Al Jinan الجنان

Volume 12 Article 12

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/aljinan

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/aljinan/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@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

د. نانسي الموسوي
الجامعة اللبنانيّة – كلية التربية

د. مريم رعد
الجامعة اللبنانيّة – كلية التربية

د. غادة جوني
الجامعة اللبنانيّة – كلية التربية

واقع التقويم في صفوف مرحلة الروضة في المدارس اللبنانيّة دراسة تحليليّة لأداء المعلّمات

DOI: 10.33986/0522-000-012-012

الملخّص

هدفت الدراسة إلى التعرّف إلى طبيعة ممارسة معلّمات صفوف مرحلة الروضة لكفاية التقويم بمهاراتها الأربع، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبيان المعدّ من قبل الباحثات. شملت العيّنة ١٣٢ معلّمة في ٧ مدارس خاصّة غير مجانيّة في محافظة جبل لبنان. وعكست النتائج التركيز على تقويم مدى اكتساب الأطفال الأهدافَ التعلّميّة، ولا سيّما المعرفيّة منها واللغويّة، وتستعين المعلّمات بشكل أساسيّ بالأسئلة الشفهيّة والبطاقات الخطيّة أداتين من أدوات التقويم، وسُجّل تدنٍ في نسبة التقويم الذاتي والتبادلي. وتبيّن أنّ التقويم هو ملازم للعمليّة التعليميّة التعلّميّة مع خلط واضح بين أنواعه، وموضوعاته هي مشابهة لما تمّ التدرّب عليه في الصفّ. تعلن معايير التقويم قبل العمليّة التعليميّة التعلّميّة وأثناءها، وتقدّم التغذية الراجعة للطفل خلالها. الإدارة هي الجهة الأولى التي تستعين بها المعلّمات في إعداد أدوات التقويم وجمع معطياته وتحليلها واتّخاذ القرار بشأنها. ويستفاد من نتائج التقويم في تصويب العمليّة التعليميّة التعلّميّة وتشخيص نقاط قوّة الطفل وضعفه، وتحضر إجراءات التدخّل من أجل الدعم، بينما كانت الأنشطة الإثرائية أقلّ حضورًا في الممارسات.

الكلمات المفتاحية: الروضة، التقويم، معايير، عمليّة التعليم والتعلّم، الأهداف التعلّميّة، 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

المقدّمة

تتناول الدراسة الحالية موضوع التقويم في مرحلة الروضة من حيث هو عمليّة تطال نموّ الطفل، وتستهدف قياس مدى تقدّمه، وتساعد المعلّم على التعرّف إلى المتعلّمين، وتحسين العمليّة التعليميّة التعلّميّة سواء لجهة الطرائق التعليميّة التعلّميّة أو الوسائل المستخدمة. فالتقويم يمنح الفرصة لإعادة النظر في كل مكوّنات التعلّم وظروفه، ومدى توافقها مع متطلبات نموّ المتعلّم. إنّ كل إصلاح في العمليّة التعليميّة التعلّميّة لا بدّ من أن يبدأ من التقويم وأدواته وإجراءاته وما يوافره من معطيات. للمعلّم الدور الأساسي في عمليّة التقويم، سواء على مستوى تصميم المواقف التقويمية

المتعلّقــة بموضوع التعلّم ومدى تناسبهــا مع مستوى المتعلّمين، أو اختيار أدوات التقويم وتنفيذها داخـل الصـفّ ضمن الإمكانــات المتاحة، أو قراءة نتائــج التقويم وتوظيفهــا بالطريقة المناسبة والوعــي بأهمّيّــة موضوعيّتهــا. وقد حظي موضوع المعلّــم ودوره في عمليّة التقويــم بالاهتمام من قبــل الباحثين، وتعدّدت الدراسات العربية، منها دراسة الكساب والشقيفي (٢٠١٦) التي توصّلت إلى ضرورة تدريب المعلّمين على توظيف كفايات التقويم المستمر في أثناء الحصص الدراسيّة، ودراسة المطـوّع (٢٠١٧) التي دعت إلى مساعدة المعلّم على الاهتمام بالتقويم المستمر لطلابه مــن خلال تخفيف الأعباء المكلّف بها من خارج حصصــ التدريس، ودراسة المسعودي والجاسر (٢٠١٨) التــي توصّلت إلــى توافر درجة مرتفعة لمدى إدراك المعلّمــة لكفايات القياس والتقويم، وأوصت باعتماد هذه الكفايات إطاراً مرجعياً يساعد المعلّمة في التقويم الذاتي.

لمّا كان محور الدراسة مرحلة الروضة، فالتقويم يتّخذ، بوصفه مكوّناً أساسياً للمنهج، أهمّيّة خاصّــة فــي هذه المرحلة، كونها بداية مسار الطفل التعلّمــي، ولإمكانية توفير معلومات ومؤشّرات عــن وضعه وتقدّمــه النمائي، ما يتيــح فرص التعديل والتدخّــل المبكر الذي بــدوره قد يسهم في تحسيــن فرص النمــوّ والتعلّم. وغنيّ عن التوضيــح أهمّيّة تأمين بداية تعلّــم مناسبة ومرنة لأكبر شريحــة ممكنــة من الأطفال، وكل جهد يبذل في التدقيق في تحسيــن شروط التعلّم، ومن ضمنها التدقيــق 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 يوفّر فرصة حقيقيّــة للطفل للتعلّــم، ولربط ما تعلّمه بالحياة الواقعيــة (Frey, Schmitt & Allen, 2012)، ودعــت في هذا الصدد دراسات كلٍّ من مومني (٢٠١٧) وكايا (Kaya, 2018) وإيردول ويلديزلي (Erdol & Yildizli, 2018) وبيرجن وباكي (Birgin & Baki, 2007) إلى التنوّع في استخدام أدوات التقويم، وإلى اعتماد التقويم الأصيل في مرحلتي رياض الأطفال والتعليم الأساسي.

فــي لبنان، واستنــادًا إلى المناهج وتعديلاتها في العام ٢٠٠٩، تعــدُّ «مرحلة الروضة محطّة أساسيّــة في نموّ الطفل، فهي مرحلة قائمة بذاتها تؤسّــس لمراحل التعليم اللاحقة، لها مناهجها الخاصّــة المبنيّة علــى المبادئ التربويّة، وتتجسّد فــي برامج وأنشطة وطرائــق ووسائل وأساليب تقييم ملائمة» (المركز التربوي للبحوث والإنماء). إنّ الإشارة إلى خصوصيّة المرحلة وبرامجها وطرائقهــا وأنشطتها كما وردت في مقدّمة المناهج، تتضمّن تحديــد الأهداف التعلّميّة المناسبة للمرحلــة العمريّة للأطفــال، وطرائق التعليم والتعلّــم والوسائل التي تسهّل عمــل المعلّمة، وتحفّز عمليّــة التعلّــم عند الأطفــال وتفتّــح خصائصهم النمائيّــة، وتنظيم البيئــة المدرسيّــة وترتيبها وتجهيزها. أمّا بالنسبة للتقويم، فقد ورد في الوثيقة عينها أنّ «التقويم عمليّة مستمرّة تقيس مدى

تحقّق الكفايات من خلال الأدوات المعتمدة في هذه المرحلة»، نلاحظ هنا الإشارة إلى استمرارية عمليّة التقويم خلال العمليّة التعليميّة التعلّميّة بالاستعانة بأدواته، ولكن الملاحظ أيضًا أنّه لم يتم التطـرّق إلى التقويم باعتباره عمليّة متعدّدة الأطـراف بإمكانها توفير معطيات يمكن استخدامها علـى عـدّة مستويات. ومع تسجيل المزيد مـن الاهتمام بشكل عمليّة التقويـم ومضمونها وظروف تنفيذهـا، كانت الحاجـة لهذا العمل البحثي الذي يهدف إلى تتبّع كفايـة التقويم بمهاراتها الأربع (التخطيـط، والتنفيذ، والتحليـل، واتّخاذ القرار)، وكيفيّة انعكاسها فـي ممارسات المعلّمات في صفوف مرحلة الروضة في بعض المدارس اللبنانيّة.

الإشكاليّة

فـي سياق العناية برعاية الطفـل وتعليمه، حظيت مرحلة الروضـة باهتمام على المستويين العالمي والعربي على حدّ سواء، وتجلّى هذا الاهتمام في إعداد معلّمي هذه المرحلة وتوفير البيئة المادّيّـة المحفّـزة لقدرات الأطفال ومهاراتهـم، وفي إصدار المناهج التعليميّـة وتطويرها بشكل مستمـر بمـا يتوافق مع الاتجاهـات التربويّة العالميّة فـي تنمية الطفل، وكذلـك التركيز على دور الأهل وشراكتهم مع المدرسة في مهمّة تربية الطفل وتعليمه.

الأمـر الأكثـر أهمّيّة في ذلك كلّـه هو الاعتـراف بخصوصيّة المرحلة، التـي تجلّت بسلسلة مـن الأهداف التعلّميّة المناسبة لنمـوّ الطفل وقدراته، والشاملة لأبعـاد شخصيّته كلّها، وبتنظيم البيئـة التربويّـة والتعليميّـة ببعديها المكاني والزمني بمـا يحقّق حاجة الأطفـال للتحرّك واللعب والاستكشـاف والراحة، في جوّ من الحـب، والحنان، والتحفيز المستمر علـى التطوّر، وبتخطيط مواقـف تعليميّة تعلّميّة وتنفيذها بالاعتماد على الطرائـق والوسائل الهادفة، واختتام هذه العمليّة بتقويم مكتسبات الأطفال للوقوف على مستوى تمكّنهم من الأهداف التعلّميّة قيد المعالجة.

يهمّ الدراسة الحالية عمليّة التقويم التي تستند بشكل أساسي إلى جمع مؤشّرات وأدلّة حول تطـوّر الأطفال وأساليـب تعلّمهم بالاعتماد على أنـواع التقويم وبالاستعانة بأدواتـه المختلفة، ما يساعد على تقديم تغذية راجعة حول مدى فعّاليّة خطط الدروس والطرق المثلى للبناء على نقاط القـوّة 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 فـي مرحلة الروضة، نلاحظ أنّ التقويم يعتمد على نتاجات الأطفـال الخطيّة المتعلّقة بالمجالين المعرفـيّ واللغـويّ، إضافة إلى انطباعات المعلّمة الناتجة عن التعاطـي اليومي مع الأطفال، ويتم التعبيـر عن نتيجة الطفل في مجموعة من البنـود ضمن لائحة من الأهداف أو الكفايات التعليميّة

المرجـوّة التي يتم إبلاغ الأهل بها. نحن نعتقد بأنّ التقويم في مرحلة الروضة يفتقد بنسبة عالية إلى ما يجب أن يتمتّع به من صدق النتائج، وإذا ما افترضنا أنّ النتائج تعكس حقيقة مستوى قدرات الطفـل ومهاراته في وقت محـدّد، فالاستناد في بعض الأحيان إلى نوع واحـد من أنواع التقويم أو أدوات محدّدة من أدواته المتنوّعة هو بحدّ ذاته إشكاليّة لا بد من الوقوف عندها لدراستها بشكل دقيـق نظرًا لمحدوديّة نتائجها مـن جهة، ولحرمان الطفل من الفرص المتعـدّدة لاختبار معارفه وقدراتـه ومهاراتـه من جهة ثانيـة. بناء على ما سبق تأتـي إشكاليّة الدراسة حـول مدى ممارسة المعلّمـات لكفاية التقويم بمهاراتهـا الأربع (التخطيط، والتنفيذ، والتحليـل، واتّخاذ القرار) في صفوف مرحلة الروضة.

أسئلة الدراسة

تنطلق الدراسة من السؤال الرئيس الآتي:

- ما واقع التقويم في صفوف مرحلة الروضة في المدارس اللبنانيّة؟

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؟
- إلـى أيّ مدى تمارس معلّمـة صفوف مرحلة الروضة مهارة إصـدار الحكم واتّخاذ القرار بناء على نتائج التقويم؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

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

أهمّيّة الدراسة

تتجلّى أهمّيّة الدراسة في الآتي:

- تمثّل، في حدود علم الباحثات، أولى الدراسات التي تناولت موضوع التقويم في صفوف مرحلة الروضة في المدارس اللّبنانيّة.
- تفيد التربويين والمهتمّين في المجال التّربوي بشكل عامّ ومرحلة الروضة بشكل خاصّ، في تسليط الضوء على واقع عمليّة التقويم فيها.
- تسهم في تطوير كفاية التقويم لدى المعلّمات في صفوف مرحلة الروضة.
- تسهم في تحسين الإجراءات المتّبعة في عمليّة التقويم في صفوف مرحلة الروضة.
- تشكّل حافزًا لدراسات أخرى في مجال تقويم نموّ الطفل وعمليّة التعليم والتعلّم.
- تفيد في تطوير المناهج، ولا سيّما لجهة تضمينها أدوات تقويم 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: التقويم في صفوف مرحلة الروضة.
- الحدود المرحليّة: مرحلة الروضة.
- الحدود البشريّة: معلّمات مرحلة الروضة بصفوفها الثلاثة.
- الحدود المنهجيّة: الوصفي التحليلي، والاستبيان المستخدم بالدراسة.

مصطلحات الدراسة

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

التقويم: هو جمع معلومات أو معطيات عن مستوى أداء المتعلّمين لأهداف تعلّميّة محدّدة، وتفحّص مدى ملاءمة هذه المعلومات أو المعطيات مع الأداء المنشود بالرجوع إلى معايير ومبيّنات خاصّة بالأهداف التعلّميّة، واتّخاذ الإجراء المناسب بالرجوع إلى نتائج القياس بخصوص مكوّنات عمليّة التعليم والتعلّم، أو/و إصدار حكم على المتعلّم بالرجوع إلى النتائج المحصّلة (عواضة، ٢٠١٨: ١٠٣). ويعرّف إجرائيًا 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 للتعرّف إلى مبادئ التقويم، ومراحله وأنواعه، وأدواته.

مبادئ التقويم

التقويم ليس غاية في حدّ ذاته بل هو وسيلة تساعد في اتخاذ القرارات، ولهذه الاعتبارات فالتقويم عمليّة مستمرة ومتصلة اتصالًا مباشرًا بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة، ويشترك فيها كل أقطابها من معلّمين وإداريين وأولياء الأمور والمتعلّمين أنفسهم. وبغضّ النّظر عن المرحلة العمريّة للمتعلّمين فإنّ للتقويم بشكل عامّ مبادئ عدّة يجب مراعاتها حرصًا على موضوعيّته، إذ يجب أن يكون هذا التقويم:

- هادفًا؛ أي: أن تكون أهدافه واضحة ومحدّدة.
- واقعيًّا؛ أي: أن يستخدم أساليب وأدوات متنوّعة لإعطاء المتعلّم الفرصة لتطبيق المعرفة في مواقف واقعيّة أو حقيقيّة.
- شاملًا؛ أي: أن يطال جميع جوانب نموّ المتعلّم والأهداف التعلّميّة المرجوة.
- متعدّد المصادر؛ أي: أن يشارك المعلّم والأهل فيه وذلك بالاستعانة بأدوات مختلفة.
- منصفًا؛ أي: البعد فيه عن التحيّز.
- مفيدًا؛ أي: أن يسهم في النموّ السليم للمتعلّم وتحديد مستوى تقدّمه وتخطيط التعليم بناء على ما يستطيع إنجازه، ما يؤدّي إلى تحفيز المتعلّم على النجاح.
- مناسبًا؛ أي: مناسبته لمستوى المتعلّم من حيث المضمون واللغة المستخدمة، بعيدًا عن الاقتصار على أسلوب واحد.
- مستمرًا؛ فهو عمليّة مستمرة وملازمة لعمليّة التعليم بمراحلها كافّة.
- صادقًا وثابتًا؛ أي: أن يعكس حقيقة مستوى المتعلّم في وقت معيّن، بعيدًا عن تحيّز المعلّم.
- مسؤولًا؛ أي: أن يراعي المعلّم فيه الجوانب الأخلاقية، وذلك لجهة السرّية والعدالة بين المتعلّمين، وتوفير الشروط المثلى لعمليتي التعليم والتعلّم والتقويم (عواضة، ٢٠١٨؛ وورثمان، ٢٠٠٦).

مراحل عمليّة التقويم

إنّ التقويم هو عمليّة متتابعة يمكن ترتيبها في خمس مراحل وفقًا للآتي:

– الأولى: مرحلة التخطيط؛ أي: تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بموضوع التقويم، وأدوات جمعها والهدف المرجوّ 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 معانيَ 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 عمليّة التقويم في مجالات عدّة، أهمّها:

التخطيط للعمليّة التعليميّة التعلّميّة.

قياس تطوّر المتعلّمين في مختلف جوانب النموّ.

تقويم المنهج التعليميّ (الأهداف التعلّميّة).

أنواع التقويم التربوي ووظائفه

يؤدّي التقويم أدوارًا ثلاثة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، ويمكن التمييز بينها تبعًا لوظائفها في هذه العمليّة:

القبليّ Diagnostic: أي التقويم التشخيصيّ، أو العلاجيّ، من خلال تشخيص وضعيّة المتعلّم وتحديد نقاط قوّته وضعفه لتكييف التعليم بناء عليها، ويمكن اعتبار الاختبارات سواء العمليّة أو الخطّية أداة أساسيّة ومهمّة.

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

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

وإعطـاء علامة للمتعلّم (سجل العلامات)، وتتخذ بناء عليه القرارات الإدارية حول نجاح المتعلّم أو إخفاقه، وترفّعه أو رسوبه، ويتمّ إعلام الأهل بهذه النتيجة. يقوم المعلّم بهذا النوع من التقويم فـي نهاية الوحـدة الدراسية أو منتصف الفصل أو نهاية العـام الدراسي. ومن الممكن الاستفادة من هذا النوع من التقويم في قياس جودة المنهج المدرسي بالأخص عند مقارنة نتائج المتعلّمين في الصفّ الواحد أو الصفوف الأخرى.

ويمكـن مقارنة وظائف التقويم الثلاثة هذه وتمييز كل منها عن الآخر من خلال الإجابة عن أربعة أسئلة هي: لماذا نقوّم؟ متى نقوّم؟ ماذا نقوّم؟ كيف نقوّم؟ (Gareis & Grant, 2015)

يشيـر بلاك وويليام Black & William إلى أنّ الاختلاف أو التمييز بين التقويم التكوينيّ والتقويم التقريريّ هو تمييز بكيفيّة استخلاص نتائجه وتحليلها. فعندما يتمّ تحليل النتائج بهدف قياس وضعية المتعلّم الحاليّة أو المستقبليّة، فالوظيفة المرجوّة من هذا التقويم هي تقريرية. أمّا فـي حالـة تحليل نتائج التقويم لتشخيص الطـرق الأفضل لتعلّم المتعلّم، فـإنّ وظيفة التقويم هي تكوينيّـة. ما يهمّ هو تحديـد الهدف من عمليّة التقويـم، إذ إنّ الأداة نفسها يمكن استخدامها في أكثر من حالة (Black & William, 2018).

التقويـم الواقعيّ أو الأصيـل Authentic Assessment: وسميّ أيضًا بالبديل، ففي مقابل النظرة إلى التعلّم باعتباره تراكم معلومات من منظور المدرسة السلوكية وتجزئة الأهداف التعلّميّـة إلى أهـداف سلوكية قابلـة للملاحظة والقياس، أكّـدت المدرسة المعرفيّـة على تداخل وتشابـك العمليـات العقليّة العليا التـي تحصل خلال عمليّة التعلّم وتـؤدّي إلى حدوث تغييرات في سلـوك المتعلّـم. من هنا تحوّل الاهتمام إلـى التركيز على نتاجات التعلّم، والتـي قد تأخذ أشكالًا متعـدّدة من خـلال تأدية مهام معيّنـة كاللعب مثـلًا (Gullo, 2012)، أو إنجـازات محدّدة يقوم المتعلّم بتقويم نفسه ذاتيًا لقياس ما استطاع تحقيقه من أهداف. هذه النتاجات شملت المناقشة والمقابلة والحوار والملاحظة وسجـلات التعلّم والملفّ التعلّمي وعيّنات العمل والمشاريع وغيرها مـن أدوات تركّز على جعل الوضعيّات التعليميّة التعلّميـة والنشاطات التقويميّة أقرب ما تكون إلى مشـكلات حقيقيـة تربط ما تعلّمـه المتعلّم بالحياة الواقعيّـة وتتّصل اتصالًا مباشـرًا بحياته من خلال إعطاء معنى حقيقي أو واقعي لما يجري تقويمه (خليل، ٢٠١١؛ عواضة، ٢٠١٨).

التقويـم الذاتـيّ self assessment: هو تحليل المتعلّم لإنجازاته وأعماله الخاصّة بناء على معايير محدّدة بشكل شفهيّ أو كتابيّ، ويسمح هذا النوع من التقويم بالتطوير الذاتيّ للمتعلّم وتطوير قدراته ما وراء المعرفية (عواضة، ٢٠١٨).

التقويـم التبادلـيّ peer / co- assessment: هـو التقويـم الـذي يشـارك من خلاله

المتعلّم بإعطاء درجات لعمل رفاقه في الصفّ. إنّ هامش هذه المشاركة قد يأخذ أشكالًا متعدّدة، كإعطاء الدرجات أو العلامات، أو العمل على وضع معايير والقيام بعمليّة التقويم بناء عليها (Tillema, 2014). للتقويم التبادليّ الأهمّيّة نفسها المعطاة للتغذية الراجعة التكوينية Formative Feedback، إذ يحسّن مهارات المتعلّم للمشاركة الفعّالة في التقويم الذاتي، ويؤثّر إيجابًا في زيادة مستوى الدافعيّة للتعلّم والانخراط في العمليّة التعليميّة التعلّميّة مع الآخرين، كما أنّه يدعم ويوجّه عملية التعلّم الذاتي من خلال وضع المعايير وتقويم المتعلّمين لنتاجاتهم فيما بينهم بناء عليها، ما يسهم في زيادة مستوى عمق المتعلّم وفهمه لتعلّمه الذاتيّ عبر اكتشاف نقاط قوّته ونقاط ضعفه، ويؤدّي إلى رفع مستوى قدرته على تحمّل المسؤولية في عمليتيّ التعلّم والتقويم. ويرى «بلوكسهام و ويست Bloxham & West» أنّ هذه الفائدة المرجوّة من تقويم الأقران تحتاج لأن نوضح للمتعلّم الهدف من هذا التقويم، إذ إنّه لن يستطيع وحده أن يشخّص 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 يوثّق أداء المتعلّم من خلال حفظ عيّنات من أعماله (بطاقات، مشاريع، تقارير المعلّم، رسوم، قوائم مراجعة،..) ضمن فترة زمنيّة محدّدة (علام، ٢٠١٠). ينمّي هذا الملف لدى المتعلّم مهارة التنظيم والعرض والنقاش والتقويم الذاتي بهدف تحسين الأداء، كما يفيد منه في إعلام الأهل عن مسار المتعلّم التعلّميّ. باختصار، يمكن من خلال الملفّ التعلّميّ تقويم المسار التعلّميّ للمتعلّم والناتج التعلّميّ في الوقت عينه (Baki & Birgin, 2007).

البطاقات من تصميم المعلّم Worksheet: هي الاختبارات الكتابيّة التي يستخدمها المعلّم لتقويم تعلّم المتعلّمين 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 استنادًا إلى الأهداف التعلّميّة، مع تحديد معايير الإنجاز المطلوبة، ووضع جدول المواصفات لإتقان الهدف. كما يتّخذ المعلّم قرارًا حول شكل البطاقة وموضوعها ومحتوياتها وطريقة إخراجها (وورثمان، ٢٠٠٦).

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

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

ينظّم المعلّم المناقشات ويديرها للكشف عن إستراتيجيّات التفكير المعتمدة من قبل المتعلّم، ولا سيّما إذا كان واحدًا من أولئك الذين لا يفضّلون الاختبارات الخطّيّة، وقد يلجأ إليها أيضًا بسبب عدم ملاءمة الاختبارات الكتابيّة لقياس الأهداف التعلّميّة المنشودة (ملحم، ٢٠١٧؛ عواضة، ٢٠١٨).

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

المشاريع Projects: تسهم المشاريع في ربط التعليم 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 مجرّد النظر إلى الأشياء أو الأحداث، وإنّما على الملاحِظ أن يحدّد الهدف من عملية الملاحظة بشكل دقيق، وعليه أيضًا أن يعمد إلى تسجيل المعلومات أو بيانات الملاحظة، لكي يعمل على تفسيرها في مرحلة لاحقة.

سلالم 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 (دائمًا، أحيانًا،..)، أو السلّم البياني الوصفي باستخدام أوصاف محدّدة لتبيان مقدار السلوك (يشارك الآخرين، يحتفظ بالألعاب لنفسه،..)، أو السلّم البياني الوصفي العددي الذي يشبه النمط السابق ولكن مع وجود أعداد مع درجات السلّم (ملحم، ٢٠١٧).

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

قوائم المراجعة Checklists: تُنظّم حسب النموّ أو العمر، وتتضمن مجموعة من الأهداف التعلّميّة أو مؤشّرات النمو (وورثمان، ٢٠٠٦). ويمكن أن تستخدم لقياس السلوك وللتأكّد من تسلسل التعلّم، فمن خلال أداء المتعلّم على فقرات قوائم المراجعة يعمل المعلّم على التخطيط للنشاطات اللاحقة.

منهج الدراسة

تمّ اعتماد المنهج الوصفي التحليلي؛ لكونه أسلوباً من أساليب جمع المعلومات حول ظاهرة معيّنة أو موضوع معيّن كما هو في الواقع خلال فترة زمنية محدّدة بغية فهم هذه الظاهرة وتفسيرها (محمد، الأمين وإدريس، ٢٠١٧). واستخدم أسلوب المسح لجمع بيانات الدراسة المتعلّقة بممارسة معلّمة الروضة لكفاية التقويم.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

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

واختيرت عيّنة الدراسة قصديًا (Purposive) لاعتقاد الباحثات أنّ واقع التقويم ضمن هذه الفئة من المدارس يعكس الصورة الواقعية للممارسات في مجال التقويم. ففي العيّنة القصدية يقوم الباحث باختيار هذه العيّنة نظرًا لقدرتها على تمثيل المجتمع بشكل مناسب (محمد، الأمين وإدريس، ٢٠١٧). وعليه، شملت العيّنة (١٣٢) معلّمة لصفوف مرحلة الروضة في سبع مدارس تمّ اختيارها من المدارس الخاصّة غير المجانيّة الواقعة في محافظة جبل لبنان.

وقد اختيرت هذه المدارس للسببين الآتيين:

- كونها مؤسّسات تربوية تهتمّ بالشأن التربوي للمدرسة وتنظّمه بتفاصيله كافّة، 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 العيّنة استقطابًا، إذ يتراوح عدد أطفال صفوف مرحلة الروضة في كل مدرسة بين (٢٥٠) و(٦٠٠) طفلٍ ما يؤشّر إلى حجم شريحة الأطفال التي تؤثّر وتتأثّر فيها.

يتضمّن الجدول رقم (١) خصائص عيّنة الدراسة لجهة العمر والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة التعليميّة والصفّ ولغة التعليم وعدد الأطفال في الصفّ.

الجدول رقم (١): خصائص عيّنة الدراسة

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

إنّ أكثر من (٥٠ ٪) من المعلّمات اللواتي يشكّلن عيّنة الدراسة هن من حملة الإجازة الجامعيّة، ويتجاوز عمرهن الثلاثين عامًا، وهن يتمتّعن بخبرة تعليميّة تفوق الخمس سنوات. كما أنّ حوالي (٥٠ ٪) من هذه العيّنة يعلّمن صف الروضة الثالثة في صفوف يتراوح عدد أطفالها من (٢١) إلى (٢٩). أمّا فيما يتعلّق باللغة، فمعظم المعلّمات يعلّمن باللغة الأجنبية. يمكن القول إنّ أفراد عيّنة الدراسة يتمتّعون بمستويين تعليمي ومهني عاليين، إضافة إلى أنّ عدد الأطفال في الصفّ يسمح بنمط من الأداء الصفّي غير التقليدي.

أداة الدراسة

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

التـي تناولت جانبًا أو أكثر مـن عمليّة التقويم. وتكوّن الاستبيان في صورتـه النهائيّة من قسمين: الأوّل تمحـور حول بعض المعلومات الشخصيّة العامّـة لمالئ الاستبيان (العمر، الشهادة، سنوات الخبـرة التعليميّة، الصفّ، لغـة التعليم، عدد الأطفال في الصفّ)، أمّـا القسم الثاني فتألّف من (٣٢) بنـدًا موزّعـة على (٤) محاور، يمثّل كل منها مهارة من مهارات كفاية التقويم الأربع، وهي: التخطيـط، والتنفيذ، وتحليل نتائج التقويم، والحكـم واتّخاذ القرار بناء على نتائج التقويم، علمًا بـأنّ التواصل مـع الأهل، كونه مرحلة من مراحل التقويـم (Laurier & al., 2005)، تمّ تضمينه ضمن بنود مهارتي تحليل النتائج واتّخاذ القرار.

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

الجدول رقم (٢): توزّع 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 واتّخاذ القرار	٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢

تـمّ بنـاء الاستبيـان بشكل يتيـح للمعلّمة اختيـار إجابة أو أكثر مـن ضمن خيـارات توضح طبيعة ممارساتها في كفاية التقويم، فالاختيار من متعدّد يوفّر شروحات تسهم في الفهم والتحليل لواقع التقويـم بشـكل أكثر عمقًا وتفصيلًا من غيره من المقاييس كمقياس «ليكرت» Likert الخماسي المتدرّج.

صدق الأداة وثباتها

للتحقّـق من الصدق الظاهري لـلأداة (Content-related evidence of validity)، أي التحقّـق من مدى تحقيقها للغرض الذي أعدّت من أجله، تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين ذوي الاختصاص مـن أساتذة كليـة التربية ممّن لديهـم الخبرة في هذا المجـال، لتحديد مدى ملاءمـة البنـود للمهارات المدرجة ضمنها والخيـارات في كل منها، إضافة إلـى شموليّتها وعدم إغفال أيّ منها، وضمان عدم التداخل فيما بينها، وإبداء الرأي أيضًا حول سلامة الصياغة اللغوية ووضوحها (أبو علام، ٢٠١٣). وبعد إبداء المحكّمين ملاحظاتهم جرى تعديل بعض البنود وإضافة بعض الشروحات بناء على إجماع المحكّميـن بنسبة (٨٠٪)، وكانت الصيغة النهائيّة للاستبيان المكوّن من (٣٢) بندًا موزّعة على أربع مهارات.

وللتحقّق من ثبات الأداة تمّ الاعتماد على قياس الثبات عبر الزمن (Reliability over Time) (أبو علام، 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 الإحصائيّة

تمّت الاستفادة من البرنامج الإحصائي SPSS وتضمّنت المعالجة الأساليب الإحصائيّة الآتية نظرًا لتناسبها مع أهداف الدراسة:

النسب المئوية والتّكرارات: وذلك في وصف العيّنة وتوزّعها تبعًا للعمر، والشهادة، وسنوات الخبرة التعليميّة، والصفّ، ولغة التعليم، وفي عرض نتائج خيارات المعلّمات لبنود الاستبيان.

كما استخدمت معادلة «هولستي Holsti Formula» لأجل احتساب درجة ثبات الاستبيان.

إجراءات الدراسة

بعد تحديد إشكاليّة 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 (ورقيًا أو إلكترونيًا) من قبل العيّنة المستهدفة والبالغ عددها (١٣٢) معلّمة.

التوصّل إلى نتائج الدراسة وعرضها في جداول خاصّة بحسب أسئلة الدراسة، ثمّ تحليلها ومناقشتها.

صياغة الاقتراحات في ضوء النتائج التي جرى التوصّل إليها.

عرض النتائج ومناقشتها

سنعتمد في مناقشتنا للنتائج على عرض الجداول الخاصّة بكل بند من بنود المحاور الأربعة بالترتيب الذي ورد في الاستبيان، أي بدءًا من مهارة التخطيط ثمّ مهارة التنفيذ فمهارة التحليل وختامًا بمهارة الحكم واتّخاذ القرار. ونظرًا 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

عددهــن (١٣٢) معلّمة، كون هذه النسبة أكثر دقّة فــي التعبير عن النتائج. ونظرًا لقلّة الدراسات التــي تناولت التقويم في الصفوف الدنيــا أو مرحلة الروضة بحسب علمنا، فإنّنا سنعمد في بعض الأحيان إلى مقارنة نتائجنا مع نتائج دراسات خاصّة بصفوف مرحلة التعليم الأساسي.

مهارة التخطيط

اشتملــت هذه المهارة على (١٢) بندًا، ينــدرج تحت كل منها عدد من الخيارات (من ٣ إلى ٨) بحيــث يمكــن للمعلّمة اختيار مــا يتناسب منها مع واقــع ممارساتها داخل الصــفّ فيما يتعلّق بالتخطيط لعمليّة التقويم.

الهدف من عمليّة التقويم:

الجدول رقم ٣: توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية للهدف من عمليّة التقويم

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

استنــادًا إلــى الجدول رقــم (٣) الخاصّ بالهــدف من القيام بعمليّــة التقويم، فــإنّ النسبة العليا للإجابــات كانت لقياس مدى تحقّق الأهداف التعلّميّة (٨٤,١ ٪) في حين أنّ تقدّم الطفل حلّ في المرتبــة الثانية بنسبة (٦٤,٤ ٪)، وفي المرتبة الأخيرة كان الهدف من القيام بعمليّة التقويم هو الوقوف على مشكلات الطفل بنسبة (٤١,٧ ٪).

إنّ غالبيــة المعلّمات إذًا تستهدف من خــلال التقويم قياس مستوى تحقّق الأهداف التعلّميّة بالدرجــة الأولى، يليه قياس مدى تقــدّم الطفل وتطوّره، أمّا التشخيصــ للمشكلات التي يواجهها الطفــل فحضر بشكل خجول في ممارسات معلّمات صفوف الرّوضة. إنّ ربط التقويم بالمكتسبات التعلّميّــة يعنــي الاهتمام بجوانب نموّ دون أخــرى، ولا سيّما المجال المعرفي. مــع الإشارة إلى أنّ الأطفال قد لا يوفَّقون دائمًا في التعبير بشكل واضح وسليم عن مكتسباتهم، كما أنّ التعلّم قد يكون إمّــا «ظاهــرًا» أو «كامنًــا» (Slavin, 2014)، ومعنى كمونه لا يعني انتفاء حصولــه، وإنّما ضرورة توفير فرص لإظهاره. وفي حال عدم حصول التعلّم أصلًا، فهذا يدلّ على حاجة الطفل للمساعدة.

مـن هنـا نلاحظ إهمـال إحدى وظائـف التقويم، ألا وهـي قياس تطـوّر نموّ الأطفـال وتشخيص مشكلاتهم، لصالح تقويم مدى تحقّق الأهداف التعلّميّة.

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

أدوات جمع معطيات التقويم:

الجـدول رقـم (٤): توزّع عـدد الإجابـات والنسب المئوية لـلأدوات المستخدمـة في جمع معطيات التقويم

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

لـدى سـؤال المعلّمات عن الأدوات التـي يستعنّ بها في عمليّـة التقويم كانـت الغالبية تعتمد على الأسئلة الشفهيّة بنسبة تجاوزت الـ (٩٠٪) كما يظهر في الجدول رقم (٤)، يليها اعتماد البطاقات

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

الأسئلــة الشفهيّــة والبطاقات همــا إذًا الأداتــان الأكثر استخدامًا في مجــال جمع معطيات تقويــم التعلّــم، يليهما الملف التعلّمي بفــارق كبير (٤٠ ٪). إنّ التركيز علــى هاتين الأداتين يعني عــدم مراعاة مبــدأ الفروق الفردية فيمــا بين الأطفــال، إذ إنّ التفاوت في قــدرات الأطفال على التعبيــر عــن إنجازاتهم شفهيًا عبر الإجابــة عن الأسئلة أو خطّيًا من خــلال تنفيذ البطاقة سوف يسهــم استناداً إلى هــذا الواقع في حرمان بعض الأطفال من فرص إظهــار ما استطاعوا تحقيقه مــن تقــدّم. إنّ هذا التقويم يحصل في مواقــف مصطنعة غير واقعيّة، ما يــؤدّي إلى عدم اندماج هــذا التعلّــم الجديد في البنية المعرفية للطفل لكونه غير ذي معنــى بالنسبة له، فضلًا عن كونها تعتمد على اللغة بشكل أساسي. وفضلًا عن أنّ البعدين اللذين تغطيانهما كل من الأسئلة الشفهيّة والبطاقــات هما المجالان المعرفي واللغوي مــن مجالات نموّ الطفل. وهنا تستحضرنا نتائج البند الأوّل حول تسليط المعلّمات اهتمامهن على مجالات نموّ دون غيرها. أضف إلى ذلك، أنّ الاعتماد الكبيــر للمعلّمات على هاتين الأداتين يدلّ على أنّ هذا الواقع ينسحب أيضًا على تقويم النشاطات المتعلّقــة بالنموّ الاجتماعيّ – الانفعاليّ والمهاريّ للطفــل، إذ ما يشمله التقويم، والحال هذه، هو البعد المعرفي منها، لا السلوكيّ - الأدائيّ.

إنّ التقويــم المتمثّل بالبطاقة يوفّر معطيات محدودة للمعلّمــة لفهم طريقة استجابة الطفل وتحليلهــا، علــى عكس تسجيلات الفيديــو مثلًا التي توفّر فرصًا – في حــال اعتمدت- للنقاش مع الزميلات بالاستناد إلى أدلّة وشواهد (Fiori, 2012: 150).

تتعارض هذه النتيجة مع دراسة آلاكام وأولغان (Alacam & Olgan, 2016) التي أظهرت أنّ الملــفّ التعلّمــي هو الأداة الأكثــر استخدامًا من قبــل المعلّمات في مرحلــة الطفولة المبكرة. كمــا أنّ دراســة كايا (Kaya, 2018) أظهرت آراء وتطبيقــات مختلفة للمعلّمات في مرحلة ما قبل المدرســة في تركيا فــي استخدامات مختلفة للمعلومات والأنشطــة المتضمّنة في الملف التعلّمي. فــي حين أنّ دراسة صبحــا (٢٠١٢) توصّلت إلــى أنّ الملاحظة هي أكثــر الأدوات استخدامًا من قبــل المعلّمــات في مرحلة الروضة في مدينــة الرياض، وحلّ كل مــن البورتوفوليو وقوائم التقدير والقوائم والاستبانات وأسلوب الملاحظة السردية والتسجيل القصصي في المراتب الأخيرة. هذا وأظهــرت دراســة هانــس (Hanes, 2009) أنّ الملاحظة هي الأداة الأساسيــة المعتمدة من قبل معلّمات الطفولة المبكرة في ولاية بنسلفانيا، تليها لوائح التدقيق. وتوصّلت روا (Roy, 2013) إلى أنّ الأدوات الأكثــر استخدامًــا في مرحلة الروضة في «الكيبك» هــي نتاجات الأطفال، يليها الملفّ

التعلّمـي، فشبكات الملاحظة، وحلّت تسجيـلات الفيديو والأنشطة المصوّرة في المرتبة الأخيرة. وفـي دراسة إيردول و يلديزلي (Erdol & Yildizli, 2018) تبيّن أنّ الملاحظة هي الأداة الأكثر استخدامًـا مـن قبل معلّمي الصفوف الابتدائيـة في المدارس التركية، يليهـا الأسئلة الموضوعية بأنواعهـا كافّة (اختيار من متعدّد، المقابلة،....). وبيّنت دراسة أبو خليفة، خضر، عشا، وهماش (٢٠١١) التـي أجريـت في محافظـة عمان فـي الأردن، أنّ التقويم الشفوي احتـل المرتبة الأولى بيـن الأدوات المستخدمة من قبل معلّمـي الحلقة الدراسية الأولى، واحتل سجل وصف سير التعلّم المرتبة الأخيرة.

وجاءت نتائج دراسـة 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 المرتبـة الرابعة جاءت إستراتيجية التقويم بالملاحظة، وأخيـرًا جاءت إستراتيجية التقويم الذاتي.

الجوانب المستهدفة في عمليّة التقويم:

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

٣- أستهدف في عمليّة التقويم الجوانب الآتية:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
المهارات اللغوية والتّواصليّة	١٢١	٩١,٧٪
المهارات العقليّة	١١١	٨٤,١٪
المهارات النفسحركيّة	٩٤	٧١,٢٪
المهارات الاجتماعيّة والانفعاليّة	٨٩	٦٧,٤٪
المهارات الفنّيّة	٧١	٥٣,٨٪
مجموع الإجابات	٤٨٦	

في البند الثالث حول المهارات الأكثر استهدافًا من قبل المعلّمات في عمليّة التقويم، كان للمهارات اللغويّـة النسبة الكبرى (٩١,٧٪)، ثمّ العقليّة بنسبـة (٨٤,١ ٪)، فالنفسحركيّة والاجتماعيّة – الانفعاليّـة بنسب متقاربـة (٧١,٢ ٪ و ٦٧,٤ ٪ تباعًا)، أمّا النسبة الأدنى فكانت للمهارات الفنّيّة (٥٣,٨ ٪) كما يشير الجدول رقم (٥).

إنّ تركيز معلّمات عيّنة الدراسة على المجالين العقلي واللغوي يعني أنّ جوانب مهمّة من نموّ الطفل يجري إهمالها نسبيًا، وهذه النتائج تؤكّد اهتمام المعلّمات 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 (وولفولك، ٢٠١٥). وتؤكّد الأبحاث الدماغية على اعتبار السنوات الأولى من عمر الطفل مؤشّرات مهمّة للنموّ اللاحق، وتنعكس هذه الأهمّيّة ليس فقط على النموّ اللغوي والعقلي، وإنّما أيضًا على النموّ الاجتماعي – الانفعالي، كالقدرة على التنظيم الذّاتي (Self regulation) وما يرتبط به من تنظيم التعلّم الذاتي والسلوك والمشاعر (Sinclaire - Harding, L. & al, 2018). وأثبتت النظريات الحديثة للذكاء وجود ذكاءات متعدّدة (Slavin, 2014) وشدّدت على ضرورة مراعاة هذه الذكاءات في عمليتي التعليم والتقويم على حدّ سواء. فضلًا 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: هانس (Hanes, 2009) التي أظهرت استهدافًا شبه متساوٍ لمعلّمات الطفولة المبكرة في ولاية بنسلفانيا لمختلف جوانب نموّ الطفل، بدءًا بالنمو اللغوي، فالحركي، فالاجتماعي – الانفعالي، ثمّ العقلي. وصبحا (٢٠١٢) التي أظهرت أنّ معلّمات الروضة في مدينة الرياض يحرصن على الالتزام بتقويم جميع مجالات النموّ: اللغوي، والمعرفي، والحسّي، والاجتماعي.

الوثائق المرجعيّة في إعداد أدوات التقويم:

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

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

حـول الوثائق المرجعيّـة التي تستعين بها المعلّمات في إعـداد أدوات التقويم، كانت النسبة العليا للوثائـق الخاصّـة بالمدرسة كما وردت في الجـدول رقم (٦) (٨٤,١ ٪)، يليهـا بفارق غير كبير مـا يرتبط بالمنهـج المعتمد، ولا سيّما دليل المعلّـم وكتاب المتعلّم بنسبـة (٦٦,٧ ٪). وتستعين المعلّمـات بنسبـة (٥٠,٨ ٪) بوثائق مرجعيّة أخـرى من كتب ومواقع إلكترونيـة متخصّصة. أمّا النسبة الدنيا فهي للوثائق الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء (١١,٤ ٪). إنّ المحورية الأساسية في الوثائق التي ترجع إليها المعلّمات لإعداد أدوات التقويم هي المدرسة وما تعتمده من كتب مدرسية، في مقابل غياب المؤسسة التربوية المعنيّة بالتخطيط للشأن التربوي في لبنان، أي: المركـز التربوي للبحوث والإنماء. قد يعود السبـب في ذلك إلى هامش الحرية الممنوح للمدارس بموجب القانون فيما يتعلّق باختيار السياسات التربوية والمنهج التعليميّ.

تحديد الهدف من أداة التقويم ومرجعيّته:

الجـدول رقم (٧): تـوزّع عدد الإجابات والنسـب المئوية لتحديد الهدف مـن أداة التقويم ومرجعيّته

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

تأكيـدًا لمـا ورد في البند الأوّل حـول الهدف من عمليّـة التقويم، وكما يظهر الجـدول رقم (٧)، جاءت الأهداف التعلّميّة المنبثقة عن الكفايات في المرتبة الأولى بنسبة (٨١ ٪)، يليها خصائص

الأطفال بنسبة (٦٦,٧ ٪)، فنوع النشاط بنسبة (٤٤,٧ ٪). وتقاربت نسب الاعتماد على الخبرة الشخصيّة وتوجيهات الإدارة في تحديد الهدف من أداة التقويم (٣٤,٨ ٪) و(٢٩,٥ ٪). تؤدّي المعلّمات أدوارهن إذًا في عملية تعليم الأهداف المقرّة في المنهج التعليميّ ويحرصن على قياس مدى تحقّقها في أذهان الأطفال بالدرجة الأولى، مع وعيهنّ بضرورة مراعاة خصائص الطفل ونوع النشاط.

وحول المرجعيّة في اختيار أداة التقويم في البند السادس، فإنّ النتائج في الجدول ذاته أعلاه تؤكّد مجددًا ما جاء في البند الخامس لجهة اهتمام المعلّمات بالأهداف التعلّميّة المحدّدة في المنهج التعليميّ (٧٥,٨ ٪)، وبخصائص الأطفال ومستوياتهم (٦٨,٩٪). وتشير النتائج إلى أنّ حوالى نسبة (٣٨ ٪) من المعلّمات تعتمد على خبرتها المهنيّة في اختيار أدوات التقويم، وتدنّت النسبة قليلًا لصالح توجيهات الإدارة ووصلت إلى (٣٤,٨ ٪). في حين أنّ التشاور مع الزميلات لم يحصل إلا على (١٣ ٪) تقريبًا. وقد يعود السبب في ذلك إلى ثقة المعلّمات بقدرتهن على التخطيط فرديًا لعمليّة التقويم، إضافة إلى تصوّراتهن حول «بساطة المرحلة» كما أشرنا آنفًا. إنّ التركيز على الأهداف التعلّميّة يجعل من التقويم عمليّة قياس لمدى إنجاز الطفل قياسًا للأهداف، وليس تتبعًا لنموّه وتطوّر قدراته.

طريقة التعبير عن نتائج التقويم:

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

٧- أستخدم للتعبير عن نتائج التقويم:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
الملاحظات المكتوبة	٦٩	٥٢,٣٪
الرموز (وجه مبتسم، وجه عابس، +،...)	٥٧	٤٣,٢٪
سلالم التقدير (ممتاز، جيّد جدًّا،...)	٤٤	٣٣,٣٪
السلّم الأبجدي (أ، ب،...).	٣٧	٢٨,٠٪
سلّم المواقف (دائمًا، غالبًا،...).	٣٧	٢٨,٠٪
العلامات الرقميّة (العلامات)	٢٦	١٩,٧٪
مجموع الإجابات	٢٧٠	

بالنسبة لطريقة التعبير عن نتائج التقويم، حلّت الملاحظات المكتوبة في المرتبة الأولى بنسبة (٥٢,٣ ٪)، وجاءت الرموز ثانيًا بنسبة (٤٣,٢ ٪)، تلاها كلّ من سلالم التقدير والسلّم الأبجدي

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

إنّ تركيز المعلّمات 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 توفّر معلومات حول طبيعة تعلّم الطفل أو المشاكل التي ترافقه. ويمكن ربط هذه النتيجة مع البند الثاني الخاص بالأدوات التي تستخدمها المعلّمة في عمليّة التقويم، حيث حلّت الأسئلة الشفهيّة والبطاقات في المرتبة الأولى، في مقابل حلول قوائم المراجعة في المرتبة الأخيرة على الرغم من كونها أكثر دقّة 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 استخدامًا من قبل المعلّمات. تنسجم هذه النتيجة أيضًا مع خيارات المعلّمات في البند الثالث لجهة استهدافهن للمجالين العقلي واللغوي في التقويم بشكل أساسي؛ فسلّم المواقف بوصفه أداة للتعبير عن نتائج التقويم (المتعلّقة بمصفوفة كراثوول للمجال الاجتماعي) قد حلّ في المرتبة الأخيرة. تغفل المعلّمات إذًا عن تقويم هذا المجال نتيجة تصوّراتهن الموروثة عن تدني مستوى أهمّيّته في مقابل المجالين العقلي والمهاري (الحسي الحركي).

طبيعة التعليمات أو الأسئلة:

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

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

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

نوع التقويم المستخدم:

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

٩- أستخدم التقويم:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
الذي يقوم به المعلّم	٨٧	٦٥,٩٪
الذي يقوم به الطفل ذاتيًا	٧٠	٥٣,٠٪
الذي يقوم به الأطفال تجاه بعضهم البعض (التقويم التبادلي)	٣١	٢٣,٥٪
مجموع الإجابات	١٨٨	

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

على الرغم من محاولة المعلّمات اعتماد التقويم الذي يقوّم الطّفل ذاتيًا (وهو ما ظهر جزئيًّا في البند السابع من خلال اعتمادهن على الرموز وسلالم التقدير في التعبير عن نتائج التقويم، واللذان يمكن استخدامهما في التقويم الذاتي)، إلّا أنّ النوع السائد هو التقليدي. أمّا شبه غياب التقويم التبادلي فقد يكون عائدًا لنقص في معارف المعلّمة ومهاراتها في التخطيط لهذا النوع من التقويم، أو تدنّي مستوى إدراكها لأهمّيّته. يقول تيليما (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 التفكّر في طرق تفكيره الخاصّة وتعلّمه ومدى تطوّره، واكتشاف نقاط قوّته وضعفه، وإعادة النظر في طريقة العمل ومخرجاته (Fiori, 2012: 86). إنّ اعتماد المعلّمات على التقويم التقليدي يؤكّد مجددًا على البعد التقريريّ أو «الحكميّ» السائد في الممارسات العائدة لكفاية التقويم.

تتطابق جزئيًّا هذه النتائج مع دراسة كل من صبحا (٢٠١٢) وإيردول ويلديزلي (Erdol & Yildizli, 2018) إذ أظهرت الأولى قيام معلّمات مرحلة الروضة في مدينة الرياض بتقويم الأطفال وتشجيعهم على أخذ دور فعّال في تقويم انجازاتهم أي التقويم الذاتي، وبيّنت الثانية أنّ كلًا 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): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية للجوانب التي يُتحقّق منها في إعداد

أداة التقويم

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

تحرص المعلّمات كما يظهر في الجدول رقم (١١) على التحقّق من أداة التقويم لجهة تناسبها مع خصائص الأطفال وقدراتهم بنسبة عالية بلغت (٨٧,١ ٪)، وتدنّت 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 ثمَّ لا يشكّل عامل الوقت أيّ تحدٍّ 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 المعلّمات أقل عناية بالتحقّق من صدق الأداة وصلاحيتها من جهة، والقدرة على الإنجاز في الوقت المطلوب من جهة أخرى. قد يعود السبب في ذلك إلى التصوّرات حول «سهولة» التعليم و «بساطته» في مرحلة الروضة، وما ينتج عنه من تجاوز لخطوات علميّة تجدر مراعاتها عند إعداد أدوات التقويم.

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

تحديد معايير التقويم:

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

١١- أحدّد معايير التقويم بناء على:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
الأهداف التعلّميّة	١١٠	٨٣,٣٪
مستوى الطفل	٨٤	٦٣,٦٪
مستوى الصفّ	٣٦	٢٧,٣٪
توجيهات الإدارة	٢٧	٢٠,٥٪
توقّعات الأهل	١	٠,٨٪
مجموع الإجابات	٢٥٨	

تظهر النتائج في الجدول رقم (١٢) ما ورد آنفًا في البنود السابقة لجهة تركيز المعلّمات على الأهداف التعلّميّة عند قيامهن بعمليّة التقويم وتحديد معاييرها بنسبة كبيرة (٨٣,٣ ٪)، مع حرصهن كما ورد سابقًا على مراعاة مستوى الطفل بنسبة (٦٣,٦٪). أمّا مستوى الصفّ (كونه مؤشّراً مهمّاً) وتوجيهات الإدارة فحظيا تباعاً على (٢٧,٣ ٪) و(٢٠,٥ ٪)، في حين أنّ توقّعات الأهل غابت كليًا عن أخذها بالاعتبار عند تحديد معايير التقويم من قبل المعلّمات، وذلك بخلاف ما هو معلوم من أنّ رضى الأهل أو «الزبون» يشغل حيّزًا كبيرًا في اعتبارات إدارات المدارس.

موضوعات التقويم:

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

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

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

(١٣) تخطيط المعلّمة لموضوعات التقويم، إذ أجمعت نسبة (٧٤,٢ ٪) من المعلّمات 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 يجر التطرّق إليها، وهي تشكّل تحديًا 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 بغالبيّتها 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): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية من العيّنة حول توقيت عمليّة التقويم

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

تتناول البنود من الرقم الثالث عشر حتى السابع عشر أنواع التقويم: التشخيصيّ والتكوينيّ والتقريريّ والاستعلامي. وقد تمّ طرح الموضوع للمعالجة على خطوتين: الأولى من خلال سؤال المعلّمة إذا ما كانت تقوم بهذا النوع من التقويم، والثانية من خلال تحديد الهدف المتوخى منه. مع الإشارة إلى أنّنا لم نستخدم المصطلحات «تشخيصيّ» «تكوينيّ» و«تقريريّ» و«استعلامي»، وإنّما اعتمدنا على التعريفات والشروحات التي تتعلّق بكل نوع، وذلك تجنّبًا لأي لبس قد يحصل في فهم المصطلح أو تفسيره.

نلاحظ في الجدول رقم (١٤) أنّ جميع المعلّمات يقمن بعمليّة التقويم بنسب متفاوتة في مختلف أوقات العام الدراسي، بدءًا من بداية العام الدراسي بنسبة (٥٤,٥ ٪)، وبداية الوحدة التعليميّة أو المحور التعليميّ بنسبة (٣٤,٨ ٪)، إلى القيام بالتقويم نهاية الأسبوع بنسبة (٨٢,٦ ٪)، وأيضًا بعد كل حصّة أو فترة تعليميّة بنسبة (٥٩,١ ٪)، وأخيرًا بعد كلّ نشاط بنسبة (٦٦,٧٪). إنّ التوقيت الأكثر استهدافًا بالتقويم هو نهاية الأسبوع الدراسي، في المقابل فإنّ التوقيت الأقل استهدافًا بالتقويم هو بداية الوحدة التعليميّة أو المحور التعليمي، وهذا يدلّ على عدم البناء على المكتسبات القبليّة.

يمكـن استنتاج وجود شبه إجماع لدى المعلّمات على التـلازم بين عمليتي التعليم والتقويم، فهمـا عمليتـان مترابطتان كما يشير عواضة (٢٠١٨). ولكن يبقـى السؤال حول كيفيّة توظيف كل نوع من أنواع التقويم بالشكل المناسب.

لدى الطلب من المعلّمات تحديد الهدف من التقويم في كل توقيت من العام الدراسي بحسب الـوارد أعلاه، تباينت النتائج وعكست ضبابيّة وخلطًا كبيرًا بين استخدامات كل من أنواع التقويم ومواقيتـه، وهـذا ما يظهـر في الجدول رقم (١٥)، ما قـد يؤشّر إلى ضعـف مصداقية نتائج هذا التقويم.

الجـدول رقـم (١٥): توزّع عـدد الإجابات والنسـب المئوية حول الهدف مـن القيام بعمليّة التقويم

		الكشف عن مدى وجود مكتسبات قبلية مفترضة لدى الأطفال	جمع المعلومات حول تقدّم الطفل والصعوبات التعلّميّة	قياس النتائج المحصّلة من قبل الطفل وإصدار الحكم عليه بحسبها	تقويم الأداة التي اعتمدتها	مجموع الإجابات
١٣- أقوم بعمليّة التقويم في بداية العام الدراسي	عدد الإجابات	٥٧	٢٦	٨	٨	٩٩
	النسبة من العينة	٪٧٩,٢	٪٣٦,١	٪١١,١	٪١١,١	
١٤- أقوم بعمليّة التقويم في بداية المحور التعليميّ (أو الوحدة التعليميّة)	عدد الإجابات	٣١	٢٤	٦	٤	٤٦
	النسبة من العينة	٪٦٧,٤	٪٥٢,٢	٪١٣,٠	٪٨,٧	
١٥- أقوم بعمليّة التقويم في نهاية الأسبوع الدراسي	عدد الإجابات	٣٠	٦٤	٥٦	٢٧	١٧٧
	النسبة من العينة	٪٢٧,٥	٪٥٨,٧	٪٥١,٤	٪٢٤,٨	
١٦- أقوم بعمليّة التقويم بعد كل حصّة أو فترة تعليميّة	عدد الإجابات	٢٠	٤٢	٣٤	١٩	١١٥
	النسبة من العينة	٪٢٥,٦	٪٥٣,٨	٪٤٣,٦	٪٢٤,٤	
١٧- أقوم بعمليّة التقويم بعد كل نشاط تعليمي	عدد الإجابات	٢٥	٣٧	٤١	٣٠	١٣٣
	النسبة من العينة	٪٢٨,٤	٪٤٢,٠	٪٤٦,٦	٪٣٤,١	

أظهـرت النتائج وجـود تطبيق غير واضح المعالـم للهدف المرجوّ من كل نوع مـن أنواع التقويم، فنسبـة (٧٩,٢ ٪) مـن المعلّمات تستخدم التقويم التشخيصيّ فـي بداية العام الدراسي للوقوف علـى المكتسبـات القبليّـة لدى الأطفال للعمـل على تكييف عمليّـة التعليم بما يناسـب حاجاتهم. وفـي السياق ذاته فـإنّ (٦٧,٤ ٪ من المعلّمات يستخدمن التقويـم التشخيصيّ في بداية الوحدة التعليميّة أو المحور التعليمي، في حين أنّ (٥٢,٢ ٪ منهن يقمن بالتقويم في هذا التوقيت لقياس مـدى تقدّم الطفل ومكتسباتـه وتشخيص المشاكل التي يواجهها، أي التقويـم التكوينيّ؛ والسؤال الذي يطرح في هذا السياق هو حول كيفية قياس تقدّم الطفل في بداية الوحدة التعليميّة أو المحور التعليميّ، أو حتّى في بداية العام الدراسي كما أشارت نسبة (٣٦,١ ٪ من المعلّمات بذلك.

أمّـا المواقيـت الثلاثة الباقية للقيـام بعمليّة التقويـم فهي تتمحور حول التقويـم التكويني. ففـي نهاية الأسبوع يكون تقويم مكتسبات الأطفال وتشخيص مستوى تقدّمهم لتوظيف نتائجه في عمليّة التخطيط لعمليّة التعليم اللاحقة. ويستهدف التقويم التكوينيّ بعد كل فترة أو حصّة تعليميّة مجموعة من الأهداف التعلّميّة، في حين أنّ التقويم التكوينيّ الذي يجري بعد كل نشاط، يستهدف هدفًا تعلّميًا محدّدًا. وأي استخدام لأي نوع آخر من أنواع التقويم فهو أداء غير مناسب. فالتقويم التكوينـيّ يوفّـر للمعلّم معلومات حول كيفية تعديـل طريقة أدائه لإفساح المجـال للمتعلّم لاختبار نجاحاته وإظهار إنجازاته (Fiori, 2012: 73).

وبالعـودة إلـى نتائج الجدول رقم (١٥) فإنّ هـدف التقويم في نهاية الأسبـوع قد توزّع بين (٢٧,٥ ٪) للتشخيصـيّ، و(٥٨,٧٪) للتكوينيّ و(٥١,٤ ٪) للتقريريّ و(٢٤,٨ ٪) للاستعلاميّ، والملاحظـة عينها بالنسبة للتقويم في نهاية الحصـة أو الفترة التعليميّة. إذ نجد (٢٥,٦ ٪) من المعلّمـات يقمن بالتقويـم التشخيصيّ في هـذا التوقيت، و(٥٣,٨ ٪) يعتمـدن التقويم التكوينيّ وهـو الأكثر مناسبة للتوقيـت المذكور، و(٤٣,٦ ٪) للتقويم التقريريّ، وأخيرًا (٢٤,٤ ٪) للتقويم الاستعلامـيّ. أمّـا بالنسبـة إلى التقويـم بعد كل نشـاط فتوزّعت النسـب أيضًا بيـن (٢٤,٨ ٪) للتشخيصـيّ و(٤٢ ٪) للتكوينيّ و(٤٦,٦ ٪) للتقريريّ، وأخيرًا (٣٤,١ ٪) للاستعلاميّ. نلاحظ إذًا عدم وضوح في وظائف كل نوع من أنواع التقويم في أذهان المعلّمات.

تقـوم معلّمات 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 معلّمات الروضة في الكيبك على التقويمين اليوميّ والأسبوعيّ.

مجالات النموّ عند جمع معطيات التقويم:

الجدول رقم (١٦): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول مجالات النموّ عند جمع معطيات التقويم

١٨- أركّز عند جمع معطيات التقويم على الجوانب الآتية:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
مهارات الطفل اللّغويّة والتواصليّة	١١٣	٨٥,٦٪
مهارات الطفل العقليّة (رياضيّة، علميّة)	١٠٥	٧٩,٥٪
نموّ الطفل الاجتماعي والانفعالي	٨٠	٦٠,٦٪
مهارات الطفل النفسحركيّة	٧٦	٥٧,٦٪
مهارات الطفل الفنّيّة	٤١	٣١,١٪
مجموع الإجابات	٤١٥	

في البند الثامن عشر كان مجالا النموّ اللغويّ بنسبة (٨٥,٦٪) يليه النموّ العقليّ بنسبة (٧٩,٥٪) هما محطّ اهتمام المعلّمات عند جمع معطيات التقويم كما يظهر في الجدول رقم (١٦)، يليهما النموّ الاجتماعيّ – الانفعاليّ والنفسحركيّ بنسب متقاربة هي تباعًا (٦٠,٦٪) و (٥٧,٦٪). في حين أنّ الجانب الفنّيّ كان الأقل استهدافًا، إذ حاز على نسبة (٣١,١٪). تتوافق هذه النتائج مع ما ورد في البند الثالث من مهارة التخطيط لجهة تركيز الممارسات الصفيّة والتقويميّة على جوانب محدّدة من النموّ دون أخرى.

إنّ أحد أهمّ الأهداف لهذه المرحلة العمرية هي بناء المهارات وتنمية الحواس، بما يشكّل الجهوزية 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 اللبنانيّة، التي تعتبر اكتساب مهارات اللغة مؤشّرًا على مستوى أدائها.

توقيت إعلان معايير التقويم:

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

١٩- أوضّح للأطفال كيفية الحكم على النتائج (المعايير/ تحقّق الأهداف التعلّميّة):	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
أثناء عمليّة التعليم – التعلّم	٧٣	٥٥,٣٪
قبل إجراء التقويم مباشرة	٥٤	٤٠,٩٪
بعد إجراء التقويم	٢٤	١٨,٢٪
في بداية العام الدراسي	١٢	٩,١٪
مجموع الإجابات	١٦٣	

يوضِّح الجدول رقم (١٧) الخاص بالبند التاسع عشر حول الوقت (المعيار الزمني) المعتمد في إعلان معايير التقويم أنّ نسبة (٥٥,٣٪) من المعلّمات يعلنّها أثناء عملية التعليم - التعلّم، تليها نسبة (٤٠,٩ ٪) لمن تعلن المعايير قبل القيام بعمليّة التقويم، ونسبة (١٨,٢ ٪) تعلن المعايير بعد إجراء عملية التقويم، ونسبة (٩,١ ٪) 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، وكيفيّة استفادة الطفل منها، أو معايير يتم إعلانها بعد إجراء عمليّة التقويم. فالمعايير هي المرجعيّة التي يتم بناءً عليها اتّخاذ القرار بشأن المستوى الذي حقّقه الطفل في مجال محدّد، من هنا تأتي أهمّيّة 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 عمليّة 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 تعلّمه، أمّا إعلانها بعد القيام بالتقويم أو في بداية العام الدراسي فلن يكون له أثر في أدائه.

تقديم التغذية الراجعة:

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

٢٠- أقدّم التغذية الراجعة (الخطيّة أو الشفهية) للطفل بعد التقويم:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
بشكل ملازم للعملية التعليمية التعلّميّة (مستمرّ)	٩٨	٧٤,٢٪
بحسب الهدف من التقويم	٢٩	٢٢,٠٪
في بعض الأحيان	٥	٣,٨٪
مجموع الإجابات	١٣٢	

يبيّن الجدول رقم (١٨) استجابات المعلّمات حول طريقة تقديم التغذية الراجعة. ونلاحظ أنّ نسبة (٧٤,٢٪) تقدّم التغذية الراجعة بشكل مستمر وملازم للعمليّة التعليميّة التعلّمية، ما يؤثّر إيجابًا في تعلّم الطفل. وتدنّت النسبة إلى (٢٢٪) تبعًا للهدف من التقويم، و(٣,٨٪) لتقديم التغذية الراجعة من وقت لآخر.

على المعلّم تقديم تغذية راجعة واضحة وذات فائدة للطفل في الوقت المناسب (Engelsen & Smith, 2014). والتغذية الراجعة التّكوينية لا تستدعي إعطاءها فقط في نهاية عمليّة التعليم والتعلّم، وإنّما أيضًا 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 المعنيّة بجمع معطيات التقويم ومعاييره:

الجدول رقم (١٩): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول الجهات المعنيّة بجمع معطيات التقويم ومعاييره

		الإدارة	الأهل	الزميلات	ملفّي الخاص	مجموع الإجابات
٢١- أجمع معطيات تقويم الطفل بالتعاون مع:	عدد الإجابات	١٠٨	٤٩	٤٥		٢٠٢
	النسبة من العينة	٨١,٨٪	٣٧,١٪	٣٤,١٪		
٢٢- أضع معايير التقويم في متناول:	عدد الإجابات	١١٧	٥٩		٦٤	٢٤٠
	النسبة من العينة	٨٨,٦٪	٤٤,٧٪		٤٨,٥٪	

إنّ جمع معطيات التقويم كما هي في الجدول رقم (١٩) تشير إلى أن الإدارة هي الجهة المعنيّة بالدرجة الأولى وبنسبة (٨١,٨٪)، في مقابل حصول الأهل على نسبة (٣٧,١٪)، والزميلات (٣٤,١٪)، وهاتان النسبتان الأخيرتان هما متدنيتان، إذ إنّ جميع أطراف العمليّة التعليميّة التعلّميّة هم شركاء فعليون، سواء في جمع معطيات التقويم أو تحليلها أو اتّخاذ القرار بشأنها، فالشراكة مع الأهل ومع الزميلات في المدرسة الواحدة هي أساسيّة، وعدم تفعيلها يؤشّر 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) (وولفولك، 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. تنسجم هذه النتيجة مع البند الحادي والعشرين فيما يتعلّق بمحورية الإدارة في جمع معطيات التقويم، فهي

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

بالنسبــة إلى مشاركة الأهل، فتتشابه نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو دقة، الحولي، صبح، الطهــراوي 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 متوسّطة.

مهارة تحليل النتائج

بعد مهارتي التخطيط لعمليّة التقويم وتنفيذها، نتوقّف عند النتائج الخاصّة بالمهارة الثالثة المتعلّقــة بمهارة تحليــل نتائج التقويم، وقد اشتملت هذه المهارة علــى 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 تباعاً.

تحليل نتائج التقويم:

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

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

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

بينهم في المرتبة الرابعة بحوالي (١٣ ٪). فمعيار تحليل نتائج التقويم هو الأهداف التعلّميّة وما تحدّده الإدارة، في ظل غياب أي دور للمركز التربوي للبحوث والإنماء كما مرّ معنا في البند الرابع. وتتأكّد مجددًا الأهمّيّة المعطاة للأهداف التعلّميّة 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 مسبقًا من قبل المدرسة، يليها الأخذ بعين الاعتبار درجة تحسّن الطفل، ومقارنة الأطفال فيما بينهم في الدرجة الثالثة. كما تتوافق جزئيًّا مع دراسة إيردول و يلديزلي (Erdol & Yildizli, 2018) التي توصّلت إلى أنّ العوامل التي تؤثّر في ممارسات التقويم لمعلّمي الصفوف الابتدائية في المدارس التركية كانت بالدرجة الأولى مراعاة خصائص التلاميذ، فالمنهج التعليمي، فالتكنولوجيا، ومميزات الموضوع أو مجال التقويم.

مجالات النموّ وتحليل النتائج:

الجدول رقم (٢١): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول مجالات النموّ وتحليل النتائج

٢٤- أركّز عند تحليل معطيات التقويم على:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
مهارات الطفل اللغويّة والتواصليّة	١١٢	٨٤,٨٪
مهارات الطفل العقليّة (رياضيّة، علميّة)	٩٤	٧١,٢٪
نموّ الطفل الاجتماعي والانفعالي	٨١	٦١,٤٪
مهارات الطفل النفسحركيّة	٨١	٦١,٤٪
مهارات الطفل الفنّيّة	٤٨	٣٦,٤٪
مجموع الإجابات	٤١٦	

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 التعلّميّة المتعلّقة بمهارات الطفل اللغويّة، فالعقليّة، فالاجتماعيّة – الانفعاليّة، وأخيرًا الفنّيّة كما هو موضّح في الجدول رقم (٢١).

الجوانب التي تلحظ في تحليل نتائج التقويم:

الجدول رقم (٢٢): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول الجوانب التي تلحظ في تحليل النتائج

٢٥- ألحظ في تحليل نتائج التقويم الجوانب الآتية:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
خصائص الأطفال ومستوياتهم	١١٠	٨٣,٣٪
مجال التقويم (المعرفة أو القدرة أو الموقف)	٥٦	٤٢,٤٪
ظروف التعلّم	٣٣	٢٥,٠٪
مدى انسجام نتائج التقويم الفعليّة مع توقّعات الأهل والإدارة	٢٨	٢١,٢٪
مجموع الإجابات	٢٢٧	

تلحظ المعلّمات عند تحليل معطيات التقويم خصائص الأطفال بالدرجة الأولى بنسبة (٨٣,٣٪) كما يظهر في الجدول رقم (٢٢)، وتدنّت النسبة إلى النصف تقريبًا لمراعاة مجال التقويم وبنسبة (٤٢,٤٪)، أمّا ظروف التعلّم وتوقّعات الأهل والإدارة فحازا على النسبتين (٢٥ و ٢١٪). تأخذ إذًا المعلّمات خصائص الأطفال بالحسبان عند تحليل معطيات التقويم، وإن كان يجب أن يترافق ذلك مع مراعاة خصوصيّة مجال التقويم: المعارف أو القدرات أو المواقف، وظروف التعلّم التي رافقت الطفل (عدم الراحة، الإحساس بالتعب،...)، لما لذلك من أثر في ثبات النتائج.

الجهات المعنيّة بتحليل نتائج التقويم:

الجدول رقم (٢٣): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية للجهات المعنيّة بتحليل النتائج

٢٦- أحلّل معطيات التقويم بالتعاون مع:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
الإدارة	١١٠	٨٣,٣٪
الأهل	٥٣	٤٠,٢٪
الزميلات	٣٨	٢٨,٨٪
الطفل	٢٨	٢١,٢٪
مجموع الإجابات	٢٢٩	

استكمالًا لخطوة الجهات المعنيّة بجمع معطيات التقويم في البند الحادي والعشرين جاء البند الخاصّ بالجهات التي تتعاون معها المعلّمة في تحليل نتائج التقويم كما تظهر في الجدول رقم

(٢٣). فقد تصدّرت الإدارة بالنسبة العليا (٣, ٨٣ ٪)، فالأهل بنسبة (٢, ٤٠ ٪)، فالزميلات بنسبة (٨, ٢٨ ٪)، وحلّ في المرتبة الأخيرة الطفل بنسبة (٢, ٢١ ٪). إنّ فتح قنوات تواصل بين كلٍّ من المعلّم والطفل والأهل والإدارة يساعد على جمع قطع «بازل» التقويم بعضها ببعضها الآخر، وتوحيد الجهود لمساعدة الأطفال على النموّ والتقدّم.

من الضروري قيام المعلّم بخلق جوّ إيجابي محفّز وتقدير أهمّيّة 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). إنّ نقاش المعلّم النتائج مع الأهل بالاستناد إلى أدلّة مستقاة من وقائع يوميّة يبيّن جوانب القوّة أو الجوانب التي ما زالت تحتاج إلى مزيد من الوقت أو الدعم لتتحقّق، والاتفاق على كيفيّة مشاركتهم في دعم نموّ أطفالهم، يسهم في جعل هذا النموّ يبلغ حدّه الأقصى.

على الرغم من أنّ الطفل هو الجهة المعنيّة الأولى في نقاش نتيجة التقويم، فإنّ الواقع يدلّ على عكس ذلك. إذ يبدو وكأنّ هذه النتيجة تخصّ الإدارة والمعلّمة والأهل حصرًا، 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 واعٍ ومقصود في تحليل نتائج التقويم فذلك يشكّل بالنسبة إليهم تغذية راجعة حول تعلّمهم، وإستراتيجية تعليم فعّالة لدعم هذا التعلّم. ولأنّ العلامات والدرجات والاختبارات تحمل معانيَ محدّدة ويتمّ اتّخاذ القرارات بناء عليها، فالطفل بحاجة إذًا 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 محدودًا (٨, ٢٨ ٪) في نقاش نتائج الأطفال للتوصّل إلى اتّخاذ القرار. فالتقويم مسار تعاوني كما أشرنا، والتواصل بين معلّمات 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 ألّال ولوبيز (Allal & Lopez, 2014) حول معلّمي الصفّ السادس في مدينة جنيف، حيث أظهرا أنّ التواصل بلغ حدّه الأقصى بين واحد أو أكثر بين الزملاء الذين يعلّمون الصفّ ذاته.

مهارة الحكم واتّخاذ القرار

اشتملت هذه المهارة على ستة بنود يندرج تحت كلّ منها عدد من الخيارات (من ٤ إلى ٦) يمكن للمعلّمات اختيار ما يتناسب منها مع واقع ممارساتهن داخل الصفّ فيما يتعلّق بمهارة الحكم واتّخاذ القرار حول نتيجة التقويم. سنقوم بعرض النتائج ومناقشتها تباعاً.

التغذية الراجعة حول التقويم والجهات المعنيّة باتخاذ القرار:

الجدول رقم (٢٤): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول التغذية الراجعة واتّخاذ القرار

		الإدارة	الأهل	الزميلات	الطفل	مجموع الإجابات
٢٧- أفسح المجال لتلقّي التغذية الراجعة حول التقويم من	عدد الإجابات	٨٠	٦٢	٢٣	٤٤	٢٠٩
	النسبة من العينة	٦٠,٦٪	٤٧,٠٪	١٧,٤٪	٣٣,٣٪	
٢٨- أتّخذ القرار حول نتيجة التقويم بالتنسيق مع	عدد الإجابات	١١٧	٣٢	٣٠	١٢	١٩١
	النسبة من العينة	٨٨,٦٪	٢٤,٢٪	٢٢,٧٪	٩,١٪	

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 المتعلّق بالتنسيق بين أقطاب العمليّة التعليميّة التعلّميّة. ففي سياق اتّخاذ القرار، تفسح المعلّمات المجال أمام تلقّي التغذية الراجعة من الإدارة بالدرجة الأولى بنسبة (٦٠,٦ ٪)، يليها تلقيها من الأهل بنسبة (٤٧٪)، ثمّ من الطفل في المرتبة الثالثة بنسبة (٣٣,٣ ٪)، وأخيرًا النسبة الدنيا للتغذية الراجعة القادمة من الزميلات (١٧,٤ ٪). وهذه النتيجة تتوافق مع ما ورد سابقًا لجهة تقليص دور الطفل والتنسيق بين الزميلات في تحليل معطيات التقويم واتّخاذ القرار.

في البند الثامن والعشرين في الجدول ذاته أعلاه، يُتّخذ القرار بالتنسيق مع الإدارة أوّلًا، فالأهل، فالزميلات، ويأتي الطفل في نهاية المطاف. إنّ جمع معطيات التقويم وتحليلها واتّخاذ القرار بشأنها لا يمكن أن يكون إلّا من خلال تعاون الزميلات، لتعدّد المواقف والأنشطة الصفيّة.

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

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

التعليميّــة التعلّميّــة من معلمين وإدارة وأهــل ومتعلّمين (عواضة، ٢٠١٨). وضــرورة إعلام الأهل بنتيجــة التقويم، تعود إلى كونهم المعلّم الأوّل والأهــم لولدهم، ولأنّ الهدف هو دعم تعلّم الطفل، فعلــى المعلّمة تقديم وصف واضح ومعلومات مفيدة للأهل حول تعلّم طفلهم، وبطريقة تساعدهم على فهم موقعه الحالي (Gareis & Grant, 2015).

اتّخاذ القرار حول نتيجة التقويم:

الجــدول رقــم (٢٥): توزّع عــدد الإجابات والنســب المئوية حول اتّخاذ القــرار حول نتيجة التقويم

٢٩- أتّخذ القرار حول نتيجة التقويم بناء على:	عدد الإجابات	النسبة من العيّنة
مستوى التقدّم الذي حقّقه الطفل	٩٧	٧٣,٥٪
مستوى الجهد الذي بذله الطفل	٦٤	٤٨,٥٪
إستراتيجيّات التفكير التي استخدمها الطفل	٥٠	٣٧,٩٪
العتبة (المستوى) الدنيا لتحقّق الأهداف التعلّميّة	٢٤	١٨,٢٪
العتبة (المستوى) القصوى لتحقّق الأهداف التعلّميّة	٢١	١٥,٩٪
مجموع الإجابات	٢٥٦	

تشيــر استجابات المعلّمات حول أسس اتّخاذ قرار حول نتيجــة التقويم كما هي مبيّنة في الجدول رقــم (٢٥) إلــى إنّ (٧٣,٥٪) مــن المعلّمــات يعتمدن على مستــوى التقدّم الــذي حقّقه الطفل، و(٤٨,٥٪) علــى مستــوى الجهد الذي بذله الطفل، و(٣٧,٩٪) علــى إستراتيجيات التفكير التي استخدمها الطفل، دون اهتمام بالمستوى الأدنى أو الأقصى لتحقّق الأهداف التعلّميّة.

إنّ المستــوى الأدنى هو الشرط الأساسي للحكم على كفاءة المتعلّم وعلى تمكّنه من قدرة أو مهــارة مــا، أمّا الحدّ الأقصى أو التميّز فيسهم في تحديد التمكّــن الأقصى لكل متعلّم، كما يمكن الاستناد إليه في تصنيف المتعلّمين فيما بينهم (عواضة، ٢٠١٨: ١٣٠). وبالعودة إلى البند الأوّل، نلاحظ أنّ الهدف من القيام بعمليّة التقويم هو قياس مستوى تحقّق الأهداف التعلّميّة أوّلًا، وقياس مــدى تقدّم الطفــل ثانيًا. في المقابــل نلاحظ هنا أنّ العكــس هو الصحيح، فالقــرار حول نتيجة التقويم يُتّخذ بعيدًا عن الأهداف التعلّميّة بمستوييها الأدنى أو الأقصى.

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

الاستفادة من نتائج التقويم:

الجدول رقم (٢٦): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول كيفيّة الاستفادة من النتائج

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

بالنسبة لكيفيّة الاستفادة من نتائج التقويم، تشير النتائج في الجدول رقم (٢٦) إلى أنّ المعلّمات يستثمرن النتائج في تشخيص نقاط قوّة الطفل وضعفه بنسبة (٧٧,٣ ٪)، ثم لقياس درجة تحقّق الأهداف التعلّميّة، ثمّ لتصويب العمليّة التعليميّة التعلّميّة بنسبة (٥٢,٣ ٪)، ووضع أنشطة تصحيحيّة بنسبة (٤٨,٥ ٪)، أمّا الأنشطة الإثرائيّة فهي شبه غائبة عن استثمار نتائج التقويم. مع الإشارة إلى أنّ تحديد مشكلات الطفل بوصفه أحد أهداف عمليّة التقويم كما وردت في البند الأوّل من مهارة التخطيط، حاز على الدرجة الأخيرة في مقابل اهتمام المعلّمات بالأهداف التعلّميّة 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 التعلّميّة يجعل التقويم يستند إلى تقدير المعلّمة، فالطفل إمّا أن يكون قد حقّق المطلوب أو لم يحقّقه. وفي الحالة الأولى لا إجراءات إثرائيّة، وغنيّ عن البيان النتائج السلبيّة لعدم تقديم برامج خاصّة بهذه الشريحة من الأطفال ما يؤدّي إلى انسحابهم تدريجيًا من التعلّم. أمّا في الحالة الثانية فالإجراءات التدخّليّة من أجل الدعم هي السائدة. إنّ تدنّي اهتمام المعلّمات بالأنشطة الإثرائيّة قد يعود مردّه إلى نقص في معارفهن ومهاراتهن حول كيفيّة تفريد العمليّة التعليميّة التعلّميّة وسبل تحفيز نموّ الطفل.

تتعارض هذه النتائج مع دراسة إيردول ويلديزلي (Erdol & Yildizli, 2018)، إذ يقوم

المعلّمـون في الصفوف الابتدائية فـي المدارس التركية بالاستفادة مـن نتائج التقويم للتخطيط للعمليّة التعليميّة التعلّميّة، ولتشخيص نقاط ضعفهم وقوّتهم في عمليّة التعليم.

مـن وظائـف التقويم تقديم معلومـات حول العمليّـة التعليميّة التعلّميّـة، فالمعلّمات أظهرن بنسبة (٥٢,٣ ٪) استفادتهن من نتائج التقويم في تصويب العمليّة التعليميّة التعلّميّة، ما يتطابق مـع دراسـة هانـس (Hanes, 2009) لجهة استفادة معلّمـات مرحلة الطفولـة المبكرة من نتائج التقويـم فـي اتّخاذ قـرارات بشأن المنهـج التعليمي، وطرائق التعليـم وفاعليّـة أداء المعلّمة، مع الحرص علـى تلبية اهتمامات الأطفـال وحاجاتهم. ودراسـة روا (Roy, 2013) لناحية استفادة المعلّمـة في «الكيبك» مـن نتائج التقويم في تقديـم المساعدة لأطفال الروضـة في حال الحاجة وتهنئة الذين نجحوا منهم، والاستفادة من النتائج في تغيير المعلّمة لمقاربتها التربوية.

التركيـز فـي الدراسة الحاليـة هو على تشخيص نقـاط قوّة الطفل وضعفـه، ولا سيّما جهة إتقانـه للأهـداف التعلّميّة دون غيرها من الوظائف. وفي هذا الصدد يشير عواضة إلى أنّ وظيفة التقويـم في بداية التعلّم هي توجيه المتعلّم والكشف عن نقاط قوّته وضعفه لمعالجتها أو لتوجيهه نحـو نمط تعلّم أكثر تكيّفًا 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. فـي حيـن أنّ وظيفة التقويم في بداية التعلّم على مستوى الصفّ هـي تشخيصيّة لتوجيه التعلّمات فـي الوجهـة المناسبة، وخلال التعلّم عبر إجـراء التعديلات المناسبة علـى التعلّمات، وفي نهاية التعلّـم تحديـد فعالية التعلّمات على مستـوى الصفّ والمدرسة؛ أي التقويـم المؤسّسي (عواضة، ٢٠١٨: ١٢٤).

النتائج في بطاقة التقويم:

الجدول رقم (٢٧): توزّع عدد الإجابات والنسب المئوية حول كيفيّة التعبير في بطاقة التقويم

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

يظهر في الجدول رقم (٢٧) أنّ التركيز في كتابة نتائج التقويم هو على تبيان التقدّم الذي حقّقه الطفل، وذلك باستخدام عبارات إيجابيّة تصف تقدّمه، وتبيّن القدرات أو المهارات التي يحتاج إلى التدرّب عليها بنسبة (٧٠٪) تقريبًا. فبطاقة التقويم هي وثيقة رسميّة 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 التوصّل إلى الحكم بشأن النتيجة

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

بالنسبة للإجراء المعتمد بشأن نتيجة التقويم كما تظهر في الجدول رقم (٢٨)، أوضحت المعلّمات بحوالي الـ (٨٠٪) أنّهن بعد إصدار النتائج يقمن بوضع لائحة بأسماء الأطفال الذين يحتاجون إلى المساعدة لمتابعة تقدّمهم، ثمّ إعلام الإدارة أوّلًا والأهل ثانيًا، ويغيب الطفل بشكل كامل عن هذه الخطوة. والنسبة العليا هي للإجراءات التدخّلية (التصحيحيّة) أو الأنشطة الداعمة وليس الإثرائيّة، وهنا تتأكّد 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 توصّلت 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 واتّخاذ 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 الشّفهي والكتابي؛ لكونهما مؤشّرات ملموسة، في حين أنّ المجال العاطفي والاجتماعي أقلّ حضورًا على مستوى التقويم لكون عمليّة قياس مدى تحقّقه هي على قدر من الصعوبة، ما قد يعني أيضًا أن يكون هذا المجال أقلّ حضورًا على مستوى العمليّة التعليميّة التعلّميّة. ويغفل عن ذهن المعلّمات الترابط الوثيق بين مختلف جوانب النموّ، وما يجري من فصل بينها هو لتسهيل دراستها فقط، فجوانب النموّ تؤثّر ويتأثّر بعضها ببعض (Slavin, 2014؛ وولفولك, 2015)، كما يغفل عنهن ضرورة مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الأطفال وذكاءاتهم المتعدّدة وتأمين البيئة التعليميّة والتقويمية المناسبة. في السياق ذاته، تستعين المعلّمات بشكل أساسيّ بالأسئلة الشفهيّة والبطاقات الخطيّة 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 عمليّة التقويم هي ملازمة للعمليّة التعليميّة التعلّميّة، ولكن مع خلط واضح بين أنواعه نتيجة عدم وضوح الهدف من كل منها في ذهن المعلّمات. أمّا موضوعات التقويم فهي مشابهة لما تمّ التدرّب عليه في الصف، كما تسعى المعلّمات لاعتماد تعليمات وأسئلة تحفّز تفكير الطفل. وبالنسبة إلى معايير التقويم، فيتم إعلانها للأطفال قبل العمليّة التعليميّة التعلّميّة وأثناءها، كما تقدّم التغذية الراجعة للطفل أيضًا أثناء العمليّة التعليميّة التعلّميّة. والإدارة هي الجهة الأولى التي تستعين بها المعلّمات لجمع معطيات التقويم وتحليلها واتّخاذ القرار بشأنها، ويكون التركيز على تبيان التقدّم الذي أحرزه الطفل باستخدام عبارات إيجابيّة. وتحضر الإجراءات التصحيحيّة بشكل قويّ، في حين أنّ الأنشطة الإثرائية هي أقلّ حضورًا في الممارسات.

إنّ التوجّه الذي يسود في ممارسات المعلّمات لكفاية التقويم هو لتقويم التعلّم (Assessment of Learning)، أي لتحديد مستوى اكتساب الأهداف التعلّميّة، في حين أنّ «التقويم للتعلّم» (Assessment for Learning) يشير إلى التقويم لجمع معلومات حول عمليّة 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 وكيفيّة تحفيز هذا النموّ والتعلّم، نحن نتكلّم إذًا عن مسار (Process)، ولكن ما يحصل فعلًا هو وضع معايير مسبقة وأهداف محدّدة، والعمل على تحديد المسافة التي تفصل الطفل عن حدود التمكّن من هذه المعايير أو الأهداف. بينما المطلوب هو خلق بيئة تعلّميّة وتقويمية تطرح التحدّيات أمام الطفل،

وتـزوّده بالتغذيـة الراجعة المناسبة التـي تعمل موجّهاً لسلوكه من جديد، مـع مراعاة خصائصه النمائيّة.

يمكـن القـول: إنّ الإشكاليـة الحالية فـي التقويم تعـود جذورها إلـى أصل كلمـة التقويم، فالممارسات ما زالـت بمعظمها مرتبطة بالاشتقاق اللغوي للكلمة من اللاتينية "assidere" التي تتألّـف من مقطعين همـا: «sedere» أي «اجلس» أو «sit» بالإنكليزيـة، و «ad» أي «إلى جانب» أو «beside» بالإنكليزيـة (Fiori, 2012: 62). إنّ هذا المعنى ينعكس عمليًا: ففي الواقع يقضي الأطفـال جزءًا كبيـرًا من وقتهم فـي التعلّم الصفيّ وهـم جالسون للتقويم، الذي يتـمّ بعيدًا عن الوجـود الحقيقـي والفعّال للمعلّم كداعم ومحفّز وكسقّالة لعملهـم (scaffold their work) كما يدعو فيغوتسكي في نظريته حول التعلّم الاجتماعي (Slavin, 2014؛ وولفولك, 2015)، أيّ بعيدًا عـن تخصيص أوقات من التنسيق بين الطفل والمعلّـم للتقويم، يقوم خلالها الأخير بتوسيع آفاق الطفل وفرص تعلّمه.

بنـاء عليه، نقول بضرورة إعداد معلّمة الطفولة المبكرة في مجال التقويم لما لذلك من أثر فـي معتقداتهـا (Buldu & Erden, 2017)، وتنمية كفاءتها في التقويـم، وتصوّراتها التي تؤثّر بدورها في أداء الأطفال (Schappe, 2005)، وفي تعزيز مهاراتهم اللغوية والرياضيّة والعاطفيّة الاجتماعيّـة (Höltge & al., 2019)، ولقدرتهـا على التأثير في الممارسات المهنيّة للزملاء في المدرسة من خلال تمكّنها شخصيًا من كفاية التقويم، بحيث تكون نموذجًا في ممارساتها لعمليّة التقويـم. كما يجب أن يشمل هذا الإعداد جميـع المعنيين بالشأن التربوي والتعليمي في المدرسة وليس فقط المعلّمات، بما فيهم المتعلّمين، كي يكونوا قادرين على الاستفادة من التغذية الراجعة المقدّمة وتوظيفها في نشاطات تقويمية مختلفة. نحن ندعو إذًا إلى نشر «ثقافة التقويم في خدمة التعلّـم» فـي مقابل «ثقافـة الاختبار» بحسب تعبير عواضـة، بحيث يحمـل كل المعنيين في الشأن التربـوي من معلّمين وإدارة وأهل ومتعلّميـن فهمًا مشتركًا لممارسات التقويم. وتوجّه الجهود نحو التمكّن مـن التعلّم والتفكير والتعاون والثقة والاحترام المتبادل، وتتغيّر النظرة إلى الأخطاء ويتمّ الاعتراف بقيمتها في تقدّم التعلّم (عواضة، ٢٠١٨: ١٧٩).

ويبقـى التسـاؤل حول «ما هو أبعد من الاختبارات أو الدرجـات» أو من طرق التقويم وأدواته المستخدمـة، فالأهم هو الوصول بالتقويم ليكون وسيطًا تواصليًا فعالًا بين كل الأطراف المعنيين بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة من أجل تحسين شروط النموّ وتعميق التعلّم وتحفيزه ليسهم في الابتكار مدى الحياة.

- المراجع العربية والأجنبية:

أحمد، عطاالله. (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 مادّة الرياضيات في التحصيل والاستبقاء لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة الأستاذ، ٧١، ٣٩٥- ٤٧٠.

الجريدة الرسمية (٢٠١٢/٠٩/٢٧). 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 أسلوبين 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 المعلّمين أنفسهم. دراسات: العلوم التربوية، ٣٨، ملحق ٣، ٩٨٤- ١٠٠٢.

أبو دقة، سناء إبراهيم، الحولي، عليان عبدالله، 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- ١١٣.

أبو علام، رجاء. (٢٠١٣). مناهج البحث الكمّي والنوعي والمختلط. عمان: دار المسيرة.

علام، صلاح الدين. (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. ط٣، عمان: دار المسيرة.

عواضة، هاشم. (٢٠١٨). الجديد في تقويم التعلّم. لبنان: مركز التأليف والنشر.

العـواودة، إسماعيل عبد حمدان، والمقابلـة، محمد قاسم محمد. (٢٠١٦). درجة ممارسة إسترتيجيات التقويم الواقعي لدى معلّمي ومعلّمات المرحلة المتوسطة في محافظة الدمام. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١ (١)، ٤٣ – ٥٩.

الكسـاب، علي عبـد الكريم محمد، والشقيفـي، موسى بن أحمـد. (٢٠١٦). مدى ممارسة معلمـي الدراسات الاجتماعية لكفاية التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة. دراسات، العلوم التربوية، ٤٣، الملحق ١، ٤٤٧ — ٤٦٥.

محمـد، أيمن عبد الله، الأمين، عيسى بابكر، إدريس، خالد علي. (٢٠١٧). أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي. العين: دار الكتاب الجامعي.

المركز التربوي للبحوث والإنماء: إحصائيّات العام ٢٠١٧ — ٢٠١٨.

المسعـودي، أحمـد سليم، والجاسر، هنـد عبـد الله. (٢٠١٨). كفايات القياس والتقويم لـدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية فـي ضوء بعض المتغيّرات. المجلة الدولية للدراسـات التربويـة والنفسيـة، ٤ (٢)، ١٩٦– ٢٢٥. 2520 ISSN-e-4149, 2520 ISSN-p-4130

المطـوع، نايف بن عبـد العزيـز. (٢٠١٧). معوقات تطبيـق التقويم المستمـر على طلاب الصفـوف الدنيا من المرحلة الابتدائيّـة بمدارس محافظة القويعية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلّمين. دراسات، العلوم التربوية، ٤٤، الملحق ٥، ٣٣١– ٣٤٠.

مقابلـة، نصر خليفـة، والزيوت، محمـد. (٢٠١٥). فاعلية نمطي التغذيـة الراجعة: إعادة الصياغـة ومـا وراء اللغة في تحسين أداء طلاب الصف الثامن الأساسي في قواعد اللغة العربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١١ (١)، ٨٣– ٩٩.

ملحـم، سامـي. (٢٠١٧). القياس والتقويـم فـي التربية وعلـم 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 المتخصّصة، مجلد ٦ (١)، ج. ٢، ١٨٨– ٢٠٣.

وولفولك، أنيتا. (٢٠١٥). علم النفس التربوي. صلاح الدين علام (ترجمة)، ط ٢، المملكة الأردنية الهاشمية: دار الفكر.

وورثمـان، سيـو. (٢٠٠٦). التقويـم فـي مرحلـة الطفولـة المبكـرة. حمزة محمـد 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. Fleer, 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

المركـز التربوي للبحوث والإنمـاء http://www.crdp.org.lb زيارة الموقع في ٢٥ نيسان ٢٠١٩.