[٣]

البنية العاملية لتفضيلات التقييم وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة

د. أحمد رمضان محمد علي

مدرس علم النفس التربوي

كلية التربية بالوادي الجديد– جامعة أسيوط

البنية العاملية لتفضيلات التقييم وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة

د. أحمد رمضان محمد علي*

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلي التعرف علي البنية العاملية لتفضيلات التقييم، والعلاقة بين تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني والفروق بين الجنسين والتخصصات العلمية والأدبية في تفضيلات التقييم. واشتملت عينة الدراسة علي (١٨٠) طالباً وطالبة من طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد- جامعة أسيوط، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٠٢) سنة، وانحراف معياري قدره (١.٣٧)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١١- ٢٠١٢م. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس تفضيلات التقييم لدى طلاب الجامعة ومقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة.

وتوصلت الدراسة إلى أنه:

- لا تختلف تفضيلات التقييم بين طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد.
- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني.
- البنية العاملية لتفضيلات التقييم هي بنية ذات بعدين رئيسين.

* مدرس علم النفس التربوي- كلية التربية بالوادي الجديد-جامعة أسيوط.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد تفضيلات التقييم وفقاً لمتغيري النوع/ التخصص والتفاعل بينهما.
- يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال تفضيلات التقييم.

Abstract

This study aims to identify the structure of the factor assessment of preferences, preferences and the relationship between emotional intelligence assessment, and the differences between the sexes, and scientific and literary disciplines in the preferences assessment Included a sample study on the (180) male and female students from the faculties of Veterinary Medicine and Education, New Valley- Assiut University, with an average age of (20.02) years, and a standard deviation of (1.37), in the second semester of the academic year 2011- 2012.

In addition, study tools included on the scale of preferences assessment of students at the university and scale emotional intelligence of students at the university. The study concluded that:

- **Assessment is not different preferences between students and faculties of Veterinary Medicine Education New Valley.**
- **There is significant relationship between the preference assessment and emotional intelligence.**
- **The factor structure of the preferences assessment is two- dimensional main structure.**
- **There is statistically significant differences in the dimensions of assessment and preferences according to the variables of type/ specialization and the interaction between them.**
- **Predictable emotional intelligence through the preferences assessment.**

مقدمة الدراسة:

ينظر إلي التقويم باعتباره عملية تشخيصية وقائية علاجية، كما ينظر إلي التقييم باعتباره مرحلة من مراحل التقويم. ويشير مركز "تطوير التعليم الجامعي" (٢١٠، ٨٨) إلي ضرورة أن يشمل التقييم- بالإضافة إلي الامتحانات- على واجبات وأنشطة خلال الممارسة (ملف الانجاز) وإن تكون التغذية الراجعة فور الانتهاء من الامتحان. وتشير نتائج دراسة "struyven, et al." (٢٠٠٥) إلي ضرورة تضمين برامج إعداد المعلم أنواعاً مختلفةً من التقييم. وتشير نتائج دراسة "Weinstein & Wei Wu" (٢٠٠٩) إلي ضرورة أن يتضمن تقييم الطلاب أنواعا متنوعة من الاختبارات.

ويرى الباحث الحالي أن إتاحة أنواعاً مختلفةً للتقييم ينمى مداركهم وينوع اتجاهاتهم ويساعدهم على اختيار الطريقة التي يرغبون في تقييمهم من خلالها ؛ فيما بات يعرف بتفضيلات تقييم الطلاب لأداءاتهم. حيث تعرف تفضيلات التقييم بأنها أحكام يصدرها الطلاب حول رغباتهم في تقييمهم من خلال أساليب التقييم المتنوعة. وتتكون هذه الأحكام خلال دمج مكوني الذكاء العقلي المعرفي والذكاء الوجداني.

ومع إشارة "Pfeiffer" (١٣٨, ٢٠٠١) إلي أن العصر الذي نعيش فيه يتطلب نظرة غير تقليدية للذكاء. ويشير "Mayer & Salovey" (١,٢٠٠٢) إلي أن الذكاء "Intelligence" مجموعة من القدرات الإدراكية المعرفية التي تسمح لنا باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات. أما الذكاء الوجداني هو دمج مكوني الوجدان والذكاء. ويشير "Goleman" (٣١، ٢٠٠٦) إلي أن الذكاء الوجداني يفوق الذكاء

العقلي المعرفي ضعفين عند أصحاب الأداء المميز. ويشير "Mayer, et al. " (٢٠٠٠b، ٤٠٣) إلي أن الذكاء الوجداني قد يكون بقوة الذكاء المعرفي في إسهامه في العوامل المحددة للنجاح في الحياة. وأحيانا يكون أكثر قوة. ويشير "Mayer & Salovey" (٢٠٠٢) إلي ارتباط الذكاء الوجداني بسلوك الفرد.

ويرى الباحث أن ارتباط الذكاء الوجداني بسلوك الطالب يجعله بالضرورة مسئولا عن أحكامه حول الأساليب التي ينبغي أن يقيم من خلالها وذلك لسببين:

الأول: ما توصل إليه الباحثون من تعريفات تتمثل في:

- تعريف فاروق عثمان للذكاء الوجداني (١٧٤، ٢٠٠٠) بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح.
- تعريف "سلامة عبد العظيم للذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على إظهار الاستجابات الملائمة إزاء المثيرات.
- تعريف "Murray" للذكاء الوجداني (٢٠١٢) بان القدرة على النظر إلي خبرات الحياة بشكل إيجابي.
- تعريف "Brock" (٢٠١٢، ٦) للذكاء الوجداني بأنه القدرة علي الإحساس والفهم والتطبيق الفعال للعواطف كمصدر للمعلومات والإبداع والثقة والاتصال بالآخرين.
- تعريف "Hughes & Lipscomb" (٢٠١١، ١٢) للذكاء الوجداني بأنه يوائم التنوع الذي يقابله الفرد في حياته.

الثاني: ما توصل إليه الباحثون من نتائج تجريبية تتمثل في:

- نتائج دراسة "Chechi" (٢٠١٢) حيث تشير إلي أن الطلاب الذين يتعلمون ذكاءً عاطفياً ينمي لديهم المرونة مما يمكنهم من استخدام معرفتهم لتطوير مهاراتهم ؛ بحيث تكون قابلة للنقل.
- نتائج دراسة أحمد العلوان (٢٠١١) حيث تشير إلي وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية.
- نتائج دراسة آمال جودة (٢٠٠٧) حيث تشير إلي وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس.
- نتائج دراسة "Brearley" (٢٠٠١) ودراسة "سعد محمد على" (٢٠٠٩) حيث تشير إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والقدرة على اتخاذ القرار.

من خلال نتائج هذه الدراسات يحاول الباحث بحث العلاقة بين أحكام الأفراد ورغباتهم في التقييم من خلال أساليب تقييم معينة (تفضيلات التقييم) والذكاء الوجداني.

مشكلة الدراسة:

يعتقد الطلاب أن التقييم بواسطة وسائل التقييم الحديثة أفضل من التقييم التقليدي، حيث تشير دراسة "Sergers & Dochy" (٢٠٠١) إلي أن التقييم الذاتي وتقييم الأقران يزيد من دافعيتهم. وتشير دراسة "Struyven, et al." (٢٠٠٥) إلي اعتقاد الطلاب أن استخدام حقائب التقييم بإشراف المعلم يؤدى إلي نتائج أفضل. وأشارت دراسة "Drews" (٢٠٠١) إلي اعتقاد الطلاب بأهمية التغذية الراجعة في تقييم تعلمهم.

لذا كان ضرورياً الاهتمام بتصورات الطلاب حول طرق وأشكال تقييمهم فيما يعرف بتفضيلات التقييم. ولم يجد الباحث– على حد علمه– دراسة عربية أعدت مقياساً لتفضيلات التقييم– فيما عدا التفضيلات الاختبارية– وقامت بدراسته دراسة عاملية للتعرف على مكوناته.

وفى الوقت الذي فيه أن تفضيلات التقييم تقلل من القلق الاختباري؛ كما تشير نتائج دراسة "Birenbaum " (٢٠٠٧) ؛ نجد أن الذكاء الوجداني يتضمن إدارة الانفعالات كما يشير "Goleman" (١٩٩٥، ١٥) ويتضمن الذكاء الوجداني التكيف والتحكم في الضغوط، كما تشير دراسة "Bar- On " (٢٠٠٠). مما يستنتج منة الباحث الحالي أن هذين المتغيرين يعملان على تقليل القلق الاختباري.

وكما تشير دراسة "Van de Watering " (٢٠٠٦) إلي وجود علاقة بين تفضيلات التقييم ودرجة التقييم؛ نجد دراسة "Mayer, et al." (٢٠٠١) والتي تشير إلي أن الذكاء الوجداني يكون متنبئاً لنتائج مهمة للفرد في مختلف مناحي حياته. بينما تشير دراسات كلاً من "أصلان المساعيد" (٢٠٠٩)، "عبد العال عجوة" (٢٠٠٢)، "فوقية راضي" (٢٠٠١)، سهاد المللي (٢٠١٠)، "Kumar & Dileep" (٢٠٠٦)، "Barchad" (٢٠٠٠) إلي وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.

أي أن التحصيل الدراسي له علاقة بتفضيلات التقييم من ناحية وبالذكاء الوجداني من ناحية أخرى؛ كما أن كلا المتغيرين يقللان القلق الاختباري، مما يدفع الباحث إلي محاولة كشف العلاقة بين هذين المتغيرين من خلال دراسة عاملية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلي التعرف علي:

- البنية العاملية لتفضيلات التقييم.
- العلاقة بين تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني.
- التعرف علي الفروق بين الجنسين والتخصصات العلمية والأدبية في تفضيلات التقييم.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدارسة في:

- تقدم الدراسة أداة لقياس تفضيلات التقييم لدى طلاب الجامعة في البيئة العربية.
- تقدم الدراسة أداة لقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة.
- تقدم الدراسة نموذجاً لطرق وأشكال التقييم التي يفضلها طلاب الجامعة.

مصطلحات الدراسة:

تعريف تفضيلات التقييم (Assessment Preferences):

وتتضمن أحكام وتصورات ورغبات طلاب الجامعة لطرق تقييم أدائهم في المقررات الجامعية المختلفة؛ وتتضمن هذه العملية اختيار الطلاب لنوع وطريقة وشكل التقييم؛ سواء كان تقييماً تقليدياً لقياس التحصيل أو طرق التقييم الحديثة؛ مع الأخذ في الاعتبار دور الطالب والأستاذ في عملية التقييم، وعدم إهمال التغذية الراجعة وطريقة عرض النتائج للطلاب.

تعريف الذكاء الوجداني Emotional Intelligence:

هو وعي الفرد بانفعالاته ومشاعره؛ مع قدرته علي إدارة هذه الانفعالات بما يحقق له أهدافه، كما يتضمن قدرة الفرد علي قراءة انفعالات الآخرين والتواصل معهم.

الإطار النظري للدراسة:

١- تفضيلات التقييم:

يعرف "مركز تطوير التعليم الجامعي" (٢٠١٠، ١٠) التقييم Assessment بأنة عملية إصدار الحكم على واقع الأداء التعليمي ولا يتعداه إلي تصويب الأخطاء أو اقتراح الحلول المناسبة. أي أن التقييم يشكل مرحلة أساسية من مراحل التقويم.

وأكدت دراسة "Dogan, et al." (٢٠١٢، ٢٧٠) إلي ضرورة استخدام أساليب التقييم التي تهدف إلي قياس مهارات التفكير العليا. وينبغي أن يستخدم المعلمون أدوات التقييم التي تهدف إلي تقييم مهارات التفكير العليا من أجل تشجيع الطلاب على تطبيق أساليب التعلم العميق، كما أن المعلمين بحاجة إلي التدريب حول كيفية استخدام وتطوير هذه الأساليب وتقييم فعاليتها باستمرار.

لذا يجب أن تخطط وزارة التربية والتعليم لتدريب فعال أثناء الخدمة لزيادة كفاءة المعلمين في أساليب التقييم المتنوعة. وعلاوة على ذلك؛ في كليات التربية ينبغي تدريب المعلمين قبل الخدمة على نحو فعال علي أساليب التقييم التي تهدف لتقييم مهارات التفكير العليا لتحسين نوعية التعليم، ونوعية التقييم.

ويرى الباحث ضرورة تكامل جميع المكونات المعرفية والمهارية والوجدانية في تقييم الطلاب بحيث تتضمن الاختبارات التحريرية (وتشمل الاختبارات المقالية والموضوعية) والاختبارات الشفوية والعملية.

وتشير نتائج دراسة "Van de Watering, et al." (٢٠٠٨) إلي أن الطلاب يفضلون الاختبارات المكتوبة، بما في ذلك من اختبارات منزلية، حيث يتم السماح لهم باستخدام المذكرات والكتب، فضلا عن أوراق أو مشاريع أو الاختبارات الشفوية والاختبارات الأخرى، ووسائل التقييم البديلة ليست من بين تفضيلات الطلاب. وتشير نتائج دراسة "Cote, et al"(٢٠٠٧) إلي ضرورة تطوير تفضيلات الطلاب لتقييمهم بحيث يتم تنفيذها بسهولة من قبل المعلمين في مرحلة الطفولة المبكرة. وتشير نتائج دراسة "Pio & Meyer" (٢٠٠٦) إلي أن الطلاب ذوي التنافسية القوية لا يفضلون التقييم من خلال العمل في فريق لان مهام الفريق تتطلب من الطلاب التعاون بدلا من التنافس. والطلاب الأقل ثقة في قدراتهم الشخصية مع المتطلبات العالية للمهام يفضلون التقييم من خلال العمل في فريق بدلا من الامتحانات.

وتشير نتائج دراسة "Baeten, et al." (٢٠٠٨) إلي وجود علاقة ايجابية كبيرة بين أسلوب التعلم العميق وتفضيل المهام التي تتطلب مهارات التفكير العليا، تفضيل تقييم دائم وتفضيل أساليب جديدة للتقييم. وتشير نتائج دراسة "Dogan, et al" (٢٠١٢) إلي أن الطلاب الذين يستخدمون أسلوب تعلم عميق لديهم ميل إلي تفضيل التقييم البنائي. وإن هناك علاقة بين أساليب التعلم وتفضيلات تقييم الطلاب.

لذا كان ضرورياً الاهتمام بتفضيلات الطلاب لنوع تقييمهم. فظهر مفهوم تفضيلات التقييم كنتيجة ضرورية ومهمة لدور هذه التفضيلات في التأثير على نواتج التعلم الأساسية.

وأول من استخدم مصطلح تفضيلات التقييم هو "Birenbaum" (١٩٩٤) حيث عرفة بأنه الطريقة التي يفضل بها الفرد أن يقيم أو يقاس تحصيله الدراسي من خلال كل الاختبارات والطرق المعدة لذلك.

واستخدمت العديد من الدراسات مصطلح التفضيلات الاختبارية أو تفضيلات نوع الامتحان كتعبيرعن تصورات الطلاب حول الطريقة التي يرغبون أن يقاس تحصيلهم الدراسي من خلالها. ومنها دراسة "Zoller & Ben- Chaim" (١٩٩٠) ودراسة "Annela" (١٩٩٧) ودراسة "عادل خضر" (٢٠٠١) ودراسة "سامية بن لادن" (٢٠٠٢) ودراسة "علي جاسم" (٢٠٠٢) ودراسة "مختار الكيال وشحته عبد المولي" (٢٠٠٥).

ويعتبر الباحث أن مصطلح تفضيل نوع الاختبار أو التفضيلات الاختبارية لا يتناسب مع المفاهيم الحديثة في مجال التقويم مثل مفاهيم اختبارات القدرة والسرعة وملفات الانجاز والتقييم الذاتي وغيرها. ويعد مفهوم تفضيلات التقييم أوسع وأعم من تفضيل نوع الاختبار أو التفضيلات الاختبارية. إذ يعد مفهوم التفضيلات الاختبارية جزء من تفضيلات التقييم.

قياس تفضيلات التقييم وسبب بناء مقياس جديد:

تختلف الطرق التي يقيم بها طالب الجامعة، وتتمايز حولها تصورات الطلاب في النظر إليها والرغبة فيها أو عنها. وتختلف البيئة الجامعية

في الجامعات المصرية عنها في الجامعات الأجنبية حيث تتنوع أساليب التقييم في تلك الجامعات بينما تقتصر الجامعات المصرية على أنواع معينة من التقييم.

وقد يفضل الطالب نوعاً معيناً من التقييم لكنه لم يمر بخبرة هذا التقييم من قبل. وثقافة التقييم وحدها لا تكفى دون المرور بالخبرة الفعلية لهذه الثقافة.

وفى قائمة "Birenbaum" (١٩٩٤) والتي ترجمها "حمودة عبد الواحد" (٢٠٠٩) نجد أنواعاً معينةً من التقييم لا توجد في معظم الجامعات المصرية مثل:

- تقييم مستوى الطالب من خلال اختبارات مكتوبة مع الاستعانة بالكتب والمذكرات أثناء الاختبار. ويوجد نوعان من هذه الاختبارات بعضها يكون بدون وقت محدد وبعضها يكون امتحان منزلي يقوم الطالب بحله في فترة بين يوم أو يومين أو تصل إلي أسبوعين.
- الاختبارات الشفوية التي تعطى أسئلته قبل الاختبار بنصف ساعة. ومنها ما تجهز إجاباته من الكتب ومنها ما تجهز إجاباته بدون استعانة بالكتب.

ولعلاج القصور في قائمة تفضيلات التقييم لصاحب النظرية- حيث أن بعض أبعادها متقاربة في معانيها ومتداخلة في تعريفاتها- قام الباحث بتصميم مقياس لتفضيلات التقييم بعد اطلاعه على الدراسات التالية:

- دراسة "Birenbaum" (١٩٩٤) وهي دراسة صاحب النظرية، حيث قام خلالها بتصميم قائمته لتفضيلات التقييم.

- دراسة "Gijbels & Dochy" (٢٠٠٦) والتي هدفت إلي التعرف علي العلاقة بين تفضيلات التقييم وعمليات التعلم لدي طلاب الفرقة الأولي بكلية الحقوق بجامعة "Antwerp ".
- دراسة "Gülbahar & Büyüköztürk" (٢٠٠٨) والتي قامت بتطوير قائمة "Birenbaum" (١٩٩٤) وتقنينها علي البيئة التركية.
- دراسة ".Amin, et al" (٢٠١١) والتي هدفت إلي التعرف علي تفضيلات التقييم لدي طلاب كلية الطب في جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.
- دراسة "Stewart & Walker " (٢٠١١) وهدفت إلي التعرف علي العلاقة بين تفضيلات التقييم وأساليب التعلم لدي طلاب كلية الهندسة في إحدى جامعات أستراليا الوسطي.
- دراسة "Buyukkarci & Sahinkarakas " (٢٠١٢) وهدفت إلي التعرف علي معرفة ما إذا كان التقييم المرحلي يؤدي إلي أي تغييرات في تفضيلات تقييم الطلاب.

٢- الذكاء الوجداني:

يشير "Johnson" (٢٠٠٨) إلي أن "Mayer & Salovey" أول من استخدما مصطلح الذكاء الوجداني عام ١٩٩٠؛ وذلك أثناء محاولتهما تطوير طريقة لقياس الفروق بين الأفراد في مجال الانفعالات.

ويعرف "George" (٢٠٠٠، ١٠٣٧) الذكاء الوجداني بأنه القدرة علي إدراك المشاعر وتنظيمها. ويضيف "Abraham" (٢٠٠٠، ١٦٩) أن الذكاء الوجداني هو اكتشاف الملامح الوجدانية للآخرين. ويشير "Emmerling & Goleman" (٢٠٠٣) إلي أن الذكاء الوجداني يتضمن

أبعاداً أربعة هي إدراك الانفعال وفهمه وتنظيمه وتوليد المشاعر. ووظف الباحثون هذه الأبعاد في بناء الكفاءة الوجدانية، حيث يشير "Dattner" (٢٠١٢) إلي أن بناء الكفاءة الوجدانية يتكون من:

- **الكفاءة الشخصية:** وتتكون من الوعي الذاتي وإدارة الذات.
- **الكفاءة الاجتماعية:** وتتكون من الوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات مع الآخرين.

نماذج الذكاء الوجداني:

تعددت نماذج الذكاء الوجداني، وتتضمن نوعان هما نماذج القدرة ونماذج السمات، يوضحهما "Geher" (٢٠٠٤، ٢٢) من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (١)

مقارنة بين نماذج القدرة ونماذج السمات

نوع النماذج / وجه المقارنة	نماذج القدرة	نماذج السمات
تنظر إلي الذكاء الوجداني كـ	قدرة عقلية	مزيج من السمات والقدرات العقلية
المقاييس المستخدمة	اختبارات الأداء الأقصى	اختبارات الأداء المميز
ارتباط النماذج بالشخصية	لا تربط بالشخصية	تربط بالشخصية

وتعد نماذج السمات هي السائدة الآن لسببين: الأول يتعلق بأن نماذج القدرة أقرب إلي قياس الذكاء العقلي منها إلي قياس الذكاء الوجداني. والثاني يرتبط بالحقائق التجريبية التي أكدت صدق نماذج السمات. ومن أمثلة نماذج السمات:

- نموذج "Mayer & Salovey " (١٩٩٧) وتبعاً لهذا النموذج فإن الذكاء الوجداني يتكون من التعرف علي الانفعالات وتوظيفها وفهمها وإدارتها. ويضيف "Salovey, et al." (٢٠٠١) التيسير الوجداني للتفكير ضمن مكونات الذكاء الوجداني.

- نموذج "Bar-on" (١٩٩٩) وتبعاً لهذا النموذج فإن الذكاء الوجداني يتكون من خمس مهارات هي الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية وإدارة الضغوط والتكيف وكفاءة المزاج العام. ويشير "Bar- on" (b٢٠٠٠، ١) أن هذا النموذج يعد توسيعاً لمفهوم الذكاء كما قدمته نماذج القدرات. ويشير "Bar- on" (٢٠٠١، ٣٣) بأنه تبعاً لهذا النموذج فإن الذكاء الوجداني هو منظومة من القدرات الشخصية والاجتماعية.

- نموذج "Goleman" وتبعاً لهذا النموذج يشير "Goleman" (٢٠١٢) إلي أن الذكاء الوجداني يتكون من الوعي بالذات ومعالجة الجوانب الوجدانيّة والدافعيّة والتعاطف العقلي (التفّهم) والمهارات الاجتماعيّة.

قياس الذكاء الوجداني:

يشير "Bar- on & Parker" (٢٠٠٠، ٣٢١) إلي تباين الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني تبعاً لتعريفه وتفسيره.

ويشير الباحث الحالي إلي أن تعريف الذكاء الوجداني كقدرة أو سمة كان عاملاً مهماً ورئيساً في اختلاف أداة قياس الذكاء الوجداني. وهناك نوعان من المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني، تتمثل في:

- **اختبارات الأداء:** وتنظر هذه الاختبارات إلي الذكاء الوجداني باعتباره قدرة عقلية، ومن أهم هذه المقاييس مقياس "Geher" (٢٠٠٤). وهذا الاختبار يقيس مستوي ذكاء الفرد. ويري الباحث الحالي أن هذا الاختبار أقرب إلي قياس الذكاء المعرفي منه إلي قياس الذكاء الوجداني.
- **مقياس التقرير الذاتي:** وتنظر هذه المقاييس إلي الذكاء الوجداني باعتباره قدرة عقلية وسمة شخصية. ومن أهم هذه المقاييس مقياس "Bar- on". وهي باختصار عبارة عن فقرات مطروحة تصف مشاعر وسمات وقدرات المشارك في المقياس. وبعض هذه المقاييس تستخدم من خلال الآخرين، حيث تعد نوعاً من التقرير الذاتي الملاحظ من قبل الآخرين.

وقد اطلع الباحث علي عدة دراسات قامت بإعداد مقاييس للذكاء الوجداني، منها:

- دراسة "Ciarrochi, et al."(٢٠٠٠) التي قيمت طرق بناء مقاييس الذكاء الوجداني.
- دراسة "Rothmann, Scholtz, Sipsma & Sipsma" (٢٠٠٢) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني ؛ طبق علي ٧١ طالبا من طلاب الدراسات العليا في إدارة الأعمال بإفريقيا الوسطي.
- دراسة "Imrani" (٢٠٠٤) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني؛ طبق علي ٣٣٢ طالبا من طلاب جامعة أوتارا في ماليزيا.
- دراسة "Bradberry & Lac" (٢٠٠٦) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني؛ طبق علي ٢١٢ موظفا بالولايات المتحدة.

- دراسة "Filip "(٢٠٠٨) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني.
- دراسة "إبراهيم بن جامع" (٢٠١٠) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني؛ طبق علي ٤٢ رئيس مصلحة بجمهورية الجزائر.
- دراسة "Hammink" (٢٠١٠) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني؛ لدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة.
- دراسة "عزمي بظاظو" (٢٠١٠) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني؛ لاختبار أثر الذكاء الوجداني علي الأداء الوظيفي للمدراء.
- دراسة "Batool & Khalid" (٢٠١١) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني؛ طبق علي ١٥٤٧ فرداً من عدة مدن في باكستان.
- دراسة "Al- Zuheli" (٢٠١١) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني؛ طبق علي ٣٢١ طالبا من طلاب التعليم المفتوح في جامعة دمشق.
- دراسة "Hall" (٢٠١٢) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني للبالغين.
- دراسة "Reinders" (٢٠١٢) التي أعدت مقياساً للذكاء الوجداني؛ طبق علي ٤٢ طالبا من طلاب الجامعة.

وبعد الاطلاع علي هذه الدراسات آثر الباحث أن يصمم مقياساً للذكاء الوجداني يتلافى جوانب القصور في المقاييس السابقة، حيث أن الباحث وجد أن بعض الأبعاد المستوفاة في تعريفاتها لدي بعض الدراسات ينقصها استيفاء عباراتها.

٣- العلاقة بين تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني:

يعرف "Mayer & Salovey" (١٩٩٧، ١١) الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد علي إدراك انفعالاته للوصول إلي تعميم ليساعده علي

التفكير وفهم انفعالات الآخرين؛ بحيث يؤدي إلي تطوير النمو العقلي المرتبط بهذه الانفعالات.

ويشير "عثمان الخضر" (٢٠٠٢، ٧) إلي أن الوجدان ليس عملية منفصلة عن التفكير؛ ولكنهما عمليتين متداخلتين. ويشير "Robertson" (٢٠١٢، ٢) إلي أن تغيير الاستجابات الوجدانية يتطلب تدريباً عقليا. ويشير "عبد العظيم المصدر" (٢٠٠٨، ١٥٩) إلي أن نجاح الفرد الأكاديمي يتوقف علي عوامل ثقافية واجتماعية ونفسية؛ إلا أن الانفعالات تعتبر عاملاً رئيساً.

لذا قام العديد من الباحثين بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي. حيث أشارت نتائج كلاً من دراسة Mayer & "Salovey" (١٩٩٥)، دراسة "New Same & Catano" (٢٠٠٠)، دراسة "Slottlemyer" (٢٠٠٢)، دراسة "Petrides & Furnham." (٢٠٠٤)، دراسة "Parker" (٢٠٠٤) إلي وجود علاقة قوية بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي.

وتشير نتائج دراسة كلاً من "Van Der Zee & Shekel" (٢٠٠٢) "O. Conner & Raymond" (٢٠٠٣) ودراسة "Woitaszewski & Aalsma" (٢٠٠٤) ودراسة "غادة الجندي" (٢٠٠٦) ودراسة "Weinstein & Wei Wu" (٢٠٠٩).

وتزامن مع دراسة الباحثين للعلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي؛ دراسة العلاقة بين تفضيلات التقييم من ناحية والمؤثرات الحقيقية للأداء الأكاديمي من ناحية أخري. ويتضح ذلك مما يلي:

- نتائج دراسة "Birenbaum & Rosenau " (٢٠٠٦) والتي تشير إلي وجود علاقة بين تفضيلات التقييم واستراتيجيات الدراسة.

- نتائج دراسة "Feldman" (١٩٩٨) والتي تشير إلي وجود علاقة بين تفضيلات التقييم وأساليب التفكير.
- نتائج دراسة "Sambll, et al." (١٩٩٧) ودراسة "Scouller" (١٩٩٨)، دراسة "Gijbels & Dochy" (٢٠٠٦) ودراسة "Stewart & Walker" (٢٠١٢) إلي وجود علاقة بين تفضيلات التقييم وأساليب التعلم.

لذا يري الباحث الحالي أن العلاقة بين تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني تعد تفاعلاً بين المعرفة والوجدان. ويشير "Mayer, et al." (٢٠٠٠) إلي أن التفاعل بين المعرفة والوجدان يؤدي إلي الذكاء الوجداني. ويشير "Salovey" (٢٠٠٠، ٥٠٤) إلي أن العديد من الباحثين في مجال الوجدان تنبأ بان الخبرات الوجدانية الداخلية تزود الأفراد بمعلومات مهمة عن مواقفهم واتجاهاتهم. وهذه المعلومات مسئولة عن تشكيل أحكام الأفراد وأفعالهم.

ويري الباحث الحالي أن تشكيل أحكام الأفراد حول أنفسهم يتضمن أحكامهم حول تحصيلهم وطرق تقييمهم فيما يعرف بتفضيلات التقييم.

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة اشتق الباحث فروضه علي النحو التالي:

- لا تختلف تفضيلات التقييم بين طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد.

- توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني.
- البنية العاملية لتفضيلات التقييم هي بنية ذات بعدين رئيسين.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد تفضيلات التقييم وفقاً لمتغيري النوع/ التخصص والتفاعل بينهما.
- يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال تفضيلات التقييم.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلي دراسة البنية العاملية لتفضيلات التقييم كمتغير مستقل وعلاقتها بالذكاء الوجداني كمتغير تابع؛ لذا يتبع الباحث المنهج التجريبي.

ثانيا: عينة الدراسة:

أ- العينة الاستطلاعية:

تضمنت العينة الاستطلاعية (٦٢) طالبا وطالبة من طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد- جامعة أسيوط، بمتوسط عمري قدره (١٩.٦٣) سنة، وانحراف معياري قدره (١.١٣)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١١- ٢٠١٢م، حيث قام الباحث بتطبيق مقياسي تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني لطلاب الجامعة- على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدق الأداتين وثباتهما. وتتضح العينة الاستطلاعية من خلال جدول رقم (٢).

ب- العينة الأساسية:

تضمنت العينة الأساسية (١٨٠) طالبا وطالبة من طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد- جامعة أسيوط، بمتوسط عمري قدره (٢٠.٠٢) سنة، وانحراف معياري قدره (١.٣٧)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١١- ٢٠١٢م. وتتضح العينة الأساسية من خلال جدول رقم (٣).

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية علي كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد

الكلية	الفرقة	الشعبة	التخصص		ذكور	إناث	المجموع
الطب البيطري	الأولي	عام	علمي	بيطري	٥	١٣	١٨
التربية	الرابعة	عام		رياضيات	١	١٦	١٧
التربية	الرابعة	عام	أدبي	لغة انجليزية	٤	٤	٨
				لغة عربية	١	٧	٨
				تاريخ	٤	٧	١١
المجموع					١٥	٤٧	٦٢

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة الأساسية علي كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد

الكلية	الفرقة	الشعبة	التخصص		ذكور	إناث	المجموع
الطب البيطري	الأولي	عام	علمي	بيطري	١٨	٣٨	٥٦
التربية	الرابعة	عام		كيمياء	٢	٥	٧
				بيولوجي	١	٨	٩
		ابتدائي		رياضيات	١	٩	١٠
			أدبي	لغة انجليزية	١٢	٢٢	٣٤
				لغة عربية	٢٠	٢٢	٤٢
				دراسات	٨	١٤	٢٢
المجموع					٦٢	١١٨	١٨٠

ثالثاً: أدوات الدراسة:

تشتمل أدوات الدراسة على ما يلي:

- مقياس تفضيلات التقييم لدى طلاب الجامعة.
- مقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة.

وفيما يلي عرض لكيفية إعداد كل منهما:

١- مقياس تفضيلات التقييم لدى طلاب الجامعة

يتكون مقياس تفضيلات التقييم من تسعة أبعاد فرعية موزعة علي أربعة أبعاد رئيسة كما يتضح من جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤)

الأبعاد الرئيسة والأبعاد الفرعية لمقياس تفضيلات التقييم

الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية
عناصر التقييم (ويتضمن العناصر المختلفة لعملية التقييم)	نوع الاختبار- شكل التقييم- التقييم التقليدي- التقييم الحديث- التقييم التكاملي.
تقييم العمليات المعرفية (ويتضمن اشتمال التقييم علي العمليات المعرفية الرئيسة)	العمليات المعرفية.
توزيع الأدوار (ويتضمن توضيحاً لدور الأستاذ والطالب في عملية التقييم)	دور الأستاذ- دور الطالب.
التغذية الراجعة والتقرير النهائي (ويتضمن تزويد الطالب بمستوى أدائه، وإعطاؤه وصفاً لمستواه في المقرر)	التغذية الراجعة والتقرير النهائي.

وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد:

١- **نوع الاختبار**: ويتضمن طريقة وشكل الاختبار.

٢- **شكل التقييم:** ويتضمن الملامح الرئيسة لعملية التقييم.

٣- **التقييم التقليدي:** ويتضمن الوسائل التقليدية لقياس التحصيل.

٤- **التقييم الحديث:** ويتضمن الوسائل غير التقليدية لعملية التقييم.

٥- **التقييم التكاملي:** ويتضمن تكامل عملية التقييم واشتمالها علي المناقشات والتدريبات والواجب المنزلي.

٦- **العمليات المعرفية:** ويتضمن اشتمال التقييم علي عمليات الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

٧- **دور الأستاذ:** ويتضمن دور الأستاذ في عملية التقييم.

٨- **دور الطالب:** ويتضمن دور الطالب في عملية التقييم.

٩- **التغذية الراجعة والتقرير النهائي:** ويتضمن تزويد الطالب بمستوى أدائه، وإعطائه وصفاً لمستواه في المقرر.

الخصائص السيكومترية لمقياس تفضيلات التقييم:

- صدق مقياس تفضيلات التقييم:

أ- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض مقياس تفضيلات التقييم على أساتذة في علم النفس التربوي وطرق التدريس بهدف التأكد من صدق المقياس. ويوضح ملحق (١) أسماء السادة المحكمين، وتم اعتبار العبارات التي حصلت علي موافقة ٨٥ % من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بالتأكد من صدق مقياس تفضيلات التقييم من خلال طريقة المقارنة الطرفية، حيث قام بمقارنة متوسطات درجات المرتفعين

في أبعاد مقياس تفضيلات التقييم من أفراد العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها (٦٢) طالبا وطالبة بمتوسطات درجات المنخفضين ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة. ويوضح جدول رقم (٥) قيم "ت" لأبعاد لمقياس تفضيلات التقييم من خلال طريقة المقارنة الطرفية.

جدول رقم (٥)

قيم "ت" لأبعاد لمقياس تفضيلات التقييم من خلال طريقة المقارنة الطرفية

أبعاد مقياس تفضيلات التقييم	قيمة "ت"	أبعاد مقياس تفضيلات التقييم	قيمة "ت"
نوع الاختبار	٦٠.٧٩**	دور الأستاذ	٦٦.٧٢**
شكل التقييم	٧٣.٦٧**	دور الطالب	٥٠.١١**
التقييم التقليدي	٥٢.٠٠**	العمليات المعرفية	٦٣.٥٥**
التقييم الحديث	٥٥.٧٤**	التغذية الراجعة والتقرير	٦٦.١٥**
التقييم التكاملي	٧٢.٥٤**	النهائي.	

** دالة عند مستوى ٠.٠١

من خلال جدول رقم (٥) يتضح أن هناك فروق جوهرية بين المرتفعين في أبعاد المقياس والمنخفضين، أي أن أبعاد المقياس تميز بين المنخفضين والمرتفعين في مما يؤكد صدق المقياس.

جـ- صدق الاتساق الداخلي:

يعتمد صدق المفردة على مدى ارتباطها بالبعد الذي تندرج تحته؛ لذا قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة كما يتضح من جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد المنتمية إليه

لمقياس تفضيلات التقييم

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
نوع الاختبار	١	٠.٤٨١**	التقييم الحديث	١٠	٠.٥٣٩**	العمليات المعرفية	١٢	٠.٥٩٣**
	٢	٠.٤٩٩**		١٨	٠.٥٧٥**		٢٠	٠.٥٩٠**
	٣	٠.٣٨٣**		٢٦	٠.٥٤٩**		٢٨	٠.٦٠٠**
	٤	٠.٤٨٤**		٣٤	٠.٥٨٥**		٣٦	٠.٤٩٠**
	٥	٠.٤٨٩**		٤٢	٠.٨٠٩**		٤٤	٠.٦٤٤*
	٦	٠.٤٧٤**		٥٠	٠.٣٦٥**		٥٢	٠.٤٥٧**
	٧	٠.٤٣٤**		٥٦	٠.٣٥٤**		٥٨	٠.٣٠٣*
شكل التقييم	٨	٠.٣٦٦**		٦٢	٠.٣٤٩**		٦٤	٠.٧٥٨**
	١٦	٠.٤٠٤**		٧٢	٠.٣٥٩**		٧٨	٠.٣٣٤**
	٢٤	٠.٥٨٩**		٧٣	٠.٥٤٤**		٧٩	٠.٥٨١**
	٣٢	٠.٤٥٧**		٧٤	٠.٣٥٨**		٨٠	٠.٤١٦**
	٤٠	٠.٤٨٧**		٧٥	٠.٣٥٢**		٨١	٠.٦٦٣**
	٤٨	٠.٣٧٦**		٧٦	٠.٤٥٤**		٨٢	٠.٢٩٩*
	٥٥	٠.٥٧٥**		٧٧	٠.٣٩٠**		٨٣	٠.٥٤٤**
	٦١	٠.٦٢٧**	التقييم التكاملي	١١	٠.٦٦٦**		٨٤	٠.٣٠١*
	٧٠	٠.٣٨٣*		١٩	٠.٢٨١*		٨٥	٠.٤٨٢**
	٧١	٠.٥٢٦**		٢٧	٠.٤٣٥**	دور الأستاذ	١٣	٠.٣٠٢*
التقييم التقليدي	٩	٠.٥٨٧**		٢٥	٠.٦٨٩**		٢١	٠.٤٠٢**
	١٧	٠.٦١٢**		٤٣	٠.٣٣١**		٢٩	٠.٧٦٤**
	٢٥	٠.٥٩٦**		٥١	٠.٦٦٤**		٣٧	٠.٩٣٣*
	٣٣	٠.٤١٣**		٥٧	٠.٥٨٤**		٤٥	٠.٢٩٧*
	٤١	٠.٣٥٢**		٦٣	٠.٦٥٤**			
	٤٩	٠.٦٦٣**	التغذية الراجعة والتقرير النهائي	١٥	٠.٦١٦**			
دور الطالب	١٤	٠.٤٥٥**		٢٣	٠.٤٩١**			
	٢٢	٠.٥٢٤**		٣١	٠.٦٤١**			
	٣٠	٠.٢٩٠*		٣٩	٠.٤٦٥**			
	٣٨	٠.٥٢٤**		٤٧	٠.٢٩٩*			
	٤٦	٠.٤١٤**		٥٤	٠.٤١١**			
	٥٣	٠.٦٥٥**		٦٠	٠.٦٣٥**			
	٥٩	٠.٥٢٦**		٦٦	٠.٣٢٦**			
	٦٥	٠.٥٩٠**		٦٧	٠.٥٤٨**			
	٦٨	٠.٦٢٤**						
	٦٩	٠.٦١٩**						

** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من خلال جدول رقم (٦) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تندرج تحته ذات دلالة إحصائية، مما يدل على صدق مفردات مقياس تفضيلات التقييم.

د- الصدق العاملي:

التحليل العاملي يقوم على معرفة المكونات الرئيسة للظواهر التي نخضعها للقياس، لذا يعد أدق وأقوى وسيلة لمعرفة الصدق. وبالتالي فإن الدراسة الحالية تستخدم التحليل العاملي للتأكد من صدق المقياس. ويستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسة وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس بهدف التأكد من الصدق العاملي لمقياس تفضيلات التقييم. وباختيار عدد عوامل (٩) في برنامج SPSS نصل إلي جدول رقم (٧). ويشير "أحمد الرفاعي ونصر محمود" (٢٠٠٠، ٢٠٢) أنه طبقا لمحك كايزر لا نقبل العامل إذا كان الجذر الكامن له أقل من الواحد الصحيح.

جدول رقم (٧)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لعبارات مقياس تفضيلات التقييم

التباين الكلي / العامل	قيمة الجذر الكامن		
	الكلي	نسبة التباين	الاشتراكيات
١	٨.٩٠٢	١٠.٤٧٢	١٠.٧٤٢
٢	٦.٢٣٧	٧.٣٣٨	١٧.٨١٠
٣	٥.٩٦٨	٧.٠٢١	٢٤.٨٣١
٤	٥.٦٧١	٦.٦٧٢	٣١.٥٠٣
٥	٥.٥٤٧	٦.٥٢٦	٣٨.٠٢٩
٦	٥.٥٢١	٦.٤٩٦	٤٤.٥٢٥
٧	٥.٥١٤	٦.٤٨٧	٥١.٠١٢
٨	٥.١٦١	٦.٠٧١	٥٧.٠٨٣
٩	٤.١٦٨	٤.٩٠٤	٦١.٩٨٧

يتضح لدى الباحث من خلال جدول رقم (٧) أن هناك تسعة عوامل ناتجة عن التحليل. وقد تشبعت جميع عبارات مقياس تفضيلات التقييم علي عامل أو أكثر من هذه العوامل. ولتقليل تلك العوامل قام الباحث بعمل تحليل عاملي من الدرجة الثانية يتضح من خلال جدول رقم (٨) وجدول رقم (٩).

جدول رقم (٨)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لعبارات مقياس تفضيلات التقييم

التباين الكلي / العامل	قيمة الجذر الكامن		
	الكلي	نسبة التباين	الاشتراكيات
١	٣.١٠٢	١٥.١٢٥	١٥.١٢٥
٢	٢.٠٩٦	١٥.٣٣٨	٣٠.٨١٠

جدول رقم (٩)

مصفوفة العوامل الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي من الدرجة الثانية بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لعبارات مقياس تفضيلات التقييم بعد التدوير وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣

أبعاد مقياس تفضيلات التقييم	العامل الأول	العامل الثاني
نوع الاختبار	٠.٥٣٦	٠.٥٧١
شكل التقييم	٠.٥٤٩	٠.٥٥٧
التقييم التقليدي	٠.٣١٥	٠.٨٣٥
التقييم الحديث		٠.٨٦٥
التقييم التكاملي	٠.٧٩٨	
دور الأستاذ	٠.٨٨٦	
دور الطالب	٠.٧٠٢	٠.٣٦٥
العمليات المعرفية	٠.٦٥١	٠.٥٦٧
التغذية الراجعة والتقرير النهائي.	٠.٧٣١	٠.٣٩٧

يتضح من خلال جدول رقم (٩) أن جميع أبعاد مقياس تفضيلات التقييم تشبعت بأحد العاملين علي الأقل مما يؤكد صدق المقياس. ويفسر الباحث هذين العاملين بما يلي:

- يتشبع العامل الأول بجميع أبعاد تفضيلات التقييم عدا التقييم الحديث؛ مما يعني أن هناك شيئاً مشتركاً بين هذه الأبعاد. ويفسر الباحث عدم تشبع العامل الأول ببعد (التقييم الحديث) بضعف ثقة بعض الطلاب في وسائل التقييم الحديثة؛ بسبب تعودهم علي غيرها أو خوفهم منها في أحايين كثيرة.
- يتشبع العامل الثاني بمعظم أبعاد تفضيلات التقييم. ويفسر الباحث عدم تشبع هذا العامل ببعدي التقييم التكاملي ودور الأستاذ بسبب عدم وضوح الرؤية لدي بعض الطلاب تجاه التقييم الشامل وفصل دور الأستاذ عن دور الطالب؛ واعتبار الأستاذ موجهاً.

٢- ثبات مقياس تفضيلات التقييم:

ويستخدم الباحث عدة طرق لحساب ثبات مقياس تفضيلات التقييم يعرضها فيما يلي:

أ- ثبات العبارات:

قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد التسعة لمقياس تفضيلات التقييم بعدد عبارات كل بعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وتتضح معاملات ألفا لعبارات كل بعد في جدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)

معاملات ألفا لعبارات كل بعد من أبعاد مقياس تفضيلات التقييم

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
١	٠.٩٣٠	٢٣	٠.٩٣٠	٤٥	٠.٩٣٠	٦٧	٩٢٩ .٠
٢	٠.٩٢٩	٢٤	٠.٩٣١	٤٦	٠.٩٣٠	٦٨	٩٢٨ .٠
٣	٠.٩٢٩	٢٥	٠.٩٣٠	٤٧	٠.٩٣٠	٦٩	٩٢٩ .٠
٤	٠.٩٣٠	٢٦	٠.٩٢٩	٤٨	٠.٩٢٩	٧٠	٩٢٩ .٠
٥	٠.٩٢٩	٢٧	٠.٩٣١	٤٩	٠.٩٢٩	٧١	٩٣٠ .٠
٦	٠.٩٣٠	٢٨	٠.٩٢٩	٥٠	٠.٩٢٨	٧٢	٩٢٩ .٠
٧	٠.٩٣١	٢٩	٠.٩٢٩	٥١	٠.٩٢٩	٧٣	٩٣٠ .٠
٨	٠.٩٣٠	٣٠	٠.٩٣٠	٥٢	٠.٩٢٨	٧٤	٩٣٠ .٠
٩	٠.٩٣٠	٣١	٠.٩٢٩	٥٣	٠.٩٢٩	٧٥	٩٣٠ .٠
١٠	٠.٩٢٩	٣٢	٠.٩٣١	٥٤	٠.٩٢٩	٧٦	٩٣١ .٠
١١	٠.٩٢٩	٣٣	٠.٩٣٠	٥٥	٠.٩٢٩	٧٧	٩٣٠ .٠
١٢	٠.٩٣٠	٣٤	٠.٩٣١	٥٦	٠.٩٢٩	٧٨	٩٣١ .٠
١٣	٠.٩٢٩	٣٥	٠.٩٢٨	٥٧	٠.٩٢٩	٧٩	٩٣٠ .٠
١٤	٠.٩٢٩	٣٦	٠.٩٢٩	٥٨	٠.٩٢٩	٨٠	٩٣٠ .٠
١٥	٠.٩٣٠	٣٧	٠.٩٢٧	٥٩	٠.٩٣٠	٨١	٩٣٠ .٠
١٦	٠.٩٣٠	٣٨	٠.٩٢٩	٦٠	٠.٩٢٩	٨٢	٩٢٩ .٠
١٧	٠.٩٢٩	٣٩	٠.٩٣٠	٦١	٠.٩٢٩	٨٣	٩٣١ .٠
١٨	٠.٩٢٨	٤٠	٠.٩٢٩	٦٢	٠.٩٣٠	٨٤	٩٣٠ .٠
١٩	٠.٩٣٠	٤١	٠.٩٢٨	٦٣	٠.٩٢٩	٨٥	٩٣١ .٠
٢٠	٠.٩٢٩	٤٢	٠.٩٣٠	٦٤	٠.٩٣٠		
٢١	٠.٩٣٠	٤٣	٠.٩٣٠	٦٥	٠.٩٢٩		
٢٢	٠.٩٣٠	٤٤	٠.٩٣١	٦٦	٠.٩٣٠		

ويتضح من خلال جدول رقم (١٠) أن جميع معاملات ألفا للعبارات– في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد– أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة لان بقاء العبارة لا يؤدي إلي خفض معامل ثبات البعد الذي تنتمي

إليه، أي أن قيمة معامل ألفا للبعد أكبر من قيم معاملات ألفا في حالة حذف درجة أي عبارة تنتمي إليه مما يدل على ثبات عبارات المقياس.

ب- ثبات الأبعاد:

تم حساب معاملات ألفا لأبعاد المقياس التسعة وجدول رقم (١١) يوضح هذه المعاملات.

جدول رقم (١١)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس تفضيلات التقييم

البعد	معامل الثبات	البعد	معامل الثبات
نوع الاختبار	٠.٩٣٣	العمليات المعرفية	٠.٩٣٥
شكل التقييم	٠.٩٣٤	دور الأستاذ	٠.٩٣٦
التقييم التقليدي	٠.٩٣٤	دور الطالب	٠.٩٣٦
التقييم الحديث	٠.٩٣٥	التغذية الراجعة	٠.٩٣٤
التقييم التكاملي	٠.٩٣٥		

يوضح جدول رقم (١١) أن جميع معاملات ألفا للأبعاد دالة عند مستوى ٠.٠١ أي أن حذف أي بعد يقلل من ثبات المقياس. مما يدل على ثبات الأبعاد.

يتضح للباحث مما سبق ثبات وصدق مقياس تفضيلات التقييم.

٢- وصف مقياس تفضيلات التقييم في صورته النهائية:

يتكون المقياس من (٨٥) عبارة تتوزع على تسعة أبعاد. ويصحح المقياس بحيث تعطى ثلاث درجات للاستجابة أوافق ودرجتان للاستجابة أوافق إلي حد ما ودرجة واحدة للاستجابة لا أوافق. ولا توجد درجة كلية للمقياس. ويوضح جدول رقم (١٢) وصف مقياس تفضيلات التقييم

وتوزيع عباراته على أبعاده. ويوضح ملحق (٢) مقياس تفضيلات التقييم.

جدول رقم (١٢)

وصف مقياس تفضيلات التقييم وتوزيع عباراته على أبعاده

م	البعد	أرقام العبارات
١	نوع الاختبار	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧
٢	شكل التقييم	٨، ١٦، ٢٤، ٣٢، ٤٠، ٤٨، ٥٥، ٦١، ٧٠، ٧١
٣	التقييم التقليدي	٩، ١٧، ٢٥، ٣٣، ٤١، ٤٩
٤	التقييم الحديث	١٠، ١٨، ٢٦، ٣٤، ٤٢، ٥٠، ٥٦، ٦٢، ٧٢، ٧٣، ٧٤، ٧٥، ٧٦، ٧٧
٥	التقييم التكاملي	١١، ١٩، ٢٧، ٣٥، ٤٣، ٥١، ٥٧، ٦٣
٦	العمليات المعرفية	١٢، ٢٠، ٢٨، ٣٦، ٤٤، ٥٢، ٥٨، ٦٤، ٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨١، ٨٢، ٨٣، ٨٤، ٨٥
٧	دور الأستاذ	١٣، ٢١، ٢٩، ٣٧، ٤٥
٨	دور الطالب	١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٨، ٤٦، ٥٣، ٥٩، ٦٥، ٦٨، ٦٩
٩	التغذية الراجعة	١٥، ٢٣، ٣١، ٣٩، ٤٧، ٥٤، ٦٠، ٦٦، ٦٧

- مقياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة:

يتكون مقياس الذكاء الوجداني من خمسة أبعاد تتضح فيما يلي:

- الوعي بـ Empathy، Awareness، وهو وعي الطالب وتمييزه لانفعالاته ومشاعره بحيث تظل انفعالاته وأفكاره المتعلقة بهذه الانفعالات في بؤرة اهتمامه.
- إدارة الانفعالات Emotions Management، وتتضمن الكيفية التي يعالج بها الطالب انفعالاته ومشاعره وقدرته علي تحمل هذه الانفعالات وتحويلها إلي مشاعر ايجابية بما يضمن استقراره النفسي.

- الدافعية الأكاديمية Academic Motivation، وتتضمن سعي الطالب لتحقيق أهدافه من خلال خطوات محددة يدعمه الحماس والمثابرة لانجاز هذه الأهداف.
- التعاطف Empathy، وهو قراءة وفهم الطالب لانفعالات ومشاعر وعواطف الآخرين، مع القدرة علي احتواء هذه الانفعالات والمشاعر بما يحقق التفهم والتوافق مع الآخرين.
- المهارات الاجتماعية Social Skills، وهي قدرة الطالب علي التأثير الايجابي علي الآخرين من خلال قراءة انفعالاتهم والتواصل معهم.

الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

- صدق مقياس الذكاء الوجداني:

أ- صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض مقياس الذكاء الوجداني على أساتذة في علم النفس التربوي وطرق التدريس بهدف التأكد من صدق المقياس. ويوضح ملحق (١) أسماء السادة المحكمين، وتم اعتبار العبارات التي حصلت علي موافقة ٨٣ % من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بالتأكد من صدق مقياس الذكاء الوجداني من خلال طريقة المقارنة الطرفية، حيث قام بمقارنة متوسطات درجات المرتفعين في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده من أفراد العينة الاستطلاعية، والتي بلغ عددها (٦٢) طالبا وطالبة بمتوسطات درجات المنخفضين ثم حساب

دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسب الحرجة. ويوضح جدول رقم (١٣) هذه النسب.

جدول رقم (١٣)

قيم "ت" لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني من خلال طريقة المقارنة الطرفية

مقياس الذكاء الوجداني		قيمة "ت"
الأبعاد	الوعي بالذات	**٨٨.٥٩
	إدارة الانفعالات	**٩٠.٥٨
	الدافعية الأكاديمية	**٥٧.٠٣
	التعاطف	**٨٨.٢٣
	المهارات الاجتماعية	**٩٦.٩٨
الذكاء الوجداني		**٩٣.٧٦

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (١٣) أن هناك فروق جوهرية بين المرتفعين في المقياس والمنخفضين فيه، أي أن المقياس يميز بين المنخفضين والمرتفعين في المقياس مما يؤكد صدق المقياس.

جـ- صدق الاتساق الداخلي:

ويعتمد صدق المفردة على مدى ارتباطها بالبعد الذي تندرج تحته؛ لذا قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة.

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ويوضح جدول رقم (١٤) وجدول رقم (١٥) هذه المعاملات.

جدول رقم (١٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل مقياس فرعي والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

م	البعد	معامل الارتباط
١	الوعي بالذات	٠.٧٨١**
٢	إدارة الانفعالات	٠.٨٤٦**
٣	الدافعية الأكاديمية	٠.٨١١**
٤	التعاطف	٠.٨٤١**
٥	المهارات الاجتماعية	٠.٨٧١**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول رقم (١٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد المنتمية إليه لمقياس الذكاء الوجداني

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
الوعي بالذات	١	٠.٣٥٠**	تابع إدارة الانفعالات	٣٧	٠.٧٢٨**	تابع التعاطف	٢٤	٠.٤١٦**
	٦	٠.٦٦٠**		٤٢	٠.٦٢٨**		٢٩	٠.٦٨٠**
	١١	٠.٧٥٥**		٤٧	٠.٥٤١**		٣٤	٠.٦٠٢**
	١٦	٠.٣٤٩**		٥٠	٠.٥٠٥**		٣٩	٠.٣٠٦*
	٢١	٠.٣٥٠**	الدافعية الأكاديمية	٣	٠.٦٨٧**		٤٤	٠.٣٢٢*
	٢٦	٠.٦٥٦**		٨	٠.٨٤٩**		٤٨	٠.٣٠٥*
	٣١	٠.٦٥٤**		١٣	٠.٨٤٩**	المهارات الاجتماعية	٥	٠.٦٨٠**
	٣٦	٠.٣٤٩**		١٨	٠.٤٦٨**		١٠	٠.٣٤٧**
	٤١	٠.٥٥٥**		٢٣	٠.٣٤٣**		١٥	٠.٢٥٧*
	٤٦	٠.٥٥٧**		٢٨	٠.٨٤٩**		٢٠	٠.٤٥٤**
إدارة الانفعالات	٢	٠.٣٤٤**		٣٣	٠.٣٤٣**		٢٥	٠.٣٧٤**
	٧	٠.٣٤٣**		٣٨	٠.٣٤٢**		٣٠	٠.٢٥٦*
	١٢	٠.٣٤٣**		٤٣	٠.٦٨٧**		٣٥	٠.٥٢٥**
	١٧	٠.٤٢٨**	التعاطف	٤	٠.٤٧٥**		٤٠	٠.٤٥٨**
	٢٢	٠.٣٩٩**		٩	٠.٦٨٠**		٤٥	٠.٤٦٣**
	٢٧	٠.٣٤٥*		١٤	٠.٦٨٠**		٥٠	٠.٣٤٧**
	٣٢	٠.٧٢٨**		١٩	٠.٥٨٩**		٥١	٠.٤٠٤**

** دالة عند مستوى ٠.٠١ * دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من خلال جدول رقم (١٤) وجدول رقم (١٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وجميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تندرج تحته ذات دلالة إحصائية، مما يدل على صدق مفردات مقياس الذكاء الوجداني.

د- الصدق العاملي:

تستخدم الدراسة الحالية التحليل العاملي للتأكد من صدق المقياس. ويستخدم الباحث التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الرئيسة وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس بهدف التأكد من الصدق العاملي لمقياس الذكاء الوجداني. ويوضح جدول رقم (١٦) وجدول رقم (١٧) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٦)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي

بطريقة المكونات الأساسية لعبارات مقياس

الذكاء الوجداني

التباين الكلي / العامل	قيمة الجذر الكامن		
	الكلي	نسبة التباين	الاشتراكيات
١	٨.٣٥٤	١٦.٣٨١	١٦.٣٨١
٢	٨.٣٠١	١٦.٢٧٦	٣٢.٦٥٧
٣	٨.٢٥٤	١٦.١٨٤	٤٨.٨٤١
٤	٦.٦٨١	١٣.١٠١	٦١.٩٤٢
٥	٥.٠٢٥	٩.٨٥٤	٧١.٧٩٥

جدول رقم (١٧)

تشبعات العبارات بالعوامل الخمسة بعد التدوير

وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١		٠.٩٨				٢٧	٠.٥٨				٠.٤٣
٢		٠.٩٨				٢٨	٠.٨٠				
٣	٠.٦٥					٢٩					٠.٨٧
٤	٠.٥٨			٠.٥٢		٣٠			٠.٨٨		
٥	٠.٤٧	٠.٤١			٠.٣٧	٣١				٠.٨٤	
٦	٠.٥٨	٠.٣٥				٣٢	٠.٥٩				٠.٤٣
٧			٠.٨٩			٣٣			٠.٨٨		
٨	٠.٨٠					٣٤	٠.٤٧	٠.٤١			٠.٣٧
٩					٠.٨٩	٣٥	٠.٥٨	٠.٣٥	٠.٨٨		
١٠		٠.٨٨		٠.٨٠		٣٦			٠.٣٥		
١١			٠.٣٧			٣٧	٠.٥٨				٠.٤٣
١٢			٠.٨٩			٣٨		٠.٩٨			
١٣	٠.٨٠					٣٩			٠.٨٨		
١٤					٠.٨٧	٤٠	٠.٥٨		٠.٣٣	٠.٥٢	
١٥				٠.٨٠		٤١	٠.٣٥			٠.٣٣	
١٦		٠.٨٨				٤٢	٠.٦٥		٠.٥٢	٠.٣٧	
١٧	٠.٣٥		٠.٣٣	٠.٣٣		٤٣					٠.٣٦
١٨	٠.٣٥			٠.٣٧		٤٤	٠.٥٨				
١٩	٠.٦٥					٤٥		٠.٤٤			
٢٠		٠.٣٢				٤٦	٠.٥٨				٠.٤٣
٢١	٠.٥٨			٠.٨٠		٤٧				٠.٨٠	
٢٢			٠.٣٢			٤٨				٠.٦٥	
٢٣			٠.٨٩			٤٩		٠.٩٨			
٢٤		٠.٤٤				٥٠	٠.٨٠				
٢٥		٠.٨٨				٥١					٠.٨٧
٢٦				٠.٦٥							

يتضح من خلال جدول رقم (١٦) وجدول رقم (١٧) أن هناك خمسة عوامل ناتجة عن التحليل. ويتضح من خلال جدول رقم (١٧) أن جميع فقرات مقياس الذكاء الوجداني تشبعت بعامل واحد علي الأقل من العوامل الخمسة؛ مما يدلل علي صدق مقياس الذكاء الوجداني.

٢- ثبات مقياس الذكاء الوجداني:

ويستخدم الباحث عدة طرق لحساب ثبات مقياس الذكاء الوجداني يعرضها فيما يلي:

أ- ثبات العبارات:

قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الثمانية لمقياس الذكاء الوجداني بعدد عبارات كل بعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وتتضح معاملات ألفا لعبارات كل بعد في جدول رقم (١٨).

جدول رقم (١٨)

معاملات ألفا لعبارات كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات	رقم العبارة	معامل الثبات
١	٠.٨٩٠	١٤	٠.٨٩٤	٢٧	٠.٨٩٣	٤٠	٠.٨٩٠
٢	٠.٨٤٩	١٥	٠.٨٩٥	٢٨	٠.٨٩٣	٤١	٠.٨٩٥
٣	٠.٨٨٩	١٦	٠.٨٩٠	٢٩	٠.٨٩٥	٤٢	٠.٨٩٠
٤	٠.٨٩٠	١٧	٠.٨٨٩	٣٠	٠.٨٩٠	٤٣	٠.٨٩٤
٥	٠.٨٩٠	١٨	٠.٨٩٤	٣١	٠.٨٩٥	٤٤	٠.٨٩٥
٦	٠.٨٩٨	١٩	٠.٨٩٠	٣٢	٠.٨٩١	٤٥	٠.٨٩١
٧	٠.٨٩٣	٢٠	٠.٨٩٥	٣٣	٠.٨٩٣	٤٦	٠.٨٩٥
٨	٠.٨٩٤	٢١	٠.٨٩٣	٣٤	٠.٨٩١	٤٧	٠.٨٩١
٩	٠.٨٩١	٢٢	٠.٨٩٥	٣٥	٠.٨٩٠	٤٨	٠.٨٩٣
١٠	٠.٨٩٢	٢٣	٠.٨٩٤	٣٦	٠.٨٩٣	٤٩	٠.٨٩٤
١١	٠.٨٩٠	٢٤	٠.٨٩٢	٣٧	٠.٨٩١	٥٠	٠.٨٩٠
١٢	٠.٨٩٣	٢٥	٠.٨٩١	٣٨	٠.٨٩٤	٥٠	٠.٨٩٣
١٣	٠.٨٩٥	٢٦	٠.٨٩٠	٣٩	٠.٨٩٣		

ويتضح من خلال جدول رقم (١٨) أن جميع معاملات ألفا للعبارات- في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد- أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة.

ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة لان بقاء العبارة لا يؤدي إلي خفض معامل ثبات البعد الذي تنتمي إليه، أي أن قيمة معامل ألفا للبعد أكبر من قيم معاملات ألفا في حالة حذف درجة أي عبارة تنتمي إليه مما يدل على ثبات عبارات المقياس.

ب- ثبات الأبعاد:

تم حساب معاملات ألفا لأبعاد المقياس التسعة وجدول رقم (١٩) يوضح هذه المعاملات.

جدول رقم (١٩)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني

البعد	معامل الثبات
الوعي بالذات	٨٩٨ .٠
إدارة الانفعالات	٨٩٦ .٠
الدافعية الأكاديمية	٨٩٦ .٠
التعاطف	٨٩٧ .٠
المهارات الاجتماعية	

يوضح جدول رقم (١٩) أن جميع معاملات ألفا للأبعاد دالة عند مستوى ٠.٠١ أي أن حذف أي بعد يقلل من ثبات المقياس. مما يدل على ثبات الأبعاد.

ج- الثبات الكلي للمقياس:

قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس الذكاء الوجداني بطريقة معامل ألفا وكانت قيمته (٠.٨٩٩) وهي دالة عند مستوى ٠.٠٠١.

يتضح للباحث مما سبق ثبات وصدق مقياس الذكاء الوجداني.

- وصف مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية:

يتكون المقياس من (٥١) عبارة تتوزع على خمسة أبعاد. ويصحح المقياس بحيث تعطى ثلاث درجات للاستجابة أوافق ودرجتان للاستجابة أوافق إلي حد ما ودرجة واحدة للاستجابة لا أوافق. ويوضح جدول رقم

(٢٠) وصف مقياس الذكاء الوجداني وتوزيع عباراته على أبعاده. ويوضح ملحق (٣) مقياس الذكاء الوجداني.

جدول رقم (٢٠)

وصف مقياس الذكاء الوجداني وتوزيع عباراته على أبعاده

م	البعد	أرقام العبارات	العبارات السلبية
١	الوعي بالذات	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦	١٦، ١٩، ٢٦، ٢٧
٢	إدارة الانفعالات	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧، ٥٠	
٣	الدافعية الأكاديمية	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣	
٤	التعاطف	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٨	
٥	المهارات الاجتماعية	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٤٩، ٥١	

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول علي أنه "لا تختلف تفضيلات التقييم بين طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد. "وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد في عبارات وأبعاد مقياس تفضيلات التقييم. ويتضح ذلك من خلال جدول (٢١) وجدول (٢٢).

جدول رقم (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد في عبارات بعد نوع الاختبار في مقياس تفضيلات التقييم

العبارات	طلاب كلية الطب البيطري ن=٥٦		طلاب كلية التربية ن= ١٢٤	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اختبارات شفهية فردية	١.٩٦	٠.١٨	١.٩٦	٠.١٧
اختبارات شفهية جماعية	٢.٥٥	٠.٦	٢.٤١	٠.٧٤
اختبارات تحريرية	٢.٨٠	٠.٤٨	٢.٧٥	٠.٥٠
اختبارات عملية	٢.٤٦	٠.٥٠	٢.٢٩	٠.٥٩
اختبارات الأداء	٢.١٦	٠.٥٣	٢.١٥	٠.٦١
اختبارات السرعة	٢.٥٠	٠.٦٠	٢.٢٣	٠.٦٩
اختبارات القدرة	١.٨	٠.٩٩	١.٩٥	١.٠٠

جدول رقم (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد في أبعاد مقياس تفضيلات التقييم

العبارات	طلاب كلية الطب البيطري		طلاب كلية التربية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نوع الاختبار	١٦.٣٠	١.٩٩	١٥.٧٥	٢.١١
شكل التقييم	٢٤.٠٠	٢.٩٥	٢٣.٨٥	٣.٠٩
التقييم التقليدي	١٣.٦٩	٢.١٣	١٣.٥٢	٢.٣١
التقييم الحديث	٣١.٦٢	٢.٩٤	٣١.٤٧	٢.٩٠
التقييم التكاملي	٢٠.١٢	٢.٣١	٢٠.٣٥	٢.١٣
دور الأستاذ	٣٨.٠٨	٤.٧٩	٣٧.٨٨	٤.١٩
دور الطالب	١٠.٦٧	١.٧٠	١٠.٣٣	١.٦٨
العمليات المعرفية	٢٢.٥٧	٢.٩٥	٢٣.٣٦	٢.٦٨
التغذية الراجعة	٢٠.٧٣	٢.٤٣	٢٠.٩١	٢.٤٦

تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من خلال جدول (٢١) وجدول رقم (٢٢) تحقق نتائج الفرض الأول والذي ينص علي "لا تختلف تفضيلات التقييم بين طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد".

ومن خلال جدول رقم (٢١) يتضح اختلاف طرق وأشكال التقييم التي يفضلها طلاب الكلية داخل الكلية ذاتها بما يتفق ونتائج دراسة "حمودة عبد الواحد" (٢٠٠٩) ونتائج دراسة "Struyven, et al." (٢٠٠٨). وطلاب الكليتين معاً يفضلون الاختبارات التحريرية ثم الاختبارات الشفهية الجماعية ثم اختبارات السرعة ثم الاختبارات العملية. ويتفق الطلاب في البعد عن اختبارات القدرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة "Van de Watering & Van der Rijt" (٢٠٠٦)؛ حيث أشارت نتائجها إلي أن الطلاب يفضلون الاختبارات التحريرية عن غيرها. وعلي الرغم من اختلاف طرق وأشكال التقييم التي يقيم من خلالها طلاب كليتي الطب البيطري والتربية بالوادي الجديد؛ إلا أنهم يفضلون طرقاً وأشكالا متقاربةً. واتفاق الطلاب علي هذه النظرة شبة الموحدة لهذه الأنواع من التقييم قد يرجع إلي ثقافة المجتمع التي لا زالت تنظر نظرة واحدة للطرق المختلفة للتقييم.

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني علي أنه "توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين أبعاد تفضيلات التقييم وأبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية. ويتضح ذلك من خلال جدول (٢٣).

جدول رقم (٢٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد تفضيلات التقييم وأبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية

الذكاء الوجداني / تفضيلات التقييم	الوعي بالذات	إدارة الانفعالات	الدافعية الأكاديمية	التعاطف	المهارات الاجتماعية	الدرجة الكلية
نوع الاختبار	٠.٥٣٣**	٠.٨٠٦**	٠.٦٠٤**	٠.٧٣٦**	٠.٨١٢**	٠.٨٥٤**
شكل التقييم	٠.٣٣٩**	٠.٧٢٩**	٠.٧٥٠**	٠.٦٤٩**	٠.٨١١**	٠.٨١٩**
التقييم التقليدي	٠.٣٤٣**	٠.٥٧٧**	٠.٧٣٢**	٠.٦١٠**	٠.٧٧٣**	٠.٧٨٤**
التقييم الحديث	٠.٤٨٨**	٠.٦٧٦**	٠.٥٤٠**	٠.٥٢٨**	٠.٧٤١**	٠.٧٢٣**
التقييم التكاملي	٠.٥٩١**	٠.٧٣٥**	٠.٤٣٩**	٠.٥٣٤**	٠.٤٨٧**	٠.٦٧٥**
دور الأستاذ	٠.٦٠٤**	٠.٥٧٥**	٠.٢٨١**	٠.٤٢١**	٠.٥١٧**	٠.٥٦٤**
دور الطالب	٠.٥٠١**	٠.٥٢٧**	٠.٥٣٩**	٠.٥٧٢**	٠.٦٣٤**	٠.٦٧٢**
العمليات المعرفية	٠.٨٦٠**	٠.٧٨٨**	٠.٢٣٦**	٠.٤٧٦**	٠.٤٧٧**	٠.٦٦٠**
التغذية الراجعة	٠.٥٠٠**	٠.٥٦٩**	٠.٦٤٤**	٠.٥٣٠**	٠.٦٢٤**	٠.٧٠١**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من خلال جدول (٢٣) تحقق نتائج الفرض الثاني والذي ينص علي أنه "توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني". وتعد هذه النتيجة تأكيداً علي العلاقة بين تصورات الطالب وأحكامه حول طريقة التقييم التي يفضلها وذكائه الوجداني. ودلالة جميع معاملات الارتباط بين أبعاد تفضيلات التقييم وأبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية عند مستوي ٠.٠١ هي دليل العلاقة القوية بين وعي الطالب بانفعالاته واختياره للطريقة التي يفضلها في تقييمه. ولهذا دلالة علي دور وعي الطالب بانفعالاته وإدارته لهذه الانفعالات في التأثير علي اختيار وسائل التقييم التي يرغب فيها أو عنها.

نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث علي أنه "البنية العاملية لتفضيلات التقييم هي بنية ذات بعدين رئيسين". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس تفضيلات التقييم. ويوضح جدول رقم (٢٤) وجدول رقم (٢٥) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.

جدول رقم (٢٤)

نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لأبعاد مقياس تفضيلات التقييم

التباين الكلي / العامل	قيمة الجذر الكامن		
	الكلي	نسبة التباين	الاشتراكيات
١	٣.٤١٩	٣٧.٩٨	٣٧.٨٩
٢	٣.٠٣٥	٣٣.٧١	٧١.٧٠

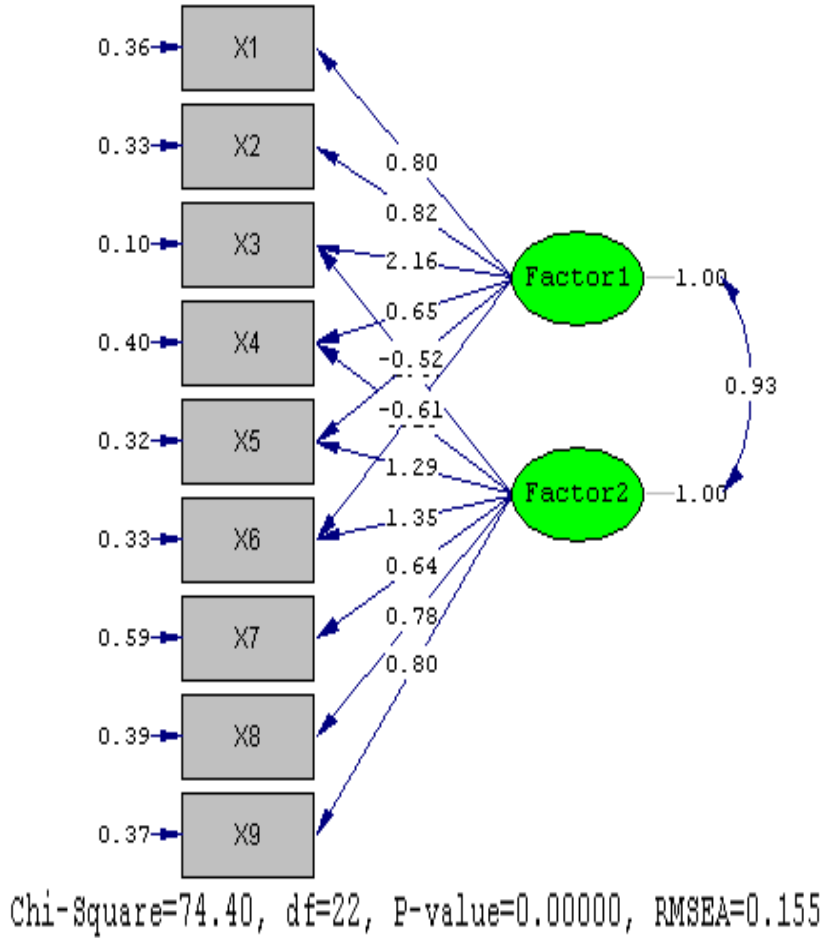
جدول رقم (٢٥)

مصفوفة العوامل الناتجة عن التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لأبعاد مقياس تفضيلات التقييم بعد التدوير وحذف التشبعات الأقل من ٠.٣

أبعاد مقياس تفضيلات التقييم	العامل الأول	العامل الثاني
نوع الاختبار	٠.٣٨١	٠.٧٨٤
شكل التقييم	٠.٥٠٥	٠.٦٨٨
التقييم التقليدي		٠.٩٢٥
التقييم الحديث	٠.٥٢٦	٠.٦٠٣
التقييم التكاملي	٠.٨٥١	
دور الأستاذ	٠.٣٢	
دور الطالب	٠.٣٨٢	٠.٦٢٧
العمليات المعرفية	٠.٧٨٠	٠.٣١١
التغذية الراجعة والتقرير النهائي.	٠.٧٥٣	٠.٣٧١

وقام الباحث بحساب التحليل العاملي التوكيدي لأبعاد مقياس تفضيلات التقييم.

واستخدم الباحث نموذج العاملين الكامنين (بناء علي نتائج التحليل العاملي الاستكشافي) من خلال برنامج LISREL 8. 8. وقد أسفر التحليل عن الشكل التالي:



ويوضح جدول رقم (٢٦) رموز التحليل العاملي التوكيدي.

جدول رقم (٢٦)

رموز التحليل العاملي التوكيدي

أبعاد مقياس تفضيلات التقييم	الرمز
نوع الاختبار	X1
شكل التقييم	X2
التقييم التقليدي	X3
التقييم الحديث	X4
التقييم التكاملي	X5
دور الأستاذ	X6
دور الطالب	X7
العمليات المعرفية	X8
التغذية الراجعة والتقرير النهائي.	X9

وقام الباحث بعمل التحليل العاملي التوكيدي علي عدد (١٠٠) من درجات الطلاب في مقياس تفضيلات التقييم. لان العينات الكبيرة قد تؤدي إلي رفض النموذج كما يشير "السيد أبو هاشم" (٢٠٠٧). ويوضح جدول رقم (٢٧) نتائج التحليل العاملي التوكيدي

جدول رقم (٢٧)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العاملين الكامنين

المتغير المشاهد	العامل الكامن	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	معامل الثبات
X1	العامل الأول	٠.٨٠	٠.٠٨٥	**٩.٤٠	٠.٦٤
X2		٠.٨٢	٠.٠٨٤	**٩.٧٤	٠.٦٧
X3		٢.١٦	٠.٥٧	**٣.٧٨	٠.٩٠
X4		٠.٦٥	٠.٢٢	**٢.٩٢	٠.٦٠
X5		٠.٥٢	٠.٢٨	**١.٨٦	٠.٦٨
X6		٠.٦١	٠.٣٠	**٢.٠٥	٠.٦٧
X7	العامل الثاني	٠.٦٤	٠.٠٩٣	**٦.٩٣	٠.٤١
X8		٠.٧٨	٠.٠٨٦	**٩.٠٢	٠.٦١
X9		٠.٨٠	٠.٠٨٥	**٩.٣٢	٠.٦٣
معامل الارتباط بين العامل الأول والعامل الثاني ٠.٩٣				**٢٨.٦٤	

** دالة عند مستوى ٠.٠١

من خلال جدول رقم (٢٧) يتضح أن:

- جميع تشبعات المتغيرات المشاهدة بالعوامل الكامنة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

- المتغير المشاهد X3 هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (العامل الأول) حيث أن تشبعه بهذا العامل يساوي ٠.٦١٢ يليه X2 ثم X1 ثم X1 ثم X4 ثم X6 ثم X5.

- المتغير المشاهد X9 هو أفضل مؤشر صدق للمتغير الكامن (العامل الثاني) حيث أن تشبعه بهذا العامل يساوي ٠.٨٠ يليه X8 ثم X7.

- أكثر مؤشرات العامل الأول ثباتاً هو X3 وهذا يعني أن ٩٠ % من التباين في درجات المتغير المشاهد X3 يمكن تفسيرها بالتباين في العامل الكامن الأول.

- أما كمية التباين الباقية (١٠ %) غير المفسرة بهذا النموذج فهي ترجع إلي أخطاء القياس. وإن الحد الأدنى لثبات المتغير المشاهد X3 هو ٠.٩٠.

- معامل الارتباط بين العامل الأول والعامل الثاني ٠.٩٣ بخطأ معياري قدره (٠.٠٣) وقيمة "ت" = ٢٨.٦٤ وهي دالة عند مستوي ٠.٠١.

ويوضح جدول (٢٨) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين الكامنين لتفضيلات التقييم.

جدول رقم (٢٨)

مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العاملين الكامنين لتفضيلات التقييم

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدي المثالي للمؤشر
نسبة مربع كاي إلي درجات الحرية ٠. ٨٠٥/ ٢٢	٣.٣٦	صفر إلي ٥
مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)	٠.٨٦	صفر إلي ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	٠.٧١	صفر إلي ١
مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)	٠.٤٢	صفر إلي ١
مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)	٠.٩٢	صفر إلي ١
مؤشر المطابقة غير المعياري Non- Normed Fit Index (NNFI)	٠.٩٢	صفر إلي ١
مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)	٠.٩٤	صفر إلي ١
مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)	٠.٨٧	صفر إلي ١
مؤشر المطابقة التزايدي Incremental Fit Index (IFI)	٠.٩٤	صفر إلي ١
مؤشر الافتقار إلي المطابقة المعياري Parsimony Normed Fit Index (PNFI)	٠.٥٦	صفر إلي ١
مؤشر الافتقار إلي حسن المطابقة Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)	٠.٤٢	صفر إلي ١

من خلال جدول رقم (٢٨) يتضح حسن مطابقة نموذج العاملين الكامنين لأبعاد مقياس تفضيلات التقييم.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

من خلال العرض السابق يتضح أن:

- جميع أبعاد مقياس تفضيلات التقييم تشبعت بعامل واحد علي الأقل من العاملين الناتجين عن التحليل. ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٢٤) وجدول رقم (٢٥) لعرض نتائج التحليل العاملي الاستكشافي.
- البنية العاملية لتفضيلات التقييم هي بنية ذات بعدين رئيسين. ويتضح ذلك من خلال نتائج التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي.

وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة "Birenbaum" (١٩٩٤) ونتائج دراسة "Birenbaum" (١٩٩٧)؛ حيث أشارت نتائج الدراستان إلي أن تفضيلات التقييم ذات أبعاد ثلاثة هي عملية التقييم والممتحن والتقارير والنتائج.

وينتقد الباحث نتائج دراستي "Birenbaum" (١٩٩٤)، (١٩٩٧) لأن دراستيه تشيران إلي مجالات واسعة وليست أبعاد لمقياس تفضيلات التقييم. ويفسر الباحث هذين المكونين الرئيسين لتفضيلات التقييم تبعاً لتشبعهما بالأبعاد الفرعية التسعة كما يلي:

- **البعد الأول:** التقييم الشامل؛ لأنه اشتمل علي جميع الأبعاد الفرعية عدا بعد التقييم التقليدي، وكأن هذا البعد يتضمن كل أبعاد التقييم عدا الأنواع التي تعود عليها الطالب دوماً.
- **البعد الثاني:** التقييم الذاتي؛ لأنه تضمن بعد العمليات المعرفية والتغذية الراجعة وتقييم دور الطالب؛ بالإضافة إلي تقييم الطالب لنوع الاختبار وشكل التقييم، وقدرته علي التفرقة بين التقييم التقليدي والحديث.

نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع علي أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد تفضيلات التقييم وفقاً لمتغيري النوع/ التخصص والتفاعل بينهما". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة. كما يتضح ذلك من خلال الجداول أرقام (٢٩)، (٣٠)، (٣١).

جدول رقم (٢٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد تفضيلات التقييم وفقاً لمتغيري النوع والتخصص

البعد	الجنس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
نوع الاختبار	ذكور	علمي	٢٢	١٦.٥٠	٢.٤٤
		أدبي	٤١	١٦.٠٠	٢.١٥
	إناث	علمي	٦٠	١٦.١٥	١.٨٥
		أدبي	٥٧	١٥.٤٢	٢.٠٦
شكل التقييم	ذكور	علمي	٢٢	٢٣.٧٢	٣.٣١
		أدبي	٤١	٢٤.١٢	٢.٩٦
	إناث	علمي	٦٠	٢.٠١	٣.٠١
		أدبي	٥٧	٢٣.٦٨	٣.٠٨
التقييم التقليدي	ذكور	علمي	٢٢	١٤.٠٩	٢.٥٠
		أدبي	٤١	١٣.٨٢	٢.٠٤
	إناث	علمي	٦٠	١٣.٧١	٢.١٠
		أدبي	٥٧	١٣.٠٥	٢.٤٠

البعد	الجنس	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التقييم الحديث	ذكور	علمي	٢٢	٣١.١٣	٣.٧٥
		أدبي	٤١	٣١.٣٤	٣.١٨
	إناث	علمي	٦٠	٣١.٨١	٢.٨٦
		أدبي	٥٧	٣١.٤٩	٢.٣٩
التقييم التكاملي	ذكور	علمي	٢٢	٢٠.٤٥	٢.٣٢
		أدبي	٤١	١٩.٨٥	٢.١٥
	إناث	علمي	٦٠	٢٠.١٣	٢.١٧
		أدبي	٥٧	٢٠.٦٨	٢.١٥
العمليات المعرفية	ذكور	علمي	٢٢	٣٨.٤٥	٥.٦٦
		أدبي	٤١	٣٧.٨٧	٤.٧٣
	إناث	علمي	٦٠	٣٨.٢٦	٤.٦٥
		أدبي	٥٧	٣٧.٤٧	٣.١٥
دور الأستاذ	ذكور	علمي	٢٢	١١.٠٩	١.٧١
		أدبي	٤١	١٠.٥١	١.٦٧
	إناث	علمي	٦٠	١٠.٥٣	١.٥٨
		أدبي	٥٧	١٠.٠٥	١.٧٥
دور الطالب	ذكور	علمي	٢٢	٢٢.٤٠	٣.٤٨
		أدبي	٤١	٢٣.٠٤	٢.٧٩
	إناث	علمي	٦٠	٢٣.٠٣	٢.٨٨
		أدبي	٥٧	٢٣.٥٢	٢.٣٦
التغذية الراجعة	ذكور	علمي	٢٢	٢١.١٣	٢.٧٦
		أدبي	٤١	٢٠.٧٣	٢.٤٨
	إناث	علمي	٦٠	٢٠.٩٠	٢.٤٦
		أدبي	٥٧	٢٠.٧٨	٢.٣٣

جدول رقم (٣٠)

نتائج الاختبارات متعددة المتغيرات

لدراسة الفروق بين أبعاد تفضيلات التقييم

وفقاً لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما عند

عزل أثر الذكاء الوجداني

المتغير المستقل	الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة	مربع إيتا
الجنس	Pillai's Trace	٠.١٢٠	٢.٥٣١	٩	١٦٧	٠.٠١	٠.١٢٠
	Wilks' Lambda	٠.٨٨٠	٢.٥٣١	٩	١٦٧	٠.٠١	٠.١٢٠
	Hotelling's Trace	٠.١٣٦	٢.٥٣١	٩	١٦٧	٠.٠١	٠.١٢٠
	Roy's Largest Root	٠.١٣٦	٢.٥٣١	٩	١٦٧	٠.٠١	٠.١٢٠
التخصص	Pillai's Trace	٠.١٣٩	٢.٩٩٣	٩	١٦٧	٠.٠٢	٠.١٣٩
	Wilks' Lambda	٠.٨٦١	٢.٩٩٣	٩	١٦٧	٠.٠٢	٠.١٣٩
	Hotelling's Trace	٠.١٦١	٢.٩٩٣	٩	١٦٧	٠.٠٢	٠.١٣٩
	Roy's Largest Root	٠.١٦١	٢.٩٩٣	٩	١٦٧	٠.٠٢	٠.١٣٩
الجنس * التخصص	Pillai's Trace	٠.٠٥٨	١.١٥٢	٩	١٦٧	٠.٣٢٩	٠.٠٥٨
	Wilks' Lambda	٠.٩٤٢	١.١٥٢	٩	١٦٧	٠.٣٢٩	٠.٠٥٨
	Hotelling's Trace	٠.٠٦٢	١.١٥٢	٩	١٦٧	٠.٣٢٩	٠.٠٥٨
	Roy's Largest Root	٠.٠٦٢	١.١٥٢	٩	١٦٧	٠.٣٢٩	٠.٠٥٨

جدول رقم (٣١)

نتائج تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة عند دراسة الفروق بين أبعاد تفضيلات التقييم وفقاً لمتغير النوع والتخصص والتفاعل بينهما عند عزل أثر الذكاء الوجداني

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا
الجنس	نوع الاختبار	٠.٢٧	١	٠.٢٧	٠.٢٣	غير دالة	٠.٠٠١
	شكل التقييم	٨.٤٥	١	٨.٤٥	٢.٨١	غير دالة	٠.٠١٦
	التقييم التقليدي	١.٧٢	١	١.٢٧	٠.٧٧	غير دالة	٠.٠٠٤
	التقييم الحديث	٢٩.٤٠	١	٢٩.٤٤	٧.٤٣	دالة	٠.٠٤١
	التقييم التكاملي	١٢.٩٦	١	١٢.٩٦	٥.٢٩	دالة	٠.٠٢٩
	دور الأستاذ	٢.١	١	٢.١٢	٠.١٦	غير دالة	٠.٠٠١
	دور الطالب	٢.٧٣	١	٢.٧٣	١.٧٢	غير دالة	٠.٠١٠
	العمليات المعرفية	٣٥.٥٢	١	٣٥.٥٢	٨.٦٤	دالة	٠.٠٤٧
التخصص	التغذية الراجعة	٣.٠٨	١	٣.٠٨	١.٠٠	غير دالة	٠.٠٠٦
	نوع الاختبار	١.٤٦	١	١.٤٦	١.٢٣	غير دالة	٠.٠٠٧
	شكل التقييم	١٥.٠٩	١	١٥.٠٩	٥.٠١	دالة	٠.٠٢٨
	التقييم التقليدي	٠.١٥	١	٠.١٥	٠.٠٧	غير دالة	٠.٠٠٠
	التقييم الحديث	٧.٦٩	١	٧.٦٩	١.٩٤	غير دالة	٠.٠١١
	التقييم التكاملي	٤.٢٩	١	٤.٢٩	١.٧٥	غير دالة	٠.٠١٠
	دور الأستاذ	٠.٣٧	١	٠.٣٧	٠.٠٢	غير دالة	٠.٠٠٠
	دور الطالب	٢.٦٨	١	٢.٦٨	١.٩٦	غير دالة	٠.٠١٠
	العمليات المعرفية	٣٩.٧١	١	٣٩.٧١	٩.٦٦	دالة	٠.٠٥٢
	التغذية الراجعة.	٠.٨٩	١	٠.٨٩	٠.٢٨	غير دالة	٠.٠٠٢

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	مربع إيتا
الجنس* التخصص	نوع الاختبار	٠.٨٩	١	٠.٨٩	٠.٧٥	غير دالة	٠.٠٠٤
	شكل التقييم	٦.٧٠	١	٦.٧٠	٢.٢٢	غير دالة	٠.٠١٣
	التقييم التقليدي	٢.١٦	١	٢.١٦	٠.٩٧٦	غير دالة	٠.٠٠٦
	التقييم الحديث	٣.٧٢	١	٣.٧٢	٠.٩٤١	غير دالة	٠.٠٠٥
	التقييم التكاملي	١١.٣٤	١	١١.٣٤	٤.٦٣	دالة	٠.٠٢٦
	دور الأستاذ	٠.٩٩	١	٠.٩٩	٠.٠٧٥	غير دالة	٠.٠٠٠
	دور الطالب	٠.٠٢	١	٠.٠٢	٠.٠١٥	غير دالة	٠.٠٠٠
	العمليات المعرفية	٠.٥٠	١	٠.٥٠	٠.١٢	غير دالة	٠.٠٠١
	نوع الاختبار	٠.٤٦	١	٠.٤٦	٠.١٥	غير دالة	٠.٠٠١
الخطأ	نوع الاختبار	٢٠٧.٨٧	١٧٥	١.١٨			
	شكل التقييم	٥٢٦.٤٧	١٧٥	٣.٠٠			
	التقييم التقليدي	٣٨٧.٧٠	١٧٥	٢.٢١			
	التقييم الحديث	٦٩٣.١٠	١٧٥	٣.٩٦			
	التقييم التكاملي	٨٢٨.٧٢	١٧٥	٢.٤٥			
	دور الأستاذ	٢٣٣٥.١٦	١٧٥	١٣.٣٤			
	دور الطالب	٢٧٧.٥٧	١٧٥	١.٥٨			
	العمليات المعرفية	٧١٩.١٣	١٧٥	٤.١٠			
	نوع الاختبار	٥٤٠.٣٧	١٧٥	٣.٠٨			
المجموع	نوع الاختبار	٧٨٠.٠٦	١٧٩				
	شكل التقييم	١٦٥٨.٢٠	١٧٩				
	التقييم التقليدي	٩٠٩.٩١	١٧٩				
	التقييم الحديث	١٥١٨.٩١	١٧٩				
	التقييم التكاملي	٨٥٦.٥٥	١٧٩				
	دور الأستاذ	٣٤٣٢.٥٥	١٧٩				
	دور الطالب	٥١٤.٤٤	١٧٩				
	العمليات المعرفية	١٣٩٢.٥٥	١٧٩				
	نوع الاختبار	١٠٧٢.٢٤	١٧٩				

من خلال جدول رقم (٣١) يتضح أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في بعد التقييم الحديث لصالح الطالبات الإناث عند مستوى ٠.٠١
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في بعد التقييم التكاملي لصالح الطالبات الإناث عند مستوى ٠.٠٥
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في بعد العمليات المعرفية لصالح الطلاب الذكور عند مستوى ٠.٠١
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب العلمي والأدبي في بعد شكل التقييم لصالح طلاب الأدبي عند مستوى ٠.٠٥
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب العلمي والأدبي في بعد العمليات المعرفية لصالح طلاب الأدبي عند مستوى ٠.٠١
- يوجد تأثير دال إحصائي للتفاعل الثنائي بين النوع والتخصص في بعد التقييم التكاملي عند مستوى ٠.٠٥

تفسير نتائج الفرض الرابع:

وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة "حمودة عبد الواحد" (٢٠٠٩) حيث تشير نتائج دراسته إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في معظم أبعاد تفضيلات التقييم. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة "Birenbaum" (١٩٩٧)، حيث تشير نتائج دراسته إلي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التقييم التقليدي ودور الطالب وإرشادات المعلم. وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة " Birenbaum" (١٩٩٧)، حيث تشير نتائج دراسته إلي عدم وجود

فروق بين متوسطات درجات طلاب العلمي والأدبي في بعدي دور الطالب وإرشادات المعلم لصالح طلاب العلمي.

ويفسر الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب العلمي والأدبي في بعد شكل التقييم لصالح طلاب الأدبي؛ بارتباط طلاب العلمي بالامتحان المتدرج من السهل إلي الصعب وبالأسئلة الواضحة التي تكون متضمنة خلال موضوعات المقرر أو بالأسئلة التي عرضت عليه من خلال الامتحانات السابقة.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها:

ينص الفرض الخامس علي أنه "يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال تفضيلات التقييم". وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب تحليل الانحدار المتعدد التدريجي بطريقة Stepwise. وتوضح الجداول أرقام (٣٢)، (٣٣)، (٣٤)، (٣٥) نتائج ذلك التحليل.

جدول رقم (٣٢)

ما تشير إليه نماذج (خطوات) تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise

رقم النموذج	ما يشير إليه النموذج	رقم النموذج	ما يشير إليه النموذج
١	نوع الاختبار	٥	نوع الاختبار، التغذية الراجعة، التقييم التقليدي، التقييم التكاملي، شكل التقييم
٢	نوع الاختبار، التغذية الراجعة	٦	نوع الاختبار، التغذية الراجعة، التقييم التقليدي، التقييم التكاملي، شكل التقييم، دور الطالب
٣	نوع الاختبار، التغذية الراجعة، التقييم التقليدي	٧	نوع الاختبار، التغذية الراجعة، التقييم التقليدي، التقييم التكاملي، شكل التقييم، دور الطالب، العمليات المعرفية
٤	نوع الاختبار، التغذية الراجعة، التقييم التقليدي، التقييم التكاملي	٨	نوع الاختبار، التغذية الراجعة، التقييم التقليدي، التقييم التكاملي، شكل التقييم، دور الطالب، العمليات المعرفية، دور الأستاذ

جدول رقم (٣٣)

ملخص نماذج تحليل الانحدار المتعدد

النموذج	معامل الارتباط الجزئي (R)	مربع الارتباط الجزئي (R2)	مربع معامل الارتباط المعدل	الخطأ المعياري
١	٠.٨٥٤	٠.٧٢٩	٠.٧٢٧	٦.٣٨٦
٢	٠.٩٢٢	٠.٨٥١	٠.٨٤٩	٤.٧٥١
٣	٠.٩٤٤	٠.٨٩١	٠.٨٨٩	٤.٠٧٣
٤	٠.٩٥٢	٠.٩٠٥	٠.٩٠٣	٣.٨٠١
٥	٠.٩٥٦	٠.٩١٤	٠.٩١١	٣.٦٤٦
٦	٠.٩٥٧	٠.٩١٦	٠.٩١٣	٣.٦١٠
٧	٠.٩٥٩	٠.٩٢٠	٠.٩١٧	٣.٥٢٧
٨	٠.٩٦٠	٠.٩٢٢	٠.٩١٩	٣.٤٨٣

جدول رقم (٣٤)

نتائج تحليل تباين الانحدار المتعدد

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الراجع إلي الارتداد	١٩٥٠٢.٩١٧	١	١٩٥٠٢.٩١٧	٤٧٨.١١٤	٠.٠١
الخطأ	٧٢٦٠.٨٦١	١٧٨	٤٠.٧٩١		
الكلي	٢٦٧٦٣.٧٧٨	١٧٩			
الراجع إلي الارتداد	٢٢٧٦٨.٤٣٨	٢	١١٣٨٤.٢١٩	٥٠٤.٣٣٩	٠.٠١
الخطأ	٣٩٩٥.٣٤٠	١٧٧	٢٢.٥٧٣		
الكلي	٢٦٧٦٣.٧٧٨	١٧٩			
الراجع إلي الارتداد	٢٣٨٤٣.٢٤٩	٣	٧٩٤٧.٧٥٠	٤٧٨.٩٥٦	٠.٠١
الخطأ	٢٩٢٠.٥٢٩	١٧٦	١٦.٥٩٤		
الكلي	٢٦٧٦٣.٧٧٨	١٧٩			
الراجع إلي الارتداد	٢٤٢٣٤.٢٢٩	٤	٦٠٥٨	٤١٩.١٤٥	٠.٠١
الخطأ	٢٥٢٩.٥٤٩	١٧٥	١٤.٤٥٥		
الكلي	٢٦٧٦٣.٧٧٨	١٧٩			
الراجع إلي الارتداد	٢٤٤٤٩.٦٢٣	٥	٤٨٨٩.٩٢٥	٣٦٧.٦٧١	٠.٠١
الخطأ	٢٣١٤.١٥٥	١٧٤	١٣.٣٠٠		
الكلي	٢٦٧٦٣.٧٧٨	١٧٩			
الراجع إلي الارتداد	٢٤٥٠٩.٢٤٤	٦	٤٠٨٤.٨٧٤	٣١٣.٤٥٠	٠.٠١
الخطأ	٢٢٥٤.٥٣٣	١٧٣	١٣.٠٣٢		
الكلي	٢٦٧٦٣.٧٧٨	١٧٩			
الراجع إلي الارتداد	٢٤٦٢٣.٦٣٠	٧	٣٥١٧.٦٦١	٢٨٢.٧٠٨	٠.٠١
الخطأ	٢١٤٠.١٤٧	١٧٢	١٢.٤٤٣		
الكلي	٢٦٧٦٣.٧٧٨	١٧٩			
الراجع إلي الارتداد	٢٤٦٨٨.٤١٢	٨	٣٠٨٦.٠٥٢	٢٥٤.٢٧٦	٠.٠١
الخطأ	٢٠٧٥.٣٦٥	١٧١	١٢.١٣٧		
الكلي	٢٦٧٦٣.٧٧٨	١٧٩			

جدول رقم (٣٥)

معاملات معادلة الانحدار المتعدد

البعد	معامل الانحدار	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الثابت	١٠.١١٨	٢.٧٥١		٣.٦٧٨	٠.٠١
نوع الاختبار	٢.١٧٢	٠.٢٣٢	٠.٣٧١	٩.٣٦٠	٠.٠١
التغذية الراجعة	٠.٨١٤	٠.١٩٧	٠.١٦٣	٤.١٣٨	٠.٠١
التقييم التقليدي	١.١٥٩	٠.١٨١	٠.٢١٤	٦.٤٠٨	٠.٠١
التقييم التكاملي	٠.٨٢١	٠.١٩٨	٠.١٤٧	٤.١٣٩	٠.٠١
شكل التقييم	٠.٤٤١	٠.١٦٠	٠.٢٠٩	٥.٢٥٢	٠.٠١
دور الطالب	٠.٥٠١	٠.١٥١	٠.١١٤	٣.٣٢٠	٠.٠١
العمليات المعرفية	- ٠.٣٢٣	٠.٠٩٦	- ٠.١١٦	- ٣.٣٧٦	٠.٠١
دور الأستاذ	٠.٥٣٧	٠.٢٣٢	٠.٠٧٤	٢.٣١٠	٠.٠٥

تفسير نتائج الفرض الخامس:

من خلال الجداول السابقة يوضح الباحث نتيجة الفرض الخامس فيما يلي:

- من خلال جدول رقم (٣٢) تتضح خطوات تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Stepwise. ويشير "عزت عبد الحميد" (٢٠١١، ٤٣٩) إلي هذه الطريقة تبدأ بإدراج المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار المتعدد خطوة خطوة أي واحداً تلو الآخر، فيتم في الخطوة الأولي إدراج أقوي المتغيرات المستقلة تأثيراً علي المتغير التابع (وهو أفضل منبئ وهو الأقوى ارتباطاً بالمتغير التابع) ويكون هو أول متغير يدخل إلي معادلة الانحدار المتعدد. وفي الخطوة الثانية يتم إدراج ثاني أقوي المتغيرات، بعد استبعاد أثر المتغير المستقل الذي تم إدراجه في الخطوة الأولي. وهكذا في الخطوات التالية
- من خلال جدول رقم (٣٣) يتضح أن قيمة مربع الارتباط الجزئي (R2) يساوي (٠.٩٢٢) أي أن المتغيرات المستقلة مجتمعة (أبعاد

تفضيلات التقييم) تفسر ٩٢.٢ من التباين الكلي في درجات المتغير التابع (الذكاء الوجداني)؛ مما يدلل علي قوة العلاقة بين أبعاد تفضيلات التقييم والذكاء الوجداني.

- من خلال جدول رقم (٣٤) يتضح أن هناك علاقة انحدارية بين المتغيرات المستقلة (أبعاد تفضيلات التقييم).
- من خلال جدول رقم (٣٥) يتضح أن قيم "ت" لمعاملات الانحدار دالة إحصائياً عند مستوي ٠.٠١ عدا بعد (دور الأستاذ) فهي دالة عند مستوي ٠.٠٠٥ ومن ثم يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال أبعاد تفضيلات التقييم.
- من خلال جدول رقم (٣٥) تتضح المعادلة التنبؤية للتنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال أبعاد تفضيلات التقييم كما يلي:
- الذكاء الوجداني = ١٠.١١٨ + (٢.١٧٢ × نوع الاختبار)+(٠.٨١٤ × التغذية الراجعة)+(١.١٥٩ × التقييم التقليدي) + (٠.٨٢١ × التقييم التكاملي)+(٠.٤٤١ × شكل التقييم)+(٠.٥٠١ × دور الطالب)-(٠.٣٢٣ × العمليات المعرفية)+(٠.٥٣٧ × دور الأستاذ).
- من خلال جدول رقم (٣٥) يتضح أن أكبر متغير مستقل مرتبط ارتباطاً موجباً مع المتغير التابع هو بعد (نوع الاختبار) يليه بعد (التقييم التقليدي) ثم بعد (التقييم التكاملي) ثم بعد (التغذية الراجعة) ثم بعد (دور الأستاذ) ثم بعد (دور الطالب) ثم بعد (شكل التقييم) وأخيراً يرتبط الذكاء الوجداني سالباً مع بعد (العمليات المعرفية).

ويفسر الباحث العلاقة الارتباطية والانحدارية لهذين المتغيرين بكون أحكام الطلاب حول طريقة التقييم التي يرغبون فيها أو عنها (تفضيلات تقييمهم) لها علاقة بوعيهم وإدارتهم لهذه الانفعالات (ذكاؤهم الوجداني).

بحوث مقترحة:

- دراسة العلاقة بين تفضيلات التقييم والمهارات الاجتماعية.
- دراسات عاملية لتفضيلات التقييم في مجالات المواد الدراسية المختلفة مثل "البناء العاملي لتفضيلات تقييم الطلاب في مقرر القياس والتقويم".
- دراسة علاقة إدارة الانفعالات بتفضيلات التقييم.
- دراسة تأثير نوع الاختبار وشكل التقييم علي البناء الوجداني للفرد.
- دراسة تأثير دور كلاً من الطالب والأستاذ علي البناء الوجداني للفرد.

المراجع:

- إبراهيم جامع (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة. رسالة ماجستير. جامعة منتوري قسنطينة. كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية. الجزائر.
- أحمد الرفاعي ونصر محمود (٢٠٠٠). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام SPSS. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- أحمد العلوان (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٧ (٢). ١٢٥-١٤٤.
- أسماء ضيف الله العبد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن.
- أصلان صبح المساعيد (٢٠٠٩). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. المجلد ٦. العدد ٢. ١١١- ١٣٧.
- حمودة عبد الواحد حمودة (٢٠٠٩). تفضيلات التقييم وبعض أساليب التفكير والتعلم وتأثيرها علي التحصيل الأكاديمي في مقرر علم النفس التعليمي. رسالة ماجستير غير

منشورة. كلية التربية بالوادي الجديد. جامعة أسيوط.

- سامية بن لادن (٢٠٠٢). اتجاهات طالبات كلية التربية نحو الاختبارات المقالية والموضوعية وعلاقة ذلك بتحصيلهن الدراسي. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (٥). ١٦٠- ١٨٠.
- سعد محمد علي الشهري (٢٠٠٩). الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدي عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القري. مكة المكرمة.
- سلامة عبد العظيم. طه عبد العظيم (٢٠٠٦) الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. عمان. دار الفكر ناشرون وموزعون. الأردن.
- سهاد المللي (٢٠١٠). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين. مجلة كلية التربية. جامعة دمشق. ١٣٥- ١٩١.
- السيد أبو هاشم (٢٠٠٧). الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة. مركز البحوث التربوية. جامعة الملك سعود. كلية التربية.
- عادل سعد خضر (٢٠٠١). أثر الأساليب المعرفية في ضوء نظرية ريدنج والتخصص والنوع علي تفضيل نوع الامتحان لدى طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الزقازيق. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. العدد (٢٥). ٣١٣- ٣٧٥.

- عبد العال عجوة (٢٠٠٢) الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالإسكندرية: ١٣ (١). ٢٥٠- ٣٤٤.
- عبد العظيم سليمان المصدر (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية. المجلد السادس عشر. العدد الأول. ٥٨٧- ٦٣٢. يناير.
- عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟ القاهرة: دراسات نفسية. المجلد (12) العدد الأول.
- عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٨). الإحصاء المتقدم للعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية-تطبيقات باستخدام برنامج LISREL 8.8. بنها. دار المصطفي للطباعة والنشر.
- عزت عبد الحميد محمد (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18 القاهرة: دار الفكر العربي.
- عزمي محمد بظاظو (٢٠١٠). أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة. الجامعة الإسلامية. غزة. فلسطين.
- علي جاسم الشهاب (٢٠٠٢). أساليب التقويم المتبعة من قبل أعضاء هيئة التدريس ورأي طلبة كلية التربية فيها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (١١٤). ٢٦٥- ٢٩٩.

- فاروق عثمان (٢٠٠٠). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- فوقية محمد راضي (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد ٤٤. ١٠٧- ٢٠٤.
- محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٣) مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلبة والطالبات في كلية التربية بالطائف. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ١٥ (٢). ٦٢- ١٣١.
- مختار الكيال وشحته عبد المولي (٢٠٠٥). تأثير تفاعل التوجهات الدافعة للتعلم وقلق الاختبار والنوع والتخصص الدراسي علي التفضيلات الاختبارية لدى طلاب الجامعة. المؤتمر السنوي السادس للبحوث بجامعة الإمارات العربية المتحدة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الإمارات العربية المتحدة. المجلد الثاني. ١٧- ٣١.
- مركز تطوير التعليم الجامعي (٢٠١٠). دليل الاختبار الجيد. جامعة أسيوط.
- Abraham. R. (2000). The Role of jop control as moderator of emotional dissonance ad emotional intelligence- outcome relationships. Journal of Psychology, 134,2- 169- 186.
- Abraham. R. (1999). Emotional Intelligence in organizations, Conceptualization, Genetic. Social and General Psychology Monographs. 125(2), 209- 224.

- **Al- Zuheli, G. (2011). The Differences of Emotional Intelligence among Open Learning Students in Damascus University according to some Variables, 27 (3), 233- 279.**
- **Amin, T. & Kaliyadan, F. & Saab Al- Muhaidib, N. (2011). Medical students' assessment preferences at King Faisal University, Saudi Arabia, Advances in Medical Education and Practice, V(2), 95–103.**
- **Annela, T. (1997). The role of the language preferences in content- area" English a second language", Dissertation Abstract International, (A), 58(5) 1674.**
- **Baeten, M. & Dochy, F. & Struyven, K. (2008). Students' approaches to learning and assessment preferences in a portfolio- based learning environment, Instructional Science, V (36),359–374.**
- **Bar- On, R, (2000 a). Emotional and Social intelligence. Insights s from the Emotional Quotient Inventory. (In) Bar- On & Parker, J. (Eds): The Hand book of Emotional Intelligence, San Francisco: Jossey- Bass.**
- **Bar- On, R. (2000 b). Bar- On Emotional Quotient Inventory, Youth Version, MHS, US.**
- **Bar- On, R. (1999). Emotional Intelligence and self-Actualization. In J. Ciarrochi. & J. Forgas., & J. Mayer (Eds), Emotional Intelligence in everyday life: A scientific inquiry. Philadelphia: Psychology Press, 82- 97.**
- **Bar- On, R. & Parker, J. (2000). The Handbook of Emotional Intelligence, San Francisco, Jossey- Bass A Wiley Imprint.**

- **Bar- on, R. (2001). Emotional intelligence and self-Actualization. In j. Ciarrochi, psychology press. Philadelphia.**
- **Batool, S. & Khalid, R. (2011). Development of Indigenous Scale of Emotional Intelligence and Evaluation of Its Psychometric Properties, Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology, V (9), 66- 72**
- **Birenbaum, M. (1994). Toward adaptive assessment-the student's angle. Studies in Educational Evaluation, V (20), 239–255.**
- **Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. Higher Education, V (33), 71- 84.**
- **Birenbaum, M. (2007). "Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies", Higher Education, 53(6), 749- 768.**
- **Birenbaum, M. & Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre- service and in- service teachers. Journal of Education for Teaching, 32 (2), 213-225.**
- **Bradberry, T. & Lac, S. (2006). Ability- versus skill-based assessment of emotional intelligence, Psicothema, V (18), 59- 66.**
- **Brock, S. (2012). Emotional intelligence: assessment & use, www. reindersresearch. com, Human Capital Development, Inc.**
- **Buyukkarci, K. & Sahinkarakas, S. (2012). The impact of formative assessment on students' assessment preferences, www. Reindersresearch. Com.**

- **Chechi, V. (2012). Emotional intelligence teaching, International Journal of Research in Economics & Social Sciences, 2 (2), 297- 304.**
- **Ciarrochi, J. & Chan, A. Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct, Personality and Individual Deference's V (28), 539-561.**
- **Cote, C. & Thompson, R. & Hanley, G. & Mckerchar, P. (2007). Teacher report and direct assessment of preferences for identifying reinforces for young children, Journal of Applied Behavior analysis, V (40), 157–166.**
- **Dattner, B. (2012). Emotional intelligence, Retrieved April 15, 2012, from www. Dattnerconsulting. com/ Dattner. PDF**
- **Dochy, F. & Janssens, S. & Struyven, K. (2008). The Effects of Hands- On Experience on Students' Preferences for Assessment Methods, Journal of Teacher Education, 59(1), 69- 88.**
- **Dogan, C. & Atmaca, S. & Aslan yolcu, F. (2012). The Correlation between Learning Approaches and Assessment Preferences of Eighth-Grade Students, Elementary Education Online, 11(1), 264- 272, http://ilkogretim- online. org. tr.**
- **Drew, S. (2001). Perceptions of what helps students learning develop in education, teaching in Higher Education, 6(3), 306- 331.**
- **Emmerling, R. & Goleman, D. (2003). Emotional intelligence: Emotional in organization, www. eiconsottium. org.**

- **Feldman, R. (1998). Relationship between assessment preferences, learners' characteristics and track of study, presented at Star 19 Istanbul, Turkey, July 5th.**
- **Filip, S. (2008). The Practical EQ Emotional Intelligence Self- Assessment, www. practicaleq. com/products/eqlicense. html.**
- **Geher, G. (2004). '' Measuring Emotional Intelligence '', New York, Nova Science, Publisher, Inc.**
- **George, J. M. (2000) Emotions and Leadership: The role of emotional Intelligence. Human Relations, 53(8), 1027- 1055.**
- **Gijbels, D. & Dochy F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference, Educational Studies, 32 (4), December, 399–409.**
- **Gijbels, D. & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? Educational Studies, 32 (4), 399- 409.**
- **Goleman , D (1999) The emotionally intelligent worker. Futurist, 33(3), 14- 19.**
- **Goleman, D. (2006). '' Working with Emotional Intelligence '', New York. Bantam Books, 3rd Edition.**
- **Goleman, D. (2012). Annie McKee, Richard E, and Boyatzis: Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence, Retrieved April 15, 2012, from www. KRconsulting. com/ Golman.**
- **Gülbahar, Y. & Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarl- anması. Hacettepe Eğitim Fakültesi**

Dergisi (H. U. Journal of Education), 35, 148- 161.

- **Hall, N. (2012). Emotional intelligence self- evaluation, www. saluminternational. Com.**
- **Hammink, J. (2010). Resilient organization fund resilient leadership and emotional intelligence, www. insideoutcomes. biz.**
- **Hughes, J. & Lipscomb, D. (2011). Effective diversity management by aligning emotional intelligence and diversity competence. www. cisvalue. Com.**
- **Imrani, R. (2004). Evaluation of emotional intelligence according to individual differences, degree of Master of Science (management), University Utara Malaysia.**
- **Johnson, G. (2008). Learning styles and emotional intelligence of the adult Leaner, Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, U. S. A.**
- **Kumar, P. & Sudheesh, F. & Dileep, P. (2006). Academic life satisfaction scale (ALSS) and its effectiveness in predicting academic success. Online submission, ERIC No. ED 99/869.**
- **Mayer , J. & Salovey , p. & Caruso , D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (ED), Handbook of intelligence. Cambridge University Press, 396- 420.**
- **Mayer, J. & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence, construction, and regulation of feeling. Appling of Preventive Psychology. 4 (2), 197- 208.**
- **Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional Intelligence, In Salovey , P sluyter. D. I. et al, (Ed) Emotional development and motional intelligence. Educa-**

tional implications. New York. Basic Books. Inc, 1- 34.

- **Mayer, J. & Salovey, P. (2002). About emotional Intelligence, htpp://wwwemotionaliq. com/EL. Htm.**
- **Mayer, J. & Salovey, P. (2002). About Emotional intelligence. http:// www. Emotionaliq. com/EL. htm.**
- **Mayer, J. & Perkins, D. & Caruso, D. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness, Roper Review, V(23), 131-138.**
- **Murray. J. (2012). Are you growing up or just getting older?. An internet article under the title" Emotional Maturity" with modifications, Retrieved April 15, 2012, from www. KRconsulting. com/ Murray.**
- **Newsame, S. & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and individual differences. N29. pp 1005- 1016.**
- **O. Conner, J. & Raymond, M. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self- report versus ability- based measures. Available(on line):// A: ebsco host. Htm.**
- **Parker, D. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. Available on- line: ebscohost. htm.**
- **Petrides, K. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality & Individual Differences, 36, (2), 277.**

- **Pfeiffier, SI. (2001). Emotional intelligence popular and elusive construct, Roper Review, 123 (3).**
- **Pio, E. & Meyer, D. (2006). Assessment preferences of MBA and MBUS students: A New Zealand study, www. reindersre-search. com**
- **Reinders, R. (2012). Emotional intelligence evaluation, www. reindersresearch. com**
- **Robertson, K. (2012). Managing the Support Centre with Emotional Intelligence, New York: KR Consulting, Inc, Retrieved April 15, 2012, from www. krconsulting. com.**
- **Rothmann, S. & Scholtz, P. & Sipsma, J. & Sipsma, L. (2002). Personality preferences and emotional intelligence: Implications for small and medium- sized enter-prises, International council for small business, 47th world confer-ence, San Juan, Puerto Rico June 16-19.**
- **Salovey, P. & kokkonen, M. & lopes, p. & Mayer, J. (2000). Current Directions in Emotional Intelligence Research. In M. Lewis., J. M Haviland- Jones (Eds), Handbook of Emotions. New York: Guilford Press 504- 520.**
- **Sambell, K. & Mc Dowell, L. & Brown, S. (1997). 'But is it fair?' an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment, Studies in Educational Evaluation 23 (4), 349- 371.**
- **Scouller, K. (1998). 'The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination**

versus assignment essay. Higher Education, 35, 453–472.

- Segers, M., & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem- based learning: The value-added of the students' perspective. Studies in Higher Education, 26(3), 327–343.
- Sjoberg, L. (2001). Emotional intelligence of life adjustment: validation study. Working paper series in business administration Centre for economic psychology, Stockholm school of economics, Sweden.
- Stewart, R. & Walker, A. (2012). Linking engineering students' assessment preferences to their learning approaches, Fremantle, Western Australia, www. insideoutcomes. biz
- Stottlemyer, B. (2002). An examination of Emotional Intelligence: its relationship to achievement and implications for Education. Diss, abs, inter. 63 (2), (p. 572).
- Struyven K. & Dochy F. & Janssen S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. Assessment and Evaluation in Higher Education, 30(4), 331- 347.
- Van de Watering, G. & Gijbels, D. & Dochy, F. & van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results, High Education, v (56), 645–658.
- Van de Watering, G., & Van der Rijt, J. (2006). Teachers and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of

estimating the difficulty levels of assessment items. Educational Research Review, 1(2), 133–147.

- **Van Der Zee, K. & Shekel, l. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and big five. Journal of Psychology, 16(2), 103- 125.**
- **Weinstein, S. & Wei Wu, S. (2009). Readiness assessment tests versus frequent quizzes: student preferences, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21 (2), http://www. isetl. org/ijtlhe.**
- **Woitaszewski, A. & Aalsma, M. (2004). The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the Multifactor emotional intelligence. Scale- Adolescent version, 27 (1), 6- 25.**
- **Zoller, U. & Ben- Chaim, D. (1990). Gender differences in examination- type preferences, test anxiety, and academic achievements in college science education—a case study, Science Education, 597- 609.**