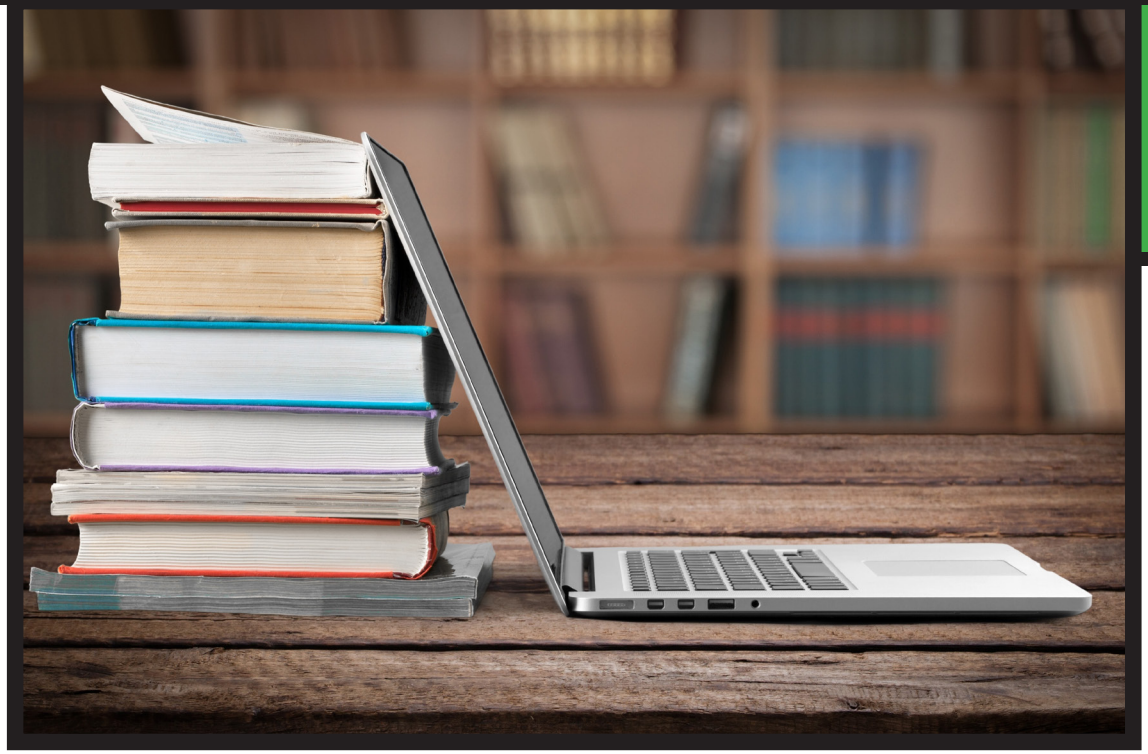

جمعية علم النفس
الأمريكية (APA)

# أفضل ٢٠ مبدأ من علم النفس للتعلم والتعليم للمراحل من التمهيدي إلى الثانوي

ائتلاف علم النفس في المدارس والتعليم

# أفضل ٢٠ مبدأ من علم النفس للتعلم والتعليم
# للمراحل من التمهيدي إلى الثانوي


ائتلاف علم النفس في المدارس والتعليم

المؤلفون المساهمون

Joan Lucariello, PhD (Chair)
Sandra Graham, PhD
Bonnie Nastasi, PhD
Carol Dwyer, PhD
Russ Skiba, PhD
Jonathan Plucker, PhD
Mary Pitoniak, PhD
Mary Brabeck, PhD

Darlene DeMarie, PhD
Steven Pritzker, PhD
Larry Alferink, PhD
Eric Anderman, PhD
Joshua Aronson, PhD
Cynthia Belar, PhD
Hardin Coleman, PhD
Jane Conoley, PhD

Tim Curby, PhD
Robyn Hess, PhD
Randy Kamphaus, PhD
James Mahalik, PhD
Rob McEntarffer, PhD
John Murray, PhD
Sam Ortiz, PhD
Isaac Prilleltensky, PhD

Yadira Sanchez, PsyD
Peter Sheras, PhD
Gary Stoner, PhD
Adam Winsler, PhD
Jason Young, PhD

مشاركون من ذوي العلاقة مع **APA**
Rena Subotnik, PhD
G. Maie Lee, MA
Maha Khalid



تتوفر نسخ مطبوعة لدى:

تتوفر نسخة من هذا التقرير على الموقع الإلكتروني:
http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx

فهرس مرجعي مقترح

American Psychological Association, Coalition for Psychology in Schools and Education. (2015). *Top 20 principles from psychology for preK–12 teaching and learning*. Retrieved from http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx


APA reports synthesize current psychological knowledge in a given area and may offer recommendations for future action. They do not constitute APA policy nor commit APA to the activities described therein. This particular report originated with the Coalition for Psychology in Schools and Education, an APA-sponsored group of psychologists representing APA divisions and affiliated groups.


حقوق الطبع والنشر © ٢٠١٥ لجمعية علم النفس الأمريكية. يمكن إعادة إنتاج هذه المادة وتوزيعها بدون إذن بشرط أن يتم الإشارة إلى الجمعية الأمريكية لعلم النفس. ولا يجوز إعادة طبع هذه المادة أو ترجمتها أو توزيعها إلكترونياً دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر. للحصول على إذن، تواصل بـ APA، الحقوق والتراخيص، ٧٥٠ الشارع الأول، إن إي، واشنطن، دي سي ٢٠٠٠٢-٤٢٤٢.


تضم تقارير جمعية علم النفس الأمريكية المعرفة الحالية في علم النفس في مجال معين، ويمكن أن تقدم توصيات للعمل في المستقبل. وهذه التقارير لا تمثل سياسة جمعية علم النفس الأمريكية ولا تشركها في الأنشطة المذكورة فيها. وقد أعدّ هذا التقرير ائتلاف علم النفس في المدارس والتعليم، وهو عبارة عن مجموعة من علماء النفس تحت رعاية جمعية علم النفس الأمريكي، وهم يمثلون أقسام الجمعية والمجموعات التابعة لها.


ترجمة

د. عبد الرحمن بن سعد العنقري

أ.د. راشد بن حسين العبد الكريم


جامعة الملك سعود
King Saud University
وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية

Center for Excellence in Learning and Teaching

## شكر

تتقدم وكالة الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية بجامعة الملك سعود ممثلة بمركز التميز في التعلم والتعليم بالشكر الجزيل لكل من سعادة الدكتور عبدالرحمن بن سعد العنقري مساعد وكيل الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية لشؤون الخطط؛ وسعادة الأستاذ الدكتور راشد بن حسين العبدالكريم رئيس قسم المناهج وطرق التدريس وذلك لتطوعهما بالترجمة حرصاً منهما على تقديم مادة علمية أصيلة للقارئ العربي والمهتمين بالعملية التعليمية.

والشكر موصول لسعادة الأستاذ الدكتور سعود بن ناصر الكثيري مساعد وكيل الجامعة للشؤون التعليمية والأكاديمية للتطوير التعليمي على اختيار هذا الإنتاج العلمي للترجمة وعلى المراجعة.

كما تتقدم الوكالة بالشكر لكل من الأستاذ أحمد يحيى المكروب بمركز التميز، والأستاذة رسيس عبدالله العنزي طالبة الدكتوراة بقسم علم النفس التربوي بجامعة كنيكتكت بأمريكا؛ وذلك لجهودهم وإسهاماتهم في المراجعة والتدقيق اللغوي. كما تشكر الوكالة جمعية علم النفس الأمريكية (APA) ومركز علم النفس في المدارس والتعليم (CPSE) على إتاحة الفرصة لترجمة هذا الإنتاج العلمي للغة العربية وعلى تعاونهم المثمر.

وتأمل الوكالة أن يساهم هذا المنتج في تحسين الممارسات التعليمية حيث إنه يعتمد على مبادئ علمية مختصرة لتسهيل معرفتها وتبيين تأثيرها، فكل مبدأ منها يمثل قاعدة علمية جوهرية لها أصولها المعرفية ويمكن التوسع فيها وفق قائمة المراجع المزودة في آخر كل مبدأ مما يساهم في تمكين المستفيدين من الإثراء المعرفي، كما أن تلك المبادئ تفتح أبواباً للمهتمين بالتأليف والبحث ينهل منها طلاب المعرفة بما يعزز ثقافة تأصيل الممارسات التعليمية على أسس ومبادئ علمية ويرفع مستوى جودتها.

والله ولي التوفيق

# الفهرس


أفضل ٢٠ مبدأ من علم النفس للتعلم والتعليم للمراحل من التمهيدي إلى الثانوي ..... ٣

مقدمة ..... ٤

المنهجية ..... ٥

أفضل ٢٠ مبدأ ..... ٧

كيف يفكر ويتعلم الطلبة؟ المبادئ ١ — ٨ ..... ٧

ما الذي يحفز الطلبة؟ المبادئ ٩ — ١٢ ..... ١٦

لماذا يكون السياق الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والاتزان العاطفي مهماً لتعلم الطلبة؟ المبادئ ١٣-١٥ ... ٢١

كيف يمكن إدارة الصف بالشكل الأفضل؟ المبادئ ١٦-١٧ ..... ٢٤

كيف تقيّم تقدم الطلبة؟ ١٨-٢٠ ..... ٢٦

## أفضل ٢٠ مبدأ من علم النفس للتعلم والتعليم للمراحل من التمهيدي إلى الثانوي

**المبدأ ١** اعتقادات أو تصوُّرات الطلبة عن الذكاء والقدرة تؤثر في تعلمهم وأدائهم المعرفي.

**المبدأ ٢** ما يعرفه الطلبة مسبقاً يؤثر في تعلمهم.

**المبدأ ٣** تعلم الطلبة ونموهم المعرفي ليسا محدودين بمراحل النمو العامة.

**المبدأ ٤** التعلم يعتمد على السياق، لذا فإن تعميم التعلم لسياقات جديدة ليس عفويا بل يحتاج إلى تهيئة.

**المبدأ ٥** اكتساب المعرفة والمهارة على المدى الطويل يعتمد بشكل كبير على الممارسة.

**المبدأ ٦** التغذية الراجعة الواضحة والتفسيرية وفي الوقت المناسب تعتبر مهمة لتعلم الطلبة.

**المبدأ ٧** التنظيم الذاتي للطلبة يساعد على التعلم ويمكن تعليم مهارات تنظيم الذات.

**المبدأ ٨** يمكن تنمية إبداع الطلبة.

**المبدأ ٩** يميل الطلبة إلى الاستمتاع بالتعلم والأداء بشكل أفضل عندما يكونون مدفوعين للإنجاز من الداخل، بدلا من الخارج.

**المبدأ ١٠** يثابر الطلبة تجاه الأنشطة الصعبة ويتعاملون مع المعلومات بشكل أعمق عندما يتبنون أهداف إتقان بدلا من أهداف أداء.

**المبدأ ١١** توقعات المعلمين من طلابهم تؤثر في فرص الطلبة للتعلم وفي دافعيتهم وفي نتائج تعلمهم.

**المبدأ ١٢** وضع أهداف قصيرة المدى (قريبة) ومحددة وذات تحد معقول يعزز الدافعية أكثر من تحديد أهداف طويلة المدى (بعيدة) وعامة وصعبة.

**المبدأ ١٣** التعلم يحدث في سياقات اجتماعية متعددة.

**المبدأ ١٤** العلاقات الشخصية والتواصل مهم لكل من عملية التعليم والتعلم والنمو الاجتماعي العاطفي للطلبة.

**المبدأ ١٥** الاتزان العاطفي يؤثر في الأداء التربوي والتعلم والنمو.

**المبدأ ١٦** يمكن تعلم وتعليم التوقعات للسلوك الصفي والتفاعل الاجتماعي باستخدام مبادئ سلوك مثبتة علميا وطرق تدريس فعّالة.

**المبدأ ١٧** الإدارة الفاعلة للصف تقوم على (ا) وضع توقعات عالية وإيصالها للطلبة، (ب) تنمية علاقات إيجابية باستمرار، (ج) توفير مستوى عالٍ من دعم الطلبة.

**المبدأ ١٨** التقييم التكويني والتقييم الختامي كلاهما مهم ومفيد، لكن يحتاجان إلى أساليب وتفسيرات مختلفة.

**المبدأ ١٩** مهارات الطلبة ومعارفهم وقدراتهم تقاس بشكل أفضل عن طريق عمليات تقييم ذات أُسُس في علم النفس وبمعايير محددة جيدا للحصول على الجودة والعدالة.

**المبدأ ٢٠** فهم بيانات التقييم يعتمد على تفسير واضح ومناسب وعادل.

## مقدمة

يساهم علم النفس كثيراً في تحسين التعليم والتعلم في القاعة الدراسية، ويرتبط التعليم والتعلم ارتباطاً جذرياً بالعوامل الاجتماعية والسلوكية للنمو الإنساني، بما في ذلك المعرفة والدافعية والتفاعل الاجتماعي والتواصل. ويمكن أيضاً لعلم النفس أن يقدم إضاءات هامة عن التدريس الفعَّال وبيئة الدراسة المشجعة على التعلم والاستخدام الملائم لأساليب التقييم، بما في ذلك البيانات والاختبارات والقياس وكذا طرق البحث التي توجه الممارسة. ونقدم هنا أهم المبادئ من علم النفس– »أفضل ٢٠ مبدأ«–التي يمكن أن تخدم التعليم والتعلم بشكلٍ كبير من مرحلة التمهيدي حتى الصف ١٢، وأيضاً آثار كل واحد منها عند تطبيقه في القاعة الدراسية. وكل مبدأ تمت عنونته ووصفه وزُوّد بالدراسات المتعلقة به ووُضّح مدى ارتباطه بالقاعة الدراسية.

إن عملية تحديد مبادئ علم النفس وتهيئتها للاستخدام من قبل الممارسين في مرحلة التمهيدي إلى الصف الثاني عشر قد قام به ائتلافٌ من علماء نفس يعرف بائتلاف علم النفس في المدارس والتعليم، بدعم من جمعية علم النفس الأمريكية (APA). و الائتلاف هو مجموعة أكاديمية لترجمة علم النفس كي يستخدم في القاعة الدراسية؛ لأن أعضاءه مجتمعين يمثلون طيفاً واسعاً من المجالات الفرعية لعلم النفس بما فيها: التقويم والقياس والإحصاء وعلم نفس النمووعلم النفس الاجتماعي والشخصية وعلم نفس الجمال والإبداع والفن وعلم النفس الاستشاري وعلم النفس التربوي وعلم النفس المدرسي وعلم النفس الإرشادي وعلم النفس المجتمعي وعلم نفس المرأة وعلم نفس التقنية و الإعلام وعلم النفس والعلاج النفسي للجماعات وعلم الدراسات النفسية للرجال و الذكورية و علم النفس السريري للطفل و المراهق.

يشترك أيضاً مع الائتلاف علماء نفس من التربويين والعلماء يمثلون جمعيات، وأيضاً مختصون في شؤون الأقليات العرقية والاختبار والتقويم ومدرسو علم النفس في المرحلة الثانوية والأطفال والشباب والأسرة وجمعيات علم النفس الفخرية. وأعضاء الائتلاف يعملون في مدارس من مرحلة التمهيدي إلى الصف الثاني عشر وفي كليات وأقسام التربية والفنون الحرة والعلوم في الجامعات، وبعضهم لديهم أعمال مستقلة، وجميع الأعضاء لديهم خبرة في تطبيقات علم النفس في الطفولة أو تعليم المرحلة الابتدائية والثانوية أو التربية الخاصة.

**هذا الائتلاف على وجه التحديد وجمعية علم النفس الأمريكية عموماً مُنخرط في وضع علم النفس كممارسة عملية لمعلمي مرحلة التمهيدي إلى الصف الثاني عشر لأكثر من عقد من الزمن.**

هناك العديد من الوحدات والتقارير للمعلمين APA (http://www.apa.org/ed/schools/index.aspx)تم نمذجة مشروع «أفضل ٢٠» على جهد سابق لـ APA لتحديد المبادئ النفسية المتمركزة على المتعلم (١٩٩٧) وهذه المبادرة تُحدّث وتُوسّع نطاق تلك المبادئ.

## المنهجية

المنهجية التي قادت للوصول لأفضل ٢٠ مبدأ كانت كما يلي: اشتركَ الائتلاف — الذي يعمل على غرار لائحة إجماع المعاهد الوطنية للصحة – في عدد من الأنشطة. **أولاً، طُلب من كل عضو أن يحدد تكوينين أو «نواتين لمبدأين»** (Embry & Biglan, 2008) **من علم النفس يعتقد أنها أساسية لتسهيل نجاح التعليم والتعلم في القاعة الدراسية. وقاد هذا الإجراء إلى تحديد ٤٥ مبدأ أو نواة لمبدأ تقريباً.**

وبعد ذلك، اُتخذت خطوات لتصنيف هذه المبادئ والتحقق من صحتها ودمجها. وكانت الخطوة الأولى هي تجميع المبادئ الخمس والأربعين بناءً على محاور مهمة لتطبيقات القاعة الدراسية (مثال. كيف يفكر ويتعلم الطلبة؟) وعمل ذلك بشكل متكرر على عدد من لقاءات الائتلاف.

ثانياً، تم إجراء التحقق من صحة الخمس والأربعين مبدأ. وقد تم تحليل عدد من منشورات الخطة الوطنية المتعلقة بالتعليم من أجل تحديد ما إذا كان كل واحد من هذه المبادئ سبق تحديده من المجتمع التعليمي الواسع كمهم جداً لممارسة المعلم. وأجريت تحليلات متعددة بناء على معايير الجمعية الأمريكية لعلم النفس لمنهج علم النفس في الثانوية ومبادئ التعليم والتعلم في اختبار PRAXIS لخدمات الاختبارات التعليمية (ETS) ووثائق من المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE)، ومعايير inTASC (جمعية ما بين الولايات لدعم وتقييم المعلمين)، وكتاب مشهور في علم النفس التربوي، وبرنامج عمل التدريب والممارسة للجمعية الوطنية لمتخصصي علم النفس المدرسي. دُرست هذه الوثائق للبحث عن أدلة عما هو متوقع من المعلمين معرفته أو عمله وعما إذا كان يمكن لهذه التوقعات أن تُربَط بالمبادئ التي سبق للائتلاف تحديدها. وكان هناك تأييد لكل المبادئ في واحدة من الوثائق أو أكثر؛ لذا تم الإبقاء على جميع المبادئ حتى الخطوة القادمة من عملية التحقق.

استُخدمتْ منهجية دلفاي المعدلة (على غرار تقرير معهد الطب *لتطوير التعليم الطبي: تحسين المفردات السلوكية والاجتماعية لمنهج كلية الطب*) لكي يتم تحديد أهم المبادئ من الخمسة والأربعين. وباستخدام نظام معياري، قيّم كل أربعة أعضاء من الائتلاف كل واحد من المبادئ وأعطى كل مبدأ رقم أولوية عالي أو متوسط أو منخفض (١-٣) ومن ثم حساب متوسطات القيم لكل واحد. وبناءً على متوسطات القيم، تم الاستغناء عن المبادئ منخفضة القيم مما أبقى ٢٢ مبدأ. وبعد ذلك تم تحليل علاقة هذه المبادئ ببعضها وتوليفها للعشرين مبدأ النهائية المقدمة هنا.[1]

بعد ذلك تم تصنيف أفضل ٢٠ مبدأ إلى خمسة مجالات للأداء النفسي. وتتعلق المبادئ الثمان الأولى بالإدراك والتعلم وتتطرق لسؤال **كيف يفكر ويتعلم الطلبة؟** وتناقش الأربعة التالية (٩-١٢) سؤال **ماذا يحفز الطلبة؟** وتتعلق الثلاث التابعة (١٣-١٥) بالسياق الاجتماعي والانفعالي المؤثر على التعلم وتركز على سؤال **لماذا السياق الاجتماعي والعلاقات التفاعلية والاتزان العاطفي مهمة لتعلم الطلبة؟** ويتعلق المبدئان التاليان (١٦-١٧) بكيفية تأثير السياق على التعلم ويتطرق **لسؤال كيف يمكن للقاعة الدراسية أن تُدار بشكل أفضل؟** وفي النهاية، المبادئ الثلاثة الأخيرة (١٨-٢٠) تدرس سؤال **كيف يمكن للمدرسين تقييم تقدم الطلبة؟**

### مراجع


American Psychological Association, Learner-Centered Principles Work Group. (1997). *Learner-centered psychological principles: A framework for school reform and design*. Retrieved from http://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf

Benassi, V. A., Overson, C. E., & Hakala, C. M. (Eds.). (2014). *Applying the science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum*. Retrieved from http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php



ونود أن نشكر أيضاً المؤلفين على ما قدموه من المساهمات القيمة في تصورنا لهذا العمل وهم: Henry Roediger III (٢٠١٣)؛ John Dunlosky, Katherine Rawson, Elizabeth Marsh, Mitchell Nathan, and Daniel Willingham (٢٠١٣) وجمعية تدريس علم النفس (Benassi, Overson, & Hakala, ٢٠١٤)، و Lucy Zinkiewicz, Nick Hammond, and Annie Trapp (٢٠٠٣) من جامعة نيويورك


١ نود أيضا أن نشكر المساهمة القيمة في وضع تصور عملنا للمؤلفين التالية أسماؤهم

*chology: A blueprint for training and practice III*. Retrieved from http://www.naspcenter.org/resources-and-publications/resources

Zinkiewicz, L., Hammond, N., & Trapp, A. (2003). *Applying psychology disciplinary knowledge to psychology teaching and learning: A review of selected psychological research and theory with implications for teaching practice*. York, UK: University of York.

Council of Chief State School Officers' Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *Model core teaching standards: A resource for state dialogue*. Retrieved from http://www.ccsso.org/Documents/2011/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_2011.pdf

Cuff, P. A., & Vanselow, N. A. (Eds.). (2004). *Enhancing the behavioral and social sciences in medical school curricula*. Washington DC: National Academies Press.

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14,* 4–58. doi:10.1177/1529100612453266

Educational Testing Service. (2015). *Principles of learning and teaching*. Retrieved from https://www.ets.org/praxis/prepare /materials/5622

Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*(3), 75–113. doi:10.1007/s10567-0080036-x

Institute of Medicine. (2004). *Improving medical education: Enhancing the behavioral and social science content of medical school curricula*. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20669422

Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest, 14*, 1–3. doi:10.1177/1529100612454415

Whitlock, K. H., Fineburg, A. C., Freeman, J. E., & Smith, M. T. (2005). *National standards for high school psychology curricula*. Retrieved from the APA website: http://www.apa.org/about /policy/high-school-standards.pdf

Woolfolk, A. (2013). *Educational psychology* (12th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ysseldyke, J., Burns, M., Dawson, P., Kelley, B., Morrison, D., Ortiz, S., . . . Telzrow, C. (2006). *School psy-*

# كيف يفكر ويتعلم الطلبة؟

## المبدأ ١ اعتقادات أو تصوُّرات الطلبة عن الذكاء والقدرة تؤثر في تعلمهم وأدائهم المعرفي.

### التوضيح

الطلبة الذين يعتقدون أن الذكاء مرن وليس جامداً يتصفون على الأرجح بطريقة تفكير «متزايدة» أو «متطورة» عن الذكاء. أما أولئك الذين لديهم نظرة معاكسة بأن الذكاء صفة ثابتة فيميلون للتقيد بنظرية «كينونة» الذكاء، وهؤلاء يركزون على أهداف الأداء ويعتقدون أنهم بحاجة مستمرة لإظهار وإثبات ذكائهم؛ مما يجعلهم أكثر تردداً في التصدي لمهام أكثر تحدياً؛ وعرضة أكثر للتغذية الراجعة السلبية مقارنة بطلبة لديهم نظرة تزايدية للذكاء. إن الطلبة الذين يحملون نظرة تزايدية للذكاء يركزون عموماً على أهداف التعلم ويكونون أكثر رغبة في التصدي لمهام أكثر تحدياً من أجل اختبار وتوسيع ذكائهم وقدراتهم (مقارنة بإثباتها بشكل دفاعي). لذا، يتجاوزون الفشل والتغذية الراجعة السلبية بشكل أسهل. وبناءً على ذلك، فالطلبة الذين يعتقدون أن من الممكن تحسين القدرة والذكاء يميلون لأداء أفضل في المهام الإدراكية المتنوعة وفي مواقف حل المشكلات.

إن إحدى الطرق المبنية على الأدلة لتعزيز طريقة التفكير المتطور تتمثل في إطار ما يعزوه المعلمون لأداء الطلبة. فعندما يتعرض الطلبة للفشل فمن المحتمل أن يسألوا «لماذا؟» والإجابة على هذا السؤال تكون سببية. والعزو السببي، والذي يرتبط باعتقاد النمو والكيان على التوالي يُميز بين الطلبة ذوي الدافعية وغير ذوي الدافعية. والعزو الذي يميل إلى إلقاء اللوم على قدرة الفرد («أنا فشلت لأنني لست ذكياً بقدر كافٍ») مرتبط بالرأي القائل بأن الذكاء ثابت. وفي المقابل، فإن العزو الذي يلقي اللوم على نقص الجهد («أنا فشلت لأنني لم أحاول بقدر الكفاية») يعكس بصفة عامة نظرة تزايدية أو نمواً للذكاء. ويستطيع الطلبة مواجهة الموقف بشكل أفضل عندما يُعزَى الفشل لنقص الجهد وليس للقدرة الضعيفة لأن الجهد غير ثابت (يتغير الجهد مع الزمن)، ويمكن التحكم به (يمكن للطلبة عموماً المحاولة بشكل أكبر إذا رغبوا).

### أهميته للمعلمين

عندما يعزو المعلمون ضعف أداء الطالب لأسباب مُتَحكّم بها وقابلة للتعديل مثل نقص الجهد أو اختيار ضعيف للطريقة فإنهم يُتيحون للطلبة الأمل أو التوقع أن الأمور يمكن أن تكون أفضل مستقبلاً. **ويمكن للمعلمين أن يعززوا اعتقاد الطلبة أنه يمكن لقدراتهم وذكائهم أن يتطورا بالجهد والخبرة عن طريق تطبيق استراتيجيات مختلفة:**

- يمكن للمعلمين أن يوضحوا للطلبة أن فشلهم في أي مهمة ليس بسبب الافتقار للقدرة بل إن أداءهم يمكن تحسينه، وخاصة مع بذل مزيد من الجهد أو باستخدام استراتيجيات مختلفة. وغالباً ما يقود عزو الفشل للقدرة الضعيفة إلى ترك العمل عندما يواجهون الفشل. لذلك، عندما يعتقد الطلبة أن أداءهم يمكن أن يتحسن فإنهم يُنمّون قناعات يمكن بدورها أن تجلب معها الدافعية والمثابرة لمجابهة مسائل أو مواد صعبة.
- يجب على المعلمين أن يتجنبوا الأسباب المعتمدة على القدرة عندما تكون المهمة سهلة نوعاً ما. على سبيل المثال، عندما يُثني المعلمون على طالب بقول «أنت ذكي جداً» بعد انتهاء الطالب من مهمة أو الإجابة على سؤال نسبياً لا يمثل تحدياً؛ فإن المعلم وبشكل غير مقصود يشجع ذلك الطالب أن يربط الذكاء مع السرعة والافتقار لبذل الجهد، ويكون هذا الربط مشكلة عندما يُقدم للطلبة لاحقاً مواداً أكثر تحدياً أو مهات تحتاج لزمن أو جهد أطول أو استخدام طرق مختلفة.
- يحتاج المعلمون أن يكونوا حكماء في استخدام الثناء، مع التأكيد على ربط محتوى الثناء بالجهد أو الطرق الناجحة وليس القدرة. ويمكن للمعلمين وبشكل غير مقصود إيصال تلميحات غير ملحوظة وغير مباشرة تتعلق بضعف القدرة خصوصاً عندما يحاولون حماية الاعتداد بالذات للطلبة المعرضين للفشل. على سبيل المثال، ربما لا يكون منح الثناء على النجاح في مهمة سهلة نسبياً مطمئناً أو معززاً للطالب. في الحقيقة، مثل هذا الثناء ربما يقلل الدافعية لأنه قد يوحي بأن الطالب لا يملك القدرة على النجاح أمام مهمة أكثر صعوبة (مثال. « لماذا يُثني عَلَيّ معلمي حين أجبت بشكل صحيح عن تلك المسائل البسيطة؟»[2]

---

٢ انظر وحدة الثناء في APA:
using-praise.aspx/http://www.apa.org/education/k12

- ربما يحتاج المعلمون عندما يقدموا للطلبة مواداً أو مسائل صعبة أن يكونوا على دراية بالحالات التي يبذل فيها الطلبة جهداً قليلاً أو متوسطاً أو غير مكتمل. ربما يعكس هذا العجز الشخصي خوف الطالب من الحرج أو الفشل («إذا لم أقدم أصلاً على المحاولة، فلن يعتقد الناس أنني غبي إذا فشلت»).

- عندما يكون المعلمون متسقين في جهدهم لتقديم المساعدة لجميع الطلبة ويقدمون نقداً معتدلاً بنّاءً بعد الفشل؛ فإن الطلبة على الأرجح سوف يَعزُون فشلهم للافتقار للجهد، وسيعتقدون أن تعبيرات المعلمين ذوي التطلعات العالية تجعلهم مستقبلاً يؤدون بشكل أفضل. ويمكن أن يفسر الطلبة المساعدة التي لا داعي لها والتأثر العاطفي من قبل المعلم بعد فشل الطالب على أنها تلميحات حول القدرة الضعيفة وخاصة عندما لا يحصل الطلبة الآخرون على المساعدة.

- ولكي نكون واضحين، نحن لا نقترح ألا يُثني أو يساعد المعلمون طلبتهم مطلقاً أو أن يعبروا دائماً عن إحباطهم (عوضاً عن التعاطف) أو يمنحوا نقداً بنّاءً (عوضاً عن التشكي). إن أي تغذية راجعة تعتمد على عدد من العوامل مبنية على حكم المعلم على الحالة. والرسالة العامة هي أن مبادئ العزو والتي ترتبط بشكل دقيق بالاعتقاد الراسخ؛ تساعد في تفسير كيف أن سلوكيات بعض المعلمين ذوي النوايا الحسنة ربما كان لها تأثيرات غير متوقعة أو حتى سلبية على اعتقادات الطلبة حول قدراتهم الذاتية.

## مراجع


Aronson, J., Fried, C., & Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*,113–125. doi:10.1006/jesp.2001.1491

Aronson, J., & Juarez, L. (2012). Growth mindsets in the laboratory and the real world. In R. F. Subotnik, A. Robinson, C. M. Callahan, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neuroscience to gifted education* (pp. 19–36). Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development, 7*8(1), 246–263. doi:10.1111/j.14678624.2007.00995.x

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Random House.

Good, C., Aronson, J., & Inzlicht, M. (2003). Improving adolescents' standardized test performance: An intervention to reduce the effects of stereotype threat. *Journal of Applied Developmental Psychology, 24*, 645–662. doi.org/10.1016/j.appdev.2003.09.002


## المبدأ ٢ ما يعرفه الطلبة مسبقاً يؤثر في تعلمهم.

### التوضيح

يأتي الطلبة للصف الدراسي بمعارف مبنية على خبراتهم اليومية وتفاعلهم الاجتماعي وبديهتهم وما درسوه في الماضي وفي أماكن أخرى. وتؤثر هذه المعرفة السابقة على كيفية دمج التعلم الجديد؛ لأن ما سبق وتعلمه الطلبة يتفاعل مع المواد التي يتم تعلمها. **وبناءً على ذلك، يتألف التعلم من إضافة إلى معرفة الطالب الموجودة، وهو ما يعرف بالنمو المفاهيمي، أو من تحوير ومراجعة معرفة الطالب، وهو ما يعرف بالتغيير المفاهيمي.** ويحدث التعلم بوصفه نمواً مفاهيمياً عندما تكون معرفة الطالب متسقة مع المواد المراد تعلمها. ويتطلب الأمر تغييراً مفاهيمياً عندما تكون معرفة الطالب بالمعلومة الصحيحة غير متسقة أو خاطئة. في هذه الحالات، فإن معرفة الطالب تتضمن «مفاهيم خاطئة» أو «مفاهيم بديلة». وهناك العديد من المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة ولدى المعلمين، وعلى وجه التحديد في مواد مثل الرياضيات والعلوم.[3] ويمكن للمعلمين أن يعرفوا مدى استيعاب طلبتهم الحالي في مجال موضوع محدد عن طريق إعطاء اختبار قبلي لتقييم معرفة الطلبة قبل شرح موضوع ما. ويمكن استخدام هذا النوع من التقييم–يسمى تقييم تكويني–كنوع من الاختبار القبلي أو كمستوى مرجعي لمعارف الطلبة.

---

٣ لمزيد من مناقشة أكثر تفاصيلاً وقائمة وتعاريف لهذه المفاهيم الخاطئة /المفاهيم البديلة، انظر "How Do I Get My Students Over Their Alternative Concepts (Misconceptions) for Learning?" http://www.apa.org/education/k12/misconceptions.aspx

عندما يوضح التقييم المرجعي أن الطلبة لديهم مفاهيم خاطئة؛ فإن التعلم يتطلب تغييراً مفاهيمياً–أي تعديلاً أو تحويراً لمعرفة الطلبة. ويُعد الوصول للتغيير المفاهيمي للطلبة أكثر تحدياً للمعلمين مقارنة بإحداث نمو مفاهيمي؛ لأن المفاهيم الخاطئة من المرجح أن تكون محصنة بالتبريرات ومقاومة للتغيير. والطلبة –كأي فرد– قد يمانعون من تغيير تفكيرهم، باعتباره مألوفاً لديهم. إضافة إلى أن الطلبة عموماً لا يدركون أن مفاهيمهم خاطئة ولذلك يعتقدون بصحتها.

### أهميته للمعلمين

يمكن للمعلمين أن يكون لهم دور فعَّال في تحقيق كل من النمو المفاهيمي والتغيير المفاهيمي للطلبة:

- عندما يوضّح التقييم الأولي بأن معرفة الطلبة الحالية متسقة مع المفاهيم المقرر تدريسها في المنهج؛ فإن المعلمين يستطيعون الاستفادة من النمو المفاهيمي عن طريق إشراك الطلبة في تفاعل تأملي وذي مغزى مع المعلومات المراد تعلمها. وربما يشمل ذلك إشراك الطلبة في أنشطة مثل القراءة، والتعريف، والتلخيص، والتركيب، وتطبيق المفاهيم، والمشاركة في أنشطة عملية.
- مجرد إخبار الطلبة بأن عليهم أن يفكروا بشكل مختلف، أو مجرد استخدام استراتيجيات طرقٍ تدريس لإحداث نمو مفاهيمي؛ لن يقود عموماً لتغيير ملموس في تفكير الطلبة. إن إحداث التغيير المفاهيمي يتطلب استخدام المعلمين لاستراتيجيات تعليمية محددة. وكثير من هذه الاستراتيجيات يستلزم أساليب تعجّل بإظهار التنافر أو التناقض المعرفي في أذهان الطلبة لمساعدتهم في جعلهم يدركون التعارض بين تفكيرهم والمواد أو المفاهيم الصحيحة. على سبيل المثال:
  - يمكن للمعلمين أن يُتيحوا للطلبة لعب دور نشط في توقع الحلول أو الإجراءات وبعد ذلك توضيح الخلل في هذه التوقعات.
  - يمكن للمعلمين أن يقدموا للطلبة معلومات أو بيانات موثوقة تكون مخالفة لفهمهم الخاطئ.

### مراجع


Eryilmaz, A. (2002). Effects of conceptual assignments and conceptual change discussions on students' misconceptions and achievement regarding force and motion. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(10), 1001–1015. doi.org/10.1002 / tea.10054

Holding, M., Denton, R., Kulesza, A., & Ridgway, J. (2014). Confronting scientific misconceptions by fostering a classroom of scientists in the introductory biology lab. *American Biology Teacher, 76*(8), 518–523.

Johnson, M., & Sinatra, G. (2014). The influence of approach and avoidance goals on conceptual change. *Journal of Educational Research, 107*(4), 312–325. doi:10.1080/00220671.2013.807492

Mayer, R. E. (2011). *Applying the science of learning*. Boston, MA: Pearson.

Pashler, H., Bain, P. M., Bottge, B. A., Graesser, A., Koedinger, K. R., McDaniel, M., & Metcalfe, J. (2007). *Organizing instruction and study to improve student learning* (NCER 2007-2004). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research. Retrieved from http://ies.ed.gov/ncee/wwc/practiceguide/1

Savinainen, A., & Scott, P. (2002). *The Force Concept Inventory: A tool for monitoring student learning*. *Physics Education, 37*(1), 45–52.


## المبدأ ٣ تعلم الطلبة ونموهم المعرفي ليسا محدودين بمراحل النمو العامة.

### التوضيح

الاستدلال عند الطلبة غير مقصور أو محدد بمرحلة تطور إدراكية مربوطة بالعمر أو المستوى الدراسي. وبدلاً من ذلك، فإن البحوث الجديدة عن التطور المعرفي أزالت الاعتبار عن نظرية المراحل هذه. فقد وُجد أن لدى الرُّضَع كفايات مبكرة وربما فطرية (بيولوجية بطبيعتها) في محاور معينة. على سبيل المثال، يمكن للأطفال أن يملكوا معرفة بمبادئ تتعلق بالعالم المادي (مثال، تتم إزاحة الأجسام الثابتة عندما تصبح على اتصال مع أجسام متحركة أو أن الأجسام غير الحية بحاجة للدفع لتكون في حركة)، والسببية البيولوجية (مثال، تختلف الكائنات الحية عن الكائنات غير الحية)، والأرقام/الحساب (مثال، استيعاب القيم الرقمية حتى ثلاث خانات). وكشفت دراسات النمو المعرفي والتعلم التي تركز على الخلفية المعرفية أو البنية المعرفية للطلبة أن لهما في الواقع عدداً من التراكيب. على سبيل المثال، يملك الطلبة

بنية تُعرف بالسمات (التمثيل العقلي)، الذي يوجه فهمهم عندما يواجهون نصاً أو أحداثاً.

إن الأساليب السياقية للتعلم والنمو المعرفي تصف كيف يؤثر السياق على الإدراك. ويشير مؤيدو أساليب الإدراك إلى أنه يمكن للإدراك أن يعتمد على التفاعل الشخصي بحيث أنه يمكن تعزيز استدلال الطلبة لمستويات أفضل تقدماً عندما يتفاعل الطلبة مع آخرين أكثر قدرة و /أو مع مواد أكثر تقدماً. وتكون هذه الاستراتيجية فعالة خصوصاً عندما يتم طرح مواد ليست قريبة جداً أو بعيدة جداً من المستوى الأدائي الحالي للطلاب. يمكن تصور هذا المبدأ فيما يسمى بنطاق النمو القريب. وتدعم أيضاً الأساليب السياقية فكرة أن الإدراك يمكن «حدوثه» حيثما تنشأ المعرفة من خلال الممارسات الحياتية للناس في المجتمع. أي ينظر للتعلم أنه المشاركة في المجتمعات المحلية مع تدرج الطلبة في اكتساب أنشطة قائمة (مثل الزراعة، وتعلم حرفة، أو التكيف مع التوقعات المجتمعية) وبهذا يمكن النظر للتعليم الرسمي كممارسة.

**في الإجمال، يكون الطلبة قادرين على تفكير وسلوك بمستويات عليا عندما (أ) يكون هناك أساس بيولوجي (كفايات مبكرة) للمعرفة في المجال، (ب) يكون لدى الطلبة ألفة أو خبرة سابقة بمجال معرفي، (ج) يكون هناك تفاعل مع مواد صعبة أو آخرين ذوي قدرات أعلى، و (د) يكون الطلبة في سياق اجتماعي-ثقافي مألوف لهم من خلال الخبرة.** وعلى العكس، عندما يكون المجال المعرفي المحدد غير مألوف للطلبة، أو لا يجدون التحدي في سياق أشخاص آخرين أو مواد تعليمية، أو يجدون سياق التعلم غير مألوف، فإن استدلالهم يمكن أن يكون بسيطاً جداً.

## أهميته للمعلمين

يكون توقع المعلمين للمواد التي يمكن تقديمها وطريقة تقديمها أكثر فعالية عندما يأخذون في الحسبان المجال المرتبط والسياق المعرفي لطلبتهم. ويمكن استخدام التقييم الأولي لتقييم هذه المعرفة ويمكن أن تكون النتائج مفيدة جداً لتصميم التدريس. يمكن لمستويات تطور الطلبة أن تساعد المعلمين لتقرير أي من الخبرات التدريسية يمكن أن تكون مناسبة ومرتبطة، ولكن لا يفترض بالضرورة أن يتم النظر للعمر على أنه القيد أو المحدد الوحيد لقدرة الطالب على المعرفة والاستدلال.[4] وعند تصميم التدريس، يمكن للمعلمين تبسيط استدلال الطلبة عن طريق التالي:

- تشجيع استدلال الطلبة في مجالات مألوفة-أي في مجالات وسياقات معرفية بحيث يكون لدى الطلبة معرفة سابقة كبيرة بها. على سبيل المثال، يمكن للطلبة استيعاب مواد قرائية بمستوى عالي والكتابة بحرفية عالية عندما يكون لديهم معرفة كبيرة مرتبطة بموضوع واجب القراءة أو الكتابة.
- تقديم الموضوعات والمحاور المطروحة بمستوى متوسط من المستوى الحالي لأداء الطلاب. إن تقديم معلومات ليست ابتدائية ليسهل فهمها وليست معقدة أو مركبة لتكون خارج نطاق الفهم؛ يمثل المستوى المثالي لإدراج مادة جديدة حتى بوجود المساعدة. وإذا كان الموضوع غير مألوف، يمكن للمعلمين ربط ذلك الموضوع مع ما يعرفه الطلبة مسبقاً لتعزيز مستويات متقدمة من التفكير الاستنتاجي.
- استخدام مجموعات غير متجانسة، حيث يتم توزيع الطلبة في مجموعات ذات قدرات متفاوتة لتتيح التفاعل مع ذوي تفكير متقدم في التعلم وحل المشكلات.
- مساعدة الطلبة ذوي الأداء العالي لتحقيق مستويات أفضل عن طريق تسهيل تفاعلهم مع أقرانهم الأكثر تقدماً منهم أو مع المعلمين، وباستخدام مواد تعليمية متقدمة (كما تمت الإشارة إليه في الفقرة الثالثة في الأعلى).
- جعل الممارسات والثقافة المدرسية مألوفة للطلبة. وعلى الرغم من أنه لا يمكن تناول كل الأعمال الصفية بالاعتماد على تعاون الأقران؛ إلا أن هذا الأسلوب يمكن أن يساعد الطلبة ممن لم تمكنهم خبراتهم السابقة من إلفة واعتياد الممارسات **الصفية والمدرسية في الولايات المتحدة.**

## مراجع


Bjorklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences* (5th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York, NY: Norton.


٤ انظر
http://apa.org/education/k12/brain-function.aspx.

Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Miller, P. H. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.

## المبدأ ٤ يعتمد التعلم على السياق، لذا فإن تعميم التعلم لسياقات جديدة ليس عفويا بل يحتاج إلى تهيئة.

### التوضيح

يحدث التعلم وفق سياق ويمكن أن تتألف السياقات من مجالات في مادة (مثل العلوم)، ومهام أو مشكلات محددة (مثل مسألة من كتاب تقوم بحلها) وتفاعل اجتماعي (مثل الرعاية الروتينية بين والد وطفل)، أو أماكن (مثل البيت وقاعة الدرس والمتحف والمختبر). لذا كي يكون التعلم أكثر فعالية وقوة؛ فإنه يحتاج للتعميم لسياقات وحالات جديدة. **إن تحويل أو تعميم معرفة الطلبة ومهاراتهم ليست عفوية أو تلقائية. إنما تتدرج نحو الصعوبة كلما كان السياق الجديد أكثر تبايناً من سياق التعلم الأصلي** مع ملاحظة أنه يمكن تيسير ودعم نقل أو تعميم معرفة الطلبة. إضافة لذلك، تعد قدرة الطلبة على نقل التعلم مؤشراً مهماً لجودة تعلمهم: من حيث عمقه، وتكيفه، ومرونته.

### أهميته للمعلمين

يمكن للمعلمين دعم نقل الطلبة للمعرفة والمهارات عبر السياقات–من سياقات متشابهة جداً إلى سياقات متباينة جداً. ويمكن عمل ذلك بأفضل شكل من خلال التالي:

- التحديد والبناء على نقاط قوة الطلبة التي يظهرونها في أي حالة تعلم، وبذلك يتم عمل ارتباطات بين معرفة الطلبة الحالية وأهداف المعلم للتعلم.
- تدريس الموضوع أو المفهوم في سياقات متعددة.
- مساعدة الطلبة على مفاضلة ومقارنة السياقات وملاحظة أوجه التشابه بين السياقات والتي تجعل النقل ملائماً.
- أخذ الوقت للتركيز على مفاهيم عميقة ومعتبرة في مجال معين وتشجيع التعلم عن طريق الاستيعاب بدلاً من التركيز على العناصر السطحية لحالة تعلمية أو حفظ العناصر المحددة. فمثلاً، في علم الأحياء، القدرة على تذكر الخصائص التركيبية للشرايين والأوردة (مثل، الشرايين تكون أكثر سماكة، وأكثر مرونة، وتحمل الدم من القلب) ليست مساوية لاستيعاب لماذا لها مثل هذه الخصائص. ويعتبر الاستيعاب مهم جداً لمشاكل التحويل، فمثلاً «تخيل أنك تصمم شرياناً. هل من المفترض أن يكون مرناً؟ لماذا أو لماذا لا؟ « إن تنظيم الحقائق حول مبادئ عامة يتوافق مع تنظيم الخبراء للمعرفة. فمثلاً، خبراء الفيزياء يحلون المسائل عن طريق المبادئ الأساسية أو القوانين التي تنطبق على المسألة، بينما يركز المبتدئون على المعادلات وإدخال أرقام في المعادلات.
- مساعدة الطلبة على رؤية تطبيق معرفتهم على أرض الواقع (مثال، استخدام عمليتي الضرب والقسمة لاستيعاب تكلفة الشراء في محل)، أو مساعدتهم على نقل معرفة حقيقية عند محاولة فهم المبادئ الأكاديمية. ويمكن للمعلمين توفير فرص وسياقات متعددة تمكّن الطلبة من استخدام وممارسة معرفتهم فيها. على سبيل المثال، ربما لا يتمكن الطلبة عفوياً من التعرف على علاقة تعلمهم بحل مسائل قسمة إلا إذا تم تطبيقها على حساب استهلاك الوقود في سياق حقيقي. ويمكن للمعلمين مساعدة الطلبة على تعميم أو تطبيق معرفتهم بالاستمرار في تقديم أمثلة من أرض الواقع للسلوكيات الأكاديمية التي يمارسونها.

### المراجع

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. (Eds). (2000). *How people learn*. Washington, DC: National Academies Press.

Mayer, R. (2008). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Saxe, G. B. (1991). *Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sousa, D. A. (2011). *How the brain learns* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.

## المبدأ ٥ اكتساب المعرفة والمهارة على المدى الطويل يعتمد بشكل كبير على الممارسة

### التوضيح

يُدون ما يعرفه الناس (أساس معرفتهم) في ذاكرتهم طويلة الأمَد. ومعظم المعلومات خاصة ما يتعلق بالمحتوى الأكاديمي والأنشطة ذات المهارات العالية (مثل الرياضية، المحاولات الفنية مثل لعب أداة موسيقية) يجب معالجتها بطريقة ما قبل حفظها في الذاكرة طويلة الأمد. فالطلبة في أي لحظة يتعرضون لقدر هائل من المثيرات البيئية، ولكن القليل منها يتم معالجته في صورة انتباه وترميز، مما يقود في النهاية لنقلها لمنطقة ذاكرة تخزين مقيدة زمنياً ومحدودة وتعرف **بقصيرة الأمد** أو الذاكرة العاملة. ولكي يتم الاحتفاظ بها بشكل دائم أكثر، يجب نقل المعلومات **للذاكرة طويلة الأمد**، والتي من خلال تعريفها تستمر فترة زمنية طويلة نسبياً (عشرات السنين) ولها سعة كبيرة جداً كما أنها منظمة بشكل كبير (مصنفة). إن نقل المعلومات من الذاكرة قصيرة الأمد إلى الذاكرة طويلة الأمد يتم من خلال عدد من الاستراتيجيات، والممارسة هي المفتاح لهذا الإجراء النقلي.[5]

لقد كشفت دراسات المقارنة بين أداء الخبراء والمبتدئين عن فروق مهمة بين الممارسة المقصودة والأنشطة الأخرى، مثل اللعب أو الترديد المتكرر. إن التكرار بحد ذاته –ببساطة تكرار مهمة– لن يؤدي إلى تحسين الأداء أو الاحتفاظ بالمحتوى لفترة طويلة. **بدلاً من ذلك، تتضمن الممارسة المقصودة الانتباه والتمرن والتكرار عبر الوقت ويقود إلى معرفة جديدة أو مهارات يمكن تطويرها فيما بعد لمعرفة أو مهارة أكثر تعقيداً.** وعلى الرغم من أن عوامل أخرى مثل الذكاء والدافعية تؤثر أيضاً على الأداء، فإن الممارسة والتمرن، إن لم يكونا كافيين، فهما نشاطان ضروريان للحصول على الخبرة.

في الإجمال، يتحسن التعلم من خلال التمرن والممارسة المقصودة على الأقل في خمسة أوجه. حيث توضح الأدلة (أ) زيادة احتمالية أن يكون التعلم طويل الأمد ويمكن استرجاعه، (ب) تسحن قدرة الطلبة على تطبيق عناصر المعرفة تلقائياً وبدون تفكير، (ج) المهارات التي تصبح تلقائية تتيح للطلبة استخدام مداركهم في تعلم مهارات أكثر تحدياً، (د) زيادة القدرة على نقل مهاراتهم الممارسة إلى حل مشاكل جديدة وأكثر تعقيداً، (ه) إن التحسن عادة يجلب معه الدافعية لمزيد من التعلم.

٥ انظر http://www.apa.og/education/k12/practice-acquisition.aspx

### أهميته للمعلمين

يمكن للمعلمين تشجيع الطلبة ودفعهم للممارسة بطرق متنوعة. ولأن الممارسة تتطلب جهداً مركزاً وشديداً، فربما لا يجده الطلبة ممتعاً بطبيعة الحال، لهذا، يحتاج المعلمون لتشجيع الطلبة للممارسة من خلال الإشارة لهم أن بذل الجهد يقود لأداء أحسن.

يمكن للمعلمين دفع الطلبة للمشاركة في الممارسة عن طريق التعبير عن الثقة في قدراتهم على عمل جيد في حل مسائل تدريب وعن طريق تصميم أنشطة تعظم فرص نجاح الطلبة. فالمسائل التدريبية غير الواقعية أو سيئة التصميم ربما تقود الطلبة للإحباط وتقلل الدافعية لمحاولة مسائل تدريب مستقبلية. إن الامتحانات أو الاختبارات القصيرة المفاجئة التي تعطى مباشرة بعد محاولة تعلم؛ تعطي الطلبة فرصاً للممارسة ويميلون لأداء جيد لأن التعلم حديث. ولكن نجاحهم في هذه الحالة لا يضمن الاحتفاظ بالمعلومة لمدة طويلة. وتتمثل الطرق الفعالة لتطبيق الممارسة في القاعة الدراسية في:

- استخدام المراجعات والاختبارات (التدرب على الاختبار). وتتحسن قيمة الاختبار أو أي نوع من طرق الممارسة بإجرائه في فترات متباعدة (التمرين الموزع) وإعطائه بشكل متكرر. وتعد الاختبارات القصيرة بمسائل مفتوحة على وجه التحديد فعالة لأنها تتطلب أن الطلبة لا يسترجعون فقط المعلومات من الذاكرة طويلة الأمد؛ ولكن أيضاً يأتون بمعلومات جديدة من ذلك الاسترجاع.
- تزويد الطلبة بجدول زمني للفرص المتجددة (التمرين المكثف) للتمرن ونقل المهارات أو المحتوى عن طريق ممارسة المهام المماثلة للمهمة، أو باستخدام عدة طرق لتحقيق نفس المهمة.
- تصميم مهام مع الأخذ في الاعتبار المعرفة الحالية للطلبة (انظر المبدأ ٢).

### المراجع


Campitelli, G., & Gobet, F. (2011). Deliberate practice: Necessary but not sufficient. *Current Directions in Psychological Science, 20*(5), 280–285. doi:10.1177/096372141142922

Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational

psychology. *Psychological Science in the Public Interest, 14,* 4–58. doi.10.1177/1529100612453266

Roediger, H. L. (2013). Applying cognitive psychology to education: Translational education science. *Psychological Science in the Public Interest, 14,* 1–3. doi.10.1177/1529100612454415

Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership, 49*(7), 26–33.

Simkins, S. P., & Maier, M. H. (2008). *Just-in-time teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling VA: Stylus.

van Merrienboer, J. J. G., Kirschner, P. A., & Kester, L. (2003). Taking the load off a learner's mind: Instructional design for complex learning. *Educational Psychologist, 38,* 5–13. doi:10.1207 / s15326985EP3801_2

## المبدأ ٦ التغذية الراجعة الواضحة والتفسيرية وفي الوقت المناسب تعتبر مهمة لتعلم الطلبة.

### التوضيح

**يمكن زيادة تعلم الطلبة عندما يتلقون تغذية راجعة عن عملهم بصورة منتظمة ومحددة وموضحة وفي الوقت المناسب.** وتعد التغذية الراجعة المتفرقة والسطحية (مثل قول « عمل جيد») غير واضحة ولا موضحة ولا تزيد دافعية الطلبة أو استيعابهم. وتساعد أهداف التعلم الواضحة في زيادة فعالية التغذية الراجعة للطلاب لأنه يمكن ربط التعليقات مباشرة بالأهداف، كما أن التغذية الراجعة المنتظمة تمنع الطلبة من الخروج عن مسار تعلمهم.

### أهميته للمعلمين

يمكن للتغذية الراجعة التي يقدمها المعلمون أن تكون ذات فعالية أكثر عندما تقدم معلومات محددة للطلبة حول مستوى معرفتهم وأدائهم الحالي وعلاقة ذلك بأهداف التعلم. فعلى سبيل المثال:

- يمكن أن يخبر المعلمون الطلبة عما استوعبوه أو لم يستوعبوه ونقاط قوة أدائهم عن طريق ربط تقدمهم بأهداف تعلم محددة.
- يمكن أن تضم التغذية الراجعة أيضاً معلومات عما يمكن للطلبة أن يعملوه في المستقبل لتحقيق تلك الأهداف. على سبيل المثال، عوضاً عن ملاحظات عامة، مثل «عمل جيد» أو «يبدو أنك غير قادر على فهم ذلك» يمكن للمعلمين عمل ملاحظات أكثر مباشرة مثل "قَدَّمَتْ جُمَل موضوعك اختصاراً جيداً للفكرة الأساسية لكل فقرة؛ ومستقبلاً أنت بحاجة أيضاً لطرق معنى مجمل النص عن طريق الإتيان بعدة نقاط وشرحها تأخذ في الاعتبار تفاعل جميع الأفكار الأساسية مع بعضها البعض".
- التغذية الراجعة عن الاختبارات القصيرة المفاجئة والاختبارات التدريبية تساعد الطلبة ويبدو أنها تحسن أدائهم في الفصل مستقبلاً. وتتضمن الأمثلة لمثل هذه التغذية الراجعة توفير الإجابة الصحيحة عندما يجيب الطلبة بالخطأ أو بدلاً من ذلك تقديم توجيه يساعد الطلبة على اكتشاف الإجابة الصحيحة بأنفسهم
- تقديم تغذية راجعة بنهج زمني (مثل. بأسرع ما يمكن بعد اختبار قصير مفاجئ) يساعد على التعلم ويكون في العادة أكثر فعالية مقارنة بتقديم تغذية راجعة متأخرة.
- يؤثر نمط واستهداف التغذية الراجعة على دافعية الطلبة. حيث يميل الطلبة للإجابة بشكل أفضل إذا قللت التغذية الراجعة من السلبية وتطرقت للأوجه المهمة من عملهم واستيعابهم، عكس تغذية راجعة ذات نمط سلبي مركز بشكل مبالغ فيه على تفاصيل أداء الطلبة التي ترتبط بشكل أقل مع أهداف التعلم.
- عندما يتعلم الطلبة مهمة جديدة أو يواجهون صعوبة مع إحدى الحالات، فإن الثناء المتكرر التالي لدرجة من التحسن البسيط يعد مهماً جداً، وعندما يكون التحسن ملموساً، فالتشجيع على المثابرة يمكن أن يحدث فرقاً بدرجة كبيرة. ويمكن أيضاً للتغذية الراجعة الهادفة أن تدفع الطلبة للاستمرار في التدريب على تعلم مهمة جديدة (انظر مبدأ ٥).[6]

### المراجع

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

٦ انظر استخدام بيانات الفصل الدراسي لإعطاء الطلبة تغذية راجعة منتظمة لتحسين التعلم على الرابط http://www.apa.org/education/k12/classroom-data.aspx

Ericsson, A. K., Krampe, R. T., & Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100,* 363–406. doi.10.1037/0033295X.100.3.363

Gobet, F., & Campitelli, G. (2007). The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess. *Developmental Psychology, 43,* 159–172. doi.org/10.1037/0012-1649.43.1.159

Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment, minute by minute, day by day. *Educational Leadership, 63,* 19–24.

Minstrell, J. (2001). The role of the teacher in making sense of classroom experiences and effecting better learning. In S. M. Carver & D. Klahr (Eds.), *Cognition and instruction: Twenty-five years of progress* (pp. 121–150). Mahwah, NJ: Erlbaum.

## المبدأ ٧ التنظيم الذاتي للطلبة يساعد على التعلم، ويمكن تعليم مهارات تنظيم الذات

### التوضيح

مهارات تنظيم الذات التي تشمل الانتباه والترتيب والتحكم الفردي والتخطيط واستراتيجيات التذكر يمكن أن تسهل إتقان المواد المراد تعلمها. وعلى الرغم من أن هذه المهارات يمكن أن تزيد مع الوقت فهي ليست محكومة بالبلوغ فقط. **ويمكن أيضاً تعليم هذه المهارات أو تعزيزها، وعلى وجه التحديد من خلال طرق تدريس مباشرة والنمذجة والدعم وتنظيم وبنية القاعة الدراسية.**

### أهميته للمعلمين

يمكن للمعلمين مساعدة الطلبة على تعلم المهارات المنظمة ذاتياً عن طريق تقديم استراتيجيات تعليم لتحسين الانتباه والترتيب والتحكم في النفس والتخطيط والتذكر والتي يمكنها جميعاً أن تسهل التعلم. إضافة لذلك، يمكن تنظيم بيئة القاعة الدراسية نفسها لتحسين التحكم بالذات. ويمكن توفير المساعدة التنظيمية بطرق مختلفة:

- يمكن للمعلمين تقديم أهداف الدروس والمهام بوضوح كبير للطلبة.
- يمكن للمعلمين تقسيم المهام إلى مكونات أصغر ذات معنى توضح معايير نجاح أداء المهمة.
- يمكن للمعلمين أيضاً توفير الوقت والفرص لإشراك الطلبة في الممارسة.
- تخصيص بعض الوقت للمعالجة والنشاط (مثل الاختصار، والتساؤل، والتمرن، والتدرب) فذلك ضروري للتذكر طويل الأمد.
- يمكن للمعلمين مساعدة الطلبة على التخطيط عن طريق مساعدتهم على تحديد وتقييم العواقب القصيرة والطويلة الأمد لقراراتهم.
- يمكن للمعلمين استخدام تلميحات لتنبيه الطلبة أن هناك معلومات مهمة قادمة عند تقديم مفهوم جديد من أجل رفع درجة انتباههم.
- يمكن للمعلمين تنظيم وقت الحصة الدراسية عن طريق إدراج فترات تركيز وفترات تفاعلية وهكذا حتى يكون الطلبة قادرين على ممارسة التركيز الشديد متبوعاً بأساليب تعلم تفاعلية اجتماعياً.

### مراجع

Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007, Nov. 30). *Preschool program improves cognitive control. Science, 318*(5855), 1387–1388. doi:10.1126/science.1151148

Galinsky, E. (2010). *Mind in the making: The seven essential life skills every child needs.* New York, NY: HarperCollins.

Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record, 113*(2), 265–283.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70.

Zumbrunn, S., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature.* Retrieved from http://www.self-regulation.ca/uploads/5/6/2/6/56264915/encouraging_self_regulated_learning_in_the_classroom.pdf

## المبدأ ٨ يمكن تنمية إبداع الطلبة.

### التوضيح

الإبداع- يعرّف بأنه إنتاج الأفكار التي تتصف بأنها جديدة ومفيدة في ظرف معين- وهو مهارة مهمة للطلبة في اقتصادٍ قائم على المعرفة للقرن الواحد والعشرين. فأن تكون قادراً على تحديد المشكلات وتأتي بحلول محتملة وتقيّم فعالية تلك الاستراتيجيات، وتتواصل بعد ذلك مع الآخرين حول قيمة تلك الحلول؛ فهذه كلها جميعاً مرتبطة بالنجاح التعليمي وفعالية القوى العاملة وجودة الحياة. ويمكن لأساليب الإبداع في التدريس أن تلهم الحماس والابتهاج في عمليات التعلم عن طريق زيادة مشاركة الطلبة ونمذجة المعرفة تطبيقياً على أرض الواقع في شتى المجالات. وبعكس الحكمة التقليدية القائلة بأن الإبداع صفة ثابتة (إما أن تملكها أو لا)، **يمكن تطوير التفكير الإبداعي ورعايته عند الطلبة مما يجعله مُخرَجاً مهماً للعمليات التعليمية للطلبة والتربويين.**

### أهميته للمعلمين

هناك عدد متنوع من الاستراتيجيات متاحة للمعلمين لكي يُنَمّو التفكير الإبداعي للطلبة:

- يمكن للتربويين أن يتيحوا مدى واسعاً لأساليب الطلبة في إنهاء مهام أو حل مسائل، بحيث لا تكون الاستراتيجيات المُدَرّسة هي الطريقة الوحيدة للإجابة على سؤال محدد.
- يستحسن للمعلمين التركيز على قيمة وجهات النظر المتنوعة كوقود للنقاش، وتعزيز أن مثل وجهات النظر هذه لها قيمة واضحة ولا يعاقب عليها في القاعة الدراسية.
- يستحسن للمعلمين عدم اعتبار الطلبة ذوي الإبداع العالي مصدر إزعاج، فبدلاً من ذلك، يمكن توجيه حماس الطلبة نحو حل مشاكل الحياة الواقعية أو أخذ دور القيادة في مهام محددة.

عادة ما يساء تفسير العملية الإبداعية ووصفها كأنها عفوية محضة أو حتى تافهة، في حين يوفر البحث العلمي دليلاً على أن الإبداع والابتكار هما ناتج تفكير منضبط. لهذا السبب، تشمل استراتيجيات التدريس الأخرى التي يمكن أن تشجع الإبداع:

- تنويع الأنشطة عن طريق تضمين الواجبات محفزات مثل أوجد، ابتكر، اكتشف، تخيل لو، توقع.
- استخدام الأساليب التي تركز على إثارة الأسئلة، وتحدي الاعتقادات السائدة، ووضع روابط غير مألوفة، وتصور بدائل جذرية، واكتشاف نقدي للأفكار والخيارات.
- توفير فرص للطلبة لحل المشاكل في مجموعات، وإبداء أفكارهم الإبداعية لمدى واسع من المستمعين (الأقران، المعلمين، أعضاء المجتمع).
- نمذجة الإبداع. يعد المعلمون نماذج قوية وبما أنهم كذلك، يستحسن أن يُشركوا طلابهم في إبداعاتهم- بما فيها استخدام استراتيجيات متعددة لحل المسائل عبر جوانب مختلفة من حياتهم. ويمكن أن يشمل هذا النموذج أيضاً أمثلة على أن الإبداع لا يكون بالضرورة في كل الأحوال، والذي ربما يساعد الطلبة على تطوير إحساس أفضل بالثقة في أحكامهم نحو متى يكون من المناسب التركيز للحصول على إجابة صحيحة واحدة ومتى يتم البحث عن أساليب بديلة.

### المراجع


Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom.* Charlotte, NC: Information Age Press.

Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2013). In praise of Clark Kent: Creative metacognition and the importance of teaching kids when (not) to be creative. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 35,* 155–165. doi:10.1080/02783193.2013.799413

Plucker, J., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist, 39,* 83-96. doi.10.1207/s15326985ep3902_1

Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (2011). *Encyclopedia of creativity* (2nd ed.). Boston, MA: Academic Press.

Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (Eds.). (2004). *Creativity: From potential to realization.* Washington, DC: American Psychological Association.

# ما الذي يحفز الطلبة؟

## المبدأ ٩ يميل الطلبة إلى الاستمتاع بالتعلم والأداء بشكل أفضل عندما يكونون مدفوعين للإنجاز من الداخل، بدلاً من الخارج.

### التوضيح

الدافع الداخلي يعني الإشتراك في النشاط رغبة فيه لذاته. فأن تكون مدفوعاً داخلياً يعني أن تشعر أنك قادر وأنك مستقل بذاتك. (مثال: أستطيع فعله لنفسي.) فالطلبة المدفوعون داخلياً يعملون على المتطلبات لأنهم يجدونها ممتعة. وبعبارة أخرى، فالمشاركة هي المكافأة بذاتها وليست معتمدة على مكافأة محسوسة مثل الثناء أو الدرجات أو العوامل الخارجية الأخرى. وفي المقابل، فالطلبة الذين يُدفعون خارجياً يشتركون في أنشطة التعلم بوصفها وسيلة لغاية، مثل الحصول على درجات جيدة أو للحصول على الثناء من والديهم أو للتخلص من العقاب. وليس الأمر أن الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية على طرفي نقيض في متدرج الدافعية بحيث يكون الحصول على المزيد من أحدهما يعني نقص الآخر، بل يشترك الطلبة في الأنشطة الدراسية لأسباب داخلية وأسباب خارجية معاً (مثل: أن يستمتعوا بها ويحصلوا على درجات جيدة). إلا أن الاشتراك في النشاط ذي الدافعية الداخلية ليس فقط أكثر إمتاعاً، بل مرتبط إيجابياً بتعلم أطول بقاءً وبالإنجاز وبالكفاءة الواعية، ومرتبط سلبًا مع القلق.

وتحدث هذه الفوائد لأن الطلبة المدفوعين داخلياً من المحتمل أكثر أن يؤدوا أنشطتهم بطرق تعزز التعلم، مثل الانتباه بشكل أقرب إلى التدريس، وتنظيم المعلومات الجديدة بفعالية، وربطها بما سبق وتعلموه. كما أنهم يشعرون بأنهم أكثر فعالية ذاتياً وليسوا مثقلين بقلق الإنجاز. وفي المقابل، فإن الطلبة المدفوعين خارجياً أكثر ربما يكونوا أكثر تركيزاً على المكافأة (مثل الدرجات العالية) مما يجعل التعلم سطحياً (مثل أن يلجأ الطلبة إلى الطرق القصيرة للتعلم مثل القراءة المسحية للبحث عن كلمات معينة بدلاً من استيعاب الدرس كاملاً)، أو أن يكونوا محبطين إذا كان الضغط كبيراً. بالإضافة إلى أن الطلبة المدفوعين خارجياً يمكن أن يتخلوا عن التعلم حالما تتوقف المكافأة الخارجية، بينما يُظهر الطلبة المدفوعون داخلياً إتقاناً أطول أمداً لأهداف التعلم[7].

ومع ذلك فمن الجدير بالملاحظة أن كثيراً من البحوث التجريبية تُظهر أن الدافعية الخارجية عندما تستخدم بشكل مناسب فإنها مهمة جداً لإنتاج نواتج تربوية إيجابية. كما تشير البحوث أيضاً إلى أن الطلبة يطورون كفايات دراسية عندما يقومون بالأنشطة بشكل متكرر بطريقة مبنية بإتقان، بحيث تصبح المهارات الأساسية تلقائية. وعندما تصبح المزيد من المهارات الأساسية تلقائية، فإن الأنشطة تتطلب جهداً أقل وتكون أكثر إمتاعاً. كما هو الحال في الرياضة، يطور الطلبة مهاراتهم في القراءة والكتابة والرياضيات عندما يؤدون تلك الأنشطة بشكل متكرر مع توجيه المعلم وتغذيته الراجعة، متقدمين تدريجياً من الأنشطة الأقل تعقيداً إلى الأكثر تعقيداً. ويتطلب اشتراك الطلبة في هذه الأنشطة غالباً تشجيع المعلمين والثناء على التقدم. **وبينما ينمي الطلبة الكفاءات المتزايدة، فإن المعارف والمهارات التي تمت تنميتها توفر أساساً لدعم الأنشطة الأكثر تعقيداً، التي تصبح بدورها أقل جهداً وأكثر متعة. وعندما يصل الطلبة إلى هذه النقطة، يصبح التعلم غالباً هو دافعه الداخلي.**

### أهميته للمعلمين

تتطلب تنمية الدافعية الداخلية تضمين ممارسات وأنشطة تدعم حاجة الطلبة الأساسية للشعور بالكفاءة والاستقلال:

- عند استخدام الدرجات فربما يرغب المعلمون في تأكيد دورهم المعلوماتي (التغذية الراجعة) بدلاً من وظيفة السيطرة (المكافأة/ العقاب).
- هناك استراتيجية مفيدة عند استخدام أي ضوابط/ محددات خارجية مثل المواعيد النهائية، وهي أن تفكر فيما إذا كانت هذه الضوابط سوف ينظر لها من الطلبة على أنها تحكُم مبالغ فيه وتقييد شديد. وكثير من الاعتقاد بالتحكم يمكن إدارته بنفس الطريقة التي يتم بها عرض النشاط للطلبة. ومن المحتمل أكثر أن يتم إرضاء الحاجة للاستقلال عندما يكون لدى الطلبة خيارات. فالسماح للطلبة بالاختيار من مجموعة من أنشطة الإنجاز وأن يكون لهم دور في وضع القواعد والإجراءات يساعد على تنمية الشعور بالاستقلالية. وهذه الطريقة يمكن أن تساعد الطلبة على تعلم قيمة اختيار المهام متوسطة الصعوبة بالنسبة لهم. فالمهام تشكل تحدياً ملائماً عندما لا تكون صعبة جداً ولا سهلة جداً.
- لأن الدافعية الداخلية تشمل الاستمتاع بالنشاط لذات النشاط، فربما يريد المعلمون تضمين الأفكار المقدمة للمبدأ ٨ عن الإبداع بغية إدخال الحداثة وذلك عن طريق تقديم مستوى معين من المفاجأة أو عدم التناسق وحل المشكلات بطريقة إبداعية.

إن دعم دافعية الطلبة الداخلية للإنجاز لا يعني أن على المعلمين التخلص تماماً من استخدام المكافأة. فمهمات معينة في الفصل وخارجه كممارسة مهارات جديدة، ستكون بشكل طبيعي غير محببة للطلبة. فمن المهم تدريس الطلبة أن بعض الأنشطة حتى المهام التي من الضروري إتقانها

٧ انظر أيضاً
http://www.apa.org/education/k12/learners.

ربما تكون غير ممتعة في البداية، لكنها تحتاج انخراطاً مستمراً وأحياناً مرهقاً ليتم تعلمها. وعندما يتم تعلمها فإن المهارات الجديدة ربما تكون هي ذاتها مكافأتهم.

## المراجع


Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2014). *Classroom motivation* (2nd ed.). Boston, MA: Pearson.

Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ:Erlbaum.

Brophy, J., Wiseman, D. G., & Hunt, G. H. (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed.).Springfield, IL: Charles C Thomas.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Thorkildsen, T. A., Golant, C. J., & Cambray-Engstrom, E. (2008). Essential solidarities for understanding Latino adolescents' moral and academic engagement. In C. Hudley & A. E. Gottfried(Eds.), *Academic motivation and the culture of schooling in childhood and adolescence* (pp. 73–89). Oxford, England: Oxford University Press.


## المبدأ ١٠ يثابر الطلبة تجاه الأنشطة الصعبة، ويتعاملون مع المعلومات بشكل أعمق عندما يتبنون أهداف إتقان بدلاً من أهداف أداء.

### التوضيح

تعد الأهداف مبرراً لاندماج الطلبة في نشاط تعلم معين. وقد حدد الباحثون نوعين عامين من الأهداف: أهداف الإتقان وأهداف الأداء. فأهداف الإتقان موجهة نحو اكتساب مهارات جديدة أو تحسين مستويات الكفاءة. فالطلبة الذين لديهم أهداف إتقان يكونون مدفوعين لتعلم مهارات جديدة أو تحقيق الإتقان في مجال معين أو نشاط معين. وفي المقابل، فالطلبة الذين يتبنون أهداف أداء يكونون مدفوعين لإظهار أن لديهم قدرة مناسبة أو مدفوعين لتحاشي الأنشطة سعياً لتغطية الشعور بضعف قدرتهم. **وبحسب هذا التحليل، يمكن للأفراد الاندماج في أنشطة الإنجاز لسببين مختلفين تماماً. فيمكن أن يجتهدوا لتنمية الكفاءة بالتعلم قدر ما يستطيعون (أهداف الإتقان)، أو يجتهدوا لإظهار كفاءتهم بمحاولة التفوق في الأداء على الآخرين (أهداف الأداء). ويمكن أن تقود أهداف الأداء إلى أن يتحاشى الطلبة التحديات إذا كانوا مهتمينكثيراً بالأداء مثل زملائهم. وفي الحالة العادية في الفصل عندما يواجه الطلبة مادة صعبة، فإن أهداف الإتقان بشكل عام أكثر فائدة من أهداف الأداء.**

### أهميته للمعلمين

هناك طرق محددة يمكن للمعلمين من خلالها تنظيم التدريس لتنمية أهداف الإتقان:

- حاول أن تؤكد على جهد الفرد والتقدم الحالي بدلاً من الأداء السابق، والتحسن عند تقويم أداء الطلبة بدلاً من الاعتماد على المقاييس المعيارية والمقارنة مع الآخرين.
- في بيئة الفصل، يكون تقييم الطلبة أفضل عند ما يتم تقديمه بصورة فردية شخصية.
- من الأفضل تفادي الثناء مثل «مُتقِن» و « عبقري» و « مدهش» التي لا تقدم معلومات مَحددة للطالب عما تم عمله بشكل جيد، لأنه لا يعطي توجيهاً أكثر لتكرار العمل الجيد.
- من الأفضل تفادي المقارنات الاجتماعية. فحيث يستمتع غالبا الطلبة ذوو التحصيل العالي بالثناء العلني لإنجازاتهم ويجب الثناء عليهم عندما يتجاوز مستوى تحصيلهم المستويات الشخصية السابقة؛ فإن أولئك الذين يعانون أو الذين يقلقون من ظهورهم بمظهر الأغبياء يمكن أن يتم تثبيطهم بالمقارنة الاجتماعية. وبدلاً من ذلك يمكن للمعلمين النظر في التقدم الذي حققه كل طالب في عمله بذاته بطريقة لا تقارن عمل كل طالب بالآخر.
- شجع الطلبة على رؤية الأخطاء أو الأجوبة الخاطئة على أنها فرص للتعلم بدلاً من رؤيتها مصادر للتقويم أو أدلة على القدرات. فإذا أعطى المعلمون انتباهاً كثيراً (من خلال الثناء) على الدرجات الكاملة وجعلوا الأخطاء ظاهرة علناً (مثل، الدرجات الحمراء على أوراق الطلبة)؛ فإن ذلك يؤدي بالطلبة إلى عدم تقدير الأخطاء والتردد في اعتبارها جزءاً طبيعياً من التعلم.
- فرِّدْ سرعة التعليم بقدر المستطاع. فبعض الطلبة يستغرق وقتاً أطول لإتقان المادة، ويجب أن يعطى الوقت الإضافي. وإعطاء الطلبة دوراً في تحديد سير الوقت لإنهاء نشاط ما ومراقبة تقدمهم بأنفسهم

يساعدهم على التركيز على العملية (اكتساب الإتقان) بالإضافة إلى المنتج (الأداء).

من المهم النظر إلى سياق بيئات مختلفة عند التخطيط للتعلم والدافعية في الفصل:

- تنظيم الأنشطة التدريسية التي تسمح للطلبة بالعمل تعاونياً في مجموعات صغيرة متنوعة القدرات يمكن أن يقلل من فروق القدرات بين الطلبة ويشجعهم للنمو بوصفهم مجتمعاً من المتعلمين. فالتعاون من أفضل الطرق لتنمية توجه هدف الإتقان.
- بدلاً من استخدام التعاون والتنافس على أنها أدوات تعلم غير متوافقة في الفصل، يمكن للمعلمين أحياناً استخدام المجموعات المتنوعة القدرات التي تتنافس فيما بينها للوصول إلى أهداف مشتركة.
- في بعض الأوقات يمكن أن تعمل أهداف الأداء بشكل جيد في حالات هي في ذاتها أداء. وهذه الحالات يمكن أن تكون أكثر تنافسية، مثل معرض العلوم حيث يتم تنظيم الطلبة في فرق ويعطون مهمة تصميم روبوت أو محرك أو آلة أخرى تقدم فيما بعد في منافسة للحصول على جائزة أو شهادة تفوق.

## المراجع


Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84,* 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (2009). Oriented towards mastery: Promoting positive motivational goals for students. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 161–173). New York, NY: Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it gets. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors in education* (pp. 62–90). San Diego, CA: Academic Press.

Graham, S. (1990). On communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham & V. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17–36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57,* 487–503. doi:10.1146 /annurev.psych.56.091103.070258


## المبدأ ١١ توقعات المعلمين من طلابهم تؤثر في فرص الطلبة للتعلم وفي دافعيتهم وفي نتائج تعلمهم.

### التوضيح

غالباً ما يمتلك المعلمون توقعات عن قدرات طلابهم. وتشكل هذه التوقعات نوع التدريس الذي يقدم للطلبة، وممارسات الأنشطة الجماعية المستخدمة ونتائج التعلم المتوقعة وطرق التقويم. وغالب توقعات المعلمين عن قدرات كل فرد من الطلبة تقوم على الأداء الدراسي السابق للطلبة، والذي، إلى حد كبير ربما يكون ممثلاً دقيقاً. وفي بعض الحالات، على أي حال، يمتلك المعلمون تصورات غير دقيقة [عن الطلبة] مثل التوقع من الطلبة أقل مما يمكن أن يحققوه فعلياً. **وإذا تم إيصال توقعات المعلمين الخاطئة للطالب (سواء لفظياً أو غير لفظي)، فقد يبدأ الطالب بتطبيق أساليب تؤكد توقع المعلم الأصلي.** ويسمى توقع المعلم غير الدقيق الذي يخلق واقعه بالتنبؤ ذاتي التحقق. وعندما تقع هذه التوقعات غير الدقيقة، فمن المحتمل أكثر أن تكون موجهة نحو المجموعات الموصومة (مثل: شباب الأقليات العرقية، الشباب المهمشين)، لأن المعتقدات السلبية أو الصور النمطية عن القدرات العقلية لهذه المجموعات توجد في مجتمعنا.

ومن المرجح أن تحدث هذه التوقعات الخاطئة في الصفوف المبكرة، وفي بداية السنة الدراسية، وفي أوقات الانتقال المدرسي، وبعبارة أخرى عندما يكون السياق الذي تكون فيه المعلومات عن الإنجازات السابقة شحيحة أو تنقصها المصداقية؛ وعندما يكون لدى الطلبة أساس للشك في قدراتهم وسواء كانت دقيقة أو لا؛ فإن التوقعات تؤثر على طريقة تعامل المعلم مع الطلبة. فمثلاً، يبدو أن المعلمين يعطون جواً مساندا عاطفياً، وتغذية راجعة أوضح وانتباهاً أكثر ووقتاً تعليمياً أطول وفرص تعلم أكثر بشكل عام للطلبة الذين يتوقعون منهم أكثر، مقابل من يتوقعون منهم أقل. وهذا التعامل التفضيلي قد يزيد الفروق الفعلية في الإنجاز بين المتفوقين والضعاف مع مرور الوقت.

### أهميته للمعلمين

من الأفضل للمعلمين أن يُعرِبوا عن توقعاتهم العالية لجميع

الطلبة، ويحافظوا على معايير عالية مناسبة للجميع، لكي يتفادوا التنبؤات السلبية ذاتية التحقق.

- يمكن للمعلمين أن يقوّموا باستمرار مصداقية المعلومات التي يستخدمونها لبناء توقعاتهم. فيجب ألا ينظر في التأريخ الأكاديمي الضعيف للطالب بوصفه الحكم النهائي المطلق على الطالب (بمعنى أنه قد يكون هناك عوامل معيقة ربما حدت من قدرة الطالب لكن لم تعد مؤثرة) وإنما بوصفها فرضية مؤقتة عن الطالب يكون للمعلم الفرصة لإثبات عدم صحتها. كما أن العِرْق والجنس والطبقة الاجتماعية ليست قاعدة ثابتة يَتم عليها بناء توقعات قدرات الطلبة.

- ربما لا يدرك المعلمون أحياناً أنهم يعاملون الطلبة بشكلٍ متفاوت بناء على توقعاتهم (من يتوقع منهم أداء عالياً في مقابل من يتوقع منهم أداءً متدنيا)؛ لذا فقد يكون من المفيد للمعلمين أن يقوموا بفحص ذاتي. مثلاً، يمكن لهم سؤال أنفسهم ما إذا كان (ا) يجلس الطلبة ذو التوقع العالي فقط في مقدمة الصف، (ب) كل طالب يحصل على الفرصة في المشاركة في نقاشات الصف، (ج) التغذية الراجعة المكتوبة على الواجبات متقاربة في التفاصيل بين الطلبة ذوي التوقع العالي وذوي التوقع المنخفض. لعل أفضل علاج لآثار التوقع السلبي هو عدم ترك العمل مع أي طالب.

## المراجع


Jussim, L., Eccles, J., & Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 28, pp. 281–388). San Diego, CA Academic Press.

Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131–155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3

Jussim. L., Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies. In A. Wigfield & K. Wentzel (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 349–380). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Boston, MA: Pearson.

Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.


## المبدأ ١٢ وضع أهداف قصيرة المدى (قريبة) ومحددة وذات تحد معقول يعزز الدافعية أكثر من تحديد أهدافً طويلة المدى (بعيدة) وعامة وصعبة.

### التوضيح

إن وضع الأهداف عملية يقوم الشخص من خلالها بتأسيس معيار للأداء (مثلا: أريد أن أتعلم عشر كلمات كل يوم، أريد أن أتخرج من المدرسة الثانوية بعد أربع سنوات.) وهذه العملية مهمة للدافعية؛ لأن الطالب الذي لديه هدف وقدر كاف من فعالية الذات من المرجح أن يشترك في الأنشطة التي تقوّد إلى تحقيق ذلك الهدف. كما أن فعالية الذات تزداد بينما يراقب الطلبة التقدم الذي يحققونه نحو أهدافهم، خاصة عندما يكتسبون مهارات جديدة أثناء هذه العملية.

ووضع الأهداف يتضمن ثلاث خصائص ذات أهمية للدافعية. الأولى، تعتبر الأهداف قصيرة المدى أو القريبة أكثر تحفيزاً من الأهداف طويلة المدى أو البعيدة؛ لأنه من الأسهل الحكم على التقدم نحو الأهداف القريبة. ومن الناحية النمائية، فإنه على الأقل حتى مرحلة المراهقة المتوسطة يميل الطلبة إلى أن يكونوا أقل مهارة في التفكير بشكل محسوس عن المستقبل البعيد. الثانية، تعتبر الأهداف المحددة، (مثل: سوف أنهي ٢٠ مسألة جمع اليوم بدقة ١٠٠٪) أفضل من أهداف أكثر عمومية (مثل، سأحاول بقدر ما أستطيع) لأنها أسهل في التقدير والمراقبة. الثالثة، بدلاً من الأهداف الصعبة جداً أو السهلة جداً، فإن الأهداف المعتدلة الصعوبة هي الأرجح بأن تحفز الطلبة؛ لأن الأهداف المعتدلة الصعوبة عادة ينظر لها على أنها ذات تحد لكن ممكنة التحقيق. وقد وثّقت البحوث فوائد الأهداف البعيدة والمحددة ومعتدلة الصعوبة على نتائج الإنجاز.

## أهميته للمعلمين

يحتاج الطلبة إلى أن يزوَّدوا بفرص كثيرة لوضع أهداف قصيرة الأمد ومحددة ومعتدلة الصعوبة في أعمالهم الصفية.

- يفضل بشكل كبير الاحتفاظ بسجل مكتوب لمتابعة تقدم الهدف يتم تفحصه بشكل منتظم من الطالب والمعلم.
- **بينما يصبح الطلبة ماهرين في وضع أهداف معتدلة الصعوبة وقريبة، فإنهم سيتعلمون كيف يصبحون مغامرين معتدلين (ليسوا مندفعين ولا عاجزين)، وهو أحد أهم خصائص الأفراد الموجَهين بالإنجاز.**
- يمكن أن يساعد المعلمون الطلبة على البدء بالتفكير في أهداف بعيدة بوضع عقود معهم تحدد سلسلة من الأهداف الجزئية تقود إلى الهدف الأكبر والأبعد.

## المراجع


Anderman, E. M., & Wolters, C. (2006). Goals, values, and affect: Influences on student motivation. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369–389). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57,* 705–717. doi:10.1037/0003-066X.57.9.705d

Martin, A. J. (2013). Goal setting and personal best (PB) goals. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 356–358). New York, NY: Routledge.

Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1,* 173–208. doi:10.1007 /BF01320134

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing means and ends. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 349–367). Mahwah, NJ: Erlbaum.

# لماذا يكون السياق الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية والاتزان العاطفي مهماً لتعلم الطلبة؟

## المبدأ ١٣ التعلم يحدث في سياقات اجتماعية متعددة.

### التوضيح

إن المتعلمين جزء من أُسر ومجموعات أقران وصفوف دراسية تقع في سياقات اجتماعية أكبر من المدارس والأحياء والجماعات والمجتمعات. وكل هذه السياقات متأثرة بالثقافة، بما في ذلك اللغة والمعتقدات والقيم والأعراف السلوكية المشتركة. إضافة إلى ذلك، فهذه الطبقات من السياق تتفاعل مع بعضها (مثلا: المدارس والأسر). إن تقدير الأثر المحتمل لهذه السياقات على المتعلم يمكن أن يزيد فعالية التدريس والتواصل فيما بين السياقات (مثلا، بين المعلمين والآباء).

### أهميته للمعلمين

إدراك الأثر المحتمل للسياق الاجتماعي للصف على المتعلمين وعلى عملية التعلم والتعليم يمكّن المعلمين من بناء العلاقات الاجتماعية والتواصل الفاعل مع الطلبة وفيما بينهم، وهذا بدوره يؤثر على التعلم:

- بقدر ما يعرف المعلمون عن الخلفية الثقافية للطلبة وكيف يؤثر الاختلاف في القيم والمعتقدات واللغة والتوقعات السلوكية في سلوك الطلبة بما في ذلك أساليب التفاعل الاجتماعي؛ بقدر ما يكونون أقدر على إحداث تفاعلات التعلم والتعليم في صفوفهم. وعلى سبيل المثال، يمكن أن يعزز المعلم خبرات التعلم للطلبة ذوي الثقافة الجماعية أكثر من الفردية، من خلال استخدام أكثر لأنشطة التعلم التعاوني.
- يمكن للمعلمين ربط المنهج بخلفيات الطلبة الثقافية — على سبيل المثال، من خلال إدخال التاريخ المحلي في دروس الدراسات الاجتماعية أو توجيه [دروس] العلوم نحو مشكلات صحية محلية. **بالنظر للتنوع المحتمل في الخبرات الثقافية، فمن الضروري أن ينشئ المعلم «ثقافة صف» تؤكد على المعاني والقيم والمعتقدات وتوقعات الأداء المشتركة ويوفر بيئة آمنة ومطمئنة لجميع الطلبة.**
- إن تأسيس علاقات مع الأسر والمجتمعات المحلية يمكن أن يعزز فهم خبرات الطلبة الثقافية ويهيئ فهماً مشتركاً حول التعلم. إن مشاركة الأسرة ييسر تعلم الطلبة، ولذلك فإن إيجاد فرص لاشتراك الأسر والمجتمع في عمل المدرسة أمر مهم.
- إن البحث عن فرص للمشاركة في المجتمع المحلي (مثل حضور الفعاليات الثقافية المحلية) يمكن أن يساعد في ربط التعلم بحياة الطلبة اليومية، ويزيد فهم المعلمين للخلفية والخبرات الثقافية لطلبتهم.

### المراجع


Lee, P. C., & Stewart, D. E. (2013). Does a socio-ecological school model promote resilience in primary schools? *Journal of School Health, 83,* 795–804. doi:10.1111/josh.12096

National Association of School Psychologists. (2013). *A framework for safe and successful schools.* Retrieved from https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources/schoolsafety-and-crisis/a-framework-for-safe-and-successfulschools

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, & Gaffey, S. (2012). *School climate research summary: August 2012.* New York, NY: National School Climate Center.

Trickett, E. J., & Rowe, H. L. (2012). Emerging ecological approaches to prevention, health promotion, and public health in the school context: Next steps from a community psychology perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22,* 125–140. doi:10.1080/10474412.2011.649651

Ysseldyke, J., Lekwa, A. J., Klingbeil, D. A., & Cormier, D. C. (2012). Assessment of ecological factors as an integral part of academic and mental health consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22,* 21–43. doi:10.1080/10474412.2011.649641

## المبدأ ١٤ العلاقات الشخصية والتواصل مهم لكل من عملية التعليم والتعلم والنمو الاجتماعي العاطفي للطلبة.

### التوضيح

إن عملية التعليم والتعلم في صفوف المرحلة التمهيدية وحتى الصف ١٢ بطبيعتها اجتماعية تشمل العلاقات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم. وهذه العلاقات أساسية لإيجاد نمو اجتماعي وعاطفي صحي للطلبة. **وبالنظر إلى الطبيعة الاجتماعية للصفوف الدراسية، فإنها توفر سياقاً ضرورياً لتدريس المهارات الاجتماعية مثل التواصل واحترام الآخرين.** إن بناء علاقات ناجحة مع الزملاء ومع الكبار يعتمد بشكل كبير على قدرة الفرد على توصيل الأفكار والمشاعر من خلال السلوك اللفظي وغير اللفظي.٨

### أهميته للمعلمين

بالنظر إلى الطبيعة الاجتماعية لتعليم وتعلم المرحلة التمهيدية وحتى الصف ١٢ فعلى المعلمين التنبه إلى جوانب العلاقات في الصف الدراسي.

- البيئة الآمنة والمحصنة حسياً واجتماعياً وثقافة الصف المشتركة (مثل، التأكد من أن كل واحد في الصف يدرك العبارات والقيم والأعراف ذات العلاقة) تُوفر الأساس لعلاقات صحية بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم.
- يمكن للمعلمين أن يقدموا توقعات سلوكية واضحة مرتبطة بالتفاعلات الاجتماعية (مثل، احترام الآخرين، واستخدام تواصل واضح، وحل سلمي للنزاعات) وفرصاً لكل الطلبة للمرور بتعاملات اجتماعية ناجحة.
- ليس بمقدور المعلمين فقط بناء معايير صفية تعاونية وداعمة؛ بل من الضروري أيضاً للمعلمين وضع عقوبات ضد التسلط بأي شكل كان.
- يجب أن تشمل فرص تعلم المهارات الاجتماعية التدريس المخطط وفرصاً للتدرب وللتغذية الراجعة. وتشمل هذه المهارات الاجتماعية التعاون/ التشارك واتخاذ وجهة النظر والبحث عنها واحترام وجهات نظر الآخرين والتغذية الراجعة البناءة وحل المشكلات الاجتماعية وحل النزاعات.
- المعلمون مسؤولون عن التأكد من المحافظة على جو اجتماعي إيجابي، وتعزيز الحل السلمي لنزاعات الطلبة والتدخل المبكر في حال حدوث التسلط.

وإحدى المهارات الأساسية للتفاعلات الأكثر تعقيداً التي تم وصفها في الأعلى هي بناء تواصل واضح وواعي. وتواصل الطلبة الفاعل يتطلب تدريس وممارسة مهارات التعامل. ويمكن للمعلمين تضمين دروس في أساسيات التواصل بوصفها جزءًا من المنهج المعتاد. وعلى سبيل المثال، يمكن تضمين مهارات محددة في الدرس (مثل كيف تسأل أسئلة ذات علاقة) ويوفروا فرصاً لتطبيق تلك المهارات، أثناء التعلم التعاوني، على سبيل المثال. وفوق ذلك يمكن أن يقوم المعلمون بـــ:

- دفع الطلبة للتوسع في إجاباتهم
- الاشتراك في حوار مع الطلبة الآخرين أثناء النقاش
- البحث عن التوضيحات من الآخرين
- الإنصات للآخرين باهتمام
- قراءة الإشارات غير اللفظية
- توفير فرص للطلبة لممارسة التواصل في السياقين الأكاديمي والاجتماعي.
- إعطاء تغذية راجعة لتعزيز بناء المهارات.
- عرض نموذج للتواصل اللفظي وغير اللفظي باستخدام الاستماع النشط، وربط تعبيرات الوجه مع الرسائل اللفظية، واستخدام الأسئلة بفعالية، وتقديم توضيحات في الجواب عن أسئلة الطلبة، والبحث عن وجهات نظر الطلبة.

### المراجع


Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth.* Retrieved from http://www.cdc.gov/healthyyouth/protective/pdf/connectedness.pdf

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. doi:10.1111/j.14678624.2010.01564.x


٨ انظر أيضا
http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx

Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444–458.

Rimm-Kaufman, S. E., Baroody, A. E., Larsen, A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher–student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology, 107,* 170–185. doi:10.1037/a0037252

Webster-Stratton, C., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Newcomer, L. L. (2013). The Incredible Years teacher classroom management training: The methods and principles that support fidelity of training delivery. *School Psychology Review, 40*(4), 509–529.

## المبدأ ١٥ الاتزان العاطفي يؤثر في الأداء التربوي والتعلم والنمو.

### التوضيح

**يعد الاتزان العاطفي ضرورياً للأداء اليومي الناجح في الصف، ويؤثر على الأداء الدراسي والتعلم. كما أنه مهم للعلاقات الاجتماعية والنمو الاجتماعي والصحة العقلية العامة.** وتشمل مكونات الاتزان العاطفي حسّ الذات (مفهوم الذات والثقة بالذات) وحس تحكم الإنسان بذاته وبيئته (فعالية الذات ومصدر التحكم) والمشاعر العامة بالوجود – (السعادة والرضا والهدوء) والقدرة على الاستجابة بطرق صحية للضغوطات اليومية (مهارات التعامل). إن كون الفرد متزناً عاطفياً يعتمد على فهمه لمشاعره هو وإظهارها وتنظيمها أو التحكم فيها، بالإضافة إلى إدراك وفهم مشاعر الآخرين (التعاطف). وفهم مشاعر الآخرين يتأثر بالطريقة التي يدرك بها الطلبة التوقعات الخارجية والقبول من طرف الآخرين المهمين في صفوفهم، وعائلاتهم ومجموعات زملائهم ومجتمعهم والبيئة الاجتماعية (انظر المبدأ ١٣ و١٤).

### أهميته للمعلمين

إن الاتزان العاطفي للطلبة يمكن أن يؤثر في نوعية مشاركتهم في عملية التعليم والتعلم وعلاقاتهم الاجتماعية وفعالية تواصلهم واستجابتهم لمناخ الصف الدراسي. وحالياً، فإن مناخ الصف الدراسي يمكن أن يؤثر في حس الطلبة بالأمن وفي قبولهم وإدراكهم للدعم الاجتماعي وحس التحكم والوجود العاطفي العام. ويلعب المعلم دوراً أساسياً في تأسيس مناخ يتم فيه قبول كل الطلبة وتقديرهم واحترامهم والحصول على فرص للنجاح الدراسي والدعم اللازم والحصول على فرص لعلاقات اجتماعية إيجابية مع الكبار والزملاء. ويستطيع المعلمون المساعدة في تسهيل النمو العاطفي من خلال:

- استخدام كلمات عاطفية — على سبيل المثال تسهيل تسمية الطلبة للمشاعر (مثلا: سعيد، حزين، خائف، غاضب).
- عرض التعبيرات وردود الأفعال العاطفية المناسبة.
- تدريس استراتيجيات التحكم في المشاعر، مثل «توقف وفكر قبل أن تتصرف» والتنفس العميق.
- تشجيع الفهم العاطفي للآخرين مثل التعاطف والرحمة.
- مراقبة توقعاتهم للتأكد أنهم يشجعون كل الطلبة بشكل متساوي، دون النظر لأدائهم السابق.

### المراجع

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2012). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs.* Retrieved from www.casel.org/guide

Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the RULER approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology, 51*(3–4), 530–543. doi:10.1007/s10464-013-9570-x

Jain, S., Buka, S. L., Subramanian, S. V., & Molnar, B. E. (2012). Protective factors for youth exposed to violence: Role of developmental assets in building emotional resilience. *Youth Violence and Juvenile Justice, 10,* 107–129. doi:10.1177/1541204011424735

Jones, S. M., Aber, J. L., & Brown, J. L. (2011). Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development, 82*(2), 533–554. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35,* 293–311. doi:10.1080/03054980902934563

# كيف يمكن إدارة الصف بالشكل الأفضل؟

**المبدأ ١٦ يمكن تعلم وتعليم توقعات السلوك الصفي والتفاعل الاجتماعي باستخدام مبادئ سلوك مُثبتة علمياً وطرق تدريس فعّالة.**

## التوضيح

قدرة الطلبة على التعلم تتأثر بسلوكهم الاجتماعي والشخصي بقدر ما تتأثر بمهاراتهم الدراسية. فسلوك الطالب الذي لا يتوافق مع قوانين الصف الدراسي أو توقعات المعلم لا يمكن اعتباره عائقاً يجب التخلص منه قبل البدء بالتدريس، بل **من الأفضل تدريس السلوك الذي يقود إلى التعلم والسلوك الاجتماعي المناسب في بداية العام وتعزيزه طيلة العام الدراسي**. ويمكن تدريس هذه السلوكيات باستخدام مبادئ سلوكية مُثبتة. وبالنسبة للطلبة الذين يُظهرون سلوكاً إشكالياً ثابتاً خطيراً؛ فإن فهم سياق السلوك ووظيفته يمثل عنصراً رئيساً في تدريس السلوك المناسب البديل.[٩]

## أهميته للمعلمين

هناك فرضية مشتركة وهي أن التدريس موجه فقط لأولئك «المستعدّون للتعلم» وأن بيئة التعلم سوف تتحسن إذا تم إزالة أولئك الذين يعيقونه أو يشتتون الانتباه عنه.

- يمكن للسلوك الاجتماعي والصفي المتحسن، مثل المهارات الدراسية، أن يُشكَّل ويُعلَّم. ففي أغلب الصفوف الفاعلة تمثل قواعد الصف وتوقعاته منهجاً اجتماعياً يتم تدريسه وإعادة تدريسه خلال السنة الدراسية. فالأسبوعان الأولان من الدراسة يُعدّان وقتاً مهماً للمعلمين لتأسيس قواعدهم وتوقعاتهم.
- الاستراتيجيات الانضباطية الاستباقية التي تتفادى المشكلات دائماً أفضل من استراتيجيات ردة الفعل التي تحاول أن تقلل من السلوك المشكل بعد أن يحدث. ولذلك فسلوك الطالب الذي لا يتوافق مع قواعد الصف يصبح فرصة للفت انتباه الطلبة لتوقعات الصف.
- يمكن تدريس توقعات الصف وإعادة تدريسها باستخدام المبادئ ذاتها التي استخدمت في التدريس، بما في ذلك التقديم الواضح للأهداف والمهام والسلوك، وفرص الممارسة مع التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب، وتعزيز السلوك المرغوب فيه وإصلاح السلوك عند الحاجة.
- يمكن أن يستخدم عددٌ من المبادئ السلوكية، بما في ذلك الثناء على السلوك المناسب والتعزيز المتنوع (يتم تعزيز السلوك أو الإجابات المرغوبة وتجاهل السلوك والإجابات غير المناسبة) والتصويب والنتائج المخطط لها لتدريس الطلبة وتذكيرهم بتوقعاتهم بانتظام.
- على مستوى المدرسة، فإن هذه المبادئ ذاتها يمكن أن تستخدم لتوضيح التوقعات ومكافأة السلوك الإيجابي خلال برامج مثل برنامج (إصلاح ودعم السلوك الإيجابي- PBIS).
- عملية حل المشكلات المعروفة باسم تقييم السلوك الوظيفي(FBA) مكّنت المعلمين والأخصائيين النفسيين في المدارس من تحديد الأحداث السابقة والعلاقة الوظيفية المرتبطة بالسلوك غير المناسب. فالمعلومات المأخوذة من برنامج تقييم السلوك الوظيفي تمكّن العاملين في المدرسة من تحديد السلوك البديل المناسب – أي السلوكيات التكيفية التي تمكّن الطلبة من الوصول إلى نفس الهدف السلوكي بطريقة أكثر قبولاً.

٩ انظر أيضاً http://www.apa.org/education/k12/class-room-mgmt.aspx and http://www.apa.org/education/k12/classroom-management.aspx

## المراجع


American Psychological Association, Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist, 63,* 852–862. doi:10.1037/0003-066X.63.9.852

Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure, 47*(2), 66–73.

Slavin, R. E. (Ed.). (2014). *Classroom management and assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sprick, R. (2006). *Discipline in the secondary classroom: A positive approach to behavior management* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sugai, G., & Simonsen, B. (2015). Supporting general classroom management: Tier 2/3 practices and systems. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 60–75). New York, NY: Taylor & Francis.

## المبدأ ١٧ الإدارة الفاعلة للصف تقوم على (ا) وضع توقعات عالية وإيصالها للطلبة، (ب) تنمية علاقات إيجابية باستمرار، (ج) توفير مستوى عالٍ من دعم الطلبة.

### التوضيح

على مستوى كل من الصف والمدرسة، فإن تطوير مناخ تعلم فعّال يعتمد على النظام والدعم. فيما يتعلق بالنظام، فيحتاج الطلبة إلى فهم واضح للقواعد السلوكية والتوقعات الدراسية، ويجب أن توصل لهم هذه التوقعات مباشرة وبشكل متكرر، ويتم تطبيقها باستمرار. وكذلك فنحن نعرف أيضاً أن الدعم أساسي. ولكي يتعامل المعلمون مع التباين الثقافي للطلبة؛ فينبغي عليهم بناء علاقات قوية وإيجابية مع طلابهم والمحافظة عليها من خلال إشعارهم باستمرار بأنهم ملتزمون بإصرار على دعم كل طلبتهم لتحقيق تلك التطلعات الدراسية والسلوكية العالية.

### أهميته للمعلمين

**يعدّ النظام المناسب والتوقعات العالية مفيدة لكل من التحصيل الدراسي والسلوك الصفي لدى الطلبة. فعلى سبيل المثال:**

- إن توفر بيئة مكانية آمنة ومرتبة ذات خطة زمنية يمكن التنبؤ بها وذات أنظمة مفسَرة بوضوح ومطبقة باستمرار؛ ذلك كله يسهم في مناخ التعلم الآمن والمنظم الذي يحافظ على التركيز في التدريس الأكاديمي ويقلل من التشتت.
- التوقعات العالية، خاصة عندما يتم إيصالها بطريقة عقابية، غير كافية لأن تبني وتحافظ على مناخ تعلم منتج وإيجابي. فالمعلمون والمدارس والبرامج الأكثر فعالية تؤكد أيضاً على تطوير علاقات داعمة ودائمة مع الطلبة.
- المحافظة على نسبة عالية من العبارات الإيجابية والمكافآت في مقابل النتائج السلبية؛ بالإضافة إلى التعبير عن الاحترام لجميع الطلبة وتراثهم تبني الثقة في الصف الدراسي.

على مستوى المدرسة:

- تُمكّن البرامج (مثل الممارسات الاسترجاعية)[10] الطلبة من الحصول على فهم طريقة استعادة العلاقات التي تضررت بالاضطرابات والعنف من خلال استراتيجيات مثل اتخاذ القرار الجماعي.
- يتعلم الطلبة المهارات الاجتماعية والشخصية اللازمة للنجاح في المدرسة والمجتمع بشكل مباشر من خلال استراتيجيات التعلم الاجتماعي العاطفي[11] (مثل: إدارة المشاعر، بناء علاقات إيجابية، اتخاذ قرارات مسؤولة).

إن تحقيق الموازنة بين البناء والدعم أمر جوهري لإدارة الصفوف ذات التباين الثقافي، كما أن له علاقة بانخفاض مستوى الحرمان والتسلط عندما يطبق على مستوى المدرسة.

### المراجع


Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2009). *Classroom management for elementary teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Rothstein-Fisch, C., & Trumball, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Skiba, R., & Peterson, R. (2003). Teaching the social curriculum: School discipline as instruction. *Preventing School Failure, 47*(2), 66–73.

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education, 55,* 25–38. doi:10.1177/0022487103259812


١٠ انظر https://www.iirp.edu/what-we-do/what-is-restorative-practices.

١١ انظر مثلًا http://www.casel.org/social-and-emotional-learning

# كيف تقيّم تقدم الطلبة؟

## المبدأ ١٨ التقييم التكويني والتقييم الختامي كلاهما مهم ومفيد، لكن يحتاجان إلى أساليب وتفسيرات مختلفة.

### التوضيح

يُستخدم التقييم التكويني لتوجيه وتكييف التدريس الصفي بشكل مباشر. ويستخدم التقييم الختامي لإعطاء حكم نهائي على تقدم تعلم الطلبة أو على فعالية برنامج تربوي. ويتم التقييم التكويني قبل أو في أثناء التدريس، ويمكن أن يكون بشكل سريع وله هدف واضح وهو تحسين التعلم الحالي. ويقيس التقييم الختامي التعلم في وقت محدد، وعادة في نهاية وحدة تدريسية أو نهاية فصل دراسي أو سنة دراسية، وبحكم تصميمه فإنه يقدم فرصاً محدودة للتأثير على أنشطة التعلم.

ومن المرجح أيضاً أن تختلف أساليب جمع المعلومات بين هذين النمطين من التقييم، بالنظر إلى هدفيهما المختلفين. فالتقييم التكويني، باعتباره يسعى إلى تحقيق أهداف التعلم، من المرجح أن يكون مُدمجاً أثناء سير عملية التعلم ويتضمن النقاش والتشارك والتقييم الذاتي وتقييم الأقران والتغذية الراجعة الوصفية. وبالنظر إلى هدفه في تقييم التقدم مقارنة بمحك مرجعي؛ فمن المرجح أن يكون التقييم الختامي تقييماً حاسماً ومقنناً وواسع النطاق ليقوّم العمل الفردي ليعطي درجة شاملة أو يحدد مستوى الأداء.

كلا التقييمين التكويني والختامي يمكن أن يطوّرا بواسطة المعلمين أو من هم خارج الصف الدراسي، مثل شركات الاختبارات نيابة عن المؤسسات الحكومية. وبشكل عام، على أي حال، يتم بناء التقييم التكويني بواسطة المعلمين على الأرجح، ويتم بناء التقييم الحاسم واسع النطاق بواسطة مؤسسات خارجية. وعموماً، فإن الهدف من كلا النوعين من التقييم في الأساس واحد — إنتاج مصدر للمعلومات صادق وعادل ومفيد وثابت.

### أهميته للمعلمين

**إن توظيف التقييم التكويني يمكن أن يؤدي إلى زيادة في تعلم الطلبة**، عندما يقوم المعلمون ب:

- إيصال أهداف كل درس بوضوح للطلبة.
- استخدام الدروس وخبرات التعلم الصفي الأخرى لجمع شواهد على تعلم الطلبة.
- استخدام تلك الشواهد للمساعدة على فهم ما يعرفه الطلبة وتوجيه الطلبة في الحال عند الحاجة.

يمكن للمعلمين تحسين فعالية التقييم التكويني عندما:

- يركزون بانتظام على وضع الأهداف لطلابهم.
- يقررون ما إذا كان طلابهم قد حققوا تلك الأهداف.
- يفكرون في كيفية تحسين تدريسهم في المستقبل.
- يجعلون الوقت بين التقييم التكويني والتدخل العلاجي التالي قصيراً نسبياً؛ وهنا يكون الأثر على تعلم الطلبة أكبر.

يمكن للمعلمين استخدام كل من التقييم التكويني والتقييم الختامي بشكل أفضل عندما يدركون المفاهيم الأساسية المرتبطة بالقياس التربوي. كما يمكن للمعلمين أن يستخدموا بيانات التقييم لتقييم تدريسهم هم للنظر فيما إذا كانوا قد قاموا بتغطية المادة التي قصدوا تغطيتها بشكل مناسب، وما إذا كانوا فاعلين في تحقيق أهدافهم التدريسية. كما أن على المعلمين التأكد من أن تقييمهم يتلاءم مع أهداف التعلم بشكل عام بالحصول على أسئلة مختلفة لتقييم مستوى معارف الطلبة.

وسيقدم المبدأ ١٩ نقاشاً لأهمية الصدق والعدل في التقييم، وكيف يؤثران في مناسبة الاستنتاجات التي يمكن أن تستخلص من النتائج. ومع ذلك فإن من المهم التفكير في طول الاختبار عند اتخاذ قرارات مهمة ونهائية، حيث إن طول الاختبار أحد العوامل المرتبطة بثبات نتائج الاختبار واتساقها. ويصف المبدأ ٢٠ كيف أن معنى مخرجات التقييم تعتمد على التفسير الواضح والمناسب والعادل لنتائج الاختبار.

### المراجع


Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice.* Buckingham, England: Open University Press.

Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2008). *Formative assessment: Examples of practice.* Retrieved from http://ccsso.org/Documents/2008/Formative_Assessment_Examples_2008.pdf

Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan, 89*(2), 140–145.

Sheppard, L. A. (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (Eds.), *Educational measurement* (4th ed., pp. 623–646). Westport, CT: American Council on Education/Praeger.

Wylie, C., & Lyon, C. (2012, June). Formative assessment—Supporting students' learning. *R & D Connections* (No. 19). Retrieved from http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RD_Connections_19.pdf

## المبدأ ١٩ مهارات الطلبة ومعارفهم وقدراتهم تقاس بشكل أفضل عن طريق عمليات تقييم ذات أسس في علم النفس وبمعايير جودة وعدالة محددة جيدا.

### التوضيح

إن معلمي وقادة المراحلة من التمهيدي إلى الثانوية) يعملون في عصر صار فيه التقييم موضوعاً للنقاش الدائم والجدل. لكن من المهم أن نتذكر، أن هناك معايير واضحة للحكم على جودة تقييم أي نوع كان. وهذا صحيح لكلا النوعين من التقييم التكويني والختامي (انظر معايير الاختبار التربوي والنفسي؛ AERA, APA, & NCME, 2014). **يساعد التقييم الثابت والصادق مستخدمي درجات الاختبار لعمل استنتاجات مناسبة عن معارف الطلبة ومهاراتهم وقدراتهم.**

ويمكن التفكير في صدق أي اختبار بالنظر إلى علاقته بأربعة أسئلة أساسية:

- كم مما أردت قياسه قد تم قياسه بالفعل؟
- كم مما لم تقصد قياسه قد تم قياسه بالفعل؟
- ما هي النتائج المقصودة وغير المقصودة للتقييم ؟
- ما الأدلة التي لديك لدعم إجاباتك للأسئلة الثلاثة الأولى؟

إن صدق أداة التقييم ليس مجرد رقم. وإنما هو حكم على مر الوقت وعبر حالات مختلفة على الاستنتاجات التي يمكن أن تؤخذ من بيانات الاختبار، بما في ذلك النتائج المقصودة وغير المقصودة من استخدام الاختبار. على سبيل المثال، يحتاج مستخدمو الاختبار أن يكونوا قادرين على استنتاج أن درجات الاختبار تعكس تعلم الطلبة بدقة وليست عوامل أخرى. وليكون هذا صحيحاً؛ يجب أن يكون قد تم إثبات صدق الاختبار للهدف وللمجتمع الذي سيستخدم له. وأيضاً، يجب تحفيز متلقي الاختبار لإظهار ما يمكن لهم فعلاً أن يقوموا به. وإلا فإن العاملين في المدارس لا يمكن أن يعلموا ما إذا كان تعلم الطلبة قد قيس، أو أن ما تم قياسه إنما هو درجة الجهد الذي بُذل في أداء الاختبار.

العدل مكون من مكونات الصدق. فالتقييم الصادق يتطلب القول بوضوح ما يفترض أن يقيسه هذا الاختبار وما يفترض ألا يقيسه ويتطلب دليلاً على ذلك لكل شخص مختبَر. والاختبارات التي تُظهر فروقاً حقيقية وذات علاقة تكون صادقة، والاختبارات التي تعطي فروقاً غير مرتبطة بالهدف من الاختبار ليست كذلك.

ثبات التقييم أيضاً عامل أساس. فالتقييم الثابت هو التقييم الذي تكون نتائجه مؤشرات متسقة مع معارف الطلبة ومهاراتهم وقدراتهم. ويجب ألا تكون الدرجات متأثرة بعوامل الصدفة المرتبطة، مثلاً، بدافعية الطلبة أو رغباتهم المتصلة بمجموعة معينة من أسئلة الاختبار، أو التفاوت في ظروف الاختبار، أو أشياء أخرى ليست جزءًا مما يقصد المختبرون قياسه. وبشكل عام، فإن الاختبارات الأطول أكثر ثباتاً من الاختبارات القصيرة.

### أهميته للمعلمين

عندما يعطي المعلمون تقييماً فمن الأفضل التفكير في جوانب القوة وجوانب القصور فيه، فيما يتعلق بما يأملون أن يخبرهم عن تعلم طلابهم. ويمكن للمعلمين أن يطبقوا استراتيجيات لتحسين ثبات تقييمهم، وأن يدركوا لماذا يكون بعض التقييم أكثر ثباتاً من بعض. والطرق التي يمكن للمعلمين من خلالها تحسين نوعية التقييم الذي يستخدمونه تشمل:

- مواءمة التقييم بشكل دقيق مع ما يتم تدريسه.
- استخدام عدد كاف من الأسئلة بشكل عام وأنواع وأنماط من الأسئلة على نفس الموضوع.
- استخدام تحليل الفقرات لتحديد الأسئلة الصعبة جداً والأسئلة السهلة جداً التي لا تقدم تمييزاً كافياً في المعارف (مثل: ١٠٠٪ من الطلبة أجابوا إجابة صحيحة).
- إدراك أن الاختبارات التي تكون صادقة في استخدام أو وضع ما ربما لا تكون صادقة في وضع آخر.
- اعتماد القرارات المصيرية على قياسات متعددة بدلاً من اختبار واحد.
- مراقبة النتائج لتقرير ما إذا كان هناك تضارب

ثابت بين أداء أو نواتج الطلبة ذوي الخلفيات الثقافية المختلفة. مثلاً، هل بعض المجموعات الفرعية من الطلبة يزداد تمثيلهم بشكل دائم في أنواع محددة من البرامج (مثل التربية الخاصة)؟

## المراجع


American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Brookhart, S. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice, 30*(1), 3–12.

Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 22*(4), 13–25.

Smith, J. K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice, 22*(4), 26–33.

Wiliam, D. (2014). What do teachers need to know about the new Standards for educational and psychological testing? *Educational Measurement: Issues and Practice, 33,* 20–30. doi:10.1111/emip.120151


## المبدأ ٢٠ يعتمد فهم بيانات التقييم على تفسير واضح ومناسب وعادل.

### التوضيح

يعتمد معنى نتائج التقييم على التفسير الواضح والمناسب والعادل. **ويجب بشكل عام أن تستخدم درجات أي تقييم للسبب المحدد الذي صمم لأجله فقط.** فعلى سبيل المثال، الاختبارات التي قصد منها ترتيب الطلبة في مسابقة ربما تكون صادقة وعادلة ومفيدة لذلك الهدف؛ ولكن في نفس الوقت فهذه الاختبارات ستكون على الأرجح مضللة في تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لإتقان كل طالب للمادة العلمية في مادة دراسية معينة.

### أهميته للمعلمين

التدريس الفعّال يعتمد بشكل كبير على كون المعلمين مستخدمين واعين للبحث العلمي التربوي ومفسرين فاعلين للبيانات للاستخدام الصفي، وكونهم متواصلين جيدين مع الطلبة وأسرهم بشأن بيانات التقييم والقرارات التي تؤثر على الطلبة. ويستطيع المعلمون فحص المنهج وخيارات التقييم ما إذا كانت هذه المصادر مدعومة بأدلة البحث العلمي ومناسبة للاستخدام مع طلاب متنوعين.

ولتفسير بيانات التقييم بشكل فعّال فعلى المعلمين التعامل مع القضايا التالية في أي تقييم يستخدمونه:

- ما الذي يقيسه التقييم؟
- ما المقارنات التي تم وضع بيانات التقييم عليها؟ هل تم مقارنة كل طالب بالآخر؟ أو بدلاً من ذلك هل قُورنت إجابات الطلبة مباشرة بعينات مقبولة وعينات غير مقبولة من الإجابات التي قدمها المعلم أو غيره؟
- ما معايير النقاط الفاصلة (cut-points) أو المحكات؟ هل تم تصنيف درجات الطلبة باستخدام محك أو نقطة فاصلة، مثل فئة (راسب/ ناجح) أو تقديرات حروف أو مؤشر آخر للأداء المرضي وغير المرضي؟

من الأفضل تفسير ما جُمع من بيانات أي تقييم في ضوء مناسبتها للإجابة عن أسئلة محددة حول الطلبة أو البرامج التربوية، ومناسبتها للأفراد من خلفيات وظروف تربوية مختلفة، والنتائج المقصودة وغير المقصودة التي تنتج عن استخدام التقييم. ولأن كل من الاختبارات الحاسمة والاختبارات العادية يمكن أن يكون لها أثر قوي على الطلبة؛ فمن الضروري عمل تفسيرات دقيقة لنتائج أي نوع من الاختبار.

إن الوعي بجوانب القوة والقصور لأي تقييم أمر ضروري. وهذا الوعي يُمكّن المعلمين أن يدركوا مواطن الحذر مثل الثبات الناقص للدرجات (للمزيد انظر المبدأ ١٩) وأهمية استخدام مصادر متعددة للشواهد من أجل القرارات الحاسمة.

## المراجع


American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

American Psychological Association. (n.d.). *Appropriate use of highstakes testing in our nation's schools.* Retrieved from http://www.apa.org/pubs/info/brochures/testing.aspx

جمعية علم النفس
الأمريكية (APA)

٧٥٠ فيرست ستريت، ن
واشنطن، دس ٢٠٠٠٢-٤٢٤٢
www.apa.org