جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة كمنبئات بالاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان

إعداد

د.هبه السيد توفيق حسين

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية – جامعة أسوان

تاريخ استلام البحث : ١١ أغسطس ٢٠٢٣م – تاريخ قبول النشر: ١٥ أغسطس ٢٠٢٣م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2023.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف على الرغبة في التعلم واتجاهات طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو أساليب التقويم المختلفة كمنبئات بالاندماج الدراسي لديهم، وبلغت العينة في مجملها (٦٠٠) طالبًا وطالبَة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية – جامعة أسوان، (١٥٠ عينة استطلاعية، ٤٥٠ عينة أساسية)، واشتملت الدراسة على ثلاثة أدوات وهي مقاييس: (الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، والاندماج الدراسي) (إعداد الباحثة)، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: امتلاك طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان لمستوى مرتفع من الرغبة في التعلم، ووجود اتجاهات إيجابية لديهم نحو أساليب التقويم المختلفة، ووجدت علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين كل من: الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، والاندماج الدراسي لدى عينة الدراسة، وأنه يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي لديهم بمعلومية درجاتهم في كل من: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الرغبة في التعلم، الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، الاندماج الدراسي، طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان.

Desire to learn and attitudes towards different Evaluation Styles as predictors of academic Engagement among students of the Faculty of Specific Education at Aswan University.

Abstract

The study aimed to identify the desire to learn and the attitudes of the students of the Faculty of Specific Education at Aswan University towards the different evaluation Styles as predictors of their academic engagement, The sample consisted of (600) male and female students from the second year at the Faculty of Specific Education - Aswan University, (150 exploratory samples, 450 basic samples), The study included three tools, which are measures: (desire to learn, attitudes towards different evaluation Styles, and academic engagement) (prepared by the researcher). They have towards different evaluation Styles, and there were statistically significant positive correlations at the level (0.01) between each of: the desire to learn, attitudes towards different evaluation Styles, and academic engagement among the study sample, and that academic engagement can be predicted by knowing their scores in each of: the desire to Learning and attitudes towards different evaluation Styles.

key words: Desire to learn - the attitudes towards different evaluation Styles - Academic Engagement - Students of the Faculty of Specific Education - Aswan University.

الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة كمنبئات بالاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان

مقدمة الدراسة

تمارس مؤسسات التعليم العالي في العالم اليوم دورًا مهمًا وبارزًا ومعقدًا. حيث هناك تحديات وفرص مختلفة آخذة في الظهور، مع العديد من الآثار النفسية والتعليمية. ولعل الأهم من ذلك هو التحديات المرتبطة برؤية المعرفة نفسها بمنظور جديد، والتي تؤثر بشدة على دور ومسؤولية الجامعات في المجتمع.

لذلك، تعد الجامعة في مقدمة المؤسسات التعليمية – التعلمية والتي لها دور فريد ومتميز عن مؤسسات المجتمع الأخرى، حيث تعد بوتقة تنصهر فيها المعرفة والعلوم، وتحت مظلتها يوجد معلمون وعلماء وباحثون وطالبو علم، يساهمون في تطوير هذا المجتمع بأفكارهم وإمكانياتهم وتطلعاتهم وأبحاثهم، وتقع على عاتقها مسؤولية كبيرة نحو بناء المجتمع ورخاءه (وفاء الأحمدي، ٢٠١٦، ٦٣٦).

وتأتي كلية التربية في طليعة المؤسسات التعليمية الموكل إليها ذلك، لاهتمامها بإعداد وتدريب وتطوير القدرات المعرفية للأجيال وفقًا للمبادئ الأخلاقية والإنسانية المعترف بها. وتعد الرغبة في التعلم Desire to learn واحدة من أهم المتطلبات والشروط لحدوث عملية التعلم (حلمي الفيل، ٢٠١٩، ٢٠٩).

وقد عرفها أحمد داوود (٢٠١٤) بأنها أحد الأوجه الرئيسة التي تبلور وتشكل دافعية الطلاب للتعلم. وتلك الرغبة لا تسهم فقط في إعمال عقل المتعلم للحصول على معارف مهمة وموثوق فيها في آن واحد، بل تؤدي أيضًا إلى إحداث فهم أعمق للمعلومات (Piechurska–Kusiel, 2016 , 41).

كما تسهم رغبة الطلاب في التعلم ودافعيتهم المرتفعة إلى المشاركة الذاتية في العملية التعليمية وفي إثراء تعلمهم النشط (سهام البكري، ٢٠١٥، ٣٥)، ونتيجة التحديات والتطور السريع في جميع مجالات الحياة يواجه المتعلمون مستجدات، ومشكلات ليست من النوع المألوف، والتي لا يمكن حلها باستخدام المعرفة والمهارات التي اكتسبوها في مراحل التعليم

المختلفة، وفي هذه الحالة، فهم بحاجة إلى معارف ومهارات جديدة لحل هذه المشكلات، مما يعني مدى حاجة المتعلمين بأن تكون لديهم رغبة في التعلم باستمرار، فالتعلم أمر ضروري ومهم في حياتهم بشكل عام .(Widyantoro, 2017, 2)

لذا كان لزامًا على المتعلمين ألا يلجأون إلى المعلمين فحسب، بل يبحثون أيضًا عن معلومات ثرية وإجابات على جميع الأسئلة التي تدور بعقولهم، ويهتمون دائمًا بـ (كيف) و(لماذا)، مما يرضي فضولهم الداخلي للمعرفة والتعلم بأي وسيلة ممكنة (مريم عبد الملاك، ٢٠٢٠، ٤٤٩).

هذا ومن ناحية أخرى، أشار صلاح الدين علام (٢٠١٠) إلى أهمية التقويم التربوي؛ حيث يؤدي دورًا أساسيًا وفاعلًا في توجيه العملية التعليمية، وإثراء تعلم الطلاب، وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

وعلى الرغم من تلك الأهمية، فقد اقتصر مفهوم تقويم تعلم الطلاب على تقويم بعض الجوانب المعرفية، ومدى اكتساب المتعلمين لمحتوى دراسي معين، مما ترتب على ذلك استخدام أساليب للقياس والتقويم، تلك التي تركز على ما اختزنه المتعلمون من معلومات ومعارف، والتي لا تناسب التطورات التربوية واحتياجاتها، حيث تعد مشكلة تقويم مستوى أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي في المقررات الدراسية المختلفة المحور الرئيس الذي تدور حوله حركة الإصلاح التربوي.

وقد بينت دراسة حياة خطاب (٢٠٠٦) أن أبرز الصعوبات التي تواجه تقويم تعلم الطلاب في التعليم العالي تتمثل في عدم وجود طريقة يتم من خلالها تقويم إنجازات الطلاب المختلفة، والحصول على حقائق وبيانات محددة والتي من شأنها أن تساعد في تحليل وتفسير وفهم أدائهم وتقدير مدى كفاءتهم الدراسية.

بينما أشارت نتائج دراسة نادية شريف، وآخرون (٢٠١٣) إلى إتفاق آراء كل من: أعضاء هيئة التدريس والطلاب فيما يتعلق بعملية القياس والتقويم، حيث أجمع الكل على وجود سلبيات كثيرة في تلك العملية، وأن مبادئ التقويم وأسسه التي يقوم عليها، وأساليب تقدير أداء الطلاب، وقدرة التقويم على قياس قدراتهم ومهاراتهم المختلفة غير متوفرة بالصورة المنشودة بالجامعة.

وقد أشارت الاتجاهات الحديثة للتقويم إلى أهمية مشاركة المتعلم برأيه في وضع الخطوط العريضة فيما يخص العملية التقويمية وبصفة خاصة على مستوى التعليم الجامعي (Andrew, et al., 2010) ، وتظهر تلك الخطوط العريضة في الإجراءات التي تتعلق بأساليب التقويم على مختلف أنواعها بما يحقق الموضوعية المأمولة في هذا الصدد (Ketterlin-Geller, et al., 2009).

ونظرًا للدور الفاعل الذي تقوم به عملية التقويم في عملية التعلم فقد أشارت دراسة Watering & Rijt (2006) إلى أن تهيئة الطلاب للتقويم يعتمد على التعرف على إتجاهاتهم نحو طبيعة هذه العملية، مما يكون له تأثيرات بالسلب أو بالإيجاب على عملية التعلم.

وقد أشارت دراسة محمد سمارة (٢٠٠٨، ٢٣) إلى أن الاتجاه هو استعداد نفسي سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا أو استجابة ما نحو الأشخاص أو الموضوعات أو المواقف أو الرموز في البيئة التي تستثير تلك الاستجابة. كما عرفت دراسة عناب خولة (٢٠١٥) أساليب التقويم بأنها الأدوات والطرق والمقاييس التي تستخدم لجمع البيانات والمعلومات عن نتائج تعلم الطلاب، لمعرفة ما حدث من تغيير وما تحقق من أهداف نتيجة تعلمهم لمحتوى دراسي معين.

هذا وقد تباينت اتجاهات الطلاب نحو أسلوب معين من أساليب التقويم الذي يتعلق بنوع الأسئلة المتضمنة بأداة التقويم، حيث أشارت دراسة Ben-Chaim & Zoller (1997) إلى أن طلاب الجامعة يفضلون الاختبارات التحريرية (اختبارات الورقة والقلم)، والاختبارات غير الموقوتة، وكذلك الاختبارات التي تعتمد على الفهم وليس على مجرد التذكر.

وتوصلت دراسة Birenbaum & Feldman (1998) إلى أن الطلاب مرتفعي التحصيل يفضلون الاختبارات المقالية، بينما الطلاب منخفضو التحصيل يفضلون الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد)، كما توصلت إلى أن طلاب الجامعة يفضلون أسئلة الاختيار من متعدد، وكذلك أسئلة المقال البسيطة عن الأخرى الأكثر تعقيدًا، كما أنهم يفضلون التحريرية عن الشفوية، وهي نفس النتائج التي توصلت إليها دراسة Beller & Gafini (2000) ، وهذا ما أكدت أيضًا عليه دراسة Traub & McRury (2010).

وتوصلت أيضًا دراسة عفاف المهدي وأخرون (٢٠١٥) إلى وجود اتجاهات إيجابية لعينة الدراسة الكلية نحو الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد.

واتفقت دراسة كل من: سهام صالح، وشيخة العسكر (٢٠٠٧) ؛ سناء المنصور (٢٠١١) على الإقبال الشديد لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتطبيق التصحيح الآلي لتوفيره في الجهد والوقت، وسرعته في الإنجاز.

وأشارت العديد من نتائج الدراسات مثل: Tella & Bashorun (2012) ؛ Da'asin (2016) ؛ Alsadoon (2017) إلى وجود اتجاهات إيجابية للطلاب نحو الاختبارات الإلكترونية وتفضيلها على أسلوب اختبارات الورقة والقلم في التقويم، لتوفيرها الوقت والجهد.

هذا ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد استخدام عضو هيئة التدريس بعض الأساليب التي قد لا يشعر معها الطالب بأن تقويمه قد تم بشكل دقيق؛ مما يجعله يدرك عملية التقويم التي تمت على أنها عملية غير موضوعية، وغير عادلة، ويواجهها الكثير من الصعوبات والأخطاء، مما قد يؤثر على الحالة النفسية للطالب تأثيرًا سلبيًا واضحًا، وفي هذا السياق أشار عبدالله الدوغان (١٩٩٥) إلى أن وجهات نظر الطلاب وإتجاهاتهم نحو أساليب التقويم قد لا تؤخذ في الاعتبار من قبل معدي الاختبارات.

وقد تبين من العرض السابق أن الطلاب الذين يتلقون أساليب يفضلونها من التقويم يؤدون في المواقف الاختبارية بشكل أفضل، مما يستوجب معه الأخذ في الاعتبار بآراء واتجاهات الطلاب نحو تلك الأساليب، والتي يمكن أن تؤدي إلى أداء أفضل من جانبهم في تلك المواقف. حيث قد يؤدي الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة Attitudes towards different evaluation styles في الكلية دورًا مهمًا في إقبالهم عليها أو نفورهم منها اعتمادًا على أن مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مدى انتمائه وحبه واتجاهاته ودرجة ميله إلى هذا المجال.

لذا فقد عنيت المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة بأساليب التقويم المختلفة؛ وذلك استجابة للتحديات والمتغيرات الحياتية المتسارعة التي تحيط بالطالب في عالم يتسم بالزخم المعرفي والتطور التكنولوجي المتسارع، خاصة مع ظهور أساليب تقويم جديدة والتي

منها الاختبارات المصححة آليًا، والاختبارات الإلكترونية، فالتقويم عملية ترافق وتصاحب العملية التعليمية، ووسيلة لتحسين أداءها، وتحقيق أهدافها، باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم، ومن خلالها يمكن معرفة مستوى نجاح أو اخفاق تلك العملية، وذلك بهدف إصلاح التعليم، وتحسين مخرجاته، والعمل على تطويره وتجويده.

وفي مجال الاندماج الدراسي Academic Engagement أوضحت دراسة حسن عابدين (٢٠١٩) مدى أهميته لدى الطلاب، والذي يعد من أهم مقومات النجاح في الحياة الجامعية، فهو يوجد لدى الطلاب الشعور بمدى أهمية جامعتهم ودراستهم.

وفي هذا السياق فقد أشارت نتائج بعض الدراسات في الآونة الأخيرة إلى وجود ضعف في الاندماج الدراسي لدى الطلاب، كدراسة Soria & Stebleton (2012) والتي توصلت إلى أن طلاب الجامعة لديهم مستوى منخفض في الاندماج الدراسي والاستمرارية والمواصلة في الدراسة.

كما توصلت نتائج دراسة Noohi, et al., (2013) إلي أن افتقار الطلاب الجامعيين الى الاندماج الدراسي يؤدي الى عواقب وخيمه، والتي منها انخفاض مستوى إنجازهم الدراسي وتعرضهم للأمراض، وكذلك للفشل والتسرب الدراسي.

وأسفرت نتائج دراسة ابتسام عامر (٢٠١٩، ١٣٨٢) عن أن الكثير من الطلاب لا يندمجون في أعمالهم الدراسية، ولا يشاركون بشكل فعال في محاضراتهم، ولا يستمتعون بالدراسة في الكلية، ولا يهتمون بإنجاز التكليفات والمهام الدراسية المطلوبة. ولهذا كان لزامًا الكشف عن العوامل التي تسهم في الاندماج الدراسي، والتي يمكن أن تساعد الطلاب على المثابرة والمواصلة في دراستهم وتقدمهم وإنجازهم الدراسي.

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال عملها ومعايشتها للطلاب في الكلية، وجود تعارض في تصورات ومعتقدات الطلاب نحو الكلية والدراسة بها، فمنهم من يظهر أنهم يستمتعون بالدراسة، ويشعرون بالسعادة كونهم ملتحقين بها، ويحققون ذواتهم، بينما يظهر البعض الآخر جهرة لجملة "أنا أكره الكلية" ويرددها الكثير منهم سرًا. هذه الجملة الصغيرة في محتواها الكبيرة في معناها تعكس المشاعر السلبية للطالب تجاه الكلية التي في الأصل ينبغي أن يحبها ويستمتع بوجوده فيها، لا أن يكرهها وينتظر بفارغ الصبر لحظة تخرجه منها. ومن ثم فلن تتحقق أهدافها الرامية إلى صقل شخصيته وتطوير معارفه. والإشكال الخطير الذي قد يسببه كره ونفور الطالب للكلية هو عدم رغبته في التعلم مما قد يؤثر سلبًا على اندماجه الدراسي ومن ثم تحصيله الدراسي.

لذلك تعد دافعية الطالب حجر الزاوية في عملية التعلم، وإذا لم يرغب الطالب في التعلم فإن عمل عضو هيئة التدريس في الكلية يصبح عديم التأثير، ولذا يحاول عضو هيئة التدريس الناجح استخدام العديد من استراتيجيات التحفيز لإثارة رغبة طلابه في فهم واستيعاب مادته. ومن أجل ذلك نجد أنه تارة يبين أهمية ما سوف يقدمه لهم وتارة أخرى يعرض الموضوع بطريقة مثيرة للاهتمام ومشوقة.

وهذا ما أشارت إليه دراسة فضيلة سوسخا (٢٠١٧، ١١٠) من أن الرغبة تعد من العوامل المؤثرة على الطالب في التعلم، وكلما كانت رغبته الداخلية في التعلم قوية كلما كان إنجازه مرتفعًا، وعلى النقيض كلما كانت الرغبة ضعيفة قل معها إنجازه.

وقد لاحظت الباحثة أيضًا مدى تمسك بعض المؤسسات التعليمية بالثقافة التقليدية في التقويم، وعدم إدراكهم أنها عملية شمولية تُركز على أداء الطلاب وكفاءاتهم وانجازاتهم في المجالات الوجدانية والاجتماعية، والمستويات العليا للتعلم، وعدم إدراك التقويم كجزء من المنظومة التعليمية وغير منفصل عنها، ونتيجة لهذه التحديات التي تواجه عملية تقويم الطلاب في التعليم العالي يتضح مدى ضرورة تقصي اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو أساليب التقويم المختلفة.

وفي هذا السياق أجمعت دراسة كل من محمد الغزيوات (٢٠٠٥)، وخديجة جان (٢٠١٠) اللتان أجريتا في مجال تقويم تعلم الطلاب على عدم رضا الطلاب بمختلف تخصصاتهم عن أساليب وطرق التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

كما وقد تم ملاحظة شكوى الطلاب المتزايدة والمتكررة حول نتائج الاختبارات ومدى مصداقيتها، والتي تبدو ظاهرة بوضوح في تظلماتهم من تلك النتائج، وهذا ما أشارت إليه دراسة نادية عويضة (٢٠١١) من وجود تضارب في آراء الطلاب الجامعيين فيما يتعلق بممارسات أعضاء هيئة التدريس والمتمثلة في مدى عدالة التقويم وموضوعيته. وعليه؛ كان من الضروري الكشف عن آرائهم وتصوراتهم في تلك الممارسات؛ لأنهم الأقرب لأعضاء هيئة التدريس لتفاعلهم واحتكاكهم المباشر بهم.

كما لاحظت الباحثة بعض المشكلات والسلوكيات والمشاعر السلبية لدى بعض طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان والتي تتمثل في: وجود مستويات مرتفعة من الاغتراب والملل، وارتفاع مستوى التهرب الدراسي، فهم يتهربون من حضور المحاضرات، وفي بعض الأحيان حضورهم مع عدم المشاركة بشكل فعال، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وعدم متابعة أعضاء هيئة التدريس أثناء الشرح، وضعف مشاركتهم في الأنشطة الصفية واللاصفية، وعدم وجود الرغبة القوية في إنجاز المهام والتكليفات الدراسية، والعلاقات غير الطيبة بينهم وبين أقرانهم من جهة، وبينهم وبين أعضاء هيئة التدريس من جهة أخرى، وعدم الالتزام بقواعد ولوائح الدراسة.

ويتبين ذلك من خلال نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى انخفاض مستوى الاندماج الدراسي لدى الطلاب، كدراسة Wang, et al., (2011) التي أشارت إلى أن من ٣٠% إلى ٥٠% من الطلاب المراهقين يفتقدون إلى الاندماج الدراسي. كما توصلت نتائج دراسة عدنان القاضي (٢٠١٢) إلى أن الطلاب الجدد بكلية التربية–جامعة ثغر لديهم مستوى متدنٍ من الاندماج الدراسي.

كما أشارت مجموعة من الدراسات Kuh (2009) ؛ Wang & Eccles (2013) ؛ Al-Alwan (2014) ؛ شيري حليم (٢٠١٥) إلى أن ضعف مستوى الاندماج الدراسي لدى الطلاب يؤدي إلى نتائج وخيمة والتي تتمثل في: انخفاض مستوى التحصيل الدراسي،

والمشاركة في السلوكيات المنحرفة، ومن ثم إلى الفشل والتسرب الدراسي، وضعف مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، والشعور بالملل والضيق، وانخفاض في مستوى مهارات التواصل الاجتماعي الجيد مع الآخرين.

ولقد جاءت الدراسة الحالية لمحاولة الكشف عن الرغبة في التعلم عند بعض الطلاب والتي قد تؤثر على مستقبل تعليمهم، (كم من طالب تأخر في دراسته ليس بسبب قصور قدراته الذهنية، ولكن بسبب موقف خارجي أدى إلى كره الطالب للمادة الدراسية وبالتالي شعوره بعدم الرغبة في تعلمها)، وكذلك اتجاهاتهم نحو أساليب التقويم المختلفة كمنبئات للاندماج الدراسي.

لذلك يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

ما مستوى رغبة طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان في التعلم؟

ما اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو أساليب التقويم المختلفة؟

هل توجد علاقات جوهرية بين كل من: الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة والاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان؟

ما مدى إسهام كل من: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة في التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

مستوى رغبة طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان في التعلم.

طبيعة اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو أساليب التقويم المختلفة.

العلاقات الارتباطية بين كل من: الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة والاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان.

إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي بمعلومية درجات كل من: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان.

أهمية الدراسة

أولًا: الأهمية النظرية للدراسة

١. إلقاء الضوء علي الدور الإيجابي لكل من: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة في التنبؤ بالاندماج الدراسي لدي الطالب.
٢. أهمية الرغبة في التعلم باعتبارها متطلبًا قبليًا لعملية التعلم وشرطها الأكثر أهمية وعاملًا مهمًا في الاندماج الدراسي للطلاب في الكلية.
٣. رصد واقع اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو أساليب التقويم المختلفة.
٤. تقصي أهم العوامل الكامنة وراء الاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان المرتبطة بنواتج التعلم.
٥. الأهمية التي تشغلها أساليب التقويم المختلفة، وما تقوم به من إمداد أعضاء هيئة التدريس والمسئولين التربويين علي مختلف المستويات بالمعلومات اللازمة لتحسين العملية التعليمية وتطويرها.
٦. مواكبة التوجهات الحديثة في ضوء ما تؤكده مضامين الجودة في سياق التعليم من توجيه الانتباه إلي أهمية التنويع في أساليب التقويم المستخدمة والتي تعكس صورة حقيقية عن مدي تقدم الطالب في جميع جوانب التعلم.

ثانيا: الأهمية التطبيقية للدراسة

١. الاستفادة من النتائج لإعداد برامج تدريبية لطلاب الجامعة، لزيادة معدل تحصيلهم الدراسى من خلال تنمية الرغبة في التعلم والاندماج الدراسي، وتحسين اتجاهاتهم نحو أساليب التقويم المختلفة.
٢. تصميم مقاييس: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، والاندماج الدراسي، ومعرفة البناء العاملي لهم، بحيث يمكن الإفادة منها في البحوث المستقبلية في مجالي التربية وعلم النفس.

٣. تقدم هذه الدراسة توصيات ومقترحات مناسبة للتحسين من اتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة، مما يسهم في تجويد عملية التقويم بوجه خاص، والعملية التدريسية بوجه عام.

٤. معرفة وتحديد جوانب القوة والضعف في أساليب التقويم المختلفة؛ مما قد يساعد في بناء برامج التطور المهني المناسبة لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم مستقبلًا.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالعينة التي اشتملت عليها من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان، كما تتحدد بالمتغيرات الامبريقية التي تضمنتها وهي: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، والاندماج الدراسي، وبالأدوات التي صممت لقياس هذه المتغيرات، وبالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات الكمية الناتجة عن استخدام هذه الأدوات وهي المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الارتباط، اختبار "ت"، وتحليل الانحدار المتعدد.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

١. **الرغبة في التعلم** Desir To Learning

تعرفها نرمين محمد، ودعاء سيد (٢٠٢٠، ١٧٨) بأنها ممارسة التفكير باستمتاع، والشعور بالحماس تجاه التعلم، والدقة، والإتقان، وتحقيق المتعة في مواجهة المشكلات والسعي لمواجهة الصعوبات التي قد يواجهها الأفراد الآخرون والاستمتاع بإيجاد حلول لها والاستمرار في التعلم مدي الحياة بغض النظر عن الصعوبات.

وتعرف الرغبة في التعلم إجرائيًا بأنها حالة نفسية داخلية تسود لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو التعلم متأثرة بالنواحي الاجتماعية والتعليمية، وتنعكس تلك الحالة على ممارساتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم للوصول إلى الأهداف المنشودة، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الرغبة في التعلم المعد لذلك، وتتكون من ثلاثة أبعاد هي:

المحددات الذاتية: تتمثل في رغبة الطالب الداخلية، وسعيه لتطوير مهاراته وقدراته، وبحثه عن أجوبة لتساؤلاته المستمرة، وشعوره بالرضا عما تعلمه واتقنه.

المحددات الاجتماعية: وتتمثل في تحفيز الطالب لزملائه، وتشجيعهم على التعلم، وتجنبه لما يحبطه، وتشجيع والديه له على تعلم كل ما هو جديد، والاستفادة من تجارب الآخرين وبخاصة الناجح منها، والاستفادة ممن يثق فيهم.

المحددات التعليمية: وتتمثل في استمتاع الطالب بحضوره المحاضرات وخاصة غير النمطية، والانخراط والمشاركة الفعالة مع زملائه، وأساتذته، وانتباهه وتركيزه على كل ما يدور في المحاضرة، والاستعداد للمحاضرات، وتقديره للأستاذ الذي يشجعه ويدفعه على البحث ومواصلة التعلم، وحضوره التدريبات والندوات التي من شأنها صقل شخصيته.

٢. الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة Attitudes towards different evaluation styles

أ. الاتجاهات

يعرفها محمد سمارة (٢٠٠٨، ٢٣) بأنها استعداد نفسي سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا أو استجابة ما نحو الأشخاص أو الموضوعات أو المواقف أو الرموز في البيئة التي تستثير تلك الاستجابة.

ب. أساليب التقويم

تعرفها عناب خولة (٢٠١٥) بأنها الأدوات والطرق والمقاييس التي تستخدم لجمع البيانات والمعلومات عن نتائج تعلم الطلاب، لمعرفة ما حدث من تغيير وما تحقق من أهداف نتيجة تعلمهم لمحتوى دراسي معين.

وتعرف الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة إجرائيًا بأنها المشاعر والمعتقدات الإيجابية أو السلبية منها والتي يحملها طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو أساليب التقويم المختلفة (الورقة والقلم، التصحيح الآلي، الاختبارات الإلكترونية، الشفوية، كتابة الأبحاث والمشاريع). وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب عند استجابتهم على فقرات المقياس المعد لذلك.

٣. الاندماج الدراسي Academic Engagement

تعرفه هواريه بوارس، وفائزة رويم (٢٠٢٠) بأنه القدر المبذول من الوقت والطاقة الجسمية والنفسية من قبل الطلاب تجاه عملية التعلم، حيث يشمل تفاعلاته الفعالة والبناءة،

مثل المشاركة داخل الصف، وبذل الجهد، وفهم المعارف وتقييمها، والشعور بالانتماء والاهتمام والسعادة، وذلك من أجل تحسين مستواهم الدراسي.

ويعرف الاندماج الدراسي إجرائيًا بأنه مشاركة طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان في الأنشطة الهادفة تربويًا داخل وخارج قاعة الدراسة، ويعد بذل المزيد من الجهد، والوقت، وتركيز الانتباه، واستغلال الإمكانيات الذاتية لدى الطلاب، وما يصاحب ذلك من انفعالات إيجابية كالسعادة والاستمتاع والانتماء من مؤشرات وجود الاندماج، والتي تعمل بدورها على تيسير عملية التعلم لديهم، وزيادة دافعيتهم للتعلم، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي المعد لذلك، وتتكون من ثلاثة أبعاد هي:

الاندماج السلوكي **Behavior Engagement**: يشير إلى انخراط الطالب في العمل والأنشطة الدراسية الصفية واللاصفية، والاجتماعية، والالتزام بالتعليمات داخل قاعة الدراسة وخارجها.

الاندماج الانفعالي **Emotional Engagement**: ويشير إلى مشاعر الطلاب نحو التعلم، والأساتذة، والزملاء، والكلية، كمشاعر: الاهتمام، والولاء، والحماس، والاستمتاع، والرضا، وعدم الضيق.

الاندماج المعرفي **Cognitive Engagement**: وتشير إلى دافعية الطلاب ورغبتهم في بذل الجهد والوقت لاستيعاب الأفكار والمعلومات الصعبة والمركبة، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تسهل عملية الفهم والاستيعاب.

خلفية نظرية ودراسات ذات صلة:

المحور الأول: الرغبة في التعلم

مفهوم الرغبة في التعلم

كما هو معروف، لا يتمكن الإنسان من القيام بعمل من الأعمال إلَّا إذا توافرت لديه القدرة على القيام بالعمل، والرغبة في القيام به، وإذا كانت القدرة على العمل تتحقق بالاختيار والانتقاء والتدريب، فإن الرغبة في العمل تتحقق بالدافعية. وكلما كانت الدافعية عالية، ازدادت الرغبة في قيام الفرد بالعمل، وفي مجال التعليم تؤدي الرغبة دورًا بالغ الأهمية. وهي تُعد شرطا من شروط نجاحه، ولا يتعلَّم من يفتقر إلى الرغبة.

وقد عرفت دراسة Piechurska–Kusiel (2016, 41) الرغبة في التعلم بأنها "سلسلة من الإجراءات والتدابير والنوايا والقيم التي تروي ظمأ المتعلم للمعرفة".

كما عرفها حلمي الفيل (٢٠١٩، ٢١١) بأنها "حاجة المتعلم للوصول إلى أقصى درجات الرضا عن نفسه من خلال الفهم العميق لما يحتاج إليه من معلومات ومعارف، والتمكن مما يريد اكتسابه من مهارات وخبرات، وتتشكل هذه الرغبة من خلال بعض المحددات الذاتية والاجتماعية والتعليمية".

وعرفها عماد سمرة (٢٠١٩، ٩) بأنها "العزيمة القوية لدى المتعلم التي تدفعه إلى الانخراط والمشاركة في نشاطات التعلم وتؤدي به إلى إحراز الأهداف والغايات المنشودة".

وتعرفها ايمان محمد، وشيماء فهيم (٢٠٢٢، ٢٤٨) بأنها قوة داخلية وطاقة كامنة داخل المتعلم تدفعه للبحث عن المعلومات والمعارف التي يرغب في تعلمها، ومحاولة إتقانها بغية تحقيق الرضا الذاتي.

وتشير ساهرة السعدي (٢٠٠٨، ٤) إلى أن الرغبة في التعلم تعد جزءًا لا يتجزأ من الدافعية للتعلم لأن تلك الدافعية تتمثل في: المثابرة، والرغبة في التعلم، والالتزام، والدافع للنجاح. لذلك تعني الدافعية والاستعداد للتعلم الذاتي، ومحاولة تطوير الفرد لمعلوماته ومعارفه في موضوع ما.

وعلي جانب أخر، أشار Todd (2013, 14) إلى أن الرغبة ضرورية لحدوث التعلم، والرغبة يمكن تعليمها وتعلمها، وتعد الرغبة في التعلم في مضمونها الغاية التي يعمل المعلمون على غرسها في طلابهم ممزوجة بالمشاعر والحب والاستمتاع والالتزام تجاه كل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

لذلك الرغبة في التعلم تعد أحد العوامل المهمة والمؤثرة في نواتج التعلم، وإن لم يكن لدي الفرد تلك الرغبة فلن تكون هناك نواتج للتعلم بصورة جيدة. ومن خلال المفاهيم السابقة يتضح لنا أن التعلم الجيد هو الذي يبني علي وجود الرغبة، وأيضا المواقف التعليمية التي يهيؤها المعلم للطالب كل ذلك مع دعم المجتمع لعملية التعلم.

وتعرف الرغبة في التعلم إجرائيًا بأنها حالة نفسية داخلية تسود لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو التعلم متأثرة بالنواحي الاجتماعية والتعليمية، وتنعكس تلك

الحالة على ممارساتهم ومهاراتهم وإمكانياتهم للوصول إلى الأهداف المنشودة، وتتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الرغبة في التعلم المعد لذلك.

أبعاد الرغبة في التعلم

أوضحت فضيلة سوسخا (٢٠١٧، ١١٠) أن الرغبة في التعلم لدى الطالب تتمثل في كل من: الانتباه وهو تركيز الطالب في ما يتعلمه، والدافع وهو المهام الواعية أو الإجراءات اللازمة لإدراك التعلم.

وأشار حلمي الفيل (٢٠١٩، ٢١٣) إلى أن أبعاد الرغبة في التعلم تتمثل في ثلاث محددات وهي:

أ.المحددات الذاتية: وتظهر في رغبة الطالب الداخلية، وسعيه لتطوير قدراته ومهاراته واغتنامه للفرص التي تنميها، وبحثه عن أجوبة لتساؤلاته الدائمة، ورغبته في إتقان ما يتعلمه، والاستمتاع بما يتعلمه.

ب.المحددات الاجتماعية: وتتمثل في تشجيع الطالب لأقرانه علي التعلم، وتجنبه لكل ما يشعره بالإحباط، وتشجيعه لأفراد عائلته علي تعلم كل ما هو جديد، والتساؤل المستمر عندما لا يعرف الإجابة، والاستفادة من نجاحات وتجارب الآخرين، والتعلم ممن يثق فيهم.

ج.المحددات التعليمية: وتتمثل في شعور الطالب بالسعادة والاستمتاع بحضور المحاضرات، وعدم تقبله للمحاضرات النمطية، ومشاركته والتفاعل مع معلميه، وتركيزه والانتباه لكل ما يدور في المحاضرة، والاستعداد والتحضير لموضوع المحاضرة، وتقديره للمعلم الذي يضيف لمعارفه ويدفعه للبحث والمواصلة أو الاستمرار في التعلم، وحضوره المؤتمرات والندوات والأنشطة العلمية والدورات التدريبية التي من شأنها أن تصقل شخصيته ومهاراته وتنمي قدراته.

أهمية الرغبة في التعلم

إن الرغبة كالدوافع، حيث تعد طاقة نفسية كامنة داخل المتعلم، وتحركه لإتيانه بسلوك محدد لتحقيق هدف معين، وإذا حدث ما يعيقه عن تحقيق هذا الهدف ظل يشعر بالتوتر والضيق، إلى أن يحرز هدفه ومنها يشبع رغبته، لذا ظهرت في الآونة الأخيرة العديد من

الدراسات التي توضح مدى أهميتها في الحياة بوجه عام، وفي الدراسة والتحصيل بوجه خاص.

وأظهرت نتائج دراسة نور عزيزا (٢٠١٧) وجود تأثير لرغبة الطلاب في التعلم علي إنجازهم في تعلم اللغة العربية، وهناك ارتباط دال إحصائيًا بين الرغبة في التعلم والإنجاز في تعلم اللغة العربية.

وتوصلت دراسة Lelono &, Duling (2018) إلي أن هناك علاقة ايجابية ودالة إحصائيًا بين الرغبة في التعلم والإنجاز، ومع كل زيادة في الرغبة في التعلم يتحسن الإنجاز لدي الطلاب، ودراسة Cocca & Cocca (2019) التي أظهرت أن تحصيل الطلاب كان مرتبطًا بشكل كبير بالتحفيز لديهم ورغبتهم في التعلم.

وأوضحت دراسة سميرة حسين، وقيس سعيد (٢٠٢١، ٤٧٦) أن أهمية الرغبة في التعلم تظهر في اعتبارها أحد المتطلبات الأساسية في العملية التعليمية– التعلمية، حيث تعد أحد المؤثرات الرئيسة في الأداء الدراسي للطلاب. كما توصلت دراسة إيمان محمد، وشيماء فهيم (٢٠٢٢) إلى وجود تفاعل بين الأداء والرغبة في التعلم.

وعليه فقد أوصت العديد من نتائج الدراسات على تحسينها وتنميتها، وذلك باعتبارها من أهم نواتج التعلم في مختلف المراحل التعليمية–التعلمية كدراسة Roggeveen (2016) ؛ ودراسة حلمي الفيل (٢٠١٧) ؛ ودراسة مريم عبد الملاك (٢٠٢٠).

وفي ضوء الطرح السابق، تعد دراسة الرغبة في التعلم من بين أهم موضوعات علم النفس التربوي، وقد وجد علماء النفس والتربية أن العملية التعليمية تتعرض للكثير من المشكلات، والتي قد ترجع في أغلبها إلى انخفاض رغبه المتعلم في التعلم، لذا اهتم البعض منهم بالكشف عن مستوى رغبة الطلاب في التعلم، ومن ثم البحث عن طرق لإثارة دافعية الطلاب وزيادة رغبتهم في التعلم نظرًا لانعكاس ذلك على تحصيلهم الدراسي.

حيث أشارت دراسة نسرين عبد الله، وعامر محمد، (٢٠٢٠) إلى تمتع طلاب الجامعة بمستوي مرتفع من الشدة التحفيزية وقدر كبير من الرغبة في تعلم اللغة والثقافة الفرنسية.

كما أوضحت دراسة سميرة على، وقيس سعيد (٢٠٢١) امتلاك طلاب قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية/الجامعة المستنصرية لمستوي فوق المتوسط من الرغبة في التعلم، وأن الطالبات قد تميزن عن الطلاب في الرغبة في التعلم.

العوامل التي تؤثر على الرغبة في التعلم

ذكر Othman, et al., (2018, 78) أن هناك عددًا من العوامل التي تؤثر علي الدافعية ومن ثم على الرغبة في التعلم وهي:

١.الانتباه: حيث يتطلب الموقف التعليمي من الطالب أن يزيد من تركيزه وانتباهه، ويحدث ذلك من خلال استخدام الرسوم والنماذج، فضلًا عن استعراض المشكلات التي تحثه على البحث عن حلول تجذب الانتباه وتجعله يقظًا.

٢.الملاءمة: ويتطلب لتحقيقها تحديد أهداف متجانسة ومرتبطة بخبرات الطالب السابقة وتتوافق مع ما يفعله، وترتبط الملاءمة بنظرية الهدف التي تؤكد علي أن تحديد الهدف وتقديم التغذية الراجعة يوفران دافعية الطالب.

٣.الثقة: يتطلب بناء الثقة مساعدة الطالب على تكوين توقعات ذاتية تعمل على تيسير حدوث النجاح.

٤.الرضا: يتطلب تصميم التعليم بطريقة تمكن الطالب من الشعور بالرضا عن التعلم، والاستمتاع بما يتعلمه.

وقد أظهرت نتائج دراسة (٢٠٢٠) Shi أن الرغبة في التعلم عبر الانترنت تتأثر بالقدرات الذاتية لدي الطالب. كما أشارت دراسة مشاعل العمر (٢٠١٥، ٥٩) إلى بعض الممارسات التي يقوم بها أستاذ المقرر وتكون سببًا في ترغيب طلابه في التعلم، وهي: تحقيق الأستاذ لمبدأ العدالة بين طلابه، وعدم التمييز بينهم، واتفاق أقواله مع أفعاله، والالتزام بمواعيده مع الطلاب، وإعطاء كل طالب حقه، وتشجيع طلابه على العطاء وبذل مزيد من الوقت والجهد، والإبداع في بعض الأمور لخلق بيئة صفية تتسم بالتأمل والابتكار.

النظريات المفسرة للرغبة في التعلم

يوجد العديد من النظريات التي تفسر الرغبة في التعلم، ومن أهمها:

١.النظرية السلوكية: تركز هذه النظرية علي ممارسات الطالب وتري أن استجابته لأداء مهمة معينة تعكس دافعيته الداخلية في الوصول إلي درجة التمكن من خلال تكرار السلوك مرات عديدة دون ضيق أو ملل، وبذلك فهي تدفعه وتوجهه ذاتيًا نحو السعي لتحقيق أهدافه المنشودة وإشباع رغباته (Gopalan, et al., 2017, 2).

٢.النظرية البنائية الاجتماعية: وتركز هذه النظرية حول قدرة الطالب على بناء المعرفة وذلك من خلال مشاركته مع الآخرين من زملائه في البيئة الصفية، وتفاعله بإيجابية مع أساتذته، ويسهم ذلك في بناء وتكوين فكره الخاص، مما يعمل على جعله متعلمًا نشطًا ومتفاعلًا واجتماعيًا (Jensen, 2007, 501).

المحور الثاني: الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة

يمثل النظام التعليمي لأي مجتمع أهمية كبرى فهو يعد بمثابة الأداة الرئيسة لتحقيق الرقي الاجتماعي والتطور الاقتصادي، وبه يتحقق ما يدعى بالتنمية المستدامة، وفي ظل الزخم المعرفي والتطور التقني تنبهت هذه المجتمعات إلى هذا الدور العظيم الذي يقوم به النظام التعليمي من خدمات يقدمها لتلك المجتمعات، ولتحقيق الجودة في النظام التعليمي كان لزامًا الاهتمام بفعالية عملية التقويم.

وعليه؛ يعد تقويم تعلم الطلاب من أهم مكونات المنظومة التعليمية التعلمية وأكثرها صلة بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التعليمية بفلسفاتها المختلفة، فهو الأداة التي تمكن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على مدى فعاليتها من حيث النتاجات المطلوبة، ومدى ملاءمتها لمستويات الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم المتنوعة.

وفي ظل التحديات والتغييرات التي تشهدها المجتمعات من التطور المعرفي والتكنولوجي وما طرأ عليها من تحديات بيئية، فقد حدثت نقلة نوعية في عملية التقويم وأدواته، وأساليبه، واستراتيجياته، فبعد أن كانت ممارسات التقويم التقليدية تتم باجتهاد شخصي من قبل المعلم وبالتالي تتدخل فيها عوامل ذاتية تخصه، والتي تهدف في نهاية الأمر الحصول بشكل سريع على ماهو عليه كل من: المعلم أو الطالب من قوة أو ضعف في العملية التعليمية –التعلمية، إلا أنه تم تطوير وتنفيذ ممارسات تقويمية حديثة على أسس علمية هادفة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بكل ما يتعلق بالتعليم والتعلم.

حيث أشارت دراسة Stiggins (2001) إلى أنه في الوقت الراهن انصب اهتمام الكثير من الباحثين بعملية التقويم التي يجب أن تستخدم أساليب وطرق تقويم حديثة وبما يتناسب مع متطلبات وتحديات العصر الحالي.

وبوجه عام فقد أجرى يحي نصار (٢٠٠٤) دراسة كان الهدف منها تعرف إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم المتبعة في الجامعة، وأشارت نتائج الإحصاء الوصفي إلى وجود فروق في مستوى إدراك بعض أساليب التقويم تبعًا لمتغيري: مستوى التحصيل، والتخصص، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصصات الإنسانية من ذوي مستوى التحصيل المرتفع.

كما أظهرت نتائج دراسة محمد المصري، وتوفيق مرعي (٢٠٠٧) أن اتجاهات الطلاب نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة كان إيجابيًا، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في اتجاهات الطلاب وفقاً لمتغير مستوى التحصيل (جيد فأعلى)، بينما لم تظهر النتائج فروقًا في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقًا لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما.

كما توصلت دراسة محمد ياسين (٢٠١٨) أن اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو أساليب تقويميهم جاءت متوسطة.

أساليب التقويم المختلفة

تعددت أساليب التقويم المستخدمة على مستوى الجامعات لتقويم تعلم الطلاب ومن أكثرها شيوعًا وانتشارًا الاختبارات التحصيلية التقليدية Achievement tests والتي تسمى باختبارات الورقة والقلم paper and pen tests ، والتي تتضمن أشكالًا متباينة من الأسئلة مثل: المقالية، والموضوعية كأسئلة: (الاختيار من متعدد، التكملة، الصواب والخطأ...وغيرها)، والتي تصحح يدويًا، وكذلك الاختبارات الشفوية Oral Tests ذات الإجابة المباشرة من قبل الطلاب، وبما توفره من سرعة في التصحيح، والتعرف على مدى سرعة الطلاب في التفكير.

وقد حظيت المؤسسات التعليمية بصفة عامة، والجامعات بصفة خاصة مع ظهور الكمبيوتر بقدر كبير من خدماته، وخاصة مع كثرة أعداد الطلاب، فقد قدم الكمبيوتر الكثير من الخدمات في مجال القياس والتقويم، حيث كان لزامًا على أعضاء هيئة التدريس التصحيح لمئات أوراق الإجابة ورصدها ومراجعتها في وقت قصير مما جعله عملًا شاقًا ومرهقًا وعبئًا عليه، حيث يحتاج إلى وقت وجهد أكبر (محمد السعدني، ٢٠٠٩، ٦٠).

وللتقليل من مشقة التصحيح اليدوي وعبئه فقد حدثت نقلة نوعية في مجال القياس والتقويم وذلك بظهور تقنية التصحيح الآلي Automatic Grading ، حيث يتم فيه مسح استجابات الطلاب ضوئيًا بدلًا من تصحيحها يدويًا.

وقد أشارت دراسة سناء المنصور (٢٠١٦) ؛ ودراسة Muangprathub, et al., (2018) إلى أن التصحيح الآلي في الجامعات قد زاد استخدامه وهذا لما يتميز به من تحقيق

للموضوعية في وضع الدرجات، وعدالته، وتوفيره للوقت، وانخفاض تكلفته، وسرعة عالية في إتمام عملية التصحيح.

وأشارت دراسة سهام صالح، وشيخة العسكر (٢٠٠٧) ؛ ودراسة سناء المنصور (٢٠١١) إلى الإقبال الشديد لأعضاء هيئة التدريس والطلاب لتطبيق التصحيح الآلي لتوفيره في الجهد والوقت، وسرعته في الإنجاز.

ونظرًا للتطور المتسارع والحادث في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فقد حدثت نقلة نوعية أخرى في مجال القياس والتقويم وهي أسلوب الاختبارات الإلكترونية Electronic Tests.

وعرف خالد حسين (٢٠١٧، ٢٥) الاختبار الإلكتروني بأنه عملية تعليمية مستمرة ومنظمة، وتهدف إلى تقييم تحصيل الطلاب عن بعد باستخدام الشبكات الإلكترونية.

كما عرفته دراسة فاطمة موسى، وآخرون (٢٠٢٠) بأنه عملية تقييم لأداء الطلاب والتي تتم إلكترونيًا، ويكون مسئول عن إدارتها مراكز ووحدات القياس والتقويم بالجامعات المختلفة.

وقد ذكرت دراسة فهد الخزي (٢٠١٠، ٢٢٦) ؛ ودراسة Terzis & Economides (2011, 2108) ؛ ودراسة Alnawaiseh & Alnawaiseh (2015, 417) أن إجراء هذا النوع من الاختبارات يقلل من تكاليف الطباعة، ومن أعباء أعضاء هيئة التدريس، وتقديم ملاحظات فورية مفصلة لأداء الطلاب، ويحقق موضوعية التصحيح، ولا يتأثر بشخصية المصحح لأنه يتم إلكترونيًا، ويحد من محاولات الغش.

في حين أشارت دراسة فهد الخزي (٢٠١٠، ٢٢٨) ؛ ودراسة Hettiarachchi, et al., (2013, 12) إلى أن استخدام أسلوب الاختبارات الإلكترونية في التقويم يواجه بعض الصعوبات وهي: البنية التحتية وما يلزمه من تكلفة باهظة (توافر أجهزة كمبيوتر، واتصال جيد بالانترنت)، وإعداد بنوك أسئلة والتي تحتاج إلى وقت وجهد في إعدادها، كما أنها تحتاج إلى مراجعة وتغيير وإحلال بصورة مستمرة، وأعطال الكمبيوتر وشبكات الانترنت غير المتوقعة أثناء تأدية الاختبار، وإصابتها بفيروسات، واحتمالية الغش.

وقد أظهرت نتائج دراسة Riera-Guasp et al., (2018) أنه على الرغم من اعتياد الطلاب على استخدام أجهزة الكمبيوتر، إلا أنهم يفتقرون إلى الثقة في النفس لأداء الاختبارات الإلكترونية.

وبالرغم من تلك العقبات التي قللت من استخدام أسلوب الاختبارات الإلكترونية في تقويم تعلم الطلاب إلا أن العديد من نتائج الدراسات مثل: Darreii (2003) ؛ حمدى أبو جراد، ومحمد المصري (٢٠١٠) ؛ Jamil, et al., (2012) ؛ محمد عطاالله (٢٠١٦) ؛ خالد حسين (٢٠١٧) أظهرت وجود اتجاهات إيجابية للطلاب نحوها وتفضيلها على أسلوب اختبارات الورقة والقلم في التقويم، حيث أنها توفر الوقت والجهد، وتعمل على جذب الطلاب وإضفاء متعة أثناء استجابتهم عليها.

كما أظهرت نتائج دراسة سهيلة جلال، ونوال ضياف (٢٠٢١) وجود اتجاهات معتدلة لدى الطلاب نحو استخدام الاختبار الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في هذه الاتجاهات تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وفي ضوء الطرح السابق يتبين مدى أهمية أساليب التقويم بمختلف أنواعها، وتشهد كلية التربية النوعية بجامعة أسوان إقبالًا شديدًا من قبل أعضاء هيئة التدريس على أسلوبٍ أو أكثر من تلك الأساليب، وجميعها الهدف منها الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية، حيث يوفر ذلك تقويمًا أكثر موضوعية وشمولية لتحقيق تلك الأهداف، مما قد يسهم في زيادة فعالية الطلاب، وزيادة دافعيتهم ورغبتهم في التعلم، لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مستوى الرغبة في التعلم، والتعرف على اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو أساليب التقويم المختلفة باعتبارهما بارامترات مستعرضة في شخصية الطلاب، وتعدان من العوامل التي قد تسهم في تحقيق اندماجهم دراسيًا.

المحور الثالث: الاندماج الدراسي

مفهوم الاندماج الدراسي

في السنوات الأخيرة، أبدى العديد من الباحثين اهتمامًا ملحوظًا بمصطلح الاندماج، وذلك لمدى تأثيره على التحصيل الدراسي للطلاب، حيث يعد وسيلة لتجنب الملل والضيق،

وزيادة الرغبة في التعلم، وتعزيز الدافعية والمشاركة والانسجام في مختلف الأنشطة والتكليفات الدراسية داخل قاعات الدراسة أو خارجها.

لذا، يعد مصطلح الاندماج مفهومًا إيجابيًا، يعكس مدى فائدة مشاركة الطلاب، والتزامهم، وانسجامهم مع التكليفات الدراسية لتحسين أدائهم. (Alrashidi, Phan & Ngu, 2016).

وقد عرفه Laster, et al., (2013) بأنه انخراط ومشاركة الطلاب في الأنشطة الهادفة تربويًا، ويقاس من خلال تصورات الطلاب نحو الوقت والجهد المبذولين في تلك الأنشطة، كما يقاس من خلال: التعلم النشط والتعاوني، وجهد الطالب والتحدي الدراسي، والتفاعل بين الطالب وزملائه، وارتباط بالمثابرة.

كما عرفه سيد حسن (٢٠١٥) بأنه عملية نفسية ذات سمة دافعية، والتي تتضمن: الاهتمام وبذل الجهد والكفاءة ومشاعر الانتماء وردود الفعل الإيجابية، واستثمار الطاقة الداخلية أثناء الانخراط والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية المختلفة.

وعرفه Zhang, et al., (2015) بأنه حالة ذهنية إيجابية منجزة، ذات الصلة بالعمل وتتصف بالحيوية والنشاط والتفاني والإخلاص والانهماك، وتشير كل من: الحيوية والنشاط إلى الطاقة التي يوظفها المتعلم في الدراسة، كما يشير التفاني إلى المعنى والهدف من الدراسة لدى المتعلم، وينعكس الانهماك على مدى استغراق المتعلم في دراسته.

وقد عرفته صفاء عفيفي (٢٠١٦) بأنه تلك السلوكيات التي يأتي بها الطالب مثل: المشاركة في الأنشطة التي تخدم عمليات التعلم الصفية منها واللاصفية، والالتزام والمثابرة والدافعية والحماس لبذل المزيد من الجهد والاحساس بالانتماء والعلاقات الطيبة مع أساتذته وزملائه، وأيضًا توظيف استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء عملية التعلم والدراسة.

بينما عرفه Luthans, et al., (2016) بأنه بذل الطالب لمزيد من الوقت والطاقة في الأنشطة الدراسية داخل قاعات الصف وخارجها.

وعرفته أسماء عبدالحميد (٢٠١٩) بأنه الوقت والجهد الذي يبذله الطالب في الأنشطة التربوية المنشودة داخل حجره الدراسة وخارجها، وعلاقته بمجتمع التعلم والدراسة المتمثل في الأستاذ والأقران والمحتوى الدراسي وفرص التعلم.

وقد عرفته ريحاب نصر (٢٠١٩) بأنه مدى انخراط ومشاركة وتركيز الطالب أثناء ممارسته الأنشطة والمهام الدراسية المعدة، مما يثمر عن نواتج تعلم جيدة.

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرف الاندماج الدراسي في الدراسة الحالية إجرائيًا بأنه مشاركة طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان في الأنشطة الهادفة تربويًا داخل وخارج قاعة الدراسة، ويعد بذل المزيد من الجهد، والوقت، وتركيز الانتباه، واستغلال الإمكانيات الذاتية لدى الطلاب، وما يصاحب ذلك من انفعالات إيجابية كالسعادة والاستمتاع والانتماء من مؤشرات وجود الاندماج الدراسي، والتي تعمل بدورها على تيسير عملية التعلم لديهم، وزيادة دافعيتهم للتعلم، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس الاندماج الدراسي المعد لذلك.

أهمية الاندماج الدراسي

إن الطلاب الأكثر اندماجًا في الدراسة يلتزمون بحضور الكلية بانتظام، ويؤدون أداءً دراسيًا أفضل، ويتبعون قواعد ولوائح الكلية، وبالتالي يكون أداؤهم في الاختبارات أفضل، لذا صار اندماج الطلاب وسيلة مهمة لإخراج نواتج تعلم جيدة، فالمستقبل المهني للطالب يعتمد على درجه توافقه واندماجه الدراسي، والشخصي، والاجتماعي مع البيئة الجديدة التي ينتقل إليها.

وقد أشارت دراسة Schaufeli, et al., (2002) إلى أهمية الاندماج الدراسي فهناك توترًا وقلقًا نحو الطلاب غير المندمجين بشكل كامل في حياتهم الدراسية، حيث يتأثر أداؤهم الدراسي، ومن الصعوبة بمكان إيجاد نظام تعليمي يؤدي إلى نتائج إيجابية في غياب ذلك الاندماج لدى الطلاب، فتبدو أهمية الاندماج ليس فقط من أجل التعلم، ولكن أيضًا من أجل الشعور بالرضا عن الحياة والرفاهية والتنشئه الاجتماعية.

وتشير دراسة Fredricks, et al., (2004) إلي أهمية التركيز المتزايد على الاندماج الدراسي للطلاب باعتباره مفتاحًا لمعالجة الكثير من المشكلات مثل: تدني مستوى التحصيل الدراسي، ووجود مستويات مرتفعة من مشاعر الملل والضيق لدي الطلاب، والشعور بالاغتراب، وارتفاع مستوي التسرب الدراسي.

وأضاف Wai, et al., (2008) أن أهمية دراسة مفهوم اندماج الطلاب تأتي من اعتباره أحد أبعاد الحكم على الكفاءة الذاتية للمعلم وذلك من خلال قدرته على تحقيق اندماج طلابه، ومساعدتهم في تقدير قيمة التعلم وفهم أهميته بالنسبة للحياة المستقبلية لديهم.

كما وقد أشار Al-Alwan (2014, 47) إلى أن الاندماج الدراسي يؤثر في تعلم الطلاب وتفوقهم الدراسي، حيث يعد أحد العوامل الرئيسة للتنبؤ بتخرج الطلاب، فالطلاب الذين يلتزمون بحضور دروسهم بانتظام، ويتبعون قواعد وقوانين الكلية يحصلون على درجات مرتفعة، أما عدم وجود الاندماج الدراسي فيزيد من معدلات الفشل الدراسي وعدم مواصلة الدراسة والانسحاب والتسرب منها.

وفي ضوء العرض السابق يتبين أن الاهتمام المتزايد بالاندماج الدراسي لدى الطلاب يتمثل في تعلمهم بجودة عالية، وتحقيق ذواتهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ومساعدتهم على بناء شخصيات مستقلة، وتمكنهم من المهارات الأكاديمية والاجتماعية، وبناء علاقات طيبة وإيجابية مع أساتذتهم وزملائهم، وإعدادهم لمواجهة تحديات وتغييرات الحياة الاجتماعية والمهنية مستقبلًا.

وعليه، اهتم الكثير من الباحثين بتنمية وتحسين الاندماج الدراسي لدى الطلاب ومن تلك الدراسات ما يلي:

دراسة Summer-lee & Murray (2010) والتي أظهرت نتائجها أن طلاب الجامعة الذين تدربوا على التعلم المبني على الاستقصاء من خلال ندوات قائمة على هذا النوع من التعلم أظهروا تحولًا في طريقتهم التي يحصلون بها على المعلومات، وأنهم يفضلون استخدام موارد أكثر تطورًا في التقصي، وقد أحرزوا معدلات مرتفعة من حيث الاندماج والأداء الدراسي مقارنة بزملائهم ممن لم يحضروا مثل تلك الندوات.

وكذلك بينت نتائج دراسة حنان محمود (٢٠١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات كلية التربية بجامعة القصيم (المنخفضات والمرتفعات) على بعد الإيمان بالحظ والرضا بالواقع في الاندماج الدراسي، وقد أوصت تلك الدراسة إلى توعية القائمين على التدريس بأهمية الاندماج الدراسي للطلاب حيث يعد دليلًا على تحقيق التوافق

الدراسي، وانخفاضه ينبأ باحتمالية ظهور الكثير من المشكلات التربوية والسلوكية مثل تدني مستوى التحصيل الدراسي، وعدم مواصلة الدراسة، والتسرب منها.

وتوصلت دراسة إيناس صفوت، وهانم سالم (٢٠٢٠) إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على أساليب التفكير لسيترنبرج في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الزقازيق.

وكشفت دراسة حسني السيد (٢٠٢٠) عن فعالية التدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web 2 في خفض الإخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا.

وأسفرت دراسة عفاف فرج (٢٠٢١) عن فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات كلية الدراسات الإنسانية بالدقهلية جامعة الأزهر.

وكشفت دراسة أسامة عطا (٢٠٢٢) عن فاعلية استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاندماج الأكاديمي والفهم العميق لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة الرياضيات بكلية التربية بالغردقة.

كما كشفت دراسة وليد خليفة، ولبنى أبو زيد (٢٠٢٢) عن فعالية برنامج تدريبي قائم علي تقرير المصير في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع زارعي القوقعة الإلكترونية.

ويتبين من الطرح السابق للدراسات، الاهتمام الكبير لدى الجميع وخاصة القائمين على العملية التعليمية بأهمية تنمية الاندماج الدراسي وتحسينه لدى الطلاب، وذلك باستخدام العديد من البرامج القائمة على استراتيجيات مختلفة: منها التعلم المبني على الاستقصاء، والتعلم القائم على أساليب التفكير لستيرنبرج، والتدريب على استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام Web2، والتدريب القائم على نظرية التعلم الخبراتي، وغيرها من البرامج المتنوعة، والتدريب القائم على استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية، ولاتدريب القائم على تقرير المصير، وهذا دليل علي الآثار الإيجابية التي تفرزها تلك الأهمية باعتباره مؤشرًا ومنبئًا للأداء الإيجابي، والتكيف الاجتماعي، والتوافق النفسي، والقدرة على مواجهة التحديات

والمتغيرات المتسارعة، كما يشير إلى مدى مشاركة الطلاب بكفاءة وفاعلية في مهام وأنشطة التعلم، وكذلك وسيلة لمعالجة الكثير من العقبات مثل: تدني مستوى التحصيل الدراسي، ووجود مستويات عالية من مشاعر الضيق والملل، وشعور الطلاب بالاغتراب عن كليتهم، وارتفاع مستوى التسرب الدراسي.

العوامل المؤثرة في الاندماج الدراسي

يؤثر الاندماج في الطلاب، مما يجعلهم أشخاصًا قادرين علي مواجهة تحديات ومشكلات الحياة اليومية، وتحملهم المسؤولية، والسعي وراء تحقيق الأهداف المنشودة.

وقد أشارت دراسة Gasiewski, et al., (2012) إلى عدة عوامل تؤثر على الاندماج الدراسي وهي:

١.الدافعية: يركز الطلاب ذوو الدافعية الخارجية أكثر على الحصول على درجات عالية، وتقدير أساتذتهم، أكثر من تركيزهم على إتقان المحتوى الدراسي، مما يدفعهم إلى أن يكونوا أكثر اندماجًا داخل قاعة الدراسة، آما الطلاب ذوو الدافعية الداخلية فيكونون أكثر تركيزًا على امتلاكهم خبرات تربوية داخل قاعة الدراسة، لاهتمامهم واستمتاعهم بالتعلم من أجل التعلم، ومن ثم فهم أكثر اندماجًا عندما تتاح لهم فرص الاستقلالية في المحاضرات، لذا فالطلاب الذين يفتقرون إلى المتعة والشعور بالسعادة أثناء دراسة المحتوى الدراسي، قد يظهرون مستويات منخفضة من الاندماج داخل قاعة الدراسة.

٢.سلوكيات أعضاء هيئة التدريس داخل قاعة الدراسة: تسهم ممارسات أعضاء هيئة التدريس داخل قاعة الدراسة إسهامًا ملحوظًا في الاندماج الدراسي لدى الطلاب، ومن ثم توجد علاقه قوية بين تفاعلات المحاضرين والطلاب وزيادة الاندماج والتعلم لديهم، وعليه؛ يجب أن يهيئ أعضاء هيئه التدريس المناخ المناسب داخل المحاضرة مثل: اختيار الأنشطة الصفية التي تحث الطلاب وتشجعهم على المشاركة الإيجابية مما يعمل على زيادة نجاحهم واندماجهم الدراسي، والاحترام المتبادل داخل المحاضرة، وتقدير اسهامات الطلاب، مما يسهم في زيادة الاندماج الدراسي لدى الطلاب.

٣.المشاعر السلبية: تحجب مشاعر الضيق والخوف والملل والتهديد الطلاب عن المشاركة داخل قاعة الدراسة، وخاصة عندما ترتبط تلك المشاعر بعدم فهم المحتوى الدراسي.

٤.الثقة في القدرة: إن الطلاب الذين يفتقرون إلى الثقة في قدراتهم على النجاح وإمكانياتهم ومهاراتهم قد يفتقرون أيضًا إلى الرغبة في الاندماج مع الموضوعات الدراسية.

وفي ضوء التقصي عن العوامل المؤثرة في الاندماج الدراسي لدى الطلاب فقد أوضحت نتائج دراسة Ramos-Diaz, et al., (2016) أن كل من: الدعم الأسري ودعم الأقران له تأثير في الاندماج الدراسي، وذلك من خلال متغير وسيط وهو مفهوم الذات.

وأشارت نتائج دراسة Ghasemi et al., (2018) إلى أن الدافع، والاهتمام، والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، والتوجيه الذاتي في التعلم، وشعور الطالب بالرضا عن التعلم تعد عوامل يمكنها أن تؤدي دورًا في تشكيل الاندماج الدراسي لدى الطلاب.

ويتضح مما سبق أن توظيف العوامل المؤثرة على الاندماج الدراسي لدى الطلاب له أهمية كبيرة في مساعدتهم على النجاح، حيث أن تلك العوامل تعمل على دعم ثقتهم بأنفسهم وإمكانياتهم وقدراتهم، ودعم استقلاليتهم، وتشجيعهم على الانخراط والمشاركة داخل قاعة الدراسة، وتوفير المناخ الجامعي المناسب، مما يعزز من اندماجهم الدراسي، وتحقيق أهدافهم مستقبلًا.

النماذج المفسرة للاندماج الدراسي

يلاحظ المتتبع للأدب التربوي فيما يخص بنية الاندماج أن هناك العديد من النماذج التي فسرت هذه البنية، ولكن؛ هناك اثنان من النماذج الرئيسة والتي نالت إهتمامًا وانتشارًا في البحوث والدراسات التربوية، هما: نموذج Schaufeli, et al., (2002) والذي يشمل الحيوية، والتفاني، والامتصاص كأبعاد للاندماج الدراسي، ونموذج Fredricks, et al., (2004) والذي يركز على أن الاندماج يتضمن ثلاثة أبعاد وهي الاندماج: الانفعالي، والمعرفي، والسلوكي.

وقد أشارت دراسة Schaufell, et al., (2002) ؛ ودراسة Salmela-Aro & Upadyaya (2014) إلى أنه على الرغم من وجود تشابهات في كلا النموذجين إلا أن هناك بعض الاختلافات بينهما، حيث نجد أن الفرق الرئيسي بين النموذجين هو أن التفاني والحيوية والامتصاص يمثلون وصفًا للاندماج بالمشاركة النفسية لدى الطلاب بدلًا من سلوكياتهم في البيئة الدراسية، وعليه؛ يفتقر نموذج Schaufeli, et al., (2002) للعديد من

السلوكيات المتعلقة بالالتزام بقواعد قاعات الدراسة، وإتباع القوانين، واحترام وتقدير المعلمين، كما أنه يفتقر إلى مشاعر الطلاب نحو زملائهم، ومعلميهم والكلية، في حين أنه يهتم بمشاعر الطلاب نحو الدراسة فقط.

وقد أوضحت دراسة Chong, et al., (2018) طبيعة العلاقات القائمة بين أبعاد الاندماج الدراسي حيث أشاروا إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالانتماء للكلية، ولديهم تصورات إيجابية نحو زملائهم، وأعضاء هيئة التدريس (اندماج انفعالي)، ولديهم القدرة على إدارة وتنظيم الأنشطة والتكليفات الدراسية المطلوبة منهم (اندماج معرفي)، من الممكن أن يلتزموا بحضور الدروس، ويكونون أكثر التزامًا بالقواعد والقوانين المنظمة داخل القاعات الدراسية (اندماج سلوكي).

أبعاد الاندماج الدراسي

أشار دراسة Fredrick, et al., (2004) إلى أن للاندماج الدراسي ثلاثة أبعاد وهي:

١.الاندماج الانفعالي: ويصف هذا البعد ردود أفعال الطلاب الإيجابية والسلبية نحو أقرانهم، وأساتذتهم، وتكليفاتهم الدراسية، والكلية بشكل عام، ويعد وجود مشاعر الحماس، والاستمتاع، والسعادة، والاهتمام، والانتماء، وعدم وجود الملل والقلق والضيق من مؤشرات وجود الاندماج الانفعالي.

٢.الاندماج المعرفي: يشير هذا البعد إلى فكرة استفادة الطلاب في التعلم، ويشمل رغبة الطلاب في بذل المزيد من الجهد لفهم الأفكار والتمكن من المهام الصعبة والمعقدة، وايثار التحدي، والاستعانة بالفهم والاستيعاب بدلًا من الحفظ، والتنظيم الذاتي، ويعد طرح الأسئلة والمواصلة في إنجاز المهام المعقدة، من مؤشرات وجود الاندماج المعرفي.

٣.الاندماج السلوكي: ينطوي هذا النوع من الاندماج على السلوك الإيجابي مثل: الالتزام بقواعد الفصول الدراسية، واتباع القوانين والمشاركة في مهام التعلم والمهام الدراسية الصفية واللاصفية، ويعد التغيب عن المحاضرات وعدم المشاركة في المهام والتكليفات الدراسية من مؤشرات عدم وجود الاندماج السلوكي.

ويتبين من خلال ما سبق أن الاندماج الدراسي يعد مفهومًا متعدد الأبعاد، ولكنه متداخل ومتشابك وديناميي، حيث تعمل تلك الأبعاد معًا، وذات تأثير واضح على الأداء الدراسي لدى الطلاب، كما أن الأداء الناجح للطلاب يؤثر على تلك الأبعاد؛ أي توجد علاقة تأثير متبادلة.

إجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ نظرًا لما يؤديه من معرفة العلاقات بين متغيرين أو أكثر، من خلال معرفة مقدار الارتباط بين المتغيرات، والتعبير الكمي عن هذه المعاملات، حيث تتبلور أغراض هذا المنهج في وصف العلاقات بين المتغيرات وصفًا كميًا، أو استخدام هذه المتغيرات في الوصول لتنبؤات تتعلق بهذه المتغيرات.(رجاء أبو علام، ١٩٩٨، ٢٣٥)

ثانياً: عينة الدراسة

١.العينة الاستطلاعية: تكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبَة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية بجامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتأكد من كفاءة أداة الدراسة الحالية، حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها عند استخدامها مع العينة الأساسية.

٢.العينة الأساسية: تكونت من (٤٥٠) طالبًا وطالبَة من طلاب الفرقة الثانية بكلية التربية النوعية بجامعة أسوان، وقد استخدمت بيانات هذه العينة للتحقق من صحة الفروض.

ثانياً: أدوات الدراسة

(١) مقياس الرغبة في التعلم (إعداد الباحثة)

تطلب إنجاز أهداف الدراسة الحالية تصميم أداة قياسية مناسبة لطلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان، ليناسب المرحلة العمرية، وتتحقق فيها دلالات سيكومترية ذات موثوقية، لذلك تم إتخاذ مجموعة من الإجراءات لإعداد المقياس لتقصي الرغبة في التعلم، وهي:

١. الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون التي تناولت ماهية الرغبة في التعلم.

٢. الاطلاع علي بعض المقاييس العربية والأجنبية التي أعدها بعض الباحثين لمقياس الرغبة في التعلم مثل مقياس الرغبة في التعلم لـ حلمي محمد الفيل (٢٠١٧)، ومقياس الدافعية نحو التعلم لـ سحر حسين وخالد السعودي (٢٠١٧)، واستبانة الرغبة في التعلم لـ Shi (2020).

٣. القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان، وقد تألفت هذه العينة من (١٦) طالبًا وطالبَة لسؤالهم ومناقشة بعض الأسئلة في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: ما الجوانب الذاتية لديك تجاه التعلم؟، هل تشعر بالرضا والاستمتاع أثناء عملية التعلم؟، هل تشعر أن المجتمع يساعدك علي زيادة الرغبة في التعلم؟، هل تشعر أن البيئة الصفية بمختلف عناصرها تزيد لديك من الرغبة في التعلم؟.

٤. تكوين وعاء البنود Item Pool: وتم صياغة عدد من البنود من مجموعة استجابات الطلاب والتي تتعلق بالأسباب التي تجعلهم يسعون لزيادة الرغبة في التعلم، والتي تكررت عند الكثير منهم، بالإضافة إلى ما ورد في الأدوات القياسية السابقة، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٢٨) عبارة.

٥. عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والهدف من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاثة بدائل متصلة وفقًا لتدريج ليكرت، وهي: دائمًا – أحيانًا – نادرًالتعطى الدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات الموجبة، والدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات السالبة، ليكون المدى للمقياس (٨٤) درجة في حده الأعلى، و(٢٨) درجة في حده الأدنى، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية (٢٨) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس

(١) صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي (٥) من الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي[١]، لتحديدهم مدى صلاحية العبارات وفقًا للتعريف الإجرائي للرغبة في التعلم، ولإبداء رأيهم حول سلامة العبارات وصحة صياغتها ومناسبتها. وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على جميع العبارات التي إتفق عليها وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠%، هذا وقد تم حذف عبارة اركز جيدًا عند تنفيذ الأنشطة الدراسية.

(٢) الصدق العاملى:

تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس الرغبة في التعلم بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبَة، وقد أجرى التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المستخلصة من البيانات الأولية باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد اسفر التحليل عن وجود (٣) عوامل، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 0.22، وتم الاختيار بناء على المعايير الثلاثة وفقاً لكل من محكي Guttmann, Guilford: العامل الجوهري هو ما كان له جذر كامن أكبر من الواحد الصحيح، ومحك التشبع الجوهري للعبارة ≤ ± ٠.٣، ومحك اعتماد العامل (٣) تشبعات جوهرية على الأقل (فؤاد أبو حطب، أمال صادق ، ١٩٩١).

ووفقًا لهذه المعايير الثلاثة السابقة فقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، وجاءت التشبعات ونتائج التحليل كالآتي:

١ تشكر الباحثة السادة المحكمين وهم: أ.د. إمام مصطفى سيد (جامعة أسيوط)، أ.د. حسن علام (جامعة أسوان)، أ.د. عبدالمنعم أحمد حسين (جامعة سوهاج)، أ.د مسعد عبدالعظيم محمد (جامعة أسوان)، أ.د. نجوى أحمد عبدالله (جامعة الوادي الجديد).

جدول (١) تشبعات عبارات مقياس الرغبة في التعلم على العوامل الثلاثة وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

رقم العبارة	العوامل			الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	
١	٠.٧٠			٠.٤٩٥
٢	٠.٥٤			٠.٣٢٩
٣			٠.٤٨	٠.٢٧٦
٤			٠.٤١	٠.٣٢١
٥		٠.٥٢		٠.٣٩٢
٦	٠.٤٤			٠.٢٥٠
٧			٠.٥٨	٠.٣٣٥
٨	٠.٣٥			٠.١١٠
٩	٠.٣٩			٠.٣٤٥
١٠	٠.٤٠			٠.٣٤٤
١١			٠.٤٧	٠.٣٩٢
١٢	٠.٤٩			٠.٤٤٣
١٣			٠.٦١	٠.٤٠٦
١٤			٠.٧٢	٠.٥٥٧
١٥	٠.٥٢			٠.٤٨٠
١٦	٠.٣٦			٠.٢١٤
١٧	٠.٤٧			٠.٢٥٤
١٨	٠.٥٥			٠.٣٢٤
١٩		٠.٦١		٠.٤٥٨
٢٠		٠.٦٠		٠.٤٠٣
٢١		٠.٥٣		٠.٤٣٢
٢٢	٠.٤٦			٠.٢٨٩
٢٣		٠.٧٦		٠.٥٧٨
٢٤		٠.٦٨		٠.٥٣٣
٢٥	٠.٣٦			٠.٢٨٧
٢٦		٠.٤٣		٠.٤٥٩
٢٧			٠.٥٦	٠.٤٨١
الجذر الكامن	٦.٦٦	١.٩٨	١.٥٣	نسبة التباين الكلي
نسبة التباين العاملي	٢٤.٧٠	٧.٣٥	٥.٦٧	٣٧.٧٢

يتضح من الجدول (١) أن عدد العبارات المستخلصة (٢٧) عبارة موزعة على العوامل الثلاثة، وأن العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباينًا بمقدار (٣٧.٧٢ %) من التباين الكلي.

وفيما يلي توضيح لقيم التشبع علي العوامل الثلاثة المستخلصة فيما سبق، وكذلك كل بند من البنود، ورقم هذا البند كما ورد في المقياس.

١. العامل الأول:

جدول (٢) التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس الرغبة في التعلم

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
١	أحرص على تطوير مهاراتي الأكاديمية.	٠.٧٠
١٨	أهتم بمعرفة كل ما هو جديد من معلومات ومهارات.	٠.٥٥
٢	استطيع مواجهة المواقف الدراسية المختلفة للاستمتاع بما اتعلمه.	٠.٥٤
١٥	أحرص على البحث عن الموضوعات التي لا أفهمها.	٠.٥٢
١٢	أحرص على الانتظام في حضور المحاضرات.	٠.٤٩
١٧	استمتع بكل ما هو جديد فيما أتعلمه.	٠.٤٧
٢٢	احرص على مواجهة الضغوط النفسية لتحقيق التوافق النفسي أثناء عملية التعلم.	٠.٤٦
٦	أحرص على الاستفادة من الانترنت في البحث عن كل ما هو جديد.	٠.٤٤
١٠	أحرص على الحضور بوقت كافٍ قبل موعد المحاضرة.	٠.٤٠
٩	أحرص على البحث عن أجوبة دقيقة لتساؤلاتي الدائمة.	٠.٣٩
١٦	أحرص على توظيف ما تعلمته في مجالات الحياة العملية المختلفة.	٠.٣٦
٢٥	أشعر بالفخر عند تحقيق أهدافي الدراسية.	٠.٣٦
٨	احرص على اتقان ما اتعلمه.	٠.٣٥

يتضح من جدول (٢) تشبع هذا العامل بعدد (١٣) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٣٥ و٠.٧٠ بنسبة تباين مقدارها ٢٤.٧٠ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٦.٦٦ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعًا تدور حول رغبة الطالب الداخلية لتطوير قدراته ومهاراته الأكاديمية، وحرصه على البحث عن أجوبة لتساؤلاته الدائمة، ورغبته في إتقان ما يتعلمه، والاستمتاع بما يتعلمه، والشعور بالفخر لتحقيق أهدافه الدراسية، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـــ"المحددات الذاتية".

٢. العامل الثاني:

جدول (٣)التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس الرغبة في التعلم

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
٢٣	أشجع زملائي على مواصلة الدراسة والتعلم.	٠.٧٦
٢٤	أشعر بمدى اهتمام أساتذتي بي وبزملائي للحصول على أعلى الدرجات.	٠.٦٨
١٩	أشعر بالسعادة أثناء اندماجي مع زملائي في إنجاز التكليفات الدراسية المطلوبة مني.	٠.٦١
٢٠	أحرص على التفاعل مع زملائي في مناقشة الموضوعات الدراسية.	٠.٦٠
٥	استطيع أن أكون علاقات طيبة مع أساتذتي.	٠.٥٧
٢١	تشجعني عائلتي على تعلم كل ما هو جديد.	٠.٥٣
٢٦	احرص على الاستفادة من نجاحات وتجارب الآخرين.	٠.٤٣

جـ يتضح من جدول (٣) تشبع هذا العامل بعدد (٧) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٤٣ و٠.٧٦ بنسبة تباين مقدارها ٧.٣٥ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١.٩٨ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول تشجيع الطالب لأقرانه على مواصلة التعلم، وتجنبه لكل ما يشعره بالاحباط، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة، وتشجيع أفراد عائلته لتعلم كل ما هو جديد، وحرصه على الاستفادة من نجاحات وتجارب الآخرين، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـــ"المحددات الاجتماعية".

٣. العامل الثالث:

جدول (٤)التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس الرغبة في التعلم

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
١٤	أشعر أن والداي يهتمون بتقديراتي الدراسية.	٠.٧٢
١٣	احرص على تحقيق الاستفادة القصوى من الأستاذ أثناء المحاضرة.	٠.٦١
٧	أستطيع أن انتبه جيداً للمحاضر داخل قاعة الدراسة.	٠.٥٨
٢٧	استمتع بحضوري المحاضرات غير النمطية.	٠.٥٦
٣	استعد وأحضر لموضوع المحاضرة.	٠.٤٨
١١	اقدر استاذي الذي يدفعني للمواصلة والاستمرار في التعلم.	٠.٤٧
٤	أحرص على المشاركة بالندوات والمؤتمرات العلمية لصقل شخصيتي ومهاراتي وتنمية قدراتي.	٠.٤١

يتضح من جدول (٤) تشبع هذا العامل بعدد (٧) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٤١ و٠.٧٢ بنسبة تباين مقدارها ٥.٦٧ % من نسبة التباين الكلي، والجذر الكامن لهذا العامل ١.٥٣ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول شعور الطالب بالسعادة والاستمتاع بحضور المحاضرات غير النمطية، وتركيزه والانتباه لكل ما يدور في المحاضرة، واستعداده والتحضير لموضوع المحاضرة، وتقديره للمحاضر الذي يضيف لمعارفه ويدفعه للبحث

والمواصلة في التعلم، وحضوره الندوات والأنشطة العلمية التي تثقل شخصيته ومهاراته وتنمي قدراته، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ"المحددات التعليمية".

(٣) صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية)

تم استخراج القوة التمييزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين مستويات الرغبة في التعلم، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٥) قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الرغبة في التعلم

أبعاد الرغبة في التعلم	المجموعة العليا ن = ٤١		المجموعة الدنيا ن = ٤١		قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير η2	
	م١	ع١	م٢	ع٢			
المحددات الذاتية	٣٦.٠٧	١.٣٢	٢٦.٢١	٢.٩٢	**١٩.٤٢	٠.٨	كبير
المحددات الاجتماعية	٢٠.٠٤	٠.٧٣	١٤.٢٤	١.٧٥	**١٩.٤٩	٠.٨	كبير
المحددات التعليمية	٢١.٠٠	٠.٢٢	١٥.٣٦	٢.٠٩	**١٧.٢٢	٠.٨	كبير

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٥) إلى أن قيم ت جاءت (١٩.٤٢ ، ١٩.٤٩ ، ١٧.٢٢) على التوالي، وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مع وجود حجم تأثير كبير جدًا (٠.٨)، مما يشير إلى أن لمقياس الرغبة في التعلم في الدراسة الحالية القدرة على التمييز بين مستويات الطلاب في الرغبة في التعلم.

(٤) الاتساق الداخلي

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الرغبة في التعلم تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد، ويوضح جدول (٦) هذه المعاملات.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس (ن = ١٥٠)

المحددات الذاتية				المحددات الاجتماعية		المحددات التعليمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	*٠.٤٩	٦	**٠.٣٥	٢٣	**٠.٥٧	١٤	**٠.٤٩
١٨	**٠.٥٣	١٠	**٠.٥٤	٢٤	**٠.٦٤	١٣	**٠.٥٠
٢	**٠.٤٣	٩	**٠.٥٧	١٩	**٠.٥٩	٧	**٠.٥٩
١٥	**٠.٤٨	١٦	**٠.٥٦	٢٠	**٠.٥٦	٢٧	**٠.٧٧
١٢	**٠.٤٦	٢٥	**٠.٦٥	٥	**٠.٥٠	٣	**٠.٨٢
١٧	**٠.٤٤	٨	**٠.٦٢	٢١	**٠.٤٩	١١	**٠.٧٧
٢٢	**٠.٤٨			٢٦	**٠.٥٦	٤	**٠.٨٣

** دال عند مستوى ٠.٠١.

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٥، ٠.٨٣)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرغبة في التعلم، ويوضح جدول (٧) هذه المعاملات.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الرغبة في التعلم (ن = ١٥٠)

أبعاد الرغبة في التعلم	المحددات الذاتية	المحددات الاجتماعية	المحددات التعليمية	الدرجة الكلية
المحددات الذاتية	١			
المحددات الاجتماعية	**٠.٣٦	١		
المحددات التعليمية	**٠.٤١	**٠.٣٧	١	
الدرجة الكلية	**٠.٦٨	**٠.٤٨	**٠.٥٠	١

** دال عند مستوى ٠.٠١.

(٥) ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

تم حساب ثبات مقياس الرغبة في التعلم بطريقتين، هما: طريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وطريقة إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=١٥٠)، ويوضح جدول (٨) معاملات ثبات ألفا وإعادة التطبيق.

جدول (٨) معاملات ثبات مقياس الرغبة في التعلم

الأبعاد	الطريقة	
	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
المحددات الذاتية	**٠.٦٢	**٠.٧٥
المحددات الاجتماعية	**٠.٦٣	**٠.٧٢
المحددات التعليمية	**٠.٥٦	**٠.٧٥
المقياس ككل	**٠.٧٤	**٠.٨٣

** دال عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات ثبات مقياس الرغبة في التعلم بطريقتين: ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق دالة عند مستوى (٠.٠٠١)، وتدل على أن المقياس يحظى بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ب) مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (إعداد الباحثة)

هدف إعداد مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم إلى الكشف عن أبعاده لدي طلاب كلية التربية بجامعة أسوان، والتي تجعل الطلاب يوظفون طاقاتهم ويديرون وقتهم في الأنشطة التعليمية سواء داخل الفصول الدراسية أو خارجها، وقد استفادت الباحثة من الدراسات والبحوث السابقة في بناء المقياس إلا أنها عمدت إلى بناء مقياس للاتجاهات نحو أساليب التقويم من واقع بيئة الدراسة ونظام التعليم السائد فيها.

وقد تم إتخاذ مجموعة من الإجراءات الدراسية لإعداد مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، وهي:

١. الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون في مجال الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة في مختلف الأنشطة والمساقات الأكاديمية.

٢. الاستفادة من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة التي اطلعت عليها في هذا المجال وما اشتملت عليه من مقاييس وأدوات، وقد تم الاسترشاد بها، وهي مقاييس الاتجاهات نحو أساليب التقويم لـــ محمد المصري، وتوفيق مرعي (٢٠٠٧)، ومقياس محمد عطاالله (٢٠١٦)، ومقياس فاطمة موسى، وآخرون (٢٠٢٠)، ومقياس أسماء أبو مصطفى (٢٠٢٢).

٣.القيام بدراسة استطلاعية من خلال تطبيق استبيان مفتوح لاستطلاع آراء عينة أولية من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية–جامعة أسوان، وقد تألفت هذه العينة من (١٦) طالبًا وطالبًة، لسؤالهم ومناقشة بعض الأسئلة في ضوء الأطر النظرية والدراسات والبحوث السابقة، والمتمثلة في: اذكر رأيك حول أساليب التقويم التالية: (الورقة والقلم، التصحيح الآلي، الاختبارات الإلكترونية، الاختبارات الشفوية، المشاريع والتكليفات الدراسية)؟، عدد مزاءا كل أسلوب من الأساليب السابقة؟، عدد عيوب كل أسلوب من الأساليب السابقة؟، اذكر الأسباب التي جعلتك تفضل أسلوبًا منها؟.

٤.تكوين وعاء البنود Item Pool : تم صياغة عدد من البنود من جملة الاستجابات التي أوردها الطلاب وتتعلق بالاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، والتي تكررت عند الكثير منهم، بالإضافة إلى ما ورد في الأدوات القياسية السابقة، وقد تألف المقياس في صورته الأولية من (٤٠) عبارة.

٥.عرض المقياس على العينة الأولية، وذلك بهدف التأكد من مناسبة صياغة العبارات وتحديد مدى وضوح الفكرة والهدف من وراء كل عبارة، وبذلك تمت صياغة العبارات بطريقة إجرائية تتطلب الإجابة عليها اختيار بديل من ثلاثة بدائل متصلة وفقاً لطريقة ليكرت، وهي: دائمًا – أحيانًا – نادرًا لتعطى الدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات الموجبة، والدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات السالبة، ليكون المدى للمقياس (١٢٠) درجة في حده الأعلى، و(٤٠) درجة في حده الأدنى، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية (٤٠) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس

(١) صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي ذات الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي، لتحديدهم مدى صلاحية العبارات وفقًا للتعريف الإجرائي للاتجاهات نحو أساليب التقويم، ولإبداء رأيهم حول سلامة العبارات وصحة صياغتها ومناسبتها. وفي ضوء آرائهم تم الإبقاء على العبارات التي إتفق عليها وذلك بنسبة إتفاق ١٠٠%، حيث نالت العبارات

إتفاقهم، وبذلك ظل عدد عبارات المقياس (٤٠) عبارة، هذا وقد تم تعديل بعض العبارات في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات.

(٢) الصدق العاملى

تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبًة، وقد أجرى التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المستخلصة من البيانات الأولية باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد اسفر التحليل عن وجود (٥) عوامل، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 0.22، وقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، وجاءت التشبعات ونتائج التحليل كالآتي:

جدول (٩)تشبعات عبارات مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم على العوامل الخمس والجذور الكامنة ونسب التباين والشيوع

رقم العبارة	العوامل					الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	
١				٠.٧٣		٠.٥٩٩
٢				٠.٦٢		٠.٤٧٦
٣				٠.٧٧		٠.٦١١
٤		٠.٣٩				٠.٣٢٦
٥				٠.٨٢		٠.٧٠٢
٦				٠.٧٧		٠.٦١١
٧		٠.٣٩				٠.٣٢٦
٨				٠.٨٢		٠.٧٠٢
٩			٠.٦٨			٠.٥٢٩
١٠			٠.٦٦			٠.٥١٢
١١			٠.٧٧			٠.٦٥٦
١٢	٠.٥٤					٠.٥٩٠
١٣			٠.٧٨			٠.٧٣٩
١٤			٠.٧٧			٠.٦٥٦
١٥	٠.٥٤					٠.٥٩٠
١٦			٠.٧٨			٠.٧٣٩
١٧	٠.٧٣					٠.٥٦٢
١٨	٠.٧١					٠.٦٢٩
١٩	٠.٧١					٠.٦٠٠
٢٠	٠.٧٨					٠.٦٨٥
٢١	٠.٨٢					٠.٧١١
٢٢	٠.٧١					٠.٦٠٠
٢٣	٠.٧٨					٠.٦٨٥
٢٤	٠.٨٢					٠.٧١١
٢٥		٠.٦٧				٠.٤٦٩
٢٦		٠.٦٠				٠.٣٧٣
٢٧		٠.٧٤				٠.٦٠٠
٢٨		٠.٧٦				٠.٦٣١
٢٩		٠.٦٩				٠.٦٣٠
٣٠		٠.٧٤				٠.٦٠٠
٣١		٠.٧٦				٠.٦٣١
٣٢		٠.٦٩				٠.٦٣٠
٣٣					٠.٦٦	٠.٥٠٦
٣٤					٠.٦٢	٠.٥٤٠
٣٥					٠.٦٨	٠.٥٣٥
٣٦					٠.٥٠	٠.٣٦٧
٣٧		٠.٤٦				٠.٣٣٠
٣٨		٠.٤٩				٠.٢٩٩
٣٩		٠.٥٦				٠.٥٠٣
٤٠		٠.٥٢				٠.٤٠١
الجذر الكامن	٨.٥٩	٥.٤٩	٤.٢	٢.٥٤	١.٨٣	نسبة التباين الكلي
نسبة التباين العاملي	٢١.٤٨	١٣.٧٤	١٠.٣٠	٦.٣٦	٤.٥٧	٥٦.٤٦

يتضح من جدول (٩) أن عدد العبارات المستخلصة (٤٠) عبارة موزعة على العوامل الخمسة، وأن العوامل الخمسة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباينًا بمقدار (٥٦.٤٦ %) من التباين الكلي. وفيما يلي توضيح لقيم التشبع علي العوامل الخمسة المستخلصة فيما سبق، وكذلك كل بند من البنود، ورقم هذا البند كما ورد في المقياس.

العامل الأول

جدول (١٠) التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
٢١	اعتقد أن نتائج أسلوب الورقة والقلم تتأثر بذاتية المصحح.	٠.٨٢
٢٤	اعتقد أنني امتلك مهارات التعامل مع أسلوب الورقة والقلم.	٠.٨٢
٢٣	أفضل أسلوب الورقة والقلم في التقويم.	٠.٧٨
٢٠	اعتقد أن محتوى أسلوب الورقة والقلم يتطابق مع المادة الدراسية.	٠.٧٨
١٧	اعتقد أن الدرجة التي أحصل عليها في أسلوب الورقة والقلم تعبر عن أدائي الحقيقي.	٠.٧٣
٢٢	اعتقد أن أسلوب الورقة والقلم يركز على الجوانب النظرية أكثر من التركيز على الجوانب التطبيقية.	٠.٧١
١٩	اعتقد أن أسلوب الورقة والقلم يزيد من اهتمامي بالمادة الدراسية.	٠.٧١
١٨	اشعر بضعف قدرتي على الإنجاز في أسلوب الورقة والقلم.	٠.٧١
١٢	اعتقد أن التقويم بأسلوب الورقة والقلم يتصف بعدم الدقة.	٠.٥٤
١٥	اعتقد أن نتائج أسلوب الورقة والقلم في التقويم غير عادلة.	٠.٥٤

يتضح من جدول (١٠) تشبع هذا العامل بعدد (١٠) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٥٤ و٠.٨٢ بنسبة تباين مقدارها ٢١.٤٨ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٨.٥٩ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول اتجاهات الطلاب والمعتقدات الإيجابية أو السلبية منها نحو أسلوب الورقة والقلم، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـــ " أسلوب الورقة والقلم".

٢. العامل الثاني

جدول (١١)التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
٢٨	اعتقد أنني امتلك مهارات التعامل مع أسلوب التصحيح الآلي في التقويم.	٠.٧٦
٣١	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يمكن توظيفه في جميع المقررات الدراسية.	٠.٧٦
٢٧	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي وسيلة سريعة لإمكانية الكشف عن طبيعة إنجازي الدراسي.	٠.٧٤
٣٠	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يتطلب تعديلا في المقررات الدراسية.	٠.٧٤
٢٩	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقلل من قلق الاختبار.	٠.٦٩
٣٢	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقلل من أخطاء العامل البشري في التصحيح.	٠.٦٩
٢٥	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يحقق العدالة والشفافية في التصحيح.	٠.٦٧
٢٦	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقدم معلومات دقيقة عن مستوى تحصيلي.	٠.٦٠
٣٩	أفضل أسلوب التصحيح الآلي في التقويم.	٠.٥٦
٤٠	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم فعال.	٠.٥٢
٣٨	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يركز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية.	٠.٤٩
٣٧	افضل المقررات الدراسية التي تعتمد على أسلوب التصحيح الآلي في التقويم.	٠.٤٦
٤	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يفتقر إلى معايير واضحة في الحكم على أدائي.	٠.٣٩
٧	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يزيد من اهتمامي بالمقرر الدراسي.	٠.٣٩

يتضح من جدول (١١) تشبع هذا العامل بعدد (١٤) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٣٩ و٠.٧٦ بنسبة تباين مقدارها ١٣.٧٤ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٥.٤٩ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول اتجاهات الطلاب والمعتقدات الإيجابية أو السلبية منها نحو أسلوب التصحيح الآلي، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "أسلوب التصحيح الآلي".

٣. العامل الثالث

جدول (١٢)التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
١٣	أعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتناسب مع جميع المواد الدراسية.	٠.٧٨
١٦	أشعر بالثقة نحو نتائج أسلوب الاختبارات الإلكترونية.	٠.٧٨
١١	أعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية ملائم لقياس جميع المستويات المعرفية.	٠.٧٧
١٤	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تعديلًا في المقررات الدراسية.	٠.٧٧
٩	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تطويرًا في طرق التدريس المستخدمة.	٠.٦٨
١٠	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية غير ملائم لظروف بعض البيئات.	٠.٦٦

يتضح من جدول (١٢) تشبع هذا العامل بعدد (٦) بنود ، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٦٦ و٠.٧٨ بنسبة تباين مقدارها ١٠.٣٠ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٤.١٢ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول اتجاهات الطلاب والمعتقدات الإيجابية أو السلبية منها نحو أسلوب الاختبارات الإلكترونية، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "أسلوب الاختبارات الإلكترونية".

٤. العامل الرابع

جدول (١٣)التشبعات الجوهرية على العامل الرابع لمقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
٥	أشعر بضعف قدراتي على الإنجاز في أسلوب الاختبارات الشفوية.	٠.٨٢
٨	اعتقد أنني امتلك مهارات إدارة الذات في أسلوب الاختبارات الشفوية.	٠.٨٢
٣	اعتقد أن نتائج أسلوب الاختبارات الشفوية غير عادلة.	٠.٧٧
٦	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية يفتقر المعايير للحكم على مدى جودتها.	٠.٧٧
١	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية يتأثر بذاتية أستاذ المقرر.	٠.٧٣
٢	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية في التقويم يفتقر وجود معايير واضحة في الحكم على أدائي.	٠.٦٢

يتضح من جدول (١٣) تشبع هذا العامل بعدد (٦) بنود ، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٦٢ و٠.٨٢ بنسبة تباين مقدارها ٦.٣٦ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٢.٥٤ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول اتجاهات الطلاب والمعتقدات

الإيجابية أو السلبية منها نحو أسلوب الاختبارات الشفوية، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "أسلوب الاختبارات الشفوية".

٥. العامل الخامس

جدول (١٤)التشبعات الجوهرية على العامل الخامس لمقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة

م	البنـــــــــــود	قيم التشبعات
٣٥	اعتقد أن أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم مضيع للوقت.	٠.٦٨
٣٣	اعتقد أن الدرجة التي أحصل عليها من أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم هي درجة غير عادلة.	٠.٦٦
٣٤	اعتقد أن أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم يشكل عبئًا ماديًا علينا.	٠.٦٢
٣٦	اعتقد أن بعض أساتذتي يستخدمون أسلوب المشاريع والتكليفات للعقاب لا للاستفادة.	٠.٥٠

يتضح من جدول (١٤) تشبع هذا العامل بعدد (٤) بنود ، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٥٠ و٠.٦٨ بنسبة تباين مقدارها ٤.٥٧ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١.٨٣ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول اتجاهات الطلاب والمعتقدات الإيجابية أو السلبية منها نحو أسلوب المشاريع والتكليفات، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "أسلوب المشاريع والتكليفات".

(٣) صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية)

تم استخراج القوة التمييزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين مستويات الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٥)قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة

أبعاد الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة	المجموعة العليا ن = ٤١		المجموعة الدنيا ن = ٤١		قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير η2	
	م١	ع١	م٢	ع٢			
أسلوب الورقة والقلم	٢٧.٧٥	١.١٣	١٨.٤٨	٢.٦٧	**٢٠.٤٢	٠.٨	كبير
أسلوب التصحيح الآلي	٣٨.٤٨	٠.٨٤	٢٣.٩٢	٣.١٣	**٢٨.٧٣	٠.٨	كبير
أسلوب الاختبارات الإلكترونية	١٧.٠٤	٠.٨٣	١١.٣٩	١.٠٩	**٢٦.٣٤	٠.٨	كبير
أسلوب الاختبارات الشفوية	١٦.٠٤	٠.٩٤	١١.٤٦	٠.٧٧	**٢٣.٩٥	٠.٨	كبير
أسلوب المشاريع والتكليفات	١٥.٨٢	١.٣٠	١٠.٥٦	٠.٨٩	**٢١.٣٤	٠.٨	كبير

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (١٥) إلى أن قيم ت جاءت (٢٠.٤٢ ، ٢٨.٧٣، ٢٦.٣٤، ٢٣.٩٥، ٢١.٣٤) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مع وجود حجم تأثير كبير جدًا (٠.٨)، مما يشير إلى أن لمقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة في الدراسة الحالية القدرة على التمييز بين مستويات الاتجاهات.

(٤) الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (١٦) هذه المعاملات.

جدول (١٦)معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس (ن = ١٥٠)

أسلوب الورقة والقلم		أسلوب التصحيح الآلي		أسلوب الاختبارات الإلكترونية		أسلوب الاختبارات الشفوية		أسلوب المشاريع والتكليفات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
٢١	٠.٦٧**	٢٨	٠.٦٥**	١٦	٠.٣٨**	٨	٠.٦٨**	٣٥	٠.٣٥**
٢٤	٠.٦٠**	٣١	٠.٧٢**	١٣	٠.٧٥**	٥	٠.٦٧**	٣٣	٠.٤٠**
٢٣	٠.٧٢**	٢٧	٠.٧٧**	١١	٠.٦٧**	٣	٠.٥٥**	٣٤	٠.٦٤**
٢٠	٠.٤٨**	٣٠	٠.٦٥**	٩	٠.٧٢**	٦	٠.٣٧**	٣٦	٠.٧١**
١٧	٠.٧٣**	٢٩	٠.٧٢**	١٤	٠.٧٢**	١	٠.٣٨**		
٢٢	٠.٧٢**	٣٢	٠.٧٧**	١٠	٠.٦٦**	٢	٠.٣٦**		
١٩	٠.٤٨**	٢٥	٠.٦٧**						
١٨	٠.٧٣**	٢٦	٠.٧٤**						
١٢	٠.٢٩**	٣٩	٠.٧٥**						
١٥	٠.٣٥**	٤٠	٠.٧٤**						
		٣٨	٠.٦٧**						
		٣٧	٠.٧٣**						
		٧	٠.٥٦**						
		٤	٠.٥٣**						

****دالة عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٢٩، ٠.٧٧)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة، ويوضح جدول (١٧) هذه المعاملات.

جدول (١٧)معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (ن = ١٥٠)

أبعاد الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة	أسلوب الورقة والقلم	أسلوب التصحيح الآلي	أسلوب الاختبارات الإلكترونية	أسلوب الاختبارات الشفوية	أسلوب المشاريع والتكليفات	الدرجة الكلية
أسلوب الورقة والقلم	١					
أسلوب التصحيح الآلي	**٠.٣٣	١				
أسلوب الاختبارات الإلكترونية	**٠.٤٣	**٠.٣١	١			
أسلوب الاختبارات الشفوية	**٠.٣٩	**٠.٣٥	**٠.٧٢	١		
أسلوب المشاريع والتكليفات	**٠.٣٥	**٠.٥٣	**٠.٤٤	**٠.٤٤	١	
الدرجة الكلية	**٠.٤٧	**٠.٥٥	**٠.٦٢	**٠.٦٢	**٠.٥٩	١

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

(٥) ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

تم حساب ثبات مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة بطريقتين، هما: طريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وطريقة إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=١٥٠)، ويوضح جدول (١٨) معاملات ثبات ألفا وإعادة التطبيق.

جدول (١٨)معاملات ثبات مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة

الأبعاد	الطريقة	
	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
أسلوب الورقة والقلم	**٠.٦٣	**٠.٧١
أسلوب التصحيح الآلي	**٠.٧٥	**٠.٨١
أسلوب الاختبارات الإلكترونية	**٠.٧٤	**٠.٧٨
أسلوب الاختبارات الشفوية	**٠.٦٦	**٠.٦٨
أسلوب المشاريع والتكليفات	**٠.٦١	**٠.٨٦
المقياس ككل	**٠.٦٥	**٠.٧٩

** دال عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من جدول (١٨) أن قيم معاملات ثبات مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة بطريقتين: ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتدل على أن المقياس يحظى بدرجة مرتفعة من الثبات.

(ج) مقياس الاندماج الدراسي (إعداد الباحثة)

مر إعداده بالخطوات التالية:

١. تحديد الهدف من المقياس: هدف إلى الكشف عن الاندماج الدراسي بأبعاده المختلفة التي ينشغل فيها طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان أثناء أدائهم لمختلف التكليفات والمهام الدراسية، والذي يظهر في توظيف طاقاتهم وإدارة وقتهم في الأنشطة التعليمية سواء داخل القاعات الدراسية أو خارجها.

٢. صياغة مفردات المقياس: بعد الاطلاع على الأدب السيكولوجي والأطر النظرية والمفاهيم المختلفة التي عرضها العلماء والباحثون في مجال الاندماج الدراسي في مختلف الأنشطة والمساقات الأكاديمية، وكذلك الاطلاع على المقاييس المعدة لقياس الاندماج الدراسي، كمقاييس كل من: Fredricks, et al., (2004) ، صفاء عفيفي (٢٠١٦)، محمد عبداللطيف (٢٠٢٠)، محمد عبدالواحد (٢٠٢١)، وقد تم إعداد صورة مبدئية مكونة من (٣٠) مفردة، والتي تعكس مدى توافر الاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان، وذلك وفقًا لمقياس ليكرت ثلاثي التدريج وهو: دائمًا – أحيانًا – نادرًا لتعطى الدرجات (١،٢،٣) في حالة العبارات الموجبة، والدرجات (٣،٢،١) في حالة العبارات السالبة، ليكون المدى للمقياس (٩٠) درجة في حده الأعلى، و(٣٠) درجة في حده الأدنى، وبذلك أصبح المقياس في صورته الأولية (٣٠) عبارة.

الخصائص السيكومترية للمقياس

(١) صدق المحكمين

تم عرض المقياس في صورته الأولية علي ذات الأساتذة المتخصصين في علم النفس التربوي، لتحديدهم مدى صلاحية العبارات وفقًا للتعريف الإجرائي للاندماج الدراسي، ولإبداء رأيهم حول سلامة العبارات وصحة صياغتها ومناسبتها. وفي ضوء آرائهم تم تعديل بعض

العبارات في ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات، هذا وتم الإبقاء على جميع العبارات حيث نالت إتفاقهم وذلك بنسبة ١٠٠%، ، وبذلك ظل عدد عبارات المقياس (٣٠) عبارة.

(٢) الصدق العاملى

تم إجراء التحليل العاملي لمفردات المقياس بعد تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (١٥٠) طالبًا وطالبَة، وذلك باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component، وقد اسفر التحليل عن وجود (٣) عوامل، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS 0.22، وقد تم انتقاء العبارات ذات التشبعات التي تزيد على (٠.٣) وتصنيفها على العامل الذي كان تشبعها عليه أكبر، وجاءت التشبعات ونتائج التحليل كالآتي:

جدول (١٩)تشبعات عبارات مقياس الاندماج الدراسي على العوامل الثلاث وجذورها الكامنة ونسب التباين والشيوع

رقم العبارة	العوامل			الشيوع
	الاول	الثاني	الثالث	
١	٠.٧٤			٠.٥٥٠
٢	٠.٥٢			٠.٥٥٧
٣	٠.٥٣			٠.٣٧٧
٤	٠.٥٤			٠.٤٦٦
٥	٠.٥٨			٠.٤٢٣
٦			٠.٦٣	٠.٥٠٢
٧	٠.٤٦			٠.٣٥٥
٨		٠.٦٤		٠.٥٦٢
٩		٠.٤١		٠.٢٣٠
١٠		٠.٥٥		٠.٣٩٨
١١		٠.٥١		٠.٤٩٧
١٢	٠.٦٣			٠.٥٣٠
١٣			٠.٦٥	٠.٤٩٤
١٤			٠.٤٦	٠.٢٩٤
١٥		٠.٣٩		٠.٢٩٩
١٦	٠.٧٢			٠.٦٧١
١٧		٠.٦٩		٠.٤٩٣
١٨		٠.٦٣		٠.٤٦٦
١٩		٠.٥٩		٠.٤٢٠
٢٠		٠.٧١		٠.٥١٩
٢١			٠.٦٠	٠.٥٦٣
٢٢	٠.٥٧			٠.٤٤٣
٢٣	٠.٤٨			٠.٣٦١
٢٤	٠.٥٣			٠.٤٧٣
٢٥			٠.٥١	٠.٣٥٦
٢٦			٠.٤١	٠.٣٩٠
٢٧	٠.٥٣			٠.٣٨٤
٢٨		٠.٥٠		٠.٤٤٤
٢٩			٠.٦٥	٠.٤١٩
٣٠			٠.٤٨	٠.٣٧٨
الجذر الكامن	٨.٩٧	٢.٤٧	١.٨٦	نسبة التباين الكلى
نسبة التباين العاملي	٢٩.٩١	٨.٢٣	٦.٢٢	٤٤.٣٧

يتضح من جدول (١٩) أن عدد العبارات المستخلصة (٣٠) عبارة موزعة على العوامل الثلاثة ، وأن العوامل الثلاثة المستخلصة من التحليل العاملي استوعبت تباينًا بمقدار (٤٤.٣٧ %) من التباين الكلي. وفيما يلي توضيح لقيم التشبع علي العوامل الثلاثة المستخلصة فيما سبق، وكذلك كل بند من البنود، ورقم هذا البند كما ورد في المقياس.

العامل الأول

جدول (٢٠)التشبعات الجوهرية على العامل الأول لمقياس الاندماج الدراسي

م	البنـــــــــــــود	قيم التشبعات
١	التزم بالقوانين المنظمة للسلوكيات داخل الكلية.	٠.٧٤
١٦	اتعاون مع زملائي في أداء المهام الدراسية الجماعية.	٠.٧٢
١٢	أستعد جيدًا لأداء الاختبارات الدراسية.	٠.٦٣
٥	أصغي جيدًا للشرح داخل المحاضرة.	٠.٥٨
٢٢	التزم بالقواعد المنظمة للأداء العملي في مجال تخصصي.	٠.٥٧
٤	اتفاعل مع أساتذتي داخل المحاضرة.	٠.٥٤
٣	أنجز مهامي الدراسية في مواعيدها المحددة.	٠.٥٣
٢٤	أشارك زملائي في الأنشطة اللاصفية داخل الكلية.	٠.٥٣
٢٧	استطيع التغلب على الضغوط الدراسية بالكلية.	٠.٥٣
٢	استطيع إنجاز مهامي الدراسية المختلفة بسهولة.	٠.٥٢
٢٣	أضع جدولا زمنيًا لاستذكار دروسي والتزم به.	٠.٤٨
٧	احرص على الالتزام داخل قاعة الدرس لأظفر باحترام أساتذتي لي.	٠.٤٦

يتضح من جدول (٢٠) تشبع هذا العامل بعدد (١٢) بندًا، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٤٦ و٠.٧٤ بنسبة تباين مقدارها ٢٩.٩١ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٨.٩٧ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول الالتزام والحضور والمواظبة والانضباط السلوكي سواء داخل قاعات الدراسة أو خارجها، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـــ "العامل السلوكي".

٢. العامل الثاني

جدول (٢١)التشبعات الجوهرية على العامل الثاني لمقياس الاندماج الدراسي

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
٢٠	أشعر بالأمان وسط زملائي بالكلية.	٠.٧١
١٧	أشعر بالسعادة عند تقدير أساتذتي لإجاباتي.	٠.٦٩
٨	اتفاعل بإيجابية مع أساتذتي داخل قاعة الدراسة.	٠.٦٤
١٨	استمتع بالمناقشة والحوار البناء داخل قاعة الدراسة.	٠.٦٣
١٩	أشعر بأنني موضع تقييم من الآخرين داخل كليتي.	٠.٥٩
١٠	أشعر بالثقة في النفس لإنجاز تكليفاتي الدراسية.	٠.٥٥
١١	أشعر بتحقيق ذاتي داخل قاعة الدراسة.	٠.٥١
٢٨	أشعر بالسعادة عند مشاركة زملائي بالأنشطة اللاصفية بالكلية.	٠.٥٠
٩	أشعر بالانتماء والولاء لكليتي.	٠.٤١
١٥	أشعر بالسعادة عند ذهابي للكلية.	٠.٣٩

يتضح من جدول (٢١) تشبع هذا العامل بعدد (١٠) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٣٩ و٠.٧١ بنسبة تباين مقدارها ٨.٢٣ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ٢.٤٧ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول الشعور بالسعادة والانتماء، والثقة بالنفس، وتحقيق الذات، والتفاعل بايجابية مع الأساتذة والزملاء، وتقدير واهتمام الأساتذة بأداء الطلاب، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "العامل الانفعالي".

٣. العامل الثالث

جدول (٢٢)التشبعات الجوهرية على العامل الثالث لمقياس الاندماج الدراسي

م	البنـــــــــود	قيم التشبعات
١٣	أحرص على تحضير المادة الدراسية قبل موعد المحاضرة	٠.٦٥
٢٩	اعتقد أن قدرتي على الفهم والاستيعاب جيدة.	٠.٦٥
٦	استطيع أن أربط المعلومات الجديدة بالسابقة لتسهيل استيعابها.	٠.٦٣
٢١	أسأل نفسي كثيرًا للتأكد من فهم الموضوعات الدراسية.	٠.٦٠
٢٥	أحرص على تطبيق ما تعلمته من معارف ومهارات في الحياة العملية.	٠.٥١
٣٠	أحرص على إعادة صياغة المعلومات بأسلوبي لتسهيل استيعابها.	٠.٤٨
١٤	أبحث عن كل ما هو جديد في مجال تخصصي.	٠.٤٦
٢٦	أحرص على تدوين الملاحظات المهمة أثناء المحاضرة.	٠.٤١

يتضح من جدول (٢٢) تشبع هذا العامل بعدد (٨) بنود، تراوحت تشبعاتها فيما بين ٠.٤١ و٠.٦٥ بنسبة تباين مقدارها ٦.٢٢ % من نسبة التباين الكلى، والجذر الكامن لهذا العامل ١.٨٦ ومعظم عبارات هذا العامل الأكثر تشبعاً تدور حول رغبة الطالب في إستثمار جهوده

لاستيعاب وامتلاك وتوظيف المعلومات والمهارات سواء داخل قاعة الدراسة أو خارجها، لذا يمكن تسمية هذا العامل بـ "العامل المعرفي".

(٣) صدق التمييز (صدق المقارنة الطرفية)

تم استخراج القوة التمييزية للمقياس لتقرير أن المقياس يميز بين مستويات الاندماج الدراسي، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٢٣)قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ضمن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس الاندماج الدراسي

أبعاد الاندماج الدراسي	المجموعة العليا ن = ٤١		المجموعة الدنيا ن = ٤١		قيمة (ت) المحسوبة	حجم التأثير η2	
	م١	ع١	م٢	ع٢			
العامل السلوكي	٣٢.٨٠	١.٣٦	٢٢.٩٧	٢.٩١	**١٩.٥٧	٠.٨	كبير
العامل الانفعالي	٢٩.٦٣	٠.٦٢	١٨.٣٩	٢.٤٤	**٢٨.٥٠	٠.٨	كبير
العامل المعرفي	٢٢.٨٢	٠.٩٧	١٥.١٤	١.٤٢	**٢٨.٥٣	٠.٨	كبير

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

تشير النتائج الواردة في جدول (٢٣) إلى أن قيم ت جاءت (١٩.٥٧ ، ٢٨.٥٠، ٢٨.٥٣) وكانت جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)؛ مع وجود حجم تأثير كبير جداً (٠.٨)، مما يشير إلى أن لمقياس الاندماج الدراسي في الدراسة الحالية القدرة على التمييز بين مستويات الاندماج.

(٤) الاتساق الداخلي:

للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاندماج الدراسي تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، ويوضح جدول (٢٤) هذه المعاملات.

جدول (٢٤)معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بالمقياس (ن = ١٥٠)

العامل السلوكي		العامل الانفعالي		العامل المعرفي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٥٨	٢٠	**٠.٧٧	١٣	**٠.٥٨
١٦	**٠.٥٣	١٧	**٠.٦١	٢٩	**٠.٧٨
١٣	**٠.٦٧	٨	**٠.٦٩	٦	**٠.٧٩
٥	**٠.٤٨	١٨	**٠.٧٧	٢١	**٠.٧٠
٢٢	**٠.٦٦	١٩	**٠.٦٩	٢٥	**٠.٧٨
٤	**٠.٦٧	١٠	**٠.٧٦	٣٠	**٠.٧٩
٣	**٠.٦٦	١١	**٠.٧٨	١٤	**٠.٧٠
٢٤	**٠.٤٢	٢٨	**٠.٧١	٢٦	**٠.٤٨
٢٧	**٠.٤٨	٩	**٠.٧٠		
٢	**٠.٤٥	١٥	**٠.٧٨		
٢٣	**٠.٣٣				
٧	**٠.٣٤				

**دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح أن معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٣٣، ٠.٧٩)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، وجميعها قيم مقبولة، وهذا يشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الدراسي، ويوضح جدول (٢٥) هذه المعاملات.

جدول (٢٥)معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج الدراسي (ن = ١٥٠)

أبعاد الاندماج الدراسي	العامل السلوكي	العامل الانفعالي	العامل المعرفي	الدرجة الكلية
العامل السلوكي	١			
العامل الانفعالي	**٠.٥٣	١		
العامل المعرفي	**٠.٧٠	**٠.٥٩	١	
الدرجة الكلية	**٠.٩٣	**٠.٨٥	**٠.٨٣	١

** دال عند مستوى ٠.٠١.

(٥) ثبات المقياس: للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

تم حساب ثبات مقياس الاندماج الدراسي بطريقتين، هما: طريقة معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وطريقة إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية (ن=١٥٠)، ويوضح جدول (٢٦) معاملات ثبات ألفا وإعادة التطبيق.

جدول (٢٦)معاملات ثبات مقياس الاندماج الدراسي

الأبعاد	الطريقة	
	ألفا كرونباخ	إعادة التطبيق
العامل السلوكي	٠.٦٥**	٠.٧٧**
العامل الانفعالي	٠.٥٩**	٠.٧٣**
العامل المعرفي	٠.٧٥**	٠.٧٧**
المقياس ككل	٠.٥٦**	٠.٧٨**

** دال عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من جدول (٢٦) أن قيم معاملات ثبات الاندماج الدراسي بطريقتين: ألفا كرونباخ، وإعادة التطبيق دالة عند مستوى (٠.٠١)، وتدل على أن المقياس يحظى بدرجة مرتفعة من الثبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تم الأخذ بالنموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي لإطلاق الأحكام على المتوسطات الحسابية الخاصة بعبارات كل من: مقياس الرغبة في التعلم، ومقياس الاتجاهات نحو اساليب التقويم المختلفة، وذلك على النحو التالي: (أحمد عودة، ٢٠١٠)

جدول (٢٧) التدريج النسبي للحكم على المتوسطات الحسابية الخاصة بعبارات أدوات الدراسة

المستوى	فئة المتوسط الحسابي المقابل له	فئة الاتجاه / المقابلة
منخفض	١ – ١,٦٦	اتجاه سلبي / منخفض
متوسط	١.٦٧ – ٢,٣٣	اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة / متوسط
مرتفع	٢,٣٤ – ٣	اتجاه إيجابي / مرتفع

(١) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة ومناقشتها

نص على "ما مستوى رغبة طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان في التعلم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على كل عبارة من عبارات المقياس، وذلك كما بالجداول التالية:

أ. بالنسبة للمحددات الذاتية فهي موضحة في جدول (٢٨)

جدول(٢٨)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لعبارات المحددات الذاتية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
١	أحرص على تطوير مهاراتي الأكاديمية.	٢,٣٨	٠,٦٥	مرتفع	٩
٢	استطيع مواجهة المواقف الدراسية المختلفة للاستمتاع بما اتعلمه.	٢,٥٨	٠,٥٦	مرتفع	٣
٦	أحرص على الاستفادة من الانترنت في البحث عن كل ما هو جديد.	٢,٥٤	٠,٥٥	مرتفع	٤
٨	احرص على اتقان ما اتعلمه.	٢,٦٦	٠,٤٩	مرتفع	١
٩	أحرص على البحث عن أجوبة دقيقة لتساؤلاتي الدائمة.	٢,٤٣	٠,٦٧	مرتفع	٧
١٠	أحرص على الحضور بوقت كافٍ قبل موعد المحاضرة.	٢,٤٣	٠,٦٦	مرتفع	٧
١٢	أحرص على الانتظام في حضور المحاضرات.	٢,٣٦	٠,٧٤	مرتفع	١٠
١٥	أحرص على البحث عن الموضوعات التي لا أفهمها.	٢,٤١	٠,٧٠	مرتفع	٨
١٦	أحرص على توظيف ما تعلمته في مجالات الحياة العملية المختلفة.	٢,٠١	٠,٧٢	متوسط	١١
١٧	استمتع بكل ما هو جديد فيما أتعلمه.	٢,٤٤	٠,٦٦	مرتفع	٦
١٨	أهتم بمعرفة كل ما هو جديد من معلومات ومهارات.	٢,٥٢	٠,٥٩	مرتفع	٥
٢٢	احرص على مواجهة الضغوط النفسية لتحقيق التوافق النفسي أثناء عملية التعلم.	٢,٦١	٠,٦٠	مرتفع	٢
٢٥	أشعر بالفخر عند تحقيق أهدافي الدراسية.	٢,٦٦	٠,٦١	مرتفع	١

يتبين من جدول (٢٨) أن استجابات أفراد العينة نحو بعد المحددات الذاتية على مقياس الرغبة في التعلم جاءت على النحو التالي:

– جاءت العبارتين رقم (٨ ، ٢٥) ونصهما "احرص على اتقان ما اتعلمه" و "أشعر بالفخر عند تحقيق أهدافي الدراسية" في الرتبة (١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٦٦)، وانحراف معياري قيمته (٠,٤٩ ، ٠,٦١)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى حرص الطلاب على اتقان ما تعلموه مما يتبع ذلك من الشعور بالفخر عندما يحققون أهدافهم الأكاديمية، ويعكس ذلك العزيمة القوية لديهم والتي تدفعهم إلى الانخراط والمشاركة في نشاطات التعلم وتؤدي بهم إلى إحراز الأهداف والغايات المنشودة.

- وجاءت العبارة رقم (٢٢) ونصها "أحرص على مواجهة الضغوط النفسية لتحقيق التوافق النفسي أثناء عملية التعلم" في الرتبة (٢)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٦١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٠)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى قدرة الطلاب في التغلب على ما يواجههم من ضغوط نفسية لتحقيق التوافق النفسي، تلك القدرة التي تعد أحد مؤشرات القوة الداخلية والطاقة الكامنة داخل المتعلم والتي تدفعه للبحث عن المعلومات والمعارف التي يرغب في تعلمها مما يحقق ذلك التوافق أثناء عملية التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (٢) ونصها "استطيع مواجهة المواقف الدراسية المختلفة للاستمتاع بما اتعلمه" في الرتبة (٣)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٥٨)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٦)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى تمكن من مجابهة المواقف الدراسية بمختلف أنواعها مما يتحقق معه الاستمتاع بما يتعلمه.
- وجاءت العبارة رقم (٦) ونصها "أحرص على الاستفادة من الانترنت في البحث عن كل ما هو جديد" في الرتبة (٤)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٥٤)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٥)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى حرص الطلاب على الانتفاع من إمكانيات الانترنت وذلك للبحث عن كل ما هو جديد وغير مألوف، مما يتبين من خلاله تمتعهم بالرغبة في التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (١٨) ونصها "أهتم بمعرفة كل ما هو جديد من معلومات ومهارات" في الرتبة (٥)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٥٢)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٩)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى العلاقة الوثيقة بين الرغبة القوية لدى الطلاب في التعلم وحاجتهم للوصول إلى أقصى درجات الرضا عن أنفسهم من خلال الفهم العميق لما يحتاجون إليه من معلومات ومعارف جديدة.
- وجاءت العبارة رقم (١٧) ونصها "استمتع بكل ما هو جديد فيما أتعلمه" في الرتبة (٦)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٤)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٦)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن استمتاع الطلاب بكل ما هو جديد يعد من مؤشرات توافر مستوى مرتفع من الرغبة في التعلم.

- وجاءت العبارتين رقم (٩ ، ١٠) ونصهما "أحرص على البحث عن أجوبة دقيقة لتساؤلاتي الدائمة"، و "أحرص على الحضور بوقت كافٍ قبل موعد المحاضرة" في الرتبة (٧)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٣)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٧ ، ٠,٦٦) على التوالي، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى سعي الطلاب وبحثهم عن أجوبة لتساؤلاتهم الدائمة، والذي يعد من مؤشرات ارتفاع مستوى المثابرة والرغبة في التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (١٥) ونصها "أحرص على البحث عن الموضوعات التي لا أفهمها" في الرتبة (٨)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٠)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى حرص الطلاب على البحث والتقصي عن الموضوعات غير الواضحة لتحقيق مستوى مرتفع من الاستيعاب والفهم.
- وجاءت العبارة رقم (١) ونصها "أحرص على تطوير مهاراتي الأكاديمية" في الرتبة (٩)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٨)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٥)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى رغبة الطالب الداخلية، وسعيه لتطوير قدراته ومهاراته الأكاديمية واغتنامه للفرص التي تنميها.
- وجاءت العبارة رقم (١٢) ونصها "أحرص على الانتظام في حضور المحاضرات" في الرتبة (١٠)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٦)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٤)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، حيث يعد حرص الطلاب على المواظبة والالتزام في حضور المحاضرات من المؤشرات الرئيسة لتمتعهم بمستوى مرتفع من الرغبة في التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (١٦) ونصها "أحرص على توظيف ما تعلمته في مجالات الحياة العملية المختلفة" في الرتبة (١١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٠١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٢)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة متوسطة، وهي تشير إلى حرص الطلاب على استخدام ما تعلموه من معلومات ومهارات في مجالات الحياة المختلفة والذي يعكس رغبتهم القوية في التعلم.

وإجمالًا جاءت عبارات بعد المحددات الذاتية للرغبة في التعلم بمتوسطات مرتفعة، مما يعكس مدى رغبة الطالب الداخلية، وسعيه لتطوير قدراته ومهاراته واغتنامه للفرص التي تنميها، وبحثه عن أجوبة لتساؤلاته الدائمة، ومواظبته والتزامه بحضور المحاضرات، ورغبته القوية في استيعاب وإتقان ما يتعلمه وتوظيفه في شتى مجالات الحياة العملية، والاستمتاع بما يتعلمه.

ب. بالنسبة للمحددات الاجتماعية فهي موضحة في جدول (٢٩)

جدول(٢٩)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لعبارات المحددات الاجتماعية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
٥	استطيع أن أكون علاقات طيبة مع أساتذتي.	٢,٧٣	٠.٥١	مرتفع	٤
١٩	أشعر بالسعادة أثناء اندماجي مع زملائي في إنجاز التكليفات الدراسية المطلوبة مني.	٢,٧٨	٠.٤٨	مرتفع	٣
٢٠	أحرص على التفاعل مع زملائي في مناقشة الموضوعات الدراسية.	٢,٦٨	٠.٦١	مرتفع	٥
٢١	تشجعني عائلتي على تعلم كل ما هو جديد.	٢,٥٥	٠.٦٠	مرتفع	٧
٢٣	أشجع زملائي على مواصلة الدراسة والتعلم.	٢,٨٢	٠.٤٣	مرتفع	٢
٢٤	أشعر بمدى اهتمام أساتذتي بي وبزملائي للحصول على أعلى الدرجات.	٢,٨٣	٠.٤٤	مرتفع	١
٢٦	احرص على الاستفادة من نجاحات وتجارب الآخرين.	٢,٦٥	٠.٥٤	مرتفع	٦

يتبين من جدول (٢٩) أن استجابات أفراد العينة نحو بعد المحددات الاجتماعية على مقياس الرغبة في التعلم جاءت على النحو التالي:

- **جاءت العبارة رقم (٢٤) ونصها "أشعر بمدى اهتمام أساتذتي بي وبزملائي للحصول على أعلى الدرجات" في الرتبة (١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٨٣)، وانحراف معياري قيمته (٠,٤٤)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن شعور الطلاب بحرص واهتمام الاساتذة لحصولهم على أعلى الدرجات يعد من العوامل المؤثرة على رغبتهم في التعلم.**
- **وجاءت العبارة رقم (٢٣) ونصها "أشجع زملائي على مواصلة الدراسة والتعلم" في الرتبة (٢)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٨٢)، وانحراف معياري قيمته (٠,٤٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن تشجيع الطلاب لبعضهم البعض**

على المثابرة ومواصلة التعلم يعد دليل على توفر مستوى مرتفع من الرغبة في التعلم لديهم.

- وجاءت العبارة رقم (١٩) ونصها "أشعر بالسعادة أثناء اندماجي مع زملائي في إنجاز التكليفات الدراسية المطلوبة مني" في الرتبة (٣)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٧٨)، وانحراف معياري قيمته (٠,٤٨)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن اندماج الطلاب مع بعضهم البعض لإنجاز المهام والتكليفات الدراسية المطلوبة منهم وشعورهم بالسعادة تجاه ذلك من المؤشرات الاجتماعية لارتفاع مستوى الرغبة في التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (٥) ونصها "استطيع أن أكون علاقات طيبة مع أساتذتي" في الرتبة (٤)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٧٣)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥١)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن حرص الطلاب على تكوين علاقات اجتماعية طيبة وقوية مع أساتذتهم دليل على تمتعهم بالرغبة في التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (٢٠) ونصها "أحرص على التفاعل مع زملائي في مناقشة الموضوعات الدراسية" في الرتبة (٥)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٦٨)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦١)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن من المؤشرات الاجتماعية للرغبة في التعلم حرص الطالب على المشاركة بفاعلية والانخراط مع زملائه في مناقشة الموضوعات الدراسية.
- وجاءت العبارة رقم (٢٦) ونصها "احرص على الاستفادة من نجاحات وتجارب الآخرين" في الرتبة (٦)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٦٥)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٤)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن حرص الطلاب على الاستفادة من تجارب الناجحين من حولهم تعد دليلًا على امتلاكهم لمستوى مرتفع من الرغبة في التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (٢١) ونصها "تشجعني عائلتي على تعلم كل ما هو جديد"، في الرتبة (٧)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٥٥)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٠)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن اهتمام ومتابعة الوالدين

وتشجيعهم لأبنائهم على تعلم كل ما هو جديد يعد من العوامل المؤثرة على رغبتهم في التعلم.

وإجمالًا جاءت عبارات بعد المحددات الاجتماعية للرغبة في التعلم بمتوسطات مرتفعة، مما يعكس مدى انخراط الطالب واندماجه وتفاعله مع أقرانه، وتشجيعه لهم علي التعلم، وتجنبه لكل ما يشعره بالإحباط، وتشجيع أفراد عائلته له علي تعلم كل ما هو جديد، والتساؤل المستمر ممن يثق فيهم عندما لا يعرف الإجابة، والاستفادة من نجاحات وتجارب الآخرين.

ج. بالنسة للمحددات التعليمية فهي موضحة في جدول (٣٠)

جدول(٣٠)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لعبارات المحددات التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
٣	استعد وأحضر لموضوع المحاضرة.	٢,٣٧	٠,٦١	مرتفع	٦
٤	أحرص على المشاركة بالندوات والمؤتمرات العلمية لصقل شخصيتي ومهاراتي وتنمية قدراتي.	٢,٥٣	٠,٦٤	مرتفع	٣
٧	أستطيع أن انتبه جيدًا للمحاضر داخل قاعة الدراسة.	٢,٥١	٠,٦٦	مرتفع	٤
١١	اقدر استاذي الذي يدفعني للمواصلة والاستمرار في التعلم.	١,٧٢	٠,٦٩	متوسط	٧
١٣	احرص على تحقيق الاستفادة القصوى من الأستاذ أثناء المحاضرة.	٢,٥٤	٠,٦٣	مرتفع	٢
١٤	أشعر أن والداي يهتمون بتقديراتي الدراسية.	٢,٤٠	٠,٦٨	مرتفع	٥
٢٧	اشعر بالرضا نحو حضوري المحاضرات غير النمطية.	٢,٦٤	٠,٦٢	مرتفع	١

يتبين من جدول (٣٠) أن استجابات أفراد العينة نحو بعد المحددات التعليمية على مقياس الرغبة في التعلم جاءت على النحو التالي:

- **جاءت العبارة رقم (٢٧) ونصها "اشعر بالرضا نحو حضوري المحاضرات غير النمطية" في الرتبة (١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٦٤)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٢)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تعكس استمتاع الطلاب بحضور المحاضرات وخاصة المحاضرات غير النمطية والتي تعد مؤشرًا على تمتعهم بمستوى مرتفع من الرغبة في التعلم.**
- **وجاءت العبارة رقم (١٣) ونصها "احرص على تحقيق الاستفادة القصوى من الأستاذ أثناء المحاضرة" في الرتبة (٢)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٥٤)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تعكس مشاركة الطلاب**

والتفاعل مع أساتذتهم وحرصهم الشديد على الاستفادة منهم قدر المستطاع أثناء المحاضرة.

- وجاءت العبارة رقم (٤) ونصها "أحرص على المشاركة بالندوات والمؤتمرات العلمية لصقل شخصيتي ومهاراتي وتنمية قدراتي" في الرتبة (٣)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٧٨)، وانحراف معياري قيمته (٠,٤٨)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى مدى حرص الطلاب على حضور المؤتمرات والأنشطة العلمية والدورات التدريبية التي من شأنها تشكيل شخصيته واكسابه المهارات اللازمة لمواجهة مواقف الحياة بمختلف أنواعها.
- وجاءت العبارة رقم (٧) ونصها "أستطيع أن انتبه جيدًا للمحاضر داخل قاعة الدراسة" في الرتبة (٤)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٥١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٦)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى أن تركيز الطلاب والانتباه لكل ما يدور في المحاضرة يعد مؤشرًا للرغبة في التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (١٤) ونصها "أشعر أن والداي يهتمون بتقديراتي الدراسية" في الرتبة (٥)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٠)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٨)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تشير إلى شعور الطالب باهتمام والديه وتقديرهم له والذي يعد مؤشرًا قويًا على اقبالهم في مواصلة الدراسة ورغبتهم في التعلم .
- وجاءت العبارة رقم (٣) ونصها "استعد وأحضر لموضوع المحاضرة" في الرتبة (٦)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٧)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦١)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة مرتفعة، وهي تعكس مدى استعداد وتحضير الطلاب لموضوع المحاضرة والذي يعد دليلًا تعليميًا للرغبة في التعلم.
- وجاءت العبارة رقم (١١) ونصها "اقدر استاذي الذي يدفعني للمواصلة والاستمرار في التعلم"، في الرتبة (٧)، بمتوسط حسابي قيمته (١,٧٢)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٩)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بدرجة متوسطة، وهي تعكس مدى تقدير الطالب لأستاذه الذي يضيف لمعارفه ويدفعه للبحث والمواصلة والاستمرار في التعلم.

وإجمالًا جاءت عبارات بعد المحددات التعليمية للرغبة في التعلم بمتوسطات مرتفعة، مما يعكس مدى شعور الطالب بالرضا فيما يخص حضور المحاضرات وخاصة غير النمطي منها، ومشاركته والتفاعل مع أساتذته، وتركيزه والانتباه لكل ما يدور في المحاضرة، والاستعداد والتحضير لموضوع المحاضرة، وتقديره للأستاذ الذي يضيف لمعارفه ويدفعه للبحث والمواصلة أو الاستمرار في التعلم، وحضوره المؤتمرات والندوات والأنشطة العلمية والدورات التدريبية التي من شأنها أن تثقل شخصيته ومهاراته وتنمي قدراته.

وقد ترجع تلك النتائج إلى أن دراسة الرغبة في التعلم تعد من بين أهم موضوعات علم النفس التربوي، وقد وجد علماء النفس والتربية أن العملية التعليمية تتعرض للكثير من المشكلات، والتي قد ترجع في أغلبها إلى انخفاض رغبة المتعلم في التعلم، لذا اهتم البعض منهم بالكشف عن مستوى رغبة الطلاب في التعلم، ومن ثم البحث عن طرق لإثارة دافعية الطلاب وزيادة رغبتهم في التعلم نظرًا لانعكاس ذلك على اندماجهم الدراسي ومن ثم على تحصيلهم الدراسي.

ويتضح من الطرح السابق لتلك النتائج، امتلاك طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان لمستوى مرتفع من الرغبة في التعلم، وتتفق الدراسة الحالية فيما أسفرت عنه من نتائج مع ما أشارت إليه دراسة كل من: حلمي الفيل (٢٠١٧) ؛ سميرة حسين، وقيس سعيد (٢٠٢١) من تمتع طلاب الجامعة بمستوى جيد من الرغبة في التعلم.

(٢) النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة ومناقشتها

نص على "ما اتجاهات طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان نحو أساليب التقويم المختلفة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب على كل عبارة من عبارات المقياس، وذلك كما بالجداول التالية:

أ. بالنسبة لاتجاهات الطلاب نحو أسلوب الورقة والقلم فهي موضحة في جدول (٣١)

جدول(٣١)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لعبارات أسلوب الورقة والقلم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
١٢	اعتقد أن التقويم بأسلوب الورقة والقلم يتصف بعدم الدقة.	٢,٥١	٠,٦١	مرتفع	٢
١٥	اعتقد أن نتائج أسلوب الورقة والقلم في التقويم عادلة.	٢,٣٠	٠,٧٠	متوسط	٨
١٧	اعتقد أن الدرجة التي أحصل عليها في أسلوب الورقة والقلم تعبر عن أدائي الحقيقي.	٢,٥٤	٠,٦١	مرتفع	١
١٨	اشعر بضعف قدرتي على الإنجاز في أسلوب الورقة والقلم.	٢,٤٨	٠,٦٥	مرتفع	٤
١٩	اعتقد أن أسلوب الورقة والقلم يزيد من اهتمامي بالمادة الدراسية.	٢,٤٣	٠,٥٩	مرتفع	٧
٢٠	اعتقد أن محتوى أسلوب الورقة والقلم يتطابق مع المادة الدراسية.	٢,٤٣	٠,٥٩	مرتفع	٧
٢١	اعتقد أن نتائج أسلوب الورقة والقلم تتأثر بذاتية المصحح.	٢,٤٩	٠,٦٥	مرتفع	٣
٢٢	اعتقد أن أسلوب الورقة والقلم يركز على الجوانب النظرية أكثر من التركيز على الجوانب التطبيقية.	٢,٤٦	٠,٦٣	مرتفع	٥
٢٣	أفضل أسلوب الورقة والقلم في التقويم.	٢,٤٣	٠,٥٩	مرتفع	٧
٢٤	اعتقد أنني امتلك مهارات التعامل مع أسلوب الورقة والقلم	٢,٤٥	٠,٦١	مرتفع	٦

يتبين من جدول (٣١) أن استجابات أفراد العينة نحو بعد أسلوب الورقة والقلم على مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم جاءت على النحو التالي:

- **جاءت العبارة رقم (١٧) ونصها "اعتقد أن الدرجة التي أحصل عليها في أسلوب الورقة والقلم تعبر عن أدائي الحقيقي" في الرتبة (١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٥٤)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦١)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تعكس اعتقاد الطلاب بمدى مصداقية وموثوقية أسلوب الورقة والقلم في التقويم في تقديره لدرجاتهم.**
- **وجاءت العبارة رقم (١٢) ونصها "اعتقد أن التقويم بأسلوب الورقة والقلم يتصف بعدم الدقة" في الرتبة (٢)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٥١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦١)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، وأنهم يرون أن التقويم بأسلوب الورقة والقلم يتصف بالدقة.**

- وجاءت العبارة رقم (٢١) ونصها "اعتقد أن نتائج أسلوب الورقة والقلم تتأثر بذاتية المصحح" في الرتبة (٣)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٩)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٥)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، وأنهم يرون أن نتائج أسلوب الورقة والقلم لا تتأثر بذاتية المصحح.
- وجاءت العبارة رقم (١٨) ونصها "اشعر بضعف قدرتي على الإنجاز في أسلوب الورقة والقلم" في الرتبة (٤)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٨)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٥)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، وأنهم يرون أنهم لا يشعرون بضعف قدرتهم على الإنجاز في أسلوب الورقة والقلم.
- وجاءت العبارة رقم (٢٢) ونصها "اعتقد أن أسلوب الورقة والقلم يركز على الجوانب النظرية أكثر من التركيز على الجوانب التطبيقية" في الرتبة (٥)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٦)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تعكس اعتقاد الطلاب بأن أسلوب الورقة والقلم يركز على الجوانب النظرية أكثر من التركيز على الجوانب العملية.
- وجاءت العبارة رقم (٢٤) ونصها "اعتقد أنني امتلك مهارات التعامل مع أسلوب الورقة والقلم" في الرتبة (٦)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٥)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦١)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تعكس مدي تمكن الطلاب وامتلاكهم لمهارات التعامل مع أسلوب الورقة والقلم في التقويم.
- وجاءت العبارات رقم (١٩ ، ٢٠ ، ٢٣) ونصها "اعتقد أن أسلوب الورقة والقلم يزيد من اهتمامي بالمادة الدراسية"، و "اعتقد أن محتوى أسلوب الورقة والقلم يتطابق مع المادة الدراسية" و " أفضل أسلوب الورقة والقلم في التقويم" في الرتبة (٧)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٣)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٩)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تشير إلى أن الطلاب يفضلون أسلوب الورقة والقلم في

التقويم، وأنه يزيد من اهتمامهم بالمادة الدراسية، وأنهم يفضلون هذا الاسلوب في التقويم في جميع المواد الدراسية.

– وجاءت العبارة رقم (١٥) ونصها "اعتقد أن نتائج أسلوب الورقة والقلم في التقويم عادلة" في الرتبة (٨)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٠)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٠)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تعكس مدى رضاهم عن أسلوب الورقة والقلم في التقويم لعدالته وشفافيته.

وإجمالًا جاءت عبارات بعد أسلوب الورقة والقلم لاتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة بمتوسطات مرتفعة باتجاه إيجابي، مما يعكس تصورات ومعتقدات واتجاهات الطلاب فيما يخص أسلوب الورقة والقلم، فالغالبية يفضلون أسلوب الورقة والقلم في التقويم، حيث يرون أنه يزيد من اهتمامهم بالمادة الدراسية، وأن محتواه يتطابق مع المادة الدراسية، ونتائجه عادلة، وأنه يتصف بالدقة، وعدم تأثره بذاتية المصحح، وامتلاكهم لمهارات التعامل مع أسلوب الورقة والقلم في التقويم، وقد وترجع تلك النتيجة إلى المشاعر السلبية التي يحملها الطلاب نحو التقويم بوجه عام والتي التصقت بأنواعه التقليدية، ومن ثم شكلت مشاعر قد تكون سلبية أيضًا نحو أسلوب الورقة والقلم في التقويم.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Ben-Chaim & Zoller (1997) إلى أن طلاب الجامعة يفضلون الاختبارات التحريرية (اختبارات الورقة والقلم). في حين أنها لم تتفق مع ما توصلت إليه العديد من نتائج الدراسات Tella & Bashorun (2012) ؛ Da'asin (2016) ؛ Alsadoon (2017) إلى وجود اتجاهات إيجابية للطلاب نحو الأساليب الحديثة في التقويم وتفضيلها على أسلوب اختبارات الورقة والقلم في التقويم.

ب. بالنسبة لاتجاهات الطلاب نحو أسلوب التصحيح الآلي فهي موضحة في جدول (٣٢)

جدول(٣٢)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لعبارات أسلوب التصحيح الآلي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
٤	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يفتقر إلى معايير واضحة في الحكم على أدائي.	٢,٣٣	٠,٦٤	متوسط	٤
٧	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يزيد من اهتمامي بالمقرر الدراسي.	٢,٣١	٠,٦٥	متوسط	٥
٢٥	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يحقق العدالة والشفافية في التصحيح.	٢,٣٥	٠,٥٧	مرتفع	٣
٢٦	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقدم معلومات دقيقة عن مستوى تحصيلي.	٢,٢٥	٠,٦٣	متوسط	٧
٢٧	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي وسيلة سريعة لإمكانية الكشف عن طبيعة إنجازي الدراسي.	٢,٢٠	٠,٦٣	متوسط	٩
٢٨	اعتقد أنني امتلك مهارات التعامل مع أسلوب التصحيح الآلي في التقويم.	٢,٢٩	٠,٥٧	متوسط	٦
٢٩	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقلل من قلق الاختبار.	٢,٦٥	٠,٥٣	مرتفع	١
٣٠	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يتطلب تعديلًا في المقررات الدراسية.	٢,٢٣	٠,٦٣	متوسط	٨
٣١	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يمكن توظيفه في جميع المقررات الدراسية.	٢,٢٣	٠,٦٢	متوسط	٨
٣٢	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقلل من أخطاء العامل البشري في التصحيح.	٢,٤١	٠,٥٨	مرتفع	٢
٣٧	أفضل المقررات الدراسية التي تعتمد على أسلوب التصحيح الآلي في التقويم.	٢,١١	٠,٧٢	متوسط	١١
٣٨	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يركز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية.	٢,٢٥	٠,٥٧	متوسط	٧
٣٩	أفضل أسلوب التصحيح الآلي في التقويم.	٢,١٤	٠,٦٣	متوسط	١٠
٤٠	اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم فعال.	١,٨٣	٠,٧٥	متوسط	١٢

يتبين من جدول (٣٢) أن استجابات أفراد العينة نحو بعد أسلوب التصحيح الآلي على مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم جاءت على النحو التالي:

– جاءت العبارة رقم (٢٩) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقلل من قلق الاختبار" في الرتبة (١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٦٥)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تشير إلى تفضيل الطلاب لأسلوب التصحيح الآلي في التقويم حيث يرون أنه يقلل من قلق الاختبار.

- **وجاءت العبارة رقم (٣٢) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقلل من أخطاء العامل البشري في التصحيح" في الرتبة (٢)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٨)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تشير إلى تفضيل الطلاب لأسلوب التصحيح الآلي في التقويم حيث يرون أنه يقلل من أخطاء العامل البشري في التصحيح.**
- **وجاءت العبارة رقم (٢٥) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يحقق العدالة والشفافية في التصحيح" في الرتبة (٣)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٥)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٧)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تعكس مدى رضا الطلاب عن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم لتحقيقه العدالة والشفافية في التصحيح.**
- **وجاءت العبارة رقم (٤) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يفتقر إلى معايير واضحة في الحكم على أدائي" في الرتبة (٤)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٣)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٤)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، وأنهم يرون عدم افتقار أسلوب التصحيح الآلي في التقويم إلى معايير واضحة في الحكم على أدائهم.**
- **وجاءت العبارة رقم (٧) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يزيد من اهتمامي بالمقرر الدراسي" في الرتبة (٥)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٥)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تعكس اهتمام الطلاب المتزايد بالمقرر الدراسي في ظل أسلوب التصحيح الآلي المستخدم في التقويم.**
- **وجاءت العبارة رقم (٢٨) ونصها "اعتقد أنني امتلك مهارات التعامل مع أسلوب التصحيح الآلي في التقويم" في الرتبة (٦)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٢٩)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٧)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تشير إلى امتلاك الطلاب لمهارات التعامل مع أسلوب التصحيح الآلي في التقويم.**

- وجاءت العبارتين رقم (٢٦ ، ٣٨) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يقدم معلومات دقيقة عن مستوى تحصيلي"، و "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم يركز على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب العملية" في الرتبة (٧)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٢٥)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٣ ، ٠.٥٧) على التوالي، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تعكس تفضيل الطلاب لأسلوب التصحيح الإلي في التقويم لما يقدمه من معلومات دقيقة عن مستواهم التحصيلي، واعتقادهم بأنه يركز على الجوانب النظرية عن الجوانب العملية.
- وجاءت العبارتين رقم (٣٠ ، ٣١) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يتطلب تعديل في المقررات الدراسية"، و "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي يمكن توظيفه في جميع المقررات الدراسية" في الرتبة (٨)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٢٣)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٣ ، ٠.٦٢) على التوالي، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تشير إلى أن الطلاب يرون أن أسلوب التصحيح الآلي يتطلب تعديلًا في المقررات الدراسية ومن ثم يمكن توظيفه في جميع المقررات.
- وجاءت العبارة رقم (٢٧) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي وسيلة سريعة لإمكانية الكشف عن طبيعة إنجازي الدراسي"، في الرتبة (٩)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٢٠)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تشير إلى اعتقاد الطلاب بإمكانية استخدام أسلوب التصحيح الآلي لسرعته الفائقة في الكشف عن طبيعة إنجازهم.
- وجاءت العبارة رقم (٣٩) ونصها "أفضل أسلوب التصحيح الآلي في التقويم"، في الرتبة (١٠)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,١٤)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تعكس مدى تفضيل الطلاب لأسلوب التصحيح الآلي في التقويم.
- وجاءت العبارة رقم (٣٧) ونصها "افضل المقررات الدراسية التي تعتمد على أسلوب التصحيح الآلي في التقويم"، في الرتبة (١١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,١١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٢)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط،

وهي تعكس مدى تفضيل الطلاب لأسلوب التصحيح الآلي في التقويم، ومن ثم فإنهم يفضلون المقررات الدراسية التي تعتمد على التقويم بأسلوب التصحيح الآلي.

– وجاءت العبارة رقم (٤٠) ونصها "اعتقد أن أسلوب التصحيح الآلي في التقويم فعال"، في الرتبة (١٢)، بمتوسط حسابي قيمته (١,٨٣)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٥)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تشير إلى أن بعض الطلاب يرون أن أسلوب التصحيح الآلي فعال، ومن ثم فهو أسلوب مفضل لديهم في التقويم.

وإجمالًا جاءت عبارات بعد أسلوب التصحيح الآلي لاتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة بمتوسطات متوسطة باتجاه إيجابي بدرجة متوسطة، مما يعكس تصورات ومعتقدات واتجاهات الطلاب فيما يخص أسلوب التصحيح الآلي، فهم يفضلون أسلوب التصحيح الآلي في التقويم، ومن ثم فهم يرون أنه يتمتع بمصداقية عالية وعدالة وشفافية، ويزيد من اهتمامهم بالمقرر الدراسي، ويقلل من أخطاء العامل البشري في التصحيح، ويقدم معلومات دقيقة عن مستوى تحصيلهم، ويقلل من قلق الاختبار، ووسيلة سريعة لإمكانية الكشف عن طبيعة إنجازهم الدراسي، ويتطلب استخدامه تعديلًا في المقررات الدراسية، وأنه يتصف بالفعالية، وعدم افتقاره إلى معايير واضحة في الحكم على أدائهم.

ويمكن أن ترجع تلك النتيجة إلى مميزات التصحيح الآلي التي شعر بها الطلاب من التخفيف من ضغطهم وتوترهم، وانخفاض نسبة الأخطاء وزيادة الثقة في دقة النتائج، وضمان السرعة في ظهور النتائج،و أن الطريقة المتبعة في التصحيح الآلي تقلل من الوقت والجهد المبذول في التصحيح والمراجعة، وتقلل من شعور الطالب بالظلم وعدم العدالة، وتوفيره تغذية راجعة عن مستوى تحصيل كل طالب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة محمد المري، وغادة محمد (٢٠٢٠) من وجود رضا متوسط لدى الطلاب عن واقع إجراءات تطبيق نظام التصحيح الالي.

ج. بالنسبة لاتجاهات الطلاب نحو أسلوب الاختبارات الإلكترونية يوضحها جدول (٣٣)

جدول(٣٣)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لعبارات أسلوب الاختبارات الإلكترونية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
٩	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تطويرًا في طرق التدريس المستخدمة.	٢,٣٧	٠,٦٨	مرتفع	٣
١٠	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية غير ملائم لظروف بعض البيئات.	٢,٣٩	٠,٦٩	مرتفع	٢
١١	أعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية ملائم لقياس جميع المستويات المعرفية.	٢,٢٠	٠,٧١	متوسط	٥
١٣	أعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتناسب مع جميع المواد الدراسية.	٢,٣٧	٠,٦٧	مرتفع	٣
١٤	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تعديلًا في المقررات الدراسية.	٢,٣٢	٠,٧٠	متوسط	٤
١٦	أشعر بالثقة نحو نتائج أسلوب الاختبارات الإلكترونية.	٢,٤٦	٠,٦٣	مرتفع	١

يتبين من جدول (٣٣) أن استجابات أفراد العينة نحو بعد أسلوب الاختبارات الإلكترونية على مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم جاءت على النحو التالي:

- **جاءت العبارة رقم (١٦) ونصها "أشعر بالثقة نحو نتائج أسلوب الاختبارات الإلكترونية" في الرتبة (١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٦)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تعكس درجة ثقة الطلاب في نتائج أسلوب الاختبارات الإلكترونية.**
- **وجاءت العبارة رقم (١٠) ونصها "اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية غير ملائم لظروف بعض البيئات" في الرتبة (٢)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٩)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٩)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، وأنهم يرون أن استخدام أسلوب الاختبارات الإلكترونية ملائم لظروف البيئات المختلفة.**

- وجاءت العبارتين رقم (٩ ، ١٣) ونصهما "اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تطويرًا في طرق التدريس المستخدمة" و "أعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتناسب مع جميع المواد الدراسية" في الرتبة (٣)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٧)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٨ ، ٠,٦٧) على التوالي، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تشير إلى أن الطلاب يرون أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تطويرًا في طرق التدريس المستخدمة، ومن ثم فهو يتناسب مع جميع المواد الدراسية.
- وجاءت العبارة رقم (١٤) ونصها "اعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تعديل المقررات الدراسية" في الرتبة (٤)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٢)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٠)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تشير إلى اعتقاد الطلاب بأن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تعديلًا في المقررات الدراسية لتحقيق فعالية عالية من خلال استخدامه.
- وجاءت العبارة رقم (١١) ونصها "أعتقد أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية ملائم لقياس جميع المستويات المعرفية" في الرتبة (٥)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٢٠)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧١)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي تعكس مدى ملائمة أسلوب الاختبارات الإلكترونية في قياس جميع المستويات المعرفية لديهم.

وإجمالًا جاءت عبارات بعد أسلوب الاختبارات الإلكترونية لاتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة بمتوسطات مرتفعة باتجاه إيجابي، مما يعكس تصورات ومعتقدات واتجاهات الطلاب فيما يخص أسلوب الاختبارات الإلكترونية، فهم يرون أن أسلوب الاختبارات الإلكترونية يتطلب تطويرًا في طرق التدريس المستخدمة، كما يتطلب تعديلًا في المقررات الدراسية، ومن ثم يتناسب مع جميع المقررات الدراسية، فضلًا عن أنه ملائم لقياس جميع المستويات المعرفية، وشعورهم بالثقة نحو نتائجه، وملائم لظروف البيئات لمختلفة.

وقد ترجع تلك النتيجة إلى إعتقاد الطلاب بأن الاختبارات الإلكترونية يمكن أن تتغلب على الكثير من مشكلات التي تواجههم في الاختبارات التقليدية، فضلًا عن مميزات الاختبارات

الإلكترونية كإمكانية الحصول على التغذية الراجعة الفورية مما يمكنهم من علاج أوجه القصور بأسرع وقت.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Dermo (2009) من وجود اتجاهات إيجابية نحو الاختبارات الإلكترونية لدى الطلاب، ودراسة فهد الخزي، ومحمد الزكري (٢٠١١) والتي أشارت إلى ارتفاع اتجاهات الطلاب نحو الاختبارات الإلكترونية، ودراسة محمد إبراهيم (٢٠١٦) أسفرت نتائجها عن وجود اتجاه إيجابي لدى الطالب نحو التقويم الإلكتروني، ودراسة خالد حسين (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود ميل لدى الطلاب إلى استخدام الاختبارات الإلكترونية.

كما أشارت نتائج دراسات: Huang & Wang (2012) ؛ Maqableh, et al., (2015) ؛ Samson & Okon (2015) إلى عدد من مميزات الاختبارات الإلكترونية.

د. بالنسبة لاتجاهات الطلاب نحو أسلوب الاختبارات الشفوية يوضحها جدول (٣٤)

جدول(٣٤)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لعبارات أسلوب الاختبارات الشفوية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
١	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية يتأثر بذاتية أستاذ المقرر.	٢,٣٥	٠.٧٣	مرتفع	٣
٢	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية في التقويم يفتقر وجود معايير واضحة في الحكم على أدائي.	٢,٤٠	٠.٦٣	مرتفع	١
٣	اعتقد أن نتائج أسلوب الاختبارات الشفوية غير عادلة.	٢,٣١	٠.٦٥	متوسط	٥
٥	أشعر بضعف قدراتي على الإنجاز في أسلوب الاختبارات الشفوية.	٢,٣٥	٠.٧٠	مرتفع	٣
٦	اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية يفتقر المعايير للحكم على مدى جودتها.	٢,٣٧	٠.٦٤	مرتفع	٢
٨	اعتقد أنني امتلك مهارات إدارة الذات في أسلوب الاختبارات الشفوية.	٢,٣٤	٠.٦٦	مرتفع	٤

يتبين من جدول (٣٤) أن استجابات أفراد العينة نحو بعد أسلوب الاختبارات الشفوية على مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم جاءت على النحو التالي:

– جاءت العبارة رقم (٢) ونصها "اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية في التقويم يفتقر وجود معايير واضحة في الحكم على أدائي" في الرتبة (١)، بمتوسط حسابي قيمته

(٢,٤٠)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، ومن ثم فهم يرون عدم افتقار أسلوب الاختبارات الشفوية في التقويم إلى معايير واضحة في الحكم على أدائهم.

- وجاءت العبارة رقم (٦) ونصها "اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية يفتقر المعايير للحكم على مدى جودتها" في الرتبة (٢)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٧)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٤)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، ومن ثم فهم يرون عدم افتقار أسلوب الاختبارات الشفوية في التقويم إلى معايير للحكم على مدى جودتها.
- وجاءت العبارتين رقم (١ ، ٥) ونصهما "اعتقد أن أسلوب الاختبارات الشفوية يتأثر بذاتية أستاذ المقرر" و "أشعر بضعف قدراتي على الإنجاز في أسلوب الاختبارات الشفوية" في الرتبة (٣)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٥)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٣ ، ٠,٧٠) على التوالي، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهما عبارتان ذات صياغة سالبة، ومن ثم فلا تنطبق على الطلاب، ومن ثم فهم تعكس رضا الطلاب عن أسلوب الاختبارات الشفوية لعدم تأثره بذاتية أستاذ المقرر، وأنهم لا يشعرون بضعف قدراتهم على الإنجاز أثناء استخدام هذا الأسلوب.
- وجاءت العبارة رقم (٨) ونصها "اعتقد أنني امتلك مهارات إدارة الذات في أسلوب الاختبارات الشفوية" في الرتبة (٤)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٤)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٦)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي تعكس مدى امتلاكهم لمهارات إدارة الذات أثناء استخدام هذا الأسلوب في التقويم.
- وجاءت العبارة رقم (٣) ونصها "اعتقد أن نتائج أسلوب الاختبارات الشفوية غير عادلة" في الرتبة (٥)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣١)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٥)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، ومن ثم فهي تعكس تفضيل الطلاب لذلك النوع من أساليب التقويم لعدالته ومصداقيته.

وإجمالًا جاءت عبارات بعد أسلوب الاختبارات الشفوية لاتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة بمتوسطات مرتفعة وباتجاه إيجابي، وهي تعكس مدى تفضيل بعض الطلاب لذلك الأسلوب في التقويم، حيث يرون أنهم يمتلكون مهارات إدارة الذات أثنائها، وأنه لا يتأثر بذاتية أستاذ المقرر، ولا يفتقر إلى وجود معايير واضحة في الحكم على أدائهم، ونتائجه عادلة، ولا يفتقر المعايير للحكم على مدى جودتها، ويشعرون بمدى قدراتهم على الإنجاز.

وقد ترجع تلك النتيجة إلى وجود علاقات طيبة مع أساتذتهم مما يقلل من مشاعر الخوف أو الخجل أو الارتباك أو عدم القدرة علي التعبير، ومن ثم فهو قد يستطيع أن يعبر عن رأيه بحرية وبموضوعية.

د. بالنسبة لاتجاهات الطلاب نحو أسلوب المشاريع والتكليفات يوضحها جدول (٣٥)

جدول(٣٥)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى والرتبة لعبارات أسلوب المشاريع والتكليفات

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	فئة الاتجاه	الرتبة
٣٣	اعتقد أن الدرجة التي أحصل عليها من أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم هي درجة غير عادلة.	٢,٤٧	٠,٦٥	مرتفع	١
٣٤	اعتقد أن أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم يشكل عبئًا ماديًا علينا.	١,٨٥	٠,٧٣	متوسط	٤
٣٥	اعتقد أن أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم مضيع للوقت.	٢,٣٢	٠,٦٤	متوسط	٢
٣٦	اعتقد أن بعض أساتذتي يستخدمون أسلوب المشاريع والتكليفات للعقاب لا للاستفادة.	٢,٢٨	٠,٥٩	متوسط	٣

يتبين من جدول (٣٥) أن استجابات أفراد العينة نحو بعد أسلوب المشاريع والتكليفات على مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم جاءت على النحو التالي:

– جاءت العبارة رقم (٣٣) ونصها "اعتقد أن الدرجة التي أحصل عليها من أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم هي درجة غير عادلة" في الرتبة (١)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٤٧)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٥)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى مرتفع، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، ومن ثم فهي تعكس مدى تفضيل الطلاب لأسلوب المشاريع والتكليفات لعدالة نتائجه في التقويم.

- وجاءت العبارة رقم (٣٥) ونصها "اعتقد أن أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم مضيع للوقت" في الرتبة (٢)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٣٢)، وانحراف معياري قيمته (٠,٦٤)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، ومن ثم فهي تعكس مدى تفضيل الطلاب لأسلوب المشاريع والتكليفات لأنه غير مضيع للوقت.
- وجاءت العبارة رقم (٣٦) ونصها "اعتقد أن بعض أساتذتي يستخدمون أسلوب المشاريع والتكليفات للعقاب لا للاستفادة" في الرتبة (٣)، بمتوسط حسابي قيمته (٢,٢٨)، وانحراف معياري قيمته (٠,٥٩)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، ومن ثم فهي تعكس مدى تفضيل الطلاب لأسلوب المشاريع والتكليفات لاعتقادهم بأنهم يستفيدون منه.
- وجاءت العبارة رقم (٣٤) ونصها "اعتقد أن أسلوب المشاريع والتكليفات في التقويم يشكل عبئًا ماديًا علينا" في الرتبة (٤)، بمتوسط حسابي قيمته (١,٨٥)، وانحراف معياري قيمته (٠,٧٣)، ويتضح من المعايير أنها جاءت بمستوى متوسط، وهي عبارة ذات صياغة سالبة، ومن ثم فهي لا تنطبق على الطلاب، ومن ثم فهي تعكس مدى تفضيل الطلاب لأسلوب المشاريع والتكليفات لأنهم يرون أنه لا يمثل عبئًا ماديًا عليهم.

وإجمالًا جاءت عبارات بعد أسلوب المشاريع والتكليفات لاتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة بمتوسطات متوسطة باتجاه إيجابي، وهي تعكس مدى تفضيلهم لذلك الأسلوب في التقويم، حيث يرون أن نتائجه عادلة، ولا يشكل عبئًا ماديًا عليهم، وأن استخدامه غير مضيع للوقت، وأن يستفيدون من هذا الاسلوب في التقويم، ، وهذا قد يكون صحيح إذا حصل الطلاب على تغذية راجعة من أساتذتهم، وإذا قاموا أيضًا بالبحث في وجود تدريب واستعداد وتوجيه من أساتذتهم.

وتختلف تلك النتيجة مع نتيجة دراسة **Salih (1995)** والتي أشارت إلى أن الطلاب لا يرغبون في أحد أساليب التكليفات الدراسية المتمثل في كتابة الأبحاث والتقارير، حيث يعتقدون أن هذا الأسلوب يحمل خبرة غير سارة وصعبة ومسبب للقلق والتوتر.

ويتضح من الطرح السابق لتلك النتائج، وجود اتجاهات إيجابية لدى طلاب كلية التربية النوعية نحو أساليب التقويم المختلفة.

وقد ترجع تلك النتيجة إلى اعتقاد الطلاب بمدى أهمية التنوع في أساليب التقويم المختلفة، وأن ذلك التنوع هو إجراء إيجابي ومقبول، حيث يمكن أن يتيح لهم فرص أكثر موضوعية في تقويم تحصيلهم، ويزيد من قناعتهم بعدالة التقويم، وأنه يراعي الفروق الفردية بينهم، ويوفر فرص تحسين درجاتهم.

وتتفق تلك النتائج جزئيًا مع ما أشارت إليه دراسة Jawaid, et al., (2014) أن غالبية الطلاب أقروا أن الاختبارات الإلكترونية كأحد أشكال التقييم القائم على الكمبيوتر أفضل من اختبارات الورقة والقلم كأحد أشكال التقييم الورقي، كما وجد Yuan & Kim (2015) أن الطلاب شعروا بفوائد هذا النوع من التقييم القائم على الكمبيوتر، ودراسة محمد عطاالله (٢٠١٦) أن اتجاه طلاب جامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني جاء بمتوسط مرتفع (اتجاه إيجابي)، ودراسة خالد حسين (٢٠١٧) والتي توصلت إلى تفضيل الطلاب لأسلوب الاختبارات الإلكترونية على الاختبارات الورقية، في حين أشارت دراسة فاطمة موسى، وآخرون (٢٠٢٠) إلى أن اتجاه الطلاب نحو التصحيح الآلي والاختبارات الإلكترونية جاء بدرجة متوسطة.

(٣) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة ومناقشتها

نص على "هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين كل من: الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة والاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان؟". ويتفرع منه الأسئلة التالية:

أ. هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الرغبة في التعلم (المحددات الذاتية، المحددات الاجتماعية، المحددات التعليمية، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (أسلوب الورقة والقلم، أسلوب التصحيح الآلي، أسلوب الاختبارات الإلكترونية، أسلوب الاختبارات

الشفوية، أسلوب المشاريع والتكليفات، والدرجة الكلية للمقياس)، ويتضح ذلك من جدول (٣٦).

جدول (٣٦)معاملات الارتباط بين الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة لدى عينة الدراسة

أبعاد الرغبة في التعلم / أبعاد الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة	المحددات الذاتية	المحددات الاجتماعية	المحددات التعليمية	الدرجة الكلية
أسلوب الورقة والقلم	**٠.٤٢	**٠.٣٥	**٠.٦٣	**٠.٥٢
أسلوب التصحيح الآلي	**٠.٣٨	**٠.٤٥	**٠.٥٦	**٠.٣٥
أسلوب الاختبارات الإلكترونية	**٠.٥٣	**٠.٤٠	**٠.٤٩	**٠.٦٤
أسلوب الاختبارات الشفوية	**٠.٣٧	**٠.٣٢	**٠.٣١	**٠.٣٧
أسلوب المشاريع والتكليفات	**٠.٤٤	**٠.٣٩	**٠.٤٢	**٠.٣٩
الدرجة الكلية	**٠.٤٧	**٠.٤١	**٠.٦٠	**٠.٤٦

** دال عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من جدول (٣٦) وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ بين درجات الطلاب في مقياس الرغبة في التعلم (المحددات الذاتية، المحددات الاجتماعية، المحددات التعليمية، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (أسلوب الورقة والقلم، أسلوب التصحيح الآلي، أسلوب الاختبارات الإلكترونية، أسلوب الاختبارات الشفوية، أسلوب المشاريع والتكليفات، والدرجة الكلية للمقياس).

ويمكن تفسير هذه النتائج التي أظهرت وجود علاقات بين أبعاد كل من: مقياس الرغبة في التعلم (والدرجة الكلية للمقياس)، ومقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (والدرجة الكلية للمقياس)، على أن اتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة يمكن أن تؤدي بهم إلى أداء أفضل من جانبهم في المواقف الاختبارية بصفة خاصة، ومن ثم تدفعهم إلى الانخراط والمشاركة في نشاطات التعلم بصفة عامة، والبحث عن المعلومات والمعارف التي يرغبون في تعلمها، مما تؤدي بهم إلى إحراز الأهداف والغايات المنشودة، حيث أن

تهيئة الطلاب للتقويم يعتمد على التعرف على اتجاهاتهم نحو طبيعة هذه العملية، مما يكون له تأثيرات بالسلب أو بالإيجاب على رغبتهم في التعلم.

ولا توجد دراسات سابقة – في حدود إطلاع الباحثة – تناولت هذا البعد في دلالة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الرغبة في التعلم (المحددات الذاتية، المحددات الاجتماعية، المحددات التعليمية، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (أسلوب الورقة والقلم، أسلوب التصحيح الآلي، أسلوب الاختبارات الإلكترونية، أسلوب الاختبارات الشفوية، أسلوب المشاريع والتكليفات، والدرجة الكلية للمقياس).

ب. هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الرغبة في التعلم والاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الرغبة في التعلم (المحددات الذاتية، المحددات الاجتماعية، المحددات التعليمية، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاندماج الدراسي (العامل السلوكي، العامل الانفعالي، العامل المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس)، ويتضح ذلك من جدول (٣٧).

جدول (٣٧) معاملات الارتباط بين الرغبة في التعلم والاندماج الدراسي لدى عينة الدراسة

أبعاد الاندماج الدراسي / أبعاد الرغبة في التعلم	العامل السلوكي	العامل الانفعالي	العامل المعرفي	الدرجة الكلية
المحددات الذاتية	٠.٤٣**	٠.٣٧**	٠.٣٩**	٠.٢٩**
المحددات الاجتماعية	٠.٣٣**	٠.٣٦**	٠.٤٤**	٠.٣٢**
المحددات التعليمية	٠.٣٥**	٠.٤٥**	٠.٣١**	٠.٤٦**
الدرجة الكلية	٠.٤١**	٠.٣٩**	٠.٣٥**	٠.٣٧**

**** دال عند مستوى ٠.٠٠١**

يتضح من جدول (٣٧) وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ بين درجات الطلاب في مقياس الرغبة في التعلم (المحددات الذاتية، المحددات الاجتماعية، المحددات التعليمية، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاندماج الدراسي (العامل السلوكي، العامل الانفعالي، العامل المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس).

ويمكن تفسير هذه النتائج التي أظهرت وجود علاقات بين أبعاد كل من: مقياس الرغبة في التعلم (والدرجة الكلية للمقياس)، ومقياس الاندماج الدراسي (والدرجة الكلية للمقياس)، على أن الرغبة في التعلم المتمثلة في القوة الداخلية والطاقة الكامنة داخل المتعلم تدفعه للبحث عن المعلومات والمعارف التي يرغب في تعلمها، ومحاولة إتقانها بغية تحقيق الرضا الذاتي، ومن ثم تؤدي تلك الرغبة دورًا فعالًا في ضمان اهتمام المتعلم، وبذل الجهد، والكفاءة، ومشاعر الانتماء، وردود الفعل الإيجابية، واستثمار طاقته الداخلية أثناء المشاركة والاندماج في الأنشطة الدراسية والاجتماعية بمختلف أنواعها.

ولا توجد دراسات سابقة – في حدود إطلاع الباحثة – تناولت هذا البعد في دلالة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الرغبة في التعلم (المحددات الذاتية، المحددات الاجتماعية، المحددات التعليمية، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاندماج الدراسي (العامل السلوكي، العامل الانفعالي، العامل المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس).

ب. هل توجد علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة والاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (أسلوب الورقة والقلم، أسلوب التصحيح الآلي، أسلوب الاختبارات الإلكترونية، أسلوب الاختبارات الشفوية، أسلوب المشاريع والتكليفات، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاندماج الدراسي (العامل السلوكي، العامل الانفعالي، العامل المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس)، ويتضح ذلك من جدول (٣٨).

جدول (٣٨)معاملات الارتباط بين الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة والاندماج الدراسي لدى عينة الدراسة

أبعاد الاندماج الدراسي / أبعاد الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة	العامل السلوكي	العامل الانفعالي	العامل المعرفي	الدرجة الكلية
أسلوب الورقة والقلم	**٠.٢٩	**٠.٣٠	**٠.٥٣	**٠.٢٩
أسلوب التصحيح الآلي	**٠.٣٣	**٠.٣٢	**٠.٤٣	**٠.٣٨
أسلوب الاختبارات الإلكترونية	**٠.٣٧	**٠.٤١	**٠.٤٤	**٠.٣٤
أسلوب الاختبارات الشفوية	**٠.٣٢	**٠.٥٣	**٠.٥١	**٠.٤٨
أسلوب المشاريع والتكليفات	**٠.٣٤	**٠.٤٢	**٠.٦٢	**٠.٤٣
الدرجة الكلية	**٠.٣٧	**٠.٤٣	**٠.٤٧	**٠.٤٦

** دال عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح من جدول (٣٨) وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين درجات الطلاب في مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (أسلوب الورقة والقلم، أسلوب التصحيح الآلي، أسلوب الاختبارات الإلكترونية، أسلوب الاختبارات الشفوية، أسلوب المشاريع والتكليفات، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاندماج الدراسي (العامل السلوكي، العامل الانفعالي، العامل المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس).

ويمكن تفسير هذه النتائج التي أظهرت وجود علاقات بين أبعاد كل من: مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (والدرجة الكلية للمقياس)، ومقياس الاندماج الدراسي (والدرجة الكلية للمقياس)، على أن اتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة تؤدي دورًا مهمًا في إقبالهم على الكلية أو نفورهم منها اعتمادًا على أن مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مدى انتمائه وحبه واتجاهاته ودرجة ميله إلى هذا المجال ومن ثم على مدى اندماجهم دراسيًا.

ولا توجد دراسات سابقة – في حدود إطلاع الباحثة – تناولت هذا البعد في دلالة معاملات الارتباط بين درجات الطلاب في مقياس الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (أسلوب الورقة والقلم، أسلوب التصحيح الآلي، أسلوب الاختبارات الإلكترونية، أسلوب

الاختبارات الشفوية، أسلوب المشاريع والتكليفات، والدرجة الكلية للمقياس)، ودرجاتهم في مقياس الاندماج الدراسي (العامل السلوكي، العامل الانفعالي، العامل المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس).

وإجمالًا توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين كل من: الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة والاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان.

(٤) النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع للدراسة ومناقشتها

نص على "هل يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان بمعلومية درجاتهم في كل من: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بالدرجة الكلية للاندماج الدراسي كمتغير تابع من خلال الدرجة الكلية لكل من: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة كمتغيرات مستقلة، وجدول (٣٩) يوضح تلك النتائج:

جدول (٣٩) تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة Enter للتنبؤ بالاندماج الداسي من الدرجة الكلية لكل من: الرغبة في التعلم والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة.

المتغيرات	ثابت الانحدار	معامل الارتباط= (R)	معامل التحديد= (R2)	قيمة Beta	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية	قيمة (F) لنموذج الانحدار
الرغبة في التعلم	٦,٦٩١	٠.٥١٠	٠.٢٦٠	٠.٥١٠	٠.٠٤٧	١٣.١١	٠.٠١	١٠٨,٦٠ دالة عند مستوى ٠,٠١
الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة		٠.٢٦١	٠.٠٦٨	٠.٢٦١	٠.٠٤٠	٦.٦٩	٠.٠١	

يتضح من النتائج الواردة في جدول (٣٩) أنه توجد دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لمعامل انحدار كل من: الرغبة في التعلم، والاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة في التنبؤ بالاندماج الدراسي، حيث بلغت قيمة بيتا (٠.٥١٠ ، ٠.٢٦١) على التوالي، وقيمة نسبة المساهمة R2 بلغت (٠,٢٦٠ ، ٠,٠٦٨) على التوالي، وهذا يعني أن الرغبة في التعلم

تفسر (٢٦%) من التباين في الاندماج الدراسي، في حين فسرت الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة (٧%) من التباين في الاندماج الدراسي.

ويمكن كتابة المعادلة التنبؤية على النحو التالي:

الاندماج الدراسي = ٦.٦٩١+ ٠.٥١٠ (الرغبة في التعلم) + ٠.٢٦١(الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة)

وهذا قد يعني أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الدراسي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة أسوان وذلك من خلال رغبتهم في التعلم واتجاهاتهم نحو أساليب التقويم المختلفة.

ويمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى أن الرغبة، والدافعية، والمثابرة، واستمتاع الطالب بالتعلم تعد من العوامل المؤثرة في اندماجه دراسيًا، وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Ghasemi et al., (2018) إلى أن الدافع، والاهتمام، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية، والتوجيه الذاتي في التعلم، وشعور الطالب بالرضا عن التعلم تعد عوامل يمكنها أن تلعب دورًا في خلق الاندماج الدراسي لدى الطلاب.

كما أن الطلاب الذين يتلقون أساليب يفضلونها من التقويم يؤدون في المواقف الاختبارية بشكل أفضل، مما يستوجب معه الأخذ في الاعتبار بتصورات واتجاهات الطلاب نحو تلك الأساليب، والتي يمكن أن تؤدي إلى أداء أفضل من جانبهم في تلك المواقف. وعليه فقد تؤدي تلك الاتجاهات نحو أساليب التقويم المختلفة دورًا مهمًا وذات تأثيرات سلبية أو إيجابية على عملية التعلم ومن ثم دورًا فعالًا في اندماجهم دراسيًا.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة Watering & Rijt (2006) بأن تهيئة الطلاب للتقويم يعتمد على التعرف على اتجاهاتهم نحو طبيعة هذه العملية، مما يكون له تأثيرات بالسلب أو بالإيجاب على عملية التعلم.

ولا توجد دراسات سابقة – في حدود إطلاع الباحثة – تناولت تقصي إمكانية التنبؤ بالاندماج الدراسي بمعلومية كل من: الرغبة في التعلم، واتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة.

توصيات الدراسة

في ضوء الكتابات النظرية والنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن اقتراح بعض التوصيات، وهي:

١. **الاهتمام بالبرامج التدريبية والإرشادية التي تستهدف الطلاب منخفضي الرغبة في التعلم في الفئات العمرية والمراحل التعليمية المختلفة لتحسين الرغبة في التعلم كأحد المتطلبات القبلية، والمتغيرات الإيجابية المهمة في الشخصية.**

٢. **يجب على أعضاء هيئة التدريس داخل حجرات الدراسة أن يساعدوا الطلاب على تنمية الرغبة في التعلم حيث إنها ترتبط بالأداء الدراسي، وأن يُشجعوهم على أن يُشكلوا تصورات إيجابية حول الدراسة بالكلية، مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.**

٣. **من الضروري إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية التعرف على اتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة واستقصائها وتحسينها في الاتجاه الإيجابي بدلًا من الاتجاهات السلبية لدى بعضهم حول بعض أساليب التقويم المختلفة.**

٤. **عقد ندوات وورش عمل ولقاءات دورية مع الطلاب لتلبية احتياجاتهم المعرفية والبحثية وتفعيل الأنشطة الجامعية المختلفة والاستراتيجيات التعليمية التي تساعد على تحسين الاندماج الدراسي للطلاب.**

٥. **دعوة القائمين على برامج إعداد طلاب الجامعة إلى تضمين مساقات برامج إعدادهم موضوعات وأنشطة دراسية متنوعة ومشوقة تعزز من الرغبة في التعلم لدى هؤلاء الطلاب.**

٦. **توجيه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لاعتماد برامج تدريبية واعتماد طرائق تدريس تعزز من رغبة طلابهم في التعلم، مما يساعد على تحسين اندماجهم الدراسي.**

مقترحات الدراسة

١. دراسة فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية المعتقدات المعرفية في تحسين اتجاهات الطلاب نحو أساليب التقويم المختلفة والرغبة في التعلم.

٢. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث المماثلة للدراسة الحالية ومتغيراتها على عينات أخرى من الطلاب في مراحل التعليم المختلفة.

٣. دراسة تأثير المعتقدات المعرفية لدى طلاب الجامعة على الاندماج الدراسي.

٤. دراسة المتغيرات الأخرى ذات التأثير على الاندماج الدراسي لدى طلاب الجامعة.

المـراجـع

ابتسام محمود عامر (٢٠١٩). الإسهام النسبي للرسائل التحذيرية للمعلمين وأهداف الشخصية المثلى في التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طالبات جامعة القصيم. المجلة التربوية، ٦٥، ١٣٧٩–١٤٤٣.

أحمد سليمان عودة (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد عيسى داود (٢٠١٤). أصول التدريس النظري والعملي، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

أسامة أحمد عطا (٢٠٢٢). استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تنمية الاندماج الأكاديمي والفهم العميق لدى طلاب كلية التربية بالغردقة. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، ٩٩، ٦٢٩–٦٨٣.

اسماء محمد عبد أبو مصطفى (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة. المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(٤)، ١٢٩–١٤٦.

أسماء محمد عبدالحميد (٢٠١٩). العوامل الدافعية المنبئة بالاندماج الدراسي لدي طلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظرية التوقع القيمة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠(١١٧)، ١٧٩–٢٤٠.

إيمان مهدي محمد، وشيماء سمير فهيم (٢٠٢٢): أثر التفاعل بين نمط التقويم ووجهة الضبط في التعلم القائم علي المشروعات عبر الويب علي تنمية مهارات استخدام المعامل الافتراضية والرغبة في التعلم لدي طلاب كلية التربية. المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني، ٦(٢)، ٢٠٣–٣٠٩.

ايناس محمد صفوت، وهانم احمد سالم (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على اساليب التفكير لسيترنبرج في تحسين الاندماج الاكاديمي لدى طالبات كليه التربية. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ١٠٦، ٦٧– ١٣٠.

حسن سعد عابدين (٢٠١٩). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية – الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، (٦١)، ١٨١–٢٥١.

حسني زكريا السيد (٢٠٢٠). فعالية التدريب علي استراتيجيات التعلم الذاتي باستخدام webs في خفض الاخفاق المعرفي وتحسين الاندماج والأداء الأكاديمي لدي طلاب الجامعة المتعثرين دراسيًا. مجلة الدراسات التربوية والانسانية، ١٢(٣)، ٢١٧– ٢٨٦.

حلمي محمد الفيل (٢٠١٧). أثر التفاعل بين أنية المعلم اللفظية وغير اللفظية ومستوي الموثوقية في المعلم علي الرغبة في التعلم لدي طلاب كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٣(٢)، ١–٩٠.

حلمي محمد الفيل (٢٠١٩). متغيرات تربوية حديثة علي البيئة العربية (تأصيل وتوطين) جامعة الاسكندرية. كلية التربية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.

حمدي يونس أبو جراد، ومحمد جميل المصري (٢٠١٠). دراسة تقييمية لبرامج التقويم المحوسب ومدى مناسبتها لحاجات الطلبة بالجامعات الفلسطينية. مشروع تطوير الجوانب العملية في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة (I.P.A.T.E) بدعم من صندوق تطوير الجودة (QIF).

حنان حسين محمود (٢٠١٧). مفهوم الذات الاكاديمية ومستوي الطموح الاكاديمي وعلاقتها بالاندماج الاكاديمي لدي عينة من طالبات الجامعة. جامعة القاهرة ، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٥(٢)، ٦٠٢– ٦٤٦.

حياة خطاب (٢٠٠٦). اتجاهات ونماذج لتقويم أداء الطالب وعضو هيئة التدريس والإداريين. بحث مقدم للمؤتمر القومي السنوي الثالث عشر(العربي الخامس) : الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين :الواقع والرؤي. جامعة عين شمس.

خالد أحمد حسين (٢٠١٧). اتجاهات طلبة التعليم المفتوح نحو الاختبارات الإلكترونية. مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث – جسر، ١٣(٣)، ٢٤–٣١.

خديجة جان (٢٠١٠). الكفايات التدريسية لأعضاء البيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا. مجلة كلية التربية، ١٥٥، ١٥ – ٣٧.

رجاء أبو علام (١٩٩٨). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط١، القاهرة، دار النشر للجامعات.

ريحاب نصر (٢٠١٩). استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الاكاديمي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٢(٦)، ٩٩– ١٤٤.

ساهرة عباس السعدي (٢٠٠٨). أثر استخدام المعلم شبكة الانترنت كمصدر للمعلومات علي زيادة رغبة الطالب للتعلم، الجامعة التكنولوجية، مجموعة تكنولوجيا التعليم.

سحر حسن، وخالد السعودي (٢٠١٦). أثر استخدام نموذج بيابي البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية في مبحث التربية الاسلامية لدي طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣(١)، ٤٧-٦١.

سميرة محمود حسين، وقيس لطيف سعيد (٢٠٢١). الرغبة في التعلم لدي طلبة قسم التاريخ في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، مجلة الدراسات المستدامة. ٣(٣)،٤٧٢-٥٠٢.

سناء أحمد المنصور (٢٠١٦). الاختبارات الموضوعية لبعض مقررات البكالوريوس بكلية التربية لإعداد معلمات الابتدائي دراسة تحليلية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الانسانية والإدارية)، ١٢(١)، ٦٣-١٣٢.

سناء أحمد المنصور (٢٠١٦). دراسة تقنية التصحيح الآلي من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. مجلة جامعة جازان- فرع العلوم الإنسانية، ٥(١)، ٣٦-٥٧.

سهام عبدالمنعم البكري (٢٠١٥). التعلم النشط. (ط١)، القاهرة: دار الإبداع للنشر والتوزيع.

سهام محمد صالح، وشيخة راشد العسكر (٢٠٠٧). تقويم تجربة المصحح الإلكتروني في الاختبارات من وجهة نظر الطالبات. مجلة التربية والتنمية، ١٥(٤٠)، ١٧٠- ١٩١.

سهيلة جلال، ونوال ضياف (٢٠٢١). اتجاهات طلبة الجامعة نحو استخدام التقويم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا. جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم – كلية العلوم الاجتماعية – مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية، ٨(١)، ٧٣-٩١.

سيد مهدي حسن (٢٠١٥). التنبؤ بالاندماج المدرسي لدي طلاب المرحلة الثانوية من خلال المناخ المدرسي المدرك والذكاء الانفعالي. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ٢٥(١)، ٣٩٣ -٥٠٠.

شيري مسعد حليم (٢٠١٥). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، مصر، ١٤(١)، ٨٩-١٦٢.

صفاء علي عفيفي (٢٠١٦). الاسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الاكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدي طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية للعلوم الانسانية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٤٠(٣)، ٦٢- ٢٠٢.

صلاح الدين محمود علام (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبدالله الدوغان (١٩٩٥). اتجاهات طلبة جامعة الملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية، ٧، ٢٤٩-٢٧٤.

عدنان عبده القاضي (٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، ٤، ٢٦-٨٠.

عفاف سالم المحمدي، ووفاء محمود عبدالرازق، ووداد عبدالرحمن أباحسين (٢٠١٥). اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب التقويم المستخدمة في برنامج الاعتماد الأكاديمي لتقويم أدائهن في ضوء التخصص والمستوى والمعدل الدراسي. مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، ٢٥(٤)، ٣٣٩-٤٢٣.

عفاف سعيد فرج (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم الخبراتي في الاندماج الأكاديمي والرشاقة المعرفية لدى طالبات جامعة للأزهر. المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٣١(١١٣)، ١٩٣-٢٦٢.

عماد محمد سمرة (٢٠١٩). فاعلية استخدام تقنية الانفوجرافيك في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير البصري والرغبة في التعلم لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الدارسين على نظام أبنائنا في الخارج. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، ١٨(١)، ١٨٢-٢١٠.

عناب خولة (٢٠١٥). أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمدينة عين فكرون. رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي.

فاطمة عبدالرحمن موسى، وانعام أحمد عبدالحليم، وايمان صلاح ضحا (٢٠٢٠). اتجاهات ورضا الطلاب وأعضاء هيئة التدريس عن التصحيح الآلي والاختبارات الإلكترونية بكلية التربية جامعة دمنهور. مجلة كلية التربية، جامعة دمنهور، ٣١(١٢١)، ٤٢-١٠٨

فضيلة سوسخا (٢٠١٧). انخفاض رغبة الطلبة في مشاركة الأنشطة اللغوية في قسم تعليم اللغة العربية بالجامعة الاسلامية بنجكولو. مجلة جامعة مالك ابراهيم الاسلامية، ١(١)، ١٠٣-١١٩.

فهد عبدالله الخزي (٢٠١٠). أثر قلق الاختبار وبعض المتغيرات الديموغرافية على أداء طلبة جامعة الكويت في الاختبارات الإلكترونية: دراسة وصفية ارتباطية. مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، ٧(١)، ٢١٩-٢٧٠.

فهد عبدالله الخزي، ومحمد إبراهيم الزكري (٢٠١١). تكافؤ الاختبارات الإلكترونية مع الاختبارات الورقية في قياس التحصيل الدراسي: دراسة تجريبية على كلبة كلية التربية بجامعة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، (١٤٣)، ١-٣٢.

فؤاد أبوحطب، وآمال صادق (١٩٩١). مناهج الدراسة وطرق التحليل الإحصائى فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية.

فيتالوك ريتري (٢٠٢٠). فاعلية تطبيق طريقة Stad مع Tgt لتنمية رغبة تعلم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثامن بمدرسة الفتية المتوسطة الاسلامية المتكاملة، جامعة السلطان شريف قاسم الاسلامية، كلية التربية والتعليم.

محمد إبراهيم عطاالله (٢٠١٦). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه. دراسات تربوية ونفسية، ٩٠، ٢٠١–٢٤٧.

محمد الغزيوات (٢٠٠٥). تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤته من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية، مجلة كلية التربية، ٢٠(٢٢)، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٤٠–١٥٧.

محمد المري اسماعيل، وغادة محمد شحاته (٢٠٢٠). تقييم رضا أعضاء هيئة التدريس والطلاب عن واقع إجراءات تطبيق نظام التصحيح الآلي للاختبارات ومعوقات تطبيقها وآليات تفعيلها بجامعة الزقازيق. المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، (٨٠)، ١–٧٣.

محمد المصري، ومرعي توفيق (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. مجلة العلوم التربوية. ٨، ٩١.١١٠.

محمد سمارة (٢٠٠٨). إدارة الأفراد، حلب: منشورات جامعة حلب.

محمد سيد عبداللطيف (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مكونات الذكاء الاخلاقي في تنمية الاندماج الأكاديمي وخفض مستوى النمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٢٣(١٢٣)، ٩٣–١٥٤.

محمد عبدالرحمن السعدني (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات أداء الاختبارات الإلكترونية وأثره في التحصيل دراسة حالة على مديري المدارس السعودية. مجلة الثقافة والتنمية، ٨(٢)، ٥٣–٧١.

محمد فوزي بني ياسين (٢٠١٨). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء نحو اساليب تقويمهم. مجلة جامعة شقراء، ١٠، ١١٧–١٣٥.

محمد مسعد عبدالواحد (٢٠٢١). الدور الوسيط للوظائف التنفيذية في العلاقة بين المساندة الاجتماعية المدركة والاندماج الأكاديمي في بيئات التعلم الالكتروني لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٢(٦)، ٣٧٣–٤١٧.

محمود ربيع اسماعيل (٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي قائم على بعض مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني في الاندماج الأكاديمي لدى عينة من المراهقين ذوي الإعاقة البصرية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٨٩(٤)، ١٢٣–١٧٤.

مريم موسى عبد الملاك(٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الرياضيات الواقعية لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٤(١)، ٤٤٥–٥٠١.

مشاعل العمر (٢٠١٥): التحفيز–الرغبة – التعلم، المملكة العربية السعودية، مجلة المعرفة، ٥٣٥، ٥٨–٦٠.

نادية شريف، وعزة أغا، وشادية تمام، ودينا عبدالشافي (٢٠١٣). تشخيص مشكلات تقويم الأداء بالجامعة من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ووضع تصور للتطوير. مجلة العلوم التربوية. ٢١(٢)، ٣٧–٧٥.

نادية عويضة (٢٠١١). آراء طلبة الدراسات العليا نحو أساليب التقويم المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيرزيت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، فلسطين (الضفة الغربية).

نرمين عوني محمد، ودعاء عوض سيد (٢٠٢٠). الاسهام النسبي للتنظيم الانفعالي وعادات العقل في التنبؤ بالتنمر الإلكتروني لدي طلاب الجامعة. مجلة كلية الربية بجامعة بني سويف، ٧(٢)، ١٦٨–٢٣٣.

نسرين عبدالله، وعامر محمد (٢٠٢٠). الشدة التحفيزية لطلاب التعليم العالي ورغبتهم في تعلم اللغة الفرنسية، مجلة التعليم، (٨١)، ١٠١–١١٤.

هوارية بوراس، وفائزة رويم (٢٠٢٠). الاندماج الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، ٤٦٣–٤٧٨.

وفاء الأحمدي (٢٠١٦). دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع دراسة تحليلية في ضوء المسؤولية الاجتماعية للجامعات. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٣٥(١٦٨)، ٦٣٣– ٦٥٨.

وليد السيد خليفة، ولبنى شعبان أبو زيد (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم علي تقرير المصير في تحسين الاندماج الأكاديمي لدى التلاميذ ضعاف السمع زارعي القوقعة الإلكترونية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٦(٧)، ٢١٨–٢٦٢.

يحي حياتي نصار (٢٠٠٤). إدراكات طلبة جامعة الملك سعود لأساليب التقويم وللاختبار كأداة تعليمية وعلاقة ذلك بتخصصاتهم ومستوياتهم التحصيلية. المجلة التربوية، ١٨(٧٠)، ١١–٧١.

Al-Alwan, A. (2014). Modeling The relations among Parental involvement, school engagement and academic performance of high school students, International Education studies, 7(4), 47-56.

Alnawaiseh, A. & Alnawaiseh, S. (2015). The attitude of information technology students in Mutah university towards computerized exams. European Scientific Journal, 11(34), 416-428.

Alrashidi, O. , Phan, H. & Ngu, H. (2016). Academic Engegement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualis. International Education Studies, 9(112), 41-52.

Alsadoon, H. (2017). Students' Perceptions of E- Assessment at Saudi Electronic University. Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET, 16(1), 147-153.

Andrew, T. ; Roach, A. & Beddow, A. (2010). Incorporating Student Input in Developing Alternate Assessments Based on Modified Academic Achievement Standards. Council for Exceptional Children, 77(1), 61-80.

Beller, M. & Gafni, N. (2000). Can item format (multiple choice vs. open-ended) account for gender differences in mathematics achievement? Sex Roles. A Journal of Research, 42. 1-21.

Ben- Chaim, D. & Zoller, U. (1997). Examination-type preferences of secondary school students and their teachers in the science disciplines. Instructional Science, 25(5), 347-367.

Birenbaum, M. & Feldman, A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards twoassessment formats, Educational Research, 40(1), 90-97.

Chong, H. , Liem, D. , Huan, S. , Kit, L. & Ang, P. (2018). Student perceptions of self-efficacy and teacher support for learning in fostering youth competencies: Roles of affective and cognitive engagement. Journal of adolescence. 68, 1-11.

Cocca, M. & Cocca, A. (2019). affective varibles and motivation as predictors of proficiency in english as foreign language, journal On efficiency and responsibility in education and scince, 2(3), 75-83.

Da'asin, A. (2016). Attitude of Ash- Shobak University College Students to E-Exam for Intermediate University Degree in Jordan. Journal of Education and Practice, 7(9), 10-17.

Darreii, B. (2003). The impact of computer- based testing on student attitudes and behavior. Technology Source. Retrived from: http://ts.mivu.org/default.asp?show=article&id-1034.

Dermo, J. (2009). e-Assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. British Journal of Educational Technology, 40(2), 203-214.

Fredricks, A. , Blumenfeld, C. & Paris, H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.

Gasiewski, A. , Eagan, K. , Garcia, A. , Hurt-ado, s. & chang, J. (2012). From gatekeeping to Engagement: A multicon textual, mixed method study of student academic engagement in introductory STEM Courses. Research in Higher Education, 53 (2), 229-261.

Ghasemi, R. , Moonaghi, K. ,& Heydari, A. (2018). student-related Factors affecting academic engagement. A qualitative study exploring The experience of Iranian under graduate nursing students. Electronic Physician, 10 (7), 70-78.

Gopalan, V. , Abu bakar, J. , Zulkifli , A. , Alwi, A. & Mat, R. (2017). A review of the motivation theories in learning. on line (PDF) A review of the motivation theories in learning (researchgate.net).

Hettiarachchi, E. , Huertas, A. & Mor, E. (2013). Skill and Knowledge E-Assessment: A Review of the State of the Art. 3IN Working Paper Series.

Huang, K. & Wang, T. (2012). An analysis of university freshman students' satisfaction in using on-line English practice exams. Journal of Global Business Management, 8(1), 139-147.

Jamil, M. , Tariq, H. & Shami, A. (2012). Computer- Based vs Paper- Based Examinations: Perceptions of University Teachers. Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET, 11(4), 371-381.

Jawaid, M. , Moosa, F. , Jaleel, F. & Ashraf, J. (2014). Computer based assessment (CBA): Perception of residents at Dow University of Health Sciences. Pakistan Journal of medical sciences, 30(4), 688-691.

Jensen,K. (2007). The desire to learn: an analysis of knowledge-seeking practices among professionals, oxford review of education , 33(4), 489-502.

Ketterlin-Geller, L. ; Yovanof, P. & Tindal, G. (2009). Developing a new paradigm for conducting research on accommodations in mathematics testing. Exceptional Children, 73, 331-347.

Kuh, G. (2009). What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. Journal of College Student Development, 50(6), 683-706.

Laster, J. , leonard, B. & Mathias, D. (2013). Transfer student engagement: Blurring of social and academic engagement. Community College Review, 41 (3), 202-222.

Lelono, A. & Duling, J. (2018). The Relationship Between Learning Achievements and Student's Learning Interest of Smk Karsa Mulya Palangka Raya School Year 2016/2017. journal mahasiswa ptk parentas, 4(1), 10-19.

Luthans, W. , Luthans, C. , Palmer, F. (2016). A positive approach to management education. The relationship between academic PsyCap and student engagement. Journal of Management Development, 35(9), 1098-1118.

Maqableh, M. , Masa'deh, R. & Mohammed, A. (2015). The Acceptance and Use of Computer Based Assessment in Higher Education. Journal of Software Engineering and Applications, 8, 557-574.

Muangprathub, J. , Shichim. O. , Jaroensuk. Y. & Kajornkasirat. S. (2018). Automatic grading of scanned multiple choice answer sheets. International Journal of Engineeringand Technology (UAE), 7(2), 175-179.

Noohi, E. , Abazadeh, A. & Maddah, S. (2013).University engagement and collaborative learning in nursing students of Kerman University of Medical Sciences. Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research, 18(6),505-510.

Othman, S. , AL Halalmeh, I. , Abo Odeh, A. & Almarshad, N. (2018). The impact of e-Iearning on the desire to learn through increasing motivation from the point of view of the teachers of AI-Balqa Applied Universite. Journal of Engineering Sciences & Information Tecnology- AJSRP, 2(3), 54- 47.

Piechurska- Kusiel, E. (2016). Polish adolescents perceptions of English and their desire to learn it. In Galajada, D, Zakrajewski, P, Pawlak. M. Researching Second Language learning and teaching from a psycholinguistic perspective (pp. 37-52). Berlin: Heidelberg: Springer.

Ramos -Diaz, E. , Rodriguez -Fernandez, A. , Fernandez, Zabala, A. , Revuelta, L. & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent students perceived social support, self- concept and school Engagement. revisita de psicodidactica, 21(2), 1_ 16.

Riera-Guasp, J. , Ardid Ramírez, M. , Gómez- Tejedor, A. , Vidaurre, A. & Meseguer- Dueñas, M. (2018). Students perception of auto- scored online exams in blended assessment: feedback for improvement. Educacion XXI, 21(2), 79-103.

Roggeveen, L. (2016). Instilling a Desire to learn: The Importance of A Well Designed Course. U.S.A: on line at https://www.researchgate.net/publication/300129190_Instilling_a_Desire_to_Learn_The_Importance_of_a_Well_Designed_Course.

Salih, M. (1995). Students' perceptions of writing English. Term papers.

Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School bumout and engagement in The context of demands-resources model. British journal of Educational Psychology, 84(1), 137-151.

Samson, D. & Okon, E. (2015). students' Perception of Computer-based Test in Kogi State University: A Quantitave Approach. International Journal of Management, IT and Engineering, 5(12), 1-18.

Schaufeli, B. , Salanova, M. , Gonzalez-Roma, V. , & Bakker, B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. Journal of Happiness Studies, 3, 71-92.

Shi, G. (2020). Research on the Influence of Online Learning on Students' Desire to Learn. journal of physic, conference series, iop, publishing.

Soria, K. & Stebleton, M. (2012). First Generation Student Academic Engagement and Retention. Teaching in Higher Education,17(6),673-685.

Stiggins, J. (2001). Secondary teachers "classroom assessment and grading practices. Educational Measurement: Issues and Practice. 20(1), 20-32

Summer Lee, A. & Murray, J. (2010). The Impact of Enquiry Based learning on Academic Performance and student Engagement, Canadian Journal of Higher Education, 40 (2), 78-94.

Tella, A. & Bashorun, T. (2012). Attitude of undergraduate students towards computer- based test (CBT): a case study of the university of Ilorin, Nigeria. International Journal of Information and Communication Technology Education, 8(2), 33-45.

Terzis, V. & Economides, A. (2011). Computer based assessment: Gender differences in perceptions and acceptance. Computers in human behavior, 27(6), 2108-2122.

Todd, S. (2013). learning desire: perspectives on pedagogy, culture, and the unsaid. book published location New York.

Traub, E, & MacRury, K. (2010). Multiple choice vs. free response in the testing of scholastic achievement. British Journal of Educational Psychology, 33, 177-298.

Wai, Y. C., Nie, S. Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. American Educational Research Journal, 45(3), 597-630.

Wang, M.; & Eccles, J. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A. longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. learning and Instruction, 28, 12- 23.

Wang, M.; Willett, J.; & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement in variance by gender and race/ ethnicity. Journal of School Psychology, 49,465- 480.

Watering, G. & Rijt, J. (2006). Teachers and students' perceptionsof assessments: A review and a studyinto the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment intems. Educational Research Review, 1(2), 133-147.

Widyantoro, A. (2017). Activating the desire to learn. Retrieved from:http://eproceedings.umpwr.ac.id/index.php/eltic/articl e/viewFile/456/389.

Yuan, J & Kim, C. (2015). Effective Feedback Design Using Free Technologies. Journal of Educational Computing Research, 52(3), 408-434.

Yuniar, Y. & Atikah, M. (2018). kompetensi profesionalisme guru dan minat belajar bahasa arab siswa dengan keterampilan membaca teks berbahasa Arab. journal Al bayan, 10(1), 1229-2549.

Zhang, S. , Shi, R. , Yun, L. , Li, X. , Wang, Y. , He, H. & Miao, D.(2015). Self-regulation and study-related health outcomes: A structural equation model of regulatory mode orientations, academic burnout and engagement among university students. Social Indicators Research, 123, 585-599.