# الأثر التجريبي لكل من استراتجيتي التقويم الذاتى والأقران فى تحسين مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا

بحث مقدم ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
(تخصص مناهج وطرق تدريس تكنولوجيا تعليم)
إعداد

**الباحث / حمادة سعد أبو بكر**

**أ.د/ هانى محمد الشيخ**
**استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد**
**كلية التربية النوعية-جامعة الفيوم**

**أ.د/ عبد الناصر شريف محمد**
**استاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية المساعد**
**كلية التربية -جامعة الفيوم**

**الملخص :**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الاثر التجريبي لاستراتجتيى التقويم الذاتى وتقويم الاقران من خلال بيئة تعلم إلكترونية فى تحسين مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا. وقد أعد الباحثون مقياس مهارات البحث التربوى ، و بيئة تعلم إلكترونية فى تحسين مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا . وتكونت العينة الأساسية من (٤٨) طالبًا وطالبةً من طلاب الدراسات العليا، تم تقسيمها إلى مجموعتين: إحداها مجموعة تجريبية أولى تستخدم استراتيجية التقويم الذاتي وعددها (٢٤)، مجموعة تجريبية ثانية عددها (٢٤) تستخدم استراتيجية تقويم الأقران. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى( الذاتى) والمجموعة التجريبية الثانية(الاقران) في التطبيق البعدي لمقياس مهارات البحث التربيوي لصالح المجموعة التجريبية الثانية. كما وجد فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الاولى فى مهارات البحث التربوى لصالح البعدى ، وكذلك وجد فروق دالة إحصائية بين القياس القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية الثانية لصالح القياس البعدى.

**الكلمات المفتاحية: التقويم الذاتى- تقويم الاقران – مهارات البحث التربوى**

**Abstrcat**

This study aimed to know the experimental effect of the two strategies of self-evaluation and peer evaluation through an electronic learning environment on improving educational research skills of graduate students. The researchers prepared a measure of educational research skills and an electronic learning environment in improving the educational research skills of graduate students. The basic sample consisted of (48) graduate students, and it was divided into two groups: one of them is a first experimental group that uses the self-evaluation strategy and its number is (24), and a second experimental group of (24) uses a peer evaluation strategy. The results of the study concluded that there are statistically significant differences between the average grades of the first experimental group (self) and the second experimental group (peers) in the post application of the scale of educational research skills in favor of the second experimental group. He also found statistically significant differences between the pre and post measurement of the first experimental group in the educational research skills in favor of the post measurement, as well as found statistically significant differences between the pre and post measurement of the second experimental group in favor of the post measurement.

**Key words**: Self-Evaluation - Peer Evaluation - Educational research skills

**مقدمة :**

يعد البحث التربوي النشاط الذي يوجه نحو تنمية علم السلوك في المواقف التعليمية".(شافي الشريفي ،٢٠٠٧) ، ويمر بعدد من المراحل المتتالية من لحظة كونه فكرة يشعر بوجودها الباحث، أو يصل إليها من خلال مراجعة مصادر معينة إلى أن تكون هذه الفكرة بحثاً متكامل العناصر ، ويهدف هذا التتابع في إعداد البحث التربوي إلى دراسة الفكرة على أسس علمية. وهذا من شأنه أن يجعل هذه الدراسة قادرة على الوصول إلى نتائج دقيقة عن الفكرة المدروسة، وبالتالي الإسهام في إثراء المعرفة الإنسانية في مجال الفكرة (إيمان عمار،٢٠١٥).

ولا شك أن ذلك يبلور لدينا أهمية وحتمية أن يكون لدى المتخصص في أي مجال بما في ذلك تكنولوجيا التعليم المهارات التي تمكنه من إعداد بحث علمي قيم ومتكامل، تقل فيه الأخطاء وتعلو فيه القيمة العلمية .وهذا ما دفع العديد من الدراسات والبحوث في مجال إلي السعي لتنمية هذه المهارات لما في ذلك من أهمية قصوي، ومن هذه الدراسات (شفيق محمد شفيق، ٢٠١٦)؛ (زهراء حمدي عبد الحفيظ، ٢٠١٥)؛ (محمد حمدي أحمد، ٢٠١٤)؛ (عبير حسن فريد، ٢٠١٤)؛ (الشحات سعد محمد، ٢٠١٢)؛ (توفيق محمود توفيق، ٢٠١٢)؛ (محمد أبو شقير، سمر أبو شعبان، ٢٠٠٦)؛ ، وحاولت هذه البحوث والدراسات حل مشكلات إعداد البحوث لدى طلاب الدراسات العليا علي وجه العموم وتكنولوجيا التعليم خاصة من خلال المعالجات التجريبية المختلفة الخاصة لبيئات التعلم الإلكتروني أو المنتشر أو غيرها.

وتتأثر بيئات التعلم الالكترونية التفاعلية تأثرا كبيرا بالتقويم، ويعد التقويم أحد المداخل الهامة فى العملية التعليمية بشكل عام وتكنولوجيا المعلومات بشكل خاص ، ويعد التقويم التربوي من المفاهيم التي ارتبطت في أذهان الطلبة بأنه عملية إصدار أحكام عليهم من جانب المعلمين الذين يمارسون سلطتهم المعتادة. غير أنه حدثت في الآونة الأخيرة تحولات جوهرية في الفكر التربوي فيما يتعلق بهذه النظرة التقليدية لعملية التقويم، وكيفية انتقال السلطة فيها من المعلم إلى الطالب، فبدلا من الدور السلبي للطالب في تقويم أعماله، وإصدار أحكام حول أدائه وتحصيله، أصبح من الضروري أن يعاون المعلم طلبته في تنمية قدرتهم على التفكير بأنفسهم، وزيادة ثقتهم في قدرتهم على التعلم، وتقويم تعلمهم واستمراريته بعد تخرجهم.(Dogan,2011)

وفي هذا الاتجاه يمكن تعريف التقويم الذاتى بأنه العملية التى يحدد فيها الطلاب أنواع الأخطاء التى وقعوا فيها أثناء الأداء ، وقد اهتم به الباحثون حيث أنه أحد طرق التقويم التى تساعد على تحسين مهارات ماوراء المعرفة وزيادة مسئولية الطلاب فى التعلم .(stalling &Tascione,1996)

وفي ذات السياق يعد تقويم الأقران من استراتيجيات التقويم الحديثة التى ظهرت مؤخرا لتقويم الطلاب فى مختلف المجالات عن طريق أقرانهم ، ويعرف بأنه العمليةٌ التى يقوم من خلالها الطلاب أو أقرانهم بتقييم مهامهم أو اختباراتهم بناءً على معايير الجودة التي يضعها المعلم (Anderson, Howe, Soden, Halliday, & Low, 2001)

ويرى Flachikov (1995) أن تقويم الأقران يمكن الإفادة منه في عملية التعلم. فهو يشجع الطلبة على التفكير، ويزيد ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل مسئولية تعلمهم كما في التقويم الذاتي. وكذلك يساعدهم في تعرف خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهماً أفضل.

وفى هذا السياق ظهرت أهمية تقويم الأقران والتقويم الذاتى فى بعض الدراسات الاجنبية والعربية ففى دراسة أيمن فوزى (٢٠١٤) التى هدفت الى دراسة التقويم التكوينى (المعلم ،الاقران ، الذات) ببيئة تعلم إلكترونية تفاعلية وتأثيره على أداء الطلاب والتفكير الابتكارى للرسوم التعليمية بالكمبيوتر، وتوصلت الى أن التقويم المقدم من الأقران أدى إلى تنمية التفكير الابتكارى للطلاب فى إنتاج الرسوم التعليمية بالكمبيوتر. وهذا ما أشارت رانيا ابراهيم (٢٠١٤) فى دراستها التى هدفت الى توظيف استراتيجية تقويم الاقران ضمن بيئات التعلم الالكترونية وأثرها فى تنمية التفكير الناقد وتوصلت النتائج الى وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المجموعة التى طبقت استراتيجية تقويم الأقران التحليلية وأفراد المجموعة التجريبية التى طبقت تقويم الأقران الكلية فى مهارات الاستنتاج والاستنباط والافتراضات وتقويم الحجج لصالح المجموعة الاولى .

ومن جانب أخر أوضحت الدراسات أن التقويم المقدم من الأقران أكثر من تقويم كل من المعلم والذات فى الأداء المهارى حيث يتفاعل الأقران مع بعضهم البعض فى تقويم الأنشطة التى ينفذوها فيكون هناك مجال أكبر لاكتساب الخبرات كما أنه يشجع على التنافس بينهم فى أداء الأنشطة بشكل سليم .( Leatham, Lawrence & Mewborn,2005)

**مشكلة البحث:**

تتلخص مشكلة البحث الحالي فى نقص وضعف مهارات البحث التربوي وأهمية تلك المهارات لدى طلاب الدراسات العليا ،كما يلاحظ ضعف توظيف استراتيجيات التقويم البديل وبخاصة "التقويم الذاتي وتقويم الأقران" ضمن بيئات التعلم الإلكترونية المستخدمة في التعليم والتعلم وقصور آلية توظيفها ممثلة في عدم توافر معايير للتقويم سواء معايير تفصيلية أو كلية تساعد المتعلمين خلال اجراءات عملية التقويم. ومن خلال ماسبق ووقوف الباحث على الوضع الراهن لمهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الفيوم، يحاول البحث الحالي تنمية تلك المهارات بتطوير أساليب جديدة في التقويم تعتمد على استراتجيات التقويم البديل فى بيئة التعلم الالكترونية ؛ مما قد يعزز فرص الطالب في إدارة تعلمه عبر بيئات التعلم الالكتروني.

ولذلك يحاول البحث الاجابة عن السؤال الآتي :

**ما أثر اختلاف استراتيجية التقويم (ذاتي – أقران) في بيئة التعلم الالكترونية في تنمية مهارات البحث التربوي؟**

**أهدف البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى الإرتقاء بمستوى مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا من خلال **الكشف عن أثر:**

١. استراتيجية التقويم الذاتي في بيئة التعلم الالكتروني على تنمية مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الفيوم.
٢. استراتيجية تقويم الأقران في بيئة التعلم الالكتروني على تنمية مهارات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الفيوم.

**أهمية البحث:** قد يفيد البحث الحالي في:

١. تصميم وعمل بيئة تعلم الكترونية قد تفيد الباحثين التربويين في المستقبل في أبحاثهم.
٢. تنمية مهارات إعداد البحوث التربوية بشكل عام ، وفي بحوث تكنولوجيا التعليم بشكل خاص من خلال استخدام بيئة التعلم الالكتروني القائمة على استراتيجيتي التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

٣. توظيف نموذجي التقويم الذي وفرتهما بيئة التعلم في خدمة العملية التعليمية في كلية التربية و الدراسات العليا.
٤. توجيه الإهتمام إلى استراتيجيات تقويم جديدة تفيد المعلم والباحث وهي استراتيجية التقويم الذاتي واستراتيجية تقويم الأقران.
٥. مساعدة الباحثين التربويين في بناء معارفهم ومهاراتهم بأنفسهم دون الاعتماد على تلقي المعلومات بشكل سلبي.

**مصطلحات البحث:**

- **التقويم البديل Alternative Evaluation:** التقويم الذي يتم من خلال تقديم مهام تمثل مواقف حياتية تتطلب التفكير والممارسة من قبل الطالب ، ومن ثم ملاحظة ومتابعة أداء الطالب لهذه المهام ليتم من خلالها الحكم على إنجازه بأدوات تقويم تقدر مستوى الأداء ودرجته. (يوسف البلاونة،٢٠١٠)
- **تقويم الاقران Peer Evaluation:** العمليةٌ التى يقوم من خلالها الطلاب أو أقرانهم بتقييم مهامهم أو اختباراتهم بناءً على معايير الجودة التي يضعها المعلم. (صلاح علام، ٢٠٠٧)
- **التقويم الذاتى Self Evaluation** : هو العملية التى يحدد فيها الطلاب بأنفسهم أنواع الأخطاء التى وقعوا فيها أثناء الأداء. (stalling &Tascione,1996 )
- **مهارات البحث التربوي:** هي مهارات الإعداد والصياغة والتنظيم والقدرة على البناء المنهجي للبحث وكتابته بطريقة علمية ومبدعة . (إلهام إبراهيم سراج ،٢٠١٤)
- **بيئة التعلم الإلكترونية:** يمكن تعريف بيئة التعلم الإلكتروني على أنها منصة أو موقع اتصال وحوار نشط بين المتعلم وبيئة التعلم الالكتروني التي من شأنها زيادة التفاعلية وحل التدريبات والتكليفات المطلوبة منه وتقويمها. ( محمد عطية خميس، ٢٠٠٩)

## الإطار النظرى للبحث

### أولا: التقويم البديل

تعد أساليب التقويم جزءاً مهماً في النظام التعليمي، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقق أهداف النظام التعليمي، وتقديم تغذية راجعة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعية مخرجاته، فمن أهم أهداف التقويم التربوي ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، فالمؤسسات التربوية تسعى لإكساب الطلاب المعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح خلال السياسات التعليمية والخطط الدراسية والمناهج والبرامج المختلفة. (محمد غنيم ،٢٠٠٣)

**مفهوم التقويم البديل:**

يعرف التقويم البديل بأنه عملية التقويم التي تركز على تقييم أداء الطالب في مهمات تقييم حقيقية، وفي سياق واقعي بدلا من الاعتماد على الأساليب التقليدية للتقييم (خلود التركي، سعيد الشمراني، ٢٠١٧)

وقد اكدت دراسة Broadfoot & Black (2004) أن التقويم البديل يشجع الطلاب على ممارسة مهارات التفكير العليا والموائمة بين مدى واسع من المعارف لبلورة الاحكام او لاتخاذ القرارات او لحل المشكلات الحياتية الحقيقية وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي مما يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها مما يكسبهم مهارات التعلم الذاتي مدى الحياة، وهذا ما أكدته دراسة Moon, Brighton, Callahan & Robinson (2005) أن معظم استراتيجيات التقويم البديل تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات وتسعى لايجاد طلبة قادرين على التميز والابداع، وأشار أحمد سليمان (٢٠٠٥) إلى أهمية التقويم البديل حيث يقوم الطالب بالاتصال بفاعلية مع الأخرين ، وفيه يتعلم الطلاب المشاركة ، وتحمل المسئولية ، فتصبح بيئة التعلم مشجعة للطلاب على استخدام التفكير المعقد وذلك ببناء استراتيجيات تقويم كمخرجات التعلم، وتؤكد دراسة رضا حجازي وآخرون (٢٠٠٦) أن التقويم البديل لا يقف عند جمع المعلومات والحقائق وتذكرها عند أداء الاختبارات، بل يدفع المتعلمين إلى ربط وتحليل ما تعلموه في حياتهم ومواجهة المشكلات، والتعلم النشط ويربطهم

بالمواقف الواقعية في حياتهم، وهذا ما يشير إليه فهد ماجد الشريف(٢٠٠٩) بأن" أساليب التقويم البديل تركز على تقويم مدى قدرة المتعلم على أداء عال المستوى في مهام حقيقة من واقع الحياة، تشابه تلك التي ستعرض لها في حياته المستقبلية، كما تحاول هذه الأساليب تقديم صورة شاملة متكاملة عن المتعلم في جميع جوانب العملية التعليمية."

وتمتد تأثيرات التقويم البديل الى تحسين كثير من مخرجات العملية التربوية ، وليس تحسين عمليات التقويم فحسب ، فهو يغطي نطاقا أوسع من المهارات ، ويقدم بيانات كمية وكيفية متنوعة تعبر عن الأداء بصورة أكثر واقعية ، فضلا عن مراقبة تقدم المتعلمين بطريقة منتظمة وتوثيقه ، وتقويم مهارات التفكير العليا . ومثل هذه البيانات تصلح أساسا لتطوير جوانب كثيرة من العملية التعليمية.

**التقويم الذاتي وتقويم الأقران**

استخدمت البحوث التقويم الذاتي للطلاب وتقويم الأقران كاستراتيجيات بديلة وقد زاد الاهتمام بهما لأنهما يشركا الطلاب بفاعلية أكبر في العملية التعليمية الخاصة ، وبالتالي تم تقليل العبء عن كاهل المعلم في عملية التقويم التكويني حيث تم تحويل الكثير من مسئولية التقويم التكويني إلى الطلاب. (Gopinath,1999 ; Orsmond Merry& Reiling,1997)

وبالنسبة للتقويم الذاتي كأحد الاستراتيجيات البديلة وهو العملية التي يحدد فيها الطلاب أنواع الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء الأداء(Stallings& Tascoine,1996) ، فهو يشير إلى عملية التعلم بشكل عام بدلا من التركيز على معايير معينة يتم تعلمها. (Bruce ,2000)، وقد دعمت البحوث استخدام الطلاب للتقويم الذاتي في التعليم من هذه اتجاهات تتضمن بحوث ما وراء المعرفة فقد اقترح باحثوا التربية أن الأداء المعتمد على التقويم هو أحد الطرق لتحسين مهارات ما وراء المعرفة التي تستخدم لتعلم المعارف وأداء المهام التي لها مغذي وتشرك الطلاب في التعلم .

أما بالنسبة لتقويم الأقران، فهو باعتباره الترتيب الذي يعتد فيه الأفراد بحجم ومستوى وقيمة وصدق أو نجاح المنتج أو المخرجات الخاصة بالتعلم للأقران أو من في حكمهم له فائدة لكل من المقوم والمقومين، حيث يمكن أن يكون لتقويم الأقران تأثير

على كمية وقت الطلاب المنقضي في إنجاز المهمة ومستوى مشاركتهم فيه ، أو يمكنه إعطاء الطلاب الفرصة لمقارنة أعماله بأعمال أقرانه فهي عملية قد تؤدي بمزيد من الوعي ما وراء المعرفي والمساهمة في تطوير وتحسين مهارات التطوير الذاتي أو أنه يمكن أن يكون تقويم الأقران مماثل لتقويم المعلم ويزيد من وعي الطلاب بعمليات التقويم واستخدامهم معايير من أجل إعطاء درجات لأعمالهم. (Topping ,1998)

**أولا: استراتيجية التقويم الذاتي**

**مفهوم التقويم الذاتي:**

يشير التقويم الذاتي إلى إشراك المتعلمين في إصدار الأحكام الخاصة بتعلمهم ، وخاصة حول إنجازاتهم ونتائج التعلم. والتقويم الذاتي طريقة لزيادة دور الطلاب كمشاركين ناشطين في عملية التعلم الخاصة بهم. (Boud ,1995)، ويستخدم في الغالب للتقويم التكويني من أجل تعزيز التفكير في عمليات ونتائج التعلم.

وفي ذات السياق يشير عبدالله احمد الشهري ، محمد عليمات (٢٠١٢) الى أنه في هذه العملية يقوم فيها الطلبة أعمالهم بناء على معايير مقدمة لهم بواسطة المعلم ، وهذا مهم جدا لأن الطالب في النهاية هو الذي يتحمل مسئولية التعلم وكلما أصبح الطلبة راشدين احتاجوا الى أن يطوروا قدراتهم لتقويم أعمالهم الخاصة ، والتقويم الذاتي ينطلق من المبدأ التربوي الذي يقترح أن يعهد الى المتعلم بأن يقيم نفسه في المعرفة التي تعلمها أو يتعلمها ، مما يزيد ثقته بنفسه ، ويحفز دافعيته للإنطلاق الخلاق وزيادة وعيه بالمشكلات التي يواجهها. ويعرف بأنه أداة أو وسيلة للانعكاس و التعلم و المراقبة أو الضبط الذاتي للأداء فهو مصطلح يستخدم للإشارة إلى عملية Process أو إلى نشاط Activityفهو يشير إلى ممارسة يقوم بها الطالب، وهدف يقوم بتحقيقه. (صلاح الدين علام، ٢٠٠٧)

وتشير دراسة Barrett (2010) إلى أن التقويم الذاتي يعطي الفرصة للطلاب لعمل انعكاس ذاتي للتحصيل العلمي ، وتنظيم الأداء الأكاديمي. وفي ذات السياق أشارت دراسة Nunan (1988) أن التقويم الذاتي يعمل على تطوير عملية النقد الذاتي لدى الطالب والميزة المترتبة على ذلك هي زيادة قدرة المتعلمين على تحديد أهداف

واقعية وتوجيه التعلم الخاص بهم وحيث أننا لا يمكن أن نعلم الطلاب كل شئ داخل الفصول يشير (2002) Little ; (2000) Ekbatani & Pierson، أن مهارات التقويم الذاتي تمكنا من التعامل مع مختلف المعلومات في مختلف المواقف.

**ثانيا: إستراتيجية تقويم الاقران**

**مفهوم تقويم الأقران:**

يعرف (1995) Falchikov تقويم الأقران على أنه العملية التي من خلالها يقوم مجموعات من الأفراد بتقويم أقرانهم. هذا التمرين قد يستلزم مناقشة سابقة أو اتفاق على المعايير والتي يمكن أن تنطوي على استخدام أدوات التصنيف أو قوائم المراجعة التي تم تصميمها من قبل الآخرين ، قبل ممارسة تقويم الأقران، أو يكون صممه مجموعة المستخدمين لتلبية احتياجاتهم الخاصة.

وفي ذات السياق يشير هاني الشيخ (٢٠١٤) أن تقويم الاقران مجموعة من الإجراءات والأنشطة التعليمية تتطلب تدريب الطالب /الطلاب عليها قبليًا، تستهدف الحكم على أعمال أو أداء قرينه /أقرانهم وفق أسس وقواعد واضحة وضعت بموافقتهم، وكذلك وضع الخطط لتحسين وتطوير تلك الأعمال بالتعاون المتبادل بين الطلاب بعضهم وبين الطلاب والمعلم، من خلال بيئة تعلم التشاركي الإلكتروني .

ويشمل تقويم الاقران كجزء من إصلاح التقويم الطلاب ، ويمكنهم من الاضطلاع بمهام التقويم الأصيلة والمتنوعة ، والتفاوض على معايير التقويم مع المعلمين ، والمشاركة في تحديد أهداف التعلم ، والتنظيم الذاتي لتعلمهم . وتتطلب مثل هذه الإصلاحات تغييرًا جوهريًا في معتقدات أصحاب المصلحة وخبرات المعلمين ، وتتطلب إعادة صياغة مفهوم العلاقة بين الاختبارات التقليدية وقيم التقويم الجديدة ( Morrison, 2003). يبدو هذا التغيير بمثابة تحول كبير في ثقافة التقويم.

وكذلك دراسة خلود عبدالرحيم الشديفات (٢٠١١) والتي تناولت أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم الذاتي و تقويم الأقران في خفض الأخطاء اللغوية في الكتابة العربية ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي أداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار الكتابة لصالح أداء طالبات المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التقويم الذاتي وتقويم الاقران.

**ثانيا : مهارات البحث التربوي**

يتبوأ البحث العلمي مكانا بارزا في تقدم وتطور المعرفة من خلال إسهام الباحثين بما يضيفونه من إبتكارات إلى رصيد المعرفة الإنسانية . والجامعات بسعيها لتشجيع البحث العلمي وتنشيطه من خلال برامج الدراسات العليا تعد مؤسسات أكاديمية عالية المستوى لإنتاج المعرفة واستدامتها . (Metcalfe & Fenwick ,2009)

ويُسهم البحث التربوي في حل المشكلات وتطوير المعرفة التربوية والتغلب على المشكلات التربوية وكذلك مساعدة صانعي السياسة التعليمية وتزويدهم برؤية شاملة للقضايا والمشكلات والأولويات والتحديات المطروحة بالإضافة إلى تكوين نظرة مستقبلية تؤخذ في الحسبان عند وضع السياسة التعليمية وعند التخطيط ووضع البرامج التعليمية وعلى ذلك ترتبط فعالية أي نظام تربوي بجودة البحث العلمي فيه وتمكن الباحثين من مهاراته. (حنان رزق،٢٠٠٤)

وتعرف المهارة البحثية بأنها قدرة الباحث على تحسين مهاراته الذهنية والابتكارية بما يكفل له تقبل الجديد والإبداع والإكتشاف ، هذه القدرة تنبع من مفهوم ما يسميه علم النفس المعرفي الاستراتيجيات المعرفية ، وهي عبارة عن طرق عامة يستخدمها الفرد لممارسة نشاطه لعمليات الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات واكتساب المهارات. (أحمد شنان ، وزينب إبراهيم ،٢٠١٦).

تشير مها أبوالمجد وأحلام محمد (٢٠١٧) أنه يمكن إجمال المهارات البحثية التي يفترض أن يكتسبها طالب الدراسات العليا على النحو التالي :

١. مهارة إختيار عنوان الدراسة وصوغه بطريقة سليمة : يعد الاختيار الموفق لعنوان البحث أمرا ضروريا لأنه الدليل الذي يقود القارئ الى قراءة البحث أو الانصراف عنه.
٢. مهارة كتابة المقدمة ، يحتاج الباحث إلى كتابة مقدمة عامة كتمهيد للبحث ثم تستمر في التدرج في التخصص وصولا إلى مشكلة البحث.
٣. مهارة تحديد متغيرات البحث : فتحديد المتغيرات التي نحاول أن نتقصى العلاقة بينها يصبح على درجة كبيرة من الأهمية.

٤. مهارة كتابة مشكلة البحث وأسئلتها : تصاغ في عبارات خبرية ، ولكن يمكن صياغتها في عبارات استفهامية ، وتركز المشكلة على هدف محدد يوجه عملية البحث ، ويجب أن تكون المشكلة ذات مجال ضيق يمكن الخروج منه بخلاصات ، ويمكن أن يتبع العبارة الرئيسية للمشكلة عبارات فرعية. (محمود أبو دف وهدى المشارفة ، ٢٠١٤)

٥. مهارة جمع المعلومات وتبويبها : تأتي أهمية مهارة جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة بمثابة الأرض الصلبة التي ينطلق منها الباحث في تحديد فروضه التي يحاول جاهدا التحقق منها ، حيث يبدأ البحث عن حل للمشكلة من حيث انتهى غيره ، وبالتالي يكون لبحثه الأثر البارز في البناء المعرفي.

٦. مهارة الوصول إلى حل للمشكلة البحثية : ينبغي تشجيع الباحثين على تملك تلك المهارة وإتاحة الفرصة لهم على إنتاج أفكار إبداعية حول المشكلة محل الدراسة (ماجدة بلابل ، ٢٠١١)

٧. المهارات الشخصية : وهي سمات وقدرات شخصية يجب توافرها في الباحث لتمكنه من إعداد بحثه وتساعده على سهولة إنجازه ، وتحقيق أهدافه.

٨. المهارات العلمية : وتتمثل في إتقان المفاهيم التربوية وإدراك العلاقات بين البحوث العلمية للتخصصات المختلفة والإفادة من الأبحاث المتعلقة بموضوع البحث وصياغة الأسئلة البحثية صياغة دقيقة تغطي جوانب المشكلة والقدرة على تحليل النتائج وتفسيرها ، والتمكن من مهارة الاقتباس والتوثيق.

٩. المهارات الفنية الاجرائية : تعني قدرة الباحث على إدارة وتنظيم عملية جمع المعلومات وإجراءات البحث وتنظيم فصوله وتوظيف البيانات في سياقها البحثي المناسب وتحري الدقة في تناول المعلومات والتمكن من إجراء التحليل الاحصائي للبيانات وتفسيرها.

١٠. المهارات اللغوية، وهي القدرات اللغوية اللازمة للباحث والتي تساعده على الإطلاع على المراجع الاجنبية والقراءة الدقيقة للفقرات وحسن الترجمة واختيار الموضوعات والدراسات الأجنبية المتعلقة ببحثه.

**مشكلات البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا:**

بالرغم من الاهمية التي يحظى بها البحث التربوي الا أنه يعاني العديد من المشكلات والتي انعكس تأثيرها على طلاب الدراسات العليا ، قامت مها عبدالله ابوالمجد ، وأحلام محمد (٢٠١٧) بإيجازها في الآتي:

١. اضطراب مفهوم البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا ، هناك أكثر من اتجاه حول مفهوم البحث التربوي ، وبالتالي غايته وطرقه وتوظيف نتائجه ، الأمر الذي يوجد حالة من الجدل والتشويش لدى طلاب الدراسات العليا.
٢. أزمة الثقة بين طلاب الدراسات العليا والممارسين ، حيث تعاني الأنظمة التربوية من أزمة ثقة بين الباحثين التربويين من طلاب الدراسات العليا من جهة والممارسين (العاملين بالإدارة التعليمية في مستوياتها المختلفة) من جهة أخرى. (فواز جرادات،١٩٨٩)
٣. عدم وجود سياسة واضحة للبحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا ، حيث تشير الكثير من الدراسات إلى عدم وجود سياسة بحثية واضحة تسترشد بها المؤسسات التربوية في اختيار وتنفيذ البحوث ، كما لا تتوافر خطط وأولويات للبحوث تستند إلى حاجات المجتمع وخطط التنمية.
٤. باحث الدراسات العليا : تأهيله وتدريبه ، حيث يشير واقع البحث التربوي إلى وجود قلة في عدد الباحثين من طلاب الدراسات العليا المدربين على إجراء البحوث ، فكثير منهم تنقصهم الخبرة والمعرفة بالبحث التربوي ، يضاف إلى ذلك تدني مستوى البعض منهم باللغة الانجليزية ، مما يحد من مواكبتهم للمستجدات العالمية. (طلعت اسماعيل ، ٢٠١٣)

ولدراسة العلاقة بين التقويم البديل ومفاهيم ومهارات البحث التربوي قامت هيا محمد المزروع (٢٠٠٩) بدراسة والتي هدفت الى معرفة فعالية استخدام أسلوب التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا وطبقت على عينة مكونة من ٣٨ طالبة دراسات عليا وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس تقدير فعالية الذات في البحث.

ومن الدراسات التي أكدت على العلاقة بين التقويم البديل وأدواته وتنمية مهارات البحث والتحصيل ، دراسة هيا المزروع (٢٠٠٩) والتي تناولت فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا والتي طبقت على عينة من برنامج ماجيستير التربية وتوصلت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في إختبار التحصيل الخاص بمفاهيم البحث التربوي ، والى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس تقدير فعالية الذات في البحث.

**ومما سبق يتبين أهمية دراسة متغير البحث التربوي لدى طلاب الدراسات العليا لتفادي بعض المشكلات التي قد يقع فيها الباحثون أثناء قيامهم بالبحث العلمي التربوي.**

**فروض البحث**

١. يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلى والبعدى لمقياس مهارات البحث التربوي للمجموعة التى استخدمت استراتجية التقويم الذاتى لصالح التطبيق البعدى
٢. يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلى والبعدى لمقياس مهارات البحث التربوي للمجموعة التجريبية الثانية التى استخدمت استراتجية التقويم الأقران لصالح التطبيق البعدى
٣. يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمهارات البحث التربوي لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

**اجراءات البحث**

**١. منهج البحث:**

يقوم البحث الحالي على التطوير التكنولوجي للبيئات والأنشطة التعليمية الالكترونية وقياس فعاليتها وكفاءتها تم استخدام المنهج التجريبي للتعرف على أثر المتغير المستقل (استراتيجيات التقويم البديل "التقويم الذاتي– تقويم الأقران") على المتغير التابع (مهارات البحث التربوي ).

٢. عينة البحث:

تكونت عينة البحث الأساسية من ٤٨ طالباً من طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الفيوم والتي تم اختيارها بطريقة مقصودة، وقد تم التطبيق فى الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين كالتالي:

- **المجموعة التجريبية الأولى:** تستخدم استراتيجية التقويم الذاتي.
- **المجموعة التجريبية الثانية:** تستخدم استراتيجية تقويم الأقران.

٣. أدوات البحث :

- اختبار تحصيلي فى مقرر مناهج البحث التربوى إعداد الباحث
- بيئة التعلم الإلكترونية إعداد الباحث

**اختبار مهارات البحث التربوي:**

بالرجوع إلى المحتوى التعليمي لمقرر مناهج البحث الخاص بمهارات البحث التربوى التى سيقوم البحث بتنميتها لدى طلاب الدراسات العليا ، وكذلك الإطلاع على التوصيف الخاص بالمقرر للعام الجامعى ٢٠١٨-٢٠١٩ تم تصميم قائمة بمهارات البحث التربوي ويتكون الإختبار من ٤٠ مفردة من الأسئلة الموضوعية مقسمة إلى (٢٣) سؤال اختيار من متعدد وعلى الطلاب اختيار البديل المناسب من ضمن أربعة بدائل و(١٧) سؤال من نوع الصواب والخطأ ، وقد تم وضع وصياغة تعليمات الاختبار بحيث تكون سهلة وواضحة ومباشرة وتوضح التزام الطالب بالاجابة على كل الاسئلة وأن يختار اختيار بديل واحد فقط وقد تم وضع درجة واحدة فقط لكل مفردة وبالتالى كان مجموع درجات الاختبار هو ٤٠ درجة يحصل عليها كل طالب إذا كانت اجابته صحيحة على جميع مفردات الأسئلة

- **صدق الاختبار:** للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام طريقة صدق المحتوى الظاهري للاختبار وقد تم عرض الاختبار في صورته المبدئية والمكونه من (٤٠) مفردة على السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس، لتبين مدى صدق الاختبار ومدى ارتباط السؤال بالمحتوى ، ومدى اتساق الهدف مع السؤال للتأكد من مدى تحقيق الاختبار

للأهداف التى صمم لأجلها، وقد أبدى السادة المحكمون مجموعة من التعديلات في الاختبار، وجاءت مجملها في الصياغة وتغيير بعض الكلمات والمصطلحات، وتم عمل تعديلات السادة المحكمين على الاختبار التحصيلي.

- **ثبات الاختبار:** قام الباحث بدراسة استطلاعية للاختبار إذ تم تجريب الاختبار على عينة عشوائية من الطلاب، وتم تطبيق الاختبار، اعتمد الباحث في حساب معامل ثبات الاختبار الحالي على طريقة تحليل التباين، والتي تعني تحليل تباين درجات الطلاب على فقرات الاختبار، ولذا تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودرريتشاردسون رقم ٢١ (ك ر ٢١ ) (KR21) . والجدول الأتي جدول (١) يوضح معامل ثبات الاختبار (حيث إن الدرجة النهائية للاختبار هى ٤٠).

**جدول (١):معامل ثبات اختبار مهارات البحث التربوى**

| عدد الأسئلة (ن) | متوسط الدرجات (م) | الانحراف المعياري (ع) | تباين الدرجات (ع٢) | معامل الثبات(ر١٠١) |
|---|---|---|---|---|
| ٤٠ | ٢١.٥ | ٨.٧ | ٧٥.٦٩ | ٠.٨٩ |

بتطبيق المعادلة السابقة على نتائج الاختبار وجد أن معامل ثبات الاختبار هو (٠.٨٩) مما يدل على أن الاختبار ذو ثبات عال، مما يدعو إلى الاطمئنان عند استخدام الاختبار مع أفراد عينة البحث. هذا فضلاً على أن معامل الثبات الذي يتم الحصول عليه بطريقة تحليل التباين يعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار (فؤاد البهي السيد: ١٩٧٩، ٥٣٧). وبذلك يكون الحد الأدنى لمعامل ثبات الاختبار الحالي هو (٠.٨٩) وهذا يعني أن الاختبار ثابت إلى حد كبير ويمكن الاعتماد عليه واستخدامه بدرجة عالية من الثقة.

**التحقق من تكافؤ أفراد العينة**

تكافؤ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات البحث التربوى :

جدول (٢)

قيمة " U " لاختبار مان ويتني Mann-Whitney Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات البحث التربوى

| القياس القبلى | المجموعة | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | درجة الحرية | قيمة (U) الجدولية | | قيمة(U) المحسوبة | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | ٠.٠٥ | ٠.٠١ | | |
| مهارات البحث | ذاتى | ٢٤ | 25.96 | 623.00 | ٤٦ | ١.٩٦ | ٢.٥٨ | ٠.٧٩٣ | غير دالة |
| | أقران | ٢٤ | 23.04 | 553.00 | | | | | |

مما سبق يتضح أن : قيمة (U) المحسوبة أقل من قيمة (U) الجدولية ، مما يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبيتين فى التطبيق القبلي لاختبار مهارات البحث التربوى .

**رابعا الأساليب الاحصائية المستخدمة :**

١. اختبار ويلكوكسون Wilcoxon

٢. **Mann-Whitney Test**

**نتائج البحث وتفسيرها :**

**اختبار صحة الفرض الأول :**

بالنسبة للفرض الأول من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي : "

**يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلى والبعدى لاختبار مهارات البحث التربوي للمجموعة التجريبية الأولى التى استخدمت استراتجية التقويم الذاتى لصالح التطبيق البعدى**

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام قيمة " Z " لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالتها الإحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات البحث التربوي ، ويتضح ذلك من الجدول التالي

جدول (٣)

قيمة " Z " لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالتها الإحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات البحث التربوي

| الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | درجة الحرية | قيمة (Z) الجدولية | | قيمة(Z) المحسوبة | مستوى الدلالة الإحصائية | قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون (ق T) | دلالة قوة العلاقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ٠.٠٠٥ | ٠.٠٠١ | | | | |
| الرتب ذات الاشارة السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٢٣ | ١.٩٦ | ٢.٥٨ | ٤.٢٧ | ٠.٠٠١ | ٠.٨٦ | كبيرة |
| الرتب ذات الاشارة الموجبة | ٢٤ | ١٢ | ٢٧٦ | | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة (٤.٢٧) وقيمة (Z) الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٥٨) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (١٨)

مما سبق يتضح أن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمقياس مهارات البحث التربوى. أي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات البحث التربوى لدى المجموعة التجريبية الأولى وذلك لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت قيمة " Z " دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وهذا يعنى أن مهارات البحث التربوى قد ارتفع لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة عليهم .

كما قام الباحث بحساب حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي ٠.٨٦ .

**اختبار صحة الفرض الثانى :**

بالنسبة للفرض الثانى من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي : "

**يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من 0,05 بين متوسطي رتب درجات التطبيق القبلى والبعدى لمقياس مهارات البحث التربوي للمجموعة التجريبية الثانية التى استخدمت استراتجية التقويم الأقران لصالح التطبيق البعدى .**

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام قيمة " Z " لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالتها الإحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات البحث التربوي ، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

**جدول (٤)**

**قيمة " Z " لاختبار ويلكوكسون Wilcoxon ودلالتها الإحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات البحث التربوي**

| الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | درجة الحرية | قيمة (Z) الجدولية | | قيمةZ المحسوبة | مستوى الدلالة الإحصائية | قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون (قT) | دلالة قوة العلاقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ٠.٠٥ | ٠.٠١ | | | | |
| الرتب ذات الاشارة السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | ٢٣ | ١.٩٦ | ٢.٥٨ | ٤.٣٢ | ٠.٠١ | ١ | كبيرة |
| الرتب ذات الاشارة الموجبة | ٢٤ | ١٢.٥٠ | ٣٠٠ | | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) المحسوبة (٤.٣٢) وقيمة (Z) الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٥٨) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (١٨)

مما سبق يتضح أن قيمة (Z) المحسوبة أكبر من قيمة (Z) الجدولية مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لمقياس مهارات البحث التربوى.

أي وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات كل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس مهارات البحث التربوى لدى المجموعة التجريبية الأولى وذلك لصالح التطبيق البعدي ، حيث كانت قيمة " Z " دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وهذا يعنى أن مهارات البحث التربوى قد ارتفع لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق الاستراتيجية المقترحة عليهم .

كما قام الباحث بحساب حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار ويلكوكسون وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي الواحد الصحيح .

**اختبار صحة الفرض الثالث :**

بالنسبة للفرض الثالث من فروض البحث و الذي ينص على ما يلي :

**" يوجد فرق دال احصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في القياس البعدي لمهارات البحث التربوي لصالح المجموعة التجريبية الثانية .**

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني Mann–Whitney Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس مهارات البحث التربوى ، ويتضح ذلك من الجدول التالي :

**جدول (٥)**

**قيمة " U " لاختبار مان ويتني Mann-Whitney Test ودلالتها الإحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس مهارات البحث التربوى**

| المجموعة | العدد | مجموع الرتب | متوسط الرتب | درجة الحرية | قيمة (U) الجدولية | | قيمة(U) المحسوبة | مستوى الدلالة الإحصائية | قوة العلاقة لاختبار مان وتيني (قT) | دلالة قوة العلاقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ٠.٠٥ | ٠.٠١ | | | | |
| المجموعة التجريبية الأولى( ذاتى) | ٢٤ | ٤٢٦ | ١٧.٧٥ | ٤٦ | ١.٩٦ | ٢.٥٨ | ٣.٥٢ | ٠.٠١ | ٠.٦ | متوسطة |
| المجموعة التجريبية الثانية (أقران) | ٢٤ | ٧٥٠ | ٣١.٢٥ | | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) المحسوبة (٣.٥٢) وقيمة (U) الجدولية تساوي (١.٩٦) عند مستوى ثقة ٠.٠٥ وتساوي (٢.٥٨) عند مستوى ثقة ٠.٠١ عند درجة حرية (٤٦) .

مما سبق يتضح أن : قيمة (U) المحسوبة أكبر من قيمة (U) الجدولية ، مما يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية فى التطبيق البعدي لمقياس مهارات البث التربوى لصالح المجموعة التجريبية الثانية ، حيث كانت قيمة " U " دالة عند مستوى ٠.٠١ ، وهذا يدل على أن المجموعة التجريبية الثانية أعلى من المجموعة التجريبية الأولى فى مهارات البحث التربوى .كما قام الباحث بحساب حجم تأثير الاستراتيجية المقترحة باستخدام معادلة قوة العلاقة لاختبار مان ويتني وأتضح أن دلالة قوة العلاقة بين المتغير المستقل والتابع كبيرة حيث أنها تساوي (١.٠٠) .

**مناقشة النتائج :**

قد أشارت نتائج الدراسة بوجود فروق بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبيتين(أقران–ذاتى) نتيجة لاختلاف أسلوب التقويم (ذاتى –أقران) فى القياس البعدى لمهارات البحث التربوى لصالح أسلوب تقويم الأقران، وكذلك وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية التى تناولت استراتيجية تقويم الاقران لصالح القياس البعدى ، وقد يرجع ذلك إلى أن تقويم الأقران يسهم في تنمية المعرفة ، ومهارات ما وراء المعرفة ، وينمي لدى الطلاب التفكير الناقد، ومستويات التفكير العليا (Cheng, Warren, 2005; Nilson,2003) ، لذلك فتوظيف أسلوب تقويم الاقران له أثر إيجابي في تنمية مهارات البحث التربوي.

كما أن أسلوب تقويم الاقران يساعد الطالب فى تقويم ذاته ، يؤثر بشكل إيجابي على حصيلة الطلاب المعرفية ، ويزيد من جودة العملية التعليمية ، وهذا ما أكدته بعض الدراسات مثل (Nicol, Macfarlane, 2006)؛ (Chen, 2010) . كما أن الأقران لهم تأثير قوي على زيادة دافعية الإنجاز (احمد صالح، ٢٠١٦).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج (Magin&Helmore,2001;Rudy, Fejfar,Grifith, &Wilson, 2001) إلى إرتفاع تقديرات الأقران مقارنة بالتقويم الذاتي ، كذلك دراسة حمدي أحمد عبد العظيم (٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى أفضلية استراتيجية تقويم الأقران مقارنة بالتقويم الذاتي ، ودراسة هاني محمد الشيخ ( ٢٠١٤) التي أشارت نتائجها إلى أفضلية تقويم الأقران الجماعي في الأداء المعرفي والمهاري وجودة المنتج التعليمي . ودراسة أحمد صالح(٢٠١٦). ودراسة أيمن فوزي خطاب مدكور (٢٠١٤) التى أشارت إلى أن تقويم الأقران أفضل في تنمية الأداء المهارى والتفكير للطلاب. ويعمل تقويم الأقران على تشجيع الطلبة على التفكير الناقد، ويزيد ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل مسئولية تعلمهم، وكذلك يساعدهم على فهم المادة الدراسية فهمًا أفضل . ( صلاح الدين علام،٢٠٠٧)

كما يرى الباحث أن إطلاع الطالب على منتج زميله ، والقيام بتقويمه وفق بنود ومعايير معدة مسبقا ؛ يتيح له التعرف على أفكار ومهارات جديدة إضافة إلى ما يمتلكه من مهارات ، وكذلك يدفع إلزام الطالب بتقويم منتج قرينه ومنحه درجة وكذلك التغذية الراجعة إلى مراجعة ما يمتلكه من مهارات دائما ، وتحدد له معايير التقويم ما يجب أن يمتلكه من مهارات لكي تنعكس في آدائه النهائي.

وتتفق تلك النتائج مع نتائج الدراسات السابقة مثل (Davies,2002 ; Kench et al.,2009; Papinczak et al.,2007; Yu & Wu,2013 ) والتي أوضحت استخدام وفاعلية أسلوب تقويم الأقران بدلالة الأداء الأكاديمي كالتحصيل الدراسي والأداء المهارى وتدعيم العمل الجماعي، تنمية روح الفريق، دقة وسرعة إنجاز المهمات التعليمية.

وفى ذات السياق، يذكر Topping, et al. (2000) أن إشتراك الطلاب في عملية تقويم الأقران يشجعهم على الإهتمام بأهداف وغرض مهمة التقويم ، بالإضافة إلى المقرر في حد ذاته ، كما يساعد الطلاب على فهم معايير التقويم (Cheng, Warren, 2005) ، حيث يكشف عن غموض عملية التقويم ، وبالتالي يتمكن الطلاب من معرفة كيف ولماذا تمنح الدرجات ، مما يوضح للطلاب أهمية تقديم أعمالهم في شكل منطقي وواضح

(Lee, 2008) ، كما أن تقويم الاقران يزيد قدرة الطالب على التفكير والتحليل والتقييم والنقد، وطرحه لأفكار متعددة لتنفيذ المهارات قيد التقويم وتبادل تلك الأفكار والطرق وإضافتها إلى مهارات الطلاب التي يمتلكونها.

ومن جانب أخر قد يرجع وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدى لمهارات البحث التربوى للمجموعة التجريبية الاول لصالح القياس البعدى وذلك لان الطالب قدر تدرب على مهارات البحث التربوى من خلال بيئة التعلم الالكترونية مما قد شجعه على التعلم الذاتى

**التوصيات والمقترحات**

١- الإعتماد على بيئة التعلم الإلكتروني - التي صممها الباحث - في تدريس مقررات تعليمية مختلفة .

٢- ضرورة إقناع المعلمين باستخدام التقويم البديل وتعديل الاتجاهات السلبية نحوها لما لها تأثير إيجابى على التخيل ومهارات التفكير .

٣- ضرورة نشر ثقافة التقويم البديل بين خريجى كلية التربية وتدريب الطلاب والمعلمين عليها ضمن برامج التنمية المهنية.

٤- استخدام تقويم الأقران لتنمية مهارات البحث التربوي لدى الطلاب

٥- توفير البنية التحتية لتطبيق بيئات التعلم الإلكتروني ونماذج التقويم الإلكتروني في التعليم من إعداد كوادر بشرية مدربة ، وتوفير وصلات إنترنت وأجهزة حاسب ألي والصيانة الدورية لها

٦- الاهتمام المستمر باستخدام استراتيجيات تقويم يشارك فيها المتعلم ويكون مسئولا عنها لضمان إعداد مواطن ايجابي مطبقا للعلوم والمعارف وليس ناقلا لها.

٧- تجريب استراتيجيات أخرى للتقويم البديل وأثرها فى مهارات البحث التربوى ومهارات التفكير

٨- دراسة مقارنة بين التقويم الذاتي وتقويم الأقران في تنمية بعض نواتج التعلم

## قائمة المراجع:

### اولاً: المراجع العربية

أحمد محمد الحسن شنان، زينب محمد ابراهيم (٢٠١٦). مدى توافر الخصائص المهنية للباحث في المجالات التربوية بالجامعات السودانية من وجهة نظر الخبراء التربويين.**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، ع ٣٣.

إلهام عبدالرحمن سراج زرقي (٢٠١٤). **تنمية المهارات البحثية لطالبات المرحلة الثانوية في ضوء أهداف التربية الاسلامية بمحافظة الطائف "دراسة ميدانية"**. رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

إيمان حمدي محمد عمار(٢٠١٥). تنمية مهارات البحث التربوي لطلبة الدراسات العليا بكليات التربية في مصر في ضوء خبرات بعض الدول. **المجلة التربويه بجامعة سوهاج** ، ج ٤١ ، ٢٩٥-٣٢٥.

أيمن عبدالعزيز سلامة (٢٠١٢). دراسة تقدير الذات وعلاقته بالتقويم الذاتي و التقويم الموضوعي لدى طلاب الجامعة. **مجلة الارشاد النفسى** ،ع ٣٠ ، ٣١-٦٥ ، مصر.

أيمن فوزي خطاب مدكور (٢٠١٤). مصدر التقويم التكويني (المعلم – الأقران – الذات) ببيئة تعلم إلكترونية تفاعلية وتأثيره على أداء الطلاب والتفكير الابتكاري في إنتاج الرسوم التعليمية بالكمبيوتر. **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، ٢(٢٤) ، ١٦٥-٢٢٩ ، مصر.

الشحات سعد محمد (٢٠١٢). تصميم إستراتيجية عبر الويب لاستخدام المدونات التعليمية في تنمية مهارات كتابة خطة البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم لطلاب الماجستير. **مجلة تكنولوجيا التعيم: دراسات وبحوث**، مج (٢٢)، الكتاب السنوي. القاهرة: الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

توفيق محمود توفيق (٢٠١٢). **نموذج مقترح لبناء بيئة تعلم شخصية لتنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية**. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان.

حنان عبد الحليم رزق (٢٠٠٤). واقع ومعوقات البحث التربوي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالمنصورة : دراسة ميدانية . **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة** ، ع ٥٥ ، ١٠١-٢٠٤.

خلود إبراهيم التركي، وسعيد بن محمد الشمراني (٢٠١٧). تصورات معلمات العلوم فى مدينة المجمعة حول التقويم البديل. **مجلة كلية التربية جامعة بنها** ، ١١١(٢٨) ، ٣٤٠-٣٧٤.

خلود عبدالرحيم عويد الشديفات (٢٠١١). **أثر استراتيجية التدريس القائمة على التقويم الذاتي و تقويم الأقران في خفض الأخطاء اللغوية في الكتابة العربية.** رسالة دكتوراة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن.

رانيا إبراهيم أحمد السيد(٢٠١٤). **توظيف استراتيجية تقويم الأقران ضمن بيئات التعلم الإلكترونية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد وتطوير المنتج النهائي لدى طلاب معهد الدراسات التربوية.** رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.

رضا حجازي ، والفرحاتي محمود (٢٠٠٦). فاعلية مهام التقويم الاصيل وفق الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والدافعية المعرفية للتعلم وطلب العون الاكاديمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر ، الجامعات العربية في القرن ٢١** ، القاهرة ، ٧١٠ – ٧٧٥.

زهراء حمدي عبد الحفيظ (٢٠١٥). **توظيف نظم دعم الأداء الإلكترونية لتنمية مهارات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم على المستوى الجامعي.** رسالة دكتوراة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.

شافي حسين علي الشريفي (٢٠٠٧). البحث التربوي لدى المشرفين التربويين والاختصاصيين: أهميته، ممارسته، معوقاته والأفاق المستقبلية له في محافظة كربلاء . **مجلة أهل البيت عليهم السلام** ،١(٥)،٢٤٨-٢٧٩.

شفيق محمد شفيق (٢٠١٦). فعالية التعلم الإلكتروني في تحصيل الفيزياء وتنمية مهارات البحث العلمي وأخلاقياته لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٧) .**التقويم التربوي البديل:أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية** ، القاهرة :دار الفكر العربي

طلعت حسيني إسماعيل (٢٠١٣).متطلبات تفعيل دور البحث التربوي في معالجة بعض القضايا المجتمعية ذات الأولوية لمرحلة ما بعد ٢٥ يناير، مجلة دراسات تربوية ونفسية كلية التربية بالزقازيق ، ع ٨١ .

عبدالله أحمد الشهري، محمد عليمات(٢٠١٢). **وعي معلمي العلوم في المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لاستراتيجيات التقويم البديل واتجاهاتهم نحو استخدامها في الغرفة الصيفية**.رسالة ماجيستير ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن.

عبير حسن فريد (٢٠١٤). أثر التفاعل بين المساعدة البشرية والمساعدة الذكية في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وبين أسلوب التفكير (داخلي،خارجي) على تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات إتخاذ القرار. رسالة دكتوراة،كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس.

عبير علي حسن (٢٠١٤). **أثر برنامج للتدريب على استخدام استراتيجية KWLH وتقويم الأقران على الفهم القرائي ومراقبة الفهم لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي** . رسالة دكتوراة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

فهد ماجد الشريف(٢٠٠٩).برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة . **مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر**، ع ١٤٣، ٤٦٩-٥١٧ .

ماجدة راغب محمد بلابل (٢٠١١). برنامج اثرائي لتنمية مهارات البحث لتنمية مفاهيم البحث العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاههم نحوه . **مجلة كلية التربية جامعة عين شمس بالقاهرة**، ع ١٧٣، ٥٧-٩٩.

محمد أحمد إبراهيم غنيم (٢٠٠٢). استراتيجيات أداء مهام حل المشكلات لدى الطلاب ذوي الأسلوب المعرفي (التروي–الإندفاع). مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية بقطر، ع١.

محمد حمدي أحمد (٢٠١٤). فاعلية بيئة تعليمية عبر الويب قائمة على بعض تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية بعض مهارات البحث العلمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب الدراسات العليا. **مجلة العلوم التربوية** ، ع٢٢، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

محمد عطية خميس (٢٠٠٧) . **منتوجات تكنولوجيا التعليم** ، القاهرة : دار الكلمة.

محمد عطية خميس (٢٠٠٩). **تكنولوجيا التعليم والتعلم** ، القاهرة : دار السحاب.

محمود خليل ابودف ، وهدى محمد المشارفة (٢٠١٤). دور أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في الجامعة الاسلامية في اكساب طلبة الدراسات العليا مهارات إعداد خطة أطروحة الماجيستير. **مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية** ، ع ٤ ، ١٠٩-١٤٤.

مها عبدالله ابوالمجد ، و احلام محمد العرفج (٢٠١٧). المهارات البحثية اللازمة لطلاب الدراسات العليا في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الخبراء. **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**، ٤(٣٢) ، ٥٣-٨٤.

هاني محمد الشيخ(٢٠١٤). مدى مصداقية تقويم الأقران أثر التفاعل بين أسلوب تقويم الأقران ونمط هويتهم في بيئة التعلم التشاركي الإلكتروني على الأداء المعرفي والمهارى وجودة المنتج التعليمي. مجلة تكنولوجيا التعليم ، ٤(٢٤) ، ٢١١-٢٩٠، مصر.

هيا محمد المزروع (٢٠٠٩). فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، ع ٥٤، ص ١٢٧-١٥٥، مصر.

## ثانياً: المراجع الأجنبية

Anderson, T., Howe, C., Soden, R., Halliday, J., & Low, J. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science*, *29*(1), 1-32.

Black, P., Harrison, C., & Lee, C. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. McGraw-Hill Education (UK).

*British journal of educational technology*, *40*(2), 342-357

Broadfoot*, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *11*(1), 7-26..

Bruce, L. (2000). *Student self-assessment: encouraging active engagement in learning*. (Doctoral Dissertation, The Fielding Institute). (Dissertational Abstracts) (UMI 3012318).

Chen, C., H. (2010). The implementation and evaluation of a mobile self- and peer-assessment system. *Computers&Education*, 55(1),229-236.

Cheng. W., Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. Language Testing, 22(1),93-121.

Davies,P. (2002). Computerized Peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 43(1),69-82

Dogan, M. (2011). Student Teachers' Views about Assessment and Evaluation Methods in Mathematics. *Educational Research and Reviews*, *6*(5), 417-431.

Ekbatani, G., & Pierson, H. (2000).Learner-directed assessment in ESL. In G. Ekbatani, & H. Pierson(Eds). Learner-directed assessment in ESL. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and training International*, *32*(2), 175-187.

Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Psychology Press.

Gopinath, C. (1999). Alternatives to instructor assessment of class participation. *Journal of Education for Business*, *75*(1), 10-14.

Leatham, K. R., Lawrence, K., & Mewborn, D. S. (2005). Getting started with open-ended assessment. *Teaching Children Mathematics*, *11*(8), 413-419.

Lee, H. (2008). Students perceptions of peer and self-assessment in a higher education online collaborative learning environment . *(P.H.D Thesis), University of Texas at Austen, USA.*

Little, D. (2002). The European language portfolio: structre, origin, implementation, and challenges. *Language Teaching*, 35,182- 189.

Magin, D., Helmore, P.(2001). Peer and Teacher Assessments of Oral presentation Skills: How reliable are they. *Studies in Higher Education,* Volume 26(3).

McDowell, L. (1995). The impact of innovative assessment on student learning. *Innovations in Education and Training International*, *32*(4), 302-313.

Metcalfe, A. S., & Fenwick, T. (2009). Knowledge for whose society? Knowledge production, higher education, and federal policy in Canada. Higher Education, 57(2), 209-225.

Moon, T. R., Brighton, C. M., Callahan, C. M., & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. *Journal of secondary gifted education*, *16*(2-3), 119-133.

Nicol, D., Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *studies in Higher Education*, 31:2, 199-218.

Nilson, L., B. (2003). Improving student peer feedback. *College Teaching*, 51(1), 34-38.

Nunan, D., & David, N. (1988). *The learner-centred curriculum: A study in second language teaching*. Cambridge University Press.

Papinczak, T., Young, L., & Groves, M. (2007). Peer assessment in problem-based learning: A qualitative study. *Advances in Health Sciences* Education, *12*(2), 169-186.Pond, K., Ul-Haq, R., & Wade, W. (1995). Peer review: a precursor to peer assessment. *Innovations in Education and training international*, *32*(4), 314-323.

Rudy, D. W., Fejfar, M. C., Griffith, C. H. & Wilson, J. F. (2001). Self-and peer assessment in a first year communication and interviewing course. Evaluation and the Health professions, 24(4). 436-445.

Stallings, V., & Tascoine, C. (1996). Student self-assessment and self-evaluation. *The Mathematics Teacher*, *89*(7), 548-554.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, *68*(3), 249-276.

Yu, F. Y., & Wu, C.p. (2011). Different identity revelation modes in an online peer assessment learning environment: Effects on perceptions toward assessors, 229 ciassroom climate and learning activities , *Computers & Education*, 57(3), 2167-2177.