



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
25	48	رمضان / مارس	1447 هـ / 2026 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة



<https://journals.iu.edu.sa/ESS>



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة



iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X



[@iujournal4](https://twitter.com/iujournal4)



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

● البحوث المنشورة في المجلة
تعبّر عن آراء الباحثين ولا تعبّر
بالضرورة عن رأي المجلة

● جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلماً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).

أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.

لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.

أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وطلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



الهيئة الاستشارية:

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السمييري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربيعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتورة في أصول التربية الإسلامية
والمحقق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبد الكريم



فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	واقع معرفة طلاب وطالبات الدراسات العليا بمصطلحات تخصص المناهج وطرق التدريس الإنجليزية د. نوف بنت فهد الزهير	12
2	تصنيف الطلبة وفق العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي بمقرر الإحصاء باستخدام التحليل العنقودي د. شذى بنت شاكر خياط	38
3	توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز أداء ادارة الموارد البشرية بجامعة حفر الباطن (تصور مقترح) د. أنس بن محمد الشيبان	72
4	درجة استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التدريس القائمة على التعلم العاطفي الاجتماعي في أثناء تعليم اللغة العربية من وجهة نظر المشرفين التربويين د. حنان بنت ونيس الربيع	112
5	تعزيز الريادة الاستراتيجية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. وفاء بنت عبد الله العمري	144
6	التحقق من موثوقية مقياس ممارسات التقييم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمكة المكرمة د. ديانا بنت فهمي حماد	200
7	فاعلية التعلم المنظم ذاتياً المدعوم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة الجامعية د. عماد بن جمعان الزهراني	230
8	أبعاد التربية المستقبلية لجيل ألفا دراسة تحليلية للاتجاهات البحثية (2020 - 2024م) د. مها بنت مطلق الشمري	274
9	العوامل المؤدية للانتكاسة بعد التعافي من الإدمان دراسة ميدانية مطبقة على نزلاء مراكز علاج وتأهيل المدمنين في القطاعين الحكومي والخاص بمدينة الرياض د. تهاني بنت محمد الجهني	320
10	صحاري شبه الجزيرة العربية وتأثيرها في حياة الإنسان العربي قبل الإسلام (دراسة تحليلية من خلال المصادر الكلاسيكية) د. فيصل بن سالم الشدقاء	366

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

التحقق من موثوقية مقياس ممارسات التقييم الذاتي لدى طلبة
المرحلة الثانوية بمكة المكرمة

**Validation of the Self-assessment Practice
Scale (SaPS) among High School Students in
Makkah Al-Mukarramah**

إعداد

د. ديانا بنت فهمي حماد

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة أم القرى

Dr. Dayana Fahmy Hammad

Associate Professor of Psychology

Department of Psychology - Faculty of Education - Umm Al-
Qura University

Email: dfhammad@uqu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-025-016

المستخلص

يهدف هذا البحث إلى التحقق من موثوقية النسخة المعربة من مقياس ممارسات التقييم الذاتي بتطبيقه على عينة من ٣٥٧ من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، وأجريت مقارنة لثلاثة نماذج عاملية وحساب معاملات الثبات للبنية الأجود مطابقة للبيانات، وقد أظهرت النتائج أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج العامل الرباعي والهرمي كانت متقاربة وأعلى من الحد الأدنى المقبول، إلا أن معيار أكايكي للنموذج الهرمي كان الأقل بفارق بسيط مما يرجح جودة مطابقته، كما تجاوزت أوزان الانحدار المعيارية للعبارة القيمة المحكية ٠,٥٠؛ وكانت جميع قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد أقل من ٠,٨ مما يشير إلى أن كل مقياس فرعي يقيس جانب مختلف ويمتيز من البناء الكامن، وتشير قيم معاملات ألفا وأوميغا والثبات المركب التي تجاوزت القيمة ٠,٧٠ إلى اتساق داخلي مرتفع لعبارة الأبعاد، بالإضافة إلى ارتفاع معامل أوميغا الهرمي للعوامل الهرمية؛ تشير هذه النتائج إلى أن النسخة المعربة من المقياس تتمتع بمستوى عالٍ من الموثوقية، وتوصي الدراسة باستخدامه كأداة تقييمية ضمن البرامج التعليمية، وتطوير أنشطة تدريبية لتعزيز ممارسات التقييم الذاتي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: ممارسات التقييم الذاتي، التحليل العامل التوكيدي، النموذج الهرمي، معامل أوميغا الهرمي.

Abstract

This study aims to validate the Arabic-adapted version of the Self-assessment Practice Scale (SaPS) by applying it to a sample of 357 high school students in Makkah. The study compared three factorial models and calculated the reliability coefficients for the best data fitting model. Results showed that the fit indices for both the four-factorial and hierarchical models were close and above the accepted threshold, with the hierarchical model having a slightly lower Akaike Information Criterion (AIC) for best fit. All standardized regression weights exceeded the accepted threshold of 0.50. Correlations between the dimensions were below 0.80, indicating that each subscale measures a distinct aspect of the construct. Alpha, omega and composite reliability values exceeded 0.70, reflecting high internal consistency. The high values of the hierarchical omega also support the reliability of the higher order factors. These results indicate that the Arabic version of the SaPS has high validity, and the study recommends its use as an assessment tool in educational programs as well as the development of training activities to improve students' self-assessment practices

Keywords: Self-assessment practices, confirmatory factor analysis, hierarchical model, hierarchical omega coefficient.

المقدمة

يشهد المجال التربوي في العقود الأخيرة، تحولاً واضحاً نحو تمكين المتعلم ليكون شريكاً فاعلاً في عملية تعلمه، ولم يعد التقييم يقتصر على كونه أداة للحكم على الأداء، بل أصبح وسيلة لتعزيز التعلم ذاته. ويُعد التقييم الذاتي (Sa) أحد أبرز أدوات هذا التحول، فبالإضافة إلى كونه أحد أدوات التقييم البديل (Ratminingsih et al., 2018)، فإنه يعتبر ممارسة سلوكية نشطة، تشمل الأفعال التي يقوم بها الطلاب لتقييم تعلمهم بفعالية، اعتماداً على التغذية الراجعة الداخلية والخارجية، وعلى التأمل الذاتي (Yan, 2018b؛ Yan & Brown, 2016)، هذه الممارسة تعكس دور الطالب كمتعلمٍ نشطٍ يسعى لتنمية قدرته ووعيه الذاتي، فهي عملية يقوم فيها الطالب بتأمل أدائه وتحليل نقاط القوة والضعف بناءً على معايير محددة بهدف تحسين التعلم (Andrade, 2019؛ Panadero et al., 2017)، وهذه العملية لا تقتصر على إصدار الأحكام، بل تُمثل شكلاً من أشكال التغذية الراجعة الذاتية، التي تدعم عمليات التعلم وتحسّن الأداء من خلال المراجعة المستمرة (Andrade, 2019)، ويمكن اعتباره أداة لتعزيز التفكير الناقد والتحليل الذاتي، حيث يقوم الطالب بتقييم فهمه ومعرفته بدلاً من الاعتماد فقط على ملاحظات المعلم، وتشير الأدبيات إلى أن التقييم الذاتي يرتبط إيجاباً بعدد من النتائج التعليمية المهمة التي تؤدي إلى تحسين التعلم ومخرجاته، مثل تعزيز التحصيل الأكاديمي (Rezvani؛ Karaman, 2021؛ Andrade, 2019)، كما أظهرت دراسات (Yan et al., 2023؛ Sanchez et al., 2017؛ Khadivikia, 2025) أخرى أن التقييم الذاتي يُسهم في تحسين الأداء الفعلي في الاختبارات ويُساعد الطلاب على ضبط تعلمهم ومتابعة تقدمهم (Ma & Winke, 2019؛ Sanchez et al., 2017؛ Sharma et al., 2016؛ Yang et al., 2022)، بالإضافة إلى أنه يسهم في تطوير مهارات التعلم المنظم ذاتياً (Andrade, 2019؛ Panadero et al., 2017؛ Yan, 2020)، ورفع الكفاءة الذاتية والدافعية (Panadero et al., 2017؛ Sharma et al., 2016).

إن وجود مقياس لممارسات التقييم الذاتي بشمولية يساعد الطالب على تتبع هذه العمليات التعليمية، وتحسين أدائه، في سياق البيئة العربية بشكل عام، والبيئة السعودية بشكل خاص، كما وأن التحقق من موثوقيته يُعد ضرورةً ليمكن الطلاب ومعلميهم من متابعة تطور هذه الممارسة لديهم وفق أدوات قياس موثوقة.

مشكلة البحث وتساؤله:

أظهرت الدراسات أهمية التقييم الذاتي في العملية التعليمية، فقد بينت مراجعة أعدتها (Andrade, 2019)، شملت ٧٦ دراسة ميدانية، أن أغلب الأبحاث التي تناولت العلاقة بين التقييم الذاتي والتحصيل ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، أكدت فاعليته خصوصًا عندما يُستخدم في سياق التقويم التكويني؛ وكشفت مراجعة شملت ٣٧ بحثًا قام بها (Papanthymou & Darra, 2018) عن أن التقييم الذاتي يُعزز دافعية الطلاب، ويدعم تقديرهم لذواتهم، وينمي مهارات التعلم المنظم ذاتيًا، ويرتبط بتحسُّن الأداء الأكاديمي في مختلف المراحل الدراسية، بالإضافة إلى ذلك، فقد أشارت الكثير من الأبحاث إلى ارتباطه بعدد من المتغيرات التعليمية الهامة مثل التحصيل والدافعية ومهارات التعلم المنظم ذاتيًا، على سبيل المثال (Karaman, 2021؛ Ma & Winke, 2019؛ Panadero et al., 2017؛ Rezvani & Khadivikia, 2025؛ Yan et al., 2023)، وهناك العديد من أدوات التقييم الذاتي المستخدمة في الأبحاث، فهناك من استخدم مراجعة الاختبار من خلال التصحيح الذاتي لأوراق الاختبار (Sharma et al., 2016)، ومنهم من استخدم اختبارات قصيرة للتقييم الذاتي (Ozarslan & Ozan, 2016)، ومن استخدم تقارير للتقييم الذاتي (Alibakhshi & Sarani, 2014)، وسلام التقدير (Metatha & Nedjai, 2015؛ Ratminingsih et al., 2018)، وهذه المقاييس في أغلبها تقيس أحد ممارسات التقييم الذاتي، لكن لا تقيسها كلها، ويعد مقياس ممارسات التقييم الذاتي Self-assessment Practice Scale (SaPS) الذي وضعه Yan (٢٠١٨) وطوّره بناءً على أساس نظري وتطبيقي، وتم إجراء تعديلات لغوية بسيطة على عباراته عام ٢٠٢١ (Mendoza & Yan, 2021)، من المقاييس التي تتميز بأنها تقيس الممارسات كلها، كما أنّه استخدم في عدد من الدراسات الحديثة التي سعت إلى فحص علاقة ممارسات التقييم الذاتي بعدة متغيرات تربوية ونفسية، على سبيل المثال (Mendoza & Yan, 2023؛ Mendoza et al., 2023؛ Pastore et al., 2025)، لذا يعد من المهم ترجمته إلى السياق العربي والتحقق من موثوقيته وفق الأسس العلمية، خاصةً وأن مفهوم التقييم الذاتي، يُعد من المفاهيم التي تمت معالجتها في الأبحاث العربية بصورة قليلة (أبو الحمد، ٢٠١٩؛ الجار، ٢٠٢١؛ الرقيشية والعامري، ٢٠٢٢؛ العنزي، ٢٠٢١).

لذا كان هذا البحث الذي تتحدد مشكلته في الإجابة على التساؤل الآتي:

ما أدلة موثوقية مقياس ممارسات التقييم الذاتي الذي وضعه (Yan, 2018) في نسخته المعرّبة؟

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى التحقق من موثوقية المقياس المعرّب لممارسات التقييم الذاتي، والذي وضعه (Yan, 2018).

أهمية البحث:

نظرًا لأهمية التقييم الذاتي في تعلم الطلاب، فإن هذا البحث يقدم إسهامًا مهمًا على المستويين النظري والتطبيقي، من خلال توفير أداةً معياريةً معرّبةً لقياس ممارسات التقييم الذاتي، وتعزيز التوجهات التربوية التي تدعم التعلم النشط والمنظم ذاتيًا. كما يفتح المجال أمام مزيدٍ من الدراسات التي تستكشف أثر التقييم الذاتي في بيئاتٍ تعليميةٍ متنوعةٍ.

فمن الناحية النظرية يُسهم هذا البحث في معالجة النقص القائم في الدراسات العربية حول مفهوم التقييم الذاتي وممارساته، إذ تركزت معظم البحوث السابقة على جوانب محدودة منه. بينما يقدّم هذا البحث أداةً شاملةً قائمةً على مقياس (Yan, 2018) والذي تم تطويره وفق أسس نظرية وتطبيقية؛ كما يُسهم البحث في توضيح الإطار المفاهيمي للتقييم الذاتي بوصفه عمليةً ديناميكيةً تتضمن التأمل، والتغذية الراجعة الذاتية، وتحسين الأداء، بما يدعم اعتباره عنصرًا أساسيًا في التعلم المنظم ذاتيًا، وتكامل نتائج هذا البحث مع التوجهات التربوية المعاصرة، مثل التعلم النشط والتعلم المنظم ذاتيًا والتقييم التكويني، كما يبرز دور التقييم الذاتي في تحسين التحصيل الأكاديمي، وتعزيز الدافعية، والكفاءة الذاتية لدى المتعلمين، ويُسهم ذلك في تحسين مخرجات التعليم الأساسية، بما يتماشى مع الأهداف الاستراتيجية لبرنامج تنمية القدرات البشرية ضمن رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، ويؤكد على أهمية قياس ممارسات التقييم الذاتي باعتبارها أداةً تدعم تطوير رأس المال البشري في السياق الوطني.

ومن الناحية التطبيقية فإن البحث يقدم أداةً موثوقةً للباحثين والممارسين، وشاملةً لقياس مختلف ممارسات التقييم الذاتي لدى الطلاب داخل البيئات التعليمية العربية، كما أن نتائج البحث تُسهم في تحسين ممارسات التقييم داخل الصفوف الدراسية، حيث يتيح المقياس للمعلمين إمكانية

تشخيص مستوى ممارسات طلابهم للتقييم الذاتي بدقة، ومن ثمّ توظيف نتائج المقياس في تخطيط التدريس عبر تحديد الجوانب التي تحتاج إلى تعزيز وتصميم أنشطة صفية ملائمة تدعم الطلاب في ممارسة التقييم الذاتي بشكل منهجي، مما يساعد في تطوير أدائهم الأكاديمي ومهاراتهم في التعلم الذاتي. كما يمكن أن تُسهم النتائج في تعزيز استراتيجيات التعلم الفعال للطلاب، حيث يوفر المقياس للطلاب أداةً تمكنهم من تتبع تقدمهم الدراسي، وتحديد جوانب القوة والضعف، بما ينعكس إيجاباً على قدراتهم في التنظيم الذاتي للتعلم، ويرفع من دافعتهم من خلال تمكينهم من لعب دورٍ فاعلٍ في تعلمهم بتوظيف هذه الممارسات المرتبطة بالبحث عن التغذية الراجعة، والتأمل الذاتي في عملية التعلم، بما ينعكس إيجاباً على تحسين تعلمهم.

تعريف المصطلحات:

- التقييم الذاتي (Sa) - Self - assessment: عملية يقوم الطلاب خلالها بجمع المعلومات حول أدائهم، وإصدار حكم على جودة عملية التعلم ونتائجها، والتفكير فيها وفقاً لمعايير مختارة لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم (Yan & Brown, 2016).
- ممارسات التقييم الذاتي Self-assessment Practices: للتقييم الذاتي ممارستين أساسيتين هما: السعي لطلب التغذية الراجعة، والتأمل الذاتي؛ وتتكون الممارسة الأولى من ممارستين فرعيتين اعتماداً على مصدر التغذية الراجعة وهما: السعي لطلب التغذية الراجعة من مصادر داخلية ومن مصادر خارجية إمّا عن طريق مراقبة الأداء بمقارنته بمصادر خارجية أو عن طريق الاستفسار من الآخرين (Yan, 2018؛ Mendoza & Yan, 2021).
- التحقق من الموثوقية Validation: عملية جمع مصادر متعددة من الأدلة لدعم ملائمة، ودلالة، وفائدة الاستدلالات (أي الصدق) المستخلصة من بيانات المقياس. وبدونها فإن أي استدلالات تُستمد من المقياس تكون بلا معنى (Hannawa, 2017).
- الصدق البنائي Construct Validity: هو خاصية تهدف إلى ضمان أن البنود في الأداة تعكس بدقة السمات، أو المفاهيم المقصودة للقياس، ويعتمد على مجموعة من الأدلة مثل الصدق التقاربي والصدق التمييزي (Hair et al., 2019).

- الصدق التقاربي Convergent Validity: مؤشر يدل على تقارب بنود المقياس التي تقيس نفس البناء أو المفهوم (Hair et al., 2019).
- الصدق التمييزي أو التباعدي Discriminant Validity: مؤشر يدل على أن كل جزء في المقياس يقيس بنية محددة تختلف عن البنى الأخرى المكونة للمفهوم (Rönkkö & Cho, 2022)
- الثبات Reliability: هو مدى اتساق أو استقرار نتائج أداة القياس بحيث تعكس الدرجات الفروق الحقيقية بين الأفراد أكثر مما تعكس أخطاء القياس العشوائية (American Educational Research Association et al., 2014)

الإطار النظري

التقييم الذاتي Sa مفهومه، نموذج، ممارساته، وارتباطه ببعض المفاهيم الأساسية في التقويم والتعلم

يشير التقييم الذاتي إلى العمليات التي يقوم بها المتعلمون لتحديد معايير يمكنهم استخدامها للحكم على أعمالهم، وطلب التغذية الراجعة حول أدائهم، والتأمل في أعمالهم وعمليات تعلمهم بهدف التعرف على نقاط قوتهم وضعفهم (Yan et al., 2020, p:262)، فهو: عملية عقلية واعية تأملية تهدف إلى تعزيز فهم الفرد للمشكلة، وكذلك تقييم خصائص أدائه الشخصي. وتؤدي هذه العملية التأملية إلى إصدار حكم ذاتي قد يخضع لمزيد من التعديلات أو المراجعات (Yan & Brown, 2016, p, 9).

ويعرف بأنه: عملية يقوم خلالها الطلاب بجمع المعلومات حول أدائهم، وإصدار حكم على جودة عملية التعلم ونتائجها، والتفكير فيها، وفقاً لمعايير مختارة لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم (Yan & Brown, 2016)، وهو التعريف الذي تبناه Yan في أبحاثه على سبيل المثال (Yan, 2018؛ Yan, 2016a)

يتميز التقييم الذاتي للطلاب عن نظيره الخارجي؛ كالاختبارات، والأسئلة، وتصحيح المعلمين، بأنه عملية داخلية ينفذها الطالب ذاتياً، حيث يمتلك زمام المبادرة بالكامل في هذه العملية، والتي تعتمد بشكل أساسي على قيمه وأفكاره وأهدافه الشخصية ومهاراته الذاتية، ورغم أن مستوى تحكم الطالب في عملية التقييم الذاتي يختلف بين التقييم غير الرسمي والتقييم الرسمي،

الذي يخضع لإشراف المعلم، وتوجيهات المناهج التعليمية، في تحديد معايير الأداء ومصادر التغذية الراجعة، إلا أن ممارساته التنفيذية تظل مشتركة بين النمطين، ويظل الطالب المحور الأساسي في تنفيذ التقييم الذاتي ومتابعته (Yan & Brown, 2016).

وفي سياق المفهوم النظري لعملية التقييم الذاتي وضع (Yan & Brown, 2016) نموذجًا نظريًا حلقيًا للتقييم الذاتي، يتكون من ثلاث خطوات متسلسلة، تشمل: تحديد معايير الأداء Determining the performance criteria، السعي الموجه ذاتيًا للتغذية الراجعة Self-directed feedback seeking، والتأمل الذاتي Self-reflection، فعند انخراط الطلاب في التقييم الذاتي، فإنهم يبدأون أولاً بتحديد المعايير التي سيقاسون بها جودة أدائهم، ثم يسعون للحصول على تغذية راجعة من مصادر خارجية من خلال المراقبة (مثل أداء تمارين إضافية أو حل اختبارات سابقة)، و/أو من خلال الاستفسار من الأشخاص (مثل المعلمين أو الزملاء)؛ أو مصادر داخلية (مثل الاستجابات التي يولدها الطالب داخليًا تجاه أدائه، مثل المشاعر، والانفعالات البدنية، والحالات النفسية الذاتية). بعد ذلك يستخدم الطلاب هذه التغذية الراجعة للتأمل في جودة أدائهم، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. ويصدرون حكمًا تقويميًا ذاتيًا، يخضع بدوره لإعادة النظر بشكل مستمر في ضوء مصادر جديدة من التغذية الراجعة أو معايير تقييم مختلفة (Yan, 2018)؛ (Yan & Brown, 2016)

وقد كشفت سلسلة من الأبحاث نشرها Yan من عام ٢٠١٦م عن أن التقييم الذاتي يتكون من ممارستين تنفيذيتين رئيسيتين، هما:

- السعي الموجه ذاتيًا لطلب التغذية الراجعة (Self-directed feedback seeking (SF)، ويقصد بذاتية التوجيه هنا أن الطالب يحدد محتوى ومصدر هذه التغذية الراجعة بنفسه، وليس وفقًا لأي مؤثر آخر؛ وللتغذية الراجعة مصدران: الأول السعي لطلب التغذية الراجعة من مصادر داخل الفرد Seeking Internal Feedback (SIF)، وفي هذه الحالة فإن الفرد يسعى لطلب التغذية الراجعة على أدائه من خلال مشاعره وانفعالاته وحالاته الذهنية المرتبطة بالأداء، والمصدر الثاني السعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية Seeking External Feedback (SEF) والتي تكون إما عن طريق الاستفسار المباشر من المعلمين والزملاء Seeking External Feedback through Inquiry (SEFI) أو عن طريق المراقبة الذاتية للأداء Seeking External Feedback through

Monitoring (SEFM) وتتبعه ومقارنته بأدلة خارجية، مثل: مصادر التعلم ونماذج الاختبارات (Yan, 2018؛ Mendoza & Yan, 2021).

- التأمل الذاتي (Self-reflection (SR)، وهو العملية التي يقوم الطلاب فيها بالتفكير في جودة عملية تعلمهم ونتائجها وتقييمها، بدعم من التغذية الراجعة المتاحة أو التي تم جمعها، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم. ويُعتبر التفكير التأملي مكوناً جوهرياً وحيوياً في عملية التقييم الذاتي (Yan, 2016a)، وتشير هذه الممارسة إلى مراجعة الطالب التحليلية لأدائه لتحديد نقاط القوة والضعف استناداً إلى ما جمعه من تغذية راجعة داخلية وخارجية، والوصول إلى فهم أعمق لجوانب القوة والضعف، ومحاولة تحديد الطرق التي تساعد على تحقيق أهدافهم (Yan & Brown, 2016؛ Yan, 2016a).

ومن خلال هاتين الممارستين، يتمكن الطالب من معايرة وتعديل أحكامه الذاتية باستمرار، بما يعزز من جودة تعلمه وتطوره الشخصي (Yan & Brown, 2016)؛ ولا يختلف ذلك عن النموذج النظري الحلقي، حيث أن الخطوة الأولى وهي تحديد معايير الأداء تُعد إجراءً نظرياً وليس ممارسةً يقوم بها الطالب.

إن التقييم الذاتي في إطار توظيفه في التقييم التكويني والختامي يعد من الممارسات التعليمية متعددة الأبعاد، إذ يمكن النظر إليه كمهارة فردية لتقييم الأداء، أو كأداة تعليمية، تهدف إلى تعزيز التعلم (Yan, 2016b)، ويمكن أن يستخدم في إطار التقييم الختامي أو التكويني، وتكمن فعاليتها التربوية في استخدامه لأغراضٍ تكوينية أكثر منها ختامية، بل لا يفضل استخدامه في سياق التقييم الختامي، لأن الأخير له متطلبات صارمة تشمل ضرورة توفر مستوى عالٍ من الموضوعية والحياد من جانب الطلاب، خاصة لدى الطلاب الصغار أو غير المدربين على التقييم الذاتي، وهو أمر يصعب ضمانه، ويمثل تحدياً في تطبيق التقييم الذاتي (الرقيشية والعامري، ٢٠٢٢) وتكون الفروق بين تقييم الطلاب لذواتهم أعلى من نتائج تقييم المعلم (Metatha & Nedjai, 2015)، كما أن نتائجه قد لا تكون دقيقة، أو قابلة للاعتماد، لتحديد درجاتٍ نهائيةٍ أو اتخاذ قراراتٍ نجاحٍ أو رسوبٍ بشأن أداء الطالب (Yan et al., 2023)؛ أما في سياق التقييم التكويني، فيعد التقييم الذاتي أداةً موثوقةً يمكن استخدامها لتتبع تقدم الطلاب (Ma & Winke, 2019). كما يعد مفيداً لكلٍ من المعلمين والطلاب، حيث يستخدمه المعلمون لتتبع تقدم الطلاب في الدروس، بينما

يستخدمه الطلاب لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتعلّم كيفية التغلب على جوانب القصور في تعلمهم (Albakri, 2024)؛ حيث إنه إذا لم تكن هناك فرصة للتعديل أو التصحيح، فإن التقييم الذاتي يكاد يفقد قيمته تمامًا (Andrade, 2019).

وفي سياق التعلم المنظم ذاتيًا، فإن التقييم الذاتي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بهذا المفهوم، والذي يُعرف -أي التعلم المنظم ذاتيًا- بأنه: الأفكار والمشاعر والأفعال التي تولدها الذات، والتي يتم التخطيط لها وتكييفها بشكل دوري لتحقيق الأهداف الشخصية (Zimmerman, 2000, P.14)؛ فهو عملية توجيه ذاتي، يُحوّل من خلالها المتعلمون قدراتهم العقلية إلى مهارات أكاديمية. وبهذا المعنى فالتعلّم لا يعد عمليةً سلبيةً تتشكل كردّ فعلٍ لعملية التدريس، بل جهدٌ واعٍ يبذله الطلاب بأنفسهم لتحقيق أهدافهم، وعليه فإن التنظيم الذاتي يعني توجيه الفرد لأفكاره ومشاعره وسلوكياته بشكلٍ مُخطّطٍ لتحقيق الأهداف (Zimmerman, 2002)، والمتعلّم المنظم ذاتيًا يراقب عملية تعلمه، ويصدر أحكامًا على جودة نواتج التعلم، ويتخذ إجراءً لتصحيح الفرق بين توقعات التعلم ونتائج الفعلية (Zimmerman, 2015)؛ وهو يعد أحد المصادر الأساسية للفروق الفردية بين الطلاب (Zimmerman & Schunk, 2011)؛ ويتضمن ثلاثة مراحل تبدأ بالتخطيط، ثم الأداء، وأخيرًا التأمل الذاتي (Panadero et al., 2016)؛ وبهذا المعنى، فإن التقييم الذاتي يعد مهارةً أساسيةً في التعلم المنظم ذاتيًا (Yan, 2018؛ Yan et al., 2020)؛ وذو تأثيرٍ فاعلٍ على التعلم المنظم ذاتيًا (Panadero et al., 2017؛ Meusen-Beekman et al., 2016)؛ فهو يدعم التعلم المنظم ذاتيًا من خلال تحديد الأهداف، والتخطيط، والمراقبة الذاتية فمشاركة الطلاب في التقييم الذاتي يُمكن أن تعزز من قدرتهم على مراقبة عملية تعلمهم (Andrade, 2019)؛ وتنمية مهاراتهم (Papanthymou & Darra, 2018)، وفي كل مرحلة من مراحل التعلم المنظم ذاتيًا، يسهم التقييم الذاتي في جعل التعلم أكثر توجيهًا نحو الأهداف وأكثر فاعلية، كما يمنح الطلاب فرصًا تعليميةً متنوعةً (Yan et al., 2023).

من ناحية أخرى، وفي إطار التحصيل الدراسي الذي يعد أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، فهو يمثل المؤشر الأهم على فاعلية التعلم وجودته، فلا يمكن النظر إلى التحصيل الدراسي على أنه مجرد درجاتٍ أو نتائج اختبارات، بل هو انعكاسٌ شاملٌ للتفاعل بين المتعلم والمحتوى التعليمي والمعلم والبيئة التعليمية ككل، سواءً في البيئة المدرسية أو الجامعية، فقد

أثبتت الدراسات التربوية الحديثة أن ممارسات التقييم الذاتي ترتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي، والدافعية الداخلية، والتفكير النقدي (Karaman, 2021) وتعزز التعلم الذاتي لديهم، وتنمي مهاراتهم ما وراء المعرفة. فقد كشفت دراسة (Metatha & Nedjai, 2015) عن تطور ملحوظ في المهارات الكتابية لدى الطلاب وفي وعيهم بنقاط قوتهم وضعفهم. كما ساهم أيضاً في تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب، كما أن الانتظام في أداء اختبارات التقييم الذاتي، والذي يعد ممارسة للتقييم الذاتي ضمن السعي للتغذية الراجعة الخارجية خلال المراقبة SEFM، أظهر ارتباطاً عالياً بدرجات الطلاب التحصيلية (Ozarslan & Ozan, 2016) كما أنه يؤدي إلى تحسن جوهري في الأداء الأكاديمي (Karaman, 2021؛ Sharma et al., 2016)، وإلى تحقيق تقدم واضح في عملية التعلم، وتعزيز مهارات التعلم الأكاديمية (Mekheimer, 2024؛ Qasem, 2020)، وفي سياق تحديد أثر مفكرة التقييم الذاتي self-assessment diaries والتي تعد أداة للتأمل الذاتي، وهي أحد ممارسات التقييم الذاتي، أظهر هذا الاستخدام تحسناً دالاً في التحصيل الأكاديمي (Yan, Chiu, et al., 2020)

تطوير مقياس ممارسات التقييم الذاتي (SaPS) The Self-assessment Practice Scale (SaPS) Development

يشير Papanthymou & Darra (٢٠١٨) إلى أن أدوات التقييم الذاتي المستخدمة في السياقات التعليمية تشمل أدوات متعددة مثل: قوائم التقدير، وقوائم التحقق، واليوميات التأملية، وخرائط المفاهيم؛ كما يشير Yan & Brown (٢٠١٦) إلى دور الاختبارات، والملاحظات الخارجية الصادرة عن المعلم أو الزملاء بوصفها أدوات تغذية راجعة خارجية تستخدم في التقييم الذاتي، إلا أن هذه الأدوات - على تنوعها - تقيس في كل مرة جانباً واحداً فقط من ممارسات التقييم الذاتي أو جزءاً منها، وغالباً ما تقتصر على ممارسة السعي للحصول على التغذية الراجعة الخارجية بنوعيتها؛ إما عبر المراقبة أو الاستفسار، بالإضافة إلى ممارسة التأمل الذاتي؛ ورغم أهمية هذه الأدوات، فإنها لا تقيس جميع ممارسات التقييم الذاتي في وقت واحد، إذ تبقى ممارسة السعي لطلب التغذية الداخلية خارج نطاق المقاييس، لذا تظل عملية قياس ممارسات التقييم الذاتي مقيدة بجوانب محددة دون شمولية.

في المقابل، يُعد مقياس ممارسات التقييم الذاتي (SaPS)، الذي طوّره Yan (٢٠١٨)، من أبرز الأدوات التي تسعى إلى قياس ممارسات التقييم الذاتي بصورة شاملة وبنفس المقياس، حيث تم تطويره بشكلٍ منهجيٍّ عبر عدة مراحل بحثية، مستندًا إلى إطار نظري وتطبيقي يدعم دقته وملاءمته في عدة سياقات تعليمية وعلى عينات مختلفة، وفيما يلي تفصيل ذلك:

في عام ٢٠١٦، نشر Yan (2016b) بحثًا لتطوير مقياس لممارسات التقييم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية في هونغ كونغ، تكوّن في صورته النهائية من ١٠ عبارات تدرّج إجابته على مقياس ليكرت السداسي، شارك في الاستطلاع ما مجموعه ٦١٢٥ طالبًا من ١٠ مدارس ثانوية في هونغ كونغ، وكشفت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي أن عبارات المقياس العشرة موزعة على بعدين (٧) منها تقيس بعد السعي للحصول على التغذية الراجعة بشكل ذاتي Self-directed Feedback Seeking و(٣) عبارات تقيس التأمل الذاتي Self-reflection

وفي نفس العام، نشر Yan (2016a) بحثًا استخدم فيه المقياس القصير لاستقصاء أثر عدد من المتغيرات الديموغرافية الأساسية، منها الاتجاه نحو الهدف Goal orientation، على ممارسات التقويم الذاتي لدى الطلاب، وذلك على عينة من ٨٨٤٣ طالبًا وطالبة من هونغ كونغ، ينتمون إلى مراحل دراسية تتراوح بين الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي، وتم تعديل المقياس بعد تعديله بمحذوف عبارة تنتمي لبعد السعي لطلب التغذية الراجعة لعدم مناسبتها لطلبة المرحلة الابتدائية، ليصبح المقياس مكونًا من ٩ عبارات.

وفي دراسة نوعية قام بها بان وبراون (Yan & Brown, 2016)، أجريا مقابلات متعمقة مع عينة من ١٧ طالبًا جامعيًا من معهد إعداد المعلمين، ركّزت على الأفعال الشائعة التي يقوم بها الطلاب عادة عند ممارسة التقويم الذاتي، وقد خرج الباحثان بنموذج نظري حلقي للتقييم الذاتي يتكون من ثلاث خطوات متتابعة، وهي: تحديد معايير الأداء Determining the Performance Criteria، ثم السعي الموجه ذاتيًا لطلب التغذية الراجعة Self-directed Feedback Seeking، بنوعيه الداخلي الذي يشمل المؤشرات الذاتية الجسدية والنفسية، والخارجي الذي يتضمن الاستفسار المباشر من الآخرين ومراقبة الأداء، والخطوة الثالثة هي التأمل الذاتي Self-reflection في معطيات المرحلة السابقة يتبعها إصدار تقييم ذاتي، وبناءً عليه يتم تعديل المعايير المحددة وبدء دورة جديدة.

وسعى Yan (٢٠١٨) إلى تطوير أداة لقياس ممارسات التقييم الذاتي لدى الطلاب، من خلال بناء وتقييم الخصائص السيكمترية لمقياس ممارسات التقييم الذاتي Self-assessment Practice Scale (SaPS)، وقد استند تطوير المقياس إلى نموذج نظري لعملية التقييم الذاتي اعتماداً على ممارستين خرجت بها دراسته مع براون (Yan & Brown, 2016) وهذه الممارستان هما: البحث عن التغذية الراجعة بشكل ذاتي self-directed feedback seeking، التأمل الذاتي self-reflection، والتي تركز على الإجراءات السلوكية التي ينخرط فيها الطلاب أثناء ممارسة التقييم الذاتي، شملت الدراسة عينة مكونة من ٢٩٠٦ طالباً من هونغ كونغ في المراحل من الصف الرابع الابتدائي إلى الصف الثالث الثانوي. وتكون المقياس في صورته النهائية من ٢٠ عبارة، وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن المقياس الجديد مكون من ثلاثة أبعاد، أما قيم مؤشرات جودة المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي فأشارت إلى أن البيانات تطابق النموذجين: النموذج أحادي الرتبة ثلاثي الأبعاد الآتية: البحث عن التغذية الراجعة الخارجية Seeking external feedback (SEF)، البحث عن التغذية الراجعة الداخلية Seeking internal feedback (SIF)، التأمل الذاتي Self-reflection (SR)، وتطابق النموذج ثلاثي الرتبة رباعي الأبعاد الآتية: التغذية الراجعة بأنواعها الثلاثة (SIF, SEFI, SEFM) وبعد التأمل الذاتي، وكانت قيمة مؤشر أكايكي Akaike Information Criterion (AIC) أقل للنموذج الثاني (ثلاثي الرتبة ذو الأبعاد الأربعة) مما يشير إلى أنه أجود مطابقة من النموذج الأول؛ ومن الجدير بالذكر أن دراسة Carrasco-Aldunate et al., 2025) التي طبقت مقياس ممارسات التقييم الذاتي على عينة مكونة من ١٧٢ طالباً في السنة الأولى بكلية التمريض بهدف التحقق من موثوقيته، أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لبياناتها أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل، وهو ما يعزز البنية ثلاثية العوامل التي توصل إليها التحليل العاملي الاستكشافي في الدراسة الأصلية لمطور المقياس.

واستكشفت دراسة Yan et al (٢٠١٩) العوامل التي تتنبأ بالنية المتعمدة للتقييم الذاتي وممارساته لدى الطلاب، طبقت الأدوات على ١٤٢٥ طالباً من هونغ كونغ من الصف الرابع الابتدائي إلى الثالث الإعدادي، تم استخدام مقياس ممارسات التقييم الذاتي Sa PS الذي وضعه Yan (٢٠١٨) بأبعاده الأربعة: السعي لطلب التغذية الخارجية من خلال المراقبة (SEFM)، والسعي لطلب التغذية الخارجية من خلال الاستفسار (SEFI)، والسعي لطلب التغذية الراجعة

الداخلية (SIF)، والتأمل الذاتي (SR)، وقام بتدريجه وفق نموذج أندريش، ولم تسفر عملية التدرج عن حذف أي من العبارات، وكانت جميع معاملات الثبات للأبعاد الأربعة أكبر من ٠,٧، وكانت على الترتيب كما يلي: ٠,٨٣، ٠,٨٣، ٠,٧٦، ٠,٨٧.

كما أجرى Yan (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات التقييم الذاتي لدى الطلبة خلال مراحل التعلم المنظم ذاتيًا، باستخدام مقياس ممارسات التقييم الذاتي الذي تم تطويره في (Yan, 2018)، وتم تعديل المقياس بحذف ٤ عبارات ليناسب أغراض البحث، وطبق على عينة من ٦٣ من الطلبة المسجلين في برنامج ماجستير لمدة عام واحد في معهد لإعداد المعلمين في هونغ كونغ. وفي سياق جودة الخصائص السيكمترية للمقياس فقد تم التحقق منها باستخدام نموذج راش المتعدد وأشارت النتائج إلى أن العبارات كانت ضمن حدود الملائمة المقبولة كما تراوحت قيم ثبات راش للأبعاد الأربعة بين ٠,٧١ و ٠,٨٠.

وهدف Yan (٢٠٢٠) إلى تطوير صورة مختصرة وفعالة لمقياس ممارسات التقييم الذاتي من مقياس (Yan, 2018) مكونة من ١٢ عبارة، وتم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها ١٤١٦ طالباً من هونغ كونغ من الصف الرابع الابتدائي وحتى الثالث الثانوي، وتم التحقق من مطابقة البيانات لنموذج البنية العاملية ثلاثية الرتبة في البحث السابق بطريقة الاحتمالية القصوى maximum Likelihood (ML) لكامل المقياس، وبعد اختصار النموذج، أظهرت المؤشرات أن البنية العاملية للمقياس المختصر مختلفة عن المقياس الأصل، وكانت ثنائية الرتبة مكونة من عاملين أساسيين: في الرتبة الأولى (التغذية الراجعة والتأمل الذاتي)، وفي الرتبة الثانية هناك ثلاثة عوامل تحت التغذية الراجعة، وهي: التغذية الراجعة الداخلية، والتغذية الراجعة الخارجية بالمراقبة، والتغذية الراجعة الخارجية، وتراوحت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة الأساسية للمقياس المختصر بين ٠,٧٦ و ٠,٨٢؛ وللمقياس الأصلي بعباراته الـ ٢٠ فتراوحت بين ٠,٧٩ و ٠,٩٠.

وسعى (Yan, Brubacher, et al., 2020) إلى إعادة تقييم الخصائص السيكمترية لمقياس ممارسات التقييم الذاتي (SaPS) في سياق التدريب المهني، وقد شملت عينة الدراسة ٢٠٠ متدرجاً، وقد تم إجراء تعديلات على عبارات المقياس ليصبح صالحاً للتطبيق على المتدرجين، وبمقارنة ثلاثة نماذج عاملية أحادي الرتبة رباعي العوامل حسب الإطار النظري الأساسي، وثلاثي الرتبة (Yan, 2018 ؛ Yan & Brown, 2016)، وثنائي الرتبة المعدل والذي تم تعديله بناء على أن قيم تشبع

العامل SEF على العامل من الرتبة الثانية SF لم تختلف عن الواحد الصحيح مما يشير إلى أن وجوده غير ضروري فتم حذفه، وتشير النتائج إلى أن النموذج ذو البنية أحادية الرتبة رباعي العوامل هي المطابقة للبيانات كما انتهت إجراءات إعادة تقييم الخصائص السيكمترية إلى مقياس مكون من ١٦ عبارة.

وأجرى كلا من مندوزا ويان (Mendoza & Yan, 2021) دراسة سيكمترية استهدفت فحص خصائص مقياس ممارسات التقييم الذاتي (SaPS) لدى عينة من ٧٧٨ من طلاب المرحلة الثانوية في الفلبين، قام الباحثان بإجراء تحليل عاملي توكيدي للنموذج أحادي العامل، والنموذج رباعي العامل، وتشير مؤشرات جودة المطابقة إلى أن النموذج رباعي العوامل هو النموذج الأعلى مطابقة للبيانات.

وبناء على ما سبق استعراضه فإن الجهود البحثية لتطوير المقياس خرجت بثلاث نماذج عاملية لبنية المقياس هي:

النموذج أ: بنية أحادية الرتبة ثلاثية العوامل وهي: التغذية الراجعة الخارجية SEF والداخلية SIF والتأمل الذاتي (Yan, 2018) SR وأيد ذلك نتائج بحث (Carrasco-Aldunate et al., 2025).

النموذج ب: بنية أحادية الرتبة رباعية العوامل يتم فيها تقسيم عبارات التغذية الراجعة الخارجية، إلى تغذية راجعة خارجية من خلال المراقبة SEFM، ومن خلال الاستفسار SEFI (Yan, Brubacher, Yan, 2019؛ Yan et al., 2019؛ Yan, 2018؛ Mendoza & Yan, 2021؛ et al., 2020).

النموذج ج: نموذج عاملي عالي الرتبة تترتب فيه العوامل الأربعة بصورة تتسق مع البنية التي اقترحها (Yan & Brown, 2016)، وهو النموذج الأجود للمقياس في بحث يان (Yan, 2018)، وأحد النماذج الذي تم اختبارها في (Yan, 2020).

وهذه النماذج العاملية الثلاثة هي التي ستخضع للتحقق من جودة مطابقتها للبيانات في الدراسة الحالية.

الإجراءات:

حجم العينة

تتكون العينة من (٣٥٧) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٥ و ٢٠ سنة بمتوسط ١٦,٦٧ عامًا وانحرافًا معياريًا ٠,٩٧ سنة، أغلب طلبة الصف الثاني والثالث الثانوي يدرسون في المسار العام وثلاثة طالبات يدرسن في مسار علوم الهندسة والحاسب وطالبة واحدة تدرس في مسار الصحة والحياة ويتوزعون حسب الصف الدراسي والجنس كما يلي:

جدول ١: توزيع الطلاب والطالبات حسب الصف الدراسي والجنس (ن=٣٥٧)

الصف الدراسي	الذكور	%	الإناث	%	المجموع
أولى ثانوي	86	24.09	62	17.37	148
ثاني ثانوي	52	14.57	71	19.89	123
ثالث ثانوي	43	12.04	43	12.04	86
المجموع	181	50.70	176	49.30	357

ملاحظة: النسب المئوية تُحسب من الإجمالي العام (357)

أداة البحث

هي مقياس ممارسات التقييم الذاتي SaPS الذي وضعه (Yan, 2018) وتم إجراء تعديلات لغوية بسيطة على المقياس في (Mendoza & Yan, 2021) وهذه التعديلات هي: تعديل كلمة "Course" إلى "Subject" في العبارات ١، ٢، ٤ ليتسق مع هدف البحث المرتبط بمادة اللغة الانجليزية؛ وحذف "as I study" من عبارة ١٧؛ وتعديل نحوي بإضافة "in order" للربط بين جزئي عبارة ١٩؛ وإضافة أمثلة للمشاعر في عبارة ١٢ والتعديل الأخير على عبارة ١٢ فقط أخذت به الباحثة لضمان وضوح معنى العبارة.

يتكون مقياس ممارسات التقييم الذاتي من ٢٠ عبارة تدرج تحت أربعة مقاييس فرعية أولية هي: السعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية (SIF)، والسعي لطلب التغذية الخارجية عن طريق المراقبة (SEFM) وعن طريق الاستفسار (SEFI)، والتأمل الذاتي (SR)، وينضوي المقياسان الفرعيان للسعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية عن طريق المراقبة والاستفسار، تحت عامل هرمي هو: السعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية (SEF)، ويتجمع العامل الهرمي الأخير (SEF) مع

مقياس السعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية (SIF) تحت عامل هرمي أعلى، هو: السعي لطلب التغذية الراجعة (SF)، جميع عبارات المقياس موجبة وذات تدرج إجابة سداسي كما يلي: موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق إلى حد ما، غير موافق بشدة؛ وتوزع هذه العبارات على المقاييس الفرعية الأولية كما يلي:

جدول ٢: توزع عبارات المقياس على المقاييس الفرعية

م	المقياس الفرعي	أرقام البنود
1	السعي لطلب عن التغذية الراجعة الخارجية من خلال المراقبة (SEFM)	1- 5
2	السعي لطلب عن التغذية الراجعة الخارجية من خلال الاستفسار (SEFI)	6- 9
3	السعي لطلب عن التغذية الراجعة الداخلية (SIF)	10- 13
4	التأمل الذاتي (SR)	14- 20

إجراءات تعريب المقياس

اتبعت الباحثة منهجية تعريب المقاييس التي وردت في بايرن وفي اللجنة الدولية للاختبارات (Byrne, 2016؛ International Test Commission, 2017)، والتي تتلخص في: إجراء الترجمة من قبل مترجمين اثنين مستقلين، ثم التحقق اللغوي والثقافي لوضوح المقياس ومناسبته للغة المستهدفة، ثم إجراء التعديلات النهائية وفقاً لمخرجات الخطوة السابقة، تمثلت الخطوة الأولى في ترجمة المقياس من اللغة الأصلية إلى اللغة العربية من قبل مترجمين مستقلين، أحدهما الباحثة نفسها والآخر مكتب ترجمة متخصص، ثم مواءمة الترجمتين للوصول إلى ترجمة موحدة. بعد ذلك، أُجريت ترجمة عكسية للنص العربي من خلال مكتب ترجمة متخصص آخر، وتمت مقارنتها بالنص الأصلي للتحقق من دقة المعنى وصحة الترجمة؛ وللتحقق اللغوي والثقافي لوضوح المقياس ومناسبته للغة المستهدفة، تم تحكيم عبارات المقياس من قبل عدد من المختصين (ملحق ١) للتحقق من سلامة الترجمة، ووضوح الصياغة، وملاءمتها للغة المستهدفة، وأجرت تعديلات حسب آراء المختصين، ثم عرضت النسختين الأولى والنسخة المعدلة على عينة مكونة من ١٥ من طلبة المرحلة الثانوية بهدف تحديد أي الصياغتين لكل عبارة هي الأوضح والأعلى مفهومية، وبناءً عليه أجرت الباحثة التعديلات النهائية (ملحق ٢)

النتائج

قبل إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للتحقق من موثوقية المقياس وصدقه البنائي وحساب معاملات التّبات، تم التحقق من اعتدالية البيانات من خلال فحص معاملات الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) لجميع العبارات؛ وقد تراوحت قيم الالتواء بين -1,28 و-0,66، بينما تراوحت قيم التفرطح بين -0,40 و2,27 (ملحق 3). وهذه القيم جميعها تقع ضمن الحدود المقبولة التي حددها هاير وزملاؤه (Hair et al., 2010) حيث يُعد الالتواء مقبولا إذا كان بين ± 2 ، والتفرطح مقبولا إذا كان بين ± 7 ، مما يشير إلى توفر شرط اعتدالية البيانات لتحليلها إحصائيا.

بعد التحقق من توفر الاعتدالية في البيانات، سيتم فيما يلي عرض أدلة موثوقية النسخة المعربة من مقياس ممارسات التقييم الذاتي الذي وضعه (Yan, 2018) وذلك للإجابة على تساؤل البحث.

أدلة موثوقية المقياس:

أ) جودة مطابقة النموذج للبيانات

تم إجراء تحليل عاملي توكيدي، باستخدام برنامج AMOS 24، للنماذج العاملة الثلاثة، التي أشارت لها دراسات تطوير المقياس وفيما يلي مؤشرات جودة المطابقة للنماذج الثلاثة:

جدول 3 مؤشرات جودة المطابقة للنماذج الثلاثة (ن = 357)

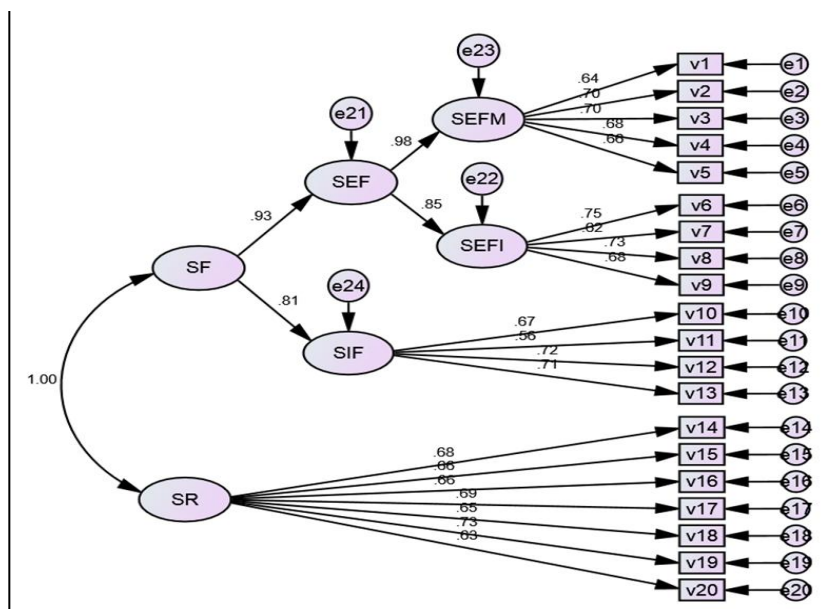
النموذج	CMIN	df	P	CMIN/df	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	AIC
أ	418.677	167	0.000	2.507	0.904	0.915	0.065	0.051	504.677
ب	365.686	164	0.000	2.230	0.921	0.932	0.059	0.048	497.686
ج	367.114	165	0.000	2.225	0.922	0.932	0.059	0.049	497.114

تشير القيم في جدول 3 إلى دلالة قيمة مربع كاي (Chi-square Minimum (CMIN، ونظرا لتأثر المؤشر بحجم العينة، فإن دلالة لا تعد معيارا للحكم على جودة المطابقة في العينات الكبيرة، ويوصى بالاحتكام إلى المؤشرات الأخرى، مثل: مؤشر نسبة مربع كاي لدرجات الحرية وRatio of chi-square minimum and df (CMIN/df ومؤشر المطابقة المقارن Comparative

(Fit Index (CFI)، ومؤشر توكر لويس (Tucker- Lewis Index (TLI)، وجذر متوسط مربع خطأ المقاربة (Root mean square error of approximation (RMSEA)، وجذر متوسط مربع البواقي المعياري (Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) (أوانغ وأفثانورهان، ٢٠١٧؛ Blunch, 2013؛ Schermelleh-Engel et al., 2003)؛ وهذه المؤشرات تشير إلى أن النماذج الثلاثة تحقق مستويات جيدة من المطابقة؛ حيث كانت قيمة CMIN/df للنماذج الثلاثة أقل من ٣ وهي القيمة المحكية التي تشير إلى مطابقة ممتازة (Kline, 2015)؛ وكانت قيم CFI و TLI أعلى من ٠,٩٠ وهي القيمة المحكية المقبولة (Byrne, 1994)، وللنموذج الأول كانت قيم RMSEA و SRMR أقل من ٠,٠٨ وهي القيمة المحكية التي تشير إلى مطابقة مقبولة (Browne & Cudeck, 1992؛ Hu & Bentler, 1999) بينما كانت قيم المؤشرين للنموذجين (ب) و (ج) أقل من ٠,٠٦ وتشير إلى مطابقة ممتازة (Hu & Bentler, 1999؛ Diamantopoulos & Siguaw, 2000)، وبالمقارنة بين النماذج الثلاثة باستخدام معيار أكايكي للمعلومات Akaike's Information Criterion (AIC)، يتضح أن النموذج (ج) هو الأفضل مطابقة، نظرًا لتحقيقه أقل قيمة لمعيار AIC، حيث يدل ذلك على أن كفاءته هي الأعلى في تمثيل البنية العاملية (Burnham et al., 2011) مع ملاحظة أن الفرق في قيمة معيار أكايكي بينه وبين النموذج (ب) صغير، ملحق ٤ يعرض البنية العاملية للنموذجين أ، ب.

ب) قيم أوزان الانحدار المعيارية (التشبعات المعيارية للعبارات على العوامل):

تم حساب قيم أوزان الانحدار المعيارية للنموذج (ج)، وهو النموذج الأفضل مطابقة للبيانات شكل ١ (انظر أيضا ملحق ٥: جدول قيم أوزان الانحدار المعيارية للنموذج ج)، فكانت هذه القيم جميعها أعلى من ٠,٥، وهي القيمة المحكية المقبولة (Hair et al., 2019)، ويشير ارتفاع قيم أوزان الانحدار المعيارية إلى أن البنود تتقارب نحو عامل مشترك يمثل البنى الكامنة التي تقيسها هذه البنود، ويعد هذا أحد مؤشرات الصدق البنائي والصدق التقاربي (Hair et al., 2019)



شكل ١: البنية العاملية لمقياس ممارسات التقييم الذاتي للنموذج (ج) (ن = ٣٥٧)

ج) الارتباط بين المقاييس الفرعية الأولية:

تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين المقاييس الفرعية الأولية، والجدول الآتي يلخص

هذه القيم:

جدول ٤ مصفوفة الارتباط بين المقاييس الفرعية الأولية (ن = ٣٥٧)

SIF	SEFI	SEFM	المقياس الفرعي
-	-	0.67	SEFI
-	0.49	0.59	SIF
0.63	0.66	0.75	SR

ملاحظة: SEFM = السعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية من خلال المراقبة، SEFI = السعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية من خلال الاستفسار، SIF = السعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية، SR = التأمل الذاتي.

تشير القيم في جدول ٤ إلى أن قيم معامل بيرسون للارتباط بين المقاييس الفرعية تتراوح بين ٠,٤٩ و ٠,٧٥ وهذه القيم جميعها أقل من ٠,٨٠، وهو ما يدل على تحقق الصدق التمييزي بين

هذه الأبعاد وفقاً لمعيار رونكو وتشو (Rönkkö & Cho, 2022)، ويشير التحقق من الصدق التمييزي إلى أن كل مقياس فرعي يقيس جانب من البناء الكامن، هذا الجانب مختلفٌ ومتميزٌ عن باقي الجوانب التي تقيسها باقي المقاييس الفرعية.

د) ثبات المقياس

يشير الثبات إلى الاتساق الداخلي للمقياس، ويعبر عن تجانس البنود في تمثيل العوامل المكونة لبنية المقياس، وسيتم تقييم ثبات مقياس ممارسات التقييم الذاتي، باستخدام ثلاث معاملات هي: معامل ألفا (Alpha Coefficient)، معامل أوميغا (Omega Coefficient)، والثبات المركب (Composite Reliability (CR)، وذلك للمقاييس الفرعية SEFM, SEFI, SIF, SR، بالإضافة إلى معامل ثبات أوميغا الهرمي (Omega Hierarchical (ωH) للعوامل الهرمية الأعلى SF, SEF، وذلك باستخدام برمجية تشو (Cho, 2025) وفيما يلي عرضاً لهذه القيم:

جدول ٤ معاملات ثبات ألفا α وأوميغا ω والثبات المركب CR للمقاييس الفرعية وأوميغا الهرمي للعوامل الهرمية

العوامل	عدد البنود	α	ω	CR	ωH
SEFM	5	0.81	0.83	0.81	-
SEFI	4	0.79	0.81	0.79	-
SIF	4	0.75	0.78	0.75	-
SR	7	0.85	0.87	0.85	-
SEF	9	-	-	-	0.89
SF	13	-	-	-	0.88

ملاحظة: SEFM = السعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية من خلال المراقبة، SEFI = السعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية من خلال الاستفسار، SIF = السعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية، SR = التأمل الذاتي، SEF = السعي لطلب التغذية الراجعة، SF = السعي لطلب التغذية الراجعة

كانت جميع قيم α و ω و CR أعلى من القيمة ٠,٧، وهي الحد الأدنى المقبول للثبات، مما يشير إلى مستويات جيدة من الاتساق الداخلي بين بنود المقاييس الفرعية الأربعة؛ وتوضح قيم معامل أوميغا الهرمي أن كلا العاملين الهرمين: SEF (السعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية)، و SF (السعي نحو التغذية الراجعة)، يتمتعان بثبات هرمي مرتفع؛ حيث بلغت القيم ٠,٨٩ و ٠,٨٨ على التوالي. وتعد هذه القيم مرتفعة وتشير إلى نسبة التباين في البنود التي يمكن عزوها إلى العامل الهرمي (Cho, 2025).

مناقشة النتائج

تشير مؤشرات جودة مطابقة النموذج للبيانات، إلى أن النماذج الثلاثة المفحوصة قد حققت مستويات تتراوح بين المطابقة الممتازة والمقبولة عبر مؤشرات: $RMSEA$ ، CFI ، TLI ، $CMIN/df$ ، $SRMR$ ، وهو ما يُعد دليلاً على صلاحية التمثيل البنائي لعناصر المقياس. ورغم أن قيمة $CMIN$ كانت دالة إحصائياً، إلا أن هذه الدلالة لا تُعد مؤشراً حاسماً على سوء المطابقة، وذلك بالنظر إلى حساسية هذا المؤشر لحجم العينة (أوانغ وأفثانورهان، ٢٠١٧؛ Blunch, 2013؛ Schermelleh-Engel et al., 2003).

وبالنسبة لمعيار AIC الذي يُستخدم لترجيح النموذج الأكثر كفاءة بناءً على القيمة الأدنى (Burnham et al., 2011)، فقد أظهر النموذج الهرمي عالي الرتبة (ج) أدنى قيمة ($AICC = 497.114$)، مما يشير إلى أن كفاءته هي الأعلى في تمثيل البنية العاملية. ومع ذلك، فإن الفارق بينه وبين النموذج رباعي العوامل (ب) كان طفيفاً جداً ($AICB = 497.686$)، كما أن الفارق بين النموذجين والنموذج الأول (أ) لم يكن كبيراً ($AICA = 504.677$). وتشير هذه القيم المقارنة لمعيار AIC إلى أن جميع النماذج الثلاثة تقدم تمثيلاً جيداً للبنية العاملية، وأن الاختلاف بينها ليس كبيراً؛ فالنماذج الثلاثة تشترك في هيكل بنائي يعكس نفس الأساس النظري والبنوي للمقياس والوارد في (Yan & Brown, 2016) والذي أكدته أبحاث تطوير المقياس (Mendoza & Yan, 2021؛ Yan, 2018؛ Yan, 2019؛ Yan, 2020؛ Yan & Brown, 2016؛ Yan, 2020؛ Yan et al., 2019؛ Brubacher, et al., 2020)، والتي تشير نتائجها إلى ترابط هذه المكونات بطرق مختلفة، إلا أنها متقاربة، وقد يكون ذلك سبباً في تقارب مؤشرات جودة المطابقة بين النماذج الثلاثة، حيث من الملاحظ أن العبارات تتوزع على نفس المكونات الكامنة الأساسية الأربعة للنموذجين (ب)، و(ج)، ونموذج مقارب في (أ)، ونتائج البحث الحالي تتسق مع البنية النظرية المفاهيمية التي تركز عليها ممارسة التقييم الذاتي، وفق طرح يان وبراون (Yan & Brown, 2016)، وأكدت نتائج (Yan, 2018؛ Yan, 2020) والتي تشير إلى أن ممارسات التقييم الذاتي تتكون من عاملين أساسيين هي السعي لطلب التغذية الراجعة SF والتأمل الذاتي SR ، والعامل الأول ينقسم إلى عاملين فرعيين، الأول هو: السعي لطلب التغذية الراجعة الداخلية SIF ، والسعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية SEF ، والأخير ينقسم إلى: السعي لطلب التغذية الراجعة الخارجية

من خلال الاستفسار SEFI ومن خلال المراقبة SEFM؛ كما وأن هذه النتائج أيضا لا تتعارض بشكل ما مع مخرجات الأبحاث التي أشارت إلى أن المقياس ذي بنية عاملية أحادية الرتبة رباعية العوامل (Yan, 2018؛ Mendoza & Yan, 2021؛ Yan et al., 2019؛ Yan, 2019؛ Yan, 2020؛ Brubacher, et al., 2020)

وفيما يخص أوزان الانحدار المعيارية التي تعتبر مؤشراً للصدق البنائي والتقاربي، كما تشير إلى قوة ارتباط العبارة بالعامل، وارتفاع قيمتها يعكس دقة تمثيل العبارة لبُعدها النظري، وتعكس درجة إسهام العبارة في تفسير التباين المشترك مع العامل، فقد بينت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن جميع القيم كانت أعلى من الحد الأدنى المقبول سيكومترياً وهو القيمة ٠,٥٠ (Hair et al., 2019)، حيث تراوحت بين (٠,٥٦ - ٠,٧٥)؛ ويُفسّر هذا الارتفاع، بوضوح صياغة العبارة للمستجيبين، واتساقها المفاهيمي مع البعد، بالإضافة إلى تجانس استجابات المشاركين حولها، مما يعزز من صدق البناء للمقياس، ويؤكد ملائمة العبارات في قياس ممارسات التقييم الذاتي كما يتصورها الطلاب؛ ومع أن بعض القيم كانت أقل من العتبة المثالية التي تبلغ ٠,٧٠ (Hair et al., 2019) فإن تفسير هذا الانخفاض لا يُعزى إلى ضعف في جودة الصياغة؛ فمن الجدير بالذكر أن مقياس ممارسات التقييم الذاتي في صورته الأصلية، مبني على أساس نظري واضح، ظهرت موثوقيته في سلسلة من الأبحاث العلمية المنشورة، وفي نسخته المعربة خضع لإجراءات منهجية، شملت الترجمة الثنائية من قبل مترجمين مستقلين، ثم التوفيق بين الترجمتين، تلاها الترجمة العكسية، ثم التحقق من مفهوميته بتحكيم سلامة الترجمة ووضوحها من قبل مختصين ثم التحقق من مفهومية العبارات لدى عينة أولية من الفئة المستهدفة.

وبناءً على ذلك، فإن انخفاض أوزان بعض العبارات عن العتبة المثالية -رغم أن جميعها لا يزال أعلى من الحد الأدنى المقبول-، مثل العبارة ١١: "تؤثر مشاعري على الطريقة التي أقيم بها أدائي الدراسي" (وزن = ٠,٥٦)، أو العبارة ٧: "أستشير أفراد عائلتي للحصول على نصائح بخصوص عملي الدراسي" (وزن = ٠,٦٢)، أو العبارة ٢٠: "تساعدني المناقشات مع زملائي/زميلاتي حول المواضيع الدراسية، في التأمل في نقاط ضعفي وكيفية معالجتها" (وزن = ٠,٦٣)، هذا الانخفاض النسبي قد يعود إلى اختلاف استجابات الأفراد على العبارات عن باقي عبارات نفس العامل، وقد يكون اختلاف الاستجابات على عبارة ما بسبب ضعف الممارسة

الفعلية من قبل بعض الطلبة أو لأنها غير شائعة تربوياً أو ثقافياً مما ينتج عنه تباين في إدراكهم لمحتوى العبارة، وهو ما يؤدي إلى عدم اتساق الاستجابات عليها، مع باقي عبارات البعد لنفس الفرد، فبعض الممارسات تتطلب مستويات أعلى من الوعي التأملي والانفعالي، والتي قد لا تكون موجودة بنفس المستوى لدى كل الطلاب، مثل الاعتماد على المشاعر لتقييم الأداء (العبارة ١١)، أو السعي للنشط لتلقي التغذية الراجعة من الأسرة أو من أعضاء فريق العمل (العبارتان ٧، ٩).

وفيما يخص الصدق التمييزي فقد تم فحصه من خلال مصفوفة الارتباطات بين الأبعاد الفرعية، والتي أظهرت أن جميع معاملات الارتباط كانت أقل من ٠,٨٠، وهو ما يدعم تميز كل بُعد عن الأبعاد الأخرى، وفق معيار Rönkkö & Cho (٢٠٢٢). وبالتالي يمكن القول إن المقياس يقيس أبعاداً متميزة من ممارسات التقييم الذاتي، دون تداخل مفاهيمي كبير.

أما معاملات الثبات، والتي تشير إلى الاتساق الداخلي للبند في تمثيل العوامل المكونة لبنية المقياس وهي: α و ω و CR، فقد كانت جميعها أعلى من ٠,٧، وهو ما يشير إلى اتساق داخلي بين فئود المقاييس الفرعية الأولية، بالإضافة إلى أن قيمة الثبات المركب CR، تُعد أيضاً من مؤشرات الصدق التقاربي للمقياس إذا تجاوزت القيمة المحكية ٠,٧، أما قيم معامل أوميغا الهرمي فقد تجاوزت أيضاً القيمة المحكية ٠,٧، مما يشير إلى أن العوامل الهرمية تتمتع بثبات هرمي مرتفع.

وبناء على ما سبق، فإن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن النسخة المعرّبة من مقياس ممارسات التقييم الذاتي تتمتع بمستوى عالٍ من الموثوقية والجودة السيكمترية. فقد أظهرت مؤشرات جودة المطابقة للنموذج العاملي اتساقاً واضحاً مع البنية النظرية الأصلية (Yan & Brown, 2016) ومع نتائج تطبيق المقياس الأصلي (Yan, 2018). كما تدعم باقي أدلة الصدق البنائي، والتقاربي والتمييزي ومؤشرات الثبات (ألفا، أوميغا، الثبات المركب، وأوميغا الهرمي) أن المقياس يتسم بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والصدق البنائي والتمييز المفاهيمي بين أبعاده.

التوصيات والدراسات المقترحة:

تشير النتائج إلى انخفاض نسبي في الأوزان الانحدارية لبعض العبارات، والذي قد يكون عائداً إلى اختلاف إدراك الطلبة لمحتوى العبارة، بسبب ضعف الممارسة الفعلية من قبل بعض الطلبة، أو لأنها غير شائعة تربوياً أو ثقافياً، لذا توصي الدراسة الحالية بتصميم برامج تربوية موجهة لتدريب الطلبة على تلك المهارات والممارسات وتعزيزها، وتضمين أنشطة تدريبية تركز على تنمية الوعي الانفعالي والمهارات الاجتماعية، والمرتبطة بطلب التغذية الراجعة من الأسرة أو الوعي الذاتي الداخلي، وتوظيفه في سياقات التقييم الذاتي؛ وبناءً على النتائج التي تشير إلى تمتع المقياس بموثوقية مرتفعة، وبنية ذات خصائص سيكومترية عالية، يُوصى باستخدامه كأداة تشخيصية أو تقييمية، ضمن البرامج التعليمية، لتشجيع الطلبة على تطوير ممارسات تقييم ذاتية مستمرة، تعزز من استقلاليتهم الأكاديمية.

كما تقترح نتائج الدراسة الحالية، القيام بأبحاث عن تكافؤ القياس لمقياس ممارسات التقييم الذاتي بين بيئات ثقافية مختلفة، وبين الجنسين، وبين المراحل الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى تطوير إصدار لقياس ممارسات التقييم الذاتي في سياق التدريب المهني نظراً لندرة وجود مثل هذه المقاييس (Yan, Brubacher, et al., 2020)، كما وأن إجراء دراسة لتطوير نسخة مختصرة للمقياس يساهم في تحقيق سهولة قياس ممارسات التقييم الذاتي بصورة موثوقة، إلى جانب دراسة لتدريج المقياس باستخدام نماذج نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية للتحقق من الخصائص الموضوعية للمقياس.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الحمد، زينب (٢٠١٩). أثر التغذية الراجعة على التقييم الذاتي للأداء التدريسي للطالبات الملمات تخصص رياضيات بكلية العلوم والآداب بجامعة نجران، المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٥ (٣) ج ٢،

١١٨ - ١٣٩، <https://doi.org/10.21608/mfes.2019.104069>

أوانغ، زين الدين و أفنانورهان، أشرف (٢٠٢٠). نمذجة المعادلات البنائية باستخدام برنامج أموس AMOS: دليل لتعلم نمذجة المعادلات البنائية (ترجمة إبراهيم مخيمر). شركة دار البيروني للنشر والتوزيع (الكتاب الأصلي نشر عام ٢٠١٧)

الجار، ثريا (٢٠٢١). بناء مقياس التقييم الذاتي للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في القاعات التدريسية في جامعة شقراء. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٦ (١٤)، ٣٦٨-٤٠٥،

<https://doi.org/10.55074/hesj.v6i14.214>

الرقيشية، هنادي و العامري، محمد (٢٠٢٢). تصورات طلبة قسم التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس حول التقييم الذاتي، والتحديات التي تواجه تطبيقه في تدريس الفنون التشكيلية، مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس، ١٦ (١)، ٧٤ - ٨٩. <https://doi.org/10.24200/jeps.vol16iss1pp74-89>

العنزي، سعود (٢٠٢١). النمذجة البنائية للعلاقات بين التقييم الذاتي والكفاءة الذاتية والتعلم المنظم ذاتيًا وتقدير الذات لدى طلاب الكليات الصحية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية جامعة حلوان، ٢٧ (٣٢)، ٢٤٩ -

٢٨٢. doi: 10.21608/jsu.2021.300421

ترجمة المراجع العربية:

Abu Al-Hamad, Z. (2019). Athar Al-Taghziyah Al-Rāja'ah 'ala Al-Taḡyīm Al-Dhāti lil-Adā' Al-Tadrīsī lil-Ṭālibāt Al-Mu'allimāt Takhaṣṣuṣ Riyāḍiyyāt bi-Kulliyyat Al-'Ulūm wa Al-Ādāb bi-Jāmi'at Najrān (in Arabic). Al-Majallah Al-'Ilmiyya li-Kulliyyat Al-Tarbiyya, Asyut University, 35(3, Part 2), 118-139. <https://doi.org/10.21608/mfes.2019.104069>

Al-Anzi, S. (2021). Al-Namdhajah Al-Banā'iyya lil-'Alāqāt Bayn Al-Taḡyīm Al-Dhāti wa Al-Kafā'ah Al-Dhātiyyah wa Al-Ta'allum Al-Munazzam Dhātiyyan wa Taqdīr Al-Dhāt ḥudhu Ṭullāb Al-Kuliyāt Al-Ṣiḥḥiyya (in Arabic). Majallat Dirāsāt Tarbiyya wa Ijtīmā'iyya, Jāmi'at Helwan, 27(32), 249-282. <https://doi.org/10.21608/jsu.2021.300421>

Al-Jar, T. (2021). Binā' Miqyās Al-Taḡyīm Al-Dhāti lil-Adā' Al-Tadrīsī li-'Uḍw Hay'at Al-Tadrīs fi Al-Qā'āt Al-Tadrīsīyya fi Jāmi'at Shaqra (in Arabic). Majallat Al-'Ulūm Al-Tarbiyya wa Al-Dirāsāt Al-Insāniyya, 6(14), 368-405. <https://doi.org/10.55074/hesj.v6i14.214>

- Al-Ruqayshīyah, H., & Al-‘Āmrī, M. (2022). Tasawwūrāt Ṭullāb Qism Al-Tarbiyya Al-Fanniyya bi-Jāmi‘at Al-Sultān Qābūs ḥawla Al-Taḡyīm Al-Dhāti, wa Al-Taḥaddiyāt allatī Tuwājihu Tathbīqah fī Tadrīs Al-Funūn Al-Tashkīlīyah (in Arabic). Majallat Al-Dirāsāt Al-Tarbawīyya wa Al-Nafsiyya, Jāmi‘at Al-Sultān Qābūs, 16(1), 74–89. <https://doi.org/10.24200/jeps.vol16iss1pp74-89>
- Awang, Z. D., & Afthanorhan, A. (2020). Namdhajah Al-Mu‘ādadāt Al-Banā‘iyya Bistikhḍām Barnāmaj AMOS: Dalīl li-Ta‘allum Namdhajah Al-Mu‘ādadāt Al-Banā‘iyya (I. Mukhaymar, Trans.) (in Arabic). Dar Al-Biruni lil-Nashr wa Al-Tawzī‘. (Original work published 2017)

المراجع الأجنبية:

- Albakri, R. H. (2024). Using Self-assessment Tools to Enhance English Language Skills in an Online Learning Environment. Arab World English Journal, 15(2), 40–51. <https://doi.org/10.24093/awej/vol15no2.3>
- Alibakhshi, G., & Sarani, A. (2014). Self-assessment impact on EFL learners’ speaking fluency and accuracy: Does level of proficiency matter. Teaching English Language, 8(2), 119–143. <https://doi.org/10.22132/tel.2014.53820>
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing (Revised). AERA.
- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. Frontiers in Education, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Blunch, N. J. (2013). Introduction to Structural Equation Modeling using IBM SPSS Statistics and AMOS. SAGE Publications, Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526402257>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative Ways of Assessing Model Fit. Sociological Methods & Research, 21(2), 230–258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>
- Burnham, K. P., Anderson, D. R., & Huyvaert, K. P. (2011). AIC model selection and multimodel inference in behavioral ecology: some background, observations, and comparisons. Behavioral Ecology and Sociobiology, 65(1), 23–35. <https://doi.org/10.1007/s00265-010-1029-6>
- Byrne, B. (1994). Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows. Sage Publications.
- Byrne, B. (2016). Adaptation of Assessment Scales in Cross-National Research: Issues, Guidelines, and Caveats. International Perspectives in Psychology, 5(1), 51–65. <https://doi.org/10.1037/ipp0000042>
- Carrasco-Aldunate, P., Pedrero, V., Reynaldós-Grandón, K., & Araya, A. X. (2025). Validation of the Spanish version of the self-assessment practice scale in first-year nursing students. Nurse Education in Practice, 85, 104378. <https://doi.org/10.1016/J.NEPR.2025.104378>
- Cho, E. (2025). Reliability and omega hierarchical in multidimensional data: A comparison of various estimators. Psychological Methods, 30(1), 40–59. <https://doi.org/10.1037/met0000525>
- Diamantopoulos, A., & Siguaw, J. (2000). Introducing LISREL. Sage Publications.

- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice-Hall, Inc. .
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage.
- Hannawa, A. F. (2017). Validation. In C. R. Scott & L. Lewis (Eds.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1–6). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0258>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- International Test Commission. (2017). *ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2nd Edition). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Karaman, P. (2021). The Impact of Self-assessment on Academic Performance: A Meta-analysis Study. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(4), 1151–1166. <https://doi.org/10.46328/ijres.2344>
- Kline, R. (2015). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford publications.
- Ma, W., & Winke, P. (2019). Self-assessment: How reliable is it in assessing oral proficiency over time? *Foreign Language Annals*, 52(1), 66–86. <https://doi.org/10.1111/flan.12379>
- Mekheimer, M. A. (2024). Beyond Bubble Sheet Tests: Enhancing Reading & Writing with Self-Assessment Strategies for EFL College Students. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 10, 101–146.
- Mendoza, N. B., & Yan, Z. (2021). Validation of a Subject-Specific Student Self-Assessment Practice Scale (SaPS) Among Secondary School Students in the Philippines. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(4), 481–493. <https://doi.org/10.1177/0734282921994374>
- Mendoza, N. B., & Yan, Z. (2023). Exploring the moderating role of well-being on the adaptive link between self-assessment practices and learning achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 77, 101249. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2023.101249>
- Mendoza, N. B., Yan, Z., & King, R. B. (2023). Domain-specific motivation and self-assessment practice as mechanisms linking perceived need-supportive teaching to student achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 38(2), 607–630. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00620-1>
- Metatha, H., & Nedjai, M. S. (2015). Using Self-assessment As An Innovative Practice To Promote Self-directed Language Learning In Higher Education. *Social and Human Sciences Review*, University of Batna, 16(32), 7–20.
- Meusen-Beekman, K. D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.008>
- Ozarslan, Y., & Ozan, O. (2016). Self-Assessment Quiz Taking Behaviour Analysis in an Online Course. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 19(2), 15–31. <https://doi.org/10.1515/eurodl-2016-0005>

- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J.-W. (2016). Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment: Guidelines for Classroom Implementation (pp. 311–326). https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0_18
- Papantymou, A., & Darra, M. (2018). The Contribution of Learner Self-Assessment for Improvement of Learning and Teaching Process: A Review. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 48. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p48>
- Pastore, S., Yan, Z., & Lao, H. (2025). Teacher instructional practices and strategies for student self-assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2025.2510204>
- Qasem, F. A. A. (2020). The Effective Role of Learners' Self-Assessment Tasks in Enhancing Learning English as a Second Language. *Arab World English Journal*, 11(3), 502–514. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.33>
- Ratminingsih, N. M., Marhaeni, A. A. I. N., & Vigayanti, L. P. D. (2018). Self-Assessment: The Effect on Students' Independence and Writing Competence. *International Journal of Instruction*, 11(3), 277–290. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11320a>
- Rezvani, R., & Khadivikia, F. (2025). IELTS and TOEFL Applicants' Self-Assessment and Actual Test Performance: A Mixed-Methods Study of Relationship and Variation. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 12(2).
- Rönkkö, M., & Cho, E. (2022). An Updated Guideline for Assessing Discriminant Validity. *Organizational Research Methods*, 25(1), 6–14. <https://doi.org/10.1177/1094428120968614>
- Sanchez, C. E., Atkinson, K. M., Koenka, A. C., Moshontz, H., & Cooper, H. (2017). Self-grading and peer-grading for formative and summative assessments in 3rd through 12th grade classrooms: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(8), 1049–1066. <https://doi.org/10.1037/edu0000190>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23–74.
- Sharma, R., Jain, A., Gupta, N., Garg, S., Batta, M., & Dhir, S. (2016). Impact of self-assessment by students on their learning. *International Journal of Applied and Basic Medical Research*, 6(3), 226. <https://doi.org/10.4103/2229-516X.186961>
- Yan, Z. (2016a). Student self-assessment practices: the role of gender, school level and goal orientation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(2), 183–199. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1218324>
- Yan, Z. (2016b). The Self-assessment Practices of Hong Kong Secondary Students: Findings with a New Instrument. *Journal of Applied Measurement*, 17(3), 335–353.
- Yan, Z. (2018). The Self-assessment Practice Scale (SaPS) for Students: Development and Psychometric Studies. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 123–135. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0371-8>

- Yan, Z. (2019). Self-assessment in the process of self-regulated learning and its relationship with academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 224–238. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1629390>
- Yan, Z. (2020). Developing a Short Form of the Self-Assessment Practices Scale: Psychometric Evidence. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00153>
- Yan, Z., & Brown, G. T. L. (2016). A cyclical self-assessment process: towards a model of how students engage in self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1247–1262. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1260091>
- Yan, Z., Brown, G. T. L., Lee, J. C.-K., & Qiu, X.-L. (2019). Student self-assessment: why do they do it? *Educational Psychology*, 40(4), 509–532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1672038>
- Yan, Z., Brubacher, S., Boud, D., & Powell, M. (2020). Psychometric properties of the Self-assessment Practice Scale for professional training contexts: evidence from confirmatory factor analysis and Rasch analysis. *International Journal of Training and Development*, 24(4), 357–373. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12201>
- Yan, Z., Chiu, M. M., & Ko, P. Y. (2020). Effects of self-assessment diaries on academic achievement, self-regulation, and motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(5), 562–583. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1827221>
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D., & Lao, H. (2023). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2012644>
- Yang, A. C. M., Chen, I. Y. L., Flanagan, B., & Ogata, H. (2022). How students' self-assessment behavior affects their online learning performance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100058. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100058>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–40). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., pp. 541–546). Elsevier.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge.





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal



Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue

25

Volume

48

Month

March/ Ramadan

Year

1447 AH / 2026 AD