درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال في الأردن لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب وتوظيفهم له واتجاهاتهم نحوه

*جهاد محمد الغناتي**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال في الأردن لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها واتجاهاتهم نحوها. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة الدراسة، وبعد أن تحقق من صدقها وثباتها، طبقها على عينة عشوائية طبقية حجمها 172 شخص من مقدمي الرعاية للأطفال في الأردن عام 2016 م.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال باستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ضعيفة، وأنهم غالبا ما يوظفون التقييم المستند إلى اللعب، وأن لديهم اتجاهات ايجابية نحوه وبدرجة كبيرة، وكانت الفروق في درجة معرفة وتوظيف مقدمي الرعاية للأطفال غير دالة إحصائيا تبعا لعدد مساقات التقييم، وعدد مصادر التعلم الذاتي، والمؤهل العلمي، بينما كان تأثير متغير عدد الورشات التدريبية دالا إحصائيا في درجة المعرفة والتوظيف، وكانت الفروق دالة إحصائيا في درجة توظيف التقييم المستند إلى اللعب تبعا لمتغير الخبرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى ضعف العلاقة الارتباطية بين درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال باستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم له. وكانت أبرز الصعوبات في تخطيط التقييم باللعب وتوفير مصادره وأدواته، وتنسيق أدوار فريق التقييم، وتوصي الدراسة بتطوير برامج للتنمية المهنية لمقدمي الرعاية للأطفال في التقييم المستند إلى اللعب ودراسة فاعليتها.

الكلمات الدالة: مقدمي الرعاية للأطفال، تقييم الأطفال الصغار، التقييم المستند إلى اللعب، التقييم المرح.

المقدمـة

يعد التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة ودقيقة من مصادر متعددة وباستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد، وهذه القرارات تحدد التوجهات المستقبلية الأكاديمية والمهنية للمتعلم.

ويعرف مكافي، لونج، وبودروفا (MacAfee, Leong, & Bodrova, 2006) تقييم الأطفال الصغار بأنه العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات عن الأطفال باستعمال طرق متنوعة وموثوقة، وتنظيم وتفسير تلك المعلومات من أجل اتخاذ قرارات حول تعلم الأطفال وتعليمهم.

إن اختيار أسلوب التقييم المناسب للمرحلة العمرية يمثل تحديا لمقدمي الرعاية والعاملين على تقييم الأطفال، فمن الصعب تجاوب الأطفال الصغار مع المهام التقويمية لفترة طويلة لأن التغيرات في عملية النمو تكون سريعة، ومن جهة أخرى فهم لا يعرفون القراءة والكتابة، وفترة انتباههم قصيرة (وورثن، 2010). ويشير كارول (Carol, 2003) إلى أن تقييم أطفال ما قبل المدرسة يتطلب مهارات خاصة تختلف عن مهارات تقييم الأطفال الأكبر سنا لعدة أسباب منها: قلة قدرتهم على التكيف مع الموقف التقويمي، وتأثر نتائج التقييم بخصائص الأطفال كالخجل والاعتمادية، وصعوبة انسجامهم مع أنماط السلوك المطلوبة للمهام التقييمية، وصعوبة تحفيزهم لإكمال المهام التقيمية.

ويرى دنفي (Dunphy, 2008) أنه يجب أن تتفق أساليب تقييم الأطفال مع مستويات النمو العقلي والجسمي والاجتماعي في كل مرحلة من مراحل النمو؛ لذا نجد أن عملية تقييم الأطفال منذ الولادة وحتى سن ما قبل المدرسة تختلف عن تقييم الأشخاص الأكبر سناً، فإذا كانت استراتيجية التقييم الشائعة في المدارس الابتدائية والثانوية هي القلم والورقة واستعمال الاختبارات، فإن استخدامها غير مناسب في تقييم الطفل الصغير الآخذ في النمو والتغير، والذي لا يهتم بطريقة استجابته ولم يتغلب على مشكلة الانفصال.

ويستخدم تقييم الأطفال الصغار لأغراض متعددة منها: تشخيص التأخر في النمو وتحديد جوانب الضعف في التحصيل الأكاديمي التي تتطلب المزيد من التعلم، وتخطيط برامج الأطفال

* علم النفس التربوي المساعد، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية.
تاريخ استلام البحث 2016/3/5، وتاريخ قبوله 2016/5/15.

© 2018 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

وتقييم فاعليتها، وتوجيه الأطفال إلى برامج مناسبة أو خدمات خاصة لهم، وللتأكد من أن الطفل يتلقى أفضل الخدمات؛ فان الكشف الدقيق والقياس الأكثر شمولا يجب أن يتم قبل اختيار المكونات الخاصة لبرامج التدخل والخدمات المساندة الأخرى. (نتكو، وبروكهارت، 2012).

ويمكن إجمال أغراض التقييم في مرحلة الطفولة المبكرة للمجموعة الوطنية لمصادر تقييم الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية بما يلي: الارتقاء بعملية التعلم والنمو لدى الأطفال، وتحديد الأطفال الذين يحتاجون الخدمات الصحية والاجتماعية، ومراقبة الاتجاهات وبرامج التقويم والخدمات، وتحديد مسؤولية التلميذ والمعلم والمدرسة ووضعهم في مواقع المحاسبة (Shepard, Kagan & Wurtz,1998).

وهناك مجموعة من الاعتبارات الخاصة بتقييم الأطفال الصغار منها: أن يتوفر لدى المقيم عدد كاف من استراتيجيات التقييم وأدوات القياس ليختار منها، وأن تكون المهمة التقييمية محببة للطفل كأنشطة اللعب ومن ضمن اهتماماته وغير باعثة على الملل، وتأسيس علاقة بين المقيم والطفل تساعد في انسجام الطفل مع الموقف التقييمي، وجلب انتباه الطفل والمحافظة عليه والعمل على تحفيزه بالألعاب، وأن يكون المقيم مرنا وقادرا على تكييف التقييم ليلائم الموقف (تعديل المثيرات بحيث تحرك دافع الطفل للاستجابة، واختيار بيئة مألوفة تشعره بالراحة والثقة كأماكن اللعب، واختيار الأوقات التي يزداد فيها نشاط الطفل بحيث يستجيب بتلقائية) (Paget & Bracken,1983).

وفي ضوء الاعتبارات السابقة لم تعد المقاييس المقننة لمراحل ما قبل المدرسة ورياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الأسلوب الوحيد لاتخاذ القرارات الخاصة بإلحاق الطفل ببرامج ما قبل المدرسة وقرارات النجاح أو الرسوب، لقد انتقل مقدمي الرعاية للأطفال من استعمال الأساليب التقليدية التي تركز على تقييم المعلومات والحقائق إلى استعمال أساليب متنوعة تقيم قدرة الطفل على التفكير المنطقي وحل المشكلات، وتم استخدام مجال متسع من أساليب التقييم الحقيقي وتقييم الأداء للأطفال الصغار كالملاحظة والملف التراكمي (portfolios) والتقييم المستند إلى اللعب (play based assessment) وبطريقة تجعلهم يظهرون فهمهم وما يستطيعون فعله (Wortham,2008).

لقد ازداد في السنوات الأخيرة الاهتمام بلعب الأطفال وطرق تقييمهم، ووجد أن ملاحظات اللعب عند الأطفال مفيدة في التقييم والتدخل. وأن استخدام لعب الأطفال كوسيلة لمراقبة نمو مهاراتهم في جميع المجالات مريح للطفل والأسرة، كما أن دراسة الأدوات والإجراءات المستعملة في التقييم المستند إلى اللعب ورصد سمات اللعب المناسب للتقييم من الكفايات المهنية الأساسية لمقيمي الأطفال. فالنموذج المناسب لتقييم الأطفال هو الذي يجمع بين مراقبة مجالات النمو الحركي، واللغوي، والمعرفي، والسلوك الاجتماعي ورصد الملاحظات أثناء اللعب (Bowers, 2008).

ويرى كيلي– فانسي وريالس (Kelly-Vance & Ryalls, 2005) أن التقييم المستند إلى اللعب أصبح الخيار المفضل للمعلمين والمربين في القرن الحادي والعشرين لأن تعليم الأطفال يتم من خلال اللعب، ومناهجهم مبنية على التعلم باللعب، وبذلك تتسق استراتيجية التعليم مع استراتيجية التقييم، ويرى أنه قد ازدادت درجة استخدام المربين للتقييم المستند إلى اللعب مع الأطفال العاديين وغير العاديين بسبب عدم الرضا عن الأدوات المعيارية للقياس التي توفر قياسات كمية عن الحالة ولا تتجاوز ذلك إلى توفير بيانات تشخيصية ووظيفية تسهم في التحديد الدقيق لأنشطة التدخل والعلاج الأكثر ملائمة للحالة.

الإطار النظري

يعد التقييم المستند إلى اللعب (PBA) من الأساليب التي تنضوي تحت استراتيجية تقييم الأداء، وهو مصدر رئيسي من مصادر المعلومات عن الأطفال الصغار، ويمتاز التقييم أثناء اللعب بأنه آمن، ويتم في بيئة طبيعية وواقعية وحقيقية لا تبدوا فيها ترتيبات اختباريه خاصة تشعر الطفل بالرهبة. ومن خلال اللعب يمكن للأطفال أن يظهروا مهاراتهم وقدراتهم التي قد لا تظهر في أساليب التقييم الأخرى، فقدرة الأطفال على المبادرة وتنفيذ خطة اللعب، واستخدام أدوات اللعب يمكن أن تضيف معلومات ذات قيمة لعملية التقييم، ويكون الملاحظون فيه قادرون على رؤية التفاعلات بين الطفل وأقرانه، فضلا عن الإشارات والكلام، والقدرات الحركية (Fewell & Rich, 1987).

لقد استعمل أندرس (Andrus) عام 1924أقدم نموذج للتقييم باللعب، ويقوم على ملاحظة مجموعة مقيمين بدلا من مقيم واحد طفلا صغيرا وهو ينفذ أنشطة اللعب، ويدون المقيمين بيانات ثم يصنفونها في القوائم التالية: المجال العقلي، المجال الانفعالي، المجال الحركي، المجال الأخلاقي الاجتماعي، وصمم بوت (Bott) عام 1928 قائمة ملاحظة تساعد الملاحظ في جمع البيانات عن الأشياء التي يستعملها الطفل أثناء اللعب والتفاعل مع أطفال آخرين أو راشدين، وحلل بارتن (Parten) عام 1932 السلوك الاجتماعي لأطفال الحضانة أثناء اللعب العفوي الحر باستعمال طريقة التقييم لعينة الدقيقة الواحدة، وقام نيكولش (Nicolich) عام 1977بتطوير نظام لتقويم النمو المعرفي أثناء اللعب، حيث لاحظ أطفال أعمارهم في الفئة (14-19) شهر في منازلهم على مدى عام كامل، واستنتج أن أنماط المعرفة في

المرحلة الحس حركية تتشكل بفعل اللعب الرمزي، ودعا وستبي (Westby) عام 1980 إلى تسجيل أشرطة لعب الأطفال لتدعيم عملية التقويم، وخلص إلى أن تقييم مهارات اللغة عند الأطفال اعتمادا على مهارات اللعب الرمزي تزودنا بقواعد لتدريس اللغة، وقام كل من بيلسكي وموست (Belsky & Most) عام 1981 بملاحظة لعب الرضع بالألعاب في بيوتهم واستنتاجا أن التقييم المستند إلى اللعب من قبل الملاحظ يوفر تقييم صادق وثابت للنمو العقلي والانفعالي في مرحلة الرضاعة (Linder, 2008).

ويمكن استخدام مجموعة من الأساليب والطرق المتنوعة في تقييم تعلم الطفل عن طريق اللعب، ويركز مقدمي الرعاية للأطفال على اهتمامات الأطفال أثناء اللعب ومستوى انخراطهم ومشاركتهم فيه، فهم ينفذون التقييم من خلال الانخراط بمهارة مع الأطفال أثناء اللعب ومشاركتهم فيه بالطريقة والوقت المناسبين، ومثل هذه التدخلات قد تركز على نجاح المقيم في البدء في التفاعل مع الطفل والمحافظة عليه، وبناء حديث وتفكير مشترك معه, وقد يضمن التدخل عملية التسقيل (Scaffolding) للأطفال من أجل تمكينهم من الوصول إلى حافة قدراتهم في وقت معين (Kernan, 2007).

صمم ليندر الإصدار الأول لنموذج التقييم الشامل المستند إلى اللعب (TPBA)عام 1992، واستند في بنائه إلى نماذج التقييم القديمة المستندة إلى اللعب مثل:نموذج (Belsky & Most)، ونموذج (Westby) ونموذج (Nicolich)، ونموذج (Parten)، ويتميز هذا النموذج بأنه يوفر فرصة للآباء والمهنيين والأطباء للعمل معا وتقييم الأطفال الصغار في بيئة طبيعية من اللعب المنظم وغير المنظم، ومن عناصر القوة للتقييم الشامل المستند إلى اللعب (TPBA) انه يقلل الضغوط النفسية على الطفل والأسرة، فالمعلومات التي يتم الحصول عليها خلال عملية التقييم يمكن ترجمتها بسهولة إلى أهداف للتدخل، ويوفر هذا النموذج بيئة مناسبة للأطفال الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات حيث يمكن لمعظمهم إظهار ما يعرفون. ويشارك في التقييم الشامل المستند إلى اللعب فريق من الملاحظين يشمل أولياء الأمور ومعلم التربية الخاصة ومختصين في اللغة والسمع والنطق والبصر والتربية البدنية وطبيب أطفال، حيث يقومون بملاحظة الطفل أثناء اللعب، ويقوم كل فرد في الفريق بملاحظة جانب من جوانب النمو للطفل، ويتم خلال عملية التقييم ملاحظة مستويات النمو وأساليب التعلم وسياقات التفاعل مع أطفال آخرين والسلوكات الأخرى لدى الطفل (Linder, 2008).

وهناك مميزات أخرى مهمة في نموذج التقييم المستند إلى اللعب هي أنه يعتمد على الاستخدام الأكثر فاعلية للخبراء والمختصين من خلال اكتسابهم المعرفة والمهارات التي تتعلق بتخصصات أخرى، وإغناء الدور من خلال مشاركة المعلومات وتبادل الأفكار مع الآخرين، وأنه يدمج بين مكونات من مناحي التقييم المتنوعة كمنحى التقييم المستند إلى المنهج، ومنحى تقييم العمليات ومنحى التقييم المستند إلى التحكيم، ومنحى التقييم البيئي التفاعلي، ويلائم منحى تقييم المعوقين الذي يعتمد على حاجات الأطفال (Fewell & Glick, 1998).

ويحدد نموذج (TPBA) الإجراءات الأساسية لمواقف التقييم ويبين عناصر فريق التقييم ويعرف بأدوارهم، فيطلب من الآباء والأمهات في البداية اللعب مع أطفالهم في غرفة التقييم ومع شريك اللعب المعين، الذي يمكن أن يكون أي شخص من فريق التقييم، وحالما يشعر الطفل بالراحة مع شريك اللعب ينسحب الآباء والأمهات، ويبدأ فريق التقييم بجمع البيانات في حين يتحدث الوالدان مع الطبيب النفسي أو أحد المقيمين الذين قد يستخدم قوائم مرجعية لجمع المعلومات عن مهارات الطفل التكيفية ومستوى نموه. ويركز فريق التقييم على خمسة مجالات للنمو: الإدراك والمعرفة العامة، المهارات الحسية حركية، النمو الاجتماعي والانفعالي، التواصل، والاعتماد على الذات. ويقوم فريق التقييم بدراسة سلوكات الأطفال المسجلة وبشكل متزامن. ويتطلب تنفيذ التقييم (60-90) دقيقة ويتكون من المراحل الست الآتية: التسهيلات غير المنهجية، والتسهيلات المنهجية، وتفاعل طفل- طفل، وتفاعل الوالدين – الطفل (اللعب غير المنهجي، اللعب المنفصل، اللعب المنهجي)، واللعب الحركي (اللعب غير المنهجي، اللعب المنهجي)، وتناول وجبة خفيفة (Linder, 2008).

وبالرغم من أن التركيز الرئيسي للتقييم على اللعب، إلا أنه يشمل استخدام أساليب تقييم تقليدية للمساعدة في توفير المزيد من البيانات، على سبيل المثال قد يجري أخصائي علم النفس المدرسي مقابلة للوالدين باستخدام مقياس فينلاند للسلوك التكيفي لفهم سلوك الطفل التكيفي وقدرته على التواصل والتفاعل الاجتماعي، والمهارات الحركية اللازمة للاعتماد على الذات مثل: الأكل بالملعقة، والشرب من الكأس، والذهاب إلى الحمام. وأثناء لعب الطفل لا نركز بالضرورة على نقاط القوة والضعف ولكن على المهارات التي يستطيعون القيام بها، والمهارات التي لديهم استعداد لتعلمها، ويتم عادة تزويد أولياء الأمور بملخص التقييم في يوم التقييم لإعطائهم فكرة عن كيفية أداء أطفالهم، وخطة للعمل المستقبلي.(Ross, 2002)

الدراسات السابقة

أجرى أوجردي وديوسنج (O'Grady & Dusing, 2015) دراسة هدفت إلى البحث في صدق وثبات التقييم المستند إلى اللعب،

ودرجة تجاوب الطفل معه في مجال المهارات الحركية والإدراكية للأطفال منذ الولادة وحتى 36 شهرا، وقام الباحثان بمراجعة البيانات الخاصة بالصدق والثبات ودرجة تجاوب الأطفال مع التقييم في 40 دراسة، وتم تحديد أربع أدوات للتقييم المستند إلى اللعب والمستعملة في 8 دراسات شملتها عينة الدراسة وتقيس المهارات الحركية والمعرفية وبطرق مختلفة أثناء اللعب، وأشارت النتائج إلى أن قيم ثبات المقدرين تراوحت بين (0.86) و(0.98) للنمو الحركي، وبين (0.23) و(0.90) للنمو المعرفي، وتراوحت قيم معامل ثبات الإعادة بين (0.88) و(0.95) للنمو الحركي، وبين (0.45) و(0.91) للنمو المعرفي، وتراوحت قيم صدق البناء بين (0.62) و(0.90) للنمو الحركي، وبين (0.42) و(0.93) للنمو المعرفي، وتضمنت العينة دراسة واحدة أثبتت تحسن مستوى تجاوب الطفل مع التقييم للنمو الحركي. واستنتج الباحثان من ذلك أن لدى التقييم القائم على اللعب مميزات تجعله يمثل استراتيجية صادقة وثابتة لتقييم النمو المعرفي ونمو المهارات الحركية.

كما قام كل من كيلي–فانسي وريالس (Kelly-Vance & Ryalls, 2005) دراسة هدفت إلى تطوير إجراءات معيارية لتطبيق استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب وترميز سلوك الأطفال أثناء التقييم، والتحقق من صدقها، على عينة تكونت من 25 طفل سوي ضمن الفئة العمرية (19-46) شهر، وسبعة أطفال غير عاديين لديهم تأخر في النمو المعرفي والحركي ضمن الفئة العمرية (22-52) شهر، وطور الباحثان نظام الترميز (PIECES) للسلوك أثناء اللعب من خلال مراجعة مستفيضة للتعليم من خلال اللعب والتقييم المستند إلى اللعب، ولأنظمة الترميز الشائعة فيها، وتم التحقق من صدق الصورة الأولية لنظام الترميز بتكليف (6) ملاحظين من طلبة الدراسات العليا في علم نفس النمو وعلم النفس المدرسي والذين لم يتلقوا تدريبا عليه باستعماله في ملاحظة الأطفال وكتابة مثال من سلوك الأطفال أثناء اللعب على كل بند فيه، وفي ضوء التجريب والملاحظات تم بناء نظام الترميز بصورته النهائية وتضمن مجالا رئيسيا واحدا ضم(13) نوعا من سلوكات اللعب مرتبة على متصل يمتد بين اللعب الاستكشافي واللعب الرمزي، وتضمن أيضا (5) مجالات فرعية تعود لنموذج لينذر للتقييم الشامل المستند إلى اللعب (TPBA) وهي: مهارات التخطيط وحل المشكلات، مهارات التمييز والتصنيف، مهارات الرسم، المهارات الكمية، ومهارات التسلسل، ولكل مجال فرعي قائمة من البنود وأنشطة اللعب المتسلسلة نمائيا. ولجمع بيانات الدراسة تم ملاحظة الأطفال في غرفة اللعب في مناسبتين متباعدتين بفاصل زمن (3) أسابيع، وتمت الملاحظة فرديا لكل طفل من قبل شخصين: ميسر اللعب في الغرفة، والمراقب بالكاميرات عن بعد، ولترميز البيانات وفق نظام (PIECES) اخضع المقدرين لبرنامج تدريبي ضمن من خلاله الباحثان توافق تقديراتهم المستقلة لسلوك الطفل أثناء اللعب بنسبة لا تقل عن 90%. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال العاديين وغير العاديين شاركوا بمستوى عالي في اللعب الاستكشافي والإيهامي، وأن ثبات تقدير الملاحظين لسلوك الأطفال العاديين (r = 0.482) بينما كان للأطفال غير العاديين (r = 0.575) وهي قيم جيدة. وأوصى الباحثان باستعمال نظام الترميز للسلوك (PIECES) أثناء اللعب لأنه يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات كنظام مراقبة للتدخل ورصد التقدم في مرحلة الطفولة المبكرة.

أما سترلنج، كاندلر، ونيفيل (Sterling, Candler & Neville, 2010) فقد قاموا بدراسة هدفت إلى مقارنة الأعمار المحددة لمراحل النمو الحركي اعتمادا على التقييم المستند إلى اللعب(TPBA) بالأعمار المحددة له اعتمادا على مقياس بيبودي للنمو الحركي (PDMS-2)، ولتحقيق الهدف طبق التقييم بالطريقتين على (16) طفل من الأسوياء والمعاقين لا تقل أعمارهم عن (6) شهور، وأظهرت النتائج وجود درجة عالية من الصدق المحكي التلازمي لنمو الحركات الدقيقة (r = 0.918) وللنمو في الحركات الغليظة (r = 0.947) عند العمر القاعدي6 شهور، وهذه العلاقة القوية رافقت التطبيق الثاني بعد 6 شهور أخرى فكانت لنمو الحركات الدقيقة(r = 0.967) وللنمو في الحركات الغليظة(r = 0.937)، وأظهرت النتائج أن تحديد الأعمار النمائية للأطفال باستخدام التقييم المستند إلى اللعب (TPBA) ومقياس بيبودي للنمو الحركي (PDMS-2) يعطي نتائج متقاربة جدا.

وأجرى البلهان (Al-Balhan,1998) دراسة هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب مدته (10) أسابيع لمقدمي الرعاية في رياض الأطفال الكويتية وذلك لتطوير معارفهم، واستراتيجياتهم في التيسير، وقدراتهم على تحليل مظاهر النمو، واختار عينة طبقية من الفئات الخمس الآتية (معلمين، أخصائيين نفسيين، أخصائيين اجتماعيين، ممرضين، آباء)، وروعي في اختيار العينة تمثيلها للبيئة الكويتية جغرافيا وثقافيا، واشتمالها على أطفال عاديين وأطفال غير عاديين، وأظهرت النتائج قدرة المتدربين على استخدام استراتيجية التقييم الشامل المستند إلى اللعب بمهارة، وأن لديهم مستوى متقدم ومتقارب من المعرفة والمهارة. وأن اتجاهاتهم ايجابية نحوها، وأن استراتيجية التقييم الشامل المستند إلى اللعب توفر معلومات تساعد في التخطيط الناجح للتدخل والعلاج وتحسين مستوى التعلم الصفي، وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج التدريبي

للعاملين في رياض الأطفال قبل الخدمة وأثناءها.

التعقيب على الدراسات السابقة

1. تبين للباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة عدم وجود دراسات أردنية عالجت استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب، وتبين أيضا ندرة الدراسات العربية في هذا المجال.
2. هدفت الدراسات الأجنبية إلى التحقق من صدق وثبات التقييم المستند إلى اللعب، لأنه مكون أساسي في الخطة الدراسية لمقدمي الرعاية للأطفال وبرنامج التنمية المهنية لهم قبل وأثناء الخدمة.
3. هدفت الدراسة العربية الوحيدة إلى بناء برنامج تدريبي لمقدمي الرعاية للأطفال قائم على استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب، وأوصت نتائجها بتطوير الخطة الدراسية لمقدمي الرعاية للأطفال في البيئة العربية وبرنامج التنمية المهنية لهم بحيث تشكل مكون أساسي فيها.
4. تعالج هذه الدراسة الفجوة في الدراسات الأردنية لموضوع التقييم باللعب، وتهدف إلى استقصاء درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال في الأردن لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها واتجاهاتهم نحوها والصعوبات التي تواجههم في استخدامها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أصبح البحث عن أساليب تقييم ملائمة للأطفال من القضايا الرئيسة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، ويجتهد المربون في ابتكار طرق أصيلة وموثوقة (Authentic Assessment) لتقييم الأطفال بدلا من الطرق التقليدية (Traditional Assessment)، ومن هذه الطرق التقييم المستند إلى اللعب (play based assessment) ويتم فيها جمع البيانات عن الطفل أثناء قيامه باللعب في بيئته الطبيعية، ومن خلال ملاحظته وتحليل التفاعلات بينه وبين أقرانه والوالدين وفريق التقييم.

وتولد لدى الباحث إحساس بوجود فجوة بين استراتيجيات التقييم المستخدمة في الأردن مع الأطفال وتلك التي تنادي بها المراجع المتخصصة في تقييم الأطفال مثل وورثن (2010) أو تلك التي توظفها البرامج الموجهة للطفولة مثل (Head Start, Home Start, Good Start, Grow Smart) وبشكل خاص استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب، وتأكد هذا الإحساس بعد زيارات الباحث وفريق من طلبة الدراسات العليا إلى مؤسسات رعاية الأطفال(الحضانات، رياض الأطفال، مؤسسات الرعاية الخاصة) وإجراء مقابلات استطلاعية مع مقدمي الرعاية لأطفال لمعرفة استراتيجيات التقييم الشائعة لديهم.

لذا هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال في الأردن لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها واتجاهاتهم نحوها، ودراسة الفروق في معرفة استراتيجية التقييم ودرجة التوظيف لها والتي تعزى لمتغيرات المؤهل والخبرة والتعلم من خلال: مساقات، ورشات تدريبية، والتعلم الذاتي، ودراسة العلاقة بين درجة المعرفة ودرجة التوظيف للتقييم المستند إلى اللعب، والكشف عن أبرز الصعوبات التي تواجه مقدمي الرعاية للأطفال في توظيف استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها واتجاهاتهم نحوها؟
2. هل توجد فروق معنوية في درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغيرات: تعلم مساقات التقييم، حضور ورشات تدريبية للتقييم، التعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، والخبرة؟
3. هل توجد فروق معنوية في درجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ تعزى للمتغيرات:تعلم مساقات التقييم، حضور ورشات تدريبية للتقييم، التعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، والخبرة؟
4. ما العلاقة بين درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية " التقييم المستند إلى اللعب" ودرجة توظيفهم لها؟
5. ما الصعوبات التي تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية "التقييم المستند إلى اللعب" من وجهة نظرهم أنفسهم؟

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في أنها تعالج استراتيجية تقييم لمرحلة الطفولة التي تتطلب مهارات خاصة تختلف عن مهارات تقييم الكبار لقلة قدرة الأطفال على التكيف مع الموقف التقويمي وعدم امتلاك مهارات القراءة والكتابة، وتأثر نتائج التقييم بخصائص الأطفال كالخجل والاعتمادية، وصعوبة انسجامهم مع أنماط السلوك المطلوبة للمهام التقييمية، وصعوبة تحفيزهم لإكمال المهام التقيمية.

وتعد هذه الدراسة هي الأولى التي تجرى على استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب في الأردن والثانية في الوطن العربي حسب إطلاع الباحث، الأمر الذي يضع بين يدي مقدمي

الرعاية للأطفال والباحثين في مجال الطفولة معلومات عن درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب، ودرجة توظيفهم لها واتجاهاتهم نحوها، وتوفر أيضا قائمة بالصعوبات التي تواجه المتعاملين معها. وتقدم توصيات بالموضوعات التي يمكن دراستها من قبل الباحثين وطلبة الدراسات العليا مما يثري الجانب النظري.

وتكمن الأهمية العملية للدراسة في تطوير الخطط الدراسية لمقدمي الرعاية للأطفال والعاملين في تقييمهم وبرامج التنمية المهنية لهم قبل وأثناء الخدمة لتشمل استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب، مما يزيد من مهاراتهم في استخدامها كاستراتيجية أثبتت الدراسات صدقها وثباتها وارتفاع نسبة تجاوب الأطفال العاديين وغير العاديين معها.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما وفَّرته من شروط، واتبعه الباحث من إجراءات عند تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وبالإجراءات التي اتبعها لتطوير أداة الدراسة، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات، وبما اتبعت من إجراءات في الحصول على البيانات الخاصة بأسئلة الدراسة وتحليلها والإجراءات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عنها.

حدود الدراسة

اقتصرت عينة الدراسة على مقدمي الرعاية للأطفال في مؤسسات الرعاية الخاصة ودور الحضانة ورياض الأطفال في محافظة العاصمة عمان في العام 2016م.

التعريفات بالمصطلحات

التقييم المستند إلى اللعب: (play based assessment) أحد أساليب تقييم الأداء، ويتم من خلاله جمع البيانات عن مظاهر النمو المختلفة لدى الأطفال وتحليل تفاعلاتهم اللفظية وغير اللفظية في بيئة طبيعية من اللعب المنظم وغير المنظم من قبل فريق تقييم متنوع التخصصات (Linder, 2008).

درجة معرفة التقييم المستند إلى اللعب: هي درجة امتلاك مقدمي الرعاية للأطفال عناصر المعرفة الأساسية في استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب من مفاهيم وإجراءات وأدوات، ولأغراض هذه الدراسة تحددت درجة معرفة التقييم المستند إلى اللعب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مجموعة الفقرات المخصصة لقياس الجانب المعرفي في أداة الدراسة.

درجة توظيف التقييم المستند إلى اللعب: هي درجة تطبيق مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب وفق خوارزميتها ومخطط تدفق إجراءاتها، ولأغراض هذه الدراسة تحددت درجة توظيف التقييم المستند إلى اللعب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مجموعة العبارات المخصصة لقياس جانب التطبيق العملي للتقييم المستند إلى اللعب في أداة الدراسة.

الاتجاهات نحو التقييم المستند إلى اللعب: هي درجة القبول والرضا عن استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب من قبل مقدمي الرعاية للأطفال، ولأغراض هذه الدراسة تحددت اتجاهات مقدمي الرعاية للأطفال نحو التقييم المستند إلى اللعب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مجموعة العبارات المخصصة لقياس جانب الاتجاهات في أداة الدراسة.

الصعوبات التي تواجه مستخدمي التقييم المستند إلى اللعب: هي معيقات تواجه تطبيق التقييم المستند إلى اللعب من وجهة نظر مقدمي الرعاية للأطفال، ولأغراض هذه الدراسة تحددت الصعوبات التي تواجه مستخدمي التقييم المستند إلى اللعب بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مجموعة العبارات المخصصة لقياس جانب الصعوبات في أداة الدراسة.

الطريقة وإجراءات الدراسة

أ. مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من مقدمي الرعاية للأطفال في مؤسسات الرعاية الخاصة ودور الحضانة ورياض الأطفال في محافظة العاصمة عمان، وتشير إحصائيات وزارة التنمية الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم للعام 2016 إلى وجود (223) حضانة و(670) روضة، و(47) مؤسسة رعاية خاصة يتولى التدريس وتقديم خدمات التقييم فيها(3417) معلم وأخصائي نفسي وتربوي وأخصائي علوم تأهيل.

وتألفت عينة الدراسة من (172) شخص من مقدمي الرعاية للأطفال، أي ما يعادل (5%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية عنقودية روعي فيها تمثيل نوع المؤسسة، والنوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والتي تمكن الباحث من الوصول إليهم وتعاونوا معه.

ب. أداة الدراسة:

لبناء الأداة قام الباحث بمراجعة الأدب النظري المتعلق باستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب وبشكل خاص Linder (2008)، و Bowers (2008) و Ross (2002)، وأجرى مقابلات لبعض مقدمي الرعاية للأطفال، وتوصل إلى وجود أربعة مجالات لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب هي:

1) **المجال المعرفي:** ويهدف لقياس درجة معرفة مقدم

الرعاية للأطفال لمفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقييم المستند إلى اللعب من خلال استجابته على (10) فقرات من نوع الاختيار من متعدد، وتأخذ الاستجابة الصحيحة على كل منها علامة واحدة وتأخذ الاستجابة الخاطئة صفرا.

2) مجال التوظيف: ويهدف لقياس مهارة مقدم الرعاية للأطفال في استخدام استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب من خلال استجابة على (20) عبارة مصاغة بطريقة ليكرت يلي كل منها سلم استجابة خماسي(دائما، غاليا، أحيانا، نادرا، إطلاقا)، وتأخذ الاستجابة عليه الدرجات(4، 3، 2، 1، 0)على الترتيب.

3) مجال الاتجاهات: ويهدف لقياس اتجاهات مقدمي الرعاية للأطفال نحو التقييم المستند إلى اللعب من خلال استجابة على (20) عبارة مصاغة بطريقة ليكرت يلي كل منها سلم استجابة خماسي(كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)، وتأخذ الاستجابة عليه الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)على الترتيب.

4) مجال الصعوبات: ويهدف إلى الكشف عن أبرز المشكلات التي تواجه تطبيق مقدمي الرعاية للأطفال للتقييم المستند إلى اللعب من خلال استجابة على (12) عبارة مصاغة بطريقة ليكرت يلي كل منها سلم استجابة خماسي (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدا)، وتأخذ الاستجابة عليه الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)على الترتيب.

ج. صدق الأداة وثباتها

لإيجاد مؤشرات الصدق المنطقي للصورة الأولية لأداة الدراسة تم عرضها على مجموعة محكمين مكونة من (5) أعضاء هيئة تدريس من المختصين في علم النفس التربوي للطفولة والقياس والتقويم ومن مقدمي الرعاية للأطفال(خارج نطاق عينة الدراسة الرئيسة) وذلك للوقوف على آرائهم حول البنية اللغوية للفقرات، ومدى كون محتوى الفقرات ينتمي للمجال.

وجرى تطبيق الصورة الأولية لأداة الدراسة على عينة مؤلفة من (30) شخص جرى اختيارهم بشكل عشوائي من خارج نطاق العينة الرئيسة للدراسة بهدف الوقوف على الخصائص السيكومترية لفقرات وعبارات أداة الدراسة (معامل الصعوبة أو معامل الشيوع، ومعامل التميز، وخصائص توزيع الإجابات على الفقرات تبعا لسلم الإجابة)، والصعوبات التي تواجه المستجيب من حيث مقروئيتها، ووضوح مضمونها. وبناءً على البيانات المتحققة للباحث من خلال آراء المحكمين ونتائج الدراسة الاستطلاعية تم توضيح الصياغات اللغوية لبعض الفقرات والعبارات لتبدو أكثر وضوحا، وجرى حذف بعض الفقرات والعبارات التي أجمع المحكمون على أنها مكررة أو متضمنة في فقرة أو عبارات أخرى، وكذلك حذف العبارات التي أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية عدم ملاءمتها بسبب أن الأداء عليها تجمع في فئة واحدة من سلم الاستجابة، أو لأن الانحراف المعياري لها كان منخفضا، أو لأن ارتباط الأداء عليها مع الأداء على مجالها الذي تنتمي إليه كان سلبيا، أو لكون هذا المعامل يقل عن (0.30)، وهكذا تم الإبقاء على (10) فقرات لقياس المعرفة، و(20) عبارة لقياس التوظيف و(20) عبارة لقياس الاتجاهات، و(12) عبارة لتحديد صعوبات التطبيق لتشكل الصورة النهائية لأداة الدراسة. والجدول (1) يعرض معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة ودرجات المجال الذي تنتمي إليه ودلالته الإحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

وتم إيجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرات لكل مجال في أداة الدراسة فكانت قيمة ثبات التجزئة النصفية المعدل بمعادلة سبيرمان براون (0.877)، وكانت قيمة الثبات باستخدام معادلة كرنباخ ألفا (0.965)، (0.833)، (0.959) لقائمة المهارات والاتجاهات والصعوبات على الترتيب، وبناء على هذه النتائج المتحققة لأداة الدراسة حول صدقها، ومؤشر الثبات لها، اعتبرت صالحة لتستخدم لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة

فيما يأتي نتائج الدراسة مبوبة حسب أسئلتها.

السؤال الأول: ما درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها واتجاهاتهم نحوها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المناظرة لها لدرجة امتلاك مقدمي الرعاية للأطفال لعناصر المعرفة الأساسية في استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب من مفاهيم وإجراءات وأدوات، ويعرض الجدول 2 النتائج.

يلاحظ من جدول2 أن متوسط العلامات الكلية لمعرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب (4.54)، وأن متوسطات العلامات على المجالات الفرعية للمعرفة في استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب كانت (0.98) لمعرفة المفاهيم و(1.61) لمعرفة الإجراءات و1.95 لمعرفة الأدوات، وهي جميعها متوسطات ضعيفة لم تصل إلى نصف قيمة النهاية العظمى للعلامات.

الجدول 1. معاملات الارتباط بين الأداء على الفقرة ودرجات المجال الذي تنتمي إليه ودلالتها الإحصائية

رقم الفقرة	المعرفة		التوظيف		الاتجاهات		الصعوبات	
	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.38*	0.00	0.74*	0.00	0.42*	0.00	0.63*	0.00
2	0.31*	0.00	0.73*	0.00	0.52*	0.00	0.79*	0.00
3	0.32*	0.00	0.77*	0.00	0.60*	0.00	0.81*	0.00
4	0.43*	0.00	0.71*	0.00	0.32*	0.00	0.82*	0.00
5	0.30*	0.00	0.73*	0.00	0.38*	0.00	0.86*	0.00
6	0.43*	0.00	0.81*	0.00	0.62*	0.00	0.88*	0.00
7	0.48*	0.00	0.79*	0.00	0.69*	0.00	0.81*	0.00
8	0.33*	0.00	0.81*	0.00	0.72*	0.00	0.83*	0.00
9	0.52*	0.00	0.77*	0.00	0.73*	0.00	0.86*	0.00
10	0.31*	0.00	0.77*	0.00	0.72*	0.00	0.85*	0.00
11			0.76*	0.00	0.28*	0.00	0.86*	0.00
12			0.79*	0.00	0.72*	0.00	0.82*	0.00
13			0.78*	0.000	0.70*	0.000		
14			0.82*	0.000	0.74*	0.000		
15			0.75*	0.000	0.75*	0.000		
16			0.72*	0.000	0.75*	0.000		
17			0.75*	0.000	0.58*	0.000		
18			0.75*	0.000	0.61*	0.000		
19			0.77*	0.000	0.62*	0.000		
20			0.83*	0.000	0.60*	0.000		

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

الجدول 2. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك المعرفة الأساسية في استراتيجية التقييم باللعب

المُكون	النهاية العظمى	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معرفة المفاهيم	3	0.98	0.76
معرفة الأدوات	4	1.95	0.78
معرفة الإجراءات	3	1.61	0.95
الكلي للمعرفة	10	4.54	1.54

ويبين الجدول 3 توزيع علامات مقدمي الرعاية للأطفال على مجال المعرفة باستراتيجية التقييم باللعب:

يلاحظ من الجدول (3) أن النسبة المئوية لعدد الذين تقل علاماتهم في مجال المعرفة عن نصف النهاية العظمى لعلامة المجال (53%) وهي نسبة كبيرة، وأظهرت النتائج أن نسبة الذين تقل علاماتهم عن نصف النهاية العظمى في معرفة المفاهيم (74.4%)، وفي معرفة الأدوات (25%)، وفي معرفة الإجراءات (50.6%) وهي نسب كبيرة.

وللبحث في درجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة العاملين على عبارات مجال التوظيف العملي لاستراتيجية التقييم باللعب، وتم حساب اختبار t لمقارنة متوسط الاستجابة على الفقرة بالقيمة 2 التي تمثل متوسط التدريج عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ويبين الجدول 4 النتائج.

الجدول 3. توزيع علامات مجال المعرفة باستراتيجية التقييم باللعب

العلامة	عدد الحاصلين عليها	نسبة الحاصلين عليها	النسبة التراكمية
1	7	4.1	4.1
2	8	4.7	8.8
3	17	9.9	18.7
4	59	34.3	53.0
5	40	23.3	76.3
6	25	14.5	90.8
7	9	5.2	96.0
8	6	3.5	99.5
9	1	0.5	100.0
المجموع	**172**	**100%**	

الجدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف استراتيجية التقييم باللعب، وقيم اختبار t ومستوى الدلالة المناظر له

الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة
1	استخدم أساليب تقييم تناسب بيئة اللعب للطفل	3.17	0.88	17.18*	0.00
2	أركز على اهتمامات الأطفال أثناء اللعب	3.11	0.84	17.19*	0.00
3	أهتم بمستوى انخراط الأطفال في اللعب ومشاركتهم فيه	3.12	0.90	16.22*	0.00
4	انخرط بمهارة مع الأطفال أثناء اللعب وأشاركهم فيه	2.99	0.99	13.04*	0.00
5	اختار الطريقة والوقت المناسبين لمشاركة الطفل في اللعب	3.11	0.97	14.78*	0.00
6	أنوع في الألعاب مع الطفل بحيث تراعي أنماط التعلم المختلفة	3.09	1.01	14.08*	0.00
7	أشرك أولياء الأمور في تقييم أطفالهم	2.93	1.07	11.16*	0.00
8	أحدد الطريقة المناسبة لإظهار ردود أفعال الطفل أثناء اللعب	3.05	0.94	14.46*	0.00
9	أعدل في المثيرات أثناء لعب الطفل بحيث تحرك دافعه للاستجابة	3.11	0.93	15.45*	0.00
10	أنظم بيئة اللعب للطفل بحيث تصبح مألوفة له وتشعره بالراحة والثقة.	3.01	0.94	14.03*	0.00
11	اختار ظروف ومواقف التقييم باللعب في فترات يزداد فيها نشاط الطفل	3.07	0.91	15.15*	0.00
12	استخدم في التقييم مهام لعب محببة للطفل وضمن اهتماماته	3.10	0.91	15.69*	0.00
13	استخدم أساليب لجلب انتباه الطفل والمحافظة عليه أثناء اللعب	3.10	0.96	14.90*	0.00
14	استخدم أساليب التقييم الحقيقي مع الأطفال الصغار أثناء اللعب	3.04	0.91	14.7*	0.00
15	أنظم بيئة تقييم باللعب لا تبدوا فيها ترتيبات اختباريه خاصة	2.98	1.07	11.90*	0.00
16	يشاركني في التخطيط للتقييم باللعب فريق تقييم متعدد التخصصات	2.76	1.12	8.81*	0.00
17	يشاركني في تنفيذ التقييم باللعب فريق تقييم متعدد التخصصات	2.73	1.19	8.00*	0.00
18	يشاركني في كتابة التقرير عن الطفل فريق تقييم متعدد التخصصات	2.68	1.16	7.58*	0.00
19	يشارك الآباء والأمهات أطفالهم اللعب في غرفة التقييم	2.76	1.14	8.64*	0.00
20	أستعمل مهام تقويم مرنة تسمح بالتعديل عليها	3.02	0.98	13.57*	0.00
	الكلي لتوظيف الاستراتيجية	2.99	0.77	16.86*	0.00

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

تظهر نتائج الجدول 4 أن متوسط التقديرات للعاملين في تقييم الأطفال لكل عبارة من عبارات مجال التوظيف العملي لاستراتيجية التقييم باللعب تراوح بين (2.68) و(3.17)، أي أن مقدمي الرعاية للأطفال غالبا ما يوظفون هذه الاستراتيجية، وتشير نتائج اختبار t التي تقارن متوسط الاستجابة على جميع فقرات مجال التوظيف بالقيمة (2) إلى وجود فروق موجبة دالة

إحصائيا عندما (α = 0.05) في درجة التوظيف حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.00).

وللبحث في اتجاهات مقدمي الرعاية للأطفال نحو استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المناظرة لها لتقديرات مقدمي الرعاية للأطفال لكل عبارة من عبارات مجال الاتجاهات نحو استراتيجية التقييم باللعب، وتم حساب اختبار t لمقارنة متوسط الاستجابة على الفقرة بالقيمة (3) التي تمثل متوسط التدريج عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، ويبين الجدول (5) النتائج.

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات نحو استراتيجية التقييم باللعب، وقيم اختبار t ومستوى الدلالة المناظر له

الرقم	العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة
1	أفضل أنشطة التقييم التعاونية والتي يشاركني فيها زملائي في العمل	4.23	0.69	22.94*	0.00
2	أشجع تدخل أولياء الأمور في أنشطة التقييم لأبنائهم	4.11	0.80	17.81*	0.00
3	أرحب بمشاركة مختصين آخرين في أنشطة التقييم للطفل	4.32	0.81	21.18*	0.00
4	أعتقد أن التقييم بالاختبارات المقننة أكثر موضوعية**	2.89	1.44	-1.29	0.198
5	أرى أن التقييم باللعب ذاتي ومتحيز**	2.73	1.54	-2.59	0.010
6	يساعد التقييم باللعب في تنمية مهاراتي المهنية	4.16	0.87	17.33*	0.00
7	يثير استخدامي للتقييم باللعب دافعي للعمل	4.23	0.90	17.62*	0.00
8	يشجع التقييم باللعب على مشاركة الطفل في أنشطة التقييم	4.24	0.84	19.04*	0.00
9	التقييم باللعب زاد من قدرة الأطفال على التكيف مع الموقف التقويمي	4.31	0.87	19.33*	0.00
10	التقييم باللعب قلّل من تأثر نتائج التقييم بخصائص الأطفال كالخجل	4.33	0.80	21.41*	0.00
11	أعتقد أن التقييم باللعب سهل من تقديم الطفل لأنماط السلوك المستهدفة	4.42	2.37	7.74*	0.00
12	أرى أن التقييم باللعب حفّز الأطفال على إكمال المهام التقيمية	4.25	0.81	19.96*	0.00
13	التقييم باللعب قلّل من مشكلات تقييم الأطفال الصغار	4.26	0.85	19.03*	0.00
14	التقييم باللعب يتغلب على مشكلة عدم اهتمام الطفل باستجابته أثناء التقييم	4.30	0.89	18.90*	0.00
15	التقييم باللعب يتغلب على مشكلة قلق انفصال الطفل عن أمه أثناء التقييم	4.35	0.85	20.49*	0.00
16	التقييم يتغلب على مشكلة قصر فترة الانتباه لدى الطفل. أثناء التقييم	4.35	0.79	21.93*	0.00
17	التقييم باللعب يتغلب على مشكلة عدم قدرة الأطفال على القراءة والكتابة	4.29	0.93	17.90*	0.00
18	التقييم باللعب آمن ولا يمثل تهديدا للطفل	4.36	0.77	22.66*	0.00
19	اللعب يظهر قدرات الطفل التي لا تظهر في أساليب التقييم الأخرى	4.49	0.75	25.75*	0.00
20	يوفر اللعب فرصة للآباء والمهنيين والأطباء للعمل معا فى تقييم الأطفال الصغار في بيئة طبيعية من اللعب المنظم وغير المنظم	4.45	0.76	24.55*	0.00
	الكلي لاتجاهات العاملين نحو الاستراتيجية	4.15	0.53	86.92*	0.00

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ** 0.05 فقرات سلبية تم عكس سلم التقدير لها لتصبح إيجابية.

تظهر نتائج الجدول 5 أن متوسط التقديرات للعبارات في مجال الاتجاهات نحو استراتيجية التقييم باللعب تراوحت بين (2.73) و(4.49)، أي أن مقدمي الرعاية للأطفال لديهم اتجاهات ايجابية نحو استراتيجية التقييم باللعب، وتشير نتائج اختبار t التي تقارن متوسط الاستجابة على عبارات مجال الاتجاهات بالقيمة (3) عند مستوى الدلالة (α = 0.05) إلى وجود فروق موجبة ودالة إحصائيا في اتجاهات مقدمي الرعاية للأطفال حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.00) عدا الفقرتين (4، 5) حيث لم تكن الفروق دالة إحصائيا.

السؤال الثاني: هل توجد فروق معنوية في درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب عند مستوى الدلالة (α = 0.05) تعزى لمتغيرات: تعلم مساقات التقييم، حضور ورشات تدريبية للتقييم، والتعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، الخبرة؟

للبحث في أثر تعلم مساقات التقييم وحضور ورشات تدريبية للتقييم، والتعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، الخبرة في

رعاية الأطفال على درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم باللعب، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها لدرجة المعرفة عند كل مستوى من مستويات المتغيرات المستقلة الخمس، والجدول 6 يظهر النتائج.

تظهر نتائج الجدول 6 أن متوسطات درجة معرفة العامل في مجال تقييم الأطفال باستراتيجية التقييم باللعب تبعا لمستويات متغير عدد المساقات تراوحت بين (3.43) و(5.06)، بينما تراوحت بين (1.21) و(1.71) لمتغير عدد الورش التدريبية وتراوحت بين (4.27) و(5.11) لمتغير عدد مصادر التعلم الذاتي، وكانت بين (4.55) و(4.57) لمتغير المؤهل العلمي، وكانت بين (4.27) و(4.74) لمتغير الخبرة. ولاختبار دلالة الفروق في درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال باستراتيجية التقييم باللعب تبعا للمتغيرات (عدد مساقات التعلم، عدد الورش التدريبية، عدد مصادر التعلم الذاتي، المؤهل العلمي، الخبرة) تم إجراء تحليل التباين، والجدول 7 يظهر النتائج.

الجدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها لدرجة المعرفة باستراتيجية التقييم باللعب عند كل مستوى من مستويات المتغيرات المستقلة (مساقات التقييم، ورشات التقييم، التعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، الخبرة)

المتغير	المستويات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد المساقات	0	3.43	1.73
	1	4.59	1.30
	2	4.91	1.68
	3 فأكثر	5.06	1.06
عدد الورشات التدريبية	0	1.21	3.73
	1	1.64	4.62
	2	1.25	4.95
	3 فأكثر	1.71	5.41
عدد مصادر التعلم الذاتي	0	4.27	1.30
	1	4.28	1.74
	2	4.76	1.38
	3 فأكثر	5.11	1.64
المؤهل العلمي	بكالوريوس على الأقل	4.55	1.51
	ماجستير فأعلى	4.57	1.60
الخبرة	أقل من ثلاث سنوات	4.27	1.47
	ثلاث سنوات فأكثر	4.74	1.56

الجدول 7. تحليل التباين لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمعرفة باستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب تبعا للمتغيرات (عدد مساقات التعلم، عدد الورشات التدريبية، عدد مصادر التعلم الذاتي، المؤهل العلمي، الخبرة)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	الاختبار ف	مستوى الدلالة
عدد المساقات	14.60	3	4.87	2.430	0.067
عدد الورشات التدريبية	21.53	3	7.18	3.583	*0.015
عدد مصادر التعلم الذاتي	0.35	3	.12	.058	0.981
المؤهل العلمي	5.73	1	5.73	2.860	0.093
الخبرة	2.46	1	2.46	1.228	0.270
الخطأ	308.40	154	2.00		
الكلي	353.07	165			

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

يلاحظ من الجدول 7 أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال باستراتيجية التقييم باللعب غير دالة إحصائيا تبعا للمتغيرات: عدد مساقات التعلم، عدد مصادر التعلم الذاتي، المؤهل العلمي، الخبرة. بينما كان تأثير متغير عدد الورشات التدريبية دالا إحصائيا عند مستوى $\alpha = 0.05$، ولتحديد أي الفروق بين مستويات متغير عدد الورشات التدريبية كان معنويا، تم حساب اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول 8 يظهر نتائج المقارنات.

الجدول 8. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مستويات متغير عدد الورش التدريبية لمقدمي الرعاية للأطفال

		عدد الورشات التدريبية			
		0	1	2	3 فأكثر
عدد الورشات التدريبية	0	.....			
	1	0.93 *	.....		
	2	1.17*	0.24	.....	
	3 فأكثر	1.65*	0.72	0.48	.....

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

يلاحظ من الجدول 8 أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال باستراتيجية التقييم باللعب كانت معنوية بين المستوى الأول(عدم حضور ورشات تدريبية وبقية المستويات حضور ورشة تدريبية واحدة أو أكثر)، بينما لم تكن الفروق معنوية بزيادة عدد الورشات التدريبية بعد الورشة الأولى.

السؤال الثالث: هل توجد فروق معنوية في درجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ تعزى للمتغيرات: تعلم مساقات التقييم، حضور ورشات تدريبية للتقييم، والتعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، الخبرة؟

للبحث في أثر تعلم مساقات التقييم وحضور ورشات تدريبية للتقييم، والتعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، الخبرة في درجة توظيف العاملين في التقييم استراتيجية التقييم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها لدرجة توظيف استراتيجية التقييم باللعب ولكل مستوى من مستويات المتغيرات المستقلة الخمس، والجدول 9 يظهر النتائج.

تظهر نتائج الجدول 9 أن متوسطات درجة توظيف العامل في مجال تقييم الأطفال استراتيجية التقييم باللعب تبعا لمستويات متغير عدد المساقات تراوحت بين (2.87) و(3.39)، بينما تراوحت بين (2.59) و(3.33) لمتغير عدد الورش التدريبية وتراوحت بين (2.63) و(3.25) لمتغير عدد مصادر التعلم الذاتي، وكانت بين (2.95) و(3.15) لمتغير المؤهل العلمي، وكانت بين (2.98) و(3.00) لمتغير الخبرة. ولاختبار دلالة الفروق في درجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال استراتيجية التقييم باللعب تبعا للمتغيرات (عدد مساقات التعلم، عدد الورش التدريبية، عدد مصادر التعلم الذاتي، المؤهل العلمي، الخبرة) تم إجراء تحليل التباين، والجدول 10 يظهر النتائج.

يلاحظ من الجدول 10 أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال استراتيجية التقييم باللعب غير دالة إحصائيا تبعا للمتغيرات (عدد مساقات التعلم، عدد مصادر التعلم الذاتي، المؤهل العلمي)، كما يتضح من الجدول أيضا وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الخبرة، حيث كانت الفروق لصالح الخبرة الطويلة (ثلاث سنوات فأكثر) وكان تأثير عدد الورشات التدريبية دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، ولتحديد أي الفروق بين مستويات متغير عدد الورشات التدريبية كان معنويا، تم حساب اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول 11 يظهر نتائج المقارنات

يلاحظ من الجدول 11 أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال استراتيجية التقييم باللعب كانت معنوية بين المستوى الأول (عدم حضور ورشات تدريبية) وبقية المستويات (حضور ورشة تدريبية واحدة أو أكثر) عند مستوى الدلالة 0.05، بينما لم تكن الفروق معنوية بزيادة عدد الورشات التدريبية بعد الورشة الأولى.

السؤال الرابع: ما العلاقة بين درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها؟

لبيان العلاقة بين درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية " التقييم المستند إلى اللعب" ودرجة توظيفهم لها تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما فكانت (0.075) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، وأظهرت النتائج أن قيمة التباين المشترك بينهما (0.0056) وهي قيمة ضعيفة.

السؤال الخامس: ما الصعوبات التي تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب من وجهة نظرهم أنفسهم؟

لتحديد الصعوبات التي تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب من وجهة نظرهم أنفسهم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المناظرة لها في تقديرات مقدمي الرعاية للأطفال لكون الصعوبات الواردة في كل فقرة من فقرات قائمة مسح الصعوبات

تعتبر مشكلات تواجههم عند التعامل مع استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب. واختبار t لمقارنة متوسط الاستجابة على الفقرة بالقيمة 3 التي تمثل متوسط التدريج عند مستوى الدلالة α =0.05، ويبين الجدول 12 النتائج.

الجدول 9. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها لدرجة توظيف استراتيجية التقييم باللعب عند كل مستوى من مستويات المتغيرات المستقلة (مساقات التقييم، ورشات التقييم، التعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، الخبرة)

المتغير	المستويات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عدد المساقات	0	2.87	0.87
	1	2.89	0.92
	2	3.10	0.42
	3 فأكثر	3.39	0.14
عدد الورشات التدريبية	0	2.59	0.98
	1	3.00	0.77
	2	3.29	0.33
	3 فأكثر	3.33	0.26
عدد مصادر التعلم الذاتي	0	2.63	1.09
	1	3.00	0.74
	2	3.21	0.33
	3 فأكثر	3.25	0.39
المؤهل العلمي	بكالوريوس على الأقل	2.95	0.85
	ماجستير فأعلى	3.15	0.47
الخبرة	أقل من ثلاث سنوات	2.98	0.80
	ثلاث سنوات فأكثر	3.00	0.75

الجدول 10. تحليل التباين لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال استراتيجية التقييم باللعب تبعا للمتغيرات (عدد مساقات التعلم، عدد الورشات التدريبية، عدد مصادر التعلم الذاتي، المؤهل العلمي، الخبرة)

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	الاختبار ف	مستوى الدلالة
عدد المساقات	641.25	3	213.75	1.02	0.388
عدد الورشات التدريبية	3922.93	3	1307.64	6.21	*0.001
عدد مصادر التعلم الذاتي	1127.65	3	375.88	1.79	0.152
المؤهل العلمي	64.67	1	64.67	.31	0.580
الخبرة	1180.63	1	1180.63	5.61	*0.019
الخطأ	31791.45	151	210.54		
الكلي	38728.58	162			

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05

الجدول 11. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين مستويات متغير عدد الورش التدريبية للعاملين في تقييم الأطفال

	عدد الورشات التدريبية				
		0	1	2	3 فأكثر
عدد الورشات التدريبية	0	.....			
	1	8.62*	.....		
	2	15.38*	6.77	.....	
	3 فأكثر	15.32*	6.70	-0.07	.....

الجدول 12. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب وقيم اختبار t ومستوى الدلالة المناظر له

المجال	الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاختبار t	مستوى الدلالة
صعوبات التخطيط	صعوبة تخطيط التقييم باللعب	3.07	0.97	0.877	0.382
	صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب	3.17	0.96	2.330*	0.021
	صعوبة توفير المكان المناسب للتقييم باللعب	3.00	1.22	0.000	1.000
	صعوبة توفير الزمن الكافي لتنفيذ التقييم باللعب	3.02	1.17	0.265	0.791
	صعوبة توفير الألعاب المناسبة للطفل	3.04	1.17	0.464	0.644
الكلي لصعوبات التخطيط		**3.06**	**0.92**	**0.851**	**0.396**
صعوبات التنفيذ	صعوبة تطبيق التقويم باللعب	3.05	0.99	0.624	0.534
	صعوبة تعاون أولياء الأمور وأصحاب العلاقة	3.10	1.13	1.161	0.247
	صعوبة إدارة الزمن لأنشطة التقييم باللعب	2.98	1.11	0.281	0.779
	صعوبة تنسيق أدوار فريق التقييم باللعب	3.07	1.05	0.889	0.375
	صعوبة إثارة دافعية الطفل والمحافظة عليها	2.93	1.19	0.784	0.434
الكلي لصعوبات التنفيذ		**3.03**	**0.92**	**0.361**	**0.719**
صعوبات تقديم نتائج التقييم	صعوبة توثيق نتائج التقييم باللعب	2.99	1.14	0.068	0.946
	صعوبة تقديم التغذية الراجعة	3.02	1.15	0.202	0.840
الكلي لصعوبات تقديم نتائج التقرير		**3.01**	**1.10**	**0.071**	**0.944**
الكلي للصعوبات		**3.04**	**0.91**	**0.546**	**0.586**

* الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

تظهر نتائج الجدول 12 أن متوسط تقديرات مقدمي الرعاية للأطفال للصعوبات التي تواجههم في استراتيجية التقييم باللعب تراوح بين 2.93 و3.17، أي أن مقدمي الرعاية للأطفال تواجههم صعوبات بدرجة متوسطة عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب، وتشير نتائج اختبار t التي تقارن متوسط الاستجابة على عبارات الصعوبات بالقيمة 3 عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الصعوبات حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أكبر من0.05 فيما عدا الفقرة 2 " صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب" حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.021.

وعموما بتقدير مقدمي الرعاية للأطفال للصعوبات التي تواجههم عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب، فإن ابرز (3) صعوبات يوافقون عليها كمشكلات تواجههم مرتبة تنازليا هي: صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب، وصعوبة تعاون أولياء الأمور وأصحاب العلاقة، وصعوبة تخطيط التقييم باللعب وصعوبة تنسيق أدوار فريق التقييم باللعب.

وكان بشكل عام متوسط صعوبات التخطيط للتقييم هو الأكبر ثم متوسط صعوبات التنفيذ وأخير متوسط صعوبات تقديم نتائج التقييم. ويمكن وصف أبرز صعوبة تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب في كل مجال كما يلي: مجال التخطيط" صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب "ومجال التنفيذ" صعوبة تعاون أولياء الأمور وأصحاب العلاقة" ومجال تقديم نتائج التقييم "صعوبة تقديم التغذية الراجعة".

وللبحث في فيما إذا كانت الصعوبات التي تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب تختلف باختلاف مكان العمل(حضانــة أو روضة، مركز رعاية خاصة)، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المناظرة لها واختبار t لمقارنة متوسط الاستجابة على الفقرة بالقيمة 3 التي تمثل متوسط التدريج عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$، والجدول 13 يبين النتائج.

تبين نتائج جدول13 أن متوسط تقديرات العاملين في دور

الحضانة ورياض الأطفال للصعوبات التي تواجههم في استراتيجية التقييم باللعب تراوح بين 2.98 و3.29، بينما كانت للعاملين في مراكز الرعاية الخاصة بين 2.77 و3.08 أي أن العاملين في دور الحضانة ورياض الأطفال ومراكز الرعاية الخاصة تواجههم صعوبات بدرجة متوسطة عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب.

وتشير نتائج اختبار t عند مقارنة متوسط الاستجابة على فقرات الصعوبات العاملين في مراكز الرعاية الخاصة ودور الحضانة ورياض الأطفال بالقيمة 3 إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الصعوبات حيث كانت قيمة مستوى الدلالة أكبر من 0.05 فيما عدا الفقرة 2 (صعوبة توفير المصادر والأدوات) لدى العاملين في دور الحضانة ورياض الأطفال حيث كانت قيمة مستوى الدلالة 0.005.

الجدول 13. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات التي تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم المستند إلى وقيم اختبار t ومستوى الدلالة المناظر له

المجال	الصعوبات	مكان العمل حضانـــة أو روضة				مكان العمل مركز رعاية خاصة			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار t	مستوى الدلالة
صعوبات التخطيط	صعوبة تخطيط التقييم باللعب	3.13	0.97	1.242	0.218	3.00	0.97	0.000	1.000
	صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب	3.29	0.92	2.871	0.005*	3.06	1.00	0.547	0.586
	صعوبة توفير المكان المناسب للتقييم باللعب	3.05	1.19	0.369	0.713	2.95	1.26	-0.346	0.730
	صعوبة توفير الزمن الكافي لتنفيذ التقييم باللعب	3.08	1.21	0.634	0.528	2.96	1.13	-0.291	0.772
	صعوبة توفير الألعاب المناسبة للطفل	3.21	1.18	1.586	0.117	2.88	1.15	-0.953	0.343
الكلي لصعوبات التخطيط		**3.15**	**0.91**	**1.541**	**0.127**	**2.97**	**0.93**	**-0.304**	**0.762**
صعوبات التنفيذ	صعوبة تطبيق التقويم باللعب	3.13	1.01	1.196	0.235	2.96	0.98	-0.336	0.738
	صعوبة تعاون أولياء الأمور وأصحاب العلاقة	3.12	1.17	0.936	0.352	3.08	1.10	0.694	0.489
	صعوبة إدارة الزمن لأنشطة التقييم باللعب	2.98	1.13	−0.197	0.844	2.98	1.10	-0.199	0.843
	صعوبة تنسيق أدوار فريق التقييم باللعب	3.17	1.06	1.454	0.150	2.98	1.03	-0.212	0.833
	صعوبة إثارة دافعية الطفل والمحافظة عليها	3.08	1.23	0.624	0.534	2.77	1.12	-1.846	0.068
الكلي لصعوبات التنفيذ		**3.10**	**0.94**	**0.946**	**0.347**	**2.95**	**0.90**	**-0.459**	**0.648**
صعوبات تقديم نتائج التقييم	صعوبة توثيق نتائج التقييم باللعب	3.14	1.18	1.116	0.268	2.85	1.08	-1.312	0.193
	صعوبة تقديم التغذية الراجعة	3.22	1.20	1.646	0.104	2.82	1.07	−1.535	0.129
الكلي للصعوبات كتابة التقرير		**3.18**	**1.16**	**1.423**	**0.159**	**2.83**	**1.01**	**-1.512**	**0.134**
الكلي للصعوبات		**3.14**	**0.91**	**1.355**	**0.179**	**2.94**	**0.89**	**-0.602**	**0.549**

*الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05.

وبتقدير العاملين في دور الحضانة ورياض الأطفال للصعوبات التي تواجههم عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب، فإن ابرز (3) صعوبات يوافقون عليها كمشكلات تواجههم مرتبة تنازليا هي: صعوبة توفير المصادر والأدوات، وصعوبة تقديم التغذية الراجعة، صعوبة توفير الألعاب المناسبة للطفل.

وكان بشكل عام متوسط صعوبات التخطيط للتقييم هو الأكبر ثم متوسط صعوبات تقديم نتائج التقييم وأخير متوسط صعوبات التنفيذ.ويمكن وصف أبرز صعوبة تواجه العاملين دور الحضانة ورياض الأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب في كل مجال كما يلي: مجال التخطيط: " صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب" ومجال التنفيذ: "صعوبة تنسيق أدوار فريق التقييم باللعب " ومجال تقديم نتائج التقييم: "صعوبة تقديم التغذية الراجعة".

وبتقدير العاملين في مراكز الرعاية الخاصة للصعوبات التي تواجههم عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب، فإن ابرز (3) صعوبات يوافقون عليها كمشكلات تواجههم مرتبة تنازليا هي:

صعوبة تعاون أولياء الأمور وأصحاب العلاقة، وصعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب، وصعوبة تخطيط التقييم باللعب.

وكان بشكل عام متوسط صعوبات التخطيط للتقييم هو الأكبر ثم متوسط صعوبات التنفيذ وأخير متوسط صعوبات تقديم نتائج التقييم. ويمكن وصف أبرز صعوبة تواجه العاملين في مراكز الرعاية الخاصة عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب في كل مجال كما يلي: مجال التخطيط: " صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب " ومجال التنفيذ: " صعوبة تعاون أولياء الأمور وأصحاب العلاقة " ومجال تقديم نتائج التقييم: " صعوبة توثيق نتائج التقييم باللعب" .

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال في الأردن لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها في ضوء بعض المتغيرات والى تعرف اتجاهاتهم نحوها، وسعت إلى الكشف عن أبرز الصعوبات التي تواجه تطبيقها، وفيما يلي مناقشة ما انتهت إليه الدراسة من نتائج وتوصيات وفق تسلسل أسئلتها.

السؤال الأول: ما درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها واتجاهاتهم نحوها؟

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال في استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ضعيفة، ودرجة امتلاكهم لعناصر المعرفة الأساسية من مفاهيم وإجراءات وأدوات كانت أيضا ضعيفة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن البرامج التربوية في الجامعات الأردنية على مستوى الدبلوم و البكالوريوس و الماجستير لا تتضمن مواد تعالج التقييم باللعب أو تخصص في إحدى موادها جزءا يثرى معرفة الطلاب بهذه الاستراتيجية، كما أن وزارة التربية والتعليم والمؤسسات المهتمة بتدريب وتأهيل مقدمي الرعاية للأطفال لا تعقد دورات متخصصة لموضوع التقييم باللعب، ولا شك أن هذا انعكس سلبا على معرفة مقدمي الرعاية للأطفال باستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب.

وأشارت النتائج أن مقدمي الرعاية للأطفال غالبا ما يوظفون استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب، وأن المهارات الأضعف هي تلك التي تتعلق بالعمل التشاركي بين فريق التقييم أنفسهم وبينهم وبين أولياء الأمور أثناء التخطيط والتنفيذ وكتابة التقرير، ويمكن تبرير ذلك بضعف مهارات العمل الجماعي لديهم، ولأن كتابة التقرير تتطلب توظيف مهارات عقلية عليا (تحليل البيانات، إصدار أحكام، اقتراح برامج مبتكرة)، وهذه النتائج تتسق مع نتائج دراسة (Kelly-Vance, Ryalls,2005).

وتبين النتائج أن اتجاهات مقدمي الرعاية للأطفال نحو التقييم المستند إلى اللعب ايجابية بدرجة كبيرة، فتوظيفهم للاستراتيجية ساهم في تعرف نقاط قوتها مقارنة بالاختبارات المقننة، حيث قدمت حلولا لمشكلات تقييم الأطفال، ووفر تقييم أكثر صدقا وثباتا(Al-Balhan, 1998; O'Grady, Dusing, 2015).

وكان المصدر الأكثر مساهمة في توظيف مقدمي الرعاية للأطفال للتقييم المستند إلى اللعب هو الورشات التدريبية، لأنها مصممة لصقل المهارات العملية أكثر من بناء المعرفة، وتتتبع انتقال أثر التدريب، وهذا لا توفره أساليب التعلم الأخرى. وتجد الاشارة إلى أن بعض مقدمي الرعاية للأطفال يوظفون استراتيجية التقييم باللعب دون تعلم كاف مما يسهم في تقديم نماذج استخدام غير فعالة وقد لا تؤتي ثمارها كما ينبغي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق معنوية في درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب عند مستوى الدلالة α = 0.05 تعزى لمتغيرات: تعلم مساقات التقييم، حضور ورشات تدريبية للتقييم، والتعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، الخبرة؟

أظهرت النتائج أن الفروق في درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α = 0.05 تبعا للمتغيرات:عدد مساقات التعلم، عدد مصادر التعلم الذاتي، المؤهل العلمي، الخبرة، وكان تأثير متغير حضور الورشات التدريبية دالا إحصائيا، ولم تكن الفروق معنوية في درجة المعرفة بزيادة عدد الورشات التدريبية عن واحدة. وتفسر هذه النتيجة بأن محتوى الدورات التدريبية متداخل والمعرفة المضاف قليلة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق معنوية في درجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب عند مستوى الدلالة α = 0.05 تعزى للمتغيرات: تعلم مساقات التقييم، حضور ورشات تدريبية للتقييم، والتعلم الذاتي للتقييم، المؤهل العلمي، الخبرة؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الفروق في درجة توظيف مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم باللعب غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة α = 0.05 تبعا لعدد مساقات التقييم، وعدد مصادر التعلم الذاتي في التقييم، والمؤهل العلمي، بينما كان تأثير متغير الخبرة دالا إحصائيا في درجة توظيف التقييم المستند إلى اللعب ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة (ثلاث سنوات فأكثر). وكان تأثير متغير حضور الورشات التدريبية دالا إحصائيا في درجة التوظيف، ولم تكن الفروق معنوية في درجة التوظيف بزيادة عدد الورشات التدريبية عن واحدة. أي أن زيادة

عدد الورشات لا يسهم بمعنوية في صقل مهارات مقدمي الرعاية للأطفال في توظيف التقييم المستند إلى اللعب لتشابه محتواها وتداخله بشكل كبير.

ويؤكد تحليل محتوى خطط التخصصات الدراسية لمقدمي الرعاية للأطفال ما توصلت إليه الدراسة من إجابة للسؤالين الثاني والثالث، حيث لم تتضمن الخطط الدراسية مساقات متخصصة في التقييم باللعب، وكذلك نجد أن خطط المواد التي يفترض أنها عالجت موضوعات التقييم المستند إلى اللعب مثل أساليب التقييم الفردي، وتقييم نمو الطفل تكتفي بإشارات بسيطة لها، ولا تعالج الجانب العملي (التوظيف) للاستراتيجية.

وتجد الإشارة إلى أن مقدمي الرعاية للأطفال يخضعون عند تعيينهم لبرامج إلزامية للتنمية المهنية تصقل مهاراتهم في تقييم الأطفال (Induction Training)، وتستند هذه البرامج في بنائها إلى معايير تقييم الأطفال التي تتضمن إشارات واضحة لأهمية استعمال اللعب في التعليم والتقييم وصولا إلى تحقيق رؤية ورسالة وأهداف التعليم المرح والتقييم المرح للأطفال.

السؤال الرابع: ما العلاقة بين درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال لاستراتيجية التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم لها؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجة معرفة مقدمي الرعاية للأطفال التقييم المستند إلى اللعب ودرجة توظيفهم له، وأن قيمة التباين المشترك 0.56%، وتفسر طريقة تعليم استراتيجيات التقييم ضعف التباين المشترك للعلاقة بين التعليم والتوظيف، حيث يتم بطريقة نظرية لا توفر فرص كافية للتدريب العملي.

السؤال الخامس: ما الصعوبات التي تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب من وجهة نظرهم أنفسهم؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود صعوبات متوسطة تواجه مقدمي الرعاية للأطفال عند استعمال استراتيجية التقييم باللعب، وتباين الصعوبات تبعا لنوع مركز العمل(حضانة وروضة، مؤسسة رعاية خاصة)، وتمثلت ابرز الصعوبات في: توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب، والتعاون مع أولياء الأمور وأصحاب العلاقة، والتخطيط للتقييم وتنسيق أدوار فريق التقييم.

وتبين من النتائج أن الصعوبة الأكبر في مجال التخطيط هي:" صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب "وفي مجال التنفيذ هي: "صعوبة تعاون أولياء الأمور وأصحاب العلاقة" وفي مجال تقديم نتائج التقييم هي: "صعوبة تقديم التغذية الراجعة لأولياء الأمور" وهذه النتائج تتسق مع ما أشار إليه شرمي وزملاؤه (Cherney et al., 2003) في موضوع توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب.

ويفسر صعوبة توفير مصادر وأدوات التقييم باللعب عدم وجود جهات تأخذ على عاتقها ابداع تصاميم لها والتعاقد مع المصانع في الأردن لتوفرها وتسويقها وطنيا، مما يتطلب استيرادها أو بناؤها داخل المؤسسة التربوية بجهود العاملين، وهي بذلك تتطلب مخصصات مالية أكبر، ويفسر صعوبة تعاون أولياء الأمور وأصحاب العلاقة أن أعضاء فريق التقييم اعتادوا على العمل الفردي وتطبيق الاختبارات المقننة التي لا تتطلب درجة كبيرة من التعاون مع الآخرين في التخطيط والتنفيذ وتقديم نتائج التقييم.

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات يوصي الباحث بالآتي:

1. تطوير خطط البرامج الدراسية وخطط المواد لتخصصات مقدمي الرعاية للأطفال في الجامعات بحيث تتضمن استراتيجية التقييم المستند إلى اللعب نظرا لمناسبتها للأطفال، ولكون نتائجها أكثر صدقا والثبات.
2. تطوير برامج للتنمية المهنية في التقييم المستند إلى اللعب ودراسة فاعليتها في تنمية معارف مقدمي الرعاية للأطفال وصقل مهاراتهم.
3. متابعة انتقال أثر التدريب للتغلب على ضعف العلاقة بين المعرفة والتطبيق والتي أثبتتها النتائج.
4. تشكيل لجنة لدراسة حاجات قطاع تعليم وتقييم الأطفال مصادر وأدوات وتشجيع المستثمرين إنتاجها محليا ودعم مبادرات بناؤها داخل المؤسسة التربوية مما يسهم في التغلب على صعوبة على توفيرها.

1- إجراء دراسات تقيس فاعلية التقييم المستند إلى اللعب وخصائصه السيكومترية لدى فئات مختلفة من الأطفال غير العاديين وتقارنها بأساليب التقييم الأخرى. ودراسات لبناء نظام ترميز للتقييم المسند إلى اللعب في البيئات العربية.

المراجع

نتكو، ا. ووبروكهارت، س. (2012) التقييم التربوي للطلبة، (ترجمة علي القرني، إبراهيم الدوسري، راشد المحرزي، وحسين الخروصي). الرياض:مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وورثن، س. (2010). التقييم في تعليم الطفولة المبكرة، (ترجمة ميرفت فايز). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

Al-Balhan E. (1998). Training Kuwaiti kindergarten professionals in knowledge of child development, facilitation, strategies and developmental analysis through the transdisciplinary play-based assessment techniques. University of Denver, UMI Dissertations, USA.

Bagnato, S.J. (2007). Authentic Assessment for Early childhood Intervention. Guilford publications, Inc. 72 Spring Street, new York.

Bowers, S.(2008). Assessing Young Children: What's Old, What's New, and Where Are We Headed? Early Childhood NEWS: Retrieved July 18 2016 from http://www.earlychildhoodnews.com/default.aspx

Carol S. L.(2003). Early Childhood Assessments. Washington. John Wiley and Sons, New jersey.

Cherney, I. C., Kelly-Vance, L., Gill-Glover, K., Ruane, A. & Ryalls, B. O. (2003). The Effects of Stereotyped Toys and Gender on Play Assessment in 18–47 Month Old Children. Educational Psychology 22: 95–106.

Dunphy E. (2008). Supporting early learning and development through formative assessment. A research paper Commissioned by the National Council for Curriculum and Assessment, NCCA, 24 Merrion Square, Dublin 2, Website. Retrieved July 17 2016 from http://www.ncca.ie/en

Fewell, R., and Glick, M.(1998). The role of play in assessment. In D.P.Fromberg and D.Bergen (Eds), Play from birth to twelve and beyond (pp.201-207). New York: Garland Publishing Inc.

Fewell, R., and Rich, J.(1987). Play assessment as a procedure for examining cognitive, communication and social skills in multi handicapped children. Journal of Psychoeducational Assessment,2,107 –118.

Kelly-Vance, L., Ryalls, B.O. (2005). A Systematic, Reliable Approach to Play Assessment in Preschoolers. School Psychology International, 26, 398–412.

Kernan, M. (2007). Play as a context for Early Learning and Development. Background Paper for the National Framework for Early Learning (Dublin: National Council for Curriculum and Assessment).

Linder, T.W. (2008). Transdisciplinary Play-Based Assessment. 2ND Edition, Paul H. Brookes Publishing Company, Baltimore, Maryland.

McAfee O., Leong D., and Bodrova E. (2006). Basics of Assessment: Primer for Early Childhood Educators. 2ND Edition, National Association for Education of Young Children, USA.

O'Grady, M. G., & Dusing, S.C. (2015). Reliability and validity of play-based assessments of motor and cognitive skills for infants and young children: a systematic review. Physical Therapy, *95*(1), 25-38.

Paget, K.D, and Bracken B.A. (1983). The psycho educational Assessment of Preschool Children. Grune and Stratton, New York.

Ross, R. P. (2002). 'Best Practices in the Use of Play for Assessment and Intervention With Young Children', in A. Thomas and J. Grimes (eds) Best Practices in School Psychology IV. Bethesda, MD: The National Association of School Psychologists.

Shepard, L., Kagan, S. and Wurtz, E. (1998). Principles and Recommendations for Early Childhood Assessments. Washington. DC: National Education Goals Panel.

Sterling, S. Candler, C. and Neville, M.(2010). Comparison of Developmental Age Derived from the Transdisciplinary Play-Based Assessment and the Peabody Developmental Motor Scales-2.

Wortham D. (2008). Activity Systems in the Inquires Classroom, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Educational Psychology). University of Winconsin-Madison.

The Extent to which Caregivers of Children in Jordan Know and Implement Play Based Assessment Strategy and Attitudes Toward It

*Jehad Mohammed ALanati**

ABSTRACT

The aim of study was to investigate knowledge, implementation and Attitudes of Caregivers of Children toward play based assessment Strategy. to achieve objectives of the study the researcher prepared a questionnaire and verify its validity, reliability and applied it on a stratified random sample (172) caregivers of children in Jordan in 2016.

The results showed the Knowledge of play based assessment was weak. Caregivers of Children often implement play based assessment. And they have positive attitudes toward it. The differences in knowledge and implementation is not statistically significant depending on (courses, self-learning, qualification), While it is significant depending on training, and it is significant in implementation only depending on experience. The relationship between knowledge and implementation of play based assessment was weak. The difficulties faced implementation of play based assessment is: Planning, Coordinate the roles, ensure cooperation. The main recommendation is to build professional development programs for caregivers of children.

Keywords: Caregivers of Children, Assessments for Young Children, Play Based Assessment, Fun Assessment.

* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 5/3/2016 and Accepted for Publication on 15/5/2016.