الجامعة الأردنيـــة
كلية العلوم التربوية

الاتجاهات الحديثة في مجال القياس والتقويم
وتطبيقاتها في ميدان التربية الخاصة

إعداد
أ.د. محمد وليد موسى يوسف البطش
أستاذ القياس والتقويم / الجامعة الأردنية
كلية العلوم التربوية

2005

ورقة مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع
والمأمول

المقدمة:

يعتبر ميدان القياس والتقويم التربوي والنفسي إحدى الميادين الرئيسية والحيوية في علم النفس والتربية، فهو يتضمن مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تساعد على الوصول إلى براهين تسهم في اتخاذ القرارات التربوية سواء كانت هذه القرارات ذات طبيعة ضيقة ومحددة من حيث مداها أم أنها واسعة المدى من مثل تلك التي تتعلق برسم السياسات التربوية والتخطيط التربوي للنظام التربوي بأكمله. فالقياس والتقويم يتضمن إجراءات وطرق منهجية لتقرير المدى التي تعتبر فيه التفسيرات والإجراءات التي تتخذ ضمن إطار الميدان التربوي والنفسي مبررة وكافية (Messick, 1989).

لقد جاء ميدان القياس النفسي والتربوي عموماً من أجل تنظيم العمليات والبرامج التربوية ونواتجها والإبقاء على نظام للمراقبة بالمدرسة وتوفير قاعدة للمعلومات من أجل بناء استراتيجيات وسياسات الخاصة بعملية التعلم والتعليم، وتوفير أدوات ومؤشرات لأغراض المتابعة طويلة وقصيرة الأمد، وذلك لضبط الجودة ومراقبة أداء القائمين على تنفيذ البرامج التربوية ومسائلتهم، إضافة إلى المساعدة على تلبية الحاجات التعليمية والتعلمية الخاصة بمجتمع الطلاب في المؤسسة التربوية. فالقياس والتقويم التربوي عموماً يسهم في المساعدة على الإجابة عن السؤالين التاليين: **ما درجة جودة تعلم الطلاب؟ وما هي فاعلية عملية التعلم أو التدريس التي يمارسها القائمين على العملية التربوية؟**

وبالرغم من أن العمليات والنواتج والإجراءات الخاصة بميدان القياس والتقويم النفسي والتربوي قد تطورت بشكل كبير خلال العقود السابقة إلا أن الهدف العام له بقي كما هو والمتمثل في الوصول إلى معلومات مفيدة وصادقة ودقيقة وثابتة عن الفرد دون تعريضهم للخطأ والخطر بسبب المحددات في أنظمة وأدوات القياس والتقويم التي تستخدم. أن الأعراض التي يتم من أجلها إجراء القياس والتقويم التربوي والنفسي في إطار الميدان التربوي والخدمات النفسية والاجتماعية عموماً تختلف تبعاً للفئات المختلفة التي تستخدم وتوظف إجراءات هذا الميدان، ويوضح الجدول التالي رقم (1) الفئات المختلفة للعاملين في الميدان التربوي وطبيعة الأغراض التي تستخدم فيها هذه الفئات الإجراءات المختلفة للقياس والتقويم التربوي والنفسي.

جدول (1)

الأغراض المختلفة لاستخدام إجراءات القياس والتقويم التربوي

تبعاً للفئات المختلفة للعاملين في المجال التربوي

الفئة التي تحتاج القياس والتقويم	أغراض القياس والتقويم
راسمو السياسات	– وضع المعايير. – متابعة النوعية في الممارسات والنواتج التربوية. – تعزيز وإقرار الممارسات المختلفة. – بناء السياسات. – توجيه المصادر البشرية والمادية. – تعزيز الفاعلية للاختيارات.
الإداريون والمخططون التربويون (القيادة الوسطى).	– متابعة فاعلية البرامج. – التعرف على نواحي الضعف والقوة في النظام التربوي. – تحديد الأولويات الخاصة بالبرامج التعليمية. – تقييم البدائل المختلفة للبرامج التربوية. – التخطيط والتحسين للبرامج. – المسائلة وضبط الجودة.
المعلمون والمديرون في المدارس.	– التشخيص والتخطيط للتدريس. – تقييم الأساليب التدريسية والمواد التعليمية. – تقييم المناهج وتعديلها. – إعطاء الدرجات واتخاذ قرارات النقل والوضع وإعطاء التغذية الراجعة لدى الطلاب. – إثارة الدافعية لدى الطلاب. – بناء العملية التعليمية والتعلمية.
الوالدين والطلاب.	– التعرف على نواحي الضعف والقوى لدى الطلاب. – المسائلة. – اتخاذ القرارات غير الرسمية المتعلقة بالجانب التربوي والمهني.

وانطلاقاً من هذا المدى الواسع لأغراض ميدان القياس والتقويم في التربية ومن الدور الرائد والواضح لهذا الميدان في الكثير من القرارات التربوية ولكونه مكوناً رئيسياً في أي عملية تعليمية تربوية، فقد حظي ميدان القياس والتقويم باهتمام التربويين والمختصين في مجال علم النفس التربوي منذ نشأته وحتى وقتنا الحاضر الأمر الذي ساهم على مدى تاريخه في إحداث توجهات جديدة ومدخلات وتطورات مستمرة على إجراءاته وأدواته وفلسفته مما جعل منه ميداناً ديناميكياً متطوراً تبعاً لحاجات ومتطلبات ميدان التربية والخدمات النفسية والاجتماعية. من هنا جاءت هذه الورقة التي تناولت **ثلاثة محاور** رئيسية هي: **الأول** يتناول التوجهات والتطورات الحديثة في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي، **والثاني** يتناول تطبيقات القياس والتقويم في ميدان التربية الخاصة **والثالث** يتناول أبرز التوصيات اللازمة للنهوض بواقع ممارسات القياس والتقويم في ميدان التربية الخاصة في الوطن العربي عموماً وفي الأردن على وجه التحديد.

التوجهات والتطورات الحديثة في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي:

لقد تطور ميدان القياس والتقويم النفسي والتربوي سريعاً في العقود الخمسة السابقة وذلك ليلبي المتطلبات التي أملتها السياسة التربوية العامة للدول والزيادة في توسع مجالات توظيف واستخدام أدوات القياس النفسي والتربوي، وكنتيجة للتغيرات الثابتة والمستمرة في النواتج التربوية للأنظمة المختلفة التي تعتمدها الدول، إضافة إلى التعديلات والتحسينات المستمر التي طالت الميدان التربوي عموماً ومفاهيم التكنولوجيا والقياس على وجه التحديد (Doborah, 1995; Taylor, Tindal, Fuchs & Bryant, 1993).

لقد جاءت التطورات الحديثة في مجال التربية عموماً ومجال القياس والتقويم على وجه التخصيص كنتيجة للضغوط التي كانت مصادرها مختلفة من مثل: الحاجة إلى طاقات بشرية مؤهلة لسوق العمل المتطور والمتغير، والإحساس بضرورة ضبط الجودة ومراقبة أداء الأفراد والقائمين على تنفيذ البرامج التربوية وما ترتب عليه من ظهور لبرامج المسائلة Accountability وضبط الجودة وتبني سياسات وتوجهات تربوية جديدة، وظهور أفكار تربوية خاصة بعملية التعلم والتعليم، والتطور والانتشار بالوسائل والأدوات التكنولوجية الجديدة، إضافة إلى ظهور قيم اجتماعية وأخلاقية تربوية جديدة تمثلت بالتأكيد على أهمية العدالة الاجتماعية والمساواة وتكافئ الفرص للأفراد بالمجتمع والاهتمام المتزايد على المستوى الوطني للدول بمخرجات الأنظمة التربوية بها، وللنتائج التي انتهت لها الاختبارات والدراسات التقويمية العامة لهذه المخرجات، وكذلك للانتقال من العصر الصناعي والذي فيه ينخرط الفرد بالمجتمع بناء على امتلاكه للمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب إلى عصر المعلوماتية والعولمة

والذي يتطلب من الفرد امتلاك مهارات وكفايات الحصول والوصول إلى المعلومات وتفـسيرها وتحليلها واستخدامها لاتخاذ القرارات.

وقد ترتب على جميع هذه العوامل بروز تجديدات وتوجهات حديثة في مجال القياس والتقويم انعكست على الممارسات التي يقوم بها المختصين في كافة المجالات التي توظف إجراءات القياس والتقويم سواء تلك التي تقع في إطار الميدان التربوي أم ميدان الصناعة والتجارة أم الجيش. ففي المجال التربوي على وجه التحديد قادت التجديدات والتوجهات الجديدة في مجال القياس والتقويم إلى تقليص عدد الكوادر المؤهلة والمدربة وذات الخبرة التي يمكن أن تتولى مهمات توظيف القياس والتقويم وأدواتهما في إطار العملية التعليمية والتعلمية، حيث أصبحت الأدوات والإجراءات التقليدية للقياس والتقويم ووظائفها موضع للتساؤل وموضع للتقييم والتعديل والتغير وقد طال ذلك كل من الوظيفية التقليدية لميدان القياس والتقويم والمتمثلة في تشخيص وتصنيف الأفراد، والقيمة والغرض والجوانب التطبيقية للبيانات التي يتم جمعها من خلال إجراءات القياس والتقويم (Taylor et.al, 1993) كما وأصبح هنالك توجه نحو ربط ممارسات القياس والتقويم بالممارسات التدريسية وبرامج الوقاية والعلاج من أجل ضمان تحقيق نتائج إيجابية للأفراد، بحيث أصبح هنالك تركز أكبر على المعلومات التي تعتبر مفيدة من أجل تصميم وتطبيق ومتابعة وتقييم الإجراءات والبرامج التربوية العلاجية (Reschly, Kicklighter, & Mickee, 1988) وأصبح هنالك تركيز على الإجراءات الخاصة بالقياس والتقويم والتي تسهم في إصلاح المؤسسة التربوية وخدماتها بحيث تغدو أكثر فاعلية في تلبية حاجات الطلبة وتحقيق الأغراض التربوية التي يتطلبها عصر المعلوماتية والعولمة، الأمر الذي قاد إلى بروز حركة المسائلة لما يجري في النظام التربوي في كافة مستوياته، وساهم في ظهور فكر جديد للنماذج والأنماط المختلفة للقياس والتقويم (Stiggins & Conkilin, 1993) وظهور أدوات وإجراءات ووسائل قياس جديدة انعكس وجودها على جودة الممارسات التعلمية والتعليمية التي تأخذ حيزاً في المؤسسة التربوية عموماً وغرفة الصف على وجه التحديد.

وكإجراء تنظيمي لتناول هذه التطورات والتجديدات في مجال القياس والتقويم التربوي سيتم استعراضها تبعاً للعوامل التي ساهمت في إحداثها وصياغتها:

أولاً: التطورات التي أملتها التوجهات والتطورات الحديثة في مجال علم النفس المعرفي ونظريات التعلم.

كما هو معروف أن هنالك ثمة رابط بين إجراءات القياس والتقويم والطريقة التي ينظر فيها لحدوث التعليم، فتبنى نظرية ما للتعلم بالتأكيد ينعكس على فلسفة وأغراض وأهداف وأدوات القياس والتقويم، والواقع أن السنوات العشرين الماضية شهدت تحولاً في وجهات النظر الخاصة بالتعلم والتقويم والمبنية على مبادئ المدرسة السلوكية في التعلم والتي ترى أن المهارات المعقدة ذات المستوى العالي يمكن تشكيلها عن طريق تحطيم هذه المهارات وتقسيمها إلى مهارات صغيرة يتم تعليمها جزء بعد جزء بحيث تنظم في سلسلة يشكل كل مها متطلباً سابقاً للآخر، وصولاً إلى تعلم المهارة المعقدة المراد تعلمها، إلى وجهة النظر البنائية والمعرفية للتعلم والتي تنظر للتعلم على أنه عملية تأملية بنائية تدار ذاتياً من قبل المتعلم. فالمتعلم لا ينظر له على أنه مجرد مسجل للحقائق والمعلومات، بل أيضاً عليه أن يعرف متى يؤدي هذه المعلومات وكيف، وعليه أن يعدل ويطوع هذا الأداء للمعلومات بحسب المواقف الجديدة من هنا أصبح التأكد من وجود أو غياب وحدات وأجزاء من المعلومات (والتي هي محور تركيز الأسئلة الموضوعية) ليس له أهمية أولية وأساسية في تقويم التعلم ذو المعنى الذي يتبناه المنحى المعرفي في التعلم بل بدلاً من ذلك اصبح المهم التوصل إلى مؤشرات حول الطريق التي ينظم الفرد فيها المعرفة لديه وكيف يستخدمها في إطار حل المشكلات المعقدة التي تقع في سياق الموقف الأكاديمي والحياتي بشكل عام.

بمعنى أن علم لنفس المعرفي يقترح بأن التعلم لا يسير في خط مستقيم بل يسير في اتجاهات متعددة في الوقت الواحد، وبسرعة غير متوازنة فالتعلم المفاهيمي في إطار النظرية البنائية على سبيل المثال ليس شيئاً يمكن تأخيره حتى وقت أو عمر معين أو حتى يتم إتقان جميع الحقائق الأساسية، بل أن الأفراد في المستويات العمرية المختلفة يعدلون المفاهيم التي لديهم باستمرار واتساق. علاوة على ذلك هنالك تباين وتعدد في الأنماط والسرعة التي يكتسب بها الأفراد المعرفة وفي الإمكانيات والقدرة على الانتباه والتركيز التي يمكن أن توظف في اكتساب المعرفة، وفي الطرق التي يبدي فيها الأفراد معنى شخصي للمعرفة التي تم تطويرها لديهم.

فالتوجهات التربوية الحديثة أصبحت تنادي بوضوح أن التعليم والتدريس لحقائق مجردة ومنفصلة عن طريق التركيز على التدريب والتعليم المجدد البناء وعلى الإعادة والتكرار غير مقبول. وأصبحت تتوقع من المعلم أن يتبنى طرقاً ذات معنى لتنظيم المعلومات وجعلها أكثر سهولة للتذكر والاسترجاع، وتساعد المتعلم على توظيفها واستخدامها فيما بعد لحل المشكلات

الحياتية الحقيقية بما يساعد على تطوير مهارات التفكير العليا، عوضاً عن أن الدراسات الحديثة في مجال الدافعية والتعلم التكاملي أبرزت أهمية اكتساب الفرد للمهارات الوجدانية وما وراء المعرفة Metacognitive أن اكتساب مهارات المعرفة ليست وحدها فعالة وكافية لجعل الفرد مفكراً كفأً يمتلك مهارات جيدة لحل المشكلات بل هو بحاجة إلى جانب ذلك إلى اكتساب الاستعدادات لاستخدام مهارات واستراتيجيات ومعرفه متى وكيف يستخدمونها، وهذا كله بالتأكيد يضع على ميدان القياس والتقويم مسؤولية تطوير أدوات واستراتيجيات جديدة للتحقق من قيام الأنظمة التربوية بذلك.

إن هذا التحول من النظرية السلوكية لعملية التعلم إلى النظرية المعرفية للتعلم قاد التربويين ومتخذي القرارات واختصاصي القياس والتقويم للتحول من الممارسات التقليدية للقياس والتقويم وأدواتها إلى البحث عن بدائل جديدة للقياس والتقويم تنسجم وهذا الرؤيا الجديدة للتعلم مما قاد إلى حركة التقييم الحقيقي Authentic Assessment والتقييم المبني على الأداء Performance Assessment والتي بدورها قادت إلى ظهور العديد من استراتيجيات وأدوات التقييم الجديدة من مثل: الأسئلة ذات النهاية المفتوحة (Open-ended Questions) والعرض (Exhibit) والأداء (Demonstrations) واستخدام التمثيلات الحاسوبية Computers Simulations وإعداد الأوراق البحثية حول الموضوعات، واستخدام منحى ملف أو حافظة مؤشرات الأداء Portfolios، والتي بدورها قادت إلى المزيد من البحث عن أدوات ونماذج تقيمية ذات معنى والتي بواسطتها يمكن الوقوف على النواتج ذات الدلالة التي نريد من الطلاب اكتسابها وتحصيلها والتي تنسجم مع أنماط المهمات التي عليهم إنجازها من أجل أن يكونون أكثر نجاحاً في الاندماج مع المواقف الحياتية والتعامل معها بفاعلية.

والجدول التالي رقم (2) يعرض أبرز ملامح التطور الجيد في مجال القياس والتقويم كنتيجة للتحول من المنحى السلوكي للتعلم للمنحى المعرفي البنائي للتعلم.

جدول (2)

ملامح التجديد في ميدان القياس والتقويم كنتيجة للتحول من النظرية السلوكية للتعلم إلى النظرية المعرفية البنائية للتعلم

تركيز القياس والتقويم	المنحى السلوكي	المنحى المعرفي
النظر للمتعلم.	سلبي مستجيب للمثيرات البيئية.	فعال باني للمعرفة.
حدود ومجال القياس والتقويم.	التركيز على مهارات ومعارف منفصلة.	الشمولية والتكامل عبر المجالات والمناحي الأكاديمية.
الاعتقاد حول المعرفة.	تجميع لحقائق ومهارات منفصلة.	تطبيق واستعمال للمعرفة والمهارات.
مواصفات القياس والتقويم	– اختبارات القلم والورقة – الاختبارات الموضوعية (لاختيار من متعدد)	– التقويم الحقيقي المبني على تناول مشكلات ضمن سياقات محددة. – أسئلة لها إجابات قصيرة ولها معنى وذات صلة. – التركيز على قياس التفكير من مستوى عالي، وعلى المواقف التي ليس لها إجابة واحدة محددة بل لها معايير عامة معرفة ومحدودة مسبقاً والتي فيها السرعة في الأداء ليس لها اعتبار بإعطاء الدرجة.
تكرار القياس والتقويم	يتم في مناسبة واحدة	– مستمر يتم مع الزمن وسير العملية التعليمية مثل استخدام إستراتيجية الملف Portfolios، ويعطي أساس لاشتراك المعلم والطلاب وأولياء أمورهم فيه.
زمن الذي يقيم	تقيم فردي	– تقيم المهارات الخاصة بالعمل في المجموعة والمهارات التعاونية.

تركيز القياس والتقويم	المنحى السلوكي	المنحى المعرفي
استخدام التكنولوجيا	اســـتخدام التكنولوجيـــا لإعطـــاء الدرجات	– تستخدم تطبيقات التكنولوجيا عالية المستوى من مثل تطبيق وتصحيح أوراق الإجابة والقياس التكيفي وفي خلق بيئات ممثلة Simulated Environments
ما الذي يقيم	خاصية واحدة أو بعد واحد والذي ينظر له بأنه يقود إلى التباين بين الأفراد	– أبعاد متعددة وقدرات متعددة معرفية وانفعالية وما وراء معرفية وينظر للذكاء بأنه غير ثابت.

مما سبق يلاحظ أن من ابرز التجديدات التي طرأت على ميدان القياس والتقويم كنتيجة للتحول من النظرية السلوكية للتعلم إلى النظرية المعرفية هو ظهور توجه جديد للتقويم يتبنى وجهة النظر المعرفية والذي يمتاز بالملامح التالية:

1. اشتراك الطلاب في عملية وضع أغراض ومحكات التقييم.
2. تتطلب مهمات التقييم فيه استخدام مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات.
3. تتيح المهمات التعليمية فرصاً لقياس مهارات ما وراء المعرفة والاتجاهات والمهارات التعاونية والمهارات عبر الشخصية والبينشخصية بالإضافة إلى النواتج العقلية التي حققها الطالب.
4. تقيس مهارات التقييم الأنشطة التدريسية ذات المعنى بالنسبة للمواقف الحياتية.
5. يتم وضع المهمات التقيمية في سياقات حياتية حقيقية.
6. تعطى الدرجات للأفراد على استجاباتهم بناء على محكات معدّة ومعرفة مسبقاً.
7. تناول مهمات التقييم عمليات التعلم والتعليم إضافة إلى نواتج التعلم.
8. ينظر للتقييم بأنه عملية مستمرة مندمجة ومتكاملة مع التعلم.
9. تكون التوقعات حول أداء الطالب ومخرجات العملية التعليمية واضحة ومدركة من قبل الطالب.
10. هنالك إشراك واضح للوالدين وغيرهم في عملية التقييم.
11. يتم تقييم العملية التعلمية والتعليمية كما يتم تقيم تعلم الطالب.
12. يتمثل الغرض الأساسي من التقييم بالوصول إلى فرضيات لتوجيه التعلم وإجراءات التدريس وليس فقط ترتيب الطلاب ومنحهم الرتب والدرجات.

ثانياً: التجديدات التي أملها التقدم في التقنيات والأدوات التكنولوجية:

إن التقدم التكنولوجي خاصة في الطريق التي يمكن بها الوصول للمعرفة ومعالجتها وبرمجتها وبثها على شكل مادة مكتوبة بالحروف بالتأكيد كان له عظيم الأثر على ميدان التربية بشكل عام وعلى ميدان القياس والتقويم بشكل خاص، فالتطورات التي تركها التقدم التكنولوجي على ميدان القياس والتقويم تمثلت في شكلين من التجديدات والتطويرات: القياس والتقويم باستخدام الحاسوب، والقياس والتقويم من خلال الواقع الفعلي Assessment through virtual reality. حيث يلاحظ في الشكل الأول من التجديدات أن هنالك تزايد في الإقبال على توظيف التكنولوجيا لأغراض حوسبة الاختبار النفسية والتربوية التقليدية القديمة، إضافة إلى وضع اختبارات نفسية وتربوية محوسبة جديدة حيث أصبحت عملية تطبيق وتصحيح وتفسير الاختبارات باستخدام البرامج المحوسبة من الممارسات الشائعة والمستخدمة على نطاق واسع في مجال التربية والصناعة والتجارة. إضافة إلى ظهور جيل جديد من الاختبارات النفسية والتربوية المبنية على أساس النظرية الحديثة للقياس نظرية الاستجابة للفقرة Item Response Theory والتي وضعت بصيغة القياس التكيفي المحوسب Computerized Adaptive Measurement والتي بنى بعضها استناداً إلى نظرية الذكاء الصناعي إضافة إلى بعض النماذج والاستراتيجيات الحاسوبية،الأمر الذي انعكس على التطوير لنظرية القياس بالإضافة إلى التطبيقات والممارسات في مجال القياس النفسي والتربوي.

كما وساهم توظيف التكنولوجيا في إطار القياس والتقويم في زيادة التقدم في عملية تقييم التقييم Assessment of Assessment من حيث أصبح من الممكن مقارنة التقييم المبني على أساس الحكم المنطقي والإكلينيكي للمقيم وما يتدخل به من عمليات نفسية وعقلية أثناء قيام المقيم بذلك مع التقييم المبني إلكترونياً وباستخدام الذكاء الصناعي والأنظمة الحاسوبية مما يتيح مجالاً لفحص عملية القياس والتقويم (Westmeyer & Hagebock, 1992, Adarrage & Zacagnini, 1992).

كما وساهم التقدم التكنولوجي في زيادة القدرة على تخزين واستعادة المعلومات التعليمية وتوظيفها، وساعد في زيادة صدق وثبات النتائج المتمخضة عن أدوات القياس والتقويم وذلك لأنه أصبح بالإمكان استخدام المواد السمعية والبصرية في عملية التقييم، كما وزادت إمكانية الضبط والسرية لمواد الاختبارات والمقاييس ومعالجتها إحصائياً بدقة أكبر.

أما الشكل الثاني للتجديدات في مجال القياس والتقويم النفسي والتي سأهم به التقدم التكنولوجي فتمثل بما أطلق عليه الواقع الفعلي Virtual reality والذي يشير إلى تمثيل محوسب ثلاثي البعد للبيئة Computer-generated Simulation والتي به يستطيع المستخدم أن يتعامل مع محتوى هذه البيئة ومعالجتها باستخدام الحواس الخمس لديه (Stampe, Roehll & Eagen, 1993). فمن خلال هذا التطور في مجال القياس أصبح بالإمكان قياس وتقييم الكثير من المظاهر والجوانب في الشخصية والسلوك والتعلم والتفاعل بين الأفراد والتي لم يكن بالإمكان قياسها في المواقف الاختبارية التقليدية والتي ربما في السابق أيضاً كانت تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين لقياسها، فمن خلال هذا التطور أصبح بالإمكان رؤية الآخرين من خلال أعينهم ورؤيتهم من خلال أعيننا.

حقاً يمكن القول شكراً للتكنولوجيا حيث أصبحت المواد الاختيارية من النوعية العالية الجودة، والتحليلات الإحصائية اللازمة لبناء وتطوير الاختبارات وتفسير الدرجات عليها أصبحت أكثر تفصيلاً في جعل عملية إنتاج الاختبارات وبناء بنوك الأسئلة أكثر سهولة وجودة مما كانت عليه الحال سابقا، وأصبحت إجراءات الاختبارات وتطبيقها تجرى بسهولة ويمكن أن يتم توزيع الاختبارات وإجراءات التقييم على نطاق أوسع.

كما وكنتيجة للتقدم التكنولوجي أصبح هنالك انتقال من الاعتماد على الأحكام الإكلينيكية لتقرير بقاء الفقرات وتشكيل وتكوين المقاييس الفرعية إلى الاعتماد على برامج إحصائية محوسبة معقدة للتوصل إلى مؤشرات عن الخصائص السيكومترية للفقرات يمكن بواسطتها تشكيل نماذج متكافئة للأداة الواحدة، وأصبح بفضل التقدم في مجال البرامج الحاسوبية التحدث عن نماذج إحصائية رياضية لميدان القياس النفسي والتربوي ممثلة بنظرية الاستجابة للفقرة والتي أصبح بالإمكان بواسطتها بناء مقاييس فقراتها متحررة من خصائص المفحوصين Pearson Free التي اشتقت خصائصها السيكومترية بناء عليهم وكذلك أمكن الوصول إلى تقدير للسمة أو القدرة والسلوك المقاس بعيداً عن الفقرات وخصائصها التي تستخدم في عملية التقييم Item Free، وأصبح بالإمكان إجراء التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis بسهولة للتأكد من البناء العاملي لأدوات القياس لتقرير مدى التطابق والانسجام ما بين النموذج الذي اعتمد لبناء الأداة والبيانات المتحققة عليها. فالآن أصبح بالإمكان بناء أدوات قياس أفضل والوصول إلى نتائج عليها أكثر دقة. فأدوات القياس المتوفرة في ميدان القياس والتقويم اليوم بالتأكد أفضل من تلك التي كانت في السابق وغداً سوف تكون أدوات القياس والتقويم أفضل.

ثالثاً: التجديدات التي أملتها السياسات العامة التربوية للدول:

انطلاقاً من أن ميدان القياس والتقويم النفسي والتربوي بالإضافة إلى كونه ميدان بحثي وعلمي هو أيضاً ميدان تطبيقي فإن القضايا السياسية الاجتماعية Socio-political والأيدلوجية والفكرية التي حدثت في العقود الخمسة السابقة في القرن المنصرم أثرت إلى حد كبير على ميدان التربية بشكل عام وعلى ميدان القياس والتقويم التربوي والنفسي بشكل خاص، فبالرغم من أن ممارسات القياس والتقويم وأدواته هي قضية خارج القوانين الرسمية (كما هو الحال في بلدان الاتحاد السوفيتي السابق) إلا أن الكثير من دول العالم وضعت عدد من التشريعات والقوانين التي تنظم وترسم فلسفة ووظائف وشكل الممارسات التقويمية الواجب توفرها في إطار النظام التربوي فيها بما ينسجم مع هذه القضايا السياسية الاجتماعية التي تبنتها.

لقد شهد النصف الثاني من القرن المنصرم اهتماماً متزايداً بالاختبارات والتقييم أملته النقاشات المستمرة التي تجري داخل الأنظمة التربوية للدول حول سبل الإصلاح التربوي والتحقيق الأفضل للأهداف والغايات التربوية لها، الأمر الذي ترتب عليه ظهور حركات وتوجهات نحو المسائلة وضبط الجودة والنوعية في المدارس وظهور حركات للاعتماد، مما قاد إلى إحداث مدخلات وعمليات ومخرجات جديدة للنظام التربوي. وإعطاء القياس والتقويم التربوي دوراً مركزياً وهاماً في ضبط الجودة وإصلاح الممارسات والمخرجات للنظام التربوي لتلافي نواحي الضعف فيها فالقياس والتقويم تم النظر له خلال النقاشات السابقة لراسمي السياسات التربوية ومتخذي القرارات التربوية كجزء من المشكلة وكجزء من الحل، حيث اعتبر جزء من المشكلة باعتباره المسبب للمحن والمشكلات التربوية وذلك لعدم قيامه بدوره في المسائلة العامة ولأنه يقود إلى عدم العدالة في تحديد الفرص التربوية وتوزيعها توزيعاً عادلاً ويقوض السياسات الاجتماعية العامة، فالقياس والتقويم نظر لة كحاجز أو عقبة بدلاً من أن يكون جسراً للفرص التربوية وكإجراء يعمل على إعطاء ألقاب ووضع الأفراد في مسارات ذات نهاية ميتة ومغلقة، وكمصدر للتحيز وعدم العدالة الاجتماعية لبعض فئات وشرائح المجتمع، ومعزز للسياسات العرقية والجندرية بالرغم من أن تحقيق العدالة الاجتماعية والمحافظة على نوعية الممارسات والنواتج التربوية ثم استخدامها بشكل دائم كمبررات لانتشار واستخدام وتبرير إجراءات القياس والتقويم لأغراض تقرير الفرص التربوية وتوزيع وتخصيص الأفراد لها.

ومن جهة أخرى اعتبر القياس والتقويم جزء من الحل انطلاقا من أنه عندما يربط بمعايير عليا للتحصيل الأكاديمي وبالممارسات وطرق التدريس فإنه يعتبر ذو قيمة في المساعدة على بناء مناخ تربوي مثمر وهو من جهة أخرى يمكن أن يستخدم كأداة من أجل وضع مزيد

من الضغوط على الأنظمة التربوية والقائمين عليها لإحداث المزيد من بذل الجهد للوصول إلى عملية تربوية وممارسات ونواتج تربوية أفضل.

وأي تكن النظر للقياس والتقويم التربوي كجزء من حل المشكلات التربوية في النظام التربوي أم جزء من مشكلات النظام التربوي فإن الاختبارات والمقاييس أصبح شائعة الاستخدام لأغراض الانتقاء والتصنيف والوضع والمسائلة وضبط الجودة والنوعية وتحقيق العدالة الاجتماعية وتكافئ الفرص، التي تنادى بها الأنظمة والتشريعات والسياسات التربوية في جميع الدول.

وكنتيجة للضغوط التي أملتها السياسات الاجتماعية والتربوية المتمثلة بالتشريعات التي أصدرتها الدول حول إصلاح الأنظمة التربوية والاجتماعية بها ظهرت هنالك تحسينات وتطويرات وتجديدات في ميدان القياس والتقويم النفسي والتربوي (سواء الخاصة بالتحصيل الأكاديمي للطلبة أم التشخيص وبناء العملية التعليمية التعلمية أم تقييم أداء القائمين على العملية التربوية أم ضبط الجودة والنوعية في مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التربوي) على الصعيدين التكنولوجي لأدوات القياس والنظرية التي تستند لها إجراءات وأدوات القياس والتقويم.

فاستجابة إلى متطلبات صدق المحتوى والصدق التنبؤي التي نادت به هذه التشريعات والذي أصبحت مطلباً ملحاً زاد الطلب على الاختبارات التشخيصية Diagnostic tests والاختبارات الاتقانية Mastery tests، لتستخدم في حركات الاختبارات الوطنية والمسائلة لوصف الكفايات والمهارات والإنجازات التي حققها الطلاب، بدلاً من الاختبارات التي توفر وصفاً لترتيب الأفراد (كما يحدث في حالة الاختبارات معيارية المرجع (Norm reference tests) من مثل الاختبارات محكية المرجع (Criterion - reference test) والتقييم الحقيقي Authentic assessment وإجراءات الحافظة أو ملف (Portfolio) والتقييم المتضمن المنهاج Curriculum embedded assessment وتحليل العمليات المعرفية التي تتطلبها المواد التعليمية المختلفة، والاعتماد على إجراءات القياس التي تمتاز بالديناميكية والواقعية والتي لها تأثير مباشر على ما يقدم في غرفة الصف من أساليب تدريسية وخدمات تربوية وعلاجية بحيث تسهم عمليات القياس والتقويم في توجيه الممارسات الصفية للمعلم وتوجيه القرارات الإدارية الخاصة بغرفة الصف والضبط والتفاعل الصفي، الأمر الذي يمكن أن يوجه الاهتمام إلى الضعف في مهارات وكفايات المعلمين الخاصة بإعداد أدوات القياس والتقويم والتعامل معها وتوظيفها في الأنشطة التدريسية والتربوية التي يقدمونها (Stiggins &

Coklins, 1992). كما وزاد الاهتمام بطرق التقييم القائمة على المنهاج والتي تستخدم الملاحظة المباشرة حيث برز هنالك نموذجين جديدين للتقييم المستند إلى المنهاج: التقييم المستند للمنهاج لأغراض تصميم التدريس Curriculum-based assessment for Instructional design، ونموذج التقييم المستند للمنهاج العام (General Curriculum - Based Assessment) والخاص بتتبع السير التربوي للطلاب ككل في غرفة الصف (Dobarah, 1995; Posenfield, 1987) وكذلك ظهر هنالك التقييم المبني على الأداء Performance assessment أو ما يطلق عليه Outcome-Assessment للوقوف على فاعلية البرامج المختلفة والتغيرات التنظيمية التي تم تصميمها لتحقيق أهداف محددة.

لقد قادت السياسات التربوية والاجتماعية للدول إلى ظهور العديد من المفاهيم والمحكات الجديدة للقياس والتقويم والتي تلاحظ في الكتابات الحديثة عن القياس والتقويم من مثل: الوصول Access الشفافية والانفتاحية Transparency & Openness والصدق المنتظم Systemic Validity والدلالة المعرفية Cognitive Significant والمساواة في المحتوى Content-Equality والتقييم الذاتي Self-Assessment والتقييم القائم اجتماعياً Socially Situded Assessment، أن هذه المفاهيم وغيرها لا تعكس الإحساس بالمسؤولية اتجاه السياسات الجديدة في إطار التربية فقط إنما تشكل محكات هامة لتستخدم لتقرير القيمة العلمية لأنشطة مشاريع التقييم البديل Alternative Assessment.

كما وقادت السياسات التربوية العامة للدول إلى نضج في النظرية الكامنة وراء تقييم تحصيل الطلاب حيث حدث تحول من النظرية السلوكية التي ظهرت في منتصف القرن العشرين المنصرم والتي قادت إلى حركة لأهداف السلوكية ولكنها لم تصف بشكل كافي العمليات المعقدة للتفكير والمعالجة المنطقية والقدرة على حل المشكلات إلى النظرية المعرفية التي أشارت إلى وجود عمليات معرفية معقدة تكمن وراء الأداء الإنساني والتي مهدت الطريق أمام تأسيس ووضع نظرية جديدة للقياس الإنساني ووضع أدوات جديدة لها والتي سبق أن تم تناوله في سياق حديثنا عن التجديدات التي أملتها التحول من النظرية السلوكية في التعليم إلى النظرية البنائية والمعرفية في التعلم في إطار هذه الورقة (Bennett & Ward, Yamamoto & Anacker, 1992, Sharped, 1992, 1993).

كما وأدت السياسات الجديدة إلى تزايد في الابتكارات للإجراءات والمواقف التي يمكن من خلالها تقييم المستويات العليا من المهارات والكفايات والقدرات الخاصة بالمعالجة العقلية اللفظية والمنطقية والرياضية (Reasoning Logical, Verbal, and Math) لدى الطلبة في

المدارس ومؤسسات التعليم العالي. كما واصبح هنالك عدد هائل من الاختبارات التحصيلية المعيارية والتي أصبحت تسوق على نطاق عالمي والتي صممت ليتم تبنيها من قبل الأنظمة المدرسية في الدول المختلفة في العالم كاستجابة إلى التشريعات التي جعلت من قياس التحصيل التربوي ممارسة مؤسسية تقوم بها المدارس للوقوف على ما أنجز من قبل المدارس والمعلمين والطلبة وذلك لأغراض تصنيف هذه المدارس والمناطق التعليمية التي تقع بها وحتى لأغراض التصنيف على المستوى الدولي، واصبح هنالك تطور واضح في مجال تكنولوجيا التوصيل لمحتوى الاختبارات ومعاييرها وتفسير درجاتها تبعاً للمدارس والبلد.

كما وقادت السياسات التربوية إلى الزيادة في الربط بين قياس التحصيل والمسائلة المدرسية حيث أصبح التحصيل بؤرة التركيز عند التحدث عن مؤشرات فاعلية المدرسة دون النظر إلى أهمية إجراءات التقييم في إصلاح وتحسين التعلم والتعليم في المدرسة (Claser, 1986, Linn, 1983, Nitko, 1989, Silver & Kenney, 1994). كما وأصبح هنالك تطور في الطريقة التي يتم فيها توصيل المعلومات إلى المعنيين بنتائج القياس والتقويم في إطار النظام التربوي حيث أصبحت الاختبارات لا تعطي فقط درجات وألقاب أو رتب للطلاب بل أصبحت تعطي درجة التعلم التي حققها الطالب وبالتالي تحدد ما هي المتطلبات لزيادة المهارات والكفايات لدى الطالب (Glaser, 1986) بمعنى أصبح هنالك تركيز أكبر على التحليل النوعي للنتائج على أدوات القياس وليس فقط التحليل الكمي الأمر الذي ساهم في زيادة الرابط بين التقييم وعملية التعليم والعليم حيث أصبح التركيز ليس فقط ببساطة على تحديد درجات للإجابات إنما أصبحت العملية أبعد في ذلك بحيث اصبح يعطي اهتمام أكبر لعمليات التعليم والتعليم والطريقة التي تمت بها وكذلك يعطي هنالك أهمية أكبر للمواقف التربوية والقيم الاجتماعية التي سوف تُخّدم وتستخدم بها الدرجات.

كما وأدت السياسات التربوية والاجتماعية التي تبنتها الدول إلى بروز مفهوم جديد لتوظيف أدوات القياس والتقويم لأغراض تصنيف الأفراد في إطار المؤسسة التربوية تمثل في رفض تصنيف الأفراد بحسب قدراتهم المجددة بشكل جامد، بل العمل على تصنيفهم لأغراض تعزيز وتدعيم مصادر الكفايات والمهارات لكل طالب وليس لكل مجموعة متجانسة من الطلبة، فالتصورات والتشريعات الجديدة للتربية تملى على المدرسة أن تزود الطلاب بفرض ملائمة للخلفيات الأسرية والاجتماعية ودرجة الإبداع لديهم واهتماماتهم، الأمر الذي جعل دور القياس والتقويم في ظل ذلك هو مساعدة المعلمين والطلاب على تحقيق هدف مساعدة جميع الطلاب لاستخدام عقولهم بشكل جيد (D.wolfet. et al, 1991) فأصبحت الاختبارات تصمم وتستخدم لمسح إمكانيات النمو للطلاب بدلاً من استخدامها لتقرير جاهزية الطلاب للانخراط في التدريس

العام أو عدم جاهزيتهم. وقد استعيض عن الاختبارات معيارية المرجع كأساس لتقرير قبول الطالب في برامج التربية الخاصة ببرامج تقيمية وتدريسية مدمجة مع بعضها البعض لمساعدة المعلمين على التعرف بنواحي الضعف والقوة لدى الطلاب والعمل على معالجتها.

إن التركيز الذي أعطته السياسات التربوية لبعض الدول لقضية ربط التقييم بالتعلم والتعليم بدلاً من التقييم المفروض خارجياً بالتأكد قادر إلى جعل التقييم وأدواته مرتبطة أكثر بالمناهج بحيث أصبح التقييم يركز على ما تم تعلمه وتعليمه والتدريب عليه بحيث يغدو محتوى التقييم أكثر تمثيلاً وذو معنى لما تم تعلمه من قبل الطالب من مهمات ومهارات وكفايات ومعارف وأصبح مصدراً للتغذية الراجعة المفيدة لإعادة بناء الخبرات التدريسية في ضوء ما اكتسبه الطلاب ويستطيعون تطبيقه وممارسته في المواقف الأكاديمية والحياتية المختلفة، وجعل هنالك تركيزاً أكبر على الأسئلة ذات النهاية المفتوحة Open-ended Questions والتي تتيح للطلاب فرصة التعامل مع حل مشكلة ما وكتابة جميع الأسئلة التي تتبادر إلى ذهنهم أثناء التعامل مع هذه المشكلة وتوضيح الحلول التي توصلوا لها ولم يعد هنالك اعتقاد بأن فقرة الاختبار تقيس مهارات عقلية عليا لأنها ببساطة أكثر صعوبة. كما وأن طبيعة الأداء الذي يقيم والمحكات التي تستخدم في عملية الحكم على الأداء أصبحت أكثر وضوحاً للطلاب والمعلمين مما قاد إلى النظر للطلاب على أنهم يمتلكون القدرة على الحكم على أدائهم دون وجود مرجعية أخرى كأحكام الآخرين واصبح هنالك ممارسة فعلية للتقييم الذاتي من قبل الطالب والمعلم والعاملين بالمدرسة.

وكنتيجة لتبني علم النفس في العقود الثلاثة السابقة في القرن المنصرم بقوة للتوجه البيتي Ecological وظهور عدد من النماذج البيئية النفسية Psycho-enviroment Models (Moss, 1973, Cone & Hayes, 1980) بشكل مترابط مع مناحي اجتماعية بيئية أخرى ظهر هنالك توجه جديد في ميدان القياس النفسي والتربوي والمتمثل في التقييم البيئي Ecological Assessment والذي يرى بضرورة الأخذ بعين الاعتبار عند إصدار أحكام على شخصية وقدرات وسلوك الفرد البيئات المختلفة التي يعتبر الفرد جزءاً منها، الأمر الذي قاد إلى التحدث عن عمليات تقييميه لا يكون الفرد بؤرة التركيز بها فحسب بل جميع الأنظمة البيئية التي يعيش بها الفرد كذلك. بمعنى أن هذا التوجه قاد إلى تطوير بناء مفاهيمي لأدوات القياس والتقويم بحيث تركز على المظاهر البيولوجية والنفسية والاجتماعية والبيئة للجانب المراد قياسه Bio-psycho-social-ecological Aspects.

وعلى الرغم من التطورات السابقة لميدان القياس والتقويم التي استعرضت في إطار هذه الورقة هنالك عدد ممن المشكلات التي تواجه هذا لميدان لا زالت تشكل تحدي للقائمين والمهتمين به. وعلى رأس هذه المشكلات مشكلة ضبط الاستجابة التي يقدمها المستجيب للأدوات، فمنذ العشرينات من القرن المنصرم وعلماء النفس والمختصين في مجال القياس والتقويم واعين لعدد من مصادر التميز وعملوا على تعريف وقياس وضبط التحيز في المقاييس القائمة على التقرير الذاتي من مثل المرغوبية الاجتماعية والخداع الذاتي والتزوير وتلفيق الإجابات للظهور بالمظهر الجيد (أو الظهور بالمظهر السيئ). والكذب والتزيف والتمارض والدفاعية والإنكار والنزعة الكبتية والكبحية والمبالغة بالوصف الذاتي إلا أن الجهود التي بذلت لم تكن كافية لإلغاء هذه المصادر للتحيز وعدم الدقة في أدوات القياس والتقويم انطلاقاً من أنها كما أشار عدد من المؤلفين والباحثين تعتبر خصائص من خصائص الشخصية ودفاعاتها (Shedler, Mayman & Manis, 1993). لقد تم تطوير عدد من الاستبيانات التي تحاول ضبط مصادر الخطأ وكذلك تم في العقد الأخير في القرن المنصرم تطوير مقاييس وإجراءات جديدة لهذا الغرض (Bagby, Rogers, Buis, 1994) قائمة على المعالجات الإحصائية والجوانب الفيزيولوجية من أجل ضبط أو تقييم انعكاسات هذه العوامل على دقة ومصداقية النتائج وثباتها التي تنتج عن أدوات القياس والتقويم، إلا أنه لا زالت نظرية القياس وإجراءاتها عاجزة عن الوصول إلى الهدف الذي نسعى له، فالمفحوصين لا زالوا قادرين على الكذب والتزوير ولم نصل بعد إلى درجة ضبط كافية لهم. إلا أنه لا زال هنالك طموح بأن نصل فيما بعد إلى تعريف ملائم للمفاهيم المختلفة المتضمنة في أدوات القياس والتقويم والتي تحول دون عدم الدقة بأدوات التقرير الذاتي.

هذه هي التجديدات والتطورات الحديثة في مجال القياس والتقويم التي نأمل أن المزيد من التطورات والتقدم على صعيد ا لبحث وأدواته ستسهم في تعميق هذه التطورات وتقود إلى تطورات أخرى تفسح المجال إلى المزيد من التطوير لممارسات وتطبيقات القياس والتقويم النفسي والتربوي. وهذا بدوره ينقلنا إلى المحور الثاني من هذه الورقة والمتمثل في تطبيقات هذه التطورات والتجديدات في ميدان التربية الخاصة.

تطبيقات القياس والتقويم في ميدان التربية الخاصة:

يعتبر القياس والتقويم التربوي والنفسي إحدى المكونات الرئيسية للممارسات الأساسية التي تتم في ميدان التربية الخاصة، فنواتج إجراءات القياس والتقويم تشكل القاعدة والأساس التي تبنى عليه جميع الممارسات والقرارات التي يتم اتخاذها في إطار ميدان التربية الخاصة سواء ما يطال منها عملية التعرف بالأفراد ذوي الحاجات الخاصة التي يتوجه ميدان التربية الخاصة

بخدماته لهم ولأسرهم أم بناء العملية التعليمية التعلمية التي تتم في إطار ميدان التربية الخاصة أم ضبط الجودة والنوعية في برامج وخدمات ميدان التربية الخاصة كما يوضح ذلك الشكل التالي الذي يظهر بوضوح الموقع الذي تحتله إجراءات القياس والتقويم في إطار ميدان التربية الخاصة.

شكل رقم (1)

موقع إجراء القياس والتقويم في إطار خدمات التربية الخاصة

يلاحظ من الشكل السابق أن خدمات القياس والتقويم في إطار التربية الخاصة تتضمن جمع المعلومات ذات العلاقة باتخاذ قرارات حول قبول الفرد في برامج التربية الخاصة وتوزيع أو وضع الفرد في أحد لبرامج المتاحة في ميدان التربية الخاصة، ورسم الخطوط العريضة للخطة التربوية الفردية للفرد بناء على نتائج التقييم له Individual Educational Plan ومتابعة ملائمة الأهداف والأغراض واستراتيجيات التعليم للفرد بناء على حاجاته وقدراته الخاصة، وإعادة تقييمه بين فترة وأخرى للوقوف على مدى التقدم والتحسن الذي طرأ على قدراته وسلوكه وكفاياته وتقييم الحاجات التربوية المستقبلية له واتخاذ القرارات الملائمة ذات الصلة بذلك.

عموماً يمكن القول بناء على الشكل السابق أن إجراءات القياس والتقويم في إطار التربية الخاصة يمكن أن تقسم إلى نمطين من الإجراءات: تلك التي تتعلق بقضايا ما قبل تحويل الفرد إلى خدمات التربية الخاصة، حيث يتمثل الغرض من إجراءات القياس والتقويم التي تلي التحويل بتطوير برنامج علاجي تدريبي وتطبيقه ومتابعة فاعليته عن طريق ملاحظة التطور لدى الفرد لتوثيق المستوى الحالي لأداء الفرد وحاجاته التربوية واتخاذ القرارات حول تصنيف الفرد ووضعه في البرنامج التربوي الخاص وتحديد الأغراض من التحاقه في البرنامج وتقرير أهداف البرنامج وتقييم تحقيق الأغراض والأهداف وتشتمل إجراءات القياس والتقويم مبدئياً على استخدام الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع، أما الإجراءات الخاصة بالقياس والتقويم التي تسبق عملية التحويل فالغرض منها تقرير المجالات التدريبية والتدريسية التي بحاجة لها الفرد وتقرير استراتيجيات وشكل العملية التعليمية، وعادة يتم (بشكل مبدئي) استخدام إجراءات القياس والتقويم غير الرسمية والمتمثلة في الملاحظة وتحليل الأخطاء والاختبارات محكية المرجع.

بشكل عام يمكن القول أن هنالك أغراض متعددة يتم من أجلها توظيف واستخدام إجراءات القياس والتقويم في إطار ميدان التربية الخاصة وبشكل محدد يمكن الإشارة إلى الأغراض التالية من بين الأغراض الكثيرة لعملية توظيف إجراءات القياس والتقويم في إطار ميدان التربية الخاصة.

1. المسح والتعرف بالأفراد الذين هم بحاجة خدمات التربية الخاصة:

لعل أول التطبيقات الأساسية لميدان القياس والتقويم في إطار التربية الخاصة هو استخدامها من أجل التعرف والكشف عن الأفراد الذين هم بحاجة إلى واحد من برامج ميدان التربية الخاصة والواقع أن الإجراءات التي تستخدم في هذا الصدد إما أن تكون إجراءات رسمية (من مثل الاختبارات المعيارية الخاصة بالتحصيل والقدرة العقلية العامة أو السلوك التكيفي والنضج الاجتماعي ... إلخ) أو إجراءات غير رسمية(من مثل الملاحظات المتجمعة لدى الوالدين أو المعلم أو تحليل نواتج لأعمال التي قام بها الفرد) وعادة ما تجري هذه الإجراءات مع الأطفال الذين يعتبرون في خطر من مواجهة مشكلات في المستقبل.

2. تقرير وتقييم البرامج التعليمية وإستراتيجياتها:

لعل من الأدوار العامة للقياس والتقويم في إطار ميدان التربية الخاصة تقرير البرامج التربوية وإستراتيجياتها الملائمة من حيث أن هذه المعلومات يمكن أن توظف من قبل معلم التربية الخاصة لتقرير ماذا سيدرس الطالب والطريقة المثلى لتدريسه كذلك يمكن استخدام إجراءات القياس والتقويم من أجل الوقوف على فاعلة البرنامج التعليمي واستراتيجياته التي تستخدم مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة كما وتسهم إجراءات القياس في الوقوف على فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لكل طفل من الأطفال.

3. تقرير مستوى الأداء الحالي للمعاق وتقرير الحاجات التربوية:

إن التعرف بالحاجات التربوية التي يتم تلبيتها للفرد المعاق من خلال ما يقدم له من برامج تربوية تعتبر أحد المتطلبات الأساسية لنجاح برامج التربية الخاصة، ولعل هذا يتأتى من خلال التقييم المستمر للمستوى الحالي لأداء الطفل المعاق في المهارات الأكاديمية والمهارات اللاأكاديمية والمهارات الاجتماعية وذلك للوقوف على ما تحقق للطالب من تقدم في هذه المهارات وبالتالي إعادة بناء البرامج التربوية بشكل يلبي المهارات والحاجات القائمة لدى الفرد المعاق أو تقرير المهارات والحاجات والموضوعات التي بحاجة إلى أن يوليها المعلم والبرنامج التربوي مزيداً من الاهتمام والعناية والتركيز. بمعنى أن المعلومات التي يحصل عليها من خلال إجراءات القياس والتقويم يمكن أن تخدم في: تحديد المجالات العامة ا لتي يتوجب أن يعطيها البرنامج التربوي مزيداً من الاهتمام وتحديد نواحي الضعف والقوة لدى الطالب وتقرير الاستراتيجيات التعلمية والتعليمية ووسائل العلاج التي تلائم الطالب.

4. القرارات حول التصنيف والوضع في البرامج:

إن استخدام إجراءات القياس والتقويم لأغراض التصنيف والوضع placement هي موضع نقاش من الناحية النظرية فهنالك من ينظر لها بأنها ليست ذات جدوى والبعض يرى أن هنالك جدوى من عملية التصنيف خاصة أن هذا الأمر يسهم في الوقوف على أوجه الشبه والاختلاف بين الأفراد مما يسهل مهمة القائمين على البرنامج التربوي في التعامل معهم، ويقود إلى ترتيب أولويات الاتفاق في مجال الخدمات التي تقدم في إطار ميدان التربية الخاصة على مستوى الدولة كما وتسهم المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال ميدان القياس والتقويم والمتصلة بعملية التصنيف في تقرير نمط البرامج والخدمات التربوية التي تعتبر ملائمة للفرد موضع الاهتمام.

5. تطوير الخطط التربوية الفردية:

عند قبول الفرد في أي برنامج من برامج التربية الخاصة يتوجب وضع خطة تربوية فردية له، فالخطة التربوية الفردية هي أشبه بالعقد يتم فيها توضيح الأغراض والأهداف للخدمات التربوية التي ستقدم للطفل وتحديد جدول زمني لعملية تقديمها له، وبالتأكيد حتى تكون الخطة التربوية الفردية للطفل ملائمة ومنسجمة مع حاجاته التربوية والنفسية لا بد من أن تبنى على أساس المستوى الحقيقي لأداء الفرد وما يمتلكه من قدرات واستعدادات وخصائص شخصية وسلوكية وما هو متوفر له على صعيد البيئية الأسرية، فالتقويم والقياس قطعاً يسهمان في توفير المعلومات اللازمة لبناء الخطة التربوية ومتابعتها وتقييمها وتقيم الجهود المبذولة من قبل القائمين عليها. ويبين الجدول التالي رقم (3) الأغراض السابقة الذكر التي يمكن أن تلعب إجراءات القياس والتقويم دوراً فيها في إطار ميدان التربية الخاصة وتبرز الإجراءات والأدوات التقييمية التي يمكن أن تستخدم لتحقيقها.

جدول (3)

الأغراض المختلفة التي تلعبها إجراءات القياس والتقويم الرسمية وغير الرسمية

في إطار ميدان التربية الخاصة

الغرض	نمط الإجراءات الخاصة بالقياس والتقويم	
	الرسمية	غير الرسمية
المسح والتعرف	اختبار المسح والاختبارات الاستعدادات واختبارات التحصيل	الاختبارات المحكية المرجع والملاحظة
تقرير وتقييم البرامج التربوية واستراتيجيات التدريس	الاختبارات التشخيصية والأكاديمية	الاختبارات المحكية المرجع وتحليل الأخطاء، وملاحظات الصفية
تقرير مستوى الأداء الحالي والحاجات التربوية	الاختبارات التحصيلية وغيرها من الاختبارات اعتماداً على مجال الحاجة	الاختبارات المحكية المرجع والملاحظة
القرارات حول التصنيف والوضع في البرامج	اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل وقوائم السلوك الصفي	الاختبارات محكية المرجع والملاحظات الصفية
تطوير وبناء الخطة التربوية الفردية (الأغراض والأهداف واستراتيجيات التدريس)	القوائم الجاهزة المعيارية والاختبارات محكية المرجع	الاختبارات محكية المرجع وتحليل الخطأ
تقييم الخطة التربوية الفردية	الاختبارات معيارية المرجع والاختبارات محكية المرجع	الاختبارات محكية المرجع والملاحظة

(Taylor, 1984, p: 18)

بعد هذا الاستعراض لموقع القياس والتقويم ودوره وأغراضه في ميدان التربية الخاصة سيتم فيما يلي استعراض لأبرز التطبيقات والتطورات والتجديدات التي استعرضت في إطار المحور الأول لهذه الورقة في مجال القياس والتقويم في مجال التربية الخاصة وذلك من خلال تناول عدد من القضايا الرئيسية المتصلة بأغراض القياس والتقويم في إطار التربية الخاصة وبيان الطريقة التي يمكن بها الاستفادة من هذه التطورات والتحديثات في عملية معالجتها:

أولاً: فلسفة وغرض القياس والتقويم في ميدان التربية الخاصة.

كنتيجة للتطورات والتحديثات (التي أشير لها في إطار هذه الورقة) في مجال القياس والتقويم أصبح ينظر إلى عملية القياس والتقويم في إطار التربية الخاصة على أنها عملية

مستمرة ترافق الإجراءات والممارسات في البرامج التربوية والخدماتية التي يقدمها ميدان التربية لخاصة وهي وثيقة الصلة بها، وأصبح ينظر لها كعملية فردية تراعي الخصوصية لكل طفل من الأطفال مما ترتب على ذلك التحول من الممارسات التقويمية التي فيها يكون التركيز المكثف على الاختبارات معيارية المرجع إلى التركيز على الاختبارات محكية المرجع التي تعطي درجة الإتقان وتحقيق الطفل للقدرة أو المهارة أو المهمة موضع القياس وليس الاكتفاء بمجرد بيان موقع الفرد بالنسبة للمجموعة المعيارية التي اشتقت المعايير من خلالها.

وأصبحت عملية القياس والتقويم ينظر لها بأنها أوسع من مجرد إعطاء درجة واستخراج الانحراف المعياري وتحديد مستوى الوظيفة المقاسة لدى الفرد، بل هي عملية تحليل شاملة متأنية لجميع المظاهر المختلفة لسلوك ونمو الفرد، وهي توصف بأنها متعددة الطرق (يستخدم بها أدوات ووسائل قياس مختلفة) والمواقف (يتم تناول الجانب المقاس في المواقف المختلفة) ومتعددة الأبعاد المقاسة (بحيث لا يركز فيها على جانب سلوكي أو مظهر نمائي واحد) Multitrait, Multimethod and Multisetting. وهي بذلك ليست ممارسة فردية يقوم بها المعلم أو أي اختصاصي للتربية الخاصة بل هي عمل تعاوني جماعي يقوم به فرق من المختصين يأخذ شكل Multidisciplinary أو/و Interdisciplinary و Transdisciplinary. والأدوات التي تستخدم بها متنوعة تتراوح من القياسات المعيارية إلى القياسات البديلة Alternative Assessment، وبما في ذلك التقييم القائم على اللعب Play-based Assessment، والملاحظات الإكلينيكية للطفل المعاق في كافة المواقف.

كما وأصبحت عملية القياس والتقويم لا تركز على الطفل بحد ذاته فحسب بل تتم في سياق الأسرة والثقافة والبيئة المحلية التي يعيش بها الطفل المعاق، وأصبحت تسمح بتبني النموذج البيئي للتقييم Ecological Assessment والذي يسمح بتفاعل بين الطفل وبيئته حتى يتم الحكم عليه في سياق الأنشطة اليومية والروتين اليومي له، من بالقياس والتقويم في إطار التربية الخاصة أصبح يتناول إضافة إلى تقييم الطفل تقييم البيئة المحيطة بالطفل والأفراد الذين يوجدون في حياة الطفل من والديه وأخوته وأجداده وغيرهم من الأفراد ذي الدلالة في حياته، مما قاد إلى توسيع أنماط التقييم التي يتم تبنيها في إطار ميدان التربية الخاصة والتوسيع في محتوى وسياق التقييم الذي يتم إجرائه، كما واصبح التقييم يركز على القياس المستمر للمهارات النمائية للطفل وزملائه لا للوقوف على الفروق الفردية بينهم إنما للوقوف على ما حققه كل منهم لوحده من نمو وتطور أثناء التفاعل الاجتماعي مع الخبرات المختلفة وفي المواقف المختلفة مع الأفراد المختلفين خلال اليوم الحياتي له.

كما وجرى تغير في أشكال الأدوات التي تستخدم في إطار ميدان التربية الخاصة فلم تعد الأدوات التقليدية للقياس والتقويم التي كانت سائدة في عقد الستينات والسبعينات والثمانينات من القرن المنصرم قائمة، وذلك بفضل التقدم التكنولوجي في مجال القياس والتقويم حيث أصبحت الأدوات أكثر جودة وتمتعاً بالخصائص السيكومترية الجيدة سواء على صعيد الأداة ككل أم على صعيد الفقرات التي تحويها الأداة، وأصبحت الأدوات محاكة بشكل جيد لتراعي الخصائص للمستويات المختلفة من الإعاقة، وأصبحت عملية إنتاج أدوات القياس في إطار ميدان التربية الخاصة أكثر سهولة وتفوقاً وأكثر تحرراً من التحيزات العرقية والجندرية والموجهة للمعاقين أنفسهم، وذلك بفضل كل من التقدم التكنولوجي في مجال القياس والتقويم وبفضل النظرية الحديثة للقياس نظرية الاستجابة للفقرة Item Response Theory وما أتاحته من إجراءات ونماذج رياضية تساعد على البناء المحكم والدقيق لأدوات القياس.

وكنتيجة للتطورات في مجال القياس والتقويم أصبح بالإمكان لأن تطوير أدوات متعددة الأبعاد باستخدام أنظمة الاتصالات الجديدة تعتمد على الحاجات الخاصة لكل فئة من فئات المعاقين أو الأطفال ذوي الحاجات الخاصة فمع بعض الأطفال يمكن استخدام الإشارات والإيماءات بدلاً من الكلمات (كما يحدث ذلك مع الأطفال الذين لديهم صعوبات في السمع) ومع البعض الآخر يمكن استعمال أشكال من اللمس والحركات بدلاً من الاتصال بالعيون (كما يحدث ذلك في حالة الأطفال الذين لديهم صعوبات بالإبصار). كما وأصبحت أدوات القياس والتقويم صادقة بيئياً Ecologically Valid من حيث (كما أشرنا سابقاً) أخذها بعين الاعتبار العوامل البيئية التي ربما تؤثر على طبيعة النتائج التي تنتج عن أدوات القياس.

كما وتم توسعة النظره لعملية القياس والتقييم في التربية الخاصة لتصبح وكأنها خبرة علاجية قصيرة المدى وذلك من أجل تنظيم الملاحظات حول الطفل وعائلته بدلاً من النظر إليها كطريقة لضبط عملية القبول ببرامج التربية الخاصة. فالقياس والتقويم أصبح من هذا المنظور إجراء مستمر وعملية ديناميكية لها مكونات متعددة تشمل التعامل مع الحالة وتقديم الدعم للأسرة وهي عملية يتم بناء عليها بناء وتطوير الخطة التربوية الفردية (IEP) وخطة الخدمات الفردية للأسرة (IFSP) Inddividualized Family Service Plan.

ثانياً: التعرف على الأفراد ذوي الحاجات الخاصة وتصنيفهم.

تعتبر عملية التعريف المبكر بالأفراد الذين لديهم شكل من أشكال الإعاقة أو الاضطرابات أو الصعوبة التي يجعلهم بحاجة إلى الخدمات التي تقدم في إطار ميدان التربية الخاصة من أكثر المهمات الخاصة بالقياس والتقويم تعقيداً، بالرغم من وجود محكات متفق عليها

والتي يمكن بناءً عليها تقرير فيما إذا كان الفرد لديه حاجات خاصة تحول دون تمشيه مع البرنامج التربوي العام الذي يقدم في إطار المدرسة العادية أم لا. ولعل جزء من هذا التعقيد يعزى إلى الغموض في التعريفات التي تقدم للأشكال المختلفة للفئات التي تشملها خدمات التربية الخاصة، بالإضافة إلى الاختلاف في التفسيرات حول تحديد الظروف الخاصة التي تقود إلى الإعاقة (Hallahan & Kauffman, 1991).

فالتعرف بالأفراد المعاقين أو ذوي الحاجات الخاصة دائماً يوصف بأنه غير متسق بدرجة عالية، ومبالغ به إيجاباً (بمعنى أن عدد الذين يحددون كمعاقين لبعض فئات الإعاقة أكثر من الواقع) أو سلباً (عدد الذين يحددون كمعاقين أقل من الواقع) على مستوى المعلمين والمدارس والمناطق التعليمية والدول، الأمر الذي ينعكس على أعداد المعاقين وتباينها من دولة لأخرى. إضافة إلى أنه يخلق ويثير قضية للأفراد سواء في حالة اعتبارهم أفراد معاقين وهم ليسوا كذلك أو العكس (McDonnel et.al 1997, Clarizio & Phillips, 1992). أن مثل عدم الاتساق هذا في التعرف على الأفراد المعاقين أيضاً يلاحظ في تصنيف الأفراد الذين يشخصون كأفراد معاقين في فئة ما من فئات الإعاقة على المستويات المختلفة لهذه الإعاقة. وتعزو الكثير من الدراسات والأبحاث عدم الاتساق هذا سواء على مستوى التعرف أو على مستوى التصنيف إلى تعدد المحكات والطرق والأدوات التي تستخدم من قبل الأفراد المختلفين في عملية التعرف والتصنيف، إضافة إلى اختلاف في درجة الثبات والصدق التي تتمتع بها الأدوات التي توظف للقيام بهذه المهمة وإلى اختلاف طبيعة التكيفات Accommodations التي يتم إدخالها على أداة القياس عند تطبيقها على الأفراد من فاحص لآخر لتصبح ملائمة لظروف الفرد وقدراته والضعف في العمليات المعرفية والحسية لديه.

إن التطويرات والتجديدات الحديثة في ميدان القياس والتقويم يمكن أن تساعد على معالجة هذه القضية عن طريق توفيرها أدوات قياس تتمتع بدرجة عالية من حيث الصدق التنبؤي أو ما أطلق عليه مسك (Messick, 1989) الصدق البراهني Evidential & Consequential Validity والتي تكون الدرجات عليها تتمتع بدرجة عالي من الثبات ويكون فيها الخطأ المعياري منخفض وتكون محاكة بشكل دقيقة في محتواها وإجراءات تطبيقها لتلائم الأفراد في فئة الإعاقة الذي صمم الاختبار ليستخدم معها، وتكون نقاط القطع الفاصلة بين الأداء الذي يضع صاحبه ضمن فئة الإعاقة أو ضمن فئة العاديين وضعت بدقة ولها درجة عالية من الصدق والثبات، كما يحدث ذلك في حالة بناء الاختبارات محكية المرجع واختبار الإتقان Mastery tests.

كما ويمكن من خلال تبني المفهوم الحديث القياس والتقويم الذي ينظر لعملية القياس كعملية مستمرة توظف بها طرق وأدوات مختلفة في مواقف مختلفة أن يوفر درجة من القرارات الأقرب إلى الواقع ويحد من مشكلة عدم الاتساق فقد ظهرت في الآونة الأخيرة للتقليل من مشكلة المبالغة في التعرف بالأفراد ذوي الحاجات الخاصة سبل جيدة من مثل التي اقترحها ويكر وزملائه عام 1990 (Walker, et.al, 1990) لعلمية مسح الاضطرابات السلوكية وتلك التي اقترحها كالفنت (Chalfant, 1985) والمتمثلة بتعريض الطلبة الذين يشك بوجود حاجات خاصة لديهم تصل لدرجة تصنيفهم كمعاقين إلى برنامج علاجي قبل التحويل لخدمات التربية الخاصة يتضمن إدخال تعديلات على الصف العادي وأساليب التدريس، وملاحظة مدى التحسن الذي يطرأ على الصعوبات التي تواجه الفرد فإن فشلت هذه التعديلات للتعامل مع الصعوبات التي تواجه الطفل عندها يمكن أن يبدأ بإجراءات تحويله إلى خدمات التربية الخاصة (Sindelar, Griffin, Smith & Watanate, 1992).

ثالثاً: المساءلة Accountability والتعديلات Accommodations والتقييم البديل Assessment Alternative.

تعتبر المسائلة من المفاهيم الجديدة التي أملتها السياسات العامة للدول والتي أشير له كأحد العوامل الضاغطة التي قادت إلى التطورات والتجديدات في ميدان القياس والتقويم التربوي والتي لها تطبيقات في ميدان التربية الخاصة والمتمثلة في ما أطلق عليه بالتكيفات Accommodations و التقييم البديل Alternation Assessment، والتي تشكل مكونات للإطار الشامل للتقييم في مجال التربية الخاصة.

فالمسائلة في إطار التربية ينظر لها عموماً كنظام يتم من خلاله تزويد الأفراد داخل النظام التربوي وخارجه بالاتجاه التي تسير به العملية التربوية (Westat, 1994). إن المشرعين ومتخذي القرارات على كافة المستويات في الهرم التربوي أدركوا في السنوات الأخيرة أن الضبط المنظم والمستمر للعمليات التي تجري في المؤسسة التربوية ونواتجها له أهمية بالنسبة لضبط الجودة، خاصة في ظل التوجه لبعض الدول إلى إعطاء المدرسة المزيد من الذاتية والاعتماد الذاتي في مجال تطوير المناهج ووضع البرامج وصياغة أساليب التدريس وذلك في إطار أن تتحمل المدارس والأنظمة التربوية مسؤولية تحقيق المخرجات التي رسمتها هذه الأنظمة ونوعيتها، من هنا جاءت فكرة المسائلة والتي الغرض منها الإبقاء على الجهود التربوية تتجه نحو الرسالة التي تسعى المؤسسة التربوية لتحقيقها، والمحافظة على التطوير الذي تحقق في المؤسسة ومخرجاتها وعملياتها ولخلق العدالة الاجتماعية والإبقاء عليها.

إن ظهور مفهوم المسائلة وضع التزامات كثيرة وعالية على المؤسسات التربوية والمدارس لإظهار التحسن في التحصيل الأكاديمي للطلاب عند مشاركتهم في الأنشطة التقيمية الأمر الذي جعل إشراك المعاقين في هذه الأنشطة التقيمية أمر يتم تجنبه أحياناً (Allingto & McGill-Franzen, 1992) كما وقاد ذلك إلى تباين الممارسات المتصلة بدرجة إشراك الطلاب المعاقين في عملية المسائلة، إلا أنه في السنوات الأخيرة أصبح هنالك توجه نحو إدخال تكيفات Accommodations على أدوات القياس حتى تصبح ملائمة للمعاقين وبالتالي إشراكهم في عملية المسائلة وظهرت أيضاً فكرة التقييم البديل (Alternative Assessment)، كمفاهيم جديدة في ميدان القياس والتقويم في التربية الخاصة وذلك إلتزاماً ووفاءً بمتطلبات التطبيق المناسب للبرامج التي تقدم للمعاقين، وحرصاً على إبقاء الطلاب المعاقين محوراً للتركيز والاهتمام من قبل الأنظمة التربوية.

وهكذا اصبح الأفراد المعاقين يشاركون في برامج الاختبارات والتقييم العامة التي تجري على المستوى الوطني (كما يحدث ذلك في الولايات المتحدة الأمريكية) بواحد من الطرق الثلاث التالية والتي تعتبر مكونات للإطار الشامل للتقييم في إطار ميدان التربية الخاصة:

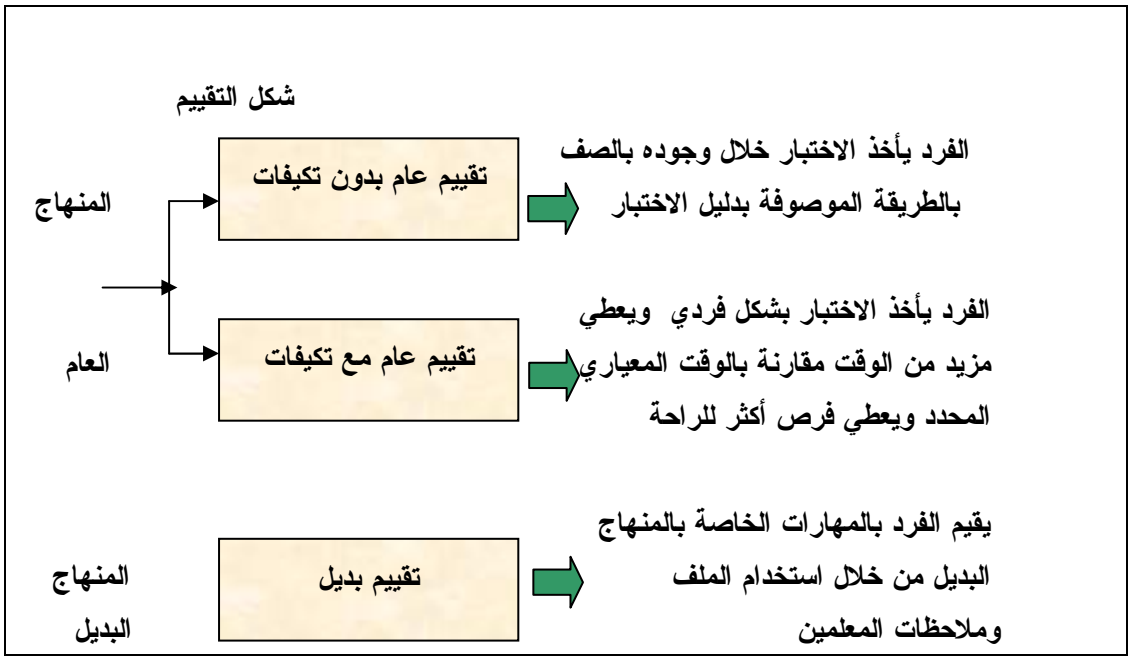
1. التطبيق المعياري للاختبارات وفق ما تقدم للأفراد عموما.
2. التقدم للامتحان مع مساعدة تتمثل بالتكيفات Accommodcation.
3. المشاركة عن طريق التقدم لما يسمى بالتقييم البديل Alternative assessment.

وفيما يلي عرضاً موجزاً لمفهومي التقييم البديل ومفهوم التكيفات:

ما هو التقييم البديل؟

يعتبر مفهوم التقييم البديل من المفاهيم الحديثة في مجال القياس والتقويم ويقصد به ذلك الشكل من التقييم الخاص بالطلاب الذين من غير الممكن إشراكهم في البرنامج التقيمي العادي. فهذا الشكل من التقييم هو غالباً معد وموجه إلى الطلبة الذين يعنون من درجات شديدة من الإعاقة ولديهم برامج تربوية فردية الغرض منها عادة غير أكاديمي (تنمية مهارات الاتصال والمهارات الحياتية والوظيفية). فالتقييم البديل يأخذ أشكالاً اقل تقليدية من مثل المهمات الأدائية Performance tasks وتطوير حافظة المؤشرات Portfolios كذلك قد تشمل جميع المعلومات من خلال الفيديو والمقابلات والملاحظة المباشرة والتقييم المستند على اللعب Play-based Assessment والحافظة أو الملف المستند على التقييم الحقيقي Portfolios Based Authentic Assessment وتقييم الأداء Performance Assessmrnt.

ويستخدم التقييم البديل غالباً في البرامج التربوية الخاصة مع الأطفال الذين لديهم محدودية في قدراتهم على فهم الكلمات والمصطلحات والعبارات الواردة في التقييم أو الذين قدراتهم وإمكانياتهم للاستجابة اللفظية والحس حركية محدودة أو الأفراد الذين لا يستطيعون التعامل مع المهارات المعقدة لمعالجة المعلومات التي يتطلبها الاختبار أو الأفراد غير القادرين على ضبط سلوكاتهم أثناء موقف التقييم ولا يستطيعون (أو يجدون صعوبة) في فهم ما يسألون عنه في موقف التقييم.



شكل (2)

مكونات الإطار الشامل للتقييم في إطار ميدان التربية الخاصة

ما هو المقصود بالتكيفات على أدوات القياس والاختبارات؟

لعل من القضايا الأساسية التي تواجه اختصاص التربية الخاصة وهو يطبق البرنامج الشامل للتقييم استخدام التكيفات على الاختبارات لأغراض تقييم الطلاب الذين لديهم إعاقات أو محددات جسمية أو معرفية أو حسية تتحول دون قدرتهم على التعامل مع الصيغة المعيارية للاختبار والتعليمات المعيارية للتطبيق المنصوص عليها في دليل الاختبار. فالتكيفات كمصطلح يشير إلى جميع الأفعال التي يمكن أن تتخذ استجابة لتقرير بأن الإعاقة لدى الفرد تتطلب الانحراف عن الظروف المعيارية لتطبيق الاختبار أو عرض المهمات الاختبارية فيه أو الاستجابة عليه، وذلك بغرض زيادة صدق المعلومات عن ذلك الفرد وجعل الدرجات التي يحصل عليها اقل تحيزاً من ما هي في حالة التطبيق المعياري للاختبار. فالتكيفات تعتبر كعدسة مصححة للتقليل من تأثير الإعاقة التي يعاني منها الفرد على قدرته على عكس ما يمتلكه من

قدرات وسمات وسلوكات حقيقية، الأمر الذي نستطيع عنده القول أن إجراء القياس أصبح أكثر صدقاً ودقةً في إعطاء صورة عن أداء الذين يعانون من إعاقات (MCDonnel et.al, 1997).

والواقع أن تكيفات التي يمكن إدخالها على: أدوات القياس في إطار ميدان التربية الخاصة تشمل أربع فئات من التكيفات: العرض والاستجابة وموقف الاختبار، والتوقيت، والجدول رقم (4) يبين التكيفات التي يمكن إدخالها على أداة القياس وتطبيقها في هذه المحاور الأربعة:

جدول رقم (4)

التكيفات التي يمكن إدخالها على أدوات القياس وتطبيقاتها في مجالات:

العرض والاستجابة وموقف الاختبار والتوقيت

التوقيت	موقف التطبيق
– تمديد الوقت اللازم للإجابة على الاختبار. – تغير اليوم الذي يتوجب أن يطبق الاختبار فيه. – تطبيق الاختبار في جلسات مختلفة بدلاً من جلسة واحدة في اليوم الواحد. – تطبيق الاختبار في جلسات مختلفة وفي أيام مختلفة. – السماح بفترات استراحة متعددة خلال تطبيق الاختبار.	– التطبيق على مجموعات صغيرة. – التطبيق بالمستشفى. – التطبيق باستخدام مسطرة القراءة. – التطبيق في غرفة منفصلة. – التطبيق بالبيت. – التطبيق في البيت والمدرسة.
طريقة العرض للمهمات الاختبارية	**الاستجابة**
– استخدام الكاسيت أو المسجل. – قراءة التعليمات بصوت مرتفع. – استخدام نسخة ذات أحرف كبيرة. – إعادة التعليمات. – استخدام لغة الإشارة كعامل مساعد. – استخدام لغة بريل. – استخدام الأدوات المكبرة.	– إملاء الإجابة على شخص يقوم بكتابتها. – استخدام لغة الإشارة كعامل مساعد. – استخدام لغة بريل. – تسجيل الإجابة سمعياً أو بالفيديو. – طباعة الاستجابات.

إضافة للمجالات الأربعة السابقة للتكيفات والتي تعتبر الأكثر شيوعاً والتي لا تطال الاختبار نفسه، أحياناً قد تشمل التكيفات محتوى المهمات الاختبارية في أداة القياس وقد تشمل اختبار الأفراد في مهمات مخصصة للأعمار الأقل من عمر هؤلاء الأفراد موضع الاهتمام أو ما يطلق عليه out-of-level testing (أو out-of-Grade testing) أو حذف بعض الفقرات من الاختبار.

إن التوجه الحديث في ميدان القياس والتقويم في إطار التربية الخاصة يسمح بإدخال التكيفات الملائمة والتي أدخالها تعمل كعدسات تصحيحية Corrective lens غرضها إعادة مستوى الإعاقة الموجودة لدى الفرد إلى المستوى الذي يتوجب أن يكون عليه لأغراض الوقوف على الأداء الفعلي للفرد، لكن المشكلة تكمن في تحديد ما المقصود بالتكيفات الملائمة، فحتى الآن لا يوجد هنالك اتفاق بين التربويين والمشرعيين وراسمي السياسات وحتى الباحثين حول المقصود بالتكيفات الملائمة، فالبعض يحصرها بتلك التكيفات التي لا يقود إدخالها تأثير على صدق ودقة النتائج، ويحقق العدالة، وعدم التحييز وقابلية الدرجات لتفسير (Koretz, 2003).

وبالرغم من ذلك فإنه لا زال السؤال حول مدى تأثير التكيفات على الخصائص السيكومترية للأدوات وقابلية مقارنة الدرجات التي تنتج عنها في ظل إدخال التكيفات مع الدرجات التي نحصل عليها على نفس الأدوات بدون إدخال التكيفات يطرح، بالتأكيد علينا ونحن نجيب على هذا السؤال أن نتأمل أسئلة أخرى من مثل:

- هل الدرجات الناتجة في ظل استخدام التكيفات وفي ظل عدم استخدام التكيفات تبقى تمثل نفس السمة أو المفهوم أو القدرة المقاسة؟ **(صدق البناء)**
- هل الدرجات التي تم جمعها في ظل استخدام التكيفات وتلك التي تم جمعها في ظل عدم استخدام التكيفات تربط بنفس الطريقة بالنواتج والمحكات التي تم تحديدها كمحكات للسمة المقاسة؟ **(صدق المحك)**
- هل الدرجات التي تم الحصول عليها في ظل عدم استخدام التكيفات لها نفس ثبات الدرجات التي تم الحصول عليها في ظل عدم استخدام للتكيفات؟ **(الثبات)**
- هل يمكن وضع الفقرات التي أدخل عليها تكيفات والتي لم يدخل عليها تكيفات على نفس سلم القياس؟ **(الأداء الفارقي للفقرة)**

إن الأسئلة السابقة لا زالت ليس لها إجابات دقيقة ومتفق عليها من قبل الباحثين الذين تناولوا تأثير التكيفات على الخصائص السيكومترية لأدوات القياس (Thurlow, House, Boys, Scott, & Ysseldyke, 2000, Erickson, 1998; Phillps, 1993, 1994). إلا أنه بشكل عام هنالك عدد من التساؤلات الواجب طرحها عندما نكون بصدد تقرير التكيفات على أدوات القياس والتي قدمت من قبل العديد من الباحثين والمؤلفين الذين تناولوا موضوع التكيفات من مثال فيلبس (Phillips, 1993, 1994) وكورتز(Koretz, 2003) وأيركسون (Erickson, 1998) والتي تتمثل فيما يلي:

1. هل تشكل التكيفات المقترحة تغيرات في المهارات التي يتم قياسها بأدوات القياس؟
2. هل سيكون لدرجات الأفراد الذين تم اختبارهم تحت الظروف المعيارية معنى مختلف عن المعنى لتلك الدرجات التي حصل عليها الأفراد الذين سيتلقون التكيفات المقترحة؟
3. هل يمكن للمفحوصين غير المعاقين أن يستفيدوا لو أعطوا هذه التكيفات؟
4. هل لدى الأفراد المعاقين قدرات تمكنهم من التكيف مع الظروف المعيارية لتطبيق الاختبار؟
5. هل الدلالات عن الإعاقة وسياسة إدخال التكيفات على أدوات القياس تؤثر على صدق وثبات عملية القياس والتقييم.
6. ما هو التحيز بالدرجات الذي سينتج عن استخدام أدوات القياس ودون إدخال التكيفات عليها؟
7. ما هي البدائل المطروحة للتخفيف من التحيزات التي يمكن أن يقوده لها استخدام أداة القياس ودون إدخال تعديلات عليها دون أن تفسح المجال إلى فوائد غير مرغوب بها يمكن أن يتلقاها الفرد المعاق؟
8. هل التكيفات التي تم تقريرها تسمح للمعاق بعرض المعرفة أو المهارة أو السمة المقاسة بشكل عادل ودقيق وفي نفس الوقت لا يؤثر ذلك على ثبات وصدق ودقة الدرجات الناتجة عن أداة القياس؟
9. هل التكيفات المنوي إجراءها مصممة حتى تزود الطالب بالعدالة وليس الأفضلية على زملائه وتراعي مشاعره وسلامته وهي في مصلحة الطالب؟
10. هل التكيفات المنوي إجراءها تحترم التكامل في إجراء القياس وتبقى على صدق النتائج والتقييم؟

بالتأكيد في ضوء الإجابات عن هذه الأسئلة السابقة تتقرر الإجابة على الكثير من الأسئلة التي أثيرت حول إدخال التكيفات على أدوات القياس ويتقرر القبول بها أم لا.

رابعاً: انتقاء أدوات القياس بميدان التربية الخاصة وتطبيقها وتفسير الدرجات عليها:

تقاس جودة أية أداة من الأدوات القياس والتقويم بالدرجة التي تتيح فيها تتقديرات دقيقة لأداء الأفراد في الجانب المقاس والتي تساعد بدورها القائمين على العملية التربوية في اتخاذ القرارات الدقيقة والملائمة، وحتى تكون أداة القياس كذلك لا بد من أن يتوفر بها خصائص من مثل: **الصدق** (دقة الدرجة على الأداة وقابليتها للتقييم) **والثبات** (الاستقراء والاتساق بالدرجات على الأداة) **والشمولية** (إعطاء المدى الكامل للجانب المقاس سواء أكان قدرة أم مهارة أم سمة أم سلوك) **والموضوعية** (عدم تدخل العوامل الخارجية بالأداء على الأداة سواء ما يطال بنية الأداة وتطبقها أم تصحيحها) **والعدالة** (عدم التمييز العرقي والثقافي والجندري والجغرافي والاقتصادي والاجتماعي) **والفاعلية** (من حيث سهولة التطبيق والتصحيح وتفسير الدرجات عليها وسهولة استخدام المعايير لها وتفسيرها).

وعلى الرغم من الاتفاق بين العاملين في ميدان القياس والتقويم على الخصائص السابقة كخصائص أساسية يتوجب توفرها في أية أداة من الأدوات للقياس والتقويم إلا أن الأمر يذهب إلى ابعد من ذلك عند التحدث عن انتقاء أدوات القياس والتقويم عند استخدامها لأغراض تشخيص وقياس وتقويم الأفراد المعاقين في إطار ميدان التربية الخاصة، وتبدو القضية ليست بالسهولة والبساطة التي تتم بها عملية اختيار أدوات القياس والتقويم بالبرامج التربوية العامة. فهنالك عدد من الاعتبارات الأخرى التي يجب أن تراعي في تصميم الاختبار وتطبيقه وتفسير الدرجات عليه والتي أشار لها العديد من الباحثين والمؤلفين الذين اهتموا بتطبيقات القياس والتقويم في ميدان التربية الخاصة (Geisinger, & Carlson, 1995) والتي يتوجب مراعاتها عند انتقاء أدوات القياس لتستخدم في ميدان التربية الخاصة، ففي **مجال بنية الاختبار** يجب أن يراعى الأمور التالية:

1. أن يكون الأفراد الذين لديهم نفس الإعاقة تم شمولهم في عينات الثبات والصدق واشتقاق المعايير للأداة.
2. وجود إجراءات خاصة تسمح بتطبيق الأداة على فئة الإعاقة موضع الاهتمام أو وجود صورة عن الأداة خاصة بتلك الفئة مثل وجود صورة بحروف كبيرة أو صورة بلغة بريل Braile (في حالة الأفراد الذين لديهم إعاقة بصرية) أو وجود إجراءات لتطبيق الأداة غير موقوتة (كما يحدث في حالة الأفراد الذين لديهم صعوبات تعلم).
3. قابلية الفقرات الموجودة بالأداة لإدخال تكيفات عليها لتستخدم مع الأفراد من فئة الإعاقة موضع الاهتمام في حدود التكيفات المسموح بها والتي أشير لها سابقاً.
4. وجود معايير لتفسير أداء الأفراد في فئة الإعاقة موضع الاهتمام في حالة استخدام الاختبارات معيارية المرجع.

5. وجود دليل للتفسيرات المكافئة في حالة اللجوء إلى تطبيق الأداة باستخدام التكيفات مع تلك التفسيرات التي يتم التوصل لها دون وجود تكيفات.
6. أن تكون التفسيرات الخاصة الموجودة في دليل الاختبار مبنية على نتائج تجريبية تدعم صدقها وثباتها.

أما فيما يتعلق **بالتطبيق** فيجب مراعاة الأمور التالية:

1. هل الإجراءات المعيارية لتطبيق الأداة تسمح بتطبيق ملائم وذو معنى للأفراد في فئة الإعاقة موضع الاهتمام مع الأخذ بعين الاعتبار الخلفيات السابقة للفرد موضع الاهتمام ومهاراته وكفاياته.
2. هل إجراءات المعيارية لتطبيق الأداة مصممة ومهيأة لتستخدم على وجه الخصوص مباشرة مع فئة الإعاقة موضوع الاهتمام أو أنها مصممة لتستخدم بشكل عام مع جميع الفئات الأخرى للإعاقة، فإذا كانت مصممة لتستخدم مع فئات الإعاقة عموماً ما هو طبيعة التكيفات التي يمكن إجرائها لتصبح على وجه التحديد ملائمة لأفراد فئة الإعاقة التي هي موضع اهتمام سواء في طريقة عرض المهمات أو التوقيت للمهمات أو الاستجابة على المهمات.
3. هل إجراءات تطبيق الأداة تقضي إسقاط بعض المهمات الموجودة في الأداة واستبدالها بمهمات من صنع الفاحص نظراً للظروف الخاصة بفئة الإعاقة ومدى انعكاس ذلك على إجراءات التصحيح والدرجات الناتجة ومصداقية التفسيرات التي يمكن التوصل لها في ظل ذلك.

أما فيما يتعلق بتفسير النتائج فيجب مراعاة:

1. هل الأداة تتيح تفسيرات مباشرة للدرجات التي حصل عليها أفراد الفئة من الإعاقة موضع الاهتمام بشكل مباشر.
2. هل الأداة توفر تفسيرات مبنية على الحكم السوي للأداء Normal Judgment إضافة لدراسات تدعم صدق وثبات الأحكام التي تم التوصل لها الخاصة بالتفسيرات لدرجات الأفراد من فئة الإعاقة موضع الاهتمام.

خامساً: تصميم أدوات القياس الخاصة بميدان التربية الخاصة:

إن شمول الطلاب الذين لديهم إعاقات في التقييم العام الذي يجري للطلاب قاد إلى العديد من المشكلات والقضايا ذات الصلة بتصميم وبناء أدوات القياس التي تسمح بإشراكهم مع المدى الواسع من الأفراد وفي نفس الوقت تعطي مؤشرات واستنتاجات صادقة وغير متحيزة عن

أدائهم، وبحيث يحول دون الحاجة إلى إدخال تكيفات على بنية وإجراءات تطبيق هذه الأدوات. الواقع أن من بين أبرز القضايا التي ترتبت على ذلك قضيتين أساسيتين **الأولى:** تتعلق بقضية التحيز بالاختبارات وفقراتها **والثانية:** تتعلق بقضية التوصل لنموذج عام لتصميم أدوات القياس.

فقد حظيت قضية التحيز على مستوى الفقرة وعلى مستوى الاختبار ككل بدرجة واسعة من اهتمام الباحثين والمختصين في مجال القياس والتقويم (Koretz, 2000; Comilt and Shepard, 1994) خاصة التحيز ضد الفئات غير المستفيدة عند الاستجابة على الاختبارات من مثل الأفراد ذوي الإعاقات، الأمر الذي قاد إلى استخدام العديد من الإجراءات سواء التجريبية منها أم الإحصائية للحد من هذه المشكلة والتغلب عليها وذلك بتوظيف الإجراءات الخاصة بالكشف عن التحيز على مستوى الفقره وعلى مستوى الاختبار والتي طورت في إطار النظرية الكلاسيكية للقياس Clasical Theory of Measurment والنظرية الحديثة بالقياس نظرية الاستجابة للفقرة Item Response Theory. حيث أصبح استخدام هذه الإجراءات في الكثير من البرامج التقيمية شائع للكشف عن التحيز في الفقرات ذات الصلة بالأفراد المعاقين مما ساعد على عملية معالجتها، إلا أن هنالك حاجة للمزيد من البحث عن فاعلية هذه الإجراءات ودقتها خاصة عندما تتحدث على التحيز على مستوى الاختبارات.

أما فيما يتعلق بالقضية الثانية والمتمثلة في التوصل إلى تصميم عام لأدوات القياس فقد بذلت العديد من الجهود للتوصل إلى تصميم عام يضمن مشاركة أوسع من قبل الطلاب في البرامج التقيمية العامة ويحقق العدالة والشمولية لكافة الأفراد على اختلاف أعمارهم وقدراتهم وثقافاتهم ونمط الحياة لهم وبحيث لا تتأثر ظروف تطبيق الاختبار بلغة وجنس وإعاقة وعرق المستجيب عليها. ولعل من أبرز هذه الجهود تلك التي قام بها المركز الوطني للنواتج التربوية في أمريكا (NCEO) (NCEO, 2002 National Center on Educational Outcomes) عام 2002 حيث اقترح تصميم عامة لأداة القياس التي يمكن أن تستخدم في الدراسات التقويمية العامة حيث يضم هذا التصييم سبعة مكونات أو عناصر والتي تبدو في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

مكونات التصميم العام لأداة القياس ومعناها

المكون	التوضيح
1. الشمولية في المجتمع الذي يمكن أن يستخدمه.	يجب أن يراعى تصميم الاختبار جميع الأفراد الذين من المتوقع جلوسهم له أو استخدامه (ما عدا الطلاب الذين سيجلسون إلى التقييم البديل) وذلك من حيث بنيته وإجراءاته.
2. التعريف الدقيق للمفاهيم.	يجب تعريف المفهوم أو السمة المقاسة بوضوح بحيث أن جميع المفاهيم غير ذات العلاقة والتي قد تكون عوائق في الأداء على الاختبار سواء أكانت معرفية أم انفعالية أم جسمية أم حسية يتم إزالتها من الاختبار.
3. السهولة في الأداء على الفقرات وعدم تحيزها.	يجب مراعاة سهولة الأداء على الفقرات منذ البداية عند بناء الفقرات ويجب أن تخضع الفقرات الإجراء الكشف عن التحيز فيها سواء من ناحية العرق أم الجنس أم الثقافة أم اللغة أم الإعاقة.
4. قابليتها لإدخال التكيفات Accommodations عليها.	يجب أن تسمح الأداة بإدخال أية تعديلات عليها عند الضرورة لأغراض تسهيل مهمة استخدامها (قابليتها بأن توضع بصيغ إلكترونية أو تكبيرها أو كتابتها بلغة بريل Brail).
5. الوضوح والسهولة والإجرائية في التعليمات والإجراءات.	يجب أن تكون جميع التعليمات والإجراءات بسيطة وواضحة ومعروضة بلغة مفهومة.
6. تعظيم المقروئية والاستيعاب.	يجب مراعاة البنية اللغوية والصياغة في كتابة فقرات الاختيار (الجمل يجب أن تكون ذات طول معقول والكلمات الصعبة بها بحده الأدنى) بحيث تقود إلى نصوص قابلة للقراءة والفهم.
7. تعظيم الوضوح.	يجب أن يتم الالتزام بجميع العناصر التي تقود إلى الوضوح بالنص والجداول والأشكال ونمط وطريقة وشكل الإجابة.

.(NCEO, 2002, p:3)

المحور الثالث: واقع ممارسات القياس والتقويم في الوطن العربي والأردن وسبل النهوض به.

إن الممارسات في مجال القياس والتقويم في ميدان التربية الخاصة المشاهدة حالياً في الوطن العربية والأردن على وجه التحديد لا تتعدى اللجوء إلى القياس والتقويم لأغراض التشخيص وإعطاء لقب معين وهي في كثير من الأحيان ينظر لها كأشياء سلبية تقود إلى فصل وأبعاد الأطفال عن الآخرين وهي أيضاً ليست مهمة وذات فائدة على مستوى الأسرة أو المؤسسات التربوية وهي كثيراً ما تفتح الأبواب لخدمات غير متوفرة وقائمة.

كذلك يلاحظ أن معظم الأنظمة التربوية العربية غير معدة إعداداً جيداً للتعامل مع الأفراد ذوي الحاجات الخاصة فلا زال هنالك حاجة لمزيد من أدوات القياس والتقويم الخاصة بالأطفال من سن الحضانة وحتى المدرسة الأساسية (الإعدادية)، كما أن المطلع على الاختبارات التربوية والنفسية المتوفرة حالياً في إطار الوطن العربي والأردن على وجه التحديد يلاحظ أن الاختبارات المستخدمة في إطار ميدان التربية لخاصة غير ملائمة وأن نتائجها من الصعب أن تحول إلى استراتيجيات تعليمية تعلمية وهي بالأصل غير مصممة لتستخدم مع الأطفال الذين يعانون من إعاقات واضطرابات شديدة فهي في كثير من الأحيان مشبعة بالعامل اللغوي الذي هو متضررة لدى الأفراد في كافة فئات الإعاقة المختلفة فهم لا يمتلكون القدرة على متابعة التعليمات اللفظية بشكل جيد وكذلك التركيز لديهم متضررة لدرجة أنهم لا يستطيعون التركيز على المثيرات البصرية كالصورة جيداً.

كما يلاحظ غياب الكوادر المؤهلة تأهيلاً جيداً للتعامل مع مهمات القياس والتقويم وتوظيفها في إطار ميدان التربية الخاصة، فمعظم العاملين في هذا الميدان لم يتلقوا إعداداً كافياً على بناء وتصميم وتوظيف أدوات القياس مع الأفراد المعاقين فهم في أحسن الأحوال تلقوا مساق أو اثنين أو أكثر تناولت المفاهيم العامة للقياس والتقويم بشكل عام وبناء المقاييس والتوصل لخصائصها تبعاً لمفاهيم النظرية الكلاسيكية للقياس فهناك غياب واضح لمهارات توظيف النظرية الحديثة في القياس نظرية الاستجابة للفقرة وما تمخض عنها من تطبيقات في إعداد المقاييس وبنوك الأسئلة والاختبارات محكية المرجع والاختبارات الإتقانية وتوظيف التكنولوجيا والاختبارات والمقاييس سواء في بناء وتصميم أو تطبيق وتفسير الدرجات على أدوات القياس، كما ويلاحظ غياب واضح لوجود فلسفة محددة وموحدة للخدمات وللبرامج التي تقدمها مؤسسات التربية الخاصة في الوطن العربي عموماً والأردن على وجه التحديد، ناهيك

عن عدم وجود استراتيجية عربية موحدة لتنظيم الممارسات عموماً في إطار ميدان التربية الخاصة والممارسات في مجال القياس والتقويم في التربية الخاصة على وجه التحديد، فلا يوجد حتى الآن معايير عربية ومفاهيم موحدة متفق عليها لتحديد وتشخيص وتصنيف الأفراد ذوي الحاجات الخاصة حيث يلاحظ أن معظم الممارسات في هذا السياق يتم استعارتها من تلك الممارسات التي يتم القيام بها في الدول الأخرى التي بها ربما ظروف ومعطيات ثقافية واجتماعية مغايرة لتلك القائمة في الوطن العربي.

في ضوء هذا الواقع لميدان القياس والتقويم في الوطن العربي عموماً والأردن على وجه الخصوص اعتقد أنه بدى واضحاً من خلال الأفكار التي تضمنتها هذه الورقة سواء في محورها الأول أم محورها الثاني أن هناك الشيء الكثير الذي يتوجب علينا أن نقوم به للنهوض بواقع ممارسات القياس والتقويم في الوطن العربي عموماً والأردن على وجه التحديد، وفيما يلي أبرز التوصيات التي باعتقادي يجب أن تأخذ بعين الاعتبار إذا أردنا كقائمين أو ممارسين أو مهتمين بمجال القياس والتقويم في التربية الخاصة النهوض بهذا الميدان والممارسات فيه:

1. هنالك حاجة إلى المزيد من الجهود التي يتوجب أن تبذل على صعيد تطوير وبناء أدوات القياس والتقويم في الوطن العربي والتي تراعي ما انتهت إليه الجهود العالمية والعلمية في إطار بناء الاختبارات والمقاييس سواء على الصعيد المحلي لكل دولة عربية أو على صعيد العمل العربي الموحد، وهنا ربما اقترح تأسيس مركز عربي مهمته تقديم الخبرات والتدريب والاستشارات العلمية في مجال القياس والتقويم في ميدان التربية الخاصة وإنتاج الأدوات والاختبارات التي يحتاجها العاملين في التربية الخاصة مع كافة فئات الإعاقة المختلفة، بحيث يراعي بها الأفراد الذي سيستخدمون هذه الأدوات وحاجاتهم التعلمية والتعليمية والتدريبية وواقعهم الأسري والثقافي والبيئي.
2. هنالك حاجة إلى إعادة النظر في المساقات التي تقدمها مؤسسات إعداد الكوادر العاملة في ميدان التربية الخاصة، بحيث تعطي مزيداً من الاهتمام لمجالات القياس والتقويم والتطورات فيه والذي عرضت في سياق هذه الورقة بحيث لا تقف هذه المساقات في أهدافها ومحتواها عند مجرد إعطاء الطالب للمفاهيم العامة للقياس والتقويم بل إكسابه مهارات إعداد وبناء وتوظيف أدوات القياس في برامج وخدمات ميدان التربية الخاصة وفقاً للنظرية الحديثة في القياس نظرية استجابة الفقرة واطلاعه على تقنيات وتكنولوجيا القياس والتقويم في إطار ميدان التربية الخاصة.
3. هنالك حاجة للمزيد من الجهود التي يجب أن تتوجه إلى وضع مؤشرات ومعايير وتعريفات محددة وإجرائية للأشكال المختلفة من ذوي الحاجات الخاصة، يراعى فيها الواقع الثقافي والبيئي والأسري للفرد في المجتمع العربي على وجه العموم والأردني

على وجه التحديد بحيث تكوّن النواه لبروتوكولات موحدة للكشف عن الإعاقات المختلفة لدى الأفراد وتصنيفهم في كل شكل من أشكال الإعاقة، والذي بدوره قد يكون خطوة على طريق بناء إستراتيجية عربية للممارسات القياس والتقويم في إطار ميدان التربية الخاصة.

4. هنالك حاجة لوضع برامج لضبط الجودة والمسائلة في إطار البرامج الخاصة بميدان التربية الخاصة إذ أردنا النهوض بهذا الميدان والممارسات الموجودة فيه، الأمر الذي يحتم علينا العمل بسرعة على تطوير برامج لتقييم خريجي البرامج الأكاديمية التي تهدف إلى رفد ميدان التربية الخاصة بالموارد البشرية العاملة به، وإلى تطوير إجراءات لتقييم المعلمين والمديرين والقائمين على خدمات وبرامج ميدان الخاصة تسند على نظرية وأنظمة إدارية توجه وتأطر العمل في ميدان التربية الخاصة، وترسم ملامح التخطيط المستقبلي لهذا الميدان والعاملين به. علينا عدم انتظار السياسيين والمهتمين بإصلاح التربوي لإصدار التشريعات والأنظمة الملزمة لضبط مدخلات وعمليات ومخرجات برامج وخدمات التربية الخاصة بل يجب أن ننظر للقياس والتقويم كمكون إيجابي في إطار ميدان التربية الخاصة لتوجيه عمليات ومخرجات البرامج التربوية الخاصة وليس كقوة سلبية خارجية تمليها الأنظمة والتشريعات، فالممارسات التدريسية والمناهج سوف لن تكون فعالة بدون إجراءات المسائلة وضبط الجودة الذاتية.
5. هنالك حاجة إلى الانتقال من النظرة الضيقة لممارسات القياس والتقويم كممارسات تجري في المناسبات والأغراض ضيقة ومحدودة إلى ممارسات مستمرة ووثيقة الصلة بالعملية التعليمية والتعلمية هدفها بناء ممارسات تربوية جيدة من خلال التغذية الراجعة المستمرة التي يحصل عليها، ومن خلال الحرص المستمر على إحداث دمج وتكامل بين إجراءات القياس والتقويم وعملية التعلم والتعليم.

ختاماً: عندما نعمل على تحقيق شيء قليل كل يوم سوف يقود ذلك إلى شيء كبير تلقائياً يوماً ما.. ولكن هذا اليوم ليس بالغد بالتأكيد... يجب أن لا ننتظر تحقق شيء كبير بسرعة. علينا أن نسعى لتطوير ولو كان قليلاً... فهذا القليل سيصبح كبيراً يوماً ما، هذه الطريقة الوحيدة لتحقيق التقدم وإذا ما تحقق لنا ذلك فإنه سيبقى بالتأكيد.