الفصل السابع

التقييم والعلاقة مع الأهل في مرحلة الروضة

سمر مقلد*

ملخص: مفهوم التقييم الحديث بات جزءاً متداخلاً في العملية التعليمية، تقوم به المعلمة بالأساس وتتشارك فيه مع الأهل والأطفال أنفسهم وتتم بشكل مستمر، تستخدم فيها عدة طرائق ووسائل. وثيقة المركز التربوي حول التقييم تعتمد المفهوم الحديث إلا أنها تفتقر بنوداً متعلقة بتحديد مسؤولية المعلمة كمقيّم أساسي، وبدور الطفل نفسه في التقييم الذاتي كجزء من عملية تعلمه ونموه، بالإضافة إلى تقييم الطفل ضمن مجموعة. وتغيب أية إشارة لتوجه التقييم نحو تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. أما من حيث التطبيق فيبدو أن معظم المدارس تعتمد التوجه الجديد من حيث التقييم الفردي وثلثها يعتمد التقييم الفردي والجماعي معاً. إلا أن معظمها أيضاً يعتمد التقييم الفصلي ما يدل على أن هذه المدارس تطبق عملية التقييم بهدف إعطائها للأهل كحكم، وليس كجزء من العملية التعليمية. وبالنسبة لعلاقة الروضة مع الأهل، يتبين أن التوجه هو نحو تمتين هذه العلاقة في لبنان، ورغم أهميتها وحاجتها الأكبر بين الفئات ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأدنى، نجدها مازالت في بدايتها بين هذه الفئات، أي ضمن المدارس الرسمية والخاصة المجانية وفي المناطق البعيدة عن العاصمة والجبل. ويدل على هذه العلاقة وجود لجنة للأهل واجتماعات متكررة.

---

* دكتوراه في علم النفس التربوي والتربية المتخصصة، جامعة كولومبيا، مدينة نيويورك، أميركا. عضو هيئة تدريس في الجامعة الأميركية في بيروت–دائرة التربية، لبنان.

مقدمة

إن مسألة التقييم وقياس نمو الأطفال في مرحلة الروضة تلقى اهتماماً وعناية بالغة من قبل التربويين وبات ينظر إليها كجزء مكمّل بل ومتداخل مع المنهج. ولمّا كان لها أثرها الكبير على عملية التعلم وبالتالي على دور المعلمة، والأطفال والأهل كشركاء، فقد آثرنا إفراد فصل خاص بها، ربطناه بموضوع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والعلاقة مع الأهل. لذا فإن هذا الفصل يعالج ثلاثة مواضيع: التقييم، فالسياسة العامة تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، فالعلاقة مع الأهل التي لا تقتصر فقط على دورهم في عملية التقييم وإنما تشمل علاقتهم بعملية التعلم ككل.

أولاً: التقييم

لقد سعت برامج الطفولة المبكرة دوماً لتحديد حاجات الأطفال وتقييم إنجازاتهم. إلا أن تقييم الأطفال استحوذ مؤخراً فقط على اهتمام جدي حيث بذلت الجهود لتحديد خطوط عريضة للتقييم من قبل منظمات مهنية. مثلاً في الولايات المتحدة، أصدرت الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار NAEYC بالتعاون مع الهيئة الوطنية لاخصائيي التعليم المبكر وثيقة في آذار ١٩٩١، بعنوان "خطوط عريضة لمضمون منهج وتقييم ملائم في برامج خدمة الأطفال من عمر ٣-٨ سنوات." وسنعود إلى مضمونه خلال هذا الفصل.

وسنعرض موضوع التقييم في ثلاثة أجزاء: يتعلق الأول بالتعريف العام الحالي للتقييم وأهدافه، كما هو معتمد من قبل الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار، وكذلك تلخيصاً للخطوط العريضة للتقييم الملائم للنمو كما أوردتها الهيئة في الوثيقة المذكورة آنفاً. كما سنعرض في الجزء الثاني التقييم كما هو محدد في المنهج اللبناني لمرحلة الروضة. وسيشمل هذا العرض

الوثيقة المتعلقة بالتقييم والتي تحدد تعريفه وخصائصه، ووسائل تجميع المعلومات ونواحي النمو الذي سيتم، وبناءً عليه واستنادا إلى ما جاء في معايير الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار وكذلك المبادئ الأساسية لنظرية فايجوتسكي في النمو الذهني سنحلل الإطار العام للتقييم في لبنان. وسيلقي التحليل في هذا الفصل الضوء على نقاط القوة والضعف الخاصة بالتقييم في الإطار اللبناني، وذلك لتعزيز الممارسة الجيدة وتعديل وتحسين الممارسات غير المشجعة.

أما في الجزء الثالث فسنعرض نتائج الاستقصاء الميداني وإجابات مسؤولي المدارس على الأسئلة المتعلقة بالتقييم في الاستمارة.

١. تعريف التقييم حسب التوجهات العالمية

أوردت ج. بيتي (Beaty, 2000) التقييم الذي وضعته تعريف الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار، وهو كما يلي:

"إن التقييم هو عملية مراقبة، وتسجيل وتوثيق ما يقوم الأطفال بعمله وكيف يقومون بذلك، وتستخدم هذه العملية كأساس لاتخاذ قرارات تربوية متنوعة تعني الطفل" (NAYEC, 1991, p. 32). ما يعني "أن تقييم الأطفال الصغار يهدف إلى: التخطيط لتعليم الأطفال كأفراد وكمجموعات وللتواصل مع الأهل، وذلك لتحديد الأطفال الذين يمكن أن يكونوا بحاجة إلى خدمات خاصة أو تدخل، وكذلك لتقييم إلى أي مدى يلبي البرنامج المتبع الأهداف التربوية" (NAYEC, 1991, p. 32).إن التقييم بهذا المفهوم إذا يشمل ثلاث عمليات: جمع البيانات وتحليلها لإصدار أحكام ولاتخاذ قرارات. وبهذا يصبح التقييم جزءاً لا يتجزأ من العملية التربوية.

أ. الخطوط العامة للهيئة الوطنية حول التقييم الملائم

تتلخص الخطوط العريضة التي بلورتها الهيئة الوطنية حول التقييم الملائم للنمو كالتالي:

١) يرتبط التقييم بالمنهج والأهداف العامة والخاصة.

٢) ينتج عن التقييم ما هو مفيد للطفل كتعديل في المنهج أو تعليم فردي.

٣) تقيّم المعلمات جميع نواحي نمو الطفل (الجسدية والاجتماعية والعاطفية والذهنية) من خلال ملاحظاتهم واستماعهم للأطفال.

٤) يستخدم التقييم لتدعيم تعلم الأطفال ونموهم، وللتخطيط للأفراد والمجموعات منهم، وللتواصل مع الأهل.

٥) يتضمن التقييم مراقبة منظمة ومنتظمة للطفل في ظروف متنوعة وتشمل نماذج مختلفة من سلوك الطفل المعبِّر على مدى واسع من الوقت.

٦) يعتمد التقييم على مراقبة نشاطات الأطفال في وضع طبيعي ويتجنب المقاربات التي تضع الأطفال في ظروف اصطناعية.

٧) يعتمد التقييم على أداء الأطفال خلال نشاطات حقيقية وليست مفتعلة.

٨) تستخدم في التقييم أدوات متعددة وإجراءات متنوعة، مثلاً: مجموعة معبِّرة من أعمال الأطفال، تسجيلاً منظماً لملاحظات المعلمات، تسجيلاً لمحادثات ومقابلات المعلمات مع الأطفال، تلخيصات لتقدم الأطفال كأفراد ضمن مجموعة.

٩) يدرك التقييم الفروقات الفردية بين المتعلمين ويسمح للاختلاف في أسلوب وسرعة التعلم وكذلك المقدرة في اللغة الإنكليزية أو اللغة الأم.

١٠) يدعم التقييم نمو الأطفال وتعلمهم ولا يهدد أمان الأطفال النفسي أو شعورهم بالثقة بالذات.

١١) يدعم التقييم علاقة الآباء مع أطفالهم ولا يقلل من ثقة الآباء بأطفالهم أو بقدراتهم الذاتية، ولا يحط من لغة الأسرة وثقافتها.

١٢) يظهر التقييم قوة الأطفال بشكل عام وتقدمهم وما يستطيعون أن يقوموا به وليس فقط إجاباتهم الخاطئة أو ما لا يستطيعون أن يقوموا به أو يعرفوه.

١٣) إن التقييم هو مكوّن مهم من دور المعلمة، فالمعلمة هي المقيم الأساسي.

١٤) إن التقييم هو عملية متعاونة تشمل الأطفال والمعلمين، المعلمين والآباء، المدرسة والمجتمع. المعلومات الناتجة عن التقييم يتم عرضها مع الآباء بلغة يمكنهم فهمها.

١٥) يشجع التقييم الأطفال على المشاركة في التقييم الذاتي.

١٦) يتوجه التقييم لما يمكن أن يقوم به الأطفال باستقلالية وما يمكن أن يظهروه بمساعدة الكبار أو الرفاق.

١٧) يتم تجميع البيانات حول نمو كل طفل وتعلمه وتسجيلها بشكل منظم وفي فترات منتظمة. وتستخدم نتائجه للتخطيط للتعليم وللتواصل مع الأهل.

١٨) تجري عملية منظمة لتبادل المعلومات بين المعلمات والآباء حول نمو أطفالهم وأدائهم. وتوفر المعلمة معلومات وصفية ذات معنى وليس على شكل علامات كأرقام أوكأحرف.

٢. الوثيقة اللبنانية حول التقييم

نعرض فيما يلي محتوى الوثيقة الصادرة عن المركز التربوي للبحوث والإنماء تحت عنوان "تفاصيل متممة لمنهج مرحلة الروضة" الصادر بمرسوم رقم ١٠٢٢٧ تاريخ ٨ أيار ١٩٩٧، وتحديداً الجزء المتعلق فيها بالتقييم؛ وتحوي الوثيقة: تعريف التقييم ثم خصائص التقييم، فطرائق جمع المعلومات وتقارير التقييم وأخيراً نواحي التقييم؛ ثم نناقش مضمونها.

أ. عرض الوثيقة

١) تعريف التقييم

"يمكن تعريف التقييم في مرحلة الروضة بأنه عملية استخدام إستراتيجيات متنوعة لقياس مدى ومستوى نمو الأطفال كأفراد وكمجموعات، من النواحي المختلفة لاتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بفعالية المنهج وأداء المعلمة وتعلم الأطفال."

٢) الخصائص التي تتسم بها عملية التقييم

أ) اعتمادها الأهداف العامة والخاصة التي يحددها منهج الروضة.

ب) شمولها كافة نواحي نمو الطفل الجسدية والعاطفية والاجتماعية والذهنية واللغوية، وكذلك مواقف وعواطف الطفل من عملية التعلم.

ج) قياسها مدى ومستوى تقدم الطفل بالنسبة إلى قدراته أو ما كان عليه هو، بالإضافة إلى مقارنته مع معدل النمو العام المتوقع في هذه المرحلة.

د) مراعاتها الفروقات الفردية بين الأطفال من حيث نمط وسرعة تعلمهم ونموهم.

هـ) إبرازها قدرات الطفل ونقاط قوته وليس نقاط ضعفه فقط، ودعمها لأمانه النفسي ونظرته الإيجابية لذاته.

و) استمراريتها طوال وجود الطفل في الروضة حين يكون على طبيعته وليس في إطار مصطنع يخصص لهذه العملية.

ز) اعتمادها مبدأ المشاركة بين المعلمة والطفل والأهل.

٣) طرائق جمع المعلومات، ومنها:

أ) توثيق أعمال الطفل: تجمع المعلمة في ملف الطفل وثائق تشمل نماذج من أعمال أنجزها في الروضة، تعبّر عن المستوى الذي وصل إليه في نموه.

ب) حوارات مع الطفل: تجري المعلمة حوارات مع الطفل تعتمد الأسئلة المفتوحة، الأمر الذي يُظهر مواقفه ومشاعره واهتماماته ومدى نمو قدراته الذهنية واكتسابه للمفاهيم.

ج) مراقبة سلوك الطفل: المراقبة هي عملية ملاحظة دقيقة لسلوك الطفل، وتسجيلها بشكل منتظم. فتراكم الملاحظات يظهر اتجاهات وأنماط في سلوكه تزيد من قدرة المعلمة على فهمه، لذا فإن المراقبة هي من أهم المهارات الضرورية لمعلمة الروضة.

وتتضمن هذه العملية اختيار المعلمة نقطة ارتكاز تشكل منحى من نواحي النمو أو مهمة محددة، تراقبها بدقة وتدوّن الملاحظات لما تشاهده مستخدمة أدوات متنوعة منها:

(١) تدوين الحادثة: وهي عبارة عن وصف دقيق وموضوعي لمجموعة من الحوادث أو المهمات المحددة التي يقوم بها الطفل والتي تعتبرها المعلمة معبرة عن شخصيته ومدى نموه.

(٢) سلّم التقييم: وهي أداة تدل على الدرجة أو المستوى الذي وصل إليه الطفل في نموه. فتحدد كل قدرة أو موقف في سلّم متسلسل من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حيث يتم تقييم بعض أنواع السلوك على النحو

التالي: جيد، جيد جداً، في طور التحسن. وبعضها وفقاً لنسبة حدوثه ضمن وحدة زمنية محددة على النحو التالي: دائما، في بعض الأحيان، أبداً.

(٣) لائحة التدقيق: وهي لائحة من سمات ونواح محددة من سلوك الطفل، ترد بتسلسل منطقي وتدل على وجودها أو عدم وجودها لديه، وذلك في فترة زمنية محددة، ومن فوائد هذه الأداة هي إمكانية وضع قائمة واحدة لجميع الأطفال في الصف الواحد، فتظهر موقع نمو الطفل بالمقارنة مع باقي أطفال الصف.

٤) تقارير التقييم

بعد أن تتراكم لدى المعلمة معلومات كافية عن الطفل تستقيها من خلال الطرائق المذكورة أعلاه، والتي دونتها بشكل منتظم وعلى مدى فترة زمنية محددة، تقوم بتحليلها وصياغتها في تقارير.

هناك نوعان من التقارير: أولهما، مفصل تودعه المعلمة ملف الطفل الخاص وتعود إليه لاحقاً لتتبع نموه. وثانيهما، توجهه للأهل مرتين أو ثلاث مرات في السنة. يتضمن تقرير الأهل الاتجاهات العامة لنمو الطفل، ويتسم عادة بالبساطة وسهولة اللغة، دون استخدام الأرقام. كما يعتمد طريقة تعبير تعزز ثقة الأطفال بأنفسهم، وكذلك بقدرات ذويهم كمربين، وتدلهم في الوقت نفسه على مواقع القوة والضعف لدى أطفالهم.

٥) نواحي التقييم

فتشمل عملية التقييم نواحي نمو الطفل الجسدية والعاطفية والاجتماعية والذهنية واللغوية وقد جاءت مفصلة كما ورد في المنهج الرسمي للروضة.

ب. مناقشة الوثيقة

سنحلل الوثيقة المتعلقة بالتقييم الواردة كمتمم للمنهج اللبناني والصادرة بمرسوم رقم ١٠٢٢٧، استناداً إلى الخطوط العريضة للتقييم الملائم للنمو كما حددتها الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار وللمبادئ الأساسية في نظرية فايجوتسكي للنمو الذهني.

في التوجه العام يبدو تعريف الوثيقة للتقييم وخصائصه متماشياً (متساوقاً) مع الخطوط العريضة للهيئة الوطنية. فهذا التساوق يظهر بوضوح في وصف التقييم كعملية تستخدم عدة أدوات، وتتوجه لنواحي نمو الطفل كافة، وأن هذا يتم بهدف التوصل إلى اتخاذ قرارات، تتعلق بتعلم الطفل وبالمنهج وبالطرائق التربوية. فيما يصف التعريف التقييم كعملية تستخدم عدة أدوات لقياس مدى نمو الأطفال إلا أنه يفتقد إلى وصف عملية التقييم كعملية "جمع البيانات".

وبهذا فإن هذا التعريف كما ورد يركز على جانب التقييمي للناتج على حساب الجانب الوصفي للأداء، وبالتالي يمكن أن يصرف اهتمام المعلمة عن التركيز الكافي على جمع البيانات وتجميع دلائل شاملة عن أداء الطفل/الأطفال حيث إنها قد تكون منغمسة في تقييم الدلائل التي جمعتها مهما كان حجمها بدلاً عن اهتمامها بتجميع ما يكفي من هذه الدلائل كتعبير حقيقي عن قدرات الأطفال وإمكانياتهم. وربما يفسر ذلك لماذا تقف المعلمات مرتبكات حيال عملية التقييم ويعبرن عن عدم رضاهن لممارساتهن المرتبطة بها، وقد تبين ذلك في الطاولة المستديرة التي عقدتها مجموعة الدراسة لمسؤولين عن هذه المرحلة في عدد من المؤسسات التعليمية. وربما كان هناك سبب آخر وراء هذا الارتباك الذي تعبر عنه المعلمات يرتبط بالطريقة التي عرضت فيها خصائص التقييم. فخصائص التقييم كما عرضت في الوثيقة

اللبنانية تبدو بشكل عام متوافقة مع التوجه الحديث للتقييم إلا أنها تفتقر لبعض المفاهيم الهامة بالمقارنة مع الخطوط العريضة للهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار. فيغيب عن وثيقة التقييم اللبنانية مفهوم تعبر عنه العبارة التالية الواردة في الخطوط العريضة للهيئة:

"التقييم هو مكوّن أساسي من دور المعلمة: فالمعلمة هي المقيم الأول." إن لغياب مثل هذه العبارة دلالات بالنسبة لمفهوم "مَنْ" يقوم بعملية جمع البيانات وبالتالي الجامع والمقيم الرئيسي. فعندما تعي المعلمات والمنسقات بوضوح بأنهن المسؤولات الأساسيات ولسن مساهمات فقط في هذه العملية، فإنهن سيدركن دورهن بشكل مختلف. وبالتالي سيسعين إلى تدريب أكبر في النواحي التقنية العملية حتى يتمكنّ من أداء دورهن بشكل أفضل.

والمفهوم الآخر الذي يغيب عن الوثيقة اللبنانية والوارد في العبارة التالية من الخطوط العريضة للهيئة الوطنية "يشجع التقييم الأطفال للمشاركة في التقييم الذاتي." إن مثل هذه العبارة لها دلالاتها لوظيفة التقييم في عملية التعليم والتعلم. ففي غياب مثل هذه العبارة فإن المعلمات اللواتي هن المقيمات الأساسيات، يمكن أن يتغاضين عنه أو ألا يكنّ مدركات لقيمة إشراك الأطفال بنتائج التقييم، الأمر الذي من شأنه أن يمكّن الأطفال من استخدام هذه النتائج لرصد ولضبط عملية تقدمهم ومقارنة أدائهم الحالي بأدائهم السابق. فهذه العملية أساسية لتنمية التقييم الذاتي وبالتالي تنمية السلوك الهادف إلى التنظيم الذاتي. كما أن غياب مثل هذه العبارة يمكن أن يعرّض المعلمة إلى خطر حصر استخدام بيانات التقييم لنفسها بهدف إصدار أحكام حازمة على أداء الأطفال، ونقله للأهل. فيتعرف بذلك الأهل أين يقف طفلهم بناء على مقاييس محددة مسبقاً، دون الأخذ بعين الاعتبار إشراك الطفل/ الطفلة في فهم مواقع

قوته وضعفه. وفي هذه الحال فإن التقييم يستخدم فقط بهدف إصدار حكم وليس كجزء من عملية التعلم والتطوير الذاتي. ونعود هنا إلى فايجوتسكي الذي يعتبر أن مثل هذا التحديد للممارسات المتعلقة بالتقييم يؤدي إلى إعاقة توسع الأطفال في منطقة النمو الأقرب Z P D وذلك بمنع عملية العبور من السلوك المنظم من قبل الآخرين (البالغين) إلى السلوك المنظم ذاتياً، وهذه من أهم وظائف المدرسة.

وهناك مفهوم آخر يغيب عن خصائص التقييم في الوثيقة اللبنانية استناداً إلى مقاييس الهيئة الوطنية يتمثل بعبارة "يتوجه التقييم لما يمكن للأطفال القيام به باستقلالية وما يمكن القيام به بمساعدة." فإن غياب مثل هذه العبارة له دلالاته لكيفية إجراء التقييم، فربما تم التعامل معه كأداة وليس كعملية. إذ ينحصر التقييم بالسلوك المستقر للطفل (الناتج) وليس للإمكانيات الديناميكية للتعليم والتغيير (عملية). فعندما تقيّم المعلمات السلوك المستقر فإنها تغفل تقييم الطفل ضمن منطقة نموه الأقرب. إن هذا الإغفال هو خرق لأحد أهم مبادئ فايجوتسكي للنمو وقد باتت واسعة القبول بين التربويين. فالتقييم الملائم للنمو حسب فايجوتسكي هو أن تقوم المعلمة بعملية تقييم ثم تدريب ومن ثم تعاود التقييم. فبهذه الطريقة يمكن أن يتم تقييم نمو الطفل ضمن منطقة نموه الأقرب وليس خارجها.

وأخيراً، إن الوثيقة المتعلقة بالتقييم المتممة للمنهج اللبناني لا تتوجه أبداً لتحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. بينما تتوجه الهيئة الوطنية لهذه المسألة من خلال مجموعة خطوط عريضة تفتقدها الوثيقة اللبنانية. ربما كان تجاهل هذا الموضوع مبرراً في غياب أي تشريع أو سياسة واضحة بالنسبة "للتعليم الخاص" في النظام التعليمي في لبنان. ولكن بغض النظر عن شؤون

التشريع أو السياسات ومن أجل مصلحة كل طفل يُنصح باستخدام مقاربة "التعليم الخاص" عند تقييم نمو وتعلم الأطفال في مرحلة الروضة.

إن هذه المقاربة هي تشخيصية بدرجة عالية وتتطلب وضع خطة تقييم شمولية وفردية لكل طفل على حدة. فالتقييم التشخيصي والفردي هو ضرورة لكشف أو إلقاء الضوء على منطقة النمو الأقرب لكل طفل وبالتالي التخطيط لخبرات تعلمية على أساسها.

إن الخبرات التي يتم التخطيط لها والتي تدخل ضمن منطقة النمو الأقرب للطفل تمثل تحدياً وليس تهديداً للتعليم، وبالتالي يُتوقع أن تساهم في توسيع المنطقة عوضاً عن تحديدها. وهذا من شأنه أن يؤدي إلى تسريع عملية النمو وتسمح للطفل بأن ينتقل من السلوك المنظم من قبل الآخرين (البالغين) إلى سلوك منظم ذاتياً. لهذا ينصح فايجوتسكي باعتماد مقاربة التعليم الخاص عند تقييم نمو وتعلم الأطفال الأسوياء كوسيلة لرعاية نموهم، وبالطبع للأطفال الذين يظهرون علامات نمو غير سوي. ففي حال هؤلاء الأطفال، يصبح التقييم التشخيصي والفردي أكثر من ضرورة ليس فقط لتحديد التأخر في النمو وإنما لتخطيط وتنفيذ برامج التدخل المبكر، الذي من شأنه أن يخفف من أثر التأخر في النمو ويقلص من الثغرة بين الأطفال الأسوياء ورفاقهم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ونخلص من هذا العرض والتحليل للمفاهيم المرتبطة بالتقييم، كما وردت في الوثيقة اللبنانية الخاصة به، إلى أنه ينسجم بشكل عام مع التوجهات العالمية المتمثلة في نظرية فايجوتسكي للنمو الذهني وللخطوط العريضة للتقييم التي وضعتها الهيئة الوطنية لتعلم الأطفال الصغار. إلا أنه لا يتساوق معها في بعض المبادئ الأساسية. إن عدم التساوق هذا ربما له دلالاته على وضوح (مَنْ) هو المقيِّم الأساسي و(لماذا) تتم عملية التقييم أي ماهي وظيفتها

و(كيف) تتم هذه العملية وكذلك قياس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ما يجعل ضرورة مراجعة الوثيقة اللبنانية المتعلقة بالتقييم لتتلاءم أكثر مع التوجهات العالمية، وذلك باتجاه تحديد دور المعلمة كمقيّم أساسي وليس كمشارك فقط، وتحديد وظيفة التقييم كحافز للتقييم الذاتي للأطفال أنفسهم عوضاً عن اعتمادها من قبل المعلمة لإصدار الأحكام حول أداء الأطفال، واعتبار عملية التقييم عملية ديناميكية تتوجه لقدرات الأطفال التعليمية وعملياتهم الذهنية ولإضافة أو أحياناً استبدال التقييم الجامد الذي يتوجه لنتائج التعلم والتفكير، وأخيراً باتجاه وضع خطوط عامة وتوصيات محددة بشأن تقييم وقياس نمو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ولا بد من الملاحظة هنا بأن هذه التعديلات المقترحة لايمكن تحققها إلا إذا رافقها تدريب عملي للمعلمات، يسير بهم خطوة خطوة لوصف "مَنْ" و"لماذا" و"كيف" لعملية تقييم وقياس الأطفال في مرحلة الروضة وجعل ذلك في دليل معلم يرافق منهج هذه المرحلة.

٣. كيفية التقييم

طرحت الاستمارة التي استعملت في الدراسة المتعلقة برياض الأطفال في لبنان سؤالين حول التقييم. وفيما يلي سنعرض السؤال الأول ونتائج الإجابة عليه بحسب أحد المتغيرات التي اعتمدت في الدراسة وهو القطاع الذي تنتمي إليه المدرسة، إذ تبين أن ليست هناك فروقات ذات دلالة في هذا السؤال على أساس المحافظة أو بحسب قيمة القسط السنوي لطفل الروضة.

السؤال الأول: كيفية إتمام عملية تقييم أداء الطفل: بشكل فردي، بشكل جماعي، بشكل فردي وجماعي، غير ذلك، لاجواب.

نعرض الإجابات على هذا السؤال بحسب القطاع الذي تنتمي إليه المدرسة أي خاص غير مجاني، خاص مجاني، رسمي؛ في الجدول رقم ٨٦.

جدول رقم ٨٦: كيفية إتمام عملية تقييم أداء الأطفال وقياس نموهم بحسب القطاع الذي تنتمي إليه المدرسة

		القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة			المجموع
		رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	
كيفية اتمام عملية تقييم أداء الأطفال وقياس نموهم	بشكل فردي	70	27	87	184
	%	61.4	56.3	64.0	61.7
	بشكل جماعي	4	1	4	9
	%	3.5	2.1	2.9	3.0
	فرديا وجماعيا	34	19	42	95
	%	29.8	39.6	30.9	31.9
	غير ذلك	5	1	2	8
	%	4.4	2.1	1.5	2.7
	لا جواب	1		1	2
	%	0.9		0.7	0.7
المجموع		**114**	**48**	**136**	**298**
%		**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**

يتبين من الجدول رقم ٨٦ أن ٦١,٧% من المدارس في العينة يقيّمون أداء الأطفال على أساس فردي بالمقارنة مع ٣,٠% فقط يقيّمون هذا الأداء على أساس جماعي. بينما يقيم ما نسبته ٣١,٩% من المدارس أداء الأطفال على أساس فردي وجماعي. تدل هذه النسب بشكل عام على أن التقييم الذي يتم في غالبية مدارس العينة يسير بالتوجه الحديث أي التقييم على أساس فردي. غير أنه إذا اعتبرنا الخطوط العريضة للهيئة الوطنية كأحد التعابير للتوجه الحديث فنجد أن التقييم الفردي يلبي جزئياً متطلبات التقييم الذي تعتمده

الهيئة إذ تعتبر أن على المعلمات ألا يقتصرن في تقييمهن لنمو الأطفال كأفراد فقط وإنما عليه أن يشمل تقييمهن عمل الأطفال المشترك ضمن مجموعات. (N A E Y C, 1991). لذا فالالتزام بهذه المقاييس يجعل من المحبذ تقييم الأطفال في مرحلة الروضة في لبنان كأفراد وكذلك على أساس المجموعة، الأمر الذي يتم فقط في ٣١،٩% من مدارس العينة.

كما يتبين من الجدول نفسه رقم ٨٦ أن ٦٤،٠% من المدارس الخاصة غير المجانية تقيم الأطفال كأفراد بالمقارنة مع ٥٦،٣% من المدارس الخاصة المجانية و٦١،٤% من المدارس الرسمية. وتدل هذه النسب على أن الاستراتيجية المعتمدة في كل من المدارس الخاصة غير المجانية والرسمية هي متقاربة من حيث اعتمادها على تقييم الأطفال كأفراد خلافاً للمدارس الخاصة المجانية، التي تعتمد هذه الاستراتيجية بنسبة أقل. وينسحب هذا الاختلاف على اعتماد استراتيجية تقييم الأطفال كأفراد وكمجموعة. حيث تبلغ نسبة المدارس الخاصة المجانية التي تعتمدها ٣٩،٦% مقابل ٣٠،٩% للمدارس الخاصة غير المجانية و٢٩،٨% للمدارس الرسمية. إن هذا الاختلاف يمكن تفسيره على أساس أن المدارس في القطاعين الرسمي والخاص غير المجاني ربما تتعرض لتدريب خاص بهذا الاتجاه بنسب أكبر من تلك التي تتعرض لها المدارس الخاصة المجانية أو على عدم فهم مضمون السؤال.

ولا بد من التساؤل هنا حول طبيعة التنسيق الواقعة بين المدارس في هذه القطاعات الثلاثة، وبالتالي انعكاس هذه الفروقات على الأهداف الخاصة للتعليم في هذه المرحلة في لبنان.

السؤال الثاني في هذا السياق هو: مدى تقييم أداء الأطفال وقياس نموهم، وهل يتم أسبوعياً، شهرياً، فصلياً، أم سنوياً؟

جدول رقم ٨٧: تقييم أداء الأطفال وقياس نموهم بحسب القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة

		القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة			المجموع
		رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	
تقييم أداء الأطفال وقياس نموهم يتم:	أسبوعيا	10	4	15	29
	%	8.8	8.3	11.0	9.7
	شهريا	21	17	37	75
	%	18.4	35.4	27.2	25.2
	فصليا	81	26	79	186
	%	71.1	54.2	58.1	62.4
	سنويا		1	4	5
	%		2.1	2.9	1.7
	لا جواب	2		1	3
	%	1.8		0.7	1.0
المجموع		**114**	**48**	**136**	**298**
%		**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**

يتبين من الجدول رقم ٨٧ أن غالبية مدارس العينة تقيّم أداء الأطفال فصلياً، وتبلغ هذه النسبة ٦٢,٤% منها. وتبدو هذه الملاحظة متقاربة في القطاعات الثلاثة رغم بعض الاختلاف حيث تبدو نسبتها الأعلى بين المدارس الرسمية ٧١,١% تليها المدارس الخاصة غير المجانية بنسبة ٥٨,١% منها والمدارس الخاصة المجانية بنسبة ٥٤,٢% منها. ويبدو أن هذه الممارسة مرتبطة بالتقارير المتوقع إرسالها للأهل ثلاث مرات في العام وذلك مع نهاية كل فصل. إلا أن المطلوب تقييم أكثر دقة بحيث يكون أسبوعياً، وإذا تعذّر ذلك فشهرياً. وتلتزم بذلك ٩,٧% من المدارس للأول و٢٥,٢% من المدارس للثاني، وتتضح هنا فروقات مختلفة بحسب القطاعات بحيث تتميز المدارس الخاصة غير المجانية بنسبة أعلى للتقييم الأسبوعي ١١,٠% منها بينما تتميز المدارس الخاصة المجانية بالنسبة للتقييم الشهري ٣٥,٤% منها.

ونخلص بأن هناك تعارضاً ضئيلاً بين مدارس القطاعات الثلاثة: الرسمي والخاص المجاني والخاص غير المجاني من حيث تقييم الأطفال كأفراد، حيث تُظهر المدارس الخاصة المجانية تماشياً أكبر مع التوجهات العالمية المتمثلة في وثائق الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار من حيث تقييم الأطفال كأفراد وكمجموعات. أما بالنسبة لترداد التقييم، فإن هناك تناسقاً أكثر بين القطاعات الثلاثة من حيث إجراء تقييم فصلي، ما يتماشى إلى حدٍ ما مع التوجهات العالمية فقط، إذ إن الهيئة الوطنية تنصح بتقييم مستمر وأكثر ترداداً أي شهرياً وإن أمكن أسبوعياً.

ثانياً: سياسة المدرسة فيما يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

طرحت الاستمارة السؤال التالي حول هذا الموضوع: هل توجد سياسة محددة في المدرسة فيما يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

جدول رقم ٨٨: وجود سياسة محددة في المدرسة فيما يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بحسب القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة

		القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة			المجموع
		رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	
وجود سياسة محددة في المدرسة فيما يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة	نعم	20	19	58	97
	%	17.5	39.6	42.6	32.6
	كلا	89	29	69	187
	%	78.1	60.4	50.7	62.8
	لا جواب	5		9	14
	%	4.4		6.6	4.7
المجموع		**114**	**48**	**136**	**298**
%		**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**

يتبين من الجدول رقم ٨٨ أن ٦٢,٨% من مدارس العينة ليست لها أية سياسة محددة تتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. كما يظهر الجدول تعارضاً بين المدارس الخاصة والرسمية في هذا المجال. إذ إن نصف المدارس الخاصة غير المجانية ٥٠,٧% نفت وجود أية سياسة خاصة بهؤلاء الأطفال. بينما أجاب ٤٢,٦% منها بوجود سياسة محددة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مقابل ٣٩,٦% في المدارس الخاصة المجانية و١٧,٥% من المدارس الرسمية. ما يدل بشكل عام على أن معظم المدارس في لبنان تنقصها الممارسات الملائمة للتعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعاني من هذا النقص بشكل خاص الأطفال المسجلون في المدارس الرسمية. وهذا بالطبع لا يتلاءم أبداً مع التوجهات الحديثة للتعليم في لبنان.

تبدو الفروقات واضحة بين المدارس الرسمية والخاصة المجانية من جهة والمدارس الخاصة غير المجانية من جهة أخرى، لجهة وجود سياسة محددة فيما يتعلق بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ورغم أن هناك عدداً أكبر من المدارس الخاصة غير المجانية بدت أكثر إيجابية تجاه مثل هذه السياسة إلا أنه يمكن القول بأن معظم المدارس في العينة لا تتماشى مع التوجه الجديد والتي تعبّر عنه وثائق الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بخصوص معالجة منظمة للحاجات الفردية للأطفال وبالتالي توفير خدمات تدخل مبكرة.

ثالثاً: العلاقة مع الأهل

ربما كان من أبرز التطورات على الصعيد التربوي في العقود الماضية تلك التي تتعلق بطبيعة العلاقة بين البيت والمدرسة، فبعد أن كان هناك انفصام تام بين هاتين المؤسستين المعنيتين بتربية الطفل والقائمين عليها من معلمين ومدراء من جهة وآباء من جهة أخرى، تطورت العلاقة نحو

التعاون الوثيق فالشراكة. فبعد أن كانت علاقة المعلمات وإدارة المدرسة بالأهل تقتصر على إرسال تقارير تقييمية دورية لهم حول طفلهم، وعلى توقيع الأهل على استلام هذه التقارير أو على استدعاء الأهل إلى المدرسة عندما تكون هناك مشكلة إما تربوية أو سلوكية مع طفلهم، دون أن يطلعوا على ما يجري في المدرسة ككل. فقد أصبح متوقعاً من الأهل أن يكونوا على معرفة أكثر بما يدور في المدرسة بل أن يكون لهم دور فيه، وأن يتبادلوا المعلومات حول طفلهم بشكل خاص مع المعلمة المعنية مباشرة بالعملية التعليمية. ما يعني أن العلاقة بين المدرسة والبيت أو الأهل والمعلمين اتخذت صيغة العلاقة التبادلية، وتسير في اتجاهين. وبالتالي فإن الاهتمام والاقتناع بإقامتها وتمتينها يكون من مسؤولية الطرفين المشاركين بها لما لها من تأثير مباشر وإيجابي في تعزيز نمو الطفل وتعلمه.

فالعلاقة الوثيقة بين المدرسة والأهل بل مشاركة الأهل الفعالة في العملية التعليمية، باتت تعتبر من أهم الأسس التي ترتكز عليها التوجهات الحديثة في التعليم لا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة، وضمنها مرحلة الروضة. ونراها تشكل المحور الخامس من محاور دراسة مستوى ونوعية التعليم في هذه المرحلة التي تعتمدها الدول المتقدمة في توجهاتها وقد تبين ذلك في الفصل الأول من القسم الأول من هذه الدراسة من بحث منظمة الدول. كما تشكل إحدى أهم المرتكزات لجودة التعليم وممارساته المتلائمة مع النمو كما تظهره وثائق الهيئة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار. وتعتبر شرطاً أساسياً لنجاح التجارب التربوية المتقدمة حيث الطفل هو المبادر الأول في عملية التعلم، كما يظهر من الفصل المذكور من خلال تجربة ريجيوا ميليا.

وتختلف الصيغ لإقامة مثل هذه العلاقة كما يختلف مستواها ومدى مشاركة الأهل فيها بحسب فلسفة المدرسة وقناعة الأهل، لذا فكلما توثقت العلاقة بين الأهل والمدرسة كان تأثير ذلك إيجابياً على نمو الطفل وتعلمه.

وفي لبنان تتجسد العلاقة مع الأهل بصيغتين: أولهما، صيغة الاجتماعات الدورية أو الموسمية؛ وثانيهما، صيغة لجان الأهل المنتشرة بشكل عام في المدارس الخاصة، وفي المراحل التعليمية كافة منذ بداية الثمانينات. إلا أن المدارس تختلف في كمية ونوعية الاجتماعات التي تعقدها مع الأهل وكذلك في وجود أو عدم وجود لجنة للأهل فيها.

ونبحث فيما يلي هذه الصيغ بناء على متغيرين وهما: القطاع الذي تنتمي إليه المدرسة والقسط المدرسي، إذ لم نجد أية فروقات ذات دلالة بين المدارس بحسب المحافظات.

١. العلاقة بشكل عام

في هذه الفقرة نبحث كيف تنظر إدارة المدرسة إلى طبيعة العلاقة مع الأهل وأهم المشكلات التي تواجهها. يتبين من الجدول رقم ٨٩ أن معظم المدارس ٨٤,٢% منها أجابت بـ "نعم" لوجود علاقة جيدة مع الأهل. غير أن هذه النسب تختلف حسب القطاعات، فجاءت النسبة الأعلى ٩٤,١% للمدارس الخاصة غير المجانية و٨٧,٥% للمدارس الخاصة المجانية بينما كانت النسبة الأدنى مع المدارس الرسمية ٧١,١% .

كما يدل الجدول رقم ٩٠ أن العلاقة الجيدة بين المدرسة والأهل تكون أفضل كلما ارتفعت قيمة القسط المدرسي، فتبدأ بـ ٨٢,٣% مع المدارس ذات القسط المدرسي البالغ خمسمائة ألف ليرة وما دون لترتفع تدريجياً حتى تصل إلى ١٠٠% مع المدارس ذات القسط المدرسي الأعلى، من مليونين إلى أربعة ملايين ليرة لبنانية.

جدول رقم ٨٩: وجود علاقة جيدة للمدرسة مع أهالي التلاميذ
بحسب القطاع الذي تنتمي إليه المدرسة

		القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة			المجموع
		رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	
وجود علاقة جيدة للمدرسة مع أهالي التلاميذ	نعم	81	42	128	251
	%	71.1	87.5	94.1	84.2
	الى حد ما	30	3	6	39
	%	26.3	6.3	4.4	13.1
	لا أبدا	1	3		4
	%	0.9	6.3		1.3
	لا جواب	2		2	4
	%	1.8		1.5	1.3
المجموع		114	48	136	298
%		100.0	100.0	100.0	100.0

وعندما سئلت إدارات المدارس حول المشكلات التي تعترض المدرسة في علاقتها مع أهالي التلاميذ، تبين أن المشكلة الأولى بحسب وجهة نظر الإدارة كانت الإهمال واللامبالاة، حيث أوردتها ما نسبته ٣١,٩% من المدارس ثم عدم توافر الإمكانيات ٩,١% والجهل ٥,٧% وأجابت ٣٣,٦% من المدارس أن لا مشكلات مع الأهل.

إن المدارس التي تعاني أكثر من مشكلة الإهمال واللامبالاة من قبل الأهل هي المدارس الرسمية وبنسبة ٥٠,٩% منها تليها المدارس الخاصة المجانية بنسبة ٢٢,٩% منها مقابل ١٩,١% من المدارس الخاصة غير المجانية، ونجد العكس صحيح بالنسبة لعدم وجود مشاكل، فأوردتها ٤١,٩% من المدارس الخاصة غير المجانية و٢٧,١% من المدارس الخاصة المجانية و٢٦,٣% من المدارس الرسمية. إن الجهل وعدم توافر الإمكانيات المادية،

التي عادة ما يترافقان، يعاني منهما بنسبة أكبر المدارس الخاصة المجانية وبنسبة ١٠,٤% للأولى و ٢٠,٨% للثانية. كما يتبين من الجدول رقم ٩١.

جدول رقم ٩٠: وجود علاقة جيدة للمدرسة مع أهالي التلاميذ بحسب قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة

		قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة					المجموع
		٥٠٠,٠٠٠ وما دون	٥٠١,٠٠٠ – ١,٠٠٠,٠٠٠	١,٠٠٠,١٠٠ – ٢,٠٠٠,٠٠٠	٢,٠٠٠,١٠٠ - ٤,٠٠٠,٠٠٠	لا جواب	
وجود علاقة جيدة للمدرسة مع أهالي التلاميذ	نعم	51	51	67	9	73	251
	%	82.3	92.7	98.5	100.0	70.2	84.2
	لى حد ما	8	2	1		28	39
	%	12.9	3.6	1.5		26.9	13.1
	لا أبدا	1	1			2	4
	%	1.6	1.80%			1.9	1.3
	لا جواب	2	1			1	4
	%	3.2	1.80%			1.0	1.3
المجموع		**62**	**55**	**68**	**9**	**104**	**298**
%		**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**

أما بحسب قيمة القسط السنوي، فيبدو من الجدول رقم ٩٢ أن الفروقات كالتالي: الإهمال واللامبالاة مشكلتان تعاني منهما بشكل خاص المدارس ذات القسط السنوي الأكثر انخفاضاً والبالغ خمسمائة ألف ليرة وما دون بنسبة ٣٨,٧% والأكثر ارتفاعاً والمتراوح بين مليونين إلى أربعة ملايين ليرة لبنانية ٣٣,٣%. أما مشكلتا الجهل وعدم توافر الإمكانيات فتبدو نسبتهما الأعلى بين المدارس ذات القسط الأكثر تدنياً ٨,١% للأولى و١٧,٧% للثانية. بينما لا توجد هاتان المشكلتان أبداً بين المدارس ذات القسط الأعلى.

جدول رقم ٩١: المشكلة الأولى التي تعترض المدرسة في علاقتها مع أهالي التلاميذ بحسب القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة (%)

		القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة			المجموع
		رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	
المشكلة الأولى التي تعترض المدرسة في علاقتها مع أهالي التلاميذ	إهمال ولا مبالاة	58	11	26	95
	%	50.0	22.9	19.1	31.9
	جهل	7	5	5	17
	%	6.1	10.4	3.7	5.7
	عدم توافر الإمكانيات المادية	4	10	13	27
	%	3.5	20.8	9.6	9.1
	غير ذلك	6	2	17	25
	%	5.3	4.2	12.5	8.4
	لا مشكلة	30	13	57	100
	%	26.3	27.1	41.9	33.6
	لا جواب	9	7	18	34
	%	7.9	14.6	13.2	11.4
المجموع		114	48	136	298
%		100.0	100.0	100.0	100.0

ومن الملفت وجود نسبة عالية نسبياً من المدارس ذات القسط المدرسي الأكثر ارتفاعاً تعتبر إداراتها أن مشكلتها الأولى مع الأهل هي الإهمال واللامبالاة، حيث تبلغ ٣٣,٣% منها. ما يدل على أنه بينما يترافق الجهل مع عدم توافر الإمكانيات المادية فإن الإهمال واللامبالاة لا يرتبطان بالعامل المادي، بل يخترقان الفئات الاجتماعية كافة رغم أن التوجه العام هو ترابط الوعي مع المستوى التعليمي وربما الاقتصادي الأعلى. إلا أن هذا البند يعزز التوجه بين التربويين نحو اعتبار الجو الداعم الذي يوفره الأهل للأطفال، رأسمالاً اجتماعياً له أهميته الكبرى وتأثيره الفعال على نمو الأطفال وتعلمهم. ولا

يرتبط وجود الرأسمال الاجتماعي مع الاقتصادي بل أحياناً يتضاربان بحيث يتوافر رأسمال اجتماعي في بيئة ذات وضع اقتصادي متدن، بينما يغيب في بيئة اقتصادية مرتفعة وهذا ما تظهره هذه الجداول.

جدول رقم ٩٢: المشكلة الأولى التي تعترض المدرسة في علاقتها مع أهالي التلاميذ بحسب قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة (%)

		قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة				المجموع
		٥٠٠,٠٠٠ ومادون	٥٠١,٠٠٠ – ١,٠٠٠,٠٠٠	١,٠٠١,٠٠٠ – ٢,٠٠٠,٠٠٠	٢,٠٠٠,١٠٠ - ٤,٠٠٠,٠٠٠	لا جواب	
المشكلة الأولى التي تعترض المدرسة في علاقتها مع أهالي التلاميذ	إهمال ولا مبالاة	24 38.7	11 20.0	9 13.2	3 33.3	48 46.2	95 31.9
	جهل	5 8.1	4 7.3	2 2.9		6 5.8	17 5.7
	عدم توفر الإمكانيات المادية	11 17.7	8 14.5	6 8.8		2 1.9	27 9.1
	غير ذلك	5 8.1	4 7.3	14 20.6		2 1.9	25 8.4
	لا مشكلة	13 21.0	16 29.1	31 45.6	5 55.6	35 33.7	100 33.6
	لا جواب	4 6.5	12 21.8	6 8.8	1 11.1	11 10.6	34 11.4
المجموع		**62** **100.0**	**55** **100.0**	**68** **100.0**	**9** **100.0**	**104** **100.0**	**298** **100.0**

٢. وجود لجنة أهل

ربما كان أحد أهم التعابير عن وجود علاقة وثيقة وليس فقط جيدة بين الأهل والمدرسة هو لجنة الأهل، فهي إحدى أهم الصيغ التي تكفل استمرارية هذه العلاقة وثباتها.

يتبين من الجدول رقم ٩٣ أن ٥٨,٧% من مدارس العينة يشير إلى وجود لجنة للأهل. وتبدو النسبة الأعلى ٧٤,٣% بين المدارس الخاصة غير المجانية، تليها بنسبة ٥٢,٦% المدارس الرسمية وتتدنى تلك النسبة إلى ٢٩,٢% في المدارس الخاصة المجانية.

جدول رقم ٩٣: وجود لجنة اهل في الروضة بحسب القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة

		القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة			المجموع
		رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	
وجود لجنة اهل في الروضة	نعم	60	14	101	175
	%	52.6	29.2	74.3	58.7
	كلا	51	34	29	114
	%	44.7	70.8%	21.3	38.3
	لا جواب	3		6	9
	%	2.6		4.4	3.0
المجموع		114	48	136	298
%		100.0	100.0	100.0	100.0

جدول رقم ٩٤: وجود لجنة اهل في الروضة بحسب قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة

		قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة					المجموع
		٥٠٠,٠٠٠ وما دون	٥٠١,٠٠٠ـ ١,٠٠٠,٠٠٠	١,٠٠٠,١٠٠ـ ٢,٠٠٠,٠٠٠	٢,٠٠٠,١٠٠ـ ٤,٠٠٠,٠٠٠	لا جواب	
وجود لجنة اهل في الروضة	نعم	23	33	50	8	61	175
	%	37.1	60.0	73.5	88.9	58.7	58.7
	كلا	37	18	17	1	41	114
	%	59.7	32.7	25.0	11.1	39.4	38.3
	لا جواب	2	4	1		2	9
	%	3.2	7.3	1.5		1.9	3.0
المجموع		62	55	68	9	104	298
%		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

ومن حيث القسط المدرسي فتبدو النسب متطابقة، حيث تتدنى نسبة وجود لجنة أهل بين المدارس ذات القسط السنوي الأدنى إلى ٣٧,١% بينما ترتفع تدريجياً مع قيمة القسط لتصل إلى ٨٨,٩% من المدارس ذات القسط السنوي الأعلى، وذلك بحسب الجدول رقم ٩٤.

٣. الاجتماعات

ربما كانت الاجتماعات بين الأهل والمعنيين مباشرة بتعليم أطفالهم في المدرسة، المعلمة والمدراء/ المديرة، هي من أقدم الصيغ للعلاقة بين هذين الفريقين. إلا أن طبيعتها أفردية كانت أم جماعية، وتعقد بطلب من الأهل أم من إدارة المدرسة، ومدى تكرارها خلال العام، شهرية أم فصلية أم سنوية أم في المناسبات فقط، تعبِّر عن نوع العلاقة بين المدرسة والبيت وبالتالي تعبّر عن مستوى تعاون الأهل مع المدرسة. إن الاجتماعات التي تعقد مع الأهل عادة بطلب من الإدارة وفي المناسبات لا يعبر عن مشاركة من الأهل بالمفهوم الحديث الذي أوردناه في بداية هذه الفقرة. أما عقد اجتماعات دورية وبطلب من الأهل أو من الأهل والإدارة، يعبر عن مشاركة أكبر للأهل في المدرسة. ورغم أن الأسئلة التي وردت في الاستمارة ليست تفصيلية إلا أنها تعطي مؤشرات على طبيعة هذه العلاقة بحسب القطاع والقسط المدرسي.

يتبين من الجدول رقم ٩٥ أن هناك تفاوتاً كبيراً بين المدارس من حيث تكرار الاجتماعات مع الأهل، فـ ٤٠,٦% منها تعقد اجتماعات فصلية مع الأهل أي ثلاث مرات في العام و٢١,١% تعقد اجتماعات شهرية و١٠,٧% أسبوعية. بينما تعقد اجتماعات في المناسبات ٢٤،٥% من المدارس. ويبدو أن المدارس الخاصة، لا سيما غير المجانية منها، تعقد اجتماعات مع الأهل بشكل مكثف أكثر من المدارس الرسمية. فهي تعقد اجتماعات فصلية بنسبة ٥١،٥% وشهرية بنسبة ٢٢,١% وأسبوعية بنسبة

جدول رقم ٩٥: الاجتماعات مع الأهل بحسب
القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة

		القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة			المجموع
		رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	
الاجتماعات مع الأهل تتم:	أسبوعيا	7	2	23	32
	%	6.1	4.2	16.9	10.7
	شهريا	22	11	30	63
	%	19.3	22.9	22.1	21.1
	فصليا	29	22	70	121
	%	25.4	45.8	51.5	40.6
	في المناسبات	51	10	12	73
	%	44.7	20.8	8.8	24.5
	لا جواب	5	3	1	9
	%	4.4	6.3	0.7	3.0
المجموع		114	48	136	298
%		100.0	100.0	100.0	100.0

١٦,٩%، تليها المدارس الخاصة المجانية بنسبة ٤٥،٨% للاجتماعات الفصلية و٢٢,٩% للشهرية و٤,٢% للأسبوعية. مقابل ذلك تعقد المدارس الرسمية اجتماعاتها كالتالي ٢٥,٤% منها فصلية و١٩,٣% شهرية و٦,١% أسبوعية. أما الاجتماعات في المناسبات فقط فتعقدها بنسبة أعلى المدارس الرسمية ٤٤,٧% تليها المدارس الخاصة المجانية ٢٠،٨% فالمدارس الخاصة غير المجانية ٨,٨% منها.

يدل الجدول رقم ٩٦ أن النسبة الأكبر من المدارس التي تعقد اجتماعاتها أسبوعياً هي بين المدارس ذات القسط المدرسي الأعلى ٣٣,٣% منها بينما نجد النسبة الأكبر من المدارس التي تعقد اجتماعاتها في المناسبات فقط بين المدارس ذات القسط المدرسي الأدنى وبنسبة ٣٢,٣% منها.

جدول رقم ٩٦: الاجتماعات مع الأهل بحسب قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة

		قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة					المجموع
		٥٠٠,٠٠٠ ومادون	٥٠١,٠٠٠ – ١,٠٠٠,٠٠٠	١,٠٠٠,١٠٠ – ٢,٠٠٠,٠٠٠	٢,٠٠٠,١٠٠ – ٤,٠٠٠,٠٠٠	لا جواب	
الاجتماعات مع الأهل تتم:	أسبوعيا	1	5	14	3	9	32
	%	1.6	9.1	20.6	33.3	8.7	10.7
	شهريا	14	12	15		22	63
	%	22.6	21.8	22.1		21.2	21.1
	فصليا	25	30	35	4	27	121
	%	40.3	54.5	51.5	44.4	26.0	40.6
	في المناسبات	20	6	4	2	41	73
	%	32.3	10.9	5.9	22.2	39.4	24.5
	لا جواب	2	2			5	9
	%	3.2	3.6			4.8	3.0
المجموع		**62**	**55**	**68**	**9**	**104**	**298**
	%	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**

جدول رقم ٩٧: عقد الاجتماعات يطلب عادة بحسب القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة

		القطاع الذي تنتمي اليه المدرسة			المجموع
		رسمي	خاص مجاني	خاص غير مجاني	
عقد الاجتماعات يطلب عادة من:	ادارة المدرسة	98	34	87	219
	%	86.0	70.8	64.0	73.5
	الأهل	1	2	2	5
	%	0.9	4.2	1.5	1.7
	الادارة أو الأهل	10	7	42	59
	%	8.8	14.6	30.9	19.8
	لا جواب	5	5	5	15
	%	4.4	10.4	3.7	5.0
المجموع		**114**	**48**	**136**	**298**
	%	**100.0**	**100.0**	**100.0**	**100.0**

أما من يبادر إلى الدعوة لهذه الاجتماعات فيتبين من الجدول رقم ٩٧ أن إدارات غالبية المدارس ٧٣,٥% هي التي تبادر إلى الدعوة للاجتماعات مع الأهل بينما يتشارك الأهل مع الإدارة في الدعوة بنسبة ١٩,٨%. ونادراً ما يدعو الأهل أنفسهم إلى الاجتماعات مع إدارات المدارس والنسبة ١,٧% فقط.

ويتضح من الجدول نفسه أن نسبة دعوة الإدارات نفسها ترتفع مع المدارس الرسمية إلى ٨٦,٠% تليها المدارس الخاصة المجانية بنسبة ٧٠,٨% وتتدنى مع المدارس الخاصة غير المجانية بنسبة ٦٤,٠%. بينما العكس هو الصحيح في حال مشاركة الأهل للإدارة في الدعوة للاجتماعات حيث تبلغ أدناها ٨,٨% في المدارس الرسمية وأعلاها في المدارس الخاصة غير المجانية ٣٠,٩% وتتوسط المدارس الخاصة بنسبة ١٤,٦%.

جدول رقم ٩٨: عقد الاجتماعات يطلب عادة بحسب قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة (%)

		قيمة القسط السنوي لتلميذ الروضة					المجموع
		٥٠٠,٠٠٠ ومادون	٥٠١,٠٠٠ – ١,٠٠٠,٠٠٠	١,٠٠٠,١٠٠ - ٢,٠٠٠,٠٠٠	٢,٠٠٠,١٠٠ – ٤,٠٠٠,٠٠٠	لا جواب	
عقد الاجتماعات يطلب عادة من:	ادارة المدرسة	52	44	35	4	84	219
	%	83.9	80.0	51.5	44.4	80.8	73.5
	الأهل	2		2		1	5
	%	3.2		2.9		1.0	1.7
	الادارة أو الأهل	3	9	28	5	14	59
	%	4.8	16.4	41.2	55.6	13.5	19.8
	لا جواب	5	2	3		5	15
	%	8.1	3.6	4.4		4.8	5.0
المجموع		62	55	68	9	104	298
%		100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

وتتطابق الإجابات هنا أيضاً مع متغير القسط المدرسي، حيث يتبين من الجدول رقم ٩٨ أن إدارات المدارس نفسها تدعو للاجتماعات مع الأهل بنسبة أكثر ارتفاعاً مع تدني قيمة القسط السنوي لتتدنى مع ارتفاع قيمة القسط. فتبدأ بـ ٨٣,٩% مع المدارس ذات القسط السنوي البالغ خمسمائة ألف ليرة لبنانية وما دون، وتتدنى لتصل إلى ٤٤,٤% مع المدارس ذات القسط السنوي المتراوح بين مليونين إلى أربع ملايين ليرة، بينما يظهر العكس مع مشاركة الأهل للإدارة في الدعوة للاجتماعات حيث تتدنى النسبة مع تدني قيمة القسط السنوي إلى ٤,٨% وترتفع تدريجياً مع ارتفاع قيمة القسط لتصل إلى ٥٥,٦% من المدارس ذات القسط السنوي المتراوح بين مليونين إلى أربع ملايين ليرة. ما يعني أن في المدارس الرسمية والخاصة ذات القسط المدرسي المتدني لا يبادر الأهل فيها إلى الدعوة لاجتماعات ويكون عدد الاجتماعات أقل من المدارس الخاصة غير المجانية وذات القسط المدرسي المرتفع، حيث يشارك الأهل المدرسة في الدعوة لاجتماعات بينما تتكثف عدد هذه الاجتماعات في السنة الدراسية.

ونخلص بناءً على هذه الإجابات إلى أن كلاً من المدرسة والأهل في المدارس الخاصة، لا سيما منها المدارس الخاصة غير المجانية، يسعيان لإقامة علاقة جيدة بينهما في حين لا تظهر مثل هذه الجهود على صعيد المدرسة الرسمية، ما يعني أن الآباء الذين يسجلون أطفالهم في المدارس الخاصة غير المجانية هم أكثر نشاطاً وربما إدراكاً لأهمية مشاركتهم ومتابعتهم لأطفالهم في المدرسة. وبالتالي فإن انغماسهم في عملية التعليم والتعلم لأطفالهم تختلف عن تلك التي يقوم بها أهالي الأطفال في المدارس الرسمية والخاصة المجانية. إن هذا الاختلاف في مستوى ومدى مشاركة الأهل بين هذه القطاعات التعليمية ينعكس بالضرورة على مدى استفادة

الأطفال من المدرسة في كل من هذه القطاعات من ناحية، ويعبر بالضرورة عن جودة التعليم في هذه المدارس من ناحية ثانية، ما يتماشى أيضا مع التوجهات العالمية التي تدعو إلى علاقة وثيقة بين المدرسة والأهل بل ومشاركة الأهل في العملية التعليمية.

المراجع

Beaty, J. (2000). **Observing the Development of the Young Child**. Englewood Cliffs, N.J.: Merrill.

Linder, T.W. (2001). **Transdisciplinary Play-based Assessment: A Functional Approach to Working with Young Children.** Baltimore: Paul H. Brookes.

NAYEC (1991). Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment in Programs Serving Children Ages 3 through 8, **Young Child, 46 (3)**, 21-38.

Overton, T. (2000). **Assessment in Special Education: An Applied Approach**. New Jersey: Prentice-Hall.

Regina, M. (1996). **The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education**. Boston: Delmar Publishers.

Salvia, J., & Ysseldyke, J. (2000). **Assessment** (6th Edition). Boston: Houghton Mifflin.

Woodrich, D., & Kush, S. (1990). **Children's Psychological Testing: A Guide to Nonpsychologists** (2nd Edition). Baltimore: Paul H. Brookes.