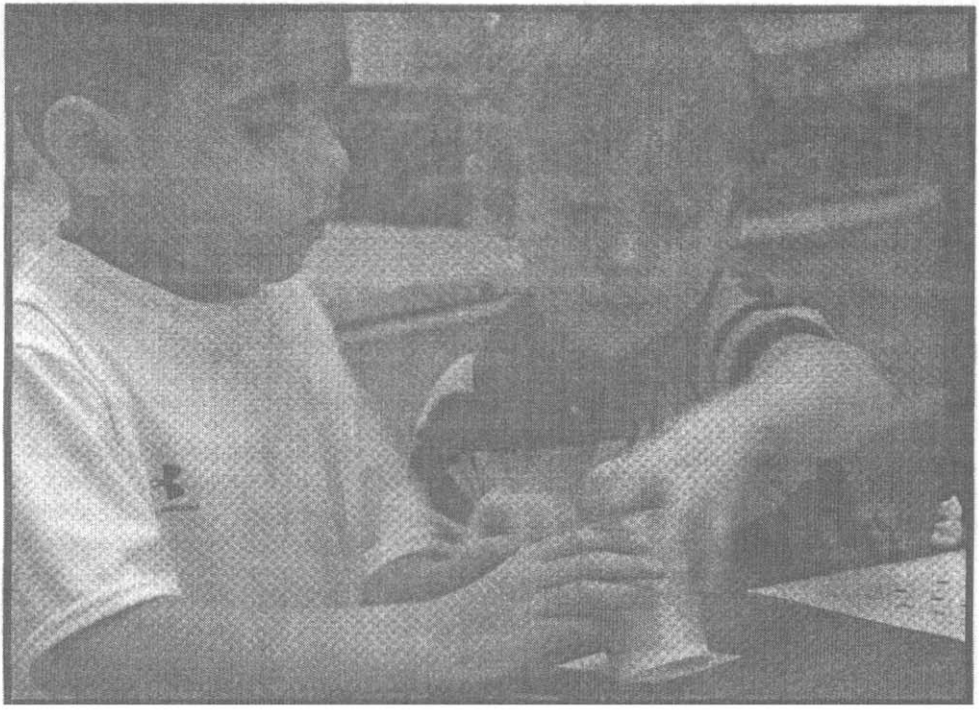
الفصل الثاني

المسئوليات القانونية والأخلاقية والمهنية في التقييم



"إن العدالة، والتي تتمثل في حقوق كل الأفراد، والسلوك الأخلاقي المهني، يجب أن تتواجد في كل أنشطة التقييم للطلاب، بدءً من التخطيط الأولى لجمع المعلومات إلى تفسير واستخدام وتواصل النتائج" (American Federation of Teachers et al., 1990, p.5). ولعمل ذلك فإن المعلمين يجب أن يعرفوا ما هو "السلوك الأخلاقي المهني" في وسائل التقييم، ويجب أن يطوروا عاداتهم وميولهم للتصرف طبقًا لذلك.

ويقوم المعلمون بجمع وتسجيل المعلومات المهمة الحساسة (بالغة الدقة) عن الأطفال. فالقرارات والتوصيات القائمة على جزء من هذه المعلومات قد تؤثر على فرص الأطفال للتعلم؛ ولذلك تعتبر "عالية المخاطر". والتوصيات بالانضمام إلى برنامج للطلاب المتميزين أو ذوي المواهب، بتقديم مساعدة خاصة لطالب صغير معاق؛ أو بإبقاء طفل في مرحلة الحضانة، أو الحاجة لحضور مدرسة صيفية، ترتبط كلها بفرصة هذا الطفل في التعلم، يجب تنفيذها بدرجة كبيرة من الاهتمام. وحتى القرارات المتعلقة بالأهداف والوسائل الإرشادية لديها تأثير على فرص الأطفال في التعلم. فعلى سبيل المثال، فإن المبالغة في التركيز على التدرب والممارسة قد يحرم الأطفال من فرص لتطبيق المعرفة على مشكلات عملية. والتقارير المعدة للآباء وهيئة العاملين بالمدرسة يجب أن تكون عادلة وحقيقية. ولكي يقوم المعلمون بمسئولياتهم القانونية والأخلاقية والمهنية في التقييم، يجب عليهم:

- معرفة القوانين الفيدرالية والحكومية التي تتصل بالتقييم الرسمي
- حماية حقوق الطفل والأسرة في ظل القانون والمحكمة
- استشعار الفروق الفردية والاجتماعية والثقافية
- ممارسة العدالة وعدم التحيز
- جمع المعلومات الجديرة بالثقة
- استخدام معلومات التقييم بطرق ملائمة
- معرفة وممارسة الالتزام عن طريق سياسات المراكز والمدرسة

إن هذا الفصل طويل ومتوسع لأن الموضوع متوسع. إنه يعكس أهمية التقييم التعليمي في المدارس والمجتمع.

معرفة القوانين الفيدرالية والحكومية التي تتصل بالتقييم الرسمي

عدم إهمال أي طفل

إن إعادة تفعيل قانون التعليم الأساسي والثانوي (The Elementary and Secondary Education Act (ESEA)، والذي يُعرف بين الناس باسم "عدم إهمال أي طفل" (NCLB)، هو أمر مكلف به على مستوى البلاد، والذي يعني

بالمسئولية القائمة على الاختبار تجاه المدارس التي تتلقى دعمًا ماديًا فيدراليًا (2002). والبنود الأساسية في هذا القانون والتي تؤثر على عملية تقييم التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة هي:

١. يجب أن تخضع كل الولايات، والمدارس الإضافة إلى المدارس الموجودة في الأحياء للضوابط الفيدرالية حتى تتمكن من الحصول على برنامج التمويل الفيدرالي المستمر Title1.
٢. سيخضع جميع طلاب المدارس العامة من المرحلة الثالثة حتى الثامنة لاختبارات في القراءة والرياضيات كل عام.
٣. يجب على كل المدارس أن تحقق "تقدم سنوي ملائم" (Adequate Yearly Progress (AYP))، من أجل الوصول إلى إتقان القراءة والرياضيات تصل نسبته إلى ١٠٠%.
٤. على كل ولاية أن تطور اختباراتها وتحدد مفهومها عن "الإتقان" في الاختبارات.
٥. يجب أن يُعرض التقدم في الاختبارات المختارة على كل الطلاب، ومن بينهم الأطفال المعاقين، ومحدودي الدخل، وذوي المستوى الضعيف في اللغة الإنجليزية والطلاب من مختلف الجنسيات والأعراق والأديان.
٦. يجب نشر البيانات على الجمهور.

وحتى على الرغم من أن هذا الاختبار لا يتم إجراؤه إلا ابتداءً من المرحلة الثالثة، إلا أن المعلمين والإداريين العاملين مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يشعرون بالضغط، حتى يتأكدوا من أن كل الأطفال قد حققوا الهدف المرجو وهو أن يتعلم الأطفال القراءة بنهاية المرحلة الثالثة.

وينم التفاوض حول كيفية تطبيق مبدأ (عدم إهمال أي طفل) بين الولاية ووزارة التعليم الأمريكية. ويتوقع القراء أن يروا تعديلات في الضوابط وكيف تُفسر هذه الضوابط في كل ولاية لتستمر هذه المفاوضات.

برنامج هيد ستارت والبرامج الفيدرالية المدعمة الأخرى الخاصة بمرحلة ما قبل الحضانة

في عام ٢٠٠٣، بدأ برنامج هيد ستارت المدعم الفيدرالي من أجل الأطفال

ذوي الدخل المنخفض في اختبار وإعداد تقارير عن مبادرة تعرف باسم نظام إعداد التقرير القومي. فالطفل ذو الأربع أعوام المنضم لبرنامج هيد ستارت يخضع للاختبار في فصلي الخريف والربيع. ويركز الاختبار القياسي الفردي الموجه على المعرفة العامة، وقاموس الكلمات، والتعرف على الحروف والأرقام. وتستخدم نتائج هذا الاختبار لأغراض خاصة بالمسئولية. أما البرامج الفيدرالية المدعمة الأخرى فتتخذ إجراءات أخرى.

الضوابط والقوانين الخاصة بالولاية

لدى كل ولاية منهجها المختلف للمسئولية. وقد طور العديد منهم اختباراتهم حتى تساير معايير الولاية وأهدافها. وبعضهم يستخدم اختبارات الإنجازات القياسية الحالية.

وكذلك تختلف متطلبات كل ولاية لتقييم الأطفال في برامج مرحلة ما قبل الحضانة التي تدعمها الولاية. هذه البرامج لا تتواجد في كل الولايات. وبعضها يتطلب رقابة شديدة على برامج مرحلة الطفولة المبكرة (مثل نسبة المراهقين إلى الأطفال، ومساحة الأرض والمعدات، والأنشطة المعروضة)، وليس على تقييم الأطفال. وتتطلب الولايات الأخرى إعداد تقارير عن تقدم الأطفال، ولكنهم يتركون تحديد طبيعة إعداد هذه التقارير للبرامج المحلية. وبعضهم يتطلب من البرامج التي تتلقى دعم الولاية أن تستخدم أدوات وعمليات محددة (مثل نظام عمل العينات) ولذلك فإن نتائج كل هذه البرامج يتم جمعها (إجماليًا) وتحليلها.

حماية حقوق الطفل والأسرة

قد تبدو ممارسات الفصل المدرسي والقرارات التعليمية بعيدة عن قاعات المحاكم والعمليات القانونية، ولكنها ليست كذلك. فالمحاور القانونية التي تتصل بالتقييم واستخدامه تتمحور حول ثلاثة حقوق للأفراد: الحماية المتساوية في ظل القانون والإجراءات المتعارفة والخصوصية (Sandoval & Irvin, 1990). وتتغير القوانين وتفسيرات المحكمة، ولكن لا تتغير المبادئ الرئيسية والحقوق وتأثيرها الضمني على المعلمين والمدارس والبرامج.

الحق في الحماية المتساوية في ظل القانون

إن الحماية المتساوية في ظل القانون، من حيث أعمال الحكومة ومن بينهم هيئة العاملين بالمدرسة، تعني أن "الفرد يجب أن يتمتع بنفس الحقوق والمزايا أو الأعباء ككل المواطنين الآخرين" (Sandoval & Irvin, 1990, P.86)، إلا إذا كان هناك سبب قوي لمنع الفرد أن يستمتع بذلك. هذه المعلومات التي تستخدم لإعطاء الطفل معاملة خاصة، مثل التعليم الخاص، يجب أن تكون متاحة وعادلة. وإذا لم تتلقى أحد المجموعات حقوقها على نحو متفاوت أو لم تحصل على تلك المزايا، فإن هناك احتمالية بأن مبدأ الحماية المتساوية يكون غير مطبقًا.

ومعظم قرارات المحكمة التي تتصل بالحماية المتساوية تتعلق بوضع الأطفال ذوي الأقلية العرقية في التعليم الخاص أو الدرجات الأكاديمية المنخفضة يجب أن يكون على أساس الاختبارات والمقاييس الأخرى. وتجرم القوانين استخدام الاختبارات ذات طابع التفرقة العنصرية والمعايير الرسمية التي تصلح للاستخدام المستهدف. ويجب أن يكون لدى كل الولايات سياسات وإجراءات تمنع زيادة التمييز أو عدم التمييز بين الأطفال المعاقين. إن المدارس بالأحياء الصغيرة التي تزيد في التمييز بين أقليات الطلاب يجب أن تنفذ الاستراتيجيات المفضلة لإنقاص عدد الطلاب الذين يلتحقون بصورة غير ملائمة بالتعليم الخاص (*Diana V. California State Board of Education et al.*, 1970; Mercer, 1972; P.L. (Public Law) 94-142 [The Education for All Handicapped Children Act of 1975]; P.L. 101-576, P.L. 105-17, and P.L. 108-466 [The Individuals with Disabilities Education Acts of 1990, 1997, and 2004]).

يجب أن تقدم التقييمات وتعرض باللغة والشكل الأقرب للحصول على المعلومات الدقيقة حول ما يعرفه الطفل وما يستطيع عمله أكاديميًا وتطويريًا ووظيفيًا (IDEA, 2004).

الحق في الإجراءات المتعارفة

الإجراءات المتعارفة تعني أن الأفراد لديهم "الحق في الاعتراض وفي التعبير عن رأيهم قبل اتخاذ أي إجراء" دون الرجوع لهم (Sandoval & Irvin, 1990, p. 86). ليس هذا فحسب بل إنهم لا يستطيعون الحصول على حقوقهم ومزاياهم

كمواطنين متعرضين للتعسف وغير ناضجين وغير عاقلين. وهناك قانونان مهمان يتحدثان عن مسئوليات المؤسسات التعليمية تجاه الآباء والأطفال يتصلان بهذه الإجراءات: الفقرة ٩٤ و١٤٢ من قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين والفقرة ٩٣ و٣٨٠ من قانون خصوصية وحقوق الأسرة التعليمية لعام ١٩٧٤. هذان القانونان يتطلبان أن يدرك الآباء أو أولياء أمور الأطفال صغار السن حقوقهم مقدمًا قبل اتخاذ آية قرارات أو إجراءات حاسمة. والآباء وأولياء الأمور لديهم الحق في تقديم الأدلة؛ للحصول على التمثيل القانوني الملائم؛ والاستجواب الدقيق للشهود؛ وفي فحص كل سجلات المدارس ومواجهة من لا يوافقون عليها؛ وفي تلقي التقييم النفسي المستقل الذي تقوم به الولاية. ولا يعتبر تقييم المعلم أو المتخصص للطالب لتحديد الاستراتيجيات الإرشادية الملائمة تقييمًا كافيًا للتعليم الخاص والخدمات المرتبطة به (IDEA, 2004). لقد عملت المدارس والمراكز سويًا لتلبية هذه المتطلبات في مؤتمرات الأسرة وهيئة التعليم حيث يهتم الكل بالقرار الأساسي حول الطفل، ويتباحثون للتعامل مع الأدلة والاختيارات.

قد تتاح لآباء الأطفال الذين يحضرون إلى المدرسة التي تتلقى الدعم الفيدرالي كل هذه المعلومات في الملفات الرسمية، والتي تتضمن مواد وملفات أخرى للتقييم والملاحظات على المشكلات السلوكية، وعلى خلفية كل أسرة، وسجلات الحضور والملفات الصحية، ومستوى الطبقات الاجتماعية، ودرجات الاختبار، ومعدلات المرحلة، والتقارير النفسية وكل السجلات الأخرى ما عدا الملاحظات الشخصية التي يدونها أعضاء هيئة العمل لمجرد استخدامهم الشخصي.

الحق في الخصوصية

إن الحق في الخصوصية يشتمل على حق الأفراد في اختيار إذا ما كان، ومتى وكيف يتم مشاركة السلوك والاتجاهات والاعتقادات والآراء مع الآخرين. (Sandoval & Irvin, 1990). ونفس القوانين التي تتوافر للإجراءات المتعارفة تتطلب من الآباء أن يعطوا الإذن قبل أي اختبار أو التصريح بالمعلومات لأي شخص غير الآباء أو المؤسسة التعليمية. وعلى أن الآباء يعطوا موافقات مكتوبة قبل أن يقوم المسئولون في المدارس بإعطاء السجلات للأفراد أو المؤسسات غير الرسمية. ويجب أن تحافظ المدارس على سجلات مكتوبة

للأفراد الذين يرغبون في الإطلاع على سجلات الأطفال طبقًا لما ينص عليه قانون الخصوصية والحقوق التعليمية الأسرية لسنة ١٩٧٤ (P.L. 93-380, the Family Educational Rights and Privacy Act).

بالإضافة لذلك فهناك عدة قيود أخلاقية. فعندما تعمل مع الأطفال طوال اليوم، تجد أنه من السهل مشاركة الأحداث أو الإحباطات أو الملاحظات الممتعة في استراحات المعلمين أو التجمعات الاجتماعية. ولا يجب مشاركة المعلومات عن الأطفال إلا مع الأفراد الذين يكون لهم الحاجة والحق في المعرفة فقط. ويجب أيضًا عدم عمل ملاحظات مكتوبة أو مقروءة غير جيدة. عليك بالاحتفاظ بالسجلات المكتوبة أو قوائم الفحص أو السجلات الأخرى ــ حتى السجلات التي لم تكتمل بعد ــ في مكان لا يصل إليه البالغين والأطفال الآخرين ممن قد يقرأون ذلك بالصدفة. وقم بوضع المعلومات الخاصة في ملف ملائم ثم قم بمناقشتها على أساس مهني. إن المعلمون يكونون دائمًا في موضع ثقة، وطبقًا لهذا الدور المتميز فإنهم يعرفون عدة أشياء عن الأطفال والأسر والتي قد لا تظهر أبداً على الورق، وقلما تظهر في المناقشات التي تحدث بالمصادفة. يجب تدريس السلوك الأخلاقي الذي يتصل بسرية هذه المعلومات للمعلمين المساعدين أو المتطوعين.

يجب أن يقوم المعلمون بوضع المعلومات الحساسة عن خلفية الأسرة أو مشكلات الأطفال في ملفات سرية. أما الملفات الخاصة بالأطفال التي تحتوي أساسًا على أعمالهم فغالباً ما يكون لهم الحق في الإطلاع عليها في الفصل. وعلى أية حال إذا قمت بمشاركة مساحة الفصل المدرسي مع مجموعات المجتمع الأخرى، حاول أن تجد خزانة صغيرة خاصة لوضع هذه الملفات.. احتفظ بالملفات، التي تحتوي على معلومات غالبًا ما تعتبر سرية مثل نتائج الأداء أو التقارير الملخصة، في مكان سري. ويمثل دفتر يوميات الأطفال حالة خاصة. فبالرغم من أن ذلك يتم كجزء من عمل الفصل المدرسي، إلا أنه قد يحتوي أحياناً على مشاعر الأطفال، واهتماماتهم، ومشكلاتهم، ومن بينها المشكلات الأسرية. ولهذا يجب عمل فصل بين دفتر اليوميات الذي يعد تقريرًا عن مشروع الطفل أو عمله بالفصل وبين دفتر اليوميات الذي يحتوي على الأشياء الشخصية فنادرًا ما يقوم الأطفال بالتفرقة بين ما هو خاص وما يمكن أن يتم مشاركته مع الأطفال والمعلمين الآخرين. ولذلك يجب على المعلمين مراقبة أعمال الأطفال.

كما يجب وضع الملاحظات أو قوائم الفحص الكاملة كليًا أو جزئيًا أو مدرجات التصنيف أو غيرها من النماذج في ملف أو في أحد الأدراج أو على أحد الأرفف حتى لا يقوم أحد بقراءتها عن طريق الصدفة.

القوانين الرئيسية

تتواجد المسئوليات القانونية التي تتصل بتقييم وتخطيط الخدمات التعليمية للأطفال صغار السن في عدة قوانين فيدرالية موضوعة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وهي تقوم على أساس الحقوق المدنية الأساسية المفروضة لكل المواطنين.

الفقرات ٩٤- ١٤٢ من قانون عام ١٩٧٥، وضعت سياسة تعليمية قومية للأطفال المعاقين من عمر ٣ إلى ٢١ سنة. لقد حدد قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين الإرشادات الملائمة للاختبار والقياس، ووضع الشكل الرسمي لاستخدام برنامج التعليم الفردي (Individualized Education Program (IEP).

الفقرات ٩٩- ٤٥٧ من قانون عام ١٩٨٦، قامت بتفعيل الفقرات ٩٤-١٤٢ للأطفال المعاقين من سن ٣ إلى ٥ سنوات، وقدمت خدمات عظيمة للأطفال صغار السن. وهذا القانون يحتاج إلى برنامج فردي لخدمة أسر الأطفال الرضع ((Individuals Family Service Program (IFSP).

الفقرات ١٠١ - ٥٧٦ من قانون عام ١٩٩٠، أعادت تسمية قانون المعاقين (الفقرات ٩٤-١٤٢) باسم قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) ، وأجاز بنود القانون الأساسية.

الفقرة ١٠١ -٣٣٦ من قانون عام ١٩٩٠، وهو قانون الأمريكيين ذوي الإعاقات، تطالب بالمساواة في المعاملة وتوافر أسباب الراحة لكل الأفراد المعاقين، ويتضمن هذا المساواة في الالتحاق والحصول على كل التسهيلات "ممكنة لمرحلة الطفولة المبكرة (Wolery & Wilbers, 1994).

وهذه القوانين والتعديلات والضوابط أكدت على أن:

- المقاييس التي تستخدم لتحديد وتصنيف ووضع الأطفال في برامج الاحتياجات الخاصة يجب ألا تتسم بالتفرقة العنصرية. ويجب استخدامها للهدف الذي وضعه الأفراد المؤهلين لهذه البرامج. ويجب أن تتسم كل ممارسات التقييم بالموضوعية.
- يجب أن يعطي الآباء إشعار مسبق بوقت كاف وإخطارهم قبل

القيام بوضع أية معايير للتصنيف والتخطيط والإحلال.

- قد يطلب الآباء تقييم أو إعادة تقييم لأطفالهم وأيضًا تقييم مستقل.
- قد يقوم الآباء بتقييم أطفالهم مستخدمين اللغة التي يعرفونها أكثر.
- قد يراجع الآباء سجلات طفلهم، ويحصلون على نسخ منها، ويتعاملون مع المعلومات الناتجة عن ذلك.
- الأطفال المعاقون صغار السن، من مرحلة الحضانة إلى المرحلة الابتدائية، يتم إلزامهم بالتعليم العام الملائم المجاني.
- يقوم الآباء بطرح الأسئلة وتحدي الأحداث التي تتصل بتعليم أطفالهم في المدارس.
- الأطفال المعاقون صغار السن يجب أن يحصلوا على برنامج التعليم الفردي الذي أعده فريق يضم معلم عام وآخر خاص، وشخص لديه معرفة بالتقييم وتضمين نتائج التقييم في ممارسات الفصل المدرسي والآباء والأشخاص المعنيين الآخرين. والآباء لديهم الحق في الاشتراك في خطط تقييم وتعليم الأطفال (Alper, 2001; ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education, 1994).

وفيما يتعلق بالتقييم، تتسع قوانين تعليم الأفراد المعاقين لسنة ١٩٩٧ و٢٠٠٤ وتوضح باستفاضة الإرشادات التالية.

- يجب أن تستخدم مجموعة متنوعة من أدوات واستراتيجيات التقييم اللغوي والثقافي العادلة. فلا يمكن اعتبار إجراء واحد هو المعيار الوحيد.
- يجب أن تقدم أدوات واستراتيجيات التقييم المعلومات التي تساعد مباشرة في تحديد الاحتياجات التعليمية للطفل أكاديميًا وتطويريًا ووظيفيًا.
- يجب أن توثق المعلومات التي تأتي من شتى المصادر وأن تُراجع بدقة. وهذا يتضمن (١) معلومات التقييم التي يقدمها الآباء و(٢) التقييمات والملاحظات الحالية القائمة على الفصل المدرسي و(٣) ملاحظات المعلمين ومقدمي الخدمات القائمين على التقييم.
- إن فريق العمل التعليمي ليس مسئولاً عن تطوير برنامج التعليم الفردي فحسب، بل إنه مسئول عن التقييم وتقديم التعليمات ومراقبة تقدم الطالب.

كما تتضمن القوانين إدراج كل الأطفال المعاقين في برامج التقييم العامة على مستوى الولاية أو الأحياء، موضحة أن هذه الإجراءات يجب أن تقدم للأطفال الذين يحتاجون إلى الرعاية (Alper, 2001; CEC, 2005). ويجب أن تصاحب التقييمات البديلة المحتوى الفردي الأكاديمي للولاية، ومقاييس الإنجاز.

يجب أن تستشعر الفروق الفردية

إن التقييم سيكشف عن العديد من الفروق الفردية بين الأطفال. لقد كان أمر محاولة توضيح هذه الفروق هو محور اهتمام العاملين في حقل التعليم منذ عشرينيات القرن الماضي، عندما كشفت خطوة الاختبار عن الاختلاف الكبير بين إنجازات الأطفال في الفصل المدرسي النموذجي (Gage & Berliner, 1998). وهناك ثلاثة أنواع من الفروق الفردية نقع في محور اهتمام العاملين في حقل تعليم الأطفال صغار السن وهي: الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال والأسر المعرضين للمخاطر والأطفال الذين يحتاجون التحدي. ويعد التعليم الشامل طريقة للإطلاع على العديد من الأشياء التي يتشارك فيها الأطفال، بالإضافة إلى الفروق الفردية بينهم.

الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

إن عملية تعريف الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ــ سواء كانت إعاقات أو تأخرات تطورية ــ ربما تكون هي المجال الوحيد في عملية تقييم الأطفال الذي حظي بمزيد من الاهتمام والنقد. وتتسع النظريات والأبحاث عن تعريف وتعليم هؤلاء الصغار. وتتغير المصطلحات نتيجة لذلك، والعديد من هؤلاء الأطفال لا ينتمون لأي تصنيف أو قد ينتمون لعدة تصنيفات. فالأطفال الذين يعانون من العجز البصري أو السمعي أو العصبي أو من مرض في العظام أو مرض عضلي أو من لديهم عدة إعاقات عادة ما يتم معرفتهم وتشخيصهم قبل التحاقهم بالدراسة. وقد يمكن أن يكتشف معلم الفصل الإعاقات الأقل وضوحًا مثل القصور في التعلم أو مشكلات الكلام واللغة أو الاضطراب العاطفي أو العجز عن التركيز أو التأخر العقلي الشديد. ستنبهك "الأعلام الحمراء" التطويرية في ملحق ب إلى الاحتياجات المحتملة، كمرجع لك.

ورغم أن المعلمين يستشعروا هذه المشكلات المحتملة، إلا أنهم لا يجب

أن يبالغوا في تمييز هؤلاء الأطفال. فالعديد من "المشكلات" المدرسية تُعد بوضوح سلوك طبيعي لهذا الطفل طبقًا لعمره أو مستواه التطوري أو جماعته الثقافية (Armstrong, 1995; Gage & Berliner, 1998). على سبيل المثال، من المحتمل أن يُلقي الأطفال صغار السن الاهتمام لشيء غير ممتع (McAfee, 1995). وتتأثر قدرات الأطفال على الاستماع والحضور داخل الفصل بالوقت وعدد ونوع الأشياء التي تشغله وتشتت تركيزه ومدى اهتمامه بالنشاط والمتغيرات الأخرى. إن وضع برنامج تعليمي أو تعليمات خاصة غير ملائمة بالفصل المدرسي قد تتسبب في اضطراب سلوك الطفل أو فشله في التعلم. ومثال على هذا أن الأطفال صغار السن النشطاء الذين يطلب منهم أن يقوموا بمهام تفوق مستوى تطورهم يمكن أن يعطوا نتائج غير مرضية. وكذلك الأطفال الذين يحتاجون إلى معالجة وترتيب أو إعادة ترتيب وحل مشكلاتهم مع بعض الأشياء يمكن أن يفشلوا في تعلم المهمة إذا ما قدمت إليهم بالرموز فقط.

إن البرامج التطويرية والفردية الملائمة تقلل من التوقعات غير الواقعية للأطفال الصغار، وتتيح تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الحقيقية. ولعمل ذلك، عليك باستخدام عملية التقييم الموصى بها: صف ووثق سلوك الطفل باستخدام مصادر ونظريات وطرق متعددة؛ قارن ذلك السلوك مع التوقعات التطورية ومع أطفال آخرين؛ تحدث مع الآباء وادرس وناقش واستوعب المعلومات، ومن ضمنها أي معلومة عن بيئة الفصل المدرسي التي قد تشارك في خلق هذا السلوك. عقب ذلك قرر ما إذا كان الموقف يمكنك معالجته أو أنك ستحتاج إلى استشارة متخصص. فإذا كان هناك شك، فعليك بالاستشارة. ومعظم المدارس والمراكز والوكلاء لديهم عدة إجراءات وقائية لضمان حماية حقوق الأطفال والأسر، ومن بينها التقييمات الطبية. وتعد التقييمات التي تؤدي للإدراج في برامج خاصة من الأشياء "عالية المخاطر" والمعلمون يعملون مع العديد من الأشخاص لوضع هذه التوصيات.

الأطفال المعرضون للمخاطر

إن التدخل والتحديد المبكر "للمخاطر" التي يتعرض لها الأطفال والأسر يتزايد، حيث يدرك العاملون بحقل التعليم والسياسيون أن مرحلة الحضانة أو السنة الأولى من المرحلة الابتدائية يمكن أن تتأخر عند كثير من الأطفال. أول

الأهداف التعليمية الرئيسية لجمعية الحكّام القوميين هو أن كل طفل يجب أن يدخل إلى المرحلة الأولى وهو مستعد للتعلم وقادر على الاستفادة من التعليم الملائم (National Governer's Association, 1990). وهناك تعريف آخر لهذا الهدف وهو الانتباه إلى الصحة الجسدية للطفل، وتطور الحركة، والتطور الاجتماعي والشعوري، واتجاهات الطفل نحو التعلم، وتطور اللغة، والإدراك، والمعرفة العامة، وهي العوامل التي تحدث فارقًا بين كون الطالب مستعدًا للتعلم وبين كونه محفوفًا بالمخاطر. كيف يرتبط هذا بالتقييم؟ أولاً، اختيار الأطفال والأسر للانضمام لبرامج المخاطر التي يتعرض لها الأطفال يجب أن يكون دقيقًا، ويكون احتياج الطفل للدخول في هذا البرنامج مؤكدًا. ثانيًا، إن تقييم حالة الطفل وتقدمه كدليل لوضع البرامج التعليمية أمر ملزم. ثالثًا، يحتاج المعلمون في هذه البرامج لأن يظلوا متيقظين للمؤشرات التي تدعو للتقييم والتدخل المحتمل من جانب متخصص. ويمكن للفحص، حتى لو كان دقيقًا، أن ينسى العديد من الأطفال الذين يحتاجون إلى نظرة فاحصة، كما يمكن أن يخطئ في تحديد الأطفال الذين لا يعانون من أي مشكلات. فيحتمل أن يُنسى الأطفال ذوي المشكلات الدقيقة أو المتقطعة أو المتضاربة (Patterson & Wright, 1990) . كما يمكن أن تتفاقم المشكلات بعد أن ينتهي الفحص. ويجب أن ينتبه المعلمون دائمًا للإشارات التي تدعو إلى "نظرة ثانية" (انظر الملحق ب).

الأطفال الذين يحتاجون التحدي

قد يحتاج الأطفال صغار السن إلى تحدي خاص وذلك لعدة أسباب ومنها: ثراء وتنوع تجاربهم التعليمية والأسرية؛ والتعلم المبكر للمهارات الأساسية؛ والتطور القيم في مجال معين؛ والتطور المتقدم بوجه عام؛ ولكونهم أكبر سنًا من الأطفال الآخرين في المجموعة؛ أو أن يكون الطفل مبدعًا أو موهوبًا أو ذو "قدرات عالية". ويمكن أن يحدد التقييم داخل الفصل المدرسي الأطفال الذين يحتاجون التحدي، والمجالات التي يحتاجونه فيها، وبعض الإرشادات حول الأنشطة الملائمة لرعاية اهتماماتهم وقدراتهم. وليس كل الأطفال الذين يحتاجون التحدي يتمتعون بالموهبة، ولكن يجب أن ينتبه المعلمون إلى احتياجات هؤلاء الأطفال كما ينتبهون لمن يواجهون صعوبات.

إن احتمالية الخطأ كبيرة، كما هو الحال مع كل أشكال تقييم الأطفال صغار السن الأخرى. فيسهل أن تخطأ في التعلم السريع أو النضوج المبكر

أو التدريب الخاص للموهوبين الحقيقيين. ويحتمل أن يعجز المعلمون عن التوافق وتحرى الدقة، والسلوك الجيد مع الموهوبين (Gage & Berliner,1998). وهناك عدة أشكال للموهبة، ولكن المدارس الخاصة بمرحلة الطفولة المبكرة غالبًا ما تلاحظ البراعة العقلية الفائقة فقط ــ كيف تكون "ذكيًا". أما ضغوط الآباء لإدراج أطفالهم في برامج الموهوبين فيمكن أن يكون لها تأثيرات سلبية على الطفل. فتهيئة الطفل ليكون موهوبًا أو ذو قدرات عالية يجب أن يتم تحت كل الضوابط القانونية والأخلاقية.

التعليم الشامل

يحتوي "التعليم الشامل" على انضمام الأطفال صغار السن ذوي الاحتياجات الخاصة بقدر الإمكان في كل جوانب الحياة في المجتمع والتعليم. ففي موقف مثالي، يتلقى المعلمون المساعدة الخاصة التي يحتاجونها لتقييم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتنفيذ المنهج الدراسي الملائم. وهذا لا يحدث دائمًا، ويجد المعلمون أنفسهم يتحملون المزيد من مسئولية التقييم ووضع البرامج التعليمية. وحتى في وجود مساعدة من متخصصين، يحتاج المعلمون وصفًا دقيقًا وتوثيقًا ملائمًا للمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية والتطويرية مع الخبراء الآخرين. في يومٍ ما، كان الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة يؤخذون خارج الفصول المدرسية المخصصة للأطفال الطبيعيين ويتم وضعهم في فصول "خاصة بهم". وما أن يتم التعرف على حالة الطفل، فإن مسئولية المعلم المعتادة تنتهي. أما الآن فالأطفال جميعهم يجلسون في فصل واحد قدر الإمكان. هذا بالإضافة إلى أن العديد من المدارس التي وضعت برامج خاصة للأطفال المتقدمين تطوريًا ــ سواء أطلق عليهم موهوبين أو ذوي قدرات عالية ــ لم تستمر في عمل هذا. والآن يتحمل المعلمون مسئولية تحديد هؤلاء الأطفال، وتطوير البرامج الخاصة لتوافق قدراتهم.

يجب أن تستشعر الفروق اللغوية والاجتماعية والثقافية

إن الأطفال صغار السن في الولايات المتحدة يأتون من خلفيات متعددة ومتنوعة. فهم يختلفون في الأصل، والعرق، والثقافة، ودرجة معرفة وإتقان اللغة، والدخل الأسري والمستوى التعليمي، ونشأتهم الأولى سواء كانت ريفية

أو حضرية أو من مدينة داخلية أو منطقة حضرية معزولة، وبناء الأسرة، والقيم الأسرية والخبرة التي اكتسبوها قبل المدرسة. وكذلك يكون معلموهم. فبغض النظر عن كونهم يدركون هذه الفروق فإنهم يضعونها في موضع الاعتبار عند القيام بعملية التقييم داخل الفصل المدرسي. وغالبًا ما يكون المعلمون والأسر والأطفال غير واعين بالفروق الثقافية التي قد تؤثر على أداء الأطفال (Gonzales-Mena, 1997; Phillips, 1983; West, 1992). ووسط بيئة سريعة التغير مثل الولايات المتحدة، فإن التعديلات التي تطرأ على الثقافات نتيجة احتكاكها بمجتمع أكثر تقدمًا تحدث بسرعات متغيرة، وإن معرفتنا بالطرق المميزة والنافذة التي يؤثر بها المنزل والمجتمع والثقافة على الطفل معرفة غير كاملة.

إن التقييم الدقيق والمستمر والرسمي لكل الأطفال أمر أساسي إذا "ساعدت المدارس والمراكز المختصة بمرحلة الطفولة المبكرة الأطفال في التعلم بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية" (Committee for Economic Development, 1991, P.5). وتظهر التحديات والاهتمامات الخاصة التي تنبع من الفروق الفردية والثقافية الاجتماعية داخل المهمة الكلية للتقييم. ويمكن أن تضاف بعض الفروق الإضافية وهي "التراث الثقافي والقبلي، واللغة، والصحة، والموقف العائلي والإعداد لدخول المدرسة" (Committee for Economic Development, 1991, p.8)، بالإضافة إلى النوع، ومكان السكن، والموارد الاقتصادية، والمستوى التعليمي للآباء أو أولياء الأمور والعوامل الوراثية، وهذه المؤثرات العديدة تشكل تطور الإنسان وتميز بين كل فرد وآخر.

يوجه الانتقاد للاختبارات القياسية لعدم إدراكها تأثير المتغيرات الثقافية الاجتماعية على تعلم الأطفال. أما التقييم داخل الفصل المدرسي فيعد بمزيد من إدراك تلك المؤثرات. وهذا لن يحدث تلقائيًا أو بسهولة. وفي جانب الممارسة، سيكون التحدي الموجود هو تحدي معلم الفصل المدرسي لتطوير عمليات التقييم المتساوية للأطفال القادمين من خلفيات متنوعة. ولم تستطع المجهودات لابتكار وسائل "لإزالة الفروق الثقافية" لقياس قدرات الأطفال على التطور والإنجاز والتعلم والتوافق مع التوقعات المحتملة (Cronbach, 1990). ويجب أن يتعرف المعلمون على ويستوعبوا التأثير الذي أحدثته الخلفية الثقافية الاجتماعية على التقييم داخل الفصل المدرسي، والذي يبدأ من شيء بسيط يقوم

به الطفل مثل اعتياده على إجابة أسئلة "تشابه الاختبارات" وصولاً إلى المواقف الأسرية العميقة ــ الداعمة أو الغير داعمة أو الغير متميزة ــ تجاه أي شيء يتعلق بالمؤسسات التعليمية. على سبيل المثال، قد تساعد بعض الأسر أطفالها في كل ما يتعلق بالمدرسة، ويدربوهم على كيفية التصرف والتجاوب. أما بعض الأسر الأخرى لا تستطيع أن تساعد أطفالها على تجاوز هذه الفجوة.

إن المعلمين كذلك هم نتاج خلفيات ثقافية اجتماعية معينة، وغالبًا ما يكون لديهم وعي محدود عن سبب احتفاظهم بقيم أو توقعات أو أساليب تصرف محددة. فعندما يتفاعلون مع الناس الذين يتحدثون بلغات أو بلهجات مختلفة أو الذين يتصرفون بأساليب مختلفة عنهم، فإنهم يميلون للحكم على هؤلاء الناس طبقًا لمعاييرهم الخاصة. وفهم هؤلاء المعلمين لقيمهم الثقافية الاجتماعية سيساعدهم على زيادة قدرتهم على استشعار الفروق الثقافية الاجتماعية بين الأطفال والأسر (Frank, 1999).

تقدم المصادر المحلية أفضل معلومات عن الفروق الثقافية واللغوية وغيرها من الفروق الموجودة في مجتمع بعينه. فيجب أن يكون لدى الأسر أو مستشار الأسرة أو في العلاقة بين المنزل والمدرسة أو الإرشاد الثقافي أو الخبير اللغوي، إذا كان متوافرًا، المعلومات المحلية والمعاصرة التي ستزيد من درجة الفهم. وغالبًا ما تقوم المدارس والمراكز ووكالات الموارد البشرية بتوزيع معلومات مطبوعة أو بتنظيم ورش عمل تعمل على الفروق الهامة التي يحتمل تواجدها في جماعات ثقافية في منطقة معينة. والجماعات الثقافية أو العرقية أو اللغوية أو الاقتصادية ليست وحدة متناغمة كلية في اتجاهاتها وممارساتها (Suro, 1992)، ويمكن ألا يطبق التعميم على أفراد أو أسر أو مجتمعات محددة.

> إن الناس لديهم مجموعة من القيم الفردية، والميول الشخصية وأشكال من السلوك التي تحدد كيفية تعاملهم. ويعتبر أي تعبير يطلق على الثقافة إنما هو على سبيل التعميم، ولا يساعدك على معرفة كيف سيتصرف الفرد الذي أتى من تلك الثقافة. فأنت تستطيع أن ترى الميول والموضوعات والاحتمالات... ولكن كن حذرًا من تعميم هذه المعلومات على الأفراد. (Gonzalez-Mena, 1997, p.98).

من السهل أن تساوي نظريًا بين الفروق الثقافية الاجتماعية وبين

لون البشرة أو الأصل العرقي أو الاسم أو الحالة الاقتصادية، ولكن من الصعب تطبيق هذا في الواقع. فمعظم الأسر لديها حالات اندماج بين خلفيات عرقية وقبلية ودينية متعددة من خلال الزواج أو التبني أو غيرها من الظروف. والبعض الآخر لديهم اختيارات محددة وتفصيلات عن التوجهات الثقافية والتعليم الذين يريدونه لأبنائهم بغض النظر عن خلفية الأسرة.

الفروق الثقافية التي قد تؤثر على التقييم

تؤثر خلفيات الأطفال على معرفتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم، ومصطلحاتهم، وطرق تفاعلهم مع الناس الآخرين. فالمعرفة عن المحيط أو الصحراء أو عن مدينة داخلية أو حياة حضرية أو ألعاب الشوارع أو الطعام أو الأسر وغيرها من الأشياء ستكون مرتبطة بالمكان الذي اكتسبت منه هذه المعرفة في ثقافة معينة، ويمكن أن تختلف تمامًا عما نتوقعه. ويمكن أن يكون لدى الأطفال فرصة محدودة لتعلم الأشياء التي نفترض أن "الجميع" يعرفونها ـــ مثل الرياضة، وبرامج التليفزيون، والأفلام، والعطلات، والإعلانات والاحتفالات.

من المحتمل أن تختلف قواعد إبداء الرأي والمناقشة وتبادل الأدوار في حديث ما من ثقافة لأخرى (Gumperz & Gumperz, 1981). فالأدب والاحترام ينتقلان بطرق مختلفة: تحويل البصر إلى شيء ما، أو النظر "إلى العين مباشرة"؛ والصمت أو الرد؛ وقول أو عدم قول "نعم سيدتي" أو "عذرًا سيدي". كما يترابط "التفكير الجدي" بعدة طرق مختلفة أيضًا. فعند طرح سؤال صعب، تجد بعض الأطفال ينظرون لأعلى وبعضهم من الذين أتوا من ثقافة مختلفة ينظرون لأسفل. ويعتمد المعلمون على المدرسة أو على ثقافتهم لفهم معنى هذا السلوك. إن محاولة تقييم الطفل الذي ينظر لأعلى ستدرك أنه يحاول الإجابة ويبذل مجهودًا، على عكس تلك التي تكون لتقييم الطفل الذي ينظر لأسفل، إلا إذا كان المعلم على وعي بالفروق الثقافية. وربما تركز ثقافة ما على المهارات الحركية الفنية حيث يكون الطفل متقدم في قطع الأوراق والرسم بجانب مهارته في القفز أو الركل أو العدو. وربما تركز ثقافة أخرى على التطور الحركي حيث يتجاوز تطور الأطفال الجسدي كل التوقعات. وتركز بعض الثقافات على الاستقلالية؛ مع قليل من الاعتماد على الغير.

قد يتعلم الأطفال الذين أتوا من مجموعة واحدة ذات ثقافة معينة طُرقًا للرد على الأسئلة التي يمكن أن تسبب لهم ضررًا في المدرسة. وقد اكتشف

أحد الباحثين أن إجابات الأطفال الأمريكيين الأفارقة كانت بالكاد تستطيع أن تصف الأشياء والأحداث ذات الصلة بهم أو بتجربتهم بدلاً من اسم الشيء أو الحدث (Lawson, 1986)، والإجابة المتوقعة في معظم المدارس هو اسم الشيء أو الحدث. وأثبتت الأبحاث التي أجريت عن مجتمعات الأمريكيين الأصليين أن "البناء الفكري للمشاركين" ــ والقواعد التي تضبط الحديث ــ تختلف عما هو متوقع في المدرسة. والبناء الفكري للمشاركين يشتمل على تبادل الأدوار في الحديث والبطء في الحوارات، والوقفات، والصمت، ومن يسأل، ومن يجيب الأسئلة. ويمكن أن تتخيل انقطاع التواصل الذي سيحدث، حتى إذا كان الجميع يتحدثون اللغة الإنجليزية (Gage & Berliner, 1992). وتتأثر تفاعلات الأطفال مع البالغين من حيث تحديد متى، ولمن يتحدثون، وما نوع اللغة التي سيستخدمونها ــ والتي ستتأثر بثقافتهم الأم (NAEYC, 2005). ومن المحتمل أن تؤثر كل تلك العوامل على عملية التقييم.

إن عمليات التفكير وأساليب التعلم التي تستخدم في تطوير الأطفال ترتبط بشدة بالبيئة الثقافية الاجتماعية التي يتطورون بداخلها، حيث تنشأ هذه العمليات بالتعاون مع العمليات الأخرى أو بالترتيبات الاجتماعية لأنشطة الأطفال (Bodrova & Leong, 1996; Rogoff, 1990). وعمليات التعلم، مثل استراتيجيات الذاكرة، وعمليات التصنيف، ومناهج حل المشكلات، لا تتطور بمفردها، ولكنها ترتبط جوهرياً بالقيم، والأهداف والأدوات والمؤسسات الاجتماعية وتلك المرتبطة بمجتمع معين (Rogoff, 1990, p.61). على سبيل المثال، يتم التركيز على عملية التبويب التصنيفي ــ وهي وضع الأشياء مع بعضها البعض في فئات مجردة على أساس العلاقات المفترضة التي تكون بينهم ــ يتم التركيز عليها في المدرسة وفي بعض الثقافات. ويتم التركيز على التصنيفات الخاصة بالإدراك الحسي ــ وهي كيف تبدو الأشياء متماثلة أو مختلفة ــ في ثقافات أخرى (Ceci, 1991). وبينما تهدف المدارس والمراكز لتقييم وتدريس العمليات المعرفية المعقدة، والتي تناقض الأفكار الأبسط عن القراءة وتعلم أساسيات الحاسب الآلي، واستدعاء الحقائق، فإن تأثير الفروق الثقافية الاجتماعية يمكن أن يكون أكثر أو أقل أهمية.

يخضع التقييم الذي يحدث في المناخ المدرسي لميول الثقافة المدرسية. فكل المدارس لديها "ثقافتها" التي تشتمل على قيم محددة، وقواعد التفاعل، والسلوك، والتوقعات الخاصة بها (Frank, 1999; Gage & Berliner, 1998).

يجب على كل الأطفال أن يقوموا ببعض التعديلات للبقاء بعيدًا عن المنزل. وبالنسبة لهؤلاء الصغار، تعمل هذه التعديلات على إثراء عالمهم ومجموعة السلوك والمهارات التي لديهم (Powell, 1989). ومع ذلك فإن الأطفال ذوي بعض الخلفيات العرقية والثقافية والمجتمعية يجب أن يقوموا بالمزيد من التعديلات الصعبة غالبًا (Kagan, Moore, & Bredekamp, 1995). وهذه التعديلات يمكن ألا تستخدم في متابعة الأداء الشفوي، وتأدية المهام المطلوبة وإتباع التعليمات المدرسية. وربما تبنى إجاباتهم على أساس تلميحات اجتماعية بدلاً مما "يفكرون" به أو يعرفوه (Sattler, 2001). وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى مزيد من الإرشادات الواضحة والدعم.

المعاني الضمنية للتقييم

"يمثل التقييم... مشكلة هائلة لمعلمي الأطفال بعيدًا عن التيار الاقتصادي والثقافي الرئيسي" (Bowman, 1992, P.136). والقليل من الأبحاث تقوم بوضع الشكل الذي يجب أن يكون عليه التقييم ليدرك هذه الاختلافات. فعندما يتدخل الحكم البشري، تتزايد احتمالية الانحياز والمحاباة. لذا، يجب أن يعطي المعلمون اهتمامات أكبر لتقنين هذه الاحتمالية. والإرشادات التالية قائمة على المعلومات المتاحة، والبحث القديم ذو المعاني الضمنية عن الممارسات الحالية، والاستراتيجيات التي تناسب العمل مع الأطفال صغار السن، والخبرة الشخصية في تقييم وتعليم الأطفال صغار السن.

ومن المفترض أنه سيكون هناك تأثيرات ثقافية اجتماعية على تصرفات الأطفال في الفصل المدرسي. وسيكون هناك فروق بين توقعات المنزل، والمجتمع، والمدارس السابقة والظروف الحالية، إذا لم يكن الأمر أكثر من ذلك. ويبدو أن الأطفال الذين يأتون من دور الحضانة في المدارس التي تؤكد على أهمية الاختيار الشخصي، والمبادرات والابتكار يقدرون قيمة التقييم المبدئي عن الأطفال الذين يتميزون بالهدوء، وينتظرون التوجيه. هذه الفروق تبرز غالبًا وسط كل الخلفيات الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية. كذلك افترض أن هناك نقص في التوافق بين ثقافة المدرسة، والظروف الثقافية الاجتماعية للمنزل والمجتمع. وتلك الظروف يمكن أن يندرج تحتها المنافسة، والتعاون، وتأثير التمييز في النوع، وأهمية التعلم في حياة الأسرة والمجتمع، وعلاقة الطفل بالبالغين والعديد من الخصائص الأخرى التي ترتبط بالتعلم

والتعليم. إذا ظننت أن الفروق الثقافية أو اللغوية أو غيرها من الفروق ستكون قوى محركة، فقم بفحصها. وعليك باستخدام هذه المعلومة لفهم سبب تكون المشكلات عند الأطفال، ومن ثم مساعدتهم تدريجيًا لتعلم ما يحتاجون معرفته. وعلى أية حال، لا تخطئ وتحمّل الخلفية الأسرية للطفل اللوم على المشكلات الناشئة.

ميز بين الفروق الاجتماعية والثقافية واللغوية والعرقية وبين القصور والعجز. إن التقديم المتفاوت للأقليات في التعليم الخاص له أهمية قومية. فهم يبالغون في تقديم برامج ذوي الاحتياجات الخاصة ويهملون برامج الموهوبين (Burnette, 1998). وأحيانًا يكون استشعار الفروق الثقافية في التقييم والتوجيه معيار أمان كافي. أما معايير الأمان الأخرى التي ترتبط تحديدًا بالتقييم فتشتمل على:

- نظام مرجعي واضح يتحكم في الفروق الثقافية، وضعف إتقان اللغة الإنجليزية، أو العجز الاقتصادي، باعتبارها عوامل مشاركة.
- توثيق الجهود المفضلة ونتائجها.
- معايير التقييم المتعددة وقاعدة البيانات العريضة الخاصة بالطالب
- الاختبارات والإجراءات المقبولة من الناحية التقنية وتكون ملائمة ثقافيًا ولغويًا.
- الموظفين الذين يستطيعون تفسير النتائج بطريقة متجاوبة ثقافيًا.

قم بضم الآباء والمجتمع. يستطيع هؤلاء الخبراء المحليين، بالإضافة إلى كل الخبراء الثقافيين واللغويين المتواجدين، أن يساعدوا في تحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف ذات الصلة بالأمر. غالبًا ما نركز جميعًا على الفروق الملحوظة، وننظر نظرة خاطفة على أوجه التشابه (Jones & Derman-Sparks, 1992; Rogoff, 1990). وأوجه التشابه هذه يمكن أن تكون مداخل للتقييم والتوجيه.

استخدم معايير ونماذج التقييم المتعددة في سياق ودي ومدعم. وعليك استخدام المعايير اللفظية وغير اللفظية، وقم بإعداد مواقف التقييم التي يستطيع من خلالها الأطفال أن يظهروا قدراتهم الكاملة. إن الحرية لفعل ذلك هي أبرز الفروق بين التقييم داخل الفصل المدرسي والاختبارات القياسية. "معظم الأطفال المتواجدين داخل مجتمعات الأقليات، والمجتمعات منخفضة الدخل

يقومون بمهام تطويرية مشابهة للمهام المتوقع من الأطفال القيام بهـا، ولكـن أدائهم قد يتم عرضه بطريقة غير معتادة" (Bowman, 1992, P.134). وإذا لـم يصلح أحد المناهج، فإن آخر سيصلح؛ فالطفل الذي لا يستطيع الإجابة في أحد السياقات أو لا يتجاوب مع أحد طرق التقييم يكون لديه بعـض الاختيـارات الأخرى (Villegas, 1991).

كن مستعداً لإعادة تقرير أو إعادة صياغة مهمة أو توقع في ظل ظروف ودية وحساسة تجاه الأطفال صغار السن. وقم بتغيير سياق التقييم إلى سـياق أكثر حميمية ثم استخدم اهتمامات وأنشطة الأطفال في التقييم والتـي بـدورها يجب أن ترتبط بمنازلهم ومجتمعاتهم والظروف الثقافية الاجتماعية.

إن الأطفال الغير قادرين أو الغير مستعدين للتجـاوب مـع مهـام الأداء الموضوعة يمكن أن يكونوا قادرين على إظهار معرفتهم في مواقـف "غيـر رسمية" من الحياة. عندما سُئلت ليلى، وهي طفلة ذات أربعة أعـوام، عـن أسماء الألوان، رفضت أن تجيب. وبعد ما لا يقل عن ساعة ونصف، وخلال محادثة غير رسمية أثناء وقت الغداء مع معلمها، ذكرت كل الأسماء بدقة، كما أعطت أمثلة عليها داخل حوار حقيقي وعملي. فما هو مستوى كفـاءة ليلـى الحقيقي؟ إن التقييم داخل مواقف غير مدبرة ــ مواقف غير رسمية ومريحـة وودية ــ قد يمكّن الأطفال من الأداء بمستوى أعلى (Cazden, 2001).

قم بتقدير وبالتوفيق بين أوجه التشابه وأوجه الاختـلاف بـين ثقافـات الأطفال. حدد هذه الفـروق واعمـل عليها بأسـلوب إيجـابي. وبجانـب ذلك، لا تفـترض نقص القدرات أو الإمكانيات القائمة على أساس الفـروق الاجتماعية أو الثقافيـة أو العرقيـة أو اللغويـة (Burnette, 1999; Gonzalez-Mena, 1997; NAEYC, 2005).

يجب أن تكون عادلاً وغير متحيز

من المحتمل ألا توجد محاور تتصل بالتقييم وتكون أكثر عاطفية وتعليمية مـن التحيز والعدل. وأحد أكثر الانتقادات الموجهة للاختبارات القياسية هي أنهـا قد تتحيز ضد الأطفال ممن لا يكونـون مـن ذوي الثقـافة أو اللغـة الرئيسية، أو من الأسر ذات الـدخل المـنخفض أو المـستويات التعليميـة الضعيفة. هذا الاهتمام بالموضوعية يمتد إلـى كـل الإجـراءات التقييميـة.

وبالفعل، فإن التقديرات غير الرسمية التي تعتمد على فرد بعينه لجمع المعلومات وتحديد معناها تزيد من احتمالية حدوث التحيز (Smith, 1990).

إن *التحيز* يشير إلى الاختبار أو الإجراءات أو النتائج أو ممارسة التمييز غير العادل الذي يفضل مجموعة من التلاميذ على مجموعة أخرى. وهو مفهوم معقد ويشتمل ليس على الاختبارات وإجراءات التقييم فحسب، بل وعلى استخدام النتائج (Berk, 1982; Cronbach, 1990; Jones, 1988; Shepard, 1982). والمبالغة في إدراج مجموعة صغيرة من الأطفال صغار السن في فصول التعليم الخاص على أساس نتائج الاختبارات هو مثال واضح على تحيز الاختبار (Mercer, 1972).

ولكي تكون عادلاً مع كل الأطفال في المجتمع المختلف اجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا، يجب التعامل بموضوعية قدر الإمكان، مع الاطمئنان لدقة ومصداقية معلومات التقييم.

التزم بالموضوعية قدر الإمكان

لكي تكون موضوعيًا، حاول الحصول واستخدام الحقائق أو المعلومات أو البيانات اللازمة بدون تدخل المشاعر الشخصية أو التحيز. ويحدث نقص الموضوعية عندما تؤثر الخبرات أو السمات الشخصية بشدة على القدرة على فهم الأحداث، والحقائق والسلوك. فعلى سبيل المثال، إذا اعتقدنا أن الأولاد "أفضل" في المهام الحسابية والميكانيكية، فإنه من الممكن أن نرى الأطفال من خلال تلك المعتقدات إلا إذا تم الاهتمام بالنظر إلى ما يعرفه وما يستطيع كل طفل تحقيقه. وإذا اعتقدنا أن الفتيات "أفضل" في تعلم اللغة والقراءة، فإن هذه الاعتقادات قد تؤثر على تقييمنا والتعليمات بعدة طرق مبتكرة.

لا يمكن أن يكون أحد موضوعيًا بصورة كلية. فالمعلومات التي نختارها ليتم تجميعها تتأثر بالخبرات الشخصية، والاعتقادات والاهتمامات الخاصة بنا. وقد يقوم أحد المعلمين بملاحظة الأطفال في أثناء اللعب ويركز على تفاعلاتهم الاجتماعية بينما يقوم معلم آخر بملاحظة النواحي اللغوية والمعرفية لما يفعلونه؛ كما أن هناك ملاحظات أخرى لا تهتم بتطورهم الجسدي. ونحن قد نحكم على الأطفال ما إذا كان شعرهم نظيفًا ومرتبًا أم لا وتناسق ملابسهم وتنوع اللهجات في حديثهم، والتوافق بين شخصياتهم واهتماماتهم بالنسبة إلى الآخرين، والقيم الثقافية الكامنة ــ الكثير منا غالبًا ما يغفل عن ملاحظة وجود

هذه الأشياء. وبالرغم من أننا قد نصدر حكمًا مسبقًا فيما يتصل بالأسر ذات الدخل المنخفض أو الأقليات، فهذا الحكم يمتد ليشمل جميع الأطفال: هؤلاء من يكون لديهم كيانات أسرية تقليدية أو ممن تعمل أمهاتهم خارج المنزل، والأطفال المتميزين اقتصاديًا وعقليًا واجتماعيًا، بالإضافة إلى من "يختلفون" بأي شكل.

بالإضافة إلى الخبرات والاعتقادات الشخصية التي قد تؤثر فيما نراه ونسمعه، فإننا اعتدنا على ملاحظة أشياء معينة أو الحصول على نتائج محددة، ومن ثم نأخذ هذه النتائج كمسلمات، مع الفشل في معرفة أهميتها. وربما نفترض أن الناس يفكرون ويشعرون ويتصرفون مثلنا (Irwin, & Bushnell, 1980).

إن الموضوعية في جمع، وتسجيل، وفهم، واستخدام المعلومات عن الأطفال قد تزيد من وضوح ودقة وفائدة التقييم. ومعظمنا يحتاج إلى مبدأ الموضوعية لتحقيق النظرة الكلية، والتي تتأتى من استبعاد الرؤى والمشاعر والحدس الشخصي ولكن معظمنا يحتاج إلى قواعد الموضوعية للوصول إلى النزاهة وعدم التحيز (Bentzen, 2000).

تجنب التصنيفات والتقسيمات. من السهل وضع "هالة" حول بعض الأطفال ورؤية كل شيء يفعلونه أفضل ما يمكن. وقد نقوم بتفسير أفعال الأطفال الآخرين بصورة أقل تقبلاً. وبعض الأطفال الآخرين قد يتم رؤيتهم على أنهم في المعدل المتوسط، بغض النظر عن أدائهم (Almy & Genishi, 1979). وهذا النقص في الموضوعية قد يغلف احتياجات "الهالة" ويعوق التقدم الحقيقي للأطفال.

وهناك عدة ألفاظ تقسيمية ــ وسط عبث الألفاظ الحالي ــ للأطفال تنطلق بسهولة مثل: "الاضطرابات في التركيز" و"فرط النشاط" و"متلازمة آسبرجر (مرض اضطراب التوحد)" و"الخجل" و"الانسحاب" و"المستوى المتقدم" و"جذب الانتباه"، و"المستوى المنخفض أكاديميًا"، و"الموهوب" و"مسبب المتاعب". هذه التقسيمات قد تعطي الانطباع الخاطئ بأن الخصائص الحقيقية والثابتة تم تحديدها وأنها تلتصق بالأطفال لعدة سنوات بغض النظر عن دقتها. وهي غالبًا ما يكون لها عدة دلالات ــ غالبًا ما تكون سلبية ــ والتي ربما تقدم توقعات غير ملائمة عن الأطفال. ويجب التركيز على وصف وفهم الأطفال كأفراد بدلاً من تقسيمهم (Goodwin & Driscoll, 1980).

في بعض الأحيان يجب تشخيص الأطفال كما لو كانوا في مجموعة محددة

لاستقبال الخدمات الملائمة، ولكن مثل هذا التشخيص يفوق سلطة معلم الفصل.

كن موضوعيًا في جمع المعلومات. إن الوصف الموضوعي يركز على حقائق وتفاصيل ما يحدث مع ما يمكن توافره على قدر الإمكان من التفسير والتنقية للأفكار (Boehm & Weinberg, 1997). ويقوم الملاحظ بتفهم ما يراه ويسمعه بدون تحليل هذه المعلومات. والاستنتاج هو تفسير لسلوك الأطفال وقد يشتمل على تصور عن مشاعر الأطفال ونواياهم، ودوافعهم، وعمليات تفكيرهم، واتجاهاتهم، وميولهم. وهذه الاستنتاجات قد تشتمل على التقييم والحكم على أهمية السلوك للتطور في المستقبل، ومقارنات السلوك مع التصرفات السابقة. عليك أن تفرق بين وصف ما حدث وبين تفسيره أو تحليله. فكلاهما مختلف عن الآخر رغم أهميتهما.

كل فرد تقريبًا لديه مشكلات في فصل حقائق وتفاصيل الخبرات المستوحاة من الاستنتاجات القائمة على هذه الحقائق والتفاصيل. هذه المهارة أساسية للتجاوب مع الأطفال بشكل ملائم. ويقوم المعلمون عادة بتفسير نوايا ودوافع الأطفال عن طريق تتبع السلوك. ومثال على ذلك، شاهدت المعلمة دوبون الطفلة مارسيا تندفع نحو صديقتها جوليا وهي ترفع يدها وتصرخ. إذا فسرت المعلمة هذا السلوك على أن هذه الطفلة تتظاهر بأنها كينج كونج وليس لديها النية في إيذاء الأطفال الآخرين، فإنها ستتصرف بشكلٍ ما. ورد فعلها سيكون مختلفًا إذا فسرت المعلمة هذا السلوك بأن مارسيا كانت تنوي إيذاء جوليا. ولجعل التقييم يبدو موضوعيًا يجب على المعلم أن يفصل بين أمرين، وهما التفسير والتحليل، والتركيز على ما يراه وما يسمعه: "اندفعت مارسيا نحو جوليا وهي تصرخ وترفع يديها" (Almy, 1969; Jagger, 1985).

كن موضوعيًا في تسجيل المعلومات. يجب على السجلات أن تكون موضوعية، ودقيقة وتعيد ما حدث. وعليك تسجيل المعلومات تحت شروط محكمة مستخدمًا تسلسل الأحداث (Bentzen, 2000). وفي بعض الحالات يُعد تسجيل السياق أو الظروف التي وقعت فيها هذه الأحداث والتي تشتمل على الأفراد المشاركين، وأين يجلس الطفل، ووقت وقوع الحدث ونشاط الطفل من الأمور المهمة. وبقدر الإمكان، سجل كل ما قاله الطفل بدقة، بدلاً من إعادة صياغته. في بعض الأحيان، يتطلب هذا كل محاولة كتابة بعض الكلمات التي ينطقها الطفل بطريقة غريبة مثل "ساسباسكتي" (سباجتي) أو "وينبو" (رينبو)

(والتي تعني في الإنجليزية قوس قزح).

في السجلات الأولية يجب تجنب الكلمات التي تحتوي على النغمة العاطفية أو المشاعر أو الدوافع أو عمليات التفكير. هذه النتائج لا يمكن ملاحظتها بسهولة ولكن يتم الإشارة إليها من خلال ما يقع من أحداث. مثال على ذلك، قم بتسجيل قيام الطفل تايلر بالتوقف والنظر داخل هذه الغرفة، ثم قيامه بتحريك المكعبات بدلاً من تسجيل "الأشياء التي يود الطفل القيام بها مستخدمًا هذا المكعب، ثم حرك المكعب". إن ما يفكر به تايلر يسمى استنتاجات. وربما يقوم شخص آخر بملاحظة نفس السلوك لتايلر، ويستنتج أن هذا الطفل كان عصبي ومضطرب، وبطئ أو أي شيء آخر.

قم بتسجيل الاستنتاجات التي يمكن تحديدها وتمييزها من السجلات الحقيقية الخاصة بما حدث. قم بكتابة هذه الاستنتاجات في مكان خاص على السجل الذي يحمل عنوان "التفسير" مع وجود قلم ملون مختلف، أو قطعة من الورق مرفقة بالسجل.

هذه الاستنتاجات يجب فصلها عن سجلات السلوك لعدة أسباب. إن عزل وفصل الأشياء التي يتم سماعها أو رؤيتها عن الاستنتاجات يقلل من أخطاء التسجيل (Cronbach, 1990). والمدلولات الفورية قد تثبت فائدتها فيما يلي. فعلى سبيل المثال، قد يكون لدى معلم ما تفسير مختلف عن قيام الطفلة ميجان "باقتراح مقاسمة المكعبات مع جوش" وذلك عند ملاحظة هذا السلوك لعدة مرات في وقت محدد. وجعل هذه الاستنتاجات منفصلة يسمح للمعلم بالعودة إلى الوراء لفحص نماذج السلوك من وجهات نظر مختلفة.

تساعد المدلولات والاستنتاجات في تلخيص وتفسير المعلومات حتى تستطيع توجيه الأنشطة المستقبلية في الفصل المدرسي. والاستنتاجات الملائمة هي التي تعمل على تقييم الأهمية التطويرية والتعليمية للسلوك، أو تحديد السلوك الذي يجب ضبطه في المستقبل. وهناك أمثلة على الاستنتاجات المقبولة ومنها "يحتاج إلى مزيد من الممارسة"؛ "يحتاج إلى المراقبة"؛ "تقدمه يسير بمستوى مرضي". ويجب تجنب الاستنتاجات التي تعمل على تقسيم الأطفال: "إنها دائمًا تبقى بالخارج لتؤذي الآخرين" أو "مثال آخر للسلوك الموهوب".

كن موضوعياً في تقييم إجراءات الفصل المدرسي والممارسات التعليمية. كونك موضوعي يعني أن تكون أكثر موضوعية من مجرد جمع المعلومات عن الأطفال. ولا يجب على المعلمين ملاحظة وتقييم الأطفال

فحسب، بل ومتابعة كيفية تأثير الإجراءات في الفصل المدرسي، والممارسات التعليمية وتأثير المعلم على سلوك وتعلم الأطفال. ولا يمكن أن تساهم كل الأشياء في تحديد شخصية واحتياجات الأطفال الخاصة بالتعلم. والأطفال ممن "يقل تركيزهم" في أحد الفصول المدرسية ذا الجو الصاخب قد يكونون هم نموذج للتركيز في أماكن أخرى. وفي دراسة حول "دائرة الوقت" في الفصول المدرسية الخاصة بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، فإن المعلمين قاموا بإلقاء اللوم على عدم تركيز الأطفال وضجرهم المتواصل على خلفيات الأطفال الفقيرة بدلاً من الأخذ في الاعتبار ما إذا كانت دائرة الوقت طويلة أو غير ممتعة أو أجريت في مكان تجرى فيه أنشطة منافسة (McAfee, 1985). والمعلم الذي عمل باجتهاد لمساعدة مجموعة من الأطفال على ممارسة نشاط ما قد يجد الدليل الذي يوضح أن الأطفال مازال لديهم الكثير مما يصعب تصديقه ليتعلموه. أما الأمر الذي يصعب تصديقه بصورة أكبر فهو تحقيق الرؤية التي تقضي بضرورة تغيير الممارسات التعليمية.

ضمان دقة ومصداقية معلومات التقييم

إن الحرية التي تكون لدى المعلمين في التقييم غير الرسمي والبديل تكون مرتبطة بالمسئولية المهنية للتأكد من أن المعلومات تكون دقيقة وصادقة ويمكن الاعتماد عليها (Cambourne & Turbill, 1990). إن مفاهيم الدقة والمصداقية والتي عادة ما تتصل ببناء وتطور الاختبارات تطبق كذلك على تقييم الفصل المدرسي. والإنجازات النموذجية واختبارات الفحص تخضع لمقاييس صارمة حتى يمكن استخدامها واللجوء إليها باعتبارها اختبارات ذات دقة ومصداقية، ويتم نشر المعلومات الإحصائية التي تتصل بالمصداقية والدقة حتى يستطيع المستخدمين المحتملين تقييمها. مثل هذه الدقة البالغة غير ضرورية للمعلومات التي تستخدم للتقييم المستمر (Shepard, 2000)، ومع ذلك فيجب إجراء بعض الفحص على المصداقية والدقة للتأكد من أن النتائج تمثل ما يستطيع الأطفال القيام به.

إن تقييم مصداقية معلومات التقييم هي جزء من العملية الكلية للتقييم، ويجب أداؤها باستمرار ــ حيث يتم تجميع المعلومات وتسجيلها، وتلخيصها، وتحليلها، واستخدامها في اتخاذ القرارات وإعداد التقارير. ومن السهل أن تفترض أن تقديرك سيكون صادق ويمكن الاعتماد عليه لأنك تقيس شيء ما

مباشرة. والموضوع ليس كذلك. فبالرغم من عدم وجود الاختبارات الإحصائية التي تنطبق على التقييم غير الرسمي داخل الفصل المدرسي، فإن هناك بعض الإرشادات العامة التي سوف تساعد في زيادة الدقة والمصداقية.

دقة النتائج. يجب أن تكون نتائج التقييم دقيقة وثابتة ويمكن الاعتماد عليها. يجب أن تكون قادر على إعادة صنع النتائج ــ وأن تكون قادرًا على تحقيق أداء مشابه في زمن أو مكان آخر. والطريقة التي بها يتم جمع المعلومات، وموقف التقييم، وحالة الأطفال العقلية أو الجسدية والتوقعات سعيدة أو سيئة الحظ قد تؤثر في دقة النتائج.

إن أسلوب التقييم قد يؤدي إلى إجابات غير صحيحة. والأسئلة والطلبات الغامضة أو المربكة تؤدي أيضًا إلى نتائج غير دقيقة؛ لأنها يمكن تفسيرها بعدة طرق في أوقات مختلفة. كما أن الأسئلة المباشرة والمستمرة قد تؤدي إلى حالة من عدم الارتياح للأطفال، وهذا يؤدي لنوع من الأداء الذي لا يعكس قدراتهم الحقيقية. وكذلك الموقف الذي يحدث من خلاله التقييم يؤثر على الدقة. بالإضافة إلى نواحي القصور في البيئة المدرسية مثل مناقشات المجموعة بصوت مزعج في جزء منفصل من الغرفة أو المقاطعات التي يقوم بها الأطفال الآخرين أو حدوث موقف غريب قد يؤدي إلى نتائج غير دقيقة(Maeroff, 1991). قد تؤثر الأحداث غير المتوقعة مثل هروب الهامستر (نوع من الفئران) أو الاجتماع غير المخطط على إجابات الطفل، ومن ثم دقته. كما تؤثر الكيفية التي يشعر بها الطفل، والتي تتضمن حالته العقلية، والمرض، والإرهاق، ونقص الاهتمام، والقلق أو معاناته من "يوم سيء" على الدقة. وكذلك تستطيع مناقشة حديث في المنزل أو في أتوبيس المدرسة أو في الملعب أن تخلق تقييمًا غير دقيق عن هذا اليوم.

قد يكون التقييم غير دقيق إذا تأثر أداء الطفل بالتوقعات سعيدة أو سيئة الحظ. ويجب التأكد من أن الاختلافات في الأداء تتصل بالتعلم وليس بالحظ.

يجب أن تنتبه إلى السلوك غير المميز أو التناقضات الشديدة. فالمعلومات التي يتم الحصول عليها في أحد المواقف يجب أن تكون قابلة للمقارنة بالمعلومات التي يحصل عليها من المواقف الأخرى بطرق أخرى، وكذلك تكون متوافقة مع المعلومات الأخرى التي تم جمعها في أوقات مختلفة ومن مصادر مختلفة، وباستخدام أساليب أخرى (Sattler, 2001). تقوم الآنسة ماكلارين بقياس التفاعل الاجتماعي لمجموعة ما، وعندما قامت بمراجعة

تسجيلها للتفاعل، وجدت أن الطفل جوس يبقى وحيدًا معظم النهار، ففكرت "إن ذلك يختلف مع طبيعته، حيث إنه دائمًا محق في عمل الاقتراحات". وقد استخلصت الآنسة ماكلارين أن ذلك ليس مثالاً موثوقًا به عن التفاعلات الاجتماعية لجوس لأنها لا تمثل السلوك الطبيعي له. حيث إنه في يوم آخر قد يتفاعل بحرية أكبر، وهذا الاختلاف في الأداء يشير إلى عدم دقة التقييم.

يجب تطبيق أكثر من مقياس على نفس السلوك لتحري الدقة. إذا كانت المعلومات المستقاة من التقييم غير دقيقة فلا يجب استخدامها. وإذا قمت بالشك في دقة المعلومات، فيجب توضيحها، ويجب على الأطفال تكرار النشاط أو توضيح السلوك في موقف مختلف. ومن المزايا الكبيرة للتقييم غير الرسمي هي أن صغار السن قد يكون لديهم أكثر من فرصة لتوضيح قدراتهم.

المصداقية. يجب أن تتصل المصداقية بالتقييم بالإضافة إلى كل من التفسيرات، والاستنتاجات أو المدلولات التي تعتمد على المعلومات المجمعة (Cronbach, 1990). والتقييمات التي تتمتع بالمصداقية توفر ما صُممت من أجله؛ فهي تتيح المعلومات الدقيقة عن المحاور التي تدخل تحت الدراسة. والتفسيرات أو الاستنتاجات هي كذلك أمور عقلانية وواضحة تعطي المعلومات التي تم تجميعها (Gage & Berliner, 1998).

بالإضافة لذلك فإن المعلمون يحتاجون إلى التفكير في المصداقية في إطار ما تم تقييمه (Herman, Aschbacher, & Winters, 1992). هل هي أمر هام وخطير؟ هل تتصل بالمناهج؟ من هم الأطفال الذين حظوا أو الذين سيحظون بفرصة للتعلم؟ هل سيكون لهذا دلالة لديك، أو لدى الطفل، أو لدى الأشخاص الآخرون الذين يعملون في مجال تعلم وتطور الطفل؟

هذه المصداقية يمكن زيادتها عن طريق (١) توافر عينات كافية لتمثيل السلوك بدقة (٢) حدوث "توازن" في العينات ــ والتي لا تبالغ في التركيز على أحد أنواع المعلومات في سياق واحد (٣) التحقق مما إذا كانت المعلومات المجمعة والتي تم توفيرها من خلال عدة طرق تتداخل (٤) ضمان أن هدف التقييم يجرى تحقيقه.

كل أنواع التقييم هي عينات؛ لأنه من المستحيل ماديًا تقييم كل محور في سلوك الأطفال (Sattler, 2001). والتقييم الذي يتمتع بالمصداقية يجب أن يكون لديه عينات كافية لتمثل السلوك ككل. لا توجد قواعد صارمة وثابتة لمدى الاحتياج للمعلومات لتمثيل السلوك بدقة (Cronbach, 1990). وهذا يعتمد إلى

حد ما على السلوك الذي يتم تقييمه. كما يعتمد هذا على أشياء قليلة لتحقيق نتائج ذات مصداقية عن سلوك محدد، مثل محاولة تحقيق التوازن باستخدام مسطرة أو ذراعين متكافئين. والمزيد من المعلومات ستكون ضرورية عند إعداد تصريحات صادقة عن التطور في مجال عريض ومعقد مثل التطور المعرفي أو التطور الاجتماعي.

ولكي تتمتع العينة المقدمة بالمصداقية، يجب أن تكون متوازنة (Hopkins, Stanley, & Hopkins, 1990). ولا يجب أن يبالغ التقييم في التركيز بصورة كبيرة على نوع واحد من المعلومات أو العينات في سياق واحد. إن تقييم قدرة الأطفال لتحديد الحروف لا يجب أن يعتمد على المعلومات المجمعة من الاختبار التحريري فقط. فلكي نحصل على معيار صادق لسلوك المشاركة لدى الطفل، يجب على المعلم ملاحظة الطفل في عدة سياقات: مثل اللعب في الخلاء، وأثناء تناول الوجبات، ومجموعات التعلم التعاوني وغيرها. والدلائل التي تم جمعها من عدة مصادر وطرق وسياقات والتي تقيس نفس الشيء يجب أن تتواصل مع بعضها البعض (Cronbach, 1990).

ولكي يتمتع التقييم بالمصداقية، يجب عليه توفير دليل عن ما الذي يُفترض أن يخضع للتقييم وما لا يخضع له. وبالافتراض أن المعلم يهتم بعدد من الأدوار التي يفترض أن الأطفال سيقومون بها في أثناء أنشطة اللعب الدرامية حيث يقوم بعمل أتوبيس، ودعوة عدة أطفال للعب. وفي أثناء التقييم يقوم أحد الأطفال بدور سائق الأتوبيس ويقوم الأطفال الآخرون بأدوار الركاب. وإذا اقترح أحد الأطفال تغيير دوره فإن السائق يصبح فيه ليسكته. فكل طفل سيقوم بدور واحد ولا أحد سيغير دوره حتى إذا حاول ذلك. فالتقييم لا يقوم على أساس قياس عدد الأدوار التي قام بها الطفل، وإنما مدى التفاعل الاجتماعي عندما يكون أحدهم هو المسيطر على الجميع. يجب أن يُجري المعلم تقييمًا آخر لقياس سلوك أخذ وتغيير الأدوار.

أحد الطرق للتحقق من وجود المصداقية هو مقارنة الأطفال الذين يقومون بأداء جيد ومن لا يؤدون بصورة جيدة، مع تحديد الأسباب لهذه الاختلافات. إذا كان السبب للاختلافات هو السلوك الذي تحاول أن تقيسه، فإن التقييم بذلك يكون أمرًا ذا مصداقية. وإذا دلت الاختلافات على أشياء أخرى، فإن التقييم لا يكون صادقًا. فعلى سبيل المثال، قامت الأستاذة أبتوس بتصميم نشاط فني باستخدام حبوب صغيرة يتم لصقها على الورق لقياس القدرات التشكيلية

للأطفال. وبمقارنة المجموعة التي قامت بعمل نموذج مع المجموعة التي لم تقم بذلك، وجدت عدم وجود اختلافات في القدرة على عمل نموذج من المكعبات والحبوب ــ حيث كونوا أشكال أكبر حجمًا من الحبوب الصغيرة التي استخدمتها. ولكن نتائج مشروع الحبوب كانت مشابهة لنتائج تقييمها للمهارات الحركية الفائقة. والأطفال الذين يؤدون بشكل جيد في تقييم المهارات الحركية الفائقة يقومون بصنع نموذج جيد كذلك. لم يكن ذلك تقييمًا صادقًا لمهارة التشكيل، لأن هذه المهارات تم تقييمها، ولم يتم تقييم القدرة على إنتاج نماذج.

عليك ألا تستخدم بيانات مضللة. وأعد التقييم، مع إضافة تعديل على الطريقة التي جمعت بها المعلومات عن نفس الفرد أو المجموعة. وإذا كانت المعلومات غير نموذجية ولا تعطيك المؤشرات الكافية، قم بإجراء التقييم للحصول على البيانات الغير متوافرة.

استخدم نتائج التقييم بالطرق الملائمة

تعرف على نواحي قصور كل طريقة للتقييم واحذر من الإفراط في الاعتماد على طريقة واحدة فقط

لكل طريقة للحصول على وتسجيل المعلومات عن الأطفال مزيج من المزايا والقصور. فقوائم الفحص، على سبيل المثال، هي طريقة جيدة لتسجيل وجود أو غياب المعرفة أو المهارات، ولكنها تعطي معلومات قليلة عن دقة وإحكام عمليات التفكير عند الأطفال. إن المقابلات، والمناقشات، وانعكاسات الأطفال هي أشياء ضرورية لتدفق عمليات التفكير. وكل أنواع المعلومات تكمل بعضها البعض وعند اتخاذ قرارات هامة وعالية الخطورة، عليك باستخدام نوافذ متعددة للتقييم ــ مصادر متعددة وطرق وسياقات مختلفة ــ للحصول على أفضل المعلومات (American Educational Research Association; 2000; American Psychological Association et al., 1999; NAEYC/NAECS/SDE, 2003). إن نتائج الاختبارات القياسية يجب أن تقف لتواجه نتائج الأنواع الأخرى من التقييم. والاختبارات الملائمة، والتقييم الطبي، والتشخيص المتعمق عن طريق الخبراء قد يوضح أو يلقي بظلال الشك على نتائج التقديرات غير الرسمية. فالسلوك البشري هو سلوك معقد،

والأدوات التي نستخدمها لتقييم ذلك هي أدوات غير متقنة وبسيطة نسبيًا، لذلك فإن نتائج التقييم تكون تقريبية. ولذلك فالمعلمون يجب أن يعتبروا هذه النتائج كمصدر تجريبي ويحتمل الخطأ والمراجعة على أساس المعلومات الإضافية.

استخدم نتائج التقييم للأهداف المقصودة

يجب أن تستخدم نتائج التقييم "لأهداف نفعية محددة: (١) اتخاذ قرارات نافذة عن التعليم والتعلم (٢) تحديد الاهتمامات الخاصة لكل طفل (٣) مساعدة البرامج على تحسين التغييرات التعليمية والتطويرية الخاصة بهم (NAEYC/NAECS/SDE, 2003, p.2). وهناك أهداف أخرى تحتوي على التواصل مع الأسر، والمهنيين الآخرين، والإداريين، والهيئات المالية والنظامية والمواطنين وعلى المساعدة في معرفة وفهم الأطفال الذين نعمل معهم. والاستخدامات غير الملائمة تتضمن تأخير التحاق الأطفال بالمدرسة؛ والإبقاء عليهم في مرحلة ما؛ وإدراجهم في برامج خاصة بدون توفير معايير الأمان ووضعهم في مجموعات قاسية وغير متنوعة.

تعرف على والتزم بسياسات الولاية ومدرسة الحي والمركز

عليك بإتباع سياسات الولاية ومدرسة الحي والمركز الخاصة بالتقييم، وحفظ السجلات والتقارير. واكتشف ما الذي تحويه الملفات المتراكمة، والشخصية والسجلات الصحية، ومن الذي يكون له الحق في الإطلاع على الملفات ولأي غرض. ثم حدد السياسات والتوصيات الخاصة بما يضعه المعلمون والأطفال في ملفات عرض الفصل المدرسي. هذا بالإضافة إلى تأمين المعلومات عن سياسات وإجراءات إحالة الأطفال لتقييم إضافي، والذي يشمل استراتيجيات التفضيل. كما يجب عليك معرفة إجراءات التوثيق، وإعداد التقارير عن المعلومات المطلوبة عن الأطفال والأسر، مثل استغلال الأطفال وإهمالهم المشكوك فيه.

قم بتحديد المعلومات التي يمكن انتقالها من بيئة أو برنامج ما عن الطفولة المبكرة إلى غيرها وكيف يتم ذلك. وكيف ستسير عينات القراءة والكتابة مع الأطفال في المرحلة الابتدائية التي سوف ينتقلون ومنها إلى المرحلة المتوسطة؟ هذه هي قرارات محلية وستختلف تبعًا للقوانين الفيدرالية وقرارات المحكمة التي تتمتع بالتطبيق القومي.

الملخص

بما أنه من المفترض أن يكون لدى معلمي الأطفال صغار السن مسئوليات تقييم إضافية، فإنه يفترض أيضًا أن يكون لهم مسئوليات مهنية خاصة بالتقييم. إن المتطلبات الفيدرالية والمحلية والخاصة بالولاية للتقييم والمسئولية ذات تأثير على العديد من الفصول المدرسية. هذه المسئوليات القانونية والأخلاقية تتصل بإعطاء الأطفال الفرص المتساوية للتعلم. يجب أن يكون لدى المعلمون معرفة والتزام بالقانون وأحكام المحكمة الخاصة بالمعلومات التقييمية واستخداماتها؛ حيث يجب أن تستشعر الفروق الفردية والاجتماعية والثقافية، وأن تكون واضحًا، وموضوعيًا، وأن تؤكد على مصداقية بيانات التقييم الخاص بالفصل المدرسي، واستخدمها بطرق ملائمة مع الالتزام بسياسات المدرسة والمركز.

إن الأطفال والآباء لديهم القوانين الرئيسية للحماية المتساوية تحت القانون وإجراءاته والخصوصية. هذه هي معايير الأمن الخاصة بالقوانين وتفسيرات المحكمة التي يتم تطبيقها على كل الأطفال، والأسر والمدارس. والسياسات التي تتصل بالتقييم تتنوع ولكنها تؤثر على ماهية وكيفية قيام المعلمين بتقييمها، وكيفية إعداد تقارير عن هذه المعلومات. وسوف تساعد الموضوعية، والوضوح، والنظرة الكلية المعلمين على تجنب التمييز بين الأطفال على أساس العرق واللغة، والثقافة، والنوع، والمستوى الاقتصادي أو التعليمي أو أي شكل من أشكال الانحياز. يجب أن يكون المعلمون موضوعيين قدر الإمكان في التقييم وأن يكونوا ذي معرفة وقدرة على استشعار الطرق التي من خلالها قد تؤثر الاختلافات بين الأطفال والأسر على التقييم. وتحظى الفروق الثقافية الاجتماعية والفردية باهتمام خاص في المجتمع المعاصر.

هناك ثلاثة أنواع من الفروق الفردية التي تتمتع باهتمام خاص بالنسبة لمعلمي الأطفال صغار السن: الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة سواء أكانت إعاقات أو تأخرات تطورية، والمخاطر التي تحوم حول الأطفال والأسر والأطفال الذين يحتاجون إلى التحدي. والتعليم الشامل يضم معظم هؤلاء الأطفال معًا في فصل مدرسي واحد، وفي المجتمع نفسه كلما سمحت الظروف.

إن التنوع في الإعداد لمرحلة المدرسة، من حيث نقاط القوة، والاحتياجات الجسدية، والعاطفية، والاجتماعية، والمعرفية واللغوية في الأسرة والمجتمع

والظروف الاقتصادية يجب مراعاته في التقييم. فالأطفال صغار السن الذين يواجهون خطر العجز عن إبراز قدراتهم الكاملة قد يحتاجون إلى الخبرات التي تساعد بالحالة الجسدية الجيدة، والنضج العاطفي، والثقة الاجتماعية، وتطور اللغة والمعلومات العامة. والاهتمام التقييم يتضمن اختيار الأطفال والأسر لإدراجهم في مثل هذه البرامج، وتقييم حالة وتقدم الأطفال كمرشد عند وضع البرامج التعليمية، والتيقظ لتوجيهات الاحتياجات المحتملة لمساعدة الخبراء.

يجب أن يكون المعلمون قادرين على استشعار تجاوب الأطفال والأسر ذوي الثقافات والخلفيات المتنوعة تجاه التقييم، ووضع تغييرات أو تعديلات مناسبة والحصول على المعلومات من الأسر والمجتمعات بطرق تستشعر الفروق الثقافية.

يسعى المعلمون لزيادة مصداقية ودقة وفعالية التقييم. فالمعلومات الدقيقة تكون متناسقة ويمكن إعادة إنتاجها والاعتماد عليها. ويزيد المعلمون من دقتها من خلال وعيهم بالطرق التي جمعت بها المعلومات، والموقف الذي يحدث فيه التقييم والحالة العقلية والطبيعية للطفل، وحقيقة أن التوقعات قد تؤثر على الدقة. فيجب أن يكونوا منتبهين للسلوك غير المميز والتناقضات الشديدة، ويضعون أكثر من معيار للأجزاء التي يقيمونها.

إن التقييم الجيد يقدم ما هو مصمم له، وينتج عن التفسيرات أو الاستنتاجات العقلية. ويستطيع المعلمون أن يزيدوا من مصداقية التقييم بالفصل المدرسي عن طريق توافر العينات الكافية لتمثيل ما يقومون بتقييمه مع وجود "توازن" بين هذه العينات، والفحص لمعرفة ما إذا كانت هذه المعلومات مجمعة بعدة طرق مختلفة، وللتأكد من أنهم يقومون بتقييم ما يودون معرفته.

تطالب المسئوليات القانونية والأخلاقية المعلمين بمعرفة حدود كل نوع من التقييم، وعدم الإفراط في الاعتماد على طريقة واحدة بمفردها واستخدام النتائج لأغراض ملائمة.

التطبيق الشخصي

١. رغم أهمية الموضوعية في التقييم، فلا أحد يكون موضوعيًا تمامًا. تعامل مع أفكارك ومشاعرك واتجاهاتك في تفاعلاتك مع الأطفال صغار السن.

ما الذي تحاول ألا يتداخل مع موضوعيتك؟ وما الأمر الذي سيساعد ممارستك للموضوعية؟ حدد بعض الأسباب المحتملة لهذه الميول.

٢. لكل ثقافة، بما فيها الثقافة المدرسية، "قواعدها" التي تحكم سلوك أعضائها. وعادة ما نتعلم هذه القواعد كما نلاحظها فقط عندما يخالفها شخص ما. قم بتحديد "قواعد" البيئة داخل الفصل المدرسي والتي تتلائم معه. ما الذي يعرض وما الذي يتم إخفائه (ولكنه مفترض أن يكون هناك)؟

لمزيد من الدراسة والمناقشة

١. المدرسة التي تقوم بالتدريس بها تخطط للاستعانة بمساعدين شبه مهنيين لملاحظة وعمل سجلات عن أداء الأطفال. يجب تحديد احتياجات مساعدي ومعلمي الفصول المدرسية والمدرسين لمعرفة المسئوليات القانونية والأخلاقية في المدرسة.

٢. قم بتحديد أجزاء تسجيل الملاحظة القادمة التي تعد استنتاجات وليست وصفًا لما تم ملاحظته بالفعل. وتأكد من قراراتك.

قام الطفلان تينا ونورم بلعبة المطاردة سويًا وقامت تينا بمطاردة نورم حتى فقد توازنه وسقط على الأرض، فقام هو بدفعها حتى سقطت على الأرض. فانجرح شعور الطفلة تينا وبكت وذهبت للمعلمة لتشتكي لها. استفسرت المعلمة عما حدث وكانت تشعر بالتعاطف تجاه الفتاة أكثر من الصبي لأنها كانت دائمًا تواجه هذه المشكلات السلوكية في الفصل. سألت المدرسة تينا: "ماذا حدث لك؟"، أجابت تينا: "لقد دفعني نورم فجرحت"، ربتت المعلمة على يدها، ومشوا ناحية نورم، الذي كان غاضبًا وآسفًا على نفسه. سألته المعلمة عما إذا كان قد دفع تينا ولماذا فعل ذلك؟ فأجاب: "لقد دفعتني أولاً"، فردت تينا: "لم أقصد ذلك". فأدركت المعلمة وتينا أن هناك سوء فهم. إن نورم طفل عدواني ودائمًا ما يكون له ردود أفعال عنيفة.

٣. يقوم الأستاذ هيلر بتقييم قدرات ماثيو على القراءة باستيعاب وتقييم تقرير الكتاب الشفهي الذي يتم عرضه أمام الفصل، لم يقل ماثيو أشياء كثيرة عند إعطاء هذا التقرير الشفهي عن الكتاب للفصل. وقد شك هيلر في أن مستوى قلق الطفل كان مرتفعًا؛ لذلك قام بالتحدث معه بشكل غير رسمي. وتأكدت

شكوكه، حيث كان ماثيو عصبي جدًا لدرجة عدم استطاعته الكلام! عن طريق استخدام مفاهيم الدقة والمصداقية، ناقش كيف يجب أن يفهم الأستاذ هيلر هـذا التقييم؟ وما الطرق الأخرى لفحص مهارات ماثيو للقراءة والتذكر؟

٤. أحيانًا يتم الإفراط في التركيز على الأطفال الذين يحتاجون إلى التحـدي فـي الفصـل المدرسي المعتاد. ما هي أسباب ذلك؟ ماذا تستطيع كمعلم حاليًا أو مستقبلاً فعله للتجاوب مع نقاط قوة واحتياجات الطفل؟

قراءات مقترحة

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

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

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

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. Online at www.nieer.org.

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

Kendall, F. (1996). *Diversity in the classroom: New approaches to the education of young children.* New York: Teachers College Press.

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.

National Association for the Education of Young Children (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. Online at www.naeyc.org.

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.