



رویکردهای نوین ارزیابی و تشخیص کودکان دارای نیازهای ویژه آموزشی

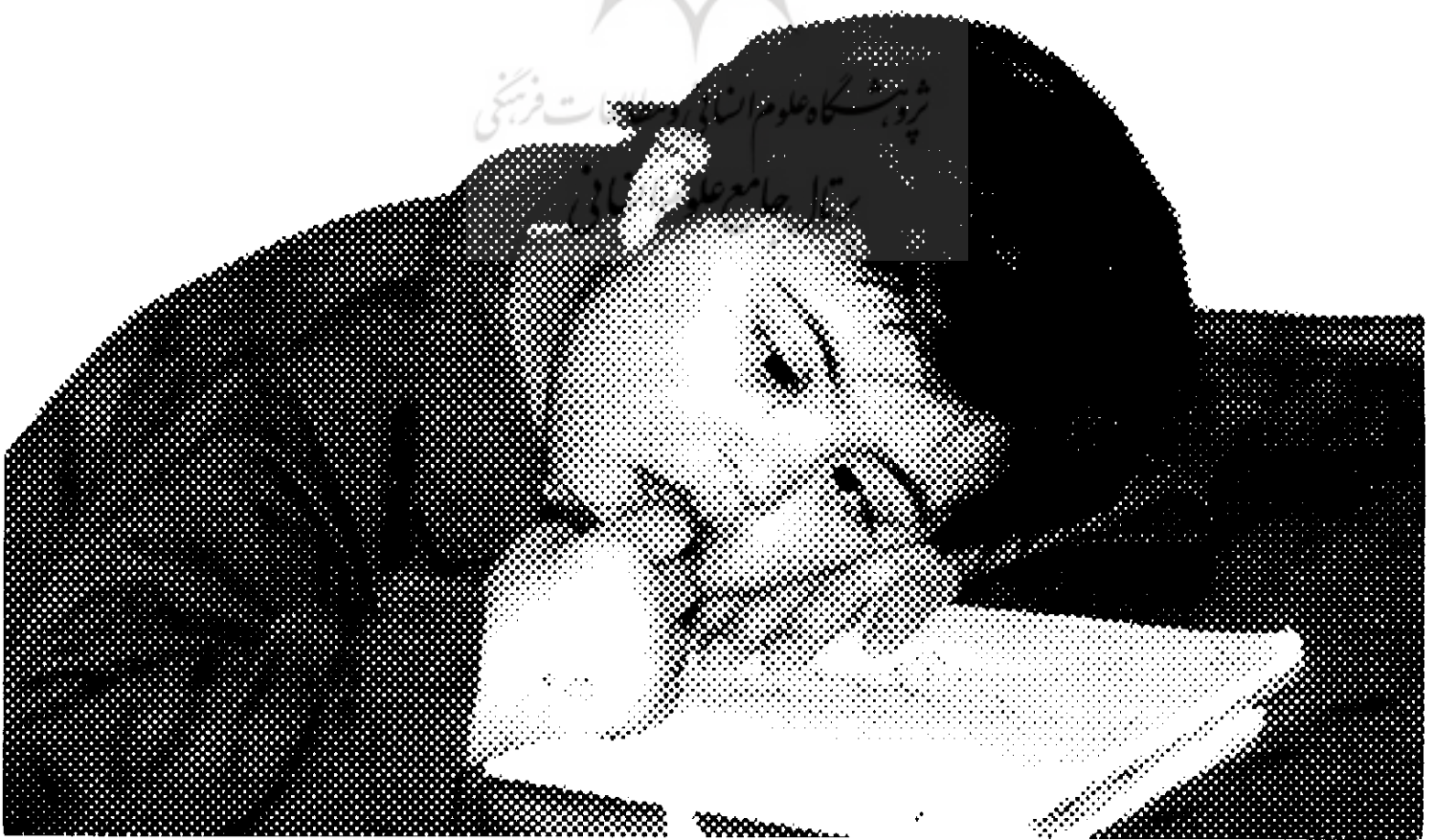
● دکتر کامبیز پوشنه

استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

چکیده

معمولاً از ارزیابی در فرایند تشخیص کودکان دارای نیازهای آموزشی ویژه به منزله‌ی یکی از اقدام‌های چالش برانگیز یاد می‌شود. ارزیابی و تشخیص ناتوانی‌های همراه کودک نه تنها اقدامی پرمخاطره و ظریف، بلکه گاهی نگران‌کننده و دلهره‌آور است، زیرا اقدام‌های محدود و غیر فنی که گاهی در نارسایی‌های قانونی، ابزاری و دانشی ریشه دارد می‌تواند کودک، خانواده و نظام آموزشی را دستخوش سردرگمی و درگیری‌های وقت‌گیر سازد. بنابراین آشنایی با رویکردهای نوین ارزیابی نه تنها برای متخصصان، بلکه برای خانواده‌های این گروه از کودکان حائز اهمیت فراوان است. در این مقاله سعی شده تا ابتدا و به طور اجمالی با مروری بر مفاهیم بنیادی به معرفی برخی رویکردهای نوین ارزیابی پرداخته شود. همچنین در پایان به معرفی مدل «ارزیابی مرحله‌ای» که به نظر می‌رسد آشنایی با آن برای همه‌ی دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش ویژه در حال تحول ایران ضروری می‌باشد، پرداخته شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
تلاش‌های علمی



مقدمه

معمولاً در تعریف دو واژه فنی ارزیابی^۱ و آزمودن^۲، نوعی در هم بینی و ابهام مشاهده می شود. برای نمونه، گاهی آزمون هایی که به منظور ارزیابی وضعیت اجتماعی و هیجانی، هوشی و تحصیلی کودک انجام می شوند، مترادف با ارزیابی قلمداد می شوند. اگر چه از نظر سنتی این دو واژه همواره یک مفهوم را به ذهن متبادر می سازند، اما مترادف همدیگر نیستند. آزمودن به منزله بخشی از فرایند ارزیابی و به معنای بکارگیری مقیاس های ویژه هنجار شده آموزشی و روان شناختی است که با هدف خاصی طراحی شده اند. در مقابل، ارزیابی به منزله ی فرایند حل مسأله، در برگیرنده شیوه های گوناگون جمع آوری اطلاعات از کودک است. در این فرایند از شیوه های گوناگونی همانند مشاهده نحوه ی تعامل دانش آموز با والدین، آموزگاران و همسالان، مصاحبه با وی و سایر افراد پر اهمیت در زندگی او، بررسی پرونده و سوابق مدرسه ای و نتایج ارزشیابی های صورت گرفته و فهرست های پر شده از سوی والدین، آموزگاران و دانش آموزان استفاده می شود. بنابراین بر خلاف آزمودن، هدف های گسترده تری پیگیری می شود. فرایند ارزیابی چه هدف هایی را دنبال می کند؟ به نظر می رسد ارزیابی در موقعیت های آموزشی به دنبال پنج هدف بنیادی زیر است:

- ۱- سنجش اولیه^۳ و تعیین ناتوانی های احتمالی آن گروه از دانش آموزانی که مبتلا به دشواری های یادگیری بوده و یا تأخیر را تجربه کرده اند.
- ۲- ارزشیابی^۴ توانایی ها، ضعف ها و پیشرفت نهایی دانش آموز
- ۳- شایستگی دریافت حمایت ها و تعیین ماهیت ویژه دشواری ها و ناتوانی های همراه کودک
- ۴- طراحی برنامه آموزش انفرادی (IEP) باهدف گردآوری اطلاعات اختصاصی تری که زمینه طراحی یک برنامه آموزش انفرادی را فراهم آورده و به تصمیم گیری های صحیح جایگزینی آموزشی^۵ کودک منجر می شود.
- ۵- برنامه ریزی آموزشی^۶ به منظور تصمیم گیری در باره ساخت و طراحی برنامه آموزشی که با نیازهای ویژه اجتماعی، تحصیلی، جسمانی و ... کودک همساز باشد. (پرانجلو^۷ و جولیان^۸، ۱۹۹۸).

نقطه آغازین هر اقدامی برای ارزیابی آن دسته از کودکانی که احتمالاً تشخیص نیازهای آموزشی آنها تا زمان ورود به مدرسه ممکن و بلکه دشوار است، به موقعیت های آموزشی و به طور اختصاصی به کلاس درس باز می گردد. رویارویی با

نشانه های کاستی در رفتارهای آموزشی سازشی همچون کندی در پردازش اطلاعات، دشواری در تعامل با گروه همسالان، مشکلات در پایان بخشی بهنگام تکلیف های مدرسه ای، تأخیر و کاستی در رشد تحرک، نقص در هماهنگی ادراکی- حرکتی، دشواری در پیروی از دستور عمل های آموزشی و کلاسی، تنزل کلاسی، کاستی در توانایی های سه گانه (خواندن، نوشتن و محاسبه کردن) که معمولاً در آغاز منجر به برانگیختگی معلم و سپس خانواده می شود، احتمالاً نشانگر طیف وسیع و متنوعی از ناتوانی ها مانند ناشنایی، نابینایی، کم توانی ذهنی، مشکلات جسمانی و بهداشتی، آشفتگی های هیجانی و حتی آسیب های مغزی و در خودماندگی است که هر یک از نظر نوع و ماهیت عمل با یکدیگر متفاوت هستند. بنابراین از آنجایی که وابستگی تنگاتنگی بین نوع ناتوانی و فنون و ابزارهای تشخیصی و نحوه ی مقابله با آنها وجود دارد، تصمیم گیری در باره ی این موضوع که چه کسی نیازمند آموزش های ویژه است نمی تواند تنها بر خاسته از یک شیوه ی ارزیابی از پیش تعیین شده، کلی و انعطاف ناپذیر باشد، اگر چه باید بین شیوه های ارزیابی و روند آن در همین ابتدا تمایز قایل شد.

نمودار شماره ۱، فرایند ارزیابی کودک را در پنج گام کلی خلاصه کرده است (پرانجلو و جولیان، ۱۹۹۸)

نمودار شماره ۱. فرایند ارزیابی

۱- جمع آوری اطلاعات

فرایند بی جویی و جمع آوری اطلاعات از منابع متعدد همچون پرونده و سوابق مدرسه ای، مشاهده، گزارش های معلمان و ...

۲- تحلیل

تحلیل تاریخچه آموزشی، اجتماعی، رشدی، محیطی، پزشکی و هیجانی کودک

۳- ارزشیابی

ارزشیابی رشد و تحول ذهنی، روان شناختی، هیجانی، ادراکی، زبانی، پزشکی باهدف تعیین زمینه های قوت و ضعف کودک

۴- تعیین^۱

تعیین ناتوانی های احتمالی و ملاک هایی که آن ناتوانی ها را در هر زمینه نشان می دهد.

۴- توصیه^۲

توصیه برای جایگزینی آموزشی و طراحی برنامه آموزشی با همکاری مدرسه، معلمان و والدین





رویکردهای نوین ارزیابی

مروری بر مدل ارزیابی مرحله‌ای نشان می‌دهد که این مدل از هر جهت می‌تواند چهارچوب مناسبی برای ارزیابی، آموزش و جایگزینی دانش آموز دارای نیاز ویژه آموزشی ارائه دهد



ارزیابی مستقیم

ارزیابی مستقیم مهارت‌های تحصیلی یکی از فنونی است که به تازگی توجه متخصصان زیادی را به خود جلب کرده است. ارزیابی مبتنی بر برنامه درسی^{۱۴} (سی.بی.ای) یکی از انواع ارزیابی مستقیم است. در این روش ارزیابی عملکرد کودک به طور مستقیم از برنامه نشأت می‌گیرد. برای مثال ممکن است از کودک خواسته شود تا به مدت ده دقیقه از روی کتاب بخواند. داده‌های به دست آمده از این راه همانند میزان سرعت و دقت در خواندن، می‌تواند با داده‌های حاصل از مشاهده سایر دانش آموزان مورد مقایسه قرار گیرد. ارزیابی مبتنی بر برنامه ریزی درسی می‌تواند به سرعت اطلاعات خاصی را در مورد اینکه، کودک تا چه اندازه با سایر هم کلاسی هایش متفاوت است، ارائه کند. از آنجایی که ارزیابی، مبتنی بر محتوای برنامه است، به معلم اجازه می‌دهد تا آموزش را با توانایی‌های کنونی دانش آموز منطبق سازد و حوزه‌های معینی از برنامه را که نیازمند تغییر است، مورد توجه قرار دهد. برخلاف سایر روش‌های ارزیابی

بر مبنای آنچه تاکنون گفته شد، بخشی از فرایند ارزیابی به جمع‌آوری اطلاعات مناسب از کودک می‌پردازد. تا همین اواخر سعی بر آن بود که اطلاعات ارزشمند درباره مهارت‌هایی همچون هوش، زبان، ادراک، پیشرفت تحصیلی و... تنها از راه شیوه‌های معمولاً رایج همانند مشاهده، مصاحبه و آزمون به دست آید.

استفاده از فنون مختلف مشاهده، شیوه‌های ثبت رویدادهای خاص رفتاری، مقیاس‌های درجه بندی شده و فهرست‌ها، انواع مصاحبه از دانش آموز، والدین، معلمان، بزرگسالان و هم کلاسی‌های کودک و در نهایت آزمودن با استفاده از آزمون‌های هنجار شده هوشی، اجتماعی و سازشی، اطلاعات مفیدی را در اختیار آزمونگر می‌گذارد. اگر چه این شیوه‌ها اطلاعات ارزشمندی از کودک را در اختیار ارزیابان قرار می‌دهد، اما به دلایلی نشانگر تصویری جامع از وی نمی‌باشد. برای نمونه این پرسش‌ها که تا چه اندازه محیط فیزیکی بر یادگیری دانش آموز اثر می‌گذارد؟ سبک یادگیری^{۱۵} دانش آموز چگونه بر عملکرد وی تأثیر می‌گذارد؟، چه رابطه‌ای میان افزایش و کاهش سرعت آموزش و میزان دقت کودک وجود دارد، و یا تا چه اندازه دست کاری کانال‌های آموزشی^{۱۶} (ارایه دیداری و یا شنیداری اطلاعات) بر عملکرد کودک مؤثر است به تحولات جدیدی در مفهوم ارزیابی و شکل‌گیری رویکردهای نوینی انجامیده است. فرض جدید در رویکردهای نوین ارزیابی آن است که داده‌های به دست آمده از ارزیابی نه محدود به آزمودن و/یا مشاهده و مصاحبه و نه محدود به پرسش‌ها و ابزارهای ارزیابی در اتاق مکعبی شکل ارزیابی است. در این صورت فرایند ارزیابی نه تنها باید از داده‌های به دست آمده از شیوه‌های رایج بهره‌مند شود، بلکه باید بتواند این داده‌ها را با اطلاعات به دست آمده از منابع خارج از مدرسه و نیز موقعیت‌های واقعی مدرسه‌ای یکپارچه ساخته و با نقشی مؤثرتر به ارایه تصویری جامع تر از ماهیت نیازهای ویژه کودک بپردازد. به طور مختصر می‌توان رویکردهای نوین ارزیابی را به شرح زیر طبقه‌بندی کرد:

الف- ارزیابی مستقیم^{۱۴}

ب- ارزیابی بوم شناختی^{۱۵}

ج- ارزیابی پویا^{۱۶}

د- تحلیل تکلیف^{۱۷}

ه- ارزیابی سبک یادگیری^{۱۸} (پرانجلو و جولیان، ۱۹۹۸).



ابزاری ارزشمند برای جمع آوری اطلاعات از دانش آموز مورد توجه قرار گرفته است (لیدز^{۲۵}، ۱۹۸۷). ارزیابی پویا در پی کشف ماهیت یادگیری با هدف جمع آوری اطلاعات به منظور ارزیابی های آموزشی شناختی است. یکی از ویژگی های ارزیابی پویا، گفت و گو و تعامل میان آزمونگر و دانش آموز است. این تعامل ممکن است به مدل سازی تکلیف، ارائه نشانه ها، یادآوری به کودک برای حل مسأله ارائه شده و نیز پرسش هایی پیرامون چگونه اندیشیدن برای حل مسأله و ارائه جایزه بینجامد. همچنین این تعامل به آزمونگر اجازه می دهد تا به نتایجی درباره فرایند تفکر کودک (مانند اینکه چرا این گونه به سؤال پاسخ داده) و پاسخ وی به یک موقعیت یادگیری (برای مثال چرا با ارائه بازخورد، مدل سازی و یادآوری، دانش آموز می تواند به پرسش ها پاسخ دهد و نیز چه ابزارهای خاصی می تواند در جریان آموزش، تغییرهای مطلوب در عملکرد شناختی دانش آموز منجر شود) دست یابد.

چون اجرای آزمون های هوشی، ارزیابی مبتنی بر برنامه ریزی درسی اطلاعاتی را که بلافاصله و مستقیم با برنامه ریزی آموزشی ارتباط دارد در اختیار می گذارد (بردمن^{۲۶} و میر^{۲۷}، ۱۳۷۱). ارزیابی مبتنی بر برنامه ریزی درسی همچنین اطلاعاتی را در مورد میزان دقت و کارایی عملکرد کودک ارائه می کند و می تواند در ارزیابی میزان پیشرفت تحصیلی در کوتاه مدت مفید باشد.

ارزیابی بوم شناختی

معمولاً ارزیابی بوم شناختی به مشاهده و ارزیابی مستقیم کودک در محیط های متعددی که کودک در آنها حضور دارد، می پردازد. هدف از این ارزیابی، بررسی تأثیر محیط های متفاوت بر رفتار دانش آموز و عملکرد مدرسه ای او است. برای مثال پرسش هایی چون: در کدام محیط مشکلات خود را نشان می دهد؟ آیا محیط هایی وجود دارد که کودک در آنجا عملکرد مناسبی از خود نشان دهد؟ در هر یک از محیط ها چه انتظاراتی تحصیلی و رفتاری از کودک وجود دارد؟، چه تفاوت هایی بین محیط هایی که کودک کمترین و بیشترین مشکلات را از خود نشان می دهد وجود دارد؟ و سرانجام این تفاوت ها به چه ملاحظاتی در طراحی برنامه آموزشی می انجامد؟، به اهمیت و ارزیابی بوم شناختی اشاره دارند. همان گونه که والالی^{۲۸}، لارسن^{۲۹} و ایکنز^{۳۰} (۱۹۹۲) می گویند، هرگاه فرایند ارزیابی به محیطی که کودک در آن مشکلات تحصیلی و رفتاری را نشان می دهد، پی توجه باشد، پیش از آنکه بتوانیم تغییرهای واقعی را در رفتار دانش آموز انتظار داشته باشیم، بسیاری از عناصر نیازمند تغییر را به فراموشی سپرده است.

ارزیابی پویا

ارزیابی پویا، نسبت به سایر گونه های ارزیابی شیوه متفاوت تری است. اگر چه گاهی این شیوه از سوی متخصصان از قبل مورد استفاده قرار می گرفته است، اما به تازگی به عنوان

برخی از عوامل مؤثر و مشترک در همه ی رویدادهای یادگیری را می توان شیوه ارائه مواد آموزشی در کلاس درس (دیداری و یا شنیداری و ...)، شرایط محیطی کلاس درس (گرم، سرد، روشن، تاریک و یا پرسر و صدا و ...)، ویژگی های شخصیتی کودک، انتظار موفقیت از خود و یا دیگران، نوع تفکری که کودک معمولاً در حل مسأله از آن بهره می برد (همانند آزمون و خطا و یا تحلیل گری) و پیامدهایی که کودک پس از پاسخ در فرایند یادگیری دریافت می کند (همانند انتقاد و یا جایزه)، نام برد



عکس از حسین بهمنی





از سوی دیگر ارزیابی پویا رویکردی آزمون آموزش - باز آزمون^{۲۷} است. آزمونگر در ابتدا توانایی دانش آموز را در انجام تکلیف‌ها یا حل مسئله بدون هر گونه کمکی، مورد بررسی قرار می‌دهد. سپس تکلیف یا مسئله‌ای همسان به دانش آموز ارائه می‌شود و آزمونگر چگونگی حل مسئله را از راه مدل‌سازی و ارائه نشانه برای حل مسئله ارائه می‌کند.

در مدل فیورشتاین^{۲۸} (۱۹۷۹) آزمونگر تشویق می‌شود تا به طور پیوسته با دانش آموز در تعامل باشد. این تعامل که میانجی‌گری^{۲۹} نامیده شده، احتمال حل مسئله را افزایش می‌دهد. نوع دیگری از ارزیابی پویا که رهنمود دهی تدریجی^{۳۰} نامیده شده (کامپیون^{۳۱} و براون^{۳۲}، ۱۹۸۷) مجموعه‌ای از اشاره‌های رفتاری^{۳۳} را با هدف آموزش قواعد ضروری برای انجام تکلیف‌ها ارائه می‌کند. این اشاره‌ها برخلاف مدل فیورشتاین از پاسخ‌های دانش آموز نشأت نمی‌گیرند، بلکه از پیش تنظیم شده و در صورتی که دانش آموز به آنها در حل مسئله نیاز داشته باشد، ارائه خواهند شد. در هر دو رویکرد، مرحله آموزش از راه یک بازآزمون از دانش آموز با کمک تکلیفی مشابه و بدون هر گونه یاری از سوی آزمونگر پیگیری می‌شود. نتایج به دست آمده میزان پیشرفت و پاسخگویی به آموزش را نشان می‌دهد و در نهایت نشانگر میزان آموخته‌های کودک و توانایی وی در استفاده از تجربه‌های پیشین وی در عمل است. از آنجایی که ارزیابی پویا در مقایسه با سایر رویکردهای ارزیابی می‌کوشد تا مؤلفه آموزشی را با فرایند ارزیابی یکپارچه سازد، می‌تواند برای دانش‌آموزان اقلیت^{۳۵} که در انجام تکلیف آزمون‌های هنجار شده مشکل دارند، مفید باشد. همچنین جنبه تعاملی آن می‌تواند به ویژه زمانی که ارزیابی نیازمند شناخت چگونگی پاسخدهی وی به تکلیف باشد، به تحول در فرایندهای فکری و مهارت‌های حل مسئله دانش آموز، منجر شود (کامپیون و براون، ۱۹۸۷).

تحلیل تکلیف

تحلیل تکلیف به معنای خرد کردن یک تکلیف خاص به عناصر سازنده و یا مهارت‌های ضروری انجام آن است، به عبارت دیگر در این رویکرد تکلیف باید تا اندازه‌ای خرد شود که دانش آموز بتواند از هر مرحله به گونه‌ی موفقیت آمیزی عبور کند (والاس، لارسن و واکلسین، ۱۹۹۲).

انتخاب این رویکرد به منزله‌ی ابزار ارزیابی، در بردارنده‌ی مزایای متعددی برای معلم است. نخستین امتیاز آن مشخص ساختن پیش‌نیازهای ضروری برای انجام یک تکلیف مشخص است. همچنین این رویکرد اطلاعاتی را در مورد توانایی‌های

نهایی کودک در انجام تکلیف و یا خطاهایی که در انجام تمام یا بخشی از آن مرتکب می‌شود، در اختیار می‌گذارد. در نهایت این رویکرد روند منظمی که یادگیری یک تکلیف نیاز دارد را نشان می‌دهد. از نظریه‌ی^{۳۶} (۱۹۹۰) تحلیل تکلیف فرایندی است که می‌تواند برای راهنمایی برخی تصمیم‌گیری‌ها همانند انتخاب موضوع یادگیری و ماهیت آن (چه چیزی باید آموخته شود؟)، دشواری در پایان بخشی به تکلیف‌ها (دانش آموز در چه جایی با وجود تلاش‌های صورت گرفته، نمی‌تواند یک تکلیف را به اتمام رسانده و با مشکل روبه‌رو است؟)، مراحل انجام یک تکلیف و تغییرهای در برنامه (چه متناسب‌سازی‌هایی برای انجام تکلیف‌ها لازم است) مورد استفاده قرار گیرد (هامیل^{۳۷}، ۱۹۹۰).

ارزیابی پویا در پی

کشف ماهیت یادگیری با

هدف جمع‌آوری اطلاعات

به منظور ارزیابی‌های

آموزشی - شناختی است

ارزیابی سبک یادگیری

اگر چه توجه به موضوع سبک یادگیری آنچنان جدید نمی‌باشد، اما به نظر می‌رسد در سال‌های اخیر حیاتی دوباره یافته است. نظریه‌ی سبک یادگیری بیان می‌کند که احتمالاً هر دانش آموز به شیوه متفاوتی به یادگیری و حل مسئله می‌پردازد، به طوری که برخی روش‌های طبیعی تر است و یافشاری بر روشی که از سبک طبیعی فرد فاصله داشته باشد، تأثیرهای نامطلوبی را بر یادگیری و حل مسئله بر جای می‌گذارد. بنابراین به معلمان توصیه می‌شود تا عوامل اثرگذار بر یادگیری فرد شناخته شوند و در فرایند آموزش مورد توجه قرار گیرند. برخی از عوامل مؤثر و مشترک در همه‌ی رویدادهای یادگیری را می‌توان شیوه‌ی ارائه مواد آموزشی در کلاس درس (دیداری و یا شنیداری و...)، شرایط محیطی کلاس درس (گرم، سرد، روشن، تاریک و یا پرسر و صدا و...)، ویژگی‌های شخصیتی کودک، انتظار موفقیت از خود و یادگیران، نوع تفکری که کودک معمولاً در حل مسئله از آن بهره می‌برد (همانند آزمون خطا و یا تحلیل‌گری) و پیامدهایی که کودک پس از پاسخ در فرایند یادگیری دریافت



عکس از حسین بهمدی

- کسب حمایت‌های داوطلبانه از والدین در کلاس درس
- تشویق کودک در بهره‌وری از کانال‌های متفاوت یادگیری، همانند دیداری یا شنیداری
- تغییر سازمان کلاس درس، همانند گروه‌بندی دانش‌آموزان و ارائه حمایت از توسط گروه به دانش‌آموز
- بهره‌وری از امکانات ارزیابی در مدرسه و ثبت میزان پیشرفت کودک

- بکارگیری روش‌های متفاوت آموزش تدریس
- تدارک فرصت‌هایی برای گردهمایی هم‌معلمان، تبادل اطلاعات برای شناخت الگوهای رفتاری کودک
- بازشناسی موقعیت‌های ناتوان‌ساز و در نهایت تفاهم بیشتر نسبت به استفاده از روش‌های آموزشی - مدیریتی مناسب (پرانجلو، جولیان، ۱۹۹۸).

می‌کند (همانند انتقاد یا جایزه)، نام برد. تعیین عواملی که بشدت بر یادگیری دانش‌آموز تأثیر می‌گذارند بر پدید آیی راهبردهای مؤثر یادگیری که در این رویکرد از اهمیت زیادی برخوردار هستند بیش از اندازه مورد توجه است (پرانجلو و جولیان، ۱۹۹۸).

رویکرد مرحله‌ای در تشخیص و ارزیابی دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه آموزشی

هم‌اکنون پیشنهاد شده است، قبل از آغاز یک ارزیابی جامع، مدارس به شیوه‌های گوناگون برای بهسازی مشکلات یادگیری و آموزشی هرگونه تلاشی را که می‌توانند انجام دهند. اگرچه ارزیابی به معنای دقیق آن نقش بسیار مهمی در تعیین مشکلات یادگیری دانش‌آموز بازی می‌کند، اما هرگز نباید به منزله‌ی اولین اقدام پنداشته شود. بنابراین توصیه شده که با پیروی از یک مدل چهار مرحله‌ای و اقدامی مرحله به مرحله به شناخت کودک و کاستی‌های وی و در نهایت بهسازی آنها پرداخته شود. به طور خلاصه مدل مرحله‌ای از گام‌های زیر پیروی می‌کند.

مرحله یکم، تمایز در کلاس درس^{۳۸}

در این مرحله، معلم به دلیل جایگاه کلیدی که در فرایند آموزش به عهده دارد، برای شناخت کودک و کاستی‌های وی در کلاس درس اقدام می‌کند. توجه به نشانه‌هایی که مشکلات یادگیری احتمالی را نشان می‌دهد و آگاهی بخشی به والدین و تدوین برنامه‌های کوتاه مدت آموزشی که اغلب وابسته به منابع موجود در کلاس است، نقطه آغازین تشخیص و ارزیابی قلمداد می‌شود. برخی از تلاش‌های مؤثر معلم را می‌توان شامل موارد زیر دانست:

- بحث غیر رسمی با والدین و آگاهی بخشی به آنها نسبت به کاستی‌های کودک و جمع‌آوری اطلاعات مناسب آنها
- تدوین هدف‌های کوچک، مرحله به مرحله و قابل حصول یادگیری
- افزایش عزت نفس کودک

مرحله دوم اقدام مدرسه^{۳۹}

اگرچه خیلی از اقدام‌های صورت گرفته در کلاس درس به رفع مشکلات یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کنند، اما ممکن است، به هر حال برخی از کودکان همواره به حمایت‌های بیشتری نیاز داشته باشند. در این مرحله معلم می‌تواند با حمایت‌های ارائه شده از سوی متخصصان آموزش و پرورش ویژه و به خصوص والدین به ارزیابی و آموزش‌های عمیق‌تری نسبت به مرحله اول اقدام کند. برخی از این اقدام‌ها شامل موارد زیر است:

- طراحی برنامه آموزش انفرادی (IEP)
- کسب حمایت‌های بیشتر از والدین و ارائه راهبردهای خاص برای یادگیری حمایتی^{۴۰} در منزل
- سازمان‌دهی گروه‌های کاری کوچک‌تر^{۴۱} بر مبنای فعالیت‌های کلاس درس عادی
- استفاده از ابزارهای ویژه و مناسب ارزیابی، منابع و وسایل خاص آموزشی

- گردآوری اطلاعات بیشتر از کودک، از راه مشاهده مستقیم و ارزیابی‌های ظریف^{۴۲} در جلسه‌های آموزشی کوچکتر



مرحله سوم اقدام مدرسه همراه با حمایت های ارایه شده از سوی متخصصان خارج از مدرسه^{۳۳}

در این مرحله خدمات حمایتی مناسب برای ارزیابی های تخصصی تر تکمیلی پیشنهاد می شود. بدیهی است تمام اقدام ها در این مرحله باید با موافقت والدین صورت پذیرد. در اولین اقدام، کودک به متخصصانی ارجاع می شود که نتایج ارزیابی آنها به توصیه های ظرفیت تر در برآورده سازی نیازهای آموزشی آنها منجر می شود.

این توصیه ها برای همه ی افرادی که به نوعی با کودک در ارتباط هستند، همانند والدین، معلمان و متخصصان آموزش و پرورش ویژه در مدرسه سودمند خواهد بود. اطلاعات از راه یک دوره ارزیابی با کارشناسان مجرب جمع آوری خواهد شد. به نظر می رسد، طرح تجدید نظر شده آموزش انفرادی که در پی آن به مدرسه ارجاع می شود از ظرافت، دقت و پیچیدگی های بیشتری نسبت به قبل برخوردار خواهد بود و می تواند نیازهای ویژه کودک را برآورده سازد (پرانجلو و جولیان، ۱۹۹۸).

مرحله چهارم ارزیابی قانونی^{۳۴}

هرگاه دانش آموز به پیشرفت قابل توجهی در مرحله قبل نرسد و نیاز به حمایت های تخصصی تری داشته باشد، مدرسه می تواند در باره وی درخواست ارزیابی قانونی کند. به طور مثال در برخی کشورها همانند انگلستان، یک شورای محلی آموزش و پرورش دولتی مسوولیت خدمات آموزشی و پرورشی به کودکان دارای نیازهای ویژه را برعهده دارد^{۳۵}. این شوراها با دقت، میزان پیشرفت کودک در مدرسه را بررسی کرده و در صورتی که مدرسه همه ی اقدام های قبلی را برای حمایت از کودک ارایه کرده باشد، ضمن بررسی اسناد و مدارک به ارزیابی بسیار ظریف و تخصصی تر در در یک دوره زمانی مشخص - در مثال قبلی به طور متوسط ۶ هفته - اقدام می کند (ویلیامز، ۱۳۷۴). پس از اطمینان از وضعیت ویژه کودک، به تدوین یک سند که به بیانیه^{۳۶} نیازهای ویژه آموزشی شهرت دارد، اقدام می کند و با تکیه بر راهکارهای قانونی و به ویژه اصل یکپارچه سازی آموزشی، همه ی اقدام هایی که از این پس در مدرسه باید صورت گیرد را مشخص می سازد (پرانجلو و جولیان، ۱۹۹۸).

به طور خلاصه، مروری بر مدل ارزیابی مرحله ای نشان می دهد که این مدل از هر جهت می تواند چهارچوب مناسبی برای ارزیابی، آموزش و جایگزینی دانش آموز دارای نیاز ویژه آموزشی ارایه دهد، زیرا:

۱- قضاوت در مورد هر کودک نه اقدامی ایستا، بلکه به دور

به منظور اقدام های ظریف تر و آگاهی بخشی از فعالیت هایی که در مدرسه صورت می پذیرد، مدرسه از والدین و کارشناسان آموزش و پرورش ویژه که بیشتر در مدرسه حضور دارند دعوت به عمل می آورد. والدین با ارایه اطلاعات دقیق تر درباره ی کودک و اظهار نظر نسبت به برنامه آموزش انفرادی و کارشناسان با توضیح بیشتر نسبت به حمایت هایی که در مدرسه ارایه می شود و حتی در صورت لزوم دانش آموز با طرح دیدگاهش نسبت به نقاط ضعف و قوت خود در این جلسه ها شرکت می کنند. برای بسیاری از کودکان، حمایت های ارایه شده تا همین مرحله کافی به نظر می رسد، اما هرگاه پس از دوره های ارزیابی کودک نتوانسته باشد به پیشرفت مناسب دست یابد، اقدام های تکمیلی مدرسه در مرحله بعدی صورت می گیرد (پرانجلو، جولیان، ۱۹۹۸).



تحلیل تکلیف فرایندی است که می تواند برای راهنمایی برخی تصمیم گیری ها همانند انتخاب موضوع یادگیری و ماهیت آن (چه چیزی باید آموخته شود؟)، دشواری در پایان بخشی به تکلیف ها (دانش آموز در چه جایی با وجود تلاش های صورت گرفته، نمی تواند یک تکلیف را به اتمام رسانده و با مشکل روبه رو است؟)، مراحل انجام یک تکلیف و تغییرهای در برنامه (چه متناسب سازی هایی برای انجام تکلیف ها لازم است) مورد استفاده قرار گیرد

همکاری همه‌ی کارشناسان از یک سو و والدین و کودک از سوی دیگر صورت می‌پذیرد.

۵- مدل مرحله‌ای ارزیابی به صورتی مدلل نیازهای آموزشی کودک را معین می‌سازد و از پراکندگی و هرگونه اقدام محدود و نامناسب پرهیز کنند.

۶- به اصل احترام به حقوق والدین و کودک در همه‌ی مراحل ارزیابی توجه کرده و هرگز چنین منابع اطلاعاتی ارزشمندی را از گردونه‌ی ارزیابی و آموزش خارج نمی‌سازد و ...

از برچسب‌گذاری‌های نامناسب، انسانی، همه‌جانبه‌نگر و انعطاف‌پذیر است.

۲- فرصت‌های هر چه بیشتری را برای یکپارچه‌سازی آموزشی فراهم می‌سازد.

۳- مدل ارزیابی مرحله‌ای با نگرشی سیستمی و منظم به تناسب نیازهای آموزشی با وضعیت کودک نگاه می‌کند و اصل برابری فرصت‌های آموزشی را مقدم می‌شمارد.

۴- فرایند ارزشیابی و تشخیص نه‌دریک مدل محدود مبتنی بر مدرسه و بلکه فراتر از آن مدرسه‌ای- فرامدرسه‌ای است و با

زیرنویس‌ها:

- 1- assessment 2- testing 3- screening 4- evaluation
- 5- Individualized Education Plan 6- educational placement
- 7- instructional planning 8- Pierangeio 9- Giuliani 10- determination
- 11- re commendation 12- lerning style 13- mode of teaching
- 14- direct assessment 15- ecological assessment 16- dynamic assessment
- 17- task analysis 18- assessment of learning styles
- 19- curriculum - based-assessment 20- Berdine 21- Meyer 22- Wallace
- 23- Larcen 24- Elksnin 25- Lidz 26- Sewell
- 27- test - train- retest approach. 28- Furestien 29- mediation
- 30- graduated prompting 31- campion 32- Brown 33- Hint 34- Hoy
- 35- minority 36- Bigge 37- Hammill 38- differentiation in the classroom
- 39- school action 40- suppor learning
- 41- smaller working groups 42- sensitive testing
- 43- School Action plus Suppor from specialists outside school.
- 44- statvtatorg assessment 45- local education authority 46- statement .

برای اطلاعات بیشتر می‌توانید به کتاب راهنمای سندرم داون، نوشته ریچارد نیوتن، ترجمه نگارنده مقاله، فصل هفتم مراجعه فرمایید.

منابع:

نیوتن، ریچارد (۱۳۸۱)، «راهنمای سندرم داون»، (کامبیز پوشنه، مترجم) تهران، نشر دادار.
ویلیامز، فیلیپ (۱۳۷۴)، «فرهنگ کودکان استثنایی»، (احمد به پژوه و همکاران، مترجمان) تهران، نشر بعثت.

- Berdine, W. Meyer, S (1987) Assessment in special Education, Boston : Little, Brown and company
- Compion . C , Brown , L (1987) Linking Dyanmic assessment with shool achievement . New York : Guiford.
- Hamiil. D , Bartelian (1990) Teaching students with learning and behavior problems . London : Allyn and Bacon
- Pierangelo . R, Gulianig G (1998) special Eductor,s complete givde to lo9 Diagnostic stests . New York: the center for Applide Research in Edcation
- Wallace, G , Larsen . S, Elkdnin . L (1992) Educational assessment of learning problems . Boston: Allyn and Bacon



عکس از فائزه رضا قلی‌نواز

