



USAID | JORDAN
FROM THE AMERICAN PEOPLE

البيانات التعليمية ||

أداء الطلاب في القراءة والحساب، والممارسات التربوية، والإدارة المدرسية
في الأردن



المساعدة التقنية والإدارية للبيانات التعليمية ||، أمر تنفيذ المهمة رقم 16

رقم العقد: إي.د - 278 - ب.ب - 00019

أب 2012

تم إنتاج هذه النشرة ليتم مراجعتها من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وقد قام معهد تراينجل العالمي بإعداد هذه النشرة

أداء الطلاب في القراءة والحساب، والممارسات التربوية، والإدارة المدرسية في الأردن

البيانات التعليمية ||
أمر تنفيذ المهام رقم. 16
آب 2012

تم إعداد هذه النشرة من قبل:
الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/الأردن
سوسن أباري، ممثل مسؤول التعاقد

بواسطة:
أرناؤوط برومباتشر، بينلوبي كولينز، أميلي كوتشيكوفا، إيمي ميلكاي - دن
معهد تراينجل للأبحاث العالمية
3040 شارع كورن واليس
الرمز البريدي 12194
ريسيرش تراينجل بارك، ن.ت 2194-27709

أر.تي.آي إنترناشونال RTI International هو الاسم التجاري لمعهد تراينجل للأبحاث

إن آراء المؤلف التي تم التعبير عنها في هذا النشرة لا تعكس بالضرورة آراء الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية أو حكومة
الولايات المتحدة الأمريكية

الصفحة	القسم
V.....	قائمة الأشكال
vii.....	قائمة الجداول
viii.....	الاختصارات
ix.....	شكر وتقدير
1.....	الملخص التنفيذي
11.....	1. الخلفية التربوية
11.....	1.1 محتوى السياق الأردني
12.....	1.2 المحتوى التربوي
13.....	2. منهجية التقييم
13.....	2.1 أسئلة البحث وتصميم التقييم
14.....	2.2 نظرة عامة حول تقييم مشروع مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)
14.....	2.2.1 لماذا اختبار القراءة في الصفوف الأولى؟
15.....	2.2.2 ما الذي يقيسه مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)
16.....	2.2.3 تنظيم محتوى مشروع التقييم النهائي لمهارات القراءة في الصفوف الأولى (إيجرا) في الأردن
17.....	2.3 نظرة عامة على مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)
17.....	2.3.1 ما الذي يقيسه مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)؟
18.....	2.3.2 الهدف من مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)
18.....	2.3.3 ما الذي يقيسه مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)
19.....	2.3.4 أداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما) في الأردن
21.....	2.4 نظرة عامة حول صورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)
23.....	2.5 عملية تطوير الأدوات في الأردن: تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)، وصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)
24.....	2.6 العينة
24.....	2.6.1 مجتمع الدراسة والعينة
26.....	2.6.2 معالجة البيانات
27.....	2.7 محددات الدراسة
27.....	3. نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)
27.....	3.1 ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)
28.....	3.1.1 نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)
43.....	3.1.2 نتائج تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)
56.....	3.1.3 كيف يمكن الربط بين تحصيل الطلبة في القراءة وتحصيلهم في الحساب؟

57	4. نتائج تقييم "صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)."
57	4.1 الخصائص الأساسية للمدارس.....
57	4.1.1 البنية التحتية للمدارس.....
59	4.1.2 المعلمون ومدراء المدارس.....
60	4.1.3 الالتحاق بالمدارس, وسعة الصف, ومكوناته.....
60	4.1.4 خصائص الطلبة.....
67	4.1.5 دعم المجتمع ومساهمة أولياء الأمور (أولياء الأمور ورابطة أولياء الأمور والمعلمين (ر.أ.م.))......
68	4.1.6 توافر المواد التربوية واستخدامها.....
68	4.1.7 مواد القراءة المتاحة في المدرسة.....
70	4.2 السياق التدريسي.....
70	4.2.1 استخدام المواد القرائية في الغرف الصفية ⁴³
70	4.2.2 محتوى الحصة.....
73	4.2.3 أداء/ إجراءات المعلمين خلال الحصص الصفية.....
75	4.2.4 أداء الطلبة.....
77	4.2.5 تفاعل المعلمين والطلبة.....
82	4.2.6 منهجيات تقييم الطلبة.....
85	4.3 الوقت المخصص لتأدية المهام التعليمية.....
85	4.3.1 طول العام الدراسي.....
86	4.3.2 الوقت المخصص للتدريس خلال الحصص التي تم رصدها.....
87	4.3.3 تغيب الطلبة والمعلمين والتأخير في الحضور إلى المدرسة.....
89	4.4 الملخص: خصائص الصفوف ذات الأداء المحكم والتميز.....
90	5. الاستنتاجات.....
95	6. المخرجات والقرارات الأساسية المنبثقة عن ورشة عمل سياسة الحوار.....
95	6.1 نشر النتائج.....
95	6.2 مراجعة مناهج الصفوف الأولى.....
96	6.3 تدريب المعلمين (بما فيهم مدراء المدارس).....
96	6.1.1 تقديم النصح والدعم.....
97	المرفق أ: تقييم أداة مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وأداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجما).....
117	أدوات تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.).....
180	المرفق ج: منهجية تصميم العينة والترجيح.....
182	حيث $J = 1$ إلى 306 شعبة تم اختيارها من الصفين الثاني والثالث.....

قائمة الأشكال

- الشكل 1. نسبة الدرجات الصفرية في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، في الصفين الثاني والثالث 31
- الشكل 2. نسبة الطلبة الذين تعرفوا على 0، 1-10، 11-20، 21-30، و <30 حرف صحيح في الدقيقة (أ.ح.ص.د) في الصفين الثاني والثالث..... 35
- الشكل 3. نسبة قراءة الطلبة 0، 1-10، 11-20، و <20 كلمة مختصرة في الدقيقة في الصفين الثاني والثالث: 36
- الشكل 4. نسبة قراءة الطلبة 0، 1-10، 11-20، 21-30، و <30 كلمة صحيحة في الدقيقة (الطلاقة في القراءة الشفوية) في الصفين الثاني والثالث 37
- الشكل 5. نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات 0، 1، 2، 3، و 4+ في الفهم القرائي في الصفين الثاني والثالث 38
- الشكل 6. معدل عدد أسئلة الفهم القرائي التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح كمؤشر على درجات الطلاقة في القراءة الشفوية 39
- الشكل 7. نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات 0، 1، 2، 3، 4، و 5+ في الفهم الاستماعي في الصفين الثاني والثالث: 40
- الشكل 8. معدل درجات الطلبة في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجرا): عدد الإجابات الصحيحة من عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها، حسب المهمة والصف 44
- الشكل 9. معدل درجات الطلبة في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما): عدد الإجابات الصحيحة من عدد المحاولات التي تمت الإجابة عنها. حسب المهمة والجنس 46
- الشكل 10. النسبة المئوية للطلبة الذين حصلوا على درجات صفرية في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، حسب المهمة الفرعية والصف 49
- الشكل 11. المهام الفرعية المتعلقة بالجمع والطرح من المستوى 2: النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا بشكل صحيح على كل بند، حسب الصف 54
- الشكل 12. مهمة المسائل اللفظية: النسبة المئوية للطلبة الذين قدموا إجابة صحيحة عن كل بند، حسب الصف 56
- الشكل 13. النسبة المئوية للمدارس التي تمتلك أشكال متعددة من البنى التحتية المتاحة 59
- الشكل 14. النسبة المئوية للمعلمين الذين أفادوا أنهم تلقوا تدريباً حول كيفية تدريس القراءة والحساب 60
- الشكل 15. التحصيل القرائي للطلبة الذين سبق وأن التحقوا بالمدارس التمهيديّة/مدارس رياض الأطفال ووالطلبة الذين لم يفعلوا ذلك 61
- الشكل 16. الطلاقة في القراءة الشفوية، حسب الثروة 63
- الشكل 17. الدرجات حسب عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة لمسائل الجمع من المستوى الأول، حسب الثروة 63
- الشكل 18. التحصيل القرائي للطلبة وفقاً لامكانية الحصول على الكتب في البيت 64
- الشكل 19. تكرار القراءة في المنزل 65
- الشكل 20. أداء الطلبة تبعاً للقراءة في المنزل 66
- الشكل 21. الفهم الاستماعي وفقاً لعدد المرات التي يقوم بها أحد ما بالقراءة لهم في المنزل 66
- الشكل 22. النسبة المئوية للصفوف تبعاً لمدى توفر كتب القراءة 69
- الشكل 23. أداء/ إجراءات المعلمين خلال حصة القراءة 74
- الشكل 24. أداء/ إجراءات المعلمين خلال حصة الحساب 75
- الشكل 25. أداء الطلبة خلال درس القراءة 76
- الشكل 26. أداء الطلبة خلال حصة الحساب 77
- الشكل 27. التحصيل القرائي للطلبة تبعاً لردود أفعال المعلمين على الأخطاء التي يرتكبها الطلبة 78
- الشكل 28. عدد مرات زيارات مدير المدرسة للصف، كما أفاد المعلمون 81
- الشكل 29. ممن يطلب المعلمون المساعدة عندما يحتاجون إليها؟ 82

- الشكل 30. منهجيات التقييم حسبما أفاد مدراء المدارس 83
- الشكل 31. منهجيات التقييم حسبما أفاد المعلمون..... 84
- الشكل 32. نتائج تفحص كتب التمارين الخاصة بالطلبة 86
- الشكل 33. الطلاقة في القراءة الشفوية تبعاً لكمية المادة التي تم تغطيتها من كتاب التمارين للغة العربية..... 87
- الشكل 34. التحصيل القرائي للطلبة الذين أفادوا بأنهم تغيبوا أو لم يتغيبوا خلال الأسبوع السابق..... 88

قائمة الجداول

الجدول 1. المدرسة: تعداد السكان والعينة في المدارس الابتدائية في الأردن وأعداد المسجلين في الصف الثاني والثالث في المدارس	25
الجدول 2. التعداد النهائي للمسائل التي تم تقييمها	26
الجدول 3. التعداد النهائي لتقييمات التي تم إنجازها في كل من أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) - وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) - وصورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.ا):	26
الجدول 4. ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى، حسب الصف:	29
الجدول 5. ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب جنس الطلبة والصف:	29
الجدول 6: ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب جنس طلبة المدرسة	30
الجدول 7. ملخص معدل نتائج مهارات تقييم القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب المنطقة:	30
الجدول 8. ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب حضري/ريف:	31
الجدول 9. ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، دون احتساب الدرجات الصفرية:	32
الجدول 10. ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بالمقارنة مع عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها، مع احتساب الدرجات الصفرية	33
الجدول 11. ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بالمقارنة مع عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها، مع استثناء الدرجات الصفرية:	33
الجدول 12. عدد المشاهدات في العينة، وحجم مجتمع الدراسة (ن)، والمتوسط، والخطأ المعياري لكل درجة من المهمات الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وحسب القارئين الجيدين والقارئين الضعفاء	41
الجدول 13. متوسط درجات التلقائية (الطلاقة) ونسبتها من عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها في كل مهمة من مهمات تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب الصف:	45
الجدول 14. معدل درجات تقييم الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، حسب جنس المدرسة:	46
الجدول 15. معدل درجات تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، حسب المنطقة:	47
الجدول 16. معدل درجات تقييم الحساب للصفوف الأولى، حسب حضر/ريف:	48
جدول 17. عدد المرات التي يحصل فيها الطلبة على كتب من مكتبة المدرسة، كما أفاد مدراء المدارس	69
جدول 18. النسبة المئوية من وقت حصة القراءة الذي يتم تخصيصه تبعاً لمواد القراءة التدريسية المستخدمة	70
جدول 19. النسبة المئوية من وقت حصة القراءة تبعاً لنوع النشاط	71
جدول 20. النسبة المئوية التي تم تخصيصها من وقت حصة الحساب، تبعاً لمحتوى الحصة	73
جدول 21. كيفية تعامل المعلمين مع الطلبة ذوي المستوى الضعيف	79
جدول 22. كيفية تعامل المعلمين مع الطلبة المتميزين	80
الجدول ج1. المتوسط الحسابي لمهارات القراءة في الصفوف الأولى (إيجرا) في 95% من فترات الثقة	181
الجدول ج2: المجموع الكلي للمدارس في مجتمع الدراسة* والمدارس التي تم اختيارها تبعاً للمنطقة والجنس	182
الجدول ج3. المجموع الكلي لطلبة الصف الثاني في مجتمع الدراسة * وعدد طلبة الصف الثاني الذين تم اختيارهم تبعاً للمنطقة والجنس	183
الجدول ج4. المجموع الكلي لطلبة الصف الثالث في مجتمع الدراسة * وعدد طلبة الصف الثالث الذين تم اختيارهم تبعاً للمنطقة والجنس	184

الاختصارات

أصوات الحروف الصحيحة في الدقيقة	أ.ح.ص.د
الكلمات غير المألوفة (المختزعة) الصحيحة في الدقيقة	ك.م.ص.د
ممثل مسؤول التعاقد	م.م.ت
الكلمات الصحيحة في الدقيقة	ك.ص.د
تقييم مهارات الحساب في الصفوف الأولى	إيجما
تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى	إيجرا
نظام إدارة المعلومات التربوية	ن.إ.م.ت
مشروع التقييم التربوي نحو الاقتصاد المعرفي	م.ت.ب.ق.م
النتائج المحلي الإجمالي	ن.م.ج
الحكومة الأردنية	ح.أ
مدير/ مديرة المدرسة	م.م
الأهداف التنموية للألفية	ه.ت.أ
وزارة التربية والتعليم	و.ت
التقييم الوطني نحو الاقتصاد المعرفي	ت.و.ق.م
منظمة غير حكومية	م.ع.ح
الطلاقة في القراءة الشفوية	ط.ق.ش
معهد ترينجل للأبحاث (أر.تي.أي أنترناشونال) (RTI International)	أر.تي.أي
صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية	ص.ف.إ.م
التوجهات العالمية في دراسة الحساب والعلوم	ت.ع.د.ح.ع
أمر تنفيذ المهام	ت.م
منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة	اليونسكو
وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين	الأنوروا
الولايات المتحدة	و.م

شكر وتقدير

يتقدم المؤلفون بخالص الشكر والتقدير للاسهامات الهامة للعديد من أفراد الطاقم التعليمي من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/الأردن USAID/Jordan ومن وزارة التربية والتعليم الأردنية لمشاركتهم في مواءمة وتصميم أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، وأداة وصف صورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م). إذ لم يكن من الممكن مواءمة هذه الأدوات بما يتناسب مع محتوى السياق الأردني دون هذه المساهمة. ونوجه الشكر بشكل خاص للمهندسة فريال عقل، مديرة وحدة تنسيق المتبرعين، التي فتحت كل الأبواب اللازمة من أجل تنفيذ هذا المسح. كما ونشكر فريق عمل وزارة التربية والتعليم الذين كانوا جزءاً من طواقم العمل الميدانية الذين قاموا بجمع بيانات هذا المسح. والشكر موصول أيضاً للسادة خالد الدجاني وسامر غنام وفريق عمل شركة الدجاني للاستشارات، وذلك لتوجيههم لجهود جمع البيانات ولتنظيمهم لكافة الأمور اللوجستية وكل ما يتعلق بهذه الدراسة. ونوجه بالشكر أيضاً لكلا من الدكتور جهاد عناتي، ودمنى عمرو، و د.أسامة جرادات، والسيد خالد عربيات على مساهماتهم في تطوير أدوات الدراسة في ورشتي عمل المواءمة والتدريب. علاوة على ذلك، نتوجه بالشكر والإمتنان إلى لسيد عدنان الحرازي من شركة أنظمة برودوجي، وفريق عمله الرائع الذين جعلوا من جمع البيانات الإلكترونية في الميدان أمراً ممكناً. فضلاً عن ذلك، نتوجه بالشكر والعرفان لمدققة هذا التقرير إيلين لور هينكل، لمساعدتها الدقيقة والهامة في إتمام هذا التقرير. عموماً، إن هذا العمل لم يكن ليتسنى له النجاح دون تعاون ومساهمات مديري المدارس والمعلمين الذين انخرطوا في تلك الدراسة، والذين لأسباب جليلة يجب ألا يكشف اللثام عن هويتهم.

الملخص التنفيذي



الخلفية التربوية

لقد أثبتت الإصلاحات والاستثمارات العديدة التي قام بها الأردن مؤخراً التزامه بتقديم تعليم ذي جودة عالية للطلبة، وقد مكن هذا الالتزام الأردن من اتخاذ خطوات كبيرة وعظيمة في هذا الاتجاه؛ حيث عملت الدولة الأردنية على مواكبة الأهداف التنموية للألفية؛ فقد كان معدل الالتحاق الإجمالي بالمدارس 91% في 2010 وفقاً لمعهد الإحصائيات التابع لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO)، وكذلك فإن معدلات إتمام التعليم الأساسي في زيادة مستمرة. كما ويحتل الأردن المرتبة رقم 18 من بين 94 دولة فيما يتعلق بالمساواة في التعليم بين الجنسين "التعليم للجميع" حسب تصنيف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO). ونظراً لازدياد عدد الدول التي تحقق أهدافها فيما يتعلق بالالتحاق بالمدرسة، فقد أصبح سبب زيادة الاهتمام بنوعية التعليم المقدم في المدارس مفهوماً ومبرراً.

وعلى الرغم من أن الاختبارات المعيارية (الموحدة) في الأردن تزود صنّاع السياسة بنظرة ثاقبة حول أداء الطلبة عبر الصفوف، وعلى نحو مماثل، أن التوجهات العالمية في دراسة الحساب والعلوم تعمل على تقييم أداء الطلبة من الصف الرابع وحتى الصف الثامن، إلا أن الأردن لا يزال حتى الآن لا يطبق اختبارات معيارية (موحدة) من أجل تقييم أداء الطلبة في المهارات الأساسية في الصفوف الأولى.

تصميم التقييم وأهدافه

تتيح عمليات تقييم تعلم الطلبة في الصفوف الأولى- مثل تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)- الفرصة لتحديد ما إذا كان الطلبة يطورون المهارات الأساسية التي سُنبت عليها جميع مهارات القراءة والحساب الأخرى، وفي حال لم يحدث ذلك، فإن تلك التقييمات ستزودنا بمعلومات حول كيفية توجيه جهودنا على نحو أفضل، وتعتبر هذه المعلومات أساسية ومحورية بالنسبة للبلدان التي تعمل على تحسين نوعية التعليم في مدارسها.

إن فهم مدى إتقان الأطفال للمهارات الأساسية لا يقل أهمية عن فهم أسباب نجاح مدارس معينة في تعليم هذه المهارات الأساسية وعدم نجاح مدارس أخرى في تعلم نفس المهارات، كما إن توفير صورة حول مدى فعالية الإدارة المدرسية من شأنه أن يقدم صورة متعددة الأوجه عن المدرسة وخصائص الغرف الصفية التقليدية المصاحبة لأداء الطلبة.

تعاقدت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/الأردن، بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم الأردنية، مع معهد تراينجل للأبحاث العالمية في إطار تطبيق مشروع البيانات التعليمية بهدف اتخاذ القرارات (البيانات التعليمية II) وتقديم صورة حول مدى فعالية الإدارة المدرسية وذلك في سبيل الحصول على نظرة عميقة حول مدى اكتساب الطلبة للمهارات الأساسية التي يتعلمونها، وكذلك خصائص المدارس الأردنية المرافقة لهذا الأداء. ويتضمن هذا المشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) في المدارس الأساسية الأردنية التي تم اختيارها لتكون ضمن العينة، والأمل

من هذا المشروع أن تسهم المعلومات القائمة على الأدلة، والناجمة من عملية المسح، في تغذية القرارات السياسية التربوية المستقبلية، إن اقتضت الحاجة.

وفيما يتعلق بالأدوات التي تم استخدامها في هذا المشروع - مشروع المسح الوطني لتقييم القراءة والحساب للصفوف الأولى (إيجرا وإيجما) في الأردن - فقد تمت مواءمتها بشكل خاص لكي تتلاءم مع المنهاج الأردني، وذلك من خلال ورشة مواءمة ضمت متخصصين تربويين من وزارة التربية والتعليم ومن معهد ترينجل للأبحاث (أر.تي.أي إنترناشيونال) (RTI International) الذين عملوا جنباً إلى جنب مع خبراء التعليم الأساسي ومعلمي القراءة والحساب المحليين (الأردنيين) وذلك من أجل الخروج بتصاميم (نماذج) مختصرة لتقييم القراءة وتقييم الحساب في الصفوف الأولى، (إيجرا وإيجما) باستخدام مواد مناهج الصف الثاني والثالث. إضافة إلى تقديم تقييمات شفوية فردية للطلبة. وقد قام معهد أر.تي.أي إنترناشيونال (RTI International) بالتعاون مع شريكه، دجاني للاستشارات، بإرسال فرق بحث لمقابلة مدراء المدارس والمعلمين، وكذلك لإجراء جرد لمصادر التعلم في المدارس والصفوف، ولملاحظة دروس الحساب والقراءة كجزء من المسح القائم لوصف مدى فعالية الإدارة المدرسية.

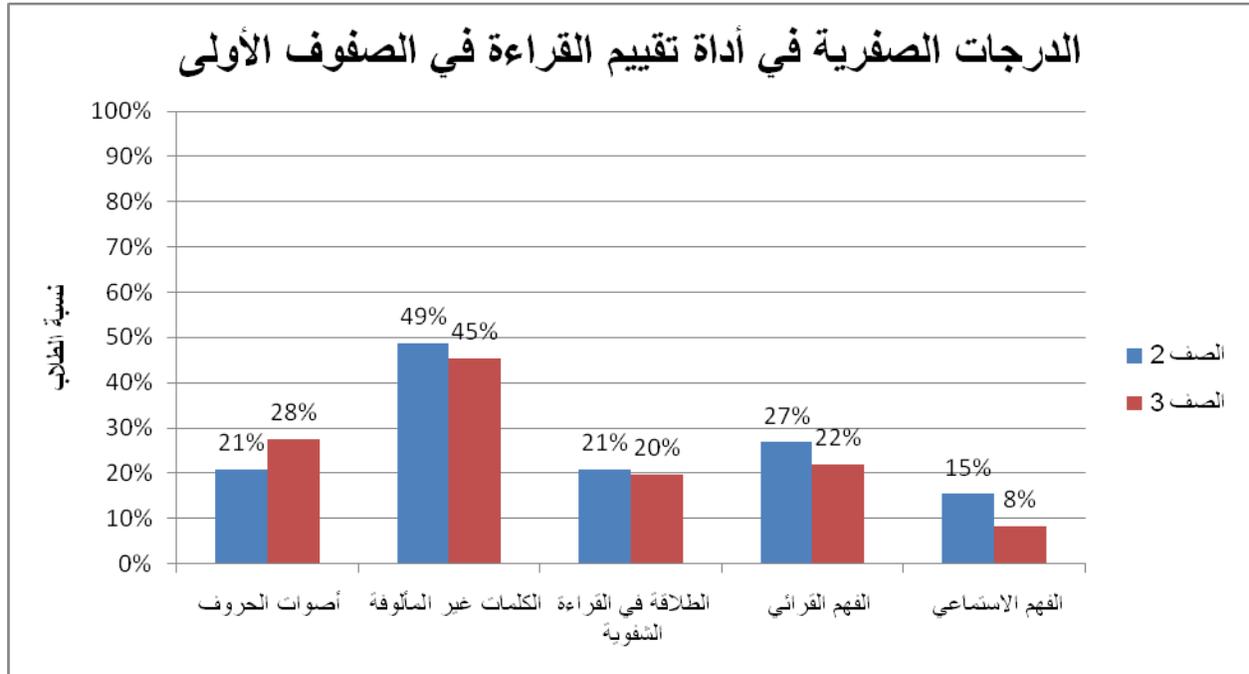
في آذار 2012، بعد أسبوع من التدريب، قامت فرق البحث، والمكونة من فريق عمل شركة الدجاني للاستشارات والمتعاقدين وكذلك أفراد من العاملين في وزارة التربية والتعليم، بزيارة ما مجمله 156 من المدارس الابتدائية حول الأردن. وقد تم اختيار معلم للصف الثاني وآخر للصف الثالث بشكل عشوائي من كل مدرسة، وقد تم أيضاً اختيار 10 طلبة بشكل عشوائي من هذه الصفوف لإجراء تقييم مهارات القراءة والحساب للصفوف الأولى (إيجرا وإيجما)، وكذلك إجراء مقابلات معهم للحديث حول تجربتهم في المدرسة. وقد تم اختيار 3120 طالباً للمشاركة في التقييمات والمقابلات. وبالفعل، تم مقابلة المعلمين الذين تم اختيارهم، كما قام أحد كبار المعلمين، في وجود أحد الباحثين، برصد أداء معلم الصف الثاني أثناء تقديمه لدرس القراءة ودرس الحساب. وقد قام الباحثون بعمل جرد لساحات المدرسة والغرف الصفية المختارة. وقد تم الانتهاء من جمع البيانات في نهاية أيار 2012.

ما مدى إجابة الطلبة لتعلم القراءة؟

تتألف أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، والتي تم تطبيقها شفوية باللغة العربية الفصحى الحديثة، من خمس مهمات فرعية: (1) معرفة أصوات الحروف، (2) قراءة الكلمات غير المألوفة (المختزعة)، (3) الطلاقة في قراءة نص سردي (متصل)، (4) الفهم القرائي، (5) والفهم الاستماعي. وتعتبر معرفة أصوات الحروف والقدرة على قراءة كلمات غير مألوفة (مختزعة) مكونة من مقطع واحد، من المهارات الأساسية المطلوبة للفهم والقراءة بطلاقة، وقد كانت جميع المهمات الفرعية ما عدا الفهم القرائي والفهم الاستماعي محددة بوقت لتقييم إنجاز الطلبة للمستوى المطلوب من التلقائية في هذه المهارات، وقد تم تسجيل المهمات الفرعية بحسب عدد الحروف الصحيحة في الدقيقة (ح.ص.د)، أو الكلمات الصحيحة في الدقيقة (ك.ص.د). بينما تم حساب المهمات غير المحددة بوقت بإجمالي الإجابات الصحيحة من 6 إجابات محتملة. وبصورة شاملة، كان هناك تطور في الأداء بالانتقال من الصف الثاني إلى الصف الثالث في معظم مهام تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا).

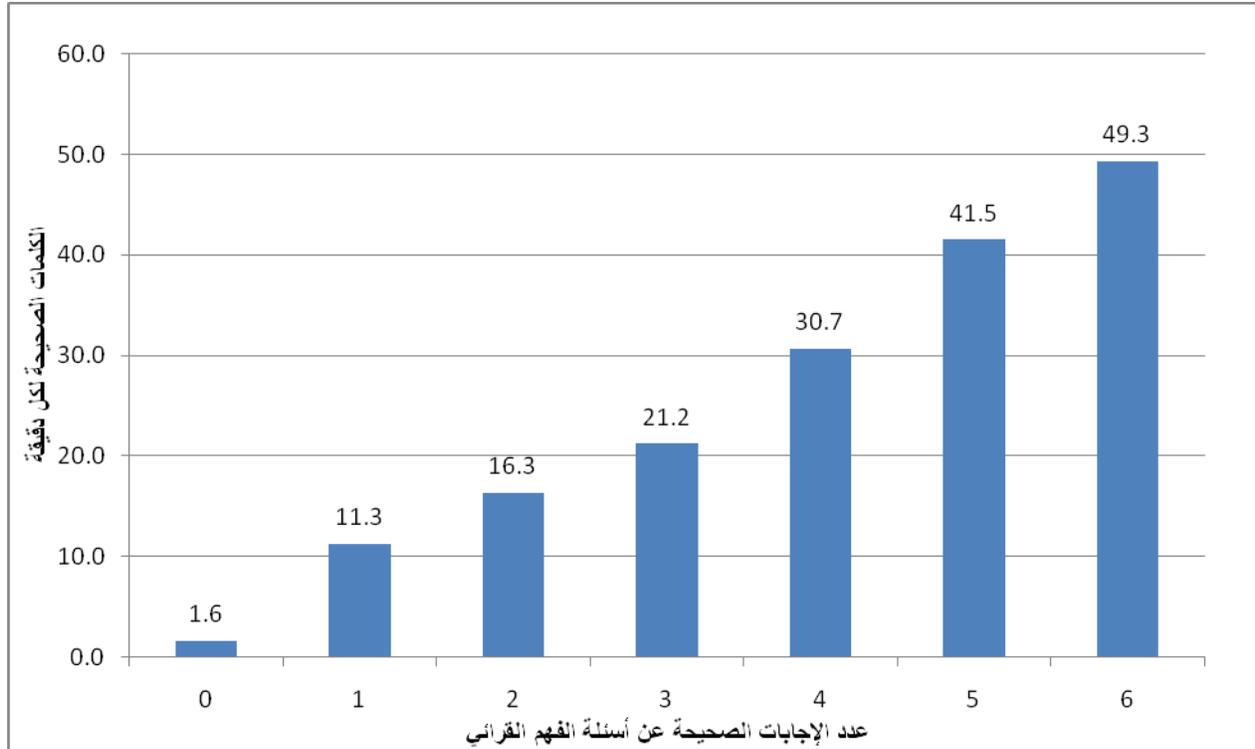
الرقم	المهمة	متوسط درجات الصف 2	متوسط درجات الصف 3	المتوسط الإجمالي
1	معرفة أصوات الأحرف (أ.ح.ص.د)	26.5	26.3	26.4
2	قراءة الكلمات غير المألوفة (المختزعة) (ك.غ.م.ص.د)	4.4	7.0	5.7
3	الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د)	15.2	23.7	19.4
4	الفهم القرائي (6 بحد أقصى)	2.0	2.9	2.5
5	الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)	2.2	2.9	2.5

أما فيما يخص مهمة الطلاقة في القراءة الشفوية؛ فقد تم تكليف الطلبة بقراءة قصة سرديّة قصيرة بالسرعة والدقة الممكنة. واستعمل الباحثون نتائج هذه المهمة لتقدير معدلات الطلاقة في القراءة الشفوية، حيث كان معدل قراءة طلبة الصف الثاني (15.2) كلمة صحيحة في الدقيقة، بينما استطاع طلبة الصف الثالث قراءة (23.7) كلمة صحيحة في الدقيقة، مما يدل على تطور في الأداء عند الانتقال من الصف الثاني إلى الصف الثالث. كما أظهرت النتائج أن هناك نسبة كبيرة إلى حد ما من الطلبة لم يتمكنوا من الإجابة بشكل صحيح على أي من مهمات تقييم مهارات القراء للصفوف الأولى (إجرا)، كما واجه الطلبة صعوبة في مهمة قراءة الكلمات غير المألوفة (المختصرة) تحديداً، وانعكس ذلك من خلال نسبة كبيرة تقريباً من الدرجات الصفرية في هذه المهمة (لاحظ الشكل أدناه لنسب الطلبة مع الدرجات الصفرية).¹



يوضح هذا البحث إلى أن القراء يجب أن يقرؤوا بأدنى سرعة ممكنة حتى يتمكنوا من فهم ما يقرؤون، وتظهر العلاقة ما بين الطلاقة في القراءة والفهم جلية في الشكل التالي؛ حيث إن الطلبة الذين لم يتمكنوا من الإجابة عن سؤال واحد من أسئلة الفهم القرآني كانوا يقرؤون بسرعة أقل من كلمتين صحيحتين في الدقيقة، وأولئك الذين استطاعوا الإجابة على الأسئلة الستة جميعها كانوا يقرؤون بسرعة 49.3 كلمة صحيحة في الدقيقة. عموماً، فإنه من المقبول أن يقرأ الطفل بفهم عندما يجيب بشكل صحيح عن 80% أو أكثر من أسئلة الفهم القرآني، أما الطلبة الذين تمكنوا من الإجابة عن خمسة من أسئلة الفهم القرآني الستة بشكل صحيح (أي حصلوا على 83% في هذه المهمة) فكانوا يقرؤون بمتوسط طلاقة مقداره 41.5 كلمة صحيحة في الدقيقة.

¹ يزداد متوسط الدرجات، بشكل مفهوم، عند إقصاء الدرجات الصفرية من حساب المتوسط. فعندما يتم حذف الدرجات الصفرية، يرتفع معدل الطلاقة في القراءة الشفوية إلى 18.1 كلمة صحيحة في الدقيقة للصف الثاني، وإلى 26.2 كلمة صحيحة في الدقيقة للصف الثالث.



وكما يفيد الشكل أعلاه، فقد كان متوسط السرعات المسجلة أقل بكثير من هذا المعدل، ولذلك كانت السرعة بطيئة جداً مما لا يتيح للطلبة القراءة مع الفهم الصحيح. ونتيجة لذلك لم يكن أداء الطلبة في أسئلة الفهم القرائي بالقوة التي تتطلبها معايير المنهج الدراسي؛ فقد كان متوسط إجابات طلبة الصف الثاني إجابتين صحيحتين من ستة إجابات غير محددة بوقت؛ بينما استطاع طلبة الصف الثالث أن يجيبوا إجابة صحيحة عن أقل من ثلاثة أسئلة (2.9) من الأسئلة الستة.

وهكذا لم تكن سرعات القراءة المسجلة وكذلك درجات الفهم القرائي مثيرة للدهشة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أداء الطلبة في مهارات القراءة الأساسية؛ ففي المتوسط، حصل كل من طلبة الصف الثاني والصف الثالث عملياً على نفس الدرجات في مهارة معرفة أصوات الأحرف: فقد سجل طلبة الصف الثاني 26.5 صوت حرف في الدقيقة، بينما سجل طلبة الصف الثالث 26.3 صوت حرف في الدقيقة. وفي مهمة قراءة الكلمات غير المألوفة (المختصرة)، استطاع طلبة الصف الثاني التعرف على أقل من 5 كلمات مختصرة في الدقيقة، بينما استطاع طلبة الصف الثالث قراءة 7 كلمات مختصرة في الدقيقة بشكل صحيح. لذلك، يمكن القول إن تمكن الطلبة من هذه المهارات الأساسية يُعتبر أمراً ضرورياً للوصول إلى قارئين أقوياء. كما تشير العلاقة القائمة بين مهارات الطلبة الأساسية في القراءة والطلاقة في القراءة إلى وجوب تقوية مهارات الطلبة في معرفة أصوات الحروف وقراءة الكلمات غير المألوفة من أجل تحسين مهارات الطلاقة في القراءة الشفوية ومهارة الفهم لديهم.

ولم تكن الفروق في درجات القراءة كبيرة بين المناطق المختلفة في الأردن، وذلك على الرغم من أن مهتمتي قراءة الكلمات غير المألوفة (المختصرة) والفهم الاستماعي قد أظهرتا فروقاً ذات دلالة إحصائية؛ فقد سجل الطلبة في مهمة قراءة الكلمات غير المألوفة (المختصرة) ما معدله 7 كلمات في الدقيقة في منطقة الشمال، بينما كان المعدل 6.6 في الجنوب، و4.6 في منطقة الوسط من البلاد. وقد سجل الطلبة في مهمة الفهم الاستماعي 2.3 (من 6) في منطقة الشمال، و2.5 في الجنوب، و2.6 في الوسط. أما فيما يتعلق بالفروقات المسجلة في الأداء بين الجنسين، فقد أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور، حيث تمكنت الطالبات من قراءة 6.3 من الكلمات المختصرة في الدقيقة، مقابل 4.9 للطلبة الذكور. كما سجلت الطالبات 22.2 كلمة صحيحة في الدقيقة في مهمة الطلاقة في القراءة الشفوية، بينما سجل الطلبة الذكور 16.1 كلمة صحيحة في الدقيقة. وكذلك كان أداء الطالبات أفضل في الفهم القرائي أيضاً، بمعدل 2.8 مقابل 2.1 للطلبة الذكور.

وقد كشفت المشاهدات للمحتوى التعليمي لدرس القراءة للصف الثاني في المدارس التي تمت زيارتها إلى أن النسبة الأكبر من وقت الدرس يُخصص لقراءة النصوص (20% من وقت الحصة) و(47%) تُخصص للفهم القرائي، وهي فعلاً أنشطة يتطلبها

المنهاج. وقد تم تخصيص القليل من الوقت (1%) لتدريب أصوات الحروف و(5%) لقراءة الكلمات المنفصلة، وهذا أمر لا يثير الدهشة في منهاج يولي تركيزه فقط على هذه المهارات لطلبة الصف الأول ويتوقع منهم عند بلوغهم الصف الثاني أن يكونوا قادرين على قراءة نصوص متصلة.

تشير هذه المشاهدات جنباً إلى جنب مع نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأول (إيجرا) الموضحة أعلاه، إلى أن المعلمين قد يكونوا ملتزمين تماماً بالمنهاج ويعملون على التقدم فيه بشكل معتدل إلى حين انتهائه، بغض النظر عن مدى فهم طلبتهم للمادة المُعطاة. وتأكيداً لهذا الاحتمال، تأتي النتيجة التالية: يفيد 68% من المعلمين بأنهم يقيمون التقدم الأكاديمي لطلبته من خلال اختبارات مكتوبة، ويفيد 48% بأنهم يستخدمون التقييم الشفوي، بينما يفيد 22% فقط من المعلمين بأنهم يستخدمون نتائج هذه التقييمات في التخطيط لأنشطتهم التعليمية أو لمواءمة طرائق تعليمهم لكي تلبي حاجات طلبتهم. وعند سؤال المعلمين حول كيفية معالجة الطلبة المتعثرين في الصف، أفاد 63% منهم أنهم يركزون على الطلبة الأضعف، إلا أن المشاهدات الصفية كشفت بأن المعلمين يمضون معظم وقت الحصة الصفية في التركيز على الصف ككل أو في طلب مشاركات فردية. عملياً، لم يكن هناك وقت للعمل بصورة فردية مع الطالب. أخيراً، عند توجيه سؤال للمعلمين عما إذا كانوا قد تلقوا أي تدريب قبل الخدمة حول كيفية تعليم القراءة، أجاب أقل من 40% بأنهم تلقوا هذا التدريب، لكن المعلومات المتناقضة والموثوقة حول برامج تدريب المعلمين تشير إلى أنه لم يتم التركيز على مثل هذا النوع من التدريب أو تقديمه لمعلمي المدارس الابتدائية خلال تدريبهم. وتشير هذه النتائج إلى أن معلمي الأردن سوف يستفيدون كثيراً في حال وجود تدريب موجه ومتخصص في أساسيات القراءة وكيفية تعليم الطلبة القراءة بنجاح.

ما مدى إجابة الطلبة لتعلم مهارات الحساب الأساسية؟

لقد تم تقييم فهم الطلبة لمهارات الحساب الأساسية شفويًا باستخدام أداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) والمكونة من 6 مهمات فرعية: التعرف على الأرقام، تمييز الكميات، الرقم المفقود (تسلسل الأعداد)، الجمع والطرح (المستوى الأول)، الجمع والطرح (المستوى الثاني)، والمسائل اللفظية. لقد كان المستوى الأول من مسائل الجمع والطرح إجرائياً في طبيعته ويتضمن مسائل تحتوي على أعداد مكونة من خانة أو خانتين بفروق/حاصل جمع أقل من 20، حيث تم تكليف الطلبة بحل مثل تلك المسائل دون استخدام الورقة والقلم، أي قام الطلبة بالإجابة عن تلك الأسئلة شفويًا.

أما مسائل الجمع والطرح في المستوى الثاني فقد كانت أكثر صعوبة، حيث ينبغي على الطلبة أن يستوعبوا مفاهيم رياضية مثل ربط أرقام بالعشرات. وقد تم إتاحة الفرصة للطلبة باستخدام القلم والورقة لحل مسائل من هذا النوع. وتم تكليف الطلبة في كل مهمة فرعية، باستثناء مهام المسائل اللفظية، بإكمال أكبر عدد ممكن من المسائل خلال وقت محدد، وقد تم رصد درجات كل من الدقة (عدد البنود الصحيحة من مجموع البنود التي تم العمل عليها) والتلقائية (عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة). وكما هو الحال في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، تقوم أداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) برصد سرعة الطلبة في إنجاز المهام الموكولة إليهم، وتقييم ما إذا كان الطلبة قد وصلوا إلى المستوى المنشود من التلقائية في مختلف المهارات.

ومن الجدير بالذكر أن المهارات التي تم اختبارها من خلال المهمات الفرعية لتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) هي مهارات مألوفة بالنسبة للطلبة الأردنيين وذلك بالنظر إلى المبادئ التوجيهية للمناهج الدراسية.

وكما هو الحال في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، تشير معظم المهمات الفرعية لتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) إلى مدى التقدم في أداء الطلبة عند الانتقال من الصف الثاني إلى الصف الثالث، حيث تم تسجيل أكبر تقدم في مهمتي الرقم المفقود والمسائل اللفظية.

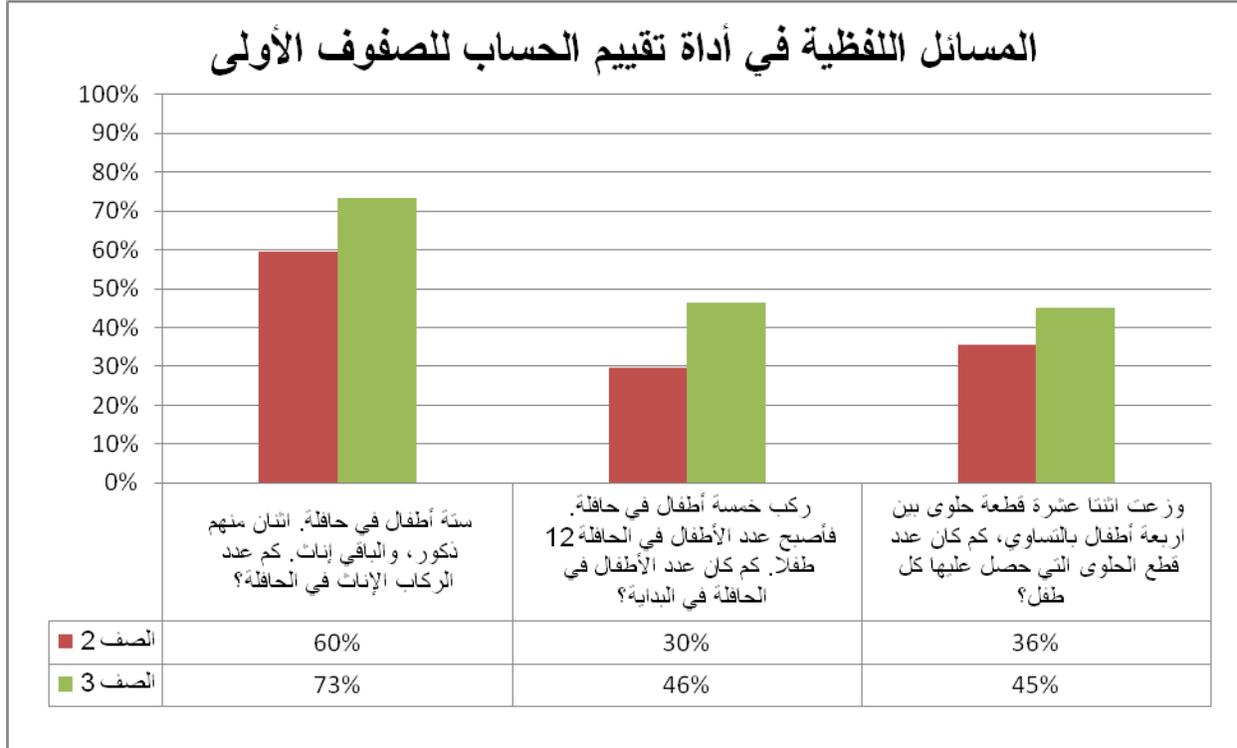
الصف الثالث		الصف الثاني		المهام الفرعية
% الصحيح/المحاولة	# الصحيح/دقيقة	% الصحيح/المحاولة	# الصحيح/دقيقة	
92.6%	37.8	88.6%	32.1	التعرف على الرقم
77.5%	10.6	70.9%	8.7	تمييز الكميات
64.8%	6.0	56.6%	4.8	الرقم المفقود
81.6%	14.6	83.6%	13.6	الجمع (المستوى الأول)
54.8%	2.9	52.7%	2.4	الجمع (المستوى الثاني)
75.9%	12.1	79.4%	11.4	الطرح (المستوى الأول)
35.3%	1.8	32.0%	1.3	الطرح (المستوى الثاني)
52.2%	--	39.2%	--	المسائل اللفظية

وعلى الرغم من أن الطلبة قد أجابوا عن المستوى الأول ذو الطابع الإجرائي من الجمع والطرح بثقة عالية – فقد أجاب ما نسبته 83.6% من طلبة الصف الثاني عن مسائل الجمع و79.4% عن مسائل الطرح، وأجاب ما نسبته 81.6% من طلبة الصف الثالث عن مسائل الجمع و75.9% عن مسائل الطرح – فقد انخفض أداء الطلبة بنسبة 31% (للصف الثاني) و27% (للصف الثالث) عند الانتقال من المستوى الأول في الجمع إلى المستوى الثاني، وكذلك انخفض هذا الأداء بأكثر من 47% (للصف الثاني) و41% (للصف الثالث) عند الانتقال من المستوى الأول في الطرح إلى المستوى الثاني. تنص الخطط الدراسية في الأردن على ضرورة أن يكون طلبة الصف الثاني قادرين على الإجابة عن مسائل الجمع والطرح التي تتضمن أرقاماً مكونة من ثلاث إلى أربع خانات، أما بالنسبة لطلبة الصف الثالث، فيجب أن يكونوا قادرين على الإجابة عن مسائل الجمع والطرح التي تتضمن أرقاماً مكونة من 5 خانات. بالرغم مما سبق، فقد شكلت مسائل الجمع والطرح للأرقام، المكونة من خانتين، تحدياً للطلبة الذين تم اختيارهم، فقد أجاب طلبة الصف الثاني بشكل صحيح عن ما نسبته 52.7% من مسائل المستوى الثاني في الجمع، وعن 53% من مسائل المستوى الثاني في الطرح. وعلى نحو مماثل، أجاب طلبة الصف الثالث بشكل صحيح عن 55% من مسائل المستوى الثاني في الجمع، وعن 35% من مسائل المستوى الثاني في الطرح.

تقيس المهمة الفرعية لتمييز الكميات قدرة الطلبة على إصدار الأحكام حول الفروق وذلك من خلال مقارنة الكميات؛ حيث يتم تكليف الطلبة بمقارنة أرقام مكونة من خانة واحدة ومن خانتين، ومن ثم اختيار الرقم الأكبر من بين الرقمين، على سبيل المثال، عند مقارنة العددين 15 و20، ستكون الإجابة الصحيحة 20. وخلال الوقت المسموح به، استطاع طلبة الصف الثاني والصف الثالث الإجابة بمعدل 8.7 (الصف الثاني) و10.6 (الصف الثالث) من مسائل تمييز الكميات بشكل صحيح بمعدل دقة يصل إلى 70.9% للصف الثاني، و77.5% للصف الثالث في مسائل تمييز الكميات، وقد كانت الأرقام الأكبر أكثر صعوبة على الطلبة. رغم ذلك، فقد أبدى الطلبة وعياً بقاعدة القيمة المكانية (قيمة الرقم حسب الخانة التي يوجد فيها)، حتى مع الصعوبة التي عانوا منها مع الأرقام الأكبر في هذه المهمة.

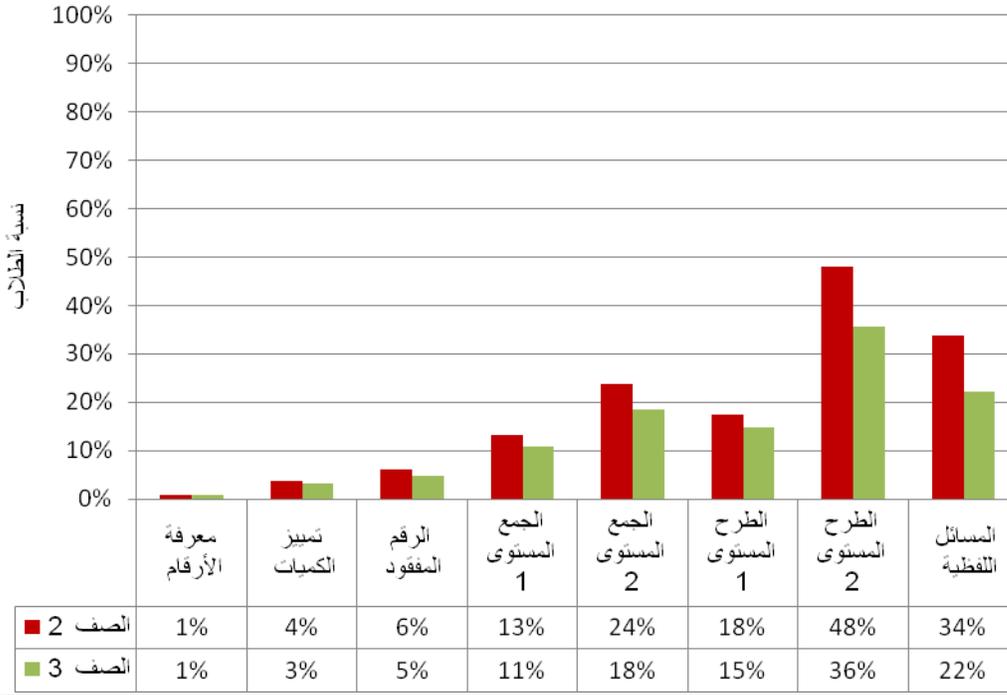
وقد تضمن حل مسائل الرقم المفقود في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) دراسة الأدلة المتاحة واستعمالها لتحديد حجم الفرق في النمط الرقمي، وذلك لتحديد ما إذا كان هذا النمط يزداد أو ينقص، ومن ثم تحديد الرقم المفقود من خلال تمديد النمط الموجود. وجد الطلبة صعوبة في هذه المهمة، فقد استطاع طلبة الصف الثاني الإجابة على ما معدله 4.8 من المسائل في كل دقيقة، بينما استطاع طلبة الصف الثالث الإجابة عن 6 مسائل في الدقيقة. أما معدل الدقة فقد كان منخفضاً نسبياً في هذه المهمة، حيث أجاب طلبة الصف الثاني بشكل صحيح على ما نسبته 56.6% من المسائل، بينما أجاب طلبة الصف الثالث بشكل صحيح على 64.8% في الوقت ذاته.

وبالنسبة لمهمة المسائل اللفظية، فقد تم تقديم سيناريوهات ثلاثة للطلبة، يتطلب كل منها ترجمة الموقف وتفسيره، ووضع خطة عمل، ثم حل المشكلة. وقد كانت القيم الرقمية المستخدمة في هذه المهمة صغيرة حتى يتسنى لنا تقييم المهارة الفعلية المستهدفة؛ أي مهارات الطلبة في استيعاب المفاهيم الأساسية والدقة في حل المسائل. عند حل المسألة الأولى والأكثر سهولة، أجاب ما نسبته 60% من طلبة الصف الثاني، و73% من طلبة الصف الثالث عليها بشكل صحيح. أما عند حل المسألة اللفظية الثانية، فقد استطاع 30% فقط من طلبة الصف الثاني، و46% من طلبة الصف الثالث التوصل إلى الإجابة الصحيحة. وفي المسألة اللفظية الثالثة، قد تمكن 36% من طلبة الصف الثاني، و45% من طلبة الصف الثالث من الوصول إلى الجواب الصحيح. ولقد أظهر الطلبة في مهمة المسائل اللفظية قدرة أكبر على التفكير الحسابي المفاهيمي بشكل يفوق ما أظهره في المهمات الأخرى ذات التوجه المفاهيمي مثل؛ الرقم المفقود، والمستوى الثاني في الجمع والطرح. وقد يرجع السبب المحتمل لهذا الفرق في الأداء إلى حجم التدريس الأوسع الذي تلقاه الطلبة حول الإجراءات الحسابية (كالقوانين والحقائق التي يحفظها الطلبة عن ظهر قلب) مقارنة بتدريسهم كيفية فهم المفاهيم الحسابية. وإذا ما قارنا المسائل اللفظية بالمسائل الرقمية المباشرة، نجد بأن المسائل اللفظية يمكن أن يكون لها أثر في تحرير عقول الطلبة من الاعتماد على الطريقة الإجرائية في التفكير، الأمر الذي يمكن أن يتيح لهم إيجاد الحل من الناحية المفاهيمية أو بشكل حدسي.



وقد حصلت نسبة قليلة فقط من الطلبة على درجات صفرية في مهمات التعرف على الرقم، والرقم المفقود، وتمييز الكميات. وعلى نحو غير مثير للدهشة، كانت نسبة الدرجات الصفرية أعلى ما يمكن في مهمة الطرح (المستوى الثاني).

الدرجات الصفرية في أداة تقييم الحساب في الصفوف الأولى



وبصورة عامة، كان أداء الطلبة أفضل ما يمكن في المسائل التي تكونت فيها الأرقام من خانة واحدة والتي تتطلب تفكيراً دقيقاً ومفاهيمياً قليلاً للبدء في المسألة أو النمط وحله. تشير نتائج تقييم مهارات الحساب في الصفوف الأولى في الأردن (إيجما) إلى أن عملية الحفظ تلعب دوراً كبيراً في الطريقة التي يتعرف فيها الطلبة على الحساب ويتعلمونه. وهذا الأمر يؤكد على منحى النتائج التي تظهر بأن أداء الطلبة يكون أفضل في المسائل التي تعتمد على المعرفة الإجرائية – أي المعرفة التي يمكن حفظها كذلك – بينما يكون هذا الأداء أقل بكثير في المهمات والمسائل التي تتطلب فهماً وتطبيقاً لتلك المعرفة الإجرائية (أكثر من مجرد حفظ).

عندما قام الباحثون بزيارة المدارس الأردنية أثناء عملية المسح، أكدت المشاهدات المسجلة في دروس الحساب للصف الثاني أن المعلمين يتبعون خطة المناهج الدراسية بشكل دقيق، إذ إنهم كانوا يدرسون عمليتي الضرب والقسمة بشكل أساسي، كما هو متوقع في هذا الوقت من السنة (نهاية العام تقريباً) أي وقت زيارة المدارس، بينما كانوا يخصصون وقتاً أقل لعمليتي الجمع والطرح. ولم يكن ذلك مستغرباً لأن مثل هذه الموضوعات يجب أن تدرس في وقت مبكر من السنة حسب خطة المناهج الدراسي. ولكن كما هو الحال في دروس القراءة، لا يقوم معلمو الحساب بضبط وتكييف دروسهم بناءً على مستويات أداء طلبتهم، وإنما يسعون فقط للمضي قدماً في المنهج من أجل إنهائه. إضافة إلى ذلك، فإن الدلائل التي تم التوصل إليها من نتائج تقييم مهارات الحساب في الصفوف الأولى (إيجما) تشير إلى وجود نقص في عملية الفهم المفاهيمي لدى الطلبة، وتشير تلك الدلائل أيضاً إلى أن المعلمين قد يستفيدون من تدريب موجه في كيفية تدريس المفاهيم الحسابية الأساسية لطلبة الصفوف الأولى. وكما هو الحال مع معلمي القراءة، أشار 39% من المعلمين إلى أنهم قد تلقوا تدريباً خاصاً في تعليم الحساب في مرحلة ما قبل الخدمة.

وهكذا، فإنه وبالإضافة إلى حاجة المعلمين إلى تدريب أكثر توجيهاً حول كيفية تدريس القراءة، كما هو موضح سابقاً، فإن معلمي الحساب سيستفيدون كثيراً في حال تلقوا تدريباً أكثر توجيهاً حول تدريس الحساب. وبشكل أكثر تحديداً، فإن من المرجح أن يكون أداء الطلبة أفضل إذا ما كان هناك تحول في تدريس الحساب من مجرد عملية تركيز على حفظ الحقائق، والقواعد، والصيغ، والإجراءات المطلوبة لتحديد الإجابات على الأسئلة إلى عملية تدريس ذات معنى تركز على أنشطة حل المشكلات.

وفي الختام، قد تساعد عملية تشجيع معلمي القراءة والحساب على استخدام نتائج التقييم بشكل روتيني عند وضعهم للخطط الدراسية لتكثيف هذه الدروس على نحو يلبي احتياجات الطلبة الخاصة على التأكد من أن الطلبة قادرين على إتقان محتوى المنهاج بشكل ناجح. وينبغي على صنّاع السياسات والهيئات الإدارية المدرسية أن يسعوا إلى إيجاد مرونة أكبر في المناهج المدرسية، و التأكيد على أهمية نتائج التعلم بدلاً من التركيز على التقدم في المنهاج، وبذلك سيشعر المعلمون بالدعم عند القيام بعملية بناء دروسهم من أجل تلبية احتياجات طلبتهم.

خصائص الغرف الصفية ذات الأداء المحكم

كما هو موضح أعلاه، فقد تم تصميم أداة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.) وذلك بهدف تزويد مديري المدارس وصنّاع السياسة بصورة شاملة وسريعة حول أداء المدرسة، وحول خصائص المدرسة المصاحبة للأداء الأقوى أو الأضعف. بالإضافة إلى بعض القضايا المتعلقة بالممارسات التدريسية والتي تم توضيحها آنفاً، والممارسات الرئيسية المصاحبة للغرف الصفية ذات الأداء المحكم في الأردن. وفي محاولة لتحديد بعض السمات البارزة لهذه الغرف الصفية ذات الأداء المحكم، تم تصنيف صفوف الصف الثاني والصف الثالث بشكل منفصل حسب معدل أدائها في مهمات القراءة، بحيث يتم تصنيف الصفوف التي ارتفعت نسبة أدائها عن 75 بالمائة على أنها صفوف "ذات أداء قوي".

وخلال عملية التحليل، تم إقصاء الصفوف في الشريحة الربعية ذات الدخل الأعلى وذلك بسبب وجود موارد مدرسية أكبر، وكذلك لأن بعض العائلات الغنية تميل إلى إخفاء خصائص المدرسة المصاحبة للأداء المحكم. وقد كان من المهم تحديد الصفوف التي تشتمل على طلبة يتمتعون بأداء عال رغم أنهم لا يحظون بأي من الميزات التي يحظى بها الطلبة الأغنياء. وبالإضافة إلى إقصاء الصفوف ذات الدخل الأعلى، تم رصد موقع المدرسة (هل هي حضرية، نائية أو إقليمية)، وجنس الطلبة في المدرسة (إناث، ذكور، أو مختلطة)، وكذلك حجم الفصل.

ويظهر هذا التحليل بأن ثمة خصائص محددة للغرفة الصفية، والمدرسة، والمعلم تُرافق الأداء المحكم في تلك الصفوف. فيما يلي بعضاً من تلك الخصائص:

بالنسبة لمعلمي الصفوف ذات الأداء المحكم

- أكثر استجابة بشكل بناء ولا يلجؤون إلى العقاب عندما يعجز الطلبة عن الإجابة عن السؤال بشكل صحيح؛
- يدرسون الطلبة الذين استكملوا ما لا يقل عن 50% من كتاب تمارينهم،
- تلقوا تدريباً خاصاً قبل الخدمة حول كيفية تدريس القراءة والحساب، كما كانوا يعتمدون على الواجبات المنزلية وأوراق العمل كإحدى الطرق عند تقييم طلبتهم؛
- كانوا يشعرون بالرضا عن مشاركة أولياء الأمور، كما كانوا أكثر استخداماً للكتب اللامنهجية في غرفهم الصفية.

أما فيما يتعلق بالغرفة الصفية، فقد تميزت بما يلي:

- تحظى بدعم أكبر من وزارة التربية والتعليم، وذلك جراء استهدافها بزيارات متكررة من قبل المشرفين التربويين (كل شهرين إلى ثلاثة أشهر في السنة)؛
- يفيد مدير/مديرة مدرسة بأنه يتلقى زيارات من وزارة التربية والتعليم استجابة لطلب من المدرسة؛
- يقوم مدير/مديرة المدرسة بإجراء تقييم شفوي للطلبة أنفسهم، الأمر الذي يدل على مشاركة قوية لمدير المدرسة في الأنشطة الصفية.

الاستنتاجات

تشير هذه التقييمات إلى أنه بالرغم من معرفة الطلبة لبعض المهارات الحسابية الإجرائية، إلا أنهم يحتاجون إلى تعزيز طرائق التفكير المفاهيمية لديهم وذلك من خلال وجود معلمين مدربين بشكل جيد. وعلى نحو مشابه، بالرغم من أن بعض الطلبة يقرؤون بمستوى عال من الطلاقة والفهم، ويحصلون على 80% أو أكثر من الدرجات في الفهم، إلا أن الغالبية العظمى لا يقرؤون بطلاقة ويفتقرون إلى القوة في مهارات القراءة الأساسية التي تُدرس عادة في الصف الأول، الأمر الذي يعكس حالة من عدم الترابط ما بين المنهاج وما بين نتائج التعلم. وقد قامت أداة صورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.) بتحديد مجالات محتملة قد تكون مصاحبة للمدارس ذات الأداء المحكم، ثحي تبني مرونة أعلى في تطبيق المنهاج، واستخدام نتائج التقييم عند القيام بعملية التخطيط للدروس الصفية، والتدخل البناء من قبل المعلمين، والمدراء، ومسؤولي وزارة التربية والتعليم، وأولياء الأمور، وتعمل هذه المجالات مجتمعة من أجل تحسين أداء الطلبة، كما أن ثمة حاجة إلى نقاش مفتوح مع جميع المعنيين في العملية التعليمية من أجل تحديد آلية المضي قدماً بشكل بناء في ظل توافر هذه المعلومات.

1. الخلفية التربوية

1.1 محتوى السياق الأردني

يُنظر إلى المملكة الأردنية الهاشمية من قبل العديد من الدول، ولا سيما الدول الغربية على أنه الصوت الرئيسي للوسطية والإعتدال والسلام النسبي في الشرق الأوسط، على الرغم من موقعه الجغرافي الصعب كدولة مجاورة للعراق، وسوريا، والسلطة الفلسطينية، وإسرائيل، والسعودية، والذي يجعله على إتصال دائم مع اضطرابات المنطقة والتي من الممكن أن تؤثر على مناخه السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي. إن ما يُعرف عن الأردن كسويسرا الشرق الأوسط هو بمثابة بركات عديدة، حيث أن استقراره يجذب تدفق ثابت من اللاجئين من مناطق النزاع المجاورة. إذ قدم الأردن، مؤخراً، ملجأً لعشرات الآلاف من السوريين الهاربين من العنف الذي نشأ في بلادهم. وعلى الرغم من أن المنظمات الإنسانية الدولية قادرة على توفير المصادر الأساسية للعديد من اللاجئين في الأردن، إلا أن التضخم السكاني يسبب ضغطاً على البنية التحتية الأردنية، والخدمات الحكومية، والمصادر الطبيعية مثل الماء.

مع ذلك، على الرغم من أن التوترات داخل البلاد لم تتفاقم إلى المستوى التي وصلت إليه جاراتها، إلا أن العديد من المواطنين الأردنيين يرحبون ببعض الإصلاحات. فقد قام الملك عبد الله الثاني بتحريك عمليات الإصلاح في عدة اتجاهات خلال 13 سنة من حكمه، ولا سيما الإصلاحات التي تسعى للوصول إلى نظام سياسي يتميز بالانفتاح والتعددية الحزبية. وبالفعل كان هناك جهود رئيسية نحو تطوير الأجندة الوطنية لعام 2005، حيث قام الملك عبدالله الثاني بجمع "لجنة شاملة تتكون من شخصيات حزبية، وبرلمانية، وإعلامية، ومدنية اجتماعية مختلفة، وتتكون أيضاً من شخصيات من القطاع الخاص، وشخصيات حكومية، والذين يمثلون شريحة واسعة من الأصول الاجتماعية". حيث عمل المجتمعين معاً على وضع مسودة وثيقة لإيجاد برامج ومبادرات جديدة متنوعة صُممت لتسيير البلاد إلى الأمام، بالإضافة إلى وضع "جداول زمنية مفصلة، ومؤشرات على الأداء، وروابط للميزانية²". على الورق، كان أداء الاقتصاد الأردني أفضل أداءً خلال السنوات السبع الماضية، بمعدل نمو سنوي يقدر ب 4 إلى 6%. ويندرج الأردن حسب المؤشر السنوي لحرية الاقتصاد العالمي لعام 2011 في المرتبة 38 من بين 183 دولة في المسح، وفي المرتبة الرابعة من بين 17 دولة تم إجراء المسح فيها في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. وبالرغم من هذه الأرقام، لا تزال البطالة المرتفعة وجيوب الفقر المدقع موجودة في البلاد. إن النمو السكاني في الأردن يعتبر الأعلى في المنطقة، إذ أن ما يقارب 70% من السكان لا يزالون في عمر أقل من 30 سنة. لا تزال نسبة البطالة مرتفعة وخصوصاً بين اليافعين حتى بين ذوي التحصيل العلمي العالي؛ ويعود ذلك إلى أنه لا يتم إيجاد الوظائف بشكل سريع لاستيعاب النمو الحاصل في القوى العاملة. وقدّر معدل البطالة بين اليافعين بـ 27% عام 2009.³ قد قامت الأجندة الوطنية بوضع مقترحات إصلاحات صُممت لتحرير الاقتصاد الأردني بشكل كبير، ووضع تغييرات من شأنها أن "تضاعف دخل الفرد الحقيقي، وأن تقلل من البطالة إلى النصف، وأن تقلل العجز في الميزانية من 11% من إجمالي الدخل القومي إلى فائض بمقدار 1.8% في العام 2017".⁴ لكن، لحد الآن لم تحظى خطط اللجنة بأية تنفيذ أو يمكن القول بانها حظيت بالقليل منه.

سيكون هناك حاجة إلى ما يقارب 60,000 وظيفة جديدة، وكذلك إلى نمو قوي ومستمر بمعدل 7% أو أكثر، في كل عام وذلك من أجل تجنب مستويات أعلى من البطالة والفقر. وهكذا، فإن عملية الحد من الفقر وإيجاد الوظائف المطلوبة تبقى التحديات الأهم والأبرز بالنسبة للأردن. وفي سبيل الاعتراف الكامل بالتحديات التي تواجه الاقتصاد الأردني وفهم العلاقة ما بين إيجاد الوظائف والتعليم، فقد ركزت الحكومة الأردنية في عام 2003 على تصميم وتنفيذ برنامج إصلاحي طموح للتعليم يُعرف باسم "مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي"، والذي سيتم شرحه بالتفصيل في الجزء التالي.

² مروان المعشر "عقد من جهود الإصلاح المتعثرة في الأردن: قدرة النظام الريعي"، مؤسسة كارينغي للسلام الدولي، مايو 2001، صفحة 1.
³ بنك المعلومات في البنك الدولي.

http://databank.worldbank.org/ddp/html-jsp/QuickViewReport.jsp?RowAxis=WDI_Ctry~&ColAxis=WDI_Time~&PageAxis=WDI_Series~&PageAxisCaption=Series~&RowAxisCaption=Country~&ColAxisCaption=Time~&NEW_REPORT_SCALE=1&NEW_REPORT_PRECISION=0&newRport=yes&IS_REPORT_IN_REFRESH_MODE=true&IS_CODE_REQUIRED=0&COMMA_SEP=true
شاهد في 8 تشرين الثاني، 2007.

⁴ المرجع نفسه، صفحة 13.

1.2 المحتوى التربوي

لقد أحرز الأردن تقدماً ثابتاً ومنتظماً فيما يتعلق برفع معدلات إتمام التعليم الابتدائي وفي التخلص من التمييز بين الجنسين في التعليم وذلك بهدف مواكبة أهداف الألفية العالمية. ففي عام 2010، كان معدل إجمالي الالتحاق بالتعليم الأساسي 91%، بينما كان معدل إجمالي الالتحاق بالتعليم الثانوي 86%،⁵ وتعتبر هذه المعدلات في كل من التعليم الابتدائي والثانوي أعلى من المعدل الإقليمي. إن معدل القراءة لدى اليافعين بين (15 إلى 24) هو ما يقارب 100%. وقد ارتفع معدل الالتحاق بالتعليم المبكر للأطفال خلال السنوات العديدة الماضية. كما صنفت منظمة الأمم المتحدة للتعليم والعلوم والثقافة (اليونسكو) الأردن في المرتبة 18 من بين 94 بلد في مجال "التعليم للجميع" المتعلق بالنوع الاجتماعي والتعليم، الأمر الذي يشير إلى أن الأردن يوفر فرص تعليم متساوية لكلا من الذكور والإناث.

ساهم التزام الحكومة على أعلى المستويات بإحراز مثل هذا التقدم، حيث تنفق الحكومة الأردنية ما يقارب 14% من نفقاتها على التعليم، بمعدل يفوق ما تنفقه بلدان مشابهة من حيث حجم لسكان ومستوى الدخل. كما وتستهدف معظم النفقات التعليم الأساسي، الذي يستهلك ما يقارب 72% من إجمالي نفقات التعليم.⁶

وعلى الرغم من أن وزارة التربية والتعليم مسؤولة مالياً فقط عن المدارس العامة (الحكومية)، إلا أن القوانين والتشريعات الحكومية تستهدف المدارس الخاصة أيضاً فيما يتعلق بالجودة وإصدار التراخيص اللازمة. وتشكل المدارس العامة في الأردن ما نسبته 60% من إجمالي المدارس البالغ عددها 5,498، وهي تضم عدد قليل من المدارس التي تُدار من قبل وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا) والمنظمات غير الحكومية. وعلى الرغم من أن قطاع التعليم الخاص متذبذب وكبير نسبياً. ويشكل 40% من إجمالي عدد المدارس، إلا أنه يخدم إجمالاً 20% من الطلبة الأردنيين، وذلك أن كل من هذه المدارس أصغر حجماً من نظيراتها من المدارس العامة (الحكومية). كما توظف المدارس الخاصة ما نسبته 25% من إجمالي عدد المعلمين في البلاد.

وعلى الرغم من معدلات الالتحاق العالية وسهولة الالتحاق بالمدارس الخاصة والعامة عبر المملكة، إلا أن نوعية التعليم تبقى متفاوتة. حيث ترتفع معدلات التحصيل في المناطق الحضرية أكثر من المناطق النائية والمناطق المعزولة بشكل أكبر. ويشارك الأردن في عدد من الاختبارات العالمية ليمنح نفسه فرصة إجابيات المقارنة المحلية والعالمية. وقد أظهرت النتائج الأردنية في دراسة التوجهات العالمية في الحساب والعلوم والتي امتدت على مدار ثلاثة أعوام – 1999، و2003، و2007 – مدى واسع من التحسن في نوعية التعليم وفي تحول تقنيات وطرائق التعليم. وعلى الرغم من أن طلبة الصف الثامن في الأردن قد احتلوا المرتبة الأولى في العلوم والمرتبة الثانية بين الدول العربية في الحساب في اختبار "دراسة التوجهات العالمية في الحساب والعلوم"، إلا أن التحصيل كان أقل من المعدل العالمي في الرياضيات، وهو أعلى بنقطتين فقط من المعدل العالمي في العلوم. علاوة على ذلك، أظهر الأردن تحسن في درجات العلوم بين العامين 1999 و2003، إلا أنه أظهر تراجعاً في درجات الحساب خلال نفس الفترة.⁷

⁵ معهد الإحصائيات التابع لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO). ملف دولة الأردن.

http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=4000&BR_Reg, viewed on November 8, 2010.ion=40525

⁶ إحصائيات البلدان، اليونيسيف، http://www.unicef.org/infobycountry/Jordan_statitics.html#79، شوهدت في 13/تموز/2012

⁷ مؤسسة تحدي الألفية 2008، بطاقة الأداء.

إضافة إلى نوعية التعليم، يواجه الأردن قضية أخرى تتعلق بالتعليم. فقد بقيت المناهج وطرائق التعليم ثابتة على مدار عدة أعوام، وتلقى الطلبة تعليماً لا يزودهم بالمهارات المطلوبة حول العالم على نحو كاف. وعلى وجه التحديد، لقد ظهرت فجوة كبيرة بين ما يتم تدريسه في المدرسة وبين ما يتطلبه سوق العمل. وكما ذكرنا سابقاً، تم تأسيس "مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي"، في عام 2003، وهو برنامج يمتد إلى 10 سنوات، ويتمويل يبلغ 500 مليون دولار أمريكي من عدة ممولين، وذلك من أجل تعزيز ودمج التفكير الناقد، وحل المشكلات، ومهارات مكان العمل، وإدخال طرق التعليم الإلكتروني كأساس في المناهج التعليمية الأردنية.⁸ وقد أعطى تقرير البنك الدولي تقديراً عاماً بدرجة "مقبول" لنتائج أهداف المشروع خلال المرحلة الأولى من المشروع بين عامي 2003-2008، مشيراً بذلك إلى طبيعة هذه الأهداف بأنها "واسعة المدى وعمامة" ويقر التقرير بأن "بعض مناطق الإصلاح" هي صعبة للغاية...، وهكذا، فمن المطلوب تخصيص المزيد من الوقت والجهود المتواصلة من أجل جني الثمار الحقيقية لمثل هذا الإصلاح الواسع المدى.⁹ أما المرحلة الثانية من المشروع فهي الآن قيد التنفيذ.

وفي إطار دعم هذا الإصلاح يأتي مشروع التقييم التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (م.ت.ق.م) الذي عمل منذ عام 2006 على اختبار الطلبة في الحساب، والعلوم، واللغة العربية في الصفوف الخامس، والتاسع، والحادي عشر في دورة امتدت لسنتين.¹⁰ وقد تم تطوير مشروع التقييم التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (م.ت.ق.م) بين عامي 2006 و 2008. في ذلك الوقت، كان قد جرى تغيير على الدراسة لتشمل الصفوف الخامس، والتاسع، والحادي عشر، وذلك لأن صفوف الرابع، والثامن، والعاشر كانوا يدرسون المناهج الجديدة في إطار برنامج مشروع التقييم التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (م.ت.ق.م) بواسطة التعاون الكامل ما بين المركز الوطني الأردني لتطوير الموارد البشرية ووزارة التربية والتعليم. وقد تم تأجيل المشروع من عام 2010 إلى عام 2011 وذلك بسبب تأخر إنطلاق المرحلة الثانية من مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (م.ت.ق.م)، مع وجود خطط متابعة لعامي 2013 و 2015.

وقد أفادت بعض المحادثات غير الرسمية مع المعلمين الأردنيين عن وجود مؤشرات تدل على أن الإصلاحات المرجوة من مشروع التقييم التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (م.ت.ق.م) لم يتم تبنيها بشكل كامل في المدارس حتى الآن. وأشار المعلمون إلى أنهم يرون في كثير من الأحيان مبادرات جديدة تطبق في المدارس، ولكن عادة ما يتم تنفيذ هذه المبادرات طالما كان التمويل متاحاً فقط، وبعد ذلك تعود المدارس عادة إلى ما كانت عليه قبل المبادرات. وفي الوقت نفسه، لاحظ المعلمون انقسام في طرائق التدريس بين أجيال مختلفة من المعلمين، خاصة مع الخريجين الحداثيين لبرامج تدريب المعلمين التي تخرج بطرائق تعليمية جديدة إلى داخل الغرفة الصفية.

2. منهجية التقييم

2.1 أسئلة البحث وتصميم التقييم

في أواخر عام 2011، قامت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/ الأردن USAID/Jordan بالتعاقد مع أ.تي.أي إنترناشونال RTI International في إطار مشروع البيانات التعليمية II بإجراء صورة حول مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)، وحزمة من أدوات المسح التي تتضمن نسخ مختصرة من مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) ومشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، (انظر الملحق أ لأدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)). وقد كان جُل اهتمام الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/الأردن USAID/Jordan بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم هو الحصول على فهم دقيق قائم على الأدلة حول حالة التعليم الابتدائي في الأردن. ومن الممكن استخدام نتائج تلك الدراسة كمصدر لتغذية سياسات الحوار المتعلقة بمبادرات جديدة للقراءة والحساب ويمكن أيضاً استخدام تلك النتائج، على نطاق أوسع، في العمل على تحسين جودة التعليم في المدارس الابتدائية.

⁸ البنك الدولي.

..<http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=104231&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P075829>

شوه في 13 تموز. 2012.

⁹ البنك الدولي، تقرير استكمال التنفيذ والنتائج، كانون الأول، 2009، صفحة 16.

¹⁰ إضافة لمشروع التقييم التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (م.ت.ق.م)، تقدم وزارة التربية والتعليم الأردنية كل سنتين اختبار مبني على اختبار عينات على المستوى الوطني لقياس مدى تقدم الصفوف الرابع، والثامن، والعاشر.

بسبب توافر القليل من بيانات التقييم الراسخة لمهارات الطلبة في القراءة والرياضيات في السنوات الأولى، فمن المحتمل أن تصنيف المكونات المختلفة لمشروع وصف صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) قيمة كبيرة لاعتبارات السياسة العامة المتعلقة بمشروع التقييم التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (م.ت.ق.م). كما يمكن أن تدعم البيانات التي تم الحصول عليها من تقييمات مشروع وصف صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) اهتمام وزارة التربية والتعليم في تعزيز الإستقرار وفي تشجيع تدريب المعلمين أثناء الخدمة وفي الكشف عن الثغرات المحتملة في المناهج المدرسية للصفوف الأولى. ويمكن أيضا لتلك البيانات أن تعمل على توجيه الخطوات المقبلة المتعلقة بتطوير قدرات المعلمين في توفير تعليم ذو جودة عالية، وفي تحديث وتطوير مناهج القراءة والرياضيات في الصفوف الأولى، وكذلك في إصلاح مناهج تدريب المعلمين. علاوة على ذلك، يمكن لتجربة إجراء التقييمات هذه، عند تحليل النتائج التي يتم استخلاصها، أن تساعد وزارة التربية والتعليم في تقييم نظامها الوطني لتقييم الطلبة، وكذلك مساعدتها في النظر في خياراتها لما هو الأفضل لدعم عمليات التحسين على تحصيل الطلبة في المدارس الابتدائية.

إن الخطوة الأولى للتأثير على مثل قرارات سياسة التعليم هذه هي تطوير فهم واضح لكيفية تعلم وتفكير الأطفال للقراءة والحساب في الصفوف الأولى. فقد كان نسخ التقييمات التي تم تنفيذها في الأردن مختصرة سواء في تقييم مشروع مهارت القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) أو تقييم مشروع مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، الأمر الذي يتيح الفرصة لتحديد فيما إذا كان الأطفال يطورون المهارات الأساسية التي تُبنى عليها جميع المهارات القرائية والحسابية الأخرى، وفي حال لم يكن ذلك، سوف نستطيع أن نسترشد كيفية توجيه الجهود على النحو الأمثل. تعتبر هذه المعلومات حيوية بالنسبة للبلدان التي تعمل من أجل تحسين نوعية التعليم في مدارسهم. في الواقع، تمثل أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، بعد أن تم تبنيهما واستعمالهما حول العالم، خاصة أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) التي طبقت في أكثر من 50 بلداً، دليلاً على الاهتمام الدولي المتزايد على مخرجات التعلم، بدلا من معدلات الالتحاق والحضور.

لقد تم إدارة جميع تطبيقات أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) بشكل فردي وشفوي باستخدام لغة الطلبة الأم للتأكد من فهمهم التعليمات الخاصة بكل مهمة. ففي الأردن، تأكد مصممو التقييم من أن صيغة الكلمات والعبارات المستخدمة في صياغة التعليمات كانت عبارة عن مزيج ما بين اللغة العربية الفصحى الحديثة والعربية العامية. ونظرا إلى أن لغة التدريس في المدرسة هي اللغة العربية الفصحى الحديثة، تمت صياغة المواد التي قرأها الطلبة في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بهذه اللغة. وقد تضمنت الأدوات مهام فرعية تتطلب المهارات الأساسية لاكتساب مهارات القراءة والحساب في الصفوف الأولى. توفر الأقسام 2.2 و 2.3 أدناه نبذة حول استخدام هذه الأدوات بشكل عام، وتقدم كذلك معلومات مفصلة عن مهارات محددة تم تقييمها في أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) التي تم تطبيقها في الأردن.

بالإضافة إلى أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، وفي سبيل رسم صورة أكبر حول العلاقة بين إدارة المدرسة، وعمليات التدريس، ومخرجات التعلم، تم تكوين أداة صورة عن وصف مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) من مجموعة من المقابلات وقوائم الشطب والملاحظات، وتم وصف مزيد من الخصائص في القسم 2.4.

تم توضيح نتائج التقييم في الأردن التي تعتمد على هذه الأدوات في الأقسام 3 و 4.

2.2 نظرة عامة حول تقييم مشروع مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)

2.2.1 لماذا اختبار القراءة في الصفوف الأولى؟

إن القدرة على قراءة وفهم نص بسيط هي إحدى المهارات الأساسية التي يمكن للطفل أن يتعلمها؛ فمن دون مهارة القراءة الأساسية، تبقى الفرصة ضئيلة لكي يخرج الطفل من دائرة الفقر المشتركة بين الأجيال. ومع ذلك، يلتحق الطفل بالمدرسة في العديد من البلدان لمدة تصل إلى ست سنوات وهو لا يزال غير قادر على قراءة وفهم نص بسيط. كما وتشير الأدلة الحديثة إلى أن تعلم القراءة في وقت مبكر وبمعدل سرعة كاف أمران ضروريان لتعلم القراءة بشكل جيد، كما أن اكتساب معرفة القراءة

يصبح أكثر صعوبة عند تقدم الطلبة في السن، والطلبة الذين لا يتعلمون القراءة في الصفوف الأولى هم أكثر عرضة لإعادة الصفوف وترك (التسرب) المدرسة في نهاية المطاف، وذلك لأن الفجوة بين الطلبة الذين يستطيعون القراءة وبين الطلبة الذين لا يستطيعون القراءة تزداد مع مرور الوقت.

عندما يتعلم الطلبة القراءة باللغة العربية بداية، يجب عليهم أن يتعلموا الحروف وأشكالها، والأصوات المرتبطة بكل حرف وكذلك علامات التشكيل، وأن يطبقوا هذه المعرفة في قراءة (نطق) كلمات جديدة ليتعرفوا عليها لحظياً.¹¹ ومع حلول نهاية المرحلة الأولى، يكون الطلبة قد طوروا سرعة ودقة كافيتين في التعرف على الكلمات الجديدة وقراءتها بطلاقة. وعندما يقرأ الطلبة بطلاقة، يكون بإمكانهم أن يقرؤوا شفويًا بسرعة وأن يعبروا بنفس الطريقة التي يستخدمونها في الكلام. علاوة على ذلك، فإن القراءة بطلاقة يعتبر أمرًا بالغ الأهمية للاستيعاب، لأن الطلبة سوف يركزون على معنى ما يقرؤون بدلاً من الاضطرار إلى التركيز على فك رموز الكلمات (قراءة الكلمات غير المألوفة).^{12,13}

تشير الأدلة التي تم التوصل إليها مؤخرًا إلى أن تعلم القراءة في عمر مبكر وبسرعة كافية، مع إستيعاب ما يتم قراءته، هي من الأمور الجوهرية لتعلم القراءة بشكل جيد. كما وتذكر وثائق إحدى هيئات البحوث الهامة حقيقة أن الطلبة يمكن أن يتعلموا القراءة في نهاية الصف 2، وفي الواقع يحتاج الطلبة إلى امتلاك القدرة على القراءة حتى يتمكنوا من النجاح في المدرسة. والأهم من ذلك، إن احتمالية أن يتخلف الطلبة في القراءة وفي المواد الأخرى، وقد يعيدون الصف أيضاً، إلى أن ينتهي بهم المطاف إلى التسرب من المدرسة (ترك المدرسة) في حال لم يتعلموا القراءة في الصفوف المبكرة (الصفوف 1-3).

2.2.2 ما الذي يقيسه مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)

تتألف أداة مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) من مهمات متنوعة، تم تصميمها لتقييم مهارات القراءة الأساسية التي تعتبر ضرورية للقراءة بطلاقة. فقد صُممت أداة إيجرا لكي تكون منهجية مستقلة- طريقة للتقييم – بمعنى أن تلك الأداة لا تقدم طريقة معينة في تعليم القراءة (أي منهج "اللغة كاملة" أو "الاعتماد على الأصوات"). بالأحرى، أن مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) يقيس المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الطفل حتى يصبح قادراً على القراءة بطلاقة وباستيعاب في النهاية- أي هذا هو الهدف النهائي للقراءة. تركز المهام الفرعية لمشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) على البحث عن طريقة شاملة لاكتساب معرفة القراءة من خلال اللغات المختلفة. فيما يلي مهارات القراءة الأساسية:

يعتبر **المبدأ الأبجدي** أساسياً في تعلم قراءة اللغة الأبجدية. ويُعرف المبدأ الأبجدي على أنه التعرف على أصوات الكلام وفهمها (الأصوات) الممثلة بوحدات مرسومة مثل الحروف والحركات (الصور). وبالتالي، فإن إتقان مبدأ الأبجدية هو القدرة على فهم العلاقات المتوقعة بين الأصوات والرموز التي تمثلها. من الضروري أيضاً، فهم علاقات الحروف – الأصوات (الصور – الأصوات) من أجل إتقان أنماط التهجئة وعلاقتها مع اللغة الفموية.

تُعرف **الطلاقة في القراءة الشفوية** عادة على أنها القدرة على قراءة نص متصل (سردى) شفويًا بسرعة، ودقة، وبتعبير مناسب. كما وتعتبر الطلاقة في القراءة أمرًا ضروريًا للاستيعاب؛ وذلك أن عمليات التعرف على الكلمات بشكل سريع وبدون أي مجهود، سوف يمكن القارئ من التركيز على النص ومعناه أكثر من التركيز على فك رموزه (تهجئته)، أو على لفظ الكلمات.¹⁴

¹¹ أنظر إي. صايغ- حداد. (2005). الارتباطات بالطلاقة في القراءة في اللغة العربية: العوامل الهجائية واللغة المزدوجة. القراءة والكتابة: مجلة متعددة التخصصات. 18، 559-582. أنظر أيضاً تاوك وم. كولتهارت. (2004). العمليات الإدراكية المتضمنة في تعلم قراءة العربية. القراءة والكتابة: مجلة متعددة التخصصات. 17، 27-57.

¹² س. أبو ربيع (2007). دور التشكيل والحركات في قراءة اللغة العربية بين القراء العاديين والذين يجدون صعوبة في القراءة في الصفوف 3، 6، 9، 12 مجلة البحوث اللغوية النفسية، 36، 89-106.

¹³ ج. البحيري. ج. إيفارات، أ. محفوظي، م. أ. الديار، ن. طيبة (2011) معالجة النظام الهجائي والاستيعاب بين الناطقين باللغة العربية والأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، صعوبات القراءة 17 (2): 123-142. دوى: 430/10.1002 صعوبات القراءة.

¹⁴ المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية، (2000)، تقرير لجنة القراءة الوطنية، تعليم الطفل القراءة: تقييم قائم على الأدلة لأدبيات البحث العلمي وتأثيراته على تدريس القراءة (المعهد الوطني للصحة، منشور رقم. 00-4769). واشنطن دي. سي: مكتب الحكومة الأمريكية للطباعة. انظر أيضاً سي. أي. بيرفيتي. (1992). تمثيل المشكلة في اكتساب القراءة في إصدارات ب. ب. غوخ. ول. سي. إيبري. ور. تريممان. اكتساب القراءة (الصفحة 145-174). ن. ج. إيرلوم.

يُعتبر **الفهم القرائي** الهدف الرئيسي للقراءة، وتشير عملية الفهم القرائي إلى القدرة على التفاعل مع النص المقروء على نحو فعال والخروج بمعنى بعد قراءة هذا النص.

يشير **الفهم الاستيعابي** إلى القدرة على فهم اللغة الشفوية بشكل منطقي في غياب الصورة. ويحتاج الفهم الاستيعابي إلى العديد من المهارات والمصادر المعرفية، مثل معرفة المفردات المترافقة مع استعمال القواعد اللغوية وامتلاك خلفية عامة (معرفة). كما ويعتبر تقييم الفهم الاستيعابي أمراً هاماً بشكل خاص للغات صعبة النطق مثل؛ اللغة العربية، لأن الأطفال عادة لا يألون شكل اللغة العربية الحديثة إلى أن يلتحقوا رسمياً بالمدارس. وهكذا، يقيم الفهم الاستيعابي مدى إتقان الطالب للغة العربية الحديثة.

يقيس مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) كل من القدرات المذكورة أعلاه لتقييم مهارات القراءة الأساسية. وقد تم اختبار هذه المهارات من خلال مهمات فرعية فردية تم تقديمها من أجل زيادة مستوى الصعوبة (أي معرفة أصوات الأحرف، ومعرفة الكلمات غير المألوفة (المخترعة)، إلخ). يستطيع مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) أن يقيس مدى كبير من قدرات القراءة للقارئ المبتدئين، وذلك لأن المهمات الفرعية الأولى من التقييم كانت سهلة. فيما يتعلق بالمهمات الفرعية المتضمنة في مشروع أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) في الأردن، فهي موضحة في القسم 2.2.3 أدناه.

2.2.3 تنظيم محتوى مشروع التقييم النهائي لمهارات القراءة في الصفوف الأولى (إيجرا) في الأردن

يتطلب عرض أداة مشروع تقييم القراءة للصفوف الأولى في الأردن ما معدله أقل بقليل من 6 دقائق لكل طالب. وقد تم تدعيم تقييم القراءة من خلال عقد مقابلات مع الطلبة بواسطة استبانة، وذلك من أجل توضيح السياق الاجتماعي والديمقراطي الذي يتعلم به الطلبة القراءة. وقد تم تقديم مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى باللغة العربية الحديثة، وهي اللغة المستخدمة في التدريس في الأردن.

يتألف مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) من الأقسام الخمسة التالية:

1. تقييم مهارة معرفة أصوات الأحرف مدى تلقائية الطلبة في معرفتهم للصوت المصاحب لكل حرف. وقد كانت هذه المهمة فرعية محدودة بوقت يتم خلالها عرض شكل مكون من 10 أسطر أمام الطلبة يتكون كل منها من 10 أحرف مرتبة عشوائياً، ليكون العدد الكلي 100 حرف. ومن ثم تم تكليف الطلبة أن ينطقوا الصوت المصاحب لكل حرف بالسرعة والدقة التي يستطيعونها خلال دقيقة، ثم يتم احتساب الدرجة بمعدل الحروف الصحيحة في كل دقيقة.

2. تقييم مهارة قراءة الكلمات غير المألوفة (المخترعة) مهارة الطالب في تطبيق القواعد المتعلقة بتطابق الحرف-الصورة من أجل فك رموز (أي نطق) الكلمات غير المألوفة (المخترعة). وذلك في سبيل التأكد من تطبيق الطلبة لمعرفتهم للعلاقة ما بين الأصوات والأشكال (الصور) بدلاً من قراءتهم كلمات من ذاكرتهم. تم عرض شكل مكون من 50 كلمة منطوقة ومخترعة موضوعة حسب أنماط التهجئة في اللغة العربية مع التشكيل. وقد تم تكليف الطلبة بنطق ما يمكنهم من الكلمات المخترعة خلال دقيقة واحدة، وتم احتساب الدرجة بمعدل الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة.

3. تقييم مهارة قراءة نص شفويّاً طلاقة الطالب في قراءة نص من مستوى محتوى صف الطالب بصوت مرتفع، كما تقييم فهمه لما قرأ. تتكون هذه المهمة الفرعية من جزئين:

أ. الطلاقة في القراءة الشفوية: تعتبر القدرة على قراءة النصوص بطلاقة مكون ضروري للفهم القرائي. حيث تم عرض قصة مكونة من 50- كلمة في هذه المهمة من أجل أن يقرأها الطلبة بصوت مرتفع خلال دقيقة واحدة. وقد تم احتساب درجة الطلاقة في القراءة الشفوية بعدد الكلمات الصحيحة المقروءة في كل دقيقة.

ب. الفهم القرائي: بعد أن ينتهي الطلبة من قراءة النص، أو بعد انتهاء الدقيقة، يتم سحب النص. ويخضع الطلبة شفويّاً لبعض الأسئلة التي تتطلب منهم الإجابة بحقائق أساسية (أسئلة صريحة) أو بإجابات ضمنية اعتماداً على

النص أو الجزء الذي قرأوه. يتم احتساب درجة الفهم القرائي بعدد الإجابات الصحيحة ، ويكون الحد الأقصى للدرجة 6.

4. الفهم الاستيعابي: تعتبر مهارة الفهم الاستيعابي غاية في الأهمية وذلك لأنها تظهر القدرة على فهم اللغة الفموية (اللغة المحكية). في هذه المهمة، يقوم المقيم بقراءة نص فصير على الطلبة. ومن ثم يتم توجيه ستة أسئلة شفوية للطلبة حول هذا النص. يتم احتساب درجة الفهم الاستيعابي بمجمل الأجوبة الصحيحة، ويكون الحد الأقصى للدرجة 6.
5. يتم إجراء مقابلة شفوية مع الطلبة بعد أن يكونوا قد انتهوا من المهمات الفرعية الأخرى. تهدف المقابلة إلى جمع المعلومات حول البيئة المنزلية والمدرسية المحيطة بالطلبة، التي يمكن أن تساعد في أدائه في القراءة. على سبيل المثال، تم توجيه أسئلة إلى الطلبة فيما إذا كانوا يستطيعون الوصول إلى مواد للقراءة ومواد تعليمية في المنزل أو في المدرسة.

لقد تم تصميم مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بطريقة تجعل الطلبة يشعرون بالراحة خلال عملية التقييم. على سبيل المثال، يحتوي التقييم في جميع أجزائه على قاعدة "التوقف المبكر"، التي تتطلب من المقيم أن يوقف تقديم المهمة في حال لم يستطع الطالب أن يعطي إجابة صحيحة واحدة في السطر الأول (أي الحروف العشرة الأولى، أو الكلمات الخمس الأولى، أو السطر الأول من القصة التي تُقيم الطلاقة في القراءة الشفوية). وقد تم وضع هذه القاعدة من أجل تجنب تشويش الطالب الذي لم يفهم المطلوب من المهمة الفرعية أو ذلك الذي تنقصه المهارة للإجابة. في حال تم إيقاف إحدى المهمات، يجب على مقدم تقييم مهارة القراءة للصفوف الأولى أن يضع علامة في الصندوق الذي يشير إلى أنه تم إيقاف المهمة لأن الطالب لم يقدم إجابة صحيحة واحدة في السطر الأول. ثانياً، وقبل أن يتم تقديم تقييم القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، يتوجب على المقيمين العاملين على تقييم مهارة القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) أن يقوموا بقراءة معلومات الاختبار بوضوح أمام الطلبة من أجل توضيح الهدف من هذا الاختبار، ويجب أن يقوم المقيمين أيضاً بتوضيح أن نتائج هذا التقييم لن يؤثر على درجاتهم المدرسية، وكذلك يجب أن يُدلي الطلبة بموافقتهم الشفوية للمشاركة في التقييم قبل البدء بالإختبار.

2.3 نظرة عامة على مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)

2.3.1 ما الذي يقيسه مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)؟

إن بناء أساس قوي في الحساب خلال الصفوف الأولى من الدراسة أمراً بالغ الأهمية لتحقيق النجاح في الحساب في الصفوف العليا. الرياضيات من المهارات المطلوبة إلى حد كبير في اقتصاد اليوم، كما هو واضح من رجال الاقتصاد المختلفين في أيامنا هذه. كما وتتطلب معظم الوظائف التنافسية امتلاك مهارة على مستوى معين من المهارات الحسابية. وقد لوحظ أيضاً أن مهارات حل المسائل وسرعة البديهة والمرونة العقلية لدى الأطفال التي تتطور مع تعلم الحساب تنتقل إلى مجالات أخرى في الحياة والعمل. إضافة إلى ذلك، فقد أصبح تصنيفات البلدان بناء على تطور المهارات الحسابية عملة سياسية متداولة وذلك بسبب التقييمات الدولية مثل التوجهات العالمية في دراسة الحساب والعلوم (ت.ع.د.ج.ع)، حيث تتوافق مناهج الحساب في الصفوف الأولى في معظم البلدان من حيث المهارات التي يجب أن يكتسبها الأطفال؛ فعلى سبيل المثال، معرفة واستخدام أسماء الأعداد، ومعرفة الرموز الرئيسية، ومقارنة وترتيب مجموعات من الأشياء، هي مهارات موجودة في العديد من المناهج، بما في ذلك المناهج الدراسية في البلدان النامية.

2.3.2 الهدف من مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)

تم تصميم مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) بهدف توفير معلومات حول الكفاءات الأساسية التأسيسية التي يجب أن إتقانها عادة في الصفوف الأولى لضمان نجاح أكبر في المهارات الحسابية المتقدمة؛ حيث أنه وبدون هذه المهارات الأساسية، سوف يعاني الطلاب أو سيتربكون (يتسربون) المدرسة في سنوات لاحقة. وقد تم استخلاص المهام الفرعية الموضوعية في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى من الأبحاث المكثفة حول التعلم المبكر للحساب والتقييم، حيث تم إعداد هذه المهام من قبل لجنة من الخبراء في تعليم الحساب والعمليات المعرفية. يركز الإطار المفاهيمي للتطور الحسابي على البحث المعمق والشامل الذي أجري على مدار السنوات الـ 60 الماضية.¹⁵ وفي سبيل تطوير بروتوكول تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى، اختار المطورين عينات منهجية من المهارات الحسابية المبكرة، وخاصة تلك التي تنطوي على فهم الأعداد. إن هذه القدرات والمهارات هي مفتاح التقدم باتجاه القدرة على حل مسائل حسابية أكثر تقدماً واكتساب المزيد من المهارات المتقدمة في الحساب.¹⁶

2.3.3 ما الذي يقيسه مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)

لقد تم تحديد عدد من المعايير لاختيار المهام الفرعية التي تضمنتها أداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، وذلك من أجل دعم الهدف المتمثل في توفير المعلومات الضرورية لكافة المعنيين في العملية التربوية؛ مثل وزارات التربية والتعليم، ووكالات المعونة، والمسؤولين المحليين عن التعليم، لإجراء تغييرات قائمة على المعرفة في تعليم المعلمين ودعمهم، وتطوير المناهج الدراسية، وتنفيذها. وكانت المعايير المستخدمة لاختيار المهمات الفرعية على النحو التالي:

- يتم عرض المهارات التي حددتها مناهج كل من الدول النامية والمتطورة كمهارات يجب اكتسابها في الصفوف الأولى.
- يجب أن تعكس تلك المهارات أفضل التنبؤات بالأداء المستقبلي، وذلك استناداً إلى المشورة العلمية والبحوث المتوفرة.
- يجب أن تظهر المهام الفرعية تطوراً في المهارات التي تقود إلى إتقان الحساب.
- يجب أن تستهدف كل من المهارات المفاهيمية والحسابية (المحوسبة).
- يجب أن تعرض المهارات والمهام التي يمكن تحسينها من خلال التدريس.

إن مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) هو اختبار فردي يُقدم شفويًا، حيث يتيح الفرصة لتقييم المهارات المستهدفة دون ارباك بسبب حاجز اللغة أو الكتابة التي قد تعيق الأداء. وعند تقديم الاختبار شفويًا، يمكن للمسؤولين أن يضمنوا فهمًا أكبر للتدريس المقدم من خلال استخدام اللهجة العربية الشائعة والمتعارف عليها ما بين الطلبة.

¹⁵ إي. جي. أي. جاي. بارودي-ل. لي & ك. س. ميكس، (2006)، تطور فهم العدد والعمليات الحسابية في المرحلة المبكرة من الطفولة. إن. وز ساراكو & ب. سبوديك (تعل)، دليل البحث عن تعليم الأطفال (ص. 187 - 221)، ماهواه، ن. ج. إيربوم؛ د. ج. تشارد، ب. كلارك، س. بك، ج. أوتيرستيت، د. براون و. ر. كاتز، (2005). استخدام مقاييس فهم الأعداد للكشف عن الصعوبات في المهارات الحسابية: النتائج الأولية. تقييم التدخل الفعال، في إصدارات ف.ك. ليستر. ج. ر. تدريس وتعلم الحساب، الدليل الثاني (ص 461-555). . شارلوت، ن. س. عصر المعلومات.

¹⁶ إي. جي. بارودي، وآخرون (2006)؛ كليمنت & سمارة (2007)؛ و أفويجن، ت. جيبان & س. دينو (2007)، مقاييس مراقبة التطور في الحساب: مراجعة بحثية. مجلة التعليم الخاص، 41(2)، 121-139.

2.3.4 أداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) في الأردن

يتألف مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، الذي تم تصميمه لكي يطبق في الأردن، من ثماني مهام فرعية (أقسام).

لقد تم عرض جميع بنود التقييم للطلبة شفوياً، وباللهجة العربية التي يفهمها الطلبة على النحو الأفضل، وقد تم ترتيب كافة بنود التقييم حسب مستوى الصعوبة المتزايدة في جميع المهام الفرعية. وقد اشتملت بنود التقييم على ما يلي:

1. التعرف على الرقم، تقييم هذه المهمة الفرعية معرفة الطلبة وقدرتهم على تحديد رموز (أشكال) الأعداد المكتوبة. حيث يقوم الطلبة في هذه المهمة الفرعية بالتعرف شفوياً على الرموز المطبوعة (صورة) الأرقام المعروضة في ما يشبه المصفوفة، ويتم تكليف الطلبة بتحديد ما يمكنهم من الأرقام خلال 30 ثانية، مع تحويل درجاتهم إلى معدل في كل دقيقة. اشتملت هذه المهمة على 20 رقم مكونة من واحد إلى ثلاثة خانوات مرتبة حسب تزايد الصعوبة. وقد تم احتساب درجتين لهذه المهمة الفرعية: (1) عدد الإجابات الصحيحة المسجلة في الدقيقة و (2) النسبة المئوية للإجابات الصحيحة من المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها خلال الوقت المخصص لذلك.

2. تمييز الكميات، تقييم هذه المهمة الفرعية قدرة الطلبة على مقارنة الاختلافات في الأعداد من خلال مقارنة الكميات. إن تمييز الكميات في الصفوف الأولى له صلة قوية باستراتيجيات حل المشاكل بفعالية وكفاءة. ففي مشروع تقييم مهارات الحساب في الصفوف الأولى في الأردن (إيجما)، تم تكليف الطلبة بمقارنة أرقام مكونة من خانة واحدة أو خانيتين. كما عُرض على الطلبة مسائل تضمنت كل منها أرقام من خانيتين. ثم تم تكليف الطلبة بتحديد العدد الأكبر في كل مسألة (على سبيل المثال، "أيهما أكبر؟"). وقد تراوح أزواج الأعداد المستخدمة من زوج واحد من أعداد مكونة من خانة واحدة، إلى خمسة أزواج من أعداد مكونة من خانيتين، وأربعة أزواج من أعداد مكونة من ثلاثة خانوات. وفي جميع المسائل، تباينت الخانة المميزة بين أزواج الأعداد لضمان فهم الطالب لقاعدة القيمة المكانية، على سبيل المثال، 48 مقابل 58، و 67 مقابل 65. وقد اشتملت هذه المهمة على 10 مسائل، وقد مُنح الطلبة إطار زمني مدته دقيقة واحدة لتحديد أكبر قدر ممكن من الأعداد الأكبر من كل زوج من الأعداد. وقد تم احتساب درجتين لهذه المهمة: (1) عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة و (2) النسبة المئوية للإجابات الصحيحة من المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها خلال الوقت المخصص.

3. الرقم المفقود (أنماط الأرقام): تقييم هذه المهمة الفرعية قدرة الطلبة على تمييز أنماط الأرقام واستكمالها. حيث تتألف كل مسألة في هذه المهمة الفرعية من أربعة مربعات تحتوي على أرقام بتسلسل معين، يكون أحدها فارغاً لتعبئته بالرقم التالي أو المفقود، وقد تم تكليف الطلبة بتحديد وذكر اسم الرقم المفقود. تراوحت الأرقام المستخدمة من أرقام مكونة من خانة واحدة إلى أرقام مكونة من ثلاثة خانوات (الحد الأقصى 550). وقد تضمنت الأنماط المستخدمة العد بتزايد (إلى الأمام) وبتناقص (إلى الخلف) بفارق واحد، وخمسة، وعشرة، واثنين. وقد تألفت هذه المهمة من 10 مسائل، وقد تم منح الطلبة فترة زمنية مدتها دقيقة واحدة لتحديد أكبر قدر ممكن من الأرقام المفقودة اللازمة لإكمال الأنماط/ المتواليات. وقد تم احتساب درجتين لهذه المهمة: (1) عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة و (2) النسبة المئوية للإجابات الصحيحة من المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها في الوقت المخصص.

4. الجمع والطرح (المستوى الأول) تقييم هذه المهمة الفرعية معرفة الطلبة الإجرائية وطلاقتهم في العمليات الأساسية للجمع والطرح. وقد تم تقييم الجمع والطرح في مهام منفصلة خلال عملية التقييم. وفي كل من المهمتين، عُرض على الطلبة مسائل مكونة من رقمين للجمع/الطرح، بحيث يكون ناتج المجموع/الفرق أقل من 20، وقد طُلب منهم حلها عقلياً (لم يتم إيقاف الطلبة في حال استخدم أصابعه لإتمام العملية الحسابية). وتراوحت مسائل الجمع من جمع رقمين مكونين من خانة واحدة بحيث يكون الناتج أقل من 10، إلى جمع

رقم مكون من خانة واحدة مع رقم مكون من خانتين بحيث يكون الناتج أقل من 20، إلى جمع أرقام مكونة من رقمين مكونين من خانة واحدة بحيث يكون المجموع أكبر من 10 (أي أن المجموع يتعدى الرقم 10). وتراوحت مسائل الطرح من طرح رقم مكون من خانة واحدة من رقم آخر مكون من خانة واحدة أيضاً، إلى طرح رقم مكون من خانة واحدة من 10، إلى طرح رقم مكونة من خانة واحدة من رقم مكون من خانتين بفارق يزيد عن 10 (أي لا يحتاج إلى معرفة تتعدى الرقم عشرة)، وإلى طرح رقم مكون من خانة واحدة من رقم مكون من خانتين بحيث يكون الناتج رقم مكون من خانة واحدة (يتضمن معرفة تتعدى الرقم 10).. وقد تألف كل من مهام المستوى الأول للجمع والطرح من 20 مسألة، وقد تم تكليف الطلبة بحل أكبر قدر ممكن من المسائل خلال 30 ثانية، مع تحويل درجاتهم إلى معدل في كل دقيقة. وقد تم احتساب درجتين للدرجات التي تم الحصول عليها في المستوى الأول من الجمع والطرح : (1) عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة و (2) نسبة الإجابات الصحيحة من المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها في الوقت المخصص لذلك. وأعطى الطلبة الذين تمكنوا من الإجابة بشكل صحيح على واحدة أو أكثر من مسائل الجمع أو الطرح، الفرصة لمحاولة حل مهام المستوى الثاني.

5. *الجمع والطرح (المستوى الثاني)* تقيم هذه المهمة الفرعية معرفة الطلبة المفاهيمية لعمليتي الجمع والطرح، وكذلك قدرتهم على تطبيق المعرفة الإجرائية التي تم تقييمها في مهمتي المستوى 1. حيث تم تقييم عمليتي الجمع والطرح في مهام منفصلة أثناء هذا التقييم. وخلال هذه المهام الفرعية، عرض على الأطفال مسائل مكونة من رقمين للجمع/الطرح وطلب منهم حلها. وقد قام المقيم بتقديم ورقة وقلم لطلبة، حيث تم إخبار الطلبة بأنهم يستطيعون استخدام هذه الأدوات في حال رغبوا في ذلك، وأن بإمكانهم عدم استخدامها في حال لم يكن هناك حاجة لذلك أو لم يرغبوا في استخدامها (وقد تم حث الطلبة وتشجيعهم على استخدام أسلوب آخر إن استطاعوا في حال استخدم الطلبة أصابعهم أو قاموا برسم خطوط لحل المسألة). وتراوحت مسائل الجمع من جمع رقم مكون من خانة واحدة مع رقم مكون من خانتين بحيث يكون المجموع أقل من 20، إلى جمع رقم مكون من خانة واحدة مع رقم مكون من خانتين بحيث يكون المجموع أكبر من 20 (يحتاج إلى معرفة تتعدى الرقم 10)، وإلى جمع رقمين مكونين من خانتين بحيث يكون المجموع أقل من 100 (لا تحتاج إلى معرفة تتعدى الرقم 10)، وإلى جمع رقمين مكونين من خانتين بحيث يكون المجموع أقل من 100 (يحتاج معرفة تتعدى الرقم 10). وتراوحت مسائل الطرح من طرح رقم مكون من خانة واحدة من رقم مكون من خانتين بحيث يكون ناتج الطرح أقل من 20 دون معرفة تتعدى الرقم 10، إلى طرح رقم مكون من خانة واحدة من رقم مكون من خانتين بحيث يكون ناتج الطرح أقل من 20 مع وجود معرفة تتعدى الرقم 10، إلى طرح رقم مكون من خانتين من رقم مكون من خانتين دون معرفة تتعدى الرقم 10، إلى طرح رقم مكون من خانتين من رقم مكون من خانتين مع وجود معرفة تتعدى الرقم 10. وقد تم ترتيب كل من المسائل الخمسة بناء على تزايد الصعوبة، وقد تم تكليف الطلبة بحل أكبر قدر ممكن من مسائل الجمع في إطار زمني مدته دقيقة واحدة. وقد تم احتساب درجتين لهذه المهمة: (1) عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة (2) نسبة الإجابات الصحيحة من عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها خلال الوقت المخصص.

6. *المسائل اللفظية*، تقيم هذه المهمة الفرعية قدرة الطلبة على تفسير موقف معين (تم عرضه عليهم مكتوباً بكلمات)، وقدرته على وضع خطة عمل، ومن ثم حل المشكلة. لقد كانت القيم العددية في مسائل تلك المهارة الفرعية صغيرة جداً وذلك لأن التركيز كان على تقييم قدرة الطالب على تفسير موقف معين، وعلى قدرة الطالب على وضع خطة عمل ومن ثم حل المشكلة، كما أن الأرقام الصغيرة سوف تتيح الفرصة لتقييم المهارات المستهدفة دون أي إرباك قد تسببه الحاجة إلى استخدام مهارات حسابية لحل المسألة، الأمر الذي قد يؤثر على إداء الطلبة. حيث تم تصميم الموقف من أجل التحفيز على إيجاد حلول حسابية مختلفة. وقد تم تكليف الأطفال، في هذه المهمة الفرعية، بحل المسائل باستخدام أي إستراتيجية يرغبون بها، بما في ذلك استعمال ورقة وقلم و/أو عدادات يقدمها المقيم. وقد تألفت هذه المهمة من ثلاث مسائل غير محددة بوقت للإجابة، رغم انه قد تم تشجيع الأطفال للانتقال إلى المهمة التالية في حال لم يستطيعوا الإجابة على أي

مسألة بعد مرور دقيقة. تم احتساب درجة واحدة لهذه المهمة. نسبة الإجابات الصحيحة من المسائل التي تمت محاولة الإجابة عليها.

فيما يتعلق بأداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) التي تطبقها في الأردن، لم يتم إدراج مهمة المسائل اللفظية الفرعية لحين إجراء الدراسة التجريبية. حيث أظهرت نتائج الدراسة التجريبية أن مهمة التعرف على الرقم لا تستدعي التمييز بين مستويات الطلبة المشاركين. وعلى الرغم من اتخاذ قرار بعدم حذف مهمة التعرف على الرقم، في حال تقرر توسيع مدى تنوع عينة الدراسة، إلا أنه تقرر إدراج مهمة المسائل الكلامية من أجل الحصول على معلومات حول قدرة الطلبة في الأردن على تفسير (تحليل) الموقف، ووضع خطة عمل، ومن ثم حل المسألة.

وقد كانت جميع المهمات الفرعية (باستثناء المسائل الكلامية) محددة بوقت من أجل إدارة وقت الاختبار، ومن أجل إتاحة الفرصة لفريق البحث باختبار كلا من التلقائية (الطلاقة) (تقاس بعدد الإجابات صحيحة في كل دقيقة) والدقة (تقاس بنسبة الإجابات الصحيحة من عدد المحاولات). وقد أنهى الطلبة مسألتين تجريبيتين قبل محاولة الإجابة عن الأسئلة الفعلية في كل من المهمتين؛ تمييز الكميات، والرقم المفقود. وذلك من أجل التأكد من فهمهم للمهمتين المذكورتين قبل أن يتم تكليفهم بالإجابة عن المسائل.

2.4 نظرة عامة حول صورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)

إن صورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) هي عبارة عن أداة تعمل على تقديم صورة متعددة الأوجه حول ممارسات الإدارة المدرسية. حيث تتضمن البيانات الإدارية التي تم جمعها من خلال أداة صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) منهجاً تربوياً، وتوقيتاً لكل مهمة، والتفاعل ما بين الطلبة والمعلمين والإداريين والمسؤولين في المنطقة التعليمية وأولياء الأمور؛ كما أنها تتضمن أيضاً عمليات حفظ السجلات، والانضباط المدرسي، كما وتظهر مدى توافر البنية التحتية المناسبة في المدرسة، وتوافر المواد التربوية، والسلامة العامة. لقد تم جمع تلك البيانات عن طريق الملاحظات (عمليات الرصد) المدرسية والصفية المباشرة، وتقييم الطلبة، ومقابلتهم، وكذلك مقابلة المعلمين ومدراء المدارس. وبذلك تكون أداة صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) قادرة على إيجاد قاعدة بيانات غنية بأقل كلفة ممكنة وذلك من خلال جمع المعلومات المتعلقة بأكثر العوامل فعالية وحساسية في المدرسة فقط، عبر تطبيق طرق مبتكرة وبسيطة في جمع البيانات. لقد تم تصميم مشروع الصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) بطريقة يستطيع من خلالها أن يقوم مقيم واحد بإجراء تقييم للمدرسة ككل في يوم واحد. وبذلك، فإن البيانات المستخلصة يتم إعدادها بطريقة تتيح الفرصة للقائمين على المدرسة، أو القضاء، أو المحافظة، أو حتى للإداريين أو المتبرعين الوطنيين بمعرفة ما يجري في مدارسهم وغرفهم الصفية، كما أنها تتيح الفرصة أيضاً للإجابة عن السؤال التالي "لماذا تنجح بعض المدارس بينما لا تنجح مدارس أخرى؟"

في سبيل بناء إطار تحليلي لفعالية المدارس الموضحة في الدراسات المتعلقة بفعالية المدرسة¹⁷، عمل القائمون على مشروع صورة عن فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) بجمع المعلومات المتعلقة بما يلي: (1) مدخلات المدرسة الأساسية مثل البنية التحتية في المدرسة، والمواد التربوية، وخصائص المعلم ومدير المدرسة، وخصائص الطلبة، ومشاركة وانخراط أولياء الأمور والمجتمع المحلي؛ (2) عمليات التعليم والتعلم داخل الغرف الصفية، بما في ذلك استخدام المواد والمحتوى التعليمي، والتفاعل ما بين الطالب والمعلم، والمهام المحددة بوقت، وتقنيات التقييم، والرقابة الإدارية؛ (3) البيانات المتعلقة بمخرجات التعلم، من خلال تطبيق الأجزاء المختصرة لأداتي: مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، ومشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) (انظر القسم 2.2 و 2.3). إن هذين التقييمين المختصرين والشفويين والمقدمين على نحو فردي، حيث يتم اختيار الطلبة فيهما عشوائياً، يقدمان إضافات للمعلومات المتعلقة بفعالية الإدارة المدرسية من خلال التقييم الدقيق لمعرفة الطلبة بالمهارات الأساسية في القراءة والحساب.

¹⁷ يعتمد هذا الإطار التحليلي لفعالية الإدارة المدرسية على البحث المقدم من كريج و. وهينغليد، (1996). تعداد المدارس: تصاميم مشروع البنك الوطني ونوعية التعليم الابتدائي في الصحراء الكبرى في جنوب أفريقيا. البنك الدولي الورقة الفنية رقم 303 (سلسلة الدائرة الفنية في أفريقيا). واشنطن دي. سي: البنك الدولي؛ و ج. كاراسكو، ت. مونيني، د. كاسينيت، و م. أودادا، (1996). العوامل التي تؤثر على فعالية الإدارة المدرسية في أوغندا: دراسة أولية. كامبالا: مجلس الاختبارات الوطني في أوغندا

يتم إدارة أداة صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) خلال يوم دراسي واحد عن طريق فريق مكون من أربعة أشخاص. حيث تم تصميم كل مكون من مكونات الصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية من أجل توفير المعلومات من عدة جوانب. ويهدف هذا التصميم إلى عمل موازنة ما بين الحاجة إلى تضمين مزيج من المتغيرات بشكل واسع- من أجل تحديد الخصائص المحتملة ذات التأثير الأقوى- مع الحاجة المنافسة في إيجاد أداة لا تعيق اليوم الدراسي ما أمكن. عند دمج هذه الأدوات وتبنيها كوحدة واحدة، فإنها تقدم صورة شاملة ومتعددة الأوجه عن البيئة التعليمية، وعند مقارنة نتائج المدارس المتعددة ضمن المنطقة الواحدة يصبح من الممكن تفسير الفروق في الأداء المدرسي. فيما يلي قائمة بمكونات الصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) (انظر الملحق أ لمزيد من التوضيح):

1. استبانة مدير المدرسة – تُقدم إلى مدير المدرسة في كل مدرسة يتم زيارتها،
2. استبانة المعلم – تُقدم للمعلمين الذين تم اختيار طلابهما في عملية التقييم،
3. استبانة الطالب – تُقدم لكل طالب يتم اختياره بشكل عشوائي في عملية التقييم،
4. أداة تقييم مهارات القراءة (إيجرا) المصغرة وأداة تقييم مهارات الحساب (إيجما) المصغرة للصفوف الأولى – تُقدم لعينة الطلبة العشوائية في الصفوف 2 و 3 (انظر القسم 2.2 و 2.3)؛
5. أداة ملاحظة المدرسية – تُقدم في كل مدرسة يتم زيارتها؛
6. أداة جرد الغرفة الصفية – تُقدم في الصفين الذين تم اختيارهما للعينة؛
7. أداة ملاحظة الغرفة الصفية (القراءة) – تُقدم خلال قراءة الدرس في الصف الأقل درجة (الصف 2 في الأردن)؛ و
8. أداة ملاحظة الغرفة الصفية (الحساب) – تُقدم خلال درس الحساب في الصف الأقل درجة (الصف 2).

لقد كانت نوعية مقياس التعليم الأداة الأخيرة التي تم توظيفها في هذه الدراسة (انظر الملحق ب، أدوات صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)). وقد تم تطوير هذه الأداة من قبل خبراء تربويين في معهد آر.تي.أي إنترناشيونال RTI International، وقد صُممت بهدف تكملة أداة وصف فعالية الإدارة المدرسية لملاحظة الغرف الصفية. وعلى الرغم من أن ملاحظة الغرف الصفية تقوم بجمع بيانات نوعية مثل؛ ملاحظة المواد التعليمية أو المحتوى التعليمي الذي يمكن أن يستخدمه المعلم خلال الحصة الصفية، إلا أنها لا تمحص بنوعية التعليم الذي يتم ملاحظته. وهكذا، فإنه يمكننا أن نتعلم- من خلال أداة ملاحظة الغرفة الصفية- أن المعلم يمضي معظم وقت الحصة الدراسية في التركيز على الصف ككل، بينما يلجأ إلى السبورة والكتب المنهجية من أجل تدريس عملية الطرح. مع ذلك، لا تفيدنا هذه الأداة بأي شيء حول مدى إتقان المعلم في توصيل المحتوى التعليمي للطلبة. على أية حال، من المهم معرفة أكبر قدر ممكن حول ما يحدث داخل الغرف الصفية وذلك من أجل فهم أفضل لأداء الطلبة. ويشتمل ذلك على تعلم ما يتم تدريسه، وماهية المصادر المستخدمة، وكيفية إدارة وقت الحصة الصفية، وكيفية تصرف الطلبة، ومدى إتقان أو ضعف المعلمين في التدريس. في مناهج بعض البلدان، يمكن تطبيق نوعية مقياس التعليم من قبل خبير تربوي في بعض المدارس، حيث يمكن أن تساعد المعلومات التي توفرها هذه الملاحظات في تقديم تفاصيل عما يحدث داخل الغرف الصفية.

تتضمن نوعية مقياس التعليم سلسلة من التصنيفات النوعية التي يتوجب القيام بها. على سبيل المثال: كيف يستخدم المعلمون دورة الدرس، وكيف يرصدون فهم طلبتهم، وكيف يوجهون أسئلتهم، وكيف يحافظون على انتباه طلبتهم. يقوم مراقب (راصد) نوعية مقياس التعليم، خلال جلوسه في درس القراءة ودرس الحساب، باختيار واحد من أربعة أوصاف مدرجة تحت كل فئة، بحيث يكون هذا الوصف هو الأفضل لسلوك المعلم. تتراوح الخيارات الأربعة بين وصف التدريس بالضعيف (ذو نوعية ضعيفة) وتدریس جيد (ذو نوعية جيدة). وبما أن نوعية مقياس التعليم تقوم بجمع معلومات نوعية موضوعية بطبيعتها، وحده خبير التعليم، الذي لديه فهم جيد بطرائق التدريس وكذلك لنظام التعليم المحلي، يجب أن توكل إليه مهمة تطبيق تلك الأداة؛ يمكن أن يقوم بتلك العملية استاذ جامعي من قسم التربية في جامعة محلية، أو أحد كبار المسؤولين المتقاعدين من وزارة التربية والتعليم. إضافة إلى ذلك، لم يتم تصميم أداة نوعية مقياس التعليم لتطبيقه على كل مدارس العينة التي يتم تطبيق صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية فيها.

كذلك فإن المعلومات التي يتم جمعها عن طريق أداة نوعية مقياس التعليم لا يمكن أن تخضع لعمليات التحليل الإحصائي، وذلك بسبب طبيعتها الموضوعية/النوعية ولصغر حجم العينة. تم تطبيق أداة نوعية مقياس التعليم في الأردن على خمس مدارس فقط، وقد قام مراقبي (راصدي) النوعية بحضور درسي قراءة وحساب في كل مدرسة. ومن ثم قام مراقبي النوعية برصد درجات لكل درس في كل مدرسة، كما قام فريق عمل معهد آر.تي.أي إنترناشونال RTI International بمقابلة المراقبين للحديث معهم حول الملاحظات التي قاموا برصدها. لذلك فإن المعلومات النوعية التي تم الحصول عليها من أداة نوعية مقياس التعليم، أينما وردت في هذا التقرير، استعملت لتضيف عمقاً على نتائجنا.

2.5 عملية تطوير الأدوات في الأردن: تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، وصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)

لقد تم تصميم أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، وصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) بطريقة تتناسب مع سياق البلد التي ستنفذ به تلك الأدوات، بمعنى أن الأدوات الموجودة ليست عبارة عن ترجمة إلى اللغة المختارة للتنفيذ. ففي الأردن، تم تطوير محتويات مهمات تقييم القراءة للصفوف الأولى بشكل خاص للتأكد من أن المواد المقدمة للطلاب تتلائم مع متطلبات المنهاج الأردني.

حيث شارك أربعة وعشرون فرداً من فريق عمل وزارة التربية والتعليم في ورشة عمل، بدأت في 19/شباط/2012 واستمرت لمدة أسبوع، لتطوير ومواءمة الأدوات المستخدمة. وقد اشتملت المجموعة المشاركة على معلمي مدارس ومشرفين ومفتشين تربويين/مشرفين، وخبراء مناهج القراءة والحساب، وكبار المسؤولين في الوزارة، وقد اشتملت أيضاً ثلاثة اساتذة جامعيين من الجامعة الأردنية. كان الهدف من ورشة العمل إيجاد أدوات لتقييم مهارات القراءة والحساب بطريقة تعكس المنهاج المدرسي الأردني ويقيس المهارات المتعلقة باكتساب القراءة باللغة العربية.

وعلى نحو مماثل، تمت مواءمة أداة صورة وصف مدى فعالية الإدارة المدرسية لتشتمل على البنود التي أبدى المشاركون اهتماماً بها، كما تم تعديل وتكييف تلك الأداة لتتلاءم مع شروط (ظروف) الإدارة المدرسية المطبقة في أنحاء البلاد.

وقد تم إجراء إختبار قبلي لكل أداة في 10 مدارس ضمن منطقة عمان. (لم يتم إدخال هذه المدارس ضمن العينة المستخدمة في التقييم النهائي). وتمت مراجعة أداة وصف مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) في ضوء خبرة الإختبار القبلي، بعد ذلك، تم توضيح أي تعبير استخدم في صياغة الأسئلة وأدى إلى سوء فهم، كما تم حذف أو تعديل الأسئلة التي تسببت في بعض المشاكل. ثم تم تحليل أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) تحليلاً نفسياً عميقاً على مستوى كل مسألة (باستخدام نموذج راش)، الأمر الذي ساعد في تحديد المسائل الصعبة جداً وتلك السهلة، وكذلك المسائل المكررة.

بالنسبة لمشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) تم إختبار قطعتي قراءة وقطعتي استماع خلال الإختبار القبلي، حيث تختلف كل فقرة بشكل بسيط عن الأخرى، وتم إختيار واحدة من كلا القطعتين ليتم تضمينها في التقييم النهائي. وبالاعتماد على تحليل راش- الذي يقدم المعلومات اللازمة حول أي إصدار هو الأنسب لتقييم الطلبة- تقرر استخدام النسخة الأولى في مهمة الفهم القرائي، وحذف النسخة الثانية، كما تقرر استخدام النسخة الثانية في مهمة الفهم الاستماعي، وحذف النسخة الأولى.

لقد كشفت البيانات التجريبية في تحليل راش لتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (أيجما)، بأن الأداء في المهمة 1 (التعرف على الرقم) يقترب من الحد الأقصى، بينما كان الأداء في المهمات الأخرى ضمن الحدود المقبولة لكل من ألفا كرونباخ، والمتوسط المنشود، وأية قيم دنيا أو قصوى. وعلى الرغم من أن المهمة 1 اتجهت نحو القيم القصوى، إلا أنه تقرر إبقاؤها في حال تبين أن المدارس في المناطق النائية تحتاج لمثل هذه المهمة.

يمكن تفسير أية اعتلالات، يتم ملاحظتها، بناء على تنظيم (بنية) الاختبار، وطبيعة مجموعة المدارس المختارة للعملية التجريبية، وقاعدة البيانات الصغيرة، ومحددات التوقيت.

في ضوء التحليل السابق، ومع الأخذ بعين الاعتبار رغبة مسؤولي الوزارة والمشاركين الآخرين في ورشة المواءمة، بإدراج بعض المسائل الكلامية؛ بحيث في حال أظهرت الدراسة التجريبية أن الأداء في المهارات الأساسية في النسخة التجريبية من تقييم الحساب للصفوف الأولى كان ضمن القيم القصوى، تدرج مهمة المسائل الحسابية في الدراسة.

2.6 العينة

2.6.1 مجتمع الدراسة والعينة

اشتمل مشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، ومشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، ومشروع صورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) في الأردن على جميع طلبة الصف الثاني والصف الثالث للعام الدراسي 2011-2012 في الأردن. وفي سبيل اختيار عينة عشوائية من الصف الثاني والصف الثالث، تم تنفيذ ثلاث مراحل لاختيار العينة، وذلك باختيار: المدارس، الصفوف، ومن ثم الطلبة.

تم اختيار العينة العشوائية من المدارس من قائمة المدارس الابتدائية من نظام إدارة المعلومات التربوية. ومن ثم تم تصنيف المدارس حسب الإقليم (شمال، ووسط، وجنوب)، وحسب النوع الاجتماعي لطلبة المدرسة (ذكور، وإناث، ومختلطة) لكي تشكل هذه المدارس عينة من تسع شرائح. وقد تم اختيار المدارس حسب نسب التسجيل في الصفوف الثاني والثالث مجتمعة وفقاً لنظام إدارة المعلومات التربوية. يبين الجدول 1 مجتمع الدراسة والعينة في المدارس والنسب المتوقعة للتسجيل في الصف الثاني والصف الثالث. ولغايات حساب العينات غير المتناسبة في المدارس، تم وضع مقاييس (موازن) وتطبيقها على كافة التحليلات لضمان أن العينة تمثل السكان المستهدفين بشكل مناسب (انظر الملحق ت). وفي كل مدرسة، تم اختيار مدير المدرسة (أو مساعد مدير المدرسة، في حال لم يكن مدير المدرسة موجوداً) تلقائياً من أجل إتمام استبانة ملاحظة المدرسة وكذلك استبانة مدير المدرسة.

الجدول 1. المدرسة: تعداد السكان والعينة في المدارس الابتدائية في الأردن وأعداد المسجلين في الصف الثاني والثالث في المدارس

تعداد المدارس في العينة		التعداد * مجتمع الدراسة		تصنيف المدرسة	
التسجيل في الصفين الثاني والثالث	المدارس	التسجيل في الصفين الثاني والثالث	المدارس	النوع الاجتماعي لطلبة المدرسة	المنطقة
3,020	16	17,590	157	ذكور	الوسط
2,627	15	16,713	133	إناث	الوسط
4,484	23	61,906	512	مختلطة	الوسط
1,531	15	12,227	178	ذكور	الشمال
1,535	15	11,746	143	إناث	الشمال
2,140	20	33,084	541	مختلطة	الشمال
1,123	11	1,123	13	ذكور	الجنوب
1,471	14	1,674	22	إناث	الجنوب
2,560	27	19,508	335	مختلطة	الجنوب
20491	156	175571	2034	المجموع	

* اعداد مجتمع الدراسة بالاعتماد على اعتماداً على نظام إدارة المعلومات التربوية 2011 للمدارس الابتدائية التي تحتوي على طالب واحد على الأقل من الصف 2 وطالب واحد على الأقل من الصف 3

تم إدراج جميع شعب الصف الثاني¹⁸ في المدارس المختارة، كما تم اختيار إحدى شعب الصف الثاني بشكل عشوائي وباحتمالات متناسبة. تم اتباع نفس الطريقة مع شعب الصف الثالث. ففي كل صف تم اختياره، قام المقيم بأداة جرد الغرفة الصفية، كما تم اختيار معلم الصف بشكل تلقائي لإتمام أداة المعلم. وقد قام المقيم بإكمال أداة ملاحظة درس القراءة، وأداة ملاحظة درس الحساب، في الصف الثاني فقط.

وقد تم أيضاً اختيار 10 طلبة عشوائياً وباحتمالات متساوية ضمن كل من الصفوف التي تم اختيارها. في حال اشتمل الصف على أقل من 10 طلاب، يتم اختيار وتقييم جميع الطلبة في ذلك الصف تلقائياً. حيث يجب أن يكمل كل طالب من هؤلاء الطلبة استبانة الطالب لصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية، وأداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وأداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما). وقد تم عرض التعداد النهائي للعينة، ومدراء المدارس، والمعلمين، والطلبة في **الجدول 2**. أنظر **المرفق ج** لشرح أعمق حول كيفية جعل العينة ممثلة لمجتمع الدراسة. و**يبين الجدول 3** التعداد النهائي للأدوات التي تم إنهاؤها من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، وصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.إ.م).

¹⁸ في حال كان دوام المدرسة على فترتين، يجب أن يتم إعداد قائمة بكل صفوف الثاني والثالث في الفترة التي وصل خلالها المقيمون إلى المدرسة.

الجدول 2. التعداد النهائي للمسائل التي تم تقييمها

المجموع	الصف الثالث	الصف الثاني	بنود العينة/ التي تم تقييمها
156	-	-	المدارس
156	-	-	مدراء المدارس
306	152	154	المعلمين
3063	1534	1529	الطلبة

الجدول 3. التعداد النهائي لتقييمات التي تم إنجازها في كل من أدوات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) - وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) - وصورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ):

المجموع	المستوى	الأدوات المقيمة
156	المدرسة	المدارس
156	المدرسة	مدراء المدارس
306	المعلم/الصف	أداة المعلم
306	المعلم/الصف	جرد الغرف الصفية
151	المعلم/الصف (الصف الثاني فقط)	ملاحظة درس القراءة
152	المعلم/الصف (الصف الثاني فقط)	ملاحظة درس الحساب
3063	الطالب	أداة الطالب
3063	الطالب	تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى
3063	الطالب	تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى

2.6.2 معالجة البيانات

لقد تم التأكد من كل معلومة في كل مجموعة بيانية في كل من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب في الصفوف الأولى (إيجما) وصورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م)، وذلك من أجل التحقق من اتساق الإجابات. وقد تم إجراء ذلك التحقق ضمن كل مجموعة بيانية بذاتها، وأيضا تم التحقق بالمقارنة ما بين المجموعات البيانية المختلفة. وتم تعديل الإجابات غير المتسقة في حال كان عدم صحتها واضحا فقط. وبسبب معدل الإجابات العالي لم يتم تنسيب المعلومات. ولغايات حساب العينات غير المتناسبة، تم وضع مقياس لكل مسألة

مختارة اعتماداً على منهجية اختيار العينة. ومن ثم تم توزيع النتائج النهائية لمقاييس الطلبة على مجتمع الدراسة حسب منطقة المدرسة، والنوع الاجتماعي لطلاب المدرسة.

2.7 محددات الدراسة

ثمة محدد واحد لتلك الدراسة يتمثل في وجود مؤشر على الثروة، حيث تم استخلاصه من ضمن سلسلة من الأسئلة المطروحة في استبانة مقابلة الطلبة حول أداة صورة لوصف مدى فعالية الإدارة المدرسية، حيث تضمنت الاستبانة قائمة بالامتلاك التي سئل الطلبة فيما إذا كانت عائلاتهم تمتلكها وذلك من أجل فهم البعد الذي يمكن أن تؤثر فيه الحالة الاجتماعية والاقتصادية على أداء الطالب. وقد تمت مناقشة وتعديل قائمة الممتلكات في كل بلد تم تطبيق أداة صورة لمدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.) خلال ورشة المواءمة للتأكد من أنها ستقدم صورة دقيقة عن مدى الثروة في البلاد. وقد تم تصنيف إجابات الطلبة إلى أربعة مستويات من الدخل، حيث تم تخصيص الدرجة 1 للمستوى المنخفض من الثروة، والدرجة 4 لأعلى مستوى من الدخل. وقد كشفت تحليل المعلومات لمؤشر الثروة في الأردن قيم قصوى كبيرة، مما يعني أنه لم يكن هناك اختلافات كبيرة بين الطلبة الذين تم تصنيفهم في الربع الرابع من تصنيف الدخل، حيث أفاد غالبية هؤلاء الطلبة أن عائلاتهم تمتلك كل من الممتلكات المتعلقة بالثروة. لذلك، كان لا بد من الانتباه إلى التأكد من إدراج مدى أوسع من الممتلكات.

ثمة محدد آخر ينحدر من أداة ملاحظة الغرف الصفية في صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.). فعند النظر إلى التناقضات في تصنيفات أداء الطالب والمعلم وتركيزهما، يكون من الضروري المضي قدماً في الدراسات المستقبلية لمراجعة الأداة و/أو البروتوكول لزيادة اتساق تطبيقها.

3. نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)

3.1 ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)

تم تحليل بيانات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) بشكل منفصل كخطوة أولى. وقد قدم التحليل معدل الدرجات لكل مهمة فرعية تم تقييمها لكل من الصف الثاني والصف الثالث التي، كما قدمت التحليلات دراسة أكثر تفصيلاً عن نمط الإجابات غير الصحيحة، أينما وردت. وأظهرت التحليلات البيانية وصفا لمهارات طلبة الصفوف الأولى في الأردن في القراءة والحساب

كخطوة ثانية، تم تحليل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى فيما يتعلق بالمعلومات التي تم جمعها في المدارس من خلال صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية. وقد قام الباحثين في معهد آر.تي.أي انترناشونال RTI International بإجراء اختبارات مدى ثبات ومصداقية كل من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى. وقد أظهرت قيم ألفا كرونباك لكل من التقييمين أن الأداتين تظهران معدل اتساق داخلي جيد يبلغ: (ألفا: 0.86 لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى، و 0.90 لتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى). إن مثل هذه الإحصاءات يمكن أن تظهر مدى فعالية مقاييس المتغيرات، والبنية التحتية لها، وفي هذه الدراسة فإن المهمات المختلفة في الأردن تساهم في قياس معرفة طلبة الصفوف الأولى في القراءة والحساب.

3.1.1 نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)

ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)

يعرض هذا القسم ملخص الإحصاءات لجميع المهمات الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى في الأردن.

وعلى الرغم من أن الطلبة في الصف الثاني والصف الثالث أظهروا أداءً متكافئاً بمعرفتهم في أصوات الأحرف، إلا أن إداء طلبة الصف 3 كان أفضل من طلبة الصف الثاني فيما يتعلق بقراءة الكلمات (فك رموز الكلمات المخترعة والطلاقة في القراءة الشفوية)، وكذلك في استيعابهم للنصوص المكتوبة والشفوية. وعلى الرغم من أن الذكور والإناث في الأردن يميلون نحو إظهار نتائج متكافئة في مهارات الفهم الاستيعابي، ومعرفة أصوات الأحرف، إلا أن الطالبات الإناث أظهرن أداءً أقوى من الطلبة الذكور في قراءة (فك رموز) الكلمات غير المألوفة (المخترعة)، وفي الطلاقة في القراءة الشفوية، والفهم القرائي.



ويبين الجدول 4 أدناه أن مهارات القراءة الأولى كانت ضعيفة حسب كل مقاييس تقييم القراءة للصفوف الأولى (إيجرا). حيث تمكن عدد قليل من الطلبة القراءة بطلاقة مناسبة تمكنهم من استيعاب النص. إضافة إلى ذلك، كانت مهارات ما قبل القراءة لدى الطلبة محدودة. فقد استطاع طلبة الصفين الثاني والثالث من معرفة الأصوات المصاحبة لما معدله 27 حرف في دقيقة واحدة. وقد أدى ضعف إتقان الطلبة لأصوات الأحرف إلى حصولهم على درجات قليلة في قراءة الكلمات المخترعة والطلاقة في القراءة الشفوية. وعلى نحو أكثر تفصيلاً، استطاع طلبة الصف الثاني قراءة ما معدله 4.4 من الكلمات المخترعة و15.2 من الكلمات الحقيقية في كل دقيقة، بينما استطاع طلبة الصف الثالث قراءة 7.0 كلمة مخترعة في الدقيقة و23.7 كلمة من النص في الدقيقة. وبشكل غير متوقع، كانت درجات الطلبة في الفهم القرائي منخفضة، حيث قدم طلبة الصف الثاني، 2.0 إجابة صحيحة وأعطى طلبة الصف 3، 2.9 إجابة صحيحة. كما أظهر الطلبة أداءً متكافئاً في الفهم الاستماعي، بمعدل يصل إلى 2.2 إجابة صحيحة بين طلبة الصف الثاني، و 2.9 إجابة صحيحة بين طلبة الصف الثالث.

الجدول 4. ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى، حسب الصف:

المهمة الفرعية	نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات صفرية	معدل الصف الثاني	معدل الصف الثالث	المعدل الإجمالي
معرفة أصوات الأحرف (أ.أ.ح.ص.د)	24.1%	26.5	26.3	26.4
قراءة الكلمات غير المألوفة (ك.م.ص.د)	47.1%	4.4	7.0	5.7
الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د)	20.2%	15.2	23.7	19.4
الفهم القرآني (6 بحد أقصى)	24.4%	2.0	2.9	2.5
الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)	11.8%	2.2	2.9	2.5

ملاحظة: أ.أ.ح.ص.د = الحروف الصحيحة في كل دقيقة؛ ك.ص.د = عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة

يظهر **الجدول 5**. معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) مصنفة حسب النوع الاجتماعي للطلبة. تفوقت الطالبات على الطلبة في جميع المهمات تقريباً. ويظهر الفرق في الأداء جلياً في مهمة الطلاقة في القراءة الشفوية، حيث استطاعت الطالبات قراءة 4 كلمات أو أكثر في كل دقيقة في الصف الثاني، وما يقارب 9 كلمات أو أكثر في الصف الثالث.

الجدول 5. ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب جنس الطلبة والصف:

المهمة الفرعية	الصف الثاني / ذكور	الصف الثاني / إناث	الصف الثالث / ذكور	الصف الثالث / إناث
معرفة أصوات الأحرف (أ.أ.ح.ص.د)	26.0	27.0	25.8	26.7
قراءة الكلمات غير المألوفة (ك.م.ص.د)	4.0	4.8	6.0	7.8
الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د)	13.5	16.8	19.0	27.7
الفهم القرآني (6 بحد أقصى)	1.7	2.3	2.5	3.2
الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)	2.2	2.1	2.7	3.0

يبين **الجدول 6** درجات أداء الطلبة حسب النوع الاجتماعي لطلبة المدرسة حيث تمت الإشارة للفروق ذات الدلالة الإحصائية بإشارة النجمة (*). وقد كان أداء الطالبات في مدارس الإناث فقط أفضل في المهام الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى، ما عدا أصوات الأحرف الصحيحة في الدقيقة. وكانت الفروقات ذات الدلالة الإحصائية إحصائياً في مهمات الكلمات المخترعة، والطلاقة في القراءة الشفوية، والفهم القرآني.

الجدول 6: ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب جنس طلبة المدرسة

المهمة الفرعية	بنين	بنات	مختلطة
معرفة أصوات الأحرف (أ.أ.ح.ص.د.)	25.7	25.2	26.7
قراءة الكلمات غير المألوفة (ك.م.ص.د.)*	4.9	7	5.7
الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د.)***	15.2	23.5	19.7
الفهم القرآني (6 بحد أقصى)***	2.1	2.9	2.5
الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)	2.4	2.7	2.5

* يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.5.

** يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

*** يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001.

وكما هو موضح في الجدول 7، هناك فروق في الأداء حسب الإقليم، ولكن هذه الفروقات لها دلالة إحصائية في مهمتي الكلمات المخترعة، والفهم الاستماعي فقط.

الجدول 7. ملخص معدل نتائج مهارات تقييم القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب المنطقة:

المهمة الفرعية	الشمال	الوسط	الجنوب
معرفة أصوات الأحرف (أ.أ.ح.ص.د.)	24.7	26.9	28.5
قراءة الكلمات غير المألوفة (ك.م.ص.د.)**	7.1	4.6	6.6
الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د.)	20.7	18.6	19.3
الفهم القرآني (6 بحد أقصى)	2.5	2.5	2.3
الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)*	2.3	2.6	2.5

* يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.5.

** يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

*** يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001.

كان هناك فروقات أقل في الأداء بين الطلبة الذين يعيشون في بيئة حضرية مقابل أولئك الذين يعيشون في بيئة نائية. وكما هو ملاحظ من خلال الجدول 8، فإن الفرق الوحيد ذات الدلالة الإحصائية يمثل علاقة ضعيفة مع مهمة الفهم الاستيعابي:

الجدول 8. ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب حضري/ريفي:

المناطق النائية (الريفية)	الحضر (المدينة)	المهمة الفرعية
19.8	18.5	معرفة أصوات الحروف (أ.أ.ح.ص.د.)
26.6	26.0	قراءة الكلمات غير المألوفة (ك.م.ص.د.)
6.0	5.2	الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د.)
2.6	2.3	الفهم القرائي (6 بحد أقصى)
2.6	2.3	الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)*

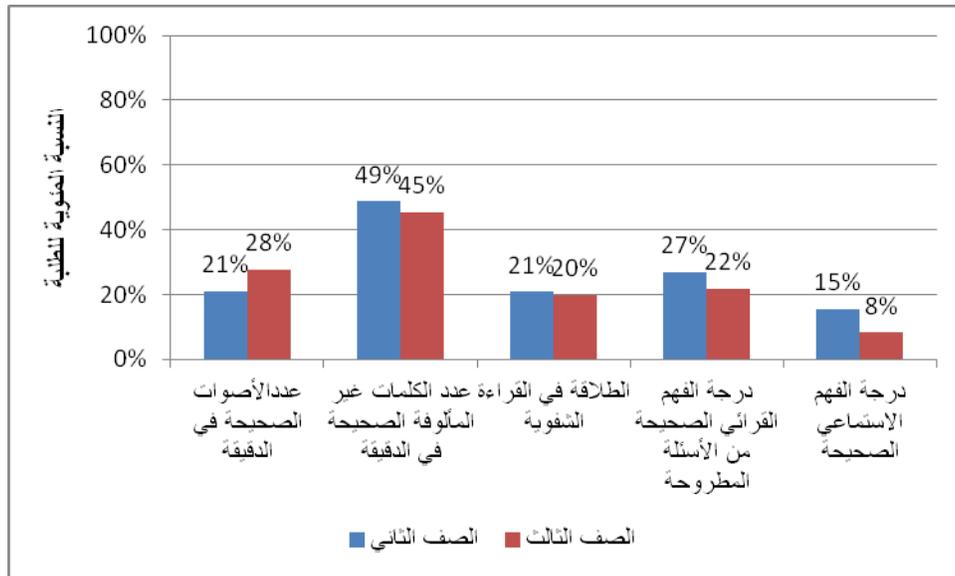
* يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.

** يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01

*** يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001.

يرجى ملاحظة أن اختبار أداء الطلبة دون احتساب الدرجات الصفرية لا يقدم صورة واضحة عن تحصيل الطلبة الذين يتعلمون القراءة. يمكن أن تقلل الدرجات الصفرية من المعدل العام، والاختبار الموضح في الشكل 1 يشير إلى أن العدد الأكبر من الدرجات الصفرية يمتلك هذا التأثير. إذ أن ما يقارب نصف الطلبة (49%) في الصف الثاني لم يستطيعوا قراءة كلمة واحدة مخترعة، و 21% من هؤلاء الطلبة لم يستطيعوا قراءة كلمة واحدة من نص القراءة الشفوية. وبشكل مماثل، لم يستطع 45% من طلبة الصف الثالث قراءة كلمة واحدة مخترعة، كما لم يستطع 20% من هؤلاء الطلبة قراءة كلمة واحدة من نص القراءة الشفوية. وكانت الإجابة على أسئلة الفهم القرائي صعبة أيضاً على 27% من طلبة الصف الثاني، وعلى ما يقارب 22% من طلبة الصف الثالث.

الشكل 1. نسبة الدرجات الصفرية في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، في الصفين الثاني والثالث



بسبب حصول عدد كبير من الطلبة على درجات صفرية في مهمات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، كان من المناسب القيام بعمل تحليل لمعدلات أولئك الذين كانوا قادرين على التعرف على الأحرف أو الكلمات. إن استثناء الدرجات الصفرية قد ينتج عنه صورة أوضح عن أداء الطلبة الذين استطاعوا إنهاء المهمات في القراءة، لأن الدرجات الصفرية قد تؤدي إلى خفض قيمة مهارات القراءة والاستيعاب لدى هؤلاء الطلبة. يبين **الجدول 9** معدل درجات الطلبة الذين تمكنوا من إنهاء مسألة واحدة بنجاح على الأقل في كل مهمة من مهمات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا).

الجدول 9. ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، دون احتساب الدرجات الصفرية:

المهمة الفرعية	معدل الصف الثاني	معدل الصف الثالث	المعدل الاجمالي
معرفة أصوات الأحرف (أ.أ.ح.ص.د)	33.5	36.2	34.8
قراءة الكلمات غير المألوفة (ك.م.ص.د)	8.7	12.8	10.8
الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د)	19.2	29.5	24.3
الفهم القرآني (6 بحد أقصى)	2.8	3.7	3.3
الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)	2.6	3.1	2.9

ملاحظة: أ.أ.ح.ص.د = الحروف الصحيحة في كل دقيقة؛ ك.ص.د = عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة.

كما هو مبين في الجدول السابق، إن الفروقات بين درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى تصبح فروقات دالة إذا تم حذف الدرجات الصفرية. إذ ارتفعت درجات الطلبة في مهمة معرفة أصوات الأحرف من 26.4 (الجدول 4) إلى 34.8 (الجدول 9) عند حساب أولئك الذين استطاعوا نطق صوت حرف واحد على الأقل فقط. أما أولئك الذين استطاعوا قراءة كلمة واحدة على الأقل، كانوا يقرؤون قوائم من الكلمات المخترعة بمعدل يقارب 11 ك.م.ص.د، ويقرؤون النص بمعدل 24.3 ك.ص.د. وعند استثناء الدرجات الصفرية، فإن درجات الطلبة في الفهم القرآني تظهر ارتفاعاً بسيطاً لما يقارب 2.5 إجابة صحيحة (إجابة صحيحة) إلى 3.3 سؤال تمت الإجابة عنه بشكل صحيح (الجدول 9). وعلى نحو مخالف، كان لحذف الدرجات الصفرية أثراً قليلاً على درجات الطلبة في الفهم الاستيعابي، لأنها ارتفعت بمقدار أقل من نقطة (من 2.5 إلى 2.9) عند استثناء الدرجات الصفرية.

وكطريقة أخرى لتحليل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، تم عمل مقارنة بين النتائج وعدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها في المهمة، مما يتيح بإجراء اختبار الدقة. لم تقدم درجات الطلاقة وحدها لم أية تغذية راجعة عما إذا كان الطالب الحاصل على درجة قليلة قد حاول حل المسائل ببطء لكنه أجاب بشكل صحيح، أم أنه أجاب سريعاً لكنه كانت لديه العديد من الإجابات الخاطئة. وهكذا، فإن مقارنة الدرجات بعدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها توفر معلومات أكثر تفصيلاً عن إتقان الطلبة لمهارات القراءة الأساسية. يبين **الجدول 10** معدل درجة مجتمع الطلبة، أي معدل المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها لكل مهمة، ومعدل نسبة المحاولات الصحيحة.

الجدول 10. ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بالمقارنة مع عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها، مع احتساب الدرجات الصفرية

المهمة الفرعية	معدل الدرجات	معدل عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها	نسبة الإجابات الصحيحة
معرفة أصوات الأحرف (أ.أ.ح.ص.د)	26.4	61.1	26.5%
قراءة الكلمات غير المألوفة (ك.م.ص.د)	5.7	34.3	11.5%
الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د)	19.4	34.9	35.2%
الفهم القرآني (6 بحد أقصى)	2.5	3.0	41.2%
الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)	2.5	4.5	42.0%

ملاحظة: أ.أ.ح.ص.د = الحروف الصحيحة في كل دقيقة؛ ك.ص.د = عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة

يبين **الجدول 10** أن الطلبة أجابوا بإجابات محدودة الدقة في جمع مهمات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا). على الرغم من ذلك، كان النجاح الأكبر للطلبة في الإجابة عن الأسئلة الاستيعابية للنص الذي قرؤوه أو سمعوه. فقد أجاب الطلبة بدقة على 41.2% من أسئلة الاستيعاب التي حاولوا الإجابة عليها. وفي المقابل، أجاب الطلبة بنجاح على أقل من نصف أسئلة الفهم الاستيعابي (42%) التي حاولوا الإجابة عليها بشكل عام، وقد كان الطلبة أقل مهارة في تفاعلاتهم مع الصور. فقد قرأ الطلبة بدقة ما يقارب 19.4 من أصل 34.9 مسألة حاولوا الإجابة عنها من النص. وقد واجه الطلبة صعوبة حقيقية في مهمتين، لم يكن لهما سياق داعم (أصوات الأحرف والكلمات المخترعة). وقد تعرف الطلبة بنجاح على 26.5% (26.4) إجابة صحيحة من أصل 61.1 (تمت محاولة الإجابة عليها) من أصوات الحروف التي تمت محاولة الإجابة عنها، كما قرؤوا 11.5% (5.7) إجابة صحيحة من أصل 34.3 (تمت محاولة الإجابة عليها) من الكلمات المخترعة التي حاولوا الإجابة عنها. هذا يظهر أن التحدي بالنسبة للطلبة كان في القدرة على التعرف على الأصوات المصاحبة لكل حرف، أو قراءة الكلمات غير المألوفة، والتعرف على الكلمات المألوفة، بشكل أكبر من السرعة في أداء هذه المهارات. مرة أخرى، وبسبب حصول معظم الطلبة على درجات صفرية في مهمة واحدة على الأقل من مهمات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، قمنا بمقارنة دقة أدائهم في كل مهمة مع عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها في هذه المهمات بعد استثناء الدرجات الصفرية. يظهر **الجدول 11** معدل درجات الطلبة الذين استطاعوا تقديم إجابة واحدة صحيحة على الأقل في المهمات الفرعية لتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجرا).

الجدول 11. ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بالمقارنة مع عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها، مع استثناء الدرجات الصفرية:

المهمة الفرعية	معدل الدرجات	معدل عدد المحاولات	نسبة الإجابات الصحيحة
معرفة أصوات الأحرف (أ.أ.ح.ص.د)	34.8	48.7	34.9%
قراءة الكلمات غير المألوفة (ك.م.ص.د)	10.8	20.6	21.7%
الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د)	24.3	31.6	44.1%
الفهم القرآني (6 بحد أقصى)	3.3	3.9	54.5%
الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)	2.9	4.7	47.6%

ملاحظة: أ.أ.ح.ص.د = الحروف الصحيحة في كل دقيقة؛ ك.ص.د = عدد الكلمات الصحيحة في الدقيقة

كما يتبين لنا من خلال الجدول السابق، أظهر الطلبة تحسن في أنماط الدقة في المسائل التي حاولوا الإجابة عنها في كل مهمة من مهمات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بعد استثناء الدرجات الصفرية. في الواقع، وبعد استثناء الدرجات الصفرية، كانت دقة الطلبة الذين استطاعوا على الأقل قراءة كلمة واحدة في النص 44.1% (الجدول 11) من مجموع الكلمات التي حاولوا قراءتها (بالمقارنة مع دقة مقدارها 35.2% عند احتساب جميع الطلبة [الجدول 10]). إن الارتفاع الملحوظ عند استثناء الدرجات الصفرية، مع العدد القليل للكلمات التي تمت محاولة قراءتها (31.6 كلمة كمعدل)، يظهر محدودية إتقان الطلبة لمهارات التهجئة الأساسية التي تتطلب منهم الاعتماد على الحفظ والتعرف على الكلمات المألوفة كإستراتيجية أساسية في القراءة. في الختام، أدى حذف الدرجات الصفرية إلى حدوث بعض التغيرات في درجات الاستيعاب لدى الطلبة، حيث نجح الطلبة في الإجابة عن 47.6% (الاستماع) و 54.5% (قراءة) من أسئلة الاستيعاب التي حاولوا الإجابة عنها.

تحليل المهمات الفرعية

نعرض في القسم التالي كل مهمة من المهام الفرعية مع إلقاء نظرة على نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجة صفرية، كما سنقوم أيضا بإجراء مقارنة ما بين المجموعات.

معرفة أصوات الأحرف

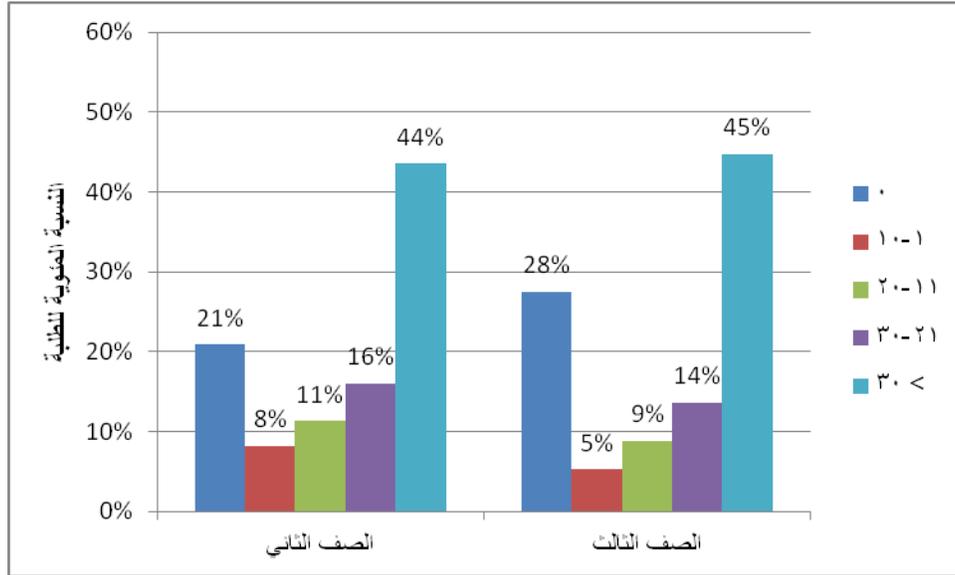
لقد عُرض على الطلبة، في المهمة الأساسية معرفة أصوات الأحرف، شكل مكون من 100 حرف تم اختياره عشوائياً. ثم تم تكليف الطلبة بالقيام بالنطق بالأصوات المصاحبة للحروف التي يمكنهم النطق بها خلال دقيقة. تعتبر معرفة أصوات الأحرف، أو المبدأ الهجائي، من المهارات المطلوبة بشكل مسبق للبدء في عملية القراءة، وقد تم التوصل أيضا إلى أنها مؤشر قوي على تطور القراءة الأبجدية، أو قراءة الأحرف الأبجدية الساكنة، مثل اللغة العربية. تم احتساب الدرجات في هذه المهمة حسب عدد أصوات الأحرف التي يستطيع الطالب نطقها بشكل صحيح خلال دقيقة (أصوات الأحرف الصحيحة في كل دقيقة [ص.ح.د.]).

ويبين الشكل 2 طلاقة طلبة الصف الثاني والصف الثالث في التعرف على الأحرف. وقد استطاع 8% من طلبة الصف الثاني التعرف على 1 إلى 10 أحرف في الدقيقة، كما استطاع 44% منهم التعرف على أكثر من 30 صوت حرف في الدقيقة. ولوحظ نمط مشابه ما بين طلبة الصف الثالث، حيث تعرف 5% على 1 إلى 10 أصوات في الدقيقة، واستطاع أيضا 45% من الطلبة التعرف على 30 أو أكثر من أصوات الأحرف في الدقيقة.

وكما هو ملاحظ، كانت نسبة الطلبة الذين لم يتمكنوا من لفظ أي حرف بشكل صحيح في الصف الثالث أعلى من تلك النسبة لطلبة الصف الثاني.

وتقدم مناهج المدارس الابتدائية في الأردن تعليمات حول تدريس أصوات الأحرف في الخطط الدراسية للصف الأول، وهذا الإجراء متضمن في سياق قراءة الكلمات كاملة. ويبدو أن خطط الدروس في الصف الثاني والصف الثالث تفترض أن الطلبة متعلمين وأنهم قادرين على قراءة النصوص، وهكذا، فإن أحد التفسيرات الممكنة لحصول الطلبة على درجات صفرية في الصف الثالث، هو أنه مضى وقت طويل على تلقي الطلبة لأساسيات التدريس المحددة أو في ممارسة نطق أصوات الحروف، وبالتالي فقد نسبوهم.

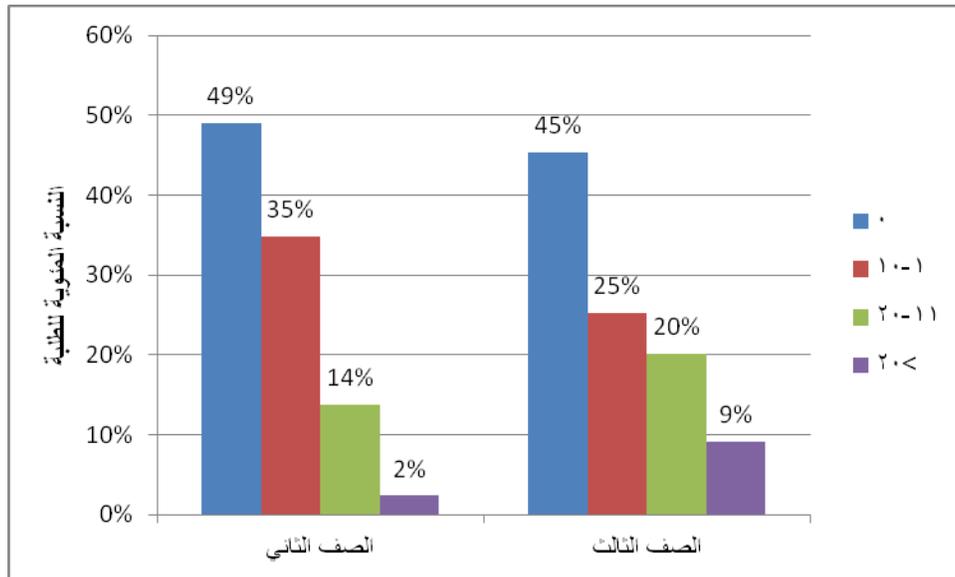
الشكل 2. نسبة الطلبة الذين تعرفوا على 0، 1-10، 11-20، 21-30، و >30 حرف صحيح في الدقيقة (أ.ح.ص.د) في الصفين الثاني والثالث



قراءة الكلمات غير المألوفة (المختصرة)

يُعرض على الطلبة، في هذه المهمة الفرعية، شكل مكون من 50 كلمة مختصرة مع وجود علامات التشكيل عليها، ثم يتم تكليفهم بلفظ أكبر قدر ممكن من الكلمات خلال دقيقة واحدة. قد تعتبر مهارة قراءة الكلمات المختصرة مقياساً أكثر نقاوةً للتهجئة من استخدام الكلمات الحقيقية، ذلك لأن الطلبة لا يستطيعون التعرف على الكلمات من خلال رؤيتها. وعلى الرغم من أن هذه المهمة لا تعمل على تقييم مدى تعرف الطلبة على الكلمات التي تم تدريسها لهم، إلا أن التهجئة تعتبر مهارة يتم تعلمها ذاتياً، إذ أنها تتيح للطلبة قراءة الكلمات الجديدة وغير المألوفة بشكل مستقل. وقد تم احتساب درجات هذه المهمة على أساس عدد الكلمات التي يستطيع الطالب قراءتها بشكل صحيح في الدقيقة (ك.م.ص.د). يلخص الشكل 3 النتائج التي تظهر أن قراءة الكلمات المختصرة كانت أصعب بكثير من قراءة النصوص التي تحتوي على كلمات غير مألوفة. في الواقع، لم يستطع ما يقارب نصف طلبة الصف الثاني و 45% من طلبة الصف الثالث من قراءة كلمة واحدة مختصرة. وقد أظهر الطلبة الذين استطاعوا قراءة كلمة مختصرة واحدة على الأقل نجاحاً محدوداً في تلك المهمة. إضافة إلى أن 35% من طلبة الصف الثاني، و 25% من طلبة الصف الثالث استطاعوا قراءة أقل من 11 كلمة مختصرة في الدقيقة. بشكل عام، استطاع الطلبة قراءة 12% من الكلمات غير المألوفة بنجاح من بين الكلمات التي حاولوا قراءتها. وهكذا، تظهر هذه النتائج، جنباً إلى جنب مع نتائج مهمة معرفة أصوات الأحرف، بأن الطلبة بحاجة إلى تعليم أكثر في موضوع الأصوات المصاحبة للحروف والحركات وفي تطبيق الإستراتيجيات لتهجئة الكلمات الجديدة.

الشكل 3. نسبة قراءة الطلبة 0، 10-1، 20-11، و <20 كلمة مختصرة في الدقيقة في الصفين الثاني والثالث:



الطلاقة في القراءة الشفوية

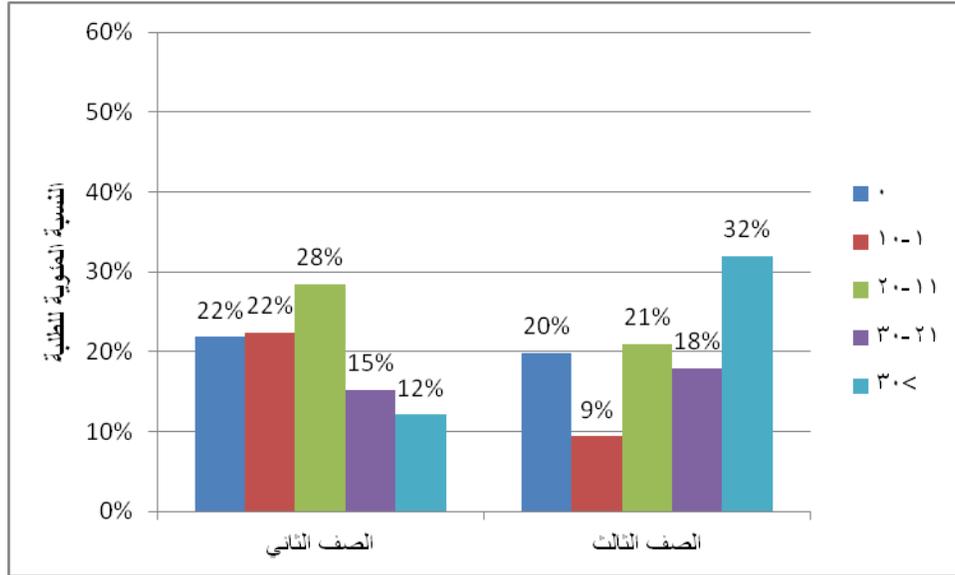
في مهمة الطلاقة في القراءة الشفوية، تم تكليف الطلبة بقراءة نص سردي ذو صلة بشأن محلي خلال دقيقة، حيث تُعتبر الطلاقة في القراءة الشفوية مؤشراً هاماً على الكفاءة في القراءة، لأنها تقيس المهارة والسرعة التي يستطيع فيها الطلبة ترجمة الحروف إلى أصوات، وكذلك تهجئة الكلمات غير المألوفة، والتعرف على الكلمات المألوفة، وفهم معنى النص في نفس الوقت. إن الضعف في أي من هذه العمليات من شأنها أن تبطئ أو أن تحدث خللاً في طلاقة الطالب أثناء القراءة. وقد تم احتساب درجة هذه المهمة على أساس عدد كلمات النص التي يستطيع الطلبة قراءته بشكل صحيح في الدقيقة (ك.ص.د). يبين الشكل 4 أن نسبة 22% من طلبة الصف الثاني ونسبة 20% من نظرائهم في الصف الثالث لم يستطيعوا قراءة كلمة واحدة.

وبالرجوع إلى الجدول 4، يتبين أن الطلاقة في القراءة الشفوية، مع احتساب الدرجات الصفرية، كانت بنسبة 15.2 كلمة صحيحة في الدقيقة وكانت بمعدل 23.7 كلمة صحيحة في الدقيقة في الصف الثالث. وقد استطاع طلبة الصف الثاني قراءة ما معدله 19.2 (ك.ص.د) من بين الطلبة الذين استطاعوا قراءة كلمة واحدة على الأقل (انظر الجدول 9)، وكذلك استطاع طلبة الصف الثالث قراءة ما معدله 29.5 (ك.ص.د).

ينص المنهاج الأردني على أن يكون طلبة الصف الثاني قادرين على قراءة نصوص مكونة من 70-120 كلمة، ومن 120-170 كلمة في الصف الثالث. حتى في الصف الأول، فإنه يتوقع من الطلبة أن يكونوا قادرين على قراءة نصوص مكونة من 13-30 كلمة في نهاية العام الدراسي. وعادة ما تُتبع نصوص الطلبة بأسئلة استيعابية. وعلى الرغم من أن أسس المناهج لا تحدد مستويات للطلاقة يعبر عنها بوحدات زمنية، مثل قراءة الكلمات في كل دقيقة، ومعدل الطلاقة في القراءة الشفوية في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) الذي يبلغ أقل من نصف (60) (ك.ص.د) المطلوبة للاستيعاب المناسب. بالإضافة إلى أن الطلبة استطاعوا قراءة نصف الكلمات التي حاولوا قراءتها بشكل صحيح.

تظهر التحليلات العلائقية إلى أن أداء الطلبة الضعيف في القراءة الشفوية قد يكون بسبب معرفتهم المحدودة بأسماء الأحرف (بمعامل ارتباط صغير إلى متوسط $r=0.38$)، ومهاراتهم الضعيفة في التهجئة، كما تم قياسها في مهمة قراءة الكلمات المختصرة (بمعامل ارتباط متوسط إلى كبير $r=0.65$). عند جمع هذه النتائج مع بعضها، يتبين لنا بأنه يجب معالجة الإلتقان المحدود للطلبة في أصوات الأحرف وضعف مهارات التهجئة، وذلك من أجل تحسين طلاقتهم في القراءة الشفوية.

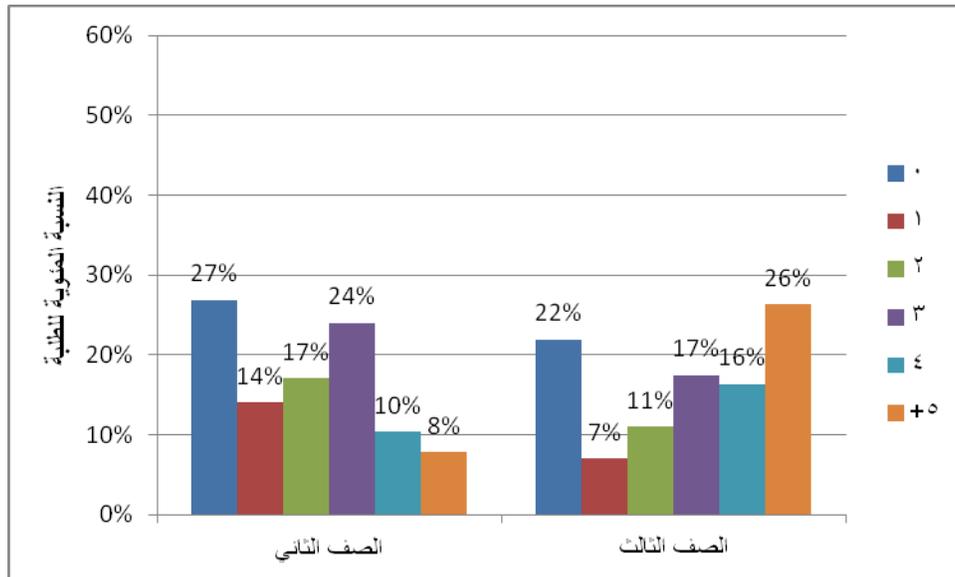
الشكل 4. نسبة قراءة الطلبة 0، 10-1، 20-11، 30-21، و < 30 كلمة صحيحة في الدقيقة (الطلاقة في القراءة الشفوية) في الصفين الثاني والثالث



الفهم القرائي

بعد أن انتهى الطلبة من قراءة قصة خلال دقيقة، تم توجيه أسئلة لهم حول تلك القصة. على الرغم من وجود ما مجمله ستة أسئلة مصاحبة للقصة، طُرح على الطلبة الأسئلة المتعلقة بالجزء الذي استطاعوا قراءته من القصة خلال الوقت المسموح به. وقد كانت هذه الأسئلة إما صريحة؛ أي تحتاج أن يسترجع الطلبة معلومات مباشرة من القصة، أو ضمنية؛ أي تحتاج بأن يقوم الطلبة بدمج معلومة من القصة مع خلفيتهم المعرفية لاشتقاق الإجابة الصحيحة. وقد تم احتساب درجات الطلبة في الفهم القرائي بناءً على أساس عدد الإجابات الصحيحة. بشكل عام، حصل الطلبة على درجات ضعيفة في الفهم القرائي، حيث لم يستطع ما يقارب ربع الطلبة من الإجابة عن سؤال واحد (الشكل 5). أما بالنسبة لطلبة الصف الثاني، فلم يستطع 27% من الطلبة الإجابة عن سؤال واحد على الأقل. وكانت معدل درجات الاستيعاب بين طلاب الصف الثاني الذين استطاعوا الإجابة عن سؤال واحد على الأقل 2.8 (الجدول 9). وكان الفهم القرائي أقوى بين طلاب الصف الثالث، حيث لم يستطع 22% فقط من طلبة الصف الثالث الإجابة عن سؤال واحد (الشكل 5)، وكان معدل درجات الطلبة الذين أجابوا عن سؤال واحد على الأقل 3.7 (الجدول 9).

الشكل 5. نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات 0، 1، 2، 3، و 4+ في الفهم القرائي في الصفين الثاني والثالث



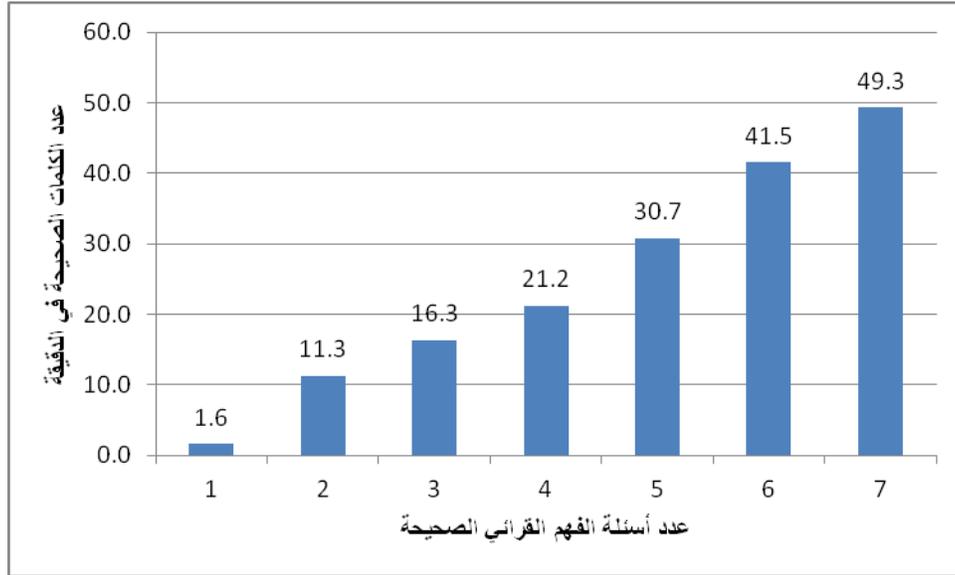
لقد أفادت العديد من الدراسات ذات المقاييس الكبيرة والتحليلات المختلفة أن هناك علاقة قوية بين الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القرائي.¹⁹ في اللغات الأبجدية الأخرى، تكون العلاقة بين سرعة التهجنة والفهم القرائي قوية على نحو خاص بين القارئ المبتدئين لأن مهارات تعرفهم على الكلمات لا تزال تتطلب المراقبة الواعية.²⁰ إن التناسب الكبير (ر=84) بين درجات الطلبة في الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القرائي يدعم هذه العلاقة. وعلى نحو مماثل، يبين الشكل 6 العلاقة الموثقة بين الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القرائي. حيث أن الطلبة الذين أجابوا على خمسة من ستة أسئلة استيعابية - معدل استيعاب 83% - قرؤوا بمعدل 41.5 ك.ص.د، بينما أولئك الذين أجابوا على سؤال واحد فقط كانوا يقرؤون بمعدل 11.3 ك.ص.د. أما الطلبة الذين لم يستطيعوا الإجابة على أي من الأسئلة الاستيعابية، فقد استطاعوا أن يقرؤوا بمعدل 1.6 ك.ص.د. حيث تؤكد هذه النتائج على أن الطلاقة في القراءة الشفوية هي عنصر مهم للفهم القرائي.

¹⁹ انظر أبو ربيع (2007)؛ وكذلك:

م.ت. داني، ج.ر. كامب بيل، و.س. جرج، م.ج. جودمان، و.أ. أورانجي. (2005). قراءة طلبة الصف الرابع الجهرية: ن.أ.ي. ح. 2002 دراسة خاصة حول القراءة الشفوية (ن.ب.ي.س 2006-469). دائرة الولايات المتحدة الأمريكية لمعهد التعليم للعلوم التعليمية. إحصاءات المركز الوطني للتعليم. واشنطن دي.سي.: المكتب الحكومي للطباعة. ج.س. بينيل، ج.ج. بيكوليسكي، ك.ك. ويكسون، ج.ر. كامب بيل، ب.ب. جوه، و.أ.سزيب (1995). الاستماع للأطفال عند قراءتهم بصوت عالٍ وحقيقي: البيانات من سجل ن.أ.ي. ح. لقراءة متكاملة الأداء في الصف 4، (95-726 الامتحانات التنافسية الوطنية). واشنطن دي.سي.: دائرة التعليم، مكتب البحوث التربوية وتحسينها، المركز الوطني لإحصاءات التعليم.

¹⁷ و.أ. هوفر و.ب.ب. جوه (1990). النظرة المبسطة على القراءة. القراءة والكتابة: مجلة متعددة التخصصات، 2، 127-160

الشكل 6. معدل عدد أسئلة الفهم القرآني التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح كمؤشر على درجات الطلاقة في القراءة الشفوية

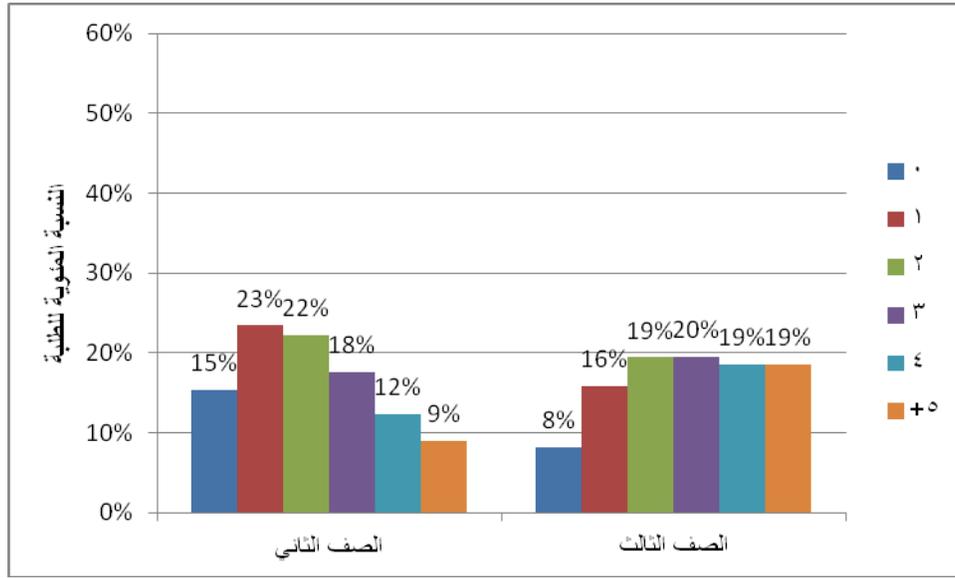


الفهم الإستماعي

يقوم المقيم في مهمة الفهم الاستيعابي في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بقراءة قصة سردية قصيرة للطالب، يتبعها ستة أسئلة حول القصة. لقد كانت هذه المهمة استماعية فقط، لأن الطالب لم يأخذ نسخة من القصة حتى يتبعها أو ليكون معه مرجع عند الإجابة عن الأسئلة. وعلى الرغم من أن مهمة الفهم الاستماعي تقيم بشكل مثالي مدى كبير من اللغة والمهارات، مثل الانتباه، ومعرفة المفردات، وإستراتيجيات الاستيعاب، ومعالجة اللغة الشفوية، وإعطاء أجوبة مناسبة. وبالنسبة للطلبة الأردنيين، فإنها تقيم كفاءتهم في اللغة العربية الرسمية (الفصحى)، والتي تختلف عن اللهجة العامية المستخدمة في المنازل. إن مقارنة استيعاب الطلبة في ضوء هذين النموذجين مهمة، وذلك لأنها تتيح الفرصة لتحديد ما إذا كان ضعف الفهم الاستماعي يرجع للمهارات المحدودة في القراءة أو لصعوبات أكثر عموماً في استيعاب اللغة العربية الحديثة والرسمية (الفصحى) المستخدمة في المدارس.

بشكل عام، فقد ثبت أن مهمة الفهم الاستماعي مهمة صعبة على الطلبة (الشكل 7). وعلى الرغم من أن درجات الفهم الاستماعي لدى الطلبة كانت أقوى من تلك التي حصلوا عليها في الفهم القرآني، إلا أن أداءهم مازال ضعيفاً. فلم يستطع عدد قليل من الطلبة الإجابة عن أي من أسئلة الفهم الاستيعابي، وأجاب 9% فقط من طلبة الصف الثاني و 19% من طلبة الصف الثالث عن خمسة أسئلة على الأقل (أو 83%) من أصل ستة أسئلة استيعابية بشكل صحيح. تركز توقعات المنهاج لكلا من الصف الثاني والثالث على أن الفهم القرآني والاستماعي هي مهارات أساسية يجب أن يتقنها الطلبة. كما ويجب أن يكون الطلاب، ببلوغهم الصف الثاني، قادرين على القراءة والفهم، وعن الإجابة على الأسئلة المتعلقة بنص بسيط مكون من 100- كلمة يقرؤه عليهم معلمهم. وتؤكد هذه النتائج على التحديات التي لم تقدر العربية بالشكل الكافي والتي يجب أن يواجهها الطلبة في اللغة العربية في المدرسة وهي: إتقان اللهجة العامية لا تعد الطالب لمتطلبات اللغة سمية المستخدمة في المدارس.

الشكل 7. نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات 0، 1، 2، 3، 4، و5+ في الفهم الاستماعي في الصفين الثاني والثالث:



وقد قام فريق البحث أيضاً باختبار ودراسة العلاقة ما بين الفهم الاستماعي والفهم القرائي. في حين كانت العلاقة بين الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القرائي كبيرة ($r=84$)، كانت العلاقة بين الفهم الاستماعي والفهم القرائي متوسطة ($r=52$). وهكذا، يبدو أن الفهم القرائي لدى الطلبة يعكس الصعوبات التي يواجهونها عند فهم نص باللغة العربية الفصحى، بالإضافة إلى مهارات الطلبة في التهجئة. لن يستفيد الطلبة من التدريس الذي قد يبني مهاراتهم في معرفة الكلمات وتهجئتها فقط، بل سيستفيدون أيضاً من التدريس الذي قد يساعدهم على تطوير إتقانهم للغة العربية الحديثة المطلوبة في المدارس.

تحليل الدرجات القصوى والسفلى: كيف كان أداء الطلبة ذوي الأداء الضعيف – والقوي في مهارات مهارات تقييم القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)؟

لقد أدت دراسة عملية تعلم المهارات الإدراكية إلى تقديم نظرة تفصيلية حول كيفية الأداء الناجح. حيث هدفت أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) إلى التعرف على المجالات والمهارات الخاصة التي تميز فيها القارئ الجيد. وبذلك يكون من الممكن وضع الأهداف المنشودة والعمل على تحسين أداء الطلبة ذوي الأداء الضعيف. لقد تم التمييز في مدى إتقان القارئ، ذوي الأداء الجيد، الذين كانوا قادرين على الإجابة عن خمسة على الأقل، أو جميع أسئلة (6 أسئلة) الفهم القرائي بشكل صحيح (مجموعة القارئ الجيد)، للمهام القرائية في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا). كما قام الباحثون بدراسة أداء الطلبة الذين يمتلكون قدرات قرائية ضعيفة (مجموعة القارئ الضعيف)، وذلك من أجل تحديد ما ينقصهم من مهارات القراءة الأساسية المتعلقة بأصحاب الأداء الأقوى. وقد تم تحديد أصحاب الأداء الضعيف على أنهم أولئك الذين لم يقرأوا كلمة واحدة صحيحة في النص، والذين لم يستطيعوا القيام بمهمة الفهم القرائي (انظر الجدول 12).

الجدول 12. عدد المشاهدات في العينة، وحجم مجتمع الدراسة (ن)، والمتوسط، والخطأ المعياري لكل درجة من المهمات الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وحسب القارئ الجيد والقارئ الضعفاء

الدرجات	مستوى القراءة	عدد الملاحظات	ن	المتوسط	الخطأ المعياري
عدد أصوات الأحرف الصحيحة في الدقيقة	القارئ الجيد*	492	28327	33.2	2.0
	القارئ الضعفاء**	593	32874	14.4	1.3
عدد الكلمات المخترعة الصحيحة في الدقيقة	القارئ الجيد	492	28327	12.7	0.8
	القارئ الضعفاء	593	32874	0.3	0.1
الطلاقة في القراءة الشفوية (قراءة النص)	القارئ الجيد	492	28269	45.1	1.3
	القارئ الضعفاء	593	32874	0.0	0.0
العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة في الفهم القرائي	القارئ الجيد	494	28411	5.5	0.0
	القارئ الضعفاء	593	32874	0.0	0.0
نسبة الإجابات الصحيحة من الأسئلة التي تمت محاولة الإجابة عنها في الفهم القرائي	القارئ الجيد	494	28411	0.9	0.0
	القارئ الضعفاء	593	32874	0.0	0.0
العدد الإجمالي للإجابات الصحيحة في الفهم الاستماعي	القارئ الجيد	493	28390	3.9	0.1
	القارئ الضعفاء	448	27985	1.7	0.1

ملاحظة: القارئ الجيد = القارئ ذوي الأداء الجيد؛ القارئ الضعفاء = القارئ ذوي الأداء الضعيف

تشير المقارنة بين القارئ ذوي الأداء الضعيف والقارئ ذوي الأداء الجيد إلى أن الطلبة الذين كانوا قادرين على فهم معظم النص، كانوا قادرين على أن يؤديوا بشكل أفضل من الطلبة الذي لم يستطيعوا فهم النص ولم يستطيعوا قراءة أية كلمة في النص القصير الذي عُرض عليهم، وذلك في جميع مهمات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى. إن القارئ ذوي الأداء الضعيف، الذين نطقوا ما معدله 14.4 صوت حرف في الدقيقة، كانوا قادرين على قراءة أقل من كلمة مخترعة (0.3) في الدقيقة، وأجابوا في المتوسط على أقل من ستة أسئلة للفهم الاستماعي (1.7). لقد حصل الطلبة الذين يمتلكون مهارات الفهم القرائي على ما معدله 33.2 صوت حرف صحيح في الدقيقة، و 12.7 كلمة مخترعة في الدقيقة، و 45.1 كلمة صحيحة في الدقيقة (أو ط.ق.ش)، بالإضافة إلى قدرتهم على الإجابة عن ما يقارب نصف أسئلة الفهم الاستماعي بشكل صحيح (5.5). يوضح الشكل 5 أعلاه، أن 8% من طلبة الصف الثاني و 26% من طلبة الصف الثالث كانوا قارئين جيدين.

يولي المنهاج الأردني اهتماما كبيرا على الفهم القرائي في الصف الثاني والثالث. حيث يتوقع من الطلبة في هذه الصفوف أن يكونوا قادرين على قراءة وفهم النصوص القصيرة بدقة (نصوص مكونة من 70-120 كلمة في الصف الثاني، ونصوص مكونة من 120-170 كلمة في الصف الثالث). وعند النظر إلى جميع المهارات التي قيمتها مهمات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، نجد بأنها تلعب دوراً في قدرة الطلبة على قراءة وفهم الصور. كما إن تفحص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) يمكن أن يلقي الضوء على فهمنا للفجوات التي تبقى مغلقة في التعلم. يمكن استخدام درجات القارئ الجيد كمقاييس لتحسين الفهم القرائي لدى جميع الطلبة. وتشير النتائج إلى أن الطلبة يحتاجون إلى زيادة معدل درجات أصوات الأحرف 26.4 حرف في كل دقيقة (الجدول 10). ولكي يكونوا على نفس مستوى القارئ الجيد في مهارات التهجئة، يحتاج الطلبة لزيادة معدل قراءتهم للكلمات المخترعة بأكثر من الضعف. كما يحتاج الطلبة لزيادة معدل الطلاقة في القراءة الشفوية بأكثر من الضعف في لكلا الصنفين، وذلك من أجل مكافئة قدرة القارئ الجيد (المعدل العام للطلاقة

في القراءة الشفوية لجميع الطلبة هو 19.4 [الجدول 10]، بينما استطاع القارئون الجيدون قراءة 45.1 ك.ص.د). وحيث أن معدل الإجابة بشكل صحيح على أسئلة الاستيعاب هو 2.5، فإن مجال استيعاب اللغة يحتاج إلى تحسينات تشمل معظم الطلبة من أجل تعزيز أكبر للفهم القرائي.

كيف يتم تدريس القراءة في الأردن؟

يمكن أن نفهم أداء الطلبة في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) على نحو أفضل في حال تعرفنا على سياق تدرس القراءة للطلبة الأردنيين. على الرغم من أن وزارة التربية والتعليم الأردنية تقوم بتوفير تعليم رياض أطفال وتعليم ما قبل المدرسة دون أي رسوم في بعض المناطق²¹، إلا أن العديد من الطلبة لا زالوا يبدؤون دراستهم الأساسية رسمياً عند التحاقهم بالصف الأول. إن مناهج فنون اللغة العربية للصف 1 إلى 3 يعالج بشكل صريح مهارات اللغة الأساسية الأربعة لإتقان اللهجة الرسمية للغة العربية الحديثة: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.

حيث يتم تعزيز مهارات الاستماع من خلال نصوص مكونة من 40 كلمة في الصف الأول، أو بنصوص مكونة من 100 كلمة في الصف الثاني والثالث، مع إجابة الطلبة عن النصوص مع الرسوم (في الصف الأول) أو الإجابات الكتابية (في الصف الثاني والثالث). وتشتمل الأنشطة التي يمكن أن تحسن وتعزز مهارات الطلبة الكلامية باللغة العربية الحديثة والفصحى (الرسمية) على دمج الطلبة في الإجابة عن بعض الأسئلة الشفوية. على سبيل المثال، قد يُكلف الطالب في الصف الأول بأن يصف صورة ما، بينما قد يروي طلبة الصف الثاني والثالث قصة قصيرة أو يقوموا بالمقارنة بين موقفين.

يتخذ تدريس القراءة في الصف الأول منهجاً شاملاً في مجال التعرف على الكلمات، حيث يبدأ تعلم الطلبة بالجمل، ثم يتم التركيز على الكلمات من حيث شكلها، وينتهي بتحليل الطلبة للحروف من الكلمات (التقطيع).²² وهكذا، بينما تدرس معرفة الكلمات باستخدام إستراتيجيات شاملة، تستخدم إستراتيجيات تحليلية لتدريس معرفة صوت الحرف، حيث يتعلم الطالب من خلالها الأشكال المختلفة لكل حرف والأصوات المصاحبة له. كما وتركز عمليات تدريس القراءة في الصف الثاني على التعرف على كلمات أطول وأكثر تعقيداً، وبعد، فإنها قد تتوسع لتعالج الفهم القرائي الأساسي.²³ ويركز تدريس القراءة في الصف الثالث على بناء طلاقة الطلبة في معرفة الكلمات، ودعم التعرف الشامل على الكلمات غير المنتظمة، وتعزيز مهارات الفهم القرائي المركبة.²⁴

علاوة على ذلك، يلعب تدريس الكتابة دوراً هاماً في دعم مهارات القراءة لدى الطلبة. حيث يمارس الطلبة في الصف الأول كتابة الحروف، والمقاطع، والكلمات، والجمل القصيرة من حيث الشكل والإملاء. كما وتعمل الأنشطة الكتابية في الصفوف الثاني والثالث على إتقان الطلبة للتهجئة، وقواعد الكتابة،²⁵ والقواعد، واستخدام علامات الترقيم أثناء الإملاء، وأنشطة أكمل الفراغ، وفهم معاني الجمل. كما يتم تكليف الطلبة بكتابة إجابات وتعليقات أطول على الأسئلة، من أجل بناء مهارات الاتصال لديهم.

21 عمرو م. (2009)، صعوبات (عسر) تعلم اللغة العربية: الخصائص الشكلية للنص العربي والدقة في القراءة ضمن إطار تدريس القراءة في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة

22 المرجع السابق.

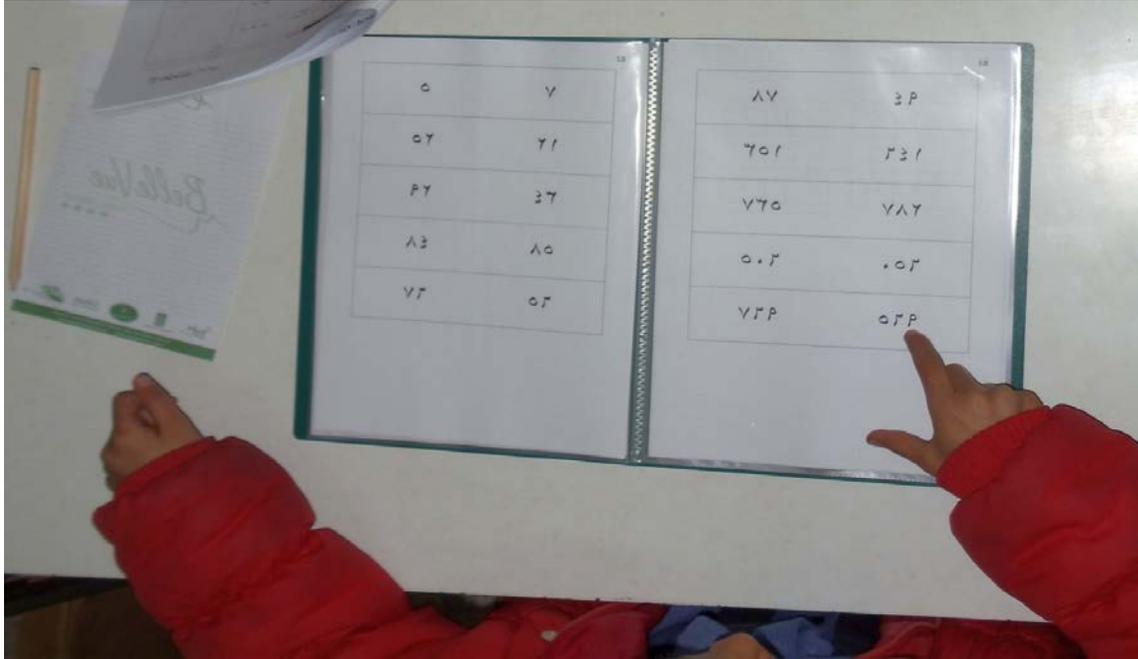
23 المرجع السابق.

24 النسخ هو اسم نمط الكتابة العربية أو فن الخط الذي يدرس في مدارس الأردن.

25 مسائل المستوى الثاني أكثر مفاهيمية من مسائل المستوى الأول لأن الطالب يجب أن يفهم ما يفعله/تفعله (لا تعرض هذه المسائل حقائق يمكن حفظها)، وكذلك فإنها تتطلب تطبيق مهارات المستوى الأول. ولا تعتبر مسائل المستوى الثاني مفاهيمية بحتة، ولكنها أكثر مفاهيمية من المستوى الأول، وخاصة لطلبة الصف الثاني والصف الثالث

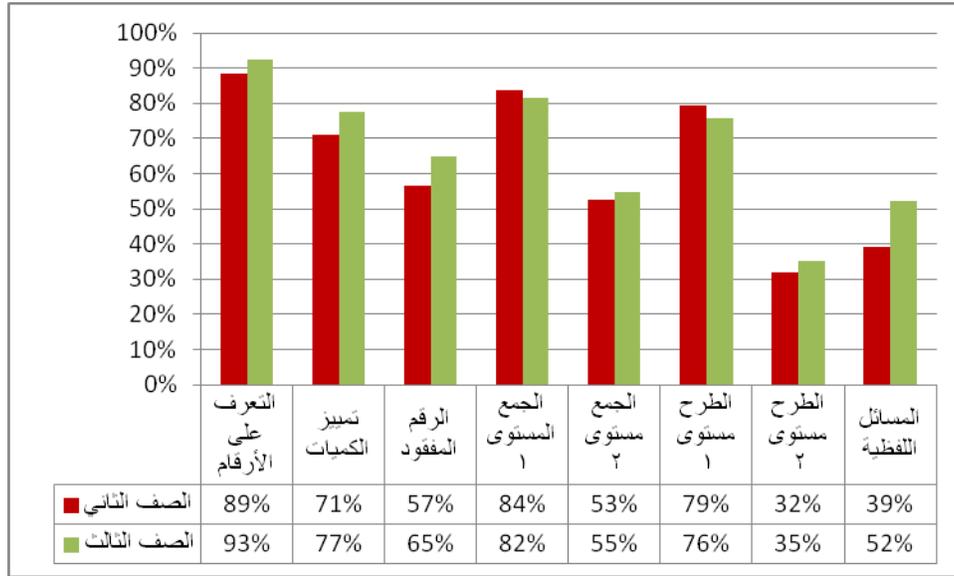
3.1.2 نتائج تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إجماعاً)

تشير جميع المهمات الفرعية تقريباً إلى تقدم في أداء الطلبة من الصف الثاني إلى الصف الثالث. وقد كان هذا التطور واضحاً في مهمة الرقم المفقود وفي مهمة المسائل الكلامية. وتعكس النتائج انطباعاً عاماً (انظر الشكل 8) إلى أن الطلبة أكثر نجاحاً في المهمات التي تقيم المعرفة الإجرائية: التعرف على الرقم والمستوى الأول من الجمع والطرح. وعلى النقيض، فقد كان أداء الطلبة أقل مستوىً في المهمات الفرعية التي اشتملت على فهم مفاهيمي، وهي الرقم المفقود والمستوى الثاني من الجمع والطرح،²⁶ ومهمات المسائل الكلامية.



²⁶ مسائل المستوى الثاني أكثر مفاهيميةً من مسائل المستوى الأول لأن الطالب يجب أن يفهم ما يفعله/تفعله (لا تعرض هذه المسائل حقائق يمكن حفظها)، وكذلك فإنها تتطلب تطبيق مهارات المستوى الأول. ولا تعتبر مسائل المستوى الثاني مفاهيمية بحتة، ولكنها أكثر مفاهيميةً من المستوى الأول، وخاصة لطلبة الصف الثاني والصف الثالث.

الشكل 8. معدل درجات الطلبة في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجرا): عدد الإجابات الصحيحة من عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها، حسب المهمة والصف



يبين الجدول 13 معدل نسبة المهمات الفرعية التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح من عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها في كل مهمة وفي كل صف. وعلى الرغم من أن هذه النتائج تظهر تقدماً إيجابياً من الصف الثاني إلى الصف الثالث، حيث بلغ معدل الزيادة 4% من الصف الثاني إلى الصف الثالث، وهذه نسق أقل من المتوقع من الفائدة التي يمكن أن يكتسبها الطلبة خلال سنة إضافية في المدرسة. قد يبدو للوهلة الأولى أن طلبة الصف الثالث لم يحصلوا على الكثير خلال السنة الإضافية التي أمضوها في المدرسة، فيما يتعلق بالمهارات التي قيمها مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى.

بشكل عام، إن التوجه العام الواضح في جميع مهمات تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)- هو أن أداء الطلبة كان الأفضل في التعرف على الرقم، وفي التمييز بين الكميات، والمستوى الأول، الأكثر إجرائية، من عمليتي الجمع والطرح. حيث يجب أن يكون مستوى الأداء في هذه المهمات مبهجاً لوزارة التعليم؛ لأنه من الواضح أن الطلبة يتعلمون على الأقل المهارات الأساسية والإجراءات وأنهم يبذلون بلاءً حسناً في ذلك. من جهة أخرى، يعاني الطلبة من المهمات التي تتصف بطبيعة مفاهيمية أكثر: الرقم المفقود، المستوى الثاني من الجمع والطرح، والمسائل الكلامية. وعلى الرغم من أن الطلبة أجابوا بثقة عالية على المستوى الأول، الأكثر إجرائية، من مسائل الجمع والطرح - 83.6% للجمع و 79.4% للطرح في الصف الثاني، و 81.6% للجمع و 75.9% للطرح في الصف الثالث، إلا أن أداء الطلبة انخفض بمعدل 31% (في الصف الثاني) و 27% (في الصف الثالث) عند الانتقال من المستوى الأول إلى المستوى الثاني في الجمع، وبأكثر من 47% (في الصف الثاني) و 41% (في الصف الثالث) عند الانتقال من المستوى الأول إلى المستوى الثاني في الطرح.

الجدول 13. متوسط درجات التلقائية (الطلاقة) ونسبتها من عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها في كل مهمة من مهمات تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إجرا)، حسب الصف:

المهمات	الصف الثاني		الصف الثالث	
	# الإجابات الصحيحة/دقيقة	% الإجابات الصحيحة/عدد المحاولات	# الإجابات الصحيحة/دقيقة	% الإجابات الصحيحة/عدد المحاولات
التعرف على الرقم	32,1	88,6%	37,8	92,6%
تمييز الكميات	8,7	70,9%	10,6	77,5%
الرقم المفقود	4,8	56,6%	6,0	64,8%
الجمع (المستوى 1)	13,6	83,6%	14,6	81,6%
الجمع (المستوى 2)	2,4	52,7%	2,9	54,8%
الطرح (المستوى 1)	11,4	79,4%	12,1	75,9%
الطرح (المستوى 2)	1,3	32,0%	1,8	35,3%
المسائل الكلامية	--	39,2%	--	52,2%

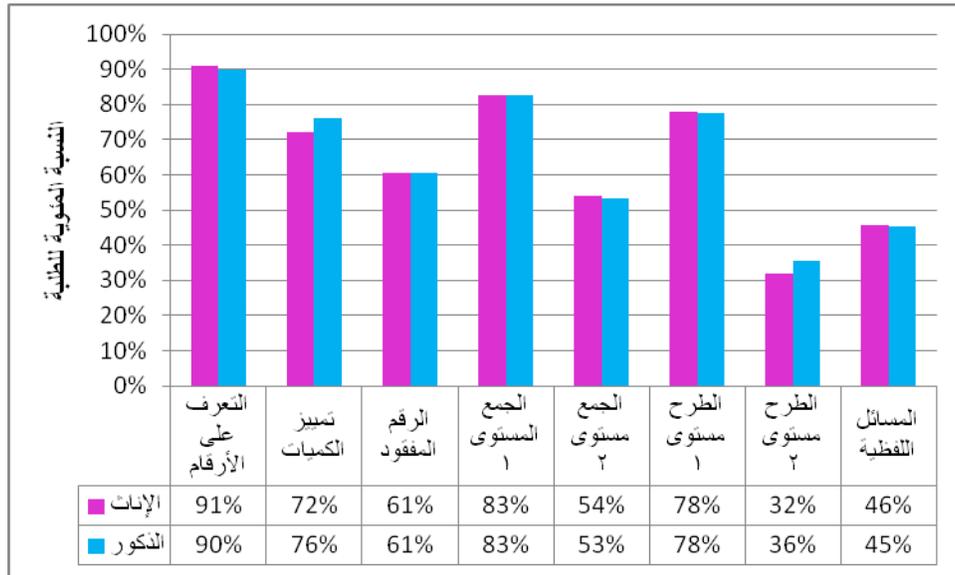
وقد تم ملاحظة انخفاض في التلقائية/الطلاقة (عدد الإجابة الصحيحة/الدقيقة) عند انتقال الطلبة من المهمات الإجرائية إلى المهمات الأكثر مفاهيمية. حيث كان معدل الطلاقة/التلقائية في مهمات العدد المفقود والمستوى 2 للطرح أقل من 6 مسائل صحيحة في الدقيقة، مقابل معدل يصل إلى ما يقارب 11 مسألة صحيحة في الدقيقة في المهمات التي تقيم مهارات أكثر إجرائية.

لم يعد كافياً للطلبة حفظ الحقائق والقواعد والإجراءات الحسابية. بمعنى إذا لم يفهم الطلبة ما يقومون به، وإذا لم يستطيعوا تطبيق معرفتهم الإجرائية الكبيرة (التي تم تقييمها في مهمة التعرف على الرقم، وتمييز الكميات والجمع والطرح المستوى الأول) لحل المسائل التي تعتمد على تطبيق هذه المعرفة، فإن التطور الحسابي المستقبلي لهم في خطر.

الفروقات حسب الجنس (الذكر والأنثى)، والمنطقة (حضري/ريفي):

عند تفصيل الأداء حسب الجنس للطلبة على المستوى الوطني (انظر الشكل 9)، يُلاحظ أنه لا يوجد فرق ملحوظ في الأداء بين الجنسين. يُعتبر هذا مشجعاً، لأنه يظهر أن البنات والبنين في الأردن يحظون بنفس الطريقة لتعليم الحساب.

الشكل 9. معدل درجات الطلبة في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما): عدد الإجابات الصحيحة من عدد المحاولات التي تمت الإجابة عنها. حسب المهمة والجنس



وكما هو الحال في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، بحثنا في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) عن الفروقات في الأداء بين المدارس ذات النوع الاجتماعي المختلف. ويبين الجدول 14 فروقات ذات دلالة ضعيفة بين أنواع المدارس في مهمة الجمع المستوى الأول.

الجدول 14. معدل درجات تقييم الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، حسب جنس المدرسة:

مختلطة	إناث	ذكور	المهام
34.7	36.0	34.9	التعرف على الرقم
9.5	9.5	10.1	تمييز الكميات
5.4	5.5	5.3	الرقم المفقود
13.9	15.2	14.1	الجمع (المستوى 1)*
2.6	2.7	2.6	الجمع (المستوى 2)
11.6	12.6	11.9	الطرح (المستوى 1)
1.5	1.4	1.6	الطرح (المستوى 2)
1.2	1.3	1.3	المسائل الكلامية

* تشير إلى أن الفروقات في المعدلات ذو دلالة عند المستوى 0.05.

إن الفروقات الإقليمية في الأداء كانت ذات دلالة ضعيفة في مهمني الجمع المستوى الأول والطرح المستوى الثاني، بينما كانت الفروقات ذو دلالة متوسطة في مهمة التعرف على الرقم (انظر الجدول 15).

الجدول 15. معدل درجات تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، حسب المنطقة:

المهمات	الشمال	الوسط	الجنوب
التعرف على الرقم**	36.9	34.6	30.6
تمييز الكميات	10.0	9.5	9.1
الرقم المفقود	5.5	5.3	5.6
الجمع (المستوى 1)*	14.9	14.0	12.0
الجمع (المستوى 2)	2.8	2.4	3.1
الطرح (المستوى 1)	12.2	11.7	10.7
الطرح (المستوى 2)*	1.5	1.3	2.3
المسائل الكلامية	1.3	1.1	1.3

* تشير إلى أن الفروقات في المعدلات ذو دلالة عند المستوى 0.05.

** تشير إلى أن الفروقات في المعدلات ذو دلالة عند المستوى 0.01.

*** تشير إلى أن الفروقات في المعدلات ذو دلالة عند المستوى 0.001.

وكما هو الحال في مهمات تقييم القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، لم يكن هناك فروق ذات دلالة في أداء الطلبة في المناطق الحضرية بالمقارنة مع أولئك في المناطق الريفية (انظر الجدول 16).

الجدول 16. معدل درجات تقييم الحساب للصفوف الأولى، حسب حضر/ريف:

المهمات	ريفي	حضري
التعرف على الرقم	35.5	33.6
تمييز الكميات	9.7	9.5
الرقم المفقود	5.4	5.3
الجمع (المستوى 1)*	14.5	13.3
الجمع (المستوى 2)	2.7	2.5
الطرح (المستوى 1)	12.0	11.4
الطرح (المستوى 2)	1.5	1.5
المسائل الكلامية	1.2	1.2

* تشير إلى أن الفروقات في المعدلات ذات دلالة عند المستوى 0.05.

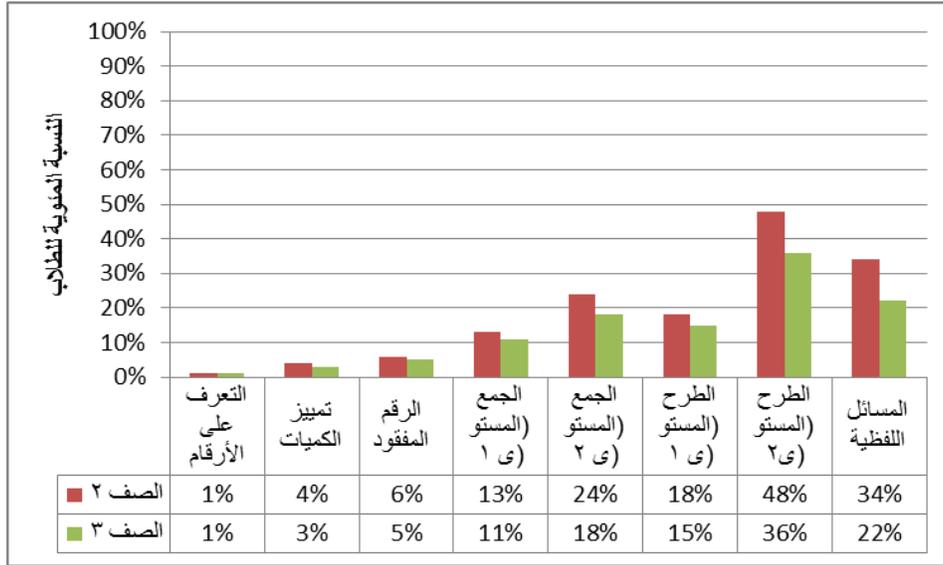
** تشير إلى أن الفروقات في المعدلات ذات دلالة عند المستوى 0.01.

*** تشير إلى أن الفروقات في المعدلات ذات دلالة عند المستوى 0.001.

الدرجات الصفيرية لتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)

لقد تمت ملاحظة الدرجات الصفيرية في كل مهمة فرعية من مهام تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما), وقد ظهرت بوضوح في المهام الفرعية المتعلقة بالجمع (من المستوى 2), والطرح (من المستوى 1 و 2), ولقد تم ملاحظتها أيضا في المسائل اللفظية. ويبين الشكل 10 النسب المئوية للطلبة الذين لم يتمكنوا من الإجابة بشكل صحيح عن أي من البنود المتعلقة بكل مهمة فرعية في كل صف. وبشكل عام, من الممكن ملاحظة الدرجات الصفيرية في المهام الفرعية جميعها بوضوح- حيث كان عدد الدرجات الصفيرية أقل في المهام الفرعية التي كان أداء الطلبة فيها أفضل, أي في المهام الفرعية المتعلقة بالتعرف على الأرقام, وتمييز الكميات, والجمع والطرح من المستوى 1 (ذات الخصائص الإجرائية). وعلى الرغم من ذلك, لم يتمكن 13% من طلبة الصف الثاني من الإجابة بشكل صحيح عن أي مسألة من مسائل الجمع من المستوى 1, في حين لم يتمكن 18% من طلبة الصف الثاني من إعطاء إجابة صحيحة عن أي مسألة من مسائل الطرح من المستوى 1. واشتملت هذه المهام الفرعية على مسائل الجمع والطرح (الإجرائية) الأساسية, مثل: " $4 + 5 = \square$ " و " $5 - 2 = \square$ ". ومن المثير للانتباه, تلك الزيادة الحادة في الدرجات الصفيرية في المهام الفرعية الأكثر مفاهيمية, حيث لم يتمكن 24% من الطلبة في الصف الثاني, و18% في الصف الثالث من الإجابة بشكل صحيح عن أي مسألة من مسائل الجمع للمستوى 2 والتي كان السؤال الذي يتطلب أقل مهارة معرفية فيها هو " $3 + 16 = \square$ ". و أما بالنسبة للمهمة الفرعية المتعلقة بالطرح للمستوى 2, فلم يتمكن 48% من الطلبة في الصف الثاني, و36% في الصف الثالث من الإجابة بشكل صحيح عن أي مسألة من المسائل الذي يتطلب أقل مهارة معرفية فيها هو " $3 - 19 = \square$ ". وعلى نحو مماثل, نرى في المهمة الفرعية الأكثر مفاهيمية والمتعلقة بالمسائل اللفظية أن نسبة معقولة في الصف الثاني (34%), ونسبة معقولة في الصف الثالث (22%) لم تتمكن من الإجابة عن أي مسألة بشكل صحيح.

الشكل 10. النسبة المئوية للطلبة الذين حصلوا على درجات صفيرية في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما). حسب المهمة الفرعية والصف



التعرف على الأرقام

البنود الخاصة بالتعرف على الأرقام

3	9	0	12	30
22	45	39	23	48
91	21	74	87	65
108	245	580	731	989

٣٠	١٢	٠	٩	٣
٤٨	٢٣	٣٩	٤٥	٢٢
٦٥	٨٧	٧٤	٢١	٩١
٩٨٩	٧٣١	٥٨٠	٢٤٥	١٠٨

تهدف المهمة الفرعية المتعلقة بالتعرف على الأرقام إلى اختبار معرفة الطلبة وقدرتهم على التعرف على الرموز المكتوبة، حيث تقيم هذه المهمة الفرعية مقدرة الطالب على إدراك وفهم أن كل رقم من الأرقام هو قيمة ثابتة، وأن كل رقم يرتبط بكلمة تعبر عنه، وأن الطالب قادر على معرفة الكلمات المرتبطة بكل رمز رقمي.

وقد تمكن طلبة الصف الثاني من التعرف على ما يعادل 32 رقم في الدقيقة الواحدة، بينما تمكن طلبة الصف الثالث من التعرف على ما يعادل 38 رقم في الدقيقة الواحدة. وقد كانت نسبة دقة الإجابة الصحيحة لطلبة الصف الثاني 88% (وهي نسبة الإجابات الصحيحة من بين الإجابات التي تمت محاولة الإجابة عنها)، بينما كانت نسبة دقة الإجابة الصحيحة لطلبة الصف الثالث 93%. وشكلت الدرجات الصفيرية ما يقل عن 1% للصف الثاني وما يقل عن 1% للصف الثالث في هذه المهمة الفرعية.

وتُعد مهمة التعرف على الأرقام أكثر مهمة فرعية أساسية من بين جميع مهام تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، حيث تشير النتائج إلى تمكن الطلبة من التعرف على الأرقام بطلاقة ودقة مقبولتين. ووفقاً للمنهاج الأردني، لا بد أن يتقن الطلبة مهارة التعرف على جميع الأرقام إلى الرقم 9,999 مع نهاية الصف الثاني.

تمييز الكميات

البند الخاصة بتمييز الكميات			
5	7	78	94
25	12	153	146
29	34	537	287
48	58	605	650
67	65	967	965

٩٤	٧٨	٧	٥
١٤٦	١٥٣	١٢	٢٥
٢٨٧	٥٣٧	٣٤	٢٩
٦٥٠	٦٠٥	٥٨	٤٨
٩٦٥	٩٦٧	٦٥	٦٧

تقيس المهارة الفرعية المتعلقة بتمييز الكميات في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) مقدرة الطلبة على إصدار الأحكام حول الاختلافات بمقارنة الكميات التي يتم التعبير عنها بالأرقام، حيث تقيس هذه المهارة الفرعية مدى استشعار الطلبة بـ "الكثرة" - و يقصد بذلك هل يمتلك الطلبة القدرة على استشعار مدى ضخامة الرقم/ الكمية، وهل يستطيعون مقارنة رقمين/ كميتين. وتُعتبر المقدرة على مقارنة الأرقام/ الكميات مهارة حسابية أساسية وبالغة الأهمية لاستراتيجيات حل المشكلات بفعالية وكفاءة. فعلى سبيل المثال، تعتبر المقدرة على مقارنة الأرقام/ الكميات أمراً ضرورياً عند تقييم مدى منطقية الاجوبة عن المسائل: ففي الصفوف الأولى، ينتج عن عملية الجمع رقم أكبر، وينتج عن عملية الطرح رقم أصغر من أحد الرقمين الأصليين على الأقل، بينما ينتج عن عملية الضرب رقم أكبر من حاصل جمع نفس الأرقام، وهكذا.

وكما لاحظنا في قسم التعرف على الأرقام، فقد شهد قسم تمييز الكميات تطوراً إيجابياً من الصف الثاني إلى الصف الثالث، وارتفع متوسط الدقة من 70.9% إلى 77.5% (وهي نسبة الإجابات الصحيحة من بين تلك التي تمت محاولة الإجابة عنها). (أنظر الجدول 13).

وقد كان أداء الطلبة أفضل ما يمكن في الأرقام التي تتكون من خانة واحدة (البند 1:2 مقابل 5)، وبصورة عامة، كان أداء الطلبة في الأرقام المكونة من خانتين أفضل من الأرقام المكونة من ثلاث خانات. وكانت الصعوبة الأكبر التي واجهها الطلبة في الأرقام المكونة من خانتين هي تلك المتعلقة بالأرقام التي تكون فيها منزلتي الأحاد والعشرات مختلفتين. فعلى سبيل المثال، في الوقت الذي تمكن فيه أكثر من 86% من طلبة الصف الثاني، و 93% من طلبة الصف الثالث من التعرف على الرقم الأكبر بين 12 و 25، لم يتمكن سوى 56% من طلبة الصف الثاني، و 78% من طلبة الصف الثالث من التعرف على الرقم الأكبر بين 29 و 34. ويمكن ملاحظة منحى مماثل في الأرقام المكونة من 3 خانات. ويمكن النظر إلى هذه النتائج على أنها مشجعة، لأنها تشير إلى معرفة الطلبة بقيمة الرقم حسب موقعه، وإلى أن الطلبة يبذلون جهداً أكبر في المسائل التي تحتاج إلى الانتباه لعدد أكبر من المتغيرات أكثر من تلك التي لا تحتاج لذلك.

ووفقاً للمنهج الأردني، لا بد أن يتمكن الطلبة من مقارنة وترتيب الأرقام لغاية الرقم 9,999 مع انتهاء الصف الثاني.

الرقم المفقود

عينة من بنود الرقم المفقود

5	6	7	
14	15		17
30		50	60
	300	400	500

	٧	٦	٥
١٧		١٥	١٤
٦٠	٥٠		٣٠
٥٠٠	٤٠٠	٣٠٠	

كما هو موضح سابقاً، فقد تضمنت هذه المهمة الفرعية عرض لأربع لوحات تحتوي على أرقام تتبع تسلسل أو نمط معين ولوحة واحدة فارغة لتخمين الرقم التالي أو المفقود، حيث كُلف الطلبة بتحديد وتسمية الرقم المفقود. وتقيس هذه المهمة الفرعية مقدرة الطالب على تمييز وإكمال النمط الرقمي المعتمد. وتُعتبر المقدرة على التعرف على أنماط الأرقام، بما في ذلك أنماط العد (سواء أكان ذلك بإضافة أو طرح الأحاد، أو العشرات، أو المئات، أو بإضافة أو طرح الرقم 2 أو 5، أو غير ذلك) الأساس الذي تقوم عليه مبادئ الحساب كالضرب والقسمة والجبر (الذي سيتعلمونه فيما بعد). وبصورة عامة تساعد المقدرة على تعرف أنماط الأرقام الطلبة في حل المسائل- فالحساب هو علم الأنماط.

وبشكل عام، أجاب طلبة الصف الثاني بشكل صحيح على 57% من البنود التي تمت محاولة الإجابة عنها بمعدل طلاقة يقل عن خمسة بنود في الدقيقة الواحدة، بينما أجاب طلبة الصف الثالث بشكل صحيح على 65% من البنود التي تمت محاولة الإجابة عنها بمعدل طلاقة يعادل ستة بنود تقريباً في الدقيقة الواحدة. وقد واجه الطلبة صعوبة أكبر في البنود التي لم يكن النمط المعتمد فيها نمط واحد قائم على العد البسيط المتزايد في مدى أرقام صغيرة (كالأرقام 1 و 2). ويتضمن حل المسائل في المهمة الفرعية المتعلقة بالرقم المفقود في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) دراسة الأدلة المتوفرة واستخدامها لتحديد حجم الدرجة في النمط المستخدم. وفي تحديد ما إذا كان النمط متزايداً أو متناقصاً، ومن ثم تحديد الرقم المفقود من خلال امتداد النمط القائم.

ولا تختلف الأنماط في حالة البنود من 1 إلى 9، عن أنماط العد القياسية التي لا بد أن يكون قد تطرق لها طلبة الصف الثاني والصف الثالث في المدرسة. وفي حال كان الطلبة قد تطرقوا فعلاً لهذه الأنماط، فمن المرجح أنهم تطرقوا إليها كأنماط ترديدية (إجرائية) فقط، مع تحليل بسيط لها (أي أن المعرفة المفاهيمية كان محدوداً فيها).

ويثير الأداء المتدني في البند 5 (الذي يتضمن تزايد نمط رقمي مكون من خانة واحدة بدرجة مقدارها 2) بعض التساؤلات. وبدمج ملاحظة الأداء المتدني في البنود 6 إلى 9 والتي تضمنت التزايد بمقدار درجة واحدة (في البند 6) أو عشر درجات (في البند 9) في مدى أوسع من الأرقام، و بمقدار 5 درجات (في البند 8)، والتناقص بمقدار درجتين في مدى ضيق من الأرقام (في البند 7)، مع حقيقة أن 6% فقط من الطلبة في كامل الدراسة تمكنوا من إجابة البند الأخير بشكل صحيح (والذي يتضمن نمط تزايد بمقدار 5 درجات في مدى ضيق من الأرقام التي لم تكن من مضاعفات 5)، ويتعزز لدينا الانطباع بأن الطلبة الأردنيين يلمون ويختبرون مهاراتهم الحسابية بشكل إجرائي واسع، ولكن ذلك لا يغذي استيعابهم ولا يعزز مقدرتهم على تطبيق هذه المهارات الحسابية في حل المسائل غير المألوفة.

ووفقاً للمنهج الأردني، لا بد أن يتمكن الطلبة من إكمال أنماط التزايد والتناقص بمقدار درجة واحدة، أو درجتين، أو ثلاث درجات، أو خمس درجات، أو عشرة درجات (ومضاعفاتها) حتى رقم 999، وأنماط التزايد والتناقص بمقدار 25 و 50 درجة ومضاعفاتها حتى رقم 500 وذلك مع انتهاء الصف الثاني.

الجمع و الطرح (المستوى 1)

عينة من بنود الجمع والطرح للمستوى 1

$1 + 3 = \square$	$4 - 1 = \square$
$6 + 2 = \square$	$8 - 2 = \square$
$3 + 3 = \square$	$6 - 3 = \square$
$7 + 3 = \square$	$10 - 3 = \square$
$5 + 5 = \square$	$10 - 5 = \square$

$\square = 1 - 4$	$\square = 3 + 1$
$\square = 2 - 8$	$\square = 2 + 6$
$\square = 3 - 6$	$\square = 3 + 3$
$\square = 3 - 10$	$\square = 3 + 7$
$\square = 5 - 10$	$\square = 5 + 5$

كما هو موضح سابقاً، تم تقييم كل من عمليتي الجمع والطرح في مهمتين منفصلتين. حيث تكوّن الجزء المسمى بالمستوى 1 من بنود يتوقع من الطلبة اداؤها بطلاقة/ تلقائية. وتشكل البنود في هذه المهام "أساسيات" الجمع والطرح التي تعتبر جوهر جمع وطرح الأعداد في مدى أوسع من الأرقام، فمن دون تحقيق درجة معينة من الطلاقة/ التلقائية في هذه الأساسيات لعمليات الجمع والطرح، لا يتوقع من الطلبة أن يتمكنوا من أداء عمليات الجمع والطرح (أو حتى الضرب والقسمة) على مدى أوسع من الأرقام.

وعلى الرغم من ملاحظة انخفاض أداء طلبة الصف الثاني والصف الثالث بشكل بسيط من الجمع للمستوى 1 إلى الطرح للمستوى 1 (أي من نسبة 84% إلى 79% لطلبة الصف الثاني، ومن 82% إلى 76% لطلبة الصف الثالث)، كان أداء الطلبة من كلا الصفين أفضل (مع درجة عالية من الدقة) في مهام المستوى 1، مع ارتفاع متوسط الدرجات في هذه المهام، و انخفاض معقول في النسب المئوية للدرجات الصفرية فيها.

ولعل الملاحظة غير البديهية والمثيرة للاهتمام في أن واحد أن طلبة الصف الثاني قد اجابوا بدقة أكبر من طلبة الصف 3 لمهام المستوى 1 (بنسبة 84% مقابل 82%

ونسبة 79% مقابل 76%). ويمكن أن نعزي ذلك إلى أن عدد الأسئلة التي أجاب عنها طلبة الصف الثاني أقل من تلك التي أجاب عنها طلبة الصف الثالث في نفس الفترة الزمنية المتاحة، مما انعكس على طلاقة (تلقائية) طلبة الصف الثالث (15 مقابل 14، و 12 مقابل 11 إجابة صحيحة في الدقيقة). وهكذا يمكن القول أن الأداء في مهام المستوى 1 هو متماثل تقريباً لطلبة كلا الصفين، ففي حين تميز أحدهما بالدقة، تميز الآخر بالطلاقة (التلقائية).

ووفقاً للمنهج الأردني، لا بد من أن يتمكن الطلبة من جمع وطرح الأعداد أحادية الخانة ذهنياً ضمن مدى الأرقام من 1 إلى 20 مع انتهاء الصف الأول.

الجمع و الطرح (المستوى 2)

بنود الجمع و الطرح (المستوى 2)	
$16 + 3 = \square$	$19 - 3 = \square$
$18 + 7 = \square$	$25 - 7 = \square$
$24 + 12 = \square$	$36 - 12 = \square$
$22 + 37 = \square$	$59 - 37 = \square$
$38 + 26 = \square$	$64 - 26 = \square$

$\square = 3 - 19$	$\square = 3 + 16$
$\square = 7 - 25$	$\square = 7 + 18$
$\square = 12 - 36$	$\square = 12 + 24$
$\square = 37 - 59$	$\square = 37 + 22$
$\square = 26 - 64$	$\square = 26 + 38$

لقد هدفت مهام الجمع و الطرح للمستوى الثاني إلى تقييم الفهم المفاهيمي لدى الطلبة في عمليات الجمع و الطرح, كما هدفت إلى تقييم قدرتهم على تطبيق المعرفة الإجرائية- التي تم تقييمها في المستوى الأول - في مهام أكثر تعقيداً. وقد أُتيح للطلبة استخدام الورقة و القلم لمساعدتهم على حل هذه الأسئلة, وعلى الرغم من ذلك, في حال استخدم الطلبة الورقة و القلم لحل مسائل الجمع و الطرح برسم الخطوط فقط, طُلب إليهم أن يفيدوا فيما إذا كانوا يعرفون طريقةً أخرى لحل هذه المسائل. وفي حال أجابوا "نعم", يتم تشجيعهم على استخدام الطريقة الأخرى. ولم يتم تكليف الطلبة الذين لم يتمكنوا من حل أي مسألة من مسائل المستوى 1, أن يتقدموا لحل مسائل المستوى 2.

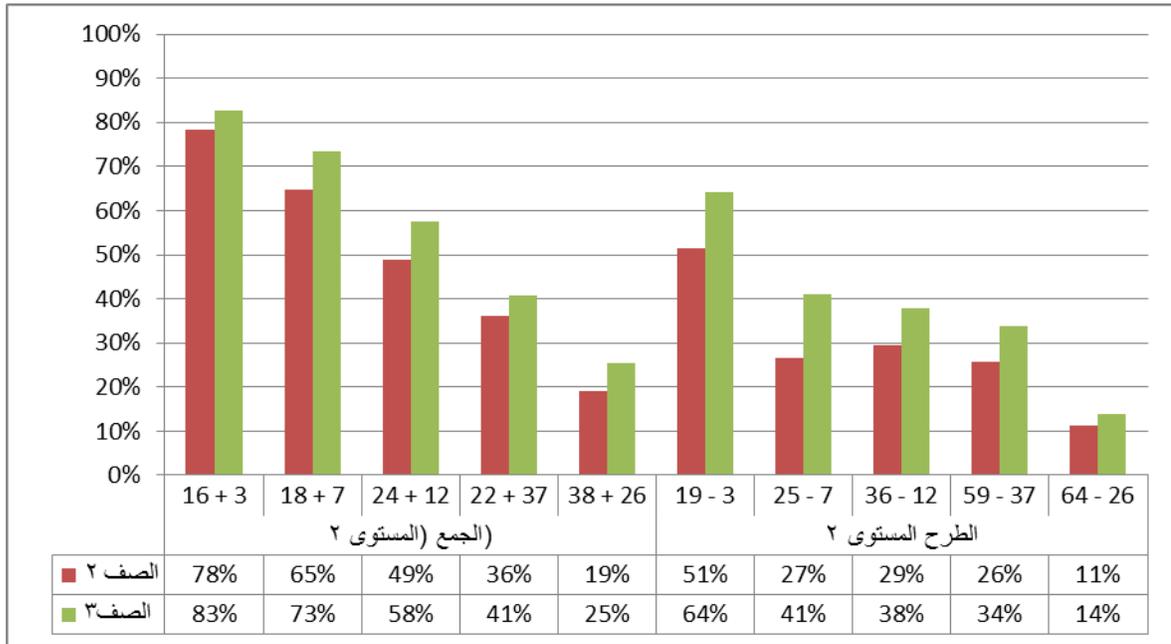
ويمكن الإشارة إلى وجود انخفاض ملحوظ في أداء الطلبة في مهام الجمع و الطرح من المستوى 2 إذا ما تم مقارنتها بمهام المستوى 1. فقد انخفض أداء طلبة الصف الثاني بمقدار 31% في الجمع, حيث انخفض أداؤهم من 84% (في مسائل الجمع من المستوى 1) إلى 53% (في مسائل الجمع من المستوى 2), في حين انخفض أداؤهم بمقدار 47% في الطرح, حيث انخفض أداؤهم من 79% (في مسائل الطرح من المستوى 1) إلى 32% (في مسائل الطرح من المستوى 2). وأما بالنسبة لطلبة الصف الثالث, فقد انخفض أداؤهم بمقدار 27% في الجمع, حيث انخفض أداؤهم من 82% (في مسائل الجمع من المستوى 1) إلى 55% (في مسائل الجمع من المستوى 2), في حين انخفض أداؤهم بمقدار 41% في الطرح, حيث انخفض أداؤهم من 76% (في مسائل الطرح من المستوى 1) إلى 35% (في مسائل الطرح من المستوى 2). ويمكن ملاحظة انخفاض مماثل في درجات التفانيّة/ الطلاقة لطلبة كلا الصنفين.

و يبين الشكل 11 أداء الطلبة في كل مهمة من المهام الفرعية المتعلقة بالجمع و الطرح للمستوى 2.

ويتخذ تحليل أداء الطلبة في مهام الجمع و الطرح من المستوى 2 منحنيين واضحين. فيشير المنحى الأول إلى انخفاض كبير في أداء الطلبة عند الانتقال من بند إلى آخر أكثر تعقيداً, بينما يشير المنحى الثاني إلى أن أداء الطلبة في مسائل الطرح كان أقل بشكل ملموس من أداؤهم في مسائل الجمع.

ويحتوي البند الأول من كل مهمة فرعية ($\square = 3 + 16$ و $\square = 3 - 19$) على رقم مكون من خانتين (وقيمة تقل عن 20), وعلى رقم مكون من خانة واحدة, ولا يتطلب ربط الأرقام بالقيمة 10. وعند مراقبة الطلبة خلال أدائهم لهذا البند خلال عملية التقييم, لوحظ أن معظم الطلبة قد تمكنوا من حله بسهولة باستخدام آلية العد على أصابعهم. ويمكن تطبيق نفس الملاحظة على البند الثاني, والذي يتضمن رقم مكون من خانتين, ورقم مكون من خانة واحدة, مع ربط الأرقام بالقيمة 20. ويظهر التدرج الحقيقي في الأداء ابتداءً من البند الثالث. وعلى الرغم من أن البندين الثالث والرابع لا يتضمنان ربط للأرقام بالقيمة 10, وأن مدى الأرقام المعتمد فيها ضيق, لم يتمكن الطلبة من ربط عمليات الجمع و الطرح التي قاموا بها في المستوى 1 مع بنود المستوى 2. وقد تضمن البند الأخير عمليات الجمع و الطرح لأرقام مكونة من خانتين مع ربط الأرقام بالقيمة 10. وفي حين كان الأداء في مسائل الجمع أفضل منه في مسائل الطرح المقابلة, لم يتمكن الطلبة من الإجابة عن هذه المسائل بنفس الثقة والقدرة الذي لاحظناها في مسائل المستوى 1.

الشكل 11. المهام الفرعية المتعلقة بالجمع والطرح من المستوى 2: النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا بشكل صحيح على كل بند، حسب الصف.



وفي حال صحت توقعاتنا التي تفترض أن بنود المستوى 1 أساسية للأداء في المستوى 2، من الممكن أن نتوقع بعض الارتباطات الإيجابية بين الأداء في مهام كلا المستويين. ومن البديهي أن نتوقع أن الطلبة الذين كان أداءهم أكثر طلاقة/ تلقائية وأكثر دقة في بنود المستوى 1 هم نفس الطلبة الذين كان أداءهم جيد أو أفضل على الأقل في بنود المستوى 2.

وللأسف، لا يوجد دليل قوي في البيانات على هذه العلاقة. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن العديد من الطلبة الذين قدموا إجابات صحيحة على بنود المستوى 1، بدا كأنهم لم يحرزوا تلك الإجابات الصحيحة بناءً على "فهم و معرفة"، بل فعلوا ذلك نتيجةً لحفظهم للإجابات بدلاً من "فهم" ما قاموا به. ونظراً إلى أنهم قاموا بحفظ هذه "الأساسيات" فقط، لم يتمكنوا من استخدامها في حل المسائل التي تعتمد على فهمها وتطبيقها.

ووفقاً للمنهج الأردني، لا بد أن يتمكن الطلبة من جمع وطرح الأعداد ما بين 1 و 9,999 باستخدام استراتيجيات مختلفة يستطيعون شرحها مع انتهاء الصف الثاني.

المسائل اللفظية

بعد أن كشفت بيانات الدراسة التجريبية التي أُجريت من أجل تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) أن المهمة الفرعية المتعلقة بالتعرف على الأرقام لم تقدم نتائج مثيرة للاهتمام أكثر من ملاحظة أن معظم الطلبة كانوا قادرين على التعرف على الأرقام المكونة من ثلاث خانوات كحدٍّ أقصى بثقة، صدر قرار إضافة مهمة فرعية قصيرة لتقييم مدى قدرة الطلبة على الإجابة عن المسائل اللفظية. وقد هدفت بنود المسائل اللفظية إلى تقييم مدى قدرة الطلبة على تفسير حالة معينة (يتم تقديمها لهم على صيغة كلمات)، وأن يضعوا خطة لحلها، ومن ثم يقومون بحل المسألة. وبما أن التركيز كان على تقييم قدرة الطلبة على تفسير حالة معينة، ووضع خطة، وحل المسألة، تم تعمد استخدام قيم رقمية صغيرة حتى يصبح بالإمكان تقييم المهارات المستهدفة دون إرباك تسببه صعوبات في المهارات الحسابية التي قد تعيق عملية الأداء. وقد تم تصميم الحالات التي تتضمنها المسائل بطريقة تحفز الطلبة على اقتراح حلول حسابية مختلفة. ولم تكن مهمة المسائل اللفظية محددة بزمن، وقد تم إتاحة الفرصة للطلبة

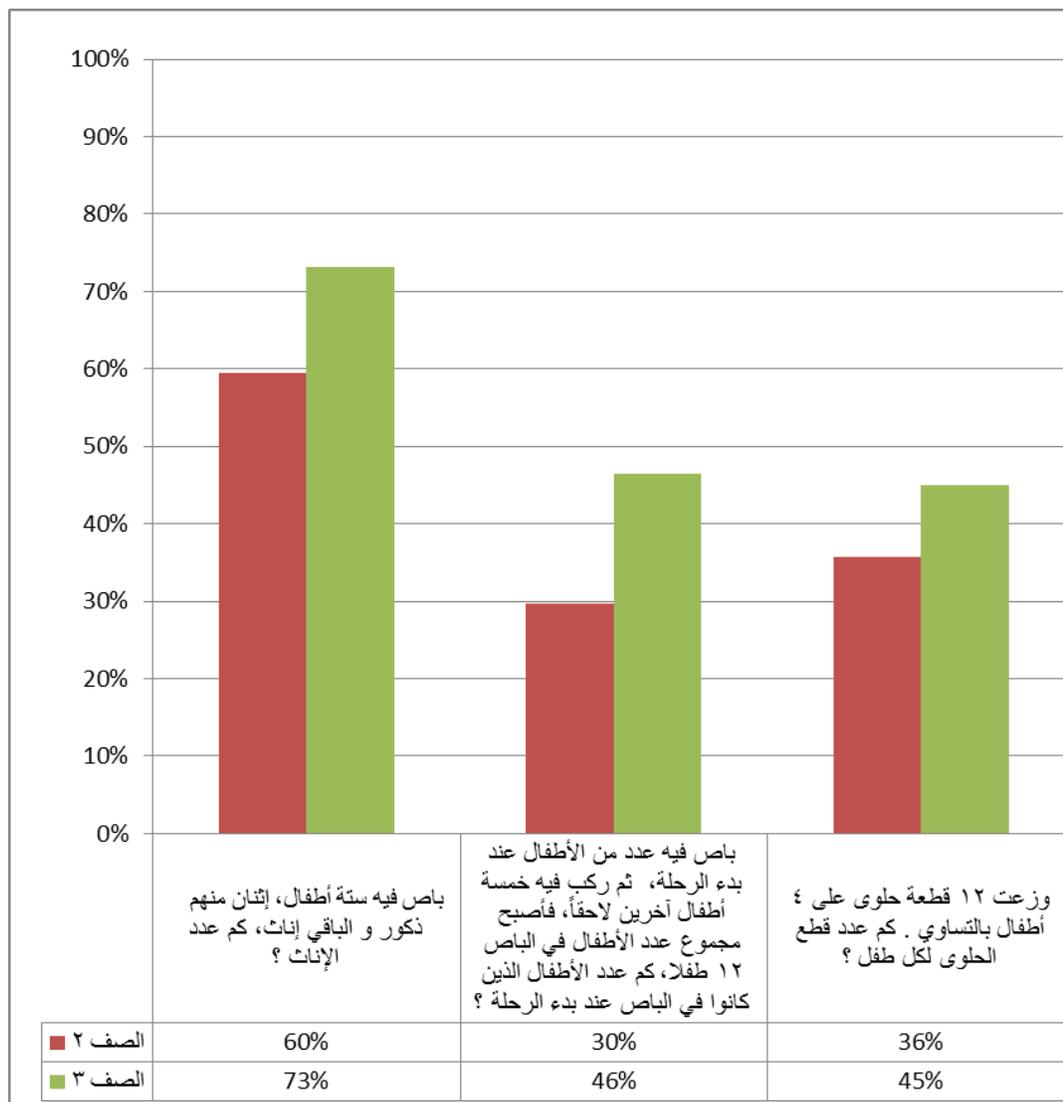
باستخدام الورقة والقلم وأدوات العد لمساعدتهم في حل المسائل. ويقدم الشكل 12 موجز حول أداء الطلبة في بنود المسائل اللفظية، حسب الصف.

وكانت المسألة اللفظية الأولى عبارة عن مقارنة مباشرة إلى حد ما، على صورة $6 = \square + 2$ والتي يمكن كتابتها أيضاً بصورة $6 - \square = 2$. وكان أداء الطلبة جيداً في هذه المهمة في كل من الصفين الثاني والثالث. بينما كانت المسألة اللفظية الثانية أكثر تعقيداً، حيث احتوت على إضافة قيمة مجهولة إلى قيمة معلومة بحيث كان الناتج النهائي معلوماً أيضاً: $(\square + 5 = 12)$. وكانت المسألة الثالثة عبارة عن مسألة مباشرة في تقسيم حصص. وكان المنحى الذي اتخذته النتائج عبر البنود والصفوف ذو شقين، فمن ناحية تناقصت النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا بشكل صحيح مع ازدياد صعوبة وتعقيد المسألة؛ ومن ناحية أخرى لوحظ أنه وعلى الرغم من ازدياد درجة الصعوبة والتعقيد في المسائل التي تحتاج إلى تحليل أكثر من طرف الطالب، إلا أن أداء الطلبة من كلا الصفين كان أفضل من أدائهم في بنود الطرح من المستوى 2 ومن بعض بنود الجمع من المستوى 2.

إن الأمر المشجع الذي يمكن استخلاصه من أداء الطلبة في المسائل اللفظية هو أنها تشير بوضوح إلى أن الطلبة الذين قاموا بحل هذه المسائل بشكل صحيح تمكنوا من تفسير الموقف، ووضع خطة، ومن ثم حل المسألة. أي أنهم تمكنوا من التعامل مع المهام الأكثر حاجة للناحية المفاهيمية، مما يثير التساؤل التالي: لماذا يبذل الطلبة جهداً أكبر في المهام الفرعية الأخرى الأكثر حاجة للناحية المفاهيمية: ألا وهي الرقم المفقود والجمع والطرح للمستوى 2.

وإنه لمن الجدير بنا أن ننظر في احتمالية أن تكون النسبة الأكبر من الطلبة الأردنيين قد تعلموا الحساب كعملية إجرائية محضة، فقد انصبَّ جُلُّ تركيزهم في الحساب على اختيار وتنفيذ عملية إجرائية. ولكن في حالة اعتراضهم لمسألة ذات مغزى سياقي لا تشبه المهام الحسابية النموذجية الذين اعتادوا عليها في الغرفة الصفية، فإنهم يتحررون من البحث عن العملية الإجرائية وينهمكون في تفسير الحالة وحل المسألة عوضاً عن ذلك.

الشكل 12. مهمة المسائل اللفظية: النسبة المئوية للطلبة الذين قدموا إجابة صحيحة عن كل بند، حسب الصف.



3.1.3 كيف يمكن الربط بين تحصيل الطلبة في القراءة وتحصيلهم في الحساب؟

يناقش هذا القسم نتائج نماذج سابقة عديدة لتحديد طبيعة العلاقة بين أداء الطلبة في القراءة وفي الحساب. وقد تم ذلك بمقارنة درجات الطلبة في كل مهمة فرعية من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بدرجاتهم في المهام الفرعية من تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما). وقد تم التوصل إلى أن جميع المهام الفرعية في الحساب ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء القرائي.

ويمكن اعتبار أن هذه النتائج لها دلالة إحصائية على الرغم من أنها تراوحت في حجمها من صغيرة إلى متوسطة. وقد ارتبط أداء الطلبة في القراءة الشفوية والفهم القرائي بالرابط الأقوى مع جميع المهام الفرعية للحساب. على سبيل المثال، يشكل أداء الطلبة في المهام الفرعية المتعلقة بالجمع والطرح من المستوى 1 ربع التباين تقريباً في درجات الطلبة في الطلاقة في القراءة الشفوية ($R^2 = .26$) وفي الفهم القرائي ($R^2 = .28$). وعلى نحو مماثل، فإن درجات الطلبة في المهام الفرعية المتعلقة بالرقم المفقود، وتمييز الكميات، والتعرف على الأرقام، تفسر حوالي 30% من التباين في درجات الطلبة في الطلاقة في القراءة الشفوية وفي الفهم القرائي. وأما بالنسبة لمهارة الطلبة في التعرف على الكلمات غير المألوفة (المخترعة) فقد ارتبطت ارتباطاً

متوسطاً- ولكنه ذو أهمية تعليمية- بكل مهمة فرعية من المهام الفرعية للحساب (حيث كانت $R^2 = .17$ إلى $R^2 = .21$). بينما ارتبط أداء الطلبة في الفهم الاستماعي ارتباطاً ضعيفاً إلى متوسط بتحصيّلهم في الحساب، حيث تراوحت نسبة التباين بين 12% (ويمكن أن نعزي هذه النسبة إلى المهارة الفرعية المتعلقة بالجمع للمستوى 2) و17% (ونعزي هذه النسبة إلى المهمة الفرعية المتعلقة بالطرح للمستوى 1). وفي المقابل، ارتبط أداء الطلبة في معرفة أصوات الأحرف ارتباطاً ضعيفاً بتحصيّل الطلبة في الحساب (حيث تراوح مدى التباين بين $R^2 = .05$ و $R^2 = .10$). وهكذا فقد ارتبطت المهمتين الفرعيتين اللتين يمكن اعتبارهما كأقوى مؤشرات على التحصيل القرائي (ألا وهما الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القرائي) بأقوى الروابط مع مقاييس تحصيل الطلبة في الحساب.

4. نتائج تقييم "صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)"

كما ذكرنا سابقاً في القسم 2.4، فقد جمعت أداة صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م) مدى واسعاً من المعلومات حول المدارس. فقد قدمت هذه الأداة صورة شاملة حول البيئة المدرسية، ابتداءً من البنية التحتية والمصادر المتاحة في الصفوف، وانتهاءً بطرائق التعليم والمعلومات الشخصية للمعلمين والطلبة. وقد أثبتت السنوات التي قضيت في إجراء أبحاث حول فعالية المدارس أن فهم هذه العوامل وغيرها كالإدارة والتربية الصفية، وتفاعل الطلبة مع معلمهم، ودعم المدراء ووزارة التربية لأعضاء الهيئة التدريسية، ترتبط جميعها ارتباطاً وثيقاً بأداء الطلبة وأن دمج خصائص الطلبة والمدارس هذه تساعد في تفسير أسباب نجاح بعض المدارس أكثر من غيرها.

4.1 الخصائص الأساسية للمدارس

يضم هذا القسم نتائج ملاحظات تقييم صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)، ووجدت المدارس، والمقابلات التي تم إجرائها مع المعلمين ومدراء المدارس والطلبة، لوصف خصائص المدارس في الأردن. وتشتمل النتائج على معلومات حول البنية التحتية للمدارس، وخصائص الطلبة والمعلمين، وملامح الصفوف المدرسية، والمعلومات الديمغرافية.

4.1.1 البنية التحتية للمدارس

تؤثر البيئة التحتية للمدارس على سلامة وراحة الطلبة والمعلمين، والتي تؤثر بدورها على معدلات الحضور. وتقدم البيئة التحتية للمدارس مؤشرات على توزيع المصادر على المدارس، كما وتقدم مؤشرات على الإدارة المدرسية. وقد كشفت أداة المشاهدة المدرسية أن المدارس الأردنية مجهزة جيداً ومحافظ عليها. وقد وجد أيضاً أن معظم المباني المدرسية (حوالي 90.7%) والملاعب نظيفة ومرتبطة.

وعلى نحو مماثل، لوحظ في يوم إجراء التقييم، أن 97.7% من المدارس تتمتع بنظام كهربائي يعمل بشكل جيد وأن 92.3% من المدارس تتمتع بمصدر جيد لمياه الشرب. وقد أشارت إجابات المشاركين إلى أن حوالي 98.9% من المدارس تمتلك دورات مياه جيدة. وبشكل إجمالي، يتقاسم حوالي 122 طالب دورة مياه واحدة- على الرغم من اختلاف هذا الرقم من مدرسة إلى أخرى، حيث ارتفع هذا الرقم في إحدى المدارس ليصل إلى 531 طالب يتقاسمون دورة مياه واحدة. كما وجد أن 74.7% من المدارس التي تمتلك دورات مياه لديها على الأقل بعض دورات المياه الجيدة المخصصة للفتيات. ويعتبر توافر دورات المياه النظيفة، ومن الناحية المثالية توافر دورات المياه المخصصة للفتيات أمراً ضرورياً لراحة الفتية وتمكينها من الحضور. وهكذا يمكننا اعتبار انتشار دورات المياه المخصصة للفتيات أمر واعد جداً. وقد تباينت نظافة دورات المياه أيضاً، ففي حين لم تتوافر دورات مياه نظيفة مطلقاً في 8.5% من المدارس، تمتعت 52.2% من المدارس بدورات مياه نظيفة جداً.

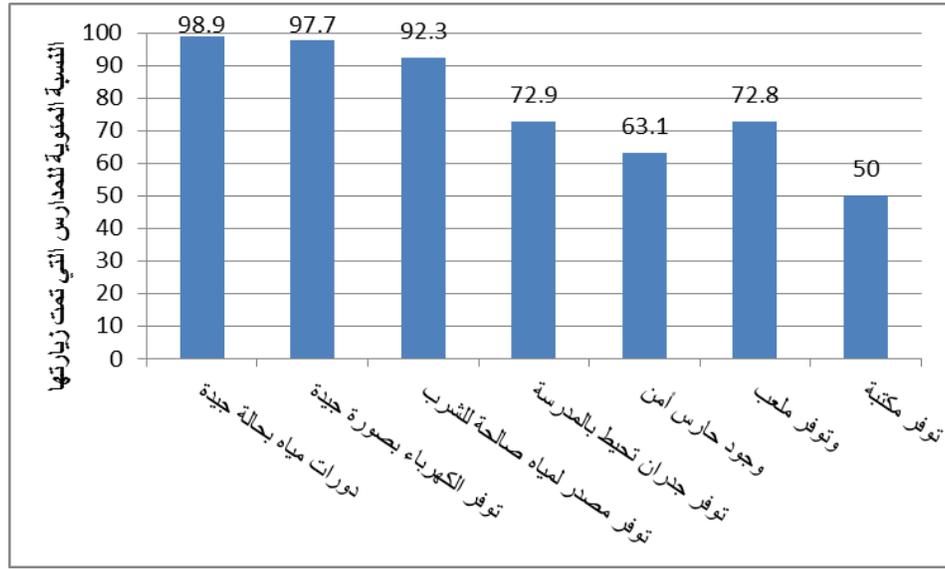
وتتوافر الملاعب في معظم المدارس (بما يشكل نسبة 72.8%) (أنظر الشكل 13). وعلى الرغم من ذلك لاحظ المراقبون أن 52.9% من المدارس تحتاج إلى عمليات إصلاح، تشمل إصلاح النوافذ، والسقوف والأسطح، والجدران المحيطة، والأثاث، والملاعب.

إضافةً إلى الهياكل المادية للمباني، تحدث المساحة المخصصة لمواد التعلم فرقاً كبيراً. فعلى سبيل المثال- كما سنناقش بالتفصيل أدناه- تعتبر إمكانية الوصول إلى مواد القراءة أمراً بالغ الأهمية لتعلم الطلبة القراءة. ولذلك، يُعتبر توفر المكتبة في الصف أو في المدرسة أمراً بالغ الأهمية. وقد وجد أن 50% من المدارس التي تمت زيارتها تحتوي على مكتبة.



وأخيراً، يمكن القول بأن سلامة المعلمين والمدراء والطلبة تعتبر ميزة مادية هامة جداً في المدارس. وقد قام المراقبون بالبحث عن توافر ملامح السلامة الأساسية، وقاموا بسؤال المعلمين ومدراء المدارس عن تقديرهم لمستويات الأمن والسلامة في مدارسهم. وقد وجد أن 72.9% من المدارس تمتلك جدراناً تحيط بأرض المدرسة بشكل كامل، وأن 63.1% من المدارس لديها حارس أمن. وقد أفادت نسبة أعلى من مدراء المدارس (93.3%) والمعلمين (91.7%) بأنهم يشعرون بالأمان في مدارسهم. في حين أفاد 99.1% من مدراء المدارس و94.7% من المعلمين أنهم يشعرون أن طلبتهم بأمان في مدارسهم. وتشير هذه الإحصائيات إلى أن المجيبين في أغلب الحالات يرون أن معايير السلامة المتوفرة كافية.

الشكل 13. النسبة المئوية للمدارس التي تمتلك أشكال متعددة من البنى التحتية المتاحة



4.1.2 المعلمون ومدراء المدارس

عندما تم التطرق إلى الجانب الإنساني من خصائص المدارس، بلغت نسبة النساء 88.5% من مدراء المدارس من بين العاملين في المدرسة. وقد ارتبطت تسلّم المرأة لمنصب مدير المدرسة بأداء أفضل في القراءة، حيث تمكن الطلبة في هذه المدارس من قراءة 6.2 كلمة في الدقيقة أكثر من الطلبة في المدارس التي كان فيها مدير المدرسة رجلاً.²⁷

وعلى نحو مماثل، وجد أن معظم المعلمين كانوا من الإناث (بنسبة 87.1%)، ولكن مرةً أخرى، كانت الفروقات كبيرة في درجات القراءة بين الطلبة الذين قامت بتدريسهم معلمة وأولئك الذين قام بتدريسهم معلم. فقد تمكن الطلبة الذين قامت بتدريسهم معلمة من قراءة 5.1 كلمة في الدقيقة أكثر من الطلبة الذين قام بتدريسهم معلم.²⁸

وبغض النظر عما إذا كان أعضاء الهيئة التدريسية من الذكور أو الإناث، يتطلب تعليم القراءة والحساب فهماً لبعض التقنيات التربوية. ومع هذا، قلّلت هم المعلمون الذين يتلقون تدريباً محدداً قبل شروعهم في العمل حول كيفية تدريس القراءة أو تدريس الحساب في معظم البلدان.²⁹ وفي الأردن، أفاد حوالي 36.1% من المعلمين أنهم تلقوا تدريباً قبل بدء العمل حول كيفية تدريس القراءة والحساب، بينما أفاد 50.4% من المعلمين أنهم لم يتلقوا أي تدريب في تدريس أي من المادتين. وأفادت نسبة أقل نسبياً من المعلمين (30.9%) أنهم تلقوا تدريباً في أثناء الخدمة في كلا المادتين. ونلاحظ في الشكل 14 توزيع المعلمين وفقاً للتدريب الذي أفادوا أنهم تلقوه.

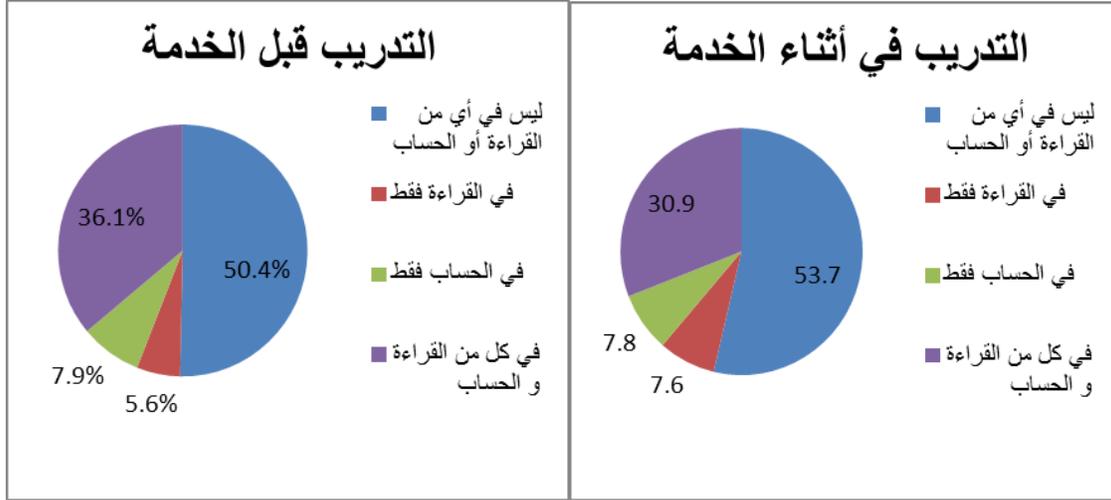
²⁷ p=0

²⁸ p=.002

²⁹ ك. أكيمبونغ، ج. بريور، ج. ويستبروك، وك. لوسبير، 2011. إعداد المعلمين واستمرارية التنمية المهنية في أفريقيا: تعلم كيفية تدريس القراءة والحساب للصفوف الأولى. المركز العالمي للتعليم: جامعة سوسيكس.

وكانت الصفوف التي أفاد معلموها أنهم تلقوا تدريباً قبل شروعهم في العمل في كيفية تدريس القراءة أقوى بثلاثة أضعاف في الأداء.³⁰ وعلى نحو مماثل، ارتبطت الصفوف ذات الأداء المحكم بالتدريب الذي تلقاه المعلمون قبل بدء العمل حول تدريس الحساب، بالقياس بالطلاقة في القراءة الشفوية (ط.ق.ش).³¹ وأداء أفضل في القراءة.

الشكل 14. النسبة المئوية للمعلمين الذين أفادوا أنهم تلقوا تدريباً حول كيفية تدريس القراءة والحساب



4.1.3 الالتحاق بالمدارس، وسعة الصف، ومكوناته

لقد لوحظ أن متوسط الالتحاق بالمدارس كان عبارة عن 342 طالب، حيث كان التسجيل في أصغر مدرسة مساوياً لـ 23 طالب، في حين كان التسجيل في أكبر مدرسة مساوياً لـ 1,310 طالب. وقد كان متوسط سعة الصفوف الدراسية التي تمت متابعتها مساوياً لـ 23، فقد كانت سعة الصف الأصغر تساوي 3 طلاب، بينما كانت سعة الصف الأكبر تساوي 49 طالباً.

إن نسب الالتحاق بالمدارس الابتدائية في الأردن متساوية تقريباً لكلا الجنسين، حيث يشكل متوسط نسبة الذكور إلى الإناث 1.04 في المدارس المختلطة التي تم تقييمها.

4.1.4 خصائص الطلبة

لقد أفاد 83.4% من الطلبة الذين خضعوا للدراسة، أنهم التحقوا بمدارس تمهيدية أو روضات أطفال قبل التحاقهم بالمدارس الابتدائية. وتشير النتائج التي تم الحصول عليها في الأردن إلى أهمية وجود الفرص التعليمية في المراحل العمرية المبكرة لبناء مهارات الطلبة الأولية في الإلمام بالقراءة والكتابة (أنظر الشكل 15).

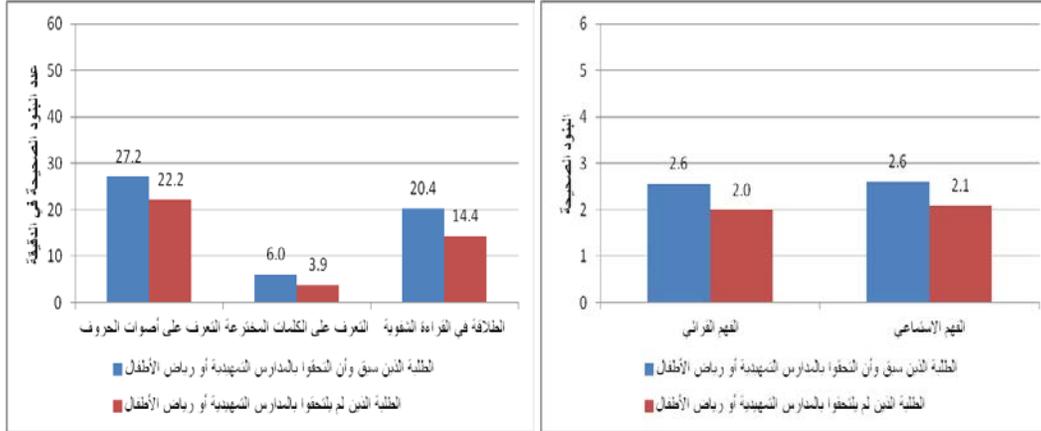
³⁰ الصفوف التي كان أداؤها في المنين الـ 70 أو أعلى منه، عندما تم الأخذ بعين الاعتبار ربع موضوع الدخل. (p=.024.) ويمكننا ملاحظة عوامل مختلفة في هذا القسم تتعلق بالصفوف ذات الأداء المحكم، حيث يتم تقديم موجز حولها في النهاية.

³¹ إن الصفوف التي أفاد معلموها بأنهم تلقوا تدريباً قبل بدئهم بالعمل كانت أكثر ترجيحاً بـ 4.6 مرات لأن تكون صفوف ذات أداء محكم، قياساً بأداء الطلبة في الطلاقة في القراءة الشفوية (ط.ق.ش). (p=.002.)

وقد أظهر الطلبة الذين التحقوا بالمدارس التمهيدية أو مدارس رياض الأطفال مهارات أقوى بشكل ملموس في إصدار الأصوات المرتبطة بكل حرف³² وفي مهارات الاكتشاف والتعرف على الكلمات المخترعة³³ وفي الطلاقة في القراءة الشفوية³⁴ وفي مهارات الفهم القرائي والاستماعي³⁵ ويرتبط التحاق الطلبة سابقاً بالمدارس التمهيدية أو مدارس رياض الأطفال بمستوى أداء أفضل في الفهم القرائي والاستماعي. وتُعد فوائد الفهم الاستماعي هامة جداً، حيث تتيح المدارس التمهيدية ومدارس رياض الأطفال للطلبة فرصة التعرف رسمياً على اللغة العربية الفصحى الحديثة، والتي تُعتبر أساسية للالتحاق بالمدارس وتطور مستوى القراءة. وعلى عكس القراءة، لم يكن هناك أي ارتباط ما بين التحاق الطالب السابق بالمدارس التمهيدية ورياض الأطفال ومستوى أدائه في الحساب.

وقد تم تصنيف مجموعة البيانات بناءً على "رُبيع الدخل" للتحري فيما إذا كان الارتباط الإيجابي بين المدارس التمهيدية ورياض الأطفال مع القراءة هو انعكاس للوضع المادي الجيد والثروة. وبعبارة أخرى، سعى التحليل إلى تحديد فيما إذا كان الطلبة الذين سبق وأن التحقوا بالمدارس التمهيدية أو الروضات ينتمون إلى عائلات ثرية. وكما سنناقش لاحقاً، تؤثر الثروة والوضع المادي الجيد على أداء الطلبة في القراءة. وعلى الرغم من ذلك، لا يبدو أن هذا هو الحال هنا، حيث يمكننا ملاحظة الفروقات بين الطلبة الذين التحقوا بالمدارس التمهيدية أو مدارس رياض الأطفال والطلبة الذين لم يفعلوا ذلك في كل رُبيع من الثروة.

الشكل 15. التحصيل القرائي للطلبة الذين سبق وأن التحقوا بالمدارس التمهيدية/مدارس رياض الأطفال والطلبة الذين لم يفعلوا ذلك



ملاحظة: لقد تم استخدام مقاييس رسم مختلفة لكل جزء من الشكل 15، فبيّن الرسم البياني الأيسر أداء الطلبة في المهام المحددة بزم من ويستخدم الوحدة (بند/دقيقة) للقياس، بينما بيّن الرسم البياني الأيمن أداء الطلبة في المهام غير المحددة بزم من ويستخدم مدى محدوداً من الدرجات المحتملة.

وقد أفاد معظم المعلمين في الأردن (بنسبة 95.3%) بأن أحداً من طلبتهم لم يضطر لإعادة صفه. وقد كان معدل الرسوب في الأردن هو 0.21% فقط، حيث أفاد 1.1% من الطلبة بأنهم أعادوا صفهم ورسبوا فيه. وعلى الرغم من ذلك، لم تكن نسبة الرسوب القليلة بالأمر المفاجئ، وذلك نتيجة لاتباع الأردن لسياسة النجاح التلقائي للطلبة. وتتراوح أعمار طلبة الصف الثاني بين 5 و11 سنة، بينما تتراوح أعمار طلبة الصف الثالث بين 7 و12 سنة. ولا بد من الإشارة إلى أن وجود حالات لطلبة أكبر أو أصغر سناً من مستوى الصف الذي هم فيه هو أمر غير مألوف في الأردن، فقد كان حوالي 95.4% من طلبة الصف الثاني في هذا التقييم يبلغون السابعة أو الثامنة من العمر، بينما كان حوالي 96.8% من طلبة الصف الثالث يبلغون الثماني أو التسع سنوات. ومرةً أخرى، نجد بأن سياسة الأردن في النجاح التلقائي قد أسهمت في تقليل أعداد الطلبة الأكبر سناً من الصف الذي هم فيه.

³² تمكن الطلبة الذين التحقوا بالمدارس التمهيدية أو مدارس رياض الأطفال من إعطاء 27.2 من أصوات حروف صحيحة في الدقيقة (أ.ح.ص.د) مقابل 22.2 للطلبة الذين لم يلتحقوا بها. (p=0.002).

³³ تمكن الطلبة الذين التحقوا بالمدارس التمهيدية أو مدارس رياض الأطفال من اكتشاف 6 كلمات غير مألوفة (مخترعة) صحيحة في الدقيقة (ك.م.ص.د) مقابل 3.9 للطلبة الذين لم يلتحقوا بها. (p=0.000).

³⁴ كانت نسبة الطلاقة في القراءة الشفوية للطلبة الذين التحقوا بالمدارس التمهيدية أو رياض الأطفال تساوي 20.3، بينما كانت للطلبة الذين لم يلتحقوا بها 14.3. (p=0.000).

³⁵ 2.57 مقابل 2 في الفهم القرائي، و2.6 مقابل 2.09 للفهم الاستماعي. (p=0.000) في كل من القراءة والفهم.

أما المتغير الأخر الذي يرتبط عادةً بالأداء في تقييم القراءة والحساب فهو لغة التدريس مقابل اللغة (اللغات) المحكية في البيت. ولذلك، فقد سُئل الطلبة عن اللغة التي يتكلمونها في المنزل، حيث أفاد حوالي 99.5% من الطلبة بأنهم يتكلمون العربية في منازلهم. وأفادت النسبة الصغيرة المتبقية بأنهم يتكلمون الفرنسية، أو الإنجليزية، أو لغة أخرى في المنزل.

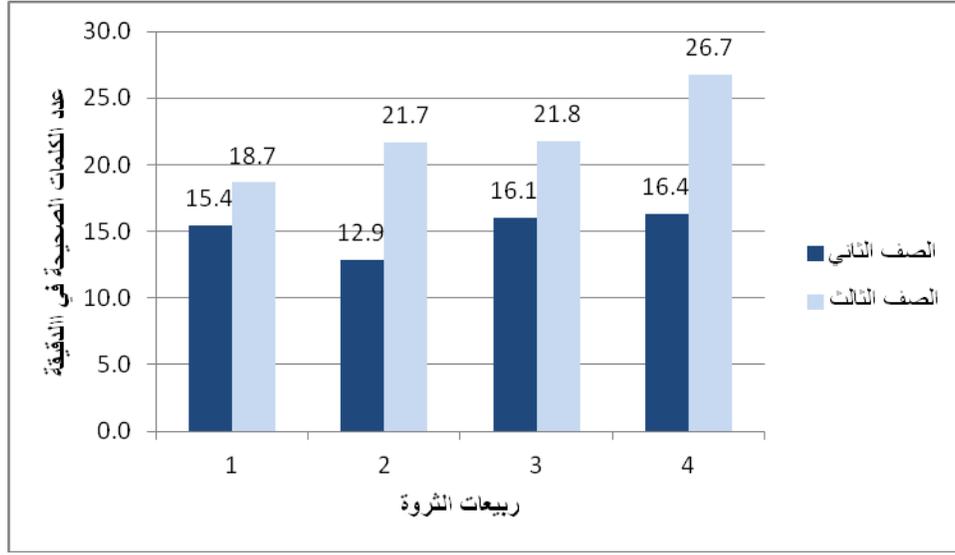


ويمكن أن تلعب التغذية أيضاً دوراً في مدى نجاح الطالب في عملية التعلم، فعندما سُئل الطلبة فيما إذا كانوا قد تناولوا وجبة الإفطار قبل القدوم إلى المدرسة في يوم التقييم، أفاد 85.2% من الطلبة بأنهم فعلوا ذلك.

وترتبط الحالة الاجتماعية والاقتصادية تقليدياً وفي جميع أرجاء العالم بمستوى أداء الطلبة. وقد تم خلال المقابلات التي أجريت مع الطلبة ضمن تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م)، إعطاؤهم لائحة تحتوي على أنواع مختلفة من المدخرات والمقتنيات، وطلب منهم تحديد ما تملكه أسرته من بين هذه الأشياء. واستخدمت هذه اللائحة كوثيقة لتقدير المستوى المادي لعائلة الطالب. ثم تم القيام بتقسيم مدى الإجابات إلى أربع ربيعات للدخل، حيث دلت الدرجة 1 على أدنى مستوى من الدخل، بينما دلت الدرجة 4 على أعلى مستوى له. وتبين الأشكال 16 و17 متوسط درجات الطلبة، تبعاً لربيع الثروة، في قراءة نص سردي وفي حل مسائل الجمع من المستوى الأول.

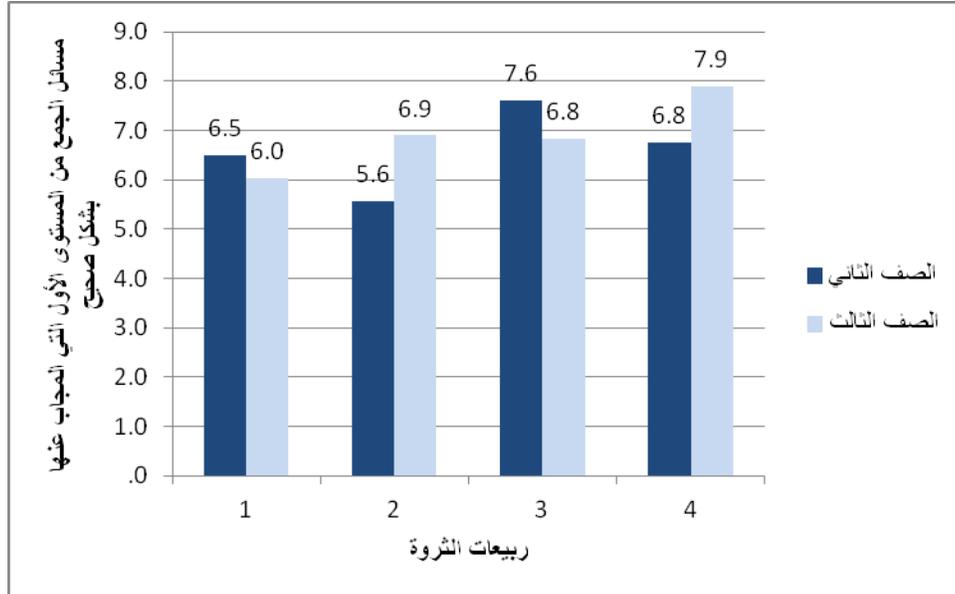
وكما نرى من خلال الشكل 16 أدناه، تزايدت درجات القراءة مع ازدياد مستويات الثروة. وإنه لمن المثير للاهتمام ملاحظة أن الفروقات بين الطلبة الأكثر غنى والأكثر فقراً ليست كبيرة جداً بالنسبة للصف الثاني، بينما أصبحت الفروقات أكثر وضوحاً ودلالةً في الصف الثالث، مما يدل على تقدم الطلبة الأغنياء من صف إلى آخر أكثر من تقدم الطلبة الفقراء. ففي الحقيقة، تقدم الطلبة الأغنياء بحوالي 10 كلمات في الدقيقة عند انتقالهم من الصف الثاني إلى الصف الثالث، بينما كان تقدم الطلبة الفقراء بمعدل يزيد قليلاً عن 3 كلمات في الدقيقة. وفي حال افترضنا أن هذا النمط سوف يستمر، فإننا نتوقع أن الفروقات في الأداء بين الطلبة الفقراء والأغنياء ستكون كبيرة فعلاً مع انتهاء المرحلة الابتدائية.

الشكل 16. الطلاقة في القراءة الشفوية, حسب الثروة



ولا يتضح النمط القائم في مسائل الجمع للمستوى الأول بنفس الدرجة, على الرغم من أن المنحى العام يبقى إيجابياً, حيث كان أداء الطلبة الأثرياء أفضل من أداء الطلبة الفقراء. أما بالنسبة للقراءة, فقد كان النمط القائم لدى طلبة الصف الثالث أكثر وضوحاً منه لدى طلبة الصف الثاني.

الشكل 17. الدرجات حسب عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة لمسائل الجمع من المستوى الأول, حسب الثروة

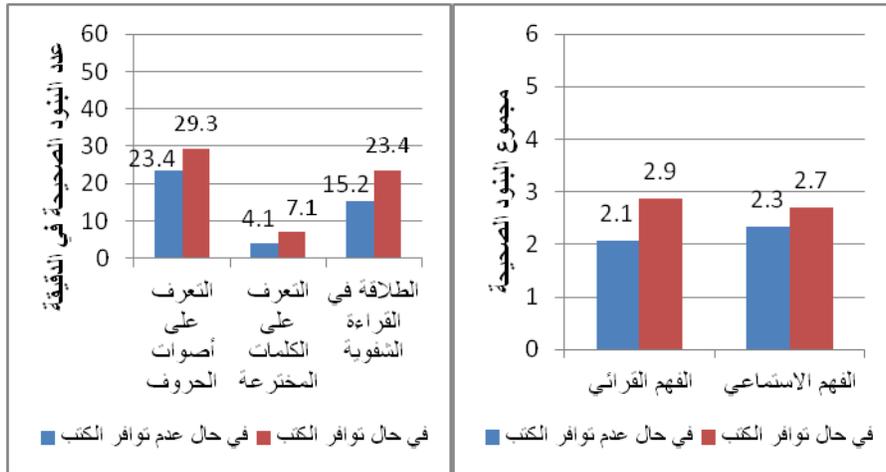


ولم تكن العلاقة مفاجئة بين مستوى أداء الطلبة والثروة, حيث تتمتع العائلات الأكثر ثراءً بمعدلات أعلى في الإلمام بالقراءة والكتابة, وإمكانية أكبر للحصول على الكتب في المنزل, كما وأن مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية تكون أكبر لدى هذه العائلات. ويميل الطلبة الذين ينحدرون من عائلات غنية أكثر إلى الالتحاق بالمدارس الأعلى جاهزيةً وذات الإمكانيات الأفضل.

وبغض النظر عما إذا كانت القراءة تتضمن الكتب والمواد القرائية الأخرى في البيت أو في المدرسة- كما ذكرنا سابقاً- فإن تخصيص وقت لممارسة القراءة هو أمر مهم للقراء الجدد. وقد ودلت حصص القراءة للصف الثاني التي تم رصدها بأن ما يقارب من ثلث وقت حصة القراءة (26.9%) يتم تخصيصه للقراءة الجهرية الانفرادية. إن قيام الطلبة بالقراءة خارج المدرسة هو أمر مألوف نسبياً: حيث أفاد 50.4% من الطلبة بأنهم يمتلكون كتباً غير الكتب الدراسية في المنزل.

إن إمكانية الوصول إلى مواد القراءة خارج المدرسة له آثار واضحة في تطوير مهارات الطلبة في القراءة، فقد أظهر الطلبة الأردنيون الذين أفادوا بأنهم لديهم كتباً متاحة للقراءة في المنزل مهارة أكبر وإتقاناً أكثر في التعرف على أصوات الأحرف، ودقة أكبر في التعرف على الكلمات المخترعة والكلمات الحقيقية في الفقرات والنصوص، وفهماً أكبر للفقرات المكتوبة والشفوية (أنظر الشكل 18).³⁶

الشكل 18. التحصيل القرائي للطلبة وفقاً لمكانية الحصول على الكتب في البيت

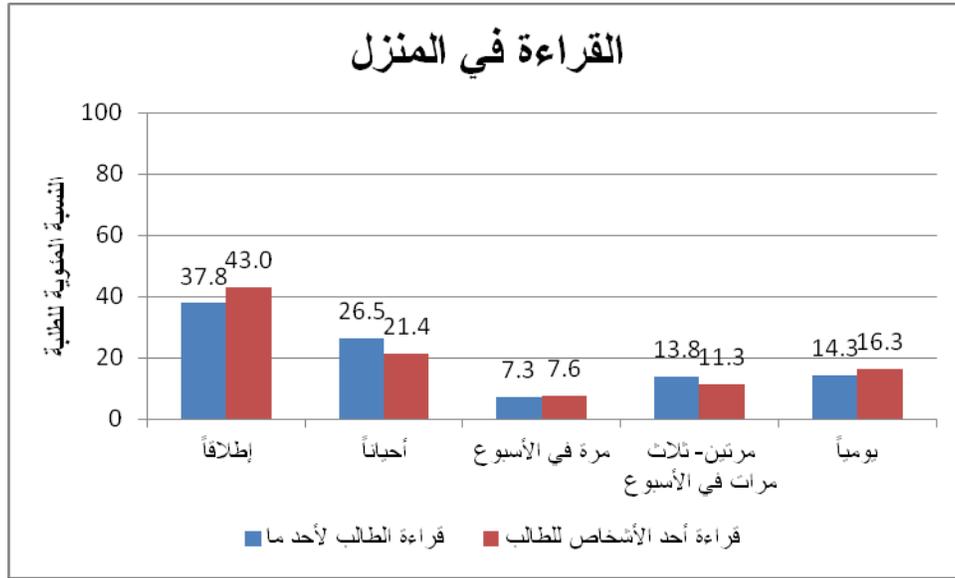


ملاحظة: لقد تم استخدام مقاييس رسم مختلفة لكل جزء من الشكل 18، يبين الرسم البياني الأيسر أداء الطلبة في المهام المحددة بزمن ويستخدم الوحدة (بند/دقيقة) للقياس، بينما يبين الرسم البياني الأيمن أداء الطلبة في المهام غير المحددة بزمن ويستخدم مدى محدوداً من الدرجات المحتملة.

إضافةً إلى ذلك، سُئل الطلبة عن عدد المرات التي يقرؤون فيها لأحدٍ في المنزل، وأيضاً عن عدد المرات التي يقوم بها أي شخص بالقراءة لهم في المنزل. ويبين الشكل 19 إجابات الطلبة عن تلك الأسئلة. وعلى الرغم من أن عدداً لا بأس به من الطلبة (نسبتهم 37.8%) قد أفادوا بأنهم لا يقرؤون لأي أحد في المنزل، وأن 43% منهم أفادوا بعدم وجود أي شخص يقرأ لهم في المنزل (أنظر الشكل 19)، أفاد 26.5% من الطلبة بأنهم يقرؤون قراءةً جهريةً "في بعض الأحيان" في المنزل، في حين أفاد 14.3% منهم أنهم يقرؤون قراءةً جهريةً في المنزل "يوماً".

³⁶ إن الفروقات في المتوسط الحسابي ما بين الطلبة الذين أفادوا بوجود مصادر متاحة من الكتب في المنزل وزملائهم الذين نفوا ذلك لها دلالة إحصائية في جميع مقاييس أداء تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إجرا) ($p = .000$).

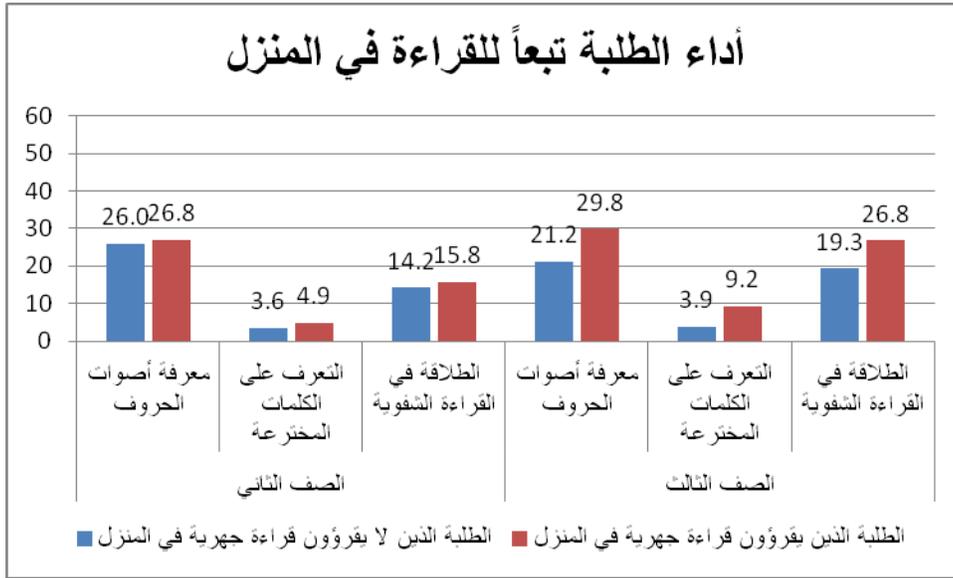
الشكل 19. تكرار القراءة في المنزل



أما بالنسبة لتوافر مواد القراءة أو عدم توافرها خارج المدرسة، فإن ممارسة القراءة في المنزل ترتبط بشكل مماثل بمستوى أفضل من الأداء في تقييم القراءة. فعلى سبيل المثال، تمكن الطلبة الذين أفادوا بأنهم يقرؤون في المنزل من لفظ 4.3 صوتاً صحيحاً للحروف في الدقيقة الواحدة زيادةً عن غيرهم، كما وتمكنوا من التعرف على 3.2 كلمة غير مألوفاً (مخترعة) في الدقيقة زيادةً عن الآخرين، ومن القراءة بمعدل 4 كلمات في الدقيقة زيادةً عن زملائهم الذين لا يقرؤون إطلاقاً في المنزل.³⁷ ويبين الشكل 20 مستويات الأداء في المهام الفرعية المحددة بالزمن للطلبة الذين أفادوا بأنهم يقرؤون في المنزل وأولئك الذين لم يفعلوا.

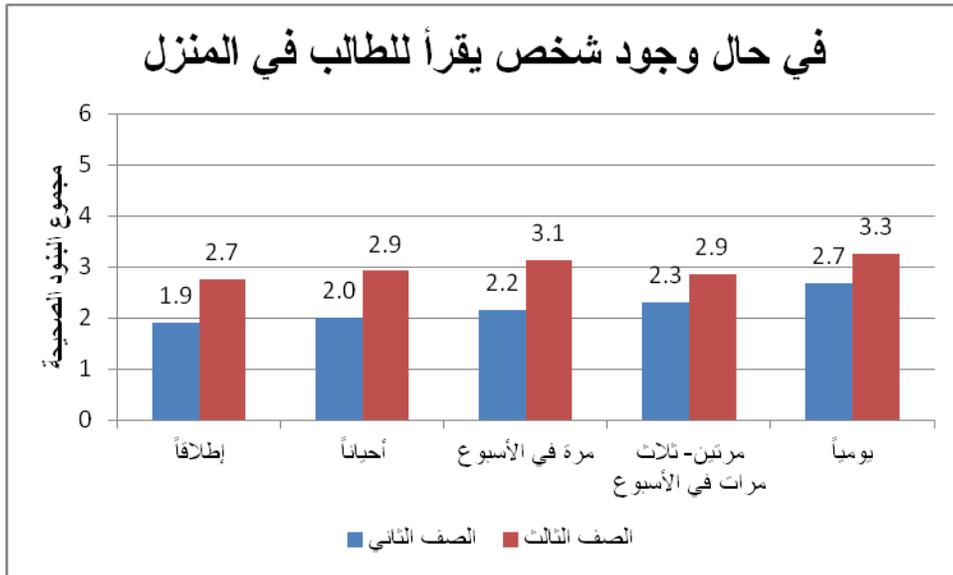
³⁷ إن الفروقات في الأداء القرائي بين الطلبة الذين يقرؤون في المنزل والذين لا يفعلون ذلك له دلالة إحصائية حيث أنه يساوي 0.001. لمعرفة أصوات الحروف والطلاقة في القراءة الشفوية، ويساوي 0 للتعرف على الكلمات المخترعة.

الشكل 20. أداء الطلبة تبعاً للقراءة في المنزل



وعلى الرغم من أن مستوى هؤلاء الطلبة أصبح أفضل عندما مارسوا القراءة خارج المدرسة، إلا أن مقدرتهم على فهم واستيعاب النصوص التي يقرؤونها، أصبحت أفضل عندما قام أحدهم بالقراءة لهم في المنزل. وتمكن الطلبة الذين يقرؤون خارج المدرسة من الإجابة بشكل صحيح عن أسئلة أكثر في قسم الفهم الاستماعي من الطلبة الذين لم يقرأ لهم أحد. ويبين الشكل 21 أدناه أداء الطلبة وفقاً لعدد المرات التي يقوم بها أحدهم بالقراءة لهم.

الشكل 21. الفهم الاستماعي وفقاً لعدد المرات التي يقوم بها أحد ما بالقراءة لهم في المنزل



4.1.5 دعم المجتمع ومساهمة أولياء الأمور (أولياء الأمور ورابطة أولياء الأمور والمعلمين (ر.أ.م.))

ترتبط مساهمة أولياء الأمور ارتباطاً وثيقاً بنجاح الطلبة في المدرسة، بشكل مماثل للثروة. وتشمل مشاركة أولياء الأمور على أمور بسيطة كتشجيع الطلبة على الذهاب إلى المدرسة في الوقت المحدد والقيام بواجباتهم المدرسية، بينما يقوم أولياء أمور آخرون بمراجعة الأعمال المدرسية لأطفالهم، وحثهم على تقديم الأفضل، كما ويقومون بالقراءة لأبنائهم أو يطلبون منهم أن يقرأوا قراءة جهرية في المنزل، في حين يشارك أولياء الأمور الأكثر اندفاعاً وحماساً في رابطة أولياء الأمور والمعلمين المدرسية. ولسوء الحظ، تعد مساهمة أولياء الأمور بأنها قليلة في العديد من البلدان. ففي الأردن أفاد حوالي نصف المعلمين الذين جرت مقابلتهم (بنسبة 49.2%) بأنهم راضين عن مشاركة أولياء الأمور في الأعمال المدرسية لأطفالهم، في حين أفاد ما يزيد قليلاً عن 55.8% من مدراء المدارس بأنهم راضين عن مساهمة أولياء الأمور في الأعمال المدرسية لأطفالهم. وقد ارتبطت إفاضة المعلمين برضاهم عن مشاركة أولياء الأمور ارتباطاً إيجابياً بمستوى أداء أفضل في قراءة النصوص ($r=3.4$, $p=0.12$).³⁸

ومن الأمثلة على مساهمة أولياء الأمور التي تم ذكرها مراجعتهم للأعمال المدرسية لأطفالهم. فعندما سُئل المعلمون فيما إذا كان أولياء أمور الطلبة يقومون بمراجعة الأعمال المدرسية لأطفالهم، أجاب 47.6% منهم أن "بعض" أولياء الأمور يقومون بمراجعة الأعمال المدرسية لأطفالهم، وأجاب 38.2% من المعلمين بأن "معظم" أولياء الأمور يقومون بذلك، بينما أجاب 11.4% فقط بأن "جميع" أولياء الأمور يقومون بذلك. وكان المعلمون الذين أجابوا بأن "معظم" أولياء الأمور يقومون بمراجعة الأعمال المدرسية لأطفالهم، أكثر ميلاً للتعليم في صفوف ذات مستوى عالٍ بـ 26.4 مرة³⁹ من المعلمين الذين أفادوا بعدم مساهمة أي من أولياء الأمور في مراجعة الأعمال المدرسية لأطفالهم، بينما كانت النسبة القليلة من المعلمين الذين أفادوا بأن "جميع" أولياء الأمور يقومون بمراجعة الأعمال المدرسية لأطفالهم أكثر ميلاً للتعليم في صفوف ذات مستوى أداء عالٍ بـ 71.5 مرة من المعلمين الذين أفادوا بعدم مساهمة أي من أولياء الأمور في مراجعة الأعمال المدرسية لأطفالهم. بوجه عام، إن أولياء الأمور المدركين والواعيين لمستوى أداء الطلبة هم أكثر انخراطاً في العملية التعليمية من أولئك الذين ليسوا على علمٍ بذلك، وقد أفاد ما يقارب جميع الطلبة (ما نسبته 96.2%) بأن أولياء أمورهم على علم بامتحاناتهم. وقد تمكن الطلبة، الذين أفادوا بأن أولياء أمورهم على دراية بالدرجات الجيدة التي حصلوا عليها مؤخراً، من تقديم مستوى أفضل من الأداء في جميع المهام الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) عند مقارنتهم بالطلبة الذين لم يكن أولياء أمورهم على دراية بالدرجات الجيدة التي حصلوا عليها. فعلى سبيل المثال، كان متوسط الطلاقة في القراءة الشفوية للطلبة الذين كان أولياء أمورهم على دراية بدرجاتهم هو 19.8 كلمة في الدقيقة، في حين كان المعدل للطلبة الذين لم يكن أولياء أمورهم على دراية بنجاحاتهم هو 11.4 كلمة في الدقيقة.⁴⁰ وقد كان أيضاً معدل مستوى الأداء أعلى للطلبة الذين أفادوا بأن أولياء أمورهم يكافئونهم على الدرجات الجيدة التي يحصلون عليها، حيث حصل الطلبة الذين يكافئهم أولياء أمورهم بقبلة أو عناق أو معاملة جيدة على درجات أعلى.

وتعد المشاركة في رابطة أولياء الأمور والمعلمين (ر.أ.م.) في المدرسة مثلاً آخر على مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية. وقد وجد أن 98.3% من المدارس التي تم اختيارها لديها رابطة أولياء الأمور والمعلمين (ر.أ.م.). وعندما سُئل المدراء عن عدد المرات التي اجتمعت فيها رابطة أولياء الأمور والمعلمين (ر.أ.م.) خلال العام السابق، أجاب 63.4% منهم بأنها اجتمعت "كل 2-3 شهور"، وأجاب 13.4% منهم بأنها اجتمعت "مرة واحدة شهرياً"، بينما أجاب 9.3% منهم بأنها اجتمعت "مرة واحدة سنوياً". وقد انقسم المدراء في إبداء رأيهم فيما إذا كانوا راضين عن مستوى الدعم الذي تقدمه رابطة أولياء الأمور والمعلمين (ر.أ.م.)؛ فقد أجاب 47.3% بأنهم راضين، بينما أفاد 52.7% بأنهم غير راضين.

³⁸ لغايات هذا التقرير، تم اعتبار الارتباطات ذات قيمة p (p-value) التي تساوي 0.05 أو أقل من ذلك على أنها ذات دلالة إحصائية.
³⁹ مقياساً تبعاً لأداء الطلبة في المهمة الفرعية المتعلقة بالتعرف على الكلمات المختارة من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى ($p=0.01$).
⁴⁰ $p=0.001$

4.1.6 توافر المواد التربوية واستخدامها

تعتبر المواد التربوية ضرورية لكل من الطلبة والمعلمين على حد سواء، إذ يحتاج المعلمون للكتب الدراسية والمراجع لمساعدتهم في اتباع مناهج وزارة التربية والتعليم على نحو صحيح. وتعتبر أدوات التدريس كالسبورة، والطباشير، ومواد الكتابة، وسجلات الطلبة بأنها أدوات أساسية للتعليم. وعلى نحو مماثل، يحتاج الطلبة للكتب الدراسية، وكتب القراءة، ودفاتر أو ألواح التمارين، وأدوات العد اليدوية في الحساب،⁴¹ وأدوات الكتابة.



وقد وُجد أن الموارد التي يحتاجها الطلبة الأردنيون متوفرة بنسبة مرتفعة، إذ لوحظ أن جميع الطلبة، الذين تم رصدهم، تقريباً يمتلكون كتاب اللغة العربية (بنسبة 99.3%)، وكتاب الحساب (بنسبة 97.7%). وعلى نحو مماثل، وجد المقيمون خلال اليوم المخصص للزيارة المدرسية أن 97.3% من طلبة الصفوف التي وقع عليها الاختيار يمتلكون كتاب تمارين لغوية، وأن 99.2% يمتلكون أدوات الكتابة.

وكان المعلمون بالمتوسط مجهزين جيداً بأدوات التدريس الأساسية. حيث كان تحت تصرف 96.7% منهم سبورة/ لوح كتابة، بينما كانت نسبة المعلمين الذين كان لديهم طباشير/ أقلام كتابة على الألواح هي 97.7%، ونسبة الذين يمتلكون قلم حبر أو رصاص هي 98.3% في الصف. وقد كانت مواد المراجع متوفرة أيضاً: حيث كانت نسبة

المعلمين الذين يمتلكون مرجعاً لغوياً في الصف 93.6%، بينما كانت نسبة المعلمين الذين يمتلكون مرجع حسابي في الصف 98.2%.

4.1.7 مواد القراءة المتاحة في المدرسة

إن إمكانية الوصول إلى مختلف مواد القراءة (المقصود في هذا السياق "مواد القراءة الموجود إضافة للكتب الدراسية") هو أمر في غاية الأهمية للقراء الناشئين، فلا يستطيع الطلبة- دون الوصول إلى تلك المواد- من استثمار فرصة تطوير وممارسة مهاراتهم القرائية، وزيادة مفرداتهم اللغوية، وتقوية وتعميق فهمهم للغة. حيث تشتمل المواد القرائية على المجالات وكتيبات القصص القصيرة المتوفرة في الصف والكتب والروايات المتوفرة في المنزل. وقد وجد أن توفر المواد القرائية في المدارس الأردنية متوسط، وكما ذكرنا سابقاً، أفادت نصف المدارس الأردنية (51.3%) التي تمت زيارتها بأن لديها مكتبة. وقد أفاد جميع مدراء المدارس تقريباً (بنسبة 99.3%) في المدارس التي تحتوي على مكتبة، بأن الكتب الموجودة فيها متاحة للطلبة.

⁴¹ يقصد بـ"أدوات العد اليدوية" تلك القطع الصغيرة، كالحجارة أو العصي التي قد يستخدمها المعلمون لمساعدة الطلبة على إتقان العد العقلائي و/أو فهم وحل مسائل الجمع والطرح البسيطة.

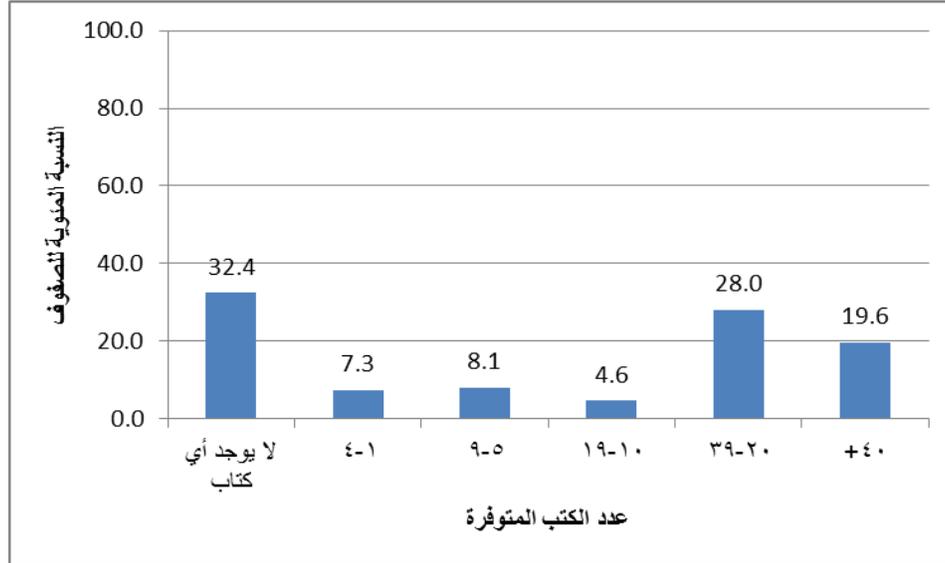
وأفاد مدراء المدارس بإمكانية قراءة الكتب المستعارة من المكتبة في نفس المكتبة، أو في الصف، و/ أو في منزل الطالب. وأفاد ما يقارب جميع مدراء المدارس بأن الطلبة يحصلون على الكتب من المكتبة على نحو متكرر (أنظر الجدول 17).

جدول 17. عدد المرات التي يحصل فيها الطلبة على كتب من مكتبة المدرسة، كما أفاد مدراء المدارس

النسبة المئوية	عدد المرات (التكرار)
2.1%	أبداً
8.1%	شهرياً
37.1%	أسبوعياً
52.8%	يوميّاً

أما فيما يتعلق بمرادف القراءة المتاحة في غرفة الصف، فقد وجد أن 67.6% من الغرف الصفية تحتوي على بعض مواد القراءة أو مواد غير الكتب الدراسية متاحة للطلبة. وعلى الرغم من ذلك، اختلف عدد الكتب المتاحة بشكل كبير من صف إلى آخر، حيث تراوح عددها بين 0 و 40 كتاب أو أكثر في كل صف، حيث لم يمتلك ما يزيد على 32.4% من الصفوف التي تم رصدها أي كتب غير الكتب الدراسية. وكانت الصفوف التي تحتوي على مواد قرائية/ مواد غير الكتب الدراسية أكثر ميلاً بـ 4.3 مرات لأن تكون صفوف ذات مستوى مرتفع في الأداء.⁴² ويشير الشكل 22 أدناه إلى توزيع الصفوف وفقاً لمدى توفر كتب القراءة. وظل الارتباط ما بين مدى توفر الكتب اللامنهجية في الصف ومعدل الطلاقة في القراءة الشفوية إيجابياً حتى عندما تم أخذ الثروة (الوضع المادي) للطلاب بعين الاعتبار مما يشير إلى أن هذه النتيجة ليست ببساطة انعكاساً للمستويات المرتفعة من الثروة.

الشكل 22. النسبة المئوية للصفوف تبعاً لمدى توفر كتب القراءة



⁴² تم القياس تبعاً لترتيب الصفوف الدراسية، بناءً على معدلات الطلبة في الطلاقة في القراءة الشفوية. (p=0.002).

4.2 السياق التدريسي

يعرض هذا القسم النتائج التي حصلنا عليها من رصد حصص القراءة والحساب والمقابلات التي أجريت مع المعلمين ومدراء المدارس، وذلك سعياً إلى توضيح العوامل التدريسية المختلفة الأكثر ميلاً إلى التأثير على مخرجات تعليم الطلبة.

4.2.1 استخدام المواد القرائية في الغرف الصفية⁴³

يبين الشكل 18 المواد التي تم استخدامها خلال رصد الصفوف الدراسية في حصص القراءة، حيث يتضح أن الكتاب المدرسي الخاص بالقراءة هو المرجع الأكثر استخداماً، متبوعاً بالسبورة كمرجع ثانٍ. أما المواد الأخرى، كالكتب الأخرى والملصقات فلم تستخدم قطعياً تقريباً (وجد أن نسبة استخدام هذه المواد هي 0.6% و1.0% على التوالي).

جدول 18. النسبة المئوية من وقت حصة القراءة الذي يتم تخصيصه تبعاً لمواد القراءة التدريسية المستخدمة

المواد المستخدمة	%
السبورة	28.1
الكتاب المدرسي	57.1
كتب أخرى	0.6
أوراق العمل	1.6
البطاقات التعليمية	2.7
الملصقات	1.0
لوحات المغلفات	0.5
القطع المغناطيسية	0.0
دفاتر الطلبة	4.2
التقنيات/ الكمبيوتر	0.5
أخرى	3.7

ملاحظة: لقد أُتيح لمراقبي الصفوف باختيار بند واحد فقط كل 3 دقائق خلال الحصة. وعلى الرغم من أن هذه النسب ظلت دقيقة، تم تسوية النسب المئوية لتسهيل عرضها هنا، وذلك لأن مجموع مرات المشاهدة لم يصل إلى 100%، فقد كان المجموع الأصلي هو 99.4%.

4.2.2 محتوى الحصة

لقدُطلب من مراقبي الصفوف تدوين محتوى الحصص التي يتم تدريسها، حيث ستساعد هذه المعلومات الباحثين على تحديد مدى المتابعة الحثيثة للمناهج الدراسية، وفيما إذا كان المحتوى يتطابق جيداً مع مدى فهم الطلبة لموضوع المادة. ويركز المحتوى التدريسي في حصة القراءة بشكل رئيسي على أنشطة الفهم القرائي (بنسبة 46.6%) وعلى قراءة الطلبة للنصوص (بنسبة 20.3%؛ أنظر الجدول 19 أدناه). وتشجع هذه الممارسات التربوية كل من الفهم القرائي والشفوي، كما وتعزز مهارات الطلاقة في القراءة الشفوية. وعلى الرغم من ذلك، وكما هو الحال في إتقان أي مهارة، لا بد من إتقان المهارات الأساسية والرئيسية قبل أن يتمكن الطلبة من إتقان المهارات الأكثر تقدماً، كالطلاقة في القراءة الشفوية والفهم.

⁴³ لاحظ أن نسبة صغيرة من الإجابات تم تسجيلها لاستخدامها في رصد المواد الحسابية، ولذلك لم يتم عرض النتائج هنا.

ولا يمكن الوصول إلى مستوى عالٍ من الفهم القرائي إن لم يتمكن الطالب من إتقان الطلاقة في القراءة قبل ذلك. وتتطلب الطلاقة في القراءة بدورها إتقاناً جيداً وبراعةً في التعرف على أصوات الأحرف والمقدرة على تجميع أصوات الأحرف لتشكيل الكلمات. وكما ذكرنا سابقاً، فقد تمكن 17.5% من الطلبة الذين أجابوا بشكل صحيح عن خمسة من أسئلة الفهم القرائي السنة في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) من القراءة بسرعة 45.1 كلمة صحيحة في الدقيقة، وهي أعلى من ضعف معدل القراءة الكلي المساوي لـ 19.4 كلمة في الدقيقة. وعلى نحو مماثل، تمكن هؤلاء الطلبة من القراءة بمعدل يفوق ضعفي معدل قراءة الكلمات المخترعة منفردة (12.7 مقابل 5.7) كلمة في الدقيقة. كما وتمكن هؤلاء الطلبة من قراءة عدد أكبر من الحروف في الدقيقة، على الرغم من أن الفروقات لم تكن واضحة بنفس الدرجة (33.2 مقابل 26.4).

ولضمان تمكن عدد أكبر من الطلبة من القراءة بطلاقة مع فهم، لا بد من استكمال النشاطات الحالية للصفوف بالممارسات التربوية المصممة لتطوير المهارات الأساسية، كتقنيات اكتشاف الكلمات والتعرف عليها لدى الطلبة الذين لم يتقنوا مهارة الطلاقة بعد. وفي الوقت الحالي، نادراً ما تركز حصص القراءة على الأصوات (بنسبة 0.5%)، وعلى أصوات الحروف الموافقة لها (بنسبة 1.0%) وعلى قراءة الكلمات المنفردة (بنسبة 4.8%). ولا تعتبر هذه النتيجة مفاجئة، وذلك بالنظر إلى تركيز المنهاج الأردني على هذه المهارات خلال الصف الأول فقط، حيث يتوقع من طلبة الصف الثاني أن يكونوا قادرين على قراءة نص سردي متصل. وعند النظر إلى هذه النتائج مع درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) التي ذكرناها سابقاً، نستنتج بأن المعلمين يلتزمون بشكل كبير بالمنهاج، ويتقدمون بثبات سعيًا إلى إنهائه، بغض النظر عما إذا كان طلبتهم قادرين على فهم واستيعاب المادة التي تم تغطيتها أم لا.

وإضافةً إلى جميع عمليات الرصد الكمية لشعب الصف الثاني التي تم اختيارها، تم تطبيق مقياس جودة التدريس (م.ج.ت) المذكور سابقاً في خمسة من الصفوف التي تم اختيارها. وعلى الرغم من أن هذه البيانات النوعية ليس لها دلالة إحصائية، إلا أنها تقدم نظرة معمقة لما يحصل في الغرف الصفية. فخلال عملية الرصد النوعية، لوحظ بأن بعض المعلمين يرتكبون أخطاء أثناء تطبيق حصص القراءة الموجهة. وتدعم هذه النتيجة الفرضية الجدلية التي طرحناها سابقاً، والتي تفيد بأن تدريب المعلمين قبل شروعاتهم بالعمل مصمم بشكل خاص لاكتساب مهارات تدريس القراءة التي قد تسهم في الوصول إلى درجة أعلى من الفعالية للعملية التدريسية.

جدول 19. النسبة المئوية من وقت حصة القراءة تبعاً لنوع النشاط

المحتوى التدريسي	%
الأصوات دون وجود مرفق مطبوع	0.5
الحروف/ الأصوات	1.0
قراءة حرف ضمن كلمة	0.7
قراءة مقاطع ضمن الكلمة	1.5
قراءة كلمات منفردة	4.8
قراءة جمل	7.7
المفردات	5.5
الإملاء	5.4
قراءة النصوص السردية	20.3
الفهم القرائي	46.6
كتابة- تأليف نص	2.6
أخرى	3.4

ملاحظة: لقد سُمح لمراقبي الصفوف باختيار بند واحد فقط كل 3 دقائق خلال الحصة. وعلى الرغم من أن هذه النسب ظلت دقيقة، تم تسوية النسب المئوية لتسهيل عرضها هنا، وذلك لأن مجموع مرات المشاهدة لم يصل إلى 100%، فقد كان المجموع الأصلي هو 98.8%.

ويُلخص الجدول 20 أدناه النسب المئوية من وقت حصة الحساب، تبعاً لمحتوى الموضوع. حيث تم تخصيص 58% من وقت الحصة لإجراء عمليات الضرب، بينما تم تخصيص 26% من وقت الحصة لإجراء عمليات القسمة، مما يشير إلى عدم التركيز بشكل متكافئ على كلا الموضوعين. ومع ذلك، يتوافق هذا التركيز في المحتوى مع الخطة الأردنية لتوزيع الموضوعات خلال السنة الدراسية (أنظر المرفق أ)، والذي يتضمن التركيز على عمليات الضرب والقسمة خلال الفترة الزمنية التي أُجري فيها تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) من السنة الدراسية.



وتجدر الإشارة إلى أن خطة توزيع الموضوعات تتضمن تركيزاً أساسياً على عمليات الجمع والطرح في فترات أخرى من السنة الدراسية، حيث يعمل طلبة الصف الثاني على المسائل التي تتكون أرقامها من ثلاث وأربع خانوات، بينما يعمل طلبة الصف الثالث على المسائل التي تتكون أرقامها من خمس خانوات. وعلى الرغم من ذلك، كان معدل درجات الطلبة في المسائل المكونة من خانتين والتي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح من ضمن البنود التي تمت المحاولة فيها في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) يقل عن 54% في عمليات الجمع، ويقل عن 34% في عمليات الطرح، مما يشير إلى أن مستوى أداء الطلبة أقل بكثير من تطلعات المنهاج الأردني لعمليات الجمع والطرح للأرقام المكونة من خانتين. وهذه هي الحالة الراهنة على الرغم من تخصيص جزء كبير من السنة الدراسية (تقريباً 40%) لهذه الموضوعات في نطاق أعلى من مدى الأرقام المستخدمة. وبالنظر إلى عدم إتقان الطلبة لهذه الموضوعات وإلى تركيز المعلمين على عمليات الضرب والقسمة بغض النظر عن ذلك، يمكننا استخلاص استنتاجين محتملين، حيث يشير الاستنتاج الأول إلى أنه ومن خلال

المقارنة برصد حصة القراءة، يشير رصد حصة الحساب إلى التزام بالمنهاج بشكل صارم بغض النظر فيما إذا كان يلانم حاجات الطلبة الخاصة. وبعبارة أخرى، أن محتوى الحصة يميل إلى الاعتماد على الخطة المنهجية وليس على مستوى تقدم الطلبة. وأما الاستنتاج الثاني، فيشير إلى أنه بغض النظر عن النسبة المخصصة من وقت الحصة لعمليات الجمع والطرح، لم تثبت هذه الخطة الدراسية فعاليتها. ويشير تحليل الكتب الدراسية/ الأعمال المدرسية في الحساب في الأردن، إلى أن عمليات الجمع والطرح يتم تقديمها بطريقة ميكانيكية (إجرائية)، مع عدم إيلاء الاهتمام الكافي إلى التقدم في فهم الطلبة وتمكنهم من تطبيق هذا الفهم لحل المسائل غير المألوفة. كما ويعكس هذا التحليل أن مدى الأرقام الذي يتم استخدامه لتدريس عمليات الجمع والطرح مبالغ به ويفوق قدرات الطلبة. وهكذا، يتبين لنا أنه من الممكن الحصول على نتيجة أفضل في حال تخصيص وقت أكبر لفهم العمليات في مدى أصغر من الأرقام، أكثر منه في حال العمل على مدى أكبر من الأرقام دون تطوير الفهم الضروري لهذه العمليات أولاً.

جدول 20. النسبة المئوية التي تم تخصيصها من وقت حصة الحساب، تبعاً لمحتوى الحصة

المحتوى التدريسي	%
تعلم العد بالتكرار	0.4
العد العقلائي	0.1
قراءة الأرقام	0.8
كتابة الأرقام	0.5
مقارنة الأرقام	0.1
الجمع- الأرقام المكونة من خانة واحدة	0.8
الجمع- الأرقام المكونة من خانتين	1.3
الطرح- الأرقام المكونة من خانة واحدة	1.5
الطرح- الأرقام المكونة من خانتين	3.6
الضرب	58.8
القسمة	26.0
الكسور	0.0
القياس	0.0
تمثيل الأرقام	0.7
الأنماط	0.1
المسائل اللفظية	4.3
العمل على البيانات	0.0
الهندسة	0.0
أخرى أو لا يعرف	0.9

ملاحظة: لقد سُح لمراقبي الصفوف باختيار بند واحد فقط كل 3 دقائق خلال الحصة. وعلى الرغم من أن هذه النسب ظلت على مستوى من الدقة، تم تسوية النسب المئوية لتسهيل عرضها هنا، وذلك لأن مجموع مرات المشاهدة لم يصل إلى 100%، فقد كان المجموع الأصلي هو 108.1%.

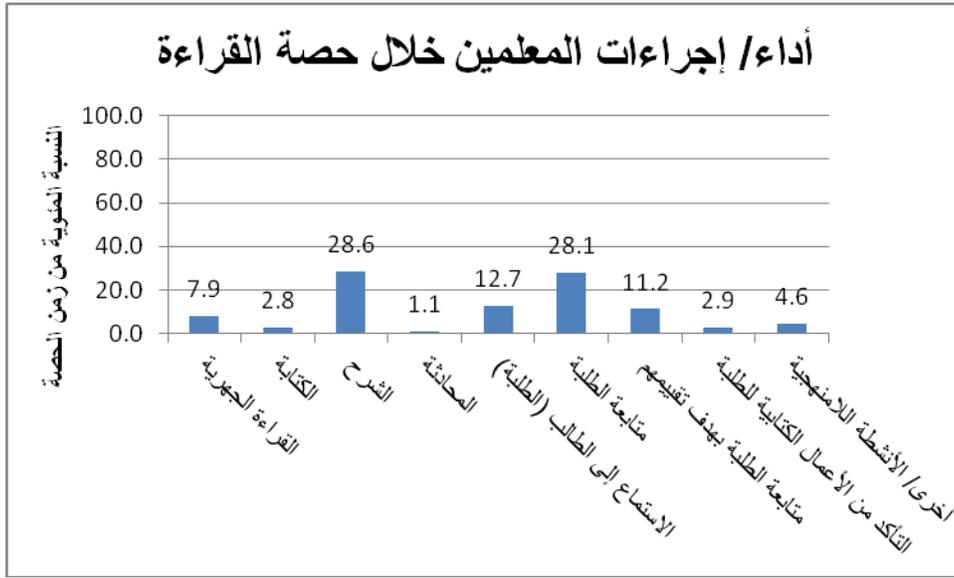
4.2.3 أداء/ إجراءات المعلمين خلال الحصص الصفية

إضافةً إلى رصد الملاحظات حول المواد التي يتم استخدامها والمحتوى التدريسي في الحصة الصفية، قام مراقبو الغرف الصفية بجمع البيانات حول إجراءات المعلمين خلال حصص الحساب والقراءة للصف الثاني.

وقد كشفت عمليات رصد إجراءات المعلمين أنه يتم تخصيص وقت بمعدل 28.6% من وقت الحصة لشرح المبادئ للطلبة بينما يتم تخصيص 28.1% من وقت الحصة لمتابعة أعمال الطلبة (أنظر الشكل 23). وخلال عملية الرصد، تبين أن المعلمين يخصصون الجزء الأكبر من وقت الحصة للاستماع إلى الطلبة (بنسبة 40.3%) وأنهم يخصصون 18.2% من زمن الحصة لإعادة وتسميع مبادئ الحساب (أنظر الشكل 24). وإنه لمن المشجع أن نرى أن معظم الوقت خلال حصص القراءة والحساب للصف الثاني التي تم رصدها يتم تخصيصه لعمليات التعلم. إجمالاً، لم يرق المعلمون بالتركيز على الطلبة وإيلائهم الاهتمام في 5.6% من وقت حصة القراءة، وفي 5.2% من وقت حصة الحساب. وأمضى المعلمون وقتاً بمعدل 4.5% من حصة القراءة في النشاطات اللامنهجية. وفعلياً، لم يُلاحظ تغيب المعلمين عن غرفة الصف خلال عملية رصد الحصة.⁴⁴

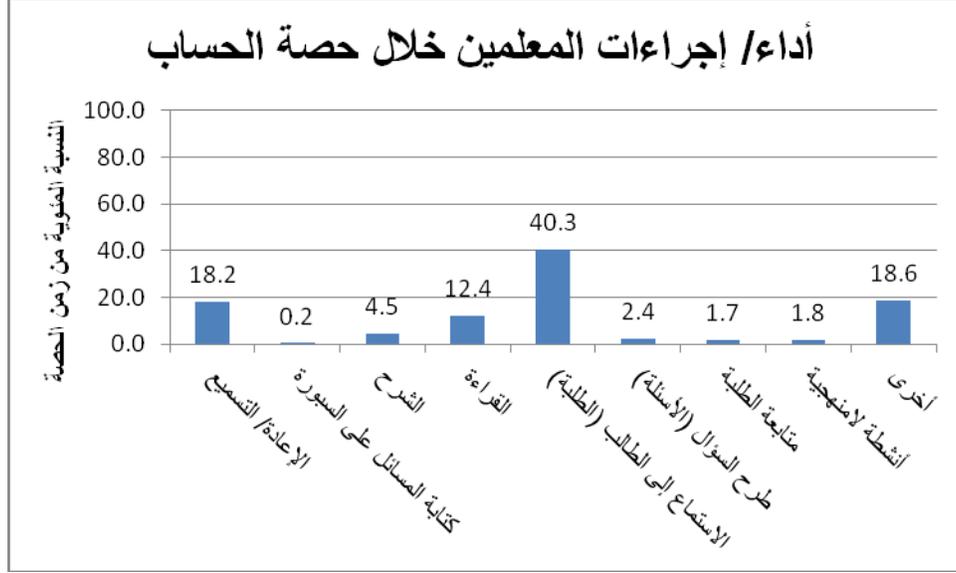
⁴⁴ لوحظ خروج المعلمين من غرفة الصف بنسبة 0.8% من وقت حصة القراءة، وبنسبة 0.5% من وقت حصة الحساب.

الشكل 23. أداء/ إجراءات المعلمين خلال حصة القراءة



ملاحظة: لقد أُتيح لمراقبي الصفوف باختيار بند واحد فقط كل 3 دقائق خلال الحصة. وعلى الرغم من أن هذه النسب ظلت على مستوى من الدقة، تم تسوية النسب المئوية لتسهيل عرضها هنا، وذلك لأن مجموع مرات المشاهدة لم يصل إلى 100%، فقد كان المجموع الأصلي هو 110.1%.

الشكل 24. أداء/ إجراءات المعلمين خلال حصة الحساب



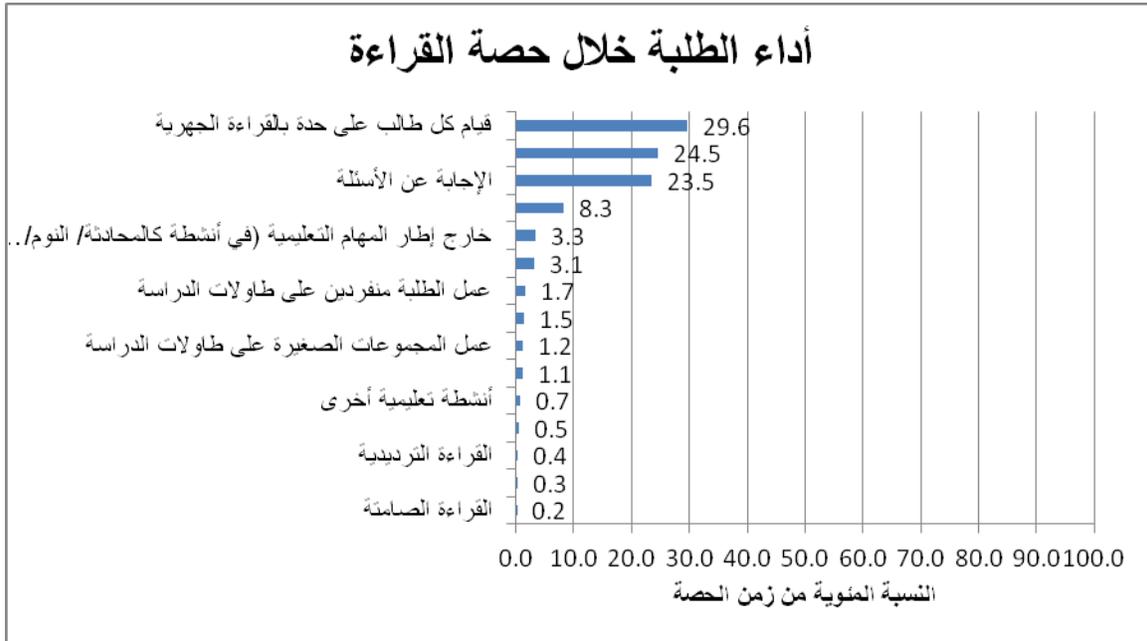
ملاحظة: لقد أتيح لمراقبي الصفوف باختيار بند واحد فقط كل 3 دقائق خلال الحصة. وعلى الرغم من أن هذه النسب ظلت على مستوى من الدقة، تم تسوية النسب المئوية لتسهيل عرضها هنا، وذلك لأن مجموع مرات المشاهدة لم يصل إلى 100%، فقد كان المجموع الأصلي هو 98.8%.

4.2.4 أداء الطلبة

لقد أظهرت عملية رصد أداء الطلبة خلال حصص القراءة أن النشاط الذي تم تخصيص الجزء الأكبر له من وقت الحصة (بنسبة 29.6%) هو القراءة الجهرية التي يقوم بها كل طالب على حدة، متبوعاً مباشرةً بالاستماع إلى/ متابعة المعلم (بنسبة 24.5%)، والإجابة عن الأسئلة (بنسبة 23.5%) (أنظر الشكل 25). وقد أمضى الطلبة وقتاً قصيراً جداً في القراءة الصامتة والكتابة.



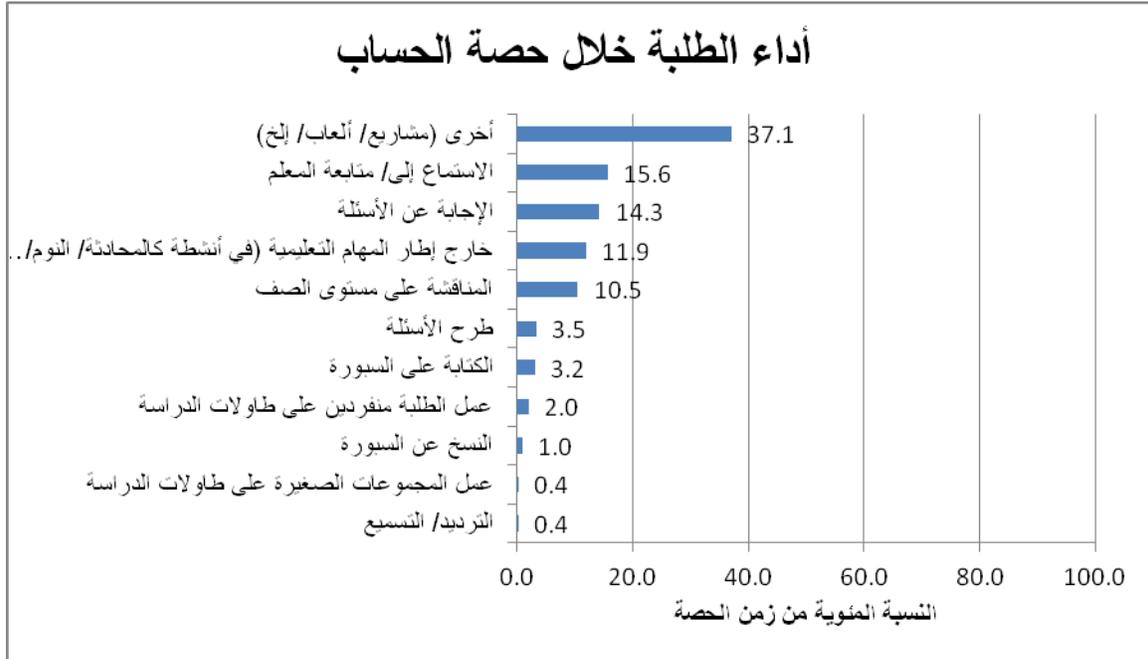
الشكل 25. أداء الطلبة خلال درس القراءة



ملاحظة: لقد أُتيح لمراقبي الصفوف باختيار بند واحد فقط كل 3 دقائق خلال الحصة. وعلى الرغم من أن هذه النسب ظلت على مستوى من الدقة، تم تسوية النسب المئوية لتسهيل عرضها هنا، وذلك لأن مجموع مرات المشاهدة لم يصل إلى 100%، فقد كان المجموع الأصلي هو 99.1%.

وقد شارك الطلبة في العديد من الأنشطة خلال درس الحساب كالاستماع إلى/ متابعة المعلم (بنسبة 14.3%)، والإجابة عن الأسئلة (بنسبة 14.3%)، والمشاركة في النقاشات التي يتم إجراؤها على مستوى الصف (10.5%). وقد لوحظ أن الطلبة يمضون نسبة لا بأس بها من الوقت (11.9%) خارج إطار المهام التعليمية التي يفترض التركيز عليها وتخصيص وقت لها (أنظر الشكل 26).

الشكل 26. أداء الطلبة خلال حصة الحساب



ملاحظة: لقد سمح لمراقبي الصفوف باختيار بند واحد فقط كل 3 دقائق خلال الحصة. وعلى الرغم من أن هذه النسب ظلت على مستوى من الدقة، تم تسوية النسب المئوية لتسهيل عرضها هنا، وذلك لأن مجموع مرات المشاهدة لم يصل إلى 100%، فقد كان المجموع الأصلي هو 148.3%.

4.2.5 تفاعل المعلمين والطلبة

تعتبر كيفية تفاعل المعلمين مع الطلبة أحد المكونات الأساسية في البيئة التعليمية الصفية، حيث تعمل التغذية الراجعة التي يقدمها المعلمين وتعليقاتهم على تسهيل وتيسير استمرارية عملية تطور وتقدم الطلبة، وتؤكد بشكل أفضل على تحقيق الطلبة لأهداف المنهج. كما وتسهم التغذية الراجعة التصحيحية، التي يقدمها المعلمين، في تصحيح أخطاء الطلبة، وتوضيح الأفكار الخاطئة، والتعلم بفعالية أكبر. وقد اشتمل تقييم الفرق المقيمة لموضوع تفاعل المعلمين والطلبة على علامات وتعليقات يتم رصدها على كتب التمارين، وردود على حل الطلبة للواجبات الصفية والبيتية، وردود على الطلبة ذوي المستوى الأضعف، وردود على السلوكيات السلبية للطلبة كالتنمر.

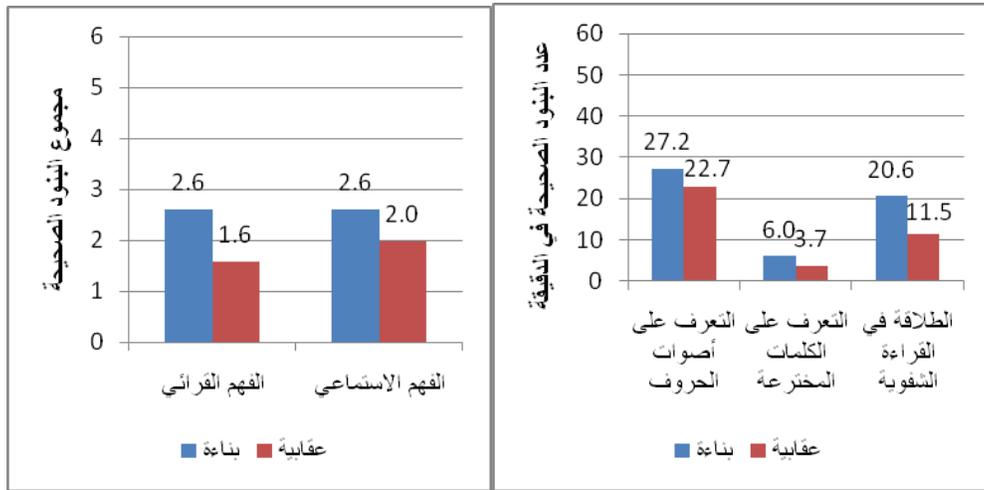
وقد قدم معظم المعلمين الذين خضعوا للدراسة- بناءً على المشاهدة وإفادات الطلبة- التغذية الراجعة والردود على كتب التمارين الخاصة بالطلبة. واحتوت معظم الكتب التي تم تفحصها (بنسبة 92.9%) على علامات أو تعليقات مدونة من قبل المعلمين. وقد تمكن الطلبة الذين احتوت كتب التمارين الخاصة بهم على تعليقات في العديد من الصفحات أو في معظمها من القراءة بمعدل 4.6 كلمة في الدقيقة زيادةً عن زملائهم الذين لم تحتو كتبهم على علامات.⁴⁵

واحتلت أسئلة الطلبة حيزاً قليلاً من الوقت (بنسبة 0.3% في القراءة، و3.5% في الحساب؛ أنظر الشكلين 25 و26) خلال الحصص الصفية، مما يشير إلى تردد الطلبة في طرح الأسئلة.⁴⁶

⁴⁵ كانت هذه الفروقات في المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية حيث $p=0.023$.
⁴⁶ لمتابعة موضوع "أهمية خلق بيئة تعليمية إيجابية حيث يشعر الطلبة بعدم الخوف من طرح الأسئلة" راجع ف. باجارس (1996)، الاتجاهات الحالية في بحث الفعالية الذاتية، ضمن إصدارات م. ميهو و. ب. ر. بينتريش، التقدم في الحوافز والتحصيل، المجلد 10 (الصفحات 1-49). جرينويتش. سي تي: JAI للصحافة.

وقد أفاد الطلبة أنه في حال عدم تمكنهم من الإجابة بشكل صحيح على سؤالٍ ما خلال الحصة الصفية، فإن معلمهم يقوم بتحويل السؤال إلى طالبٍ آخر (بنسبة 59.8%)، أو أنهم يقومون بإعادة شرح/ طرح السؤال (بنسبة 14.5%)، في حين يقوم معلمون آخرون بتشجيعهم على المحاولة مرةً أخرى (بنسبة 9.5%). وفي حالات قليلة، أفاد الطلبة بقيام معلمهم بضربهم (بنسبة 4.2%)، أو يقومون بتوبيخهم (بنسبة 1.8%)، أو يرسلونهم للوقوف في زاوية الصف (بنسبة 1.3%). إجمالاً، لقد أفاد معظم الطلبة (ويشكلون نسبة 92.1%) أن ردة فعل معلمهم تكون بناءة في حال أجابوا على الأسئلة بطريقة خاطئة، بينما أفاد 7.9% من الطلبة بأن ردود فعل معلمهم كانت عقابية. وعلى نحو مماثل، لاحظ مراقبو الجودة بأن أربعة من الصفوف الخمسة التي تم تطبيق مقياس جودة التدريس (م.ج.ت.) فيها، كانت استجابة المعلمين فيها بناءة عندما أجاب الطلبة بطريقة خاطئة، وذلك عن طريق طرح سؤال توضيحي، أو إعطاء تلميحات للطالب، أو تقسيم المهمة إلى خطوات أصغر، كما هو مناسب. وكانت الصفوف التي استخدم المعلمون فيها ردود الفعل البناءة بدلاً من ردود الفعل العقابية أكثر ميلاً لأن يتم تصنيفها كصفوف ذات مستوى أداء مرتفع. ويسلط الشكل 27 الضوء على العلاقة ما بين ردة فعل المعلمين على أخطاء الطلبة ومستوى أداء الطالب.⁴⁷

الشكل 27. التحصيل القرائي للطلبة تبعاً لردود أفعال المعلمين على الأخطاء التي يرتكبها الطلبة



وقد سُئل الطلبة أيضاً عن ردود أفعال معلمهم عندما يكون أداءهم جيداً في تقييم أو في امتحان ما. أما بالنسبة للتغذية الراجعة في كتب التمارين الخاصة بالطلبة، فقد أفاد معظم الطلبة بأنهم يحصلون على تغذية راجعة إيجابية من قبل معلمهم، حيث أفاد 79% بأن معلمهم يثنون على هذا الأداء الجيد، بينما أفاد 13.4% بأن معلمهم يقومون بتقديم هدية صغيرة لهم كملصقات أو أقلام رصاص، في حين أفاد 6% فقط من الطلبة بأن معلمهم لا يفعلون شيئاً عندما يحصلون على درجة جيدة في امتحان ما.

⁴⁷ كانت الفروقات بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية لجميع متغيرات أداء تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إجرا) (حيث $p = .000$ أو $p = .001$).

وقد كان مستوى أداء الطلبة الذين أثنى معلمهم على أدائهم أو الذين قدم لهم معلومهم هدية صغيرة أفضل في جميع المهام الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما).⁴⁸ وينطبق هذا النمط على جميع ربيعات الثروة. وأخيراً، أفاد 97.3% من الطلبة بأن معلمهم يقومون بتدقيق واجباتهم البيتية. وعلى الرغم من أن تدقيق الواجبات البيتية لا يرتبط بمستوى أداء الطلبة (وقد يكون السبب في ذلك هو أن جميع الطلبة تقريباً قد حصلوا على هذه التغذية الراجعة)، تدعم هذه النسبة العالية الانطباع الذي تم تكوينه بأن المعلمين يقومون بعمل جيد جداً لتقديم التغذية الراجعة لطلبتهم.

ويتضمن موضوع تفاعل المعلمين والطلبة أيضاً الطرق التي يستجيب فيها المعلمون للتحديات التي قد يواجهونها في الغرف الصفية وكيفية تعاملهم معها. فقد تم توجيه أسئلة للمعلمين حول ردود أفعالهم تجاه الطلبة ذوي المستوى الضعيف في صفوفهم، وعن كيفية تعاملهم مع الطلبة المتمترين. ويبين الجدول 21 أدناه ردود أفعال المعلمين وكيفية تعاملهم مع الطلبة ذوي المستوى الضعيف، وقد كان الحل الأمثل الذي اقترحه المعلمون هو تركيز جهودهم أكثر على الطلبة الضعفاء (بنسبة 63.1%). ومن الإجابات المألوفة أيضاً "تشجيع الطلبة" (بنسبة 33.2%) و"التواصل بشكل أكبر مع أولياء الأمور" (بنسبة 18.8%)، و"دعم الطلبة ذوي المستوى الضعيف عن طريق الطلبة ذوي المستوى القوي" (بنسبة 17%)، و"الانتقال بالطلبة الضعفاء إلى غرفة المصادر التعليمية" (بنسبة 15%). وأجابت نسبة صغيرة من المعلمين بأنهم لا يعاملون الطلبة الضعفاء بأي طريقة مختلفة في صفوفهم. ومن المثير للاهتمام ملاحظة أن ردة الفعل التي ارتبطت بثبات- وإن كان ذلك بشكل سلبي- بأداء الطلبة هي ردة الفعل المذكورة أخيراً، أي أن أداء الطلبة الذين أفاد معلومهم بأنهم لا يتعاملون بطريقة مختلفة مع الطلبة الضعفاء في صفوفهم كان أسوأ في جميع المهام الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما).⁴⁹

جدول 21. كيفية تعامل المعلمين مع الطلبة ذوي المستوى الضعيف

كيف تتعامل مع الطلبة ذوي المستوى الضعيف في صفك و كيف تقوم بتدريسهم؟	%
لا أعاملهم بطريقة مختلفة	6.9
بالتركيز على الطلبة ذوي المستوى الضعيف	63.1
بإعطاء الامتحانات اليومية	14.0
بتشجيع الطالب	33.2
بالتواصل بشكل أكبر مع أولياء الأمور	18.8
دعم الطلبة ذوي المستوى الضعيف عن طريق الطلبة ذوي المستوى القوي	17.0
بالتعاون مع معلمين آخرين	2.3
بالانتقال بهم إلى غرفة المصادر التعليمية	15.4
أخرى	5.9

لاحظ أن مجموع هذه النسب المئوية ليس 100 وذلك نتيجة لإتاحة الفرصة لتقديم عدة إجابات.

⁴⁸ على سبيل المثال، تمكن الطلبة الذين أثنى معلومهم على أدائهم من استكمال ثلاث مسائل إضافية من عمليات الطرح للمستوى الأول في الدقيقة (r= 2.7, p=.002) وتمكن الطلبة الذين أفادوا بأنهم حصلوا على هدية صغيرة من الإجابة عن خمس مسائل أكثر من عمليات الطرح للمستوى الأول (حيث r=5.3 و p=0) متفوقين على الطلبة الذين أفادوا بأن معلمهم لم يفعلوا شيئاً عندما حصلوا على درجة جيدة.

⁴⁹ على سبيل المثال، أجاب هؤلاء الطلبة بشكل صحيح عن عدد أقل (بـ4 مسائل) من مسائل الجمع للمستوى الأول في الدقيقة الواحدة (حيث p=0).

وقد تم ملاحظة نمط مشابه عندما سُئل المعلمون حول كيفية تعاملهم مع الطلبة المتتمرين داخل الغرفة الصفية، حيث أفادت الغالبية العظمى منهم (56.5%) بأنهم يتحدثون إلى أولئك الطلبة ويحاولون تقديم النصح لهم. وكانت الإجابة المنتشرة الأخرى هي أنهم يقومون بضبط الطلبة المتتمرين (بنسبة 47.1%)، وقد أفاد بعض المعلمين بأنهم يكفون الطلبة المتتمرين بأعمال/ واجبات بيتية إضافية (بنسبة 22.2%)، أو من خلال التواصل مع أولياء أمورهم (بنسبة 18.1%). وكما هو الحال مع الطلبة الضعفاء، أفادت نسبة قليلة جداً (مقدارها 4.4%) من المعلمين بأنهم يتجاهلون الطلبة المتتمرين، بينما أفادت نسبة أصغر من ذلك (ونسبتها 2.2%) بأنهم يستخدمون العقاب الجسدي لضبط الطلبة المتتمرين (أنظر الجدول 22). وقد ارتبط كل من ردي الفعل السابقين وغير الشائعين ارتباطاً سلبياً بمستوى أداء الطلبة في المهام الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما). وقد تمكن الطلبة الذين أفاد معلمهم بأنهم يتجاهلون الطلبة المتتمرين في صفوفهم من القراءة بمعدل 6.8 كلمات في الدقيقة أقل من الطلبة الذين أفاد معلمهم باتباعهم طريقةً أخرى في التعامل مع الطلبة المتتمرين. وكانت المفاجأة الأكبر ملاحظة أن الطلبة الذين أفاد معلمهم باستخدامهم العقاب الجسدي من القراءة بمعدل يقارب من 11 (10.9) كلمات في الدقيقة أقل من الطلبة الآخرين.⁵⁰ وتجدر الإشارة إلى الملاحظة الأكثر إيجابية والتي تتضمن أن ردة الفعل الأكثر انتشاراً بين المعلمين- وهي التحدث إلى الطلبة المتتمرين ومحاولة تقديم النصح لهم- قد ارتبطت ارتباطاً إيجابياً (وإن كان ضعيفاً) بالعديد من المهام الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)،⁵¹ وأن الصفوف التي أفاد معلموها بأنهم يتحدثون إلى الطلبة المتتمرين فيها كانت أكثر ميلاً بـ 2.4 مرات لأن تصنف كصفوف ذات مستوى أداء قوي.⁵²

جدول 22. كيفية تعامل المعلمين مع الطلبة المتتمرين

كيف تتعامل مع الطلبة المتتمرين في صفك؟	%
لا شيء/ يتم تجاهلهم	4.4
بالتواصل مع أولياء الأمور	18.1
بالتحدث مع الطالب المتمم ومحاولة تقديم النصح له	56.5
بإعطاء الطالب المتمم أعمال/ واجبات بيتية إضافية	22.2
بضبط الطالب المتمم	47.1
باستخدام العقاب الجسدي	2.0
أخرى	4.8

لاحظ أن مجموع هذه النسب المنوية ليس 100 وذلك نتيجة لإتاحة الفرصة لتقديم عدة إجابات.

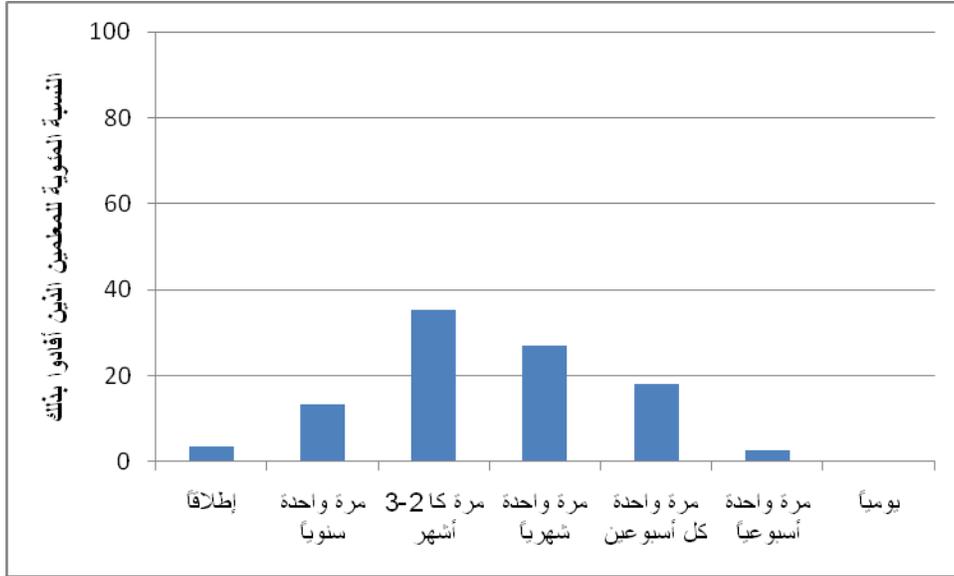
ومن الواضح أن البيانات التي تم الحصول عليها غير كافية لقياس مدى فعالية هذه الطرق التي يتبعها المعلمون في مساعدة الطلبة ذوي المستوى الضعيف على التعلم، كما أنه ليس بالإمكان قياس مدى فعالية هذه الطرق في تقليل حالات التمر في الصف. ومع ذلك، تشير ردود الأفعال هذه إلى أن المعلمين الذين يتعاملون بشكل مباشر مع مواضيع التمر هذه بطريقة بناءة وغير عقابية يميلون إلى أن يكون لديهم طلبة ناجحون أكثر من المعلمين الذين يتجاهلون هذه الموضوعات أو الذين يتعاملون معها بأسلوب عقابي.

⁵⁰ $p = .004$ للمعلمين الذين أفادوا بأنهم يقومون بتجاهل الطلبة المتتمرين، و $p = 0$ للمعلمين الذين أفادوا بأنهم يستخدمون العقاب الجسدي. لاحظ بأن حجم العينة لردود الأفعال هذه كان قليلاً جداً، حيث كان عدد إفادات استخدام العقاب الجسدي هو 7، وعدد إفادات تجاهل الطلبة المتتمرين هو 9.
⁵¹ تمكن الطلبة الذين أفاد معلمهم بأنهم يقومون بالتحدث إلى الطلبة المتتمرين من الإجابة عن 1.5 مسائل إضافية في الدقيقة لعمليات الجمع من المستوى الأول ($p = .003$).

⁵² حسب قياسها بأداء الصف تبعاً لعدد الكلمات غير المألوفة الصحيحة في الدقيقة (ك.غ.م.ص.د).

وبطريقة مشابهة لأهمية ردود فعل المعلمين على مخرجات التعليم، يستفيد المعلمون أنفسهم من التغذية الراجعة التربوية، والإشراف، وردود أفعالهم على التحديات والأمور التي قد تواجههم. وتأتي هذه التغذية الراجعة من مصادر متنوعة، تشمل مدراء المدارس، أو فرع آخر من المدرسة، أو الأعضاء العاملين في وزارة التربية والتعليم. ويشير مدى انخراط مدراء المدارس في الأعمال اليومية لأعضاء هيئتهم التدريسية أو عدم انخراطهم بها إلى القدرات الإشرافية والإدارية لمدراء المدارس، وإلى مستوى المسؤولية والدعم الذي يشعر به المعلمون، والشعور العام المتولد لدى الهيئة التدريسية من ناحية العمل. وعندما قام الباحثون بسؤال المعلمين عن عدد المرات التي قام بها مدير المدرسة برصد صفهم، أفاد 3.6% من المعلمين فقط بأنه لم يقم مدير المدرسة إطلاقاً بزيارتهم، بينما أفاد 13.2% بأنه يقوم بزيارتهم مرة واحدة سنوياً، وأفاد 35.2% منهم بأن مدير المدرسة يقوم بزيارتهم مرة كل شهرين إلى ثلاثة شهور، وأفاد 27.1% بأنه يقوم بزيارتهم مرة واحدة شهرياً (أنظر الشكل 28). وقد كان أداء الطلبة الذين أفاد معلمهم بأنه تتم متابعتهم شهرياً أو كل شهرين إلى ثلاثة أشهر أفضل في المهمة الفرعية المتعلقة بالطلاقة في القراءة الشفوية.⁵³

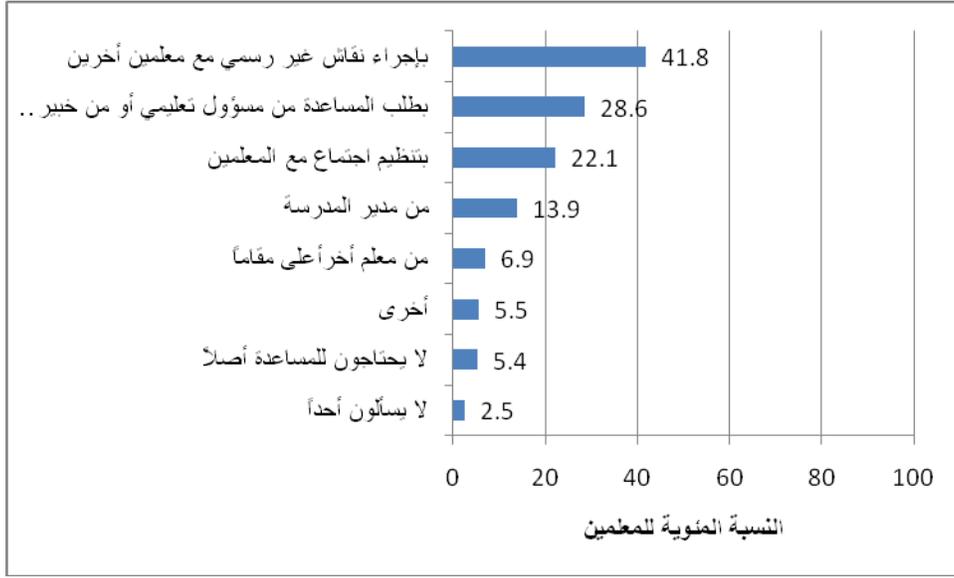
الشكل 28. عدد مرات زيارات مدير المدرسة للصف، كما أفاد المعلمون



إضافةً إلى ذلك، تم طرح أسئلة على المعلمون حول الشخص/ الجهة التي يلجؤون إليه/ها لأخذ النصيحة في حال احتاجوا إليها، حيث أفاد معظم المعلمين (ما نسبته 41.8%) بأنه في حال احتاجوا للمساعدة، فإنهم يناقشون المسألة بشكل غير رسمي مع زملائهم الآخرين من المعلمين، في حين أجاب 28.6% بأنهم يلجؤون في طلب النصيحة إلى مسؤول تعليمي أو خبير بالمادة (أنظر الشكل 29).

⁵³ تمكن الطلبة، الذين أفاد معلمهم بقيام مدير المدرسة بزيارتهم كل شهر، من قراءة 6.6 كلمات في الدقيقة أكثر ($p=0.009$)، وتمكن الطلبة، الذين أفاد معلمهم بقيام مدير المدرسة بزيارتهم كل شهرين إلى ثلاثة أشهر، من قراءة 5.4 كلمات في الدقيقة أكثر ($p=0.008$) من الطلبة الذين أفاد معلمهم بأن مدير المدرسة لم يقم بزيارتهم إطلاقاً.

الشكل 29. ممن يطلب المعلمون المساعدة عندما يحتاجون إليها؟



وأخيراً، تم طرح سؤال على المعلمين حول الدعم الذي تقدمه وزارة التربية والتعليم. حيث أفادت نسبة كبيرة من المعلمين (نسبتها 41.9%) بأن المشرف التربوي لم يقدّم إطلاقاتاً بزيارتهم في صفوفهم، بينما أفاد 24.7% منهم أنه يقوم بزيارتهم مرة واحدة سنوياً، في حين أفاد 26.4% أنه يقوم بزيارتهم مرة واحدة في كل فصل دراسي. وأجاب عدد قليل من المعلمين (نسبتهم 4.7%) بأن المشرف يقوم بزيارتهم مرة كل شهرين إلى ثلاثة شهور، بينما أفاد 1.3% من المعلمين أنه قام بزيارتهم مرة واحدة شهرياً. وكان المعلمون الذين أفادوا بأن مشرفاً تربوياً يقوم بزيارتهم كل شهرين إلى ثلاثة شهور أكثر ميلاً بـ 5.6 مرات للتعليم في صف ذي أداء قوي ومتميز.⁵⁴ وعندما سُئل مدراء المدارس عن استجابة وزارة التربية والتعليم لطلباتهم المتعلقة بتقديم الدعم، أفاد ما نسبته 34.1% منهم بأن الوزارة غير متجاوبة "إطلاقاً"، بينما أجاب 48.8% منهم أنها متجاوبة "أحياناً"، في حين أفاد ما نسبته 14.5% منهم أن وزارة التربية كانت "متجاوبة دائماً". وقد كان مستوى أداء الطلبة في المدارس التي أفاد مدراؤها بأن وزارة التربية والتعليم كانت متجاوبة أحياناً أو دائماً أفضل في المهمة الفرعية المتعلقة بالطلاقة في القراءة الشفوية، حيث تمكنوا من القراءة بمعدل 5.7 كلمات في الدقيقة أكثر من الطلبة في المدارس التي أفاد مدراؤها بأن وزارة التربية لم تكن متجاوبة إطلاقاً.⁵⁵ إضافةً إلى ذلك، كانت الصفوف في المدارس التي أفاد مدراؤها بأن وزارة التربية والتعليم كانت متجاوبة دائماً أكثر ميلاً بسبع مرات لأن تدرج تحت تصنيف "الصفوف ذات الأداء القوي والمتميز".⁵⁶

ويقدم القسم التالي طرق أكثر تحديداً لقياس مستوى أداء الطلبة خلال العام الدراسي حسبما أفاد مدراء المدارس والمعلمون.

4.2.6 منهجيات تقييم الطلبة

يُعد تقييم المعلمين ومدراء المدارس للطلبة على أنه إحدى المكونات الهامة جداً في سبيل الوصول إلى تعليم فعّال، وذلك بسبب تقديمه لرؤية عميقة وأساسية في كيفية تطور الطلبة في إدراكهم وفهمهم لموضوع الحصة خلال السنة الدراسية. وقد أفاد مدراء المدارس بأنهم يطبقون عدداً من المنهجيات المباشرة وغير المباشرة في تقييم أداء الطلبة أكاديمياً (أنظر الشكل 30). وتتضمن هذه المنهجيات المشاهدة الصفية، والتقييم الشفوي للطلبة، ومراجعة الأعمال المدرسية للطلبة، وتقييمهم.

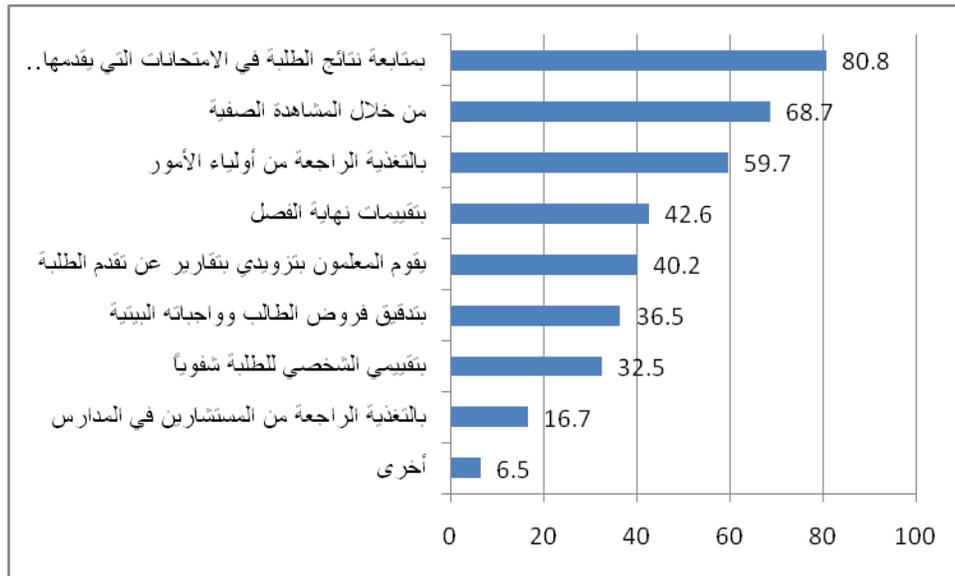
⁵⁴ بناءً على أداء الطلبة في المهمة الفرعية المتعلقة بالطلاقة في القراءة الشفوية من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا). (p=0.008).

⁵⁵ p=0 لـ "أحياناً" و p=0.009 لـ "دائماً".

⁵⁶ بناءً على أداء الطلبة في المهمة الفرعية المتعلقة بالطلاقة في القراءة الشفوية من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا). (p=0.003).

وقد ارتبطت المشاهدة المباشرة بمستوى أفضل من أداء الطلبة. في الواقع، كانت الصفوف أكثر ميلاً بـ 3.6 مرات لأن تتدرج ضمن الصفوف ذات الأداء المحكم والتميز عندما أفاد مدراء المدارس بأنهم يعتمدون على تقييمهم الشفوي الذاتي للطلبة لقياس مستوى أداء الطلبة.⁵⁷ وتشير هذه المنهجية إلى مدير المدرسة الأكثر انخراطاً وحماسة في التعرف على ما يحصل داخل غرف الصف.

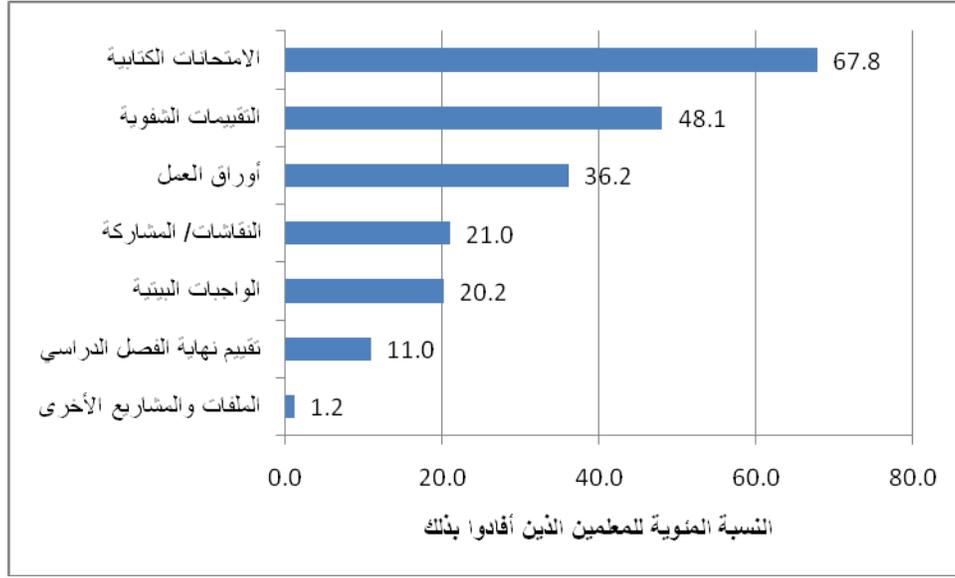
الشكل 30. منهجيات التقييم حسبما أفاد مدراء المدارس



وقد طبق المعلمون عدداً من منهجيات التقييم، على الرغم من أنهم يعتمدون بشكل كبير على نوعين محددين من منهجيات التقييم، حيث اعتمد 67.8% من المعلمين على الامتحانات الكتابية في حين اعتمد 48.1% منهم على التقييم الشفوي (أنظر الشكل 31 أدناه).

⁵⁷ بناءً على أداء الطلبة في المهمة الفرعية المتعلقة بالكلمات المخترعة من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حيث $p=0.01$. وقد لوحظ أن أداء الطلبة في معظم المهام الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) كان أفضل بشكل كبير عندما قام المعلمون بتقييم أداء الطلبة شفويًا بشكل دوري.

الشكل 31. منهجيات التقييم حسبما أفاد المعلمون



وقد كان مستوى أداء الطلبة، الذين أفاد معلموهم استخدام التقييمات الشفوية في صفوفهم، أفضل إجمالاً من أولئك الطلبة الذين لم يستخدم معلموهم هذه المنهجية في التقييم.⁵⁸ وكان المعلمون الذين أفادوا بأنهم يستخدمون الأعمال والواجبات البيتية وأوراق العمل ضمن مهاراتهم التقييمية أكثر ميلاً لقيادة صفوف ذات مستوى أداء محكم ومتميز.⁵⁹

وكما ذكرنا سابقاً، تم تطبيق مقياس جودة التدريس (م.ج.ت.) في خمس شعب تم اختيارها عشوائياً لتكون بمثابة ملحق لأداة المشاهدة الصفية في تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.). وقد لاحظ مراقب الجودة أن جميع المعلمين الذين تم رصدهم قاموا بالتأكد من فهم الطلبة واستيعابهم عن طريق استنباط الإجابات (الشفوية أو المكتوبة) من الطلبة خلال درس القراءة. وقد قام أربعة من المعلمين الخمسة بإتباع هذه الطريقة خلال درس الحساب.

وتشير بيانات المشاهدة الصفية أن الطلبة أمضوا جزءاً أساسياً من وقت الحصة للإجابة عن أسئلة المعلمين خلال حصص القراءة (بنسبة 23.5%) وحصص الحساب (بنسبة 14.3%) (أنظر الشكلين 25 و26). ولاحظ مراقب الجودة أن أسئلة المعلمين تميل لأن تكون فعلية، وهي أسئلة تحتمل الإجابات "نعم" أو "لا" والمصممة لاختبار المعرفة. ولم يقيم المعلمون بطرح الأسئلة المفتوحة أو الاستنتاجية والمصممة لتحفيز النقاش أو التفكير النقدي حول موضوع معين. وتتنطبق هذه الملاحظة على كل من حصص القراءة وحصص الحساب. وقد لاحظ مراقب الجودة أيضاً أنه عند الإجابة عن الأسئلة، يميل المعلمون إلى اختيار عدد قليل من الطلبة الذين يجلسون في المقعد الأول من الصف. وكان الطلبة الذين يجلسون في آخر الصف خارج إطار المهام التعليمية في الوقت الذي كان المعلمون يطرحون الأسئلة على الطلبة الذين يجلسون في المقاعد الأمامية. وبالتالي، لا يمكن للتقييم الشفوي غير الرسمي للصف كاملاً في نفس الوقت- في هذه الصفوف- أن يقدم للمعلمين انطباعاتاً حقيقياً حول الوضع العام لفهم الطلبة للمادة الدراسية.

⁵⁸ على سبيل المثال، تمكن الطلبة الذين استخدم معلموهم التقييم الشفوي من قراءة 4.1 كلمة في الدقيقة زيادة عن الطلبة الذين لم يقيم معلموهم بذلك (حيث $p=0.005$).
⁵⁹ كانت الصفوف التي اعتمد فيها المعلمون على الواجبات البيتية أكثر ميلاً بـ2.7 مرات لأن تكون صفوف ذات مستوى أداء محكم ومتميز ($p=0.26$)، في حين كانت الصفوف التي تعتمد على أوراق العمل أكثر ميلاً بثلاث مرات لأن تكون صفوف ذات مستوى أداء محكم ومتميز ($p=0.031$).

وبغض النظر عن منهجية التقييم المتبعة، من الممكن أن تكون المعلومات التي يتم الحصول عليها من التقييم غير مجدية عند تكييف وتعديل العمليات التدريسية تبعاً لحاجات الطلبة. ومع ذلك، أفاد ما نسبته 22% فقط من المعلمين في الأردن بأنهم يقومون باستخدام نتائج هذه التقييمات للتخطيط لأنشطة التعليم أو لتكييف وتعديل طريقتهم في التعليم من أجل تلبية حاجات الطلبة. وتعتبر هذه النتيجة مفاجئة نوعاً ما إذا ما نظرنا إلى النقاش السابق حول التغذية الراجعة وردود فعل المعلمين في مناطق أخرى، مما يثير التساؤل حول الأسباب التي تحول دون تمكن المعلمين من الاستجابة لتقييمات أداء الطلبة عن طريق تكييف طريقتهم في التعليم لتلبية حاجات طلبتهم. وتشير حقيقة أن معظم المعلمين يفيدون بعدم استخدامهم لنتائج التقييم لتعديل خطط الحصة مرةً أخرى إلى تطبيق متزمت نوعاً ما للخطط الدراسية المنهجية المحددة بالجدول الدراسي بدلاً من استخدام مستوى فهم الطلبة للمادة الدراسية لتعديل طريقة التعليم.

4.3 الوقت المخصص لتأدية المهام التعليمية

لا شك أنه حتى مع تطبيق تقنيات جيدة في التعليم، لن يكون في وسع الطلبة تحقيق النجاح إذا لم يتم منحهم وقتاً كافياً للتعليم في المدرسة. وهكذا يتضح لنا أن الوقت المخصص لتأدية المهام التعليمية هو مؤشر هام لتحديد مدى فعالية المدرسة. ويتضمن "الوقت المخصص لتأدية المهام التعليمية" في الصف الأنشطة التي يقوم بها المعلمون كالتدريس الشفوي، وإلقاء موضوع الدرس، وإدارة النقاش مع الطلبة، أو تقسيم الطلبة إلى مجموعات وإدارة أنشطتها. ولا تعتبر إدارة الغرفة الصفية وضبطها من الأمور التي يمكن أن تتضمنها الأنشطة التي يخصص لها وقت من الحصة. ومن الأمور التي تندرج ضمن المهام التي يتم التركيز عليها وتخصيص وقت لها ضمن الحصة الدراسية: قيام الطلبة بالقراءة الجهرية أو القراءة الصامتة، والمشاركة في نقاش أو مناظرة، وممارسة إحدى المهارات، والقيام بالأنشطة الصفية أثناء الجلوس على المقاعد. ويعتبر الطلبة أنهم خارج إطار المهام التي يفترض التركيز عليها وتخصيص وقت لها عندما يتفاعلون اجتماعياً مع بعضهم البعض، أو عندما يلعبون. أو ينامون، أو يقومون بأي نشاط آخر لا يندرج ضمن المهام التعليمية.⁶⁰

وقد تم تصميم العديد من أسئلة تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.) لغايات تقديم معلومات تمكننا من احتساب الوقت المخصص للعمل والأنشطة التعليمية، مثلاً كتحديد وقت ابتداء الدوام المدرسي، وطول اليوم الدراسي، وعدد الأيام التي تغلق فيها المدرسة أبوابها خلال السنة الدراسية، ومعدل الغياب، وحجم الوقت المخصص للاجتماعات أو الاستراحات. إضافةً إلى ذلك، تساعد أداة المشاهدة الصفية (التي تم ذكرها سابقاً) على الوصول إلى إدراك أكبر لكيفية تخصيص وتقسيم وقت الحصة. وبالتالي، تمكن الباحثون من الحصول على مشاهدات مباشرة من غرفة الصف، بدلاً من الاعتماد فقط على الإفادات الذاتية للمعلمين حول الوقت المخصص لتأدية المهام التعليمية. وتسلط المناقشات التالية الضوء على المخرجات والنتائج الهامة التي تم الحصول عليها من المدارس الأردنية.

4.3.1 طول العام الدراسي

تمتد السنة الدراسية في الأردن إلى 39 أسبوعاً رسمياً على الأقل، أو 195 يوماً و 1,365 ساعة (باعتبار أن اليوم الدراسي يتكون من 7 ساعات لطلبة المدارس الابتدائية). وعلى الرغم من أن البيانات تظهر بأن اليوم الدراسي يتكون من 5.9 ساعات فعلية بالمجمل، ويتراوح بين 4 و 7 ساعات في اليوم، فإنه في حال أخذنا الوقت الذي أفاد مدرء المدارس بأنه يتم تخصيصه للاجتماعات والاستراحات، يقل معدل الزمن المتبقي لكل صف إلى 5.3 ساعة، ويتراوح بين 3.5 و 6.2 ساعة في اليوم. وبالتالي يصبح معدل مجموع الساعات الذي تم تعديله خلال السنة الدراسية هو 1,037 ساعات.

⁶⁰ الأنشطة التي تم تخصيصها لتأدية المهام التعليمية، المشتق من جوزيف دي ستيفانو وزملائه، استغلال الفرص للتعلم والطلاقة في القراءة للصفوف الأولى لقياس مدى فعالية المدارس في أثيوبيا، وغواتيمالا، وهونديراس، ونيبال، وثيقة أعمال الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID EQUIP2)، 2010، صفحة 17.

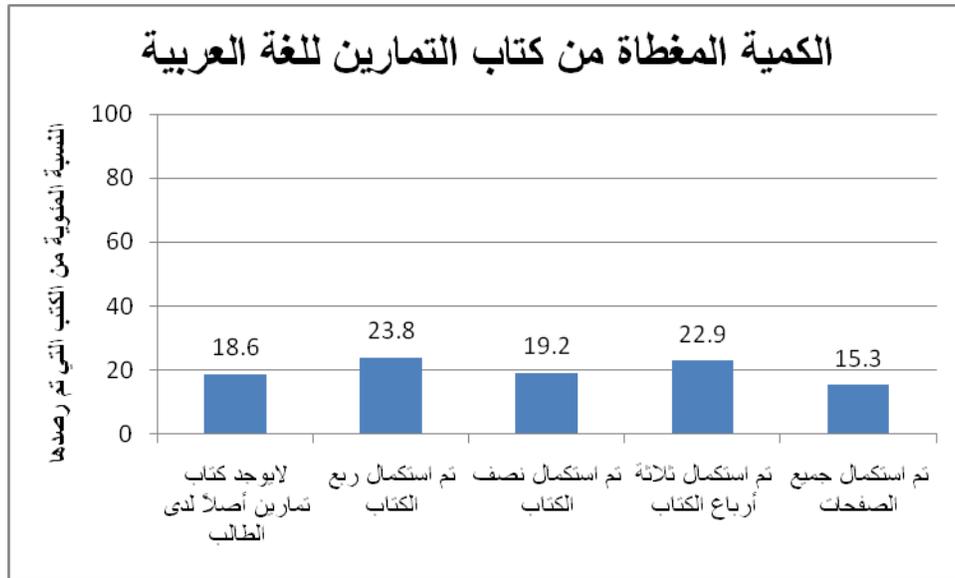
ويفوق عدد ساعات هذا الجدول عدد الساعات الموصى بها من قبل البنك الدولي ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) من خلال مبادرة التعليم للجميع (ت.ج.) والمساوية لـ 850-1000 ساعة دراسية سنوياً كحد أدنى.⁶¹ وأفاد عدد قليل من مدراء المدارس المحييين (نسبته 9.8%) بأن هناك أيام تغلق فيها المدارس أبوابها يتراوح عددها بين 1 و21 يوماً. ولكن أفاد معظمهم بأنه لا يوجد أيام تقفل فيها المدرسة أبوابها دون تخطيط مسبق في الجدول الدراسي.

4.3.2 الوقت المخصص للتدريس خلال الحصص التي تم رصدها

بالإضافة إلى فهم الفترة الزمنية التي يتم قضاؤها في المدرسة، يعتبر حجم الوقت الذي يتم استثماره من تلك الفترة الزمنية في التدريس من الأمور فائقة الأهمية. فقد تم قضاء معظم الوقت في حصص القراءة وحصص الحساب التي تم رصدها للصف الثاني في التعلم. إجمالاً، لم يكن المعلم خلال 5.6% من وقت حصص القراءة وخلال 5.2% من حصص الحساب مولياً اهتمامه للطلبة أو مسلطاً تركيزه عليهم. وبالمتوسط، أمضى المعلمون ما نسبته 4.5% من وقت حصص القراءة في الأنشطة اللامنهجية. وقضى الطلبة خلال حصص القراءة 3.3% من الوقت، إجمالاً، خارج إطار المهام التعليمية (في أنشطة كاللعب، أو التحدث مع بعضهم البعض، أو النوم)، بينما تم قضاء 12% من وقت الطلبة في حصص الحساب خارج إطار المهام التعليمية. ولم يلاحظ تغيب المعلمين خارج غرفة الصف خلال الحصص التي تم رصدها (أنظر الأقسام 4.2.3 و4.2.4).

إن وجود كمية محدودة فقط من الوقت يتم إضاؤها خارج إطار المهام التعليمية هو أمر أساسي للمحافظة على الوقت المخصص للتدريس خلال العام الدراسي. ويؤثر الوقت المخصص لتأدية المهام التعليمية على كمية المادة التي سيتمكن المعلم والطلبة من تغطيتها خلال السنة الدراسية. وقد تفحص المقيمون كتب التمارين للغة العربية الخاصة بالطلبة للاطلاع على عدد الصفحات التي كتب فيها الطالب. وكما لاحظنا سابقاً، تمت عملية جمع البيانات خلال شهري نيسان وأيار وامتدت إلى نهاية السنة الدراسية. وقد وجد الباحثون مدى كبيراً من الاختلافات في كمية المادة التي تم تغطيتها من كتاب التمارين، حيث لم يكن لدى بعض الطلبة كتباً للتمارين أصلاً، في حين تم تغطية الكتاب كاملاً لدى طلبة آخرين (أنظر الشكل 32).

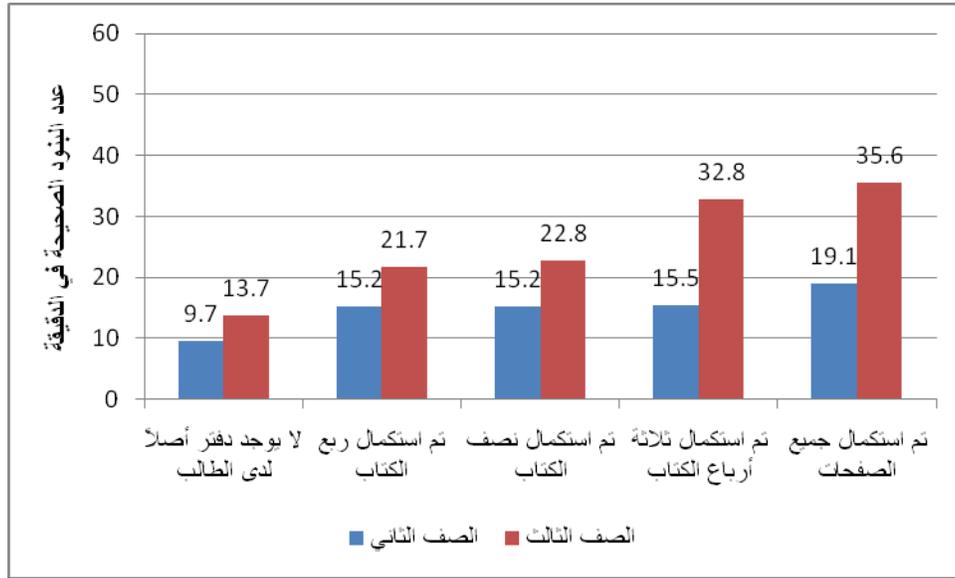
الشكل 32. نتائج تفحص كتب التمارين الخاصة بالطلبة



⁶¹ تقرير المتابعة العالمية لمبادرة التعليم للجميع (ت.ج.)، 2005، صفحة 149.

وقد تم الكشف عن أن استخدام كتب التمارين للغة العربية أمر هام لبناء المهارات القرائية الابتدائية للطلبة الأردنيين. فقد أظهر الطلبة الذين استكملوا ما لا يقل عن نصف كتاب التمارين للغة العربية مستوى أفضل في التحصيل حول مدى اتقانهم للتعرف على أصوات الأحرف، والتعرف على الكلمات المخترعة. وعلى نحو مماثل، حصل الطلبة الذين لم يكن لديهم أصلاً كتباً للتمارين على الدرجات الأكثر انخفاضاً في الطلاقة في القراءة الشفوية، في حين حصل الطلبة الذين استكملوا ما لا يقل عن ثلاثة أرباع كتب التمارين على أعلى الدرجات في الطلاقة في القراءة الشفوية. وقد ارتبط استخدام كتب التمارين بمستوى أعلى وأقوى من الفهم للفقرات الشفوية أو الكتابية، حيث حصل الطلبة الذين لم يستخدموا كتب التمارين على درجات أدنى كثيراً في الفهم من درجات الطلبة الذين استكملوا ما لا يقل عن ربع كتاب التمارين (أنظر الشكل 33).

الشكل 33. الطلاقة في القراءة الشفوية تبعاً لكمية المادة التي تم تغطيتها من كتب التمارين للغة العربية



4.3.3 تغيب الطلبة والمعلمين والتأخير في الحضور إلى المدرسة

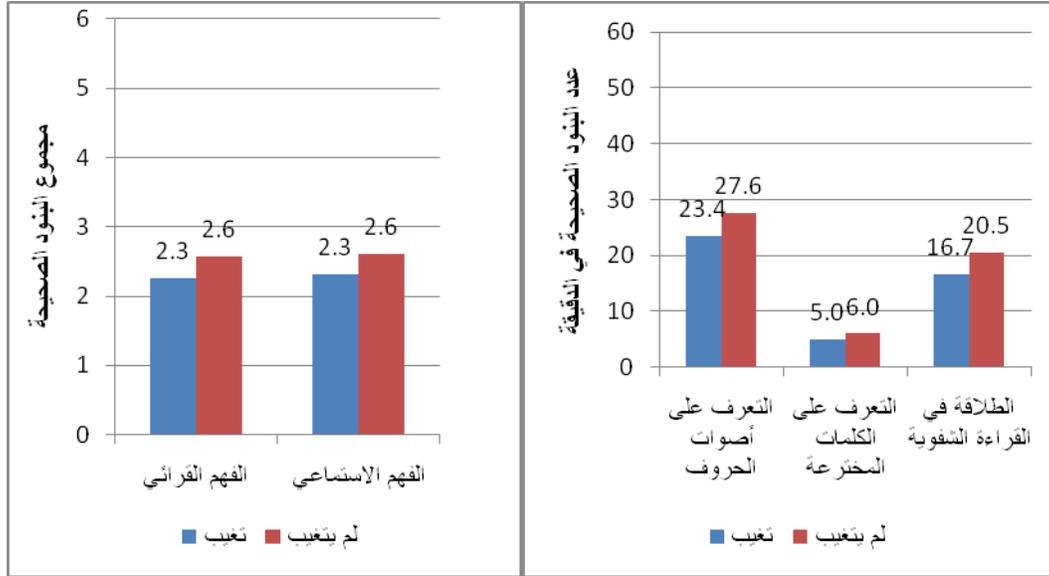
من الممكن أن يرتبط تغيب الطلبة عن المدرسة ارتباطاً واضحاً بمستوى أداء متدنٍ للطلبة. وعند سؤال الطلبة عما إذا كانوا قد تغيبوا عن المدرسة خلال الأسبوع السابق للتقييم، أفاد ما نسبته 28.7% منهم بأنهم تغيبوا عن المدرسة يوماً واحداً أو أكثر خلال الأسبوع السابق للتقييم، حيث أفاد 77% من الطلبة الذين تغيبوا في الأسبوع السابق بأن المرض كان سبب هذا الغياب؛ ومن الأسباب الأخرى التي تم ذكرها توجب القيام بأعمال أخرى في المنزل (بنسبة 7%)، أو الاهتمام بأحد أفراد العائلة (بنسبة 4%)، أو نتيجةً لظروف طارئة (بنسبة 2%)، أو بسبب عدم اللحاق بوسيلة النقل أو تأخرها (بنسبة 1%).

وقد حصل الطلبة الذين أفادوا بأنهم تغيبوا في يوم أو أكثر عن المدرسة خلال الأسبوع السابق للزيارة التقييمية على معدل درجات أقل في التعرف على أصوات الأحرف، والتعرف على الكلمات المخترعة، والطلاقة في القراءة الشفوية، وفي فهم النصوص الشفوية أو الكتابية (أنظر الشكل 34).⁶²

⁶² كانت الفروقات في المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية (حيث $p=0.000$).

ومن الممكن أن تكون الاعترافات الذاتية بالغياب غير دقيقة، ولذلك قام مراقبو الصفوف بتسجيل معدلات الحضور في الصفوف التي تم اختيارها. وكان معدل التغيب عن المدرسة الذي تم رصده خلال يوم زيارة فريق التقييم لكل صف هو 12.6%⁶³. وقد كان معدل التغيب عن المدرسة في الصفوف ذات الأداء المحكم هو 6.1%، في حين كان معدل التغيب في الصفوف الأخرى جميعها هو 14.8%. وتسلط هذه البيانات الضوء مرةً أخرى على تأثير الغياب على مستوى أداء الطلبة. ومن الجدير ذكره أن معدل الغياب للطلبة الذكور يساوي 12.9%، في حين أنه للإناث يساوي 11.6%.

الشكل 34. التحصيل القرائي للطلبة الذين أفادوا بأنهم تغيبوا أو لم يتغيبوا خلال الأسبوع السابق



ملاحظة: لقد تم استخدام مقاييس رسم مختلفة لكل جزء من الشكل 34، فبين الرسم البياني الأيسر أداء الطلبة في المهام المحددة بزمن ويستخدم الوحدة (بند/دقيقة) للقياس، بينما يبين الرسم البياني الأيمن أداء الطلبة في المهام غير المحددة بزمن ويستخدم مدى محدوداً من الدرجات المحتملة.

وبما أنه لا بد للطلبة من الحضور إلى المدرسة بانتظام من أجل التعلم، تعتبر سجلات الحضور ذات أهمية قصوى لإبقاء المعلمين والإدارة المدرسية على علم وإطلاع بأمور الغياب. وقد أفاد ما يقُل عن نصف المعلمين (بنسبة 49.3%) بأنهم يحتفظون بسجلات الحضور والغياب للطلبة. وقد أفاد جميع المعلمين تقريباً (بنسبة 94.5%) الذين تم اختيارهم للدراسة بأنهم يحتفظون بسجلات الحضور، حيث تم التحقق خلال التقييم من أن 94.4% من هؤلاء المعلمين يحتفظون بهذه السجلات ويقومون بالتسجيل فيها على أساس يومي، في حين يحتفظ 2.6% من المعلمين بهذه السجلات ويقومون بالتسجيل فيها على أساس أسبوعي. وعلى نحو مماثل، أفاد جميع مدراء المدارس (100%) باحتفاظهم بسجلات الحضور والغياب، حيث تتم مراجعة 99.2% من هذه السجلات على أساس يومي.

وعلى صعيد موازي، يؤدي تأخر الطلبة في الحضور إلى المدرسة إلى التقليل من الوقت المتاح لتعلمهم، في حين يرتبط تكرار التأخير في الحضور بمستوى متدنٍ في الأداء. ويتأخر ما نسبته 1.7% من الطلبة خلال اليوم الدراسي العادي حسبما أفاد المعلمون. وعلى الرغم من ذلك، أفاد 14.2% من الطلبة بأنهم تأخروا في يومٍ أو أكثر عن المدرسة خلال الأسبوع السابق للتقييم عندما سئلوا عن ذلك، وقد برروا سبب التأخير عن المدرسة بالتأخر في الاستيقاظ (بنسبة 34%)، أو المرض (بنسبة 21%)، أو عدم توفر وسيلة نقل (بنسبة 18%)، أو بسبب القيام بعملٍ آخر في المنزل (بنسبة 11%). وقد أظهر الطلبة الذين تأخروا في يومٍ واحد على الأقل خلال الأسبوع السابق معرفةً أقل في التعرف على أصوات الأحرف، وقد كانت قراءتهم للنصوص أبداً من غيرهم، وقد أظهروا فهماً ضعيفاً للنصوص الشفوية والكتابية.

⁶³ تم احتساب معدل الغياب بقسمة عدد الطلبة الحاضرين خلال يوم الزيارة المخصصة للتقييم على عدد الطلبة المسجلين في الصف.

وكما هو الحال في إمضاء الطلبة وقتاً من الحصص الدراسية خارج إطار المهام التعليمية، يؤدي غياب الطلبة وتأخرهم عن الدوام إلى تقليل كمية المنهاج التي تتم تغطيتها، كما وتقلل من مستوى أداء الطالب. ومن الممكن أن يكون تأخر الطلبة في القدوم إلى المدرسة مؤشراً على مستوى مشاركة أولياء الأمور. وكانت النسبة المئوية للطلبة الذين أفادوا بأنهم يتأخرون في القدوم إلى المدرسة أقل بقليل (13% مقابل 16%⁶⁴) لدى الطلبة الذين أفاد معلموهم بأنهم راضين عن مشاركة أولياء الأمور في المدرسة.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن تغيب المعلمين يرتبط بارتباطات غير مباشرة بمستوى تدريب المعلمين. وقد أظهرت البحوث التعليمية التي تم إجراؤها حول العالم بأن تغيب المعلمين عن المدرسة من الممكن أن يكون عامل هام مسبب لفقدان المدارس لفعاليتها كما ويتسبب في تقليل مستوى أداء الطلبة، بينما أظهرت المسوحات في بلدان عدة أخرى بأن المدارس تقتصر عادةً إلى ما لا يقل عن ربع الهيئة التدريسية.⁶⁵ ومع ذلك، يستفيد الأردن من معدل غياب قليل للمعلمين مقداره 2.6% فقط، بناءً على ما أفاد به مدراء المدارس، ومن معدل تأخر في الحضور يساوي 2.5%.

4.4 الملخص: خصائص الصفوف ذات الأداء المحكم والتميز

ذكرنا سابقاً مجموعة من العوامل التي إذا نظرنا إلى كل منها على انفراد نجد بأنها ترتبط بمستوى أقوى من أداء الطلبة. وبعض من هذه العوامل هي خصائص المدرسة، في حين أن بعضها الآخر هي خصائص الصف أو خصائص الطلبة. ولتسهيل الرجوع إليها، تم تلخيصها هنا.

وسعيًا إلى تحديد الملامح البارزة للصفوف ذات الأداء المحكم والتميز، تم تصنيف وترتيب شعب كل من الصف الثاني والثالث بشكل منفصل تبعاً لمعدل أداء الطلبة في المهام الفرعية القرائية. وقد تم تصنيف الصفوف التي كان مستوى أدائها في المئين الخامس والسبعين أو أعلى منه كصفوف ذات "مستوى أداء محكم".

وعند إجراء التحليل، تم استثناء الصفوف التي وجدت في ربيع أعلى مستوى دخل، وذلك بسبب ميل الموارد الأعلى للمدرسة والعائلات الغنية إلى إخفاء الملامح الداخلية للمدرسة والتي ترتبط بمستوى الأداء المحكم. وقد كان من المهم تحديد الصفوف التي يوجد فيها طلبة يتمتعون بمستوى قوي من الأداء والذين لم يحظوا بالميزات التي حظي بها الطلبة الأغنياء. وبالإضافة إلى استثناء الصفوف ذات المستوى الأعلى للدخل (أي التي يوجد فيها الطلبة الأكثر ثراءً)، قام الباحثون بتحديد مواقع المدارس (سواء كانت مدنية/ريفية بالإضافة إلى المنطقة التي توجد فيها)، وفيما إذا كانت المدارس مخصصة للذكور أو الإناث أو إذا كانت مختلطة)، وحجم الصف.

وأظهر هذا التحليل أن هناك خصائص معينة للصفوف والمدارس والمعلمين ترتبط بالصفوف ذات المستوى القوي في الأداء. وسيتم ذكر هذه الخصائص تالياً.

كان المعلمون في الصفوف ذات المستوى المحكم في الأداء:

- أكثر ميلاً لأن يكونوا قد حصلوا سابقاً على تدريب قبل مباشرة العمل في كيفية تدريس القراءة والحساب؛
- وأكثر ميلاً لاستخدام الواجبات البيتية وأوراق العمل كإحدى طرق التقييم التي يستخدمونها لطلبتهم؛

⁶⁴ p=0
⁶⁵ أبادزي، هيلين. 2007. التغيب عن المدرسة وما أبعد من ذلك: خسارة الوقت المخصص للتدريس والتبعيات المترتبة على ذلك، وثيقة العمل البحثي لسياسة البنك الدولي رقم 4376، الصفحة v.

- وأكثر ميلاً لاستخدام ردود الفعل البناء بدلاً من ردود الفعل العقابية عندما يقوم الطلبة بارتكاب الأخطاء؛
- وأكثر ميلاً لأن يكونوا راضين عن مشاركة الأهل؛
- وأكثر ميلاً لاستخدام كتب القراءة اللامنهجية في صفوفهم.

وتتميز الصفوف المحكمة أيضاً:

- تميل لأن يتم دعمها من قبل وزارة التربية والتعليم حيث تحصل على أكبر عدد ممكن من الزيارات التي يقوم بها المشرفون التربويون (كل شهرين إلى ثلاثة أشهر في السنة)؛
- وتقل فيها معدلات غياب الطلبة؛
- ويفيد مدراء المدارس التي تتبع لها بأنهم يحصلون على زيارات من وزارة التربية والتعليم بناءً على طلب المدرسة؛
- وتميل لأن يكون لديها مدراء مدراس يقومون بتقييم الطلبة بأنفسهم شفويًا، مما يشير إلى أن هؤلاء المدراء أكثر انخراطاً بالأنشطة الصفية.

5. الاستنتاجات

إن الهدف من هذه الدراسة الحالية هو قياس وتقييم المهارات المبكرة في القراءة والحساب لدى طلبة الصف الثاني والصف الثالث في المدارس الحكومية الأردنية. وقد سعت هذه الدراسة أيضاً إلى تحديد خصائص المدارس والطلبة التي ترتبط بأداء الطلبة. وقد تم تقديم تقييمات القراءة والحساب للصفوف الأولى لعينة من الطلبة تمثل المستوى الوطني في جميع مناطق الأردن. وقد تم تطوير أداتي تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) باللغة العربية من قبل خبراء دوليين وأردنيين في هذا المجال لتناسب مع متطلبات المنهاج الأردني. وتم عرض النتائج الرئيسية لورشة عمل سياسة الحوار، والمنعقدة في الفترة الواقعة بين 28-30 آب، 2012، في مركز الملكة رانيا للتكنولوجيا في عمان، الأردن. وبالإضافة إلى عرض النتائج الرئيسية، أتاحت ورشة العمل الفرصة لوزارة التربية والتعليم ولمشاركين آخرين مناقشة مدى واسع من المواضيع/النتائج المنبثقة من المسح، ولصياغة توصيات استجابةً للموضوعات والأفكار التي تم تحديدها. إضافةً إلى ذلك، أتاحت ورشة العمل للمشاركين فرصة الاشتراك في النقاشات حول مكونات مشروع التدخل التجريبي الذي سيتم عقده في أيلول 2012 وفي آذار 2014 استجابةً لنتائج المسح. وقد حضر المحاضرات المتبقية من ورشة العمل عدد من المشاركين تراوح بين 30 و40 مشترك، يمثلون المجموعات ذات المصالح المشتركة الذين حضروا المحاضرة الافتتاحية. وقد تم إدارة ورشة العمل من قبل آرنوت برومباشر والدكتور فتحي الأثري، بتوجيه ودعم من قبل أيمي ملكاهي- دن في المقر الرئيسي. وسيتم التطرق إلى النقاشات، والاستنتاجات، والتوصيات من خلال قسم الاستنتاجات.

تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)

لقد كشفت نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) في الأردن أنه مع إنهاء الطلبة للصف الثالث، لم يكونوا قادرين على إكتساب المهارات الأساسية إلى حد يكفيهم للتمكن من القراءة بطلاقة مع فهم ما يقرؤونه باللغة العربية.

وعلى وجه التحديد، أظهر الطلبة مقدرة محدودة في التعرف على أصوات الأحرف التي تعتبر بأنها مهارة أساسية وهامة لتعلم القراءة والتهجئة. فقد تمكن الطلبة الأردنيون من التعرف على 26.4 صوت حرف صحيح في الدقيقة الواحدة من أصل 100 حرف تم عرضه عليهم. ولم يتمكن حوالي ربع الطلبة (ما نسبته 24.5%) من التعرف على الأصوات المرتبطة بأي من الحروف بشكل صحيح. ونظراً للصعوبة التي واجهها الطلبة في التعرف على أصوات الأحرف، لم يكن مفاجئاً أنهم لم يتمكنوا من لفظ كلمات غير مألوفة أو التعرف عليها، حيث كان معدل عدد الكلمات المخترعة التي تمكنوا من قراءتها رغم إنهاهم للصف الثالث هو 7 كلمات. فعلياً، لم يتمكن ما يقارب نصف الطلبة (الذين يشكلون نسبة 47%) من التعرف على أي كلمة مخترعة. وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن الطلبة لا زالوا بحاجة لاكتساب مهارات أساسية في التعرف على الأحرف بتهيئاتها المختلفة، والتعرف على الأصوات المرتبطة بكل منها والمرتبطة بعلامات التشكيل، وتطبيق هذه المعرفة في نطق الكلمات غير المألوفة والتعرف عليها.

ونظراً إلى عدم حصول الطلبة على وحدات البناء الأساسية في القراءة، فقد كانت درجاتهم بالطلاقة في القراءة الشفوية متدنية. فقد تمكن الطلبة من القراءة بمعدل 19.4 كلمة صحيحة في الدقيقة (راجع الجدول 4)، في حين لم يتمكن 20.5% من الطلبة من قراءة أي كلمة. ونتيجة لذلك، كان مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة متدنياً، فقد تمكن 8% من طلبة الصف الثاني و26% من طلبة الصف الثالث من الإجابة عن خمسة أسئلة على الأقل من أسئلة الفهم القرائي الستة. وقد أظهر الطلبة مستوى متقارباً من الفهم سواء قاموا بأنفسهم بقراءة النص أو في حال قام المقيم بقراءة نص لهم. وكان معدل درجات المهمتين الفرعيتين المتعلقتين بالفهم (القرائي والاستماعي) هو 2.5 من الأسئلة الستة (أنظر الشكل 4). وتشير هذه النتائج إلى حاجة الطلبة الأردنيين إلى دعم تدريسي أكبر، لا يقتصر فقط على مهارات التعرف على الكلمات واكتشافها، وإنما يتعدى ذلك إلى بناء مهاراتهم اللغوية الشفوية في اللغة العربية الفصحى الحديثة والرسمية في المدارس. ونظراً إلى أن اللغة العربية هي لغة ثنائية اللهجة، فإن إتقان كل من اللهجة العامية المحكية في المنزل واللغة العربية الفصحى الحديثة الرسمية والمحكية في المدرسة هو أمرٌ أساسي لتحقيق النجاح الأكاديمي. وعلى الرغم من إتقان الطلبة للهجة العامية، تم تقييم مهارات الفهم الاستماعي للطلبة باستخدام اللغة العربية الفصحى الحديثة الرسمية.

وقد كانت النتائج الدالة على العلاقة ما بين الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم من بين النتائج التي حازت على نسبة الاستجابة الأعلى من المشاركين في ورشة عمل سياسة الحوار. وكان من الواضح أنه حتى يصل الطلبة إلى مستوى معين من الطلاقة في القراءة الشفوية، سيعانون في عملية الفهم. عموماً، وجد أن الطلبة يفتقرون إلى إتقان مهارات القراءة الأساسية التي تم تعليمهم إياها في الصف الأول، ودون هذه المهارات الأساسية، سيواجه الطلبة صعوبة في تطوير مهاراتهم في الطلاقة وبالتالي سيواجهون صعوبة في الفهم القرائي. وقد لوحظ أيضاً أنه في حين كان أداء الطلبة أفضل بشكل عام في المهام الفرعية المتعلقة بالتعرف على أصوات الحروف، عانى الطلبة في تطبيق هذه المعرفة لمساعدتهم في التعرف على الكلمات المخترعة، وبالتالي واجهوا صعوبة أكبر في المهام الفرعية المتعلقة بالكلمات المخترعة. ولم يتمكن العديد من الطلبة الذين نجحوا في حفظ أصوات الحروف من فهم كيفية تطبيق هذه المعرفة في اكتشاف كلمات جديدة.

تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)

تكونت أداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) من نوعين مختلفين من المهام الفرعية: حيث يقيّم أحدهما المعرفة الإجرائية بشكل أكبر (وهي المهام الفرعية المتعلقة بالتعرف على الأرقام، وتمييز الكميات، وعمليات الجمع والطرح للمستوى الأول)، بينما يقوم النوع الثاني بتقييم الفهم/ التطبيق المفاهيمي بشكل أكبر للمعرفة الإجرائية التي تم تقييمها في المهام الأخرى (وهي مهام الرقم المفقود، وعمليات الجمع والطرح للمستوى الثاني، والمسائل اللفظية).

يفيد الاتجاه السائد والواضح، من خلال نتائج تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) وفي مستويات كلا الصفيين، إلى أن أداء الطلبة كان أفضل في البنود المتطلبة للمعرفة الإجرائية من أدائهم في البنود التي تطلبت فهماً وتطبيقاً لهذه المعرفة (الإجرائية). حيث تشير النتيجة السابقة إلى خبرة الطلبة في عمليات تعلم وتعليم الحساب أكثر من إشارتها على القدرات الفطرية للطلبة.

وهناك وجهتي نظر مختلفتين حول هذا الموضوع. فمن ناحية، يمكن النظر إلى مادة الحساب على أنها "عملية حفظ للأساسيات، والقواعد، والصيغ، والإجراءات اللازمة للإجابة عن أسئلة"؛ بينما يمكن النظر إليه من ناحية أخرى على أنه "نشاط يمتلئ بالمعاني، ويزخر بالمنطق، ويسعى إلى حل المسائل". وكانت وجهة النظر الأولى سائدة على امتداد العديد من الأجيال، ويظهر الضعف والنقص فيها من خلال معاناة الأطفال الصغار في فهم وإدراك علم الحساب والنجاح فيه.

وتشير نتائج تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) في الأردن إلى أن عملية الحفظ تلعب دوراً كبيراً في المنهجية التي يتعرف بها الطلبة على علم الحساب ويتعلمونه. ويشير إلى ذلك أيضاً الحقيقة التي خلصنا إليها، والتي تفيد بأنه كان هناك ميل للطلبة خلال الدراسة، وفي جميع الصفوف، إلى تقديم الأفضل في البنود التي تعتمد على المعرفة الإجرائية. وهي المعرفة التي يمكن حفظها أيضاً. ومن ثم ينخفض مستوى أدائهم في المهام والبنود التي تتطلب فهم وتطبيق ما يفترض بأنه معرفة إجرائية (بدلاً من حفظه).

ولقد جاءت أصداء نتائج تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) لتتوافق مع تطلعات المشاركين في ورشة العمل وتركت الانطباع الأكبر المتمثل بأن مستوى أداء الطلبة كان أفضل بشكل كبير في المهام الأكثر إجرائية بينما عانى أولئك الطلبة في المهام الأكثر مفاهيمية والتي تتطلب تطبيق المعرفة الإجرائية. وكان أداء الطلبة سيئاً في عمليات الجمع والطرح للمستوى الثاني والتي تضمنت ببساطة جمع أرقام مكونة من خانتين، في الوقت الذي يقوم طلبة الصف الثاني في الأردن بإجراء عمليات الجمع والطرح لأرقام مكونة من ثلاث أو أربع خانوات في الصف، مما يثير بعض التساؤلات.

صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.)

لقد ساعد تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.) في تحديد العديد من الطرق التي يقدمها النظام التعليمي الأردني كأساس إيجابي للتعلم. فقد كانت المدارس والصفوف مجهزة جيداً بأراضٍ ومبانٍ نظيفة ومرتبطة، ولم يعان الطلبة والمعلمون من نقص في الكتب الدراسية وكتب التمارين. وأفاد مدرّاء المدارس بأن معدلات غياب المعلمين قليلة جداً. وكانت ردة فعل معظم المعلمين على أخطاء الطلبة بناءة، كما وقدموا تغذية راجعة في كتب التمارين الخاصة بالطلبة.

وساعد تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.) على تحديد مجالات التطور في المدارس الأردنية. وتم تصنيف هذه المجالات ضمن موضوعات رئيسية تم عرضها في ورشة عمل سياسة الحوار.

1. كيف يتعلم الطلبة

لقد أظهر المسح الذي تم إجراؤه أنه في أثناء تعلم القراءة، تم تعليم الطلبة كيفية حفظ الكلمات والجمل كاملةً. وهذا يفسر جزئياً سبب معاناة الطلبة في التعرف على الكلمات غير المألوفة وقراءتها، مما يؤثر على طلاقتهم في القراءة، وتؤثر بالتالي على فهمهم لما يقرؤون.

وأظهر المسح بأن الطلبة "يعرفون" أساسيات عمليات الجمع والطرح الرئيسية. وعلى الرغم من ذلك، بدا أنهم غير قادرين على استخدام هذه الأساسيات لحل مسائل الجمع والطرح المرتبطة بها، حتى في مستوى الأرقام المكونة من خانتين.

وهكذا يظهر بأنه لا بد من تغيير الأساس الذي تتمحور حوله عملية التعليم. أي تغيير عملية التعليم المرتكزة على الحفظ إلى عملية التعليم المرتكزة على الفهم. وهو التحول من التركيز على الكمية إلى التركيز على النوعية. ويحتاج هذا الأمر إلى أن يتم تقديمه في برامج التدريب قبل الشروع في العمل وبرامج التدريب أثناء العمل، وأن يتم تقديمه أيضاً في الممارسات الصفية

اليومية. وفي الوقت الحالي، أفاد أقل من نصف المعلمين بأنهم حصلوا على تدريب قبل البدء في العمل في كيفية تعليم القراءة بشكل خاص.

2. تغطية المنهاج على حساب عملية التعلم

أظهر المسح بأن المعلمين يقومون بالتدريس وفقاً للخطة الأردنية لتقسيم الوقت. حيث يعني هذا الأمر في حصص الحساب للصف الثاني أنهم يقومون بتدريس مسائل جمع وطرح الأرقام المكونة من ثلاث وأربع خانوات للطلبة الذين أظهر المسح بأنهم يعانون في مسائل جمع الأرقام المكونة من خانتين. بينما يعني هذا الأمر في حصص القراءة للصف الثاني أنهم يقومون بتدريس الفهم القرائي والقراءة الشفوية للطلبة الذين أظهر المسح معاناتهم في التعرف على أصوات الحروف وقراءة الكلمات غير المألوفة.

ونستنتج مما ذكر بأنه لا بد من تغيير المحور الذي تركز عليه عملية التعليم- من "عملية استكمال للمنهاج الدراسي" إلى الاستجابة إلى حاجات التطور/ التعلم للطلبة- مما يعني التحول من الاهتمام بالكمية إلى الاهتمام بالنوعية.

3. التقييم: التحول من الأفعال إلى الأهداف

أ. أظهر التقييم بأن المعلمين يقومون باستخدام مدى واسع من أدوات التقييم والتقنيات. ومع ذلك، ادعى عدد قليل جداً من المعلمين بأنهم يستخدمون نتائج هذا التقييم لإثراء ممارساتهم التدريسية (التخطيط للحصص) و/ أو للاستجابة إلى حاجات الطلبة.

ب. خلال عملية التفاعل الصفية، كان المعلمون يميلون إلى طرح أسئلة "نعم/ لا". وكان هناك القليل من الأدلة التي تشير إلى استخدام المعلمين للأسئلة المفتوحة أو الأسئلة الاستنتاجية التي تسهل عملية التفكير والتعلم التي يقوم بها الطلبة.

ج. لا بد من إحداث تحول في المحور الذي تركز عليه عملية التقييم- من عملية التقييم التي يتم اعتبارها بأنها ضرورة (شيء يتم تنفيذه لأنه لا بد من تنفيذه) إلى عملية التقييم التي تعتبر كمصدر للتعلم والتعليم. وبحسب المعلمين إلى تعلم كيفية استخدام نتائج التقييم لتقييم النقاط التي تمكن فيها الطلبة من إتقان المحتوى المنهجي أو لم يتمكنوا من ذلك، ولتكييف منهجياتهم في التعليم لتتوافق بشكل أكبر مع حاجات الطلبة. أي أنه لا بد للمعلمين من فهم أهمية التقييم التنموي.

4. المنهاج- متطلب جداً في وقت مبكر جداً

يتوقع منهاج الحساب أن يتمكن طلبة الصف الثاني من جمع وطرح الأرقام المكونة من ثلاث أو أربع خانوات، ومع ذلك يظهر المسح الحالي معاناة الطلبة وعجزهم في عمليات جمع وطرح الأرقام المكونة من خانتين. ويتوقع منهاج القراءة (كما يظهر من خلال انعكاساته في كتاب القراءة) أن يتمكن طلبة الصف الثاني من قراءة النصوص الطويلة ذات الجمل الطويلة والكلمات متعددة المقاطع، ومع ذلك فقد أظهر المسح الحالي معاناة وعجز طلبة الصف الثاني في التعرف على الكلمات غير المألوفة، كما وأشارت الدرجات المتدنية في الفهم إلى عدم قراءة الطلبة بمستوى الطلاقة المتوقع منهم.

وهكذا تظهر الحاجة إلى تقليل توقعات ومتطلبات مناهج الصفوف الأولى. ولا يعني هذا الأمر أن المنهاج لا ينبغي أن يكون متطلباً وأن يضع معايير عالية؛ وإنما يعني ذلك تعذر تحقيق المقاييس والمعايير الحالية في الصفوف الأولى. ويمكن استخدام نتائج المسح الحالي لوضع تطلعات ومؤشرات واقعية أكثر للصفوف الأولى.

5. التركيز على تدريب معلمي الصفوف الأولى غير كافٍ

أشارت أداة المشاهدة الصفية خلال التقييم أن منهجيات المعلمين في تعليم القراءة بشكل خاص، لم تكن موجهة بشكلٍ كافٍ بمنهجية واعية وجيدة التنظيم. ويحتاج المعلمون إلى تدريب أكثر حول كيفية تدريس المهارات الأولى للقراءة. وتشير نتائج مهارات الحساب إلى أن المعلمين لم يتلقوا تدريباً كافياً في التطور الفعال للمهارات الأولى في إدراك الأرقام.

ويتبين لنا أن هناك حاجة ماسة لإعطاء تدريب مركز للمعلمين في أثناء عملهم، حيث يزود المعلمين الممارسين لمهنة التعليم بالإجراءات الروتينية التي ينبغي القيام بها لتدريس القراءة والحساب للصفوف الأولى. وفي حال عدم ترسيخ هذه الأساسيات، تصبح عملية التعليم اللاحقة في خطر. ولا بد أيضاً من دمج هذه الإجراءات الروتينية في برامج تدريب المعلمين قبل البدء بالعمل.

6. أولياء الأمور بمثابة مرجع ذو قيمة

يعتبر أولياء الأمور بأنهم مرجعاً قيماً في تحدي تطوير مهارات الصفوف الأولى في الأداء القرائي والحسابي. ويتبين لنا أن هناك حاجة لجعل أولياء الأمور مدركين للأمور العديدة التي يمكنهم القيام بها، في حدود إمكانياتهم، والتي تؤثر بشكل إيجابي في تجربة تعلم أطفالهم.

وأظهر المسح الحالي أن الأطفال يستفيدون من:

- أ. أن يكون لديهم أولياء أمور يولون اهتمامهم لما يحصل في المدرسة.
 - (1) التأكد من قيام أطفالهم باستكمال واجباتهم البيتية.
 - (2) متابعة الدرجات التي يحصل عليها أبناؤهم وتشجيعهم على تقديم الأفضل، والإشادة بأدائهم عند تحقيقهم النجاح، وتقديم الدعم لهم عندما تعترضهم الصعوبات.
 - (3) من الممكن أن تحدث الأمور البسيطة كالتأكد من وصول أطفالهم إلى المدرسة في الوقت المحدد يوماً فربحاً في مستوى أداء الطلبة.
- ب. القراءة الجهرية ووجود شخص يقرأ للطالب في المنزل على أساس منتظم (والوضع الأمثل هو القيام بذلك يومياً)؛ و
 - (1) الالتحاق بالمدارس التمهيدية/ رياض الأطفال
 - (2) التمكن من الوصول إلى مدى واسع من الكتب المختلفة والمواد القرائية الأخرى في المنزل.

إضافةً إلى ذلك، على الرغم من استخدام المعلمين للعديد من منهجيات التقييم لتقييم مستوى أداء الطلبة، استخدم القليل منهم هذه القياسات والتقييمات لتعديل محتوى حصصهم لتناسب مع مستوى فهم طلبتهم للمادة. وساهمت الزيارات المتكررة والدعم الثابت من قبل وزارة التربية والتعليم في إيجاد صفوف ذات مستوى أداء قوي وتميز، ولكن أفاد عدد قليل من المعلمين ومدراء المدارس بمستوى مشاركة كهذا. وارتبط وجود مدراء المدارس الذين يقومون بتقييم طلبتهم شفوياً لمتابعة أدائهم بمستوى أداء أقوى للصفوف في تلك المدارس، ولكن أفاد ثلث مدراء المدارس فقط بأنهم يتبعون هذه المنهجية. ويعتبر الوقت الذي يتم تخصيصه لأداء المهام التعليمية بأنه عامل مهم يرتبط بعملية تعلم الطلبة. وستسهم محاولات تقليل الوقت الذي يقضيه الطلبة خارج إطار المهام التعليمية في أثناء تواجدهم في صفوفهم، ومتابعة محاولات تقليل معدل الغياب عن المدرسة والتأخر في الوصول إليها، في الاستمرار في المحافظة على الوقت الذي يتم تخصيصه لقضاء المهام التعليمية.

وهكذا، فإن محاولات زيادة أعداد المعلمين الذين يحصلون على تدريب قبل الشروع في العمل حول كيفية تعليم القراءة للصفوف الأولى بالإضافة إلى تقييم محتوى ذلك التدريب للتأكد من تمحوره بشكل أكبر حول تطوير مهارات القراءة الأساسية والفهم المفاهيمي للحساب ستسهم جميعها في تطوير تعلم الطلبة في الصفوف الأولى. إضافةً إلى ذلك، إن تطبيق المنهاج الدراسي بمرونة أكبر، وزيادة استخدام نتائج التقييم لتوجيه عملية التخطيط للحصص الدراسية، وزيادة المشاركة البناءة

للمعلمين، ومدراء المدارس، ومسؤولي وزارة التربية والتعليم، وأولياء الأمور، ستعمل جميعاً على المساهمة في تحسين مستوى أداء الطلبة.

6. المخرجات والقرارات الأساسية المنبثقة عن ورشة عمل سياسة الحوار.

خلال الفترة الواقعة بين 28 و30 آب، عقدت ورشة عمل سياسة الحوار في عمان لمناقشة نتائج هذه الدراسة وأثارها في عملية التعليم للصفوف الأولى في الأردن. حيث ضمت ورشة العمل ممثلين لكل من أ.ر. تي. أي إنترناشيونال (RTI International)، والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) في الأردن، ووزارة التربية والتعليم الأردنية.

وفي محاولة لزيادة الفوائد التي يمكن الحصول عليها من تعليم الصفوف الأولى في الأردن، وضعت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) الموارد جانباً من أجل نشر النتائج، ولمراجعة وزارة التربية والتعليم المنهجية لمناهج الصفوف الأولى والخطة الدراسية، ولتطوير وتنفيذ الدراسة التجريبية المصممة لتطبيق الدروس المستفادة من عملية المسح والتقييم لمساعدة المعلمين، ومدارسهم، ومجتمعاتهم لتطوير عملية تعلم الطلبة على مستوى الصفوف الأولى. وبناءً على ذلك، أمضى المشاركون اليوم الثالث والأخير من ورشة العمل في مناقشة نشاطات المتابعة هذه. وقد تم تلخيص النقاط الرئيسية التي طرحت خلال هذه المناقشات أدناه.

6.1 نشر النتائج

أما بالنسبة لنشر النتائج، فقد تم اتخاذ قرار بنشر النتائج الرئيسية للدراسة من خلال مجموعة من الملخصات المفصلة لأنواع المحددة التالية من المتلقيين.

- مجلس التعليم وأعضاء البرلمان.
- مدراء الأقضية التعليمية والمشرفين التربويين.
- كليات التعليم والجامعات المساهمة في تدريب المعلمين.
- مدراء المدارس.
- المعلمون ونقابات المعلمين/ اتحاداتهم.
- وكالات التنمية/ التدخل الأخرى.
- أولياء الأمور.

6.2 مراجعة مناهج الصفوف الأولى

إضافةً إلى ذلك، تم اتخاذ قرار بأن تقوم وزارة التربية والتعليم بقيادة عملية مراجعة للمنهج الدراسي للصفوف الأولى في ضوء نتائج الدراسة الحالية، حيث سيتم تسليط الضوء بشكل خاص على تحديد الفجوات وتكييف الأمثلة القياسية ضمن مناهج الصفوف الأولى. وقد تم اتخاذ قرار بأن يقوم فريق مكون من المخططين لمناهج وزارة التربية والتعليم، والمحاضرين الجامعيين، والمشرفين، والمعلمين المتخصصين- بدعم من الخبراء التقنيين لـ أ.ر. تي. أي إنترناشيونال (RTI International)- بالاضطلاع بمسؤوليات تلك العملية.

وحال استكمال المراجعة الأولية للمناهج، يقوم فرق المراجعة بتحضير بروتوكولات مواد التعليم الإضافية اللازمة لتنفيذ الدراسة التجريبية للقراءة والحساب للصفين الأول والثاني وما تسمح به الموارد للصف الثالث. وسوف يقوم موظفو وزارة

التربية والتعليم- باستخدام هذه البروتوكولات كدليل توجيهي- بتطوير مواد الصفوف الإضافية بالتعاون مع أ.ر. تي. أي إنترناشيونال (RTI International). وسوف تشمل هذه المواد على:

- أدلة للمعلمين.
- مواد للغرف الصفية.
- المواد التدريسية الضرورية الأخرى, مثل: البطاقات التعليمية,....إلخ
- مجموعات الكتب في المكتبات المصغرة في الصف.
- المواد المحوسبة التفاعلية في حال كانت متوفرة ومناسبة.

6.3 تدريب المعلمين (بما فيهم مدراء المدارس)

يركز مشروع الدراسة التجريبية التدخلية- وهي إحدى مكونات تدريب المعلمين- بشكل أساسي على الصفوف من الأول وحتى الصف الثالث, حيث يتضمن برنامج الدراسة التجريبية لتدريب المعلمين الأمور التالية:

- تدريب محدد في تعليم القراءة للصفوف الأولى, يكون التركيز على الصف الأول وحتى الصف الثالث.
- تدريب محدد في تعليم الأرقام/ الحساب للصفوف الأولى, يكون التركيز على الصف الأول وحتى الصف الثالث.
- التركيز على المعرفة المفاهيمية أكثر من المعرفة الإجرائية.
- استخدام التقييم في العملية التعليمية, ومواءمته في نفس الوقت مع بيئة تقييم وزارة التربية والتعليم الأوسع.
- تنفيذ الإجراءات الروتينية الفعالة في الصفوف بشكل عام, وتنفيذ الإجراءات الروتينية التي تقدم طرقاً للتعامل مع مدى واسع من فئات الطلبة في الصف.

وسيتم تطوير الدراسة التجريبية لبرنامج تدريب المعلمين بواسطة فريق يتكون من المخططين لمناهج وزارة التربية والتعليم, ومحاضري الجامعات, والمشرفين, والمعلمين المتخصصين- بدعم وتوجيه من الخبراء التقنيين لـ أ.ر. تي. أي. إنترناشيونال (RTI International). وسيتم إجراء تدريب المعلمين بإدارة نفس فريق القيادة من خبراء وزارة التربية والتعليم, في حين يقوم العاملون في أ.ر. تي. أي. إنترناشيونال (RTI International) بتقديم الدعم التقني في حال احتاجوا إليه. وسعيًا لزيادة التأثرات المحتملة وتقليل تكرار الجهود المبذولة خلال الدراسة التجريبية, لا بد من تشجيع مبادرات وزارة التربية والتعليم المستمرة والمرتبطة بها, والمشاريع الحالية الأخرى التي يتم دعمها من قبل الممولين, وفتح خطوط الاتصال, وإغلاق عمليات التعاون عبر المساعي.

6.1.1 تقديم النص والدعم

وتفترض الدراسة التجريبية لبرنامج التدخل وجود منهجية للقيام بتقديم النص والتوجيه للمعلمين. وقد تم اتخاذ القرارات التالية فيما يتعلق بالمحتوى الإرشادي/ الداعم للدراسة التجريبية للتدخل:

- لا بد أن يلعب المشرفين التربويين التابعين لوزارة التربية والتعليم دوراً أساسياً ومركزياً, بأقصى حد ممكن.
- في حال تحديد نطاق المشروع, فيما يتعلق بعدد المدارس, والمناطق الجغرافية, وعدد المحاضرات المخصصة لكل مدرسة/ معلم...إلخ, تنتقل وزارة التربية والتعليم إلى موقع يمكنها من تحديد فيما إذا كان المشرفين التربويين (وهذا هو عملهم) كافيين أو أن هناك حاجة لأعضاء عاملين إضافيين يتم تحديدهم من قبل أ.ر. تي. أي إنترناشيونال (RTI International).

المرفق أ: تقييم أداة مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وأداة تقييم
مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجما)



أداة تقييم مهارات القراءة في المرحلة الأساسية: نموذج تعليمات المقيم 2012

تعليمات عامة

من المهم أن تصفي جواً من المرح مع الطفل الذي سيخضع للتقييم بحيث تبدأ معه بمحادثة بسيطة حول مواضيع تهمة (انظر المثال أدناه). أشعره بأن هذا التقييم هو تقريبا بمثابة لعبة سيستمتع بها وليست بالمهمة الصعبة.

من المهم جداً أن تقرأ محتوى المربعات فقط، بصوت عال وبوضوح وتمهّل.

صباح الخير. اسمي _____ أسكن في _____. أريد أن أتكلّم معك عن نفسي، عندي من الأطفال، عمرهم؛ عندي في البيت.....، الرياضة التي أمارسها.....، إلخ]

1. تكلم لي عن نفسك وعن عائلتك؟ [انتظر الجواب؛ إذا كان التلميذ غير متحمس للكلام، وجّه إليه السؤال رقم 2. إذا تكلم بارتياح، انتقل لفقرة الموافقة الشفهية].
2. ما اللعبة التي تحبها؟

الموافقة الشفهية

اسمح لي أن أقول لك لماذا أنا معك اليوم. أنا أعمل في وزارة التربية والتعليم وأحاول أن أفهم كيف يتعلم الأطفال القراءة. لقد تم اختيارك للقيام بهذا الاختبار بشكل عشوائي. أحب أن تتعاون معي في هذه العملية. ولكن إذا لم ترد المشاركة، فلك ذلك. سنلعب لعبة القراءة حيث سأطلب منك أن تقرأ بعض الحروف وبعض الكلمات و قصة قصيرة بصوت عال. سأستعمل هذه الساعة لأحسب الوقت الذي تحتاجه في القراءة. هذا ليس امتحاناً وليس له أي تأثير على علامتك المدرسية. سأسألك بعض الأسئلة الأخرى عن عائلتك. لن أكتب اسمك على ورقة الاختبار. لن يرى أي أحد إجاباتك عليه. مرة أخرى، أنت غير ملزم بالمشاركة إذا لم تكن ترغب في ذلك. و إذا بدأنا ولم ترد الجواب عن أي سؤال، فلا مشكلة في ذلك. هل لديك سؤال؟ هل أنت مستعد؟

إذا حصلت على الموافقة الشفهية للطفل ضع علامة (x) في هذا المربع نعم

(إذا لم تحصل على الموافقة، اشكر الطفل وانتقل للطفل الذي بعده واستعمل نفس الاستمارة)

اليوم: ___ الشهر: ___ السنة: ___	1. تاريخ التقييم مثال: 15 آذار 2011 = 2011-03-15
	2. المحافظة:
	3. مديرية التربية والتعليم:
	4. اسم المدرسة
	5. الرقم الوطني للمدرسة:
○ فترة واحدة ○ فترة صباحية	6. فترة دوام الطفل



○ فترة مسائية	7. اسم المقيم
	8. رمز المقيم: (ذاتي)
○ الثاني (2) ○ الثالث (3)	9. الصف:
	10. الشعبة:
	11. رقم الطفل:
الشهر: ____ السنة: ____	12. تاريخ ميلاد الطفل:
○ طفل ○ طفلة	13. جنس الطفل:
_____ : _____ □ صباحاً (اختر واحدة منها) □ مساءً	14. وقت البدء بالاختبار:



بعد مرور 60 ثانية،
ستقول للطفل
'توقف!'



إذا تردد الطفل في
قراءة الحرف لمدة
تزيد عن 3 ثوانٍ،
أشر للحرف الذي
يليه وقل: **"لنكمل
من فضلك"**.



قاعدة التوقف
المبكر: إذا وضعت
علامة (/) على
جميع الأجوبة في
السطر الأول على
أنها خاطئة ولم
يصحح الطفل أي
خطأ من أخطائه، قل
"شكراً" وأوقف
التمرين. ضع علامة
(x) في المربع

هذه ورقة تضم حروفاً وحركات عربية، اقرأ قدر ما تستطيع منها (اقرأ صوت الحرف وليس اسمه).

مثلاً، صوت هذا الحرف [أشر إلى الحرف "ل"] هو "ل" كما في كلمة "ملعب".

و الآن لنقم بهذا التمرين: قل لي صوت هذا الحرف [وأشر إلى الحرف "ك"]:

إذا كان جواب الطفل صحيحاً، قل: جيد، صوت هذا الحرف هو "ك".

إذا كان جواب الطفل غير صحيح، قل: صوت هذا الحرف هو "ك".

لنجرّب مثلاً آخر: قل لي صوت هذه الحركة [أشر إلى الفتحة -َ]:

إذا كان جواب الطفل صحيحاً، قل: أحسنت، صوت هذه الحركة هو "ـ" إذا كان

جواب الطفل غير صحيح، قل: صوت هذه الحركة هو "ـ".

هل فهمت المطلوب منك؟

عندما أقول لك "لنبدأ"، اقرأ صوت الحروف بدقة وبأكبر سرعة ممكنة. سنبدأ من هنا ونكمل بهذه الطريقة [أشر إلى الحرف الأول في السطر الأول، وتتبع معه بأصبعك على الحروف الموجودة في السطر الأول بأكمله]. هل أنت مستعد؟ لنبدأ

ضع **بوضوح** علامة (/) على أي خطأ يرتكبه الطفل.

في حالة قيام الطفل بتصحيح نفسه، قم بوضع دائرة (o) حول علامة (/) التي وضعتها مسبقاً له.

ضع العلامة () على آخر حرف قرأه الطفل.

الموجود في أسفل الصفحة وانتقل للتمرين الذي بعده.	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
	ط	ب	أ	ت	ا	ب	ف	ق	ن	هـ
(10)	ط	ب	أ	ت	ا	ب	ف	ق	ن	هـ
(20)	ك	ل	ؤ	ن	إ	أ	ع	ف	ح	ث
(30)	ا	م	ع	ع	ش	ا	س	ن	ي	ر
(40)	ص	ـ	ذ	ـ	و	و	ظ	ف	ـ	ظ
(50)	ن	ـ	ك	ـ	م	ن	ع	ل	ـ	ف
(60)	م	ة	ر	ا	آ	خ	غ	د	ـ	ي
(70)	ف	ـ	ئ	ف	و	ز	هـ	ة	ـ	أ
(80)										
	الوقت المتبقي من وقت التمرين (عدد الثواني):									
	ضع علامة (x) في هذا المربع في حال أوقفت هذا الجزء من التقييم لأن الطفل لم يقرأ أي حرف في السطر الأول بشكل صحيح.									
60 ثانية	القسم 2 - قراءة كلمات مخترعة									
بعد مرور 60 ثانية، ستقول 'توقف!'.	هذه بعض الكلمات المخترعة. اقرأ بشكل صحيح أكبر عدد ممكن منها. لا تقرأ حرفاً بحرف بل اقرأ الكلمة بالكامل. مثلاً هذه الكلمة المخترعة هي " الفلأط ". الآن اقرأ الكلمة التالية: [أشر إلى كلمة شلاميد]: إذا قال الطفل "شلاميدُ" ، قل له : أحسنت، " شلاميدُ" إذا لم يقل الطفل " شلاميدُ " بشكل صحيح، قل : هذه الكلمة المخترعة هي " شلاميدُ" لنجرب الآن كلمة أخرى: اقرأ هذه الكلمة [أشر إلى كلمة " ناسب "]: إذا قال الطفل " ناسب " ، قل : جيد جداً ، " ناسب " إذا لم يقل الطفل " ناسب " بشكل صحيح، قل : هذه الكلمة المخترعة هي " ناسب " عندما أقول لك "ابدأ" ، اقرأ الكلمات بدقة وبأكبر سرعة ممكنة. سنبدأ من هنا ونكمل بهذه الطريقة [أشر إلى الكلمة الأولى في السطر الأول، وتتبع معه بأصبعك الكلمات في السطر الأول بأكمله]. هل أنت مستعد؟ لنبدأ									
قاعدة التوقف المبكر: إذا وضعت علامة (/) على جميع الأجوبة في السطر الأول لأنها خاطئة ولم										

<p>يصحح الطفل أي خطأ من أخطائه، قل "شكراً" وأوقف التمرين. ضع علامة (x) في المربع الموجود في أسفل الصفحة وانتقل للتمرين الذي بعده.</p>	<p>ضع بوضوح علامة (/) على أي خطأ يرتكبه الطفل.</p>					
	<p>في حالة قيام الطفل بتصحيح نفسه، قم بوضع دائرة حول علامة (/) التي وضعتها مسبقاً له</p>					
	<p>ضع العلامة ([]) على آخر كلمة قرأها الطفل.</p>					
		5	4	3	2	1
	(5)	بُحِبُّ	نَبْرَ	تَشْبِرُونَ	أَطِي	يَمَاجِي
	(10)	أَحِي	مَاصِي	قَدْحُنُ	فُدَاسَأُ	شَاوُ
	(15)	حَابِيَّةُ	مِيهِ	شَمَدَ	صَالِبِ	تُوُلُ
	(20)	سَحَتَ	عَيْسَمُ	أَفِي	قَبِيرِ	قَاطِ
	(25)	حِيهَا	أَغِي	رَيْلُمُ	فَعِ	صَالِدُ
(30)	تَحْمُ	رَا	ضَا	تَارِي	أَمَشْنُ	
(35)	أَفَا	قِمَاسِي	انْقَيْصَرَ	سَلْعَبُ	بَلْخُ	
(40)	سَمَةُ	جُدَاءُ	خَنَاءُ	قَيْسَهُ	خَمَبُ	
	<p>الوقت المتبقي من وقت التمرين (عدد الثواني):</p>					
	<p>ضع علامة (x) في هذا المربع □ في حال أوقفت هذا الجزء من التقويم لأن الطفل لم يقرأ أيّاً من الكلمات في السطر الأول بشكل صحيح.</p>					

فهم المقروء	القسم 3 - ب.	قراءة نص شفهيًا	القسم 3- أ.																								
<p>⊙ اسحب نص القصة من أمام الطفل ووجه إليه الأسئلة أدناه.</p> <p>⊕ اترك للطفل 15 ثانية على الأكثر كي يجيب عن كل سؤال.</p> <p>وجه السؤال المقابل لكل سطر قرأه الطفل حتى تصل إلى السطر الذي يحتوي العلامة ([]) والتي تشير إلى مكان توقف الطفل عن القراءة.</p>	<p>⊙ هذه قصة قصيرة، ركز جيدًا وقرأها بشكل صحيح و بصوت عال وبأقصى سرعة ممكنة. حين تنتهي، سأسألك بعض الأسئلة حول ما قرأته. هل فهمت المطلوب منك؟ حين أقول لك "لنبدأ"، ابدأ بالقراءة. مستعد؟ لنبدأ.</p>	<p>⊙ 60 ثانية</p> <p>⊕ بعد مرور 60 ثانية، ستقول 'توقف!'.</p> <p>⊕ حين يتردد الطفل لمدة تزيد على 3 ثوانٍ في قراءة الكلمة. أشر إلى الكلمة التالية وقل : "النكمل من فضلك"</p> <p>⊕ قاعدة التوقف الميكر: إذا وضعت علامة (/) على جميع الكلمات في السطر الأول على أنها خطأ ولم يصحح الطفل أي خطأ من أخطائه، قل "شكرًا" وأوقف التمرين. ضع علامة (x) في المربع الموجود في أسفل الصفحة وانتقل إلى التمرين الذي بعده.</p>	<p>⊙ 60 ثانية</p> <p>⊕ بعد مرور 60 ثانية، ستقول 'توقف!'.</p> <p>⊕ حين يتردد الطفل لمدة تزيد على 3 ثوانٍ في قراءة الكلمة. أشر إلى الكلمة التالية وقل : "النكمل من فضلك"</p> <p>⊕ قاعدة التوقف الميكر: إذا وضعت علامة (/) على جميع الكلمات في السطر الأول على أنها خطأ ولم يصحح الطفل أي خطأ من أخطائه، قل "شكرًا" وأوقف التمرين. ضع علامة (x) في المربع الموجود في أسفل الصفحة وانتقل إلى التمرين الذي بعده.</p>																								
<p>⊙ ضع علامة (x) في الخانة التي تتناسب مع إجابة الطفل، و من ثم انتقل إلى السؤال الذي يليه.</p>	<p>⊙ ضع علامة (/) على أي خطأ يرتكبه الطفل اثناء القراءة. ضع العلامة ([]) على آخر كلمة قرأها الطفل.</p>	<p>⊙ متى عادت تالا من مدرستها؟ عند الظهر</p> <p>⊙ من استقبل تالا عند عودتها من المدرسة؟ والدتها</p> <p>⊙ ما الصوت الذي سمعته تالا؟ صوت قطة تموء</p> <p>⊙ أين علق القطة؟ بين مجموعة صخور</p> <p>⊙ ما سبب فرحة تالا؟ مساعدة القطة على الخروج</p> <p>⊙ ماذا قالت والدة تالا لابنتها؟ بوركت يا ابنتي، هذا عمل رائع يرضى عنه الله. / بوركت يا ابنتي / هذا عمل رائع (يرضى عنه الله)</p>	<p>⊙ متى عادت تالا من مدرستها عند الظهر وهي فرحة،</p> <p>⊙ فسألنها والدتها عن سبب فرحتها،</p> <p>⊙ فأجابت تالا: أثناء عودتي سمعت صوت قطة تموء؛</p> <p>⊙ فأخذت أبحث عنها حتى وجدتها عالقة بين مجموعة صخور تنظر إلي بخزن،</p> <p>⊙ وساعدتها على الخروج؛ فأنطقت القطة مسرعة.</p> <p>⊙ قالت والدتها: بوركت يا ابنتي، هذا عمل رائع يرضى عنه الله.</p>																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="73 810 232 917">صحيحة</th> <th data-bbox="232 810 353 917">غير صحيحة</th> <th data-bbox="353 810 645 917">لا إجابة</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	صحيحة	غير صحيحة	لا إجابة																						<p>8</p> <p>13</p> <p>21</p> <p>33</p> <p>39</p> <p>51</p>	<p>8</p> <p>13</p> <p>21</p> <p>33</p> <p>39</p> <p>51</p>	<p>8</p> <p>13</p> <p>21</p> <p>33</p> <p>39</p> <p>51</p>
صحيحة	غير صحيحة	لا إجابة																									

		الوقت المتبقي من وقت التمرين (عدد الثواني):
		ضع علامة (×) في هذا المربع □ في حال أوقفت هذا الجزء من التقييم لأن الطفل لم يقرأ أي كلمة في السطر الأول بشكل صحيح.

يقرأ المقيم بصوت عال النص التالي ولمرة واحدة فقط وبتأن (كلمة كل ثانية تقريباً). قل للطفل:

سأقرأ عليك قصة قصيرة بصوت عال، مرة واحدة فقط. و بعد ذلك سأوجه إليك بعض الأسئلة. اسمع جيداً من فضلك وأجب عنها بشكل صحيح. هل فهمت المطلوب منك؟

في بداية العطلة الصيفيّة أرادت الأسرة القيام برحلة. اقترح الأب الذهاب إلى البحر؛ للتمتع بالسباحة، وركوب القارب. قالت الأم: لماذا لا نذهب إلى الريف لاستنشاق الهواء النقي، وجمع النباتات المفيدة؟ أما خالد فأراد الذهاب إلى مدينة الألعاب. وبعد أن طال النقاش تدخل الجد قائلاً: يمكننا زيارة الأماكن جميعها بعمل برنامج للرحلات. فرح الجميع باقتراح الجد.

صحيحة	غير صحيحة	لا إجابة	
			متى أرادت الأسرة القيام برحلة؟ <u>في بداية العطلة الصيفيّة</u>
			لماذا يريد الأب الذهاب إلى البحر؟ <u>للتمتع بالسباحة، وركوب القارب</u> <u>للتمتع بالسباحة</u> <u>ركوب القارب</u>
			من يفضل جمع النباتات المفيدة؟ <u>الأم</u>
			من أصغر شخص في القصة؟ <u>خالد</u>
			متى تدخل الجد؟

			<u>بَعْدَ أَنْ طَالَ النَّقَاشُ</u>
			عَلَى مَاذَا اتَّفَقَتِ الْأُسْرَةُ؟ <u>عَلَى عَمَلِ بَرْنَامَجِ لِلرُّحَلَاتِ</u> <u>عَلَى اقْتِرَاحِ الْجَدِّ</u> <u>عَلَى الذَّهَابِ إِلَى الْأَمَاكِنِ جَمِيعِهَا</u>

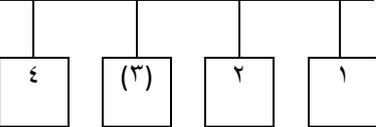
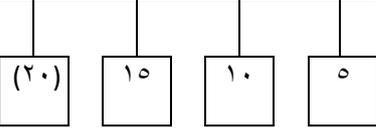
30 ثانية ⌚	A 📖	المهمة 1: التعرف الى الأعداد																				
<p>👉</p> <ul style="list-style-type: none"> • عند انتهاء الوقت المحدد (30 ثانية) ضمن ساعة التوقيت. • إذا قمت بتسجيل جميع الأجابات الموجودة في أول خمسة بنود على أنها خاطئة، توقف عن إكمال هذه المهمة، ضع علامة في المربع الموجود أسفل الصفحة ثم انتقل الى المهمة التالية. <p>⬅</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا توقف الطالب عند البند لمدة 5 ثوان. 	<p>👉 فيما يلي بعض الأعداد، أريد منك أن تقرأ كل عدد. عندما أقول إبدأ ، اقرأ الأعداد. سأصمت وأستمع اليك. أبدأ من هذا العدد وتابع من اليمين الى اليسار سطرًا بسطر.</p> <p>(اشر الى اول عدد) ابدأ من هنا . هل أنت مستعد؟</p> <p>ابدأ</p> <p>ما هو هذا العدد؟</p> <p>☒ (/) غير صحيح أو بدون اجابة</p> <p>☐ ([]) عند آخر بند اجابه الطالب</p> <table border="1" data-bbox="810 954 1177 1227"> <tr> <td>٣٠</td> <td>١٢</td> <td>٠</td> <td>٩</td> <td>٣</td> </tr> <tr> <td>٤٨</td> <td>٢٣</td> <td>٣٩</td> <td>٤٥</td> <td>٢٢</td> </tr> <tr> <td>٦٥</td> <td>٨٧</td> <td>٧٤</td> <td>٢١</td> <td>٩١</td> </tr> <tr> <td>٩٨٩</td> <td>٧٣١</td> <td>٥٨٠</td> <td>٢٤٥</td> <td>١٠٨</td> </tr> </table>	٣٠	١٢	٠	٩	٣	٤٨	٢٣	٣٩	٤٥	٢٢	٦٥	٨٧	٧٤	٢١	٩١	٩٨٩	٧٣١	٥٨٠	٢٤٥	١٠٨	
٣٠	١٢	٠	٩	٣																		
٤٨	٢٣	٣٩	٤٥	٢٢																		
٦٥	٨٧	٧٤	٢١	٩١																		
٩٨٩	٧٣١	٥٨٠	٢٤٥	١٠٨																		
<p>* *</p>		☒ الوقت المتبقى (بالثواني)																				
<p>* *</p>		☒ ضع إشارة داخل المربع إذا توقف الاختبار نتيجة لعدم وجود اجابة صحيحة من الطالب في أول خمس بنود.																				

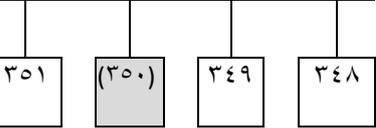
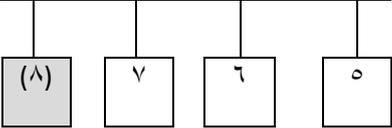
المهمة 2 : مقارنة الأعداد – تمرين		B1
✖	✖	
✖	✖	انظر إلى هذين العددين. أيهما أكبر ؟
✖	✔	صحيح ٨ هو الأكبر. لنتابع
	✖	العدد ٨ هو الأكبر . [أشر إلى ٨] . هذا هو العدد ٨ . [أشر إلى ٤] هذا هو العدد ٤ . العدد ٨ أكبر من ٤. لنتابع .
	✔	انظر إلى هذين العددين. أيهما أكبر ؟
	✔	صحيح ١٢ هو الأكبر. لنتابع
	✖	العدد ١٢ هو الأكبر . [أشر إلى ١٠] . هذا هو العدد ١٠ . [أشر إلى ١٢] هذا هو العدد ١٢ . العدد ١٢ أكبر من ١٠. لنتابع .

المهمة 2 : مقارنة الأعداد		B2 & B3																														
60 ثانية	✖	أنظر الى كل عددين وأخبرني أيها أكبر (كرر مع كل بند)																														
✖	✖	(/) غير صحيح أو بدون اجابة																														
✖	✔	([]) عند آخر بند اجابه الطالب																														
<ul style="list-style-type: none"> • عند انتهاء الوقت المحدد (60 ثانية) ضمن ساعة التوقيت. • اذا قمت بتسجيل جميع الأجابات الموجودة في أول خمسة بنود على أنها خاطئة، توقف عن إكمال هذه المهمة، ضع علامة في المربع الموجود أسفل الصفحة ثم انتقل الى المهمة التالية . • إذا توقف الطالب عند البند لمدة 5 ثوان. 		<table border="1"> <tbody> <tr> <td>٩٤</td> <td>٩٤</td> <td>٧٨</td> <td>٧</td> <td>٧</td> <td>٥</td> </tr> <tr> <td>١٥٣</td> <td>١٤٦</td> <td>١٥٣</td> <td>٢٥</td> <td>١٢</td> <td>٢٥</td> </tr> <tr> <td>٥٣٧</td> <td>٢٨٧</td> <td>٥٣٧</td> <td>٣٤</td> <td>٣٤</td> <td>٢٩</td> </tr> <tr> <td>٦٥٠</td> <td>٦٥٠</td> <td>٦٠٥</td> <td>٥٨</td> <td>٥٨</td> <td>٤٨</td> </tr> <tr> <td>٩٦٧</td> <td>٩٦٥</td> <td>٩٦٧</td> <td>٦٧</td> <td>٦٥</td> <td>٦٧</td> </tr> </tbody> </table>	٩٤	٩٤	٧٨	٧	٧	٥	١٥٣	١٤٦	١٥٣	٢٥	١٢	٢٥	٥٣٧	٢٨٧	٥٣٧	٣٤	٣٤	٢٩	٦٥٠	٦٥٠	٦٠٥	٥٨	٥٨	٤٨	٩٦٧	٩٦٥	٩٦٧	٦٧	٦٥	٦٧
٩٤	٩٤	٧٨	٧	٧	٥																											
١٥٣	١٤٦	١٥٣	٢٥	١٢	٢٥																											
٥٣٧	٢٨٧	٥٣٧	٣٤	٣٤	٢٩																											
٦٥٠	٦٥٠	٦٠٥	٥٨	٥٨	٤٨																											
٩٦٧	٩٦٥	٩٦٧	٦٧	٦٥	٦٧																											
✖	✖	الوقت المتبقى (بالثواني)																														
✖	✖																															

* *

ضع إشارة داخل المربع إذا توقف الاختبار نتيجة لعدم وجود اجابة
صحيحة من الطالب في أول خمس بنود.

 60 ثانية	 C1	المهمة 3: العدد الناقص - تمرين
<p> </p> <p>● عند انتهاء الوقت المحدد (60 ثانية) ضمن ساعة التوقيت.</p> <p>● إذا قمت بتسجيل جميع الأجابات الموجودة في أول خمسة بنود على أنها خاطئة، توقف عن إكمال هذه المهمة، ضع علامة في المربع الموجود أسفل الصفحة ثم انتقل الى المهمة التالية.</p>	<p>  لاحظ الأعداد التالية ١، ٢، ٤، ما هو العدد المناسب؟</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p>  صحيح ٣. لننتقل الى مثال آخر</p> <p>  هنا العدد هو ٣. والآن قم بترديد الاعداد معي (مع الإشارة إلى كل عدد على حدة)؛ ١، ٢، ٣، ٤، إذن العدد المناسب هو ٣. لننتقل الى مثال آخر</p>	<p>  لاحظ الأعداد التالية ٥، ١٠، ١٥، ما هو العدد المناسب (أشر إلى الفراغ)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  </div> </div> <p>  صحيح ٢٠. لنتابع</p> <p>  العدد المناسب هو ٢٠، و الان قم بترديد الاعداد معي، (مع الإشارة إلى كل عدد على حدة)؛ ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، إذن العدد المناسب هو ٢٠. لنتابع.</p>

 60 ثانية	 C3 & C2	المهمة 3: العدد الناقص
<p></p> <p>● عند انتهاء الوقت المحدد (60 ثانية) ضمن ساعة التوقيت.</p> <p>● إذا قمت بتسجيل جميع الأجابات الموجودة في أول خمسة بنود على أنها خاطئة، توقف عن إكمال هذه المهمة، ضع علامة في المربع الموجود أسفل الصفحة ثم انتقل الى المهمة التالية.</p>	<p> فيما يلي لدينا أسئلة أخرى من هذا النوع: ضع العدد المناسب داخل المستطيل الفارغ. (كرر هذه الملاحظة لكل بند)</p> <p> (/) غير صحيح أو بدون اجابة</p> <p> () عند آخر بند اجابه الطالب</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>6</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>1</p>  </div> </div>	

<p>● إذا توقف الطالب عند البند لمدة 5 ثوان.</p>	7	2								
	<table border="1"> <tr> <td>٢٢</td> <td>٢٤</td> <td>(٢٦)</td> <td>٢٨</td> </tr> </table>	٢٢	٢٤	(٢٦)	٢٨	<table border="1"> <tr> <td>١٧</td> <td>(١٦)</td> <td>١٥</td> <td>١٤</td> </tr> </table>	١٧	(١٦)	١٥	١٤
	٢٢	٢٤	(٢٦)	٢٨						
	١٧	(١٦)	١٥	١٤						
	8	3								
<table border="1"> <tr> <td>٤٥</td> <td>(٤٠)</td> <td>٣٥</td> <td>٣٠</td> </tr> </table>	٤٥	(٤٠)	٣٥	٣٠	<table border="1"> <tr> <td>٦٠</td> <td>٥٠</td> <td>(٤٠)</td> <td>٣٠</td> </tr> </table>	٦٠	٥٠	(٤٠)	٣٠	
٤٥	(٤٠)	٣٥	٣٠							
٦٠	٥٠	(٤٠)	٣٠							
9	4									
<table border="1"> <tr> <td>(٥٢٠)</td> <td>٥٣٠</td> <td>٥٤٠</td> <td>٥٥٠</td> </tr> </table>	(٥٢٠)	٥٣٠	٥٤٠	٥٥٠	<table border="1"> <tr> <td>٥٠٠</td> <td>٤٠٠</td> <td>٣٠٠</td> <td>(٢٠٠)</td> </tr> </table>	٥٠٠	٤٠٠	٣٠٠	(٢٠٠)	
(٥٢٠)	٥٣٠	٥٤٠	٥٥٠							
٥٠٠	٤٠٠	٣٠٠	(٢٠٠)							
10	5									
<table border="1"> <tr> <td>١٨</td> <td>(١٣)</td> <td>٨</td> <td>٣</td> </tr> </table>	١٨	(١٣)	٨	٣	<table border="1"> <tr> <td>(٨)</td> <td>٦</td> <td>٤</td> <td>٢</td> </tr> </table>	(٨)	٦	٤	٢	
١٨	(١٣)	٨	٣							
(٨)	٦	٤	٢							
* *	الوقت المتبقى (بالثواني)									
* *	ضع إشارة داخل المربع إذا توقف الاختبار نتيجة لعدم وجود اجابة صحيحة من الطالب في أول خمس بنود.									

المهمة 4A: عملية الجمع – المستوى 1	D2 & D1	30 ثانية
<p>إليك بعض أسئلة الجمع (مرر يدك على الأسئلة من الاعلى الى الاسفل). جد ناتج الجمع لكل مما يأتي. إذا لم تتمكن من معرفة الناتج. أنتقل الى السؤال التالي.</p> <p>هل أنت مستعد؟..... أبدأ من هنا (أشر الى السؤال الاول)</p> <p>(/) غير صحيح أو بدون اجابة</p> <p>([) عند آخر بند اجابه الطالب</p>		<p>● عند انتهاء الوقت المحدد (30 ثانية) ضمن ساعة التوقيت.</p> <p>● إذا قمت بتسجيل جميع الأجابات الموجودة في أول خمسة بنود على أنها خاطئة، توقف عن إكمال</p>

<p>هذه المهمة، ضع علامة في المربع الموجود أسفل الصفحة ثم انتقل الى المهمة التالية .</p> <p>● إذا توقف الطالب عند البند لمدة 5 ثوان.</p>	<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>$(١٤) = ٣ + ١١$</td> <td>$(٤) = ٣ + ١$</td> </tr> <tr> <td>$(١٧) = ٤ + ١٣$</td> <td>$(٥) = ٢ + ٣$</td> </tr> <tr> <td>$(١٩) = ٣ + ١٦$</td> <td>$(٨) = ٢ + ٦$</td> </tr> <tr> <td>$(١٤) = ٦ + ٨$</td> <td>$(٩) = ٥ + ٤$</td> </tr> <tr> <td>$(١٥) = ٨ + ٧$</td> <td>$(٦) = ٣ + ٣$</td> </tr> <tr> <td>$(١٦) = ٧ + ٩$</td> <td>$(٨) = ٨ + ٠$</td> </tr> <tr> <td>$(١٦) = ٨ + ٨$</td> <td>$(١٠) = ٣ + ٧$</td> </tr> <tr> <td>$(١٣) = ١١ + ٢$</td> <td>$(٩) = ٧ + ٢$</td> </tr> <tr> <td>$(١٢) = ٢ + ١٠$</td> <td>$(١٠) = ٥ + ٥$</td> </tr> <tr> <td>$(١٨) = ١٠ + ٨$</td> <td>$(١٠) = ٨ + ٢$</td> </tr> </table>	$(١٤) = ٣ + ١١$	$(٤) = ٣ + ١$	$(١٧) = ٤ + ١٣$	$(٥) = ٢ + ٣$	$(١٩) = ٣ + ١٦$	$(٨) = ٢ + ٦$	$(١٤) = ٦ + ٨$	$(٩) = ٥ + ٤$	$(١٥) = ٨ + ٧$	$(٦) = ٣ + ٣$	$(١٦) = ٧ + ٩$	$(٨) = ٨ + ٠$	$(١٦) = ٨ + ٨$	$(١٠) = ٣ + ٧$	$(١٣) = ١١ + ٢$	$(٩) = ٧ + ٢$	$(١٢) = ٢ + ١٠$	$(١٠) = ٥ + ٥$	$(١٨) = ١٠ + ٨$	$(١٠) = ٨ + ٢$
$(١٤) = ٣ + ١١$	$(٤) = ٣ + ١$																				
$(١٧) = ٤ + ١٣$	$(٥) = ٢ + ٣$																				
$(١٩) = ٣ + ١٦$	$(٨) = ٢ + ٦$																				
$(١٤) = ٦ + ٨$	$(٩) = ٥ + ٤$																				
$(١٥) = ٨ + ٧$	$(٦) = ٣ + ٣$																				
$(١٦) = ٧ + ٩$	$(٨) = ٨ + ٠$																				
$(١٦) = ٨ + ٨$	$(١٠) = ٣ + ٧$																				
$(١٣) = ١١ + ٢$	$(٩) = ٧ + ٢$																				
$(١٢) = ٢ + ١٠$	$(١٠) = ٥ + ٥$																				
$(١٨) = ١٠ + ٨$	$(١٠) = ٨ + ٢$																				
<p style="text-align: center;">* *</p>	<p style="text-align: right;">الوقت المتبقى (بالثواني)</p>																				
<p style="text-align: center;">* *</p>	<p style="text-align: right;">ضع إشارة داخل المربع إذا توقف الاختبار نتيجة لعدم وجود اجابة صحيحة من الطالب في أول خمس بنود.</p>																				

60 ثانية ⌚	D3 📖	المهمة 4B: عملية الجمع – المستوى 2					
<p>✋</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا اخطأ الطالب في الأجابة عن أول خمسة بنود في المستوى الاول. • عند انتهاء الوقت المحدد (60 ثانية) ضمن ساعة التوقيت. <p>⌚</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا قام الطالب بأستخدام طرق غير فعالة (كاستخدام الأصابع والإشارات)، اطلب من الطالب أن يستخدم طريقة أخرى لحل المسألة. • إذا توقف الطالب عند البند لمدة 5 ثوان. 	<p>✎ ✨ ورقة وقلم</p> <p>👤 إليك بعض اسئلة الجمع الاخرى . يمكنك استخدام القلم والورقة اذا شئت. ابدأ من هنا</p> <p>✎ (/) غير صحيح أو بدون اجابة</p> <p>✎ ([]) عند آخر بند اجابه الطالب</p> <table border="1" data-bbox="869 795 1260 1142"> <tr> <td>$(١٩) = ٣ + ١٦$</td> </tr> <tr> <td>$(٢٥) = ٧ + ١٨$</td> </tr> <tr> <td>$(٣٦) = ١٢ + ٢٤$</td> </tr> <tr> <td>$(٥٩) = ٣٧ + ٢٢$</td> </tr> <tr> <td>$(٦٤) = ٢٦ + ٣٨$</td> </tr> </table>	$(١٩) = ٣ + ١٦$	$(٢٥) = ٧ + ١٨$	$(٣٦) = ١٢ + ٢٤$	$(٥٩) = ٣٧ + ٢٢$	$(٦٤) = ٢٦ + ٣٨$	
$(١٩) = ٣ + ١٦$							
$(٢٥) = ٧ + ١٨$							
$(٣٦) = ١٢ + ٢٤$							
$(٥٩) = ٣٧ + ٢٢$							
$(٦٤) = ٢٦ + ٣٨$							
* *		✎ الوقت المتبقى (بالثواني)					
* *		✎ ضع إشارة داخل المربع إذا توقف الاختبار نتيجة لعدم وجود اجابة صحيحة من الطالب في أول خمس بنود.					

30 ثانية ⌚	E2 & E1 📖	المهمة 5A: عملية الطرح – المستوى 1																				
<p>✎</p> <p>● عند انتهاء الوقت المحدد (30 ثانية) ضمن ساعة التوقيت.</p> <p>● إذا قمت بتسجيل جميع الأجابات الموجودة في أول خمسة بنود على أنها خاطئة، توقف عن إكمال هذه المهمة، ضع علامة في المربع الموجود أسفل الصفحة ثم انتقل الى المهمة التالية .</p> <p>Ⓢ</p> <p>● إذا توقف الطالب عند البند لمدة 5 ثوان.</p>	<p>✎ إليك بعض أسئلة الطرح (مرر يدك على الأسئلة من الاعلى الى الاسفل). جد ناتج الطرح لكل مما يأتي. إذا لم تتمكن من معرفة الناتج. أنتقل الى السؤال التالي.</p> <p>هل أنت مستعد؟..... ابدأ من هنا (أشر الى السؤال الاول)</p> <p>✎ (/) غير صحيح أو بدون اجابة</p> <p>([]) عند آخر بند اجابه الطالب</p> <table border="1" data-bbox="582 828 1364 1523"> <tbody> <tr> <td>$(11) = 3 - 14$</td> <td>$(3) = 1 - 4$</td> </tr> <tr> <td>$(13) = 4 - 17$</td> <td>$(3) = 2 - 5$</td> </tr> <tr> <td>$(16) = 3 - 19$</td> <td>$(6) = 2 - 8$</td> </tr> <tr> <td>$(8) = 6 - 14$</td> <td>$(4) = 5 - 9$</td> </tr> <tr> <td>$(8) = 7 - 15$</td> <td>$(3) = 3 - 6$</td> </tr> <tr> <td>$(7) = 9 - 16$</td> <td>$(8) = 0 - 8$</td> </tr> <tr> <td>$(8) = 8 - 16$</td> <td>$(7) = 3 - 10$</td> </tr> <tr> <td>$(2) = 11 - 13$</td> <td>$(2) = 7 - 9$</td> </tr> <tr> <td>$(10) = 2 - 12$</td> <td>$(5) = 5 - 10$</td> </tr> <tr> <td>$(8) = 10 - 18$</td> <td>$(2) = 8 - 10$</td> </tr> </tbody> </table>	$(11) = 3 - 14$	$(3) = 1 - 4$	$(13) = 4 - 17$	$(3) = 2 - 5$	$(16) = 3 - 19$	$(6) = 2 - 8$	$(8) = 6 - 14$	$(4) = 5 - 9$	$(8) = 7 - 15$	$(3) = 3 - 6$	$(7) = 9 - 16$	$(8) = 0 - 8$	$(8) = 8 - 16$	$(7) = 3 - 10$	$(2) = 11 - 13$	$(2) = 7 - 9$	$(10) = 2 - 12$	$(5) = 5 - 10$	$(8) = 10 - 18$	$(2) = 8 - 10$	<p>✎ الوقت المتبقى (بالثواني)</p>
$(11) = 3 - 14$	$(3) = 1 - 4$																					
$(13) = 4 - 17$	$(3) = 2 - 5$																					
$(16) = 3 - 19$	$(6) = 2 - 8$																					
$(8) = 6 - 14$	$(4) = 5 - 9$																					
$(8) = 7 - 15$	$(3) = 3 - 6$																					
$(7) = 9 - 16$	$(8) = 0 - 8$																					
$(8) = 8 - 16$	$(7) = 3 - 10$																					
$(2) = 11 - 13$	$(2) = 7 - 9$																					
$(10) = 2 - 12$	$(5) = 5 - 10$																					
$(8) = 10 - 18$	$(2) = 8 - 10$																					
<p>* *</p>		<p>✎ ضع إشارة داخل المربع إذا توقف الاختبار نتيجة لعدم وجود اجابة صحيحة من الطالب في أول خمس بنود.</p>																				
<p>* *</p>																						

60 ثانية	E3	المهمة 5B: عملية الطرح – المستوى 2					
<p>✎</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا اخطأ الطالب في الأجابة عن أول خمسة بنود في المستوى الاول . • عند انتهاء الوقت المحدد (60 ثانية) ضمن ساعة التوقيت. <p>⌚</p> <ul style="list-style-type: none"> • إذا قام الطالب باستخدام طرق غير فعالة (كاستخدام الأصابع والإشارات)، اطلب من الطالب أن يستخدم طريقة أخرى لحل المسألة. • إذا توقف الطالب عند البند لمدة 5 ثوان. 	<p>✎ ✎ ورقة وقلم</p> <p>👤 إليك بعض اسئلة الطرح الاخرى . يمكنك استخدام القلم والورقة اذا شئت. ابدأ من هنا</p> <p>✎ (/) غير صحيح أو بدون اجابة</p> <p>✎ ([]) عند آخر بند اجابه الطالب</p> <table border="1" data-bbox="869 795 1260 1142"> <tr> <td>$(١٦) = ٣ - ١٩$</td> </tr> <tr> <td>$(١٨) = ٧ - ٢٥$</td> </tr> <tr> <td>$(٢٤) = ١٢ - ٣٦$</td> </tr> <tr> <td>$(٢٢) = ٣٧ - ٥٩$</td> </tr> <tr> <td>$(٣٨) = ٢٦ - ٦٤$</td> </tr> </table>	$(١٦) = ٣ - ١٩$	$(١٨) = ٧ - ٢٥$	$(٢٤) = ١٢ - ٣٦$	$(٢٢) = ٣٧ - ٥٩$	$(٣٨) = ٢٦ - ٦٤$	
$(١٦) = ٣ - ١٩$							
$(١٨) = ٧ - ٢٥$							
$(٢٤) = ١٢ - ٣٦$							
$(٢٢) = ٣٧ - ٥٩$							
$(٣٨) = ٢٦ - ٦٤$							
* *		✎ الوقت المتبقى (بالثواني)					
* *		✎ ضع اشارة داخل المربع إذا توقف الاختبار نتيجة لعدم وجود اجابة صحيحة من الطالب في أول خمس بنود.					

المهمة 6 : المسائل الكلامية

✖ 🕒	✖ 📖				
✖ ✋	عدادات، ورقة، وقلم.				
<p>● في حال توقف الطفل عند سؤال لمدة ٥ ثواني. (ولم يحاول استعمال العدادات، أو الأصابع، أو الورقة والقلم) أو</p> <p>● في حال لم يجب الطفل عن السؤال بعد مرور ٣٠ ثانية على توجيه السؤال له.</p>	<p>لدي بعض المسائل الحسابية وسوف أطلب منك حلها. هذه بعض الأشياء التي يمكن أن تساعدك. تستطيع استعمالها إذا احتجت لها، ولكنك لست مجبراً على استعمالها. استمع جيداً لكل من هذه المسائل. سأكرر المسألة في حال احتجت إلى ذلك. جيد، لنبدأ</p>	<p>✎</p>			
<p><u>ملاحظة:</u> تشير عبارات "توقف وتحقق من الطفل" في كل مسألة إلى أنك يجب أن تتأكد من فهم الطفل لما قلته قبل أن تكمل. قد تحتاج لسؤال الطفل، "هل فهمت؟"</p>	<p>الإجابة الصحيحة: ٤</p> <table border="1" data-bbox="655 741 874 846"> <tr> <td>صحيح</td> <td>غير صحيح</td> <td>لا إجابة</td> </tr> </table>	صحيح	غير صحيح	لا إجابة	<p><u>المسألة ١</u></p> <p>باص فيه ستة أطفال [توقف وتحقق من الطفل]</p> <p>إثنان منهم ذكور و الباقي إناث [توقف وتحقق من الطفل]</p> <p>كم عدد الإناث؟</p> <p>✎</p>
صحيح	غير صحيح	لا إجابة			
<p><u>ملاحظة:</u> تشير عبارات "توقف وتحقق من الطفل" في كل مسألة إلى أنك يجب أن تتأكد من فهم الطفل لما قلته قبل أن تكمل. قد تحتاج لسؤال الطفل، "هل فهمت؟"</p>	<p>الإجابة الصحيحة: ٧</p> <table border="1" data-bbox="655 1070 874 1176"> <tr> <td>صحيح</td> <td>غير صحيح</td> <td>لا إجابة</td> </tr> </table>	صحيح	غير صحيح	لا إجابة	<p><u>المسألة ٢</u></p> <p>باص فيه عدد من الأطفال عند بدء الرحلة [توقف وتحقق من الطفل] ثم ركب فيه خمسة أطفال آخرين لاحقاً [توقف وتحقق من الطفل] فأصبح مجموع عدد الأطفال في الباص 12 طفلاً [توقف وتحقق من الطفل] كم عدد الأطفال الذين كانوا في الباص عند بدء الرحلة؟</p> <p>✎</p>
صحيح	غير صحيح	لا إجابة			
	<p>الإجابة الصحيحة: ٣:</p> <table border="1" data-bbox="655 1480 874 1585"> <tr> <td>صحيح</td> <td>غير صحيح</td> <td>لا إجابة</td> </tr> </table>	صحيح	غير صحيح	لا إجابة	<p><u>المسألة ٣</u></p> <p>وزعت 12 قطعة حلوى على 4 أطفال بالتساوي . [توقف وتحقق من الطفل] كم عدد قطع الحلوى لكل طفل؟</p> <p>✎</p>
صحيح	غير صحيح	لا إجابة			

أدوات تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.).

2 3 4	.	الانجليزية الفرنسية أخرى / حدد	ما اللغة التي تتحدث بها عادة في المنزل؟	
2 3	.	الصف الثاني الصف الثالث	في أي صف أنت؟ (لاحظ إذا لم يكن في الصف الثاني أو الثالث ، اشكره وأشرح له أن الاختبار لتلاميذ الصفين الثاني والثالث)	S16
1 2 3 888	.	الاول الثاني الثالث لأعلم/ رفض	في أي صف كنت في العام الماضي؟ (لا تحاول الاستعلام من خلال السؤال ما إذا كان الطالب يعيد صفه)	S17
0 1 888	.	لا نعم لأعلم/ رفض	هل كنت في الروضة قبل المدرسة؟	S18
1 2 3 4 5	.	سيراً على الأقدام بمفرده سيراً برفقة أحد الاخوة سيراً برفقة أحد زملاء المدرسة سيراً برفقة أحد أفراد العائلة البالغين بواسطة باصات النقل العام وبمفردي	كيف تذهب عادة الى المدرسة؟	S19

6	أخرى / حدد	S19a
888	لأعلم / رفض	

0	لا يوجد لدى الطالب كراسة. إنتقل إلى قسم 22	رجاء هل بإمكانني رؤية كراسة اللغة العربية الخاصة بك؟ إذا كانت الإجابة نعم ، يرجى ملاحظة عدد الصفحات المستخدمة في الكراسة. (أعط بعض الملاحظات الإيجابية بخصوص أداء الطالب لا تعلق على الدرجات المنخفضة للطالب أو ملاحظات المعلم)	S20
1	ربع الكراسة		
2	نصف الكراسة		
3	ثلاثة أرباع الكراسة		
4	كل صفحات الكراسة		
888	لأعلم / رفض		
0	لم يصحح إطلاقا	كم مرة صحح المعلم الكراسة ؟	S21
1	أحيانا		
2	غالبا		
3	دائما		
0	لاشيء	ماذا يفعل المعلم حينما يكون أداؤك جيدا في الدرس أو الامتحان؟	S22
1	يمتدحني		
2	يمنحني جائزة		

3	. يعفيني من الاعمال الروتينية أو الواجب البيتي.		
4	. أشياء أخرى / حدد		S23
888	. لا أعلم / رفض		
1	. يقوم المعلم بتلخيص/ إعادة شرح السؤال	ماذا يفعل المعلم عادة حينما لا تتمكن من إجابة السؤال أو عندما تكون إجابتك خاطئة؟	S24
2	. يقوم المعلم بتشجيع الطالب على المحاولة مرة أخرى		
3	. يقوم المعلم بسؤال طالب آخر		
4	. يقوم المعلم بإعادة طرح السؤال		
5	. يصحح المعلم الإجابة لكنه لا يوبخ الطالب/ة		
6	. يقوم المعلم بتوبيخ الطالب/ة		
7	. يقوم المعلم بطرد الطالب/ة خارج الصف		
8	. يقوم المعلم بضرب الطالب		
9	. يوقف الطالب في زاوية الصف		
10	. أخرى / حدد		S25
888	. لا أعلم/ رفض		
			S26

0	.	لا. إنتقل إلى قسم 27	هل كان لديك واجب بيتي في الأسبوع الماضي؟	
1	.	نعم		
888	.	لأعلم / رفض		
0	.	ولا يوم	كم يوم خلال الأسبوع الماضي كان عندكم واجب بيتي؟	S27
1	.	يوم واحد		
2	.	يومان		
3	.	ثلاثة أيام		
4	.	أربعة أيام		
5	.	خمسة أيام		
888	.	لأعلم / رفض		
0	.	لا	هل تابع المعلم على الواجب البيتي خلال الاسبوع الماضي؟	S28
1	.	نعم		
888	.	لأعلم / رفض		
1	.	لا أحد	إذا كنت بحاجة الى من يساعدك بأداء الواجب البيتي ، من الذي يساعدك بذلك في البيت؟ ضع دائرة حول كل الإجابات المطابقة	S29a
1	.	أخ/ أخت		S29b
1	.	أم/ أب		S29c
1	.	جدة/جد		S29d
1	.	أخرى / حدد		S29e
888	.	لأعلم/ رفض		S29h

0	.	لا	هل تناولت أية وجبة طعام قبل حضورك الى المدرسة هذا اليوم؟
1	.	نعم	
888	.	لا أعلم / رفض	
0	.	كلا ، لم يحصل أن تغيبت في الاسبوع الماضي	هل تغيبت عن المدرسة خلال الأسبوع الماضي؟ إذا كانت الإجابة نعم ، فما سبب الغياب؟
1	.	نعم ، لأنني كنت مريضا	
2	.		
3	.	نعم ، لأنني كنت مضطرا لأداء عمل آخر في المنزل	
4	.	نعم ، لأنني كنت مضطرا للعناية بأحد المرضى من أفراد عائلتي	
5	.	نعم ، لأنني لم أجد وسيلة نقل	
6	.	نعم ، لأن الجو كان سيئاً	
7	.	نعم ، بسبب حالة طارئة	
8	.	نعم ، لأنه من الخطر الشديد الذهاب الى المدرسة	
9	.	نعم ، لأنه من الخطر الشديد التواجد في المدرسة نعم، لأنني لم استيقظ مبكرا	

10	نعم ، لأنني كنت مضطرا لرعاية أحد أخواني		
11			
12	نعم ، لأنني لم أجد زي المدرسة أو أن زي المدرسة لم يكن جاهزا ذلك اليوم		
13	نعم ، لأن المعلمين أو التلاميذ يعاملونني بطريقة سيئة		S31a
888	نعم، لسبب آخر (حدد)		
	لأعلم/ رفض		
0	كلا ، لم يحصل أن تأخرت في الأسبوع الماضي	هل حصل وأن تأخرت عن المدرسة في أي يوم من أيام الاسبوع الماضي؟ (إذا كان الجواب نعم) لماذا تأخرت؟	S32
1	نعم ، لأنني كنت مريضا		
2	نعم ، لأنني كنت مضطرا لأداء عمل آخر في المنزل		

3	نعم ، لأنني كنت مضطرا للعناية بأحد المرضى من أفراد عائلتي		
4	.		
5	نعم ، لأنني لم أجد وسيلة نقل		
6	نعم ، لأن الجو كان سيئا		
7	نعم ، بسبب وجود حالة طارئة		
8	نعم ، لأنه من الخطر الشديد الذهاب الى المدرسة		
9	نعم ، لأنه من الخطر الشديد التواجد في المدرسة		
10	نعم، لأنني لم استيقظ مبكرا		
11	نعم ، لأنني كنت مضطرا لرعاية أحد أخواني		
12	نعم ، لأنني لم أجد زي المدرسة أو أن زي المدرسة لم يكن جاهزا ذلك اليوم		
13	نعم ، لأن المعلمين أو التلاميذ يعاملونني بطريقة سيئة		S33
888	نعم، لسبب آخر (حدد) لأعلم/ رفض		
0	لا إذا كان الجواب كلا اذهب الى الفقرة S33	في آخر مرة حصلت فيها على درجة جيدة في امتحان أو واجب معين في المدرسة ، هل علم والداك أو ولي أمرك بتلك الدرجة الجيدة؟	S34
1	نعم		

888	.	لأعلم/ رفض	
1	.	لم يفعلوا أي شيء	S35
2	.	قدموا لي التهنئة أو قاموا بتشجيعي	
3	.	قاموا بمعانقتي / قبلوني	
4	.	أعطوني هدية	
5	.	أخرى/ حدد	S35a
888	.	لأعلم/ رفض	
0	.	لا	S36
1	.	نعم	
888	.	لأعلم/ رفض	هل لديك وقت مخصص للقراءة في صفك الدراسي أو في مكتبة المدرسة؟
0	.	لا	S37
1	.	نعم	
888	.	لأعلم/ رفض	بعيدا عن كتب المدرسة هل لديك كتب أخرى تقوم بقراءتها في المنزل؟
0	.	أبدا لم أفعل	S38
1	.	أحيانا	
2	.	مرة واحدة في الاسبوع	
3	.	مرتين أو ثلاث في الاسبوع	
4	.	يوميا	كم مرة تقرأ عادة بصوت مرتفع لشخص آخر في بيتك؟

888	.	لأعلم / رفض	
0	.	لا يوجد	S39
1	.	أحياناً	
2	.	مرة واحدة في الاسبوع	
3	.	مرتين أو ثلاثة في الاسبوع	
4	.	يوميًا	
888	.	لأعلم/ رفض	
			S40
اقرأ الفقرات التالية للتلاميذ (هل تمتلك عائلتك الاشياء التالية)			
0	.	لا	S41
1	.	نعم	
0	.	لا	S42
1	.	نعم	
0	.	لا	S43
1	.	نعم	
0	.	لا	S44
1	.	نعم	
0	.	لا	S45
1	.	نعم	
0	.	لا	S46
1	.	نعم	
0	.	لا	S47
1	.	نعم	
ما نوع المرفق الصحي في منزلك؟ اقر الخيارات			
0	.	لا	S48
1	.	نعم	
0	.	لا	S49

1	.	نعم		
0	.	لا	حمامات داخلية مرتبطة بالصراف الصحي	S50
1	.	نعم Yes		
ما نوع غازا فرن الطبخ المستخدم لإعداد الوجبات في منزلك؟ وهل تستخدمه عائلتك في العادة؟ اقرأ الخيارات .				
0	.	لا	حطب للطبخ	S51
1	.	نعم		
0	.	لا	موقد على الحطب	S52
1	.	نعم		
0	.	لا	طباخ على الغاز أو الكهرباء	S53
1	.	نعم		
من اين تحصل على مياه الاستحمام في منزلك؟				
0	.	لا		S54
1	.	نعم	نهر/ مياه ينابيع	
0	.	لا	خزان / بئر	S55
1	.	نعم		
0	.	لا	حنفية مياه أو أنبوب مياه داخل منزلك	S56
1	.	نعم		
0	.	لا	صهريج مياه	S57
1	.	نعم		
			أخرى	S37.17
0	.	لا		S38
1	.	القرائة فقط	هل تاخذ دروس خصوصية في القراءة أو الرياضيات خارج	
2	.	الرياضيات فقط	المدرسة؟	

3 888	.	كلاهما لأعلم/ رفض	
:			S39
			شكرا جزيلاً

			هل مدير المدرسة أنثى؟	HT12
0	.	لا		
1	.	نعم		
			ما عدد سنوات عملك كمدير مدرسة؟	HT13
		عدد السنين		
			ما أعلى مؤهل حصلت عليه؟	HT14
1	.	الثانوية		
2	.	دبلوم		
3	.	بكالوريوس		
4	.	دبلوم عالي		
5	.	ماجستير		
6	.	دكتوراه		
7	.	أخرى / حدد		HT14.01
888	.	لا أعلم / رفض		
			هل تلقيت تدريباً متخصصاً أو دورات في مجال الإدارة المدرسية؟	HT15
0	.	لا		
		نعم		
			إذا كان الجواب نعم اعط مثال	
1	.			
888	.	لا أعلم / رفض		

			HT16
0	.	لا	هل تمكنت من تطبيق ما تعلمته في هذه الدورات \ التدريب ؟
1	.	نعم ، أحيانا	
2	.	نعم ، عادة	
3	.	نعم ، دائما	
		إذا كان الجواب (نعم) أعط مثلا عن كيفية استخدام هذا التدريب	HT16.01
888	.	لأعلم / رفض	
			HT17
0	.	لا	هل تستفيد المدرسة من برامج تمويل خاصة أو تتلقى دعما فنيا خارجيا لا يتوفر لمدارس أخرى؟
1	.	نعم	
		إذا كان الجواب نعم, أشرح	
888	.	لأعلم / رفض	
			HT18

					الرسمية) هل أغلقت المدرسة أبوابها أو توقف الدوام فيها خلال أيام الدوام الرسمي؟
1	.			نعم	
888	.			لأعلم / رفض	

					HT22
			عدد الايام s		إذا كان الجواب نعم ، كم عدد الايام التي أغلقت فيها المدرسة أبوابها أو توقفت الدراسة فيها؟
888	.			لأعلم / رفض	
					HT23
0	.			لا	هل تشترك مدرستكم في المبنى مع مدرسة اخرى؟
1	.	لا - أذهب الى 25 →		نعم	
888	.			لأعلم / رفض	
					HT24
1	.			مدرستين	إذا كان الجواب (نعم) كم مدرسة تشغل هذه البناية بالإضافة الى مدرستكم؟
888	.			لأعلم / رفض	
					HT25
888	.	:		لاعلم / رفض	متى يبدأ اليوم الدراسي ؟ استخدم طريقة 24 ساعة

888	.			لأعلم / رفض		
				عدد الطلاب الذكور	كم عدد الطلاب الذكور المسجلين في هذه المدرسة حالياً؟ وكم عدد الطالبات المسجلات في المدرسة حالياً؟	HT29 HT29.01 HT29.02
				عدد الطلاب		
888	.			لأعلم / رفض		

				عدد المعلمين	كم عدد المعلمين الذكور المعينين في المدرسة حالياً؟ وعدد المعلمات حالياً؟	HT30 HT30.01 HT30.02
				عدد المعلمات		
888	.			لأعلم / رفض		
				عدد معلمي الصف الثاني	في هذه المدرسة؟ كم عدد معلمي الصف الثاني كم عدد معلمي الصف الثالث في هذه المدرسة؟	HT31 HT31.01 HT31.02
				عدد معلمي الصف الثالث		
888	.			لأعلم / رفض		
					كم عدد المعلمين الذين تغيبوا عن الدوام يوم أمس	HT32

			عدد المعلمين الغائبين لأعلم / رفض	أو آخر يوم دراسي؟	
888	.				
			عدد المعلمين الغائبين بعذر لأعلم / رفض	كم عدد المعلمين ممن هم حالياً في اجازة أو غياب بعذر؟	HT33
888	.				
			عدد المعلمين المتأخرين لأعلم / رفض	كم عدد المعلمين الذين وصلوا متأخرين للمدرسة اليوم؟ (بعد 15 دقيقة من قرع الجرس	HT34
888	.				

					HT35
1	.		أترك الصف دون معلم	ماذا تفعل للصف الذي يكون معلمه غائبا؟ (لاتقرا الاجابات على المدير، فقط أشر الى إجابة المدير	
2	.		أكلف معلم آخر ليحل محل المعلم الغائب		
3	.		أجمع طلبة الصف مع طلبة صف آخر		
4	.		طلب معلم على حساب التعليم الإضافي		
5	.		أصرف طلبة الصف من المدرسة لذلك اليوم		

6 .	اخرج الطلاب الى الساحة	HT35.01
7 .	توزيع طلاب الشعبة على باقي الشعب	
8 .	أخرى ,	
	أشرح _____	
888 .	لأعلم / رفض	
سأسألك الان بعض الاسئلة حول سجلات المدرسة		
0 .	لا	HT36
1 .	نعم	هل تحتفظ بسجلات لحضور المعلمين ؟
888 .	لأعلم / رفض	
1 .	لا	HT37
2 .	تكمل سجلات الحضور يوميا	هل بإمكانني رؤية سجل حضور المعلمين من فضلك؟
3 .	تكمل سجلات الحضور أسبوعيا	
4 .	تكمل سجلات الحضور كل أسبوعين	
5 .	تكمل سجلات الحضور شهريا	
6 .	أخرى	

1 .	أستدعي له المشرف التربوي او الإدارة في الوزارة	HT40.03
1 .	أنسب حضور المعلم لتدريب إضافي	HT40.04
1 .	أخرى في حال أخرى ، اشرح	HT40.05
888	لأعلم / رفض	
1 .	بالملاحظة الصفية	HT41 HT41.01
1 .	بمراقبة نتائج امتحانات الطلاب التي يجريها المعلمون	HT41.02
1 .	بتقييم الطلاب شفويا	{ لاتقرأ الاجوبة المعطاة على المدير، ضع فقط دائرة حول الاجابة المطابقة}
1 .	بتفحص الواجبات البيتية المعطاة للطلاب	HT41.03
1 .	بدراسة التقارير التي يقدمها المعلمون عن مستوى الطلاب	HT41.04
1 .	بدراسة نتائج نهاية الفصل الدراسي	HT41.05
1 .	بالتغذية الراجعة من أولياء الأمور	HT41.06
1 .	بالتغذية الراجعة من مشرف المدرسة التربوي	HT41.07
1 .		HT41.08

1	.	أخرى / حدد	HT41.09
888	.	لأعلم / رفض	
0	.	لا	HT42
1	.	نعم	
888	.	لأعلم / رفض	
	.	لا - أذهب الى 44 →	
0	.	لم أستلم الكتب على الإطلاق	HT43
1	.	سنة واحدة	
2	.	أربعة الى خمسة شهور	
3	.	شهرين الى ثلاثة	
4	.	شهر واحد	
5	.	أسبوعين أو أقل	
888	.	لأعلم / رفض	
0	.	لا	HT44
1	.	نعم	
888	.	لأعلم / رفض	
0	.	لا	HT45

	→ لا - أذهب الى 48		هل الكتب في هذه المكتبة متاحة للطلاب؟	
1	.	نعم		
888	.	لأعلم / رفض		
				HT46
1	.	شهريا	كم مرة يمكن للطلاب أن يأخذوا كتباً من المكتبة؟	
2	.	أسبوعياً		
3	.	يوميًا		
888	.	لأعلم / رفض		
				HT47
1	.	في مكتبة المدرسة	أين يستطيع الطلاب قراءة كتب المكتبة؟ لا (تقرأ	HT47.01
1	.	في الصف	الاجوبة فقط ضع دائرة حول الاجابة المطابقة)	HT47.02
1	.	في المنزل		HT47.03
				HT47.04
1	.	في اماكن أخرى في المدرسة		HT47.05
888	.	لأعلم / رفض		HT47.06
				HT48
1	.	الصف الاول	بأي صف تتوقع أن يكون الطلاب قادرين على قراءة	
2	.	الصف الثاني	اللغة العربية بطلاقة؟	
3	.	الصف الثالث	(لا تقرأ الخيارات فقط اشر الى إجابات المدير)	
4	.	الصف الرابع او أعلى		
888	.	لأعلم / رفض		
				HT49
1	.	الصف الاول	بأي صف تتوقع أن يكون الطلاب قادرين على	
2	.	الصف الثاني	الكتابة باللغة العربية؟ (لا تقرأ الخيارات فقط اشر الى	
3	.	الصف الثالث		

4	.	الصف الرابع او أعلى	إجابات المدير)	
888	.	لأعلم / رفض		
0	.	لا	هل يوجد مجلس أولياء أمور في المدرسة؟	HT50
1	.	نعم		
888	.	لأعلم / رفض		
0	.	لم يجتمع على الاطلاق	كم مرة اجتمع هذا المجلس في العام الدراسي الماضي؟	HT51
1	.	مرة في السنة		
2	.	مرة كل شهرين الى ثلاثة		
3	.	مرة كل شهر		
4	.	مرة كل أسبوع		
888	.	لأعلم / رفض		
0	.	لا	بشكل عام ، هل انت مرتاح لمستوى الدعم الذي يقدمه مجلس الآباء والمعلمين للمدرسة؟	HT52
1	.	نعم		
888	.	لأعلم / رفض		
0	.	لا	بشكل عام ، هل انت مرتاح لمستوى متابعة الآباء لأعمال أبنائهم المدرسية؟	HT53
1	.	نعم		
888	.	لأعلم / رفض		
				HT54

0	لا - أذهب الى 56 →	أبدا ولا مرة	خلال السنة الماضية كم مرة قام مشرف المرحلة بزيارة دعم أو تفتيش لمدرستك؟	
1		مرة واحدة		
2		مرة كل شهر		
3		مرة كل أسبوع		
888		لأعلم		
				HT55
				HT55.01
1	يتفقد فيما إذا كانت السجلات المالية للمدرسة متوفرة		ما النشاطات التي يركز عليها مشرف المرحلة خلال زيارته لمدرستك؟ (لاتقرا الاجابات فقط ضع دائرة حول الاجابة المطابقة)	HT55.02
1	يتفقد سجلات حضور الطلاب			HT55.03
1	يتفقد دفاتر تحضير الدروس			HT55.04
1	يتفقد السجلات الشخصية للمعلمين			HT55.05
1	يتفقد سجلات تقدم الطلاب			HT55.06
1	يتفقد توفر المياه			HT55.07
1	يتفقد فيما إذا كان هنالك مرافق صحية متوفرة للطلاب والطالبات			HT55.08
1		يجلس في الصف ويراقب الدرس		

1 .	يتفحص الإمتحانات وعملية التقييم	HT55.09
1 .	يوجه النصح حول النظام والانضباط لدى الطلاب	HT55.10
1 .	يقدم النصح حول قياس وتقييم الطلاب	HT55.11
1 .	يقدم النصح للمدير حول إدارة المدرسة	HT55.12
1 .	يقدم نصائح حول التدريس للهيئة التدريسية	HT55.13
1 .	يقدم معلومات تتعلق بآية أفكار جديدة في المناهج	HT55.14
1 .	يوفر معلومات حول فرص التطوير المهني	HT55.15
1 .	يوجه النصح حول الوضع الصحي والتعقيم	HT55.16
1 .	أخرى / حدد	HT55.17
888 .	لأعلم/ رفض	
0 .	لا	هل تقوم مدرستك بتوفير وجبات طعام مجانية للطلاب؟
1 .	نعم	
	لا - أذهب الى 58 →	

888	.	لا أعلم / رفض		
1	.	عدد قليل	ما نسبة الطلاب الذين يحصلون على وجبات مجانية؟	HT57
2	.	ربع الطلبة		
3	.	نصف الطلبة		
4	.	معظمهم		
5	.	جميعهم		
888	.	لا أعلم / رفض		
سأسألك الان عدد من الأسئلة عن مستوى السلامة في مدرستك				
0	.	لا	هل هناك أي شيء في بنايات المدرسة يشكل خطر على سلامة الطلاب؟ إذا كان الجواب نعم اشرح من فضلك	HT58 58.01
1	.	نعم		
	.	أشرح		
888	.	لا أعلم / رفض		
0	.	لا	هل تشعر بالامان داخل مدرستك؟	HT59
1	.	نعم		
888	.	لا أعلم / رفض		
	.	لا - أذهب الى 61 →		
إذا كان الجواب لا / اشرح كيف ذلك رجاء				
				HT60

		المدارس الأساسية؟	
	:	وقت الانتهاء {أستخدم طريقة 24 ساعة}	
		شكرا جزيلا	

الاداة الخاصة بالمعلم

ملاحظة: إن كافة التعليمات الخاصة بالمقيم مكتوبة بالخط العريض . لاتقرأ الاجوبة على الشخص الذي تقابله مالم يكن هناك نص صريح وواضح يطلب منك بذلك

		وقت البدء (استخدم نظام 24 ساعة)							
:		تاريخ المقابلة	T10						
<p>اليوم</p> <p>م</p> <p>الشهر</p> <p>السنة</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="width: 20px; height: 20px;"></td> </tr> </table>									
1 .	<p>رفض /انهي المقابلة</p> <p>تمت بشكل جزئي</p> <p>تمت بشكل كامل</p>	وضع المقابلة	T11						
2 .									
3 .									
0 .	<p>لا</p> <p>نعم</p>	هل المعلم الذي تتم مقابلته انثى ؟	T12						
1 .									

1 . 2 . 3 . 4 .		العربية الإنجليزية الفرنسية أخرى / حدد	ما لغتك الأم؟	T13
1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 888 .		دبلوم بكالوريوس دبلوم عالي ماجستير دكتوراه أخرى/ حدد لا اعلم/ رفض	ما أعلى مؤهل حصلت عليه؟	T14 T14.01
0 . 1 . 888 .		لا نعم لا اعلم/ رفض	خلال التدريب الذي سبق التعيين ، هل تلقيت تدريباً متخصصاً في كيفية تدريس القراءة؟	T15
0 . 1 . 888 .		لا نعم لا اعلم/ رفض	أثناء الخدمة ، هل اشتركت في أية دورات تدريبية في موضوع كيفية تدريس القراءة؟	T16

0 . 1 . 888 .	لا نعم لاعلم/ رفض	خلال التدريب الذي سبق التعيين ، هل تلقيت تدريباً متخصصاً في موضوع كيفية تدريس الرياضيات؟	T17
0 . 1 . 888 .	لا نعم لاعلم/ رفض	اثناء الخدمة ، هل اشتركت في اية دورات تدريبية في كيفية تدريس الرياضيات؟	T18
1 . 1 . 1 .	الصف الاول الصف الثاني الصف الثالث	ما الصف أو الصفوف التي تقوم بتدريسها في هذه الغرفة الصفية خلال هذه السنة؟ أشر على كل الاجابات المطابقة	T19 T19.01 T19.02 T19.03
888 .	لا نعم ، مراحل متعددة لاعلم/ رفض	إذا اشرت على أكثر من صف واحد، إسأل (للتأكد) بقولك: اذن صفك مجمع لطلاب من عدة صفوف	T20
			T21

0	بحال كانت الإجابة لا انتقل للسؤال 24 →	لا	هل تحتفظ بسجل لحضور وغياب التلاميذ؟							
1		نعم								
1	تستكمل	لم يكن السجل متوفرا	هل بإمكانني رؤية سجل حضور التلاميذ للأسبوع الماضي لطفاً؟ (استخدم جهاز الأيباد لتصوير ما دون في السجل الأسبوع الماضي)	T22						
2		تستكمل سجلات حضور التلاميذ يوميا								
3		سجلات حضور التلاميذ اسبوعيا								
4		تستكمل سجلات حضور التلاميذ كل اسبوعين								
5		تستكمل سجلات حضور التلاميذ شهريا								
6		أخرى								
<p>اليوم</p> <p>السنة الشهر م</p> <table border="1"> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </table>									سجل تاريخ آخر مرة تم فيها تدوين حضور الطلاب	T23
888		لاعلم/ رفض	ما عدد الطلاب الذكور في هذا الصف؟	T24						
			ما عدد الطالبات الإناث في هذا الصف؟	T25						

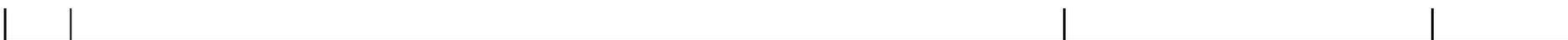
888	.	لا اعلم/ رفض	
888	.	طلاب ذكور لا اعلم/ رفض	T26 ما عدد الطلاب الذكور في الصف ممن هم من الراسبين من العام الماضي؟
888	.	طالبات بنات لا اعلم/ رفض	T27 ما عدد الطالبات في الصف ممن هم من الراسبات من العام الماضي؟
888	.	لا أعلم / رفض	T28 في الايام الاعتيادية كم يبلغ عدد الغياب من الطلاب؟
888	.	لا أعلم / رفض	T29 في الايام الاعتيادية كم عدد الطلاب الذين يأتون متأخرين؟ {تعريف كلمة متأخر هو الطالب الذي يحضر متأخرا على الأقل 15 دقيقة بعد بداية الدرس الاول}
0 1	.	لا نعم، مرة في الأسبوع	T30 هل تتعاون مع زملائك في وضع خطة الدرس؟ ذا كان الجواب نعم ، كم مرة يحصل ذلك؟

2	.	نعم, 2-4 مرات في الاسبوع		
3	.	نعم, خمس مرات في الاسبوع		
4	.	نعم, مرة كل أسبوعين		
5	.	نعم, شهريا		
888	.	لا أعلم/ رفض		

0 . 1 . 888 .	أذهب الى T33 → أذهب الى T33 →	لا نعم لأعلم/ رفض	هل يقوم المدير او مساعده بتدقيق خطط الدروس؟	T31
1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 888 .		مرة كل سنة مرة كل شهرين أو ثلاثة مرة كل شهر مرة كل أسبوعين مرة كل أسبوع يومية لأعلم/ رفض	اذ كان الجواب نعم، كم مرة يحدث ذلك عادة؟	T32
0 . 1 . 2 . 888 .		لا ليست مفيدة مفيدة على نحو معتدل مفيدة جدا لأعلم/ رفض	هل ترى ان الكتب المدرسية التي توزعها الوزارة مفيدة؟	T33
0 . 1 . 2 . 3 .		لأحتاج الى مساعدة أبدا لايوجد شخص أطلب منه المساعدة أنظم اجتماعات مع المعلمين أناقش الامر عرضيا مع المعلمين	من تستشير عند حاجتك للمساعدة في مجال التدريس؟	T34

4 .	المدير		
5 .	مساعد المدير		
6 .	أطلب النصح من المشرف التربوي أو متخصص في المادة؟		
7 .	أخرى/ حدد		T34.01
888 .	لأعلم / رفض		
0 .	لا يقوم إطلاقا	كم مرة يقوم المدير أو مساعده بملاحظتك	T35
1 .	مرة كل سنة	أثناء التدريس؟	
2 .	مرة كل شهرين أو ثلاثة		
3 .	مرة كل شهر		
4 .	مرة كل أسبوعين		
5 .	مرة كل أسبوع		
6 .	يومية		
888 .	لأعلم/ رفض		
0 .	لم يتم إطلاقا	منذ بدء العام الدراسي الحالي ، هل قام أي	T36
1 .	مرة كل سنة	مشرف مرحلة بزيارة المدرسة؟ إذا كان	
2 .	مرة واحدة كل فصل دراسي	الجواب نعم ، كم مرة؟	
3 .	مرة كل شهرين أو ثلاثة		
4 .	مرة كل شهر		
5 .	مرة كل أسبوعين		
888 .	مرة كل أسبوع		
	لأعلم/ رفض		
			أود أن أسألك ماذا فعل مشرف المرحلة اثناء زيارته للمدرسة؟

0 . 1 . 888 .	لا نعم لأعلم/ رفض	هل قدم مشرف المرحلة ارشادات ونصائح حول نظام الانضباط المدرسي؟	T37
0 . 1 . 888 .	لا نعم لأعلم / رفض	هل قام مشرف المرحلة بتقديم النصح حول كيفية تقييم أو قياس اداء الطلاب؟	T38
0 . 1 . 888 .	لا نعم لأعلم / رفض	هل قدم مشرف المرحلة ارشادات و نصائح حول أساليب التدريس؟	T39
0 . 1 . 888 .	لا نعم لأعلم / رفض	هل قدم مشرف المرحلة معلومات أو ارشادات كرد على سؤال طرحته عليه؟	T40
1 . 1 . 1 . 1 . 1 . 1 . 1 . 1 . 1	امتحانات مقالية/كتابية تقييم شفهي بحوث ومشاريع واجب بيتي المشاركة والنقاش أوراق العمل تقييم نهاية الفصل أخرى/ حدد	كيف تقوم بقياس مدى التقدم الأكاديمي لطلابك؟ لا تقرأ الاجابات. ضع دائرة حول الاجابة المطابقة	T41 T41.01 T41.02 T41.03 T41.04 T41.05 T41.06 T41.07 T41.08



1 . 1 . 1 . 1 . 1 . 888 .	وضع علامات للطلاب أقيم مستوى فهم الطلاب للمادة تخطيط أنشطة التدريس تكييف اسلوب التدريس ليتلائم مع إحتياجات الطلاب أخرى / حدد لأعلم / رفض	كيف تستخدم نتائج الامتحانات الكتابية والشفهية في تدريسك؟ لا تقرأ الخيارات ، فقط ضع دائرة حول الاجابات الملائمة	T42 T42.01 T42.02 T42.03 T42.04 T42.05
0 . 1 . 1 . 1 . 1 . 1 . 1 . 1 . 888	لا اعاملهم بشكل مختلف ارکز على الطالب الاضعف اجري اختبارات يومية اشجعهم اتواصل مع أولياء أمورهم بشكل مستمر تدعيم الطالب الضعيف بأخر قوي اتعاون مع معلمين آخرين انقلهم إلى غرفة المصادر اخرى ، وضح لأعلم / رفض	كيف تقوم بتدريس الطلاب الضعفاء في صفك؟ لا تقرأ الخيارات ، فقط ضع دائرة حول الإجابات المعطاة	T43 T43.01 T43.02 T43.03 T43.04 T43.05 T43.06 T43.07 T43.08
0 .	لا افعال شيئا / اتجاهلهم	كيف تتعامل مع الطلبة المشاكسين في الصف؟ لا تقرأ الخيارات ، فقط ضع دائرة حول الاجابات المعطاة	T44

1 .	الاتصال بأولياء امورهم	T44.01
1 .	اتحدث مع المشاكسين واقدم لهم النصح	T44.02
1 .	اعطيهم المزيد من الواجبات البيتية	T44.03
1 .	اقوم بضبطهم	T44.04
1 .	استخدم عقوبات بدنية	T44.05
1 .	اخرى ، وضح	T44.06
888 .	لأعلم / رفض	
0 .	لا أحد إطلاقا	كم عدد الأباء أو أولياء الامور الذين يتابعون الواجب البيتى للطلاب؟
1 .	بعضهم	
2 .	غالبيتهم	
3 .	كلهم	
888 .	لأعلم / رفض	
0 .	لا	بشكل عام , هل أنت راض عن مشاركة الأباء لأبناهم في واجباتهم الدراسية؟
1 .	نعم	
888 .	لأعلم / رفض	
1 .	الصف الاول	بأي صف تتوقع أن يتمكن الطلاب من القراءة باللغة العربية بطلاقة؟ (لاتقرأ الخيارات فقط أشر على الاجابات التي يقدمها المعلم)
2 .	الصف الثاني	
3 .	الصف الثالث	
4 .	الصف الرابع او أعلى	
888 .	لأعلم / رفض	
1 .	الصف الأول	

2 . 3 . 4 . 888 .		الصف الثاني الصف الثالث الصف الرابع أو أعلى لأعلم / رفض	في أي صف تعتقد أنه من المناسب للأطفال أن يبدأوا الكتابة باللغة العربية؟ لا تقرأ الاجابات فقط اشر على إجابة المعلم.
الآن سوف أسألك عدد من الاسئلة حول السلامة في مدرستك			
0 . 1 . 888 .	اذهب الى 51 →	لا نعم لأعلم / رفض	T49 هل تشعر بالأمان في مدرستك؟
إذا كان الجواب كلا ، اشرح رجاء			
0 . 1 . 888 .	اذهب الى 53 →	لا نعم لأعلم / رفض	T51 هل تشعر ان التلاميذ يشعرون بالأمان في المدرسة؟
إذا كان الجواب كلا ، اشرح رجاء			
0 . 1 . 888 .		لا نعم لأعلم / رفض	T53 هل تستلم عادة راتبك في موعده المحدد؟

:	وقت الانتهاء (استخدم نظام 24 ساعة)	T54
شكرا جزيلاً		



USAID
FROM THE AMERICAN PEOPLE

الاداة الخاصة الملاحظة المدرسية

:		SOB8				
	وقت البدء (أستخدم نظام ال 24 ساعة)					
M M D D		SOB9				
<table border="1"><tr><td></td><td></td><td></td><td></td></tr></table>					تاريخ الملاحظة	
<ul style="list-style-type: none">رفض، انهي الملاحظةتمت بشكل جزئيتمت بشكل كامل	وضع الملاحظة المدرسية	SOB10				
<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr></table>			كم عدد الغرف الصفية في المدرسة؟	SOB11		
<table border="1"><tr><td></td><td></td></tr></table>			كم عدد الغرف الصفية المستخدمة حاليا	SOB12		

<ul style="list-style-type: none"> • • 	<p>لا نعم</p>	<p>هل مبانى المدرسة والبيئة المحيطة بها نظيفة ومرتبطة؟</p>	<p>SOB13</p>
<ul style="list-style-type: none"> • • 	<p>→</p> <p>لا نعم</p>	<p>هل هناك حاجة الى عمل صيانة ضرورية؟</p>	<p>SOB14</p>
<ul style="list-style-type: none"> • • • • • • • • 	<p>شبابيك مكسورة سقف او سطح جدران الصفوف جدران المدرسة بحالة سيئة ساحات المدرسة الأثاث المدرسي اخرى اشرح</p>	<p>إذا كان الجواب نعم ، اشر على كافة انواع الصيانة المطلوبة؟ [ضع دائرة حول اي خيار تجده مطابق]</p>	<p>SOB15 15.01 15.02 15.03 15.04 15.05 15.06 15.07</p>
<ul style="list-style-type: none"> • 	<p>→</p> <p>لا</p>	<p>هل المدرسة مزودة بالكهرباء؟ إذا كان الجواب نعم هل تعمل لهذا اليوم؟</p>	<p>SOB16</p>

.	نعم لكنها كانت مقطوعة هذا اليوم	
.	نعم الكهرباء تعمل لهذا اليوم	

		SOB17
		إذا كان الجواب نعم ، ما هو مصدر الكهرباء؟ [ضع دائرة حول الجواب الذي تجده مطابقاً]
.	الكهرباء الوطنية	17.01
.	المولد	17.02
.	كلاهما	17.03
.	اخرى	17.04
	إذا اخرى ، اشرح	17.05
.	لا يوجد	SOB18
.	→	ما مصدر مياه الشرب الذي تستخدمه المدرسة؟
.	بنر	
.	كولر/مفلتر مياه	
.		
.	لا	SOB19
.	نعم	هل تعمل مصادر المياه؟ (هل كان الماء متوفراً أثناء الزيارة

.	نعم يوجد هاتف أرضي	هل يوجد هاتف يعمل في المدرسة؟ (ضع دائرة حول الاجابة المطابقة؟)	24.02
	نعم لدى المدير هاتف نقال		24.03
	أخرى: حدد		24.04
		هل هناك ساحة للعب؟	SOB25
.	لا		
.	نعم		

.	لا	هل المدرسة محاطة بسور؟	SOB26
.	نعم ، جزء منها محاط بسور		
.	نعم محاطة كلها بسور		
.	لا	هل يوجد حراس للمدرسة؟	SOB27
.	نعم		
.	لا	هل هناك لوحات إرشادية \ لوحات حائط في ساحات المدرسة تقدم المعلومات الإدارية والمهنية الضرورية؟	SOB26
.	نعم		

:	وقت الإنتهاء (أستخدم نظام ال 24 ساعة)	SOB27
---	---------------------------------------	-------

مشاهدة الصف الدراسي/ القراءة في المرحلة الأساسية

الملاحظة													
13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
												وقت بدء المشاهدة	
												وقت انتهاء المشاهدة	
أ. تركيز اهتمام المعلم (اختر بديل واحد فقط)													
													1 كل الصف
													2 مجموعة صغيرة
													3 طالب واحد
													4 غير ذلك/ لم يكن تركيزه على الطلبة
													5 لم يكن المعلم في الصف
ب. المحتوى التعليمي													
													6 أصوات فقط (بدون أحرف أو كلمات مكتوبة)
													7 أصوات مع حروف
													8 قراءة حرف داخل الكلمة
													9 قراءة مقاطع داخل الكلمة (طويلة وقصيرة)
													10 قراءة كلمات منفصلة/منفردة
													11 قراءة جمل

										مفردات (معاني كلمات)	12
										إملاء	13
										قراءة نصوص	14
										قراءة استيعابية - نص	15
										كتابة نص- تعبير	16
										أشياء أخرى أو غير قابلة للتحديد	17
ج. النشاط الذي يقوم به المعلم											
										القراءة الجهرية	18
										كتابة	19
										شرح	20
										التحدث (لايقوم بالشرح)	21
										الإصغاء الى الطلبة	22
										متابعة / توجيه الطلبة	23
										متابعة الطلبة للتقييم	24
										تفحص أعمال الطلبة الكتابية	25
										أخرى/ سلوكيات غير تعليمية	26
د. النشاطات التي يقوم بها الطالب											
										التكرار / التسميع	27
										الإصغاء أو مشاهدة النظر للمعلم	28
										طرح الأسئلة	29
										الإجابة عن الأسئلة	30
										النقل عن السبورة	31
										الكتابة على السبورة	32
										مشاركة الطلبة جميعهم في حل المشكلة	33
										العمل في مجموعات صغيرة	34

مشاهدة الصف الدراسي/ حساب في المرحلة الأساسية

الملاحظة													
13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
													وقت بدء المشاهدة
													وقت انتهاء المشاهدة
													تركيز اهتمام المعلم (إشارة واحدة فقط)
													1 كل الصف
													2 مجموعة صغيرة
													3 طالب واحد
													4 غير ذلك/ لم يكن تركيزه على الطلبة
													5 لم يكن المعلم في الصف
													المحتوى التعليمي
													6 قراءة الأعداد غيباً (أغنية)
													7 عدّ أشياء ملموسة
													8 قراءة الأعداد المكتوبة
													9 كتابة الأعداد
													10 مقارنة الأعداد
													11 الجمع- منزلة واحدة
													12 الجمع - منزلتين أو أكثر
													13 الطرح- منزلة واحدة
													14 الطرح- منزلتين أو أكثر

										الضرب	15
										القسمة	16
										الكسور	17
										القياس (الوقت، النقود)	18
										تمثيل الأعداد (باستخدام خط الأعداد)	19
										الأنماط	20
										مسائل كتابية	21
										التعامل مع البيانات (الأشكال البيانية)	22
										الهندسة (الأشكال وخصائصها)	23
										أخرى / لا أعلم	24

النشاط الذي يقوم به المعلم													
												25	التكرار/ التسميع
												26	الكتابة على السبورة
												27	الشرح
												28	القراءة
												29	الإصغاء الى الطلاب
												30	طرح الأسئلة
												31	متابعة / توجيه الطلاب
												32	أمور غير تعليمية (ضبط السلوك... الخ)
												33	أخرى
النشاطات التي يقوم بها الطالب													
												34	التكرار/ التسميع
												35	الإصغاء/ مشاهدة المعلم
												36	طرح الأسئلة
												37	الاجابة عن الأسئلة
												38	النقل عن السبورة
												39	الكتابة على السبورة
												40	نقاش وحوار جماعي
												41	العمل في مجموعات صغيرة
												42	نشاط فردي
												43	أخرى- (مشاريع، ألعاب،... الخ)
												44	بعيداً عن الدرس (تحدث، نوم، لعب)
المواد المستخدمة													

												السبورة/ اللوح الأبيض	45
												كتاب مدرسي	46
												كتب نشاط/ أوراق عمل	47
												بطاقات خاطفة	48
												ملصقات/ لوحات حائط	49
												ألعاب تعليمية يدوية	50
												تكنولوجيا المعلومات (آلة حاسبة، حاسوب)	51
												ألواح	52
												اشكال أو قطع مغناطيسية	53
												دفتر ملاحظات الطالب	54
												أخرى	55

1		سبورة سوداء او بيضاء	هل يمتلك المعلم الاشياء التالية؟ (ضع دائرة حول المواد التي يمتلكها المعلم)	CIN16
1	.	طباشير للوحة السوداء / قلم ماركر للوحة البيضاء		CIN16.01
1	.	قلم رصاص/ قلم حبر		CIN16.02
1	.	دفتر ملاحظات		CIN16.03
1	.	كتاب اللغة العربية		CIN16.04
1	.	كتاب الرياضيات		CIN16.05
			إسأل المعلم: هل بإمكانني رؤية دفتر التحضير اليومي؟	CIN16.06
0	.	رفض / ليس لديه دفتر تحضير	إذا كان الدفتر مع مدير المدرسة او في غرفة المعلمين يجب على المعلم إحضاره عند نهاية ملاحظة الصف مباشرة.	CIN17
		→		
		□		
		أذهب الى سؤال رقم ١٩	لا	
1	.	نعم	إذا كان الجواب نعم ، يرجى الاجابة على الاسئلة التالية بحسب ملاحظتك لدفتر التحضير	CIN18
0	.	لا	هل توجد خطة فصلية للمبحث في بداية دفتر التحضير؟	CIN18.01
1	.	نعم		
			ما تاريخ اخر خطة كتبت للدرس؟	CIN18.02
1	.	لا يوجد أشارة للتواريخ في خطط الدروس		
2	.	لا يوجد خطط للدروس في الدفتر		
0	.	لا	هل وقع المدير أو مساعد المدير على اخر خطة للدرس؟	CIN18.03
			نعم	
0	.	لا توجد	كم عدد الكتب / الكراسات من غير الكتب المدرسية المتوفرة للطلبة للقراءة؟	CIN19
1	.	1-4		
2	.	5-9		

3	.	10-19		
4	.	20-39		
5	.	40+		
0	.	لا توجد		CIN20
1	.	1-4		
2	.	5-9		
3	.	10-19		
4	.	20-39		
5	.	40+		
0	.	لا		CIN21
1	.	نعم		
0	.	لا يتوفر مقاعد (يجلسون على الارض)		CIN22
1	.	يتوفر أدرج		
2	.	يتوفر كرسي بطاولة		
3	.	يتوفر كراسي فقط بدون طاولات		
4	.	يتوفر مقاعد متنوعة		
5	.	يتوفر خزائن		
6	.	يتوفر رفوف		
0	.	لا		CIN23
1	.	نعم		
		→		
		أذهب الى سؤال ٢٥		
				CIN24
إذا كان الجواب لا ، أشر الى وضع جلوس الطلبة (ضع دائرة حول الخيارات المناسبة)				
1	.	يجلس الطلاب على الارض		CIN24.01
1	.	الطلاب واقفون		CIN24.02
1	.	يجلس أكثر من طالب على مقعد واحد		CIN24.03

1	.	يجلس الطلبة على أدراج أو يتناوب الطلبة على الجلوس على المقعد الواحد	CIN24.04
0	.	لا يتوفر طاولات ولا ادراج/مقاعد	حدد طريقة ترتيب الطاولات أو المقاعد في الصف؟
1	.	على شكل صفوف	
2	.	مجموعات صغيرة	
3	.	على شكل دائرة	
4	.	على شكل حرف	
5	.	أخرى/ أشرح	
		:	وقت انتهاء الملاحظة (أستخدم نظام ال ٢٤ ساعة)
			CIN26

المرفق ج: منهجية تصميم العينة والترجيح

نعرض في هذا المرفق تفاصيل إضافية حول عملية تصميم العينات لكل من دراسة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، وتقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.) في الأردن لعام 2012.

المرحلة الأولى: اختيار العينات وعملية الترجيح للمدارس

لقد تم تزويدنا بقائمة تشتمل على أسماء جميع المدارس الابتدائية العامة في البلاد من قبل نظام إدارة المعلومات التربوية (ن.إ.م.ت.) في الأردن. ومن هذه المدارس، تم استقصاء 162 مدرسة من القائمة لأنه لا يوجد فيها تسجيل في الصف الثاني، وتم استقصاء 31 مدرسة إضافية لأنه لا يوجد فيها تسجيل في الصف الثالث. وهكذا، تبقى 2,043 مدرسة في مجتمع الدراسة النهائي، حيث تم اختيار عينة الدراسة منها. واحتوت الـ 2,043 مدرسة على ما يقارب 175,571 طالباً وطالبة في الصف الثاني والصف الثالث.

وقبل القيام باختيار عينة عشوائية لإخضاعها للدراسة، تم تصنيف الـ 2,043 مدرسة تبعاً للمناطق التي توجد فيها (وهي الشمال، والوسط، والجنوب)، وفيما إذا كانت مدارس مخصصة للذكور، أو الإناث، أو مختلطة، ونتج من هذه التصنيفات تسع أقسام. ومن كل منطقة، كان الهدف هو اختيار عينة مكونة من 15 مدرسة مخصصة للذكور، و15 مدرسة مخصصة للإناث، و20 مدرسة مختلطة، للحصول على قوة إحصائية عظمى ضمن كل فئة. وعلى الرغم من ذلك، ونتيجة لقلّة أعداد المدارس المخصصة للإناث والمدارس المخصصة للذكور في الجنوب، تم اختيار 11 مدرسة مخصصة للذكور و14 مدرسة مخصصة للإناث من تلك المنطقة. ثم تم إضافة مدارس أخرى إلى كل فئة، فكان الناتج النهائي هو 156 مدرسة تم اختيارها عشوائياً (أنظر الجدول ج2)، و3,063 طالب (أنظر الجدولين ج3 و ج4).

وقد تم تقسيم المدارس ضمن كل تصنيف تبعاً للقضاء الذي تقع فيه ووفقاً لنسبة الالتحاق بكل من الصفين الثاني والثالث فيها. ثم تم اختيار المدارس عشوائياً باحتمال يتناسب مع نسبة الالتحاق بالصفين الثاني والثالث مجتمعين. وقد تم اختيار مدرستين بديلتين لكل مدرسة وقع عليها الاختيار، وذلك لاستخدامها في حال كانت المدارس المختارة غير متاحة للاشتراك في التقييم أو في حال كانت غير ملائمة. وقد تم استبدال 9 مدارس للأسباب التالية: لم يكن هنال تسجيل في الصف الثاني والثالث في 6 مدارس، وتم تقييم مدرستين خلال الدراسة التجريبية، وتم إغلاق إحدى المدارس نهائياً.

ولا ترتبط النسبة الإجمالية للعينة من مجتمع الدراسة بالمجمعات الدراسية الكبيرة، وكانت العينة المكونة من 3,063 طالب على مستوى عالي من الدقة لجميع مهام تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما). ويبين الجدول 1 المتوسطات الحسابية وفترات الثقة في 95% في جميع مخرجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، فعلى سبيل المثال يعتبر عرض حزمة الثقة في 95% في +3.5 بأنه مقبول في مجال الدقة في الطلاقة في القراءة الشفوية. وعلى سبيل المثال، إن متوسط درجات الطلاقة في القراءة الشفوية والمساوي 19.4 يعتبر مقبولاً في الثقة الداخلية في 95% من (15.9 و 22.9). ويبين الجدول ج1 أن فترات الثقة في 95% (17.9 و 20.8) أدق من المستوى المقبول.

الجدول ج1. المتوسط الحسابي لمهارات القراءة في الصفوف الأولى (إجرا) في 95% من فترات الثقة

المهمة الفرعية من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إجرا)	العدد	المتوسط الحسابي	فترات الثقة في 95%
عدد أصوات الحروف الصحيحة في الدقيقة	3059	26.4	(24.8, 28.0)
عدد الكلمات المخترعة الصحيحة في الدقيقة	3058	5.7	(5.0, 6.3)
الطلاقة في القراءة الشفوية	3044	19.4	(17.9, 20.8)
مجموع أسئلة الفهم القرآني الصحيحة	2895	2.5	(2.3, 2.6)
مجموع أسئلة الفهم الاستماعي الصحيحة	2819	2.5	(2.4, 2.7)

وفي سبيل جعل العينة ممثلة لمجتمع الدراسة الوطني، تم احتساب ترجيح المدارس على أنه مقلوب احتمال اختيار المدرسة (الترجيح الأول، المرحلة الأولى من الاختيار)، ثم تم توسيعها تبعاً لمجموع عدد المدارس في كل قسم. ويبين الجدول ج1 أن الأعداد الترجيحية والنسب المئوية للمدارس المختارة في كل قسم هي فعلاً ممثلة لكل مجتمع الدراسة.

ترجيح_المدرسة = الترجيح الأول . ترجيح توسيع المدارس

حيث:

[مجموع أعداد طلبة الصف الثاني + طلبة الصف الثالث] في كل قسم

= الترجيح (s,i)

[مجموع أعداد طلبة الصف الثاني + طلبة الصف الثالث في المدارس التي تم اختيارها (i)] في القسم

[مجموع الترجيح الأول لجميع المدارس] في القسم

ترجيح/ ترجيحات توسيع المدارس

[المجموع الكلي لعدد طلبة الصف الثاني+ طلبة الصف الثالث] في القسم

s = 1 إلى 6 أقسام

i = 1 إلى 156 مدرسة تم اختيارها كعينة

الجدول ج2: المجموع الكلي للمدارس في مجتمع الدراسة* والمدارس التي تم اختيارها تبعاً للمنطقة والجنس

العينة		مجتمع الدراسة		تسع أقسام مصنفة تبعاً للمنطقة والجنس	
النسبة المئوية المرجحة للمدارس المختارة ضمن العينة (%)	الأعداد المرجحة للمدارس	عدد المدارس التي تم اختيارها ضمن العينة	النسبة المئوية للمدارس (%)		المجموع الكلي للمدارس
7.7	157	16	7.7	157	الوسط- ذكور
6.5	133	15	6.5	133	الوسط- إناث
25.2	512	23	25.2	512	الوسط- مختلطة
8.8	178	15	8.8	178	الشمال- ذكور
7.0	143	15	7.0	143	الشمال- إناث
26.6	541	20	26.6	541	الشمال- مختلطة
0.6	13	11	0.6	13	الجنوب- ذكور
1.1	22	14	1.1	22	الجنوب- إناث
16.5	335	27	16.5	335	الجنوب- مختلطة
100.0	2,034	156	100.0	2,034	المجموع

* تم تحديد أعداد مجتمع الدراسة بناءً على بيانات نظام إدارة المعلومات التربوية (ن.إ.م.ت.) في الأردن بعد حذف المدارس التي لا يوجد فيها تسجيل في الصفين الثاني والثالث

المرحلة الثانية: اختيار العينات وعملية التريج للصفوف/ المعلمين

تتضمن المرحلة الثانية من الاختيار، انتقاء عينات من الصفوف/ المعلمين من ضمن كل مدرسة تم اختيارها. حيث قام فريق البحث عند وصوله إلى كل مدرسة وقع عليها الاختيار بتشكيل قائمة تتكون من جميع شعب الصف الثاني، ثم اختاروا إحدى هذه الشعب بشكل عشوائي باحتمالية متساوية. وبنفس الطريقة تمت عملية الاختيار للصف الثالث. ونظراً إلى أن المجموع الكلي لعدد الشعب لكل صف لم يكن مذكوراً في بيانات نظام إدارة المعلومات التربوية (ن.إ.م.ت.)، لم يكن من الممكن توسيع تريج الصفوف/ المعلمين لمستوى المحافظة. ولذلك حسب تريج الصفوف/ المعلمين لكل صف في المدرسة بضرب تريجيات المدارس في المجموع الكلي للشعب الموجود من كل صف.

تريج الصفوف/ المعلمين $(i, j) =$ تريج المدرسة (i) . التريج الثاني (j)

حيث:

المجموع الكلي لعدد الشعب لكل صف (j)

التريج الثاني $(j) =$

عدد شعب الصف التي تم اختيارها (j)

حيث $j = 1$ إلى 306 شعبة تم اختيارها من الصفين الثاني والثالث

المرحلة الثالثة: اختيار العينات وعملية التريج للطلبة

كانت المرحلة الثالثة من الاختيار مخصصة للطلبة الحاضرين في يوم التقييم. فقد تم تقسيم الطلبة قبل اختيارهم باحتمالية متكافئة. فقد ذهب المقيّمون إلى الشعبة التي تم اختيارها من الصف الثاني. وقاموا باختيار 10 طلبة عشوائياً من تلك

الشعبة. وفي حال أن تلك الشعبة كانت تحتوي على 10 طلبة أو أقل من ذلك، فإن المقيّم يقوم تلقائياً باختيار جميع الطلبة في ذلك الصف. وقد اتبع نفس الإجراء السابق مع شعب الصف الثالث.

وتم حساب ترجيحات الطلبة بضرب ترجيح الصفوف/ المعلمين في احتمال اختيار الطالب. ومن ثم تم ضرب الناتج في ترجيح توسيع الطلبة. ثم تم ضربها بالترجيحات الموسعة لضمان أن تكون العينة ممثلة لمجتمع الدراسة على المستوى الوطني. ويبين الجدول 2 تمثيل طلبة الصف الثاني بينما يبين الجدول 3 تمثيل طلبة الصف الثالث.

ترجيح الطلبة (j,t) = ترجيح الصفوف/ المعلمين (j) . الترجيح الثالث (j) . ترجيح توسيع الطلبة (t)

حيث الترجيح 2 (j) يمثل المرحلة الثالثة من الاختيار التي تم فيها اختيار المدرسة والصف.

المجموع الكلي لعدد الطلبة في كل صف (j)

= الترجيح الثالث (j)

عدد الطلبة الذين تم اختيارهم من كل صف (j)

[مجموع ترجيحات الطلبة الذين تم اختيارهم في كل فئة من الصف (t)]

= ترجيح توسيع المدارس (t)

[المجموع الكلي لأعداد الطلبة] في كل فئة من الصف (t)

حيث: t = 1 إلى 18 قسم وصف. (9 أقسام * الصفيين)

الجدول 3. المجموع الكلي لطلبة الصف الثاني في مجتمع الدراسة * وعدد طلبة الصف الثاني الذين تم اختيارهم تبعاً للمنطقة والجنس

العينة		مجتمع الدراسة		تسع أقسام مصنفة تبعاً للمنطقة والجنس	
النسبة المئوية المرجحة لطلبة الصف الثاني (%)	العدد المرجح لطلبة الصف الثاني	عدد طلبة الصف الثاني الذين تم اختيارهم ضمن العينة	النسبة المئوية لطلبة الصف الثاني (%)		المجموع الكلي لطلبة الصف الثاني
8.9	8,033	160	8.9	8,033	الوسط- ذكور
9.2	8,328	151	9.2	8,328	الوسط- إناث
36.5	32,936	222	36.5	32,936	الوسط- مختلطة
6.3	5,721	150	6.3	5,721	الشمال- ذكور
6.5	5,865	150	6.5	5,865	الشمال- إناث
19.8	17,851	198	19.8	17,851	الشمال- مختلطة
0.7	603	104	0.7	603	الجنوب- ذكور
1.0	870	130	1.0	870	الجنوب- إناث
11.1	10,086	264	11.1	10,086	الجنوب- مختلطة
100.0	90,293	1,529	100.0	90,293	المجموع

* تم تحديد أعداد مجتمع الدراسة بناءً على بيانات نظام إدارة المعلومات التربوية (ن.إ.م.ت.) في الأردن بعد حذف المدارس التي لا يوجد فيها تسجيل في الصفيين الثاني والثالث

الجدول ج4. المجموع الكلي لطلبة الصف الثالث في مجتمع الدراسة * وعدد طلبة الصف الثالث الذين تم اختيارهم تبعاً للمنطقة والجنس

العينة		مجتمع الدراسة			تسع أقسام تم تصنيفها تبعاً للمنطقة والجنس
النسبة المئوية المرجحة لطلبة الصف الثالث (%)	الأعداد المرجحة لطلبة الصف الثالث	أعداد طلبة الصف الثالث الذين تم اختيارهم ضمن العينة	النسبة المئوية لطلبة الصف الثالث (%)	مجموع طلبة الصف الثالث	
11.2	9,557	160	11.2	9,557	الوسط- ذكور
9.8	8,385	152	9.8	8,385	الوسط- إناث
34.0	28,970	232	34.0	28,970	الوسط- مختلطة
7.6	6,506	151	7.6	6,506	الشمال- ذكور
6.9	5,881	146	6.9	5,881	الشمال- إناث
17.9	15,233	195	17.9	15,233	الشمال- مختلطة
0.6	520	104	0.6	520	الجنوب- ذكور
0.9	804	130	0.9	804	الجنوب- إناث
11.1	9,422	264	11.1	9,422	الجنوب- مختلطة
100.0	85,278	1,534	100.0	85,278	المجموع

* تم تحديد أعداد مجتمع الدراسة بناءً على بيانات نظام إدارة المعلومات التربوية (ن.إ.م.ت.) في الأردن بعد حذف المدارس التي لا يوجد فيها تسجيل في الصفين الثاني والثالث.