البحث الأول :

برنامج التقويم المستدام من أجل تعلم علم النفس(AFL) في تنمية التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد :

أ.م.د/ هناء عبد الحميد محمد

استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة المنيا

برنامج التقويم المستدام من أجل تعلم علم النفس(AFL) في تنمية التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية

أ.م.د/ هناء عبد الحميد محمد
استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس كلية التربية جامعة المنيا

• **المستخلص**:

هدف هذا البحث إلى تعرف أثر برنامج قائم على التقويم المستدام من أجل تعلم علم النفس (AFL) في تنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي، ولتحقيق الهدف من البحث، أعدت الباحثة اختبار التفكير التقويمي ومقياس التنظيم الذاتي والبرنامج القائم على التقويم من أجل التعلم، وتكونت عينة البحث من (٧٣) طالبة المقيدات بالعام الدراسي٢٠٢١/٢٠٢٢ ، حيث تم تطبيق أدوات البحث (مقياس التفكير التقويمي ومقياس التنظيم الذاتي) قبلياً على مجموعتي البحث ، ثم تدريس البرنامج القائم على التقويم من أجل التعلم لمجموعة البحث التجريبية، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة ، تلاه تطبيق أداتا البحث بعدياً لمجموعتي البحث، وكشفت النتائج عن وجود تأثير دال احصائيا للبرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بضرورة إدراج تدريس هذا البرنامج ضمن موضوعات علم النفس لطلاب المرحلة الثانوية وتقديم دورات تدريبية وورش عمل للسادة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس تختص بتدريبيهم على توظيف التقويم من أجل التعلم وتشجيع المعلمين على استخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لتنمية مهارات التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: التقويم المستدام من أجل التعلم، التفكير التقويمي، التنظيم الذاتي.

The Assessment for Learning Psychology (AFL) program in developing evaluative thinking and self-regulation among secondary school students

Dr. Hanaa Abd.elhameed Mohamed

Abstract:

The research aims to investigate the effect of a program based on sustainable assessment for learning psychology (AFL) in developing some skills of assessment thinking and self-regulation, To achieve the goal of the research, the researcher prepared the evaluation thinking test, the self-regulation scale, and a program based on sustainable assessment for learning psychology (AFL), The sample consisted of (70) female students enrolled in the academic year 2021/ 2022, The pre- application of the tools of the study (evaluative thinking and self-regulation) was done for both groups. the program based on sustainable assessment for learning psychology (AFL) was taught to the experimental group only while the teaching control group using the normal methods. The post application of the tools of the study was done for both groups, The results showed that there is a statistically significant effect of the proposed program in developing the skills of evaluative thinking and self-regulation among secondary school students for the sake of the

students in the experimental group. In light of the results of the research, the researcher recommended the necessity of including the teaching of this program within the topics of psychology for secondary school students and to provide training courses and workshops for teachers and faculty members to train them to employ assessment for learning and to encourage teachers to use assessment strategies for learning to develop assessment thinking skills and organization Self.

Keywords: sustainable assessment for learning, evaluative thinking, self-regulation.

• **مقدمة**:

يعدّ التقويم عنصراً أساسياً في منظومة العملية التعليمية التعلّمية فهو يؤدي دوراً فاعلاً في إنجاحها بما يُحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وهو من أكثر المراحل ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التعليمية والتربوية بأبعادها المختلفة، خاصة مع الاعتراف بأهميّة وجدية دور التقويم في العملية التعليمية التعلّمية.

وجاء المنظور الجديد للتقويم ليؤكد على تكامل عمليتي التعليم والتقويم، وتتخذ عملية التقويم أشكالاً متعدّدة تكون متضمنة في عملية التعليم؛ لذلك يُطلق على هذا النظام الجديد (ثقافة التقويم Assessment Culture) ، حيث حل مفهوم التقويم محل مفهوم(الاختبار). ومهام التقويم في هذا المنظور الجديد متنوعة، ومثيرة لاهتمام المتعلّم، وواقعية، وتتطلب توظيف مهارات التفكير، والاستدلال، وحل المشكلات.

وقد قدمت نتائج الأبحاث والمشروعات الكبرى رؤية جديدة قوية عن إسهام التقويم في إصلاح التعليم والتعلم ، واستهدفت تغيير واقع التقويم المترسخ منذ عقود، وتطوير معايير جديدة للتقويم الصفي ليصبح بنائيا تشخيصيا مستمرا ومستداما، ومن هنا ظهر مفهوم التقويم من أجل التعلم (Assessment for Learning (AFL وبالفعل خلال السنوات القليلة الماضية حدثت تحولات في ثقافة التقويم، بحيث أصبحت التوجهات من تقويم التعلم إلى التقويم للتعلم، ولهذا أصبح موضوع التقويم وأهدافه مجالا للاهتمام، وذا معنى، ومليئا بالتحديات، وهذا ما جعل عملية التقويم جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية برمتها بأمل أن يتم إعداد جيل يمتلك مهارات التفكير العليا، وقادر على اكتساب خبرات جديدة. (انتصار محمد السيد، ٢٠٢١، ٧٠٨)

ويؤكد التقويم من أجل التعلم أن التقويم جزءًا لا يتجزأ من التعلم ويجب استخدامه كأداة لدعم التعلم والتعليم. ويُعرّف (ARG) تقويم التعلم بأنه "عملية البحث عن الأدلة وتفسيرها لاستخدامها من قبل المتعلمين ومعلميهم لتحديد مكان المتعلمين في تعلمهم ، والمكان الذي يحتاجون إلى الذهاب إليه

وأفضل السبل للوصول إلى تحقيق الأهداف. (Assessment Reform Group, 2002)

والتقويم من أجل التعلم هو تقويم متعدد الأبعاد، وبنائي، ومدمج في المنهج وحقيقي وموجود في سياق ومتصف بالمرونة. ويصمم لإعطاء المعلم معلومات لتعديل انشطة التعلم والتعليم ويركز على عمليات التعلم أكثر من الناتج النهائي ولا يحاول إثبات حدوث التعلم ولكن تحسينه. على عكس التقويم الختامي الذي يقيم الطلاب بناء على مؤشرات ودرجات. وبهذه الطريقة يمكن التقويم من أجل التعلم الطلاب من تعزيز معتقداتهم بأنهم قادرون على تحسين أدائهم وقادرون على تحقيق وإتقان أهداف صعبة وبالتالي تعزيز توجههم نحو أهداف التعلم وتنمية مهارات التفكير.

وهذا ما يعرف بالتنظيم الذاتي Self –Regulation الذي تعود أصوله للنظرية الاجتماعية لباندورا(Bandura, 1989) وهو يعتمد على المعززات الداخلية والنشاط المعرفي للتصورات المستقبلة وهو ما يجعل الفرد قادراً على إنتاج أهداف جديدة وتحديد الجهد اللازم لها، كما أن قدرة الفرد على التقييم الذاتي والتغذية المرتدة لما تم تحقيقه، يجعله قادراً على تقييم كفاءته الشخصية. (فتحي مهدي نصر ، ٢٠١٨، ٣٠٩)

وترتبط قدرة الفرد علي النجاح في حل مشكلاته بقدرته علي امتلاك المهارات التي تدفعه إلي التخطيط واختيار الاستراتيجيات المناسبة وتقويم الذات وتقدير الجهد المبذول، ويعبر عن ذلك بمهارات التنظيم الذاتي، وعلى هذا فقد نالت هذه المهارات اهتماما كبيرا لدى الباحثين؛ فالاهتمام بمهارات التنظيم الذاتي لا ينعكس فقط على اكتساب المعلومات أو تطوير الأداء وإنما يمتد أيضا إلى العديد من التضمينات التربوية الأخري ، كزيادة وعي المتعلم بعملية تعلمه وطرق تعلمه وطرق تعامله مع المعلومات وتنظيمه لبيئة تعلمه وقدرته على تنشيط توجيه ومراقبة عملية تعلمه مستفيداً من التغذية الراجعة في المواقف التعليمية (عبد العزيز طلبة عبد الحميد، ٢٠١١، ٢٥٠)

ولكن على الرغم من أهمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم إلا أنها لم تحظ بالقدر الكافي من الاهتمام بالدراسة والبحث وتصميم البيئات واختيار الأساليب المناسبة لتنشيط وتنمية هذه المهارات (ربيع أحمد رشوان ، ٢٠٠٩). وترى الباحثة أن استراتيجيات التقويم من أجل التعلم من أنسب الاستراتيجيات لتنشيط وتنمية مهارات التنظيم الذاتي لما تتضمنه هذه الإستراتيجيات على جهد ونشاط الطالب في حفظ المعلومات وتلخيصها وتنظيمها وترتيبها وسعيه في الحصول على المساعدة من الآخرين كالمعلمين أو الأقران ومشاركته مع الأقران في الأنشطة والمناقشات الجماعية ومحاولاته في الوصول إلى المعلومات من مصادر مختلفة

كالمكتبة وشبكات المعلومات والتغلب على كل ما يشتت جهوده وتركيزه على مثيرات حسية وأنشطة تفاعلية وتغذية راجعة تمكن الطالب من إدارة ومراقبة وتقييم عملية تعلمه.

• **مشكلة البحث**:

يركز تقويم التعليم والتعلم على أدوات التقويم عادة من خلال الامتحانات الكتابية واسعة النطاق وأحيانا الامتحانات الشفوية والعملية، وبهذه الطريقة يحدث التقويم في نهاية فترة تعليم وتعلم معينة ويعتبر منفصلا عن عملية التعليم والتعلم نفسها، علاوة على ذلك ، فإن الاختبارات في نهاية عملية التعلم لا تقدم تغذية راجعة للمتعلمين حول ما يمكنهم فعله لتحسينه. وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي اهتمت بقياس التقويم والكشف عن العلاقة بينه وبين العديد من المتغيرات الأخرى ، إلا أنه لم يلق موضوع استخدام التقويم من أجل التعلم تجريبيا اهتماما واسعا من قبل الباحثين ، حيث كان الاهتمام منصبا على جانب قياس التعليم والتعلم من خلال أدوات التقويم ولم يلق بالا الاهتمام باستخدام ممارسات التقويم نفسها للارتقاء بعملية التعليم والتعلم وجعله أداة لتحفيز التعلم .

وتؤكد منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو) إن الممارسات التقليدية للامتحانات تعتمد على تطبيق اختبار واحد لمادة معينة في نهاية مدة دراسية محددة، بحيث تبنى هذه الاختبارات استنادا إلى المدخل السيكومتري الذي يعتبر الأهداف التعليمية منفصلة عن أساليب تحقيقها، الأمر الذي جعل من عمليتي التعليم والتقويم منفصلتين، وجعل من صدق الامتحانات موضع شك، حيث إنها لا ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف التعليمية المعلنة أو بسياق حياة المتعلمين. وجعل التقويم فيها مركزا على النواتج فقط وليس العمليات، ويكون تقرير النتائج مقصورا على درجة كلية واحدة. (اليونيسكو، ٢٠٢٠، ٢٢)

وهذا ما حذرت منه رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٥، ٤٥) عندما وجدت اهتماماً زائداً بأدوات التقويم دون غيرها من الممارسات الأخرى التي تتعلق بعملية التقويم، خشية أن يؤدي ذلك إلى الاعتقاد الخطأ بأن التقويم مجموعة من الوسائل التي تهدف فقط إلى جمع معلومات عن الطلاب، بدلاً من أن تكون عملية تتكامل لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وأكدته هياء بنت ناصر بن محمد(٢٠١٧، ٧) بأن هناك ضعف في ممارسات التقويم بشكل عام على الرغم من أهمية التقويم من أجل التعلم ، وأنه من الاتجاهات الحديثة في التقويم. فضلاً عن ما أكدته دراسة ايمان بنت عمر عبد الكريم، وسوزان بنت حسين حج عمر (٢٠١٩) حيث أثبتت الدراسة ضعف المعلمات

في استخدامهن لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم والتحسن الملحوظ في تدريبهن على هذه الاستراتيجيات مما كان له الانعكاس الايجابي للبرنامج في توفير البيئة الآمنة للتعلم، وتحول بيئة التعلم إلى بيئة تعاونية بدلاً من بيئة تنافسية، وتنمية مهارات التفكير، والمراقبة الذاتية، كالتحسين المستمر للتعليم، وبناء الشخصية كتنمية المهارات الحياتية، وزيادة الدافعية نحو التعلم، والتعلم للجميع.

والمتتبع للدراسات والبحوث المصممة لتطوير مناهج علم النفس والفلسفة يجد أن معظم الباحثين يولون قدراً كبيراً من الاهتمام نحو أنشطة الفهم والتفكير، التي يجب تنميتها داخل المقررات ومن هذه الدراسات اماني كمال عثمان (٢٠١٠) اميرة محمود صميدة (٢٠١٠) ، شعبان عبد العظيم (٢٠١٣) محمد حسن عمران (٢٠١٩).

ولذلك فإن التقويم من أجل التعلم يرتبط بفكرة الاستدامة عبر توظيف استراتيجيات التقويم ومهاراته في عملية التعلم ولذا فمن الممكن تقديم مهام مرتبطة بمستويات التفكير التقويمي بحيث تساعد على التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية عبر برنامج التقويم المستدام من أجل تعلم علم النفس، فالاستدامة هي نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في إطار السعي للتنمية وتحسين جودة الحياة.(اليونيسكو ،٢٠١٣، ٥)

وتنطلق مشكلة البحث الحالي من قصور بناء برامج للتقويم المستدام من أجل تعلم علم النفس (AFL) الأمر الذي أسهم في تدني مستوى التفكير التقويمي ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما تطلب وضع وبناء بدائل تتماشى مع التغيرات في استخدام استراتيجيات ومهارات التقويم لتخدم عملية التعليم والتعلم وليس فقط إعلام الطلاب بدرجاتهم ومستوى أدائهم.

- **أسئلة البحث**:

في ضوء ما سبق تثير مشكلة البحث السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج قائم على التقويم المستدام من أجل التعلم (AFL) لتدريس علم النفس لطالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس في تنمية التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي.

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين التاليين:

- ما فاعلية برنامج قائم على التقويم المستدام من أجل التعلم *(AFL)* لتدريس علم النفس لطالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس في تنمية التفكير التقويمي.
- ما فاعلية برنامج قائم على التقويم المستدام من أجل التعلم *(AFL)* لتدريس علم النفس لطالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس في تنمية التنظيم الذاتي.

• **هدفا البحث**:

هدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية البرنامج القائم على التقويم المستدام من أجل التعلم في:

- تنمية التفكير التقويمي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس.
- تنمية مهارة التنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس.

• **أهمية البحث**:

- يقدم البحث الحالي برنامجاً لوحدة الدوافع والانفعالات القائم على التقويم المستدام من أجل التعلم يمكن الاستفادة منه في تدريس علم النفس من قبل الباحثين والمعلمين والقائمين على التدريس.
- مساعدة مصممي المناهج في تطوير مادة علم النفس باستخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.
- يوفر البحث الحالي اختباراً للتفكير التقويمي في علم النفس لطالبات الصف الثاني الثانوي .
- يوفر البحث الحالي مقياساً للتنظيم الذاتي لطالبات الصف الثاني الثانوي .
- تأكيد أهمية التوجه نحو التقويم من أجل التعلم للاستفادة من ممارسات التقويم لأجل التعلم وليس فقط قياس مستوى التعليم والتعلم.

• **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- مجموعة من طالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢.
- وحدتي الدوافع والانفعالات بمادة علم النفس لطالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس.
- استخدام بعض استراتيجيات التقويم من أجل التعلم:(**توضيح الأهداف والمعايير، قوائم المراجعة، التغذية الراجعة التكوينية، تقييم الأقران، والتقييم الذاتي**)
- بناء اختبار التفكير التقويمي في الأبعاد التالية: تقييم الدليل، كشف المغالطات أو الافكار المغلوطة، مهارة وضع المعايير أو المحكات.
- بناء مقياس التنظيم الذاتي ويتضمن الأبعاد الثلاثة التالية: التخطيط ووضع الأهداف - مراقبة الأداء - تقييم الأداء والنتائج.

• **مواد وأدوات البحث**:

اعتمد البحث الحالي على المواد والأدوات التالية:

- برنامج قائم على التقويم من أجل تعلم علم النفس(*AFL*) في وحدة الدوافع والانفعالات بكتاب علم النفس المقرر على طالبات الصف الثاني الثانوي (إعداد الباحثة)

- كتاب الطالبة (إعداد الباحثة)
- اختبار التفكير التقويمي لطالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس.
- مقياس التنظيم الذاتي لطالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس.

- **مصطلحات البحث**:

- **التقويم من أجل التعلم**: Assessment for Learning

هو جزء من الممارسة اليومية من قبل الطلاب والمعلمين والأقران الذين يسعون ويتأملون ويستجيبون للمعلومات من خلال الحوار والتوضيح والملاحظة بطرق تعزز التعلم المستمر" (Klenowski, 2009,264)

هو عملية البحث عن الأدلة وأساليب التقويم وتفسيرها لاستخدامها من قبل المتعلمين ومعلميهم لتحديد مكان المتعلمين في تعلمهم ، والمستوى الذي يريدون الوصول إليه وأفضل لتحقيق الأهداف (Assessment Reform Group, 2002, pp. 2-3) .

وتعرف الباحثة التقويم من أجل التعلم اجرائياً : بأنه ذلك النوع من التقويم متعدد الأبعاد القائم على استخدام الأنشطة والمماراسات والاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق الأهداف واعطاء تغذية راجعة لتحسين تعليم وتعلم الطلاب. وسيتم استخدام أربعة استراتيجيات لتعزيز التقويم من أجل التعلم وهي: توضيح الأهداف والمعايير ؛ الاستفادة من المناقشة والأسئلة لاستنباط أدلة على التعلم ؛ تقديم ملاحظات فعالة للمعلمين ؛ تقييم الأقران؛ والتقييم الذاتي.

- **التفكير التقويمي**: Evaluative Thinking

عرف محمد السيد علي (٢٠١١، ٢٠٢) التفكير التقويمي بأنه ذلك النمط من التفكير الذي يستهدف التوصل إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها وفق محكات أو معايير محددة.

ويعرفه محمد حسن عمران (٢٠١٩، ٣٨٩) بأنه مجموعة العمليات العقلية التي يقوم بها الطلاب بهدف وضع المعايير وتقييم الأدلة والبراهين أو كشف مغالطات الأفكار والمعلومات التي تطرح عليهم.

يُعرف التفكير التقويمي اجرائياً في البحث الحالي بأنه : مجموعة الأنشطة العقلية التي يقوم بها الطلاب التي تمكنهم من القدرة على تحديد الأهداف وحل المشكلات وكشف التناقضات والمغالطات وإصدار الأحكام.

- **التنظيم الذاتي**: Self-Regulation

يُعرف زمرمان (Zimmerman,2013,14) التنظيم الذاتي بأنه عملية ضبط الطلاب لمعرفتهم وسلوكهم ودافعيتهم، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات لتحقيق أهداف محددة مسبقا.

ويعرفه بنترتش (Pintritch, 2000, 453) بأنه عملية نشطة وبناءة حيث يضع المتعلمون أهدافا لتعلمهم ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في معرفتهم

وانتباههم وسلوكهم ، مسترشدين بأهدافهم ومراقبتها، وتنظيم بيئتهم الدراسية لتحقيق الأهداف.

ويعرف في هذا البحث اجرائياً بأنه: قدرة الطالب على التحكم والسيطرة على تفكيره وعواطفه واهتماماته وتوجيه دافعيته نحو تحقيق الأهداف . ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في المقياس المعد لهذا الغرض.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة**:

- **المحور الأول**: **التقويم المستدام من أجل التعلم**

إن الغرض الأساسي من التقويم من أجل التعلم هو استخدام عمليات التقويم في التدريس ، قبل اتخاذ القرار النهائي لتحسين تعلم الطلاب وتتمثل عمليات التقويم على سبيل المثال في مشاركة الأهداف والمعايير، وأنشطة الفصل لاستنباط التعلم ، وتقديم الملاحظات ، وإشراك الطلاب في التقويم. ويقوم المعلمون بذلك من خلال مراقبة العمل الذي ينتجه الطلاب والعمليات التي يستخدمونها لإكمال هذا العمل وبالتالي تكييف أنشطة التدريس لتحريك الطلاب نحو نجاح أكبر . ومن خلال التعامل مع عمليات التقييم كعمليات تربوية (Black & Wiliam, 2006) ، ويسعى التقييم من أجل التعلم إلى تغيير طريقة عمل الفصول الدراسية، ويمكن القول بأن التقييم من أجل التعلم هو تعليم جيد وليس تقييمًا فعليًا (Brown, 2019) ، والموقف العام للتقييم من أجل التعلم هو إعطاء الأولوية للممارسات التربوية والموجهة نحو التعلم على التقييمات النهائية.

وفي بعض الحالات يتم تصنيف التقويم على أنه تقويم "للتعلم" أو تقويم" التعلم" أو التقويم "على أنه" تعلم (Stiggins, 2002). وتهدف أي من أشكال التقويم هذه إلى إحداث تحسن في تقديم التعليم ونتائج تعلم الطلاب، ويعتبر التقويم معياراً حاسمًا لتحقيق التحسن المستمر، وبالتالي فإن الهدف من التقويم في التعليم هو ضمان الوصول وتوفير فرص التعليم والتعلم للجميع.-Owusu) Acheampong & Frimpong Kwapong, 2021, 38)

وللتقويم الصفي أغراض متعددة يمكن اجمالها فيما يلي:

- تقويم التعلم *Assessment of Learning* : وفيه يستخدم التقويم للتأكد من تحقيق الطلاب للأهداف وهو تقويم نهائي يحدث بعد التعلم ، فهو يقدم دليل على التحصيل الأكاديمي للطلاب للحكم على كفاءة الطلاب أو فعالية البرامج.*(Chappuis, 2009)*
- التقويم من أجل التعلم *Assessment for Learning* : يكون التقويم من أجل التعلم متعدد الأبعاد، وبنائياً، ومدمجاً في المنهج وحقيقياً وموجوداً في سياق ومتصفاً بالمرونة. ويصمم لإعطاء المعلم معلومات لتعديل أنشطة التعلم

والتعليم. ويقوم على اعتبار أن هناك أنماطاً يستخدمها الطلبة للتعلم يمكن التنبؤ بها. ويتطلب من المعلم أن يجمع معلومات لا لتحديد ما يعرفه الطلبة فقط، بل ليعرف متى وكيف يطبق الطلبة ما تعلموه، ولتحسين التدريس، وإعطاء تغذية راجعة للطلبة لتحسين تعلمهم (اقبال زين العابدين دندري، ٢٠١٤، ٥)

- التقويم كتعلم *Assessment as Learning* : هو عملية تطوير ودعم عملياتٍ ما وراءٍ المعرفة للطالب وهو أحد أنواع التقويم البنائي الذي يعطي الطالب دوراً كبيراً في عمليتي التقويم والتعلم من خلال استخدام استراتيجيات التقويم الذاتي وتوظيفها لتعزيز التعلم، وبناء أهداف شخصية للتعلم. *(Wang& Lee, 2021, 2)*

ويتمثل أهم فرق بين مدخل التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم، في أن المدخلين يهدفان إلى تزويد المعلم بمعلومات عن تحصيل طلابه، بينما يهدف الأخير إلى تزويد الطالب بمعلومات عن تعلمه، فالتقويم من أجل التعلم يستند على إدراك أن الطلاب يمثلون مصدر بيانات لاتخاذ القرارات التدريسية. إضافة إلى ذلك فإن التقويم البنائي التقليدي ينزع إلى تكرار الاختبار للتحقق من إتقان الطلاب للمعايير بينما التقويم من أجل التعلم يركز على استخدام التقويم يوميا لتزويد كل من الطالب والمعلم بمعلومات عن ما تم إحرازه من تقدم تحصيلي في المعارف والمهارات المستهدفة. (عبد الله بن صالح السعداوي، ٢٠١٤، ٣٨٧)

وفي بعض الأحيان يتم استخدام التقويم من أجل التعلم بالتبادل مع التقويم التكويني ((Wiliam, 2018 ، لكن بعض الباحثين يرون أنهما مفهومين مختلفين، فالتقييم التكويني يعبر عن تقويم المواقف (عادة الاختبارات والاختبارات القصيرة) أثناء التدريس لتوجيه التعديلات من قبل المعلم إلى المناهج وطرق التدريس من أجل تحقيق نتائج التعلم المرجوة. على النقيض من هذا النهج المتمحور حول المعلم والاختبار ، فيعكس التقويم من أجل التعلم منهجًا تربويًا تستخدم فيه تقنيات شبيهة بالتقويم (على سبيل المثال ، طرح الأسئلة ، والتغذية الراجعة ، وتقييم الزملاء ، والتقييم الذاتي) لإنشاء بيئة تعليمية تركز على الطالب ولا تخضع للاختبار ضمن تقييم التعلم (Black & Wiliam,2006)، وكانت هناك مقاومة لهذا النهج لأنه يركز بشكل واضح للغاية على نتائج التعلم المحددة مسبقاً مع، مما يشير إلى أن التقييم الخالص للتعلم يركز على النتائج والعمليات التي يحددها المتعلم. (Swaffield , 2009)

كما يُعرّفه ستيجنز وزملاؤه (Stiggins, Arter, Chappuis, & Chappuis, 2004,25) بأنّه التقويم الذي يحدث خلال عمليتي التدريس والتعلّم لتشخيص

احتياجات المتعلّمين ، ولتخطيط الخطوات التالية في التدريس، ولتوفير تغذية راجعة للطلاب تساعدهم في تحسين جودة أدائهم، كما تساعدهم على التحكم في مسيرتهم نحو النجاح.

ويمنح التقويم من أجل التعلم للمتعلمين دورًا مركزيًا في التعلم والتقويم. بدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين لقرارات المعلمين فيما يتعلق بما يجب فعله لتحسين تعلمهم ، يُتوقع من الطلاب ممارسة أنشطتهم وتحمل مسؤولياتهم لتقييم ومراقبة وتنظيم تعلمهم .(Pryor & Crossouard, 2008)

كما تعرفه ايمان بنت عمر العبد الكريم وفهد سليمان الشايع (٢٠١٨، ٦٣) بأنه تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات بصورة متزامنة مع التدريس، لتشخيص احتياجات المتعلّمات في تعلّم العلوم، والتخطيط للخطوات التالية في التدريس، كما تتحمل الطالبات مسؤولية التعلم ومراقبة نموهن ذاتيا بتحديد الفجوة بين أدائهن وأهداف التعلّم ومحكات النجاح، ومن ثم السعي لإغلاق الفجوة (التقويم الذاتي). كما تشمل عمل الطالبات في مجموعات تعاونية تتبادل فيها الأفكار والخبرات(تقويم الأقران)، وتقديم التغذية الراجعة التي توجّه الطالبات نحو تحسين التعلّم.

ويتم تنفيذ التقويم من أجل التعلم (AfL) عندما "يستخدم المعلمون أدوات التقييم لإثراء تعليمهم .(Black, & Wiliam, 2018, 567)، ومن خلال AfL ، يتتبع المعلمون تقدم الطلاب أثناء التدريس ويستخدمون المعلومات المتعلقة بالتعلم المستمر للطلاب لاتخاذ إجراءات تعويضية ، وبالتالي تحسين طريقة تدريسهم. ولا تعتبر AfL أداة لتحسين درجات الطلاب. فقط بل يهدف أيضا إلى تزويد الطلاب بالمعرفة التي يمكن أن تساعدهم في تنظيم المهام المتنوعة بشكل فعال (Zhang, 2020, 1)

ويعزز AaL (Assesment as Learning) دور AfL (Assesment for Learning) من خلال وضع الطلاب بين التقويم وعملية التعلم كمجموعة فرعية من AfL ، ويشدد AaL على استخدام التقويم كعملية لتطوير ودعم ما وراء المعرفة لدى الطلاب حيث يضع الطلاب أهدافًا تعليمية شخصية ، ويراقبون ويعدلون ويتأملون في تعلمهم. وعلى هذا النحو ، "يمكن أن تظهر مشاركة التلميذ في التقييم كجزء من التعلم" (Wang& Lee, 2021, 2)

ووفق هذا المنحى فإن التقويم من أجل التعلم يتطلب من المعلمين جمع الأدلة التي تمكنهم من تزويد الطلاب بالمعلومات المتعلقة بدرجة تعلمهم، والحكم على مدى نجاح طرقهم المتبعة في التدريس، وتحديد الخطوات اللاحقة للتعلم (Swaffield, 2009,16)، ويتضمن أيضا إخبار الطلاب بمستوى تقدمهم وبما يمكنهم من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين أدائهم.

• **استراتيجيات التقويم المستدام من أجل التعلم**:

ذكر وليام (Wiliam, 2010,22) و (Hawe & Dixon,2017,1185) أن التقويم من أجل التعلم AfL يتكون من خمس استراتيجيات أساسية هي: توضيح الأهداف والمعايير ، قوائم المراجعة، التغذية الراجعة التكوينية ؛ تقييم الأقران، والتقييم الذاتي، وهي لا تقدم بشكل منفصل فكل هذه الإستراتيجيات مهمة ومن الخطأ فهمها ككيانات معزولة أو قائمة بذاتها ؛ فضلا عن ذلك ، فعندما يتم دمج جميع الاستراتيجيات في ممارسة التقويم يمكن أن تعمل AfL بشكل جيد لتعزيز التعلم والتنظيم الذاتي. وسوف يتبنى البحث الحالي أربعة استراتيجيات للتقويم المستدام وهي كالتالي:

• **استراتيجية توضيح الأهداف والمعايير**:

تؤكد استراتيجية AfL الأولى التي توضح الأهداف والمعايير، على أن المعلمين يجب أن يساعدوا الطلاب على فهم المعارف، والمهارات والقدرات التي من المتوقع أن يتعلموها وكيف يبدو الأداء المطلوب. ولدعم هذه الاستراتيجية، فيجب على المعلمين تزويد الطلاب بأوصاف مفصلة لأهداف التعلم واستخدام المعايير والنماذج لتوضيح ما يشكل العمل الجيد ونواتج التعلم (Carless, 2015). وتعتبر هذه الاستراتيجية فعالة إذا كان الطلاب سيصبحون متعلمين منظمين ذاتيًا لأنه فقط عندما يطور الطلاب فهمًا جيدًا للتعلم المتوقع يمكنهم مقارنة أدائهم الحالي بما هو مرغوب فيه وبالتالي تنظيم تعلمهم بشكل فعال (Moss, Brookhart, & Long, 2011, 67) .

كما تدعو استراتيجية التقويم القائم على الأهداف والمعايير إلى أن تقويم المتعلمين يجب أن يكون من أجل تحسين أداء المتعلمين من خلال عمليات التغذية الراجعة، كما يوفر المعلومات والأدلة والشواهد للمتعلم لتعرف مستوى أدائه، وبناءً عليه يوضح له كيفية تحسين أدائه في المرة القادمة. وتساعد هذه التغذية الراجعة التفصيلية المتعلمين على مراقبة أنفسهم وهم ينمون، مما يجعلهم يعتقدون أنه يمكن تحقيق النجاح إذا حاولوا باستمرار. (اليونيسكو - الكتيب الثاني ، ٢٠٢٠، ٢٦)

• **التغذية الراجعة التكوينية**:

تتعلق استراتيجية التغذية الراجعة التكوينية بالمعلمين الذين يستخدمون أنشطة تعليمية متنوعة لجمع معلومات سريعة حول تعلم الطلاب أثناء التدريس لتعديل التعلم في الوقت المناسب، ولجمع معلومات دقيقة حول تعلم الطلاب، ولذلك يستخدم المعلمون الأسئلة المفتوحة والمناقشات غير الرسمية والعفوية في الفصل لمنح طلابهم فرصًا للكشف عن تعلمهم العميق (Xiaoming, Zhang, & Dixon, 2021,2).

ومن خلال التغذية الراجعة يساعد المعلمون طلابهم على تطوير قدراتهم على تقييم تقدمهم، والتفكير في تعلمهم ، وبالتالي تقليل اعتمادهم على المعلمين (McMillan, & Hearn,2008)

وللتغذية الراجعة أهمية كبيرة حيث إنها تقلل التوتر عند الطالب لأنها تخبره بمستوى تعلمه، وتشجعه على الاستمرار فى التعلم ، وتجعل التلميذ مقتنعًا مما يضاعف جهوده فى المرات القادمة ، وأنها تنشط عملية التعلم وتزيد من مستوى الدافعية لدى المتعلم وتساعد على تحديد الهدف المنشود من عملية التعلم ، ومكانه من تحقيق هذا الهدف، وتعمل على تقوية عملية التعلم عند المتعلم فتجعله يعمل على البحث والاستكشاف ليتعلم من أخطاؤه.(وائل صلاح السويفي، ٢٠٢٠، ٢١٧٣)

- **استراتيجية التقييم الذاتي وتقييم الأقران**:

تعد استراتيجية التقييم الذاتي وتقييم الأقران ضرورة للتعلم لأن الطلاب لا يمكنهم تحقيق أهدف التعلم إلا إذا فهموا الغرض والفائدة من هذا التعلم، ويمكنهم تقييم ما يحتاجون إلى القيام به للوصول إلى تحقيق الأهداف. وبالتالي ، يجب أن تكون معايير تقييم أي إنجازات تعليمية شفافة وواضحة للطلاب لتمكينهم من الحصول على نظرة عامة واضحة لكل من أهداف عملهم وما يعنيه إكماله بنجاح. بقدر ما يفعلون ذلك ، ويبدأون في تطوير نظرة عامة على هذا العمل حتى يتمكنوا من إدارته والتحكم فيه بمعنى أنهم يطورون قدرتهم على التفكير فوق المعرفي. (Gardner, 2012, 6)

ويهدف التقويم الذاتي إلى ترك الطلاب يحددون مستوى ما تعلموه، وذلك باستخدام مقاييس التقدير وقوائم الشطب والإستبانات المصححة مع ضرورة أن تتصف هذه الوسائل بالموضوعية والدقة المطلوبة، واستخدام أدوات التقويم الذاتي تمكن الطالب من معرفة مواطن قوته وضعفه وتقويم أدائه المستقبلي، كما أنها وسيلة مساعدة للمعلم للمقارنة بين مستويات التحصيل (الشايب خالد، ٢٠١٧، ٣٧) ومساعدة الطلاب على تقليل التناقض بين أدائهم الحالي والأهداف المرجوة (Hattie, J., & Timperley, H,2007,)

وتُعدّ استراتيجية تقويم الأقران أكثر الاستراتيجيات فاعلية، حيث أنها تساعد المتعلّمين على التعلم وتؤثر بدرجة أكثر من المعلّم في زملاء الفصل في المجال الأكاديمي والسلوكي، وتعتبر ذات كفاءة عالية البناء، حيث تتضمن تفاعلات بنائية متنوعة بين اثنين أو أكثر من المتعلّمين، وهي مصممة من قبل المعلّمين لتحقيق أهداف اجتماعية وأكاديمية وانفعالية (اليونيسكو - الكتيب السادس ، ٢٠٢٠، ١٩).

- **التقويم المستدام والتقويم التكويني**

هناك مقترحات جديدة أخرى، مثل تلك التي قدمها (Boud, 2000) وهو باحث أسترالي صاغ مصطلح التقويم المستدام . حيث يربط بود Boud في مقالاته التقويم المستدام بمفهوم آخر ظهر في السنوات الأخيرة، وهو التعلم مدى الحياة. ويسلط الضوء على أهمية التقويم في تعزيز التعلم مدى الحياة، ولفت

الانتباه إلى الدور الاستراتيجي الذي يمكن أن يلعبه التقويم في التعلم الحالي للفرد وتعلمه في المستقبل (Boud and Falchikov, 2006, pp. 399-413).

ونظراً لأهمية التقويم من أجل التعلم باعتباره آلية وطريقة للتعليم والتعلم وليس فقط لقياس التعلم، فقد اجريت العديد من الدراسات في نفس السياق، فنجد دراسة (Zi Yan a, , Gavin T.L. Brown. 2021) تخلص هذه الورقة إلى أن محاولات هونغ كونغ لتنفيذ التقييم من أجل التعلم طموحة ولكنها غير مجدية إلى حد ما بسبب الاستخدام المستمر للامتحانات العامة لاتخاذ القرارات المهمة. وقد يحدث التغيير في هونغ كونغ فقط من خلال التنفيذ التدريجي لتقييم ممارسات التعلم التي تأخذ في الاعتبار المعايير الثقافية والمجتمعية والتاريخية. وقد تم طرح المقترحات والتوصيات لمواصلة تنفيذ التقييم من أجل التعلم في هونغ كونغ.

اضافة إلى ذلك فأظهرت نتائج دراسة ايمان بنت عمر العبد الكريم وفهد سليمان الشايع(٢٠١٨) وجود فروق ذات دلالةإحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم؛ مما يشير إلى فائدة أنموذج التقويم من أجل التعلم المقترح في تنمية المهارات الاجتماعية المتعلقة بالتعلم لدى الطالبات.

كذلك دراسة ايمان بنت عمر العبد الكريم وسوزان بنت حسين حج عمر(٢٠١٩). والتي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم، فأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الاختبارين (القبلي - البعدي) لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على أن البرنامج التدريبي قد ساعد المعلمات على تطوير معارفهن حول مفاهيم التقويم كاستراتيجية من أجل التعلم. وأظهر تحليل البيانات النوعية مجموعة من التأكيدات، منها: البيئة الآمنة للتعلم، تحول بيئة التعلم إلى بيئة تعاونية بدلا من بيئة تنافسية، تنمية مهارات التفكير، المراقبة الذاتية كالتحسين المستمر للتعلم، بناء الشخصية وتنمية مهارات حياتية، زيادة الدافعية نحو التعلم، التعلم للجميع.

وخلصت دراسة (lee, Mak & Yuan, 2019) إلى أن المحاولة الأولى للمعلمين لوضع التقويم من أجل التعلم موضع التنفيذ قد حصدت فوائد لأنفسهم وللطلاب ، ولكن لوحظت بعض المشكلات أيضًا ، والتي توفر آثارًا مفيدة للممارسة ومزيد من البحوث الإضافية والمستقبلية.

أما دراسة هياء بنت ناصر بن محمد(٢٠١٧) والتي تهدف إلى تعرف استخدام التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والتي خلصت إلى أنها الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية للتقويم من أجل التعلم متوسطة، وأن محور التغذية الراجعة الفعالة

كان في الترتيب الأول لعناصر التقويم من أجل التعلم، كما أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات وممارسات المعلمات لأساليب التقويم تُعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح الحاصلات على دورتين تدريبيتين فأكثر ما عدا متغير التغذية الراجعة الفعالة.

وفي نفس السياق جاءت دراسة عادل عطية ريان (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تحديد ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم من أجل التعلم مرتفعة، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

- **ثانياً: التفكير التقويمي**: Evaluative Thinking

تعد مهارات التفكير التقويمي من المهارات التي يجب تضمينها في المناهج بشكل عام ومناهج علم النفس بشكل خاص؛ حيث تشجع الطلاب على بناء قدراتهم الذهنية وقدرتهم على مواجهة المواقف التعليمية والحياتية والتوصل إلى اتخاذ قرارات وإصدار احكام ومبررات حول الحلول والبدائل واختيار أفضلها وتقدير معقولية الأفكار والنتائج.

يعرف أشرف راشد على محمود (٢٠١٢، ١٩٨) التفكير التقويمي بأنه عملية عقلية، تستهدف توصل الطالب إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار المطروحة عليه، ونوعيتها، وفق محكات ومعايير محددة لدية، وتشتمل على تقييم للأدلة والبراهين ، وكشف للمغالطات. ويرى المعتز بالله زين الدين (٢٠١٠) أن التفكير التقويمي هو مجموعة من المهارات المركبة Compellable Skills ، والتى من الضروري أن يتم تضمينها فى مناهج التعليم، ويتم ممارستها من قبل الطلاب لمواجهة التحديات المستقبلية، خاصة فى عصر التعددية، ويشير التفكير التقويمي إلى النشاط العقلي الذى يهدف إلى إصدار حكم، أو قرار حول قيمة ما، فى ضوء معيار ويتطلب هذا التفكير فحص المعطيات وعدم التسرع فى إصدار الأحكام، أما جمال حسن السيد إبراهيم (٢٠١٤ ، ١٦٣) فقد عرف التفكير التقويمي بأنه نشاط عقلي يمارس من خلاله الفرد مهارات فحص المعطيات، والمفاضلة، وتصنيف المعطيات، وإصدار الأحكام عند مواجهتهم بمشكلة أو قضية أو ظاهرة ما، في حين عرف صالح محمد علي ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٦، ١٠٦) مهارات التفكير التقويمى بأنها تقدير معقولية النتائج أو الأفكار التي تم التوصل إليها. وأضاف مجدى عزيز ابراهيم (٢٠٠٥، ٤٢٣) أن التفكير التقويمى هو عمليات عقلية تهدف إلى تحمل الفرد للمسئولية فى اصدار القرارات، وتحديد المعايير التى تستند إليها الأحكام والتحقق من مصداقية المعلومات، في حين عرفه فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩، ٧٦) بأنه نشاط عقلي يستهدف إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء، وسلامتها ونوعيتها.

ويضيف (piel ,1993,59-60) أن التفكير التقويمى هو جوهر عملية التعلم لمواجهة المشكلات، وهو عملية وضع الفرد فى مواقف يتفاعلون فيها بعقلانية ووعى فى مشكلة عملية، او اجتماعية، أو بيئية داخل البيئة الدراسية أو خارجها، عن طريق إستخدام مهارات خاصة ، تتضمن تقييم الافكار والبراهين وكشف الملابسات والتفرقة بين الحقائق والإدعاءات وإصدار الأحكام ووضع المحكات .

والتفكير التقويمى من وجهة نظر ستيرنبرج (Sternberg,1986, 17) هو قدرة الفرد على أداء بعض العمليات العقلية المرتبطة بوضع المعايير أوالمحكات، اللازمة لإتخاذ القرارات، وتقييم الأدلة والبراهين، والتعرف على الأخطاء وكشف المغالطات.

ومن التعريفات السابقة يتضح أن جميع الدراسات أتفقت على أن التفكير التقويمي عبارة عن عمليات وأنشطة عقلية لحل المشكلات واتخاذ قرارات من خلال فحص المعلومات والمعطيات في ضوء معايير محددة، وكشف المغالطات والتفرقة بين الحقائق والإدعاءات وإصدار الأحكام.

وقد صنف فتحي جروان (١٩٩٩، ٧٧ - ٧٩) وسليمان (٢٠١١، ٣٧٩) مهارات التفكير التقويمي إلى: مهارة إيجاد محكات أو معايير وهي عملية إصدار الأحكام وتتضمن مهارات فرعية مثل، التعرف على القضايا والمشكلات المركزية والافتراضات الأساسية وتقييم الفروض والتنبؤ بالنتائج على فعل ما والتتابع في المعلومات والتخطيط لاستراتيجية بديلة ، ومهارة البرهان وإثبات مدى دقة الادعاء وتتضمن المهارات الفرعية مثل: الحكم على مصداقية مصدر المعلومات والحكم على تقارير المشاهدات وتصنيف المعلومات ومقارنة أوجه الشبه والاختلاف وتحديد الأسباب الواردة وغير الواردة في الموقف وتقييم الحجج والبراهين، ومهارة التعرف على الأخطاء والأفكار المغلوطة وتتضمن المهارات الفرعية مثل: التفريق بين الحقائق والآراء والتعرف على المعلومات ذات الصلة بالموضوع والتعرف على الاستدلال العقلي الواهي أو الاستنتاجات المغلوطة.

وتشير العديد من الدراسات والأدبيات إلى أن التفكير التقويمي يتضمن مهارات فرعية مثل تحديد القضايا والمشكلات والتعرف على الافتراضات الأساسية لهذه القضايا، وتقويم الفرضيات وجمع المعلومات ذات العلاقة والحكم على مصداقية المعلومات والتمييز بين الحقائق والآراء والتعرف على الاستدلال العقلي، حيث أتفق كل من (عبدالواحد حميد تامر،٢٠٢٠)، و(سمر عبدالعزيز الشلهوب، ٢٠١٩) و(أسامة محمود الحنان،٢٠١٩) و(نشوة محمد الغزاوى ،٢٠١٨) و(شعبان عبد العظيم أحمد ، ٢٠١٣) و(أشرف راشد على محمود ،٢٠١٢) و(المعتز بالله زين الدين ،٢٠١٠ ، ٣٤)، و(ميرفت نور الدين، ٢٠٠٩) و(مجدي عزيز ابراهيم ،٢٠٠٥) و(جودت أحمد سعادة ،٢٠٠٣، ٣٧٠ :٥٦٩) وأن مهارات التفكير التقويمي تتلخص فى المهارات الفرعية التالية:

١ - مهارة تقييم الدليل

وهى تلك المهارة التي تستخدم لتحديد ما إذا كانت المعلومات مدعومة بالأدلة وتتمتع بصفة الصدق والثبات، وترجع أهمية تدريس مهارة تقييم الدليل إلى أنها تزود الطلاب بأدوات للتفكير بطريقة ناقدة لما يسمعونه أو يشاهدونه ، كما أنها تشجع الطلاب على المقارنة بين المعلومات، والوصول إلى قناعة بوجود الأدلة التي تدعم الحلول أو القرارات السليمة، وتتضمن مهارة تقييم الدليل مهارات فرعية مثل الحكم على مصدر المعلومات وتحليله ، وتحديد مدى ملاءمة المعلومات من حيث التناسق والهدف وصدقها، والتصنيف المعرفي والمقارنة بين المتغيرات.

٢- مهارة كشف المغالطات أو الأفكار المغلوطة

هى تلك المهارة التى من خلالها يتم تحديد الأخطاء فيما يقدم من معلومات خاصة بالموقف التعليمي أو الموضوعات الدراسية ، وتسهم هذه المهارة في تنمية قدرة الطلاب على التمييز بين الآراء والحقائق والأخطاء والمغالطات فى المعارف والمعلومات وتحديد المعلومات الصحيحة والخاطئة واكتشافها ، وتنمية القدرة على الاختيار والتمييز بين الأفكار والمعارف المختلفة، وتتضمن العديد من المهارات الفرعية مثل، التمييز بين المعلومات المتشابهة والمختلفة وبين الحقائق والآراء، والتعرف على المعارف والمعلومات المتصلة وغير المتصلة بالهدف ، واكتشاف العلاقات والروابط بين الأفكار والمعلومات والتأكد منها ، والكشف عن الأخطاء في الأفكار غير المألوفة ، والوقوف على الأفكار والمعلومات غير المنسجمة مع بعضها البعض.

٣- مهارة وضع المعايير أو المحكات

وهى مهارة تستخدم لتشكيل مجموعة من الضوابط ، من أجل التوصل لاحكام معينة، ووضع حدود للاختيارات والبدائل المختلفة. وتمكن هذه المهارة الطلاب من وضع مقاييس للأشياء للحكم العادل والدقيق وتصنيف الأمور والأحداث والوقائع والعمل على تقييمها، وتتضمن مهارات فرعية مثل القدرة على وضع معايير تستخدم لتشكيل مجموعة من المحكات للوصول الى أحكام، والتعرف على القضايا والمشكلات، وتحديد الافتراضات الأساسية ، وتقييمها والتنبؤ بالنتائج في ضوء المقدمات ، والتخطيط لأسلوب أو إستراتيجية بديلة.

وعند توفير الفرص للسيطرة على تعلمهم ، قد يتقدم الطلاب تدريجياً نحو متعلمين منظمين ذاتيًا مدى الحياة (Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart,2018).

- **التفكير التقويمي وتدريس علم النفس**:

علم النفس هو في الأساس، علم لفهم حياة الانسان بجوانبها المختلفة، ولذلك فأن تعلمه يساوي تعلم فن الحياة ، ولكي يتحقق ذلك لابد من تنظيم الموضوعات

والخبرات التعليمية المقدمة للطالب بطريقة تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة وتسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للتعلم(هبة محمد حسن غنايم، ٢٠٢١، ٣٩٤).

وهو ما يتسق مع التفكير التقويمي الذي يسعى إلى إعمال العقل وموازنة الأفكار وتقويمها وإصدار الأحكام لتحديد معقوليتها للتنبؤ بالنتائج؛ فعند تفسير الظواهر النفسية والتنبؤ بمظاهر السلوك في ضوء المعطيات للحكم الصحيح عليها - وهو ما يهدف إليه علم النفس - فإن الطالب يكون قادراً على توظيف مهارات التفكير التقويمي في فهم وتعلم موضوعات علم النفس مما ينعكس بالايجاب على الطالب ويساعد على تحقيق جوانب التعلم المعرفية والسلوكية والوجدانية. ويسهم علم النفس بدور واضح في تنمية التفكير عامة والتفكير التقويمي خاصة بحكم طبيعته وارتباط مناهجه وموضوعاته معا ارتباطا منطقيا وإمكانية إثراء تدريسه بالعديد من المواقف الحياتية والأمثلة والأنشطة العلمية والعملية ويكتسب الطالب مهارات التفكير التقويمي أثناء تدريس الوحدة المصوغة باستخدام استراتيجيات التقويم من أجل تعلم علم النفس من خلال الفحص للمعلومات وممارسة الأنشطة التي تساعده على التدقيق ونقد المعلومات وكشف المغالطات، إضافة إلى اتخاذ قرارات سليمة تزيد ثقته بنفسه، وهذا ينعكس بشكل إيجابي في شخصية الطالب وهذا يعد من أحد الأهداف الرئيسة التي يسعى علم النفس إلى تحقيقها، كما أن معظم موضوعات علم النفس تحتاج منه إلى أن يتعلم كيف يواجه المواقف ومشكلات الحياة اليومية، وإلى تقديم الأدلة وتقديم مبررات.

فقد أكد محمد حسن عمران (٢٠١٩، ٣٦٨) على تنمية مهارات التفكير التقويمي من خلال مقرر علم النفس والاجتماع ، فالمتأمل لمقرر علم النفس والاجتماع يجد أنه من أكثر المواد الدراسية ارتباطا بتعليم وتعلم التفكير فهو يزود الطلاب بقدر وافر من الخبرات التي تمكنهم من تحليل الواقع المحيط بهم ومحاولة فهمه كما يتيح لهم فرصة لفحص العديد من المشكلات والتفكير فيها بطريقة غير تقليدية واقتراح الحلول وتقويمها وايجاد بدائل لتلك الحلول .

أما دراسة عبد الواحد حميد ثامر وسعادة حمد سويدان (٢٠٢٠) فقد دلت على فاعلية استراتيجية "تنبأ - لاحظ - فسر - استكشف" في التحصيل والتفكير التقييمي لدى طلاب الثاني متوسط في مادة الرياضيات.

كما جاءت دراسة سمر عبد العزيز الشلهوب(٢٠١٩) لتؤكد على فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة

احصائياً بين التحصيل والتفكير التقويمي. في حين أشارت دراسة أسامة محمود الحنان (٢٠١٩) على فاعلية الاستراتيجية المقترحة القائمة على الذكاء الناجح في تنمية القدرة المكانية ومهارات التفكير التقويمي وأوصت بضرورة تبني المؤسسات التعليمية تدريب المعلمين على استخدام الذكاء الناجح في التدريس. أما دراسة محمود راشد الشديفات وفياض حامد العنزي (٢٠١٨) فقد استخدمت برنامج تدريبي مستند إلى مصفوفة التفكير التقويمي لجيلفورد لعلاج القصور التقويمي لاستراتيجية الشكل v لتحسين مهارات المعلمين في التدريس، وقد توصلت النتائج إلى الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي في علاج القصور التقويمي لدى المعلمين. كما جاءت دراسة محمد عبد الوهاب محمود وآخرون (٢٠١٨) لتؤكد على فاعلية نموذج مكارثي في تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لطلاب المرحلة الثانوية،

وخلصت دراسة شعبان عبد العظيم أحمد (٢٠١٣) إلى أن استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس علم النفس ساهم في تنمية مهارات التفكير التقويمي لطلاب المرحلة الثانوية.

- **التنظيم الذاتي**:

تعود الأسس النظرية لمفهوم التنظيم الذاتي إلى نظرية التعلم الاجتماعي، التي تؤكد الحتمية التبادلية بين الفرد والبيئة والسلوك، ففي نطاق الحتمية التبادلية فإن الأفراد يحاولون ضبط سلوكهم من خلال امتلاكهم الكفاءة الذاتية Self-Efficacy، وتنظيم الذات Self-Regulation (شادية التل ، ٢٠٠٤ : ٥٤)

وعرف زمرمان (Zimmerman, 2000, 14) التعلم المنظم ذاتيا بأنه مجموعة المعتقدات الذاتية والأفكار والسلوكيات التي يقوم بها الفرد لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

وفقًا لـ (Zimmerman, 2000, 14) ، يمكن تقسيم التعلم المنظم ذاتياً(SRL) إلى ثلاث مراحل: ١) التفكير المسبق ، ٢) الأداء و ٣) التأمل الذاتي. ففي مرحلة التفكير المسبق ، يشارك الطلاب في تحليل المهام (أي تحديد الأهداف والتخطيط لكيفية الوصول إليها) ومعتقدات التحفيز الذاتي (أي الكفاءة الذاتية ، وتوقعات النتائج ، والاهتمام / القيمة الجوهرية ، وتوجه الهدف) لتنشيط استراتيجيات التعلم. وفي مرحلة الأداء ، ينفذ المتعلمون المهام فعليًا ويشاركون في عمليات التحكم لمراقبة تقدم تعلمهم (التعليم الذاتي ، وتركيز الانتباه ، واستراتيجيات المهام) وفي عمليات المراقبة الذاتية للحفاظ على مشاركتهم في إنهاء المهمة (التسجيل الذاتي والتجريب الذاتي). أخيرًا ، في مرحلة التأمل الذاتي ، يقوم المتعلمون بتقييم أداء مهامهم ، وتنفيذ كل من التحكم الذاتي (أي التقويم

الذاتي والعزو السببي) ورد الفعل الذاتي (أي الرضا الذاتي / التأثير والعمليات التكيفية أو الدفاعية).

تكميليًا لهذا ، يصف بنترتش (Pintrich ,2000,453) التقويم من أجل التعلم SRL بأنه عملية نشطة وبناءة حيث يضع المتعلمون أهدافا لتعلمهم ثم يحاولون المراقبة والتنظيم والتحكم في معرفتهم وانتباههم وسلوكهم ، مسترشدين بأهدافهم ومراقبتها، وتنظيم بيئتهم الدراسية . ووفقا لنموذج(Pintrich, 2000,) يتم تنظيم SRL في أربع مراحل: ١) التفكير والتخطيط والتفعيل ، ٢) المراقبة ، ٣) التحكم ، و ٤) التفاعل والانعكاس. تنقسم كل مرحلة ، في نفس الوقت ، إلى أربعة مجالات مختلفة: ١) الإدراك ، ٢) الدافع / التأثير ، ٣) السلوك ، و ٤) السياق.

كما أضاف فتحي مهدي نصر(٢٠١٨، ٣٠٩) أن التنظيم الذاتي عند الأفراد يعتمد بدرجة أكبر على المعززات الداخلية، وأن النشاط المعرفي للتصورات المستقبلية هو ما يجعل الفرد قادرا على إنتاج أهدافه وتحديد الجهد اللازم لها، كما أن قدرة الفرد على التقييم الذاتي والتغذية المرتدة لما تم تحقيقه، يجعله قادرا أيضا على تقييم كفاءته الشخصية.

- **مهارات التنظيم الذاتي**:

- مهارة التخطيط ووضع الأهداف: تتضمن هذه المهارة تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها، وتنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالموضوع وتخطيط الوقت والجهد والمكان ووضع تصور حول المهام والعوامل المرتبطة بالدافعية والفعالية الذاتية ومدى القدرة على تنفيذ المهمة.
- مهارة مراقبة الأداء: هي مرحلة المراقبة أو الانتباه والوعي بأفعال الفرد ونتائجها، وتتضمن الأحكام ما وراء المعرفية للتعلم كمعتقدات عما يعرفه الفرد، وما لا يفهمه، ومراقبة الاستيعاب (كالحكم على مقدار فهمه لما يقرأ)، كذلك ضبط وتنظيم الدافعية والعوامل الانفعالية كالقلق، والوعي بالوقت والجهد المطلوب ومدى حاجته إلى المساعدة، ورصد ومراقبة أية تغييرات تطرأ على المهمة.
- مرحلة تقييم الأداء والنتائج : يحاول المتعلمون أثناء هذه المرحلة التحكم في معرفتهم وسلوكياتهم وسياقاتهم الواقعية بناء على المراقبة بهدف تعزيز التعلم، ففي هذه المرحلة يكون الفرد قد اختار وعمل على تنفيذ إستراتيجيات التعلم والتفكير المناسبة؛ وإستراتيجيات توجيه وادارة الدافعية والانفعالات وتطبيقها، وخلال مرحلة المراقبة المعرفية يقيم المتعلم مدى تقدمه في تحقيق أهدافه، وبناء عليه قد يغير أو يعدل في الإستراتيجيات المستخدمة حسب درجة فاعليتها، كذلك قد يعمل على تقليل أو زيادة الجهد بناء على التقدم المحرز وقد يطلب المساعدة إن لزم ، أو يعمل على تغيير أو إعادة فهم المهمة .(*Pintrich, 2000; Schunk. 2005*)

- **دور معلم علم النفس أثناء التدريس باستخدام التقويم من أجل التعلم في تنمية التنظيم الذاتي:**

وينظر للتنظيم الذاتي كأداة مهمة لنجاح الطالب وتنمية التحصيل الأكاديمي وهو ما دعمته العديد من الدراسات من ارتباط التنظيم الذاتي وتنبئه بالنجاح الأكاديمي والتحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا ومن هذه الدراسات دراسة كميل عزمي غبرس وآخرون(٢٠٢٠) وهدفت إلى دراسة العلاقة بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية لدى معلمات اللغة الانجليزية وقياس تأثير الفاعلية التعليمية على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ وقد خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والفاعلية التعليمية والتحصيل في اللغة الإنجليزية. كما أظهرت نتائج البحث أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معتقدات وممارسات المعلمين التعليمية في متغيرات التخطيط الذاتي للتعلم والمراقبة الذاتية للتعلم والتقويم الذاتي للتعلم. كما أظهرت أن بعد الممارسات التعليمية لزيادة المراقبة الذاتية لدي المعلم أو المعلمة يسهم بالتنبؤ بترتيب التحصيل الدراسي (الأعلى - المتوسط - الأقل) في اللغة الإنجليزية لمدارسهم في المرحلة الثانية من التعليم الأساسي.

كما هدفت دراسة ريسة حوفان عوض (٢٠٢٠) إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لكل من التنظيم الذاتي والدافعية الداخلية وتأثيرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية وتوصلت النتائج إلى القدرة التنبؤية لكل من الدافعية بصورة أساسية ثم التحصيل الدراسي وأكدت الدراسة على أهمية تطوير برامج تربوية وارشادية تعمل على حل مشكلات منخفضي التحصيل المعيقة لدافعيتهم على الانجاز.

وجاءت دراسة اسراء حسام عمر (٢٠٢٠) لتؤكد على فاعلية استخدام نظام SLOODLE في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الدبلوم العام التربوي وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات التنظيم الذاتي وأرجعت ذلك إلى تأثرهم بنظام إدارة تعلم ثلاثي الأبعاد الذي ساعد الطلاب على المراقبة الذاتية والضبط الذاتي والتعزيز الذاتي وقد جاءت هذه المهارات لتلبي احتياجات الطلاب مما زاد من مستوى إتقان مهارات التنظيم الذاتي.

أما دراسة رامي محمود اليوسف (٢٠٢٠) فقد بحثت في الكشف عن مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعلاقة الارتباطية بينها، وقد توصلت النتائج إلى امتلاك أفراد العينة مستوًى مرتفعًا من التنظيم الذاتي، ومن القدرة على اتخاذ القرار و تقدير الذات، وعدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار تعزى إلى الجنس.

ودراسة هبة عبد المحسن أحمد (٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن استخدام بيئة تعلم افتراضية في تدريس الاقتصاد المنزلي وأثرها في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طالبات شعبة التأهيل التربوي بكلية التربية بسوهاج وتوصلت النتائج إلى فاعلية البيئة الافتراضية في تنمية التنظيم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طالبات المجموعة التجريبية. أما دراسة سيناء قاسم المنصوري (٢٠٢٠) فقد استخدمت التنظيم الذاتي كاستراتيجية لتحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن وأثبتت النتائج فاعلية الاستراتيجية في تنمية مهارات الكتابة والتنظيم الذاتي في مهارات وضع الأهداف والتخطيط ومهارة التظيم والتحويل ومهارة المراقبة الذاتية وذلك لصالح المجموعة التجريبية. كما أثبتت دراسة محمد حسن عمران (٢٠٢٠) فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية الذكاء المتدفق ومهارات التنظيم الذاتي لدى معلمي علم النفس بكلية التربية ووجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب في مقياس التنظيم الذاتي والذكاء المتدفق وقد ارجعت الدراسة هذه النتيجة إلى قدرة الطلاب على مواجهة هذه المشكلات واكتشاف نقاط ضعفهم ورصد اخطائهم ومجابهتها بالخطوات العلمية المناسبة.

وجاءت دراسة ايمان صلاح ضحا (٢٠٢٠) للبحث في أثر الخبرة ومستوى صعوبة المهمة واستخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي على دقة المعايرة وسلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب كلية التربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الطلاب الخبراء والمبتدئين في مستوى استخدامهم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي لصالح الخبراء وأوضحت التحليلات الكيفية لمقابلات الطلاب الاستخدام المتكرر لاستراتيجيات التنظيم الذاتي كلما زادت صعوبة المهمة.

أما دراسة ايمن عثمان مدكور وهبة عثمان فؤاد(٢٠٢٠) فحاولت أن تبحث في أثر نمطا أنشطة التعلم (التعاوني / التشاركي) بالفصل المقلوب على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا وقد خلصت الدراسة إلى وجود تأثير ايجابي لنمطي التعلم التعاوني والتشاركي عند تنفيذ الأنشطة التعليمية بالفصل المقلوب على تنمية كل من مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد، ولكن تفوقت مجموعة التعلم التشاركي عند تنفيذ الأنشطة التعليمية، مما ساعد ذلك على زيادة القدرة على التنظيم الذاتي، والتفكير الناقد بشكل أفضل عن مجموعة التعلم التعاوني.

وفي ضوء ما تقدم، يُرى أنه على الجانب النظري هناك ثمة علاقة منطقية بين تدريس علم النفس وفق استراتيجيات التقويم من أجل التعلم وتنمية مهارات

التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي لدى الطلاب؛ وذلك في ضوء أسس واستراتيجيات التقويم التي تؤكد على ضرورة تنشيط القدرات التحليلية والعملية لدى الطلاب داخل الفصول الدراسية بدرجة متقاربة، مع التركيز على ممارستهم لمهارات الاستنتاج والمقارنة والتحليل والتصنيف والتخطيط ومراقبة الأداء وتقييم النتائج ، وإنتاج الأفكار وموازنتها وتقويمها وإصدار الأحكام . ودعي ذلك على المستوي التطبيقي محاولة إجراء البحث الحالى لدراسة تأثير تدريس علم النفس المستند إلى استراتيجيات التقويم المستدام من أجل التعلم في تنمية مهارات التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

- **فروض البحث**:

- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في اختبار التفكير التقويمي لصالح المجموعة التجريبية".
- يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في مقياس التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية".

- **اجراءات البحث**:

للاجابة على والتأكد من مدى صحة الفروض أُتبعت الإجراءات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت التقويم من أجل التعلم في التدريس وكذلك التي اهتمت بتنمية التفكير التقويمي وتنظيم الذات وتدريس علم النفس.
- إعداد مواد وأدوات البحث:يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث وإعداد مواده التعليمية وأدواته والتي تبدأ بتحديد قوائم استراتيجيات التقويم من أجل التعلم ومهارات كل من التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي، وخطوات إعداد البرنامج، ثم دليل المعلم في تنفيذ هذا البرنامج، وكذلك اختبار التفكير التقويمي، ومقياس التنظيم الذاتي ويتضح ذلك فيما يلي:

- **أولاً: إعداد قائمة استراتيجيات التقويم من أجل التعلم**:

كان لزاماً لإعداد قائمة استراتيجيات التقويم من أجل التعلم ، تحديد هذه المهارات بشكل صحيح، ويعد تحديد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم خطوة أساسية لابد من اجتيازها قبل تصميم البرنامج ، حيث تمثل هذه الاستراتيجيات الأساس الذي ستبنى عليه أنشطة البرنامج، لذلك فقد حددت الباحثة الاستراتيجيات بطريقة وظيفية في ضوء محورين ، هما:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة بالتقويم من أجل التعلم.
- الكتابات العلمية والتربوية في مجال التقويم.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت استراتيجيات التقويم من أجل التعلم، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية على خمس مهارات (توضيح الأهداف والمعايير، طرح الأسئلة الالكترونية لاستنباط الأدلة على التعلم ، التغذية الراجعة التكوينية ، تقييم الأقران، التقييم الذاتي)

- **عرض القائمة على المحكمين**:

عُرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسمي المناهج وطرق التدريس وذلك للتعرف على آرائهم بشأن:

- مدى ملاءمة الاستراتيجيات لطبيعة التقويم من أجل التعلم.
- مدى سلامة مفهوم الاستراتيجية ووفائها بالمعنى المقصود منها.
- مدى مناسبة الاستراتيجيات لمستوى طلابِ المرحلة الثانوية.
- أي اضافة أو حذف أو تعديل يرونه مناسباً.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: تعديل بعض عبارات وكلمات المدلول اللفظي لبعض الاستراتيجيات واضافة الالكترونية لاستراتيجية التغذية الراجعة التكوينية .

- **ثانياً: إعداد قائمة مهارات التفكير التقويمي**:
- **تحديد مهارات التفكير التقويمي وتصميم مفرداته**:

لإعداد قائمة مهارات التفكير التقويمي فتحتم تحديد هذه المهارات ويعد تحديد مهارات التفكير التقويمي خطوة أساسية لبناء المقياس ومفرداته، حيث تمثل هذه المهارات أحد المتغيرات التابعة التي سوف يتم قياس أثر البرنامج في تنميته، لذلك فقد حددت الباحثة المهارات وتصميم المفردات في ضوء هذه المهارات في ضوء محورين ، هما:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة.
- المقاييس التي تم إعدادها في مجال التفكير التقويمي.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت مهارات التفكير التقويمي وقد اشتملت القائمة المبدئية على ثلاث مهارات رئيسة والمدلول اللفظي لكل مهارة.

- **عرض القائمة على المحكمين**:

عُرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسمي المناهج وطرق التدريس وذلك للتعرف على آرائهم بشأن:

- مدى ملاءمة المهارات لطبيعة التفكير التقويمي.
- مدى سلامة مفهوم المهارة ومدلولها اللفظي.
- مدى مناسبة هذه المهارات لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.
- أي اضافة أو حذف أو تعديل يرونه مناسباً.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: الإبقاء على المهارات الرئيسة للتفكير التقويمي مع تعديلات لغوية بسيطة في مفهوم كل مهارة .

• **ضبط القائمة**:

بعد تحكيم القائمة وإجراء التعديلات اللازمة صارت القائمة في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة استراتيجيات وبذلك أصبحت القائمة صادقة يمكن الاعتماد عليها لتصميم مقياس التفكير التقويمي.

• **ثالثاً: إعداد قائمة مهارات التنظيم الذاتي**:

لإعداد قائمة مهارات التنظيم الذاتي كان لابد من تحديد هذه المهارات ، ومدلولها اللفظي لتيسير تصميم العبارات التي تقيس التنظيم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث تمثل هذه المهارات أحد الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقها عبر برنامج التقويم من أجل التعلم، لذلك حددت الباحثة مهارات التنظيم الذاتي في ضوء محورين هما:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث ذات الصلة.
- المقاييس التي تم اعدادها في مجال التنظيم الذاتي.

وفي ضوء هذين المحورين حُددت مهارات التنظيم الذاتي وقد اشتملت القائمة المبدئية على على ثلاث مهارات رئيسة والمدلول اللفظي لكل مهارة، وهي(التخطيط ووضع الأهداف - مراقبة الأداء - تقييم الأداء والنتائج)

• **عرض القائمة على المحكمين**:

عُرضت هذه القائمة على مجموعة من المحكمين من أساتذة قسمي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي وذلك للتعرف على آرائهم بشأن:

- مدى ملاءمة المهارات لطبيعة التنظيم الذاتي.
- مدى سلامة مفهوم المهارة ومدلولها اللفظي.
- مدى مناسبة هذه المهارات لمستوى طلاب المرحلة الثانوية.
- أي اضافة أو حذف أو تعديل يرونه مناسباً.

وقد جاءت آراء المحكمين كالتالي: الابقاء على المهارات الرئيسة للتفكير التقويمي الثلاثة وما تحتويه من مدلول لفظي، لأن هذا ما اتفق عليه معظم الكتابات التربوية العربية والأجنبية.

• **ضبط القائمة**:

بعد تحكيم القائمة صارت القائمة في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة مهارات وبذلك أصبحت القائمة صادقة يمكن الاعتماد عليها لتصميم مقياس التنظيم الذاتي.

• **رابعاً : اعداد البرنامج (مادة المعالجة التجريبية):**

تمثلت مادة المعالجة التجريبية في دليل المعلم وكراسة الأنشطة للطالبة في وحدة الدوافع والانفعالات حيث قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية وبرامج قائمة على التقويم من أجل التعلم مثل دراسة كل من: (Lee & Wang, 2021)، (Xiaoming, Zhang, & Dixon,2021) ، (Zhang, 2020) (Lee, Mak & Yuan,2019) ايمان بنت عمر العبد الكريم وفهد سليمان الشايع (٢٠١٨)،(Green,2018) وذلك بهدف التعرف على كيفية إعداد برنامج يقوم على التقويم من أجل التعلم لتدريس علم النفس في تنمية التفكير التقويمي ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، لذا قامت الباحثة بالإجراءات التالية :

- تحديد الوحدة: تم اختيار الوحدة بناءٍ على استطلاع رأي المعلمين حول أهم الوحدات ، كما أنها تعد جزءًا حيوياً بمحتوى مادة علم النفس المقررة على طالبات الصف الثاني الثانوي.
- تحليل محتوى الوحدة: وهدف تحليل المحتوى إلى تحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية المتضمن بالوحدة وذلك للوقوف على الأهداف السلوكية والمستويات المستهدف تنميتها.
- تحديد أهداف البرنامج.
- تحديد فلسفة البرنامج والأسس العلمية للمحتوى.
- تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب وخصائص طالبات المرحلة الثانوية.
- تحديد الاستراتيجيات التي سوف يتم الاعتماد عليها في بناء البرنامج.
- تحديد عدد الأنشطة وما تتضمنه من جلسات.
- الأخذ بآراء المحكمين حيث يعرض البرنامج بصورته الأولية على محكين من ذوي الخبرة والاختصاص في المناهج، وطرائق التدريس للتأكد من مدى مناسبة البرنامج لما يلي:
  - ✓ مهارات التفكير التقويمي.
  - ✓ مهارات التنظيم الذاتي.
  - ✓ طبيعة طالبات الصف الثاني الثانوي وخصائصهن.
  - ✓ مدى الارتباط بين الأهداف السلوكية للبرنامج القائم على التقويم من أجل التعلم، ومحتواه، واساليب التقويم.
  - ✓ أي اضافة أو حذف أو تعديل يرونه مناسباً.

وبناءً على نتائج التحكيم تم تعديل ما اتفق عليه ٨٠٪ من آراء السادة المحكمين.

• **اعداد برنامج التقويم من أجل التعلم في صورته النهائية(مادة المعالجة التجريبية):**

بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين صار البرنامج في صورته النهائية بحيث أحتوى على ما يلي:

• **تحديد أهداف البرنامج**:

- الهدف العام: يهدف هذا البرنامج إلى تنمية التفكير التقويمي ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.
- الأهداف الإجرائية: جاءت الأهداف الاجرائية للبرنامج، وما يرتبط به من جلسات تتناول موضوعات تصف نواتج التعلم التي ينبغي أن تصل إليها كل طالبة عند الانتهاء من دراسة البرنامج وهي تشمل الجوانب المعرفية، والجوانب المهارية، والجوانب الوجدانية.

• **تحديد فلسفة البرنامج والأسس العلمية للمحتوى**:

ترتكز فلسفة التقويم من أجل التعلم على أنه متعدد الأبعاد، وبنائياً، ومدمجاً في المنهج وحقيقياً وموجوداً في سياق ومتصفاً بالمرونة ويقوم على جمع معلومات عن تعليم الطلاب بصورة متزامنة مع التدريس، لاتخاذ قرارات لتوجيه التدريس والتعليم في الوقت نفسه، والارتقاء بمستويات التفكير العليا لتحسين عملية التعليم والتعلم، لتنمية مهارات التفكير بشكل عام وتنمية مهارات التنظيم الذاتي مما ينعكس على أداء الطلاب، ويزيد من مدة الاحتفاظ بالمعارف والمهارات، ليجعلها أكثر فائدة للطلاب، كما تتطور لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعليم. كما يمكن جمع أدلة حول فهم الطلاب من خلال أدوات متنوعة، مثل الاستماع إلى مناقشات الطلاب، وملاحظة أدائهم؛ للكشف عن عمق الفهم لديهم، أو من خلال الأعمال الكتابية، أو مهام التعليم، أو الاختبارات بأنواعها. وبمعنى آخر فإن الفرد يبني معرفته من خلال أنشطته الذاتية وإيجابيته في بيئة التعلم وايضا من خلال التفاعل الإجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية .

وبذلك يقوم التقويم من أجل التعلم على الأسس التالية:

- انخراط المتعلم في عملية التقويم يتطلب وعى وإدراك لأهداف التعلم .
- تطوير معايير جديدة للتقويم الصفي ليصبح بنائيا تشخيصيا مستمرا.
- تساعد التغذية الراجعة التكوينية على مراقبة انفسهم وتنظيم ذاتهم.
- يصمم التقويم من أجل التعلم لإعطاء المعلم معلومات لتعديل انشطة التعلم والتعليم ويركز على عمليات التعلم أكثر من الناتج النهائي ولا يحاول إثبات حدوث التعلم ولكن تحسينه.
- أن يرافق التقويم عملية التعليم والتعلم في جميع مراحلها بغرض تحديد نقاط ضعف كل طالب في كل مرحلة حتى بلوغ مستوى الأداء المطلوب.
- فهم قيمة التقييم الذاتي وتقييم الأقران لمراجعة المهام وفق التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم ومقترحات التحسين.

• **تحديد الفئة المستهدفة بالتدريب وخصائص طالبات المرحلة الثانوية**:

تمثلت الفئة المستهدفة بالتدريب على برنامج التقويم من أجل التعلم في طالبات المرحلة الثانوية ؛ حيث تتبوأ المرحلة الثانوية أهمية كبيرة في سلم النظم

التعليمية الحديثة؛ حيث أن شخصية الطالبات وسلوكياتهن تتكون في هذه المرحلة، ولدورها المهم في تكوين الأيدلوجية الفكرية للطالبة فإن الطالبة في هذه المرحلة تركز علي نفسها، وتقديرها لذاتها، ورؤية الناس إليها بدرجة أكثر من تركيزها علي المناهج الدراسية، ومن ثم يلزم أن تتيح هذه المناهج للطالبات الفرصة لتتخذ موضعاً بناءً علي المستوى الشخصي، والأكاديمي لتحقيق التكامل بين الحاجات الوجدانية، والاجتماعية، والأكاديمية. وتأكيداً علي النمو الشامل المتكامل للفرد تتجه الجهود إلى تحسين كفاءة نظام التعليم الثانوي لتفجير الطاقات العملية، والإبتكارية للطلاب من حيث البحث عن التوازن المفقود بين الجانب الأكاديمي ومهارات الحياة.

- **تحديد الاستراتيجيات التي سوف يتم الاعتماد عليها في بناءالبرنامج**.

تم الاعتماد في بناء البرنامج على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في ضوء الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها وكذلك طبيعة المتعلمين وهي كالتالي:

- استراتيجية توضيح الأهداف والمعايير : استراتيجية حديثة تستهدف تقويم تعليم المتعلم وتعلمه بصورة كمية وكيفية وهو توجه حديث يربط بين ما يتم تقييمه وما يتم توقعه من المتعلّم أن يعرف ويفهم ويفعل بعد التخرج.
- قوائم المراجعة:(*Rubrics/Checklists*) مقاييس الأداء وقوائم المراجعة هي أدوات تحدد المعايير التي يعتمد عليها الطالب في اداء المهام. حيث يتم تقييم الأداء أو المنتج واصدار أحكام عادلة ودقيقة وموثقة. ولهذا يجب أن تتوافق جميع المؤشرات بمقاييس الأداء مع نتائج التعلم أي أنه يجب أن تعكس نتائج التعلم المستهدفة وإستخدام لغة تتناسب مع مستوى الطلاب.
- التغذية الراجعة التكوينية : تزود الطلبة بالمعلومات حول المجالات التي نجحوا فيها، وادائهم التعليمي ومجالات التحسين. وينبغي ان تعتمد على محكات النجاح.
- تقييم الأقران والتقييم الذاتي:

- **تحديد عدد الأنشطة وما تتضمنه من جلسات**:

صيغ محتوى برنامج التقويم من أجل التعلم على هيئة مجموعة من الأنشطة التي تحوي عددا من العناصر والأفكار الأساسية في وحدة الدوافع والانفعالات بمادة علم النفس المقررة على الصف الثاني الثانوي ؛ بحيث تساعد الطالبات على الاستيعاب بسهولة ويسر وتقدم في صور متعددة، حتى تتناسب مع قدرات الطالبات، واستعداداتهن وميولهن.

- **خامساً: إعداد دليل المعلم**:
- **إعداد الدليل في صورته الأولية**:

تم إعادة صياغة دروس وحدة الدوافع والانفعالات بمادة علم النفس المقررة على طلاب الصف الثاني الثانوي في ضوء استراتيجيات التقويم من أجل التعلم وفي

كل استراتيجية يستخدم المعلم المهارات الفرعية لاستخدام التقويم كأسلوب للتعلم وليس لقياس التعليم والتعلم ويقوم المعلم فيه بدور المرشد والميسر والمنظم لعملية التعليم والتعلم والداعم لها عن طريق هذه الاستراتيجيات وذلك بتوفير بيئة تعليمية حافزة لعملية التعلم وتطلب ذلك إعداد دليلاً للمعلم للاسترشاد به عند تدريس الوحدة ويتضمن الدليل:

- مقدمة ونبذة مختصرة التقويم من أجل التعلم.
- خلفية نظرية عن استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.
- أهمية التقويم من أجل التعلم.
- بعض التوجهات العامة نحو تدريس الوحدة.
- دور المعلم أثناء توظيف استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.
- دور الطالبة في استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.
- الجدول الزمني لتدريس وحدة الدوافع والانفعالات.
- الأهداف العامة لتدريس علم النفس.
- الأساليب التدريسية وفقاً للتقويم من أجل التعلم.
- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة
- أنواع التقويم المستخدمة.
- خطة السير الخاصة بكل جلسة باستخدام برنامج التقويم من أجل التعلم.
- المراجع والصادر .

• **عرض الصورة الأولية للدليل على السادة المحكمين**:

بعد إعداد دليل المعلم في صورته الأولية يُعرض على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس للاستفادة من خبراتهم وآرائهم وتوجيهاتهم في ضبط الدليل ؛ للتأكد مما يلي:

- مناسبة الأهداف التعليمية لكل جلسة .
- مناسبة الدليل لاستخدامه في التدريس.
- الدقة العلمية لمحتوى دليل المعلم.
- الصحة اللغوية لمحتوى دليل المعلم.
- مدى الاتساق بين كتاب الطالب ودليل المعلم.
- اقتراحات أخرى يرون إضافتها أو تعديلها أو حذفها.

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في النقاط التالية:

- تعديل بعض الأنشطة وإضافة ممارسات تقويمة تتناسب مع المحتوى.
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض الأهداف السلوكية .
- مراعاة التدرج المنطقي لعرض المفاهيم النفسية والبناء التتبعي للمهارات للاستفادة منها في التعليم والتعلم.

وقد تم إجراء التعديلات اللازمة بدليل المعلم وبذلك أصبح في صورته النهائية صالحاً للتطبيق.

- **سادساً: إعداد اختبار التفكير التقويمي:**

اعتمد بناء اختبار التفكير التقويمي – في جانبه النظري - لطالبات الصف الثاني الثانوي بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات التربوية والأدبيات التي تناولت التفكير التقويمي.
- بعض المقاييس العربية والأجنبية التي أعدت لاختبار التفكير التقويمي.
- الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التفكير التقويمي، مثل دراسة كل من (عبدالواحد حميد تامر،٢٠٢٠)،ودراسة (سمرعبد العزيز الشلهوب، ٢٠١٩) ودراسة (أسامة محمود الحنان،٢٠١٩) ودراسة (نشوة محمد الغزاوى ،٢٠١٨) ودراسة (المعتز بالله زين الدين ٢٠١٠ ، ٣٤: ٣٥)، ودراسة (أشرف راشد على محمود ،٢٠١٢).

وقد بُني الاختبار وفق الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

يهدف اختبار مهارات التفكير التقويمى في هذه الدراسة إلى قياس مدى قدرة طالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس من تقييم الدليل، وكشف المغالطات والافكار المغلوطة ، ووضع المعايير أو المحكات.

- **أبعاد الاختبار :**

تم إعداد الاختبار في ضوء قائمة مهارات التفكير التقويمى المتضمنة بمقرر علم النفس حيث تكونت من ثلاثة مهارات أساسية وهى (مهارة تقييم الدليل، مهارة كشف المغالطات أو الأفكار المغلوطة ، ومهارة وضع المعايير أو المحكات)، ويندرج تحت كل مهارة رئيسية مجموعة مهارات فرعية أخرى، وفى ضوء ذلك يتكون الاختبار من ثلاثة أبعاد تتمثل في الثلاث مهارات الرئيسة.

- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها وطريقة التصحيح:**

تم صياغة المفردات على شكل أسئلة تقيس أبعاد التفكير التقويمي في موضوعات البرنامج بمادة علم النفس، وقد صيغت مفردات الاختبار من نوع الاختبار الموضوعي الاختيار من متعدد ، واعتمد أسلوب التصحيح على منح الطالب درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة الخاطئة أو المتروكة، وقد تم توزيع مفردات الأختبار بشكل عشوائي على الأبعاد الثلاثة لتكون الدرجة النهائية للاختبار(٢٥) درجة، وقد روعي أن تتسم المفردات بالوضوح والدقة وسلامة الصياغة، كما روعي أن تكون قصيرة وتعبر عن البعد الذي تنتمي إليه، وقد زود الاختبار بتعليمات توضيحية ومفتاح للتصحيح لتيسير عملية التصحيح ورصد الدرجات.

- **وصف الاختبار**:

تكون الاختبار في صورته المبدئية من (٢٥) سؤال موزعة على ثلاثة أبعاد كما موضح بالجدول (١) التالي:

جدول (١) وصف اختبار التفكير التقويمي

البعد	أرقام العبارات بالاختبار	عدد العبارات	الدرجات المستحقة
مهارة تقييم الدليل	١، ٣، ٤، ٩، ١٠، ١٦، ١٧، ٢١، ٢٥	٩	٩ درجات
مهارة كشف المغالطات أو الأفكار المغلوطة	٢، ٥، ٦، ١٣، ٨،٢٠، ١٩، ٢٢، ٢٣	٩	٨ درجات
مهارة وضع المعايير أو المحكات	٧، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٨، ٢٤	٧	٧ درجات
الاختبار ككل	١-٢٥	٢٥	٢٥ درجة

- **جدول المواصفات**:

تم إعداد جدول مواصفات اختبار التفكيرالتقويمي في ضوء الوقوف إلى طول الاختبار والأبعاد الثلاثة للتفكير التقويمي ليتكون من(٢٥) مفردة كما هو موضح في جدول (٢)

جدول (٢)مواصفات اختبار التفكير التقويمي

الأبعاد / الموضوعات	تقييم الدليل ٣٥٪	كشف المغالطات والأفكار المغلوطة ٣٤٪	مهارة وضع المعايير أو المحكات ٣٢٪	عدد الأسئلة	النسبة
الدوافع ١٤٪	سؤال	سؤال	سؤال	٣	١٣٪
فوائد الدوافع وتصنيفها٢٩٪	ثلاثة اسئلة	ثلاثة اسئلة	سؤالين	٨	٢٨٪
تصنيف الدوافع ١٤٪	سؤال	سؤال	سؤال	٣	١٣٪
الانفعالات ١٤٪	سؤال	سؤال	سؤال	٣	١٣٪
فوائد الانفعالات وعلاقتها بالعمليات العقلية ٣٠٪	ثلاثة اسئلة	ثلاثة اسئلة	سؤالين	٨	٣٣٪
المجموع	٩	٩	٧	٢٥	١٠٠٪

- **الخصائص السيكومترية للاختبار**:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني الثانوي دارسات علم النفس في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١م وبلغ عددهم (٣٥) طالبة، وذلك للتأكد من توافر الشروط السيكومترية والثوابت الاحصائية لأدوات البحث التالية:

- **صدق الاختبار**:

تم التأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من قسمي المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي ، وطلب منهم إبداء الرأي في الاختبار وأبعاده ومدى ملائمة المفردات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وأي حذف أو تعديل أو إضافة في صياغة الفردات، وكذلك تعرف مدى وضوح تعليمات الاختبار وإنتماء كل بعد للاختبار وإنتماء المفردة للبعد، وتم تعديل صياغة بعض المفردات بناءً على مقترحاتهم.

• **صدق المقارنة الطرفية**

يقصد بصدق المقارنة الطرفية أن الطلاب الأقوياء في الميزان يظلوا أقوياء في الاختبار وأن الطلاب الضعفاء في الميزان ضعفاء في الاختبار ويزداد الصدق تبعا لزيادة هذا الاقتران والتلازم ويقل الصدق بتناقص هذا الاقتران ؛ حيث يتم مقارنة متوسطات درجات الطلاب الأقوياء ومتوسطات درجات الطلاب الضعفاء ثم حساب دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما يكون لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة نستطيع أن نقرر أن الاختبار يميز بين الأقوياء والضعفاء في الميزان وبذلك نطمئن إلى صدقه .(فؤاد البهي السيد ، ٢٠١١ ، ٤٠٦ - ٤٠٩)

وقد تم حساب متوسط درجات أفراد المستوى الميزاني القوي ومتوسط درجات أفراد المستوى الميزاني الضعيف والانحراف المعياري لدرجات المستوى الميزاني القوي والانحراف المعياري لدرجات المستوى الميزاني الضعيف والخطا المعياري لكل متوسط . وحساب دلالات الفروق لتحديد النسبة الحرجة وعندما تزيد هذه النسبة عن ٢.٥٨ كان الفرق القائم بين المتوسطين له دلالة إحصائية أكيدة ولا يرجع إلى الصدفة أو خطأ التطبيق. أي أن هذا الاختبار يميز بين المستويات الضعيفة والقوية تمييزا واضحا في الميزان أي أن الاختبار صادق في قياسه لهذه السمة. وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) متوسط الدرجات والانحراف المعياري والخطأ المعياري لمتوسط درجات المستوى الميزاني القوي ودرجات المستوى الميزاني الضعيف والنسبة الحرجة لاختبار التفكير التقويمي

البيان	طلاب المستوى الميزاني القوي			طلاب المستوى الميزاني الضعيف			النسبة الحرجة
المجموعة	المتوسط م١	الانحراف المعياري ع١	الخطأ المعياري م ع١	المتوسط م٢	الانحراف المعياري ع٢	الخطأ المعياري م ع٢	
الاستطلاعية	٨.٤١	٢.٢١	٠.٧١	٣.٣٢	١.٥٤	٠.٦٨	٥.٢٢

• **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ** Cronbach's(α) :

تم حساب الثبات باستخدام طريقة الفاكرونباخ ، والجدول (٤) يوضح قيم معاملات ألفا لأبعاد الاختبار والمجموع الكلي كالتالي:

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاختبار التفكير التقويمي

م	أبعاد الاختبار	معامل ألفا
١	تقييم الدليل	٠.٦٧٢
٢	كشف المغالطات أو الافكار المغلوطة	٠.٧١٢
٣	وضع المعايير أو المحكات	٠.٦١٢
المجموع الكلي للاختبار		٠.٧٦٤

يتضح من جدول (٤) السابق أن قيم معاملات ألفا للأبعاد والاختبار ككل عالية مما يدل على ثبات الاختبار.

• **زمن الاختبار**:

تم حساب زمن الاختبار حيث بلغ (٤٠) دقيقة واضافة خمس دقائق لالقاء التعليمات ليصبح الزمن الكلي للاجابة على المقياس (٤٥) دقيقة وقد تم اضافة ذلك في تعليمات الصورة النهائية للاختبار.

• **الصورة النهائية لاختبار التفكير التقويمي**:

تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) مفردة موزعة على أبعاد التفكير التقويمي (تقييم الدليل - كشف المغالطات أو الأفكار المغلوطة - وضع المعايير أو المحكات) ملحق(٢)

• **سابعاً**: **إعداد مقياس التنظيم الذاتي** Self-Regulation Skills

اعتمد بناء مقياس التنظيم الذاتي لطالبات الصف الثاني الثانوي بعد اطلاع الباحثة على ما يلي:

- الكتابات التربوية والأدبيات التي تناولت التنظيم الذاتي.
- بعض المقاييس العربية والأجنبية التي أُعدت لمقياس التنظيم الذاتي.
- الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التنظيم الذاتي، مثل دراسة كل من طالب علي مطلب، سحر هاشم محمد (٢٠١٧) محمد حسن عمران (٢٠٢٠). ايمن فوزي خطاب، وهبه عثمان فؤاد (٢٠٢٠) مشاعل عبد الرحمن الشهري وهدى عاصم خليفة (٢٠٢٠)، *E. Panadero, J. Alonso-Tapia, D. García-Pérez et al.(2021)* ، *Soltani. A .,& Askarizadeh. G., (2021)* ، وأكدت الدراسات السابقة أن التنظيم الذاتي متعدد الأبعاد، لذلك أعتمد البحث الحالي على التنظيم الذاتي ثلاثي الأبعاد.

وقد بُني المقياس وفق الخطوات التالية:

• **الهدف من المقياس**:

يهدف مقياس التنظيم الذاتي في هذ البحث إلى قياس مدى قدرة طالبات الصف الثاني الثانوي من التخطيط كوضع الاهداف ، ومراقبة الاداء، وتقييم الاداء كالنتائج .

• **أبعاد المقياس** :

تم إعداد المقياس في ضوء قائمة مهارات التنظيم الذاتي ؛ حيث تكونت من ثلاثة مهارات أساسية وهى (التخطيط ووضع الاهداف - مراقبة الاداء - تقييم الاداء والنتائج)، ويندرج تحت كل مهارة مجموعة من المفردات التي تقيس هذه المهارة، وفى ضوء ذلك يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد تتمثل في الثلاث مهارات الرئيسة.

• **وصف المقياس**:

تكون المقياس في صورته المبدئية من (٣٥) مفردة ، ويوضح جدول (٥) العبارات السالبة والموجبة كالتالي:

جدول (٥) أرقام العبارات الموجبة والسالبة لمقياس التنظيم الذاتي

المقياس	أرقام العبارات بالمقياس	العبارات السالبة	عدد العبارات	النسبة المئوية
التخطيط ووضع الأهداف	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢	٣، ٨، ١٣	١٣	٣٧٪
مراقبة الاداء	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	٢٠، ٢٦	١٣	٣٧٪
تقييم الأداء والنتائج	٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٥	٣٣، ٣٤	٩	٢٦٪
المجموع	٢٨	٧	٣٥	١٠٠٪

- **صياغة العبارات وطريقة التصحيح**:

تم صياغة العبارات بشكل يتسم بالوضوح والدقة وسلامة الصياغة، كما روعي أن تكون قصيرة وتعبر عن البعد الذي تنتمي إليه، وقد زود المقياس بتدرج للاستجابات حسب تدرج ليكرت الخماسي بحيث تمنح المفردات الموجبة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وتمنح المفردات السالبة (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وبذلك تكون الدرجة العظمى للمقياس(١٧٥) درجة، والدرجة الصغرى (٣٥) درجة.

- **حساب الشروط السيكومترية للمقياس**:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني الثانوي في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م وبلغ عددهم (٣٨) طالبة. وذلك للتأكد من توافر الشروط السيكومترية والثوابت الاحصائية التالية:

- **صدق المقياس**:

تم التأكد من صدق المقياس من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من قسمي المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي ، وذلك للتعرف على مدى وضوح تعليمات المقياس والصحة العلمية واللغوية للمفردات، وكانت التعديلات كما هي موضحة بالجدول(٦) التالي:

جدول (٦) تعديلات السادة المحكمين لعبارات المقياس

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٤	أطرح على نفسي أسئلة حول ما سأدرسه قبل الشروع فيه.	اسأل نفسي ما أهمية دراستي للموضوع قبل أن أبدأ.
٩	أنظم وقت الدراسة لتحقيق أهداف التعلم بأفضل طريقة ممكنة.	أنظم وقتي لتحقيق أهدافي.
١٥	استخدم الملاحظات الذاتية في أداء مهامي الدراسية.	استخدم ملاحظاتي في تحسين أداء مهامي الدراسية.
٢٠	يصعب علي تغيير الإستراتيجية عندما لا أحقق تقدمًا في التعلم	يصعب علي تغيير الإستراتيجية عندما اخفق في التعلم

- **الاتساق الداخلي للمقياس**:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ذلك الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد	البعد	رقم المفردة	ارتباط المفردة بالبعد
التخطيط ووضع الأهداف	١	◆٠.٣٢	مراقبة الأداء	١٨	◆٠.٣٤
	٢	◆◆٠.٥٢		١٩	◆◆٠.٧٩
	٣	◆◆٠.٦٤		٢٠	◆◆٠.٤٤
	٤	◆◆٠.٥١		٢١	◆◆٠.٤٧
	٥	◆◆٠.٤٤		٢٢	◆◆٠.٥٦
	٦	◆◆٠.٦٧		٢٣	◆◆٠.٤٨
	٧	◆◆٠.٤٤		٢٤	◆◆٠.٧١
	٨	◆◆٠.٥٣		٢٥	◆◆٠.٦٩
	٩	◆◆٠.٤٣		٢٦	◆٠.٣٤
	١٠	◆◆٠.٥٧	تقييم الأداء والنتائج	٢٧	◆◆٠.٤٢
	١١	◆◆٠.٧٢		٢٨	◆◆٠.٦١
	١٢	◆◆٠.٤٥		٢٩	◆٠.٣٩
	١٣	◆◆٠.٥٦		٣٠	◆٠.٣٣
مراقبة الأداء	١٤	◆٠.٣٦		٣١	◆◆٠.٤١
	١٥	◆٠.٣٨		٣٢	◆◆٠.٤٩
	١٦	◆◆٠.٥٢		٣٥	◆٠.٣١
	١٧	◆◆٠.٥٠			

◆◆دالة عند (٠.٠١) ◆دالة عند (٠.٠٥)

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس التنظيم الذاتي والدرجة ككل

م	المهارة	ارتباط البعد بالدرجة الكلية للاختبار
١	التخطيط ووضع الأهداف	◆◆٠.٦٥٣
٢	مراقبة الأداء	◆◆٠.٤٥٥
٣	تقييم الأداء والنتائج	◆◆٠.٥٣٨

◆◆ دالة عند ٠.٠١ ◆ دالة عند ٠.٠٥

يتضح من جدول (٧) و(٨) أن جميع مفردات الاختبار ترتبط مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، كما أن جميع الأبعاد ترتبط مع الدرجة الكلية، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب كمؤشر للصدق.

- **٢-الثبات بطريقة ألفا كرونباخ** (Cronbach's(α) :

تم حساب الثبات باستخدام طريقة الفاكرونباخ ، والجدول (٩) يوضح قيم معاملات ألفا لأبعاد المقياس والمجموع الكلي كالتالي:

جدول (٩) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس التنظيم الذاتي

م	أبعاد المقياس	معامل ألفا
١	التخطيط ووضع الأهداف	٠.٧٦٤
٢	مراقبة الأداء	٠.٦٤٢
٣	تقييم الأداء والنتائج	٠.٦٥٦
	المجموع الكلي للمقياس	٠.٧٣٦

يتضح من جدول (٩) السابق أن قيم معاملات ألفا للأبعاد والمقياس ككل عالية مما يدل على ثبات المقياس.

• **زمن المقياس**:

تم حساب زمن الاختبار حيث بلغ (٢٠) دقيقة واضافة خمس دقائق لالقاء التعليمات ليصبح الزمن الكلي للاجابة على المقياس (٢٥) دقيقة وقد تم اضافة ذلك في تعليمات الصورة النهائية للاختبار.

• **الصورة النهائية لمقياس التنظيم الذاتي**:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٥) مفردة موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة .

• **التصميم التجريبي واجراءات البحث**:

بعد التأكد من صلاحية أدوات البحث للتطبيق جاءت مرحلة تنفيذ تجربة البحث على النحو التالي:

◄◄ تحديد منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي والتطبيق القبيل والبعدي لمجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية)، وقد اتبع البحث التصميم التجريبي التالي:

جدول (١٠) التصميم التجريبي لتجربة البحث

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	١-اختبار التفكير التقويمي ٢-مقياس التنظيم الذاتي	التدريس باستخدام برنامج التقويم من أجل التعلم	١-اختبار التفكير التقويمي ٢-مقياس التنظيم الذاتي
الضابطة		التدريس بالطريقة المعتادة	

• **عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني الثانوي بمدرسة الثانوية الجديدة التابعة لإدارة المنيا التعليمية، الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢١/ ٢٠٢٢) بطريقة عشوائية طبقية، قسموا إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية (٣٨) طالبة، والأخرى ضابطة (٣٥) طالبة.

• **التطبيق القبلي لأداتي البحث**:

تم تطبيق اختبار التفكير التقويمي ومقياس التنظيم الذاتي على مجموعتي البحث قبليا يوم الأحد ٢٠٢١/١١/٧ للتأكد من تكافؤ المجموعتين وكانت نتائج التطبيق القبلي لاختبار التفكير التقويمي كما هي بجدول (١١) التالي:

جدول (١١) التطبيق القبلي لاختبار التفكير التقويمي

ابعاد التفكير	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
تقييم الدليل	تجريبية	٣٨	٤.٧١	٠.٧٣	٠.٩٩٣	٠.٥٤٠	غير دالة
	ضابطة	٣٥	٤.٥١	٠.٩٢			
كشف المغالطات	تجريبية	٣٨	٤.٥٢	٠.٨٢	٠.٦٧٠	٠.٦٩٨	غير دالة
	ضابطة	٣٥	٤.٦٥	٠.٨٣			
وضع المعايير	تجريبية	٣٨	٣.٠٢	٠.٨٢	٠.٢٩١	٠.٩٥٠	غير دالة
	ضابطة	٣٥	٢.٩٧	٠.٧٨			
الاختبار ككل	تجريبية	٣٨	١٢.٢٦	١.٣٤	٠.٣٧٤	٠.٩٠٤	غير دالة
	ضابطة	٣٥	١٢.١٤	١.٩٦			

يتضح من جدول (١١) أن قيمة "ت" بالتطبيق القبلي لاختبار التفكير التقويمي غير دالة احصائيا ، ويشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتي البحث، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

جدول (١٢) التطبيق القبلي لمقياس التنظيم الذاتي

ابعاد المقياس	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة
التخطيط ووضع الأهداف	تجريبية	٣٨	١٨.١٣	١.٢٣	٢.٦٧	٠.٣٦١	غير دالة
	ضابطة	٣٥	١٧.٢٢	١.٦١			
مراقبة الأداء	تجريبية	٣٨	١٧.٤٧	١.٠٠	٢.٧٤	٠.٠٩١	غير دالة
	ضابطة	٣٥	١٨.٠٥	٠.٨٨			
تقييم الأداء والنتائج	تجريبية	٣٨	١٣.٥٧	١.٣١	٧.٥٧	٠.٧٠٧	غير دالة
	ضابطة	٣٥	١٦.٠١	١.٥٢			
المقياس ككل	تجريبية	٣٨	٤٩.١٨	١.٩٧	٤.٧٢	٠.٧٧٠	غير دالة
	ضابطة	٣٥	٥١.٤٢	٢.٠٩			

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة "ت" بالتطبيق القبلي لمقياس التنظيم الذاتي غير دالة احصائيا ، ويشير إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتي البحث، مما يؤكد تكافؤ المجموعتين.

- **نتائج البحث**:

- **عرض نتائج الفرض الأول وتحليلها وتفسيرها**:

نص الفرض الأول على أنه " يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في اختبار التفكير التقويمي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة وجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في اختبار التفكير التقويمي

ابعاد التفكير	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"		حجم الأثر	
					القيمة	الدلالة	القيمة	الدلالة
تقييم الدليل	تجريبية	٣٨	٨.١٠	٠.٧٩٨	٢٠.٣٤	٠.٠٠	٠.٨٥	مرتفع
	ضابطة	٣٥	٣.٦٠	١.٠٦				
كشف المغالطات	تجريبية	٣٨	٧.٨٦	٠.٩٠٥	١٩.٦٤	٠.٠٠	٠.٨٤	مرتفع
	ضابطة	٣٥	٣.٧٤	٠.٨٨٥				
وضع المعايير	تجريبية	٣٨	٦.٤٧	٠.٦٨٧	١٥.٢٣	٠.٠٠	٠.٧٧	مرتفع
	ضابطة	٣٥	٣.٣٧	١.٠٣				
الاختبار ككل	تجريبية	٣٨	٢٢.٤٤	١.٣٣	٣١.٦١	٠.٠٠	٠.٩٣	مرتفع
	ضابطة	٣٥	١٠.٧١	١.٧٥				

يتضح من جدول (١٣) السابق وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد اختبار التفكير التقويمي والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية ،

ولحساب فاعلية برنامج التقويم من أجل التعلم وحجم تأثيره في تنمية التفكير التقويمي، تم حساب مربع ايتا ($\eta 2$) وهو الأنسب لعينتين مستقلتين، وذلك باستخدام قيمة "ت" للأبعاد والاختبار ككل ودرجات الحرية واتضح وجود حجم تأثير مرتفع حيث تراوحت قيم حجم الأثر لأبعاد الاختبار بين (٠.٧٧ -٠.٨٥) وحجم تأثير الاختبار ككل وصل إلى (٠.٩٣) وهذا يدل على كفاءة البرنامج المصوغ في ضوء التعلم القائم على التقويم في تنمية التفكير التقويمي.

وبناءً على هذه النتائج، وفي ضوء ما تم عرضه سابقا من دراسات سابقة استخدمت التقويم من أجل التعلم فإنه يمكن الخروج بالنتائج التالية: بين البحث أن إستخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم له أثر إيجابي في تطوير العملية التربوية وتحسين قدرة وكفاءة الطالبات في التفكير التقويمي وزيادة وعيهم وتوجيههم الوجهه الصحيحة، وتحفيزهم على الكشف عن المغالطات، وتنشيط مهارات التفكير العليا في تقييم الأدلة ووضع المعايير، إذ أن المتوسط الحسابي العام لجميع أبعاد التفكير التقويمي للمجموعة التجريبية قد بلغ (٢٢.٤٤) وإنحراف معياري (١.٣٣)، وترجع هذه النتيجة لعدة أسباب منها:

- انخراط الطالبات في عملية التقويم من أجل التعلم والتي تتطلب أولا وعي وإدراك لأهداف التعلم والحوار حول عملية تعلمهم ومعايير الحكم على جودة الأداء وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لهم.
- أن البرنامج القائم على التقويم من أجل التعلم تضمن العديد من الاستراتيجيات الذي يمكن الطالبات من معرفة العلاقات بين الأفكار وتكوين نظرة كلية جشطالتية للفكرة مما يسهم في الفهم العميق والقدرة على التحليل، كما أنه تتضمن في ثناياه استراتيجيتي توضيح الأهداف والمعايير والتقييم الذاتي، وهما تمكنان الطالبات من تحديد الأهداف والمفاهيم الغامضة ونقد الفكرة ، ايضا تتضمن مهارة التنبؤ والتوقع التي تتيح للمتعلم استنتاج المعلومات وتجاوز المعلومات المعطاة والتحليل والنقد المعرفي واصدار الأحكام والتعميم وغيرها من المهارات العقلية الأخرى التي تعد من مهارات التفكير التقوىمى .
- مكن برنامج التقويم من أجل التعلم الطالبات من فحص الموضوعات المعروضة عليهن والحكم ووزن الدلائل وتقييمها في ضوء المبررات مما ساعد على تنمية القدرة على اصدار الأحكام.

وفي حدود علم الباحثة لا توجد بحوث ودراسات سابقة حاولت دراسة التفاعل بين التدريس القائم على التقويم المستدام من أجل التعلم في تدريس علم النفس وبيان أثره في تنمية التفكير التقويمي لدى المتعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة.

- **عرض نتائج الفرض الثاني وتحليلها وتفسيرها**:

نص الفرض الثاني على أنه " يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في مقياس التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة وجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول (١٤) دلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في مقياس التنظيم الذاتي

ابعاد المقياس	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"		حجم الأثر	
					قيمة "ت"	الدلالة	القيمة	الدلالة
التخطيط ووضع الأهداف	تجريبية	٣٨	٥١.٧١	٤.١٨	٤٥.٥٨	٠.٠٠	٠.٩٦	مرتفع
	ضابطة	٣٥	١٧.١٧	١.٦٧		٠.٠٠		
مراقبة الأداء	تجريبية	٣٨	٤٧.٠٢	٥.٢١	٣٣.٢٥	٠.٠٠	٠.٩٣	مرتفع
	ضابطة	٣٥	١٦.٩٤	١.٢٥				
تقييم الأداء والنتائج	تجريبية	٣٨	٣٧.٦٥	٣.٤٨	٣٢.٦٩	٠.٠٠	٠.٩٤	مرتفع
	ضابطة	٣٥	١٥.٠٢	٢.٢٤		٠.٠٠		
المقياس ككل	تجريبية	٣٨	٩٨.٢١	٧.٤٤	٦٢.٩٢	٠.٠٠	٠.٩٨	مرتفع
	ضابطة	٣٥	٤٩.١٤	٣.٥٨				

يتضح من جدول (١٤) أنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في مقياس التنظيم الذاتي لصالح المجموعة التجريبية" ووجود حجم تأثير مرتفع حيث تراوحت قيم حجم الأثر بين (٠.٩٣ -٠.٩٨) وهذا يدل على كفاءة البرنامج المصوغ في ضوء التقويم من أجل التعلم في تنمية التنظيم الذاتي وأبعاده. وبذلك يقبل الفرض. ويمكن ارجاع هذه النتيجة وتفسيرها إلى :

- أن برنامج التقويم المستدام من أجل التعلم منح المتعلمين دورًا مركزيًا في التعلم والتقييم، وبدلاً من أن يكونوا متلقين سلبيين لقرارات المعلمين فيما يتعلق بما يجب فعله لتحسين تعلمهم، تحملوا مسؤولياتهم لتقييم ومراقبة وتنظيم التعلم الخاص بهم.
- ساعد برنامج التقويم المستدام من أجل التعلم إلى التأمل في الأداء، وتحمل الطالبات مسؤلية تعلمهن، حيث إن التأمل يفيد في التركيز على الضعف وتحسينه، كما أن التقويم يجعل الطالبات يتحملن مسؤلية تعلمهن، وبعد انتهاء إجابات الطالبات يتم تقديم عمل تغذية راجعة ومقارنة مدى جودة أعمال الطالبات بمحكات النجاح.
- إن التدريس القائم على التقويم المستدام من أجل التعلم أكسب طالبات المجموعة التجريبية القدرة على التنظيم بالتخطيط ووضع الأهداف وتحديد الأولويات وترتيبها مع مراقبة الأداء في ضوء الاهداف المحددة مسبقا ووصولاً إلى تقييم الأداء والنتائج وذلك من خلال تقديم العديد من الأنشطة والمهام التي قوامها تعزيز القدرة على التنظيم في ظل اجراءات تدريس علم النفس وطرح الأسئلة الالكترونية لاستنباط الأدلة على التعلم، وتقديم التغذية الراجعة التكوينية اللازمة.

- ساعد تقييم الأقران، والتقييم الذاتي بالمجموعة التجريبية على تعزيز قدرة الطالبات على تعديل مسار التعلم والاستفادة من خبرات اقرانهم من معرفة مواطن القوة والضعف وتقويم الأداء ، كما ساعدهم للمقارنة بين مستويات التحصيل وتقليل التناقض بين الأداء الحالي والأهداف المرجوة.
- من أجل التأكد على التنظيم الذاتي تأتى مرحلة التقريب بين الأداء الحالي والأداء المطلوب وفقا لمعايير النجاح وذلك من خلال التقييم الذاتي المستمر وفقا لمعايير محددة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة انتصار محمد السيد(٢٠٢١) التي أسفرت نتائجها فعالية استخدام دورة التغذية الراجعة التكوينية المصاحبة للتقويم من أجل التعلم في تنمية الفهم العميق ومهارات التنظيم الذاتي لديهم. ودراسة (Zhang, 2020) ودراسة (Owusu-Acheampong & Frimpong Kwapong , 2021)

- **عرض نتائج الفرض الثالث وتحليلها وتفسيرها**:

نص الفرض الثالث على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التقويمي ومقياس التنظيم الذاتي موضعا القياس بالتطبيق البعدي.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التقويمي ودرجاتهم في التطبيق البعدي لمقياس التنظيم الذاتي، وجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التقويمي ودرجاتهن في مقياس التنظيم الذاتي بالتطبيق البعدي

أبعاد التنظيم الذاتي / أبعاد التفكير التقويمي	التخطيط ووضع الأهداف	مراقبة الأداء	تقييم الأداء والنتائج	تقييم الدليل	كشف المغالطات	وضع المعايير	معامل الارتباط التنظيم الكلى
التخطيط ووضع الأهداف	-	٠.٤٢٩**	٠.٣٧٩*	٠.١٨٢	٠.٣٨٤*	٠.٢٨١	٠.٧٨٩**
مراقبة الأداء		-	٠.١٩٧	٠.٣٠٩*	٠.٢٥٣	٠.٤٠٩**	٠.٥٧٤**
تقييم الأداء والنتائج			-	٠.٣٦٠	٠.٤٥٣**	٠.١٧٠	٠.٦٦١**
تقييم الدليل				-	٠.١٢٠	٠.٤٢١**	٠.٣١٩*
كشف المغالطات					-	٠.١٤٦	٠.٥٢١**
وضع المعايير						-	٠.١٩٥
اختبار التفكير التقويمي ككل	٠.٥٥٣**	٠.٢٦٤	٠.٣٧١*	٠.٤٧٥**	٠.٧٤٦**	٠.٤٥٨**	٠.٥٧٣**

قيمة "ر" الجدولية عند مستوى (٠.٠١)≤ ٠.٣٩٣ وعند مستوى (٠.٠٥) ≤٠.٣٠٤

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التقويمي ومقياس التنظيم الذاتي موضعا القياس بالتطبيق البعدي عند مستوى (٠.٠١) واظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات التفكير التقويمي ككل ومهارات التنظيم الذاتي ما عدا مهارة مراقبة الأداء ، كذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات التنظيم الذاتي ككل ومهارات التفكير التقويمي ما عدا وضع المعايير ، وبذلك يقبل الفرض الثالث جزئيا ويمكن ارجاع هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- ساعد برنامج التقويم المستدام من أجل التعلم على تنمية مهارات التفكير التقويمي ومهارات التنظيم الذاتي على التوازي وهذا ظهر في العلاقة الموجبة بين المتغيرين التابعين، فإن تنمية مهارات التفكير التقويمي من قدرة على تقييم الأدلة وكشف المغالطات ووضع المعايير، ساهم في تنمية مهارات التنظيم وساعد على تعزيز وضع الأهداف ومراقبة الأداء وتقييمه.
- عدم وجود علاقة دالة بين مقياس التفكير التقويمي ككل ومهارة مراقبة الأداء قد يرجع إلى ضعف العمليات الذهنية الداخلية للسيطرة وضبط الوعى فى أثناء أداء المهمة الدراسية، لانشغالهم بعمليات التخطيط وضبط المعايير والأهداف وتقييم النتائج مما أثر على قدرتهم على مراقبة ذواتهم.
- عدم وجود علاقة دالة بين مقياس التنظيم الذاتي ككل ومهارة وضع المعايير قد يرجع إلى صعوبة تصميم مجموعة من المعايير من اجل التوصل لاحكام معينة ووضع حدود للخيارات المختلفة وصعوبة وضع مقاييس للاشياء للحكم على عليها، فيحتاج الطلاب إلى قائمة معايير يصممها المعلم حتى يتسنى للطلاب الحكم على الأداء في ضوء هذه القائمة وهو ما يمكن أن يكون نقطة بحثية جديدة لبحوث قادمة.
- ساهمت أنشطة التقويم المستدام من أجل التعلم في تنمية القدرة على تحديد احتياجات الطالبات ، والتخطيط للخطوات التالية في التعلم، وتوفير تغذية راجعة الت تساعدهم في تحسين جودة أدائهم، كما تساعدهم على التحكم في مسيرتهم نحو النجاح. والقدرة علي مواجهة المشكلات الدراسية وتقييم الأداء بحرص واهتمام بالتفاصيل مما انعكس بالايجاب على قدرتهم على التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي.

وتتفق هذه الدراسة مع كل من ايمان بنت عمر العبد الكريم وسوزان بنت حسين حج عمر(٢٠١٩) والتي أكدت على تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم من خلال تدريبهن على التقويم من أجل التعلم. كذلك اتفقت مع دراسة عادل عطية ريان (٢٠١٥) ودراسة (DeLuca & Volante ,2016).

- **التوصيات**:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي بما يلي:

- توجيه مطوري المناهج وطرق التدريس لأهمية استخدام مدخل التقويم المستدام من إجل التعلم في جميع المراحل الدراسية المختلفة.
- تقديم دورات تدريبية وورش عمل للسادة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس تختص بتدريبيهم على توظيف التقويم من أجل التعلم وتشجيع المعلمين للاستفادة من استراتيجيات التقويم في عملية التعلم ومراقبة الأداء لتنمية مهارات التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي.
- الاستفادة من برنامج التقويم المستدام من أجل التعلم في تحسين أداء الطلاب وجعل عملية التقويم أداة واسلوب لتحسين عملية التعلم من خلال استراتيجيات التقويم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة للقدرة على تقييم الأداء واحداث التغيير المطلوب لتحقيق نتائج التعلم.
- الاهتمام بتنمية العمليات الذهنية الداخلية للطلاب للسيطرة وضبط الوعى لمراقبة الذات أثناء أداء المهمة الدراسية، والحوار مع الذات باستمرار لمدى التقدم في أداء المهام الدراسية لتنمية مهارات التفكير التقويمي والتنظيم الذاتي.
- تصميم مجموعة من المعايير من أجل التوصل لاحكام حول أداء الطلاب ووضع حدود للخيارات المختلفة وضع مقاييس للحكم على المستوى التعليمي، حتى يتسنى للطلاب الحكم على الأداء.
- نشر ثقافة التدريس من أجل تنمية مهارات التفكير والقدرات الذهنية باستخدام استراتيجيات التقويم من اجل التعلم لتحسن الأداء وليس فقط لمعرفة نتائج التدريس.

- **البحوث والدراسات المقترحة**:

في ضوء ما توصل إليه البحث من توصيات ، يُقترح البحوث التالية:

- برنامج تدريبي في ضوء استراتيجيات التقويم من أجل التعلم وأثره في تنمية الكفاءة الذاتية والتفكير التقويمي لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية.
- برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التقويم المستدام من أجل التعلم وأثره في تنمية جودة الحياة والتفكير المستقبلي لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية.
- برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التقويم المستدام من أجل التعلم وأثره في تنمية الدافعية العقلية والتفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- أثر استخدام دورة التغذية الراجعة التكوينية المصاحبة للتقويم من أجل التعلم في تدريس علم النفس في تنمية التفكير الثابر ومهارات التنظيم الذاتي .
- برنامج تدريبي قائم على الدمج بين التقويم من اجل التعلم وإطار التعليم من أجل التنمية المستدامة *ESD* وأثره في تنمية عمق المعرفة والكفاءة البحثية وممارسات التدريس المستدام لدى معلمي علم النفس.

• المراجع العربية :

- اسامة محمود الحنان(٢٠١٩)،استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتدريس الهندسة في تنمية القدرة المكانية ومهارات التفكير التقويمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة تربويات الرياضية ،مصر، ٢٢(٦) ١٠– ٦٢.
- اسراء حسام عمر (٢٠٢٠). أثر استخدام نظام SLOODLE في تنمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة الدبلوم العام التربوي. مجلة كلية التربية بالاسماعيلة ، جامعة قناة السويس. (٤٧). ١٦٣– ١٨٥.
- أشرف راشد علي محمود (٢٠١٢)."إستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم الرياضيات وأثره في التفكير التقويمي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية.مجلة كلية التربية،جامعة أسيوط، مجلد ٢٨ (١) ز ١٩١– ٢٤٥.
- اقبال دندري (٢٠١٤). نحو تقييم موجه للتعلم أفضل الممارسات وأهم التحديات. المؤتمر التربوي السابع والعشرين. البحرين،٩– ١٠ مارس. ١–١٩.
- انتصار محمد السيد(٢٠٢١) فعالية استخدام دورة التغذية الراجعة التكوينية المصاحبة للتقويم من أجل التعلم في تدريس مقرر التفكير العلمي لطلاب كلية العلاج الطبيعي في تنمية الفهم العميق ومهارات التنظيم الذاتي لديهم. المجلة التربوية . جامعة سوهاج. (٨٥). ٧٠٥– ٧٦٩.
- ايمان بنت عمر العبد الكريم وسوزان بنت حسين حج عمر(٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية. جامعة الملك قابوس. ١٣(٢). ٣٦٨– ٣٨٧.
- ايمان بنت عمر العبد الكريم وفهد سليمان الشايع(٢٠١٨). أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل التعلم على المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. رسالة الخليج العربي. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ٣٩(١٤٩). ٥٧– ٧٣.
- ايمن فوزي خطاب، وهبه عثمان فؤاد (٢٠٢٠). نمطا أنشطة التعلم (التعاوني / التشاركي) بالفصل المقلوب وأثرهما على تنمية مهارات التنظيم الذاتي والتفكير الناقد لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. ٣٠(٧). ٢٥٧–٢٦٧.
- اليونيسكو(٢٠١٣). التربية من أجل التنمية المستدامة. www.unesco.org/en/esd/ videos/
- جودت أحمد سعادة (٢٠٠٣). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية) ،عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- رامي محمود اليوسف (٢٠٢٠). مستوى التنظيم الذاتي واتخاذ القرار وتقدير الذات لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية والعلاقة الارتباطية بينها. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الإسلامية بغزة. ٢٨(٢). ٦٧– ٨٩.
- ربيع أحمد رشوان(٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الانجاز. القاهرة. عالم الكتب.
- رجاء مجمود أبو علام (٢٠٠٥). تقويم التعلم. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ريسة حوفان عوض(٢٠٢٠). القدرة التنؤية للدافعية الداخلية والتنظيم الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويون العرب. (١٢٠). ٨٣– ١٠٨.
- سمر عبدالعزيز الشلهوب(٢٠١٩). استخدام التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات على اكتساب التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والاحتفاظ بالتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض، مجلة تربويات الرياضيات ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ٢٢.(٧) ، ٦ — ٥٠.

- سيناء قاسم المنصوري (٢٠٢٠). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المنظم ذاتياً فى تحسين مهارات الكتابة والتنظيم الذاتى لدى طلبة كلية اللغات بجامعة عدن. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية: سلسلة الآداب والعلوم التربوية والإنسانية والتطبيقية. (١٠). ١٨٣- ٢١٢.
- الشايب خالد (٢٠١٧) علاقة الصلابة النفسية بالتحصيل الدراسي لطالب التربية البدنية والرياضية. رسالة ماجستير. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية قسم النشاط البدني الرياضي التربوي.
- شادية التل (٢٠٠٤). الشخصية، علم النفس العام. عُمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شعبان عبد العظيم أحمد (٢٠١٣). استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس علم النفس لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والميل نحو علم النفس لدى طلاب الثانوية العامة بمرحلتيها. المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد. جامعة أسيوط. العدد(١٠). ١٠٤-١٨٣.
- طالب علي مطلب وسحر هاشم محمد (٢٠١٧). التنظيم الذاتي لدى طلبة الجامعة. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية. رابطة التربويين العرب. العدد (٦). ٢٦٧- ٢٩٩.
- عادل عطية ريان (٢٠١٥). ممارسات التقويم من أجل التعلم AFLP لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. الجامعة الاسلامية بغزة. ٢٣ (١). ٢٧٢- ٣٠٠.
- عبد العزيز طلبة عبد الحميد (٢٠١١). أثر تصميم استراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الإلكتروني المنظم ذاتيا وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. ٧٥(٢). ٢٩٨_ ٣١٩.
- عبد الواحد حميد ثامر، وسعادة حمد سويدان (٢٠٢٠) فاعلية استراتيجية "تنبأ - لاحظ - فسر - استكشف" في التحصيل والتفكير التقييمي لدى طلاب الثاني متوسط في مادة الرياضيات. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجامعة الاردنية. (٤٧). ١١٣- ١٢٧.
- عبد الله بن صالح السعداوي(٢٠١٤). قراءة تحليلية لمفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية. ٢٤(٨٣). ٣٨٤- ٤٠١.
- عبدالواحد حميد تامر (٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية "تنبأ - لاحظ - فسر - استكشف" فى التحصيل والتفكير التقييمى لدى طلاب الثانى متوسط فى مادة الرياضيات، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية،الجامعة الأردنية، (٤٧). ١١٣ — ١٢٧.
- فتحي عبد الرحمن جروان (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات .الإمارات العربية المتحدة :العين ، دار الكتاب الجامعي.
- فتحي مهدي نصر(٢٠١٨). برنامج إرشادي وقائي لتعزيز التنظيم الذاتي والتفاؤل المتعلم: لدى عينة من طلاب جامعة الباحة المعرضين لخطر الإجهاد النفسي. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. كلية التربية النوعية. (٥٢). ٢٩٧- ٣٥١.
- فؤاد البهي السيد (٢٠١١). علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري. دار الفكر العربي.
- مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٥).المنهج التربوى وتعليم التفكير،القاهرة :عالم الكتب.
- كميل عزمي غبرس وآخرون(٢٠٢٠). التنظيم الذاتى للتعلم والفاعلية التعليمية لدى المعلمين وعلاقتهما بتحصيل طلابهم. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. جامعة سوهاج - كلية التربية. (٢). ٥٨٦- ٦٩٨.
- محمد حسن عمران (٢٠١٩). استخدام استراتيجية التعلم التوليدي لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمي والميل نحو مقرر علم النفس لدى طلاب. المجلة العلمية لكلية التربية بالوادي الجديد. جامعة أسيوط. العدد (٢٨). ٣٦٦-٤٢١.

- محمد حسن عمران (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية لتنمية الذكاء المتدفق والتنظيم الذاتي لدى طلاب كلية التربية شعبة معلم علم النفس. مجلة كلية التربية . جامعة أسيوط. ٣٦(١). ٣٥١- ٣٨٥.
- محمد عبد الوهاب محمود وآخرون (٢٠١٨). إستخدام نموذج مكارثي لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. ١٩(٥). ٣٤٣- ٣٧١.
- محمود راشد الشديفات، وفياض حامد العنزي (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مستند لمصفوفة التفكير التقويمي لاستراتيجية الشكل V في تحسين مهارات معلمو العلوم في تدريس أنشطة وعملية الخلية. مجلة العلوم التربوية. جامعة الملك سعود. كلية التربية. ٣٠(٢). ٢١٣- ٢٤١.
- المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. ١٨ (٥٧). ١- ٦٥.
- مشاعل عبد الرحمن الشهري وهدى عاصم خليفة (٢٠٢٠). التنظيم الذاتي وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبدالعزيز بمدينة جدة. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز - الآداب والعلوم الإنسانية. ٢٨(٥). ٢٤٥- ٢٦٨.
- المعتز بالله زين الدين محمد (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية تدريسية مقترحة لتعليم التفكير فى العلوم فى تنمية مهارات التفكير التقويمي والدافعية للانجاز الاكاديمى لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادى.دراسات فى المناهج وطرق التدريس،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،١٥٩ (٢) . ١٤ - ٦٥
- ميرفت نور الدين محمد(٢٠٠٩): تنمية مهارات التفكير ، المجلة الالكترونية ، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد متاح فى http: www.naqaa.org
- نشوة محمد الغزاوى(٢٠١٨)،إستخدام التعلم المنظم ذاتياً في تدريس التاريخ لتنمية بعض مهارات التفكير التقويمى والثقافة السياسية لدى الطالبة معلمة التاريخ ،مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية (٩٧). ١٠٦ — ١٧٩.
- هبه محمد حسن غنايم(٢٠٢١). فاعلية نموذج مقترح قائم علي التعلم البنائي في تنمية الذكاء الوجداني والاتجاه نحو المادة لدي طلاب شعبة علم النفس بكلية التربية جامعة قناة السويس. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب. ١٢٩(١٢٩). ٣٩١- ٤٣٢.
- هبة عبد المحسن أحمد (٢٠٢٠). استخدام بيئة تعلم افتراضية في تدريس الاقتصاد المنزلي وأثرها في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي وتحسين جودة الحياة لدى طالبات شعبة التأهل التربوي بكلية التربية بسوهاج. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. ٢٦(٢). ٤٨٧- ٥٤٧.
- هياء بنت ناصر بن محمد(٢٠١٧). استخدام التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الرياضيات فى المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة عالم التربية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. ١٨(٥٧). ١-٦٥.
- اليونيسكو (٢٠٢٠). الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلم. أساليب التقويم البديل- الكتيب السادس. مركز القياس والتقويم التربوي في الجمهورية العربية السورية. مكتب بيروت.
- وائل صلاح السويفي (٢٠٢٠). برنامج قائم على نموذج كمبورن " Cambourne " للاستعداد اللغوي لتنمية مهارات الاستعداد القرائي لتلاميذ الصف الأول الابتدائي غير الملتحقين برياض الأطفال، المجلة التربوية. جامعة سوهاج. (٧٧). ٢١٦١- ٢١٩٢
- اليونيسكو (٢٠٢٠). الحقيبة الشاملة للتقويم من أجل التعلم. الكتيب الثاني. مركز القياس والتقويم التربوي في الجمهورية العربية السورية. مكتب بيروت.

• **المراجع الأجنبية**:

- Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice. Assessment Reform Group.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal tandards and goal systems. In L. A. Pervin (Ed.), Goals concepts in personality and social psychology (pp. 19-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (Ed.), Assessment and learning (pp. 9–25). SAGE Publication.
- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25(6), 551–575.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 31, 4.
- Brown, G. T.(2019) .Is assessment for learning really assessment? Frontiers in Education, 4(64). https://www.frontiersin.org/ articles/ 10.3389/feduc.2019.00064/full.
- Chappuis. J. (2009) : Assessment for learning: Classroom Practices That Maximize Student Success. Eductional Testing Service: Portland.
- DeLuca. C.,& Volante. L., (2016). Assessment for Learning in teacher education programs: Navigating the Juxtaposition of the theory and practice
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/ 00346 5430298487
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 16(3), 263–268. https://doi.org/10.1080/09695940903319646
- McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student self-assessment: The key to stronger student motivation and higher achievement. Educational Horizons, 87(1), 40–49. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/ fulltext/EJ815370.pdf.

- Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. Australian Educational Researcher, 45(1), 13–31. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. Oxford Review of Education, 34(1), 1–20. https://doi.org/10.1080/٠٣٠٥٤٩٨٠٧٠١٤٧٦٣٨٦
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. Phi Delta Kappan, 83(10), 758-765
- Wang, L.,& Lee, L.,(2021). L2 learners' agentic engagement in an assessment as learning-focused writing classroom. Assessing Writing 50 (2021) 100571. journal homepage: www.elsevier.com/locate/asw.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade, & G. J. Cizek (Eds.), Handbook of formative assessment (pp. 18–40). New York, NY: Routledge.
- Zhang,X., (2020). Assessment for learning in constrained contexts: How does the teacher's selfdirected development play out? Studies in Educational Evaluation 66 (2020) 100909. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100909
- Carless, D. (2015). Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice. New York:NY: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315740621
- E. Panadero, J. Alonso-Tapia, D. García-Pérez et al.(2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situationalmodel and its questionnaire. Revista de Psicodidáctica .26 (2021) 10–19.
- Gardner, J., (2012). Assessment and Learning. SAGE Publications Ltd, London, http://dx.doi.org/10.4135/9781446250808.n2.
- Green, A.,(2018). Assessment for Learning in Language Education. Iranian Journal of Language Teaching Research 6(3), (Oct., 2018) 9-18. http://ijltr.urmia.ac.ir.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: A catalyst for student self-regulation. Assessment & Evaluation in Higher

Education, 42(8), 1181–1192. https://doi.org/10.1080/ 02602938. 2016.1236360

- -lee,I., Mak, P., & Yuan, R., (2019). Assessment as learning in primary writing classrooms: An exploratory study. Studies in Educational Evaluation 62 (2019) 72–81. https://doi.org/ 10.1016/ j.stueduc.2019.04.012.
- Moss, C. M., Brookhart, S. M., & Long, B. A. (2011). Knowing your learning target. Educational Leadership, 68(6), 66–69. Retrieved from http://www.ascd.org/publications/educationalleadership/mar11/vol68/ num06/Knowing-Your-Learning-Target.aspx
- Owusu-Acheampong,E & Frimpong Kwapong,O.,(2021). Promoting Assessment for Learning to Ensure Access, Equity, and Improvement in Educational Outcomes in Ghana. Journal of Interdisciplinary Studies in Education. 10 (SI),39-56. https://ojed.org/jise.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.),Handbook of self-regulation (pp.451–502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3.
- Schunk, D. (2005). Legacy of Pintrich. Lincolin Arsyad, 3(2), 85–94.
- Soltani. A .,& Askarizadeh. G., (2021).How students' conceptions of learning science are related to their motivational beliefs and self-regulation. Learning and Motivation 73 (2021) 101707. https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101707.
- Stiggins, Arter, Chappuis, & Chappuis, (2004).Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right – Using It Wel.
- Swaffield, S.(2009). The misrepresentation of assessment for learning – and the woeful waste of a wonderful opportunity. Paper presented at the 2009 AAIA National Conference (Association for Achievement and Improvement through Assessment) Bournemouth, 16-18 September, 2009.
- Xiaoming, Wu., Zhang, L, J., & Dixon, H, R., (2021).Implementing Assessment for Learning (AfL) in Chinese university.EFL classes: Teachers' values and practices.
- Zhang, X.,(2020). Assessment for learning in constrained contexts: How does the teacher's selfdirected development play out?, Studies in EducationalEvaluation,https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020. 100909

- Zi Yan a, , Gavin T.L. Brown .(2021). Assessment for learning in the Hong Kong assessment reform: A case of policy borrowing. Studies in Educational Evaluation 68 (2021) 100985. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.100985.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp.13–39). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. Educational Psychologist, 48(3), 135–147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

❋❋❋❋❋❋❋