جامعة دمشق
مركز التعليم المفتوح

القياس والتقويم
لأنشطة رياض الأطفال

لطلبة السنة الأولى إجازة في رياض الأطفال

«نظام التعليم المفتوح»

رقم المقرر (٢٠٨)

د. إيمان عز
د. ياسر جاموس

١٤٣٧ - ١٤٣٨هـ
٢٠١٦ - ٢٠١٧م

جامعة دمشق

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مُقَدِّمَة

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان إن لم يكن أهمها على الإطلاق، إذ أنها المرحلة التي تتشكل فيها شخصيته وما ينطوي عليها من جوانب تنعكس على تصرفاته وسلوكاته مستقبلاً. لذا ليس من المستغرب ذلك الاهتمام المستمر والدائم بهذه المرحلة وبطفل هذه المرحلة من المختصين وغير المختصين بغية الوصول إلى فهم أفضل للطفل ونموه، وتوجيه نموه بما يمكنّه من الاستفادة – هو ومجتمعه – من مصادره الذاتية أفضل استفادة.

ولعل الفهم الأفضل للطفل يستلزم من العاملين معه معرفة ما يمتلك من خصائص وصفات كماً ونوعاً سواء أكانت بالاتجاه السوي أو غير السوي. وتتطلب هذه المعرفة القيام بإجراءات التقويم والقياس لتكون أقرب ما تكون إلى الدقة والموضوعية والعلمية. لذا جاء هذا الكتاب ليقدم للعاملين مع الطفل عموماً، وطفل الروضة خصوصاً، بعضاً من الطرائق والإجراءات التي تستخدم لتقويمه وتقويم كل ما يكون على صلة مباشرة أو غير مباشرة في توجيه نموه بالاتجاه الصحيح كالمناهج والمعلمين وغير ذلك. متوخين من ورائه الأهداف التالية:

١ – التعريف بمفهوم القياس والتقويم بشكل عام مع تركيز على أهميتهما

واستخدامهما في ميدان الطفولة والأطفال.

٢- التعريف بالأغراض التي يحققها القياس والتقويم في توجيه نمو الطفل في الاتجاه الصحيح، وفي مواجهة المشكلات التي تواجه هذا النمو.

٣- بناء اتجاهات إيجابية نحو الدراسة الموضوعية والبحث العلمي لمشكلات القياس والتقويم في مرحلة الطفولة.

٤- التعريف ببعض الوسائل والأدوات المستخدمة في القياس والتقويم في مرحلة رياض الأطفال والجوانب التي يمكن أن تكون موضوعاً للتطبيق فيها.

٥- إكساب المهارات اللازمة لاستخدام هذه الوسائل من قبل العاملين مع الطفل.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف قسم الكتاب إلى تسعة فصول، تضمن الفصل الأول تعريفاً بالقياس والتقويم، وتطرق الفصل الثاني لموضوع القياس والتقويم في العملية التربوية، ثم جاء الفصلان الثالث والرابع ليلقيا الضوء على تصنيف المقاييس التربوية والنفسية وشروط صلاحيتها، بينما ناقش الفصل الخامس تصميم وبناء أدوات القياس، وعالج الفصل السادس طرائق دراسة الطفل في حين أفرد الفصل السابع لمناقشة وسائل التقويم في رياض الأطفال، ثم جاء الفصل الثامن ليعرف القارئ بمجالات تقويم طفل الروضة، أما الفصل التاسع فقد عالج تقويم المنهاج والمعلمة في رياض الأطفال.

إننا لا ندعي أننا بلغنا الكمال فيما كتبنا وإنما قدمنا ما نعتقد أنه شعلة مضاءة في الطريق الصحيح.

المؤلفان

دمشق ٢٠٠٤/٣/٨

الفهرس

الفصل الأول: التعريف بالقياس والتقويم ٩-٢٦
- أهمية القياس والتقويم ٩
- معنى القياس ١٠
- الغاية من عملية القياس ١١
- عناصر القياس ١٢
- مصادر الخطأ في القياس ٢٠
- مستويات القياس ٢٣
الفصل الثاني: القياس والتقويم في العملية التربوية ٢٧-٤٠
- معنى التقويم ٢٧
- العلاقة بين التقويم والقياس ٢٨
- الأسس والمبادئ العامة للتقويم ٢٩
- أغراض التقويم التربوي ٣٢
- دور القياس والتقويم باتخاذ القرارات ٣٨
الفصل الثالث: تصنيف المقاييس التربوية والنفسية ٤١-٤٨
- أصناف المقاييس: ٤١
- انطلاقاً من موضوع القياس ٤٢
- انطلاقاً من شروط الإجراء ٤٢
- انطلاقاً من كيفية البناء ٤٣

- انطلاقاً من شكل الاستجابة أو المهمة ٤٤
- انطلاقاً من درجة التحديد في المهمات ٤٥
- انطلاقاً من القدرة على الانجاز ٤٦
- انطلاقاً من الحكم ووضع الدرجة ٤٦
- انطلاقاً من الغرض أو الهدف ٤٧
الفصل الرابع: شروط صلاحية أدوات القياس والتقويم ٤٩--٦٨
- الصدق ٥٠
- خصائص الصدق ٥١
- أشكال الصدق ٥٣
- العوامل المؤثرة في الصدق ٦١
- الثبات ٦٣
- خصائص الثبات ٦٣
- العلاقة بين الصدق والثبات ٦٤
- طرائق حساب الثبات ٦٤
- العوامل المؤثرة في الثبات ٦٧
- القابلية للاستعمال (الكفاية) ٦٨
الفصل الخامس: تصميم وبناء أدوات القياس والتقويم ٦٩-٧٤
- المبادئ العامة للقياس في رياض الأطفال ٦٩
- خطوات بناء المقاييس في رياض الأطفال ٧١
- الشروط الواجب توافرها في القائم ببناء المقياس ٧٣
الفصل السادس: طرائق دراسة الطفل ٧٥-٨٤
- الطريقة الترابطية ٧٥
- الطريقة السببية ٧٦
- الطريقة التتبعية ٨٠
الفصل السابع: وسائل التقويم في رياض الأطفال ٨٥-١٥٨
- شروط استخدام وسائل التقويم ٨٦

- وسائل التقويم وجمع المعلومات في رياض الأطفال ٨٦
- الملاحظة ٨٦
- المقابلة ٩٨
- الاستبيان ١٠٥
- الاختبارات والروائز ١١٠
- دراسة الحالة ١٢٨
- مقاييس العلاقات الاجتماعية ١٤٤
- الطرائق الإضفائية ١٤٧
الفصل الثامن: مجالات تقويم طفل الروضة ١٥٩-١٦٤
- أهمية تقويم طفل الروضة ١٥٩
- أهداف تقويم طفل الروضة ١٦٠
- مجالات تقويم طفل الروضة ١٦١
الفصل التاسع: تقويم المنهاج والمعلمة في رياض الأطفال ١٦٥-١٨٣
أولاً- تقويم المنهاج: ١٦٦
- معنى المنهاج ١٦٦
- تقويم المنهاج ١٦٧
- أغراض تقويم المنهاج ١٦٨
- إجراءات تقويم المنهاج في رياض الأطفال ١٦٩
- محكات تقويم المنهاج ١٧١
- تطوير المنهاج ١٧٤
- تقويم بيئة التعلم في رياض الأطفال ١٧٥
ثانياً- تقويم معلمة الروضة: ١٧٧
- أغراض تقويم معلمة الروضة ١٧٧
- الجهات المشتركة في تقويم المعلمة ١٧٨
- إجراءات تقويم عمل معلمة رياض الأطفال ١٨٠
قائمة المصطلحات ١٨٥-١٩٤

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

التعريف بالقياس

أهمية القياس والتقويم:

يعتبر القياس والتقويم من العمليات المهمة والضرورية في حياتنا المعاصرة، وتتضمن هذه العملية إصدار أحكام بناءً على معطيات نستقيها من الظاهرة أو الموقف الذي يواجهنا. والإنسان لا يتوقف عن إصدار الأحكام وإعطاء قيم للمواقف الحياتية أو لما يدرك بشكل عام. مع أن هذه الأحكام كثيراً ما تكون من النوع الذي نسميه «الأحكام الذاتية أو الأحكام المتمركزة حول الذات Egocenteric» ويعني ذلك أن الشخص يطلق على الأشخاص والأشياء أحكاماً بقدر ما ترتبط بذاته هو. وقد يستخدم في أحكامه هذه، معايير ذاتية مثل المنفعة والألفة أو المكانة الاجتماعية أو سهولة الفهم والإدراك.

ويعتبر القياس من العوامل الرئيسة في اتخاذ القرار الموضوعي والمناسب تجاه المواقف الحياتية من جهة، وفي اتخاذ القرارات التي ترتبط بمصير الأفراد أو المجتمع من جهة أخرى. فهناك القرار السياسي أو الاقتصادي أو التربوي.. الخ، الذي يعتمد على عملية القياس والتقويم ليكون أكثر موضوعية إذ أنه اعتمد على أسس علمية وسار بخطوات سليمة للوصول إلى القرار المناسب.

لذلك كان من الضروري اعتماد القياس والتقويم في العملية التربوية – التعليمية على أسس صحيحة، واعتماد طرائق موضوعية في عملية التقويم، للوصول إلى قرارات تتناسب مع الواقع ومع الظواهر أو المسائل التي تطرحها التربية.

معنى القياس:

تستخدم كلمة قياس لمدلولات كثيرة متنوعة وفي مجالات الحياة الإنسانية المختلفة. وإن هذا الاستخدام الواسع لها أدى إلى وجود معانٍ كثيرة ومختلفة. ففي الحياة العامة تستخدم كلمة قياس بمعنى العملية أو العمليات التي يتم من خلالها تقديم قيم الأشياء المختلفة والفروق بينها بصورة كمية. (مخائيل، ١٩٧٧) ولذلك نحن نستخدم المقاييس التي ترتبط بموضوع القياس، فالأطوال نقيسها بالمتر ونحددها بالسنتيمتر، والحرارة بميزان الحرارة ونحددها بالدرجات، والتحصيل بالامتحان أو بالأسئلة ونحدده بالدرجات، والذكاء بروائز الذكاء ونحدده بقيم أو بنسب ترتبط بهذه السمة، والسلوك الإنساني بمواقف حياتية ونحدده بدرجات قد تكون كمية أو كيفية.

ويعرّف جيلفورد «Guilford» القياس بأنه: تعيين اعداد لأشياء أو حوادث استناداً إلى قواعد (جيلفورد، ١٩٥٤).

ويعرّفه دولاندشير (De Landsheere): بـ«أنه العملية التي بها نطابق بين معطيات تحدد كيفياً، وتعبيرات تمثل عدد الوحدات التي تنطوي عليها» (دولاند شير، ١٩٧٦)، وفي هذه الحال يجب أن تكون هذه الأشياء موضوع القياس، أو خصائصها محددة تحديداً واضحاً، كما لابدّ من وجود قاعدة تدل على طريقة المطابقة بين شيء ما.

ويعرف كامبل (Campbell، ١٩٥٢) القياس بأنه تمثيل للصفات أو

الخصائص بالأرقام. ويعرفه ستيفنز (Stevens، ١٩٥١) بقوله: (القياس في أوسع معانيه، هو عملية تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقاً لقوانين. أي لنقيس شيئاً علينا أن نقوم بعمليات نقارن فيها الشيء بمعيار أو بمقياس معين حسب قواعد معينة). أما نناللي (Nunnaly، ١٩٧٠) فيقول: (إن القياس يتكون من قواعد استخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء بطريقة تشير إلى كميات من الخاصية) (أبو حطب، ١٩٧٣).

ويعرف أبو لبده القياس بأنه: «العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها» (أبو لبده، ١٩٨٢). أما الرفاعي فيقول بأن القياس هو: «العملية التي يتم بها تقدير شيء ما تقديراً كمياً بالنسبة لوحدة قياس ما أو بالنسبة لأساس آخر» (الرفاعي، ١٩٨٢).

أما مخائيل فيعرف القياس تعريفاً واضحاً بقوله: «إن مصطلح القياس يشير إلى عملية التقدير الموضوعي الكمي وإعطاء قيم عددية للسمة أو الخاصية المقيسة استناداً إلى قواعد محددة تتم من خلالها المطابقة بين السمة أو الخاصية المقيسة والرقم الدال على وجودها» (مخائيل، ١٩٩٧). ونلاحظ أن هذا التعريف الأخير قد شمل مفهوم القياس بكل جوانبه بحيث أكّد على التقدير الموضوعي وعلى الكمّ واستخدام أدوات أو قواعد محددة، بحيث تحول السمة إلى عدد أو قيمة عددية.

الغاية من عملية القياس:

إن الغاية الأخيرة للعلم هي المعرفة والتنبؤ، والمعرفة العلمية الصحيحة هي المعرفة الدقيقة والشاملة والتي تتطابق مع موضوعها. وإذا كان القياس يهدف للوصول إلى المعرفة والتنبؤ بالظواهر العملية وغيرها، فإن القياس هو وسيلة من وسائل المعرفة. وهنا يتم تطابق المفهومين المعرفة والقياس الذي

يهدف إلى تحويل الكيف أو الصفة إلى عدد أو كمّ، وبهذا الشكل يتمّ التعبير عن المعرفة بلغة الكمّ لتصبح أكثر دقة، كما يهدف القياس إلى قيادة الفكر لهذا النوع من المعرفة، ومن هنا يكون الاعتماد عليه أساساً في العلوم وميادينها المختلفة. (الرفاعي، ١٩٨٢).

عناصر القياس:

من الضروري أن يكون لكلّ عملية قياس ظروفها وشروطها الخاصة، فالحديث عن عملية قياس في المواقف الحياتية التي يستخدمها الفرد العادي تختلف عن عملية القياس التي يقوم بها الكيميائي في مخبره وتختلف أيضاً عن عملية قياس القدرات الإنسانية والميول والصفات الشخصية التي يقوم بها المختص في مجال علم النفس، والتي بدورها تختلف أيضاً عن عملية القياس التي تتم داخل روضة الأطفال لقياس نشاط الأطفال أو علاقاتهم أو تحصيلهم أو استعداداتهم أو قدراتهم والتي تقوم بها المربية. إلاّ أننا نلاحظ وجود عناصر أساسية لكل عملية قياس مهما اختلف موقعها أو شروطها أو موضوعها، فما هي هذه العناصر؟ وكيف نلحظها في عمليات القياس في مجال أنشطة الأطفال داخل الروضة أو خارجها؟

١- الموضوع:

عندما نجري عملية القياس فهذا يعني أننا نقيس شيئاً ما، أو أننا نقيس موضوعاً ما، وهذه المواضيع تختلف من شخص لآخر، فالكيميائي يهتمُ بقياس التراكيب الكيميائية من حموض ومعادن ونواتج ذلك، أما الفيزيائي فيهتم بالجاذبية، والصوت، والضوء، والحرارة. ويهتمّ عالم النفس بالسلوك أو النشاط البشري أو الإدراك والتعلم، في حين المعلم أو المربي يهتم بسلوك المتعلم وتحصيله أو بنشاطه وعلاقاته مع أقرانه.

ومن الضروري معرفة أن عملية القياس لا تقوم بقياس الشيء أو الشخص، وإنّما تتصدى لقياس السمة أو الصفة التي ترتبط بالشيء أو الشخص ليتم التعبير عنها بلغة الكم. فنحن لا نقيس قطعة الأرض، وإنّما نقيس طولها أو مساحتها، ولا نقيس الرياح، وإنّما سرعة الرياح، ولا نقيس الطقس وإنّما حرارة الجو أو الرطوبة، ولا نقيس الزلزال وإنّما شدته، ولا نقيس الطالب أو الطفل وإنّما نقيس ذكاءه أو قدراته أو تعاطفه أو تحصيله. فموضوع القياس هو السمة أو الصفة للشيء أو للشخص.

إلاّ أنّ هذه المواضيع أو هذه السمات التي تتصدى لها عملية القياس تختلف طبيعتها باختلاف مضمونها، فهناك بعض المواضيع البسيطة وغير معقدة مثل الأوزان والأطوال، وهناك بعض المواضيع الأكثر تعقيداً، فقياس الأطوال أبسط من قياس المساحة، وهي أبسط من قياس الأحجام. وتزداد المواضيع تعقيداً حين نقيس الجاذبية أو سرعة الضوء أو الصوت أو حركة النواة داخل الذرة.

وموضوع القياس إمّا أن يقاس مباشرة، أو عن طريق غير مباشر. فهناك بعض السمات مثل سطح الطاولة أو وزن الطفل أو ارتفاع السبورة تقاس بطريقة مباشرة ولا تحتاج إلا لاستخدام مقياس معين وإجراء بعض العمليات الحسابية في بعض الأحيان لنصل إلى وصف السمة المقاسة بعدد معين. وهناك بعض السمات مثل الحرارة وسرعة الرياح التي لا يتم قياسها بطريقة مباشرة، وإنّما يتم قياس آثارها، أو ما ينتج عنها. فنحن نتعرف على حرارة الجو من خلال أثر الحرارة على الزئبق الموجود داخل ميزان الحرارة، ونتعرف على سرعة الرياح من خلال أثر الرياح على مروحة مقياس سرعة الرياح.

وإذا نظرنا إلى موضوع القياس من حيث العناصر المكونة له، فقد يكون الموضوع أو السمة المقاسة قليلة العناصر، أو مؤلفة من عنصر واحد، وقد تكون كثيرة العناصر. وهذه العناصر المكونة للسمة المقاسة قد يسهل عزلها عن بعضها عن بعض، وقد تكون متداخلة ومتشابكة ويصعب عزلها، أو يستحيل في بعض الأحيان. مثل هذه الموضوعات تواجه العامل في القياس بصعوبات، ويكون عليه العمل على عزل العنصر الذي يريد قياسه عن عناصر أخرى يمكن أن تؤثر في عملية القياس. ويكون عليه قبل ذلك أن يدرس مكانة العناصر والشروط الأخرى من التأثير في العنصر الذي يريد قياسه، إذ يكون من الضروري تفادي العناصر ذات الأثر وترك العناصر الأخرى التي لا يكون لها أثر في مجرى ما يريد الشخص قياسه. (الرفاعي، ١٩٨٢)

تزداد موضوعات القياس التي ترتبط بالعملية التربوية – التعليمية حتى تشمل جميع جوانبها من متعلم ومعلم ومناهج وطرائق وإدارة. وينصب الاهتمام على الطفل أو التلميذ الذي هو محور العملية التربوية، ويكون موضوعاً للقياس في تحصيله وقدراته العقلية، ونموه الاجتماعي بالإضافة إلى ميوله وقيمه ومواقفه وشخصيته ككل. (مخائيل، ١٩٩٧)

والسمات التي هي موضوع القياس التربوي، سواء ما اتصل منها بالطفل أو بالمربية، ترتبط بالأهداف أو بالأغراض التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسة التربوية، وتكون غاية القياس معرفة مدى تحقق هذه الأهداف من خلال العملية التربوية، إضافة إلى معرفة مدى ما يملك الطفل من طاقات وقدرات والتعرف على ميوله ومواقفه إزاء الأشياء أو الحوادث أو الأشخاص. وهذه المواضيع آنفة الذكر من المواضيع المعقدة التي لا يمكن قياسها بسهولة، وهي كثيرة العناصر، وعناصرها متداخلة ومتشابكة، ويصعب عزلها عن

بعضها بعضاً، إضافة إلى أنّها لا تقاس مباشرة، وإنما يتمُّ قياس آثارها، أو قياس السلوك الدال عليها. ومثال ذلك لو أردنا قياس القلق أو العدوان عند الأطفال، أو قياس ذكائهم أو قياس مهاراتهم في الرسم، لوجدنا أن هناك عوامل كثيرة تدخل في تكوين هذه السمات، من عوامل وراثية وبيئية ترتبط بالوالدين والأسرة والمحيط، إضافة إلى عوامل شخصية وفيزيولوجية لا بدّ من معرفتها قبل القيام بعملية القياس.

٢- الأداة أو المقياس:

لا بدّ لكلّ عملية قياس من أداة قياس أو مقياس، وتختلف هذه الأداة حسب طبيعة السمة أو الموضوع المقاس. وإن أبسط المقاييس هي التي نستخدمها للمقارنة بين شيئين متماثلين في الطبيعة، ومثال على ذلك، عندما نستخدم المتر لقياس الأطوال، والكيلوغرام لقياس الأوزان، وهنا لا نجد مشكلة في إيجاد مقاييس دقيقة بعد أن يتم تعييرها وفقاً لمعايير محددة. لكننا قد نصادف مواضيع أو سمات لا نستطيع قياسها بمقاييس من نفس طبيعتها، - وهي المواضيع التي لا تقاس مباشرة - فيتم قياسها بأدوات أو مقاييس تختلف عن طبيعتها، فلو أردنا قياس الحرارة فنستخدم مقياس من طبيعة أخرى.

وإن معظم المقاييس المستخدمة في مجال التربية وعلم النفس، ليست من طبيعة الموضوع فالموضوعات التربوية التي ترتبط بالتحصيل أو قياس القدرات والشخصية، نجدها تقيس آثار السمة، أو أنها بالأحرى تستدعي استجابات يؤديها الشخص فتعبر عن السمة التي هي موضوع القياس. ومقياس الذكاء مثلاً توضع بحيث تستدعي مجموعة من الاستجابات التي يؤدّيها الطفل والتي يفترض أنّها تمثل السلوك الذكي وتعبر عن مستواه.

ولذلك يمكن تعريف المقاييس التربوية والنفسية بأنّها: عينة من المثيرات

التي تمثل الجانب المقيس أو السمة المقاسة. وتقوم هذه المثيرات – الأسئلة – بدورها إلى استدعاء أو استثارة عينة من الاستجابات المعبرة عن السمة أو الخاصية موضوع القياس. فالمقياس الذي يحتوي على عينة من المثيرات وتمثل المجتمع الأصلي للمثيرات، ولابدّ أن يستدعي عينة من الاستجابات تمثل المجتمع الأصلي للاستجابات – أي يغطي السمة المراد قياسها – يتصف بالصدق الذي سنأتي بالحديث عنه في فصول قادمة.

والمقاييس في المجال التربوي والنفسي منها ما يكون من صنع المعلم أو المدرسة أو الروضة «المؤسسة التربوية»، وبعضها يكون نتيجة لجهود علمية تجريبية منظمة «المقاييس المقننة». وبعضها يعتمد على الكلمة الملفوظة أو المكتوبة وبعضها الآخر يعتمد على الأداء. وإن الاتفاق حول المقاييس التربوية والنفسية باعتمادها من قبل المربين والباحثين لم يتم، خلافاً عما تمّ الاتفاق عليه في العلوم الطبيعية كمقاييس الحرارة أو الضغط أو سرعة الرياح.. الخ. إضافة لذلك فإنّ المقاييس تتفاوت في دقتها، ويمكن أن يكون السبب هو تعقد الظاهرة التربوية والنفسية إذ أنّها ترتبط بالفرد، ولذلك مازالت الجهود المبذولة لتحسين المقاييس والرقي بها إلى مستوى عال من الدقة ورفع مستوى صلاحيتها أحد الملامح البارزة لتاريخ تطور حركة القياس في التربية على مدى السنوات الأخيرة. (مخائيل، ١٩٩٧)

٣- نتيجة القياس «العدد»:

العنصر الثالث في عملية القياس هو العدد الناتج عن العملية، أو نتيجة القياس. ومن المفروض أن تكون نتيجة القياس كماً، وهذا أكد عليه في تعريفات القياس. إذ أن مفهوم القياس يقوم على تحويل السمة أو الخاصية إلى عدد أو كم – أي تحويل السمة المقاسة إلى لغة الكم –

إن لغة العصر ولغة العلم الآن هي لغة الكم، والحديث دون الكم لا معنى له، وعند الحديث عن غزارة النهر أو ارتفاع بناء أو سرعة سيارة لابدّ من استخدام العدد الذي يدلُّ على هذه السمات، أما صفة كبير وضخم وسريع أصبحت دون معنى إذا لم ترتبط بعدد معين. ونجد أن هذه اللغة -- الكم -- قد دخلت في جميع ميادين الحياة، ففي الشعر والفن والجمال أصبحنا نجد العدد أمامنا. والعامل في مجال القياس يسعى لاستخدام مقاييس تعتمد العدد، وتقدم نتائجها بلغة العدد كذلك. لأن في العدد دقة لا يوفرها الوصف أو التحديد الكيفي. وهو يخضع نفسه للمقارنة والضبط بشكل لا يمكن وجوده في أحكام الكيف. وهو اللغة اللازمة في الإحصاء، والإحصاء أساس في معالجة النتائج.

والعدد ينطوي على معان عدة:

١- للدلالة على رقم أو رمز، ومثال ذلك عندما نقول رقم اللاعب (١٠) أو رقم المنزل (٦)، فالعدد هنا يدل على رمز معين وليس له قيمة كمية، كما لو استخدمنا (أ) و(ب) و(ج).

٢- للدلالة على رتبة معينة، فعندما نقول الطالب الأول والطالب الثاني أو الطابق الأول والطابق الثاني.. الخ، فهنا تكون دلالة العدد في ترتيب الأفراد أو الأشياء.

٣- للدلالة على عدد معين، وهنا تكون الدلالة على كم معين، كالحديث عن عدد الساعات التي يقضيها الطفل في الروضة، أو عدد الأنشطة اللاصفية أو الصفية.

كما ينطوي العدد على خصائص بينها ثلاث تعد أساسا في عمليات القياس وهي:

١- الهوية أو التماثل.

٢- التسلسل في الرتبة.

٣- إمكان العمليات الحسابية.

وهذه الخصائص الثلاث لا تتوافر في الكيف، وهي في الحصول على النتائج، ولازمة في تفسير النتائج والحصول منها على علاقات.

وفي مجال التربية وعلم النفس نجد أن السمات ليس لها وحدات يمكن التأكد من تساويها عن طريق المقارنات المباشرة، كما هو الحال في السنتمترات أو الغرام. فمن الصعب أن نقول إن المسألة الرياضية (أ) مساوية في القدرة التي تمثلها لما هو في المسألة الحسابية (ب). ومن الصعب أيضاً أن نحكم بأن أعراض القلق مكافئة للكواشف الأخرى للقلق. وهكذا بالنسبة للصفات التي يهتم بها الأخصائي النفسي أو المربي، فإننا نحتاج دوماً إلى التوصل لتعريف نعتمده في تحديد وحدة القياس أو التقدير الكمي. (ثورندايك وهيجن، ١٩٨٩)

إنّ تحديد مهمات أو استجابات متكافئة، وبالتالي تحديد وحدات متكافئة للاختبارات النفسية والتربوية أمر ليس على درجة كافية من الوضوح. مثال ذلك عندما يأخذ المربي سمة التعاون عند أحد الأطفال ويستخدم تقدير ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، غير مقبول، فإن المعنى المتضمن في الوحدات التي تُعبّر عنها هذه التقديرات ينطوي على كثير من الغموض.

وفي كل الأحوال لا بد للعامل في القياس النفسي والتربوي من مراعاة قواعد المقابلة بين الأعداد والأشياء، ومن إدراك دلالة الأعداد التي يتعامل معها. والأمر الذي يجب أن يؤخذ بالحسبان عند استخدام العدد وتأويله أن العدد نتاج مجموعة من العمليات والإجراءات المعقدة التي تتبع من أجل الوصول إليه، وأنّه ينطوي على الكثير من احتمالات الخطأ. (مخائيل، ١٩٩٧)

٤- الإنسان في إجراء عملية القياس:

والعنصر الرابع في عملية القياس هو الإنسان، فعملية القياس تعتمد في كل مرحلة من مراحلها عليه، وبدونه لا يمكن إجراء هذه العملية. فهو الذي يحدد موضوع القياس، ويبين السمة التي يمكن قياسها، والعناصر المكونة لهذه السمة، وهل تقاس بطريقة مباشرة أم سيتم قياس الآثار الناتجة عنها. وهو الذي يحدد الهدف أو الغاية من عملية القياس، إضافة لذلك كله فهو الذي يختار الأداة الأنسب لهذا الموضوع أو ذاك، أو أنّه سيقوم ببناء الأداة في بعض الأحيان إن لم يكن هناك أداة جاهزة تقيس ما يرغب في قياسه. والإنسان هو من يقوم بتنفيذ عملية القياس: واستخراج العدد الناتج ومعالجة هذا العدد وتفسيره.

وقد يقول قائل إنه من الممكن استخدام أدوات أو آلات أو حواسيب تقوم بتلك العمليات آنفة الذكر، إلاّ أنه لابدّ من الشخص المدرب لاستخدام تلك الأدوات ولا بد منه أيضاً لتفسير النتائج. فإذا كان الإنسان مهماً لهذه الدرجة في عملية القياس، كان من الضروري أن يكون الشخص الذي يقوم بهذه العملية مدرباً ومؤهلاً وموضوعياً، ليستطيع التوصل إلى نتائج أكثر دقة.

وإذا نظرنا إلى العامل في مجال القياس التربوي والنفسي، نجد أن المربي أول من يتصدى لهذه العملية، فهو الذي يحدد موضوع القياس وهو الذي يختار أو يصنع الأداة الأنسب، وهو الذي يجري العملية ويستخرج النتائج ويعالجها ويفسرها. وقد تقوم الإدارة بمساعدته أو توجيهه، لكن من الضروري أن يكون مدرباً ومؤهلاً على استخدام أدوات القياس بمهارة وموضوعية بعيداً عن الأحكام الذاتية، التي قد تؤثّر على نتائجه. فاختبارات الذكاء مثلاً: لابدّ من التدرّب على استخدامها ليصبح العامل عليها قادراً على

تطبيقها والحصول على نتائج يصل من خلالها إلى إطلاق أحكام موضوعية. وإذا احتاج المربي لاستخدام الملاحظة كأداة قياس، لمعرفة مدى التعاطف الوجداني لمجموعة من الأطفال في عمر معين، كان لابدّ له من التعرف على خطواتها وشروطها وكيفية استخدامها. وإن استخدام أدوات القياس بشكل عشوائي وغير علمي، سيؤدّي في نهاية المطاف إلى نتائج لا تدلّ على السمة المقاسة كما هي في الواقع، بل إنّها تضلل الآخرين، ولا يمكن بناء الأحكام أو القرارات عليها.

٥- التعميم:

وهذا العنصر الخامس لعملية القياس الذي لا نجده إلاّ في عمليات القياس التربوي، إذ أنه لا يظهر عادة في عملية القياس في الكيمياء أو الرياضيات، ويعود ذلك إلى طبيعة علم التربية ومقاييسها. ويظهر هذا العنصر بما يتجه إليه الحكم الناجم عن القياس من تعميم. وإن عملية التعميم ناجمة عن طبيعة المقاييس في التربية، وهي عنصر هام من عناصر عملية القياس، وهي في القاعدة والأساس من بناء المقاييس التي يكون موضوعها طرفاً من العملية التربوية. (الرفاعي، ١٩٨٢٥)

مصادر الخطأ في القياس

إن الحديث عن أهمية القياس في الحياة العامة للإنسان، وفي العلوم المختلفة لا ينفي عدم وجود حدود يقف عندها ويؤدي ذلك إلى وجود أخطاء في عملية القياس. فالحديث عن قياس تمدد المعادن أو السوائل أو سقوط الأجسام قد يكون أمراً في غاية السهولة، لكن قد تتعقد عملية القياس عند عدم القدرة أو صعوبة عزل جوانب الظاهرة المقاسة عن بعضها بعضاً، أو

صعوبة رؤية جوانب الظاهرة ككل كما لو كان الحديث عن الذرة أو الحوادث الإنسانية.

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا من أين ينبع هذا الخطأ في عملية القياس؟.

إن الخطأ في عملية القياس ينبع من عناصر القياس ذاتها.

١- إن العنصر الأول هو موضوع القياس، أو السمة المقاسة، وقد يكون هو مصدر الخطأ في عملية القياس، ويظهر ذلك في حال تعقد السمة المقاسة وكثرة عناصرها، وتشابك وتداخل هذه العناصر بحيث يصعب عزلها عن بعضها، أو عدم القدرة على قياس السمة مباشرة وقياس آثارها (أو عدم ثباتها) مثال على ذلك، قياس الذكاء أو الشخصية أو التحصيل.

٢- وقد يكون الخطأ نابعاً من الأداة أو المقياس المستعمل في عملية القياس ويظهر ذلك في حال:

- عدم توفر الشروط العلمية اللازمة في بناء الأداة.
- عدم توفر الدقة اللازمة.
- استخدام أداة القياس لقياس موضوع لم تُعد لقياسه.
- عدم الاتفاق عليها بين المشتغلين بالقياس.

هذه الجوانب قد تؤدي لأن تكون أداة القياس مصدراً للخطأ، ومثال على ذلك مقاييس الذكاء أو الشخصية حين تكون قد أُعدت لمجتمع ما وتستخدم في مجتمع آخر.

٣- ويحتمل أن يكون الرقم أو العدد الناتج عن عملية القياس هو مصدر الخطأ، ويظهر ذلك من خلال دلالة الرقم، فالنتيجة التي يحصل عليها الطفل في عمر الخامسة تختلف دلالتها عن الدرجة التي يحصل عليها طفل السابعة

أو الثامنة. إضافة إلى أننا قد نستخدم الرقم الناتج دون المعالجة الإحصائية بعد استخراج النتائج مما يؤدي إلى التضليل في النتائج. وأحياناً قد نستخدم الأعداد الصحيحة ونهمل الكسور التي قد يكون لها مدلولٌ فيما لو استخدمت.

وقد تظهر الجوانب آنفة الذكر في حال استخدام مقاييس مختلفة للذكاء فالنتيجة في مقياس ستانفورد بينيه مثلاً تختلف دلالتها عن مقياس فكسلر. وأن العمر الزمني لطفل ابن الثالثة وأربعة أشهر أقل من العمر الزمني لطفل له ثلاث سنوات وتسعة أشهر.

٤- وفي بعض الأحيان يمكن أن يكون الخطأ ناجماً عن الشخص الذي يقوم بعملية القياس واستخراج النتائج ويظهر ذلك عندما يكون:

- غير مؤهل ومدرب تدريباً كافياً لاستخدام أداة القياس.
- تغلب عليه الأحكام الذاتية والبعد عن الموضوعية.
- غير قادر على استخراج وتفسير النتائج ومعرفة دلالتها.
- متأثراً بعوامل محيطية أو بيئية أو فيزيولوجية مثل التعب والإرهاق.

فاستخدام اختبار الذكاء مثلاً يحتاج إلى شخص قد دُرب تدريباً كافياً وتلقى تأهيلاً خاصاً على تطبيق الاختبار ومعرفة كافية باستخراج النتائج وتفسيرها ومعرفة دلالاتها، علاوة على ذلك سلامة حواسه أثناء ملاحظة سلوك المفحوص، وأن يتسم بالموضوعية لإصدار الأحكام وتعميمها.

٥- وأخيراً فقد يكون التعميم مصدر خطأ. فقد يصل القائم على عملية القياس إلى تعميم لا تسمح به أداة القياس، وخاصة إذا لم تكن تمثل السمة المراد قياسها، أو أن الموقف الذي نقيسه غير مستوف لشروط التعميم. فالحكم من خلال موقف واحد في بعض الأحيان لا يصلح لتعميمه على سلوك الفرد بشكل عام. وهذا ما يظهر عادة أثناء إطلاق أحكامنا على سلوك طفل أو متعلم من

خلال سؤال أو موقف معين. وقد تكون هناك عوامل كالمصادفة أو الغش أو التعب أثناء عملية القياس قد تجعل الحكم الأخير الذي ينتهي إليه الفاحص غير متطابق التطابق اللازم والكافي مع واقع الموضوع الذي يشمله الحكم.

مستويات القياس

يذكر «مراد وسليمان» في كتابهما الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: «أن مستويات القياس هي الطريقة التي تصنف بها الأشياء أو ترتب بها أو تقارن بينها تبعاً للخصائص المشتركة، بهدف معرفة الفروق بينها وأيضاً مدى هذه الفروق، والمعالجات الإحصائية الممكنة لهذا المدى» (مراد وسليمان، ٢٠٠٢)

وقد حددت مستويات القياس وحددت أيضاً العمليات الحسابية التي تلائم كل مستوى من المستويات، لأن بعضه يعتقد أن عملية القياس لا تتم إذا لم تستخدم العمليات الحسابية ككل مثل الجمع والطرح والقسمة على الأرقام.

ونلاحظ أن هناك أربعة مستويات أساسية للقياس اقترحها الإنكليزي ستيفنز Stevens عام ١٩٥١ وهي مرتبة من البسيط إلى المعقد تبعاً لمدى استخدام العمليات الحسابية وتطبيقها عليها، وتداولها وهي:

١- المستوى الاسمي «التصنيفي».

٢- المستوى الترتيبي.

٣- المستوى الفئوي.

٤- المستوى النسبي.

وسنتناول هذه المستويات الأربعة:

١ – المستوى الاسمي أو التصنيفي:

يعتبر هذا المستوى أدنى مستويات القياس، ويستخدم الرقم أو العدد هنا للدلالة على الاسم، وقد يستخدم رمزاً معيناً مثل استخدام الحروف (أ، ب، ت)، فيعتبر الرقم أو الرمز بديلاً للتسمية أو العنونة أو تصنيف الأشياء، بحيث نرمز لكل فئة أو مجموعة أو صنف برقم أو رمز معين، وهذه الأرقام والرموز لا يكون لها معنىً كميٌّ أو رتبيٌّ، وإنما تدل على وجود الصفة أو عدمها.

ومثال على ذلك عندما نستخدم أرقاماً للشوارع، أو الأبنية، أو المدارس، أو التلاميذ بهدف التعرف إليها. وقد تستخدم لتصنيف الأفراد حسب الجنس (ذكور – إناث)، أو منطقة السكن (ريف – مدينة)، أو الحالة الاجتماعية (أعزب – متزوج – أرمل – مطلق).

وفي هذا المستوى لا يمكن استخدام العمليات الحسابية الأربع لأنّ الأرقام الناتجة عن عملية القياس تشير إلى التسمية أو التصنيف، ويمكن إجراء جمع عدد الأفراد ضمن كل فئة (أي عدد التكرارات) أو حساب النسبة المئوية وحساب المنوال.

٢ – المستوى الترتيبي:

في هذا المستوى تشير الأرقام أو الأعداد إلى رتبة الأشياء أو الصفات أو السمات أو الأشخاص، ويكون هذا الترتيب تصاعدياً أو تنازلياً للسمة المقاسة.

ويستخدم هذا المستوى من القياس إذا كان تنظيم وحدات المتغير في تسلسل تصاعدي أو تنازلي، والرقم هنا يدل على رتبة وليس على كمٍّ معين وإنّما على زيادة أو نقصان في السمة المقاسة، ويكون هذا الترتيب للصفات الكميّة أو الكيفيّة. ومن الجدير بالذكر أنّ الفروق بين الرتب ليست متساوية، فالفروق بين الرتبة الأولى والثانية مثلاً ليس كالفرق بين الرتبة الثانية والثالثة.

ومثال على ذلك عندما نُرتب الأطفال بدرجات في مواضيع كالغناء أو الخط أو الموسيقا ونستخدم ترتيباً رقمياً (١-٢-٣-٤) أو كيفي (ممتاز - جيد - وسط - ضعيف).

وفي هذا المستوى لا يمكن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، ويمكن استخدام النسب المئوية والمنوال والوسيط ومعامل الترابط الرتبي.

٣- المستوى الفئوي:

وهذا المستوى أدق من الناحية الكمية من المستويين السابقين، ويتصف هذا المستوى بوجود وحدات قياس متساوية، وتكون الفروق بين هذه الفئات متساوية، فالفروق بين الدرجتين ١٠-١٥ هو نفس الفرق بين ٢٠-٢٥.

ويتميز هذا المستوى بأننا نستطيع تحديد انحراف كلّ درجة عن المتوسط الحسابي للسمة المقاسة ضمن نفس المجموعة. ويستخدم في العلوم التربوية والنفسية بدرجة كبيرة، وخاصة في اختبارات التحصيل والذكاء والاستعدادات والميول والاتجاهات. ونستطيع القول بأنّ هذا المستوى هو السائد في العلوم التربوية والنفسية.

ومن عيوب هذا المستوى انعدام الصفر المطلق «الحقيقي» واستخدام الصفر الفرضي، وذلك بسبب عدم انعدام السمة أو الصفة المقاسة تماماً.

وفي هذا المستوى يمكن استخدام العمليات الحسابية الأربع إضافة إلى الأساليب الإحصائية مثل المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الترابط وغيرها.

٤- المستوى النسبي:

يعتبر مستوى النسبة أعلى مستويات القياس، ويسمى بهذا الشكل لأننا

نستطيع التعبير عنه بصورة نسبية.

ويتميز هذا المستوى بوجود الصفر المطلق «الحقيقي» لانعدام السمة تماماً في حال عدم وجود قيمة كمية، ويتضمن وحدات قياس متساوية، والنسبة بين أي درجتين على المقياس لا تتأثر بوحدات القياس. ومثال على ذلك حين نستخدم المتر لقياس الأطوال ونستخدم الميل لقياس نفس الطول، فتبقى النسبة بين الطولين ثابتة.

ويستخدم هذا المستوى في العلوم الطبيعية بشكل واسع مثل قياس الأطوال (بالمتر ومضاعفاته) والوزن (بالكيلوغرام ومضاعفاته). ونلاحظ أنها كلها لها وحدات متساوية وتنعدم السمة المقاسة في الصفر المطلق. أمّا في العلوم النفسية والتربوية فيندر استخدام هذا المستوى فيها.

وفي هذا المستوى تستخدم جميع الأساليب الإحصائية من مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومعاملات الارتباط وغيرها.

الفصل الثاني

القياس والتقويم في العملية التربوية

معنى التقويم:

ورد في الحديث عن مفهوم القياس ودلالاته بأن القياس هو العملية التي يتم من خلالها اختيار موضوع معين وأداة معينة لنصل من خلال العملية إلى مقدارٍ كميٍ يدلُ على السمة المقاسة. وقد استخدم مصطلح التقويم وكانت دلالته مقاربة أو نفس دلالة مصطلح القياس.

فما هو التقويم؟ وما الفرق بين التقويم والقياس؟

تذكر معاجم اللغة «قوّم الشيء تقويماً» ويشير ذلك إلى إزالة الإعوجاج في الشيء، ويشير أيضاً إلى جعل قيمة لمتاع أو سلعة، أو تقدير قيمة الشيء والحكم عليه.

أما التقويم اصطلاحاً أي «التقويم التربوي» فيعرف ستافلبيم التقويم أنه: عملية تنظيم لمعلومات، وعملية حصول عليها، وعملية تزويد بها لتكون المعلومات مفيدة في الحكم على قرارات يحتمل في بعضها أن يكون بديل بعضها الأخر. وبهذا الشكل فإن التقويم يعتمد على وجود معلومات معينة نصل من خلالها إلى اتخاذ قرار استناداً عليها. (الرفاعي، ١٩٨٢)

ويعرف داوني التقويم على أنه: «إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات تم

تحديدها مسبقاً» ففي هذا التعريف نجد أن الأساس في التقويم هو إصدار الحكم، وتوفر أسس معينة لاتخاذ القرار المناسب. أما جرونلند فيعرفه: «عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية لدى التلميذ»، ونلحظ أن هذا التعريف يؤكّد على التحديد المسبق للأهداف، وبدونها لا نستطيع إطلاق الحكم.

ويذكر (مخائيل، ١٩٩٧) أن التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وأنه ينطوي على حكم قيمة، ويتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، ويحقق عرضاً أساسياً وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية.

العلاقة بين التقويم والقياس:

يرد مصطلح التقويم والقياس في معظم الأدبيات التي تحدثت في مجال الاختبارات والمقاييس مع بعضهما بعضاً في أغلب الأحيان، ويبدو للوهلة الأولى للقارئ أنهما مصطلحان مترادفان، ويمكن استخدام الواحد بديلاً للآخر. ولكن هذا الأمر لا ينفي ضرورة التمييز بينهما، ولذلك لابدّ من الوقوف وتفحص هذين المفهومين.

هناك أكثر من اتجاه لبيان الفرق بين القياس والتقويم، فمنهم من يذكر أن عملية القياس تقوم على التقدير الكمي للسمة المقاسة لدى الفرد، ولا تتخطى عملية القياس أكثر من تحويل السمة إلى كم معين. أمّا التقويم فيسعى إلى تحويل الدرجة التي حصلنا عليها من عملية القياس إلى تقدير أو حكم قيمي. وبهذا الشكل نجد أن عملية التقويم تأتي بعد عملية القياس.

وهناك اتجاه آخر يرى أن عملية التقويم هي أعم وأشمل من عملية القياس، فالقياس هو جزء من عملية التقويم. وتتم عملية التقويم بإجراء القياس

وإطلاق الحكم ثم تأتي عملية التصويب وبعدها عملية قياس أخرى للتأكد من حدوث التصويب أو التعديل. والعملية ككل تسمى تقويماً.

وهناك من يرى أن القياس والتقويم عمليتان مترادفتان لبعضهما بعضاً وليس هناك حدود فاصلة بين التقويم والقياس. إذ يمكن استخدام مصطلح القياس مكان التقويم أو التقويم مكان القياس. كما لو قلنا التقويم التربوي أو القياس التربوي، أو قياس التحصيل وتقويم التحصيل، لذلك يستخدم بهذا الشكل أثناء الحديث في المجال التربوي.

الأسس والمبادئ العامة للتقويم:

لا تكون عملية التقويم صحيحة ومحققة لأغراضها إلاّ إذا روعيت فيها عند التطبيق بعض الأسس والمبادئ حتى تتماشى مع فلسفة التربية الحديثة، ويمكن إجمالها:

١ – تحديد الهدف:

ويقصد بذلك أن التقويم يقوم على أساس خطة توضع بشكل مسبق، وتكون واضحة المعالم، وهذا يستدعي وجود معلومات وبيانات وتحديد طريقة استخدام أداة التقويم، فإذا كان الهدف من تدريب الأطفال في برنامج معين على التفكير الصحيح وحلّ المشكلات التي تعترضهم. وجب علينا أن نسعى في التقويم إلى قياس قدرة الأطفال على التفكير الصحيح وحلّ المشكلات، وأيضاً معرفة هل هناك فعلاً أنشطة تسعى إلى تنمية هذه السمة لدى الأطفال. وبهذا الشكل لا نقيس الأداة قدرة الأطفال على الحفظ أو استرجاع معلومات معينة.

٢ – الموضوعية:

والهدف من ذلك إبعاد تأثير العوامل الذاتية في نتيجة التقويم، وتتطلب الموضوعية اختيار الأداة الأنسب وليس الأداة المتوافرة أو التي يستطيع

المربي استخدامها، إضافة لذلك الموضوعية في جمع البيانات وتحليلها بالاعتماد على الإحصاء السليم وعدم الانحياز إلى جانب معين. وربما نجد أن القائم بعملية التقويم يرغب بنتائج معينة، فيسعى لأن تكون حسب رغبته الشخصية. ولذلك كلما استبعد العامل الشخصي أو الذاتي عن عملية التقويم، كان تقدير النتائج وقياس السمة والحكم عليها سليماً لا يقبل الشك أو الجدل.

٣- الشمول:

ويقصد بذلك أن يكون التقويم شاملاً لكل مظاهر المقوم ولا يكتفي بجانب واحد فقط. فأثناء تقويم طفل الروضة لا بد من تقويم تحصيله ومظاهر سلوكه وقدراته وميوله واستعداداته الخاصة.

هذا من جانب ومن جانب آخر فالسمة التي نرغب بقياسها يفترض أن نقيسها ككل وليس جزءاً منها. وهذا ما يؤكد أهمية تحديد الأهداف وتحديد السمة المقاسة بجميع جوانبها بشكل مسبق. (وسوف نتعرض لهذا عند الحديث عن صدق الأداة)

٤- الدقة:

والوصول إلى موضوع الدقة يأتي من صدق وثبات نتائج الأداة، وأن الأداة مطابقة للواقع، وقادرة على تشخيص نواحي القوة والضعف. فعلى القائم بعملية التشخيص لتقويم عمل مربيات رياض الأطفال، أن يصدر أحكامه بعد الفحص والتقصي المبني على الملاحظة الدقيقة في أكثر من موقف، وفي جميع نواحي النشاط اليومي، وليس قائماً على محض الملاحظة العارضة، أو موقف معين، وإغفال الظروف والعوامل المحيطة بالسلوك الملاحظ.

٥- الاستمرار:

يجب أن تكون عملية التقويم مستمرة وليست نهائية، فهي لا تنتهي بانتهاء

النشاط أو اكتساب الخبرة. بل تستمر من أجل المتابعة والتحسين، وعملية التقويم تبدأ مع تحديد أهداف النشاط وتستمر إلى ما بعد اكتساب الخبرة. فهناك التقويم القبلي والمرحلي والنهائي.

٦- التنوع في أدوات التقويم:

فاستخدام أداة واحدة لا يكفي لمعرفة السمة المقاسة تماماً، كما لو استخدمنا أكثر من أداة. فكلما تنوعت الأدوات وتعددت كان التشخيص أدقّ، وبمقدور القائم على عملية التقويم اتخاذ القرار الأنسب. فليس من الممكن أن نقوّم سلوك طفل الروضة من خلال استخدام أداة واحدة للتقويم، إذ أنها لا تعطينا صورة واضحة عن السلوك. ومن الأدوات الهامة في عملية التقويم: الاختبارات التحصيلية بأنواعها، واختبارات الذكاء والقدرات، واختيارات المواقف والميول والقيم، علاوة على الأدوات اللا اختبارية مثل الملاحظة وقائمة الرصد والمقابلة (وسوف نأتي على شرح هذه الأدوات في فصول قادمة).

٧- التعاون:

ويقصد بذلك أن عملية التقويم لا يقوم بها شخص واحد فقط. فتقويم عمل المربية لا يتمُّ من قبل إدارة الروضة فقط، وإنما يشترك في تقويم عملها إدارة الروضة والإدارة المحلية وأولياء أمور الأطفال وزميلاتها والأطفال وحتى هي نفسها، حين تستخدم التقويم الذاتي. ولذلك إذا شارك في عملية التقويم مجموعة من الأفراد كان التقويم أكثر موضوعية.

٨- التقويم وسيلة وليس غاية:

تتم عملية التقويم بعد تحديد الهدف أو الغاية منها. فالتقويم ليس هدفاً بحد ذاته، وإنما وسيلة لتحقيق أغراض معينة. فقد يكون هدف التقويم اتخاذ قرار

بشأن تصنيف الأطفال في زمر معينة، أو معرفة مدى تقدمهم في برنامج تدريبي أو تعليمي، أو يكون الهدف تحديد الاحتياجات للمربيات لإجراء دورات تدريبية ترتبط بهذه الاحتياجات. أمّا إذا كان الهدف من إجراء الاختبار تجميع معلومات قد يُستفاد منها مستقبلاً أو لا، فهذا مضيعة للوقت والجهد.

أغراض التقويم التربوي

لو راجعنا المؤلفات التي تتحدث بموضوع القياس والتقويم التربوي للاحظنا أنها جميعاً تحدثت عن أغراض التقويم في المدرسة، إن كان ذلك في التعليم الأساسي أو المرحلة الثانوية، وحتى في المراحل العليا من التعليم. وكانت هذه الأغراض تدور حول الأغراض التعليمية والإدارية والتوجيهية والإرشادية والتشخيصية وأغراض البحث العلمي. ولكن ماهي أغراض التقويم في رياض الأطفال؟

يمكننا تلخيص أغراض التقويم في رياض الأطفال بالأمور التالية:

أولاً- الأغراض التعليمية:

تهتم رياض الأطفال بتنمية جميعها جوانب الشخصية لدى الطفل، ومن هذه الجوانب الجانب المعرفي والتربوي. والعملية التعليمية التي تشمل المتعلم والمعلم والمنهاج. فما هي الأغراض التي تؤديها عملية التقويم في هذه الجوانب الثلاثة؟

وتصنّف هذه الأغراض كالآتي:

أ- **ما يرتبط بالمتعلم (ويقصد هنا بطفل الروضة):** كما لاحظنا من التعاريف التي تحدثت عن مفهوم التقويم على أنه العملية التي نصل من

خلالها إلى اتخاذ القرار المناسب، والذي يرتبط بالسمة أو الصفة الموضوعة موضوع التقويم. وبالنسبة لطفل الروضة، فكل ما يرتبط به خاضع لعملية التقويم. ويحتمل أن يكون سلوك الطفل في مواقف معينة، أو اتجاهاته نحو موضوع ما، أو قدراته الكتابية أو القرائية أو الموسيقية أو الرياضية، وقد تكون علاقته مع أقرانه أو مربيته أو الإدارة، أو تحصيله الدراسي. والتقويم هنا يؤدي دوراً بالغ الأهمية في الكشف عن هذه الجوانب، ويمكننا تلخيصها في النقاط التالية:

- إن التقويم يقوم بدور التغذية الراجعة، وذلك من خلال اطلاع الطفل وأسرته على نتائج التقويم، وبذلك يثبت السلوك الصحيح ويعدل سلوكه في الجوانب التي تتطلب التعديل.

- التقويم يقوم بدور المحفز والمحرك لنشاط الطفل وسلوكه نحو التعلم والقيام بالنشاط والسلوك المرغوب به، ويظهر ذلك من خلال رغبة الطفل في الحصول على تقدير ودرجة أمام الآخرين.

- التقويم يقوم بدور وسيلة تعلم، فكثيراً مايكون هدف التقويم تعليمياً والمقياس يقدم الكثير من المعرفة الجديدة يتعلمها الطفل من المقياس نفسه، ولا يكون ذلك من خلال بنود المقياس فحسب، بل يكون عن طريق أحكام فيها معارف جديدة لا يكون الطفل قد مرَّ بها، أو أتقنها، أو تعلمها بالشكل المثمر والصحيح.

- وأخيراً فإن التقويم يساعد الطفل في التعرف على ذاته وقدراته ونموه الانفعالي والاجتماعي. واختبارات التقرير الذاتي التي يجيب الطفل فيها عن أسئلة حول نفسه ومثال واضح على هذا الغرض.

ب- **ما يرتبط بالمعلم (المربية)**: وتظهر من خلال النقاط التالية:

- تساعد عملية التقويم بدفع المربية نحو تعلم بناء المقاييس والاختبارات التي تساعدها على قياس الجوانب المختلفة المرتبطة بالطفل ودراستها. ويبدو ذلك من خلال حاجتها لبعض المقاييس التي تقيس معارفه وقدراته أو الجوانب التي ترغب في معرفتها وتساعدها على التعامل الأمثل مع الأطفال.

- تدفع عملية التقويم المربية على تعلم كيفية استخدام المقاييس والاختبارات المعيرة. مثل اختبارات الذكاء والاستعدادات المختلفة.

- يقدم التقويم معلومات واضحة ودقيقة عن الأطفال ومستواهم. وهذا مايساعد المعلمة على التعامل مع الأطفال كمجموعات من جهة، والتعامل معهم كأفراد من خلال التعرف على الفروق الفردية من جهة أخرى.

- وقد تلجأ المربية للتقويم لتتعرف على فاعلية الطرق والأساليب التي تستخدمها مع الأطفال بهدف تحسينها أو تعديلها إن لزم. ويحتمل أن يكون جزءاً من تقويمها الذاتي.

ج- مايرتبط بالمنهاج: يشمل المنهاج بالمفهوم الحديث للتربية كل ما يرتبط بالعملية التربوية -التعليمية-، من الكتاب والطرق والوسائل والأنشطة الصفية واللاصفية. وهذه الجوانب ككل يمكن أن تكون موضوعاً للتقويم يساعد على تحسين شروط العملية التربوية، ويظهر ذلك من خلال النقاط التالية:

- التقويم يوضح الأهداف العامة والخاصة ومدى تحقق هذه الأهداف لكل مرحلة عمرية.

- التقويم يوضّح مدى تناسب الكتاب أو المقرر ومفرداته وأعمار الأطفال في كل فئة عمرية.

- التقويم يوضح فاعلية الطرق والأساليب المستخدمة مع الأطفال في كلّ فئة عمرية.

- التقويم يوضح فاعلية الوسائل والتقانات التعليمية المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة لكل فئة عمرية.

- ويساعد التقويم أيضاً في معرفة مدى تناسب بناء روضة الأطفال من مساحة وتجهيزات وتقسيم الغرف والحديقة والألعاب كل ذلك مع أعمار الأطفال الذي تضمهم الروضة.

ثانياً- الأغراض الإدارية:

تواجه إدارة الروضة أو الإدارة المحلية أو الإدارة المركزية بعض المشكلات، وتسعى هذه الإدارات لاتخاذ القرارات ووضع الحلول المناسبة ووضع الخطط لتنفيذ المشروعات القادمة. والتقويم يقدم المعلومات الموضوعية لبيان هذه المشكلات من جهة وإمكانية تنفيذ القرارات والحلول من جهة أخرى.

فإدارة الروضة تبرز لها بعض المشكلات منها:

- كيف توزع الأطفال في فئات؟ وما هو المعيار في توزيع الأطفال؟ هل تعتمد العمر الزمني؟ أم حسب قدراتهم؟

- كيف يتم توزيع ساعات العمل خلال اليوم؟ من حيث الراحة والطعام والأنشطة. وهل يتم ذلك ضمن الغرف أم في الهواء الطلق؟

- كيف يتم استلام الأطفال صباحاً؟ وفي أي ساعة؟ ومتى يسمح للأطفال بالخروج أو الانصراف وكيفية ذلك؟

- متى يتم انعقاد مجالس الأولياء؟ والاستفادة من هذه المجالس في تحسين العملية التربوية.

- ما هي الأسس لتوزيع المربيات على الفئات؟ وما هي الصفات الواجب توفرها في المربية لكل فئة عمرية؟ وما هي الأسس لتقويم عمل المربيات؟

أما بالنسبة للإدارة المحلية والمركزية فيمكن أن نلحظ المشكلات الآتية:

- تحديد بداية العام الدراسي ونهايته بما يتفق مع رغبة أهالي الأطفال من جهة، والإمكانيات المتاحة من جهة ثانية.

- تحديد الشروط اللازمة في روضة الأطفال من حيث (البناء – المستلزمات – الشروط الصحية.. الخ).

- تحديد الحاجة لعدد رياض الأطفال بما يتناسب مع عدد الأطفال في كل منطقة سكنية.

- تحديد الأسس لانتقاء المربيات في رياض الأطفال، وتحديد المؤهلات العلمية والدورات التدريبية التي خضعت لها المربية.

- تحديد موعد ومكان إقامة الدورات التدريبية اللازمة لمربيات الرياض وإدارة الرياض.

- تحديد الشروط والأسس لترقية المربيات بالتعاون مع إدارة رياض الأطفال.

ثالثاً- الأغراض التشخيصية:

يستخدم التقويم في تشخيص جوانب القوة والضعف لدى الأفراد، وفي اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة في مجال التوجيه والإرشاد. ويستطيع القائمون على العمل في رياض الأطفال من خلال استخدام أدوات التقويم:

- تحديد الصعوبات التي تواجه الأطفال خلال وجودهم في الروضة أو خارجها.

- تحديد السلوك غير المناسب الذي يغلب في حياة الطفل أو يظهر لديه ويحتاج إلى تعديل وتهذيب.

- تحديد الصعوبات الطارئة في العلاقات بين الطفل وأقرانه وبين الطفل ومربيته أو الإدارة، أو بين الطفل والنظام القائم في رياض الأطفال.

- تحديد جوانب القوة والضعف لدى الأطفال في المهارات الأساسية التي ترغب الروضة بتعليمها للأطفال.

- تحديد الإجراءات التي تساعد على ظهور مواهب وإبداع الأطفال، والعمل على كشف هذه المواهب (موسيقى – رسم – غناء – تمثيل).

- تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم، وتحديد المجال الذي يعانون منه (قراءة – كتابة – حساب) وسبب هذه الصعوبات (إدراك بصري – إدراك سمعي).

- تحديد الأطفال الذين يعانون من إعاقات معينة، والكشف المبكر عن هذه الإعاقات.

- إضافة لذلك فإنّ التقويم يساعد على تحديد المشكلات التي يعاني منها العاملون في رياض الأطفال، وخاصة في تشخيص بعض الاضطرابات النفسية والسلوكية.

رابعاً- الأغراض التوجيهية والإرشادية:

لا تقف مهمة التقويم في تشخيص نقاط القوة والضعف، وإظهار المشكلات التي يعاني منها الأطفال أو العاملون في مجال رياض الأطفال بل يتعدى إلى اقتراح البرامج العلاجية والإرشادية.

فبعد أن يُحدد الأفراد الذين يعانون من صعوبات معينة لا بدّ من البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه الصعوبات، فقد تكون خارجية (أسرية – اجتماعية – أو من القائمين على العمل في الروضة)، أو داخلية (فيزيولوجية – نفسية)، وذلك بهدف تحديد البرامج الإرشادية أو العلاجية التي تساعد في التغلب على الصعوبات، واتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذ هذه البرامج.

خامساً- أغراض البحث العلمي:

يعتبر التقويم وأدواته أساساً في البحوث التربوية والنفسية، وكثيراً ما يكون منطلق البحث منه، وتكون النتائج ناتجة عنه. وكثيراً ما يلجأ الباحث إلى استخدام الاختبارات أو أدوات التقويم الأخرى في جمع البيانات المتعلقة بالفروض، وفي ضوء هذه البيانات يصيغ الباحث القرارات المتعلقة بصحة الفروض العلمية التي تناولتها الدراسة أو خطأها. (مراد، ٢٠٠٢)

وإذا استعرضنا خطوات البحث العلمي لوجدنا أن القياس والتقويم يعتبر أساساً في معظم خطواته من تحديد المشكلة وانتهاءً بتحليل النتائج وتعميمها. إضافة لذلك فإن نتائج تقويم الأطفال أو المربين لا تستخدم من أجل التعرف على الواقع فحسب، وإنما هي معطيات للبحوث، تساعد على اقتراح الحلول واتخاذ القرارات المناسبة، لتحسين الأداء.

ومن جهة ثانية فقد تكون أدوات التقويم هي مجال البحث أو موضوعه، في حال الرغبة بتعبيرها أو بناء أدوات حسب الخطوات العلمية.

دور القياس والتقويم باتخاذ القرارات

يتخذ الفرد خلال حياته اليومية قرارات كثيرة، وربما تكون هذه القرارات مؤثِّرة على حياة الأفراد الآخرين، لذلك فإنّ متخذ القرار سواء أكان القرار يخص الفرد نفسه، أم يخص الآخرين يجب أن يبنى على أساس من المعلومات الدقيقة بقدر المستطاع، وبقدر ما تكون المعلومات التي حصل عليها دقيقة كانت قراراته أفضل. ولذلك فإنّ الشخص الذي يصنع القرار لابدّ أن يتأكد من صحة المعلومات والبيانات التي جمعها، ويتأكد من الأساليب

والطرق التي جمع فيها هذه المعلومات.

إنّ أدوات القياس والتقويم لا تصنع القرارات، وإنّما الأفراد هم الذين يصنعونها. فالأدوات في أحسن حالاتها يمكن أن تزودنا بمعلومات عن بعض العوامل التي لها صلة بصنع القرار (ثورندايك، ١٩٨٩). فالاختبارات والمقاييس وأدوات جمع المعلومات، تساعد في صنع الكثير من القرارات التربوية. وإن كانت المقاييس في بعض الأحيان لا تزودنا بالبيانات الكافية لاتخاذ القرار المناسب، ومثال ذلك المعلومات في مجال القيم. فإنّ مثل هذه المعلومات يجب استيفاؤها من مصادر أخرى قبل التوصل إلى قرار حكيم. فمسألة القيم غالباً ما تكون معقدة وفي أحيان كثيرة مسألة جدلية. ومن الأهمية بمكان أن نكون على وعي بهذا كله، وأن نهيئ وسائل القياس والتقويم التي تزودنا بجميع الحقائق بسبب الغموض أو التناقض أحياناً.

أما أدوات القياس والتقويم التربوية والنفسية فهي تزودنا بالمعلومات لاتخاذ القرار علاوة على أنّها توضح لنا القرارات يمكن أن تتخذ، وتزودنا أيضاً بالطرق البديلة. وإن دراسة القياس والتقويم تبين لنا المعايير لتقويم المعلومات التي نحصل عليها من خلال الأدوات، من أجل تحديد درجة الثقة في هذه المعلومات.

فاتخاذ القرارات فيما إذا كان هناك حاجة لتدريب إضافي في تعلم مهارة معينة أم لا. وهل البرامج المستخدمة كافية أم لا؟ لا بدّ من وجود اختبارات تظهر لنا نقاط الضعف والقوة في الأساليب والطرق المستخدمة والبرامج الحالية. ولا بدّ من تحديد هذه الاختبارات التي نستقي منها هذه المعلومات أو البيانات. هل هي اختبارات محكية المرجع أم معيارية المرجع؟ وهل هي اختبارات لفظية أم أدائية؟ وهل هي اختبارات استعدادات أم قدرات؟ وسوف

نأتي على شرح هذه الأشكال في فصول قادمة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

تصنيف المقاييس التربوية والنفسية

يسعى العاملون في مجال التربية وعلم النفس إلى استخدام المقاييس في حال رغبتهم بتقويم جانب أو أكثر في العملية التربوية، ويتوخون التوصل إلى أحكام كمية. وتختلف المقاييس المستخدمة من حيث الهدف الذي تحققه أو من حيث طريقة الاستخدام أو من حيث الفئة أو المجموعة المستهدفة.

ومن المفترض أن تتصف المقاييس ببعض الصفات التي تؤمن لمستخدمها معلومات دقيقة وموضوعية عن السمة التي وضعت موضع القياس، لتساعده على اتخاذ القرار المناسب.

وسيكون الحديث في هذا الفصل عن أشكال المقاييس المستخدمة في مجال التربية وعلم النفس.

أصناف المقاييس:

يستخدم في رياض الأطفال مقاييس عدة، وتختلف هذه المقاييس عن بعضها بعضاً، فتارةً يكون الاختلاف من حيث الموضوع أو السمة التي تقيسها، وتارة يكون الاختلاف بطريقة الاستخدام أو التطبيق، وتارة أخرى بالأساس الذي بنيت عليه.. الخ. فإذا رغبنا في تصنيف هذه المقاييس ووضعها في فئات للتعرف على نقاط التشابه والاختلاف بينها لوجدنا أنفسنا أمام أكثر من تصنيف، وهذا يحدده الأساس الذي ننطلق منه.

١ – تصنيف أدوات القياس انطلاقاً من الموضوع الذي نقيسه:

يستخدم المقياس لقياس سمة أو صفة معينة توضع موضع التقويم. فإذا نظرنا إلى المقاييس من حيث الموضوع الذي تقيسه لوجدنا أنفسنا أمام قائمة طويلة من المقاييس، فمنها ما تقيس التحصيل الدراسي، ومنها الذكاء، وأخرى الاستعدادات أو القدرات الخاصة، ومنها الاتجاهات أو الميول أو القيم.

لذلك يمكن تصنيف المقاييس من حيث الموضوع إلى صنفين رئيسين هما:

١ – المقاييس التربوية.

٢ – المقاييس النفسية.

تتصدى الأولى لقياس الظاهرات أو الجوانب التربوية، والتي ترتبط بالعملية التربوية، ومثال ذلك اختبارات التحصيل المعيرة، واختبارات التحصيل غير المعيرة بأشكالها. بينما تتصدى الثانية – أي المقاييس النفسية – لقياس الظاهرات أو الجوانب النفسية عند الفرد، كاختبارات الذكاء واختبارات الشخصية.

٢ – تصنيف أدوات القياس انطلاقاً من شروط الإجراء:

ويظهر أمامنا شكلان من المقاييس هما:

١ – المقاييس الفردية.

٢ – المقاييس الجماعية.

فالمقاييس الفردية تتصدى لقياس سمة معينة عند فرد واحد، ويكون هو وحده موضع القياس. وتتطلب وقتاً طويلاً لتطبيقها، وتوفير شروط مناسبة وملائمة، فقد يتطلب تطبيق الاختبار غرفة وأدوات خاصة، لذلك فإن هذه الاختبارات لا تستخدم إلاّ إذا كانت هناك ضرورة لاتخاذ قرار يتعلق بالفرد

نفسه، كنقل طفل من فئة إلى فئة أخرى، أو وضع طفل مع مجموعة خاصة لتقديم برنامج داعم أو إرشادي. ومن أمثلة هذه الاختبارات اختبارات الذكاء الفردية وبعض اختبارات القدرات مثل اختبار القدرة القرائية.

أما الاختبارات الجماعية فتطبق على مجموعة من الأفراد في آن واحد بعد توفير الشروط اللازمة لتطبيقها. وهذه الاختبارات لا تسمح بالتفاعل بين الفاحص والمفحوص، أو ملاحظة التغيرات التي تطرأ على المفحوص أثناء إجراء الاختبار. ولذلك فهي لا تحتاج إلى مهارة ومختص لإجرائها واستخراج وتفسير نتائجها كالاختبارات الفردية – وخاصة إذا كانت معيرة –، ومن أمثلة الاختبارات الجماعية، اختبارات التحصيل المعيرة واختبارات الذكاء الجماعية، واختبارات الميول والمواقف.

٣- تصنيف أدوات القياس انطلاقاً من كيفية بنائها:

يهتم المربي بقياس مدى تحقق الأهداف المعرفية والوجدانية والحسحركية، ولا يكون الهدف وضع درجات لهم، وإنما التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم. ويستخدم الاختبارات لمعرفة تمكنهم من سلوك تدربوا عليه، أو للتعرف على ميولهم أو استعداداتهم. ولذلك يقوم ببناء مقياس يتصدى لقياس هذه السمة أو تلك، أو يستخدم مقياساً أُعد لذلك.

ومن هذه الناحية نستطيع أن نصنف المقاييس إلى:

١- مقاييس غير معيرة.

٢- مقاييس معيرة.

والمقاييس غير المعيرة، هي المقاييس التي يُعدها الفاحص لقياس سمة معينة ويتعرف على مدى تقدم المفحوصين وبيان نقاط القوة والضعف لديهم، ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف. وكثيراً ما نجد أن مربية الروضة تقوم ببناء

بعض المقاييس التي تقيس قدرة أطفالها على القيام بعمل ما أو أداء مهمة قد تدربوا عليها. وهذه الاختبارات تحسن من الدافعية لدى الأطفال وتحثهم على إنجاز أفضل، وتسمح بالمقارنة بين أدائهم.

أما المقاييس المعيرة، فهي الاختبارات التي يعدها مجموعة من الخبراء والمختصين، وتجري عملية التقنين عن طريق تطبيق الاختبار وتصحيحه في ظروف موحدة ومنظمة على عينة التقنين، والتوصل إلى معايير يمكن في ضوئها مقارنة أي نتيجة مع هذه المعايير.

ومن الجدير بالذكر أنَّ الفاحص يقوم بالتدريب على استخدام هذه الاختبارات وكيفية استخدام مفاتيح التصحيح للتوصل إلى درجة المفحوصين. وتُعد اختبارات الذكاء واختبارات الشخصية واختبارات التحصيل المعيرة شكلاً من هذه المقاييس.

٤- تصنيف أدوات القياس انطلاقاً من شكل الاستجابة أو المهمة:

تستدعي المقاييس استجابات معينة من المفحوص، وهذه الاستجابات تظهر مدى السمة أو الصفة المقاسة لدى الفرد، وانطلاقاً من شكل الاستجابات يمكن تصنيف المقاييس إلى:

١- مقاييس لفظية.

٢- مقاييس أدائية.

وتعتبر معظم أدوات القياس مقاييس لفظية إذ أنها تتطلب استخدام اللغة سواء في تعليمات المقياس أو مفرداته، وتعتمد على الكلمة المنطوقة أو المكتوبة في الاستجابات، ولذلك إما أن تكون شفهية أو كتابية، ومن هذه المقاييس ما يستخدم لقياس القدرات والشخصية والتحصيل.

ولكن هناك أدوات قياس تستخدم مع الأطفال الصغار والأميين، وتشتمل

على أشكال ورسوم أو صور أو متاهات أو مواد عيانية، وتسمى أدوات قياس غير لفظية، ولا تتطلب هذه المقاييس إجابات تحريرية أو شفهية، وإنما تتطلب أداء معيناً (نشاطاً) يقوم به المفحوص استجابة لمثيرات وعادة ما تكون لفظية من قبل الفاحص، ومثال على ذلك بعض اختبارات الذكاء الفردية والاستعدادات الميكانيكية.

ومن الجدير بالذكر أن هناك بعض المقاييس التي تنطوي على أجزاء لفظية وأخرى أدائية، ومثال على ذلك اختبارات الذكاء التي تقيس الذكاء اللفظي وغير اللفظي «رائز فكسلر لذكاء الأطفال».

٥- تصنيف أدوات القياس انطلاقاً من درجة التحديد في المهمات:

يكون التمييز بين المقاييس أحياناً على أساس ما يشترط في الإجابات من دقة وتحديد ومن حرية في تأليف الإجابة وإنشائها.

ونجد أنفسنا أمام الأشكال التالية من المقاييس:

١- مقاييس محددة البناء.

٢- مقاييس محددة البناء جزئياً.

٣- مقاييس غير محددة البناء.

فالمقاييس التي تتألف من عدد من العبارات ويكون على المفحوصين أن يجيب عن كل عبارة تقع ضمن احتمالات محددة مثل (نعم، لا، أحياناً) أو (صح، خطأ) أو اختيار إجابة من عدة إجابات (الإجابة أ، ب، ج، د). تسمى مثل هذه مقاييس محددة البناء. ومثال على ذلك اختبار مينيسوتا واختبارات التحصيل الموضوعية.

أما المقاييس محددة البناء جزئياً، فيكون فيها المثير واضحاً، وتترك الحرية للمفحوص في تأليف وشكل الاستجابة وخير مثال على ذلك،

الاختبارات التحصيلية المقالية، واختبار تفهم الموضوع.

أما المقاييس غير محددة البناء، وتسمى الاختبارات الإضفائية، وتقوم على ترك الحرية للمفحوص في فهمه للمثير، فالمثير غامض وليس له دلالة محددة وبناؤه غير محدد، مثل اختبار بقع الحبر «رورشاخ».

٦- تصنيف المقاييس انطلاقاً من القدرة على الإنجاز:

تحدد الإجابة عن المقاييس مستوى السمة أو الصفة المقيسة لدى المفحوص. ولمعرفة هذا المستوى نستطيع تصنيف المقاييس إلى:

١- مقاييس السرعة.

٢- مقاييس الطاقة.

تهدف مقاييس السرعة إلى رصد ما يستطيع الفرد إنجازه من مهمات خلال فترة معينة، أي يتحدد فيها زمن الإجابة تحديداً دقيقاً ولا يسمح للفرد تخطي هذا الزمن، وبما أنّ الوقت محدد فإننا نجد أنّ كثيراً من الأفراد لا يستطيعون الإجابة عن جميع الأسئلة رغم سهولتها. وتحدد الدرجة بمقدار ما ينجزه الفرد خلال هذه الفترة.

أما المقاييس التي تهدف لمعرفة ما يستطيع الفرد إنجازه دون النظر إلى الوقت الذي يستغرقه في إنجاز المهمة، فتسمى مقاييس الطاقة أو التحمل أو القوة، وتتميز هذه الاختبارات بصعوبة الأسئلة فيها. وقد تكون اختبارات التحصيل مثالاً على هذه الاختبارات إذ أنّها تعطي الوقت الكافي للتفكير والإجابة عن الأسئلة.

٧- تصنيف المقاييس انطلاقاً من الحكم ووضع الدرجة:

إذا نظرنا إلى الدرجة التي حصل عليها المفحوص من خلال تطبيق اختبار معين، وسألنا أنفسنا السؤال التالي: على أي أساس وضعت هذه

الدرجة؟ وللإجابة عن هذا السؤال نجد أنفسنا أمام شكلين من المقاييس:

١- مقاييس معيارية المرجع.

٢- مقاييس محكية المرجع.

أما الشكل الأول فيعتمد على أداء المجموعة في تحديد الدرجات، أو أداء المتوسط ضمن المجموعة التي تقع فيها الدرجة. ويقارن أداء الفرد مع متوسط أداء أفراد المجموعة. فالدرجة التي يحصل عليها الطفل لأداء مهمة معينة ضمن الفئة (أ) مرتفعة فيما لو قورنت مع الأداء ضمن الفئة (ب).

والشكل الثاني – محكية المرجع – تحدد درجة الفرد من خلال إجابة مثالية موضوعة بشكل مسبق، وتقارن جميع الإجابات مع هذه الإجابة دون النظر إلى أداء المجموعة، فالدرجة لا تتغير بتغير المجموعة التي ينتمي إليها المفحوص.

ومن الضروري الإشارة هنا إلى التداخل بين المقاييس معيارية المرجع والمقاييس محكية المرجع. فجميع المقاييس تكون في مرحلة بنائها معيارية المرجع، إذ لا نستطيع التوصل إلى محك دون مقارنة إجابات المفحوصين مع بعضهم في المرحلة التجريبية لبناء المقياس. ومثال على ذلك «اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المعيرة».

٨- **تصنيف المقاييس انطلاقاً من الهدف أو الغرض:**

إن إجراء عملية التقويم ليست هدفاً بحد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق غاية وأهداف محددة، وبذلك يتحدد الوقت الذي تجري فيه الاختبارات، ونجد ثلاثة أشكال لهذه المقاييس انطلاقاً من هذا التصنيف:

١- الاختبارات التمهيدية «القبلية».

٢- الاختبارات البنائية «التكوينية – المرحلية».

٣- الاختبارات النهائية «البعدية».

يتم الشكل الأول قبل تنفيذ برنامج تدريبي أو تعليمي، أي قبل تعليم النشاط، ويكون الهدف منه جمع معلومات عن المشاركين ومستواهم واتجاهاتهم ومعرفة مدى ملائمة البرنامج لهم.

أما الشكل الثاني فيتم إجراؤه خلال فترة تنفيذ البرنامج أو النشاط، وهو يقدّم للمربي معلومات مستمرة يمكن استخدامها لتعديل البرنامج بقصد تحسين فعاليته وتطويره.

وتتم النهائية بعد الانتهاء من البرنامج أو النشاط، بقصد معرفة الفعالية الكلية للبرنامج، ومدى تحقيق الأهداف المرجوة منه. ويستفاد من هذه الاختبارات أيضاً في تقويم البرنامج ككل من حيث تعديله أو استمراره.

الفصل الرابع

شروط صلاحية أدوات القياس والتقويم

تحدثنا سابقاً عن تعريف القياس والتقويم وعناصر القياس وأهمية القياس والتقويم في الحياة العامة وفي العلوم المختلفة والعملية التربوية. وعند الحديث عن أداة القياس أو المقياس كعنصر أساس من عناصر عملية القياس رأينا كيف أنه من الممكن أن تكون مصدر خطأ. وإذا رغبنا في اتخاذ قرار معين وبدأنا بجمع المعلومات التي تساعدنا على اتخاذه، فإننا نجد أمامنا مجموعة من الأسئلة مثل:

- ما هو الاختبار الأنسب لجمع تلك المعلومات لتساعدنا على اتخاذ القرار؟
- وهل الاختبار الذي اخترناه قادر على قياس السمة التي نرغب في قياسها فعلاً؛ أم يقيس جوانب أخرى؟
- هل الاختبار يقدم لنا نتائج كمية نستطيع التعامل معها إحصائياً؛ أم يقدم لنا تقديرات وصفية؟
- هل نستطيع التنبؤ من خلال نتائج هذا الاختبار؟ وإلى أي مدى؟
- هل نتائج الاختبار ثابتة في حال تكرار عملية القياس، أم أنّها تتغير من وقت لآخر؟

- هل الاختبار بحاجة إلى مختص أو متدرب لاستخدامه، وكم الوقت المستغرق والتكاليف لتطبيقه؟

هذه الأسئلة وغيرها التي تبحث عن شكل الاختبار ومضمونه وكيفية استخراج نتائجه واستخدامها، والتي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقويم جودة الاختبار، ونستطيع إجمالها في نواحٍ ثلاث وهي: الصدق والثبات والقابلية للاستعمال. وسوف نستعرض هذه الجوانب الثلاثة بالتفصيل خلال هذا الفصل.

الصدق

معنى الصدق:

يعبر مفهوم الصدق عن قدرة قياس المقياس لما وضع لقياسه، وبهذا المعنى نستطيع التعرف على الصدق من خلال الإجابة عن السؤال التالي: هل يقيس الاختبار السمة التي وضع لقياسها، وأعدّ من أجل تقديرها تقديراً كمياً، وإلى أي مدى؟ فالمتر مثلاً وضع لقياس الأطوال، فهل يقيس الأطوال فعلاً وإلى أي مدى يقيس الأطوال. وهذا ينطبق على الموازين التي تقيس الأوزان وعلى الموازين التي تقيس درجة الحرارة. إن معرفتنا وخبرتنا السابقة عن هذه المقاييس تؤكد لنا أنّها تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه ولذلك نصفها بأنّها صادقة.

ونطرح على أنفسنا السؤال التالي: هل هذه المقاييس تؤدي الوظيفة الخاصة بها، أو التي صممت من أجلها؟ فإن كانت فعلاً قد أدّت الوظيفة التي وضعت من أجلها فهذا يدلنا على أنّها قاست فعلاً السمة أو الخاصية التي نرغب في قياسها. ولو استعرضنا أحد مقاييس أو روائز الذكاء، والذي وضع أو صمم لقياس سمة

الذكاء لدى الأفراد. فهل يقيس الذكاء فعلاً أم أنه يقيس شيئاً آخر؟ وبقدر ما يقيس هذه السمة بقدر ما يكون صادقاً. وبهذا الشكل فالاختبار التحصيلي لمادة الحساب لدى الفئة الثالثة أو اختبار القراءة من المفروض أن يقيس هذه السمة بالذات التي وضع من أجل قياسها، والنتيجة التي نصل إليها تدلنا على مقدار هذه السمة وليس على سمة أخرى كالذكاء مثلاً.

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه كيف نتعرف على صدق الاختبار؟ فلو أردنا معرفة درجة التكيف الانفعالي لدى أحد الأطفال، فإنّ ذلك يطلب من المفحوص أن يضع إشارات أمام كل عبارة تعبر عن سلوكٍ أو شعورٍ معين، فنحن نصل من خلال هذه الإشارات إلى تقدير حسن أو سوء تكيف هذا الطفل. إلاّ أن هذه الإشارات بعيدة كلّ البعد عن المظاهر الفعلية للاضطراب الانفعالي.

هذه الأسئلة السابقة توصلنا إلى أكثر من مدلول للصدق، فالصدق يرتبط ببنود وعبارات المقياس، وبهذا الشكل نستطيع أن نعرفه: إنه درجة قياس المقياس لما وضع لقياسه. ولكن الصدق يرتبط أيضاً بالاستخدامات المختلفة لدرجات الاختبار، ولذلك فإن الصدق مرتبط بدرجات الاختبار وليس بالاختبار نفسه، وعليه فإنّ الصدق هو صدق استخدام درجات الاختبار.

ويمكننا توضيح معنى الصدق من خلال ذكر خصائص الصدق:

١- يرتبط صدق المقياس ببنية المقياس ونتائجه.

يذكر جرونلند (نقلاً عن مخائيل، ١٩٩٧): الأصح أن نتكلم عن صدق نتائج المقياس أو بصورة أكثر تحديداً عن صدق تفسيرنا لنتائج المقياس بدلاً من الحديث عن صدق المقياس. وأنّ الصدق لا يختص بأداة معينة من أدوات القياس والتقويم، بل هو صفة أو شرط ضروري لا بدّ من توافره في أيٍّ منها.

ولكن هناك بعض أشكال الصدق «الصدق» التي ترتبط بمحتوى المقياس وعبارته ونجد أنفسنا نتحدث عن صدق الأداة، وخاصة عند الحديث عن صدق الاختبارات التحصيلية.

٢- يرتبط الصدق بأغراض الاختبار واستخدامه.

فالاختبار الذي يتميز بدرجة معينة من الصدق بالنسبة لغرض معين، ربما لا يكون كذلك بالنسبة لغرض آخر. فالصدق يتعلق بمدى فائدة أداة القياس في اتخاذ قرارات تتعلق بغرض أو أغراض معينة. واختبار القدرة القرائية لا يصلح لقياس القدرة الحسابية، واختبار أُعد للتشخيص وبدرجة عالية من الصدق قد لا يصلح للتنبؤ بالأداء، وتضعف درجة صدقه حين استخدامه لهذا الغرض.

٣- يرتبط صدق المقياس بالعينة التي وضع لها.

فالاختبار الذي وضع لقياس سمة معينة عند مجموعة أو فئة معينة - حسب العمر أو الجنس أو المستوى الثقافي والاجتماعي.. الخ- وكان على درجة عالية من الصدق قد تنخفض درجة صدقه لو استخدم مع مجموعة أو عينة أخرى لا تتجانس مع الأولى. فاختبار فكسلر لذكاء الأطفال على درجة عالية من الصدق في حال استخدامه مع هذه الفئات من الأعمار. أما إذا استخدم للراشدين فإنّ درجة صدقه تنخفض، لأنّه قد صُمم لقياس سمة الذكاء لدى الأطفال وليس الراشدين.

٤- الصدق على درجات وهو نسبي.

فلا نستطيع القول إن الاختبار صادق أو غير صادق كلياً. وإنّما يمكننا الحديث عن درجة وصفية مثل مرتفع أو متوسط أو منخفض، وقد تستخدم الأرقام لتقدم درجة كمية عن مقدار الصدق.

أشكال الصدق:

المطلع على الأدبيات النفسية والتربوية يلاحظ تعدد أنواع الصدق ونمطية استخداماتها بحيث لم يعد ممكناً التحقق مما يقصد بهذه الأنواع، وما إذا كانت تختلف بالفعل فيما بينها، وربما يرجع ذلك إلى استخدام بعض الباحثين لمفهوم الصدق استخداماً ضيقاً.

فقد أصدرت لجنة فنية مشتركة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA، والجمعية الأمريكية للبحث التربوي AERA، والمجلس القومي للقياس التربوي NCME كتيباً متجدداً يتضمن معايير الاختبارات التربوية والنفسية وأدلتها، ويؤكد أن الاختبارات والمقاييس تستخدم لاتخاذ قرارات وإصدار أحكام متنوعة، وكلُّ قرار أو حكم يتطلب أنواعاً مختلفة من الدراسات للتحقق من الصدق. ويميز بين ثلاثة أشكال رئيسة وهي: صدق المحتوى والصدق المحكي والصدق البنيوي. (علام، ٢٠٠٠) وسوف نقف عند كلِّ شكل من هذه الأشكال لبيان طبيعته ودوره في أدوات القياس والتقويم المختلفة.

أولاً- صدق المحتوى:

يدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاختبار للسمة المراد الاستدلال عليها أو قياسها، إذ يجب أن يكون المحتوى ممثلاً تمثيلاً جيداً لنطاق المفردات الذي يتم تحديده مسبقاً. ويقصد بنطاق المفردات: المعارف والمهارات والعمليات التي يتم معاينتها بواسطة مفردات الاختبار. ويسمى هذا الشكل من الصدق «الصدق التمثيلي»، لأنّه يعتمد على مدى تمثيل الاختبار للسمة المقاسة، أو إلى أيِّ مدى يعتبر المقياس عينة ممثلة لتلك السمة. ويتطابق في هذا مفهوم صدق المقياس أو الأداة مع مفهوم المقياس في التربية (عينة من المهمات أو المثيرات تمثل الجانب المقيس)، وبقدر ما تكون هذه

العينة من المثيرات تستدعي استجابات من المفحوص لتمثل السمة بقدر ما يكون صدق المحتوى «التمثيلي» مرتفعاً. لذلك يتناسب صدق المحتوى بدرجة كبيرة مع الاختبارات والمقاييس التربوية، وبخاصة الاختبارات التحصيلية. مع أنَّه شرط ضروري لكلِّ المقاييس لكنه غير كاف، كما أنَّ صدق المحتوى لا يعتمد على التحليل الكمي وإنَّما على التحليل المنطقي لبنود الاختبار ومحتواه، والتحليل المنطقي لمحتوى الموضوع المقيس الذي يتصدى الاختبار له ثم المطابقة بينهما، (مخائيل، ١٩٩٧) ولذلك يسمى أيضاً الصدق المنطقي.

وبما أنَّ هذا الشكل من الصدق يستخدم بفعالية مع المقاييس التربوية، كان لا بد من تحديد الأهداف العامة والخاصة للمحتوى الدراسي، علاوة على تحديد عناصر المحتوى بحيث تكون واضحة وجلية، حتى يتبين أنَّ المقياس يقيس فعلاً ما وضع لقياسه، أو إلى أيِّ مدى يمثل المقياس تحصيل الأفراد في مقررٍ أو مجال ما.

ولتأمين التوزيع العادل لبنود المقياس على المحتوى وجميع الأهداف، فإنَّ **جدول المواصفات** يضمن لنا ويساعدنا على الوصول إلى ذلك. وهذا الجدول يهدف إلى ربط الأهداف التعليمية مباشرة بعناصر المحتوى وتحديد عدد البنود الخاصة بكلِّ هدف مرتبطاً بكل عنصر من عناصر المحتوى، وإعطاء وزن نسبي لكلِّ هدف.

وبما أنَّ صدق المحتوى يعتمد على التحليل المنطقي والكيفي لبنود الاختبار ولا يعتمد على التحليل الكمي أو التجريبي، فإنَّ الطرق المتبعة للتأكد من صدق المحتوى تقوم على عرض المقياس على المحكمين من المتخصصين في مجال موضوع القياس وفي القياس والتقويم.

كما أنه يمكن التحقق من صدق المحتوى بالنسبة لاختبارات الاستعدادات

واستبيانات الشخصية والميول وكذلك مقاييس التوافق والسلوك الاجتماعي، حيث يمكن الاعتماد على عينات من المهارات التي يتضمنها الاستعداد الميكانيكي أو الموسيقي مثلاً، أو عينات من الملاحظات في مواقف منتقاة تتعلق بالميول أو التوافق أو غير ذلك من السمات، ولكن لا ينبغي في هذه الحالات الاقتصار على صدق المحتوى وإنّما يجب الاستناد إلى أدلة من جوانب الصدق الأخرى.

ويمكن إجمال خطوات الوصول إلى صدق المحتوى للاختبار بالنقاط التالية:

١- تحديد الغرض أو الهدف من إجراء عملية التقويم.

٢- تحديد السمة أو الصفة المراد قياسها «موضوع القياس».

٣- تحديد عينات من السلوك التي تدلُّ على وجود السمة المقاسة.

٤- استخدام جدول المواصفات لإعطاء أوزان نسبية لكلّ سلوك.

٥- اختيار عينة من السلوك يمثل السمة.

٦- تحويل هذه العينة إلى مثيرات «أسئلة».

٧- للتأكد من صدق المحتوى «التمثيلي» يتم العرض على محكمين من ذوي الاختصاص.

ثانياً- الصدق المحكي:

يعتمد مفهوم الصدق المحكي على درجة علاقة درجات الاختبار بالأداء الفعلي على محك خارجي. ويقصد بالمحك الخارجي اختبارٌ آخر أو نوع من الأداء العملي تستخدم فيه السمة المقاسة، ولذلك يطلق على صدق المحك اسم الصدق التجريبي، ويعرف على أنّه الدرجة التي يترابط عندها الأداء على مقياس مع الأداء على مقياس آخر اعتمد محكاً للمقياس الأول وأساساً في

الحكم على صدقه (مخائيل، ١٩٩٧). فالصدق المرتبط بمحك يناسب المواقف التي نود فيها استخدام أداة قياس في تقدير سلوك معين ذي دلالة، وهذا السلوك خارج عن نطاق الاختبار ذاته ويُعد بمثابة المحك.

ويتطلب الصدق المحكي إجراءات تجريبية إحصائية، على عكس صدق المحتوى الذي يعتمد على التحليل المنطقي كما رأينا، ولذلك فإننا نصل إلى درجة كمية تدلنا على مقدار هذا الشكل من الصدق. ومن هذا يتضح أنّه يستند إلى الأسلوب التجريبي في دراسة العلاقة بين درجات اختبارات ومقاييس معينة تعد بمثابة منبئات ودرجات مقاييس خارجية مستقلة تعد بمثابة محكات.

أنواع الصدق المحكي:

١- **الصدق التنبؤي:** يشير الصدق التنبؤي إلى مقدار صلاحية المقياس، المعتمد في قياس سمة ما، في الإشارة إلى مستوى الإنجاز أو الأداء الذي يتوقع أن يصل إليه الفرد في موضوع مماثل أو قريب منه من حيث نوعه أو طبيعته. ولذلك من الضروري التحقق من الصدق التنبؤي للمقياس وخاصة حين يكون الهدف اتخاذ قرار معين، لأن نتائج المقياس تعطينا القدرة على التنبؤ المستقبلي. ويستخدم هذا الصدق في جميع الاختبارات وعلى وجه الخصوص اختبارات القدرات والاستعدادات. ومن الجدير بالذكر أنه لا ينبغي أن نتوقع الحصول على قيم مرتفعة للصدق التنبؤي – الترابط بين درجات المقياس والمحك – في دراسات الصدق التنبؤي وذلك لتعقد السلوك الإنساني وتشابكه.

ويتم التوصل إلى الصدق التنبؤي للمقياس من خلال الخطوات التالية:

١- تطبيق المقياس الذي نرغب في معرفة درجة صدقه على عينة من الأفراد، ويسمى المقياس الأولي أو المتنبئ.

٢- حساب درجات أداء أفراد العينة للاختبار الأولي «المتنبئ»

٣- إخضاع أفراد العينة لبرنامج تدريبي أو تعليمي لفترة زمنية، قد تطول أو تقصر.

٤- تطبيق اختبار ثان على أفراد العينة، ويسمى المحك ويكون موضوعه قريباً أو مماثلاً للاختبار الأولي.

٥- حساب درجات أداء أفراد العينة للاختبار الثاني «المحك».

٦- حساب الترابط بين أداء أفراد العينة للاختبارين. ولذلك يتراوح الصدق التنبؤي بين -١ و +١.

٢- **الصدق التلازمي**: ويعتبر الشكل الآخر من الصدق المحكي، ويسمى (الصدق المصاحب)، ويدلُّ على حجم العلاقة بين درجات الأفراد على الاختبار ودرجاتهم على اختبار آخر (محك)، بحيث لا يكون فاصل زمني (أو فاصل زمني قصير) بين أداء الأفراد على الاختبار وأدائهم على المحك. ويهدف الصدق التلازمي للتعرف على أداء الوضع الراهن للأفراد وتشخيصه على عكس الصدق التنبؤي الذي يهدف للتنبؤ بأداء الفرد مستقبلاً. كما أننا نتعرف من خلال الصدق التلازمي على دقة المقياس في قياس السمة التي وضعت موضع القياس.

والصدق التلازمي كالتنبؤي في خطواته إلاَّ أننا لا نحتاج فترة زمنية أو فترة تعليمية أو تدريبية تفصل بين الاختبار الأول والثاني.

ومن الصعوبات التي تواجهنا عادة في الصدق المحكي بنوعية التنبؤي والتلازمي إيجاد المحكات الملائمة، لأنّ دقة تقدير الصدق المحكي تعتمد على نوع المحك المستخدم، وأن اختيار المحك المناسب الذي يزودنا بدرجات أو تقديرات عن سلوك الفرد أو أدائه في موقف معين يُعد من المشكلات في

الاختبارات التنبؤية وخاصة المرتبطة باتخاذ القرارات والانتقاء والتصنيف والتشخيص أيضاً. فالمحكات تختلف باختلاف المجال موضع الاهتمام، فقد تستخدم درجات الاختبارات التحصيلية أو تقديرات المربين في تصنيف الأطفال وتوزيعهم في برامج تدريبية أو تعليمية معينة. وربما تستخدم تقديرات الإدارة أو الموجهين التربويين، وتقديرات الدورات التدريبية في مجال انتقاء مربيات في رياض الأطفال أو مدربات لفئات معينة، أو لترقيتهن إلى مناصب أعلى.

الفرق بين الصدق التنبؤي والصدق التلازمي:

هناك أوجه شبه وأوجه خلاف بين الصدق التنبؤي والتلازمي ونستطيع إبرازها من خلال النقاط التالية:

أوجه الشبه:

- كلاهما نوعان من الصدق المحكي، ويتطلبان وجود محك خارجي.
- كلاهما يعتمدان على التحليل الكمي وليس المنطقي. ولذلك تدل عليهما درجة كمية.
- كلاهما يستخدمان معامل الترابط بين درجات أداء الأفراد على الاختبار الأول والمحك ودرجة الترابط تدل على مقدار الصدق.

أوجه الاختلاف:

- لا يوجد فترة زمنية بين تطبيق الاختبار الأولي والمحك في الصدق التلازمي أما في التنبؤي فهناك فترة تعليمية أو تدريبية.
- الهدف من الصدق التنبؤي التعرف على القدرة التنبؤية للمقياس، أي ما يستطيع أن يقوم به الفرد مستقبلاً. بينما في التلازمي فالهدف تشخيص الوضع الراهن.

ثالثاً- الصدق البنيوي أو التكوين الفرضي:

يهتم الصدق البنيوي أو صدق التكوين الفرضي بتعرف مدى اتفاق درجات الاختبار مع نظرية معينة أو مجموعة من المكونات المنبثقة عن نظرية في المجال. بمعنى إذا توافر للاختبار صدق التكوين الفرضي فإن درجات الاختبار يجب أن تعكس ما تقوله النظرية. ويعد ذلك محاولة لإثبات صحة النظرية التي وضع على أساسها الاختبار.

ومثال ذلك فإن اختبار القدرات العقلية الأولية والذي يقيس أربع قدرات وهي: معاني الكلمات، والإدراك المكاني، والتفكير، والقدرة العددية. وتستخدم هذه القدرات في حساب نسبة الذكاء، ولذلك تحاول أسئلة الاختبار قياس هذه القدرات الأربع دون غيرها. وبالمثل فإن أي اختبار إذا استطاع واضعه معرفة المكونات أو الأجزاء الأساسية للسمة المقاسة فإنه يستطيع إعداد بنود لقياس تلك المكونات، ويعد هذا صادقاً للمحتوى وهو بداية لتعرف الصدق البنيوي. حيث لا نستطيع التأكد من الصدق البنيوي إلاّ بعد تجريب الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع وإجراء تحليل عاملي لتحديد مدى قياسه للبنية المفترضة. كما يمكن إجراء دراسات ارتباطية بين درجات الاختبار ودرجات محكات خارجية عن البنية لتعرف مدى جودة درجات الاختبار في تمثيل مكوناته وقياسها. (مراد، ٢٠٠٢)

مما سبق يتبين لنا أن الصدق البنيوي مفهوم شامل لكافة أنواع الصدق الأخرى، وهو شرط ضروري للاختبارات النفسية والتربوية على حدٍ سواء، وهو يعتمد على التحليل المنطقي والوسائل التجريبية والإحصائية.

ويقترح كرونباخ لعملية التأكد من الصدق البنيوي الخطوات الرئيسة التالية:

١- تبني نظرية معينة يستند إليها الاختبار، وتُشتق منها فروضٌ معينة، تتعلق بالسلوك المتوقع من الأفراد الذين يحصلون على درجات مختلفة في الاختبار.

٢- جمع بيانات يُستند إليها في التحقق من صحة الفروض.

٣- تقييم ما إذا كانت النظرية تفسر بالفعل البيانات المتجمعة تفسيراً كافياً، فإذا لم يكن الأمر كذلك ينبغي مراجعة النظرية، وتكرار الخطوات السابقة للتوصل إلى تفسير أكثر كفاية.

وإذا كانت هذه الخطوات تبدو سهلة إلاّ أنها في واقع الأمر تتطلب جهداً ووقتاً كبيرين ودراسات تستند إلى بحوث تجريبية.

رابعاً- الصدق الظاهري:

يشير مفهوم الصدق الظاهري لمدى تقبل المفحوصين وغيرهم من غير المختصين للاختبار أو رفضهم له. وبهذا الشكل فإنه يرتبط بنظرة الأفراد تجاه المقياس من حيث دافعيتهم لاستخدامه أو لأداء المفحوصين أو حكمهم عليه من خلال شكله وقناعتهم بنتائجه، وقدرته على التنبؤ، ودوره في اتخاذ القرارات. ولذلك فإنّ الصدق الظاهري لا يرتبط بتحليل المقياس أو تحليل السمة التي يقيسها بشكل علمي، وإنّما يعتمد على ظاهر المقياس.

وكثيراً من المقاييس المستخدمة في حياتنا التي لا نرغب في استخدامها، أو نبتعد عنها لأسباب قد لا ترتبط بدقة المقياس أو موضوعيته وإنما لمواقف شخصية أو لرغبتنا باستخدام مقاييس أخرى، وهذا ما يضعف الصدق الظاهري للمقياس.

وكما نعلم فإنّ الاختبار الذي وضع لقياس سمة ما، من المفروض أن يقيس تلك السمة وأن نُبعد كلّ ما يعيق قياسه لها. ولذلك فإنّ دافعية

المفحوصين لابدَّ من استثارتها لتأمين الصدق الظاهري للاختبار، ويتمُّ ذلك بإعادة صياغة بعض العبارات أو توضيح التعليمات وطريقة استخدام الاختبار، وزيادة التشويق بما يتناسب وأعمار المفحوصين ليظهر الاختبار أكثر ارتباطاً بموقف القياس الفعلي، وعلى الرغم من أنَّ الصدق الظاهري يرتبط بأحكام غير المختصين في مجال القياس والتقويم ولا يرتبط ببنية المقياس الفعلية، إلاَّ أنَّه يلعب دوراً مهماً في إنجاح عملية التقويم.

العوامل المؤثرة في صدق الاختبار

هناك عوامل كثيرة تؤثر في صدق الاختبار بشكل عام، وهناك عوامل تؤثِّر في كلِّ شكل من أشكال الصدق، وقد لا تؤثِّر في الشكل الآخر. وسوف نستعرض العوامل كما صنفها جرونلد:

أولاً- عوامل تتصل في الاختبار نفسه:

أ- **المفردات والتراكيب الصعبة:** والتي تؤدي إلى أنْ لا يقيس المقياس ما وضع لقياسه، إضافة لعدم قدرة المفحوصين معرفة ماتطلبه البنود من استجابات.

ب- **البنود الصعبة جداً والسهلة جداً:** لأنَّها قد تؤدي إلى ضعف القدرة التمييزية للاختبار.

ج- **عدد البنود:** فكلما زاد عدد بنود الاختبار زاد تمثيله للسمة المقاسة وارتفعت درجة صدقه، والعكس صحيح.

د- **البنود الموحية بالإجابة:** وتؤدِّي إلى دفع المفحوص نحو إجابة معينة فتضعف درجة الصدق.

هـ- **التعليمات غير الواضحة:** والتي تضلل المفحوص لإعطاء

الاستجابة بالطريقة المناسبة.

ثانياً- عوامل تتصل بشروط الإجراء والتصحيح:

أ- **الشروط البيئية:** وتمثل الطقس من حرارة وبرودة ورطوبة إضافة إلى شروط الإضاءة والصوت. فإذا كانت غير مناسبة تؤثّر سلباً في أداء المفحوصين وتضعف الصدق.

ب- **الوقت المخصص للاختبار:** كلما زاد الوقت المخصص للاختبار ازدادت درجة الصدق إلى حد معين ثم تبدأ بالتناقص. فالوقت الضيق يؤدّي إلى إرباك المفحوصين، وإن طال الوقت قد يدفع بالملل والغش.

ج- **الغش:** لأنه يسمح بالتقدير الخاطئ للسمة المقاسة لدى المفحوصين.

د- **أخطاء التصحيح:** فنحصل على تقديرات لا تمثل السمة أو الصفة لدى المفحوصين.

ثالثاً- عوامل تتصل باستجابات المفحوصين ومنها:

- الأزمات الانفعالية التي يتعرض لها المفحوصين أثناء إجراء الاختبار.
- الإرهاق والتعب.
- ضعف الدافعية لدى المفحوصين.

رابعاً- عوامل تتصل بطبيعة المجموعة والمحك:

بما أنّ مفهوم الصدق نسبي ولذلك فإنّ الاختبار الذي على درجة عالية من الصدق مع جماعة قد لا يكون كذلك مع جماعة أخرى. أو أنّ المحك المستخدم لمقياس ما، قد لا يصلح لقياس نفس السمة التي يقيسها الاختبار، وقد ورد ذلك عند الحديث عن الصدق المحكي.

الثبات «الموثوقية»

معنى الثبات:

يعتبر الثبات أو الموثوقية الشرط الثاني في صلاحية المقياس. فإذا كان الصدق والذي يعبر عن مدى قياس المقياس لما وضع لقياسه، وقد ارتبط ببنود المقياس تارة، واستدللنا عليه من خلال تحليل بنود المقياس، ومن خلال نتائج المقياس تارة أخرى، حين استخدمنا التحليل الكمي لنتائجه في الصدق المحكي والبنيوي، فإن الثبات يرتبط بالنتائج فقط، ولا يرتبط بالمقياس أبداً. فالثبات يعبر عن ثبات نتائج المقياس، والحديث عن الثبات يدفعنا للقول بثبات النتائج وليس الأداة. ويمكننا تعريف الثبات بأنه: (درجة ثبات النتائج في تكرار القياس أكثر من مرة وعلى نفس أفراد العينة). فإذا طبق الاختبار على فرد ما وفي نفس الشروط والظروف حصلنا على نفس الدرجات. وبالطبع هذا غير ممكن في العلوم التربوية والنفسية، لأننا لا نستطيع التحكم في الظروف والشروط المحيطة، كما أن معلومات الأفراد وحالتهم في تغير دائم، فهم يصبحون مختلفين في معلوماتهم عما سبق. ولذلك فإن الثبات يعني مقدار التباين أو التقارب بين درجات الأفراد إذا ما أعيد تطبيق الاختبار على نفس الأفراد وتحت ظروف مشابهة. ومن خلال استعراضنا لخصائص الثبات نستطيع تكوين فكرة واضحة عنه.

خصائص الثبات:

١- الثبات مفهوم إحصائي محض بخلاف الصدق فقد يعتمد على التحليل المنطقي.

٢- يرتبط الثبات بنتائج عملية القياس وليس بالأداة.

٣- يرتبط الثبات بالغرض أو بالهدف من استعمال الأداة.

العلاقة بين الصدق والثبات:

إن الثبات كالصدق شرط من شروط المقاييس. وأن الثبات شرط ضروري للصدق لكنّه غير كاف. والاختبار الذي يتصف بالصدق يتصف بالثبات، لكنه ليس بالضرورة إذا كان الاختبار على درجة عالية من الثبات فهو على درجة عالية من الصدق. فالاختبار الذي تتصف بنوده بالسهولة، يؤدي إلى نتائج متسقة «أي على درجة ثبات عالية» لو كُرر أكثر من مرة، لكنّه في حقيقة الأمر اختبار على درجة ضعيفة من الصدق. ولذلك نستطيع القول: كلما ارتفعت درجة صدق الاختبار ارتفعت درجة ثبات نتائجه، ولكن ليس بالضرورة إذا ارتفعت درجة ثبات نتائجه ارتفعت درجة صدقه.

طرائق حساب الثبات:

إنّ التعريف الإجرائي لمعامل الثبات هو: «مدى الارتباط بين درجات أداء المفحوصين في اختبار ودرجات أدائهم في الاختبار نفسه، أو في اختبار آخر مكافئ له»، وهذا يشير بأن معامل الترابط هو الأساس في حساب معامل الثبات. وهنالك ثلاث طرائق أساسية في حساب الثبات:

١- طريقة الإعادة:

تقوم هذه الطريقة بتطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم تطبيقه مرة ثانية بعد فترة زمنية، قد تصل إلى أسابيع، ثم حساب الترابط بين درجات أفراد العينة لأدائهم على الاختبار في المرتين. ومعامل الترابط الذي نحصل عليه يدلنا على مقدار ثبات النتائج. وهذه الطريقة هي التي تمثل معنى الثبات تماماً إذ أننا نستخدم نفس الاختبار ونفس المجموعة في المرة الأولى والثانية. كما لو استخدمنا قياس طول الطاولة في وقتين مختلفين.

من عيوب هذه الطريقة:

– التأثير الناتج عن الفترة الزمنية للأفراد، وذلك من اكتساب معارف جديدة، أو نسيان.

– تعتبر هذه الطريقة غير اقتصادية للوقت والجهد، وذلك من خلال تطبيق الاختبار مرتين وفي وقتين مختلفين.

– قد تثير هذه الطريقة استغراب واستهجان أو ملل أفراد المجموعة أثناء التطبيق في المرة الثانية.

٢– طريقة الأشكال المتعادلة أو المتكافئة:

تقوم هذه الطريقة بتطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد وإيجاد اختبار ثان معادل ومكافئ للاختبار الأول من حيث الموضوع والصعوبة والسهولة والمهمات المطلوبة، ثم حساب الترابط بين درجات أداء المجموعة على الاختبارين – الاختبار الثاني يسحب عادة كعينة من المجتمع الأصلي للبنود التي سحب منها الاختبار الأول –. ومعامل الثبات الذي نحصل عليه من هذه الطريقة يسمى عادة بمعامل التعادل أو التكافؤ.

تتميز هذه الطريقة عن سابقتها بعدم الحاجة لتطبيق نفس الاختبار مرة ثانية، وبهذا الشكل تبعد أثر الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين. ولكن من عيوب هذه الطريقة:

– صعوبة إيجاد مقياس معادل ومكافئ تماماً للاختبار الأول.

– تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من أجل إيجاد المقياس المكافئ.

– ما نحصل عليه ليس معامل الثبات وإنما معامل التعادل بين الاختبار الأول والثاني.

٣– طريقة التنصيف أو التجزئة النصفية:

تقوم هذه الطريقة على تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم

تقسيم بنود الاختبار إلى قسمين متعادلين ومتكافئين من حيث الطول والسهولة والصعوبة والمهمات المطلوبة، وحساب الترابط بين نتائج أداء أفراد المجموعة على القسمين. ومعامل الثبات الذي نحصل عليه في هذه الطريقة يسمى عادة بمعامل الاتساق أو التجانس الداخلي. ومن الأساليب المتبعة في تجزئة الاختبار إلى قسمين متعادلين، تحديد معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال ثم تنصيف الاختبار اعتماداً على ذلك، مع مراعاة محتوى البنود. وهذه الطريقة أفضل من تجزئة بنود الاختبار انطلاقاً من أرقامها، بحيث نجعل في القسم الأول البنود ذات الأرقام الفردية (١، ٣، ٥..) والقسم الثاني الأرقام الزوجية (٢، ٤، ٦.. الخ).

ومن ميزات هذه الطريقة في حساب الثبات، أنها تختصر الوقت والجهد والكلفة، إضافة إلى عدم تأثر المفحوصين بالفترة الزمنية إذ يطبق الاختبار في جلسة واحدة، علاوة على ذلك عدم الحاجة إلى اختبارين. أما من عيوب هذه الطريقة:

- أن معامل الثبات المحسوب يبين مدى ارتباط كل قسم بالآخر وليس ثبات نتائج الاختبار ككل.

- صعوبة تقسيم الاختبار إلى قسمين متعادلين ومتكافئين تماماً، من حيث الصعوبة والمهمات المطلوبة.

- إضافة لذلك فإن تقسيم الاختبار يؤدي إلى ضعف تمثيل البنود للسمة المقاسة، وبدوره يضعف درجة صدق الاختبار ومنه إلى ضعف درجة ثبات النتائج. ولذلك يلجأ العاملون في مجال القياس والتقويم إلى صيغة إحصائية تعرف باسم صيغة سبيرمان - براون لإيجاد الأثر الناتج عن تقسيم الاختبار والصيغة هي:

$$ر = \frac{٢ر}{١+ر}$$

حيث يدل الرمز رَ على معامل ثبات الاختبار بكامله.

ويدل الرمز ر على معامل ثبات نصف الاختبار.

العوامل المؤثرة في ثبات نتائج الاختبار:

هناك عوامل عديدة تؤثر في ثبات نتائج الاختبار ومن هذه العوامل:

١- **عدد البنود:** فكلما زاد عدد البنود ارتفعت درجة الصدق ومنه ترتفع درجة الثبات، والعكس صحيح.

٢- **الزمن المخصص للاختبار:** كلما زاد الزمن المخصص للاختبار ترتفع درجة الثبات، ولكن إلى حد معين ثم تبدأ بالتناقص، ويعود ذلك إلى الملل أو الغش عند المفحوصين.

٣- **التباين بين الدرجات:** كلما ازداد التباين بين الدرجات – يعني انتشار الدرجات – أدى إلى عدم تذبذب مراكز الأفراد داخل المجموعة، وهذا بدوره يُؤدّي إلى ارتفاع درجة الثبات.

٤- **الحزر أو التخمين:** فالاعتماد على التخمين في الإجابة يُـؤدّي إلى ضعف الثبات، لأن تخمينات المفحوصين قد تختلف بين المرة الأولى والثانية.

٥- **صيغة البنود:** فالبنود الغامضة، أو الطويلة تقلل من درجة الثبات، أما الأسئلة الواضحة والموضوعية فإنها تزيد من درجة الثبات.

٦- **حالة الفرد النفسية والصحية:** فالتوتر والإرهاق والاضطراب والتعب والانزعاج يُؤدّي إلى عدم قدرة الفرد على أداء موازٍ في الاختبار الأول والثاني.

القابلية للاستعمال

تعتبر القابلية للاستعمال الشرط الثالث من شروط صلاحية المقياس التربوي وتسمى (الكفاية). والقابلية للاستعمال ترتبط بجوانب ثلاثة أساسية خارجة عن نطاق الاختبار، وهي الوقت والجهد والنفقات. وإن كانت هذه الجوانب لا تلعب دوراً رئيساً أثناء بناء الاختبار وإجرائه وتصحيحه واستخراج نتائجه وتفسيرها إلاَّ أنَّ لها أهمية كبيرة. وتعتبر القابلية للاستعمال شرطاً مهماً في الاختبارات التي تطبق على أعداد كبيرة من الأفراد، حيث يكون هناك حساب للوقت والجهد والنفقات.

لكن القابلية للاستعمال يجب ألا تعطى الأولوية في صلاحية المقياس إذا ما قورنت بالصدق والثبات، فهما الأهم مهما كانت الكلفة والوقت والجهد.

وكما مرّ أثناء الحديث عن العوامل المُؤثِّرة في الصدق والثبات، أن الزمن أو الوقت المخصص للاختبار من العوامل المُؤثِّرة، فزيادة الوقت عن الحد اللازم يؤدي إلى ضعف درجة الصدق والثبات. أما فيما يتعلق بالزمن اللازم لإعداد الاختبار فنجد أن الاختبار الموضوعي يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين أثناء إعداد الاختبار، ولا يحتاج لذلك أثناء التصحيح واستخراج النتائج، على عكس الاختبارات المقالية.

ومن الجوانب المهمة في القابلية للاستعمال: وضوح التعليمات، وتوقيت إجراء الاختبار، وتوفير الشروط البيئية المناسبة، لأنها تساعد على أداء المفحوصين بشكل جيد وترفع من درجة الصدق والثبات.

الفصل الخامس
تصميم وبناء أدوات القياس والتقويم

تناولت الفصول السابقة موضوع القياس بشكل عام، فتطرقت إلى عناصره ومصادر الخطأ فيه، كما تطرقت إلى مبادئ القياس وأغراضه، وأهمية القياس في اتخاذ القرار، وإلى أشكال المقاييس وشروط صلاحيتها من الصدق والثبات والقابلية للاستخدام. والسؤال الذي يطرح هنا كيف يمكننا تصميم اختبار يتسم بالدقة والموضوعية؟ وهل هناك خطوات أساسية لابدّ من اتباعها لبناء الاختبار؟ وهل يستطيع كلُ فرد منا أن يبني اختباراً، أم أنّ هناك صفات لابدّ من توافرها في القائم على بناء الاختبار؟ وفي هذا الفصل سنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها التي ترتبط بكيفية بناء الاختبار وتطبيقه واستخراج نتائجه، وخاصة الاختبارات المستخدمة في رياض الأطفال.

المبادئ العامة للقياس في رياض الأطفال:

لو راجعنا المؤلفات في القياس والتقويم، والتي تعرضت للاختبارات في المراحل التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية وحتى الجامعية، لوجدنا أنها تركز على مبادئ وأسس عملية القياس والتقويم المدرسي أو التربوي، وهذه المبادئ واحدة لجميع المراحل. فما هي المبادئ والأسس العامة للقياس والتقويم في رياض الأطفال؟.

١- تتطلب عملية بناء الاختبارات تحديد الهدف أو الغرض من الاختبار، - فإن عملية التقويم ليست هدفاً بحد ذاتها - وبحيث أن يلبي الاختبار هذا الهدف أو الغرض الذي وضع من أجله. فإذا كان الغرض من الاختبار تقويم أداء الأطفال لمهمة أو نشاط معين، فمن المفروض أن يلبي الاختبار هذا الغرض، أما إذا كان الغرض هو الكشف عن صعوبات التعلم في القراءة أو الحساب، فمن المفروض أن يكون للاختبار قدرة عالية في التشخيص، وعباراته تميل إلى السهولة لإظهار الأخطاء الشائعة. وقد يكون الغرض تقويم أداء المربية أثناء النشاط في الهواء الطلق، وفي هذه الحالة لابدّ من أن يكون الاختبار قادراً على قياس هذا الأداء.

٢- يرتبط شكل البنود الاختبارية بطبيعة السمة المقاسة والأهداف. فكُلُّ شكل من أشكال البنود الاختبارية «الأسئلة» قد يتناسب مع طبيعة الموضوع أكثر من الآخر، ومع طبيعة الهدف أو الغرض من إجراء الاختبار. فبعض السمات تتطلب اختباراً موضوعياً من نوع معين كالصح والخطأ أو الاختيار المتعدد، وبعضها الآخر تتطلب اختباراً مفتوحاً كالاختبار المقالي. وقد يكون الاختبار كتابياً أو شفهياً. فالقدرة الإنشائية يمكن قياسها بالاختبار المقالي، أما الاتجاهات أو القيم فيتمُّ قياسها عن طريق الاستبانة محددة البناء.

٣- البنود الاختبارية «الأسئلة» عينة ممثلة لمحتوى السمة المقاسة. فالاختبار عينة من المثيرات تُمثِّل الجانب المقيس. وبقدر مايكون المقياس عينة ممثلة، ترتفع درجة صدق المحتوى للاختبار. فعندما نرغب بقياس سمة معينة كالعدوان عند الأطفال فمن المفروض أن نأخذ عينة من السلوك الدال على العدوان وليس كل سلوك يدل عليه، لأننا لا نستطيع وضع كل ذلك ضمن اختبار واحد. وأيضاً لو رغبنا بالتعرف على تحصيل الفئة الثالثة في

القراءة أو الحساب فنحن نأخذ عينة من المثيرات أو الأسئلة التي تدل على تحصيل الأطفال في هذه المادة أو تلك. ولضمان عينة ممثلة يفضل استخدام جُلّ الموصفات (وقد مرّ شرحه سابقاً).

٤- أن تكون البنود الاختبارية من مستوى صعوبة ملائم. والمستوى الملائم في الاختبارات معيارية المرجع هو ٥٠% أما في الاختبارات محكية المرجع فليس من المفروض أن تكون ٥٠% وإنّما أقلّ من ذلك. وليس من المستحب استخدام الغموض في البنود لزيادة درجة صعوبتها أو الاعتماد على النقاط غير الهامة. ويجب الانتباه إلى أن مستوى الصعوبة المرتفع ليس مهماً في الاختبارات التشخيصية والاختبارات القبلية.

٥- عدم تأثر البنود الاختبارية بالعوامل الجانبية. إذ أن بعض العوامل تمنع المفحوص من إظهار السمة المقاسة لديه بشكلها الحقيقي. فمن المفروض ألاّ تؤثر القدرة القرائية أو الحسابية في استجابات الطفل إذا لم تكن هذه القدرات هي موضوع القياس. إضافة إلى ذلك فإنّ الأسئلة الموحية بالإجابة أو البنود ذات الصيغة الصعبة تقف عائقاً أمام قياس السمة بشكل موضوعي.

خطوات بناء المقاييس في رياض الأطفال:

١- **تحديد الموضوع:** فعملية القياس لا تتم إلاّ بوجود موضوع معين. والموضوع هو السمة التي نرغب بقياسها. وترتبط المواضيع عادة إمّا بطفل الروضة – من حيث قدراته، ميوله، استعداداته، سلوكه، نشاط صفي أو لاصفي – أو بالمربية – من حيث معرفتها، قدراتها، علاقاتها، نشاطها –. والمهمة الأولى لواضع المقياس أن يتعرف على المجال الذي تقع فيه السمة، وتحديد جوانبه وتحديد ما هو ثانوي وما هو أساس فيه، وعزل العوامل الدخيلة أو

الجانبية التي قد تدخل في الصفات والخصائص وتعيب عملية القياس.

٢- **التعرف على الأهداف أو الغرض من عملية القياس:** فمن المبادئ الأساس في عملية القياس أنه وسيلة وليس غاية. فبناء المقياس ليس غاية بحدّ ذاته وإنّما هو وسيلة للتعرف أو التشخيص. ولذلك لابدّ من تحديد هذه الأغراض بشكل مسبق.

٣- **تحديد النشاط أو السلوك الدال على السمة المقاسة (الموضوع):** وفي هذه الخطوة يقوم واضع المقياس بتحليل السمة المقاسة وبيان العناصر الأساس المكونة لها، وبيان السلوكات أو الأنشطة التي تدل على كلٍّ عنصر من هذه العناصر. فلو أردنا قياس سمة القلق لدى الأطفال كان علينا تحليل سمة القلق وبيان مكوناتها، فهي تشمل التغيرات الفيزيولوجية الخارجية والداخلية علاوة على الاضطراب في السلوك. وبهذا الشكل نكون قد تعرفنا على السمة بالشكل الكامل حتى نستطيع قياسها.

٤- **اختيار شكل المقياس:** وفي هذه الخطوة يحدد واضع المقياس شكل الاختبار الذي يتناسب مع موضوع القياس من جهة ومع مستوى وعمر الأفراد الذين سيطبق عليهم الاختبار. ويجبذ أن يختار واضع المقياس أكثر من شكل لأن ذلك يساعد على قياس السمة بشكل أفضل، فقد يستخدم الاختبار الكتابي والشفهي، أو يستخدم الملاحظة والمقابلة أو يستخدم الاستبانة مع شكل آخر، وهذا كله يساعد على قياس السمة بشكل أفضل.

٥- **وضع البنود التي يتألف منها المقياس:** وبهذه الخطوة يكون واضع المقياس قد أنجز الشكل الأولي للمقياس. وبنود المقياس هي عينة من المثيرات التي تمثل السمة المقاسة. أي تحويل السلوكات الدالة على وجود السمة عند الفرد إلى أسئلة أو مثيرات تستدعي عينة من الاستجابات.

٦- **النظرة النقدية أو التجريب:** يقوم واضع المقياس عادة بعملية التحري للتأكد من صلاحية مقياسه. وقد مرّ معنا ذلك عند الحديث عن الصدق والثبات والقابلية للاستخدام. وبذلك يمكن لواضع المقياس أن يعرض مقياسه على أصحاب الخبرة في موضوع القياس وأن يجربه إن أمكن ذلك. وبذلك يبعد المقياس عن تأثير العوامل الذاتية ويستطيع إجراء التعديلات إن لزم الأمر.

٧- إعداد المقياس للإجراء: وتنطوي هذه الخطوة على وضع التعليمات اللازمة لإجراء المقياس، وبيان الوقت المخصص لتطبيقه. فيجب وضع التعليمات لطريقة الاستجابة. وهل سيطبق فردياً أم جماعياً. وهل تقوم معلمة الروضة بالإجابة بعد أن يجيب الطفل شفاهة أم أن الطفل نفسه هو الذي يضع الإجابة.

كما يجب وضع طريقة التصحيح واستخراج النتائج. وإذا تم إخراج المقياس بالشكل الأنسب للاستعمال أو الإجراء يكون العمل في بناء المقياس قد انتهى إلى غايته.

الشروط الواجب توافرها في القائم ببناء المقياس

يبين الحديث عن خطوات بناء المقياس، أن بناء المقياس يحتاج إلى مهارة ومعرفة ودراية بموضوع القياس من جهة، وبالقياس والتقويم من جهة ثانية، علاوة على بعض السمات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها. وسنقف عند بعض الشروط المهمة لواضع المقياس كما ذكرها الرفاعي (الرفاعي، ١٩٨٢).

١- أن يكون واضع المقياس على دراية وعلم بشكل كاف بموضوع القياس، وهذا الشرط لازم حتى يكون قادراً على وضع البنود الاختبارية التي

تمثل السمة المقاسة، ويكون عارفاً بالإجابات السليمة عن الأسئلة.

٢- أن يكون واضع المقياس عارفاً بقدرات ومستوى الأفراد الذين سيوجه لهم الاختبار، وذلك ليكون قادراً على وضع بنود تتناسب معهم من حيث اللغة، والصيغة، وما تنطوي عليه من معارف ومن مستوى صعوبة.

٣- أن يكون واضع المقياس ماهراً في وضع العبارات وصوغها حتى يكون اتصاله مع المفحوصين عن طريق العبارة واضحاً ومفهوماً.

٤- أن يتصف واضع المقياس بالموضوعية والبعد عن الأحكام الذاتية في اختياره لموضوع القياس، وتحديد جوانب الموضوع، ووضع البنود الاختبارية، علاوة على استخراج النتائج وتفسيرها. فقد تدفع الفائم بالمقياس بعض العوامل الجانبية إلى الذاتية في وضع البنود الاختبارية، أو في اختيار شكل المقياس الذي قد لا يتناسب مع الموضوع، وبذلك تضعف قدرة المقياس على قياس السمة التي يفترض أن يقيسها المقياس.

٥- أن يُوفِّر واضع المقياس الوقت الكافي لإعداد المقياس، وأن لا يتسرع في وضع المقياس، بحيث لا يتسنى له السير بالخطوات العلمية لبناء المقياس.

الفصل السادس

طرائق دراسة الطفل

توطئة:

يعتمد علم نفس الطفل على مناهج أساسية وطرائق متعددة في دراسة الطفل تتناسب مع طبيعة هذا العلم والطفل معاً. وغالباً ما يلجأ ـــ كعلوم كثيرة غيره ـــ إلى الملاحظة والتجربة لاستخلاص نتائجه عن الظاهرة المدروسة لدى الطفل.

يسعى الباحث في هذا العلم إلى استخدام أنسب طرائق البحث، ويحاول أن يزاوج بين هذه الطرائق على الرغم من أن هنالك طرائق تبدو أكثر فاعلية من طرائق أخرى في دراسة ظاهرة معينة. فتنوع هذه الطرائق أصلاً لا يشير إلى تناقض بينها قدر ما يشير إلى تداخلها وتكاملها لتحقيق الأهداف المنشودة من الدراسة والبحث.

عادة يتم التمييز بين عدد من الطرائق التي أثبتت فاعليتها في دراسة الطفل، وهذه الطرائق هي التي سيدور حولها الفصل الحالي:

أولاً: الطريقة الترابطية:

وهي إحدى الطرائق التي تهدف إلى التعرف إلى المقدار الذي يتفق فيه

ظهور متغيرين معاً في ظروف مختلفة. وبالتالي فإنها تعطي إجابة عن السؤال : ماذا يرتبط بماذا؟ فمثلاً إذا كان افتراض بأن ذكاء الطفل يزداد كلما تقدم في العمر، فإن الطريقة الترابطية تعمل على رصد المستويات المختلفة للذكاء في الأعمار المختلفة ، وتحدد متوسطاتها، ومن ثم تدرس الترابط بين ارتفاع مستوى الذكاء أو متوسطه والتقدم في العمر.

* **خطوات الطريقة الترابطية:**

تتطلب الطريقة الترابطية من الباحث اتباع الخطوات التالية:

١ ــ تحديد عناصر المتغيرات التي يفترض أنها تترابط مع بعضها.

٢ ــ بناء الأدوات والمقاييس التي تقيس هذه العناصر.

٣ ــ تطبيق هذه الأدوات على أفراد العينة المستهدفة.

٤ ــ حساب متوسطات أفراد العينة على هذه المقاييس ثم تطبيق المعادلات الإحصائية الخاصة بالترابط. فإذا كان معامل الارتباط مرتفعاً أعطى الدلالة على أن المتغيرات تتفق ظهورها أو اختفائها.

* **مجالات استخدام الطريقة:**

تستخدم هذه الطريقة لشكل فعال في الدراسات التنبؤية التي تدور حول تقدير متغير ما زيادة أو نقصاناً مع تغير الزمن أو في مواقف معينة. كذلك تعطي هذه الطريقة نتائج جيدة في الدراسات البحثية التي تسأل عن السبب والنتيجة (الشنطي، ١٩٨٩، ص ص ٢٨ ــ ٢٩).

ثانياً: الطريقة السببية:

وهي الطريقة التي تقوم في أساسها على دراسة الأسباب والنتائج الناجمة عنها. إنها تعني بدراسة أثر متغير على ظهور أو غياب متغير آخر. فمثلاً إذا رغب المعلم أو الباحث بدراسة أثر غياب الطفل عن الروضة على عدد الكلمات

التي يمتلكها، فإن الطريقة السببية هي التي تساعده في الوصول إلى جواب.

لا بدّ من الإشارة إلى أن الطريقة السببية تعرف في أحيان كثيرة بالطريقة التجريبية، وهي مأخوذة أساساً من العلوم المادية والطبيعية. فالأصل في هذه الطريقة إخضاع المتغيرات المدروسة إلى التجربة والضبط داخل المخبر، بحيث تضبط كل المتغيرات المتدخلة، ثم يتم التغير في كل واحد منها لبيان أثره في التغير المدروس.

إن استخدام هذا المنهج في دراسة الطفل يبدو ممكناً في أحيانٍ كثيرة ، وليس في كل الأحيان لأن طبيعة المتغيرات تفرض حدوداً وعقبات لإجراء التجريب على الطفل. ومع ذلك لا بد من القول إن الباحث الذي يعمل وفقاً للطريقة التجريبية، لا يستخدم الملاحظة والمقابلة في إجراء دراسته، وإنما يلجأ إلى استخدام الأجهزة التي تمكنه من إجراء ضبط المتغيرات وقياس أثرها.

*** خطوات الطريقة السببية:**

إن كان من الممكن إخضاع المتغيرات للضبط التجريبي المخبري فإن الخطوات التي يتبعها الباحث تكون كما يلي:

١ – تحديد المتغيرات التي سيقوم بدراستها، وتحديد أي هذه المتغيرات يؤثر بالآخر، وأيها يتأثر بالآخر. وعادة تسمى المتغيرات المؤثرة بالمتغيرات المستقلة في حين تسمى المتغيرات المتأثرة بالمتغيرات التابعة.

٢ – يحدد المتغيرات المتدخلة التي يمكن بشكل ما أن تؤثر بالمتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة، ويعمل على تثبيتها، أي يعمل على ألا يكون لها دور أثناء التجربة.

٣ – بعد تثبيت كل المتغيرات المتدخلة يغير بالمتغير المستقل زيادة ونقصاناً ويوجهه باتجاه يحدده هو ليرى مقدار التغير الحاصل بالتغير التابع.

٤ – إن وجد أن المتغير التابع يتغير كلما تغير المتغير المستقل، عندها يمكن للباحث أن يؤكد افتراضه ويحدد علاقة السبب والنتيجة بين المتغيرات المدروسة.

في كثير من الأحيان تأخذ الدراسات التجريبية على الأطفال – أو الإنسان بشكل عام – شكلاً آخر عندما لا يكون من الممكن إخضاع المتغيرات إلى الضبط المخبري أو العملي. يتمثل هذا الشكل باختيار مجموعتين من الأطفال، يطبق على إحداها المتغير التجريبي ولا يطبق على الأخرى، ثم يُدرسُ ما إذا حدث تغير أو فارق جوهري بين مجموعتي الأطفال في المتغير التابع.

وحتى يستطيع الباحث إجراء دراسة كهذه يتوجب عليه إجراء الضبط للمتغير التجريبي، فيعمد إلى ما يلي:

١ – يختار مجموعتين متكافئتين من الأطفال، ويقصد بالتكافؤ هنا التعادل أو التماثل بكل الخصائص والصفات باستثناء المتغير التجريبي مثل العمر، الجنس، المستوى الاجتماعي الاقتصادي.. ويحتاج للتأكد من هذا التكافؤ إلى استخدام اختبارات ومقاييس تطبق على المجموعتين قبل إجراء التجربة أو الدراسة فإذا كانت نتائج تطبيق هذه الاختبارات على المجموعتين متساوية ، ولا يوجد فرق جوهري بينها، أمكنه عندها القول بأن المجموعتين متكافئتين.

٢ – يُخضع إحدى المجموعتين والتي تعرف بالمجموعة التجريبية إلى المتغير التجريبي، بينما تبقى المجموعة الأخرى والتي تعرف بالمجموعة الضابطة بعيدة عن هذا المتغير أو تخضع لمتغير آخر.

٣ – تقارن أداءات المجموعتين في المتغير التابع فإذا وجد أن هناك فرق بين أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية عندها يستطيع أن يخلص إلى نتيجة تؤكد أثر المتغير المستقل بالمتغير التابع.

في حالات كهذه قد يكون المتغير المستقبل طريقة تدريس، منهاج، نشاط ما ... وقد يكون المتغير التابع التحصيل، التكيف الاجتماعي .... الخ.

من الواضح أن البحث التجريبي يقوم على أساس تحديد مشكلة معينة في مجال ما يريد الباحث دراستها، ثم يقوم بفرض الافتراضات أو الفرضيات المتعلقة بالمتغيرات المختلفة، ومن ثم يفسر ويحلل إحصائياً النتائج التي توصل إليها (قطامي، برهوم، ١٩٨٩، ص ٥٧). والبحث التجريبي يأخذ أحد شكلين: إما بحثاً تجريباً مخبرياً، أو بحثاً تجريبياً ميدانياً.

والبحث التجريبي المخبري هو ذلك البحث الذي يجري في المخبر على أساس ظروف اصطناعية قابلة للضبط، في حين أن البحث التجريبي الميداني هو ذلك البحث الذي يجري في ظروف طبيعية مع بعض الضبط لمتغيراتها لصعوبة إجراء الضبط المطلق فيها.

* ميزات الطريقة التجريبية أو السببية:

تتمتع هذه الطريقة بميزات يأتي في مقدمتها:

١ - إمكانية تكرار التجربة ذاتها عدة مرات على المجموعة ذاتها من الأفراد أو على مجموعات أخرى تحت الشروط والظروف نفسها، مما يتيح للباحث فرصة أكبر للتأكد من صحة النتائج التي وصل إليها.

٢ - إمكانية التحكم بالمتغيرات المتدخلة التي تؤثر على المتغيرات المستقلة والتابعة، وذلك حسب ما تقتضيه التجربة مما يساعده على ربط النتائج بالأسباب، وتأكيد العلاقة بين السبب والنتيجة.

٣ - موضوعية النتائج التي يصل إليها الباحث ودقتها طالما أنه يستطيع أن يتحكم بالمتغيرات بالشكل الذي تقتضيه التجربة.

* صعوبات الطريقة التجريبية:

على الرغم من موضوعية الطريقة التجريبية إلا أنها غير قابلة للاستخدام بشكل دائم في دراسة الطفل وذلك لتدخل مجموعة من العوامل يأتي في مقدمتها:

١ – تعقد الظاهرة الإنسانية عموماً، وعدم إمكانية عزلها بشكل مطلق عن غيرها من الظواهر. كما أن الظاهرة ذاتها تنطوي على مجموعة كبيرة من العناصر التي يصعب فصلها عن بعضها بعضاً، وهذا بحد ذاته يجعل من الصعوبة بمكان ضبط المتغيرات المتدخلة والمستقلة ضبطاً تاماً.

٢ – صعوبة الحصول على الأدوات والأجهزة التي تحقق قياساً موضوعياً للظاهرة، إذ في كثير من الأحيان تكون طبيعة الأدوات المستخدمة مختلفة عن طبيعة الظاهرة المدروسة ولكنها ترتبط بها بشكل أو بآخر.

٣ – صعوبة إخضاع الطفل ــ والإنسان عموماً ــ إلى التجريب الخبري لأنه قد يؤدي في أحيان معينة إلى نتائج غير طيبة إما على الصعيد الجسدي أو المعرفي أو الاجتماعي.. وفي هذا كله انتهاك لإنسانية الإنسان وحرمته.

ثالثاً: الطريقة النتيجة:

ظهرت هذه الطريقة تلبية لحاجات الباحثين في ميدان علم نفس الطفل للتعرف على التغيرات التي يتعرض لها الطفل أثناء عملية النمو، ولرصد سلوكه وتتبعه أثناء نموه في مراحل زمنية مختلفة، ولتحديد المعايير النمائية لسلوكه في كل مرحلة.

يوجد ثلاثة أنواع من الطريقة التتبعية في دراسة الطفل هي: الطريقة الطولية، والطريقة المستعرضة والطريقة المعيارية. وتفصيل كل طريقة يكون كما يلي:

١ – **الطريقة الطولية:**

وهي من أقدم الطرائق التي استخدامها العلماء في دراسة عمليات

الفحوص، وتقوم على تتبع جانب من جوانب شخصية الطفل الجسمية أو العقلية المعرفية أو الانفعالية أو غير ذلك خلال فترة زمنية معينة من حياتهم. علماً أن بداية استخدام هذه الطريقة كان في دراسة النمو الجسدي ثم توسع الاستخدام ليشمل المجالات الأخرى.

يشترط في تنفيذ هذه الطريقة أن يحدد الباحث الفترة الزمنية التي يرغب برصد النمو وتتبعه خلالها سواء أطالت الفترة أم قصرت ، وأن يتم ذلك على المجموعة ذاتها من الأطفال.

* ميزات الطريقة الطولية:

تتميز الطريقة الطولية عن الطرائق التتبعية الأخرى بالنقاط التالية:

١ - أكثر الطرائق فائدة في تتبع عملية النمو لاشتراكها في صفة الديمومة والاستمرار.

٢ - إمكانية تحويل البيانات النوعية للنمو إلى بيانات كمية يمكن التعبير عنها بمخططات بيانية يسهل قراءتها وتفسيرها حتى من غير المختصين.

٣ - إمكانية الحصول على بيانات متعاقبة عن مستويات عمرية متتالية تمكن من إجراء المقارنات بين خصائص النمو في كل مستوى عمري من حيث نوعيته وكميته ومستواه، مما يسمح بإمكانية التدخل لتحسين النمو وتطويره.

٤ - إمكانية الوصول إلى نتائج يمكن عدّها بمثابة معايير نمائية يمكن أن يقارن بها مستوى نمو طفل ما في مستوى عمري ما وذلك بغية تحديد سوائه من انحرافه.

* صعوبات الطريقة الطولية:

لا ترتبط صعوبات الطريقة الطولية بمنهجها وأسلوبها قدر ما ترتبط بعوامل محيطة بها. ومن هذه الصعوبات نجد أنها:

١ ــ تحتاج إلى الكثير من الجهود والوقت والمال.

٢ ــ تحتاج إلى كثير من الإجراءات أو الخطوات التي يصعب تنفيذها لعدم توافر أدواتها أو أجهزتها أو أماكن تنفيذها ، وغير ذلك من العوامل التي تتدخل بشكل مباشر أو غير مباشر في ذلك.

٣ ــ قد ينقطع بعض أفراد عينة الدراسة عن إتمام الدراسة ، وذلك لأسباب مختلفة مما يشكل صعوبة في متابعتهم خاصة وأن الدراسة الطولانية تستلزم إجراءها على الأفراد أنفسهم مما يعني صعوبة استبدالهم بآخرين.

ناهيك عن أن أمراً كهذا يؤدي إلى هدر إضافي في الجهد والوقت والمال وفقدان كم ونوع من المعلومات التي يبدو أنها تدعم النتائج التي ستنتهي إليها الدراسة الطولانية أو تنقضها.

٢ ــ الطريقة المستعرضة:

وهي طريقة تعمل على دراسة مقطع عرضي واحد من السلوك ، أو جانب واحد من جوانب النمو في فترة زمنية قصيرة لعدة أطفال في مستويات عمرية مختلفة، بغية إجراء مقارنة بين هذه المستويات في السلوك المدروس. مثل دراسة النمو اللغوي لأطفال في الرابعة من العمر وآخرين في الرابعة والنصف... وهكذا.

تعتمد هذه الطريقة على الاختبارات الجماعية وأدوات التقويم المختلفة في الكشف عن مظاهر النمو في مراحل الحياة بهدف الوصول إلى منحنٍ نحو السلوك أو الجانب المدروس.

* ميزات الطريقة المستعرضة:

أتت الطريقة المستعرضة لتلافي الصعوبات الناجمة عن الطريقة الطولانية، وهذا بحد ذاتها أعطاها الكثير من الصفات والميزات التي دفعت

كثير من الباحثين والعلماء إلى اتباعها في دراسة الطفل. ومن هذه الميزات يذكر ما يلي:

١ ــ تحتاج إلى جهد ووقت ومال أقل مما تحتاجه الطريقة الطولانية.

٢ ــ إمكانية متابعة أطفال الدراسة وذلك لأن الفترة الزمنية التي تجرى فيها الدراسة قصيرة بالمقارنة مع تلك التي تتطلبها الدراسة الميدانية. مما يعني أن الهدر أو الضياع في المعلومات والجهد والمال يكون في حدوده الدنيا إن حدث.

٣ ــ إمكانية تعديل خطة الدراسة والبحث إن تبين وجود خطأ ما أثناء تنفيذه، وهذا يعني أيضاً قلة في الهدر مع الوصول إلى نتائج أفضل.

* صعوبات الطريقة المستعرضة:

من الصعوبات التي يواجهها الباحث باستخدام الطريقة المستعرضة ما يلي:

١ ــ لا توفر الطريقة المستعرضة معلومات تفسيرية عن نمو الأطفال مثلما توفرها الطريقة الطولية ، وذلك لأنها تعتمد على مجموعات مختلفة من الأطفال.

٢ ــ اختلاف خبرات الأطفال موضوع الدراسة وتباين ظروفهم المحيطة قد تكون عاملاً رئيسياً في اختلاف معدلات النمو من مستوى عمري إلى آخر.

٣ ــ تدخل عوامل النضج في سرعة النمو وبطئه في فترات دون فترات. مما يعني أنه لا يوجد ناظم واحد للنمو يمكن أن يقارن به الأطفال من الأعمار المختلفة.

٣ ــ الطريقة المعيارية:

تأتي هذه الطريقة بين الطريقتين السابقتين، وتسعى إلى وضع معايير نمائية بجوانب شخصية الطفل المختلفة والتي تسمح بمقارنة الأطفال فيما بينهم وفقاً لها ولمستوى عمري محدد.

تعتمد هذه الطريقة على استخدام معايير زمنية أو عقلية أو انفعالية لكل فترة زمنية (الشنطي، ١٩٨٩، ص ٩٨).

ترتبط معايير المراحل إما بالعمر حيث تظهر مهارات وخصائص وصفات ترتبط بعمر دون آخر، وإما بالزمن الذي يستغرقه نحو الجانب أو السلوك أو الذي يستغرقه الطفل في إنجاز مهمة ما أو امتلاك مهارة ما. فارتباط نسبة الذكاء ــ مثلاً ــ في إنجاز الطفل لاختبار ذكاء بالزمن يتطلب من الفاحص الرجوع إلى جداول المعايير ليحدد حاصل الذكاء المقابل للزمن الذي استغرقه الطفل.

* ميزات الطريقة المعيارية:

تجمع الطريقة المعيارية بين ميزات الطريقتين السابقتين ، لذلك فإن النتائج التي تنتهي إليها الدراسات المعيارية تكون أكثر موضوعية واستمرارية من تلك التي يتم الحصول عليها من إحدى الطريقتين السابقتين. خاصة وأنها تعمل على توفير كم من المعلومات الوصفية والتفسيرية التي تضمن رسم مخططات نمو لكل مرحلة من مراحل النمو ولكل جانب من جوانب شخصية الطفل.

أما بالنسبة للصعوبات أو سيئات الطريقة المعيارية فهي غير موجودة باستثناء سوء فهم الباحث أو الفاحص للمعايير إن لم تتوافر أدلة تفسرها.

الفصل السابع
وسائل التقويم في رياض الأطفال

توطئة:

من النادر أن يتجه التقويم في مرحلة الرياض لقياس ما حصله الطفل من معارف أكاديمية فالقراءة والكتابة والحساب أثناء وجوده في الروضة، ولكنه يتجه إلى مجالات نمو شخصيته المختلفة فالنمو الحسي الحركي الانفعالي، الاجتماعي والتي تعد أساً طيباً لنموه المعرفي التحصيلي فيما بعد.

وعادة تستخدم في عملية التقويم وسائل وطرائق متنوعة كالملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة ومؤثر الحالة والاختبارات والمقاييس والفحوص والبحوث والتقارير والسيرة الشخصية والسجلات ومصادر المجتمع الأخرى (زهران، ١٩٦٨، ص١٦٣).

ولا يكفي استخدام وسيلة واحدة من وسائل جمع المعلومات عن الحالة أو الظاهرة المراد دراستها، وإنما لا بد أن تتكامل هذه الوسائل فيما بينها لتقدم معلومات موضوعية دقيقة وصادقة مع الأخذ بالحساب أن استخدام أي أداة تحدده طبيعة الجانب المراد تقويمه وطبيعة المرحلة العمرية.

١ – شروط استخدام وسائل التقويم:

لكي تنجح عملية استخدام وسائل التقويم، وتحقق الأغراض المرجوة منها لا بد من أن تتوافر جملة من الشروط، وذلك للتقليل من عملية التميز والحصول على معلومات كافية، مع ضرورة تدريب الباحث على كيفية استخدام هذه الوسائل والتعرف على مدى ثباتها وصحتها وموضوعيتها (بدر، ١٩٨٦، ص٣٤٦).

حدد كثير من العلماء الشروط اللازمة لاستخدام وسائل التقويم بعدة نقاط كان من أهمها:

١ ــ الإعداد المسبق لوسيلة جمع المعلومات المناسبة للمرحلة أو الظاهرة المدروسة.

٢ ــ التنظيم: يجب توخي التسلسل والترتيب في الحصول على المعلومات كأن تسجل المعلمة المعلومات في تقارير يومية أو أسبوعية.

٣ ــ الدقة: وتكون في مطابقة المعلومات للواقع والبعد عن التفسيرات العامة.

٤ ــ الموضوعية: وتعني عدم تأثر المعلمة بآرائها الشخصية في تفسير النتائج التي حصلت عليها من خلال عملية جمع المعلومات.

٥ ــ التسجيل: يجب أن يتم تسجيل كل المعلومات التي يتم الحصول عليها مباشرة وتحديد تواريخ المعلومات وتسجيلها، وذلك مهم لمعرفة دلالتها بالنسبة لمرحلة النمو ومعرفة التقدم واتجاه التغير الحادث (زهران، ١٩٨٦، ص١٦٥).

٢ ــ وسائل التقويم وجمع المعلومات في رياض الأطفال:

أولاً: الملاحظة:

تحظى الملاحظة بعناية خاصة من العاملين مع الأطفال بسبب سعة نطاق

استعمالها، ولما توفره من معرفة مباشرة قد لا تحققها الأساليب الأخرى. فهي عملية يقوم بها الشخص معتمداً على إدراكاته وحواسه في جمع المعلومات عن الجانب المراد دراسته أثناء حدوثه أو ظهوره، وبالتالي فهي وسيلة حالية وليست مؤجلة أو مسبقة.

قد تحدث الملاحظة دون تدخل الشخص الملاحِظ كملاحظة المعلمة لسلوك الطفل وهو يلعب. وقد تحدث بتدخل منها كأن ترغب المعلمة بملاحظة التعبير الانفعالي عند مجموعة من الأطفال أثناء مشاهدتهم لمادة فلمية اختارتها، تتضمن مواقف مثيرة انفعالياً، ونظمت الموقف كله بحيث تستطيع ملاحظة انفعالاتهم وتسجيلها. كما قد تكون الملاحظة حرة يصف الملاحِظ الموقف كما يحدث، ويسجل وصفاً دقيقاً له كملاحظات المربية لنشاط الأطفال في فناء الروضة. وقد تكون الملاحظة موجهة بحيث يختار الشخص الملاحِظ جوانب محددة من السلوك أو الظاهرة المدروسة، كأن تلاحظ المربية الكلمات التي يستخدمها الأطفال أثناء وجود طفل جديد في الصف. ويكون على الملاحظ في هذا النوع من الملاحظة التي توصف بأنها ملاحظة علمية أن يعتمد عدداً من الأدوات التي تمكنه من تسجيل نتائج ملاحظته بطريقة منظمة معدة من قبل.

* خطوات الملاحظة:

لقد ازداد إقبال الباحثين على استخدام منهج الملاحظة في دراسة نمو الطفل وسلوكه، وفي دراسة سلوك المربية في غرفة الصف أو النشاط، والتفاعل اللفظي وغير اللفظي الذي يحدث فيها. لاعتقادهم بأنها أفضل الطرائق للتأكد من فروضهم البحثية وللإجابة عن أسئلة أبحاثهم تحت شروط أو ظروف معينة. خاصة وأنها في المفهوم العام تعد الخطوة الأولى من

خطوات البحث العلمي أياً كان مجاله، لأنها تولد الفرضيات حول الظاهرة المدروسة.

ولا بد من الإشارة أن الملاحظة تعتمد بشكلٍ كبير على قدرة الباحث أو الشخص الملاحِظ الإدراكية المتعلقة بحواسه كالنظر والسمع، وقدرته على التمييز والمحاكمة العقلية ودقة تسجيله للملاحظات المرصودة. ونظراً لذلك ولضمان تسجيل أكثر دقة للظاهرة الملاحظة ، قد يستخدم الأجهزة السمعية البصرية بدلاً من التسجيل اليدوي، وقائمة لرصد الصفات الملاحظة وسهم رتب يبين الدرجات المختلفة للصفات تسير الملاحظة العلمية وفق خطوات منهجية تضمن الوصول إلى نتائج أو ملاحظات أكثر دقة مما لو تمت بشكل عشوائي، وغالباً ما تتمثل خطواتها بما يلي:

١ ــ تحديد الموضوع أو الظاهرة التي يتوقع أن تكون موضوع الملاحظة، وتحديد الجوانب التي تنطوي عليها والتي يجب أن توجه الملاحظة إليها. كأن يكون موضوع الملاحظة السلوك العدواني لدى طفل الروضة، أو سلوك التعاون، أو أي سلوك آخر.

٢ ــ تنظيم البيئة الماديــة التي تمكن من إجراء الملاحظة كالأجهزة والأدوات التي يتضمنها الموقف المراد ملاحظته، والأدوات التي تستخدم في عملية تسجيل الملاحظات وتدوينها.

٣ ــ القيام بالملاحظة وتنفيذها والقيام بتكوين إدراكات حول الموضوع الذي خطط له أن يكون موضع الملاحظة (الرفاعي، ١٩٩٨، ص ٣٢٤).

٤ ــ تنظيم المدركات أو العناصر الملاحَظة في فئات ووحدات وفق ما تتطلبه الأدوات المستخدمة أثناء تنفيذ الملاحظة.

٥ ــ إخضاع المعطيات المدركة أو العناصر الملاحظة إلى معالجة

إحصائية أو رقمية إن كان من ضمن أهداف الملاحظة الوصول إلى تقديرات رقمية كمية عن الظاهرة المدروسة.

٦ ــ استخراج دلالات الأرقام بلغة وصفية تقريرية تحدد ما المقصود من الرقم الذي حصل عليه الباحث وما دلالاته بالنسبة للسلوك أو الظاهرة المدروسة.

ولابد من الإشارة إلى أنه إذا كان الشخص الملاحظ هو شخص آخر غير الباحث فلا بد من أن يقوم الأخير بإعطاء تعريف إجرائي لكل عنصر من عناصر الظاهرة المدروسة، ويشرح دلالة كل رقم وتكراره. وبمعنى آخر أن يكون هناك دليل مرافق للملاحظة يبين الباحث فيه طبيعة الملاحظة والظاهرة المدروسة وعناصرها. وتبدو أهمية هذا الأمر عندما يقوم بالملاحظة عدة أشخاص على عدة أطفال أو أفراد.

* **طرائق ملاحظة السلوك:**

يذكر أليسي (Allessi, 1980) أربعة تقنيات أو طرائق رئيسة في تنفيذ عملية ملاحظة السلوك يمكن استخدامها مع الطفل وهي:

١ ــ أخذ العينة بالزمن:

تستخدم هذه الطريقة لدراسة نمو الطفل في أي من مجالات شخصيته المختلفة المعرفية والانفعالية والاجتماعية... وذلك من خلال عد مرات حدوث أو ظهور السلوك المراد ملاحظته خلال فترات زمنية محددة تكون قصيرة عادة، وتتراوح مدتها بين (١ ــ ٥) دقائق. فإذا ظهر السلوك خلال هذه الفترة يسجل وإذا سجل بعدها لا يسجل. وكمثال على ذلك قد ترغب المربية برصد أو ملاحظة التفاعل الصفي بين الأطفال ومربية أخرى خلال (٣) دقائق فإذا لم تظهر لدى الطفل أو المربية أي سلوك لفظي أو غير لفظي

تحدده الباحثة خلال هذه الدقائق الثلاث فإنه لا يسجل حتى وإن ظهر في الدقيقة (٣,٥) مثلاً أو الدقيقة (٤).

يمكن استخدام هذه الطريقة بشكلٍ فردي كما يمكن استخدامها بشكلٍ جماعي، فتطبق على طفل واحد في الحالة الأولى، وتطبق على جماعة من الأطفال لشكلٍ دوري في الحالة الثانية.

تتميز هذه الطريقة بأنها تمكن الملاحظ من التركيز على سلوكات معينة خلال فترة زمنية محددة مما يجعل الملاحظة موضوعية كونها أساساً تتطلب من الباحث أن يكون مدرباً وقادراً على أخذ ملاحظات دقيقة غير متميزة.

أما سيئات هذه الطريقة فتتمثل بأن الباحث يحصل على عينة صغيرة من السلوك الملاحظ بالمقارنة مع الفترة الزمنية التي تتم فيها الملاحظة. لذا هناك من يعتبر أن هذه الطريقة تكون أكثر نجعاً وفائدة في ملاحظة سلوكات تظهر خلال زمنٍ متوسط وليس خلال زمنٍ قصير.

٢ ــ ملاحظة الحدث أو الحادثة :

تستخدم هذه الطريقة في دراسة حادثات معينة كالصراخ، أو العدوان أو تعبيرات وجهية محددة بحيث تكون هذه الحادثات متكاملة يمكن وضعها بأسلوب سردي أو تقريري.

تتطلب هذه الطريقة ملاحظة عدد مرات ظهور السلوك المستهدف خلال فترة زمنية محددة، ويكون على الملاحظ والحالة هذه أن يحدد متى يبدأ السلوك ومتى ينتهي، مما يضمن قياس تكرار ظهور سلوك محدد له بداية ونهاية.

وتعد هذه الطريقة مهمة في ملاحظة أنواع السلوك نادرة الحدوث، ولكنها بالمقابل تعاني من ضعف الثبات في القياس، إذ تتغير السلوكات إذا كررت التجربة مرة أخرى نظراً لأن الأطفال يمرون في فترة نمو مستمرة.

٣ – ملاحظة الديمومة أو الاستمرار :

يعد أخذ أو ملاحظة الاستمرار تقنية للملاحظة صمم لقياس طول الفترة الزمنية وبدقة مدة استمرار السلوك المستهدف ومحاولته للبقاء والديمومة. لذا يكون من المهم إعطاء تعريف إجرائي للسلوك المستهدف حتى يتمكن الملاحظ من رصد بدايته ونهايته. فمثلاً إذا رغبت المربية بتقليل السلوك العدواني أو التجنبي عند طفل فإن من اللازم عليها أن تقيس ولفترات طويلة متعددة ومتعاقبة مقدار استمرار السلوك إذا ما أخضع الطفل لبرنامج من أجل هذا الغرض.

ومن ميزات هذه الطريقة أن تمكن من ملاحظة الآلية التي يتم فيها تكون سلوك ما بشكل متتابع أو محوَه أيضاً بشكل منهجي. ولكن من عيوبها أنها تحتاج فترة زمنية طويلة كما تحتاج إلى تكرار عدد مرات قياس السلوك المستهدف حتى نتبين التغير التدريجي ــ زيادة أو نقصاناً ــ الذي يطرأ على السلوك.

٤ ــ ملاحظة الكمون :

تتطلب هذه الطريقة قياس الزمن المستغرق بين مثير أو حدث معين وبداية أو انتهاء السلوك المستهدف. فمثلاً إذا هدفت المربية معرفة السلوك العدواني لدى الطفل مباشرة بعد تعريضهم لخبرة سحب بعض الامتيازات منهم، عندها يعد الزمن الفاصل بين سحب الامتياز والسلوك العدواني الذي يظهر لدى الطفل مقياس الكمون.

وتتطلب هذه الطريقة أيضاً تعريفاً إجرائياً للسلوك المستهدف وتحديد المقصود بكلمة البداية والنهاية.

تشبه هذه الطريقة تلك الدراسات التي تقوم على مبدأ زمن الرجع الذي

يعني الفترة الزمنية التي يستغرقها الفرد لظهور أول استجابة لديه ـــ أكانت لفظية أم غير لفظية ـــ عند نهاية ظهور المثير.

وعلى الرغم من أهمية هذه الطريقة إلا أن استخدامها يبدو أقل من استخدام الطرائق السابقة وذلك لما تتطلبه من تعريف إجرائي للسلوك المستهدف أو المثير على حد سواء، ولما تتطلبه من تحديد لكلمتي البداية والنهاية.

*** ميزات الملاحظة:**

تتوافر في الملاحظة ميزات خاصة باعتبارها وسيلة معرفة وتقويم لا يمكن للمربية الاستغناء عنها في استمرار عملها مع الأطفال. لذا فهي تحقق جملة من الأهداف قد يصعب تحقيقها باعتماد وسائل تقويم أخرى، يأتي في مقدمتها:

١ ـــ تسجيل الأحداث مباشرة عند وقوعها وعدم الانتظار لانتهاء الحدث ثم تسجيله وهذا بحد ذاته يساعد في كشف التقدم الحاصل لدى الطفل، مثال ذلك ملاحظة المربية لسلوك الطفل الاجتماعي داخل غرفة الصف أو النشاط.

٢ ـــ لا تأخذ الملاحظة من الطفل الملاحظ وقتاً خاصاً كما هو في الأدوات الأخرى، إذ يغلب أن تتم في الأوقات المخصصة للأنشطة التي يقوم بها الطفل أساساً ومن دون أن يسحب الطفل منها.

٣ ـــ تيسر جمع معلومات عن سلوك الأطفال واتجاهاتهم لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى كالمقابلة والاستبيان. إذ قد يظهر لدى الأطفال عدم تعاون أو سلوك مقاومة ضد الباحثين بسبب خوفهم منهم. أو لعدم معرفة الأطفال بزملائهم المعرفة المناسبة للتعبير عن أنفسهم أو بسبب عجزهم اللغوي خاصة إذا كان الأطفال المدروسين من أعمار صغيرة، ويستطيع الباحث في هذه الحالة استخدام الملاحظة.

٤ ـ توفر الملاحظة فرصة مناسبة لتوجيه انتباه المعلم أو الباحث إلى جوانب في الموضوع الملاحظ لا تكون بين ما انتبه إليه من قبل.

٥ ـ تساعد الملاحظة في تشخيص المشكلات والاضطرابات التي قد يعاني منها الطفل أكانت متصلة بضعف الحاصل التربوي أم كانت متصلة بوضع نفسي يمر به.

* **عيوب الملاحظة:**

١ ـ تحتاج الملاحظة إلى وقت وجهد كبيرين من الباحثين.

٢ ـ تفتقر الملاحظة إلى الثبات لأنها تعتمد بالدرجة الأولى على حواس وإدراكات الشخص الملاحِظ والتي تختلف من شخص لآخر.

٣ ـ انخفاض مستوى دقة الملاحظة لأن الملاحظ يقوم بتسجيل ظواهر تحدث في الواقع المعاش ويصعب إخضاعها للتجربة والاختبار. خاصة وأنه لا يمكن استخدام أدوات مقننة في القياس ذات درجة عالية من الدقة والثبات.

* **صعوبات الملاحظة:**

على الرغم من كثرة اعتماد المعلمين والمربين على الملاحظة أثناء عملهم، وعلى الرغم من العناية العلمية الآخذة بالاتساع في دراسة الملاحظة ونظمها، فإن الملاحظة تواجه صعوبات ليست بالقليلة إذا ما اعتمدت في تقويم طفل الروضة. منها ما يلي:

١- صعوبات اختيار عينات السلوك المناسبة لإجراء الملاحظة، وصعوبة تحديد المجال الذي ينتمي إليه هذا السلوك. فمثلاً إذا كان المطلوب ملاحظة التفاعل اللفظي بين الطفل وأقرانه في الصف فإنه يصعب تحديد ما إذا كان عدم التفاعل يعود لعدم امتلاكه للقدرة اللفظية اللازمة أم لعدم قدرته على التواصل الاجتماعي أصلاً.

٢ ــ ينطوي اختيار الملاحظين وتدريبهم على صعوبات ترتبط بالتحيز وأثر الحالة مما يؤدي إلى صعوبات في صدق الملاحظة وثباتها. فقد يلاحظ الشخص الملاحظ سلوكاً محبباً يبديه الطفل بسبب من محبته له بينما يغفل عن تسجيل سلوك آخر غير محبب والعكس صحيح.

٣ ــ ينطوي اختيار الملاحظين وتدريبهم أيضاً على صعوبات ترتبط بتفاوتهم في دقة الانتباه وسعته ، وقناعتهم في العمل الذي يقومون فيه ، وفي البعد عن التحيز في تقويم فعل أو حركة وتقدير مكانته أو مكانتها.

* أنواع الملاحظة:

تعددت أنواع الملاحظة وتصنيفاتها استناداً إلى الأساس المعتمد في التصنيف، إلا أنه يمكن بالإجمال تقسيم الملاحظة إلى قسمين الملاحظة البسيطة غير المضبوطة، والملاحظة المضبوطة. وفيما يلي تفصيل ذلك:

١ ــ الملاحظة البسيطة غير المضبوطة:

يعتمد هذا النوع على ملاحظة المواقف الطبيعية الحية، وتقسم إلى قسمين:

أ ــ الملاحظة بالمشاركة:

وتستخدم في الدراسات الاستطلاعية لدراسة العلاقات الاجتماعية ، أو لدراسة حاجات الأطفال في مجال ما وفي مرحلة نمائية معينة. ويتضمن أسلوب الملاحظة بالمشاركة مدى واسعاً من درجات المشاركة لمجتمع الدراسة إذ يهتم الملاحظ باختيار طريقة المشاركة لتكون علاقة بينه وبين الطفل، ويسعى لأن يكون موضوعياً في ملاحظته ليتمكن من الإجابة عن أسئلة دراسته أو التحقق من فرضياته. وقد تكون المشاركة أكثر إيجابية بحيث ينغمس مع الطفل في الموقف أو الحدث المدروس.

ب ــ *الملاحظة بغير المشاركة:*

تستخدم هذه الطريقة في دراسة ظاهرة ما دون مشاركة الباحث أو المربية الفعلية في الحدث أو الظاهرة، فتقوم بملاحظة سلوك الطفل أو الأطفال في موقف معين أو أثناء قيامهم بنشاط معين. وتستخدم هذه الطريقة في الدراسات الوصفية التي تهدف إلى دراسة العلاقات بين الجماعات، كما تستخدم بشكل فعال في مرحلة رياض الأطفال، وخاصة في رصد سلوكات الأطفال في سن معينة، وفي جميع المواقف في الصف وفي فناء الروضة وفي غرف النشاط.

قد يضطر الشخص الملاحظ في هذا النوع من الملاحظة بالاختباء وراء حاجز كيلا يلتفت إليه أحد، وإلا سيضطر لإقامة علاقات ودية وتأمين مستوىً عالٍ من الثقة مع الأطفال قبل البدء بملاحظاته.

٢ ــ **الملاحظة المضبوطة:**

وهي طريقة في التقويم تقويم على ملاحظة الطفل ملاحظة مقصودة متعددة تتم في ظروف بيئية مضبوطة يختارها الباحث ، ويقوم فيها بتسجيل ردود حقل الأطفال. فمثلاً تقسم المعلمة غرفة النشاط إلى أركان مختلفة كركن الطبخ أو الركن الاجتماعي ،.. ثم تحاول تحديد عدد مرات تردد الطفل على كل ركن من هذه الأركان والفترة الزمنية التي يقضيها في كل ركن.

لا بد من الإشارة إلى أن هذه الطريقة تتطلب تحكما في ظروف البيئة المختبرية أو الدراسية مما يعني ضرورة توافر أدوات قياس وتقويم كالقوائم ومقاييس الفئات والتقدير: وهذا يجعل الطريقة تتسم بالموضوعية والصدق والثبات بسبب استخدامها هذه الأدوات (قطامي، برهوم، ١٩٨٩، ص ص ٣٣ ــ ٣٤).

* الوقائع السلوكية القابلة للملاحظة في رياض الأطفال:

تستخدم الملاحظة بشكل فعال في رصد سلوكات معينة عند الأطفال أكثر من وسائل أخرى أو من سلوكات أخرى. وقد حددت لوبلينسكايا ثلاث وقائع سلوكية عند الأطفال يمكن للملاحظ أو الباحث النفسي رصدها باستخدام الملاحظة وهي:

١ ــ قد تكون حركات وأفعال جسدية خارجية كحركة اليد أثناء الكتابة، والحركات الرياضية، أو حركات وأفعال داخلية كالمحاكمة والمقارنة والاستنتاج.

٢ ــ كلام الطفل ولغته، إذ يمكن للباحث جمع مادة واقعية جيدة ومن ثم دراستها من خلال تسجيل كلام الطفل أثناء قيامه بنشاط ما في ظروف مختلفة.

٣ ــ الحركات التعبيرية غير اللفظية ، كتعبيرات الوجه وحركات اليدين ونبرات الصوت وغير ذلك من السلوك غير اللفظي الذي يعبر عن الحالة الانفعالية العامة لدى الطفل وموقفه نحو ما يقوم به أو يتحدث عنه.

* أدوات الملاحظة وتقنياتها المستخدمة في رياض الأطفال:

يؤكد الباحثون على ضرورة التسجيل المباشر أو الفوري للملاحظات خشية الوقوع في أخطاء التذكر إذا ما تم تأجيل عملية التسجيل، إذ أن هذا التسجيل يزودنا بتقرير مباشر وموضوعي عن الأطفال (عدس وكيلاني، ١٩٨٩، ص ١٥٨).

وعادة تتنوع الطرائق في التسجيل، إذ يمكن أن تسجل الملاحظات بوضع إشارة في جدول أو مخطط أو تقرير معد مسبقاً حول السلوك المراد ملاحظته، أو يمكن أن تستخدم أجهزة وأدوات لأجل هذه العملية بغض النظر عن مدة الملاحظة.

يعتمد معظم الباحثون على أدوات للملاحظة يمكن حصرها في ثلاثة أشكال رئيسية هي:

١ ـ **قائمة الشطب أو الرصد:** وتعد من الأدوات البسيطة التي تستخدم في تقويم المهارات والنشاطات المختلفة ، سواء في إطار خصائص الشخصية وسماتها ، أو في إطار المهارات الحركية.

يستند العمل وفق هذه الأدوات إلى وضع جدول يتضمن كل العناصر التي ينطوي عليها السلوك المراد ملاحظته، ويوضع أمام كل عنصر استجابتان بديلتان إحداهما «موجود» ، والثانية «غير موجود» ، ويكون على الملاحظ أن يضع إشارة في خانة «موجود» إن ظهر السلوك لدى الطفل أثناء ملاحظته.

٢ ـ **سلم الرتب:** وهو حالة متطورة عن قائمة الرصد، إذ لا يكفي أن توضع الإشارة عند السلوك الموجود بل لا بد من تحديد درجات لهذا السلوك، بحيث توضع بدائل الاستجابة أمام السلوك المرصود على شكل وصفي أو رقمي. تعبر عن شدة أو تكرار ظهور هذا السلوك خلال فترة الملاحظة. وعادة ما تكون بدائل الإجابة فردية يرتبط عددها بمقدار الدقة التي يتوخاها الملاحظ أو معد القائمة. ويشترط والحالة هذه أن تحدد دلالة كل صفة وكل رقم من الأرقام أو أن يعرفان تعريفاً إجرائياً.

٣ ـ **السجل القصصي:** حيث يتم ملاحظة الأحداث أو السلوكات وتسجيلها دون نظام تبويب معد مسبقاً ، بحيث تشكل هذه السلوكات متسلسلة أو متتالية تتم بفترات ثابتة، كل الساعات أو كل الأيام (الجيوشي، ١٩٨٩، ص ٧٢).

وهناك شكل من السجل القصصي نجده في بعض الأحيان ويعرف بسجل

الحوادث حيث تسجل فيه الحوادث الطارئة التي تجري في حياة الطفل وتستحق أن تسجل والتي تقدم معلومات مهمة يحتمل أن تفسر تقدمه أو عدم تقدمه في نموه في مختلف جوانب شخصيته وهذا يعني أن سجل الحوادث هو وصف واقعي لحادثة ما يبين فيه ما حدث وكيف حدث ومتى حدث وفي أي نوع من الشروط حدث، وتفسير وتقويم للحادثة نفسها (الرفاعي، ١٩٩٨، ص ٣٤٣).

أما تقنيات الملاحظة فيقصد بها تلك الأجهزة والأدوات التي تساعد في تسجيل دقيق للسلوك الملاحظ والتي غالباً ما تكون أجهزة ميكانيكية أو إلكترونية كأجهزة الفيديو، والسينما، ومسجلات الصوت، والمرايا، ومقاييس التنفس وغير ذلك والتي تتفق مع طبيعة السلوك المرصود.

ثانياً- المقابلة:

تعد المقابلة أحد أهم وسائل التقويم وجمع المعلومات، وهي علاقة مهنية دينامية هادفة تنشأ بين شخصين أحدهما مقابل مختص والثاني مقابل غير مختص يمتلك جملة من الصفات والخصائص التي يبحث عنها الشخص المقابل. ويتم خلال المقابلة التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين الشخصين أياً كان هدف المقابلة.

يعتبر بعضهم المقابلة شكلاً خاصاً من أشكال الملاحظة (عاقل، ١٩٨٢، ص٤٧٥) بينما يعتبرها بعضهم الآخر استبياناً شفوياً (عبيدات وآخرون ١٩٨٢، ص١٣١) يختلف عن الاستبيان العادي بأن بنوده واستجاباته لفظية وليست مكتوبة.

*** خطوات المقابلة:**

تتبع المقابلة خطوات محددة شأنها شأن معظم أدوات التقويم وجمع المعلومات، وتحدد هذه الخطوات بالنقاط التالية:

١ ــ **الملاحظة:** أي ملاحظة الشخص المقابِل لانفعالات الطفل وتعبيراته وسلوكاته المختلفة.

٢ ــ **الإصغاء:** وهي الوسيلة الأهم لنقل أفكار الآخرين وفهمهم لأنها تعطي الفرصة للشخص المقابل (الطفل هنا) للتعبير عن نفسه بحرية ودون شعور بالضغط.

٣ ــ **تكوين الألفة:** وتتضمن الألفة التفاهم والاحترام المتبادل بين الباحث والطفل، ويعد تكوين الألفة أمراً مجهداً ورئيسياً لنجاح المقابلة. فمثلاً قد يلجأ الباحث لمناقشة قضايا عامة من أجل إشعار الطفل بالأمن ليبدأ بالتحدث بصراحة.

٤ ــ **توجيه الأسئلة:** إن الهدف من هذه الخطوة الوصول إلى المعلومات والبيانات عن الطفل موضوع الدراسة ، ولا بد من أن تراعى جملة من الشروط في توجيه الأسئلة بحيث تبدو بعيدة عن جو التحقيق والاستفسار عن إثارة موضوعات حساسة لدى الطفل قد تظهر لديه مقاومة.

٥ ــ **تسجيل المقابلة:** يشير بعض الباحثين إلى أهمية التسجيل الفوري لما يدور أثناء المقابلة، وقد يستعين الباحث بعدة وسائل عن قيامه بعملية التسجيل بعد أن يستأذن المبحوث في ذلك. ويرى بعضهم الآخر أن على الباحث أن يصغي أولاً للمفحوص ، ثم يقوم مباشرة بعملية التسجيل ، وذلك بعد انتهاء المقابلة.

٦ ــ **إنهاء المقابلة:** يحتاج إنهاء المقابلة إلى مهارة من قبل الباحث إذ يجب أن تتم بشكل تدريجي. ومن أساليب إنهاء المقابلة تلخيص ما دار فيها أو الإشارة إلى موعد جديد لتكملة المشكلة وحلها (قطامي، ١٩٨٩، ص٤٧).

*** مزايا المقابلة:**

تستخدم المقابلة كوسيلة مهمة لتقويم الطفل وجمع المعلومات عنه عن

طريق الاجتماع به وجهاً لوجه ، والتي تمكن الشخص المقابِل من الحصول على معارف يصعب الحصول عليها من وسائل أخرى ، مما يعطيها خصائص ومزايا قد لا تتوافر في أدوات غيرها.

ولعل أهم المزايا التي تتمتع بها المقابلة ما يلي:

١ ــ تشيع جواً من الألفة والمودة والثقة المتبادلة بين الشخص المقابل (المعلمة) والطفل أكثر من أي أداة أخرى.

٢ ــ تمكن المعلمة من التعرف إلى جوانب مهمة في شخصية الطفل واستعداداته وإمكاناته وانفعالاته في جو يتسم بالأمن والسكينة.

٣ ــ تتيح الفرصة أمام الطفل للتفكير بصوتٍ عالٍ، والتعبير عن مشكلاته دون خوف، إذ تساعده على التنفيس الانفعالي، لأن الحديث عن المشكلة أمام شخصٍ متفهم ومتقبل يخفف من حدتها ، ويزيد من فرصة التفاعل والتواصل بين الطرفين.

٤ ــ توفر فرصة للحصول على معلومات عن أشكال التواصل غير اللفظي التي تصدر عن الطفل، إذ أنها تعزز الاستجابة ، وتوضح المشاعر كنغمة الصوت وملامح الوجه وحركة اليدين والرأس (عودة، وملكاوي، ١٩٩٢،ص ١٨٨).

٥ ــ إمكانية استخدامها مع الأطفال الذين لم يصلوا بعد لامتلاك مهارات القراءة والكتابة اللازمة إذا ما أريد استخدام الاختبارات والجوائز المعتمدة على الورقة والقلم. وهذا يعني إمكانية استخدامها مع الأميين أو الصغار.

*** عيوب المقابلة:**

قد لا تظهر في المقابلة عيوب إذا ما تم إعداد أسئلتها بشكل جيد، وحضرت أدواتها بشكل متقن، فسوء استخدام الأداة وإعدادها لا يعني سوء الأداة بحد ذاتها. ومع ذلك يمكن أن تظهر بعض نقاط الضعف في المقابلة

تتمثل بالنقاط التالية:

١ ــ انخفاض معاملات الصدق والثبات إذا ما أعيد استخدام المقابلة نفسها من قبل الشخص المقابل ذاته مع الطفل نفسه. أو إذا ما قام بتطبيق المقابلة عدة أشخاص على الأطفال أنفسهم إذ يمكن أن يظهر بعض الاختلاف في نوعية المعلومات المجمعة من قبل هؤلاء الأشخاص.

٢ ــ قد لا تجدي المقابلة مع الأطفال الذين يعانون من مشكلة لغوية لا تساعدهم في التفاعل مع الشخص المقابل.

٣ ــ تحتاج إلى وقت وجهد ومال أكثر مما تحتاجه الأدوات الأخرى، إذ تتطلب المقابلة شخصين فقط المقابل والطفل، أو عدة مقابلين والطفل، مما يشير إلى تدني كفاءتها.

٤ ــ وقد تظهر عيوب أثناء مقابلة الطفل تربط بما لدى الطفل أكثر مما ترتبط بالمقابلة كوسيلة أو تقنية هامة في جمع المعلومات، كأن يميل الطفل إلى الصمت قبل أن يعطي إجابة عن سؤال مطروح ، مما يتطلب من المقابل اللجوء إلى أساليب متعددة لإثارة الإجابة عند الطفل.

٥ ــ يواجه الباحث في مقابلته للطفل مشكلة في صياغة الأسئلة ووصفها في سياق مفهوم لدى الطفل ، يتفق مع مستواه العقلي واللغوي ، مما يستجر إجابات غير صحيحة من الطفل.

*** أنواع المقابلة في روضة الأطفال:**

قد لا تختلف أنواع المقابلة المستخدمة في مرحلة رياض الأطفال عن تلك التي نجدها في المراحل العمرية الأخرى، ومع ذلك يمكن تحديد أنواع المقابلة المستخدمة مع طفل الروضة كما يلي:

١ ــ **المقابلة الأولية:** وهي أول مقابلة تتم مع الطفل يكون الهدف منها

تحديد المقابلات اللاحقة. وفي بعض الأحيان ينظر إلى هذه المقابلة من منظور الطفل نفسه بحيث تبدو وكأنها بعيدة بعض الشيء عن المقابلة الهادفة الموجهة من قبل شخص مقابل. إذ يشار إلى هذه المقابلة على أنها أول لقاء للطفل مع الروضة ـــ باعتبارها مكاناً جديداً بالنسبة له ـــ ومع الوجوه الجديدة فيها.

وتعد هذه المقابلة الأساس في استمرار الطفل في قدومه إلى الروضة أو ابتعاده عنها. فهي التي تشده نحو الروضة أو تبعده عنها. لذا يكون على الجهاز الإداري والتربوي في الروضة أن يلجأ إلى مختلف الوسائل التي تجعل الطفل محباً لروضته سواء أكان ذلك من خلال أسلوب تعاملهم معه وإشعاره بالأمن والسكينة أم من خلال خصائص الروضة وبنائها ومناخها الذي يجب أن يُملأ بالدفء والألوان والأجهزة المحببة للطفل.

٢ ـــ **المقابلة الفردية:** وهي المقابلة التي تجريها المعلمة مع طفل واحد ومع أحد والديه في حال وجود مشكلة مع الطفل. ويكون هدف المقابلة هنا جمع المعلومات بغية مواجهة المشكلة والقضاء عليها.

٣ ـــ **المقابلة الجماعية:** وهي المقابلة التي تجريها معلمة أو أكثر مع مجموعة من الأطفال أو مع ذويهم في الوقت والمكان نفسيهما، وتعد هذه المقابلة مهمة في إثارة التفاعل بين الطفل وذويه والمعلمات ومع الأطفال بين بعضهم بعضاً. وهذا الشكل من المقابلة شبيه بالمقابلة التي تحدث أثناء اجتماع أولياء أمور الأطفال.

٤ ـــ **المقابلة المقننة:** وهي التي تعتمد على أسئلة محددة مسبقاً وبترتيب محدد يجيب عنها الطفل أو ذويه بحيث تطبق على جميع الأطفال بالطريقة نفسها وبالترتيب نفسه، وغالباً ما يكون الهدف من هذه المقابلة الحصول على

معلومات عن جميع الأطفال تفيد في اتخاذ قرارات تربوية بحقهم أو تفيد في إجراء بحث تربوي علمي ما.

٥ ـ **المقابلة الحرة:** وهي مقابلة غير محددة بأسئلة معينة ، توجهها إجابات الطفل عن السؤال المطروح وتتيح هذه المقابلة فرصة واسعة للتفاعل، والتواصل اللفظي وغير اللفظي بين المعلمة والطفل وذويه. وغالباً ما تستخدم هذه المقابلة إذا ما كان الطفل يعاني من مشكلة ما ، أو من سوء توافق أو تكيف في الروضة أو المنزل، وهذا يتطلب من المعلمة التعرف على التربية الأسرية المتبعة ونظام الأسرة السائد فيها.

ولا بد من الإشارة أن أنواع المقابلة جميعها ـ باستثناء الأولى ـ تتطلب خبرة خاصة وتدريباً طويلاً من قبل المعلمة قبل أن تصبح مهيأة لاعتمادها، إذ يمكن أن يؤدي عدم تدريب المعلمة إلى مقاومة الطفل ونفوره من الروضة والمعلمة على حد سواء.

* **أدوات المقابلة:**

يمكن تطوير المقابلة لأي موضوع تريده المعلمة عن الطفل آخذة بالحساب عمر الطفل وهدفها من المقابلة بحيث لا يمتد زمن المقابلة مع الطفل أكثر من نصف ساعة. وهذا يعني أن المقابلة ليست مجرد جمع بيانات ومعلومات وإنما هي عملية مخطط لها تحتاج إلى تنسيق وتنظيم وترتيب واستمارات وبطاقات تحفظ فيها إجابات الطفل ، وتبقيها بعيدة عن أنظار غير المعنيين بالطفل.

١ ـ **استمارة بيئة الطفل الأسرية:** وتحوي الاستمارة على أسئلة تتعلق بالأسرة من حيث الحالة الديموغرافية لها كموقع البيت وعدد غرفه، وعدد القاطنين فيه، وما يتوافر فيه من أدوات ووسائل ترفيه ومؤشرات ثقافية

كالكتب وغير ذلك من البيانات التي تعطي صورة كاملة متكاملة عن الأسرة بما فيها الوضع الاقتصادي.

٢ ــ **استمارة قيد الطفل:** مثل اسم الطفل وعمره وولي أمره ووظيفته واسم الأم ومستواها التعليمي ووجود زواج متعدد في الأسرة وعدد الأخوة وتاريخ التحاق الطفل بالروضة ، وإذا ما كان ما زال مستمراً فيها أم تركها وسبب تركه لها. وحالته الصحية والأمراض التي أصيب بها، ونوع العاهة إن وجودت.

٣ ــ **استمارة تقويم سلوك الطفل الاجتماعي والخلقي:** وهي بمثابة تقرير يطلع عليه الآباء للتعرف إلى مدى تقدم الطفل بالنسبة لنفسه (إبراهيم، ١٩٩٣، ص ٣٧٤) ، وغالباً ما تتطلب هذه الاستمارة من المعلمة أن تسأل ولي أمر الطفل للمساعدة في الإجابة عن بنود الاستمارة وعما يعلموه عن سلوك ابنهم في البيت وخارجه، لتصل إلى أفضل فهم لشخصية الطفل وسلوكه.

٤ ــ **البطاقة الصحية:** وغالباً ما يقوم الطبيب أو الممرضة بالإجابة عن هذه الاستمارة من خلال مقابلة الطفل وذويه وإجراء الفحوصات الطبية اللازمة، والتأكد من مسألة لقاحاته والأمراض الوراثية التي يمكن أن يصاب بها الطفل نظراً لكونها وراثية كما تسجل فيها الأمراض التي أصيب بها منذ ولادته وحتى دخوله الروضة. ولا بد من الإشارة إلى أن هذه الاستمارة تؤخذ ثانية من قبل المعلمة وتعمل على تفريغ نتائجها بالبطاقة الخاصة في الطفل والمودعة في الروضة والتي لا بد أن ترافقه عند انتقاله إلى المرحلة التعليمية الأعلى.

إن اعتماد المعلمة على الطفل في ملء استمارات المقابلة فيه الكثير من

المخاطرة والأخطاء ويمكن أن تجد صعوبة في الحصول على معلومات دقيقة عن الوضع العائلي للطفل وفي حال أنها سألت ذويه فقد يعتبرون الأمر شان أسري لا يحق لأحد الإطلاع عليه، ناهيك صعوبة عدم توافر المكان الذي تجري فيه المعاملة المقابلة ، مما يعني أن استقبال المعلمة للطفل أو لذويه قد لا يكون مريحاً بل باعثاً على الرفض وعدم التقبل.

ثالثاً: الاستبيان:

يستخدم الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات وللتقويم في دراسة الأطفال، وهو يتضمن مجموعة من الأسئلة ، يطلب الإجابة عنها من قبل الطفل موضوع الدراسة. ويمكن أن تكون الأسئلة من النوع المفتوح المغلق، بينما أن يقود المجيب معلومات كافية عن السؤال ويكون في الغالب غير مقيدة. وقد تكون من النوع المقيد أو المحدد الذي يجاب عنه في حدود نعم ولا.

يعتبر الاستبيان من أكثر طرائق جمع المعلومات البحثية شيوعاً على الرغم من الانتقادات التي توجه للدراسات والبحوث التي تعتمد عليه، ولعل مرد هذه الانتقادات أن تطوير الاستبيانات يتم من قبل أفراد غير مؤهلين، أو لقلة الاهتمام بتطوير هذه الأداة، خاصة عندما لا يكون تطوير الاستبيان هدفاً بحد ذاته، بل مجرد أداة يتم تطويرها على هامش البحث، في الوقت الذي يتطلب التطوير جهداً بحثياً كاملاً ومتميزاً.

*** أنواع الاستبيان:**

يستعمل الاستبيان لجمع البيانات المختلفة سواء أكانت هذه البيانات عن حقائق أو اتجاهات أو غير ذلك، وتبعاً لذلك تصنف الاستبيانات إلى فئات حسب موضوعها الأساسي، ومن ذلك نجد:

١ ـ **استبيان حول حقائق معينة:** يهدف هذا الاستبيان إلى جمع

معلومات عن حقائق معينة تتعلق بالطفل مثل تاريخ ميلاده، وعمره، وعدد أفراد الأسرة، وغير ذلك من المعلومات التي تندرج تحت بند الحقائق الخاصة بالطفل.

٢ ـ **استبيان حول الاتجاهات:** يهدف هذا الاستبيان جمع معلومات عن اتجاهات الفرد وميوله، كأن نقيس اتجاهات الأطفال نحو الروضة أو المعلمة والنظام السائد في الروضة. ولا بد من الإشارة بهذا الخصوص إلى أننا لا يمكن التحدث عن اتجاهات بالمعنى الدقيق للكلمة، إذ أن الاتجاهات يمكن أن تبدأ بالظهور في الطفولة المتوسطة أو المتأخرة وتبقى في حالة من التغير النسبي إلى أن تميل نحو الثبات النفسي في مرحلة الرشد.

٣ ـ **استبيان حول دوافع السلوك:** يتضمن هذا النوع من أنواع الاستبيان تبدأ بـ (لماذا) يحدث كذا أو لماذا فعلت هذا، وهي بذلك تحاول تفسير السلوك وتبريره في ضوء الإجابة المقدمة من قبل الطفل أو من قبل الشخص.

أما إذا أريد تقسيم أنواع الاستبيان استناداً إلى نوع الإجابة ونوع الأسئلة فإننا نجد نوعين رئيسيين هما:

١ ـ **الاستبيان مفتوح النهاية:** يتكون الاستبيان مفتوح النهاية من مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع معين أو مواضيع مختلفة يترك فيها الخيار للطفل أو المفحوص أن يجيب عن هذه الأسئلة إجابة حرة وفق إطاره المرجعي ومعارفه.

يتميز هذا الاستبيان بسهولة إعداده وقلة استغراقه للوقت والجهد، في حين أن عيوبها الرئيسية تتمثل بصعوبة تحليل نتائجها إحصائياً إذا ما قارناها بالاستبيان المقيد أو المغلق. وفي كثير من الأحيان يعتبر الاستبيان ذي النهاية

المفتوحة الأساس في إعداد الاستبيان ذي النهاية المغلقة، حيث يقوم الباحث بتحليل البيانات التي حصل عليها عن طريق الاستبيان الحر وتبويب معلوماته ووضعها في صيغة أسئلة محددة.

٢ ـ **الاستبيان مقيد الإجابة:** تكون بنود الاستبيان فيه محددة ، وكذلك الإجابات ، إذ تكون في العادة بنعم أو لا بحيث توضع دائرة حول بديل الإجابة الموضوع المناسب والموضوع أمام البنود والذي يمثل رأي الطفل أو المفحوص.

*** مزايا الاستبيان:**

يتمتع الاستبيان باعتباره أداة جمع معلومات وأداة بحث بعدة مزايا إذا أحسن بناؤه وتطويره من باحثين مدربين ، وأعطي ما يستحق من جهد وعناية. ولعل أهم هذه المزايا ما يلي:

١ ـ أنه أداة اقتصادية إذ يمكن المعلمة من جمع بيانات من عينة كبيرة خلال فترة زمنية قصيرة.

٢ ـ موضوعية تقديم البنود واستخلاص الإجابات، إذ يتعرض المفحوصون لبنود الاستبيان بالطريقة ذاتها وبنفس الإجراء.

٣ ـ يقلل من تدخل المعلمة أو الباحث في إجابات المفحوص بالمقارنة مع الملاحظة والمقابلة.

٤ ـ يعطي للمفحوص الحرية في استخدام الوقت بما يناسبه للإجابة وفي أي مكان يريده.

*** عيوب الاستبيان:**

قد تطغى عيوب الاستبيان على مزاياه إذا لم ينتبه الباحث أو المعلم إليها ويحاول تقليلها أو تجاوزها ما أمكن. ولعل أهم هذه العيوب:

١ ــ ضعف صدقها وثباتها وذلك لغياب الطرائق المناسبة للتحقق من الصدق والثبات أو قلتها.

٢ ــ تأثر صدق الاستبيان بصدق المجيب وتقبله له أو لوقت ومكان تطبيقه. فإذا شعر المفحوص أن الاستبيان في وقت غير ملائم له فإن إجاباته عنه غالباً ما تكون عشوائية وهذا بحد ذاته يجعل الإجابات غير صادقة.

٣ ــ قد يترك المفحوص عدداً من البنود بلا إجابة وبالتالي يضيع مقداراً مهم من المعلومات المهمة واللازمة للفاحص أو للمعلمة.

٤ ــ نظراً لعدم وجود ما يدل على هوية المستجيب فإن عدداً من الاستبيانات قد لا يعود للباحث أو الفاحص دون أن يستطيع أن يحدد من هو المستجيب الذي لم يُعد استبيانه.

*** إرشادات صياغة بنود الاستبيان:**

يقع بعض الباحثين في بعض الأخطاء التي تتمثل في عدم تحديد الجانب المراد التعرف عليه من خلال الاستبيان، لذا يميلون إلى وضع كم كبير جداً من البنود التي يعتقدون أنها تغطي فعلاً الجانب المراد كشفه دون أن يوجهوا العناية اللازمة لصياغة البنود التي تكفل وحدة الفهم أو تشابهه بين الفاحص والمستجيب. وبالتالي فإن إتباع جملة من الإرشادات أثناء وضع بنود الاستبيان تكفل الوصول إلى استبيان جيد يحقق الأهداف المنشودة منه بشكل علمي. ولعل أهم هذه الإرشادات ما يلي:

١ ــ أن يضم البند معلومة أو فكرة واحدة تستجر استجابة واحدة دانية، وليس أكثر من ذلك.

٢ ــ استخدام الكلمات التي يسهل قراءتها وتفسيرها بعيداً عن الغموض واللبس.

٣ ــ تجنب استخدام الكلمات من مثل: على الأغلب، غالباً، أحياناً، إذ يمكن أن تغطى مثل هذه الكلمات في بدائل الإجابة وبالتالي تحدث إرباكاً لدى الفرد في إجابته.

٤ ــ عدم بدء العبارة أو البنود بنفي، وإذا ما اضطر الباحث لذلك فعليه أن يوجه انتباه المفحوصين لذلك، بحيث يفهم جميع المفحوصين ماذا يعنيه نفي النفي المعروف بـ «السالب المركب».

٥ ــ تجنب البدائل غير المناسبة ذات الفروقات البسيطة التي تجعل المفحوص غير قادر على تحديد أي البديل ينطبق عليه.

٦ ــ عدم التميز لاتجاه ما إذا كان الاستبيان يقيس اتجاهات معينة.

٧ ــ ألا تكون بنود الاستبيان موحية بإجابة يريدها الباحث.

٨ ــ أن تتسلسل البنود بشكل منطقي، من الأقل حساسية إلى الأكثر.

٩ ــ ألا يكون البند طويلاً يجعل المفحوص ينسى الكلمات التي بدأ بقراءتها عندما يصل إلى نهاية البند، وألا يكون البند قصيراً بحيث يغيب المقصود منه.

١٠ ــ عدم اعتماد إجابة بند لاحق على إجابته بند سابق.

هذا ولا بد من الإشارة إلى ضرورة توافر عدة شروط في إخراج الاستبيان بشكل مناسب من ضمنها نجد:

١ ــ ذكر اسم الباحث.

٢ ــ مراعاة وضع تعليمات واضحة يفضل أن تحتوي على الهدف من إجراء الاستبيان وتطبيقه.

٣ ــ البدء بالأسئلة ذات الصفة الوصفية كالاسم والسن والجنس.

٤ ــ ترك فراغ للإجابة إذا كان ذلك ضرورياً.

ويجدر الانتباه إلى أن الاستبيان يطبق على مجموعة من المفحوصين، وقد يكون التطبيق داخل غرفة الصف بعد تهيئة الجو الملائم لذلك (قطامي، برهوم، ١٩٨٩، ص ص ٥٤ ــ ٥٥).

رابعاً: الاختبارات والروائز:

تلعب الاختبارات دوراً هاماً في الحصول على معلومات عن الطفل في أي جانب من جوانب شخصية لأنها توفر بيانات كمية رقمية عن السمات والخصائص المقاسة بدرجة عالية من الصدق والثبات.

والاختبار بشكل عام هو طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوك، ويقصد بالسمة هنا جملة السوكات المترابطة التي تميل للحدوث مع بعضها بعضاً.

*** خطوات بناء الاختبارات:**

تتشابه الاختبارات فيما بينها ــ وتتقارب مع أساليب التقويم الأخرى ــ بخطوات بنائها، ولكنها تتفاوت بدرجة الاهتمام بكل خطوة من هذه الخطوات، علماً أنها جميعاً تنطلق تقريباً من الأسس ذاتها. ويمكن تلخيص هذه الخطوات بالنقاط التالية:

١ ــ تحديد هدف الاختبار والسمة المقاسة: ويقصد بالهدف الفكرة العامة الموجهة للاختبار، أو الموضوع الرئيسي الذي يدور حوله الاختبار، فقد يكون الهدف بناء اختبار في الشخصية أو في الذكاء أو في القدرات أو غير ذلك.

٢ ــ تحديد غرض الاختبار: ويقصد به مجالات استخدام الاختبار وغاياته، هل سيستخدم في عمليات الانتقاء والفرز أم في عملية التشخيص، أم في ميدان الدراسات والمسوح أم في أي مجال.

ولا بد من الإشارة إلى أن عدداً من الباحثين يميز بين الهدف والغرض

في أن الأول يشير إلى الموضوع في حين أن الثاني يشير إلى مجالات التطبيق، فالأول عادة نظرية في حين أن الثاني مادة تطبيقية.

٣ ــ تحديد مجال الاختبار: ويقصد بمجال الاختبار الخاص بالسمة المقاسة جملة العناصر والمكونات التي تنطوي عليها السمة وتحديد الأوزان النسبية لكل عنصر حتى يتم تحديد عدد البنود وشكل البنود التي تمثله وتعبر عنه استناداً إلى هذا الوزن والتي يتوقع أن يضمها الاختبار بصورته الأولى وعادة توجه عناية خاصة لهذه المسألة نظراً لتعقد الظاهرة المقاسة وتداخلها مع ظواهر أخرى.

٤ ــ تحديد المجتمع الأصلي (أو الفئة العمرية) التي سيطبق عليها الاختبار فيما بعد الآن شكل البنود وطولها وعددها تحدده عوامل كثيرة من ضمنها خصائص الأفراد الذين سيطبق عليهم من حيث مستواهم العمري والتعليمي.

٥ ــ صياغة البنود الاختبارية الأولية: لقد هذه الخطوة من أهم الخطوات اللازمة توجيه العناية لها، ذلك لأن الصياغة غير الواضحة يمكن أن تؤدي إلى ظهور استجابات قد لا تكون هي المطلوبة من قبل الفحوص، أو قد تفهم من قبل المفحوصين بطرائق مختلفة مما يعني أنها غير صادقة في الكشف عن السمة المطلوبة.

ويُعتمد في صياغة البنود على جملة من القواعد والأسس حول خصائص البنود الاختبارية ومحتواها وطولها، كما تعتمد على خبرة مصمم الاختبار وتقنينه واستفادته في هذا المجال من الاختبارات السابقة العدة لقياس السمة ذاتها.

قد يكون من المهم الإشارة أن عدد البنود في الصورة الأولية للاختبار

يكون أعلى بكثير من العدد الذي ستنتهي إليه الصورة النهائية، وذلك لاختبار الأصلح والذي يعد عينة صادقة عن المجال المقاس.

٦ ـ وضع تعليمات الاختبار بصورته الأولية: لا بد أن يرافق الاختبار بتعليمات واضحة حول كيفية الإجابة، وما إذا كانت الإجابة تتطلب وضع إشارة في مكان مناسب محدد ، أم كانت تتطلب إنشاءً وكتابةً ، ولا شك أن وضوح التعليمات يضمن فهماً واحداً من قبل المفحوصين، في حين أن غموضها قد يخلق جواً من القلق والتوتر وإثارة التساؤلات حول المطلوب من الاختبار.

٧ ـ تحديد زمن الاختبار: من اللازم تحديد زمن الاختبار سواء أكان ذلك بالنسبة للمفحوصين أو بالنسبة للاختبار ذاته، إذ أن زمن الاختبار يحدد بشكل غير مباشر طول بنوده وشكلها ـ هل ستكون من البنود المفتوحة أم المقيدة ـ ناهيك عن أن زمن الاختبار بحد ذاته يمكن أن تحدده أغراض الاختبار وطريقة تطبيقية هل سيستخدم في التشخيص أم في السمح، وهل سيطبق بشكل فردي أم جماعي...

٨ ـ تحديد سلم تصحيح البنود الاختبارية: من الأمور المهمة اللازم الانتباه إليها أثناء إعداد الاختبار تحديد طريقة تصحيح البنود الاختبارية والدرجات المعطاة لها حسب أوزانها النسبية وأهميتها في الكشف عن السمة المقاسة. كما يكون من المهم تحديد ما تعنيه الدرجات المرتفعة والمنخفضة على البنود ودلالتها التمييزية والتشخيصية.

٩ ـ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية بهدف التأكد من وضوح البنود والتعليمات، وبهدف تحديد معاملات الصدق والثبات معتمدين في ذلك على تحليل البنود كيفياً وكمياً قبل إقرارها لتكون في الشكل النهائي للاختبار.

١٠ ـ تطبيق الاختبار على عينة البحث أو التطبيق الأساسية والتي تمثل

المجتمع الأصلي بهدف استخراج معاييره ودلالات الدرجات عليه.

١١ ـ إخراج الاختبار بصورته النهائية مرافقاً بدليل يتضمن كل ما يتعلق بالاختبار من إطاره النظري مروراً بتطبيقه وتصحيحه وتفسير نتائجه. ويجب أن تولى عناية خاصة لهذا الدليل لأنه يعطي الإجابة عن تساؤلات كثيرة يطرحها مستخدم الاختبار فيما بعد من مثل:

ـ هل يحتاج الاختبار إلى تدريب خاص في تطبيقه وتفسير نتائجه؟

ـ ما هي شروط تطبيق الاختبار واستخراج نتائجه وتفسيرها؟

ـ ما خصائص الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار؟

ـ ما هي مؤشرات الصدق والثبات؟

ـ ما هي مجالات استخدام الاختبار والأغراض التي يحققها؟

إن إعطاء إجابات عن هذه الأسئلة في دليل الاختبار مؤشر على مدى صلاحية الاختبار أو مدى مناسبته للغرض. ولذلك يحرص مطور الاختبارات وناشروها على توفير المعلومات اللازمة للإجابة عن أي سؤال محتمل أن يطرحه الباحث عند اختياره للاختبار الذي يحقق أغراض البحث (عودة، ملكاوي، ١٩٩٢، ص ١٩٢).

* ميزات الاختبارات:

تحتل الاختبارات مكانة مهمة في مجال تقويم الشخصية بجوانبها المختلفة وبخاصة ما تحققه من أغراض تشخيصية. وترتبط هذه المكانة بالميزات التي تتصف بها الاختبارات ، والتي يأتي في مقدمتها ما يلي:

١ ـ إنها وسيلة لقياس وتقويم السمات والخصائص، بنيت على أساس تجريبي وتتمتع بدرجة عالية من الموضوعية، ومستوى رفيع من الصدق والثبات.

٢ ـــ إنها وسيلة تقويم دقيقة تسمح بمقارنة الطفل، ليس مع أقرانه في العمر الموجودين في مدرسته أو صفه ، وإنما مع أقرانه في المدينة أو القطر كله.

٣ ـــ إنها وسيلة تسمح بتشخيص نواحي القوة والضعف في شخصية الطفل، وتسمح بتشخيص درجة سوائه أو اضطرابه، وهذا بحد ذاته يعد الأساس لتخطيط معالجة مشكلاته النفسية والتربوية التي يعانيها.

٤ ـــ إنها وسيلة تقويم دقيقة تتوافر فيها سهولة حساب النتائج وتفسيرها. وتماثل الشروط التي تحيط بعملية الفحص والروز حين تروز في أوقات وأماكن متفاوتة.

* عيوب الاختبارات:

كأي أداة تقويم أخرى لا يمكن إلا أن تكون هناك بعض العيوب التي تحيط بالاختبارات، والتي ترتبط بطبيعة الأداة والجوانب التي تكشفها أكثر مما ترتبط بمنهجية إعدادها وموثوقيتها. ولعل أهم العيوب التي تذكر حول الاختبارات ما يلي:

١ ـــ تتأثر الاختبارات بالثقافة السائدة في البلد التي تم بناؤها فيها، وفي بعض الأحيان بالثقافة أو العناصر السائدة في عدد من مدن البلد الواحد.

٢ ـــ يقتضي إنجاز الاختبارات الكثير من الجهد والمال وإجراؤها من آن لآخر يعني انتشارها بين افراد المجتمع ، وتعلم ما فيها ، وبالتالي تعطيل الغرض من استعمالها تعطيلاً جزئياً على الأقل.

٣ ـــ إمكانية الغش والتزوير فيها إذا ما فهم المفحوص اتجاه الاختبار بنوده، مما يعني ضرورة الانتباه لهذه المسألة وصياغة البنود بحيث يبقى هدفها غامض عن المفحوصين.

٤ ـ يعتبر بعضهم الاختبارات وسيلة يتجاوز بها الفاحص حرية المفحوص وخصوصيته وسريته. إلا أن هناك من يرد على هذه النقطة ، ويعتبر أن المفحوص الذي يطلب المساعدة النفسية ملزم بكشف خصوصيته اللازمة لتحقيق العلاج أو المساعدة النفسية.

وفيما يلي قائمة بأهم الروائز العالمية التي تستخدم مع أطفال الروضة:

- رائز مهارات الإدراك السمعي: **Test of auditory-perceptual skills**

الاسم المختصر: TAPS

المؤلف: موريسون إف غاردنر Gardner. F.Morrison

الناشر: شركة المنشورات التعليمية والنفسية.

تاريخ النشر: ١٩٨٥

الهدف: قياس استخدام الأطفال لمناطق الإدراك السمعي المختلفة

المدى العمري: ٤-١٢ سنة

الإدارة: فردية.

الوقت: ١٥-٢٥ دقيقة.

وصف الرائز:

يعطي الرائز درجاته في سبعة مقاييس أو اختبارات فرعية هي :ذاكرة الرقم السمعية، ذاكرة الجملة السمعية، ذاكرة الكلمة السمعية، التأويل السمعي للتعليمات، التمييز السمعي للكلمات، العمليات السمعية (التفكير والاستنتاج)، مؤشرات فرط النشاط. إضافة إلى درجة الذكاء السمعي (AQ). وتعد الاختبارات الفرعية الستة الأولى عندما تؤخذ معاً عينة جيدة ومترابطة لتقويم مهارات الإدراك السمعي لدى الطفل.

تم تعيير الاختبار على ٨٠٨ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٤-١٢ سنة ، وقد وضعت معايير كل أربعة أشهر للمدى العمري ٤-٦ سنوات ، وكل ستة أشهر للمدى العمري ٧-١٢ سنة.

- يقيس اختبار تمييز الكلمة السمعي قدرة الطفل على تمييز الكلمات إلى أصواتها ، كما يكشف عن عمل الوظيفة المعرفية لديه في فهم كلمات من مثل " شبيه ، مختلف " وهو يتألف من أزواج كلمات متشابهة في أصواتها ومن أزواج كلمات أخرى مختلفة في صوت أو أكثر ، تقدم للطفل مسجلة على شريط تسجيل لضبط شروط التطبيق. وتعطى الدرجات عادة للأزواج المختلفة.

- يشبه اختبار ذاكرة الرقم السمعية اختبار مدى الأرقام في رائز وكسلر لقياس ذكاء الأطفال (WISC)، إذ تعرض على الطفل قوائم أرقام ويطلب إليه أن يعيدها إما بالترتيب ذاته الذي عرض عليه أو بالعكس. وعادة تحدد الأخطاء المرتكبة إذا كرر الطفل رقماً ما في المجموعة ، أو استبدل رقماً برقم آخر غير موجود في القائمة. في حين تعطى الدرجة على الأرقام التي يذكرها الطفل من القائمة بشك صحيح.

- في اختبار ذاكرة الكلمة السمعية على الطفل أن يعيد مجموعة من الكلمات بعد أن يذكرها الفاحص الذي يقف أمامه وبعيداً عنه في الوقت ذاته. وتعطى الدرجة للطفل إذا أعاد الكلمات المسموعة بأي ترتيب كان، وأثناء ذلك يكون على الفاحص أن يضع إشارات مختلفة عند الكلمات المكررة بشكل غير صحيح، والكلمات المحذوفة، وأن يكتب كل الكلمات المستبدلة أو الملفوظة بشكل غير صحيح فوق الكلمات المشابهة، وأن يحدد مكان الأخطاء في المجموعة.

- في اختبار ذاكرة الجملة السمعية يتعين على الطفل أن يعيد جملاً محددة وبشكل حرفي. وعادة يقف الفاحص عن تطبيق الاختبار إذا ارتكب

الطفل خطأً واحداً أو أكثر في جملتين متتابعتين. وهنا لا يُسمح بأي استثناءات مثل تغيير ترتيب الكلمات أو إعطاء كلمات مرادفة.

– على العكس من الاختبار السابق ففي اختبار التأويل السمعي يُطلب إلى الطفل أن يذكر معنى الكلمات في القائمة دون أن يكون ملزماً بذكرها حرفياً. كما يتطلب منه تحويل الجملة من ضمير الفرد المخاطب " أنت " إلى ضمير الفرد المتكلم " أنا ". فالمهمات هنا تعتمد على الذاكرة قصيرة المدى وعلى فهم قواعد اللغة وتأويل الجمل وفقاً لها.

يقف الفاحص عن متابعة التطبيق إذا قام الطفل باستبدالات أو إضافات أو حذف كلمات رئيسية، أو أخطأ في الترتيب بما يغير المعنى في إجابتين متتاليتين.

– تقدم للطفل في اختبار العمليات السمعية (التفكير والتبرير) مشكلة أو مسألة ما بشكلٍ شفوي ويُطلب إليه أن يحلها. وهذا بحد ذاته يتطلب منه فهماً للسؤال وقدرة على استخدام فكرة المشكلة ضمن كلامه. وهنا يكون على الفاحص أن يسجل كلام الطفل بشكلٍ حرفي.

يُعطى الفاحص في هذا الاختبار بعض المرونة أثناء تصحيح إجابات الطفل وإن كان لابد له من الالتزام بقواعد التصحيح الرئيسية، ذلك لأن هذا النوع من الإجابات يتطلب من الطفل والفاحص معاً مناقشة بعض الإجابات التي تبدو قريبة من الإجابات الموجودة في الدليل

لقد راعى مؤلف الاختبار تسلسل البنود حسب مستوى السهولة والصعوبة إذ يبدأ الاختبار بالبنود الأسهل فالأصعب خاصة وأنه يلائم مستويات عمرية مختلفة يتوقع فيها أن يزيد إدراك الطفل سمعياً ويزيد استخدامه للمناطق المختلفة من الإدراك السمعي.

على الرغم من أن بنود الاختبار يجب أن تكون متحررة من أثر الثقافة، إلا أن ذلك لم يكن كذلك دائماً ، إذ تبين أن بعض البنود التي كانت معروفة أو مألوفة في ثمانينيات القرن الماضي لم تعد كذلك الآن.

ثبات الاختبار:

حسب ثبات الاختبار بطريقة الثبات الداخلي من خلال معادلة كودر- ريتشاردسون. وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٧٩ و ٠,٨٩ بشكل عام. بينما كانت هذه المعاملات حسب مجموعات أعمار فردية تتراوح بين ٠,٥١ و ٠,٩١.

الصدق :

حسب صدق محتوى الاختبار من خلال مراجعة بنوده من قبل المعلمين (الروضة إلى المرحلة السادسة) الذين طلب منهم تحديد المناسب من هذه البنود سواء بالنسبة للعمر، والثقافة، والمنطقة، والعرق والجنس. ثم حسب الارتباط بين الاختبارات الفرعية معاً والدرجة الكلية وقد تراوحت الارتباطات بين ٠,٧١ – ٠,٨٨.

كذلك فقد حسب الصدق التمييزي للاختبار لكل مستوى عمري. كما حسب الصدق التلازمي له من خلال ارتباطه بعدة اختبارات مماثلة أو مرتبطة بالمهارات التي يتألف منها الاختبار مثل اختبار الذاكرة السمعية لأصوات الحيوانات، الاختبار اللفظي من رانز وكسلر لقياس ذكاء أطفال المرحلة الابتدائية وما قبل المدرسة (WPSI) ومقياس ذكاء وكسلر للأطفال المعدل (R–WISC)، واختبار اللغة التعبيرية. وقد تراوحت هذه الارتباطات بين ٠,٥٦ – ٠,٦٢وهي بالمجمل ارتباطات دالة.

الدليل :

يتألف الدليل من ٧٥ صفحة سهلة القراءة، يبين التعليمات الخاصة

بتطبيق الاختبار وطريقة إدارته وإثارة دافعية الطفل واهتمامه للإجابة عن بنوده. ويحتوي على ملاحق تضم أمثلة عن التصحيح ومعايير لدلالة الدرجات الخام وتفسيرها خاصة بكل عمر من أعمار المفحوصين ولكل اختبار فرعي، ولدرجة الذكاء السمعي.

- رائز مهارات الاستعداد في رياض الأطفال والصف الأول : Test of kindergarten /first grade readiness skills

الاسم المختصر: TKFGRS

المؤلف: كارين غاردنر كودينغ. Karen Gardner Codding

الناشر: شركة المنشورات التعليمية والنفسية

تاريخ النشر: ١٩٨٧

الهدف : لتقويم استعداد الطفل في الروضة أو الصف الأول.

العمر: ٣- ٧

الإدارة: فردية

المدة: (٢٠-٢٥) دقيقة.

وصف الرائز:

صمم الرائز كأداة معيارية المرجع يتم استخدامها في ميدان الإرشاد الفردي من قبل المتخصصين بالتعليم والمستشارين والنفسيين الأكاديمي لتحديد الاستعداد الأكاديمي وما قبل الأكاديمي لطفل الروضة والصف الأول في مجالات القراءة والتهجئة والحساب.

تم تعيير هذا الاختبار على ٣٧٣ طفلاً وطفلة تتراوح أعمارهم بين ٣- ٧ سنوات، بفواصل زمنية مقدارها ٦ أشهر. لم يكن أي طفل من أطفال عينة التعيير يعاني من صعوبات تعلم أو إعاقة سمعية أو بصرية.

عادة يقدم للطفل عند تطبيق الرائز ٢٣ بنداً لاختبار القراءة، ٢٢ بنداً لاختبار التهجئة، ٣١ بنداً لاختبار الحساب. ولابد من أن تطبق عليه كل البنود الملائمة لعمره. لقد غطت البنود الخاصة بكل اختبار من الاختبارات الفرعية الثلاثة – سواء في المستوى الأكاديمي أوما قبل الأكاديمي – مجالاً واسعاً من النشاطات يتفق مع طبيعة الجانب المقاس.

– تضمنت مجالات اختبار القراءة تحديد الحروف والأصوات والكلمات، وفهم القصة. ففي تحديد الحروف يُطلب إلى الطفل أن يقابل بين الحروف الاستهلالية الكبيرة والحروف الصغيرة، أو أن يذكر اسم الحرف الصحيح المقدم إليه على بطاقات، أو أن يكمل سلسلة أحرف بالحرف التالي الصحيح.

يطلب إلى الطفل في تحديد الأصوات أن يصدر أصوات ٦ أزواج من الحروف، بحيث يذكر الفاحص الحرف للطفل ويطلب منه إصدار صوت هذا الحرف. في حين يُطلب منه عند تحديد الكلمات أن يقرأ من قائمة كلمات محددة.

يتطلب نشاط فهم القصة الذي يعد أيضاً مقياساً للإدراك السمعي من الطفل أن يجيب على سلسلة من الأسئلة بعد أن يقرأ الفاحص أمامه قصة أو فقرة من قصة.

– في اختبار التهجئة يُطلب من الطفل أن يكتب رسائل فردية أو كلمات تُملى عليه إملاءً.

–يطلب من الطفل في اختبار الحساب أن يكتب أرقاماً تُملى عليه ، وأن يكمل سلسلة أرقام تربطها قاعدة ما ، وأن يحل كتابياً مسائل مقدمة إليه شفوياً، وأن يحدد الوقت بشكل صحيح.

لقد حددت بنود الاختبار على أساس صدق المحتوى، ومستوى صعوبة

البند، ودرجة الارتباط بين البند والاختبار كاملاً. وكذلك استناداً إلى الصدق المحكي حيث استخدم رائز وكسلر لقياس ذكاء أطفال المرحلة الابتدائية وما قبل المدرسة(WPPSI) واختباري الحساب والمفردات في رائز وكسلر المعدل (WISC-R) ورائز مهارات الإدراك السمعي (TAPS).

لقد تراوحت معاملات الصدق في اختبار القراءة بين ٠,٨٧ و ٠,٩٣ في حين تراوحت في اختبار التهجئة بين ٠,٦٦ و ٠,٩٩ وكانت في اختبار الحساب تتراوح بين ٠,٦٩ و ٠,٩١.

لقد تراوحت مستويات صعوبة البنود بين ٠,١٨٥ و ٠,٨٥٨ لاختبار القراءة، وبين ٠,٠٩ و ٠,٥٦٣ لاختبار التهجئة، وبين ٠,٢٩ و٠,٨٥٣ لاختبار الحساب.

أما بالنسبة للصدق المحكي فقد كانت معاملات ارتباطه منخفضة مع درجات اختبار وكسلر WISC-R حيث بلغت ٠,٣٣ مع اختبار القراءة ، و٠,٢٣ مع اختبار التهجئة ، و٠,٤٣ مع اختبار الحساب. بينما كانت مع رائز الإدراك السمعي على التوالي ٠,٥٤و ٠,٤٣ و ٠,٥٢.

بالنظر إلى قلة المعلومات المقدمة عن عينة التعيير والبيانات الفنية القليلة بخصوص ثبات الرائز، فإنه يطلب من الفاحص أن يتوخى جانب الحذر من الاعتماد على هذا الرائز فقط في تحقيق أغراض التصفية ، واتخاذ القرارات المدرسية.

من المتوقع أن النسخ المستقبلية لهذا الرائز سوف يتم تحسينها إذا قدمت بيانات فنية أكثر دقة في الدليل. بالإضافة إلى ذلك، فإن الرائز سيصبح أفضل إذا أدخلت عليه بنود غير أكاديمية عن الاستعداد المدرسي كعوامل النمو، وعوامل الاستعداد الانفعالي والاجتماعي.

- مقياس تعليم اللغة في الطفولة المبكرة ، النسخة الثانية :

Early Language Milestone Scale , Second Edition

الاسم المختصر: مقياس ELM-2.

المؤلف: جيمس كوبلان. James Coplan

الناشر: شركة PRO-ED.

تاريخ النشر: ١٩٩٣

الهدف: تقويم النمو اللغوي و الكلام خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

المدى العمري: من الميلاد حتى ٣٦ شهراً.

الإدارة: فردية.

الوقت: (١-١٠) دقيقة.

وصف المقياس :

لقد كان الهدف الأساسي من مقياس تعليم اللغة في المرحلة المبكرة (ELM) أن يخدم كاختبار تصفية لكشف الأطفال المتأخرين لغوياً بالسرعة الممكنة، ولتحديد أي منهم يواجه خطر تأخر اللغة أو الكلام. لقد تم تصميمه كوسيلة تقويم للنمو اللغوي منذ الولادة وحتى عمر ٣٦ شهراً ، وتطور الكلام لدى الأطفال منذ عمر سنة ونصف وحتى ٤ سنوات.

لم يكن القصد من وضع المقياس استبدال إجراءات التقويم التشخيصي الرسمي للطفل المتأخر لغوياً قدر ما كان تحديد طبيعة التأخر اللغوي ومقداره عند الأطفال في المرحلة المبكرة من العمر ، لتمكينهم من تلقي عناية مركزة سريعة.

يتألف المقياس من ٤٣ بنداً موزعة في ثلاثة أنواع من الاختبارات الفرعية تغطي مهارات التعبير السمعي، والإدراك السمعي والإدراك البصري.

يحتوي كل صنف على مهارات خاصة بكل مستوى عمري بحيث يتوقع من الطفل في مرحلة عمرية ما، أن يكون قادراً على إنجازها. على سبيل المثال، في اختبار التعبير السمعي يُنادى بسلوك ما على الطفل يكشف قدرته على التعبير عنه بجملة مؤلفة من كلمتين، وهو سلوك يتوقع حدوثه لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٢٠-٢٤) شهراً.

لقد تم استخراج الاستجابة عن كل بند من بنود المقياس من خلال واحدة أو أكثر من الطرائق الثلاثة التالية: تقرير الأهل والملاحظة المباشرة والاختبار المباشر. إذ يمكن الحصول على إجابات بعض البنود من خلال الطريقتين الأوليتين فقط عندما يصعب الحصول على استجابة الطفل بطريقة الروز المباشر. علماً أن بعض البنود يجاب عنها بطريقة الروز المباشر من مثل كشف قدرة الطفل على الانتباه لصوت جرسٍ مرتفع.

يمكن الانتهاء من تطبيق المقياس في زمن يتراوح بين دقيقة واحدة و عشر دقائق وذلك استناداً إلى تجاوب الطفل وعدد البنود اللازم تطبيقها على الطفل حسب مستواه العمري.

يمكن إدارة المقياس بواسطة فاحصين ذوي درجات متفاوتة من المعرفة بتطور اللغة ونموها. ويتم عادة عند إدارة المقياس أو تطبيقه تحديد الدرجة الأساسية للطفل أو الخط القاعدي له عندما تظهر لديه ثلاث استجابات صحيحة أو مناسبة لثلاث بنود متتالية. كما تذكر في الدليل التعليمات اللازمة لكيفية الحصول على الدرجات الكلية أو النهائية للطفل استناداً إلى نوع الاستجابة ومقدارها. علماً أن هذه الدرجات تفسر أو تُعطى دلالتها من خلال وصف لغة الطفل وليس من خلال إطلاق أحكام قيمة تدور حول النجاح أو الإخفاق في إظهار سلوك ما.

يتم تحديد مجموع الدرجات بحساب الدرجة الأساسية أو القاعدية أولاً ثم تحديد الدرجة السقفية المتمثلة بثلاثة إخفاقات للاستجابة على ثلاثة بنود متتالية في كل اختبار من الاختبارات الثلاث.بعد ذلك يتم تحويل الدرجات التي تم الحصول عليها إلى درجات مئينية خاصة بعمر الطفل. ويمكن وفق هذه المعايير أو الدرجات المئينية تحديد الأطفال ذوي الخطر مرتفع الذين يحتاجون إلى برامج موجهة للنمو ومدعمة له.

إن الدليل المقياس مطور بشكل جيد، فهو يتضمن قسماً مختصراً عن التطور اللغوي، وإرشادات مكثفة حول إدارة الاختبار وتطبيقه تتضمن أمثلة عن نماذج حساب درجات البنود في كل المستويات العمرية. وإرشادات حول أساليب تنمية المهارات لدى الطفل الذي يعاني تدنياً في مستوى المهارة أصلاً. ويتضمن الدليل أيضاً تاريخاً غنياً بالمعلومات وممتعاً حول تطور المقياس، بالإضافة إلى معلومات عن صدقه وثباته.

تُرفق مع الأداة والدليل أوراق الإجابة ، وعناصر ضرورية لإدارة المقياس كالفنجان، والجرس، والملعقة، والطباشير، والقوالب.

تم الحصول على المعايير من النسخة الأولى للمقياس من تطبيقه على ١٩١طفلاً ممن تتراوح أعمارهم بين الولادة و عمر ٣سنوات. وبالتدريج أصبح صالحاً للاستعمال مع عدة مجموعات من الأطفال ذوي النمو المتأخر.

تمت إضافة بند له علاقة بوضوح الكلام في عام ١٩٨٧ استناداً إلى بيانات مأخوذة من ٢٣٥ طفلاً يعتقد آباؤهم أنهم يعانون من تأخر لغوي ما. وهذا بحد ذاته دفع إلى تعديل الدرجات الخام والمعايير التي ظهرت في النسخة الثانية للمقياس.

دعمت الدراسات التي دارت حول مقياس ELM2 الرأي بأنه مقياس

صالح ومميز للنمو اللغوي وتطوره. فدراسات الثبات المسجلة باستخدام أسلوب إعادة الاختبار تؤكد أن معاملات ثباته تتراوح بين ٠,٩٣ – ٠,٩٩. أما دراسات الصدق التي طبقت على ما يقرب من ١٧٣٥ طفلاً معرضاً لمستويات مختلفة من خطر التأخر اللغوي ، فقد استندت إلى الصدق التنبؤي والملازم باعتماد عدة مقاييس من مثل: مقياس بيلي الخاص بتطور الأطفال (BSID) ورائز ذكاء ستانفورد – بينيه (SBIS)، واختبار مفردات الصورة في رائز بيودي المعدل (PPVTR) ، واختبار اللغة التعبيرية-الاستقبالية (REEL) ومقياس لغة طفل ما قبل المدرسة (PLS) واختبار إلينوي للقدرات اللغوية العصبية (ITPA) وغيرها كثير ، لقد أكدت هذه الدراسات صدق المقياس وقدرته على قياس ما وُضع لقياسه ، فقد تراوحت معاملات الصدق بين ٠,٥١ و ٠,٦٦ بالنسبة لمختلف الأعمار ولكلا الجنسين.

– *تصفية الأطفال المعرضين للفشل التربوي*: **عمر الروضة وما قبل المدرسة. Children at risk screener : Kindergarten &preschool**

الإسم المختصر: CARS

المؤلف : ماي آرونسون May Aaronson

الناشر: ماكميلان/ غروهيل.

تاريخ النشر: ١٩٩١.

الهدف : صمم لكشف مستوى النمو المعرفي للأطفال ، ومساعدة أولئك المعرضين للفشل التربوي ولإعاقة نموهم المعرفية.

المدى العمري : ٢٤-٨٣ شهراً.

الإدارة: فردية.

المدة: ٥-١٠ دقيقة.

وصف المقياس:

يتألف المقياس من ٢٣ بنداً تطبق على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثانية والسادسة من العمر. ليكشف قدرتهم على اتباع التعليمات ، وعلى الإدراك المكاني ، وعلى التبرير واكتساب اللغة. اعتماداً على العناصر الأساسية للمقياس المتمثلة بما يلي :

أ- شبكة مؤلفة من ألواح وقوالب بلون أصفر.

ب- شكل مجسم لطفل بلون أحمر.

ت- شكل مجسم لسيارة خضراء.

ث- أربع أنصاف كرات حمراء مغناطيسية.

يطلب من الطفل أن يضع الكرة على الشبكة أو الأشكال المجسمة بما يتناسب مع عبارات ظرف المكان أو شروط التوضع مثل : في الداخل، في المؤخرة، أعلى، مقابل، على، بجانب.

بالإضافة إلى ذلك يوجد صفحة لحساب الدرجات مؤلفة من ورقتين حيث يضع الفاحص في داخلها إشارة × في الموقع الذي يقارب المكان الذي وضع فيه الطفل الكرة على لوحة الاختبار. وتنقل إشارة × بواسطة ورق الكربون للصفحة الثانية التي بدورها تتضمن مناطق مظللة تشير إلى مكان الإجابات الصحيحة على الشبكة.

لايتوافق ترتيب تقديم البنود للطفل مع صعوبتها ، لذلك لا يوجد قاعدة للتطبيق أو سقفاً له، إذ لابد أن تطبق جميع البنود على الطفل سواء نجح في الإجابة أم أخفق.

تحول الدرجات الخام التي يحصل عليها الأطفال إلى معايير مئينية خاصة بكل عمر من أعمار الأطفال علماً أنه قد تم وضع معايير لكل ستة أشهر.

تألفت عينة التعيير من ٩٨٥ طفلاً. وقد ضمنت العينة فئات سكانية مختلفة: إفريقيين، وأمريكيين، وأطفالاً من مناطق حضرية وفوق حضرية وريفية ، ومن شرائح اجتماعية متوسطة وفقيرة. إضافة إلى عينة أخرى تألفت من ٣٥٤ طفلاً ممن لديهم إعاقة عقلية ، وممن يعانون من التوحد ، وممن يعيشون في دور الرعاية غير الأسرية.

على الرغم من صعوبة تحديد الخصائص القياسية للاختبار فقد تمت دراسة التجانس الداخلي له باستخدام معادلة كودر - ريتشارد سون التي دلت على ترابط بنود المقياس مع بعضها من ناحية أولى ، ومع الاختبار كاملاً من ناحية ثانية.

لقد أعطت دراسات ثبات المقياس بطريقة الإعادة معاملات ارتباط تراوح مقدارها بين ٠,٨٢ - ٠,٨٦ عندما كان الفاصل الزمني بين التطبيقين شهراً واحداً فقط ، وبين ٠,٦٤ - ٠,٦٥ عندما كان الفاصل سبعة أشهر.

أما الصدق البنيوي للمقياس فقد حدد من خلال الارتباط على بنود المقياس كاملاً بأعمار الشهور لعينة التعيير كاملة. كما حسب الصدق الملازم من خلال ارتباط المقياس بعدد من الروائز مثل اختبار بوهيم للمفاهيم الأساسية ، واختبار المفردات من رائز peabody ، ورائز ستانفورد - بينيه ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٥٢ - ٠,٧٤.

الخلاصة أنه يوجد مميزات عديدة لاختبار وهي مثيرة للاهتمام:

أ - من السهل تصميمه وإدارته.

ب- طريقة الاختبار يمكن تطبيقها على الأطفال الصغار.

ج- مهارات الاكتساب المعينة تقتضي مفاهيم مجردة أكثر من أجسام مادية أو حركات.

خامساً: دراسة الحالة:

تستخدم دراسة الحالة في ميادين متعددة كدراسات النمو والخدمة الاجتماعية والإرشاد والعلاج النفسي، ولقد اعتبرت واحدة من أهم وسائل جمع المعلومات عن الأفراد مهما كانت مستوياتهم العربة. إذ تعتبر وسيلة لجمع وتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن المفحوص موضوع الدراسة. والحالة أو المفحوص قد تكون فرداً أو أسرة أو جماعة. وبذلك ينظر إلى دراسة الحالة على أنها إطار ينظم فيه الباحث أو الاختصاصي كل المعلومات التي يحصل عليها عن الحالة عن طريق وسائل التقويم الأخرى كالملاحظة والمقابلة والاختبارات والاستبيانات .... وغيرها.

* أهداف دراسة الحالة في رياض الأطفال:

تستهدف دراسة الحالة في رياض الأطفال ما يلي:

١ ــ فهم الأسباب التي تؤدي بالطفل إلى سلوك ما يسلك:

خاصة إذا كان ما يسلكه بعيد عن السواء أو الطبيعية، فإذا كان الطفل يعاني من اضطراب نمائي ما ، أو من أزمة نمو معينة يكون من اللازم القيام بدراسة الحالة للوقوف عند الأسباب أو العوامل الكامنة وراء ذلك.

٢ ــ وضع الافتراضات التشخيصية:

فدراسة الحالة وسيلة لتقديم سورة مجمعة عن الشخصية ككل، ودراسة الطفل في حاضره وماضيه دراسة مفصلة، ومن ثم فإنها أداة تكشف للمعلمة وقائع حياة الطفل منذ ميلاده حتى الوقت الحالي، وبذلك تعد خطوة أساسية في العمل العيادي لجمع معلومات تاريخية عن الطفل ومشكلاته بأسلوب علمي منظم، وهذا يساعد الاختصاصي والمعلمة معاً على وضع الفروض الأولية التي يحاولان فيما بعد اختبار صحتها بناءً على خبراتها التشخيصية السابقة.

٣ ـ وضع التوصيات الإرشادية أو العلاجية:

من خلال تجميع المعلومات وتحديد المشكلة التي يعانيها الطفل يمكن العمل على وضع التوصيات اللازمة لمواجهة هذه المشكلة. وهذه التوصيات أو الخطط العلاجية يجب أن يقوم بها الاختصاصي العيادي ولكن يمكن أن تقوم المعلمة بتنفيذها إن لم تكن تحتاج إلى خبرة عيادية عالية المستوى.

* ميزات دراسة الحالة:

تتميز دراسة الحالة بأنها:

١ ـ تعطي صورة واضحة عن شخصية الطفل تغطي جوانب حياته كلها باعتبارها وسيلة شاملة ودقيقة.

٢ ـ تيسر فهماً شاملاً وتاماً لحالة الطفل موضع الدراسة.

٣ ـ تفيد في عملية التنبؤ لأنها تشمل جوانب النمو المختلفة موضع الدراسة في الماضي والحاضر.

٤ ـ تساعد الطفل موضع الدراسة على فهم نفسه وقدراته وإمكاناته.

٥ ـ تفيد المعلمة والتربويين القائمين على رعاية الطفل في تشكيل صورة واضحة عن الأطفال الذين يتعاملون معهم. خاصة إذا علمنا أن فئات الأطفال الذين يقعون في نطاق اهتمام دراسة الحالة هم: الأطفال العاديون والذين يعانون من مشكلات انفعالية أو اجتماعية، والأطفال المتفوقين وذوي التحصيل المتدني والأطفال الذين يعانون من مشكلات خاصة مع القانون وغير ذلك.

* عيوب دراسة الحالة:

يمكن تحديد عيوب دراسة الحالة بنقطتين اثنتين هما:

١ ـ تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من قبل المعلمة أو الاختصاصي النفسي لتعود مصادر جمع المعلومات.

٢ ــ قد تصبح المعلومات كثيرة ومتراكمة إذا لم يحسن الباحث تبويبها، وبالتالي لن تحقق الفائدة والأغراض المرجوة منها.

* **الجوانب التي تتناولها دراسة الحالة:**

تتناول دراسة الحالة جوانب مختلفة نذكر منها:

١ ــ معلومات عامة عن أسرة الطفل مثل عدد أفراد أسرته، ومستوى تعليم والديه، ونوع عملهما.

٢ ــ معلومات عن شخصية الطفل: الظهر الخارجي، الحالة الانفعالية، الإعاقات إن وجدت.

٣ ــ معلومات عن الحالة الجسدية للطفل: وتشمل معلومات عن طوله ووزنه وحجمه بشكل عام والإعاقات الجسدية إن وجدت.

٤ ــ معلومات عن الحالة العرفية: وتشمل القدرات العقلية للطفل من ذكاء واستعدادات وذاكرة واتجاهات وميول وأداء في الروضة.

٥ ــ النواحي الاجتماعية: أي تنشئة الطفل الاجتماعية وأثر الأسرة في ذلك والخلفية الاجتماعية التي قد تؤثر في الطفل. ويكون التركيز هنا على المرحلة الحرجة من حياة الطفل والتي تنحصر في السنوات الأولى من عمره.

٦ ــ ثقة الطفل بنفسه ومفهومه عن ذاته.

٧ ــ دوافع الطفل.

٨ ــ المشكلات التي يعاني منها الطفل.

٩ ــ أية ظروف بيئية أخرى لها تأثير على نمو الطفل.

١٠ ــ اهتمامات الطفل وميوله.

١١ ــ الحالة الاقتصادية للطفل وعائلته.

وفيما يلي نموذج للجوانب التي يتضمنها دراسة الحالة والتي يختار

منها ما يتناسب مع ما هو موجود لدى طفل الروضة. إذ تضم الاستمارة عناصر لم يكن قد مرّ بها طفل الروضة كالوضع الدراسي والزواجي والمهني ...

استمارة دراسة الحالة

١ ـ بيانات أولية:

ـ اسم المفحوص .....جنسه ..... الحالة الاجتماعية ..... محل الولادة وتاريخها..... محل الإقامة الأصلية (الأساسية) ..... العنوان ..... رقم الهاتف..... الديانة ..... المستوى الثقافي..... المهنة ..... الدخل الشهري..... المساهمة في الإنفاق على الأسرة.....

ـ عمل الوالد ..... الدخل الشهري .....المستوى الثقافي..... المساهمة في الإنفاق على الأسرة.....

عمل الوالدة..... الدخل الشهري .....المستوى الثقافي..... المساهمة في الإنفاق على الأسرة.....

ـ الأب متزوج من غير الأم:

نعم ..... لا .....

..... قبل الأم أم بعدها ..... عدد مرات الزواج .....

ـ يعيش الوالدان معاً: نعم ..... لا .....

الوالدان مطلقان:

نعم ..... لا ..... عمر المفحوص عند طلاق والديه.....

ـ الوالدان غائبان:

نعم ..... لا .....

ـ أحد الوالدين غائب وهو:

الأب..... الأم.....

السبب: وفاة ..... هجر..... مرض.....

سفر.....عمر المفحوص عند الغياب.....

يعيش المفحوص مع:

والديه..... أمه..... زوج أبيه..... زوج أمه.....

ولي أمر هو: ..... آخرين.....

ـ مساحة المنزل الذي يقطنه المفحوص..... عدد الغرف ..... عدد القاطنين.....

ـ الأفراد الذين يشتغلون في الأسرة.....

ـ عدد الأخوة الأشقاء:

ذكور ..... إناث.....

عدد الأخوة غير الأشقاء:

ذكور ..... إناث.....

ـ ترتيب المفحوص بين أخوته الأشقاء..... ترتيب المفحوص بين أخوته غير الأشقاء.....

ملاحظات أخرى .....

.....

.....

.....

٢ ــ النمط العائلي وأسلوب التنشئة الأسرية

التاريخ الشخصي كما يقوله المفحوص:

.....

الأب ..... الأم ..... الأخوة ..... الأخوات ..... آخرين.....

ــ علاقة المفحوص أوثق مع:

الأب ..... الأم ..... الأخوة ..... الأخوات ..... آخرين.....

ــ يعامل الأب المفحوص معاملة فيها:

رعاية..... فرط حماية..... دلال..... إهمال ..... قسوة ..... تساهل ..... تأرجح بين القسوة واللين.....

ــ يتابع الأب دراسة المفحوص وعمله بشكل:

عادي ..... اهتمام كبير ..... عدم اهتمام .....

ــ تتابع الأم دراسة المفحوص وعمله بشكل:

عادي ..... اهتمام كبير ..... عدم اهتمام .....

ــ العقوبات التي يستخدمها الأب مع المفحوص:

التأنيب..... الضرب الخفيف ..... الضرب المبرح ..... الحبس ..... الحرمان مما يرغب ..... الطرد .....

ــ العقوبات التي تستعملها الأم مع المفحوص:

التأنيب..... الضرب الخفيف ..... الضرب المبرح ..... الحبس ..... الحرمان مما يرغب ..... الطرد .....

ــ الوالد الذي يهدد بالعقاب وينفذه هو:

الأب ..... الأم .....

ـ الوالد الذي يهدد بالعقاب ولا ينفذه هو:

الأب ..... الأم .....

ـ صورة الأب لدى المفحوص إنه:

قوي ..... عصبي ..... مخيف..... مسيطر ..... غني ..... ذكي ..... حنون ..... مرح ..... هادىء ..... متسامح ..... أخرى .....

ـ صورة الأم لدى المفحوص إنها:

قوية ..... عصبية ..... مخيفة..... مسيطرة ..... غنية ..... ذكية ..... حنونة ..... مرحة ..... هادئة ..... متسامحة ..... أخرى .....

ـ شعور المفحوص نحو أبيه:

حب ..... احترام ..... كره ..... لا مبالاة ..... احتقار.....

ـ شعور المفحوص نحو أمه:

حب ..... احترام ..... كره ..... لا مبالاة ..... احتقار.....

ـ يتمنى المفحوص لأبيه:

الغياب ..... المرض ..... الموت ..... الصحة ..... السعادة ..... طول العمر .....

ـ يتمنى المفحوص لأمه:

الغياب ..... المرض ..... الموت ..... الصحة ..... السعادة ..... طول العمر .....

ـ موقف الأب من المفحوص عند اعتدائه على الآخرين:

النصح ..... التأنيب ..... عدم الاهتمام ..... الضرب بوساطة .....

ـ موقف الأم من المفحوص عند اعتدائه على الآخرين:

النصح ..... التأنيب ..... عدم الاهتمام ..... الضرب بوساطة .....

ـ سبق للمفحوص أن ترك البيت وأقام خارجه:

نعم ..... لا ..... عمره عندما ترك المنزل أول مرة ..... عدد مرات ترك المنزل ..... الوقت الذي استغرقه ترك المنزل: .....

ـ يترك المفحوص المنزل بسبب:

الشجار ..... القسوة في المعاملة ..... الكره ..... الفقر ..... تأثير الأصدقاء.....

الشخص الذي اهتم أكثر من غيره بغياب المفحوص عن المنزل هو:

الأب ..... الأم ..... الأخوة ..... الأخوات ..... لا أحد .....

ـ عندما يترك المفحوص المنزل يذهب إلى .....

ـ يقضي المفحوص وقت فراغه في:

البيت ..... في الملاهي ..... في المنتزهات ..... في السينما ..... في مكان آخر .....

ـ يقضي المفحوص وقت فراغه مع:

أسرته ..... أصدقائه..... وحيداً ..... آخرين.....

ـ في حالة شجار الوالدين يتعاطف المفحوص مع:

الأب ..... الأم ..... كليهما ..... لا أحد ..... بسبب .....

٣ ـ المعلومات الدراسية:

ـ التاريخ الدراسي كما يرويه المفحوص:

.....

.....

.....

.....

.....

ـ السنة الدراسية التي انتهى المفحوص منها .....

ـ عدد سنوات الرسوب .....

ـ المستوى التحصيلي .....

ـ المواد التي تفوق فيها ....

ـ المواد التي فشل فيها ....

ـ كان الهروب من المدرسة بسبب ....

ـ الأماكن التي يذهب إليها بعد هروبه من المدرسة .....

.....

ـ كان الغياب عن المدرسة بسبب ....

.....

ـ علاقة المفحوص مع زملائه:

مساير ..... مقاوم ..... مسيطر ..... خاضع ..... عدواني .....

ـ علاقة المفحوص مع مدرسيه:

احترام ..... خوف ..... خضوع ..... تطاول ..... مشاكسة .....

ـ علاقة المفحوص مع مديره:

احترام ..... خوف ..... خضوع ..... تطاول ..... مشاكسة .....

ـ تعامله مع الأثاث المدرسي:

يحافظ عليه ..... يخربه ..... لا يبالي به .....

ـ تعامله مع كتبه وأدواته:

يحافظ عليها ..... يخربها ..... لا يبالي بها .....

٤ ـ المعلومات المهنية:

ـ التاريخ المهني كما يرويه المفحوص:

.....

.....

.....

ـ من يحدد للمفحوص مهنته التي يزاولها:

نفسه ..... أبوه ..... أمه ..... أحد إخوته ..... آخرون.....

ـ المهنة التي يحب المفحوص العمل بها:

.....

ـ علاقة المفحوص برفاق العمل:

مساير ..... مقاوم ..... مسيطر ..... خاضع ..... عدواني .....

ـ علاقة المفحوص برؤسائه في العمل:

مساير ..... مقاوم ..... مسيطر ..... خاضع ..... عدواني .....

خطط المفحوص المستقبلية الخاصة بالمهنة:

.....

ـ ينفق المفحوص نقوده على:

.....

٥ ـ **المعلومات الطبية والعادات الصحية:**

التاريخ الصحي كما يرويه المفحوص:

.....

.....

.....

الأمراض المنتشرة في الأسرة ..... أسباب الوفاة في الأسرة .... الأمراض التي أصيب المفحوص بها .... العمليات الجراحية التي أخضع لها المفحوص ..... الطول ..... الوزن..... الوضع الصحي العام..... العمر الظاهري .....

ـ سلامة الحواس:

السمع ..... البصر ..... اللمس ..... الشم ..... الذوق .....

ـ التشوهات الجسدية لدى المفحوص... ....

ـ نشاط المفحوص وحيوته:

نشيط..... يتعب بعد مجهود بسيط..... خامل.....

ـ العادات السلوكية:

يدخن بدرجة: ..... يسكر بدرجة.....يتعاطى المخدرات.....

ـ مظهر المفحوص الخارجي:

يعتني بهندامه..... نظيف..... مهمل.....أشعث أغبر.....

ـ عادات النوم:

كثير النوم..... قليل النوم..... نوم عادي..... نوم منقطع ..... أرق ..... سرنمة ..... كلام أثناء النوم.....

ـ يحلم المفحوص أثناء نومه أحلاماً متكررة:

نعم ..... لا .....

تدور أحلامه المتكررة حول:

....

٦ ـ المعلومات الجنسية:

ـ التاريخ العاطفي والجنسي كما يرويه المفحوص:

.....

.....

.....

ـ حصل المفحوص على معلوماته الجنسية من:

.....

ـ لدى المفحوص ممارسات جنسية:

طبيعية .....لعب جنسي.....مثلية.....استعراض.....ألفاظ ونكات جنسية.....

ـ يستجيب المفحوص للنشاط الجنسي بـ:

إشباع ..... قلق..... تفرز ..... خوف ..... شعور بالذنب.....

ـ يستمتع عاطفياً مع:

أفراد من الجنس ذاته .... أفراد من الجنس الآخر.... .....

ـ نظرة المفحوص إلى أفراد الجنس ذاته: ....

ـ علاقات المفحوص العاطفية:

ـ تخفق علاقات المفحوص العاطفية بسبب:

ـ علاقات المفحوص الجنسية غالباً ما تكون:

مثمرة..... ..... غير مثمرة ....

ـ تخفق علاقات المفحوص الجنسية بسبب:

ـ يسعى المفحوص باستمرار لإيجاد:

حبيب .... زوج .... شريك جنسي .....

ـ يتردد المفحوص على أماكن خاصة للحصول على اللذة مثل:

.....

٧ ـ المعلومات الاجتماعية والنفسية:

ـ التاريخ الاجتماعي كما يرويه المفحوص:

.....

.....

ـ أصدقاء المفحوص من الوسط:

الاجتماعي .... الدراسي .... المهني .....

ـ معظم أصدقاء المفحوص:

أتراب .... أكبر سناً .... أصغر سناً .....

ـ يتصف معظم أصدقاء المفحوص بـ:

الهدوء .... المشاكسة .... العدوان.....

ـ موقع المفحوص داخل جماعة الأصدقاء: ....

ـ علاقة المفحوص مع الأتراب:

خاضع .... مسيطر .... مساعد ....

يلقى سوء معاملة منهم ....

ـ علاقة المفحوص مع الأصغر سناً:

خاضع .... مسيطر .... مساعد ....

يلقى سوء معاملة منهم ....

ـ يتصور المفحوص نفسه بالنسبة لأصدقائه أنه:

أفضل منهم ..... هم أفضل منه ..... يساويهم .....

ـ علاقة المفحوص مع أفراد أسرته:

.....

.....

ـ علاقة المفحوص مع جيرانه:

.....

.....

ـ يتصف المفحوص عادة بـ:

حب التجمع .... حب الانفراد بنفسه .....

الخجل..... ..... الإنطواء .... الخضوع .....
يجاهد..... تقبل الإهانة دون مقاومة..... ..... يعذب ذاته
.... لإنجاز شيء جدير بالاهتمام..... ..... قائد
جيد..... ..... الدخول في شجار كلامي ..... السب
والشتم..... السخرية من الآخرين..... ..... القتال
دفاعاً عن النفس ..... الانتقام بأذى ..... البدء
بالقتال ..... تحطيم الأشياء .... محاولة التأثير
على الآخرين..... ..... إجبار أفرادها على القيام بأعمال
معينة..... ..... بتصغير نفسه باستمرار..... ..... الشعور
بالدونية ..... الشعور بالذنب .... لوم نفسه .....
..... تقدير مشاعر الآخرين .... الإشفاق عليهم .....
الدفاع عنهم .... الاستمتاع بالهدوء .... حب
النوم والاسترخاء..... ..... الإذعان للآخرين بلا مبالاة.....
البحث عن المساعدة .... طلب الغفران ....
الشعور بالوحدة عندما يكون منفرداً ..... الإشفاق على نفسه.....
البحث عن المواساة في تناول الكحول والمخدرات ..... يعاني
التردد والحيرة .... يعاني تغيراً محلوظاً في شعوره .....
يبدي تقلباً في مزاجه..... ..... لا يحتمل الرتابة..... .....
الإكتئاب .... الحزن .... اليأس .....
القلق .... عدم الثقة بالنفس ..... مص الأصابع .....
..... قضم الأظافر .... إعتصار اليدين .....
..... هز القدمين. .....

ـ القيم السائدة لدى المفحوص:

القوة ..... المال ..... العلم ..... الدين ..... السياسة..... الجمال ..... القيم الإجتماعية .....

ـ الأشياء التي يحبها المفحوص:

.....

ـ الأشياء التي يكرها المفحوص:

.....

ـ الميول والاهتمامات لدى المفحوص:

الأعمال اليدوية..... القراءة ..... الفنون ..... الرحلات ..... الرياضة .....

ـ يتصور المفحوص أنه يفتقر إلى:

المحبة .... القبول..... ..... الرعاية الوالدية..... ..... التقدير الإجتماعي .... الاستقلال .... النجاح..... ..... الأمن..... ..... تعلم المعايير السلوكية..... ..... احترام الذات .... قتل الذات .... الإنتماء .... المال ....

ـ الهدف الأساسي الذي يسعى المفحوص لتحقيقه هو:

.....

ـ توقع المفحوص لنجاحه أو فشله في تحقيق هدفه:

.....

هذا ولا بد من الانتباه إلى ضرورة التمييز بين دراسة الحالة وتاريخ

الحالة من حيث أن الأول يركز على الآن والوقت الحالي ، بينما يركز الثاني على الماضي مما يعني أن تاريخ الحالة جزء من دراسة الحالة. أما العناصر التي تتضمنها دراسة الحالة وتاريخ الحالة فهي ذاتها.

*** وسائل جمع المعلومات لدراسة الحالة ومصادرها:**

تستخدم دراسة الحالة عدداً من الوسائل وتعتمد عدداً من المصادر لجمع البيانات. نذكر منها ما يلي:

١ ـــ المقابلة مع الطفل موضع الدراسة.

٢ ـــ الملاحظة المضبوطة وغير المضبوطة للطفل.

٣ ـــ بطاقة الطفل الموجودة في الروضة وبطاقته الصحية.

٤ ـــ الاختبارات النفسية والاستبيانات.

٥ ـــ مقابلة الوالدين والأشخاص المحيطين بالطفل والذين على احتكاك مباشر معه.

سادساً: مقاييس العلاقات الاجتماعية (المقاييس السوسيومترية):

في جملة ما تهدف إليه الروضة تنمية المجال الاجتماعي لدى الطفل ، وتوفير الفرصة له لتكوين علاقات شخصية في الإطار الاجتماعي بينه وبين زملائه. وتأخذ هذه العلاقات شكل صداقات تتمثل بتفضيل الطفل لطفلٍ ما دون آخر من أجل تكوين فريق لعب أو مجموعة نشاط أو مرافقة في رحلة خارج الروضة أو الجلوس على مقعد قريب في غرفة الصف. ويبدو في بعض الأحيان أن الطفل يفضل طفلاً بعينه في مجال نشاط أو في موقف معين، ويفضل طفلاً آخر في نشاط أو موقف آخر. لذا يكون من المهم أن تقوم الروضة بتقويم العلاقات الشخصية أو الاجتماعية القائمة بين الأطفال ليس من أجل معرفة الصداقات أو العلاقات القائمة بينهم فقط ، وإنما سعياً

لتوظيف هذه المعرفة في تنمية التكيف الاجتماعي لدى الأطفال أو المهارات الاجتماعية التي يمكن أن يحتاج إليها في العمر الحالي والأعمار اللاحقة في مختلف بحالات حياته.

وتعمل الروضة لتحقيق هذا الهدف على استخدام أدوات تعرف بأدوات أو مقاييس العلاقات الاجتماعية ، والتي يكون لها أكثر من شكل أو صورة من حيث الجوانب التي تقف عندها ، أو من حيث الطريقة التي تعتمد في استخراج النتائج.

تضم أداة أو مقياس العلاقات الاجتماعية عدداً من الأسئلة التي تثير المشاعر الحقيقية لدى الطفل نحو الأطفال الآخرين. وغالباً ما تنظم هذه الأسئلة وتوجه بأغراض محددة ومناسبة في صيغتها ومحتواها مع مستوى نضج الطفل. وانطلاقاً من هذا نجد ثلاثة أشكال من هذا المقياس يشيع استعمالها (الرفاعي، ١٩٩٨، ص ٣٣٥) هي:

١ ــ يتألف الشكل الأول من عدد من الصفات المرتبة ضمن تسلسل ظاهر ما. ومن سؤال يطلب فيه الطفل أن يسجل أمام كل صفة اسم الطفل الذي يعتقد أنها تنطبق عليه. ويشير التجمع الأكبر للأسماء أمام صفة ما إلى درجة انتشارها وتفضيلها من قبل الطفل. وبالتالي فإن التكرار الأكبر لأسم طفل ما يشير إلى ما يناله صاحبه من تفضيل لدى الطفل المفحوص.

٢ ــ يتألف الشكل الثاني من مجموعة أسئلة تكشف مواقف معينة تواجه الطفل ويطلب إليه أن يذكر اسم الطفل الذي يرغب بوجوده معه في هذا الموقف. من مثل هذه الأسئلة: من تؤثر أن يجلس إلى جانبك في الصف؟ من تفضل أن تذهب معه في رحلة؟ من تؤثر أن تلعب معه؟ وهكذا ... ومن الممكن أن يتطلب هذا الشكل أن يذكر الطفل اسم الطفل المفضل الأول ثم

المفضل الثاني ... ومن الممكن أيضاً رسم منظومة تبين علاقات الطلاب الشخصية في كل من المجالات التي تشملها الأسئلة.

٣ ــ أما الشكل الثالث فيطلب فيه إلى كل طفل في الصف أن يسمي طفلاً (أو اثنين أو ثلاثة في بعض الحالات) يكون أقرب صديق له. ثم تستخرج النتائج على شكل مخطط قياس اجتماعي فيه خطوط أو سهام ترسم من كل رقم يمثل طفلاً باتجاه من ذكر أنه (أو أنهم) أقرب صديق له. والطفل الذي تتجمع عند رقمه أكثر الخطوط أو السهام يكون نجم الصف من حيث محبة الأطفال الآخرين له.

* ميزات استخدام المقاييس السوسومترية:

تتلخص الأهداف الرئيسية للمقاييس الاجتماعية إلى ما يلي:

١ ــ التعرف على أنماط التكيف الاجتماعي.

٢ ــ جمع الأطفال في فئات ضمن صف واحد من أجل التعاون في إنجاز نشاط محدد.

٣ ــ قياس التغيرات النمائية الاجتماعية لدى الطفل.

٤ ــ تنظيم التواصل والتفاعل بين الأطفال في المواقف المختلفة.

٥ ــ تعيين قائد الصف أو نجمه للاستفادة منه في تنمية العلاقات الاجتماعية بين الأطفال.

٦ ــ تحديد الأطفال المتميزين في المجموعة.

٧ ــ الكشف عن القدرات الخاصة لدى الأطفال ومعرفة الأطفال الذين سيتركون المدرسة مبكراً.

٨ ــ الكشف عن المشكلات السائدة بين الأطفال والعمل على حلها ومواجهتها.

٩ ــ استخدامها كوسائل تشخيصية لمفهوم الذات عند الطفل ودرجة تقبله للآخرين وتقبلهم له.

١٠ ــ تحديد طبيعة العلاقات القائمة بين الأطفال استناداً إلى متغير الجنس، أي كشف العلاقات القائمة بين أطفال الجنس الواحد أو بين أطفال الجنسين معاً.

* عيوب مقاييس العلاقات الاجتماعية:

١ ــ تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من الطفل الذي قد لا يستطيع تحمله.

٢ ــ يتأثر مقياس العلاقات الاجتماعية بما ينجم عن اللقاءات الأخيرة بين الأطفال من حسن علاقة أو خصومات.

٣ ــ التفضيل المستخرج لا يكون ثابتاً بالضرورة كما أن العوامل الكامنة وراءه تبقى خفية وغير معروفة.

٤ ــ تعد أداة تشخيص للعلاقات الاجتماعية وليس وسيلة معالجة.

سابعاً: الطرائق الإضفائية:

إن الطرائق التي وصفت إلى الآن تركزت في كل حالة على جانب ما من الشخصية، ولكن هناك على ما يبدو مجموعة من الأساليب تزود في الوقت الواحد بمعلومات وافرة من الجوانب المختلفة لبناء الشخصية والعوامل المؤثرة والدينامية فيها. يطلق على هذه الأساليب عادة اسم "المقاييس أو الطرائق الإضفائية" والتي تشترك فيما بينها في أنها تقدم للمفحوص ــ الطفل وغير الطفل ــ مجموعة من المواد المثيرة أو المنبهة تتميز بالغموض وعدم التحديد وتطلب منه أن يضفي عليها بناءه الشخصي الذي ينتج كنظام مركب متكامل يتم تحليله من خلال مجموعة من التعليمات التي تعمل على تفسير هذا النظام استناداً إلى العديد من جوانب الشخصية (عدس، الكيلاني، ١٩٨٩، ص ص ٤٩٤، ٤٩٥).

لذلك تعد الأساليب الإضفائية وسائل غير مباشرة للكشف عن شخصية الفرد، لأنه يسقط أو يضفي بناءه الشخصي ـــ بكل عناصره الانفعالية والمعرفية والغريزية... ـــ على هذه المثيرات الغامضة دون أن يشعر أو يفطن إلى ما يقوم به من عمل.

يشير مصطلح الإضفاء أو الإسقاط حسب فرويد إلى عملية دفاعية لاشعورية تتخلص بها الأنا من المشاعر النفسية غير المرغوب فيها بإسقاطها على الآخرين والعالم الخارجي مما ينتج عنه خفض حدة التوتر لدى الفرد (عبد المعطي، ١٩٩٨، ص ٢٧١).

وعلى الرغم من هذا المفهوم عن الإضفاء إلا أنه لا يكون هو ذاته تماماً في الاختبارات والأساليب الإضفائية إذ ليس بالضرورة أن يكون لاشعورياً أثناء الاستجابة لهذه الأساليب. لأنها تتيح للمفحوص التعبير عن شخصيته بمادة شعورية تتمثل بكلماته وعباراته. كما أن الاستجابة ليس من الضروري أن تكون دفاعية لخفض حدة التوتر بل من المحتمل أن يؤدي غموض المثير وعملية تنظيم السلوك في المواقف الجديدة إلى زيادة القلق لدى الفرد.

ميزات الطرائق الإضفائية:

تستند الطرائق الإضفائية إلى عدة أسس تعطيها ميزاتها ، التي نذكر منها مايلي:

١ ـــ تعكس طريقة إدراك الفرد وتفسيره لمادة الاختبار وبنوده جوانب أساسية في شخصيته وبالتالي فهو يسقط أفكاره ومراعاته التي يعانيها في إجابته بحرية.

٢ ـــ لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة في الاختبارات الإضفائية.

٣ ـــ لا يدرك المفحوص عادة هدف الاختبار لذلك فهو يستجيب في

ظروف طبيعية غير محرفة، وبالتالي لا يحاول أن يزيف إجابته.

٤ ــ من خلال إجابته يتم الكشف عن مختلف جوانب شخصيته وبالتالي يمكن الحصول على صورة كلية شاملة لشخصيته. فالطرائق الإضفائية لا تقيس نواحي جزئية أو وحدات مستقلة من الشخصية بقدر ما ترسم صورة دينامية كلية لها.

عيوب الطرائق الإضفائية:

على الرغم من مزايا الطرائق الإضفائية إلا أن هناك بعض العيوب التي يثيرها المشككون بفاعليتها والتي يعتبرها كثير من مؤيدي هذه الطرائق أنها تنبع من كون هؤلاء المشككين لم يتلقوا التدريب الكافي لإجرائها، أو من كونهم لا يؤمنون بأهمية القياس النفسي بصفة عامة ، وبالاختبارات الإضفائية بصفة خاصة (عبد المعطي، ١٩٩٨، ص ٢٧٤). ومن هذه العيوب نذكر:

١ ــ لا يوجد معيار كمي للصواب والخطأ.

٢ ــ لا يوجد طريقة واحدة أو ثابتة لتصحيح الاستجابات.

٣ ــ ضعف المؤشرات السيكومترية بالمقارنة مع الأدوات غير الإسقاطية نظراً لصعوبة إخضاع هذه الأدوات للدراسة السيكومترية بصورتها التقليدية.

٤ ــ ليس هناك ما يثبت، أنه كلما ازداد المثير غموضاً كلما كانت الاستجابة أكثر عمقاً وشمولاً (ميخائيل، ١٩٩٩، ص ٢٠٩).

أنواع الطرائق الإضفائية:

تتعدد الأسس التي تعتمد في تحديد أنواع الطرائق الإضفائية وتصنيفها، فتارة يعتمد على درجة غموض المثير، وتارة يعتمد على نمط الاستجابة وأسلوبها، وتارة يعتمد على درجة العمق التي تنبثق منها الاستجابة.. وهكذا. ونعتمد في هذا الجزء من الفصل أساس نمط الاستجابة في تحديد أنواع

الطرائق الإضفائية ونذكر منها:

١ ــ أسلوب التداعي: ويعني استجابة المفحوص للمثير وذلك بإعطاء أول كلمة تدل على المثير ومن أمثلته اختبار رورشاخ.

٢ ــ الأسلوب البنائي: ويتطلب من المفحوص إنشاء استجابته وتأليفها كتأليف قصة حول موضوع معين. ومن أمثلته اختبار تفهم الموضوع.

٣ ــ أساليب التكميل: ويتطلب من المفحوص أن يكمل عبارات أو حوارات ناقصة ومن أمثلتها اختبار روتر لتكملة الجمل الناقصة.

٤ ــ أساليب الترتيب والتنظيم: ويتطلب من المفحوص أن يعيد بناء أو تصنيف مواد محددة ومثيرات معينة معروضة عليه. من مثل اختبار اصنع قصة من صورة لشيدمان.

٥ ــ الأساليب التعبيرية: وفيها تتاح الفرصة للمفحوص للتخلص من انفعالاته ومشكلاته كما في طريقة اللعب العلاجي.

أهم الأدوات الإضفائية المستخدمة مع الأطفال:

قليلاً ما نجد أدوات إضفائية مخصصة للطفل تحديداً على عكس ما نجده بالنسبة للمراهقين والراشدين. ولعل مرد ذلك أن هذه الأدوات نشأت في الأصل في العيادات النفسية لتحقيق أغراض التشخيص والعلاج أكثر منها لتحقيق أغراض التقويم وبيان نقاط القوة والضعف في شخصية المفحوص.

ومع ذلك يستخدم كثير من الأدوات المخصصة للراشدين بفاعلية مع الأطفال. وهي الأدوات أو الاختبارات التي احتلت مكانة بارزة وانتشاراً واسعاً في ميدان الخدمة النفسية والتي نجد منها اختبار الحبر لرورشاخ، اختبار تفهم الموضوع، اختبار تكملة الجمل الناقصة.

ـ اختبار بقع الحبر لرورشاخ:

يعد هذا الاختبار من أكثر الأدوات الإسقاطية شيوعاً واستخداماً منذ أن نشره مؤلفه هيرمان رورشاخ عام ١٩٢١ كأداة علمية منظمة لتشخيص الاضطرابات النفسية ووصف سمات الشخصية.

يتألف الاختبار من عشر بطاقات بيضاء رسمت على كل واحدة بقعة حبر كبيرة تظهر على شكل نصفين متناظرين. خمس بطاقات مرسومة باللون الأسود وتدرجاته الرمادية، وبطاقتان ملونتان باللون الأحمر الفاتح، في حين تجمع البطاقات الثلاث الباقية بين عدة ألوان.

تعرض البطاقات العشر على الطفل بالترتيب ويطلب إليه أن يتحدث بحرية عما يراه في البطاقة ، وعما تعنيه له ، وبماذا يفكر حين يشاهدها. وأثناء جلسة الاختبار يقوم الفاحص بتسجيل إجابة الطفل بشكل حرفي. كما يسجل زمن الرجع والزمن الكلي الذي استغرقته الإجابة على كل بطاقة وعلى كامل البطاقات. كما يكون عليه أن يسجل السلوكات غير اللفظية التي تصدر عن الطفل أثناء الاستجابة.

بعد الانتهاء من عملية عرض البطاقات العشر ينتقل إلى مرحلة الاستفهام حيث يعرض البطاقات ثانية على الطفل ويطرح عليه أسئلة إضافية لإتاحة الفرصة له لتوضيح إجابته وإضافة ما يشاء إلى استجابته الأولى.

تصحيح الاختبار وتفسير نتائجه.

ظهرت أنظمة وأساليب عديدة لتصحيح استجابات المفحوصين على اختبار الرورشاخ وتفسيرها. وتركز معظم هذه الأساليب أو البروتوكولات على أربعة عناصر أساسية هي:

١ ـ التحديد المكاني: وفيه يحدد الفاحص ما إذا كان الطفل قد استجاب

للبقعة كاملة أم لأجزاء منها أم لمساحات أصغر، وهل ذكر تفصيلات مألوفة أم غير مألوفة. هل يذكر المساحات البيضاء أم الملونة وأيهما يشغل القسم الأكبر من استجابته... وهكذا.

٢ ــ محددات الاستجابة: وهي العناصر التي تدفع بالطفل لأن يدرك الأشياء في البقعة والتي تتمثل عادة بـــ:

أ ــ الشكل: هل يذكر الطفل شكلاً جيداً أم رديئاً في استجابته. وهل هي شكلية تحوي أشكالاً محددة أم لا يذكر ذلك. وهل هذا الشكل لشيء أم لحيوان أم لشيء أخر.. وهكذا.

ب ــ الحركة: هل يذكر الطفل في استجابته أن الأشكال تتحرك أم ثابتة أم أنها بلا حركة أصلاً.

ج ــ اللون: تبين الاستجابة اللونية درجة تأثر الطفل بالألوان، وهل يرى الألوان الموجودة في البطاقة بشكلٍ موضوعي ، أم أنه لا يراها ، أم أنه يضيف ألواناً أخرى...

ء ــ الظلال: هل يذكر الطفل في استجابته ظلالاً أم بقعاً مضيئة أم لا يذكر أياً منها. وأيهما الأكثر سيطرة وبروزاً في استجابته.

٣ ــ المضمون:

ويحدد فيه الفاحص موضوع البقعة كما ذكره الطفل، هل الموضوع المذكور يدور حول إنسان أم حيوان أم جماد أم غير ذلك؟ هل الموضوع الذي يذكره مألوف أم غير مألوف...

٤ ــ الشيوع والأصالة:

يحدد الفاحص الاستجابات الشائعة والمكررة في بطاقات الاختبار العشر. كما يحدد أي الاستجابات نادرة. يؤخذ التحديد الأول كمؤشر على

الشيوع بينما يؤخذ الثاني كمؤشر على الأصالة.

من المهم القول إن جميع استجابات الطفل على الاختبار لا يحكم عليها في ضوء الصواب والخطأ وإنما يحكم عليها في ضوء عدد الاستجابات الواقعة في كل زمرة من الزمر الأربع ثم تعالج الاستجابات النوعية معالجة رياضية رقمية تستند ـ إضافة إلى ما ذكر أعلاه ـ إلى درجة التطابق في الاستجابة في مرحلة التطبيق ومرحلة الفحص (Anastasi, 1997, pp411-414).

من خلال تفسير النتائج النوعية والرقمية لاستجابات الطفل يتم الكشف عن خصائص شخصية الطفل والتي تدور في الغالب حول النقاط التالية:

١ ـ العمليات المعرفية والمستوى الوظيفي للقدرة العقلية.

٢ ـ السمات الانفعالية السوية وغير السوية.

٣ ـ صورة الطفل عن ذاته واتجاهه نحوها ونحو الآخرين.

٤ ـ قوة الأنا لديه ومدى قدرته على مواجهة الصراعات.

٥ ـ تكامل عمل أنظمة أو جوانب الشخصية المختلفة.

اختبار تفهم الموضوع للأطفال:

يوجد اختباران يعرفان باختبار تفهم الموضوع ، أحدهما يستخدم مع الكبار والصغار ويعرف بـ(T.A.T) والثاني يستخدم مع الصغار فقط ، ويعرف بـ C.A.T وسيدور الحديث هنا عن الاختبار الخاص بالأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (٣-١٠) سنوات.

يعد اختبار تفهم الموضوع من الاختبارات الإسقاطية الإنشائية التي تتطلب من الطفل إنشاء استجابته إنشاءً ، والتي تتمثل برواية قصة عن مجموعة المثيرات أو البنود التي يراها.

يتألف الاختبار الذي وضعته سونيا بلاك من /١٠/ بطاقات مرسوم عليها صور لحيوانات تضمهم مواقف شبيهة بالمواقف الإنسانية التي يمكن أن يعيشها الطفل في يومه العادي. وكان المبرر وراء استخدام أشكال الحيوانات وصورهم بدلاً من الأشكال البشرية الاعتقاد بأن الطفل يتقمص الأشكال الحيوانية بصورة أسرع وأسهل من تقمص الصور البشرية، ومحتويات البطاقات العشر هي كما يلي:

١ ــ الصورة الأولى: مجموعة من الصيصان موجودة حول المائدة ودجاجة بعيدة في زاوية غير واضحة.

٢ ــ الصورة الثانية: صورة دب كبير يشد حبلاً من دب كبير آخر يوجد خلفه دب صغير.

٣ ــ الصورة الثالثة: صورة أسد يمسك عصا ويظهر من إحدى الحفر فأر صغير.

٤ ــ الصورة الرابعة: صورة كنغر يحمل سلة فيها زجاجة ويرتدي قبعة ويحمل كنغراً صغيراً في جرابه.

٥ ــ الصورة الخامسة: حجرة فيها سريران ينام على أحدهما دبان صغيران.

٦ ــ الصورة السادسة: نمر يحاول الانقضاض على قرد يحاول الهرب.

٧ ــ الصورة السابعة: كلب صغير جالس في حضن كلب كبير.

٨ ــ الصورة الثامنة: قرد جالس يقابله قرد آخر يتحدث مع قرد صغير.

٩ ــ الصورة التاسعة: صورة غرفة فيها سرير ينام عليه أرنب.

١٠ ــ الصورة العاشر: صورة لكلبة ترضع جروبها في الطبيعة.

يطلب إلى الطفل أثناء استجابته لكل صورة من صور الاختبار أن يروي قصة حول الصورة وحول الشخصيات الموجودة فيها ، وأن يذكر ما الذي أدّى لوجودهم بهذا الوضع ؟ وما الذي يفكرون فيه ؟ وما نهاية هذه القصة؟. هذا وتحلل استجابات الطفل وفقاً لبروتوكولات متعددة تكشف جميعها عن الجوانب ذاتها التي يستدعيها الاختبار وهي:

١ ــ علاقة الطفل بوالديه.

٢ ــ إدراكه للعلاقة بين الأم والأب.

٣ ــ تفاعله مع إخوته وأخواته.

٤ ــ اتجاهاته نحو والديه.

٥ ــ عدوانه على الآخرين.

٦ ــ مخاوفه.

إن النقاط التي يتم فيها تحليل استجابات الطفل هي:

١ ــ **الموضوع الرئيسي:** ما الموضوع الذي تدور حوله كل صورة من صور البطاقات العشر. وهل هذا الموضوع يتغير بتغير البطاقات أم لا.

٢ ــ **البطل الرئيسي:** وهو الشخصية الرئيسية التي تدور حولها قصة الطفل والتي يتقمصها في الغالب والتي تتقارب في خصائصها مع خصائص الطفل من حيث عمره وجنسه وتعليمه.

٣ ــ **الأشخاص الموجودون وغير الموجودين في البطاقة:** يتم تحديد خصائص الأشخاص المذكورين في القصة ، ويحدد ما إذا كان لهم وجود موضوعي في البطاقة أم لا . ويذكر في هذه الحالة جنسهم وأعمارهم ودرجة قربهم من بطل القصة. كما يتحدد أي من هذه الشخصيات تكون رئيسية وأيها غير ذلك.

٤ ــ **الأشياء:** ويتم تحديد الأشياء التي يذكرها الطفل في استجابته. وهل هذه الأشياء موضوعية أم لا ، وما دورها في القصة التي يرويها الطفل.

٥ ــ **طبيعة القلق:** يتم الوقوف في استجابة الطفل عند مظاهر القلق وطبيعته وكيف يواجهه ؟ وما هو سببه ؟ وهل هناك من يساعده في ذلك أم لا ؟.

٦ ــ **الصراعات الهامة:** ما هي الصراعات التي يمكن استخلاصها من قصة الطفل. وهل هي صراعات شعورية أم غير شعورية. وما درجة أهميتها بالنسبة للطفل.

٧ ــ العقاب على الجرم: هل يوجد جريمة أو خطأ في القصة التي يرويها الطفل ؟ وهل هناك عقاب على الجريمة المرتكبة أم لا ؟.

٨ ــ النتيجة: ما هي نتيجة القصة وهل النتيجة سعيدة أم غير سعيدة، وهل هناك مبررات أو مسوغات لهذه النتيجة أم لا...

هذا وتوجد نقاط أخرى كثيرة يمكن لمحلل قصص الطفل تحديدها وذلك في ضوء الأغراض التي ينشدها الفاحص من وراء تطبيق الاختبار.

اختبار روتر لتكملة الجمل:

هو واحد من الاختبارات الإضفائية التكميلية التي تستخدم بفاعلية من الصغار نظراً لوجود نسخة جديدة منه خاصة بالأطفال. يتألف الاختبار من /٤٠/ جملة ناقصة يتعين على الطفل أن يكملها بأول إجابة تخطر على باله ومعبراً بها عن مشاعره الحقيقية. والجمل تغطي عدة مجالات كالأسرة والاتجاه نحو الوالدين فيها، ومفهوم الذات والعلاقات مع الآخرين وغير ذلك.

عندما يبدأ الطفل في الاستجابة يسجل الفاحص زمن الابتداء والانتهاء.

ثم تقدر كل إجابة يعطيها على سلم مؤلف من سبع درجات وفقاً لدرجة التكيف أو عدمه. ودليل الاختبار يحوي أمثلة كثيرة عن إكمال الجمل والدرجات التي تعطى للمفحوص. وتعد هذه الأمثلة بمثابة نماذج تمكن من إجراء تصحيح موضوعي إلى درجة معقولة. ومجموع التقديرات الفردية يعطي درجة كلية في التكيف يمكن استعمالها في الأغراض التشخيصية والمسحية وغير ذلك (Idb, PP 426-427) من البنود التي يتألف منها الاختبار:

- أشعر...
- ما يزعجني....
- ذهني.....
- لو كان الأمر في يدي....

جامعة دمشق Damascus University

الفصل الثامن

مجالات تقويم طفل الروضة

توطئة:

ينطلق العمل في رياض الأطفال من الأهداف التربوية التي يحددها المجتمع والأسرة . هذه الأهداف التي تسعى نحو تحسين نمو الأطفال في مجالات شخصيتهم المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية عن طريق إخضاعهم للأنشطة والخبرات التعليمية المختلفة التي توفرها الروضة والملائمة لمستويات الأطفال .

من هنا تبرز أهمية تقويم البرامج المقدمة للطفل من حيث قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية، وتقويم طفل الروضة من حيث هو المحور الرئيسي لهذه الأهداف سواء قبل انتسابه للروضة أم بعد انتسابه وخضوعه للبرامج الموجودة فيها.

أهمية تقويم طفل الروضة:

تنبثق أهمية تقويم طفل الروضة من أن التقويم هو العملية الرئيسية التي تساعد القائمين على الطفل من الحكم على مقدار تقدم الطفل ونموه باتجاه الأهداف التربوية، كما أنها العملية الرئيسة التي تحدد لهم نوعية البرامج

اللازم إخضاع الطفل لها بناء على ما يمتلك من نقاط قوة وضعف في مجالات نموه المختلفة. فعملية التقويم إجراء مستمر يبدأ مع دخول الطفل إلى الروضة ويستمر طالما هو موجود في المؤسسات التعليمية في المراحل العمرية المختلفة.

تُعتمد نتائج عملية التقويم في اتخاذ القرارات التربوية التي تعمل في مجملها لصالح نمو الطفل في الروضة – وغيرها من المراحل – نمواً سليماً متوازناً في مختلف جوانب شخصيته، فقد ترتبط هذه القرارات بضرورة تحويله إلى مؤسسات تربوية خاصة أو إخضاعه إلى برامج تتفق مع مستوى ما يملك من نمو في جانب أو أكثر من شخصيته. فالتقويم لا يقف عند حدود معرفة مستوى نموه بل يتعداها إلى التعرف على المشكلات السلوكية والنمائية التي قد يعاني منها بهدف معالجتها واقتراح الحلول المناسبة (مرتضى ، ٢٠٠١، ص ١٥٢).

يسهم التقويم في فهم المعلمة لأطفال صفها وخصائصهم النمائية واحتياجاتهم التي تمكنها من تعديل أسلوبها في تعليمهم الخبرات والمهارات بما يتناسب والفروق الفردية القائمة بينهم في مجالات النمو المتعددة. كما يسهم في تعريف أهالي الأطفال بمستوى النمو الذي وصل إليه أطفالهم نتيجة انتسابهم للروضة. كما يعزز تواصلهم مع الجهاز التربوي في الروضة.

أهداف تقويم طفل الروضة:

يحقق تقويم طفل الروضة نوعين من الأهداف أحدهما مباشر يتعلق بالطفل، والثاني غير مباشر يتعلق بعناصر العملية التربوية الأخرى من معلمات ومنهاج، ولعل ما يهم الحديث عنه في هذا الفصل الحديث عن الأهداف المباشرة المتعلقة بالطفل تاركين الحديث عن المعلمة والمنهاج إلى الفصل التالي.

يبن التقويم درجة النمو التي وصل إليها الطفل نتيجة خضوعه للبرامج المتوفرة في الروضة ودرجة استفادته منها، من خلال رصد التغيرات النمائية التي طرأت على جوانب شخصيته، وعلى مختلف المظاهر السلوكية لديه. مما يفيد بشكل مباشر وغير مباشر في تعرف نقاط القوة والضعف لديه، وفي كشف درجة قربه أو ابتعاده عن مستويات الأداء المطلوبة لمن هم في مستواه العمري، وفي تشخيص الصعوبات التي يعانيها إما بتأثير ما يمتلكه هو أساساً من مستوى نمو، وإما بتأثير المنهاج أو المعلمة أو أقرانه أو غير ذلك كله. وبالتالي العمل على اقتراح التدخل الملائم لتجاوز هذه المشكلات وتتبع خطوت العلاج لمعرفة التحسن الذي أصاب الطفل. إذ قد يتطلب التدخل تعديل الخطة المرسومة لممارسة الأنشطة وأساليب تنفيذها ،أو أساليب تعامل المعلمة مع الأطفال.

إضافة لذلك يهدف تقويم طفل الروضة إلى الكشف عن المواهب الخاصة والاستعدادات والمهارات لديه لتوجيهها وتنميتها (الداهوك ،١٩٩، ص ٥٦) ولهذا الأمر فائدته في تصنيف الأطفال وفق قدراتهم ومواهبهم .

مجالات تقويم طفل الروضة:

لا تهتم عملية تقويم طفل الروضة بجانب دون أخر منه ، بل تعمل على جوانب شخصيته كاملة لتعطي صورة شاملة كلية عنه ، تعكس بشكل حقيقي مكونات شخصيته وقدراته واستعداداته وإمكاناته الكامنة التي تعمل الروضة على إظهارها وتنميتها عن طريق النشاطات المعمول فيها في الروضة . فهي لا تعنى بالجانب المعرفي فقط ، وإنما تهتم أيضاً بالجانب الحسي- الحركي والانفعالي والاجتماعي والعقلي بما يمكّن من وصف الأداء والسلوك الحالي

للطفل وملاحظة مدى التغير في هذا السلوك (Walbsesser,1995,p107) بعد إتقانـــه للمهارات اللازمة في هذه المرحلة من العمر والتربية .

إن مراجعة بسيطة لمعظم الوسائل المستخدمة في تقويم طفل الروضة تؤكد تشابهها من حيث المهارات والمجالات اللازم رصدها لدى طفل الروضة – وإن اختلفت تسميتها من أداة إلى أخرى ، أو زادت أو قلت من واحدة إلى أخرى – منطلقين من جوانب النمو الأساسية التي تعمل الروضة علي تنميتها وتوفير فرص نموها بالشكل الأمثل .ولابد من القول إن تقويم مجالات نمو الطفل لابد من أن تنطلق من معرفة المعايير النمائية الخاصة بكل مستوى عمري والتي تمثل متوسط النمو الذي يقارن وفقاً له مستوى نمو الأطفال ، ويحدد درجة سوائهم أو انحرافهم عما هو طبيعي ، ومقدار هذا الانحراف واتجاهه نحو الزيادة أم النقصان .

والمجالات التي يتم عادة تقويمها لدى طفل الروضة هي :

١ ــ المهارات الحسية- الحركية :

ويقف التقويم هنا عند عمل العضلات الصغيرة والكبيرة ودرجة نموها ، وتآزرها مع المهارات الحسية والإدراكية أثناء تنفيذ الفعاليات الملائمة لعمر الطفل مثل : الوقوف والمشي والوثب والركض والرمي والربط والتلوين والرسم والتقاط الأشياء والرسم والكتابة ... وغير ذلك .

٢ ــ المهارات الاجتماعية :

ويتم هنا تقويم التفاعل الاجتماعي للطفل وتكوينه للصداقات واستمراره فيها، وتعاونه واشتراكه في النشاطات الجماعية، ودوره فيها وتمتعه بصفات القيادة والزعامة، ومكانته الاجتماعية بين أقرانه في غرفة النشاط أو في فناء الروضة أو أثناء الفعاليات المختلفة، وكذلك امتلاكه للقيم الاجتماعية المختلفة والتزامه بها.

٣ ـ المهارات الانفعالية :

يكشف تقويم هذا المجال عن درجة تكيف الطفل الانفعالي، والمشكلات الانفعالية والسلوكية ذات الأساس الانفعالي كالعدوان والأنانية والخجل والغضب والخوف .... وغير ذلك .

٤ ـ المهارات اللغوية :

يقوم الطفل في هذا المجال من حيث قدرته على تسمية الأشياء حوله ، وسرده للقصص القصيرة ، والتحدث بلغة سليمة ، والتعبير عن مشاعره ، وقدرته على لفظ الأحرف والكلمات بشكل صحيح . إضافة إلى بيان قدرته على التواصل اللغوي مع الآخرين .... وهكذا .

١ ـ المهارات العقلية – المعرفية :

وترصد في هذا المجال جملة من المهارات العقلية من مثل القدرة على إدراك المفاهيم كالزمن والمكان والعدد والأشكال والأحجام وغيرها . كذلك إدراك العلاقات بين الأشياء كعلاقات المساواة والتفاضل وأوجه التشابه والاختلاف .

ويتم أيضاً في هذا المجال العمليات العقلية العليا كالتذكر والانتباه والتخيل والمحاكمة والابتكار والطلاقة وعمليات أخرى غيرها .

الفصل التاسع

تقويم المنهاج والمعلمة في رياض الأطفال

توطئة:

يعد التقويم إجراءً ضرورياً يلجأ إليه من يرغب في دراسة واقع الروضة وأدائها، ومَنْ يسعى نحو التطوير والتحسين في ذلك. ويساعد التقويم الشمولي في الكشف عن الواقع ، وما يحققه من الأهداف التي أنشئت الروضة من أجلها، ويخدم بذلك في إعطاء أحكام قيمة عن الروضة وما تنطوي عليه، في حين يخدم التقويم المرحلي أو التكويني في بيان فائدة هذا العنصر أو ذاك من العناصر التي يشملها تطوير العملية التربوية مؤدياً بذلك وظيفة التغذية الراجعة في سير عملية التطوير والتحسين. مما يعني أن التقويم بنوعيه يكون لازماً إذا ما اعتبرت الروضة مؤسسة اجتماعية تعنى بتربية الأطفال وتحتاج إلى الكثير من الموارد البشرية والمالية.

وإذا كانت عناصر العملية التربوية هي المتعلم والمنهاج والمعلم ، فإننا نستطيع أن نقدر أن لكل عنصر منها شروطه الخاصة وميزاته ووظائفه ، مما يتطلب أن تكون له إجراءات تقويمه الخاصة. فإذا سعينا نحو تقويم بناء الروضة فإننا نسعى إلى معايير ترتبط بعدد الأمتار التي يصيبها الطفل من الروضة كبناء أو فناء، وبشروط التهوية والضوء وأشعة الشمس والبعد عن

الضجيج والتلوث وغير ذلك من عناصر. في حين أننا لو سعينا لتقويم المعلم، فإننا نقف عند معايير ترتبط بعلمه وتأهيله وتفاعله مع طلابه وسمات شخصيته وغير ذلك من مسائل وقضايا.

وإذا كان الفصلان السابقان قد وقفا عند تقويم طفل الروضة فإن هذا الفصل يقف عند الجانبين الآخرين في العملية التربوية وهما المنهاج والمعلم.

أولاً-تقويم المنهاج:

قبل البدء بالحديث عن تقويم المنهاج لا بّد من تحديد معناه، وما ينطوي عليه، والعوامل الكامنة وراء وجوده أصلاً ومصادر مادته وعناصره.

أ ــ معنى المنهاج:

يميز المربون عادة بين مفهومين للمنهاج:

أحدهما قديم يُحدد بمجموعة من المعلومات والحقائق والمبادئ والأفكار والقيم والمفاهيم التي تود المدرسة إكسابها للتلاميذ بغرض إعدادهم للحياة في صورة مقرر دراسي.

والثاني حديث يُحدد بمجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة وتحت إشرافها بهدف **تعديل السلوك** وتحقيق النمو الشامل للتلميذ.

يبدو أن لكلا **المفهومين** دوره في إكساب المتعلم الخبرات المختلفة في حياته، فإذا كان دور الأول يُركز على حفظ المتعلم المعلومات وإتقانها وزيادة ثروته اللغوية ، وبالتالي اهتمام المعلمين والجهاز الإداري في المؤسسة التعليمية بنجاح المتعلمين في الامتحانات وحصولهم على الشهادات، فإن دور الثاني يرتكز في سعي المعلم لاستخدام أساليب التشويق في التدريس لزيادة دافعية المتعلم ومراعاة ميوله، وبذلك يصبح المعلم مرشداً لا ملقناً والمتعلم فاعلاً إيجابياً لا مستمعاً سلبياً (الزبادي وآخرون، ١٩٩٠، ص ص ١٠ ــ ١١).

ضمن هذين المفهومين يحدد ما ينطوي عليه المنهاج وما يتضمنه :

١ ـ يضم مجموعة من الوحدات التي يجب على المتعلم أن يتعلمها، وفي كل وحدة معلومات وعلاقات ومفاهيم ومهارات لا بد من نقلها للمتعلم وشرحها له وإكسابه إياها.

٢ ـ يضم بناءً مخططاً ومنظماً يعمل على:

أ ـ تشخيص الحاجات التربوية للمتعلمين.

ب ـ تحديد وصوغ الأهداف التي توجه العملية التربوية لتلبية حاجات المتعلمين.

ج ـ تحديد عناصر محتوى المنهاج المراد بناؤه.

د ـ تنظيم المحتوى على شكل سلسلة تعتمد الحلقة التالية على ما سبقها من حلقات.

هـ ـ اختيار النشاطات والخبرات التعليمية اللازمة لهذا المحتوى وتنظيمها لإحداث التعلم الفعال لدى المتعلم.

ي ـ تحديد الطرائق والوسائل اللازمة للتأكد من فعالية ما تعلمه المتعلم (الرفاعي، ١٩٩٨، ص ٣٥٣).

تقويم المنهاج:

ويقصد به بيان مدى فاعلية المنهاج في تحقيق الأهداف المتوخاة ومدى إكساب المنهج القيم والاتجاهات والمهارات والحقائق التي تساعد في إعداد الأطفال وتنميتهم جسدياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً وروحياً.

ولا شك أن بيان فاعلية المنهاج في الروضة ـ كغيرها من المراحل ـ ينطوي على عملية منهجية ذات خطوات تمكننا من القول: إن تقويم المنهاج هو العملية التي نحكم من خلالها على فعالية البرنامج في الروضة، وما إذا

حقق الأهداف العامة التي وضع من أجلها، ومدى تناسق الأساليب الموضوعة مع الأهداف المنشودة.. أو هو العملية التي تسعى نحو معرفة نقاط الضعف والقوة في كل عنصر من العناصر التي ينطوي عليها وفي المنهج ككل.

° أغراض تقويم المنهاج في رياض الأطفال:

إن الهدف الأساسي لعملية تقويم المنهاج معرفة مدى تحقيق الأهداف المنشودة منه. ولا تقتصر هذه المعرفة على واقع المنهاج فقط ، بل تسعى أيضاً إلى تحديد الأساس اللازم لإجراء التغيير والتعديل إن تبين أن المنهاج لا يحقق الأهداف التي وضع من أجلها.

يتم عادة تقويم المنهاج ضمن منحيين هما:

١ ـ التقويم التكويني المرحلي:

ويهدف إلى تصحيح مسار التعليم بعد بيان نقاط الضعف في المنهاج وإحداث التعديل اللازم، إذ يطبق هذا التقويم أثناء قيام المعلمة والأطفال بتطبيق المنهاج. فمن خلال عمليات التغذية الراجعة المستمرة للبرنامج، وملاحظة المعلمة للأطفال أثناء قيامهم بمختلف النشاطات أو من خلال طرح الأسئلة على الأطفال واختبارهم باختبارات قصيرة تتفق ومستوياتهم العمرية.

٢ ـ التقويم الشمولي النهائي:

ويهدف إلى تقويم شامل لكافة أطراف العملية التعليمية والوصول إلى أحكام مدعومة بأحكام كمية حول مقدار ما وصل إليه المنهاج في تحقيق الأهداف المرسومة له. وعادة يتم هذا التقويم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج ويشمل الأهداف والبرنامج المقدم، وعمل المعلمة وأسلوبها في تطبيق البرنامج إضافة إلى نمو التلميذ في الجوانب المختلفة التي وجه البرنامج إليها.

في ضوء كلا النوعين من التقويم يمكن تحديد الأغراض التي يحققها

تقويم المنهاج في مرحلة رياض الأطفال كما يلي:

١ ـــ معرفـــة مقدار ملاءة المنهاج لاحتياجات الأطفال وميولهم واستعداداتهم بناءً على الفروق الفردية الكامنة بينهم.

٢ ـــ معرفة درجة ترابط عناصر المحتوى وتكاملها.

٣ ـــ معرفة مقدار شمولية البرنامج لكافة جوانب شخصية الطفل.

٤ ـــ معرفة مقدار استفادة الأطفال من البرنامج الموضوع وذلك من خلال معرفة مقدار التغير أو النمو الحاصل لديهم من النواحي المعرفية والحسية والاجتماعية.

٥ ـــ معرفة مقدار الاستفادة من البيئة كمصدر رئيسي لخبرات الأطفال.

٦ ـــ معرفة فاعلية طرائق المعلمة وأساليبها في تحقيق أهداف المنهاج وإحداث التغيير في سلوك الأطفال.

٧ ـــ معرفة مقدار تأهيل المعلمة وامتلاكها للخصائص المهنية والسلوكية اللازمة لتطبيق المنهاج وتنفيذه.

*** إجراءات تقويم المنهاج في رياض الأطفال:**

تتردد في أوساط الأفراد ذوي الصلة بالمنهاج من معلمين وأهل ومتعلمين عبارات وأحكام تصف منهاجاً ما إمّا بعبارات إيجابية أو سلبية تنطلق جميعها من مقدار ما تحققه وما تحدثـــه من تغيير لدى المتعلمين آخذة بالحساب مقتضيات العصر وحاجات المتعلمين وذويهم ومجتمعهم. ولعل عبارات كهذه لا تطلق بناءً على إجراء عملية تقويم منهجية، لذا تبقى غير مؤكدة وغير موثوق فيها. الأمر الذي يعني أن إطلاق أحكام كهذه يتطلب إجراء عملية تقويم للمنهاج تسير وفق خطوات محددة ومتسلسلة. ولا شك أن خطوات تقويم منهاج روضة الأطفال لا تتباين عما هو معمول فيه في مناهج

التعليم الأخرى والتي يمكن تمثيلها بالنقاط التالية:

١ ـ جمع المعلومات:

يتطلب تقويم المنهاج جمع البيانات وتحليلها وفق منهج علمي موضوعي مستخدماً الطرائق المختلفة كتقديرات وآراء المحكمين والخبراء في مجالات واختصاصات لها علاقة بالمنهاج الموضوع، إضافة إلى آراء المتعلمين وأوليائهم والقائمين على تعليم المنهاج من معلمين وجهاز إداري. كذلك تستخدم الملاحظة كواحد من أهم مصادر جمع المعلومات التي تؤخذ أثناء تنفيذ المنهاج وتقف عند أسلوب المعلمة في تقديمه للمتعلمين والتفاعل اللفظي وغير اللفظي بينها وبينهم. ويشار في كثير من الأحيان إلى مقدار التحسن والنمو الحاصل عند المتعلمين نتيجة تطبيق المنهاج كواحد من أهم مصادر جمع المعلومات لبيان واقع المنهاج وفاعليته مستخدمين الاختبارات والاستبيانات والمقابلات وغيرها من أدوات جمع المعلومات.

يتجه جمع المعلومات إلى جميع العناصر المتدخلة أو المشتركة في تنفيذ المنهاج وتطبيقه وإعطاء وصف دقيق وموضوعي لها ، والمتمثلة بأهداف المنهاج ومحتواه وأنشطته المختلفة، والبيئة التي يطبق فيها المنهاج ، والأشخاص الذين يقومون بتنفيذه ووصف طرائقهم في ذلك إ، ضافة إلى وصف النتائج التي وصل إليها تنفيذ المنهاج وبخاصة ما تم عند التلميذ (الرفاعي، ١٩٩٨، ص ٣٥٧).

٢ ـ تكوين أحكام القيمة والكم:

يستلزم السير في إجراءات التقويم أن يكوّن القائم بها مجموعة أحكام قيمة وكم، حول مقدار التناسب بين المنهاج والأهداف المرسومة له، معتمداً في ذلك على إجراء تقويم لمقدار النمو والتغير الحاصل لدى المتعلمين نتيجة

استخدام هذا المنهاج ومقارنته بمقدار النمو الحاصل لدى متعلمين آخرين باستخدام منهاج آخر، إضافة إلى المقارنة بين كفاءة هذا المنهاج والمناهج الأخرى ، وخاصة ما يتعلق بالكلفة والجهد والوقت المتطلب فيها جميعاً.

٣ ـ تفسير النتائج:

تعدُّ هذه المرحلة الأساس في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج ، لأنها تقدّم دلالة للنتائج المستخرجة في الخطوة السابقة من حيث جودة النتائج وضعفه، ومن حيث ملاءمة المنهاج للأهداف الموضوعة ولحاجات المتعلمين ومستوياتهم ، وحاجات المجتمع الذي اقتبست منه أهداف المنهاج بشكل مباشر أو غير مباشر.

* محكات تقويم المنهاج:

من القضايا المهمة في تقويم المنهاج تحديد المحك الذي يبين فاعلية المنهاج أو عدمها، إذ يستحيل إعطاء الحكم دون الاعتماد على محك أو جملة محكات. وقد تعددت المحكات التي تستخدم في هذه الحالة وتنوعت إلا أنه يمكن حصرها في أربعة فئات رئيسية هي:

١ ـ محك نواتج التعلم:

إن المسوغ وراء اعتماد هـذا المحك اعتقاد عدد من العاملين في المناهج أن الغرض الرئيسي من أي منهاج هو أن تظهر محتوياته في سلوك المتعلمين وأن يحدث تغييراً لديهم. لذا فإن خير وسيلة لبيان فاعلية أيّ منهاج بيان ما حصل لدى المتعلم بنتيجة تطبيق المنهاج عليه. وعادة تستخدم ثلاث طرائق أساسية لتحديد مقدار التغيير هي:

أ ـ يتم تحليل المنهاج إلى وحدات جزئية تفصيلية توضع في تسلسل هرمي ثم تطبق على المتعلمين. بعد ذلك يقاس مقدار تعلمهم لها من خلال

إجراء اختبارات أو امتحانات منها وتحديد نسب الناجحين وغير الناجحين فيها. وعلى أساس نسبة الناجحين وغير الناجحين في كل فاعلية يتم الحكم على جدوى المنهاج.

ب ـ تذهب الطريقة الثانية إلى اعتماد المجموعات الضابطة والتجريبية في دراسة فعالية المنهاج وتقويمه، إذ تخضع المجموعة التجريبية للمنهاج الجديد موضوع التقويم، في حين تخضع المجموعة الضابطة لمنهاج سابق مألوف، وتترك بعيدة عن تعلم كل ما في ذلك المنهاج الجديد. بعد ذلك تخضع المجموعتان لاختبار ما حصل لديها من تغير أو نمو وتقارن نتائجهما. فإذا تبين أن المجموعة التجريبية وصلت إلى تغير وتعلم أفضل مما وصلت إليه المجموعة الضابطة كان في ذلك الدليل على فعالية المنهاج الجديد.

ج ـ تعتمد الطريقة الثالثة على الربط بين التغير الحاصل لدى المتعلمين والأهداف التربوية للمنهاج، إذ إن التغير الحاصل لديهم يكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية. لذلك يمكن اعتماد نتائج أدائهم في الاختبارات وأدوات التقويم المختلفة في تقويم المنهاج. فالأهداف التي يبرهن قياس النمو والتغيير لديهم على أنها لم تتحقق من مستوى كاف تعكس ضعفاً في المنهاج أو عدم كفايته. في حين أن الأهداف التي يبرهن قياس النمو أنها تحققت لديهم تؤكد أن المنهاج جيد وملائم. وهذا يعني أنه من اللازم الانطلاق في هذا الإجراء تحويل الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية خاصة بكل فعالية من فعاليات المنهاج.

٢ ـ محك الملاءمة مع المستويات:

يقوم المنهاج على مجموعة من الأسس تراعي فلسفة المجتمع وأهدافه وقدرات المتعلمين والفروق الفرديـة بينهم، ومحتواه وتسلسل عناصره.

وتكون هذه الأسس جميعاً عناصر أو محكات داخلية خاصة بالمنهاج. فإذا روعيت هذه الأسس في المنهاج المدروس كان هناك حكم ضمني أن المنهاج جيد وفعال وإلا فالرأي غير ذلك. وفي هذه الحالة يكون المحك في الحكم على المنهاج مدى ملاءمته للمستويات والأسس المنبثق منها أصلاً مستندين في ذلك إلى آراء عدد من المحكمين ينطلقون من هذه المحكات الداخلية في فحص المنهاج وإعطاء أحكام القيمة حوله والتي تعبر عن نتيجة تقويم المنهاج. وغالباً ما يتألف فريق المحكمين من المعلمين والموجهين التربويين والاختصاصيين الذي يعطون إجابات عن أسئلة من مثل هل يحتوي المنهاج أو البرنامج على معلومات دقيقة وحديثة؟ وهل يتصدى للنقاط الأساسية في المادة؟ وهل تنسجم الأهداف الموضوعة له مع مشكلات الحياة والمعاصرة، وهل يراعي المبادئ التربوية الهامة فالتغذية الراجعة والتعزيز والتكرار الكافي؟ وهل يراعي التسلسل في الوحدات والفاعليات التي يضمها؟ (ميخائيل، ١٩٩٧، ص ص ٤٣٨ ـ ٤٣٩).

٣ ـ محك العمليات:

إن الأساس في هذا المحك الحكم على مقدار مشاركة المتعلم في نشاطات وفاعليات معينة يتطلبها البرنامج ودرجة اهتمامه وانخراطه به، ومستوى تفاعله مع المعلم ودافعيته ، ودرجة بذله للجهد اللازم لإتقان المنهاج وتعلمه. وفي هذا كله يكون من المهم توافر الأدوات التي تستطيع أن تسبر أو تكشف هذه العناصر الداخلية والخارجية لدى المتعلم. ويطرح في هذا المحك أسئلة تستقى الإجابة عليها من المتعلم نفسه، إما على شكل تقرير ذاتي ، أو على شكل ملاحظات وتقديرات الآخرين عنه. ومن هذه الأسئلة نجد: هل يميل الطفل للمشاركة في فعاليات المنهاج؟ هل يتحمل المسؤولية في تنفيذ

المنهاج؟ ما درجة تفاعله مع المعلم أثناء عرض فعاليات المنهاج؟ هل يتقن المتعلم المنهاج إتقاناً جيداً؟ .....

٤ ـ اعتماد أكثر من محك:

يوفر الجمع بين المحكات السابقة الداخلية والخارجية فرصة لظهور شكلٍ آخر من المحكات يميل إلى أن يكون تقويم المنهاج شاملاً في أسسه وما يقف عنده. هنا نجد أن رأي المحكمين لازم، ومهم لأنه ينطلق من حجم الخبرة العلمية والمهنية التي به يمتلكونها. كما نجد أن حاصل التعليم والنمو لدى المتعلمين مؤشر هام لا بد من اعتماده في بيان فاعلية المنهاج عندها إذا ما استعمل كلا المحكين الداخلي والخارجي أمكن الحكم على المنهاج على أساس شمولي كلي متكامل يجمع بين عناصر المنهاج الداخلية ونتائج التغير الحاصلة لدى المتعلمين. فالاتجاه الحالي في تقديم المناهج يميل إلى عدم الاعتماد على محك واحد في التقويم وإنما محاولة الجميع بين معظمها بهدف إلى الإفادة من ميزات كل واحدٍ منها ، خاصة وأن هذه المحكات في أصلها غير متعارضة بل متكاملة.

* تطوير المنهاج:

تأتي مرحلة تطوير المنهاج كمرحلة نهائية بعد عملية التقويم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه، والأحكام التي تصدرها لجنة تقويم المنهاج أو الحكم عليه. وعملية تطوير المنهاج تشترك فيها عناصر مختلفة لأنها في الأساس لا تقتصر على عنصر دون غيره. فنجد المعلمين والأهالي والمشرفين التربويين ومصممي البرامج والمناهج وغيرهم كثير يشتركون جميعاً في تطويره.

لا يقف تقويم المنهاج عند حد إعطاء أحكام القيمة وتفسيرها وإنما يتعداه إلى ضرورة إحداث التعديل في المنهج لإثرائه وإغنائه وفق المتطلبات

الفردية والأسرية والمجتمعية. ولعلنا نتوقع في كل خطوة من خطوات تطوير المنهاج وبنائه دور التقويم فيه بدءاً من تحديد الأهداف وإعداد المادة التعليمية، وانتهاءً بتجريبها وتنفيذها.

تقويم بيئة التعلم في رياض الأطفال:

تدخل بيئة التعلم ضمن عناصر المنهاج بمعناه الحديث، لذلك تعد واحداً من العناصر التي يجب إخضاعها للتقويم شأنها في ذلك شأن المتعلم والمعلم والكتاب المقرر ... وغير ذلك.

ويقصد بتقويم بيئة التعلم تحديد مدى فاعلية الروضة أو المؤسسة في زيادة نمو الأطفال في مجالات شخصيتهم المختلفة، وإلى أي حد تنمي هذه البيئة الاتجاهات المرغوب فيها عند الأطفال، وإلى أي حد تتسم بالأمان والبعد عن الأخطار سواء من حيث اختيار موقع بناء الروضة أو من حيث مرافقها وتجهيزاتها.

وعادة تستخدم عدة أساليب لتقويم بيئة المتعلم كالاستبيانات التي تدور أسئلتها حول أدوات وتجهيزات الروضة كالساحة والملاعب والمبنى وغرف النشاط، والمرافق الصحية. كما يمكن إجراء المقابلات مع المشرفين والقائمين على الروضة وأهالي الأطفال، والأطفال أنفسهم لأنهم العنصر الأساس في عملية التعلم.

إن العناصر التي يتوجه إليها تقويم بيئة التعلم مختلفة ونذكر منها:

١ ـ **الموقع:** هل موقع الروضة بعيد عن وقوع الأطفال ضحية الحوادث والأخطار سواء أثناء توجههم من الروضة وإليها ، أو أثناء وجودهم في الروضة. وفي هذا المجال يتم تحديد ما إذا كان الموقع في منطقة يصيبها التلوث بأشكاله المختلفة أم لا.

٢ ـ **المبنى:** هل المبنى مناسب لمستوى الأطفال وأعمارهم ؟ وكم عدد الصفوف فيه ؟ وهل هو مؤلف من طابق واحد أم أكثر ؟ وهل مساحته ملائمة لعدد الأطفال فيه من حيث مساحة الصفوف أو مساحة الفناء، أو مساحة المرافق العامة وغرف النشاط والرياضة والطعام.

٣ ـ **التهوية والإضاءة:** هل التهوية جيدة، وهل تدخل الشمس إلى قاعات الصف والنشاط وإلى الفناء أم لا؟ ويُسأل عادة في أمور التدفئة والتبريد في فصول السنة المختلفة. وتكمن أهمية هذا الجانب في سرعة انتشار عدوى المرض بين الأطفال في صفوف تزداد فيها درجة الحرارة أو تقل عن المطلوب.

٤ ـ **المرافق العامة:** هل يتوافر عدد من الحمامات ملائم لأعداد الأطفال وأعمارهم، وهل يوجد العدد الملائم من المناهل والمشارب أم لا؟ كذلك الأمر فيما يتعلق بالمغاسل ودرجة ارتفاعها عن مستوى طول الأطفال أنفسهم.

٥ ـ **التجهيزات:** هل الروضة مجهزة بوسائل وأجهزة تناسب مرحلة الأطفال، هل تحتوي مكتبة وألعاباً وقاعات نشاط وطعام، وهل هناك أركان مختلفة لممارسة النشاط ... الخ.

٦ ـ **النظافة والخدمات:** هل تنظف الروضة عموماً وصفوفها ومرافقها بصورة جيدة أم لا؟ وهل تحوي المغاسل على الصابون اللازم أم لا؟ إضافة إلى التأكد من أن الروضة تضم حقيبة الإسعافات الأولية وما فيها من أدوية بسيطة ومطهرات ١٠٠%.

٧ ـ **المراقبة والرعاية:** هل يراقب الأطفال من قبل المعلمات والجهاز الإداري بشكل جيد حفاظاً على سلامتهم من أي أذى يمكن أن يتعرضوا له بشكل مقصود أو غير مقصود.

ثانياً- تقويم معلمة الروضة:

تعد معلمة الروضة هي العنصر الثالث من عناصر العملية التربوية المتمثلة بالمتعلم والمنهاج والمعلم. لذا لا يمكن الحديث عن أي تقويم فعال في مرحلة رياض الأطفال إذا لم يكن المعلم أو المعلمة واحداً من عناصر التقويم.

لقد كانت معلمة الروضة موضوعاً لعدد من الدراسات كان في مقدمتها دراسة أدائها في الروضة، ثم تحول الاهتمام في هذه الدراسات من مجرد تقويم أداء المعلمة لتقويم المعلمة ذاتها بكل خصائصها التي يمكن أن تتدخل بشكل ما بعملها وبأدائها له.

والمعنى الحالي لتقويم معلمة الروضة يدور حول معرفة مدى تحقيق المعلمة للأهداف التربوية، وامتلاكها للكفايات التعليمية بالروضة سواء أكانت كفايات أداء وتعليم أم كفايات مراقبة وتنظيم، فهي أحد أهم المحاور في العملية التربوية لأنها هي التي تعمل على تنفيذ برامج الروضة وأنشطتها.

*** أغراض تقويم معلمة الروضة:**

يتميز تقويم معلمة الروضة بتحقيق ثلاثة أغراض رئيسية هي:

١ ـــ الحصول على معلومات حول عملها في الروضة وفي أدائها في العملية التربوية، وتحديد مواطن القوة والضعف فيها وذلك استناداً إلى عينات أدائها في مواقف مختلفة.

٢ ـــ تطوير أداء المعلمة في العملية التربوية باتجاه التحسن والوصول بها إلى مستوى جودة أفضل، وذلك من خلال التغذية الراجعة لعملها مع تحديد الصعوبات والعوائق التي تواجه عملها.

٣ ـــ اتخاذ القرارات اللازمة بشأن المعلمة من جهة ذوي القرار

التربوي. فقد يتجه القرار نحو مكافأة ما أو ترقية معينة أو ضرورة مرورها بدورات تدريبية تلزمها لتحسن مستوى أدائها. ويحدث في حالات أن يتجه القرار لإعفاء المعلمة من العملية التربوية وتحويلها إلى عمل آخر.

قد يكون من المفيد القول إن أغراض تقويم معلمة الروضة لا يقف عند المعلمة ذاتها ، بل يمكن أن يخدم كذلك في تحقيق أغراض أخرى تتصل ببقية عناصر العملية التربوية ، فقد تستعمل نتائج تقويم المعلمة في تقويم الروضة، ومدى ما تحققه من أهداف تربوية ومستوى قيامها بمسؤولياتها، وقد تفيد أيضاً في تقويم المناهج وطرائق التعليم. كما قد تستعمل نتائج تقويم المعلمة في إجراء البحوث العلمية اللازمة لتحسين العملية التربوية بجوانبها المختلفة.

* **الجهات المشتركة في تقويم المعلمة:**

يشارك في تقويم معلمة رياض الأطفال أكثر من جهة وطرف، ولا تعد إحدى هذه الجهات أفضل من الأخرى لأنها جميعها تعمل بشكلٍ متكامل متناسق لا متضاد متنافر. لذا يتم عادة الجمع بين نتائج تقويم هذه الجهات معاً. ومن هذه الجهات نجد:

١ ـ الموجه الاختصاصي التربوي:

يقوم بعملية تقويم معلمة الروضة الموجه التربوي الاختصاصي شأنها في ذلك شأن الموجه الاختصاصي في أي من المقررات في المراحل التعليمية اللاحقة. حيث يقوم الموجه بعدد من الزيارات الميدانية للروضة ليلاحظ المعلمة أثناء أدائها لعملها وبدون ملاحظاته عما شاهده. إذ لا يكتفي بزيارة واحدة لأن في أمر كهذا الكثير من التحيز. إن تجميع الملاحظات المأخوذة من عدد من الزيارات المتباعدة أحياناً والمتقاربة أحياناً أخرى يقدم صورة موضوعية قدر المستطاع عن المعلمة وأدائها كاملاً.

ولا شك أن ميزات هذه الطريقة في التقويم جيدة وطيبة وإن كانت تعاني من بعض الانتقادات المتعلقة باستهلاكها للكثير من الجهود والوقت من قبل الموجه وإشعار المعلمة بضغط المراقبة والسلطة. ولإمكانية تدخل العوامل الذاتية للموجه التربوي.

ولكن قد يكون من القيد القول إن هناك مجموعة من بطاقات الملاحظة التي تأخذ شكل قائمة الرصد يمكن للموجة أن يعتمدها لتقويم أداء المعلمة مما يحقق مقداراً أكبر من الموضوعية والبعد عن التحيز والذاتية.

٢ ـ المدير والجهاز الإداري:

يقوم المدير أو المديرة أو أحد عناصر الجهاز الإداري بالعمل ذاته الذي يقوم به الموجه الاختصاصي ولكنه يختلف عنه في أنه يقوم المعلمة في أكثر من موقف داخل غرفة الصف وخارجها أثناء العمل الصفي والعمل اللاصفي، ويقف أكثر عند خصائص شخصيتها وسماتها ودافعيتها للعمل ، وغير ذلك من الجوانب والأغراض التقويمية التي تعطي لتقويم المدير لمعلمة الروضة صفة الديمومة والاستمرار أكثر مما يعطيها الموجه، وإن كانت الانتقادات التي توجه لتقويم المعلم هي ذاتها التي توجه لتقويم الموجه الاختصاصي.

٣ ـ الأطفال المتعلمون:

نظراً لأن الأطفال في الروضة هم موضوع العملية التربوية وعنصرها الأكثر أهمية ولأنهم الطرف الأكثر اهتماماً وتأثراً بالمعلمة، فكثيراً ما يعتمد عليهم في عملية تقويم المعلمة، ويمكن من خلال ملاحظة درجة تعلقهم بالمعلمة وإعجابهم بها وامتثالهم لتعليماتها الحكم على أداء المعلمة.

كما يمكن والحالة هذه أن يُسأل الأطفال أنفسهم بشكلٍ مباشر أو غير

مباشر ـــ الوسائل التعبيرية ـــ عن أداء معلمتهم وعلاقتهم بها، إضافة إلى سؤال أهالي الأطفال أنفسهم عن رأي أبنائهم بمعلمتهم.

إن الإجابات التي يقدمها الأطفال عن الأسئلة ـــ غير الموجهة ـــ التي تدور حول معلمة الروضة تعد واحدة من المحكات الهامة في تقويم المعلمة سواء من حيث أداؤها التربوي أو من حيث سمات شخصيتها وخصائصها.

٤ ـــ المعلمة ذاتها:

يعرف تقـويم المعلمة لذاتها ولأدائها بالتقويم الذاتي، حيث تسعى إلى زيادة التبصر بنفسها وبعملها وبتحسين مواطن الضعف والقوة فيها والتي تنعكس بشكل واضح في نجاحها في عملها. ويلعب تقويم المعلمة الذاتي دور التغذية الراجعة إذ تستطيع أن تحدد خصائصها المهنية والشخصية من خلال ما تحدثه من تغير ونمو لدى الأطفال في الصف ومن خلال تفاعلها اللفظي وغير اللفظي معهم.

ولا بد من القول إن تقويم عمل المعلمة وخصائصها يمكن أن يكون أكثر نجعاً وموضوعية إذا ما اشتركت الأطراف الأربعة جميعها في ذلك، لأن هذه العناصر في الأساس متكاملة ومنصهرة معاً داخل العملية التربوية.

* إجراءات تقويم عمل معلمة رياض الأطفال:

من ضمن ما تنتهي إليه عملية تقويم عمل معلمة روضة الأطفال إطلاق أحكام قيمة حول عملها ودرجة الإتقان فيها. وحتى تكون هذه الأحكام علمية وموضوعية يتوقع أن تشترك فيها العناصر الأربعة المذكورة أعلاه وأن تعتمد على أكثر من وسيلة وإجراء.

والوسائل التي يمكن أن تعتمد في عملية التقويم ، يمكن أن تستخدم من قبل جميع الأطراف المشاركـــة في عملية التقويم ولكن بدرجات وبنسب

مختلفة. ولعل أهم الوسائل التي تعتمد في تقويم معلمة الروضة ما يلي:

١ ـ سلم الرتب:

يحقق سلم الرتب فائدة جيدة في تقويم معلمة روضة الأطفال لما يتيحه من فرصة لتحديد درجات توافر الصفات والخصائص لدى المعلمة. وسلم الرتب يضم عادة عدداً من البنود التي تكشف جانباً أو أكثر من الشخصية، ويوضع أمام كل بند عدد من الرتب المتدرجة بين مستوىً عالٍ ومستوىً منخفض تحدد مقدار ما هو متوافر من هذا البند لدى الشخص الموضوع للتقويم، ويكون على القائم بالتقويم أن يضع إشارة عند الرتبة التي يعتقد أن المعلمة (أو الشخص المقوَم) تمتلكها.

فإذا كان عمل المعلمة أو أداؤها لعملها هو الجانب المراد تقويمه من خلال سلم الرتب فإن بنود سلم الرتب يجب أن يضم كل الصفات والخصائص اللازمة للأداء الجيد للمعلمة في الروضة ويتم هذا أساساً عند عملية إعداد السلم ذاته ، فإذا وضع القائم على التقويم إشارة عند رتبة « عالية جداً » مثلاً، فهذا يعني أن هذه الصفة موجودة لدى المعلمة وبدرجة جيدة جداً، ولا بد من الإشارة إلى ضرورة أن يتم تحديد معنى الرتب قبل استخدام سلم الرتب.

يصلح سلم الرتب للاستخدام من قبل جميع الأطراف المشاركة في التقويم بما فيها المعلمة ذاتها مع إعطاء عناية أكبر إذا ما استخدمت مع أطفال الروضة إذ من اللازم أن تقدم إليهم بشكل شفوي لأنهم لا يستطيعون القراءة والكتابة بعد .

٢ ـ الملاحظة:

يضم هذا الأسلوب طرفين اثنين يجتمعان في موقف واحد هما: المعلمة والشخص القائم بعملية التقويم، حيث يقوم الثاني بملاحظة أداء المعلمة في

الموقف التربوي ، وتتبع مسار هذا الأداء بعناصره المختلفة، وتفصيلات الموقف التعليمي بكل ما يضمه من أدوات وأساليب وطرائق تلجأ إليها المعلمة، إضافة إلى ملاحظة التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينها وبين طلاب الصف.

تأخذ الملاحظة المنظمة لأداء المعلمة في الصف أشكالاً مختلفة كأن تتم خلال فترة درس كامل بحيث تنتهي الملاحظة بمعلومات كاملة وملاحظات شاملة عما احتوته العملية التربوية داخل الصف وما استغرقته من الوقت في كل جزء فيها. ومن هذه الأشكال أيضاً قسمة وقت الدرس إلى وحدات زمنية قصيرة ، يحدد في كلٍ منها الفعاليات والنشاطات المختلفة التي تمت فيها. ومن الأشكال كذلك تسجيل وجود صفة أو عدم وجودها لدى أداء المعلمة لدورها، وغير ذلك من الأشكال التي يحددها هدف التقويم والجانب المراد تقويمه لدى المعلمة.

٣ ـ اعتماد نتائج نمو الأطفال:

الأساس في اعتماد هذا الأسلوب يمثل في أن نتائج نمو الأطفال وتغير سلوكهم باتجاه الأفضل يعكس بجزء كبير جهد المعلمة وأداءها. لذلك كثيراً ما يلجأ القائم على تقويم عمل معلمة الروضة إلى نتائج نمو الطفل في مجالات شخصيته المختلفة ليجعل منها الأساس في عملية التقويم، ويعتمد في ذلك على الاختبارات والأدوات التي تتفق والخصائص العمرية لهؤلاء الأطفال، كما قد يعتمد على عدد من الزيارات المتتابعة التي يلتقي فيها بالأطفال أو يلاحظ مقدار تقبل الأطفال للمعلمة وتفاعلهم معها وإتقانهم للمهارات اللازم امتلاكها وهم في عمر محدد.

وغني عن القول إن اعتماد أساس كهذا يستلزم معرفة طيبة بخصائص

هذه المرحلة العمرية ومستوى النمو فيها في كافة مجالات الشخصية، كما يستلزم بداية معرفة بمقدار ما كان يمتلكه هؤلاء الأطفال أساساً من صفات وخصائص ومستوى نموهم قبل دخولهم للروضة. لذا من غير المستغرب إن كان بعضهم يؤكد على ضرورة أخذ نتائج هذا الأسلوب ـــ على الرغم من أهميته ـــ بتحفظ بسبب من كثرة المتغيرات التي تدخل في إحداث النمو لدى الأطفال ، وخاصة في هذه المرحلة المبكرة من العمر.

ومن المفضل أن يكون طفل الروضة قد خضع لعملية تقييم ودراسة وضع عند دخوله الروضة وفق بيانات التسجيل وتحفظ في ملف خاص بالطفل.

قائمة بالمصطلحات

«A»	
Absolute Zero	الصفر المطلق
Accuracy	الدقة
Achievement	التحصيل
Achievement Age	العمر التحصيلي
Achievement test	الاختبار التحصيلي
Affective	وجداني (انفعالي)
Aims	الأهداف
Aptitude test	اختبار الاستعداد (القدرة)
Attitude	الاتجاه (الموقف)
Average deviation	الانحراف المتوسط
«B»	
Backward	متخلف
Basic skills	المهارات الأساسية
Behaviors	سلوكات
Blueprint (table of specification)	دول المواصفات
«C»	

Category	الزمرة (الفئة)
Check list	قائمة الرصد
Classroom test	الاختبار الصفي
Clinical	إكلينيكي (عيادي)
Cognitive	معرفي
Cognitive domain	المجال المعرفي (العقلي)
Concurrent validity	الصدق التلازمي (الملازم)
Consistency	اتساق
Constructs	البنى أو المفاهيم (التكوينات النظرية)
Construct validity	الصدق البنيوي (الافتراضي)
Content Referenced test	اختبار مرجعي المحتوى (اختبار بدلالة المحتوى)
Content validity	صدق المحتوى
Contrasted groups	الفرق المتقابلة (الجماعات المتعارضة)
Correlation coefficient	معامل الارتباط
Creativity	الإبداع (القدرة الإبداعية)
Criterion	المحك
Criterion group	الجماعة المحكية
Criterion referenced test	الاختبار المحكي المرجع
Criterion referenced validity	الصدق المحكي
Curriculum	المنهاج
cutoff point	نقطة القطع

Culture free	تحرر من أثر الثقافة
«D»	
Data	بيانات
Diagnostic evaluation	التقويم التشخيصي
Diagnostic test	الاختبار التشخيصي
Battery	معامل الصعوبة
Digit symbols	رموز الأرقام
Discrimination power	معامل التمييز
Dispersion	التشتت
Duration recording	ملاحظة الديمومة أو الاستمرار
«E»	
Efficiency	الكفاية
Emotional stability	الاتزان العاطفي (الانفعالي)
Equal – intervals level	المستوى الفئوي (مستوى الفئات المتساوية)
Equivalent forms of a test	الأشكال المتعادلة (طريقة الأشكال المتعادلة في حساب الثبات)
Error of measurement	خطأ القياس
Evaluation	تقويم
Examinee	المفحوص
Experimental design	التصميم التجريبي
Event Recording	ملاحظة الحدث أو الحادثة
«F»	

Face validity	الصدق الظاهري (الظاهر)
Factor analysis	التحليل العاملي
Formative evaluation	التقويم التكويني (البنائي)
«G»	
Grade	الدرجة
Group test	اختبار معي
Guessing correction	التصحيح من أثر التخمين
«H»	
Halo Effect	أثر الهالة
Hypomenia	الهوس الخفيف
Hysteria	الهستيريا
«I»	
Index of validity	مؤشر الصدق
Individual test	الاختبار الفردي
Innate	فطري
Instructional objectives	الأهداف التعليمية
Intelligence quotient (IQ)	حاصل الذكاء (أو نسبته)
Intelligence test	اختبار الذكاء
interest	الميل (الاهتمام)
Interest scales	مقاييس الميول
Internal cosistancy	الاتساق الداخلي
Internal criterion	المحك الداخلي

Interval scale	مقياس المسافات المتساوية (الفئـات المتساوية)
Interview	مقابلة
Inventory	قائمة
Item	البند (الفقرة الاختبارية)
Item analysis	تحليل البنود
«L»	
Learning outcomes	النواتج التعلمية (نواتج التعلم)
Logical validity	الصدق المنطقي
Latency recording	ملاحظة الكمون
Longitudinal	تتبعي (طولي)
«M»	
Manual	دليل (الاختبار)
Marks	العلامات
Mastery learning	التعلم المتقن (التعلم المتمكن)
Mastery items	اختبار الإتقان
Measurement	قياس
Measure	مقياس
Median	الوسيط
Mental Age (MA)	عمر عقلي
Mental test	اختبار عقلي (اختبار الذكاء)
Mini -- objectives	الأهداف الجزئية المفصلة

Motivation	الدافعية
Multiple-choice items	بنود (أسئلة) الاختيار من متعدد

«N»	
Nominal level	المستوى الاسمي
Non language tests	اختبارات غير لغوية
Non verbal tests	اختبارات غير لفظية
Norm	المعيار
Norm-Referenced test	الاختبار المعياري المرجع
Normal curve	المنحني الطبيعي (السوي)
Normal distribution	التوزيع السوي (الاعتدالي)
«O»	
Objectives	الأهداف (الأغراض)
Objective test	الاختبار الموضوعي
Objective-Referenced tests	الاختبارات الهدفية المرجع
Objectivity	الموضوعية
Observation	الملاحظة
Operational definition	تعريف إجرائي
Options	البدائل (الاحتمالات)
Oral test	الاختبار الشفهي
Ordinal level	المستوى الترتيبي (الرتبي)
«P»	
Parallel forms	الأشكال المتعادلة (الصور المتكافئة للاختبار)

Performance test	اختبار الأداء
Personaity	الشخصية
Pilot study	الدراسة الاستطلاعية
Population	المجتمع الأصلي
Power test	اختبار قوة
Pre-test	اختبار قبلي
Predictive validity	الصدق التنبؤي
Process	عملية
Product	الناتج (النتاج)
Proficiency test	اختبار الكفاية (الكفاءة)
Profile	الصفحة النفسية (البروفيل)
Prognostic tests	الاختبارات التنبؤية
Projective techniques	المقاييس (التقنيات) الإسقاطية
Purposive sample	العينة المقصودة
«Q»	
Qualitive	كيفي
Quantative	كمي
Questionnaire	الاستبانة (الاستخبار)
«R»	
Random sample	العينة العشوائية
Rank	رتبة (مرتبة)
Ratio scale	مقياس نسبة

Rating scale	سلم الرتب
Raw score	العلامة الخام
Recall	الاستدعاء (الاسترجاع)
Relevance	ملاءمة
Reliability	الثبات (الموثوقية)
Reliability coefficient	معامل الثبات
Representation	التمثيل
«S»	
Sample	عينة
Sampling error	خطأ العينة (خطأ المعاينة)
Scholastic aptitude test	رائز الاستعداد المدرسي (اختبار القدرة المدرسية)
Scorer reliability	ثبات المصححين
Scoring	التصحيح (وضع الدرجات)
Scoring key	مفتاح التصحيح
Selection decisions	قرارات الانتقاء
Self report	التقرير الذاتي
Short answer test	اختبار الإجابة القصيرة
Social introversion	الانطواء الاجتماعي
Sociometry	القياس الاجتماعي (السوسيومتريا)
Specific factor	عامل خاص (نوعي)
Speeded test	اختبار سرعة

Split-Halves	التنصيف (التجزئة إلى نصفين)
Standard deviation	الانحراف المعياري
Standard score	العلامة المعيارية (الدرجة المعيارية)
Standardization	تقنين (تعيير)
Standardization test	الاختبار (الرائز) المقنن أو المعير
Stratified sample	العينة الطبقية
Summative evaluation	التقويم الإجمالي (التجميعي)
Survey study	الدراسة المسحية
Survey tests	الاختبارات المسحية
«T»	
Table of specifications	جدول المواصفات
Targeting learning	التعلم الهادف
Task	المهمة
Taxonomy	التصنيف
Teacher evaluation	تقويم المعلم
Teacher-made test	اختبار المعلم
Temperament	المزاج
Thematic apperception test	اختبار تفهم الموضوع
test	الاختبار (الرائز)
Testing program	البرنامج الاختباري
Test administration	إجراء الإختبار

Test battery	بطارية (طاقم) الاختبارات
Test itesm	البنود الاختبارية (الفقرات)
Test-retest reliability	الثبات بطريقة الإعادة
Trait	السمة
Time sampling	أخذ العينة بالزمن
«U»	
Un-structured	غير محدد البنية
Usability	القابلية للاستعمال
«V»	
Validity	الصدق
Validation process	عملية التحقق من الصدق (تأسيس الصدق)
Variance	التباين
Verbal test	الاختبار اللفظي
«Z»	
Z-Score	العلامة المعيارية (الذاتية)

Damascus University

المراجع

* المراجع العربية:

- إبراهيم، عواطف (١٩٩٣): الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة، مطبعة الأنجلو المصرية القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد، وآخرون (١٩٨٥): التقويم النفسي. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو حطب، فؤاد (١٩٧٣): القدرات العقلية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- أبو لبدة، سبع محمد (١٩٨٢): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
- أحمد، محمد عبد السلام (بدون تاريخ): القياس النفسي والتربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- بدر، أحمد (١٩٨٦): أصول البحث العلمي ومناهجه، الطبعة الثامنة، وكالة المطبوعات، الكويت.

ـ ثورانديك، روبرت وآخرون (١٩٨٦)، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وآخرون: القياس والتقويم في علم النفس والتربية، مركز الكتب الأردني، عمان.

ـ جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٢): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة.

ـ الجيوشي، فاطمة (١٩٨٩): مناهج البحث التربوي، مؤسسة الكتب الجامعية، جامعة دمشق،دمشق.

ـ الداهوك، نعمت(١٩٩٧): فاعلية استخدام الملاحظة والمقابلة في تقويم طفل الروضة عمر (٥ ـ٦) سنوات ـ رسالة ماجستير غير منشورة ـ جامعة دمشق ـ كلية التربية.

ـ دوران، رودني (١٩٨٥)، ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرون: أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، دائرة التربية، إربد.

ـ الرفاعي، نعيم (١٩٩٨): التقويم والقياس في التربية، المطبعة التعاونية بدمشق.

ـ الرفاعي، نعيم (١٩٨٢): التقويم والقياس في التربية، المطبعة التعاونية بدمشق، دمشق.

ـ الزيادي، أحمد وآخرون(١٩٩٠): تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرها، مكتبة دار الثقافة، عمان.

ـ زهران، حامد (١٩٨٥): التوجيه والإرشاد النفسي، مؤسسة الكتب الجامعية، دمشق.

ـ زيدان، محمد مصطفى (١٩٩٠): الاختبارات والمقاييس النفسية، عالم المعرفة للنشر والتوزيع، جدة.

ـ الزيود، نادر فهمي وآخرون (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

ـ سمارة، عزيز وآخرون (١٩٨٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

ـ سنقر، صالحة (١٩٨٠): طرائق في تقويم المعلم، مطبعة الاتحاد، دمشق.

ـ الشرقاوي، أنور محمد وآخرون (١٩٩٦): اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ـ الشنطي، راشد وأبو سنية، عودة(١٩٨٩): طرق دراسة الطفولة، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

ـ الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية. مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

ـ عاقل، فاخر (١٩٨٢): أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية، الطبعة الثانية، دار العلم للملايين بيروت.

ـ عبد المعطي، حسن(١٩٩٨): علم النفس الاكلينيكي، دار قباء، القاهرة.

ـ عبيدات، ذوقان، وآخرون (١٩٨٢): البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان.

ـ عدس، عبد الرحمن، كيلاني، عبد الله (١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، مركز الكتب الأردني، عمان.

ـ علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠١): الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، دار الفكر العربي، القاهرة.

ـ علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

ـ علي الحاج، فائز محمد (١٩٨٦): الروز النفسي، المكتب الإسلامي، بيروت.

ـ عودة، أحمد، ملكاوي، فتحي (١٩٩٢): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، الطبعة الثانية، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

ـ الغريب، رمزية (١٩٨١): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ـ قطامي، نايفة، برهوم، محمد (١٩٨٩): طرق دراسة الطفل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

ـ كراجة، عبد القادر (٢٠٠١): القياس والتقويم في علم النفس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

ـ مراد، صلاح أحمد وآخرون (٢٠٠٢): الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، الكويت.

ـ مرتضى، سلوى (٢٠٠١): فاعلية بطاقة لتقويم طفل الروضة، مجلة الرسالة التربوية المعاصرة، العدد ١، ص ص١٤٤ ـ ١٦٥، دار البشير، عمان.

ـ ميخائيل، امطانيوس(١٩٩٧): القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

ـ مخائيل، امطانيوس (١٩٩٧): اختبارات الذكاء والشخصية (١)، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

ـ ميخائيل، امطانيوس(١٩٩٩): اختبارات الذكاء والشخصية (٢). منشورات جامعة دمشق ، دمشق.

* المراجع الأجنبية:

- Allessi. G (1980): behavioral obseruation for the school psychologest school psychology Review, 9, pp 31-45.
- Anastasi,A ,urbina, s (1997): Psgchological testing, 9th edition, Prentice- Hall,Inc, London.
- Walbsessar, H (1995): the development of some spatial teams in preschool children, Newyork.

Damascus University

المقومون العلميون

أ.د: فايز الحاج

أ.د: امطانيوس خائيل

أ.د: غسان أبو فخر

المدقق اللغوي: د. ياسين فاعور

منشورات جامعة دمشق ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م

وقل رب زدني علما
Damascus University

وقل رب زدني علما
Damascus University