جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

التقويم والمعتقدات المهنية للمعلمين: دراسة في المفاهيم والممارسات

إعداد

أ.د/ حســـين طه عطا سالم

أستاذ المناهج وطرق التدريس ووكيل كلية التربية

لشئون التعليم والطلاب – جامعة سوهاج

تاريخ الاستلام : ٢٠ أكتوبر ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ٣٠ أكتوبر ٢٠٢١م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.

ملخص:

انطلاقاً من الفكرة التربوية القائلة " أنه لا مجال لتغيير أو تعديل الممارسات التقويمية نحو الأفضل منها إلا من خلال تعديل المعتقدات المهنية المرتبطة بالتقويم مفهوماً وهدفاً وآلية...فإقرار القوانين واللوائح وتوفير الأدوات اللازمة للتقويم، كل هذا لا يكفي ما لم يتوج بمعتقد إيجابي عن مجمل هذه العناصر"... ولأن الممارسات التقويمية في نظامنا التعليمي تخضع إلى منظومة تقليدية اعتدنا عليها وليس إلى ما يتم تقديمه في مرحلة الاعداد الجامعي وما ينبغي أن يكون.....فقد حاولنا في ثنايا هذا المقال أن نقدم قالباً معرفياً متكاملاً عن ماهية المعتقدات ومصادر تكوينها وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية...هذا القالب المعرفي يمهد الطريق للقارئ لتكوين رؤية متكاملة عن المعتقدات وكيفية قياسها و آليات تعديل المعتقدات المهنية المتعلقة بالتقويم .

الكلمات المفتاحية: التقويم – المعتقدات المهنية – المعلمين

ABSTRACT

A partir d'une idée pédagogique selon laquelle toute modification en matière d'évaluation repose essentiellement sur une modification au niveau des croyances, la présente recherche propose un cadre cognitif intégral sur le concept des croyances, les sources de croyances des enseignants et le rapport entre croyances professionnelles et pratiques des enseignants en évaluation des apprentissages.

مقدمـــــة

يلقى الحديث عن "المعتقدات المهنية للمعلمين" – في الآونة الأخيرة– اهتماماً منقطع النظير، وهو "حديث ذو شجون"...فالمعتقدات هي كلمة السر، وهي المحرك الذى يشحذ الهمة وينير الطريق...

وقد أشارت نتائج عدد من البحوث حول المعتقدات المهنية للمعلم بأن المعلمين هم وكلاء التغيير الحاسم الذين يتقدمون إصلاح التعليم، وأن اعتقادات المعلم هي بوادر التغيير للأفضل..... فالمعتقدات المهنية ليست بناءً ثابتًا راسخًا كالمعتقدات الدينية لدى الأفراد، إذ أن المعتقدات المهنية تتسم بالثبات النسبي وليس الثبات المطلق، وهي قابلة للتحديث والتغيير...

وتعد دراسة المعتقدات المهنية للمعلمين أحد المحاور المهمة في البحث العلمي، ومن أفضل المؤشرات على صناعة القرار في حياة الفرد، كما أن لها دور مهم في توجيه مدركات المعلم وسلوكه، وهي مدخل لتطوير الممارسات الصفية وجعلها منسجمة مع التوجهات الحديثة في التعليم والتعلم...

لذا، أصبح لزاماً على أنظمتنا التعليمية والسياسية مراجعة المعتقدات المهنية السائدة لدى المعلمين، من أجل تكوين جيل من المعلمين يجعل من رفع مستوى كفاءة الذات التدريسية هدفاً حيوياً لا يمكن تحقيقه على أرض الواقع بدون معتقدات تربوية متنوعة و مواكبة للتغيرات والطفرات الهائلة التي حدثت وتحدث في الأدوار المنوطة بالمعلم وتتسق مع الآمال المتوقعة من المجتمع في معلميه.

وفي السطور التالية، نتناول المعتقدات المهنية للمعلم وعلاقتها بالتقويم من خلال المحاور التالية :

المحور الأول : ماهية المعتقدات.

المحور الثاني : مصادر تكوين المعتقدات.

المحور الثالث: المعتقدات المهنية والممارسات التدريسية.

المحور الرابع : المعتقدات المهنية والكفاءة الذاتية.

المحور الخامس : المعتقدات المهنية المرتبطة بالممارسات التقويمية.

المحور السادس : تعديل المعتقدات المهنية المرتبطة بالممارسات التقويمية.

المحور الأول: ماهية المعتقدات

المعتقدات هي شكل من أشكال المعرفة، أي أنها معرفة ترتبط بسياق مُعين (التلاميذ– الإدارة– أولياء الأمور– المستحدثات،... إلخ) أو بمحتوى معين أو مقرر دراسي بعينه أو طبيعة تخصص ما...والحقيقة أن هذه المعارف تحمل في طياتها أوجه الدفاع عن المعلم وممارساته التدريسية. وتتسم المعتقدات بالذاتية أي أنها ترتبط بشخص ما، وهى تحكم ممارسات هذا الشخص وتوجه قراراته وقيمه، وهى راسخة في ذاكرة الأحداث وما تحتويه من خبرات وعناصر ثقافية وغيرها، ولا تتطلب تفسيرًا أو تبريرًا إذ أنها تأخذ صفة المثالية.

ويمكن تعريف المعتقدات بأنها :

- آراء حازمة/ قاطعة قد لا تجد ما يبررها ولا تستند إلى معارف قوية، لكننا مقتنعون بها...وهى محصلة التفكير والمنطق وفهم عناصر ثقافية للبيئة المحيطة – .
- تصور المرء عن واقع ما، وهذا التصور له من المصداقية لدى الفرد ما يقوده إلى أداء سلوك محدد ويوجه فكره إلى وجهة بعينها – .
- أفكار ورؤى وبوادر لظواهر بعينها ولموضوعات محددة من العالم المادي والفكري، هذه الأفكار والرؤى هي التي تحرك المرء وتشكل سلوكه...–.
- أفكار المعلمين وتفسيراتهم لأعمالهم والمتضمنة مشاعرهم، واتجاهاتهم، وخبراتهم وقراراتهم – .
- مجموعة من الاقتراحات المتعلقة بعملية التعليم والتعلم من إجراءات وطرائق تدريسية وأنشطة تدريسية ووسائل تقويمية وطبيعة المعرفة وطبيعة العلم، ... إلخ".
- نظريات شخصية تختص بثلاثة جوانب: التلميذ، المعلم، والمنهج ومن ثم العلاقة التي تربط الثلاثة معًا. وهذه المعتقدات تتراكم بعضها فوق بعض على مدار خبرات شخصية ومهنية، وتمثل رصيدًا من القيم والرؤى والتصورات التي يستند إليها المعلم في سلوكياته مبررًا ومدافعًا عن هذه السلوكيات...– .
- إطار فكري تشكل بفعل الخبرة الشخصية والمعرفة المهنية وتتداخل فيه مكونات معرفية وانتقالية وتقويمية يستند إليه المعلم في التخطيط واتخاذ القرارات وتحديد المهام المتعلقة بالمواقف الصفية، ويستدل عليها من أقوال المعلم وسلوكه – .

وأيًا ما كانت هذه التعريفات فهي ترتبط بشخصية الفرد ولها مجموعة من السمات هي: الفردية (ترتبط بفرد ما)، وتتعلق بالمجال أو الجانب الوجداني وتؤثر في سلوكه وأفعاله... وهى حالة فكرية ترجح تصورًا ما يراه المرء على أنه صواب دون غيره... والمرء قد يكون في حالة إدراك لمعتقد ما بينما هناك معتقدات أخرى لديه لا تطفو على مستوى الإدراك.

المحور الثاني : مصادر تكوين المعتقدات

اهتم عدد قليل من الباحثين بكيفية تكوين المعتقدات ومصادر هذا التكوين... وإن ذهب البعض إلى القول بأن المعتقدات تبدأ في التشكيل على مدار حياة الفرد بدءًا من الوسط المحيط به أو بيئته الأولى ثم من خلال حياته الدراسية والتدريسية. وينبغي القول بأن التصورات التي تتكون لدى المعلم هي نتاج ما كونه من خبرات ومعارف، لكن من الممكن أن يكون للمرء تصورات بعينها تتناقض مع ممارساته...ويختبر المعلم مدى صلاح أو فساد المعتقدات المهنية التي كونها من خلال الخبرات المباشرة والتجارب التي تقوم على انجاز فعلي حقيقي عبر مدى واسع من الأنشطة التي قام بها، وكذلك فإن الخبرات غير المباشرة التي يتعلمها من المعلمين الأقدم والمشرفين أو من يمتلكون المهارة التدريسية تؤثر على بناء معتقداته المهنية ومن ثم على فاعلية ذاته التدريسية..

وتتشكل المعتقدات كغيرها من الاتجاهات والقيم من ثلاثة مكونات: معرفي، وسلوكي، ووجداني، والنسق القيمي للفرد يمثل تنظيمًا متعلمًا من القواعد، ينطلق منه الفرد لحل صراع بين أكثر من سلوك مرغوب فيه أو الفصل بين أكثر من هدف يراد تحقيقه.

وتؤثر بيئة العمل وما بها من لوائح وقوانين وبرامج على تكوين معتقدات المعلم وممارساته، وهذه العناصر لها تفسير محدد لدى المعلم ووفقًا لهذا التفسير يكون سلوكه ونهجه التدريسي، فالمعتقدات هي نتاج تربية الفرد وما يمر به من خبرات وممارسات أو تجارب حياتية وتعليمية ووظيفية، وهى قناعات راسخة عن التعليم والتعلم كونها المعلم ذاته أثناء سيرته الدراسية ويستمر في تكوينها عن لحاقه بالعمل المهني كمعلم.

ولا يمكن غض الطرف عن البعد الثقافي في تشكيل المعتقدات لدى المعلم، فالثقافة محور رئيس في ذلك، وهى تبدأ من ثقافة الأسرة إلى ثقافة المدرسة، إلى ثقافة المجتمع بكافة مؤسساته وتقسيماته، لذا فالمعلم يتأثر بالوسط المحيط وما يسيطر عليه من نمط ثقافي، كما أنه يتأثر بالتجارب الشخصية التي مَرَّ بها، وتقاليد الأسرة والمجتمع واللقاءات

المجتمعية وأنماط التربية السائدة في المجتمع ونمط التعلم السائد في المؤسسات التعليمية، وأنماط التفكير لدى المعلمين الذين ساهموا في تكوينه المعرفي والقيمي والسلوكي، وبيئة العمل والقواعد المنظمة له ومبادئ التعلم التي درسها ويراها ويعايشها بين أترابه من المعلمين، والاتجاهات السائدة بين إدارة المدرسة وروتين الحياة داخل الفصول الدراسية...

ويمكن إجمال مصادر تشكيل المعتقدات المهنية للمعلم فيما يأتي :

- البيئة الاجتماعية والثقافية للفرد: تختلف البيئات التي ينشأ فيها الأفراد بوصفهم معلمين ، فمنهم من ينشأ في وسط فقير ، يقف المستوى الاقتصادي عائقاً امامه في الانتماء إلى بيئة تتيح له أوجهاً من الثقافة والتعلم تنهض به وبفكره فيتكون لديه تصورات إيجابية عن التعليم والتعلم وما يرتبط بهما من تكوين الذات المتوافقة مع نفسها ومع غيرها، ومنهم من يتاح له عكس ذلك، فينشأ في بيئة داعمة للفكر والثقافة وحب العلم والنقد والتجريب والابداع...ولا شك ان تصورات الفريقين متنافرة بقدر ما يتاح لكل فريق...
- الخبرات الذاتية، والعادات والقيم الأسرية : ما يتلقاه الفرد داخل معينه الأول أي الأسرة من قيم اجتماعية وثقافية هو المكون الرئيس لما يؤمن به وما يدفعه دفعاً إلى تطبيقه في واقعه التعليمي والتدريسي.
- التفاعلات الاجتماعية والمشاركات المجتمعية: لا يحيا الفرد بمعزل عن الناس فهو واحد منهم يتفاعل معهم فيؤثر فيهم ويتأثر بهم، ومحصلة هذا التفاعل أو ذاك هي المحرك لسلوكه التدريسي وممارساته المهنية.
- الخبرات التعليمية والدراسية : في إعداد الفرد تعليمياً ومهنياً يمر بمجوعة من الخبرات تترسخ في ذهنه فيعيدها– بفعل قوة تأثيرها – بأسلوب متطابق او على الأقل متشابه إلى حد التطابق– داخل الصف الدراسي والمؤسسة المدرسية إذا ما أتيحت له فرصة العمل معلماً....
- نمط الاعداد الدراسي: في كل مؤسسات التعليم العام منها والخاص قواعد وقيم حاكمة لعملية الإعداد والتكوين وما يرتبط به من غايات وأهداف تربوية ومهنية وأكاديمية، وهذه القواعد يسير وفقها كل من ينتمي الى المؤسسة التعليمية، من معلمين ومتعلمين، فإذا ما صار المتعلم يوما ما معلماً كانت هذه القواعد محركاً ومصدراً

معرفيا ووجدانيا وسلوكياً لما يقوم به من اعمال تخص التعليم والتعلم والمشاركة المؤسسية.

- أنماط التفكير السائدة في المؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية: لكل مؤسسة تعليمية أنماط تفكير سائدة لدى جموع المعلمين، تتفاوت بين أنماط التفكير الدوجماتي، والديمقراطي وبين انماط التفكير المنغلق والمنفتح وبين الفكر التقليدي والابداعي وبين التقليد والنقد والبناء، كل هذا يعد مصدراً لتشكيل المعتقدات المهنية وترسيخها في نفوس وعقول المعلمين.
- الخبرات المهنية للمعلمين: كل موقف يمر به المعلم يزيد من قناعاته وتصوراته او ينقص منها بقدر ما يتضح امامه من نتائج وحقائق.
- بيئة العمل والثقافة المؤسسية السائدة: من المؤسسات ما يتسم بالمرونة في الفكر والأصالة في طرح الحلول والإبداع في العمل ومنها من يتسم بالجمود والروتين والتقليد، ووفقاً لما هو سائد يكون تصور المرء عن العملية التعليمية بمكوناتها ومفهومه عن التعليم والتعلم والتقويم والأنشطة وطرائق التدريس، الخ.
- القواعد واللوائح المتبعة داخل المؤسسة: من المتبع داخل المؤسسة أن يجنح الجميع أو جلهم إلى اتباع القواعد واللوائح المنظمة للعمل داخل المؤسسة وما يستجد من قرارات إدارية حاكمة تصدرها الجهات الأعلى، ووفقاً لهذه القواعد تتشكل شيئاً فشيئاً معتقدات المعلم وتصوراته المهنية.
- الأعمال الروتينية السائدة بالمؤسسة التعليمية: طبيعة المؤسسة تلعب دوراً رئيساً في تشكيل المعتقدات المهنية وبخاصة ما يرتبط بالأعمال الروتينية التي يقوم بها جميع العاملين بالمدرسة...

المحور الثالث : المعتقدات والممارسات التدريسية

تتأثر الممارسات التدريسية للمعلمين بالمعتقدات التي يحملونها حول قدرتهم على إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك طلابهم. والممارسة هي تطبيق مجموعة من الإجراءات، وهى خاصة بطريقة الفرد في تطبيق ما تعلم، أي أنها تصف أداء المعلم في المواقف التدريسية ومن بينها المواقف التقويمية، وهي تترجم قراراته الخاصة بتنفيذ الأنشطة اللازمة لتحقيق هدف تعليمي في سياق تواصلي بعينه...

ويمكن تعريف الممارسة التدريسية بأنها:

- **القرارات التي تصدر عن المعلم أو الأفعال التي يقوم بها داخل الصف وأثناء الحصة لتقديم دروسه وتقويمها – .**
- **مجموعة من السلوكيات يتم قياسها من خلال ما يقوم به المعلم، أو ما يفعله داخل الصف – .**
- **مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها المعلم داخل الصف في تعليم طلابه وتشمل المحادثات بين المعلم وطلابه، ومواد التدريس، وتقييم تعلم طلابه – .**

والمعتقدات هي بمثابة الحاكم والموجه للممارسات التدريسية، فقد أكدت الكثير من الدراسات على أهمية المعتقدات ودورها في توجيه سلوك المعلم داخل الصف، بل إنها تلعب الدور الرئيسي في تحديد سلوك المعلمين، وعلى الرغم أن الخبرة والمعرفة تلعبان دورًا مهمًا إلا أن المعتقدات تلعب دور القوة الموجهة في تشكيل هيكل ومحتوى ممارساتهم في غرفة الصف.

وتؤثر معتقدات المعلمين التي يكونوها عن قدرات طلابهم بشكل كبير على ممارساتهم التدريسية ....وبشكل أكثر تفصيلاً فقد كشفت نتائج بعض الدراسات عن أن هذه المعتقدات لها تأثير كبير على قدراتهم المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقويم.. فمعلومات المعلمين عن طلابهم هي العامل الأكثر تأثيرًا في التخطيط والتدريس، وطريقة التدريس، وإجراءات التقويم .

وهناك دراسات عن معتقدات المعلمين المرتبطة باستيعاب طلابهم للمفاهيم (العلوم، الرياضيات، اللغة العربية)، وهى تصورات ذاتية آمن بها المعلمون ضمنيًا أو صراحة ويرون أنها صحيحة حول مدى استيعاب طلبتهم للمفاهيم، ويرتبط ذلك بمدى صعوبة أو سهولة هذه المفاهيم أي درجة السهولة والصعوبة بقياس متدرج.

وقد تم التوصل إلى أن المعلمين الذين يعتقدون أن الطلاب مشاركون نشطون، والذين يقدرون حاجات الطلاب للتقييم ومراقبة فهمهم الشخصي يميلون إلى استخدام ممارسات التقويم التكويني مثل التساؤلات، واستنتاج الأدلة على الفهم، التغذية المرتدة التكوينية واستخدام التقييم الذاتي، وتقويم الأقران، والمهام الواضحة، ومحكات النجاح.

لكن ، بعض الدراسات جاءت نتائجها مغايرة لهذه القاعدة..... وقد يعود هذا التناقض القائم بين المعتقد والممارسة إلى نقص الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بطبيعة

تلك التناقضات الموجودة بين ما يعتقدون وما يمارسون، أي بين النظرية المعتنقة والنظرية المستخدمة.

ويشير الأدب التربوي الحديث إلى تلك المشكلة والمتمثلة في عدم الانسجام بين المعتقد والممارسة لدى المعلمين سواء أكانوا في التعليم الجامعي أم ما قبل الجامعي ، وقد تكون حالة عدم الانسجام السبب في عدم احداث تغييرات حقيقية جذرية في السلوك التعليمي، وبالتالي تبقى مشاريع الاصلاح صورية لا تحدث أثرًا في الميدان التربوي. ولقد أظهرت إحدى الدراسات أن النسق المكون لمعتقدات المعلمين في المرحلة الجامعية اختلف تمامًا عن ممارسات هؤلاء المعلمين، وأن معدل التفاوت كان واضحًا بين معتقدات هؤلاء المعلمين حول نظريات القراءة وبين الأنشطة التدريسية التي يمارسونها مع طلابهم، وهذا على الرغم من أن المعلمين قد أقروا من خلال اِستبَانة لقياس المعتقدات أن استراتيجيات القراءة تلعب دورًا مهمًا ومحوريًا في عملية الفهم القرائي.

وفي دراسة أخرى عن تدريس القواعد، توصل الباحثون إلى وجود اختلاف كبير بين الممارسات التدريسية للقواعد وبين معتقدات اثنين من المعلمين من ذوي الخبرة، وارتبط هذا التفاوت بما يصرح به المعلمان وبين ما قاما به من ممارسات داخل الصف، حيث أنهما تبنا مدخلاً تقليديًا في تدريس القواعد قائم على سلطة المعلم وجعله محورًا رئيسًا لعملية التدريس وتهميش دور المتعلم، على الرغم من تصريحهما بأهمية التواصل في التعلم وأن الدور الرئيس ينسب إلى المتعلم...

وفي دراسة ثالثة عن طبيعة العلاقة بين المعتقدات وممارسات التغذية الراجعة التصحيحية لكتابات المتعلمين من طلاب المرحلة الجامعية كأحد أنماط التقويم البنائي، جاءت النتائج لتظهر تباينًا ظاهرًا بين المعتقدات ودور التغذية الراجعة الذي أقر به الطلاب المشاركون في التجربة، وقد جمعت البيانات من خلال أدوات عدة منها اِستبَانة ومقابلات شبه موجهة مع هؤلاء الطلاب، هذا وقد رصدت الممارسات أثناء قيام أفراد العينة بالتدريس لطلاب المرحلة الثانوية في التدريب الطلابي، بل– أظهر الطلاب المعلمون تناقضًا واضحًا بين ما يدعون من دور مهم للتغذية التصحيحية في بناء المعلومات وتوجيه المتعلمين وضرورة أن يكون للمتعلم دور واضح في تصحيح المسار وإعادة بناء معارفه في نسق معرفي مترابط خالٍ من التناقضات الظاهرة الضمنية...

المحور الرابع : المعتقدات المهنية والكفاءة الذاتية

وترتبط المعتقدات المهنية بمفهوم الكفاءة الذاتية، وذلك انطلاقًا من الفرض القائل أن مدى ما يمتلكه الفرد من معتقدات عن كفاءته يحدد إلى مدى بعيد قدرته على تحمل الضغوط....وهذا يعني أن الكفاءة الذاتية تحدد مدى اعتناقه مبادئ ومعتقدات مهنية محددة ترتبط بالممارسات التربوية داخل حجرة الصف. وتعد المعتقدات المرتبطة بكفاءة الذات عاملاً رئيسًا في جودة التدريس، فالمعلم ذو المعتقدات العالية بالفاعلية الذاتية يكون طلابه أكثر اهتمامًا وشعورًا بأهمية ما يتعلمونه، ويكون قادرًا على تطوير اتجاهاتهم ومستوى تحصيلهم.

والكفاءة الذاتية لدى المعلمين بدأت في الظهور كمحور من محاور علم النفس التربوي في بدايات الثمانينات، وقد بدأ الاهتمام بهذا المفهوم على يد "باندورا" عام ١٩٧٧، حيث تعد توقعات الفرد عن كفاءته الذاتية متغيرًا وسيطًا عامًا بين المعتقد والسلوك الفعلي. ويرى باندورا أن هناك عمليات أربع يتم من خلالها فهم تأثير المعتقدات الذاتية عن الكفاءة على سلوك الإنسان، ومن ثم حياته، وهذه العمليات هي:

١– العمليات المعرفية: ذلك أن كل الأعمال تبدأ بأفكار ومعتقدات الفرد عن قدرته وتوقعاته حول ما سيحدث حتى تتحقق الأهداف... وذو الكفاءة العالية سوف يفكر في كل ما من شأنه الوصول إلى الإنجاز وتحقيق النجاح، أما ذو الكفاءة المنخفضة سيكون تفكيره حول المشاق، ومن ثم يخفض من مستوى أهدافه وطموحاته، ومن ثم يتدهور أداؤه.

٢– العمليات المحفزة: تلعب المعتقدات الذاتية لكفاءة الذات دورًا مهمًا في تحقيق الضبط الذاتي للحماس والدافعية..

٣– عمليات الفعل ذات الأثر، حيث ينقسم الأفراد إلى نوعين: الأول يرى أن لديه كفاءة ذاتية تمكنه من السيطرة على التهديدات والمواقف الصعبة، ولذلك لا يثيرون أنماطًا معقدة من الأفكار. والثاني يرى أن كفاءته الذاتية محددة ومن ثم يعتقدون أنهم لا قبل لهم بالتهديدات، أو المصاعب وهنا تثار المخاوف.

٤– عمليات الاختيار: وهى ترتبط بالبيئة المحيطة، فالمعتقدات الذاتية عن الكفاءة هي ثمرة ما اكتسبه المتعلم من بيئته.

هذا، ويمكن تطوير معتقدات الكفاءة الذاتية من خلال:

١– الخبرات الناجحة: تؤدي الخبرات الناجحة التي يمر بها المعلم إلى اعتقاده بأنه قادر على تكرار مثل هذه الخبرات وأن الأداء يكون ذا كفاءة مستقبلاً، ويعزو هذا النجاح إلى مهاراته وقدراته، والعكس أن الأداء غير الناجح يقلل من معتقد الكفاءة.

٢– الخبرات التمثيلية: مهارات يعرضها شخص آخر كنموذج، وعندما يؤدي النموذج بشكل جيد، فإن معتقدات الكفاءة لدى الملاحظ تتحسن وتتعزز، وعندما يؤدي النموذج بشكل سيئ، فإن توقعات الكفاءة لدى الملاحظ تنحو نحو التقلص...

٣– الاقتناع الجماعي: ويتمثل في تغذية راجعة من الأخرين (الزملاء، القيادة، الموجه، المجتمع) تتم من خلال المناقشات بين المعلمين حول قدرة المعلم في تأثيره على المتعلم.

٤– مستوى الاستثارة: قد يقلق المعلم لمجرد أنه يعتقد أن لديه كفاءة أقل، وقد يتحفز ويستثار لمجرد أنه يعتقد أن لديه كفاءة أعلى، ومن ثم يجب تدريب المعلمين على كيفية تصميم الأنشطة وأدوات التقويم والأساليب التي تثير دافعية الطلاب على التعلم.

المحور الخامس : المعتقدات المهنية المرتبطة بالممارسات التقويمية

في دراسة موسعة عن احتياجات المعلمين فيما يرتبط بعملية تقويم مكتسبات التعلم، قدم الباحث استيجنز (Stiggins, 1991) قائمة بمهارات ست يجب على المعلم امتلاكها إذا ما أراد –بحق– تقويم أداء طلابه بشكل علمي سليم وإدارة صفه إدارة فاعلة.

ويمكن وصف المهارات الست ومعتقدات المعلمين حول كل منها في السطور التالية:

المهارة الأولى : القراءة الثاقبة لأهداف التقويم

وترتبط هذه المهارة بالإجابة عن السؤال التالي: لماذا نقوم ؟ وأهداف التقويم هي ما يرتكز عليه المعلم عند بناء أدوات التقويم ، فهي نقطة انطلاقه نحو اختيار الأداة المناسبة وما تحويه من انماط أسئلة مناسبة ومتنوعة. وبوجه عام تتنوع أهداف التعليم فيما بينها، فمنها ما هو لازم للتحقق من درجة اكتساب المتعلمين للمهارات المقصود تعلمها، ومنها ما يلزم لحسن إدارة عملية التدريس، والإدارة الفاعلة للصف ودعم القرارات وتوجيه سلوكيات المتعلمين نحو الأداء الأسمى.

ووفقاً لنتائج دراسة هاو ومينار (Howe & Minard, 1993) ، وهي دراسة عن المعتقدات المرتبطة بالتعلم والتقويم ، فإن الغالبية العظمى من المعلمين يعتقدون ان الهدف

الأسمى من التقويم يكمن في التحقق مما اكتسبه المتعلم من معارف وأداءات ومهارات وقيم واتجاهات وميول. هذا وقد اختلفت الآراء وتقاطعت بنسب شبه متساوية حول ماهية التقويم البنائي والهدف منه، إذ يرى البعض ان التقويم البنائي لا علاقة له بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم، فلهذه الدرجة مقصد واحد وهو مساعدة المتعلم على تحقيق أفضل مستوى من التعلم. ويعتقد البعض ان الدرجة التي يحصل عليها المتعلم هي درجة مضافة لمجموع درجاته الكلية. ويفسر الباحث التعارض في هذا المعتقد بأن منشأه عدم فهم مفهوم التقويم البنائي ذاته.

المهارة الثانية: المعرفة الدقيقة لأبعاد التقويم

وترتبط هذه المهارة بأبعاد التقويم الستة المشهورة ، المعرفة (التذكر) والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وتفرض هذه المهارة أن يكون المعلم على دراية بآلية تقويم كل مكون من هذه المكونات الست.

وتحليل معتقدات المعلمين حول هذه المهارة يبرز بوناً شاسعاً فيها ، فالمعلمون منقسمون في معتقداتهم حول الابعاد الأكثر اهمية في القياس، فالغالبية العظمى تعتقد أنه من الضروري التركيز على قياس جانبي المعرفة والفهم على حساب الجوانب الأخرى ، بينما قلة من المعلمين المشاركين في التجربة لا تزيد نسبتهم عن ١٩% يعتقدون في ضرورة أن يكون التقويم شاملاً للمهارات العليا. ولا شك ان مثل هذه المعتقدات تجد ترجمة لها في الممارسات التقويمية لدى كل فئة من هؤلاء المعلمين. ووفقاً لهذه الممارسات فهم من يحددون أسئلة الامتحان وأنماطها. ونتيجة لهذه المعتقدات، ٥١% من المعلمين يميلون إلى قياس مدى اكتساب المتعلم لكل موضوعات المقرر ، بينما ٢٧% يفضلون قياس العناصر الرئيسة فقط للمقرر الدراسي..

المهارة الثالثة : جودة التقويم

تتباين السمات المميزة للتقويم الجيد، لكن هناك اتفاق بين الباحثين حول عدد من هذه السمات، منها التناغم والتوافق بين ما يراد قياسه وبين أداة القياس المختارة، ضبط مصادر الوقوع في خطأ القياس، التوافق بين التعلم المستهدف ونتائج التقويم، الحصول على معلومات وبيانات يمكن تحليلها وتفسيرها...

لذا، فالأمر ليس كما شائع بين الباحثين من حيث ضرورة ضبط أداة القياس بالتحقق من صدقها وثباتها فقط، بل يتعدى ذلك إلى جوانب أخرى ترتبط بتصميم أداة القياس وتحديد درجات الأسئلة وتحليل وتفسير درجات الطلاب والاستفادة من النتائج ...

وأشارت نتائج دراسة هاو ومينار (Howe & Minard, 1993) إلى أن الغالبية العظمى من المشاركين في التجربة يعتقدون أنه من الضروري أن يتم عرض الامتحان على خبير ليقرر مدى جودته من عدمها...كما تعتقد هذه الغالبية أن من واجبات المعلم قيامه بتحليل الأسئلة بعد تجربة التطبيق الأولى لها ليقف على مدى جودتها ودقتها وفقاً لمعايير جودة التقويم المتفق عليها، وأنه لابد من اخبار المتعلمين بمعايير التقويم قبل الامتحان وأنهم جميعاً يخضعون لنفس معايير التقويم.

المهارة الرابعة : جودة أدوات التقويم

تتنوع أدوات التقويم بين الاختبارات الشفوية والتحريرية واختبارات الأداء ومقاييس التفكير والاستبيانات وغيرها...ولابد من توافر سمة العلمية في بناء هذه الأدوات والتي ترتبط بصدق وثبات اداة القياس والزمن المخصص لكل أداة ...

وقد أشارت دراسة هاو ومينار (Howe & Minard, 1993) إلى أنه على الرغم من قناعة المعلمين بشروط الصدق والثبات إلا أن ممارساتهم في الغالب تتنافر مع هذه القناعات ،إذ أن معظم الاختبارات يتم بناؤها من قبل المعلم بشكل منفرد وبخاصة في الامتحانات الخاصة بسنوات النقل بعيداً عن امتحانات نهاية المرحلة ...ولا يخضع المعلم أدواته لمعايير الصدق والثبات...ويكمن الحل في وجود بنوك للأسئلة تتوافر فيها سمة العلمية يختار من بينها المعلم ما يتناسب مع جوانب التقويم المراد قياسها. كذلك، يختلف المعلمون في تقدير الزمن المخصص لكل أداة وبخاصة فيما يتعلق بالتقويم البنائي وتتراوح نسبة الزمن بين ١٠% من زمن الحصة وبين ٢٠ و ٤٠% ، وذلك وفقاً لطبيعة المقرر وزمن تدريسه أسبوعياً....

المهارة الخامسة : ضبط الأبعاد الاجتماعية للتقويم

هناك من السمات الاجتماعية ما يفرض قيوداً على عملية التقويم، وهذه السمات إنما هي سمات شخصية ترتبط بالمعلمين والمتعلمين على حد سواء. فعلى سبيل المثال تختلف توقعات المعلم عن مثيلاتها لدى المتعلمين عند إجراء عملية التقويم، بل وما يتعلق

بطبيعة الأسئلة ذاتها، وما يترتب عليها من دافعية للتعلم أو غياب لها، كما يتعلق الأمر بنوع المناخ الذي يؤدي فيه المتعلم الامتحان .

ويتبين من ذلك أن الأمر ليس باليسير...وأن هذه المهارة تستلزم كثيراً من الجهد من قبل المعلم لضبط عملية التقويم لأن الأمر يرتبط بسمات اجتماعية متفرقة للدارسين.

وقد اختلفت معتقدات المعلمين حول هذه المهارة وفقاً لدراسة هاو ومينار (Howe & Minard, 1993) ، فمثلاً، وُجد أن البعض لا يؤمن بتأثير الدرجة التي يحصل عليها المتعلم على دافعيته ومن ثم يرفض إعادة الامتحان أو توزيع درجاته بما يحقق مستوى أفضل من الدرجات وبالتالي تحسن مستوى الدافعية للتعلم، ومنهم من يعتقد أن الهدف من التقويم البنائي هو تقديم العون والمساعدة للطلاب وأن الدرجات ليست هدفاً في ذاتها، ومن ثم يمكن إعادة الاختبار او إعادة توزيع الدرجات ...

هذا، وقد اختلفت الممارسات وفقاً للمعتقدات، فمن المعلمين من يهتم برصد وتحليل توقعات الطلاب، ومنهم من لا يلقي لهذا الأمر بالاً، ومنهم من يهتم بصياغة الأسئلة وفقاً لقدرات المتعلمين ومنهم من لا يرى إلا نفسه وقدراته هو ، فيصيغ أسئلة يعجز الطلاب عن فهمها، رغم أنه من الممكن أن يكون مضمونها وإجابتها ممكناً ويسيراً إذا ما تم صياغتها بشكل مغاير.

المهارة السادسة: دقة التغذية الراجعة وتقدير الدرجات

ترتبط هذه المهارة بأمرين : أولهما: دقة التغذية الراجعة ، أي المعلومات التي يقدمها المعلم للمتعلم بعد تصحيح الاختبار ورصد الدرجات ، وهذه المعلومات هي بمثابة إضاءات للمتعلم يستند إليها في دعم مساره التعليمي أو تصحيحه بما يحقق أهدافه ومقاصده والمطلوب اكتسابه وانجازه...

وثانيهما : تقدير الدرجات، والذي يكون مناسباً إذا :

- أخبر المعلمون طلابهم بقواعد وضوابط التقويم وأهدافه.
- كانت الدرجة الكلية موزعة على أسئلة الاختبار بشكل منطقي ومقبول.
- كانت الدرجة التي يحصل عليها المتعلم قائمة على قياسات ذات جودة.
- اعتمد التصحيح على مقاييس التدرج.
- تم الاحتفاظ ببيانات شاملة عن تعلم الطلاب.

وقد أشارت دراسة هاو ومينار (Howe & Minard, 1993) إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين المشاركين في التجربة يعتقدون بأن للتغذية الراجعة دور مهم في ضبط مسار التعلم وتوجيه الطلاب، وأنه يجب أن تتنوع التغذية الراجعة المقدمة للطلاب وأن تخصص لها أوقات محددة يتم فيها مناقشة نتائج الاختبار . هذا وقد جاءت النتائج متباينة فيما يخص مراجعة الأسئلة وتوزيع الدرجات ، فمن المعلمين من يعتقد في أهمية ذلك، ومنهم من يعتمد على الصورة الأولية للاختبار ويكتفي بذلك. وتشير النتائج كذلك إلى اهتمام غالبية المعلمين بإعداد مقاييس تدرج لكل سؤال وبخاصة في الامتحانات الخاصة بفنون اللغة والمقررات العلمية : الرياضيات والفيزياء والأحياء والكيمياء..

المحور السادس : تعديل المعتقدات المهنية المرتبطة بالممارسات التقويمية

لنتفق أولا على حقيقة مؤداها أن تعديل المعتقد يسبق كل تعديل في الممارسات المهنية أو عمليات الإصلاح والتطوير، وذلك لأن تعديل المعتقدات سابق على إقرار التطوير.

ويتضمن تعديل المعتقد تغييراً في الأفكار الأولى والرئيسة التي كونها المعلم عن ظاهرة ما أوعن مكون من مكونات عملية التعليم والتعلم، وفي مقدمتها تقويم الطلاب وبيئة التعلم. ويتطلب هذا أن يتبنى المعلم مفاهيماً بديلة عن تلك التي نحملها عن هذه الظاهرة أو غيرها...ويمكن لهذا المفهوم الجديد أن يكون شاملاً للفكرة القديمة وما بها من جوانب سلبية كجزء من المفهوم الجديد.

إذن، فكرة التعديل ترتبط باستبدال معتقد يفترض أنه يحمل أثرا سلبياً على ممارسات التعليم التعلم ونتائجها بأخر يرى في أثره نتائج إيجابية ..

ولتعديل المعتقد الخاص بالممارسات التقويمية ضوابط وقيود لابد من تطبيقها، منها:

- أن يكون المعلم على وعي بالمعتقد الراسخ لديه والذي ينظر إليه على أنه معتقد غير ملائم أو سلبي، فالتغيير على مستوى المعرفة لمفهوم أو معتقد ما يفترض أن يكون صاحب المعتقد غير راض عن هذا المعتقد، ومن ثم يسعى إلى استبداله بأخر يكون أكثر جدوى ونفعاً وقابلاً للتحقق على أرض الواقع...
- أن يقوم المعلم بتحليل هذا المعتقد واستخراج ما به من أوجه قصور أو نقاط ضعف لا تتوافق مع متطلبات التطوير وإصلاح التعليم.

- **ان يتم تقديم أوجه المساعدة والتوجيه إلى المعلمين حتى يدركوا أوجه القصور المرتبطة بالمعتقد السلبي واعتبار تعديله تحدياً وليس تهديداً لذاتهم، وأنه لابد من تجاوز هذا التحدي.**
- **إتاحة الوقت الكافي للمعلم للتفكير حول الممارسات التقويمية التي يقوم بها وبحث سبل تطويرها. وتجدر الإشارة هنا بأنه من الضروري أن يصل المعلمون إلى قناعة بأن تبني هذه المعتقدات غير مفيد، وأن وجودها يؤثر سلبياً على الناتج التعليمي ومكتسبات عملية التعلم....وهذا يتطلب نقداً لهذه الممارسات يشمل أوجه القصور وسبل التحسين والتطوير، كما يستلزم تزويد المعلمين بالمفاهيم الجديدة المرتبطة بالتقويم الحديث ووظائفه وأدواته وأهدافه...**
- **إدراك المعلم بأن تعديل المعتقد (السلبي) أمر ممكن وليس مستحيلاً ، لأن المعلم لو تكونت لديه قناعة بان التعديل مستحيل فلن يرى المفهوم الجديد عما نتبناه مكاناً في عقولنا ولا مساحة للتغيير على أرض الواقع...**
- **التركيز على منهجية الإقناع اللفظي، ويشير هذا إلى عمليات التشجيع والتدعيم التي تأتي المعلم لفظيًا من الآخرين، فتكسب نوعًا من الترتيب في الأداء أو الفعل كما قد يكون الإقناع داخليًا حيث يأخذ شكل الحديث الإيجابي مع الذات .**
- **تعبير المعلمين أنفسهم عن آليات التدريس وأنماط التقويم التي ينبغي اتباعها وتطبيقها في عمليتي التعليم والتعلم.**
- **تحسين بيئة التدريس وتطويرها بما يساعد على تحقيق الممارسات التقويمية المؤثرة إيجابياً على مكتسبات التعلم....**
- **المصاحبة الوجدانية والمعرفية للمعلمين حتى يتمكنوا من تحقيق التوافق بين ما يعتقدون وبين ما يطالبون به من ممارسات تقويمية جديدة ينظر إليها على أنها ممارسات إيجابية...**
- **دعم المعلمين ومساعدتهم على تكوين مفهوم واسع وشامل للممارسات التدريسية الداعمة للتحسين والتطوير ، أي تبني اتجاه أو تصور ايجابي عن فكرة جديدة للتقويم ويتطلب ذلك آلية عمل تعتمد على الاقناع والمنطق.**

- **تزويد المعلمين بالخبرات التقويمية البديلة، ويشير هذا إلى الخبرات غير المباشرة التي يحصل عليها المعلم، والتي من شأنها دعم الممارسات التقويمية المراد ترسيخها لدى المعلم.**
- **التركيز على خبرات التمكن ، لأنها المصدر الأكثر تأثيرًا في معتقدات الفاعلية لدى المعلم، لأنه يعتمد أساسًا على الخبرات التي يمتلكها فالخبرات التي يمر بها المعلم ويستشعر فيها التمكن والقدرة على التأثير في المواقف التعليمية، تؤثر إيجابيًا في معتقداته عن فاعليته.**

هذا، ومن الباحثين من قدم نماذج واقعية تستلهم بعضاً من الأفكار السابق ذكرها، ومن أشهر هذه النماذج "نموذج الإقناع لتعديل المعتقدات"... والإقناع طريقة من طرق التأثير الاجتماعي، ترجع جذورها إلى الحضارة اليونانية القديمة حيث ارتبطت بالثقافة الجماهيرية أكثر من ارتباطها بالتعليم، وفي هذا يتفاعل المتعلم مع مصدر الإقناع بصورة نشطة، فيدرك أن شيئًا ما يتغير فيه، وهو يشارك في تغييره.

والإقناع هو "حالة نحاول فيها بصورة نشطة تغيير محتوى أو طريقة تفكير شخص ما".

وهو – أيضًا– "محاولة واعية من جانب كل من مصدر الإقناع والمتلقي له للوصول إلى اتفاق على شيء ما يمثل ناتجًا مشتركًا بينهما"

ويعتمد الإقناع على تصحيح معلومات ومعتقدات خاطئة لدى المستمع، وتتطلب عملية الإقناع جهدًا متصورًا وموجهًا يتم من خلاله اكتشاف المعلومات والمعتقدات الخاطئة المطلوب تصحيحها، وتصميم نماذج الإقناع المناسبة التي تؤدي إلى التغيير المطلوب من عملية الإقناع..

ومن أشهر نماذج الإقناع نموذجي الفعل المنطقي والسلوك المخطط. يعتمد هذا النموذج على نظرية "الفعل المنطقي" من قبل (Martin Fishbein) و(Icek Ajzen) عام 1980 ... وتفترض هذه النظرية وجود عاملين يؤثران على نية الفرد للقيام بفعل ما، هما: الاتجاه والمعدل الشخصي، ويتشكل الاتجاه بناءً على المعتقدات السلوكية، بينما يتشكل المعدل الشخصي بناءً على المعتقدات الاعتيادية (Normative Beliefs). وتمثل المعتقدات السلوكية معتقدات الفرد عما يمكن أن يترتب على سلوكه أو فعله من نواتج

إيجابية أو سلبية. أي المعتقد الاعتيادي فهو تصور الفرد لما هو مطلوب منه القيام به تجاه شيء ما من قبل المجتمع الذي يعيش (ويمثل الأثنان معا النية للسلوك).

ويعتمد نموذج السلوك المخطط على نظرية السلوك المخطط التي قام بتطويرها (Ajzen 1985:1991). ولهذه النظرية إطار منظم ومدروس للتعرف على المعتقدات التي يحملها الأفراد في أذهانهم حول موضوع معين، وعلاقتها بالسلوك البشري. وهى تفترض أن أفعال الأفراد أو سلوكياتهم ترتبط مسبقًا بوجود النية أو دافعية الأفراد الشخصية لأداء أو عدم أداء الأفعال أو السلوكيات، وتتحدد هذه النية بثلاثة عوامل أساسية:

أولاً: اتجاهات الأفراد نحو هذه السلوكيات من خلال التقييم الإيجابي أو السلبي للنتائج المترتبة على أداء هذه السلوكيات أو الأفعال.

ثانيًا: الدعم الإيجابي الذي يتلقاه الأفراد من الأشخاص المحيطين والمجتمع الذي ينتمي إليه لأداء السلوكيات أو الأفعال المرغوب فيها.

ثالثًا: العوامل التي قد تسهل أو تعيق أداء الأفراد للسلوكيات.

ويمكن أن يتم وصف النموذجين السابقين إجرائيًا في الخطوات التالية:

- تحديد الجمهور المقصود وتعريفه بدقة.
- تحديد السلوك المطلوب من الجمهور المقصود.
- اختيار عينة ممثلة للجمهور المقصود، واستخلاص المعتقدات التي ترتبط بالسلوك المطلوب، والتي تؤثر على القرارات التي يتخذها أفراد العينة بشأن هذا السلوك باستخدام أدوات مصممة لهذا الغرض.
- تحديد المعتقدات السلوكية والاعتيادية ومعتقدات التحكم التي تكشف عنها نتائج الاستبيان المطبق على العينة.
- اعداد رسائل الإقناع تتضمن معلومات وشواهد لتعديل وتصحيح المعتقدات الخاطئة.

خاتمـــــة

انطلاقاً من...

الفكرة التربوية القائلة " أنه لا مجال لتغيير أو تعديل الممارسات التقويمية نحو الأفضل منها إلا من خلال تعديل المعتقدات المهنية المرتبطة بالتقويم مفهوماً وهدفاً وآلية...فإقرار القوانين واللوائح وتوفير الأدوات اللازمة للتقويم، كل هذا لا يكفي ما لم يتوج بمعتقد إيجابي عن مجمل هذه العناصر"...

واعتقادنا بأنه "كلما كان المعتقد مترسخاً كلما كان تعديله أصعب ...وأنه "إذا ما تم تعديله كان الأمر أفضل في التأثير على المعتقدات الأخرى وما يرتبط بها من سلوكيات...

وقناعتنا بان "المعتقد الرئيس هو ما يرتبط بشكل مؤثر على المعتقدات الأخرى، وأن المعتقدات المرتبطة بالتقويم معتقدات رئيسة على قدر عظيم من الأهمية"

وتصورنا بأن "المعتقدات يمكن تعلمها ليس بشكل مباشر ولكن من خلال التفاعل مع آخرين يملكون معتقدات إيجابية وقناعات مختلفة وقدرة على الإقناع والتأثير...

ولأن الممارسات التقويمية في نظامنا التعليمي تخضع إلى منظومة تقليدية اعتدنا عليها وليس إلى ما يتم تقديمه في مرحلة الاعداد الجامعي وما ينبغي أن يكون.....

فقد حاولنا في ثنايا هذا المقال أن نقدم قالباً معرفياً متكاملاً عن ماهية المعتقدات ومصادر تكوينها وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والممارسات التدريسية...هذا القالب المعرفي يمهد الطريق للقارئ لتكوين رؤية متكاملة عن المعتقدات وكيفية قياسها ...

ولأن جمع البيانات وقياس الظاهرة يحتمان خطوة ثالثة ترتبط بما وراء القياس فقد قدمنا نموذجاً يمكن الانطلاق منه عندما نشرع – كباحثين أو مسئولين عن العملية التعليمية وبخاصة الجوانب التقويمية منها – في تصميم مواد وأدوات وآليات لتعديل المعتقدات المهنية المتعلقة بالتقويم ....

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

ابراهيم الشافعي. (٢٠٠٥). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية (الكويت)*، ١٩ (٧٥)، ١٣١–١٩٣.

ريم عبد العظيم . (٢٠١٣). تنمية وعي معلمي اللغة العربية ببحوث الأداء وقياس تأثيرها على تحسين معتقدات فاعليتهم التدريسية . *دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، ١٩٦، ١٥– ٦٤.

سامي حسونة. (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى، ١٣(٢)، ١٢٢–١٤٩.

عادل ريان . (٢٠١٤). درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية. *مجلة المنارة*، ٢٠ (١)، ١٤٣–١٧٢.

عدنان عابد. (٢٠٠٢). معتقدات الطلبة معلمي الرياضيات نحو حل المسألة ومدى تأثرها بتحصيلهم ومعتقداتهم بفاعليتهم التدريسية. *المجلة التربوية (الكويت)*، ١٧ (٦٥)، ٤٣–٧٢.

سهر عبد المجيد. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية باستخدام نموذج تاسك لتعديل المعتقدات المهنية وتنمية الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس. رسالة دكتوراه . كلية التربية. جامعة سوهاج.

غازي خليفة. (٢٠١٦). المعتقدات الفلسفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية و علاقتها بممارساتهم التدريسية في لواء القصر الأردن. *مؤته للبحوث والدراسات*، ٣١(١)، ٤١–٨٨.

محمد فضل الله، شاكر قناوي و شحاته طه. (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على المدخل التأملي في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الابداعي. *مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير بالعالم العربي* – مصر، كلية التربية جامعة حلوان. ١، ١٤٣–٢٠٦.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Bélanger, D & Tremblay, K. (2012). Portrait actualisé des croyances et des pratiques en évaluation des apprentissage au collégial. Rapport, Collège de Maisonneuve. Québec.

Howe, R & Ménard, L. (1994). Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages. Pédagogie collégiale, 3 (7), 21-25.

Ibrahim, M. (2016). Programme basé sur l'approche réflexive pour modifier les croyances des enseignants du FLE à propos de l'évaluation. Thèse de doctorat. Faculté de Pédagogie, Université d'Ain Chams.

Vause, A. (2009). Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse. Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 66, 1-28.