

بسم الله الرحمن الرحيم



مجلس النواب

الملكية الأردنية الهاشمية

الرقم ٢١١/٤٤/١٤٠٣

التاريخ ١١٤/١١٤

دولة رئيس الوزراء

أبعث لدولتكم السؤال رقم (٣٠٥) تاريخ ١/٥/٢٠١٤، والمقدم من
سعادة النائب السيد خميس حسين عطية.

يرجى التفضل بالإطلاع والإجابة عليه خلال مدة لا تتجاوز
ثمانية أيام سناً لأحكام المادة (١٢٨) من النظام الداخلي لمجلس
النواب.

واقبلوا فائق الاحترام،،،

م. عاطف الطراونة


رئيس مجلس النواب

نسخة: سعادة النائب السيد خميس حسين عطية.

نسخة: معالي وزير الشؤون السياسية والبرلمانية.

نسخة: مديرية الرقابة البرلمانية.

مجلس النواب



مجلس النواب

سعادة رئيس مجلس النواب

الموضوع: الأسئلة

رقم السؤال: ()

استناداً لأحكام المادة (٩٦) من الدستور وعملاً بأحكام المادة (١٢٥) من النظام الداخلي لمجلس النواب أرجو توجيه السؤال التالي إلى دولة رئيس الوزراء.

نص السؤال:

١. ما هي حقيقة تصريحات وزير التربية حول تدني نسبة الذين لا يجيدون القراءة والكتابة ووصولها إلى نسبة ٢٢%.
٢. تزويدي بالدراسات التي أعدتها التربية لإظهار هذه الحقائق.
٣. ما هي الأسباب وراء تراجع التعليم ومخرجات التعليم في الحقبة الأخيرة في الأردن؟
٤. ما هي الأسس والمعايير التي تعتمد عليها وزارة التربية والتعليم في تغيير المناهج؟
٥. من هي الجهات المانحة الداخلية والخارجية والتي تساهم في تطوير قطاع التعليم وقيمة هذه المنح وذلك آخر خمس سنوات؟
٦. هل حققت هذه المنح الأهداف والنتائج المرجوة وتزويدي بالدراسات وأثار هذه المنح على تطوير العملية التربوية؟
٧. تزويدي بالمشاريع الموجهة والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم والتي مولت من هذه المنح؟
٨. من هي الجهة التي تقوم على تقدير وتقييم تغيير المناهج في التربية واثار ذلك على الطلبة والتعليم بشكل عام؟
٩. هل لنقابة المعلمين دور في عملية الإصلاح التربوي بما فيها تغيير المناهج؟
١٠. هل لتغيير المناهج دوافع سياسية أم مربوط بمعاهدات أو اتفاقيات دولية أو أي منظمات دولية تهتم بشؤون التعليم؟

واقبلوا فائق الاحترام،،،

الطالب
خميس حسين عطية

مجلس النواب
سؤال رقم (٣٠٥)
تاريخ تقديم السؤال ٢٠١٤/٥/١١

الجمهورية العربية السورية



وزارة التربية والتعليم

سعادة رئيس مجلس النواب
السيد الدكتور
٢٠١٤



٢٠١٤

الرقم ١٩١٢٣/١٢٠/١٤
التاريخ ١٠ جمادى الثاني ١٤٣٥
الموافق ٢٠١٤/٠٤/١٠

سعادة رئيس مجلس النواب

الموضوع : سؤال النائب خميس عطيه
رقم (٣٠٥)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد ،

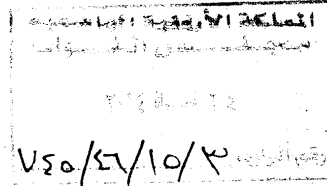
فأشير الى كتاب دولة رئيس الوزراء رقم ١٦٧٧/٤/١٢/٥١ تاريخ ٢٠١٤/١/١٦ وكتاب
سعادة رئيس مجلس النواب رقم ٢٣١/٤٤/١٥/٣ بتاريخ ٢٠١٤/١/٩ أرفق لسعادتكم
الإجابة عن السؤال المذكور أعلاه.

واقبلوا فائق الاحترام

وزير التربية والتعليم

الدكتور

الأستاذ الدكتور محمد الذنيبات



١٠

()

ثلاثة الوزراء

الرقم ٥١ / ١٤ / ١٤٢٥
التاريخ ١٥ ربيع الاول - ١٤٢٥
الموافق ١٦ - ٠١ - ٢٠١٤

أبعث لـمعالـيكم بصورة عن كتاب سعادة رئيس مجلس النواب رقم ٢٣١/٤٤/١٥/٣ تاريخ ٢٠١٤/١/٩ ومرفقه السؤال رقم (٣٠٥) تاريخ ٢٠١٤/١/٥ المقدم من سعادة النائب السيد خميس عطية .

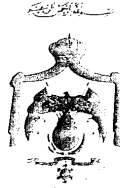
واقبلوا فائق الاحترام .

/ رئيس الوزراء
مسلم

[illegible]

نسخة/الى سعادة رئيس مجلس النواب
نسخة/الى معالي وزير الشؤون السياسية والبرلمانية
نسخة/الى مستشار الشؤون البرلمانية

Figure 1 shows a 1D lattice chain with sites labeled 1, 2, 3, ..., n, n+1, n+2, ..., N. Site 1 is occupied by a fermion (represented by a circle with a dot). Site n+1 is occupied by a boson (represented by a circle with a vertical line). Sites 2, 3, ..., n, n+2, ..., N are empty. The hopping parameter t is indicated between sites 1 and 2, and between sites n and $n+1$. The interaction parameter U is indicated between sites n and $n+1$.



مجلس النواب

بمبادرة رئيس مجلس النواب

الموضوع: الأسئلة

رقم السؤال: ()

استناداً لأحكام المادة (٩٦) من الدستور وعملاً بأحكام المادة (١٢٥) من النظام الداخلي لمجلس النواب أرجو توجيه السؤال التالي إلى دولة رئيس الوزراء.

نص السؤال:

١. ما هي حقيقة تصريحات وزير التربية حول تدني نسبة الذين لا يجيدون القراءة والكتابة ووصولها إلى نسبة ٢٢%.
٢. تزويدي بالدراسات التي أعدتها التربية لإظهار هذه الحقائق.
٣. ما هي الأسباب وراء تراجع التعليم ومخرجات التعليم في الحقبة الأخيرة في الأردن؟
٤. ما هي الأسس والمعايير التي تعتمد عليها وزارة التربية والتعليم في تغيير المناهج؟
٥. من هي الجهات المانحة الداخلية والخارجية والتي تساهم في تطوير قطاع التعليم وقيمة هذه المنح وذلك آخر خمس سنوات؟
٦. هل حققت هذه المنح الأهداف والنتائج المرجوة وتزويدي بالدراسات وأثار هذه المنح على تطوير العملية التربوية؟
٧. تزويدي بالمشاريع الموجهة والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم والتي مولت من هذه المنح؟
٨. من هي الجهة التي تقوم على تقدير وتقييم تغيير المناهج في التربية واثار ذلك على الطلبة والتعليم بشكل عام؟
٩. هل لنقابة المعلمين دور في عملية الإصلاح التربوي بما فيها تغيير المناهج؟
١٠. هل لتغيير المناهج دوافع سياسية ام مربوط بمعاهدات او اتفاقيات دولية أو أي منظمات دولية تهتم بشؤون التعليم؟

وأقبلوا فائق الاحترام،،،

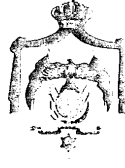
الطالب
فهد بن عيسى عطية

مجلس النواب
٣٠٥
تاريخ تقديم السؤال ٥/١٤٠١

٩٠٥

١٢٠٣
١٢٠٥

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المملكة الأردنية الهاشمية

مجلس النواب

الرقم ٢١١/٤٤/١٥/٢

التاريخ ١١٤/١١٤

دولة رئيس الوزراء

أبعث لدولتكم السؤال رقم (٣٠٥) تاريخ ١/٥/٢٠١٤، والمقدم من
سعادة النائب السيد خميس حسين عطية.
يرجى التفضل بالإطلاع والإجابة عليه خلال مدة لا تتجاوز
ثمانية أيام سناً لأحكام المادة (١٢٨) من النظام الداخلي لمجلس
النواب.

واقبلوا فائق الاحترام،،،

م. عاطف الطراونة

رئيس مجلس النواب

نسخة: سعادة النائب السيد خميس حسين عطية.

نسخة: معالي وزير الشؤون السياسية والبرلمانية.

نسخة: مديرية المراقبة البرلمانية.



الرقم ٥١ / ١٢ / ١٤ / ١٦٧٧
التاريخ ١٥-ربيع الاول - ١٤٣٥
الموافق ١٦-٠١-٢٠١٤

معالي وزير التربية والتعليم

أبعث لمعاليكم بصورة عن كتاب سعادة رئيس مجلس النواب رقم
٢٣١/٤٤/١٥/٣ تاريخ ٢٠١٤/١/٩ ومرفقه السؤال رقم (٣٠٥)
تاريخ ٢٠١٤/١/٥ المقدم من سعادة النائب السيد خميس عطية .

للإجابة على السؤال المشار اليه أعلاه من قبلكم مباشرة خلال المدة
القانونية المحددة .

واقبلوا فائق الاحترام .

/ رئيس الوزراء
سلا

مطابقة الأمين العام	✓
التوقيع مدير إدارة :	
مدير مكتب :	
مدير النأي :	
الإجراء اللازم حسب الأصول	✓

عائدة
١/٨

نسخة/الى سعادة رئيس مجلس النواب
نسخة/الى معالي وزير الشؤون السياسية والبرلمانية
نسخة/الى مستشار الشؤون البرلمانية

السيد مدير إدارة

لرجو اجراء اللازم حسب الأصول

مع الشكر

٢٠١٤

بسم الله الرحمن الرحيم

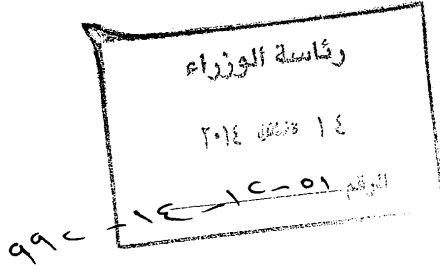


الملكة الأردنية الهاشمية

مجلس النواب

الرقم ٢/١٥١/٤٤/٢٠١٤

التاريخ ١١٤/١١/٢٠١٤



دولة رئيس الوزراء

أبعث لدولتكم السؤال رقم (٣٠٥) تاريخ ١/٥/٢٠١٤، والمقدم من
سعادة النائب السيد خميس حسين عطية.
يرجى التفضل بالإطلاع والإجابة عليه خلال مدة لا تتجاوز
ثمانية أيام سناً لأحكام المادة (١٢٨) من النظام الداخلي لمجلس
النواب.

واقبلوا فائق الاحترام،،،

م. عاطف الطراونة

رئيس مجلس النواب

نسخة: سعادة النائب السيد خميس حسين عطية.

نسخة: معالي وزير الشؤون السياسية والبرلمانية.

نسخة: مديرية المراقبة البرلمانية.



مجلس النواب

سعادة رئيس مجلس النواب

الموضوع: الأسئلة

رقم السؤال: ()

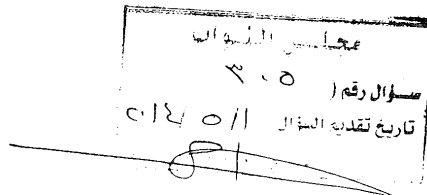
استناداً لأحكام المادة (٩٦) من الدستور وعملاً بأحكام المادة (١٢٥) من النظام الداخلي لمجلس النواب أرجو توجيه السؤال التالي إلى دولة رئيس الوزراء.

نص السؤال:

١. ما هي حقيقة تصريحات وزير التربية حول تدني نسبة الذين لا يجيدون القراءة والكتابة ووصولها إلى نسبة ٢٢%.
٢. تزويدي بالدراسات التي أعدتها التربية لإظهار هذه الحقائق.
٣. ما هي الأسباب وراء تراجع التعليم ومخرجات التعليم في الحقبة الأخيرة في الأردن؟
٤. ما هي الأسس والمعايير التي تعتمدها وزارة التربية والتعليم في تغيير المناهج؟
٥. من هي الجهات المانحة الداخلية والخارجية والتي تساهم في تطوير قطاع التعليم وقيمة هذه المنح وذلك آخر خمس سنوات؟
٦. هل حققت هذه المنح الأهداف والنتائج المرجوة وتزويدي بالدراسات وأثار هذه المنح على تطوير العملية التربوية؟
٧. تزويدي بالمشاريع الموجهة والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم والتي مولت من هذه المنح؟
٨. من هي الجهة التي تقوم على تقدير وتقييم تغيير المناهج في التربية واثار ذلك على الطلبة والتعليم بشكل عام؟
٩. هل لنقابة المعلمين دور في عملية الإصلاح التربوي بما فيها تغيير المناهج؟
١٠. هل لتغيير المناهج دوافع سياسية أم مربوط بمعاهدات او اتفاقيات دولية أو أي منظمات دولية تهتم بشؤون التعليم؟

وأقبلوا فائق الاحترام،،،

الناطق
خميس حسين عطية



1- ما هي حقيقة تصريحات وزير التربية حول تدني نسبة الذين لا يجيدون القراءة والكتابة ووصولها الى نسبة 22% ؟

قامت وزارة التربية والتعليم خلال الفصل الدراسي الثاني 2011/2012 بتنفيذ دراسة المسح الوطني لتقييم القراءة والحساب في (156) مدرسة أساسية حكومية وبمشاركة (3120) طالباً وطالبة ، وهدفت الدراسة تقييم مهارات القراءة والحساب لدى الطلبة في الصفين الثاني والثالث الأساسيين لدعم الوزارة في تحديد جوانب القوة والضعف في امتلاك الطلبة لهذه المهارات. كما تناولت أدوات التقييم المستخدمة جوانب العملية التعليمية التعلمية كافة والتي شملت؛ الكتاب المدرسي، والبيئة التعليمية، وأداء المعلم، والإدارة المدرسية، والملاحظة الصفية، وجرّد لمقتنيات الصف.

نتائج الدراسة:

تتلخص النتائج التي أظهرتها دراسة المسح الوطني على النحو الآتي: -

أولاً: نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (EGRA):

هدفت أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (EGRA) تقييم المهام الآتية التي تم تقديمها لكل طالب على حدة: التعرف على أصوات الحروف، التعرف على الكلمات المخترعة، الطلاقة في القراءة الشفهية، الفهم القرائي والفهم الاستماعي. والجدول الآتي يوضح متوسط نتائج الطلبة في مهارات القراءة:-

المعيار	النسبة المئوية
التعرف على أصوات الحروف	25%
التعرف على الكلمات المخترعة	47%
الفهم القرائي	80%

وأظهرت النتائج أن الطالب يستطيع القراءة مع الفهم عندما يتمكن من الإجابة عن (80%) أو أكثر من أسئلة الفهم القرائي.

ثانياً : نتائج تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (EGMA):

أما أداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (EGMA)، فتضمنت تقييم المهارات الرياضية فكانت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

المنحة	الجهة المانحة	المبلغ	الغرض
المنحة الكندية	الوكالة الكندية للأنماء الدولي CIDA	20 مليون دولار كندي	تقديم مساعدات فنية واستشارية لمشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة - المرحلة الثانية والمتعلقة بتطوير المدرسة والمديرية
منحة الاتحاد الأوروبي	EU	63 مليون يورو	تقديم دعم للموازنة بهدف تحقيق المؤشرات المحددة للمجالات الرئيسية الستة (الطفولة , التربية الخاصة , تدريب المعلمين , المتابعة , والتقييم , الابنية المدرسية , وتحمل اعباء اللاجئين السوريين) .
منحة بنك الأعمار الألماني (مبادلة الدين)	بنك الإعمار الألماني KfW	5.5 مليون يورو	مبادلة الدين للحكومة الألمانية من خلال بناء 3 مدارس
منحة بنك الأعمار الألماني رقم 2002 65 421	بنك الإعمار الألماني KfW	17.774 مليون يورو	بناء 12 مدرسة وتجهيزها
قرض بنك الأعمار الألماني رقم 2004 65 963	بنك الإعمار الألماني KfW	15 مليون يورو	بناء 13 مدرسة وتجهيزها

6- تزويدي بالمشاريع الموجهة والمعدة من قبل وزارة التربية والتعليم والتي مولت من

هذه المنح

مرفق تقرير مختصر حول مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة ومكوناته والذي يتضمن عدة مشاريع فرعية أهمها:-

- مشروع تطوير المدرسة والمديرية الممول من الوكالة الامريكية للتنمية الدولية
- مشروع دعم التطوير التربوي الممول من الوكالة الامريكية للتنمية الدولية
- ومشروع تحسين البيئة المادية من خلال انشاء ابنية مدرسية جديدة واضافات ممولة من قرض البنك الدولي
- مشروع الابنية المدرسية الممول من الوكالة الامريكية للتنمية الدولية

مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة Education Reform for Knowledge Economy (ERfKE)

-وضع منتدى " نحو رؤية لمستقبل التعليم في الأردن" الذي عقد خلال شهر أيلول 2002 الرؤية الخاصة بالتطوير التربوي، وقدم تحديات طموحة تضيء الطريق وتمهده نحو تحقيق هذا التطوير تجسداً لرؤى جلالة الملك عبد الله الثاني بن الحسين المعظم بجعل الأردن محوراً ومركزاً لتكنولوجيا المعلومات في الشرق الأوسط. وبدأت وزارة التربية والتعليم منذ العام 2003 بتنفيذ مشروع شامل للتطوير التربوي، يُعرف باسم مشروع التطوير التربوي للاقتصاد المعرفي ERfKE، وذلك من أجل النهوض بالتعليم المدرسي (K-12) ليصبح قادراً على إعداد خريجين ذوي كفاءة عالية، قادرين على المشاركة والمنافسة في اقتصاد معولم قائم على المعرفة.

-مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE) هو مشروع قطاعي متعدد المانحين مدته 10 سنوات.

المرحلة الأولى (ERfKE I): بدأت في 2003 وانتهت نهاية حزيران 2009 بواقع خمس سنوات ونصف من التنفيذ.

المرحلة الثانية (ERfKE II): امتداد للمرحلة الأولى وجاءت بهدف؛ إكساب الطلبة الدارسين لمرحلة ما قبل التعليم الجامعي (رياض أطفال، التعليم الأساسي والتعليم الثانوي)، مستويات أعلى من المهارات اللازمة لتمكينهم من المساهمة في اقتصاد المعرفة" وستتم متابعة تحقق هذا الهدف من خلال المؤشرين الآتيين:-

1. الارتفاع في علامات الطلبة في الاختبارات الوطنية التي تقيس مهارات اقتصاد المعرفة.
2. الارتفاع في معدلات الالتحاق في مراحل التعليم.

سيتم التركيز في المرحلة الثانية من برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (2009-2014) على توسيع وتعميق الأثر النوعي للمشروع في مرحلته الأولى والتركيز على دور المدارس ومديريات الميدان للإصلاح وإدارة الأداء، وتحسين وتطوير ومشاركة المجتمعات المحلية من أجل تحسين تحصيل الطلبة توسيع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ومزيد من التحسين في توفير بيئات تعلم نوعية.

مكونات المرحلة الثانية لمشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة

المكون الأول: تأسيس نظام وطني للتطوير المبني على المدرسة
الجهة الداعمة: الوكالة الكندية للتنمية الدولية (CIDA)

يركز هذا المكون على عملية فاعلة للتطوير المبني على المدرسة كأداة رئيسة لتزويد الطالبة في المملكة بتعليم نوعي يؤكد على تطوير قدرات الطلبة ومهاراتهم واتجاهاتهم باتجاه اقتصاد المعرفة وذلك بناء على ماتم تجربته في المرحلة الأولى من المشروع إضافة إلى أفضل الممارسات العالمية. إضافة إلى التركيز على عملية التقييم الذاتي في كل مدرسة من أجل إعداد خطة تطويرية خاصة مباشرة من تحديد المدرسة لاحتياجاتها الخاصة والمحددة في خطتها التطويرية. والتركيز أيضا على تنمية المعلمين مهنيا وإيجاد قيادة مدرسية متمكنة وفاعلة وداعمة لمشروع التطوير، وكإستراتيجية لتعميم هذا البرنامج سيبدأ العمل في عدد من المديریات والمدارس التابعة لها في السنة الأولى وسيتم بناء على الدروس المستفادة وفي نهاية المرحلة الثانية تعميم البرنامج على جميع المدارس الحكومية ومديریات التربية والتعليم.

المكون الثاني: برنامج السياسات والتخطيط والتطوير المؤسسي والمناخية التقييم
الجهات الداعمة: البنك الدولي (World Bank)، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)

يهدف هذا المكون إلى استثمار ما تم تحقيقه في المرحلة الأولى من المشروع فيما يتعلق بالسياسة والتخطيط والمتابعة والتقييم، والتأكد من أن المخرجات تدعم تبني المنهج المعتمد على المدرسة في تقديم الخدمات التربوية، وكذلك توجيه ثقافة الوزارة المؤسسية وهيكلها التنظيمي وعملياتها نحو المزيد من المساءلة في الحاكمية والإدارة وذلك لضمان تقديم الخدمات التربوية التي تركز على رفع مستوى نتائج الطلبة التعليمية بفعالية وكفاءة.

المكون الثالث: تطوير التعليم والتعلم

الجهات الداعمة: البنك الدولي (World Bank)، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)

يتم من خلال مكون تطوير التعليم والتعلم مراجعة وتطوير السياسات والممارسات المتعلقة بالمعلمين سواء ما يتعلق بتعيين المعلمين أو بالتنمية المهنية لهم، ومراجعة المناهج الدراسية ومصادر التعلم المختلفة بما فيها توظيف تكنولوجيا المعلومات، إضافة إلى أساليب تقويم تعلم الطلبة التي طُورت في المرحلة الأولى من مشروع التطوير (ERfKE I) والتأكد من تقديم الدعم اللازم للتطورات المستجدة.

المكون الرابع: تطوير البرامج الخاصة
الجهات الداعمة: البنك الدولي (World Bank)، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)
يهدف هذا المكون إلى زيادة الالتحاق بالتعليم لكل الأطفال الأردنيين والتركيز على ثلاث قطاعات
مهمة في هذا المكون على النحو الآتي:-

1. الطفولة المبكرة (من خلال زيادة التوسع في إنشاء رياض الأطفال وتعزيز نوعية برامج
الطفولة المبكرة ورفع مستوى استعداد الأطفال للتعليم، إضافة إلى تحقيق المساواة في
الالتحاق بالتعليم المبكر ورفع مستوى البرامج والخدمات المقدمة وتعزيز المشاركة الوالدية
والمجتمع المحلي)
2. التعليم المهني (وذلك من خلال توفير الموارد والدعم الفني اللازم لإعادة هيكلة ومواءمة
المسار الثانوي المهني في وزارة التربية والتعليم مع السياسة الوطنية ومبادرات الاعتماد
التي تجري حالياً في قطاع التعليم الفني والتدريب المهني).
3. التربية الخاصة (من خلال رفع مستوى الالتحاق بالبرامج والخدمات المقدمة للطلبة ذوي
الاحتياجات الخاصة وتحسين نوعيتها وتحديث وتوفير المرافق والأجهزة اللازمة لهذه الفئة).

المكون الخامس: بيئة تعلم مادية ونوعية
الجهات الداعمة: البنك الدولي (World Bank)، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)
يهدف هذا المكون توفير مرافق تربوية ذات نوعية وفاعلة اقتصادياً ومستدامة تمكن الطلبة من
التمتع بالبيئة المدرسية، ولتحقيق ذلك سيتم زيادة الاستثمارات المتعلقة ببناء وإعادة تأهيل المدارس
وتخفيض الاكتظاظ والمدارس المستأجرة فيها وزيادة معدلات الالتحاق، وأيضاً زيادة استخدام
المدارس ذات الإشغال المتدني.

1. المدارس الممولة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) التي بلغ عددها 28 مدرسة
جديدة و 100 إعادة تأهيل .
2. المدارس الممولة من البنك الدولي (WB): بلغ عددها 26 مدرسة جديدة و(39) إضافة صفية،
3. المدارس الممولة من مفوضية الاتحاد الأوروبي (EU) : بلغ عددها 6 مدارس جديدة
4. المدارس الممولة من صندوق الأعمار الأوروبي (KFW)-اتفاقية مبادلة الدين .

School and Directorate Development Program (SDDP)

الجهة التمويلية : الوكالة الكندية للتنمية الدولية بقسمة 19 مليون دولار

تقدم الوكالة الكندية للتنمية الدولية الدعم لمشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة / المرحلة الثانية من خلال برنامج تطوير المدرسة والمديرية والمنفذ من خلال المكون الاول (تأسيس نظام وطني للتطوير قاعدته المدرسة والمديرية) واجزاء من المكون الثاني (المتابعة والتقييم والتطوير المؤسسي) لمشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة .

وصف البرنامج :

- يهدف برنامج تطوير المدرسة والمديرية على تقديم المساعدة لوزارة التربية والتعليم على تطبيق البرنامج في جميع مديريات التربية والتعليم والمدارس التابعة مع حلول عام 2015، من خلال توفير الدعم الفني والخبرات اللازمة لتأسيس نظام التقييم والمتابعة، كأحد الأدوات اللازمة لاستدامة تطبيق برنامج تطوير المدرسة والمديرية، بما يساعد في بناء سياسات وأهداف استراتيجية مبنية على الحاجات الحقيقية للمدارس ومديريات التربية والتعليم إضافة إلى تقديم الدعم اللازم للوزارة في تأسيس منظومة السياسات التربوية بما يساعد في استقرار منهجية تنفيذ القرارات ومأسستها والارتقاء بمستوى التخطيط الإداري والاستراتيجي ليكون منسجما مع الإدارة المبنية على النتائج.
- على مستوى المدرسة ، يهدف البرنامج تقديم المساعدة للمدرسة لاعداد خططها التطويرية وتنفيذها بناء على نتائج المراجعة الذاتية وحاجاتها الفعلية بدعم من مديرية التربية والتعليم والوزارة والمجتمع المحلي اضافة الى بناء قدرات مهنية وخبرات تربوية وبيئة تعليمية آمنة للطلبة حيث تتولى المدرسة تبني عملية التطوير ، بناء الخطط التطويرية اعتمادا على نتائج المراجعة الذاتية ، الحوار مع المعنيين اثناء عملية التطوير ، تنفيذ الخطط التطويرية ومتابعتها وتقييمها ،كتابة التقارير الى مديرية التربية والتعليم حول النتائج ، مشاركة التقدم والانجازات التي تحققت مع مجتمع المدرسة .
- وعلى مستوى المديرية يعمل برنامج تطوير المدرسة والمديرية على تحديد الادوار والمسؤوليات كاداة لتيسير وتكامل العلاقات والادوار الجديدة حيث تقوم مديرية التربية والتعليم بارشاد وتوجيه المدارس في مراحل بناء الخطط التطويرية ، الاستجابة لنقاط الضعف المشتركة بين المدارس من خلال بناء القدرات وتزويدها ببرامج التنمية المهنية ، دعم المدارس للوصول الى المصادر اللازمة من المجتمعات والمديريات والوزارة .

برنامج دعم التطوير التربوي (ERSP) Education Reform Support Program

الجهة التمويلية : الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID
(قيمة الدعم 50 مليون دولار)

يهدف برنامج دعم التطوير التربوي والذي تم البدء بتنفيذه في أيار عام 2009 ويمتد إلى خمس سنوات إلى تقديم الدعم المباشر لوزارة التربية والتعليم من أجل تعزيز ودعم القطاع التربوي في الأردن.

برنامج دعم التطوير التربوي مشروع مؤسسي يهدف إلى مأسسة السياسات والبرامج والأنظمة في وزارة التربية والتعليم مما يساعد الوزارة على تحقيق أهدافها ذات الصلة بتوفير فرص تعليم عالي الجودة لمرحلة الطفولة المبكرة وتزويد الطلبة بالمهارات التي يحتاجونها للمساهمة البناءة في سوق العمل وبناء نظام شامل للتنمية المهنية للتربويين ومساعدة المدارس والمديريات على اتخاذ القرارات.

يتكون برنامج دعم التطوير التربوي من المكونات التالية :-

أولاً : مكون الطفولة المبكرة :

حيث يركز على استكمال أعمال الصيانة لرياض الأطفال وتطبيق نظام الجودة في جميع رياض الأطفال الحكومية وإعداد الدليل التدريبي الشامل لمعلمات رياض الأطفال وإعداد الدليل لإثرائي لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى إضافة إلى تطبيق برنامج مشاركة الأهل في جميع الرياض الحكومية وعدد من المدارس للصفوف الثلاثة الأولى

ثانياً: مكون الشباب والتكنولوجيا وتطوير المهن: ويشتمل على مكونات فرعية وهي:

1. برنامج المهارات الحياتية: والذي يهدف إكساب الطلبة من الصف الثامن وحتى العاشر المهارات الحياتية من خلال توظيف الألعاب الرياضية الجماعية خارج الغرفة الصفية من أجل تهيئتهم للانخراط بشكل ناجح في المجتمع وحياتهم العملية وكذلك إشراك المدارس والمجتمع المحلي في أنشطة البرنامج من خلال الألعاب والمسابقات والمهرجانات الرياضية
2. برنامج من المدرسة إلى المهن: يهدف البرنامج إلى تقديم خدمات الإرشاد التربوي والوظيفي لتنمية شخصية الطالب في جميع جوانبها ليتمكن من اتخاذ القرارات وحل

المشكلات والاطلاع عن كُتب لواقع سوق العمل والانخراط في برامج التدريب والتي تناسب مع مستواه .

3. برنامج MIS-Online: يركز هذا المكون على توفير التدريب للمعلمين و المشرفين المعنيين في كافة مديريات التربية والتعليم في الميدان على تطبيق البرنامج وتحميل النسخة الثانية من البرنامج على منظومة التعلم الإلكتروني EduWave، وذلك ليكون متاحاً لجميع مدارس المملكة.

ثالثاً: مكون برنامج استخدام البيانات في صنع القرار:

يركز هذا المكون على توفير التدريب للمعنيين في المدارس على استخدام البيانات في صنع القرار تطوير مؤشرات تربوية محسوبة على منظومة التعلم لتساعد أصحاب القرار في اتخاذ القرارات المبنية على البيانات.

رابعاً: مكون تطوير المواد المحسوبة:

يركز هذا المكون على توفير التدريب لتطوير (10) مفاهيم محسوبة لخمس مباحث تعليمية من خلال لفريق من المبرمجين في مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم والمعلومات .

خامساً: مكون تطوير التنمية المهنية وبرامج تدريب المعلمين:

يركز هذا المكون على تنفيذ برنامج المعلمين الجدد و برامج التدريب أثناء الخدمة إضافة إلى لتنفيذ المرحلة الثانية من تهيئة مدربي الوزارة "مرافقة المدربين" وتنفيذ برامج تدريب القادة والمشرفين وتطوير معايير التنمية المهنية للمعلمين وكذلك توحيد برامج التهيئة للمعلمين الجدد وبرامج القيادة التربوية.

مشروع تحسين البيئة التعليمية والممول من قرض البنك الدولي

ادرج هذا المشروع تحت عنوان تحسين البيئة التعليمية /المكون الخامس في مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة ERFKE II . ويهدف هذا المكون إلى توفير مرافق تربوية نوعية بشكل فاعل اقتصاديًا ومستدام، بحيث يتمكن الطلبة من التمتع ببيئة تعليمية نوعية ومراعية للبيئة، ويمول من قرض البنك الدولي (بقيمة 60 مليون دولار امريكي) لانشاء وتجهيز 26 مدرسة جديدة واضافات ل 39 مدرسة قائمة.

أولاً : المدارس الجديدة وعددها 26 مدرسة جديدة

- تم الانتهاء من انشاء 11 مدرسة جديدة وهناك (8) مدارس قيد الانشاء بنسب مختلفة .
- ما زال هناك (7) مدارس جديدة قيد التصميم .

1	المدارس الجديدة الممولة من البنك الدولي - قيد الانشاء	الانجاز لغاية 2013/12/31
1	ميمونة بنت الحارث الاساسية المختلطة	86%
2	رفيدة الأسلمية الأساسية المختلطة	99%
3	صويلح الحي الشرقي الأساسية للبنين	75%
4	كفريوبا الأساسية للبنين	100%
5	كفر أسد الثانوية للبنين	64%
6	زوبيا الثانوية للبنين	100%
7	سما الروسان الأساسية للبنات	100%
8	الشخوت الأساسية للبنين	100%
9	الملاحة الاساسية المختلطة	100%
10	مجادل الأساسية المختلطة	100%
11	صبحة الثانوية الشاملة للبنات	73%
12	الرابية الاساسية المختلطة	80%
13	منشية بني حسن الأساسية للبنات	100%
14	الزيتونة الأساسية للبنين	100%
15	الياروت الثانوية للبنين	100%
16	الحسينية الأساسية المختلطة	100%
17	بنات الهاشمية الأساسية المختلطة	100%
18	عبد الرحمن بن عوف الأساسية المختلطة	100%
19	ذات النطاقين الأساسية المختلطة	100%

2	المدارس الخديجة الممولة من البنك الدولي - قيد التصميم	الانجاز لغاية 2013/12/31
1	الأندلس الأساسية المختلطة	35%
2	السميراء بنت قيس الأساسية للبنات	35%
3	عين البستان الأساسية المختلطة	85%
4	خديجة بنت خويلد الأساسية المختلطة	85%
5	البتراوي الجنوبي المختلطة	100%
6	بيلا الثانوية للبنين	85%
7	جريبا الأساسية المختلطة	100%
3	مدارس مرشحة للتمويل من قرض البنك الدولي للعام 2014	
1	فاطمة الزهراء الأساسية المختلطة	الزرقاء
2	برما الثانوية للبنات	جرش

ثانياً : الإضافات الصفية

- تم الانتهاء من انشاء 15 مدرسة ضمن الإضافات الصفية وهناك (6) مدارس قيد الانشاء بنسب مختلفة .
- 18 إضافة صفية قيد التصميم منها 11 مدرسة بنسبة 97 % والباقي اقل من 75%.

1	الإضافات الممولة من البنك الدولي - قيد الانشاء	الانجاز لغاية 2013/12/31
1	مدرسة الزميلة الثانوية للبنات	75%
2	مدرسة عيرا الثانوية للبنين	60%
3	مدرسة سوميا الأساسية المختلطة	65%
4	مدرسة جاوا الثانوية الأولى للبنين	9%
5	بنات الأساسية عائشة الباعونية	100%
6	الفيحاء الأساسية بنات	100%
7	الطرة الثانوية بنات	100%
8	عقربا الثانوية بنين	100%
9	ميسلون الأساسية المختلطة	100%
10	خالد بن الوليد الثانوية بنين	100%
11	المكيفة الثانوية بنين	100%
12	المزرعة الأساسية المختلطة	100%

1	الإضافات الممولة من البنك الدولي - قيد الإنشاء	الاجاز لغاية 2013/12/31
13	جديتا الثانوية للبنات	100%
14	القادسية الاساسية للبنات	100%
15	مدارس المدورة الثانوية بنات	100%
16	كثريا الثانوية بنات	100%
17	الحصن الاساسية المختلطة	100%
18	ملكا الثانوية بنات	100%
19	ميمونة بنت الحارث الاساسية المختلطة	100%
20	جبة الثانوية بنات	5%
21	عجلون الثانوية بنين	50%
2	الإضافات الممولة من البنك الدولي - قيد التصميم	الاجاز لغاية 2013/12/31
1	المرقب الثانوية بنين	75%
2	سالم الاساسية المختلطة	75%
3	ميمونة بنت الحارث الاساسية المختلطة	75%
4	سيبوية الاساسية بنين	0%
5	الناصر الاساسية المختلطة	75%
6	الحديثة الاساسية المختلطة	75%
7	شجرة الدر الاساسية بنات	97%
8	الزيود اساسية بنات	97%
9	عبد اللطيف عابدين الاساسية	97%
10	ضاحية الاميرة هيا الاساسية بنات	97%
11	قطر الندى الثانوية بنين	97%
12	رحبة ركاد الثانوية للبنين	97%
13	القادسية الاساسية المختلطة	97%
14	القطرانه الاساسية المختلطة / الفروة	97%
15	الفيحاء الثانوية بنين	97%
16	حاتم الاساسية بنين	97%
17	مثنى بن الحارث الاساسية بنين	25%
18	الكرامة الاساسية المختلطة	97%

مشروع الابنية المدرسية الاول (JSPI)

قامت الوكالة الامريكية للتنمية الدولية USAID بتمويل مشروع الابنية المدرسية الاول (بقيمة تبلغ حوالي 200 مليون دولار) وقد تضمن هذا المشروع خمس مراحل وهي : -

- **المرحلة الاولى :** شملت هذه المرحلة انشاء 3 مدارس جديدة وإعادة التأهيل ل 14 مدرسة اخرى وقد تم الانتهاء من العمل واشغال هذه المدارس
- **المرحلة الثانية :** شملت هذه المرحلة انشاء 13 مدرسة جديدة وقد تم الانتهاء من العمل واشغال هذه المدارس
- **المرحلة الثالثة :** شملت هذه المرحلة اعادة التأهيل ل 19 مدرسة وقد تم الانتهاء من العمل واشغال هذه المدارس
- **المرحلة الرابعة :** شملت هذه المرحلة انشاء 12 مدرسة جديدة وقد تم الانتهاء من العمل واشغال هذه المدارس باستثناء مدرسة الطيبة وهي قيد الانشاء حالياً ونسبة 7 % .
- **المرحلة الخامسة :** شملت هذه المرحلة إعادة تأهيل 67 مدرسة تم الانتهاء من 6 مدارس وباقي المجموعة قيد الانشاء .

المدارس الجديدة الممولة من الوكالة الامريكية للتنمية الدولية USAID وعددها 28 مدرسة

الرقم	المدرسة	المديرية
(1) المدارس الممولة من الوكالة الامريكية للتنمية الدولية USAID - المرحلة الاولى		
1	المنطقة الثامنة للبنين	العقبة
2	الكرامة الثانوية للبنات	العقبة
3	المنطقة العاشرة للبنين	العقبة
(2) المدارس الممولة من الوكالة الامريكية للتنمية الدولية USAID - المرحلة الثانية		
1	سعد بن ابي وقاص الاساسية للبنين	عمان / 4
2	الحي الجنوبي الاساسية للبنين	اربد / 1
3	مأدبا الاساسية المختلطة	مأدبا
4	جبل طارق الاساسية للبنين	الزرقاء / 1
5	ميمونة الاساسية المختلطة	الرمثا
6	ام قصير والمقابلين الاساسية للبنين	عملن / 3 - سحاب
7	عثمان بن عفان الاساسية للبنين	عمان / 3 - سحاب
8	عائشة بنت ابي بكر الاساسية المختلطة	الرصيفة

الرقم	المدرسة	المديرية
9	عبد المنعم رياض الاساسية للبنين	عمان / 4
10	ضاحية الامير حسن الاساسية المختلطة	عمان / 4
11	القادسية الثانوية للبنات	عمان / 4
12	القادسية الثانوية المختلطة	عين الباشا
13	صفية بنت عبد المطلب الاساسية المختلطة	الرصيفة
(3) المدارس الممولة من الوكالة الامريكية للتنمية الدولية USAID - المرحلة الرابعة		
1	خولة بنت الازور الاساسية	الاغوار الشمالية
2	حطين الاساسية المختلطة	عجلون
3	فاطمة الزهراء الاساسية المختلطة	الاغوار الجنوبية
4	الاميرة عالية بنت الحسين الثانوية المختلطة	المفرق
5	عائشة الباعونية الاساسية	لواء المزار الشمالي
6	عائشة بنت ابي بكر	السلط
7	ام السماق الثانوية للبنات	لواء ناعور
8	الجوفة الثانوية للبنات	الشونة الجنوبية
9	البنيات الثانوية للبنين	لواء ناعور
10	المدينة الوردية الاساسية المختلطة	البتراء
11	المرج الاساسية المختلطة	الكرك
12	الطبية للبنات	لواء الطبية والوسطية - قيد الانشاء 7%

كافة الاضافات الصفية الممولة من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية وعددها 100 مدرسة

تسلسل	الإضافات الممولة من USAID	المديرية	الانجاز
1	خولة بنت الازور الاساسية	العقبة	مشغلة
2	الهاشمية الاساسية للبنات	العقبة	مشغلة
3	صفية بنت عبد المطلب	العقبة	مشغلة
4	فاطمة الزهراء الاساسية المختلطة	العقبة	مشغلة
5	زين الشرف الثانوية للبنات	العقبة	مشغلة
6	ذات الصواري الثانوية بنات	العقبة	مشغلة
7	الاميرة بسمة الاساسية المختلطة للبنات	العقبة	مشغلة

تسليم	الإضافات الممولة من USAID	المديرية	الاحيان
8	عبدالله بن قيس الاساسية للبنين	العقبة	مشغلة
9	خديجة بنت خويلد الاساسية للبنين	العقبة	مشغلة
10	المنطقة الثامنة الثانوية للبنات	العقبة	مشغلة
11	الديسة الثانوية للبنات	الديسة	مشغلة
12	الرشادية الثانوية المختلطة للبنات	الرشادية	مشغلة
13	القويرة الثانوية للبنات	القويرة	مشغلة
14	القويرة الاساسية للبنات	القويرة	مشغلة
15	عاكف الفايز الاساسية للبنين	عمان /1	مشغلة
16	عين جالوت الثانوية للبنين	عمان /1	مشغلة
17	الشمساني الغربي الاساسية للبنات	عمان /1	مشغلة
18	الزهراء الثانوية للبنات	عمان /2	مشغلة
19	الاميرة عالية بنت الحسين الثانوية للبنات	عمان /1	مشغلة
20	الجبيهة الثانوية للبنين	عمان /2	مشغلة
21	التطبيقات الاساسية للبنين	عمان /1	مشغلة
22	بنت عدي الثانوية للبنات	عمان /2	مشغلة
23	فراس العجلوني الثانوية للبنين	عمان /2	مشغلة
24	فراس العجلوني الاساسية للبنين	عمان /2	مشغلة
25	ام حبيبة الاساسية المختلطة للبنات	عمان /2	مشغلة
26	ابن هاشم الاساسية للبنين ---فترة 1	الرصيفة	مشغلة
	ابن هاشم الاساسية للبنين ---فترة 2		
27	المعتصم الاساسية للبنين	عمان /4	مشغلة
28	عمر بن الخطاب الثانوية للبنين		مشغلة
29	مرج الحمام الاساسية للبنات	عمان /5	مشغلة
30	الاسراء الثانوية للبنات	عمان /1	مشغلة
31	ام الحارث الثانوية للبنات	عمان /4	مشغلة
32	ام سلمة الاساسية للبنات	عمان /4	مشغلة
33	بلال بن رباح الاساسية للبنين -- فترة 1	عمان /4	مشغلة
	بلال بن رباح الاساسية للبنين -- فترة 2		
34	صالحية العابد الاساسية ذكور	عمان الرابعة	100%

تسلسل	الإضافات الممولة من USAID	المديرية	الاحكام
35	ضاحية الحسين الثانوية بنات	عمان الاولى	100%
36	الفصيلية الثانوية ذكور	الموقر	100%
37	ام العروق الاساسية المختلطة	عمان الثانية	100%
38	ام زويتينة الاساسية المختلطة	عمان الثانية	100%
39	جميل بن شاعر الثانوية ذكور	عمان الثانية	100%
40	مدرسة عيبين الاساسية ذكور	عجلون	58%
41	مدرسة الزبير بن العوام الاساسية المختلطة	عجلون	64%
42	مدرسة صخرة الاساسية اناث	عجلون	44%
43	مدرسة الحدادة الثانوية اناث	جرش	1%
44	مدرسة ايدون الثانوية اناث	اربد الثانية	1%
45	مدرسة حريما الاساسية المختلطة	بني كنانة	45%
46	مدرسة المعتصم الاساسية ذكور	الرمثا	51%
47	مدرسة بيت يافا الاساسية ذكور	اربد اولى	38%
48	مدرسة كتم الاساسية ذكور	اربد الثانية	52%
49	مدرسة امانة بنت وهب الاساسية اناث	الاغوار الشمالية	22%
50	مدرسة دوقرة الاساسية المختلطة	اربد اولى	34%
51	مدرسة دير ابي سعيد الاساسية ذكور	الكورة	17%
52	مدرسة الطيبة الاساسية ذكور	اربد الثالثة	39%
53	مدرسة صيدور الاساسية ذكور	اربد الثالثة	14%
54	مدرسة زرقاء اليمامة الثانوية اناث	عمان الرابعة	8%

تمثيل	الاضافات الممولة من USAID	المديرية	الانجاز
55	مدرسة المناخ الاساسية المختلطة	عمان الثالثة	0%
56	مدرسة رجم الشامى الغربي الاساسية ذكور	الموقر	58%
57	أم طفيل الثانوية الشاملة	عمان الثانية	58%
58	مدرسة الحسين الثانوية اناث	عمان الرابعة	46%
59	مدرسة الزرقاء الثانوية ذكور	الزرقاء الاولى	62%
60	مدرسة جابر بن حيان الاساسية ذكور	الرصيفة	74%
61	مدرسة هارون الرشيد الاساسية ذكور	الرصيفة	59%
62	مدرسة المهلب بن ابي صفرة الاساسية ذكور	الزرقاء الاولى	48%
63	مدرسة المسرة الشرقية الاساسية المختلطة	الزرقاء الثانية	3%
64	مدرسة الطوال الجنوبي الثانوية / اناث	دير علا	42%
65	مدرسة الطوال الجنوبي الاساسية / ذكور	دير علا	44%
66	مدرسة الجواسرة الثانوية / ذكور	الشونة الجنوبية	99%
67	مدرسة الكرامة الثانوية / ذكور	الشونة الجنوبية	75%
68	مدرسة عين الباشا الثانوية / ذكور	عين الباشا	95%
69	مدرسة ماحص الثانوية / اناث	السلط	85%
70	مدرسة عين الباشا الاساسية اناث	عين الباشا	45%
71	مدرسة أم كلثوم الاساسية المختلطة		64%
72	مدرسة سلحوب الثانوية الشاملة	عين الباشا	62 %
73	مدرسة زينب بنت العوام الثانوية	الزرقاء	56%

تسليم	الاضافات الممولة من USAID	المديرية	النسبة
74	مدرسة الكمشة الثانوية ذكور	الزرقاء الثانية	45%
75	مدرسة عقبة بن نافع الثانوية ذكور	الزرقاء الاولى	52%
76	مدرسة حمود الاساسية المختلطة	القصر	20%
77	مدرسة الظاهر بيبس الاساسية ذكور	الاغوار الجنوبية	26%
78	مدرسة جفريه الثانوية الشاملة	المزار الجنوبي	3%
79	مدرسة شبحان الاساسية المختلطة	القصر	0%
80	مدرسة العدنانية الاساسية المختلطة	الكرك	20%
81	مدرسة القادسية الثانوية اناث	بصيرا	60%
82	مدرسة بنات قرين الاساسية المختلطة	البادية الجنوبية	65%
83	مدرسة الراجف الثانوية الشاملة	البتراء	63%
84	مدرسة الاسكان الثانوية الشاملة	معان	68%
85	مدرسة بئر الدباغات الاساسية ذكور	الشوبك	64%
86	مدرسة المليح الاساسية اناث	ذيبان	68%
87	مدرسة الفيصلية الثانوية الشاملة انثى	مادبا	70%
88	مدرسة ماعين الاساسية ذكور	مادبا	72%
89	مدرسة الخالدية الجديدة الاساسية ذكور	البادية الشمالية الغربية	9%
90	مدرسة الباعج الاساسية ذكور	البادية الشمالية الغربية	60%
91	مدرسة الكوم الاحمر الثانوية اناث	البادية الشمالية الشرقية	62%
92	مدرسة حي الامير عبدالله الاساسية المختلطة	البادية	49%

الاحجار	المديرية	الاضافات الممولة من USAID	تتمثل
	الشمالية الشرقية		
67%	البادية الشمالية الشرقية	مدرسة روضة الامير حمزة الثانوية ذكور	93
70%	البادية الشمالية الغربية	مدرسة أروى بنت عبد المطلب	94
77%	البادية الشمالية الشرقية	مدرسة السعيدية الثانوية ذكور	95
55%	البادية الشمالية الشرقية	مدرسة العاقب الثانوية ذكور	96
47%	الزرقاء الاولى	مدرسة المفرق المهنية ذكور	97
68%	الرصيفة	الزنية الثانوية ذكور	98
72%	البادية الشمالية الغربية	اسماء بنت يزيد الاساسية بنات	99
73%	المفرق	الفرطبي الاساسية ذكور	100



USAID | JORDAN
FROM THE AMERICAN PEOPLE

البيانات التعليمية II

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



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

رقم العقد: إ.ي.د - 278 - ب.ت - 00019

أب 2012

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

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

البيانات التعليمية II
أمر تنفيذ المهام رقم. 16
أب 2012

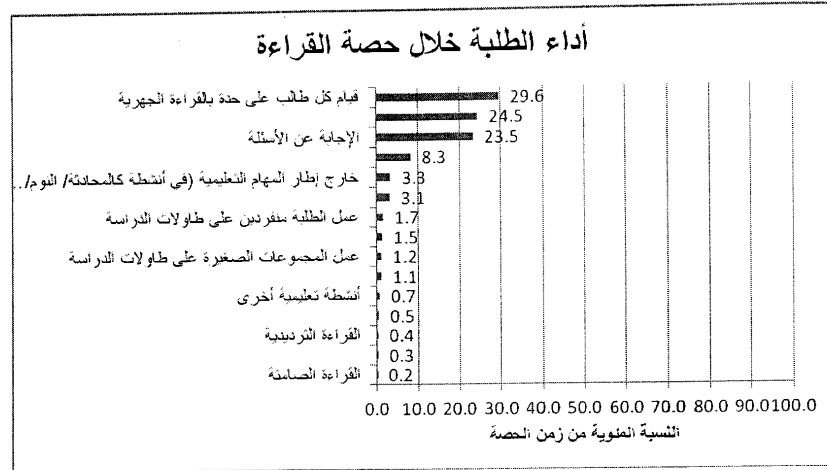
تم إعداد هذه النشرة من قبل:
الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/الأردن
سوسن إياري، ممثل مسؤول التعاقد

بواسطة:
أرناؤوط برومبوتشر، بينلوبي كولنز، إيميلي كوتشيكوفا، إيمي ميلكاي - دن
معهد ترانجل للأبحاث العالمية
3040 شارع كورن واليس
الرمز البريدي 12194
ريسيرش ترانجل بارك، نيت 2194-27709

أر.تي.أي إنترناشونال RTI International هو الاسم التجاري لمعهد ترانجل للأبحاث

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

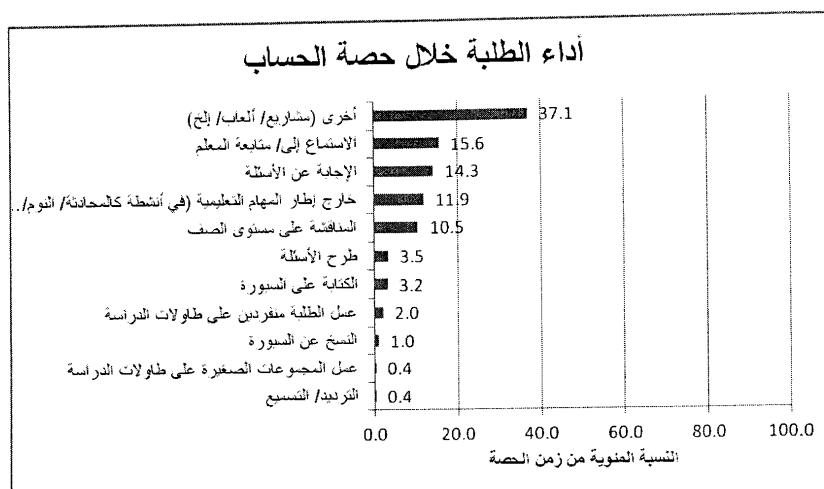
الشكل 25. أداء الطلبة خلال درس القراءة



ملاحظة: لقد أتيح لمرابي الصفوف باختيار بند واحد فقط كل 3 دقائق خلال الحصّة. وعلى الرغم من أن هذه النسب ظلت على مستوى من الدقّة، تمّ 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

تُعتبر 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 المنهاج. 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 فحصها (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

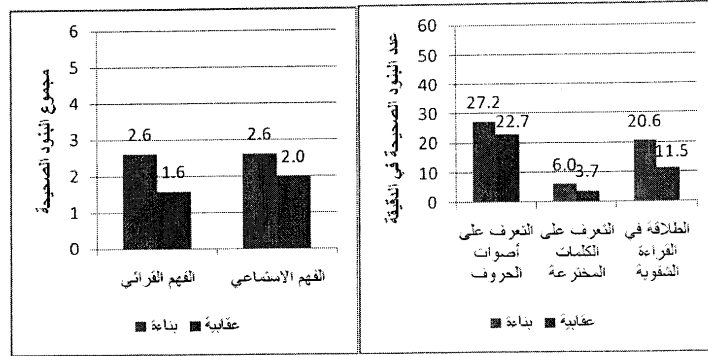
واحتلت أسئلة الطلبة حيزاً قليلاً من الوقت (بنسبة 0.3% في القراءة، و3.5% في الحساب؛ أنظر الشكلين 25 و26) خلال الحصص الصفية، مما يشير إلى تردد الطلبة في طرح الأسئلة.⁴⁶

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. باجريس (1996). الاتجاهات الحالية في بحث الفعالية الذاتية، ضمن إصدارات م. ميهوب. ر. بيترش. التقدم في الحوافز والتحصيل، المجلد 10 (الصفحات 49-1). جرينويتش، سي. تي: JAI للصحافة.

وقد أفاد الطلبة أنه في حال عدم تمكنهم من الإجابة بشكل صحيح على سؤال ما خلال الحصة الصفية، فإن معلمهم يقوم بتحويل السؤال إلى طالب آخر (بنسبة 59.8%)، أو أنهم يقومون بإعادة شرح/ طرح السؤال (بنسبة 14.5%)، في حين يقوم معلمون آخرون بتشجيعهم على المحاولة مرة 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 للطلاب، 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 القراني للطلبة تبعاً لردود أفعال المعلمين على الأخطاء التي يرتكبها الطلبة



وقد سُئل الطلبة أيضاً عن ردود أفعال معلمهم عندما يكون أداؤهم 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 كمصداقات 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 (إيجرا) (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 (إيجرا)، 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 المتميزين. 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%). وأجاب 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 معلمهم بأنهم لا يتعاملون بطريقة مختلفة مع الطلبة الضعفاء في صفوفهم كان أسوأ في جميع المهام الفرعية لتقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، 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، وكيف تقوم بتدريسهم؟
6.9	لا أعاملهم بطريقة مختلفة
63.1	بالتركيز على الطلبة ذوي المستوى الضعيف
14.0	بإعطاء الامتحانات اليومية
33.2	بتشجيع الطالب
18.8	بالتواصل بشكل أكبر مع أولياء الأمور
17.0	دعم الطلبة ذوي المستوى الضعيف عن طريق الطلبة ذوي المستوى القوي
2.3	بالتعاون مع معلمين آخرين
15.4	بالانتقال بهم إلى غرفة المصادر التعليمية
5.9	أخرى

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 $r = 5.3, p = .00$) 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 (بـ 4.5 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 المتميزين 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 المتميزين (بنسبة 47.1%)، وقد أفاد بعض المعلمين بأنهم يكلفون الطلبة المتميزين بأعمال/ واجبات بيئية 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 المتميزين، بينما أفادت نسبة أصغر من ذلك (ونسبتها 2.2%) بأنهم يستخدمون العقاب الجسدي لضبط الطلبة المتميزين (أنظر الجدول 22). وقد ارتبط كل من ردي الفعل السابقين وغير الشانعين 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 المتميزين في صفوفهم من القراءة بمعدل 6.8 كلمات في الدقيقة أقل من الطلبة الذين أفاد معلمهم باتباعهم بطريقة أخرى في التعامل مع الطلبة المتميزين. وكانت المفاجأة الأكبر ملاحظة أن الطلبة الذين أفاد معلمهم باستخدام 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 المتميزين 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 المتميزين فيها كانت أكثر ميلاً بـ 2.4 مرات لأن تصنف كصفوف ذات مستوى أداء قوي.⁵²

جدول 22. كيفية تعامل المعلمين مع الطلبة المتميزين

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

لاحظ أن مجموع هذه النسب المئوية 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.

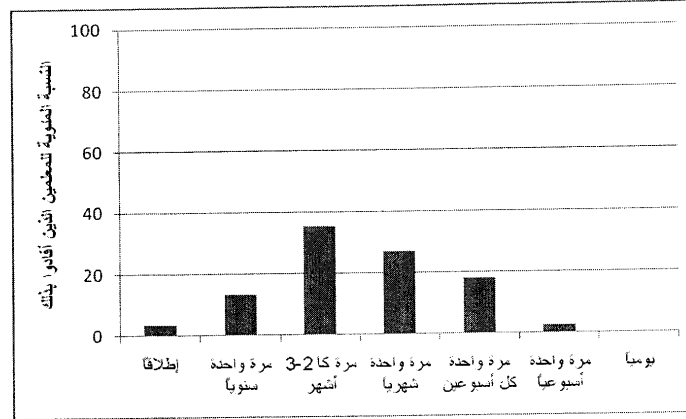
⁵⁰ $p = .004$. للمعلمين الذين أفادوا بأنهم يقومون بتجاهل الطلبة المتميزين، و $p = 0$ للمعلمين الذين أفادوا بأنهم يستخدمون العقاب الجسدي. لاحظ بأن حجم العينة لردود الأفعال هذه كان قليلاً جداً، حيث كان عدد إشارات استخدام العقاب الجسدي هو 7، وعدد إشارات تجاهل الطلبة المتميزين هو 9.

⁵¹ تمكن الطلبة الذين أفاد معلمهم بأنهم يقومون بالتحدث إلى الطلبة المتميزين من الإجابة عن 1.5 مسألت 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 يتم 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 معلموهم بأنه تتم متابعتهم شهرياً أو كل شهرين إلى ثلاثة أشهر أفضل في المهمة الفرعية المتعلقة بالطلاقة في القراءة الشفوية.⁵³

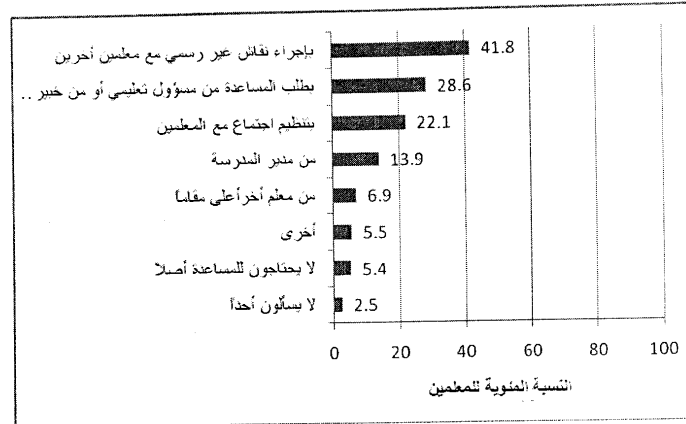
الشكل 28. عدد مرات زيارات مدير المدرسة للصف، كما أفاد المعلمون



إضافة إلى ذلك، تم طرح أسئلة على المعلمون حول الشخص/ الجهة التي يلجؤون إليها/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 معلموهم بقيام مدير المدرسة بزيارتهم كل شهر، من قراءة 6.6 كلمات في الدقيقة أكثر ($p=0.09$). وتمكن الطلبة، الذين أفاد معلموهم بقيام مدير المدرسة بزيارتهم كل شهرين إلى ثلاثة أشهر، من قراءة 5.4 كلمات في الدقيقة أكثر ($p=0.08$) من الطلبة الذين أفاد معلموهم بأن مدير المدرسة لم يتم 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 يقم إطلاقاً 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 و متميز.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 إضافة 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 فعال، 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 (انظر الشكل 30). وتتضمن هذه المنهجيات المشاهدة الصفية، والتقييم الشفوي للطلبة، ومراجعة الأعمال المدرسية للطلبة، وتقييمهم.

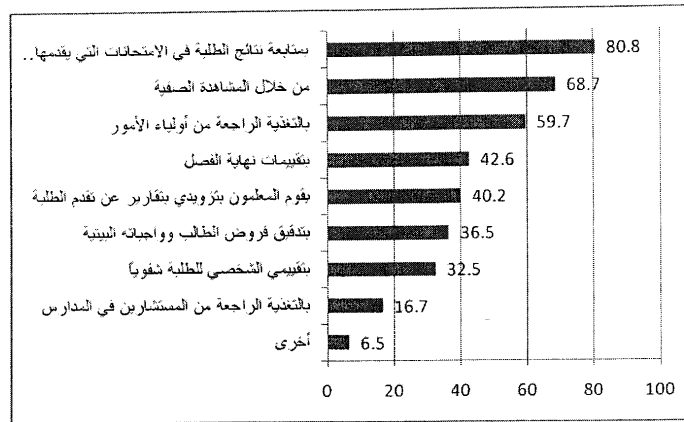
⁵⁴ بناءً على أداء الطلبة في المهمة الفرعية المتعلقة بالطلاقة في القراءة الشفوية من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، (p=0.008).

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 تدرج ضمن الصفوف ذات الأداء المحكم والمتميز 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.

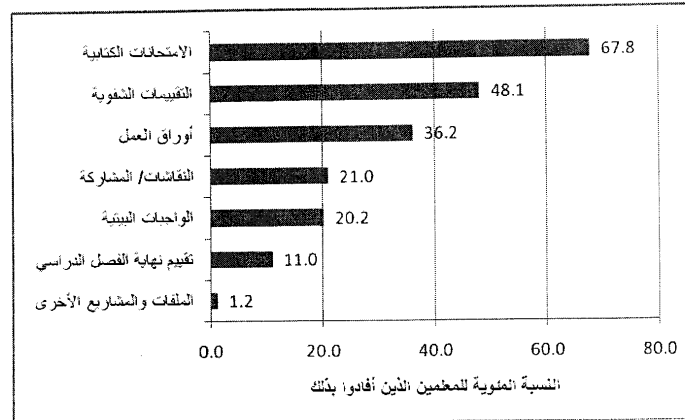
الشكل 30. منهجيات التقييم حسبما أفاد مدراء المدارس



وقد طبق المعلمون عددًا 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 (انظر 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 الملاحظة الصفية في تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.م.ف.إ.م.). وقد لاحظ مراقب الجودة أن جميع المعلمين الذين تم رصدتهم قاموا بالتأكد من فهم الطلبة واستيعابهم عن طريق استنباط الإجابات (الشفوية أو المكتوبة) من الطلبة خلال درس القراءة. وقد قام أربعة من المعلمين الخمسة باتباع هذه الطريقة خلال درس الحساب.

وتشير بيانات الملاحظة الصفية أن الطلبة أمضوا جزءاً أساسياً من وقت الحصة للإجابة عن أسئلة المعلمين خلال حصص القراءة (بنسبة 23.5%) وخصص الحساب (بنسبة 14.3%) (أنظر الشكلين 25 و26). ولاحظ مراقب الجودة أن أسئلة المعلمين تميل لأن تكون فعلية، وهي أسئلة تحتل الإجابات "نعم" أو "لا" والمصممة لاختبار المعرفة. ولم يرق المعلمون بطرح الأسئلة المفتوحة أو الاستنتاجية والمصممة لتحفيز النقاش أو التفكير النقدي حول موضوع معين. وتتنطبق هذه الملاحظة على كل من حصص القراءة وخصص 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 حقيقية 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 يتم تعليمهم بذلك (حيث $p=0.005$).
⁵⁹ كانت الصفوف التي اعتمد فيها المعلمون على الواجبات البيتية أكثر ميلاً بـ 2.7 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 مرة 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، واللقاء 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 تدرج ضمن المهام التي يتم التركيز عليها وتخصص 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 وتخصص 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 لتحديد 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. إضافة إلى ذلك، تساعد أداة الملاحظة 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 بالمعدل، ويتراوح بين 4 و 7 ساعات في اليوم، فإنه في حال أخذنا الوقت الذي أفاد مدراء 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 و زملائه. استغلال الفرص للتعليم والطلاقة في القراءة للصغف الأولى لقياس مدى فعالية المدارس في أنبوييا، وغواتيمالا، وهوندوراس، ونيبال، وثيقة أعمال الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID EQUIP2)، 2010، صفحة 17.

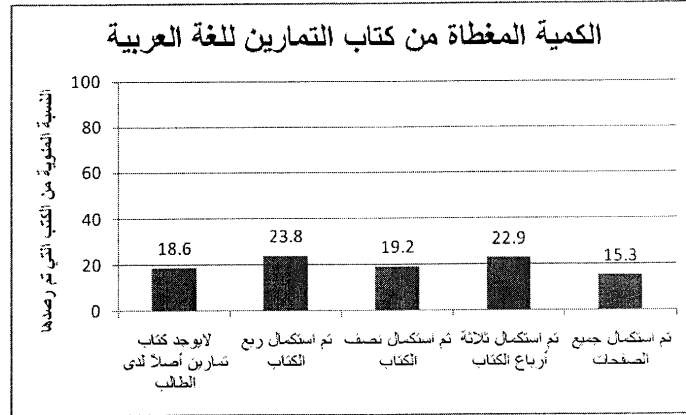
ويفوق عدد ساعات هذا الجدول عدد الساعات الموصى بها من قبل البنك الدولي ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO) من خلال مبادرة التعليم للجميع (ت.ج.) والمساوية لـ 850-1000 ساعة دراسية سنوياً كحد أدنى.⁶¹ وأفاد عدد قليل من مدراء المدارس المجهيين (نسبته 9.8%) بأن هناك أيام تغلق فيها المدارس أبوابها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

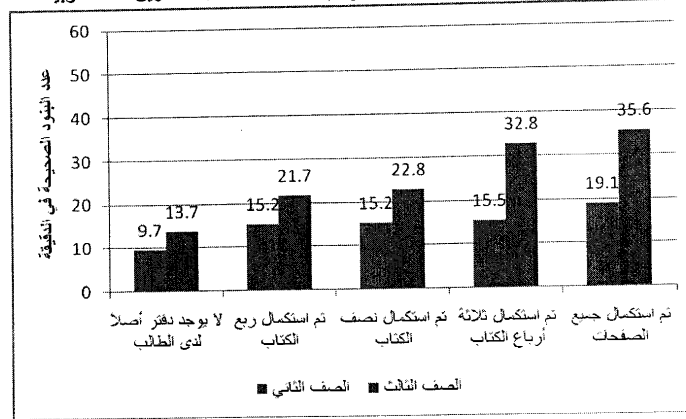
الشكل 32. نتائج تفحص كتب التمارين الخاصة بالطلبة



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 وأفقر من الفهم لل فقرات 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 كتاب التمارين للغة العربية



4.3.3 تغيب الطلبة والمعلمين والتأخير في الحضور إلى المدرسة

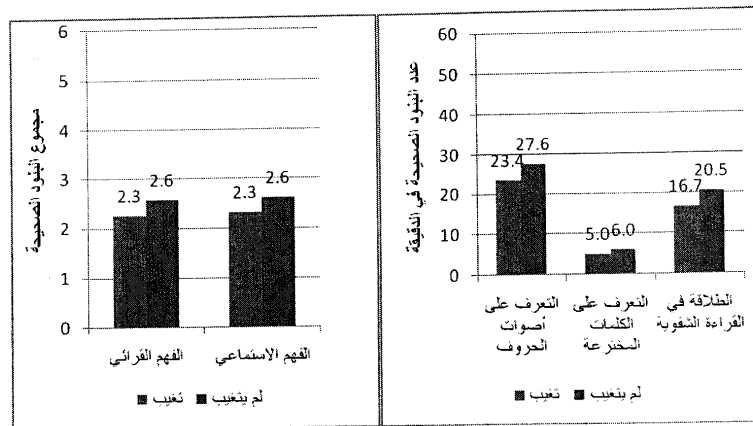
من الممكن أن يرتبط تغيب الطلبة عن المدرسة ارتباطاً واضحاً بمستوى أداء متدنٍ للطلبة. وعند سؤال الطلبة عما إذا كانوا قد تغيبوا عن المدرسة خلال الأسبوع السابق للتقييم، أفاد ما نسبته 28.7% منهم بأنهم تغيبوا عن المدرسة يوماً واحداً أو أكثر خلال الأسبوع السابق للتقييم، حيث أفاد 77% من الطلبة الذين تغيبوا في 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 نتيجة 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 مرة 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 مقياس رسم مختلفة لكل جزء من الشكل 34. فبين الرسم البياني الأيسر أداء الطلبة في المهام المحددة بزمان ويستخدم الوحدة (بند/دقيقة) للقياس، بينما بين الرسم البياني الأيمن أداء الطلبة في المهام غير المحددة بزمان 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 يقل عن نصف المعلمين (نسبة 49.3%) بأنهم يحتفظون بسجلات الحضور والغياب للطلبة. وقد أفاد جميع المعلمين تقريباً (نسبة 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 لتعليمهم، 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 يوم أو أكثر عن المدرسة خلال الأسبوع السابق للتقييم عندما سئلوا عن ذلك، وقد برروا سبب التأخير عن المدرسة بالتأخر في الاستيقاظ (نسبة 34%)، أو المرض (نسبة 21%)، أو عدم توفر وسيلة نقل (نسبة 18%)، أو بسبب القيام بعمل آخر في المنزل (نسبة 11%). وقد أظهر الطلبة الذين تأخروا في يوم واحد على الأقل خلال الأسبوع السابق معرفة أقل في التعرف على أصوات الأحرف، وقد كانت قراءتهم للنصوص أبداً من غيرهم، وقد أظهروا فهمًا 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 وتقل 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 معلمهم 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 والمتميز

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.

وسعياً إلى تحديد الملامح البارزة للصفوف ذات الأداء المحكم والمتميز، 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 المنين 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 كأحدى طرق التقييم التي يستخدمونها لطلبتهم؛

⁶⁴ p=0

⁶⁵ أبازي، 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 لتتناسب 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 وللمشاركين الآخرين مناقشة مدى واسع من المواضيع/النتائج المنبثقة من المسح، ولصياغة توصيات استجابة للموضوعات والأفكار التي تم تحديدها. إضافة إلى ذلك، أتاحت ورشة العمل للمشاركين فرصة الاشتراك في النقاشات حول مكونات مشروع التدخل التجريبي الذي سيتم عقده في أيلول 2012 وفي آذار 2014 استجابة 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 أرنوت برومباشر والدكتور فتحي الأشري، بتوجيه ودعم من قبل أيمن ملكاوي- 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 إنهم للصنف 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 ببنائاتها 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 القرآني 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 القرآني الستة. وقد أظهر الطلبة مستوىً متقارباً من الفهم سواء قاموا بأنفسهم بقراءة النص أو في حال قام المقيم بقراءة نص لهم. وكان معدل درجات المهمتين الفرعيتين المتعلقةتين بالفهم (القرآني 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 إيها في الصف الأول. ودون هذه المهارات الأساسية، سيواجه الطلبة صعوبة في تطوير مهاراتهم في الطلاقة وبالتالي سيواجهون صعوبة في الفهم القرآني. 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 المهمة 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 يقيم 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 الصنفين، إلى أن أداء الطلبة كان أفضل في البنود المتعلقة بالمعرفة 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 الفظرية 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، ويغزر 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 خانات في الصف، مما يؤثر 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 للتعليم. فقد كانت المدارس والصفوف مجهزة جيداً بأراض ومبان نظيفة ومرتبطة. ولم يعان الطلبة والمعلمون من نقص في الكتب الدراسية وكتب التمارين. وأفاد مدراء 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 كاملة. 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 خانات 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 القرآني 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 بالنعومة.

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. ويحتاج المعلمون 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 التتبعي.

4. المنهاج- مطلب جداً في وقت مبكر جداً

يتوقع منهاج الحساب أن يتمكن طلبة الصف الثاني من جمع وطرح الأرقام المكونة من ثلاث أو أربع خانات، 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 منهاج الصفوف الأولى. ولا يعني هذا الأمر أن المنهاج لا ينبغي أن يكون مطلباً 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 بشكل 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 القرآني 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 أبنائهم 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 يومياً فرقاً في مستوى أداء الطلبة.
- ب. القراءة الجهرية ووجود شخص يقرأ للطلاب 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 القرآنية الأخرى في المنزل.

إضافة 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 و متميز، ولكن أفاد عدد قليل من المعلمين ومدراء المدارس بمستوى مشاركة كهذا. وارتبط وجود مدراء المدارس الذين يقومون بتقييم طلبتهم شفويًا 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. وتساهم 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. إضافة 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 المتلقين.

- مجلس التعليم وأعضاء البرلمان.
- مدراء الأفضية 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

إضافة 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 تشتمل 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.

وسيمت تطوير الدراسة التجريبية لبرنامج تدريب المعلمين بواسطة فريق يتكون من المخططين لمناهج وزارة التربية والتعليم، ومحاضري الجامعات، والمُشرفين، والمعلمين المتخصصين- بدعم وتوجيه من الخبراء التقنيين لـ آر. تي. أي. إنترناشيونال (RTI International). وسيتم إجراء تدريب المعلمين بإدارة نفس فريق القيادة من خبراء وزارة التربية والتعليم، في حين يقوم العاملون في آر. تي. أي. إنترناشيونال (RTI International) بتقديم الدعم التقني في حال احتاجوا إليه. وسعيًا لزيادة التآزرات 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.

6.3.1 تقديم النصص والدعم

وتفترض الدراسة التجريبية لبرنامج التدخل وجود منهجية للقيام بتقديم النصص 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 آر. تي. أي. إنترناشيونال (RTI International).

السؤال الرابع

ما هي الأسس والمعايير التي تعتمد عليها وزارة التربية والتعليم في تغيير المناهج؟

ينبغي أن نميز بين مفهومي: تغيير المناهج، وتطوير المناهج، أما التغيير فيكون في حال التغيير في بنية النظام التعليمي والثقافي والسياسي والمنعطفات الفكرية للبلاد وهو ما لم يحدث في الأردن. وأما تطوير المناهج - وهو ما تقوم به وزارة التربية والتعليم حاليا - فهو عملية مستمرة وتحتمل إلى حاجات الطلبة وحاجات المجتمع وبرامج التنمية في الأردن، وتستند إلى الدستور الأردني وقانون التربية والتعليم والإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم والإطار العام للمناهج والتقييم والمرجعيات التربوية، بما يتناغم مع المتغيرات الدولية والمستجدات والتطور التكنولوجي المتسارع؛ تحقيقاً لأهداف التنمية المستدامة في مجال الموارد البشرية، حيث تتضمن الأسس التربوية ما يلي:

- تضمين المناهج طرائق تدريس حديثة منسجمة مع كفايات سوق العمل.
- تركيز التعلم على الطالب .
- توظيف معارف الطلبة ومهاراتهم وكفاياتهم في تطوير المجتمع.
- تغيير دور المعلم.
- تقليل حجم الفجوة الرقمية بين نظام التعليم الأردني والأنظمة التعليمية للدول المجاورة والدول المتقدمة.

السؤال الثامن

ما هي الجهة التي تقوم على تقدير وتقييم تغيير المناهج في التربية، وأثر ذلك على الطلبة والتعليم بشكل عام؟

الجهة التي تقوم على تقدير وتقييم تغيير المناهج هي وزارة التربية والتعليم؛ بناء على إجراء دراسات تقييمية للمناهج التعليمية في كافة المراحل داخل الوزارة؛ تتمثل في التغذية الراجعة على المناهج من الميدان التربوي والجامعات وجميع المعنيين، وكذلك بناء على دراسات تتم خارج الوزارة وبالتنسيق معها تقيس مدى فاعلية مخرجات العملية التعليمية التعليمية، ومنها الدراسات التي يجريها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، كما تتم الاستفادة من نتائج بعض الدراسات الدولية من خلال برامج الأمم المتحدة التعليمية لتقييم التعليم في البلدان المختلفة، ويشارك في إعداد المناهج وتطويرها المعلمون والمشرفون التربويون والأعضاء الفنيون في الوزارة إضافة إلى اساتذة الجامعات من كافة التخصصات العلمية والتربوية.

السؤال العاشر

هل لتغيير المناهج دوافع سياسية أم مربوط بمعاهدات أو اتفاقيات دولية أو أي منظمات دولية تهتم بشؤون التعليم؟

إن ما تقوم به وزارة التربية والتعليم وإدارة المناهج والكتب المدرسية في تطوير المناهج التعليمية يأتي استناداً إلى رؤية جلالة الملك عبد الله الثاني لمستقبل الأردن، والتي بموجبها وضعت وزارة التربية والتعليم رسالتها وخططها لتطوير المناهج نتيجة النمو المتسارع في حقول المعرفة المختلفة العلمية والإنسانية والتربوية والتكنولوجية ، ومن ثم مواكبة المستجدات باستمرار وتحديث المعلومات وتلبية حاجات المجتمع وسوق العمل بالتوافق مع برامج التنمية في الأردن ؛ مما يعني أن تطوير المناهج في الأردن ليس له أية دوافع سياسية ولا يرتبط بأية معاهدة أو اتفاقية أو منظمة وإنما هو ضرورة تقتضيها التغيرات في حاجات الطلبة والمجتمع .

الفهرس

الصفحة	القسم
Error! Bookmark not defined.....	قائمة الأشكال
Error! Bookmark not defined.....	قائمة الجداول
Error! Bookmark not defined.....	الاختصارات
Error! Bookmark not defined.....	شكر وتقدير
Error! Bookmark not defined.....	الملخص التنفيذي
Error! Bookmark not defined.....	1. الخلفية التربوية
Error! Bookmark not defined.....	1.1 محتوى السياق الأردني
Error! Bookmark not defined.....	1.2 المحتوى التربوي
Error! Bookmark not defined.....	2. منهجية التقييم
Error! Bookmark not defined.....	2.1 أسئلة البحث وتصميم التقييم
Error! Bookmark not defined.....	2.2 نظرة عامة حول تقييم مشروع مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا).
Error! Bookmark not defined.....	2.2.1 لماذا اختبار الصفوف الأولى في القراءة؟
Error! Bookmark not defined.....	2.2.2 ماذا يقيس تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)؟
Error! Bookmark not defined.....	2.2.3 تنظيم محتوى مشروع التقييم النهائي لمهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)
.....16	في الأردن
.....17	2.3 نظرة عامة على مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)
Error! Bookmark not defined.....	2.3.1 ما الذي يقيسه مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)؟
Error! Bookmark not defined.....	2.3.2 الهدف من مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما).
Error! Bookmark not defined.....	2.3.3 ما الذي يقيسه مشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)؟
Error! Bookmark not defined.....	2.3.4 أداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) في الأردن.
Error! Bookmark not defined.....	2.4 نظرة عامة حول صورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م).
Error! Bookmark not defined.....	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
Error! Bookmark not defined.....	(ص.ف.إ.م)
Error! Bookmark not defined.....	2.6 العينة
Error! Bookmark not defined.....	2.6.1 مجتمع الدراسة والعينة
Error! Bookmark not defined.....	2.6.2 معالجة البيانات
Error! Bookmark not defined.....	2.7 محددات الدراسة
Error! Bookmark not defined.....	3. نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما).
	Bookmark not defined.

3.1 ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)
Error! Bookmark not defined.
3.1.1 نتائج تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا).
Error! Bookmark not defined.
3.1.2 نتائج تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما).
Error! Bookmark not defined.
3.1.3 كيف يمكن الربط بين تحصيل الطلبة في القراءة وتحصيلهم في الحساب؟
Error! Bookmark not defined.
4. نتائج تقييم صورة مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م.)
Error! Bookmark not defined.
4.1 الخصائص الأساسية للمدرسة
Error! Bookmark not defined.
4.1.1 البنية التحتية للمدارس
Error! Bookmark not defined.
4.1.2 المعلمون ومدراء المدارس
Error! Bookmark not defined.
4.1.3 الالتحاق بالمدارس، وسعة الصف، ومكوناته
Error! Bookmark not defined.
4.1.4 خصائص الطلبة
4.1.5 دعم المجتمع ومساهمة أولياء الأمور (أولياء الأمور ورابطة أولياء الأمور والمعلمين (ر.أ.م.)
Error! Bookmark not defined.
4.1.6 توافر المواد التربوية واستخدامها
Error! Bookmark not defined.
4.1.7 مواد القراءة المتاحة في المدرسة
Error! Bookmark not defined.
4.2 السياق التدريسي
Error! Bookmark not defined.
4.2.1 استخدام المواد القرائية في الغرف الصفية
Error! Bookmark not defined.
4.2.2 محتوى الحصة
Error! Bookmark not defined.
4.2.3 أداء/ إجراءات المعلمين خلال الحصص الصفية.
Error! Bookmark not defined.
4.2.4 أداء الطلبة
Error! Bookmark not defined.
4.2.5 تفاعل المعلمين والطلبة
Error! Bookmark not defined.
4.2.6 منهجيات تقييم الطلبة
Error! Bookmark not defined.
4.3 الوقت المخصص لتأدية المهام التعليمية
Error! Bookmark not defined.
4.3.1 طول العام الدراسي
Error! Bookmark not defined.
4.3.2 الوقت المخصص للتدريس خلال الحصص التي تم رصدها.
Error! Bookmark not defined.
4.3.3 تغيب الطلبة والمعلمين والتأخير في الحضور إلى المدرسة.
Error! Bookmark not defined.
4.4. التلخيص: خصائص الصفوف ذات الأداء القوي والمميز
Error! Bookmark not defined.
5. الاستنتاجات
Error! Bookmark not defined.
6. المخرجات والقرارات الأساسية المنبثقة عن ورشة عمل سياسة الحوار
96.....
6.1 نشر النتائج
96.....
6.2 مراجعة مناهج الصفوف الأولى
96.....
6.3 تدريب المعلمين (بما فيهم مدراء المدارس).....
97.....
6.3.1 تقديم النصائح والدعم.....
97.....
الملحق أ: أداة تقييم مهارات القراءة (إيجرا) وأداة تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما).
98.....
الملحق ب: أدوات تقييم مدى فعالية الإدارة المدرسية (ص.ف.إ.م.)
Error! Bookmark not defined.

قائمة الأشكال

- الشكل 1. نسبة الدرجات الصفرية في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) في الصفين الثاني والثالث
Error! Bookmark not defined.
- 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
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 3. نسبة قراءة الطلبة 0، 1-10، 11-20، و <20 كلمة مختصرة في الدقيقة في الصفين الثاني والثالث
Error! Bookmark not defined. 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
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 5. نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات 0، 1، 2، 3، و 4+ في الفهم القراني في الصفين الثاني والثالث
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 6. معدل عدد أسئلة الفهم القراني التي تمت الإجابة عنها بشكل صحيح كمؤشر على درجات الطلاقة في القراءة الشفوية
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 7. نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجات 0، 1، 2، 3، 4، و 5+ في الفهم الاستماعي في الصفين الثاني والثالث
Error! Bookmark not defined.
- 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 والجنس
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 9. معدل درجات الطلبة في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجرا): عدد الإجابات الصحيحة من عدد المحاولات التي تمت الإجابة عنها، حسب المهمة والجنس
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 10. النسبة المئوية للطلبة الذين حصلوا على درجات صفرية في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجرا): حسب المهمة الفرعية والصف
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 11. المهام الفرعية المتعلقة بالجمع والطرح من المستوى 2: النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا بشكل صحيح على كل بند، حسب الصف
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 12. مهمة المسائل اللفظية: النسبة المئوية للطلبة الذين قدموا إجابة صحيحة عن كل بند، حسب الصف
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 13. النسبة المئوية للمدارس التي تمتلك أشكال متعددة من البنى التحتية المتاحة
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 14. النسبة المئوية للمعلمين الذين أفادوا أنهم تلقوا تدريباً حول كيفية تدريس القراءة والحساب
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 15. التحصيل القراني للطلبة الذين سبق وأن التحقوا بالمدارس التمهيدية/مدارس رياض الأطفال والطلبة الذين لم يفعلوا ذلك
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 16. الطلاقة في القراءة الشفوية، حسب الثروة
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 17. الدرجات حسب عدد الإجابات الصحيحة في الدقيقة لمسائل الجمع من المستوى الأول، حسب الثروة
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 18. التحصيل القراني للطلبة وفقاً لامكانية الحصول على الكتب في البيت
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 19. تكرار القراءة في المنزل
Error! Bookmark not defined.
- الشكل 20. أداء الطلبة تبعاً للقراءة في المنزل
Error! Bookmark not defined.

الشكل 21 :	الفهم الاستماعي وفقاً لعدد المرات التي يقوم بها أحد ما بالقراءة لهم في المنزل.
الشكل 22.	النسبة المئوية للصفوف تبعاً لمدى توفر كتب القراءة
الشكل 23	أداء/ إجراءات المعلمين خلال حصّة القراءة
الشكل 24.	أداء/ إجراءات المعلمين خلال حصّة الحساب
الشكل 25	أداء الطلبة خلال درس القراءة
الشكل 26	أداء الطلبة خلال حصّة الحساب
الشكل 27:	التحصيل القرآني للطلبة تبعاً لردود أفعال المعلمين على الأخطاء التي يرتكبها الطلبة.
الشكل 28	عدد مرات زيارات مدير المدرسة للصف، كما أفاد المعلمون.
الشكل 29	ممن يطلب المعلمون المساعدة عندما يحتاجون إليها؟
الشكل 30.	منهجيات التقييم حسبما أفاد مدراء المدارس
الشكل 31.	منهجيات التقييم حسبما أفاد المعلمون
الشكل 32:	نتائج تفحص كتب التمارين الخاصة بالطلبة
الشكل 33:	الطلاقة في القراءة الشفوية تبعاً لكمية المادة التي تم تغطيتها من كتاب التمارين للغة العربية
الشكل 34:	التحصيل القرآني للطلبة الذين أفادوا بأنهم تغيبوا أو لم يتغيبوا خلال الأسبوع السابق.

قائمة الجداول

الجدول 1.	المدرسة: تعداد السكان والعينة في المدارس الابتدائية في الأردن وأعداد المسجلين في الصف الثاني والثالث في المدارس
الجدول 2.	التعداد النهائي للمسائل التي تم تقييمها
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.م.)
الجدول 4.	ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى، حسب الصف
الجدول 5.	ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب جنس الطلبة والصف
الجدول 6.	ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب جنس طلبة المدرسة
الجدول 7.	ملخص معدل نتائج مهارات تقييم القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب المنطقة
الجدول 8.	ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، حسب حضري/ريف.
الجدول 9.	ملخص معدل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، دون احتساب الدرجات الصفرية
الجدول 10.	ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بالمقارنة مع عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها، مع احتساب الدرجات الصفرية
الجدول 11.	ملخص درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بالمقارنة مع عدد المسائل التي تمت محاولة الإجابة عنها، مع استثناء الدرجات الصفرية
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
جدول 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
جدول 14.	معدل درجات تقييم الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، حسب جنس المدرسة
جدول 15.	معدل درجات تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)، حسب المنطقة
جدول 16.	معدل درجات تقييم الحساب للصفوف الأولى، حسب حضر/ريف
جدول 17.	عدد المرات التي يحصل فيها الطلبة على كتب من مكتبة المدرسة، كما أفاد مدراء المدارس
جدول 18.	النسبة المئوية من وقت حصة القراءة الذي يتم تخصيصه تبعاً لمواد القراءة التدريسية المستخدمة
جدول 19.	النسبة المئوية من وقت حصة القراءة تبعاً لنوع النشاط
جدول 20.	النسبة المئوية التي تم تخصيصها من وقت حصة الحساب، تبعاً لمحتوى الحصة
جدول 21.	كيفية تعامل المعلمين مع الطلبة ذوي المستوى الضعيف
جدول 22.	كيفية تعامل المعلمين مع الطلبة المتميزين

تقييمية و تحليلية لدراسة وتحديد عوامل التراجع في نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية والوطنية وفيما يأتي ملخص لأهم العوامل التي أدت لهذا التراجع وفقاً لنتائج الدراسات :-

1. تدني دافعية الطلبة والذي انعكس بالمشاركة غير الجادة في الاختبارات الدولية والوطنية.
2. اكتظاظ المدارس بالطلبة، وارتفاع نسبة المدارس غير الآمنة.
3. ارتفاع وتيرة أعمال الشغب في الغرف الصفية، والغش في الامتحانات، والإيذاء اللفظي الموجه للمعلمين من قبل الطلبة.
4. كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على كاهل المعلمين.
5. الافتقار لبرامج تأهيل وإعداد المعلمين أكاديمياً.
6. انخفاض مشاركة أولياء الأمور في الأنشطة المدرسية.

4- من هي الجهات المانحة الداخلية والخارجية والتي تساهم في قطاع التعليم وقيمة هذه المنح وذلك آخر خمس سنوات:

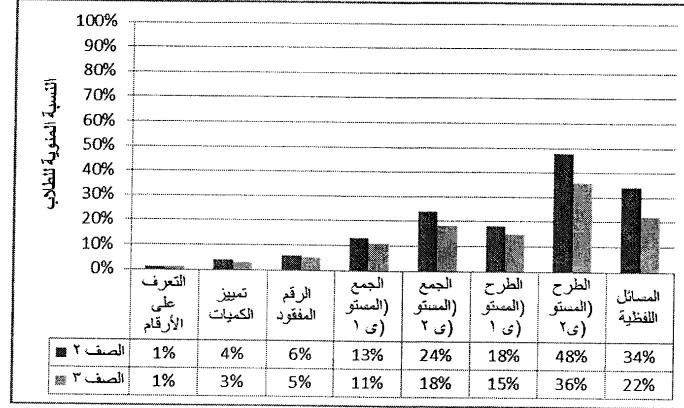
الجدول التالي يوضح المنح (والقروض) التي تساهم في دعم قطاع التعليم من خلال الدعم المقدم لعدة مشاريع أهمها :-

الجهة المانحة	المنح (والقروض)	القيمة الممنوحة	تاريخ الإنشاء	المنح (والقروض)
قرض البنك الدولي رقم JO - 7702	دعم تنفيذ مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة من خلال إنشاء ابنية مدرسية جديدة وتجهيزها وازادافات مدرسية و تجهيز عدد من المشاغل المهنية	البنك الدولي	60 مليون دولار أمريكي	قيد التنفيذ، من المتوقع اغلاق القرض نهاية عام 2015
منحة الوكالة الأمريكية (USAID)	إنشاء أبنية مدرسية	منحة الوكالة الأمريكية (USAID)	200 مليون دولار	متوقع استكمال البرنامج نهاية 2014
منحة الوكالة الأمريكية (USAID)	مشروع دعم التطوير التربوي	منحة الوكالة الأمريكية (USAID)	50 مليون دولار أمريكي	متوقع استكمال البرنامج منتصف 2014

الدرجات الصفرية لتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)

لقد تمت ملاحظة الدرجات الصفرية 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 الصفرية في المهام الفرعية جميعها بوضوح - حيث كان عدد الدرجات الصفرية 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: " $5 + 4 = \square$ " و " $5 - 2 = \square$ ". ومن المثير للانتباه، تلك الزيادة الحادة في الدرجات الصفرية 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 " $3 + 16 = \square$ ". وأما 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 صفرية 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 الصفرية 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 للمنهج الأردني، لا بد أن يتقن الطلبة مهارة التعرف على جميع الأرقام إلى الرقم 9,999 مع نهاية الصف الثاني.

تمييز الكميات

البنود 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 استيعار الطلبة بـ "الكثرة" - و يقصد بذلك هل يمتلك الطلبة القدرة على استيعار 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 الأجوبة 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 خانعات. وكانت الصعوبة الأكبر التي واجهها الطلبة

في الأرقام المكونة من خانتين هي تلك المتعلقة بالأرقام التي تكون فيها منزلي 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 التعرف 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 محدودة فيها).

ويثير الأداء المتدني في البند 5 (الذي يتضمن تزايد نمط رقمي مكون من خانة واحدة بدرجة مقدارها 2) بعض التساؤلات. ويدمج 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 الـ 5)، ويتعزز لدينا الانطباع بأن الطلبة الأردنيين يلمون ويختبرون مهاراتهم الحسابية بشكل إجرائي واسع، ولكن ذلك لا يغذي استيعابهم ولا يعزز قدرتهم 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 و ذلك مع انتهاء الصف الثاني.

الجمع والطرح (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 تكون الجزء المسمى بالمستوى 1 من بنود يُتوقع 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 يُتوقع 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 الصنفين، 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)			
$16 + 3 = \square$	$19 - 3 = \square$	$16 + 3 = \square$	$19 - 3 = \square$
$18 + 7 = \square$	$25 - 7 = \square$	$18 + 7 = \square$	$25 - 7 = \square$
$24 + 12 = \square$	$36 - 12 = \square$	$24 + 12 = \square$	$36 - 12 = \square$
$22 + 37 = \square$	$59 - 37 = \square$	$22 + 37 = \square$	$59 - 37 = \square$
$38 + 26 = \square$	$64 - 26 = \square$	$38 + 26 = \square$	$64 - 26 = \square$
$\square = 3 - 19$	$\square = 3 + 16$	$\square = 3 - 19$	$\square = 3 + 16$
$\square = 7 - 25$	$\square = 7 + 18$	$\square = 7 - 25$	$\square = 7 + 18$
$\square = 12 - 36$	$\square = 12 + 24$	$\square = 12 - 36$	$\square = 12 + 24$
$\square = 37 - 59$	$\square = 37 + 22$	$\square = 37 - 59$	$\square = 37 + 22$
$\square = 26 - 64$	$\square = 26 + 38$	$\square = 26 - 64$	$\square = 26 + 38$

لقد هدفت مهام الجمع والطرح للمستوى الثاني إلى تقييم الفهم المفاهيمي لدى الطلبة في عمليات الجمع والطرح. كما هدفت إلى تقييم قدرتهم على تطبيق المعرفة الإجرائية- التي تم تقييمها في المستوى الأول - في مهام أكثر تعقيداً. وقد أُتيح للطلبة استخدام الورقة والقلم لمساعدتهم على حل هذه الأسئلة، وعلى الرغم من ذلك، في حال استخدم الطلبة الورقة والقلم لحل مسائل الجمع والطرح برسم الخطوط فقط، طلب إليهم أن يفيّدوا فيما إذا كانوا يعرفون طريقة 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 والطرح 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 التلقائية/ الطلاقة لطلبة كلا الصنفين.

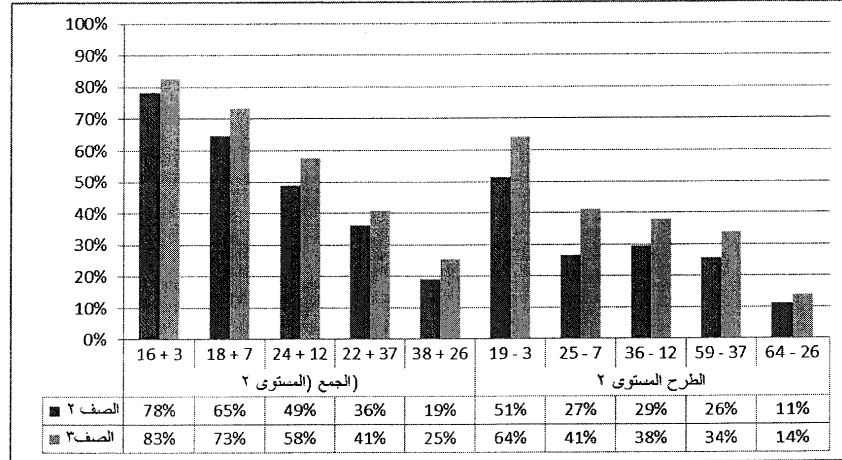
و يبين الشكل 11 أداء الطلبة في كل مهمة من المهام الفرعية المتعلقة بالجمع والطرح للمستوى 2.

ويتخذ تحليل أداء الطلبة في مهام الجمع والطرح من المستوى 2 منحنيين واضحين. فيشير المنحني الأول إلى انخفاض كبير في أداء الطلبة عند الانتقال من بند إلى آخر أكثر تعقيداً، بينما يشير المنحني 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 التندني 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 والطرح التي قاموا بها في المستوى 1 مع بنود المستوى 2. وقد تضمن البند الأخير عمليات الجمع والطرح 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 أداؤهم أكثر طلاقة/ تلقائية وأكثر دقة في بنود المستوى 1 هم نفس الطلبة الذين كان أداؤهم 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 نتيجة 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

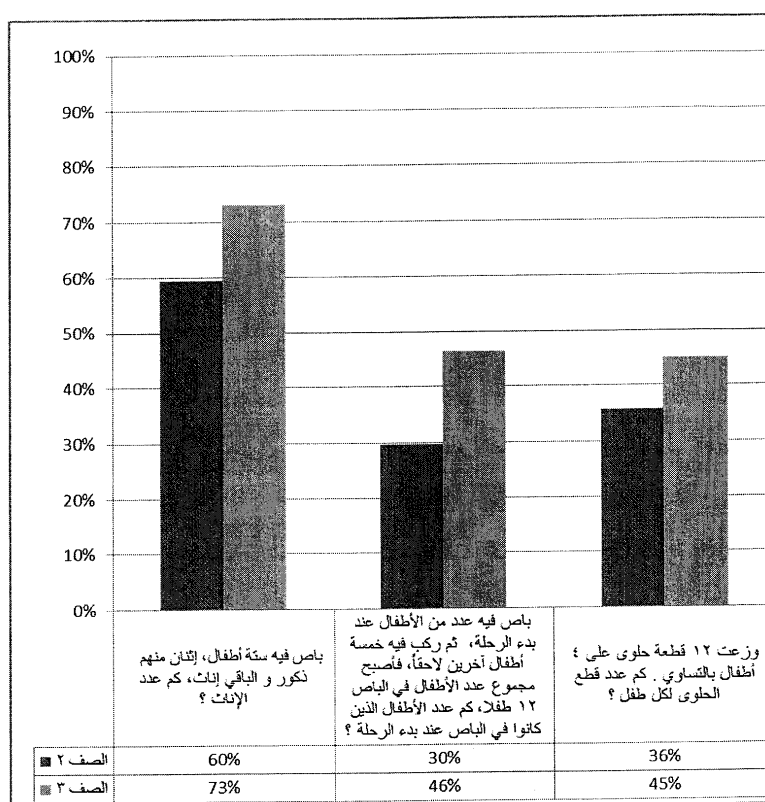
بعد أن كشفت بيانات الدراسة التجريبية التي أجريت من أجل تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) أن المهمة الفرعية المتعلقة بالتعرف على الأرقام لم تقدم نتائج مثيرة للاهتمام أكثر من ملاحظة أن معظم الطلبة كانوا قادرين على التعرف على الأرقام المكونة من ثلاث خانات كحد أقصى بثقة. صدر قرار إضافة مهمة فرعية 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 اعتماد 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 بزمان، 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 $2 + \square = 6$ 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 سياتي 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 القرآني 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 القرآني ($R^2 = .28$). 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 القرآني. وأما بالنسبة لمهارة الطلبة في التعرف على الكلمات غير المألوفة (المختصرة) 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 القرآني (ألا وهما الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القرآني) 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 المدرء 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، والمقاييس التي تم إجرائها مع المعلمين ومدرء المدارس والطلبة، لوصف خصائص المدارس في الأردن. وتشتمل النتائج على معلومات حول البنية التحتية للمدارس، وخصائص الطلبة والمعلمين، وملامح الصفوف المدرسية، والمعلومات الديمغرافية.

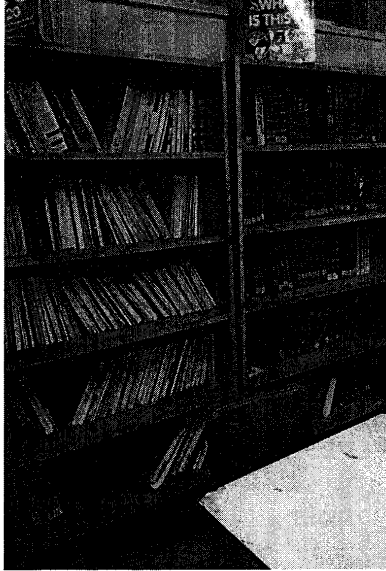
4.1.1 البنية التحتية للمدارس

تؤثر البنية التحتية للمدارس على سلامة وراحة الطلبة والمعلمين، والتي تؤثر بدورها على معدلات الحضور. وتقدم البنية التحتية للمدارس مؤشرات على توزيع المصادر على المدارس، كما تقدم 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 الفتاة 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.

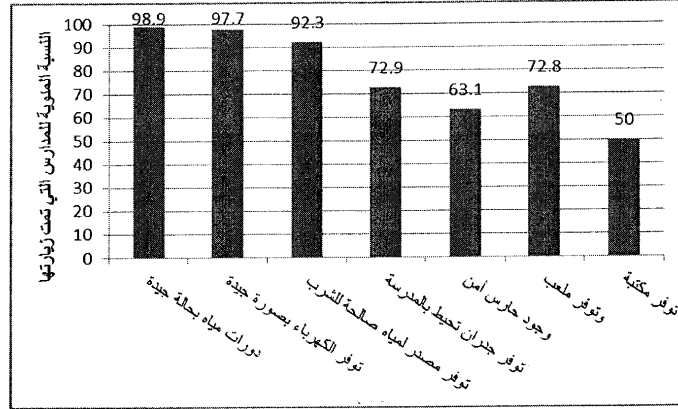
وتتوافر الملاعب في معظم المدارس (بما يشكل نسبة 72.8%) (أنظر الشكل 13). وعلى الرغم من ذلك لاحظ المراقبون أن 52.9% من المدارس تحتاج إلى عمليات إصلاح، تشمل إصلاح النوافذ، والسقوف والأسطح، والجدران المحيطة، والأثاث، والملاعب.

إضافة 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 ومدراء 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 تسلم 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 مرة 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، قلنا أن المعلمين الذين يتلقون تدريباً محدداً قبل شروعه 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.

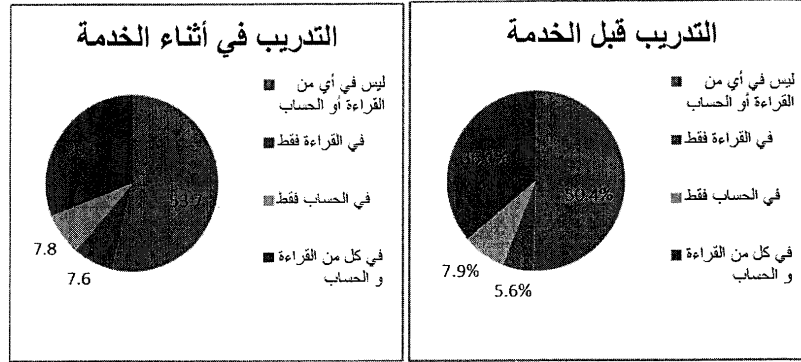
²⁷ p=0

²⁸ p=.002

²⁹ ك. أكيمبونج، وج. بيرور، وج. ويستبروك، وك. لوسير، 2011. إعداد المعلمين واستمرارية التنمية المهنية في أفريقيا: تعلم كيفية تدريس القراءة والحساب للصغار الأولى. المركز العالمي للتعليم: جامعة سويسكس.

وكانت الصفوف التي أفاد معلموها أنهم تلقوا تدريباً قبل شروعاتهم في العمل في كيفية تدريس القراءة أقوى بثلاثة أضعاف في الأداء³⁰ 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 رياضات 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).

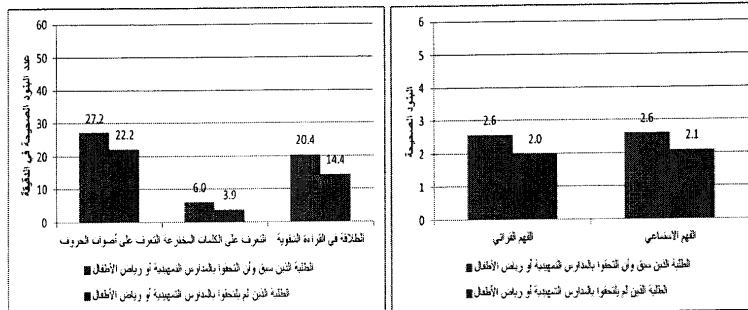
³⁰ الصفوف التي كان أداؤها في المئين 70 أو أعلى منه، عندما تم الأخذ بعين الاعتبار ربع موضوع الدخل. ($p=0.024$) ويمكننا ملاحظة عوامل مختلفة في هذا القسم تتعلق بالصفوف ذات الأداء المحكم، حيث يتم تقديم موجز حولها في النهاية.

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). ($p=0.002$).

وقد أظهر الطلبة الذين التحقوا بالمدارس التمهيدية أو مدارس رياض الأطفال مهارات أقوى بشكل ملموس في إصدار الأصوات المرتبطة بكل حرف.³² وفي مهارات الاكتشاف والتعرف على الكلمات المخترعة،³³ وفي الطلاقة في القراءة الشفوية.³⁴ وفي مهارات الفهم القراني والاستماعي.³⁵ ويرتبط التحاق الطلبة سابقاً بالمدارس التمهيدية أو مدارس رياض الأطفال بمستوى أداء أفضل في الفهم القراني والاستماعي. وتُعد فوائد الفهم الاستماعي هامة جداً، حيث تنتج المدارس التمهيدية ومدارس رياض الأطفال للطلبة فرصة التعرف رسمياً على اللغة العربية الفصحى الحديثة، والتي تعتبر 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 القراني 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، فبين الرسم البياني الأيسر أداء الطلبة في المهام المحددة بزمّن ويستخدم الوحدة (بند/دقيقة) للقياس، بينما يبين الرسم البياني الأيمن أداء الطلبة في المهام غير المحددة بزمّن 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. ومرة 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 الشفهية للطلبة الذين التحقوا بالمدارس التمهيدية أو رياض الأطفال تساوي 20.3 بينما كانت للطلبة الذين لم يلتحقوا بها 14.3 (p=,000).

³⁵ 2.57 مقابل 2 في الفهم القرائي، و2.6 مقابل 2.09 للفهم الاستماعي. (p=,000.) في كل من القراءة والفهم.

أما المتغير الآخر الذي يرتبط عادة 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.

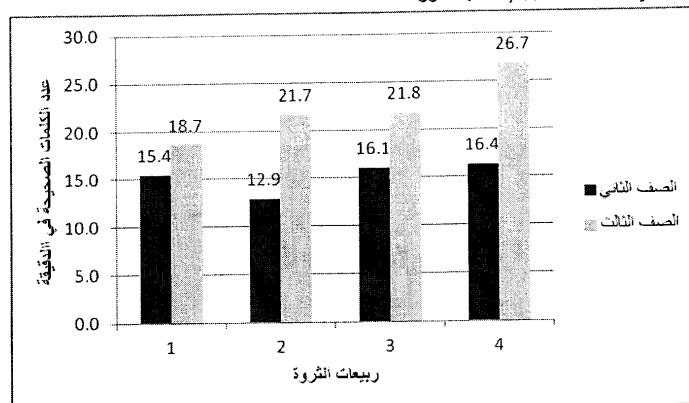


ويمكن أن تلعب التغذية أيضاً دوراً في مدى نجاح الطالب في عملية التعلم، فعندما سُئل الطلبة فيما إذا كانوا قد تناولوا وجبة الإفطار قبل القدوم إلى المدرسة في يوم التقييم، أفاد 85.2% من الطلبة بأنهم فعلوا ذلك.

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 أسرهم من بين هذه الأشياء. واستخدمت هذه اللائحة كوثيقة لتقدير المستوى المادي لعائلة الطالب. ثم تم القيام بتقسيم مدى الإجابات إلى أربع ريعيات 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.

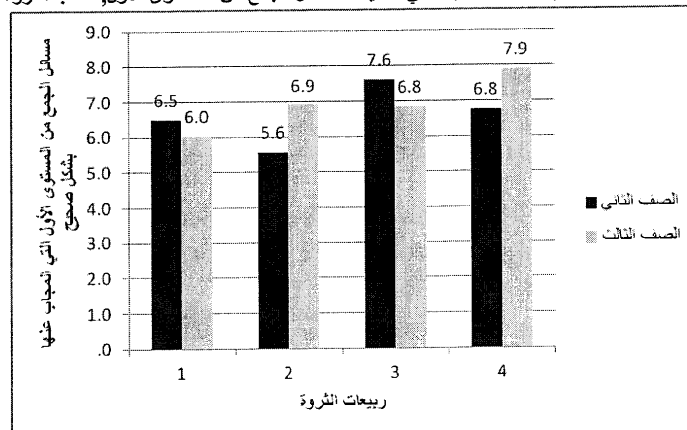
وكما نرى من خلال الشكل 16 أدناه، تزايدت درجات القراءة مع ازدياد مستويات الثروة. وإنه لمن المثير للاهتمام ملاحظة أن الفروقات بين الطلبة الأكثر غنى والأكثر فقراً ليست كبيرة جداً بالنسبة للصف الثاني، بينما أصبحت الفروقات أكثر وضوحاً ودلالة في الصف الثالث، مما يدل على تقدم الطلبة الأغنياء من صف إلى آخر أكثر 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 المنحنى 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

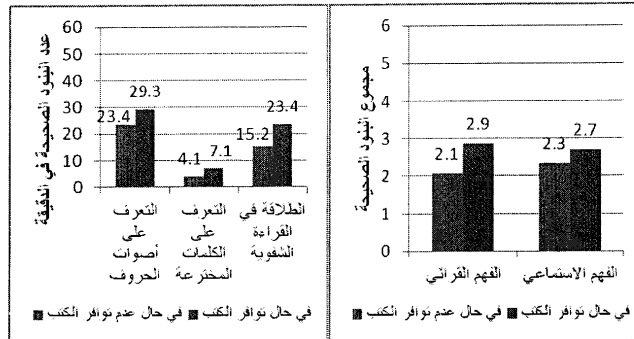


ولم تكن العلاقة مفاجئة بين مستوى أداء الطلبة والثروة، حيث تتمتع العائلات الأكثر ثراءً بمعدلات أعلى في الإلمام بالقراءة والكتابة، وإمكانية أكبر للحصول على الكتب في المنزل، كما وأن مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية تكون أكبر لدى هذه العائلات. ويميل الطلبة الذين ينحدرون من عائلات غنية أكثر إلى الالتحاق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

وبغض النظر عما إذا كانت القراءة تتضمن الكتب والمواد القرآنية 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 القرآني للطلبة وفقاً لإمكانية الحصول على الكتب في البيت

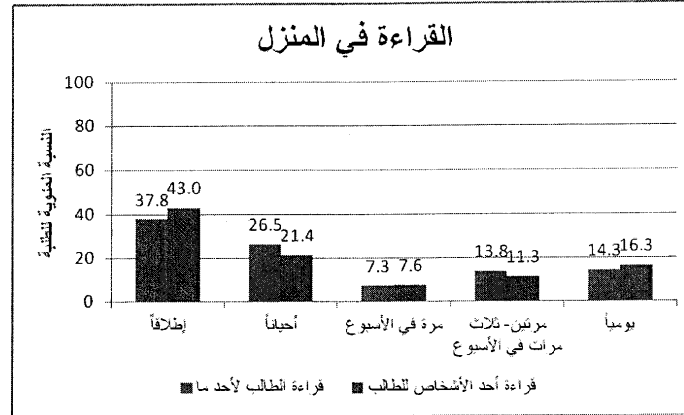


ملاحظة: لقد تم استخدام مقياس رسم مختلفة لكل جزء من الشكل 18، فبين الرسم البياني الأيسر أداء الطلبة في المهام المحددة بزمان ويستخدم الوحدة (بند/دقيقة) للقياس، بينما بين الرسم البياني الأيمن أداء الطلبة في المهام غير المحددة بزمان ويستخدم مدى محدوداً من الدرجات المحتملة.

إضافة إلى ذلك، سُئل الطلبة عن عدد المرات التي يقرؤون فيها لأحد في المنزل، وأيضاً عن عدد المرات التي يقوم بها أي شخص بالقراءة لهم في المنزل. وبين الشكل 19 إجابات الطلبة عن تلك الأسئلة. وعلى الرغم من أن عدداً لا بأس به من الطلبة (تسببهم 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 قراءة جهرية "في بعض الأحيان" في المنزل، في حين أفاد 14.3% منهم أنهم يقرؤون قراءة جهرية 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 (إيجرا) ($p = .000$).

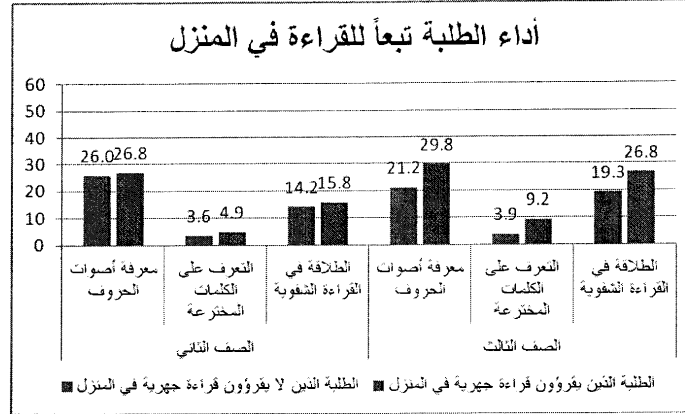
الشكل 19. تكرار القراءة في المنزل



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 مألوفة (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.

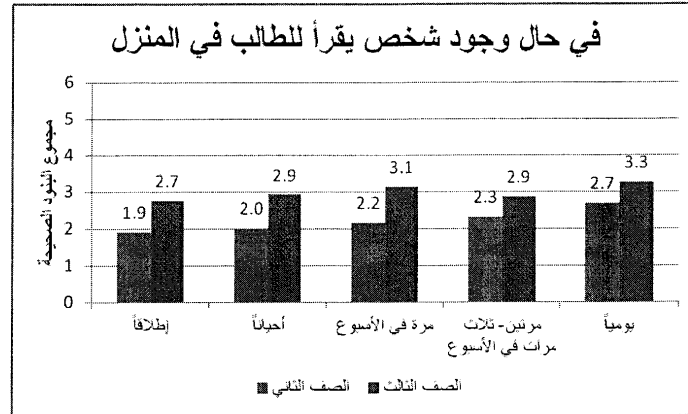
³⁷ إن الفروقات في الأداء القرائي بين الطلبة الذين يقرؤون في المنزل والذين لا يفعلون ذلك له دلالة إحصائية حيث أنه يساوي 0.001. لمعرفة أصوات الحروف والطلاقة في القراءة الشفوية، ويساوي 0 للتعرف على الكلمات المخترعة.

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 يقرؤوا قراءة جهرية في المنزل، في حين يشارك أولياء الأمور الأكثر اندفاعاً وحامساً 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 إفادة 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 والواعين لمستوى أداء الطلبة هم أكثر انخراطاً في العملية التعليمية من أولئك الذين ليسوا على علم 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 لغيات هذا التقرير، تم اعتبار الارتباطات ذات قيمة p (p-value) التي تساوي 0.05 أو أقل من ذلك على أنها ذات دلالة إحصائية.

³⁹ مقاسة 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 رصددهم، 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 الموجودة 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 المجلات 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 العقلاني و/أو فهم وحل مسائل الجمع والطرح البسيطة.

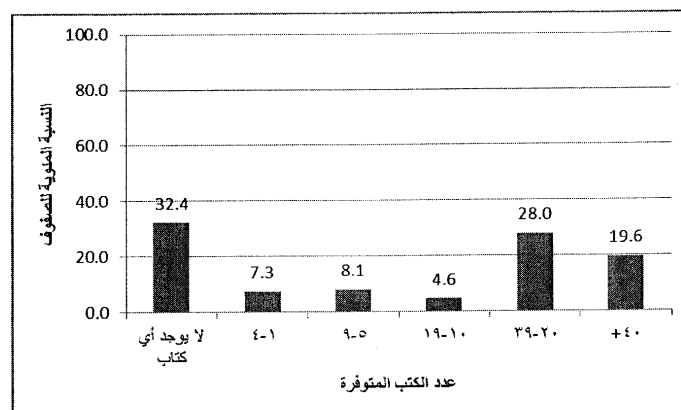
وأفاد مدراء المدارس بإمكانية قراءة الكتب المستعارة من المكتبة في نفس المكتبة، أو في الصف، و/ أو في منزل الطالب. وأفاد ما يقارب جميع مدراء المدارس بأن الطلبة يحصلون على الكتب من المكتبة على نحو متكرر (أنظر الجدول 17).

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

النسبة المئوية	عدد المرات (التكرار)
2.1%	أبدا
8.1%	شهريا
37.1%	أسبوعيا
52.8%	يوميا

أما فيما يتعلق بمواد 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 قرآنية/ مواد غير الكتب الدراسية أكثر ميلا 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 ومدرّاء 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 بالسيورة كمرجع ثانٍ. أما المواد الأخرى، كالكتب الأخرى والملصقات فلم تستخدم قطعياً تقريباً (وجد أن نسبة استخدام هذه المواد هي 0.6% و 1.0% على التوالي).

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

المواد المستخدمة	%
السيورة	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
دفتر الطلبة	4.2
التقنيات/ الكمبيوتر	0.5
أخرى	3.7

ملاحظة: لقد أتيح 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

لقد طلب 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%؛ انظر الجدول 19 أدناه). وتشجع هذه الممارسات التربوية كل من الفهم القرائي والشفوي، كما وتعزز مهاراتطلاقة 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 القرآني إن لم يتمكن الطالب من إتقان الطلاقة في القراءة قبل ذلك. وتتطلب الطلاقة في القراءة بدورها، إتقاناً جيداً وبراعة 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 القرآني الستة 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 بالتمارين 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 المنهج 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 بالمنهج، ويتقدمون بثبات سعياً إلى إنهائه، بغض النظر عما إذا كان طلبتهم قادرين على فهم واستيعاب المادة التي تم تغطيتها أم لا.

وإضافة 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 القضية الجدلية التي طرحناها سابقاً، والتي تفيد بأن تدريب المعلمين قبل شروعه بالعمل مصمم بشكل خاص لاكتساب مهارات تدريس القراءة التي قد تسهم في الوصول إلى درجة أعلى من الفعالية العملية 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 القرآني	46.6
كتابة- تأليف نص	2.6
أخرى	3.4

ملاحظة: لقد مُنح 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%.

ويخلص الجدول 20 أدناه النسب المئوية من وقت حصة الحساب، تبعا 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 أجري فيها تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) من السنة الدراسية.



وتجدر الإشارة إلى أن خطة توزيع الموضوعات تتضمن تركيزا أساسيا على عمليات الجمع والطرح في فترات أخرى من السنة الدراسية، حيث يعمل طلبة الصف الثاني على المسائل التي تتكون أرقامها من ثلاث وأربع خانات، بينما يعمل طلبة الصف الثالث على المسائل التي تتكون أرقامها من خمس خانات. وعلى الرغم من ذلك، كان معدل درجات الطلبة في المسائل المكونة من خاتين 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 خاتين. وهذه هي الحالة الراهنة على الرغم من تخصيص جزء كبير من السنة الدراسية (تقريبا 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 أولا.

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 مُنح 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%.

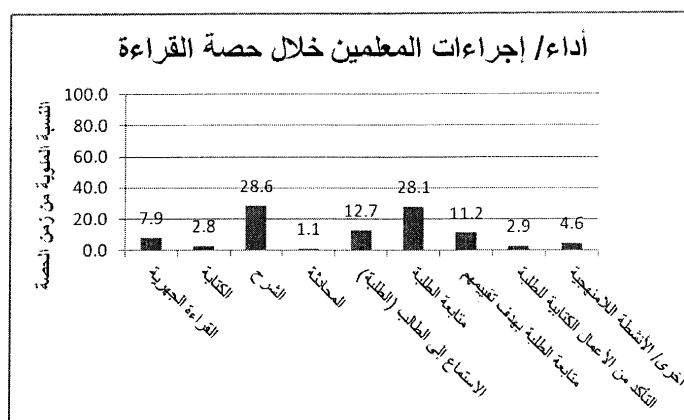
4.2.3 أداء/ إجراءات المعلمين خلال الحصص الصفية

إضافة 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 يتم 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 يلاحظ تغيب المعلمين عن غرفة الصف خلال عملية رصد الحصة.⁴⁴

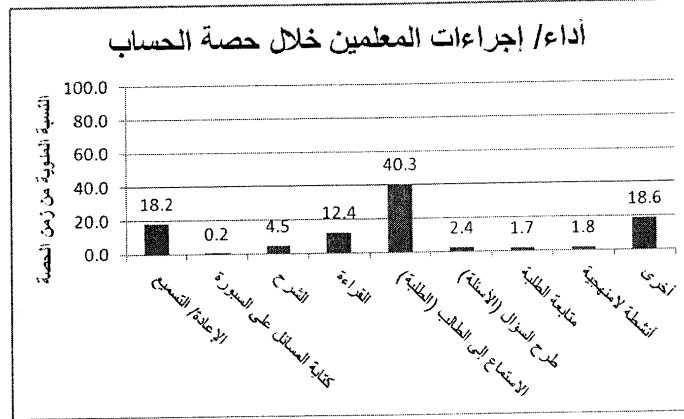
⁴⁴ لوحظ خروج المعلمين من غرفة الصف بنسبة 0.8% من وقت حصة القراءة، ونسبة 0.5% من وقت حصة الحساب.

الشكل 23. أداء/ إجراءات المعلمين خلال حصة القراءة



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 110.1%.

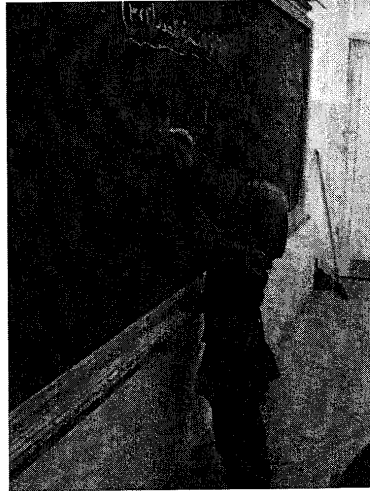
الشكل 24. أداء/ إجراءات المعلمين خلال حصة الحساب



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 المنوية 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 مباشرة بالاستماع إلى/ متابعة المعلم (بنسبة 24.5%)، والإجابة عن الأسئلة (بنسبة 23.5%) (انظر الشكل 25). وقد أمضى الطلبة وقتاً قصيراً جداً في القراءة الصامتة والكتابة.



2. تمييز الكميات، تقيم 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 خانتين. كما عُرض على الطلبة مسائل تضمنت كل منها أرقام من خانتين. 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 خانتين، وأربعة أزواج من أعداد مكونة من ثلاثة خانات. 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): تقيم هذه المهمة الفرعية قدرة الطلبة على تمييز أنماط الأرقام واستكمالها. حيث تتألفت كل مسألة في هذه المهمة الفرعية من أربعة مربعات تحتوي على أرقام يتسلسل 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 خانات (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) تقيم 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 منته 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 أنه 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 تطبيقها 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 تنتج الفرصة للقياس على المدرسة، أو القضاء، أو المحافظة، أو حتى للإداريين أو المثبرعين الوطنيين بمعرفة ما يجري في مدارسهم وغرفهم الصفية، كما أنها تتيح الفرصة أيضاً للإجابة عن السؤال التالي "لماذا تتجح بعض المدارس بينما لا تتجح مدارس أخرى؟"¹⁷

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.

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):

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

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 (إجرا) 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 أ.تي. أي إنترناشونال 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 نورة الدرس، وكيف يرصدون فهم طلبتهم، وكيف يواجهون 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) وتدرّس 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 بذلك 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 أ.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 عمقا 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 أساتذة 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 اختبار 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 الاختبار 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) تحليلًا نفسيًا عميقًا على مستوى كل مسألة (باستخدام نموذج راش)، الأمر الذي ساعد في تحديد المسائل الصعبة جداً وتلك السهلة، وكذلك المسائل المكرورة.

بالنسبة لمشروع تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) تم اختبار قطعتي قراءة وقطعتي استماع خلال الاختبار القبلي، حيث تختلف كل فقرة بشكل بسيط عن الأخرى، وتم اختيار 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 القراني، 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 (إيجما)، 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 (إجرا)، ومشروع تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إجما)، 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 (موازين) 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

تصنيف المدارس	النوع الاجتماعي لطلبة المدرسة	التعداد * مجتمع الدراسة		تعداد المدارس في العينة	
		المدارس	التسجيل في الصفين الثاني والثالث	المدارس	التسجيل في الصفين الثاني والثالث
الوسط	ذكور	157	17,590	16	3,020
الوسط	إناث	133	16,713	15	2,627
الوسط	مختلطة	512	61,906	23	4,484
الشمال	ذكور	178	12,227	15	1,531
الشمال	إناث	143	11,746	15	1,535
الشمال	مختلطة	541	33,084	20	2,140
الجنوب	ذكور	13	1,123	11	1,123
الجنوب	إناث	22	1,674	14	1,471
الجنوب	مختلطة	335	19,508	27	2,560
المجموع		2034	175,571	156	20,491

* أعداد 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 أيضا اختيار 10 طلبة عشوائيا 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 تلقائيا. 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 للعيينة، ومدراء المدارس، والمعلمين، والطلبة في الجدول 2. أنظر المرفق ج لشرح أعمق حول كيفية جعل العينة ممثلة لمجتمع الدراسة. ويبين 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).

الجدول 2. التعداد النهائي للمسائل التي تم تقييمها

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

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 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.):

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

2.6.2 معالجة البيانات

لقد تم التأكد من كل معلومة في كل مجموعة بيانات 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.)، وذلك من أجل التحقق من اتساق الإجابات. وقد تم إجراء ذلك التحقق ضمن كل مجموعة بيانات بذاتها، وأيضاً تم التحقق بالمقارنة ما بين المجموعات البيانات المختلفة. وتم تعديل الإجابات غير المتسقة في حال كان عدم صحتها واضحاً 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 بالملكات التي سُئل 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 متقدم 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.

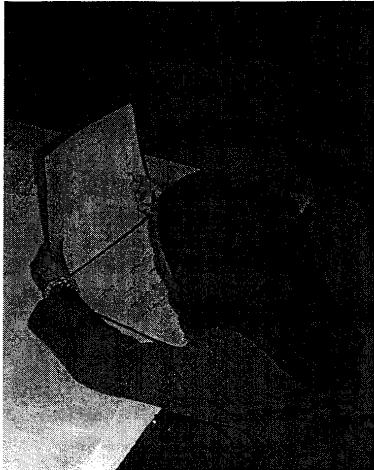
كخطوة ثانية، تم تحليل درجات تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى فيما يتعلق بالمعلومات التي تم جمعها في المدارس من خلال صورة عن مدى فعالية الإدارة المدرسية. وقد قام الباحثين في معهد آر.تي.أي انترناشونال RTI International بإجراء اختبارات مدى ثبات ومصدقية كل من تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى. وقد أظهرت قيم ألفا كرونباك لكل من التقييمين أن الأدوات 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 أظهرُوا أداءً متكافئاً بمعرفتهم في أصوات الأحرف، إلا أن أداء طلبة الصف 3 كان أفضل من طلبة الصف الثاني فيما يتعلق بقراءة الكلمات (فك رموز الكلمات المختزعة 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 (المختزعة)، 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 القرآني 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.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.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 القراني (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 المخترة، والطلاقة في القراءة الشفوية، والفهم القراني.

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/ريفّي:

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

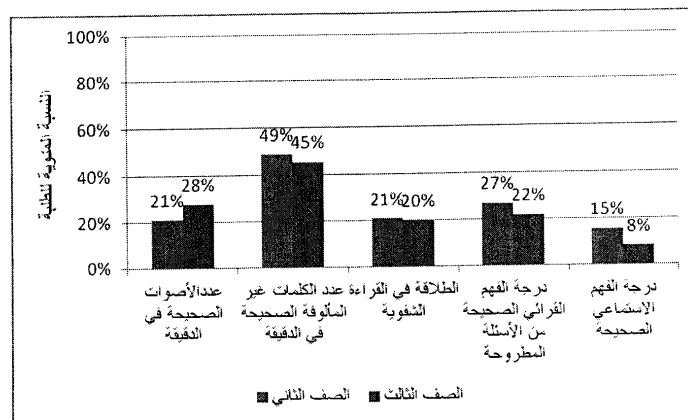
* يشير إلى أن الفرق في المعدل ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.5.

** 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.

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

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



بسبب حصول عدد كبير من الطلبة على درجات صفيرية 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 الصفيرية قد ينتج عنه صورة أوضح عن أداء الطلبة الذين استطاعوا إنهاء المهمات في القراءة، لأن الدرجات الصفيرية 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 الصفيرية:

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 القراني (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.م.ص.د. وعند استثناء الدرجات الصفرية، فإن درجات الطلبة في الفهم القراني 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 القراني (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.م.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 قرووه 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 قروا 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

صفيرية 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 الصفيرية. 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 الصفيرية:

المهمة الفرعية	معدل الدرجات	معدل عدد المسائل	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.م.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 الصفيرية. في الواقع، وبعد استثناء الدرجات الصفيرية، 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 الصفيرية، 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 كاستراتيجية أساسية في القراءة. في الختام، أدى حذف الدرجات الصفيرية 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 المهمات الفرعية مع إلقاء نظرة على نسبة الطلبة الذين حصلوا على درجة صفيرية، كما سنقوم أيضاً بإجراء مقارنة ما بين المجموعات.

معرفة أصوات الأحرف

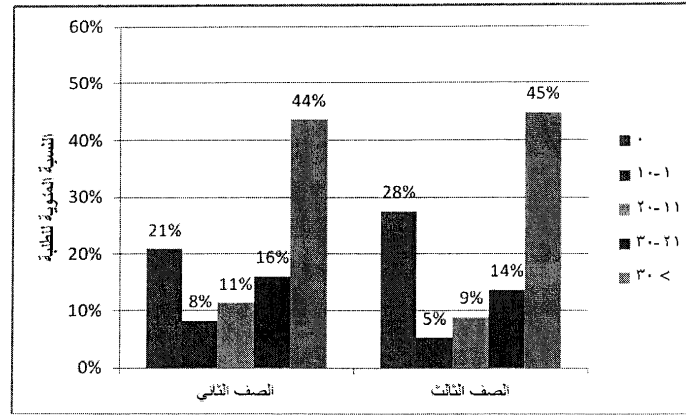
لقد عُرض على الطلبة، في المهمة الأساسية معرفة أصوات الأحرف، شكل مكون من 100 حرف تم اختياره عشوائياً. ثم تم تكليف الطلبة بالقيام بالنطق بالأصوات المصاحبة للحروف التي يمكنهم النطق بها خلال دقيقة. تعتبر معرفة أصوات الأحرف، أو المبدأ الهجائي، من المهارات المطلوبة بشكل مسبق للبدء في عملية القراءة، وقد تم التوصل أيضاً 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 نسيوهم.

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

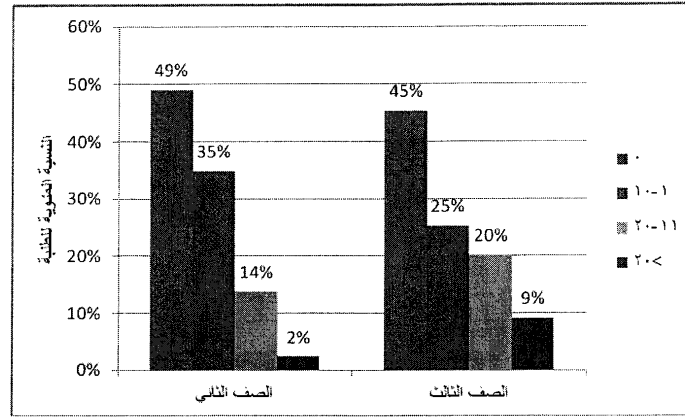


قراءة الكلمات غير المألوفة (المختصرة)

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 نقاوة 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، 1-10، 11-20، 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 تبطل 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.

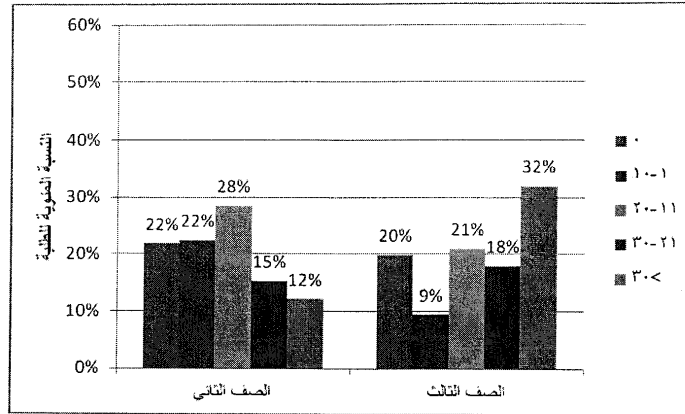
وبالرجوع إلى الجدول 4، يتبين أن الطلاقة في القراءة الشفوية، مع احتساب الدرجات الصفرية، كانت بنسبة 15.2 كلمة صحيحة في الدقيقة وكانت بمعدل 23.7 كلمة صحيحة في الدقيقة في الصف الثالث. وقد استطاع طلبة الصف الثاني قراءة ما معدله 19.2 (ك.ص.د) من بين الطلبة الذين استطاعوا قراءة كلمة واحدة على الأقل (انظر الجدول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

المختزعة (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.

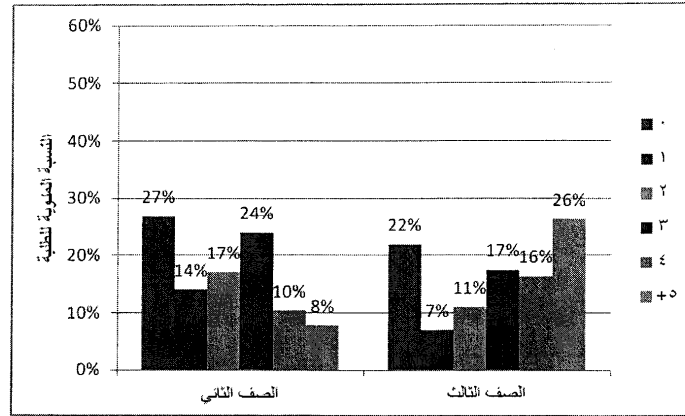
الشكل 4. نسبة قراءة الطلبة 0، 1-10، 11-20، 21-30، و < 30 كلمة صحيحة في الدقيقة (الطلاقة في القراءة الشفوية) في الصفين الثاني والثالث



الفهم القرآني

بعد أن انتهى الطلبة من قراءة قصة خلال دقيقة، تم توجيه أسئلة لهم حول تلك القصة. على الرغم من وجود ما مجموعه ستة أسئلة مصاحبة للقصة، طرح 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 القرآني بناءً على أساس عدد الإجابات الصحيحة. بشكل عام، حصل الطلبة على درجات ضعيفة في الفهم القرآني، 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 القرآني 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 القراني في الصفين الثاني والثالث



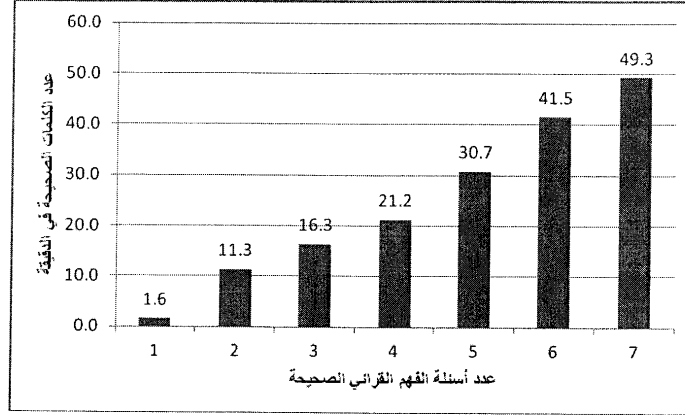
لقد أفادت العديد من الدراسات ذات المقاييس الكبيرة والتحليلات المختلفة أن هناك علاقة قوية بين الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القراني.¹⁹ في اللغات الأبجدية الأخرى، تكون العلاقة بين سرعة التهجئة والفهم القراني قوية على نحو خاص بين الفارسيين المبتدئين لأن مهارات تعرفهم على الكلمات لا تزال تتطلب المراقبة الواعية.²⁰ إن التناسب الكبير (ر=84) بين درجات الطلبة في الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القراني يدعم هذه العلاقة. وعلى نحو مماثل، يبين الشكل 6 العلاقة الموثقة بين الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القراني. 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 القراني.

¹⁹ انظر أبو ربيع (2007)؛ وكذلك:

م.ت. داني، ج.ر. كامب بيل، و.س. جرج، م.ج. جود مان، و.أ. أورانجي. (2005). قراءة طلبة الصف الرابع الجهرية: ن.أ.ي. ح. 2002 دراسة خاصة حول القراءة الشفوية (ن.ت.ي.س. 469-2006). دائرة الولايات المتحدة الأمريكية لمعهد التعليم للعلوم التعليمية. إحصاءات المركز الوطني للتعليم. واشنطن دي. سي.: المكتب الحكومي للطباعة. ج.س. بينيل، ج.ج. بيكرليسي، ك.ك. ويكسون، ج.ر. كامب بيل، ب.ب. جوه، و.أ.سزبيت (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

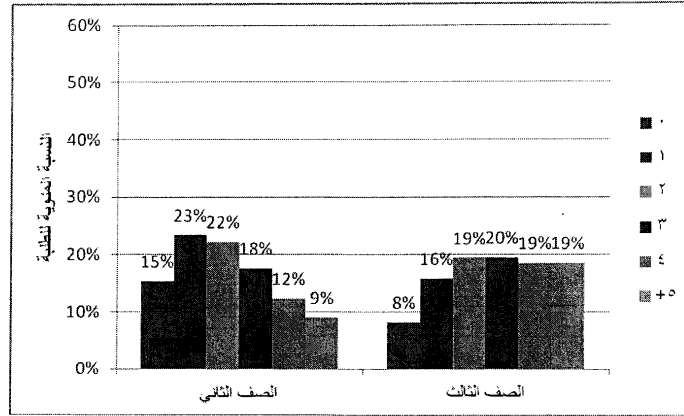


الفهم الاستماعي

يقوم المقيم في مهمة الفهم الاستماعي في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) بقراءة قصة سردية قصيرة للطلاب، 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 أدائهم مازال ضعيفاً. فلم يستطع عدد قليل من الطلبة الإجابة عن أي من أسئلة الفهم الاستماعي، 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 يجب 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 القرآني. في حين كانت العلاقة بين الطلاقة في القراءة الشفوية والفهم القرآني كبيرة ($r=0.84$)، كانت العلاقة بين الفهم الاستماعي والفهم القرآني متوسطة ($r=0.52$). وهكذا، يبدو أن الفهم القرآني 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) الأولى 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 القرآني بشكل صحيح (مجموعة القارئ الجيد)، للمهام القرآنية في تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا). كما قام الباحثون بدراسة أداء الطلبة الذين يمتلكون قدرات قرآنية 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 يقرؤوا كلمة واحدة صحيحة في النص، والذين لم يستطيعوا القيام بمهمة الفهم القرآني (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 المختصرة 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 القرآني	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 القرآني	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 يودوا 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 مختصرة (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 مختصرة في الدقيقة، و 45.1 كلمة صحيحة في الدقيقة (أو طرق 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 اهتماماً كبيراً 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 النصوص. 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 المختصرة بأكثر من الضعف. كما يحتاج الطلبة لزيادة معدل الطلاقة في القراءة الشفوية بأكثر من الضعف في كلا الصفين، 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 تدريس 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 منهاج 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 نصوص 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

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.

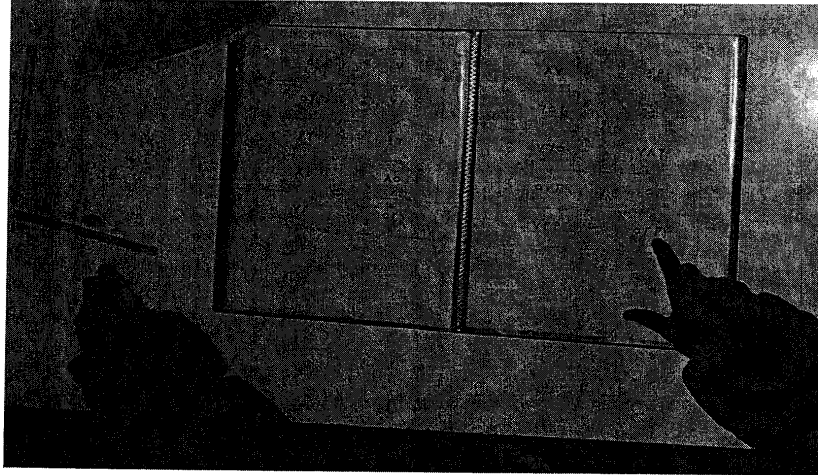
²³ المرجع السابق.

ويركز تدريس القراءة في الصف الثالث على بناءطلاقة الطلبة في معرفة الكلمات، ودعم التعرف الشامل على الكلمات غير المنتظمة، وتعزيز مهارات الفهم القراني 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 سجابات وتعليقات أطول على الأسئلة، من أجل بناء مهارات الاتصال لديهم.

3.1.2 نتائج تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما)

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

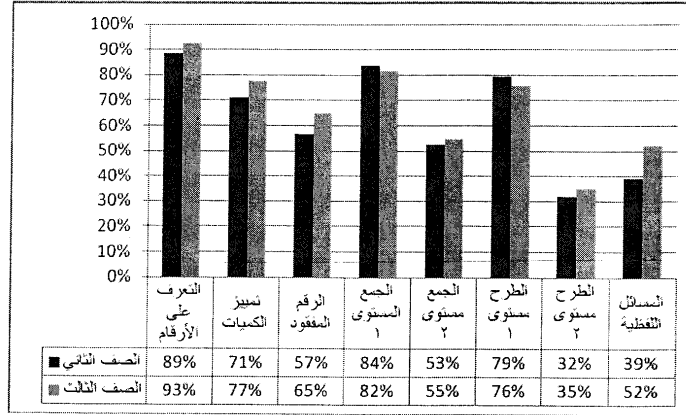


²⁴النسخ هو اسم نمط الكتابة العربية أو فن الخط الذي يدرس في مدارس الأردن.

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.

²⁶ 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.

الشكل 8. معدل درجات الطلبة في تقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إجرا): 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 نسبة 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 (إجما) - 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%

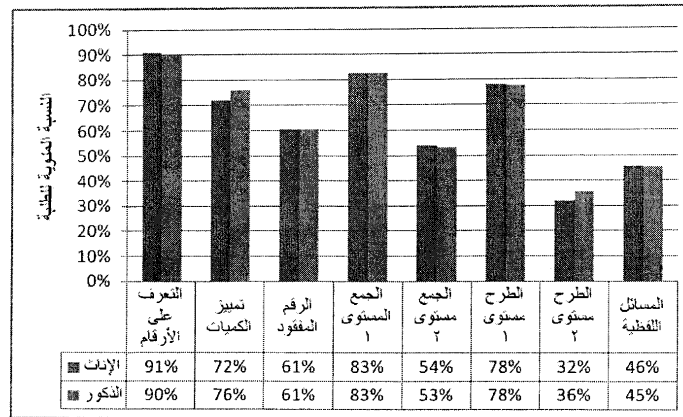
وقد تم ملاحظة انخفاض في التلقائية/الطلاقة (عدد الإجابة الصحيحة/الدقيقة) عند انتقال الطلبة من المهمات الإجرائية إلى المهمات الأكثر مفاهيمية. حيث كان معدل الطلاقة/التلقائية في مهمات العدد المفقود والمستوى 2 للطرح أقل من 6 مسائل صحيحة في الدقيقة، مقابل معدل يصل إلى ما يقارب 11 مسألة صحيحة في الدقيقة في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

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

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

إن الفروقات الإقليمية في الأداء كانت ذات دلالة ضعيفة في مهمتي 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 (إجمالي)، حسب المنطقة:

المهام	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 (إجرا)، 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
ال طرح (المستوى 1)	12.0	11.4
ال طرح (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.

جدول ج1.	المجموع الكلي للمدارس في مجتمع الدراسة * والمدارس التي تم اختيارها تبعاً للمنطقة والجنس
جدول ج2.	المجموع الكلي لطلبة الصف الثاني في مجتمع الدراسة * وعدد طلبة الصف الثاني الذين تم اختيارهم تبعاً للمنطقة والجنس
جدول ج3.	المجموع الكلي لطلبة الصف الثالث في مجتمع الدراسة * وعدد طلبة الصف الثالث الذين تم اختيارهم تبعاً للمنطقة والجنس

جدول ج1.	المجموع الكلي للمدارس في مجتمع الدراسة * والمدارس التي تم اختيارها تبعاً للمنطقة والجنس
جدول ج2.	المجموع الكلي لطلبة الصف الثاني في مجتمع الدراسة * وعدد طلبة الصف الثاني الذين تم اختيارهم تبعاً للمنطقة والجنس
جدول ج3.	المجموع الكلي لطلبة الصف الثالث في مجتمع الدراسة * وعدد طلبة الصف الثالث الذين تم اختيارهم تبعاً للمنطقة والجنس

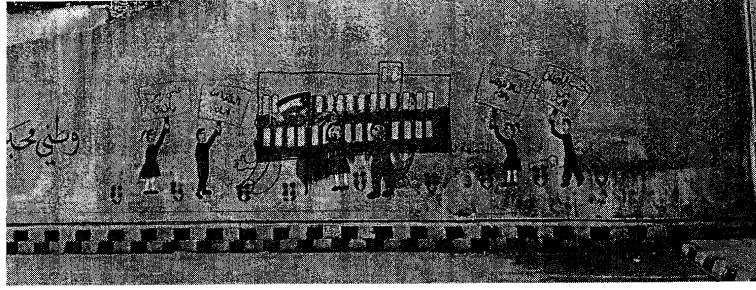
الاختصارات

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

شكر وتقدير

يتقدم المؤلفون بخالص الشكر والتقدير للمساهمات 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. ونتوجه بالشكر أيضاً لكلا من الدكتور جهاد عناتي، و د.منى 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 مؤخرا 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 وفقا 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). ونظرا لازدياد عدد الدول التي تحقق أهدافها فيما يتعلق بالالتحاق بالمدرسة، فقد أصبح سبب زيادة الاهتمام بنوعية التعليم المقدم في المدارس مفهوما ومبررا.

وعلى الرغم من أن الاختبارات المعيارية (الموحدة) في الأردن تزود صناع 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 ستبنى 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، والنتيجة 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 ترانجيل 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.

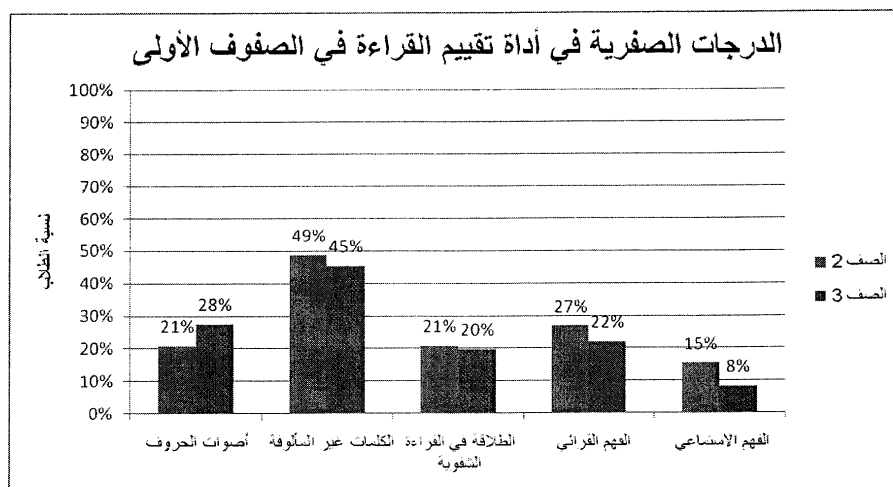
ما مدى إجابة الطلبة لتعلم القراءة؟

تتألف أداة تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، والتي تم تطبيقها شفويًا باللغة العربية الفصحى الحديثة، من خمس مهمات فرعية: (1) معرفة أصوات الحروف، (2) قراءة الكلمات غير المألوفة (المخترة)، (3) الطلاقة في قراءة نص سردي (متصل)، (4) الفهم القرآني، (5) والفهم الاستماعي. وتعتبر معرفة أصوات الحروف والقدرة على قراءة كلمات غير مألوفة (مخترة) مكونة من مقطع واحد، من المهارات الأساسية المطلوبة للفهم والقراءة بطلاقة، وقد كانت جميع المهمات الفرعية ما عدا الفهم القرآني 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 (المخترة) (ك.غ.م.ص.د)	4.4	7.0	5.7

الرقم	المهمة	متوسط درجات الصف 2	متوسط درجات الصف 3	المتوسط الإجمالي
3	الطلاقة في القراءة الشفوية (ك.ص.د)	15.2	23.7	19.4
4	الفهم القراني (6 بحد أقصى)	2.0	2.9	2.5
5	الفهم الاستماعي (6 بحد أقصى)	2.2	2.9	2.5

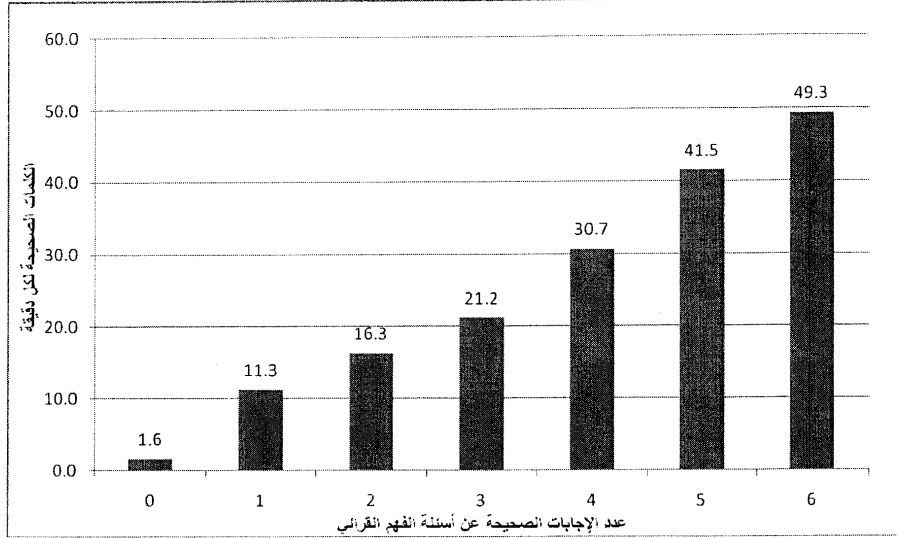
أما فيما يخص مهمة الطلاقة في القراءة الشفوية؛ فقد تم تكليف الطلبة بقراءة قصة سردية قصيرة بالسرعة والدقة الممكنة. واستعمل الباحثون نتائج هذه المهمة لتقدير معدلات الطلاقة في القراءة الشفوية، حيث كان معدل قراءة طلبة الصف الثاني (15.2) كلمة صحيحة في الدقيقة، بينما استطاع طلبة الصف الثالث قراءة (23.7) كلمة 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 القراءة للصفوف الأولى (إيجرا)، كما واجه الطلبة صعوبة في مهمة قراءة الكلمات غير المألوفة (المختزعة) تحديداً، وانعكس ذلك من خلال نسبة كبيرة تقريبا 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 القراني كانوا يقرؤون بسرعة أقل من كلمتين صحيحتين في الدقيقة، وأولئك الذين استطاعوا الإجابة على الأسئلة الستة جميعها

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.

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 القراني، أما الطلبة الذين تمكنوا من الإجابة عن خمسة من أسئلة الفهم القراني الستة بشكل صحيح (أي حصلوا على 83% في هذه المهمة) فكانوا يقرؤون بمتوسط طلاقة مقداره 41.5 كلمة صحيحة في الدقيقة.



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 القراني 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 القراني 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 مهمتي 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 القرآني أيضاً، بمعدل 2.8 مقابل 2.1 للطالبة 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 القرآني، وهي فعلاً أنشطة يتطلبها المنهاج. وقد تم تخصيص القليل من الوقت (1%) لتدريس أصوات الحروف و(5%) لقراءة الكلمات المنفصلة، وهذا أمر لا يؤثر الدهشة في منهاج يولي تركيزه فقط على هذه المهارات لطالبة 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 لطلبهم 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 يرضون 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 المتناقلة 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 مهمني الرقم المفقود والمسائل اللفظية.

المهام الفرعية	الصف الثاني		الصف الثالث	
	# الصحيح/دقيقة	% الصحيح/المحاولة	# الصحيح/دقيقة	% الصحيح/المحاولة
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 الأول)	13.6	83.6%	14.6	81.6%
الجمع (المستوى الثاني)	2.4	52.7%	2.9	54.8%
الطرح (المستوى الأول)	11.4	79.4%	12.1	75.9%
الطرح (المستوى الثاني)	1.3	32.0%	1.8	35.3%
المسائل اللفظية	--	39.2%	--	52.2%

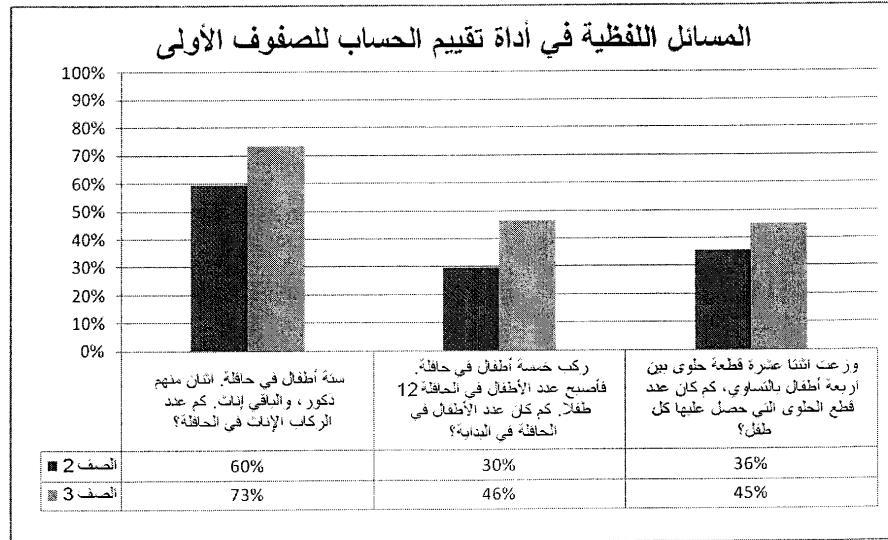
وعلى الرغم من أن الطلبة قد أجابوا عن المستوى الأول ذو الطابع الإجرائي من الجمع والطرح بثقة عالية – فقد أجاب ما نسبته 83.6% من طلبة الصف الثاني عن مسائل الجمع و79.4% عن مسائل الطرح، وأجاب ما نسبته 81.6% من طلبة الصف الثالث عن مسائل الجمع و75.9% عن مسائل الطرح – فقد انخفض أداء الطلبة بنسبة 31% (للصف الثاني) 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.

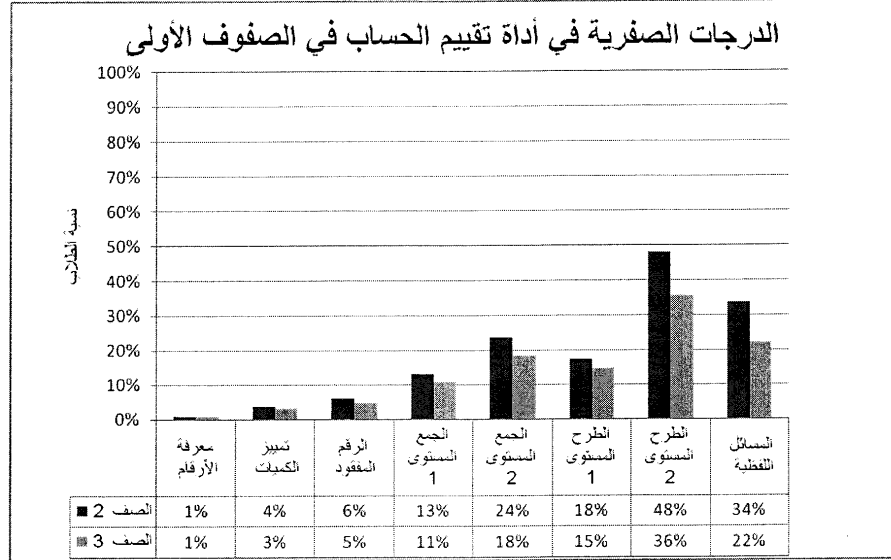
رغم ذلك، فقد أبدى الطلبة وعياً بقاعدة القيمة المكانية (قيمة الرقم حسب الخانة التي يوجد فيها)، حتى مع الصعوبة التي عانوا منها مع الأرقام الأكبر في هذه المهمة.

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 (كالتوازنين 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 صفيرية في مهمات التعرف على الرقم، والرقم المفقود، وتمييز الكميات. وعلى نحو غير مثير للدهشة، كانت نسبة الدرجات الصفيرية أعلى ما يمكن في مهمة الطرح (المستوى الثاني).



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 المناهج 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 لتكييف هذه الدروس على نحو يلبي احتياجات الطلبة الخاصة على التأكد من أن الطلبة قادرين على إتقان محتوى المنهاج بشكل ناجح. وينبغي على صناع السياسات والهيئات الإدارية المدرسية أن يسعوا إلى إيجاد مرونة أكبر في المنهاج المدرسية، و التأكد على أهمية نتائج التعلم بدلا من التركيز على التقدم في المنهاج، وبذلك سيُشعر 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 وصناع 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 ترافق 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 كأحدى 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 منطلاقة 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، نحي 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 اتصال 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، ملجأ 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 للميزانية"². على الورق، كان أداء الاقتصاد الأردني أفضل أداءً خلال السنوات السبع الماضية، بمعدل نمو سنوي يقدر بـ 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/شمال أفريقيا. وبالرغم من هذه الأرقام، لا تزال البطالة المرتفعة وجيوب الفقر المدقع موجودة في البلاد. إن النمو السكاني في الأردن يُعتبر 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 بأنها 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: فترة النظام الريعي"، مؤسسة كارليني للسلام الدولي، مايو 2001، صفحة 1.

³ بنك المعلومات في البنك الدولي.

⁴ [http://databank.worldbank.org/ddp/html-](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&newR)

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=ves&IS_REPORT_IN_REFRESH_MODE=true&IS_CODE_REQUIRED=0&COMMA_SEP=true
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 تتفق 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 إيجابيات 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 بنقطين فقط من المعدل العالمي في العلوم. علاوة على ذلك، أظهر الأردن تحسناً 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_ion=40525, viewed on November 8, 2010.

⁶ إحصائيات البلدان، اليونيسيف، 79، http://www.unicef.org/infobycountry/Jordan_statistics.html، شوهدت في 13/نوفمبر/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 تعليمًا 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 سابقًا، 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 تقديرًا عامًا بدرجة "مقبول" لنتائج أهداف المشروع خلال المرحلة الأولى من المشروع بين عامي 2003-2008، مشيرًا بذلك إلى طبيعة هذه الأهداف بأنها "واسعة المدى وعامة" 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 متاحًا 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 آر.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 جل 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 أيضا استخدام تلك النتائج، على نطاق أوسع، في العمل على تحسين جودة التعليم في المدارس الابتدائية.

⁸ البنك الدولي.

⁹ <http://web.worldbank.org/external/projects/main?pagePK=104231&theSitePK=40941&menuPK=228424&Projectid=P075829>.

شاهد في 13 تموز 2012.

¹⁰ 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 اختيار 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 تضيق 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 الإسترعاء 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 مهارات 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 بُني عليها جميع المهارات القرائية والحسابية الأخرى، وفي حال لم يكن ذلك، سوف نستطيع أن نسترد كيفية توجيه الجهود على النحو الأمثل. تعتبر هذه المعلومات حيوية بالنسبة للبلدان التي تعمل من أجل تحسين نوعية التعليم في مدارسهم. في الواقع، تمثل أداتي 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 بلدا، دليلا على الاهتمام الدولي المتزايد على مخرجات التعلم، بدلا من معدلات الالتحاق والحضور.

لقد تم إدارة جميع تطبيقات أداتي 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 النصحى 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 أداتي تقييم مهارات القراءة للصفوف الأولى (إيجرا) وتقييم مهارات الحساب للصفوف الأولى (إيجما) التي تم تطبيقها في الأردن.

بالإضافة إلى أداتي 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 و4.

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

22.1 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 تشير 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 يقرأوا شفوياً بسرعة وأن يعبروا بنفس الطريقة التي يستخدمونها في الكلام. علاوة على ذلك، فإن القراءة بطلاقة يعتبر أمراً بالغ الأهمية للاستيعاب، لأن الطلبة سوف يركزون على معنى ما يقرأون بدلاً من الاضطرار إلى التركيز على فك رموز الكلمات (قراءة الكلمات غير المألوفة).^{12,13}

تشير الأدلة التي تم التوصل إليها مؤخراً إلى أن تعلم القراءة في عمر مبكر وبسرعة كافية، مع استيعاب 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. ويعرف 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) شفوياً بسرعة، ودقة، وتعبير مناسب. كما وتعتبر الطلاقة في القراءة أمراً ضرورياً 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. صليغ- حداد. (2005). الارتباطات بالطلاقة في القراءة في اللغة العربية: العوامل الهجائية واللغة المزودة القراءة والكتابة: مجلة متعددة التخصصات، 18، 582-559. أنظر أيضاً تارك وم. كولتهارت (2004). العمليات الإدراكية المتضمنة في تعلم قراءة اللغة 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، 106-89.

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: 1002/10.4303 صعوبات القراءة.

¹⁴ المعهد الوطني لصحة الطفل والتنمية البشرية، (2000)، تقرير لجنة القراءة الوطنية، تعميم الطفل القراءة: تقييم قائم على الأدلة لأدبيات البحث العلمي وتأثيراته على تدريس القراءة (المعهد الوطني للصحة، منشور رقم 4769-00). واشنطن دي. سي: مكتب الحكومة الأمريكية للطباعة. إنظر أيضاً سي. أي. بيرفيتي. (1992). تمثيل المشكلة في اكتساب القراءة في إصدارات ب. ب. غوخ، ول. سي. إيبري. ور. تريمان. 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 اختيار 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 كبر 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 (أيجرا) 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 معمله أقل بقليل من 6 دقائق لكل طالب. وقد تم تدعيم تقييم القراءة من خلال عقد مقابلات مع الطالبة بواسطة استبانة، وذلك من أجل توضيح السياق الاجتماعي والديمقراطي الذي يتعلم به الطالبة 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 الطالبة في معرفتهم للصوت المصاحب لكل حرف. وقد كانت هذه مهمة فرعية محدودة بوقت يتم خلالها عرض شكل مكون من 10 أسطر أمام الطالبة يتكون كل منها من 10 أحرف مرتبة عشوائياً، ليكون العدد الكلي 100 حرف. ومن ثم تم تكليف الطالبة 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 الطالبة 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 الطالبة بنطق ما يمكنهم من الكلمات المخترعة خلال دقيقة واحدة، وتم احتساب الدرجة بمعدل الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة.
3. تقييم مهارة قراءة نص شفويًا طلاقة الطالب في قراءة نص من مستوى محتوى صف الطالب بصوت مرتفع، كما تقيم 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 الطالبة 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 الطالبة من قراءة النص، أو بعد انتهاء الدقيقة، يتم سحب النص. ويخضع الطالبة شفويًا لبعض الأسئلة التي تتطلب منهم الإجابة بحقائق أساسية (أسئلة صريحة) أو بإجابات ضمنية اعتماداً على

النص أو الجزء الذي قرووه. يتم احتساب درجة الفهم القراني 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 الشفوية (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 تقيم الطلاقة في القراءة الشفوية). وقد تم وضع هذه القاعدة من أجل تجنب تشويش الطالب الذي لم يفهم المطلوب من المهمة الفرعية أو ذاك 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 (إيجما)

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

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.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 سيزكون (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 تتطوي 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 يُقدّم شفويًا، حيث يتيح الفرصة لتقييم المهارات المستهدفة دون إرباك 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.

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 شفويًا، وباللغة 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، نقيم هذه المهمة الفرعية معرفة الطلبة وقدرتهم على تحديد رموز (أشكال) الأعداد المكتوبة. حيث يقوم الطلبة في هذه المهمة الفرعية بالتعرف شفويًا 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 خانات 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.

¹⁵ إي. جي. آي. جاي. بارودي-ل. بي. ك. إس. ميكس، (2006)، تطور فهم العدد والعمليات الحسابية في المرحلة المبكرة من الطفولة. إن. وز. ماراكو & ب. سيونيك (تعل)، دليل البحث عن تعليم الأطفال (ص 187 - 221)، ماهواه، ن. ج. إيرباروم؛ د. ج. تشارد، ب. كلارك، س. بك، ج. أوتيرستيت، د. براون و ركاتز، (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)؛ كلينتون & سمارة (2007)؛ و أفريجن، ت. جيبان & س. دينو (2007)، مقاييس مراقبة التطور في الحساب: مراجعة بحثية. مجلة التعليم الخاص، 41(2)، 121-139.