



The College of Sakhnin (R.A.)
Academic College for Teacher Education

تمت الترجمة والتدقيق
اللغوي من قبل كلية
سכנין لتأهيل المعلمين

تقييم (الزملاء) ضمن مجموعة

مع أمثلة لتطبيقاتٍ تجريبية

- دوريت ألت
الكلية الأكاديمية كنيرت، إسرائيل
نيريت رايجل
الكلية الأكاديمية كنيرت، إسرائيل
ماكا مورفانيدزه
جامعة ولاية سامفخه-جافاخيتي، جورجيا
مارين غوغنيلاشفيلي
جامعة ولاية إيفاني جافاخيشفيلي تبليسي، جورجيا
كارين هابنريخ
جامعة بامبيرغ، ألمانيا
راحيل آيخلر
الكلية الأكاديمية هداسا، إسرائيل
أريثيلا غوردون-شاعغ
الكلية الأكاديمية هداسا، إسرائيل
عنات أبراموفيتش
الكلية الأكاديمية جوردون، إسرائيل
ماريان مكارثي
جامعة كلية كورك، إيرلندا



تقييم (الزملاء) ضمن مجموعة

دوريت ألت
الكلية الأكاديمية كنيرت، إسرائيل
نيريت رايجل
الكلية الأكاديمية كنيرت، إسرائيل
ماكا مورفانيدزه
جامعة ولاية سامفخه-جافاخيتي، جورجيا
مارين غوغنيلاشفيلي
جامعة ولاية إيفاني جافاخيشفيلي تبليسي، جورجيا
كارين هاينريخ
جامعة بامبيرغ، ألمانيا
راحيل آيخلر
الكلية الأكاديمية هداسا، إسرائيل
أريئيل غوردون-شاعغ
الكلية الأكاديمية هداسا، إسرائيل
عنات أبراموفيتش
الكلية الأكاديمية جوردون، إسرائيل
ماريان مكارثي
جامعة كلية كورك، إيرلندا

2020 ASSET Assessment tools for HE learning environments
Project number 585587-EPP-1-2017-1-IL-EPPKA2-CBHE-JP

لا يشكل دعم المفوضية الأوروبية لإنتاج هذا المنشور إقرارًا بالمحتويات التي تعكس آراء المؤلفين فقط، ولا يمكن أن تتحمل المفوضية مسؤولية أي استخدام للمعلومات الواردة فيه .



التقييم هو ميزة لا يمكن فصلها عن عمل كل معاهد التعليم العالي. إن أهمية التقييم بوصفه ممارسةً تنطوي على مجازفة كبيرة، بدأت تحظى باعترافٍ متزايد، مع التحرك نحو ممارسات بديلة إلى جانب ممارسات التقييم التقليدية المُستعملة على نطاقٍ واسع. في معاهد التعليم يبرز التقييم الختامي؛ خصوصًا، التقييم الذي يحاول تلخيص نتائج التعلّم في مرحلة زمنية معيّنة التي عادةً ما تكون في نهاية المساق. تشكّل هذه الطريقة مقياسًا يراجع إنجازات المتعلّم، وليس لها من هدف سوى وصف ما تمّ إنجازه: نتيجة التعلّم. يُوصف التقييم التشكيلي بأنّه تقييمٌ للتعلّم. حيث يشير إلى كلّ الفعاليات التي أجراها المعلّم والطلاب، مما يوفر معلوماتٍ يمكن استخدامها كتغذية راجعة لتعديل فعاليات التعليم والتعلّم. يستعين التقييم التشكيلي بمجموعة متنوعة من أدوات التقييم. يجب أن تكون الأداة ملائمةً لنوع المهمة التي يُطلب من الطلاب تنفيذها (Pellegrino, 2010). يُعتبر تقييم الزملاء والكرّاسات التأمليّة كأدواتٍ ملائمة توفّر للطلاب فُرصًا للمشاركة ليس فقط في صياغة التعلّم ولكن أيضًا في التقييم نفسه. إنّ هذه الصيغ من مشاركات الطلاب في التقييم ترتكز على حوارٍ وعلاقات ديناميكية بين المعلّمين والطلاب، ويُشار إليها بوصفها "تقييمًا مشتركًا". في هذه الصيغ من تقييم الزملاء، يتجلى دور المعلّم في تحديد معايير النجاح (مع الطلاب) بشكل واضح، وتخطيط فعاليات التعلّم ومهامّ التقييم من أجل تحديد نتائج التعلّم. إنّ مشاركة الطلاب في تقييم تعلّمهم يُساعدهم على اكتساب تغذية راجعة وصفية تُتيح لهم تحسين سيرورات تعلّمهم الشخصية.

طرح أخصائيو مشروع ASSET عدّة تحديات من أهمّها تطبيق أدوات التقييم هذه في الصفوف الكبيرة. يهدف العمل الحالي إلى اقتراح أدوات تقييم زملاء مُجدّدة يمكن استخدامها في بيئات التعلّم في إسرائيل وجورجيا مع صفوف تابينية كبيرة.



1. التقييم (التشكيلي) للزملاء

"في جميع مشارب الحياة، يتعلّم الناس من بعضهم البعض ويقيّمون أو يطلقون أحكامهم على بعضهم البعض"

د. سبيلر

التقييم التشكيلي، الذي يشمل أسلوب الاختبار التشخيصي، يُشير إلى مجموعة من الإجراءات التقييمية الرسمية وغير الرسمية التي يُجريها معلّمون أثناء سيرورة التعلّم من أجل تعديل فعاليّات التعليم والتعلّم لهدف تحسين إنجاز الطالب (Crooks, 2001). على نحو نموذجي، ينطوي التقييم على تغذية راجعة نوعيّة (بدلاً من تجميع نقاط) لكلّ من الطلاب والمعلّمين بصورة تُركّز على تفاصيل المحتوى والأداء (Huhta, 2010). عند تطبيق هذا التقييم في عمل الصفّ، توفّر سيرورة التقييم التشكيليّ معلوماتٍ مطلوبةً لتعديل التعليم والتعلّم في أثناء حدوثهما. تُستعمل سيرورة التقييم التشكيليّ كممارسة من أجل الطلاب وتفحص فهمهم أثناء سيرورة التعلّم، وتُرشد المعلّمين في اتّخاذ قراراتهم حول مستقبل الإرشاد. يعرض الجدول أدناه (الجدول 1) ملامح حول إيجابيات التقييم التشكيليّ من خلال إجراء مقارنةً لنوعين من التقييم: التقييم التشكيلي والتقييم الختامي (Prégent, 2000; Wallin & Adawi, 2017).

الجدول 1 التقييم الختامي مقابل التقييم التشكيلي

التقييم الختامي	التقييم التشكيلي
متى	في نهاية عمليّة التعلّم
الهدف	أثناء عمليّة التعلّم
التغذية الراجعة	تحسين التعلّم
إطار المرجعية	الرجوع إلى المادّة
	حسب ضوابط دائماً (تقييم الطلاب حسب الضوابط نفسها)
	معياريّ أحياناً (مقارنة كلّ طالب مقابل الآخرين)؛ وأحياناً حسب ضوابط



2. تقييمات الزملاء/التقييمات الذاتية

تقييم الزملاء هو سيرورة يوقر فيها الطلاب تغذية راجعة لطلاب آخرين. من خلال منح تغذية راجعة للزملاء، يُعزز الطلاب من فهمهم لأهداف تعلّم الدرس ومعايير النجاح، التي بدورها، تُساعدهم على تقييم تعلّمهم الشخصي. يتطلّب تقييم الزملاء ثقافةً صفيّةً تميّز بعلاقاتٍ داعمة وتعاونيّة تُؤدي إلى الشعور بالثقة المتبادلة بين الطلاب. ينبغي لتقييم الزملاء أن يكون ملائمًا وموثوقًا. يمكن إجراؤه بصورةً مجهولة، عشوائيّة، فرديةً أو ضمن مجموعة. يوقر المعلم هذه السيرورة ويدعمها من خلال المراقبة بصورةً متواصلة (Topping, 2009).

حسب Topping (2009)، يمكن أن تتنوّع فعاليّات تقييم الزملاء بعدّة طرائق. يمكن إجراء تقييم زملاء لمختلف منتجات أو نتائج المتعلّمين، يشمل ذلك: الكتابة، إضبارة مهامّ، عروض شفهيّة، أداء تقييمي، وغيرها من السلوكيات المُتقنة.

- يمكن أن يكون المقيّمون والمقيّمون أزواجًا أو مجموعات.
- يمكن للاتجاه أن يتغيّر: تقييم الزملاء يمكن أن يكون باتجاه واحد أو أن يكون تبادليًا.
- أهداف تقييم الزملاء يمكن أن تتنوّع: يمكن أن يستهدف المعلم المُكتسبات الإدراكية أو الذاتية، الاقتصاد الزمني أو أهدافًا أخرى.
- يمكنها الاستعانة أو عدم الاستعانة بأدوات محوسبة.
- يمكنها أن تحدث داخل الصف أو خارجه.

ينبغي عرض تقييم الزملاء، تخطيطه وإدارته بصورةً ناجعة للحصول على أكبر فائدةٍ ممكنة. قبل استعمال تقييم الزملاء، يجب على الطلاب أن يكونوا جاهزين وأن يطوّروا مهاراتهم مثل: مهارات الاتّصال والاستماع الفعّال؛ العرض والشرح؛ التأمّل والحرص على متابعة التدوين في الكراسة؛ منح وتلقي تغذية راجعة؛ والتيسير (Wride, 2017). يحتاج تقييم الزملاء الناجح إلى تطبيق وإدارةٍ ناجعين. ينبغي لهذا التقييم أن يكون ذو هدف واضح وتوجه منهجيّ ينطوي عليهما تصميم المساق/الوحدة. لا بدّ من مراقبة هذه التوجّهات من خلال التأمّل بسيرورة ونتائج الطلاب والطاقت الأكاديمي.

من جهة، يحتاج الطلاب إلى أن يلاحظوا بأنّ تقييم الزملاء يُمكنهم من الانغماس في المواد بصورةٍ أكثر نجاعة. من جهةٍ أخرى، وبالنسبة للطاقت، يعزّز هذا التقييم التغيير على المستويين الشخصي والمهنيّ: من أسلوب تدريس يخضع لسيطرة المُحاضر إلى تعلّم يميّز بالنقاش والإدارة مع الطالب. يمكن توفير خطوط إرشادية للطلاب تقترح إستراتيجيات لتأمّل الطلاب بتقييم تقدّمهم.

إنّ دمج التغذية الراجعة الشفهيّة والخطيّة يُعتبر أفضل تقنيّة تقييم زملاء. على أنّ التغذية الراجعة الخطيّة لا تزال واحدةً من الإستراتيجيات الرئيسيّة في تقييم الزملاء. يتعلّم الطلاب كيف يكتبون مهامّهم المختلفة، ولكنهم أيضًا يتعلّمون من تقييم كتابات بعضهم البعض. فيما يلي بعض الخصائص الهامّة لتقييم الزملاء (Wride, 2017):

- يرتكز على سيرورة تطوّر طبيعيّة من جيلٍ صغير (التعلّم من الآخرين)؛
- يكتسب الطلاب فهمًا أكثر تعقيدًا للفجوات في تعلّمهم ويكتسبون فهمًا أفضل لسيرورة التعلّم؛
- يُعزّز تقييم الزملاء الحوار حول سيرورة التقييم؛
- يُعزّز مهارات الكتابة لدى الطلاب، بما في ذلك التوضيح، المراجعة والتحرير اللغوي؛
- يُقلّص من غياب توازن القوى بين المعلم والطلاب؛
- يُعزّز قدرة الطلاب على منح وتلقي تغذية راجعة التي تُعتبر جزءًا هامًا من سياقات العمل؛



• يؤكّد على أنّ التقييم جزءٌ من التعلّم (الأغلاط هي فُرصٌ وليست فشلاً).
يُساعد تقييم الزملاء والتقييم الذاتي على خلق مجتمع متعلّم في الصفّ. عندما يشارك الطلاب في إعداد المعايير والأهداف، يصبح التقييم الذاتي خطوةً منطقيّة في سيرورة التعلّم. يُمنح الطلاب فُرصاً لتشكيل وجهة نظر شخصيّة عن إدراكهم الشخصي ليصبحوا مدركين لنقاط قوتهم وضعفهم الشخصية. مع تقييم الزملاء، يبدأ الطلاب برؤية بعضهم البعض كموارد للفهم وفحص جودة العمل مقابل المعايير المُحدّدة في السابق. يستطيع المعلّم فحص التقييمات الذاتية وتقييمات الزملاء وتحديد نقاط ضعف وقوّة الطلاب. هناك العديد من الفعاليّات للتقييم الذاتي/تقييم الزملاء التي يردُّ تفصيلها أدناه، والتي يمكن تطبيقها جميعاً للتقييم التشكيليّ في الصفوف الكبيرة:

1. **التغذية الراجعة للزملاء** يمكن تعريفها على أنّها سيرورة اتّصال تدعم المتعلّمين للدخول في حواراتٍ تتعلّق بالأداء والمعايير (Atay & Kurt, 2007). ولكن، لا يُفترض بالزملاء "نقد" بعضهم البعض بل الاستماع إلى ما يغيب عنهم من التفاصيل، الوصف، وطرح الأسئلة حول جزئيّاتٍ مُحيّرة، والإشادة بما أمتعهم. في الإمكان الإشارة إلى التغذية الراجعة للزملاء بعدّة مصطلحات مثل تقييم الزملاء، نقد الزملاء، تحرير الزملاء، أو ردّ الزملاء (Hussein & Al Ashri, 2013).

2. **عمل المجموعة** هو مجالٌ يُطبّق فيه التقييم الذاتي وتقييم الزملاء. يستطيع المعلّمون منح علامة نهائيّة لمشاريع معيّنة ولكنهم يستطيعون أيضاً تحديد ماهيّة العلامة المُستحقّة لكلّ فرد في المجموعة. يستطيع الطلاب منح علامات لزملائهم، ويمكن أن تتركز العلامات الفرديّة على هذه التقييمات (Li, 2001).

3. إستراتيجية النجمتين والأمنية

هذا النوع من تقييم الزملاء يُعتبر مفيداً على نحو خاصّ بالنسبة لسيرورة الكتابة. يتوزّع الطلاب ضمن أزواج ويُطلّب منهم قراءة عمل زميلهم المكتوب. يجب على القارئ أن يحدد شيئين قام بهما الكاتب (نجمتين) واقتراحاً عينياً للتحسين (الأمنية). قبل تطبيق هذه الإستراتيجية، يجب على الطلاب أن يتدربوا على سيرورة توفير تغذية راجعة ملائمة لزملائهم. يستطيع المعلّم استخدام هذه الإستراتيجية كتقييم تشكيليّ من خلال التجوّل في غرفة الصفّ والاستماع إلى المحادثات بين الشركاء.

(التوضيح موجود في هذا الرّابط:

<https://www.youtube.com/watch?v=atLCKP3z5ms>)

4. فحص الواجهة الزجاجيّة

يمكن استخدام هذا التقييم التشكيليّ (التقييم الذاتي) لجعل الطلاب يفحصون مدى فهمهم لفكرة تعلّموها في الدرس. من خلال استخدام تشبيه الواجهة الزجاجيّة، يقرّر الطلاب أيّ الفئات الآتية تصفُ بأفضل صورة ممكنة ما يعرفونه عن الفكرة: **واضحة** – أفهمها! أفهمُ الفكرة بصورة عميقة؛ مليئة بالشوائب = أفهمها في الغالب، ولكن هناك أشياء لا تزال غير واضحة؛ **قُدرة** = لا أفهمها أبداً. من شأن هذا التقييم أن يُخطر المعلّم بسرعة فيما إذا كان هناك عدم فهم جديّ أو خفيف، ويساعده على إعداد إرشادات من شأنها أن توضّح أيّ تصوّر خاطئٍ قبل المضيّ قدماً.



عمومًا، يُعتبر تقييم الزملاء امتدادًا طبيعيًا للانتقال من نموذج تعليمٍ مركّزٍ المعلم إلى نموذج تعليمٍ مركّزٍ الطالب، الأمر الذي يُؤكّد على الانخراط الفعّال لتعلّم الطالب، مسؤوليّة الطالب، مهارات فوق المعرفة ونموذج التعليم والتعلّم الحواريّ والتعاونيّ.

بيئات التعلّم

تقييم الزملاء هو طريقة ملائمة لتعزيز التعلّم في المساقات التي يكون فيها المتعلّم هو المركز في معاهد التعليم العالي التي تدعم مشاركة الطلاب ونشاطات التعلّم. وبالتالي، فإنّ هذه الطريقة تُعتبر مُثمرةً على نحو خاصّ، ويجب استعمالها في بيئات تعلّم مختلفة مُعتمّدة في معاهد التعليم العالي في جورجيا وإسرائيل مثل: التعلّم القائم على حلّ المشاكل (PBL)، التعلّم القائم على المشاريع (PjBL)، والتعليم حسب القيم والمعرفة (VaKE). ما يلي هو خلفية مُقتضبة عن أسلوب التعليم حسب القيم والمعرفة (VaKE).

التعليم حسب القيم والمعرفة (VaKE)

هذا التوجّه نحو التعلّم مرتبط بإجراء تحسين فعليّ للمعرفة، الكفاءة، المهارات، الموارد والفرص؛ إنّه يُيسّر نشاطاتٍ أكثر نجاعةً وعلاقاتٍ بين-شخصيّة ويسعى إلى تمكين المتعلّمين. يرتكز أسلوب التعليم VaKE على عددٍ من التوجّهات المتماهية مع التوجّه البنائيّ للتعلّم (Patry et al., 2013): (1) التعلّم الإدراكيّ – المخطط الإدراكيّ، نظريّة التطوّر الأخلاقيّ، مناقشة المعضلات؛ بناء خطط منطق أخلاقيّ؛ والنظريّة الراديكاليّة؛ (2) نظريّات بنائيّة اجتماعيّة-ثقافيّة. يوفّر VaKE أداةً تعليميّةً تجمع بين تعليم الأخلاق والقيم، من جهة، وبين تعليم المعرفة، من جهة أخرى، مع التشديد على السلوك الاجتماعيّ وتطوير التفكير النقديّ في بيئة تعلّم قائمة على الاستفسار.

تنطوي دراسة مُعضلة على عملٍ جماعيّ ونقاشٍ يضمّ إيجابياتٍ وسلبيّاتٍ بدائل حلّ المشاكل، مع اخذ جوانب قيّميّة بعين الاعتبار وإيجاد معلومات تُعتبر ضروريّة لتأسيس جدليّات. هذه الممارسة جزءٌ لا يتجزأ من التعليم الديمقراطيّ، الذي يرتكز على تبادل الآراء الفهم من خلال الاستماع إلى الآخر. في مركز ذلك، نجدُ صراعاتٍ يُشارك فيها طلابٌ في نقاشاتٍ ويعرضون آراءً متضاربة تتوازى مع تلك الآراء التي لا تتناسب مع آراء المشاركين. يكشفُ هذا التوجّه الطالب على مواضيع متعلّقة بمهنتهم، يوضّح أهميّتهم المتعلّقة بالقيمة، ويسمح لهم بصياغة رأيٍ مستقلّ، ويشدّد على ممارسات الحوار. إنّ الحوار بين الزملاء حول تجارب متعلّقة بمعضلات أخلاقيّة يمكن أن تفتتح طريقًا لإيجاد حلّ.

يشمل توجّه VaKE المقترح 11 خطوة تُردُّ أدناه (Life-Long Learning in Applied Fields) (Weyringer, Patry, & Weinberger, 2012; [LLAF], 2017)، حيث تُردُّ تفاصيل التحضير، نتائج التعلّم المُحدّدة مسبقًا، فعاليّات الصفّ ونتائج التعلّم.



خطوات VAKE

0. التحضير والتوضيح

إذا كانت هذه أول تجربة للطلاب مع Vake، فإنّ عليه أن يكون مستعدًا، ذلك أنّ معظم الطلاب ليسوا على درايةٍ بالتعليم المفتوح وبالحرية التي يوفّرها. عليهم أن يكونوا مدركين لمبادئ Vake (بما في ذلك الـ 11 خطوة)، وربما تعلّم التعامل بصورة مناسبةٍ مع بعضهم البعض، المناقشة والتركيز على النقاشات، البحث عن معلومات على الإنترنت وفي أماكن أخرى، وغير ذلك.

1. تقديم المعضلة

يتم عرض المعضلة بشكلٍ يكون ملائمًا للمجموعة الهدف. يحرص المعلم على أن يعرف الطلاب ماهية القيم في دائرة السؤال.

2. النقاش الأول

يجب على الطلاب التعبير عما يعتقدون أنّ على الشخصية الرئيسية القيام به. يُتخذ هذا القرار في البداية عندما يكون الطلاب لا يعرفون سوى القليل، في الغالب، ونمط اتخاذ القرارات ضمن الصفّ يمثل معرفتهم المشتركة؛ إنها أول فرصةٍ لهم لمعرفة أنّهم يجب أن يبنوا قراراتهم بصورةٍ أكبر على حقائق.

3. النقاشات الأولى (نقاش المعضلة)

يجادل الطلاب على نحوٍ يدعم أو يعارض الحلول المختلفة للمعضلة.

4. تبادل التجارب والمعلومات الناقصة

يتم تبادل تجارب المجموعة بشأن نتائج النقاشات، علمًا أنّ نقاش المعضلة قد لا يكون انتهى بعد. على نحوٍ أهمّ، في هذه المرحلة من التعلّم، هناك تبادلٌ للأفكار حول نوع المعرفة الضرورية التي تمكّن الطلاب من نقاش المعضلة بصورةٍ أعمق. يضع الطلاب أهداف تعلّمهم الفرديّ.

5. البحث عن أدلة

يقوم الطلاب بتنظيم أنفسهم من أجل الحصول على المعلومات الضرورية ولتبادل الأدلة التي اكتسبوها، في حين يكون المعلم مديرٌ ومُستشارٌ عمليّةً كلّها. إذا تمّ توضيح ذلك في هذه المرحلة، يستطيع المعلم أيضًا أن يعمل كمصدرٍ للمعلومات وأن يُجيب عن أسئلة الطلاب المتعلقة بالمحتوى بصفته خبيرًا بين الآخرين.

6. تبادل المعلومات

بعد هذه المرحلة من اكتساب المعلومات، هناك مرحلة أخرى من تبادل المعلومات في الصفّ كلّه، بحيث يكون لجميع الطلاب المستوى نفسه من المعرفة.

7. الجدالات الثانية (نقاشات المعضلة)

مع اكتساب هذه المعرفة الجديدة، ينتقل الطالب إلى مناقشة المعضلة نفسها، كما في الخطوة 3.

8. صياغة المعلومات

بعد ذلك تأتي مرحلة مناقشةٍ عامّةٍ مع عرض النتائج (الوضع الزاهن للمفاوضات). يمكن إجراء ذلك كتحضير للمهمة التي يُفترض إجراؤها في الخطوة 10.

9. تكرار المراحل 4 حتّى 8 عند الحاجة

إذا لم تكن قاعدة المعلومات كافيةً بعد، تُراجع المراحل 4 حتّى 8 من جديد، مع مواد إضافيةٍ وبحث على الإنترنت وربما مع تركيز جديد (على سبيل المائل، لاستيفاء الضرورات المنهجية)؛ يمكن عمل ذلك عدّة مرات حسب القيود الزمنية في المساق.

10. الصياغة العامّة



الصياغة الأخيرة تعرض المشكلة المحلولة أو الوضع الراهن للحل (يشمل ذلك مشاكل جديدة، إن كان الأمر مناسباً) للمجموعة. يمكن تطوير هذه الصياغة بطرائق متطورة تعليمياً مثل تمثيل الأدوار، كتابة صحيفة وما إلى ذلك.

11. التعميم

تتألف هذه الخطوة من التعامل مع مسائل مشابهة من أجل توسيع وجهة النظر. في كثير من الأحيان، لا تحتاج هذه الخطوة إلى إقناع؛ بل إن الطلاب يقومون بها طواعية. أحياناً، يقتررون التصرف بطريقة معينة (على سبيل المثال، كتابة رسائل لـصحف أو سياسيين، جمع معلومات لقضية ما، وغير ذلك).

الجمهور الهدف: طلاب البكالوريوس، طلاب الماجستير



1. كيف نستخدم تقييم (الزملاء) ضمن مجموعة في VaKE

باعتبار أن VaKE يُستعمل من قبل معاهد التعليم العالي المشاركة في مشروع ASSET، وتمشيًا مع أهداف المشروع، ترتبط الأداة الآتية مع هذا الأسلوب لبيئة التعليم، ومع ذلك، يمكن تبنيها في بيئات تعلم أخرى قائمة على حلّ المشاكل.

الخطوة 1

يمكن استعمال تقييم الزملاء عدّة مرّات أثناء السيرة. في كلّ نقطة تقييم، يجب الاتفاق على معايير التقييم مع الطلاب. فيما يأتي مثالٌ عن كيفية تقييم عرض مجموعة، تمشيًا مع الخطوة 6 (تبادل المعلومات). يستخدم الطلاب المعايير للتعليق على جوانب العرض، ويستطيعون اقتراح تغييراتٍ يمكن للعارض أن يأخذها لتحسين جودة العرض. من خلال الاستماع إلى التمرين والعروض النهائية، يستطيع المعلم، بسهولة، قياس مستوى فهم الطلاب للمفاهيم الرئيسية وتعديل الإرشاد للتعامل مع هذه التصورات الخاطئة.

يمكن التغلّب على المشاكل المحتملة أثناء إجراء تقييم الزملاء من خلال الآتي:

1. تطوير معايير تقييم نقاط واضحة (تُطوّر وتُناقش مع الطلاب إذا كان ذلك ممكنًا، يُنظر المثال أدناه)
2. توفير بعض التدريب في التقييم؛
3. استعمال إخفاء الهوية على نحوٍ مزدوج للمقيمين والمُقيمين.
4. أن يكون هناك عدّة مقيمين بخصوص كلّ عمل؛
5. يتم تحديد جداول التقييم حسب علامات من قبل المعلم والطلاب (المعايير الآتية قابلة لإعادة الصياغة، على سُلّم: 1 = أوافق تمامًا، 6 = أعارض تمامًا):

1	يتم عرض الموقف العامّ للمجموعة بصورة واضحة في بداية العرض.
2	الجدليات التي تدعم الموقف العامّ تكون واضحة.
3	الجدليات التي تدعم الموقف العامّ تكون مختلفة عن بعضها البعض.
4	تم عرض ثلاث جدليات داعمة على الأقل.
5	تعتمد كلّ جدلية على مصدر موثوق.
6	استعمل مصدران أكاديميان على الأقل في العمل كلة.
7	عرضت المجموعة موقفها على نحوٍ إبداعي.
8	تم استخدام أدوات إبداعية لعرض موقف المجموعة.
9	كان من الممكن التعرّف على أكثر من قيمتين تمت الإشارة إليهما في العرض.
10	تمّ عرض قيم، وكانت القيم مترابطة (متعلقة) بالجدليات المطروحة.
11	كان العمل في المجموعة تعاونيًا (اشترك فيه جميع أفراد المجموعة أثناء العرض).
12	كان العرض تعاونيًا (ساهم كلّ طالب بدوره).



الخطوة 2

يقوم كلّ طالب بتقييم العمل الذي تعرضه مجموعة طلاب (اختياري: استعمال استمارات أسئلة إلكترونية عليها أسماء الطلاب). الأساس المنطقي لهذه الخطوة هو جعل الطالب يشارك شخصيًا في التقييم كتحضير لتقييم المجموعة.

الخطوة 3

تناقش كلّ مجموعة العروض التي تقدّمها مجموعات أخرى (اختياري: استعمال استمارات أسئلة إلكترونية عليها أسماء الطلاب).

الخطوة 4

اعتمادًا على المعلومات التي توفرها المجموعات، يقدّم لها المعلّم تقريرًا.

الخطوة

تقوم كلّ مجموعة بإعادة صياغة عملها حسب تقرير المعلّم.

من خلال التمرين ومراجعة الزملاء، يستطيع الطلاب تحسين عرضهم (يمكن أن يشمل ذلك أوراقًا ومنصّات مشاركة في الإنترنت)، مهاراتهم ومحتوى العرض نفسه. يجب إجراء هذا العرض التدريبي قبل أيام قليلة من العرض تاريخ العرض النهائي. يمرّ الطلاب على عروضهم مع الجمهور، زملائهم، ويقيّمون الأداء اعتمادًا معايير جدول التقييم حسب العلامات الذي تمّ الاتفاق عليه مسبقًا.

تصوّرات الطلاب عن تقييم الزملاء ومواقفهم منه

(لأهداف التأكد من الجودة)

يمكن تقييم تصوّرات الطلاب عن تقييم الزملاء ومواقفهم منه من خلال استخدام قائمة الأسئلة الآتية (Wu, Davison, & Sheehan, 2012):

1. أعتقد أنني أمتلك المهارات الضرورية لتقييم عمل زميلي على نحوٍ دقيق.
 2. أعتقد أنّ زميلي يمتلك المهارات الضرورية لتقييم عملي على نحوٍ دقيق.
 3. أشعر بالراحة عند تقديم تقييم صادقٍ عن زميلي.
 4. أشعر بالراحة عند تلقّي تقييم من زميلي.
 5. سأقدّم لزميلي تقييمًا صادقًا.
 6. أعتقد أنّ زميلي سيقدّم لي تقييمًا صادقًا.
 7. أعتقد أنّ تقييم الطلاب من مسؤوليّة الهيئة التدريسيّة وليس من مسؤوليّة الطلاب.
 8. أعتقد أنّ تقييم الزملاء مهارةٌ سأستعملها في حياتي المهنيّة.
 9. أعتقد أنّ التقييم يجب أن يكون عاملاً في العلامة الإجماليّة للمهمّة.
- يتم منح النقاط على مقياس ليكرت المقسم إلى 5 فئات (أوافق بشدّة، أوافق، لا أعارض ولا أوافق، أعارض، أعارض بشدّة).

في الإمكان جمع المعطيات النوعيّة، كذلك، عبر توجيه الطلاب إلى أسئلة من قبيل:

1. ماذا تعتقد عن هذا النوع من التقييم (الطلاب الذين يقيّمون عمل طلاب آخرين)، على سبيل المثال، ما هي نقاط قوّة ونقاط ضعف التوجّه؟
2. ماذا كان شعورك عند تقييم عمل طلاب آخرين؟



أمثلة لتطبيقات التجريبية

بقلم راحيل آيخلر، الكلية الأكاديمية هداسا، إسرائيل

أجريت تطبيقًا تجريبيًا للكتابة التأملية وتقييم زملاء في مساق العيادة البصرية هذا الفصل. المساق الأول في مجال العيادة البصرية لطلاب البكالوريوس كان مخصصًا لطلاب السنة الثالثة (24 طالبًا) في الكلية الأكاديمية هداسا، حرم شتراوس الجامعي. جميع الطلاب من الإناث اللاتي يبلغن من العمر 20 عامًا في المعدل. هذه المجموعة متجانسة إلى حد بعيد، حيث أنها تضم نساءً يهوديات متديّنات. كان تُجرى محاضرات مساق العيادة البصرية العامة هذا لمدة ساعتين ونصف من كل أسبوع في الفصل. تمّ تعيين مواعيد للمرضى وإجراء فحص بصريّ شامل يضمّ موضوع الانحراف الضوئي، تقييم الرؤية الثنائية، والصحة البصرية. في ختام الفحص البصري، تمنح الطالبة المريضة توصيات وخطة علاج. أشرفت على 3 طالبات كل أسبوع. مساق العيادة البصرية الثاني لطلاب البكالوريوس كان مخصصًا لطلاب السنة الرابعة (45 طالبًا) في الكلية الأكاديمية هداسا، حرم نفيئيم الجامعي. المجموعة متباينة تضمّ طلابًا من الناطقين باللغات العربية، الفرنسية، الروسية والعبرية. 75% منهم إناث. العمر بالمعدل هو 22. أُجري هذا المساق - عيادة المعالجة البصرية - لمدة 1.5 ساعة على مدار مرتين في الأسبوع. في كل أسبوع، يقوم الطالب بمعالجة المريض نفسه، أطفال بشكل رئيسي، وبالعمل معهم على العديد من التمارين والوسائل البصرية لمساعدتهم في تصحيح الخلل في الرؤية الثنائية. في كل أسبوع، كان على الطلاب تقديم واجب منزلي للمريض لكي يتمرن في المنزل والتخطيط لفعاليات الأسبوع التالي. قمت بالإشراف على 6 طلاب أسبوعيًا.

التوجه التعليمي في كلا المساقين الإكلينيكيين كان يركز بشكل واضح على نموذج التعلم القائم على حلّ المشاكل. كان المرضى يعانون من مخاوف وشكاوى بصرية بحيث كان على الطلاب تشخيص الحالة ومعالجتها. كان من واجب الطلاب اكتساب الكفاءة في مهاراتهم الإكلينيكية وتحليلهم الإكلينيكي على مدار الفصل. تمّ تقييمهم كذلك على مهارات الاتصال لديهم وتفاعلهم مع المريض. أثناء اللقاء الأول مع طلابي، شرحت لهم أهمية التأمل بشكل عام، وأهميته في البيئة الإكلينيكية بشكل خاص. أعطيت أمثلة عن إكلينكيين يتأملون ويتعلمون بعد كل مقابلة إكلينيكية في مقابل أولئك الذين يعملون على مستوى أكثر سطحية. ناقشنا التأمل المثالي والتأمل العملي وكيف من الممكن للمرء أن يتأمل بعد حالة إكلينيكية.

كان إعداد مساق العيادة العامة لكل أسبوع يتم على النحو الآتي:

بعد كل جلسة عيادة أسبوعية، يكتب الطالب تأملًا عن مقابلة المريض الإكلينيكي في ذلك الأسبوع. كان من الإلزامي أن يشكل ذلك تأملًا ذاتيًا يُشبه التقييم الذاتي. ما الذي جرى بصورة جيدة أثناء الفحص؟ ما الذي يحتاج إلى تحسين؟

ما الذي تعلمته من فحص المريض بشكل خاص؟ كان من الإلزامي أن يشمل ذلك مجالات (تقنية) في المهارات الإكلينيكية، تحليلًا إكلينيكيًا (تشخيص ومعالجة)، وتفاعلًا مع المريض (اتصال). تمّ إدخال هذه التأملات أسبوعيًا إلى منصة Meditrek، وهي سجلّ إنترنت لتجميع المقابلات مع المريض.

كخطوة استباقية لهذا التأمل المكتوب، كل أسبوع، وبعد أن يكون الطلاب قد أنهوا الفحص وغادر المرضى، نجتمع كلنا للتأمل بالفحوصات. قدّمت كل طالبة مريضها وتأملت بالتحديات والإنجازات التي اختبرتها خلال



الفحص. استمع الطلاب الآخرون واستفادوا على المستوى المهني في التعرف أكثر على مرضى مختلفين وكذلك على المستوى الشخصي، الأمر الذي يساعدهم على منح تغذية راجعة واقترحات مختلفة. تم التأمل أيضًا بالتفاعل والاتصال مع المريض. وقرت هذه اللقاءات الأسبوعية بيئة تعلم ممتازة بفضل إجراء تغذية راجعة تأملية فورية واهتمام الزملاء إلى جانب المراقبة من طرف أخصائي متمرس لفحص البصر. في كثير من الأحيان، تم منح مهام ذات صلة عندما كان يتبين أن معرفة الطالب كانت ناقصة وكان يتم منح كلمات التشجيع والثناء عندما كان الطالب يستحق ذلك. تمت مشاركة المهام في الأسبوع التالي بحيث حصلت مجموعة الطلاب على معلومات متابعة. حرصت عملية التأمل على تناول الدروس العينية التي تم تعلمها خلال المقابلة العينية مع المريض.

كان يتم إعداد عيادة علاج البصر على النحو الآتي: بعد كل جلسة علاج بصري أسبوعية، يكتب الطالب تأملًا حول مقابلة المريض الإكلينيكي في ذلك الأسبوع. كان من اللازم أن يشمل ذلك تأملًا ذاتيًا يشبه التقييم الذاتي. ما الذي جرى بصورة جيدة أثناء المقابلة؟ ما الذي يحتاج إلى تحسين؟ ماذا تعلمت من حالة هذا المريض على نحو خاص؟ كان من اللازم أن يشمل الأمر مجالات (تقنية) في المهارات الإكلينيكية والتفاعل مع المريض (الاتصال). كذلك، تم إدخال هذه التأملات إلى منصة Meditrek على نحو أسبوعي. في نهاية الفصل، هناك جلسة تضم جميع المشاركين فيها (10 طلاب). يقدم كل طالب عرضًا عن مريضه من وقت تواجده في العيادات العامة، مرورًا بالتشخيص وانتهاءً بإجراء العلاج البصري. يجب على الطالب أن يتأمل بسيرة العلاج كلها وأن يلخص النقاط الرئيسية لزملائه من الطلاب. ماذا الذي جرى بصورة جيدة بالنسبة للمريض؟ ما الذي سرع تقدم المريض؟ يجب على الطلاب أن يقدموا تقريرًا بالأعراض، والنتائج، والعلاج والانسجام مع المريض. توفر هذه الجلسة الأخيرة جوًا تعلم ثريًا للغاية.

من خلال الاستماع إلى تجربة وتأمل زملائهم من الطلاب، يكون الطلاب قادرين على توسيع مجال تجربتهم الإكلينيكية. يساهم كل طالب في مهارات التفاعل الإكلينيكية والشخصية التي يتعلم منها ويقومها زملاؤهم من الطلاب والمرشدين على حد سواء.

ساهمت أداة التأمل كثيرًا في استيعاب الطلاب للمعرفة الإكلينيكية. عبر الطلاب عن مدى مساهمة إعادة الصياغة والنقاشات في توفير فهم أفضل لما اختبروه وتعلموه. بصفتي مرشدة إكلينيكية، شعرت بأن أداة التأمل ساعدتني على تقييم الأماكن التي واجه فيها الطلاب صعوبات والأماكن التي أمكنني مساعدتهم فيها لتطوير خبرتهم الإكلينيكية. بالإضافة إلى ذلك، لاحظت مدى المساعدة التي قدمتها هذه التأملات للطلاب في تنمية ثقة بالنفس وكفاءة على مدار المساق في الفصل.

كانت هناك بعض العقبات كذلك. في كلا التطبيقين التجريبيين الإكلينيكيين، طُلب من جميع الطلاب ملء التأمل عبر منصة Meditrek بعد كل مقابلة يُجرونها مع مريض. ولكن، لم أكن قادرة على التحكم بمدى أهمية هذا الأمر والنقاشات التي كتبت عن هذه التأملات باعتبار أن لكل ثلاثة حتى أربعة طلاب كان هناك مرشد إكلينيكي مختلف. كان القرار بيد المرشد الفردي بشأن ما إذا كان اللقاء أسبوعيًا وإلى أي حد كانوا مستعدين لأخذ تأملات كلامية من الطلاب وتقييم الزملاء في العيادات البصرية العامة.

في عيادات العلاج البصري، كانت الجلسة الأخيرة في الفصل موحدة، حيث كان يتم فيها عرض ملخصات التأملات الإكلينيكية في كل المجموعات. ولكن، كانت التأملات الأسبوعية تُكتب فقط في منصة Meditrek باعتبار التقييمات الزمنية. كان ذلك بالنسبة لي فرصة ضائعة.

تم استعمال فكرة التأمل العملي في التطبيقين التجريبيين الإكلينيكيين. كانت الجلسات الإكلينيكية تُجرى على نحو أسبوعي، ولذلك، لم أشأ أن أثقل على الطلاب بكتابة مدونة طويلة. قمت بتعديل فكرة المدونة التأملية إلى شيء أكثر اقتضابًا. ركزت الكتابة التأملية على ثلاثة أسئلة أساسية تتم الإجابة عليها بعد



المقابلة مع المريض. ما الذي جرى بصورة جيّدة أثناء الفحص؟ ما الذي يحتاج إلى تحسين؟ ماذا تعلّمت من هذه المقابلة تحديداً؟ كان من المحبّد أن يتطرّق الشرح إلى المهارات الإكلينيكيّة، التحليل الإكلينيكيّ، والتفاعل مع المريض. وجدتُ أنّ هذه الأسئلة مُناسبة لتسليط الضوء على أهميّة مسائل الحالة وقدرات الطالب.

ختامًا، سُررتُ جدًّا بأداة التأمّل المقتضب لثلاثة أسباب. مكّنت هذه الأداة الطلاب من تقييم أنفسهم عبر التأمّل وبدء ممارسة سيرورة تعلّم على مدى الحياة. وسّعت من انكشاف الطلاب الإكلينيكيّ من خلال مناقشات تأملية وتقديم عروض ضمن مجموعة. وأخيرًا، شعرتُ أنّها عززت من قدرتي على الإشراف بصورة صحيحة على كلّ طالبٍ فردٍ حسب احتياجاته. أنوي مواصلة التأمّلات الإكلينيكيّة مع طلابي في كلّ عيادة أشرفُ عليها وأرغبُ في توسيع استخدامها مع المزيد من المرشدين الذين سيُدركون فوائدها بلا أدنى شكّ.



أجريت تطبيقًا تجريبيًا للكتابة التأملية وتقييم زملاء في مساق عيادات الأطفال الخارجية هذا الفصل. كان المساق مخصصًا لأول صفّ بصريّات (52 طالبًا) من طلاب البكالوريوس في الكلية الأكاديمية هداسا، حرم نفيئيم الجامعي. كانت مجموعة الطلاب متباينة حيث ضمت ناطقين باللغات العربية، الفرنسية، الروسية والعبرية.

75% من الطلاب إناث. معدّل الأعمار 22 سنة. كان هذا مساق عيادة بصريّة مدّته أربع ساعات كلّ أسبوع على مدار الفصل. خلال السنة الدراسية الأولى من برنامج فحص البصر المُخصّص لطلاب البكالوريوس، وعلى نحو نظريّ، يكون الطلاب قد تعلّموا إجراءات التشخيص الأساسية وقد بدأوا بالإبلاغ عن تصنيف اعتلالات مختلفة للعين. هذه مجموعة فحوصات تشمل إجراءات إكلينيكية شائعة مثل قياس حدة البصر (البعد + القُرب)، فحص تغطية العين (البعد + القُرب)، الرؤية التجسيمية، نُقطة التقارب القريبة، حركيّة العين. لاكتساب كفاءة إكلينيكية، اشترك الطلاب في عيادتيّ تصنيف العيون للأطفال خلال فصلهم الأول في سنتهم الأولى. في كلّ عيادة، هناك نحو 10 طلاب.

تُجرى فحوصات العيون في مركز رعاية الأم والطفل في منطقة القدس. يُدعى الأطفال من سنّ 3-6 لإجراء فحص تصنيف عيون يُجرىه الطلاب الذين يُشرف عليهم أخصائيّ بصر مُرخص. في كلّ تصنيف، دُعيّ 50 طفلًا، علمًا أنّ 30 منهم فقط من حضّر فعليًا. يقوم بعض الطلاب بفحص الأطفال أزواجًا وبعضهم يفحصونهم أفرادًا.

يتمّ تعيين موعد للمرضى حيث يخضعون لفحص بصريّ شامل، يضمّ انحراف الضوء، تقييم الرؤية الثنائية، والصحة البصريّة. في ختام الفحص البصري، يُمنح المريض توصيات إذا فشل في الفحص بخصوص الذهاب إلى طبيب عيون لإجراء فحص كامل. إذا اجتاز الطفل مرحلة التصنيف، يُوصى بإجراء فحص من جديد خلال سنة من قبل طبيب عيون.

تُوفّر عيادات التصنيف هذه التجربة الأولى للطلاب في مقابلة المريض. يُتوقّع منهم اكتساب تجربة حقيقية من مجموعة فحوصات إكلينيكية يُجرونها تحت إشراف أخصائيّ بصر مُرخص وطلاب بصريّات كبار. أثناء اللقاء الأول مع طلابي، شرحتُ لهم أهميّة التأمل بشكل عامّ، وأهميته في البيئة الإكلينيكية بشكل خاصّ. أعطيتُ أمثلة عن إكلينيكيين يتأملون ويتعلّمون بعد كلّ مقابلة إكلينيكية في مقابل أولئك الذين يعملون على مستوى أكثر سطحيّة. ناقشنا التأمل المثاليّ والتأمل العمليّ وكيف من الممكن للمرء أن يتأمل بعد حالة إكلينيكية.

إعداد عيادة الأطفال الخارجية لكلّ أسبوع كان على النحو الآتي: لتسريع الاستفادة، تم توجيه الطلاب إلى كتابة تأمل عن تجربتهم بعد كلّ إجراء تصنيف إكلينيكيّ كلّ أسبوع. طُلب منهم تسليم التأمل خلال أسبوع من عمليّة التصنيف. كان من الإلزاميّ أن يشمل ذلك تأملًا ذاتيًا شبيهًا بالتقييم الذاتيّ. مُنح الطلاب سلسلة من الأسئلة المفتوحة من أجل توجيههم أثناء سيرورة التأمل، مثل: ما الذي جرى بصورة جيّدة في الفحص؟ ما الذي يحتاج إلى تحسين؟ ماذا تعلّمت من فحص المريض تحديدًا؟ كان من الإلزاميّ أن يشمل ذلك تفاعلًا مع المريض (اتصالًا). بالإضافة إلى ذلك، طُلب منهم كتابة تأملات بلُغة يختارونها ويستطيعون التعبير من خلالها عن مشاعرهم بأفضل صورة.

تمّ إدخال التأملات أسبوعيًا إلى منصّة Meditrek، وهي سجّل إنترنت لتجميع المقابلات مع المريض. بعد كتابة تأملهم الأول، في منتصف الفصل، كانت هناك ورشتان تدريبيتان لكتابة التأمل. تمّ تقسيم الصفّ عشوائيًا إلى مجموعتين، حيث شملت كلّ ورشة تدريب 25 طالبًا. جلب كلّ طالب التأمل الذي كتبه، وإلى جانب المرشدين، قاموا بإجراء تحليل موضوعيّ نوعي لتأملاتهم الأولى. على سبيل المثال، ما المهمّ



ضمّمه أثناء كتابة التأمل، ما نستطيع تعلّمه من التأملات وما يمكنه مساعدتنا في عيادتنا المقبلة. جلس الطلاب في مجموعات وقاموا بمراجعة تأملاتهم معًا. استُخدمت نتائج التحليل الموضوعي لإرشاد الطلاب أكثر بشأن كتابتهم التأملية. كذلك، طُلب منهم تقييم المواضيع الناشئة حسب أهميتها المتصورة. ساعدهم ذلك، على ما يبدو، على فهم أهمية عناصر التفكير، كتابة تأملات عميقة في مناسبات مستقبلية. توفّر هذه الجلسة جوّ تعلّمٍ ثريٍّ للغاية. من خلال الاستماع إلى تجربة وتأمل زملائهم من الطلاب، يكون الطلاب قادرين على توسيع مجال تجربتهم الإكلينيكية. يساهم كلّ طالب في مهارات التفاعل الإكلينيكية والشخصية التي يتعلّم منها ويقيّمها زملاؤهم من الطلاب والمرشدين على حدّ سواء.

ساهمت أداة التأمل كثيرًا في استيعاب الطلاب للمعرفة الإكلينيكية. عبّر الطلاب عن مدى مساهمة إعادة الصياغة والنقاشات في توفير فهمٍ أفضل لما اختبروه وتعلّموه. بصفتي مرشدة إكلينيكية، شعرت بأنّ أداة التأمل ساعدتني على تقييم الأماكن التي واجه فيها الطلاب صعوباتٍ والأماكن التي أمكنتني مساعدتهم فيها لتطوير خبرتهم الإكلينيكية. بالإضافة إلى ذلك، لاحظتُ مدى المساعدة التي قدّمها هذه التأملات للطلاب في تنمية ثقةٍ بالنفس وكفاءةٍ على مدار المساق في الفصل ومدى التحسّن الذي أضافته إلى مهاراتهم الإكلينيكية.

ختامًا، سرّرتُ جدًّا بأداة التأمل المقتضب. يجب على طلاب الرعاية الصحية أن يتمتّعوا بالقدرة على التفكير النقديّ استنادًا إلى المعلومات المُجمّعة أو التجربة المُكتسبة التي من شأنها أن تساعدهم في فهم الحالة وتطوير معرفةٍ عمليةٍ للمهنة.

مكنتُ أداة التأمل هذه الطلاب من تقييم أنفسهم عبر التأمل وبدء ممارسة سيرورة تعلّم على مدى الحياة. وسّعت من انكشاف الطلاب الإكلينيكيّ من خلال مناقشات تأملية وتقديم عروض ضمن مجموعة. علّمتهم كيف يعبرون عن أنفسهم وكيف يفكّرون بالتجربة التي اختبروها. ساعدتني كمُرشدة في ملاحظة احتياجات الطلاب أو ملاحظة نقاط قوّة الطالب لمساعدة طلابٍ آخرين.

أنوي مواصلة التأملات الإكلينيكية مع طلابي في كلّ عيادةٍ أشرفُ عليها وأرغبُ في توسيع استخدامها مع المزيد من المرشدين الذين سيُدركون فوائدها بلا أدنى شكّ.



المراجع

- Atay, D., & Kurt, G. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12–23.
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling-up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35(3), 149–164.
- Crooks, T. (2001). The validity of formative assessments. British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, September 13–15.
- Davis, E. A. (2000). Scaffolding students' knowledge integration: Prompts for reflection in KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 819–837.
- English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting student self-regulated learning in problem- and project-based learning. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 7(2), 128–150.
- Fabriz, S., Ewijk, C. D. Van, Poarch, G., & Büttner, G. (2014). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal – A longitudinal study with process analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 29(2), 239–255.
- Huhta, A. (2010). Diagnostic and formative assessment. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 469–482). Oxford, UK: Blackwell.
- Hussein, M., & Al Ashri, I. (2013). The effectiveness of writing conferences and peer response groups strategies on the EFL secondary students' writing performance and their self efficacy (A Comparative Study). Online Submission. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540769.pdf>
- Kärner, T., & Kögler, K. (2016). Emotional states during learning situations and students' self-regulation: process-oriented analysis of person-situation interactions in the vocational classroom. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8. https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/handle/123456789/40320/Kaerner_1-b6c9946869a140fe4.pdf?sequence=3
- Li, L. K. Y. (2001). Some refinements on peer assessment of group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1), 5-18.
- Life-Long Learning in Applied Fields (LLAF). (2017). VaKE-Tact – Values and Knowledge Education (TEMPUS Project). Retrieved from <http://tempus-llaf.sapir.ac.il/user/policy.php>
- Minott, M. A. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education* 33(5), 55–65.
- Moon, J. (2003). *Learning journals and logs, reflective diaries*. Exeter: University of Exeter - Center for Teaching and Learning.
- O'Farrell, C. (2017). *Assessment for lifelong learning*. Academic Practice, University of Dublin, Trinity College.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S., & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Eds.) and R. A. Robles-Piña (Sect. Ed.), *The handbook of educational theories* (pp. 565-579). Charlotte, NC: Information Age Publishing.



- Pellegrino, J. W. (2010). *The Design of an Assessment System for the Race to the Top: A Learning Sciences Perspective on Issues of Growth and Measurement*. Princeton: Educational Testing Service
- Perritt, E. (1997). The learning response log: An assessment tool. *The English Journal*, 86(1), 41–44.
- Prégent, R. (2000). *Charting your course: How to prepare to teach more effectively*. Madison, WI: Atwood.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48, 20-27.
- Wallin, P., & Adawi, T. (2017). The reflective diary as a method for the formative assessment of self-regulated learning. *European Journal of Engineering Education*, DOI: 10.1080/03043797.2017.1290585
- Weyringer, S., Patry, J.-L., & Weinberger, A. (2012). Values and Knowledge Education. Experiences with teacher trainings. In D. Alt, & R. Reingold (Eds.), *Changes in teachers' moral role. From passive observers to moral and democratic leaders* (pp. 165-180). Rotterdam: Sense.
- Wride, M. (2017). *Guide to Peer Assessment*. Academic practice, University of Dublin, Trinity College.
- Wu, K., Davison, L., & Sheehan, A. (2012). Pharmacy students' perceptions of and attitudes towards peer assessment within a drug literature evaluation course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(4), 62. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3355282/>



المُلحَق 1

أداة التقييم التشكيليّ تقييم الزملاء (ضمن مجموعة)
عرضت كلّ مجموعة آراءها ودافعت عنها من خلال اتخاذ قرارات بشأن المعلمات، صدقيّة الأفكار، أو جودة العمل استنادًا إلى جدول تقييم بناء المُعلّم.

جدول التقييم

ممتاز	جيد	ضعيف	
			واقعيّة البحث
			مشاركة الطلاب ونشطهم في المسح
			مهارات العمل التعاوني
			مهارات عرض الموضوع (الطلاقة، الدقة)
			مهارات اتخاذ القرار / المشاركة في النقاش
			تلخيص بحث المجموعة
			التصميم البياني لنتائج البحث



المُلحَق 2

أداة التقييم التشكيلي التقييم الذاتي وتقييم الزملاء

أثناء العمل ضمن مجموعة، عملت ضمن مجموعة واحدة، وبالتالي، تستطيع إجراء تقييم جيد لمدى مساهمة كل فرد في عمل المجموعة.

على الطلاب ملء الجدول أدناه حسب الترتيب الآتي:

1. بدايةً، في الخانة الأخيرة من الجانب الأيسر، يقيم الطالب مساهمته الشخصية (بعدة كلمات) في تطبيق مشروع المجموعة. أخيرًا، عليه طي العمود حتى لا يراه الآخرون.
2. على الطالب تسليم الجدول الذي قام بطيّه إلى فردٍ من المجموعة يجلس بجانبه، والذي بدوره يقوم بتقييم مساهمته في عمل المجموعة. يدوّن هذا الفرد نقاطًا في العمود الأخير من الجهة اليسرى وثمّ يقوم بطي العمود ويُسلّم الجدول إلى العضو التالي.
3. بهذه الطريقة، يتم تمرير الجدول إلى جميع أفراد المجموعة.
4. بعد أن يكون جميع أفراد المجموعة قد قيّموا بعضهم البعض، عليهم التأمّل بما يلي: إلى أي مدى يعكسُ تقديرهم لنفسهم تقدير زملائهم لهم.

الاسم الشخصي واسم العائلة	المجموعة 5	المجموعة 4	المجموعة 3	المجموعة 2	المجموعة 1	التقييم الذاتي
ماذا كانت مساهمته في عمل المجموعة؟						
كم فكرة جيّدة ساهم فيها في المجموعة؟						
ما مدى الإيجابية والفائدة التي استمع من خلالها إلى المجموعة، وافق وفكر بأفكارٍ وعروضٍ من أفراد مجموعة أخرى؟						
إلى أي حدّ أنجزت المهمة الموكلة إليه بكلّ مسؤوليّة وبضمير؟						
ماذا كانت مساهمته في إنتاج المنتج المشترك للمجموعة؟						

نقطة القوة لديّ:

ما عليّ تحسينه:

طرائق التحسين:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



لا يشكل دعم المفوضية الأوروبية لإنتاج هذا المنشور إقرارًا بالمحتويات التي تعكس آراء المؤلفين فقط،
ولا يمكن أن تتحمل المفوضية مسؤولية أي استخدام للمعلومات الواردة فيه .