استقصاء فاعلية إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مستوى أدائهن وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن

د.عيد حسن الصبحيين،
د. محمد سلامه الرصاعي،
د. منصور حامد النلهوني،
د. خالد عاشق أبو نايه،
د. عمر سالم الخطيب

المكتبة الالكترونية
www.gulfkids.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اثر إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة, لمعلمات المرحلة الأساسية في مستوى أدائهن ,وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بعدد من الإجراءات, كان أولها إعداد برنامج تدريبي لمعلمات المرحلة الأساسية يتضمن إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة، ومن ثم تطوير أداة لقياس مهارات التدريس داخل الغرفة الصفية، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغ عدد أفرادها (53) معلمة, توزعن في مجموعتين (تجريبية = 28) ,و (ضابطة = 25)، وقد تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة. وتم اختيار ثمان شعب دراسية من طلبة الصف الثالث الأساسي بلغ عدد طلبتها (265) 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 تدريبا 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 لإستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة، كما أظهرت النتائج وجود فرق جوهري في مهارات التفكير العليا, لصالح الطلبة في المجموعة التجريبية يعود إلى إتقان معلماتهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة، وأوصى الباحثون بعدد من التوصيات, من أبرزها ضرورة تدريب معلمات المرحلة الأساسية على إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة,والابتعاد عن الطرائق التقليدية في التعليم .

Abstract

The aim of this study is to investigate the effects of the developed teaching and 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 pupils of these teachers. The researchers have designed a training program that is based on the developed teaching and evaluation strategies. They also have 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 two groups: an experimental group (28 teachers) and a control group (25teachers). The teachers in the former group were subjected to the designed training program. Later, eight third-grade classes were selected. The eight classes were divided into 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 results of the study show that the teachers in the experimental group have performed better than those in the control group. Moreover, the results show that the pupils who were taught by the trained teachers have more developed thinking skills than those in the control group. The researchers recommend that the teachers in the primary school should use the developed teaching and evaluation strategies instead of the traditional methods of teaching.

استقصاء فاعلية إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مستوى أدائهن وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن

د.عيد حسن الصبحيين، د. محمد سلامه الرصاعي، د. منصور حامد التلهوني، د. خالد عاشق أبو تايه، د. عمر سالم الخطيب

المقدمة:

تعد المناهج التربوية أداة رئيسة من أدوات التربية في تحقيق أهدافها المنشودة، وهي أداة للتفاعل بين المعلم والمتعلم ؛ ولذلك تولي الأمم المتحضرة أهمية كبيرة لعملية تصميمها على أسس سليمة, والإشراف على تنفيذها بكفاية وفاعلية، وعمليات تقويمها وتطويرها بمنهجية علمية، وتعتبر ذلك من الأولويات الوطنية التي تستحوذ جل اهتمامها (التل وآخرون،1993،ص693).

ونتيجة للأهمية الكبيرة للمناهج في المجتمع بعامة والأفراد بخاصة؛ فانه يتوجب على المختصين , والجهات المعنية القيام بدراسة ومتابعة هذه المناهج من اجل تقييمها, وتطويرها بشكل دائم ومستمر , بما يواكب تطور حاجات المجتمع ,والأفراد, ومواكبة التطورات المعاصرة (حمدان، 1986؛ الصبحيين ,2006).

ومما لا شك فيه أن نجاح التطوير للمناهج المدرسية يحتاج إلى معلمين مؤهلين علمياً وتربوياً، فنجاح 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 ؛ لتواكب التطورات والتغيرات العالمية في شتى المجالات ؛ وما تحتاجه هذه المناهج من استراتيجيات للتدريس والتقويم ؛ لتسهم في إكساب المتعلمين المعرفة, والاتجاهات ,والمهارات اللازمة للعيش في عالم متطور, ومتغير وبعيداً عن الطرق التقليدية في التدريس والتقويم.

فلم يعد دور المعلم في هذا العصر تلقين المعلومات , والحقائق بل أصبح دوره مهيئا لبيئة تعليمية تعلمية, يتم فيها اكتساب المعارف, والمهارات, والقيم والاتجاهات، وأصبح امتلاك المتعلمين لمهارات التفكير الإبداعي, والناقد, والعلمي هدفا تربويا تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه؛ مما تطلب من المعلمين إدراك ذلك ؛ وبالتالي تطوير أساليبهم ,وطرائق تدريسهم ؛ لتواكب تلك الأهداف والمتغيرات العالمية (رحمة , 1987).

ويبين 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 إستراتيجيات التدريس؛ التي يستطيع أن يختار منها ما يناسب الموقف التعليمي التعلمي.

وأشار احد المتخصصين إلى العلاقة الوثيقة بين المعلم وفعالية التعلم بعبارته التي تقول "كلما كان المعلم أفضل تنظيماً ؛كان تعلم الطلاب أفضل "، ويضيف كذلك " أن المعلم الأفضل تنظيما 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 التدريس 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 يعتمد على مدى ملاءمة إستراتيجيات المدرسين وتأثيرها في التعلم، والقدرة على الاستخدام الأمثل لإستراتيجيات التدريس ,وبناء أحداث صفية ذات معنى لتعلم الطلبة .

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 اجل متابعة التطورات

,والمستجدات في المجال التربوي، ولمعالجة أوجه القصور في إعداده قبل الخدمة، وكل ذلك من اجل رفع كفاءته, ومستوى أدائه وإسهامه في تطوير العملية التربوية (مكتب اليونسكو الإقليمي، 1988).

ويلعب تدريب المعلمين أثناء الخدمة دورا" مهما في 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 تساعدهم في معالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية . (Zurbg, 1982). كما أن حاجة المعلمين لتعلم استراتيجيات حديثة وفعالة في التدريس 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)

وتعرف الإستراتيجية بأنها مجموعة تحركات المعلم داخل غرفة الصف, التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل؛وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المعدة مسبقا، وتتضمن أبعادا مختلفة مثل طريقة تقديم المعلومات, وطريقة التقويم ونوع الأسئلة، فهي الخطة العامة للتدريس (ممدوح 1988).

ويعرف زيتون (1998) الإستراتيجية بأنها فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض .وعلى الرغم من هذا التنوع في تعريف هذا المفهوم إلى أن اغلب التعريفات تدل على أن مفهوم الإستراتيجية بشكل عام يتضمن اختيار الأهداف وتحديدها، واختيار وتحديد الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف، ووضع الخطط التنفيذية , فإستراتيجية التدريس هي خطة لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية (Gerlach,et al, 1998) .

وتتكون إستراتيجية التدريس من عدة مكونات هي :

1. الأهداف التدريسية.
2. التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه.
3. الأمثلة والتدريبات والمسائل والأنشطة المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
4. الجو التعليمي والبيئة الصفية، واستجابات وحركات وتفاعل المتعلمين التي يخطط لها ويوجهها وينظمها المعلم (Gerlach,et al, 1998) .

والإستراتيجية المناسبة في التدريس هي الإستراتيجية التي يتوافر فيها عدة معايير هي , مناسبتها لأهداف ونتاجات الحصة الصفية ,وانسجامها وفلسفة المعلم وإمكانياته وخبراته في العملية التعليمية، وملاءمتها للإمكانيات المادية والبشرية في المدرسة والمرحلة التعليمية ومستوى الطلبة (أبو حويج، 2000، Vanhoozer,et al, 1987) .

ولأغراض هذه الدراسة سيستخدم الباحثون التعريف الإجرائي الآتي لإستراتيجية التدريس الذي يرى بانها مجموع الإجراءات والخطوات المتتابعة والمخططة التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف لتحقيق أهداف واضحة ومحددة.

ومن الإستراتيجيات المهمة التي يمكن أن تعمل على تطوير أداء المعلمين في التدريس والتقويم , وتساعد الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الإبداعي والناقد ؛ إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة المستخدمة في هذه الدراسة وهي :

أولاً: إستراتيجية التدريس المباشر:

السمة المميزة لإستراتجية التدريس المباشر هي سيطرة المعلم على النشاط الصفي، فالمعلم يتحكم بسير الحصة عن طريق تقديم المعلومات الجاهزة للطلاب ,وعرض الحلول للمشكلات والمواقف، والأساس الذي تبنى عليه هذه الإستراتيجية ,هو التسلسل الدقيق في عرض الخبرات التعليمية, وسهولة وصول المعلومة للطالب، ومن أمثلة التدريس المباشر: المحاضرة, والعرض التوضيحي وأوراق العمل, والأسئلة والإجابات, وأنشطة القراءة المباشرة, وحلقة البحث والعمل في الكتاب المدرسي ,والبطاقات الخاطفة والتدريبات والتمارين (الحيلة , 2001)

ثانياً: إستراتيجية العمل الجماعي (التعلم التعاوني):

هي إستراتيجية تعلم وتعليم يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، حيث يتعاون طلاب المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة (Stahi,1994).

والتعلم التعاوني أو الجماعي هو أسلوب متقدم من التعليم التطبيقي , إذ أن فكرته تستند إلى نظرية مفادها أن العملية التعليمية التعلميه تتم على عدة مراحل مصنفة في ترتيب تصاعدي، تبدأ في مرحلتيها الأولى والثانية بالمعرفة والإدراك للمهارات الأساسية, وهي أمور يمكن تعلمها بالتكرار والاستظهار وبالتالي يمكن اكتسابها بنجاح كبير دخل الفصول الدراسية، وتأتى بعد ذلك المراحل المتقدمة من العملية التعليمية التعلمية، وهي حسب الترتيب التصاعدي التطبيق , والتحليل, والتركيب, والتقويم، وهذه المراحل المتقدمة لا يمكن تحقيقها على الوجه الأمثل إلا بواسطة الممارسة العملية, وتطبيق المعرفة المكتسبة داخل الفصول الدراسية، والتعلم التعاوني بما يتيحه من فرص عمل فعلية للطلاب في أثناء الدراسة يساعد على تحقيق تلك المراحل المتقدمة من العملية التعليمية التعلمية، ومن أمثلة التعليم القائم على العمل الجماعي: المناقشة، وتدريب الزميل، والمقابلة، وفكر وشارك، والشبكة، والتعلم الجماعي التعاوني، والطاولة المستديرة، ونظام الزمالة (Johnson,1993).

ثالثاً: إستراتيجية التدريس القائمة على النشاطات:

هي إحدى استراتيجيات التعلم والتعليم، القائمة على التعلم من خلال العمل، إذ توفر فرص حياتية حقيقية للمساهمة في تعلم موجه ذاتيا، ويقصد بها " الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ نتاج ما "، وليس المهم في المقام الأول البحث فيما إذا كان الغرض السلوكي قد تحقق أم لا، بل المهم هو البحث عن الفعالية, أو النشاط الذهني الذي أدى إلى ذلك التحقق (وزارة التربية والتعليم،2003).

ويؤكد علماء النفس على أهمية التعامل مع الأشياء المحسوسة وخاصة في المرحلة الأساسية، عبر أنشطة يقوم بها المتعلمون، وتشجع هذه الإستراتيجية الطلبة على التعلم من خلال العمل، ويمكن استخدامها لتفحص وضع غير مألوف أو لاستكشاف موضوع ما بشكل عميق، وتشمل إستراتيجيات التعلم القائم على النشاطات ما يلي :إجراء التجارب في المختبر, والألعاب والمناظرة ,والمناقشة ضمن فريق، والزيارة الميدانية، والمشاريع، والدراسات المسحية، والعروض الشفوية، والتدريب (خضر , 2006) .

رابعاً: إستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات والاستقصاء:

تعد طريقة حل المشكلات طريقة في التفكير، وقد ركز عليها جون ديوي ،حيث يرى بان التربية هي الحياة ,ونادى بمبادئ التعلم بالعمل، وهي إستراتيجية تعليمية توفر قضايا حياتية ليتم دراستها من قبل الطلبة، وتشجع مستويات عليا من التفكير، وغالبا ما تتضمن تحديد المشكلة ,والفرضيات ,وجمع البيانات، واقتراح الحلول، ويرى بعض التربويين أن حل المشكلات تتضمن في كثير من الأحيان ضمن خطواتها الاستقصاء، وخاصة عند جمع البيانات وتحليلها، أو من خلال مراجعة الحلول والنتائج، وتعتبر طريقة حل المشكلات من الطرائق المهمة في تنمية التفكير العلمي (جروان،1999، وخضر،2006)

أما الاستقصاء فيعرفه بعض التربويين بأنه عملية بحث منظمة ,تضم مجموعة من النشاطات العقلية واليدوية, يقوم بها الفرد للتوصل إلى حل مشكلة تتحدى تفكيره وتناسب قدراته العقلية والجسمية، ويمكن للمعلم استخدام عدة طرق للتعليم الاستقصائي مثل المحاضرة المتمركزة حول مشكلة معينة ,أو المناقشة والحوار الموجه من قبل المعلم لاستقصاء مشكلة ما، أو طرح الأسئلة السابرة المفتوحة, أو المحاكاة ولعب الأدوار, أو التجريب، وهذه الإستراتيجيات جميعها تدور حول وضع الطالب في موقف مشكل يتحدى تفكيره شريطة أن لا يكون هذا الموقف تافهاً أو بسيطا، ولا معقدا" جدا" يسبب له الإحباط ويشعره بالعجز التام أمامه وإنما يكون من النوع الذي يناسب قدراته العقلية ولكنه لا يعرف الإجابة عنه مسبقاً (الأحد، ويوسف،2001).

ويفترض في المعلم أن يتقبل إجابات الطلبة ويعززها ويقتصر دوره على الإشراف والتوجيه والتنظيم للعملية التعليمية التعلمية وان لا يتعدى زمن إشغاله للحصة عن 20% من الوقت المخصص لها، ويرى

برونر أن التعلم يحدث عندما تقدم المادة العلمية للطلاب على شكل ناقص غير مكتمل ونحن نشجعهم على إكمالها وتنظيمها ويقتصر دور المدرس على تقديم الحد الأدنى من التوجيه للطالب، وغالبا ما يرتبط التقصي بالاكتشاف، وهي من الإستراتيجيات المهمة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (Bruner,1985) .

خامساً: إستراتيجية التدريس القائمة على تنمية التفكير الناقد والإبداعي:

التفكير الناقد هو غاية وإستراتيجية يسعى النظام التربوي إلى إكسابه للمتعلمين عبر المراحل الدراسية المتعددة، ويتضمن القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة ذات الصلة بالموضوع، وتكوين عادة الامتناع عن إصدار الأحكام قبل اكتمال الأدلة مع الإبتعاد عن الميول الخاصة والتحيز لجهة معينة أو لشخص ما، ويتضمن قدرة الفرد على إبداء الرأي المؤيد أو المعارض في المواقف المختلفة مع إبداء الأسباب المقنعة لكل رأي (جروان، 1999) .

ويرى جون ديوي أن التفكير الناقد هو التمهل في إصدار الأحكام أو هو الشك الصحيح وتمحيص الآراء في ضوء المعرفة السابقة لدى الفرد وتكوين استنتاجات جديدة بناءا على هذه المعرفة، والتفكير الناقد ليس مرادفا لحل المشكلات أو لاتخاذ القرار وليس مجرد تذكر واستدعاء بعض المعلومات كما انه يحتاج إلى إصدار حكم من الفرد الذي يمارسه, ويحتاج إلى مهارة في استخدام قواعد المنطق والاستدلال المنظمة للأمور (قطامي، وقطامي،2000) .

والتفكير الناقد ينطوي على مجموعة من المظاهر والمهارات التي يمكن تعلمها والتدرب عليها ومنها الدقة في فحص المعلومات والاستدلال, وتقويم الحجج ,والاستنتاج ,والتفريق بين الرأي والحقيقة, ومهارات التصنيف والتحليل (Beyer, 1985)، وهذا يتطلب من المعلمين والمعلمات استخدام الأسئلة السابرة والمثيرة للتفكير والحوار والمناقشة، ومناقشة البدائل والأفكار وغير ذلك.

أما التفكير الإبداعي فهو نشاط عقلي مركب يهدف إلى التوصل إلى حلول إبداعية للمشكلات، والتوصل إلى أفكار وحلول ونتائج أصيلة، وتعتبر إستراتيجية العصف الذهني من أشهر استراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات التفكير الإبداعي (جروان، 1999)، حيث تقوم هذه الإستراتيجية على وضع المتعلم في موضع الإثارة الذهنية نحو قضية معينة تتطلب منه إعمال العقل نحو التوصل إلى أفكار أو نواتج أو حلول أصيلة للمشكلات والقضايا .

سادساً: إستراتيجيات التقييم : Assessment Strategies

يحتاج المعلمون لتطوير إستراتيجيات تقويم وتقييم تتماشى مع إستراتيجيات التعليم التي يستخدمونها، فعندما يخططون لصفوفهم عليهم التفكير بالنتائج التي يريدون تحقيقها للطلبة، وتقرير أي إستراتيجيات التقييم تكون أفضل لتحقيق هذه النتائج، كما يجب أن يعرفوا كيفية اختيار إستراتيجيات التقييم التي تتوافق مع إستراتيجياتهم التعليمية، وهكذا يكون ما تم تعليمه هو ما تم تقويمه وتقييمه.

وتركز الاتجاهات التربوية الحديثة على تطوير مؤشرات أفضل لقياس مدى تعلم الطالب لينخرط فيها المتعلمون والمعلمون معا إذا ما أريد للتقييم أن يحسن الجودة، حيث تسعى عملية التعلم والتعليم إلى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة مرتبطة بالمنهاج، ويتطلب اكتساب المتعلم لهذه النتاجات استخدام إستراتيجيات تقييم تتوافق مع هذه النتاجات، وتطوير المناهج وممارسات التدريس تحتاج إلى تطوير ممارسات التقييم التي تركز في جوهرها على تحسين التعلم، كما أن الطلبة يحتاجون إلى معلومات أكثر عن تطور مستوياتهم، وإضافة إلى تقييم المعلم، فإن الطلبة يحتاجون إلى تقييم تعلمهم بأنفسهم (ثوماس، وباتيسيا،2005) .

وتتضمن عملية التقييم إصدار الحكم على أداء الطلبة بوضع علامة أو قيمة تدل على ذلك الأداء، وغالباً ما يتم اعتماد تلك القيمة أو العلامة بالرجوع إلى معيار يعطي تغذية راجعة تساعد المعلمين والطلبة في الوقوف على نوعية التعلّم ومستواه، والتقييم من خلال الامتحانات أو الاختبارات وحدها غير فعال في تحسين تعلم الطلبة، ذلك أن علامة الطالب لا تعدّ المؤشر الصادق على المدى الكامل الذي تعلمه، أو المستوى التعليمي الذي وصل إليه، وهذه الاختبارات التقليدية غالباً ما تركز على المستويات الدنيا من المهارات كالحفظ والتذكر، لذلك فان المعلمين يحتاجون إلى التأكد أن لديهم تقييماً نامياً متطوراً يزودهم بالمعلومات عن

مستوى المهارات العليا في النتاجات العامة، وليس في الاعتماد الكلي على التقييم المستند إلى العلامات (قطامي وآخرون،2002، ص734-737).

ويمكن إجراء التقييم بطرق متعددة، ولغايات هذه الدراسة فان الباحثين سيعتمدون إستراتيجيات التقييم الآتية:

أ. التقييم المعتمد على الأداء : (Performance - based Assessment)

في أحيان كثيرة لا تكون إستراتيجيات التقييم الأخرى كافية لإظهار تحصيل المتعلم لبعض النتاجات، 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 في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، ويتطلب إظهار المتعلم لتعلمه من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات، والأداء يوفر للمتعلم فرصة استخدام مواد حسية مثل الأدوات الرياضية، والوسائل البصرية، والأزياء، والطباعة، واستخدام الحاسوب، وزراعة بعض النباتات، وأعمال الصيانة، والخرائط، والجداول، والمجسمات والعينات والنماذج، وبعض الفعاليات كالمعارض والعروض التوضيحية والتقديم والأداء، وهذه تعد نماذج ملائمة لتطبيق هذه الإستراتيجية (ثوماس، وباتيسيا،2005).

ويتصف التقييم المعتمد على الأداء بمجموعة من الخصائص منها انه يعتبر تقويم مباشر للأدوار كما هو في واقع الحياة أو يحاكيها حيث تقوّم فيه المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية وبذلك يستمد مصداقيته وصدقه، وهو تقييم متكامل يركز على تقييم العمليات والنواتج، ويتيح للمتعلم دوراً ايجابياً وفعالاً في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها، ويمكن المتعلم من القيام بعملية التقييم الذاتي أثناء تنفيذ مهمة أو عمل أو مشروع، ويشترك 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 ,2001) .

وتمرّ عملية تصميم التقييم المعتمد على الأداء بعدد من الخطوات كتحديد الغرض من التقييم بشكل واضح، وتحديد النتاجات الخاصة المراد تقييمها، وتحديد ما يراد تقييمه بشكل واضح من مهارات معرفية، ووجدانية، واجتماعية، وأدائية، ونوع المشكلات المراد حلها من قبل المتعلمين، وترتيب النتاجات حسب الأولوية والأهمية، وكتابة القائمة النهائية للمهارات والعمليات المطلوب تقييمها، وانتقاء المهمات التقييمية المناسبة والمنسجمة مع النتاجات، 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 , 2006) .

ب. تقويم الورقة والقلم : (Pencil and Paper)

إستراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها من الإستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة, وتشكل جزءاً هاماً من برنامج التقويم في المدرسة, وهذه الإستراتيجية تعتبر من الإستراتيجيات التقليدية في التقويم، ويتمثل تطوير هذه الإستراتيجية بجعلها تركز على مهارات التفكير العليا بدل تركيزها على مهارات التفكير الدنيا كالتذكر كما كان يحدث سابقا، وتهدف هذه الإستراتيجية بشكلها المطور إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام، ومن الممكن أن تظهر هذه الإستراتيجية التقويمية الحاجة إلى إعادة التعليم متبوعاً باختبار آخر يمكن للمتعلم من خلاله أن يظهر تعلمه لمهارات لم يكن يتقنها من قبل وينبغي أن يناقش المعلم المتعلمين في نوعية الأسئلة، وأوزانها النسبية وتزويد المتعلمين بجدول مواصفات الاختبار (قطامي، وآخرون،2002) .

ج. الملاحظة : Observation

يعتمد التقويم بالملاحظة على جمع المعلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً, وهو من أنواع التقويم النوعي Qualitative ، وتدون 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، وآخرون،2002) .

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

ويمكن 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 Learning log (ثوماس، وباتيسيا،2005).

ويرى العديد من المتخصصين أن هذه الإستراتيجيات 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.

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 تساعدهم في معالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية ؛ إلا أن هذا الهدف غالبا ما يصطدم بالواقع عند التطبيق ؛ إذ أن النظام التربوي القائم في الغالب لا يوفر الخبرات الكافية في التفكير . فالمعلم صاحب الكلمة ، ومركز الفعل ، ويعتبر الكتاب المدرسي مرجعه الوحيد في أغلب الأحيان , ويعلم مادة الكتاب كحقائق مطلقة مستخدما أسئلة لا تتطلب أكثر من مهارات التفكير المتدنية , أي أن المعلم في الغالب لا زال محافظا على دوره التقليدي المعتمد على تزويد الطلبة بالمعلومات ومطالبتهم باستيعابها وحفظها واختبارهم عن طريق أسئلة تتطلب حفظ المعلومات واسترجاعها (جروان , 1999) وأمام هذا الواقع غير المرضي للنظام التعليمي , فقد أخذ المهتمون يبحثون 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 إستراتيجيات حديثة في التعليم تنمي مهارات التفكير العليا لديهم كالتفكير الناقد , والتفكير الإبداعي والتفكير العلمي ؛ ولشعور الباحثين بأهمية هذا التطوير وضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجيات مطورة في التدريس والتقويم وإتقانها وبخاصة في المناهج الجديدة المبنية وفق الرؤية الأردنية نحو الاقتصاد المعرفي ERFKE فقد حرصوا على معرفة فاعلية استراتيجيات التدريس والتقويم المطورة في مستوى أداء المعلمات وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن مقارنة بالطرائق التقليدية.

مشكلة الدراسة :

تسعى هذه الدراسة للكشف عن فعالية إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية الدنيا وفي تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن ؟

أهداف الدراسة وأسئلتها :

تجيب هذه الدراسة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما اثر إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية الدنيا, وفي تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن؟

انبثق عن سؤال الدراسة الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

1. ما اثر إتقان معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة في مستوى أدائهن ؟

2. ما اثر إتقان معلمات المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن ؟

فرضيات الدراسة :

انبثق عن سؤالي الدراسة الأول والثاني على التوالي الفرضيتان الآتيتان :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية الدنيا يعزى إلى إتقانهن لإستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى إتقان المعلمات لإستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

1- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها من أولى الدراسات الشاملة – حسب علم الباحثين – التي تناولت استقصاء فاعلية إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة اللازمة لتدريس المناهج المطورة حديثاً.

2- إعداد برنامج تدريبي قائم على إستراتيجيات التدريس والتقويم ؛مما قد يساهم في تطوير أداء المعلمين, والمعلمات ,والباحثين والمشرفين التربويين .

3- تطوير أداة لقياس وتشخيص مستوى أداء المعلمين داخل الغرفة الصفية ؛مما قد يساهم في تطوير أداء الباحثين ,والمشرفين التربويين.

4- تسهم هذه الدراسة في إبراز العلاقة بين استخدام المعلمات لإستراتيجيات التدريس ,وإستراتيجيات التقويم غير التقليدية وانعكاس ذلك على أدائهن داخل الغرفة الصفية ,وتحصيل الطلاب, وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم .

5- تبرز هذه الدراسة أهمية تدريب المعلمين وتأهيلهم أثناء الخدمة لمواكبة المستجدات التربوية واثر ذلك في مستوى الأداء والتحصيل, وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- المرحلة الأساسية الدنيا: يقصد بها في هذه الدراسة الصفوف من الأول وحتى الثالث الأساسي .
- معلمات المرحلة الأساسية الدنيا: يقصد بهن المعلمات اللواتي يحملن شهادة البكالوريوس تخصص معلم صف أو ما يعادلها، ويدرسن الصفوف من الأول وحتى الثالث الأساسي في مديريات التربية والتعليم لمحافظة معان، واللواتي تتراوح خبراتهن ما بين ثلاث إلى ست سنوات.
- إستراتيجية التدريس: هي مجموع الإجراءات والخطوات المتتابعة والمخططة التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف, لتحقيق أهداف واضحة ومحددة، وإستراتيجيات التدريس المطورة التي سيتم تناولها في هذه الدراسة هي إستراتيجية التدريس المباشر، وإستراتيجية حل المشكلات والاستقصاء، وإستراتيجية التعلم في مجموعات، وإستراتيجية التعلم المبني على النشاطات، وإستراتيجية العصف الذهني وإستراتيجية تنمية مهارات التفكير الناقد .
- إستراتيجيات التقويم: هي مجموع الإجراءات والخطوات الهادفة إلى جمع بيانات موضوعية وصادقة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة , بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة، وإستراتيجيات التقويم المطورة التي سيتم تناولها في هذه الدراسة هي إستراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء وأدواتها الخاصة، وإستراتيجية التقويم المعتمدة على الملاحظة وأدواتها الخاصة، والتقويم المعتمدة على القلم والورقة وأدواته المتعددة.
- مستوى أداء المعلمين: هو القدرة على القيام بعمل معين وتتضمن إجراءات وتحركات المعلم داخل الحصة الصفية الهادفة إلى تحقيق أهداف واضحة ومحددة، والتي تضمنتها أداة الدراسة , وتم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات هي مجال التخطيط, ومجال إستراتيجيات التدريس, ومجال إستراتيجيات التقويم.

مهارات التفكير العليا: هي المهارات العقليّة المتقدّمة الواقعة في أعلى هرم "بلوم" وهي التحليل, والتركيب, والتقييم، وتلك التي تعبر عن مهارات التفكير الإبداعي والناقد والعلمي، كمهارات التمييز, واقتراح الحلول, وتحديد المشكلة، ويتم قياس هذه المهارات بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي أعده الباحثون لهذه الغاية.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يأتي :

1- إستراتيجيات التدريس والتقويم المضمنة في البرنامج التدريبي المعد من قبل الباحثين وبالاستفادة من البرامج التدريبية المعدة من قبل إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم في الأردن .
2- مدى صدق وثبات أدوات البرنامج التدريبي المطور .

البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التدريس والتقويم المطورة:

يتكون البرنامج التدريبي في هذه الدراسة من اثنتين وثلاثين ساعة موزعة على ثمانية أيام، بواقع جلستين لكل يوم، وهي كما وردت في هذا البرنامج على النحو الآتي:

اليوم التدريبي الأول: تعريف المتدربين بمجالات التخطيط, ووضع الأهداف وصياغتها ,والتهيئة لتنفيذ الدرس.

اليوم التدريبي الثاني: إستراتجيات التعليم والتعلم القائمة على التدريس المباشر ,وإستراتيجيات التقويم اللازمة لها وأدواتها.

اليوم التدريبي الثالث: إستراتجيات التعليم والتعلم القائمة على العمل الجماعي, وإستراتيجيات التقويم اللازمة لها وأدواتها.

اليوم التدريبي الرابع: إستراتجيات التعليم والتعلم القائمة على النشاطات ,وإستراتيجيات التقويم اللازمة لها وأدواتها.

اليوم التدريبي الخامس: إستراتجيات التعليم والتعلم القائمة على حل المشكلات ,وإستراتيجيات التقويم اللازمة لها وأدواتها.

اليوم التدريبي السادس: إستراتجيات التعليم والتعلم القائمة على الاستقصاء, وإستراتيجيات التقويم اللازمة لها وأدواتها.

اليوم التدريبي السابع: إستراتجيات تنمية التفكير الناقد, والتفكير الابداعي ,وإستراتيجيات التقويم اللازمة لها وأدواتها.

اليوم التدريبي الثامن: التقويم المدرسي, وإستراتجياته ,والأدوات اللازمة له.

الدراسات ذات الصلة:

توصل الباحثون إلى عدد من الدراسات التي تناولت استقصاء فاعلية البرامج التدريبية على التحصيل واكتساب مهارات علمية وتنمية التفكير لدى الطلبة ,وقد كان لهذه الدراسات أثر في توجيه هذه الدراسة ومناقشة نتائجها, وفيما يلي عرض لعدد من الدراسات التي تناولت تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات وطرق التدريس المتعددة أثناء الخدمة وأثر ذلك في مستوى أداء المعلمين وفي التحصيل وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين وهي:

قام وشاح (1991) بدراسة هدفت إلى التعرف على اثر برنامج تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الملتحقين بالدورات التدريبية على الممارسات التدريسية، حيث تألفت عينة الدراسة من (70) معلما ومعلمة, ممن يدرسون منهاج اللغة العربية للصفين الثالث, والرابع الأساسيين في محافظة البلقاء، موزعين على مجموعتين، كان منهم خمسة وثلاثون معلما ومعلمة من غير الملتحقين بالدورة، وخمسة وثلاثون معلما ومعلمة من المشتركين في الدورة، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى أداء المجموعة التجريبية أعلى من مستوى أداء المجموعة الضابطة، وأن مستوى تحصيل الطلبة كان لصالح الطلبة الذين درسهم معلمون اشتركوا بالبرنامج التدريبي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية .

أجرى النهار (1992) دراسة هدفت إلى تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث تألفت عينة الدراسة من (2043) معلما متدربا بالإضافة إلى المدربين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتدربين يرون أن المواد التدريبية معقولة من حيث ملاءمتها لحاجاتهم وفعاليتها في إكسابهم كفايات تعليمية محددة، وان البرنامج التدريبي يعطيهم شعوراً بتحسن الأداء التدريسي .

أجرى شميت وآخرون (Schmidt et al, 1993) دراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من خبرة المدرس بالموضوع وسلوكه الشخصي في تحصيل الطلبة، حيث أشارت ابرز النتائج إلى وجود اثر لخبرة المدرس في مهارات التدريس في تحصيل الطلبة، كما أن الخلاصة التي توصلوا إليها هي أن كلا الجانبين (المعرفة بمادة الموضوع، والمهارات التدريسية) لهما الأثر الواضح في فاعلية المدرس وتحصيل الطلبة .

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

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

أجرى المنيزل و العلوان (1997) دراسة هدفت إلى معرفة اثر برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية , وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي،وقد تألفت عينة الدراسة من (180) معلما ومعلمة، ومن النتائج التي أشارت إليها هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الكفايات التعليمية تعزى للتدريب لصالح المجموعة التي تلقت تدريبا في الأبعاد التالية التخطيط للتدريس، إدارة الصف، التعزيز وإثارة الدافعية .

أجرى ديراني (1997) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة فعالية برنامج تأهيل المعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية في مجالات التدريس الصفي، وإدارة الصف، وحفظ النظام، والعلاقة مع الزملاء، والعلاقة مع الطلبة، وفهم النظام التربوي في الأردن، وقد أشارت ابرز نتائجها إلى أن درجة فعالية البرنامج في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين كانت عالية في اغلب المجالات .

أجرى لروزيجنول (Rossignol, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين استخدام إستراتيجيات عرض المعلومات ومستوى التفكير الناقد لدى طلبة التمريض من خلال حلقات دراسية، ومن الإستراتيجيات التي استخدمها إستراتيجية طرح الأسئلة من المستوى العالي، وإستراتيجية استخدام الأسئلة السابرة،

وإستراتيجية تشجيع مشاركة الطلبة، وإستراتيجية العمل الجماعي، وقد كشفت نتائج الدراسة أن استخدام إستراتيجية طرح الأسئلة من المستوى العالي تسهم في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

أجرى الخطيب (2004) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات، في تنمية القدرة على التفكير الرياضي، والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا" لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل .

أجرت الربضي (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن اثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود اثر ايجابي للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التفكير الناقد في مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، وفي مستوى ممارستهم لتلك المهارات داخل الغرفة الصفية .

أجرى المصطفى (2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن اثر كل من التأهيل التربوي للمدرس الجامعي وإستراتيجيات التدريس المستخدمة وهي المحاضرة، لعب الأدوار، ودراسة الحالة, في تحصيل الطلبة وفاعلية التدريس،وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى متغيري التأهيل التربوي للمدرس وإستراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل المدرس، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية التدريس تعزى إلى اثر كل من متغيري التأهيل التربوي للمدرس وإستراتيجية التدريس المستخدمة .

أجرى الهرش (2004) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وتفسيره لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا, واختبار فعاليته في تنمية ممارستهم لتلك الكفايات، وقد أظهرت النتائج وجود اثر للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية ممارسة المعلمين لجميع المجالات المتضمنة في ذلك البرنامج .

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت أثر استخدام برامج تدريبية على التحصيل وإكساب المعلمين المهارات العلمية والتدريسية والقدرة على التفكير يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

1- أثبتت جميع الدراسات التي تناولت استقصاء برامج تدريبية على التحصيل وغيره ,أهمية إعداد البرامج التدريبية التي تقوم على استراتيجيات التدريس الحديثة التي تناسب احتياجات المعلمين في المواقف الصفية المتعددة.
2- أثبتت جميع الدراسات السابقة أهمية البرامج التدريبية الفاعلة في العمل على تطوير الممارسات ,والإستراتيجيات التدريسية الصفية للمعلمين.
3- أثبتت جميع الدراسات السابقة التي تناولت استخدام برامج تدريبية تقوم على إستراتيجيات التدريس الحديثة تفوق استخدام الإستراتيجيات الحديثة في التدريس على الطريقة التقليدية في القدرة على زيادة تحصيل الطلبة في المواد التي درسوها , واكتساب مهارات علمية, وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.
4- لم تجر في حدود إطلاع الباحثين أية دراسة بعنوان استقصاء فاعلية إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مستوى أدائهن وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن .
5- جاءت هذه الدراسة لتسهم في التحقق من نتائج استخدام إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة في رفع كفاية أداء المعلمات, وفي تحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن.

فأهم ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة التي سبقتها هو تركيزها على استخدام إستراتيجيات تدريس وتقويم مطورة لم تستخدم في الدراسات السابقة في رفع كفاية أداء المعلمات وفي تحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة .

طريقة الدراسة وإجراءاتها :

مجتمع الدراسة وعينتها :

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مديريات التربية والتعليم لمحافظة معان، اللواتي تتراوح خدمتهن ما بين 3 – 6 سنوات، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغ عدد أفرادها 53 معلمة توزعن في مجموعتين (تجريبية = 28) و (ضابطة = 25) والجدول (1) يوضح ذلك، وقد تعرض أفراد المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التدريس والتقويم .

جدول رقم (1)

أعداد المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	التجريبية	الضابطة	المجموع
العدد	28	25	53

بعد ذلك تم اختيار ثمان شعب دراسية من طلبة الصف الثالث الأساسي بلغ عدد طلبتها (265) 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 تدريبا على البرنامج التدريبي، وكان اختيار الشعب بالطريقة العشوائية والجدول (2) يبين أعداد الطلبة في كل مجموعة.

جدول رقم (2)

توزيع أعداد الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد الشعب الدراسية	عدد الطلاب
التجريبية	4	131
الضابطة	4	134
المجموع	8	265

أدوات الدراسة :

أداة قياس مهارات التدريس الصفية .

تم بناء أداة قياس مهارات التدريس الصفية من خلال الخطوات الآتية:

- تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأساسية الدنيا في ضوء أهداف البرنامج التدريبي ضمن المجالات الثلاثة (التخطيط ، 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 (44) فقرة ,وتم توزيعها على المجالات الثلاثة.
- وللتأكد من صدق الأداة فقد تم عرضها بصورتها الأولية على لجنة من المحكمين تكونت من عدد من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في المناهج, والإحصاء إضافة إلى عشرة مشرفين تربويين و عشرة معلمين من أصحاب الخبرة الجيدة في مجال تدريس المرحلة الأساسية الدنيا في مديريات التربية والتعليم لمحافظات معان, والطفيلة ,والعقبة، وطلب من أعضاء لجنة التحكيم تقييم فقرات الأداة في ضوء المعايير التالية، الوضوح، الأهمية، ملاءمتها للمجال، إمكانية قياسها، شمول المجال .
- إخراج الأداة بصورتها النهائية، حيث تكونت من (39) فقرة بسلم تدريجي مكون من ثلاث إجابات هي "ممتاز" وله ثلاث علامات و" متوسط" وله علامتان و" ضعيف " وله علامة واحدة، بحيث تراوحت العلامة على هذه الاداة ما بين (117 – 39) علامة.

- تكونت المجالات الثلاثة كما يلي:
  التخطيط : 7 فقرات التدريس : 22 فقرة التقويم : 10 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 معلماً من المعلمين الجدد في المحافظات الثلاث في العام الدراسي السابق للعام الدراسي الذي تم فيه تنفيذ هذه الدراسة وكان معامل الثبات للمجالات الثلاثة كالتالي : معامل الاتساق الداخلي لمجال التدريس : 0.74 ومجال التخطيط : 0.82 ومجال التقويم : 0.73 مما جعل الأداة صالحة لأغراض الدراسة (والملحق رقم1 يبين الاداة في صورتها النهائية).

اختبار تحصيلي في مهارات التفكير العليا في مادة العلوم .

أعد هذا الاختبار خصيصاً لأغراض هذه الدراسة، ليقيس تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي لمهارات التفكير العليا في مادة العلوم، وقد مر 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 (28) 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 في جامعة الحسين بن طلال ومشرفا مادة العلوم في مديرية معان وخمسة مدرسين للمرحلة الأساسية الدنيا تزيد خبرتهم في التدريس عن ثمان سنوات. قدم أعضاء لجنة التحكيم أراءهم واقتراحاتهم حول الاختبار وفي ضوء معايير محددة سابقاً من قبل الباحثين ، تم 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 20 فقرة (والملحق رقم2 يبين الاختبار في صورته النهائية).
- حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون 20 (KR-20) بطريقة التجزئة النصفية، وقد وجد أن معامل الثبات للاختبار يساوي 79% وهو مقبول لأغراض هذه الدراسة، وقد يعود انخفاض الثبات إلى قلة عدد فقرات الاختبار .
- تراوحت علامة الاختبار بين (0-20) علامة، حيث خصصت علامة واحدة للإجابة الصحيحة عن الفقرة في حين خصصت علامة صفر للإجابة الخطأ عن الفقرة .

إجراءات 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 (3) نتائج التقييم القبلي.

الجدول رقم (3)

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

المجموعة / المجال	التجريبية			الضابطة		
	العلامة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العلامة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	21	8.35	1.44	21	8.64	1.25
إستراتيجيات التدريس	66	24.50	1.26	66	25.36	2.13
إستراتيجيات التقويم	30	13.17	2.63	30	13.32	2.21
المجموع	117	45.78	3.68	117	47.32	3.00

يتبين من (الجدول3) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية فقد تم استخدام اختبار التحليل الإحصائي t-test. والجدول رقم (4) يبين ذلك:

الجدول رقم (4)

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

المجال	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التخطيط	51	0.45	0.75-
إستراتيجيات التدريس	51	0.07	1.80-
إستراتيجيات التقويم	51	0.83	0.21-
المجموع	51	0.10	1.64-

ويتبين من الارقام الواردة في الجدول رقم (4) تكافؤ أداء المجموعتين على مقياس مهارات التدريس وكذلك في مجالات التدريس المختلفة (التخطيط ، إستراتيجيات التدريس، إستراتيجيات التقويم)

- تطبيق الاختبار التحصيلي على الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية الفصل الدراسي الأول للعام (2007-2008) ويوضح جدول رقم (5) نتائج الأداء القبلي لأفراد المجموعتين .

جدول رقم (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة (القبلي)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف
الضابطة	134	3.72	1.71
التجريبية	131	3.65	1.47

وللتعرف على مدى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي تحصيل المجموعتين، تم استخدام اختبار التحليل الإحصائي t-test، حيث تبين تكافؤ المجموعتين، فقد بلغت قيمة (ت) بدرجات حرية 263 (0.34) وهي ليست دالة عند مستوى (α = 0,05)، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

الجدول رقم (6)
نتائج اختبار- ت لتحديد الفروق القبلية في تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحصيل	263	0.34	0.73

- البدء بتدريب معلمات المجموعة التجريبية على إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة باستخدام البرنامج التدريبي في بداية الفصل الدراسي الأول للعام 2007- 2008.
- زيارة المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي بحوالى شهر وذلك لتحديد أدائهن وفقا للمقياس المعد، حيث قام الباحثون بالتعاون مع أقسام التدريب والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة معان بتنفيذ زيارات صفية للمعلمات عينة الدراسة وتعبئة أداة الدراسة المكونة من سبع وثلاثين فقرة والموزعة على ثلاثة مجالات رئيسة، 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 2007/ 2008 م واستخراج نتائجهم .
- التحليل الإحصائي لنتائج أداء المعلمات ونتائج الطلبة على الاختبار التحصيلي.

النتائج:

سعت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجيات التدريس الحديثة على اداء معلمات المرحلة الاساسية وعلى تنمية 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 الاولى والتي تنص على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية الدنيا يعزى إلى إتقانهن لإستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة" .

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال ضمن مهارات التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في الجدول رقم (7).

الجدول رقم (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة(البعدي)

المجموعة / المجال	التجريبية			الضابطة		
	العلامة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العلامة العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	21	18.25	1.79	21	9.24	1.66
إستراتيجيات التدريس	66	60.64	3.59	66	32.48	5.42
إستراتيجيات التقويم	30	25.42	2.28	30	14.76	1.83
المجموع	117	104.32	4.04	117	55.44	5.90

يتبين من (الجدول 7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء المعلمات اللواتي تلقين تدريباً على إستراتيجيات التدريس المطورة والمعلمات اللواتي لم يتلقين هذا التدريب.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية فقد تم استخدام اختبار التحليل الإحصائي t-test، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مجالات التدريس المختلفة (التخطيط ، إستراتيجيات التدريس، إستراتيجيات التقويم) كما هو موضح في الجدول رقم (8).

الجدول رقم (8)
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	51	18.85	0.00
إستراتيجيات التدريس	51	22.50	0.00
إستراتيجيات التقويم	51	18.60	0.00
المجموع	51	35.48	0.00

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

لاختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبة المرحلة الأساسية يعزى إلى إتقان المعلمات لإستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول رقم (9) يوضح ذلك.

الجدول رقم (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة
على الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف
الضابطة	134	7.61	2.68
التجريبية	131	14.31	3.73

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثون اختبار التحليل الإحصائي t-test ، ويوضح الجدول رقم (10) نتائج اختبار (ت).

الجدول رقم (10)
نتائج اختبار- ت لتحديد الفروق البعدية في تحصيل طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التحصيل	263	16.80-	0.000

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث كانت قيمة (ت) عند درجة حرية 263, (16.80) وهي دالة إحصائيا".

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء معلمات المرحلة الأساسية لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت إلى البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التدريس والتقويم المطورة، كما انعكس أثر تدريب المعلمات على إستراتيجيات التدريس المطورة في تحصيل طلبتهن وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، وهذا بدوره يشير إلى أهمية إستراتيجيات التدريس الحديثة المستخدمة في هذا البرنامج مثل حل المشكلات، والعصف الذهني ,وإستراتيجيات تنمية التفكير الناقد، والتعلم التعاوني, والاستقصاء، كما أن إستراتيجيات التقويم المتنوعة والجديدة نسبياً كان لها أثر واضح في رفع كفاية المعلمات في هذا المجال.

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 إثناء 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، فإستراتيجيات التدريس الحديثة في هذا البرنامج ثبت أثرها الايجابي مقارنة بالطرائق التقليدية التي يستخدمها المعلمون في أغلب المدارس، كما أن إستراتيجيات التقويم الحديثة في هذا البرنامج قد ساعدت المعلمين على تطوير أدائهم في مجال تقويم الطلاب بشكل غير تقليدي مما أنعكس ايجابياً على تقديم تغذية راجعة مناسبة وبالتالي تحقيق مستوى تحصيل مناسب لدى الطلاب، وهذا الجانب هو الذي يجب أن يحظى بالأهمية الكبرى في أثناء تقييم برامج التدريب، فقد تُكسب بعض برامج التدريب المعلمين كفاءة في بعض مهمات التدريس إلى أن هذه البرامج لا تعكس فاعلية كبيرة في الغرفة الصفية.

والنتائج التي جاءت بها هذه الدراسة تشير إلى أهمية التركيز في برامج تدريب المعلمين على تطبيقهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة والمتنوعة، والتي أثبتت النتائج أن التدريس وفقها له أثر ايجابي في مستوى أداء المعلمات وبالتالي التحصيل الايجابي واكتساب مهارات التفكير العليا لدى طلبتهن، ومما يلفت النظر في نتائج هذه الدراسة هو اهمية برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة، لان برامج الإعداد ما قبل الخدمة

(اثناء الدراسة الجامعية) غير كافية لاعداد المعلم، وقد يعود ذلك الى ان التدريس في الجامعات يركز على الجانب النظري ويهمل الجانب العملي في هذا المجال.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثين يوصون بالآتي:

- أن تركز برامج تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة والتي تبين فاعليتها في تحصيل الطلبة وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، مثل حل المشكلات والاستقصاء, والتفكير الناقد ,والعصف الذهني ,والعمل الجماعي والعمل القائم على الأنشطة.
- تدريب المعلمين والمعلمات على إستراتيجيات التقويم المتنوعة بدل الاعتماد على الطرق التقليدية في عملية التقويم.
- 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).

المراجع العربية:

1. أبو حويج، مروان، (2000). المناهج التربوية المعاصرة: الأساسيات، مشكلات المناهج، تطوير وتحديث، ط1، عمان, الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع .
2. الأحد، ردينه، ويوسف، حُذام، (2001). طرائق التدريس: منهج، أسلوب، وسيله, عمان,دار المناهج للنشر والتوزيع.
3. انجوليو، ثوماس، وكروس، باتيسيا، (2005). الأساليب غير التقليدية في التقويم الصفي، ط1، ترجمة، دودين، حمزة محمد، العين, دار الكتاب الجامعي .
4. التل، سعيد، وزملاؤه، (1993). المرجع في مبادئ التربية، ط1، عمان, دار الشروق للنشر والتوزيع .
5. جروان، فتحي عبد الرحمن، (1999). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات، ط1، العين, دار الكتاب الجامعي.
6. حمدان، محمد زياد، (1986). تقييم المنهج، معالجة شاملة لمفاهيمه وعملياته وطرقه، عمان, دار التربية الحديثة .
7. الحيلة , محمد محمود , (2001). " طرائق التدريس وإستراتيجياته " , ط 1 , العين , دار الكتاب الجامعي.
8. خضر، فخري رشيد، (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، عمان, دار المسيرة للنشر والتوزيع .
9. الخطيب، خالد محمد، (2004)." استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في تنمية قدرة الطلبة في المرحلة الأساسية العليا على التفكير الرياضي والتحصيل في الرياضيات". أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان, جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
10. ديراني، محمد عيد، (1997)." فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية". دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد24، العدد(1)، ص ص 22-36 .
11. الربضي، مريم سالم، (2004). "اثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها". أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان, جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
12. رحمه، انطون، (1987). الطرائق الخاصة بالتعليم الابتدائي، ج1، دمشق, مطبعة دار الحياة .
13. زيتون، كمال عبد الحميد، (1998). التدريس: نماذجه ومهاراته، ط1، الإسكندرية, المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
14. الصبحيين، عيد حسن، (2006)." تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء تقييمها على أساس النتاجات التعلمية المتوقع اكتسابها"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان, جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
15. قطامي، يوسف، وأبو جابر، ماجد، وقطامي، نايفه، (2002). تصميم التدريس. ط2، عمان, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
16. قطامي، يوسف، وقطامي، نايفه، (2000). سيكولوجية التعلم الصفي. ط1، عمان, دار الشروق للنشر والتوزيع .
17. مركز البحوث التربوية، (1984). وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي، جامعة قطر .
18. المصطفى، عمر يوسف، (2004). اثر التأهيل التربوي وإستراتيجية التدريس في فاعلية المدرس الجامعي وتحصيل الطلبة في كليات التمريض في الجامعة الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

19 .مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، (1988). تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها, رفيقه محمود، العدد 27 .
20 .ممدوح، محمد سليمان، (1988). "اثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة"، مكتب التربية العربي بدول الخليج، رسالة الخليج العربي، العدد24، السنة الثامنة .
21 .المنيزل، عبد الله، والعلوان، احمد، (1997). "اثر برامج تدريب المعلمين على مناهج العلوم الاجتماعية الجديدة في ممارسة الكفايات التعليمية وعلاقة ذلك بالمؤهل العلمي". دراسات، الجامعة الأردنية، المجلد 24، العدد (1)، ص ص 175-188 .
22 . نهار، تيسير، (1992). دراسة تقويمية لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، عمان، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، ص ص 3-40 .
23 .الهرش، محمد حمدان، (2004)." بناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات تدريس تلاوة القران الكريم وتفسيره لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا واختبار فاعلية هذا البرنامج". أطروحة دكتوراه غير منشورة، عمان, جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
24 .وزارة التربية والتعليم، (2003). الإطار العام للمناهج والتقويم، عمان, إدارة المناهج والكتب المدرسية .
25 .وشاح، علي، (1991)." اثر برامج التدريب على فاعلية أداء معلمي اللغة العربية للصفين الثالث والرابع على تحصيل طلابهم"، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان, الجامعة الأردنية .

المراجع الأجنبية:

1. Beyer, K,(1985)."Critical thinking :What is it"? Social Education,49 (4),270-276 .
2. Bruner, J. (1985). Reading Teacher Effectiveness: Implication for Teaching the Gifted, Psychological Abstracts, 72 (1) .
3. Gerlach, V.S & Eky, D.B. & Melnick,R (1998)." Teaching and Media: A systematic Approach". New York: Englewood Cliffs .
4. Johnson, D. et al.(1993). "Cooperation in the Classroom". *(6th ed).* Interaction Book Company. Edina, MN.
5. 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*).*
6. Kritchbaum, K.(1994). Clinical Teaching Effectiveness Described in Relation to Learning Outcomes of Baccalaureate Nursing students. Journal of Nursing Education. 33 (7), 306-314 .
7. Rossignol, M. (1997). Relationship Between Selected Discourse Strategies and Student Critical Thinking. Journal of Nursing Education. December, 36, No 10, 467- 475.
8. Sawa, R.(1995). "Teacher Evaluation policies and Practices:" A summary of A thesis. SSTA Research Center Report. 95-94.
9. 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. (Abrahamson, S, htm).
10. Selden (1999). Assessing Teacher effectiveness. Background Paper. Htm .
11. Sparks, D2000). Issues at the table: Teacher Quality and Student Achievement Become Bargaining Matters An Interview with Julia Koppaich. Journal of Staff Development. Spring.(2000, vol. 21, no2 .(Issues at the table: Teacher Quality and Student Achievement Become Bargaining Matter. Htm).
12. Stahi, Robert. (1994)." Cooperative Learning in Social Studies"*:* A Handbook for Teachers. Addison- Wesly, Menlo park, CA .

13. Van Hoozer, Bratton, Ostmose, Weinholtz, C, & Gjerde, (1987). " The teaching Process: Theory and Practice in Nursing". Appleton- Century-Crofts/Norwalk, Connecticut, Prentice-Hall,USA.
14. Walton,P.H. & Escamilla, K.(2002).A national Study of Teacher Education Preparation for Diverse Students Population. (htm).
15. Zurbg, A.R. (1982). "An Assessment of needs Among Science Teachers", Dissertation Abstracts International, 44. (1): 28- 40 .

الملاحق

ملحق رقم (1)

أداة قياس مهارات التدريس الصفية:

الرقم	مؤشرات الأداء	ممتاز	متوسط	ضعيف
أ.	التخطيط:			
1.	يحرص في الخطة الفصلية على وضوحها وشمولها للنتاجات المعرفية والمهارية والوجدانية .			
2.	يراعي في الخطة الفصلية توزيع الوقت وقابلية التحقق للنتاجات			
3.	يراعي في الخطة اليومية وضوح النتاجات التعلمية وشمولها وقابليتها للتحقق والقياس.			
4.	يراعي الانسجام بين الخطة الفصلية واليومية .			
5.	يراعي استمرارية التحضير الملائم .			
6.	يخطط لاستخدام استراتيجيات التدريس والتقويم المتنوعة.			
7.	يراعي في النتاجات الفصلية واليومية شمولها مهارات البحث والتفكير العلمي والتحليل والتصنيف والتقييم...الخ .			
ب.	استراتيجيات التدريس:			
8.	يطبق استراتيجيات تدريس متنوعة .			
9.	يستخدم الوسائل التعليمية التعلمية والأنشطة الملائمة لتنفيذ الاستراتيجيات.			
10.	يحرص على أن تكون الاستراتيجيات والوسائل التعليمية والأنشطة ملائمة للنتاجات .			
11.	يتقن طرح الأسئلة المثيرة للتفكير الناقد والإبداعي .			
12.	يستخدم استراتيجيات التدريس المعتمدة على حل المشكلات والاستقصاء والتفكير الناقد والتعلم التعاوني.			
13.	يتقن استخدام استراتيجيات التدريس المتعددة .			
14.	يهيئ للدرس ويربط الخبرات السابقة بالتعلم الجديد .			
15.	يوزع وقت الحصة على الأنشطة والفعاليات بشكل مناسب .			
16.	يهتم بالبيئة المادية للصف .			
17.	يتقبل الطلبة ويراعي الفروق الفردية .			
18.	يوظف خبرات الطلبة في الموقف التعليمي التعلمي .			
19.	يصمم أنشطة تطبيقية تلبي حاجات الطلبة .			
20.	يثير دافعية الطلبة ويعزز استجاباتهم .			
21.	ينمي مهارات التفكير العلمي .			
22.	يشجع على التعلم الذاتي .			
23.	يركز على تحسين مستوى مهارات الطلبة (التفكير العلمي والناقد، والتساؤل، ومهارات التصنيف والتحليل).			
24.	يراعي التسلسل المنطقي في عرض محتوى الدرس .			
25.	يربط محتوى الدرس بالحياة .			
26.	يوظف تكنولوجيا المعلومات والوسائل المناسبة .			
27.	يراعي التكامل بين المباحث الدراسية .			

28.	يختم الدرس بطريقة مناسبة .			
29.	يكلف الطلبة بالبحث عن إجابات لتساؤلات كواجبات صفية أو بيتية .			
ج.	استراتيجيات التقويم:			
30.	يستخدم أدوات واستراتيجيات تقويم مناسبة لتحقيق النتاجات التعلمية للدرس.			
31.	يطبق استراتيجيات تقويم متعددة كسلالم التقدير أو قوائم الشطب			
32.	يحرص على استمرارية التقويم .			
33.	يشجع على التقويم الذاتي .			
34.	يقدم تغذية راجعة للطلبة في أثناء سير الدرس .			
35.	ينظم السجلات التقويمية .			
36.	يتابع أنشطة وأعمال الطلبة ويعلق عليها .			
37.	يوظف نتائج التقويم في تحسين مستوى أداء الطلبة .			
38.	يحقق الطلبة مستوى التحصيل المطلوب.			
39.	يقوّم فعالية الحصة بما يبديه الطلبة من نشاط وحماس وفهم .			

الملحق رقم (2)

اختبار تحصيلي في مهارات التفكير العليا في مادة العلوم :
المادة: علوم اليوم:
الصف: الثالث الأساسي التاريخ:
المدرسة: الاسم:
.....

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1. من الحلول لمشكلة شح المياه في الأردن:
أ. حفر آبار جديدة. ب. التوسع في الزراعة.
ج. بناء سدود لجمع مياه الأمطار. د. الاستفادة من المياه الجليدية.
2. لا ينصح بزراعة الأشجار قرب جدران البيوت لأن:
أ. أوراقها تتساقط على الجدران. ب. جذورها تدمر الجدران.
ج. جذورها تسبب رائحة مزعجة. د. أوراقها تلوث الجو .
3. في ري المزروعات يفضل:
أ. الماء المالح لاحتواه كمية كبيرة من الأملاح. ب. الماء العذب لاحتواه كمية قليلة من الأملاح.
ج. ماء البحر لاحتواه كمية قليلة من الأملاح. د. ماء النهر لاحتواه كمية كبيرة من الأملاح.
4. يحدث الليل والنهار بسبب
أ. دوران الأرض حول نفسها. ب. دوران القمر حول الأرض. ج. دوران الأرض حول الشمس. د. دوران الشمس حول نفسها.
5. تفيدنا الصخور في:
أ. البناء. ب. إقامة الجدران الطبيعية. ج. استخراج المعادن. د. جميع ما ذكر .
6. تعتبر مياه البحار مهمة جدا لأنه يمكن استخدامها في:
أ. ري الأشجار. ب. ري الحيوانات. ج. تحلية مياهها. د. ري الطيور.
7. تختلف المواد عن بعضها في:
أ. الحجم. ب. الملمس. ج. اللون. د. جميع ما ذكر.
8. يزداد التبخر كلما:
أ. قلت درجات الحرارة. ب. زادت حركة الهواء. ج. قلت مساحة السطح. د. جميع ما ذكر.
9. إحدى الكلمات الآتية تدل على الحجم:
أ. مثلث. ب. خشن. ج. كبير. د. اخضر.
10. ماذا يحدث عندما تضع حجرا في كأس مملوءة بالماء :
أ. لا ينسكب الماء لان الحجر أملس. ب. لا ينسكب الماء لان الحجر صغير.
ج. ينسكب الماء لأنه غير متجمد. د. ينسكب الماء بمقدار الحيز الذي يشغله الحجر .
11. يبدو القمر بالنسبة لنا بحجم الشمس بسبب:
أ. حجم القمر فعليا مساو لحجم الشمس ب. يعيق ضوء الشمس تحديد حجمها الحقيقي.
ج. القمر أقرب إلينا من الشمس. د. الشمس أقرب إلينا من القمر.
12. مياه ساكنة تتكون فيه الأمواج:
أ. البحر. ب. النهر. ج. المياه الجوفية. د. الجليد.
13. يصنف الحليب على انه مادة:

أ. صلبة. ب. غازية. ج. بخارية. د. سائلة.

14. الحفاظ على نظافة الماء والهواء والأرض هي مسؤولية:

أ. الدولة والشرطة. ب. عمال النظافة. ج. وزارة البيئة. د. كل أفراد المجتمع.

15. نقيس كتلة المادة بـ:

أ. الكيلوغرام. ب. المتر. ج. اللتر. د. المخبار المدرج.

16. ماذا يحدث عندما نضع قطعة قماش مبلولة أمام المروحة:

أ. تجف ببطء لان الهواء يبردها. ب. تجف بسرعة بسبب سرعة الهواء.

ج. لا تجف نهائيا . د. تبقى مبللة فترة طويلة.

17. تعاقب الليل والنهار في الصحراء يساعد على تفتت الصخور وذلك:

أ. لان الأمطار تكون في الليل. ب. لان الحيوانات تنام بالقرب من الصخور.

ج. بسبب سقوط الثلوج في الليل. د. لاختلاف درجات الحرارة بين الليل والنهار.

18. يتحول الثلج إلى الحالة السائلة والغازية بسبب:

أ. انخفاض درجات الحرارة. ب. زيادة رطوبة الجو.

ج. زيادة الضغط على الثلج. د. ارتفاع درجات الحرارة.

19. عند وضع كمية من النباتات في كيس بلاستيكي وتركه في الشمس ستتكون قطرات من الماء لأن:

أ. الكيس يحتوي على الماء. ب. النباتات مبللة. ج. الجو ماطر. د. النباتات تحتوى على الماء.

20. من أهم الاقتراحات لترشيد استهلاك المياه في الأردن ما يلي:

أ. عدم الإسراف في استهلاك الماء. ب. زراعة نباتات قليلة الاستهلاك للمياه.

ج. عمل محطات تنقية للمياه العادمة. د. جميع ما ذكر.

متمنيا لكم النجاح والتوفيق