بحث تحت عنوان

فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التقويم البديل للمعلمين في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية في محافظة كفر الشيخ.

اعداد

ا.م.د ايمان عوض فيود

استاذ مساعد علم النفس التربوي

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة الراهنة إلى : التعرف فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التقويم للمعلمين في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية ، وبلغ عدد المشاركين في (٦٢) طالب بالصف الثاني الثانوي ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٦) عام إلى (١٧.٧) عام بمتوسط عمري قدره (١٦.١١) عام وانحراف معياري قدره (١٠) شهور، والذين تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية مكونة من (٣١) طالب، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣١) طالب ، وقد استخدمت الباحثة مقياس ستانفورد بنيه الطبعة الخامسة (تعريب: محمود أبو النيل، ومحمد محمد، وعبد الموجود عبد السميع ، ٢٠١١)، ، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية (إعداد/ الباحثة)، وقد توصلت الدراسة إلى : وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي، كذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدى على كفاءة الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية لصالح المجموعة التجريبية، بينما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية وأبعاده الفرعية.

الكلمات المفتاحية : (استراتيجيات التقويم البديل – كفاءة الذات الأكاديمية).

Abstract:
The recent study aimed to identify the effect of training program based on alternative assessment strategies for secondary school teachers in improving the academic self-efficacy of their students. The participation of the study consisted of (62) Female students in the first year of secondary school, whose ages ranged from (16) years to (17.7) years, with an average age of (16.11) years and a standard deviation of (9) months. They were divided into two groups: an experimental group consisting of (31) female students, and a control group consisting of (31) female students. Of (31) female students, the author used : Stanford Bennyh scale Fifth Edition (Translated by: Mahmoud Abu Nile, Mohammed Mohammed& Abdul Muqayed Abdul Samie , 2011), and the Academic Self-Efficacy Scale (prepared by the author),., The results of the study found that: there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in pre and post-test on academic self-efficacy scale and its sub-dimensions, for post-test. The results also found that there are statistically significant differences between the mean scores of experimental group and control group on academic self-efficacy scale and its sub-dimensions for experimental group. While the results found that there are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in pre-test and follow-up test on academic self-efficacy scale and its sub-dimensions, and on emotional .
Keywords : (Alternative Evaluation strategy - academic self-efficacy)

مقدمة الدراسة:

هناك تطورات كبيرة وتحولات أساسية وتجديدات واسعة في العصر الراهن شهدها التقويم التربوى في مناهج القياس والتقويم، وفي أساليبه وأدواته وممارساته، وقد تسببت هذه التطورات والتحولات الكبيرة في إحداث تغييرات تربوية عميقة في جميع جوانب عملية التعلم والتعليم وهذا جليا وواضحا في –التوجهات الجديدة لبحوث القياس والتقويم– وفي الحركات المُختصة بإصلاح أنظمة التقويم التربوي بمؤسسات التعليم في كثير من دول العالم, ويعود كل ذلك إلى ما يتطلبه النظام العالمى الجديد من عناصر بشرية مقتدرة ومتنوعة تمكنها من الإسهام الإيجابي في تحسين نوعية الحياة اقتصاديا واجتماعياً وما يطرحه العصر الحالى من تحديات في مختلف مجالات الحياة .

وترى وفاء العويضي؛ جالية الحريصي (٢٠٢٠, ٨٢) أن التقويم البديل يُعد من المفاهيم الواسعة التي تشمل أنواع مختلفة من أساليب التقويم تتطلب من الطالب قيامه بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة، بحيث تكون مماثلة لأنشطة التعلم وليست اختبارات تقليدية، يستطيع من خلالها توظيف مهاراته ومعرفته بتكوين استجابات أو ابتكار إنتاجات جديدة .

وتذكر آمنه الظفيري (٢٠٢١, ٣٣٥) أن التقويم البديل يمتاز عن التقويم التقليدي من عدة أوجه؛ حيث ينظر إلى ما يُمكن أن يفعله الطالب إذا ما وضع في موقف ممارسة حقيقي، ولا يتقيد بمحتوى دراسي معين؛ بمعنى أنه يعني قدرة الطالب على الممارسة في المواقف بغض النظر عن المحتوى، ومعيار الحكم على أداء الطالب في التقويم البديل هو مدى قربه أو بعده عن الأداء الطبيعي في الموقف الحقيقي، هذا فضلا عن أن التقويم البديل يركز على مواقف متكاملة بحيث يمكن أن ينسحب أداء الطالب فيها على أدائه في معظم المواقف المشابهة.

وترى ليلى المزارع (٢٠٠٧، ٧٥) أن كفاءة الذات تعد إحدى موجهات السلوك فالطالب الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطاً وتقديرًا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية له تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات لدى الطالب عن ذاته وقدراته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة الحياة ، ويستند مفهوم كفاءة الذات الأكاديمية لنظرية ألبرت باندورا (Albert Bandura)في التعلم المعرفي الاجتماعي، ففي هذه النظرية يشير باندورا إلى أنه من بين الجوانب المختلفة للمعرفة الذاتية اعتقاد الأفراد لفعاليتهم الذاتية، فبالرغم من أن الأفراد يمتلكون مهارات أو خبرات معينة، إلا أن هناك فارق مميز بين امتلاك مثل تلك المهارات أو الخبرات، وبين أن يكون الفرد قادرًا على تنفيذها، وتعمل معتقدات كفاءة الذات – على توسط العلاقة بين المعرفة والأداء، ليتمكن الفرد من أداء أفعال معينة بكفاءة، ويتطلب ذلك أن يكون لديه المعرفة والمهارة ومعتقدات كفاءة الذات (Plourde. 2002, 247) .

وأشار (Araujoa & Lagos, 2013, 122)أن باندورا يميز بين المستويات المختلفة للكفاءة الذاتية بشكل عام حيث يؤكد على أن الطلاب الذين لديهم شعور منخفض بالكفاءة الذاتية في مجال معين يبتعدون عن المهمات الصفية البسيطة، في حين أن الطلاب الذين لديهم شعور مرتفع بالكفاءة الذاتية يستمرون في المهام الصفية الصعبة، ويرى (Phinney & Hass, 2003 , 707)، أن الطلاب ذوي كفاءة الذات المرتفعة لديهم ثقة بالنفس ويسعون لحل المشكلات، بينما يشعر الطلاب ذوي كفاءة الذات المنخفضة بالخجل أثناء حل المشكلات مما يؤثر سلباً على حياتهم ومستواهم الدراسي، ويذكر (Zimmerman & Paulsen, 1995, 13)، يعجز الطلاب ذوي كفاءة الذات المنخفضة عن متابعة الواجبات والتكاليف الأكاديمية الصعبة وذلك لاعتقادهم بأنهم غير قادرين على إكمال المهام بنجاح، ولذلك يختارون المهام السهلة ويتجنبون المهام الصعبة ويستسلمون بسهولة في حالة الفشل.

ولقد أوصت العديد من الدراسات والبحوث بضرورة تنمية كفاءة الذات الأكاديمية لما لها من أهمية في حياة الطلبة الأكاديمية والمهنية لاحقاً, ومن هذه الدراسات: دراسة (لبنى جديد, ٢٠١٦), ودراسة (محمد الزهراني, ٢٠٢٠).

في ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحالية لضرورة إلقاء الضوء عن قرب حول إعداد برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التقويم البديل لمعلمي المرحلة الثانوية في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم.

مشكلة الدراسة:

تعد كفاءة الذات الأكاديمية من أهم أبنية الفروق الفردية التي تؤثر على كفاءة تنظيم الذات وذلك في مجالات تحقيق الأهداف الأكاديمية، كما أنها تعتمد على معتقدات الطالب حول قدرته على النجاح فيما يقوم به من أعمال يكلف بها، كما أنها تسهم في كفاءة الأداء من خلال زيادة الدافعية وبذل الجهد، بالإضافة إلى أنها تعمل على خفض حدة القلق والشعور بانهزام الذات والتفكير السلبي، فهى بذلك تهتم بالحكم على المقدرة الشخصية للطالب (Brown, Ganesan& Challagalla,2001, 1045)

من خلال عمل الباحثة اكتشفت وجود قصور لدى معلمين المرحلة الثانوية في توظيف إستراتيجيات التقويم البديل داخل الصفوف الدراسية, حيث لم تكن درجة توظيفهم للأساليب المختلفة للتقويم البديل بالمستوى المطلوب, كما اكتشفت وجود ضعف في كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم.

ولقد أشارت نتائج العديد من نتائج وتوصيات الدراسات والبحوث السابقة الى فاعلية إستراتيجيات التقويم البديل للمعلمين في تنمية كفاءة الذات الأكاديمية وغيرها من المتغيرات, ومن هذه الدراسات: دراسة (احسان النور, ٢٠١٥), والتي أوصت بضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات التقويم البديل ليوظف بفاعلية في تقويم أداء الطلاب وقياس تحصيلهم, وتوصلت نتائج دراسة ((**AlKhateeb, 2018**) إلى فاعلية استخدام استراتيجيات التقييم المبني على الأداء في تنمية التحصيل الدراسي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن, وتوصلت نتائج (**Ismaeel, 2020**)إلى فاعلية التقييم البديل المستند إلى الويب في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية للمعلمين الطلاب قبل الخدمة، **وتتلخص مشكلة الدراسة الراهنة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:**

١. هل تختلف كفاءة الذات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية باختلاف القياسين القبلي والبعدي على مقياس كفاءة الذات الاجتماعية لدى طلاب معلمي المرحلة الثانوية؟
٢. هل تختلف كفاءة الذات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس كفاءة الذات الاجتماعية لدى لدى طلاب معلمي المرحلة الثانوية ؟
٣. هل تختلف كفاءة الذات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية باختلاف القياسين البعدي والتتبعي على مقياس كفاءة الذات الاجتماعية لدى لدى طلاب معلمي المرحلة الثانوية ؟

أهداف الدراسة: وتتمثل فيما يلي:

١. الكشف عن الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في كفاءة الذات الاجتماعية.

٢. الكشف عن الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي بالنسبة لكفاءة الذات الاجتماعية.

٣. الكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والتبعي للمجموعة التجريبية في كفاءة الذات الاجتماعية.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع التي تتصدى لدراسته، حيث إنها تسعى لدراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التقويم البديل لمعلمي المرحلة الثانوية في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم ، ولا شك أن هذا الموضوع يحتوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية واللتان يمكن تناولهما فيما يلي::

أولاً: الأهمية النظرية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أنها:

١. تسهم الدراسة في إلقاء الضوء على بعض المفاهيم النفسية الحديثة نسبياً وهى فاعلية الذات الأكاديمية والتي تُعد من المتطلبات الرئيسة لنجاح الطالب في دراسته وتحقيق أهدافها والوفاء بمتطلباتها وإبراز الدور الذى تلعبه هذه المتغيرات في تحقيق جودة حياة الطالبة الأكاديمية ودفعها لبذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق أهدافها الأكاديمية.

٢. تسهم الدراسة في إثراء الأدبيات المُتعلقة بإستراتيجيات التقويم البديل وفاعلية الذات الأكاديمية من خلال تزويد المكتبات البحثية بالمملكة العربية السعودية.

٣. تواكب الدراسة التطورات الحديثة في مجال التقويم التربوي, حيث يُمثل التقويم البديل بأساليبه المختلفة أحد أهم هذه التطورات.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها التطبيقية من أنها:

١. تُعد دراسة فاعلية الذات الأكاديمية من الموضوعات ذات التطبيقات التربوية المهمة التي تساعد في تحقيق النمو السوي للطلاب وتساعدهم في تحقيق أقصى استفادة ممكنة من إمكاناتهم الشخصية وموارد بيئتهم المحيطة.

٢. تفيد الدراسة الحالية بما تقدمه من توصيات– المعلمين والمرشدين الطلابيين وأولياء الأمور في تنمية فاعلية الذات الأكاديمية لدى الطلاب مما يؤثر بالإيجاب على تحصيلهم الدراسي.

٣. إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد البرامج التدريبية والإرشادية للمعلمين بالمرحلة الثانوية.

المصطلحات الإجرائية للدراسة: تتحدد المصطلحات الإجرائية للدراسة الحالية في إستراتيجيات التقويم البديل وكفاءة الذات الأكاديمية ، تم تناولهم فيما يلي::

١. إستراتيجيات التقويم البديل: Alternative Evaluation strategy

عرف جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠٢، ١١٠) التقويم البديل بأنه: عملية مستمرة تتضمن الطالب والمعلم في صنع القرارات والأحكام حول تقدم الطالب باستخدام استراتيجيات غير تقليدية وأن فلسفة التقويم البديل مبنية على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقيمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً ناشطاً مثل: البحث والتحري في المشكلات المعقدة والقيام بالتجارب الميدانية والأداء المرتفعة لهذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولها لتقويم أداء الطالب من النظرة السلوكية للتعلم.

٢. كفاءة الذات الأكاديمية: academic self-efficacy

ترى الباحثة أن مصطلح كفاءة الذات الأكاديمية يتضمن إدراك الطالبة لقدرتها على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية، وتتحدد فاعلية الذات الأكاديمية فى ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس فاعلية الذات الأكاديمية المعد لقياسها في الدراسة الحالية.

رابعاً: محددات الدراسة: تتمثل الحدود فيما يلي:

١. محددات موضوعية: تتمثل في فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التقويم البديل لمعلمي المرحلة الثانوية في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم.
٢. محددات زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤).
٣. محددات مكانية: تم تطبيق الدراسة في مدينة محافظة كفر الشيخ- مركز ومدينة كفر الشيخ.
٤. محددات بشرية: تم تطبيق الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية.

الإطار النظري للدراسة: تتناول الباحثة في هذا الجزء الإطار النظري لكل من استراتيجية التقويم البديل وكفاءة الذات الأكاديمية ، وفيما يلي تفصيل ذلك:

المحور الأول استراتيجية التقويم البديل:

يُعد التقويم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، فهو الطريقة والوسيلة التي يتم من خلالها معرفة ما تم تحقيقه من الأهداف، لذلك فالتقويم عملية تتطلب أعمالًا عديدة في أوقات مختلفة، بدلًا من القيام بعمل واحد في وقت واحد وهذا يحدث في التقويم التقليدي، فالتقويم التقليدي يقتصر علي أداء الطلاب في ورقة الامتحان، لذلك فقد ظهرت استراتيجيات جديدة وأدوات تقويمية تعرف بالتقويم البديل، فالتقويم البديل يجعل عملية تعلم وتعليم الطلاب واقعيًا وحقيقيًا، ويساهم في توفير فرص تعلم متعددة (ابتسام أحمد، ٢٠٢١، ١٢٢٧)، فالتقويم التقليدي يركز على قياس مفاهيم في المستويات الدنيا، ولا تهتم

بالمستويات العليا للتفكير، كما أنها لا تسهم بشكل فاعل في تنمية تفكير الطلاب والارتقاء بهم نحو الإبداع والابتكار، مما يستلزم من القائمين على العملية التعليمية تطوير عمليات التقويم لتساهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة واقتدار، وهو ما دعي إلي ظهور التقويم البديل، كأداة تقويمية حديثة متطورة متنوعة، تساهم في قياس واقع الطلاب الحقيقي، وتعزيز عملية التعلم (عمر عواض، ٢٠٢٠، ١٦٩).

ولقد عرف علي عبد العظيم (٢٠١٥، ٩٩)التقويم البديل بأنه تقويم متعدد الأبعاد ذات مدي واسع للمهارات والمعلومات والقدرات، من خلال عملية مستمرة يشترك فيها المعلم والطالب، وذلك باتباع استراتيجيات غير تقليدية تركز علي توظيف المعرفة، وأداء المهارات، وفنيات العمل، وتستلزم أداء المهارات بشكل عملي مرتبط بالواقع وذات معني للمتعلم، ولجمع بيانات كمية وكيفية عن الأداء، وذلك باستخدام أدوات وأساليب متنوعة للحصول بيانات حقيقة عن الأداء الفعلي ، وعرف أحمد حسن (٢٠١٧، ٢٦٩) استراتيجية التقويم البديل بأنها عبارة عن مجموعة استراتيجيات غير تقليدية، تقوم علي مبادئ ومرتكزات النظرية البنائية في تقويم الأداء الفعلي للمتعلم، والحكم علي إنجازاته وتقدمه، وعرف محمد حسن (٢٠١٩، ٣٢٤) استراتيجيات التقويم البديل بأنها استراتيجيات تعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقة، ويشمل عدة أساليب وهي التقويم المعتمد علي الأداء، استراتيجية الورقة والقلم، واستراتيجية الملاحظة، واستراتيجية التواصل، ومراجعة الذات، وعرف عبد السلام قاسم (٢٠٢٢، ١٠) التقويم البديل عبارة عن أنشطة تقويمية يقوم بها المعلم، وتضع الطالب في مواقف حقيقية واقعية، وممارسة أعمال قريبة إلي الواقع، وذلك بالاعتماد علي أساليب متنوعة كالتقويم المعتمد علي الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بمراجعة الذات، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالاختبارات الكتابية والشفوية، وملفات الإنجاز.

ومن خلال التعريفات السابقة، تستخلص الباحثة أن التقويم البديل من المفاهيم متعددة الأبعاد، فهو مفهوم يساهم في معرفة تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية، وأن التقويم البديل يتضمن ما يلي:

- فهو تقويم يتطلب من المتعلم القيام بالمهام والأعمال الواقعية المرتبطة بحياتهم.
- لا يعتمد على الاختبارات التحصيلية التقليدية كما في التقويم التقليدي.
- التقويم البديل أكثر موضوعية.
- يساعد التقويم البديل الطلبة علي توظيف مهارات التفكير المختلفة.
- يقوم التقويم البديل علي التعاون والمشاركة الفعالة بين المتعلمين.

وتتضح أهداف التقويم البديل كما ذكرها (Sa'diyah ,2020, 811) كما يلي:

- يسعى التقييم البديل إلى تقييم مهارات التفكير والتفسير لدى الطلاب.
- تنمية القدرة على تكييف الخبرات في سياقات مختلفة فهم الارتباط بين المفاهيم .
- كما يسمح الطلاب لتفسير الاستجابات أو توضيحها أو تبريرها.
- يركز التقويم البديل على الطالب ويهدف إلى السماح الطلاب لتولي عملية التعلم وتتبعها.
- يشكل جزءًا لا يتجزأ من بيئات التعلم، ويسمح للطلاب بتطوير وتقديم وتكرار المتعلمين من خلال طيف واسع من الإدراك ومهارات ما وراء المعرفية.
- تقييم نتائج الطلاب من خلال طريقة غير رسمية ومستمرة.
- يشجع الطلاب للتحدث عن الأفكار وليس مجرد تكرارها.

وللتقويم البديل عدة أدوات ذكرها عمر عواض (٢٠٢٠، ١٧٥-١٧٤) كما يلي:

١. **قائمة الرصد:** وهي عبارة عن مجموعة من الفقرات التي تصف السلوك المراد قياسه في أدائيات أولية وتقدر بظهور السلوك من عدمه ويتم الإجابة عليها بنعم أو لا، ويقوم باستخدامها المعلم ليرصد بها سلوك طلابه.
٢. **سلم التقدير:** ويقوم سلم التقدير ببيان درجة اتقان الطالب لمهارات معينة وفقًا لسلم رقمي تدريجي (١،٢،٣،٤،٥)، أو (١،٢،٣)، فيحدد مدي ممارسة الطالب لهذا السلوك واتقانه له.
٣. **سلم التقدير اللفظي:** ويحتوي سلم التقدير اللفظي علي سلسلة من الأوصاف لوصف مستوي أداء الطالب، مما يوفر تقويمًا تكوينيًا لأدائهم، ويمكن سلم التقدير اللفظي المعلم من أن يدرج مستويات المهارات المراد تقويمها لفظيًا إلي مستويات عديدة بشكل أكثر توضيحًا من سلالم التقدير.
٤. **سجل سير التعلم:** وهو عبارة عن تسجيل ورقي منظم، يسجل فيه الطالب عبر الوقت ملاحظاته في أثناء دراسته بشكل منظم، ويتيح له حرية التعبير عن أرائه الخاصة، واستجاباته حول ما تعلمه.
٥. **ملف الإنجاز:** وهو عبارة عن مجموعة منظمة لما قام به الطالب وأنجزه من مهام، ويتم تقديمه أمام أقران الطالب وأسرته، ويستخدم التقويم الذاتي للمعلم والمتعلم، كما يشمل نتائج اختباراته الموضوعية المقالية والشفوية.
٦. **السجل القصصي:** وهو عبارة عن سرد قصير لما يقوم به الطالب ويفعله في مواقف تعليمية تعلمية محددة.
٧. **مشاريع الطلاب:** وهي عبارة عن بناء منظم يساعد في قياس قدرة المتعلم علي الإبداع في عمل ومهام معين، وقدرتهم علي التخطيط، وذلك من خلال إعطاء الطلاب مشروعًا مصممًا لقياس مجموعة من المهارات.

وتتضح خصائص التقويم البديل كما ذكرها محمد السيد (٢٠١١، ٣٧٦-٣٧٥) من خلال الآتي:

- **منطقي وصادق:** فهو يعكس طريقة استخدام المعارف والمهارات في العالم الحقيقي، ويقوم علي السياق الحقيقي للعلم.
- **واقعي:** وهو قدرة المتعلم علي تطبيق المعارف والمهارات لديه، وذلك ليتوصل إلي منتج يعبر عن حقيقة أدائه، أي ما يستطيع الطالب عمله بالفعل، كما يطلب من المتعلم إنجاز مهمات لها معني ويحتاجها إلي حياته الواقعية، كما يتضمن حل المشكلات الواقعية الحقيقية.
- **شمولي:** وتتضمن نواتج التعلم التي حققها المتعلم في المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية، فهو يقيس بشكل شامل القدرات والمهارات المتنوعة التي اكتسبها المتعلم في مجالات عملية التعلم المختلفة.
- **معياري:** وتعني الحكم علي أداء المتعلم، ومدي نجاح المتعلم في إنجاز مهامه التعليمية المحددة له، وتحقيق النواتج التعليمية المتوقعة منه، وذلك في إطار عدد من المعايير الموضوعية التي تمثل مستويات أداء الطالب المقبولة.
- **محكي المرجع:** أي أنه يقتضي تجنب المقارنة بين المتعلمين، والتي تعتمد علي معايير أداء الجماعة.
- **تعاوني:** ويعني إشراك الطالب وولي الأمر في عملية التقويم، مما يجعل الجميع يتقبل النتائج الموضوعية.
- **يقوم علي المهمات الأصيلة:** أي المهمات التي تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الأفراد الكبار في مجال عملهم.
- **يقدم التغذية الراجعة:** أي أنه يقوم بتقديم التغذية الراجعة الفورية للمعلمين والمتعلمين والإدارة المدرسية، كما يوفر الفرص التي تمكن الطلاب من مراجعة أداء الأعمال والمهمات التي يقومون بها.

المحور الثاني: كفاءة الذات الأكاديمية Academic self-efficacy

تبدو أهمية كفاءة الذات الأكاديمية من اتساع نطاق تأثيرها فى جوانب الشخصية، وكذلك فى كثرة الأبحاث التى تناولتها بهدف دراستها وتطويرها، كما يمكن لمعتقدات كفاءة الذات أن تؤثر فى سلوكيات الطلاب وأفكارهم وردود الأفعال الانفعالية لهم داخل المواقف الأكاديمية؛ حيث يرى زيميرمان (Zimmerman, 2000, 86)أن كفاءة الذات تؤدي دورًا مهما في تحديد مستوى دافعية الأفراد عن طريق تأثيرها في كل من: مقدار الجهد الذي يبذله الطلاب، وإصرارهم، ومرونتهم في مواجهة العقبات، والمدة التي يصمدون فيها خلال المواجهة، فالطلاب الذين يشكون في قدراتهم عند مواجهة الصعاب، أي

يعتقدون أن لديهم كفاءة ذات منخفضة، يضعف جهدهم ويميلون إلى أن يروا مشكلاتهم على أنها مخيفة، ومفزعة وتمثل تهديدات شخصية، ومن ثم يتراخون ويتجنبون مواجهة هذه المشكلات، في حين يعمل الطلاب الذين لديهم إحساس قوي بالكفاءة الذاتية بجد، ويبذلون قصارى جهدهم للتحكم والسيطرة على التحديات، كما أن كفاءة الذات الأكاديمية تؤثر في اختيارات الطلاب التعليمية والمهنية.

وتختلف تعاريف كفاءة الذات الأكاديمية باختلاف الأساس النظري الذي يتبناه الباحثون، إلا أن غالبيتها تتفق على أن كفاءة الذات الأكاديمية تعني معتقدات الطالب حول قدراته الذاتية وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة في قدرة الطالب الفعلية على إنجاز تلك المهمة، كما أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في النشاطات المحدودة التي يختار الطالب الانخراطفيها ؛ حيث اتفق كل من بشرى ارنوط (٢٠١٥، ٣٣)، ووفاء الدسوقي (٢٠١٥، ١٣٤) على أن كفاءة الذات الأكاديمية تعني: معتقدات الطالب حول قدراته على القيام بالمهام الأكاديمية وتنظيم الوقت والأعمال والإجراءات لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية وكذلك إدراك الطالب لقدرته على التغلب على المشكلات الطارئة والصعوبات التي تواجهه في مسيراته الأكاديمية وعرف (Zander, et al,. 2018, 99)الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: هي تصور الذات أو إيمان الشخص به أو قدرتها على الأداء بمستويات معينة حتى في مواجهة التحديات الأكاديمية، (Hayat, et al,. 2020, 2)أن الذات الذاتية الأكاديمية أحد العوامل المهمة للطلاقة في الأداء الأكاديمي وهي واحدة من أهم العوامل في النجاح الأكاديمي للطلاب، فالكفاءة الذاتية الأكاديمية عبارة عن معتقدات الطلاب ومواقفهم تجاه القدرات لتحقيق النجاح الأكاديمي، وكذلك الإيمان في قدرتهم على إنجاز المهام الأكاديمية والناجحة، وتعلم المواد، وعرف كلً من أبو ضيف مختار، سليمان محمد، هيثم ناجي (٢٠٢٢، ٣٢١٢) الذات الأكاديمية بأنها إدراك التلاميذ لثقتهم الأكاديمية، والقدرة علي القيام بالمهام، ومواجهة الامتحانات، وتحقيق الإنجاز الأكاديمي، والتغلب علي المشكلات الدراسية.

من خلال العرض السابق للتعريفات المختلفة لمفهوم كفاءة الذات الأكاديمية نجد أن معظم التعريفات أجمعت على أنها جانب دافعي يرتبط إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك الذي يقوم به الطالب وقد يكون ذلك وراء مثابرة الطالب في مواجهة العقبات والصعوبات التي تواجهه أثناء أداء المهمة، وتعرفها الباحثة في الدراسة الحالية بأنها: المعارف القائمة حول الذات والتي تحتوي على توقعات ذاتية حول قدرة وإمكانات الطالب في التغلب على مهمات مختلفة وبصورة ناجحة، حيث تعد هذه التوقعات بعد ثابت من أبعاد الشخصية، وتتمثل في قناعاته الذاتية وقدرته على السيطرة على متطلبات إنجاز المهمات الأكاديمية، والتغلب على المشكلات التي يواجهها الطالب، وذلك من خلال تصرفاته الذاتية، في ظل المحددات البيئية القائمة.

وترى نصرة عبد المجيد (٢٠٢٢، ٢٢) أنه يمكن تشكيل كفاءة الذات من خلال ما يلي:

١. **الإنجازات الأدائية:** وتتمثل في الخبرات والتجارب التي يقوم بها الفرد.

٢. **الخبرات البديلة:** وتتمثل في الخبرات غير المباشرة، كالمعلومات التي تصدر من الأفراد الآخرين.

وتتمثل خصائص الذات الأكاديمية كما ذكرها كلً من أبو ضيف مختار، سليمان محمد، هيثم ناجي (٢٠٢٢: ٣٢١٢) في الآتي:

١. الذات الأكاديمية تتأثر بالإنجاز الأكاديمي.

٢. المواقف الدراسية سواء الداخلية أو الخارجية تؤثر في الذات الأكاديمية.

٣. تتحسن الذات الأكاديمية من خلال دور المعلم والأقران.

٤. تتطور الذات الأكاديمية بادراك الفرد لقدراته وشعوره بالرضا عن أعماله الصفية وإنجازه الأكاديمي.

ويشير باندورا إلى أربعة عوامل تؤثر على الكفاءة الذاتية الأكاديمية في نظرية فاعلية الذات لباندورا، ويمكن توضيحها من خلال ما يلي:

- **أولًا: الخبرة: حيث** تعتبر الخبرة هي العامل الأكثر أهمية في تحديد الكفاءة الذاتية للفرد، أي أن النجاح يرفع الكفاءة الذاتية الأكاديمية والفشل يخفضها.
- **التجربة التبادلية:** عندما يرى الناس شخصًا ينجح في شيء ما، تزداد كفاءتهم الذاتية، والعكس عندما يرون الناس يفشلون، فإن كفاءتهم الذاتية تنخفض، وتكون هذه العملية أكثر فاعلية عندما يرى الشخص نفسه مشابهًا لنموذجه، وإذا نجح النموذج الذي يقتدي به يُنظر إليه على أنه يمتلك قدرة مماثلة، فسيؤدي ذلك إلى زيادة الكفاءة الذاتية للمراقب، على الرغم من أنها ليست مؤثرة مثل الخبرة فإن النمذجة لها تأثير قوي عندما يكون الشخص غير متأكد من نفسه بشكل خاص.
- **المعتقدات الاجتماعية:** حيث تتعلق المعتقدات الاجتماعية بالتشجيع أو الإحباط، ويمكن أن يكون لها تأثير قوي، لأن الناس تتذكر دائمًا ما قيل لهم، وقد يؤدي إلى تغيير ثقتهم بشكل كبير، وفي حين أن الإقناع الإيجابي يزيد من الكفاءة الذاتية، والإقناع السلبي يقللها، ولذلك فإنه من الأسهل تقليل الكفاءة الذاتية لشخص ما بدلاً من زيادتها.
- **العوامل الفسيولوجية:** ففي المواقف العصيبة تظهر على الناس علامات الضيق مثل والأوجاع والآلام والإرهاق والخوف، ويمكن لتصورات الشخص لهذه الاستجابات أن تغير بشكل ملحوظ الكفاءة الذاتية للشخص، إذا أصيب شخص بالارتباك والرعشة قبل التحدث أمام الجمهور، فإن الأشخاص ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة قد يأخذون هذا على أنه دليل على عدم قدرتهم، وبالتالي تقليل

كفاءتهم الذاتية بشكل أكبر في حين أن أولئك الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية من المرجح أن يفسروا مثل هذه العلامات الفسيولوجية طبيعية وغير مرتبطة بقدراته الفعلية (psynso, 2018).

ومن الأهمية بمكان تمييز الطلاب منخفضي ومرتفعي كفاءة الذات الأكاديمية ومعرفة مؤشرات كفاءة الذات الأكاديمية لديهم حتى يتثنى للقائمين بالعملية التعليمية تقديم التدريبات المناسبة لهؤلاء الطلاب، وتتجلى هذه الصفات فيما يلي:

يذكر (Bandura, 1997, 38) أن هناك سمات تميز كل من المرتفعين والمنخفضين في كفاءة الذات الأكاديمية؛ حيث يتسم الطلاب ذوي كفاءة الذات الأكاديمية المرتفعة بالرغبة في أداء المهام الصعبة، وينسبون الفشل لعدم بذل الجهد الكافي، ولديهم طموحات عالية، وينهضون بسرعة بعد النكسات، ويقاومون على الرغم من الشعور بالإحباط، بينما يتسم الطلاب ذوي كفاءة الذات الأكاديمية المنخفضة بالامتناع عن أداء المهام الصعبة، ويستسلمون بسرعة عند الفشل، ولديهم طموحات منخفضة، ويهولون المهام المكلفين بها، وينشغلون بنقائصهم ويركزون على النتائج الفاشلة، ويصعب عليهم النهوض من النكسات، ويشعرون بالإجهاد والاكتئاب بسرعة، ويرى (Phinney & Hass, 2003, 707) أن الطلاب ذوي كفاءة الذات المرتفعة لديهم ثقة بالنفس ويسعون لحل المشكلات، في حين أن ذوي كفاءة الذات المنخفضة يشعرون بالخجل أثناء حل المشكلات مما يؤثر سلبيًا على حياتهم ومستواهم الدراسي، وتضيف وفاء الدسوقي (٢٠١٥، ١٤٦) يشعر الطلاب ذوو كفاءة الذات الأكاديمية المرتفعة بالثقة في قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة المواقف الأكاديمية، وينسبون نجاحاتهم إلى جهودهم الخاصة وتخطيطهم الناجح، كما يعتقدون أن قدراتهم سوف تزداد كلما تعلموا أكثر، وأن الأخطاء هي جزء من عملية التعلم، فلكي نتعلم لا بد أن نخطئ، فنحن نتعلم من أخطائنا، وعلى النقيض فإن الطلاب ذوو كفاءة الذات الأكاديمية المنخفضة يشككون في قدراتهم، ويشعرون أن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل مما يولد لديهم شعورًا بالإجهاد والكآبة والنظرة الضيقة لكيفية حل المشكلات، ودائمًا ما يميلون إلى العمل الجماعي في حالة المهام الصعبة حتى لا يكشف النقص الذي يعانون منه، فهم يعتمدون على الآخرين في تحقيق نجاحاتهم.

ويرى نبيل شرف الدين (٢٠١٠، ٤٣٥ – ٤٣٨)أن لكفاءة الذات الأكاديمية عدة أبعاد هى:

- المثابرة الأكاديمية: والمتمثلة في الإصرار والصبر على مواجه التحديات الدراسية والالتزام دون تجاوز، والجهود المستمرة والأمل في تخطي المحن والطموح المجدد للأمل وللطاقة الدراسية، وتحمل المسئولية التعليمية، وتفضيل تعلم الموضوعات الجديدة والمتحدية للإرادة.
- الثقة بإمكانيات إنجاز المهام التعليمية: والمتمثلة في الاعتزاز بالإمكانيات والمهارات الأكاديمية والثقة بها، وفهم مواطن القوة وجوانب الضعف الأكاديمي، والوعى بها، والسعى إلى تطويرها والقدرة على

حل المشكلات الأكاديمية، وإيجاد الحلول البديلة وطرحها، والإصرار على تطويرها لإنجاز المهام التعليمية.

- الخبرات السابقة المدعمة: والمتمثلة في التمتع بخبرات أكاديمية مشرفة تدعو للفخر، وتمثل رصيدًا داعمًا للتعلم، وللأنشطة الدراسية، بما يمد الطلاب بالثقة والتمكن من تحقيق ذواتهم الأكاديمية.
- المناخ التعليمي المحفز: والمتمثل في تحقيق البيئة التعليمية للتقدم الدراسي واستثمار الإمكانيات الفعلية للطلاب، دون حرمان أو طمس، وتقديم النماذج الناجحة المشجعة، والثقة فيما أعطته من مكتسبات تحفز على الاعتزاز بها، واستكمال التعلم مدى الحياة.

وترى الباحثة الحالية أن الطلاب الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية أكاديمية عالية، يتصفون بالتفتح العقلي ولديهم جرأة، ولكنهم ليسوا مغامرين أو مخاطرين أو مستهترين، وهم أكثر إصرارًا وتحملًا، واقل توترًا وأكثر اتزانًا من الناحية الانفعالية.

من خلال ما سبق ترى الباحثة أن فاعلية الذات الأكاديمية تُعد من أهم أنواع فاعلية الذات والتي تهتم بقدرة المتعلم في القيام بأداء المهام التعليمية بفاعلية وبكفاءة، وأن يتمتع بالمثابرة في أداء المهام، مع ثقة الفرد في قدرته علي مواجهة كل ما يصادفه من أزمات، والقدرة علي التحكم في المواقف الدراسية، وتحقيق الأهداف والنجاح الأكاديمي.

منهج وإجراءات الدراسة: تعرض الباحثة في هذا الجزء وصفًا تفصيليًا للإجراءات التي قامت عليها الدراسة الراهنة ، وذلك خلال العرض التالي:

أ- **منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبى والذي يحاول الباحث من خلاله إعادة بناء الواقع فى موقف تجريبى باستخدام تصميم المجموعتين، بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبى (استراتيجيات التقويم البديل) فى متغير تابع (كفاءة الذات الأكاديمية) فى ظروف يسيطر فيها الباحث على بعض المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات فى المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب-المشاركات في الدراسة: قامت الباحثة باختيار المشاركات في الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية، بطريقة عرضية مقصودة لإجراءات الدراسة الراهنة، ولقد تم اختيار المشاركات في الدراسة على النحو التالي:

١ – **المشاركات في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة** وبلغ عددهم (١٥٠) طالب بالصف الأول الثانوي ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٦) عام إلى (١٧.٧) عام بمتوسط عمري قدره (١٦.١١) عام وانحراف معياري قدره (١٠) شهور وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة..

٢ – **المشاركات في الدراسة الأساسية** قامت الباحثة باختيار (٦٢) طالب بالصف الأول الثانوي ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٥) عام إلى (١٦.٨) عام بمتوسط عمري قدره (١٦.١١) عام وانحراف معياري قدره (١٠) شهور، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية مكونة من (٣١) طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (٣١) طالبة، والمجموعتان التجريبية والضابطة متكافئتان من حيث الذكاء وكفاءة الذات الأكاديمية، والجدولان (١) ، و(٢) توضحا ذلك:

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي لمتغير الذكاء

المقياس المستخدم	المجموعة التجريبية في القياس القبلي (ن=٣١)		المجموعة الضابطة في القياس القبلي (ن=٣١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الذكاء	٩٢.٩٢	٤.٣٦	٩٢.١٣	٣.٩٩	٠.٣٦	غير دالة

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلى لمتغير الذكاء، مما يدل على تحقق شرط تكافؤ المجموعتين في متغير الذكاء.

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلى لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

كفاءة الذات الأكاديمية	المجموعة التجريبية في القياس القبلي (ن=٣١)		المجموعة الضابطة في القياس القبلي (ن=٣١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الثقة بالأداء الأكاديمي	٤١.٠٠	٣.١٩	٤٠.٨٤	٣.٠٩	٠.١٥٩	غير داله
المثابرة الأكاديمية	٣٨.٢٥	٣.٢٤	٣٨.٣٨	٣.٣٣	٠.١٣٥	غير داله
تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية	٣٤.٠٦	٣.١٣	٣٣.٩٦	٢.٩٨	٠.١٦٢	غير داله
الدرجة الكلية	١١٣.٣١	٦.٠٢	١١٣.١٨	٦.٢٤	٠.٠٧٦	غير داله

يتضح من جدول (٢) السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلى في جميع أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس، مما يدل على تحقق شرط تكافؤ المجموعتين في كفاءة الذات الأكاديمية.

رابعًا: أدوات الدراسة : تعرض الباحثة أدوات الدراسة والتحقق من خصائصها السيكومترية، وذلك حسب ترتيب استخدامها في مراحل الدراسة على النحو التالي :

١ – مقياس ستانفورد بنيه الطبعة الخامسة (تعريب: محمود أبو النيل، ومحمد محمد، وعبد الموجود عبد السميع ، ٢٠١١).

تتميز الطبعة الخامسة لمقياس استانفورد بينيه التي أعدها جال روبد عام (٢٠٠٣) بقياس خمسة عوامل أساسية في نظرية كاتل –هورن–كارول بدلًا من أربعة في الصورة الرابعة من المقياس وتطوير عامل الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة العاملة، وتعزيز المستوى غير اللفظي حيث تستخدم نصف الاختبارات الفرعية في الصورة الخامسة طريقة غير لفظية للاختبار والتي تتطلب استجابات لفظية محددة، والاعتماد على التطورات الحديثة في نظرية القياس وخاصة نظرية الاستجابة للمفردة في تقنين المقياس، ولقد تم تناول المقياس في الدراسة الخالية من خلال الخطوات التالية:

أ –الهدف من المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص من خلال قياس خمسة عوامل أساسية هي: الاستدلال السائل، والمعرفة، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية – المكانية، والذاكرة العاملة، ويتوزع كل عامل من هذه العوامل على مجالين رئيسيين هما: المجال اللفظي والمجال غير اللفظي.

ب_ وصف المقياس: يتكون مقياس ستانفورد بنيه للذكاء من مجالين هما: المجال اللفظي وغير اللفظي ، ويتكون كل مجال من المجالين من خمسة اختبارات فرعية ، وتتكون الاختبارات الفرعية غير اللفظية من: الاستدلال التحليلي غير اللفظي والذي يشمل مختلف مستوياته مجموعة من الأنشطة كسلاسل الأشياء والمصفوفات، بينما تتعلق المعرفة العامة غير اللفظية بعدد من الأنشطة التي تتدرج في صعوبتها كلما ارتفع مستوى المفحوص ، فيشمل ذلك الاختبار الفرعي المعرفة الإجرائية ثم تليها سخافات الصور، أما الاستدلال الكمي غير اللفظي فيحتوي بنود خاصة بفهم الكميات والأعداد، وتتضمن المعالجة البصرية المكانية غير اللفظية للوحة الأشكال وتليها مستويات أكثر صعوبة أنماط الأشكال بالإضافة إلى الذاكرة العاملة غير اللفظية، وإذا ما انتقلنا إلى الجانب اللفظي نجد أنه يتكون من نفس الاختبارات الفرعية الغير لفظية مع اختلاف الأنشطة التي تقدم داخل كل اختبار فرعي فنجد أن الاستدلال التحليلي الفظي يتكون من الاستدلال المبكر ثم يتبعه السخافات اللفظية الكلاسكية ثم يليها التشابه اللفظي ، وتشمل المعرفة العامة اللفظية على العبارات وتعريفات للكلمات وهى من الأنشطة الكلاسكية، ويتكون

الاستدلال الكمي اللفظي من التعبير اللفظي عن الكميات ومفاهيم الأعداد وتقدير وتقييم الخصائص الهندسية للأشياء، وتعبر المعالجة البصرية المكانية اللفظية عن المشكلات المكانية التي تتطلب تفسيراً للمواقع والاتجاهات بالإضافة إلى التحديد اللفظي الدقيق للعلاقات المكانية في الصور، ويشتمل الاختبار الفرعي اللفظي للذاكرة العاملة على ما يعرف بمدى المكعبات ثم تزداد أنشطة هذا الاختبار الفرعي صعوبة فتظهر ذاكرة الجمل والتي تتطلب إعادة جملة معينة ثم يليها ذاكرة الكلمة الأخيرة والتي تتطلب ذكر الكلمة الأخيرة في كل فقرة من فقرات النص، وكل من تلك الاختبارات الفرعية يتكون من عدد من المستويات فينقسم الاختبار الفرعي غير اللفظي إلى ستة مستويات ، وينقسم الاختبار الفرعي اللفظي إلى خمسة مستويات؛ حيث يعد اختبار العبارات المدخلي شاملا للمستوى الأول، وتطبق(الصورة الخامسة)للمقياس بشكل فردي لتقييم الذكاء والقدرات وهو ملائم للأعمار من سن(٢: ٨٥) سنه فما فوق.

ج- **مجالات استخدام مقياس استانفورد بنيه الصورة الخامسة:** صمم مقياس استانفورد بنيه للذكاء الصورة الخامسة للاستخدام في: تشخيص حالات العجز الارتقائي لدى الأطفال والمراهقين والبالغين، والتقييم الإكلينيكي والنيوروسيكولوجي، وتقييم الطفولة المبكرة، التقديرات النفسية والتربوية المتعلقة بالالتحاق ببرامج التربية الخاصة، والتقديرات الخاصة بتعويضات العمال، وتقديم معلومات عن التدخلات مثل الخطط العائلية الفردية للصغار ، والخطط التربوية الفردية للأطفال في سن المدرسة، والتقييم المهني (التخطيط للانتقال من المدرسة إلى العمل) بالنسبة للمراهقين، والتغيير المهني للراشدين وتصنيف وانتقاء الموظفين، وتشخيص حالات الإعاقة الفكرية (في كل الأعمار)، وصعوبات التعلم، والتأخر المعرفي الارتقائي في الأطفال والصغار، وإلحاق الطلاب ببرامج الموهوبين عقليا في المدارس، وتقييم إصابات العمل وحجم الإعاقة الناتجة عنها.

د- **زمن تطبيق المقياس:** يستغرق تطبيق المقياس كاملاً ما بين (٧٥-١٥) دقيقة اعتماداً على عمر المفحوص ومستوى قدرته، ويستغرق تطبيق الصورة اللفظية (٣٠) دقيقة وبالمثل الصورة غير اللفظية، أما الصورة المختصرة فتتراوح فترة تطبيقها ما بين (٢٠-١٥) دقيقة فقط.

هـ- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس ستانفورد بنيه الصورة الخامسة وذلك كما يلي:

- **ثبات لمقياس** : تم حساب ثبات مقياس ستانفورد بنيه الطبعة الخامسة بطريقتى إعادة التطبيق والتجزئة النصفية ؛ حيث تراوحت معاملات ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة المقياس بين (٠,٨٥٣ – ٠,٩٨٨) ، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين (٠,٩٥٤ – ٠,٩٩٧) ، المتوسط بالنسبة لنسبة الذكاء الكلية ونسبة الذكاء الغير لفظية ونسبة الذكاء اللفظية ونسبة ذكاء الصورة

المختصرة، ويبلغ متوسط ثبات مؤشرات العوامل الخمسة (٠.٩٠) أو أكثر بينما تصل معدلات ثبات المقاييس العشرة إلى (٠.٨٤).

وقامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتحقق من ثبات مقياس استانفورد بنيه الصورة الخامسة عن طريق إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (١٦٠) بطريقة التجزئة النصفية ؛ حيث قامت بتقسيم المقياس ككل إلى نصفين كما قسمت كل اختبار فرعي إلى نصفين، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل قسمين، والجدول (٣) التالي يوضح النتائج:

جدول (٣) : معامل الارتباط بين نصفى كل اختبار فرعي ونصفى المقياس (ن =١٦٠)

المجال	معامل الارتباط	المجال	معامل الارتباط	الدرجة الكلية	معامل الارتباط
اللفظي	٠.٧٧٥	غير اللفظي	٠.٨٩٢	للمقياس	٠.٨١٩

يتضح من جدول (٣) أن ثبات المقياس ككل وأبعاده بشكل مستقل مرتفع، حيث أن جميع معاملات الارتباط مرتفعة ومناسبة ، مما يُشير إلى أن المقياس بمجالاته الفرعية يتسم بثبات ملائم.

– صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين :الأولي هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة على التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى (٠١.٠)، والثانية هي حساب معامل ارتباط معاملات ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين (٧٤,٠ – ٧٦,٠) وهي معاملات صدق مقبولة بوجة عام وتشير إلى ارتفاع مستوى صدق المقياس.

وتم التحقق من صدق المقياس في الدراسة الحالية على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والتي تبلغ (١٦٠) طالب عن طريق صدق المحك ؛ حيث قام بتطبيق مقياس ستانفورد بنيه الصورة الرابعة، باعتباره محكاً لمقياس ستانفورد بنيه الصورة الخامسة، فبلغ معامل الارتباط (٧٢,٠)، وهو معامل صدق ملائم، ومن ثمّ يمكن الوثوق بهذا المقياس في الدراسة الحالية.

٢ ـ مقياس كفاءة الذات الأكاديمية (إعداد: الباحثة)

أ– **الهدف من المقياس:** قامت الباحثة بإعداد هذا المقياس لقياس أبعاد كفاءة الذات الأكاديمية – الثقة بالأداء الأكاديمي – المثابرة الأكاديمية – تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ب– **تحديد مصادر مفردات المقياس:** تم اشتقاق مفردات المقياس من خلال المصادر التالية:

١. الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم كفاءة الذات الأكاديمية وأهم مكوناته وذلك من خلال الإطار النظري للدراسة.

٢. الاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت كفاءة الذات الأكاديمية وقد وجدت الباحثة تنوعًا في هذه المقاييس، ومن المقاييس التي تم الرجوع إليها: مقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ محمد غنيم، ٢٠٠٤، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ باندورا (Bandura. 2006)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد/ غازي المطرفي (٢٠١٤)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد بشرى ارنوط (٢٠١٥).

٣. التعريف الإجرائي لكفاءة الذات الأكاديمية؛ ترى الباحثة أن مصطلح كفاءة الذات الأكاديمية يتضمن إدراك الطالب لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها من حيث الثقة بالأداء الأكاديمي، والمثابرة الأكاديمية، وتحمل المسئولية الأكاديمية، وتتحدد كفاءة الذات الأكاديمية فى ضوء الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية المعد لقياسها في الدراسة الحالية.

٤. عرض المقياس في صورته الأولية (٥٥) مفردة على (١٠) من المتخصصين في التربية وعلم النفس، وقدمت الباحثة لهم المقياس بأبعاده الثلاثة وتعليماته وطلبت منهم إبداء الرأي في المقياس وأبعاده ومدى ملائمة مفردات المقياس ومدى تمثيل المفردات لكل بعد من الأبعاد الثلاثة، وإبداء الرأي في الصياغة اللغوية وأي حذف أو تعديل أو إضافات في صياغة مفردات المقياس، وحددت الباحثة نسبة اتفاق (٨٠٪) فأعلى كأساس لصلاحية هذا المقاس، وتبين أن نسب اتفاق المحكمين على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، تتراوح ما بين (٨٠٪ – ١٠٠٪)، ولقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة والإضافات والصياغات الجديدة والتي أشار إليها السادة المتخصصين على المقياس .

ومن خلال الاستفادة من الاستجابات التي ذكرها الطلاب، والاطلاع على المقاييس والأدوات المتاحة التي اهتمت بقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وأهم ما خلصت إليه البحوث والدراسات السابقة، والتوصيات التي أدلى بها المتخصصين في التربية وعلم النفس صاغت الباحثة عدد من المفردات التي رأت أنها ترتبط بكفاءة الذات الأكاديمية، وكان عدد المفردات (٥١) مفردة، تمثل مفردات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ج– طريقة تقدير درجات المقياس: يتضمن المقياس درجات لثلاث جوانب لكفاءة الذات الأكاديمية، تُجمع لنحصل على الدرجة الكلية للمقياس، وتم وضع مفتاح لتصحيح المقياس وذلك على أساس اختيار أحد البدائل من خمسة بدائل على كل مفردة وهى (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) وحيث أن المقياس به مفردات موجبه وأخرى سالبة فقد تم احتساب الدرجات عليه (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للمفردات الموجبة، و (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للمفردات السالبة.

د- **الخصائص السيكومترية للمقياس:** قامت الباحثة في الدراسة الحالية بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء ثباته وصدقه واتساقه الداخلي ؛ وذلك كما يلي:

٢ - **ثبات المقياس:** اعتمدت الباحثة فى حساب ثبات المقياس على نوعين من الثبات هما: **طريقة ألفا كرونباخ:** تعتمد هذه الطريقة على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل الفا للمقياس ككل. والجدول (٤) التالى يُبين قيم معاملات ألفا بعد حذف المفردة:

جدول (٤): قيم معامل ألفا بحذف درجة المفردة

المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠.٧٨٩	١٤	٠.٨٠٩	٢٧	٠.٨٠٩	٤٠	٠.٧٩٨
٢	٠.٧٩٩	١٥	٠.٨٠٨	٢٨	٠.٨٠٨	٤١	٠.٧٩٨
٣	٠.٧٩٤	١٦	٠.٧٩٨	٢٩	٠.٧٨٩	٤٢	٠.٨٠٦
٤	٠.٧٩٨	١٧	٠.٨٠٠	٣٠	٠.٧٩٨	٤٣	٠.٨٠٠
٥	٠.٨٠١	١٨	٠.٧٩٨	٣١	٠.٧٩٩	٤٤	٠.٨٠٧
٦	٠.٨٠٩	١٩	٠.٧٩١	٣٢	٠.٧٩٠	٤٥	٠.٧٩٤
٧	٠.٧٩٨	٢٠	٠.٨٠١	٣٣	٠.٨٠٣	٤٦	٠.٨١٨
٨	٠.٧٩٩	٢١	٠.٨٠٨	٣٤	٠.٨٠٣	٤٧	٠.٧٩٩
٩	٠.٨٠٤	٢٢	٠.٨٠٨	٣٥	٠.٧٩٨	٤٨	٠.٧٨٩
١٠	٠.٨٠٨	٢٣	٠.٨٠٩	٣٦	٠.٨٠٤	٤٩	٠.٨٠٩
١١	٠.٧٩٨	٢٤	٠.٧٩٨	٣٧	٠.٧٩٩	٥٠	٠.٧٩٩
١٢	٠.٨٠٤	٢٥	٠.٨١٤	٣٨	٠.٨٠٠	٥١	٠.٨٠٠
١٣	٠.٧٩٩	٢٦	٠.٨٠٨	٣٩	٠.٨٠٧		

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠.٨٠٩

يتضح من جدول (٤) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل ألفا بحذف المفردة فى معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً فى بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل ما عدا العبارتين رقم (٢٥، ٤٦) واللذان تم حذفهما، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه ما عدا العبارتين رقم (٢٥، ٤٦)، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تتسم بثبات ملائم.

- **الثبات بطريقة إعادة المقياس:** قامت الباحثة بحساب معامل الثبات لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (١٦٠) طالبة بفارق زمني قدره (٢١) يوما، والجدول (٥) التالي يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:

جدول (٥): ثبات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية عن طريق إعادة المقياس (ن=١٦٠)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معاملات الارتباط	البعد	معاملات الارتباط
الأول	٠.٨١٧	الثاني	٠.٨٨٤	الثالث	٠.٧٩٦
الدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط		٠.٨١٤		

يتبين من جدول(٥) أن جميع معاملات الارتباط بين تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه بالنسبة لجميع مفردات مقياس كفاءة الذات الأكاديمية مقبولة ؛ حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٩٦)، و (٠.٨٨٤) وهى معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها كمؤشر على ثبات المقياس.

ثانياً: صدق المقياس: اعتمدت الباحثة في حساب صدق المقياس على نوعين من الصدق هما: الصدق العاملي والصدق المرتبط بالمحك ويمكن تناولهما فيما يلي:

- **صدق التحليل العاملي:** قامت الباحثة بحساب الصدق العاملي الاستكشافي للمقياس بطريقة المكونات الأساسية لمفردات المقياس البالغ عددها (٤٩)، فتم استخلاص ثلاثة عوامل من المصفوفة، ثم تدوير العوامل الناتجة تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس وجذر كامن أكبر من الواحد الصحيح للحصول على أفضل بناء عاملي بسيط لعوامل الدرجة الأولى فتم التوصل إلى ثلاثة عوامل فسرت (٥٢.٣٢٪) من التباين الكلي كما هو موضح بالجدول(٦)التالي:

جدول (٦): تشبعات المفردات على العوامل لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية (ن= ١٦٠)

المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٧٥٣			٢٦		٠.٥٢٧	
٢		٠.٦٩٢		٢٧			٠.٤٥٦
٣			٠.٨٥١	٢٨	٠.٥٨٦		
٤	٠.٦٩٧			٢٩		٠.٧٤٦	
٥		٠.٨٧٣		٣٠			٠.٦٩٣
٦			٠.٨٠٥	٣١	٠.٤٨٥		
٧	٠.٥٣٦			٣٢		٠.٧٧١	

٨		٠.٣٩٨		٣٣			٠.٦٣٢
٩			٠.٤٩٢	٣٤	٠.٨٠١		
١٠	٠.٥٨٣			٣٥		٠.٧٣٦	
١١		٠.٧٢٩		٣٦			٠.٨٥٣
١٢			٠.٧٧٥	٣٧	٠.٥٢٩		
١٣	٠.٦٣٥			٣٨		٠.٧٠٩	
١٤		٠.٧٢٨		٣٩			٠.٦٦٨
١٥			٠.٨٨١	٤٠	٠.٨٣٧		
١٦	٠.٤٢٣			٤١		٠.٤٠١	
١٧		٠.٥٣٦		٤٢			٠.٥٢٩
١٨			٠.٧٨٩	٤٣	٠.٥٨٤		
١٩	٠.٨٣٩			٤٤		٠.٨٦٢	
٢٠		٠.٦٣٤		٤٥			٠.٧٤١
٢١			٠.٤٢٨	٤٦	٠.٦٢٨		
٢٢	٠.٣٧٤			٤٧		٠.٧٩٦	
٢٣		٠.٣٥٩		٤٨			٠.٤١٧
٢٤			٠.٧١٤	٤٩	٠.٤٥٣		
٢٥	٠.٦٣٥						
				الجذر الكامن	٩.٢١٩	٨.٤٥١	٧.٩٦٣
				نسبة التباين	١٨.٨١	١٧.٢٥	١٦.٢٥

وعلى ضوء الجدول السابق فإن جميع المفردات تشبعت على ثلاثة عوامل، والعوامل هى:

- العامل الأول: تشبع عليه المفردات(١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦، ٤٩) يفسر (١٨.٨١٪) من التباين الكلي وتم تسميته الثقة بالأداء الأكاديمي.
- العامل الثاني: تشبع عليه المفردات (٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧) يفسر (١٧.٢٥٪) من التباين الكلي وتم تسميته المثابرة الأكاديمية.
- العامل الثالث: تشبع عليه المفردات(٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨) يفسر (١٦.٢٥٪) من التباين الكلي وتم تسميته تحمل المسئولية الأكاديمية.
- **صدق المحك الخارجي**؛ حيث قامت الباحثة بتطبيق مقياس كفاءة الذات الأكاديمية إعداد محمد محمد، وأنس الضلاعين، وأحمد أبو سعد (٢٠١٤) باعتباره محكا لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

المعد للدراسة الحالية على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من طالبات الصف الأول الثانوي والذين بلغ عددهم (١٦٠) طالب، فبلغ معامل الارتباط(٠.٧٩٦) بما يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: اعتمدت الباحثة فى حساب الاتساق الداخلى للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذى تنتمى إليه ودرجة كل بُعد والدرجة الكلية ؛ والجداول (٧)، و (٨) التاليان يبينا ذلك:

جدول (٧): الاتساق الداخلي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

البعد الأول	معامل الارتباط	البعد الثانى	معاملات الارتباط	البعد الثالث	معاملات الارتباط
١	٠.٧٤١	٢	٠.٧٩٧	٣	٠.٨٥٤
٤	٠.٦٩٢	٥	٠.٦٩٤	٦	٠.٨٢٩
٧	٠.٨٥٧	٨	٠.٩٠٣	٩	٠.٧٣٧
١٠	٠.٧٦٤	١١	٠.٨٣٤	١٢	٠.٩٠٢
١٣	٠.٦٩٩	١٤	٠.٧٥٦	١٥	٠.٨٥٢
١٦	٠.٨٤١	١٧	٠.٧٨٩	١٨	٠.٨٣٩
١٩	٠.٨٢٠	٢٠	٠.٨٣٤	٢١	٠.٧٤٧
٢٢	٠.٧٥٤	٢٣	٠.٦٩٤	٢٤	٠.٦٩٦
٢٥	٠.٧٧٢	٢٦	٠.٧٨٦	٢٧	٠.٨٢٥
٢٨	٠.٨٥٦	٢٩	٠.٨٢٨	٣٠	٠.٨٣٨
٣١	٠.٩٠١	٣٢	٠.٩٠٠	٣٣	٠.٧١٨
٣٤	٠.٦٩١	٣٥	٠.٦٩٤	٣٦	٠.٧٩٣
٣٧	٠.٨٢٦	٣٨	٠.٨٠٦	٣٩	٠.٧٧٩
٤٠	٠.٨٢٩	٤١	٠.٧٤٧	٤٢	٠.٦٩٨
٤٣	٠.٧٥١	٤٤	٠.٨٢٨	٤٥	٠.٨١٩
٤٦	٠.٨١٤	٤٧	٠.٧٤١	٤٨	٠.٨٠٠
٤٩	٠.٨٥٣				

يتبين من جدول(٧) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات والأبعاد التى تنتمى إليها ذات دلالة إحصائية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

جدول (٨): الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية

البعد	معامل الارتباط	البعد	معاملات الارتباط	البعد	معاملات الارتباط
الأول	٠.٨٣٩	الثاني	٠.٧٥٨	الثالث	٠.٨٨٤

يتبين من جدول(٨) السابق أن جميع معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلى مناسب.

يتبين مما سبق تمتع مقياس كفاءة الذات الأكاديمية بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي عالية ودالة إحصائياً مما يشير إلى صلاحية المقياس وإمكانية تطبيقه على المشاركين في الدراسة الراهنة.

البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التقويم البديل:

أولاً : أهداف البرنامج : تنقسم أهداف البرنامج إلى هدف عام وأهداف إجرائية وذلك كالتالي:

١. **الهدف العام للبرنامج :** يهدف البرنامج إلى تدريب المعلمي الجدد بالمرحلة الثانوية ومعرفة أثر ذلك التدريب على كفاءة الذات الأكاديمية لدى طالبتهن.

٢. **الأهداف الاجرائية :** تتحقق الأهداف الإجرائية من خلال العمل داخل الجلسات وتطبيق الفنيات المختلفة، وتم تحديد الأهداف الإجرائية على النحو التالي:

يتوقع من معلمي المرحلة الثانوية بعد انتهاء البرنامج أن يكوا قادرين على:

- يتعرف المعلمين على مفهوم التقويم البديل في ضوء الرؤى المعاصرة.
- يفرق المعلمين بين التقويم البديل والتقويم التقليدي.
- يحدد المعلمين خصائص التقويم البديل.
- يستنتج المعلمين أهمية التقويم التربوي البديل.
- يتعرف المعلمين على المبادئ الرئيسة للتقويم البديل.
- يوضح المعلمين وظائف التقويم التربوي البديل.
- يفرق المعلمين بين أنواع التقويم التربوي البديل.
- يناقش المعلمين كفايات المقوم الجيد.
- يعدد المعلمين مميزات التقويم البديل.
- يوضح المعلمين المحددات التي يمكن أن تواجه التقويم البديل.
- يذكر المعلمين المتطلبات اللازمة للتقويم البديل.

ثانياً: أسس بناء البرنامج: يستند البرنامج الراهن على مجموعة من الأسس العامة والنظرية الفلسفية والنفسية والتربوية والاجتماعية التي من شأنها تدعيم البرنامج، ويمكن تلخيص الأسس التي يقوم عليها البرنامج الراهن فيما يلي:

١ – الأسس العامة للبرنامج:

تتمثل الأسس العامة للبرنامج في قابلية السلوك الإنساني والاتجاهات والمشاعر للتعديل، والمهارات للنمو والتحسن، ويجب عند تصميم البرامج مراعاة الأسس العامة الآتية:

– وضوح الأهداف التي يتم تنفيذ البرنامج في ضوئها.

– توفر المشاركة التفاعلية من جانب جميع المشاركات في البرنامج.

– تحديد المدى الزمني والأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج.

– التقييم الموضوعي للبرنامج (سميرة عبد السلام، ٢٠١٠، ٥١).

٢ – الأسس النظرية والفلسفية: تشمل الأسس النظرية لهذا البرنامج بعض الأساليب المستمدة من نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا مثل: المحاضرة والتعليمات وتقديم التوجيهات المباشرة والمناقشة والحوار، وكذلك النظريات المعرفية السلوكية مثل أساليب التعليم الفعال المباشر والاستبصار والعصف الذهني والتعزيز وتعديل الأفكار والنمذجة والمناقشة الجماعية والحوار والتعليمات والتوجيهات والتغذية الراجعة وتصحيح التفسيرات الخاطئة وإقامة العلاقات التعاونية بين الباحثة والمشاركات التي تركز على حل المشكلات أكثر من تصحيح الأخطاء، كما راعى الباحث أيضاً الأسس الفلسفية العامة التي تتضمن العلاج وتغيير السلوك إلى ما هو أفضل لتدريب المعلمي الجدد بالمرحلة الثانوية على التقويم البديل ومعرفة أثر ذلك التدريب على كفاءة الذات الأكاديمية والحكمة الاختبارية لدى طالبتهن.

٣ – الأسس النفسية والتربوية: أخذت الباحثة في الاعتبار المظاهر المختلفة للنمو والفروق الفردية .

٤ – الأسس الاجتماعية: استخدمت الباحثة الأسلوب الجماعي، وذلك لاهتمامه بالشخص ككائن اجتماعي يتأثر ويؤثر في البيئة التي يعيش فيها، ويحقق الأسلوب الجماعي المزيد من التفاعل الاجتماعي بين الباحثة والمشاركين، وبين المشاركين وبعضهم البعض.

ثالثاً : مصادر بناء البرنامج: اعتمدت الباحثة في بناء البرنامج على عدد من المصادر، والتي تتمثل في:

١ – الاطلاع على التراث السيكولوجي الذي تناول استراتيجيات التقويم البديل بصفة عامة ، والاستراتيجيات المقترحة في البرنامج بصفة خاصة، والمتاحة في حدود الإمكانيات المتاحة للباحثة.

٢- الاطلاع على بعض البرامج التدريبية والتي تناولت متغيرات هذه الدراسة لتكوين الهيكل العام للبرنامج المقترح وكذلك الاستفادة من الأنشطة والفنيات المستخدمة وعدد الجلسات، ومدة كل جلسة ومن هذه البرامج:

-فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة كفاءة الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا (ليلى المزروع،٢٠٠٩).

- برنامج تدريبي قائم على التقويم البديل لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الصف في سورية (أحمد الحسين، وخالد فرج، ٢٠١٢)

-أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العموم في مدارس محافظة نابلس (محمد عوده، ٢٠١٥).

-فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التقويم البديل في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب المرحلة المتوسطة (الطويرقي، ٢٠٢٢).

- **الأدبيات السيكولوجية:** اشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية والفنيات والاستراتيجيات التي استخدمت في كل جلسة من عدة مصادر منها:

-إعداد وتنفيذ برامج التدريب في علم النفس والتربية (صفاء الأعسر، ١٩٩٧).

- برامج التدريب : محكات بنائها وتقييمها (صفاء الأعسر، ١٩٩).

-التقويم التربوي البديل (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤).

-التدريب مفهومة وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها (الطعاني، ٢٠٠٧).

-الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليمية (الشيباني، ٢٠١٤).

رابعاً: التجربة الاستطلاعية على البرنامج : تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم، وعددهم (٥) محكمين، وذلك للتأكد من مدى ملائمة البرنامج ومحتواه للتطبيق على المشاركين في الدراسة، وهل يحقق هذا المحتوى الهدف الموضوع من أجله أم لا؟ وإبداء الرأي فيما يلي :

- محتوى البرنامج عمومًا ومحتوى كل جلسة.
- الأساليب والفنيات والأنشطة المصاحبة والوسائل المستخدمة.
- مدى ملائمة محتوى البرنامج لمعلمي المرحلة الثانوية.
- مدى ملائمة مدة البرنامج لتنفيذ محتواه، ومدى ملائمة المدة الزمنية للجلسة لمحتواها.
- أساليب تقييم الجلسات والبرنامج بأكمله؛ وذلك باستبانة ملحقة بخطاب موجه موضح فيه عنوان الدراسة والهدف منها والمفاهيم التي التزمت بها الباحثة.

– وتم تعديل البرنامج في ضوء آراء السادة المحكمين، وإعداد الصورة النهائية للبرنامج .

خامساً : الفنيات المستخدمة في البرنامج:

استخدمت الباحثة العديد من الفنيات في البرنامج مثل: المحاضرة والمناقشة– التدعيم –الأقناع – لعب الدور – التغذية الراجعة– اوراق عمل –التدريب العملي.

سادسا: إجراءات تنفيذ الدراسة التجريبية: يعتمد تنفيذ الدراسة التجريبية على عدة مراحل وخطوات، وتتطلب توفير بعض الأدوات والإمكانات المساندة واللازمة لتنفيذ البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التقويم البديل على المجموعة التجريبية، حيث يتطلب لإجراء كل منهما العديد من الخطوات والتجهيزات التي تُساعد على تحقيق الأهداف المرجوة منهما، وبشكل يُساعد على إجراء تجربة علمية تتسم بالدقة والحيادية، وضبط المتغيرات الداخلية، مما يُساعد في تفسير النتائج ومناقشتها، ويتناول الباحث الإجراءات التي تم إتباعها مع المجموعة التجريبية فيما يلي:

– **الإجراءات المتبعة مع المجموعة التجريبية:** إن تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية يعتمد على إتباع العديد من الخطوات والإجراءات التي تتسم بالدقة والموضوعية، حيث إن البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التقويم البديل يهدف إلى تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، مما يُحتم ضرورة الاهتمام بإجراءات مثل هذه البرامج؛ حتى لا تُصبح نوعاً من العبث وإضاعة الجهد والوقت، وتتمثَّل هذه الإجراءات فيما يلى:

(أ) **الاستعداد للتجربة:** تمثلت إجراءات الاستعداد للتجربة في الخطوات التالية:

– **الحصول على الموافقات والتصريحات اللازمة لتطبيق الدراسة التجريبية في الإدارة التعلمية لمركز ومدينة كفر الشيخ:** حصلت الباحثة على موافقة كتابية من الجهات المختصة على إجراء الدراسة التجريبية في الإدارة التعلمية لمركز ومدينة كفر الشيخ محافظة كفر الشيخ.

– **تحديد المشاركين في الدراسة وتحديد المجموعة التجريبية وعددها:** يتطلب تنفيذ مثل هذه الدراسات عددًا قليلًا من الأفراد؛ حتى يسهُل ملاحظتهم وتوجيههم والتفاعل معهم بإيجابية, وقد حددت الباحث بطريقة قصدية المجموعة التجريبية من المعلين بالإدارة التعلمية لمركز ومدينة كفر الشيخ وعددهم من (١٦) معلم.

– **تطبيق المقاييس قبليًا:** بعد الانتهاء من إعداد وتنظيم مكان إجراء التجربة العلمية مع معلمي المجموعة التجريبية، تم تطبيق أدوات القياس تطبيقاً قبليًا، وتصحيحها على النحو التالي:

– تطبيق اختبار استانفورد بنيه للذكاء الصورة الخامسة.

– تطبيق مقياس كفاءة الذات الأكاديمية.

وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء وكفاءة الذات الأكاديمية ، قبل إجراء التجربة على المجموعة التجريبية حتى يتم التأكد من أن الفروق الناتجة في القياس البعدي ترجع إلي فعالية البرنامج، وليس بقدرات الطلاب.

(ج) تنفيذ التجربة: مر تنفيذ البرنامج بعدة خطوات تتمثل في:

- **القسم الأول** : ويتكون من (١) جلسة يتم فيها التعارف بين الباحثة والمجموعة التجريبية ، وجمع المعلومات عن ميولهن واهتماماتهن.
- **القسم الثاني** : ويتكون من (٢٤) جلسات يتم في الجلسات من الجلسة الثانية وحتى الخامسة والعشرون بحيث يتضمن التدريب على استراتيجيات التقويم البديل.
- **القسم الثالث:** ويتكون من (١) جلسة يتم فيه شكرت الباحثة المشاركات في الدراسة التجريبية على تعاونهن معها وحضورهن جلسات البرنامج.

سابعا: نظم تقويم البرنامج : بناءً على ما سبق ، ومن خلال الهدف العام للبرنامج ، والأهداف الإجرائية ، وبناءً على الأسس النظرية التي يستند إليها البرنامج، كان التقييم على النحو التالي:

- **التقويم القبلي** : يتم تقييم الأداء السابق للطلاب الذين سوف يطبق عليهم البرنامج، باستخدام مقياس كفاءة الذات الأكاديمية.
- **التقويم البنائي** : يتم من خلال تقييم أداء الطلاب في نهاية كل جلسة من الجلسات ، وذلك لقياس قدرة الطلاب على تنفيذ الأداء المطلوب منهن القيام به في نهاية الجلسة.
- **التقويم النهائي** : يتم في النهاية إجراء تقييم شامل ، وبعد ذلك تقوم الباحثة بكتابة التقرير النهائي لكل طالبة عن الأداء في مجموعة الجلسات الخاصة بالبرنامج.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تتناول الباحثة في هذا الجزء: نتائج الدراسة، وتفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الأساس النظري للدراسة والتصميم التجريبي لها، ونتائج الدراسات السابقة

١ – **اختبار الفرض الأول:** ينص الفرض الأول على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية للعينات المرتبطة، وجدول (٩) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية

كفاءة الذات الأكاديمية	المجموعة التجريبية في القياس القبلي (ن=٣١)		المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٣١)		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
الثقة بالأداء الأكاديمي	٤١.٠٠	٣.١٩	٥٧.٧٧	٣.٣٢	٢٠.٠٧	٠.٠١	٠.٨٣	مرتفع
المثابرة الأكاديمية	٣٨.٢٥	٣.٢٤	٥١.٢٩	٣.٥١	١٤.٨٦	٠.٠١	٠.٧٦	مرتفع
تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية	٣٤.٠٦	٣.١٣	٥٣.٣٨	٤.٠٢	١٦.٠١	٠.٠١	٠.٧٨	مرتفع
الدرجة الكلية	١١٣.٣١	٦.٠٢	١٦٢.٤٤	٧.٢٦	٢٨.٥٥	٠.٠١	٠.٨٩	مرتفع

يتضح من جدول (٩) السابق وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج علي كفاءة الذات الأكاديمية، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (٠.٧٦– ٠.٨٩)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (٠.٢٠) فإن البرنامج القائم على استراتيجيات التقويم البديل للمعلمين المستخدم في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم ذو كفاءة معقولة.

٢ – **الفرض الثاني ونتائجه:** ينص الفرض الثاني على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي في الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية وفي كل بعد من أبعاده"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية للعينات المستقلة، وجدول (١٠) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (١٠): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

كفاءة الذات الأكاديمية	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٣١)		المجموعة الضابطة في القياس البعدي (ن=٣١)		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع				
الثقة بالأداء الأكاديمي	٥٧.٧٧	٣.٣٢	٤٠.٧١	٣.٢٤	١٧.٤٤	٠.٠١	٠.٧٩	مرتفع
المثابرة الأكاديمية	٥١.٢٩	٣.٥١	٣٨.٤٨	٣.١٨	١٥.٥٢	٠.٠١	٠.٧٧	مرتفع
تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية	٥٣.٣٨	٤.٠٢	٣٤.٠٦	٢.٣٩	١٨.٣٨	٠.٠١	٠.٨٠	مرتفع
الدرجة الكلية	١٦٢.٤٤	٧.٢٦	١١٣.٢٥	٦.٢١	٢٥.٦٣	٠.٠١	٠.٨٦	مرتفع

يتضح من جدول (١٠) السابق وجود فروق داله إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي فى جميع أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس لصالح القياس البعدي، كما يتضح من الجدول السابق وجود حجم أثر للبرنامج علي كفاءة الذات الأكاديمية، وذلك الأثر مرتفع ؛ حيث تراوح حجم الأثر ما بين (٠.٧٧-٠.٨٦)، وحيث أن جميع القيم أكثر من (٠.٢٠) فإن البرنامج القائم على استراتيجيات التقويم البديل للمعلمي الجدد بالمملكة العربية السعودية المستخدم في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طالباتهن ذو كفاءة معقولة.

٣-الفرض الثالث ونتائجه: ينص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية وفي كل بعد من أبعاده"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار النسبة التائية للعينات المرتبطة، وجدول (١١) يوضح نتيجة هذا الإجراء :

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لمقياس كفاءة الذات الأكاديمية

كفاءة الذات الأكاديمية	المجموعة التجريبية في القياس البعدي (ن=٣١)		المجموعة التجريبية في القياس التتبعي (ن=٣١)		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الثقة بالأداء الأكاديمي	٥٧.٧٧	٣.٣٢	٥٧.٨٧	١.٦٦	١.٧٩	غير داله
المثابرة الأكاديمية	٥١.٢٩	٣.٥١	٥١.٣٥	١.٦٧	١.٤٤	غير داله

تقبل و تحمل المسئولية الأكاديمية	٥٣.٣٨	٤.٠٢	٥٣.٣٥	١.٣٩	١.٧٣	غير داله
الدرجة الكلية	١٦٢.٤٤	٧.٢٦	١٦٢.٥٧	١.٨١	٠.٣٩	غير داله

يتضح من جدول (١٦) السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس.

تفسير نتائج الفرض الأول والثاني والثالث :

تشير نتائج الفرض الأول إلى وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى كفاءة الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، كما يتضح من نتائج الفرض الأول وجود حجم أثر للبرنامج القائم على استراتيجيات التقويم البديل للمعلمين والمستخدم في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم، وتشير نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدى فى كفاءة الذات الأكاديمية لصالح القياس القبلي، كما يتضح من نتائج الفرض الثاني وجود حجم أثر للبرنامج القائم على استراتيجيات التقويم البديل للمعلمين المستخدم في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم.

يمكن إرجاع وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي إلى أن البرنامج التدريبي ساعد المعلمين الجدد للمجموعة التجريبية على أن يكن أكثر مرون ، وزادت القدرة لديهم على التخيل والتصور ووضع تصورات مستقبلية واتساع الخبرات الذاتية واهتمام بالأحلام ومرونة الفكر والتوجه السلوكي البرنامج التدريبي القائم على التقويم البديل ساعد طالبتهن شحذ الرغبة في أداء المهام الصعبة، وإنساب الفشل لعدم بذل الجهد الكافي، ونمى لديهم طموحات عالية، وجعلهم ينهضون بسرعة بعد النكسات، ويقاومون على الرغم من الشعور بالإحباط، ولا يمتنعون عن أداء المهام الصعبة، ولا يستسلمون بسرعة عند الفشل، وجعل لديهم طموحات مرتفعة، ولا يهولون المهام المكلفين بها، ولا ينشغلون بنقائصهم ولا يركزون على النتائج الفاشلة، ولا يصعب عليهم النهوض من النكسات، ولا يشعرون بالإجهاد والاكتئاب بسرعة، ورفع ثقتهم بأنفسهن وجعلهن يسعون لحل المشكلات، ولا يشعرون بالخجل أثناء حل المشكلات وجعلهن يشعرون بالثقة في قدرتهم على حل المشكلات ومواجهة المواقف الأكاديمية، كما دفعهم على ينسب نجاحاتهم إلى جهودهم الخاصة وتخطيطهم الناجح، كما جعلهن يعتقدن أن قدراتهم سوف تزداد كلما تعلموا أكثر، وأن الأخطاء هي جزء من عملية التعلم، فلكي نتعلم لا بد أن نخطئ، فنحن نتعلم من أخطائنا، ولا يشككون في قدراتهم، كما

جعلهن يشعرن أن الأشياء أصعب مما هي عليه بالفعل مما يولد لديهن شعورًا بالإجهاد والكآبة والنظرة الضيقة لكيفية حل المشكلات، وجعلهن يميلون دائمًا إلى العمل الجماعي في حالة المهام الصعبة حتى لا يكشف النقص الذي يعانين منه.

بينما يتضح من جدول (١٦) السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى جميع أبعاد مقياس كفاءة الذات الأكاديمية والدرجة الكلية للمقياس.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطلاب الذين تلقوا التدريب على أنشطة عديدة ومتنوعة، وأشتمل البرنامج على عدد كاف من الجلسات وخصصت الباحثة مدة زمنية كافية لكل جلسة، بالإضافة إلي أنه تم استخدام فنيات متنوعة وطرق مختلفة أثناء التدريب، كما أن التقويم البنائي المستمر طوال جلسات التدريب، والتقويم الذي كان يتم في نهاية كل جلسة، والتقويم الذي كان يتم في نهاية مجموعة الجلسات، فكان الهدف منه هو تحديد مدى استفادة الطلاب من التدريب الخاص بالبرنامج، وتحديد نقاط الضعف والتركيز عليها وبذل أقصى جهد للتخفيف من حدتها، وكذلك تحديد نقاط القوة لتدعيمها، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن المتغير الذي تم إدخاله على معلمي المجموعة التجريبية وهو البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التقويم البديل وإليه تعزى الفروق الناتجة بين التطبيق القبلى والتطبيق البعدى، وبين التطبيق البعدى والتتبعي لدى طلاب المجموعة التجريبية، وذلك في مقياس كفاءة الذات الأكاديمية، وهذا يدل علي استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية.

وبصفة عامة فقد اتفقت نتائج الفرض الأول والثاني والثالث مع ما توصلت إليه دراسة (Dagnan & Mellor, 2004) ودراسة أمال الفقي (٢٠١٢) و دراسة أمينه أبوالنجا (٢٠١٤) ودراسة محمد الزهراني (٢٠١٤) والتي توصلت إلى فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم.

توصيات الدراسة: توصي الباحثة فى ضوء النتائج التي توصلت إليها بما يلي:

١- الاهتمام باستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمي طلاب المرحلة الثانوية لأنهم يقومون بالتدريس لمرحلة عمرية حرجة وهى بداية المراهقة والتى يحتاجون فيها للعديد من التعامل مع الاستراتيجيات التي تساعدهم على تحسين كفاءة الذات الأكاديمية.

٢- تضمين استراتيجيات التقويم البديل في المقررات الدراسية.

٣- حث الباحثين القائمين على العملية التعليمية بأهمية تدريب المعلمين على ممارسة الأنشطة التى تعتمد على استراتيجيات التقويم البديل لديهم.

مراجع الدراسة:

ابتسام أحمد تمساح (٢٠٢١). برنامج تدريبي لمعلمي العلوم الجدد قائم على استراتيجيات وأدوات التقويم البديل لتنمية مهارات التقويم والمتابعة. **المجلة التربوية بجامعة سوهاج**، ٨٩(٢)، ١٢٢٣- ١٢٦٥.

أبو ضيف مختار محمود؛ سليمان محمد جلال، هيثم ناجي عبد الحكيم (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية. **مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة**، ٣(٦)، ٣٢٣٢-٣٢٠٦.

أحمد حسن العياصرة (٢٠١٧). تصورات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في قرية أردنية للتقويم البديل وكيفية استخدامهم له. **مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، ٤(١)، ٢٨٤-٢٦٣.

أمنه تركي الظفيري؛ سهام مشعل السرواني؛ أمل صالح الغيث؛ نوره عبدالله الملاء (٢٠٢١). واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس بقسم العلوم الأساسية بعمادة السنة الأولى المشتركة إستراتيجيات التقويم البديل في تعليمهن عن بُعد في ظل جائحة كورونا. **مجلة كلية التربية أسيوط**، ٦ (٣٧)، ٣٣٢- ٣٩١.

بشرى إسماعيل ارنوط (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي قائم على نظرية العلاج الواقعي في خفض الكمالية العصابية وزيادة فاعلية الذات الأكاديمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك خالد . **مجلة الإرشاد النفسى– مصر**، ٤٢، ٢٣-٩٧.

جابر عبدالحميد جابر (٢٠٠٢). **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم اداء التلميذ والمدارس**, الاسكندرية, دار الفكر العربي.

عبد السلام قاسم الخلافي (٢٠٢٢). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء لاستراتيجيات التقويم البديل. **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، (٥٤)، ٤٤-٦.

علي عبد العظيم سلام (٢٠١٥). التقويم البديل: مدخل للارتقاء بأداء المعلم وتطوير برامج إعداده ، **المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ٩١-١١٩.

عمر عواض الثبيتي (٢٠٢٠). مدى معرفة وممارسة المعلمين والمعلمي باستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقويم الطلاب في بعض مدارس محافظات الرياض. **مجلة كلية التربية جامعة بنها**، ٣١(١٢٤)، ١٦٦-٢١٤.

لبنى جديد, (٢٠١٦). كفاءة الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافع الانجاز الأكاديمي لدى طلبة التعليم المفتوح دراسة ميدانية على عينة من طلبة رياض الأطفال. **مجلة كلية الآداب جامعة تشرين**, ٣٧(٢)، ٧١- ٩١ .

ليلى المزارع (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى . **مجلة العلوم النفسية والتربوية – جامعة البحرين**، ٨ (٤)، ٨٩-٦٩.

محمد السيد علي (٢٠١١). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد حسن الزبيدي (٢٠١٩). واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام. **المجلة التربوية بكلية التربية بجامعة سوهاج**، ٦٦، ٣١٩-٣٥٤.

محمد رزق الله الزهراني. (٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة, **مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر**, ٢(١٨٦), ٧٨٧- ٨٤٤.

محمد عبد السلام غنيم (٢٠٠٢). طبيعة كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. **المؤتمر العلمي السنوي العاشر -التربية وقضايا التحديث والتنمية في الوطن العربي**، ٢، ٣٨٥-٤٢١.

مريم بوخطة, ربيعة جعفور. (٢٠١٩). كفاءة الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي "دراسة استكشافية مقارنة بمدينة ورقلة". **مجلة دراسات نفسية وتربوية**, ١٣(٢)، ١٠٨-١٢٤.

نبيل فضل شرف الدين (٢٠١٠). تطوير نموذج تعليمي توافقي وتأثيره في فاعلية الذات الأكاديمية المدركة لدى طلاب الدراسات العليا التربوية. **المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس - الدولي الثاني (الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي) ،المنصورة**، ١، ٤١٢- ٤٤٩.

نصرة عبد المجيد جلجل (٢٠٢٢). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لذوي صعوبات التعلم والعاديين. **مجلة كلية التربية**، (١٠٤)، ٣٩-١٧.

وفاء بنت حافظ العويضي؛ جالية بنت حسن زيدان الحريصي. (٢٠٢٠) . قضية التقويم البديل في تعليم اللغة العربية بين مؤيد ومعارض من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**, ٤(٤٣), ٨١- ١٠١.

وفاء صلاح الدين الدسوقي (٢٠١٥). أثر التعلم التشاركى عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الإتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية**، ٦٢، ١٢٩-١٦٢.

AlKhateeb, M. A. (2018). The Effect of Using Performance-based assessment Strategies to Tenth-Grade Students' Achievement and Self-Efficacy in Jordan. *Cypriot Journal of Educational Science*. 13(4), 489–500.

Aroujoa. P. & Lagos, S. (2013). Self- esteem, education and wages revisited. *Journal of Economic Psychology*, 34, 120- 132 .

Bedel, E. F. (2016). Exploring Academic Motivation, Academic Self-efficacy and Attitudes toward Teaching in Pre-service Early Childhood Education Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(1), 142-149.

Brown, S.; Ganesan, S. & Challagalla, G. (2001). Sell – Efficacy as a Moderator of Information – Seeking effectiveness. *Journal of Applied psychology*, 86(5), 1043-1051.

Hayat, A. A., Shateri, K., Amini, M., & Shokrpour, N. (2020). Relationships between academic self-efficacy, learning-related emotions, and metacognitive learning strategies with academic performance in medical students: a structural equation model. *BMC medical education*, *20*(1), 1-11.

Ismaeel, D. (2020). Alternative Web-Based Assessment and Academic Self-Efficacy of PreService Student Teachers. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*. 15(4), 66- 81.

Phinney,J. & Hass, K.(2003).The process of coping among ethic minority first generation college fresh men:A narrative approach . *Journal of social psychology*, 143(6), 707-727.

Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245-253.

Psynso. (2018). Factors Affecting Self-efficacy. From: https://psynso.com.

Sa'diyah, A. (2020, December). Alternative Assessment Practices and Difficulties on EFL Students' Speaking Skill. In *International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020)* (pp. 810-815). Atlantis Press.

Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, *62*, 98-107.

Zimmerman, B. & Paulsen, A.(1995).Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self - regulation .In P.R,

Pintrich (ed),*Understanding self-regulation learning* ,San Francisco,CA:Jossey-Bass,26,13-28.

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.