# برنامج مقترح قائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية

د. دينا صابر عبد الحليم موسي*

د. ياسمين سمير عبد العزيز محمد**

**ملخص البحث:**

هدف البحث الحالي إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، وتكونت مجموعة البحث من (٢٠) معلم من المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، وتمثلت أدوات البحث في قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية، وقائمة بأساليب التقويم التكويني، وتصور مقترح للبرنامج، ومقياس للكفاءة الذاتية، ومقياس لأساليب التقويم التكويني، وتم تطبيق أدوات البحث قبليًا وبعديًا على مجموعة البحث. وجاءت نتائج البحث مؤكده على وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ومقياس أساليب التقويم التكويني لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج المقترح القائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية ، وجاءت توصيات البحث مؤكده على أهمية تدريب المعلمين على مبادئ نظرية الأطر العقلية لجون هاتي وتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لديهم.

**الكلمات المفتاحية:** نظرية الأطر العقلية لجون هاتي، الكفاءة الذاتية، أساليب التقويم التكويني.

*مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية- كلية التربية- جامعة عين شمس.

**مدرس المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية- كلية التربية- جامعة عين شمس.

**A Proposed Program Based on the Theory of Mental Frameworks for Visual Learning by John Hattie to Develop Self-Efficacy and Formative Evaluation Techniques for Philosophy Teachers at the Secondary Stage**

Dr. Dina Saber Abdel Halim Mousa

Dr. Yasmine Samir Abdel Aziz Mohamed

## Abstract

The current research aimed at measuring the effectiveness of A proposed program based on theory of mental frameworks for visual learning by John Hattie to develop self-efficacy and formative evaluation techniques for in-service philosophy teachers at the secondary stage. The research group consisted of $(20)$ philosophy teachers at the secondary stage. The research tools consisted of a list of self-efficacy dimensions, a list of formative evaluation techniques, a proposed conception of the program, self-efficacy scale, formative evaluation techniques scale. The research tools were pre and post administered to the research group. The results of the research revealed that there is a statistically significant difference at the level $(0.01)$ between the teachers mean scores in the pre and post administration of the research group. This confirms the effectiveness of the proposed program based on the theory of mental frameworks for visual learning by John Hattie to develop self-efficacy and formative evaluation techniques for in-service philosophy teachers at the secondary stage. The recommendations

of the research emphasized the importance of teachers training on the principles of John Hattie's mental frameworks theory and developing their self-efficacy and formative evaluation techniques.

Keywords

John Hattie's mental frameworks theory, self-efficacy, formative evaluation techniques.

# برنامج مقترح قائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية

## أولاً: مقدمة:

يعد الاهتمام بالمعلم الركيزة الأساسية لأي تطوير تعليمي لاعتباره أهم مدخلات العملية التعليمية وبالتركيز علي جودة المدخلات تضمن مخرجات تعليمية جيدة وإعداد المعلم وتطويره مهنيًا يعتبر من أولويات الدول المتقدمة للوصول إلى هرم التقدم العلمي، لذا بات الأمر ضروري نحو الاهتمام برفع كفاءة المعلمين ذاتيًا لما لها أهمية من انعكاسها على أدائهم وعلى سلوكهم واتجاهاتهم مع زملائهم ومع طلابهم مما يؤدي إلى رفع وتحسين جودة العملية التعليمية.

وقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية علي يد ألبرت باندورا في نظرية التعلم الاجتماعية المعرفية، والتي أكدت على أن الفرد بوجه عام والمعلم على وجه الخصوص يكون قادر علي ضبط سلوكه وتوجيه مشاعره وأفكاره من خلال ما لديه من معتقدات شخصية حيث يكون قادر علي بذل جهد في المهام المتطلب منه أدائها. أعتمد مبدأ الكفاءة الذاتية كما اقترحها باندورا على الإجراءات السيكولوجية التي تعمل كوسائل لتقوية توقعات الكفاءة الذاتية (نضال بنت شعبان& أحلام حسن، ٢٠١٩، ٨١٠)[١]

وبما أن الكفاءة الذاتية للمعلمين تؤثر في نشاطهم وجهدهم داخل غرفة الصف وعلى صياغتهم للأهداف ومستوي طموحهم؛ لذلك يظهر المعلمين الذين يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية؛ مما يساعدهم علي تحسين أدائهم في التخطيط والتنظيم وينعكس هذا علي زيادة دافعيتهم للتدريس.

[١] يتم التوثيق على النحو التالي :(اسم المؤلف أو الباحث، ثم رقم الصفحة أو الصفحات التي تم الرجوع إليها، يليه سنة النشر)

لذا حدد باندورا1994 Bandura أبعاد الكفاءة الذاتية وهي سلوكية، معرفية، انفعالية حيث أكد على أن الكفاءة الذاتية مفتاح للقوة الدافعية في النظام المعرفي ووسيطًا بين المعرفة والفعل، وتتمثل الكفاءة الذاتية للمعلم في قدرته على القيام بالفعل وقوة هذا الفعل في التأثير على تعلم المتعلمين (محمد الوطيان، ٢٠١٢)

لذا وجب تنمية الكفاءة الذاتية لدي المعلمين لأن من خلالها يمكن تحديد طريقة تعامله في البيئة الصفية وضبطها؛ كما سينعكس هذا على تخطيطه للعملية التعليمية ورفع قدرته الأكاديمية والاجتماعية والمهنية، وفهمه للمحتوي العلمي واختياره للأنشطة المناسبة لتحفيز المتعلمين، كما يساعده على التعرف على إمكانات المتعلمين وتهيئة البيئة التعليمية لجعلها أكثر انتاجيه ومتعة (حنان زيدان، ٢٠١٠)

كما يعد تنمية الكفاءة الذاتية لدي المعلم هي أحد المحددات الأساسية لسلوكه وسمات شخصيته في المواقف الحياتية، حيث يعبر أيضًا عن معتقداته حول إمكانياته وقدراته على النجاح في أداء مهام معينة، وقدرته على التغلب على المشكلات الأكثر صعوبة التي تواجهه من خلال توجيه سلوكه وضبطه والتخطيط المناسب له عن طريق المهام التربوية لكونها تؤثر على الكيفية التي يشعر بها المعلم عند أدائه لمهامه (سامر رافع، ٢٠١٧)

نظراً لأهمية ادراك الفرد الكفاءة الذاتية بكل أبعادها الأكاديمية ، الاجتماعية، المعرفية، الانفعالية الوجدانية فقد أكدت عديد من الدراسات مثل باندوراBandura ( 1997) ،ليلي بنت عبد الله(٢٠٠٧)، أحمد يحيي(٢٠٠٩) ، نهلة متولي(٢٠١٠)، نهي محمود( ٢٠١٨) علي أهمية إدراك الفرد الكفاءة الذاتية بكل جوانبها المختلفة مما يؤثر بدوره علي تقييمه لقدراته وامكاناته، وعلي تحقيق مستوي معين من الإنجاز، وقدرته علي التحكم بالأحداث، كما أنه يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ودرجة المثابرة التي تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه عند تحقيقه للأهداف، هذا علي مستوي الفرد؛ أما بالنسبة للمعلم أكدت دراسة كلًا من حنان

زيدان(٢٠١٠)، سامر رافع(٢٠١٧)، نضال بنت شعبان& أحلام حسن( ٢٠١٩) علي أهمية تنمية الكفاءة الذاتية علي صعيد المعلمين لما لها أثار واضحة تنعكس علي أدائه وتعامله مع طلابه ودافعيته نحو المادة التعليمية؛ ومما سبق هناك ضرورة لتنمية الكفاءة الذاتية لدي المعلمين لما لها من انعكاس واضح علي أدائه وعلي طلابه وعلي تحسين العملية التعليمية بأكملها.

بات من الضروري تنمية الكفاءة الذاتية لدي معلمي المواد الفلسفية كي ينعكس أثرها علي أدائهم داخل الفصول ومع طلابهم لتحسين العملية التعليمية بأكملها، كما أنه هناك ضرورة من تنمية أساليب التقويم التكويني لدي المعلمين كي يسهل عليهم تقويم أداء طلابهم لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم؛ من أجل تعزيز نقاط القوة، وتحسين نقاط الضعف ؛ وذلك من أجل بناء المعارف والمهارات لديهم علي أسس واضحة وسليمة، مما يستلزم هذا معرفة المعلم لأساليب التقويم التكويني المختلفة ومعرفة كيفية توظيفها واستخدامها بالطرق العلمية التربوية.

يركز التقويم التكويني على استخدام أدوات التقويم المختلفة بشكل مستمر لمواكب العملية التعليم والتعلم، وتستخدم الملاحظات أو العلامات الناتجة من هذه الأدوات في إعطاء تغذية راجعة للمتعلم؛ حتى يتقدم في تعلمه ولا تستخدم في إدانته أو احباطه كما هو الحال في التقويم التقليدي (أحمد بن علي، ٢٠٠٧).

ومن الأساليب والتقنيات التي يوظفها المعلم في التقويم التكويني هي الأسئلة الصفية، المناقشة، ملاحظة أداء الطلاب، الواجبات المنزلية ومتابعتها، النصائح والارشادات، حصص التقوية، التقويم الواقعي. وفي أطار توظيف المعلم لأساليب التقويم التكويني داخل حجرة الدراسة علي طلابه عليه مراعاة مجموعة من الارشادات عند التطبيق واستخدام التقويم التكويني وهي: أولًا تحليل المحتوي المعرفي المقصود، وتحديد الاستراتيجيات الخاصة بالتقويم التكويني عليه يمكن التعامل مع الوحدة التعليمية كدرس واحد يشمل محتوي يمكن تعلمه في وقت محدد؛ لذا لابد علي المعلم

وضع المعايير الملائمة للطلاب كي يتمكن من التقويم التكويني؛ فتلك المعايير تضم( أسلوب الطلاب، الأهداف المراد تحقيقها، تحديد مستوي الاتقان المرغوب، تحديد الخبرات التعليمية) التي ستساعد الطلاب علي تحقيق الأهداف، ومن ثم تقويم ما أنجزه الطلاب في ضوء الأهداف الموضوعة؛ مما ينعكس هذا علي صناع القرار وأولياء الأمور في تحسين العملية التعليمية والتنمية المهنية للمعلم؛ وذلك وفق لأسس علمية منهجية منظمة( بهجت حمد & مفيد أبو موسي ، ٢٠٠٩، ١١٨، ١١٩).

ومن خلال هذا تصبح عملية التقويم عملية مستمرة باستخدام الوسائل والأساليب التي تساعد على تعزيز التعلم وليس فقط مجرد قياسه، فهنا يصبح التقويم من أجل التعلم وأساس من أسسه التي يرتكز عليها وليس مجرد تقييم التعلم فقط (Wiliam,2007).

لذا فقد أكدت البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كلا من (Harrlen, 2003)،(Shepard ,2005)، (Frans,2005) ، (صلاح الدين،٢٠٠٧) ، (Andrade & Du,2007) ، (Mika, ، 2008) ، (Marinagi, 2011)، (محمد حافظ ،٢٠١١)، ( خالد يحيي ،٢٠١٢) ، ( Dooleahy،٢٠١٥)، ( نجلاء محمد،٢٠١٧)، (عيسي بن فرج،٢٠١٨) على أهمية تنمية أساليب التقويم التكويني وتزويد المعلمين بتلك الأساليب التي تساعدهم علي جمع المعلومات والبيانات، وتحليلها؛ مما يساعدهم علي اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين العملية التعليمية ورفع كفاءة الطلاب وتحسين أدائهم؛ لذا فأصبح من الضروري تنمية أساليب التقويم التكويني لدي المعلمين، وذلك باستخدام النظريات التربوية الحديثة التي تساعد المعلم علي امتلاك الأساليب التي تساعده علي التقويم التكويني وتطبيقه داخل حجرة الدراسة مع طلابه، ومن هذه النظريات التي تساعد المعلم علي تحسين أدائه وتنميته المهنية التي تساهم في مشاركة كلًا من المعلم والمتعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية،

وجعل عملية التعلم عملية مستمرة مرئية واضحة الملامح لكل من المعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور هي نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي.

تهتم نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي بمشاركة كلًا من المعلم والطالب في العملية التعليمية بكافة ألياته ومراحله، وتهدف نظرية الأطر العقلية إلى جعل التعلم مرئيًا وهدفه وصول المتعلمين إلي أعلي مراتب المعرفة؛ فالهدف من التعلم ليس التحصيل الجيد، بل مساعدة الطلاب على تلبية احتياجاتهم من التعلم وخلق أفاق جديدة لهم، ومعرفة إمكاناتهم واحتياجاتهم كذلك اكتشاف المواهب وخلق فرص لتنميتها.

يركز التعلم المرئي علي المعرفة السابقة والخلفية السابقة للطلاب ووضع توقعات لما يتعلمونه، وذلك لبناء الثقة وبناء المعرفة بشكل معقول، كما يساعد المعلمين علي وضع معايير لتحديد مستويات الإنجاز لدي طلابهم بمشاركة المتعلمين لتشجيعهم علي الارتقاء بمستوياتهم ومعرفة مدي تقدمهم؛ ان هذا يتم أيضا قبل الاختبارات كمحدد لمستويات المتعلمين قبل وبعد التقويم، وذلك للتنبؤ بمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم؛ مما يساعد المعلمين علي جمع المعلومات التكوينية حول تأثيرهم علي تشكيل الأطر العقلية لذا سوف يساهم هذا في رفع كفاءة كلًا من المعلمين والطلاب مما ينعكس علي الارتقاء بالعملية التعليمية(HATTIE، ٢٠١٢، ٨٣).

ومن هنا تصبح الأطر العقلية محددة ومعلومة بالنسبة للمعلمين حول دورهم وما يفعلوه للتأثير على طلابهم، وكيف يمكن استخدام كل مورد للعب دور في الحركة بالنسبة للطلاب، وما يمكنهم فعله، ودور المعلم هنا توظيف الطرق الأكثر مناسبة وتتسم بكفاءة وفاعلية مع وجود أطر عقلية مناسبة لكل طالب لتحقيق التأثير والتعليم الإيجابي.

عندما يتدخل المعلمون بوعي وبطرق مدروسة ومحسوبة ذات مغزى فإن هذا يساهم في احداث تغيير إيجابي وأهداف مشتركة ومحددة وصعبة، وهنا سوف يساهم

في توفير فرص وبدائل متعددة للطلاب لسبل التعلم وتطويره؛ مما يؤدي إلى بناء الطلاب للفهم المفاهيمي لما يتعلموه؛ لذا فإن التعلم المرئي يقوم على أساس أن يكون الطالب علي دراية بكافة أهدافه ليتمكن من وضع خطط واضحة لتحقيقها؛ كما أنه لابد من معرفة المحتوي لتقديم ومعرفة ما هو هادف وما هو صعب وطرق التعامل معها (HATTIE، ٢٠١٢، ١٥).

وبالإضافة إلي هذا يتطلب أن يكون المعلم علي دراية باستراتيجيات مختلفة يستطيع أن ينتقي منها ما يتناسب مع طلابه وامكاناتهم والمحتوي التعليمي وإعادة صياغة المحتوي بما يتناسب مع الطلاب، ومن هنا سوف تزداد التغذية الراجعة ووضع معايير لتحقيق النجاح؛ كما يتطلب هذا من المعلم فهم طبيعة المتعلم والبيئة التي يتعلم فيها لضمان النجاح؛ ومن خلال ما سبق نجد أن التعلم المرئي يدور حول مدى تأثير المعلمين في تعلم طلابهم، وإدراكهم لذلك، ويسعى لاستخلاص العوامل والعناصر المختلفة التي تجعل المعلمين مؤثرين في تعلم طلابهم من أجل التدريب عليها وإعداد المعلمين المبتدئين في ضوئها. ولذلك يرى جون هاتي وكلاوس زيرر أنّ أحد أهم الجوانب المؤثرة في رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب يتمثل في نظرة المعلمين للتعلم ودورهم فيه، بصفتهم مسؤولين عن التدريس والتقييم، وذلك علي اعتبار أنهم وكلاء تغيير وخبراء للتعلم؛ لذا أصبح تدريب المعلمين علي نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي لدي المعلمين ضرورة من أجل رفع كفاءة المعلم وانعكاس أثره علي طلابهم مما ساهم هذا في الارتقاء بالعملية التعليمية وارتقاء تدريس المواد الفلسفية بدلًا من استخدام الأساليب التقليدية؛ وهذا ما أكدته الدراسات والبحوث التي استخدمت نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي ومنها (Arnold، ٢٠١١) ، (HATTIE، ٢٠١٢) ، (Knudsen، ٢٠١٧) & (Badr Dina,2022)

وبالرغم من أهمية البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين بصفة عامة ولمعلمي المواد الفلسفية بصفة خاصة والتي تقوم على النظريات التربوية الحديثة إلا أنه يوجد افتقار للبرامج التي تنمي الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية وأتضح ذلك من خلال الاتي:

أ- توصيات عديد من الدراسات والبحوث التي أكدت ضرورة الاهتمام بتنمية أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني والتي ذُكرت في المقدمة.

ب- الدراسة الاستطلاعية[٢] التي طبقتها الباحثتان على عدد (١٠) من معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؛ حيث طبقت الباحثتان مقابلة معهم مكونة من (٤) أسئلة مفتوحة، وذلك على مدار أربع أيام، فقد جاءت النتائج كالاتي:

- إجابة السؤال الأول: عدد (٢) من المعلمين أجابوا إجابة صحيحة حيث تصل النسبة إلى (٢٠٪) كانت صحيحة، بينما عدد (٨) من المعلمين بنسبة (٨٠٪) كان لديهم خلط بين المفهومين التقويم والتقييم مما يجعل الهدف من وراء كل مفهوم غير واضح ولا يمكن تحقيقه بالمعني المطلوب.
- بالنسبة للسؤال الثاني: أوضحت إجابات (٦) من المعلمين بأن التقويم أفضل له أن يكون في نهاية العام نظرًا لأن اختبارات الشهر والأنشطة التي يقوم بها الطلاب غير معبرة عن مستواهم الحقيقي أي بنسبة (٦٠٪)، بينما جاءت إجابات (٤) من المعلمين أي بنسبة (٤٠ %) بأن التقويم لابد أن يكون متنوع الأساليب، ولكن لا يوجد تدريبات كافية لتدريبنا علي أحدث الأساليب وطرق تطبيقها وجاءت الإجابات بأن: *أن وقت الكورونا الامتحانات أغلبها توقف ولم يكن لدينا أي معلومات عن كيفية حساب*

[٢] ملحق (٢) دراسة استطلاعية على مجموعة من معلمي المواد الفلسفية بإدارة عين شمس التعليمية.

*الدرجات الا بعد اعتمادنا علي أعمال السنة*؛ ، والبعض الأخر *أقوم بالاجتهاد الذاتي لتعلم أساليب تقويم حديثة لمحاولة تطبيقها علي الطلاب ولكن الإمكانات تحول بيني وبين تطبيقها لعدم توافر انترنت بالمدرسة* ؛ بينما جاءت بعض الإجابات *أقدر أساليب التقويم التكويني وأهميتها ولكن لا يوجد لدي الوقت الكاف من الترم لتطبيقها.*

- بالنسبة للسؤال الثالث: أوضحت إجابات (٤) من المعلمين بأن الكفاءة الذاتية مطلوب تنميتها، وعلى ضرورة وجود برامج لتنميتها أي بنسبة (٤٠٪)، ولكن اجاباتهم اقتصرت على الأبعاد الاكاديمية والمعرفية ولم يتم التطرق إلى باقي الأبعاد بينما (٦) من المعلمين أي بنسبة (٦٠ %) جاءت إجاباتهم بأن الوزارة والمديرية من وظيفتهم تنمية الكفاءة لدي المعلمين، ولكن لم يتمكنوا من ذكر أبعاد للكفاءة الذاتية.
- بالنسبة للسؤال الرابع: جاءت إجابات (١٠) من المعلمين أي بنسبة (١٠٠٪) عددوا طرق تنمية الكفاءة الذاتية من ورش عمل ودورات تدريبية ومواقع تعلم ذاتي عبر شبكة المعلومات الدولية، ولكن لم يذكروا مواقع متخصصة في مجال التخصص للحصول على ورش ودورات تدريبية لتنمية الكفاءة الذاتية لديهم.

وبالنظر إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية نجد أن المعلمين لديهم ضعف في أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني؛ ومن ثم ينبغي الاهتمام بتنمية أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني، وهذا ما سعي إليه البحث الحالي من خلال البرنامج المقترح القائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي.

## ثانيًا: مشكلة البحث:

تحددت في ضعف أبعاد الكفاءة الذاتية، وأساليب التقويم التكويني لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، لذا حاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما البرنامج المقترح القائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. ما أبعاد الكفاءة الذاتية الواجب تنميتها لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟
٢. ما أساليب التقويم التكويني المناسبة لتنميتها لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟
٣. ما صورة البرنامج المقترح القائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟
٤. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟
٥. ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟

## ثالثاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- بعض أبعاد الكفاءة الذاتية التي توصل إليها البحث الحالي.

- بعض أساليب التقويم التكويني التي توصل إليها البحث الحالي المناسبة لمعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- مجموعة من معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية أثناء الخدمة التابعين لإدارة عين شمس التعليمية.

## رابعاً: مصطلحات البحث:

- **نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي:** نظرية تعتمد على تدريب المعلمين لجعل عملية التعلم مشتركة بينهم وبين طلابهم كي تصبح عملية التعلم مرئية وواضحة الإجراءات والملامح لمساعدة الطلاب على تقويم أدائهم وتطوير مستوياتهم مع الاهتمام برفع كفاءة المعلم الذاتية وتطوير أدائه من أجل تحسين العملية التعليمية.
- **الكفاءة الذاتية:** تعرف المعلمين على ذاتهم ومهاراتهم وامكانياتهم للارتقاء بأدائهم؛ مما يساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وإنجاز مهامهم بكفاءة عالية، وذلك من خلال تعزيز أبعاد الكفاءة الذاتية (الأكاديمية، الاجتماعية، الانفعالية الوجدانية، الشخصية).
- **أساليب التقويم التكويني:** هي مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلم أثناء الممارسات التدريسية اليومية مع طلابه تتم وفق لمراحل من أجل تحديد الاحتياجات وتنمية المهارات وتحسين مستويات الأداء من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وتحسين عمليتي التعلم والتعليم.

## خامساً: إجراءات البحث وخطواته:

سار البحث الحالي وفقًا للخطوات والإجراءات التالية:

١. تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية الواجب تنميتها لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، ويتم ذلك من خلال:

أ- دراسة الأدبيات المتعلقة بطبيعة معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

ب- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بأبعاد الكفاءة الذاتية.

ت- مراجعة المؤتمرات وورش العمل التي اهتمت بأبعاد الكفاءة الذاتية.

ث- إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية وعرضها على مجموعة من المحكمين .

ج- ضبط القائمة ووضعها في صورتها النهائية

٢. تحديد أساليب التقويم التكويني المناسب تنميتها لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، ويتم ذلك من خلال:

أ- دراسة الأدبيات المتعلقة بطبيعة معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

ب- مراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالتقويم التكويني.

ت- مراجعة المؤتمرات وورش العمل التي اهتمت بالتقويم التكويني.

ث- إعداد قائمة بأساليب التقويم التكويني وعرضها على مجموعة من المحكمين

ج- ضبط القائمة ووضعها في صورتها النهائية.

٣. بناء البرنامج المقترح القائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال:

أ- تحديد فلسفة البرنامج المقترح.

ب- تحديد أسس بناء البرنامج المقترح.

ت- تحديد إطار البرنامج المقترح.

ث- تحديد جلسات تنفيذ البرنامج من حيث:

- الأهداف العامة للبرنامج.
- محتوى الجلسات.

- استراتيجيات وطرق التدريس.
- وسائل ومصادر التعلم.
- الأنشطة التعليمية المناسبة.
- أساليب التقويم المستخدمة.

٤. إعداد أداتي البحث، وتتمثل في:

أ- إعداد مقياس لأبعاد الكفاءة الذاتية.

ب- إعداد مقياس لأساليب التقويم التكويني.

ت- ضبط الأدوات، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والتأكد من صلاحيتها. ووضعها في صورتها النهائية.

٥. قياس فاعلية البرنامج المقترح، وذلك من خلال:

أ- اختيار مجموعة من معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

ب-تطبيق أداتي القياس قبليا.

ت-تطبيق البرنامج على مجموعة البحث.

ث-تطبيق أداتي القياس بعديا.

ج-رصد النتائج، ومعالجتها إحصائيا، وتفسيرها، ومناقشتها.

ح-تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه النتائج.

**سادسًا: أهداف البحث:**

- بناء برنامج مقترح لمعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية في ضوء نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني.
- قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الكفاءة الذاتية لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

- قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

## سابعًا: فروض البحث.

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

١. يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس أبعاد الكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدي.

٢. يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسين القبلي والبعدي لمقياس أساليب التقويم التكويني لصالح القياس البعدي.

## ثامنًا: منهج البحث.

اعتمد البحث الحالي على منهجين، هما:

- المنهج الوصفي التحليلي: استُخدم عند وصف وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بكل من: نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي، الكفاءة الذاتية، أساليب التقويم التكويني.
- المنهج التجريبي: استخدم في تحديد فاعلية البرنامج المقترح قائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية

## تاسعًا: أهمية البحث

قد يفيد البحث الحالي كلا من:

١. مطوري برامج المعلمين أثناء الخدمة: يساعدهم على إعداد برامج للمعلمين تهتم بتنمية أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني.

٢. معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية: يوجههم إلى ضرورة تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني؛ مما ينعكس هذا على أدائهم وعلى طلابهم داخل الفصل.

٣. الباحثين: يوجه نظر الباحثين إلى:

- إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تتعلق بنظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي تستهدف تنمية الكفاءة الذاتية لدي معلمي المواد الفلسفية والاهتمام بتنمية أساليب التقويم التكويني وتضمينها في الأبحاث في مختلف التخصصات.
- تقديم نموذج لبرنامج قائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- تقديم مقياس لأبعاد الكفاءة الذاتية لمعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- تقديم مقياس لأساليب التقويم التكويني لمعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

## الإطار النظري للبحث:

(نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي، الكفاءة الذاتية، أساليب التقويم التكويني)

لما كان الهدف من البحث الحالي يتمثل في بناء برنامج مقترح قائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، فإن الإطار النظري الحالي يهدف إلى تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية، وأساليب التقويم التكويني، وتحديد أسس بناء المنهج المقترح من ناحية أخرى. ولأجل ذلك تناولت الباحثتان في الإطار النظري ثلاثة محاور أساسية يستند كل منهم إلى الأخر، ويتكامل معه، وهي:

- المحور الأول: الكفاءة الذاتية.

- المحور الثاني: أساليب التقويم التكويني.
- المحور الثالث: نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي.
- وفيما يلي تفصيل ذلك.

## المحور الأول: الكفاءة الذاتية:

يهدف هذا المحور إلى تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية المناسبة لمعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، كما سيتناول هذا المحور (تعريف، مصادر، أهمية، خصائص الكفاءة الذاتية)، وفيما يلي مناقشة كل عنصر من هذه العناصر.

## تعريف الكفاءة الذاتية:

- ذكر فتحي الزيات (٢٠٠١،٥١٢) أن الكفاءة الذاتية تتطور من خلال الخبرات النشطة ذات الدلالة في حياة الفرد حيث الحاجات المتكررة للفرد التي تزيد من ثقته بنفسه بينما تضعف بالفشل المتكرر، حيث عرفها بأنها اعتقاد إدراك الفرد لمستوي كفاءته وفاعليته وامكاناته وقدراته الذاتية، بسبب ما يمتلكه من مقومات عقلية وعرفية وانفعالية ودافعية وفسيولوجية وعصبية لمعالجة المواقف والمهام وتحقيق الأهداف لتحقيق الإنجاز في ظل المحددات البيئية.
- كما يعرفها راندي ( Randy (2007,41بأنها جملة التصورات والاعتمادات المتصلة بقدرات الفرد الأكاديمية التي تهيئ له القيام بعمل ما بنجاح وتفوق أو إنجاز مهام معينة للوصول إلى أهداف محددة ذات طبيعة أكاديمية.
- حيث ذكرت فاطمة سعيد& سعيد سليمان (٢٠١٨) بأن الكفاءة الذاتية أحد الأبعاد الهامة في شخصية المعلم والمتعلم، فمعتقدات المعلم والمتعلم عن نفسه أساس مهم لتحديد سلوكه وتصرفاته في المجالات الحياتية الشخصية والاجتماعية والانفعالية، فإن هذه الأمور تساهم في تطوير قدراتهم المتعلقة

بالتخطيط وتنفيذ المهام وتقويم الأعمال، وتطوير الرقابة الذاتية حول التعلم، مما ينعكس هذا على الأداء العام وتحسين العملية التعليمية.

- كما أشارت صباح السيد وآخرون (٢٠٢٠) بأنها ما يمتلكه الفرد من خبرات ومهارات معرفيه عن موضوع ما، والتي تدعم لدي الفرد الثقة بالنفس والاستمرارية في العمل بنجاح، بحيث يستطيع الفرد تحديد قدراته واستعداداته تحديدًا مسبقًا، وتحديد قدرته على إتمام العمل المطلوب منه بنجاح.
- عرفته سارة عاصم (٢٠٢١، ٣٢١) بأنها معرفة الفرد لتوقعاته الذاتية وقدرته في التغلب على المهام المختلفة وبصورة ناجحة وتتمثل في قناعات ذاتية وفي قدرته على السيطرة على المتطلبات، والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه في البيئة الدراسية.

ومن ثم يمكن تعريف الكفاءة الذاتية تعريفًا إجرائيًا بأنها: تعرف المعلمين على ذاتهم ومهاراتهم وامكانياتهم للارتقاء بأدائهم؛ مما يساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وإنجاز مهامهم بكفاءة عالية، وذلك من خلال تعزيز أبعاد الكفاءة الذاتية (الأكاديمية، الاجتماعية، الانفعالية الوجدانية، الشخصية).

**مصادر الكفاءة الذاتية:**

أشار فتحي مصطفي (١٩٩٩، ٣٩٣، ٣٩٤) أن هناك أربعة مصادر تعزز من اعتقادات أو إدراكات الكفاءة الذاتية لدي الفرد وهي:

- الخبرات النشطة السائدة ذات الدلالة في حياة الفرد.
- الخبرات أو التجارب التي تقوم على إنجاز فعلي حقيقي عبر مدي واسع من الأنشطة.
- القدرات الإقناعية اللفظية المصحوبة بأنماط من التأثيرات الاجتماعية.
- البنية الفسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية.

ذكر يوردان & باجيرس (2006) Urdan& Pajares بأن الكفاءة الذاتية تعتمد على عدة مصادر وهي:

- خبرات الإتقان: فنتائج الأفعال والأداءات وتفسيرات المعلمين والمتعلمين لهذه النتائج تلعب دورًا هامًا في مستوي إدراك الفرد بكفاءته حيث إن خبرات النجاح تدعم الكفاءة الذاتية، والفشل يقلل منها.
- خبرات الإنابة: التي يستمدها القائمين على العملية التعليمية من النماذج الاجتماعية المحيطة بهم.
- الإقناع: تتأثر معتقدات الكفاءة الأكاديمية لدي المعلم بالإقناع الذي يتلقاه حول مدي كفاءته.
- الحالات الانفعالية والفسيولوجية: مثل الشعور بالقلق والارهاق والتعب الذي يشعر بها المتعلم خلال أو بعد قيامه بالأنشطة؛ فقد يفسر المتعلم ردود الفعل السلبية على أنها مؤشرات على تدني الأداء والجهد المبذول الذي يسبق النجاح.

كما ذكر باندورا Bandura (1997، 79) أن الكفاءة الذاتية بنية معرفية تتكون نتيجة الممارسات التعليمية المتراكمة والتي تؤدى إلى الاعتقاد والتوقع بأن الفرد يمكن أن ينجح في أداء مهمة معينة أو نشاط معين، وحدد باندورا أربعة عوامل تؤثر في الكفاءة الذاتية وتؤدى إلى تطويرها وهى :

١. إنجازات الذات: ترجع إلى النجاحات الماضية التي تحكم التوقعات فالنجاح يتبعه نجاح؛ حيث يعتبر ما يحققه أداء الفرد من إنجازات من أكثر المصادر تأثيرا في الكفاءة الذاتية، فالتغلب على مشكلة ما وإدراك العلاقة بين الجهد والنتيجة يؤدى إلى رفع توقعات الكفاءة الذاتية؛ فالتوقع المسبق للكفاءة الذاتية العالية سيمد المتفوقين دراسيا بالثقة التي تقودهم إلى النجاح مهما بلغت الصعوبة والضغوط النفسية، ويستطيع المتفوق التعامل بشكل جيد مع الضغوط والمشكلات والتكيف.

٢. الخبرات الملاحظة: كما أن ملاحظة الفرد لنجاح الاخرين وإنجازاتهم تزيد من الكفاءة الذاتية لديه.

٣. الإقناع اللفظي: ويتمثل في الإقناع الخارجي للفرد بقدرته على القيام بسلوك معين، وهو ما يمكن أن نطلق عليه تأثير تشجيع الوالدين والأصدقاء الذين يتوقعون الأداء من خلال الإقناع اللفظي للفرد. وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة Hutcheson and Tiesco,(٢٠١٤) أن أكثر الاستجابات التكيفية شيوعا لدى الطلاب الموهوبين والمتفوقين كانت إيجاد مجموعات داعمة من الأصدقاء.

٤. الاستثارة الانفعالية: وتشير إلى البنية الفسيولوجية والانفعالية؛ فهي تؤثر بشكل عام على الكفاءة الذاتية للفرد وعلى مختلف الوظائف العقلية والمعرفية والحسية العصبية والوجدانية، ومن شأن الاستثارة الانفعالية المنخفضة لدى المتفوق دراسيا مثل التحكم والسيطرة على القلق والخوف والانفعال الشديد بناءً على توقعات وإدراكات المتعلم المتفوق دراسيًا لنفسه وامكانياته أن تؤدى إلى كفاءة ذاتية مرتفعة مما يؤدى إلى أداء ونجاح مرضى، وبالتالي تساعده على التكيف لديه (سارة عاصم ٢٠٢١. ٣٣٦).

كما أوضح باندورا Bandura ( 1997, 79) أن درجة معتقدات المعلم والمتعلم عن كفاءته الذاتية الأكاديمية وذلك وفق لثلاث أبعاد هما:

١. مقدار الكفاءة: وتعني مستوي قوة الدافعية التي يمتلكها كلًا من المعلم والمتعلم أثناء أدائهم للمهام بالمواقف التعليمية المختلفة، وتظهر بصورة أكثر وضوحًا عند تقديم أنشطة ومهام مرتبة وفقًا لمستوي صعوبتها.

٢. العمومية: حيث يقصد بها انتقال معتقدات كفاءة كلًا من المعلم والمتعلم عن أنفسهم من موقف ناجح إلي أخر مطابق أو مشابه له، حيث إن نجاحهم يقودهم إلى النجاح في مواقف عديدة مشابهه.

٣. الشده والقوة: وتعني بأن المعتقدات الضعيفة عن كفاءة كلًا من المعلم والمتعلم تجعلهم يتأثروا بالجوانب السلبية من حولهم، مقارنة بالفرد الذي يمتلك قوة في اعتقاده عن كفاءته الذاتية والذي يجعله يواجه التحديات والصعوبات أثناء تحقيق أهدافه.

فقد أشار فتحي مصطفي (١٩٩٩،٣٨٨،٣٨٩) إلى أن هناك عدد من الافتراضات التي تؤثر في أدائنا وهي:

- أن الثقة بالنفس تولد النجاح الذي يقود المعلم إلي مستوي أداء أفضل.
- ضعف الثقة بالنفس يولد التردد والتراجع عن المحاولة لتجنب الفشل.

فإن أدركتنا عن الكفاءة الذاتية تساعدنا على تحديد كيف نفكر، كيف نشعر، كيف نسلك أو نتصرف؛ كما أن اعتقادات الفرد وإدراكاته حول الكفاءة والفاعلية الذاتية لديه لا تؤثر على سلوكه فقط، ولكنه يستخدم تلك الإدراكات أو الاعتقادات بشكل إيجابي نشط وملموس كي يسلك أو يستجيب من خلالها.

ومن ثم يمكن استخلاص الأبعاد التي تقوم عليها الكفاءة الذاتية بالنسبة للمعلمين لتحسين أداءاتهم وتحقيق أهدافهم التعليمية وهي: البعد (الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي الوجداني الشخصي).

## أهمية الكفاءة الذاتية:

أكدت الدراسات السابقة والأدبيات مثل ليلي بنت عبد الله (٢٠٠٧)، أحمد يحيي الزق (٢٠٠٩)، نهلة متولي (٢٠١٠)، نهلة محمود (٢٠١٨) أن أهمية إدراك المعلم الكفاءة الذاتية بكل جوانبها المختلفة؛ لأن هذا يؤثر بدوره على تقييمه لقدراته وإمكاناته، وتحقيق مستوي معين من الإنجاز. كما يساعده على التحكم بالأحداث، وتحديد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ودرجة المثابرة التي تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه.

ومن ثم يمكن اعتبار أن إدراك الفرد لكفاءاته الذاتية مرحلة سابقة على تحديد فاعلية الذات في أي مجال من مجالات العمل، وإذا حقق نجاحات في هذا المجال يتزايد مستوي الكفاءة المدركة لديه ومن ثم تزداد فاعلية ذاته

كما أكد حسين& عبد الحميد (٢٠٠٥) أن الكفاءة الذاتية المدركة هي إحدى موجهات السلوك وسابقة علي مرحلة تحديد الفاعلية الذاتية، فالفرد الذي يدرك قدراته وكفاءاته بدرجة حقيقية إيجابية يكون أكثر نشاطًا وتقديرًا لذاته ويكون لديه مرآة معرفية لذاته وامكانياته، وهذا يشعره بقدرته علي التفاعل بإيجابية مع مقتضيات البيئة حوله، ويعطيه ثقة بنفسه في مواجهة ضغوط الحياة؛ مما يجعله متفاعلًا ومتوافقًا معها فسلوك المبادرة والمثابرة لدي الفرد يعتمد علي أحكامه وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدي كفاءته في التعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة وهذه العوامل تلعب دورًا في التكيف النفسي.

## خصائص الكفاءة الذاتية:

أشار كلًا من بمبنتي وزمرمان (2003) Bembenutly.H., & Zimmerman,B إلى أن هناك خمس خصائص لمفهوم الكفاءة الذاتية وهي أنها:

١. تمثل حكمًا ذاتيًا حول إمكاناته في تنفيذ مهمة أو أداء معين، وليس حكمًا عامًا مثل السمة النفسية.
٢. تعتبر مفهومًا متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد.
٣. تعتمد على المحتوي الذي يتم تقديمه حاليًا.
٤. مقياس النجاح محكي وليس معياريًا، ويتم قياسه قبل أداء المهمة.
٥. تلعب دورًا سببيًا ونجاحه في تحقيق أهدافهم التعليمية.

وأشار فتحي الزيات (١٩٩٩, ٣٩٥) أنه يوجد عدد من المحددات التي من خلالها يمكن تقدير المعلم الكفاءة الذاتية لوعيه وممارساته وما قام بإنجازه وهي:

- فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته.

- إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف.
- الجهد الذاتي النشط الموجه بالأهداف.
- حجم أو كم المساعدات الخارجية.
- الظروف التي من خلالها يتم الأداء أو الإنجاز.
- الخبرات المباشرة السابقة للنجاح والفشل.
- أسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة.
- الأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها.

ومن خلال ما سبق قامت الباحثتان باستخلاص الأبعاد المناسبة للكفاءة الذاتية المناسبة لمعلمي المواد الفلسفية في البحث الحالي وهي البعد (الأكاديمي، الاجتماعي، الانفعالي الوجداني الشخصي) التي تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية في ضوئها.

ومما سبق فهناك علاقة ترابطية بين الكفاءة الذاتية ونظرية الأطر العقلية لجون هاتي؛ وذلك بأن عملية التدريس كي تحقق أهدافها المنشودة يتعلق هذا بثقة المعلم بما يمتلكه من كفاءة ذاتيه ورؤيته عن نفسه فكلما زادت ثقة المعلم زادت كفاءته الذاتية والعكس، لذا فإنه من الضروري تنمية الكفاءة الذاتية للمعلمين بمختلف أبعادها، فإن هذه الأبعاد لن تنمي إلا بنظريات التعلم الحديثة مثل نظرية الأطر العقلية لجون هاتي التي تساعد علي تحسين العملية التعليمية وتحقيق المعلم أهدافه، كما أنها تساعد المعلم علي مشاركة طلابه كافة الإجراءات والخطوات التي من أجلها يجعل التعليم مرئيًا؛ مما ينعكس هذا علي تحسين أداء طلابه وتحقيق أهداف الدرس، وتحسين أداء المعلم وثقته بنفسه؛ مما يساهم هذا في تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية لدي المعلم.

**المحور الثاني: أساليب التقويم التكويني.**

يهدف هذا المحور إلى تحديد أساليب التقويم التكويني التي ينبغي تنميتها لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، ويتم تحديد ذلك من خلال عرض الاتي: تعريف – أهداف – وخصائص – وأهمية – ودور المعلم– شروط– مكونات – أنماط التقويم التكويني، وفيما يلي مناقشة كل عنصر من هذه العناصر.

يعرفه شيبرد Shepard (٢٠٠٥، ٥) أنه يشير إلى التقييمات المتكررة والتفاعلية لتقدم الطلاب وفهمهم لتحديد احتياجات التعلم وتعديل التدريس بشكل مناسب.

تعرفه أمل عبد الله (٢٠٠٥، ٨٣،٨٤) التقويم التكويني بأنه: الدور الذي يقوم به التقويم التكويني في تقديم التغذية الراجعة حول عمليتي التعليم والتعلم بينما يعرفه اخرون بأنه العملية التي يقدم فيها المعلمون فقط التغذية الراجعة لعملية تخطيط المناهج.

كما يعرفه ميكا Mika (2008,49) بأنه التقييم من أجل التعلم بهدف مساعدة الطلاب على تحقيق التعلم المناسب وتحقيق للنتائج المرجوة والغرض منه هو تحسين المعايير.

كما يعرفه أسامة كمال (٢٠١٨، ٥٥) بأنه مجموعة من الأساليب الإجرائية المخطط لها والتي يستخدمها المعلم أثناء تتبع مستوي تعلم الطالب علي مدار فترة دراسية معينة، ويشمل أساليب (التغذية الراجعة، طرح الأسئلة، التقييم الذاتي، تقييم الأقران).

حيث أشار كلا من أمل شاكر& سمر محمد (٢٠٢١، ١٣٣) أن التقييم من أجل التعلم أنه العملية المستمرة خلال التدريس التي تتم بواسطتها تزويد كل من المعلمين والطلاب بالتغذية الراجعة التي ستعمل علي تحسين عمليتي التعليم والتعلم مما سيؤدي إلى تحقيق أفضل الأهداف والنتائج التعليمية.

يمكن استخلاص تعريف اجرائي للتقويم التكويني بأنه: مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلم أثناء الممارسات التدريسية اليومية مع طلابه تتم وفق لمراحل من أجل تحديد الاحتياجات وتنمية المهارات وتحسين مستويات الأداء من أجل تحقيق الأهداف المنشودة وتحسين عمليتي التعلم والتعليم.

## خصائص التقويم التكويني:

أشارت هارلين(2003)Harrlen ، أمل عبد الله (٢٠٠٥، ٨٦،٨٧)،عيسي فرج(٢٠١٠، ٧٢، ٧٣)، عيسي بن فرج(٢٠١٨،٦٩٠) إلى أن التقويم التكويني له عدد من الخصائص التي تميزه وهي:

- عملية مستمرة: فهي تعد خاصية تميزه عن التقويم الختامي فالاستمرارية للتقويم تسمح بوجود تخطيط مستمر وفوري مما يسمح بتطوير المواقف التعليمية.
- جزء مكمل للتعليم والتعلم فالتقويم التكويني يتفاعل مع كليهما فلا يوجد وقت محدد لتنفيذ التقويم التكويني داخل الغرفة الصفية؛ فهو يعمل أو يتم إجراؤه داخل جميع السياقات التي يعمل فيها الطلاب؛ فهو يساهم في تطوير التعليم والتعلم أكثر من كونه محدد لمستويات أداء الطلاب فقط.
- عملية تفاعل اجتماعي بين المعلمين والطلاب فنتائجه أبعد من نتائج الاختبارات والأحكام التي يصدرها المعلمون حول التقدم الذي يحققه الطلاب فدوره مساعدة الطلاب على استيعاب الأفكار والمشكلات الجديدة والمشاركة في معالجتها.
- لا يأخذ في اعتباره وجهات نظر المعلمين والطلاب فقط، بل أنه يهتم أيضا بـ أراء ووجهات نظر كل من يهتم بالعملية التعليمية والمشاركين فيها مثل أولياء الأمور فأراءهم مهمه وتكمل رؤية التقويم والدعم لهؤلاء الطلاب.
- يقوم على فكرة أن كل طالب يستطيع أن يتعلم عندما يُمنح الوقت الكافي ويبذل معه جهدًا كافيًا، وهنا لابد من الأخذ في الاعتبار الفروق الفردية لهؤلاء الطلاب؛ كي تصمم المواقف التعليمية على نحو فعال.

- يقوم التقويم التكويني على أساس التمركز حول المتعلم والمعلم؛ وهذا يعني أن المتعلم هو أساس عملية التقويم، ويتضمن ذلك إعادة تعريف علاقات القوة في التقويم ومشاركة أكثر للمتعلم كشريك في عملية التقويم.
- يعتبر التقويم التكويني تقويمًا تشخيصيًا أي أن أحد أهدافه هو تشخيص نقاط القوة ومواطن الضعف لدي الطلاب؛ فهو يحاول مساعده الطلاب على التغلب على مواطن ضعفهم والمحافظة على نقاط قوتهم وتطويرها.
- يستخدم التقويم التكويني طرقًا متنوعة للتقويم، وتتضمن هذه التقنيات الملاحظة والمقابلات وطرح الأسئلة والمناقشة والقراءة والكتابة والأسئلة القصيرة ضمن تقنيات أخري لضمان صحة ومصداقية الأحكام التي تصدر حول تعلم الطلاب.
- يوفر قاعدة بيانات غنية بالمعلومات حول الطلاب وإنجازاتهم في التعلم مما يساهم في بناء مخطط لكل طالب يساهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم بالنسبة له.
- يعطي المعلم تغذية مرتدة عن نتائج طرق العرض داخل قاعة الدراسة، وعن مدي مناسبتها في التدريس، وهل يحتاج إلى تعديل أم لا، فهو يقوم أداء المعلم.
- إن هذا النوع من التقويم له أدواته وأساليبه مثل: الاختبارات، التدريبات، الملاحظة، التكليفات المنزلية، المناقشة، الأداء العملي، والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.
- أنه ذو طبيعة تبادلية تشاركية، أي أن الطلاب يتفاعلون مع المعلم بغية تصحيح مسارهم التعليمي، وإبراز ذاتيتهم التي تبدأ بتقويم الطالب ذاته وطبيعته.
- يستخدم للتقليل من الأحكام المطلقة لعملية التقويم.
- أنه يستخدم بوصفه أداة ضبط تهدف إلى التقليل من الآثار السلبية المصاحبة لعملية التقويم برمتها.

لذا فإن عملية التقويم لا تعد عملية معزولة عن العملية التعليمية، بل هي ضمن نظام متكامل كي يساهم في فاعلية العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها.

**شروط التقويم التكويني:**

أشار ميكا Mika (2008، ٥٠،٥١) بأن التقويم التكويني له شروط لنجاحه وهي:

- أن يتوفر تعليقات على ما يفعله الطلاب مع الاشارة الواضحة لما يفعلونه بشكل صحيح وما الذي يحتاج إلى تعديل مع تحديد اقتراحات لتحسين عملهم.
- لا بد من توافر التغذية الراجعة للمعالجة الدقيقة سواء تعليقات أو مقترحات أو ما يجب عمله كذلك لابد من اختيار الوقت المناسب للتغذية الراجعة كي تؤتي ثمارها.
- أن تكون الأحكام الموجه للطلاب مبنيه على دلائل وعلى ما يقومون به من أعمال والصبر على الطلاب لاختلاف مستواهم في التحسين الأفضل للمقارنة بين الأداء الفعلي للطالب وأدائه، والأداء المطلوب؛ وذلك لسد الفجوة بين الأثنان.
- تعزيز التقويم الذاتي للطلاب، ويتم ذلك من خلال:
  - توفير المعلومات للطلاب من أجل تقويم تقدمهم.
  - إرشاد الطلاب فيما يجب تقويمه وكيفية التقويم.
- التعرف على المعايير التي يتم التقويم في ضوء الأهداف المطلوب تحقيقها.
- طرح الأسئلة على الطلاب سواء قبل بدء التدريس أو أثناء أو بعد ذلك؛ كي يتم تجميع أكبر عدد من المعلومات عن الطلاب وبالنسبة للمتعلمين؛ حتى يصبح التقويم مبني على أسس واضحة ودلائل، ولكن بشرط مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وذلك عند طرح الأسئلة مع مراعاة اتاحه وقت مناسب بين السؤال وتلقي الاستجابات.

- التنوع في أساليب التقويم المختلفة حتى تصبح الأحكام صادقة وكي يصبح القرار المتخذ وفق لمعايير علميه ومن هذه الأساليب (الاختبارات، الاستبيانات، الملاحظة، المشاريع الجماعية، القراءة المستقلة).
- تشجيع الطلاب على التقويم الذاتي لتنمية الاستقلالية والثقة بالنفس واتخاذ القرار والتمتع بالشجاعة وتحسين مستويات الأداء.

## أهمية التقويم التكويني:

أشار بولي Dooleahy(٢٠١٥) بأن التقويم التكويني يكمن أهميته في عملية التعلم في توجيه المعلم إلي ما يلي:

- تحديد احتياجات الطلاب فيما يتطلبه تعلمهم.
- بناء ما يقوم به من تخطيط وتدريس واستجابات على تعلم المتعلمين.
- التركيز على التعلم أكثر من التركيز على الأداء.

أما بالنسبة للمتعلم فإنه يعمل علي:

- تنمية مهارات تعلم كيفية التفكير والتنظيم الذاتي.
- أن يكون المتعلمون مسؤولين عن تعلمهم.
- زيادة الدافعية من خلال المشاركة النشطة في التعلم.

كما أشارت كلا من نجلاء محمد (٢٠١٧، ٢٦٥)، Noura Abdel Khalifa وآخرون (٢٠٢١، ٨٨) أن التقويم التكويني له أهمية تظهر في الاتي:

- التعرف على نقاط القوة والضعف لدي الطلاب لمعالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة.
- تحليل موضوعات التعلم وتوضيح العلاقات بينهم.
- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه وإعطاء فكرة واضحة عنهم.
- توجيه تعلم الطلاب في الاتجاه المطلوب.
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم.

- تحفيز المعلم علي التخطيط للتدريس والإعداد الجيد للأهداف التعليمية لتحقيق النتائج المرجوة.
- تشجيع الطلاب على تحمل المسئولية بأنفسهم.
- تقديم تقييم متكرر يضمن للطالب تقييم نفسه ومع أقرانه.
- تقديم ملاحظات في الوقت المناسب للأهداف المحددة مسبقًا التي تساهم في التعلم المحسن والفهم الأعمق والتعلم الأفضل للنتائج.
- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها من أجل توحيد المعلومات المستفاد منها.
- إقامة برنامج علاجي مبني على دلائل.
- مساعدة المعلم في تحسين أسلوبه في التدريس أو إيجاد طرق تدريس بديله.
- تقليل السلبيات ورفع مستويات الأداء لزيادة التحصيل.
- توثيق أداء الطالب وإنجازاته من خلال ملفات الإنجاز.
- يتدرب المتعلمين عدد من المهارات التي يكتسبها نتاج التقييم الذاتي منها: تحمل المسئولية، تقدير مدي تقدمه في التعلم بإصدار حكم على أدائه في ضوء معايير واضحة؛ لذا يفضل أن يكون التقييم الذاتي متكامل في معظم أنشطة التعلم ويتدرب الطلاب عليه ويقدم لهم الدعم لتطوير قدراتهم على هذا النمط من التقييم.

## أهداف التقويم التكويني:

أشار كلاً من صلاح الدين (٢٠٠٧، ٢٩٢: ٢٩٣)، خالد يحيي (٢٠١٢)، عيسى بن فرج (٢٠١٨) أن للتقويم التكويني عدد من الأهداف وهي:

- معاونة المعلمين في التخطيط لأنشطة الدروس وتحسين أساليبهم التدريسية.
- مراقبة التقدم الدراسي بطريقة منهجية منظمة.
- تقديم خبرات وأنشطة تساعد المتعلمين على مراقبة تعلمهم والتقويم الذاتي.
- استخدام مؤشرات متعددة لأداء المتعلمين.

- المقارنة المستمرة بين الأهداف الإجرائية وما يتحقق منها بالفعل (نواتج التعلم).
- الحكم علي مدي تحقيق الأهداف الإجرائية في ضوء المقارنات السابقة باستخدام (محك الاتقان).
- اتخاذ قرارات على ضوء هذا الحكم بانتقال الطالب إلي مستوي جديد من التعلم؛ حيث تتحقق هذه الأهداف الإجرائية.

## دور المعلم في التقويم التكويني:

أكد عيسى بن فرج (٢٠١٨، ٦٩٨) أن التقويم التكويني يتطلب من المعلم الاتي:

- تعرف الخبرات السابقة للطلاب بهدف التأكد من توفر التعلم السابق لديهم قبل البدء بتعليمهم مفاهيم وأفكار ومهارات جديدة، وتوقع الصعوبات التي يمكن أن تواجه الطلاب لدي تعلمهم المعرفة الجديدة.
- إعداد نشاطات تعليمية علاجية لمعالجة الصعوبات المتوقعة.
- تقديم مساعدات خاصة للأفراد الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم.
- تقديم نشاطات إثرائية للأفراد الذين يحققون تحصيلًا جيدً.
- إعداد نشاطات تقويمية تشخيصية.

## أنماط التقويم التكويني:

أشار كلا من مارينج (Marinagi, 2011) ، (Andrade & Du,2007)، نجلاء محمد(٢٠١٧، ٢٦٥) أن التقويم التكويني ينقسم إلى قسمين: التقويم الذاتي، تقويم الأقران.

١. التقويم الذاتي:

يعد التقويم الذاتي وسيلة لتحديد مدي تقدم الطلاب نحو أهداف التعلم وكان في السابق ينظر إلي أنه حدث يتم في نهاية التعلم، وليس داخل التدفق المنتظم للتعلم؛ ولكن الآن التقويم أصبح للتعلم؛ فالتقويم الموجه نحو التعلم يعتمد علي ثلاثة

مبادئ وهما: مهام التقويم، المشاركة النشطة للطلاب، ردود الفعل؛ يقترح المبدأ الأول أن يقوم الطلاب بعمليات تحديد مهام التقويم، ويقترح المبدأ الثاني مشاركة الطلاب في تقويم عملهم وأقرانهم وأخيرًا يقترح المبدأ الثالث استخدام التغذية الراجعة لتحسين التعلم(Marinagi, 2011)، يري كل من أندريد وديو( Andrade & Du,2007) أن التقويم الذاتي هو عملية تقويم تكويني يقوم من خلالها المتعلم بتقويم جودة عمله، وتعلمه والحكم علي الدرجة التي تعكس التعلم وفقًا للأهداف ومعايير واضحة، وتحديد نقاط القوة، والضعف في عمله التي يتم مراجعتها وفقًا لذلك ؛ حيث يهدف التقويم الذاتي إلي النظر في التقدم والتطور الذي يحدث في التعلم، وتحديد التحسن الذي طرأ علي أداء المتعلم والجوانب التي لاتزال بحاجه إلي تحسين، وعادة ما ينظر علي مقارنة الوضع قبل التعلم مع الوضع الحالي.

تتضح أهمية التقويم الذاتي في تدريب المتعلم على تحمل مسئولية تعلمه، وتقدير مدي تقدمه في التعلم بإصدار حكم على أدائه في ضوء معايير واضحة؛ لذا يفضُل أن يكون تقويم ذاتي متكامل في معظم أنشطة التعلم، ويتدرب الطلاب عليه ويقدم لهم الدعم لتطوير قدراتهم على هذا النمط من التقويم (نجلاء محمد، ٢٠١٧، ٢٦٥)

٢. تقويم الأقران:

هو نمط من تصميم التقييمات المتمركزة حول المتعلم ورفاقه، وهو نوع من التقييمات التعاونية تتم من خلال نشر معايير تقييم تسعي المجموعة لتطبيقها على كل متعلم داخلها بحثًا عن مدي اقترابه من الأهداف الموضوعة أو ابتعاده عنها، وفي أبسط أشكالها يمكن أن تتم من خلال تعليقات الطلاب علي أداء بعضهم البعض، وهي تقييمات واضحة وسهلة التطبيق من خلال منصات التعلم الالكترونية، ويمكن للطلاب أثناء التقويم استخدام سلم التقدير لتقويم بعضهم البعض بشكل علمي

وموضوعي (Conlon, 2011)، فإن تقويم الأقران يعزز من قدرات الطلاب وتحسين أدائهم، وينتمي مهارات التفكير العليا لديهم، ويزيد من قابلتهم للتعلم.

**شروط تقويم الأقران:**

حدد فرانز وآخرون (Frans,2005)شروط تقويم الأقران وهي:

- توفر الاتصال بين المتعلمين: يعتمد تقويم الأقران على خاصية الاتصال القائم على التفسير والتحليل ووضع مقترحات لإعادة النظر، وهي عناصر ضرورية لتقديم التغذية الراجعة.
- إتاحة الفرصة للمقيمين: يعتمد على دور وفاعلية المقيمين على حجم المجموعة؛ لذا يجب أن يكون حجم المجموعة في حدود ٣-٤ أفراد حتى يكون للطلاب فرصة لإبداء الرأي وتقديم الملاحظات.
- ضرورة التتبع: علي المعلم تتبع مشاركات المجموعة والتدخل عن الشعور بأن الطلاب على وشك التسرب أو الانصراف عن المهمة المطلوبة.
- ومما سبق يمكن أن نستنتج من التقويم الذاتي وتقويم الأقران يساعد على الاتي:
- بقاء أثر التعلم لدي المتعلمين.
- المشاركة في العملية التعليمية.
- الاهتمام بتطوير عدد من المهارات المطلوبة في العصر الراهن مثل (التفكير الناقد، التحليلي، الإبداعي.... إلخ) وغيرها من المهارات الآخري.
- معرفة أهداف التعلم والمشاركة في متابعة تحقيقها خلال عملية التعلم.
- تقوية المسؤولية الاجتماعية لدي المتعلمين.
- تنمية التعاون بين المتعلمين ومشاركة وتبادل وجهات النظر المختلفة.
- التعرف على نقاط الضعف والعمل على تقويتها ومعالجتها، وتقوية وتطوير نقاط القوة.
- مشاركة الخبرات التعليمية فيما بين الأقران وزيادة فرص التعلم.

- التقليل من الاعتماد علي المعلم والاعتماد على الذات في عملية التعلم.

**مكونات التقويم التكويني:**

يشير محمد حافظ (٢٠١١، ٢٥:٢٧) أن التقويم التكويني له عدد من المكونات الواجب مراعاتها أثناء عملية التعلم ويتضح هذا من خلال الجدول التالي:

جدول (١) يوضح مكونات التقويم التكويني وشروط واجب توافرها

| | إلي أين أتجه؟ | أين أقف الان؟ | كيف أقلل من الفجوة التحصيلية؟ |
|---|---|---|---|
| المعلم | يوضح المعلم الأهداف التعليمية ومؤشرات الإنجاز (١) | يطرح الأسئلة المثيرة للتفكير والمهمات الصفية النشطة (٢) | يقدم التغذية الراجعة (٣) |
| الطالب | يفهم الأهداف التعليمية ومؤشرات الإنجاز | يتحمل مسؤولية تعلمه (التقييم الذاتي) (٤) | |
| الأقران | يفهمون الأهداف التعليمية ومؤشرات الانجاز | يكونون مصادر تعلم لبعضهم البعض (تقييم الأقران) (٥) | |

ويتضح من الجدول السابق أن التقويم التكويني هو عملية تتسم بالاستمرارية والتفاعل بين كلا من المعلم والمتعلم، فهي تساعدهم على الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسه: وهي إلى أين اتجه؟ أين أقف الان؟ وكيف أقلل من الفجوة التحصيلية؟ وتتم هذه العملية في جميع مراحل عملية التدريس قبل وأثناء وبعد التدريس، وأثناء عمل الطلاب بصورة فردية وداخل مجموعات التعلم، وكذلك قبل التقويم الختامي وبعده، فهي تحقق ثلاث وظائف رئيسه للمعلم وهي: التركيز على أهداف التعلم، وبيان

العلاقة بين التعلم الحالي والمتوقع واتخاذ خطوات أو أفعال من المعلم والمتعلم للاقتراب في الأداء من الأهداف المتوقعة.

عند القيام بهذه العملية أثناء عملية التعلم والتدريس يساعد هذا المتعلمين على المشاركة في عملية التعلم لأنه يسمح لهم بتقويم أنفسهم مما يجعل عندهم استمتاع بالتعلم والشعور بالإنجاز الذي يحققونه؛ كما يساعدهم على توليد مزيد من الجهد في الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة؛ فالممارسات التقييمية الفاعلة تقدم الدليل للطلاب بأنهم قادرون على التحكم في تعلمهم إذا ما تم تزويدهم بأدلة حقيقية توضح العلاقة بين الأداء الحالي والمتوقع؛ وإذا ما شعروا بأنهم يحققون تقدمًا مضطردًا باتجاه تحقيقها.

ومما سبق يمكن تحديد أساليب التقويم التكويني التي اعتمدت عليها الباحثتان في البحث الحالي وهي: أساليب مباشرة وغير مباشرة حيث ضمنت الأساليب المباشرة (الأنشطة الصفية، التقويم الصفي، الواجبات المنزلية، التغذية الراجعة)؛ بينما الأساليب غير المباشرة( التقييم الذاتي، تقييم الاقران،)، فإن اختيار أساليب التقويم التكويني المناسبة يساعد المعلم في تقييم أداء الطلاب بصورة أكثر دقة، مما يساعده في تحديد أساليب وطرق العلاج المناسبة لتحسين أداء الطلاب، لذا وجب تنمية أساليب التقويم التكويني لدي المعلمين من خلال نظرية الأطر العقلية لجون هاتي كي يساعده في تقويم أداء طلابه وبناء المعلومات والمعارف علي أساس سليم.

## المحور الثالث: نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي.

يهدف هذا المحور إلى تحديد الأسس التي تقوم عليها نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عن جون هاتي، ولذلك يعرض لستة عناصر رئيسية هي: تعريف التعلم المرئي، مبادئ التعلم المرئي، أسس التعلم الناجح، معايير النجاح، دور المعلم؛ وفيما يلي مناقشة كل عنصر من هذه العناصر.

يعد جون هاتي استاذًا للتربية في جامعة أوكلاند فقد قام بمشروع بحثي كبير ضم عدد من البحوث التجريبية حول تأثير التأثيرات والتدخلات التعليمية المختلفة على تحصيل الطالب، وذلك باحثًا عن السؤال وهو: ما هو الأفضل فوجد أن هناك ١٣٨ تأثيراً للعملية التعليمية، وأن هذه التأثيرات تتأثر بعدد من المجالات وهي الطالب والمنزل والمدرسة والمعلم والمناهج وطرق التدريس (Arnold، ٢٠١١).

جون هاتي هو رجل احصائي مؤسس لنظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي التي تميل الي الأرقام فقد لاقت تلك الأرقام أهمية وصدي لدي المعلمين في المجال؛ فأصبحت نظره التعليم تعتمد على الأدلة. وتعتبر الأدلة هنا فهم مدي اختلاف الأشخاص داخل الفصول الدراسية (المعلمين والطلاب والأقران وأولياء الأمور وزملاء المعلمين والقادة والمديرين)؛ فأكد على أن مفتاح الأدلة هو فهم تأثيرات أفعالنا لتحسينها وهذا يتم من خلال فهم طبيعة وخصائص الطلاب (Knudsen، ٢٠١٧)

فإن هاتي يؤكد على أن فعالية التدريس تزداد عندما يقدم المعلمون بدور المنشط للعملية التعليمية بدلًا من الميسر حيث طور طريقة تصنيف التأثيرات المختلفة في التحليلات المتتالية المختلفة المتعلقة بالتعلم والانجاز، وتتم ذلك وفق لدراسة أجرها جون هاتي" التعلم المرئي" حيث صنف ١٣٨ مؤثرًا مرتبطًا بنتائج التعلم من التأثيرات الإيجابية جدا إلى التأثيرات السلبية جداً؛ وذلك بحثًا عن إيجاد إجابة على السؤال ما هو الأفضل في التعليم (Arnold، ٢٠١١).

**تعريف التعلم المرئي:**

- مجموعة من استراتيجيات التعلم لبناء المعرفة السطحية للطلاب بشكل عميق من المعرفة والفهم المفاهيمي، وهذا يحتاج إلى التوجيه وإعادة التوجيه من حيث المحتوي المعروض، وبالتالي جعل معظم القوة ترجع للتغذية الراجعة، فهذا يحتاج إلى امتلاك المعلم لمهارة اختيار طرق التدريس الأكثر ملائمة لخصائص

طلابه، وجعل عملية التعلم أكثر تشويقًا وجذبًا لمشاركتهم في العملية التعليمية (HATTIE، ٢٠١٢، صفحة ١٨).

- كما يعرفه كونيدسن بأنه هو الانتقال من الحديث عن كيف يتم التدريس إلى تأثير ما تدرس على الأخرين؟ وهنا لابد من تفعيل مبدئ التأملات لدي المعلمين حتى يتمكنوا من رؤية تأثير التعليم على طلابهم (Knudsen، ٢٠١٧).

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثتان أن يعرفوا نظرية الأطر العقلية للتعليم المرئي لجون هاتي اجرائيا وفق منظور البحث الحالي كما يلي: نظرية تعتمد على تدريب المعلمين لجعل عملية التعلم مشتركة بينهم وبين طلابهم كي تصبح عملية التعلم مرئية وواضحة الإجراءات والملامح لمساعدة الطلاب على تقويم أدائهم وتطوير مستوياتهم مع الاهتمام برفع كفاءة المعلم الذاتية وتطوير أدائه من أجل تحسين العملية التعليمية.

**مبادئ التعلم المرئي:**

وضع جون هاتي عدد من المبادئ التي ترتكز عليها التعلم المرئي (HATTIE، ٢٠١٢، صفحة ١٥: ١٨)، (Arnold، ٢٠١١) وهي:

- لابد من أن يكون التعلم واضحًا، الأهداف شفافة، والتحدي مناسبًا، كما لابد أن يكون كلًا من المعلم والطالب على حدًا سواء يسعون إلى تحقيق الأهداف المرجوة من وراء التعلم، وهذا يحتاج إلى التغذية الراجعة المستمرة.
- يحدث التدريس والتعلم المرئي عندما يكون التعلم هو الهدف الصريح وأن يكون التحدي مناسبًا، وعندما يسعي كل من المعلم والطالب إلى التأكد من تحقيق الهدف الصعب وأن تكون هناك ممارسة مقصودة تهدف إلى إتقان تحقيق الهدف، ويتم هذا عندما يتسم المشاركين في التعلم بالنشاط والمشاركة.
- التعلم المرئي يحدث عندما يكون هناك تعمد ممارسة لتحقيق الهدف والتمكن منه، وعندما يتم تقديم الملاحظات والسعي إليها، كما انه لابد على المعنين

بعملية التعلم (معلمون، طلاب، زملاء العمل) يعملون بنشاط وجد، ومن هنا يصبح التعلم متسم بالفاعلية والنجاح مما يترتب على ذلك أن يجني التعلم ثماره، ويتضح أثره على الطلاب.

- وضوح الأطر العقلية للتعلم بالنسبة لكل المعنين بالعملية التعليمية فعلي الطلاب ان يدركوا بأن التعلم يتسم بالاستمرارية، وان المعلمين يشعروا بأن لهم دور بالغ التأثير على طلابهم؛ مما يجعل المعلم يستطيع توظيف الطرق الأكثر مناسبة وكفاءة وفاعلية للطلاب مع الاهتمام بوجود أطر ذهنية مناسبة لكل طالب لتحقيق التأثير والتعلم الإيجابي، مما يساهم في توفير فرص وبدائل متعددة للطلاب لسبل التعلم وتطويره؛ مما يترتب على ذلك بناء الطلاب للفهم المفاهيمي لما يتعلموه.
- دعم فكرة التعليم المتمايز بأن لكل طالب طريقة للتعلم تختلف عن الاخر، كما أن أماكن التعلم قد تؤثر على التعلم، وكذلك الأوقات؛ لذا لا بد من الاهتمام باستخدام استراتيجيات تعلم متنوعة وفريده لتلبية احتياجات الطلاب لتحقيق أهداف التعلم بشكل مناسب.
- التعلم المرئي يركز على ضرورة معرفة الطالب بعملية التعلم والاهداف المرجوة من وراء التعلم كي يتمكن من وضع الخطط الواضحة لتحقيقها، كذلك عليه معرفة المحتوي للتميز بين ما هو هادف وما هو صعب وكيفية التعامل معه بما يتناسب مع احتياجات وامكانيات الفرد.
- الترحيب بمبدئ المحاولة والخطأ لأن أي خطأ يحدث يعلمنا كيفية الوصول للطريق الصحيح.
- مشاركة كلا من المعلم والطالب الخطط المرجوة كي تتم عملية التعلم بصورة جيدة وأكثر كفاءة.

- التركيز على الشغف والتشويق وتعزيز عمليتي التعليم والتعلم كل هذا يتم عن طريق معرفة خصائص الطلاب وطبيعة المحتوي واستراتيجيات التدريس ومشاركة الطلاب في عملية التعلم.

مما سبق يمكن أن نستنتج أن الحجة الرئيسة هو أنه عندما يكون التدريس مرئيًا هناك احتمالية أكبر لوصول الطلاب إلى مستويات أعلى من الإنجاز؛ مما يتطلب أن يكون التدريس والتعلم مرئيًا واضح الأهداف والملامح لكل المعنيين بالعملية التعليمية كي يؤتي ثماره.

## أسس التعلم الناجح للتعلم المرئي:

أوضح جون هاتي (HATTIE، ٢٠١٢، صفحة ١٨،١٩) عدد من أسس التعلم الناجح وهي:

١. المعلمون هم من أقوي المؤثرات في التعلم.
٢. يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا موجهين ومؤثرين ومهتمين ومشاركين بنشاط وعاطفة في عملية التدريس والتعلم.
٣. يحتاج المعلمون إلى أن يكونوا على دراية بما يفكر فيه كل طالب في فصلهم وما يعرفونه، وأن يكونوا قادرين على بناء تجارب ذات معني ومغزي.
٤. يحتاج المعلمون والطلاب إلى معرفة نوايا التعلم ومعايير الطالب النجاح في دروسهم ومعرفة مدي نجاحهم في تحقيق هذه المعايير لجميع الطلاب ومعرفة إلى أين يتجه بعد ذلك في ضوء الفجوة بين معرفة الطالب الحالية وفهم معايير النجاح ووضع الخطة الملائمة.
٥. يحتاج المعلمون إلى الانتقال من فكرة واحدة إلى أفكار متعددة ثم الارتباط ببعضهما البعض، توسيع الأفكار بحيث يقوم المتعلمون ببناء وإعادة بناء المعرفة والأفكار وأنها ليست معرفة أو أفكار، ولكن بناء المتعلم لهذه المعرفة والأفكار الحاسمة.

٦. يحتاج المعلمون والمدارس والقائمون على العملية التعليمية بالترحيب بمبدئ الخطأ كفرصة أصلية في التعليم حتى يتمكنوا من معرفة الطريق الصحيح وإعادة استكشاف المعرفة والفهم.
٧. التعلم المرئي لا يعني الاتيان بما هو ليس موجود أو وضع خطة لنجاح العملية التعليمية، بل كل شيء متوفر انما هو وضع طرق صحيحة أو مناسبة للتفكير الصحيح وكيفية الاهتمام بالعملية التعليمية وجعلها أكثر فاعلية مما يجعل عملية التعلم مرئية لأنفسهم وللأخرين.

## معايير النجاح عند جون هاتي:

تتعلق معايير النجاح بمعرفة نقاط النهاية – أي كيف تعرف متي تصل؟ أي وضع الأهداف للتمكن من معرفة مدي تحقيقها، فلابد من الاخذ في الاعتبار بأن ارتكاب الأخطاء هي بداية التعلم؛ ولإتمام عملية التعلم لابد من الخطأ والاستمتاع بالتعلم والمشاركة فيما هو ممتع.

## مكونات معايير النجاح:

وضع جون هاتي مكونات لمعايير النجاح (HATTIE، ٢٠١٢، صفحة ٥٢: ٥٤) وهي:

١. التحدي: هو مصطلح نسبي يتعلق بأداء الطالب الحالي ومهمة للأهداف وضع معايير النجاح التي تناسب مع المهمة والاهداف المنشودة وهذا يتعلق بالإنجاز المسبق والكفاءة الذاتية للطالب، علي المعلم أن يحرص على ربط المهمة المراد تحقيقها بالتعلم المسبق فهناك علاقة متبادلة بين تحدي الأهداف وقوة الاستجابة.
٢. الالتزام: يعني ارتباط الطالب (أو المعلم) وتصميمه على الوصول إلى الهدف المنشود فكلما زاد الالتزام كان الأداء أفضل.

٣. الثقة: هي القدرة على أن تكون واثقا من إمكانية تحقيق أهداف التعلم، وهذا أمر في غاية من الأهمية، هذه الثقة يمكن أن تأتي من الطالب (من نجاحاته وتحقيقه للأهداف مسبقًا) ومن المعلم، هناك عبارات تحث على الثقة (أعلم أنني أستطيع- كنت أعرف أني أستطيع).

٤. توقعات الطلاب: يعتبر توقعات الطلاب من أكثر الأشياء تأثيرًا في التعلم المرئي فهي شاملة، وتعني فهم الطلاب لمستويات انجازهم لتحديد التوقعات وفق لقدراتهم، هنا يحتاج المعلمون إلى توفير الفرص للطلاب للمشاركة في تنبؤ الأداء بشكل واضح مما يجعل أهداف التعلم، ومعايير النجاح، واضحة، وشفافة.

٥. الفهم المفاهيمي: تثير طبيعة النجاح تساؤلات حول طبيعة النتائج فهناك ثلاث مستويات من الفهم (السطحية- العميقة- المفاهيمية) هذه المستويات قوية لدمجها في التعلم لتحقيق الأهداف المنشودة ومعايير النجاح، يحتاج الفهم المفاهيمي لتحقيقه عدد من الاختبارات لقياسه، ولابد من التنوع في الأسئلة على أن تضم (المقالات- العروض- التجارب- الأسئلة ذات النهايات المفتوحة)

## دور المعلم في التعلم المرئي وفق للأطر العقلية:

مما لاشك فيه أن للمعلم دور هام في العملية التعليمية والنظر إلي تطوير أدائه والاهتمام بالتدريبات المقدمة له وطرق اختياره ومعاييره داخل كلية التربية ، ورفع رواتبه من الأشياء الهامه والأمور التي تحتاج إلي النظر إليها لتغييره للأفضل، ولكن الأفضل والأهم من كل هذا من أجل مساعدته علي تطوير الأطر العقلية له؛ مما يساعده علي العمل داخل وسط متعاون من المعلمين الفاعلين وتحديد أهداف التمييز وتشجيعه علي العمل التعاوني؛ كي يرتقي إلي الأعلى، وهذا لن يتم إلا بإظهار التقدير للكفاءات في كثير من الأحيان وتشجيعهم، كما لابد أن نطلق مساحة كبيرة للمعلم في اختيار الوسائل والأساليب المناسبة للموقف التعليمي بما يناسب مع

الطلاب والمحتوي وبيئة العمل؛ كما لابد علي المعلم أن يضع الطالب نصب أعينه وإشراكه بشكل كبير في التعلم، والاهتمام بعمليات التعلم وتصوراتهم، وذلك لنجاح العملية التعليمية وفق ل رؤي واضحة، وهنا يمكن تقسيم أدوار المعلم وفق لمراحل التخطيط للتدريس، ويتم ذلك كالاتي:

- قبل التخطيط للتدريس: علي المعلم معرفة ما يعرفه الطلاب بالفصل وما يمكنه فعله مما يسمح للمعلم بتكيف الدرس وفقًا لمستويات الطلاب، وما يحتاجونه من سد الفجوة بين المعرفة الحالية والسابقة؛ لذا علي المعلم أن يعرف أساليب التعلم المختلفة التي تتناسب مع طلابه (مرئي – حركي-.....إلخ) كما عليه أن يختار الاستراتيجيات التي تتناسب مع طلابه كي تساعدهم على تطوير معارفهم وتفكيرهم.

وهنا يتم الاستناد إلى مفاهيم بياجيه في فكرة التسريع المعرفي ويتم ذلك وفق ل ثلاث محركات رئيسه وهي:

أ- يتطور العقل عن طريق استجابته للتحدي أو عدم التوازن؛ لذلك لابد أن يتوفر ما يسمي بالصراع المعرفي، وفيها يكون العقل واعي بالعمليات الخاصة به.

ب- التنمية المعرفية: هي عملية اجتماعية يعززها الحوار عالي الجودة بين الأقران، وهذا يكمن بدعم من المعلمين.

ت- الوصول إلى مستوي تفكير أعلي: بحيث يمكن للطلاب من استخدام وممارسة التفكير ومهاراته وهنا يجب علي المعلم أن يعرف كيف يفكر الطلاب.

- أثناء التخطيط للدرس: علي المعلم أن يراعي تعزيز فرص التعلم التعاوني وتفعيل ثقافة الحوار مع زملائه ومع طلابه للسماح بالتشجيع، وخلق مساحات لجميع الأراء والتعليقات والنقد؛ مما يتيح للمعلمين أن يكونوا أكثر وعي

بمستويات المعالجة للجوانب المختلفة من النشاط ومعرفة استجابة كل طالب إلي المستوي الذي تتم معالجته فيه، وهذا يعني أن المعلمين بحاجه إلى الاستماع وكذلك التحدث، وهنا يحتاج المعلمون إلى معرفة كيفية معالجة الطلاب للمعلومات الذاتية، ويمكن للمعلم هنا تطوير وتعزيز ثقة الطلاب في معالجة المهام الصعبة.

علي الطلاب فهم ذاتهم وامكاناتهم؛ مما يجعله قادر علي الإنجاز فليس معني أنه منخفض التحصيل في مادة من المواد أنه يتسم بالفشل، بل يحتاج إلى وضع خطة مناسب لإمكاناته كي يساعده على التقدم مع الاستعانة بالمعلم وعدم مقارنة ذاته بمن حوله لأن كل فرد له طبيعته وامكاناته. وضع جون هاتي مجموعة من الأسئلة للطلاب قبل الدرس وبعد الدرس كي تساعده على معرفة ذاته ووضع خطة واضحة الملامح كي تساعده على الإنجاز وزيادة دافعيته نحو التعلم.

- قبل الدرس:
  - ما هي أهداف اليوم؟
  - ما مدي معرفتي بالفعل بهدف اليوم؟
  - أتعتقد أن هدف اليوم سيكون؟
  - ما مقدار الجهد الذي سأبذله لتحقيق هدف اليوم؟
- بعد الدرس:
  - ماذا كان هدف اليوم؟
  - هل حققت هذا الهدف؟
  - ما مقدار الجهد الذي بذلته؟
  - هنا علي المعلم متابعة الطلاب ومدي تقدمهم وتقديم المساعدة لديهم.

لذا يمكن للباحثتين استخلاص اهم المبادئ الرئيسة التي ترتكز عليها نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي وهي:

- أن التعليم لابد أن تكون أهدافه واضحة ومرئية بالنسبة للطلاب والمعلمين.
- التعرف على المعرفة السابقة لكل طالب قبل البدء في ادخال معارف أخري كي يتم وضع الخطة المناسبة للتعلم بما يتناسب مع الطلاب ومستوياتهم المعرفية.
- الاهتمام بمتابعة نمو الطلاب خلال فترة التعلم.
- أن يعرف المعلم أساليب التعلم المختلفة التي تتناسب مع طلابه (مرئي – حركي-.....إلخ).
- تعزيز تأملات المعلمين لتنمية أداءاتهم وتطورهم.
- اختيار الاستراتيجيات الملائمة للطلاب والمعارف والمعلومات المقدمة لديهم بما يخلق جو من المتعة في التعليم والنشاط بين الطلاب وبعضهم.
- تعزيز ثقافة الحوار بين المعلمين وبعضهم للاستفادة من خبراتهم وتبادلها ووضع خطط تحسينيه للطلاب بما يتلاءم مع التخصص وبيئية التعلم ومستويات الطلاب.

ومن ثم انتهت الباحثتان من عرض الجزء الخاص بنظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي والتي من خلالها تم مراعاة الأسس التي تقوم على أساسها البرنامج ووضع البرنامج في ضوئها، وذلك من أجل تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، وبعد عرض الإطار النظري ومدي ترابط المتغيرات وعلاقتهم ببعض هنا قد نكون قد انتهينا من عرض الإطار النظري للبحث، والوقوف على أهم النقاط التي يمكن من خلالها بناء أدوات البحث وتطبيقها على مجموعة البحث.

## إجراءات البحث

يتناول هذا الجزء الخطوات التفصيلية لإجراءات البحث التي تبدأ بتحديد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني، ثم وضع الإطار العام للبرنامج المقترح، بالإضافة إلى إعداد أداتي البحث، وهما: مقياس لأبعاد الكفاءة الذاتية، ومقياس

لأساليب التقويم التكويني، ثم اختيار مجموعة البحث، وتطبيق الأدوات عليهم لاستخراج النتائج وصولًا إلى التوصيات والمقترحات.

١. إعداد قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية الواجب تنميتها لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، وهو" ما أبعاد الكفاءة الذاتية الواجب تنميتها لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، وذلك وفقًا للخطوات التالية

أ- الهدف من إعداد القائمة: تحديد أبعاد الكفاءة الذاتية الواجب تنميتها لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

ب-مصادر اشتقاق القائمة: اعتمد في بناء هذه القائمة على عدد من المصادر، تمثلت في:

- الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت الكفاءة الذاتية.
- الاتجاهات العالمية الحديثة المتعلقة بنظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية.
- طبيعة معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- آراء الخبراء والمتخصصين.

وفي ضوء العناصر السابقة، وُضعت قائمة مبدئية بأبعاد الكفاءة الذاتية، وعُرضت على السادة المحكمين[٣]، وتم تعديل القائمة في ضوء توصياتهم، ثم التوصل إلى القائمة النهائية لأبعاد الكفاءة الذاتية الواجب[٤] تنميتها لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، وقد اشتملت على (٤) أبعاد رئيسية، و(١٢) بعد فرعي، وبهذا فقد أجُيب عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

[٣] ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث
[٤] ملحق (٤) قائمة بأبعاد الكفاءة الذاتية

٢. تحديد أساليب التقويم التكويني المناسبة لتنميتها لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، وهو" ما أساليب التقويم التكويني المناسبة لتنميتها لدى معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية تم تحديد الأساليب وذلك وفقًا للخطوات التالية:

أ- الهدف من إعداد القائمة: تحديد أساليب التقويم التكويني الواجب تنميتها لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

ب-مصادر اشتقاق الأساليب: أعتمد في بناء هذه القائمة على عدد من المصادر تمثلت في:

- الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التي تناولت أساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- الاتجاهات العالمية الحديثة في مجال علم النفس والاجتماع المتعلقة بنظريات التعلم الحديثة، وعلاقتها بأساليب التقويم التكويني.
- آراء الخبراء والمتخصصين.

وفي ضوء العناصر السابقة وُضعت قائمة مبدئية لأساليب التقويم التكويني، وعرضت على السادة المحكمين[٥] ، وعُدلت القائمة في ضوء توصياتهم، ثم التوصل إلى القائمة النهائية للأساليب الواجب تنميتها لدى لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، وقد اشتملت على (٢) أسلوب رئيس و (٦) أساليب فرعية، كما وُضع تعريف إجرائي لكل أسلوب، وبهذا فقد أجُيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث[٦].

[٥] ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين على أدوات البحث.
[٦] ملحق (٥) قائمة بأساليب التقويم التكويني.

٣. بناء البرنامج المقترح القائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لتنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، والذي استند في بنائه إلى عدد من المنطلقات الفكرية يمكن إيجازها فيما يلي:

أ- مراعاة الاتجاهات الحديثة في البرامج التدريبة لمعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

ب- الحرص على تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية من خلال الأنشطة المختلفة للمعلمين في البرنامج.

ج- الحرص على تنمية أساليب التقويم التكويني من خلال الأنشطة المختلفة للمعلمين في البرنامج.

د- التنوع في أسلوب تقديم المحتوي بما يجذب المعلمين ويتناسب مع احتياجاتهم واتجاهاتهم ومتطلباتهم.

هـ- ربط الموضوعات المتضمنة بالبرنامج بما يحتاجه المعلمين مما يساعدهم على استخدام وتطبيق نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي بصورتها الصحيحة.

و- استخدام طرق واستراتيجيات تدريسية متنوعة تسهم في تعزيز أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدى المعلمين، وترشدهم نحو التحلي بها في المواقف التدريسية التي تتم داخل الفصل مع طلابهم.

ز- دمج عدد من المشروعات والتكليفات والأنشطة التي تسهم في تعزيز وتنمية أساليب التقويم التكويني لدى المعلمين.

ح- ممارسة عملية التقويم المستمر أثناء دراسة البرنامج، وبعد الانتهاء منه.

ط- استخدام أدوات تقويم موضوعية تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات لقياس فاعلية البرنامج المقترح لتنمية أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني.

## فلسفة البرنامج المقترح.

تنطلق فلسفة البرنامج وفق للاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى التركيز على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي، وفيها يتم التأكيد على ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين بضرورة الاهتمام بنظريات التعلم الحديثة التي يتم تطبيقها لتحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، وذلك حتى يتمكن المعلمين من تنمية الكفاءة الذاتية لديهم وأساليب التقويم التكويني؛ مما يتيح لهم تطوير أدائهم الذي سينعكس هذا على طلابهم، وتمكينهم من كيفية تطبيقها في العملية التعليمية على الوجه الأمثل.

## الأسس التي أعتمد عليها التصور المقترح للبرنامج:

استند تصور البرنامج المقترح إلى عدد من الأسس التي تم مراعاتها عند إعداده، وهي:

أ- نتائج وتوصيات البحوث والدراسات السابقة في مجال البرامج التدريبية للمعلمين، والتي ركزت على نظريات التعلم.

ب- الاتجاهات الحديثة في البرامج التدريبية للمعلمين.

## خطوات بناء البرنامج المقترح:

تم وضع تصور عام للبرنامج المقترح القائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي عند جون هاتي لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، وذلك من خلال مراعاة عدد من العناصر، وهي:

١. تحديد الهدف العام للبرنامج المقترح: والذي تمثل في: تنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

٢. وضع الإطار العام للبرنامج المقترح لتشمل علي:

- تحديد عنوان البرنامج: نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي وطرق تطبيقها مع الطلاب.
- وصف البرنامج: والذي يتكون من خمس موضوعات تتناول ما يلي:
  - الموضوع الأول: التعلم المرئي.
  - الموضوع الثاني: إدارة الصف.
  - الموضوع الثالث: أدوات الحكم علي أداء الطلاب.
  - الموضوع الرابع: المهارات الاجتماعية.
  - الموضوع الخامس: التأمل الذاتي.
  - تحديد الأهداف العامة للتصور المقترح.
  - وضع جدول عام للبرنامج يضم موضوعاته.
- إعداد موضوعات البرنامج:

تم إعداد موضوعات البرنامج وفق لعدد من الخطوات تمثلت في الآتي:

- اختيار الموضوعات التجريبية ومدي ارتباطها بمعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، والموضوعات التي تساعدهم على التعرف على أسس نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي.
- تحديد الأهداف العامة للموضوعات: وقد تم صياغة الأهداف في ضوء الهدف العام للبرنامج بحيث يضم جوانب التعلم الثلاثة (المعرفي، المهارى، والوجداني).
- تحديد محتوي الموضوعات حيث شملت على ٥ موضوعات، كما روعي عند صياغتها أن تدعم تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني.
- تحديد طرق التدريس المختارة: حيث تم الاعتماد على مجموعة من الاستراتيجيات والأساليب منها: التدريس التبادلي، التعلم التعاوني، الدراما الإبداعية، العصف الذهني، الخرائط العقلية، فكر زاوج شارك.

- المواد التعليمية ومصادر التعلم.
- الأنشطة والمشروعات المصاحبة.
- أساليب التقويم المستخدمة التي تنوعت ما بين القبلي، والبعدي.
- ضبط موضوعات البرنامج ووضعهما في الصورة النهائية[٧]

تم الأخذ في الاعتبار أثناء بناء موضوعات البرنامج التركيز على أسس نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي ، فقد شملت علي عدد من المواقف والأنشطة والمعلومات والمعارف التي تساعد معلمي المواد الفلسفية للمرحلة الثانوية علي التفكير فيها، محاولين تطبيق النظرية علي طلابهم داخل الفصول؛ مما ساعدهم علي تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية، كما أهتمت موضوعات البرنامج علي التركيز في أنشطتها وتدريباتها علي المشروعات والأنشطة الجماعية، واختيار الاستراتيجيات وأساليب التقويم التكويني التي ساعدت علي تنمية أساليب التقويم التكويني والتدريب عليها لدى معلمي المواد الفلسفية للمرحلة الثانوية .

وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث للبحث الحالي.

١. إعداد أداتي البحث: وتتمثل في:

أ- مقياس أبعاد الكفاءة الذاتية لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

ب- مقياس لأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

وسيتم تناولهما بالتفصل في الجزء التالي:

أ- مقياس أبعاد الكفاءة الذاتية لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.[٨].

- تحديد الهدف من المقياس:

[٧] ملحق (٣) قائمة بموضوعات البرامج المقترح القائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي.
[٨] ملحق (٦) مقياس الكفاءة الذاتية.

يهدف إلى قياس لأبعاد الكفاءة الذاتية لدى مجموعة من معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

- تحديد أبعاد المقياس:

ومن ثم فقد جاءت أبعاد المقياس على النحو التالي:

جدول (٢) يوضح الأبعاد الرئيسة للكفاءة الذاتية وعدد مفردات المقياس

| الأبعاد الرئيسية | عدد المفردات التي تقيسها |
|---|---|
| الكفاءة الذاتية الأكاديمية | ٩ |
| الكفاءة الذاتية الاجتماعية | ١٠ |
| الكفاءة الذاتية الانفعالية الوجدانية | ٩ |
| الكفاءة الذاتية الشخصية | ٦ |
| م | ٣٤ |

- صياغة مفردات المقياس وطريقة تصحيحها:

وتم إعداد هذا المقياس وفق أسئلة الاختيار من المتعدد، حيث إن كل مفردات هذا البعد تمت صياغتها في صورة مجموعة من المواقف الحياتية، ويلي كل موقف أربع بدائل، ويطلب من المعلمين أن يختاروا إجابة واحدة تعبر عن موقفهم الخاص بهم، ويضعوا أمامها علامة صح.

- طريقة تصحيح المقياس:

بلغ عدد أسئلة المقياس ٣٤ سؤال وتم تحديد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة المقياس وبذلك تكون الدرجة النهائية لهذا الجانب من الاختبار (٣٤) درجة.

- وضع التعليمات: خطوة إعداد التعليمات مهمة لإثبات أثر دقتها على الدرجات التي يحصل عليها المعلمين؛ لذا اهتم البحث بإعدادها بحيث تضمنت الهدف من المقياس، وعدد مفرداته وطريقة الإجابة عنها، وروعي فيها الاعتبارات التالية:

- أن تكون بنود المقياس مرتبطة بالأبعاد المحددة.
- أن توضح للمعلمين ضرورة الإجابة عن كل البنود.
- دقة صياغة بنود المقياس وسلامتها من الناحية اللغوية والعلمية.
- أن توضح الزمن اللازم للإجابة عن المقياس.

- صدق المقياس: تم عرض الصورة الأولية للمقياس على الأساتذة المتخصصين، لإبداء الرأي حول النقاط التالية:
  - ارتباط بنود المقياس بالأبعاد المحددة.
  - دقة صياغة وسلامة بنود المقياس من الناحية اللغوية والعلمية.
  - حذف أو تعديل بنود المقياس.
  - إضافة بنود لم ترد في المقياس.

ونتيجة ذلك، أوصى الأساتذة المتخصصون بضرورة إجراء بعض التعديلات العامة التي تزيد من موضوعية المقياس ودقته وسلامته العلمية، وقد تم التعديل في ضوء آرائهم، ووفق لما تضمنته ملاحظاتهم، وبالتالي أصبح المقياس معدًا وصالحًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

- اجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس:

طُبق المقياس (استطلاعياً)، على عينة قوامها (١٠) من معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية التابعين لإدارة عين شمس التعليمية، وذلك بهدف:

- تحديد زمن المقياس: تم حساب زمن المقياس اللازم لتطبيقه بحساب متوسط زمن الإجابة الذي استغرقه أول معلم في الإجابة عن مفردات المقياس والزمن الذي استغرقه آخر معلم، حيث بلغ متوسط الزمن الكلي للمقياس ككل (٤٥) دقيقة.
- حساب ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة " إعادة الاختبار" وتم تطبيق المقياس على المعلمين للمرة الأولى ثم طبق بعد

أسبوعين للمرة الثانية؛ وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المعلمين في المرة الأولى والمرة الثانية، وجاء معامل ثبات المقياس بنسبة ٨٢٪ وهو معامل ثبات مقبول مما يدل ثبات المقياس وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.

- حساب صدق المقياس: تحقق صدق المقياس من خلال صدق المحكمين عن طريق عرض المقياس على السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس. كما تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس وقد كان معامل الصدق الذاتي وهو (٨٥.٠)، وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتي.
- الصور النهائية للمقياس: بعد التأكد من صلاحية المقياس وعرضه على مجموعة المحكمين وتعديله في ضوء تعديلاتهم ومقترحاتهم، أصبح المقياس جاهز وصالح للتطبيق على مجموعة البحث[٩].

ب- مقياس أساليب التقويم التكويني[١٠]:

أعُد مقياس لأساليب التقويم التكويني وفقًا للخطوات التالية:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على مدى استخدام معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية لأساليب التقويم التكويني مع طلابهم، وتم بناء المقياس وفق عدة خطوات تم فيها الرجوع إلى الدراسات السابقة والأدبيات عن التقويم التكويني والاطلاع على مقاييس التقويم التكويني، وتم بناء المقياس في صورته الأولية من ٥٥ عبارة موزعين كالاتي:

[٩] ملحق (٦) مقياس الكفاءة الذاتية.

[١٠] ملحق (٧) مقياس أساليب التقويم التكويني.

جدول (٣) يوضح أساليب التقويم التكويني الواجب تنميتها لمعلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية

| الأساليب الرئيسية | الأساليب الفرعية | عدد الاسئلة |
|---|---|---|
| ١. أساليب مباشرة | أ- الأنشطة الصفية | ١٠ |
| | ب- التقويم الصفي | ١٠ |
| | ت- الواجبات المنزلية | ١٠ |
| | ث- التغذية الراجعة | ٨ |
| ٢. أساليب غير مباشرة | أ. تقييم الاقران | ٨ |
| | ب. التقييم الذاتي | ٩ |

- صياغة مفردات المقياس وطريقة تصحيحها:

**أسئلة المقياس:**

وقد تم إعداده وفق مقياس ليكرت ذات الخمس ابعاد (دائما – غالبا –احيانا – نادرا – ابدا)، ويطلب من المعلمين أن يختاروا استجابة واحدة من الاستجابات الخمسة، ويكون تقدير الاستجابات بالنسبة لكل مقياس بإعطائها (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للعبارات الموجبة، (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للعبارات السالبة.

طريقة التصحيح: بلغ مجموع عبارات المقياس (٥٥) عبارة منهم (٤٣ عبارة موجبة)، و (١٢عبارة سالبة)، تم إعطاء تقدير الاستجابات بالنسبة للعبارات الموجبة لهذا المقياس (٥، ٤ ،٣، ٢ ،١) وللعبارات السالبة (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، وبذلك تكون أعلى درجة لهذا الجانب من المقياس (٢٧٥) درجة، وأقلها (٥٥) درجة.

جدول (٤) يوضح عدد العبارات الموجبة والسالبة لمقياس أساليب التقويم التكويني:

| العبارات الموجبة | العبارات السالبة |
|---|---|
| ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦،٧، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، | ٨، ١٠، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٦، ٤٢، ٥٣ |

| العبارات الموجبة | العبارات السالبة |
|---|---|
| ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧،٤٨، ٤٩،٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٤، ٥٥ | |
| المجموع ٤٣ | المجموع١٢ |

- تعليمات المقياس: روعي عند صياغة تعليمات المقياس أن توضع في الصفحة الأولى من المقياس، على أن تكون واضحة وبسيطة، وبحيث توضح الهدف منه وكيفية الإجابة عنه، مع توضيح أن نتائج المقياس لغرض البحث العلمي فقط.
- اجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم اجراء تجربة استطلاعية للمقياس على مجموعة من معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية وعددهم (١٠) معلم، وذلك لما يلي:

- تحديد زمن المقياس: تم حساب زمن المقياس اللازم لتطبيقه بحساب متوسط زمن الإجابة الذي استغرقه أول معلم في الإجابة عن مفردات المقياس والزمن الذي استغرقه آخر معلم، حيث بلغ متوسط الزمن الكلي للمقياس ككل (٤٥) دقيقة.
- حساب ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة " إعادة الاختبار" حيث طبقت الباحثتان المقياس على المعلمين للمرة الأولى ثم طبقته بعد أسبوعين للمرة الثانية؛ ومن ثم حساب معامل الارتباط بين درجات المعلمين في المرة الأولى والمرة الثانية، وجاء معامل ثبات المقياس بنسبة ٨٨٪ وهو معامل ثبات مقبول؛ مما يدل على ثبات المقياس وأن مفرداته تقيس ما وضعت لقياسه.

- حساب صدق المقياس: تحقق صدق المقياس من خلال صدق المحكمين عن طريق عرض المقياس على السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس.
- كما تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس وقد كان معامل الصدق الذاتي وهو (٨٥.٠) وهو يمثل درجة عالية من الصدق الذاتي.
- الصور النهائية للمقياس: بعد التأكد من صلاحية المقياس وعرضه على مجموعة المحكمين وتعديله في ضوء تعديلاتهم ومقترحاتهم، أصبح المقياس جاهز وصالح للتطبيق على مجموعة البحث[١١].

## تجربة البحث (نتائجها- تفسيرها)

للتأكد من فاعلية البرنامج في تنمية الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية، تم إجراء التطبيق الميداني لأدوات البحث، وذلك من خلال:

- اختيار مجموعة البحث: لتطبيق أدوات البحث تم اختيار مجموعة من معلمي المواد الفلسفية التابعين لإدارة عين شمس التعليمية، وذلك في العام الجامعى٢٠٢٢- ٢٠٢٣، وشملت مجموعة البحث على ٢٠ معلم تم تطبيق البرنامج عليهم.

**تحديد التصميم التجريبي للبحث.**

- استخدم البحث التصميم التجريبي ذا المجموعة الواحدة (one group design)، وذلك لما يتسم به من كفاءة وفاعلية، كما أن هذا التصميم يناسب

[١١] ملحق (٧) مقياس أساليب التقويم التكويني.

البحوث والدراسات التي تقدم معالجات جديدة في محتوى وبرامج ومناهج التعليم ولم يسبق للطلاب دراستها.

- التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق مقياس لأبعاد الكفاءة الذاتية ومقياس لأساليب التقويم التكويني على مجموعة البحث وذلك في يوم الأحد الموافق٥/ ٢/ ٢٠٢٣
- تنفيذ البرنامج المقترح: استمر تدريس البرنامج المقترح للمعلمين مدة خمس أسابيع بدءا ٥/ ٢/ ٢٠٢٣ بواقع أربع ساعات أسبوعيًا، ومن ثم يكون مجموع الساعات المخصصة لتنفيذ البرنامج هو ٢٠ ساعة. ويوضح ذلك الجدول الزمنى التالي:

جدول (٥) الجدول الزمنى لتنفيذ البرنامج المقترح

| الموضوع | عنوان الموضوع | عدد الساعات |
|---|---|---|
| الأول | التعلم المرئي | ٤ |
| الثاني | أدارة الصف | ٤ |
| الثالث | أدوات الحكم علي أداء الطلاب | ٤ |
| الرابع | المهارات الاجتماعية | ٤ |
| الخامس | التأمل الذاتي | ٤ |
| المجموع | | ٢٠ساعة |

**التطبيق البعدي لأدوات البحث:**

- بعد الانتهاء من دراسة البرنامج المقترح وتم تطبيق المقياسين على مجموعة البحث، وذلك في يوم الخميس الموافق ٥/ ٣/ ٢٠٢٣.

## تفسير النتائج:

### النتائج المتعلقة بفروض البحث:

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الكفاءة الذاتية ككل لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج من خلال الجدول التالي:

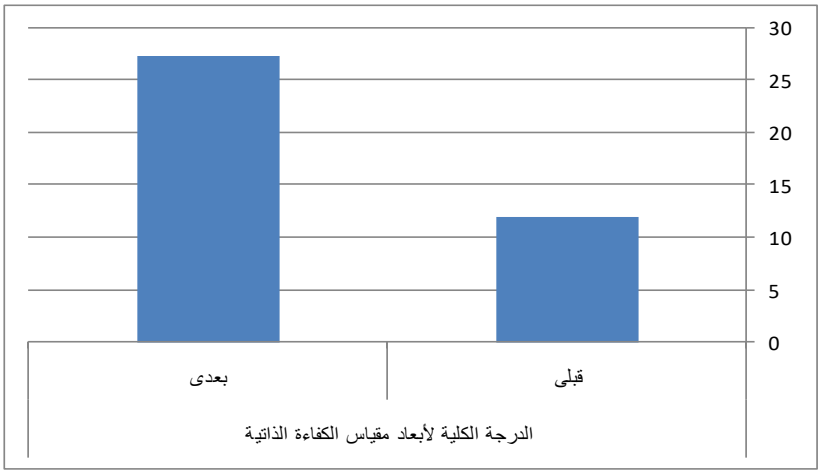
جدول (٦) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها في الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية في القياسيين القبلي والبعدي

| البعد | القياس | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا(١٢) | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية | قبلى | ٢٠ | ١٢.٠٥ | ١.٧٠ | ٣٠.٠٩ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٩٧.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٢٧.٣٥ | ١.٥٣ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث في متوسط الدرجة الكلية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٣٠.٠٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:

---

١- قد رأى كيس Kiess ١٩٨٩( في صلاح أحمد مراد : ٢٤٨ ) أنه إذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي ٠.٠١ فإنها تكون ضعيفة في المتغير التابع ، و إذا كانت تساوي ٠.٠٦ فإنها تكون متوسطة ، و إذا كانت تساوي ٠.١٥ فإنها تكون مرتفعة .




شكل (١) يوضح المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لمجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي

٢. يوجد فرق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسيين القبلي والبعدي على أبعاد الكفاءة الذاتية والدرجة الكلية لصالح القياس البعدي.

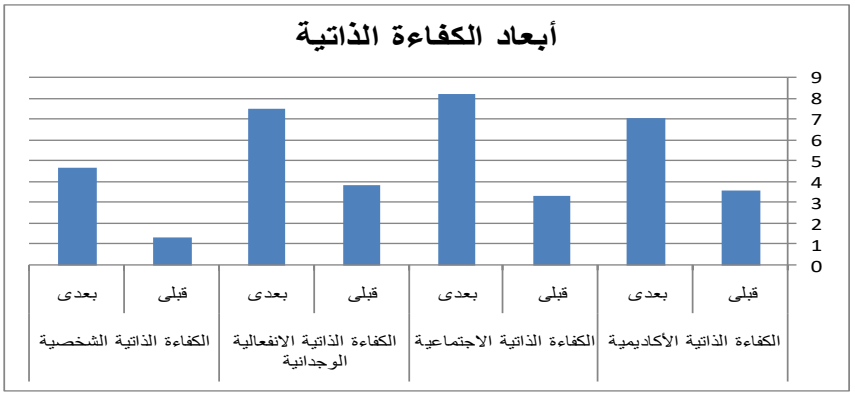
للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (٧) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها في أبعاد الكفاءة الذاتية في القياسيين القبلي والبعدي

| البعد | القياس | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الذاتية الأكاديمية | قبلي | ٢٠ | ٣.٥٥ | ١ | ٩.٤٢ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٨٢.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٧ | ١.٢١ | | | | |
| الكفاءة الذاتية الاجتماعية | قبلي | ٢٠ | ٣.٣٥ | ١.٤٦ | ١٣.٠٤ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٩٠.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٨.٢ | ١.٢ | | | | |

| البعد | القياس | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الكفاءة الذاتية الانفعالية الوجدانية | قبلي | ٢٠ | ٣.٨ | ٠.٩٥ | ١١.١ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٨٦.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٧.٥ | ١.١٥ | | | | |
| الكفاءة الذاتية الشخصية | قبلي | ٢٠ | ١.٣٥ | ٠.٤٩ | ١١.٧ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٨٧.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٤.٦٥ | ١.٠٤ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٩.٤٢ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد الكفاءة الذاتية الاجتماعية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ١٣.٠٤ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد الكفاءة الذاتية الانفعالية الوجدانية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ١١.١ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، و يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد الكفاءة الذاتية الشخصية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ١١.٧ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١. ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:




شكل (٢) يوضح المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس الكفاءة الذاتية لمجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي

٣. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار أساليب التقويم التكويني ككل لصالح التطبيق البعدي.

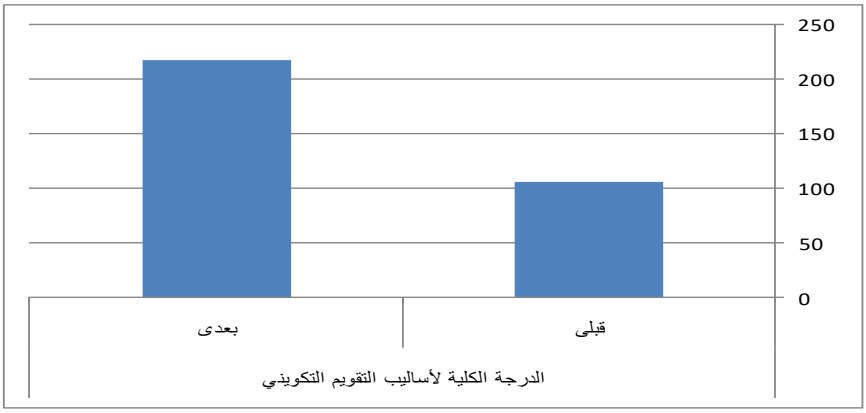
للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج من خلال الجدول التالي:

جدول (٨) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها في الدرجة الكلية لأساليب التقويم التكويني في القياسيين القبلي والبعدي

| البعد | القياس | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية لأساليب التقويم التكويني | قبلي | ٢٠ | ١٠٦.٩٠ | ٦.٣٧ | ٩٦.٤٤ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٩٩.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٢١٨.١٠ | ٦.٤١ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي لمجموعة البحث في متوسط الدرجة الكلية لأساليب التقويم التكويني لصالح

القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٩٦.٤٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١. ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:




شكل (٣) يوضح المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية لأساليب التقويم التكويني لمجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي

٤. يوجد فرق ذات دلاله إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية للقياسيين القبلي والبعدي على أساليب التقويم التكويني لصالح القياس البعدي.

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثتان اختبار " ت " للعينات المرتبطة ويمكن عرض ما توصلت إليه الباحثتان من نتائج من خلال الجدول التالي:

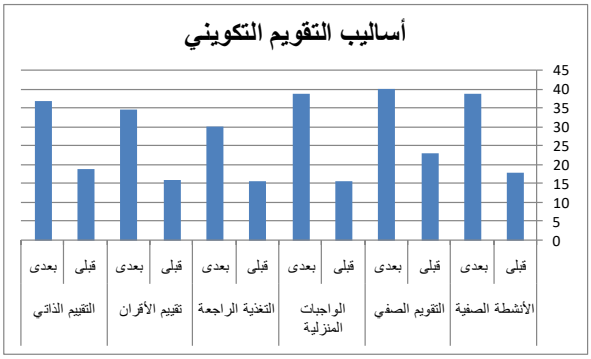
جدول (٩) يوضح الأعداد والمتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ودلالتها في أساليب التقويم التكويني في القياسيين القبلي والبعدي

| البعد | القياس | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأنشطة الصفية | قبلي | ٢٠ | ١٨.٠٠ | ١.٩٧ | ٢٨.٩٢ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٩٧.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٣٨.٦٠ | ٣.٦٠ | | | | |
| | قبلي | ٢٠ | ٢٣.٠٠ | ٣.٠٨ | ٢٩.٩١ | | ٩٧.٠ | كبير |

| البعد | القياس | ن | م | ع | ت | مستوى الدلالة | مربع إيتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقويم الصفي | بعدى | ٢٠ | ٣٩.٨٥ | ٢.٣٧ | | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | | |
| الواجبات المنزلية | قبلي | ٢٠ | ١٥.٥٥ | ٢.٢٤ | ٤٥ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٩٩.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٣٨.٧٠ | ١.٦٩ | | | | |
| التغذية الراجعة | قبلي | ٢٠ | ١٥.٥٠ | ١.٨٥ | ٣٩.٣٤ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٩٨.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٢٩.٨٥ | ٢.٣٩ | | | | |
| تقييم الأقران | قبلي | ٢٠ | ١٥.٩٥ | ٢.٢١ | ٣٩.٢٣ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٩٨.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٣٤.٥٠ | ٢.٦٣ | | | | |
| التقييم الذاتي | قبلي | ٢٠ | ١٨.٩٠ | ٢.٣٤ | ٢٥.٩٩ | دالة إحصائياً عند ٠.٠١ | ٩٧.٠ | كبير |
| | بعدى | ٢٠ | ٣٦.٦٠ | ٢.٧٦ | | | | |

يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد الأنشطة الصفية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٢٨.٩٢ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، كما يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و

البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد التقويم الصفي لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٢٩.٩١ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد الواجبات المنزلية لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٤٥ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد التغذية الراجعة لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٣٩.٣٤ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد تقييم الأقران لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٣٩.٢٣ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ ، و يتضح من الجدول السابق أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في متوسط بعد التقييم الذاتي لصالح القياس البعدي حيث كانت قيمة " ت " = ٢٥.٩٩ و هي دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ . ويمكن توضيح هذه النتيجة من خلال الشكل التالي:




شكل (٤) يوضح المتوسطات الحسابية لأساليب التقويم التكويني للمجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي

## مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج تطبيق أدوات البحث يمكن التوصل إلى:

وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١بين متوسطي درجات المعلمين (مجموعة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية ككل وفى كل بعد من أبعاده الأربعة (الأكاديمية، الاجتماعية، الانفعالية الوجدانية، الذاتية الشخصية) لصالح التطبيق البعدي، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١؛ بين متوسطي درجات المعلمين (مجموعة البحث) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس أساليب التقويم التكويني ككل وفى كل أسلوب من الأساليب على حدا، وذلك لصالح التطبيق البعدي، ويرجع ذلك إلى:

- وضوح فلسفة وأسس البرنامج المقترح والتي تم ترجمتها إلى أهداف معرفية ومهارية ووجدانية ساعدت في تنمية معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهات المعلمين نحو نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي وكذلك تعزيز أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لديهم.
- احتواء البرنامج على محتوى علمي شامل ومتنوع أثرى المعلمين بأسس النظرية وكيفية تطبيقها باستخدام النظرية، كما ساعد المحتوى العلمي المعلمين في معرفتهم بمفهوم الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني واكتسابهم للطرق اللازمة التي تساعدهم في جعل عملية التعلم داخل الفصل واضحة لدي طلابهم والتي مكنتهم من تحقيق الأهداف بطريقة واضحة.
- ما تضمنه البرنامج من أنشطة اثرائية متنوعة قرائية وتحليلية وكتابية فردية وجماعية ساعدت المعلمين على تنمية أبعاد الكفاءة الذاتية وأساليب التقويم التكويني لديهم، كما ساعدت المعلمين في إدراك أسس نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي وطرق تطبيقها مع طلابهم داخل الفصول الدراسية لمعلمي المواد الفلسفية كما عزز البرنامج أبعاد الكفاءة الذاتية المختلفة الجوانب

لدي المعلمين، وعزز لديهم طرق استخدام أساليب التقويم التكويني واستخدامها لمعرفة مدي تحقق الأهداف المرجوة.

- ما تضمنه البرنامج من معلومات ساعدت المعلمين في اكتسابهم مفاهيم ومعارف عن إدارة الصف وأدوات التقويم المختلفة لمتابعة أداء طلابهم وتزويدهم بالمهارات الاجتماعية الواجب التحلي بها وطرق التأمل الذاتي التي تساعدهم وتساعد طلابهم علي تحسين أدائهم.
- ما تضمنه البرنامج من صور وارشادات ومعلومات ساعدت المعلمين كيف يمكن جعل عملية التعلم مرئية وواضحة الأركان بالنسبة لطلابهم داخل الفصول وجعلهم مشاركين في العملية التعليمية.

## توصيات البحث:

في ضوء مشكلة البحث وما كشفت عنه من نتائج يوصى بما يلي:

- إعادة النظر في أهداف برنامج إعداد معلمي المواد الفلسفية في كليات التربية لتتماشى مع نظريات التعلم الحديثة وكيفية تطبيقها على أرض الواقع.
- تعزيز وعي معلمي المواد الفلسفية بنظريات التعلم الحديثة وطرق البحث عنها وتطبيقها.
- توعية المعلمين وتدريبهم الجيد على استخدام وتطبيق أساليب التقويم التكويني لمعرفة مدي تحقق الأهداف المرجوة وتحسين جودة العملية التعليمية.
- الاهتمام بالبناء الفكري للمعلمين وتكوين نموذج جيد لمعلم القرن الحادي والعشرين.
- توعية الطلاب بأساليب التقويم التكويني أثناء دراستهم لمعرفة مدي تقدمهم وتحقيقهم للأهداف التربوية المرجوة وتطوير الذات وفق لأسس علمية وعملية واقعية.

- تعزيز قدرات المعلم لرفع كفاءته الذاتية بمختلف جوانبها من أجل تحسين العملية التعليمية.
- مشاركة كلًا من المعلم والطلاب في العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة، وتحسين التعليم واعتبارهم جزء أساسي من نجاح المنظومة ككل ومشاركين في نجاحها.

**مقترحات البحث:**

انطلاقاً من البحث ونتائجه، يمكن اقتراح مزيد من البحوث والدراسات مثل:

١. برنامج مقترح قائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدي معلمي المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
٢. برنامج مقترح قائم على نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي لتنمية مهارات التفكير عال الرتبة لدي طلاب المرحلة الثانوية الدراسين لمادة علم النفس والاجتماع.
٣. تطوير مقرر علم النفس والاجتماع للمرحلة الثانوية في ضوء نظرية الأطر العقلية للتعلم المرئي لجون هاتي.
٤. برنامج مقترح قائم على الأنشطة الإثرائية لتنمية الكفاءة الذاتية لدي طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم النفس والاجتماع.
٥. برنامج مقترح لمعلمي المواد الفلسفية قائم على أساليب التقويم التكويني لتنمية مهارات التأمل الذاتي.

## قائمة المراجع:

### أولًا: المراجع العربية:

أحمد بن علي الهيداوي وأخرون. (مارس, ٢٠٠٧). التقويم التربوي المستقبلي من التشخيص إلي التكويني إلي الأدائي إلي الحقيقي. *مجلة التطوير التربوي، ٣٤*.

أحمد يحيي الزق. (٢٠٠٩). كفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدي طلبة الجامعة الإردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوي الدراسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- جامعة البحرين – مركز النشر العلمي، ١٠* (٢).

أسامة كمال الدين ابراهيم. (نوفمبر, ٢٠١٨). استراتيجية فائقة الجودة بمعايير النانو تعليمي لتنمية أساليب التقييم التكويني ومحكات الأداء في المهارات اللغوية لدي معلمي اللغة العربية بمدارس النيل المصرية. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، العدد١١* (مجلد ٣٤).

أمل شاكر عوض & سمر محمد الكسجي. (مارس, ٢٠٢١). أثر توظيف التقييم التكويني في تحسين فهم المفاهيم العلمية ورفع مستوي الدافعية نحو تعلم العلوم لدي طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة القدس تامفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، العدد ٣٣* (المجلد ١٢).

أمل عبد الله البوسعيدي. (يونيو, ٢٠٠٥). التقويم التكويني : أسسه النظرية وخصائصه. *رسالة التربية، ٨*.

بهجت حمد عفنان & مفيد أبو موسي. (إبريل, ٢٠٠٩). أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني المحوسب في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة واتجاهتهم نحوها. *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٤٥*.

حسين محمد & عبد الحميد محمود. (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي قائم علي التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدي طلبة الصف الرابع الأساسي في الإردن. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، ٢* (٢)، ٢ : ٣٥.

حنان زيدان. (٢٠١٠). الكفاءة الذاتية للمعلم في علاقتها بالتقدم العلمي لطلابه. *دراسات نفسية*، ٢٠ (١)، ١٤٥- ١٦٨.

خالد يحيي يوسف. (٢٠١٢). برنامج في التقويم التكويني لتنمية الأداء التدريسي والاتجاه نحو التقويم للطلاب المعلمين شعبة الرياضيات. *مجلة كلية التربية بالإسماعلية*، ٢٤ ، ٢٦٧ : ٢٩٢.

سارة عاصم رياض. (أكتوبر, ٢٠٢١). الإسهام النسبي لأسلوب حل المشكلات وتنظيم الذات كمنبئات بالكفاءة الذاتية لدي طلاب الجامعة المتفوقين عقلياً. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ٣١٥: ٣٨٢.

سامر رافع العرسان. (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارات حل المشكلات لدي طلاب حائل والعلاقة بينهما في ضوء المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، جامعة حائل ، كلية التربية، ١٨* (١).

صباح السيد سعد إبراهيم وأخرون. (يوليو, ٢٠٢٠). الكفاءة الذاتية الأكاديمية والوظائف التنفيذية: دراسة عاملية. *مجلة كلية التربية- جامعة بنها*، ٣١ (١٢٣).

صلاح الدين محمود. (٢٠٠٧). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة.

عيسي بن فرج العزيزي. (٢٠١٨). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوي التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدي طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، ٤١*.

عيسي فرج المطيري. (٢٠١٠). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الإبتدائية ومدي توفرها لدي معلمي منطقة المدينة المنورة. *جامعة أم القري- كلية التربية*.

فتحي مصطفي الزيات. (١٩٩٩). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. *المؤتمر السنوي السادس " جودة الحياة"* (صفحة ٣٧٣ : ٤١٧). القاهرة: مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس.

فتحي مصطفي الزيات. (٢٠٠١). نمذجة العلاقات السببية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية وأضطراب السلوك. *ندوة الأضطرابات السلوكية والأنفعالية لدي الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة* (صفحة (٧٥ : ١٨٣)). البحرين: جامعة الخليج العربي.

ليلي بنت عبد الله المزروع. (٢٠٠٧). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدي عينة من طالبات جامعة أم القري. *مجلة العلوم التربوية والنفسية- المملكة العربية السعودية، ٨*، ٦٧ : ٨٩.

محمد الوطيان. (٢٠١٢). أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية للمعلم : دراسة مقارنة وفقًا للجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية. *مجلة العلوم العربية والانسانية*، ٦ (١)، ٤٧٣- ٥١٥.

محمد حافظ موسي أبو ليدة. (٢٠١١). فاعلية استراتيجية تدريس مستندة إلي التقييم التكويني في التحصيل والكفاءة الذاتية الأكاديمية العامة والخاصة لدي الطلبة. *رسالة دكتوراة- كلية العلوم التربوية والتقنية- جامعة عمان العربية: (عمان، الأردن)*.

نجلاء محمد فارس. (يوليو, ٢٠١٧). التفاعل بين نمط التقييم التكويني " الذاتي/ الأقران" عبر نظم إدارة التعلم ومستوي الدافعية" المنخفض/ المرتفع" وأثره علي تنمية مهارات التفكير الناقد والرضا التعليمي لدي طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية – كلية التربية جامعة حلوان، العدد ٣* (المجلد ٢٣).

نضال بنت شعبان الأحمد& أحلام حسن حكمي. (يناير, ٢٠١٩). مستوي الكفاءة الذاتية لدي معلمات العلوم. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، ٢٥ .

نهلة متولي السيد. (٢٠١٠). الكفاءة الذاتية المدركة والدافع للإنجاز لدي طالبات الصف الأول الثانوي المتأخرات دراسياً والعاديات. *مجلة دراسات الطفولة- جامعة عين شمس- كلية الدراسات العليا للطفولة*، ١٣ (٤٧).

نهلة محمود أحمد. (يوليو, ٢٠١٨). أثر توقيت تقديم المكافأت التعليمية بوحدات التعلم المصغر في تنمية مفاهيم الحوسبه السحابية والكفاءة الذاتية الأكاديمية والاستماتاع

بالتعلم لدي طلاب الدراسات العليا. *الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*، ٣٦، ١٨٥ : ٢٥١.

## ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Andrade, H. (2007). Student responses to criteria – referenced self– assessment. *Assessment and evaluation in higher education, 32*(2), 159:181.

Arnold, I. (2011). *Book Review: John Hattie: Visible learning: A synthesis of over 800 meta–analyses relating to achievement.* New York: Routledge, Abingdon. doi: 10.1007/s11159–011–9198–8

Badr Abdelfattah Abdelkafy & Dina Sayed Nasr. (2022, March). The Effect of a Proposed program Based on the Implications of John Hattie's Visible Learning on College Students' English Oral Fluency. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس, 46*(الجزء الأول).

Bandura, A. (1997). Self– efficacy : The exercise of control. New york: w.h. freeman and company.

Bembenutly.H., & Zimmerman,B. (2003). The relation of motivational beliefs and self regulatory process to how work completion and academic achievement. *Paper presented at annual meeting of American Education Research Association*.

Conlon, C. (2011). *Assessment strategies for on line learning.*

Dooleahy, W. (2015). *An integrative summary of the research literature and implications for anew theory of formative*

*assessment.* (t. &. Francis, Ed.) New york: (Eds), Handbook of formative assessment.

etc.el, A. G. (2021, مايو). The effect of formative assessment source on developing mastery motivation among instructional technology students. *مداة البحوث في مجالات التربية النوعية- كلية التربية النوعية- جامعة المنيا, 34*. doi:10.21608/JEDU.2021.60010.1227

Frans, J. P. (2005, August). Assessment in computer supported collaborative ledrning (CSCL) : formative peer assessment in acscl environment: acase study journal of assessment. *Evaluation in higher education, 30*(4), PP:417-444.

Freg, D. F. (2016). making learning visibel reflecting on John Hattie's ideology. *New book ,and upcoming conference session.* March/ April literacy today.

Harrlen, W. (2003). *Enhancing inquiry through formative assessment. Exploration Research and Development Series*. Retrieved from Available: www.Exploratorium. Edu/ifi.

HATTIE, J. (2012). *Visible Learning for Teachers Maximizing impact on learning* (ISBN: 978-0-415-69015-7 (pbk) ed.). New York: Routledge.

Hutcheson, V. H. (2014). Social Coping of Gifted and LGBTQ Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 37*(4).

Ibrahim, B. A. (2022). The Effect of a Proposed Program Based on the Implications of John Hattie's Visible Learning on College. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس, 46*(Part one).

Knudsen, H. (2017). *John Hattie: I'm a statistician, I'm not a theoretician, Nordic Journal of Studies in Educational Policy.* doi:10.1080/20020317.2017.1415048

Marinagi, C. (2011). Web- based adaptive self assessment in higher education . *Education in atechnological world : communicating current and emerging research and technological efforts*.

o`Reilly, M. (2008, نوفمبر). Assessment adviser: directorate general of educational evaluation. *وزارة التربية التعليم – دورية التطوير التربوي, 45*.

Randy, M. (2007). Differences and Similarities in levels of selfefficacy selfefficacy and academic performance among college students enrolled in traditional and online psychology courses. *Journal of educational psychology, 85*(1), 41-48.

Shepard, L. (2005). formative assessment: caveat emptor paper presented at the fature of assessment. *shaping teaching and learning(New york)*.

Urdan, T. (2006). Selfefficacy beliefs of adolescents. *IAP*.

Wiliam, P. (2007). What does research say about form alive assessment. *National council for the teachers of mathematics and science(NCTMS)*.