

التقويم ووسائله في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن:
الواقع والمأمول

إعداد

الأستاذ الدكتور سمير شريف استيتية
عضو مجمع اللغة العربية الأردني

الثلاثاء 18 ذو القعدة 1431هـ- الموافق 26 تشرين الأول 2010م

شكر وتقدير

يوّد الباحث أن يقّدّم جزيل الشكر والثناء إلى مجمع الوارثين: مجمع اللغة العربية الأردني، ممثلاً بمجلسه ورئيسه أستاذ الأجيال الدكتور عبد الكريم خليفة أطل الله عمره، وأسبغ عليه نعمة الصحة والعافية، وهو صاحب الأيادي البيضاء على اللغة العربية ورسالتها الخالدة. وإلى الأستاذ الدكتور سعيد النلّ الذي علمنا أنّ التربية سلوك ورسالة قبل أن تكون مؤهلاً علمياً.

وإلى وزارة التربية والتعليم ممثلة بشخص قبطانها الإنسان الأستاذ الدكتور خالد الكركي، ومديرية المناهج في الوزارة، وقسم اللغة العربية فيها، ومكتبة المديرية، وأخصّ بالذكر الابن البارّ أسامة جرادات، والسيد عبدالله مانع، كفاء ما قدموا لي من كتب رياض الأطفال التي نشرتها مديرية المناهج، فجزاهم الله عني خير الجزاء. وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وآل بيته الطاهرين، وعلى أصحابه الميامين

سمير استيتية

مقدمة

يعدّ علماء النفس مرحلة ما قبل المدرسة من أهمّ مراحل نموّ الطفل، وأكثرها تأثيراً في مستقبله؛ لأنه في هذه المرحلة يكون قابلاً للتشكيل الذي يُعدّه المجتمع له. وفيها يكون جاهزاً لتلقي التوجيه وقابلاً للاستجابة له، بل يكون أشد حاجة إليه من أية مرحلة أخرى. ويكتسب الطفل في هذه المرحلة القدرة التي تمكنه من التقاط المقومات الأساسية للبنى الذهنية والوجدانية والتكيف الاجتماعي، كما أنه يكون قادراً على تعلم الأسس العامة للتواصل اللغوي. وهو في هذه المرحلة أيضاً يكتسب قدرًا لا يستهان به من الخصائص التي تميّز شخصيته. فإذا تلقى الطفل رعاية حسنة وتوجيهًا جيدًا ظهرت منه الاستجابة الجيدة. وإذا أهمل فقد يكون مرتعًا خصبًا لبناء سلوك غير سليم، وشخصية قابلة للإحباط. وتظهر في هذه المرحلة قدرة أولية لتكوين بعض المهارات، كما أنه يكون جاهزاً لتلقي معلومات هو في حاجة إليها.

وأظهر ما يحتاج إليه الطفل في هذه المرحلة الرعاية والتوجيه. وهو بكل تأكيد ليس بحاجة إلى أن تتّرجم هذه الرعاية بأنها تلبية لكل مطالبه، وتحقيق جميع رغباته، ما كان مقبولاً منها أو غير مقبول. وهو كذلك ليس بحاجة إلى أن يترجم التوجيه بأنه تسلط الكبار على الصغار، ولا تسيّب الصغار من محيط الكبار. إنه بحاجة إلى إكسابه ما يمكن أن يسمّى التوازن بين الأنا الفردية والأنا الاجتماعية، دون أن يعرف أنه بذلك يحقق توازناً بينهما. إنه بحاجة إلى أن يعيش هذا التوازن دون أن يعرف شيئاً عن حقيقته النفسية والاجتماعية.

إذا أحسنت الأسرة بناء هذا التوازن في الطفل ظهرت في حياته علائم التكيف التي هي الأساس في بناء السمات الاجتماعية في حياته. والقيم والعادات

ميزان ذلك التوازن ومعياره. وإذا أحسنت معلمته - إذا كان في مدرسة لرياض الأطفال - أن تكمل دور الأسرة في ذلك ظهر في شخصيته علائم التكامل بين التوجيهات المختلفة التي يتلقاها في البيت وروضة الأطفال. فنحن نسعى إلى بناء التوازن الذي ميزانه القيم والعادات ، فإذا تحقق كانت نتيجته التكيف، واكتساب القدرة على التكامل بين توجيهات الجهات الموجّهة. هذا أهم ما أبنى عليه نظري إلى أطفال هذه المرحلة.

مدارس رياض الأطفال

الشائع في معظم البلاد العربية أنّ التعليم العام يشمل المرحلة الأساسية التي تمتد من الصف الأول الابتدائي (الأساسي)، حتى نهاية المرحلة الثانوية. وقد ترك أمر رياض الأطفال إلى القطاع التعليمي الخاص، يتدبر أمره، ويدع شأنه للمعلمات يجتهدن اجتهادات تتراوح نسبة النجاح فيها من أدنى درجات النجاح إلى أرقاها. ولم تكن وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية تعتني بهذه المرحلة، على اعتبار أنّ قوانين التربية والتعليم في أكثر البلاد العربية لم تتضمن رياض الأطفال، بل إنها تجاوزتها تجاوزًا لا يقوم على أيّ أساس تربوي، ولا يقوم به أساس تربوي.

كان لهذا أثره السلبيّ على هذه الفئة من الأطفال؛ فعند انتقالهم إلى

الصف الأول الأساسي يصبحون ثلاث فئات هي:

الأولى: وهي الأغلبية الساحقة التي لا تلتحق برياض الأطفال لأسباب اقتصادية، أو لعدم معرفة الأسرة لأهمية هذه المرحلة، أو لعدم قناعة الأسرة بجدوى إلحاق أبنائهم بالرياض، أو لاعتقاد بعض الأسر أنّ الطفل ينبغي أن يعيش طفولته كاملة قبل دخول المدرسة، وكأنهم يظنون أنّ رياض الأطفال

والمدرسة بعامة هي مجموعة من القيود لا أكثر، أو لأية أسباب أخرى من شأنها أن تحول بين أطفال هذه المرحلة وحقهم في أن يلتحقوا برياض الأطفال.

الثانية: وهي فئة الذين التحقوا برياض الأطفال دون أن يستفيدوا منها شيئاً؛

لأنّ المعلمات لم يحصلن على إعداد علمي، ولا تأهيل مهنيّ تربوي خاصّ يجعلهنّ قادرات على أداء رسالة نافعة للأطفال في هذه المرحلة، بل لهؤلاء الأطفال أنفسهم في المراحل اللاحقة. ومن المعلوم تربويّاً أنّ معلمة هذه المرحلة تحتاج إلى تأهيل خاص، وإعداد كافٍ. وبغير ذلك يكون التعليم في هذه المرحلة ارتجالاً واجتهاداً شخصياً غير قائم على أسس نفسية وتربوية، أو يكون تقليدياً لنشاطات تعليمية سابقة ليس لها أساس مقبول. ومن المؤسف أنّ الغالبية العظمى من معلمات رياض الأطفال في كثير من البلاد العربية هذا شأنهنّ.

الثالثة: وهي فئة الذين التحقوا برياض الأطفال وأفادوا منها كثيراً، وهؤلاء قلة

قليلة. ومن المسلم به أنّ مدارس قليلة تختار المعلمات المؤهلات تأهيلاً كافياً لهذا الغرض، وأنّ ثمة مدارس قليلة من رياض الأطفال في بعض المدن في الأردن، قد أنجزت قدرًا لا يُنكر من النجاح في هذا المجال.

ينجم عن المفارقات بين هذه الفئات الثلاث أنّ أفرادها عندما يَنقلون إلى الصف الأساسي الأول، **ويجتمعون في شعبة واحدة**، سيكون بينهم تفاوت ملحوظ بين هذه الفئات الثلاث؛ ذلك أنّ فئة واحدة منهم هي التي يُلاحظ أنها اكتسبت قدرًا كبيرًا من المهارات الأولية، وتطور العمليات العقلية العليا، كالربط، والاستنتاج، والتقويم وغيرها. هذه الفئة هي الفئة الثالثة التي كان أفرادها قد التحقوا برياض الأطفال وأفادوا كثيراً.

أما الذين يلتحقون برياض الأطفال دون أن يفيدهم ذلك كثيراً، فإنهم يظلون دون مستوى أفراد المجموعة الأولى إذا التقوا معهم في الشعبة نفسها من الصف

الأول. لكنهم سرعان ما يألّفون جوّ المدرسة في الصفّ الأساسي الأول؛ لأنّ المدرسة ليست مجتمعاً غريباً بالنسبة إليهم؛ فقد أُلّفوا جوّها في مرحلة رياض الأطفال التي كانوا فيها في السنة السابقة.

أما الذين لا يلتحقون برياض الأطفال، ويدخلون الصفّ الأساسي الأول مباشرة، ويجتمعون في غرفة صفية واحدة، مع الذين التحقوا برياض الأطفال في السنة السابقة، فإنه يخشى على بعضهم أن يتعرضوا لحدّ غير ضئيل من صعوبات التعلم؛ إذ إنّ أقرانهم الذين كانوا قد مرّوا بمرحلة الروضة سيكون التعلم بالنسبة إليهم أطوع وأقرب رُحماً. ولذلك أوصي بالألا يكون أطفال الشعبة الواحدة من الصف الأول الأساسي خليطاً من هذه المجموعات الثلاث.

تنبّهت وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى ضرورة الإسراع في وضع الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال، وتألّف كتب تنبثق عن هذا الإطار العام. وقد شكل مجلس التربية والتعليم فريقاً للتوجيه والإشراف على إعداد الإطار العام والنتائج العامة، وفريقاً وطنياً آخر لإعداد هذا الإطار، وفريقاً ثالثاً لإعداد النتائج العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال.

بذل المرّبون والأكاديميون المكلفون بهذه المهامّ جهوداً كبيرة لتحقيق واقع تربوي متقدم لرياض الأطفال، بخاصة في كتاب أنشطة الطفل العملية (لمعلمة رياض الأطفال)، وهو عمل ضخم يقع في نحو ثمانمائة صفحة. ونحن نتطلع إلى اليوم الذي تمتد فيه إمكانات وزارة التربية والتعليم إلى فتح رياض الأطفال، وجعله ضمن التعليم الإلزامي، وألا تترك الوزارة الساحة للقطاع الخاص بأن يكون هو الميدان الوحيد الذي يفتح رياض الأطفال. ولمراعاة الإمكانيات المادية المحدودة بإمكان الوزارة أن تبدأ في ذلك بالتدريج.

إنّ اهتمام الوزارة بالتشريعات وإعداد النتائج العامة والخاصة وتألّف كتب لأنشطة الطفل العملية لرياض الأطفال خطوة إيجابية تحمد للوزارة. ولكنّ هذا غير

كاف في عالم متقدم يولي عناية كبرى لرياض الأطفال؛ لكونها مرحلة بناء طفولة سوية. وإنّ الدول المتقدمة تنفق على رياض الأطفال ما لا يقل عن الإنفاق للصف الأول الأساسي.

التقويم في النتائج العامة والخاصة

أعدّ فريق من التربويين والأكاديميين الإطار العامّ والنتائج العامّة والخاصّة لمنهاج رياض الأطفال في الأردن، ويفترض أنّ هذا الإطار قد أصبح - بعد أن أقرّه مجلس التربية والتعليم - المرجع الذي ينبغي أن تسير على هديه معلمات رياض الأطفال. يحتوي هذا الإطار الأهداف العامة التي سمّاها هذا الإطار: النتائج العامة، والأهداف السلوكية التي سمّاها الإطار: النتائج الخاصة. يهدف هذا الإطار بنتائجته العامة والخاصة إلى إخراج السلوك التربوي والتعليمي في هذه المرحلة من الارتجال، إلى الالتزام بإطار ذي أفق تربوي نفسي مدروس. وقد جاءت النتائج العامة والخاصة المُسوّرة بهذا الإطار في ستة مجالات هي:

المجال الأول: الأخلاقي - الديني

المجال الثاني: الانفعالي - الاجتماعي

المجال الثالث: اللغوي

المجال الرابع: الجسمي - الصحي

المجال الخامس: العقلي - المعرفي

المجال السادس: الجمالي

وقد تفرّغ عن كل مجال من هذه المجالات عددٌ من المحاور بعضها جيد، وبعضها الآخر بحاجة إلى مراجعة، وسنرجع إلى مناقشته في هذه الورقة.

من الواضح أنّ الإطار العام الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم قد ترك تقويم مسائل النتائج كلها للمعلمة، ولم يوضح الإطار العام كيفية التقويم في هذه المرحلة، ولا الأساليب التربوية التي ينبغي أن تتبعها المعلمة. وهذا الأمر فيه ما فيه من عدم ضبط التقويم ليكون موحدًا عند جميع معلمات رياض الأطفال. صحيح أنّ كل معلمة يمكن أن تتصرف بما تملكه من قدرات وخبرة في هذا المجال. لكن لا بدّ من أن يحدد الإطار العام مسائل التقويم، كما حدّد بالتفصيل النتائج العامة والخاصة.

لم يلتفت الأساتذة المربّون الذين أعدّوا هذه النتائج إلى أنّ التقويم في هذه المرحلة ربما كان أخطر وأدقّ من أية مرحلة أخرى، وأنّ تجاوزه تجاوز لركن أساسي من أركان التعليم والتعلم.

أما مؤلفو كتاب أنشطة الطفل العملية الذين بذلوا جهدًا كبيرًا في هذا العمل الضخم، فقد جعلوا في نهاية كل وحدة استمارة مكونة من عدد من الفقرات، تشبه أن تكون أهدافاً تفصيلية لهذه الوحدة، وبجوار هذه الفقرات من الاستمارة الواحدة أربعة أعمدة بأربع درجات: أتقن بدرجة عالية، أتقن، أتقن على نحو مقبول، لم يتقن.

لا تمثل هذه الاستمارة عملية التقويم تمثيلاً دقيقاً، فيمكن أن تملأها المعلمة باعتبار الأساليب التقليدية أو المرتجلة التي اتبعتها في التقويم. وقد يكون بعض ما اتبعته أو كثير منه، غير مبنيّ على علم ونظر صحيح. وبذلك يكون الإلتقان "بدرجة عالية" في نظرها وتقديرها، غيره في المفهوم العلميّ المطلوب، وهو مفهوم مقنن للتقويم. وهكذا بالنسبة لدرجات التقويم الثلاث الأخرى: "أتقن، وأتقن على نحو مقبول، ولم يتقن". وبذلك تكون هذه الاستمارة ذات وجهين في وقت واحد:

(1) تكون صادقة في التعبير عما سارت عليه المعلمة وارتجلته من أساليب أولية في التقويم، أو ما تراه هي بغض النظر عن درجة قربه أو بعده عن الموضوعية.

(2) وتكون غير صادقة ولا دالة على شيء ذي بال، إذا قيست بالأساليب الموضوعية في التقويم. والأساليب الموضوعية هذه لا تكون إلا نتيجة خبرات ودراسات علمية ميدانية متعددة.

والمعلمة بحاجة إلى معرفة هذه الأساليب الموضوعية في التقويم، بما لا يقل عن حاجتها إلى معرفة المكونات التفصيلية للنتائج الخاصة. ومن المؤسف أنه لا يوجد في الكتاب أي حديث عن الأساليب التي ينبغي أن تتبعها المعلمة في تقويم إنجاز الأطفال. والاستمارات التي تحدثنا عنها، الموجودة في نهاية كل وحدة، لا تخدم في أحسن أحوالها، بما يزيد على كونها استبانة لتفريغ نتيجة عمليات التقويم؛ بمعنى أنها في حال التسليم بها لا يمكن أن تعد أسلوباً من أساليب التقويم. صحيح أن المعلمة بحاجة إلى معرفة هذه الفقرات. ولكنّها بحاجة أشدّ إلى معرفة الأساليب الأجدى والأمثل في التقويم. ولذلك نقول: لقد كان الإطار العام وكل ما انبثق عنه من كتب، خالياً تماماً من الحديث عن أساليب التقويم.

ربما كان عدم الاهتمام بالحديث عن أساليب التقويم نتيجة شيوع الفكرة العامة عند بعض المربين المبنية على عدم كون ذلك ضرورياً في هذه المرحلة. والصحيح أنه ما دام هناك تعليم وتعلم، فلا بد أن يكون هناك تقويم. ولا حجة لمن تغالبه فكرة عزل التقويم عن مرحلة رياض الأطفال، بل الحجة قائمة عليه، وإن كنت أحاشي هؤلاء الأساتذة الأجلاء من أيّ تقصير ينسب إليهم؛ فقد بذلوا كثيراً مما يستطيعون، وإنّ الذي يستطيعونه - وهم أهلّ له - كبير دون شك.

سأوضح الأمور التي تدعو إلى ضرورة وجود التقويم في هذه المرحلة، وأضع ذلك في المقولات الآتية:

أولاً: لما كان الارتجال في النشاطات التي تمارس في رياض الأطفال مرفوضاً رفضاً قاطعاً، فالارتجال في التقويم مرفوضٌ كذلك. الارتجال في النشاطات تخبطٌ، والارتجال في التقويم عبثٌ.

وإذا كان لا يجوز أن يترك أمر النتائج العامة والخاصة للمعلمة ترتجلها كما تشاء، لا يجوز كذلك أن يُترك لها أمر التقويم: تفعله أو لا تفعله، تفعله صحيحاً أو خطأ، بل لا بدّ أن يكون ذلك مُعدّاً إعداداً دقيقاً. ولا بدّ أن يكون محل مراجعة المتخصصين في المجالات الأكاديمية والتربوية ذات العلاقة.

لقد أرادت وزارة التربية والتعليم أن تتخلص رياض الأطفال من هذا الارتجال الذي كان يحدث لأطفال هذه المرحلة، فأنشأت لذلك لجاناً لوضع تصورات للنتائج والنشاطات المنبثقة عنها. ولذلك كان جديراً أن توضع أساليب التقويم لكل واحد من النتائج العامة والخاصة، على النحو الذي فصلت به تصورات الإطار العام وما انبثق عن هذه التصورات من نتائج كلية وخاصة.

ثانياً: لما كان الهدف من أداء النشاطات التعليمية في رياض الأطفال هو تعليم الأطفال ما نريده، فإنّ التقويم من شأنه أن يعرفنا إن كان هذا الهدف قد تحقق أم لا، ويعرفنا بالدرجة التي تحقق بها الهدف.

ثالثاً: التقويم جزء من العملية التعليمية العملية وليس جزءاً مكملًا لها. ومشكلة الذين يتصورون أنّ التقويم مكمل للعملية التعليمية، هو أنهم وجدوا التقويم في الأعمّ الأغلب يأتي خاتمةً للعمليات التعليمية المرتبنة بأوقات محدّدة، كنهاية الشهر أو الشهرين أو الفصل أو السنة. والصحيح أنّ التقويم ينبغي أن يكون مصاحباً لكل خطوة يخطوها المعلم. وإذا كان هذا يصدق على مراحل التعليم كافة، فهو في هذه المرحلة أجلى من أن يكون محلّ أخذ وردّ.

رابعًا : لما كانت هذه المرحلة من أهمّ مراحل نموّ شخصية الطفل – بل هي قاعدة هذه المراحل جميعًا – ولما كان التقويم أساسيًا في سبّك هذه الشخصية على النحو الذي نريد، فإنه لا مجال للشك في أنّ التقويم ضروريّ لبناء الشخصية في مرحلة أساسية من مراحل تأسيسها وبنائها، وأنّ أساليب التقويم يجب تظل مرافقة لكل خطوة من خطوات بناء هذه الشخصية.

لما كان اهتمام وزارة التربية والتعليم بهذه النتائج وإعدادها ومراجعتها باستمرار، وتشكيل اللجان الخاصة لتأليف الكتب لمعلمات رياض الأطفال، أمرًا يفوق الثناء، فمن الضروري إعادة النظر في تغييب أساليب التقويم عن الإطار العام للنتائج العامة والخاصة، بحيث يُضافُ إليه وإلى الكتب التي تولف لتحقيق نتاجاته العامة والخاصة، الأساليب التي ينبغي أن تتبعها المعلمة في تقويم أطفال الروضة، ولا بدّ أن تعمل الوزارة بالتعاون مع القطاع الخاص على تأهيل هؤلاء المعلومات تأهيلًا يساعدهنّ على أداء رسالتهنّ.

تقويم الأطفال في هذه المرحلة يجب أن يكون في منأى عن الطريقة المباشرة التي كانت المعلمات تتبعها في التقويم، وإنّ منهنّ كثيرات يستعملنها حتى الآن. فأكثر رياض الأطفال في الأردنّ تستعمل السؤال المباشر للطفل. وهذه أدنى درجات التقويم وأقلها فائدة.

التقويم المطلوب أعمق من ذلك بكثير؛ إذ يجب أن يكون لكل طفل سجلّ يتضمن ملاحظات تفصيلية لتصرفاته وسلوكه واستجابته وتكيّفه مع الأطفال الآخرين، وكل ما تلحظه المعلمة من دقائق الأمور لدى الطفل، وتوجهاته الظاهرة والمستكنة للتعلم. هذه هي أول خطوة في التقويم.

وينبغي أن تكون هناك لجان متخصصة في علم نفس الطفولة، ونظرية الذكاءات المتعددة. إما أن تكون هذه اللجان في الروضة بصورة دائمة، وإما أن

تشكل وقت الحاجة بالاستعانة بخبراء في هذه المجالات. تقرأ هذه اللجان الملاحظات بالتعاون مع المعلمة، وتحللها، وتستنتج منها مقومات شخصية الطفل، والمهارات التي اكتسبها، والتدرج الذي سار فيه حتى اكتسب النتائج المطلوب تحقيقها، وتفسر كل ما دونته المعلمة تفسيراً نفسياً تربوياً دقيقاً. ولا ينبغي أن تترك هذه المعلومات دون دراسة وتفسير، بل لا ينبغي أن نكتفي بتفسير المعلمة لها، إذ إنَّ التقييم الصحيح يقتضي عرض هذه المعلومات على المتخصصين وتفسيرها. هذه خطوة ثانية في التقييم المطلوب لهذه المرحلة.

سأضرب مثالا لما يمكن أن تدونه المعلمة من دقائق الأمور. لنفرض أنَّ الأطفال سيحفظون أغنية من أغاني الطفولة، ويغنونها مجتمعين ومنفردين، وهم في رياض الأطفال يفعلون ذلك دائماً. على المعلمة أن تلاحظ أداء كل طفل منفرداً وضمن المجموعة. فقد يكون لبعض الأطفال عند أداء هذه الأغنية انفعالات خاصة، أو استجابة لا تظهر عند الآخرين، كانفعالات الحب والتودد والاحترام وغير ذلك، مما يدل على تفاعله مع النشيد أو الأغنية. وقد يكون لدى بعضهم قدرات معينة في التمثيل والأداء الصوتي الجميل.

وقد يظهر أنَّ بعض الأطفال لا يرغبون في الأداء الجمعيّ أو لا يتفاعلون معه، في حين أنهم يُؤدّون بصورة فردية أداءً جيداً. وقد يكون بعضهم على نقیض ذلك تماماً؛ فتجدهم يرغبون في الأداء الجمعيّ، ويعزفون عن الأداء الفرديّ أو يترددون في تقبله. هذه المظاهر السلوكية تدل على أنَّ شخصية الطفل تتجه مُتجهاً غير مرغوب فيه في التكيف النفسي الاجتماعي. على المعلمة أن تبادر إلى تدوين ذلك كله، ثم تعرض هذه الملاحظات على المتخصصين ذوي العلاقة ليقولوا فيها كلمتهم، كما وضحنا.

على المعلمة أن تعلم أنّ الثناء على الطفل - وهو حكم من أحكام التقويم كما أنه من سبل التعزيز - سلاح ذو حدين. وعليها أن تعرف كيف تستعمله بما لا يؤدي الأطفال الآخرين. والأطفال في هذه المرحلة يزدنون بالمدح والثناء، وقد يُسلبُ اهتمامهم بالتعلم بمدح غيرهم، وقد يسلبُ الاهتمامُ بأحد من الأطفال أو مجموعة منهم، دون غيرهم اهتمامهم بالتعلم، وبالنشاطات التعليمية في الروضة. استعمال المدح والثناء يجب أن يكون مدروساً هو الآخر.

أما قياس الذكاءات المتعددة فهو من أهم أنواع القياس النفسي بل هو أعلاها. ومن أجل أن نعرف مقدار ما استفاده الأطفال من الروضة من تنمية الذكاءات المتعددة، لا بدّ أن يجري قياسها مرتين: مرّة عند دخول الأطفال الروضة، والمرّة الأخرى في نهاية العام. والفرق بين النتيجتين يدل على ما تحصل للطفل من الذكاءات المتعددة في أثناء وجوده في الروضة.

مما هو موجود في رياض الأطفال في الأردن أنّ عملية التدوين التي تحدثت عنها موجودة. ولكن أكثرها لا يدون دقائق السلوك وخفيّ الانفعالات. وحتى هذا التدوين وإن كنت ألحّ عليه كثيراً، فإنه لا يكفي، بل لا بدّ أن تفسره اللجان المتخصصة من حين لآخر. ولكن رياض الأطفال في الأردن لا تفعل شيئاً من ذلك.

العلاقة بين التقويم ومضامين المجال

ثمة علاقة طردية قوية بين التقويم ومستوى كل مضمون من مضامين المجال الواحد. وبيان ذلك أنّ ما يدلّ تقويم مضمونه على أنه ضمن مستوى هذه المرحلة فتقويم نتاجاته ينبغي أن يكون ضمن هذا الدائرة أيضاً. وكل مضمون يقع خارج دائرة هذه المرحلة، فتقويم نتاجاته لا يدل على شيء، بل هو غير مطلوب. ولذلك يجب أن يكون المضمون وتقويمه مقترنين داخل كل مجال من المجالات

الستة المُسوَّرة بالإطار العام لرياض الأطفال. فلا يجوز أن يكون ضمن النتائج الخاصة معلومات لا يحتاج إليها الطفل في هذه المرحلة على الأقل، أولاً قيمة لتقويم مخرجات هذه النتائج.

في ضوء ذلك، نستطيع أن نقرّر المبادئ الآتية التي ينبغي الالتزام بها عند إعداد النتائج الخاصة لرياض الأطفال:

المبدأ الأول: ما لا يسهل قياسه وتقويمه لا يسهل اعتباره نتاجاً خاصاً

هذا المبدأ يعني أنّ ما يسهل قياسه وتقويمه هو الذي ينبغي أن نختار منه ما نحرص على أن نجعله نتاجاً خاصاً، وما ليس شأنه كذلك لا ينبغي أن يكون من النتائج الخاصة للإطار العام. بعبارة أخرى يجب ألا تكون أهدافنا فضفاضة بحيث تُضمّنها ما لا يمكن قياسه.

وقد كان بعض الذين يضعون المناهج يفعلون ذلك حين كان وضع المناهج قائماً على تصورات بعضها مدروس وبعضها الآخر مرتجل؛ وكان كثيرون منهم مشدودين إلى القيم والموازن التي يريدون أن يبنوا عليها تلك المناهج. وليس الخلل في تلك القيم والموازن بكل تأكيد. ولكنّ الخلل في وضعها بصورة غير قابلة للقياس والتقويم. فما قيمة أن يُنصَّ على تلك القيم في النتائج الخاصة، من غير أن نتمكن من مشاهدتها ومن ثمّ تقويمها؟

حتى أقدم بعض الأمثلة التي توضح ذلك، أعود إلى ما ذكرته من أنّ وزارة التربية والتعليم الأردنية جعلت النتائج العامة والخاصة لرياض الأطفال في ستة مجالات، وكان المجال الأخلاقي الديني أولها. لقد تفرّعت عن هذا المجال المحاور الآتية:

- علاقة الطفل بالخالق عزّ وجلّ
- علاقة الطفل بالرسول محمد صلى الله عليه وآله وسلم

• فهم أخلاق الإسلام وتعاليمه وتطبيقها منهجاً وسلوكاً

شرح الإطار العام الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم هذه المحاور بالتفصيل، بعبارات يسهل تقويم السلوك بمقتضى بعضها، باعتباره سلوكاً ملحوظاً قابلاً للتثبيت حين نريد تثبيته، قابلاً للتعديل حين نريد تعديله. وأما بعضها الآخر فيصعب تقويم السلوك بمقتضاه، وهذا بيان ذلك:

أولاً: جاء في النتائج العامة للمحور الأول ما يأتي: " **وتقديره لنعمه** (عز وجل)". قلت: الأطفال في هذه المرحلة غير قادرين على ذلك؛ لأن **التقدير** مسألة عقلية استنتاجية مركبة من عدد من العمليات العقلية العليا، ومن أهمها الاستبصار والربط والاستنتاج والتقويم. وهذه كلها من العمليات العقلية العليا التي لا يمتلكها الطفل في هذه المرحلة.

ولما كان واضعو الإطار العام على وعي بأن مثل ذلك لا يمكن تحقيقه لدى رياض الأطفال، فقد ذهبوا يترجمون هذا النتاج العام بالنتائج الخاصة الآتية: "يعدّد بعض نعم الله عليه. يتقرب من الله بالدعاء. يشكر الله على نعمه. يعتاد قول عبارتي: الحمد لله رب العالمين، وسبحان الله قاصداً معانيها بناء على خبراته" (الإطار العام والنتائج العامة والخاصة، ص 20).

هنا لنا وقفتان أولاهما: صحيح أنّ هذه العبارات عندما تصدر عن الكبار فإنها تدل على تقدير نعمائه عز شأنه. أما حين تصدر عن أطفال الروضة فإنها لا تدل على **التقدير** الذي تحدث عنه النتاج العام. ومع ذلك فإنّ الطفل ينبغي أن يتعلم هذه العبارات ويردّها. ولكنّ هذا لا يعني أنّ الطفل في وارد التقدير الذي يتضمنه النتاج العام، ولا في وارد الدلالة على التقدير الذي يمكن أن تشير إليه - عند الكبار - العبارات السلوكية: الحمد لله وسبحان الله وتعيد بعض نعم الله، وإن كان حفظها والمحافظة عليها وترديدها باستمرار أمرًا مطلوبًا، وليس أمرًا تكميليًا.

والأخرى أنّ الطفل على الرغم من كونه قريباً من الله عزّ وجلّ، لا يدرك معنى: سبحان الله - وإنّ كثيرين من الكبار لا يعرفون معناها - فكيف يُنصّ على هذا بالقول: " قاصداً معانيها بناء على خبراته "؟ وأيّ خبرات لدى الطفل في هذه المرحلة تمكنه من معرفة معنى هذه العبارة وما كان من قبيلها؟

ثانياً: ينصّ المحور الثالث من المحور الديني - الأخلاقي على: " فهم أخلاق الإسلام وتعاليمه وتطبيقها منهجاً وسلوكاً " (الإطار العام ص 14). وهذا غير مقبول بهذه الصيغة؛ لأنّ فهم أخلاق الإسلام يحتاج إلى منطق عقلي، وعمليات عقلية عليا لا يملكها الطفل. صحيح أنه مطلوب أن نعلم أطفالنا الصدق مثلا. لكنّ فهم هذا الخلق ليس مطلوباً من أطفال الروضة. التطبيق - وهو المطلوب - شيء، والمعرفة والفهم شيء آخر. المطلوب أقرب من هذا، وهو أن نكون نحن أنفسنا صادقين مع أطفالنا أولاً وقبل كل شيء؛ ليمارس هو الصدق سلوكاً عملياً لا معرفياً.

هذا يقودنا إلى الحديث عن التعلم بالقدوة، وهو أمر مُعيّب تماماً في الإطار العام ونتائجته العامة والخاصة. وهنا لا بدّ أن نعرف أنّ التعلم بالقدوة هو أظهر تعلم يمكن ملاحظة آثاره، ومن ثمّ قياسها وتقويمها في مرحلة رياض الأطفال.

إنّ فهم تعاليم الإسلام - وهذه تكملة المحور الثالث - باب واسع ليس بوسعنا أن نطلبه من أطفال هذه المرحلة. وأغرب من هذا ما جاء في تكملة هذا المحور، في العبارة الآتية: "فهم أخلاق الإسلام وتعاليمه وتطبيقها منهجاً وسلوكاً". لا أعرف ولا أظنّ أنّ أحداً يعرف كيف يمكن أن يستوعب الطفل مضمون المنهج الإسلامي الذي يحتاج الكبار من أجل فهمه إلى وعي كبير، وفهم متعدد الجوانب.

المبدأ الثاني: تقويم مستوى المضامين أهمّ من تقويم آثارها

هذا المبدأ متصل بحقيقة علمية تربوية تنطبق على مستويات التعليم الأساسي، بخاصة في مرحلة الطفولة الأولى. ذلك أنّ تعليم الحقائق العلمية لأطفال الروضة لا ينبغي أن يكون باعتبارها حقائق علمية، بل باعتبارها جزءاً من

مشاهداته، من غير أن نغوص في تفصيلاتها وبيان حقيقتها. وعندما نعرض عليهم شيئاً من الحقائق العلمية نعرضها بما يلمسونه ويرونه، لا باعتبار قوانين الطبيعة وقوانين المجتمع التي لا يدرك الطفل منها شيئاً، وليس مطلوباً أن يدرك منها شيئاً.

أنبه هنا إلى أننا نقع في مغالطة كبرى إذا وضعنا مسألة الإدراك على النحو الآتي: ما نراه نحن الكبار ندركه، إذن فالصغار تبعاً لذلك يدركون ما يرونه. من المؤسف أن كثيراً من جوانب سلوكنا في الحياة مبني على هذه المغالطة الكبرى. ولذلك يعاقب بعضنا الأطفال في هذه المرحلة بما يعاقب عليه الكبار. ولو لم يكن الآباء مغمورين بهذه المغالطة لما عاقبوا الأطفال بما يعاقب به الكبار. ولا شك أن هذا العقاب هو في المحصلة النهائية نتيجة تقويم خاطئ. إنه التقويم الذي لا يؤدي إلا إلى إنتاج العدوانية أو الانطوائية أو ما شئت من الأمراض النفسية والاجتماعية. إنها الثقافة التي يحوم بها الجهل في مدارات التيه.

إذا كنا نرفض ذلك من الآباء باعتباره تفسيراً سيئاً للسلطة الأبوية وسلطة الأسرة، فنحن أشد رفضاً له حين يكون تفسير السلطة التربوية بإقحام مضامين واسعة فضفاضة على النتائج العامة والخاصة. لهذا، أعدّ تقويم المضامين ومراجعة مستوياتها باستمرار في ضوء ما هو معروف من مقررات علم نفس الطفولة، أمراً في غاية الأهمية. سأقدم هنا مثالين من المضامين التي ينبغي تقويمها. ورد أحد هذين المثالين في النتائج العامة للمجال الأخلاقي - الديني، وهذه صيغته: "يحترم أتباع الديانات السماوية في مجتمعه" (الإطار العام ص 25).

هذه العبارة على هذا النحو غير مقبولة جملة وتفصيلاً؛ ليس بسبب أننا ندعو إلى خلافها، حاشا وكلا. ولكن لأنّ الطفل في هذه المرحلة لا يعي ما ينبغي أن يفهمه الكبار، ولذلك لا يجوز أن نطلب منه ذلك. الطفل المسيحي في مرحلة

رياض الأطفال مطلوب منه أن يكون مسيحيًا وحسب، وذلك بأن يتعلم ما يمليه عليه أهله من أساسيات عقيدته. أما احترامه للمسلمين باعتبارهم مسلمين، ومن حيث هم مسلمون، ففي ذلك تكلف وتكليف غير مقبولين. المطلوب منه أن يحترم الناس جميعًا وجيرانه وزملاءه في الروضة، بغض النظر عن الانتماءات الدينية المختلفة التي لا تعني بالنسبة لعالم الطفولة شيئاً، ولا ينبغي أن تعني له شيئاً. والطفل المسلم مطلوب منه أن يكون مسلمًا وحسب، وذلك بتعليمه أساسيات دينه بما يمليه عليه أهله ومعلمته، وبتعليمه احترام الناس جميعاً - وهذه من أساسيات الإسلام - بغض النظر عن كونهم مسلمين أو مسيحيين. لهذا، لا ينبغي إقحام الاختلاف في الانتماءات الدينية على عالم رياض الأطفال. قد يقال: إنَّ النصَّ على تعليم الأطفال في هذه المرحلة احترام أتباع الديانات السماوية يجنب الأطفال الوقوع في حُفر الضديات التي يقع فيها الكبار. أقول: هذا كلام نظريّ. الأطفال لهم عالمهم الذي لا يجوز أن نقحم عليه ما ينبغي أن يمارسه الكبار. أن يعرف الطفل - مسلمًا كان أو مسيحيًا - أنَّ جيرانه من أهله، يتبادلون مودةً الأهل والأقارب، ويتزارون، يعين بعضهم بعضًا، خير ألف مرة من أن يعرف طفل الروضة المسلم أنَّ جيرانه مسيحيون، أو أن يعرف طفل الروضة المسيحيّ أنَّ جيرانه مسلمون، وأنَّ الاحترام لهؤلاء وأولئك إنما يكون من قِبَل كونهم مسلمين أو مسيحيين. إنَّ خلاف الذي قلته يدخل الطفل في دوامة من التساؤلات التي لا قِبَلَ له بفهم إجاباتها. وإذا كانت مسألة احترام الآخر هي التي تدفع إلى الذي تحمله عبارة النتائج العام، فإنَّ الذي قلته يحقق المطلوب، وكفى.

أما المثال الثاني الذي أقدمه لبيان ضرورة مراجعة المضامين وتقويمها باستمرار ما جاء في النتائج الخاصة من المجال الخامس: العقلي - المعرفي من الإطار العام، فقد جاء فيه ما يأتي:

- يذكر بعض الخصائص الملموسة للصخور المتوافرة في بيئته

- يذكر بعض الخصائص الملموسة للتربة المتوافرة في بيئته
- يذكر بعض الخصائص الملموسة للرمل الموجود في بيئته
- يقارن بين الصخور المختلفة من حيث الشكل والحجم واللون والتركيب
- يجمع ويتفحص صخوراً (حجارة) مختلفة
- يربط بين المواد الأرضية وبعض الكائنات التي تعيش فيها، من مثل الديدان والنمل.

هل هذه النتائج الخاصة المذكورة أعلاه تصلح لأطفال الروضة؟ الجواب بالنفي القاطع. والديدان؟ ما الديدان؟ إنَّ قراءة هذه النتائج تدل على عدم مناسبتها لرياض الأطفال. ثم إنَّ هذه الموضوعات ليست ذات فائدة عملية لهم.

المبدأ الثالث: الخطأ في المضمون يؤدي إلى خطأ في التقويم

لا ينبغي بأيِّ حال من الأحوال أن نتساهل في الخطأ مهما كان يسيراً؛ لأنَّ الخطأ يرسخ في عقول الأطفال، بخاصة إذا كان التقويم سيبنى على أن هذا الخطأ هو الصواب.

وردت في كتاب أنشطة الطفل العملية أخطاء فادحة في فعاليات أنشطة اللغة الإنجليزية، من ذلك ما جاء في النشيد المذكور في ص 548:

Pour a little water

Pour a little weed

فالجملّة الثّانية خطأ على هذا النحو الذي هي عليه في الإنجليزية؛ لأنها تعني: صُبَّ نبتة ضارة صغيرة. ومثل هذا المعنى غير وارد في الإنجليزية. والصحيح هو ما ورد في نصّ النشيد في الإنجليزية على النحو الآتي:

Pull a little weed

"انزع العشبة الضارة".

وجاء في ص 560 خطأ نحوي في العبارة الآتية من النشيد نفسه:

The plant grows from **a seeds**

والصحيح: from a seed

وجاء مثله في ص 588: **seven tree** والصحيح: seven trees

وجاء ما هو أشدّ من ذلك في ص 548:

Rain **rains** go away

Came again another day

Rain **rains** go away

Came again another day

والصحيح هو:

Rain rain go away

Come again another day

Rain rain go away

Come again another day

وقد تكرر هذا النشيد بأخطائه المتعددة في ص 618، وتكررت أخطاؤه
حيثما تكرر بعض أبياته كما في ص 622، و ص 626، و ص 630، و ص
634، و ص 638، و ص 642، و ص 646، و ص 650، و ص 654، و ص
658، و ص 662، و ص 666، و ص 670، و ص 674، و ص 678، و ص
682، و ص 686، و ص 690، و ص 694.

المصادر والمراجع

١. أبو طالب، تغريد؛ وليلى نجيب الصايغ؛ وشيرين أسعد السعدي. كتاب أنشطة الطفل العملية لمعلمة رياض الأطفال . عمان: وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2009.
٢. عامر، طارق عبد الرؤوف؛ وربيح محمد. الذكاءات المتعددة . عمان: مكتبة اليازوري، 2008.
٣. الفريق الوطني للإطار العام. الإطار العام والنتائج العامة والخاصة لمنهاج رياض الأطفال. عمان: وزارة التربية والتعليم الأردنية، د. ت.
٤. نوفل، محمد بكر. الذكاء المتعدد في غرفة الصف . عمان: دار المسيرة، 2007.

التعليقات والمناقشات

- أ. د. محمد الحاج خليل:

توجّه بسؤال للدكتور سمير استيتية يقول فيه: هل توافق على أن العمليات العقلية سواء أكانت عمليات الضبط أم التطوير أم الاستقبال لا تقوم إلا بملاحظة السلوك، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، فالأمر المنطبق على العمليات أمرٌ شبيه بعمليات تعليم القيم كالأمانة والصدق والإيمان والنظافة والتعاون، ومن وجهة نظره أنه لا يمكن تقييم هذه الأمور إلا بملاحظة السلوك.

- أ. د. يعقوب أبو حلو:

ينوه إلى أهمية الفرق وعدم الخلط بين المناهج والكتب المدرسية، فالمناهج هي الأساس الذي يوضع لتطوير أشياء محدّدة. أما الكتب المدرسية فهي أدوات لتحقيق ما جاء في المنهاج، وبالتالي يمكن أن يُستثمر أكثر من كتاب لمنهاج واحد.

كما تطرّق إلى مصطلح "تطوير الدماغ" الذي استخدمه بعض المحاضرين ويفرّق هنا بين الدماغ والخبرات العقلية، فالدماغ عبارة عن جهاز يستوعب الخبرات. والخبرات العقلية التي يجب أن نكسبها للمتعلّم هي ما يمكن تطويره.

- أ. د. أمين الكخن:

يدعو إلى أن تخرج من هذا المؤتمر توصية بخصوص دعم رياض الأطفال وتحسين البيئة المادية فيها من قبل المؤسسات الخاصة سواء المالية أم التجارية أم الصناعية كالبنوك والمصانع... إلخ؛ فوزارة التربية والتعليم وحدها لا تستطيع تغطية جميع الاحتياجات في رياض الأطفال.

كما يرى أهمية دور القصة وأدب الأطفال في تنمية لغة الأطفال، ومن هنا يجب التركيز عليهما في عملية التقويم. ويشيد د. الكخن بدور وزارة الثقافة خلال الأعوام الأخيرة التي نشرت المئات من قصص الأطفال والروايات والكتب الأدبية والعلمية القيمة لأبناء الأردن بكافة المحافظات وبأسعار رمزية.

- أ. خالد النجار:

يتحدّث عن ظاهرة مرض الخيال قائلاً: خيال أطفالنا الآن يمرض، ويخالف بهذا ما جاء في بحث د. استيتية فيما يخص الخيال وتجسيده على شكل صورته، فيقول: هناك أبحاثٌ تغاير هذه النظرة؛ إذ إن البيان الراقي كما نعرف هو الذي يطلق الخيال، ومن هنا استعمل الله سبحانه وتعالى ألفاظاً كثيرةً تدل على حذف حرف ثم حذف كلمة ثم حذف جملة. فتحجيم الخيال في صورة هو تقييد واسع وحجر على العقول وتحديد للتفكير.

أ. خالد الشيخ:

يتساءل فيما يخص قيام لجنة خبراء بتقويم سلوك الطفل ومن ثم تعديله، كيف - من ناحية عملية- ومتى لهذه اللجنة أن تقوم بهذا الأمر.

- أ.د. حمدان نصر:

يؤكد على أهمية ما أشار إليه د. استيتية فيما يخص الاهتمام بالعمليات لا النتائج عند أطفالنا، أي: كيف حصل أبنائنا على هذه النتائج؟ فقياس العمليات العقلية وما يجري داخل الدماغ في مواقف التعليم اللغوي وغيرها ما زال قيد الدراسات والبحث.

ويؤكد على أهمية الأدوات التي تستخدم داخل رياض الأطفال كالسجلات التراكمية والتصوير والتوظيف... إلخ.

- رد أ. د. سمير استيتية:

يرى أننا لا يمكن أن نفسر المنظومة السلوكية المستكنة في ذهن الطفل إلا عن طريق السلوك، وهنا يأتي دور معلمة رياض الأطفال التي يجب عليها تسجيل أدق الملاحظات عن الأطفال أثناء سلوكهم ونشاطهم الصفي، ويرى هنا أهمية أن تكون معلمة رياض الأطفال على قدر من التخصص والخبرة والدراية في علم نفس الطفولة ونظريات الذكاء المتعدد، وإن لم تكن المعلمة كذلك، فليكن هناك متخصص بهذه الأمور في كل مدرسة بحيث يتابع ويدون كل صغيرة وكبيرة بالنسبة لسلوك الطفل سواء تعلق الأمر بعملية التعلم أم لم يتعلق بها، ومن ثم يعهد به إلى مجلس متخصص يحلل الأمر ويجد الحلول المناسبة للسلوكات الخاطئة ويتجاوز عن السلوكات العابرة.

ويوافق د. يعقوب فيما قاله حول تعريف بعض المصطلحات التي عدّها د. استيتية مسلمات لا خلاف عليها. ويشير إلى أنه تحدّث عن المنظومة الذهنية التي محلها الدماغ والجهاز العصبي التي يعرفها المتخصصون ويحيطون بها. وفيما يخص الخيال يقول: خيال الصغار وخيال الكبار يُمرّض في أيامنا هذه. فإن أردنا أن ننزل الخيال منزلة الواقع فإما بالتجسيد وهذا جزء من ثقافتنا، ففي كليلة ودمنة مثلاً: حُمّل الخيال أكثر مما يحتمل، فأنطق الحيوانات وجعلها تتكلم بالقيم التي يفهمها الأطفال والمتعلمون، وإمّا أن يتم الخيال بالبيان وحبذا لو يتم بالبيان، شريطة أن يكون البيان متدرّجاً يتناسب مع قدرة الطفل على الفهم والاستيعاب، فلا يحمّل الأطفال ألفاظاً ومصطلحات أكثر من قدرته على الفهم والإدراك.

