

2019

The Reality of Assessment in Lebanese Kindergarten classes An Analytical Study

Nancy Mousawy

الجامعة اللبنانية, nancy.moussawi@ul.edu.lb

Ghada Jouny

الجامعة اللبنانية, g.jouny@ul.edu.lb

Mariam Raad

الجامعة اللبنانية, mariamraad_1@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljnan>



Part of the [Educational Assessment, Evaluation, and Research Commons](#), and the [Educational Methods Commons](#)

Recommended Citation

Mousawy, Nancy; Jouny, Ghada; and Raad, Mariam (2019) "The Reality of Assessment in Lebanese Kindergarten classes An Analytical Study," *Al Jinan الجنان*: Vol. 12 , Article 12.

Available at: <https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aljnan/vol12/iss1/12>

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Al Jinan الجنان by an authorized editor. The journal is hosted on [Digital Commons](#), an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aarj.edu.jo, marah@aarj.edu.jo, dr_ahmad@aarj.edu.jo.

د. نانسي الموسوي
الجامعة اللبنانية – كلية التربية

د. مريم رعد
الجامعة اللبنانية – كلية التربية

د. غادة جوني
الجامعة اللبنانية – كلية التربية

واقع التقويم في صفوف مرحلة الروضة في المدارس اللبنانية دراسة تحليلية لأداء المعلمات

DOI: 10.33986/0522-000-012-012

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى طبيعة ممارسة معلمات صفوف مرحلة الروضة لكفاية التقويم بمهاراتها الأربع، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبيان المعد من قبل الباحثات. شملت العينة ١٢٢ معلمة في ٧ مدارس خاصة غير مجانية في محافظة جبل لبنان. وعكست النتائج التركيز على تقويم مدى اكتساب الأطفال الأهداف التعليمية، ولا سيما المعرفية منها واللغوية، وتستعين المعلمات بشكل أساسي بالأسئلة الشفهية والبطاقات الخطية أداتين من أدوات التقويم، وسُجِّل تدنٍ في نسبة التقويم الذاتي والتبادلي. وتبيّن أنّ التقويم هو ملازم للعملية التعليمية التعليمية مع خلط واضح بين أنواعه، وموضوعاته هي مشابهة لما تمّ التدريب عليه في الصف. تعلن معايير التقويم قبل العملية التعليمية وأثناءها، وتقدم التغذية الراجعة للطفل خلالها. الإدارة هي الجهة الأولى التي تستعين بها المعلمات في إعداد أدوات التقويم وجمع معطياته وتحليلها واتخاذ القرار بشأنها. ويستفاد من نتائج التقويم في تصويب العملية التعليمية التعليمية وتشخيص نقاط قوة الطفل وضعفه، وتحضر إجراءات التدخل من أجل الدعم، بينما كانت الأنشطة الإثرائية أقل حضوراً في الممارسات.

الكلمات المفتاحية: الروضة، التقويم، معايير، عملية التعليم والتعلم، الأهداف التعلّمية، المنهج التعليمي.

The Reality of Assessment in Lebanese Kindergarten classes An Analytical Study

Abstract

The aim of the study was to identify the nature of how the kindergarten teachers practice the assessment competency with respect to its four skills. The study adopted the descriptive analytical method and used a survey designed by the researchers. The sample included 132 kindergarten teachers in 7 private non-funded schools in Mount Lebanon governorate. Findings revealed a focus on assessing the extent of children's acquisition of the instructional objectives, specifically the cognitive and linguistic ones. Findings also showed that teachers basically use oral questions and written worksheets as assessment tools. Self and peer assessment exist also in low percentage in this process. Results indicated that assessment is inherent to the teaching-learning process and teachers cannot differentiate among its types. The assessment topics were similar to the ones children were trained on in the class. The assessment criteria was announced to the children before and during the teaching-learning process, and feedback was given to them during it. Findings also shed light on the key role of the administration in assisting teachers to prepare assessment tools and to collect data, analyze them, and take decisions about them. These assessment results are useful in rectifying the teaching-learning process, in diagnosing the child's strengths and weaknesses, and in preparing intervention procedures at the time the enriching activities are less present in the practices

المقدمة

تتناول الدراسة الحالية موضوع التقويم في مرحلة الروضة من حيث هو عملية تطلّ نموّ الطفل، وتستهدف قياس مدى تقدّمه، وتساعد المعلم على التعرف إلى المتعلّمين، وتحسين العملية التعليمية التعلّمية سواء لجهة الطرائق التعليمية التعلّمية أو الوسائل المستخدمة. فالتقويم يمنح الفرصة لإعادة النظر في كل مكونات التعلّم وظروفه، ومدى توافقه مع متطلبات نموّ المتعلّم. إنّ كل إصلاح في العملية التعليمية التعلّمية لا بدّ من أن يبدأ من التقويم وأدواته وإجراءاته وما يوافره من معطيات. للمعلم الدور الأساسي في عملية التقويم، سواء على مستوى تصميم المواقف التقويمية

المتعلّقة بموضوع التعلّم ومدى تناسبها مع مستوى المتعلّمين، أو اختيار أدوات التقويم وتنفيذها داخل الصفّ ضمن الإمكانيات المتاحة، أو قراءة نتائج التقويم وتوظيفها بالطريقة المناسبة والوعي بأهمّيّة موضوعيّتها. وقد حظي موضوع المعلّم ودوره في عمليّة التقويم بالاهتمام من قبل الباحثين، وتعدّدت الدراسات العربية، منها دراسة الكساب والشقيفي (٢٠١٦) التي توصّلت إلى ضرورة تدريب المعلمين على توظيف كفايات التقويم المستمر في أثناء الحصص الدراسيّة، ودراسة المطوّع (٢٠١٧) التي دعت إلى مساعدة المعلّم على الاهتمام بالتقويم المستمر لطلابه من خلال تخفيف الأعباء المكّلف بها من خارج حصص التدريس، ودراسة المسعودي والجاسر (٢٠١٨) التي توصّلت إلى توافر درجة مرتفعة لمدى إدراك المعلّمة لكفايات القياس والتقويم، وأوصت باعتماد هذه الكفايات إطاراً مرجعياً يساعد المعلّمة في التقويم الذاتي.

لما كان محور الدراسة مرحلة الروضة، فالتقويم يتّخذ، بوصفه مكوناً أساسياً للمنهج، أهمّيّة خاصّة في هذه المرحلة، كونها بداية مسار الطفل التعلّمي، وإمكانية توفير معلومات ومؤشّرات عن وضعه وتقدّمه النمائي، ما يتيح فرص التعديل والتدخّل المبكر الذي بدوره قد يساهم في تحسين فرص النموّ والتعلّم. وغنيّ عن التوضيح أهمّيّة تأمين بداية تعلّم مناسبة ومرنة لأكبر شريحة ممكنة من الأطفال، وكل جهد يبذل في التدقيق في تحسين شروط التعلّم، ومن ضمنها التدقيق في كفاية التقويم، من شأنه تعميق المفاهيم والقيم والممارسات الداعمة للتعلّم في هذه المرحلة. من هنا كانت الدعوة إلى اعتماد التقويم الأصيل أو البديل أو الواقعي، لكونه يوفر فرصة حقيقيّة للطفل للتعلّم، ولربط ما تعلّمه بالحياة الواقعيّة (Frey, Schmitt & Allen, 2012)، ودعت في هذا الصدد دراسات كلٍّ من مومني (٢٠١٧) وكايا (Kaya, 2018) وإيردول وويلديزلي (Erdol & Yildizli, 2018) وبيرجن وباكي (Birgin & Baki, 2007) إلى التّوّع في استخدام أدوات التقويم، وإلى اعتماد التقويم الأصيل في مرحلتي رياض الأطفال والتعليم الأساسي.

في لبنان، واستناداً إلى المناهج وتعديلاتها في العام ٢٠٠٩، تعدّ «مرحلة الروضة محطة أساسيّة في نموّ الطفل، فهي مرحلة قائمة بذاتها تؤسّس لمراحل التعليم اللاحقة، لها مناهجها الخاصّة المبنية على المبادئ التربويّة، وتتجسّد في برامج وأنشطة وطرائق ووسائل وأساليب تقييم ملائمة» (المركز التربوي للبحوث والإنماء). إنّ الإشارة إلى خصوصيّة المرحلة وبرامجها وطرائقها وأنشطتها كما وردت في مقدّمة المناهج، تتضمّن تحديد الأهداف التعلّميّة المناسبة للمرحلة العمريّة للأطفال، وطرائق التعليم والتعلّم والوسائل التي تسهّل عمل المعلّمة، وتحفّز عمليّة التعلّم عند الأطفال وتفتّح خصائصهم النمائيّة، وتنظيم البيئة المدرسيّة وترتيبها وتجهيزها. أمّا بالنسبة للتقويم، فقد ورد في الوثيقة عينها أنّ «التقويم عمليّة مستمرة تقيس مدى

تحقق الكفايات من خلال الأدوات المعتمدة في هذه المرحلة»، نلاحظ هنا الإشارة إلى استمرارية عملية التقويم خلال العملية التعليمية التعلمية بالاستعانة بأدواته، ولكن الملاحظ أيضاً أنه لم يتم التطرق إلى التقويم باعتباره عملية متعددة الأطراف بإمكانها توفير معطيات يمكن استخدامها على عدة مستويات. ومع تسجيل المزيد من الاهتمام بشكل عملية التقويم ومضمونها وظروف تنفيذها، كانت الحاجة لهذا العمل البحثي الذي يهدف إلى تتبع كفاية التقويم بمهاراتها الأربع (التخطيط، والتنفيذ، والتحليل، واتخاذ القرار)، وكيفية انعكاسها في ممارسات المعلمة في صفوف مرحلة الروضة في بعض المدارس البنائية.

الإشكالية

في سياق العناية برعاية الطفل وتعليمه، حظيت مرحلة الروضة باهتمام على المستويين العالمي والعربي على حد سواء، وتجلّى هذا الاهتمام في إعداد معلّمي هذه المرحلة وتوفير البيئة الماديّة المحفّزة لقدرات الأطفال ومهاراتهم، وفي إصدار المناهج التعليميّة وتطويرها بشكل مستمر بما يتوافق مع الاتجاهات التربويّة العالميّة في تنمية الطفل، وكذلك التركيز على دور الأهل وشراكتهم مع المدرسة في مهمّة تربية الطفل وتعليمه.

الأمر الأكثر أهميّة في ذلك كلّهُ هو الاعتراف بخصوصيّة المرحلة، التي تجلّت بسلسلة من الأهداف التعليميّة المناسبة لنموّ الطفل وقدراته، والشاملة لأبعاد شخصيّته كلّها، وبتنظيم البيئة التربويّة والتعليميّة ببعديها المكاني والزمني بما يحقّق حاجة الأطفال للتحرّك واللعب والاستكشاف والراحة، في جوّ من الحب، والحنان، والتحفيز المستمر على التطوّر، وبتخطيط مواقف تعليميّة تعليميّة وتنفيذها بالاعتماد على الطرائق والوسائل الهادفة، واختتام هذه العملية بتقويم مكتسبات الأطفال للوقوف على مستوى تمكّنهم من الأهداف التعليميّة قيد المعالجة.

يهمّ الدراسة الحالية عملية التقويم التي تستند بشكل أساسي إلى جمع مؤشّرات وأدلة حول تطوّر الأطفال وأساليب تعلّمهم بالاعتماد على أنواع التقويم وبالاستعانة بأدواته المختلفة، ما يساعد على تقديم تغذية راجعة حول مدى فعالية خطط الدروس والطرق المثلى للبناء على نقاط القوّة لدى الأطفال والاستجابة لاحتياجاتهم. ولكن بحكم طبيعة عملنا وخبرتنا في مجال التربية والتعليم وتواصلنا مع عدد من المسؤولين التربويين والمعلّمين في مختلف مراحل التعليم، ولا سيّما في مرحلة الروضة، نلاحظ أنّ التقويم يعتمد على نتائج الأطفال الخطيّة المتعلقة بالمجالين المعرفي واللغوي، إضافة إلى انطباعات المعلّمة الناتجة عن التعاطي اليومي مع الأطفال، ويتم التعبير عن نتيجة الطفل في مجموعة من البنود ضمن لائحة من الأهداف أو الكفايات التعليميّة

المرجوة التي يتم إبلاغ الأهل بها. نحن نعتقد بأنّ التقويم في مرحلة الروضة يفتقد بنسبة عالية إلى ما يجب أن يتمتع به من صدق النتائج، وإذا ما افترضنا أنّ النتائج تعكس حقيقة مستوى قدرات الطفل ومهاراته في وقت محدّد، فالاستناد في بعض الأحيان إلى نوع واحد من أنواع التقويم أو أدوات محدّدة من أدوات المتنوّعة هو بحدّ ذاته إشكاليّة لا بد من الوقوف عندها لدراستها بشكل دقيق نظراً لمحدوديّة نتائجها من جهة، ولحرمان الطفل من الفرص المتعدّدة لاختبار معارفه وقدراته ومهاراته من جهة ثانية. بناء على ما سبق تأتي إشكاليّة الدراسة حول مدى ممارسة المعلمّات لكفاية التقويم بمهاراتها الأربع (التخطيط، والتنفيذ، والتحليل، واتّخاذ القرار) في صفوف مرحلة الروضة.

أسئلة الدراسة

تطلق الدراسة من السؤال الرئيس الآتي:

- ما واقع التقويم في صفوف مرحلة الروضة في المدارس اللبنانية؟
- وينبثق عن السؤال الرئيس أربعة أسئلة فرعية:
- إلى أيّ مدى تمارس معلّمة صفوف مرحلة الروضة مهارة تخطيط التقويم؟
- إلى أيّ مدى تمارس معلّمة صفوف مرحلة الروضة مهارة تنفيذ التقويم؟
- إلى أيّ مدى تمارس معلّمة صفوف مرحلة الروضة مهارة تحليل نتائج التقويم؟
- إلى أيّ مدى تمارس معلّمة صفوف مرحلة الروضة مهارة إصدار الحكم واتّخاذ القرار بناء على نتائج التقويم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف إلى واقع عمليّة التقويم في صفوف مرحلة الروضة.
- الكشف عن كميّة تخطيط معلّمة صفوف مرحلة الروضة لعمليّة التقويم.
- تتبّع الآلية المتّبعة من قبل معلّمة صفوف مرحلة الروضة في جمع البيانات وضبطها حول أداء الأطفال.
- تحديد كميّة تحليل معلّمة صفوف مرحلة الروضة نتائج عمليّة التقويم والمعايير المعتمدة في هذا الصدد.
- التعرف إلى كميّة قراءة معلّمة صفوف مرحلة الروضة نتائج التقويم وإصدار الأحكام، والإجراءات المتعلّقة بها.

أهميّة الدراسة

تتجلّى أهميّة الدراسة في الآتي:

- تمثّل، في حدود علم الباحثات، أولى الدراسات التي تناولت موضوع التقييم في صفوف مرحلة الروضة في المدارس اللبنيّة.
- تفيد التربويين والمهتمّين في المجال التربوي بشكل عامّ ومرحلة الروضة بشكل خاصّ، في تسليط الضوء على واقع عمليّة التقييم فيها.
- تسهم في تطوير كفاية التقييم لدى المعلّمت في صفوف مرحلة الروضة.
- تسهم في تحسين الإجراءات المتّبعة في عمليّة التقييم في صفوف مرحلة الروضة.
- تشكّل حافزاً لدراسات أخرى في مجال تقييم نموّ الطفل وعمليّة التعليم والتعلّم.
- تفيد في تطوير المناهج، ولا سيّما لجهة تضمينها أدوات تقييم متنوّعة.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحدود الآتية:

- الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨ - ٢٠١٩.
- الحدود الجغرافية: مدارس محافظة جبل لبنان (الضواحي).
- الحدود بحسب نوع المدرسة: المدارس الخاصّة غير المجانيّة.
- الحدود الموضوعيّة: التقييم في صفوف مرحلة الروضة.
- الحدود المرحليّة: مرحلة الروضة.
- الحدود البشريّة: معلّمت مرحلة الروضة بصفوفها الثلاثة.
- الحدود المنهجيّة: الوصفي التحليلي، والاستبيان المستخدم بالدراسة.

مصطلحات الدراسة

ترد في الدراسة مصطلحات لا بدّ لنا من التعريف بأهمّها، وهي كالآتي:

التقييم: هو جمع معلومات أو معطيات عن مستوى أداء المتعلّمين لأهداف تعليميّة محدّدة، وتفحص مدى ملاءمة هذه المعلومات أو المعطيات مع الأداء المنشود بالرجوع إلى معايير ومبيّنات خاصّة بالأهداف التعليميّة، واتّخاذ الإجراء المناسب بالرجوع إلى نتائج القياس بخصوص مكوّنات عمليّة التعليم والتعلّم، أو/ وإصدار حكم على المتعلّم بالرجوع إلى النتائج المحصّلة (عواضة، ٢٠١٨: ١٠٣). ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة في الإجابة عن بنود الاستبيان المعدّ لأغراض هذه الدراسة.

مرحلة الروضة: بناء على المرسوم رقم (٨٩١٧) الخاص بتحديد السنوات الدراسية لمرحلة الروضة وسنّ الدخول إليها ومبادئها وأهدافها العامّة والخاصّة ومحتوى مناهجها، حدّد مجلس الوزراء بتاريخ ٢٠١٢/٠٩/١٢ مرحلة الروضة بثلاث سنوات دراسية يدخلها من يتمّ الثالثة من عمره قبل الحادي والثلاثين من كانون الأوّل من السنة الدراسية التي ينتسب خلالها الطفل إلى هذه المرحلة.

الإطار النظري

نتوقّف فيما يلي بإيجاز عند المفاهيم الأساسية المتعلّقة بموضوع الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي للتعرفّ إلى مبادئ التقويم، ومراحل وأنواعه، وأدواته.

مبادئ التقويم

التقويم ليس غاية في حدّ ذاته بل هو وسيلة تساعد في اتخاذ القرارات، ولهذه الاعتبارات فالتقويم عملية مستمرة ومتصلة اتصالاً مباشراً بالعملية التعليمية التعلّمية، ويشترك فيها كل أقطابها من معلّمين وإداريين وأولياء الأمور والمتعلّمين أنفسهم. وبغضّ النظر عن المرحلة العمريّة للمتعلّمين فإنّ للتقويم بشكل عامّ مبادئ عدّة يجب مراعاتها حرصاً على موضوعيّته، إذ يجب أن يكون هذا التقويم:

- هادفاً؛ أي: أن تكون أهدافه واضحة ومحدّدة.
- واقعياً؛ أي: أن يستخدم أساليب وأدوات متنوّعة لإعطاء المتعلّم الفرصة لتطبيق المعرفة في مواقف واقعيّة أو حقيقيّة.
- شاملاً؛ أي: أن يطال جميع جوانب نموّ المتعلّم والأهداف التعلّمية المرجوة.
- متعدّد المصادر؛ أي: أن يشارك المعلّم والأهل فيه وذلك بالاستعانة بأدوات مختلفة.
- منصفاً؛ أي: البعد فيه عن التحيز.
- مفيداً؛ أي: أن يسهم في النموّ السليم للمتعلّم وتحديد مستوى تقدّمه وتخطيط التعليم بناء على ما يستطيع إنجازه، ما يؤدّي إلى تحفيز المتعلّم على النجاح.
- مناسباً؛ أي: مناسبة لمستوى المتعلّم من حيث المضمون واللغة المستخدمة، بعيداً عن الاقتصار على أسلوب واحد.
- مستمرّاً؛ فهو عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم بمراحلها كافّة.
- صادقاً وثابتاً؛ أي: أن يعكس حقيقة مستوى المتعلّم في وقت معيّن، بعيداً عن تحيز المعلّم.
- مسؤولاً؛ أي: أن يراعي المعلّم فيه الجوانب الأخلاقية، وذلك لجهة السريّة والعدالة بين المتعلّمين، وتوفير الشروط المثلى لعملية التعليم والتعلّم والتقويم (عواضة، ٢٠١٨؛ وورثمان، ٢٠٠٦).

مراحل عملية التقويم

- إنّ التقويم هو عملية متتابعة يمكن ترتيبها في خمس مراحل وفقاً للآتي:
- الأولى: مرحلة التخطيط؛ أي: تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بموضوع التقويم، وأدوات جمعها والهدف المرجو من كل منها.
 - الثانية: مرحلة التنفيذ أو جمع المعلومات؛ أي: الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات التي تمّ أخذ القرار بشأنها في المرحلة الأولى.
 - الثالثة: مرحلة تحليل المعلومات؛ أي: تحليل البيانات التي تمّ جمعها، وإعطائها معاني محدّدة، ويتم بناء عليها اتّخاذ القرار في المرحلة اللاحقة.
 - المرحلة الرابعة، الحكم واتّخاذ القرار: بعد جمع معطيات التقويم وتحليلها، تأتي مرحلة اتّخاذ القرار بشأنها لجهة تحديد مستوى التقدّم الذي حقّقه الطفل، وتشخيص نقاط الضعف التي يحتاج إلى تقديم المساعدة اللازمة، سواء أكان على مستوى الأهداف التعلّميّة أم مجالات النموّ الأخرى.
 - المرحلة الخامسة هي التواصل مع الأهل بشأن نتيجة التقويم (Laurier, Tousignant, & Morissette, 2005).

ويمكن الاستفادة من نتائج عملية التقويم في مجالات عدّة، أهمّها:

- التخطيط للعملية التعلّميّة التعلّميّة.
- قياس تطوّر المتعلّمين في مختلف جوانب النموّ.
- تقويم المنهج التعلّميّ (الأهداف التعلّميّة).

أنواع التقويم التربوي ووظائفه

يؤدّي التقويم أدواراً ثلاثة في العملية التعلّميّة التعلّميّة، ويمكن التمييز بينها تبعاً لوظائفها في هذه العملية:

القبليّ Diagnostic: أي التقويم التشخيصي، أو العلاجي، من خلال تشخيص وضعيّة المتعلّم وتحديد نقاط قوّته وضعفه لتكييف التعليم بناء عليها، ويمكن اعتبار الاختبارات سواء العملية أو الخطيّة أداة أساسيّة ومهمّة.

التكوينيّ Formative: هو التقويم الذي يرافق عملية التعليم والتعلّم من أجل تزويد المعلّم بتغذية راجعة عن الأهداف التي حقّقها المتعلّم وتوجيهه بالاتجاه المطلوب، ومن أجل تحسين العملية التعلّميّة التعلّميّة وتصحيح مسارها.

الختاميّ أو التقريريّ Summative: يهدف إلى تحديد مستوى تحقّق الأهداف التعلّميّة

وإعطاء علامة للمتعلم (سجل العلامات)، وتتخذ بناء عليه القرارات الإدارية حول نجاح المتعلم أو إخفاقه، وترفعه أو رسوبه، ويتم إعلام الأهل بهذه النتيجة. يقوم المعلم بهذا النوع من التقويم في نهاية الوحدة الدراسية أو منتصف الفصل أو نهاية العام الدراسي. ومن الممكن الاستفادة من هذا النوع من التقويم في قياس جودة المنهج المدرسي بالأخص عند مقارنة نتائج المتعلمين في الصف الواحد أو الصفوف الأخرى.

ويمكن مقارنة وظائف التقويم الثلاثة هذه وتمييز كل منها عن الآخر من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة هي: لماذا نقوم؟ متى نقوم؟ ماذا نقوم؟ كيف نقوم؟ (Gareis & Grant, 2015) يشير بلاك وويليام Black & William إلى أن الاختلاف أو التمييز بين التقويم التكويني والتقويم التقييمي هو تمييز كميّة استخلاص نتائجه وتحليلها. فعندما يتم تحليل النتائج بهدف قياس وضعية المتعلم الحاليّة أو المستقبلية، فالوظيفة المرجوة من هذا التقويم هي تقييمية. أما في حالة تحليل نتائج التقويم لتشخيص الطرق الأفضل لتعلم المتعلم، فإنّ وظيفة التقويم هي تكوينية. ما يهمّ هو تحديد الهدف من عملية التقويم، إذ إنّ الأداة نفسها يمكن استخدامها في أكثر من حالة (Black & William, 2018).

التقويم الواقعي أو الأصيل Authentic Assessment: وسمي أيضاً بالبدلي، ففي مقابل النظرة إلى التعلم باعتباره تراكم معلومات من منظور المدرسة السلوكية وتجزئة الأهداف التعليمية إلى أهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، أكّدت المدرسة المعرفية على تداخل وتشابك العمليات العقلية العليا التي تحصل خلال عملية التعلم وتؤدي إلى حدوث تغييرات في سلوك المتعلم. من هنا تحوّل الاهتمام إلى التركيز على نتائج التعلم، والتي قد تأخذ أشكالاً متعدّدة من خلال تأدية مهام معيّنة كاللعب مثلاً (Gullo, 2012)، أو إنجازات محدّدة يقوم المتعلم بتقويم نفسه ذاتياً لقياس ما استطاع تحقيقه من أهداف. هذه النتائج شملت المناقشة والمقابلة والحوار والملاحظة وسجلات التعلم والملفّ التعليمي وعيّنات العمل والمشاريع وغيرها من أدوات تركّز على جعل الوضعيات التعليمية التعليمية والنشاطات التقييمية أقرب ما تكون إلى مشكلات حقيقية تربط ما تعلمه المتعلم بالحياة الواقعية وتتصل اتصالاً مباشراً بحياته من خلال إعطاء معنى حقيقي أو واقعي لما يجري تقويمه (خليل، ٢٠١١؛ عواضة، ٢٠١٨).

التقويم الذاتي self assessment: هو تحليل المتعلم لإنجازاته وأعماله الخاصة بناء على معايير محدّدة بشكل شفهي أو كتابي، ويسمح هذا النوع من التقويم بالتطوير الذاتي للمتعلم وتطوير قدراته ما وراء المعرفية (عواضة، ٢٠١٨).

التقويم التبادلي peer / co- assessment: هو التقويم الذي يشارك من خلاله

المتعلم بإعطاء درجات لعمل رفاقه في الصفّ. إنّ هامش هذه المشاركة قد يأخذ أشكالاً متعدّدة، كإعطاء الدرجات أو العلامات، أو العمل على وضع معايير والقيام بعملية التقويم بناء عليها (Tillema, 2014). للتقويم التبادلي الأهميّة نفسها المعطاة للتغذية الراجعة التكوينية Formative Feedback، إذ يحسّن مهارات المتعلم للمشاركة الفعّالة في التقويم الذاتي، ويؤثر إيجاباً في زيادة مستوى الدافعية للتعلم والانخراط في العملية التعليميّة التعلّميّة مع الآخرين، كما أنّه يدعم ويوجّه عملية التعلم الذاتي من خلال وضع المعايير وتقويم المتعلمين لنتاجاتهم فيما بينهم بناء عليها، ما يسهم في زيادة مستوى عمق المتعلم وفهمه لتعلمه الذاتي عبر اكتشاف نقاط قوّته ونقاط ضعفه، ويؤدّي إلى رفع مستوى قدرته على تحمّل المسؤولية في عمليّتي التعلم والتقويم. ويرى «بلوكسهام وويست Bloxham & West» أنّ هذه الفائدة المرجوة من تقويم الأقران تحتاج لأن نوضح للمتعلّم الهدف من هذا التقويم، إذ إنّ لن يستطيع وحده أن يشخص الفائدة أو الإيجابيات التي يمكن أن تتحقّق جراء هذه العمليّة (Bloxham & West, 2007 in Tillema, 2014).

أدوات التقويم

نستعرض فيما يلي أدوات التقويم التي يمكن من خلالها جمع معطيات حول مكتسبات الطفل ونموّه وتطوّره في مرحلة الروضة:

الملفّ التعلّمي أو التتبّعي Portfolio: هو عبارة عن سجّل يوثق أداء المتعلم من خلال حفظ عيّنات من أعماله (بطاقات، مشاريع، تقارير المعلم، رسوم، قوائم مراجعة...) ضمن فترة زمنيّة محدّدة (علام، ٢٠١٠). ينمّي هذا الملف لدى المتعلم مهارة التنظيم والعرض والنقاش والتقويم الذاتي بهدف تحسين الأداء، كما يفيد منه في إعلام الأهل عن مسار المتعلم التعلّمي. باختصار، يمكن من خلال الملفّ التعلّمي تقويم المسار التعلّمي للمتعلّم والنتائج التعلّميّة في الوقت عينه (Baki & Birgin, 2007).

البطاقات من تصميم المعلم Worksheet: هي الاختبارات الكتابيّة التي يستخدمها المعلم لتقويم تعلم المتعلمين ولتقرير مدى اكتسابهم الأهداف التعلّميّة المطلوبة، ومدى الحاجة إلى نشاطات تعليميّة إضافيّة أو خبرات بديلة، أو إمكانية الانتقال إلى مجموعة أهداف أخرى. يتمّ تصميم البطاقة استناداً إلى الأهداف التعلّميّة، مع تحديد معايير الإنجاز المطلوبة، ووضع جدول المواصفات لإتقان الهدف. كما يتّخذ المعلم قراراً حول شكل البطاقة وموضوعها ومحتوياتها وطريقة إخراجها (وورثمان، ٢٠٠٦).

المقابلة Interview: تقوم بشكل أساسي على الاستجابات الشفويّة والنقاش بين المعلم

والمتعلم، ويمكن تطبيقها من خلال النشاط التعليميّ التعلّميّ كجزء من خبرات التعلّم، أو كتقويم منفصل، أو كسلسلة من النشاطات التقييمية.

ينظّم المعلمّ المناقشات ويديرها للكشف عن إستراتيجيّات التفكير المعتمدة من قبل المتعلّم، ولا سيّما إذا كان واحداً من أولئك الذين لا يفضلون الاختبارات الخطّية، وقد يلجأ إليها أيضاً بسبب عدم ملاءمة الاختبارات الكتابية لقياس الأهداف التعلّمية المنشودة (ملحم، ٢٠١٧؛ عواضة، ٢٠١٨).

الأسئلة الشفهية: من أكثر أدوات التقويم استخداماً؛ تناسب الأسئلة الشفهية الأطفال الصغار لعدم تمكّنهم من القراءة والكتابة، ويتمّ من خلالها قياس تقدّم الطفل وتشخيص نقاط قوّته وضعفه، كما تساعد الأسئلة الشفهية على تقديم تغذية راجعة تسهم بدورها في تحسين التعلّم (علام، ٢٠١٠). ونظراً إلى محدودية المخزون اللغويّ لدى بعض الأطفال، أو تدني مستوى قدرتهم على التعبير باستخدام المفردات، فإنّ الاستعانة بأدوات متعدّدة يجعل من نتيجة التقويم أكثر تعبيراً عن مستوى نموّ الطفل وتعلّمه.

المشاريع Projects: تسهم المشاريع في ربط التعلّم المدرسي بالحياة والمحيط الاجتماعي، وفي تنمية الاستقلالية والتعلّم الذاتي والتعاوني. يتمّ اختيار المشاريع وتنفيذها بشكل جماعي أو فردي من خلال اتّباع خطوات محدّدة، وبما تسمح به قدرات الأطفال ومهاراتهم. يمكن استخدام المشاريع لتقويم أداء الأطفال ومكتسباتهم حول موضوع محدّد، أو أداء ما (وورثمان، ٢٠٠٦).

الملاحظة Observation: تستخدم الملاحظة لفهم سلوك الأطفال وأساليب تعلّمهم وتفاعلهم مع الآخرين، ولا سيّما في النشاطات ذات الطابع الأدائي أو العملي (وورثمان، ٢٠٠٦). والملاحظة لا تعني مجرد النظر إلى الأشياء أو الأحداث، وأنّما على الملاحظ أن يحدّد الهدف من عملية الملاحظة بشكل دقيق، وعليه أيضاً أن يعتمد إلى تسجيل المعلومات أو بيانات الملاحظة، لكي يعمل على تفسيرها في مرحلة لاحقة.

سلاّم التقدير Rating Scale: لتحديد درجة السلوك بالاستعانة بسلّم التقدير العددي أو الرقمي (من ١ إلى ٥)، أو سلّم التقدير العددي الوصفي بالاستعانة بالأعداد لتمثيل الدرجات، بالإضافة إلى وصف يوجّه الملاحظة، أو السلّم البياني اللفظي (دائماً، أحياناً،...)، أو السلّم البياني الوصفي باستخدام أوصاف محدّدة لتبيان مقدار السلوك (يشترك الآخريين، يحتفظ بالألعاب لنفسه،...)، أو السلّم البياني الوصفي العددي الذي يشبه النمط السابق ولكن مع وجود أعداد مع درجات السلّم (ملحم، ٢٠١٧).

تسجيل الفيديو Video: إنَّ استخدام التسجيل يساعد على توثيق سلوك المتعلِّم وتحليله والعودة إليه عند الحاجة.

قوائم المراجعة Checklists: تُنظَّم حسب النموِّ أو العمر، وتتضمن مجموعة من الأهداف التعليميَّة أو مؤشَّرات النمو (وورثمان، ٢٠٠٦). ويمكن أن تستخدم لقياس السلوك وللتأكَّد من تسلسل التعلُّم، فمن خلال أداء المتعلِّم على فقرات قوائم المراجعة يعمل المعلِّم على التخطيط للنشاطات اللاحقة.

منهج الدراسة

تمَّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي؛ لكونه أسلوباً من أساليب جمع المعلومات حول ظاهرة معيَّنة أو موضوع معيَّن كما هو في الواقع خلال فترة زمنية محدَّدة بغية فهم هذه الظاهرة وتفسيرها (محمد، الأمين وإدريس، ٢٠١٧). واستخدم أسلوب المسح لجمع بيانات الدراسة المتعلقة بممارسة معلِّمة الروضة لكفاية التقييم.

مجتمع الدراسة وعيَّنتها

شمل مجتمع الدراسة معلِّمات صفوف مرحلة الروضة في المدارس الخاصَّة غير المجانيَّة في قضاء بعبدا في محافظة جبل لبنان (الضواحي) والبالغ عددهن (١٣٠٠) بحسب إحصاءات المركز التربوي للبحوث والإنماء لعام ٢٠١٧-٢٠١٨.

واختيرت عيِّنة الدراسة قصدياً (Purposive) لاعتقاد الباحثات أنَّ واقع التقييم ضمن هذه الفئة من المدارس يعكس الصورة الواقعية للممارسات في مجال التقييم. ففي العيِّنة القصديَّة يقوم الباحث باختيار هذه العيِّنة نظراً لقدرتها على تمثيل المجتمع بشكل مناسب (محمد، الأمين وإدريس، ٢٠١٧). وعليه، شملت العيِّنة (١٣٢) معلِّمة لصفوف مرحلة الروضة في سبع مدارس تمَّ اختيارها من المدارس الخاصَّة غير المجانيَّة الواقعة في محافظة جبل لبنان.

وقد اختيرت هذه المدارس للسببين الآتيين:

- كونها مؤسسات تربوية تهتمُّ بالشأن التربوي للمدرسة وتنظِّمه بتفاصيله كافَّة، كوضع السياسات والأنظمة التربوية، وإقرار المناهج والتدريب المستمر، إضافة إلى المتابعة الميدانية للكادر التعليمي والإداري وما يرافقها من تحسين وتطوير للأداء.

- كونها من أكثر مدارس العيِّنة استقطاباً، إذ يتراوح عدد أطفال صفوف مرحلة الروضة في كل مدرسة بين (٢٥٠) و(٦٠٠) طفل ما يؤشِّر إلى حجم شريحة الأطفال التي تؤثر وتتأثر فيها.

يتضمَّن الجدول رقم (١) خصائص عيِّنة الدراسة لجهة العمر والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة التعليميَّة والصف ولغة التعليم وعدد الأطفال في الصف.

الجدول رقم (١): خصائص عينة الدراسة

النسبة	التكرار			النسبة	التكرار		
١٩,٧%	٢٦	روضة أولى	الصف (النصاب الأعلى)	٢٠,٥%	٢٧	من ٢٠ إلى ٢٥ سنة	الفئة العمرية
٣٧,١%	٤٩	روضة ثانية		٢٧,٣%	٣٦	من ٢٦ إلى ٣٠ سنة	
٤٣,٢%	٥٧	روضة ثالثة		٥٢,٣%	٦٩	أكثر من ٣٠ سنة	
١٧,٤%	٢٣	لا إجابة	عدد الأطفال في الصف	٥,٣%	٧	الشهادة الثانوية أو ما يعادلها	الشهادة
٥,٣%	٧	أقل من ٢٠		٢١,٢%	٢٨	الامتياز الفني LT, TS	
٤٧,٧%	٦٣	من ٢١ إلى ٢٩		٥٩,١%	٧٨	الإجازة الجامعية	
٢٩,٥%	٣٩	٣٠ وما فوق		١٤,٤%	١٩	الدراسات العليا	
٣٩,٤%	٥٢	العربية	لغة التعليم الأساسية	١٣,٦%	١٨	أقل من ٣ سنوات	سنوات الخبرة التعليمية
٦٠,٦%	٨٠	الأجنبية		١٨,٢%	٢٤	من ٣ إلى ٥ سنوات	
				٦٨,٢%	٩٠	أكثر من ٥ سنوات	

إن أكثر من (٥٠%) من المعلمات اللواتي يشكّلن عينة الدراسة هن من حملة الإجازة الجامعية، ويتجاوز عمرهن الثلاثين عاماً، وهن يتمتعن بخبرة تعليمية تفوق الخمس سنوات. كما أنّ حوالي (٥٠%) من هذه العينة يعلّمن صف الروضة الثالثة في صفوف يتراوح عدد أطفالها من (٢١) إلى (٢٩). أمّا فيما يتعلّق باللغة، فمعظم المعلمات يعلّمن باللغة الأجنبية. يمكن القول إنّ أفراد عينة الدراسة يتمنّون بمستويين تعليمي ومهني عاليين، إضافة إلى أنّ عدد الأطفال في الصفّ يسمح بنمط من الأداء الصفّي غير التقليدي.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدت الباحثات استبياناً، وذلك بالاستناد إلى الأدبيات ذات العلاقة بموضوع التقويم بشكل عام، ومرحلة الروضة بشكل خاص، إضافة إلى الدراسات السابقة

التي تناولت جانباً أو أكثر من عملية التقويم. وتكوّن الاستبيان في صورته النهائية من قسمين: الأول تمحور حول بعض المعلومات الشخصية العامة لمالئ الاستبيان (العمر، الشهادة، سنوات الخبرة التعليمية، الصف، لغة التعليم، عدد الأطفال في الصف)، أما القسم الثاني فتألف من (٣٢) بنداً موزعة على (٤) محاور، يمثل كل منها مهارة من مهارات كفاية التقويم الأربع، وهي: التخطيط، والتنفيذ، وتحليل نتائج التقويم، والحكم واتخاذ القرار بناء على نتائج التقويم، علماً بأن التواصل مع الأهل، كونه مرحلة من مراحل التقويم (Laurier & al., 2005)، تمّ تضمينه ضمن بنود مهارتي تحليل النتائج واتخاذ القرار.

يوضح الجدول رقم (٢) توزع بنود الاستبيان على المهارات الأربع المكوّنة لكفاية التقويم.

الجدول رقم (٢): توزع بنود الاستبيان على المهارات المكوّنة لكفاية التقويم

المهارة	البنود
تخطيط التقويم	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢
تنفيذ التقويم	١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢
تحليل نتائج التقويم	٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦
الحكم واتخاذ القرار	٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢

تمّ بناء الاستبيان بشكل يتيح للمعلّمة اختيار إجابة أو أكثر من ضمن خيارات توضح طبيعة ممارساتها في كفاية التقويم، فالاختيار من متعدّد يوفرّ شروحات تسهم في الفهم والتحليل لواقع التقويم بشكل أكثر عمقاً وتفصيلاً من غيره من المقاييس كمقياس «ليكرت» Likert الخماسي المتدرّج.

صدق الأداة وثباتها

للتحقّق من الصدق الظاهري للأداة (Content-related evidence of validity)، أيّ التحقّق من مدى تحقيقها للغرض الذي أعدت من أجله، تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصاص من أساتذة كلية التربية ممّن لديهم الخبرة في هذا المجال، لتحديد مدى ملاءمة البنود للمهارات المدرجة ضمنها والخيارات في كل منها، إضافة إلى شموليّتها وعدم إغفال أيّ منها، وضمان عدم التداخل فيما بينها، وإبداء الرأي أيضاً حول سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها (أبوعلام، ٢٠١٣). وبعد إبداء المحكّمين ملاحظاتهم جرى تعديل بعض البنود وإضافة بعض الشروحات بناء على إجماع المحكّمين بنسبة (٨٠٪)، وكانت الصيغة النهائية للاستبيان المكوّن من (٣٢) بنداً موزعة على أربع مهارات.

وللتحقّق من ثبات الأداة تمّ الاعتماد على قياس الثبات عبر الزمن (Reliability over Time) (أبوعلام، ٢٠١٣) لتناسبه مع طبيعة الاستبيان، من خلال تطبيقه على عيّنة من (٢٣) معلّمة تم اختيارهنّ من خارج عيّنة الدراسة، ثمّ إعادة تطبيقه على العيّنة ذاتها بفارق زمني بلغ ثلاثة أسابيع. وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (أي الثبات) (٠,٨٩) باستخدام معادلة «هولستي Holsti Formula»، ما يؤشّر إلى أنّ أداة الدراسة تتمتّع بدرجة ثبات عالية، ويمكن استخدامها لأغراض الدراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية

تمت الاستفادة من البرنامج الإحصائي SPSS وتضمّنت المعالجة الأساليب الإحصائية الآتية نظراً لتناسبها مع أهداف الدراسة:

النسب المئوية والتكرارات: وذلك في وصف العيّنة وتوزّعها تبعاً للعمر، والشهادة، وسنوات الخبرة التعليمية، والصفّ، ولغة التعليم، وفي عرض نتائج خيارات المعلمات لبنود الاستبيان. كما استخدمت معادلة «هولستي Holsti Formula» لأجل احتساب درجة ثبات الاستبيان.

إجراءات الدراسة

بعد تحديد إشكالية الدراسة وأسئلتها، تمّ اتباع الخطوات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة: إعداد الاستبيان بعد الاطلاع على نظريّات ودراسات سابقة ذات صلة والتحقّق من صدقه وثباته. ملء الاستبيان (ورقياً أو إلكترونياً) من قبل العيّنة المستهدفة والبالغ عددها (١٣٢) معلّمة. التوصّل إلى نتائج الدراسة وعرضها في جداول خاصّة بحسب أسئلة الدراسة، ثمّ تحليلها ومناقشتها.

صياغة الافتراحات في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها.

عرض النتائج ومناقشتها

سنعتمد في مناقشتنا للنتائج على عرض الجداول الخاصّة بكل بند من بنود المحاور الأربعة بالترتيب الذي ورد في الاستبيان، أي بدءاً من مهارة التخطيط ثمّ مهارة التنفيذ فمهارة التحليل وختاماً بمهارة الحكم واتخاذ القرار. ونظراً لطبيعة بنود الدراسة القائمة على مجموعة من الخيارات يمكن للمستجوب اختيار أكثر من خيار للبند الواحد (ما يفسّر تخطي مجموع الإجابات للبند عدد أفراد العيّنة)، لذلك اعتمدنا في تحليلنا للنتائج على «النسبة المئوية من العيّنة» البالغ

عددهن (١٢٢) معلّمة، كون هذه النسبة أكثر دقة في التعبير عن النتائج. ونظرًا لقلّة الدراسات التي تناولت التقويم في الصفوف الدنيا أو مرحلة الروضة بحسب علمنا، فإننا سنعمد في بعض الأحيان إلى مقارنة نتائجنا مع نتائج دراسات خاصّة بصفوف مرحلة التعليم الأساسي.

مهارة التخطيط

اشتملت هذه المهارة على (١٢) بنداً، يندرج تحت كل منها عدد من الخيارات (من ٣ إلى ٨) بحيث يمكن للمعلّمة اختيار ما يتناسب منها مع واقع ممارساتها داخل الصفّ فيما يتعلّق بالتخطيط لعملية التقويم.

الهدف من عملية التقويم:

الجدول رقم ٢: توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية للهدف من عملية التقويم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	١- أستهدف من خلال قيامي بعملية التقويم قياس:
٨٤,١ %	١١١	مستوى تحقّق الأهداف التعلّميّة
٦٤,٤ %	٨٥	مدى تقدّم الطفل
٤١,٧ %	٥٥	مشكلات الطفل
	٢٥١	مجموع الإجابات

استناداً إلى الجدول رقم (٢) الخاصّ بالهدف من القيام بعملية التقويم، فإنّ النسبة العليا للإجابات كانت لقياس مدى تحقّق الأهداف التعلّميّة (٨٤,١ %) في حين أنّ تقدّم الطفل حلّ في المرتبة الثانية بنسبة (٦٤,٤ %)، وفي المرتبة الأخيرة كان الهدف من القيام بعملية التقويم هو الوقوف على مشكلات الطفل بنسبة (٤١,٧ %).

إنّ غالبية المعلّمت إذاً تستهدف من خلال التقويم قياس مستوى تحقّق الأهداف التعلّميّة بالدرجة الأولى، يليه قياس مدى تقدّم الطفل وتطوّره، أمّا التشخيص للمشكلات التي يواجهها الطفل فحضر بشكل خجول في ممارسات معلّمت صفوف الروضة. إنّ ربط التقويم بالمكتسبات التعلّميّة يعني الاهتمام بجوانب نموّ دون أخرى، ولا سيّما المجال المعرفي. مع الإشارة إلى أنّ الأطفال قد لا يوفّقون دائماً في التعبير بشكل واضح وسليم عن مكتسباتهم، كما أنّ التعلّم قد يكون إمّا «ظاهراً» أو «كامناً» (Slavin, 2014)، ومعنى كموونه لا يعني انتفاء حصوله، وإنّما ضرورة توفير فرص لإظهاره. وفي حال عدم حصول التعلّم أصلاً، فهذا يدلّ على حاجة الطفل للمساعدة.

من هنا نلاحظ إهمال إحدى وظائف التقويم، ألا وهي قياس تطوّر نموّ الأطفال وتشخيص مشكلاتهم، لصالح تقويم مدى تحقّق الأهداف التعلّميّة.

تتعارض هذه النتيجة مع دراسة هانس (Hanes, 2009) التي أظهرت أنّ قياس مدى تقدّم الطفل وتطوّره يأتي في الدرجة الأولى بالنسبة للمعلّمات في الطفولة المبكرة في ولاية بنسلفانيا، تليها جعل الطفل أكثر جهوزية للتعلّم اللاحق، ثمّ قياس المكتسبات، والوقوف على مشكلات الطفل للعمل على المعالجة المبكرة لها، فالاستفادة من نتائج التقويم لتحسين ممارسات المعلّمة، ولتقويم البرنامج التعليمي في المرتبة الأخيرة. وتتطابق النتائج الحالية جزئياً مع دراسة إيردول ويليديزلي (Erdol & Yildizli, 2018) إذ كان الهدف الأوّل للتقويم في الصفوف الابتدائية بالنسبة للمعلّمين الأتراك هو توفير تغذية راجعة للمتعلّمين، يليها ثانياً تحديد مستوى إنجازهم (أو مكتسباتهم)، فزيادة التعلّم؛ أمّا قياس تقدّم المتعلّمين فحلّ في المرتبة الرابعة.

أدوات جمع معطيات التقويم:

الجدول رقم (٤): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية للأدوات المستخدمة في جمع

معطيات التقويم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٢- أستعين بالأدوات الآتية لجمع معطيات التقويم:
٩٠,٢%	١١٩	الأسئلة الشفهيّة
٨٤,٨%	١١٢	البطاقات Worksheet
٤٠,٩%	٥٤	الملف التعلّمي Portfolio
٣٨,٦%	٥١	المقابلات الفرديّة Interviews
٣٢,٦%	٤٣	قوائم المراجعة Checklists
٢٢,٧%	٣٠	المشاريع Projects
٢٢,٠%	٢٩	تسجيل فيديو أو أنشطة الأطفال المصوّرة
٠,٠%	٠	التكاليف المنزليّة Homework
	٤٣٨	مجموع الإجابات

لدى سؤال المعلمّات عن الأدوات التي يستعنّ بها في عمليّة التقويم كانت الغالبية تعتمد على الأسئلة الشفهيّة بنسبة تجاوزت الـ (٩٠%) كما يظهر في الجدول رقم (٤)، يليها اعتماد البطاقات

التعليمية بنسبة (٨, ٨٤ ٪)، ثم الملف التعلّمي بنسبة (٩, ٤٠ ٪). وحازت أدوات التقييم الأخرى (المقابلة الفردية وقوائم المراجعة والمشاريع وتسجيل الفيديو والتكاليف المنزلية) على التوالي على نسب تراوحت بين (٦, ٣٨ ٪) و(٠ ٪).

الأسئلة الشفهية والبطاقات هما إذاً الأداة الأكثر استخداماً في مجال جمع معطيات تقييم التعلّم، يليهما الملف التعلّمي بفارق كبير (٤٠ ٪). إنّ التركيز على هاتين الأداتين يعني عدم مراعاة مبدأ الفروق الفردية فيما بين الأطفال، إذ إنّ التفاوت في قدرات الأطفال على التعبير عن إنجازاتهم شفهيّاً عبر الإجابة عن الأسئلة أو خطياً من خلال تنفيذ البطاقة سوف يسهم استناداً إلى هذا الواقع في حرمان بعض الأطفال من فرص إظهار ما استطاعوا تحقيقه من تقدّم. إنّ هذا التقييم يحصل في مواقف مصطنعة غير واقعية، ما يؤدي إلى عدم اندماج هذا التعلّم الجديد في البنية المعرفية للطفل لكونه غير ذي معنى بالنسبة له، فضلاً عن كونها تعتمد على اللغة بشكل أساسي. وفضلاً عن أنّ البعدين اللذين تغطيانهما كل من الأسئلة الشفهية والبطاقات هما المجالان المعرفي واللغوي من مجالات نموّ الطفل. وهنا تستحضرنا نتائج البند الأوّل حول تسليط المعلّمت اهتمامهن على مجالات نموّ دون غيرها. أضف إلى ذلك، أنّ الاعتماد الكبير للمعلّمت على هاتين الأداتين يدلّ على أنّ هذا الواقع ينسحب أيضاً على تقييم النشاطات المتعلقة بالنموّ الاجتماعيّ – الانفعاليّ والمهاريّ للطفل، إذ ما يشمله التقييم، والحال هذه، هو البعد المعرفي منها، لا السلوكيّ – الأدائيّ.

إنّ التقييم المتمثّل بالبطاقة يوفرّ معطيات محدودة للمعلّمة لفهم طريقة استجابة الطفل وتحليلها، على عكس تسجيلات الفيديو مثلاً التي توفرّ فرصاً – في حال اعتمدت – للنقاش مع الزميلات بالاستناد إلى أدلة وشواهد (Fiori, 2012: 150).

تتعارض هذه النتيجة مع دراسة ألكام وأولغان (Alacam & Olgan, 2016) التي أظهرت أنّ الملفّ التعلّمي هو الأداة الأكثر استخداماً من قبل المعلّمت في مرحلة الطفولة المبكرة. كما أنّ دراسة كايا (Kaya, 2018) أظهرت آراء وتطبيقات مختلفة للمعلّمت في مرحلة ما قبل المدرسة في تركيا في استخدامات مختلفة للمعلومات والأنشطة المتضمّنة في الملفّ التعلّمي. في حين أنّ دراسة صبحا (٢٠١٢) توصّلت إلى أنّ الملاحظة هي أكثر الأدوات استخداماً من قبل المعلّمت في مرحلة الروضة في مدينة الرياض، وحلّ كل من البورتوفوليو وقوائم التقدير والقوائم والاستبانات وأسلوب الملاحظة السردية والتسجيل القصصي في المراتب الأخيرة. هذا وأظهرت دراسة هانس (Hanes, 2009) أنّ الملاحظة هي الأداة الأساسية المعتمدة من قبل معلّمت الطفولة المبكرة في ولاية بنسلفانيا، تليها لوائح التدقيق. وتوصّلت روا (Roy, 2013) إلى أنّ الأدوات الأكثر استخداماً في مرحلة الروضة في «الكيبك» هي نتائج الأطفال، يليها الملفّ

التعلّمي، فشبكات الملاحظة، وحلّت تسجيلات الفيديو والأنشطة المصوّرة في المرتبة الأخيرة. وفي دراسة إيردول و يلدزلي (Erdol & Yildizli, 2018) تبين أنّ الملاحظة هي الأداة الأكثر استخداماً من قبل معلّمي الصفوف الابتدائية في المدارس التركية، يليها الأسئلة الموضوعية بأنواعها كافة (اختيار من متعدّد، المقابلة،....). وبيّنت دراسة أبو خليفة، خضر، عشا، وهماش (٢٠١١) التي أجريت في محافظة عمان في الأردن، أنّ التقويم الشفوي احتل المرتبة الأولى بين الأدوات المستخدمة من قبل معلّمي الحلقة الدراسية الأولى، واحتل سجل وصف سير التعلّم المرتبة الأخيرة.

وجاءت نتائج دراسة العواودة والمقابلة (٢٠١٦) حول درجة ممارسة معلّمي ومعلّمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية لإستراتيجيات التقويم في صفوف المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام، مشابهة للدراسة الحالية. إذ حلّت إستراتيجية التقويم بالورقة والقلم في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، تلتها إستراتيجية التقويم بالتواصل، وفي المرتبة الرابعة جاءت إستراتيجية التقويم بالملاحظة، وأخيراً جاءت إستراتيجية التقويم الذاتي.

الجوانب المستهدفة في عملية التقويم:

الجدول رقم (٥): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية للجوانب المستهدفة في عملية التقويم

عدد الإجابات	النسبة من العيّنة	٣- أستهدف في عملية التقويم الجوانب الآتية:
١٢١	٩١,٧%	المهارات اللغوية والتواصلية
١١١	٨٤,١%	المهارات العقلية
٩٤	٧١,٢%	المهارات النفسحركية
٨٩	٦٧,٤%	المهارات الاجتماعية والانفعالية
٧١	٥٣,٨%	المهارات الفنيّة
٤٨٦		مجموع الإجابات

في البند الثالث حول المهارات الأكثر استهدافاً من قبل المعلمّات في عملية التقويم، كان للمهارات اللغوية النسبة الكبرى (٩١,٧%)، ثمّ العقلية بنسبة (٨٤,١%)، فالنفسحركية والاجتماعية - الانفعالية بنسب متقاربة (٧١,٢% و ٦٧,٤% تبعاً)، أمّا النسبة الأدنى فكانت للمهارات الفنيّة (٥٣,٨%) كما يشير الجدول رقم (٥).

إنّ تركيز معلّّات عيّنة الدراسة على المجالين العقلي واللغوي يعني أنّ جوانب مهمّة من نموّ الطفل يجري إهمالها نسبياً، وهذه النتائج تؤكّد اهتمام المعلّّات بالأهداف التعلّميّة كما وردت في البند الأوّل، واستخدامهنّ للبطاقات والأسئلة الشفهيّة أداتين لجمع معطيات التقويم كما وردت في البند الثاني. إنّ هذا الواقع يسهم في حرمان الطفل من فرص النموّ المتوازن للخلايا الدماغية وزيادة نسب تشابكها، ويؤثّر في طبيعة التعلّم اللاحق وأشكاله (وولفوك، ٢٠١٥). وتؤكّد الأبحاث الدماغية على اعتبار السنوات الأولى من عمر الطفل مؤشّرات مهمّة للنموّ اللاحق، وتنعكس هذه الأهميّة ليس فقط على النموّ اللغوي والعقلي، وإنّما أيضاً على النموّ الاجتماعي - الانفعالي، كالقدرة على التنظيم الذاتيّ (Self regulation) وما يرتبط به من تنظيم التعلّم الذاتيّ والسلوك والمشاعر (Sinclair - Harding, L. & al, 2018). وأثبتت النظريات الحديثة للذكاء وجود ذكاءات متعدّدة (Slavin, 2014) وشدّدت على ضرورة مراعاة هذه الذكاءات في عمليّتي التعلّم والتقويم على حدّ سواء. فضلاً عن أنّ تدنّي نسبة استهداف المهارات الفنيّة في عمليّة التقويم يؤشّر إلى أنّ مسار تعليمها لا يستند إلى أهداف محدّدة، وإلى إهمال دورها في بناء شخصيّة الطفل.

تتعارض هذه النتائج مع دراستي: هانسي (Hanes, 2009) التي أظهرت استهدافاً شبه متساوٍ لمعلّّات الطفولة المبكرة في ولاية بنسلفانيا لمختلف جوانب نموّ الطفل، بدءاً بالنموّ اللغوي، فالحركي، فالاجتماعي - الانفعالي، ثمّ العقلي. وصبّحا (٢٠١٢) التي أظهرت أنّ معلّّات الروضة في مدينة الرياض يحرصن على الالتزام بتقويم جميع مجالات النموّ: اللغوي، والمعرفي، والحسي، والاجتماعي.

الوثائق المرجعيّة في إعداد أدوات التقويم:

الجدول رقم (٦): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية للوثائق المرجعيّة في التقويم

النسبة من العيّنة	عدد الإجابات	٤- أستعين بالوثائق المرجعيّة الآتية في إعداد أدوات التقويم:
٨٤,١ %	١١١	وثائق خاصّة بالمدرسة
٦٦,٧ %	٨٨	دليل المعلّم وكتاب المتعلّم
٥٠,٨ %	٦٧	كتب، مقالات، مواقع إلكترونيّة متخصصة
١١,٤ %	١٥	وثائق صادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء
	٢٨١	مجموع الإجابات

حول الوثائق المرجعية التي تستعين بها المعلّمت في إعداد أدوات التقويم، كانت النسبة العليا للوثائق الخاصّة بالمدرسة كما وردت في الجدول رقم (٦) (١، ٨٤٪)، يليها بفارق غير كبير ما يرتبط بالمنهج المعتمد، ولا سيّما دليل المعلّم وكتاب المتعلّم بنسبة (٧، ٦٦٪). وتستعين المعلّمت بنسبة (٨، ٥٠٪) بوثائق مرجعية أخرى من كتب ومواقع إلكترونية متخصّصة. أمّا النسبة الدنيا فهي للوثائق الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء (٤، ١١٪). إنّ المحورية الأساسية في الوثائق التي ترجع إليها المعلّمت لإعداد أدوات التقويم هي المدرسة وما تعتمده من كتب مدرسية، في مقابل غياب المؤسسة التربوية المعنيّة بالتخطيط للشأن التربوي في لبنان، أي: المركز التربوي للبحوث والإنماء. قد يعود السبب في ذلك إلى هامش الحرية الممنوح للمدارس بموجب القانون فيما يتعلّق باختيار السياسات التربوية والمنهج التعليمي.

تحديد الهدف من أداة التقويم ومرجعياته:

الجدول رقم (٧): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية لتحديد الهدف من أداة التقويم

ومرجعيته

مجموع الإجابات	التشاور مع الزميلات	خبرتي الشخصية	خصائص الأطفال ومستوياتهم	توجيهات الإدارة	الأهداف التعليميّة	عدد الإجابات	الهدف
٣٠٥		٤٦	٨٨	٣٩	١٣٢	٥- أحدّد الهدف من أداة التقويم بالاستناد إلى:	
		٨، ٣٤٪	٧، ٦٦٪	٥، ٢٩٪	٠، ١٠٠٪		
٣٠٤	١٧	٥٠	٩١	٤٦	١٠٠	٦- أختار أداة التقويم بالرجوع إلى:	
	٩، ١٢٪	٩، ٣٧٪	٩، ٦٨٪	٨، ٣٤٪	٨، ٧٥٪		

تأكيداً لما ورد في البند الأوّل حول الهدف من عمليّة التقويم، وكما يظهر الجدول رقم (٧)، جاءت الأهداف التعليميّة المنبثقة عن الكفايات في المرتبة الأولى بنسبة (٨١٪)، يليها خصائص

الأطفال بنسبة (٦٦,٧ ٪)، فروع النشاط بنسبة (٤٤,٧ ٪). وتقاربت نسب الاعتماد على الخبرة الشخصية وتوجيهات الإدارة في تحديد الهدف من أداة التقييم (٣٤,٨ ٪) و(٢٩,٥ ٪). تؤدّي المعلّمت أدوارهن إذاً في عملية تعليم الأهداف المقرّرة في المنهج التعليمي ويحرصن على قياس مدى تحقّقها في أذهان الأطفال بالدرجة الأولى، مع وعيهنّ بضرورة مراعاة خصائص الطفل ونوع النشاط.

وحول المرجعية في اختيار أداة التقييم في البند السادس، فإنّ النتائج في الجدول ذاته أعلاه تؤكّد مجدداً ما جاء في البند الخامس لجهة اهتمام المعلّمت بالأهداف التعلّمية المحدّدة في المنهج التعليمي (٧٥,٨ ٪)، وبخصائص الأطفال ومستوياتهم (٦٨,٩ ٪). وتشير النتائج إلى أنّ حوالى نسبة (٣٨ ٪) من المعلّمت تعتمد على خبرتها المهنية في اختيار أدوات التقييم، وتدنتّ النسبة قليلاً لصالح توجيهات الإدارة ووصلت إلى (٢٤,٨ ٪). في حين أنّ التشاور مع الزميلات لم يحصل إلا على (١٢ ٪) تقريباً. وقد يعود السبب في ذلك إلى ثقة المعلّمت بقدرتهن على التخطيط فردياً لعملية التقييم، إضافة إلى تصوّراتهن حول «بساطة المرحلة» كما أشرنا آنفاً. إنّ التركيز على الأهداف التعلّمية يجعل من التقييم عملية قياس لمدى إنجاز الطفل قياساً للأهداف، وليس تتبعاً لنموّه وتطوّر قدراته.

طريقة التعبير عن نتائج التقييم:

الجدول رقم (٨): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية لطريقة التعبير عن نتائج التقييم

النسبة من العيّنة	عدد الإجابات	٧- أستخدم للتعبير عن نتائج التقييم:
٥٢,٢ ٪	٦٩	الملاحظات المكتوبة
٤٣,٢ ٪	٥٧	الرموز (وجه مبتسم، وجه عابس، +، ...)
٢٣,٣ ٪	٤٤	سلالم التقدير (ممتاز، جيّد جداً، ...)
٢٨,٠ ٪	٣٧	السلم الأبجدي (أ، ب، ...).
٢٨,٠ ٪	٣٧	سلمّ المواقف (دائماً، غالباً، ...).
١٩,٧ ٪	٢٦	العلامات الرقمية (العلامات)
	٢٧٠	مجموع الإجابات

بالنسبة لطريقة التعبير عن نتائج التقييم، حلّت الملاحظات المكتوبة في المرتبة الأولى بنسبة (٥٢,٢ ٪)، وجاءت الرموز ثانياً بنسبة (٤٣,٢ ٪)، تلاها كلّ من سلالم التقدير والسلمّ الأبجدي

وسلّم المواقف بنسب متقاربة تراوحت بين (٣, ٣٣ ٪) و(٢٨ ٪)، والعلامات الرقمية في أدنى مستوى بنسبة (٧, ١٩ ٪) كما يوضح الجدول رقم (٨).

إنّ تركيز المعلمّات على الملاحظات المكتوبة والرموز في التعبير عن نتائج التقويم يشير إلى اتّجاههن نحو إصدار الأحكام على الأطفال؛ فالرموز تقدّم معلومات تتمحور حول خيارين اثنين فقط: إمّا حصول التعلّم أو عدمه، وهي بذلك لا توقّر معلومات حول طبيعة تعلّم الطفل أو المشاكل التي ترافقه. ويمكن ربط هذه النتيجة مع البند الثاني الخاص بالأدوات التي تستخدمها المعلمّة في عمليّة التقويم، حيث حلّت الأسئلة الشفهية والبطاقات في المرتبة الأولى، في مقابل حلول قوائم المراجعة في المرتبة الأخيرة على الرغم من كونها أكثر دقة في وصف سلوك الطفل وطبيعة تعلّمه. وعلى الرغم من أنّ استخدام كل من السلّم الأبجدي وسلالم التقدير يسهمان في إلغاء التنافس بين الأطفال، لاستنادهما إلى فئات (Categories) وليس إلى حدود فاصلة، فإنّهما أقلّ استخداماً من قبل المعلمّات. تتسجم هذه النتيجة أيضاً مع خيارات المعلمّات في البند الثالث لجهة استهدافهن للمجالين العقلي واللغوي في التقويم بشكل أساسي؛ فسلّم المواقف بوصفه أداة للتعبير عن نتائج التقويم (المتعلّقة بمصفوفة كراثول للمجال الاجتماعي) قد حلّ في المرتبة الأخيرة. تغفل المعلمّات إذاً عن تقويم هذا المجال نتيجة تصوّراتهن الموروثة عن تدني مستوى أهمّيته في مقابل المجالين العقلي والمهاري (الحسي الحركي).

طبيعة التعليمات أو الأسئلة :

الجدول رقم (٩): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية لطبيعة التعليمات أو الأسئلة

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٨- ألتزم في التقويم أن تكون التعليمات أو الأسئلة:
١٠٠ ٪	١٣٢	تحفّز تفكير الطفل
٢٨,٨ ٪	٣٨	محدّدة الإجابة
	١٧٠	مجموع الإجابات

يظهر الجدول رقم (٩) إجماع المعلمّات على اعتمادهن تعليمات تحفّز تفكير الطفل بنسبة (١٠٠ ٪). وهذه التعليمات أو الأسئلة هي مفتوحة؛ أي: إنّها لا تحصر تفكير الطفل بإجابات محدّدة سلفاً، في حين أنّ الاعتماد على التعليمات أو الأسئلة المغلقة أو المحدّدة الإجابة حصلت على أدنى نسبة وهي (٢٨,٨ ٪). وهذا يعكس ميل المعلمّات وإدراكهن لأهمّيّة طرح أسئلة تطلّ مهارات الطفل العقليّة العليا.

نوع التقويم المستخدم:

الجدول رقم (١٠): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية لنوع التقويم المستخدم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٩- أستخدم التقويم:
٦٥,٩%	٨٧	الذي يقوم به المعلم
٥٣,٠%	٧٠	الذي يقوم به الطفل ذاتياً
٢٣,٥%	٣١	الذي يقوم به الأطفال تجاه بعضهم البعض (التقويم التبادلي)
	١٨٨	مجموع الإجابات

أظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١٠)، أنّ (٩, ٦٥٪) من المعلمّات يقدّرن تعلم الأطفال بأنفسهن؛ أيّ التقويم التقليدي، وأفادت (٥٣٪) منهن بأنهن يفسحن المجال أمام الأطفال للتقويم الذاتي، و(٥, ٢٣٪) منهن يعتمدن التقويم التبادلي.

على الرغم من محاولة المعلمّات اعتماد التقويم الذي يقوم الطفل ذاتياً (وهو ما ظهر جزئياً في البند السابع من خلال اعتمادهن على الرموز وسلالم التقدير في التعبير عن نتائج التقويم، واللذان يمكن استخدامهما في التقويم الذاتي)، إلا أنّ النوع السائد هو التقليدي. أمّا شبه غياب التقويم التبادلي فقد يكون عائداً لنقص في معارف المعلمّة ومهاراتها في التخطيط لهذا النوع من التقويم، أو تدني مستوى إدراكها لأهمّيّته. يقول تيليمّا (Tillema, 2014) في هذا الصدد إنّ التقويم الذي يقوم به الأطفال بعضهم تجاه بعض يحقّق الوظيفة عينها التي تقوم بها التغذية الراجعة التكوينيّة. وتشير فيوري Fiori إلى أنّ التقويم الذاتي يساعد الطفل على التفكير في طرق تفكيره الخاصّة وتعلّمه ومدى تطوّره، واكتشاف نقاط قوّته وضعفه، وإعادة النظر في طريقة العمل ومخرجاته (Fiori, 2012: 86). إنّ اعتماد المعلمّات على التقويم التقليدي يؤكّد مجدداً على البعد التقريريّ أو «الحكميّ» السائد في الممارسات العائدة لكفاية التقويم.

تتطابق جزئياً هذه النتائج مع دراسة كل من صبحا (٢٠١٢) وإيردول ويليديلي (Erdol & Yildizli, 2018) إذ أظهرت الأولى قيام معلّمات مرحلة الروضة في مدينة الرياض بتقويم الأطفال وتشجيعهم على أخذ دور فعّال في تقويم انجازاتهم أيّ التقويم الذاتي، وبيّنت الثانية أنّ كلّاً من التقويم الذاتي والتبادلي حاز على نسب ضئيلة في ممارسات معلمي الصفوف الابتدائية في المدارس التركية.

الجوانب التي يتمّ التحقّق منها في إعداد أداة التقويم:

الجدول رقم (١١): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية للجوانب التي يُتحقّق منها في إعداد

أداة التقويم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	١٠- أتحقّق من أداة التقويم لجهة:
٨٧,١ %	١١٥	تناسبها مع خصائص الأطفال ومستوياتهم
٣٦,٤ %	٤٨	قدرتها على قياس ما يجب قياسه (صدق الأداة أو صلاحيتها)
٢٢,٠ %	٢٩	إنجاز المطلوب في الوقت المحدّد
	١٩٢	مجموع الإجابات

تحرص المعلمّات كما يظهر في الجدول رقم (١١) على التحقّق من أداة التقويم لجهة تناسبها مع خصائص الأطفال وقدراتهم بنسبة عالية بلغت (٨٧,١ %)، وتدنتّ النسبة لجهة تحقّقهن من صدق الأداة إلى (٣٦,٤ %). أمّا التحقّق من مدى تناسب أداة التقويم مع الوقت المخصّص فحازت على نسبة (٢٢ %) فقط، وقد يعود ذلك لاستخدام أدوات التقويم ذاتها في كلّ مرة، ومن ثمّ لا يشكّل عامل الوقت أيّ تحدّد نتيجة اعتياد الأطفال على النمط عينه.

إنّ مراعاة خصائص الأطفال ومستوياتهم تسهم في أن تعبّر نتائج التقويم عن المستوى الفعلي الذي استطاع الطفل تحقيقه، وهذا الاهتمام جعل المعلمّات أقلّ عناية بالتحقّق من صدق الأداة وصلاحيتها من جهة، والقدرة على الإنجاز في الوقت المطلوب من جهة أخرى. قد يعود السبب في ذلك إلى التصرّوات حول «سهولة» التعليم و«بساطته» في مرحلة الروضة، وما ينتج عنه من تجاوز لخطوات علمية تجدر مراعاتها عند إعداد أدوات التقويم.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة صبحا (٢٠١٢) لجهة مراعاة معلّمات الروضة في مدينة الرياض لخصائص الأطفال عند القيام بعملية التقويم، ولإستخدام أساليب تناسب خصائص النموّ المختلفة.

تحديد معايير التقويم:

الجدول رقم (١٢): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية لتحديد معايير التقويم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	١١- أعدد معايير التقويم بناء على:
٨٣,٢%	١١٠	الأهداف التعليميّة
٦٣,٦%	٨٤	مستوى الطفل
٢٧,٣%	٣٦	مستوى الصفّ
٢٠,٥%	٢٧	توجيهات الإدارة
٠,٨%	١	توقعات الأهل
	٢٥٨	مجموع الإجابات

تظهر النتائج في الجدول رقم (١٢) ما ورد آنفاً في البنود السابقة لجهة تركيز المعلّمت على الأهداف التعليميّة عند قيامهن بعملية التقويم وتحديد معاييرها بنسبة كبيرة (٨٣,٢%)، مع حرصهن كما ورد سابقاً على مراعاة مستوى الطفل بنسبة (٦٣,٦%). أما مستوى الصفّ (كونه مؤشراً مهماً) وتوجيهات الإدارة فحظيا تباعاً على (٢٧,٣%) و(٢٠,٥%)، في حين أنّ توقعات الأهل غابت كلياً عن أخذها بالاعتبار عند تحديد معايير التقويم من قبل المعلّمت، وذلك بخلاف ما هو معلوم من أنّ رضى الأهل أو «الزبون» يشغل حيزاً كبيراً في اعتبارات إدارات المدارس.

موضوعات التقويم:

الجدول رقم (١٣): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية لموضوعات التقويم

النسبة	عدد الإجابات	١٢- أركّز على أن تكون موضوعات التقويم:
٧٤,٢%	٩٨	تحاكي التدريب الصفي (ما تمّ التدرّب عليه في الصفّ)
٥٠,٠%	٦٦	مهمّة توظّف ما تمّ تعلّمه في مواقف جديدة
٢١,٢%	٢٨	تمّ التدرّب عليها بشكل محدّد (عينياً)
١٧,٤%	٢٣	مهمّة جديدة لم يجر التطرّق إليها في الصفّ لكنّها على علاقة بالأهداف التعليميّة
	٢١٥	مجموع الإجابات

يتناول البند الثاني عشر والأخير في المهارة الأولى من كفاية التقويم والوارد في الجدول رقم

(١٣) تخطيط المعلمّة لموضوعات التقويم، إذ أجمعت نسبة (٧٤, ٢٪) من المعلمّات على الارتكاز إلى موضوعات وأنشطة تحاكي ما تمّ التدرّب عليه في الصفّ. وجاءت نتيجة الخيار الثاني بنسبة (٥٠٪) لتوفير مهمّات تحثّ الطفل على توظيف معارفه ومهاراته في مواقف جديدة، وتقاربت نسبة الخيارين الأخيرين من (٢١, ٢٪) للموضوعات التي تمّ التدرّب عليها بشكل عينيّ في الصفّ، أي تكرار المواقف والأنشطة والوضعيات التي تمّ التدرّب عليها أثناء عملية التعليم، و(١٧, ٤٪) لمهمّات لم يجرّ التطرّق إليها، وهي تشكّل تحدياً أمام الطفل.

تشير هذه المعطيات إلى أنّ مستوى تنمية قدرات الطفل لا يتجاوز الاستذكار وإعادة الإنتاج، فكيف يمكن تربية الأطفال وتهيئتهم للعيش في الألفية الثالثة بأدوات معرفية بسيطة تستند بغالبيتها إلى ممارسات تقوم على تقويم مستويات الفهم والاستذكار والتطبيق.

مهارة التنفيذ

اشتملت هذه المهارة على عشرة بنود يندرج تحت كلّ منها عدد من الخيارات (من ٣ إلى ٥) يمكن للمعلّمات اختيار ما يتناسب منها مع واقع ممارساتها داخل الصفّ فيما يتعلّق بمهارة تنفيذ التقويم. سنقوم بعرض النتائج ومناقشتها تباعاً.

أنواع التقويم:

الجدول رقم (١٤): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية من العينة حول توقيت عملية التقويم

المجموع	كلا	نعم		
١٣٢	٦٠	٧٢	التكرار	١٣- أقوم بعملية التقويم في بداية العام الدراسي
%١٠٠,٠	%٤٥,٥	%٥٤,٥	النسبة	
١٣٢	٨٦	٤٦	التكرار	١٤- أقوم بعملية التقويم في بداية المحور التعليمي (أو الوحدة التعليمية)
%١٠٠,٠	%٦٥,٢	%٣٤,٨	النسبة	
١٣٢	٢٣	١٠٩	التكرار	١٥- أقوم بعملية التقويم في نهاية الأسبوع الدراسي
%١٠٠,٠	%١٧,٤	%٨٢,٦	النسبة	
١٣٢	٥٤	٧٨	التكرار	١٦- أقوم بعملية التقويم بعد كل حصة أو فترة تعليمية
%١٠٠,٠	%٤٠,٩	%٥٩,١	النسبة	
١٣٢	٤٤	٨٨	التكرار	١٧- أقوم بعملية التقويم بعد كل نشاط تعليمي
%١٠٠,٠	%٣٣,٣	%٦٦,٧	النسبة	

تتناول البنود من الرقم الثالث عشر حتى السابع عشر أنواع التقويم: التشخيصي والتكويني والتقريبي والاستعلامي. وقد تمّ طرح الموضوع للمعالجة على خطوتين: الأولى من خلال سؤال المعلمة إذا ما كانت تقوم بهذا النوع من التقويم، والثانية من خلال تحديد الهدف المتوخى منه. مع الإشارة إلى أننا لم نستخدم المصطلحات «تشخيصي» «تكويني» و«تقريبي» و«استعلامي»، وإنما اعتمدنا على التعريفات والشروحات التي تتعلق بكل نوع، وذلك تجنباً لأي لبس قد يحصل في فهم المصطلح أو تفسيره.

نلاحظ في الجدول رقم (١٤) أنّ جميع المعلمّات يقمن بعملية التقويم بنسب متفاوتة في مختلف أوقات العام الدراسي، بدءاً من بداية العام الدراسي بنسبة (٥٤,٥ ٪)، وبداية الوحدة التعليمية أو المحور التعليمي بنسبة (٣٤,٨ ٪)، إلى القيام بالتقويم نهاية الأسبوع بنسبة (٨٢,٦ ٪)، وأيضاً بعد كل حصة أو فترة تعليمية بنسبة (٥٩,١ ٪)، وأخيراً بعد كل نشاط بنسبة (٦٦,٧ ٪). إنّ التوقيت الأكثر استهدافاً بالتقويم هو نهاية الأسبوع الدراسي، في المقابل فإنّ التوقيت الأقل استهدافاً بالتقويم هو بداية الوحدة التعليمية أو المحور التعليمي، وهذا يدلّ على عدم البناء على المكتسبات القبلية.

يمكن استنتاج وجود شبه إجماع لدى المعلمّات على التلازم بين عمليتي التعليم والتقويم، فهما عمليتان مترابطتان كما يشير عواضة (٢٠١٨). ولكن يبقى السؤال حول كيفية توظيف كل نوع من أنواع التقويم بالشكل المناسب.

لدى الطلب من المعلمّات تحديد الهدف من التقويم في كل توقيت من العام الدراسي بحسب الوارد أعلاه، تباينت النتائج وعكست ضبايئة وخلطاً كبيراً بين استخدامات كل من أنواع التقويم ومواقيته، وهذا ما يظهر في الجدول رقم (١٥)، ما قد يؤشّر إلى ضعف مصداقية نتائج هذا التقويم.

الجدول رقم (١٥): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول الهدف من القيام بعملية

التقويم

مجموع الإجابات	تقويم الأداة التي اعتمدها	قياس النتائج المحصّلة من قبل الطفل وإصدار الحكم عليه بحسبها	جمع المعلومات حول تقدّم الطفل والصعوبات التعلّمية	الكشف عن مدى وجود مكتسبات قبلية مفترضة لدى الأطفال	عدد الإجابات	
٩٩	٨	٨	٢٦	٥٧	١٣ - أقوم بعملية التقويم في بداية العام الدراسي	عدد الإجابات
	%١١,١	%١١,١	%٣٦,١	%٧٩,٢	النسبة من العينة	
٤٦	٤	٦	٢٤	٢١	١٤ - أقوم بعملية التقويم في بداية المحور التعليمي (أو الوحدة التعليمية)	عدد الإجابات
	%٨,٧	%١٣,٠	%٥٢,٢	%٦٧,٤	النسبة من العينة	
١٧٧	٢٧	٥٦	٦٤	٣٠	١٥ - أقوم بعملية التقويم في نهاية الأسبوع الدراسي	عدد الإجابات
	%٢٤,٨	%٥١,٤	%٥٨,٧	%٢٧,٥	النسبة من العينة	
١١٥	١٩	٣٤	٤٢	٢٠	١٦ - أقوم بعملية التقويم بعد كل حصّة أو فترة تعليمية	عدد الإجابات
	%٢٤,٤	%٤٣,٦	%٥٣,٨	%٢٥,٦	النسبة من العينة	
١٣٣	٣٠	٤١	٣٧	٢٥	١٧ - أقوم بعملية التقويم بعد كل نشاط تعليمي	عدد الإجابات
	%٣٤,١	%٤٦,٦	%٤٢,٠	%٢٨,٤	النسبة من العينة	

أظهرت النتائج وجود تطبيق غير واضح المعالم للهدف المرجو من كل نوع من أنواع التقويم، فنسبة (٢, ٧٩٪) من المعلمّات تستخدم التقويم التشخيصي في بداية العام الدراسي للوقوف على المكتسبات القبليّة لدى الأطفال للعمل على تكييف عمليّة التعليم بما يناسب حاجاتهم. وفي السياق ذاته فإنّ (٤, ٦٧٪) من المعلمّات يستخدمن التقويم التشخيصي في بداية الوحدة التعليميّة أو المحور التعليمي، في حين أنّ (٢, ٥٢٪) منهن يقمن بالتقويم في هذا التوقيت لقياس مدى تقدّم الطفل ومكتسباته وتشخيص المشاكل التي يواجهها، أي التقويم التكويني؛ والسؤال الذي يطرح في هذا السياق هو حول كيفية قياس تقدّم الطفل في بداية الوحدة التعليميّة أو المحور التعليمي، أو حتّى في بداية العام الدراسي كما أشارت نسبة (١, ٣٦٪) من المعلمّات بذلك.

أمّا المواقيت الثلاثة الباقية للقيام بعملية التقويم فهي تتمحور حول التقويم التكويني. ففي نهاية الأسبوع يكون تقويم مكتسبات الأطفال وتشخيص مستوى تقدّمهم لتوظيف نتائجها في عملية التخطيط لعملية التعليم اللاحقة. ويستهدف التقويم التكويني بعد كل فترة أو حصّة تعليميّة مجموعة من الأهداف التعلّميّة، في حين أنّ التقويم التكويني الذي يجري بعد كل نشاط، يستهدف هدفًا تعليميًا محدّدًا. وأي استخدام لأي نوع آخر من أنواع التقويم فهو أداء غير مناسب. فالتقويم التكويني يوفّر للمعلّم معلومات حول كيفية تعديل طريقة أدائه لإفصاح المجال للمتعلم لاختبار نجاحاته وإظهار إنجازاته (Fiori, 2012: 73).

وبالعودة إلى نتائج الجدول رقم (١٥) فإنّ هدف التقويم في نهاية الأسبوع قد توزّع بين (٥, ٢٧٪) للتشخيصي، و(٧, ٥٨٪) للتكويني و(٤, ٥١٪) للتقريبي و(٨, ٢٤٪) للاستعلامي، والملاحظة عينها بالنسبة للتقويم في نهاية الحصّة أو الفترة التعليميّة. إذ نجد (٦, ٢٥٪) من المعلمّات يقمن بالتقويم التشخيصي في هذا التوقيت، و(٨, ٥٢٪) يعتمدن التقويم التكويني وهو الأكثر مناسبة للتوقيت المذكور، و(٦, ٤٢٪) للتقويم التقريبي، وأخيرًا (٤, ٢٤٪) للتقويم الاستعلامي. أمّا بالنسبة إلى التقويم بعد كل نشاط فتوزّعت النسب أيضًا بين (٨, ٢٤٪) للتشخيصي و(٦, ٤٦٪) للتكويني و(١, ٣٤٪) للاستعلامي. نلاحظ إذاً عدم وضوح في وظائف كل نوع من أنواع التقويم في أذهان المعلمّات.

تقوم معلمّات صفوف مرحلة الروضة في مدينة الرياض في دراسة صبحا (٢٠١٢) بتقويم الأطفال في نهاية كل وحدة، وفي مختلف الأوقات في السنة واليوم. وفي دراسة روا (Roy, 2013) تركّز معلمّات الروضة في الكيبك على التقويم اليومي والأسبوعي.

مجالات النمو عند جمع معطيات التقويم:

الجدول رقم (١٦): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول مجالات النمو عند جمع

معطيات التقويم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	١٨- أركز عند جمع معطيات التقويم على الجوانب الآتية:
٨٥,٦%	١١٣	مهارات الطفل اللغوية والتواصلية
٧٩,٥%	١٠٥	مهارات الطفل العقلية (رياضية، علمية)
٦٠,٦%	٨٠	نمو الطفل الاجتماعي والانفعالي
٥٧,٦%	٧٦	مهارات الطفل النفسحركية
٣١,١%	٤١	مهارات الطفل الفنية
	٤١٥	مجموع الإجابات

في البند الثامن عشر كان مجالاً النمو اللغوي بنسبة (٨٥,٦%) يليه النمو العقلي بنسبة (٧٩,٥%)، هما محطّ اهتمام المعلمّات عند جمع معطيات التقويم كما يظهر في الجدول رقم (١٦)، يليهما النمو الاجتماعي - الانفعالي والنفسحركي بنسب متقاربة هي تبعاً (٦٠,٦%) و (٥٧,٦%)، في حين أنّ الجانب الفني كان الأقل استهدافاً، إذ حاز على نسبة (٣١,١%). تتوافق هذه النتائج مع ما ورد في البند الثالث من مهارة التخطيط لجهة تركيز الممارسات الصفية والتقويمية على جوانب محدّدة من النمو دون أخرى.

إنّ أحد أهمّ الأهداف لهذه المرحلة العمرية هي بناء المهارات وتنمية الحواس، بما يشكّل الجهوية لمرحلة التعليم الأساسي اللاحقة، غير أنّ هذه النتائج لم تعكس ذلك، فالتركيز هو على اكتساب مهارات اللغة. وهذا يتطابق مع واقع التعلّم في صفوف الروضة اللبنانية، التي تعتبر اكتساب مهارات اللغة مؤشراً على مستوى أدائها.

توقيت إعلان معايير التقويم:

الجدول رقم (١٧): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول توقيت إعلان معايير التقويم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	١٩- أوضح للأطفال كيفية الحكم على النتائج (المعايير/ تحقق الأهداف التعليميّة):
٢, ٥٥%	٧٣	أثناء عملية التعليم - التعلم
٩, ٤٠%	٥٤	قبل إجراء التقويم مباشرة
٢, ١٨%	٢٤	بعد إجراء التقويم
١, ٩%	١٢	في بداية العام الدراسي
	١٦٣	مجموع الإجابات

يوضّح الجدول رقم (١٧) الخاص بالبند التاسع عشر حول الوقت (المعيار الزمني) المعتمد في إعلان معايير التقويم أنّ نسبة (٢, ٥٥%) من المعلمات يعلننّها أثناء عملية التعليم - التعلم، تليها نسبة (٩, ٤٠%) لمن تعلن المعايير قبل القيام بعملية التقويم، ونسبة (٢, ١٨%) تعلن المعايير بعد إجراء عملية التقويم، ونسبة (١, ٩%) لمن تعلن المعايير في بداية العام الدراسي. والسؤال الرئيس الذي يمكن طرحه في هذا الصدد يتعلّق بالفائدة المحصّلة من معايير معلنة مع فواصل زمنيّة قد تصل إلى عدّة أشهر، وكيفية استفادة الطفل منها، أو معايير يتم إعلانها بعد إجراء عملية التقويم. فالمعايير هي المرجعية التي يتم بناءً عليها اتخاذ القرار بشأن المستوى الذي حقّقه الطفل في مجال محدّد، من هنا تأتي أهميّة توضيحها لكي يستطيع هذا الطفل توجيه عمله باتجاهها وتقدير المسافة التي تفصله عن اكتساب الأهداف المطلوبة. إنّ إعلان المعايير للطفل يفسح المجال أمامه كما يشير كل من كولبر وكومينغ (Colbert & Cumming, 2014) لتوجيه ذاته خلال عملية التقويم والسعي إلى «سدّ الفجوة» بين وضعه الحالي وما يجب أن يكون عليه. إنّ إعلان المعايير للطفل قبل إجراء عملية التقويم وأثناءها يهدف إلى تحسين تعلمه، أمّا إعلانها بعد القيام بالتقويم أو في بداية العام الدراسي فلن يكون له أثر في أدائه.

تقديم التغذية الراجعة :

الجدول رقم (١٨): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول تقديم التغذية الراجعة

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٢٠- أقدم التغذية الراجعة (الخطيئة أو الشفهية) للطفل بعد التقويم:
٧٤,٢ %	٩٨	بشكل ملازم للعملية التعليمية التعلّمية (مستمرّ)
٢٢,٠ %	٢٩	بحسب الهدف من التقويم
٣,٨ %	٥	في بعض الأحيان
	١٣٢	مجموع الإجابات

يبين الجدول رقم (١٨) استجابات المعلمّات حول طريقة تقديم التغذية الراجعة. ونلاحظ أنّ نسبة (٧٤,٢ %) تقدّم التغذية الراجعة بشكل مستمر وملازم للعملية التعليمية التعلّمية، ما يؤثّر إيجاباً في تعلّم الطفل. وتدنّت النسبة إلى (٢٢ %) تبعاً للهدف من التقويم، و(٣,٨ %) لتقديم التغذية الراجعة من وقت لآخر.

على المعلمّ تقديم تغذية راجعة واضحة وذات فائدة للطفل في الوقت المناسب (Engelsen & Smith, 2014). والتغذية الراجعة التكوينية لا تستدعي إعطاءها فقط في نهاية عملية التعليم والتعلّم، وإنّما أيضاً خلالها، بما يساعد الطفل على النجاح، ويؤدّي إلى إلغاء الحدود بين التعلّم والتقويم (عواضة، ٢٠١٨). وعديدة هي الدراسات التي تناولت الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة الفورية في التعلّم في مختلف المواد الدراسية أو المهاراتية (أحمد، ٢٠٠٧؛ أمين ويوسف، ٢٠٠٨؛ خليفة، ٢٠٠٩؛ مقابلة والزيوت، ٢٠١٥؛ النافع، ٢٠١٧). وتبقى نوعية التغذية الراجعة المقدّمة وإستراتيجيات الدعم هي الأساس في الاستفادة منها.

الجهات المعنية بجمع معطيات التقويم ومعاييرها:

الجدول رقم (١٩): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول الجهات المعنية بجمع معطيات

التقويم ومعاييرها

مجموع الإجابات	ملفي الخاص	الزميلات	الأهل	الإدارة	عدد الإجابات النسبة من العينة	الجهة المعنية
٢٠٢		٤٥	٤٩	١٠٨	٨١,٨%	٢١- أجمع معطيات تقويم الطفل بالتعاون مع:
٢٤٠	٦٤		٥٩	١١٧	٨٨,٦%	٢٢- أضع معايير التقويم في متناول:
	٤٨,٥%		٤٤,٧%			

إنّ جمع معطيات التقويم كما هي في الجدول رقم (١٩) تشير إلى أن الإدارة هي الجهة المعنية بالدرجة الأولى وبنسبة (٨١,٨%)، في مقابل حصول الأهل على نسبة (٢٧,١%)، والزميلات (٢٤,١%)، وهاتان النسبتان الأخيرتان هما متدنيتان، إذ إنّ جميع أطراف العملية التعليمية التعلّمية هم شركاء فعليون، سواء في جمع معطيات التقويم أو تحليلها أو اتّخاذ القرار بشأنها، فالشراكة مع الأهل ومع الزميلات في المدرسة الواحدة هي أساسية، وعدم تفعيلها يؤثّر إلى وجود نقص بنيوي على هذا الصعيد. فمن البديهي القول بالدور المحوري الذي يؤدّيه الأهل أثناء تعاونهم مع المدرسة على المستويين التعليمي والسلوكي للطفل، وتعود هذه الفكرة إلى النظرية البيوأيكولوجية لبرونفنبرنر Bronfenbrenner الداعية إلى ضرورة التعاون بين النظامين المعنيين بنموّ الطفل، وهما الأهل والمدرسة (أو الروضة) (وولفوك، ٢٠١٥).

تتعارض هذه النتائج مع نتيجة هانس (Hanes, 2009) التي أظهرت مشاركة الأهل في جمع معطيات التقويم للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من جهة، وقيام المدرسة في ولاية بنسلفانيا بتقديم معلومات للأهل حول التقويم الذي يتمّ تنفيذه والأدوات التي تُستخدم.

في السياق نفسه، يتمّ وضع معايير التقويم، كما هي موضحة في الجدول رقم (١٩)، في متناول الإدارة بالدرجة الأولى بنسبة (٨٨,٦%) مقابل نسبة (٤٤,٧%) للأهل. تتسجم هذه النتيجة مع البند الحادي والعشرين فيما يتعلّق بمحورية الإدارة في جمع معطيات التقويم، فهي

المعني الأول بجمع المعطيات إلى جانب المعلّمة، وفي وضع المعايير، ما يدلّ على الجانب الحكمي الغالب في هذه العملية.

بالنسبة إلى مشاركة الأهل، فتتشابه نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو دقة، الحولي، صبح، الطهراوي وأحمد (٢٠٠٧) حول جودة التعليم في رياض الأطفال، إذ أظهرت النتائج أنّ مشاركة أولياء الأمور في المدارس في قطاع غزة لا تتعدى دفع الرسوم وحضور بعض الاجتماعات والندوات؛ ودراسة صبحا التي أجريت في مدينة الرياض (٢٠١٢) حيث حازت الممارسات الخاصّة بمشاركة الأهل في عمليّة التقويم وجمع المعلومات على درجة متوسطة.

مهارة تحليل النتائج

بعد مهارتي التخطيط لعمليّة التقويم وتنفيذها، نتوقّف عند النتائج الخاصّة بالمهارة الثالثة المتعلقة بمهارة تحليل نتائج التقويم، وقد اشتملت هذه المهارة على أربعة بنود يندرج تحت كلّ منها عدد من الخيارات (من ٤ إلى ٥) يمكن للمعلّمات اختيار ما يتناسب منها مع واقع ممارساتها داخل الصفّ فيما يتعلّق بمهارة تحليل نتائج التقويم. سنقوم بعرض النتائج ومناقشتها تلياً.

تحليل نتائج التقويم:

الجدول رقم (٢٠): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول تحليل نتائج التقويم

النسبة من العيّنة	عدد الإجابات	٢٣- أحلّ نتائج التقويم بناء على:
٦٨,٩%	٩١	الأهداف التعلّميّة
٥٤,٥%	٧٢	خصائص الأطفال ومستوياتهم
٤٨,٥%	٦٤	توجيهات الإدارة وبطاقة التقويم المعتمدة في المدرسة
١٢,٩%	١٧	مقارنة مستوى الأطفال فيما بينهم
٥,٣%	٧	وثائق صادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء
	٢٥١	مجموع الإجابات

نلاحظ في الجدول رقم (٢٠)، أنّ تحليل نتائج التقويم يستند بشكل أساسي إلى الأهداف التعلّميّة بنسبة (٦٩%) تقريباً، يليها خصائص الأطفال ومستوياتهم بنسبة (٥٤,٥%)، فتوجيهات الإدارة وبطاقة تقويم الطفل المعتمدة في المدرسة بنسبة (٤٨,٥%). وحلّ معيار مقارنة الأطفال فيما

بينهم في المرتبة الرابعة بحوالي (١٣٪). فمعيار تحليل نتائج التقويم هو الأهداف التعليميّة وما تحدّده الإدارة، في ظل غياب أي دور للمركز التربوي للبحوث والإنماء كما مرّ معنا في البند الرابع. وتتأكد مجدداً الأهميّة المعطاة للأهداف التعليميّة كما سبق وأظهرت نتائج البندين الثالث والخامس.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة روا (Roy, 2013) التي أظهرت أنّ معلّمات الروضة في الكيبك يقمن بتحليل نتائج التقويم بناء على معايير محدّدة مسبقاً من قبل المدرسة، يليها الأخذ بعين الاعتبار درجة تحسّن الطفل، ومقارنة الأطفال فيما بينهم في الدرجة الثالثة. كما تتوافق جزئياً مع دراسة إيردول و يلديزلي (Erdol & Yildizli, 2018) التي توصّلت إلى أنّ العوامل التي تؤثر في ممارسات التقويم لمعلّمي الصفوف الابتدائية في المدارس التركية كانت بالدرجة الأولى مراعاة خصائص التلاميذ، فالمنهج التعليمي، فالتكنولوجيا، ومميزات الموضوع أو مجال التقويم.

مجالات النمو وتحليل النتائج:

الجدول رقم (٢١): توزيع عدد الإجابات والنسب المئوية حول مجالات النمو وتحليل النتائج

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٢٤- أركز عند تحليل معطيات التقويم على:
٨, ٨٤٪	١١٢	مهارات الطفل اللغويّة والتواصلية
٢, ٧١٪	٩٤	مهارات الطفل العقليّة (رياضية، علمية)
٤, ٦١٪	٨١	نموّ الطفل الاجتماعي والانفعالي
٤, ٦١٪	٨١	مهارات الطفل النفسحركية
٤, ٣٦٪	٤٨	مهارات الطفل الفنيّة
	٤١٦	مجموع الإجابات

يظهر في نتائج البند الرابع والعشرين أنّ الركيزة المعتمدة في التخطيط للتقويم وتنفيذه، كما مرّ معنا، هي الركيزة في تحليل نتائجه ذاتها. فالتركيز يبدأ بالأهداف التعليميّة المتعلقة بمهارات الطفل اللغويّة، فالعقليّة، فالاجتماعيّة - الانفعاليّة، وأخيراً الفنيّة كما هو موضّح في الجدول رقم (٢١).

الجوانب التي تلاحظ في تحليل نتائج التقييم:

الجدول رقم (٢٢): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول الجوانب التي تلاحظ في تحليل

النتائج

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٢٥- ألاحظ في تحليل نتائج التقييم الجوانب الآتية:
٨٣,٢%	١١٠	خصائص الأطفال ومستوياتهم
٤٢,٤%	٥٦	مجال التقييم (المعرفة أو القدرة أو الموقف)
٢٥,٠%	٣٣	ظروف التعلم
٢١,٢%	٢٨	مدى انسجام نتائج التقييم الفعلية مع توقعات الأهل والإدارة
	٢٢٧	مجموع الإجابات

تلاحظ المعلمات عند تحليل معطيات التقييم خصائص الأطفال بالدرجة الأولى بنسبة (٨٣,٢%) كما يظهر في الجدول رقم (٢٢)، وتدنت النسبة إلى النصف تقريباً لمراعاة مجال التقييم وبنسبة (٤٢,٤%)، أمّا ظروف التعلم وتوقعات الأهل والإدارة فحازا على النسبتين (٢٥ و ٢١%). تأخذ إذا المعلمات خصائص الأطفال بالحسبان عند تحليل معطيات التقييم، وإن كان يجب أن يترافق ذلك مع مراعاة خصوصية مجال التقييم: المعارف أو القدرات أو المواقف، وظروف التعلم التي رافقت الطفل (عدم الراحة، الإحساس بالتعب،...)، لما لذلك من أثر في ثبات النتائج.

الجهات المعنية بتحليل نتائج التقييم:

الجدول رقم (٢٣): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية للجهات المعنية بتحليل النتائج

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٢٦- أحلل معطيات التقييم بالتعاون مع:
٨٣,٢%	١١٠	الإدارة
٤٠,٢%	٥٣	الأهل
٢٨,٨%	٣٨	الزميلات
٢١,٢%	٢٨	الطفل
	٢٢٩	مجموع الإجابات

استكمالاً لخطوة الجهات المعنية بجمع معطيات التقييم في البند الحادي والعشرين جاء البند الخاص بالجهات التي تتعاون معها المعلمة في تحليل نتائج التقييم كما تظهر في الجدول رقم

(٢٣). فقد تصدرت الإدارة بالنسبة العليا (٣، ٨٣٪)، فالأهل بنسبة (٢، ٤٠٪)، فالزميلات بنسبة (٨، ٢٨٪)، وحل في المرتبة الأخيرة الطفل بنسبة (٢، ٢١٪). إن فتح قنوات تواصل بين كل من المعلم والطفل والأهل والإدارة يساعد على جمع قطع «بازل» التقويم بعضها ببعضها الآخر، وتوحيد الجهود لمساعدة الأطفال على النمو والتقدم.

من الضروري قيام المعلم بخلق جو إيجابي محفز وتقدير أهميّة وجهات النظر المختلفة، والتغذية الراجعة المنبثقة عنها. هذا المسار التعاوني يساعد الأطفال على الشعور بالثقة بوجود الكبار الداعمين لهم، وعلى الاندماج فيما بينهم (Fiori, 2012). إن نقاش المعلم النتائج مع الأهل بالاستناد إلى أدلة مستقاة من وقائع يومية يبيّن جوانب القوّة أو الجوانب التي ما زالت تحتاج إلى مزيد من الوقت أو الدعم لتتحقّق، والاتفاق على كيفية مشاركتهم في دعم نمو أطفالهم، يسهم في جعل هذا النمو يبلغ حدّه الأقصى.

على الرغم من أنّ الطفل هو الجهة المعنية الأولى في نقاش نتيجة التقويم، فإنّ الواقع يدلّ على عكس ذلك. إذ يبدو وكأنّ هذه النتيجة تخصّ الإدارة والمعلّمة والأهل حصراً، وذلك إمّا لاعتبار أنّ دور الطفل انتهى بمجرد إتمامه المهام التي شكّلت موضوع التقويم، أو لاعتبار أنّ التخطيط من مهام الكبار، والتحليل كذلك. الهدف الأساسي يجب أن يكون تحسين تعلّم الأطفال ودعمه، فعند إشراكهم بشكل واع ومقصود في تحليل نتائج التقويم فذلك يشكّل بالنسبة إليهم تغذية راجعة حول تعلّمهم، وإستراتيجية تعليم فعّالة لدعم هذا التعلّم. ولأنّ العلامات والدرجات والاختبارات تحمل معاني محدّدة ويتمّ اتّخاذ القرارات بناء عليها، فالطفل بحاجة إذاً إلى معرفة موقعه الحالي في هذا التقويم التقريري.

تتعارض هذه النتيجة مع دراسة روا (Roy, 2013) حيث حلّ طفل مرحلة الروضة في المرتبة الأولى بعد المعلّمة في المشاركة بتحليل نتائج التقويم في الكيبك، في حين أنّ الإدارة والأهل جاءا في المرتبة الأخيرة.

بالنسبة للتواصل بين الزميلات، فقد كان محدوداً (٨، ٢٨٪) في نقاش نتائج الأطفال للتوصّل إلى اتّخاذ القرار. فالتقويم مسار تعاوني كما أشرنا، والتواصل بين معلّمت الصفّ الواحد والصفوف الأخرى هو من ركائز جمع معطيات التقويم من وضعيّات ومواقف مختلفة، وباعتماد أدوات مختلفة، وتحليل هذه المعطيات بناء على أسس يتم التوافق عليها. وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة آل ولوبيز (Allal & Lopez, 2014) حول معلّمي الصفّ السادس في مدينة جنيف، حيث أظهرنا أنّ التواصل بلغ حدّه الأقصى بين واحد أو أكثر بين زملاء الذين يعلمون الصفّ ذاته.

مهارة الحكم واتخاذ القرار

اشتملت هذه المهارة على ستة بنود يندرج تحت كل منها عدد من الخيارات (من ٤ إلى ٦) يمكن للمعلم اختيار ما يتناسب منها مع واقع ممارساتهن داخل الصف فيما يتعلق بمهارة الحكم واتخاذ القرار حول نتيجة التقويم. سنقوم بعرض النتائج ومناقشتها تباعاً.

التغذية الراجعة حول التقويم والجهات المعنية باتخاذ القرار:

الجدول رقم (٢٤): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول التغذية الراجعة واتخاذ القرار

مجموع الإجابات	الطفل	الزميلات	الأهل	الإدارة	عدد الإجابات	٢٧- أفصح المجال لتلقي التغذية الراجعة حول التقويم من العينة
٢٠٩	٤٤	٢٣	٦٢	٨٠	٨٠	٦٠,٦%
	٢٣,٣%	١٧,٤%	٤٧,٠%	٦٠,٦%	١١٧	٨٨,٦%
١٩١	١٢	٣٠	٣٢	١١٧	١١٧	٨٨,٦%
	٩,١%	٢٢,٧%	٢٤,٢%	٨٨,٦%		

إنّ نتائج هذين البندين كما هي موضحة في الجدول رقم (٢٤) تأتي متناسقة مع نتائج البند الثاني والعشرين من مهارة التنفيذ، والبند السادس والعشرين من مهارة التحليل المتعلق بالتنسيق بين أقطاب العملية التعليمية التعلّمية. ففي سياق اتخاذ القرار، تسفح المعلمات المجال أمام تلقي التغذية الراجعة من الإدارة بالدرجة الأولى بنسبة (٦٠,٦%)، يليها تلقيها من الأهل بنسبة (٤٧%)، ثمّ من الطفل في المرتبة الثالثة بنسبة (٣٣,٣%)، وأخيراً النسبة الدنيا للتغذية الراجعة القادمة من الزميلات (١٧,٤%). وهذه النتيجة تتوافق مع ما ورد سابقاً لجهة تقليص دور الطفل والتنسيق بين الزميلات في تحليل معطيات التقويم واتخاذ القرار.

في البند الثامن والعشرين في الجدول ذاته أعلاه، يتخذ القرار بالتنسيق مع الإدارة أولاً، فالأهل، فالزميلات، ويأتي الطفل في نهاية المطاف. إنّ جمع معطيات التقويم وتحليلها واتخاذ القرار بشأنها لا يمكن أن يكون إلاّ من خلال تعاون الزميلات، لتعدد المواقف والأنشطة الصفية.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة هانس (Hanes, 2009) في صفوف الروضة في الكيبك التي أظهرت أنّ الإدارة تقوم بالتعاون مع المعلم باتخاذ القرار بشأن نتيجة التقويم.

إنّ التقويم ليس غاية في حدّ ذاته، لذلك يجب أن تشارك فيه وبفاعلية كل أقطاب العملية

التعليمية التعلمية من معلمين وإدارة وأهل ومتعلمين (عواضة، ٢٠١٨). وضرورة إعلام الأهل بنتيجة التقويم، تعود إلى كونهم المعلم الأول والأهم لولدهم، ولأنّ الهدف هو دعم تعلم الطفل، فعلى المعلمة تقديم وصف واضح ومعلومات مفيدة للأهل حول تعلم طفلهم، وبطريقة تساعدهم على فهم موقعه الحالي (Gareis & Grant, 2015).

اتخاذ القرار حول نتيجة التقويم:

الجدول رقم (٢٥): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول اتخاذ القرار حول نتيجة

التقويم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٢٩- اتخذ القرار حول نتيجة التقويم بناء على:
٧٣,٥%	٩٧	مستوى التقدّم الذي حقّقه الطفل
٤٨,٥%	٦٤	مستوى الجهد الذي بذله الطفل
٣٧,٩%	٥٠	إستراتيجيات التفكير التي استخدمها الطفل
١٨,٢%	٢٤	العتبة (المستوى) الدنيا لتحقيق الأهداف التعليمية
١٥,٩%	٢١	العتبة (المستوى) القصوى لتحقيق الأهداف التعليمية
	٢٥٦	مجموع الإجابات

تشير استجابات المعلمات حول أسس اتخاذ قرار حول نتيجة التقويم كما هي مبينة في الجدول رقم (٢٥) إلى أنّ (٧٣,٥%) من المعلمات يعتمدن على مستوى التقدّم الذي حقّقه الطفل، و(٤٨,٥%) على مستوى الجهد الذي بذله الطفل، و(٣٧,٩%) على إستراتيجيات التفكير التي استخدمها الطفل، دون اهتمام بالمستوى الأدنى أو الأقصى لتحقيق الأهداف التعليمية.

إنّ المستوى الأدنى هو الشرط الأساسي للحكم على كفاءة المتعلم وعلى تمكّنه من قدرة أو مهارة ما، أمّا الحدّ الأقصى أو التميّز فيسهم في تحديد التمكّن الأقصى لكل متعلم، كما يمكن الاستناد إليه في تصنيف المتعلمين فيما بينهم (عواضة، ٢٠١٨: ١٣٠). وبالعودة إلى البند الأول، نلاحظ أنّ الهدف من القيام بعملية التقويم هو قياس مستوى تحقيق الأهداف التعليمية أولاً، وقياس مدى تقدّم الطفل ثانياً. في المقابل نلاحظ هنا أنّ العكس هو الصحيح، فالقرار حول نتيجة التقويم يتخذ بعيداً عن الأهداف التعليمية بمستوياتها الأدنى أو الأقصى.

تتوافق هذه النتائج مع دراسة روا (Roy, 2013) لجهة تركيز المعلمات في صفوف مرحلة الروضة في الكيبك بشكل متواز على مستوى التطوّر الذي حقّقه الطفل في مجال اكتسابه للكفايات التعليمية وسلوكه الاجتماعي ومشاركته، وللجهد الذي بذله ولعاداته في العمل.

الاستفادة من نتائج التقييم:

الجدول رقم (٢٦): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول كفيّة الاستفادة من النتائج

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٣٠- أستفيد من نتائج التقييم في:
٧٧,٢٪	١٠٢	تشخيص نقاط قوّة الطفل وضعفه
٥٦,١٪	٧٤	قياس درجة تحقّق الأهداف التعلّمية
٥٢,٣٪	٦٩	تصويب العملية التعلّمية التعلّمية
٤٨,٥٪	٦٤	وضع أنشطة تصحيحية (دعم)
٢٩,٥٪	٣٩	وضع أنشطة إثرائية
	٣٤٨	مجموع الإجابات

بالنسبة لكفيّة الاستفادة من نتائج التقييم، تشير النتائج في الجدول رقم (٢٦) إلى أنّ المعلّمت يستثمرن النتائج في تشخيص نقاط قوّة الطفل وضعفه بنسبة (٧٧,٢٪)، ثم لقياس درجة تحقّق الأهداف التعلّمية، ثم لتصويب العملية التعلّمية بنسبة (٥٢,٣٪)، ووضع أنشطة تصحيحية بنسبة (٤٨,٥٪)، أمّا الأنشطة الإثرائية فهي شبه غائبة عن استثمار نتائج التقييم. مع الإشارة إلى أنّ تحديد مشكلات الطفل بوصفه أحد أهداف عملية التقييم كما وردت في البند الأوّل من مهارة التخطيط، حاز على الدرجة الأخيرة في مقابل اهتمام المعلّمت بالأهداف التعلّمية أوّلًا وتقدّم الطفل ثانيًا.

إنّ الأطفال ذوي الأداء المرتفع يحرمون من فرص التطوّر، وهذه النتيجة تتوافق مع البند السابق، فعدم تحديد المستوى الأقصى أو الأدنى لتحقّق الأهداف التعلّمية يجعل التقييم يستند إلى تقدير المعلّمة، فالطفل إمّا أن يكون قد حقّق المطلوب أو لم يحقّقه. وفي الحالة الأولى لا إجراءات إثرائية، وغني عن البيان النتائج السلبية لعدم تقديم برامج خاصّة بهذه الشريحة من الأطفال ما يؤدّي إلى انسحابهم تدريجيًا من التعلّم. أمّا في الحالة الثانية فالإجراءات التدخليّة من أجل الدعم هي السائدة. إنّ تدني اهتمام المعلّمت بالأنشطة الإثرائية قد يعود مردّه إلى نقص في معارفهن ومهاراتهن حول كفيّة تفريد العملية التعلّمية التعلّمية وسبل تحفيز نموّ الطفل.

تعارض هذه النتائج مع دراسة إيردول وويلديزلي (Erdol & Yildizli, 2018)، إذ يقوم

المعلّمون في الصفوف الابتدائية في المدارس التركية بالاستفادة من نتائج التقويم للتخطيط للعملية التعليمية التعليمية، ولتشخيص نقاط ضعفهم وقوتهم في عملية التعليم.

من وظائف التقويم تقديم معلومات حول العملية التعليمية التعليمية، فالمعلّمت أظهرن بنسبة (٣, ٥٢ %) استفادتهن من نتائج التقويم في تصويب العملية التعليمية التعليمية، ما يتطابق مع دراسة هانس (Hanes, 2009) لجهة استفادة معلّمت مرحلة الطفولة المبكرة من نتائج التقويم في اتخاذ قرارات بشأن المنهج التعليمي، وطرائق التعليم وفاعلية أداء المعلّمة، مع الحرص على تلبية اهتمامات الأطفال وحاجاتهم. ودراسة روا (Roy, 2013) لناحية استفادة المعلّمة في «الكيبك» من نتائج التقويم في تقديم المساعدة لأطفال الروضة في حال الحاجة وتهنئة الذين نجحوا منهم، والاستفادة من النتائج في تغيير المعلّمة لمقاربتها التربوية.

التركيز في الدراسة الحالية هو على تشخيص نقاط قوة الطفل وضعفه، ولا سيما جهة إتقانه للأهداف التعليمية دون غيرها من الوظائف. وفي هذا الصدد يشير عوضة إلى أنّ وظيفة التقويم في بداية التعلّم هي توجيه المتعلّم والكشف عن نقاط قوته وضعفه لمعالجتها أو لتوجيهه نحو نمط تعلّم أكثر تكيفاً مع قدراته. أمّا خلال التعلّم فهي ضبط التعلّم وتنظيمه على مستوى كلّ متعلّم والكشف عن الصعوبات لديه لمعالجتها، وأمّا في نهاية التعلّم فوظيفة التقويم هي الإشهاد. في حين أنّ وظيفة التقويم في بداية التعلّم على مستوى الصفّ هي تشخيصية لتوجيه التعلّمت في الواجهة المناسبة، وخلال التعلّم عبر إجراء التعديلات المناسبة على التعلّمت، وفي نهاية التعلّم تحديد فعالية التعلّمت على مستوى الصفّ والمدرسة؛ أي التقويم المؤسسي (عوضه، ٢٠١٨: ١٢٤).

النتائج في بطاقة التقويم:

الجدول رقم (٢٧): توزع عدد الإجابات والنسب المئوية حول كميّة التعبير في بطاقة

التقويم

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٣١- أركّز عند كتابة نتائج التقويم في بطاقة تقويم الطفل المعتمدة في المدرسة على:
٦٩,٧%	٩٢	تبيان التقدّم الذي أحرزه الطفل بشكل قابل للقياس والملاحظة
٦٨,٩%	٩١	استخدام عبارات إيجابية لوصف أداء الطفل
٦٤,٤%	٨٥	تبيان القدرات/ المهارات التي يحتاج الطفل إلى التدرّب عليها أكثر
٣٤,٨%	٤٦	تبيان نقاط الضعف التي يعانيها الطفل بشكل قابل للقياس والملاحظة
	٣١٤	مجموع الإجابات

يظهر في الجدول رقم (٢٧) أنّ التركيز في كتابة نتائج التقويم هو على تبيان التقدّم الذي حقّقه الطفل، وذلك باستخدام عبارات إيجابية تصف تقدّمه، وتبيّن القدرات أو المهارات التي يحتاج إلى التدرّب عليها بنسبة (٧٠٪) تقريباً. فبطاقة التقويم هي وثيقة رسمية تصدر عن إدارة المدرسة التي تحرص على تقديم صورة عن إنجازات الطفل قد تكون أفضل بكثير مما هي بالفعل. أمّا نقاط الضعف فقلّما يتمّ الاهتمام بها أو التركيز عليها، ويتجلّى ذلك في نسبة (٣٤,٨٪).

الإجراءات المعتمدة بعد النتائج:

الجدول رقم (٢٨): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول ما بعد التوصل إلى الحكم

بشأن النتيجة

النسبة من العينة	عدد الإجابات	٢٢- بعد التوصل إلى الحكم بشأن نتيجة التقويم، أقوم بـ:
٧٨,٨%	١٠٤	وضع لائحة بأسماء الأطفال الذين يحتاجون إلى مساعدة في جوانب نموّ محدّدة ثمّ متابعة تقدّمهم
٧٦,٥%	١٠١	إعلام الإدارة بنتيجة هذا الحكم
٥٣,٠%	٧٠	إعلام الأهل بنتيجة هذا الحكم
٣٤,٨%	٤٦	وضع لائحة بأسماء الأطفال الذين يتمتّعون بمستوى أداء متقدّم بالنسبة لرفاقهم ثمّ متابعة تقدّمهم
٨,٣%	١١	إعلام الطفل بنتيجة هذا الحكم
٢,٣%	٣	متابعة عملي دون وضع أي إجراءات خاصّة بالأطفال
	٣٣٥	مجموع الإجابات

بالنسبة للإجراء المعتمد بشأن نتيجة التقويم كما تظهر في الجدول رقم (٢٨)، أوضحت المعلمّات بحوالي الـ (٨٠%) أنّهن بعد إصدار النتائج يقمن بوضع لائحة بأسماء الأطفال الذين يحتاجون إلى المساعدة لمتابعة تقدّمهم، ثمّ إعلام الإدارة أوّلاً والأهل ثانياً، ويغيب الطفل بشكل كامل عن هذه الخطوة. والنسبة العليا هي للإجراءات التداخلية (التصحيحية) أو الأنشطة الداعمة وليس الإثرائية، وهنا تتأكد النتائج التي ظهرت في البند الثلاثين، ما يعني حرمان الأطفال ذوي الأداء المتقدّم من فرص تحقيق مستويات أعلى من النموّ. تتعارض هذه النتائج مع دراسة روا (Roy, 2013) التي توصلت إلى أنّ معلّمات الروضة في الكيبك يقمن بإعلام الأهل بنتيجة التقويم بالدرجة الأولى، ثمّ الطفل والإدارة.

الخاتمة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن ممارسات معلّمات صفوف مرحلة الروضة لكفاية التقويم من خلال مهاراتها الأربع: التخطيط والتنفيذ والتحليل واتخاذ القرار. وعكست النتائج النظرة إلى

مرحلة الروضة بوصفها مرحلة تحضيرية للصفّ الأوّل الأساسي، عبر التركيز على تقويم مدى اكتساب الأطفال لمجموعة من المعارف المحدّدة في المنهج التعليمي، وقياس مهاراتهم على التواصل الشفهي والكتابي؛ لكونهما مؤشّرات ملموسة، في حين أنّ المجال العاطفي والاجتماعي أقلّ حضوراً على مستوى التقويم لكون عملية قياس مدى تحقّقه هي على قدر من الصعوبة، ما قد يعني أيضاً أن يكون هذا المجال أقلّ حضوراً على مستوى العملية التعليمية التعلّمية. ويفضل عن ذهن المعلّمت الترابط الوثيق بين مختلف جوانب النموّ، وما يجري من فصل بينها هو لتسهيل دراستها فقط، فجوانب النموّ تؤثر ويتأثر بعضها ببعض (Slavin, 2014؛ وولفوك، 2015)، كما يغفل عنهن ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال وذكاءاتهم المتعدّدة وتأمين البيئة التعليمية والتقويمية المناسبة. في السياق ذاته، تستعين المعلّمت بشكل أساسيّ بالسئلة الشفهية والبطاقات الخطية أداتين من أدوات التقويم، ما يفسّر تدني نسبة التقويم الذاتي الذي يقوم به الطفل، أو التبادلي الذي يقوم به الأطفال بعضهم تجاه بعض. وتبيّن النتائج أنّ عملية التقويم هي ملازمة للعملية التعليمية التعلّمية، ولكن مع خلط واضح بين أنواعه نتيجة عدم وضوح الهدف من كل منها في ذهن المعلّمت. أمّا موضوعات التقويم فهي مشابهة لما تمّ التدرّب عليه في الصف، كما تسعى المعلّمت لاعتماد تعليمات وأسئلة تحفّز تفكير الطفل. وبالنسبة إلى معايير التقويم، فيتمّ إعلانها للأطفال قبل العملية التعليمية التعلّمية وأثناءها، كما تقدّم التغذية الراجعة للطفل أيضاً أثناء العملية التعليمية التعلّمية. والإدارة هي الجهة الأولى التي تستعين بها المعلّمت لجمع معطيات التقويم وتحليلها واتخاذ القرار بشأنها، ويكون التركيز على تبيان التقدّم الذي أحرزه الطفل باستخدام عبارات إيجابية. وتحضر الإجراءات التصحيحية بشكل قويّ، في حين أنّ الأنشطة الإثرائية هي أقلّ حضوراً في الممارسات.

إنّ التوجّه الذي يسود في ممارسات المعلّمت لكفاية التقويم هو لتقويم التعلّم (Assessment of Learning)، أي لتحديد مستوى اكتساب الأهداف التعلّمية، في حين أنّ «التقويم للتعلّم» (Assessment for Learning) يشير إلى التقويم لجمع معلومات حول عملية التعليم ذاتها، أمّا «التعلّم بالتقويم» (Assessment as Learning) فهو يستند إلى المفهوم الحديث للتقويم كونه فرصة للتعلّم (Black & William, 2018: 552).

يستند التقويم إلى جمع معطيات حول نموّ الطفل وطرق تعلّمه وكيفية تحفيز هذا النموّ والتعلّم، نحن نتكلّم إذاً عن مسار (Process)، ولكن ما يحصل فعلاً هو وضع معايير مسبقة وأهداف محدّدة، والعمل على تحديد المسافة التي تفصل الطفل عن حدود التمكن من هذه المعايير أو الأهداف. بينما المطلوب هو خلق بيئة تعلّمية وتقويمية تطرح التحدّيات أمام الطفل،

وتزوّد بالتغذية الراجعة المناسبة التي تعمل موجّهاً لسلوكه من جديد، مع مراعاة خصائصه النمائية.

يمكن القول: إنّ الإشكالية الحالية في التقويم تعود جذورها إلى أصل كلمة التقويم، فالممارسات ما زالت بمعظمها مرتبطة بالاشتقاق اللغوي للكلمة من اللاتينية "assidere" التي تتألف من مقطعين هما: «sedere» أي «اجلس» أو «sit» بالإنكليزية، و «ad» أي «إلى جانب» أو «beside» بالإنكليزية (Fiori, 2012: 62). إنّ هذا المعنى ينعكس عملياً: ففي الواقع يقضي الأطفال جزءاً كبيراً من وقتهم في التعلّم الصفيّ وهم جالسون للتقويم، الذي يتمّ بعيداً عن الوجود الحقيقي والفعال للمعلّم كداعم ومحفّز وكسقالة لعملهم (scaffold their work) كما يدعو فيغوتسكي في نظريته حول التعلّم الاجتماعي (Slavin, 2014؛ وولفوك، 2015)، أيّ بعيداً عن تخصيص أوقات من التنسيق بين الطفل والمعلّم للتقويم، يقوم خلالها الأخير بتوسيع آفاق الطفل وفرص تعلّمه.

بناءً عليه، نقول بضرورة إعداد معلّمة الطفولة المبكرة في مجال التقويم لما لذلك من أثر في معتقداتها (Buldu & Erden, 2017)، وتنمية كفاءتها في التقويم، وتصوّراتها التي تؤثر بدورها في أداء الأطفال (Schappe, 2005)، وفي تعزيز مهاراتهم اللغوية والرياضية والعاطفية الاجتماعية (Höltge & al., 2019)، ولقدرتها على التأثير في الممارسات المهنية للزملاء في المدرسة من خلال تمكّنها شخصياً من كفاية التقويم، بحيث تكون نموذجاً في ممارساتها لعملية التقويم. كما يجب أن يشمل هذا الإعداد جميع المعنيين بالشأن التربوي والتعليمي في المدرسة وليس فقط المعلمة، بما فيهم المتعلّمين، كي يكونوا قادرين على الاستفادة من التغذية الراجعة المقدّمة وتوظيفها في نشاطات تقييمية مختلفة. نحن ندعو إذاً إلى نشر «ثقافة التقويم في خدمة التعلّم» في مقابل «ثقافة الاختبار» بحسب تعبير عوضة، بحيث يحمل كل المعنيين في الشأن التربوي من معلّمين وإدارة وأهل ومتعلّمين فهمًا مشتركاً لممارسات التقويم. وتوجّه الجهود نحو التمكن من التعلّم والتفكير والتعاون والثقة والاحترام المتبادل، وتغيّر النظرة إلى الأخطاء ويتم الاعتراف بقيمتها في تقدّم التعلّم (عوضه، 2018: 179).

ويبقى التساؤل حول «ما هو أبعد من الاختبارات أو الدرجات» أو من طرق التقويم وأدواته المستخدمة، فالأهم هو الوصول بالتقويم ليكون وسيطاً تواصلياً فعالاً بين كل الأطراف المعنيين بالعملية التعليمية التعلّمية من أجل تحسين شروط النموّ وتعميق التعلّم وتحفيزه ليسهم في الابتكار مدى الحياة.

- المراجع العربية والأجنبية :

- أحمد، عطالله. (٢٠٠٧). أثر استخدام بعض أساليب التدريس بالتغذية الراجعة الفورية في تعلّم بعض المهارات في الكرة الطائرة للأطفال بعمر ٩ - ١٢ سنة. مجلة علوم التربية الرياضية، ع. خاص، ج. ٢، ٦٢ - ٩٣.
- أمين، منى طه، ويوسف، فني أسيل عواد. (٢٠٠٨). أثر استخدام نوعان من التغذية الراجعة في مادة الرياضيات في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الأستاذ، ٧١، ٣٩٥ - ٤٧٠.
- الجريدة الرسمية (٢٧/٠٩/٢٠١٢). تحديد السنوات الدراسية لمرحلة الروضة وسنّ الدخول إليها ومبادئها وأهدافها العامّة والخاصّة ومحتوى مناهجها. العدد ٤١. بيروت، لبنان.
- خليل، محمد أبو الفتوح حامد. (٢٠١١). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. الرياض: مكتبة الشقري.
- خليفة، عبد الرحمن. (٢٠٠٩). أثر استعمال أسلوبيين من أساليب التغذية الراجعة في تحصيل طلبة المرحلة الثالثة من قسم اللغة العربية في مادة مناهج اللغة العربية. الجامعة المستنصرية، كلية التربية: مجلة الأستاذ، ٩٠، ٢٤٣ - ٢٨٦.
- أبو خليفة، ابتسام، خضر، غازي، عشا، انتصار خليل، هماش، حنان. (٢٠١١). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي وإستراتيجياته في مدارس محافظة عمان - الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. دراسات: العلوم التربوية، ٣٨، ملحق ٣، ٩٨٤ - ١٠٠٢.
- أبودقة، سناء إبراهيم، الحولي، عليان عبد الله، صبح، فاطمة، الطهراوي، جميل حسن، أحمد، ياسر الشيخ (٢٠٠٧). دراسة تقويمية لجودة التعليم في رياض الأطفال بقطاع غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٥ (٢)، ٩٢٥ - ٩٧٨.
- صبحا، خولة تحسين. (٢٠١٢). أساليب تقييم طفل ما قبل المدرسة المستخدمة لدى معلّمات الروضة في مدينة الرياض. مجلة رسالة الخليج العربي، ١٢٣، ٥٧ - ١١٢.
- أبوعلام، رجاء. (٢٠١٣). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط. عمان: دار المسيرة.
- علام، صلاح الدين. (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط٢، عمان: دار المسيرة.

- عواضة، هاشم. (٢٠١٨). الجديد في تقويم التعلّم. لبنان: مركز التأليف والنشر.
- العواودة، إسماعيل عبد حمدان، والمقابله، محمد قاسم محمد. (٢٠١٦). درجة ممارسة إستراتيجيات التقويم الواقعي لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١ (١)، ٤٣ - ٥٩.
- الكساب، علي عبد الكريم محمد، والشقيفي، موسى بن أحمد. (٢٠١٦). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفاية التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة. دراسات، العلوم التربوية، ٤٣، الملحق ١، ٤٤٧ - ٤٦٥.
- محمد، أيمن عبد الله، الأمين، عيسى بابكر، إدريس، خالد علي. (٢٠١٧). أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي. العين: دار الكتاب الجامعي.
- المركز التربوي للبحوث والإنماء: إحصائيات العام ٢٠١٧ - ٢٠١٨.
- المسعودي، أحمد سليم، والجاسر، هند عبد الله. (٢٠١٨). كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٤ (٢)، ١٩٦ - ٢٢٥. p-ISSN 2520 ,4149-e-ISSN 2520.
- 4130
- المطوع، نايف بن عبد العزيز. (٢٠١٧). معوقات تطبيق التقويم المستمر على طلاب الصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية بمدارس محافظة القويعية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. دراسات، العلوم التربوية، ٤٤، الملحق ٥، ٣٢١ - ٣٤٠.
- مقابله، نصر خليفة، والزيت، محمد. (٢٠١٥). فاعلية نمطي التغذية الراجعة: إعادة الصياغة وما وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١ (١)، ٨٣ - ٩٩.
- ملحم، سامي. (٢٠١٧). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط ٨، عمان: دار المسيرة.
- النافع، سهام صالح حمد. (٢٠١٧). أثر اختلاف التغذية الراجعة الإلكترونية داخل برمجية قائمة على المحاكاة في إكساب مهارات برمجة الروبوت التعليمي للطالبات الموهوبات في المرحلة المتوسطة بجدة. المجلة التربوية المتخصصة، مجلد ٦ (١)، ج. ٢، ١٨٨ - ٢٠٣.
- وولفولك، أنيتا. (٢٠١٥). علم النفس التربوي. صلاح الدين علام (ترجمة)، ط ٢، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

وورثمان، سيو. (٢٠٠٦). التقويم في مرحلة الطفولة المبكرة. حمزة محمد دودين (ترجمة)، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.

ALACAM, Nur. & OLGAN, Refika. (2016). Portfolio assessment: does it really give the benefits that it purports to offer? Views of early childhood teachers. *Early Child Development and Care*, 186 (9), Routledge, 1505- 1519. ISSN: 0300-4430. DOI: 10.108003004430.2015.1108970/.

ALLAL, Linda. & LOPEZ, Lucie Mottier. (2014). Teachers' Professional judgment in the context of collaborative assessment practice. In C. Wyatt-Smith et al. (eds.), *Designing Assessment for Quality Learning, The Enabling Power of Assessment*, Springer Science + Business Media Dordrecht. DOI 10.1007-94-978/10-2-5902-007.

BIRGIN, O. & BAKI, A. (2007). The use of Portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4 (2), 75- 90.

BLACK, Paul. & WILLIAM, Dylan. (2018). Classroom assessment and pedagogy, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6), 551- 575. DOI: 10.10800969594/X.2018.1441807.

BULDU, Metehan, & ERDEN, Feyza, T. (2017). Self – Reported beliefs and practices regarding assessment: An investigation of Turkish Early childhood teachers. *Journal of Education and Future*, issue: 11, 29- 49.

COLBERT, Peta. & CUMMING, Joy J. (2014). Enabling all students to learn through assessment: A case study of equitable outcomes achieved through the use of criteria and standards. In C. Wyatt-Smith et al. (eds.), *Designing Assessment for Quality Learning, The Enabling Power of Assessment 1*, Springer Science + Business Media Dordrecht. DOI 10.100714-2-5902-007-94-978/.

ENGELSEN, Knut Steinar. & SMITH, Kari. (2014). Assessment Literacy. In C. Wyatt-Smith et al. (eds.), *Designing Assessment for Quality Learning, The Enabling Power of Assessment 1*, Springer Science + Business Media Dordrecht. DOI 10.10076-2-5902-007-94-978/.

ERDOL A. Tuba., YILDIZLI, Hülya. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11 (3), 587- 602. E-ISSN: 1308 - 1470. P-ISSN: 1694 - 609X.

FIORI, Lisa, B. (2012). *Assessment of young children, A collaborative approach*. New York and London: Routledge.

FREY, Bruce B., SCHMITT, Vicki L. & ALLEN, Justin P. (2012). *Defining Authentic Classroom Assessment. Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17

(2), 1- 18. ISSN 1531- 7714.

GAREIS, Christopher R. & GRANT, Leslie W. (2015). *Teacher – Made assessments, How to connect Curriculum, Instruction, and Student Learning*, Second edition, New York: Routledge.

GULLO, Dominic F. (2012). *Assessing children’s learning in Early Childhood Education settings*. In Saracho & Spodek (eds.), *Handbook of Research on the Education of young children*, Routledge. <<https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.43249780203841198/.ch29>>

HANES, Barbara. M. (2009). *Perceptions of early childhood assessment among early childhood educators*. U.S.A, Widener University, Faculty of the school of Human Services Professions, PHD Thesis. ProQuest 3416854.

HÖLTGE, L., EHM, Jan- Henning., HARTMANN, Ulrike., & HASSELHORN, Marcus. (2019). *Teachers’ self – efficacy beliefs regarding assessment and promotion of school – relevant skills of preschool children*. *Early Child Development and Care*, 189 (2), 339- 351, DOI: 10.108003004430.2017.1323888/

KAYA, Issa. (2018). *Examination of preschool teachers’ opinion on Alternative assessment*. *Universal Journal of Educational Research*, 6 (10), 2294- 2299. DOI: 10.13189/ujer.2018.061028.

LAURIER, M.D., TOUSIGNANT, R., & MORISSETTE, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l’évaluation des apprentissages*. Montréal: Gaetan Morin.

ROY, Anne M. (2013). *Les pratiques évaluatives d’enseignantes de l’éducation préscolaire: portrait d’une commission Québécoise (Thèse de Maitrise)*. France: Rimouski, Université du Québec.

SCHAPPE, Julie, F. (2005). *Early childhood assessment: A correlational study of the relationships among student performance, student feelings, and teacher perceptions*. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 187- 193. DOI: 10.1007/s106430046-005-

SINCLAIR-HARDING, Lysandra., VUILLIER, Laura., & WHITEBREAD, David. (2018). *Neuroscience and Early Childhood Education*. In M. Fleeer, B. van Oers (eds), *International Handbook of Early Childhood Education*, Springer International Handbooks of Education. DOI 10.100714_7-0927-024-94-978/

SLAVIN, Robert E. (2014). *Educational Psychology*, Tenth edition, England: Pearson.

TILLEMA, Harm. (2014). *Student Involvement in Assessment of their Learning*. In C. Wyatt-Smith et al. (eds.), *Designing Assessment for Quality Learning*, The

Enabling Power of Assessment 1, Springer Science + Business Media Dordrecht.
DOI 10.10073-2-5902-007-94-978/.

المواقع الرسمية الإلكترونية

المركز التربوي للبحوث والإنماء <http://www.crdp.org.lb> زيارة الموقع في ٢٥ نيسان

.٢٠١٩