

الاختبارات القياسية:

ماذا يجب أن يعرفه

معلمو مرحلة الطفولة المبكرة



إن الدور الأولي للمعلم داخل الفصل المدرسي هو إعطاء التعليمات. ولأجل ذلك، يحتاج المعلمون أن يستخدموا التقييم لتوجيه اتخاذ القرارات الخاصة بالفصل المدرسي، ولمراقبة مدى فعالية التعليمات. ورغم أن التقييم الذي

يجرى لإعطاء التعليمات ذو قيمة عظمى، إلا أن المعلمين مطالبين كذلك بالمشاركة في الاختبارات القياسية - وهي شيء منفصل وبعيد عن نوع التقييم الذي ناقشناه في هذا الكتاب. وهناك تغيير في استخدام الاختبارات القياسية مع الأطفال صغار السن، لأن هذه الاختبارات تستخدم لمختلف الأغراض. إن هذه الاختبارات موجهة لمعرفة ما إذا كان الأطفال يحرزون تقدماً نحو مطابقة المقاييس المحلية ومقاييس الولاية أو لفحص مدى اكتساب مهارات القراءة والكتابة الأساسية. وعلى وجه العموم، فإن الاختبارات القياسية في مرحلة الحضانة وفي الصف الأول والثاني تزداد شيوعاً. وتثير هذه التغييرات مزيد من الاهتمام من جانب متخصصي القياس ومعلمي مرحلة الطفولة المبكرة. وتبعاً لذلك، فإن الأمر الأكثر أهمية هو أن يتعرف معلمو مرحلة الطفولة المبكرة على الاختبارات القياسية حتى يمكن أن يتأكدوا من أن هذه الاختبارات يتم استخدامها وتفسيرها بشكل ملائم. إننا نصف في هذا الفصل الاختبارات القياسية وما الذي يحتاج معلمو مرحلة الطفولة المبكرة أن يعرفوه عنها.

الفرق بين التقييم ذي الإجراءات القياسية والاختبار القياسي

تعني كلمة "قياسي" أن إجراءات التقييم تكون كلها متشابهة لكل فرد يخضع للتقييم. فيوجه نفس السؤال لكل شخص أو يطلب منه القيام بنفس الأمر مستخدماً نفس الطريقة. وتتضمن الإجراءات القياسية أن تطلب من الطفل أن يقطع باستخدام المقص والسير على خط مستقيم أو على خط منحرف ثم يقوم بقطع شكل ما باستخدام نفس المقص ونفس نوع الورق. ويمكن أن تطلب من الأطفال تهجي نفس قائمة من الكلمات أو حل نفس المسائل الرياضية. وتكون الإجراءات القياسية مجدية عندما ترغب في عقد المقارنات بين أسلوب أداء وأسلوب آخر في أوقات مختلفة. ويمكنك أن تقارن أداء الطفل في شهر يناير بأدائه في شهر مايو، ومقارنة أداء أحد الأطفال بأداء الأطفال الآخرين. إذا لم تكن الإجراءات القياسية مستخدمة، فقد يصعب تتبع تقدم الطفل. على سبيل المثال، يقوم الطفل بيرني بالقطع باستخدام مقص أحد البالغين في شهر سبتمبر، ويستخدم مقص خاص بالأطفال في شهر مارس. وعند قيام المعلمة بمقارنة العينتين، فإنه لا يمكنها أن تقطع بأن التغيرات التي طرأت على أدائه ترجع إلى تعلم مهارة القطع أو لحقيقة أن المقص كان أقل ثقلاً. ولكن إذا

استخدمت المعلمة نفس المقص ونفس نوع الورق في كلتا المرتين، فإن الفروق في الأداء ستعود للنمو في مستوى تطور العضلات الصغيرة. وتحتوي العديد من قوائم المحتويات وقوائم الفحص التي تستخدم كل يوم في الفصل المدرسي على إجراءات قياسية خاصة بهذا الشأن. وقد يحتوي التقييم على إجراءات قياسية بدون أن يصبح "اختبار قياسي".

تعريف الاختبار القياسي

الاختبار القياسي هو اختبار ذو سمات محددة. وقد صمم هذا الاختبار تبعاً لمجموعة معينة من الضوابط الإحصائية والنفسية، التي تم وصفها في مقاييس الاختبار التعليمي والنفسية (جمعية الأبحاث التعليمية الأمريكية (AERA) والجمعية النفسية الأمريكية (APA)، والمجلس القومي للقياس في التعليم (NCME)، 1999) ويصاحب الاختبار القياسي كتيب الاختبار الذي يوفر معلومات عن كيفية وضع الاختبار، ونبذة عن الدراسة الإحصائية للسكان وتستخدم في تطوير نظام الإحصاء والتسجيل، وكيفية إضفاء الدقة والمصادقية على الاختبار. معظم الاختبارات القياسية تم نشرها وبيعها عن طريق الشركات التجارية التي تعمل في مجال إعداد الاختبارات. وعلى أية حال، فليس كل أدوات التقييم التي تم نشرها قد خضعت للإجراءات الصارمة التي قد تحولها إلى اختبارات قياسية.

ودائماً ما يكون لدى الاختبار القياسي نظام الإحصاء الذي يقارن نقاط الفرد بنقاط مجموعة محددة من السكان. وقد يكون هؤلاء السكان عبارة عن مجموعة من أطفال المرحلة الأولى الابتدائية الذين يتمكونون من الجمع أو من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر عامان ونصف إلى عمر خمسة أعوام. وبناءً على كيفية تحليل النتائج وإعداد التقارير الخاصة بها، يكون الاختبار إحصائي أو معياري. وفي الاختبارات المرجعية الإحصائية، نجد أن النقاط التي يحصل عليها الطفل تقارن بمتوسط النقاط لمجموعات الأطفال المستخدمة لوضع وتصميم الاختبار كالطفل المدرج في مرحلة الحضانه. أما الاختبارات المرجعية المعيارية فتستخدم معياراً محدداً للأداء بدلاً من متوسط نقاط مجموعة من الناس. كذلك تسمح بعقد مقارنة بين مستوى أداء الطفل ومستوى تمكنه المحدد مسبقاً. إن الطفل تومي متمكن جزئياً من محتوى

مقاييس مادة في الرياضيات للصف الثاني. وفي هذه الحالة، فإن جموع الأطفال تستخدم لوضع النقاط القاطعة لتحديد مدى هذا التمكن بدلاً من استخدامها كمقارنة جماعية للنقاط التي حصل عليها الطفل.

يصف الكتيب الخاص بالاختبار القياسي إجراءات محددة لإدارة الاختبار، وبشكل أكثر تحديداً لبيان كيف يجب إجراء الاختبار. والانحراف والبعد عن هذه التعليمات يعرض تكامل الاختبار للخطر. وقد يكون لبعض الأقسام داخل الاختبار وقتاً محدداً حتى يكون لدى كل الأطفال نفس مساحة الوقت. وتحدد جميع المواد المستخدمة في الاختبار. وحتى الممكن أن يتم وصف ترتيب الغرفة، حتى أين يجلس الأطفال وما إذا كانت المعالم المعتادة للفصل المدرسي يجب مراعاتها، مثل يجب تغطية لوحات النشرات أو لا. يجب كل طفل بطريقة محددة، مثل رسم فقاعة أو وضع دائرة حول الإجابة بأشكال خاصة. والعديد من الاختبارات لديها متطلبات أمان محددة حتى لا يتمكن أي فرد من الإطلاع على الاختبارات قبل أو بعد إجرائها.

إن العديد من قوائم المحتويات وقوائم الفحص التي تم نشرها، وتستخدم على نطاق واسع في الفصل المدرسي، لا يمكن أن تتأهل لتصبح اختبارات قياسية. هناك مثال على هذا وهو قوائم الفحص الخاصة بتحليل الإشارات الخاطئة المنشورة في كتب تعلم القراءة والكتابة، أو الأدوات القائمة بذاتها. كما قد يكون لديها مقاييس وبعض المعايير النموذجية التي ستستخدم في التقييم، ولكنها تقتصر إلى الدقة البالغة في تحقيق الصحة والمصادقية، وغالباً ما تحتوي على عناصر غير قياسية، مثل استخدام كتاب مختلف لكل طفل. ويختلف نشر قائمة محتويات أو اختبار عن مطابقة المعايير التقنية. وليس هذا الإسقاط الأخطاء على هذه الأنواع من التقييم داخل الفصل المدرسي؛ بل إنها تعني فقط بتحديد حقيقة أنها ليست اختبارات قياسية، وأن تفسيرها لابد أن يأخذ هذا في الاعتبار.

حدود وقصور الاختبار القياسي

تعد الاختبار القياسية هي محط تركيز أكثر النقد الموجه للتقييم الغير ملائم. فالنقاد يستهدفون الاختبارات ذاتها؛ من حيث فرط أو سوء استخدامها، وعدم ملائمتها للأطفال المختلفين، وتأثيرها المفرط على عملية التعليم.

القصور التقنية والتعليمية

هناك العديد من الاختبارات المخصصة للأطفال صغار السن لا تطابق المقاييس التقنية التي وصفت في مقاييس الاختبار التعليمي والنفسي (APA, AERA, & NCME, 1990). وقد يرجع القصور التعليمي للاختبارات القياسية من النظرية التي بطل استخدامها وهي لماذا وكيف يتعلم الأطفال المستخدمة في تطوير الاختبارات (Shepard, 2000). وتقوم العديد من الاختبارات القياسية على فكرة أن اختبار الأطفال في عناصر منفصلة من المهارات هو أفضل مؤشر على الأداء النهائي. إن هذه النظرية قد تكون غريبة عن المعرفة الحالية، والتي تؤكد على أن الأطفال الذين ينمون معرفتهم والذين يخضعون لمهاراتهم للاختبار وذلك في إطار منفصل قد لا يعطون مؤشرات على الأداء النهائي. إن المناصرين لنظرية فيجوتسكي قد يضيفوا ما هو أكثر من ذلك، وهو أنه عندما يطلب من الطفل أداء مهمة ما بشكل مستقل، فإن الاختبار يرسم صورة جزئية عن هذا الأداء فحسب. وللحصول على الصورة الكاملة، يجب أن تختبر الطفل في موقف يتعرض فيه لمختلف الإشارات والتلميحات؛ كما في التقييم الفعال (Bodrova & Leong, 1996).

الاستخدام المتزايد وسوء استخدام الاختبارات القياسية

تهدر المؤسسات التعليمية والأفراد كثير من الوقت والمال على الاختبارات وإعدادها — هذا المال قد يستغل بطرق أخرى. فالمدة الزمنية التي يستغرقها إعداد الاختبار والاختبار القياسي للأطفال بالصف الثاني تقدر بشهر، بما يحمله هذا من إضاعة لوقت التعلم الثمين. هذا بالإضافة إلى أن سوء استخدام الاختبارات يكلف الأطفال المزيد. فقد يُدرج الأطفال في البرنامج الخاطئ أو تضيع منهم الفرص التعليمية على أساس نتائج الاختبارات، الأمر الذي يجعل من عملية إعداد الاختبار قرار محفوف بالمخاطر. أحد الأمثلة الواضحة هو استخدام الاختبارات لأغراض التذكر، والذي يظهر البحث الآن أنه ليس لديه تأثيرات إيجابية على التطور. وقد أوضح تحليل ٤٤ دراسة مستقلة للحفظ في مقابل الطلاب المحفزين عدد من النتائج الثابتة مثل أن الأطفال الذين يقوموا بالحفظ لم يكتسبوا مزايا كبيرة لكونهم لم ينتقلوا إلى المرحلة التالية (Holmes & Matthews, 1989). هذا بالإضافة إلى أن الحفظ له تأثير سلبي على تقييم الذات وتشجيع الطفل. قد ينتج الاختبار عن تصنيف

الأطفال في مجموعات أو تقسيمهم بالطرق التي لا تعزز تطورهم وتعلمهم.

عدم ملائمة الاختبار لجميع الأطفال

هناك أدلة قوية تؤكد أن العديد من الاختبارات وإجراءاتها غير عادلة بالنسبة للأطفال من الأسر الفقيرة أو الصغار الذين أتوا من خلفيات عرقية ودينية مختلفة أكثر من الغالبية المنتمية لأسر متوسطة المستوى. وقد يرغب الشخص في إجراء بحث عن متعلمين اللغة الإنجليزية والمفكرين المبدعين والمختلفين وأي مجموعة أخرى من الأطفال (FairTest, 1990, Kamii, 1990; National Association for the Education of young children, 1988; Perone, 1991, and many more).

من الصعب أن تجد من الاختبارات القياسية ما يلائم عملية تقييم تعلم القراءة والكتابة، والاستعداد لدخول المدرسة لمتعلمي اللغة الإنجليزية. وإذا لم يستطع الأطفال فهم الإرشادات أو الأسئلة في اختبار معرفة القراءة والكتابة، فإن النقاط التي سيحصلون عليها في الاختبار لن تدل على مستوى هذه المعرفة لديهم، ولكن ستدل على مدى تمكنهم من اللغة الإنجليزية. تشير الأبحاث إلى أن اكتساب اللغة الإنجليزية التعليمية، وهو نوع اللغة المستخدم في الاختبارات، يستغرق من أربعة إلى سبعة أعوام بالنسبة لمتعلمي اللغة الإنجليزية (Hakuta, Butler, & Win, 2000). وقد يستطيع الأطفال أن يشتركوا في المحادثات اليومية في الفصل المدرسي، ولكنهم قد لا يفهمون القواعد النحوية أو المصطلحات والكلمات المستخدمة في الاختبار. وهناك العديد من الأطفال ممن لا تستطيع إجراء الاختبار لهم بلغتهم الأم، وهذا لأن واضعي الاختبارات لم يضعوا نسخة منها باللغة الفارسية أو الهندية على سبيل المثال. فيجب أن يكون واضعو الاختبارات ملمين بعناصر اللغات الأخرى كالكلمات والإرشادات والمفاهيم والمصطلحات ذات مستويات الاستخدام الواحدة حتى يتمكنوا من عمل اختبار مماثل للاختبار الأصلي. وفي حالة أخرى، ورغم وجود نسخة للاختبار مترجم للغة الأم للطفل، فإن الاختبار قد يكون متوافر بلهجة محددة من اللغة، وهناك مثال نجده في اللغة الأسبانية، حيث أن الاختبار يكون متاحاً للأطفال المكسيكيين بلهجة جواتيمالا. والأكثر من ذلك أنه حتى عندما يكون الأطفال معتادين على استخدام هذه اللهجة، فيظل هناك بعض المشكلات. وتستخدم الاختبارات اللغة الأسبانية "التعليمية" بدلاً من اللغة العامية

ذات المصطلحات المتعارف عليها فقط إذا كان الطفل قد تعلم المفاهيم باللغة الأسبانية. ولهذا السبب، فإن العديد من الأطفال يحصلون على نقاط قليلة في كلا النسختين الإنجليزية والأسبانية لنفس الاختبار، حيث يتركزون فقرات مختلفة في كليهما.

يواجه الأطفال صغار السن مشكلات في أداء أي اختبار، حتى الاختبارات الشخصية التي يجريها الخبراء النفسيين المهرة (Bagnato & Neisworth, 1991). إنهم قد لا يجدون فائدة من ممارسة ألعاب البالغين، وبخاصة مع الأشخاص الغير معروفين وفي موقف غريب (Kamii, 1990). إن لديهم مشكلة محددة في اختبارات الورقة والقلم الجماعية لأنهم يصابون بالتشتت والملل بسهولة أو عدم الراحة؛ كما أن لديهم مشكلة في إتباع الإرشادات وتحديد الإجابات. وقد يقومون بالتصرف بطريقة سخيفة أو إظهار الرفض تجاه المشاركة. إن الاختبارات التقليدية قد تكون غير ملائمة بشكل خاص بالنسبة للأطفال صغار السن ذوي الاحتياجات الخاصة، في حين أنها تستخدم مع أغلب الأطفال (Bagnato & Neisworth, 1991).

أما الاختبار ذو السؤال الواحد فقليلاً ما يلائم الطريقة التي ينمو بها الأطفال. فتطور وتعلم الأطفال يسيران بدون توازن، وفي ظل طفرات من النشاط والتراجع. وقد يفاجئك بعض الأطفال بفعل أشياء كثيرة غير متوقعة، فيحققون ما لم تتنظره. ويتقدم بعض الأطفال الآخرين بعمل إضافات طفيفة والتي تجعل الاختبارات القليلة دقيقة بدرجة كافية لتكشف عن هذا التقدم، رغم أنه لم يعد حقيقياً وذا مدلول عن هذا الطفل.

الأثر السلبي على عملية التعليم

إن المعلمين قد يقومون بالتدريس ووضع التعليمات التي تلائم الاختبار وليس المحتوى الأكثر أهمية. وذلك لأنهم يعرفون أنهم سيقومون بحسب النقاط التي سيحصل عليها الطفل. وهذا التطبيق، والذي غالباً ما يكون غير مقصود، قد يحد ويحرف المنهج إلى موضوعات تكون أكثر عرضة للاختبار أو لهؤلاء الذين يؤدون أغراض الاختبار (Meisels, Steele & Quinn Leering, 1993, Shepard & Graue, 1993). وقد لا تكون الاختبارات التي تسعى للتوزيع القومي متلائمة مع المنهج المحلي. ويجب على أقل تقدير أن يتخذ المعلمون وقتاً إضافياً لتعليم الأطفال مهارات أداء

الاختبار مثل البقاء في أماكنهم وعمل الاختبارات الصحيحة. وغالبًا ما تستخدم كل هذه الاختبارات كمنهج أولى للمسئولية — حيث السبيل الذي تتبعه المدارس والمراكز في إعداد التقارير لمديريهم عن ماذا وكيف يقدمون عملاً جيدًا. وتستخدم النقاط التي تم الحصول عليها في الاختبارات لمقارنة المدارس والأحياء والولايات والجماعات العرقية والقبلية، بالإضافة إلى مقارنة الأداء في العام الحالي مع الأداء في الأعوام الماضية — كوسيلة للحكم على مدى الجودة والفعالية. وتؤدي مثل هذه المقارنات إلى تشويش وعدم استيعاب لخصائص الاختبارات، وتوضع نقاط الاختبار على هيئة أرقام دقيقة، وغالبًا ما تؤدي إلى "وهم الإثنان" (Lidz, 2003).

قد يلغي العديد من الأشخاص استخدام كل الاختبارات، وحتى مع الأطفال صغار السن. إن الفحص والتحديد المبكر للمشكلات المادية القابلة للتصحيح أو التأخرات التطورية أو غير ذلك من العوامل التي تضع الأطفال في مواجهة مع خطر التعثر الدراسي، تمكن العديد من الأطفال من تلقي العلاج المناسب (Meisels, Steele & Quinn Leering, 1993)، وتقدم الاختبارات الطبية الفردية معلومات قيمة لتوجيه عملية اتخاذ القرارات الهامة، مثل ما إذا كان الطفل من ذوي الاحتياجات الخاصة (Cronbach, 1990). كما قد تكون الاختبارات هي أفضل وسيلة لتقييم أنواع محددة من صور التعلم، مثل المعرفة الأساسية بموضوع معين. ويؤيد معظم معلمي مرحلة الطفولة المبكرة تأخير استخدام الاختبارات التي تديرها المجموعة، والاختبارات القياسية، والاختبارات التي تشتمل على عدة أجوبة يختار الصحيح من بينها (Stiggins, 1995)، والاختبارات الإحصائية حتى يلتحق الأطفال بالصف الثالث أو الرابع، بالإضافة إلى وقف الاختبارات التي تؤدي إلى تأجيل الالتحاق بمرحلة الحضنة أو الصف الأول (NAEYC & NAECs/ SDE, 2003).

أنواع الاختبارات القياسية

تنقسم الاختبارات القياسية إلى ثلاثة أنواع رئيسية: اختبارات الانجازات، واختبارات الاستعداد واختبارات الفحص والتشخيص. هذه الأنواع يستخدمها علماء النفس التعليمي والباحثين، ولكن في الممارسة العملية لا تتضح الخطوط العريضة بينهما. تعد اختبارات الاستعداد مثالاً جيدًا على عدم الوضوح حيث

إنها مصممة لرسم صورة مستقبلية للأداء، ولكنها غالبًا ما تستخدم لتقييم ما تعلمه الأطفال في برنامج ما - وهو غرض اختبارات الإنجازات. ولا يجب في أي من هذه الأنواع أن نقوم بوضع أي تفسيرات غير دقيقة أو ما تتجاوز عدم الوضوح ما صمم الاختبار لإبرازه.

اختبارات الإنجازات القياسية

لقد صممت هذه الاختبارات لقياس ما تعلمه الأطفال في المدرسة بوجه عام أو في مجال محدد مثل القراءة أو الرياضيات. يتم اختيار أسئلة هذه الاختبارات لتكون عينة تمثيلية للمعرفة التي من المفترض أن يكون الطفل قد تعلمها في هذه المرحلة. ويستخدم واضعو الاختبارات فرق من خبراء المحتوى في مجال المنهج لوضع أسئلة الاختبار. وتوجه هذه الأسئلة بعد ذلك للعديد من الأطفال من هذه المرحلة على سبيل العينة. وبعض الأمثلة المشهورة عن اختبارات الإنجازات هي اختبار كاليفورنيا للإنجازات (CAT)، واختبار أيووا للمهارات الأساسية (ITBS)، واختبار ستانفورد للإنجازات. وتستخدم اختبارات لمعايير الولاية، مثل اختبارات تقييم أداء الطالب بكولورادو، أو اختبارات المعلمين بنيويورك، استخدام مقاييس الولاية كأساس لوضع الأسئلة.

قد تكون قرأت أشياء كثيرة عن اختبارات الإنجازات في وسائل الإعلام العامة. إنها تستخدم لتوضيح أن الأطفال فوق أو دون المعدل القومي أو الخاص بالولاية أو عندما تعطي الولايات المدارس "بطاقات التقارير". وهذا الاستخدام هو مثار للأسئلة. ورغم أنه من المهم أن يكون لديك معيار لكيفية أداء الطفل مقارنة بالأطفال الآخرين في نفس المرحلة، إلا أن النقاط التي يحصل عليها الطفل في اختبار الإنجازات ما هي لقطة صغيرة لمعرفة الطفل وقد لا تكون تقييمًا دقيقًا لمعرفة الطفل الحقيقية. وقد تكون النقاط مؤشرًا غير مناسبًا للإنجازات إلا إذا توافقت خبرة الطفل داخل الفصل المدرسي مع المنهج المستخدم في تطوير الاختبار. إن ارتباط النقاط في إظهار معرفة الطفل تعتمد كذلك على ما إذا كانت سمات الطفل مشابهة لسمات الأطفال في المجموعة التي يستخدمها واضعو الاختبارات القياسية. وكلما تشابه الطفل مع المجموعة، كلما أمكن الاعتماد على النقاط. وإذا وضعنا هذه المشكلات جانبًا، فإن اختبارات الإنجازات تتيح لنا فهم ما إذا كان الطفل يعرف نفس القدر الذي يعرفه أقرانه في المناطق الأخرى من الدولة.

اختبارات الاستعداد القياسية

إن اختبارات الاستعداد أو القدرة مصممة لرسم صورة مستقبلية للأداء أو النجاح في مجال محدد للتدريب أو في عمل ما. إنها غالبًا ما تستخدم لوضع برنامج أو لاتخاذ قرارات وظيفية أو لقياس مدى التوظيف الفكري العام مثل اختبارات الذكاء واختبار IQ (حاصل الذكاء: رقم يمثل ذكاء الشخص كما تحدهه قسمة سنه العقلي على عمره وضرب حاصل القسمة بمائة). وفي فصول مرحلة الطفولة المبكرة، تعد هذه الاختبارات، كاختبار الاستعداد للقراءة في المناطق الحضرية، أمثلة على هذه الاختبارات. وهناك أمثلة على اختبارات الذكاء المصممة للأطفال صغار السن وتشمل مدرجات مكارثي لقدرات الأطفال (MSCA) و (WISC-R, WPPSI, Stanford-Binet).

هناك جدال شديد حول اختبارات الاستعداد على وجه العموم، وكذلك حول استخدامها في مرحلة الطفولة المبكرة على وجه الخصوص. إن الاختبار الأوحده الذي يجري مرة واحدة فحسب قد لا يعطي مؤشرًا على قدرة الطفل، حيث سيوضح أقل القليل من قدراته الكامنة. ويجادل العديد من علماء النفس بأن هناك فرق طفيف بين اختبارات الاستعداد واختبارات الإنجازات، حيث أن كلاهما يختبر مستوى معرفة الطفل الحالي (Anastasi & Urbina, 1997, Bracey, 1998). وكما ناقشنا في الفصل الثاني، هناك خطرًا كبيرًا في اتخاذ قرارات عالية المخاطر بناءً على اختبار واحد دون اعتبار نتائج معايير التقييم المتعددة. وبالإضافة إلى ذلك هاجم علماء النفس القدرة على التوقع في عدة اختبارات، مثل اختبارات الاستعداد لتعلم القراءة (Shepard & Smith, 1986)، وهذا لأنهم لا يخضعون لقواعد صارمة خاصة بوضع الاختبار. وهناك عدد من المجموعات ممن يعارضون استخدام اختبارات الاستعداد القياسية وحدها لتحديد مدى تأهب الطفل لدخول المدرسة أو لتعلم القراءة. ففي أفضل الحالات، ستشمل النقاط التي سيحصل عليها الطفل في اختبار الاستعداد معلومة صغيرة من المعلومات التي يجب استخدامها.

اختبارات الفحص والتشخيص القياسية

تستخدم اختبارات الفحص القياسية، والتي يطلق عليها في بعض الأحيان اختبارات الفحص التطويرية، لتحديد ما إذا كان الطفل يواجه خطر وجود مشكلة في التعلم أو إعاقة ما، وغالبًا ما تجرى هذه الاختبارات كخطوة أولى

الفصل العاشر: الاختبارات القياسية: ماذا يجب أن يعرفه معلّمو مرحلة الطفولة المبكرة ٢٨٣

في مسلسل التقييم. وعادة ما تكون الأسئلة في هذه الاختبارات ذو مدى عريض، حيث تحصى قدرات تناسق العضلات الكبيرة والصغيرة، والإدراك، ومستوى اللغة والتطور المعرفي. ولأنها لا تتطلب تدريباً رسمياً في التعليم الخاص، فيمكن أن يجريها معلمي الفصول المدرسية ومساعدتهم. وتشمل اختبارات الفحص التطويرية التي تستخدم بشكل شائع اختبار الفحص التطويري بمنطقة دنفر (DDST)، واختبار مكارثي للفحص، واختبار دايل تري (DIAL-3)، واختبار الفحص المبكر (ESI).

كما تستخدم اختبارات الفحص لتحديد الأطفال الذين يواجهون خطراً في تعلم القراءة. إن المؤشرات الفعالة لمهارات تعلم القراءة والكتابة المبكر الأساسية (DIBELS) (Moats, Good, & Kaminisk, 2003) والتقييم الفاحص لإدراك تعلم القراءة والكتابة (Invernizzi, Sullivan, Meir, & Swank, 2004, (PALs), Invernizzi, Jeul, Swank & Meier, 2004) لديها عدة إصدارات معدة للأطفال من مرحلة الحضانة مروراً بالصفوف المتعددة بالمرحلة الابتدائية. وتستخدم مؤشرات (DIBELS)، وتقييم (PALs) ثلاث مرات في كل عام لتحديد مستوى الطفل في اكتساب مهارات تعلم القراءة والكتابة، وما إذا كان هذا يعرضه لخطر الفشل في تعلم القراءة. وقد صمم اختبار "استعد للقراءة" (Whitehurst & Lonigan, 2001) ليتم إجرائه للأطفال في عمر أربعة أعوام. وهذا الاختبار متاح عبر الموقع الإلكتروني (www.getreadytoread.org)، ويمكن أن يقوم به الآباء والمعلمون مع الأطفال. ولقد اقترحت هذه الاختبارات الثلاثة أنشطة لمساعدة الأطفال على تعلم المهارات والمعرفة التي يتم اختبارها. هذه الأدوات، رغم أنها متطورة كاختبارات الفحص، تستخدم بشكل منتظم لتحديد وحصر مدى فعالية اختبارات المعرفة بالقراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة. ولكن كن حذراً: هذه الاختبارات لا تلغي الفحص التطويري.

وقد صمم الاختبار التشخيصي لتحديد الحقيقي للمشكلة المحددة التي قد تكون لدى الطفل. إنه يستخدم لتخطيط الاختبارات، والشخص الذي يخوض الاختبارات التشخيصية يكون مدرب على إعطاء معلومات الاختبار وتفسيرها واستخدامها. وقد يكون الوصول إلى الاختبارات مقصور على المعلمين الذين حضروا حلقات تدريب خاص أو حصلوا على نقاط أكاديمية محددة. وفي معظم الأوقات، نجد أن الشخص الذي يجري الاختبار التشخيصي هو معلم

يعمل في التعليم المتخصص أو أخصائي نفسي بالمدرسة أو متخصص تخاطب أو متخصص المعالجة بالعمل. أما معلمو الفصل الدراسي فنادراً ما يشتركون في الاختبار التشخيصي، ولكنهم يشتركون في تنفيذ التوصيات المستندة إلى نتائج الاختبار. وهناك بعض الأمثلة على هذه الاختبارات وتشمل اختبار الاستيعاب السمعي للغة، ومجموعة وودكوك - جونسون (Woodcock - Johnson) للتعليم النفسي.

دور معلم مرحلة الطفولة المبكرة في الاختبار القياسي

في إطار عملك كمعلم، ستشارك بطريقة ما في إعداد الاختبار القياسي. وقد تعمل في لجنة لاختبار الاختبار الذي سيستخدم في البرنامج الذي تعمل به أو قد تضطر لإجراء الاختبار أو الإشراف على البالغين الآخرين وهم يقومون بذلك. كما يمكن أن يكون عليك إعداد الأطفال لخوض الاختبارات لضمان عدم إحداث الاختبار أثراً سلبياً على أدائهم. وفي حالات نادرة، قد يتعين عليك أن تعطي نقاط على الاختبار (ترسل معظم الاختبارات إلى مركز للحاسب الآلي ليتم معالجتها، حتى لا يقوم المعلمون بإعطاء النقاط). وقد تضطر كذلك لشرح ما تعنيه النقاط التي تم الحصول عليها في الاختبار للآباء والأطفال.

ستقوم الأجزاء التالية بوصف ما يحتاج معلمو الفصول المدرسية أن يعرفوه بصورة حقيقية عن الاختبارات القياسية. فلكي تختار الاختبار الذي ستجريه، ينبغي أن تعرف كيفية تحديد مدى دقة وإمكانية الاعتماد على الاختبار. ويجب أن تعرف كيف تجري الاختبار والمآزق المحتمل وجودها أثناء عملك هذا. وإنك ستكون مطالب بتفسير الأنواع المختلفة للنقاط التي حصل عليها الأطفال لنفسك وللآباء. وسيساعدك الجزء الخاص بـ "اكتشاف المزيد عن الاختبارات القياسية" والموجود في نهاية الفصل على زيادة معرفتك عن هذه المفاهيم.

كيف تكتشف ما إذا كان الاختبار القياسي دقيقاً ويمكن الاعتماد عليه

كي تعرف ما إذا كان الاختبار القياسي يطابق مقاييس (AEEA) و (APA) و (NCME)، عليك بالبحث عن المقالات النقدية للاختبارات في الكتاب السنوي

للمعايير العقلية (Spies & Plake, 2005) أو نقد الاختبار، من الطبعة الأولى إلى الطبعة السادسة (Keyser & Sweetland, 2006) وبعض الكتب مثل تقييم الطلاب الفائقين (Taylor, 2000) والمواقع الإلكترونية مثل (<http://ericae.net>). ويقوم ناشرو الاختبارات بتوفير المعلومات المتاحة في كتيب الاختبارات أو في التقرير الإحصائي للاختبار لمساعدة الناس على اتخاذ قرارات قائمة على المعلومات عن اختباراتهم. يمكنك أن تقارن عملية اختيار الاختبار الذي ستستخدمه بعملية شراء سيارة؛ فإنك ليس عليك أن تعرف كل شيء عن الميكانيكا والمحركات، لكنك يجب أن تكون عميلاً مستتيماً كي تتخذ القرارات الصائبة. وبالمثل، فالمعلّمون لا يحتاجون أن يكونوا خبراء نفسيين، وإنما يحتاجون إلى معرفة كيف يمكن تطبيق مفاهيم الدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبارات القياسية، لأنها المعايير الرئيسية المستخدمة لتحديد إذا كان الاختبار جيد أم. فلا تعد كل الاختبارات المنشورة جيدة. ولمراجعة التعريفات العامة لإمكانية الاعتماد على الاختبارات والدقة عليك بالعودة إلى الفصل الثاني.

تطبيق إمكانية الاعتماد على الاختبارات القياسية. أول معيار رئيسي للاختبار الجيد هو أن تكون النقاط التي تم الحصول عليها دقيقة أو يمكن الاعتماد عليها (انظر الفصل الثاني). فواضع الاختبار يثبت أن الاختبار يمكن الاعتماد عليه عن طريق توفير التقديرات الإحصائية للخطأ في النقاط وعمل دراسة المعولية. ستحتوي كلاً من المقالة النقدية للاختبار، وكتيب "الاختبار" على معلومات عن هذه الدراسات، متضمناً الخصائص السكانية الخاصة بمجموعة الأطفال المستخدمين في هذه الدراسات.

كي تفهم كيف يتم تحديد هذه المعولية، يجب أولاً تقسيم ثلاثة مفاهيم نفسية: النقاط الحقيقية، وفترة الثقة، والخطأ النموذجي للقياس. ولمزيد من المعلومات عن هذه المفاهيم وكيف يتم إحصائها، عليك بالعودة إلى كتاب خاص بالاختبارات والقياس. إننا عندما نجري اختبار للأطفال، فنحن نأمل أن يمثل أدائهم في هذا الاختبار ما يعرفونه حقاً وما يستطيعون عمله في المجال الذي يتم اختباره. ورغم ذلك، لا تقدم نقاط الاختبار صورة كافية عن الأداء الحقيقي. يوجد دائماً في النقاط الحقيقية التي حصل الطفل عليها — والتي تسمى النقاط الملحوظة — بعض "الأخطاء". قد تكون هذه الأخطاء بسبب

الحقيقة القائلة بأن الطفل قد يخمن إجابة بعض الأسئلة ويصح تخمينه. ففي هذه الحالة، كان الطفل محظوظاً ولكنه لم يتعلم الشيء حقاً. ومن يصح فإن النقاط الملحوظة تمثل تقدير مبالغ فيه للمعرفة الحقيقية عند الطفل، ويعطي الطفل معلومات عن أشياء لا يعرفها. وعلى الجانب الآخر، قد يكون لدى الطفل المعرفة والقدرة على الفهم ولكنه يتعثر لسبب أو لآخر في اختيار الإجابة الصحيحة. وقد يتسبب الإرهاق أو تشتت الانتباه أثناء أداء جزء محدد في الاختبار في مثل هذه الأخطاء. وفي هذه الحالة، لا يكون نقص المعرفة هو سبب الخطأ، وعلى هذا فإن النقاط الملحوظة تحط من تقدير ما يعرفه الطفل حقاً. إن مصطلح "النقاط الحقيقية" يستخدم لوصف النقاط التي تمثل مستوى معرفة الطفل الحقيقي بدون أخطاء – ولا يزيد ولا يحط من تقدير ما يعرفه الطفل وما يستطيع عمله. وبشكل افتراضي، يمكن الحصول على النقاط الحقيقية بالفعل إذا كان يمكنك إجراء اختبار عدة مرات مع نفس الطفل. وأخيراً، فبعد إجراء كل الاختبارات المتعددة الإجابات، قد تتوازن الأخطاء مع معدل النقاط المحصلة في هذه الاختبارات جميعاً وهذا قد يمثل النقاط الحقيقية. ولكن الأطفال يؤدون الاختبار مرة واحدة، لذا فعلماء النفس يستخدمون النقاط الملحوظة أو الواقعية في تقدير النقاط الحقيقية.

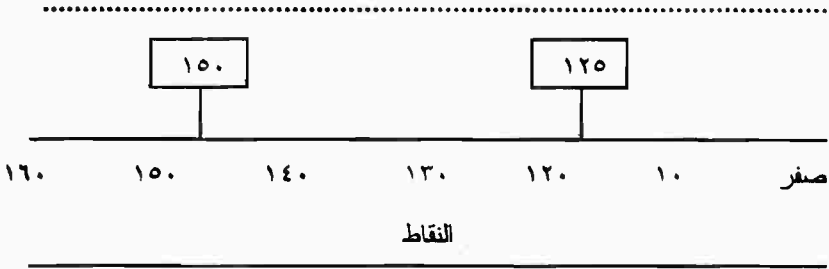
إن الخطأ النموذجي للقياس (SEM) هو تقدير إحصائي تقريبي للتباين بين النقاط الملحوظة والنقاط الحقيقية – حيث تقدير "الخطأ". وكلما قل هذا الخطأ (SEM)، يقل التباين الذي يحدثه الخطأ، وكلما زادت النقاط التي يمكن الاعتماد عليها. وعلى العكس، كلما زاد هذا الخطأ، كلما زاد التباين الذي يحدثه الخطأ وكلما قلت إمكانية الاعتماد على النقاط. إذا كنت تعرف الخطأ النموذجي للقياس في اختبار محدد، فإنك تستطيع تقدير فترة الثقة حول كل النقاط الملحوظة. وتحتوي فترة الثقة حول النقاط الواقعية على النقاط الحقيقية الافتراضية. على سبيل المثال، إذا كان الخطأ النموذجي للقياس يعادل خمسة وحصل الطفل على ١٢٥ درجة حقيقة في الاختبار، فإنه يمكننا القول بأن النقاط الحقيقية من المحتمل أن تكون في فترة الثقة ما بين ١٢٠ و ١٣٠. إن النقاط الحقيقية تقع ما بين نطاق مكون من جمع وطرح الخطأ النموذجي للقياس من النقاط الملحوظة (انظر شكل ١٠-١). والمعنى الضمني لمفاهيم النقاط الحقيقية، وفترة الثقة، والخطأ النموذجي للقياس يكمن في أن النقاط التي حصل عليها الطفل هي تقدير معيار تقييم قدرة الطفل فحسب وتحتوي دائماً

على "أخطاء". ويجب أن يحفظ المعلم هذه المفاهيم في عقله عند تفسير النقاط للآباء، بالإضافة إلى تقرير ما إذا كان الاختبار يمكن الاعتماد عليه لاستخدامه بصورة كافية.

هناك أربعة طرق لبناء هذه الثقة وإمكانية الاعتماد على النقاط وهي: الاختبار وإعادة، والنموذج البديل، والانقسام النصفى والاتساق الداخلي. في إطار نظرية الاعتماد على الاختبار وإعادة، تعقد المقارنات بين الاختبارات التي تجرى في أوقات مختلفة لنفس الشخص. ولا يجب أن تختلف النقاط التي يحصل عليها الطفل كثيراً إذا كان الاختبار يمثل قياس دقيق ويمكن الاعتماد عليه للآداء. وفي الاختبارات المرجعية الإحصائية، تعقد المقارنة بين التصنيف الذي حصل عليه طالب محدد في أول اختبار يخوضه وبين هذا التصنيف في المرة التالية لإجراء الاختبار. أما في الاختبارات المرجعية المعيارية، فتعقد المقارنات بين نقاط الاختبار الأول ونقاط الاختبار الثاني، بعيداً عن تصنيف الطالب المرتبط بالأطفال الآخرين. ولتحديد مدى إمكانية الاعتماد على الاختبار، يتم حساب الارتباط، أي القياس الإحصائي لقوة العلاقة بين إجراء الاختبارين. وكلما اقتربت نسبة الارتباط من ١,٠، كلما زادت إمكانية الاعتماد على الاختبار. وتعد النقاط بين ٠,٨ و ١,٠ مؤشرات للمستويات المقبولة لإمكانية الاعتماد للاختبار القياسي. وكلاً من الارتباط بين مرتين إجراء الاختبار بالإضافة إلى الفترة الزمنية بين إجراء الاختبار وإعادة يجب أن تذكر في كتيب الاختبارات. وكلما زاد التقارب بين زمني الاختبارين، سيزيد احتمال وجود ارتباط بينهم بشكل أكبر، لأن الطلاب يتذكرون أسئلة الاختبار، مع جعل نظرية الاعتماد على الاختبار وإعادة أقل جدوى.

والطريقة الثانية لبناء الثقة هي نظرية الاعتماد على النموذج البديل. في إطار هذه النظرية يضع واضعو الاختبارات نموذجين لنفس الاختبار ويكونان متساويين قدر الإمكان. من حيث تغطية نفس المحتوى، مع نفس أنواع الأسئلة. إن إمكانية الاعتماد على الاختبار تتحدد بناءً على الارتباط بين نقاط نموذجي الاختبار. وللمرة الثانية، فإنه في الاختبارات المرجعية الإحصائية، يجب أن يرتفع الارتباط بين نقاط نموذجي الاختبار، وفي الاختبارات المرجعية المعيارية، يجب أن تتماثل نقاط النمذجية. إن الفترة الزمنية بين نماذج الاختبار تكون أقل أهمية في حالة نظرية الاعتماد على الاختبار وإعادة.

شكل ١٠-١ فترات الثقة (الخطأ النموذجي للقياس = ٥ والنقاط الحقيقية هي ١٢٥ و ١٥٠)



كما يمكن أن تبني الثقة باستخدام نظريتي الاعتماد على الانقسام النصفى والاعتماد على الاتساق الداخلى. في نظرية الاعتماد على الانقسام النصفى، يقوم واضعو الاختبار بتقسيمه إلى نصفين ثم يقومان بمقارنتهما معاً. إن بناء إمكانية الاعتماد على الانقسام النصفى قد يكون معقداً بسبب طريقة تنظيم الاختبار. ففي بعض الأحيان يتطلب الأمر تقسيم الاختبار إلى أجزاء بدلاً من استخدام الطريقة الأكثر شيوعاً الخاصة بمقارنة الأسئلة ذات الأرقام الفردية مع الأسئلة ذات الأرقام الزوجية. وكلاً من أسلوب تقسيم الاختبار والارتباط بين نصفيه يجب أن يتم وضعهما في كتيب الاختبار. ويتم حساب إمكانية الاعتماد على الاتساق الداخلى باستخدام الصيغة الإحصائية التي تكون في غاية التعقيد لأن نناقشها هنا، ولكنها يمكن أن توجد في مقدمة كتاب للاختبارات والقياس التعليمي.

تطبيق الدقة على الاختبارات القياسية. أما المعيار الأساسي الثاني للاختبار الجيد هو كونه دقيق (انظر الفصل الثاني). فبالإضافة إلى توضيح أن الاختبار يمكن الاعتماد عليه، كذلك يقوم واضعو الاختبارات أو نقاد الاختبارات أيضاً بوصف الطريقة المستخدمة لتحديد مستوى دقة الاختبار. هناك اثنان من الأخطار الرئيسية التي تهدد دقة الاختبار. الخطر الأول هو أن دقة الاختبار لم تكن قائمة على المقاييس (APA, AERA, & NCME, 1999)، والثاني هو أن الاختبار يستخدم للهدف الذي صمم من أجله. على سبيل المثال، إن استخدام اختبار الفحص القياسي لإظهار الإنجازات المحققة في الفصل المدرسي لن يمتاز بالدقة أيضاً. كما سيكون استخدام اختبار الإنجازات

لتشخيص مشاكل التعلم غير دقيق أيضاً. ومن ثم، فإن الدقة لا تتأثر بطريقة وضع الاختبار فحسب، إنما تتأثر بالطريقة التي يستخدم بها. هناك عدة أنواع للدقة وهي: دقة المحتوى، ودقة المعايير (الحالية / المتوقعة)، ودقة طريقة وضع الاختبار. أما دقة المحتوى فتتمثل درجة تغطية الاختبار للعينة الممثلة للسلوك في المجال الذي يتم اختباره. ويجب وصف المنهج الذي تم إتباعه في كتيب الاختبار أو في مقالته النقدية. على سبيل المثال، يجب قيام الخبراء بمراجعة موضوعات الاختبار لتحقيق دقة المحتوى وكذلك يجب تدوين عدد الخبراء الذين استعنت بهم، ومؤهلاتهم، وما إذا كانت آرائهم اتفقت أم لا. وينبغي أن تصف الإجراءات المستخدم للتأكد من أن الأسئلة تمثل موضوع المجال الذي يتم اختباره. وفي حالة اختبارات الإنجازات، يجب أن يحدد الكتيب متى تم استشارة الخبراء، وتاريخ نشر مواد الفصل المدرسي التي استخدمت في وضع الاختبار، لأن المحتوى الذي تم تغطيته في مرحلة محددة يتغير بمرور الوقت (Anastasi & Urbina, 1997). عليك أن تكون راضياً بأن واضعي الاختبارات قد استخدموا الإجراءات المتفق عليها لبناء دقة المحتوى.

تشير *دقة المعايير*، والتي تسمى كذلك بالدقة الحالية أو المتوقعة، إلى كون الاختبار يستطيع توقع أداء الفرد بفعالية. وهذا النوع يمثل أهمية بالنسبة لاختبارات الاستعداد وخاصة عندما تستخدم الاختبارات لاختيار الأفراد كي يلتحقوا ببرنامج ما، مثل اختبار الاستعداد لدخول المدرسة. وأحد طرق بناء الدقة هو تتبع الأطفال الذين يخوضون الاختبار عبر الوقت. على سبيل المثال، يمكن أن يصبح اختبار الاستعداد لتعلم القراءة دقيقاً عن طريق دراسة بحثية لمتابعة الأطفال في المرحلة التالية لمعرفة ما إذا كان الأطفال الذين حصلوا على نقاط مرتفعة في الاختبار قد تعلموا القراءة قبل الأطفال الذين حصلوا على نقاط منخفضة. ومن ثم، فإن اختبار الاستعداد لتعلم القراءة الدقيق يجب أن يتوقع بعض الأشياء عن انجازات الطفل في تعلمه للقراءة مستقبلاً وبالمثل، إذا كان الاختبار يتسم بالدقة المتوقعة، فإن الأطفال الذين تم تحديدهم بأنهم يواجهون خطر التأخر التطوري في اختبار الفحص يجب أن يكون لديهم تأخر في المراحل التالية. إن مقارنة نقاط أحد الاختبارات مع نقاط اختبار آخر مقبولاً تعد طريقة أخرى لإيضاح دقة المعايير. فيجب على الأطفال الذين حصلوا على نقاط مرتفعة في أحد الاختبارات أن يحصلوا على

نقاط مماثلة في الاختبار الآخر.

تعد دقة طريقة وضع الاختبار من أصعب أنواع الدقة عند جعل أي شخص يدرك شيئاً ما. فإنها تواجه امتداد قيام الاختبار بقياس الصفة أو السمة النظرية التي تجعله أداة للقياس. على سبيل المثال، هل هناك صفة يمكننا إطلاق عليها مصطلح "الاستعداد لدخول المدرسة" أو "معدل الذكاء" وهل يمكن قياس ودراسة هذه الصفة؟ إن هذه الصفات، وعلى العكس من صفات الطول والوزن، لا يمكن قياسها بشكل مباشر، ولكن يمكن إدراك وجودها باستخدام أدوات القياس الأخرى. ويعد هذا بصفة خاصة أمراً يدعو للنقد على اختبارات الاستعداد حيث أنها تختبر قدرة عامة في سياق ما، والذي يختلف من حيث تصميمه عن السياق الذي ستوضح فيه هذه القدرة فيما بعد (على سبيل المثال، يتم اختبار مدى استعداد الطفل للدخول إلى المدرسة قبل أن يكلف بأداء أي من المهام المرتبطة بها). ويمكن تحديد دقة طريقة وضع الاختبار بعدد من النظريات إحداها تستخدم لمقارنة نتائج الاختبار مع اختبار آخر، والتي تقيم ذات الصلة أو السمة النظرية. وهناك نظرية أخرى والتي تستخدم لاختبار الافتراضات حول كيفية أن النقاط المرتفعة والمنخفضة التي سيحصل عليها الطلاب قد تمثل أو تبرز هذه السمة (Anastasi & Urbina, 1997).

كيفية إجراء الاختبارات القياسية

ربما يُطلب منك أن تقوم بإجراء اختبار أو تقوم بالإشراف على آخرين يقومون بإجراء الاختبار. إن الاختبارات القياسية تقضي بالتوجيهات لإعطاء الاختبار، وتنظيم الغرفة، وإعطاء النقاط لتأكيد أن كل أنظمة الاختبار متماثلة. وبالتالي فإنه من المهم إتباع كل الإرشادات كلما أمكن ذلك بدقة. كن متأكداً من قراءة كتيب الاختبار قبل الوقت. وإذا كان كتيب الاختبار يحدد ما يجب أن نقوله للأطفال، قم بالتدرب على قراءة الإرشادات حتى تستطيع قولهم دون تعثر. قم بمراجعة الاختبار ككل حتى تستطيع قراءته بسهولة. قم بالتحقيق حتى ترى أن الأطفال لديهم كل شيء يحتاجونه — مثل الأقلام والأوراق وغيرها من تلك الأشياء. وإذا كان هناك اختبار باستخدام الأدوات فقم بالمراجعة حتى تتأكد من أن كل الأشياء متواجدة داخل صندوق الأدوات. وحينما يتشارك الأطفال في الأدوات، فإنه من السهل ترك الأدوات الصغيرة خارجاً. فكر بعمق كيف سنجيب أسئلة الطلاب. وعادة ما يكون داخل الكتيب

أمثلة عن الأسئلة التي قد تطرح عادة والإجابات المناسبة.

ربما تستطيع تذكر كونك عصبياً عند إجراء الاختبارات القياسية. وهناك دليل على أنه حتى الأطفال الصغار ربما يصبحوا في حالة من القلق أثناء الاختبار. وأحياناً يعكسون قلق آبائهم (Gage & Berliner, 1998). وبما أنك معلم، عليك إتباع التعليمات بحرص شديد، ولكن في نفس الوقت فإنك تريد الطفل أن يشعر براحة في موقف الاختبار. إن ردود أفعالك تؤثر على إجابات الأطفال، بطريقة تعرض الطبيعة القياسية للاختبار للخطر. وإذا مدح أحد موزعي الاختبارات الأطفال بكثرة أو إذا كان الآخر غير مبالي وغير ودود، فربما تكون إجابات الأطفال رداً على الكبار بدلاً من الاختبار. إن كتيب الاختبار به خطوط إرشادية عما يستوجب فعله، ولكن إذا لم تعطي أي توجيهات، قم بإتباع هذه الاقتراحات. على وجه العموم، يجب أن يبقى موزع الاختبار إيجابياً، ولكن ليس عليه الإغراق في المدح. فالابتسام، وقول "هذا حسناً"، والإيماء بالرأس هي طرق للرد توضح القبول، وتظهر الاتجاه الإيجابي من جانبك. لا يجب عليك قول أو إعطاء إشارة توضح إذا كانت الإجابة صحيحة أم لا. قم بإعطاء الموافقة لمحاولة الإجابة. وحينما يقوم الأطفال بارتكاب الأخطاء التي تزعجهم بطريقة ما، فيمكنك التعليق على صعوبة موضوع ما، أو حقيقة أن الأطفال غير متوقع منهم معرفة كل شيء، وعلى سبيل المثال؛ قل للطفل: "كان هذا موضوع صعب" (Cronbach, 1990).

إن اعتياد الأطفال على أشكال الاختبار يخفف قلقهم، وفي نفس الوقت يجعل نتائج الاختبار عادلة. إن هذا النوع من التدريب ليس هو نفس الشيء كعلاقة التدريس بالاختبار. وعادة ما تأتي الكتيبات مع تدريبات خاصة على إعداد الاختبارات حتى يعتاد الأطفال على إتباع الإرشادات، وتصحيح أوراق إعطاء النقاط. هذا بالإضافة إلى عدد من المقالات التي توجهك وترشدك (Caluns, Montgomery, & Sarlman, 1990; Chicago Public Schools, 2000) إن التعود على أشكال الاختبار سوف يزيد من فرص الأطفال في الحصول على الإجابات الصحيحة، لأنهم يعرفون ماذا يفعلون. وهذا الاعتياد سوف يزيد من شعورهم بالراحة.

سوف يعطي كتيب الاختبار أيضاً سياسات عن التخمين. فمعظم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة الحضانة، بالإضافة إلى العديد من طلاب الصف الأول، لن يستطيعون إدراك ماذا يعني التخمين حقيقة، وسوف يقومون

بالتخمين على أية حال. فالأطفال الأكبر عمراً يريدون معرفة هل يجب عليهم التخمين حينما لا يعرفون الإجابة. وإذا لم تكن السياسة واضحة بعد قراءة كتيب الاختبار، فالنصيحة العامة هي: إذا كان التخمين "جامحاً"، فلا يجب عليك إجابة السؤال، ولكن إذا كان التخمين "عقري"، وفكرت أنه من الممكن أن يكون صحيحاً ولكنك لم تكن إيجابياً، فعليك الاستمرار والتخمين. وباستخدام ورقة التدريب يمكنك التوضيح للأطفال كيفية تجاهل الإجابات عن طريق التحدث خلال الأسئلة والإجابات. يمكنك عمل نموذج عن كيف يفكر المرء في الاختيارات في الاختبار: "إنني أعلم أن ب، ج، د ليست إجابات صحيحة بالتأكيد، فلذلك لابد أن تكون الإجابة أ".

اتخذ مزيداً من الوقت "لإنشاء علاقة" أو خلق شعور من الراحة قبل أن تبدأ التقييم. وفي معظم الأوقات، سوف تقوم بإعطاء الاختبارات للأطفال في فصلك المدرسي – الأطفال الذين تعرفهم والذين تترتاح معهم. وعلى أية حال، سيكون هناك بعض الأوقات التي ستقوم فيها باختبار طفل لا تعرفه جيداً. على سبيل المثال، إذا كان برنامجك يتطلب الفحص قبل الدخول في البرنامج، فقم بإعطاء اختبار قياسي إلى طفل قمت بمقابلته مرة أو مرتين.

كيف تشرح الأنواع المختلفة لنقاط الاختبار

إن نتائج الاختبار ربما تعلن بالعديد من الطرق مثل تقارير الدولة/ الحي/ المدرسة أو تقارير الفصل المدرسي أو الملفات الفردية. فتقارير الدولة / الحي/ المدرسة مصممة لتوضح للعامة كيف يؤدي الطلاب أعمالهم بالمقارنة مع الأطفال الآخرين. وتنظم هذه الأشياء عادة عن طريق مستوى المرحلة، وهي لا تحدد كل فصل مدرسي، ولكنها تجمع بين الفصول. وغالباً ما توضح نتائج الاختبار النقاط التي حصل عليها جميع الأطفال في نفس الفصل. وتظهر النتائج أيضاً في النقاط الفردية المستقلة، وربما يكون هناك مؤشرات تقديمية أو مؤشرات أخرى للمهارات التي يبدي من خلالها الطالب ضعفاً ما.

إن واضعي الاختبار يستخدمون أنواع مختلفة من النقاط في النتائج. ولفهم هذه النقاط، عليك فهم كيف تجمع هذه النقاط، بالإضافة إلى معنى الدرجات المؤوية، والدرجات المتكافئة والنقاط القياسية.

كيف تجمع هذه النقاط. إن المعلومات عن أداء اختبار طفل يتم تسجيلها

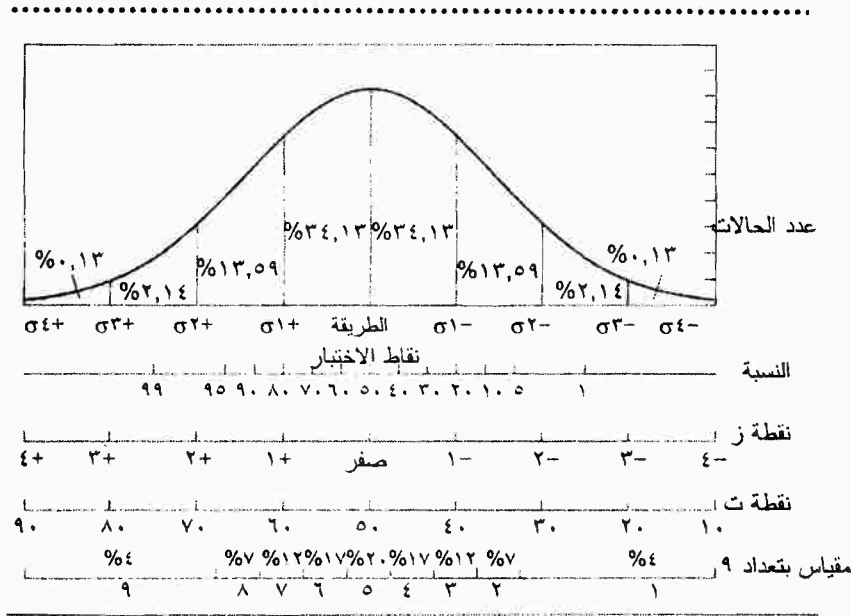
عن طريق النقاط التي تحدد ما إذا وصل الطفل إلى مقياس محدد أو أين يقف الطفل بالنسبة إلى الأطفال الآخرين. أولاً، يتم إحصاء إجابات الطفل. وهذا الإحصاء يطلق عليه *النقاط الخام* – العدد الحقيقي للإجابات الصحيحة وغير الصحيحة. وفي بعض الأحيان، فإن النقاط الخام لا تمثل انعكاساً تاماً لأرقام الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة، ولكنها تعكس أيضاً الأهمية المختلفة والمحددة للإجابات المختلفة. وعادة لا يتم تحديد النقاط الخام لأنه لن يكون لها معنى إلا إذا تم مقارنتها بمجموعة من المعايير أو بنقاط أطفال آخرون ممن قاموا بأداء الاختبار. وبالتالي فإن النقاط الخام تتحول إلى نوع آخر من النقاط. أما بالنسبة للاختبارات المرجعية المعيارية؛ فإن الهدف المتحول يوضح ما إذا كان الطفل قد حصل على المستوى المخصص للكفاءة في هذا المعيار. وفي الاختبارات المرجعية الإحصائية – والتي تحتوي على أغلبية اختبارات الإنجازات – فتتحول النقاط الخام إلى واحد من ثلاث أنواع من النقاط: درجات مئوية، ودرجات متكافئة أو غيرهم من النقاط المدرجة.

ولكي تعي النقاط المرجعية الإحصائية عليك معرفة كيف يحدد علماء النفس أنظمة النقاط المرجعية الإحصائية. فأنظمة النقاط هذه تتأسس على فكرة *التوزيع الطبيعي* والذي يمكن الإشارة إليه بالانحناء الناقوسي أو الطبيعي. فهذا *الانحناء الطبيعي* لديه خصائص حسابية هامة، والتي تستخدم كأسس للتحليل الإحصائي وإنشاء نظم إعطاء النقاط. فحينما يعطى اختبار إلى العديد من الأشخاص، فتميل النقاط التي سوف يحرزونها إلى الوقوع في تقسيم أو مجموعة حيث يقوم القليل من الأشخاص بأداء جيد أو ضعيف إلى حد ما، ولكن معظم الأشخاص يحرزون نقاط في إطار متوسط. فهذا المنحنى متشابه، ولديه قمة واحدة في المركز (انظر شكل ١٠-٢).

تستخدم العديد من المصطلحات الإحصائية لوصف شكل أي توزيع لنقاط الاختبار، وبالأخص التوزيع الطبيعي. فالإحصاءات الأكثر استخداماً توضح لنا اثنين من الملامح المحددة لأي تقسيم:

- ما هي أكثر النقاط نموذجية؟ هذه الإحصاءات يطلق عليها *مقاييس المحاولة المركزية*.
- كيف تختلف النقاط الأخرى عن النقطة النموذجية؟ ويطلق على هذه إحصاءات *مقاييس التنوع*.

شكل ١٠-٢ العلاقة بين الدرجة المنوية والنقاط القياسية (نقاط ز ونقاط و والنقاط ذات المقياس بتعداد ٩) في المنحنى الطبيعي ($\sigma =$ معدل الانحراف القياسي)



فالمحاولة المركزية يتم وصفها من خلال الطريقة والوسيط والأسلوب. فالطريقة هي النقطة المتوسطة. والوسيط هو النقطة الموجودة في منتصف التقسيم، والأسلوب هو النقطة الأكثر حدوثاً. وفي المنحنى الطبيعي تمثل الطريقة والوسيط والأسلوب نفس النقطة.

وبالإضافة إلى المحاولة المركزية، فالطريقة التي تختلف بها النقاط يتم وصفها عن طريق الانحراف القياسي (ق س أو σ). الانحراف القياسي يصف تنوع توزيع النقاط بالإشارة إلى الطريقة. وفي التقسيم الطبيعي ٦٨,٢٦% من نسبة النقاط تقع خلال انحراف معياري واحد، أعلى أو أسفل الطريقة. وطريقة أخرى للتعبير عن هذا هو قول أن نسبة ٦٨,٢٦% من النقاط أكثر أو أقل بواحد من الطريقة. إن شكل ١٠-٢ يوضح الطريقة، والانحراف القياسي، وعدد النقاط التي تقع ما بين ١ أو ٢ أو ٣ انحراف قياسي عن الطريقة. وهناك عدة مقاييس للاختلافات يستخدمها علماء النفس لفهم توزيع ما، فيقومون بالعودة إلى كتاب الإحصاءات للمزيد من المعلومات

عن هذه القياسات الأخرى.

وفي معظم الحالات فإن النقاط الخام للاختبار القياسي تقع في تقسيم أقرب ما يكون إلى التقسيم الطبيعي، وحينما لا تشكل النقاط الخام تقسيمًا طبيعيًا؛ فيستخدم المنحنى الطبيعي لتسجيل النقاط. ولأن نظام إعطاء النقاط يستخدم المنحنى الطبيعي، الذي لا يعني أن المهارة الحقيقية التي يفترض أن يقوم الاختبار القياسي بقياسها، تحدث في تقسيم الحياة الطبيعية في المنحنى الطبيعي (Cronbach, 1990).

الدرجات المئوية: إن الدرجة المئوية تصف أين يقف شخص ما بالنسبة إلى الإحصاء المستخدم في تطوير الاختبار. إن النقاط الخام للطفل تقارن بنقاط الأطفال الآخرين الذين أدوا الاختبار، ونماذج الإحصاء. فالدرجة المئوية هي نسبة الأشخاص الذين أحرزوا مستوى أعلى أو أقل مما فعلت. وإذا كان مجموع نقاط تينا يضعها في المركز الثلاثون؛ وهذا يعني إن ثلاثون في المائة من الطلاب في نموذج الإحصاء أحرزوا نفس أو أقل مما فعلته تينا. وعندما أحرزت أشلي مجموع نقاط يصل إلى النسبة الـ ٩٠، فهذا يعني أن ٩٠ في المائة من الأشخاص قد أحرزوا نفس أو أقل من نقاطها. وتستخدم الدرجات المئوية في اختبارات الإنجازات والاختبارات التي تقوم بقياس تقدم الأطفال على المقاييس القومية والدولية. وعادة ما يختلط الأمر بين الدرجات المئوية والنقاط النسبية. إن النقاط النسبية هي النقاط الخام التي توضح نسبة الإجابات الصحيحة التي أجاب عنها الأطفال. فالدرجات المئوية مع ذلك تؤكد علاقة الطفل الثابتة بالنسبة للأطفال الآخرين وليس عدد الإجابات الصحيحة في الاختبار. ولأن الاختبارات تعتمد على التوزيع الطبيعي، فإن هناك مشكلة ملازمة للدرجات المئوية؛ فبالرغم من أنهم يوضحون مكانة واحدة متصلة بأشخاص آخرين، إلا أنهم لا يوضحون كم الاختلاف بين النقاط. وعلى سبيل المثال، ففي اختبار به ١٠٠ سؤال، إذا كانت نتائجك عالية أو منخفضة للغاية، سوف توضع في الدرجة التالية وذلك فقط بعد حصولك على ١٠ إجابات أو أكثر من ذلك صحيحًا. ومع ذلك إذا أحرزت في المنتصف، بفارق ٥ أسئلة يمكن أن يضعك ذلك في درجة مختلفة.

الدرجات المتكافئة: بعض أهداف اختبارات الإنجازات تقدم على أنها درجات متكافئة، كما هو الحال بالنسبة إلى المرحلتين الأوليتين. تحقق سارة

نسبة ٣,٦ أو المرحلة الثالثة، وذلك على مدار سنة أشهر، ويحقق مايكل في مرحلة الحضانة. ومع كل أنواع تحقيق النقاط التي تم مناقشتها في هذا الفصل، لكن الدرجات المتكافئة تسبب كثير من الارتباك. وهذا بسبب أن هذه الدرجات المتكافئة لا تعني أن سارة في الواقع قرأت كل كتب المرحلة الثالثة، بل تعني أنها حققت مثل ما يحققه الأطفال في نصف الطريق خلال المرحلة الثالثة في اختبار المرحلة الأولى لإنجاز القراءة. وقد اشتمل الاختبار على المحتوى والمهارة والذي تم تغطيتهما في المرحلة الأولى وليس على المحتوى والمهارة المتوقع تواجدهم في المرحلة الثالثة. فالدرجات المتكافئة تخبرنا حقيقة بالمزيد عن مايكل الذي يقرأ أقل من مستوى مرحلته التعليمية. فنحن نعلم أن أداء مايكل في المرحلة قد يقلق كل من مايكل والديه. فهذا هو الاختلاف الذي يحير معظم الأشخاص، والذي يدفع الآباء أن يطلبوا أن يتم نقل أبنائهم إلى مرحلة أعلى حينما تكون نتائج اختباراتهم مماثلة لنتائج سارة. وما تفعله الدرجات المتكافئة هي أن تخبرنا إذا كان الطفل يعمل أقل من مستوى المرحلة أو في نفس مستوى المرحلة أو أعلى من مستوى المرحلة.

النقاط المدرجة: هناك العديد من الطرق الإضافية لتحويل النقاط الخام، وهو ما يطلق عليه *النقاط المدرجة القياسية*، فهذه النقاط القياسية تسمح بالمقارنة عبر الاختبارات، لأنها تعتمد على المسافة بين نقاط الشخص وبين طريقة النقاط في التوزيع الإحصائي أو الدرجات المنوية. فالأنواع الأساسية للنقاط القياسية هي نقاط ز ونقاط ت والنقاط ذات المقياس بتعداد ٩. فنقطة ز تصف المسافة من الطريقة في مفهوم الانحراف القياسي. ونقطة ز لرقم صفر توجد في الطريقة، وزائد ٢ هو عبارة عن انحرافين قياسييين من الطريقة، وسالب ٢ هو انحرافين قياسييين أسفل الطريقة. ومع نقطة ت، فإن مجموع نقاط ٥٠ يكون في الطريقة، و ٦٠ هو انحراف قياس أعلى الطريقة. ولاحظ إن مع نقطة ت لا يوجد أرقام بالسالب. فالنقطة ذات المقياس بتعداد ٩ تستخدم الدرجات المنوية والتي تمثل مقياس ذو ٩ نقاط. وبالتالي فكلما قل هذا المقياس، كلما قلت الدرجة المنوية. إن المقياس رقم واحد سوف يتوافق مع الدرجات المنوية من صفر إلى أربعة، ومقياس ٩ سوف يتوافق مع الدرجات من ٩٧ إلى ١٠٠. فالنقاط ذات المقياس ذات بتعداد ٩ هي تقريباً عشوائية.

كيف تفسر نتائج الاختبارات القياسية

تعطي الاختبارات القياسية للمعلمين القليل من المعلومات المفيدة لقرارات الفصل المدرسي اليومية. على أية حال، فإن الاختبارات تخبرنا بشيء عن الاتجاهات العامة في أسلوب تدريسنا. وعلى سبيل المثال، فإن مقارنة نتائج فصلك المدرسي بالفصول الأخرى في المنطقة، تعطيك نظرة ثاقبة عن إذا ما كان فصلك محافظاً على الاهتمام بالمحتوى الذي تم اختباره. ولا يجب على المعلمين أن يخشوا إلقاء نظرة على هذه البيانات، ومحاولة تحديد أسباب وجود متناقضات. وتكون المعلومات مفيدة في تعديل الاهتمام أو تغيير محتوى المنهج. فهناك ملحوظة تحذيرية مع ذلك، لأن العديد من هذه الاختبارات يتم إجرائها في فصل الربيع، فإنه من الصعب تصنيف إذا كانت هذه الاختلافات قد حدثت بسبب الاختلافات في الإرشاد أو المحتوى أو عن طريق الاختلاف في أعداد الأطفال الذين تم اختبارهم. وعلى سبيل المثال، في أحد الفصول، فإن نسبة ٦٠ بالمائة من طلاب المرحلة الأولى يعرفون كل رموز الأصوات المقابلة لكل الحروف الأبجدية في أول يوم مدرسي لهم. وفي الفصل المجاور لذلك الفصل فلا أحد من الأطفال لديه هذه الخلفية المعرفية. فسوف تتوقع أن الأطفال في المرحلة الأولى أن يحققوا أعلى نقاط في اختبارات الإنجازات لنهاية العام، لأنهم قد بدأوا بالمستوى الأعلى. وهذا يجعل التقسيم من قبل المعلمين أكثر أهمية بكثير. وبمعرفة هذه المعلومات السابقة فإنها تساعدك على تحليل معاني نقاط الفصل المدرسي، والتي تحصل عليها في نهاية العام.

تساعد تقارير الفصل المدرسي، والملفات الشخصية من الاختبارات القياسية في تعليمات المواقف الجيدة، ولكن لا بد من فحصها مع أخذ هذه الأشياء التالية في الاعتبار. وربما تعالود فحص نتائج الاختبار بعد شهور من إجراء الاختبار. وإذا كان ذلك، فقم بإعادة تقييم الأطفال بنفسك أولاً لتتأكد من أن الاختبار مازال يقدم صورة حقيقية عن الطفل. وثانياً، يتم استقراء الملفات مما توقعه واضعي الاختبار أن يكون التقدم أكثر شيوعاً أو شبيه بذلك أو ماهية المشاكل المحتملة. وعليك تذكر أنه ليس لديك أداتين لنفس الاختبار القياسي حتى يتم مقارنتهم، فلذلك فإنك لا تعرف المعدل الذي يتعلم من خلاله الطفل، ولكنك تعرف فقط أداء الطفل في الوقت الذي قام فيه بالاختبار. فنقاط الاختبار الفرعية تعطي معلومات تفصيلية عن أداء الطفل لمكونات الاختبار. وهي ربما تكشف عن نواحي القوة أو القصور والتي لم تكن واضحة في النقاط الكلية.

ونائج الفصل المدرسي تساعد في التخطيط للعام القادم. وتساعدك أيضًا في الإجابة عن الأسئلة مثل: "ما الأشياء التي يجب فعلها حتى تتأكد أن الفصل على اتصال بما هو متوقع". وإنك لا تريد أن تقوم بتدريس الاختبار، ولكن تستخدم نتائج الاختبار كمعلومة لتوجيه التخطيط.

سوف تناقش أيضًا وتشرح نقاط الاختبار القياسية للأطفال وذلك مع الآباء. وفي معظم الحالات، يكون هذا في اجتماع الآباء والمعلمين باستخدام المعلومات الأخرى للتقييم. وحينما تقدم النتائج منعزلة، فإن معاني نقاط الاختبار ربما تكون أكثر تركيزًا. إن مؤتمر مناقشة نقاط الاختبار، ربما يتحول دون نية مسبقة إلى موقف لأخذ قرار عالي المستوى. قم بفحص سياسات وإجراءات مدرستك لإعطاء نتائج الاختبار إلى الآباء.

قم بإتباع بعض الإرشادات الإضافية لتفديدك في الاجتماع. وقم بالتحضير لشرح المعلومات العامة عن الاختبار القياسي — ولماذا تم اختياره وكيف اعتاد مجموعة من الأطفال على إحصاء الاختبار بالتشابه أو بالاختلاف مع الأطفال في فصلك الدراسي. وسوف تحتاج إلى تضمين معلومات حي لشرح ما سوف يتم اختباره وكيف يتم استخدام الاختبار في منطقة مدرستك. قم بالتوضيح للآباء عن نواحي القوة والقصور لأي نوع من أنواع الاختبارات القياسية، وبالأخص لماذا تتنوع نقاط الاختبار المحددة.

ولأن الآباء لديهم خبرات وخلفيات متنوعة بالنسبة للاختبارات القياسية، فكن جاهزًا لنطاق واسع من الأسئلة. إن الدرجات المئوية، والدرجات المتكافئة، والنقاط القياسية ربما تكون محيرة. ولذلك يجب أن تقوم بشرح تضمينات المعلومات بالإضافة إلى النقاط. ولا تكن خائفًا من أن تقول: "على أن أقوم بالفحص حتى أجد المزيد من المعلومات"، حينما لا تعلم إجابة سؤال ما من الآباء.

وعليك أن تفكر بعمق كيف ستقوم باستخدام المعلومات لتحسين أسلوب تدريسك لطالب معين. وحينما تكون النقاط التي حصل عليها الطالب خلال الاختبار "مرتفعة"، قم بشرح كيف ستقوم بدعم مزيد من التعلم. وعندما تكون النقاط التي حصل عليها الطالب خلال الاختبار "منخفضة"، ويظهر الطفل العديد من نواحي القصور، قم بشرح كيف سيؤثر هذا على اتجاهاتك في المستقبل. عادة سوف يسأل الآباء ماذا يجب عليهم فعله بالمنزل لدعم عملية التعلم، فكن جاهزًا على أن تجيب هذا السؤال. فاحتواء نتائج الاختبارات

القياسية في نتائج تقييم الفصل المدرسي هي أفضل طريقة لتبليغها إلى الآباء. فإنها تسمح لك أن تنظم عمليتي التعلم والتقييم، وتقوم باستخدام نقاط الاختبار القياسي بطريقة مثمرة.

الأدوات القياسية المستخدمة لقياس فرص التعلم

إن مدرجات البيئة المحيطة بالفصل المدرسي تستخدم لتقدير جودة الفصول المدرسية لمرحلة الطفولة المبكرة، وقياس فرص التعلم والتي تمنح عن طريق البيئة المادية والمعلم. وعادة ما تصنع بمقاييس الدولة كجزء من الإجراءات التفسيرية التي ترافق برامج الطفولة المبكرة. إن العديد من هذه الأدوات قد فقدت خلال الإجراءات الصارمة للدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار. وهذا يشبه الاختبارات القياسية التي تم إعطاؤها إلى الأطفال، ولكن بدلاً من قياس نتائج الأطفال، تقوم الأدوات باختبار المواد، والطرق التي يتفاعل بها المعلم مع الأطفال، ونوع وجودة الأنشطة، وكيف تحدث التوجيهات. وهذه المدرجات البيئية للفصل المدرسي عادة ما تستلزم مقيم مدرب للتعامل بدقة مع الأداة. إن المدرجات المعدلة المراجعة لبيئة الطفولة المبكرة (ECERS-R) هي مثال لأداة مصممة لقياس الجودة العامة لهذه البيئة (Harms, Clifford & Cryer, 1998). وهناك سبع مدرجات فرعية ومنهم: المساحة والأثاث، وروتين الصحة الشخصي، وإعمال العقل بالنسبة للغة، والأنشطة، والتفاعل، وتصميم البرنامج، والآباء والعاملين. فكل موضوع في هذه المدرجات الفرعية يقدر من ١ (غير ملائم) إلى ٧ (ممتاز). إن الدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار قد تم ترسيخهم خلال عدد من دراسات البحث. ومثال على الأداة التي تركز على محور المحتوى هي ملاحظة معرفة القراءة والكتابة، واللغة المبكرة في الفصل (ELLCO) (Smith, Dickinson, Sangeorge & Anastasopoulos, 2002). فكل من ملاحظة المعرفة واللغة المبكرة يقيما الفرص لتعلم اللغة ومعرفة القراءة والكتابة والتي يتم تحقيقهم في الفصل المدرسي. وهي تتكون من ثلاثة مكونات: قائمة فحص بيئة معرفة القراءة والكتابة، وملاحظة الفصل المدرسي، ومقابلات المعلمين، والمدرجات المعدلة وأنشطة القراءة والكتابة. وهناك أمثلة للقياسات المحددة الأخرى وهي الدعائم لتقييم المعرفة المبكرة (SELA)، والتي تقوم بقياس البيئة المعرفية بطريقة مختلفة نسبياً عن ملاحظة فصول المعرفة

واللغة المبكرة (Smith, Davidson, Weisenfeld & Katsaros, 2001)، وبيان محتوى الرياضيات لفصول ما قبل المدرسة (PCMI) والذي يهتم بفرص تعلم الرياضيات (Frede, Dessewffy, Hornbeck & Worth, 2000). هناك أدوات بيئية أيضًا للفصل المدرسي والتي تركز على جودة تفاعل المعلم مع الطفل مثل نظام الحصول على النقاط لتقييم الفصل المدرسي (LaParo & Pianta, 2001) (CLASS). وربما يقوم المعلمون بالتقييم أو يتم تدريبهم على تقييم الآخرين باستخدام إحدى هذه الأدوات.

اكتشاف المزيد عن الاختبارات القياسية

ربما تحتاج إلى معرفة المزيد عن الاختبارات القياسية وذلك أكثر من الذي تم مناقشته في هذا الفصل. إن الدورة الدراسية الجامعية في الاختبار أو القياس تقوم بشرح المفاهيم الإحصائية التي تم مناقشتها هنا باختصار، وسوف يوفر أيضًا المزيد من المعلومات عن الاختبارات المخصصة. والكتب التي تنتقد الاختبارات يمكن أن توجد في قسم المراجع في مكتبك الأكاديمية. وهناك كتابين ربما يثيروا اهتمامك هما: كتاب العام للمقاييس الذهنية والاختبارات في السلسلة المطبوعة وكلاهما نشرًا عن طريق معهد بوروس، ويتم تحديثهم دوريًا. أما كل من المواقع الإلكترونية التالية (<http://ericae.net>) و (<http://NIEER.Org>) تشتمل على تعريفات ومعلومات عن الاختبارات القياسية، بالإضافة إلى معلومات رئيسية عن مراجعة مواقع البحث عن الاختبارات الرئيسية مثل خدمة الاختبار التعليمية (ETS)، وملف الاختبار، ومعهد بوروس لقياس الاختبارات الذهنية المطبوعة. وكل من صفحات الانترنت لمنظمة البحث التعليمية الأمريكية (AERA) التي توجد على (<http://aerac.net>)، والمنظمة النفسية الأمريكية (APA) على موقع (<http://apa.org>) تقوم بإرسال بيانات عن الاختبارات والقياسات للاختبارات على مواقعهم. فالمنظمة النفسية الأمريكية لديها وثيقة يمكن تحميلها عن الاختبار، هذا بالإضافة إلى أن معظم ناشري الاختبار لديهم مواقعهم الإلكترونية الخاصة، حيث يمكن أن تجد وصفًا عامًا للاختبار، ونماذج للاختبارات، وفي بعض الأحيان توثيق للدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار.

الملخص

على الرغم من أن الوظيفة الأولية للتقييم داخل الفصل المدرسي هي تقديم التعليمات اللازمة، إلا أن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة مطالبين بالمشاركة في الأنواع الأخرى من التقييم والتي تخدم أغراضاً أخرى، وغالباً ما تتضمن الاختبار القياسي. وفي كثير من الحالات يكون معلمو مرحلة الطفولة المبكرة مطالبين بإجراء الاختبارات القياسية وتفسير نتائجها. إن الاختبارات القياسية هي تلك الاختبارات التي وضعت طبقاً لمقاييس وضوابط نفسية محددة، والتي تقارن الطلاب مع بعضهم، والتي قد حددت إجراءات عمل الاختبار. يقوم كتيب الاختبار بتحديد كيفية بناء واضعي الاختبارات للدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار. وقد تكون هذه الاختبارات معيارية أو إحصائية، والتي تؤثر لاحقاً على كيفية رصد النقاط. فالاختبارات المرجعية المعيارية تحدد ما إذا كان الطفل يتوافق مع معايير محددة مثل أن يكون كفاء. وأما الاختبارات المرجعية الإحصائية فتسجل النقاط سواء أكانت في الدرجات المنوية أو الدرجات المتكافئة أو النقاط القياسية.

كما تقوم الاختبارات القياسية برسم صورة لقدرات الطفل، ويجب اعتبارها دائماً كمعلومة واحدة عن إمكانيات الطفل. ويجب أن يقدونا القصور والحدود الموجود في هذه الاختبارات إلى أن ننظر إلى النقاط بقدر معتدل من الارتياح.

التطبيق الشخصي

١. لقد اتخذ معظم البالغين العديد من أنواع الاختبارات ومعايير التقييم. قم بالتطبيق على خبرتك معهم. هل تعتبر أي منهم "غير عادل"؟ إذا كان الأمر كذلك، فلماذا؟ أي المعايير تعتبرها تقييمات دقيقة لما تعلمته أو ما لم تتعلمه؟ ولماذا؟ أي الطرق يمكنها أن تحسن من تقييم مدى تعلمك؟
٢. قم بالتطبيق على خبرتك في إعداد الاختبارات. هل كنت متوتراً في أي وقت؟ ما الموقف الذي حدث أثناء الاختبار جعلك متوتراً؟ هل هو القلق من نفسك أم من توقعات الآخرين؟ ما الأشياء التي فعلتها أنت والآخرون لجعلك تشعر بالارتياح؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. هناك فروق بين تدريس طريقة أداء الاختبار وإعداد الطفل لخوضه. ناقش ما الذي قد تعنيه هذه الفروق عندما تعمل مع الأطفال في الفصل المدرسي.
٢. عليك بمراجعة كتيب الاختبار إذا كان ذلك ممكناً. كيف يتم تحديد الدقة ومدى إمكانية الاعتماد على الاختبار؟ هل تتوافق هذه الأمور مع المعايير التي تم وصفها في هذا الفصل؟
٣. قم بتمثيل موقف درامي بمعاونة أحد الأصدقاء، حيث تلعب أنت دور أحد الآباء والشخص الآخر يلعب دور المعلم. وإليك بعض نماذج للمواقف التي قد تحدث:
 - أ. لقد حصل جون على نسبة ٢٥% في اختبار القراءة، وكان معدل النقاط في الفصل من ٢٠% إلى ٦٠%. يريد الأب أن يعرف ما تعنيه هذه النقاط.
 - ب. إن الطفلة لينورا في المرحلة الثانية ولكنها تحصل على ٦,٨ نقاط (حيث تمثل المرحلة السادسة والشهر الثامن) في مادة الرياضيات. يريد والد لينورا أن تنتقل إلى المرحلة السادسة.
 - ج. أنيتا هي طفلة في المرحلة الأولى ولكن النقاط التي حصلت عليها تعادل نقاط طفل في مرحلة الحضانة. هل يجب أن يراعى أبواها هذا الأمر؟
 - د. يحقق الطفل ميجويل نسبة ٨٨%.

قراءات مقترحة

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Bracey, G. W. (1998). *Put to the test: An educator's and consumer's guide to standardized testing*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Bracey, G. W. (2000). *Thinking about tests and testing: A short primer in "assessment literacy"*. Washington, DC: American Youth Policy Forum. Available online at www.aypf.org.
- Caluns, L., Montgomery, K., & Sarlman, D. (1999). Helping children to master the trials and avoid the traps of standardized tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 6(8), 58-69.
- Chicago Public Schools. (2000). *Preparing young elementary students to take standardized tests*. Chicago, IL: Author
- Sattler, J. (2001). *Assessment of children* (5th ed.). San Diego: Jerome M. Sattler.