

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التقويم الحديثة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن

د. عيد حسن الصبحيين د. أسامة مرزوق كريشان

كلية العلوم التربوية - جامعة الحسين بن طلال

الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي فاعلية إتقان استراتيجيات التقويم الحديثة في تطوير مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بإعداد برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الأساسية يتضمن استراتيجيات التقويم الحديثة، ومن ثم تطوير أداة لقياس مهارات التدريس داخل الغرفة الصفية، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية؛ وبلغ عدد أفرادها (٥٣) معلمة، توزعن في مجموعتين (تجريبية = ٢٨)، و(ضابطة = ٢٥)، وتعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التقويم الحديثة. وتم اختيار ثماني شعب دراسية من طلبة الصف الثالث الأساسي بلغ عدد طلبتها (٢٦٥) طالباً وطالبة، منها أربع شعب شكلت المجموعة التجريبية، تم تدريسها عن طريق معلمات تلقين تدريباً على البرنامج المذكور، والأربع الأخرى ضابطة درستها معلمات لم تتلق تدريباً على البرنامج التدريبي، وكان اختيار الشعب بالطريقة العشوائية، وتم بناء اختبار لقياس مهارات التفكير العليا طبق على أفراد المجموعة التجريبية.

وأظهرت النتائج وجود فرق جوهري في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية؛ يعزى إلى إتقان أفراد هذه المجموعة لاستراتيجيات التقويم الحديثة، كما أظهرت النتائج وجود فرق جوهري في مهارات التفكير العليا، لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية يعود إلى إتقان معلماتهم لاستراتيجيات التقويم الحديثة. وأوصى الباحثان بعدد من التوصيات، من أبرزها ضرورة تدريب معلمات المرحلة الأساسية على استراتيجيات التقويم الحديثة، والابتعاد عن الطرائق التقليدية في عملية التقويم.

الخلفية النظرية للدراسة

تقوم وزارة التربية والتعليم في الأردن بتطوير نظام تربوي يرتكز على التميز والإتقان وتعزيز القدرة على البحث والتعلم، واستثمار الموارد البشرية لضمان مساهمتها في بناء اقتصاد متجدد مبني على المعرفة، يسهم في تحقيق تنمية مستدامة تمكن من التكيف مع متطلبات هذا العصر؛ وذلك لوضع الأردن على طريق الدول المتقدمة والمصدرة للكفاءات البشرية المتميزة إقليمياً وعالمياً. وهذا يتطلب وجود معلمين مؤهلين علمياً وتربوياً؛ لأن نجاح عملية تنفيذ المنهاج وعمليات التعلم والتعليم تتوقف إلى حد كبير على وجود معلمين مؤهلين قادرين على استيعاب الفلسفة التربوية للنظام التربوي وأهداف المجتمع، وعمليات التطوير والتحديث للمناهج؛ وما تحتاجه هذه المناهج من استراتيجيات للتدريس والتقييم؛ لتسهم في إكساب المتعلمين المعرفة، والقيم والاتجاهات، والمهارات، اللازمة للعيش في عالم متطور ومتغير.

فلم يعد دور المعلم في هذا العصر تلقين المعلومات والحقائق، بل أصبح دوره مهياً لبيئة تعليمية تعليمية، يتم فيها اكتساب المعارف، والمهارات، والقيم والاتجاهات، وأصبح امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير الإبداعي، والناقد، والعلمي هدفاً تربوياً تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه؛ مما تطلب من المعلمين إدراك ذلك؛ وبالتالي تطوير أساليب تقويمهم وطرائق تدريسهم لتواكب تلك الأهداف والمتغيرات العالمية (رحمة، ١٩٨٧).

ونظراً للتطور المتسارع والانفجار المعرفي، فلا أحد يجزم بإمكانية تزويد المعلم قبل الخدمة بكل ما يلزمه من معرفة، ومهارات، واتجاهات، مهما كانت فترة الإعداد طويلة، ولذلك لا بد من متابعة تدريبه بشكل مستمر طيلة حياته المهنية وبشكل متكامل مع الإعداد قبل الخدمة؛ وذلك من أجل متابعة التطورات والمستجدات في المجال التربوي؛ ولمعالجة أوجه القصور في إعداده قبل الخدمة، وكل ذلك من أجل رفع كفاءته ومستوى أدائه وإسهامه في تطوير العملية التربوية (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الوطن العربي، ١٩٨٨).

ويلعب تدريب المعلمين أثناء الخدمة دوراً مهماً في تطوير مهاراتهم إلى مستوى مناسب، ومساعدتهم على تطوير كفاياتهم من أجل مواجهة المشكلات والقضايا التعليمية التعليمية، وتدريبهم على الأساليب التي تمكنهم من تحقيق الأهداف، وتهيئة الظروف التي تساعدهم في معالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية (Zurberg, 1982). كما أن حاجة المعلمين لتعلم استراتيجيات حديثة وفعالة في مهارات التدريس والتقويم هي حاجة ماسة وملحة، وعليهم أن يندمجوا في تعلم مستمر ومستدام لتطوير قدراتهم التعليمية ليكونوا مؤهلين للعمل في المدارس ذات الثقافات المتعددة (Walton & Escamilla, 2002).

ويعد التقويم في الغرفة الصفية من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي، ورفع كفايته وفاعليته نحو التعلم النوعي المنشود، للخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها، إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات الذي يتطلب توظيف استراتيجيات وأدوات التقويم.

وتُحتم معطيات العصر الحديثة، بما فيها من تكنولوجيا وحوسبة للمناهج، واستخدام (الإنترنت) كمصدر مهم من مصادر التعلم، استخدام استراتيجيات تقويم حديثة تستخدم أدوات مختلفة عن تلك السائدة في المدارس الآن، وتعتمد في جلها على الاختبارات التقليدية. لذا يحتاج المعلمون لتطوير استراتيجيات تقويم وتقييم تتماشى مع استراتيجيات التعليم التي يستخدمونها؛ لأن عملية التقويم هي جزء مهم من عمليات التعلم والتعليم، وهي عملية مستمرة تهدف إلى متابعة تطور المتعلمين وإتقانهم للمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يشرف على تنفيذها المعلمون، فعندما يخططون لصفوفهم عليهم التفكير بالنتائج التي يريدون تحقيقها للطلبة، وتقرير أي استراتيجيات التقييم تكون أفضل لتحقيق هذه النتائج، كما يجب أن يعرفوا كيفية اختيار استراتيجيات التقييم التي تتوافق مع استراتيجياتهم التعليمية، وهكذا يكون ما تم تعليمه هو ما تم تقييمه وتقويمه. ويشير سباركس (Sparks, 2000) بأن على

المعلم أن يكون قادراً على تشخيص حاجات الطلبة، ويدرك كيف يتعلم كل طالب، وأن عليه أن يكون ملماً بالموضوع الذي يدرسه، والطرق التي يجب أن يستخدمها لتعليم الطلبة، وأن يمتلك مخزوناً واسعاً من استراتيجيات التقويم؛ التي يستطيع أن يختار منها ما يناسب الموقف التعليمي التعليمي.

ويؤكد احد المتخصصين على العلاقة الوثيقة بين المعلم وفعالية التعلم بعبارته التي تقول "كلما كان المعلم أفضل تنظيماً؛ كان تعلم الطلبة أفضل"، ويضيف "أن المعلم الأفضل تنظيماً يكون اقدر على خلق وإدامة البيئة المناسبة للتعلم، وأن فاعلية التدريس توفر منهاجاً غنياً بالفرص، التي توفر التحدي لكل طالب؛ ليكتشف ويبتدع التطبيقات للمعارف لاستخدامها في حل المشكلات، وكشف العلاقة بين التعميمات والمفاهيم والاستخدامات الواقعية لها، وأن فاعلية التقويم تبقي المدرس على دراية بنقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتجعله قادراً على تعديل استراتيجياته في التعليم بما يناسب طلبته" (Selden, 1999).

ويرى ساوا (Sawa, 1995) أن تقييم المدرس والتدريس يجب أن يعتمدا على مدى ملائمة استراتيجيات المدرسين وتأثيرها في التعلم، والقدرة على الاستخدام الأمثل لاستراتيجيات التدريس والتقويم، وبناء أحداث صفية ذات معنى لتعلم الطلبة.

وتتضمن استراتيجيات التدريس والتقويم مجموعة تحركات المعلم داخل غرفة الصف، التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقاً، وتتضمن أبعاداً مختلفة مثل: طريقة تقديم المعلومات، وطريقة التقويم ونوع الأسئلة، فهي الخطة العامة للتدريس (ممدوح، ١٩٨٨). ويعرف زيتون (١٩٩٨) الاستراتيجية بأنها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض. وعلى الرغم من هذا التنوع في تعريف هذا المفهوم إلا أن أغلب التعريفات تدل على أن مفهوم الاستراتيجية يتضمن اختيار الأهداف وتحديدها، واختيار وتحديد الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف، ووضع الخطط التنفيذية، فالاستراتيجية هي خطة لتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية.

استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة Assessment Strategies:

تركز الاتجاهات التربوية الحديثة على تطوير مؤشرات أفضل لقياس مدى تعلم الطالب، شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، إذ أصبح للتقويم أهدافاً جديدة ومتنوعة تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير، وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات وحل المشكلات، باعتبارها مهارات عقلية تمكن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة والتقنية، وأصبح التوجه للاهتمام بنتائج تعلم من الصعب التعبير عنها أحياناً بسلوك قابل للملاحظة والقياس بالاختبارات التقليدية (انجوليو وكروس، ٢٠٠٥). والتقييم من خلال الاختبارات التقليدية وحدها غير فعال في تحسين تعلم الطلبة، ذلك أن علامة الطالب لا تعدّ المؤشر الصادق على المستوى التعليمي الذي وصل إليه، وهذه الاختبارات التقليدية غالباً ما تركز على المستويات الدنيا من المهارات كالحفظ والتذكر؛ لذلك فإن المعلمين والمتعلمين يحتاجون إلى تقييم مستمر ومتطور يزودهم بالمعلومات عن مستوى تقدمهم واكتسابهم للمهارات العليا في التفكير (قطامي وأبو جابر وقطامي، ٢٠٠٢). ويمكن إجراء التقييم بطرق متعددة، ولغايات هذه الدراسة فإن الباحثين سيعتمدان استراتيجيات التقييم والتقويم الآتية:

- ١ - استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance-Based Assessment.
- ٢ - استراتيجية القلم والورقة Pencil And Paper.
- ٣ - استراتيجية الملاحظة Observation.
- ٤ - استراتيجية التواصل Communication.
- ٥ - استراتيجية مراجعة الذات Reflection.

١ - استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء: تعتمد هذه الاستراتيجية على قيام المتعلم بإظهار تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى

إتقانه لما اكتسب من مهارات ومعارف في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها. ويندرج ضمن هذه الاستراتيجية الفعاليات الآتية: التقديم، العرض التوضيحي، الأداء، الحديث، المعرض، المحاكاة ولعب الأدوار، المناقشة والمناظرة.

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية لأنه في أحيان كثيرة لا تكون استراتيجيات التقييم الأخرى كافية لإظهار تحصيل المتعلم لبعض النتائج، لذلك فإننا نحتاج إلى قيام المتعلم بتوضيح تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات ومعارف في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها. ويتطلب إظهار المتعلم لتعلمه من خلال أداء عمل وفق مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات والمعارف. وهذا الأداء يوفر للمتعلم فرصة الأداء بمتابعة المعلم المباشرة باستخدام مواد حسية مثل: الأدوات الرياضية، والوسائل البصرية، والأزياء، والطباعة، واستخدام الحاسوب، وزراعة بعض النباتات وأعمال الصيانة، واستخدام الخرائط، والجدول الإحصائية، والمجسمات، والعينات، والنماذج، وبعض الفعاليات كالمعارض، والعروض التوضيحية، والتقديم والأداء، واستخدام اللوح. وهذه تعد نماذج ملائمة لتطبيق هذه الاستراتيجية (انجوليو وكروس، ٢٠٠٥).

ويتصف التقييم المعتمد على الأداء بمجموعة من الخصائص منها أنه يعتبر تقويماً مباشراً للأدوار كما هو في واقع الحياة، أو يحاكيها حيث تقوم فيه المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية، وبذلك يستمد مصداقيته وصدقه، وهو تقييم متكامل يركز على تقييم العمليات والنواتج، ويتيح للمتعلم دوراً إيجابياً وفعالاً في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها، ويمكن المتعلم من القيام بعملية التقييم الذاتي أثناء تنفيذ مهمة أو عمل أو مشروع.

ويشارك المتعلم مع المعلم في وضع معايير تقييم الأداء، ومستويات الأداء على هذه المعايير، ويعطى المتعلم والمعلم فرصة تعديل إجراءات، ومهام التقييم بناءً على التغذية الراجعة من أي منهما؛ وبذلك تشجع المتعلم على الوصول إلى

مستوى عالٍ من الجودة، ويتيح للمتعلم مجالاً للدفاع عن أدائه بالحجج والبراهين لتبريرها منطقياً وعملياً (الحيلة، ٢٠٠١).

وتتمّ عملية تصميم التقييم المعتمد على الأداء بعدد من الخطوات لتحديد الغرض من التقييم بشكل واضح، وتحديد النتائج الخاصة المراد تقييمها، وتحديد ما يراد تقييمه بشكل واضح من مهارات معرفية، ووجدانية، واجتماعية، وأدائية، ونوع المشكلات المراد حلها من قبل المتعلمين، وترتيب النتائج حسب الأولوية والأهمية، وكتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوب تقييمها، وانتقاء المهمات التقييمية المناسبة والمنسجمة مع النتائج، وتحديد وقت الإنجاز، وتحديد المعايير ومستويات الأداء، وانتقاء الأداة الملائمة كسلم تقدير، أو قائمة رصد، أو سلم تقدير لفظي، ومن ثم تحديد ظروف وشروط الأداء، والأدوات اللازمة له كالأجهزة والمعدات والمواد المطلوبة (خضر، ٢٠٠٦).

٢ - استراتيجية التقييم بالقلم والورقة: تعد استراتيجية التقييم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها، من الاستراتيجيات الهامة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وتشكل جزءاً هاماً من برنامج التقييم في المدرسة، وتعتبر من الاستراتيجيات التقليدية في التقييم. ويتمثل تطوير هذه الاستراتيجية بجعلها تركز على مهارات التفكير العليا بدل تركيزها على مهارات التفكير الدنيا كالذكر كما كان يحدث سابقاً، وتهدف هذه الاستراتيجية بشكلها المطور إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتائج التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام، ومن الممكن أن تُظهر هذه الاستراتيجية التقييمية الحاجة إلى إعادة التعليم متبوعاً باختبار آخر يُمكن للمتعلم من خلاله أن يُظهر تعلمه لمهارات لم يكن يتقنها من قبل، وينبغي أن يناقش المعلم المتعلمين في نوعية الأسئلة، وأوزانها النسبية، وتزويد المتعلمين بتغذية راجعة (قطامي، وأبو جابر، وقطامي، ٢٠٠٢). وتتضمن هذه الاستراتيجية كل الاختبارات التي تستخدم القلم والورقة كاختبارات المقال واختبارات الاختيار من متعدد وغيرها.

٣ - استراتيجية الملاحظة: في هذه الاستراتيجية يتوجه المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره. ويعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، وهو من أنواع التقويم النوعي (Qualitative)، وتدور فيه سلوكيات المتعلم من قبل المعلم أو المتعلم نفسه، وتُعطي الملاحظة دلائل مباشرة عن تعلم المتعلمين، وتشمل ما يعملون وما يستطيعون عمله وما لا يستطيعون عمله، حيث توفر هذه المعلومات الفرصة للمعلم لوضع خطة لاستثمار قدرات المتعلمين والبدء بتعزيز نقاط القوة لديهم. وتعرف الملاحظة بأنها عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم، بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم على ما امتلكه من مهارات أو اتجاهات أو معارف (قطامي وأبو جابر وقطامي، ٢٠٠٢).

وتمر عملية تصميم الملاحظة بعدد من المراحل من أهمها تحديد الغرض من الملاحظة، وتحديد نتائج التعلم المراد ملاحظتها، وتحديد الممارسات والمهام المطلوبة ومؤشرات الأداء، وترتيب الممارسات والمهام ومؤشرات الأداء في جدول حسب تسلسل منطقي، وتصميم أداة تسجيل لهذه الممارسات والمؤشرات مثل سلم تقدير أو قائمة شطب.

٤ - استراتيجية التقويم بالتواصل: يتم التقويم في هذه الاستراتيجية من خلال جمع المعلومات التي تتراكم أثناء فعاليات التواصل، وتقدم معلومات عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات. وتتضمن استراتيجية التواصل الفعال الآتية:

- المقابلة (Interview): وهي لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً، يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً.

- الأسئلة والأجوبة: وتتضمن هذه الفعالية أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق.

- المؤتمر (Conference): وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم على فترات زمنية لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين، ويتم فيها النقاش حول درجة تقدم المتعلم، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه (العبدالله، ٢٠٠٧).

٥ - استراتيجية مراجعة الذات: التقويم هنا هو عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة والتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات واستنتاجات، وينظر للتعلم هنا على أنها عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي. وهذا التعريف يشير إلى أن مراجعة الذات متكاملة مع المتعلم حين يعرف أن التعلم يتضمن استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة. وتتضمن هذه الاستراتيجية تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم جديد بتقييم ما تعلمه سابقاً، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً. كما تتضمن التمعن الجاد والمقصود في الآراء والمعتقدات والمعارف من حيث أسسها، ومستنداتها، ودقتها، وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

أدوات التقويم اللازمة لاستراتيجيات التقويم:

يمكن تسجيل المعلومات المتحصلة من استراتيجيات التقويم باستخدام عدة طرق وأدوات للتقويم، ومن أهم هذه الأدوات قائمة الرصد Checklist، وسلم التقدير Rating Scale، وسلم التقدير اللفظي Rubric، وسجل وصف سير التعلم log Learning، السجل القصصي Anecdotal Record. وهذه الاستراتيجيات وأدواتها تناسب التقويم الذاتي من قبل المتعلمين، فهم

يستطيعون استخدام قوائم الرصد وسلالم التقدير لتقويم أعمالهم الخاصة، وسيجدون مثل هذا التقويم الذاتي قيماً إذا ما شاركوا في إعداد هذه الأدوات (انجوليو وكروس، ٢٠٠٥). وفيما يلي توضيح لأدوات التقويم المهمة التي تستخدم في استراتيجيات التقويم السابقة:

١ - قوائم الرصد أو الشطب Check List: وهي عبارة عن قائمة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتائج التعليمية لدى المتعلمين، ويتم الاستجابة على فقراتها باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج التالية أو غيرها من الكلمات: صح أو خطأ، مُرضٍ أو غير مُرضٍ، نعم أو لا، غالباً أو نادراً، موافق أو غير موافق، مناسب أو غير مناسب، وهنا يجب ملاحظة عدم وجود تدرج في الإجابة على فقرات هذه القوائم، كما أنه يمكن تحويلها إلى أرقام.

خطوات تصميم قوائم الرصد / الشطب:

- * تحليل المحتوى للحصول على نتائج التعليم.
- * اختيار المعايير المناسبة للتقويم.
- * تخصيص علامة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها.
- * مناقشة هذه القوائم مع المتعلمين والاتفاق عليها (العبدالات، ٢٠٠٦).

٢ - سلم التقدير Rating Scale: هو أداة بسيطة تظهر فيما إذا كانت مهارات المتعلم متدنية أو مرتفعة، حيث تخضع كل فقرة لتدرج من عدة فئات أو مستويات، ويمثل أحد طرفيه انعدام أو وجود الصفة التي نقدرها بشكل ضئيل ويمثل الطرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها.

خطوات إعداد سلم التقدير:

- تجزئة المهارة أو المهمة إلى مجموعة من المهام الأصغر، أو إلى مجموعة من السلوكيات المكونة للمهارة المطلوبة.

- ترتيب السلوكيات المكونة للمهارة قيد القياس حسب تسلسل حدوثها أو بحسب تنفيذها من قبل المتعلمين.
- اختيار التدرج المناسب على سلم التقدير لتقدير مدى إنجاز المهارة، وذلك وفقاً لطبيعة المهارة ومجموعة السلوكيات المتضمنة فيها والتي سيؤديها المتعلمون.

ويمكن استخدام عدة أشكال من سلالمة التقدير منها:

* سلم التقدير العددي: ويدرج فيه وجود الصفة رقمياً.

* سلم التقدير اللفظي Rubric: وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة، ويشبه تماماً سلم التقدير العددي لكنه أكثر تفصيلاً، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب.

ويمتاز سلم التقدير Rating Scale بشكل عام بعدد من المميزات من أهمها:

- يمكن استخدامه بصورة فعّالة واقتصادية توفر جهد المعلم ووقته.
- يتصف بدرجة من الموضوعية والثبات أعلى مما هو متوفر في أساليب التقويم القائمة على الملاحظة العادية.
- يستخدم في تقويم أنواع مختلفة ومتعددة من الجوانب السلوكية والتحصيلية للمتعلمين.
- يحدد بشكل واضح مواطن القوة والضعف في أداء المتعلم ومدى ما أحرزه من تقدم.

٣ - سجل وصف سير التعلم Learning Log: وهو سجل منظم يكتب فيه المتعلم عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مرّ بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرية عن آراءه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

٤ - السجل القصصي Anecdotal Records: وهو عبارة عن وصف قصير من المعلم ليسجل ما يفعله المتعلم ويصف الحالة التي تمت عندها الملاحظة. مثلاً من الممكن أن يدون المعلم كيفية عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التعاوني).

وعند تصميم أدوات استراتيجيات التقويم يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عدد من الأسئلة المهمة وهي:

- ما النتائج (outcomes) المراد تقويمها؟ وما هي المهمة الأدائية الواقعية (authentic performance task) التي سيُظهر المتعلمون من خلالها تحقيقهم للنتائج؟
- ما الإجراءات (processes) التي سيتبعها المتعلمين لإكمال المهمة؟
- ما المخرجات/ المنتجات والأداءات المتوقعة إنجازها (Products and Performances)؟
- ما المعايير والمؤشرات (Criteria/ Indicators) التي ستستخدم في التقويم.
- ما الأدوات (tools) التي ستستخدم في التقويم، وكيف ستحدد العلامات؟
- ما هي التعليمات (Instructions) التي ستعطى للمتعلمين وكيف ستعطى؟
- ما الدعم (Support) المطلوب من المعلم؟
- أي الأمثلة والنماذج (Models/ Exemplars) ستعطى للمتعلمين (العبدا لله، ٢٠٠٧)؟

البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التقويم الحديثة:

يتكون البرنامج التدريبي في هذه الدراسة من عشرين ساعة تدريبية موزعة على خمسة أيام، بواقع جلستين لكل يوم، وهي كما وردت في هذا البرنامج على النحو الآتي:

اليوم التدريبي الأول: التعريف بمجالات التخطيط، ووضع الأهداف وصياغتها، والتهيئة لتنفيذ الدرس.

اليوم التدريبي الثاني: استراتيجيات التقييم المعتمدة على الأداء وأدواتها.

اليوم التدريبي الثالث: استراتيجيات التقييم المعتمدة على الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات وأدواتها.

اليوم التدريبي الرابع: استراتيجيات التقييم المعتمدة على القلم والورقة وأدواتها.

اليوم التدريبي الخامس: التقويم المدرسي، واستراتيجيات طرح الأسئلة المثيرة للتفكير والحوار.

وبالرغم من اتفاق الكثير من الباحثين على ضرورة تطوير مهارات المعلمين إلى مستوى مناسب، ومساعدتهم على تطوير كفاياتهم من أجل مواجهة المشكلات والقضايا التعليمية التعلمية، وتدريبهم على الأساليب التي تمكنهم من تحقيق الأهداف، وتهيئة الظروف التي تساعد في معالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية؛ إلا أن هذه الأهداف غالباً ما تصطدم بالواقع والنظام القائم في الغرف الصفية؛ إذ إنه في الغالب لا يوفر الخبرات الكافية لتنمية مهارات التفكير والبحث وحل المشكلات، إذ إن المعلم هو صاحب الكلمة وهو ومركز الفعل، والكتاب المدرسي مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان، ويُعلم مادة الكتاب كحقائق مطلقة مستخدماً أسئلة لا تتطلب أكثر من مهارات التفكير المتدنية، وهو في الغالب لا زال محافظاً على دوره التقليدي المعتمد على تزويد الطلبة بالمعلومات، ومطالبتهم باستيعابها وحفظها واختبارهم عن طريق أسئلة تتطلب حفظ المعلومات واسترجاعها (جروان، ١٩٩٩). وأمام هذا الواقع للنظام التعليمي، فقد أهتم الباحثان بالبحث عن السبل والوسائل التي يمكن أن تساعد على الانتقال من التعليم التقليدي إلى تطوير عملية التعليم من خلال تهيئة جيل من المتعلمين القادرين على الإبداع، وتطوير الأفكار الجيدة وتطبيقها، وإكساب

المعلمين استراتيجيات حديثة في التقييم تنمي مهارات التفكير العليا لديهم كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي والتفكير العلمي.

الدراسات السابقة

توصل الباحثان إلى عدد من الدراسات التي تناولت استقصاء فاعلية استراتيجيات التقويم المعاصرة على التحصيل، واكتساب مهارات علمية وتنمية التفكير لدى الطلبة، وكان لهذه الدراسات أثر في توجيه هذه الدراسة ومناقشة نتائجها، فقد أجرى شميت وآخرون (Schmidt et al., 1993) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من خبرة المدرس بالموضوع وسلوكه الشخصي في تحصيل الطلبة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لخبرة المدرس في مهارات التدريس والتقويم في تحصيل الطلبة. كما أشارت النتائج إلى أن كلا الجانبين (المعرفة بمادة الموضوع، والمهارات التدريسية) لهما الأثر الواضح في فاعلية المدرس وتحصيل الطلبة.

وأجرى كريتشبوم (Kritchbaum, 1994) دراسة هدفت إلى تقييم العلاقة بين فاعلية المدرس في التعليم وتحصيل الطلبة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تحصيل الطلبة عائدة إلى فاعلية التدريس والتقويم، وأن من بين السلوكيات التعليمية التي كان لها أقوى ارتباط مع تحصيل الطلبة هي استخدام الأهداف التعليمية، والقدرة على طرح الأسئلة المثيرة للتفكير، وتقديم التغذية الراجعة.

وأجرى كلايان ومولان (Kalaian & Mullan, 1996) دراسة هدفت إلى تحديد العوامل التي لها الأثر الأكبر في تعلم الطلبة كيفية حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى وجود عدة عوامل مهمة تساعد في تعلم الطلبة لاستراتيجية حل المشكلة وهي مادة التعلم، والعمل من خلال مجموعات، وفاعلية تقويم المدرس.

وهدف دراسة لروزيجنول (Rossignol, 1997) إلى معرفة العلاقة بين استخدام استراتيجيات عرض المعلومات وطرح الأسئلة من المستوى العالي

ومستوى التفكير الناقد لدى طلبة التمريض من خلال حلقات دراسية، ومن الاستراتيجيات التي استخدمها استراتيجية طرح الأسئلة من المستوى العالي، واستراتيجية استخدام الأسئلة السابرة، واستراتيجية تشجيع مشاركة الطلبة، واستراتيجية العمل الجماعي، وكشفت نتائج الدراسة أن استخدام استراتيجية طرح الأسئلة من المستوى العالي تسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

وأجرى افتيحية (٢٠٠٣) دراسة لاستقصاء أثر استخدام أساليب التقييم البديلة في تحصيل طلبة الصف السادس في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، وأظهرت النتائج عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لأسلوب التقييم على تحصيل الطلبة في الرياضيات، بينما كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية لأسلوب التقييم على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت مصطفى (٢٠٠٤) دراسة هدفت الى معرفة أثر استخدام أساليب التقويم البديلة على تحصيل طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية واتجاهاتهم نحوها، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأسلوب التقويم على تحصيل الطلبة في التربية الوطنية والمدنية لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأسلوب التقويم على اتجاهات الطلبة نحو التربية الوطنية والمدنية.

وهدف دراسة خليفات (٢٠٠٥) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج وكتب العلوم ودرجة استخدامهم لها في تدريسهم الصفّي، وتحديد العلاقة بين اتجاهات معلمي الفيزياء نحو هذه الاستراتيجيات وبين درجة استخدامهم لها في تدريسهم الصفّي. وأظهرت النتائج أن مستوى اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج وكتب العلوم كان متفاوتاً، وأن هناك علاقة إيجابية بين اتجاهات معلمي الفيزياء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج وكتب العلوم وبين درجة استخدامهم لها في تدريسهم الصفّي.

وقامت الدويك (٢٠٠٧) بدراسة هدفت الى استقصاء درجة معرفة معلمي الرياضيات في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث لمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها، ودراسة العلاقة بين معرفة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي وتطبيق هذه الاستراتيجيات. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي كانت متوسطة، وأن درجة تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي كانت متدنية.

وفي دراسة المطيري (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه من وجهة نظر المعلمين، توصل الباحث إلى أن استخدام معلمي المرحلة الثانوية لأدوات التقويم كانت بدرجة متوسطة.

وقام الطاهات (٢٠٠٨) ببناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التقويمية المعرفية والأدائية لمعلمي التربية المهنية في الأردن وبيان أثره في تنمية تلك الكفايات وتوصل إلى أن معلمي التربية المهنية بحاجة إلى عدد من الكفايات التقويمية في مجال التخطيط للتقويم، وإعداد أدوات التقويم، وتحليل نتائج أدوات التقويم.

وتناولت دراسة مسعود (٢٠٠٩) استراتيجيات التقييم الحقيقي، حيث هدفت إلى تقصي أثر استخدام معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لهذه الاستراتيجيات في فهم طلبتهم للمفاهيم العلمية، وقدرتهم على التفكير العلمي، وتوصلت الباحثة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائياً يعزى لاستراتيجيات التقييم المستخدمة ولصالح المجموعة التجريبية في فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

وأجرت الرشدي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى قياس تصورات معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل، ودرجة ممارستهم لها في الغرفة الصفية. وأظهرت النتائج أن جميع أفراد عينة الدراسة استخدموا استراتيجيات التقويم البديل في سبعة وعشرين موضعاً من أصل تسعة وعشرين.

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة تتضح الحاجة إلى تطوير أداء وأساليب ومعرفة المعلمين بشكل عام، ومعلومات المرحلة الأساسية بشكل خاص، باستراتيجيات التقويم الحديثة وأدواتها المتنوعة. ولشعور الباحثين بأهمية التطوير وضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات مطورة في التقويم وإتقانها وبخاصة في المناهج الجديدة المبنية وفق الرؤية الأردنية نحو الاقتصاد المعرفي ERFKE فقد حرصا على معرفة فاعلية استراتيجيات التقويم الحديثة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبةهن مقارنة بالطرائق التقليدية من خلال إعداد برنامج تدريبي معد لهذه الغاية.

مشكلة الدراسة

تشهد هذه الأيام اتساعاً في الفجوة بين احتياجات الطلاب التعليمية وبين قدرات المعلمين المهنية على مواكبة التغيرات السريعة، حيث تزداد الحاجة إلى توظيف العديد من الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التربوية الحديثة، وكون المعلمين أحد الاقطاب المهمة في هيكل النظام التربوي التعليمي؛ فعلى تطوير مهاراتهم في جميع المجالات التربوية والاتجاهات المتعلقة بتحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للطالب؛ للوصول الى عقله وقلبه ودمه بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته، ومن خلال التجربة الشخصية والمهنية للباحثين بالظاهرة محور الدراسة فإن الكثير من المعلمين لا زالوا يعتمدون على استراتيجيات تقويم تقليدية تعتمد في جلها على الاختبارات التقليدية. ولعل من أهم بواعث هذه الدراسة الاهتمام بمشكلة واقعية، وما تشكله من خطورة على مسيرة عملية التعلم والتعليم وتطويرها. لذا يحتاج المعلمون لتطوير استراتيجيات تقويم تتماشى مع حاجات الطلبة المستقبلية وتحقيق بعض أهداف مشروع إصلاح التعليم نحو الاقتصاد المعرفي ERFKE، وذلك بتدريب المعلمين على استراتيجيات تقويم حديثة والكشف عن فعاليتها في مستوى ادائهم وتنمية الطلبة بمهارات التفكير العليا.

هدف الدراسة

تسعى هذه الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التقويم الحديثة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن.

أسئلة الدراسة

تجيب هذه الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما أثر إتقان استراتيجيات التقويم الحديثة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن؟

وينبثق عن سؤال الدراسة الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

١ - ما أثر إتقان معلمات المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في مستوى أدائهن؟

٢ - ما أثر إتقان معلمات المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن؟

فرضيات الدراسة

انبثق عن سؤال الدراسة الأول والثاني على التوالي الفرضيتان الآتيتان:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية يعزى إلى إتقانهن لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة يعزى إلى إتقان المعلمات لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- ١ - كونها من أولى الدراسات الشاملة - حسب علم الباحثين - التي تناولت استقصاء فاعلية استراتيجيات التقويم الحديثة اللازمة لتحقيق أهداف المناهج المطورة حديثاً.
- ٢ - إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التقويم؛ مما قد يسهم في تطوير أداء المعلمين والمعلمات والباحثين والمشرفين التربويين.
- ٣ - تطوير أداة لقياس وتشخيص مستوى أداء المعلمين داخل الغرفة الصفية؛ مما قد يسهم في تطوير أداء الباحثين والمشرفين التربويين.
- ٤ - تسهم في إبراز العلاقة بين استخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم غير التقليدية وانعكاس ذلك على الأداء داخل الغرفة الصفية وتحصيل المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.
- ٥ - تبرز أهمية تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة لمواكبة المستجدات التربوية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

المرحلة الأساسية: يقصد بها في هذه الدراسة الصفوف من الأول وحتى الثالث الأساسي.

معلمات المرحلة الأساسية: المعلمات اللواتي يحملن شهادة البكالوريوس تخصص معلم صف أو ما يعادلها، ويدرسن الصفوف من الأول وحتى الثالث الأساسي.

استراتيجيات التقويم: مجموع الإجراءات والخطوات الهادفة إلى الكشف عن درجة إتقان المتعلمين للمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات بغرض تعزيز جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف لديهم، والمتمثلة في استراتيجيات التقويم الواردة في البرنامج التدريبي.

مستوى أداء المعلمات: القدرة على القيام بعمل معين، وتتضمن إجراءات وتحركات المعلمة داخل الغرفة الصفية من أجل تحقيق أهداف واضحة ومحددة، وتتمثل في البنود التي تضمنتها أداة الدراسة، وتم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات هي: التخطيط، تنفيذ التدريس، واستراتيجيات التقويم.

مهارات التفكير العليا: هي المهارات العقلية المتقدمة الواقعة في أعلى هرم "بلوم" وهي التحليل، والتركيب، والتقويم، وتلك التي تعبر عن مهارات التفكير الإبداعي والناقد والعلمي، كمهارات التمييز، واقتراح الحلول، وتحديد المشكلة، ويتم قياس هذه المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي أعده الباحثان لهذه الغاية.

محددات الدراسة

تحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي:

- ١ - استراتيجيات التقويم المضمنة في البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثين.
- ٢ - مدى صدق وثبات أدوات البرنامج التدريبي المطور.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: عمل الباحثان على اتباع المنهج شبه التجريبي وكذلك الاستعانة بالأساليب الإحصائية المختلفة بعد مراجعة للأدب النظري ذات الصلة بموضوع الدراسة، وعملاً على تطوير أداة لقياس مهارات التدريس الصفية، واختبار تحصيلي لمهارات التفكير العليا في مادة العلوم، وإعداد برنامج تدريبي لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم لمحافظة معان، اللواتي تتراوح خدمتهن ما بين سنة إلى أربع سنوات، والبالغ عددهن (١٥٤) معلمة، وتم اختيار

عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وبلغ عدد أفرادها (٥٣) معلمة توزعن في مجموعتين (تجريبية = ٢٨) و(ضابطة = ٢٥) والجدول رقم (١) يوضح ذلك، وتعرضت أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التقويم الحديثة.

جدول رقم (١)

أعداد المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموع	الضابطة	التجريبية	المجموعة
٥٣	٢٥	٢٨	العدد

أما مجتمع الطلبة في هذه الدراسة فقد تكون من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في مديريات التربية والتعليم لمحافظة معان ويبلغ عددهم (٩٧٦) طالباً وطالبة، موزعين على (٥٩) شعبة صفية. ولأغراض هذه الدراسة تم اختيار العينة على أساس الشعبة الدراسية، فتم اختيار (٨) شعب بالطريقة العشوائية وبلغ عدد طلبتها (٢٦٥) طالباً وطالبة، أربع شعب تدرسها معلمات تلقين تدريباً على البرنامج المذكور شكلت مجموعة تجريبية، والأربع الأخرى ضابطة من الشعب الدراسية التي تدرسها معلمات المجموعة الضابطة التي لم تتلق تدريباً على البرنامج التدريبي، والجدول رقم (٢) يبين توزيع الطلبة في كل مجموعة.

جدول رقم (٢)

توزيع أعداد الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة

عدد الطلبة	عدد الشعب الدراسية	المجموعة
١٣١	٤	التجريبية
١٣٤	٤	الضابطة
٢٦٥	٨	المجموع

أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأدوات الآتية:

١ - أداة قياس مهارات التدريس الصفية: لتحديد مستوى أداء المعلمات في هذه الدراسة، تم بناء أداة قياس مهارات التدريس الصفية من خلال الخطوات الآتية:

- تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمة المرحلة الأساسية في ضوء أهداف البرنامج التدريبي ضمن المجالات الثلاثة (التخطيط، تنفيذ التدريس، التقويم) وذلك من خلال الاستعانة بالبرنامج التدريبي، ودليل تقرير الزيارة الصفية الإشرافية في وزارة التربية والتعليم وبعض الدراسات السابقة المماثلة.

- كتابة فقرات الأداة بالصورة الأولية حيث بلغت (٤٤) فقرة، وتم توزيعها على المجالات الثلاثة.

- للتأكد من صدق الأداة تم عرضها بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين تكونت من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في المناهج والقياس والتقويم، إضافة إلى عدد من مشرفي المرحلة الأساسية وعشرة معلمين ومعلمات من أصحاب الخبرة الجيدة في مجال تدريس المرحلة الأساسية في مديريات التربية والتعليم لمحافظات معان، والطفيلة، والعقبة، إذ طُلب من أعضاء لجنة التحكيم تقييم فقرات الأداة في ضوء المعايير التالية: الوضوح، والأهمية، وملاءمتها للمجال، وإمكانية قياسها، وشمول المجال.

- إخراج الأداة بصورتها النهائية، حيث تكونت من (٣٩) فقرة بسلم تدريجي مكون من ثلاث إجابات هي "ممتاز" وله ثلاث درجات و "متوسط" وله درجتان و "ضعيف" وله درجة واحدة، بحيث تراوحت الدرجة على هذه الأداة ما بين (١١٧ - ٣٩) درجة.

- تكونت المجالات الثلاثة في الأداة على النحو الآتي:
التخطيط: ٧ فقرات، التدريس: ٢٢ فقرة، التقويم: ١٠ فقرات.

- تم التأكد من ثبات الأداة بطريقة كرونباخ الفا (Cronbach Alpha) عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي، وذلك بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية

مكونة من عشرين معلمة من معلمات المرحلة الأساسية في المحافظات الثلاث. إذ بلغ معامل الثبات للمجالات الثلاثة كالتالي: معامل الاتساق الداخلي لمجال التدريس: ٠,٧٤، ومجال التخطيط: ٠,٨٢، ومجال التقويم: ٠,٧٣، مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة.

٢ - اختبار تحصيلي في مهارات التفكير العليا في مادة العلوم: أُعد هذا الاختبار خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، ليقاس تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي لمهارات التفكير العليا في مادة العلوم، وممر إعداد هذا الاختبار بالخطوات الآتية:

- تحليل محتوى المادة التعليمية وهي مادة الفصل الدراسي الأول من كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي، أعقب ذلك بناء جدول مواصفات لفقرات الاختبار.

- صياغة فقرات الاختبار والبالغ عددها (٢٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

- التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين وهم: ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة الحسين بن طلال، ومشرفا مادة العلوم في مديرية معان، وخمسة مدرسين للمرحلة الأساسية الدنيا تزيد خبرتهم في التدريس عن ثمان سنوات. إذ قدم أعضاء لجنة التحكيم آراءهم واقتراحاتهم حول الاختبار وفي ضوء معايير محددة سابقاً من قبل الباحثين، وتم حذف ثلاث فقرات وتعديل بعض الفقرات الباقية.

- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار بحساب الصعوبة والتمييز لها، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من شعبتين دراسيتين من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة الهاشمية التابعة لمديرية تربية وتعليم معان، واعتماداً على نتائج التحليل تم حذف خمس فقرات لم تكن مناسبة إما من حيث قدرتها على التمييز بين مستويات الطلبة أو مستوى صعوبتها.

- تكون الاختبار في صورته النهائية من ٢٠ فقرة.

- حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) بطريقة التجزئة النصفية، ووجد أن معامل الثبات للاختبار يساوي ٠,٧٩ وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة.
- تراوحت درجة الاختبار بين (٠-٢٠) درجة، حيث خصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن الفقرة في حين خصصت درجة صفر للإجابة الخطأ عن الفقرة.

إجراءات الدراسة

- مخاطبة مديريات التربية والتعليم في محافظة معان، والحصول على الموافقة لعقد البرنامج التدريبي، وزيارة المدارس حسب متطلبات الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية.
- اختيار أفراد العينة (المعلمات والطلبة) وتوزيعهم عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- زيارة المعلمات وتقييمهن وفق الأداة المعدة قبل البدء بالتدريب، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج التقييم القبلي.

الجدول رقم (٣)

بيانات أداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي

الضابطة			التجريبية			المجموعة المجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة العليا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة العليا	
٢٥,١	٦٤,٨	٢١	٤٤,١	٣٥,٨	٢١	التخطيط
١٣,٢	٣٦,٢٥	٦٦	٢٦,١	٥٠,٢٤	٦٦	استراتيجيات التدريس
٢١,٢	٣٢,١٣	٣٠	٦٣,٢	١٧,١٣	٣٠	استراتيجيات التقويم

يتبين من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ مما يشير الى تكافؤ أداء

المجموعتين على مقياس مهارات التدريس قبل تطبيق البرنامج وكذلك في مجالات التدريس المختلفة (التخطيط، تنفيذ التدريس، استراتيجيات التقويم).

- تطبيق الاختبار التحصيلي (قبل البدء بالبرنامج التدريبي) على الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠١٠م/٢٠١١م) ويوضح جدول رقم (٤) نتائج الأداء القبلي لأداء الطلبة في المجموعتين.

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (القبلي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف
الضابطة	١٣٤	٣,٧٢	١,٧١
التجريبية	١٣١	٣,٦٥	١,٤٧

يتبين من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج؛ مما يشير إلى تكافؤ أداء المجموعتين على الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

- البدء بتدريب معلمات المجموعة التجريبية على استراتيجيات التقويم الحديثة باستخدام البرنامج التدريبي في بداية الفصل الدراسي الأول للعام ٢٠١٠م/٢٠١١م.

- زيارة المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي بحوالى شهر، وذلك لتحديد أدائهن وفقاً للمقياس المعد، حيث قام الباحثان بالتعاون مع أقسام التدريب والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة معان بتنفيذ زيارات صفية للمعلمات عينة الدراسة، وتعبئة أداة الدراسة المكونة من تسع وثلاثين فقرة والموزعة على ثلاثة مجالات رئيسية، وذلك بالملاحظة المباشرة لمجالي تنفيذ وتقييم التدريس، والاطلاع على أوراق ودفاتر التحضير والتخطيط اليومي والفصلي وذلك لمجال التخطيط.

- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على الطلبة في نهاية الشهر الأخير من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠١١ م واستخراج نتائجهم.
- التحليل الإحصائي لنتائج أداء المعلمات ونتائج الطلبة على الاختبار التحصيلي.

النتائج ومناقشتها

سعت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية إتقان استراتيجيات التقويم الحديثة في تحسين مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية، وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة وفي ضوء متغيرات الدراسة وفرضياتها تم التوصل إلى النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لاختبار صحة الفرضية الأولى "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية يعزى إلى إتقانهن لاستراتيجيات التقويم الحديثة". تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال ضمن مهارات التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة (البعدي)

الضابطة			التجريبية			المجموعة المجال
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة العليا	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة العليا	
١,٦٦	٩,٢٤	٢١	١,٧٩	١٨,٢٥	٢١	التخطيط
٥,٤٢	٣٢,٤٨	٦٦	٣,٥٩	٦٠,٦٤	٦٦	تنفيذ التدريس
١,٨٣	١٤,٧٦	٣٠	٢,٢٨	٢٥,٤٢	٣٠	استراتيجيات التقويم

يتبين من الجدول رقم (٥) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء المعلمات اللواتي تلقين تدريباً على استراتيجيات التقويم الحديثة والمعلمات

اللواتي لم يتلقين هذا التدريب. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار التحليل الإحصائي t-test، كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

نتائج (اختبار- ت) لتحديد الفروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارات التدريس بعد عملية التدريب

المجال	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	٥١	١٨,٨٥	٠,٠٠
تنفيذ التدريس	٥١	٢٢,٥٠	٠,٠٠
استراتيجيات التقويم	٥١	١٨,٦٠	٠,٠٠

يشير الجدول رقم (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مجالات التدريس المختلفة (التخطيط، تنفيذ التدريس، استراتيجيات التقويم)، حيث بلغت قيمة (ت) ١٨,٨٥ لمجال التخطيط، و ٢٢,٥٠ لمجال تنفيذ التدريس، و ١٨,٦٠ لمجال استراتيجيات التقويم وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$. وجاءت هذه الفروق لصالح المعلمات في المجموعة التجريبية كما يتضح في الجدول رقم (٥)، حيث بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية في مجال التخطيط (١٨,٢٥) وهو أعلى من متوسط أفراد المجموعة الضابطة (٩,٢٤)، وبلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية في مجال تنفيذ التدريس (٦٠,٦٤) وهو أعلى من متوسط أفراد المجموعة الضابطة (٣٢,٤٨)، وبلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية في مجال استراتيجيات التقويم (٤٢,٢٥) وهو أعلى من متوسط أفراد المجموعة الضابطة (١٤,٧٦).

وهذه النتائج تشير إلى أن إتقان استراتيجيات التقويم كان لها أثر واضح في رفع كفاية المعلمات في التخطيط وتنفيذ التدريس والتقويم، ويتفحص النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) يظهر لنا تلك الفروق الجوهرية لمتوسطات أداء

المعلمات في المجموعتين في المجالات الثلاثة، ففي مجال التخطيط للتدريس يتبين الفرق بشكل كبير وفي كافة مؤشرات هذا المجال، وهذا بدوره يشير إلى ارتباط كفاءة التخطيط بالمعرفة المتعلقة بالاستراتيجيات المتنوعة للتقويم، ليس هذا فحسب بل إن معرفة المعلمات ووعيهن باستراتيجيات التقويم يسهم في وضع الأهداف التعليمية وتنفيذها بشكل مناسب، ويسهم في وضع الأنشطة والوسائل الملائمة لذلك، كما يسهم في تخطيط الأسئلة المثيرة لمهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وهذا ما يفسر ظهور الفرق الجوهرية بين نتائج طلبة المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة. واتفقت هذه النتائج مع دراسة (Kritchbaum, 1994; Rossignol, 1997؛ افتيحية، ٢٠٠٣).

وتؤكد هذه النتائج على دور التدريب في رفع كفاءة المعلمين المهنية في مجالات التخطيط، والتدريس، والتقويم وهي الكفايات الأساسية لممارسة عملية التعليم بنجاح، حيث تتكامل هذه المجالات معاً لتشكل أهم متطلبات عملية التدريس، ورغم أن الغاية من برامج التدريب رفع كفاءة ومهنية المعلمين في أثناء الخدمة، إلا أن الهدف الأهم أن تعود هذه البرامج بالفائدة والأثر الإيجابي على مستويات تحصيل الطلبة وخاصة في مجال مهارات التفكير المتنوعة التي تؤهلهم للعيش في عصر الانفجار المعرفي، وهذا ما ركزت عليه هذه الدراسة. واتفقت النتائج مع دراسة (Schmidt et al., 1993؛ مصطفى، ٢٠٠٤؛ مسعود، ٢٠٠٩).

ومما يلفت النظر في نتائج هذه الدراسة هو أهمية برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة؛ لأن برامج الإعداد ما قبل الخدمة (أثناء الدراسة الجامعية) غير كافية لإعداد المعلم، وقد يعود ذلك إلى أن التدريس في الجامعات يركز على الجانب النظري ويهمل الجانب العملي في هذا المجال. والنتائج التي جاءت بها هذه الدراسة تشير إلى أهمية التركيز في برامج تدريب معلمات المرحلة الأساسية على التطبيقات العملية أثناء التدريب وعدم الاكتفاء بشرح البرامج والاستراتيجيات بشكل نظري فقط، فاستراتيجيات التقويم الحديثة والمتنوعة تحتاج إلى إتقان

وممارسة بعد التدريب النظري، وهذا ما ركز عليه الباحثان في برنامجهم التدريبي. واتفقت هذه النتائج مع دراسة (الطاهات، ٢٠٠٨؛ الرشيد، ٢٠٠٩).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لاختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى إتقان المعلمات لاستراتيجيات التقويم الحديثة". تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)

بيانات الطلبة على الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف
الضابطة	١٣٤	٧,٦١	٢,٦٨
التجريبية	١٣١	١٤,٣١	٣,٧٣

يتبين من الجدول رقم (٧) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثان اختبار التحليل الإحصائي t-test. ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج (اختبار ت).

الجدول رقم (٨)

نتائج (اختبار- ت) لتحديد الفروق البعدية في تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

التحصيل	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
٢٦٣	١٦,٨٠-	٠,٠٠٠	

يتبين من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغت

قيمة (ت) عند درجة حرية ٢٦٣، (١٦,٨٠) وهي دالة إحصائياً. وجاءت هذه الفروق لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط درجاتهم (١٤,٣١) وهو أعلى من متوسط درجات الطلبة في المجموعة الضابطة (٧,٦١).

وهذا بدوره يؤكد أهمية استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة التي تسهم بشكل كبير في تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، فقد انعكس أداء المعلمات الإيجابي في مجال التقويم في رفع مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن، كما تؤكد النتائج في هذا المجال أهمية استخدام استراتيجيات التقويم المتنوعة التي تسهم في التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا، وثبت الأثر الإيجابي لاستراتيجيات التقويم الحديثة في هذا البرنامج مقارنة بالطرائق التقليدية التي تستخدمها معلمات المرحلة الأساسية في أغلب المدارس. واتفقت هذه النتائج مع (Rossignol, 1997; Kritchboun, 1994).

كما أن استراتيجيات التقويم الحديثة قد ساعدت المعلمات على تطوير أدائهن في مجال تقويم الطلبة بشكل غير تقليدي مما انعكس ايجابياً على تقديم تغذية راجعة مناسبة وبالتالي تحقيق مستوى تحصيل مناسب لدى الطلبة، وهذا الجانب هو الذي يجب أن يحظى بالأهمية الكبرى في أثناء تقييم برامج تدريب وإعداد معلمي المرحلة الأساسية. واتفقت هذه النتائج مع دراسة (افتيحية، ٢٠٠٣؛ مصطفى، ٢٠٠٤؛ خليفات، ٢٠٠٥).

توصيات الدراسة

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثين يوصيان بالآتي:
- التركيز على استخدام استراتيجيات التقويم الحديثة والمتنوعة التي تبين فاعليتها في تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وتؤثر إيجابياً على ممارسة أو أداء المعلمين في غرفة الصف.
- أن يتم تقييم البرامج التدريبية للمعلمين في ضوء تحصيل طلبتهم إضافة لمعايير التقييم الأخرى.

- أن تشتمل البرامج التدريبية للمعلمين على الكفايات التربوية الأساسية (التخطيط، التدريس، التقويم).
- ثمة حاجة ماسة لتضمين المناهج ودليل المعلم استراتيجيات التقويم الحديثة، لتكون ملزمة للمعلم في تنفيذه للمناهج في داخل غرفة الصف وخارجها، بحيث يتحقق من خلالها نتائج الطالب والتعلم معا.

The Effectiveness of a Training Program Based on Modern Evaluation Strategies on the Performance of the Female Teachers in the Primary Schools and on the Development of the Higher Thinking Skills Among These Teachers' Students.

Dr. Eid H. El-subhieen

Dr. Osama M. Kraishan

Faculty of Ed. Sciences - Al-Hussien Bin Talal University
H.K.J

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of the modern evaluation strategies on the performance of the female teachers in the primary schools and on the development of the high level thinking skills among the students of these teachers. To achieve this goal, the researchers designed a training program which includes the modern evaluation strategies and developed an assessment tool to measure the teacher's teaching skills in the classroom.

The study sample, which was selected on a random basis, consisted of 53 teachers divided in two groups: an experimental group of 28 teachers and a control group of 25 teachers. The teachers in the experimental group were subjected to the designed training program. Later, eight third- grade classes were selected (n=265 students). The eight classes were divided in two groups: four classes constituted the experimental group as they were taught by the trained teachers. The other four classes constituted the control group as they were taught by the untrained teachers. The selection of the groups was random. An exam was built to measure the high level thinking skills which was applied to the experimental group.

The results of the study revealed that the teachers in the experimental group have performed better than those in the control group. Moreover, the results revealed that the students who were taught by the trained teachers have more developed higher thinking skills than those in the control group. The researchers recommend that the teachers in the primary schools should be trained to use the modern evaluation strategies instead of the traditional methods of education process.

المراجع

- ١ - افتيحية، نوار نور الدين (٢٠٠٣). أثر استخدام أساليب التقييم البديلة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٢ - الدويك، ساهرة ربيع (٢٠٠٧). درجة معرفة معلمي الرياضيات لمفاهيم واستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية. رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٣ - انجوليو، ثوماس وكروس، باتيسيا (٢٠٠٥). الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفّي، ط١، ترجمة، حمزة محمد دودين. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٤ - جروان، فتحي (١٩٩٩). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، ط١. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٥ - الحيلة، محمد (٢٠٠١). طرائق التدريس واستراتيجياته، ط١. العين: دار الكتاب الجامعي.
- ٦ - خضر، فخري (٢٠٠٦). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ٧ - خليفات، سالم محمد (٢٠٠٥). اتجاهات معلمي الفيزياء في محافظة الزرقاء نحو استراتيجيات التدريس والتقويم المتضمنة في مناهج وكتب العلوم ودرجة استخدامهم لها في تدريسهم الصفّي. رسالة ماجستير غير منشورة.
- ٨ - رحمة، أنطون (١٩٨٧). الطرائق الخاصة بالتعليم الابتدائي، ج١. دمشق: مطبعة دار الحياة.
- ٩ - الرشيدى، عايشة عايش (٢٠٠٩). تصورات معلمي العلوم في المرحلة

- الابتدائية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديلة ودرجة ممارستهم لها، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ١٠ - زيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٨). التدريس: نماذجه ومهاراته، ط١. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- ١١ - الطاهات، يوسف محمد (٢٠٠٨). بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التقويمية المعرفية والادائية لمعلمي التربية المهنية في الأردن وبيان أثره في تنمية تلك الكفايات. رسالة ماجستير غير منشورة.
- ١٢ - العبدلات، سعاد وآخرون (٢٠٠٦). استراتيجيات تدريس المناهج الجديدة المبنية على اقتصاد المعرفة وطرائق تقويمها. وزارة التربية والتعليم، إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، عمان، الأردن.
- ١٣ - عبدالله، محمود فندي (٢٠٠٧). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاث الأولى في مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثالثة ووسائل تلبيتها. الأردن.
- ١٤ - قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفه (٢٠٠٢). تصميم التدريس. ط٢. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ١٥ - ممدوح، محمد سليمان (١٩٨٨). أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة. مكتب التربية العربي بدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٤، السنة الثامنة.
- ١٦ - مسعود، مي إبراهيم (٢٠٠٩). أثر استخدام معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التقييم الحقيقي في فهم طلبتهم للمفاهيم العلمية وقدرتهم على التفكير العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة.
- ١٧ - مصطفى، سناء (٢٠٠٤). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في تحصيل طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية في لواء الرصيفة واتجاهاتهم بعدها. رسالة ماجستير غير منشورة.

- ١٨ - المطيري، عبدالله فلاح (٢٠٠٨). درجة استخدام معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت لأدوات التقويم وأساليبه من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة.
- ١٩ - المفلح، عبد الرزاق (٢٠٠٤). الإطار العام للتقويم. إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
- ٢٠ - مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية (١٩٨٨). تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثائها.
- ٢١ - وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). الإطار العام للمناهج والتقويم. عمان، إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- 22 - Kallaian, H. & Mullan, P. (1996). Exploratory Analysis of Students, Rating of A Problem-Based Learning Curriculum. **Academic Medicine**, 71, (4), 390- 392. (Abrahamson, S. htm).
- 23 - Kritchbaum, K. (1994). Clinical Teaching Effectiveness Described in Relation to Learning Outcomes of Baccalaureate Nursing Students. **Journal of Nursing Education**, 33 (7), 306-314.
- 24 - Rossignol, M. (1997). Relationship Between Selected Discourse Strategies and Student Critical Thinking. **Journal of Nursing Education**. December, 36 (10), 467- 475.
- 25 - Sawa, R. (1995). "Teacher Evaluation policies and Practices": A summary of A thesis. SSTA Research Center Report, 95-104.
- 26 - Schmidt, H.; Van der, Arend A.; Moust, J.; Kokx, I. & Boon, L. (1993). Influence of Tutors Subject-Matter Expertise on Student Effort and Achievement in Problem-Based Learning. **Academic Medicine**, 68(10), 784-791.
- 27 - Selden, S.C. (1999). Assessing Teacher effectiveness. Background Paper. Htm.
- 28 - Sparks, D. (2000). Issues at the table: Teacher Quality and Student Achievement Become Bargaining Matters, An Interview with Julia Koppaich. **Journal of Staff Development**. Spring. (2000), 21(2), (Issues at

- the table: Teacher Quality and Student Achievement Become Bargaining Matter. Htm).
- 29 - Walton,P.H. & Escamilla, K. (2002). A national Study of Teacher Education Preparation for Diverse Students Population. **(htm)**.
- 30 - Zurbg, A.R. (1982). "An Assessment of needs Among Science Teachers". **Dissertation Abstracts International**, 44, (1), 28- 40.