أثر استخدام البرتفوليو القائم على نظرية التنظيم الذاتي في تحقيق التكامل الرأسي للتحصيل بمرحلة رياض الأطفال: دراسة طولية

إعداد

د. احمد مهدي أبو الليل
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الرياضيات
كلية التربية بالاسماعيلية

محمود علي موسى
مدرس مساعد
بقسم علم النفس التربوي
كلية التربية بالاسماعيلية

مقدمة:

تعتبر العملية التعليمية المصرية منظومة معقدة تتكون من مدخلات غير متكافئة ولا تسمح بتكافؤ الفرص التعليمية، وعمليات تعليمية

ومخرجات غير ملائمة للبيئة التعليمية تفتقر إلى الأداء المهني المطلوب.

وبالتأمل في عمليات منظومة التعلم نجد أنها تتضمن أهداف ومقررات تعليمية وأساليب تعلم واستراتيجيات تدريسية وأساليب التقويم والتقييم وكفايات مهنية للمعلم (Sapargaliyev, 2012).

وبما أن القدرات العقلية للطلاب غير متكافئة، لذا يتحتم على المعلم استخدام أساليب تعلم تراعي الفروق الفردية، وبما أن ضيق وقت التدريس لا يسمح بطرح كافة مهارات الكتاب المدرسي بالاضافة إلى رأ المعلم يسعى دائماً لتحسين مستوى دخله فإن الطالب دائماً هو ضحية النظام التعليمي، فيسعى للدروس الخصوصية كي يحسن أداؤه التحصيلي وبالتالي يتولد فجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون وتعرف تلك الفجوة بتضخم الدرجات Grade Inflation أي وجود فارق بين القدرة العقلية للمتعلم ومحصلة أداؤه النهائي (Jewell, McPherson & Tieslau, 2013; Tampieriy, 2013).

وقد يسعى المعلم أحياناً لسد هذه الفجوة باستخدام وسائل ومعينات التدريس والتعلم كاستخدام طرق التدريس الموسعة أو البنائية أو التعاونية، إلا أن الوقت المخصص للتدريس صار التحدي الأكبر الذي يشغله.

وظراً لسعي العالم دائماً وراء مواكبة التكنولوجيا فقد أدى ذلك إلى استخدام التعلم المبرمج والدروس المبرمجة وذلك لكي تقدم المعارف أو المهارات بصورة أكثر جاذبية تشحذ قدرات الانتباه والادراك والتفكير وتسهل عمليات تشفير المعلومات وتخزينها بذاكرة المتعلم الطويلة الأمد وانتقال اثر هذا التعلم حتى بعد فترات طويلة.

وبالرغم من هذا التقدم المعرفي والتكنولوجي إلا أن الأمور ازدادت تفاقماً من ناحية التقويم بسبب عدم جدواه بلا تغذية راجعة موجبة بناءة تعدل من مسار تعلم المتعلم، لذلك اتجهت المدارس والجامعات نحو تكوين ملف انجاز (برتفوليو) يجمع كافة أدوات التقويم، وصحائف التعلم وملخصات تعطى للمتعلم أو تحليل محتوى متماثل Symmetric Context analysis للقوانين والبراهين والمسلمات والتعميمات

والخرائط والأحداث الجارية في مقرر ما، والاختبارات التي أداها الطالب متبوعة بدليل الحل حتى يتسنى للمتعلم الوقوف على نواحي القصور في أداؤه وتصحيح مسار تعلمه (Li, 2013).

وقد تمخضت عدة تطبيقات لذلك فقد ظهر البرتفوليو الالكتروني E-Portfolio ثم البرتفوليو التشاركي Social Portfolio والتي استخدمت ألعاب تعليمية جماعية يجتازها الطلاب في ضوء قدراته وامكانياته (Lackaff, 2012; Smith & Sanchez, 2011).

ولعل استخدام الوسائط الاجتماعية Social Media جاء كرد فعل لظهور مبادئ الواقع الافتراضي Virtual reality وبالتالي استخدم البورتفوليو كبروفيل شخصي تعليمي أشبه بالمواقع الالكترونية التعليمية للجامعات الاجنبية (Christopher, 2011)، بل خرج الأمر لأبعد من ذلك من خلال البورتفوليو التشاركي الذي يتشاركه كافة المتعلمين على الصعيد المحلي او على الصعيد الدولي من ثقافات متعددة ليتكامل البناء المعرفي (Fong, Anwar & Zhao, 2009)، ويتميز هذا البرتفوليو بالخصوصية والأمان ويمكن من البحث عن مصادر المعلومات والمؤسسات التعليمية الأخري (Ilten, Guagnin & Hempel, 2012).

وقد يتولد بعض عمليات التنظيم الذاتي ناتج عن الوعي بعمليات ما وراء المعرفة الناتجة عن وصف وتحليل ونقد الاستجابات للأسئلة أو المشكلات التعليمية المطروحة (Ilten et al., 2012).

ويمكن البرتفوليو في الجامعات المصرية من عمل ابحاث علمية تتميز بالابداعية وذلك عن طريق اقتراح محاور ومحددات كلاً من وجهة نظره وبالتالي يعمم تناول الظاهرة من جميع جوانبها أو حل لمشكلة بحثية أو احصائية أو منهجية لأي مرحلة من مراحل البحث العلمي وبالتالي يصبح البرتفوليو بمثابة نموذج يرشد كافة الباحثين ليس في تخصص وحيد فحسب بل متعدد التخصصات وهذا ما تنادي به لجان الترقيات العالمية ولعل أول استخدام لهذا النوع من الأنشطة ظهر في المجتمع الروسي (Pankowska, 2011). وهذا يوحي في مضمونه بالتقويم الذاتي Self Assessment وتقويم الأقران Peer

Assessment وهذا يجعل عملية التقويم عملية متشابكة معقدة (Põldoja, Väljataga, Tammets & Laanpere, 2011).

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد فقد تطور ليشتمل عرض وثيقة أو بحث علمي منشور ويقوم الباحثين بنقده علمياً ومنهجياً واحصائياً لتوفير قدر من التفكير الناقد والتفكير التأملي ليسترشد به كافة الباحثين وبالتالي يدمج الباحث هذا العمل العلمي في البرتفوليو الالكتروني الخاص به، وقد يقوم أحدهم بعمل إشارة Tag ليستفيد بها من ليس له عضوية بالبرتفوليو التشاركي (Dowd, 2011).

وبالرغم من هذا التطور البالغ إلا أنه يعاب عليه القصور أمام بعض المراحل العمرية مثل الأطفال في مرحلة رياض الأطفال، حيث تتميز هذه المرحلة بالتفكير التلخيصي Abstract thinking والقدرة على اكتساب المعلومات والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على التخيل البصري المكاني وإدراك كافة متعلقاته (Wadsworth, Corley & DeFries, 2013).

ونظراً لأن تعلم الطفل في هذه المرحلة يدور في ثلاثة منعطفات رئيسية هي التأكيد على هوية وانتماء الطفل كفرد في أسرته، وجماعته الثقافية ومجتمعه، كذلك واقع وجود الطفل وانخراطه في كافة مناشط الحياة والتغييرات التعليمية والنمائية التي تحدث له (Lee-Hammond, 2012).

كما أنه ثمة محددات اختبارية منها أنه لا يصح أن يشعر الطفل أنه موضع الاختبار، وإلا بحكم فرط نشاطه سيعزف عن الموقف الاختباري، بالاضافة إلى استحالة تطبيق الاختبارات من حيث الأداء سواء اختبارات الورقة والقلم أو العملية وهذا يدفع القائمين على تربية الطفل في هذه المرحلة إلى خلق مجموعة من الانشطة الشكلية التي تتضمن رسوما ملونة مكبرة ويؤدي الطفل المطلوب منه سواء بالتلوين أو باختيار الصورة المناسبة من مجموعة الصور المعطاة (Oberhuemer, 2012; Rietveld, 2012). كما أن دمج الطفل في بيئة اجتماعية أكبر من محيط الأسرة يؤدي إلى حيد تقييمه عن المسار الصحيح (Betz, 2012).

مبررات استخدام البرتفوليو لمرحلة رياض الأطفال:

- صعوبة استخدام الاختبارات المعرفية للتعرف على أداء الطفل وبالتالي يحتوي البرتفوليو تقاريراً عن أداء الطفل والأنشطة المستخدمة، ذلك أن التعلم قائم على اللعب (Ifenthaler, Eseryel & Ge, 2012).

- اشراك واطلاع أولياء الأمور على تحسن مستوى أطفالهم معرفياً ومهارياً وانفعالياً وذلك لارتباط الطفل بوالديه أكثر من معلمته (Shute & Becker, 2010).

- توفير برنامج تعليمي وأنشطة اثرائية للأطفال لتفريغ طاقاتهم الزائدة في بيئة تعليمية اجتماعية (Breuer & Streufert, 2013).

- تحقيق التكامل بين التقويم المعرفي والتقويم الانفعالي لدافعية الطفل للتعلم عبر اللعب (Schrader & McCreery, 2012).

مميزات البرتفوليو في دور رياض الأطفال:

استخدام استراتيجية ماوراء التقويم التحليلي Meta Analytic Assessment (MAA)وهو مدخل حديث نسبياً من مداخل التقويم حيث يقيم خطوات عملية التقويم التي أدت إلى حدوث القصور في أداء الطفل هل هي نابعة عن قدرات المتعلم أم القصور في أدوات التقويم (Pick & Eisent, 2013). وهو امتداد لتقويم التعلم الموجه نحو الذات Self Directed learning Oriented Assessment الذي يركز على أسباب الخلل في عمليات ما وراء المعرفة التي سببت الخلل في مستويات التحليل والتركيب والابداع ضمن مستويات بلوم (Boone, Staver & Yale, 2013).

استخدام المخططات العقلية Scema للطفل للتعرف على خصائص الرقم والحروف والشكل عن طريق ربطها بسياق فونيمي داخل أغنية

أو دلالي معين عن طريق عد الأشياء مثل الفواكه أو المكعبات خصوصاً أن هناك أطفال تميل في هذه المرحلة للتعرف على الأشياء عبر تذوقها (Laird et al., 2011).

استخدام استراتيجيات تقويم الأقران من خلال دمج الأطفال في أنشطة تعاونية مثل تركيب مجموعة من القطع Puzzles في ضوء الصورة الملونة المدرجة بقطع الألغاز وتكوين مجموعات من الأطفال تتكون من أربعة أو خمسة أطفال ويحاول الأطفال إدراك العلاقات بين قطع اللغز وتركيبه.

استخدام استراتيجيات التقويم التمهيدي Bootstrap Based Assessment Strategies (BSBAS) وذلك بعرض قصة تعليمية مصورة عبر الحاسب الألي، ثم يعطى الطفل مجموعة من الصور ليطلق لتفكيره العنان ليرتجل الأحداث الخاصة بالصورة في ضوء المثيرات السمعية والبصرية بالقصة التي سمعها (Fabiani, Gration, Corballis, Cheng & Friedman, 1998; Gration & Fabiani, 1998).

إمكانية توظيف استراتيجيات التقويم الانفعالي Emotional Assessment Strategies للأطفال من خلال استغلال حس الطفل الانفعالي وعمليات تقويم التنظيم الذاتي Self regulation التي تظهر في الطفولة المبكرة وتزداد بمرور الزمن.

توفير مفاهيم التنمية المستدامة Sustainability development لتعلم الطفل وتحسين الأداء المستمر له عبر الزمن، وذلك من خلال دراسة اسباب قصور الأداء ومحاولة البحث عن سبل حلها.

تيسر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني ولعب الأدوار لتوفيرها لانشطة تتيح للأطفال التعلم في ضوء مستوى النضج وترفع الأقران من مستويات ذويهم المعرفية من خلال المشاركة في أنشطة اللعب (Confucius, 2011).

تحسين ميول الطفل نحو التعلم ليصبح ميل اقدام، وعلاج أداء احجام الطفل عن التعلم الناتج عن اضطرابات العين وضعف الابصار

كتحدي نمائي تواجهه أسر الأطفال (Longfellow, 2011; Rahi & Solebo, 2012).

موقف التعلم القائم على الدماغ Brain Based Learning من برتفوليو الطفل:

استخدم Spanneberg (2009) الحكم الناقد التأملي في تعلم مفاهيم الرقم واستخدامه في التعبير عما تحتويه البيئة المحيطة في دولة جنوب أفريقيا كمحاولة للوقوف على الفروق الفردية بين الأطفال في الجانب المعرفي، بينما رمت جهود Oberhuemer (2012) إلى أبعد من ذلك من خلال عمل تغيير جذري لشكل البرتفوليو التعليمي للأطفال حيث تضمن ملاحظات وتأملات المعلمة لأداء الطفل في العمليات العقلية المعرفية والوجدانية كمحاولة لتحسين أداء الطفل في تعلم الحساب واللغة في المجتمع الأوروبي.

وقد كان السبق للعلوم المعرفية النيورولوجية Neurons-cognitive Sciences في تحديد علاقة الدماغ بتعلم الطفل والتحكم في عمليات التنظيم الذاتي ومراقبة عمليات الادراك والعاطفة فنضج قشرة الفص الجبهي للمخ Prefrontal Cortex يساعد في الربط بين متغيرات القصة التي تم سردها وأحداثها وتحديد الدروس المستفادة منها وانتقال أثر التعلم نتيجة الربط بين محتويات صورة لتفسير مثيراتها الملونة من خلال عمليات التنظيم الذاتي (Piotrowski, Lapierre & Linebarger, 2013; Roll, Koglin & Petermann, 2012). بل ويمكنه تخطي ذلك بربطها بمبادئ المواطنة والاخلاق الحميدة السائدة في المجتمع (Glaxton, 2006; Kirr, Lopez, Olson & Sameroff, 2004). وتطوير التفاعل بين البيئة الاجتماعية المحيطة والدوافع لاكتساب المهارات الاجتماعية البسيطة للتكيف مع البيئة (Piotrowski et al., 2013).

وقد أكد Roll et al. (2012) على ضرورة دمج الطفل في مرحلة رياض الأطفال في أنشطة أكثر اثرائية مثل الرسم والتلوين في حال ملاحظة سلوك أكثر عدوانية نحو أقرانه نتيجة عدم تقبلهم لهم،

بالاضافة إلى فرط النشاط والحركة، وإلا تعرض ذاك الطفل لسلسلة من المشكلات الاجتماعية والأكاديمية على مدار سن الدراسة مستقبلاً.

ويقترح Rushton, Eitelgeorge & Zickafoose (2003) عمل برتفوليو جماعي يحتوي على عدد من الأنشطة الابداعية التي تخلق طفل يستطيع حل مشكلاته فيما بعد كأن يعطي صوراً توضح مواقف مختلفة ويفسر الطفل الانطباع الأقرب للصورة ويقص قصة صغيرة معبرة عن الصورة ويضع حلولاً مختلفة للمشكلة المتضمنة بالصورة، وذلك باستخدام استراتيجية المعالجة العميقة Deep Processing Strategy وذلك بتعميق الحس بأساليب التعلم الخاصة وانتقاء المثيرات الانفعالية للصورة موضع التحليل.

وحلل Dayan & Daw (2008) رسوم الطفل كيفياً ومدى استخدام ألوان معينة من بينها اللون الأحمر والأسود والرجوع للأخصائية النفسية لدور رياض الأطفال لتحليل سلوكيات الطفل من أجل التحكم في عاطفة الطفل وضبط عمليات التنظيم الذاتي الانفعالي لديه Emotional Self Regulation (ESR).

ويرى Demetriou, Mouyi & Spanoudis (2010) أن المناطق المخية المرتبطة بعمل التفكير البصري المكاني هى المنطقة القفوية Occipital والجدارية Parietal والأمامية Frontal وهى تختص بالشكل واللون والموقع الفراغي للأشياء وهى تعمل بشكل تكاملي، إلا أنه من الصعب الفصل بين ما هو بصري وما هو مكاني في هذه المناطق وخاصة عندما يعرض مثيرات بصرية مكانية.

ويختص النصف الأيمن من المخ بعمليات التآزر الحس حركي لمهارات الكتابة، ويتمتع الأطفال ذوي النشاط المخي الأيمن بالاستعداد للتعلم الذاتي ووظائف الموسيقى والألوان والفراغ والتخيل، ومن ثم يمكن استخدام استراتيجيات التعلم البنائي واستراتيجيات التعلم التعاوني والتعلم بالاكتشاف والتعلم القائم على المشكلة Problem Based Learning باستخدام الصور وإدراك الكل واستكشاف أبعاد مختلفة من الاستدلال غير اللفظي (McLean, 2012; Oflaz, 2011).

ويتعلق النصف الأيسر بوظائف الكلمات والاعداد والتسلسل والتحليل والمنطق والتأمل وهنا يفضل التدريس التقليدي الذي تعرض فيه المعلمة المحسوسات لتدريس مفاهيم الأعداد والعمليات الحسابية البسيطة، أو التعرض لمفهوم الكلمة عن طريق الربط بالدلالات اللفظية عبر أغنية تربط بين مثيرات التعلم (Danziger, 2008).

وقدم Baddeley (2000) مهام بصرية أو مكانية أو لفظية لمجموعة من الأطفال بشكل مستقل اعتماداً على نظرية الضوضاء البصرية، بحيث يترك الأداء على المهام المكانية وعزل تأثير أو تداخل للمكون البصري على الأداء واتضح أن التصور البصري يسبق التصور المكاني في الحدوث، وهذا يفيد في انتقاء ألوان المهام التي يحتوي عليها البرتفوليو حتي يحدث ارتباط شرطي بين الشكل واللون.

ويرى الباحثان أنه ثمة توفيق بين كلا نصفي المخ باستخدام استراتيجية التدريس التعاوني Cooperative Instruction Strategy واعطاء الطفل أنشطة التعلم كل شكل بلون معين واستخدام التعلم بلعب الدور Play Role Based Learning والربط بين لون الشكل ومفهومه وخصائصه باستخدام الأغاني، ثم استخدام استراتيجية العصف الذهني Brain Storming Strategy كمكمل للاستراتيجية السابقة بعرض نفس الأشكال بألوان أخري وعلى الطفل التعرف عليها من خلال خصائصها المرتبطة بالأغنية سالفة الذكر وبالتالي يصبح مفهوم البورتفوليو تعاونياً.

تطور البرتفوليو في ضوء تحديات نظرية المنهج المدرسي:

نظراً للتطور الحادث للمناهج وطرق التدريس في ضوء نظريات تكوين المناهج العالمية والتحول من نظرية التشكيل التي تقتضي التفاعل الاجتماعي للأفراد مع البيئة، واحتواء دور الحضانة للمنهج الخفي يكتسبه الطفل خلال نموه حيث تلعب معلمة الروضة دور الأم لهذا الطفل.

وقد اختلف الأمر بالاعتماد على الطفل في اكتساب مهاراته في ضوء النظرية البنائية Constructionist Theory أول الأمر في فرنسا وأمريكا ثم روسيا لتنمية قدرة الطفل على تفسير محتويات صورة

تعطي انطباعاً حزيناً، بل وتخطى الأمر ذلك طبقاً لتطور النظرية البنيوية Constructivist Theory على يد Papert عن طريق استخدام الطفل للتفكير الناقد وذلك بوضع حل للموقف المتضمن في الصورة التي أمامه، وبالتالي يصبح المنهج دينامياً. ثم تطور الأمر على يد هايرمس في روسيا ببناء منهج للطفل يحتوي الظواهر التي يشتملها البيئة من ناحية، وتحتوي البعد العملي لتفاعل الفرد مع بيئته وذلك من خلال استخدام استراتيجيات لعب الأدوار والمسرحية.

وصمم (Eseryel, Ifenthaler & Ge, 2011; Hickey, Honeyford, Clinton & McWilliams, 2010) البرتفوليو كتقويماً الكترونياً جماعياً E-Portfolio Collaborative وذلك بالدخول عبر الانترنت، وعرض أنشطة التعلم ومهامه وعليه سماع المثير الصوتي واختيار الشكل أو الرسم المناسب من متعدد.

وأكد Sompson & Kallonis (2012) أن ثلاثية الأبعاد في اللعبة التعليمية يسرت عمليات اكتساب الطفل الجانب المعرفي وتمكنه من الجانب المهاري بدور الأطفال الهولندية؛ وقد عدل Belland (2012) محتوى هذه الألعاب ليضفي عليها طابع الابداع Creation بأنشطة لعب تعليمية تعتمد على التعلم البنائي.

ودعا Hickey & Jameson (2012) لتطوير بيئة هذه الألعاب للخروج من عنق النقر بزر الفأرة Clicking إلى اللمس Touching ثم الاعتماد على الاجهزة الذكية بتقنية Xboxوأخيراً تحاول المؤسسات التربوية بالتعاون مع المؤسسات الطبية والهندسية تطوير أول جهاز لتحليل اشارات الجهاز العصبي بتقنية External Brain للأطفال متأخري التعلم في دور رياض الأطفال الألمانية.

وقد طور Ifenthaler et al. (2012) نظرية اللعب في دور رياض الأطفال لتشمل جميع أنشطة التعلم بالمحسوسات والأشكال والمكعبات وغيرها من أدوات اللعب، بل تخطى الأمر الناحية المهارية والمعرفية للطفل ليضيف الناحية الوجدانية التي تضفيها الموسيقى والغناء أثناء اللعب وهذا ما أكدته دراسة Novak & Johnson (2012) وما

أكدتـه دراسـة (2012) Kirn بـأن الـتعلم بالأغنيـة Song Learning يعمل على تنمية الحصيلة المعرفية للطفل.

البرتفوليـو فـي معتـرك الصـراع بـين الـتعلم التقليـدي والـتعلم المستدام:

التنميـة المسـتدامة هـي عمليـة تطـوير الأرض والمجتمعـات البشـرية وكـذلك النشـاطات الاقتصـادية بشـرط أن تلبـي احتياجـات الحاضـر فـي ظـل المسـاواة والعـدل الاجتمـاعي بـدون المسـاس بقـدرة الأجيـال القادمـة علـى تلبيـة حاجاتهـا المسـتقبلية، مـع الأخـذ بـالإدارة المثلـى للمـوارد الطبيعيـة بـدون الإفـراط فـي اسـتخدامها إلـى مـا يتجـاوز قـدرة الأرض والبيئة على التحمل (Spring, 2009).

وتعرف التربيـة مـن أجـل التنميـة المسـتدامة بأنـه تعلـيم يُعِـد مـواطنين يتحمَّلـون مسـئولياتهم، ويُشـجِّع علـى إبـداء الـرأي، ويُمكِّـن جميـع الأفـراد والجماعـات مـن التمتـع بكُـل حقـوقهم إلـى جانـب قيـامهم بجميـع واجبـاتهم، وللتنميـة المسـتدامة عـدة مبـادئ منهـا (Law, 2008; Spring, 2009):

1. العمـل فـي اتجـاه تسـهيل إنشـاء شـبكات وروابـط لتشـجيع المُبـادلات والتفـاعلات بـين الأطـراف ذات التـأثير فـي مجـال التعليم من أجل التنمية المستدامة.

2. النهـوض بتحسـين جـودة التعلـيم والـتعلُّم، ومُسـاعدة البلـدان علـى التقدُّم في طريق بلوغ الأهداف الإنمائية للألفية.

3. إتاحـة إمكانـات جديـدة للبلـدان كـي تُراعـي التعلـيم مـن أجـل التنميـة المستدامة في إطار إصلاحاتها لقطاع التربية.

4. بـذل المزيـد مـن الجهـود للتغلُّـب علـى التحـديات التـي تقـف أمـام النهـوض بالتربيـة البيئيـة، والانتقـال بهـا إلـى ضـمان التعلـيم مـن أجل التنمية المستدامة.

5. استخلاص الدروس من تجارب الدول المتقدمة التي نُفِّذت في بلدان مُختلفة.

6. تعزيز القُدرات المؤسسية من خلال خطة العمل الشاملة قصد انتفاع الدارسين في جميع المراحل.

7. تشجيع نهج «العلوم من أجل السلام» الذي يستخدم القوَّة التحويلية للعلوم الأساسية والطاقة والهندسة، بوصفها أدوات لتعزيز السلام، ولمواجهة الحاجة المُتزايدة إلى نظام موثوق به ومسؤول بيئيًا، ومُستدام اقتصاديًا للتزوُّد بالطاقة.

8. الاهتمام بالدورات التدريبية المُقدَّمة للمُعلِّمين للوصول بهم إلى مُستويات عالية من الكفاءةوالمهارة والقُدرة على التعليم الجيِّد من أجل التنمية المُستدامة.

وقد استمر العمل بالبرتفوليو كأداة لحفظ صحائف وملفات الطالب عبر عقد التسعينات من القرن الماضي وما أصابه من ضجة في المجال التربوي، ثم انتهى العمل به جزئياً إلى التقويم الشامل Authentic Assessment والتي انتهت باجراء ثلاثة اختبارات عبر الفصل الدراسي، ونظراً لاستخدام هذه السياسة بصورة خاطئة فقد كان للتدخل الاحصائي في المجتمعات الاجنبية الحل الوسيط للوصول إلى فلسفة تكاد تكون نقطة العبور من هذا المأزق.

وقد استخدم أسلوب تحليل النمو الكامن للمتغيرات Latent Growth Analysis (LGA) للتدخل الاحصائي للحكم على أداء المتعلم، ويقتضي هذا الأسلوب قياس مدى التطور في الأداء عبر الزمن باستخدام نفس الأدوات أو مكافئها، ويختلف هذا الأسلوب عن تحليل السلاسل الزمنية Time series Analysis في أن السلاسل الزمنية تتعامل مع متغيرات مشاهدة، أو قد يستخدم أسلوب أخر مرادف له يسمى Cross Time Analysis وهناك نماذج تعتمد على توقع أداء التحسن عن طريق الانحدار التوكيدي Confirmatory Regression Analysis (CRA) وأسالبب مختلطة مثل تحليل النمو المدمج Embedded Growth Analysis (EGA) وهو

أسلوب لدراسة النمذجة البنائية بين أسلوب تحليل الفئات الكامنة والتحليل العاملي وتحليل المسار ومكونات المعادلة البنائية الخطية (Muthén & Masyn, 2004).

وتكاملاً مع سياسة التقويم التمهيدي Bootstrap Assessment مع سياسة التقويم الحقيبي، يمكن مواكبة مصطلح التعلم المستدام عن طريق البحث في أسباب الاخفاق في تحقيق المخرجات الناتج عن ضعف قدرات الطفل، أو ضعف أداء المعلمة التدريسي أو قصور في محتويات مثير الوسيلة التعليمية المستخدمة مما يحتم عقد دورات تدريبية لمعلمة الروضة لاطلاعها على أفضل أساليب تربية الطفل وتعليمه ومن هنا تبين أن هذا التطور لم يكن ثوراناً إنما كان كبوة عارضة في مجال التقويم الشامل الأصيل (Benson & Smith, 1998; Fabiani et al., 1998).

أما على صعيد التعلم المستدام للطفل فقد حاولت معظم الدراسات التربوية والمقالات في مجال تربية الطفل المناداة باستخدام وسائل تعليمية تتوافق وتتكامل بيئياً مع استراتيجيات التدريس النشط المستخدمة مع الطفل وذلك على سبيل التحديد ينحصر فيما نادي به Ifenthaler et al. (2012); Novak & Johnson (2012) بضرورة وجود ألعاب تعليمية رقمية تعتمد على الألعاب توفر مثيرات صوتية وشكلية ملونة تثير عمليات الانتباه البصري وتركز عمليات الادراك وتبقي أثر التعلم لفترات طويلة وقد ركز Law (2008) على إضافة أنشطة تعلم تعتمد على الموسيقى والغناء والصور لتنمية القدرة على حل المشكلات الابداعية.

ماهية البرتفوليو:

اتجهت معظم الدراسات التربوية لتعريف البرتفوليو من منظورين أحدهما على أنه ملف انجاز المعلم الذي يحتوي تأملات المعلم وموضحاً فلسفة التدريس واستراتيجياته والأهداف التعليمية وعناصر المنهج، وفاعلية التدريس الابداعي، تقارير التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلم، دليل المعلم، توضيح كل يمكن استخدام الوسائل التعليمية في كل جزء من جزئيات المنهج Mcnair, Bhargava,

Adams, Edgerton & Kypros (2003)، وبالتالي يصبح مفهوم البرتفوليو هنا أداة للتقويم الذاتي من قبل المعلم، أو أداة لتحسين أداء الزملاء، وهنا ركز التعريف على فلسفة التدريس بمشتملاتها من طرق واستراتيجيات وأهداف وأنشطة التعلم وسلوك المعلم وأهمل هذا التعريف احتياجات المتعلم وانعكاساته.

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه ملف يحتوي أنشطة التعلم ونواتج تعلم الطفل وصحائف تقييمه عبر الزمن لاتخاذ قرارات تعليمية تخصه. ويعتبر هذا التعريف توسيع لنموذج زايس لتخطيط المنهج الذي يفترض تحقيق التفاعل بين الأهداف وأنشطة التعلم والتقويم (حليمي الوكيل وحسين محمود، 1990).

نحو نموذج تدريسي مقترح قائم على استخدام البرتفوليو لدور رياض الأطفال:

قام الباحثان بالاستفادة من آراء Swick (1996, 1999, 1999a) من التعلم الخدمي Service learning المقدم لمرحلة الطفولة لدعم وتنمية موهبتهم من خلال عمليات التغذية الراجعة وما اقترحته مقالة Morrison (1999) عن البرتفوليو القائم على استخدام الصور كوسيلة للتدريس وذلك في عدة مجالات منها:

1. العناية بالذات self care: مثل ترتيب الطفل لأدواته الشخصية والعناية بمظهرة مثل ارتداء الملابس وربط حذاؤه.
2. تعلم اللغة Language: وذلك بعرض مجموعة من البطاقات برسوم الحيوانات وعلى الطفل نطق اسم الحيوان المقابل، وعندها يعطي الطفل مجموعة من الصور ويطلب منه وضع مسميات هذه الصور في جملة مثل أحب اللعب مع القطه.
3. حل المشكلات Problem Solving: يمكنه عد مجموعة من الأشكال أو الرسوم، وذكر رقم هاتف منزله.
4. المجال الاجتماعي Social Domain: وذلك برسم الطفل لأحد أقرانه في دور الحضانة، أو ذكر قصة حدثت بينه وبين زملاؤه أثناء اللعب.

5. المجال الحركي المهاري Gross Motor: وذلك بوضع دائرة حول الأشياء التي يمكن أن تتم في أرض الملعب مثلاً مثل الجري، ركوب الدراجة، التزلج، أو باعطاؤه دمية وعليه أن يذكر وظيفة أعضائها مثل المشي والجري والقفز.
6. مجال الحركة الدقيقة Fine Motor: وذلك عن طريق قص صورة من مجلة ولصقها في كراسة السرم الخاصة به، أو عن طريق رسم صورة وتلوينها مطابقة لصورة على حقيبته.

وقد اقترح الباحثان نموذج تدريس انطلق من مبادئ نظرية التعلم البنائي ونظرية ما وراء المعرفة ونظرية التنظيم الانفعالي بالتركيز على استراتيجيات التماثل والفهم العميق، وفيما يلي خطوات النموذج يتخلل كل خطوة التغذية الراجعة الايجابية وتقديم المعززات المناسبة:

1. **التهيئة:** وذلك باعطاء الطفل وصف قصير نسبياً عن شئ من بيئة الطفل المحيطة مع ذكر ملامحه وصفاته وعلى الطفل التعرف عليه.
2. **التمثيل:** وذلك بتقديم الأنشطة التعليمية لتحقيق أفضل تنظيم ذاتي للطفل باستراتيجية التمثيل الانفعالي Emotional Assimilation Strategy عن طريق عرض صورة أو مجسم مصحوبة بأغاني تتضمن اسم ولون الشكل لتبسيط تشفير المعلومات (فونيمي، دلالياً، بصرياً) المقدمه عن طريق ربطها انفعالياً بالخبرات المعرفية المكتسبة لتيسير استرجاعها إما بالاستدعاء الدلالي والمتسلسل لاجزاء الأغنية أو التعرف على محتوى معين للصورة.
3. **التنشيط المعرفي:** وذلك عن طريق الوعي الما وراء المعرفي بأحداث موقف مما يحدث من البيئة والمطلوب من الطفل ذكر مدى صحة أو خطأ هذا التصرف، وما يجب كي يتم تعديل هذا السلوك، أو عرض قصة بسيطة وعلى الطفل تحديد الدروس المستفادة منها.
4. **التركيب:** وذلك بعرض مجموعة من الصورة (مرتبة أو غير مرتبة) لحدث معين وعلى الطفل ربط ودمج الأفكار المجزأة مما يساعد في تبسيط الفهم المتعمق لهذه الأفكار المجزئة.

5. **التقـويم:** وفيهـا تقـوم المعلمـة بتقـويم مـدى تحقيـق الطفـل للهـدف التدريسي المرجو من الطفل في اليوم ذاته.

مشكلة الدراسة:

تعـاني دراسـات التـراث التربـوي مـن قصـور - علـى حـد علـم البـاحثين- فـي أسـاليب تقـويم وتقـديم النـواحي المعرفيـة للطفـل، إلا ان معظـم الدراسـات اكـدت علـى الـتعلم باللعـب، إلا ان الدراسـة الحاليـة تسـعى للتعـرف علـى وجهـات النظـر والأراء فـي تعلـم طفـل الروضـة، لـيس هـذا فحسـب إنمـا تسـعي للإسـتفادة مـن نظريـات الـتعلم المعرفيـة والانفعاليـة فـي مجـال علـم الـنفس التعليمـي والتربـوي، وتوظيـف نظريـات المـنهج المدرسـي مـن أجـل التوصـل إلـى حلـول وسـيطة فـي مجـال تعلـم طفـل الروضة.

وبمراجعـة منـاهج الطفـل فـي مرحلـة ريـاض الأطفـال اتضـح قصـورها فـي تقـديم النـواحي المعرفيـة لعـدم تكاملهـا مـن الناحيـة الوجدانيـة خصوصـاً لعـدم وجـود دليـل للمعلمـة فـي هـذا المجـال لاسـتخدام أنشـطة ووسـائل الـتعلم، كمـا أن اخـتلاف كافـة التجهيـزات الموجـودة داخـل دور الحضـانة تختلـف بـاختلاف موقـع المدرسـة (ريـف، حضـر) أو اخـتلاف الجهـة الممولـة لـدور الحضـانة (وزارة التربيـة والتعلـيم، حضـانة خاصـة)، وبالتـالي تسـعى الدراسـة لتقـديم وجهـة نظـر ثريـة فـي مجـال الـتعلم الوجـداني لهـذه المرحلـة وأثـره فـي بقـاء الـتعلم المعرفـي عبـر الـزمن، وفيمـا يلـي اسـتعراض لوجهـات النظـر العالميـة فـي البيئـة الأمريكيـة والألمانيـة والروسـية ونتـائج البحـوث التجريبيـة فـي هـذا المجال:

ركـزت الأدبيـات التربويـة والسـيكولوجية فـي هـذا المجـال علـى عـدة محـاور رئيسـية فـي التـراث التربـوي العـالمي الـذي يخـتص بمجـالات التقويم الحقيبي (البرتفوليو) وهي كالتالي:

1. تحسـين أداء المـتعلم مـن خـلال تحقيـق التكامـل بـين البرتفوليـو واستراتيجيات التقويم ونظريات التعلم.

2. الاسهام النسبي للبرتفوليو في تحقيق النمو المتكامل بين مجالات التعلم المعرفي والوجداني والمهاري.
3. استخدام البرتفوليو التعليمي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة لتحسين الأداء اللغوي والمهاري للطفل.
4. التحقق من فاعلية استخدام البرتفوليو في تحقيق التكامل الرأسي إما في تحصيل الطفل أو نمو الأداء التدريسي للمعلم عبر الزمن.

وقد نوه مقال Benson & Smith (1998) إلى الأهمية القصوى لاستخدام البرتفوليو كأداة للتقويم الأصيل Authentic Assessment في الصف الأول الابتدائي على تحقيق فاعلية أكبر من خلال الاتصال بعائلة الطفل لتحسين مستوى أدائه، تحفيز وتشجيع وتدريب التلميذ على مهارات التقويم الذاتي، تمكين المعلم من آليات ضبط وتحسين طرق تدريسهم داخل الصف الدراسي.

وأوصى Notari-Syverson, Losardo & Lim (2003) باستخدام أربعة طرق للتقويم وتحسين أداء الطفل المتحدث بلغتين في مرحلة الطفولة المبكرة من أطفال المهجرين من خارج الولايات المتحدة الأمريكية وهذه الاستراتيجيات هي: وهي التقويم القائم على المنهج Curriculum Based Assessment والتقويم الأصيل Authentic Assessment البرتفوليو Portfolio والتقويم الديناميي Dynamic Assessment.

وفي ضوء النظريات الحديثة للمنهج طور Ifenthaler et al. (2012) أو برتفوليو يعتمد على نظرية اللعب في دور رياض الأطفال يشتمل المحسوسات والأشكال والمكعبات وغيرها من أدوات اللعب.

وبالتأمل في هذه الدراسات فإنها ركزت على تكامل البرتفوليو مع وسائل التقويم الأخري من أجل تحقيق أهدافه نظراً لصغر العمر الزمني للطفل من ناحية، بالاضافة إلى أن جميع الدراسات ركزت على وسائل تقويم تستخدم من قبل المعلم، إلا اللهم دراسة Benson & Smith (1998) التي تخطت حدود المعلم بالتركيز على المتعلم

باستخدام التقويم الذاتي التي تحتم إعمال مهارات ما وراء المعرفة، واستخدام استراتيجيات التعلم البنائي في مرحلة مبكرة من تعلم الطلاب للتكامل مع نظيراتها من الاستراتيجيات التدريسية الأخري (التعلم بالمحاكاة، التعلم النشط .... إلخ) بالرغم من اختلاف العينة عن العينة موضع الدراسة إلا أن هذا يبرره استخدام إجراءات التقويم الأصيل في كلا المرحلتين الابتدائية ورياض الأطفال مما يعني التشابه الكبير إلى حد ما بين هاتين المرحلتين.

وقد قام Duffy, Jones & Thomas (1999) بدراسة هدفت إلى تقصي فعالية البرتفوليو في تنمية التفكير الاستقلالي والتفكير الناقد وقد أسفرت الدراسة عن تنمية التفكير الناقد والمسئولية الاجتماعية لتلاميذ الصفوف الابتدائية وصناعة القرار ونمو التفكير الانعكاسي بمدارس ولاية فلوريدا الابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية.

استخدمت لطيفة السميري (2004) البرتفوليو الالكتروني لتقويم نمو الطفل المعرفي بالمملكة العربية السعودية وقد استخدمت منهج تحليل المحتوى لتحليل أعمال الطفل باستخدام قائمة مراجعة Checklist وقد تم اختيار مجموعة من أعمال الطفل لتضمينها في البرتفوليو الجماعي.

حاول Bennett, Arvidson & Giorgetti (2004) التكامل بين التعلم باللعب والتعلم النشط مع التقويم باستخدام الحاسب الألي Computer Based Assessment لبرامج تعلم الطفولة المبكرة لتدعيم المجال المعرفي والاجتماعي والحس التلقائي وإسناد الذات Self Help والتواصل في المجتمع الهندي والتي قامت فعالياتها "128" طفل بين أعمار "41" و "86" شهر وكان فاعلية البرنامج أعلى في مساعدة الذات والتواصل وبالتالي تصبح هذه الدراسة التركيز على الجانب الانفعالي في إطاره الاجتماعي والمعرفي.

وصمم Eseryel et al. (2011) برتفوليو الكترونياً جماعياً Collaborative E-Portfolio يمكن الطفل من الدخول عبر الانترنت، واستعراض أنشطة التعلم ومهامه وعليه سماع المثير الصوتي واختيار الشكل أو الرسم المناسب من متعدد وقد حقق فاعلية

في اكتساب المتعلم المعارف والمعلومات عن تلك الأطفال التي تعلمت بالطرق العادية في دور الحضانة.

وصمم Novak & Johnson (2012) برتفوليو يتخطى الناحية المهارية والمعرفية للطفل ليضيف الناحية الوجدانية عن طريق استخدام الموسيقى والغناء أثناء اللعب يعمل على تنمية الحصيلة المعرفية للطفل.

وقد توصلت دراسة Mcnair et al. (2003) إلى فاعلية البرتفوليو التعليمي في تحسن تحصيل تلاميذ الصف الثالث والرابع بنسبة 92% عن أداء المجموعة التي تم تقويمها باختبارات الورقة والقلم والتي بلغت نسبة تحسنها 76% وهذا التحسن يعزي إلى استخدام البرتفوليو كتقويم رسمي بولاية ميتشجن بالولايات المتحدة الأمريكية.

ويتضح فاعلية البرتفوليو في تنمية القدرات العقلية من التفكير سواء الناقد أو الاستقلالي غير من مهارات التفكير، بل ويتخطى الأمر ذلك بعمل برتفوليو يدرج بإدارة المدرسة يحمل كل دقائق نمو الطفل وجوانب اخفاقه ليس على سبيل ناتج تعلمه وهو التحصيل فحسب بل في طرق اكتساب المعلومات والمعارف وتشفيرها ودمج الأساليب التي حققت أفضل صورة لتخزين هذه المعلومات في الذاكرة لادراجها في ملف الانجاز الجماعي للمعلمين بالمدرسة من أغاني وموسيقي وبرامج كرتونية وألعاب تعليمية أو أداء حركي معين.

ركزت بعض الدراسات على العملية الوجدانية كسبب في حدوث العملية المعرفية، فسماع الموسيقى والغناء والمثيرات الصوتية يؤدي لحدوث تزامن لعمليات التشفير السيمانتي والفونيمي، وبالتالي نمو مفاهيم التعلم بالمعني وبالتالي انتقال أثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة للتعلم الوجداني إلى أثار معرفية أخري وهذا ما أتفقت عليه دراسات Eseryel et al. (2011); Novak & Johnson (2012). وبالرغم من اختلاف البيئة الثقافية للتراث سواء السعودية أو الهندية أو الأمريكية (ولاية فلوريدا، ولاية ميتشجن) إلا أن النتيجة باتت النداء الوحيد الذي يلفت النظر نحو التعلم الوجداني لهذه المرحلة.

أما في مجال استخدام البرتفوليو لذوي صعوبات التعلم فقد حسن Lynch & Struewing (2001) السياق اللغوي للأطفال عن طريق البرتفوليو في ضوء استراتيجية تقويمية اعتمدت على تعليقات الوالدين على سلوكيات أبنائهم Parent Comments وعقد مؤتمرات لربط الوالدين بالمدرسة للتشاور حول الأهداف التي تحققت، واستخدام التسجيلات الصوتية والفيديو والصور الفوتوغرافية وقوائم التقدير لاستخدام الأنشطة وقد تم تعديل صعوبات التعلم الأكاديمية فيما يخص اللغة.

وتمت فعاليات دراسة Liu, Ortiz, Wilkinson, Robertson & Kushner (2008) على عينة مكونة من "19" طفل مصنفين ضمن صعوبات التعلم في دور رياض الأطفال الأسبانية المتحدثين باللغة الانجليزية، وقد ركزت طرق التدريس على تنمية أساسيات القراءة، فهم ما يروى، التعرف على الحروف والكلمات، إلا أنه لوحظ تحسن أداء "14" طفل في هذه الناحية، وذلك بسبب وجود تفاعل بين صعوبات التعلم في جوانب أخري لبقية الأطفال.

قام Pierce, Summer & O'dekirk (2009) باستخدام البرتفوليو لتقويم أداء الطفولة المبكرة من ذوي صعوبات التعلم وقد استخدم على عكس العادة مقاييس التقدير بطريقة أسجود وهي أحد المقاييس الرتبية المتدرجة في أبعاد تضمنت منها أصول القراءة (استعراض معلومات الكتاب، تذوقها، الوعي الكتابي، الفهم القصصي)، وأصول الكتابة (كتابة اسم الطفل، رسم الحروف)، التفاعل مع حروف الهجاء، الوعي الفينولوجي بالحروف والأشكال، اللغة الشفهية المتصلة بالأنشطة الأدبية (القصص، التفاعل مع أجزاء) وتعتبر هذه الدراسة على التركيز بصورة بارزة على الناحية المعرفية والمهارية وأهملت مهارات الحساب.

قام عبد العاطي الصياد وعبد الناصر عامر (1999) باقتراح مؤشر احصائي جديد لحساب تكامل خبرات المواد الدراسية معتمداً على النماذج السببية القائمة لدراسة التكامل الرأسي والأفقي لتحصيل مقررات المرحلة الاعدادية في ضوء منهج المواد المنفصلة وتوصلت الدراسة إلى مطابقة التكامل الرأسي للتحصيل عبر سنوات الدراسة

الثلاثة أفضل من ذويه في النموذج الأفقي الذي يدرس السببية بين تحصيل مقررات السنة الواحدة، ومن هنا انطلقت هذه الدراسة وذلك للتحقق من التكامل الرأسي عبر شهور الفصل الدراسي الثاني لأطفال رياض أول ولكنها تختلف معها في أن الأولي اعتمدت على بيانات الأرشيف واستخدمت النماذج السببية الكلاسيكية لاختبار تحصيل الطلاب عبر الزمن في كل متغير مشاهد كنموذج على حدة، بينما الدراسة الحالية اعتمدت على بيانات تجريبية واستخدام أسلوب تحليل النمو الكامن Latent Growth Analysis وهو أحد نماذج المعادلة البنائية الخطية لدراسة التأثيرات عبر الزمن والعلاقات بين جميع المقررات عبر الزمن.

حاولت دراسة Gelfer, Xu & Perkins (2004) تطوير البرتفوليو لتقويم أداء المعلم في تعليم مرحلة الطفولة بالاعتماد على قدرة المعلم، ووثائق تقييمه، فاعلية تدريسه عبر الزمن وقد حددت الدراسة مجموعة من المعايير اللازمة للتطوير هي التخطيط، الزمن، التنظيم، العمل التعاوني مع الأطفال والزملاء وأولياء الأمور والموجهين والقائمين على العملية التربوية.

وبالتأمل في الأدبيات التربوية السابقة يتضح استخدام البرتفوليو كأداة لتحسين الأداء التدريسي للمعلمة أو اعتباره ملف الخدمة المأمول لكل معلمة وهذا ما اتفقت عليه دراسات (Benson & Smith, 1998; Gelfer et al., 2004)، بالاضافة إلى استخدامه كأداة للتعرف على مسببات القصور في أداء الطفل نتيجة ضعف قدراته أو القصور الراجع لأنشطة التعلم وهذا ما أكدته دراسات (Benson & Smith, 1998; Mcnair et al., 2003) وذلك بالرغم من اختلاف عينة الدراسة في دراسة Mcnair et al. (2003) والتي استخدمت عينة من طلاب المرحلة الابتدائية الصفوف الثالث والرابع إلا أنها أثبتت فاعلية البرتفوليو في تحسين أداء الطفل.

تساؤل الدراسة:

1. ما البنية العاملية الطولية المنظمة لمتغيرات القياس (الحساب، اللغة العربية، اللغة الانجليزية، فنون الأداء والأصوات)؟
2. ما أفضل بناء هرمي ينظم العلاقات بين متغيرات القياس عبر الزمن تحت الدراسة؟

هدف الدراسة:

1. التحقق من البناء العاملي الطولي الذي تنتظم حوله متغيرات القياس عبر الزمن.
2. اختبار النموذج البنائي المنظم للعلاقات بين المقررات الأربعة عبر الزمن.

أهمية الدراسة:

1. تسليط الضوء على أهمية التقويم الحقيبي في قياس مدى تحسن أداء الطفل.
2. الكشف عن العمليات العقلية المعرفية والوجدانية المتعلقة بتعلم الطفل.
3. تحديد مدى أهمية البرتفوليو وعلاقته بنظرية المنهج واستراتيجيات التدريس المناسبة لهذه المرحلة التعليمية.
4. رد الخلل الحادث في أداء الطفل المعرفي لطريقة التدريس المستخدمة أو لحدوث بعض عمليات التداخل المعرفي أثناء اكتساب الطفل للمعرفة.
5. أهمية البرتفوليو في حل مشكلات الطفل النفسية والوجدانية.

حدود الدراسة:

1. **الحدود الزمانية:** تم إجراء فعاليات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لأربعة مقررات عبر أربعة شهور متتالية هي: فبراير،مارس، ابريل، مايو للعام الدراسي 2011/ 2012م.

2. **الحدود المكانية:** تمت الدراسة بقاعة التدريس الخاصة بمرحلة رياض الأطفال المرحلة الأولي بمدرسة جمال الدين الافغانى بإدارة الإسماعيلية التعليمية، محافظة الإسماعيلية.

3. **الحدود الموضوعية:** أقتصرت الدراسة الحالية على موضوعها وهو أثر استخدام البرتفوليو القائم على نظرية التنظيم الذاتي الانفعالي في تحقيق التكامل الرأسي للتحصيل بدور رياض الأطفال.

استراتيجية تحليل العناصر:

1. استخدام البرتفوليو لتقويم أداء الأطفال عبر أربعة شهور بالفصل الدراسي الثاني في مقررات اللغة العربية والحساب واللغة الانجليزية والرسم وتمييز الأصوات.
2. قامت معلمتين بتقدير نتائج الأطفال عبر الزمن بواقع "20" طفل وطفلة لكل معلمة.
3. تقدير الثبات بطريقة Bootstrap Cronbach's Alpha لتقدير الثبات بمرات القياس عبر الزمن.
4. استخدام برنامج حزمة البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS لحساب مصفوفة ارتباط بيرسون كمدخل لبرنامج LISREL 8.51.
5. استخدام برنامج ليزرل 8.51 للتعرف على البنية العاملية الطولية المنظمة لتقويم أداء الأطفال في الشهور الأربعة.
6. إجراء النمذجة البنائية للعلاقات بين نتائج تقويم المقررات الأربعة والتعرف على مدى مطابقة النموذج لبيانات العينة، واجراء التعديلات على النموذج في ضوء مؤشرات التعديل التي اقترحها برنامج ليزرل.

المنهجية:

1. **المنهج**: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي تصميم المجموعة الواحدة لدراسة البناء العاملي المنظم لمتغيرات

التقويم عبر الزمن، ودراسة البناء التحتي المفترض المنظم للعلاقات بين متغيرات الدراسة.

2. **العينة:** تم اختيار عينة عشوائية تكونت من "40" طفل وطفلة من رياض الأطفال بمدرسة جمال الدين الافغانى الابتدائية إدارة الاسماعيلية التعليمية، بواقع "20" طفل بنسبة "50%"، و "20" طفلة بنسبة "50%" من إجمالي مجتمع رياض الأطفال بالمدرسة بلغ "40" طفل وطفلة بمتوسط عمري "4.609" زانحراف معياري "0.284".

3. **أداة التقويم المستمر:**

وصف الأداة: تم استخدام أداة التقويم المستمر المتدرجة لتسجيل تقدم الطفل تراكمياً وهذه الأداة أعدت من قبل المتخصصين وممارسين في الطفولة المبكرة وتم مراجعتها من قبل مركز تطوير المناهج والمواد التربوية بواسطة وزارة التربية والتعليم، وهي منظمة على أساس المجالات والمعايير النمائية لمحتوى المنهج طبقاً لوثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال 2008 وتم اختيار بعض المعايير منها: مجال فنون اللغة العربية واللغة الانجليزية والرياضيات ومجال فنون الأداء والتي تصف مؤشرات أداء الطفل عند البداية، وفي مرحلة التنمية.

صمم الباحثان البرتفوليو التعليمي لكل طفل من أطفال مرحلة رياض أول KG1 بالمدرسة والمصمم في ضوء أداة التقويم المستمر لمنهج حقي: ألعب وأتعلم وأبتكر المعمول به في وزارة التربية والتعليم المصرية بموجب قطاع الكتب (طبعة 2012) في المقررات السالفة الذكر.

مكونات الأداة: يحتوي برتفوليو كل طفل على كافة تقارير تقويم الأداء في كل مقرر من قبل المعلمة متبوعاً بأداة التقويم، وكتب التلوين وأنشطة التعلم، بالاضافة إلى أربعة نتائج تقويم عبر الزمن في مقررات الحساب واللغة العربية والانجليزية وفنون الاداء والأصوات.

طريقة التقدير: يعطي الطفل درجة من مقياس متصل من عشرة درجات في كل مقرر عبر الزمن حيال الاجابة الصحيحة.

ثبات أداة التقويم المستمر:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لمرات القياس عبر الزمن Bootstrap Cronbach's Alpha في كل مقرر من المقررات الأربعة، وبلغت قيمة معامل ألفا "0.968" لمقرر الحساب، بينما بلغت قيمة ألفا لمقرر اللغة العربية القيمة "0.939"، بينمت بلغت قيمة ألفا "0.917" لمقرر اللغة الانجليزية، وأخيراً بلغت "0.958" لمقرر فنون الأداء والأصوات.

النتائج والمناقشة:

للإجابة على التساؤل الأول: ما هي البنية العاملية الطولية المنظمة لمتغيرات القياس (الحساب، اللغة العربية، اللغة الانجليزية، فنون الأداء والأصوات)؟

تم استخدام التحليل العاملي الطولي لاختبار البنية العاملية لمتغيرات القياس عبر الزمن باستخدام برنامج الليزرل 8.51 بطريقة ULS، وفيما يلي مؤشرات مطابقة النموذج:

جدول (1): مؤشرات حسن المطابقة للبنية العاملية الطولية.

المؤشر	RMSEA	X^2/df	NFI	NNFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
القيمة	0.076	1.225	0.997	1.043	1	1.028	0.997	0.996

وقد أسفرت نتائج البنية العاملية الطولية عن نموذج حسن المطابقة، وقد كانت جميع تشبعات متغيرات القياس عبر الزمن في المدى المقبول لها طبقاً لمحك كايزر "0.3 فأكثر"، وفيما يلي معادلات النموذج العاملي الطولي:

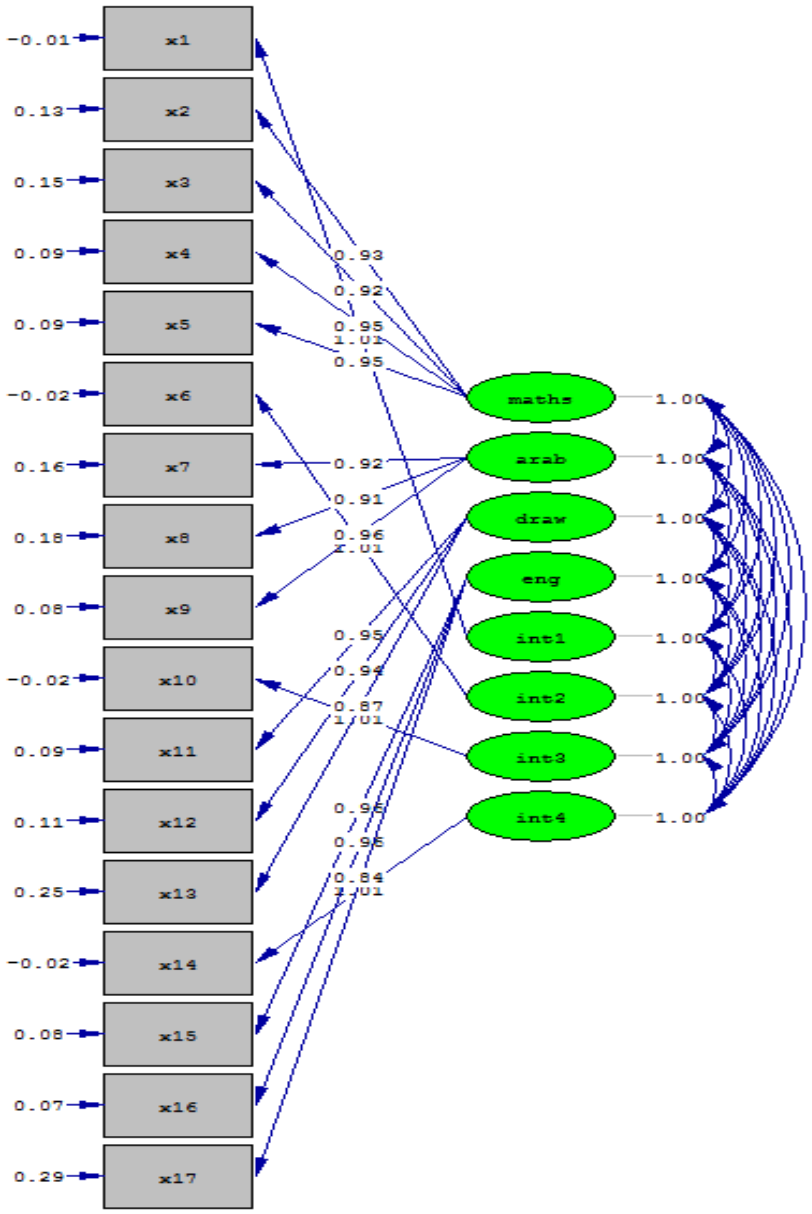
$$Maths(t)_1^5 = \text{maths}_1 + \begin{pmatrix} loading\ 1 \\ \dots. \\ loading\ 4 \end{pmatrix} slope + \begin{pmatrix} e(1) \\ \dots \\ e(1) \end{pmatrix}$$

$$Arabic(t)_1^4 = \text{Arabic}_1 + \begin{pmatrix} loading\ 1 \\ \dots \\ loading\ 4 \end{pmatrix} slope + \begin{pmatrix} e(1) \\ \dots \\ e(4) \end{pmatrix}$$

$$Draw(t)_1^4 = \text{Draw}_1 + \begin{pmatrix} loading\ 1 \\ \dots \\ loading\ 4 \end{pmatrix} slope + \begin{pmatrix} e(1) \\ \dots \\ e(4) \end{pmatrix}$$

$$English(t)_1^4 = \text{English}_1 + \begin{pmatrix} loading\ 1 \\ \dots \\ loading\ 4 \end{pmatrix} slope + \begin{pmatrix} e(1) \\ \dots \\ e(4) \end{pmatrix}$$

وتتكون المعادلة من الطرف الأيسر والذي يعبر عن المتغير الكامن، والطرف الأيمن الذي يتكون من محصلة مجموع الدرجة الكامنة التي تعرض الحالة الأولية لأداء الطفل في المقرر (Intercept)مضافاً إليه حاصل ضرب مصفوفة معاملات (تشبعات) المجموعة عبر الزمن وثابت التنبؤ الذي يعرض ميل المنحنى أو التغير عبر الزمن، مضافاً إليهم مصفوفة خطأ القياس. وفيما يلي النموذج العاملي الطولي:



شكل (1): النموذج العاملي الطولي لمتغيرات الدراسة

للإجابة على التساؤل الثاني: ما أفضل بناء هرمي ينظم العلاقات بين متغيرات القياس عبر الزمن تحت الدراسة؟

تم استخدام أسلوب تحليل النمو الكامن LGA وهو أحد تطبيقات المعادلة البنائية الخطية الطولية لتقدير مسار النمو growth trajectory ومدى مطابقة النموذج مع بيانات العينة.

انطلقت الدراسة اعتماداً على تنظيم المحتوى الدراسي بأن الطريقة المتبعة في تجميع أجزاء محتوي دور الروضة تعتمد على منهج النشاط من أجل تحقيق التناسق والابداع والابتكار الفكري وتنظيم العمليات المعرفية والوجدانية لدى المتعلم وتنمية اتجاهاته نحو ذاته ونحو أسرته ونحو مجتمعه من أجل تحقيق أنتقال اثر تعلم رأسي لموضوعات ومواقف جديدة تتيح للمتعلم التكيف والتوافق بصورة عملية مع البيئة وهي نفس النظرية التي انطلق منها عبد العاطي الصياد وعبد الناصر عامر (1999) مع اختلاف المرحلة التعليمية واختلاف تنظيم المنهج.

والطفل في هذه المرحلة يمتاز بالمرونة فيسهل تعليمه وتشكيل سلوكه حسب ما هو شائع في البيئة الاجتماعية المحيطة وللمنهج علاقة وثيقة حيث أنه يركز على تكوين الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوبة وبالتالي فالطفولة هي مرحلة النمو الأساسية وهي تسير من العام إلى الخاص طبقاً لتعاليم الجشطلت (جودت سعادة وعبد الله إبراهيم، 1997).

كذلك أنطلق النموذج البنائي من فلسفة المنهج في تحقيق التزاوج بين العقل والوجدان، واستخدام اللعب كأسلوب لتنمية مهارات الطفل لينشأ في إطار ثقافة واسعة ومرنة تؤدي إلى الارتقاء في الفكر أي أن الفلسفة تؤكد على جانب المهارات الحركية باللعب للوصول إلى المهارات المعرفية أي أن الناحية الأدائية والانفعالية هي سبب في حدوث الناحية المعرفية وهذا يضفي بعد الانفعال لمنهج النشاط وهذا ما أشار إليه أحمد سيد (1999).

استخدم برنامج الليزرل 8.51 لإجراء التحليل باستخدام طريقة تحليل ULS لوجود قدر من الالتواء في قيم التحصيل المختلفة عبر الزمن. وفيما يلي مؤشرات حسن المطابقة:

جدول (2): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج النمو الكامن.

المؤشر	RMSEA	X^2/df	NFI	NNFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
القيمة	0.166	1.07	0.993	1.039	1	1.029	0.994	0.991

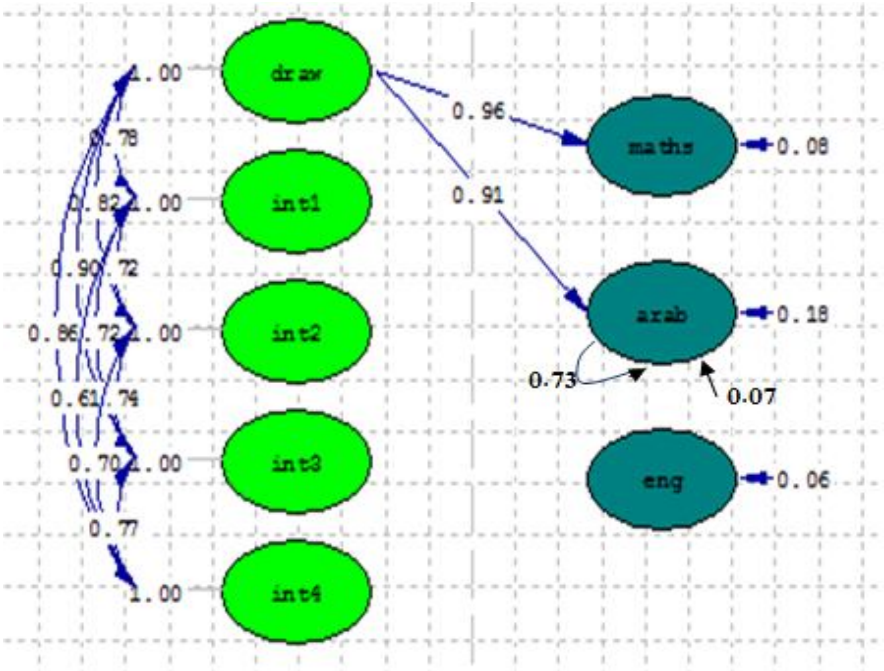
وقد أسفرت نتائج التحليل عن نموذج حسن المطابقة وقعت جميع مؤشراته في المدى المثالي لها، إلا أن مؤشر X^2/df دالة احصائياً، وتشير هذه الدلالة إلى سوء مطابقة مع بيانات العينة، بالاضافة إلى أن هذا المؤشر حساس جداً لإعتدالية المتغيرات الداخلة للتحليل والتي تميزت بالتوائها وهذا الانحراف عن الاعتدالية يؤدي إلى تضخم هذا المؤشر.

بلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات خطأ الإقتراب RMSEA= 0.166 وهي خارج المدى المثالي لها وبالتالي فلا يصلح هذا المؤشر للتعميم على مستوى المجتمع وهذا ما أكده عبد الناصر عامر (2004).

ويلاحظ من بقية المؤشرات اتفاق النموذج مع بيانات العينة بدرجة جيدة جداً وأتضح ذلك من خلال مؤشرات المطابقة المقارن ومؤشر المطابقة التزايدي CFI = 1; IFI = 1.029; GFI 0.994 مما يعني تطابق الاتفاق التام بين هذه المؤشرات.

كذلك أقتربت قيم المؤشرات AGFI = 0.991 و NNFI = 1.039 و RFI = 0.991 من الواحد الصحيح وهذا يعني مطابقة جيدة ويعتبر مؤشر NNFI و AGFI من المؤشرات الغير متحيزة لحجم العينة مقارنة بمؤشر مربع كاي وهذا يتفق مع عبد الناصر عامر (2004).

وفيما يلي الشكل التالي يوضح النموذج:



شكل (2): نموذج النمو الكامن لمتغيرات القياس عبر الزمن.

يتضح أن قيمة التأثير من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية بلغت "-0.59" وهي غير دالة احصائياً وهذا يعني أن تدريس اللغة العربية يعيق تدريس اللغة الانجليزية وهذا يعني حدوث تداخل التشفير الفونيمي والدلالي بين أصوات بعض الكلمات المتشابهة في اللغة العربية واللغة الانجليزية مثل تشابه دلالة لفظة Book في كلتا اللغتين، وبالتالي تفوق الطفل في أحدهما يكون على حساب الآخر وهذا يتفق مع Laird et al. (2011)، أو قد ينتج السبب عن صعوبة تحليل مقاطع الحروف والكلمات وإعادة تركيبها بسبب تزامن تعلم اللغتين وهذا يتفق مع Boone et al. (2013).

كذلك بلغت قيمة التأثير من الحساب إلى اللغة الانجليزية القيمة "-0.37" وهي غير دالة احصائياً وذلك لحدوث تأخر في عمليات التشفير البصري المكاني، والادارك البصري المعكوس والتفكير التلخيصي وهذا يتفق مع Wadsworth et al. (2013) وبالتالي

حدوث تداخل معرفي ومن ثم النسيان بين أرقام الحساب "6" وحروف اللغة الانجليزية "7" مما يؤدي إلى تأخر اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها واستدعاؤها من الذاكرة طويلة الامد إلى الذاكرة العاملة وهذا يتفق مع Confucius (2011) ويختلف مع Shute & Becker (2010) في أن استخدام البرتفوليو يعمل على تنمية المستويات المعرفية والانفعالية للأطفال.

كذلك بلغت قيمة التأثير من الرسم وتمييز الأصوات إلى الحساب عبر الزمن القيمة "0.96" وهذا معناه أن الرسم والتلوين يسبب تآزر حسي حركي يتيح للطفل رسم الرموز والأرقام وادراك تفاصيل الرموز، كذلك تلعب عمليات التشفير السيمانتي عن تزامن استخدام طريق المحسوسات مع تدريس الرموز والآرقام يتيح تخزين أكبر عدد ممكن من الكلمات والألوان والرموز وهذا يتفق مع Demetriou et al. (2010); Schrader & McCreery (2012); Wadsworth et al. (2013).

وقد أدى استخدام الأغاني في التدريس إلى تفاقم العملية التعليمية في دور رياض الأطفال لتركيزها على تعلم المفهوم وليس مدلوله أو عملياته، فمثلاً يتعلم الطفل الرقم ثلاثة وذلك عن طريق استخدام أغنية تتشابة مع أغنية سالفة العرض عن طريق وسائل الإعلام مما يتيح للطفل التشفير الفونيمي لمحتويات الاغنية مع نظيرتها السابقة وبالتالي استبقاء الطفل للمفهوم، فهب حدوث خلل في عملية التشفير السيمانتي عن طريق استبعاد أحد حلقات السلسلة أو استبدالها بكلمة أخرى يؤدي إلى فقدان معظم أو جميع حلقات السلسلة فمثال ذلك تداعي الحروف مع الكلمات مثل (أ= أب) فإذا تم استبدالها بكلمة (أم) أدى لحدوث تداخل معرفي أو نسيان بقية حلقات السلسلة.

كذلك وجود تأثير مباشر بين الرسم والتلوين والأصوات وتدريس اللغة العربية وبلغ قيمته "1.75" وهذا يعني الاستفادة من التآزر الحسي الحركي برسم الحروف أو اكمال النقط بكراسة أنشطة الطفل لاستكمال الحروف، كذلك استخدام الأغاني لتحقيق التعلم بالمعني وهذا ما أكدته دراسة Copley (2000)، أو قد يكون التفسير الأكثر منطقية هنا هو أن تزامن استخدام الأصوات مع رسم الحورف

والكلمات مع الألوان يسهل عمليات التنظيم الذاتي ويحقق التفاعل بين استراتيجياته خصوصاً المعالجة العميقة والتماثل بل وقد يتخطى هذا بايجاد كلمات أخرى لها نفس المقاطع وهذا ما اتفق عليه دراسات (Dayan & Daw, 2008; Piotrowski et al., 2013; Spanneberg, 2009)

كذلك ارتفعت قيمة التأثير من متغير الرسم والتلوين والأصوات إلى الحساب "0.96" عنه إلى متغير تقويم اللغة العربية "0.91" وهذا مدلوله أن الطفل يتعلم الأسماء أو المفاهيم قبل ادراك معناها وهذا منصوص بقول الله تعالى: "وعلم أدم الأسماء كلها"، ويقوى هذا المفهوم ويبقى أثر تعلمه بفهم ما وراء الأسم والتعرف على خصائصه وهذا منصوص بقول الله تعالى: "وعلمناه صنعة لبوس لكم".

ويستخدم الطفل استراتيجيات يغلب عليها طابع التخصص تقوم بتنفيذ واحدة أو أكثر من المهام مثل الاستدلال أو الفهم اللفظي أو حل المشكلات الرياضية وفك الرموز المرتبطة بحروف الأبجدية أو ما يعرف بتشفير الحروف، والتعرف علي الكلمات ومعرفة معني كل كلمة، ثم فهم الجملة ومدي مطابقتها للواقع أو مطابقتها للمعلومات السابقة لديه (Sternberg, 2003).

ولعل ارتفاع قيمة التأثير المباشر من الرسم وتمييز الأصوات إلى الحساب يرجع إلى استخدام اللعب الهادف أو الاجتماعي الذي يصبح فيه الطفل أكثر نشاطاً في تناول المحسوسات وعدها، إنما قد يكون التأثير أقل منه في تعلم اللغة العربية بسبب استخدام اللعب الاسقاطي أحياناً والذي ينفث به الطفل عن نفسه مستخدماً تعبيرات تصف حالته وهذا يتفق مع Miller & Almon (2009).

وعن طريق استخدام الرسم والتلوين يظهر الطفل التحكم في استخدام العضلات عن طريق التآزر البصري اليدوي لضم خرز مثلاً واستخدام الألوان والأقلام، أو نمو المهارات اليدوية الدقيقة مثل استخدام القلم للمرور على عدة اتجاهات بدقة شديدة، أو رسم خطوط مائلة ودائرية في اتجاه عقارب الساعة كمتطلب قبلي لتعلم كتابة

حرف مثل (الهاء أو الميم) وهذا ما اتفقت عليه دراسات McLean (2012); Oflaz (2011).

أما بالنسبة للتفكير البصري المكاني فيستطيع الطفل متابعة الكتابة من اليمين إلى اليسار بدون مساعدة المعلمة، وإظهار الفهم العميق بشكل مستمر للعلاقة بين الكلمات والمعني والصورة والتعرف على الصور المرتبطة فور التفوه بها وقد يستطع التعرف على كلمات من النص وهذا يفسر التشبع العالية في مسارات تعلم الرسم والرياضيات وتعلم الرسم واللغة العربية.

ويتضح من النمذجة البنائية وجود مسار دال بين اللغة العربية ونفسها بلغت قيمته "0.73" وهو دال احصائياً وهذا ناتج عن المشاركة المستمرة في الحوار مع الأطفال (التعلم بلعب الأدوار والقصة) أو بين الاطفال والمعلمة أو البالغين وتقديم التعليقات المناسبة وطرح التساؤلات التي تعبر عن التفكير العميق عن طريق استراتيجية التساؤل الذاتي وهي أحد استراتيجيات التنظيم الذاتي، أو قد يكون ناتج عن إعادة سرد الاحداث إلى المستمعين بشكل متسلسل ومنطقي وإضافة تفاصيل إلى محتويات القصة وتفسير بعض المواقف، أو قد ينتج هذا عن ترديده كل ما يستمع إليه من كلمات وأغاني أو اقتراح كلمات جديدة لها نفس سجع الكلمات المحددة أثناء اللعب مثل (نطة، بطة، شطة، كيكة، تيتة) وهذا ما أتفق عليه Belland (2012); Kirn (2012); Law (2008); Novak & Johnson (2012).

بلغت قيمة التأثير بين اللغة العربية والحساب "0.416" وهي غير دالة احصائياً وهذا يعني أن تعلم الطفل للقراءة غير منبئ بتعلم الحساب وهذا يختلف مع Malone, West, Flanagam & Park (2006) وهذا قد يرجع إلى عدم اكتمال نضج الابصار في الطفولة المبكرة مما يقلل من عمليات الادراك البصري المكاني لانتقاء الرموز والأرقام أو قد يرجع لضعف حاسة السمع لدى الطفل.

حاولت الدراسة التركيز على نظرية التنظيم الذاتي الانفعالي باعتبار مرحلة الطفولة المبكرة تمثل مرحلة نمو اجتماعي وانفعالي يتطلب تقديم خبرات تعليمية تعتمد على اللعب الهادف والجماعي والحرية

الموجهة وحب الاكتشاف، وقد قام الباحثان بقراءة الإطار النظري لمنهج حقي ألعب وأتعلم وابتكر للاطلاع على معايير ومنطلقات تحقيق الجودة الشاملة في تربية الطفل لاستخدام التقويم كأداة أكثر اتساقاً مع المعايير القومية للتعليم في مصر بوجه عام.

والدراسة الحالية تعاني من بعض المحددات لعل منها: صغر حجم العينة بالدرجة التي تسمح لها بالصدق العبوري أو تعميم نتائج الدراسة على شريحة أكبر من مجتمع رياض الأطفال.

تفاعل عامل التاريخ مع المتغير التجريبي قد يؤثر على الصدق الخارجي للتصميم، وذلك بسبب الأحداث السابقة للبلاد والتي تزامنت مع أحداث التجربة، مما قد أدى إلى استجابة الطفل للتقويم بطريقة مختلفة عن تلك التي أدى بها في المرات السابقة.

كذلك وجود أحد الباحثين أثناء سير التجربة للتأكد من مدى تأديتها بالفعاليات المتفق عليها مع المعلمة مما قد يكون أدى إلى شعور الطفل أنه موضع المجموعة التجريبي مما قد أدى إلى حماستهم وتعاونهم إلى درجة غير عادية مما أدى إلى ارتفاع درجات أحد مرات التقويم وهذا يتفق مع أكد عليه على خطاب (2000).

وتعتبر الدراسة الحالية الأولى من نوعها في البيئة العربية – على حد علم الباحثان- التي استخدمت الدراسات الطولية للقياسات المتعددة لأكثر من قياسين (ن= 4) قياسات متكررة عبر الزمن وقياس مدى تقدم الأداء الأكاديمي عبر الزمن باستخدام التحليل العاملي الطولي والمعادلة البنائية الطولية (اتصال شخصي بالدكتور Daniel Boduszek)، بالاضافة إلى دراسة التفاعلات والتأثيرات بين المقررات وبعضها البعض من أجل تقييم عملية التقويم المستمر ومدى سير برنامج الدراسة بمرحلة رياض الأطفال.

المراجع:

1. أحمد محمد سيد. (1999). بناء المنهج المدرسي وتطويره. مذكرات غير منشورة، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس.

2. حليمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود. (1990). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

3. جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم. (1997). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

4. عبد العاطي أحمد الصياد ، عبد الناصر السيد عامر. (1999). مؤشر احصائي جديد لحساب تكامل خبرات المواد الدراسية. المؤتمر التربوي الثالث ببعنوان المعلوماتية واتخاذ القرار التربوي في عالم كوني سريع التغير والمنعقد بقاعة المؤتمرات بكلية التربية بالاسماعيلية في الفترة من 19- 20 أبريل. 174- 177.

5. عبد الناصر السيد عامر (2004). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 4، 45، 105- 153.

6. علي ماهر خطاب. (2000). الطرق العلمية لدراسة الطفل. الجيزة: مطابع العمرانية للأوفست.

7. لطيفة صالح السميري. (2004). استخدام ملف (برتفوليو) الطفل الالكتروني في تقويم أدائه بمرحلة رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، 21، 109- 147.

8. Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory?. *Trends in Cognitive Science*, 4, 11, 417–432.

9. Belland, B. R. (2012). The role of construct definition in the creation of formative assessments in game based learning. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

10. Bennett, D. E., Arvidson, H. H., & Giorgetti, K. (2004). Development of an Integrated Computer-Based Assessment System for Early Childhood programs. *Assessment for Efective Intervention*, 29, 1- 16.

11. Benson, T. R., & Smith, L. J. (1998). Portfolios in first grade: four teachers learn to use alternative assessment. *Early childhood Education Journal*, 25, 3, 173- 180.

12. Betz, T. (2012). Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a "Good" Childhood. M. Richter and S. Andresen (eds.), The Politicization of Parenthood. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. DOI 10.1007/978-94-007-2972-8_9

13. Boone, W. J., Staver, J. R., & Yale, M.S. (2013). Theory of self directed learning oriented assessment: a non technical introduction to the theoretical foundations and methodologies of cognitive diagnostic assessment. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Doi: 10.1007/978-94-007-4507-0_6.

14. Breuer, K., & Streufert, S. (2013). Simulation assessment of cognitive readiness. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

15. Copley, J. V. (2000). The young child and mathematics. Virginia: National Council of teachers of Mathematics.

16. Confucius, A. (2011). Social Learning Theory. Adolescent. Springer Science+Business Media. Doi: 10.1007/978-1-4419-8246-9_7.

17. Christopher, T. C. (2011). Encouraging Student Learning through Online E-Portfolio Development. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

18. Danziger, K. (2008). Marking the mind: A history of memory. Cambridge: Cambridge University Press.

19. Dayan, P., & Daw, N. D. (2008). Connection between computational and neuropological perspectives on decision making. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 8, 4, 429- 453. Doi:10.3758/CABN.8.4.429

20. Demetriou, A., Mouyi, A., & Spanoudis, G. (2010). The development of mental processing. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

21. Dowd, M. (2011). Contextualised Concerns: The Online Privacy Attitudes of Young Adults. In S. Fischer-Hübner. (Eds.). Privacy and Identity 2010. IFIP International Federation for Information Processing. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

22. Duffy, M. L., Jones, J., & Thomas, S. W. (1999). Using Portfolios to Foster Independent Thinking. *Intervention in School and Clinic*, 35, 34- 38.

23. Eseryel, D., Ifenthaler, D., & Ge, X. (2011). Alternative assessment strategies for complex problem solving in game based learning environments. Heidelberg.

24. Fabiani, M., Gration, G., Corballis, P., Cheng, J., & Friedman, D. (1998). Bootstrap assessment ofthe reliability of maxima in surface maps ofbrain activity ofindividualsubjects derived with electrophysiological and optical methods. *Behavior*

Research Methods. Instruments, & Computers, 30, 1, 78- 86.

25. Fong, P., Anwar, M., & Zhao, Z. (2009). A Privacy Preservation Model for Facebook-Style Social Network Systems. In M. Backes & P. Ning. (Eds.). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

26. Gelfer, J., Xu, Y., & Perkins, P. (2004). Developing portfolios to evaluate teacher performance in early childhood education. *Professional Development*, 32, 2, 127- 132.

27. Glaxton, G. (2006). Mindfulness, learning and the brain. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 23, 4, 301- 314. Doi: 10.1007/s10942-005-0016-8.

28. Gration, G., & Fabiani, M. (1998). Dynamic brain imaging: Event-related optical signal (EROS) measures ofthe time course and localization of cognitive-related activity. *Psychonomic Bulletin & Review*, 5, 4, 535- 563.

29. Hickey, D., Honeyford, M., Clinton, K., & McWilliams, J. (2010). Participatory assessment of 21st century profiviencies. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

30. Hickey, D., & Jameson, E. (2012). Designing for participation in educational video games. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

31. Ifenthaler, D., Eseryel, D., & Ge, X. (2012). Assessment for game based learning. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Doi: 10.1007/978-1-4614-3546-4_1.

32. Ilten, C., Guagnin D., & Hempel, L. (2012). Privacy Self-regulation Through Awareness?. In D. J. Gutwirth. (Eds.). European Data Protection: In Good Health?. Springer Science+Business Media. DOI 10.1007/978-94-007-2903-2_11.

33. Jewell, R. T., McPherson, M. A., & Tieslau, M. A. (2013). Whose fault is it? Assigning blame for grade inflation in higher education. *Applied Economics*, 45, 1185- 1200.

34. Kirn, J. R. (2010). The relationship of neurogenesis and growth of brain regions to song learning. *Brain & Language*, 115, 29- 44.

35. Kirr, D., Lopez, N., Olson, S., & Sameroff, A. (2004, August). Parental Discipline and Externalizing Behavior Problems in Early Childhood: The Roles of Moral Regulation and Child Gender. Journal *of Abnormal Child Psychology*, 32, 4, 369– 383.

36. Lackaff, D. (2012). New opportunities in personal network data collection. In M. Zacarias & J. V. de Oliveira. (Eds.). Human-Computer Interaction. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

37. Laird, A. R., et al. (2011). The brain map strategy for standardized, sharing, and meta analysis of neuroimaging data. Research Note. Retrieved 2013 August, 18 from: http://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2F1756-0500-4-349.pdf.

38. Law, N. (2008). Technology-supported pedagogical innovations: The challenge of sustainability and

transferability in the Information Age. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

39. Lee-Hammond, L. (2012). Big Expectations for Little Kids: The Crisis in Early Childhood Education. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

40. Li, J. (2013). Curriculum analysis: theory, criteria and findings. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

41. Liu, Y., Ortiz, A. A., Wilkinson, C. Y., Robertson, P., & Kushner, M. I. (2008). From Early Childhood Special Education to Special Education Resource Rooms: Identification, Assessment, and Eligibility Determinations for English Language Learners With Reading-Related Disabilities. *Assessment for Efective Intervention*, 33, 177- 188.

42. Longfellow, H. W. (2011). Attachment Theory. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. Doi: 10.1007/9781441982469_6.

43. Lynch, E. M., & Struewing, N. A. (2001). Children in Context: Portfolio Assessement in the Inclusive Early childhood classroom. *Young Exceptional Children*, 5, 2- 11.

44. Malone, L. M., West, J., Flanagam, K., & Park, J. (2006). The Early Reading and Mathematics Achievement of Children Who Repeated Kindergarten or Who Began School a Year Late. US: Institute of Education Science.

45. McLean, C. (2012). The yellow brick road: A values based curriculum model. *Nurse Education in Practice*, 12, 159- 163.

46. Mcnair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S., & Kypros, B. (2003). Teachers speak out on assessment practices. *Early childhood Education Journal*, 31, 1, 23- 31.

47. Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the kindergarten: why children need to play in school. College Park, MD: Alliance for Childhood.

48. Morrison, R. (1999). Picture this! Using portifolios to facilitate the inclusion of children in preschool setting. *Early childhood Education Journal*, 27, 1, 45- 48.

49. Muthén, B. & Masyn, K. (2004). Discrete-time survival mixture analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 30, 1, 27- 58.

50. Muthén, B. (1993). Latent variable modeling of growth with missing data and multilevel data. In C. M. Cuadras, & C. R. Rao (Eds.). Multivariate Analysis: Future Directions 2. Amsterdam: North Holland.

51. Notari-Syverson, A., Losardo, A., & Lim, Y. S. (2003). Assessment of Young Children from Culturally Diverse Backgrounds: A Journey in progress. *Assessment for Efective Intervention*, 29, 39- 52.

52. Novak, E., & Johnson, T. E. (2012). Assessment of student's emotions in game based learning. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

53. Oberhuemer, P. (2012). Radical Reconstructions? Early Childhood Workforce Profiles in Changing European Early Childhood Education and Care Systems. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

54. Oflaz, M. (2011). The effect of right and left brain dominance in language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1507– 1513.

55. Pankowska, M. (2011). Application of Project Portfolio Management. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

56. Pic, D., & Eisent, M. (2013). Buyers' perceived switching costs and switching: a meta-analytic assessment of their antecedents. *J. of the Acad. Mark. Sci*. Doi: 10.007/s11747-013-0349-2.

57. Pierce, P. L., Summer, G., & O'dekirk, M. (2009, January). The Bridge: An Authentic Literacy Assessment Strategy for Individualizing and Informing Practice With Young Children With Disabilities. *Young Exceptional Children*, 12, 2- 14.

58. Piotrowski, J. T., Lapierre, M. A., & Linebarger, D. L. (2013). Investigating Correlates of Self-Regulation in Early Childhood with a Representative Sample of English-Speaking American Families. *J. of Fam. Stud*., 22, 423– 436. Doi: 10.1007/s10826-012-9595-z.

59. Põldoja, H., Väljataga, T., Tammets, K., & Laanpere, M. (2011). Web-Based Self- and Peer-Assessment of Teachers' Educational Technology Competencies. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

60. Rietveld, C. (2012). "Facilitative inclusion in early childhood" and new entrant classrooms. In B. Kaur. (Ed.). Understanding Teaching and Learning: Classroom Research Revisited. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

61. Roll, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion Regulation and Childhood Aggression: Longitudinal Associations. Springer Science+Business Media. Doi: 10.1007/s10578-012-0303-4.

62. Rushton, S. P., Eitelgeorge, J., & Zickafoose, R. (2003). Connecting Brian Cambourne's Conditions of Learning Theory to Brain/Mind Principles: Implications for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 31, 1, 11- 21.

63. Sapargaliyev, D. (2012). Using a Facebook Closed-Group as Part of an Online Course. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

64. Schrader, P. G., & McCreery, M. (2012). Are all games the same?. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

65. Shute, V. J., & Becker, B. J. (2010). Prelude: assessment for 21st century. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

66. Smith, P., & Sanchez, A. (2011). Farming education: a case of social games in learning. In R. Shumaker. (Ed.). Virtual and Mixed Reality. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

67. Sompson, D. G., & Kallonis, P. (2012). Teachers' training in exploiting 3D virtual worlds for taching and learning. . Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

68. Spanneberg, R. (2009). The Mathematics Teaching Portfolio: A Reflective Tool for Developing Professional Growth and Improving Classroom Practices. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

69. Spring, U. O. (2009). Sustainable development. -Verlag Berlin Heidelberg.

70. Sternberg, R. J. (2003). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: reply to Gottfredson. *Intelligence*, 31, 399-413.

71. Swick, K. (1996). Early childhood teachers reconstruct their views about homeless families. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 17, 1, 26- 36.

72. Swick, K. (1999). Service learning in early childhood teacher education. *Early childhood Education Journal*, 27, 2, 129- 137.

73. Swick, K. (1999a). Service-learning: Strengthening the caring skills of teacher education students. The Clearing House.

74. Tampieriy, A. (2013, April). StudentsíSocial Origins and Targeted Grade inflation. Italy: Universita di Bologna.

75. Wadsworth, S. J., Corley, R. P., & DeFries, C. (2013). Cognitive abilities in childhood and adolescent. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

أثر استخدام البرتفوليو القائم على نظرية التنظيم الذاتي في تحقيق التكامل الرأسي للتحصيل بمرحلة رياض الأطفال: دراسة طولية

إعداد

د. احمد مهدي أبو الليل محمود علي موسى

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من البناء العاملي الطولي للبرتفوليو (مدى مناسبته لأطفال الروضة) الذي تنتظم حوله متغيرات القياس عبر الزمن، اختبار النموذج البنائي المنظم للعلاقات بين المقررات الأربعة عبر الزمن.

واستخدمت أداة التقييم المستمر التي أقرتها وزارة التربية والتعليم لمرحلة رياض الأطفال وهي عبارة عن برتفوليو تعليمي يحوي أنشطة التعلم ونتائج التعلم المعرفي للطفل في مقررات اللغة العربية والحساب واللغة الانجليزية وفنون الأداء كالرسم والموسيقى والدراسات الاجتماعية والعلوم، وقد ركزت الدراسة على جميع المقررات فيما عدا الدراسات الاجتماعية والعلوم.

تم اختيار عينة بصورة عشوائية من رياض أطفال أول مكونة من "40" طفل وطفلة بواقع "20" طفل بنسبة "50%"، و "20" طفلة بنسبة "50%" موزعين على قاعتين تدريس، تم تقييم الأطفال أربعة تقييمات شهرية طبقاً لنموذج التقويم المستمر.

وبالمعالجة الاحصائية باستخدام نموذج التحليل العاملي الطولي ونموذج تحليل النمو الكامن ومؤشرات حسن المطابقة RMSEA, X2/df, AGFI, GFI, CFI, NNFI. وقد أسفرت النتائج عن وجود مسارات بنائية مباشرة من الرسم إلى الرياضيات بالاضافة على وجود مسارات بنائية مباشرة دالة احصائياً من الرسم إلى اللغة العربية، ومن اللغة العربية إلى نفسها.