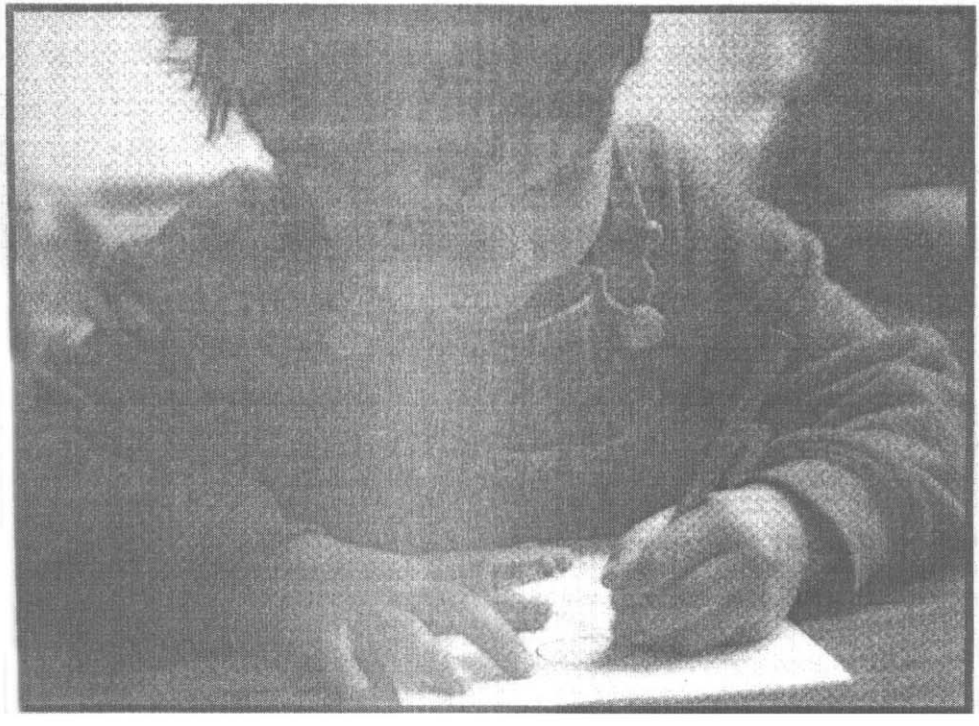
الفصل الحادي عشر

التواصل والتعاون باستخدام عمليات التقييم ونتائجها



بالرغم من أن الهدف الرئيسي لتقييم الفصل هو مساعدة الأطفال على التعلم، إلا إن التقييم لديه أهداف مختلفة.

ينقل المعلمون نتائج التقييم إلى الطلاب، والآباء أو أولياء الأمور وبالإضافة لذلك، فإننا نطلب منهم إعداد تقرير عن ومناقشة نتائج التقييم

مع المعلمين الآخرين والجمهور. إذا كانت النتائج لا يتم توصيلها بصورة جيدة فقد يساء استخدامها أو لا يتم استخدامها على الإطلاق. وللتواصل الجيد مع الآخرين، فيما يتصل بتقييم الطلاب يجب أن يكون المعلمون قادرين على استخدام مصطلحات التقييم بصورة مناسبة حتى يتحقق وضوح المعنى، ونواحي القصور والمعنى الضمني لنتائج التقييم. وأكثر من ذلك فإن المعلمين لابد أن يدافعوا عن إجراءات وتفسيرات التقييم التي وضعوها بأنفسهم. وفي الأوقات الأخرى فإن المعلمين قد يحتاجون إلى مساعدة الجمهور في تفسير نتائج التقييم بصورة ملائمة (American Fedration of Teachers et al., 1990).

والمعلمون الذين يقومون بتعليم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى التواصل والتعاون مع المعلمين الآخرين، والمتخصصين، والآباء ومنظمات خدمة المجتمع. إن تقييم وإرشاد الأطفال صغار السن لديه القوة لإثراء حياة المعلمين الشخصية والمهنية حيث يحاولون فهم الأطفال ومنهم أنفسهم والمساعدة على التطور والتعلم.

التواصل مع الأطفال

يجتمع المعلمون والأطفال لمناقشة مدى تقدم الأطفال كجزء مكمل لعملية التقييم والتدريس. لا يُعد التقييم شيئًا يتم تقديمه إلى الأطفال، ولكنه نتائج تأتي من مواضع متفرقة، وأسابيع متتالية ثم يتم تقديمها إلى الآباء في صورة تقارير. يقوم الأطفال بمراجعة وتعديل كتاباتهم في اجتماعاتهم مع المعلمين، ويتم تشجيعهم على الإصرار في أثناء استخدام الحلول الشفهية المعقدة، ورسم وجه ضاحك قائلين "حسنًا"، والتي تعنى فقط موافقة عامة فحسب، وذلك من خلال مساعدة الأطفال على فهم أن ما قاموا بفعله ملائمًا وفعالاً، وأن عليهم تعلم الباقي.

بعض تقارير التقدم تستخدم الصور والكلمات البسيطة التي يفهمها الأطفال. والأطفال يساعدون في عمل الملفات، وشرح محتوياتها للمعلمين والآباء، والآخرين. كما يقومون بتقييم والتعبير عن تقدمهم وتطورهم مثلما قامت إحدى الصغيرات التي كانت تستعد للانتهاء من المرحلة الثانية (انظر شكل ١١-١). العديد من المدارس لديها سياسة لاشتراك الأطفال في كل

الاجتماعات مع الآباء. وبصرف النظر عن السياسة المتبعة، فإن الأطفال يجب أن يعرفوا ما قد حققوه، وما يجب عليهم تعلمه.

التواصل مع الآباء

قبل إعداد التقارير

إن التواصل مع الآباء عن تقييم الفصل يبدأ قبل انعقاد اجتماع الآباء بفترة طويلة أو قبل تقديم التقرير الخاص بمستوى التقدم إلى المنزل. وإذا تم تخطيط التغيرات يجب اشتراك الآباء منذ البدايات الأولى وذلك من خلال تنفيذ بعض المهام، ولجان التخطيط، والاجتماعات المفتوحة، وهيئات المستشارين وغيرها من الوسائل. إن الانتقال من مرحلة تعلم الحروف أو المراحل الأخرى إلى مرحلة القصص أو التقرير القائم على المعايير، على سبيل المثال، يحتاج إلى الفهم والدعم من الآباء.

وضع التقييم وإعداد التقارير في الاعتبار. عليك بمد الآباء بالمعلومات وجعلهم يشتركون معك. كما ينبغي أن تستخلص وأن تتعامل مع ردود أفعالهم تجاه مسودات نماذج وأشكال تقارير اجتماعات الآباء.

ويجب شرح أسباب التقييم والمزايا المحتملة التي ستعود عليهم وعلى أطفالهم. يجب توضيح الطريقة التي يتم بها تغيير المفاهيم عن كيف يؤثر تعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب وحل المشكلات على الطريقة التي يتم بها التدريس وعمل التقييم. ويجب شرح الملفات وأسباب الاحتفاظ ببعض المواد داخل الملفات. يجب التعامل مع الأسئلة الطارئة والاهتمامات وفكر في كيفية التعامل معها قبل أن تثار.

يجب إشراك الآباء في التقييم، فإنهم يمثلون مصدرًا ثريًا للمعلومات (انظر الفصل الرابع)، ويستطيعون دعم عملية التعلم في كلٍ من المدرسة والمنزل. وهدفك هو تكوين فكرة عن الآباء، وتحقيق التعاون بين عمل المنزل والمدرسة لمصلحة الطفل.

جمع الأدلة الكافية. إن الأحكام والاستنتاجات المتصلة بالآباء يجب أن تقوم على أسس قوية في التقييمات الصادقة والتي يمكن الاعتماد عليها. وتعتمد

شكل ١١-١ التقييم الذاتي عن طريق طفلة في الصف الثاني

الاســـم : *توري ستينمارك* **المفتاح:** ١- يحتاج إلى تحسين

التاريخ : ١٠/٩ ٢- تطوره يزداد

المدرسة: *جاكسون* ـــ ري ٦ ٣- يؤدي بشكل جيد، واثق من نفسه

٤- يتخلص التوقعات

القراءة	١	٢	٣	٤
تشجيع القراءة الخاصة				
اختيار عدة مواد			٣	٤
المشاركة في المناقشة			٣	
استخدام استراتيجيات الإدراك				٤
طلب المساعدة الملائمة			٣	
القراءة تعادل أو تفوق المستويات المتوقعة				٤
الكتابة				
تشجيع الكتابة الخاصة			٣	
المشاركة في الاجتماعات			٣	
التعديل والمراجعة عند الضرورة				٤
طلب المساعدة الملائمة				٤
الكتابة فوق المستويات المتوقعة			٣	

تعليقات المدرسين

ثقة ومبادرة ورغبة توري للتعلم زادت من مهارات القراءة والكتابة لديها، هذا التقييم الذاتي يكون أكثر دقة.

تعليقات التلاميذ/ الأهداف:

لا أحتاج مساعدة كبيرة في القراءة والكتابة.

تعليقات الآباء:

تستمتع توري بالقراءة والكتابة حقًا.

تقارير معلمي الأطفال الصغار على عدة أشياء بخلاف القراءة، والرياضيات وغيرها من "المواد". وهم يحكمون على بعض الميول والمهارات مثل فترة الاهتمام، والثقة، والمشاركة في أنشطة المجموعة، والتفاعلات الاجتماعية وعادات العمل . يجب أن يعرف المعلمون جميع الجوانب لنماذج التقارير التي سيستخدمونها وكيفية وضع طرق لتقييم تقدم الأطفال حسب كل موضوع في الملف. وعندما يأتي وقت إعداد التقرير، فإن المعلومات الملائمة سوف تكون في ملفات كل طفل لعمل استنتاجات عادلة ومفيدة وتكون لديك أمثلة لمناقشتها مع الآباء.

طرق إعداد التقرير

تتخذ عملية إعداد التقرير الذي يتم إرساله إلى الآباء عدة أشكال، رسمية وغير رسمية. والتقارير الرسمية تشتمل على اجتماعات الآباء، وتقارير وخطابات التقدم المكتوبة، وبطاقات أو نماذج التقارير وملفات الأطفال المفسرة والملخصة ودرجات الاختبار. أما التقارير غير الرسمية فتشتمل على عينة العمل المعروضة أو التي تم إرسالها للمنزل أو البرامج والمعارض والملاحظات والمحادثات غير الرسمية، ورسائل الهاتف، وملفات عينة العمل، والتقارير التي يتم تبادلها بين المنزل والمدرسة على الأقل مرة كل أسبوع، والملاحظات الصغيرة، والمواقع الإلكترونية وغيرها. معظم البرامج تستخدم المزج بين هذه الأنواع. إن التقارير الرسمية تكون أكثر ثقلاً وقيمة من التقارير الغير رسمية، وهذا لا يتنافي مع أي شيء يتصل بالمعلمين من المحتمل أن يتم التعامل معه الآباء بصورة جدية، وتحتوي التغييرات المتبادلة غير الرسمية على المزيد من الملاحظات المفيدة (Powell, 1989) .

يعتمد الأطفال في مرحلة ما قبل دور الحضانة وفي مرحلة دور الحضانة بشكل رئيسي على اجتماعات الآباء، وعينات عمل الأطفال، والتواصل غير الرسمي، بالرغم من أن كثيرًا منهم لديه مدرجات التصنيف الرسمية. إن المراحل الابتدائية دائمًا ما يكون لديهم بطاقة تقرير أو تقارير التقدم. يتم انعقاد اجتماعات الآباء مرة أو مرتين على الأقل كل عام، ودائمًا ما يتم انعقادها بصورة استثنائية إذا دعت الحاجة لذلك.

في بعض بيئات الطفولة المبكرة يُطلب من المعلمين إعداد ملخصات أو تقييمات ملخصة لتقدم الأطفال. هذه التقييمات تقارن الوضع الكامل للأطفال

ونقاط القوة والقصور العامة أو التقدم تجاه تطبيق معيار أو مقياس مع الأطفال الآخرين (Gage Berliner,1998). وعندما يقارن المعلمون أداء الطفل لهدف ما، فإنهم يقومون بعمل تقييم يتصل بالمعيار. أحرزت الطفلة ويندي تقدم مُرضي تجاه هدف أن تصبح مسئولة عن أعمالها الخاصة في الفصل المدرسي. في التقييم النموذجي يتم مقارنة الأطفال مع الأطفال الآخرين من نفس العمر (كما في استخدام نموذج أو تسلسل تطويري) أو مع زملائهم في الفصل. وتتشابه مهارات ويندي في التحكم الذاتي مع مهارات الأطفال الآخرين في نفس عمرها، ولكنها أفضل بالنسبة لمتوسط هذه المهارات لأطفال الصف الثاني. والمقارنات يمكن أن تتم بين أداء الأطفال السابق والحالي.

كثير من المعلمين يجدوا أن التقييم الموجز هو أمر صعب وغير مرضي وقد لا يقومون بذلك الأمر تمامًا. إنهم يخافون من أن تكون التصنيفات والتقارير غير مشجعة للأطفال وللآباء، وتشجع المنافسات غير الصحية (Juarez, 1996). "إن وضع تركيز قليل على المقارنات هو أمر جيد ولكن في نفس الوقت وإلى حد ما يكون للآباء والأطفال الحق في معرفة ما إذا كان تقدم أطفالهم يسير بصورة منطقية طبقًا لعمره وخبرته(Maeroff, 1991) . والموضوعات التي تواجه المعلمين ومدارس الطفولة المبكرة هي: (١) متي يستحق الآباء والطفل هذه المعرفة؟ (٢) كيف يتم تواصل هذا التقدم؟ ويتم أستخدام نوعان من التقييم الموجز في برامج الطفولة المبكرة وهي: التقارير الروائية والمدرجات والتصنيفات، وبعض البرامج تتطلب الاثنين، والبعض الآخر يتطلب واحدة فقط، وبعضًا آخر لا يتطلب أي شيء على الإطلاق.

التقارير الروائية. تركز التقارير الروائية الجيدة (انظر شكل ١١-٢) على مصادر القوة وتتصل بالاهتمامات والتوصيات. وهي غالبًا لا تقوم بتلخيص كل أوجه النمو ولكن فقط تعمل على أكثرها أهمية. ويتم عمل المقارنات بين قدرات الأطفال، وأهداف البرنامج أو معاييره أو النماذج العالمية للنمو والتطور أو أداء الطفل السابق.

أما المقارنات بين الأطفال المتواجدين في نفس الفصل تبقى في أقل معدل لها. وتلقى التقارير الروائية الضوء على "تأثير المقارنات بين الطلاب، وتعطي المعلم الفرصة لتوضيح المحاور المهمة للآباء" (Hopkins, Stanley & Hopkins, 1990, P.325).

شكل ١١-٢ تقرير روائي لمستوى التقدم النموذجي

تقرير التقدم **التاريخ** ٢٠٠٦/٦/١٥

الطفل: ت. تيرنر

أحدثت تينا تقدمًا كبيرًا في كل محور من محاور التطور. وكانت أكثر تميزًا في محور اللغة المكتوبة، ومهارات التفكير، والمعرفة الأساسية والتطور الاجتماعي. في بداية العام، بدأت تينا في وضع المسميات لرسوماتها مع بعض الخطوط العشوائية التي كانت أفقية، ولديها بعض السمات المتكررة وتضع مسافات في موضع الكلمات. وقد بدأت الآن في استخدام الحروف وكتابة عدة كلمات بين الخطوط العشوائية. إنني أتوقع منها زيادة الكلمات المكتوبة. لقد بدأت أيضًا في إعادة قراءة بعض قصصها. والنقطة الأهم أن ما قرأته لا يرتبط مع ما قامت بكتابته ــ وهي خطوة طبيعية نحو التطور.

وعن مهارات التفكير، فإن تينا مازالت تحاول استخدام الأرقام ومع فكرة أن الأرقام تظل كما هي حتى إذا كانت المواد مرتبة في مجموعات مختلفة. على سبيل المثال، فقد أوضحت أن عند جمع ٤+١، ١+٤، ٣+٢، كانت النتيجة مثلما قامت بجمع ٢+٣، فكلهم يساوى الرقم ٥.

أما معرفتها عن حقائق الحساب فقد زادت أيضًا في أثناء العام. ومنذ بدايات العام كانت تعد بصورة جيدة من ١ إلى ٢٠. وهي الآن تعد الأرقام ما بعد ٢٠، وتستمع بقراءة أي رقم في خانة الآحاد مع الرقم ٢٠. وأتوقع أن هذا الاهتمام والاستمتاع بالرياضيات سوف يستمر.

تطورت لدى تينا أيضًا المهارات الاجتماعية، إن لعبها الدرامي ملئ بالخيال، ومعقد للغاية، ويظهر من خلاله كلاً من التطور الاجتماعي والعقلي. وقد أظهرت أمثلة للتعاطف، ومهارات حل المشكلات الاجتماعية. وهي تستمتع بكونها مع أصدقائها، وتلعب بصفة أساسية مع تانيا و مارك وسونيا، وتشارك في أنشطة للعب التعاوني.

وتعد معلومات التقييم المسجلة والملخصة داخل الفصل غاية في الأهمية للحصول على تقارير روائية دقيقة. يجب تلخيص المعلومات التي تكشف عن تقدم الطفل تجاه أهداف وغايات الفصل الرئيسية، بالإضافة إلى المعلومات عن الأمور الفردية للطفل. ولأن الأفراد الآخرين سوف يقرأون ويتأثرون بالتقرير، يجب أن يكون دقيقًا، وواضحًا، وغير متحيز، حيث يحتوي فقط على ما يمكن أن يؤكد المعلومات.

يساعد النموذج الثابت على تنظيم هذا التقرير حتى يحتوي على المعلومات المهمة ويكون من السهل إيجادها. إذا لم توفر المدرسة أو المركز هذا النموذج فيمكنك أن تصنع واحد. والشكل ١١-٣ يبين صفحة واحدة من "تقرير الأسرة" المكون من أربعة صفحات ويحتوي على مساحة فارغة لإضافة وصف روائي عن تقدم الطفل والأدلة المدعمة، ومساحة لملاحظات وتعليقات الآباء وأولياء الأمور. وتم تصميم نموذج التقرير للعرض في اجتماع الأسرة.

ويبين الشكل ١١-٤ صفحة من صفحتين من بطاقة تقرير لأطفال الحضانة. وهناك كتيب مرفق يوضح نظام إعداد التقرير والذي يقوم بنقل المعلومات عن جودة عمل الطفل، ومستوى عمل الأطفال (فوق...، أقل) وأداء الطالب في العلاقات بالنسبة لمقياس الحي (يتفوق عليه، يتماشى معه، يسعى نحو تحقيقه). ويتم إدخال تلك البيانات إلى الحاسب الآلي، ويمكن طباعتها والحصول على صورة من التقرير. وهناك مكان في خلف الصفحة لإضافة تعليقات المعلم، أما التوضيحات الإضافية فيتم مناقشتها في اجتماع الآباء.

الدرجات أو العلامات المدرسية. تعتبر العلامات المدرسية هي التقييم الرسمي المطلوب من معلمي معظم مدارس دور الحضانة، والصف الأول والثاني الابتدائي عمله. وعلى الرغم من معظم هؤلاء المعلمين يحبذون ذلك، إلا أنه ليس من الضروري أن يكون لنظام العلامات المدرسية تبعات سلبية يخشاها المعلمون، بل على العكس يمكن أن يكون جزء فعال في النظام الكلي للتحفيز في الفصل (Berliner, 1987). وإذا تم استخدام المعايير القائمة على قواعد محددة للعلامات المدرسية، فإن الوصف الذي يقرر كل مستوى من الأداء يمكن أن يكون مفيدًا في تحديد ما الذي تم إنجازه، والذي لا يزال يحتاج إلى تعلمه (Marzano, 2000).

وتختلف سياسات المدارس، فبعضها لديه "كتيب للدرجات المدرسية" والذي يحدد كيف تبلغ الدرجات: فيوجد نظام إعطاء الدرجات، ونوع الواجبات المفروضة على الطلاب وكيفية استخدامها في إعطاء الدرجات وفترات إعداد التقرير. تتفاوت نظم الدرجات المدرسية من بسيط مرض/ غير مرض إلى النظام التقليدي أ، ب، جـ، د، هـ. تستخدم معظم البرامج المصطلحات المتعلقة بمعاييرها وهي: متميز (يتخطى المعايير)، وكفء، وأقل كفاءة

شكل ١١- ٣ صفحة من "تقرير الأسرة" ذات الصفة الروائية والمستخدم في سجل ملاحظة الطفل الخاص بمنهج High/Scope.

٣- التقديم الإبداعي

الملخص التطويري:

الملاحظات الروائية المدعمة:

ملاحظات الآباء:

٤- الحركة والموسيقى:

الملخص التطويري:

الملاحظات الروائية المدعمة:

ملاحظات الآباء:

المصدر: *Preschool Child Observation Record (COR),* by High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI: High/Scope Press © 2003, High/Scope Educational Research Foundation) تم استخدمه بعد الحصول على تصريح من المؤسسة.

ويتطور حاليًا. والاتجاه العام هو استخدام مدرجات التصنيف التي تحدد مستوى ونوعية تعلم الأطفال بدلاً من استخدام النظام البسيط الذي يعطي تصنيفًا عامًا عن الفصل ككل. أما الواجبات المفروضة على الأطفال والأدلة الخاصة بتقدمهم والمستخدمة لجمع الدرجات فقد تعتمد أساسًا على المنهج الدراسي الذي تحدده الأحياء الصغيرة أو الأدلة أو يترك ليقوم بوضعه معلم الفصل. وربما يتم عمل هذا التقرير بصفة دورية مرة كل ثلاثة أو أربعة شهور أو كل نصف عام دراسي. وربما يتزامن ذلك مع اجتماعات الآباء والمعلمين أو قد تستقل عنهم.

الشكل ١١-٤ صفحة من بطاقات تقرير تستخدم التصنيفات الخاضعة لمعايير الحي

بطاقة تقرير لطفل في مرحلة الحضانة

<< العودة للصفحة الرئيسية

درجات محور المحتوى
ج ع = جودة عالية
ج ع م= جودة عالية ومرضية
ج م = جودة مرضية
ت = تحسين في التقدم
ي ت = يحتاج إلى تحسين
ت غ م= تقدم غير مرضي

مستوى عمل الطالب
م م = متفوق على مستوى المرحلة
ف م= في مستوى المرحلة
أ م= أقل من مستوى المرحلة

مستويات أداء الطالب
٤= يتخطى المعايير
٣= يتوافق مع المعايير
٢= يتقدم نحو تحقيق المعايير
١= يتقدم بشكل محدود نحو تحقيق المعايير
/ = لم يبدأ بعد

مدرج الصفات
٤= دائما/ كل الأوقات تقريبا
٣= غالبا
٢= أحيانا
١= لا يحدث إلا نادرا

المصطلح المختار هو ١ | قم بسمح الدرجات من المصطلحات المختارة ☐

هل تود طبع بطاقة الدرجات باللغة الإنجليزية؟ ◉ الأسبانية ○ كلاهما ○

فترة إعطاء الدرجات	١	٢	٣
القراءة			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب**			
وضع معرفته بحروف الهجاء			
وضوح إدراكه للصوتيات			
وضوح الاتجاهات في النسخ			
استخدم استراتيجية بداية تعلم القراءة			
إبراز فهم القصص			
الكتابة			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب**			
يكتب اسمه بدقة			
يكتب بشكل فعال لعدة أغراض ولمختلف الجمهور			
الرياضيات			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب**			
استيعاب الأرقام			
الجبر			
الإحصاء/ الاحتمالات			
الهندسة			
القياس			
الحساب			
العلوم			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب**			
الحياة: كل الحيوانات من زوجين			
الطبيعة: الأخشاب والورق			
نظم الأرض: الشروق والظل			
الدراسات الاجتماعية/ الأصدقاء والجيران			
المستوى الذي يعمل فيه الطالب**			
التاريخ			
الجغرافيا			
علم التربية الوطنية			

المصدر: تم استخدامه بعد الحصول على تصريح من المؤسسة Kindergarten Report Card. (2004). Adams 12 Five Star Schools, Thornton, CO.

ليس هناك إستراتيجية واحدة مقبولة يستخدمها المعلمين كنظام لوضع الدرجات المدرسية، ولكن كي يكون هذا النظام عادلاً وفعالاً ومعبرًا عن كل ما أنجزه الأطفال، وما لم ينجزوه بعد، اتبع هذه التعليمات:

- *يجب التفرقة بين الدرجات المدرسية التي يتم جمعها خصيصًا لعمل التقرير المطلوب للتقييم، وبين درجات الواجبات المدرسية التي يضعها المعلم لتقييم الأطفال. بالإضافة إلى منتجات العمل والتدريب أثناء تعلم الأطفال*. فالأطفال يحتاجون إلى معرفة إذا كان ما يفعلونه صحيحاً أم خطأ، وكيف يمكنهم التحسن خلال تعلمهم. وهناك العديد من الأنشطة التعليمية الجيدة مثل المشروعات التعاونية، والمناقشات، ومحاولات الكتابة أو البحث الناجحة، والملفات وغيرها وعلى ذلك لا يكون الاعتماد كليًا على الدرجات في التقييم. فالأطفال في حاجة إلى فرص للتجربة والتعلم بدون أي ضغوط وخوف من الدرجات.
- *ينبغي عليك التخطيط لنظام الدرجات المدرسية*. فالخطط المكتوبة سوف تساعد على التغلب على مشكلات عدم الموضوعية والوضوح (Marzano, 2000). أولاً، حدد محاور التطور والتعلم المطلوب منك تقديم تقرير عنها: الأهداف والمعايير الأكاديمية، بالإضافة إلى مناهج التعلم مثل: مهارات الاستماع والتنظيم. كن موضوعيًا على قدر الإمكان. ثانيًا، حدد التقييم المناسب لجمع أدلة عن تقدم الأطفال تجاه هذه الأهداف. اختر أنواع مختلفة من التقييمات كما هو موضح من خلال هذا الكتاب. واختر الأنواع التي تمثل جزءًا هامًا من الإنجازات. على سبيل المثال، إن محاولة إعادة رواية قصة هو اختبار جيد لمدى قدرة الأطفال على الاستيعاب من القراءة ــ إنها سمة هامة لتعلم القراءة. أخيرًا قرر إلى أي مدى يساهم كل تقييم في الدرجات المدرسية. هناك طريقتين لذلك: حدد نقاط معينة لكل تقييم أو حدد نسبة مئوية لكل درجة. على سبيل المثال، تقييم الأداء المتصل بمشكلات مادة الرياضيات العملية من الممكن أن يستحق ١٠ نقاط أو ١٠%، وهكذا. قم بعمل التعديلات كلما اقتضت الحاجة. واحتفظ بنسخ من سجلات التقييمات في ملف منفصل للرجوع إليهم كأدلة ويشار إليه في "وقت إعداد التقارير".
- *ضع معايير للدرجات مقدمًا*. وعندما تقوم بذلك ستكون أنت مع

الأطفال والآباء والمدرسة على دراية بما يشكل كل تصنيف، وإن كتب التصنيف أو الموضوعات الرئيسية المعتمدة على المقاييس ربما تكون مفيدة.

- *ابدأ بعمل كتاب للدرجات*. واستخدمه لمتابعة نتائج التقييمات التي سوف تستخدمها لتجميع الدرجات.
- *استخدم نفس تقييم الدرجات لكل طفل*. تعامل معه كمعيار ثابت إذا أمكن هذا باستخدام نفس المواد، والأسئلة والإجراءات.
- *قم بإعطاء درجات لكل من العوامل الأكاديمية وغير الأكاديمية كل على حدة*. وعندما يرى الآباء أن أطفالهم حصلوا على درجة "ممتاز" في الرياضيات، فإنهم يتوقعون أن "ممتاز" تعبر عن مستوى أطفالهم في تلك المادة ــ أي عن ما تعلموه وما تم إنجازه في الفصل. وعلى الرغم من أن العناصر غير المادية مثل مجهود الأطفال (المشاركة وإكمال العمل) والسلوك (إتباع التعليمات والعمل كفريق) والحضور والغياب أمور هامة، فإنها لا يمكن حسابها وإعطائها درجات عندما يحصل الطفل الذي تكون درجته هي "جيد" في كل الواجبات المفروضة والاختبارات على علامة "جيد جدًا" لأنه يحاول بجد، فإن مدلول الدرجة لا يكون واضحًا. قد يفهم الآباء والأطفال أن هذا بعيدًا عن الموضوعية ويتم بالتحيز والعديد من بطاقات التقارير تفصل ما بين المجهود المبذول والتصرفات والعمل الآخر والعادات الاجتماعية.
- *قارن أداء الأطفال باستخدام المعايير التي وضعتها. حدد هدفًا أو معيار معينًا*. لا تقوم بإعطاء الدرجات "بمنحنى". إن توزيع الدرجات طبقًا لمنحنى المعايير لن يجدي حتى يكون عدد الطلاب كبيرًا (٦٠ طالب أو أكثر)، وقد لا ينطبق على أي مجموعة بمفردها (Gage & Berliner, 1998). كما أن إعطاء الدرجات عن طريق مقارنتها بالأطفال الآخرين في الفصل يعكس توجيهات الفصل المدرسي الذي يهدف لمساعدة كل طفل في أن تتوافق انجازاته مع المعايير المحددة.
- *كن موضوعيًا قدر الإمكان*. فالعلاقات الحميمة بين المعلم والطلاب تجعل من الصعب الحكم عليهم بموضوعية (Airasian, 2000). وعند إعطاء درجات الاختبار لابد من إخفاء اسم الطفل. قم بإعطاء

الدرجات على أساس الواجبات المفروضة واحد تلو الآخر، وليس طفلاً بعد الآخر. على سبيل المثال، أعط درجات لكل الاختبارات، ثم على كل الواجبات المكتوبة. لا تعط درجات على عمل ميجان كله ثم إعطاء درجات لعمل ديلان كله.

- *تذكر أن الدرجات والتعليقات في بطاقات التقرير الرسمي هي جزء من سجل الطفل الدائم.*

لمزيد من المعلومات عليك بمراجعة نظام إعطاء الدرجات الخاص بـ Marzano (2000) وتقييم الفصل المدرسي لـ Airasian (2001) وتقييم Stiggins المرتكز على الطالب (1997) .

اجتماعات الآباء. في كل من اجتماع الآباء والمعلمين أو الآباء والطلاب والمعلمين تتشارك كل الأطراف، ويتناقشون، ويفكرون معًا، ويتبادلون المعلومات والأفكار، والتوصيات وجهًا لوجه. وعندما يستعرض الآباء والمعلمون كل ما تم توثيقه تتاح الفرص لتبادل الإيضاحات والأسئلة، والإجابات التي تنبع من سجلات الأطفال، ومنتجات أعمالهم، وغيرها من المواد. يعد هذا الاجتماع تعبير مشترك ونظرة إلى المستقبل أكثر من كونه تقييم مبسط لأداء الطفل الصغير. وهناك بعض التعليمات لإتباعها:

ضع خطة. حدد هدف أو اثنين فقط ترغب في تحقيقها أثناء الاجتماع؛ سجل بعض الأفكار الإيجابية لتستهل بها الحديث (شيء إيجابي عن الطفل الذي يحضر أبواه)، وقائمة بالنقاط التي ترغب في عملها والتي تشمل الأمثلة أو الأدلة التي ستتخذها لتحقيق هذه النقاط، ودون بعض الاقتراحات الممكنة التي يمكن للآباء وإدارة المدرسة أن يبدأوا في تنفيذها للحفاظ على أو لتعزيز عملية التعلم. قم بعمل رسائل تذكيرية لطرق الحصول على إجابات الآباء إذا كنت تحتاج لذلك ــ "ماذا تجد في المنزل؟"، "هل هذه هي تجربتك؟"، "ما ما هي اهتماماتك؟".

التواصل مع الآباء: لهم أو ليس لهم. العملية هي عبارة أن أحد الأفراد يتفاعل مع الأفراد الآخرين. ويعد الآباء هم مصدر أساسي للمعلومات عن أطفالهم، والمعلمون يستمعون ويعدون التقارير. والمشاركة الثنائية المتبادلة للمعلومات والرؤى أفضل. واجتماعات الآباء هي أمور نموذجية، ولكن

الاجتماعات عبر الهاتف والبريد الصوتي، وخطابات التقدم والزيارات المنزلية، والمشاركة غير الرسمية، والأشكال الأخرى من التواصل تحقق نتائج متماثلة.

أعط الآباء تقرير مكتوب عن تقدم الأطفال، والذي يسجل محاور مناطق التعلم والتطور الرئيسية. في بعض المدارس والمراكز، فإن اجتماعات الآباء تنعقد من ملاحظات المعلمين والآباء لا يتلقون أي شيء كتابيًا. فيجب أن يحدث ذلك.

كن محددًا. تجنب العبارات العامة الغامضة مثل "هو يبلى بلاءً حسنًا"، "أتمنى أن يكون كل الأطفال مثله" أو "إن لديها الكثير من المشكلات في القراءة". وتقييم الفصل يقدم الدليل الذي يوضح معنى ما هو "جيد" أو من لديه من هؤلاء الأطفال مشكلات.

حافظ على اللغة واضحة وبسيطة وخالية من الكلام المبهم. يجب استخدام ألفاظ يفهمها كل فرد بدلاً من "التحرك المفاهيمي" و"الذاكرة السمعية"، و"العمليات المعرفية"، وغيرها من الألفاظ المعقدة التي نستخدمها كمعلمين. لا تستخدم أي من الألفاظ البراقة. يجب التركيز على ما يفعله الأطفال، وأعطي مزيد من التفسيرات حتى يفهم الآباء مدلول ما يتم مناقشته. على سبيل المثال، إذا لم يتم الإشارة إلى التنظيم والوضوح في تقرير أو دفتر يوميات الأطفال، فقد يركز الآباء على الحروف المكتوبة بصورة غير واضحة أو الكلمات ذات الحروف الخطأ. إذا كان الآباء أو أولياء الأمور يتحدثون بلغة مختلفة عنك، فيجب الترتيب لحضور مترجم.

يجب أن تكون قادرًا على الاختيار. يتطلب حجم التوثيق الذي جمعته عن الطفل أن تلخصه وتختار ما سيحتاج إليه الآباء ويريدون معرفته. فبعض الأطفال قد يرغبون في المساعدة في هذه العملية. ويجب اختيار بعض المواد لجعل آرائك واضحة. والملفات قد تكون مصدرًا جيدًا لذلك.

كن واضحًا ومباشرًا ومشجعًا. مع التوثيق الذي يقدمه التقييم في الفصل المدرسي، فقد تستطيع أن تشارك الأطفال في نقاط قوتهم واحتياجاتهم بالطريقة التي تجعل الآباء يقبلونها ويحترمونها. وفي الحقيقة إذا تواجد الاهتمام الحقيقي، فأنت والخبراء والمتخصصون يجب أن تتعاونوا مع الآباء على الفور حتى لا يكون هناك مفاجآت في الاجتماعات

أو في وقت إعداد التقرير (Abbott & Gold, 1991).

كن مستعدًا للإجابة عن أسئلة الآباء. كثير من المدارس ترسل نموذج قبيل الاجتماع للآباء لسؤالهم عما يحبون مناقشته أثناء الاجتماع. كل الآباء تقريبًا، في وقت ما أو آخر، يحتاجون إلى معرفة وضع أطفالهم في الفصل للأطفال في الفصل. تعمل المدارس باجتهاد لتجد الطرق البديلة لإعداد التقارير عن الأطفال، ولكن هذا السؤال يظهر بصورة واضحة. ويجب أن تكون مستعدًا لتخبر عن أو تظهر ما قد يفعله الطفل النموذجي ذو هذا المستوى التطوري، وعمل هذه المقارنات للطفل الافتراضي أكثر من الأطفال الآخرين في هذا الفصل. وهناك طريقة أخرى لتحقيق نفس الغرض وهي أن توفر أمثلة العمل النموذجي من الأعوام السابقة والتي توضح للآباء الاختلافات داخل التدريج الطبيعي.

وإذا تساءل الآباء عن البرنامج كن مستعدًا للرد عليهم وتوضيح وإظهار كيفية تقدم الأطفال تجاه أهداف المدرسة والآباء.

كن حساسًا تجاه تأثير ما تقوله. إن الحكم بما هو ملائم أن تقوله يختلف مع الأسرة والطفل. والتوقعات المتغيرة والضغط، وحتى العقاب قد يكونون نتيجة عدم الإحساس بطبيعة الأسرة. ويتوقع المعلمون من الآباء إعطاء مزيد من المساعدة في مشكلات سلوك الطفل في المدرسة أكثر مما يقوم به الآباء بالفعل. إذا كان آباء الأطفال يعرفون كيف يبعدونهم عن التسبب في إزعاج الفصل، فإنهم بدون شك سوف يفعلون ذلك. وبالفعل فإن في بعض الأحيان، لا توجد مشكلات في المنزل (Turna & Elbert, 1990).

استخدم نتائج التقييم كأساس لأنشطة المنزل. من أكثر نواحي التواصل الجيد بين المنزل والمدرسة هي معاونة الآباء على تعلم كيفية مساعدة أطفالهم (Epstein, 1987). ونتائج التقييم تخبرك عما يحتاج الأطفال إلى المساعدة فيه. وقد تذهب فيما وراء "إعطائهم المساعدة عندما يكون لديهم مشكلات" أو "مساعدة الطفل في أداء واجبه المنزلي" إلى أن تكون محدد عما تستطيع هذه العائلة القيام به (Coleman, 1991; Gotts, 1984) . ونتائج التقييم قد تساعدك أيضًا مع الآباء الذين يحتاجون إلى أن يكونوا أكثر اطمئنانًا على الطفل ــ إنها أداة مساعدة كذلك لزيادة تطور الأطفال.

انظر إلى المستقبل. يجب على الآباء والمدرسة معًا وضع خطة للحفاظ على تقدم الطفل وتوجيه أي اهتمامات. ولا يجب أن تتعدى موضعين فقط أو ثلاثة. قم بعمل قائمة تضم كل ذلك، وقدم نسخة إلى المدرسة وأخرى للأسرة، وربما يقترح الآباء الاستماع إلى الطفل وهو يقرأ لمدة من ١٥-٢٠ دقيقة كل يوم. إن التوصل إلى اتفاق وكتابته يجعل الآباء يندمجون داخل عملية استخدام نتائج التقييم لمصلحة أطفالهم.

اجتماعات لإعداد ملف. تأخذ التقارير التي يتم تقديمها إلى الآباء في ملفات نموذجين: (١) حضور الطفل وشرح ما بداخل ملفه لأبويه (٢) تركز الملفات أو تكمل اجتماعات الآباء.

الطفل يقدم ملفه في الاجتماع. في اجتماع المساء أو بعد الظهر يقوم الطفل بتقديم ملفه الخاص لوالديه، ويوضح لهم كيف تم اختيار المواد وتنفيذها. ولماذا تعد أدلة هامة على التعلم، وعلى التعبير عن ذاته أو غير ذلك من سمات الملفات التي يتمنى الأطفال مشاركتها مع الآباء. يحتاج الأطفال إلى درجة حقيقية من النضوج والخبرة مع الملفات لإدارة مثل هذا الاجتماع. ومع التجهيزات معظم تلاميذ الصف الثاني يمكنهم المشاركة. وقد قامت أحد المدارس بإعداده بالطريقة الآتية:

> يقضي الأطفال عدة أسابيع في التحدث عن أعمالهم... مع معلميهم، وأقرانهم، وغالبًا مع التلاميذ الأكبر سنًا. ويقوم المعلمون بإعطاء الأطفال دروسًا في مواضيع معينة تتناول كيفية تنظيم مجموعات الأعمال، وكيف ترتبهم حسب التسلسل الزمني لهم، وكيف تفكر في العمل كدليل على الكفاءة في أكثر من مجال، وكيف تقارن الأعمال السابقة بالجديدة، وإظهار اكتساب مزيد من المهارات المتقدمة، و... كيف تتعامل مع هذا الملف بشكل عام. ويستكمل الطلاب الملف بقوائم تسمى "اسألني عن". وفي هذه القوائم المنظمة يقوم الطلاب بالإشارة إلى محتويات ملفات أعمالهم، ويركزون على خبرات التعلم والتي تعد مهمة لقصة ملفاتهم (Hebert, 1998, p. 585).

وأثناء تلك العملية يتعلم الأطفال تقييم أعمالهم، وتحمل مسئوليات تعلمهم، واكتساب مهارات معرفية هائلة لتفسير ما قاموا بعمله. وإعداد ملف للأعمال

كهذا يتطلب التزامًا من إدارة المدرسة ويعود بالنفع على كل الأطراف المعنية.

المعلم يقدم الملف في الاجتماع. تقدم الملفات العديد من المكاسب الإضافية لاجتماع الآباء والمعلمين أو الطلاب والمعلمين والآباء:

- يقدم الملف تركيز على أهداف الاجتماع.
- إمكانية استعراض المواد التي تم توثيقها بسهولة.
- مواد ملف الأعمال تقدم دليل على الملخصات، والاستنتاجات النهائية والتوصيات.
- إن استعراض الموضوعات التي تم اختيارها يجعل من اليسير تقديم التفسيرات، وطرح الأسئلة، والوصول إلى قرارات مرضية. *وكلما* تطرق المعلمين إلى أهمية مختلف الموضوعات التي يناقشوها مع الآباء، كلما ازدادت معرفة الآباء.

استخدم نفس المناهج الأساسية في كل اجتماع مع الآباء، مع بعض الإضافات الخاصة باستخدام الملفات.

التحضير لمشاركة ملف الأعمال. إذا لم يشارك الأطفال في الاجتماعات فإنهم يمكنهم كتابة أو رسم رسائل لوالديهم ليتم وضعها في الملفات. وعليك باختيار موضوعات الملف التي سوف تستخدمها في الاجتماع. وحاول دائمًا التركيز على النقاط التي سوف تقوم بشرحها للآباء. وعليك بتسجيل الموضوعات حتى تتمكن من العودة إليها بسرعة. وقم بإضافة الملاحظات إلى الأقسام الفرعية. وإذا دعت الحاجة أضف صفحة لتعليقات وآراء الآباء، حتى يمكن للأطفال قراءة ما كتبه آبائهم، وحينئذ تصبح هذه التعليقات والآراء جزء من الملف.

دع الآباء يدرسون ملف الأعمال بأنفسهم. حدد وقتًا ومكانًا قبل أو بعد الاجتماع للآباء لإلقاء نظرة على الملف بأنفسهم، لأنك سوف تستعرض معهم فقط بضعة موضوعات. ويبدو أن جداول الاجتماعات لن تسمح بالنظر في كل الموضوعات، ولهذا فدراسة ملف الاجتماع توفر الوقت. وسوف تبين التعليقات التي أضافها المعلمون والأطفال معًا أهمية الموضوعات.

المعارض والعروض. إن عرض ونشر وأداء أعمال الأطفال هو تجميع

عام وتلخيص لكل ما قام به الأطفال، وكيف قاموا به وماذا تعلموه. هذا النوع من التوثيق يستخدم على نطاق واسع في البرامج التي تتبع منهج ريجيو إميليا (Reggio Emilia) في التعليم (Helm, Beneke, & Steinheimer, 1998; Hendrick, 1997). فعندما أرادت المدارس الأصلية الإيطالية أن تكون معروفة للعامة لمجتمعاتهم، بدأوا بعرض أعمالهم بطريقة جذابة عن طريق المعارض والعروض.

ويستخدم المعلمون والأطفال في ريجيو اميليا لتوثيق أعمال الأطفال والمجموعات الصور الفوتوغرافية، والرسوم التخطيطية والتقارير القصصية، والأعمال الفنية في كل وسائل الإعلام، وتفريغ لنصوص محادثات الأطفال الصوتية، والتسجيلات الصوتية، وشرائط الفيديو، ومنتجات العمل وغيرها من الأدلة المناسبة. ويتم عرض الأمثلة التي تبين دراسة مجموعة ما وما تعلموه عن طريق وسائل جذابة مثل اللوحات الكبيرة والأرفف والحوائط أو أي مكان آخر. وبإضافة تعليقات وشرح وتوضيحات على لافتات كلما تطلب الأمر، فإن هذه العروض تسمح للأطفال وللآباء وللمهنيين الآخرين وللإداريين والمجتمعات بالتعرف على تطورات العملية التعليمية وعلى نتائجها.

معظم هذه العروض توضح لنا ما تم خلال المشروع ــ من حيث إعطاء دراسة منظمة لموضوع ما. ومن الممكن أن يقوم الأطفال والمعلمون بتوثيق مختلف الأشياء التي يرغبون في نقلها إلى الآخرين: أنواع مختلفة من العروض أو المهارات أو معرفة مهمة. وكما هو الحال مع الملفات فإنه لا يوجد طريقة ثابتة لجمع تقدم خبرات الفصل. وتتساوى عملية جمع مختلف والعديد من الأمثلة، مع أهمية المعارض تمامًا ــ حيث تنعكس هذه الأهمية عليهم مع الأطفال ومع زملائهم بالإضافة إلى استخدام هذه الأمثلة في الخبرات التعليمية المستقبلية.

وهذه المعارض والعروض لابد أن تكون في أماكن عامة: مدخل المدرسة أو الطرقات أو المكتبة أو المكتبات العامة، ومراكز التسوق، والمباني العامة، والتجمعات السكنية، وأماكن التجمع، ولقاءات الآباء، واجتماعات المعلمين مع الآباء وغير ذلك من الفرص المتاحة حتى يستطيع الأشخاص المهتمون بدراسة تلك المعارض التعرف على أنشطة الأطفال.

وهناك طريقة أخرى للوصول إلى أكبر عدد من الناس وهي المواقع الإلكترونية والتي تمتد إلى الأقارب والأصدقاء في المجتمع المحيط. تتيح

التقنيات الحالية أي صور تود الحصول عليها ــ سواء أكانت صورًا فوتوغرافية أو لمنتجات العمل أو للأشكال أو الخرائط المفاهيم أو لنموذج للكتابة أو لأبحاث علمية أو خاصة بالرياضيات ــ أن تدخلها إلى الحاسب الآلي عن طريق الماسح الضوئي. ويمكن إدخال التوضيحات والوصف والانعكاسات مباشرة إلى القسم الرئيسي ولفت الانتباه للتركيز على العرض. لذا عليك بإضافة عنوان البريد الإلكتروني للمعلم أو الفصل للتواصل والتفاعل مع الجمهور.

التعاون والتواصل مع المهنيين الآخرين

يأخذ التواصل والتعاون مع المهنيين الآخرين والعاملين بالمدرسة عدة أشكال: التواصل والتعاون داخل المدرسة أو المركز، والتواصل مع المعلمين الآخرين، والمراكز، والوكالات لتنسيق تقديم الخدمات وتسهيل الانتقال من مرحلة أو بيئة تعليمية إلى أخرى، وكذلك يعد التعاون والتواصل في غاية الأهمية لتحديد وخدمة الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

التواصل مع المدرسة أو المركز

يحتاج الإداريون في المدارس والمراكز من المعلمين على الأقل بعض التقارير المحددة عن الحضور والاهتمامات الكامنة، وأوراق التصريح لأنشطة خاصة، وغيرها من الأشياء المقررة لكل فرد. ويعمل المعلمون المشتركون في التقييم البديل في إطار دعم وتفهم الإداريين الذين يجب أن يتم إخبارهم. ويجب فعل ذلك بصورة غير مباشرة من خلال العروض ولوحات النشرات والمعارض، والدعوات لسماع التقارير، وغيرها من الطرق العامة الأخرى التي ذكرناها آنفًا. والطرق المباشرة هي طرق ملائمة كذلك: ومثال عليها ملف بأعمال الطفل معد جيدًا وقام هو بتوضيحه، والتقدم الملحوظ لطفل أو لمجموعة من الأطفال في أي من محاور المحتوى أو التطور وطريقة أو نموذج شكل جديد لتوثيق أعمال الأطفال والذي تعتقد أنه يمكن أن يساعد الآخرين أو ببساطة محادثة غير رسمية عن كيف تسير الأمور ــ أي ما يجدي، وما لا يجدي.

ودائمًا لا يتفق المعلمون ومساعديهم والمتخصصين والإداريين وهيئة العاملين بالمدرسة أو المركز في تحديد احتياجات الأطفال وكيفية الاستجابة

لهم. وهذه الاختلافات هي نتائج لوجهات النظر المختلفة عن كيفية تعلم الأطفال، وفي بعض الأحيان قد يحدث ذلك أيضًا لأن كل شخص متمسك بمعتقداته عن طريق تعلم الأطفال (Smith & Shepard, 1988)، ولكن أحيانًا تحدث هذه الاختلافات لأن كل شخص لديه جزء فقط من المعلومات الضرورية. ومعلم الفصل قد يركز على الوظيفة الكلية للأطفال، أما المتخصص فقد يركز على نقاط الضعف أو القوة التي تكون واضحة في العلاج المباشر، حيث يكون المعلم المتواجد في أسفل الصالة يعرف جزءًا من سلوك الأطفال والذي يظهر في خلافات ملعب المدرسة. وبالرغم من أن بعض عوامل الحقيقة يتم تقديمها في كل هذه المفاهيم، فلا يوجد مفهوم واحد فقط كامل. وقد تساعد المعلومات الرئيسية من كل مصدر والمناقشة، بصورة موضوعية ومهنية هيئة العاملين في الوصول إلى سياقات ملائمة من الأحداث.

التواصل مع المدارس والمراكز الأخرى

ولأن الأطفال تنتقل من مكان لآخر، فإن المعلمين يجب أن يرسلوا ويستقبلوا معلومات التقييم الموجزة عن هؤلاء الأطفال لتسهيل انتقالهم والتأكيد على استمراريتهم في التعليم. تحتوي بعض النماذج على قسم يسمى "المعلومات للمعلم المستقبل". ولسوء الحظ فإن الأطفال المنتمين لعائلات دائمة التنقل غالبًا ما يرحلون بشكل مفاجئ بدون معرفة أين سيذهبون. ويجب أن نتذكر أيضًا أن سجلات التقييم يجب أن تكون مع الأطفال الذين سينتقلون من مرحلة أو بيئة تعليمية داخل نفس المجتمع إلى بيئة أو مرحلة أخرى. فإذا ما أرسلت المعلومات عن الأطفال فإن ذلك سييسر عملية الانتقال من برنامج هيد ستارت على سبيل المثال أو من مرحلة ما قبل المدرسة إلى دار الحضانة أو من مرحلة الحضانة إلى الصف الأول أو الانتقال بين المدارس المختلفة. وكذلك يستطيع القائمون على الصحة والخدمات الخاصة أن يستخدموا المعلومات المتوفرة كبداية للتأكيد على استمرار تقديم الخدمات للأطفال والأسر (Administation for Children, Youth, and Families 1986; IDEA, 2004).

التواصل والتعاون في الخدمات الخاصة

لا تمتلك المدارس والمراكز كل الموارد لخدمة مختلف الأطفال والأسر الذين يعملون معهم. ولهذا فالتعاون والتنسيق مع المدارس الأخرى والمراكز،

ومصادر المجتمع الخاصة والعامة، والوكالات، وغيرها من الأنظمة يعد أمر غاية في الأهمية (Committee for Economic Development, 1985, 1991; National Assocation of State Boards of Education, 1988). والتعاون مع المهنيين من مختلف الأنظمة ذات توجهات وأولويات مختلفة، وإمكانية وجود قيود على ما يمكن أن يفعلوه هو جزء من دور المعلم الحالي في مرحلة الطفولة المبكرة. وفي بعض محاور الاختلاف مثل المحاور الثقافية أو العرقية أو اللغة يكون الوصول مباشرة إلى تلك التجمعات هو أفضل الطرق للحصول على المعلومات الأساسية.

يمكن للمعلمين الذين يعملون مع أطفال ذوي احتياجات خاصة في فصلهم أن يقوموا باستدعاء خبراء متخصصين ذوى مهارات ومعرفة متصلة بهؤلاء الأطفال. ومثل هؤلاء الخبراء لا يكونوا غالبًا من العاملين بالمدرسة أو المركز، وإنما يتم استدعائهم من وكالة أو جماعة خاصة أو عامة مثل مركز الصحة العقلية، ووكالة الصحة العامة والمستشفى المحلي أو الجامعة الموجودة بالجوار. وهم يقدمون المساعدة عن طريق توفير الاستراتيجيات، وتشخيص الأمراض، وتطوير برامج التعليم الفردية وبرامج لخدمة الأسر، والخطط المطلوبة لتقديم الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وهم يبتكرون تعديلات للتقييم حتى يستطيعون تقييم الأطفال ذوى الإعاقات على نحو مناسب وعادل.

وهناك ثلاثة مناهج رئيسية للعمل مع المتخصصين وهي *المنهج المتكامل والمنهج المتعدد النظام والمنهج المتصل* (*Bagnato & Neisworth, 1991; Taylor, Willits, & Lieberman, 1990; Wolery & Dyk, 1984*). هذه الطرق والمناهج قد تحدث بصورة متبادلة في نفس الوقت ولكنها قد تحدث بصورة متتابعة وتكمل بعضها البعض.

أما المنهج الرابع، وهو منهج الفريق المتعاون، فهو طريقة أخرى لمساعدة العاملين بالفصل المدرسي والآباء والمتخصصين على العمل معًا. وسنقوم بفحص كل من هذه المناهج ويلي ذلك أدوار ومسئوليات معملي الفصل المدرسي مع وضع بعض التركيز على التقييم.

المنهج المتكامل. ويقوم بدمج المتخصصين معًا من نظم متعددة، ويضم معلمين وآباء أو ممثلين عن الآباء ومتخصصي الثقافة، إن أمكن ذلك، للعمل كفريق خارج الفصل. وهم يساهمون بوجهات نظرهم الفريدة عن طفل معين

أو مشكلة ما، ثم يتشاورون سويًا لتطوير السياق الملائم للأحداث. وأفضل مثال لهذا المنهج هو عملية "وضع هيئة للعمل" المستخدمة للتعامل مع الأدلة والتفكير في معناها بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

المنهج المتعدد النظم. ويعتمد على المتخصصين من نظم متعددة ممن يقومون بالتقييم للطفل بمفرده ويقومون بتقديم تقارير منفصلة. والتقييم الطبي والنفسي العميق وتشخيص حالة الطفل قد يكونا في نفس هذا الإطار. ويُترك ذلك للآخرين لملائمة الأجزاء المتعددة معًا في برنامج عامل للطفل أو المركز.

المنهج المتصل. ويحدث ويتضمن كل النظم المتصلة. هذا المنهج يقلل حدود النظام، ويحفز التعاون التفاعلي والموافقة الجماعية (Bagnato & Neisworth, 1991). والتقييم "القائم على اللعب" للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (Linder, 1993) هو مثال لتقييم المنهج المتصل.

هذا النظام يتصل بالتدريس الجماعي، مع عمل كل من معلم الفصل واحد أو أكثر من المتخصصين سويًا للتقييم والتخطيط وتنفيذ الأنشطة الملائمة. وقد يقضي المتخصصون في الفصل جزءً من الوقت أو كل الوقت، ويعتمد ذلك على مدى الاحتياج لهم، وتوفر الوقت لديهم. والحدود بين المتخصصين المتعددين يتم تحديدها وتقليلها عندما يعمل الفريق معًا. وتشتمل مزايا هذا التقييم على:

- يرى العديد من المتخصصين ويرتبطون مع الأطفال في بيئة الحياة الحقيقية للفصل. وسوف تكمل ملاحظاتهم واستنتاجاتهم بعضهم البعض.
- يجعل اثنان من المتخصصين في الفصل التقييم الحقيقي متاحًا بصورة أكبر.
- هناك فوائد ستعود على تفسير معنى النتائج من التشاور والدراسة المشتركة.

منهج الفريق المتعاون. وتركز الفرق المتعاونة على احتياجات الطالب بدلاً من التشخيص الخاص وخدمات أحد المتخصصين ويتشارك الفرق في اتخاذ القرارات ومسئولية تلبية احتياجات الأطفال في كل البيئات. إنهم يجرون التقييمات ويقدمون الخدمات التعليمية الأخرى في الأماكن الطبيعية مثل الفصل أو الملعب أو المنزل. ويقوم كل فريق بملاحظة الأطفال والتفاعل معهم في

مختلف الأوقات ومختلف السياقات. ويتقبل الفريق أن يكون لدى كل أعضائه المعرفة والمهارات الأساسية التي تستطيع أن تعزز النتائج التعليمية لطفل محدد (Gilles & Clark, 2001).

وأعضاء الفريق هو الأفراد الذين يهتمون بشكل خاص بتعليم الطفل أو من يقدمون رؤى ثاقبة للبرنامج التعليمي في أي وقت محدد. يحتوي شكل ١١-٥ على قائمة أعضاء الفريق بالكامل وأدوارهم.

إن تكوين الفريق المتعاون لديه قوة مطابقة المعايير المتعددة للتقييم الجيد: من حيث النظر إلى المهارات الحقيقية في البيئات الطبيعية مثل المنزل والمدرسة والمجتمع؛ وقياس المهارات التي تتصل بالأهداف التطويرية والتعليمية، واستخدام المقاييس المتعددة (المصادر المختلفة للمعلومات والإجراءات المختلفة والسياقات المختلفة) خلال الوقت. ولا يحتمل أن يتم تجاهل الاهتمامات العملية اليومية ومساهمات المعلمين والآباء، وهذا لأن المتخصصين يعملون معهم للتركيز على الطفل، وليس على التخصص.

أدوار ومسئوليات المعلم في تقييم الفريق. تختلف أدوار ومسئوليات المعلم بشكل طفيف في هذه المناهج الثلاثة بالرغم من أن بعض الجوانب تظل ثابتة. وفي كل المناهج، يجب على المعلم أن:

- يعرف ما يقوم به كل خبير وما يمكن أن تكون إسهاماتهم الفريدة. إن العناوين ومحاور الخبرة لأعضاء الفريق النموذجي يتم توضيحها في الشكل ١١-٥. وبناءً على الموقف قد يكون هناك متخصص للثقافة، واللغة، والعلاقة بين المنزل والمدرسة أو منسق اتصال مع الآباء. بعض المجتمعات لديهم ممرضون للصحة العامة ممن يقومون بعمل فحص، ومعاينة وإدارة الرعاية الصحية للأسرة والمجتمع أو مديري الحالات ممن يوفرون عدة خدمات للأفراد والأسر. كما أن المعلمون ممن تدربوا في التعليم الخاص قد يكون لديهم خبراتهم الخاصة مثل التدريس للأطفال الذين فقدوا السمع.
- يتذكر أن معلم الفصل هو متخصص أيضًا ولديه معرفة بكيفية تطور الأطفال وتعلمهم كأفراد أو في مجموعات. يعرف المعلمون الكثير عن التأسيس والتخطيط، وتنفيذ الأنشطة الملائمة التطورية لمجموعة من الأطفال أكثر من أعضاء الفريق. والمعلمون قد يعرفون الوقت المناسب

الشكل ١١-٥ مهام أدوار أعضاء فريق العمل في التقييم والخدمات المتخصصة

العضو	الدور
الفرد ذو الإعاقات	وهو الشخص الذي يقوم بتحفيز ذاته والذي قد يحتاج إلى التوجيه في كيفية المشاركة وكيفية امتلاك صوت قوي في خبراته التعليمية.
معلم التعليم العام	يعمل على إيجاد كيان ومنهج تعليمي مناسب، ويقدم الخبرات لكل الأطفال بما فيهم ذوى الإعاقات. وتشتمل خبرته على قدرته على وضع منهج وتقييم طبقًا للعمر أو المرحلة، ومنهم تطور الطالب النموذجي. ولابد أن يكون هناك أكثر من معلم للتعليم العام للطلاب، وبخاصة في المرحلة المتوسطة أو الثانوية.
معلم التعليم الخاص	يقوم بالتنسيق لدعم الطالب ذو الإعاقة والذي يلتحق بالفصول المدرسية العامة. وخبرته تتضمن الاستراتيجيات التعليمية، والتقييم الفردي وتبني وتعديل الأنشطة التعليمية الفردية العامة ومنهج مهارات الحياة.
أعضاء الأسرة	يقومون بمحاولة خلق علاقة وطيدة مع الطالب وسيكون لديهم التزام شديد نحو عملية تعليم الطالب. يمكن أن يقدم أعضاء الأسرة معلومات قيمة ومفيدة عن تاريخ الطالب وثقافة وقيم الأسرة وما يحبه الطالب وما يكرهه، وأهدافه ورؤيته للمستقبل. إنهم يقدمون معظم المعلومات عن الطالب.
خبير سلوك	يساعد الطالب على تسوية التحديات السلوكية، وتتضمن إجراء التقييم السلوكي الوظيفي، ورسم ومراقبة خطط لدعم السلوك الإيجابي.
خبير قراءة	تتضمن خبرته معرفة نظريات تطور القراءة، والخبرة في تعليم القراءة والكتابة.
طبيب المدرسة النفسي	يضع ويفسر الاختبارات القياسية التي تقرر مدى الاحتياج إلى خدمات تعليمية خاصة. إنه يساعد إدارة المدرسة على تقييم أداء الفصل، بما في ذلك الأداء السلوكي.
معالج جسدي	لديه خبرات في معرفة معلومات عن التوازن والتناسق والقوة. يقوم بتقييم الطالب، ويساعد الفريق في وضع البرامج الخاصة بالحركة الجسدية، والحفاظ على حالة الجسم ويساعد في استمرار الأدوات.
معالج وظيفي	يقدم المعلومات والاستراتيجيات عن تحسن الطالب، ومشاركته في أنشطة الحياة اليومية (مثل ارتداء الملابس الطعام) وجمع الأشياء واستخدام أدوات الكتابة.
أخصائي لغة وتخاطب (والمهنيين المرتبطين	يساعد الفرق في تقييم وتحسين قدرات التواصل لدى الفرد ويشمل ذلك التواصل الشفهي والغير شفهي واللغة المكتوبة والمقروءة. وتشمل المستويات

الشكل ١١-٥ مهام أدوار أعضاء فريق العمل في التقييم والخدمات المتخصصة (تابع)

بالأمر)	الأخرى من المهنيين المدربين في هذا المجال أخصائي ومعالجي التخاطب.
أخصائي بصري	يعمل مع الطلاب الذين لديهم مشكلات بصرية أو كف بصري. وقد يقدم النصيحة ويساعد زملائه في استخدام المحفزات الاجتماعية التي تساعد الطلاب المكفوفين ويعلموهم طريقة برايل.
أخصائي السمع	يقدم المعلومات والتقييم والتداخل للطلاب الصم أو من لديهم صعوبات في السمع. تشتمل خبرتهم مراقبة مساعدات السمع وتقديم لغة الإشارة أو توجيه القراءة بالشفاه.
الممرضة	وهي من تقدم الخدمات الطبية- توفير الدواء المساعدة في الإطعام باستخدام أنبوبة والمساعدة في الحفاظ على الحالة البدنية الجيدة.
المستشار	قد يقوم بإجراء التقييم ويقدم الدعم ويعمل كمصدر لسلوك الطالب أو الحالة العاطفية بالإضافة إلى تقديم النصح المباشر للطالب.
متخصص الانتقال	يساعد في تقييم احتياجات الانتقال وفي وضع وتنفيذ خطة الانتقال وتشمل تطوير الوظيفة والتعليم الثانوي والحياة المستقلة أو المدعمة والتحفيز الذاتي والشبكات الطبيعية للدعم.
العامل الاجتماعي	يوفر الترابط بين المدرس والآباء ويقوم بجمع المعلومات عن الطالب أو الأسرة ويوفر الترابط مع برامج دعم الطالب أو الأسرة التي وضعتها الوكالات المحلية. وقد تقدم الدعم للقضايا السلوكية للطالب.
أخصائي التقنيات المساعدة	وقد يقدم أنواع مختلفة من الدعم في المجالات التي تتراوح بين استخدام برامج الكتابة المساعدة والتوجيه الحاسبي على أنظمة الاتصال الخاصة بالحاسب الآلي.
دعم الوكالة الخارجي	وقد يحتوي على الخدمات الاجتماعية وجماعات دعم الآباء ومشروعات المساعدة التقنية أو الجماعات التحفيزية. ويقدم اشتراك هؤلاء الأفراد في فريق التقييم رؤية أشمل لحياة الطالب داخل البيئة المدرسية.
الأفراد الآخرين من البيئات الغير تعليمية	وقد يتضمن ذلك الأشخاص الذين لهم أهمية في حياة الطالب ولكنهم لا يشتركون غالبًا في عملية تعلم الطالب: المدربين والقادة وأصدقاء الأسرة ورجال الأعمال بالمجتمع وغيرهم.

المصدر: S. Alper, D.L. Ryndak. & C.N. Schloss (Eds). *Alternate Assessment of Students with Disabilities in Inclusive Settings*, 1/e, pp. 77- 78. Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright © 2001 by Pearson Education. تم إعادة طبع/ الاقتباس بعد الحصول على تصريح من الناشر.

من اليوم للتدخل أو أن لديهم رؤيـــة ثاقبة عن أنشطة الفصل التي يمكن تعديلها لتلائم احتياجات الطفل أو لتلائم ذوي الاحتياجات الخاصة مـــن خلال المنهج الدراسي بأكمله. ولقد استطاع المعلم أن يوثق الدليل الحقيقي عن مدى توظيف الأطفال يوميًا من خلال إجراء تقييم جيد داخل الفصل المدرسي.

- يقوم بجمع وتلخيص وكتابة معلومات التقييم للفصل للمساعدة في تقـــديم وشرح الموضوعات قيد المناقشة. وإذا كان ذلك ضروريًا فيجب توضيح كيفية اتصال الأدلة بالاهتمامات، حيث قد لا يكون للآخـــرين وجهـــات النظر التي تمكنهم من فهم العلاقات.
- يكون متفتحًا ومستقبلاً للاقتراحات من الأنظمة الأخرى. وفى الاجتماعات يجب ممارسة الاستماع الإيجابي. وإذا تمت كتابة هذه التقـــارير يجـــب قراءتها بعقل مفتوح. وحتى عندما لا تتفق معهـــا، يجـــب البحـــث عـــن والتعرف على وجهات النظر الخاصة بالأنظمة الأخرى. بعض الجوانب سوف تساهم دائمًا في تفهم ومساعدة الأطفال أو المواقف.
- يحترم الأنظمة أو التخصصات الأخرى وإسهاماتها. وينبغي توقع نفـــس الاحترام في المقابل. ولا يوجد مكان "للمعلـــم فقـــط" أو "للآبـــاء فقـــط". المعلمون والآباء لديهم معلومات فريدة.
- يفهم أنك لا تعرف ولا تفعل كل شيء. يجب البحـــث عـــن المعلومـــات والمساعدة من المصادر المتاحة.
- يكون مدافعًا عن موقف الطفل.

مناهج النظم المتكاملة والمتصلة قد تتطلب مهارات إضافية:

- إن المعلم قد يكون القائد أو المنسق للأنشطة في الفريق. هذا الدور يشتمل على تواصل الناس معًا على أساس منتظم للتحاور والتقيـــيم والاحتفـــاظ بالترابط. وفى بعض الأحيان يكون المعلمون والآبـــاء هـــم الأعـــضاء الوحيدين الذين يكونون دائمًا متواجدين. ويعد العمل كمنسق عامل مهـــم للأنظمة المتواصلة حيث أن بعض أعضاء الفريق قد يكونون متواجـــدين فقط في جزء من الوقت.
- يجب معرفة كيفية طلب النصيحة والاقتراحات التي تتفاعل مع الفـــصل

المدرسي أو موقف محدد. والمتخصص قد لا يكون لديه إدراك لبيئات الفصل المدرسي الملائمة تطوريًا. وبعض المتخصصين يكونون مميزين أثناء عملهم مع طفل واحد أو اثنين، ولكن قد يحتاجون لمساعدة لنقل خبراتهم للفصل المكون من ٢٠ طفل أو أكثر. وقد لا يكونون على دراية بأنشطة الفصل والتي يمكن تبنيها لتلبية احتياجات الطفل أو بتأثير اقتراحاتهم على بقية الأطفال داخل الفصل. وفي بعض الأحيان يجب على المعلم تبني الاقتراحات.

- اطلب توضيح أي شيء لا تفهمه وكن مصرًا على طلبك بشكل مهذب حتى يكون واضحًا لديك تمامًا. واسترجع ما سمعته حتى لا يحدث أي سوء فهم، ومن الأفضل إعادة الكلام بأن تقول: "دعني أرى ما إذا كنت أستطيع إعادة الكلمات التي قلتها بطريقتي".
- يجب أن تكون واضحا ومحددا عن من الذي سيقوم بالعمل.
- إذا تم قبول وفهم العناصر المشتركة، يجب الواجبات المفروضة. وعليك بمتابعة الواجبات الخاصة بك. ثم قم بالمشاركة في جهود الفريق، مثل جمع التقارير والبيانات المطلوبة.
- يجب دعم واحترام، وإذا كان ممكناً، تدريب الآباء ممن يكونون من أعضاء الفريق حتى يساهمون بمعرفتهم الواسعة عن الطفل ويستفيدون من خبرات أعضاء الفريق الآخرين.

العمل مع المتخصصين بصورة فردية: ويعمل المعلمون كذلك مع المتخصصين بصورة فردية ــ حيث يتشاركون الاهتمامات ويقومون بالبحث عن النصيحة والاستشارة والعمل والتحاور سويًا لتخطيط البرامج المتواصلة المتكاملة. هذه العلاقات هي أكثر من كونها غير رسمية. والمتخصص قد يكون قادرًا على المساعدة في التقييم، وتأكيد الاهتمام أو تجريب عدة انشطة من خلال الاندماج في الفصل المدرسي. ولكن لا توجد حاجة للانتظار حتى تكون قد قمت بعمل تقييم كامل ولكن يجب عمل بعض التوثيق حتى تكون الاستشارة مثمرة. ويستطيع الخبراء أن يساعدوا المعلمين على معرفة متى يجب إعطاء مزيد من الفحص "للأعلام الحمراء" (انظر ملحق ب).

إن المتخصصين يساعدوا في وضع ومراقبة "استراتيجيات التفضيل" لتحديد ما إذا كان الأطفال يستطيعون العمل في الفصل المدرسي المعتاد بدون تقديم خدمات خاصة.

العمل مع مصادر المجتمع: في الكثير من المدارس المتخصصة في مرحلة ما قبل المدرسة الخاصة، ومراكز وتطور الأطفال لا يوجد متخصصون أو عملية محددة لإحضار متخصصين للاستفادة من نصائحهم. والمعلمون في هذه المراكز يجب أن يعرفوا ويعتمدوا على الموارد الاجتماعية العامة والخاصة مثل وكالات الصحة المحلية. إذا كشف التقييم عن وجود اهتمام خاص، يجب على الآباء اتخاذ بعض الإجراءات وإن كان هذا ليس بشيء أكثر من قول، "تحدث مع طبيب الأطفال واحصل على بعض التوصيات والنصائح". وعادة ما تكون المدارس في الأحياء الصغيرة لديها عمليات محددة.

التطور والتعلم الشخصي والمهني

إن الانعكاس الذاتي والتقييم الذاتي هما جزءً من تقييم الفصل المدرسي، لكل من المعلمين والأطفال. يحتفظ المعلمون بالدفاتر اليومية ومدونات الأطفال التي تسجل انعكاساتهم على أحداث اليوم أو الأسبوع، ومصادر إحباطهم، ومتعتهم، وانتصاراتهم وآمالهم في تطورهم ونموهم الشخصي والمهني (Brandt, 1991; Hebert. 1992, 1998).

التطور والتعلم المهني

إن تقييم الأطفال في الفصل، واستخدام هذه المعلومات لتعديل المنهج هو ضرورة مهنية وشخصية ولكنها مرضية ومجزية. والمعلمون لديهم الفرصة لتفعيل وزيادة دورهم المهني عندما يقومون بعملية تقييم ما يعرفه الأطفال وما يستطيعون، واتجاهاتهم وميولهم واهتماماتهم وقدراتهم. لا يمكن لأي اختبار قياسي أو عمل تقييم تشخيصي أن يضفى المزيد من عمق واتساع المعرفة التي يستطيع المعلم القيام به على مستوى تعلم وتطور الأطفال. وتمثل التوقعات المتزايدة للمعلمين عن التقييم تحديًا وفرصة. وقد تتيح تمركز مجموعة من الأطفال والبالغين الذين يعملون معًا للتعلم وتسمح لهم بالتخلص من فكرة أن التعليم هو عملية منغلقة.

إن تعديل أو خلق أو زيادة أو تبسيط خبرات المنهج لتلبية واحتياجات الأطفال ومساعدتهم على التعلم هو شيء مرضٍ إلى حد كبير. ولكي تجعل المعرفة والإحساس والحدس والرؤى الثاقبة الشخصية جزءًا رئيسيًا من عملية

التقييم. عليك بتعديل النقاط والدرجات والنسب المئوية ــ وتزيد من مستوى الرضا.

التطور والتعلم الشخصي

إن تعلم المزيد عن الأطفال وتطورهم واستقلاليتهم والطرق التي يستجيبون لها ويتفاعلون بها مع الآخرين ومع الأحداث والأنشطة هو أمر مرضٍ بشكل عاطفي وعقلي. إنه لأمر متواضع حيث يبدأ المعلمون في تقدير مدي التعقيد والغموض في حياة وتعلم الأفراد والمشكلات المزعجة التي تواجه العديد من الأطفال صغار السن.

وعلى المستوى الشخصي، قد يتعين المعلمين على أن يواجهوا أنفسهم لفهم سبب صعوبة قبول هذا الطفل كما هو، وماذا يكون من السهل التعامل مع الطفل الجرئ الشجاع في حين يصعُب مساعدة طفل كسول (Hannon, 2000, Humphrey, 1989; Jersild, 1995). إن القيم والاعتقادات الشخصية يتم إثارتها عندما يقرر المعلمون ما هو المهم لنمو وتطور الأطفال وما هو دور المعلم في هذه العملية، وكيفية أدائه لهذا الدور. عندما يعمل المعلمون، لمساعدة الأطفال على التطور والتعلم فإنهم يتطورون ويتعلمون أيضًا.

الملخص

إن المسئوليات المتصلة بالتقييم تقع بعيدًا عن الفصل المدرسي ـــ فتتصل بالآباء، والمهنيين الآخرين ووكالات التمويل، ومجموعات المواطنين. قد تتوقع أن يقوم المعلمون بإضافة اختلافات على نوعين أساسيين من التقارير: تقارير التقدم الروائية والتصنيفية. وكلا النوعين يجب أن تقوى عن طريق البيانات الدقيقة الموثوق بها.

وتشتمل المهارات والاتجاهات التي تحقق اتصالاً ناجحًا مع الآباء على إعداد تقارير التقدم المكتوبة، والاستخدام البسيط للغة والذي يسهل فهمها حتى تكون خالية من التعقيدات، وأن تكون قادرًا على اختيار ما سيتم ضمه إلى التقارير وأن تكون واضحًا ومشجعًا، وتجيب عن الأسئلة، وأن تكون حساسًا تجاه تأثير ما تقوم بتوصيله. ومن أكثر الاستخدامات الفعالة الجيدة لنتائج التقييم هي معاونة الأسرة لمساعدة طفلها على التطور والتعلم.

يجب على المعلمين أن يجعلوا الإداريين على وعى بمختلف الطرق. والمدارس والمراكز قد تتطلب معلومات محددة من المعلم لأغراض إدارية رسمية، ولإعداد التقارير لوكالات التمويل أو المجالس الحكومية ومجموعات المواطنين. وقد أضاف التركيز المتزايد على التقييم الفعلي المعتمد على الفصل إلى مسئوليات المعلمين في إعداد مثل هذا التقرير.

ويعد التعاون والتواصل مع مصادر المجتمع ومع المتخصصين في الأنظمة الأخرى دائمًا ذا أهمية كبرى في تلبية الاحتياجات التي يتم تقييمها. والمناهج الأساسية هي المنهج المتكامل والمنهج المتعدد النظم والمنهج المتصل ومنهج الفريق المتعاون. وتتباين أدوار ومسئوليات المعلم إلى حد ما ولكنها تتطلب أن يعرف المعلمين ما يقوم به كل متخصص، وتذكر أن المعلمين يعدوا متخصصين كذلك ويقومون بجمع وتقديم معلومات التقييم بشكل مهني، وعليك أن تحترم وتتقبل النظم الأخرى وأن تدرك أن المعلمين يجب أن يعملوا مع الأشخاص الآخرين للقيام بمسئولياتهم. إن المهارات والاتجاهات الإضافية مطلوبة لتنفيذ المنهج المتصل والمتكامل للعمل مع الخبراء بصورة فردية، وللعمل مع الأسر والمجتمعات.

يجب على كل معلمي الأطفال صغار السن أن يكونوا على دراية ووعي بالمؤشرات التي تشير إلى الحاجة إلى جمع مزيد من المعلومات ومناقشتها مع الآباء والمتخصصين وهناك دليل يحتوي على هذه المؤشرات الخاصة بالأطفال من عمر ٣ إلى ٥ أعوام في ملحق ب، واستخدام إرشادات البناء الخاصة بالولاية أو بمدرسة الحي للأطفال الأكبر عمرًا.

وفى النهاية فإن التوقعات المتزايدة للتقييم الذي يقوم به المعلمون في الفصل المدرسي تقدم كلاً من التحدي وفرصة للنمو المهني والشخصي. إن الفهم والاستجابة للأطفال تتيح لنا الفرصة لفهم الكثير عن أنفسنا.

التطبيق الشخصي

١. إن التطبيق على الفرص والتحديات التي زادت من المسئولية المهنية للتقييم يقدم لك الأمور بشكل شخصي. يجب كتابة فقرة صغيرة لوصفهم وربما في دفتر يوميات معلمك. يجب مشاركة آرائك مع الآخرين في مجموعة دراسية.

٢. قم بتقييم والتطبيق على اتجاهاتك الحالية والمهارات في تواصل نتائج التقييم مع الآباء أو المتخصصين عن طريق مقارنة ما تعرفه مع الاقتراحات المقدمة في هذا الفصل.

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. معظم المعلمين لا يحبون بطاقة التقرير التي تحتوي على الدرجات المدرسية، ويجدون صعوبة في أعدادها. ضع قائمة بمجموعة من الأسباب التي تشرح لماذا. وقم بتحدد الخطوات التي يمكن للمعلم أن يقوم بها كي تيسر هذه المهمة الأساسية.

٢. يجب أن تحاول القيام بدور أحد الآباء للأطفال في مرحلة ما قبل الحضانة، وفي مرحلة الحضانة أو في الصف الثاني (بعضكم قد يكونوا آباء بالفعل) ويجب وضع معلومات التقييم في قائمة تحصل عليها من معلم طفلك.

قراءات مقترحة

Airasian, P. W. (2000). *Classroom assessment: A concise approach* (3rd ed.). New York: McGraw Hill.

Alper, S., Ryndak, D., & Schloss, C. (Eds.). (2001). *Alternate assessment of students with disabilites in inclusive settings.* Boston: Allyn & Bacon.

Burns, R. C. (Ed.). (1993). *Parents and schools: From visitors to partners.* Washington, DC: National Education Association.

Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Popham, W. J. (2000). *Testing! Testing! What every parent should know about school tests.* Boston: Allyn & Bacon.

Stiggins, R. J. (1998). *Classroom assessment for student success.* Washington, DC: National Education Association.

Stone, S. J. (1995). *Understanding portfolio assessment: A guide for parents.* Reston, VA: Association for Childhood Education International.

Wolery, M., & Wilbers, J. S. (1994). *Including children with special needs in early childhood programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

الملحق أ

دليل التقييم والتحليل

تم تصميم دليل التقييم والتحليل ليساعد على تخطيط التقييمات الموثوق بها، وفهم وتفسير معلومات التقييم. ويحتوي الدليل على التوقعات المأخوذة من الوثائق القياسية في محاور الرياضيات ومعرفة القراءة والكتابة لمرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة الحضانة. ويتخطى معلمو مرحلة الطفولة المبكرة التفكير في التطور على أساس عمر الطفل ومرحلته الدراسية إلى مفاهيم الانجازات التطورية، وهذه المفاهيم تصف ما يتوقع من الأطفال معرفته، وما يستطيعون عمله طبقًا للأبحاث الحديثة في تطور الأطفال وعلم النفس التعليمي.

الشكل أ – ١ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي الكبير.

الشكل أ – ٢ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي البسيط.

الشكل أ – ٣ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي : أساس المعرفة.

الشكل أ – ٤ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي : أساس الذاكرة.

الشكل أ – ٥ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي : التفكير المنطقي.

الشكل أ – ٦ دليل التقييم والتحليل: التطور اللغوي : اللغة الشفهية.

الشكل أ – ٧ دليل التقييم والتحليل: التطور اللغوي : اللغة المكتوبة.

الشكل أ – ٨ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي ــ الاجتماعي والتطور الشخصي.

الشكل أ – ٩ توجيهات التقييم والتحليل: التطور الشخصي ـــ الاجتماعي والتطور الاجتماعي.

الشكل أ-١ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي الكبير

نماذج الأشياء التي سنبحث	تسلسل التطور
المشي: وضع قدم أمام الأخرى مع الاحتفاظ بلمس الأرض. *قم بمراقبة:* حركة مشط القدم، وتقدم الأصابع ووضع الأذرع عندما يمشي الأطفال مع التوازن. إن السير في خط مستقيم أسهل من السير في خط متعرج، وللأمام أسهل من الخلف والتلقائية أسهل من اللحن في الموسيقى.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣ أعوام يستطيعون أن يمشوا مع تطور حركة القدم وتحرك الأذرع وانتقال الخطوات. • يمكن أن يمشوا للخلف وفي طريق مستقيم، وصعود وهبوط السلم مع تبديل الأقدام. • يمكن أن يمشوا في خط متوازن مع صعود ١٠ خطوات أو أكثر مع تبديل القدم. • عند عمر ٥-٦ أعوام يمكن أن يمشوا مع الوقت على الموسيقي، وعبر خط متوازن، وصعود ونزول ١٠ درجات واستخدام الزلاقات.
الجرى: وضع قدم أمام الأخرى مع فترة وجيزة من عدم التواصل مع الأرض. *قم بمراقبة:* وضع الأذرع التي يجب أن تتحرك حركة هادئة معاكسة للقدم في توازن وانسياب وسرعة مع القدرة على التوقف بتوازن، والقدرة على الجري والاستدارة بتوازن.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يستطيعون الجري بخطوات واسعة وبتوازن، ويصبح أكثر انسيابية. • يستطيعون الجري بصورة هادئة مع عدم النضج في حركة الأذرع. وقليل من الأطفال قد يستطيعوا الدوران والتوقف فجأة أو الجري حول الأشياء بسهولة. • يستطيعون الجري بشكل أكثر تحسنا، وبسرعة أكبر، مع السيطرة. • عند عمر ٦-٨ يستطيعون الجري بخطوات أطول، وربط الجري مع المهارات الحركية الأخرى وزيادة السرعة والرشاقة.
القفز: رفع أحد الأرجل أو الرجلين ثم النزول على كلا القدمين. *قم بمراقبة:* الارتفاع والهبوط متضمنة وضع الأذرع عند الارتفاع والهبوط مثلما تقوم بالقفز؛ حيث تساعد الأذرع في القفز مع ثني الركب والتوازن والإنسيابية. القفز يزيد في المسافة والارتفاع. القفز لأسفل أسهل من القفز لأعلى على شيء.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يقفزون خطوة على القدمين معًا، وفي نفس المكان والارتفاع مع أقل انثناء وقد يؤدي إلى الهبوط على قدم واحدة أو قدمين. • يستطيعون القفز جيدًا في المكان، والقفز فوق شيء باستخدام قدم واحدة. • يستطيعون القفز جيدًا في المكان، وقليل منهم قد يقفز فوق حاجز. • يستطيعون القفز فوق الحواجز، وأداء قفزة رأسية. • يستطيعون القفز باستخدام حبل والقفز على هدف. • عند عمر ٧-٨ أعوام يستطيعون أن يقفزوا بالحبال باستخدام أساليب أكثر تعقيدًا والقفز والإمساك بالكرة.
القفز برجل واحدة: القفز والهبوط على نفس القدم. *قم بمراقبة:* الارتفاع والهبوط،	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام لا يستطيعوا القفز وإنما يقومون بعمل خطوات غير معتادة بدلاً من القفز، وبعضهم يحاولون القفز.

الشكل أ-١ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي الكبير (تابع)

نماذج الأشياء التي سنبحث	تسلسل التطور
وحركات الأذرع المتأرجحة والمساعدة في الهبوط والارتفاع والتوازن والانسيابية، والتفضيل لإحدى القدمين.	• عند عمر ٣-٤ أعوام قد يقفزوا مرة أو اثنين على قدم واحدة، ويقومون بأداء ١٠ قفزات بهذه القدم. • يستطيعون القفز لمسافة ٥ بوصة. • عند عمر ٥-٦ أعوام يقفزون لمسافة ١٦ بوصة مع استخدام الأذرع المعاكسة للقدم واستخدام إحدى القدمين. • عند عمر ٦-٧ أعوام قد يقفزوا على قدم واحدة داخل مربعات صغيرة. • عند عمر ٧-٨ أعوام قد يقفزوا في النماذج البديلة (٢-٢، ٢-٣، ٣-٣).
الوثب: الوثب على نفس القدم. **التبديل بالأقدام:** القفز في تبادل منتظم. *قم بمراقبة:* الاستخدام النموذجي للقدم، واستخدام الأذرع بانسيابية مع وجود توازن يدعم الحركة.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣ أعوام يحاولون الوثب. • يؤدون وثبات جانبية. • يقومون بالوثب بقدم واحدة منفصلة. • الوثب بطريقة جيدة. • عند عمر ٦-٧ أعوام يقفزون بسهولة.
الركل: تحريك شيء بضربة القدم. *قم بمراقبة:* الوقوف على القدمين، والتحرك للأمام بتوازن (الأطفال الأكبر سنا يكونون قادرين على التقدم بدرجات أكبر للأمام والركل)، وحركة الرجل والتوازن باستخدام الكرة ووضع الأذرع بانسيابية يبدأ الركل المبكر بالكرة المركزية ثم الكرة الدائرية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يقومون بالركل بالقدم مباشرة مع القليل من حركة الجسم. • يقومون بالركل بقوة للأمام وللخلف واستخدام الأذرع في اتجاه معاكس للقدمين. • يقومون بالركل بحركات ناضجة؛ وركل الكرة بالأذرع وركل الكرة في الهواء بقدم مستقيمة. • يجرون ويركلون الكرة في نفس الوقت. عند عمر ٧-٨ أعوام يقومون بالركل بدقة وكفاءة وتعديل الركل على ارتفاع الكرة.
الرمي: استخدام الأيدي والأذرع لإلقاء أشياء في الهواء لأعلى أو لأسفل. *قم بمراقبة:* الحركة الانسيابية لحركة الإلقاء بالذراع، وتواصل اليد الأخرى التي لا ترمي، والتوازن، وحركة الجسم، وحركة اليد عند الإلقاء وعند الرمي. والكرات الصغيرة تكون أسهل في الرمي.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يواجهون الهدف، ويستخدمون الأذرع الأمامية للإلقاء، ويقوموا بالرمي بدون حركة القدم، وقد يفقدوا التوازن أثناء الإلقاء. • يرمون بيد واحدة جيدًا، ويستخدمون حركات الجسم ورمي الكرة. • يلقون بالكرة بدقة لمسافات أطول مع حركة ناضجة للكوع. • يرمون بحركات ناضجة، وللتقدم للأمام، والدقة المحسوبة والرمي الانسيابي. • عند عمر ٧-٨ أعوام يرمون بوضع الجسم واليد للخلف بقوة كبيرة.
الإمساك: استخدام الأيدي للإمساك بشيء يُلقى في الهواء.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يتوقفون عن تحريك الأشياء باستخدام

الشكل أ-١ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي الكبير (تابع)

نماذج الأشياء التي سنبحث	تسلسل التطور
قم بمراقبة: وضع الأذرع وتتبع مسار الأشياء بالعيون وتعديل موقعك تحت الشيء للامساك به وتعديل موضع اليد حسب حجم الشيء وفي البداية يتضمن الإمساك دوران الكرة على الأرض. الكرات الكبيرة من السهل الإمساك بها. والأطفال قد يظهروا نضجًا أكبر مع الكرات الكبيرة.	الأيادي، والوقوف مع أذرع ممتدة وربما إغلاق العيون وإقفال للأذرع عندما يضرب الشيء الجسم. • يمدوا الأيدي في مواجهة الأشياء. • يمسكون الأذرع الممتدة عند الرسغ. وبضعهم يمسكوا باستخدام الأيدي. • يحاولون الإمساك باستخدام الأيدي، وحوالي نصفهم ينجحون في ذلك.
القدرات الحركية الإدراكية: توقيت الجسم، وإدراك الاتجاهات، والقدرة على التقليد بالمراقبة والاستماع إلى نموذج. *قم بمراقبة:* القدرة على التصفيق في نغمات ثابتة، والسير، والقفز، والوثب، والتبديل بالأقدام، والتحكم في الجسم عند التحرك، وتقليد حركة الأفراد الآخرين وأداء الحركات بعد الاستماع إلى الإرشادات الشفهية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يستطيعون تحديد أجزاء من الجسم، والتصفيق بنغمة بسيطة وعدم إدراك الاتجاهات والأماكن. • قد يقلدوا الحركات الموجهة المقدمة في تتابع، ويستخدموا الإرشادات الشفهية لتقديم تسلسل بسيط من الحركات والمشي على نغمات موسيقية. • عند عمر ٦-٧ أعوام يكون لديهم مشكلات في تذكر تتابع الحركات.
اللياقة البدنية: حالة الطفل البدنية بعد عدة تمرينات، والقدرة على دعم هذه التمرينات. *قم بمراقبة:* الأداء الحماسي للحركات، وحجم الوقت الذي يقضيه الطفل في التدريبات ورد فعل الطفل من كونه متعبًا (قصر النفس وغياب القوة).	معظم الأطفال: • عند عمر ٥ أعوام يستطيعون ممارسة التدريبات بنشاط لمدة ١٠-١٥ دقيقة بدون الحاجة للتوقف. • عند عمر ٨ أعوام يستطيعون ممارسة التدريبات لمدة ١٥-٢٠ دقيقة.

المصدر: National Association for Sport and Physical Education (2004); Berk, 2006: Corbin, 1980; Council on Physcial Education, for Childern, 2000; Gallahue, 1982; Hastie & Martin, 2006; Hetherington, Parke, Gauvain, & Locke, 2005; Poest, Williams, Witt, & Atwood, 1990; Schirmer, 1974; Sinclair, 1973; Thomas, Lee & Thomas, 1988; Weeks & Ewer-Jones, 1991, Weikert, Wickstrom, 1983; Williams, 1991.

الشكل أ- ٢ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي البسيط

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
السيطرة والتحكم: قدرة السيطرة على الأيدي والأصابع. *قم بمراقبة:* المهارات اليدوية، والمرونة، والدقة، والتحكم، والتواصل، والتفاعل المفاهيمي الحسي، وكيف يتحرك الطفل ويحرك الأشياء والأصابع، وانسياب حركات الأصابع، وتفضيله لليد اليمني أو اليسرى.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يضعون الأشكال الهندسية في ألغاز، ويقومون بتقليب صفحات الكتاب، وعمل ألغاز المكونة من ٤ أجزاء، ولصق مكعبات خشبية، وعمل ألعاب بالأصابع ونماذج الطمي. • يستطيعون عمل حبال من الخرز الخشبي، والعمل مع ألغاز من ٥ أجزاء، واستخدام الكرات وصنع الكرات باستخدام الطمي. • عند عمر ٥-٦ أعوام يستطيعون عمل لغز به ١٢ قطعة، وبناء بناءات معقدة باستخدام مكعبات صغيرة، يستخدمون الأصابع بحرية في ألعاب الأصابع ومحاولة التمثيل النحتي. • عند عمر ٦-٧ أعوام يستطيعون بناء التركيبات المعقدة باستخدام المكعبات الصغيرة المتشابكة والنحت. • عند عمر ٧-٨ أعوام يستخدمون المطرقة (الشاكوش) بدقة ويمارسوا الخياطة.
المهارات المساعدة للذات: القدرة على الأكل، وارتداء الملابس والاهتمام بالذات. *قم بمراقبة:* وتفهم قواعد الأكل وعدم إلقاء طعام على الملابس والوجه، وحجم الأزرار، وكم أصبع يستخدم والقدرة على فك وربط الأزرار.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يستطيعون الأكل بملعقة، وإمساك كوب باليد الأخرى، وارتداء معطف وخلع الملابس. • عند عمر ٤-٥ أعوام يستطيعون الأكل باستخدام الشوكة بطريقة صحيحة، وارتداء وخلع الملابس وتعليق المعطف على شماعة. • عند عمر ٥-٦ أعوام يستطيعون ارتداء وخلع الملابس، والأكل بالسكينة والشوكة، وارتداء الحذاء، وتسريح الشعر وربط الحذاء.
المقصات واللصق والصمغ: القدرة على استخدام المقصات والصمغ واللصق. *قم بمراقبة:* المهارات اليدوية، والتحكم، والتعاون، والتواصل المفاهيمي، والإمساك بالمقص، وعدم تمزيق الورق، والتحكم في كمية الصمغ واستخدام الأصابع لنشره.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يستطيعون قص الورق بسهولة ويمسكون بالمقص والأوراق بطريقة غير دقيقة ويستخدمون كمية كبيرة من اللصق بدون تحكم وسيطرة. • عند عمر ٣-٤ أعوام يقومون بعمل قطع كامل باستخدام المقص وقد يكون الإمساك بالمقص غير دقيق. يتم عمل قطعتين كبيرتين، ويكون لديهم مشكلات في القطع على خط مستقيم، واستخدام السبابة لنشر الصمغ.

الشكل أ- ٢ دليل التقييم والتحليل: التطور الحركي البسيط (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
	• عند عمر ٤-٥ أعوام يقطعون على خط مستقيم، ويحركون اليد ويحافظون على الصمغ باستخدام كمية مناسبة. • عند عمر ٥-٦ أعوام يقطعون شكل منحني، ونماذج لأشكال هندسية وقطع وزوايا حادة ومنفرجة، ويستخدمون القص واللصق لعمل تصميمات.
استخدام أدوات الكتابة: القدرة على الإمساك بالأقلام الجافة والرصاص والشمع وفرش الألوان. *قم بمراقبة:* المهارة اليدوية والدقة، والتحكم، والتواصل، المفاهيمي الحسي، واستخدام الأيدي للإمساك بهذه الأدوات في صورة قوية، ومكان إمساك اليد بالأدوات وأنواع العلامات (خطوط عشوائية أو فقاعات أو تكوين الخطوط بحرص مثل المتواجد في الحروف)، ورسومات الأطفال (الوجه البشري، ولصق الأشكال بصورة دقيقة مع إضافة المشاهد مثل المنازل والحيوانات والأشجار والأعشاب، والسماء) وأحجام هذه الأشكال في الرسم (المنزل لابد أن يكون أكبر من الطفل) والملامح المتكررة في الرسم العشوائي (هل تبدو الرسومات عشوائية أم كأنها محاولات للكتابة؟).	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يفهمون متطلبات الكتابة بكل اليد أو المعصم، مع عمل خطوط عشوائية بحركة الذراع الكامل، مع الخطوط الأفقية والرأسية. • عند عمر ٣-٤ أعوام يحاولون تفهم تلاقي النقاط، مع عدم ثبات الأدوات ونسخ دائرة وعمل خط عشوائي باستخدام النقاط للألوان المكثفة واستخدام الخطوط الرأسية والأفقية والدوائر في الصور. • عند عمر ٤-٥ أعوام يستطيعون الإمساك باليد بطريقة صحيحة ولكن يظل التحكم في الأدوات غير ثابت، وينسخوا مربع وبعض الحروف، ويرسموا الشمس، ووجوه بشرية مع وضع أجزاء الجسم في غير أماكنها الصحيحة، يرسمون خطوط عشوائية بالملامح المتكررة على الخط الأفقي مع ترك مسافة بين الكلمات. • عند عمر ٥-٦ أعوام يستطيعون تشكيل الحروف المكتوبة والألوان بين الخطوط، ورسم المباني والعربات والقوارب والأشجار والزهور، ودمج الحروف في هذه الخطوط العشوائية، وكتابة حروف الاسم الأول والاسم الأخير ورسم المستطيل والدائرة والمربع. • عند عمر ٦-٧ أعوام يستطيعون إمساك القلم الرصاص بأطراف الأصابع، ورسم المستطيلات، ونسخ معظم الحروف، وتكوين كلمة من الحروف، وكتابة الحروف العليا والسفلي والأرقام من ١ إلى ١٠. • عند عمر ٧-٨ أعوام يستطيعون وضع الكلمات في موضعها عند الكتابة، والطبع بدقة، والنسخ بطريقة صحيحة واستخدام الكتابة المنحنية.

المصدر: Ashton-Lilo 1987; Beaty, 1994: Berk, 2006; Bodrova, Leong, Paynter, & Semenov, 2000; Guerin & Maier, 1983; Levine, 1995; Mowbray & Salisbury, 1975; Papalia, Olds, & Feldman, 2004; Schiamberg, 1988: Schickedanz & Casbergue, 2004; Schickedanz, Schickedanz, Forsyth, & Forsyth, 2001; Schimer, 1974; Schwartz & Robinson, 1982; Thompson, 1986; Weeks & Ewer-Jones, 1991.

الشكل أ-٣ دليل التقييم والتحليل: المعرفة الأساسية/ المفاهيم الرئيسية للرياضيات والعلوم (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
المفاهيم الرئيسية *قم بمراقبة:* كم عدد الأطفال الذين يعرفون قبل تلقي التعليمات، واستخدام المعرفة الأساسية عند تعلم معلومات جديدة، وجودة وكمية هذه المعلومات، واستخدام المفاهيم في مستوى استقبالي (وضع شيء أو الإيماءة بالرأس للاستجابة)، والمفهوم المستخدم على المستوى التعبيري (سرد اسم)، والاستخدام التلقائي.	معظم الأطفال: • يعرفون مفهوم كبير وصغير، طويل وقصير، متسع وضيق، ورفيع وسمين، وعميق وضحل، وبجوار وفي الخارج وفي الداخل وأعلى وأسفل. • يخطئون في كلمات أسفل وأعلى ووسط. • عند عمر ٤-٥ أعوام يعرفون فارغ وممتلئ، وخفيف وثقيل والأول والثاني والثالث، ومستطيل ومثلث ودائرة وخط مستقيم. • يستطيعون إخبارك بأي شيء من الاثنين مماثل/ أطول/ أقصر/ أخف/ أثقل: مليء/ فارغ.
مفاهيم اللون: *قم بمراقبة:* القدرة على توضيح اللون عند الطلب، والاستخدام التلقائي لمفاهيم الألوان والأسماء. ويتم اكتساب الاستخدام غير الشائع للألوان.	معظم الأطفال: • عند عمر ٥ أعوام يعرفون اللون الأحمر والأخضر والأسود والأبيض والبرتقالي والبنفسجي والبني ويعرفون معظم أسماء الألوان.
مفاهيم الرياضيات **الأعداد والعمليات الرياضية** *قم بمراقبة: طريقة محاولة الطفل في البيئة المحيطة به:* لاستخدام الأعداد لوصف الأشياء عن طريق العد وبدونه أثناء اللعب وتحديد عدد الأشياء في مجموعة وتحديد عدد الأشياء عندما يتم جمعها أو طرحها، واستخدام الاستراتيجيات لحل المسائل.	معظم الأطفال: • عند عمر ٤-٥ أعوام يستطيعون توصيل مادة بمادة وعد من ١ إلى ٤ ويعرفون إجابة سؤال مثل: "كم عدد؟" • عند عمر ٣ أعوام يستطيعون استخدام الأرقام لوصف مجموعة مكونة من ١-٣. • يعرفوا كيفية كتابة الأرقام بالحروف حتى رقم ١٠. • عند عمر ٣-٤ أعوام يستطيعون التواصل المتبادل. • يعدون حتى رقم ٢٠ ويعرفون أن الأرقام الصغيرة تأتي أولاً. • عند عمر ٤-٥ يعرفون مبدأ الجمع بكل تفاصيله. • لديهم المبادئ المعنوية وهي عد أي مادة وتفهم أن ترتيب الأشياء المعدودة لا يهم. • يعرفون معنى (أكبر من) و(أقل من) حتى رقم ٢٠. • يعرفون كلمات "الأول، الثاني،...". • يعرفون أن الأشياء تتكون من أجزاء. • يتعلمون العد من أي رقم مثل "٥، ٦، ..."

الشكل أ-٣ دليل التقييم والتحليل: المعرفة الأساسية/ المفاهيم الرئيسية للرياضيات والعلوم (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
	• عند عمر ٥-٦ أعوام يستطيعون كتابة حتى رقم ١٠. • يعرفون أنهم إذا أضافوا رقمًا فسوف يزيد عدد المجموعة. وإذا طرحوا رقمًا ينقص عدد المجموعة. • يعرفوا مفهوم "نصف". ويستطيعون تقسيم المجموعة إلى قسمين متساويين. • عند عمر ٦-٧ أعوام يستطيعون تكوين رقم حتى ١٠٠. • في عمر ٦ أعوام، يعرفون الأشكال التي تمثل الأرقام (مثل الموجودة على حجر النرد). • يستخدمون استراتيجيات الجمع والطرح مع الأعداد أقل من ١٠. • يستطيعون حل المسائل الكلامية البسيطة. • يظهرون المعرفة البديهية بالأعداد. عليك بمراجعة مقاييس (NCTM) للمعلومات.
الهندسة وإدراك المساحات: *قم بالمراقبة: لتعرف:* ما إذا كان الطفل يستخدم الأشكال لتكوين الصور، ويعطي الأشكال أسماء مختلفة، بالإضافة للأشكال الموجودة داخل الأشياء، وما إذا كان يعرف الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد بالإضافة إلى استخدامه للمصطلحات الهندسية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٤ أعوام يبدعون في تسمية الأشكال ثنائية الأبعاد ثم توصيلها بعضها ببعض. • يستطيعون الربط بين الأشكال والأشياء (مثال: الدائرة والكرة). • يستطيعون استخدام ألفاظ تعبر عن المساحات (مثل "بالقرب من"، "خلف"،..) • يكونون الخرائط باستخدام الأشياء لتوضيح الأماكن. • عند عمر ٤-٥ أعوام يضيفون مصطلحات تعبر عن الحجم (مثل: بالقرب من المثلث الكبير). • عند عمر ٥-٦ أعوام يعرفون أشكال مثل رباعي الأضلاع والمعين ويستطيعون معرفة الزوايا والجوانب. • يكونون صورًا بالجمع بين الأشكال. • يستطيعون استخدام الخرائط في الذهاب للأماكن المعروفة لهم. • يعرفون كيف سيبدون الشكل الثلاثي الأبعاد إذا دار في مساحة مفتوحة. • يستخدمون مصطلحات تعبر عن المكان للتعبير عن مكان الأفراد.

الشكل أ-٣ دليل التقييم والتحليل: المعرفة الأساسية/ المفاهيم الرئيسية للرياضيات والعلوم (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
القياس: *قم بمراقبة: محاولات:* القياس باستخدام الأشياء الأخرى مثل اليد/ الأصابع، الأذرع، الخطوات واستخدام الأدوات القياس مثل المسطرة والموازين والأكواب.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٤ أعوام يدركون صفات الأشياء باستخدام مصطلحات القياس (ثقيل/ خفيف ــ طويل/ قصير...) • يقارنون الأشياء تبعًا لصفاتها ويصنفونها. • يرتبون الأشياء حسب صفات القياس. • يحاولون استخدام طرق القياس المتعددة (مثال: استخدام أكواب متعددة لمعايرة الماء). • يفهمون الفرق بين (صغير، أصغر من، الأصغر). • يستخدمون كل أدوات القياس. • يعرفون مصطلحات قياس الزمن. • يتعلمون فائدة الساعة والتقويم. • عند عمر ٥-٦ أعوام يفهمون المفاهيم الأساسية لاستخدام أدوات القياس. • يستخدمون الأرقام في التعبير عن القياس (٢ بوصة) والربط بينه وبين مفاهيم الأرقام. • يستطيعون قياس الكميات. • يستخدمون مصطلحات الوقت (دقيقة، ساعة..)
علم الجبر: *قم بمراقبة:* محاولات تمثيل العد والتصنيف في عرض ما؛ ومحاولات فهم الرسوم البيانية والجداول.	معظم الأطفال: • يستطيعون تصنيف الأشياء وعدها ومقارنة المجموعات من حيث الحجم أو العد. • عند عمر ٣-٤ أعوام يشاركون في عمل رسم بياني. • عند عمر ٤-٥ أعوام يقارنون بين الرسوم البيانية. • عند عمر ٥-٦ أعوام يكونون رسم بياني باستخدام الرموز. • عند عمر ٦-٧ أعوام يعرضون البيانات باستخدام الملخصات الرقمية. • يستطيعون قراءة الأنواع المتعددة للجداول والرسوم البيانية.
المفاهيم العلمية: *قم بمراقبة:* الوصف البسيط للظواهر العلمية واستخدام المصلحات العلمية والملاحظة والتجارب لفهم العالم الطبيعي.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٤ أعوام يعرفون أن الأشياء تدرك بالحواس. • يستخدمون الأدوات البسيطة لعمل الملاحظات (العدسة المكبرة، والموازين..) • يطرحون الأسئلة عن الظواهر الملحوظة (مثل: لماذا تكون الأشجار كبيرة جدًا؟).

الشكل أ-٣ دليل التقييم والتحليل: المعرفة الأساسية/ المفاهيم الرئيسية للرياضيات والعلوم (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث فيها	تسلسل التطور
	• يبدعون في استخدام المصطلحات العلمية لوصف الظواهر. • يجرون التجارب البسيطة تحت إشراف الكبار. • عند عمر ٦-٧ أعوام يعرفون أن المفاهيم العلمية البسيطة قائمة على ملاحظة العالم. • يستخدمون هذه المفاهيم لوصف الظواهر الطبيعية. • يتعلمون كيفية مساعدة إجراء بحث أو تجربة في الإجابة على الأسئلة العلمية. • يصنفون الأشياء حسب صفاتها الغير ظاهرة ومعرفة بعض التصنيفات العملية (مثال: ما يطفو وما يغرق..) • يعرفون أن دورة الحياة لمختلف الكائنات مختلفة.
الدراسات الاجتماعية: *قم بمراقبة:* لمعرفة الاهتمام وفهم كل ما يتصل بالثقافة والناس والأماكن والبيئة والمجموعات والمؤسسات والدول الأخرى والأفكار الخاصة بالتربية الوطنية (المواطنة الجيدة والتنوع والحس الاجتماعي).	وضع المجلس القومي للدراسات الاجتماعية مجموعة من التوقعات لمدى فهم الأطفال صغار السن: في مرحلة الحضانة: هناك إدراك للذات داخل الوسط الاجتماعي. في الصف الأول: يتواجد الفرد داخل المدرسة والحياة الأسرية. في الصف الثاني: يتعرف على الأشخاص في الجوار. في الصف الثالث: يتشارك الأرض والمجتمع مع الآخرين.

المصدر: Baroody, 1993; Berk, 2006; Bodrova & Kendall, in press; Bohm, 1991; Castaneda, 1987; Clements & Sarama, 2004; Clark & Clark, 1977; Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Copely, 1998, 2000; Devilliers & Devillers, 1978; Dutton & Dutton, 1991; Flavell, 1963; Foreman & Kaden, 1987; Fuson, 2003; Hinitz, 1987; Hoff, 2004; Kamii & Houseman, 2000; Mindes, 2005; National Council for Social Studies [NCSS] Task Force on Early Childhood/Elementary School Social Studies, 1988; NAEYCM, 2002, 2003; BCSS, 1994; Ormrod, 2002; Paynter, Bodrova, & Doty, 2005; Richardson, 2000; Seefeldt, 2000; Wadsworth, 2003.

الشكل أ-٤ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي ــ أساس الذاكرة

أمثلة للأشياء التي سنبحث عنها	تسلسل التطور
الاهتمام: *قم بمراقبة:* القدرة على توضيح الاختلافات بين صورتين، والخلط بين حرفي (ت، ث)، والقدرة على سد مظاهر التشتت والحضور، وفهم المستويات المختلفة للتركيز، والتركيز على المهام والنقاط المحددة، والقدرة على تنويع الاهتمام القائم على المواد المتعلمة، والإجابات لأدلة المعلم للحضور والأدلة الشفهية وملاحظة أسماء الإشارة "هذا" للقريب "ذلك" للبعيد.	كن على وعي بالاختلافات الثقافية والاهتمام بالإشارات التي يستخدمها الأطفال. معظم الأطفال: • عند عمر ٤-٦ أعوام يكون لديهم مشكلات بالحضور (إذا كانت المهمة بدون اهتمام منهم)، والتعرف والاستجابة الملائمة لمدلولات المعلم للحضور، ويكون هناك تجاهل لوسائل التشتيت (اللون والحركة والضوضاء)، والتعريف للحروف التي تكون معكوسة كصور المرآة، والانتقال بالتركيز من مهمة إلى أخرى أو التركيز على جوانب المهمة. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يحتاجون لمساعدة كبيرة من المعلم للحفاظ والتركيز على الانتباه أو يحتاجون التدرب على تفسير إشارات المعلم للتركيز.
استراتيجيات التذكر: *قم بمراقبة:* حجم المعلومات التي يتذكرها الطفل وعدد الاستراتيجيات المستخدمة، والاستجابة للاستراتيجيات ووصف الاستراتيجيات. الاستراتيجيات هي: *التدريب* ــ التكرار للمعلومات عدة مرات ونسخها. *التنظيم* ــ إعادة ترتيب فقرات المجموعة وتنظيم الأشياء في درجات إحصائية. *التفسير*ــ عمل الارتباطات والعلاقات بين المعلومات الجديدة وبين المعرفة والخبرات السابقة.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٣ أعوام يكون لديهم ذاكرة مقسمة لموضوعين، ويستخدموا الأسماء والاستراتيجيات. • عند عمر ٣-٤ أعوام يستطيعون استخدام استراتيجيات التدريب، واستخدام تنظيم بسيط وتحديد ما إذا ٥-٦ أعوام يستخدمون استراتيجيات التدريب والتنظيم البسيط وتحديد متى تكون المهمة سهلة أو صعبة للتذكر. • عند عمر ٧-٨ أعوام يستخدمون استراتيجيات التكرار واستخدام التنظيم. أما القليل منهم فيستطيع استخدام التفسير بتلقائية. *ملحوظة:* التدريب على التكرار والتنظيم والتفسير سوف يحسن قدرة الأطفال على التذكر حتى عند عمر عامين. إن استخدام الاستراتيجيات الجديدة يتطلب تدريب مستمر من البالغين (إخبار الأطفال بالاستراتيجيات الصالحة للاستخدام).

المصدر: Beiher & Snowman, 2004; Berk, 2006; Blair, 2002; Berliner & Rosenshine, 1987; Bjorklund, 2004; Brown, 1991; Clark & Clark, 1977; Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Feldman, 2001; Gage & Berliner, 1998; Grabe, 1986; Oates & Grayson, 2004; Omrod, 2002; Phye & Andre, 1986; Resnick & Resnick, 1992; Slavin, 2005; Stemberg & Williams, 2001; Winne & Marx, 1987; Woolfolk, 2003.

الشكل أ – ٥ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي ــ التفكير المنطقي

نماذج للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
التفكير الرمزي: القدرة على السيطرة واستخدام الرموز للتفكير. *قم بمراقبة:* استخدام اللغة كأداة للتفكير، واستخدام المادة لترمز لشيء آخر (استخدام العروسة لترمز إلى الطفل)، ولعب الأدوار المختلفة والرسومات الرمزية، واستخدام الرموز المكتوبة كأداة للتفكير واستخدام الأشكال لإعطاء رموز للأرقام.	المعلومات عن السيطرة على الأدوار كجزء من التفكير الرمزي في الشكل أ–٩ تحت عنوان اللعب الاجتماعي الدرامي. معظم الأطفال: • عند عمر عامين يستخدمون اللغة كأداة للتفكير، ويشتركون في اللعب الرمزي. بعضهم قد يقوم بعمل رسومات رمزية. • يستخدمون الرموز المكتوبة ويقومون بتفسير الأشكال بمساعدة المعلم. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يستخدمون الرموز المكتوبة وعمل وتفسير الأشكال.
التصنيف: القدرة على تصنيف المجموعات والأشياء. *قم بمراقبة:* القدرة على التصنيف وإعادة التصنيف التلقائي مع الخصائص المعطاة من المعلم (الحجم ــ اللون ــ الشكل) ولعدة خصائص تلقائية مع أشكال متشابهة وألوان مختلفة. الأطفال قد يستخدمون بعض المبادئ لإضافة مواد وإنشاء نموذجًا بسيطًا ومعقدًا وممتدًا.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يستقرون على استخدام الإسهامات لتكوين المجموعات. • يمكنهم التصنيف بالاعتماد على فكرة واحدة، وقد يقسم ذلك بالاعتماد على وجهات ومنظورات بشكل تلقائي ويمكن تقسيم مجموعات ثانوية يتم تكوينها وعمل نماذج خطية متكاملة. • عند عمر ٦–٨ أعوام، يقسمون المجموعات بالاعتماد على وجهات النظر المتعددة، وفهم العلاقات بين الفصول الكبيرة والفصول الصغيرة والتقسيم القائم على وجهات النظر في نفس الوقت.
حل المشكلات: استخدام المعلومات المتاحة والمصادر والمواد لتحقيق الهدف. *قم بمراقبة:* المخطوطات (وهي السلسلة المتوقعة من الأحداث المطورة من الماضي)، والتحليل (وهو تحديد المكونات والعوامل)، والمقارنات، وتقييم الأفكار، وتحديد المشكلة ووضع الافتراضات. قد يستخدم الأطفال الأشكال والاستراتيجيات التي كانت تنجح في	الأطفال من كل الأعمار يستفيدون من توجيهات المعلم والتي تساعد عندما لا تجدي الحلول. معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٦ أعوام، يستخدمون المخطوطات لحل المشكلات اليومية، وزيادة الافتراضات، ويستخدمون التحليل، وعمل المقارنة، وتقييم الأفكار، وتحديد المشكلات واستخدام الأشكال وطريقة المحاولة والخطأ تلقائيًا. • يقومون بعمل مداخلات معتمدة على القواعد المنطقية، ويتذكرون ما إذا كانوا يحتاجون إلى مزيد من المعلومات لعمل المداخلات الطبيعية. • عند عمر ٧–٨ أعوام، يستخدمون الاستراتيجيات السابقة

الشكل أ – ٥ دليل التقييم والتحليل: التطور المعرفي ــ التفكير المنطقي (تابع)

نماذج للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
الماضي ولكنها لم تعد ناجحة الآن. يجب التفكير في استراتيجيات بصوت عال، والعمل علي استراتيجيات الخلفية مع البدء بالحل لرؤية إذا كان ذلك يماثل استخدام المحاولة والخطأ وتقليل المشكلة إلى مشكلات أصغر.	وقواعد الافتراضات والمحاولة والخطأ لتقليل حجم المشكلات الكبيرة إلى مشكلات أصغر. • عند عمر ٥ أعوام، بدعم من المعلم، يستطيعون الاشتراك بصورة أكبر في المهارات المعرفية الميتافيزيقية مثل التفكير في عملية حل المشكلات، وتوضيح الأسئلة، والتخطيط للحل والخطأ والفهم.
المحادثات: كل مهام المحادثات تشتمل علي المواد من نفس الخصائص المادية (رقم وحجم ووزن وطول ومساحة) التي يتم ترتيبهم أمام الطفل ليبدو مختلفاً. *قم بمراقبة:* الاستجابات طبقاً مهام بياجيه أو الطريقة التي يلعب بها الأطفال مع الحجم أو الكمية، وتبرير الإجابة، وعدد المحادثات (حيث إن عدد المواد لا يتغير عند ترتيب المواد بوجه مختلف، يجلس واحد في مجموعة ويجلس الآخر في صف)، والطول (حيث إن الطول لا يتغير حتى وإن تم ترتيب المواد بشكل مختلف)، والسائل (وهو إن حجم السائل في حاويات يبدو مختلف) والحجم (حجم الطمي في الكرتين لا يتغير حتى وإن كانت الكرات تبدو مختلفة؛ واحدة في شكل كرة والأخرى تبدو في شكل ثعبان).	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٥ أعوام، لا يستطيعون إجراء المحادثات، ويضيعوا مادة أو مجموعة مواد. البحث الحالي يشير إلى أن الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات لا يستطيعوا تبرير إجاباتهم. • عند عمر ٦–٨ أعوام، يناقشون الطول، والعدد، وكمية السائل والتبزيرات النموذجية مثل (أنت لا تضيف أو تأخذ أي شيء، أنت تحركهم فقط من مكان لآخر؛ فلا يهم كيف قمت بترتيبهم فهم يبدون كما هم؛ إنهم يبدون مختلفين ولكنهم متماثلين).

المصدر: Baumeister & Vons, 2004; Beihler & Snowman, 2004; Berk, 2006; Bukatko & Daehler, 2003; Bjorklund, 2004; Blair, 2002; Bronson, 2000; Charlesworth, 2003; Clark & Clark, 1977; Cole, Cole, & Lighfoot, 2004; DeVries, Zann, Hildebrand, & Edmiaston, 2000; Dutton, 1991; 1963; Gage & Berliner 1998; Ginsberg & Opper, 1988; Hetherington, Park, Gauvain, & Locke, 2005; Hoff, 2004, Kamii & Rosenblum, 1990; Olds, & Feldman, 2004; Ormrod, 2002; Phye & Andre, 1986; Schultz, Colarusso, & Strawderman, 1989; 2005; Tharp & Gallimore, 1988; Wadsworth, 1978, 2003.

الشكل أ – ٦ دليل التقييم والتحليل: التطور اللغوي ــ اللغة الشفهية

أمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
علم الصوتيات: القدرة على نطق الكلمات وفهم أصوات الكلام. *قم بمراقبة:* النطق، وحذف الأصوات واستبدال الأصوات.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يكررون الحروف الساكنة في كلمات متعددة المقاطع (Cookie بدلاً من gege)، وحذف المقاطع غير المضغوطة في النطق (banana ← nana) وإحلال الحروف المطولة بحروف ساكنة واقفة مثل (Sea ← Tea) ، وتبديل الأصوات المائية (L و R) مع الحروف (W و G)، وتقليل المجموعات الساكنة (Play ← Pay) ونطق الأصوات المتحركة بصورة صحيحة. • عند عمر ٤–٥ أعوام، يكون لديهم بضع أخطاء قليلة في النطق، وتبديل الأصوات المائية ونطق ("K "Cat) . • عند عمر ٧–٨ أعوام، يصلون إلى مستوى ١٠٠% ذكاء وينطقون معظم الحروف.
مفردات اللغة: وهي فهم معاني الكلمات والجمل. ونوع المفاهيم الرئيسية تم مناقشتها في الشكل أ–٣. *قم بمراقبة:* استخدام وفهم معنى الكلمات والجمل والمعنى الأدبي المجرد، واستخدام النكت والفكاهة.	مستوى التلقي وكلمات الموضوعات الإنشائية يكونوا أكبر، مثال: الأطفال في عمر الثالثة والرابعة لديهم ١٥٠٠ كلمة، ويعبرون عن ٦٠٠ إلى ١٠٠٠ كلمة. معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يفهمون ضمائر الملكية والأفعال الشائعة والصفات ووظائف الأسماء. • عند عمر ٣–٤ أعوام، يفهمون أوامر معقدة ثلاثية الخطوات، ويفسرون الكلمات بالمعنى الحرفي ("إنه شخص بارد" أي إنه يشعر بالبرد). • عند عمر ٣–٥ أعوام، يفهمون الطرق المهذبة في السؤال ("هل يمكن أن تجلس من فضلك؟"). • عند عمر ٥–٦ أعوام، يفهمون الكلام غير المباشر مثل ("الجو بارد في الخارج" أي أن الجو بارد بجوار النافذة)، ويفسرون الكلمات بصورة واقعية ("إنه شخص بارد" أي إنه لا يظهر عواطفه). • عند عمر ٦–٧ أعوام، يستطيعون استخدام النكات القائمة على المعاني المزدوجة للكلمات، ويعرفوا الفرق بين الأفعال مثل (يوعد ويخبر).
القواعد النحوية: هي القدرة على استخدام قواعد النحو لإنتاج جملة. *قم بمراقبة:* عدد الكلمات المستخدمة في الجملة وأنواع الكلمات المستخدمة، وهل هي أسماء	• عند عمر ٢–٣,٥ أعوام، يستخدمون زمن المضارع المستمر، وحروف الجر (على، في)، والأسماء الجمع (كلاب)، وفعل يكون مع الصفات (إنه يكون شخص مرح)، والحروف (في، من، إلى)، والجمل الوصفية (كتاب الكلاب)، والحروف المتحركة، والأفعال الماضية المعتادة،

الشكل أ – ٦ دليل التقييم والتحليل: التطور اللغوي ــ اللغة الشفهية (تابع)

أمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
أو ضمائر أو أفعال أو صفات المذيل، وزمن الفعل المستخدم وهل هو مضارع أو مضارع مستمر أو ماضي بسيط أو مستقبل، واستخدام النفي وأنواع الأسئلة المختلفة والسؤال المذيل، والروابط بين الجمل، والجمل الفعلية، والمبني للمجهول والضمائر والمدلولات.	وزمن المضارع، وبعضهم يستخدمون النفي والأسئلة. • عند عمر ٣–٤ أعوام، يستخدمون الجمل المعقدة والجمل المحتوية على أدوات الاستفهام، ومعظمهم يستخدمون أشكال السؤال باستخدام الأفعال المساعدة. • عند عمر ٤–٥ أعوام، يستخدمون الكلمات المكونة من ٣ أو ٤ مقاطع، ومزيد من الصفات والأفعال والروابط. • عند عمر ٥ أعوام وما فوقه يستخدمون الجمل الأكثر تعقيدًا والتي تتكون من أكثر من ٦ كلمات، ويستخدمون الضمائر والمبني للمجهول والأسئلة غير المباشرة، وتتنوع بناءات القواعد للتعبير عن نفس الفكرة ويستخدمون النحو بإدراك وقدرة علي شرح ما إذا كان الشيء صحيح أو خطأ.
مهارات المحادثة: وهي القدرة على التواصل الكفء والملائم مع الآخرين. *قم بمراقبة:* عدد المرات التي يأخذ فيها الأطفال دورًا في الحديث، والحساسية لاحتياجات المستمع، وتوضيح الجمل غير الواضحة، والتعديل في سياق الكلام، وطريقة تقديم محاور المحادثات، والقدرة على فهم الفرق بين الضحك والسخرية واستخدام الأشكال المختلفة للحديث مثل (الطلبات المهذبة والأشكال غير المباشرة واللغة العامية).	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يستطيعون إجراء محادثة بين طرفين، وتغيير نمط الصوت عندما يمثلوا دور الطفل الصغير واستخدام اللغة كأداة. • عند عمر ٣–٤ أعوام، يستطيعون تكوين محادثات بين ٣ إلى ٤ أشخاص، وفهم محتوى الأسئلة غير المباشرة، والطلب من الآخرين، وتوضيح جمل غير واضحة، وتغيير نمط الحديث عند القيام بأدوار مختلفة (مثل: الدكتور والأب والأم)، واستخدام الأشكال المهذبة، ومراقبة المحادثات، وتقديم التعليقات وإنشاء صور للعب. • عند عمر ٥ أعوام يستطيعون الدخول في محادثات أكثر تعقيدًا، وتغيير الحديث بتغيير الموضوع تدريجيًا، واستخدام اللغة العامية مع الأقران، والاستجابة لطلبات البالغين، واستخدام المؤشرات في الحديث للتعديل والتوصيل والحفاظ على الوضع الاجتماعي، وتعديل الحديث المعتمد على حاجة المستمع وذلك يكون أكثر تعقيدًا عند استخدام اللغة كأداة.

المصدر: Adger, Snow, & Christian, 2002; Berk 2006; Blank, & Rose, & Berliner, 1978; Cazden 1972, 2001; Charlesworth, 2003; Clark & Clark, 1977; Cole, & Lightfoot, 2004; DeVilliers & DeVilliers, 1978; Genishi, 1987, 1988, 1992; Gleason, 2004; Hoff, 2004; Linforsk 1987; Locke, 1993; Menyuk, 1988; Messer, Messer, 1995; Owens, 2004; Petty, Petty, & Salzer, 1989; Roskos, Tabors, & Lenhart, 2004; Schaefer, Staub, & Smith, 1983; Trawick-Smith, 2005; Tough, 1977; Woolfolk, 2003.

الشكل أ – ٧ دليل التحليل والتقييم: تطور اللغة: اللغة المكتوبة

أمثلة للأشياء التي نبحث بها	تسلسل التطور
مفاهيم الطباعة ونشر الكتب: فهم كيفية نشر وطباعة الكتب. *قم بمراقبة:* طريقة حمل الأطفال الجيدة للكتاب وقلب الصفحات (بدون ثنيها)، مع الانتقال من أول الكتاب إلى آخره ومعرفة قدرة الأطفال على تحديد غلاف الكتاب ونهايته والإشارة إلى الصور المطبوعة في الكتب والتفرقة بين المادة المطبوعة وبين الصور، وأن المادة المطبوعة يتم قراءتها. بالإضافة إلى الإشارة إلى خط الطباعة (القراءة من "اليمين إلى اليسار" ومن "أعلى إلى أسفل" والانتقال بين السطور) ثم مدى استيعاب ماهية الطباعة.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يستطيعون الإمساك جيدًا بالكتاب. • يستطيعون معرفة الكتاب عن طريق غلافه. • يستطيعون قلب الصفحات بحرص. • يفرقون بين الطباعة والصور. • عند عمر ٣–٤ أعوام، يتعرفون على الطباعة البيئية. • يستطيعون معرفة أن الطباعة هي تحويل الكلمات المنطوقة إلى كلمات مكتوبة. • يتظاهرون بالقراءة؛ يقلبون الصفحات، ويضعون أسماء للأشياء.... • عند عمر ٤–٥ أعوام، يقومون بالإشارة إلى النص عندما تطلب من أحدهم أن يقرأ. • يفهمون معنى "بداية الكتاب" ونهايته وغلافه. • يشيرون بأصابعهم إلى الكلمات التي يقرءونها. • يقرءون النصوص المعروفة لديهم بسلاسة. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يشيرون إلى أي كلمة بدقة وتركيز إذا كان هذا النص من إنتاجهم. • يعرفون من هو المؤلف والمعلق وما هو العنوان. • يعرفون أن تغير حجم الخط لا يؤثر على طريقة القراءة ولا مكان الكلمة. • يميزون بين الحرف والكلمة ويستطيعون تحديد كل منهم، إذا طلب منهم ذلك. • في الصف الأول، ينتقلون من القراءة السريعة إلى القراءة الصحيحة.
معرفة علم الأصوات: *قم بمراقبة:* المعرفة الصوتية – معرفة أن الكلمة المنطوقة مكونة من أصوات وعدد هذه الأصوات والقدرة على تحديد الوحدات الصوتية بالترتيب (الحروف الهجائية) وموقعها والقدرة على إدراك التشابه بين هذه الوحدات أو محوها أو استبدالها وتحديد المقاطع بالكلمة وتحديد الكلمات البسيطة في الجملة.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٤ أعوام، يلاحظون تكرار الأصوات في اللغة. • ينتبهون للأصوات الافتتاحية والمتناغمة. • يستطيعون عد الأصوات بالكلمة. • عند عمر ٤–٥ أعوام، يمكنهم استخلاص الصوت الأول بالكلمة. • يمكنهم تحديد النغمات في عدة كلمات داخل قصيدة. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يمكنهم استخلاص الصوت الأول والأخير ثم الأصوات الوسطى في كل كلمة. في بداية الأمر، لن يكون هناك ترتيب ثم سيقومون بإتباع الترتيب الهجائي. • يمكنهم عد مقاطع الكلمة.

الشكل أ – ٧ دليل التحليل والتقييم: تطور اللغة: اللغة المكتوبة (تابع)

أمثلة للأشياء التي نبحث بها	تسلسل التطور
	• يمكنهم عد الكلمات داخل الجملة. • يمكنهم نطق الكلمة بدون أول حرف أو أول مقطع. • يمكنهم استخدام كلمة منطوقة كوحدات صوتية أو مقاطع منفصلة في إعادة تكوين الكلمة. • يستطيعون تكوين كلمة متناغمة. • عند عمر ٦–٧ أعوام، يستطيعون معرفة عدد مقاطع الكلمة. • يمكنهم دمج الوحدات الصوتية في معظم الكلمات ذات المقطع الواحد.
معرفة حروف الهجاء والطريقة الصوتية فى تعليم القراءة وفهم مغزى النص: *قم بالمراقبة لفهم ما إذا كان الطفل يستطيع:* تحديد الحروف في السياقات المألوفة (اسم، كتاب مألوف، طباعة في البيئة وما قاموا بكتابته) ولاحقًا قم بذلك في السياقات المعرفة في نطاق أصغر (الكتب غير المعروفة)؛ ومعرفة الحروف العليا والسفلى على أزرار لوحة المفاتيح في الحاسب الآلي، وتحديد أصوات الحروف وإدراك واستخدام نماذج الكلمة واستراتيجيات الطريقة الصوتية في تعليم القراءة لفهم مغزى الكلمات، وإدراك الكلمات المألوفة بمجرد رؤيتها، وقراءة الكلمات ذات المقاطع المتعددة، ثم قراءة الكتب الخاصة بهذا الصف.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٤ أعوام، يتعرفون على أحرف أسمائهم وأسماء أصدقائهم ورموز الطباعة. • يعرفون أن الحروف هي نوع خاص من المقاطع أو الرسوم المرئية التي يمكن تسميتها. يمكنهم أن يشيروا إلى حرف محدد في الصفحة. • يعرفون عشرة أحرف من الحروف الهجائية، بداية بأحرف أسمائهم. • يرتبكون بين أحرف مثل (ت، ث و ج و خ) أو في كتابة الأرقام بالأحرف. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يعرفون الحروف العليا والسفلى في الطباعة. • يعرفون تسلسل الحروف الهجائية. • يدركون الكلمات المألوف رؤيتها (مثل: أنا ــ أنت..) • عند عمر ٦–٧ أعوام، يدركون شكل الكلمات. • يفهمون مغزى الكلمات المكونة من مقطع واحد باستخدام نماذج الكلمة. • يستطيعون قراءة من ٣٠٠ إلى ٥٠٠ كلمة بسيطة والتي يسهل فهم معانيها. • عند عمر ٧– ٨ أعوام، يفهمون معنى الكلمات متعددة المقاطع. • عند عمر ٨–٩ أعوام، يستخدمون كل سبل التحليل البنائي للكلمات لفهم معناها.
الكتابة: *قم بالمراقبة لمعرفة:* الاختلاف بين الرسومات العشوائية والكتابة والنماذج التي تشبه الأحرف واستخدام الصور	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يستخدمون الطريقة العشوائية للكتابة وللرسم. • عند عمر ٤–٥ أعوام، يكتبون رسائل كجزء من لعبة

الشكل أ – ٧ دليل التحليل والتقييم: تطور اللغة: اللغة المكتوبة (تابع)

أمثلة للأشياء التي نبحث بها	تسلسل التطور
لتوضيح الأفكار وكتابة أسمائهم وكتابة الكلمات الأخرى واستخدام أساليب الهجاء المبتكرة ونماذج الكلمات المختلفة والكتابة بطرق أكثر تعقيدًا كإجابة على الأسئلة أو كجزء من نص.	للتواصل مع الآخرين. • يفرقوا بين الكتابة والرسم. • يستطيعون كتابة اسمهم الأول. • قد يقومون بنسخ الكلمات المألوفة وأسماء أصدقائهم وغير ذلك. • يؤلفون القصص، ويبطأون من سرعة حديثهم ليستطيع أي شخص كتابة ما يقولونه. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يكتبون الأحرف العليا والسفلى. • يستخدمون أساليب تهجي مبتكرة. • يستطيعون كتابة اسمهم الأول والأخير. • يمكنهم كتابة ما يُملى عليهم. • عند عمر ٦–٧ أعوام، يؤلفون قصص بسيطة ويجيبون الأسئلة التي تدل على مدى استيعابهم لكتاب قرأوه. • يستطيعون التهجي بطريقة تقليدية ويستخدمون القواعد الصوتية للتهجي. • يستخدمون علامات الترقيم. • عند عمر ٧–٨ أعوام، يستطيعون تهجي الكلمات التي تعلموها بطريقة صحيحة واستخدام نماذج التهجي في الكتابة. • يمكنهم نطق كل الأصوات داخل كل كلمة. • يستطيعون استخدام نماذج اللغة الرسمية في نفس الوقت مع نماذج اللغة الشفهية في الكتابة. • يمكنهم إيضاح وإعادة تنقيح ما كتبوه عن طريق المساعدة. • يكتبون مختلف النصوص: قصص روائية وتقارير المعلومات.
فهم النصوص: *قم بمراقبة:* القدرة على الاستماع إلى القصة وفهمها. والقدرة على إعادة سردها وتوقع أحداثها وتلخيصها بدقة، والقدرة على تحديد عناصر بناء القصة (البداية، الوسط، النهاية)، والمعرفة بالقواعد النحوية الخاصة بالقصة والشخصيات والمشكلة التي تم حلها، إلى آخر؛ والقدرة على تعديل مسار القصة والتوقع بالتغيرات التي قد تتعاقب.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام، يستمعون إلى القصص. • يعلقون على الشخصيات والصور في الكتاب الذي قرأوه. • عند عمر ٣–٤ أعوام، يربطون المعلومات والأحداث بحياتهم الخاصة وذلك عند الاستماع لقصة ما. • يظهرون فهم للمعنى الحرفي للقصة عند سردها عليهم، ويستطيعون الإجابة على وطرح الأسئلة الخاصة بذلك المعنى. • إذا طلب منهم إعادة سرد القصة فيمكنهم فعل ذلك، وقد يكون ذلك بدون ترتيب للأحداث. • عند عمر ٥–٦ أعوام، يمكنهم إعادة القصص بدقة.

الشكل أ – ٧ دليل التحليل والتقييم: تطور اللغة: اللغة المكتوبة (تابع)

أمثلة للأشياء التي نبحث بها	تسلسل التطور
	• يمكنهم تحويل القصة أو أجزاء منها إلى عمل درامي. • يمكنهم الإجابة على الأسئلة الخاصة بعمل توقعات بسيطة بناءً على القصة والاستنتاجات الخاصة بها. • عند عمر ٦–٧ أعوام، يمكنهم مناقشة المعرفة السابقة المتعلقة بالقصص الواقعية. • يمكنهم مناقشة إجابات أسئلة مثل "كيف"، و"لماذا" و"ماذا لو" والمتعلقة بالنص. كما يستطيعون احتواء عناصر بناء القصة في إعادة سردها، مثل الظروف والموضوع وحلقات العقدة الدرامية والحلول. • يمكنهم التجاوب مع النص ذو التعليقات والأسئلة التفسيرية. • يمكنهم ربط ومقارنة المعلومات في النصوص الواقعية. • عند عمر ٧–٨ أعوام، يمكنهم تحديد كلمات معينة تدل على استيعابهم للمشكلة. • يمكنهم تلخيص النقاط الأساسية في القصص الخيالية والواقعية. • يمكنهم تحديد الموضوعات في الأعمال الخيالية. • يمكنهم البدء في التفريق بين السبب والنتيجة، والحقيقة والرأي، والفكرة الأساسية والأفكار الداعمة في القصة.

المصدر: Adams, 1980; Applebee, 1978; Bertelson, 1986; Bodrova, Leong, Paynter, & Semenov, 2000; Clay, 1991; Daniels, 1992; Dickenson, McCabe, & Clark-Chiarelli, 2004; Gentry, 1982; Goodman, Goodman, & Hood, 1989; Lapp et al., 2004; Lonigan, 2003; McGhee & Richgels, 1990; Morrow, 2004; National Reading Panel, 2000; Neuman, Copple, & Bredekamp, 2000 Owocki, 1999; Paynter, Bodrova, & Doty, 2005; Peterson, 1995; Raines, 1990; Rhodes & Shanklin, 1993; Rodari, 1996; Roskos, Tabors, & Lenhart, 2004; Schickedanz, 1999; Schickedanz & Casbergue, 2004; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Snow, Griffin, & Burns, 2005; Sulzby, 1990.

الشكل أ – ٨ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي – الاجتماعي والتطور الشخصي

أمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
مفهوم الذات: وصف الطفل لذاته. *قم بمراقبة:* القدرة على التفريق بين الأفكار الخاصة، وتخيل الأفكار العامة، ووصف الذات في ظل كل من الخصائص المادية والنفسية والعاطفية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٤–٧ يفرقون بين الذات الداخلية، والأفكار الخاصة، والعالم الخارجي، ووصف الذات في ظل الخصائص المادية والعاطفية، والسلوك النموذجي والحالات العاطفية. • عند عمر ٧ أعوام وما فوقه يصفون الذات في ظل الخصائص النفسية (الأمانة والثقة)، والعاطفية (سعيد ومتقلب المزاج)، ومجموعة معقدة من الصفات، يستخدمون المقارنات الاجتماعية والمساهمة في الخصائص الذاتية للذات وللآخرين.
التقدير الذاتي: تقييم مفهوم الذات. قد يكون ذلك مرتفعًا حيث يرى الأطفال أنفسهم في ضوء إيجابي، والرضا بمصادر القوة الخاصة وتقبل نقاط الضعف الخاصة. وقد تكون قليلة حيث يرى الطفل ذاته في ضوء سلبي. *قم بمراقبة:* وصف الذات في ظل القبول الاجتماعي، والمهارة الجسدية والمعرفية والاجتماعية والتقييم الإيجابي والسلبي للخصائص.	معظم الأطفال: • عند عمر ٤–٦ أعوام يقومون بالتقدير الذاتي في ظل القبول الاجتماعي (هل يحبونني الناس؟) والمهارة، ويميلوا إلى تقييم الذات بصورة متزايدة للغاية في كل النواحي. • عند عمر ٧–٨ أعوام يقيمون الاحترام الذاتي في ظل المهارات المعرفية والأكاديمية والاجتماعية، وعرض إحساس التقدير الذاتي، ويظهروا قليل من الاحترام الذاتي، والكلي في هذا العمر، وبعد فترة من الانحدار يزيد الاحترام الذاتي مرة أخرى.
دوافع الإنجاز: الهدف تقييم أداء الفرد ضد مقياس التميز. نموذج لدافع المعدل، والرغبة في النجاح، والرغبة في أداء ذلك جيدًا، والاختيار والتحدي ولكن ليس المهام الصعبة والمستحيلة. *قم بمراقبة:* المجهودات لتحقيق التميز، واختيار التحدي ولكن ليس المهام الصعبة والمستحيلة، والسيطرة على المجهودات في كل المحاور والموضوعات.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٥ أعوام يعرفون النجاح والفشل، ويبدأون في التعرف على الأسباب، واختيار المهام السهلة، وتتقدم قدراتهم الخاصة، وتحديد صعوبات المهمة، والإيمان بأنهم يتعلمون إذا حاولوا بجهد أكبر ويحتاجون المساعدة في وضع الأهداف الحقيقة العقلية قصيرة المدى. • عند عمر ٥ أعوام يرون قدراتهم بصورة واقعية، ومستويات الإنجاز، ويقارنون أدائهم الخاص بالأطفال الآخرين. • يحددون المستويات المرتفعة لدافعية الذات والشعور بالقلق من الفشل. • يحتاجون. للمساعدة في وضع الأهداف قصيرة المدى الواقعية. • يستطيعون تطوير نماذج موجهة للسيطرة (يرجعون النجاح للقدرة والفشل لنقص الجهد)، ويضعون نماذج اختيارات القلق.

الشكل أ – ٨ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي – الاجتماعي والتطور الشخصي (تابع)

أمثلة للأشياء التي ستبحث بها	تسلسل التطور
التطور العاطفي: قدرة الأطفال على الشعور، والوصف، وتنظيم المشاعر والقدرة على تحديد عواطف الآخرين. *مراقبة:* المشاعر المعبرة في المواقف المختلفة (المواقف السعيدة، والمواقف المحبطة)، والقدرة على تنظيم المشاعر للذات وللآخرين بالكلمات (أنا أشعر بالسعادة، وهو يبدو حزينًا).	معظم الأطفال: • عند عمر ٣ أعوام يصفون المشاعر الرئيسية (حزن وسعادة وخوف). • يمكنهم التعلم من خلال المدلولات الاجتماعية (قراءة مشاعر الآخرين). • ينظمون تعبيرات الوجه (حزن وخوف وسعادة). • يبدأون في إخفاء المشاعر، ووصف سبب، ونتائج العواطف يقللون من الضغط والسلوك المتصل. • يستخدمون الأدلة المتعددة لتقييم مشاعر الآخرين، ويعرفون أن سبب المشاعر قد يكون داخليًا وغير ظاهر لشخص آخر. • يعرفون أن شخص ما قد يخبئ المشاعر. • يستطيعون كتب المشاعر مثل الغضب. • يعرفون أن المشاعر تخبو مع الوقت، ويمكن التحكم فيها بالأفكار. • عند عمر ٨ أعوام يفهمون المشاعر المختلطة (مثل الشعور بالسعادة والحزن في نفس الوقت).
تنظيم التطور الذاتي والاجتماعي والعاطفي: *مراقبة:* علامات التحكم الذاتي والعاطفي، واستخدام اللغة للتحكم في المشاعر، والقدرة على الالتزام لقواعد الفصل المدرسي، والحفاظ على الجهد بالرغم من الفشل والاهتمام بالنجاح والفشل في المهام الأكاديمية.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٥ أعوام يكونون قادرين على التحكم في المشاعر. • يمتنعون عن السلوكيات الممنوعة. • يستخدمون اللغة للتحكم في مشاعرهم الخاصة ومشاعر الآخرين (قول لا بدلاً من الضرب). • يكونون قادرين على الحفاظ على التفاعلات الاجتماعية متضمنة المفاوضات والمساومات حول أمنياتهم ورغباتهم الخاصة. • عند عمر ٥–٨ أعوام يستخدمون الاستراتيجيات لتنظيم الذات. • يكونون قادرين على التحكم بالذات بإدراك. • يستخدموا الاستراتيجيات التي تركز على المشكلة بدلاً من المشاعر. • يربطوا بإدراك السلوكيات الاجتماعية معًا.

المصدر: Baumeister & Vons, 2004; Bamett & Zucker, 199; Berk, 2006; Blair, 2002; Bodrova & Leong, 2006; Bronson, 2000; Charlesworth, 2003; Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Curry & Johnson, 1990; Damon, 1977; Damon & Eisenberg, 1998; Denham, 1998; Eienberg & Fabes, 1998; Harter, 2001; Johnson, Christie, & Yawkey, 1987; Ladd, 1990; Lefreniere, 199; Masten, 1989; Mergendoller & Marchman, 1987; Ormrod, 2002; Rogers & Sawyers, 1988; Samuels, 1977 Slavoey & Sluyter, 1997; Stipek, 2000; Selman, 1989.

الشكل أ – ٩ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي ــ الاجتماعي والتطور الاجتماعي

الأمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
علاقة الأقران: نوع تفاعل الأطفال مع أقرانهم في العمر. *قم بمراقبة:* حجم التفاعل الإيجابي (مشاركة ومحادثات ومبادرة واستجابات)، والتفاعلات السلبية (رفض طلبات الآخرين) واللعب الموازي، واللعب المنفرد، واللعب الجماعي، والتفاعلات الطبيعية للعب (اللعب الجسدي الذي ينتهي بالتبادل الإيجابي وبدون عدوانية) وسلوك المساعدة.	عند كل الأعمار، يؤثر حجم المجموعة في التفاعلات. فالمجموعة أقل من خمسة هي الحجم الأمثل للأطفال تحت عمر الخامسة. وتقبل الأقران يتصل بالتعديلات العاطفية الإيجابية لكل الأعمار. معظم الأطفال: • عند عمر ٣–٤ أعوام يكون لديهم تفاعلات مميزة بنسب مرتفعة من الإيجابية والسلبية، والاشتراك في اللعب الموازي والفردي والاجتماعي، والبدء في الموازنة بين القيادة مع الآخرين والاشتراك في أخذ الأدوار. • عند عمر ٤–٥ أعوام يكون لديهم معدلات إيجابية أكثر من التفاعلات السلبية، والتغييرات الشفهية، والتفاعلات المتصلة المدمجة والاشتراك في اللعب الاجتماعي مع اللعب الفردي والموازي والاجتماعي. • عند عمر ٥ أعوام وما فوقه يكون لديهم مستويات مرتفعة من التفاعلات الإيجابية، والاشتراك باللعب الاجتماعي مع بعض اللعب الموازي والاجتماعي، ولديهم تفاعلات محكومة عن طريق المحاور الاجتماعية مثل المشاركة، ويكونون أكثر حساسية تجاه الحفاظ على المحادثات، واحتياجات الآخرين ويكونون قلقين من كونهم بمفردهم.
الصداقة: هي العلاقات الخاصة مع فرد أو فردين. *قم بمراقبة:* الأطفال التي غالبًا ما يلعبون معهم، ويختارون بعضهم البعض، ويتحدثون عن كونهم أصدقاء، وطول الصداقة، وهل هي مؤقتة أو مستمرة، وفهم الأطفال لمعنى الصديق. وبعد سؤالهم عن كيفية قيامهم بتكوين صداقة كيف كان رد الطفل؟ وهناك ٦ عمليات اجتماعية تتصل بتكوين الصداقة: التواصل بوضوح، وتبادل المعلومات والأفكار، ووضع الأساس المشترك، وتحديد الصراعات والتعامل معها بنجاح، وإظهار التبادل الإيجابي والكشف عن معلومات الذات.	إن الحساسية والألفة هي ملامح للصداقة ولكنها ليست مجسمة للأطفال صغار السن. في جميع الأعمار يعطي الأطفال تقوية إيجابية، ويكون لديهم تفاعلات أكبر وعواطف أكثر تعبيرًا مع الأصدقاء، ويستخدمون كل العمليات الستة في تكوين الصداقة عند عمر الرابعة. • عند عمر ٢–٦ أعوام يكون لديهم صداقات قد تكون مؤقتة أو مستمرة ولديهم خلافات حول المكان والمساحة ويقومون بحلها عن طريق السلوك العدواني. • عند عمر ٥–٧ يصفون الصداقة كأمر مادي ونشاط يعتمد على مشاركة الأفكار. ويكون لهم صداقات غير مستمرة، ويكون لديهم خلافات عندما لا يتفقون مع أحد الأطفال، ويميلوا إلى تكوين صداقات مع نفس الجنس. • عند عمر ٨–١٢ يصفون الصداقة كثقة وألفة، ومشاركة في المشاعر، وتقديم الدعم الثنائي (يتشارك الأطفال في المشكلات الشخصية)، وتتواجد العلاقات طويلة الأمد أكثر من ذي قبل، ويكون لديهم خلافات حول الغيرة وكسر الثقة والثرثرة، ولديهم خلافات لا تنهي الصداقة وتعترف بأن الثقة تم كسرها لتصليح الصداقة وتعبر عن عدم التوافق مع الأصدقاء أكثر من الأطفال الآخرين.

الشكل أ – ٩ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي – الاجتماعي والتطور الاجتماعي (تابع)

الأمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
إتباع وجهة النظر: القدرة على اتخاذ دور وموقع شخص آخر وتبني أخذ أكثر من وجهة نظر في نفس الوقت. *قم بمراقبة:* المواقف التي من خلالها يصف الطفل تبني أخذ وجهات النظر والاستجابات التي تظهر أن الطفل قد يتبني وجهات نظر شخص آخر، ومناقشة وجهات نظر الآخرين في القصص والتعريف بأن الآخرين قد يفكروا ويشعروا بالاختلاف، والتطلع لتفكير ومشاعر الآخرين، ووضع الذات في الأدوار المختلفة والتقييم من خلال كل وجهات النظر.	معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٥ أعوام يفشلون في التفريق بين التفسيرات الخاصة وتفسيرات الشخص الآخر. • عند عمر ٤-٧ يدركون أن هناك وجهات نظر ومشاعر للآخرين لأنهم في مواقف مختلفة ولديهم معلومات مختلفة. • عند عمر ٦-١٢ أعوام يدركون أن كل شخص لديه وجهة نظر مختلفة ومعرفة كيف يؤثر تفكير الآخرين على وجهات نظرهم وإمكانية تبني وجهة نظر شخص آخر وتوقع رد فعله.
التعاطف: هو قدرة الأطفال على الإحساس بنفس المشاعر والاستجابة لمشاعر شخص آخر. *قم بمراقبة:* المواقف التي من خلالها يساعد الطفل الشخص الآخر، والتي من خلالها يتحدث الطفل عن احتياجات الآخرين واستجابات الأطفال نحو الجمل العاطفية التي يقولها البالغين أو الأطفال الآخرين، وإجابات الأطفال للأسئلة (لماذا تساعد الأفراد الآخرين؟) والاستجابة للقصص حول التعاطف.	إن إعطاء النماذج والتدريس المباشر لديه تأثير إيجابي على التعاطف في كل الأعمار. معظم الأطفال: • عند عمر ٣-٥ أعوام يستجيبون بصورة عاطفية للآخرين بالاعتماد على الاهتمام الذاتي ومشاعر التعاطف البسيطة، وتقديم المساعدة لشخص آخر حتى وإن لم تكن هناك ضرورة لذلك. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يكون لديهم مشاعر للتعاطف القائم على تصورات الخير والشر، والاهتمام بالموافقة، والاستجابات العاطفية في تخيل ما يشعر به الآخرين، والاستجابة إلى مشاعر الآخرين والسؤال قبل التصرف إذا كانت المساعدة المطلوبة أم لا.
مهارات حل المشكلات الاجتماعية: القدرة على ابتكار وتنفيذ عدة حلول ممكنة للمشكلات الاجتماعية. *قم بمراقبة:* المواقف التي من خلالها خلافات يكون لدي خلافات، وكيف يتم التعامل مع الصراعات، والاستجابة للمشكلات النموذجية للفصل المدرسي، وعدد ونوعية الاستراتيجيات والقدرة على الاندماج مع التفاعل الاجتماعي.	معظم الأطفال: • عند عمر ٢-٥ أعوام يستخدمون الاستراتيجيات وهي أمور محفزة وتعتمد على احتياجاتهم الخاصة. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يبتكرون عدة حلول أكثر من الأطفال صغار السن، ويكون لديهم استراتيجيات تهتم باحتياجات الآخرين، ويبتكرون عدة حلول قائمة على توافق هذه الاحتياجات، ويفسرون الأدلة الاجتماعية أكثر مما يفعل الأطفال الأصغر عمرًا. كذلك فهم يقيمون الجودة الإستراتيجية أكثر مما يقوم به الأطفال الأصغر عمرًا، ويدخلوا مجموعة اجتماعية بالاندماج مع الآخرين.
العدوانية : وتنقسم إلى: جسدية (ضرب ودفع وركل)، وشفهية (سب وإهانة)، ويدوية (الصراع على لعبة أو مكان أو اهتمام) والعداء (عن	تعد العدوانية المتطرفة سمة بارزة عند كل من الأولاد والفتيات وتزداد عند عمر العاشرة وترتبط برفض الأقران، ومستويات الإنجاز القليلة، والسلوك المشين للأطفال ذوي المشاعر العدائية. قد يسئ الأطفال ذو العدوانية الكبيرة تفسير الأدلة الاجتماعية

الشكل أ – ٩ دليل التقييم والتحليل: التطور الشخصي ـ الاجتماعي والتطور الاجتماعي (تابع)

الأمثلة للأشياء التي سنبحث بها	تسلسل التطور
طريق إصابة الأشخاص الآخرين) ونوع العداء، ونموذج السلوك(مع من، ومتى تحدث العدوانية) وأسبابها.	وقراءة القصد العدائي داخل التفاعلات الاجتماعية. معظم الأطفال: • عند عمر ٢–٣ أعوام يقومون بإظهار العداء الجسدي باستخدام الأدوات، ويظهرون عداء مع الأطفال الذين يتعاملون معهم. يقوم الأولاد بإظهار واستقبال السلوك العدائي أكثر من الفتيات. • عند عمر ٤–٥ أعوام يساهمون في العداء الشفهي والجسدي، ويشتركون بصورة أقل في العداء بالأدوات. • عند عمر ٦ أعوام وما فوقه يشتركون في السلوك العدواني بصورة أقل من الأطفال صغار السن ويظهر عندهم العداء الشفهي (إطلاق الأسماء السيئة والسب).
الوظائف في المجموعات التعليمية: *قم بمراقبة:* المهارات الاجتماعية العامة، والقدرة علي تكوين المجموعة المتعاونة، والبقاء مع المجموعة، والتطوع بالأفكار للآخرين، وتدعيم قبول أفكار الآخرين (استخدام المدح وليس نقد الأفراد)، وإعطاء الأسباب الدبلوماسية لعدم استخدام الأفكار، وأخذ المسئولية لعملهم الخاص، ومقاومة التحكم في المجموعة، وعمل المهام الأخرى، وزيادة تحفيز المجموعة عندما تكون الدافعية قليلة وتلخيص الأفكار (البحث عن الدقة ومناقشة الأفكار).	لا يوجد نماذج تطورية لهذا المحور ومع ذلك فكثير من أشكال السلوك يتصل بالمستويات المتقدمة لأخذ وإتباع وجهات النظر، والتعاطف، وعلاقات الأقران، وحل المشكلات الاجتماعية. بالإضافة لذلك، فإن المستوي المعرفي للأطفال وتطور اللغة يزيد قدرة الطفل على التعلم في المجموعات المتعاونة. إن جودة التعلم التعاوني والمتصل في المدرسة سوف يختلف عن الذي يتواجد في المدرسة الابتدائية. يحتاج الأطفال صغار السن توجيه أكبر لكيفية توضيح النقد لأنهم قد لا يعرفون كيفية وضع أفكارهم في طريقة مقبولة.
اللعب الاجتماعي الدرامي: تنفيذ الأدوار "الخيالية" اليومية. *قم بمراقبة:* عدد ونوع الأدوار، وعدد الأحداث المنفذة وعدد وطريقة استخدام المواد، ومناقشة اللعب والتعبير عن العواطف واستخدام القواعد بالألعاب.	• اللعب الدرامي الأقل نضجًا لديه أدوار قليلة مع الأحداث القليلة، والأطفال يستخدمون الجمل ووصف اللعب عند الحديث وأثناء اللعب (هذا منزلي... أنا أغسل الأطباق). • واللعب الأكثر نضجًا لديه عدة أدوار، وأحداث، ومواد ومناقشات معقدة (رواية قصة)، وزيادة الأحداث والعروض عن الادعاء، والتغيير في المشاعر العاطفية (ممنوع، مواقف وأفعال غير سارة). • الألعاب القائمة على القاعدة واللعب يظهر عند عمر ٦ – ١١ عام.

المصدر: Arends, 2003; Asher & Renshaw, 1981; Berndt & Ladd, 1989; Barnett & Zuker, 1990; Berk, 2006, Bodrova & Leong, 1998b; Cole, Cole, & Lightfoot, 2004; Damon, 1977; Damon & Eisenberg, 1998; Dunn, 2004; Frost, Wortham, & Reifel, 2001; Hetherington, Parke, Gauvain, & Locke, 2005; Howes, 1980, 1988; Kostelenik, Whiren, Soderman, & Gregory, 2001; Johnson, Christie, & Yawkey, 1987; Johnson, Johnson, Holubec, & Roy, 1984; Ladd, 1990; Masten, 1989; Ruben, Bukowski, & Parker, 1998; Rogers & Sawyers, 1988; Samuels, 1977, Slavin, 2005; Trawick-Smith, 2005.

الملحق ب

الأعلام الحمراء المتطورة للأطفال من عمر ٣ إلى ٥ أعوام*

ما هي الأعلام الحمراء؟

الأعلام الحمراء هي السلوك الذي يحذرك بأن تتوقف، وتنظر، وتفكر، وعند أداء ذلك فقد تقرر أنه لا يوجد شيء تقلق عليه، هناك إرشادات تساعدك على استخدام الأعلام الحمراء بدقة.

- وصف السلوك هي أمور متكررة أحيانا تحت عدة محاور للتطور، ومن الصعب تقسيم سلوك الأطفال. وظيفتك هي ملاحظة ووصف ما تراه وقد يهمك ولا تحاول أن تقرر إلى مجموعة تتلائم.
- أبحث عن *النماذج والأنماط* ومجموعة الأعلام الحمراء. واحد أو القليل منهم قد لا يتم ملاحظتهم.
- يجب ملاحظة الطفل في مواقف متنوعة لتجد السلوك الذي يهمك.
- يجب مقارنة سلوك الأطفال مع السلوك الطبيعي الذي يشمل الأطفال من ٦ شهور، بالإضافة إلى الأطفال في نفس العمر.

---

* *المصدر* : A.S. Kendrick, R. Kaufman, and K. Messenger (Eds.), (1988). Healthy Young Children: A Manual for Programs, pp. 123-127. Used with permission of the publisher, the National Association for the Education of Young Children. The list is a joint effort of the Administration for Children, Youth, and Families; U.S. Department of Health and Human Services; Georgetown University Child Development Center; Massachusetts Department of Public Health; and the National Association for the Education of Young Children.

- يجب ملاحظة نمو الأطفال من عمر ٣ إلى ٦ شهور، ويجب الاهتمام إذا لم يتطور الأطفال.
- يجب معرفة النماذج الطبيعية للنمو والتطور، فقد يكون علمًا أحمر في أحد الأعمار قد يكون سلوكًا طبيعيًا في عمر آخر.
- يجب الاهتمام بأن تطور الطفل يتأثر بالشخصية والمزاج وبناء الأسرة والثقافة والخبرات والخصائص الطبيعية ومماثلة الطفل والأسرة إلى برنامجك.

الإرشادات والمؤشرات

لا أحد منا يعرف كل المعلومات عن النمو الطبيعي والتطور. ولذلك يجب استخدام كل مصادرك لمساعدتك على التفكير عن الطفل.

- يجب وصف بالتفصيل ما يهمك ولا تحاول أن تستنتج ما يعنيه ذلك لك. وهو أكثر فائدة للآباء وللمرشدين وللأطفال عندما يكون لديهم الوصف وليس النتائج.
- يجب الحديث مع آباء الأطفال.
- يجب الانتظار والمراقبة لفترة إذا لاحظت النمو خلال ٣-٦ شهور الماضية. إذا لم يتم وصف النمو في محاور الاهتمام فهذا هو الوقت لتطلب المساعدة.
- يجب معرفة إذا كنت توصى بتقييم أبعد للمشكلة واهتماماتك التي يتم تحديدها. ويجب مساعدة الطفل والأسرة على البدء في حل المشكلات.

ملحوظة: **هذه المجموعات تنوي أن ترشد ملاحظات الأطفال في العمر من ٣ إلى ٥ أعوام فقط، وللأطفال الأكبر عمرًا يجب الرجوع إلى إرشادات الدولة أو الحي للمدارس.**

محاور التطور الرئيسية

التطور الاجتماعي ــ العاطفي والذي يحتوي على:

- العلاقات
- التركيز
- مستوي القلق
- الفصل
- التأثير
- مستوي الدافعية
- المشاركة
- التصور عن الذات
- الانتقال

الأعلام الحمراء. يجب التركيز على الطفل الذي يقوم بهذه الأنواع من السلوك، مقارنة مع الأطفال من نفس العمر أو ٦ شهور أكبر أو أصغر، وهي:

- لا يبدو أنه يعرف نفسه كشخص منفصل أو لا يشير للذات بالضمير "أنا"
- لديه صعوبة في الانفصال عن الآباء أو ينفصل بسهولة كبيرة
- يكن قلقًا وغير هادئ ولا يرتاح ولا يمكن أن يُصاب بالاتساخ أو يصبح فوضوي ولدية عدة مخاوف، ويشترك في التحفيز الذاتي
- يبدو منشغلاً بعالمه الداخلي، والمحادثات تصبح ليس لها معني
- يظهر تحكم قليل أو عدم تحكم على الإطلاق، ويصطدم في أول استجابات ولا يتبع روتين الفصل
- يعبر عن المشاعر بصورة غير ملائمة (يضحك وهو حزين) ومشاعر الوجه لا تتلائم مع المشاعر.
- لا يركز على الأنشطة (لا يكمل أي شيء وينتقل من لعبة للعبة)
- يتصل فقط بالبالغين، ولا يشارك في الاهتمام بالبالغين، ويؤسس الصراع للقوي وسوء الاستغلال الجسدي للبالغين
- ينسحب باستمرار من الأفراد، ويرغب في العزلة وعدم وجود علاقات قوية ولا يقبل اللمس والعواطف
- يعامل الأفراد كأشياء، ولا يشعر بالتعاطف تجاه الأطفال الآخرين، ولا يلعب بشروط الطفل الآخر
- دائمًا عدواني، وغالبًا يجرح الآخرين، ويظهر عدم رحمة أو ندم عند إيذاء الآخرين

كيفية المراقبة

١. ملاحظة الطفل:
   - ملاحظة السلوك الكلي. ماذا يفعل الطفل طوال اليوم؟ مع من؟ وبأي شيء يلعب؟
   - ملاحظة وقت ومكان وكيف ومع من تحدث المشكلات
   - وصف السلوك من خلال الملاحظات الواضحة، لا تقم بالتشخيص
٢. ملاحظة تاريخ الأسرة:
   - تكوين الأسرة، ومن يهتم بالطفل؟

- هل كان هناك انتقال حديث أو موت أو أخوة جدد؟ هل هناك انفصال دائم أو مؤقت؟
- ما هو الدعم الذي تحصل عليه هذه الأسرة ــ باقي العائلة أو الأصدقاء؟

٣. ملاحظة التاريخ التطوري للحالة الشخصية للأطفال منذ الطفولة:

- مستوى النشاط
- الانتظام في روتين الطفل ــ النوم والأكل
- التشبث
- تركيز استجابات الطفل
- الإصرار وفترة التركيز
- الحالة المزاجية الإيجابية والسلبية
- التكيف مع التغيرات في الروتين
- مستوي الحساسية للضوضاء والضوء واللمس

التطور الحركي ــ المفاهيمي والذي يحتوي على:

- جودة الحركة
- مستوى التطور
- التكامل الحسي

الأعلام الحمراء. الاهتمام بالأطفال ذوي هذا السلوك:

- الطفل الذي لا يتعاون والذي:
  لديه كثير من الحوادث
  لديه كثير من المشكلات
  لا يحب الاستيقاظ والقفز واللف حول الألعاب والأفراد
  يبتعد عن المجموعة في مهارات حركية بنائية ــ المشي وتسلق السلالم والقفز والوقوف على قدم
  يتجنب الألعاب الجسدية
- الطفل الذي يعتمد على مشاهدة حركات الأفراد الآخرين ليقوم بتقليدهم والذي:
  يسيئ الحكم على المسافات غالبًا
  لا يكون متعاونًا ويفقد التوازن مع غلق العين
- الطفل ــ مقارنة بأقرانه ــ الذي يستخدم كثيرًا من جسده لأداء المهمة أكثر مما تتطلبه المهمة والذي:
  يستخدم اللسان والقدم وأجزاء الجسم الأخرى للمساعدة في التلوين مع التركيز
  ينتج ألوان ثقيلة
  يتكئ على المائدة عند التركيز على المشروع الحركي
  يقوم بثني الركب والأقدام تحت الجسم
- الطفل إذا كانت حركاته غير تطوعية والذي:
  يعلق أحد الأيدي عند الرسم ويعلق الأخرى في الهواء
  يمشي على أطراف القدم
  يحرك الأيدي ويثني الأصابع
- الطفل الذي يجد اللمس أمر غير مريح والذي:
  يشعر بالغضب عند اللمس أو عندما يتم عناقه
  يتجنب الأنشطة التي تتطلب اللمس والاتصال القريب
  يتجنب الاستلقاء على الظهر، ويتصرف كما لو كانت تمت مهاجمته بشدة ويحمي نفسه من الكرة حتى عند محاولة الإمساك بها
- الطفل الذي يرغب بشدة في لمس الأشياء والاقتراب من

الأشخاص والذي:

يتصل ويرتبط بالمعلم

يجلس قريبًا دائمًا ويلمس الأطفال في دائرة

ينجذب بشدة للخبرات الحسية مثل البطانيات واللعب بالمياه والرمال

- الطفل الذي لديه قدر كاف من الخبرات ذات الأدوات الحركية ــ والتي لا تحسن مهاراته بدقة ــ والذي:

الطفل الكبير الذي يلعب فقط بالمقصات

الطفل الذي لا يستطيع أن يلون داخل الخطوط في مشروع بسيط

الطفل الكبير الذي يراقب الأيدي مع أقدام الشمع والمقصات

الطفل ذو الخبرات الذي يحاول أن يحصل على الرمال والطلاء من كل مكان

الطفل الخجول مع ــ والذي يتجنب مجازيًا ــ المواد

- الطفل ممن لديه صعوبة استثنائية مع الألغاز البسيطة والتلوين وإنشاء مشروعات الفن ورسم شخص والذي:

يأخذ وقتًا أطول في عمل المهام حتى عندما يحاول باجتهاد ويقدم نتائج نهائية لا تكون معقدة مقارنة بأقرانه

يظهر كثير من سلوك المحاولة والخطأ عندما يحاول عمل الألغاز

يدمج الأعلى مع الأسفل واليسار مع اليمين والخلف مع الأمام في المشروعات البسيطة التي بها يتم نسخ النموذج

يستخدم المكعبات للبناء المتكرر ولتحطيم البناءات من الأبراج

يقوم بعمل كثير من رسومات الشخبطة

كيفية المراقبة

ملاحظة مستوي وجودة التطور مقارنة بالأطفال الآخرين في المجموعة.

تطور اللغة والحديث والذي يحتوي على:

- نطق الأصوات
- عيوب الطلاقة والتوقف عن الحديث المتواصل
- الصوت
- اللغة (القدرة على استخدام وتفهم الكلمات)

الأعلام الحمراء

- النطق. ملاحظة الطفل الذي:

يجد صعوبة في الحديث ونجد صعوبة أن نفهمه مقارنة بأصدقائه

لا يستطيع التهجي

يمتلك فم يبدو غير طبيعي (صعوبة البلع، أسنان غير مصفوفة)

لديه صعوبة في وضع الكلمات والأصوات في تسلسل صحيح

لا يمكن تشجيعه على إنتاج أصوات ملائمة لعمره

لديه تاريخ في إصابات الأذن واضطرابات الأذن الوسطي

ملحوظة: **معظم الأطفال تُطور الأصوات التالية بدقة عند العمر المحدد أمامهم. فلا تقلق من عدم نطق الأطفال عند عمر ٣ أعوام لحرف تي .**

عند عمر عامين ــ كل الأصوات المتحركة

عند عمر ٣ أعوام ــ بي، إم، دبليو، أتش

عند عمر ٤ أعوام ــ تي، دي، إن، كيه، أتش، إن جي

عند عمر ٥ أعوام ــ إف، أي، أس أتش

عند عمر ٦ أعوام ــ سي أتش، في، أر، أل

عند عمر ٧ أعوام ــ أس ، زد، تي أتش

- التوقف والتهتهة في الكلام. يجب ملاحظة الطفل ــ مقارنة بالأطفال الآخرين في نفس العمر ــ الذي:

ــ يظهر كميات متزايدة من هذا السلوك:

تكرار الأصوات والكلمـــات (أم، أم، أم؛ أي، أي، أي، أي)
تطويل الحروف مثل (م م م م م م م م م م م م م م)
التردد أثناء الحديث والذي عادة يصاحبه تـــوتر وشـــد عصبي
وضع كلمات إضافية مثل (أ م م، آه)

ـــ يظهر اثنين أو أكثر من هذه السلوكيات أثناء الحديث:
حركات اليد الغريبة
حركات العين
تمايل الجسم
الحركة الدائمة بالأصابع
عدم التواصل للعين
الصراع الجسدي
عدم الانتظام في التنفس
الإحباط
تجنب الحديث

ـــ يعتبره الآباء على أنه ذوي تهتهة
ـــ يدرك عيوبه في التهتهة

- الصوت. يجب ملاحظة الطفل الذي:
معدل حديثه يكون سريع أو بطيء
صوته يكون عاليًا أو ناعمًا
صوته يكون مرتفع أو منخفض
يبدو صوته وكأنه صادر من الأنف
- اللغة (القدرة على استخدام وفهم الكلمات). يجب ملاحظة الطفل الذي:
لا يظهر تفهمه عندما يتحدث الآخرين حتى وإن كان السمع أمـــرًا طبيعيًا
غير قادر على إتباع الإرشادات ذات الخطوات
يتواصل بالإشارات ولغة الجسد
لا يقوم بمحاولات للتواصل بالكلمات
لديه كلمات بسيطة بالنسبة لعمره

يقوم بالحديث مثل الببغاء (تقليد ما يقوله الآخرون)
لديه صعوبة في وضع الكلمات سويًا في الجملة
- يستخدم الكلمات بصورة غير دقيقة
- يوضح الصعوبة من خلال ثلاث أو أكثر من هذه المهارات:
  جعل الكلمة جمعًا
  تغيير أزمان الأفعال
  استخدام الضمائر
  استخدام النفي
  استخدام أساليب الملكية
  تسمية المواد الشائعة
  إعادة ذكر وظيفة المواد الشائعة
  استخدام حروف الجر.

ملحوظة: **الأطفال عند عمر عامين تستخدم الأسماء بوجه عام وأفعال قليلة. الأطفال في عمر ٣ أعوام تستخدم الأسماء والأفعال والأحوال والصفات والحروف ويستخدم الأطفال في عمر ٤ أعوام كل أجزاء الكلام.**

كيفية المراقبة

١. ملاحظة الطفل متى، وأين، مع من تحدث المشكلات.
٢. فحص التاريخ التطوري لكل من الوراثي ودور البيئة في تطور الحديث.
٣. النظر إلى التطور الحركي الذي يتصل بالحديث.
٤. النظر إلى الحالات الاجتماعية والعاطفية التي تؤثر في الحديث واللغة.
٥. كتابة وتسجيل عينات الحديث.
٦. فحص الأوضاع السمعية.
٧. ملاحظة عدد أصوات الجمل واستخدام اللغة.

السمع

قد يتدخل السمع الجزئي أو المؤقت للطفل مع الحديث واللغة والتقدم الأكاديمي والاجتماعي وعندما يتم ملاحظة أكثر من علامة حمراء عندئذ تتواجد المشكلات.

الأعلام الحمراء

- الحديث واللغة. يجب ملاحظة الطفل الذي:
  - لا يفُهم كلامه بسهولة من جانب الأفراد خارج الأسرة
  - يكون استخدامه للقواعد النحوية أقل دقة من الأطفال في نفس عمره
  - لا يستخدم الحديث بكثرة مثل الأطفال الآخرين في نفس عمره
  - لديه صوت غير معتاد به ارتفاع أو نعومة أو انخفاض

- السلوك الاجتماعي في المنزل والمدرسة. يجب ملاحظة الطفل الذي:
  - يكون خجولاً ومترددًا في الإجابة عن الأسئلة والمشاركة في المحادثات
  - لا يفهم الأسئلة والاتجاهات ويقول "ها" أو "ماذا؟" عند الإجابة على الأسئلة
  - يتجاهل الحديث ويسمع فقط ما يريد سماعه
  - لا يهتم بالنظر إلى وجه المتحدث أو يتجاهل الاستماع له
  - يكون لديه صعوبة بأنشطة الاستماع مثل (وقت القصة وإتباع الإرشادات)
  - لديه فترة تركيز صغيرة
  - يكون غير مهتم بمعظم الأنشطة اليومية
  - يعد مشكلة سلوكية حيث يكون نشط جدًا أو عدائي جدًا أو هادئ جدًا أو منسحب جدًا

- المؤشرات الطبية. يجب ملاحظة الطفل الذي:
  - لدية صعوبات في الجهاز التنفسي والهضمي ويكون مصاب بالحساسية أو بالبرد لعدة أسابيع أو شهور
  - لديه ألم متصل في الأذن وعدوى في الأذن وفي الحلق ومشكلات في الأذن الوسطي
  - لديه انسداد في الأذن
  - يتنفس من فمه أو يشخر
  - غير قادر على تحديد الألوان

كيف المراقبة

١. ملاحظة السلوك الحالي المتصل بالحديث والاستماع.
٢. التاريخ الطبي والإرشادات السلوكية.
٣. استشارة أطباء السمع أو متخصص الاضطرابات في التواصل.

الرؤية التي تحتوي على:

- مهارات
- القدرة على الرؤية من خلال مسافة محددة
- المرض

الأعلام الحمراء

- العيون
  مليئة بالدموع
  بها قصر ما
  تنقصها التواصل في الرؤية
  تكون حمراء
  تكون حساسة تجاه الضوء
  تخيل أشياء وخاصة عند حالة الإرهاق
- جفون العين
  لديهم قشور على الجفون وبين الرموش
  تكون حمراء
  لديهم تضخم
- السلوك والشكاوي
  يحك العيون بشدة
  اختبر تجربة الإغماء والصداع
  يحاول إزالة الأتربة
  لديه حرقة في العين
  يقوم بإطالة الوجه والجسد عند النظر لشيء على مسافة بعيدة أو إمالة رأسه للأمام

يغمض العين بشدة والإمساك بالكتاب على مسافة قريبة أو بعيدة
يغطي العين أو أحد العيون

كيفية المراقبة

١. هل يوجد للطفل اختبار للعين؟ يجب عمل ذلك إذا لم يكون متوافر.
٢. مراقبة استخدام الأدوات الملائمة للأطفال صغار السن.

المراجع

Abbott, C. F., & Gold, S. (1991). Conferring with parents when you're concerned that their child needs special services. *Young Children, 46*(4), 10–14.

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Adger, C. T., Snow, C. E., & Christian, D. (Eds.). (2002). *What teachers need to know about language.* McHenry, IL: Delta Systems.

Administration for Children, Youth, and Families. (1986). *Easing the transition from preschool to kindergarten: A guide for early childhood teachers and administrators.* Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment: Concepts and applications* (4th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Almy, M. (1969). *Ways of studying children: A manual for teachers.* New York: Teachers College Press.

Almy, M., & Genishi, C. (1979). *Ways of studying children.* New York: Teachers College Press.

Alper, S. (2001). Alternate assessment of students with disabilities in inclusive settings. In S. Alper, D. L. Ryndak, & C. N. Schloss (Eds.), *Alternate assessment of students with disabilities in inclusive settings.* Boston: Allyn & Bacon.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for science literacy.* Washington, DC: Author.

American Educational Research Association. (2000). *AERA position statement concerning high-stakes testing in preK–12 education.* Washington, DC: Author.

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing.* Washington, DC: American Educational Research Association.

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, & National Education Association. (1990). *Standards for teacher competence in education assessment of students.* Washington, DC: Author.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Arends, R. (2003). *Learning to teach* (6th ed.). New York: Random House.

Armstrong, T. (1995). *The myth of the A.D.D. child: 50 ways to improve your child's behavior and attention span without drugs, labels, or coercion.* New York: Dutton.

Arter, J. A. (1990). *Using portfolios in instruction and assessment.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Arter, J. A., & Paulson, P. (1991). *Composite portfolio work group summaries.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Arter, J. A., & Spandel, V. (1992, Spring). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 11*(1), 36–44.

Asher, R. S., & Renshaw, P. D. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development*

of children's friendships (pp. 273–296). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ashton-Lilo, J. (1987). *Pencil grasp developmental sequence checklist.* Unpublished manuscript.

Athey, I. (1990). The construct of emergent literacy: Putting it all together. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 45–61). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Au, K. A. (1997). *Literacy instruction in multicultural settings* (2nd ed.). Chicago: Harcourt Brace.

Bagnato, S. J., & Neisworth, J. T. (1991). *Assessment for early intervention.* New York: Guilford Press.

Banks, S. R. (2005). *Classroom assessment: Issues and practices.* Boston: Allyn & Bacon.

Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology.* Stanford, CA: Stanford University Press.

Barnett, D. W., & Zucker, K. B. (1990). *The personal and social assessment of children: An analysis of current status and professional practice issues.* Boston: Allyn & Bacon.

Baroody, A. J. (1993). *Problem solving, reasoning, and communication, K–8: Helping children to think mathematically.* New York: Macmillan.

Baumeister, R. F., & Vons, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications.* New York: Guilford Press.

Beaty, J. J. (1994). *Observing development of the young child* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Beihler, R. F., & Snowman, J. (2004). *Psychology applied to teaching* (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Belmont, J. M. (1989). Cognitive strategies and strategic learning: The socio-instructional approach. In F. D. Horowitz & M. O'Brien (Eds.), Children and their development: Knowledge base, research agenda, and social policy application [Special issue] (pp. 142–148). *American Psychologist, 44*(2).

Bennett, J. (1992). Seeing is believing: Videotaping reading development. In L. Rhodes & N. Shanklin (Eds.), *Literacy assessment in whole language classrooms K–8.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Bentzen, W. R. (2000). *Seeing young children: A guide to observing and recording behavior* (4th ed.). Albany, NY: Delmar Publishers.

Berk, L. E. (2006). *Child development* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Berk, R. A. (1982). *Handbook of methods for detecting test bias.* Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

Berliner, D. C. (1987). But do they understand? In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educator's handbook: A research perspective.* New York: Longman.

Berliner, D. C., & Rosenshine, B. V. (Eds.). (1987). *Talks to teachers.* New York: Random House.

Berndt, T. J., & Ladd, G. W. (1989). *Peer relations in child development.* New York: Wiley.

Bertelson, P. (Ed.). (1986). *The onset of literacy: Cognitive processes in reading acquisition.* Cambridge, MA: MIT Press.

Billups, L. R., & Rauth, M. (1987). Teachers and research. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook* (pp. 328–376). New York: Longman.

Bjorklund, D. F. (2004). *Children's thinking: Developmental function and individual differences* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thompson.

Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist, 57*(2), 111–127.

Blank, M., Rose, S. A., & Berlin, L. J. (1978). *The language of learning: The preschool years.* Boston: Allyn & Bacon.

Bloom, B. S., Englehart, M. B., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwhol, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook 1, cognitive domain.* New York: McKay.

Bodrova, E., & Kendall, J. S. (In press). *A framework for early mathematics and early science instruction.* Aurora, CO: McREL.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education.* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998a). Adult influences on play: Vygotskian approach. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (pp. 277–282). New York: Garland Press.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998b). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: The Vygotskian approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 19*(2), 38–46.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001a, March). *Dynamic assessment.* Paper presented at the Early Literacy Institute for Children At Risk: Research-Based Solutions. Sponsored by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA), Council for Exceptional Children (CEC), International Reading Association (IRA), National Association for the Education of Young Children (NAEYC), and the National Center for Learning Disabilities, Ann Arbor, MI.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2001b). *Tools of the mind: A case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms.* Geneva, Switzerland: International Bureau of Education, UNESCO, United Nations.

Bodrova, E., & Leong, D. J. (2006). The development of self-regulation in young children: Implications for teacher training. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Future directions in teacher training.* New York: Brooks Cole.

Bodrova, E., Leong, D. J., Paynter, D. E., & Semenov, D. (2000). *A framework for early literacy instruction: Aligning standards to developmental accomplishments and student behaviors Pre-K to Kindergarten.* Aurora, CO: McREL Mid-continent for Research for Education and Learning.

Boehm, A. E. (1991). Assessment of basic relational concepts. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2nd ed., pp. 241–258). Boston: Allyn & Bacon.

Boehm, A., & Weinberg, R. (1997). *The classroom observer: Developing observation skills in early childhood settings* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

Bowman, B. (1992). Reaching potentials of minority children through developmentally and culturally appropriate programs. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bowman, B., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers.* Washington, DC: National Academy Press.

Bracey, G. W. (1998). *Put to the test: An educator's and consumer's guide to standardized testing.* Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.

Brandt, R. S. (Ed.). (1991). The reflective educator. *Educational Leadership, 48*(6).

Bredekamp, S. (Ed.). (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1992). *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S., & Rosegrant, T. (Eds.). (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture.* New York: Guilford Press.

Brown, A. L. (1991). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77–165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bukatko, D., & Daehler, M. W. (2003). *Child development: A topical approach* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Burnette, J. (1998). *Reducing the disproportionate representation of minority students in special education.* Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. ERIC/OSEP Digest #E566.

Burnette, J. (1999, November). Critical behaviors and strategies for teaching culturally diverse students. (ERIC Number ED435147) ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. http://ericec.org/digests/e584.html. Retrieved October, 2000.

Burns, M. S., Bodrova, E., Leong, D. J., & Midgette, E. (2001). *Prekindergarten benchmarks for early literacy.* Fairfax, VA: George Mason University.

Caluns, L., Montgomery, K., & Sarlman, D. (1999). Helping children to master the trials and avoid the traps of standardized tests. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 6*(8), 58–69.

Cambourne, B., & Turbill, J. (1990). Assessment in whole-language classrooms: Theory into practice. *The Elementary School Journal, 90,* 337–349.

Campione, J. C., & Brown, A. L. (1985). Linking dynamic assessment with school achievement. In C. S. Lidz (Ed.), *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 82–195). New York: Guilford Press.

Campione, J. C., Brown, A. L., Reeve, R. A., Ferrara, R. A., & Palinscar, A. S. (1991). Interactive learning and individual understanding: The case of reading and mathematics. In L. T. Landsmann (Ed.), *Culture, schooling, and psychological development* (pp. 136–170). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Capps, R., Passel, J. S., Perez-Lopez, D., Fix, M. E. (2003). *The new neighbors: A user's guide to data on immigrants in U.S. communities.* Annie E. Casey Foundation. Retrieved July 1, 2005 from www.urban.org/url.cfm.D=310844.

Cartwright, C. A., & Cartwright, G. P. (1984). *Developing observation skills* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Casey, M. B. (1986). Individual differences in selective attention among prereaders: A key to mirror-image confusion. *Developmental Psychology, 22,* 58–66.

Castaneda, A. M. (1987). Early mathematics education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 165–184). New York: Teachers College Press.

Cazden, C. B. (1972). *Child language and education.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cazden, C. B. (2006). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Ceci, S. J. (1991). How does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of evidence. *Developmental Psychology, 27*(5), 703–722.

Charlesworth, R. (2003). *Understanding child development* (3rd ed.). Albany, NY: Delmar Publishers.

Chicago Public Schools. (2000). *Preparing young elementary students to take standardized tests.* Chicago IL: Author.

Chittenden, E., & Courtney, R. (1989). Assessment of young children's reading: Documentation as an alternative to testing. In D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.), *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (pp. 107–120). Newark, DE: International Reading Association.

Clark, C. M., & Yinger, R. H. (1987). Teacher planning. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 342–365). New York: Random House.

Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Clements, D. H., & Sarama, J. (Eds.). (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics.* Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Clemmons, J., Laase, L., & Cooper, D. L. (1993). *Portfolios in the classroom: A teacher's sourcebook.* Jefferson City, MO: Scholastic, Inc.

Cohen, D. (1995). What standard for national standards? *Phi Delta Kappan, 76*(10), 751–757.

Cohen, D. H., Stern, V., & Balaban, N. (1997). *Observing and recording the behavior of young children* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Cole, M., Cole, S., & Lightfoot, C. (2004). *The development of children* (5th ed.). New York: WORTH Publishers.

Coleman, J. S. (1991). *Parent involvement in education.* (OERI, Order No. 065-000-00459-3). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Committee for Economic Development. (1985). *Investing in our children: Business and the public schools.* New York: Author.

Committee for Economic Development. (1991). *The unfinished agenda: A new vision for child development and education.* New York: Author.

Copley, J. V. (Ed.). (1998). *Mathematics in the early years.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics and National Association for the Education of Young Children.

Copley, J. V. (2000). *The young child and mathematics.* Washington, DC: National Assocation for the Education of Young Children and National Council of Teachers of Mathematics.

Corbin, C. B. (1980). *A textbook of motor development* (3rd ed.). Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.

Corno, L. (1987). Teaching and self-regulated learning. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 249–266). New York: Random House.

Council for Exceptional Children. (1998). *IDEA 1997: Let's make it work.* Reston, VA: Author.

Council for Exceptional Children. (2005). *What's new in the new IDEA 2004? Frequently asked questions and answers.* Arlington, VA: Author.

Council of Chief State School Officers. (2005). *The words we use: A glossary of terms for early childhood educators.* Washington, DC: Author. Retrieved June 22, 2005.

Council on Physical Education for Children. (2000). *Appropriate practices for elementary school physical education.* Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.

Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th ed.). New York: Harper & Row.

Curry, N. E., & Johnson, C. N. (1990). *Beyond self-esteem: Developing a genuine sense of human value.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Damon, W. (1977). *The social world of the child.* San Francisco: Jossey-Bass.

Damon, W., & Eisenberg, N. (Eds.). (1998). *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (5th ed., Vol. 3). New York: John Wiley.

Denham, S. (1998). *Emotional development in young children.* New York: Guilford Press.

Derman-Sparks, L., & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

DeVilliers, J. G., & DeVilliers, P. A. (1978). *Language acquisition.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Devries, R., Zann, B., Hildebrand, R., & Edmiaston, R. (2000). *Developing a constructivist early education curriculum: Practical principles and activities.* New York: Teachers College Press.

Diana v. *California State Board of Education et al.* No. C-70-37 (N.D.Cal., filed Jan. 7, 1970).

Dickinson, D. K., McCabe, K., & Clark-Chiarelli, N. (2004). Preschool-based prevention of reading disability: Realities vs. possibilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 209–227). New York: Guilford Press.

Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 51* (2, Serial No. 213).

Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 58,* 213–224.

Dunn, J. (2004). *Children's friendships: The beginning of intimacy.* Malden, MA: Blackwell.

Dutton, W. H., & Dutton, A. (1991). *Mathematics children use and understand: Preschool through third grade.* Mountain View, CA: Mayfield Publishing.

Education for All Handicapped Children Act of 1975. 20 U.S.C. 1401 (P.L. 94-142).

Education of the Handicapped Act Amendments of 1986. 20 U.S.C. 1400 (P.L. 99-457).

Education Week/Special Report. (1995, April 12). *Struggling for standards.*

Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219–249). New York: Academic Press.

Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child development: Vol. 3. Social emotional, and personality development* (5th ed., pp. 708–778). New York: Wiley.

Eisner, E. (1991). What really counts in schools. *Educational Leadership, 48*(5), 10–17.

Eisner, E. (1995). Standards for American schools: Help or hindrance? *Phi Delta Kappan, 76*(10), 758–764.

Elkind, D. (1979). *The child and society: Essays in applied child development.* New York: Oxford University Press.

Engel, B. (1990). An approach to assessment in early literacy. In C. Kamii (Ed.), *Achievement testing in the early grades: The games grown-ups play* (pp. 119–134). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A., and Robin, K. B. (2004). Preschool assessment: A guide to developing a balanced approach. *Preschool Policy Matters.* Issue 7/July 2004. National Institute for Early Education Research.

Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. In E. E. Gotts & R. F. Purnell (Eds.), *Education and urban society: School–family relations* (pp. 119–136). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Erdley, C. A., & Nangle, D. W. (Eds.). (2001). *The role of friendship in psychological adjustment: New directions for child and adolescent development.* San Francisco: Jossey-Bass.

ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. (1994). *Rights and responsibilities of parents of children with disabilities.* Reston, VA: Author.

FairTest. (1990). What's wrong with standardized tests? *Factsheet.* Cambridge, MA: National Center for Fair and Open Testing.

Family Educational Rights and Privacy Act of 1974, 513(b) (1). 20 U.S.C. 1232 (P.L. 93-380).

Feldman, R. S. (2001). *Child development: A topical approach* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The Learning Potential Assessment Device, theory, instruments, techniques.* Baltimore, MD: University Park Press.

Finn, C. E., Jr. (1991, March 11). National testing, no longer a foreign idea. *Wall Street Journal,* p. 10A.

Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget.* New York: Van Nostrand.

Forman, G., & Kaden, M. (1987). Research on science education for young children. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 141–164). New York: Teachers College Press.

Frank, C. (1999). *Ethnographic eyes: A teacher's guide to classroom observation.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Frede, E. C., Dessewffy, M., Hornbeck, A., & Worth, A. (2000). *Preschool classroom mathematics inventory (PCMI).* Ewing, NJ: College of New Jersey.

Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2001). *Play and child development.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Fuson, K. C. (2003). Pre-K to grade 2 goals and standards: Achieving 21st century mastery for all. In D. H. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics* (pp. 105–147). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1998). *Educational psychology* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Gallahue, D. L. (1982). *Developmental movement exercises for young children.* New York: John Wiley and Sons.

Gallahue, D. L. (1993). Motor development and movement skill acquisition in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 24–41). New York: Macmillan.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind.* New York: Harper & Row.

Genishi, C. (1987). Acquiring oral language and communicative competence. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 75–106). New York: Teachers College Press.

Genishi, C. (1988). Children's language: Learning words from experience. *Young Children, 44*(1), 16–23.

Genishi, C. (1992). *Ways of assessing children and curriculum: Stories of early childhood practice.* New York: Teachers College Press.

Gentry, J. R. (1982). An analysis of developmental spelling in GYNS AT WRK. *The Reading Teacher, 36*(2), 192–200.

Geography Education Standards Project. (1994). *Geography for life: National geography standards.* Washington, DC: National Geographic Research & Evaluation.

Gilles, D., & Clark, D. (2001). Collaborative teaming in the assessment process. In S. Alper, D. L. Ryndak, & C. N. Schloss (Eds.), *Alternative assessment of students with disabilities in inclusive settings* (pp. 75–112). Boston: Allyn & Bacon.

Ginsburg, H. P. (1997). *Entering the child's mind: The clinical interview in psychological research and practice.* Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Ginsburg, H., & Opper, S. (1988). *Piaget's theory of intellectual development* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Glaser, R. (1987). The integration of instruction and testing: Implications from the study of human cognition. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 329–343). New York: Random House.

Gleason, J. B. (2004). *The development of language* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gonzalez-Mena, J. (1997). *Multicultural issues in child care* (2nd ed.). Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist, 27*(2), 177–196.

Goodman, K. S., Goodman, Y. M., & Hood, W. J. (Eds.). (1989). *The whole language evaluation book.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, Y. M. (1978). Kid watching: An alternative to testing. *National Elementary School Principal, 57*(4), 41–51.

Goodwin, W. R., & Driscoll, L. A. (1980). *Handbook for measurement and evaluation in early childhood education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Goodwin, W. R., & Goodwin, L. D. (1993). Young children and measurement: Standardized and nonstandardized instruments in early childhood education. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 441–463). New York: Macmillan.

Gotts, E. E. (1984). Using academic guidance sheets. In O. McAfee (Ed.), *School–home communications: A resource notebook.* Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.

Grabe, M. (1986). Attentional processes in education. In G. D. Phye & T. Andre (Eds.), *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving.* Orlando, FL: Academic Press.

Gregory, R. J. (2003). *Psychological testing: History, principles, and application.* Boston: Allyn & Bacon.

Guerin, G. R., & Maier, A. S. (1983). *Informal assessment in education.* Palo Alto, CA: Mayfield Publishing.

Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Gumperz, J. J., & Gumperz, J. C. (1981). Ethnic differences in communicative style. In C. A. Ferguson & S. B. Heath (Eds.), *Language in the USA.* Cambridge, England: Cambridge University Press.

Hakuta, K., Butler, Y. G., & Win, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* (Policy Report No. 200–1). Palo Alto, CA: The University of California Linguistic Minority Research Institute.

Hamilton, R. N., & Shoemaker, M. A. (2000). *AMCI 2000: Assessment matrix for classroom instruction.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Haney, W., & Madaus, G. (1989). Searching for alternatives to standardized tests: Whys, whats, and whithers. *Phi Delta Kappan, 70,* 683–687.

Hanfmann, F., & Kasanin, J. (1937). A method of study of concept formation. *Journal of Psychology, 3,* 521–540.

Hannon, J. H. (2000). Learning to like Matthew. *Young Children, 55*(6), 24–28.

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale: Revised edition.* New York: Teachers College Press.

Harter, S. (2001). *The construction of the self: A developmental perspective.* New York: Guilford Press.

Hastie, P. A., & Martin, E. (2006). *Teaching elementary physical education: Strategies for the classroom teacher.* San Francisco: Pearson Benjamin Cummings.

Haywood, K., & Gretchell, N. (2001). *Lifespan motor development.* Champaign, IL: Kinetics Publications.

Hebert, E. A. (1992, May). Portfolios invite reflection—from students and staff. *Educational Leadership, 49*(8), 58–61.

Hebert, E. A. (1998). Lessons learned about student portfolios. *Phi Delta Kappan, 79*(8), 583–585.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Teacher materials for documenting young children's work.* New York: Teachers College Press.

Helm, J. H., Beneke, S., & Steinheimer, K. (1998). *Windows on learning.* New York: Teachers College Press.

Helm, J., & Katz, L. (2000). *Young investigators: The project approach in the early years.* New York: Teachers College Press.

Hendrick, J. (1997). *First steps toward teaching the Reggio way.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hendrick, J., & Weisman, P. (2005). *The whole child* (8th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hetherington, E. M., Parke, R. D., Gauvain, M., & Locke, V. O. (2005). *Child psychology: A contemporary viewpoint* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Hiebert, E. F., & Calfee, R. C. (1989). Advancing academic literacy through teachers' assessments. *Educational Leadership, 47*(3), 50–54.

High/Scope Educational Research Foundation. (1992; 2003). *Child observation record.* Ypsilanti, MI: Author.

Hills, T. W. (1992). Reaching potentials through appropriate assessment. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 1). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Hinitz, B. F. (1987). Social studies in early childhood education. In C. Seefeldt (Ed.), *The early childhood curriculum: A review of current research* (pp. 237–270). New York: Teachers College Press.

Hodgkinson, H. (2003). *Leaving too many children behind: A demographer's view on the neglect of America's youngest children.* Washington, DC: The Institute for Educational Leadership, Inc.

Hoff, E. (2004). *Language development* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Holmes, C. T., & Matthews, K. M. (1984). The effects of nonpromotion on elementary and junior high school pupils: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 54,* 225–236.

Honig, A., Wittmer, D. S., & Honig, A. S. (1992). *Prosocial development in children: Caring, helping and cooperating: A bibliographic resource guide.* New York: Garland.

Hopkins, K. D., Stanley, J. C., & Hopkins, B. R. (1990). *Educational and psychological measurement and evaluation* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Howes, C. (1980). Play scale as an index of complexity of peer interaction. *Developmental Psychology, 16,* 371–381.

Howes, C. (1988). *Peer interaction of young children.* Chicago: Society for Research in Child Development.

Humphrey, S. (1989). The case of myself. *Young Children, 45*(1), 17–22.

Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, P. L. 105–17, 105th Cong., 1st sess.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA) of 2004. P. L. 108-466. H. R. 1350.

Invernizzi, M., Juel, C., Swank, L., & Meier, J. (2004). *Kindergarten technical reference for the phonological awareness literacy screening test (PALS).* Richmond, VA: University of Virginia, Curry School of Education.

Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J., & Swank, L. (2004). *Pre-K teacher's manual: PALS phonological awareness literacy screening.* Richmond, VA: University of Virginia Curry School of Education.

Irwin, D. M., & Bushnell, M. M. (1980). *Observational strategies for child study.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Jagger, A. M. (1985). Introduction and overview. In A. M. Jagger & M. T. Smith-Burke (Eds.), *Observing the language learner* (pp. 1–7). Newark, DE: International Reading Association.

Jersild, A. T. (1955). *When teachers face themselves.* New York: Teachers College Press.

Jewett, J. (1992, February). *Effective strategies for school-based early childhood centers.* Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., & Roy, P. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, J. E., Christie, J. F., & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development.* Glenview, IL: Scott, Foresman.

Johnston, P. (2003). Assessment conversations. *The Reading Teacher, 57*(1), 90–92.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (2003). *The student evaluation standards: How to improve evaluations of students.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Jones, E., & Derman-Sparks, L. (1992). Meeting the challenge of diversity. *Young Children, 47*(2), 12–18.

Jones, R. L. (1988). *Psychoeducational assessment of minority group children: A casebook* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Juarez, T. (1996). Why any grades at all, Father? *Phi Delta Kappan, 77*(5), 374–377.

Kagan, S. L., Moore, E., & Bredekamp, S. (Eds.). (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary.* Washington, DC: National Educational Goals Panel.

Kamii, C. (Ed.). (1990). *Achievement testing in the early grades.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kamii, C., & Rosenblum, V. (1990). An approach to assessment in mathematics. In C. Kamii (Ed.), *Achievement testing in the early grades: The games grown-ups play* (pp. 146–162). Washington, DC: National Associatoin for the Education of Young Children.

Kamii, C., & Houseman, L. B. (2000). *Young children reinvent arithmetic: Implications of Piaget's theory* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Kaplan, R., & Sccuzzo, D. (2004). *Psychological testing: Principles, applications, and issues* (6th ed.). New York: Wadsworth.

Katz, L. G., & Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Katz, L. G., Evangelou, D., & Hartman, J. A. (1990). *The case for mixed-age grouping in early education.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kendall, J. S., & Marzano, R. J. (1997). *Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K–12 education.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kendall, J. S. (2001). A technical guide for revising or developing standards and benchmarks. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.

Kendrick, S. K., Kaufman, R., & Messenger, K. P. (Eds.). (1988). *Healthy young children: A manual for programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Keyser, D. J., & Sweetland, R. C. (2006). *Test critiques.* (Vol. I–XI). Austin, TX: Pro-Ed Publishing.

Kingore, B. (1993). *Portfolios: Enriching and assessing all students.* Des Moines, IA: Leadership Publishers, Inc.

Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Stein, L., & Gregory, K. (2001). *Guiding children's social development* (4th ed.). Albany, NY: Thomas Delmar Learning.

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Krechevsky, M. (1991). Project spectrum: An innovative assessment alternative. *Educational Leadership, 48*(5), 45–48.

Kuschner, D. (1989). "Put your name on your painting, but . . . the blocks go back on the shelves." *Young Children, 45*(1), 49–56.

Kusimo, P., Ritter, M., Busick, K., Ferguson, C., Trumbull, E., & Solano-Flores, G. (2000). *Making assessment work for everyone: How to build on student strengths.* San Francisco, CA: WestEd.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61,* 1081–1100.

LaParo, K., & Pianta, R. C. (2001). *Classroom assessment scoring system (CLASS).* Charlottesville, VA: Curry School of Education, University of Virginia.

Lapp, D., Block, C. C., Cooper, E. J., Flood, J., Rose, N., & Tinajero, J. V. (Eds.). (2004). *Teaching all the children: Strategies for developing literacy in an urban setting.* New York: Guilford Press.

Lau v. *Nichols,* 414 U.S. 563 (1974).

Lawson, J. (1986). A study of the frequency of analogical responses to questions in black and white preschool-age children. *Early Childhood Research Quarterly, 1*(4), 379–386.

Lay-Dopyera, M., & Dopyera, J. E. (1987). *Becoming a teacher of young children* (2nd ed.). Lexington, MA: D. C. Heath.

LeFreniere, P. (1999). *Emotional development: A biosocial perspective.* New York, NY: Wadsworth.

Leong, D. J., McAfee, O., & Swedlow, R. (1992). Assessment and planning in early childhood classrooms. *The Journal of Early Childhood Teacher Education, 13*(40), 20–21.

Levine, K. (1995). *Development of prewriting and scissor skills: A visual analysis.* Boston: Communication Skill Builders.

Lewis, A. (1991). America 2000: What kind of a nation? *Phi Delta Kappan, 72*(10), 734–735.

Lewis, A. (1995). An overview of the standards movement. *Phi Delta Kappan, 76*(10), 745–750.

Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment.* New York: Guilford Press.

Lidz, C. S. (2003). *Early childhood assessment.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Linder, T. W. (1993). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children.* Baltimore: Paul H. Brooks.

Lindfors, J. W. (1987). *Children's language and learning* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Locke, J. L. (1993). *The child's path to spoken language.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lonigan, C. J. (2003). Development and promotion of emergent literacy skills in preschool children at-risk of reading difficulties. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale* (pp. 23–50). Timonium, MD: New York Press.

Love, J. M. (1991, November 9). *Transition activities in American schools.* Paper presented at the National Association for the Education of Young Children Conference, Denver, CO.

Love, J. M., & Yelton, B. (1989). Smoothing the road from preschool to kindergarten. *Principal, 68*(5), 26–27.

Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (2004). Family diversity, assessment, and cultural competence. In M. McLean, M. Wolery, & D. B. Bailey (Eds.), *Assessing infants and preschoolers with pecial needs.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.

Maeroff, G. I. (1991). Assessing alternative assessment. *Phi Delta Kappan, 73,* 272–281.

Manning, M. L., & Lucking, R. (1990). Ability grouping: Realities and alternatives. *Childhood Education, 66*(7), 254–256.

Marzano, R. J. (2000). *Transforming classroom grading.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Mason J. M., & Stewart, J. J. (1990). Emergent literacy assessment for instructional use in kindergarten. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 155–175). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Masten, A. S. (1989). Resilience in development: Implications of the study of successful adaptation for developmental psychopathology. In D. Cicchetti (Ed.), *The emergence of a discipline: Rochester symposium on developmental psychopathology* (Vol. 1, pp. 261–294). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mayer, R. E. (1992). Cognition and instruction: Their historic meeting within educational psychology. *Journal of Educational Psychology, 84*(4), 405–412.

Mid-Continent Research for Education and Learning. (2004). *Online standards and benchmark database* (4th ed.). Aurora, CO. Author. Available online at www.mcrel.org.

McAfee, O. (1985). Circle time: Getting past "two little pumpkins." *Young Children, 40*(6), 24–29.

McAfee, O., Leong, D. J., & Bodrova, E. (2004). *Basics of assessment: A primer for early childhood educators.* Washington, DC: NAEYC.

McGhee, L. M., & Richgels, D. J. (1990). *Literacy's beginnings.* Boston: Allyn & Bacon.

Meisels, S. J. (1997). Using work sampling in authentic assessment. *Educational Leadership, 54*(4), 60–65.

Meisels, S. J. (2000). On the side of the child. *Young Children, 55*(6), 16–19.

Meisels, S. J., Jablon, J. R., Marsden, D. B., Dichtelmiller, M. L., Dorfman, A. B., & Steele, D. M. (1994). *The work sampling system: An overview* (3rd ed.). Ann Arbor, MI: Rebus Planning Associates, Inc.

Meisels, S. J., & Steele, D. (1991). The early childhood portfolio collection process. *Center for Human Growth and Development.* Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Meisels, S. J., Steele, D. M., & Quinn-Leering, K. (1993). Testing, tracking, and retaining young children: An analysis of research and social policy. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 279–292). New York: Macmillan.

Mendelson, A., & Atlas, R. (1973). Early childhood assessment: Paper and pencil for whom? *Childhood Education, 49,* 357–361.

Menyuk, P. (1988). *Language development: Knowledge and use.* Boston: Scott, Foresman.

Mercer, J. (1972). *Labeling the mentally retarded.* Berkeley, CA: University of California Press.

Mergendoller, J. R., & Marchman, V. A. (1987). Friends and associates. In V. Richardson-Koehler (Ed.), *Educators' handbook: A research perspective* (pp. 279–328). New York: Longman.

Messer, D. J. (1995). *The development of communication from social interaction to language.* New York: John Wiley and Sons.

Meyer, C. A. (1992, May). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership, 49*(8), 39–40.

Mindes, G. (2005). Social studies in today's early childhood curriculum. *Young Children, 60*(5), 12–19.

Moats, L. C., Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2003). *DIBELS: Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Longmont, CO: Sopris West.

Morine-Dershimer, G. (1990, November 12). Paper presented at the meeting of the National Association of Early Childhood Teacher Educators, Washington, DC.

Morrow, L. M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 110–134). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Morrow, L. M. (2004). *Literacy development in the early years* (5th ed.). Boston: Pearson.

Morrow, L. M., & Smith, J. K. (Eds.). (1990). *Assessment for instruction in early literacy.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mowbray, J. K., & Salisbury, H. H. (1975). *Diagnosing individual needs for early childhood education.* Columbus, OH: Merrill.

Murphy, S., & Smith, M. A. (1990, Spring). Talking about portfolios. *The quarterly of the national writing project and the center for the study of writing.* Berkeley, CA: University of California.

National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). (2000). *Still unacceptable trends in kindergarten entry and placement: 2000 revision and update.* Washington, DC: Author.

NAECS/SDE Minnesota State Summary for 2002–2003. Paper presented at NAECS/SDE Conference, November 2003, Chicago, IL.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1988). Position statement on standardized testing of young children 3 through 8 years of age. *Young Children, 43*(3), 42–47.

NAEYC. (2001). *NAEYC standards for early childhood professional preparation: Initial licensure programs.* Washington, DC: Author.

NAEYC. (2005). *Screening and assessment of young English-language learners: Supplement to the NAEYC position statement on early childhood curriculum, assessment, and program evaluation.* Washington. DC: Author.

NAEYC & NAECS/SDE. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation.* Washington, DC: Author.

NAEYC & National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2002). *Early childhood mathematics: Promoting good beginnings.* Washington, DC: Author.

NAEYC & NCTM. (2003). Learning paths and teaching strategies in early mathematics. *Young Children, 58*(1), 41–43.

National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2004). *Active starts: A statement of physical activity guidelines for children birth to five.* Reston, VA: Author.

National Association of State Boards of Education (NASBE). (1988). *Right from the start: The report of the NASBE task force on early childhood education.* Alexandria, VA: Author.

National Council for Social Studies (NCSS). (1994). *Curriculum standards for social studies: Expectations for excellence.* Silver Springs, MD: Author.

National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

National Education Association. (1993). *Student portfolios.* West Haven, CT: Author.

National Governors' Association. (1990). *America in transition: Report of the Task Force on Children.* Washington, DC: Author.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction.* Bethesda, MD: National Reading Panel.

NCSS Task Force on Early Childhood/Elementary School Social Studies. (1988). *Social studies for early childhood and elementary school children preparing for the 21st century.* Silver Spring, MD: Author.

Neuman, S. B., Copple, C., & Bredekamp, S. (2000). *Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

New, D. A. (1991). Teaching in the fourth world. *Phi Delta Kappan, 73*(5), 396–398.

New Jersey Department of Education. (2004). Preschool learning and teaching expectations: Standards of quality. Retrieved February 2, 2006 from www.state.nj.us.njded/ece/expectations.

Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school.* Cambridge: Cambridge University Press.

Nicholson, S., & Shipstead, S. G. (1998). *Through the looking glass: Observations in the early childhood classsroom* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

No Child Left Behind Act. (2002). P.L. 107-110. H.R.1

Northwest Regional Educational Laboratory. (1991, June). New rules, roles, relationships explored. *Northwest Report,* 1–2.

Northwest Regional Educational Laboratory. (1994). *Portfolio resources bibliography.* Portland, OR: Author.

Oakes, J. (1991). *Can tracking research influence school practice?* Paper presented at the meetings of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Oates, J., & Grayson, A. (Eds.). (2004). *Cognitive and language development in children.* Cambridge, England: Blackwell.

Ormrod, J. E. (2002). *Educational psychology* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Owens, R. L. (2004). *Language development: An introduction.* New York: Macmillan.

Owocki, G. (1999). *Literacy through play.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2004). *A child's world: Infancy through adolescence* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Parten, M. B. (1933). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 27,* 243–269.

Patterson, K., & Wright, A. (1990). Speech, language, or hearing impaired children: At risk academically. *Childhood Education, 64*(2), 91–95.

Paulson, F., Paulson, P., & Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership, 48,* 60–63.

Paynter, D., Bodrova, E., & Doty, J. K. (2005). *For the love of words: Vocabulary instruction that works.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Perrone, V. (1991). *On standardized testing: A position paper of the Association for Childhood Education International.* Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.

Peterson, M. (1995). Research analysis of primary children's writing. ERIC Document ED-382-986.

Petty, W. T., Petty, D. C., & Salzer, R. T. (1989). *Experience in language* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Phillips, S. U. (1983). *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation.* White Plains, NY: Longman.

Phinney, J. S. (1982). Observing children: Ideas for teachers. *Young Children, 37,* 14–17.

Phye, G. D., & Andre, T. (Eds.). (1986). *Cognitive classroom learning: Understanding, thinking, and problem solving.* Orlando, FL: Academic Press.

Poest, C. A., Williams, J. R., Witt, D. D., & Atwood, M. E. (1990). Challenge me to move: Large muscle development in young children. *Young Children 45*(5), 4–10.

Popham, W. J. (2000). *Testing! Testing!: What every parent should know about school tests.* Boston: Allyn & Bacon.

Popham, W. J. (2005). *Classroom assessment: What teachers need to know* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Powell, D. (1989). *Families and early childhood programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Raines, S. C. (1990). Representational competence: (Re)presenting experience through words, actions, and images. *Childhood Education, 66,* 139–144.

Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report.* A Publication of the Society for Research in Child Development. (Vol. XVI, 3).

Ravitch, D. (1995). *National standards in American education.* Washington, DC: Brookings Institution.

Resnick, L. B., & Resnick, D. L. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In B. R. Gifford & M. C. O'Connor (Eds.), *Future assessments: Changing views of aptitude, achievement, and instruction* (pp. 737–750). Boston: Kluwer.

Rhodes, L., & Shanklin, N. (1992). *Literacy assessment in whole language classrooms K–8.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Rhodes, L., & Shanklin, N. (1993). *Windows into literacy: Assessing learners K–8.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Richardson, K. (2000). *Mathematics standards for prekindergarten through grade 2* (No. EDO-PS-00-11). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Rodari, G. (1996). *The grammar of fantasy: An introduction to the art of inventing stories* (J. Zipes, Trans.). New York: Teachers & Writers Collaborative.

Rogers, C. S., & Sawyers, J. K. (1988). *Play in the lives of children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Adult guidance of cognitive development. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 95–116). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roskos, K. A., Tabors, P. O., & Lenhart, L. A. (2004). *Oral language and early literacy in preschool: Talking, reading and writing.* Newark, DE: International Reading Association.

Rowe, D. W. (1993). *Preschoolers as authors: Literacy learning in the social world of the classroom.* Creskill, NJ: Hampton Press.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. 3, pp. 619–700). New York: John Wiley.

Sakharov, L. S. (1990). Methods for investigating concepts. *Soviet Psychology, 28*(4), 35–66.

Salvoey, P., & Sluyter, D. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications.* New York: Basic Books.

Samuels, S. C. (1977). *Enhancing self-concept in early childhood.* New York: Human Sciences Press.

Sandoval, J., & Irvin, M. G. (1990). Legal and ethical issues in assessment of children. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence and achievement* (pp. 239–252). New York: Guilford Press.

Santrock, J. (2003). *Child development* (10th ed.). New York: McGraw-Hill.

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children* (5th ed.). San Diego, CA: Jerome M. Sattler.

Schaefer, R. E., Staub, C., & Smith, K. (1983). *Language functions and school success.* Glenview, IL: Scott Foresman.

Schiamberg, L. B. (1988). *Child and adolescent development.* New York: Macmillan.

Schickedanz, J. A. (1999). *Much more than the ABC's.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Schickedanz, J. A., & Casbergue, R. M. (2004). *Writing in preschool.* Newark, DE: International Reading Association.

Schickedanz, J. A., Schickedanz, D. I., Forsyth, P. D., & Forsyth, G. A. (2001). *Understanding children* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Schirmer, G. J. (1974). *Performance objectives for preschool children.* New York: Adapt Press.

Schultz, K. A., Colarusso, R. P., & Strawderman, V. W. (1989). *Mathematics for every young child.* Columbus, OH: Merrill.

Schwartz, S. L., & Robinson, H. F. (1982). *Designing curriculum for early childhood.* Boston: Allyn & Bacon.

Seefeldt, C. (2000). *Social studies for the preschool–primary child* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill.

Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 242–272). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Shaklee, B. D., Barbour, N. E., Ambrose, R., & Hansford, S. J. (1997). *Designing and using portfolios.* Boston: Allyn & Bacon.

Shepard, L. A. (1982). Definition of bias. In R. A. Berk (Ed.), *Handbook of methods for detecting test bias* (pp. 9–30). Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Shepard, L. A. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership, 46*(7), 4–9.

Shepard, L. A. (1991a). Psychometricians' beliefs about learning. *Educational Researcher, 20*(7), 2–16.

Shepard, L. A. (1991b). Will national tests improve student learning? *Phi Delta Kappan, 73,* 232–238.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14.

Shepard, L. A., & C. L. Bliem. (1993). *Parent opinions about standardized tests, teacher's information, and performance assessments: A case study of the effects of alternative assessment in instruction, student learning, and accountability practices.* Los Angeles, CA: National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 378227).

Shepard, L. A., & Graue, M. E. (1993). The morass of school readiness screening: Research on test use and test validity. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 293–305). New York: Macmillan.

Shepard, L. A., & Smith, M. A. (1986). Synthesis of research on school readiness and retention. *Educational Leadership 44*(3), 76–86.

Shepard, L. A., Kagan, S. L., & Wurtz, E. (Eds.). (1998). *Principles and recommendations for early childhood assessments.* Washington, DC: National Educational Goals Panel.

Shonkoff, J. P., & Phillips, D. (Eds). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development.* Washington, DC: National Academy Press.

Shore, R., Bodrova, E., & Leong, D. Child outcome standards in pre-K programs: What are standards; What is needed to make them work? *Preschool Policy Matters.* (Issue 5/March 2004). Available online at www.nieer.org.

Sinclair, C. B. (1973). *Movement of the young child: Ages two to six.* Columbus, OH: Merrill.

Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57,* 293–336.

Slavin, R. E. (2005). *Educational Psychology* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Smilanski, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children.* Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.

Smith, J. K. (1990). Measurement issues in early literacy development. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 62–74). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Smith, M. L., & Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal, 25,* 307–333.

Smith, M. W., Dickinson, D. K., Sangeorge, A., & Anastasopoulous, L. (2002). *ELLCO toolkit.* Baltimore: Brookes Publishing.

Smith, S., Davidson, S., Weisenfeld, G., & Katasaros, S. (2001). *Supports for early literacy assessment (SELA).* New York: New York University.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* National Research Council. Washington, DC: National Academy Press.

Snow, C. E., Griffin, P., & Burns, M. S. (Eds.). (2005). *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world.* San Francisco: Jossey Bass.

Spies, R. A., & Plake, B. S. (Eds.) (2005). *The sixteenth mental measurements yearbook.* Lincoln, NE: The Buros Institute of Mental Measurement.

Staff. (1989, January/February). Unpopular children. *The Harvard Education Letter. 5*(1), 1–3.

Steinberg, L., & Belsky, J. (1991). *Infancy, childhood, and adolescence: Development in context.* New York: McGraw-Hill.

Stenmark, J. K. (1991). *Mathematics assessment: Myths, models, good questions, and practical suggestions.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Sternberg, R., & Williams, W. (2001). *Educational psychology.* Boston: Allyn & Bacon.

Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan, 77*(3), 238–245.

Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered assessment.* New York: Merrill.

Stiggins, R. J. (1998). *Classroom assessment for student success.* Washington, DC: National Education Association.

Stiggins, R. J., & Conklin, N. J. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment.* Albany, NY: State University of New York Press.

Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice.* Boston: Allyn & Bacon.

Stone, S. J. (1995). *Understanding portfolio assessment: A guide for parents.* Reston, VA: Association for Childhood Education International.

Sulzby, E. (1990). Assessment of writing and children's language while writing. In L. M. Morrow & J. K. Smith (Eds.), *Assessment for instruction in early literacy* (pp. 83–109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Suro, R. (1992, December 15). Poll finds Hispanic desire to assimilate: National Hispanic Political Survey. *New York Times,* p. 1.

Tabors, P. O. (2002). Language and literacy for all children. *Head Start Bulletin* (74).

Taylor, R. L. (2000). *Assessment of exceptional students: Educational and psychological procedures.* Boston: Allyn & Bacon.

Taylor, R. T., Willits, P., & Lieberman, N. (1990). Identification of preschool children with mild handicaps: The importance of cooperative effort. *Childhood Education, 67,* 26–31.

Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context.* New York: Cambridge University Press.

Thomas, J. R., Lee, A. M., & Thomas, K. T. (1988). *Physical education for children: Concepts into practice.* Champaign, IL: Human Kinetics Books.

Thompson, C. (1986). *Scissors cutting program.* Unpublished manuscript. University of Kansas, Dept. of Human Development and Family Life.

Tough, J. (1977). *The development of meaning.* London: Allen & Unwin.

Trawick-Smith, J. (1988). Play leadership and following behavior of young children. *Young Children, 54,* 51–59.

Trawick-Smith, J. (2005). *Early childhood development: A multi-cultural perspective* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Tuma, J. M., & Elbert, J. C. (1990). Critical issues and current practice in personality assessment of children. In C. R. Reynolds & R. W. Kamphaus (Eds.), *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence and achievement* (pp. 239–252). New York: Guilford Press.

Tyler, R. W., & Wolf, R. M. (1974). *Crucial issues in testing.* Berkeley, CA: McCutcheon.

Valencia, S. (1989). *Assessing reading and writing: Building a more complete picture.* Seattle, WA: University of Washington Press.

Valencia, S. (1990). A portfolio approach to classroom reading assessment: The whys, whats, and hows. *The Reading Teacher, 43*(4), 338–340.

Valencia, S. W., Hiebert, E. F., & Afflerbach, P. P. (Eds.). (1994). *Authentic reading assessment: Practices and possibilities.* Newark, DE: International Reading Association.

Valencia, S. W., & Place, N. A. (1994). Literacy portfolios for teaching, learning, and accountability: The Bellevue Literacy Assessment Project. In S. W. Valencia, E. F. Hiebert, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Authentic reading assessment: Practices and possibilities* (pp. 134–156). Newark, DE: International Reading Association.

Villegas, A. M. (1991). *Culturally responsive pedagogy for the 1990's and beyond* (Report). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. [Original works published 1930, 1933, 1935]

Wadsworth, B. J. (2003). *Piaget's theory of cognitive and affective development* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Webb, N. (1983). Predicting learning from student interaction: Defining the interaction variables. *Educational Psychologist, 18,* 33–41.

Weeks, Z. R., & Ewer-Jones, B. (1991). Assessment of perceptual motor and fine motor functioning. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2nd ed., pp. 259–283). Boston: Allyn & Bacon.

Weikert, P. S. (1987). *Round the circle: Key experiences in movement for children ages 3 to 5.* Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

West, B. (1992). Children are caught between home school, and culture and school. In B. Neugebauer (Ed.), *Alike and different: Exploring our humanity with young children* (pp. 127–139). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

White House. (2002). *Good start, grow smart: The Bush administration's early childhood initiative.* Washington, DC: Author. Available online at www.whitehouse.gov/infocus/earlychildhood/earlychildhood.pdf.

Whitehurst, G., & Lonigan, C. (2001). *Get ready to read!* Columbus, OH: Pearson Early Learning.

Wickstrom, R. L. (1983). *Fundamental motor patterns* (3rd ed.). Philadelphia: Lea and Febiger.

Williams, H. G. (1991). Assessment of gross motor functioning. In B. A. Bracken (Ed.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (2nd ed., pp. 284–216). Boston: Allyn & Bacon.

Winne, P. H., & Marx, R. W. (1987). The best tool teachers have—their students' thinking. In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 267–306). New York: Random House.

Wittmer, D. S., & Honig, A. S. (1994). Encouraging positive social development in young children. *Young Children, 49*(5), 4–12.

Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 255–296). New York: Macmillan.

Wolery, M., & Dyk, L. (1984). Arena assessment: Description and preliminary social validity data. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 9,* 231–235.

Wolery, M. P., Strain, P. S., and Bailey, D. B. (1992). Reaching potentials of children with special needs. In S. Bredekamp & T. Rosegrant (Eds.), *Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children.* (Vol. 1, pp. 92–111). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Wolery, M., & Wilbers, J. M. (Eds.). (1994). *Including children with special needs in early childhood programs.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Wolf, D. P. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership, 46*(7), 35–39.

Woolfolk, A. (2003). *Educational psychology* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Wortham, S. C. (1995). *The integrated classroom: Assessment–curriculum link in early childhood education.* New York: Macmillan.

Wortham, S. C. (2005). *Assessment in early childhood education* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Wortham, S. C., Barbour, A., & Desjean-Perrotta, B. (1998). *Portfolio assessment: A handbook for preschool and elementary educators.* Olney, MD: Association for Childhood Education International.

Zaporozhets, A. V., & Elkonin, D. B. (1971). *The psychology of preschool children.* Cambridge, MA: MIT Press.

Zill, N., Collins, M., West, J., & Hausken, E. G. (1995). Approaching kindergarten: A look at preschoolers in the United States. *Young Children, 51*(1), 35–38.