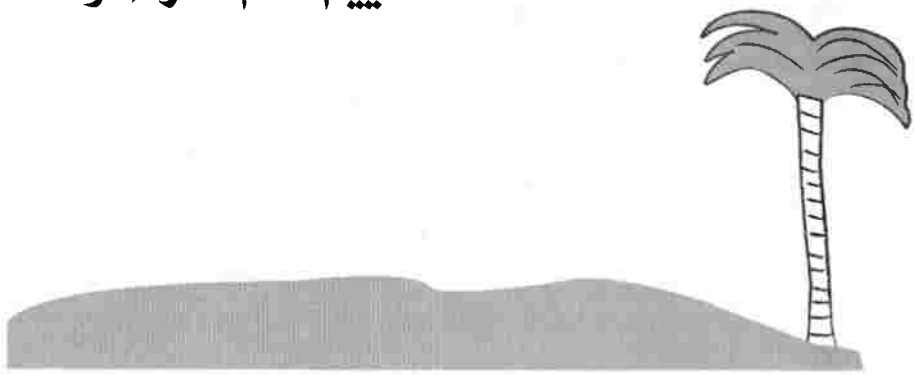
الفصل الرابع

تقييم تعلم القراءة والكتابة



في سيرتها الذاتية، قصة «لوسي»، «لوسي بلاكمان» Lucy Blackman، امرأة أسترالية ذات توحد، كان لديها القليل من القدرة على التواصل عندما كانت طفلة، تشاركنا قصتها إذ تعتقد أنها تعلمت أن تقرأ عندما كانت في سن مبكرة. « لا بد أنني كنت صغيرة جدًّا لأني أظن أنه كان باستطاعتي فهم بعض الكلمات في كتاب قراءة [أختي] وهي قد بدأت المدرسة عندما كنت أنا في سن السنتين والنصف» (١٩٩٩م ص. ٤٦). ووفقا لـ«بلاكمان»، أنها بدأت في اكتساب مهارات القراءة بمتابعة الكتب التي وضعتها أمها في حمام الأسرة، ومشاهدتها «سيسامي ستريت» Sesame Street والاستماع إلى أخواتها الأربعة، وهم يؤدون الواجب المنزلي:

جلسوا إلى منضدة المطبخ في جو صاخب من قراءة الكتب التي أحضروها من المدرسة، بينما أنا كنت ألعب حولهم وأنا مسرورة أنني أستطيع أن أفعل ما كانوا يحاولون تعلمه. أما عن التعلم غير المباشر، فقد كان بمنزلنا أكوام من المجلات والجرائد. (١٩٩٩م، ص. ٦١).

وللأسف، لم يعترف من كانوا في حياتها بأساليب «بلاكمان» القيِّمة عندما

حاولت أسرتها ومعلماتها تحديد قدرات «لوسي»، فلم يكن في استطاعتها إظهار معرفتها ومهارتها من خلال المقاييس والأساليب المستخدمة. وبقدر ما تتذكر«جاي» Jay، أم «لوسي»، كانت إحدى معلمات «لوسي» واثقة من أن «لوسي» تستطيع قراءة بعض الكلمات، اعتمادًا على الطريقة التي كانت تحرك بها عينيها. وقد كانت نفس المعلمة محبطة أنها لم تستطع أن تساعد «لوسي» في أن «تُظهر أي دليل» على قدراتها (١٩٩٩م، ص. ٦٠).

ووفقًا لـ«بلاكمان»، أن مشكلة عدم استطاعتها إظهار قدرتها لم تكن مقصودة. بل إن «بلاكمان» كانت تتحرك بصعوبة وتتواصل بصعوبة ولم تكن تستطيع أن تعطي الاستجابات المطلوبة في الوقت وبالكيفية المطلوبة:

لم يكن لديَّ الدافع أبدًا أن أتابع معلومات مكتوبة أو مرسومة ولم أكن أبدًا أستطيع أن أنطق تلقائيًّا كلمة مكتوبة. لذلك، لم يعرف أحد أنني أستطيع أن أقرأ. وعند هذه المرحلة لم أشعر بضرورة أن أُظهر أنني أستطيع. وما زال لدي مشكلات في التحرك نحو شيء ما عليَّ أن أحدده بالصورة أو الكلمة. وهذا ليس أمرًا مرتبطًا بالقراءة؛ لأن رغم أنني أعرف أنني بنت، أحتاج إلى من يذكرني أن أذهب إلى الحمام المميز برمز (للسيدات) وليس برمز (للرجال)، وأن يلاحظني حتى أدفع الباب وأفتحه، فقد أخطئ في هذا. (١٩٩٩م، ص. ٤٦).

بمعنى آخر، لم يكن بالإمكان تقييم «بلاكمان» في عدد من المحاولات؛ لأن المهام المستخدمة في التقييم تطلبت منها أن تتكلم وتوفّق بين أشياء وترسم أو أن تؤدي بطرق كانت صعبة عليها، ولو أنها ليست هكذا من حيث الجانب المعرفي. وربما أكثر ما ذكرته «لوسي» دلالة في مذكراتها هو إشارتها إلى «إصدار حركة غريزية» وشرحها للصعوبات المرتبطة. وقد نستخلص مما كتبته «بلاكمان» أن معظم محاولات التقييم كانت تتحداها بشدة بما في ذلك تلك المخصصة للطلاب ذوي الصعوبات اللفظية والمرتبطة باختيار أو الإشارة إلى الكروت، أو المفردات أو الصور؛ ولأن الكثير من الطلاب ذوي التوحد يمكنهم الإشارة إلى الأشياء أو فحصها، فغالبًا ما يُفترض أن

حركاتهم مقصودة ودقيقة، وتقترح «بلاكمان» أن هذا الافتراض أبعد ما يكون عن الحقيقة.

ونتيجة لصعوباتها، فقد افترض معظم من كانوا في حياة «لوسي» أنها لم تكن تستطيع القراءة، وقد شكّت «لوسي» نفسها فيما كانت تعرفه: «لأنني تعلمت بالملاحظة وبدون تغذية راجعة، فإنني [لم أكن متأكدة] أنني حقيقة أستطيع أن أقرأ بمعنى القراءة المتصلة للنصوص» (١٩٩٩م، ص. ٨٧). وقد تغير كل هذا لـ«بلاكمان» عندما قابلت معلمة، «روسي كروسلي» Rosie Crossley، والتي لمست في محاولاتها للتقييم مشكلاتها المرتبطة بالحركة والتعبير:

إن محاولات التقييم السابقة كانت شبيهة بالأنشطة القائمة على اللغة التي أعطيت لي على مدى السنين من حيث المواد المستخدمة. إلا أنه كان هناك اختلاف مهم. وعادة ما تعتمد هذه الاختبارات فيما تعطيه من نتائج على الطفل القائم بالأنشطة المختارة أو النطق بالكلمة التي تمثل الإجابة التي قد يعطيها معظم الناس، أو على الملاحظ المتابع للطفل الذي يشير إلى أو يأخذ الرمز أو الشيء المطلوب، فقد طورت هذه المرأة أسلوبًا آخر، لاحظت يدي عن قرب لترى ما إذا كنت أبدأ بالحركة الصحيحة، أو كانت تلمس يدي أو معصمي لتشعر من حركة أصبعي ما إذا كنت أحاول أن ألمس الرمز الصحيح. (١٩٩٩م، ص. ٨٠).

وباستخدام هذا الأسلوب، استطاعت المعلمة أن ترى أن «لوسي» كانت تحاول أن تُظهر فهمًا رغم حركات جسدها التي لم تكن متعاونة معها.

وفي نفس هذه الجلسة، أُستخدم أسلوب فعال آخر، فقد تطلبت مهام التقييم من «لوسي» أن تعمل ليس من كرت عليه كلمة أو حرف لكن من فقرة بأكملها:

إن اختبارات القراءة التي أعطيت لي سابقًا اعتمدت على النطق بكلمات أو مجموعة صغيرة من الكلمات، أو على مضاهات الكروت، والآن لدي الفرصة للنظر سريعًا إلى الفقرة، ثم أواصل تحريك يدي التي تقبض عليها معلمتي قبضة خفيفة، وقد أشير إلى واحدة من عدة جمل في أسفل الصفحة لكي أشير إلى أي منها تعكس

أقصى درجة من الدقة ما أفهم أنه يعبر عن الفكرة الأساسية في الفقرة، بينما أربكني العمل ببطء كلمة بعد كلمة وأخفى عني المعنى، لكن بهذه الطريقة لم أستطع فقط أن أظهر أنني أستطيع أن أقرأ، لكن أيضًا أن أثبتها لنفسي للمرة الأولى.(١٩٩٩م، ص. ٤٦).

يصور ما كتبته «بلاكمان» الأسباب الكثيرة عن: لماذا يجب على المعلمين أن يكونوا حريصين عند تقييم ذوي طيف التوحد؟ في حالة «بلاكمان»، تطلّب التقييم الناجح ملاحظة حريصة وصبر وإبداع من جانب القائم بالتقييم، وبالإضافة إلى ذلك، نحن سعداء بذكرها لمواد قائمة على نصوص (في مقابل استخدام حرف فريد أو كروت تحمل كلمات). من خبرتنا، غالبًا ما يختص التدريس والتقييم للطلاب ذوي التوحد (وبخاصة هؤلاء الذين لا يستطيعون بسهولة إظهار ما يعرفونه) العمل على حروف منفصلة، وأصوات، أو كلمات كمتطلبات سابقة للعمل على نص متصل، ويوفر تعليق «بلاكمان» سببًا للشك في هذه الممارسة.

كثير من الطلاب مثل «بلاكمان» يكون أداؤهم ضعيفًا على أدوات التقييم، وبخاصة الأدوات الرسمية، وحتى بعضهم يبدو عاجزًا عن إظهار أي مهارة أو قدرة على الإطلاق، وبسبب عدم التأكد مما يمكن لهؤلاء المتعلمين معرفته والقيام به، فقد يفترض المعلمون أنه حيث لا يوجد دليل عل القدرة، لا توجد قدرة، وهذا التوجه غالبًا ما يقود المعلمين إلى عمل قرارات غير مناسبة خاصة بالتدريس.

وبعد العديد من المناقشات لحالات مثل «لوسي بلاكمان»، قررنا أن نخصص فصلًا قائمًا بذاته للتقييم في هذا الكتاب. ولدينا مشاعر مختلطة عن هذا القرار؛ لأننا نعتقد أن التقييم والتدريس مرتبط الواحد بالآخر، ولازمنا الخوف من أن فصل الاثنين قد يقلل من أهمية هذه الحقيقة، ونأمل أنك سترى أن العديد من الأساليب التي نصفها في الفصول التالية يمكن أن تخدم أهدافًا خاصة بالتدريس والتقييم في الوقت نفسه. مثلًا، مسرح القارئ الذي يُناقش في الفصل الخامس، هو بنية تنظيمية Structure تساعد المعلمين أن يرتقوا بطلاقة القراءة الشفهية للطلاب، ولكن الأداء القائم على التدريب على تصحيح Rubric يمكن أيضًا أن يخدم كتقييم فعال للنمو في هذا المجال.

وأخيرًا، قررنا أن نناقش تقييم تعلم القراءة والكتابة للطلاب ذوي طيف التوحد في الفصل الخاص به للأسباب التالية:

١. أردنا أن نعترف أن بعض الطلاب من ذوي طيف التوحد من الصعب جدًّا تقييمهم، وسيحتاجون قدرًا كبيرًا من الدعم والمواءمة لإظهار ما يعرفون وما يستطيعون القيام به.
٢. أردنا أن نعلن عن معارضتنا الشديدة لاستخدام كل أنواع التقييم باعتبارها وسائل لوقاية تعلم القراءة والكتابة، وكثيرًا ما نجد طلابًا غير قادرين على اجتياز تقييمات معينة، وهم لذلك قد حُرموا من القبول بالصفوف المدمجة أو من متابعة منهج مناسب لعمرهم الزمني أو من تعليم متعدد الجوانب وذي معنى.
٣. أردنا أن نؤكد الفكرة أن التقييم الحذر والحساس يجب أن يسبق ويصاحب التدريس، بدلًا من أن يبدأ فقط بعد أن انتهى التدريس ــ وهو الموقف الذي نعرف أن آخرين قد اتبعوه وأننا ما زلنا نراه متبعًا بالمدارس، بوضعنا هذا الفصل قبل تلك الفصول المخصصة لتدريس جوانب محددة للقراءة والكتابة، كنا نأمل تأكيد أن التربية التي تستجيب والمرتبطة بتعلم القراءة والكتابة تنطوي على تقييم في أساسها، وليس بعد التفكير فيها.

ونجد أنه من المفيد الحديث عن اتجاهات نحو تقييم تعلم القراءة والكتابة على متصل رسمي، أحد أطراف هذا الطيف ملتصق بأنواع التقييم المضبوطة للغاية والتي تُطبق بانتظام، والآخر ملتصق بتلك التقييمات المرنة والموائمة لاحتياجات أفراد من المتعلمين ومندمج بعمق في حياة الصف اليومية. وببساطة، فقد قسمنا المادة التالية إلى ثلاثة أقسام رئيسة ــ أساليب التقييم الرسمية لتعلم القراءة والكتابة، وأساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة بكلا البعدين الرسمي وغير الرسمي، والأساليب غير الرسمية لتعلم القراءة والكتابة في الصف الدراسي ــ لكن من الجدير بالذكر هنا أن بعض الأساليب التي نناقشها من الممكن وضعها تحت عنوان فرعي وحيد بنفس السهولة التي نتبعها مع الأساليب الأخرى، اعتمادًا على أي نقطة سنقسم هذا المتصل(عشوائيًّا).

التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة

يُستخدم مصطلح التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة ليصف أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة التي تختص بالتطبيق المقنن أو المعياري (كل من يطبقها يفعل ذلك بنفس الطريقة) وتختص أيضًا بمعايير مقننة لتفسير النتائج (إعطاء درجات لأداء الطلاب بالأسلوب الذي يشير إلى ما إذا كانوا قد تعلموا مادة معينة و/ أو كيف يمكن مقارنتهم مع طلاب آخرين أخذوا نفس الاختبار). وقد يأخذ هذا التقييم أشكالًا متعددة، بما في ذلك الاختبارات التشخيصية المقصود منها تحديد جوانب القوة والضعف في مجالات فرعية معينة لتعلم القراءة والكتابة؛ والاختبارات التحصيلية، بما في ذلك تلك التي تطبقها الولايات المختلفة، والتي يُقصد بها اكتشاف إتقان الطالب لمهارات محددة لتعلم القراءة والكتابة أو لمحتوى محدد، وقد صُممت معظم الاختبارات التشخيصية لتعلم القراءة والكتابة للتطبيق الفردي، ودائمًا ما تُعطى فقط لهؤلاء الطلاب المشكوك في قدرتهم على التحصيل. وبالإضافة إلى المعلومات المفصلة عن أداء الطالب والتي تبينها درجات الاختبارات الفرعية المتعددة، لدى من يقومون بتطبيقها الفرصة لملاحظة الطالب عن قرب أثناء فترة الاختبار التي قد تكون طويلة، وعلى العكس من ذلك، فإن الاختبارات التحصيلية عادة ما تُعطى لمجموعات كبيرة من الطلاب في فترة أقصر من الوقت، وتميل نتائجها أن تكون ذات فائدة أكبر في تقييم برامج التدريس من أن تشير إلى نواحي الصعوبة لدى الأفراد (جيليت وتمبل Gillet& Temple، ٢٠٠٠م). والقليل من اختبارات التحصيل صُممت لكي تطبق على أفراد، ولكن الطبيعة الكمية التامة لنتائجها تَحد من قيمتها التشخيصية.

وقد تكون اختبارات التحصيل إما ذات مرجعية محكية، بمعنى أنها تُقارن بين أداء الطلاب ومخرجات محددة مسبقًا؛ أو ذات مرجعية معيارية، بمعنى أنها تُقارن النتائج التي يحصل عليها الطلاب بتلك التي للمجتمع ككل (وهذه الأخيرة هي تلك الأنواع من الاختبارات التي تُعطي ترتيبًا مئويًّا ومستويات دراسية في سجلات الطلاب)، ومعظم اختبارات المقاطعات تميل إلى أن تكون محكية؛ لأن

أحد أغراضها هو متابعة تقدم الطلاب في مجموعة من معايير المنهج متفق عليها ومؤشرات الأداء، وتميل الاختبارات المقننة المتوفرة على المستوى التجاري إلى أن تكون ذات مرجعية معيارية؛ لأنها تستخدم في العديد من الأوساط، حيث تختلف مستويات معرفة القراءة والكتابة وبرامجها اختلافًا كبيرًا، وعادة ما يختارها من سيطبقونها لمقارنة مدرسة بأخرى أو مقارنة عدة مدارس، على كلا المستويين المحلي والقومي.

تحديات التقييم الرسمي لمعرفة القراءة والكتابة

تشرح «وندي لاوسون» Wendy Lawson، المرأة ذات متلازمة أسبرجر في سيرتها الذاتية، الحياة خلف الزجاج Life Behind Glass (١٩٩٨م)، أن تطبيق الاختبارات من الممكن أن يكون خبرة مربكة ومتعبة إذا لم يكن هناك المساندة الصحيحة وإذا لم يكن مكان العمل مريحًا. وهي تذكر في الفقرة التالية الإحباط الذي شعرت به عندما كانت تؤدي امتحان القبول للمدرسة الثانوية:

وُجهت إلى داخل حجرة صغيرة ليست بعيدة عن مكتب إحدى الراهبات. كان فيها منضدة وكرسي، بالإضافة إلى ساعة حائط أمامي مباشرة تدق دقات مرتفعة الصوت. وأُعطيت قلمًا ومجموعة من الأوراق وقيل لي: إنه من المهم لتعليمي أن أركِّز وأن أعمل بأقصى ما أستطيع من قدرة. أيا كان « مهمًّا لتعليمي»، فإن وجودي في هذا المكتب مع هذه الوريقات لم يكن بالنسبة لي مهم جدًّا، رسمت على الورق ولعبت وشعرت بالقلق ــ وكنت قد قلت لإحدى الممرضات: إنني قد أساعدها في ترتيب أدواتها وشعرت أن هذا حقيقة كان مهمًّا. (ص ٤٢).

ليس من المستغرب أن «لاوسون» Lawson لم تنجح في الامتحان، وعند التفكير في هذه الخبرة السلبية، قدمت اقتراحات عن كيفية أن يكون هذا الموقف أكثر مساندة.

ربما إن كان قد شُرح لي الامتحان وقيل لي أن أقرأ ورقة التعليمات المصاحبة للأوراق التي سأكتب عليها، ربما كنت قد حاولت إجابة الأسئلة. وكان من الممكن

أن يكون أدعى لمساعدتي إذا قُسّم الامتحان إلى أقسام أصغر من المعلومات حتى يمكنني أن أعمل دون أن يرهقني رؤية كلمات كثيرة متداخلة في بعضها البعض. لم يحدث هذا ولا في الامتحانات التي تلت ذلك. (١٩٩٨م، ص. ٤٢ - ٤٣).

من المهم أن نتذكر أن طلابًا مثل «لاوسون» Lawson قد يكون لديهم مشكلات حسية أو قلق يمنعهم من الأداء، وعلى المعلمين أيضًا أن يتذكروا أن الطلاب ذوي التوحد قد يكونون قد مروا بخبرة فحص وتقييم لمهاراتهم الحركية والاجتماعية وقدراتهم التواصلية واللغوية وسلوكهم التوافقي و«ذكائهم» العام وحتى سمعهم وبصرهم قبل بلوغهم سن المدرسة، وقد درّست «بولا» لطالبة مرت بخبرة التقييم بواسطة ١٢ خبيرًا مختلفين حتى بلوغها سن السادسة، بهذه الطلبات المستمرة الموجهة إلى هؤلاء الطلاب أن يتعاملوا مع هذه المهام والأنشطة التي قد تكون مربكة تتحدى قدراتهم وحتى غير مريحة أو مؤلمة، ليس من المستغرب أن الكثير منهم يقاوم خبرة الجلوس لأخذ اختبار رسمي (ماكس وشيفين Marcus&Shevin، ١٩٩٧م). وتتضمن التحديات الأخرى حالات وبيئات التقييم وقلق الاختبار ومقاييس تفتقر إلى الحساسية للفروق، وسيناقش كل منها فيما سيأتي.

حالات وبيئات التقييم

تتطلب أساليب التقييم الرسمية (وخاصة التشخيصية منها) من الطلاب أن يعملوا في حجرات من النادر (إن لم يكن أبدًا) كانوا بها من قبل واستخدام أدوات قليلًا ما استخدموها. وتسأل بعض هذه الأساليب الطلاب أن يتعاملوا مع مهام غير مالوفة أو أن يلعبوا ألعابًا عليهم تعلمها في التو واللحظة. وتتطلب اختبارات كثيرة، وبخاصة تلك المرتبطة بالقراءة، من الطلاب أن يستجيبوا لتركيبات لغوية نادرًا ما يتعاملون معها في حياتهم اليومية، بينما قد يجدها الطلاب مسلية، لكن بالنسبة لذوي التوحد قد تكون غريبة ومُربكة.

وقد يجد الطلاب أيضًا الحالات التي يتم فيها الاختبار صعبة على أجهزتهم

الحسية. وكما ذكرنا في الفصل الأول، تفرض حجرات الدراسة تحديات حسية على بعض الطلاب. وتزيد «أيام الاختبار» من وطأة هذه الأمور؛ لأنها تضطر المعلمين إلى خلق جو رسميٍّ في حجرة الدراسة (مثلًا، فرص أقل للحركة وأوقات الراحة) والبيئة (مثل، أضواء ساطعة وجلوس كل الطلاب في مقاعدهم المنظمة في صفوف). وقد يكون من الصعب أيضًا على الطلاب ذوي طيف التوحد أن يجلسوا دون حراك وبهدوء لمدد طويلة من الوقت كما تقتضيه حالات تطبيق الاختبارات.

قلق الاختبار

كثير من الطلاب ذوي التوحد (وعدد من الطلاب ممن لا يحملون هذه التسمية أيضًا) تسبب لهم خبرة التقييم الرسمي الشعور بالقلق. ويشعر بعضهم بالافتقار إلى الكفاءة وعدم الاستعداد عند التعامل مع المحتوى أو المهمة موضع التقييم. وآخرون يقلقهم خوفهم مما قد تُستخدم فيه النتائج، وبخاصة في المواقف التي قد يؤدي أداء الطالب فيها إلى تغيير صفه أو معلمه، وقد لا يثق الفرد في عملية التقييم أو في الشخص القائم به، وخاصة إذا كان هذا الشخص غريبًا، وقد شاركت «دون برنس هجز» Dawn Prince Hughes، المرأة ذات متلازمة أسبرجر، هذا الإحساس الأخير، وهي تجادل أن كثيرًا من الأشخاص ذوي التوحد لا يرغبوا في أن ينفتحوا لهؤلاء الذ ين قد لا يكونون موضع ثقة:

عدد كبير من ذوي التوحد الذين تهمهم جدًّا الأخلاق الحسنة يشتركون في هذه القدرات في خصوصية مذكراتهم أو ما يكتبونه من شعر. لا يظهرونه للعالم، وهو شديد الوطأة وغالبًا ما يكون هدامًا، أو أسوأ من ذلك، غير مبالٍ. ولا يظهرونه للمتخصصين، الذين يخيفهم معتقداتهم عن قدرات ذوي التوحد وما يملكونه من قوة على عملائهم أن يتحدوهم، ولا يظهرونه حتى لبعضهم البعض، ولذلك مصدر هائل من المعرفة عن التعدد والتنوع والجمال في التوحد يرقد على عدد لا حصر له من الصفحات، مثل طبقات من الحفريات مغطاة برماد الخوف. (٢٠٠٤م، ص. ٤).

لا تعكس نتائج الكثير من التقييم الرسمي بدرجة كافية التقدم الفردي للمتعلمين، وخاصة عندما يترك هذا النمو الطالب في مؤخرة الصف فيما يسميه «ماكليفر» Maclver (مصطلحات مقارنة) (١٩٩١م، ص.٤). وبعض المتعلمين موضع اهتمامنا هنا يحقق تقدمًا غير ملموس لدرجة لا تؤدي إلى انعكاسه على أدوات التقييم التقليدية والتي تأسست معاييرها على عينات ذات خصائص مختلفة عن خصائص هؤلاء الطلاب.

ومن المشكلات أيضًا حقيقة أن أدوات تقييم تعلم القراءة والكتابة الرسمية تُلزم الطلاب بالإتيان بإجابة صحيحة وفريدة، وتسمح بالقليل من المرونة لتفسير الطالب لمفردات الاختبار أو للقائم بالاختبار بتفسير استجابة الطالب، وقد عملنا مع المعلمين الذين عبروا عن إحباطهم عند اختبارهم لمتعلمين أشارت استجابتهم إلى فهم، لكن لم يمكن حسابها كإجابة صحيحة، في ظل التعليمات الدقيقة للتصحيح في دليل الاختبار، وقد شاركت «دون برنس هجز» هذا الإحباط من منظور المتعلم وهي التي كتبت عن إعطاء استجابات غير صحيحة على اختبار الذكاء بسبب تفسيرها غير العادي للأسئلة:

أتذكر قولي [للمُختبِر] أن «الشعرية» كانت سعيدة؛ لأنها كانت تتحرك حركة دائرية في الوعاء عندما كان الماء يغلي، وأن الأشجار كانت «حزينة»؛ لأنها لم تستطع مد فروعها. لم أستطع الإتيان بمفهوم عن « خائف». بالنسبة لي كان هذا مجرد حالة عامة للوجود. وقد انتهزت الفرصة وصرحت لها أنني شعرت بأني «متميزة» عندما كنت أتنزه في الملاهي. وعندما سألتني أن أوضح لها ما أعنيه، قلت لها: «تجعلني راغبة في النوم». لم يكن لدى الإحساس الواضح بلفظ من الألفاظ لكي أقول لها: إنها جعلتني أشعر بالغبطة والاسترخاء وكذلك بالسرور. (٢٠٠٤م، ص.٤٥).

وتذكرت «برنس هجز» إنه رغم أنها لم تعرف أبدًا ما حصلت عليه من درجات على اختبارها، فقد سُمح لها أن تقضي وقتًا أكثر في مشروعات تقوم على اللغة (شيء

هي كانت تفضله) كنتيجة للخبرة. ولا نعرف كيف فسّر القائم بالتقييم تعليقاتها غير العادية، لكن من الواضح أن «برنس هجز» كان لها مبيان profile تعلم أكثر تعقيدًا مما يمكن لأدوات التقييم الرسمية أن تُظهره، ولكل هذه الأسباب، فإن أداء الطلاب على أدوات التقييم الرسمية قد تكون غير متفقة مع المعلومات من مصادر شخصية، وقد فشل شاب نعرفه ذو متلازمة داون في الإجابة عن سؤال في اختبار تشخيصي للسلوك التكيفي؛ لأنه كان لديه مشكلات لغوية في الكلام منعته من إخبار القائم بالتقييم عن ما قد يفعله عندما يلعب خارج المنزل ثم بدأ المطر في الهطول. وكانت أمه غاضبة؛ لأنه «هو يعرف جيدًا أن يأتي إلى داخل المنزل، ويأخذ مظلة، أو أن يحتمي في الجراج حتى وإن لم يستطع أن يشرحها على الاختبار!» وأكثر من ذلك، في دراسة قامت بها «بولا» وزملاؤها على العائلات التي نزحت من منطقة سكنية إلى أخرى بحثًا عن مدارس تتبنى مبدأ الدمج (كلوث وبكلن وإنجلش- ساند وسمكلر Kluth، Biklen، Sand -English & Smukler، ٢٠٠٧م)، قررت أم، «درسي» Darcy أن مرات التقييم المتضاربة التي مرت بها ابنتها، «سندي» Cindy، أسهمت في قرارها أن تترك حي سكن الأسرة، ووفقًا لمعلمة «سندي» Cindy في السنة الأولى، أن الطفلة كانت تقرأ عند مستوى سنتها الدراسية. وعندما شاركت «دارسي» Darcy في اجتماع خاص بالتقييم الرسمي، قال لها أعضاء الفريق الآخرون: إن «سندي» Cindy تقرأ عند مستوى «ما قبل المدرسة». وفي كلا الحالتين، تم استبعاد أو تجاهل المعرفة الحميمة عن قدرة الطلاب في القراءة والكتابة في صالح المعلومات المنبثقة من التقييم الرسمي، مؤدية إلى فقدان ثقة الأسر في النظام التعليمي وإلى صعوبة مشاركتهم لأعضاء فرق مدارس أبنائهم أو التعاون معهم.

فوائد التقييم الرسمي

من الواضح أن لدينا ما يثير قلقنا عن استخدام الوسائل الرسمية لتقييم تعلم القراءة والكتابة لمتعلمين من ذوي طيف التوحد، ونعتقد أن أضرار تلك الأنواع من المقاييس أعظم من فوائدها لمعظم المتعلمين في هذه الفئة، وليس معنى ذلك، على أي حال، أن التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة خالٍ تمامًا من الفوائد لهذا

الجمهور من المتعلمين، وقبل أن نواصل لنناقش أنواعًا أخرى من التقييم على هذا المتصل الذي سبق اقتراحه والذي نريد أن نزيد في تأكيده، نذكر ثلاثة من هذه الفوائد هنا:

أولًا: إن ضم المعلومات الناتجة عن قياس تحصيل الطلاب ذوي الإعاقات في مبيان مدرسة ما أو منطقة تعليمية (وهو إجراء يفرضه قانون [التعليم حق لكل الأطفال]) أحيانًا ما يترتب عليه تركيز الانتباه على تدريس القراءة والكتابة لهذه الفئة من المتعلمين، وفي بعض الأوساط، أدت الحاجة إلى تبرير تحصيل الطلاب ذوي الإعاقات على هذه المقاييس التقليدية إلى تأمل المعلمين لمستوى التزامهم نحو هؤلاء الطلاب وأن كل الأطفال يمكنهم أن يتعلموا. (وجدير بالذكر أنه في أوساط أخرى، فإن التركيز على المحاسبة دفعت المعلمين إلى أن يُحدوا من فرص تدريس المنهج لكل المتعلمين وإلى أن يقضوا قدرًا من الوقت في التحضير للاختبار والتدريب عليه، وهذا يُحدّ من الفرص الأكاديمية للطلاب ذوي الإعاقات ولزملائهم أيضًا من الطلاب الآخرين.) وعندما يأخذ المعلمون والإداريون معًا مسئولية ضعف تحصيل الطلاب ذوي الإعاقات في تعلمهم للقراءة والكتابة، ناظرين إلى ذلك باعتباره تحدٍّ يجب مواجهته، عندئذ ستتضح الرؤيا إلى ضرورة ضم هؤلاء الطلاب إلى المجموع العام وسيكون لهذا آثار إيجابية.

ثانيًا: إن التصميم الجيد لتقييم تعلم القراءة والكتابة، وبخاصة التقييم الهادف إلى أغراض تشخيصية، يمكن أحيانًا أن يُبرز جوانب القوة في النواحي الفرعية التي قد لا تؤخذ في الاعتبار، ويمكن لذوي التوحد أن يُظهروا قوة في بعض المهارات وضعفًا شديدًا في مهارات أخرى، ومن الممكن ألا تستطيع وسائل التقييم الكلية التقاط جوانب القوة هذه، ولكن الأدوات التشخيصية التي تُقيّم عددًا من الأبعاد قد يمكنها تحقيق ذلك.

وثالثًا: والفائدة الثالثة للتقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة مرتبطة بالمكانة السلطوية لهذه المقاييس في الثقافة الأمريكية، في داخل وخارج الأوساط التربوية. ورغم اعتراضنا على إنكار فرص الطلاب للحصول على تعليم عالي الجودة للقراءة

والكتابة على أسس من ضعف الأداء على هذه المقاييس للأسباب التي وصفناها سابقًا، فإن الأداء الجيد للطالب ذي التوحد يمكن أن يؤدي إلى رفع توقعاتنا عنه، وقد يؤدي هذا إلى معارضة البعض. فإذا كان، مثلًا، طالب مفتقد القدرة على التعبير اللفظي قد حصل على درجة عالية على مقياس مقنن لفهم القراءة، مثلًا، فقد تتحدى هذه المعلومات افتراضات عن مستوياته في تعلم القراءة والكتابة مرتبطة بافتقاره إلى الطلاقة في اللغة الشفهية. ولهذا السبب، فنحن نرى أن المعلومات الناتجة عن التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة تُفسَّر بطرق تسمح بزيادة فرص الطلاب، وليس للإنقاص منها. ويتضمن جدول (٤-١) قائمة مقترحة لمجموعة من محكات الاختيار لوسائل التقييم الرسمي لتعلم القراءة والكتابة التي قد تكون مفيدة إن كان لك بعض التأثير على عملية الاختيار.

توفير الدعم للأساليب الرسمية لتقييم تعلم القراءة والكتابة

في الحالات أو المناسبات عندما تتجه الرغبة إلى استخدام الأساليب الرسمية لتقييم تعلم القراءة والكتابة (أو تدعو الحاجة الملحة إليها) هناك بعض الإستراتيجيات التي تساعد المتعلمين ذوي التوحد في التقليل من قلقهم وزيادة كفاءة أدائهم. ومن خبرتنا، أن القصص الاجتماعية (جراي Gray، ٢٠٠٠م؛ سميث مايلز وسوثويك Smith Myles& Southwick، ٢٠٠٥م) من الممكن أن تكون أداة مفيدة في التعامل مع الضغط النفسي المصاحب لأخذ الاختبار. ويكتب المعلم أو شخص آخر هذه القصص الاجتماعية وهي تصف «ما يتغاضى عنه معظمنا باعتباره بديهي» (جراي Gray & ويت White، ٢٠٠٢م، ص.١٧). ويحاول مؤلفو هذه القصص أخذ منظور الشخص ذي التوحد. وتُكتب القصص بهدف إعطاء الشخص ذي التوحد معلومات عما يمكن توقعه وكيفية الاستجابة في موقف ما. فمثلًا، إذا كانت المعلمة تكتب قصة عن الذهاب إلى مباراة للمدرسة، فقد تريد أن تضمنها معلومات عمَّا سيحدث بالتأكيد من تعليقات وتصفيق. وأكبر الظن أن القصة تحفز الطالب أن يشارك التصفيق عندما يسمعه أو في حالة الطالب ذي الحساسية للضوضاء العالية، فإنه يغلق ويحمي أذنيه بمجرد أن تُسدل الستار.

ومثل هذه القصة تخبر وتطمئن هؤلاء الذين تؤرقهم المواقف الجديدة والتي من الصعب التنبؤ بها.

جدول (٤-١) محكات اختيار مُقترحَة لأساليب تقييم رسمية لتعلم القراءة والكتابة لطلاب ذوي توحد.

إذا كان لديك اختيار لأي من الأساليب الرسمية لتعلم القراءة والكتابة لتطبيقها على الطلاب، استرشد بهذه التوجيهات:

- تجنب الاختبارات التي تسأل الطلاب قراءة كلمات منفصلة والتي لا تتطلب منهم فهم نصوص متصلة. واحذر الاختبارات المقصود منها تحديد مستوى القراءة للطلاب دون سؤالهم قراءة كلمات في جُمل وعبارات ذات معنى. وبالمثل، احذر الاختبارات التي تدّعي تقييم قدرة الطلاب على الكتابة لكنها تتطلب منهم تحديد وتصحيح الأخطاء اللغوية، بدلًا من إنشاء النص بأنفسهم.
- تجنب الاختبارات التي تؤكد على قراءة كلمات لا معنى لها لتقييم مهارات الطلاب في نطق الكلمة دون معرفة سابقة، وقد تساءل علماء مثل «رتشارد ألنجتن» عما إذا كانت هذه الممارسة تؤدي إلى معلومات مفيدة عن متعلمي القراءة والكتابة بصفة عامة؛ ومن المحتمل أن تكون مشتتة للمتعلمين من ذوي التوحد.
- اختر اختبارات لا تكون معتمدة فقط على الأداء الشفهي لتقييم القراءة؛ لأن صعوبات التواصل لدى بعض الطلاب من ذوي التوحد قد تتدخل في قدرتهم على نطق كلمات إذا ما طُلب منهم ذلك. في كثير من الحالات، القراءة الصامتة تكون أكثر فائدة لهم.
- اختر اختبارات تتضمن مفردات لإجابات متعددة الاختيار على أن تتطلب الاستجابات مستويات عالية من الاستنتاج والتفكير الناقد. للطلاب ذوي أنواع معينة من صعوبات التواصل و/ أو الحركة ، قد تسمح لهم هذه المفردات بإظهار مستويات أعلى لفهم القراءة مما قد يستطيعون إظهاره بسهولة على مهام تتطلب منهم إنتاج لغة تعبيرية بأنفسهم.

وهذه القصص يمكن إنتاجها بعدد من الطرق. يمكن للطلاب إنشاؤها مع المعلم، وقد يطلب المعلم من الطالب أن يقود النشاط بمشاركة، بأي أسلوب ممكن، المعلومات التي قد تكون لديه عن موقف ما. مثلًا، إذا أراد الطالب أن يكتب قصة اجتماعية عن الذهاب إلى سباق، فقد ترسم أو تمثل أي شيء تعرفه عن الاجتماعات المدرسية أو المناسبات الرياضية، ويمكن كتابة القصص الاجتماعية بالكلمات فقط

أو بالصور الفوتوغرافية أو بالرسوم أو بمقاطع من المجلات، ويمكن أيضًا وضعها على الأقراص السمعية أو الأقراص المرئية، مع المعلم أو عضو من أفراد الأسرة أو الطالب نفسه يقرأ القصة.(انظر شكل (٤-١) لقصة اجتماعية مرتبطة بتقييم كتبته المعلمة وتلميذتها).

وبمجرد إنشاء القصة، يمكن لمعلمة قراءتها إلى (أو مع) الطلاب، أو يمكن إرسالها للمنزل لمشاركتها والتدريب عليها مع الأسرة. ويمكن الحفاظ على القصة في درج الطالب أو في خزانته أو في كراسة مذكراته الشخصية لكي يقرأ الطالب القصص من حين لآخر ويكونوا في متناوله عندما يرغب في الاطلاع عليهم (وهذه القراءات المتكررة لا تجلب فقط الهدوء للطالب بل وأيضًا تساعده في تنمية طلاقة القراءة ــ وهو الموضوع الذي سنناقشه في الفصل التالي). وأحيانًا قد يحتاج الطالب أن يقرأ القصة مرة واحدة أو مرتين حتى يتمكن من الإلمام بالموقف. وفي حالات أخرى، قد تقتضي الحالة الرجوع إلى القصة يوميًّا لمدة أسابيع. وبمجرد أن يشعر الطالب بالراحة في الموقف المصور، يقل استخدام القصة بالتدريج.

وأسلوب آخر لمساعدة الطلاب لتحسين أدائهم على أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة الرسمية هي تدريسهم إستراتيجيات الاسترخاء لتطبيقها في مواقف الاختبار، وبعض الإستراتيجيات المساعدة تتضمن أخذ نفس عميق واسترخاء العضلات والانهماك في الحديث الذاتي الإيجابي (تذكر أن كثيرًا من الطلاب من ذوي الإمكانية المحدودة في اللغة الشفهية يمكنهم استخدام الأسلوب الأخير، حتى وإن لم تدرِّسهم أن يقوموا به بصوت مرتفع). ويمكن استخدام هذه الإستراتيجيات لخفض مستوى القلق قبل الاختبار (وكذلك أثنائه، إذا تعلم الطلاب أن يبدءوه بأنفسهم). راجع الأخصائي النفسي أو الاجتماعي أو أخصائي الإرشاد والتوجيه في مدرستك لمساعدتك في هذه التوصية، وكذلك مع القائمين بالرعاية لمعرفة ما إذا كانت العائلات لديها طرق أخرى لمساعدة أطفالهم في التعامل مع الضغط النفسي والقلق.

سآخذ اختبارًا يوم الإثنين. السيد «أوريال» Oryall، الرجل الذي قابلته في مدرستي القديمة، سيأتي لكي يعطيني الاختبار.
سأجلس في حجرة هادئة عند نهاية الصالة «ب». إذا أردت وسادة للجلوس عليها، سيعطيها لي السيد «أوريال». إذا أردت كأسًا من الماء، سيعطيها لي السيد «أوريال». يريد السيد Oryall مساعدتي ويتمنى لي النجاح.
أثناء الاختبار، سيسألني السيد «أوريال» كثيرًا من الأسئلة. وسأبذل كل جهدي للإجابة عنها. إذا لم أعرف الإجابة، لا بأس أن أخمن أو أن أجيب «لا أعرف». لا حاجة بي أن أبتئس إذا لم أعرف الإجابة.
سأنتهي من الاختبار وأجيب عن كل الأسئلة.
كل ما يريده مني معلمي أن أبذل كل جهدي.
كل ما تريده مني والدتي أن أبذل كل جهدي.
كل ما أريده أن أبذل كل جهدي.

شكل (٤-١) مثال لقصة اجتماعية تُستخدم لمساعدة طالب يستعد لاختبار

جدول (٤-٢) عينة لمواءمات بيئة الاختبار

مواءمات لخفض الأصوات	مواءمة الإضاءة	مواءمات الجلوس
استخدم سدادة الأذن أو سماعات. اخفض الضوضاء في الصف بوضع سجاد على الأرضية. قدم وسادة للجلوس عليها.	استخدم مستويات أقل من الإضاءة في الصفوف كثيرة النوافذ.	وفر كراسي مريحة ومتأرجحة ومقاعد عربات قديمة.

وأخيرًا، يمكنك مساندة الطلاب بجعل بيئة الاختبار مريحة بقدر الإمكان. إدخال تغييرات إلى الحجرة تساعد الطالب بدون تدخل في تقنين الأدوات الرسمية. وتتضمن المواءمات المألوفة التي تساعد الطالب تغيير اختيارات الجلوس، الإضاءة الطبيعية أو الضوء المنخفض وتوفير مكان بعيد عن الضوضاء الخارجية والمشتتات البصرية (انظر جدول (٤-٢) للمزيد من الأفكار عن مواءمة بيئة الاختبار).

وسائل تقييم تعلم القراءة والكتابة بكلا البعدين الرسمي وغير الرسمي

يشترك عدد من أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة في بعض الخصائص مع المقاييس الرسمية مثل تلك التي ناقشناها في القسم السابق، وكذلك مع الأساليب

غير الرسمية التي يستخدمها المعلمون في صفوفهم كل يوم. ورغم أنه يوجد العديد من أدوات التقييم لتعلم القراءة والكتابة التي يمكن أن تُصنف في هاتين الفئتين، نناقش ثلاثة هنا ـــ المؤشرات الدينامية للتعلم المبكر لأساسيات القراءة والكتابة واختبارات القراء ة غير الرسمية واختبارات الوحدة والفصل ـــ لعرض القضايا التي يمثلها القسم الأوسط للمتّصَل الذي اقترحناه سابقًا.

المؤشرات الدينامية للتعلم المبكر لأساسيات القراءة والكتابة

في السنوات الحديثة، استخدم كثير من معلمي القراءة والكتابة في المدارس الابتدائية، وخاصة هؤلاء في المدارس المدعومة بالتمويل الأول للقراءة، أداة تقييم تُسمَّى المؤشرات الدينامية للتعلم المبكر لأساسيات القراءة والكتابة Literacy Dynamic Indicators of Basic Early (جود وكامينسكي Good & Kaminski، ٢٠٠٢) (DIBELS). والمقصود من هذه الأداة هي أن تقيس إدراك الطلاب لأصوات الحروف والكلمات ومعرفة أساسيات الحروف وطلاقة القراءة الشفهية ـــ وهي ثلاثة مجالات رئيسة وجديرة بالاهتمام أوصت بها اللجنة القومية الأمريكية للقراءة عام ٢٠٠٠م. ومعظم المقاييس الفردية التي اشتملت عليها الأداة تم تصميمه لكي يُطبّق في دقيقتين أو أقل، مع مرات للتقييم في بداية السنة الدراسية ومنتصفها ونهايتها حتى يمكن متابعة تقدم الطلاب على مدى فترة زمنية. ورغم أن هذه الأداة بمقاييسها الفرعية لم تُبْنَ على معايير بالمعنى التقليدي للمصطلح (جماعة المقارنة تعكس الطلاب في قاعدة معلومات الاختبار بدلًا من عينة معيارية على المستوى القومي)، يمكن للمعلمين النظر إلى درجات طلابهم في ضوء المستوى الدراسي، الذي يعطي معلومات شبيهة بتلك التي يعطيها الاختبار التحصيلي. ومثل وسائل التقييم الرسمية الأخرى، فقد استخدمت هذه الأداة مرات عديدة بهدف زيادة ثباتها.

وفي نفس الوقت، فإن DIBELS لها قدر كبير من التشابه مع وسائل تقييم القراءة والكتابة الأقل رسمية؛ لأنها صُممت ليستخدمها المعلمون، وليس الأخصائيون النفسيون أو الأخصائيون الآخرون، ويمكن أن تُعطى هذه المقاييس في ركن من

أركان حجرة دراسة مألوفة، عن أن تعطى في بيئة منعزلة للاختبار (ويذكر واضعو هذا الاختبار الوالدين كمطبقين محتملين لهذه الأداة إذا تلقوا الحد الأدنى من التدريب). ولأن النتائج تظهر بسرعة، يمكن للمعلمين استخدام DIBELS لإرشاد سيرهم في التدريس لأفراد من المتعلمين بطرق لا تستطيع أن تتيحها الاختبارات المقننة. وأكثر من ذلك، أن الأداة يمكن مواءمتها لاحتياجات الأفراد من المتعلمين. ولو أن مصممي الاختبار يوصون بالالتزام بالأسلوب الموصوف للتطبيق، إلا أن هناك حالات تفرض استخدام المرونة.

ويسعدنا أن نرى هذا الاعتراف بقدرة المعلمين على اتخاذ القرار المرتبط باحتياجات طلابهم، ونشجعك أن تجرّب واحدًا أو أكثر من مكونات DIBELS إذا كنت في حاجة إلى معلومات عن تلك الجوانب للقراءة المبكرة ويمكنك الحصول على الأدوات. وإذا كان مقياس معين غير مناسب لطالب تحت رعايتك (مثلًا، طالب أو طالبة من ذوي صعوبات التواصل ولا يمكنهم الأداء على مفردات معينة من المقياس)، فسيصبح هذا واضحًا في الحال. يمكنك عندئذ ترك المقياس أو التغاضي عنه إلى شيء ما أنسب دون تضييع وقت أو تكليف الطالب أن يتحمل ضغطًا نفسيًّا لا حاجة له به. وإذا استجاب طالبك استجابة جيدة، فسيكون لديك أسلوب آخر في جعبتك لفهم تطور فهمه للقراءة والكتابة (وسيكون لديك معلومات لمشاركتها مع آخرين يستخدمون المقياس المتداول على المستوى القومي).

اختبارات القراءة غير الرسمية

وأسلوب آخر مفيد للتقييم هو مقياس القراءة غير الرسمي informal reading inventory (IRI)، وهو أداة تتكون من قوائم من الكلمات وعبارات متدرجة في الصعوبة ومصاحبة لمجموعات من الأسئلة «المقصود منها اختبار فهم القرّاء وما تذكروه بعد القراءة» (جيلت وتمبل Gillet & Temple، ٢٠٠٠م، ص. ٨٨). ومثل DIBELS، فإن مقاييس القراءة غير الرسمية يمكن لمعلمي الصفوف العامة استخدامها، رغم أنها يمكن أيضًا أن تكون جزءًا من عمل الأخصائي الذي يقوم بتقييم الطالب المتعثر في تعلم القراءة والكتابة. وتُستخدم هذه المقاييس للعديد من

الأغراض المختلفة، بما في ذلك تحديد مستويات الطلاب في القراءة المستقلة؛ وتقييم فهم القراءة المسموعة؛ وتحديد النواحي التي تحتاج المزيد من التقييم (ولبول وماكينا Walpole & Mckenna, ٢٠٠٦م). واعتمادًا على شمولية هذه المقاييس، يأخذ تطبيقها من ٢٠ إلى ٩٠ دقيقة. ومقاييس (IRI) المتوفرة تجاريًّا (مثلًا، وول وشانكر Wall & Shanker، ٢٠٠٠م؛ رو وبرنز Roe & Burns، ٢٠٠٦م) لها بعض العناصر الرسمية؛ لأن الدليل الخاص بها يقدم توجيهات مقننة للتطبيق، وعباراتها متدرجة باستخدام إرشادات محددة، وعمليات التصحيح واضحة وضوحًا تامًّا ــ ولا يُحتمل أن يتواجد أي شيء من هذا في أساليب التقييم غير الرسمية لتعلم القراءة والكتابة.

وفي نفس الوقت، فإن للمعلمين العديد من الاختيارات، حتى عند تطبيق هذه الأدوات المُجرَّبة، للنقطة التي يبدأ بها مع الطالب في المهام المتدرجة، وأي العبارات يقرأ حتى عند مستوى دراسي معين، وما يُطلب من الطلاب القيام به بعد الانتهاء من القراءة. وقد تثير مقاييس (IRI) قدرًا أقل من القلق الذي تثيره المقاييس الأكثر رسمية عند أخذها؛ لأن معظم المهام المرتبطة بها (مثلًا، قراءة عبارات قصيرة أو الاستجابة إلى أسئلة خاصة بالفهم) شبيهة بتلك المرتبطة بتدريس القراءة في المدرسة، وجانب إيجابي آخر لمقاييس (IRI) للطلاب ذوي التوحد هو أنها تتضمن مكونات من القراءة الصامتة والشفهية، ويستطيع معلمو الطلاب ذوي صعوبات التواصل تخطي الأجزاء الأولى والتركيز على الأجزاء اللاحقة، وفي عدد من مقاييس (IRI)، للمعلمين الاختيار أن يسألوا الطلاب إعادة القراءة أو أن يجيبوا عن أسئلة، اعتمادا على أي الأساليب هم يظنون أن يكون أنسب لاحتياجات الطلاب.

وبالإضافة إلى الوسائل المتوفرة تجاريًّا، يستطيع المعلمون وهم يفعلون إنشاء مقاييس (IRI) الخاصة بهم باستخدام مادة القراءة من كتب القراءة التي يستخدمونها وكذلك من المصادر الأخرى المتوفرة. وعندما يحدث هذا، يجب أن يتحرك أسلوب (IRI) ليكون أقرب إلى الطرف غير الرسمي لمتصلنا الذي اقترحناه سابقًا، ويكون القائمون باستخدامه مدركين أن ما يكتسبوه من قدرة على تصميم

الفقرات والأسئلة المناسبة لميول الطلاب ومعرفتهم السابقة من المحتمل أن يصاحبه فقدانًا للدقة المرتبطة بمستوى النصوص المستخدمة. ويمكن أن يستغرق إنشاء مقياس من مقاييس (IRI) قدرًا كبيرًا من الوقت، لذلك يفضل معظم المعلمين الذين نعرفهم أن يُدخلوا بعض المواءمات على المقاييس الموجودة بالفعل، وأحيانًا تزويدهم بنصوص عند مستويات دراسية مختلفة من كتاب أو مقتطفات أدبية، بدلًا من إنشاء نصوص جديدة. وإذا كنت مع طالب يفتقر إلى قدرة على الكلام من الممكن الاعتماد عليها ولكنه يستطيع أن يقرأ ويفهم نصًّا متصلًا، فقد تفضل استثمار بعض من وقتك في استحداث طرقًا له أو لها لكي يُظهر فهمه (مثلًا، بإنشاء إجابات متعددة الاختيار له أو لها ليختار منها، أو إنشاء فقرات مرتبطة بالنص لأداة تواصله).

اختبارات الوحدة و/أو الفصل

يستطيع معلم الصف تطبيق اختبارات الوحدة و/ أو الفصل، وهي الأسلوب الثالث لتقييم تعلم القراءة والكتابة وهي خليط من الجوانب الرسمية وغير الرسمية، أين يمكن لهذه المقاييس أن تكون على المتصل الذي سبق الحديث عنه ــ وكيف يشعر الطلاب الذين يمرون بخبرة أخذ هذه المقاييس؟ ـ تتوقف على من أنشأها وعلى كيفية تطبيقها، فالاختبارات التي أنشأها ناشرون بهدف الاتجار بها تميل إلى أن تكون أكثر رسمية عن تلك التي يضعها المعلمون أنفسهم. فمثلًا، معلمو المستوى الرابع المستخدمون لمقاييس (Reading Street)، وهي مجموعات من الاختبارات التي تطبق في المدارس الابتدائية نشرها «سكوت فورسما» Scott Afflerbach et al., Forssmann ، ٢٠٠٥م)، لها ست وحدات من الاختبارات، تتضمن كل وحدة ٤٠ سؤلًا متعددة الاختيار، ومهمتين يتطلب كل منها إجابة قصيرة، ومهمة واحدة تتطلب استجابة مفتوحة النهاية ومرتبطة بالمهارات التي يغطيها الفصلين الأخيرين للكتاب (جاتي Gatti، ٢٠٠٥م). اختبار مكون من هذه المهام التقليدية ــ والتي يغلب عليها الجمود ــ يكون أدعى لإثارة نفس النوع من القلق لدى الطلاب ذوي التوحد (وتفسير استجاباتهم قد تتحدى أيضًا معلميهم) إذا ما استُخدم في التشخيص أو لقياس التحصيل.

عندما يضع المعلمون اختبارات الوحدة أو الفصل، مثل مقاييس (IRI) التي ينشئها المعلمون، تميل هذه المقاييس إلى أن تحتل مكانًا أقرب من الطرف غير الرسمي على متصل التقييم الذي سبق الحديث عنه بالمقارنة بأمثالها من المقاييس المنشورة. وعادة ما تكون الاختبارات التي يضعها المعلمون أقل وطأة على الطلاب من حيث تحديها لهم، وقد تكون متسقة مع مهارات القراءة والكتابة ومع الإستراتيجيات التي تدرّس يوميًّا في الصف، ولا يعني أن الاختبار الذي يضعه المعلم أنه أحسن للطلاب، إذ يفتقر بعض المعلمين إلى الخبرة و/ أو المهارة المطلوبة لتصميم مفردات التقييم التي تعكس بدقة ما تعلمه الطلاب؛ وفي هذه الحالة، فقد يكون متعلمو القراءة والكتابة أكثر قدرة على عرض معرفتهم ومهاراتهم على المفردات التي تم تجربتها ـ وغالبًا ما روجعت على أساس كيفية استجابات الطلاب الذين أخذوها ـ من المفردات التي أنشأت بأسلوب ضعيف والتي كتبها معلموهم. انظر جدول (٤-٣) الذي يعرض اقتراحات لإنشاء أسئلة اختبار جيدة لجمهور متجانس من المتعلمين.

وبغض النظر عن المؤلف أو المؤلفين لاختبار الفصل أو الوحدة، فإن لعملية التطبيق التي يستخدمها المعلم تأثيرًا كبيرًا على درجة عكسها لتعلم الطلاب ذوي التوحد، فالقرارات والاختيارات التي يتخذها المعلمون فيما يتصل بجلوس الطلاب ومستويات الضوضاء واستخدام المصادر مثل برامج الكمبيوتر واستخدام القاموس، ومعايير التعاون بين الأقران أحيانًا ما تؤثر على نتائج التقييم بقدر تأثير جودة المفردات، أكثر من ذلك، لنظرة المعلم إلى التقييم أثر أيضًا، هل هذا التقييم سيكون الكلمة الأخيرة لتعلم الوحدة وهل سيكشف عن كل ما قد يكون قد أغفله التدريس، يحتاج معلمو الصفوف المدمجة التي تضم جماهير من الطلاب المتمايزين تمايزًا واسعًا في قدراتهم وخصائصهم التعلمية أن يمايزوا في تقييمهم لطلابهم بقدر ما يمايزون في تدريسهم.

وهذا مثال للكيفية التي قد تُطبق بها هذه الأنواع من المواءمات. في صف للمستوى السادس، كان الطلاب يدرسون كتاب، The Roll of Thunder, Hear

My Cry (تايلر Taylor، ١٩٧٦م). وضع المعلم كالمعتاد اختبارًا بسيطًا لتقييم تعلم الطلاب بعد دراسة نصف هذه الرواية. وقد وضع في اختباره أسئلة مفتوحة النهاية مثل «ما الدور الذي تلعبه التقاليد العائلية في الرواية؟» وأسئلة متعددة الاختيار مثل «من مؤلف الكتاب؟» أخفق ثلاثة طلاب (بما في ذلك شاب ذو توحد) في الاختبار، ولكن كان المعلم مقتنع أنهم كانوا يعرفون أكثر مما أظهره أداؤهم عن الكتاب، ومثلما فعل المعلم في الماضي عندما لا يُحسن الطلاب الأداء عند تقييمهم، فقد طلب من الثلاثة وضع اختبار آخر كمجموعة، لكي يستعدون له، ثم يحددون وقتًا لأدائه، وتحمس الثلاثة لهذا العمل المهم واستمر هذا العمل لمدة يومين، واجتاز الثلاثة هذا الاختبار الجديد واستطاعوا أن يخبروا المعلم عن نوع الاستعداد الذي كانوا في حاجة إليه وأي نوع من المفردات التي يمكنهم إتقان استجاباتهم لها. وتضمنت بعض مقترحاتهم تغيير الأسئلة المقالية إلى أسئلة مقابلة حتى يمكن للطلاب أن يستجيبوا لفظيًّا ويمكنهم إظهار معرفتهم بإعادة كتابة النص في كراساتهم باستخدام ما يختارون هم من كلمات.

جدول (٤-٣) اقتراحات لإنشاء أسئلة اختبار جيدة للصفوف المدمجة

استخدم أسئلة متنوعة ومحفزات، بما في ذلك أسئلة اختيار قصري (مثل، حقيقي-غير حقيقي، توفيق شيئين، اختيار متعدد) ومفردات تتطلب إنشاء استجابة (مثل، رسوم، إجابات قصيرة، رسوم بيانية).

اجعل المفردات واضحة للطلاب (مثلًا، المفردات المتوافقة على نفس الصفحة، مفردات لا تتطلب الكتابة).

تجنب خلط السلبيات (مثل، «أي من هؤلاء لا تصف..»).

اجعل الاختبار قصير(مثل، بسؤال الطلاب الإجابة عن اثنين أو ثلاثة أسئلة لإظهار تمكنهم من المفهوم بدلًا من ثمانية أو عشرة).

لا تستخدم اختبارات موقوتة.

استخدم أسماء الطلاب وميولهم في المفردات بقدر الإمكان.

اجعل الأسئلة متدرجة الصعوبة (مثلًا، أسئلة مختلفة الصعوبة في أقسام مختلفة من الاختبار وحدد المستوى الفردي للاستجابة، أو صمم اختبارًا للجميع وضع دائرة على ما تريد من طالب معين الإجابة عليه).

من: العدل ليس دائمًا متساو: التقييم والتقدير في صف متمايز، تأليف رك ورملي Rick Wormeli، ٢٠٠٦م، بتصريح من الناشر Stenhouse.

تكليف الطلاب أن يساعدوا في إنشاء الاختبارات هو أسلوب لجعل الاختبارات التي تُعطى في الصف أقل استدعاء للقلق والصعوبة للطلاب في الصفوف المدمجة. يتضمن الجدول رقم (٤-٤) قائمة لمواءمات الاختبار التي يمكن للمعلمين التجريب بها خلال السنة الدراسية، مع حصولهم على تغذية راجعة من الطلاب عن فعالية كل منها. وهذه المواءمات لا تقتصر على الطلاب ذوي التوحد أو الإعاقات الأخرى؛ لأن كل الطلاب قد يستفيدون من التعبير عن المعرفة والمهارات بطرق مختلفة. (بعض هذه المواءمات قد تكون مناسبة لأكثر من أسلوب رسمي من أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة، اعتمادًا على أداة التقييم والهدف من استخدامها والتمكينات التي توفرت للطالب الفرد في خطته التعليمية الفردية.

بالنسبة لنا، وسائل التقييم الثلاثة هذه بأبعادها الرسمية وغير الرسمية تشير إلى بعض المبادئ الرئيسة لتقييم متعلمين من ذوي طيف التوحد والتي تتعدى الوسائل الفردية نفسها. أولًا: هي تشير إلى أهمية التجريب الحذر بأساليب التقييم بنفس الطريقة التي يجرب بها المعلمون ذوو الخبرة باستمرار أساليب التدريس لنفس جمهور الطلاب. ونحن ننصح ألا تفترض أن مقياسًا ما قد لا يعطي معلومات مفيدة عن طالب ما ذو إعاقة دون محاولة استخدامه وتسجيل الكيفية التي استجاب بها هذا الطالب. والتفكير في هذه الأدوات الثلاثة يذكرنا أيضًا أنه أحيانًا يكون من الأيسر والأسرع للمعلمين مواءمة وتبني الأدوات الموجودة، وإنشاء ما يحتاجون إليه فقط، من أن يخترعوا من جديد مجموعة كاملة من أدوات التقييم، ومقاييس مثل هذه أسهل بكثير للمعلمين أن يكيفوها لاحتياجات الطلاب كأفراد من المقاييس الرسمية، وفي الوقت نفسه، تمكّنهم من جعل جمْع المعلومات أكثر كفاءة وأكثر دقة.

وسائل التقييم غير الرسمية لتعلم القراءة والكتابة

هناك الكثير من الأشياء التي لا نستطيع معرفتها عن الطلاب، وبخاصة هؤلاء من ذوي طيف التوحد، من المقاييس الرسمية أو حتى «النصف رسمية»، بغض النظر عن كيفية تصميمها أو التدبر في اختيارها أو الدقة والحساسية في تطبيقها.

ولكي ندعم ونتحدى قدرات جميع متعلمي القراءة والكتابة في الأوساط المدمجة، يحتاج المعلمون أكثر المعلومات حداثة وثراء عما يعرف الطلاب ويمكنهم القيام به. وأحسن الطرق لجمع هذا الخليط المتعدد من المعلومات هو استخدام مدى واسع من أساليب التقييم غير الرسمية التي يمكن وصفها بكلمات «دارلنج ـ هامند» Darling-Hammond «متداخلة بشدة بعضها في البعض لدرجة غالبًا ما لا يمكن فصلها» من التدريس والمنهج (١٩٩٧م، ص. ١١٥). ونحن نظن أن أساليب التقييم هذه القائمة على ما يدور في الصف الدراسي هي الأكثر قوة عندما تكون متمركزة حول الطالب ــ بمعنى، عندما يكون للطلاب اختيار كيفية تقييمهم، وبخاصة في تصميم أدوات التقييم والمحكات، ويدوّنون تقدمهم الشخصي من منظورهم الخاص ــ ونحن نعتقد أنه على المعلمين تخصيص الجزء الأكبر من وقت التقييم على مثل هذه الأساليب التي نبينها هنا: الملاحظة والمحاضرات والمقابلات تحليل عينات من عمل الطالب والعروض وأساليب الأداء وقوائم الاختيار المرتبطة بالخطة التعليمية الفردية وسجل الطالب.

الملاحظة

رغم أنه من المألوف أن تستخدم الملاحظة في الصفوف الابتدائية عنها في المدرسة الإعدادية أو الثانوية، يقرر معلمو جميع الفئات العمرية فوائدها في جمع المعلومات عن كيف يتعلم طلابهم القراءة والكتابة والاستماع للنصوص ذات المعنى (أتول Atwell، ١٩٩٨م؛ هنري Henry، ١٩٩٥م؛ هندلي Hindley، ١٩٩٦م). وغالبًا ما تُسمَّى متابعة الصبية Kidwatching ـ وهو المصطلح الذي استحدثه «ييتا جودمان» Yetta Goodman عام ١٩٧٨م ـ يمكن أن تُبنى الملاحظة بالعديد من الطرق، من ٩ دقائق لأخذ الملاحظات التلقائية على ملصقات إلى الإكمال الروتيني لقائمة اختيار تتناول مدى من مهارات وإستراتيجيات تعلم القراءة والكتابة التي سبق تدريسها. وتتضمن السياقات الممكنة لملاحظة الآتي:

- تفاعلات الطلاب مع المواد الخاصة بتعلم القراءة والكتابة (مثل، الكتب وأدوات الكتابة).

- تفاعلات الطلاب مع الزملاء أثناء أنشطة تعلم القراءة والكتابة (مثل، دوائر الأدب).
- تفاعلات الطلاب مع وسائل التقنية المساعدة مثل الكمبيوتر والبرامج الخاصة به.
- استجابات الطلاب لأنشطة الجماعة كلها في تعلم القراءة والكتابة (مثل، قراءة المعلم بصوت مرتفع).
- اختيارات الطلاب المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة، السلوكيات والتفاعلات أثناء وقت الفراغ.

ومن جوانب القوة للملاحظة كأسلوب للتقييم هو أنها غالبًا ما ترشد إلى اتجاهات لما يمكن تدريسه مستقبلًا والذي بمكن تطبيقه توًّا. مثلًا، نعرف طالب في المستوى الثالث، ذو متلازمة أسبرجر دائمًا ما كان معلمه يلاحظه يرسم أشكالًا مفصلة ومعقدة لأبطال أثناء فترات الانتقال من نشاط لآخر في الصف، وكان من الملاحظ أن تركيزه على رسومه يزداد أثناء الأوقات العصيبة، مثلًا، عندما تكون أمه مريضة، وكانت هذه المعلومات التي بُنيت على الملاحظة مفيدة بطريقتين: ١) فقد ألمحت إلى الراشدين في جماعة المدرسة بزيادة الدعم العاطفي له عند هذه الأوقات، ٢) وقد أشارت إلى أن مقاومته للكتابة يمكن مجابهتها بتشجيعه عمل مجموعات متتابعة من الرسوم عن بطل ما، ثم إضافة نص مكتوب إلى هذه الرسوم ثم توفير فقاعات كلامية للتخاطب، وعلى أية حال، دون الانتباه الحذر إلى كيفية استخدامه لوقت الفراغ، كنا سنفقد كل هذه الاستبصارات.

يصور المثال السابق قيمة الملاحظات مفتوحة النهاية، ولكن هناك أيضًا الكثير مما يمكن تعلمه من الملاحظات الموجهة إلى إستراتيجيات ومهارات محددة لتعلم القراءة والكتابة. إن السجلات المتواصلة وتحليل التلميح الخاطئ هي أساليب متخصصة لملاحظة تعلم القراءة والكتابة وهي تركز على تسجيل أبعاد قراءة الطلاب الشفهية. ورغم وجود بعض الاختلافات في كيفية أداء كل منها (مثلًا، السجلات المتواصلة تسجل قراءة الطلاب في اللحظة التي يقرءون فيها النص على

ورقة منفصلة، بينما غالبًا ما يستخدم تحليل التلميح الخاطئ في القراءة المسجلة على أشرطة) ويرتكز كلا الأسلوبين على عدد من الافتراضات عن القراءة والتقييم، وتحديدًا أن أخطاء الطلاب تعتبر نوافذ على تفكيرهم وأن تحديد أنماط أخطائهم وتصحيحهم الذاتي لها يمكن أن يوحي بالخطوات التالية لما سيُدرّس. وكلاهما يوفر معلومات يمكن استخدامها لتحديد مستويات قراءة الطلاب واستخدام الإستراتيجية ودرجة طلاقة القراءة. إن توفير العمليات المفصلة لكيفية إجراء هذه الأنواع من الملاحظات خارج نطاق هذا الكتاب، ولكن المصادر الموصى بها في نهاية هذا الفصل ستوجهك إلى طرق تعرفك على هذه الأساليب وبسرعة.

لأن الطلاب ذوي التوحد قد يكون لديهم اختلافات في التواصل والقدرات الحسية والتعلّمية والحركة وهذه الاختلافات قد تُعبر عن نفسها بطرق قد لا تكون ظاهرة للعيان، لذلك من المهم للمعلمين أن يكونوا حذرين في كيفية الحصول على معلومات مستمدة من ملاحظاتهم لتعلم هؤلاء الطلاب للقراءة والكتابة. ونحن نقترح، كلما أمكن، استخدام شرائط الفيديو كأسلوب لمشاركة المعلومات عن الطالب ذي التوحد مع عدد من أعضاء الفريق. فلا شك أنه سيقل احتمال إساءة تفسير سلوك طالب ما إذا شارك عدد من المعلمين في تسجيل سلوك هذا الطالب على فيديو وفسره كل منهم من منظوره الخاص. فمثلًا، إذا لاحظ معلم طالبًا ذا توحد ينظر إلى كتاب ويقلب صفحاته بسرعة فقد يظن أنه قلق أو مفرط الحركة بدلًا من أنه يقرأ. ومعلم آخر أو عضو من أعضاء الأسرة يعرف هذا الطالب معرفة جيدة يستطيع أن يرى ويقرر أن هذا الطالب دائمًا ما يقلّب صفحات الكتب بسرعة في العشر مرات الأولى التي يتصفح فيها الكتاب ويقرؤه، وبعد أن يتعرف على الكتاب يشعر بأنه مستعد أن يفحص الكتاب بأسلوب منتظم.

وتشارك «بث كيفرت» Beth Kephart، وهي أم لطفل ذي اضطراب نمائي عام، مثالًا آخر يصور كيف أن ملاحظة غير دقيقة يمكن أن تكون مضللة كأي نوع آخر من التقييم. عندما أخذت «كيفرت» Kephart ابنها «جرمي» Jeremy إلى زيارة للمدرسة التي كانت تأمل تسجيله بها، سارت معه المديرة حول المدرسة وكان معها

دفتر تسجل به ملاحظاتها على «جرمي» كلما تعثر. في الوقت الذي كانت «كيفرت» تراقب بقلق، كما تسجل في المقتطف التالي:

يحاول «جرمي» متابعة الروتين الصباحي. يجلس إلى الكمبيوتر بجانب صبي آخر، ثم يحاول أن يتفاعل مع الكمبيوتر بنفسه، هو جديد بالنسبة له، هو يخفق ويشعر بالإحباط. والمديرة في ركن الحجرة تكتب في مذكراتها، ثم طُلب منا أن نتحرك وننضم إلى الأطفال في حجرة أخرى حيث كانوا بصدد أخذ وجبة خفيفة. هناك فقط مشكلة بسيطة مع خطة المديرة ــ كل الأطفال ماعدا «جرمي» لهم مقاعد خاصة. عندما سألت المديرة «جرمي» إذا كان يريد شيئًا يشربه، دار حول الحجرة يبحث عن مكان حول المنضدة، لم يُجب عن سؤال المديرة وعاد إليَّ متألمًا وعينيه مبللتين بالدموع. (١٩٩٨، ص. ١٦٤)

لاحظت «كيفرت» أن قلقها قد ارتفع عندما سُئل «جرمي» أن يشارك في نشاط المدرسة، «وقت الحلقة» وكانت المشكلة الوحيدة أن «جرمي» كان هو الوحيد الذي لم يعرف الطقوس المتعارف عليها والواجب اتباعها؛ ولم يكن يعرف الأغاني وما يصاحب هذا من حركات، والألعاب التي انشغل بها الأطفال الآخرون، الذين كانوا يمارسونها يوميًّا، والتي كانوا يؤدونها بسهولة.

في الحلقات يجلس «جرمي» وينظر، وهو يراقب بصبر وأنا أعجب به، حتى تسأله المديرة إذا كان يريد أن يكون الفلاح في الـ dell، وتجره إلى وسط الحجرة. ما الـdell؟ ويبدو على عينيه التوسل وما عليه أن يفعل إذا لم يعرف الإجابة. ويثير الأطفال الضوضاء حتى يجلس «جرمي» في النهاية؟. وملاحظة أخرى في المذكرة، وألقيت سهمًا من الكراهية خلال الحجرة. (١٩٩٨، ص. ١٦٥).

رغم أن القليلين من المعلمين سيستطيعون اكتساب معرفة وثيقة لمتعلم فرد مثل معرفة والديه له، تذكرنا قصة «كيفرت» بأهمية ملاحظة الصبي في سياق من خلال علاقة مستمرة بالطالب، ونتيجة لذلك، يجب على المعلمين الذين يستخدمون الملاحظة كأسلوب لتقييم تعلم القراءة والكتابة لطلاب ذوي توحد أن يراعوا التوجيهات الآتية:

- أن يصدروا أحكامهم بناء على أنماط لمعلومات جُمعت خلال فترة من الوقت، لأن الملاحظات من حادث فريد قد لا تعكس بدقة ما يعرفه الطلاب ذوو التوحد وما يمكنهم القيام به.
- أوصل ما جمعته من معلومات في ملاحظاتك بمصادر أخرى للمعلومات مثل المقابلات وعينات من عمل الطالب.
- استبدل ملاحظات مفتوحة النهاية بملاحظاتك التي أخذتها على قوائم الاختيار. حيث يمكنك أن تأخذ ملاحظات سريعة وتسمح لك الأولى أن تركز على أهداف التعلم المرغوبة بينما ستسمح لك الثانية بملاحظة سلوكيات جديدة قد تغفلها.
- ادع آخرين يعرفون الطالب (مثل، الوالدان أو معلم آخر أو أخصائي) أخذ ملاحظات أثناء دروس تعليم القراءة والكتابة وشاركهم في معلوماتهم، وخاصة أثناء الأنشطة الخاصة باشتراك كل طلاب الصف في المناقشات.

المحاضرات والمقابلات

إن المحاضرات والمقابلات تكملة طبيعية للملاحظات كأسلوب غير رسمي للتقييم، وهي أيضًا غالبًا ما تستخدم بواسطة المعلمين ذوي التوجه ـ فيما يدرّسونه لتعليم القراءة والكتابة ـ نحو فلسفة البناء والتمركز حول الطالب (أندرسون Anderson، ٢٠٠٠م؛ أتول Atwell، ١٩٩٨م؛ هندلي Hindley، ١٩٩٦م). ناقشنا في الفصل الثالث أهمية استكشاف ما يراه الطلاب عن قراءتهم وكتابتهم وتعلمهم كأسلوب لدعوتهم إلى جماعة الصف الدراسي والتعرف عليهم كآدميين. ونتناول هنا كيفية استخدام نفس هذه الطرق لتحديد أي نوع من التعلم قد حدث لدى الطلاب، وكذلك الخطوات التالية للتدريس.

اختبار «بيرك» للقراءة Burke Reading Inventory (جودمان، واتسون وبيرك Goodman, Watson & Burke، ١٩٨٧م) هو أحسن اختبارات المقابلة المعروفة للحصول على الإحساس بكيفية إدراك الطلاب للقراءة، وهو يحتوي على أسئلة مثل:

- عندما تقرأ وتأتي إلى شيء لا تعرفه، ماذا تفعل؟
- من قارئ جيد تعرفه؟
- ماذا يجعله أو يجعلها قارئًا جيدًا؟
- كيف تعلمت أن تقرأ؟
- إذا علمت أن لدى شخص ما صعوبة في القراءة، كيف تساعده؟

واءم «وايلد» Wilde (١٩٩٢م) بعض الأسئلة الخاصة بالتهجئة (مثل، «كيف تعلمت أن تتهجى؟»)، ونفس إطار العمل يمكن أن يُستخدم للكتابة، إلا أننا لا نعرف أي دراسة منشورة قامت بذلك. وبتوجيه أسئلة من هذا النوع إلى عدد كبيرمن المتعلمين، وجدنا أن أكثر الأسئلة قدرة على الاستكشاف ليست تلك التي تسأل الطلاب أن يتحدثوا عن خبراتهم هم أنفسهم بالقراءة والكتابة بل تلك التي تسألهم تحديد شخص آخر كفء في بعض جوانب تعلم القراءة والكتابة، وأن يشرحوا اختيارهم. وعندما نستمع إلى تلميذة بالسنة الأولى تظن أن والدتها ماهرة في استهجاء الكلمات؛ لأنها «لا تخطئ أبدًا» أو أن والدها قارئ ممتاز؛ لأنه «ينطق الكلمات بسرعة جدًّا»، فنحن نعرف ما يجب علينا عمله لتعميق مدركات الطلاب لمعنى أن يكون الشخص كُفْئًا في تعلم القراءة والكتابة، في مثل هذه المناسبات، تتيح المقابلة أو المحاضرة الفردية التعرف على أفكار الطلاب وتعطي أيضًا فرصة طبيعية لفحص وتوضيح هذه الأفكار.

وبالإضافة إلى الاستجابات المضبوطة مثل مقياس «بيرك» Burke، غالبًا ما يستخدم المعلمون الأسئلة في نطاق المحاضرات الفردية لتقييم فهم الطلاب لنص يقومون بقراءته أو قد قرءوه. وأحيانًا ما يسأل المعلمون أسئلتهم الخاصة؛ وفي أحيان أخرى يسألون تلك الأسئلة التي تأتي من مادة منشورة مثل ما يتوفر تجاريًّا من اختبارات أو صفحات للتدريب من الشبكة الإلكترونية. بينما قد يسُر بعض المتعلمين من ذوي التوحد الإجابة عن أسئلة تتمركز حول الفهم لألفتهم بها ووضوحها لهم، قد تتحدّى نفس الأسئلة آخرين منهم. فمثلًا، قد يعجب بعض هؤلاء الطلاب ويكون لسان حالهم لماذا يُسألون عن الإجابة على أسئلة يعرف

مدرسوهم إجاباتها. وبعض الطلاب من الفئة نفسها قد يرغبون في الإجابة عن أسئلة مرتبطة بالفهم في محاضرة فردية إذا أُعطوا شرحًا مفصلًا عن سبب اختيارك بالانشغال بهذا النشاط (مونت، Mont ٢٠٠١م). وقد يكون من الصعب على آخرين الاقتناع ولذلك قد يفضلون أن يُسألوا أسئلة جادة عما قرءوه ولكن عن طريق أشخاص آخرين مثل الوالدين أو زميل أو مدير المدرسة الذين لا يعرفون الإجابات.

ويتشتت بعض الطلاب من ذوي طيف التوحد ليس بطبيعة الأسئلة ولكن بطبيعة جو العلاقة الحميمة الذي توجده المقابلة أو المحاضرة الفردية. بالنسبة لهم، قد يكون من المفيد أن نجد طرقًا للتفاعل غير مباشرة. مثلًا، وجدت طالبة نعرفها أنها تشعر براحة أكثر إذا ما وُجهت إليها أسئلة عن كتابها المفضل إذا ما قابلتها المعلمة باعتبارها ضيفة برنامج وأعطتها الميكروفون لاستخدامه أثناء البرنامج. وطالب آخر استخدم دمية (تمساح) عندما احتاج إلى أن يجيب عن أسئلة المعلمة؛ لأنه يمكنه المشاركة في الدروس بسهولة أكبر عندما يكون «فلكس Felix» مسئولًا عن الإجابات. وطلاب آخرون يفضلون الاستجابة عندما يسألهم معلموهم بصوت هزلي أو لهجة غريبة أو حتى يتغنوا بها (نيوبورت Newport، ٢٠٠١م؛ روبنسون Robinson، ١٩٩٩م؛ وليامز Williams، ١٩٩٦م). ومن الممكن جعل هذه التداخلات تتصف بطابع غير مباشر إذا ما تمت من خلال محاضرات جماعية أو من خلال البريد الإلكتروني (حتى وإن كنت تجلس إلى الكمبيوتر إلى جانب الطالب أو الطالبة). ونحن ندعوك أن تغيّر من أساليبك وتستمر في جمع المعلومات عن كيفية عمل كل اختبار إذا شعرت أن الطلاب غير مستريحين تمامًا بالأساليب العادية للتفاعل في الصف الدراسي.

رغم أننا ننصحك باستخدام المقابلات والمحاضرات مع الطلاب أنفسهم كلما أمكن ذلك، يجب أن تدرك أن مقابلات أعضاء الفريق قد تكون أيضًا مهمة لجمع أكثر المعلومات ثباتًا، وبخاصة عندما لا يستطيع الطالب إعطاء معلومات عن نفسه (داوننج ، Dawning ٢٠٠٥م) l. ولدى معظم الأفراد ذوي الإعاقات أساليب غير

عادية في إظهار ميولهم وقدراتهم في تعلم القراءة والكتابة، وأحيانًا مجرد الحديث فقط إلى هؤلاء الأفراد الذين يعرفون الطالب جيدًا يؤدي إلى أن يحصل المعلمون على معلومات عن ما يفهمه الطالب وما يستطيع عمله. فمثلًا، أجرت «بولا» ملاحظات على طالب، «دارن» Darren كجزء من مشروع بحث، وكان لديه قدر ضئيل من القدرة على التواصل، وكان البعض يعتبره صعب السلوك. وضمن سلوكه الصعب كان إيذاؤه لنفسه، والذي تضمن عضّه لمعصميه ويديه كلما أخذ أوتوبيس المدينة في طريقه إلى العمل في مطعم للوجبات السريعة، ولاحظ الفريق الذي كان يعمل مع «دارن» أن هذا السلوك ظهر فقط في الأوتوبيس عندما لم يكن «دارن» مع معلمته، السيدة «كوران» Curran. وكمحاولة لحل المشكلة أو على الأقل جمع معلومات أكثر، تطوعت السيدة «كوران» أن تركب الأوتوبيس لملاحظة «دارن» مع السيدة «ويفر» Weaver وهي مساعدة تدريس، وأحيانًا ما كانت تركب الأوتوبيس مع «دارن»، لاحظت السيدة «كوران» أن سلوك العض بدأ مباشرة بعد أن أخذ الاثنتان مقاعدهم في الأوتوبيس وتواصل حتى وصلوا إلى المطعم، رغم محاولات السيدة «ويفر» أن تلهي «دارن» أو تصرفه عن هذا السلوك. وعندما سألت السيدة «ويفر» عن توصيات في نهاية هذه الرحلة، قالت لها السيدة «كوران» أنها دائمًا ما استخدمت وقت ركوب الأوتوبيس مع «دارن» في مشاركة قراءة الجريدة معه. وكانوا يقرءون الجريدة كلها، وأحيانا ما كانت السيدة «كوران» تشاركه آراءها في المقالات. بينما لم يكن كلا السيدتين متأكدتان من أن هذا الجزء هو المطلوب لحل المشكلة، فكرت السيدة «ويفر» أن لا مانع من المحاولة واشترت جريدة للرحلة القادمة. وأثناء هذه الرحلة، جلس «دارن» في هدوء وعيناه على الجريدة وبدا أكثر استرخاء مما كانت السيدة «ويفر» تراه قبل ذلك. وكان كلا المعلمتين في دهشة. وكانت السيدة «كوران» مندهشة كيف أن طقسًا بسيطًا من طقوس التفاعل الاجتماعي بدا بهذه القوة. واندهشت السيدة «ويفر» أيضًا للكيفية التي اختفى بها سلوك خطير بسبب تدخل مرتبط بتعلم القراءة والكتابة! وتعجبت

أم «دارن» عندما علمت بالقصة «حسنًا، طبيعي! يحب «دارن» أن يسمع الأخبار كل صباح».

وبعد هذه الحادثة، قرر الفريق أن يقابل كل من يعمل مع «دارن»، بما فيهم أفراد عائلته ومعالجيه والأخصائية الاجتماعية التي تعمل معه وأخيه للحصول على معلومات عن ميوله ونواحي قوته ومعرفته وما قد يكون لديه من نواحي ضعف حتى يمكن للفريق أن يرتقي بمساعدته. ومن خلال هذه العملية عرفوا أنواع المواد التي تجذبه (مجلات وجرائد ودليل التليفونات) ومجموعة من أساليب عرضه لقدرات تعلمه للقراءة والكتابة بما في ذلك سلوكه أمام الرف الذي تضع عليه جدته المجلات.

تحليل عينات من عمل الطالب

أصبح تحليل عينات من عمل الطالب أسلوبًا أوليًّا من أساليب التقييم غير الرسمية لتطوير تعلم القراءة والكتابة لسنوات عديدة، وبخاصة في مجال الكتابة. وغالبًا ما يراجع المعلمون عمل الطالب باستخدام «ربرك»، وهو المصطلح المستخدم لوصف توجيهات التصحيح التي «توضح خصائص الاستجابات المكتوبة عند مستويات متعددة من الكفاءة» (سالنجر، ٢٠٠٢م ص. ٦٩٠)، لمساعدة الطلاب التركيز على جوانب معينة من المهمة. وبينما كانت تعريفات تعلم القراءة والكتابة تتوسع (انظر الفصل ٢)، امتد تحليل المعلمين لعمل الطالب من الأنواع الأكاديمية التقليدية مثل المقالة إلى أشكال التواصل المتعددة مثل عروض بوربوينت..... (بيري، ٢٠٠٣م) والفن المرئي ذي الثلاثة أبعاد (كست، ٢٠٠٢م). وفي كل هذه الحالات، فإن فرصة النظر المدقق إلى تعلم الطالب تساعد المعلمين أن يروا التعلم الفردي لكل طالب نحو إتقان المهارات والإستراتيجيات الأساسية لتعلم القراءة والكتابة، ولتحديد أيضًا اتجاهات التعلم في جماعات وصفوف التي يمكن استخدامها لتوجيه التدريس اللاحق.

وبالإضافة إلى ذلك، فقد ظهر تحليل عمل الطالب في السنوات القليلة الماضية كأسلوب شعبي للتطوير المهني، مع جماعات المتعلمين الذين يتعاونون لفحص

معتقداتهم عن التدريس والتعلم؛ وتطوير معايير جماعية للتفوق؛ واستكشاف الروابط بين التدريس والتعلم والتقييم في الصفوف الحالية (فشر وجونسون، ٢٠٠٦م؛ كربس، ٢٠٠٥م، لانجر، كلتن & جف، ٢٠٠٣م). وبالنسبة للطلاب ذوي التوحد، يمكن لهذا التحليل أن يكون مفيدًا لسببين: **الأول**: عندما يكون التحليل تعاونيًّا، ويحتوي على استبصارات من أكثر من معلم، فهذا يُزيد من فرص الإثراء لتفسير أداء الطلاب إلى أقصى حد ممكن، **وثانيًا**: فإن المعلمين الذين يشاركون في تحليل عمل الطلاب ذوي التوحد ولكن ليس لديهم حاليًا في صفوفهم طلاب ذوو توحد يمكنهم أن يستعدوا لهذا اليوم عندما يكون لديهم طلاب ذوو توحد.

وإحدى أطر العمل المعروفة لتحليل عمل الطالب هي خصائص ٦ + ١ (Plus1 traits 6) ، وهو أسلوب تقييم الكتابة الذي ذاع صيته عن طريق معمل الشمال الغربي الإقليمي التربوي (http://www.thetraits.org). وكان الأساس لإطار العمل هذا هو مجهود جماعة من المعلمين في ولاية أوريجن Oregon الذين صححوا وناقشوا المئات من أوراق الطلاب من الصف الثالث إلى الصف الثاني عشر في بداية ثمانينات القرن الماضي (سباندل Spandel، ٢٠٠١م). ويتضمن (٦ + ١) الحالي المحكات الآتية والتي يراها خبراء الكتابة أساسية للكتابة الجيدة:

- الأفكار (محتوى الكتابة، بما في ذلك الدرجة التي يطور عندها الكاتب أفكاره/ ها الرئيسة مع التفاصيل الداعمة).
- التنظيم (درجة البناء المضبوط للورقة وتدرجها المناسب).
- الصوت (الدرجة التي وضع بها الكاتب بصمته الشخصية على الصفحات).
- اختيار الكلمة (دقة اختيار الكلمة المناسبة في لغة الكتابة).
- طلاقة الجملة (الوضوح، التعدد، وانسيابية الجمل الفردية).
- التقاليد (درجة تحكم الكاتب في جوانب اللغة مثل تقسيم النص بالفصلة والفصلة المنقوطة ونهايات الجمل بالنقطة والاستهجاء واستخدام قواعد اللغة، إلخ.)
- العرض (مناسبة وجاذبية الشكل في ضوء هدف الكاتب وقراء النص).

وقد جرت العادة أن المعلمين الذين يستخدمون إطار العمل هذا لتقييم الكتابة يعطون الطلاب درجة بين ١ - ٥، ويمثل ١ الأقل كفاءة و٥ الأكثر كفاءة، لكل فئة من الفئات المذكورة عاليه (انظر عينة «ربرك» في http://www.nwrel.org/assessment/pdfRubrics/٦) ويطبق بعض المعلمين هذه الفئات على أنواع النصوص المختلفة، بينما آخرون يضيفون لغة إلى ما لديهم من «ربرك» لجعل كل فئة أكثر مواءمة للمهمة موضوع التقييم، ومن الأسباب التي دعتنا إلى الاعتقاد بأن إطار العمل هذا كان شديد التداول في المدارس من الحضانة إلى المستوى الثاني عشر أن الفئات شديدة التشابه مع المحكات التي استخدمت في كثير من الولايات لتقييم الكتابة في امتحانات المستويات الدراسية التي ناقشناها في القسم السابق عن أساليب تقييم تعلم القراءة والكتابة الرسمية، وهناك ما يدل على أن الطلاب الذين يقومون بانتظام بتقييم ما يكتبون على ضوء محكات مثل تلك الموضحة سابقًا يميلون إلى أن يرتقوا بأدائهم في امتحانات المقاطعة عكس الطلاب الذين لا يفعلون ذلك، ورغم أننا نرى أن تقييم الكتابة لا تقتصر فقط على إعداد الطلاب للامتحانات، فنحن نعتبر أن هذه المعلومات في غاية الأهمية؛ لأنها تشير إلى أهمية انخراط الطلاب في عملية التقييم.

بينما يمكن أن يكون تحليل عمل الطالب باستخدام «ربرك» مفيدًا، فمن المفيد أيضًا فحص عينات من عمل الطالب بطرق أخرى، مثلًا، أثناء دراسة لتدريس التهجئة أُجريت مع أعضاء جماعة البحوث على مستوى مدرسة بأكملها (جماعة بحوث شاندلرو مابلتن Chandler & Mapleton Teacher-Research Group، ١٩٩٩م)، اكتشفت «كيلي» قوة تزاوج أسلوب المحاضرة والمقابلة المشروح بالتفصيل بالقسم السابق مع تحليل لمنتجات الطلاب المكتوبة أو المعبّر عنها فنيًّا. سألت «كيلي» «كرستين»، الكاتبة، بعد أن رأت دقة الطلاب في التهجئة، أن تناقش إستراتيجياتها في التهجئة في مقابلة قصيرة. وسجلت «كيلي» الشروح التي أعطتها «كرستين» لكل من تصحيحاتها الذاتية على ما كتبته، جاعلة هذه الوثيقة مصدرًا ثريًّا للمعلومات عن عملية تفكير «كرستين» الفكرية عن التهجئة ، ليس فقط ما

كتبته على الصفحة. وقد يفيد أي من الفئات التالية من المعلومات التي تُكتب على هامش ورقة عمل الطالب أو على مُلصقة ملحقة بها:

- ملاحظات عما قاله الطالب أو فعله بينما كان ينجز ما أكمله.
- ملاحظات أي مصادر رجع إليها الطالب لإنجاز ما أتمه.
- انطباعات عن مقارنة قطعة العمل الحالية بنسخة سابقة لنفس القطعة أو مهمة مشابهة.
- ملاحظات عن درجة المساعدة من الزملاء أو المعلمين أو مساعدي التدريس (ويكون هذا مفيدًا بصفة خاصة مع الطلاب الذين لديهم صعوبة في الكتابة مستقلين).
- ملاحظات لنفسك عن الدعم الذي قد يفيد الطالب عند تدريسه مستقبلًا سواء في مراجعة عمله أو التعامل مع مهام شبيهة في المستقبل.

ونظن أن أسلوبًا شبيهًا للتسجيل يمكن أن يستخدم عند تقييم عينات العمل لطلاب من ذوي التوحد؛ لأن هؤلاء الطلاب قد لا يمكنهم دائمًا أن يجعلونا نرى ما يمكنهم القيام به أو إنجازه، ولا كيف يقومون به ولماذا يفعلون ما يفعلون إذا قيّمناهم بأسلوب واحد، وهناك مثال جيد لهذه المشكلة المعقدة يخبرنا به «ستيفن شور» Stephen Shore، رجل ذو توحد والذي شعر بأنه مرفوض في طفولته من المعلم الذي لم يحاول أن يفحص عمله جيدًا قبل الحكم عليه بأنه غير مناسب:

كتبت قصة عندما كنت في المستوى الثاني استجابة لمهمة كلفنا بها المعلم. كانت القصة تدور حول بعض القطط التي كانت تتغير فأحيانًا تبدو كقطط صغيرة وأحيانًا أخرى تبدو ككلاب صغيرة. وفي الحقيقة أن هذه الحيوانات كانت مطلوبة جدًّا حتى إن ثمن الواحد منها وصل إلى ٤٧٠٠٠ ؛ أو ثمن منزل في ذاك الوقت. بزغت أفكار هذه القصة من أحداث حياتي الحالية. كانت القطط من الميول الخاصة في ذاك الوقت. إحدى القطط الكثيرة لأسرتي ولدت خمس قطط صغيرة، حصلنا على كلب صغير، وكان منزلنا معروض للبيع في السوق بنفس السعر الذي بيعت به هذه القطط، واعتبر معلمي المهمة لا تليق إلا بالأطفال. ولكنها لو كانت سألتني من

أين أتيت بأفكار هذه القصة، فربما كانت تبدو أكثر فهمًا وفائدة في مساعدتي في كتابة المهمة. (٢٠٠٣م، ص. ٧٤-٧٥).

العروض والأداء

إن العروض والأداء من بين أحسن الطرق للطلاب لاستعراض قدرتهم على أن يطبقوا المعلومات التي تعلموها من القراءة والمشاهدة والاستماع إلى نصوص كثيرة مختلفة، ويمكن لهذه النصوص أن يساندها كتابات الطلاب المتعددة الأنواع بما في ذلك أخذ المذكرات والمختصرات والكتابات المفصلة. وربما الأهم من ذلك، أنها تقيّم مباشرة مهارات التواصل لدى الطلاب، بما في ذلك استخدامهم للغة الشفهية بيسر وسهولة وكذلك استخدامهم لأنماط اللغة غير اللفظية والتي تستخدم في العرض مثل التلميحات والإشارات المتعارف عليها والنظرات لمساندة الرسالة. وهناك أنماط متعددة من العروض والأداء من حيث الوقت الذي تستغرقه في أدائها ودرجة إعدادها والنطاق الذي تُوجه إليه، فقد يشمل طلاب الصف فقط وقد يشمل أفراد الأسرة أو أعضاء من الجماعة الاجتماعية في نطاق المدرسة.

والاستعراضات هي نوع من الأداء المتخصص وهي مشهورة في مدارس اتحاد المدارس الأساسية Coalition of Essential Schools(CES)، والمعروفة بشبكة إصلاح المدارس الأمريكية الثانوية والتي تتضمن الآتي بين العشر مبادئ المعروفة التي تلتزم بها المدارس الأعضاء:

على المدرسة تقديم الدليل على تطبيق سياسات الدمج التي لا تميز بين فئة وأخرى من فئات الطلاب من حيث الممارسة والتعليم. ويجب أن تتبنى الممارسات الديموقراطية التي تشمل كل من يتأثرون مباشرة بأداء المدرسة. وعلى المدرسة إعلاء شأن التعدد وأن تبني أداءها على نواحي القوة التي تبديها الجماعات المختلفة، صراحة وتضمينًا مع استبعاد كل أنواع التمييز. (CES, 2007, n.p.)

وقد اختار «تد سيزر» Ted Sizer، مؤسس الاتحاد، مصطلح العرضexhibition

لوصف تكامل وتداخل وسائل التقييم التي تعكس تعقّد تعلّم الطالب على مدى فترة من الزمن؛ لأنه أراد أن يستدعي ذكريات المظاهرات التي قام بها الطلاب أمام جماعتهم المحلية في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر (مكدونالد؛ McDonald، ١٩٩١م؛ سيزر Sizer، ١٩٩٢م). ورغم أن العروض قد لا تكون شفهية بحتة (بعض أحسن الأمثلة في كتاب «سيزر» والمنشورات ذات الصلة تتضمن إنشاء نصوص مكتوبة ومرئية) فهي تحتوي على مكوّن يمكن عرضه، وقد أوردت «جورجنسن» Jorgensen (١٩٩٨م) في كتابها عن أساليب الدمج في المرحلة الثانوية العديد من أمثلة العروض مثل ما سيأتي عرضه والتي تُمكّن وتركز على التعدد وعدم التجانس:

- عرض جماعي إلى مجلس استشاري مفترض عن إنشاء شبكة مواصلات لربط الدول الإفريقية وإنعاش نموها الاقتصادي.
- قراءة شفهية لقصة عن بطل من خيال طالب، باستخدام خصائص ملحمية عند دراسة رواية «هومر».Homer's Odyssey .
- إنشاء مسرحية من فصل واحد أو فيديو عن عمليات حياة كائنات مكونة من خلية واحدة باستخدام متشابهات واستعارات.
- عرض للرياضيات والتطبيقات العلمية المطلوبة في أداء وظيفة ما، بناء على مقابلة مع متخصص في هذا المجال.

وكل من هذه الأمثلة يتطلب من الطلاب أن يتعلموا محتوى جديدًا وأن يتواصلوا بأساليب أكاديمية مهمة من المهم أن يقيّمها معلمو القراءة والكتابة.

ونحن نعتقد، مثل «جورجنسن» Jorgensen، أن المعلمين يمكنهم أن يجدوا طرقًا لكل المتعلمين، بما فيهم هؤلاء المفتقدين للتواصل اللفظي، أن يشاركوا بفعالية في أنشطة تعلمية معقدة وأساسية كتلك. وجدير بالذكر أنه قد لا يشعر كل المتعلمين بالراحة عند مواجهة جمهور ما. وقد قال «جيري نيوبورت» Newport، وهو رجل ذو متلازمة أسبرجر، أنه عندما وقف أمام طلاب صفه لأول مرة لتقديم محاضرة كان يتألم. كانت ركبه ترتعش بشدة حتى إنه شعر كما لو كان سيقع، وارتفع صوته فجأة وكانت ترددات غريبة. وكما يتذكر هو:

عندما جلست كنت أشعر بالضآلة والحرج. عرفت أنني قد ارتكبت خطأ كبيرًا عند اختياري لهذه المادة، لكنني رفضت أن أستسلم لمخاوفي. والمحاضرة الثانية لم تكن أحسن من الأولى. عندما انتهت، أخبرني المعلم أنني يجب أن أتوقف عن خدش ذراعي عندما أتكلم، وأن عليّ أن أهدأ. نظرت إلى ذراعيّ ورأيت أنهما كانا مغطيين بخدوش. (٢٠٠١، ص. ٢٢٦)

وقد أظهر أناس آخرون ثقة أكبر في قدراتهم الخاصة بتعلم القراءة والكتابة عند إتاحة الفرصة لهم أن يؤدّوا، خاصة عندما يمكنهم استخدام شخصية مختلفة غير شخصيتهم، ونحن نعرف شخص باسم «كايل» Kyle، مثلًا، الذي لم يكن أبدًا طلِقًا في قراءته أكثر مما عندما كان يلقي محاضرة. كان مسرورًا عندما شعر أنه محط الأنظار، ولو أنها كانت لحظات قليلة، أمام زملاء صفه العشرين. وقد ذكر أن أداء هذه المهمة بانتحال شخصية شخص آخر كان أسهل بكثير من أن يتحدث من منظوره الخاص؛ لأن الشخصيات التي لعبها كانت من السهل التنبؤ بها، ولذلك، كانت أريح من مناظر الحياة الواقعية.

وأحيانًا ما يكتشف الطلاب، الذين يتعثرون ابتداء في إلقاء المحاضرات الشفهية، نواحي قوة جديدة في أنفسهم، كما كان حال «دان» Dan، وهو شاب ذو توحد كان في صف من الصفوف المدمجة التي درّستها «كيلي» Kelly في المستوى العاشر للغة الإنجليزية. فقد تطلب مشروع، خططت له «كيلي» مع فريق العلوم الاجتماعية، من الطلاب أن يختاروا ويبحثوا شخصية تاريخية من الفترة السابقة للحرب الأهلية الأمريكية ثم التعاون مع زميل في الصف في كتابة حديث ثنائي مُتخيَّل بين شخصياتهم التي تم اختيارها عن قضايا ذاك العصر. ورغم أن «دان» كان قلقًا بسبب هذا المشروع، إلا أن «كيلي» وزميلتها استطاعت أن تقنعه بأن يلعب دور «هنري دافيد ثورو» Henry David Thoreau، الذي كان «دان» معجبًا به، وكان قد زار كوخه على بحيرة «ولدن» Walden أثناء رحلة من رحلات المدرسة. وكانت المحادثة التي دارت بينه وبين زميله الذي اختار شخصية «جون براون» John Brown ناجحة في النهاية، كما هو واضح في تقييم النص في شكل (٤-٢).

وباعتبار الفروق في مستوى الراحة في مواجهة الجماهير، وكذلك صعوبات التواصل التي تبدو على الطلاب ذوي طيف التوحد، فقد تفكر بحذر في كيفية إلقاء المحاضرات وتقديم العروض كأدوات لتقييم تعلم القراءة والكتابة. سيحتاج بعض الطلاب التدريب على النص أكثر من آخرين؛ وسيحتاج بعضهم مواءمة حجم الجماعة سواء من يتعاونون معهم أو من يسمعونهم، وسيحتاج بعضهم مساعدة أكثر في تطوير أدوات مثل الكروت المذكِّرة note cards والصور والمعلقات، ومساعدات الذاكرة الأخرى لمساعدتهم على تركيز انتباههم.

وإستراتيجية أخرى، والتي قد تستخدم لتشجيع استعراضات ناجحة، هي السماح للطلاب باستخدام مادة مألوفة لهم أو حتى موضوعات مرتبطة بمجالات ميولهم الخاصة وما يحبونه. مثلًا، «سميث» Smith، شاب ذو متلازمة أسبرجر وعادة ما يقلق عندما يتحدث أمام الطلاب الآخرين، كان مبتهجًا لمشاركته ما تعلمه عندما استطاع تقديم حديثه عن القردة gorillas، وهي مجال خبرته. ورغم أنه كان يعلم الكثير عن القردة قبل تقديم عرضه، استطاع معلموه استخدام هذه المناسبة لتزويده بمهارات أكثر في تعلم القراءة والكتابة في مجالات الإنشاء والتنظيم والإلقاء الشفهي.

مهمة من القسم رقم ٣: «هنري دافيد ثورو» يلتقي «بجون براون»
عزيزي دان وبيللي
كانت محادثتكما مكتوبة بعناية ــ مبهجة وغالبًا ما أتخيل تمامًا ما يمكن أن يقوله الاثنان لبعضهما البعض. أحببت ما قدمتموه من سيناريو وظننت أنه قد أُعِد إعدادًا حسنًا. كنتما هادئين أمام الصف ـ وهي خبرة أنا أعلم لم تكونا تتوقعانها ـ وبدا على زملائكما الإهتمام بما قدمتموه، وقد ذكر الكثير منهم في تعليقاته أنهم أحبوا الفكاهة، وربما قد كان في إمكانكما الخوض بعمق أكثر في الأحداث التاريخية ـ وقد ركزتما على خبرات الشخصيتين ـ واستخدمتما المصادر الأولية أكثر قليلًا، ومع ذلك، عمل جيد، وكونتما فريقًا حسنًا.
الدرجة: +B

شكل (٤-٢)

وقد ترغب في التفكير في طرق تستطيع بها الحصول على معلومات عن أداء الطلاب وما يقومون به من مواجهات لجماهير مختلفة لكي تستطيع تسجيل تعلم

كل طالب على مدى فترة زمنية، وكذلك ملاحظة الأنماط التي تسود بين جماعة أو صف من الطلاب. وأحسن طريقة، من وجهة نظرنا، لتحقيق ذلك هو أن تسجل عن طريق الفيديو أو التسجيل الصوتي أداء الطلاب؛ لأن هذه التسجيلات تسمح لك بملاحظة الأداء أكثر من مرة، وكذلك دعوة الآخرين لمساعدتك في تفسيرها. ومن المفيد أيضًا وضع قائمة بالسلوكيات التي ترى أنها مهمة من حيث متابعتها مثل المفكرات للاسترشاد بها أثناء الحديث والقدرة على الإجابة عن أسئلة موجهة من الجمهور وتجنب التوقف عندما يتكلم الآخرون. (يلخص شكل (٤-٣) أسلوب معلم في متابعة المشاركة أثناء قيام كل طلبة الصف بتدريب على لعب الدور). ومعلومات أخرى عن التقديم والأداء يمكن أن تأتي من تقييم الزملاء (غالبًا ما نسأل طلابنا أن يمدونا بتعليقات مكتوبة دون ذكر اسم الكاتب عن أداء الزملاء ونحن نستعيرها أو نلخصها في تغذيتنا الراجعة) والتقييم الذاتي (عندما يُسأل الطلاب أن يعلقوا على قيمة ما قدموه، غالبًا ما يصلون إلى استبصارات جديدة عن أعمالهم والتي تكون مفيدة لهم وكذلك لمعلميهم). ويمكن أن يكون لأقراص الفيديو فائدة أخرى فقد يجد الطلاب ذوو التوحد هذه الخبرة ليس فقط تقييمًا سارًّا ولكن أيضًا تعلمًا جديدًا (ديلانو، Delano ٢٠٠٧م). نمذجة الفيديو Video modeling، أو مشاهدة الشخص لذاته أو لآخرين أكفاء يقومون بأنشطة وسلوكيات مرغوبة، يمكن أن تكون مفيدة في تدريس ذوي التوحد العديد من المهارات؛ لذلك، قد تُعرض المحاضرات المسجلة على المتعلم ليس فقط كمراجعة للمحتوى ولكن أيضًا كأسلوب لإعطاء هذا الشخص ثقة لما سيأتي في المستقبل من عروض.

الاسم	الإسهامات	المجموع
أوليفر	؟+ V ؟؟؟؟؟؟ ! D V+ V+ V	١٣
إيلين	V ؟V V ؟؟؟	٧
جوليا	D V D V (إقطع)	٥
ديمتري	!DVV??VV	٨
جورجيا	D ؟	٢
ماري	DVVV	٤

الاسم	الإسهامات	المجموع
فيليب	D!V	٣
إلينا	DV+VDVDV	٧
سام	? D?V	٤
كولن	?DV!???VV?V	١١
جاريت	DVV	٣
لكسي	DVDVVV+V!V?	١٠
جاك	?V+?	٣
لايم	VV?!!!	٦
إيلا	VVD??	٥

شكل (٤-٣) عينة لنظام متابعة مشاركة الطالب في لعب الدور. (مفتاح:؟= يسأل مشارك آخر؛ +V = إسهام كامل ومتقن ؛ V= إسهام أساسي ؛ ! = اعتراض سريع).

قوائم متابعة البرنامج التعليمي الفردي

أحيانًا قد ترغب في تقييم مهارة أو قدرة لشخص متعلم واحد وأن تجمع بانتظام معلومات خاصة بهذه المهارة، في مثل هذه الحالات، أحيانًا ما يكون الأسلوب الأكفأ والأكثر فعالية هو أن تجمع معلومات في نموذج أو قائمة لجمع المعلومات تنشئه أنت لتغطية الأهداف الشخصية موضع الاهتمام لدى المتعلم ذي التوحد (انظر شكل (٤-٤) كمثال).

ورغم أن قوائم المتابعة من الممكن إنشائها حول أي مجموعة من الأهداف طويلة وقصيرة المدى أو حول أي مجموعة من المعايير، هذه الأدوات مفيدة بصفة خاصة عند تقييم تقدم المتعلم على برنامجه التربوي الفردي. ويمكن أن تُفصّل النماذج لكل طالب ولكل جزء مختلف من اليوم المدرسي، وتستطيع هذه النماذج أن تعطي المعلمين معلومات يومية مرتبطة بتقدم تعلم الطالب وإنجازاته.

ولأن بعض الطلاب من ذوي التوحد سيكون لهم أهداف مختلفة عن تلك التي حُددت للزملاء، تكون قوائم متابعة الخطة التعليمية الفردية مفيدة لكي تُذكّر كلًّا من المعلم الخاص والمعلم العام بالمهارات والكفايات التي يجب أن تشملها الدروس اليومية. وأحيانًا ما يشعر معلمو التربية العامة بالإحباط عندما لا

يستطيعون رؤية تقدم المتعلم ذي الصعوبة. والاحتمال الأكبر لحدوث ذلك هو عندما يكون تقدم الطالب متدرج وببطء. فمثلًا، شكت السيدة «كادر» Kader، معلمة المستوى الثاني، أن أمير Amir، طالبًا ذا توحد في صفها لا يستطيع الحديث، يمكنه تحقيق النجاح. فهو لم يستخدم المواد بالطريقة التي استخدمها بها الطلاب الآخرون، ولم يُبدِ انتباهًا مثل الآخرين، ولم يتفاعل أثناء مناقشات الصف بالأساليب المعهودة. وبعد النظر إلى قائمة متابعة الخطة التعليمية الفردية والتي احتوت على معلومات على مدى أسبوعين، استطاعت أن ترى بوضوح أن أميرًا كان يحقق تقدمًا في تعامله مع المادة المطبوعة، واستخدامه لوسائل التواصل المعزّزة وتعرّفه على كلمات مهمة.

تسمح قوائم المتابعة للمعلمين بالإبقاء على وعيهم بالأهداف المحددة للمتعلم ومعاودة التعامل معها باستمرار، إن لم يكن يوميًّا. عند التخطيط للتدريس، يمكن للمعلمين أن يراجعوا الأهداف والتقدم ومواءمة التدريس ومقدار الدعم لكل طالب والمواد وفقًا لما يتوفر من معلومات. لذلك، قد يستخدم هذا التقييم بطريقتين كتقويم وكأداة للتخطيط للخطوات والأهداف التالية.

ملفات وحقائب المتابعة

«هى اختيار متعمد يقوم به الطالب للأعمال التي تمثل تطلعات الطالب واستكشافاته ومشروعاته كطريقة للتدليل على تقدم الطالب ومجهوده وإنجازاته ونموه» (تيرني وكلارك Tierney & Clark، ٢٠٠٢م، ص. ٤٤٣). ونحن نقدم هنا حقائب المتابعة portfolios كأسلوب أخير في هذا القسم؛ لأنها مصممة لتجمع بين كل وسائل التقييم والتي يمكن أن تحتوي على عينات من كل أدوات التقييم غير الرسمية الأخرى والتي سبق أن راجعناها. وفي رأينا، أن حقائب المتابعة أسلوب تقييم واعد للطلاب ذوي طيف التوحد، ووفقا لكلاجت Clagett، حقائب المتابعة:

تسمح بالتعدد الذي نجده في صفوفنا. حقائب المتابعة بأساليب توسعهم في العرض، تسمح لنا كمعلمين أن نتحقق من كل أنواع التعلم..... فإنها تشجع أساليب التعبير المختلفة ــ المكتوبة والشفهية والمرسومة والنموذج ذي الثلاثة

أبعاد والفيديو والتسجيلات الصوتية. وهي تسمح للطلاب ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أن يعبروا عما تعلموه وكيف تعلموه. وهي أيضًا تسمح للطلاب لاختبار صدق أسلوبهم الأوّلي لاكتساب المعرفة، وأن يكتسبوا إدراكًا أوسع وفهمًا لأساليب أخرى لاكتساب المعرفة. (١٩٩٦م، ص. ١١٠)

الطالب

القائم بالتقييم

ضع علامة (+) إذا اشتغلت «رادا» Rhada بدون مساعدة. إذا لم تؤد «رادا» المهارات، أعطها إشارة لمسية (مثلًا، اخبط على الكتاب) وانتظر لترى إذا كانت ستقوم بالمهارة. إذا فعلت بعد أن أعطيت الإشارة، علّم (+C).

أهداف الخطة التعليمية الفردية	التواريخ					تقديم مهدئات (إذا لزم)
	٤/١٤	٤/١٥	٤/١٦	٤/١٧	٤/١٨	
إذا أعطيت اختيارًا من ٣ كتب، رادا سوف: ١) تختار كتاب و٢) تعطيه لزميل ليشارك في قراءته بصوت مرتفع.	١) ٢)	١) ٢)	١) ٢)	١) ٢)	١) ٢)	
عند فتح الكتاب في الصفحة الأولى، «رادا» سوف تقرأ الصفحة بنفسها.						
عند سماع لتسجيل الكتاب من قرص صوتي، سوف تقلب «رادا» الصفحة بنفسها بعد سماع الصوت (إشارة قلب الصفحة)						

تعليقات :

شكل (٤-٤) عينة لقائمة متابعة لخطة تعليمية فردية

أكثر من أي أداة تقييم أخرى ناقشناها حتى الآن، يمكن استخدامها بطرق تتفق مع منظور تعدد وسائل تعلم القراءة والكتابة الذي وصفناه في الفصل الثاني.

وما يمكن تحقيقه باستخدام ملفات أو حقائب المتابعة يتوقف على الطريقة التي تُنظم بها، لكل من الطالب المتعلم وللمعلم الذي يقوم بالتقييم. ووفقًا لـ«كلاجت» Clagett (١٩٩٦م)، مع حقائب التقييم «الغرض يحكم المنتج» (ص. ١١١). ويقترح عملها أن هناك ثلاثة أنواع رئيسة لحقائب المتابعة:

- خزانة العرض التي تتضمن فقط أحسن عمل للطالب.
- حقيبة المتابعة الثرية بالمعلومات والتي تتضمن ما أنتجته براعة الطالب والتي تعكس نموه كمتعلم على مدى فترة زمنية.
- حقيبة المتابعة القائمة على المعايير، وتتضمن ما أنتجته براعة الطالب ولكن بمعنى أنها تعكس تقدم الطالب من حيث تحقيقه لأهداف تعلمية سبق تحديدها.

ونحن نرى مكانًا للثلاثة أنواع من حقائب المتابعة في صف تعلم القراءة والكتابة، وكذلك لحقائب المتابعة التي تخلط بين عناصر أكثر من نوع واحد. والمهم من وجهة نظرنا هو أن: ١) يكون الهدف أو الأهداف واضحة لكل من المعلمين والطلاب، لكي يمكنهم الاختيار وفقًا لذلك، و٢) يهتم القائمون بالإشراف على حقيبة المتابعة للطالب وينخرطون في عملية تطوير الحقيبة من حيث ثلاثة جوانب، تجميع مدى واسع من أعمال الطالب البارعة؛ واختيار الأعمال البارزة من هذه المجموعة لتضمينها في الحقيبة وتأمّل هذه الاختيارات بحيث تعرض الأعمال الشفهية والمكتوبة والمرسومة (تيرني Tierney، كارتر Carter، & ديزي، Desai ١٩٩١م).

وبناء على الغرض منهم، يمكن للحقائب الخاصة بتعلم القراءة والكتابة أن يكون لها مكونات مختلفة. ومعظمها تتضمن الآتي، على الأقل: مقدمة يكتبها الطالب يشرح فيها العملية المستخدمة في تكوين الحقيبة وجدول بالمحتويات والأعمال المختارة وشروح لهذه المختارات وتقييم ذاتي نهائي أو مذكرة ختامية لهؤلاء الملاحظين للحافظة (كلاجت Clagett، ١٩٩٦م). والاختيارات من عمل

الطالب، والتي يعتبرها الكثيرون قلب الحافظة، قد تشمل ولكن لا تقتصر على مفردات مثل الآتي:

- قائمة للكتب ومطبوعات أخرى يستطيع الطالب قراءتها / قد قرأها/ أو يبدي ميلًا لها.
- قائمة من شرائط الفيديو قد شاهدها الطالب / أو أبدى رغبة فيها.
- صور فوتوغرافية ومناظر أو صور يستجيب لها الفرد.
- صور فوتوغرافية ورسوم أنشأها الطالب بنفسه.
- صور فوتوغرافية للطالب أثناء أنشطته المتعلقة بتعلم القراءة والكتابة، وبخاصة إذا كانت مشاركته تبدو مختلفة عن المتعلمين العاديين.
- وصف كتبه أحد الوالدين أو شخص آخر ممن يعرفون الطالب جيدًا عن كيفية تفاعله مع الكتب أو المواد الأخرى المستخدمة في تعلم القراءة والكتابة (مثلًا، «تحب أن تنظر وتقلب صفحات الكتب الخاصة بالرحلات وغالبا ما تلتقط المطبوعات السياحية عندما نكون بمطعم»).
- عينات من الكتابة التي أنتجها الطالب بنفسه و/ أو بمساندة.
- ملفات وسائل متعددة للاتصال مثل محاضرات باستخدام برنامج (بوربوينت) Power Point، ومواقع على الشبكة العنكبوتية، أو فيديو أنتجه الطالب بنفسه، سواء مستقلًا أو بمساعدة.
- شرائط صوتية للقراءة الفردية، الكلام أو الغناء.
- أشرطة فيديو للفرد منهمكًا في خبرات مرتبطة بتعلم القراءة والكتابة (مثل، الاستماع إلى قصة، مشاهدة مسرحية، استخدام أداة تواصل).

ورغم أننا نؤيد التقييم بواسطة حقائب المتابعة للطلاب ذوي التوحد (وكذلك مع كل المتعلمين)، من المهم الإشارة إلى احتمال وجود مسالب مرتبطة بأسلوب التقييم هذا للطلاب ذوي طيف التوحد، وبخاصة إذا كانوا يفتقرون إلى القدرة على التواصل الجيد، ورغم ذلك من الممكن لحقائب المتابعة أن تكون متعددة الأساليب ولا تقتصر فقط على أسلوب واحد كالكتابة مثلًا. ونذكر «مايكل» Michael،

الشاب ذا التوحد الذي جاء ذكره في بداية الفصل الثاني، كانت الكتابة بالنسبة له، رغم أهميتها، مجهدة جدًّا. فكل ما استطاع أن ينتجه في ٩ أسابيع كان بالضرورة أقل بكثير مما أنتجه زملاؤه الذين يستطيعون الطباعة بسرعة أكبر. ولهذا السبب، يجب التفكير جيدًا في عدد الأعمال البارعة التي على الطالب أن يحققها لوضعها بحقيبة المتابعة. ونحن ننصح بتمايز متطلبات حقائب المتابعة من طالب لآخر بنفس الطريقة التي أيدنا بها تمييز توقعاتنا بين طالب وآخر في أدائهم في مراكز تعلم القراءة والكتابة في الفصل الثالث.

أفكار ختامية

إن الاختيارات الخاصة بالتقييم والتي نقوم بها كمعلمين للقراءة والكتابة ليست مستقلة. يمكن للتقييم أن يُخفي حقائق بقدر ما يوضحها وأن يوضح خصائص المتعلم بقدر ما يشكلها. وربما يكون هذا أكثر وضوحًا في حالات التقييم بالاختبارات المقننة أو المعيارية عنها في حالات المقاييس غير الرسمية، لكن حتى هذه الأخيرة، بكلمات خبير التقييم «ديني بالمر» Dennie Palmer، «تقدم دروسًا للطلاب هدّامة لقدرتهم على أن يحكموا على عملهم بتدبُر» (١٩٨٩م، ص. ٣٦). أحد الأهداف الأولية لتقويم وتقييم تعلم الطلاب للقراءة والكتابة هو أن نُخرج أنفسنا من هذه العملية عند نقطة معينة: نعطي المتعلمين الأدوات الضرورية وعادات التفكير لتقييم مستمر لتعليمهم أنفسهم القراءة والكتابة لكي يصبحوا مفكرين أكثر وعيًا ومتكلمين أكثر فصاحة في حياتهم الخاصة خارج المدرسة.

ورغم أننا نعتقد بشدة أن هذا الهدف من الممكن تحقيقه بسهولة أكثر إذا انخفضت مرات الاختبارات الرسمية التي تُجرى للطلاب ذوي التوحد وقلت أساليب مداهمتها لهم عما هي عليه حاليًا، ولا يعني ذلك أن أساليب التقييم الرسمية ليس لها مكان في الصورة العامة للتقييم، وتذكرنا زميلتنا «ماريلين شادويك» Marilyn Chadwick عند كتابتنا لهذا الفصل، وهي مستشارة لعائلات الأطفال ذوي التوحد، أن القرارات المهمة الخاصة بالتقييم غالبًا ما لا تكون عن أي المقاييس نختار، لكن متى وكيف نستخدمه وكيف نربط هذه المعلومات الجديدة بما

هو معروف أصلًا، وهي توصي باستخدام التقييم غير الرسمي لتعلم القراءة والكتابة حتى يمكننا معرفة الطلاب جيدًا وبذا يصبح من السهل إجادة اختيار مقاييس أكثر رسمية، ونحن نرى أن هذه نصيحة مفيدة.

وإحدى قصصنا المفضلة والمرتبطة بالتقييم تصور كيف يمكن أن تتحقق هذه العملية. منذ بضعة شهور، قابلت «بولا» أم، «شانت»، Shanette التي قالت: إن ابنها «براين» Brian، والذي يحمل تسمية اضطراب نمائي عام Pervasive Developmental Disorder (PDD)، لم يستجب لتعلم الحروف بالأسلوب المعهود، ولم يلعب باللُعب التي تستثير تعلم الحروف والتي كانت تملأ المنزل، ولم يبدُ ميّالًا لمحاولات أخيه المتعددة لكي يغني له أغنية ABC. ولكنه، مع ذلك، أحب السجادة التي كانت على أرض مدرسته والتي كانت مرصّعة بالأرقام والحروف الأبجدية. وقد ذكرت أمه أنه كان أحيانًا يقفز عدة مرات على هذه السجادة قبل أن يترك المدرسة إلى المنزل، والتي ظنته سلوكًا شاذًّا. وفي يوم من الأيام عندما كانت مركّزة انتباهها، لاحظت أن قدمه تحمل رسالة، عندما كان يقفز من حرف إلى حرف، فقد رأت رسالته الودودة وكاملة الحروف: (g-o-o-d-b-i-e-k-i-d-s) «إلى اللقاء يا أطفال».

وهي القصة التي أصبحنا نسميها «المتهجّي النطاط» «the bouncing speller» وهي أحسن مثال لاستعراض تعلم القراءة والتي لا يُحتمل أن يلتقطها أي نوع من التقييم عدا ملاحظة حذرة يقوم بها شخص يعرف المتعلم معرفة جيدة. وهي نوع من الأحداث المرتبطة بتعلم القراءة والكتابة والتي قد نسأل أمًّا مثل «شانت» Shanette أن تسجلها بالصور الفوتوغرافية و/ أو في مذكرة بسيطة لوضعها في حقيبة متابعة لطالب في مسيرة تعلمه للقراءة والكتابة. ولو كانت معلمة «براين» Brian في الحضانة مستطلعة وسباقة في نظرتها لهذا الطالب لكانت من المحتمل قد لاحظته في الصف لسلوكيات أخرى خاصة بمعرفة الحروف والأصوات وأنماط التهجئة، وربما كانت في النهاية ستقرر استخدام تقييم أكثر رسمية لمهاراته في هذه الجوانب، مع الأخذ في الاعتبار أن عدم الأداء على هذه المقاييس قد لا يعني افتقار

«براين» إلى المعرفة ولكن قد يشير إلى الحاجة إلى أداة تقييم مختلفة، وفي هذه الحالة، المقياس الأكثر رسمية قد لا يُقصد به نوع من الدليل القاطع على الكفاية التي ظنت معلمة «لوسي» «بلاكمان» وجودها ولكن كعدسة مكبرة أخرى لنرى من خلالها تعلم «براين» للقراءة والكتابة، على أمل التخطيط لبرنامج تدريس مناسب وأكثر استجابة «لبراين». ونتحول إلى هذا الموضوع ــ أساليب تدريس القراءة، وكذلك تدريس الكتابة وأشكال أخرى للتعبير ـــ في الفصلين التاليين.

مصادر يوصى بها

أخطاء التحليل والسجلات المتداولة

Clay, M.M.(2002). Running records for classroom teachers. Portsmouth, NH: Heinemann.

Davenport,R.(2o02) Miscue not mistakes: Reading assessment in the classroom..Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y., Watson,D.,& Burke, C.(1987). Reading miscue inventory.Katonah,NY: Richard C. Owen.

Johnson, P. (2002). Running records: A self-tutoring guide. Portland, ME: Stenhouse Publisher.

Shea, M. (2006) Where's the glitch? Ru8. nning records with older readers,grades 5 – 8. Portsmouth, NH: Heinemann.