الفصل الثاني

التقييم البديل
Alternate Assessment

نرى في بعض المدارس عند المدخل لافتة مكتوب عليها "مدرسة التفوق"، وتقوم الصحف المحلية بعمل تقارير حول أداء المدرسة، كل هذه إشارات توضح أن التركيز التعليمي الآن ينصب على المساءلة التربوية. لابد أن تلبي المدرسة المتطلبات التي تفرضها الدولة بالنسبة للتلاميذ لبيان مدى كفاءة معايير الدولة، وهذه الكفاءة يتم قياسها بناءً على تقييمات تجريها الدولة على نطاق واسع. فالتلميذة "آنا"، وهي من ذوي الإعاقات الشديدة، مدرجة في مدرسة "كونفير" الابتدائية، وسوف يتم اعتبار أدائها في تقييم المدرسة، لكنها ستخضع كذلك للتقييم البديل، القائم على معايير الأداء البديل، إلا أن بعض التلاميذ ذوي الإعاقات في مدرستها سيخضعون للتقييم العام الذي يخضع له جميع التلاميذ. وسيخضع عدد قليل لهذه الاختبارات مع توفير وسائل المساعدة مثل الوقت الممتد، وسيحصل كل التلاميذ بما فيهم "آنا" على تقييمات للصف الدراسي مستخلصة من معايير المحتوى الأكاديمي التي تحددها المنطقة. يوضح هذا الفصل كيف يمكن لفريق البرنامج التربوي الفردي تحديد التقييمات التي سيخضع لها التلاميذ، وخصائص التقييمات البديلة القائمة على معايير الأداء البديلة.

وحتى نفهم المتطلبات الكثيرة للتقييمات التي تجريها معظم المدارس حالياً، فمن المجدي أن نستعرض جزءًا من التاريخ الحديث لعلمية الإصلاح المدرسي. وكما يشير بولت وروش (Bolt and Roach, 2009) عايش الأمريكيون عدة موجات من الإصلاح المدرسي الذي يركز على أهداف مثل الهياكل التنظيمية، والتعليم التعويضي، والابتكار في المناهج الخاصة (مثل الرياضيات الحديثة)، وكان من بين الأهداف طويلة المدى، هدفان لسد فجوة الأداء للتلاميذ ذوي الأداء المنخفض، ولإعداد كافة التلاميذ لمجالات العمل.

وقد ركزت الموجة الأخيرة في عمليات الإصلاح المدرسية على الربط بين المعايير التي يجب على كل التلاميذ تحقيقها. وبنهاية تسعينيات القرن العشرين، كانت معظم الولايات لديها معايير تربوية، وتقييمات لقياس هذه المعايير، ونظام لإجراء المساءلة التربوية. وقد كانت تلك الأنظمة جزءًا من "الإصلاح القائم على المعايير"، التابع للنظام التعليمي الأمريكي الذي تم تفعيله على مدار أربعين عامًا. ومن الممكن أن نرجع هذه الحركة الإصلاحية إلى قانون التعليم الابتدائي والثانوي لعام ١٩٦٥ الذي وضع الخدمات التي يعرفها المعلمون اليوم باسم "الحق الأول". ثم بعد ذلك بعدة سنوات، انتقد تقرير بعنوان "أمة في خطر" (اللجنة القومية لجودة التعليم، ١٩٨٣) المشاكل الموجودة في نظام التعليم الأمريكي، بما فيها المحتوى دون المستوى القياسي، والتوقعات المنخفضة لما يجب أن يتعلمه التلاميذ في الفصول. واستجابة لهذه الانتقادات صدر قانون "أهداف عام ٢٠٠٠: قانون تعليم أمريكا" (١٩٩٤) الذي تضمن ثمانية أهداف للنظام التعليمي المرتبط بالمعايير الأكاديمية، وتقدم التلاميذ، ودعمهم، وكان من بين

المتطلبات المهمة في ثنايا هذا القانون بالنسبة للولايات أن تقوم باستخدام المعايير الوطنية التي تضعها المنظمات الوطنية (مثل المجلس القومي لمعلمي الرياضيات، المجلس القومي لمعلمي اللغة الإنجليزية) كموجه ودليل للمعايير التي سيتم اتخاذها في تلك الولايات (Watt, 2005).

أما بالنسبة لقانون تطوير المدارس الأمريكية لعام ١٩٩٤، وهو عبارة عن إعادة إقرار لقانون "التعليم الابتدائي والثانوي"، فهو يدعم "الحق الأول" الذي فرض احتفاظ كافة التلاميذ بالمعايير العليا، بما في ذلك: المحتويات التي تضعها المنطقة ذاتها، ومعايير الأداء، ونظام تقييم التقدم السنوي للتلميذ. لكن حتى في إعادة إقرار "قانون تعليم الأطفال المعاقين" عام ١٩٩٧ لم يكن مطلوبًا من كافة التلاميذ المعاقين التعامل مع مناهج التعليم العام، وشمولهم في التقييمات واسعة النطاق التي تقوم بها المنطقة أو الحي، واستمرت هذه المبادرة في قانون تعليم الأطفال المعاقين لعام ٢٠٠٤. لكن في النهاية كان إعادة إقرار قانون التعليم الابتدائي والثانوي، وقانون تعليم جميع التلاميذ لعام ٢٠٠١ (وعام ٢٠٠٢) يمثل إعادة تأكيد على إشراك التلاميذ ذوي الإعاقات في عمليات الإصلاح القائم على المعايير، حيث تم تصنيف هؤلاء التلاميذ على أنهم مجموعة فرعية، ليتم قياسها على أساس مستوى تقدم سنوي ملائم في المراحل من ٣ إلى ٨ وفي المدارس العليا كجزء من نظام المساءلة الذي تقوم به المنطقة. وقد أعطى هذا القانون للمنطقة المرونة لتقييم التلاميذ ذوي الإعاقات باستخدام التقييمات البديلة التي تقوم على معايير الأداء المعدلة أو البديلة. يركز هذا الفصل على التقييمات البديلة التي تقوم على معايير الأداء البديلة، وكذلك التقييمات المصممة لقياس أداء التلاميذ ذوي الإعاقة المعرفية الشديدة.

التأكد من الفهم

هل قمت بعمل تقييمات واسعة النطاق في المرحلة الابتدائية أو الثانوية؟ بماذا كانت تسمى آنذاك؟ هل تعلم ما إذا كان التلاميذ ذوي الإعاقات يؤدون هذه التقييمات، وإذا كانت الإجابة بنعم، فكيف كان يجري هذا؟ هل تغيرت السياسات منذ أن كنت في المدرسة؟ كيف أدركت هذا؟

خصائص التقييم البديل الخاص بالمنطقة

وضعت كافة الولايات تقييمات بديلة تقوم على أساس معايير الأداء البديلة (AA-AAS)، وأحد الطرق لفهم هذه الأنظمة هو الدخول على موقع التربية والتعليم الخاص بالمنطقة على شبكة الإنترنت، والبحث عن المعلومات الخاصة بالمساءلة، حيث إن معظم هذه المواقع تحتوي على روابط لصفحات تشرح هذه الأنظمة، والأسئلة التالية قد تكون مفيدة في التعرف على السياسات الخاصة بولايتك.

- **السؤال الأول**: كيف سيتم استخدام معلومات التقييم البديل؟

تركز بعض الولايات التقييم على الكفاءة المدرسية (معدلات الطوارئ بناءً على أعداد التلاميذ)، بينما تستهدف ولايات أخرى كفاءة التلميذ (معدلات التخرج أو النجاح مبنية على أساس درجات التلميذ)، وهناك من الولايات من يستهدف الاثنين معًا. وقد تطلب قانون تعليم جميع التلاميذ لعام ٢٠٠٠ أن يتم إدراج كل درجات

التلاميذ عند تحديد النسبة المئوية للتلاميذ الذين أنجزوا تقدمًا سنويًا ملائمًا. كل هذه التقييمات لها معيار في الكفاءة، فمثلاً قد يحتاج التلميذ للحصول على نسبة ٨٣٪ إجابة صحيحة في تقييم مادة الرياضيات، فالتلاميذ الذين يصلون لهذه النسبة أو يتجاوزونها يعتبرون أكفاء في هذه الجزئية من المحتوى، وأما الذين لا يستطيعون تحصيل هذه النسبة فلا. ويتم تقسيم درجات التقييم إلى ثلاث مجموعات بحد أدنى، من أجل التعرف على مدى مقاربة التلميذ من الكفاءة (فمثلاً يتم تقييم التلميذ بأنه "متميز" في حال تخطي درجات المعدل المستهدف، و"كفء" في حال الحصول على درجات توازي المعدل المستهدف، و"منخفض" في حال الحصول على درجات أقل من المعدل المستهدف)، وإذا كان الصف الدراسي يضم مائة تلميذ، وحصل ٧٥ منهم على درجات معدل الكفاءة أو فوقها في أحد مواد المحتوى (وليكن مثلاً الرياضيات)، فإن التقرير العام يكون بأن ٧٥٪ من التلاميذ أكفاء في هذا الجزء من المحتوى، وبناءً على النسبة المئوية المطلوبة من التلاميذ ليصلوا لمستوى الكفاءة في هذا الصف الدراسي، فإن التقرير يناقش ما إذا كان التلاميذ في هذه المرحلة قد حققوا متطلبات "التقدم السنوي الملائم" (فمثلاً إذا كان المطلوب أن ٧٥٪ من طلاب المرحلة الرابعة يصلون لمستوى الكفاءة في مادة الرياضيات حتى تتم تلبية احتياجات "التقدم السنوي الملائم" فإنه يتم رفع تقرير فحواه أن طلاب المرحلة الرابعة قد حققوا شروط "التقدم السنوي الملائم" في الرياضيات). يستلزم قانون تعليم جميع التلاميذ لعام ٢٠٠٢ أن يتم رفع تقرير آخر حول التقدم السنوي الملائم ويكون مخصصًا لمجموعات فرعية مثل التلاميذ ذوي الإعاقات، والتلاميذ ذوي الخلفيات العرقية المختلفة، ومتعلمي اللغة الإنجليزية.

معظم التلاميذ السابقين ذوي الإعاقات في المدرسة ربما يكونون قد خضعوا لتقييم مادة الرياضيات، بغض النظر عن وجود وسائل المساعدة أو عدم وجودها، (للتعرف على وسائل المساعدة انظر بيرنيز Byrnes, 2008). فلنفترض مثلاً أن هناك مئة تلميذ في المرحلة الثالثة، ومن بينهم عشرة طلاب من ذوي الإعاقات، من بين هؤلاء العشرة خضع تسعة للتقييم العام، ومن بين هؤلاء وصل خمسة لمستوى الكفاءة، فبعض التلاميذ (في هذا المثال، تلميذ واحد) قد لا يكون قادرًا على المشاركة في التقييم العام مع وجود وسائل المساعدة، لذلك فإنهم شاركوا في تقييمات بديلة قائمة على أساس معايير الأداء البديلة. قد يختلف شكل هذا التقييم عن التقييم العام، وسيتم توضيح ذلك في آخر هذا الفصل. لكن بغض النظر عن الشكل، فإنه تم تخصيص بعض مستويات الكفاءة، وفي تلك الحالة إما أن ينجح التلميذ في تلبية متطلبات هذا المعيار أو لا. وإذا خضع تلميذ لهذا التقييم، واستطاع تحقيق الكفاءة، فإن نتيجة تحصيله يتم إدراجها تحت مستوى الكفاءة المقرر للوصول للتقدم السنوي الملائم في مادة الرياضيات لهذا الصف الدراسي. وعندما تحقق المدرسة هدفها في الكفاءة فلابد أن يكون هناك نوع من التقدير المحلي (مثل وصفها بأنها "مدرسة التفوق")، أما إذا لم تستطع المدرسة تحقيق هذا الهدف، فربما يستلزم الأمر إحداث بعض التغييرات مثل الإصلاح المنهجي، أو التطوير المهني، أو تعزيز برامج التدريس للتلاميذ.

يتم أيضاً استخدام بعض التقييمات حول المساءلة الخاصة بالتلميذ، وذلك مثل المتطلبات التي يتم وضعها لأغراض التخرج والترقية. فبالنسبة للتلاميذ الذين خاضوا التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة قد يمثل أداء التلميذ مصدرًا للمعلومات اللازمة لإعداد خطة البرنامج الفردي. فالتلميذ الذي كانت نتيجة أدائه دون

مستوى الكفاءة في مادة الرياضيات، قد يكون بحاجة لإتاحة بعض الفرص له باستخدام التكنولوجيا للتعرف على المهارات الحسابية الأساسية أو أن يتم تدريبه على محتوى دراسي ملائم لمرحلته الصفية.

• **السؤال الثاني**: من يخوض التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة في منطقتي؟ ما هو البديل، ومن الذي يقرر ذلك؟ تختلف الإرشادات الخاصة بالأهلية المتعلقة بمن يحق له المشاركة في التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة في مقابل التقييمات العامة من منطقة لأخرى. فمثلاً تتطلب منطقة بنسلفانيا (وزارة التربية والتعليم بمنطقة بنسلفانيا، ٢٠١٠) أن يكون التلميذ في المراحل من ٣ إلى ٨ أو في المرحلة ١١، ويعاني من إعاقات معرفية شديدة. لابد كذلك أن يكون بحاجة إلى منهج مكثف حتى يتمكن من التعلم، بالإضافة إلى دعم مكثف من أجل المشاركة في الحياة اليومية، وإدخال تعديلات جوهرية على مناهج التعليم العام. لابد لهذا التلميذ أن يشارك في مناهج التعليم العام بطريقة تختلف اختلافًا جوهرياً، شكلاً ومضمونًا، عن التلاميذ الآخرين. تحرم القواعد الفيدرالية استخدام التشخيصات المرضية الخاصة بالتلاميذ أو بطاقات الإعاقة كمعيار للأهلية. ومع أن كثير من التلاميذ ذوي الإعاقات النمائية المتوسطة والشديدة يشاركون في التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة، فإن المنطقة لا يمكنها أن تفترض مسبقًا أنهم سيفعلون هذا، بل إن فريق البرنامج التربوي الفردي هو من يقرر كيف سيشارك كل تلميذ في التقييمات التي تتم داخل حدود المنطقة، وتتيح القواعد الفدرالية للمنطقة وضع خمسة خيارات لفريق البرنامج التربوي الفردي كما هو موضح في الجدول رقم (٢.١)، مع العلم أنه ليست كل الولايات تتاح لها كافة هذه الخيارات المذكورة.

التقييمات البديلة التي سيتم قياسها في مقابل معايير الأداء البديلة، إنما تكون للتلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة. وبالرغم من أن القانون الفيدرالي لا يحدد خصائص هؤلاء التلاميذ باستخدام الفئات التقليدية للإعاقات، إلا أن هناك بعض الدراسات متعلقة بصفات التلاميذ الذين يشاركون في تلك التقييمات البديلة. وفي دراسة مسحية أجريت على مدرسي التربية الخاصة في بعض المناطق، قام كل من تاوليز- ريفيز و وكيرنز وكلاينرت وكلاينرت (Towles-Reeves, Kearns، Kleinert، Kleinert, 2007) بالسؤال عن خصائص التلاميذ الذين شاركوا في التقييمات، البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة، أشار المعلمون أن غالبية التلاميذ (٦٣٪ أو أكثر) استخدموا التواصل الرمزي، واستطاعوا قراءة الكلمات البصرية أو الجمل البسيطة (بنسبة ٣٣٪ أو أكثر)، واستطاعوا حل المشكلات الحسابية بالآلة الحاسبة أو بدونها (٣٧٪ أو أكثر). كما أشار المعلمون كذلك إلى أن معظم التلاميذ الذين شملهم المسح كانوا فاقدين لحاسة البصر (١٥٪ أو أقل)، أو السمع (٦٪ أو أقل)، أو القدرة على الحركة (٢٤٪ أو أقل).

• **السؤال الثالث**: ما الذي سيتم تقييمه؟ ركزت كثير من التقييمات الأولى للولايات على الأبعاد الوظيفية مثل الفراغ، والحياة اليومية، والمهارات المهنية، ومهارات مساعدة الذات، وهي التي قد لا يكون لها أي ارتباط بمعايير محتوى المناهج الدراسية المتوقعة للتعليم العام (Thompson & Thurlow, 2001). وبعد ذلك بعدة سنوات أُجبرت الولايات على إعادة التفكير في محتويات التقييمات البديلة، ومع تطبيق قانون "عدم ترك أي طفل في الخلف"

(٢٠٠٠) أصبح هذا القطاع من التلاميذ مطلوبًا منه أن يشارك في التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة (كما هو موضح في القرار النهائي الصادر في ٩ ديسمبر، ٢٠٠٣ ، من وزارة التربية والتعليم الأمريكية ٢٠٠٣)، التي كانت تقيس أداء التلاميذ في المحتويات الأكاديمية الخاصة بالرياضيات ، والقراءة ، والعلوم. واستمرت الولايات تحظى بنفس الدرجة من المرونة في تحديد المكونات أو المعايير التي يمكن توظيفها لقياس مستوى أداء التلميذ. وقد قام كل من ثومبسون وجونستون وثورلو وألتمان (Thompson, Johnstone, Thurlow, and Altman, 2005) بعمل دراسة مسحية على مديري برامج الأطفال غير العاديين في المنطقة بشأن محتوى التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة الخاصة بهم. وقد أشارت ولايات قليلة جداً (أربعة ولايات) باستخدامها أشياء أخرى بجانب معايير المحتويات الدراسية الموجود عام ٢٠٠٣- ٢٠٠٤ ، لتحديد محتوى الوحدات في ضوء التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة.

الجدول رقم (٢،١). خيارات التقييم المقدمة من المنطقة لفريق البرنامج التربوي الفردي.

خيارات التقييم	هل يجب على الولايات تقديم هذا الخيار للتلاميذ ذوي الإعاقات؟
تقييم عام	نعم، مطلوب
تقييم عام مع وجود وسائل المساعدة	نعم، مطلوب
قياس التقييم البديل في مقابل معايير الأداء للصف الدراسي	لا ، اختياري
قياس التقييم البديل في مقابل معايير الأداء المعدلة	نعم، مطلوب

مع التركيز على المحتويات الأكاديمية الأساسية المنتشرة في التقييمات البديلة هذه الأيام ، من المحتمل أن يجد التربويون أن هذه التقييمات ترتبط بمحتويات مواد الرياضيات ، ومهارات اللغة ، والعلوم. وقد يحتوي بعضها على مجالات أخرى إضافية للتقييم مثل الدراسات الاجتماعية ، وسيقوم معظم التربويين بمقارنة هذه التقييمات مع التقييمات الخاصة بولاياتهم. فعلى سبيل المثال إذا كان طلاب المرحلة الثامنة قد خاضوا تقييمات عامة في القراءة ، والكتابة ، والرياضيات ، فمن المحتمل أن يركز التقييم البديل للتلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة على محتويات تتصل بمعايير طلاب نفس المرحلة في هذه المجالات أيضًا. وتقوم الكثير من الولايات بتحديد كيفية تعميم معايير محتويات منهج مرحلة صفية معينة ليتم تطبيقها على التلاميذ الخاضعين للتقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة ، ويمكن أن يطلق على هذه العملية "المعايير الممتدة" أو "الإطارات العامة للمناهج". من بين أهم المهام التي تقع على عاتق المعلم الذي سيخضع بعض طلابه للتقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة هو تحديد المعايير الصفية الملائمة ، وأي تعميمات للتخطيط المنهجي المستمر (للمزيد من المعلومات انظر الفصل الثالث حول : البرنامج التربوي الفردي").

وبالرغم من أنه سيتم تعديل المحتويات ، إلا أن الهدف المراد إنجازه سيتغير، حيث يتم تغيير الأولويات عند

وضع التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة بحيث يتم التركيز على أهم المعايير والطرق البديلة لإظهار الكفاءة. فعلى سبيل المثال إذا كان معيار المحتوى يقول بأن التلاميذ سيحددون نقاطاً معينة على محور إحداثيات، فإن مهمة التقييم البديل قد تشمل محاور أفقية ورأسية مع معدلات أرقام أقل (مثلاً الأرقام ١-١٠)، أو صفوفاً من الصور (مثلاً عدد من الأشخاص في مقابل الرقم الذي يمثل هذا العدد)، مع مؤشرات لتوضيح الإجابة (مثلاً شرائح صغيرة موجودة على رسم بياني مقابل نقط مرسومة بقلم رصاص). في بعض الولايات يتم وضع هذه المهام من قبل مطوري اختبارات، ويتم تصميمها لكل التلاميذ في المنطقة، وفي بعض الولايات الأخرى، يتم تطويرها من قبل المعلمين، ويتم تضمين أدلة أداء التلميذ في الحقيبة، ولا يزال البعض الآخر يستخدم مزيجًا من المهام، مثل عرض مجموعة من المهام ليقوم المعلم بالاختيار من بينها.

• **السؤال الرابع**: كيف سيتم تطبيق التقييم البديل؟ يضع رويبر (Roeber,2000) ثلاثة أنواع رئيسية للتقييم البديل: (١) تقييم الأداء، (٢) تقييم الحقائب، (٣) تقييم القوائم. بالنسبة لتقييم الأداء، تقوم المنطقة بوضع تقييم بديل مع مهام يتم تحديدها مسبقًا ويتم تطبيقها على كافة التلاميذ، ثم يقوم المعلمون بوضع نطاق زمني محدد لهذه التقييمات ولابد من إكمال المهام مع التلاميذ قبل انتهاء هذا الموعد. وتكمن مزايا هذه الأنظمة في أن المعلمين لا يحتاجون إلى وضع تقييمات بأنفسهم، وأن المهام سيتم تعديلها وفق أولويات المحتوى في المنطقة. لكن هناك بعض العيوب التي تكمن في أنه عند قيام فريق البرنامج التربوي الفردي بوضع أولويات المحتوى، فإنه قد لا يناسب ما تقرر المنطقة أهميته في عملية التقييم، غير أن هذا العيب يمكن معالجته عن طريق توضيح هذه المهام مع بداية العام الدراسي، وتقوم بعض الولايات بتقديم معلومات حول هذه الأولويات. بالنسبة للأسلوب الثاني وهو تقييم الحقائب، فإن المعلم يقوم باختيار محتوى التقييمات من خلال اتباع بعض الإرشادات العامة التي تصدرها المنطقة. قد تشمل الحقيبة: أوراق معلومات، ونماذج من عمل التلميذ، وبعض المهام المتواصلة الأخرى، وتكمن ميزة هذا الأسلوب في أنه يمكن استخلاص المهام من التوجيهات التي يدعمها البرنامج التربوي الفردي الذي يستخدم في وضع القرارات التعليمية المتواصلة. أما مشكلة هذا الأسلوب فهي الوقت الذي يستغرقه عمل الحقيبة، بالإضافة إلى وجود احتمالية إساءة فهم (مثل عدم وجود ملائمة) معايير المهام من قبل المعلمين. وتقوم المنطقة غالبًا بمعالجة هذه المشكلة من خلال التنمية المهنية. وأما بالنسبة للأسلوب الثالث وهو استخدام القائمة التي تضعها المنطقة، ففي هذا النموذج، يقوم المعلم بتلخيص نتائج الأداء مسبقًا، من خلال ملاحظتها أثناء عمليات التوجيه والتقييمات الفصلية، وتكمن مزايا هذا الأسلوب في أنه أقل الأساليب استهلاكًا للوقت، وأن بنود هذه التقييمات يمكن توفيقها مع المعايير المطلوبة. أما بالنسبة لعيوبه فهي: أن القوائم قد لا تعكس الأداء الفعلي للتلاميذ، وأنها قد تكون غير موضوعية، ويكمن للمنطقة معاجلة هذه المشكلات من خلال تعيين شخصين لديهما ترخيص وهما على معرفة كافية بالتلميذ لإكمال القائمة، وكذلك أن تضم القائمة إثباتات أداء التلميذ لمهام معينة أو أحد الأمرين. يذكر ثومبسون وآخرون (Thompson, 2005) أنه في عام ١٩٩٩ قامت ٢٨ منطقة باستخدام أسلوب الحقائب و"هيكل الإثباتات" (من إعداد المعلم) لتقييم أداء التلاميذ، وبحلول ٢٠٠٥ كانت هناك ١٢ منطقة فقط تستخدم

الحقائب، و١٣ منطقة تستخدم "مجموعة الإثباتات" مع استخدام مجموعة موحدة من العناصر القائمة على الأداء (تقييم الأداء)، و٧ ولايات كانت تستخدم مقياس التصنيف أو أسلوب القائمة. يوضح الجدول رقم (٢.٢) أمثلة لهذه الأساليب المختلفة للتقييم البديل.

• **السؤال الخامس:** كيف سيتم تسجيل النقاط في التقييم البديل؟ هناك ثلاثة طرق رئيسية يمكن أن تستخدم لإمكان تسجيل النتائج في التقييمات البديلة. (١) يقوم المعلمون أنفسهم بتسجيل النتائج ؛ (٢) يقوم معلمون آخرون بتسجيل النتائج (مثلاً في وقت تنظمه المنطقة لتسجيل النتائج) ؛ (٣) يقوم طرف آخر غير مشترك في التقييم بالتسجيل (مثل منسق الاختبارات في المدرسة، أو شركة اختبارات تقوم المدرسة باستئجارها). كانت الأبحاث الأولى تقترح أنه يمكن أن يكون هناك مشاكل في اعتماد التسجيلات التي يقوم بها المعلم (Kleinert, Kearns, & Kennedy, 1997). ويمكن تعزيز المصداقية من خلال وجود معايير محددة وواضحة للتسجيل، وتوفير التدريب في مجال تطبيق هذه المعايير.

تستخدم بعض المناطق مراقبًا ثانياً الذي يأخذ البيانات بشكل متزامن كلما قام المعلم بالتقييم، وتسجيل نتائج التلاميذ، وبالإضافة إلى ذلك، تقوم مناطق أخرى باستخدام شخص ثان لتقييم تقييمات القائمة، كما هو موضح سابقًا. وهذا الإجراء يمكن أن يعزز من التسجيل المعتمد، ويقلل نسبة الانحياز أو التسجيل غير الصادق.

• **السؤال السادس:** ما هي الأدلة على أن نتائج التقييم البديل صادقة وصحيحة؟ تطلب قانون "عدم ترك أي طفل في الخلف" (٢٠٠٢) أن تكون التقييمات البديلة في كافة المناطق مناسبة من الناحية الفنية، وتقدم أدلة على مصداقيتها، وصحتها. ونعني بالمصداقية أن تكون نتائج التقييمات متناسقة مع بعضها وتخلو من الأخطاء، فعلى سبيل المثال، عندما يتم إعطاء التلاميذ بندًا واحدًا مرتين، أو يتم إعطاؤهم بندين يناقشان نفس الشيء فلابد أن يكون أداء التلاميذ واحدًا في الحالتين، هذا بالإضافة إلى أنه عندما يقوم معلمان بتسجيل نتائج أداء التلميذ في مهمة ما، فلابد أن تكون تسجيلاتهم متكافئة. أما الصحة فتعني وجود استنتاجات على أداء التلميذ، باستخدام نتائج اختبار أو غيره من أدوات القياس. هناك أكثر من نوع من الصحة، وتستخدم معًا لإقامة حجة كاملة على صحة الاختبار أو القياس. وأحد الأنواع الشائعة هو صحة المحتوى، بمعنى هل يقيس الاختبار ما هو مطلوب أو المفترض قياسه؟ وتشير بعض الدراسات إلى أن بعض التقييمات البديلة تفتقد أحيانًا الخصائص النفسية، (Johnson & Arnold, 2004)، فعلى سبيل المثال، المشاكل الموجودة في التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة والمرتبطة بالمصداقية تنشأ من إدراج استجابات التلميذ الذي تم تحفيزه وذلك عند تسجيل نتائج التقييم، أو عند تقييم مهارة ما بعد إتاحة فرصة واحدة، لاستجابة الطفل. قام كل من كوول وماكلاولين ونايجل (Kohl, McLaughlin, and Nagle 2006) بدراسة مسحية شملت ١٦ منطقة، واكتشفوا أن تسع ولايات فقط قد أجرت دراسات مصداقية للتقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة، وكانت المعلومات المتاحة عن هذه الدراسات قليلة جدًا. وفي الوقت الحالي يقوم مركز التقييم البديل القومي (NAAC، www.NAACPartners.org، ٢٠٠٥) بتوفير كتيبات فنية لتوجيه الدراسات الذاتية حول جودة التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة الخاصة بها. ويمكن للمناطق أن تقدم

معلومات من هذه الدراسات الذاتية، فضلاً عن دراسات الصحة الأخرى، وذلك على مواقعها على شبكة الإنترنت، فعلى سبيل المثال، قد تكون هناك معلومات عن مصداقية التسجيل في التقييم البديل في الدليل الفني للتقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة.

الجدول رقم (٢،٢). نماذج لثلاثة تصميمات مختلفة من التقييم البديل.

تقييم الأداء: من وضع المنطقة	تقييم الحقيبة: قوائم يضعها المعلم	القائمة: من وضع المنطقة
١- بعد المشاركة في قراءة نص مناسب للصف الدراسي المقصود بصوت مرتفع، يقوم التلميذ باختيار صورة من الجدول الرئيسي الذي يعرض ثلاثة اختيارات معيارية، ويقوم المعلم بتسجيل استجابة التلميذ في استمارة خاصة بأسئلة الاختيارات المتعددة.	١- يقوم المعلم بوضع كتاب تم تعديله ليتناسب مع التلميذ، ويقوم بعمل قراءة مشتركة، يقرأ هو خلالها بعض الأجزاء، ويقوم التلميذ باستخدام أجهزة النطق المساعدة بقراءة مضمون القصة. يقوم التلميذ اختيار صورة للشخصية الرئيسية من بين ثلاث صور وضعها المعلمون ويسجل المعلم إجابة التلميذ في ورقة بيانات.	١- مع قرب نهاية العام الدراسي، يقوم كل من المعلم وأخصائي النطق، كل على حدة بتسجيل نتائج الأداء الكلي للتلميذ باستخدام مقياس الثلاث نقاط (دائمًا، وأحيانًا، ونادرًا)، بالنسبة للسؤال الذي يحدد الفردية الرئيسية في القصة".
٢- بعد عرض صورة في ورقة الامتحان، وقيام المعلم بقراءة البند المطلوب، يقوم التلميذ باختيار الإجابة من بين أربعة خيارات مقدمة، ويقوم المعلم بتسجيل الإجابة.	٢- يعطي المعلم التلميذ صورة مكتملة جزئيًا، ويقرأ المعلم السؤال، ثم يختار التلميذ إجابة ليكمل الصورة، ويأخذ المعلم الصورة المكتملة ليضعها في الحقيبة.	٢- مع قرب نهاية العام الدراسي، يقوم كل من المعلم ومعلم الرياضيات المشارك، كل على حدة، بتسجيل نتائج الأداء الكلي للتلميذ باستخدام مقياس الأربع نقاط (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، ونادراً)

• **السؤال السابع**: *هل يعزز نظام التقييم البديل التعلم في المناهج* العامة؟

تقترح بعض الدراسات أن زيادة التعرض للمناهج العامة ربما يحسن من نتائج التقييم البديل (Roach & Elliott, 2006). وهذا يعني أنه إذا أُتيحت الفرصة لطلاب لتعلم الرياضيات، والعلوم، ومهارات اللغة، وغيرها من محتويات المنهج الأكاديمي، فإن هذا يعني وجود احتمالية تحسن أداء التلاميذ في هذه المجالات في التقييم. لكن للأسف، نجد التوفيق بين التوجيه والتقييم، وبين المعايير التي تضعها المنطقة غير محدد دائمًا، بمعنى أن ما يتعلمه التلميذ، وما هو مفترض أن يتعلمه، وما يتم تقييمه من خلال الاختبار ليس هو نفس الشيء دائمًا. وفي الاستعراض للدراسة الذي تم إجراؤه ذكر كل من تاولز- ريفيز وكلاينرت وموهومبا (Towles-Reeves, Kleinert, and Muhomba 2009) أن هناك الكثير لابد من دراسته سواء بالنسبة للتوافق الفني للتقييمات البديلة، أو بالنسبة لكيفية نجاحها في تحسين قدرة التلاميذ على التعامل مع المناهج العامة. أحد الطرق لتحسين هذا التعامل بالنسبة للتلاميذ هو من خلال التوفيق بين التوجيه، والتقييم، والمعايير، وهو ما ستتم مناقشته لاحقًا، وقبل أن ندخل في قضية التوفيق، فإن قصة هيلين ستيفينز (القائمة على خبرات بعض المعلمين في شمال كاليفورنيا الذين تعاملنا معهم عن قرب) تقدم بعض التوجيهات للمعلمين للتوصل إلى إحداث توازن في التقييم البديل.

تحقيق التوازن: تعلم إدارة التقييم البديل

هيلين ستيفينز معلمة تربية خاصة في منطقة تستخدم نظام تقييم بديل متغير. في أولى خبراتها طُلب منها عمل حقيبة لأداء التلاميذ لديها، باستخدام أهداف البرنامج التربوي الفردي. ولأن هيلين قامت بتتبع تقدم البرنامج التربوي الفردي للتلاميذ باستخدام أوراق البيانات المتابعة، استطاعت فعل ذلك. لكن الأمر الذي كان جديدًا بالنسبة لهيلين هو الضغط على طلابها لتحقيق أهدافهم في الفترة الزمنية المحددة لعمل الحقيبة، وكان الموعد النهائي هو شهر مارس. ومن خلال استخدام الخطوات الإرشادية لصنع القرار والقائمة على البيانات (انظر الفصل الرابع). بدأت هيلين تراقب عن قرب تقدم التلاميذ، وتغير المنهج لتطوير الكفاءة في الأداء، ومع أنه لم يستجب كل التلاميذ ويحققوا الأهداف المطلوبة، إلا أن نسبة كبيرة منهم حققت معدل الكفاءة. ثم في السنة الثالثة لها في العمل بتصميم الحقيبة، طلبت المنطقة أن تحتوى المهام التي يتم اختيارها في الحقيبة على مواد الرياضيات، والقراءة، والعلوم، وتكون ذات صلة بمعايير محتوى منهج الصف الدراسي، وليس بأهداف البرنامج التربوي الفردي. وقد كان هذا مثابة تغيير جذري للمنهج الذي تتبعها هيلين. فقد تلقت برنامج تطوير مهني بهدف إكسابها كفاءة جديدة لكي تكون قادرة على تدريس هذه الأهداف الأكاديمية، وقامت بعمل شراكات مع معلمي التعليم العام. كما قامت بوضع بيانات لكل تلميذ بالمهام الأكاديمية المحددة التي ارتبطت بمحتويات المناهج الدراسية العامة الخاصة بالصف الدراسي للتلميذ. من خلال استخدام الأساليب التي عرفتها في التوجيه المنظم، والقرارات القائمة على أساس البيانات، استمرت هيلين تشجع النتائج الإيجابية في التقييمات البديلة. كان قلقها هو من أنه كيف سيتم تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي، حيث كان وقتها كله مكرسًا لتدريب التلاميذ على مهام التقييم البديل، وتوثيق كل هذا. وفي العام التالي بحثت عن معلومات جديدة حول كيفية وضع برامج تعليم فردية قائمة على أساس المعايير مع فريق التخطيط الذي يعمل معها. والآن أصبح نظامها أكثر تناسقًا مع تقليل الفجوة بين أهداف البرنامج التربوي الفردي، والأولويات الأكاديمية، والمهام المطلوبة في الحقيبة، واكتشفت أنه بإمكانها معالجة الكثير من المشاكل الجسدية للتلاميذ، والمهارات الحياتية الوظيفية المطلوبة في ضوء العمليات الروتينية الطبيعية مثل تناول الغداء والخروج، إلا أنها اكتشفت أن مهام الحقيبة كانت لا تزال تستهلك وقتًا طويلاً من عملية التعليم، واكتشفت كذلك أنه لابد لها من التأكد من أن المهام المطلوبة من التلاميذ لابد أن تمثل أولوية ذات معنى لهم.

ثم حدث أن طلبت المنطقة استخدام تقييم الأداء لتقليل الوقت الذي يقضيه المعلمون في التقييم البديل، وأن تكون هناك مهام ذات ارتباط وثيق بمعايير المنطقة. احتفلت هيلين باليوم الذي أنهت فيه آخر حقيبة، وقررت الاحتفاظ ببعض الابتكارات الإيجابية التي تم وضعها مثل متابعة التقدم المتواصل في المحتوى الأكاديمي. لقد كان العام الأول في تقييم الأداء يمثل صدمة لهيلين، وبالرغم من أن هذه الطريقة الجديدة لم تستغرق العام كاملاً، إلا أنها استغرقت معظم وقت التدريس اليومي خلال الأيام الستة التي تعمل فيها مع التلاميذ. اندهشت هيلين بإدراكها أنها لم تقم بتعليم كافة المهارات المدرجة في التقييم. في العام الأول قد كان أداء التلاميذ ضعيفاً لهذا النظام. أدركت هيلين أنها بحاجة إلى الاسترشاد بكتيب المناهج الذي تصدره المنطقة بصورة أكثر، مع التشاور مع معلم المناهج العامة لفهم محتوى المناهج. على سبيل المثال، اعتقدت هيلين أن تعليم التلاميذ تحديد الدائرة والمثلث يعد مناسبًا لطلاب الصف الثامن، برغم علمها أن التلاميذ في التعليم العام يدرسون مفاهيمًا أشد تعقيدًا من هذه بكثير، والآن أدركت أن مهام أداء التي تضعها المنطقة كانت أعلى بكثير بالنسبة لمحتوى الأشكال الهندسية للصف الثامن.

لم تكن هيلين هي المعلمة الوحيدة التي صُدمت بالتغييرات التي حدثت، ثم قامت المنطقة في العام التالي بوضع دورات مهنية في العام الدراسي التالي في المنهج القائم على المعايير. ومع أن هيلين أخذت وقتًا حتى تتكيف مع فكرة تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، بحيث إنها اضطرت أن تدرس هي بنفسها لإعداد (مثلاً ما معنى "يقوم"، "يجري"، "يميل")، إلا أنها كانت مندهشة لأن بعض التلاميذ استطاعوا فهم هذه المحتويات الجديدة بعد عرضها مرات قليلة. وبالنسبة للتلاميذ الآخرين، فقد اضطرت للعودة إلى المنهج المنظم مع تكرار المحاولة لإحداث تقدم لدى التلاميذ، ثم بدأت مع جميع التلاميذ بتقييم التقدم، باستخدام مهام شبيهة بتلك التي قد يتعرضون لها في التقييم البديل، ومن ثم يمكنهم إظهار ما يعرفونه. وقد ساعدها هذا في إدراك أنماط التكنولوجيا التقييمية التي يحتاجها التلاميذ، وكان لديها وقت مناسب على مدار العام الدراسي لتعليم التلاميذ كيفية استخدامها. ومن خلال العمل مع مدرس التعليم العام، لتخطيط مناهج مصممة عالمياً، ومن خلال وضع المزيد من الفرص التي تتيح مشاركة التلاميذ في التعليم المشترك، وترتيب الأولويات من خلال المعايير التي تضعها المنطقة أدى كل هذا إلى جعل أهدافها الأكاديمية أكثر خصوبة من حيث المحتوى. وسوف تخبركم هيلين بأن الطريقة التي اتبعتها لتحقيق التوازن بين المتطلبات المتغيرة للتقييم البديل، كانت للتعرف على أهمية استخدام بيانات أداء التلميذ حتى يكون التقييم مفيدًا لطلابها. لم تغير هيلين من التزامها بالتوجيه الفعال للمحتوى الذي يمل أولوية في حياة التلاميذ، لكنها اكتسبت بعض الرؤى الجديدة بخصوص ما تدرسه، وكيف تساعد التلاميذ في إظهار ما يعرفونه.

التوازن: ربط التقييم والتوجيه بالمعايير التي تضعها المنطقة

ما تشير إليه الدراسات

يمكن تعريف التوازن رسمياً بأنه درجة الاتفاق، والتداخل، والتقاطع بين المعايير والمنهج، والتقييمات (Webb, 1997). وهذا يعني، بالنسبة للتقييمات البديلة المبنية على معايير الأداء البديلة، الترابط بين المعايير التي تضعها الدولة بالنسبة للمرحلة الصفية للتلميذ، وما يتعلمه التلميذ، والمحتويات الموجودة في التقييم البديل. وتشير الدارسات التي أعدت عن التوازن (Almond & Bechard, 2005; Browder et al., 2004; Flowers, Browder, & Ahlgrim-Delzell, 2006; Johnson & Arnold, 2004; Roach, Elliott, & Webb, 2005) إلى أن هذا التوافق لم يكن دومًا هو الأمثل، بمعنى أن التلاميذ لا يتعلمون دومًا المواد التي يتم اختبارهم فيها، أو تلك الموجودة في معايير المحتويات التي تضعها المنطقة، وأن المواد التي يجري فيها الاختبار لا تتوافق عادة مع معايير المنطقة. لذلك، وحتى نكون عادلين، فالتلاميذ بحاجة إلى إتاحة الفرصة لهم لدراسة المحتويات التي سيتم على أساسها تقييم المنطقة. وتوضح الدراسة كذلك أن المعلمين يكافحون من أجل معرفة كيف يتم تعميم معايير المنطقة للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، ومن أجل تبسيط المحتويات بشكل كبير (content (Karvonen, Wakeman, Flowers, & Browder, 2007). ومن أجل معالجة هذه التحديات التي تواجه التوازن، وضع كل من براودر، وويكمان، وآخرون (Browder, Wakeman, et al. 2007) نموذجًا مفاهيمي لما يعنيه استهداف الأداء البديل في معايير محتوى مناهج الصف الدراسي. وقد شكلت المعايير السبعة التي قاموا بوضعها، الأسس لنموذج توازن يسمى "الترابط في التعليم الأكاديمي" ((LAL; Flowers, Wakeman, Browder, & Karvonen, 2007). تم إجراء هذا التطبيق لمساعدة المناطق في تقييم مدى جدوى مكونات أنظمة توافق التقييم البديل.

من النظرية إلى التطبيق

قام براودر وآخرون (Browder et al. 2007) بوضع معايير للتوازن، وقام فلاورز، وآخرون (Flowers et al. 2009) بشرحها بصورة أوسع، وذلك لدراسة التقييمات البديلة التي تطلبها المنطقة، ويمكن أيضًا استخدامها ممن قبل المعلمين لفهم كيفية الربط بين المنهج ومعايير المنطقة. يوضح الجدول رقم (٢.٣) استعراضًا للمعايير الثمانية للتوازن التي يمكن أن يستخدمها المعلمون لتوجيه التخطيط المنهجي.

الجدول رقم (٢،٣) معايير التعليم والتقييم المرتبطة بمحتوى مناهج الصف الدراسي.

المعايير	ما يستطيع أن يفعله المعلمون
١- يضم المحتوى الأكاديمي المجالات الرئيسية للمواد كما هو موضح في معايير المنطقة والمعايير الوطنية (على سبيل المثال، القراءة، والرياضيات، والعلوم).	١- دراسة المحتوى الأكاديمي (على سبيل المثال، الكتب المقررة، والمواقع المتعلقة بالمناهج)، والتعاون مع معلم التعليم العام للتأكد من أن الأنشطة التعليمية تعكس المحتوى الأكاديمي.
٢- المحتوى مرتبط بالصف الدراسي المحدد (بناءً على الفئة العمرية).	٢- استخدام معايير محتوى مناهج الصف الدراسي للتخطيط لأولويات التعليم؛ اسأل المعلم العام أي هذه المعايير هو الأهم.
٣- تركيز الأداء يعزز من صدق محتوى معايير الصف الدراسي الأساسية (مركزية المحتوى)، بالإضافة إلى الأداء المحدد، متى أمكن (مركزية الأداء).	٣- التأكد من وجود اتفاق بين المهارة أو المفهوم المستهدف للتعليم وبين المعيار الأصلي. مناقشة المعلم العام للتأكد من وجود ترابط بين محتوى المعايير ومحتوى التعليم.
٤- يختلف المحتوى في الصف الدراسي من حيث المدى، والتوازن، والعمق المعرفي، لكنه ضمن إطار المحتوى العام الموضوع للتلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة.	٤- الأداء البديل ليس هو الأداء الصفي. مع أن المعايير المستهدفة في محتوى قد تكون أقل - في ضوء التقييم البديل القائم على المعايير الأداء البديل - منها في التقييمات الصفية، إلا أنها تستهدف معالجة مجالاً من المهارات وتوقعات الأداء التي تتراوح من حيث درجة التعقيد في الأنشطة التعليمية والتقييمات.
٥- هناك بعض الاختلافات في المحتوى عبر الصفوف الدراسية أو المجموعات الفصلية.	٥- التخطيط للترتيب العمودي من صف إلى صف، وفي الصف الواحد باستخدام المعايير التي تضعها المنطقة كمرشد.
٦- الأداء المتوقع هو قدرة التلاميذ على إظهار تعلم المحتوى الأكاديمي المرتبط بالصف الدراسي.	٦- تحديد الاستجابات الفاعلة التي سوف يتعلم التلميذ أداءها بنفسه لإظهار إتقانه للمحتوى، وليس فقط كاستجابات ملقنة. قم بإدراج البيانات التي تظهر التغير في الأداء (مثل بيانات الخطوط القاعدية للحد الأدنى للأداء للمعيار وتعميم المفهوم).
٧- العوائق التي يمكن أن تحول دون إظهار التلميذ لما يعرفه أو ما يستطيعه تتضاءل في التقييم.	٧- تخطيط عمليات التعديل حتى يتسنى للتلاميذ ذوي الإعاقات الجسدية أو الحسية، وكذلك ممن لديهم اضطرابات تواصل المشاركة في المناهج الدراسية وإظهار التعلم.
٨- البرنامج التربوي يعزز التعلم في المناهج العامة.	٨- التأكد من أن البرنامج التربوي العام يواصل استخدام أفضل الممارسات مثل إستراتيجيات التعليم الفعالة، والتخطيط للمشاركة والعمل مع التلاميذ العاديين، وتعزيز حق صنع القرارات الفردية، واستخدام التكنولوجيا المساعدة.

المعيار الأول: المحتوى الأكاديمي

بالنسبة للمعيار الأول، لابد للمعلمين من سؤال أنفسهم إذا كان المحتوى نفسه يركز على الناحية الأكاديمية، إذ إن التصادم بين القيم قد يضطر المعلمين إلى أن يكونوا كالذي يحاول وضع شكل مربع (وهو هنا المهمة الوظيفية الحياتية) في فتحة دائرية (وهي هنا المهمة الأكاديمية). فعلى سبيل المثال، تعلم التلاميذ خطوات غسل اليد، هي

مهمة أساسية مرتبطة بالنظافة الفردية للتلميذ، لكن إذا تم تصوير المهمة على أنها لمعاجلة الأحياء والجراثيم، بدون وجود منهج محدد حول هذه المفاهيم العلمية، فإن المهمة ستكون وظيفية بالدرجة الأولى، وليست أكاديمية. لابد للمنهج الذي يقصد منه أن يكون أكاديمياً أن يمثل بوضوح خيطًا يربط بين حدود المحتوى في كل من القراءة، والكتابة، والرياضيات، والعلوم، وباستخدام الإرشادات المقدمة من الجمعيات المهنية الوطنية لوضع المناهج الدراسية (مثل المجلس الوطني لمعلمي اللغة الإنجليزية (NCTE)، والمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM)، ومجلس البحوث الوطني) لتحديد ما هو "أكاديمي" من أجل عمل هيكل للتعرف على ما إذا كان مهمة المنهج أو التقييم أكاديمية في أساسها أم لا. لكن من المهم أن نعرف أن بعض المهام قد تكون متطلبات سابقة أو مهارات أساسية للسلوكيات أو المعرفة المتمثلة في معايير محتوى مناهج الصف الدراسي. على سبيل المثال، قد يحتاج التلاميذ لتعلم مهارات ما قبل تعلم القراءة مثل اتجاه الكتاب، وتقليب الصفحات، وهذا بالتزامن مع المعايير التي يمكن أن تعالج مهارات القراءة الأخرى. ومع أن هذه المهارات التأسيسية قد لا تكون أكاديمية (بمعنى أنها لا تناسب باقي النقاط في حدود المحتوى)، لكنها قد تكون ضرورية للتلميذ ليستطيع التعامل مع محتوى المنهج. إن المهارات التأسيسية ليست هي ما يسمى "مهارات الوصول" مثل المهارات الحركية كإمساك الشيء أو تركه، أو الاستجابات السلبية مثل التعرض للمحتوى الدراسي. ومع أهمية المهارات التأسيسية لتحقيق التقدم نحو المعايير المطلوبة، فإنها بمفردها لا تدخل في قياس الكفاءة في التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة.

تحول محتوى التقييم البديل، كما وصفناه سابقاً، من التركيز على المناهج الوظيفية، إلى التركيز على المواد الأكاديمية المطلوبة في تقرير "التقدم السنوي الملائم". هذا التغير في المنهجية الفكرية بخصوص المحتوى يحدث بشكل شامل في عملية التربية الخاصة. قدم كل من نوليت وماكلاولين (Nolet and McLaughlin, 2000) شرحًا مفاده أن التلاميذ في التربية الخاصة تلقوا في السابق مناهج بديلة، لكنهم يستطيعون التعامل مع المناهج العامة، من خلال تعليم مختلف. وقد وصف كل من براودر وسبونر وألجوزين وآخرون (Browder, Spooner, Algozzine, et al. 2003)؛ وبرادر وآخرون (Browder et al. 2004) تقييم التوقعات المنهجية للتلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة التي أدت إلى وجود توقعات بالتعامل مع المناهج العامة. وكما هو موضح في الجدول رقم (٢.٤) أن أول أساليب المناهج في سبعينيات القرن العشرين عدلت مناهج الطفولة المبكرة، ثم تم رفض هذا النموذج التطويري في الثمانينيات مع ظهور أسلوب المهارات الحياتية والوظيفية، ثم بعد ذلك تم الدمج بين الانخراط الاجتماعي، وصنع القرار الفردي مع المناهج الوظيفية في التسعينيات. ومع أن هذا النموذج ما زال له مكانته إلى اليوم، فإن العقد الأول من القرن الحادي والعشرين جلب معه التركيز على المحتويات الأكاديمية التي تنعكس على معايير المنطقة.

الجدول رقم (٢،٤). ملخص لتوقعات المناهج المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة.

الجدول الزمني	تركيز المنهج	الأطار المفاهيمي	نماذج من التقييمات	العلاقة بالفترة السابقة
السبعينيات	مناهج تطويرية	إمكانية استخدام العمر العقلي للتلميذ للتخطيط للتدخلات.	قائمة بنمو التلميذ في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة.	أولى خدمات التعليم العام.
الثمانينيات	مناهج وظيفية	استخدام التسلسل العمري للتلاميذ؛ التدريب على الحياة المجتمعية.	المخزون البيئي من المهارات المطلوبة في موقع العمل؛ قائمة المهارات الوظيفية.	انتقال التركيز من السن العقلي، التفكير الحالي هو "الملائمة العمرية".
التسعينيات	الدمج الاجتماعي؛ صنع القرار الفردي.	لابد أن يكون التلاميذ عضو كامل في المدرسة، وأن تكون له حق الاختيار.	خطط مبنية على الفرد، ولها أهداف؛ تقييم الأداء.	مناهج وظيفية متكاملة، لكنها تعتمد أكثر على الدمج الشامل.
من ٢٠٠٠، إلى الآن	التعلم في المناهج العامة.	لابد من وجود منهج لكل التلاميذ في معايير مناهج المنطقة.	التقييم البديل القائم على الأداء البديل، وكذلك البرنامج التربوي الفردي المستمرة.	استمرار أهمية التخطيط القائم على الفرد، وكذلك المهارات الوظيفية، وزيادة التركيز على التعلم الأكاديمي.

ملحوظة: مأخوذ من (براودر، ويكمان، وفلاورز، ٢٠٠٩).

المعيار الثاني: ارتباط المحتوى بالصف الدراسي للتلميذ

ربما يكون التفكير في المحتوى الأكاديمي من خلال البدء بالمعايير الصفية أمرًا جديدًا لبعض التربويين. ومن خلال التركيز على أولويات وأساس معايير محتوى المناهج الصفية عند التخطيط للتوجيه، يعزز المعلمين من درجة التوازن بين هذه المكونات في نظام التقييمات البديلة المبنية على معايير الأداء البديلة.

المعيار الثالث: صدق محتوى مناهج الصف الدراسي

يمثل تعميم المحتوى وتحديد الأداء بالنسبة لمجموعة التلاميذ الذين تختلف خصائصهم والذين يشاركون في التقييمات البديلة المبنية على معايير الأداء البديلة تحدياً، ويمكن أن يمثل أهدافًا لتعلم طريقة "أخطئ العلامة". في النموذج (LAL) يقيم الخبراء جودة ترابط المحتوى بمركزية المحتوى (Achieve, Inc., 2002) باستخدام مقياس يعتمد على ثلاث نقاط (قريب، بعيد، لا شيء). يتم تقييم التقييمات البديلة المبنية على معايير الأداء البديلة بناءً على مدى قربها وموافقتها لمعايير المحتويات المناظرة التي تم تحديدها كهدف معياري. يستطيع التربويون استخدام مقياس مشابه (ويمكن أن يكون مقياساً ثنائياً) عند تحديد مدى استهداف المنهج الذي يقومون به للمحتوى الموجود في المعايير المقصود تمثيلها. فعلى سبيل المثال إذا كان المقصود من المعيار الموضوع تحديد القوى التي تسبب العوامل الجوية للصخور، وكان النشاط المنهجي يتضمن الرياح، والمياه، ودرجات الحرارة على التربة والرمال، فإن التربوي ومعلم العلوم في التعليم العام يمكنهم مناقشة ما إذا كان المحتوى متوافقاً أم لا. لكن إذا كانت المهمة المطلوبة هي تحديد صورة على قطعة صخر، فمن المحتمل أن تعتبر أنها لا توافق المعيار بالرغم من أن هذه

تعتبر مهارة تأسيسية للمعيار المطلوب. قد تكون المفردة المقصودة أكاديمية، لكنها تخلو من المركزية في محتواها وذلك لعدة أسباب، فمن الممكن أن تكون وضعت بالخطأ لمحتوى مرحلة دراسية مختلفة (مثلاً سوء تحديد أو سوء فهم المحتوى)، وقد يؤدي سوء فهم معايير المحتوى إلى خطأ في المفهوم ويظهر ذلك في النشاط المنهجي (مثل الدرس الذي يستخدم عبارة "كل الأجسام المغناطيسية تلتصق بالمعادن" كمفهوم)، وأحيانًا يتم التوسع الشديد أو "التخفيف" في تعميم المفردة المستهدفة، ومن ثم يضيع وجه الارتباط، وقد يكون من هذا القبيل مثال "الصخرة" السابق. أحيانًا يحدث بسبب التخطيط العكسي، أو التعديل بهدف التحديث أن يكون المحتوى عبارة عن نشاط وظيفي لا محتوى أكاديمي. إن استخدام السياق الوظيفي في المحتويات الأكاديمية داخل التقييمات البديلة المبنية على الأداء البديل، والمنهج لابد من تشجيعه، لكن الاختبار هو "هل الاستجابة التي يتعلمها التلميذ تظهر تعلم المحتوى الأكاديمي أم لا؟"

وحيث إن محتويات المعيار والتوجيه بالغة الاهمية، فلابد من أن نأخذ في الاعتبار أن الأداء المتوقع في المعيار لا ينبغي تجاهله. يستعرض نموذج (LAL) مركزية الأداء (Achieve, Inc., 2002) من خلال الخبراء للحكم على درجة الأداء المعادل (مثل: كل، بعض، لا شيء) بين معايير المحتوى، وبين مفردات التقييم البديل أو المهام. ولابد للتربويين من ملاحظة ضرورة أن يوفر المنهج الذي يقدمونه فرصًا لوجود مجال من توقعات الأداء تشمل التغير في درجة التعقيد في منهجهم العام. وقد يمثل هذا تحدياً عندما يراعي التربويون كيفية تصميم أنشطة ودروس تدفع التلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة إلى مستويات أعلى من الأداء. وحيث إن التوقع يعتبر إنجازًا بديلاً، فمن المتوقع أن "بعض" الأداء في معايير المحتوى سوف توجد في المهام التي يقوم التربويون بتصميمها. ومن أجل الاسترشاد في هذا الصدد، يستطيع التربويون الرجوع إلى المجلس الوطني للتقييم والاعتماد (٢٠٠٥)، مقدمة "هل هو عمودي؟ هل هو مربع؟" وذلك لإدراك مدى ترابط الأهداف المنهجية مع المعايير التي تضعها المنطقة. فإذا كان، مثلاً، معيار المحتوى "قارن بين الفرديات الرئيسية في روايتين أو أكثر من روايات الأدب الخيالي"، فإن التقييم البديل لابد أن يحتوي على روايتين على الأقل. ويستطيع الكثيرون من التلاميذ تعلم مقارنة ومقابلة الفرديات في قصة، أو رواية، أو فيلم، وغيره. وبالنسبة للتلميذ الذي يواجه صعوبة في التواصل ربما يمكنه تحديد الفرديات الرئيسية، لكنه لا يستطيع أن يقارن بينها عبر أكثر من رواية. فلابد للأداء أن يوافق بقدر الإمكان معايير المحتوى الممتد، وربما يستلزم الأمر بعض القرارات بخصوص ما إذا كان هناك حاجة لاستخدام المساعدة التكنولوجية وخيارات الصور مع عدد كبير من التلاميذ لإظهار ما يعرفونه.

المعيار الرابع: اختلاف المحتوى في المدى والتوازن وعمق المعرفة

يتضمن هذا المعيار الاعتبارات بخصوص نسبة المعايير المتمثلة في تقييمات بديلة قائمة على أساس معايير الأداء البديلة والمحتوى المنهجي (مدى المعرفة)، والوزن أو مدى التركيز على معايير المحتوى في هذه التقييمات البديلة، والتوجيه وهو (التوازن)، وما تعنيه العلاقة بين معايير المحتوى، والتوجيه، وبين عناصر هذه التقييمات البديلة، من حيث توقع المعرفة (عمق المعرفة). كما يجب أن يتوافق كل من المدى والتوازن في التخطيط المنهجي مع أولويات المنطقة، مع الاهتمام ببعض التغطية للخطوط العريضة للمحتوى الأكاديمي الذي يتم تغطيته في مناهج هذا الصف الدراسي. يقوم LAL على أساس افتراض أن مستوى عمق المعرفة بين مفردات التقييم البديل وبين المعايير الممتدة لابد أن تتوافق، لكن مستوى هذا

التوافق لابد أن يكون في المستويات الأدنى من معايير المنطقة، وهذا فارق كبير بين الأداء في الصف الدراسي والأداء البديل. ولابد للتربويين من أخذ هذا الفارق في الاعتبار عند التخطيط وتصميم التقييمات.

المعيار الخامس: التمايز عبر الصفوف الدراسية والمجموعات الصفية

من بين القضايا المهمة التي يجب أخذها في الاعتبار، الدرجة التي يعكس بها المنهج و التقييم المهارات المختلفة والمعارف لدى التلاميذ مع تقدمهم في الصفوف الدراسية. إذا تأملنا مثال "هيلين" السابق سنجد أن أحد التحديات التي واجهتها كانت الحاجة إلى مهام وتوقعات مختلفة لطلاب المدارس المتوسطة لديها. لم يعد تعليم الأشكال الهندسية، وتسمية الدائرة، والمثلث، مهمة متوافقة مع المعايير الملائمة لطلابها. وبالرغم من أن تعليم هذه المهارات، باعتبارها مهارات تأسيسية يعد ملائمًا، فمن المهم أن ندرك الحاجة إلى دفع التلاميذ إلى أبعد من هذه المهارات ومعالجة المحتوى في معايير المرحلة الصفية، ذلك أن أهميته لا تقل عن مراعاة ما إذا كانت مهام التقييم البديل الفعلية تظهر التوقعات المتغيرة عبر الوقت وملائمة للعمر الزمني. على سبيل المثال قد يتعلم التلاميذ التعرف على العملات الفضية واستخدامها في المرحلة الابتدائية ، لكن لابد أن يكون هناك بعض التغير في التوقعات في المرحلتين المتوسطة والثانوية (مثلاً استخدام النقود، والتعرف على الأسعار). ولا يجب أن يؤدي تعميم معايير التعامل مع المحتوى بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة إلى إنجاز نفس المهارات الأكاديمية عامًا بعد عام.

وبالإضافة إلى هذا، يعد استعراض المواد المستخدمة في العملية التعليمية وعملية التقييم أمرًا ضرورياً لتعزيز الاختلاف، وهناك عدة طرق لذلك، أولاً: تحديد ما إذا كانت هذه المواد قد تم تعديلها من مواد مستخدمة في تعليم التلاميذ في فصول التعليم العام أم لا. والمثال لهذا ربما يكون تعديل رواية "عائلة روبنسون السويسرية" (Swiss Family Robinson)، من خلال تبسيط النص، وتسليط الضوء على المفردات والمصطلحات وتكرارها أثناء وتدريس المنهج، ووضع صور لتعزيز النص. وكذلك هل هذه المواد محايدة ومناسبة للتلاميذ في كافة المراحل؟ قد يكون المثال على هذا هو استخدام نص وإجراء تجربة لرسم حديقة. أما المواد التي هي دون مستوى الصف الدراسي فهذه لا يجب استخدامها سواء في عملية التعليم أو مهام التقييم. الطريقة الثانية لإظهار التوقعات المختلفة عبر المراحل المختلفة هي تضمين مهارات جديدة، أو تمديد توقعات المحتوى في صورة مصطلحات أوسع أو أعمق. على سبيل المثال، بينما يمكن أن يركز التلاميذ في مرحلة ما على عد المجموعات، والتعرف على الأرقام، فإن التلاميذ في المرحلة الأعلى يمكن أن يستخدموا الآلة الحاسبة لحل مسائل الجمع البسيطة. ومع إتقان التلميذ لمهارة ما، لابد للتربويين من أن يحاولوا البناء على هذا الإتقان، وأن يطلبوا من التلميذ أن يستعين بهذه المهارة أو المعرفة لإحراز تقدم أكبر وليس تعلم مهارات بحيث تنقسم إلى مهارات معزولة. نكرر أنه من المهم ملاحظة أن تكرار المهارة أو المهمة عامًا بعد عام لا يضمن أن التلميذ سوف يكتسبها بشكل دائم. فلابد للتربويين من استخدام إجراءات توجيه منظم لتقييم تقدم التلميذ في المهمة وتعديل المنهج لتعزيز التقدم (انظر الفصل الرابع للتعرف على طرق تعديل التوجيه).

المعيار السادس: الأداء المتوقع للتلميذ هو تعلم المحتوى الأكاديمي المعتمد للصف الدراسي

لابد أن ترتبط معايير الأداء البديلة التي تضعها المناطق أو النتائج التي يتم تسجيلها في التقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة بمحتوى الصف الدراسي، ويفترض نموذج (LAL) أن ما يتم فعلياً حسابه في النتائج ويتم تصنيفه

في حد الكفاءة لابد أن يكون مرتبطًا بوضوح بالمحتوى الأكاديمي. وتصبح الاستنتاجات التي تُبنى على نتائج تعلم التلميذ أصعب عندما تشمل هذه النتائج مختلف نواحي أداء المعلم أو البرنامج. أقوى ما يمكن استنتاجه هو أن التلميذ استطاع تعلم المحتوى، وذلك في الحالات التالية: (١) هناك دليل أن التلميذ لم تكن لديه المهارة (من خلال استخدام اختبار قبلي، أو الخط القاعدي، أو سنوات التعلم السابقة)؛ (٢) يتم تنفيذ المهارة دون تلقين المعلمين؛ (٣) يتم تطبيق المهارة على المواد والدروس التي تبين إتقان المفهوم بدلاً من الحفظ عن ظهر قلب لأحد الاستجابات المحددة. على التربويين أن يدركوا تمامًا ما يفعلونه لدعم التلاميذ في العملية التعليمية في مقابل ما تعتبره المنطقة إتقانًا لأحد مفردات التقييم. ويمثل تلقين التلاميذ (سواء من خلال التحفيز أو التلقين على الاستجابة) في التعليم الدعامة التي تشجع التلاميذ على الاستجابة المستقلة، وهي ملائمة جدًا ومهمة لتعزيز نجاح التلميذ. يعتبر التلقين عملية تحويل في النتائج من خلال التأثير على المعلومات بخصوص ما يمكن أن يقوم به التلميذ مستقلاً. على سبيل المثال، إذا كان الطفل يختار صورة للفكرة الرئيسية من خلال الإشارة أو النظر، فيمكن اعتبار هذا الفعل من أداء الطفل. وعلى الجانب الآخر إذا قام الطفل باختيار الصورة والمعلم يقوم بالإشارة إلى الإجابة الصحيحة، أو يسمح لأحد أقرانه بالإشارة للإجابة الصحيحة، فإن ما يقاس هنا هو شيء آخر غير أداء التلميذ. لابد أن يعرف المعلمون كيفية إخفاء هذه المحاولات لتشجيع التلاميذ على الاستجابات المستقلة في المهام التعليمية والتقييمية (انظر الفصل الرابع للتعرف على طرق إخفاء هذه المحاولات).

المعيار السابع: العوائق أمام الأداء

ناقش جورجينسن (Jorgensen, 2005) استخدام "الافتراض الأقل خطرًا" للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة. ويمكن تصور هذه الفكرة بالصورة المثلى من خلال نظام التقييم البديل القائم على المعايير الأداء البديلة، عندما يكون الاهتمام منصب على كيفية انخراط كل التلاميذ ومشاركتهم ليس فقط في التقييم البديل القائم على معايير الأداء البديلة ولكن أيضًا في تعليم معايير المحتوى التي يتم تقييمها من خلال هذا النوع من التقييمات. وبسبب الإعاقات الشديدة التي يعانيها التلاميذ ذوي الإعاقات المعرفية الشديدة، قد يكون من الصعب إظهار مدى الأداء. قد يكون هذا صحيحًا بالأخص إذا كانت الوسيلة الوحيدة لإظهار التعلم هي من خلال التمثيل الرمزي كالكلمات والصور. وقد يحتاج بعض التلاميذ إلى إظهار التعلم في سياق له معنى باستخدام مفردات من الحياة اليومية. كما يجب الأخذ في الاعتبار الطريقة التي يتعامل بها التلاميذ الذين يعانون إعاقات حسية وجسدية على حد سواء مع عمليات التعلم والتقييم وإظهار هذا التعلم. يدرس نموذج LAL ما إذا كانت مفردات التقييم البديل أو مهامه تمثل صعوبة بسبب ما تستهدفه من معارف ومهارات أو لأسباب أخرى لا تتعلق بالمحتوى مثل التحديات الجسدية والحسية. وبالإضافة لذلك فإن على المعلمين إتاحة الفرص لكافة التلاميذ التي يمكنهم من خلالها المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. بالنسبة للحواجز التي تحول دون مشاركة التلاميذ، فهي من الممكن أن تؤثر على قدرتهم على اكتساب المهارات وقدرتهم على إظهار ما يعرفونه. هذا المعيار يهتم بما إذا كان أداء التلميذ يعكس بدقة المعايير المقصودة للمحتوى وليس صور العجز أم لا.

المعيار الثامن: البرنامج التربوي يدعم تعلم المناهج العامة

ختاماً يقدم نموذج (LAL) اعتبارًا محددًا لتوافق المنهج مع معايير المحتوى. ويستطيع المعلمون التأمل في استخدامهم

لمؤشرات الممارسات الأمثل مع هذه الفئة من التلاميذ، بما في ذلك استخدام التكنولوجيا المساعدة، وفرص الدمج في مناهج التعليم العام، وتطبيق معلومات المحتوى والمهارات في الأنشطة الوظيفية، واتخاذ القرارات الفردية، والتعاون مع معلمي التعليم العام. وهذا التأمل لا يتوقف عند هذا الحد، فبإمكان المعلمين الاستمرار في دراسة توافق منهجهم مع المعايير التي تضعها المنطقة في الأولوية، وكذلك التقييمات البديلة المبنية على معايير الأداء البديلة. وقد وضع كل من ويكمان، وبيشارد، وكار–فونين، وألموند (Wakeman, Bechard, Kar-vonen, and Almond 2009) دليل الدراسة الذاتية للمعلمين، وفيه يستخدم المعلمون الأدلة لتقييم جهودهم في عملية التوافق داخل نظام التقييمات البديلة المبنية على معايير الأداء البديلة. وكما في حالة هيلين، لابد للمعلمين من أن يكون لهم هدف في جهودهم لمعالجة مجالات الاحتياج من خلال تحديد نطاق الدعم الذي يأتي في صورة التنمية المهنية، والمشاركين الآخرين سواء من معلمي التعليم الخاص أو العام.

العمل وفق المعايير

أوضح كل من براودر، وآلجريم – ديلزيل، وكورتيد– ليتيل، وسينيل (Browder, Ahlgrim-Delzell, Courtade-Little and Snell 2006) أن المنهج يمكن أن يختلف للتلاميذ خلال مرحلة ما قبل الرمزية، ومرحلة الرمزية المبكرة (الواقعية)، ومرحلة الرمزية الممتدة (المجردة)، ومع أن التلاميذ في مرحلة الرمزية المجردة ربما يجيدون بعض الكلمات والأرقام وغيرها من الرموز التي يكن أن تُطبق في إظهار المعرفة بالمفاهيم الأكاديمية، فإن التلاميذ في مرحلة الرمزية الواقعية قد يكونون بحاجة إلى الرموز القابلة للتطبيق في السياق العملي. أما التلاميذ في مرحلة ما قبل الرمزية فيتعلمون استخدام الرموز (مثلاً معنى الصور)، ويكون هذا بالتزامن مع تعلم المحتوى الأكاديمي، وقد يكونون بحاجة إلى تعلم طرق بديلة لإظهار ما يعرفونه، وكان براودر وآخرون (Browder, Spooner, et al. 2006) هم من وضع تلك الفكرة في إجراء يعرف بـ "العمل وفق المعايير"، وتعني تطبيق هذه الفكرة من أجل تعميم معايير المنطقة أن يبدأ المعلم بتحديد معايير المحتوى ذات الأولوية للتلاميذ، وقد يساعد التعاون مع أستاذ التعليم العام في توضيح درس أو نشاط يمكن استخدامه في معالجة لمعيار ما مع التلاميذ الذين لا يعانون من إعاقات. ومن خلال البدء بالتعاون مع معلم التعليم العام، فإن معلم التربية الخاصة تقل لديه نسبة احتمالية سوء تفسير المعيار، أو تشتيت المحتوى، أو وضع مهمة لا تدخل ضمن المعيار. الشكل رقم (٢.١) هو مثال لـ "العمل وفق المعايير". من المهم ملاحظة أنه بمجرد أن تكون لدى المعلم مهمة متوافقة مع المعيار فإن المعلم يؤدي المهمة (ومضمون المعيار) عبر الأوراق في كل مرحلة من مراحل التواصل الرمزي المستخدم. هذا الاهتمام بما يحتاجه التلاميذ في صورة تقديم وتقييم المحتوى يضمن أن تكون لكافة التلاميذ الفرصة للمشاركة في الدرس وإبداء ما يعرفونه، ومن ثَم يتحول هذا النمط من الاهتمام إلى تقييم بديل قائم على معايير الأداء البديل في التأكد من أن كافة التلاميذ قد تعاملوا مع المحتوى أثناء التقييم (بمعنى ما تم سؤالهم فيه) وكانت لهم خيارات استجابة تسمح لهم بالمشاركة في المفردات (أي فرص الإجابة باستخدام مستويات التواصل التي يجيدونها).

مهارات اللغة الإنجليزية: الكتابة

معايير الصف الدراسي: ٧-٤.٣. إنشاء موضوعات متعددة الفقرات لها فكرة رئيسية وتفاصيل مساعدة واستخدام أساليب انتقال مناسبة بين الفقرات.

الصف السابع

توقعات الصف الدراسي (غير معدل)	الرمزية المجردة	الرمزية الواقعية	البدء بالرموز (التواصل في الأساس غير رمزي)
تعليم الأنشطة			
تقديم عناصر الفقرة الجيدة. يقوم التلاميذ بتوضيح كل جزء في الفقرة وهذا يشمل: الفكرة الرئيسية والمركزية، الكلمات الانتقالية، والتفاصيل المساعدة. عمل مقالات عن كل العناصر. مراجعة عمل الزملاء بخصوص هذه العناصر، وتقديم التغذية المرتجعة.	تقسيم هذه المهمة إلى درسين أو ثلاثة (الفكرة الرئيسية أو المركزية، والتفاصيل المساعدة). اعرض للتلاميذ فقرة مكونة من ثلاث جمل حول موضوع مشابه. اجعل التلاميذ يقرؤون هذه الفقرة. حدد لهم ما هي الفكرة الرئيسية. ناقش التلاميذ في كيفية تحديد الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة. استخدم قلم تظليل ملون لتظليل الفكرة المركزية في هذه الفقرة. قم بعمل العديد من الفقرات مع قيام معلم آخر أو أحد التلاميذ بتحديد الفكرة الرئيسية وإبداء أسباب اختيار هذه الجملة أو الفكرة المعينة. اسمح للتلاميذ بممارسة واستعراض هذه المهارة بأنفسهم، اعرض الفقرة الأصلية واجعل التلاميذ يحددون الفكرة الرئيسية مرة أخرى. باستخدام قلم تظليل له لون آخر قم بتحديد التفاصيل المساعدة. اجعل التلاميذ يقومون بتحديد كل هذا في النسخ التي معهم. اعرض أمثلة لفقرات سابقة واجعل التلاميذ يحددون ويظللون التفاصيل	تقسيم هذه المهمة إلى درسين أو ثلاثة (الفكرة الرئيسية أو المركزية، والتفاصيل المساعدة). اعرض للتلاميذ فقرة مكونة من جملتين بعرض صور تعزيزية عن الموضوع. حدد لهم ما هي الفكرة الرئيسية. ناقش التلاميذ في كيفية تحديد الفكرة الرئيسية في هذه الفقرة. استخدم قلم تظليل ملون لتظليل الفكرة المركزية في هذه الفقرة. قم بعمل العديد من الفقرات المعززة بالصور مع قيام معلم آخر أو أحد التلاميذ بتحديد الفكرة الرئيسية وإبداء أسباب اختيار هذه الجملة أو الفكرة المعينة. اسمح للتلاميذ بممارسة واستعراض هذه المهارة بأنفسهم، اعرض الفقرة الأصلية واجعل التلاميذ يحددون الفكرة الرئيسية مرة أخرى. باستخدام قلم تظليل له لون آخر، قم بتحديد التفاصيل المساعدة. اجعل التلاميذ يقومون بتحديد التفاصيل المساعدة. اجعل التلاميذ يقومون بتحديد كل هذا في النسخ التي معهم. اعرض أمثلة لفقرات سابقة واجعل التلاميذ يحددون ويظللون التفاصيل المساعدة. اعرض	اعرض على التلميذ الخيار في أن يكتب في موضوع من بين موضعين أو ثلاثة، ودعه يختار بنفسه (يمكن التخيير من خلال عرض الموضوع أو صورة، ويمكن أن يكون اختيار التلميذ من خلال تحديد الموضوع، أو الإشارة، أو رد الفعل، أو النظر، وغير ذلك). قدم للتلميذ الموضوع أو صورة مرتبطة به، واسأله "ما الذي ترغب أن تخبرني به؟" أو "الموضوع... هو عبارة عن...". اجعل التلميذ يختار جملة (مثلاً يقوم التلميذ بأخذ صورة ووضعها في فراغ الجملة. إذا كان الخيار الثاني هو الذي تم اختياره، فليكن هناك توصيفات يمكن أن توضع في الفراغ الثاني (مثل "طعامي المفضل"، وهكذا). اشرح للتلميذ أن هذه هي الفكرة الرئيسية أو المركزية في الفقرة، ووضحها له. قدم للتلميذ جملة تحتوي على تفاصيل مساعدة مثل "أحب ذلك بسبب..."، "ذلك يعطيني شعوراً... بـ..." كرر خطوات السماح للتلميذ باختيار الجملة ووضع اختياره، ثم اشرح له أن هذه الجملة تعتبر من

	المساعدة. اعرض فقرات جديدة واطلب من التلاميذ تحديد الفكرة الرئيسية والتفاصيل المساعدة. اعرض فقرات جديدة واطلب من التلاميذ تحديد الفكرة الرئيسية والتفاصيل المساعدة. اسمح بعمل بعض الممارسات المستقلة، واستعرض الفكرة المركزية والتفاصيل المساعدة. قم بعمل نموذج عن الموضوع باستخدام فكرة رئيسية وتفاصيل مساعدة. اطلب من التلاميذ تحديد هذه العناصر في الفقرة التي قدمتها. قدم للتلاميذ خيارات (إذا تطلب الأمر) او امنح لهم الفرصة لكتابة في موضوع ما. اجعل التلاميذ يكتبون في مجموعة عن موضوع له فكرة مركزية وتفاصيل مساعدة. (اطرح على التلاميذ جملة رئيسية، واطلب منهم كتابة تفاصيل مساعدة للبدء في العملية). اطلب من التلاميذ نسخ الفقرات المكتملة من على السبورة إذا أمكن. في النهاية، اطلب منهم اقترح موضوع (مع عرض بعض الخيارات إذا لزم الأمر)، واجعل التلاميذ يضعون أفكاراً رئيسية، وتفاصيل مساعدة- اثنين على الأقل- (واطلب منهم كتابتها باستخدام أدوات التكنولوجيا المساعدة، أو كتابتها بأنفسهم). اجعل التلاميذ يقرؤون عملهم لك أو لزملائهم، وقم بنشر هذه الأعمال على لوحة النشرات.	فقرات جديدة مدعومة بالصور، واطلب من التلاميذ تحديد الفكرة الرئيسية والتفاصيل المساعدة في هذه الفقرات. اسمح بعمل بعض الممارسات المستقلة، واستعرض الفكرة المركزية والتفاصيل المساعدة. قم بعمل نموذج عن موضوع له فكرة رئيسية وتفاصيل مساعدة باستخدام الصور والكلمات. اطلب من التلاميذ تحديد هذه العناصر في الفقرة التي قدمتها. قدم للتلاميذ خيارات (إذا تطلب الأمر) أو امنح لهم الفرصة لعمل موضوع يكتبون عنه. اجعل التلاميذ يكتبون في مجموعة موضوعاً لفكرة مركزية وتفاصيل مساعدة. (اعط للتلاميذ جملة رئيسية، واطلب منهم كتابة تفاصيل مساعدة للبدء في العملية، أو استخدم عبارة تأسيسية مثل "أنا أحب"). في النهاية، اطلب منهم اقترح موضوع (مع عرض بعض الخيارات إذا لزم الأمر)، واجعل التلاميذ يضعون أفكاراً رئيسية، وجمل مساعدة- واحدة على الأقل- (واطلب منهم كتابتها باستخدام التقنية المساعدة، أو كتابتها بأنفسهم). اجعل التلاميذ يقرؤون عملهم (أو الجملة المركزية فقط، أو الجملة المساعدة فقط) معك أو لك أو لزملائهم إذا أمكن، وقم بنشر هذه الأعمال على لوحة النشرات.	التفاصيل المساعدة لموضوعه، وحدد له ما هي هذه التفاصيل. اقرأ على التلميذ الجملة التي قام بوضعها. انشر العمل (على لوحة النشرات).
كيف يبدي التلميذ درجة الإتقان			
عمل فقرة باستخدام الكلمات المساعدة وفكرة رئيسية، مع وجود التفاصيل المساعدة.	١- يقوم التلاميذ بعمل أو اختيار موضوع للكتابة عنه. ٢- يقوم التلاميذ بعمل فقرة مكونة من ثلاث جمل على الأقل، لها فكرة رئيسية، ويحتوي على جملة رئيسية، وجملتين مساعدتين.	١- يقوم التلاميذ بعمل أو اختيار موضوع للكتابة عنه. ٢- يقوم التلاميذ بعمل أو يؤمر بكتابة فقرة مكونة من جملتين على الأقل، مع وجود فكرة رئيسية، وجملة رئيسية، وجملة مساعدة.	١- يقوم التلاميذ اختيار موضوع للكتابة عنه. ٢- يقوم التلاميذ بملء فراغات باستخدام صور أو موضوعات لإكمال الفكرة الرئيسية وجمل التفاصيل المساعدة.

مؤشر ممتد (للتقييمات البديلة القائمة على أساس معايير الأداء البديلة): كتابة فقرة باستخدام الكلمات الانتقالية، تشتمل على فكرة رئيسية، وتفاصيل مساعدة.

الشكل رقم (٢,١) العمل وفق المعايير.

ملخص

على الرغم من استمرار السياسة الفيدرالية في التطور، إلا أن التغييرات التي أحدثها قانون "عدم ترك أي طفل في الخلف" ما زال له أثر مستمر على الخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقات الشديدة، فهو يستلزم من المدارس أن تكون مسئولة عن تعليم التلاميذ جوهر المحتوى الدراسي؛ ولذلك كانت تلك التغييرات مطلوبة حتى يتمكن جميع التلاميذ من التعامل مع محتوى المناهج العامة. كان التقييم البديل هو الأداة المستخدمة لضمان أن تكون المدارس مسئولة عن التلاميذ الذين لم يشاركوا في التقييمات العامة، ويمكن قياس هذه التقييمات البديلة على أساس معايير الأداء البديلة. ومن أجل تنفيذ التقييم البديل يحتاج التربويون إلى فهم الأنظمة التي تضعها المناطق. الأسئلة الموجودة في هذا الفصل يمكن أن تساهم في عمل دراسة ذاتية للوصول لهذا الفهم باستخدام المواقع الشبكية الخاصة بالتربية والتعليم في المنطقة. إن الفعالية في إعداد التلاميذ للتقييم البديل تستلزم كذلك فهم معايير المنطقة، وضمان موافقة التقييم والتوجيه لهذه المعايير. يطرح هذا الفصل ثمانية معايير من روابط خاصة بالتعليم الأكاديمي لمساعدة التربويين في الوصول لفهم أعمق لعملية التوافق. وأخيرًا يتطلب تعليم المعيار كون الفرد قادرًا على تعميم هذا المعيار للمستوى الرمزي الحالي للتلميذ. يقدم نموذج "العمل وفق المعايير" أداة مساعدة لتخطيط مشاركة التلاميذ في المحتوى المرحلي المتوافق، وتقدم فصول هذا الكتاب -التي تتناول البرنامج التربوي الفردي القائم على المعايير، ومهارات اللغة، والرياضيات، والعلوم- معلومات إضافية حول تخطيط هذا التوجيه المتلائم مع الصف الدراسي.

تطبيقات

١- ادخل إلى شبكة التربية والتعليم الخاصة بمنطقتك، ورابط صفحة نظام المساءلة، ثم حدد رابط التقييم البديل. يمكن أن تجد الرابط تحت مسمى "التقييم البديل"، أو ربما تحتاج إلى استخدام اختصار مثل (PASA-ALT) (نظام التقييم البديل في بنسلفانيا)، أو اسم النظام نفسه (مثل الامتداد ١). ابحث عن إجابة لكافة الأسئلة المطروحة هنا في نظام التقييم البديل الخاص بمنطقتك. إذا كنت تعمل في هذا التدريب في فصل مدرسي، يمكنك أن تتقاسم هذه المهمة مع أفراد أخرى للتوصل لهذه الإجابات ثم تقوم بجمع الإجابات.

٢- خذ امتحان "التوافق" في الشكل رقم (٢,٢). هل يمكنك توضيح سبب الإجابة بـ "لا" على كل الأسئلة؟ (الأرقام متوافقة مع كل معيار موجود في الجدول رقم (٢,٣)، بمعنى أن السؤال الأول له ارتباط بالمعيار الأول، والسؤال الثاني له ارتباط بالمعيار الثاني، وهكذا).

هل تعكس كلُ عبارةٍ الموافقةَ مع محتوى المناهج العامة؟ ضع دائرة حول نعم أو لا (مع توضيح السبب في حال الإجابة بـ لا).

١- لاستهداف المعيار بخصوص "تحديد المؤثرات على الطقس" في العلوم، يقوم المعلم بوضع خطة لتعليم التلميذ الضغط على زر لفتح الشمسية.

نعم ___ لا ___ لماذا؟ _____

٢- قام المشرف على التربية الخاصة بتوجيه المعلمين إلى استخدام المعايير من أي صف دراسي يناسب بشكل أفضل الوظائف الحالية للتلميذ. عند التخطيط للتلميذ (ماجد)، وهو في المرحلة الثامنة، قرر الفريق استخدام معايير الروضة.

نعم ___ لا ___ لماذا؟ _____

٣- لتعليم المعيار الهندسي "اكتشاف النقاط على سطح إحداثي"، قرر المعلم أن يجعل "سارة " تفرق بين الدائرة والمثلث.

نعم ___ لا ___ لماذا؟ _____

٤- في الفصل الرابع الذي يشرف عليه المعلم فهد، كان المتوقع من التلاميذ قراءة الكتب الفصلية بأنفسهم، ووضع تقرير عن الكتاب، لكنه قرر أن هذا التوقع لا ينطبق على "سعاد" لأنها لا تجيد القراءة.

نعم ___ لا ___ لماذا؟ _____

٥- عملت حنان على تحديد ربع ريال ، والقرش، والهللة في الصف الثالث و... في الصف الخامس و... في الصف التاسع و... في الصف ١٢.

نعم ___ لا ___ لماذا؟ _____

٦- قرر أخصائي الدمج الذي يعمل مع "سارة" في الفصل تحت إشراف المعلم ماجد، أن تشارك في تقرير التوقع من وجود زميل يقوم بعمل التقرير لها، وعند قراءة الفصل للكتاب، يقوم الزميل بتقليب الكتاب لها.

نعم ___ لا ___ لماذا؟ _____

٧- في هذه المنطقة، كان التلاميذ الذين تتوفر فيهم معايير الكفاءة في التقييم البديل قادرين على إكمال اختبار الورقة والقلم، الذي تضمن وضع دوائر على الكلمات والأرقام، أما التلاميذ الذين يفتقدون هذه المهارات فكان المفترض ألا ينجزوا المعايير.

نعم ___ لا ___ لماذا؟ _____

٨- عندما علمت المدرسة أن إنجاز التلاميذ لابد أن يكون هو مجال تركيز التقييمات البديلة في المنطقة، تركت شعارًا كانت تستخدمه في السابق لتقييم ما إذا كان التلاميذ يمكنهم التعامل مع التكنولوجيا المساعدة، وسياقات التعليم العام، وصنع القرارات الفردية، ومساعدة الزملاء، وتم إخبار المعلمين "لم تعد هذه المسائل ذات صلة لهذه الفئة"، ثم تم تغيير التنمية المهنية للتركيز على كيفية توثيق النتائج للتقييم البديل.

نعم ___ لا ___ لماذا؟ _____

الشكل رقم (٢,٢) اختبار فهم عملية الموافقة.

من "تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات المتوسطة والشديدة "، لـ ديان إم براودر Diane M. Browder، وفريد سبونر Fred Spooner، حقوق الطبع والنشر ٢٠١١ مطابع جويلفورد. يسمح بتصوير الشكل لمشتري الكتاب للاستخدام الفردي فقط (راجع صفحة حقوق التأليف والنشر للتعرف على التفاصيل).