

Doi: 10.34120/joe.v39i153.4007

<https://orcid.org/0000-0002-6107-4770>

الدور المعدل للنوع والتخصص الدراسي في العلاقة بين إدراكات تقويم الأقران وكفاءات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الدراسات العليا

د. سعود شايش العنزي¹

كلية التربية والآداب - جامعة الحدود الشمالية

المملكة العربية السعودية

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تقويم الأقران وكفاءات التفكير الناقد، والعمل الجماعي والتواصل، والكشف عن التأثير المعدل لعوامل النوع والتخصص الدراسي في هذه العلاقة الارتباطية المحتملة. ضمت عينة الدراسة 82 طالباً وطالبة من برامج الدراسات العليا بجامعة الحدود الشمالية؛ فقد استخدمت استبانة تقويم الأقران، وكفاءات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين كأدوات للدراسة. **المنهجية:** استخدم المنهج الوصفي الارتباطي. **النتائج:** أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية لتقويم الأقران وكل من كفاءات التفكير الناقد، والعمل الجماعي والتواصل، وأشارت النتائج إلى أن عامل النوع كان له تأثيرٌ معدلٌ دالٌّ في العلاقة بين تقويم الأقران والعمل الجماعي، في حين لم يكن له تأثيرٌ معدلٌ في العلاقة بين تقويم الأقران من ناحية وكل من كفاءة التفكير الناقد والتواصل من ناحية أخرى. **الخلاصة:** أثبتت الدراسة وجود تأثير معدلٍ دالٍّ للتخصص الدراسي في العلاقة بين تقويم الأقران من ناحية، وكلٍّ من كفاءة التفكير الناقد وكفاءة التواصل، في حين لم يكن له تأثيرٌ معدلٌ في العلاقة بين تقويم الأقران وكفاءة العمل الجماعي.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة للأقران، تقويم الأقران، كفاءة التفكير الناقد، كفاءة العمل الجماعي، كفاءة التواصل.

1 أستاذ القياس والتقويم التربوي المشارك بقسم علم النفس. الاهتمامات البحثية: الاختبارات والمقاييس، تقويم التحصيل الدراسي، التوجيه والإرشاد الأكاديمي، مهارات الحياة والعمل.

الإيميل: saud.shaish@nbu.edu.sa

- سُلم البحث في 2022/3/27، أجاز للنشر في 2022/6/1.

المقدمة

مع تناقص فرص العمل خلال القرن الحادي والعشرين، يدعي أرباب العمل أن إتقان مهارات التواصل والتعاون والتفكير الناقد والابتكار، وريادة الأعمال والتوجيه الذاتي، هي مهارات عليا مرغوبة ومهمة بشكل كبير للتوافق المهني (Fielden et al., 2007)؛ مما يشير إلى ضرورة الاحتفاظ بمنظور تعليمي عالمي، يحظى بتقدير كبير من قبل أرباب العمل، حتى يتمكن الطلبة الخريجون من العمل في جميع أنحاء العالم. وقد لفت هذا انتباه الجامعات للتركيز على تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية لبرامج البكالوريوس والدراسات العليا؛ إذ يمكن أن يساعد هذا في تخريج طلبة قادرين على اكتساب مهارات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين (Archer & Davison, 2008)، وهذا يتطلب إعادة النظر في بناء البرامج الأكاديمية، وتطوير أساليبها التقييمية، بحيث تشمل جميع جوانب الشخصية، وتركز على تقويم الكفاءات والمهارات وليس المعلومات فقط، بما يتوافق مع متغيرات التعلم والعمل.

إن إجراءات التقويم لا يُنظر إليها فقط على أنها أدوات لمنح الطلبة مؤهلات معترفاً بها، ولكن أيضاً باعتبارها ذات قيمة لمراقبة تقدم الطلبة وتعزيز التعلم، وبناء هوية المتعلم (Ecclestone & Pryor, 2003). والمتتبع لمؤتمرات القياس والتقويم، ومنها المؤتمر الدولي الثاني في الرياض 2015 (قياس نواتج التعلم)، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم 2018 (مهارات المستقبل، تميمتها وتقويمها)، والمؤتمر الدولي لتقويم التعليم والتدريب 2020 (تجويد نواتج التعلم ودعم النمو الاقتصادي)، يُلاحظ تزايداً في توصيات خبراء القياس والتقويم على أهمية التنوع والتطوير في إستراتيجيات التقويم الواقعية وأساليبه؛ بهدف إعداد الطالب للمستقبل أكاديمياً ومهنياً. وهذا يعزز التحول السريع من المدخل التقليدي للتقويم، إلى مدخل للتقويم متعدد الأبعاد. وفي ظل هذا التوجه، برز التقويم الواقعي المرتكز على تحسين المهارات المتعددة توجهاً جديداً في الفكر التربوي، تبنته الدول لتطوير منظومة العمل التربوي في مؤسساتها التربوية، ينطلق من أن المعرفة يتم بناؤها وتكوينها بواسطة الطالب. وهذا من شأنه تحويل الطالب من عنصرٍ متلقٍ إلى كيان فاعل ومشارك في عملية التعلم والتقويم (علام، 2004).

وللتقويم الواقعي أساليب متنوعة ومداخل متعددة، منها تقويم الأقران الذي يُعد نوعاً من التعلم التعاوني، ويعتمد على توظيف معرفة الطالب من أجل إصدار حكم على

مهام أو أنشطة أو إجراءات لأقرانه، وفَقِّ قواعد ومعايير محددة وواضحة، يضعها المعلم بالاشتراك مع الطلبة. ويُعرف تقويم الأقران بأنه طريقة ينخرط فيها الطلبة في النقد التأملي لتكليفات الطلبة الآخرين وتزويدهم بالتغذية الراجعة، باستخدام معايير محددة مسبقاً (Van der Pol et al., 2008). ويُعد نشاطاً تعليمياً تقويمياً يدعم عمليات التعلم البنائي لدى المتعلم، كما يُعد أحد مجالات التطبيق المهمة في نظرية النمو الاجتماعي لـ"فيجوتسكي"، الذي يعكس فكرة النشاط الجماعي في تنمية الوظائف والقدرات العقلية العليا وتطويرها، من خلال السياق الاجتماعي (سحلول، 2020). ويعتمد تقويم الأقران على أن تحقيق الطالب لنواتج التعلم تتم عبر عملية معرفية معقدة وعميقة، مما يعطي الطالب قدرة أكبر على إصدار حكم تجاه المعلم، الذي يعتمد في تقويمه على معرفة سابقة بموضوع التعلم، وليس على عملية تعلم حديثة (حماد، 2021). ومع قلة خبرة الطالب في عملية التقويم؛ إلا أن تقويم الأقران لا يكون دائماً أقل فاعلية من تقويم المعلم (أحمد وآخرون، 2022)؛ فهو يمنح الطالب التعبير عن آرائه وأفكاره ومشاعره، من دون خجل أو تحفظ أمام زملائه، بشكل أفضل وأكثر جرأة من تعبيره أمام المعلم، وهذا يؤكد أهمية تقويم الأقران بإشراك المتعلم في عملية التعلم والتقويم.

وأشارت نتائج الدراسات إلى أن تقويم الأقران مفيد للمتعلمين كمقيمين ومقيمين (Patchan & Schunn, 2016)، مما يؤدي إلى تأثيرات إيجابية على أداء الطلبة في الاختبارات واكتساب مهارات التعلم (Jhangiani, 2016)؛ كما يفْعَل ويَطوِّر مشاركة أفضل الطلبة في عملية التعلم (Willey & Gardner, 2010)؛ ويحسن دافعية الطلبة والاستقلالية والتحكم في التعلم (Adediwura, 2012; Planas Lladó et al., 2013)؛ وينمي مهارات التفكير العليا لديهم (Topping, 2009). وهناك سبب آخر لتزايد استخدام تقويم الأقران في التعليم الجامعي، يتمثل في الحاجة إلى تزويد الخريجين بمهارات المستقبل المطلوبة في مكان العمل (Topping, 2009)، إذ إن القدرة على تفسير عمل الزملاء والأقران، شرط أساسي وضروري للتطوير المهني وتحسين الأداء (Sluijsmans et al., 2004). ويُعدُّ تقويم الأقران من أهم أساليب التقويم الواقعي، الذي يسهم في إكساب وتنمية خصائص الخريجين المرتبطة بكفاءات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين؛ المتمثلة في أبعاد متعددة منها: التفكير الناقد، والعمل الجماعي، والتواصل؛ كما توفر التغذية الراجعة للأقران بيئة مناسبة لممارسة مهارات التفكير الناقد. فقد توصلت العديد من الدراسات؛ منها (Ekahitanond, 2013; Faridah,

(et al., 2020; Zhan, 2021) إلى أن التقويم القائم على الأقران، يسهم إيجابياً في إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد وتنميته في البيئة التعليمية والمهنية؛ كالاستنتاج والقدرة على التمييز، والمعرفة وفحص المعطيات، والاستنباط ومعرفة العلاقات، وتقويم المناقشات وتمييز نقاط القوة والضعف، والتفسير والقدرة على استخلاص النتائج.

وتؤيد النظرية البنائية المعرفية أهمية تقويم الأقران ودوره في تنمية التفكير الناقد؛ فقد أكدت أنشطة المتعلم -وهو يحاول اكتشاف العالم من حوله، وبناء معرفته بنفسه وتشجيعه وحته - على التفكير الناقد لحل المشكلات التي تواجهه في حياته، وهذا التفاعل المتعدد الأبعاد يساعده على تطوير التفكير، واكتساب مهارات عليا (الزعبي، 2014). وفي بُعد آخر من الكفاءات، أشارت دراسة استقصائية أجرتها الرابطة الوطنية للكليات وأرباب العمل، إلى أن القدرة على العمل في فريق جماعي، هي المهارة الأكثر طلباً للخريجين الجدد من قبل أرباب العمل (Loughry et al., 2014)، وهذه المهارة تكتسب وتتطور من خلال ممارسات تقويم الأقران، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى حدوث تطور ملحوظ في مهارات التعامل مع الآخرين من خلال التفاعل المباشر والمتكرر مع تقويم الأقران (Bernardin & Villanova, 2005; Brutus et al., 2013; Donia et al., 2018; Sridharan & Boud, 2019).

وتركز النظرية البنائية الاجتماعية على التعلم النشط، الذي يتم في سياق اجتماعي تفاعلي بين الطالب والمعلم، وبين الطلبة مع بعضهم بعضاً، وتؤكد هذه النظرية أن المعرفة تتشكل وتتطور من خلال المشاركة الجماعية، وهي تقتضي التعاون في تنفيذ أنشطة التعلم من خلال التفاوض والمناقشات الاجتماعية والمراقبة والتقويم؛ (العطيوي، 2020)، ويتحقق هذا بالتقويم القائم على الأقران.

وتعدُّ مهارات التواصل من الكفاءات الأساسية الست التي قدمها مجلس الاعتماد للتعليم الطبي للخريجين لطلبة الدراسات العليا في الولايات المتحدة (O'Sullivan et al., 2008)، فالتواصل -الشفوي والمكتوب- كفاءة مهمة يجب تحقيقها لجميع التخصصات؛ لأنها تمكن الطلبة من العمل بنجاح في البيئة المهنية، وهي مهارة يجب نقلها من الصف الدراسي إلى مكان العمل (Zivkovic, 2014).

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات منها: (Krause et al., 2017; Fang et al., 2020) فعالية تقويم الأقران في اكتساب مهارات التواصل.

مشكلة الدراسة

مما تقدم، يتبين لنا أن مهارات التفكير الناقد والقدرة على العمل الجماعي والتواصل، مهمة وضرورية للحياة الجامعية والمهنية، إلا أن هناك فجوة في الكفاءات تبين مستوى المهارات المطلوبة من قبل أصحاب العمل، والمستوى الذي اكتسبه الطلبة خلال دراستهم الجامعية (Martin et al., 2005; Willey & Gardner, 2010)، وعلى الرغم من أن تقييم الأقران قد أثبت فعاليته في تعزيز تنمية العمل الجماعي والتواصل، والتفكير الناقد والمهارات المهنية الأخرى لدى طلبة المرحلة الجامعية (Brusa & Harutyunyan, 2019; Handayani & Genisa, 2019)، إلا أن هناك القليل من الأدلة التجريبية لدعم هذا التصور لدى طلبة الدراسات العليا، فالتأمل في الدراسات التي تناولت تقييم الأقران يلاحظ أن معظم هذه الدراسات تم إجراؤها على طلبة المدارس الثانوية والمتوسطة، وطلبة الجامعات في مرحلة البكالوريوس (Lee & Yu, 2016; Zou et al., 2017)؛ ما يؤكد الحاجة إلى إجراء استقصاء لهذا النوع من التقييم بين طلبة الدراسات العليا في الجامعات. ففي حدود علم الباحث، هناك محدودية للدراسات التي تناولت الكشف عن إدراكات الطلبة في برامج الدراسات العليا لتقييم الأقران؛ إذ هدفت دراسة (Fan, 2014) إلى استكشاف خبرات وإدراكات طلبة الدراسات العليا الدوليين في تقييم الأقران، من خلال استخدام المقابلات والاستبانات والملاحظة مع 42 طالباً وطالبة، يدرسون في برامج الدراسات العليا في خمسة تخصصات شملت إدارة الأعمال، والتعليم ما قبل المدرسي والابتدائي، والتعليم المتوسط والثانوي، والهندسة الكيميائية، وعلوم الكمبيوتر، في إحدى جامعات المملكة المتحدة خلال العامين الدراسيين (2010/2011-2011/2012)؛ وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الأقران عامل مؤثر في اكتساب مهارات التعلم، إلا أنه يمثل تحدياً يحتاج إلى اكتساب مهارات للتعامل معه بنجاح.

تناولت دراسة (Sridharan et al., 2018) العلاقة بين إدراكات الطلبة لبعض خصائص تقييم الأقران (إخفاء هوية المقيم، وملاءمة الأسئلة المطروحة، وتخصيص الدرجات)، والكفاءة الذاتية المدركة لتقييم الأقران (الحد من الصراع، وتحسين التواصل، وتعزيز العمل الجماعي) لدى طلبة برنامج المحاسبة للمجستير في إحدى الجامعات الأسترالية، وتم جمع البيانات عبر مسح لتصورات الطلبة عن خبراتهم باستخدام المقابلات والملاحظات والاستبانات. وأشارت النتائج إلى ارتباط

منح الدرجات المناسبة ببعدي تحسين التواصل داخل فريق العمل، وتعزيز العمل الجماعي. وكذلك توصلت النتائج إلى وجود ارتباط بُعد إخفاء هوية القرين المقيّم ببُعد زيادة الصراع بين أعضاء الفريق. وأشارت الدراسة إلى أن هناك حاجة ملحة إلى تضمين آليات إضافية في تقويم الأقران، بما في ذلك التغذية الراجعة البنائية وتدخل أعضاء هيئة التدريس في تعديل الدرجات الممنوحة من القرين المقيّم في حال عدم مناسبتها. كما تقصت دراسة (حماد، 2021) فاعلية تقويم الأقران مجهول الهوية في تحقيق بعض نواتج التعلم، وجمعت البيانات من عينة من طالبات الدراسات العليا/ماجستير، بلغ عددهن 45 طالبة، يدرسن مقرر الإحصاء التربوي في جامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأداء التحصيلي للمجموعة التي مارست تقويم الأقران، أعلى من المجموعة الضابطة وأفضلها، وأشارت إلى أن تقويم الأقران ذو أثر إيجابي في تحقيق نواتج التعلم المتعلقة بقيم الطالبة؛ فهو يسهم في نمو العدالة والموضوعية ودافعية الإتقان في التقويم والإحساس بالمسؤولية. وكشفت الدراسة عن ظهور اتجاه إيجابي نحو ممارسة تقويم الأقران، وأكدت الدراسة أهمية تزويد الطالب بمعايير معدة مسبقاً للتقويم.

وقد تختلف إدراكات تقويم الأقران حسب سياق أو خصائص الطلبة المشاركين في هذا التقويم. وأحد العوامل التي تمت دراستها وتؤثر في هذه الإدراكات؛ هو النوع الاجتماعي؛ فقد وجد الباحثون أحياناً إدراكات أكثر إيجابية نحو تقويم الأقران لدى الطلبة الذكور (Wen & Tsai, 2006)، وأحياناً إدراكات أكثر إيجابية لدى الإناث (Warrington et al., 2000)، وأحياناً لا يوجد فرق (Cheng et al., 2014; Collimore et al., 2015). ويأتي التخصص الدراسي ثاني أكثر العوامل المؤثرة في إدراكات تقويم الأقران. كما وجد باحثون آخرون أن هناك ارتباطاً كبيراً بين التخصص الرئيسي للطلبة والسهولة المدركة لتقويم الأقران. فعلى سبيل المثال، كان الطلبة المتخصصون في إدارة الأعمال والاقتصاد والقانون أكثر قبولاً وإيجابية نحو تقويم الأقران من الطلبة في العلوم الإنسانية (Praver et al., 2011). بالإضافة إلى ذلك، قد يكون لبعض التخصصات خبرات سابقة في تقويم الأقران، التي ارتبطت سابقاً بوجود إدراكات سلبية أقل تجاه تقييم الأقران (Wen & Tsai, 2006). واسترعى هذا الأمر اهتمام الباحث ووجهه نحو الكشف عن دلالة الدور المعدل لكل منهما في العلاقة التي قد توجد بين إدراكات تقييم الأقران وكفاءات التعلم والعمل التي أشارت إليها الأدبيات، المتمثلة في العمل الجماعي والتواصل والتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات العليا.

مما تقدم، تتضح مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي:

هل يوجد تأثير دال إحصائي لتقويم الأقران على كفاءات التعلم والعمل (التفكير الناقد، العمل الجماعي، التواصل)، بوجود (النوع الاجتماعي، التخصص الدراسي) متغيراً معديلاً لدى طلبة الدراسات العليا؟

أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة إلى الكشف عن التأثير الدال لتقويم الأقران على:
- كفاءة التفكير الناقد؛ بوجود (النوع الاجتماعي، التخصص الدراسي) متغيراً معديلاً لدى طلبة الدراسات العليا.
- كفاءة العمل الجماعي، بوجود (النوع الاجتماعي، التخصص الدراسي) متغيراً معديلاً لدى طلبة الدراسات العليا.
- كفاءة التواصل، بوجود (النوع الاجتماعي، التخصص الدراسي) متغيراً معديلاً لدى طلبة الدراسات العليا.

أهمية الدراسة

- تثبت أهمية الدراسة من تناولها لتقويم الأقران، الذي أجمعت العديد من الدراسات على فوائده المتعددة، من حيث اجتياز الاختبارات أو اكتساب مهارات التعلم، وتحسين العوامل الدافعية ومهارات العمل في القرن الحادي والعشرين.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة صانعي السياسات والقائمين عليها في مؤسسات التعليم الجامعي إلى ضرورة مراجعة طرائق التقويم وأساليبه المعمول بها حالياً، وتضمن أساليب تقويم الأقران من أجل إكساب الطلبة الكفاءات الأساسية اللازمة للنجاح في المهن المستقبلية.
- رفد المكتبة العربية بأداة قياس إدراكات الطلبة لتقييم الأقران، تتسم بخصائص سيكومترية مقبولة.
- تساعد هذه الدراسة في إثراء الأدب التربوي بالمعارف والممارسات والتوجهات الحديثة المرتبطة بتقويم الأقران.

حدود الدراسة

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021/2022.
- الحدود المكانية: جامعة الحدود الشمالية بمدينة عرعر شمال المملكة العربية السعودية.
- الحدود الموضوعية: تقويم الأقران وكفاءات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين، التي اقتصر على كفاءات التفكير الناقد والعمل الجماعي والتواصل.
- الحدود البشرية: طلبة الدراسات العليا في جامعة الحدود الشمالية.

مصطلحا الدراسة

تقويم الأقران: نوع من أنواع التقويم الحقيقي، يتضمن إعطاء الطالب بعض المسؤولية في إصدار حكم يتعلق بجودة عمل زميله وتقديم تغذية راجعة له، ووفق معايير معدة مسبقاً (علام، 2004). ويتحدد تقويم الأقران إجرائياً في الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس إدراك تقويم الأقران.

كفاءات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين: هي المهارات والمعارف والخبرة وعادات العمل والسمات الشخصية، التي يجب على الطلبة إتقانها للنجاح في التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين (Moyer, 2016). وتتحدد كفاءات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس التفكير الناقد، والعمل الجماعي، والتواصل.

فروض الدراسة

- في ضوء ما جاء في أهداف الدراسة، والإطار النظري والدراسات السابقة، تسعى الدراسة إلى التحقق من الفروض الآتية:
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لتقويم الأقران على كفاءة التفكير الناقد، بوجود النوع الاجتماعي متغيراً معدلاً لدى طلبة الدراسات العليا.
 - لا يوجد تأثير دال إحصائياً لتقويم الأقران على كفاءة العمل الجماعي، بوجود النوع الاجتماعي متغيراً معدلاً لدى طلبة الدراسات العليا.
 - لا يوجد تأثير دال إحصائياً لتقويم الأقران على كفاءة التواصل، بوجود النوع الاجتماعي متغيراً معدلاً لدى طلبة الدراسات العليا.

- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لتقويم الأقران على كفاءة التفكير الناقد، بوجود التخصص الدراسي متغيراً معدلاً لدى طلبة الدراسات العليا.
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لتقويم الأقران على كفاءة العمل الجماعي، بوجود التخصص الدراسي متغيراً معدلاً لدى طلبة الدراسات العليا.
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لتقويم الأقران على كفاءة التواصل، بوجود التخصص الدراسي متغيراً معدلاً لدى طلبة الدراسات العليا.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبة طبيعة الدراسة، التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين إدراكات طلبة الدراسات العليا لتقويم الأقران، وكفاءات التفكير الناقد والعمل الجماعي والتواصل.

مجتمع الدراسة: ضم مجتمع الدراسة 136 طالباً وطالبة: 34 ذكراً بنسبة 25%، 102 إناث بنسبة 75%، يدرسون في برامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس، واللغة العربية وتقنيات التعليم، والفيزياء.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة الأساسية 82 طالباً وطالبة: منها 23 ذكراً بنسبة 28% و 59 إناثاً بنسبة 72%. كما بلغ عدد التخصصات العلمية 47 بنسبة 57.3%، في حين بلغ عدد التخصصات الأدبية 35 بنسبة 42.7%. وضمت العينة الاستطلاعية 20 فرداً، لمعرفة وضوح فقرات الأدوات واستخراج المؤشرات السيكمترية.

أدوات الدراسة

مقياس إدراكات تقويم الأقران: تم بناء المقياس في ضوء الاطلاع على دراسات (Wen & Tsai, 2006; Kaufman & Schunn, 2011; McGarr & Clifford, 2013; Colli-more et al., 2015; Schunn et al., 2016; Krause et al., 2017; Varela & Mead, 2018; Sridharan & Boud, 2019; Faridah, et al., 2020). ويهدف المقياس إلى الكشف عن تصورات المستجيبين لتقويم الأقران كأسلوب تقويمي. يتكون المقياس من أربعة أبعاد، تشمل: الاتجاهات الإيجابية 12 فقرة، والاتجاهات السلبية 7 فقرات، والمعارف 6 فقرات، والممارسات 3 فقرات. ومن ثمّ تبلغ فقرات المقياس 28 فقرة. يتم الاستجابة على

المقياس وفقاً لمقياس ليكرت خماسي التدرج، يراوح ما بين لا أوافق إطلاقاً 1، وأوافق تماماً 5. ومن ثمّ تبلغ الدرجة العظمى للمقياس 140 درجة، والدرجة الصغرى 28 درجة.

صدق المقياس: للتحقق من صدق المحتوى، تم عرض فقرات المقياس على متخصصين في علم النفس؛ لبحث مدى وضوح الفقرات وارتباطها بالمحتوى والهدف واستجابة الطلبة، وتمت الموافقة على فقرات المقياس. ولحساب صدق فقرات المقياس، تم استخدام طريقة صدق المفردات؛ وذلك بحساب معامل ارتباط بين درجة كل فقرة في البعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية؛ إذ راوحت معاملات الارتباط بين 0.351 و0.655، وهي معاملات مقبولة وتدل على صدق المقياس. وتم أيضاً استخدام طريقة الصدق التمييزي؛ إذ بلغت قيمة "ت" 3.805 عند درجات حرية $df=18$ ، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.001، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي الإدراكات ومنخفضيها.

ثبات درجات المقياس: استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات للدرجات الكلية للمقياس 0.883 وهي قيمة مرتفعة، وبلغت معاملات ثبات درجات أبعاد المقياس؛ الاتجاهات الإيجابية، الاتجاهات السلبية، المعارف، الاتجاهات على الترتيب 0.786، 0.815، 0.874، 0.862، وهي معاملات مقبولة.

الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس بعضها مع بعض والدرجة الكلية، وجدول 1 يوضح النتائج.

جدول 1

معاملات ارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	1	2	4	4
1	الاتجاهات الإيجابية	1			
2	الاتجاهات السلبية	*0.35			
3	المعارف	**0.62	*0.33		
4	الممارسات	**0.79	*0.037	**0.36	
5	الدرجة الكلية	**0.84	**0.58	**0.76	**0.72

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول 1 أن معاملات الارتباط راوحت بين 0.33 و 0.84، وهي قيم دالة إحصائياً.

مقياس كفاءات التعلم والعمل: أعدّ مقياس كفاءات التعلم في القرن الحادي والعشرين (Hixson et al., 2012)، بهدف قياس مهارات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين. يتكون المقياس من 8 كفاءات. ولأغراض الدراسة، تم اختيار 3 من هذه الكفاءات، شملت التفكير الناقد 6 فقرات، والعمل الجماعي 5 فقرات، والتواصل 5 فقرات. ويتم الاستجابة على المقياس وفقاً لمقياس ليكرت الرباعي، لتدرج يراوح بين: ينطبق بدرجة كبيرة 4، إلى لا ينطبق 1، ومن ثمّ تصبح الدرجة العظمى للمقياس 64، والدرجة الصغرى 16.

صدق المقياس: تم ترجمة المقياس بأبعاده الثلاثة، وتعريبه بوساطة مختصين في مجال الترجمة ممن لديهم خبرة في مجال التربية، ثم بعد ذلك تم عرض فقرات المقياس على بعض المختصين في مجال القياس والتقويم؛ للتحقق من صدق الفقرات ومدى ملاءمتها للبيئة المحلية؛ وبذلك تم التحقق من صدق الترجمة وصدق المحتوى. ولحساب صدق المفردات، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية؛ إذ راوحت معاملات الارتباط بين 0.324 و 0.673، وهي معاملات مقبولة وتدل على صدق المقياس. وتم أيضاً استخدام طريقة الصدق التمييزي، فقد بلغت قيمة "ت" 3.571 عند درجات حرية $df=18$ ، وهي قيمة دالة عند مستوى 0.001، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين مرتفعي الكفاءات ومنخفضيها.

ثبات المقياس: استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ؛ إذ بلغ معامل الثبات للدرجات الكلية للمقياس 0.872 وهو معامل مرتفع، وبلغت معاملات ثبات درجات أبعاد المقياس؛ التفكير الناقد، العمل الجماعي، التواصل على الترتيب 0.771، 0.824، 0.764، وهي معاملات مقبولة.

الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس بعضها مع بعض، وجدول 2 يوضح النتائج.

جدول 2

معاملات ارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	1	2	3
1	التفكير الناقد	1		
2	العمل الجماعي	**0.76		
3	التواصل	**0.77	**0.93	
4	الدرجة الكلية	**0.89	**0.94	**0.95

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول 2، أن معاملات الارتباط راوحت بين 0.76 و 0.95، وهي قيم دالة إحصائياً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis بطريقة "إدخال"، ضمن حزمة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS, V.23).

نتائج الدراسة

الفرضية الأولى: للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد، وجدول 3 يوضح النتائج.

جدول 3

نتائج تقدير نموذج الانحدار المتعدد لقياس أثر الدور المعدل (النوع الاجتماعي) للعلاقة بين
تقويم الأقران وكفاءة التفكير الناقد

النموذج الأول			النموذج الثاني			المتغير التابع	المتغيرات المستقلة
B	T	الدلالة المحسوبة	B	T	الدلالة المحسوبة		
0.09	4.76	0.000	-	-	-	تقويم الأقران	
-	-	-	0.001	0.034	0.973	تقويم الأقران X النوع	
	0.543			0.543		R	كفاءة التفكير الناقد
	0.295			0.295		R2	
	0.295			0.000		$\Delta R2$	
	16.536			0.001		ΔF	
	0.000			0.973		ΔF دلالة	

يتضح من قراءة جدول 3 في النموذج الأول، وجود ارتباط موجب ومتوسط ودال إحصائياً بين تقويم الأقران والتفكير الناقد عند مستوى الدلالة 0.05؛ مما يشير إلى أن تقويم الأقران يؤثر تأثيراً إيجابياً في التفكير الناقد. أما في النموذج الثاني، فبعد أن تم إدخال المتغير التفاعلي المعدل (النوع الاجتماعي) لمعرفة تأثيره في تعديل العلاقة بين المتغيرين، اتضح عدم وجود أثر دال إحصائياً لصيغة التفاعل بين تقويم الأقران والنوع الاجتماعي في التفكير الناقد عند المستوى 0.05.

وعليه، يمكن القول بأن المتغير المعدل (النوع الاجتماعي) لم يسهم معنوياً في تعديل العلاقة بين المتغيرين، وهذا يؤيد فرضية البحث التي تنص على أنه: "لا يوجد تأثير دال إحصائياً لتقويم الأقران على كفاءة التفكير الناقد، بوجود النوع الاجتماعي متغيراً معدلاً لدى طلبة الدراسات العليا".

الفرضية الثانية: للتحقق من صحة الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد، وجدول 4 يوضح النتائج.

جدول 4

نتائج تقدير نموذج الانحدار المتعدد لقياس أثر الدور المعدل (النوع الاجتماعي) للعلاقة بين تقويم الأقران وكفاءة العمل الجماعي

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	النموذج الأول			النموذج الثاني		
		B	T المحسوبة	الدلالة المحسوبة	B	T المحسوبة	الدلالة المحسوبة
تقويم الأقران		0.153	3.94	0.000	-	-	-
تقويم الأقران X النوع			-		0.198	2.20	0.035
كفاءة العمل الجماعي	R		0.571			0.646	
	R ²		0.326			0.417	
	Δ R ²		0.326			0.091	
	Δ F		7.75			4.84	
	دلالة Δ F		0.002			0.035	

يتضح من قراءة جدول 4 في النموذج الأول، وجود ارتباط موجب ومتوسط ودال إحصائياً بين تقويم الأقران والعمل الجماعي عند مستوى الدلالة 0.05؛ مما يشير إلى أن تقويم الأقران يؤثر تأثيراً إيجابياً في العمل الجماعي. أما في النموذج الثاني، فبعد أن تم إدخال المتغير التفاعلي المعدل (النوع الاجتماعي) لمعرفة تأثيره في تعديل العلاقة بين المتغيرين، اتضح وجود أثر دال إحصائياً لصيغة التفاعل بين تقويم الأقران والنوع الاجتماعي في العمل الجماعي عند المستوى 0.05؛ وعليه يمكن القول بأن المتغير المعدل (النوع الاجتماعي) أسهم معنوياً في تعديل العلاقة بين المتغيرين، ومن ثم لا يؤيد فرضية البحث، ويؤيد القرار البديل.

الفرضية الثالثة: للتحقق من صحة الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد، وجدول 5 يوضح النتائج.

جدول 5

نتائج تقدير نموذج الانحدار المتعدد لقياس أثر الدور المعدل (النوع الاجتماعي) للعلاقة بين تقويم الأقران وكفاءة التواصل

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	النموذج الأول			النموذج الثاني		
		B	T المحسوبة	الدلالة المحسوبة	B	T المحسوبة	الدلالة المحسوبة
	تقويم الأقران	0.056	2.57	0.012	-	-	-
	تقويم الأقران X النوع		-		0.069	1.59	0.115
كفاءة التواصل	R		0.285			0.332	
	R ²		0.081			0.110	
	ΔR^2		0.081			0.029	
	ΔF		3.49			2.54	
	دلالة ΔF		0.035			0.115	

يتضح من قراءة جدول 5، في النموذج الأول، وجود ارتباط موجب ومتوسط ودال إحصائياً بين تقويم الأقران وكفاءة التواصل عند مستوى الدلالة 0.05، مما يشير إلى أن تقويم الأقران يؤثر تأثيراً إيجابياً في كفاءة التواصل. أما في النموذج الثاني، فبعد أن تم إدخال المتغير التفاعلي المعدل (النوع الاجتماعي) لمعرفة تأثيره في تعديل العلاقة بين المتغيرين، اتضح عدم وجود أثر دال إحصائياً لصيغة التفاعل بين تقويم الأقران والنوع الاجتماعي في كفاءة التواصل عند المستوى 0.05. وعليه، يمكن القول بأن المتغير المعدل (النوع الاجتماعي) لم يسهم معنوياً في تعديل العلاقة بين المتغيرين، وهذا يؤيد فرضية البحث.

الفرضية الرابعة: للتحقق من صحة الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد، وجدول 6 يوضح النتائج.

جدول 6

نتائج تقدير نموذج الانحدار المتعدد لقياس أثر الدور المعدل (التخصص الدراسي) للعلاقة بين
تقويم الأقران وكفاءة التفكير الناقد

النموذج الأول			النموذج الثاني			المتغيرات المستقلة	المتغير التابع
B	T	الدلالة المحسوبة	B	T	الدلالة المحسوبة		
0.089	4.58	0.000	-	-	-	تقويم الأقران	
-	-	-	0.149	2.718	0.008	تقويم الأقران X التخصص الدراسي	
	0.472			0.539		R	كفاءة التفكير الناقد
	0.223			0.290		R ²	
	0.223			0.067		ΔR^2	
	11.34			7.39		ΔF	
	0.000			0.008		دلالة ΔF	

يتضح من قراءة جدول 6 في النموذج الأول، وجود ارتباط موجب ومتوسط ودال إحصائياً بين تقويم الأقران وكفاءة التفكير الناقد عند مستوى الدلالة 0.05، مما يُشير إلى أن تقويم الأقران يؤثر تأثيراً إيجابياً في كفاءة التفكير الناقد. أما في النموذج الثاني، فبعد أن تم إدخال المتغير التفاعلي المعدل (التخصص الدراسي) لمعرفة تأثيره في تعديل العلاقة بين المتغيرين، اتضح وجود أثر دال إحصائياً لصيغة التفاعل بين تقويم الأقران والتخصص الدراسي في كفاءة التفكير الناقد عند المستوى 0.05. وعليه، يمكن القول بأن المتغير المعدل (التخصص الدراسي) أسهم معنوياً في تعديل العلاقة بين المتغيرين، وهذا لا يؤيد فرضية البحث، ويؤيد القرار البديل.

الفرضية الخامسة: للتحقق من صحة الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد، وجدول 7 يوضح النتائج.

جدول 7

نتائج تقدير نموذج الانحدار المتعدد لقياس أثر الدور المعدل (التخصص الدراسي) للعلاقة بين
تقويم الأقران وكفاءة العمل الجماعي

النموذج الأول			النموذج الثاني			المتغير المتابع	المتغيرات المستقلة
B	T	الدلالة المحسوبة	B	T	الدلالة المحسوبة		
0.083	4.24	0.000	-	-	-	تقويم الأقران	
-	-	-	0.25	0.432	0.667	تقويم الأقران X التخصص	
	0.446			0.448		كفاءة العمل	R
	0.199			0.201		الجماعي	R2
	0.199			0.002			$\Delta R2$
	9.816			0.187			ΔF
	0.000			0.667			دلالة ΔF

يتضح من قراءة جدول 7 في النموذج الأول، وجود ارتباط موجب ومتوسط ودال إحصائياً بين تقويم الأقران وكفاءة العمل الجماعي عند مستوى الدلالة 0.05؛ مما يشير إلى أن تقويم الأقران يؤثر تأثيراً إيجابياً في كفاءة العمل الجماعي. أما في النموذج الثاني، فبعد أن تم إدخال المتغير التفاعلي المعدل (التخصص الدراسي) لمعرفة تأثيره في تعديل العلاقة بين المتغيرين، اتضح عدم وجود أثر دال إحصائياً لصيغة التفاعل بين تقويم الأقران والتخصص الدراسي في كفاءة العمل الجماعي عند المستوى 0.05. وعليه، يمكن القول بأن المتغير المعدل (التخصص الدراسي)، لم يسهم معنوياً في تعديل العلاقة بين المتغيرين، مما يؤيد فرضية البحث.

الفرضية السادسة: للتحقق من صحة الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد، وجدول 8 يوضح النتائج.

جدول 8

نتائج تقدير نموذج الانحدار المتعدد لقياس أثر الدور المعدل (التخصص الدراسي) للعلاقة بين تقويم الأقران وكفاءة التواصل

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة	النموذج الأول			النموذج الثاني		
		B	T	الدلالة المحسوبة	B	T	الدلالة المحسوبة
	تقويم الأقران	0.083	4.24	0.000	-	-	-
	تقويم الأقران X التخصص		-		0.25	0.432	0.667
كفاءة	R		0.282			0.382	
التواصل	R ²		0.079			0.146	
	ΔR^2		0.079			0.067	
	ΔF		3.410			6.095	
	دلالة ΔF		0.038			0.016	

يتضح من قراءة جدول 8 في النموذج الأول، وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين تقويم الأقران وكفاءة التواصل عند مستوى الدلالة 0.05؛ مما يشير إلى أن تقويم الأقران يؤثر تأثيراً إيجابياً في كفاءة التواصل. أما في النموذج الثاني، فبعد أن تم إدخال المتغير التفاعلي المعدل (التخصص الدراسي) لمعرفة تأثيره في تعديل العلاقة بين المتغيرين، اتضح وجود أثر دال إحصائياً لصيغة التفاعل بين تقويم الأقران والتخصص الدراسي في كفاءة التواصل عند المستوى 0.05، وعليه، يمكن القول بأن المتغير المعدل (التخصص الدراسي) أسهم معنوياً في تعديل العلاقة بين المتغيرين، وهذا لا يؤيد فرضية البحث، ويؤيد القرار البديل.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أشارت نتائج الدراسة في فرضيتها الأولى إلى أن النوع الاجتماعي لم يؤد دوراً معديلاً في العلاقة بين تقويم الأقران والتفكير الناقد؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، سواء في إدراكات تقويم الأقران أو التفكير الناقد. ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن معايير القبول الحالية في الجامعة لبرامج الدراسات العليا لا تفرق

بين الجنسين وهي موحدة لهما، وإنما تعتمد على المؤهلات والاستعدادات والقدرات، وهذا يخلق نوعاً من التجانس، إضافة إلى أن عيني الدراسة من الجنسين هما نتاج تعليمي لإستراتيجيات تعليم وتعلم موحدة من قبل أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، وقد يُعزى ذلك إلى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا، وقدرتهم المتكافئة على إدارة الموقف التفاعلي بين متطلبات التقويم الذاتي ومهارات التفكير الناقد.

في حين أشارت نتائج الدراسة في فرضيتها الثانية، إلى التأثير المعدل الدال إحصائياً للنوع في العلاقة بين تقويم الأقران والعمل الجماعي، ويعزى ذلك في ضوء ما أشارت إليه بعض الدراسات (Misra & Templer, 2012; Mitchell & Hesli, 2013) إلى وجود فروق في النوع نحو العمل الجماعي لصالح الإناث؛ إذ تميل الإناث إلى التعاون والعمل الجماعي بدرجة أكبر من الذكور، ويعود ذلك إلى أن الثقة الفردية لدى الإناث أقل، ومن ثمَّ يرين أن النجاح يكمن في الثقة والكفاءة الذاتية الجماعية، كما يمكن عزو ذلك من خلال الاختلافات في جانب الطلب (أي يُطلب من النساء الإسهام أكثر من الرجال)، والاختلافات في جانب العرض (أي تتطوع النساء للإسهام أكثر من الرجال) (Babcock & Weingart, 2017; Kopanyi-Peuker, 2019).

وأشارت نتائج الدراسة في فرضيتها الثالثة، إلى عدم وجود تأثير معدل دال إحصائياً للنوع في العلاقة بين تقويم الأقران وكفاءة التواصل. فمبدأ الانتقاء هو فلسفة القبول في برامج الدراسات العليا؛ بناءً على القدرات العقلية والمستويات المعرفية والمهارات البحثية. ويتوقع من طلبة أصحاب الأفضلية أن يشعروا بأن التحاقهم بالبرامج يمثل لهم تحقيقاً لقيمهم الذاتية، مدعومين بدافعية إنجاز عالية؛ سعيًا إلى إرضاء طموحهم وتحقيقاً لأهدافهم المستقبلية المنشودة. ويدرك الطلبة، على اختلاف نوعهم الاجتماعي، أهمية مهارات التواصل في بيئتهم الدراسية التي تعتمد على إستراتيجيات للتعليم والتعلم، وهي تتطلب مناقشات وتبادل معلومات وأفكاراً وآراء وعمليات نقد وتقويم، وهذا من شأنه أن يحقق عدم استقلالية النوع الاجتماعي. وقد يُعزى ذلك في ضوء التشابه الذي أشارت إليه الدراسات إلى القيم التي يضعها كل من الذكور والإناث على مهارات التواصل، ومن ثمَّ إدراك أهمية مهارات التواصل للجنسين، على الرغم من اختلاف المهارات الشخصية بينهما (Del Giudice, 2011).

وأشارت النتائج في فرضيتها الرابعة، إلى وجود تأثير معدل دال إحصائياً للتخصص الدراسي في العلاقة بين تقويم الأقران والتفكير الناقد. وقد يُفسر ذلك في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة (Profetto-McGrath, 2003; Tiwari & Lai, 2003)، بسبب وجود فروق في مهارات التفكير الناقد بين التخصصات العلمية والأدبية الإنسانية لصالح ذوي التخصصات العلمية، ويعود ذلك إلى طبيعة المقررات العلمية ومتطلباتها وأنشطتها المنهجية؛ مما أدى إلى وجود تباين في هذه المهارات بين طلبة عينة الدراسة، وهو ما انعكس على نوعية العلاقة الارتباطية بين تقويم الأقران والتفكير الناقد.

وأشارت نتائج الدراسة في فرضيتها الخامسة، إلى عدم وجود تأثير معدل للتخصص الدراسي في العلاقة بين تقويم الأقران والعمل الجماعي. ويمكن عزو ذلك إلى أن الاتجاهات نحو العمل الجماعي والتعاون لا يرتبط بالتخصصات الدراسية العلمية أو الأدبية، إنما يستند إلى عوامل أخرى تتعلق بطبيعة المهام والدافعية والعوامل الشخصية للمشاركين (Arthur et al., 2005; Sander et al., 2015)، ومن ثمَّ في غياب هذه العوامل، قد لا توجد فروق دالة إحصائياً بين التخصصين في العمل الجماعي والتعاون، الأمر الذي أدى إلى تقارب متوسطات كفاءة العمل الجماعي للطلبة ذوي التخصصات العلمية والأدبية، ومن ثم فإن الارتباط بين تقويم الأقران يفقد الدلالة الإحصائية.

وأشارت النتائج في فرضيتها السادسة، إلى وجود تأثير معدل للتخصص الدراسي في العلاقة بين تقويم الأقران وكفاءة التواصل. ويمكن تفسير ذلك، في ضوء العوامل المؤثرة في التواصل؛ مثل الاتجاهات نحو تجنب الأخطاء، إذ تبين نتائج الدراسات أن المتعلمين ذوي التخصصات الأدبية، يمتلكون اتجاهات أفضل نحو تجنب الأخطاء في التواصل الشفوي والكتابي (Abebe & Deneke, 2014)، كما يُمكن عزوه إلى عامل القلق المصاحب للتحدث مع الآخرين، وارتفاع أثره لدى ذوي التخصصات الأدبية؛ وقد يرجع ذلك إلى نقص المقررات التدريبية العملية والأنشطة اللامنهجية والمنهجية المصاحبة لهذا التخصص (Alrowayeh, 2017).

توصيات الدراسة ومقترحاتها

- في ضوء نتائج الدراسة، يقدم الباحث التوصيات الآتية:
- في ضوء ارتباط تقويم الأقران بكفاءات التفكير الناقد والعمل الجماعي والتواصل، يوصي الباحث القائمين على سياسات التقويم في الجامعات، بضرورة تبني أسلوب تقويم الأقران كأحد أساليب التقويم الواقعي المعتمدة في توصيف المقررات الأكاديمية.
- لفت انتباه مكتب الكفاءات الأساسية إلى تبني إستراتيجية تقويم الأقران؛ كأحد المداخل الواعدة في تنمية الكفاءات الأساسية، خاصة كفاءة التفكير الناقد والعمل الجماعي والتواصل.
- في ضوء الدور المعدل لمتغيرات النوع والتخصص الدراسي في العلاقة بين تقويم الأقران وكل من كفاءات التفكير الناقد والتواصل والعمل الجماعي، ندعو وكالات الجامعات للشؤون الأكاديمية وعمادات شؤون الطلبة، إلى العمل على دمج أنشطة لامنهجية ومنهجية في المقررات الدراسية ومصاحبة لها، تراعي الفروق في النوع الاجتماعي والتخصصات العلمية والأدبية.
- إعادة تطبيق الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس، مع الكشف عن أثر عامل المستوى الدراسي في العلاقة بين تقويم الأقران والكفاءات.

المراجع

- أحمد، محمد خيرى، وصالح، إيمان صلاح الدين، وأبو المجد، أحمد حلمي، والسيد، سحر محمد. (2022). أثر تقويم الأقران بيئة تعلم إلكترونية في تنمية التفكير الناقد الكمبيوترى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، 40، 494-455.
- حراسيم، ليندا. (2020). *نظريات التعلم وتطبيقاتها في التعلم الإلكتروني*. (صالح العطوي، مترجم)، دار جامعة الملك سعود للنشر.
- حماد، ديانا فهمي علي. (2021). فاعلية استخدام أسلوب تقييم الأقران في تحقيق نواتج التعلم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 13(1)، 269-234.
- الزعبى، أحمد محمد. (2015). *نظريات التعلم*. مكتبة الرشد.

شونك، ديل. (2020). *نظريات التعلم منظور تربوي*، (وليد سحلول، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر.

علام، صلاح الدين محمود. (2004). *التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. دار الفكر العربي.

Abebe, D., Demis, G. & Deneke, T. (2015). Causes of students' limited participation in EFL classroom: Ethiopian public universities in focus. *International Journal of Educational Research and Technology*, 6(1), 74-89.

Adediwura, A. A. (2012). Effect of Peer and Self-assessment on Male and Female Students' Self-efficacy and Self-autonomy in the Learning of Mathematics. *Gender and Behaviour*, 10(1), 4492-4508.

Ahmed, M. Kh., Saleh, I. S., Abu Al-Majd, A. H. & El-Sayed, S. M. (2022). The effect of peer evaluation in an electronic learning environment in developing computer critical thinking among educational technology students (in Arabic). *Journal of Research in Specific Education*, 40, 455-494.

Allam, S. M. (2004). *The alternative educational evaluation: its theoretical and methodological foundations and its field applications* (in Arabic). Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Alrowayeh, J. (2017). Factors Affecting Oral Communication in the EFL Classroom in Kuwait. *Journal of Faculty of Education, Ain Shams University*, 41(1), 15-54.

Al-Zoubi, A. M. (2015). *Learning Theories* (in Arabic). Al-Rushd Bookstore.

Archer, W. & Davison, J. (2008, February). *Graduate employability. The council for industry and Higher Education*. (Research Report). Retrieved from The Council for Industry and Higher Education: <http://aces.shu.ac.uk/employability/resources/0802Grademployability.pdf>

Arthur, W., Edwards, B. D., Bell, S. T., Villado, A. J., & Bennett, W. (2005). Team Task Analysis: Identifying Tasks and Jobs That Are Team Based. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 47(3), 654-669. doi:10.1518/001872005774860087

- Azizi, M., Kralik, R., Petrikovicova, L. & Tkáčová, H. (2020). *A comparative study of the effects of self-assessment and peer feedback on literature students' oral production. Science for Education Today*, 10(5), 7-27.
- Babcock, L., Recalde, M.P., Vesterlund, L. & Weingart, L. (2017). Gender differences in accepting and receiving requests for tasks with low promotability. *American Economic Review*, 107(3), 714-747.
- Bernardin, H. J. & Villanova, P. (2005). Research streams in rather self-efficacy. *Group & Organization Management*, 30, 61-88.
- Brusa, M. & Harutyunyan, L. (2019). Peer review: A tool to enhance the quality of academic written productions. *English Language Teaching*, 12(5). <https://doi.org/10.5539/elt.v12n5p30>
- Brutus, S., Donia, M. B. L., & Ronen, S. (2013). Can business students learn to evaluate better? Evidence from repeated exposure to a peer evaluation system. *Academy of Management Learning & Education*, 12(1), 18-31. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0204>
- Cheng, K.H., Hou, H.T., & Wu, S.Y. (2012). Exploring students' emotional responses and participation in an online peer assessment activity: a case study. *Interactive Learning Environments*, 22(3), 271-287. doi:10.1080/10494820.2011.649766
- Collimore, L.D., Paré, E. & Joordens, S. (2015). SWDYT: So, What Do You Think? Canadian Students' Attitudes about Peer Scholar, an Online Peer-Assessment Tool. *Learning Environments Research*, 18(1), 33-45.
- Del Giudice, M. (2011). Sex Differences in Romantic Attachment: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(2), 193-214.
- Donia, M. B. L., O'Neill, T. A. & Brutus, S. (2018). The longitudinal effects of peer feedback in the development and transfer of student teamwork skills. *Learning and Individual Differences*, 61, 87-98.
- Ecclestone, K. & Pryor, J. (2003). Learning Careers' or 'Assessment Careers'? The Impact of Assessment Systems on Learning. *British Educational Research Journal*, 29(4), 471.
- Ekahitanond, V. (2013). Promoting university students' critical thinking skills

- through feedback activity in an online discussion forum. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(2), 247-265.
- Fan, J. (2014). *The application of formative assessment in the teaching of English major speech*. Shanxi University of Finance and Economics.
- Fang, W.C., Cassim, F.A.K., Hsu, C.-N. & Chen, N.S. (2018). Effects of reciprocal peer feedback on EFL learners' communication strategy use and oral communication performance. *Smart Learning Environments*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0061-2>
- Faridah, D., Thooyibah, L. & Kurnia, A. (2020). Promoting students critical thinking through peer feedback in oral communication classroom. *American Journal of Psychology*, 8, 50-59.
- Fielden, J., Middlehurst, R. & Woodfield, S. (2007). *Global Horizons for UK Students*. London: CIHE.
- Hammad, D. (2021). The Effectiveness of Using Peer Evaluation Method in Achieving Learning Outcomes (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 13 (1), 234-269.
- Handayani, R.A., & Genisa, M.U. (2019). Empowering Physics Students' Performance in a Group Discussion through Two Types of Peer Assessment. *International Journal of Instruction*, 12(1), 655-668. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12142a>
- Harassim, L. (2020). *Learning theories and their applications in e-learning* (in Arabic). (Saleh Al-Atiwi, translator), King Saud University Publishing House.
- Hixson, N., Ravitz, J. & Whisman, A. (2012). *Extended professional development in project-based learning: Impacts on 21st century teaching and student achievement*. Charleston: West Virginia Department of Education.
- Jhangiani, R.S. (2016). The impact of participating in a peer assessment activity on subsequent academic performance. *Teaching of Psychology*, 43(3), 180-186. <https://doi.org/10.1177/0098628316649312>
- Kaufman, J.H. & Schunn, S. (2011). Students' Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*, 39(3), 387-406.

- Keller, S., Kruyt, M. & Malan, J. (2010). *How do I develop an effective top team?* New York: McKinsey & Company.
- Kopányi-Peuker, A. (2019). Yes, i'll do it: A large-scale experiment on the volunteer's dilemma. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 80, 211-218.
- Krause, F., Schmalz G., Haak, R. & Rockenbauch, K. (2017). The impact of expert - and peer feedback on communication skills of undergraduate dental students - a single-blinded, randomized, controlled clinical trial. *Patient Education and Counseling*, 100(12), 2275 -2282.
- Lee, J. & Yu, S. (2016). Peer feedback in second language writing. *Language Teaching*, 49(04), 461-493.
- Loughry, M. L., Ohland, M. W., & Woehr, D. J. (2014). Assessing teamwork skills for assurance of learning using CATME team tools. *Journal of Marketing Education*, 36(1), 5-19. doi:10.1177/0273475313499023
- Martin, R., Bryan, M., Case, J. & Fraser, D. (2005). "Engineering graduates' perceptions of how well they were prepared for work in industry. *European Journal of Engineering Education*, 30, 167-180.
- McGarr, O. & Clifford, A. (2013). Just Enough to Make You Take It Seriously': Exploring Students' Attitudes towards Peer Assessment. *Higher Education*, 65(6), 677-693.
- Misra, J., Lundquist, J. H., & Templer, A. (2012). Gender, Work Time, and Care Responsibilities among Faculty. *Sociological Forum*, 27(2), 300-323.
- Mitchell, S. M. & Hesli, V. (2013). Women Don't Ask? Women Don't Say No? Bargaining and Service in Political Science Profession. *PS: Political Science & Politics*, 46(2), 355-369.
- Moyer, L. (2016). *Engaging students in 21st century skills through non-formal education* (Doctoral Dissertation). Blacksburg: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- O'Sullivan, P., Chao, S., Russell, M. & Levine, Sh. (2008). Development and Implementation of an Objective Structured Clinical Examination to Provide Formative Feedback on Communication and Interpersonal

- Skills in Geriatric Training. *Journal of the American Geriatrics Society*, 56(9), 1730-1735.
- Patchan, M. M., & Schunn, C. D. (2016). Understanding the effects of receiving peer feedback for text revision: Relations between author and reviewer ability. *Journal of Writing Research*, 8(2), 227-265. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016-08.02.03>
- Planas Lladó, A., Soley, L. F., Fraguell Sansbelló, R. M., Pujolras, G. A., Planella, J. P., RouraPascual, N., & Moreno, L. M. (2013). Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 592-610. doi:10.1080/02602938.2013.860077
- Praver, M., Rouault, G. & Eidswick, J. (2011). Attitudes and Affect toward Peer Evaluation in EFL Reading Circles. *The Reading Matrix*, 11(2), 89-101.
- Profetto-McGrath, J. (2003); The relationship of critical thinking skills and critical thinking dispositions of baccalaureate nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 43, 569-577. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1365-2648.2003.02755.x>
- Sander, P., Van Doorn, J., Van der Pal, P. & Zijlstra, F. (2015). Team adaptation to an unforeseen system failure: Limits of the potential aids of shared knowledge and standardized communication. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24, 1-16. DOI: 10.1080/1359432X.2015.1006199
- Schunk, D. (2020). *Learning theories, an educational perspective* (in Arabic). (Walid Sahloul, translator), King Saud University Publishing House.
- Schunn, Ch., Godley, A. & DeMartino, S. (2016). The Reliability and Validity of Peer Review of Writing in High School AP English Classes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(1), 13-23.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J., & Martens, R. (2004). Training teachers in peerassessment skills: Effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 59-78.
- Sridharan, B. & Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 894-909.

- Sridharan, B., Muttakin, M. & Mihret, D. (2018). Students' perceptions of peer assessment effectiveness: an explorative study. *Accounting Education*, 1-27.
- Ting, M., & Qian, Y. (2010). A case study of peer feedback in a Chinese EFL writing classroom. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 4(33), 87-98.
- Tiwari, A., Avery, A. & Lai, P. (2003). Critical thinking disposition of Hong Kong Chinese and Australian nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 44(3), 298-307.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20-27.
- van der Pol, J., van den Berg, I., Admiral, W. F., & Simons, P. R. (2008). The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education. *Computers & Education*, 51, 1804-1817. doi:10.1016/j.compedu.2008.06.001
- Varela, O. & Mead, E. (2018). Teamwork skill assessment: Development of a measure for academia. *Journal of Education for Business*, 93(4), 172-182. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1433124>
- Warrington, M., Younger, M. & Williams, J. (2000). Student Attitudes, Image and the Gender Gap. *British Educational Research Journal*, 26(3), 393-407.
- Wen, M. L., & Tsai, C. (2006). University Students' Perceptions of and Attitudes toward (Online) Peer Assessment. *Higher Education*, 51, 27-44.
- Willey, K., & Gardner, A. (2010). Investigating the capacity of self and peer assessment activities to engage students and promote learning. *European Journal of Engineering Education*, 35(4), 429-443.
- Zhan, Y. (2021). What matters in design? Cultivating undergraduates' critical thinking through online peer assessment in a Confucian heritage context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 615-630.
- Zivkovic, S. (2014). The importance of oral presentations for university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 468-474.
- Zou, Y., Schunn, C. D., Wang, Y. & Zhang, F. (2017). Student attitudes that predict participation in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1- 12.

The Moderator Role of Gender and Academic Major in the Relationship between Peer Assessment Perceptions and Learning and Work Competencies in the Twenty-First Century for Postgraduate Students

Dr. Saud Sh. Alenezi¹

College of Education & Arts – Northern Border University
K.S.A.

Abstract

Objectives: The current study aims to identify the correlation between peer assessment and critical thinking teamwork and communication competencies, and to explore the moderator effects of gender and academic specialization factors on such a potential correlation. The study sample consisted of 82 male and female students in postgraduate programs at Northern Border University. Peer assessment questionnaire, and Learning and Work Competencies Scale in the twenty-first century were used as study instruments. The results indicated the existence of positive correlations between the total score of peer assessment and each of the competencies of critical thinking, teamwork and communication.

Methodology: The study followed the correlative descriptive method. **Results:** The study showed that the gender factor had a significant moderator effect on the relationship between peer assessment and teamwork, but no moderator effect on the relationship between peer assessment, on the one hand, and both critical thinking and communication, on the other. **Conclusion:** The study revealed that there was a significant moderator effect of academic specialization in the relationship between peer assessment and both of critical thinking and communication, while it had no moderator effect on the relationship between peer assessment and teamwork competence.

Key words: Peer feedback; Peer assessment; Critical thinking competence; Teamwork competence; Communication competence.

¹ Associate Professor of Educational Measurement and Evaluation in Dept. of Psychology. **Research Interests:** Tests and Standards, evaluating academic achievement, academic advising and counseling, life and work skills. e-mail: saud.shaish@nbu.edu.sa

- Submitted 27/3/2022, Accepted 1/6/2022.

للاستشهاد

العنزي، سعود. (2024). الدور المعدل للنوع والتخصص الدراسي في العلاقة بين إدراكات تقويم الأقران وكفاءات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين لدى طلبة الدراسات العليا، *المجلة التربوية*، 39(153)، 145-117.
<http://doi.org/10.34120/joe.v39i153.4007>

To Cite:

Alenezi, S. (2024). The Moderator Role of Gender and Academic Major in the Relationship between Peer Assessment Perceptions and Learning and Work Competencies in the Twenty-First Century for Postgraduate Students. *The Educational Journal*, 39(153), 117-145.
<http://doi.org/10.34120/joe.v39i153.4007>

