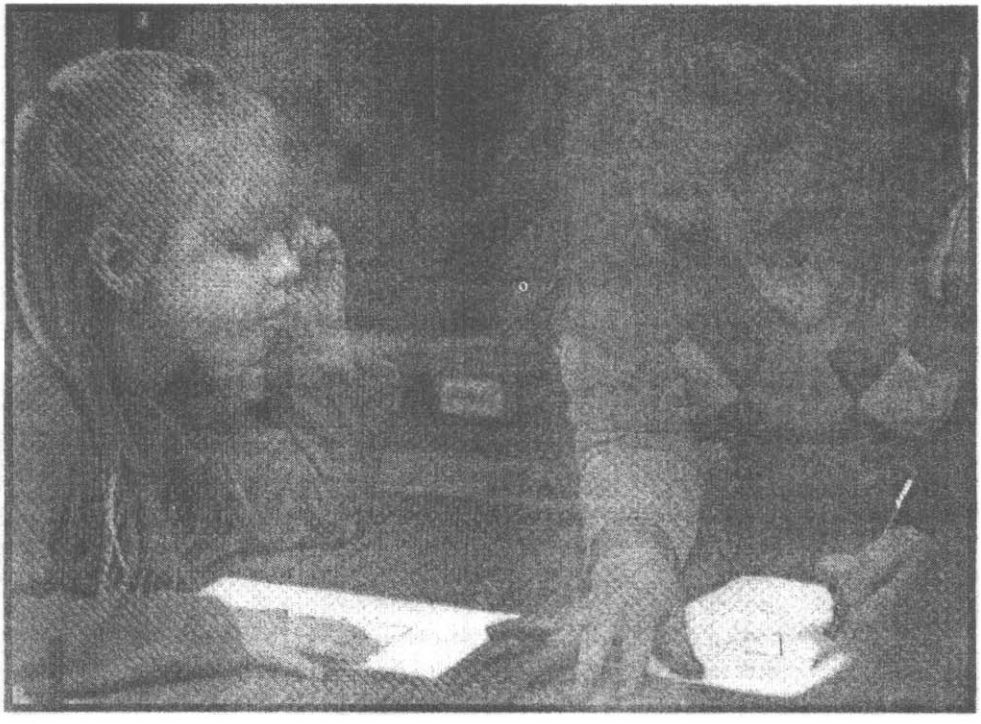
الفصل الأول

التقييم في مرحلة الطفولة المبكرة: عمل مستمر



إن معلمي الأطفال في شتى أنحاء الولايات المتحدة، يدرسون ويقيمون، تطور وتعلم الأطفال داخل الفصول. وهم يقومون بملاحظة الأطفال أثناء عملهم، ويقومون بتسجيل ملاحظاتهم. كما يقومون بجمع وتحليل عينات من عمل الأطفال، ثم يبدءون بإعداد ملفات تظهر مهارة وجدارة الأطفال. ويسأل المعلمون الأطفال بعض الأسئلة لشرح ووصف عمليات التفكير لديهم. وربما يجرون بعض الاختبارات التي سبق وأعدوها أو كانت منشورة من قبل، وهم

يقيمون التقدم العام لكل طفل طبقًا لما هو مطلوب من جانب المدرسة أو البرنامج. ويمكن أن يضعوا اختبارات تركز على تشخيص نقاط القوة والاحتياجات في الرياضيات أو تعلم القراءة والكتابة. ويقوم المعلمون بتوثيق وتتبع تعلم الأطفال المستمر من خلال قوائم الفحص والجمل الرئيسية، وسرد القصص، والصور الفوتوغرافية والتسجيل ووسائل أخرى. يساعد المعلمون في تحديد الأطفال الذين قد يحتاجوا إلى خدمات خاصة بسبب عجزهم. وهم يعملون مع الأسر لمساعدتهم على تفهم تطور أطفالهم، ومع معلمين وخبراء آخرين لتبادل المعلومات والمعرفة. ويمكن أن يقيموا فصولهم المدرسية والخبرات التي يقدمونها للأطفال مستخدمين سلسلة من اختبارات الذكاء تم وضعها محليًا، أو تم نشرها من قبل. إنهم يجمعون المعلومات التي حصلوا عليها، ويدرسونها ثم يسعون إلى استيعاب مغزاها بالنسبة لطفل أو لمجموعة من الأطفال.

جميع هذه الأنشطة وأكثر ما هي إلا جزء من التقييم. ولن تطلب أو تتوقع كل مدرسة أو مركز أن يقوم المعلمون بكل هذه الأمور. ولكن ما يُنتظر أن يقوم به المعلمون سيختلف تبعًا لعمر الطفل ومرحلته التعليمية، وللوكالة الراعية (مدرسة عامة أو خاصة أو دار حضانة متخصصة) وللمتطلبات المرجوة من المدرسة أو المركز. وبغض النظر عن البيئة المحيطة، فإن التعليم الجيد في مرحلة الطفولة المبكرة يتضمن تقييم ملائم لتطور وتعلم الأطفال.

مصطلحات التقييم

إن مصطلح *تقييم* يشير إلى أي شكل لقياس وتقدير ما يعرفه الأطفال ويستطيعون عمله، ويشتمل على الاختبارات، والملاحظات، والمقابلات الشخصية والتقارير من مصادر المعرفة المختلفة أو من خلال وسائل أخرى. ويتم استخدام مصطلح التقييم ليشير إلى مقياس واحد، أو لتجنب المدلولات السلبية لألفاظ مثل "اختبار" و"يختبر" و"تقدير". على سبيل المثال، *يمكن أن يصبح اختبار المهارات الأساسية عبارة عن تقييم للمهارات الأساسية*. فيمكن أن نطلق على عملية ملاحظة نظامية لقدرة الطفل على التفاعل مع الأطفال الآخرين مصطلح التقييم. بعض المصادر تستخدم كلمة *اختبار* أو *قياس*

كمترادفات لمصطلح التقييم (قانون عدم إهمال أي طفل) (No Child Left Behind 2002; Popham, 2005).

كما يستخدم مصطلح التقييم بطريقة محددة ويعني "عملية جمع المعلومات عن الأطفال من عدة أشكال من الأدلة، ثم تنظيمها وتفسيرها" (McAfee Leong & Bodrova, 2004, P.3). ومن خلال هذا المعنى، يتضمن التقييم مصادر متعددة من المعلومات التي تم جمعها في أوقات ومواقف مختلفة، ثم تسجيلها ودمجها وتفسيرها بواسطة الأشخاص المعنيين بتعلم الأطفال (Airasian, 2001; Mendelson & Atlas, 1973).

إن هذا الكتاب يركز على تقييم الأطفال داخل الفصل المدرسي — كيف تجمع وتوثق المعلومات التي يحتاجها المعلمون لتحديد نقاط القوة لدى الأطفال واحتياجاتهم ومدى تقدمهم في فصولهم المدرسية. ومن ثم يستطيع المعلمون التخطيط لمساعدة هؤلاء الأطفال على التعلم. ورغم ذلك، فإن المعلمين غالبًا ما يقومون بأنواع أخرى من التقييم: فهم يساعدون في إجراء الفحص التطويري، ويضعون اختبارات قياسية ذات أنواع مختلفة، ويعدون أيضًا تقارير رسمية عن تطور كل طفل وعن البيئة داخل فصولهم المدرسية والممارسات. هذا الكتاب يتضمن معلومات لمساعدة المعلمين على تحقيق مسئوليات التقييم الأخرى.

إن المصطلحات التي ترتبط بالمناهج المختلفة للتقييم داخل الفصل المدرسي يمكن أن تكون محيرة. وقد وضع خبراء القياس فروقًا دقيقة للتمييز بين المصطلحات التي عادة ما يمكن وضع أحدهما أو استخدامه مكان الآخر. *فالتقييم البديل* يشير إلى أي نوع من التقييم بعيداً عن الاختبارات القياسية، والنتائج التطويرية المتشابهة واختبارات قياس الإنجازات. أحيانًا يطلق على التقييم البديل مصطلح *التقييم غير الرسمي*، وهو المضاد للتقييم الرسمي الذي يستخدم أدوات قياسية وأخرى تم نشرها. أما *تقييم الأداء* فهو يشير إلى نوع خاص من التقييم الذي من خلاله يقوم الأطفال بإظهار مهارة، أو ابتكار منتج يظهر مدى تعلمهم (Stiggins,1995). فإذا تم قياس التناسق الحركي، سيقوم الطفل بالفعل المناسب. وإذا أُخذ تعلم الكتابة في الاعتبار، فإن الطفل سيتعلمها. أما مصطلح *التقييم الحقيقي* فيشير إلى التقييم كجزء من حياة الطفل المستمرة وتعليمه داخل الفصل المدرسي، وفي الملعب، وغرفة الطعام وفي أي ظروف أخرى متشابهة مع البيئة داخل المدرسة أو المركز من خلال الأنشطة اليومية المستمرة. للتقييم الحقيقي بعض المهام التي تقترب على قدر الإمكان من التحديات

العقلية والعملية الأصلية (Finn, 1991, P.l0). فعلى سبيل المثال، بدلاً من وضع خطوط تحت الصور أو "رسم أشكال متداخلة" داخل دائرة كدليل على قدرتهم على التنسيق والفصل وتصنيف صور الأشياء، يستطيع الأطفال بالفعل أن ينسقوا ويفصلوا بين الأشياء ويصنفوها مثلما يفعلوا مع المعلومات في المشروعات المدرسية. وبدلاً من عد النقط أو الصور في صفحة ما، فإن الأطفال يستطيعون العد لحل مشكلات الفصل أو المشكلات الفردية.

إن *التقييم التقويمي* يشير إلى جمع المعلومات التي تستخدم فيما بعد لصياغة وتحسين ــ وأحياناً للمساعدة في تشكيل ــ برنامج تعليمي. ويقوم الجزء الأكبر من عملية التقييم داخل الفصل المدرسي لأغراض تقويمية. وتستخدم المعلومات في تخطيط الدروس عمدًا لمساعدة الأطفال على التعلم. أما التقييم الموجز فيحدث في نهاية فترة زمنية، مثل نهاية العام الدراسي أو نهاية مشروع بحث، لتحديد مدى فعالية البرنامج. في بعض الأحيان تعتبر الدرجات التي تم الحصول عليها بمثابة تقييم موجز لما تعلمه الأطفال.

يجب أن تسير عملية التقييم منذ بدايتها بالتوازي مع منهج البرنامج ــ أي ما الذي يتم تدريسه للأطفال، وما يتوقع الأطفال أن يتعلموه. ويقترح المنهج القائم على التقييم أن يكون التقييم متكاملاً مع خبرات التدريس والتعلم على العكس من الاختبارات التي تتطلب أن يقوم الأطفال بأداء شيء مطلوب منهم. هذه المصطلحات وغيرها من الألفاظ التي تتعلق بالتقييم ذكرت في قاموس المصطلحات وستشرح لاحقاً في الكتاب.

توقعات المعلمين

هناك العديد من المنظمات المهنية، وصانعي القرار، والآباء، والمتخصصين، والعامة، والإداريين وغيرهم ممن يعملون في حقل التعليم لديهم توقعات عالية في أن يلعب المعلم دوراً كبيراً كمساعد في تعلم الأطفال.

المنظمات المهنية

يركز قادة المنظمات المهنية على رعاية وتطور وتعليم الأطفال، ويتوقعون من المعلمين أن يكونوا أكفاء في التقييم باعتباره مكون رئيسي مكمل لعملية التعليم. وفضلاً عن العبارة العامة عن التقييم المناسب (انظر الشكل ١-١)،

فإن الجمعية القومية لتعليم الأطفال صغار السن تحدد أن الأشخاص الذين يتم إعدادهم ليُعلموا الأطفال صغار السن يجب (١) أن يفهموا "أهداف وفوائد واستخدامات التقييم" (٢) أن يتعلموا كيفية "استخدام الملاحظة والتوثيق وغيرهما من أدوات ومناهج التقييم" (٣) أن يفهموا ويمارسوا "التقييم العملي" (٤) أن يتعلموا كيفية "الاشتراك مع الأسر والمهنيين الآخرين في التقييم" (NAEYC, 2001).

وقد حددت الجمعية القومية للتعليم، والمجلس القومي لمقاييس التعليم والاتحاد الأمريكي للمعلمين في البيان الصادر عنهم عام ١٩٩٠ سبعة مقاييس تحدد كفاءة المعلم في التقييم التعليمي. يجب أن يتصف المعلمون بالمهارة في المجالات الآتية:

١. اختيار طرق التقييم الملائمة للقرارات التعليمية.
٢. تطوير طرق التقييم الملائمة للقرارات التعليمية.
٣. الإدارة والتسجيل والتفسير لكل من نتائج طرق التقييم الخارجية والطرق التي يقوم بوضعها المعلم.
٤. استخدام نتائج التقييم عند اتخاذ القرارات عن الطلاب، وعند وضع خطط للتدريس، وعند تطوير المنهج وتحسين المدارس.
٥. تطوير إجراءات صالحة لتدرج التلاميذ والتي تستخدم تقييمات التلاميذ.
٦. توصيل نتائج التقييم للطلاب والآباء وللمعلمين الآخرين.
٧. معرفة المعايير اللاخلاقية واللاقانونية ومن جانب آخر الطرق والاستخدامات غير الملائمة لمعلومات التقييم. (معايير كفاءة المعلم في التقييم التعليمي للطلاب ص ٣:٥)

هناك دليل إضافي للمعلمين يمكنك أن تجده في المقاييس الخاصة بتقييم الطالب التي وضعتها اللجنة المشتركة لمقاييس التقييم التعليمي، وهي لجنة تدعمها ١٦ منظمة تعليمية قومية محترمة. إن المقاييس الثماني وعشرون تقدم إطاراً لتقييم تعلم الأطفال بطرق عادلة ومفيدة وعملية ودقيقة. تلك المقاييس تنقسم إلى أربع مجموعات رئيسية تتعلق "بالمواءمة" و"المنفعة" و"الملائمة" و"الدقة" (شكل ٢-١). تحدد مقاييس المواءمة حقوق الأفراد التي تتأثر بالتقييم، وتناقش حقوق الطلاب والآباء، والوصول إلى المعلومات. وتركز مقاييس

شكل ١-١ وضع عملية تقييم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الجمعية القومية لتعليم الأطفال صغار السن، والجمعية القومية لمعلمي الأطفال في مؤسسات التعليم الحكومية

لقد تقاسمت الجمعية القومية لتعليم الأطفال صغار السن (NAEYC) والجمعية القومية للمتخصصين في مرحلة الطفولة المبكرة في المؤسسات التعليمية الحكومية (NAECS/SDE) مع السياسيين والخبراء وأصحاب النفوذ في حياة الأطفال صغار السن مسئولية إجراء تقييم أخلاقي ومناسب وفعال ويمكن الاعتماد عليه كجزء مركزي في كل برامج مرحلة الطفولة المبكرة. حتى تستطيع تقييم نقاط القوة عند الأطفال، ومدى تقدمهم واحتياجاتهم، عليك أن تستخدم طرق التقييم المتطورة المناسبة، والتي سيكون لها استجابة من الجانب الثقافي واللغوي، وتكون مرتبطة بالأنشطة اليومية للأطفال، ويدعمها التطور المهني. هذا بالإضافة إلى أنها تشتمل على الأسر وترتبط بأغراض محددة وذات منفعة مثل: (١) اتخاذ قرارات صارمة حول التعليم والتعلم؛ (٢) تحديد الاهتمامات الجوهرية التي قد تتطلب تدخل مركز للأطفال، و(٣) مساعدة البرامج على تحسين تدخلاتهم التطويرية والتعليمية.

المصدر: NAEYC&NAECS/SDE, 2003, P.2.

المنفعة على الحاجة في أن تكون تقييمات الطلاب واضحة، ومصدر للمعلومات، وفي الوقت المناسب ومؤثرة. أما مقاييس الملائمة فتخاطب الأمور العملية المندمجة في عملية تقييم الطلاب، على سبيل المثال، الوقت وقيود الفصل المدرسي. وأخيرًا تهدف مقاييس الدقة إلى زيادة صدى عملية التقييم.

وهناك مثال على هذا، حيث أن أحد معايير المواءمة (الدقة أو الوضوح) تحدد أن "تقييمات الطلاب يجب أن تقدم المعلومات التي توضح نقاط القوة والضعف، وحيث يمكن الاعتماد على نقاط القوة ومواجهة المشكلات" (اللجنة المتحدة لمقاييس التقييم التعليمي ص ١). هناك ملخص موضح لمقاييس تقييم الطالب يمكن تحميله من الرابط التالي: http://ec.wmich.edu/jointcomm/ses/All-Summary.htm.

الآباء وصانعو القرار وعامة الجمهور

يتحمل كل من الفيدراليين والحكوميين وصانعي القرار المحليين والآباء، وعامة الجمهور ومالكي المدارس والمعلمون مسئولية إنجازات الأطفال داخل

المدرسة. ومن المتوقع من المعلمين، في ظل الشرط العام للمسئولية، أن يعدوا تقرير عن إجراءاتهم ونتائجهم. وتعتمد تقارير المسئولية واسعة النطاق، مثل تلك التقارير التي تطلبها القوانين الفيدرالية وقواعد الدولة والعديد من المدارس الموجودة في الأحياء، على نتائج الاختبار القياسي. وحتى عندما لا يمر الأطفال باختبارات المسئولية قبل أن يبلغوا المرحلة الثالثة، كما توصي معظم المنظمات المهنية، فإن الممارسات للقيام بالتقييم والتي تتم مع الأطفال صغار السن ستتأثر. والعاملين داخل المدارس لديهم قدرة عالية على التوقع بالأداء الجيد للأطفال في الاختبارات ومن المتوقع أن يقوم المعلمون بإجراء تلك الاختبارات أو يقوموا بتجميع بعض النتائج الأخرى ليظلوا على معرفة بمدى تقدم الأطفال. إن البرامج، التي تستخدم المعلومات التي يجمعها المعلمون من خلال ملاحظة نماذج الأعمال والمقابلات والأنواع الأخرى من التقييم في العديد من الولايات، تكون أكثر ملائمة للأطفال صغار السن أكثر من الاختبارات. ومن المتوقع أن تكون نتائج التقييم متاحة، وغالبًا ما تكون منشورة للعامة كما تصدر في تقارير تُعد للآباء والجمهور (Popham, 2005). كما أنه من المنتظر أن يقوم المعلمون بفهم وشرح نتائج التقييم للأفراد الذين يمكن ألا يكون لديهم أية خلفية عن التقييم التعليمي.

العمل مع المهنيين الآخرين

يتوقع المهنيين الآخرين أن يفهم المعلمون ويشاركون بمعلومات التقييم الخاصة بتطور وتعلم الأطفال في اجتماعات فريق العمل والمؤتمرات، وكذلك بأي بيانات تطلب المدرسة منهم تقديمها. فعلى سبيل المثال، فإن المعلمين يجب أن يكون لديهم معلومات موثقة بدقة معدة للتقديم إذا كانوا ينوون القيام بالإسهامات للمجموعة التي تقوم بالتقييم وعمل التوصيات عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. ويجب أن يكونوا قادرين على تقديم أمثلة محددة إذا طلبوا المساعدة من متخصص، أو طلبوا الإرشاد من معلمين زملاء. وقد لا تكون الملاحظات الصغيرة التي يدونها المعلمون في مفكراتهم كافية للأشخاص الذين ليس لديهم دراية بالمهمة أو السياق أو الطفل (Valencia, Hiebert & Afflerbach,1994). ومن المتوقع كذلك أن يستوعب المعلمون شروط التقييم التي يستخدمها الآخرون.

شكل ١-٢ ملخص تصنيفات مقاييس تقييم الطالب

مقاييس المواءمة	وهي تساعد على التأكد من أن تقييمات الطالب سيتم تنفيذها بشكل قانوني وأخلاقي، وطبقًا للتقييم الجيد للطلاب وللأشخاص الآخرون الذين تأثروا بنتائج التقييم. [٧ مقاييس]
مقاييس المنفعة	وهي تساعد على التأكد من أن تقييمات الطالب مفيدة. والتقييمات المفيدة هي التي تزخر بالمعلومات، وتجرى في الوقت المناسب وتكون مؤثرة. [٧ مقاييس]
مقاييس الملائمة	وهي تساعد على التأكد من إمكانية تنفيذ تقييمات الطالب كما هو مخطط لها. والتقييمات الملائمة هي التقييمات العملية والدبلوماسية والمدعمة. [٣ مقاييس]
مقاييس الدقة	وهي التي تساعد على التأكد من أن تقييم الطالب سيؤدي إلى توافر معلومات ذات صدى عن تعلم الطالب وأدائه. والمعلومات ذات الصدى تؤدي إلى تفسيرات مفيدة، ونتائج مرضية، ومتابعة ملائمة. [٨ مقاييس]

اللجنة المتحدة لمقاييس التقييم التعليمي، ٢٠٠٣.

إن الكثير من العائلات كثيرو التنقل، ويحتاج المعلمون إلى فهم واستخدام أي معلومة من معلومات التقييم التي تكون مع الطفل وبها ملخص عن تقييم الطفل الذي سيرحل ليساعد المعلم الجديد في خطته التي يجب أن تلائم الطفل. والطفل عندما يذهب من مرحلة ما قبل الحضانة إلى مرحلة الحضانة ثم إلى المرحلة الأولى والثانية، فإن سجلات الأطفال التي يحملونها معهم من مرحلة لأخرى تساعد المعلم الجديد على معرفة احتياجات الأطفال ونواحي القوة لديهم.

العوامل المساهمة في الممارسات الحالية للتقييم

هناك عدة اتجاهات سياسية وسحانية واجتماعية وتعليمية تساهم في الممارسات الحالية للتقييم، وهي تشتمل على:

- الاختبار والتقييم الرسمي
- تنوع الأطفال وأسرهم
- مفاهيم عن كيفية تطور وتعلم الأطفال
- نواحي القصور في الاختبارات القياسية

الاختبار والتقييم الرسمي

لقد صاحب عملية تطوير المقاييس التعليمية، التي قامت بها المنظمات المهنية والولايات، عملية أخرى وهي التقييم الرسمي لتقدم الأطفال تجاه تلك المقاييس. فكل ولاية من الولايات المتحدة طورت مقاييس التعليم في المرحلة الثانية عشر، وفي عملية التقييم الرسمي، وغالبًا ما يتم اختباره، في مراحل المستويات الموضوعة لتحديد ما إذا كان الأطفال مطابقين لهذه المقاييس أم لا (Meisels, 2000). إن الاختبار الفيدرالي ومتطلبات إعداد التقارير، كما في قانون (عدم إهمال أي طفل)، ونظام إعداد التقارير القومي لصالح برنامج هيد ستارت (انظر الفصل الثاني)، والذي يؤثر على الولاية التي يجرى فيها الاختبار والمتطلبات والتوقعات المحلية. وعلى الرغم من أن معظم الولايات لا تطبق التقييمات الرسمية قبل نهاية المرحلة الثالثة، فإن بعض المدارس الموجودة في الأحياء الصغيرة تبدأ إجراء الاختبارات في مرحلة الحضانة. ويشعر معلمو مرحلة الطفولة المبكرة، سواء كانوا في مرحلة ما قبل المدرسة أو المرحلة الابتدائية، بالضغط المتزايد والتهديد الكامن في اختبارات المسئولية البارزة والعالية المخاطر. حيث يتم إبقاء الأطفال في مرحلة معينة، أو إلحاقهم بالمدرسة الصيفية بناءً على نتائج هذه الاختبارات. ويتم نشر درجات الاختبارات على مستوى المدارس في الأحياء الصغيرة، وعلى مستوى المجموعات المختلفة من السكان ويتم مقارنتها بعضها ببعض. إن الاختبار الفيدرالي والاختبار المطلوب على مستوى الولاية أو الحي يسبب الفزع للمعلمين والأطفال، ويعتبره متخصصو التقييم أنه مضلل وغير ملائم. لكن صانعي القرار يمتدحوه حيث يعتبر اختبار المسئولية شيء أساسي لتحسين عملية التعليم.

تنوع الأطفال وأسرهم

يعكس الأطفال في البرامج الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة الاختلافات

الموجودة في المجتمع الأوسع. ويختلف الأطفال تقريبًا بكل النواحي الدينية والعرقية والثقافية واللغة المستخدمة داخل المنزل، ومستوى دخل الأسرة وبنيتها ومستوى الآباء التعليمي؛ بالإضافة إلى اختلاف البيئة من حيث كونها ريفية أو حضرية؛ وكيف ينتقلون من مكان إلى آخر. فالهجرة المستمرة المنتشرة بين دول العالم، واختلاف معدلات المواليد بين الجماعات تشير إلى أن الاختلافات ستزداد بمرور الوقت (Capps, Passel, Perez-Lopez, & Fix, 2003; Hodgkinson, 2003). ويعتبر التقييم الذي يرسم صورة حقيقية تحدد ما يفهمه ويفعله الأطفال طبقًا لتنوع خلفياتهم هو تقييمًا أساسيًا (Bowman, 1992).

وتمثل الفروق اللغوية تحديًا خاصًا. فتجد الأطفال في الفصول المدرسية لمرحلة الطفولة المبكرة في أنحاء الولايات المتحدة تمتلئ بمن ليست الإنجليزية لغتهم الأم. وتجد أن متعلمي اللغة الإنجليزية يرغبون في فهم وتحدث وقراءة وكتابة لغة جديدة. ومثال على هذا الاختلاف في اللغات داخل مجتمع واحد يمكن أن تراه في ولاية مينيسوتا (Minnesota) التي طبعت استمارة الفحص الخاص بمرحلة الطفولة المبكرة باللغة العربية والكامبودية والإنجليزية والهمونجية (لغة في الصين وفيتنام) ولاوس (لغة في تايلاند) والأورومو (لغة في أثيوبيا) والروسية والكرواتية الصربية والصومالية والأسبانية والفيتنامية (NAECS/ SDE Minnesota State Summary, 2003).

كذلك يتنوع نوع وعدد الخبرات التعليمية المخططة للأطفال. فبعض الأطفال الذين يدخلون دور الحضانة أو المرحلة الأولى قد يكونون في مجموعات رعاية الأطفال منذ مولدهم. وبالنسبة لآخرين، يعد دخول دار الحضانة أو المرحلة الأولى تجربتهم الأولى للاندماج داخل مجموعة. وبعض الأطفال سوف تحضر كل التجارب الغنية المتاحة ــ مثل دروس السباحة، وفرق الكرة، وورش العلوم ودروس الموسيقى، ولكن آخرون لن يدخلوا في هذه التجارب.

إن إشراك الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة يزيد من الاختلافات في الفصول المدرسية الخاصة بالأطفال صغار السن. وكمجموعة، تجد أن "الأطفال صغار السن ذوي الاحتياجات الخاصة... يختلفون تماماً" (Wolery, Strain, & Bailey, 1992. P.95). فتقييم هؤلاء الأطفال ومعرفة نقاط القوة الخاصة بهم واحتياجاتهم يتطلب تطبيقات التقييم المرنة، والتي تشتمل على ممارسات الأطفال في الحياة اليومية.

إن الاختلاف والتباين داخل الأسر والأطفال في الولايات المتحدة في تزايد ولا يتناقص، ولهذا تأثيره على ممارسات التقييم.

مفاهيم عن كيفية تطور وتعلم الأطفال

من المتوقع أن يتعلم الأطفال أكبر قدر في سن مبكرة أكثر مما سيتعلمونه فيما بعد. ولدى كل ولاية الآن وثيقة أو عدة وثائق تحدد توقعات تلك الولاية حول ما يتعلمه الأطفال في مرحلة الحضانة حتى المرحلة الثانوية ــ *المقاييس* أو *المعرفة الأساسية*. لقد حددت كل ولاية تمول برامج ما قبل الحضانة ما يتوقع أن يتعلمه الأطفال في هذه البرامج ــ حيث *مقاييس المعرفة المبكرة*. إن برنامج هيد ستارت، وهو برنامج فيدرالي للطفولة المبكرة مخصص للأطفال ذوي الدخل المنخفض، لديه بيانات بنتائج الطفل التي تحدد النتائج المتوقعة للأطفال.

ولخصت العديد من الأبحاث الهامة المعرفة عن تعلم الأطفال صغار السن، وحفزت الاهتمام الشديد بتطور المعرفة والمهارة، خاصة في تعلم اللغة والقراءة والكتابة والرياضيات (Bowman, Donovan, & Burns 2001; Shohkoff & Phillips, 2000; Snow, Burns, & Griffin, 1998). يؤكد صانعو القرار، على مستوى العالم وداخل الولايات المتحدة، على أهمية التركيز المبكر على المهارات الأكاديمية المتعلقة بالاستعداد والنجاح المدرسي (White House, 2002). على سبيل المثال، يحدد البحث الخاص بمنع صعوبات القراءة بعض المهارات والمعرفة المحددة التي تساعد الأطفال صغار السن على تعلم القراءة: الوعي بعلم الصوتيات، ومفاهيم الطباعة، والمصطلحات والمعرفة الأدبية السليمة. وهذه هي النتائج المتوقعة من التعلم المبكر، وهي جزء من المنهج في العديد من دور الحضانة وبرامج ما قبل الحضانة.

وهناك مزيد من المعلومات عن *كيفية* تعلم الأطفال. فالأطفال يقومون ببناء المعرفة داخل السياق الاجتماعي الذي يؤثر في كيف وماذا يتعلمون. وهم لا يكتسبون المعرفة والمهارات بأنفسهم فقط، ولكن بطريقة تلقائية يتم تطوير مزيد من المهارات المعقدة والأفكار والفهم؛ حيث إنهم أفراد ناضجون فهم يتعلمون ما يدرس لهم ــ طبقًا لعلم النفس السلوكي الذي يتحكم في نظريات التعلم. ويتم النظر إلى التعلم والتعليم على أنهما مكونات معقدة، والتي من خلالها يقوم الأطفال والبالغون والأشياء التي يستخدمها الأطفال في العمل

واللعب، ولغة التفاعل، وكل جوانب حياة الطفل داخل وخارج المدرسة، كل هذه الأشياء تتفاعل لتؤثر في عملية التعلم (Bodrova & Leong, 1996). والأطفال لا يتعلمون الكثير والكثير من المهارات والحقائق غير المترابطة، لكنهم يحاولون تنظيم هذه المعلومات، وتطوير النظريات وفهم العلاقات، و"تطوير سبلهم المعرفية للاتصالات المستمرة بين الحقائق والمفاهيم" (Shepard, 1989, P.5).

وممارسات التقييم يجب أن تعكس العمليات التعليمية النشطة المتضمنة في هذه النظرة البنائية المعقدة الديناميكية لتطور وتعلم الأطفال (Shepard, 2000).

نواحي القصور في الاختبارات القياسية

الاختبارات القياسية هي محور تركيز الكثير من النقد للتقييم والاختبار. ويتم استخدام وقياس وتفسير هذه الاختبارات بأسلوب قياسي. وهي تشتمل على قوائم تطويرية، واختبارات فحص تطويرية خاصة بمرحلة ما قبل الحضانة، وقوائم حصر واختبارات القراءة، واختبارات الاستعداد الأكاديمية، والأدوات التشخيصية للاحتياجات الخاصة، واستعداد المجموعة، واختبارات الإنجازات، وأي اختبارات تطويرية أو ذات علاقة بالمنهج. وتلك الاختبارات يتم وضعها ونشرها وتوزيعها من خلال الناشرين التجاريين. ومن الانتقادات الموجهة لهذه الاختبارات التجارية، القوة التي أعطاها السياسيون وصانعي القرارات التعليمية والمجتمع لها، وفرط وسوء الاستخدام لهذه الاختبارات، ونتائجها والمشاكل المرتبطة بجودة تلك الاختبارات. على سبيل المثال، فالأسئلة يمكن أن تكون ضعيفة وغامضة، ولها عدة تفسيرات، أحدها فقط هو "الصحيح" (Kamii, 1990). إن عملية تسجيل وتحليل وتحضير تقارير عن نتائج هذه الاختبارات الواسعة النطاق معرضة للخطأ. وهناك اعتبار آخر وهو عدم ملائمة الاختبارات للاختلافات الموجودة بين الأطفال، والتأثير غير المناسب للاختبارات واختبار ما يتم تدريسه. وبسبب أن مدارس الولايات، وبعض مدارس الأحياء قاموا بتطوير أو تبني الاختبارات القياسية، فإن جميع الأطفال والمعلمين تقريبًا تأثروا بطريقة ما. يناقش الفصل العاشر هذه الانتقادات، ويحدد ما يحتاج معلمو الأطفال صغار السن أن يعرفوه عن الاختبارات القياسية والاختبار مثل: كيف توضع هذه الاختبارات وكيف تصحح؟ وكيف يمكن تقييمها؟ وكيف يتم تحضير الأطفال صغار السن

لتأديتهم؟ ثم شرح النتائج للآخرين. كما يساعد الفصل العاشر كذلك العاملين بمجال تعليم الأطفال على فهم ما يمكن للاختبارات القياسية أن تفعله، وما تعجز عنه، واستخداماتها المناسبة والمسئوليات المتعلقة بها.

المسئولية المهنية

يتحمل المعلمون مسئوليات التقييم التي تتزامن مع مسئوليات التعليم الأخرى. فيمكن أن تكون المتطلبات المرجوة منهم عظيمة طبقًا لخبرتهم ووقتهم. فالأمر يتطلب وقت ومجهود لتطوير المعرفة والمهارة الخاصة بالتقييم الجيد، ليدمجوا ممارسات التقييم السليمة داخل بناء واحد، ويستخدموا تلك النتائج لمساعدة الأطفال على التعلم. وعندما يصبح الاختبار والتقييم من أجل أغراض أخرى، جزء من مسئوليات المعلمين، فحينئذ يمكن أن يبدو التقييم كعبء. ومع ذلك فليس هناك طريقة سهلة لتلاشي تقييم واختبار المسئولية الرسمي، حتى عندما تدرك أحيانًا تأثيراتهم المعاكسة. يجب على العاملين داخل حقل التعليم أن يوازنوا بين حاجة الجمهور لمعرفة نتائج البرامج التعليمية وبين حاجة المعلم لمعلومات مختلفة لتوجيه القرارات داخل الفصل المدرسي.

وعلى نفس المنوال، لا يوجد تقنيات بسيطة للاختبار أو التقييم لتمد المعلم بكل ما يحتاج أن يعرفه ليتخذ قرارات بناءة؛ ورغم ذلك فإن هناك طرق عدة لزيادة قدر وجودة المعلومات التي لدينا عن الأطفال. ويمكن أن يساعد الاستخدام المنتظم للتقييم داخل الفصل المدرسي لتوجيه اتخاذ القرار، وهذا يساعد المعلمين والآباء على استعادة إيمانهم بحكمهم وحكمتهم التعليمية وقدرتهم على تقييم وفهم ومساعدة التطور عند الأطفال صغار السن (Eisner, 1995). "هناك العديد من الأشكال الجديدة للتقييم، ولكن ما نحتاج له هو رفض التقيد بأي تكنولوجيا محددة... [ولكن بتكنولوجيا يتم اختيارها بعناية] وهناك أنواع مختلفة وخليط من التقييمات لأغراض متباينة" (Haney & Madaus, 1999, p.687).

إن هذا الكتاب يهدف إلى مساعدة المعلمين على تعلم المزيد عن هذه "الأنواع والامتزاجات المختلفة" للتقييمات. ونحن نأمل أن المعلمين سوف يأخذون المبادرة تجاه تكامل التقييم والبناء داخل منهج مترابط ومتجاوب، والذي يعزز ويدعم تطور وتعلم الأطفال.

الملخص

إن المعلمين والمدارس والمراكز في أنحاء الولايات المتحدة يقومون بتقييم تعلم وتطور الأطفال بطرق عديدة ومتنوعة، ويستخدمون هذه المعلومات لأغراض مختلفة. إن مفردات مصطلح التقييم قد تطورت لتصف وتفرق بين الاتجاهات المختلفة للتقييم، ويركز هذا الكتاب على التقييم الرسمي داخل الفصل المدرسي: حيث اكتشاف ما يعرفه الأطفال، وما يستطيعون عمله واكتشاف مواقفهم، واهتماماتهم، واتجاهاتهم في التعلم لتوجيه ومساعدة في نمو وتطور وتعلم الأطفال وليس فقط لتصنيف أو ترتيب أو تجميع الأطفال ببساطة.

ومن المتوقع أن يكون المعلمين أكفاء في التقييم. فالمنظمات المهنية حددت مقاييس عالية لتعلم التقييم والممارسة المهنية. ويتوقع الجمهور والسياسيون من المعلمين أن يكونوا مسئولين في عملهم مع الأطفال، وأن يقدموا المعلومات الضرورية للتقييم الشامل، بالإضافة إلى المعلومات التي تلائم السياق داخل الفصل المدرسي. والتواصل مع المهنيين الآخرين يتطلب أن يكون المعلمين قادرين على توثيق وشرح نتائج التقييم.

وتشمل العوامل التي تساهم في الممارسات الحالية للتقييم الاختبار والتقييم الرسمي؛ وتنوع الأطفال وأسرهم الذي يدعم من خلال التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة؛ ومفاهيم حول تطور الأطفال وتعلمهم، بالإضافة إلى نواحي القصور في الاختبارات القياسية.

للمعلمون مسئولية مهنية لمعرفة واختيار استراتيجيات التقييم الملائمة للأطفال صغار السن وأسرهم الذين يعملون معهم ثم استخدام تلك المعلومات لتوجيه ودعم تطور وتعلم الصغار.

التطبيق الشخصي

١. اعكس مفهومك عن "المعلمين والتعليم". بأي طريقة يتلائم مفهومك مع التوقعات بكون "المعلمين مساعدين لتطور وتعلم الأطفال"، كما تم وصفه في الجزء الخاص بـ (توقعات المعلمين)؟ وبأي طريقة يكون مفهومك غير ملائم؟ ما هي الدلالات التي استوحيتها من هذه النقطة؟

٢. تخيل أنك تم تعيينك كمعلم للمرحلة الأولى في مدرسة بحي ليك شور

(Lake Shore)، وكانت هي رغبتك الأولى. وفي اجتماع قبل بدء عملك، اكتشفت أن مجلس الإدارة قرر أن ينتهج سياسة عمل مدرسة صيفية للأطفال الذين لم يجتازوا اختبارات التقدم الجديدة في نهاية العام الدراسي. ماذا سيكون رد فعلك الشخصي؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. إن القوى الاجتماعية والتعليمية والسياسية السكانية تؤثر على ممارسات التقييم. بأي الطرق تكون هذه القوى مؤثرة على تقييم التعليم في مجتمعك؟ قم بإرفاق النتائج المستخلصة مع الأدلة الحالية من الأخبار من التليفزيون أو الراديو أو النشرات المدرسية أو الخبرات الشخصية.

٢. إجراء مقابلة مع معلم بدار حضانة عن سياسات دخول الدار. هل هناك بعض الاختبارات الرسمية أو غير الرسمية تستخدم لتحديد استعداد الأطفال؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي هذه الاختبارات؟ ما هي الاعتبارات الأخرى التي تحدد هذا "الاستعداد"؟ بأي طريقة تأتي وتنبثق هذه السياسات من الأبحاث والتوصيات الحالية التي تعني بالدخول والاستبعاد من المدرسة؟

٣. قم بفحص الاختلافات بين الأطفال الصغار في ولايتك أو مدينتك أو مجتمعك. إذا كنت في حاجة لمزيد من الفحص فقم بزيارة بعض الفصول المدرسية. وقم بشرح تطبيقات نتائج التقييم التي حصلت عليها.

٤. دراسة ممارسات المعلمين للتقييم أظهرت أن الأهداف الأولية للتقييم كانت "الحكم على إنجازات الأطفال في المراحل التعليمية" (Stiggins & Conklin, 1992, P. 47). قم بمناقشة هذه النتائج وربطها مع التفكير الحالي عن هدف التقييم.

قراءات مقترحة

Airasian, P. W. (2000). *Assessment in the classroom: A concise approach* (2nd ed.). Boston: McGraw-Hill.

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

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: Appropriate curriculum and assessment for young children* (Vol. 2). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

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

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

National Association for the Education of Young Children & National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education. (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation.* Washington, DC: Author. Position statement available at www.NAEYC.org.

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