

## التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى وتطبيقاتها فى مجال التربية الخاصة

دكتور / السيد محمد أبو هاشم حسن\*

### الملخص :

تؤكد الاتجاهات الحديثة فى التربية على أهمية الطالب كفرد ، ونمو شخصيته وإعداده للحياة ، فكل هذا يتطلب تقويماً مستمراً بالنسبة للعملية التعليمية وأهدافها ، ومجالات العمل فيها ، ونتائجها ومدى التقدم الذى تحرز به ، ذلك لأننا فى حاجة ماسة وملحة إلى تبين طريقنا من وقت لآخر ، ومن خطوة لآخرى ، حتى نستطيع أن نكون على يقين من سيرنا الصحيح الموجه فى السياسة التعليمية وفى تنفيذها 0 وفى ظل الثورة التكنولوجية التى اقتحمت جميع المجالات ومنها مجال التعليم ، ومع التقدم المذهل المتلاحق فى تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ، وما صاحبها من تطور فى مجال التعليم ، وظهور أساليب حديثة فى عملية التعلم تعتمد بشكل أساسى على تطبيقات تلك التكنولوجيا ، كان لابد من انعكاس ذلك على التقويم كمكون من مكونات منظومة التعليم ، ومن ثم ظهر العديد من التوجهات الحديثة فى فلسفة وأهداف عملية التقويم ، وفى أساليب ووسائل وأدوات التقويم 0 وسوف نتناول هذه الورقة أهم التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى والتى تتمثل فى : التقويم الموضوعى ، والتقويم البديل ، والتقويم متعدد القياسات 0 وتطبيقاتها فى مجال التربية الخاصة 0

\* أستاذ مشارك - جامعة الملك سعود - كلية التربية - قسم علم النفس

## مقدمة :

يعتبر موضوع القياس والتقويم فى التربية بشكل عام ، وفى التربية الخاصة ، على وجه الخصوص ، حجر الزاوية فى التعرف على فئات الأطفال غير العاديين ، وتشخيصها ، وبدون توافر أدوات القياس والتقويم المناسبة لكل فئة ، فإنه يصعب على واضع البرامج التربوية أن يحيل تلك الفئات إلى المكان المناسب لها ، وأن يصمم البرامج التربوية المناسبة ومن ثم تقييمها للتعرف على مدى فعاليتها 0

والهدف الرئيسى من العملية التربوية هو مساعدة الطلاب على النمو الشامل فى جميع جوانب شخصياتهم ، واكتساب الأهداف التى حددها المجتمع ، وقد تستخدم مصطلحات الاختبار **Test** ، والقياس **Measurement** ، والتقييم **Assessment** ، والتقويم **Evaluation** على نحو تبادلى أحياناً بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينها 0 وبمراجعة الكتب المتخصصة فى القياس النفسى والتقويم التربوى ومنها : الروسان (1999) ، الدوسرى (2000) ، علام (2000) ، ملحم (2000) ، عبد الحميد (2002) ، علام (2003) ، كوافحة (2003) ، تمكن الباحث من استخلاص النقاط التالية للفروق بين المصطلحات السابقة :

\* **الاختبار** عملية نهائية تقيس جانباً واحداً من جوانب التلميذ ، أو إجراء منظم لقياس سمة ما من خلال عينة من السلوك 0 بينما يمتد **التقويم** ليشمل جوانب التلميذ المختلفة من أجل إعطاء صورة لنمو هذه النواحي 0

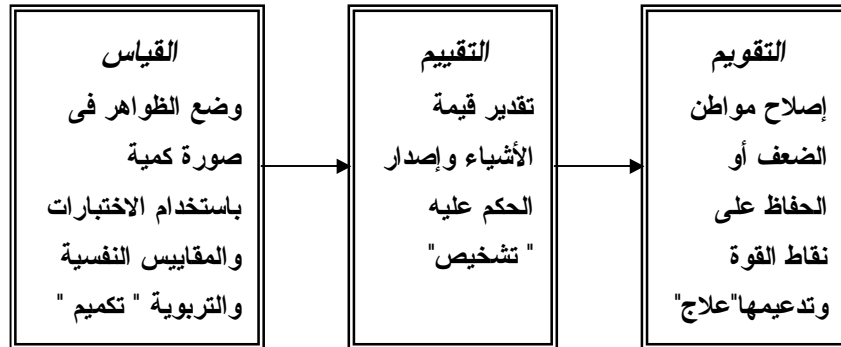
\* **الاختبار** عملية يقوم بها طرف واحد هو المعلم الذى يضعه ثم يتخير الزمان والمكان لتطبيقه ثم يقوم بالتصحيح 0 أما **التقويم** فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية 0

\* **الاختبار** عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد في إحدى النواحي 0  
أما **التقويم** فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة 0 لكنها لا تتوقف عند  
هذه المرحلة بل تمتد لتضع العلاج المناسب 0

\* **القياس** سابق للتقويم وأساس له ، ويشير إلى كمية ما يوجد في الشيء  
من الخاصية المقاسة وفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية منفق عليها 0 أما  
**التقييم** فيقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء ، أى تقدير مدى العلاقة  
بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار  
معين 0 وتعنى إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفق معيار موضوع  
سلفاً 0

\* **التقويم** أوسع المصطلحات الأربعة واشملها ، ويعرف بأنه عملية  
منهجية تقوم على أسس عملية ، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية  
على مدخلات وعمليات ومخرجات أى نظام تربوى ، ومن ثم تحديد جوانب  
القوة والقصور فى كل منهما ، تمهيداً لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد  
يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور 0

\* كل عملية تقويم تنطوى على عمليتى قياس وتقييم ، وإن كل عملية  
تقييم لا تعتمد بالضرورة على عملية قياس لكن عمليتى القياس والتقييم  
وحدهما لا تغنيان عن عملية التقويم 0 ويمكن وضع العلاقة بين هذه المفاهيم  
فى الشكل التالى :



وتتلخص أهداف عمليتي القياس والتقويم فى اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بتصنيف الطلبة أو نقلهم أو إحالتهم إلى المكان المناسب أو إعداد خططهم التربوية ، ويحدد كل من (الطيرى ،1997) و (الروسان ، 1999) و(كوافحة ، 2003) أهداف عمليات القياس والتقويم فى التربية الخاصة فى الآتى :

- (أ) تصنيف الطلاب غير العاديين إلى فئات أو مجموعات متجانسة 0
  - (ب) تحديد موقع الطلاب غير العاديين على منحى التوزيع الطبيعى من حيث قدراتهم العقلية
  - (ج) تحويل أو إحالة الطلاب غير العاديين إلى البيئات التربوية المناسبة لهم 0
  - (د) إعداد الخطط التربوية و التعليمية الفردية للطلاب غير العاديين والحكم على فعاليتها 0
  - (هـ) إعداد برامج تعديل السلوك للأطفال غير العاديين والحكم على مدى فعاليتها 0
  - (و) إعداد برامج الوقاية من الإعاقة 0
  - (ز) إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة 0 وتؤكد التوجهات الحديثة فى مجال التعلم ضرورة أن يتخطى المتعلم حدود عملية التعلم ذاتها إلى ما بعد أو ما وراء التعلم **Meta Learning** ، لكى يتعلم كيف يتعلم 0 ومن هذا المنطلق كان لابد من تطوير أساليب ووسائل وأدوات التقويم فى العملية التعليمية بما يواكب ذلك التطور فى النظرة إلى طبيعة عملية التعلم 0
- ويرى كل من أسب (Asp,2000) وكيلي (kyle,2000) إن التكنولوجيا سوف تجعل عمليات التقويم أكثر مرونة وإتقاناً ، وأكثر مناسبة للحاجات

الفردية لكل من المتعلم والمعلم على حد سواء ، حيث يمكن لتلك التكنولوجيا أن :

(أ) تساعد في وجود أساليب تقويم حديثة غير تقليدية مثل : التقويم عبر الانترنت ، والتقويم عن بعد ، والتقويم بالمراسلة ، والتقويم المبرمج بالكمبيوتر ، وبنوك الأسئلة ، والتقويم المصور 0

(ب) تقدم مجموعة متنوعة من طرق تصميم الاختبارات غير التقليدية ، وطرق إجاباتها كالاختبارات المصورة التي تتم صياغة مفرداتها في مواقف حقيقية واقعية حية أو مواقف محاكاة للواقع من خلال تقنيات الكمبيوتر 0

(ج) تحفز المتعلمين على التفاعل الإيجابي مع الخبرات والخبراء في المجالات والموضوعات التي يدرسونها 0 وذلك من خلال تزويدهم بتغذية راجعة مستمرة 0

(د) تساعد في نقل محور التقويم من قياس قدرة المتعلم على حفظ وتذكر ما يتعلمه داخل حجرة الدراسة ، إلى قدرته على تقويم وتطبيق تلك الخبرات والمعلومات في مجالات مختلفة 0

(هـ) تسهل وتسرع من عملية التعلم ونقل المعلومات والخبرات المختلفة للفئات الخاصة ، وكذلك تقييمهم والتعامل معهم 0

وفي ضوء ما سبق فقد ظهرت بالفعل العديد من التوجهات الحديثة في فلسفة وأهداف عملية التقويم ، وفي أساليب ووسائل وأدوات عملية التقويم 0 وسوف تعرض الورقة الحالية لأهم هذه التوجهات ، وكذلك أهم تطبيقاتها في مجال التربية الخاصة 0

أولاً : التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى :

### (1) التقويم الموضوعى Objective Evaluation :

على الرغم من شيوع استخدام النظرية الكلاسيكية فى تصميم الاختبارات وتحليل وتفسير نتائجها ، إلا أن هناك بعض المشكلات التى تقلل من دقة وموضوعية هذا الاستخدام ، ويمكن حصر تلك المشكلات فيما يلى :

\* تأثر خصائص مفردات الاختبار بقدرة الأفراد المفحوصين 0

\* تأثر الدرجة الكلية للفرد فى اختبار ما بمفرداته 0

\* عدم توافر وحدة قياس ثابتة 0

\* عدم إمكانية المقارنة بين تحصيل الأفراد فى حالة استخدام اختبارات

تحصيلية مختلفة 0

\* تأثر ثبات الاختبار بالموقف الاختبارى 0

\* صعوبة إثراء الاختبارات المعدة باستخدام النظرية الكلاسيكية

بمفردات جديدة 0

\* تساوى تباين أخطاء القياس لجميع أفراد العينة موضع الاختبار 0

وقد استنارت تلك المشكلات العلماء المتخصصين فى القياس النفسى والتربوى للبحث عن الدقة والموضوعية فى القياس السلوكى حتى يقترب هذا القياس إلى العلوم الطبيعية ، والتى تتميز بعدم تأثر نتائج القياس بالأداة المستخدمة طالما أنها أداة مناسبة لتقدير الظاهرة ، كما يكون تدرج الأداة بوحدات قياس متساوية لا تعتمد ولا تتأثر بالعناصر التى تقدر عندها الظاهرة 0

ويذكر علام (2000) أن الموضوعية يقصد بها أن درجة الفرد فى الاختبار لا يجب أن تعتمد على عينة الأفراد ، ففى الاختبارات النفسية المقننة تشتق الدرجات الخام من عينة التقنين ثم يوازن أداء الفرد الذى يطبق عليه الاختبار فيما بعد بمعايير مشتقة من هذه العينة ، فإذا تغيرت العينة فقدت هذه

المعايير دلالتها ، أى يصبح الاختبار محكوماً بالعينة ، كما أن الفرد يحصل على الدرجة نفسها فى أى اختبارين يقيسان نفس السمة ، إلا أن درجة الفرد تختلف عادة باختلاف الاختبار الذى يطبق عليه ، أى أن درجته تصبح محكومة بعينة المفردات التى يختبر بها 0

والتقويم الموضوعى لا يعتمد فى نظامه المرجعى على مقارنة نتائج أداء المتعلم بأداء الجماعة ، أو بأداء الفرد ذاته فى وقت لاحق أو فى اختبار أو مقياس آخر ، بل يعتمد على تقدير علاقة احتمالية بين الأداء الملاحظ للفرد فى الاختبار أو المقياس ، والسمات أو القدرات التى تكمن وراء هذا الأداء وتفسره (صبرى والرافعى ، 2001 : 59) 0

وقد أسفرت جهود الباحثين فى مجال التقويم التربوى عما يسمى بالتقويم الموضوعى والذى يتمثل فى :

(أ) نظرية السمات الكامنة **Latent Trait Theory** أو نظرية الاستجابة

للمفردة **Item Response Theory** :

فالاختبارات النفسية والتربوية بعامة تقترض أن هناك سمات أو خصائص معينة يشترك فيها جميع الأفراد ولكنهم يختلفون فى مقدارها ، وبالرغم من أن هذه السمات غير منظورة ولا يمكن قياسها بطريقة مباشرة إلا أنه يمكن الاستدلال على مقدارها من السلوك الملاحظ للفرد المتمثل فى استجاباته على مفردات الاختبار ، وهذا ما يبرر تسميتها بالسمات الكامنة ، فالسمة التى تكمن وراء استجابة الفرد على مفردات اختبار لفظى ، تختلف عن السمة التى تكمن وراء استجابته على مفردات اختبار مكانى أو عددى 0 ولكن يمكن أن تكمن سمة واحدة وراء استجابته على مفردات اختبارين مختلفين متعلقين بنفس المحتوى 0 لذلك فإن الهدف الأساسى لكل من النماذج الكلاسيكية ونماذج السمات الكامنة هو تحديد العلاقة بين استجابات الأفراد على اختبار معين والسمة الكامنة وراء هذه الاستجابات ، والأمر الأكثر

أهمية فى القياس النفسى والتربوى بعامة هو تحديد مقدار السمات الكامنة وراء أداء الأفراد على الاختبارات المختلفة والاستفادة منها فى تفسير النتائج والتنبؤ بسلوكهم فى مواقف مماثلة ، واتخاذ قرارات معينة بشأنهم فى ضوء هذا التقدير الكمى للسمات (علام ، 1987 : 21)

ونظراً لاعتماد نظرية السمات الكامنة على فرضية أساسية مؤداها أن القيمة الاحتمالية لاستجابة فرد لمفردة اختبارية تكون دالة لكل القدرة التى يفترض أن الاختبار يقيسها لدى الفرد ، وخصائص المفردة التى يحاول الإجابة عنها ، فإن ذلك يتطلب الحصول على معلومات من مصدرين : أحدهما يتعلق بالفرد ، والآخر يتعلق بالمفردة الاختبارية 0 وعادة نحتاج إلى قيمة عددية واحدة تتعلق بالفرد ، وهى بارامتر القدرة المقاسة لدى الفرد **Ability Parameter** ، وقيمة عددية أو أكثر تتعلق بالمفردة الاختبارية (بارامتر أو بارامترات المفردة) **Item Parameters** وفى ضوء عدد بارامترات المفردات ، فإنه يندرج تحت نظرية السمات الكامنة مجموعة من النماذج السيكومترية من أهمها : (الشرقاوى وآخرون ، 1996) & (كاظم ، 1998) & (علام ، 2000) & (علام ، 2001)

1- النموذج أحادى البارامتر (1PL) : ويطلق عليه نموذج راش **Rasch Model** نسبة إلى العالم جورج راش الذى أرسى قواعده 0 ويفترض هذا النموذج أن مفردات الاختبار تختلف فقط فى صعوبتها وتتساوى فى تمييزها 0

2- النماذج ثنائية البارامتر (2PL) : ومن أمثلتها نموذج لورد **Lord Model** ، وتفترض هذه النماذج أن المفردات تختلف فى صعوبتها وتمييزها بين المستويات مختلفة القدرة 0

3- النماذج ثلاثية البارامتر (3PL) : ومن أمثلتها نموذج بيرنباوم **Birnbaum Model** ، وتفترض هذه النماذج أن المفردات تختلف فى

صعوبتها وتمييزها ، وكذلك فى بارامتر التخمين الذى يمثل احتمال توصل الأفراد ذوى القدرة المنخفضة إلى الإجابة الصحيحة عن المفردة ، وخاصة فى المفردات من نوع الاختيار من متعدد 0

ويمكن التوصل إلى متطلبات الموضوعية فى القياس عندما تتوافر فروض النموذج وقد حددتها أمينة كاظم (1998) فى :

1- أحادية القياس : وتعنى أن مفردات الاختبار تكون متجانسة فيما بينها وتقيس فى أساسها نفس الصفة أو العملية العقلية ، وهذا يعنى أن جميع المفردات المتدرجة الصعوبة تشترك معاً فى الإجراءات والعمليات السلوكية المتطلبة لحل أى منها ، وتختلف فيما بينها من حيث صعوبتها 0

2- استقلالية القياس وتبدو فى :

أ- تحرر القياس من توزيع العينة المستخدمة **Sample free** وهذا يعنى ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة المفردة واستقرارهما بالرغم من اختلاف عينة الأفراد المستخدمة فى تدرج المقياس طالما أنها عينة ملائمة 0

ب- تحرر القياس من مجموعة المفردات المستخدمة **Item free** وهذا يعنى ثبات تقدير كل من قدرة الفرد وصعوبة المفردة واستقرارهما بالرغم من اختلاف مجموعة المفردات المستخدمة فى القياس ، طالما أنها مفردات ملائمة ، وأن هذه المجموعات المختلفة من المفردات تقع على ميزان تدرج واحد ، أى أنها تعرف متغيراً واحداً 0

3- خطية القياس : وتعنى أن يكون هناك معدل ثابت لتدرج القياس يتمثل فى وحدة قياس واحدة ، عندئذ يكون الفرق بين أى قياسين متتاليين على هذا التدرج ثابتاً عند أى مستوى من مستويات المتغير 0 ويتيح توافر خطية القياس تقدير النمو أو التغير الحادث فى المتغير موضوع الدراسة كما يتيح أيضاً عمل المقارنات المختلفة التى يهتم بها الباحث 0

## (ب) بنوك الأسئلة Item Banking :

وتعتبر بنوك الأسئلة من أهم التطبيقات العملية لنموذج راش 0 وتستهدف عملية إعداد بنك الأسئلة توفير عدد كبير من المفردات في محتوى دراسي معين ، هذه المفردات لها خصائص محددة ، وتستخدم في بناء اختبارات تحصيلية متنوعة طبقاً لما تستهدفه عملية التقويم وهناك عدة تعريفات لماهية بنك الأسئلة ، فمن الباحثين من يعرف بنك الأسئلة بأنه " أى مجموعة من بنود الأسئلة ، ومنهم من يعرفه بأنه " مجموعة كبيرة نسبياً من أسئلة الاختبار التي يمكن الحصول عليها بسهولة ويسر " ، كما يعرفه فريق ثالث بأنه " مجموعة من بنود الاختبار نظمت وفهرست على أساس محتواها وخصائصها القياسية : الصعوبة ، الثبات ، الصدق " ، فى الواقع أن بنك الأسئلة يمكن تعريفه بناء على الغرض من استخداماته 0

وبالرغم من الاختلاف فى التعريفات السابقة ، إلا أن هناك أرضية مشتركة لجميع هذه التعريفات ، وهى ضرورة إدخال البنود الجيدة فى هذا البنك ، والبنود الجيدة هو البند الذى بنى بشكل جيد ومحتواه صحيح ، ويمثل مستوى معيناً من الصعوبة ، والتعقيدات المعرفية (الصراف ، 2002: 182) ويعرف إلياس (1993) بنك الأسئلة بأنه نوع من بنوك المعلومات ، يشمل على العديد من خزائن المفردات التى تضم بدورها رصيذاً هائلاً من المفردات والأسئلة الاختبارية المقننة ، والخطوة الأولى لإنشاء بنك أسئلة هى إنشاء خزانة أسئلة أو خزانة مفردات **Item Pool** ، حيث تضم خزائن المفردات هذه مجموعة ضخمة من المفردات الاختبارية التى تم مراجعة صياغتها ، وتصنيفها حسب وحدات وموضوعات الكتاب المدرسى أو المقرر الدراسى ، ويتم تقنين تلك المفردات وفقاً للخطوات التالية :

1- تطبيق المفردات على عينات تجريبية من الطلاب تتراوح ما بين (400-500) طالباً<sup>0</sup>

2- تحليل إجابات الطلاب لكل مفردة لتحديد خواصها الإحصائية كمعاملات السهولة والصعوبة والتمييز والثبات<sup>0</sup>

3- تعديل صياغة المفردات التي تحتم خواصها الإحصائية ضرورة تعديلها لكي تصبح أكثر مناسبة ، وإلا يتم حذفها ، واستبدالها بمفردات أخرى مناسبة<sup>0</sup>

4- تصنيف المفردات حسب وحدات وموضوعات المحتوى ، والمستويات المعرفية والعقلية التي تقيسها ( التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم )، وترتيبها تبعاً لمستوى صعوبتها فتتدرج من الأسهل إلى الأصعب<sup>0</sup>

وبعد الانتهاء من إجراءات التقنين يتم تخزين المفردات المعدلة فى جهاز الكمبيوتر وفق قاعدة بيانات **Data Base** محددة ، حيث يمكن بسهولة تامة استخدام الكمبيوتر فى اختيار الأسئلة من البنك حسب مواصفات محددة لإعداد اختبار ما<sup>0</sup> ويرى صبرى والرافعى (2001 : 372) أن هناك نظامين أساسيين لبنوك الأسئلة هما :

\* بنك المفردات المفتوح **Open Items Bank** الذى يستخدم فى عمليات التقويم التكويني أو البنائى ، والتقويم التشخيصى ، حيث يمكن للمعلمين الاعتماد عليه فى انتقاء مفردات اختبارية تناسب مختلف المواقف التعليمية<sup>0</sup>

\* بنك المفردات المغلق أو السرى **Secure Items Bank** الذى يستخدم لإعداد اختبارات التقويم النهائى فى نهاية العام الدراسى ، أو نهاية الفصل الدراسى ، لذا فإن المفردات بهذا البنك سرية لا يمكن لغير المسؤولين عن إعداد الامتحانات الاطلاع عليها<sup>0</sup>

ونظراً لأهمية إنشاء نظام بنك أسئلة يسهم فى تطوير أساليب قياس وتقويم التحصيل الدراسى ، حدد علام (2000) المراحل التى يمر بها إنشاء هذا النظام البنكى المقترح فيما يلى :

- 1- مرحلة التخطيط والتنسيق وتحديد الأهداف وصياغة المفردات 0
- 2- مرحلة التدريب والإعداد 0
- 3- مرحلة تصميم الأسئلة وبنائها 0
- 4- مرحلة التجريب والتغيير 0
- 5- مرحلة التصنيف والتخزين 0
- 6- مرحلة الاستخدام والتقييم للبنك 0

وأشارت بعض الدراسات (إلياس ، 1993 : 182 ) ، ( أبو جلاله ، 1999 : 149 ) ، (بخيت وياركندى ، 2001 : 5) ، (الصراف ، 2002 : 183) ، (Rudner,1998:2) إلى مزايا بنوك الأسئلة كأحد التوجهات المستقبلية فى التقويم ، والتي يمكن تلخيصها فى :

- 1- تحقيق الموضوعية فى التقويم ، وهذا هو الهدف الأساسى لبنوك الأسئلة ، ويعتمد تحقيق هذا الهدف على مجموعة من العوامل التى يمكن أن تؤثر على بناء وتكوين بنك الأسئلة مثل فلسفة القياس ، ومدى الدقة فى صياغة الأسئلة ، وتحليلها وتحديد مواصفاتها الإحصائية 0
- 2- المفردات والأسئلة المخزنة بها متقنة ومقننة ، لذا يمكن الاعتماد عليها فى بناء اختبارات جيدة لنظم الامتحانات 0
- 3- سرعة الحصول على صور متكافئة من الاختبارات تبعاً لمواصفات البنود المكونة للبنك
- 4- إمكانية المقارنة الموضوعية بين مستويات الطلاب مهما اختلفت الاختبارات المستخدمة ، ومهما اختلفت مستويات المجموعات التى ينتمون

إليها طالما أن البنود قد تم تدريجها ومعايرتها ووصفها في بنك واحد وفقاً لعملية التعادل 0

5- إمكانية تصحيح البنود المعدة في بنك الأسئلة بسهولة وسرعة باستخدام الكمبيوتر مما يوفر الكثير من الوقت والجهد 0

7- مرونة القياس حيث يسهل تشكيل أى اختبار فى أى وقت وبسرعة وسهولة 0

8- توفير وقت وجهد المعلم فى بناء الاختبارات وذلك بحصوله على اختبارات جيدة من بنوك الأسئلة طبقاً لمواصفات وأهداف المقرر الدراسى 0  
9- إتاحة الفرصة لقياس العمليات العقلية العليا وذلك نظراً لاتساع المدى الذى يمكن أن يغطيه البنك من حيث المحتوى أو المستويات المعرفية المختلفة 0

10- هذه البنوك تساعد فى إعداد اختبارات تكوينية بنائية لموضوعات ووحدات المقرر الدراسى أولاً بأول 0

وبوجه عام يستلزم تطبيق فكرة بنوك الأسئلة ما يلى :

1- الحاجة إلى توافر اعتمادات مالية كبيرة نسبياً خصوصاً فى بداية إنشاء بنك الأسئلة 0

2- الحاجة إلى توفر خبراء متخصصين على مستوى عال من الخبرة المهنية 0

3- الحاجة إلى توافر برامج **Software** قوية وسهل استخدامها ، ولها تطبيقاتها التربوية فى مجال بنوك الأسئلة ويسهل استخدامها من جانب غير المتخصصين 0

4- الحاجة إلى تصميم بنود أو فقرات أو أسئلة اختبارية تحقق متطلبات وشروط نظرية الاستجابة للمفردة وهذا يعتبر عملية ليست سهلة

ولاسيما عندما تكون شروط النموذج المطبق للنظرية بدرجة تعقيد معينة مما يتسبب فى رفض الكثير من هذه البنود أو الفقرات أو الأسئلة 0  
5- الحاجة إلى توافر شروط ومتطلبات نظرية الاستجابة للمفردة ، وهو أمر قد يصعب تحقيقه أحياناً بدقة تامة ولاسيما فى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بوجه عام ( سيد أحمد ، 2001 : 41) 0

## (2) التقييم البديل Alternative Evaluation :

دعت التوجهات الحديثة فى مجال التقييم التربوى إلى نوع من التقييم يعرف بالتقييم البديل ، ذلك التقييم الذى يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم ، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر 0 وتقوم فكرة هذا النوع من التقييم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم فى ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها 0 والتقييم الحقيقى هو التقييم الفعلى للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه فى مواقف الحياة المدرسية التى تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية ، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار فى المواقف الجديدة 0ولهذا النوع من التقييم خاصيتان هما :  
أ- يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة والفرص التى باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها 0  
ب- يقوم على مهام أصيلة أى المهام التى تعلم الطلاب الأعمال التى تواجه الكبار فى مجال عملهم (Wiggins , 1998 : 24)  
ويحدد أبو علام (2001) أهم خصائص المهام الحقيقية التى تستخدم فى التقييم البديل :

1- الواقعية : فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرق التى تختبر بها معرفة الفرد وقدراته فى مواقف الحياة الفعلية 0

- 2- تتطلب الحكم والتجديد : إذ يجب على الطالب أن يطبق المعرفة والمهارة بحكمه وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة 0
- 3- تحاكي المضمون الذى تختبر فيه أعمال الكبار سواء كان ذلك فى مكان العمل أو الحياة الشخصية 0
- 4- تقوّم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة 0
- 5- تسمح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال 0
- 6- تتطلب من الطالب العمل فى الموضوع بدلاً من تسميع أو استرجاع ما تعلمه ، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقرر الذى يدرسه سواء كان فى العلوم أو الاجتماعيات أو غيرها من المواد 0
- وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد بان تعلم الطالب وتقدمه الدراسى يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً نشطاً مثل البحث والتحرى فى المشكلات المعقدة ، والقيام بالتجارب الميدانية ، والأداء المرتفع 0 هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولاً من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم (الصراف ، 2002: 285) 0
- وتوجد عدة أشكال للتقويم البديل منها :

#### (أ) تقويم الأداء : Performance Evaluation :

على عكس الاختبارات التقليدية التى تركز على الحقائق والمهارات الدقيقة فإن تقييم الأداء يصمم ليختبر ما هو أهم من ذلك ، وهو قدرة الطالب فى استخدام المعرفة والمهارات فى المواقف الواقعية المختلفة ، وتقييم الأداء ليس شيئاً جديداً ، فهو موجود منذ قرون عديدة ، عندما كان أصحاب الحرف يقومون بتقييم تلامذتهم عن طريق ملاحظتهم لهم فيما كانوا يؤدون من أعمال 0

وجاء الاهتمام بتقويم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التى وجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة ، والتى لا تقيس فى الغالب سوى العمليات العقلية فى أدنى مستوياتها 0 ونظراً لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفاً رئيساً من أهداف أى نظام تعليمى فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعنى أن المربين فى موقف صعب ، إذ لا يمكن لهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم (صبرى والرافعى ، 2001: 362) 0

وحدد (الصراف ، 2002 : 299) أهداف تقويم الأداء فيما يلى :

أ- تزويد مبادئ التواصل والمهارات الرياضية 0

ب- تزويد المفاهيم الأساسية والمبادئ من جميع مواضيع حقول

المعرفة 0

ج- جعل الطالب فرداً يعتمد على ذاته 0

د- جعل الطالب عضواً منتجاً فى أسرته وفى مجتمعه 0

هـ- جعل الطالب مفكراً وقادراً على حل مشكلاته 0

و- الربط بين أجزاء المعرفة المختلفة 0

ويرى أنطوانيت (Antoinette(1996 أن تقويم الأداء يتطلب من التلاميذ أن يطبقوا ما تعلموه ، بأن يؤدوا مهاماً وأعمالاً فيزيقية وأن ينتجوا منتجات عيانية يمكن ملاحظتها وتقويمها ، وبما أن التلاميذ يطبقون فعلاً تعلمهم لحل مشكلات حقيقية ، فإن كلمة أصيل authentic كثيراً ما تستخدم للإشارة إلى هذا النمط من التقويم 0 لأنه يستعمل مهام الحياة الحقيقية بدلاً من مواد اختبارية مصطنعة 0

وتتمحور الخطوات التى يمر بها إعداد اختبارات تقويم الأداء ضمن

أربع خطوات ، حددها الدوسرى (2000) على النحو التالى :

1- الغرض من التقويم : ويتحدد الغرض فى هذه الخطوة بناء على القرارات التى ستنبنى على نتيجة التقويم ، والأفراد والجهات ذات العلاقة بنتائج التقويم ، والاستخدامات المستهدفة من التقويم : الترفيع ، التسكين ، التصنيف ، التنافس ، إعطاء الدرجات الفصلية أو النهائية ، وسمات الطلاب واحتياجاتهم والفروق بينهم 0

2- تحديد الأداء المطلوب قياسه : وتتضمن هذه الخطوة تطوير معايير متميزة لكل من أبعاد التمرين المطلوب تطويره ، تساعد فى دقة اختيار التمرين ، وتوزيع الدرجة فيما بعد على مكوناته المهمة 0

3- تصميم تمارين الأداء : وهذه عبارة عن جملة من التعليمات أو توصيف للأحداث التى يتعين على الطالب القيام بها وتتيح فرصة ملاحظة أدائه 0

4- تحديد الطريقة التى سيحكم بها على مستوى الأداء ، والأسلوب الذى يتم به تسجيل الدرجات : وتشمل هذه الخطوة نوع الدرجات المطلوبة فى ضوء الغرض من الاختبار ، ومن سيقدر الدرجة أو يحكم على مستوى أداء الطالب على التمرين ، والطريقة التى تسجل بها الدرجات 0  
ويضيف ميهرنر ولهمن (2003) أن هناك أسباب عديدة تجعل تقويم الأداء هو أفضل أشكال التقويم التربوى منها :

أ- يزداد مدى صدق الاختبار من خلال تمثيل السلوك باستخدام تمثيلات واقعية لأجل استنباط السلوك الحقيقى 0

ب- إن تمثيل العديد من الأنماط السلوكية يتيح لنا الحصول على استنتاجات عامة وشاملة حول تطور الطلاب 0 أما الاختبارات التقليدية فتتمثل نوعاً واحداً فقط من السلوك 0

ج- إنها توفر أداة قياس بديلة سهلة التطبيق 0

د- يمكن الحد من الانحياز المحتمل تجاه أقليات الطلاب ، إذ أن اختبار الأداء معد بعناية جيدة 0

#### (ب) حقائب التقييم Portfolios :

تضم حقائب عمل المتعلم سجلات تراكمية تحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم ، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته ، وذلك أثناء عمل هذا المتعلم مع المعلمين ومشاركته لهم فى إنجاز مهام وأبحاث وتقارير عملية ، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية ، أو عمل أوراق بحثية 0 ويمكن فى ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم ، حيث يستند إليها إى جانب وثائق ومؤشرات أخرى فى إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم ( صبرى والرافعى ، 2001: 363 )0

وحقائب التقييم هى حقائب للمتلم تحتوى على مجموعة من المقتنيات التى تخبرنا عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسى فى مجال من مجالات المنهج ، هذه المقتنيات تتضمن مشاركة الطالب وإسهاماته فى اختيار محتوى الحقيبة ، والإرشادات التى اتبعت فى الاختيار ، والمعايير للحكم على العمل ، والدلائل التى تشير إلى التأملات الذاتية للطلاب (Arter & Spandel, 1992 : 36)0

حقائب التقييم إذن هو جمع نسقى أو نظامى لأعمال التلميذ أو الطالب خلال فترة طويلة من الزمن ، وتحقق خمسة أهداف متميزة هى :

\* تتيح للمدرسين تقييم نمو التلميذ وتقدمه 0

\* تتيح للمدرسين التواصل مع بعضهم وأن يكونوا على دراية أكثر

بمستوى التلميذ خلال السنوات المختلفة 0

\* تتيح للمدرسين والموجهين أن يقوموا البرامج التعليمية 0

\* تتيح للتلاميذ أن يصبحوا شركاء مع المدرسين فى عملية التقييم 0

\* تتيح للآباء والمدرسين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكبر عن عمل

التلميذ (Antoinette, 1996: 253) 0

وهناك ثلاثة أنواع مميزة من حقائب تقويم الطالب : النوع التمثيلي  
Exemplary Folio وهو مجموعة من الأمثلة تراكتت عبر فترة زمنية تمثل  
أحسن الأعمال الممثلة للطالب ، والنوع العملياتي **Process Folio** ، الذى  
يضم أمثلة لعمليات النمو المعرفى لتعليم الطالب ، والنوع الموحد  
**Combined Folio** ، الذى يضم حقيبتين صغرتين ، كل منهما تضم محتويات  
مختارة من النوعين السابقين ( الصراف ، 2002 : 326 ) 0  
ويقدم أنطوانيت Antoinette (1996) قائمة لمحتويات حقائب  
التقويم تشمل :

محتوى حقائب التقويم	
سجلات قصصية	شرائط تسجيل سمعية
كتابة تأملية	مسودات ميدانية
مراجعات وتقييم الأقران لوحات وأعمال فنية	رسوم تخطيطية
شرائط فيديو	رسوم بيانية
مذكرات ولقاءات وحوارات	تقارير جمعية
	نواتج أعمال على الكمبيوتر

ويعتمد نجاح حقائب التقويم على عوامل متعددة ، من أهمها تطوير  
مهارات المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو أساليب التعلم التى تركز على الحفظ  
والتلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب وإعطائه الثقة فى أهمية

تحليله لأدائه وتقويمه الذاتى وتوثيق إنجازاته وتتبع نموه بنفسه ، ومشاركة المعلمين والآباء والطلاب فى لقاءات دورية لمناقشة الصحائف الوثائقية للطلاب ، وتصميم إجراءات التقويم الوثائقى الشامل من حيث كيفية جمع المعلومات والبيانات ، وتحليل محتوى الصحائف ، وتحديد محكات تقييمها والحكم على نوعيتها ، والإفادة من نتائجها وبذلك تصبح هذه الصحائف الوثائقية أداة فاعلة فى التعليم والتقويم ( علام ، 2000: 749)

### (3) التقويم متعدد القياسات Multiple Measures Evaluation :

وهو هذا النوع من التقويم الذى لا يعتمد على مؤشر واحد أو أسلوب قياس واحد فى إصدار الحكم على المتعلم ، بل يعتمد على أكثر من أسلوب قياس ، وعلى أكثر من مؤشر لإصدار الحكم على مستوى أى عنصر من مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمى 0 وتمتاز تكنولوجيا القياسات المتعددة بالعديد من المزايا حددها آسب ( Asp,2000:143 ) فى الآتى :

\* تساعد فى إيجاد طرق لحل المشكلات الفنية المرتبطة بمهام الأداء المتكامل فى برامج التقويم القائمة على قياسات واسعة النطاق 0  
\* تتيح استخدام كل من اختبارات المهام الأدائية ، والاختبارات مرجعية المحك ومرجعية المعيار ، وأحكام المعلمين وآرائهم ، وغير ذلك لقياس مستوى إنجاز المتعلمين الدراسى 0

\* تتيح إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تقدم المتعلم فى العملية التعليمية ، ومدى جودة أى عنصر من عناصر منظومة التعليم 0  
\* تتيح استخدام أنواع عديدة من أساليب ووسائل التقويم ، فتجعل برامج التقويم ذات مستوى عال ، وتعمل على تحسين وتطوير تلك البرامج ، فتزيد بالتالى من جودة عمليات التقويم ونوعيتها ، مما يؤثر إيجابياً على عمليتى التعلم والتعليم داخل حجرات الدراسة 0

\* تساعد فى بناء نظام واحد ودليل واحد لمتابعة مستوى الأداء  
التعليمى لجميع مؤسسات التعليم بإقليم أو عدة أقاليم فى بلد واحد ، بل فى  
عدة بلدان 0

إن تعدد وتنوع مصادر التقويم يعتبر من الأسس التى تركز عليها  
الاتجاهات الحديثة فى عملية التقويم التربوى ، وعليه يقترح الوبلى  
(2003) أن منحى التقويم ذو القياسات المتعددة يمر بثلاث مراحل رئيسية  
هى :

(1) مرحلة التقويم والتشخيص : وفيها يتم التحقق من وجود التخلف  
العقلى باستخدام اختبارات مقننة وأساليب قياس أخرى غير مقننة فى مجالات  
القدرة العقلية والسلوك التكيفى ، والجوانب النفسية والانفعالية ، والجوانب  
الصحية والبدنية والبيئية 0

(2) مرحلة التصنيف والوصف : وفيها يتم وصف وتصنيف احتياجات  
الفرد حسب مستويات الدعم المحددة فى التعريف وليس وفقاً للتصنيف  
التقليدى الذى يعتمد على القياس النفسى كالتخلف العقلى البسيط ، والمتوسط  
والشديد 0

(3) مرحلة بناء نموذج للاحتياجات المطلوبة : وتمثل هذه المرحلة  
نتاجاً للمراحل السابقة حيث ينبغى أن يشمل النموذج المقترح جميع ما ورد  
من وصف لجوانب القوة والضعف ، وتحويل هذا الوصف إلى أهداف  
تعليمية عامة وخاصة تشكل فى مجملها البرنامج التربوى والتعليمى المبنى  
على أساس الاحتياجات الفردية ، وعلى ما حدده فريق العمل المتبادل من  
مدخلات شاملة ومتبادلة ضمن ذلك البرنامج 0

ثانياً : تطبيقات التوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى فى  
مجال التربية الخاصة :

قد يستخدم الكمبيوتر فى مجال القياس والتقويم النفسى والتربوى استخداماً تقليدياً فى إنجاز بعض الأعمال ، كالتحليل الإحصائى للبيانات الناتجة عن تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية للتحقق من خصائصها السيكومترية " الثبات والصدق والمعايير " إلا أن استخدام الكمبيوتر فى مجال القياس والتقويم النفسى والتربوى لم يعد يقتصر على هذا الجانب ، وإنما امتد ليشمل جوانب أخرى أكثر تكنولوجياً وأصبح له تطبيقاته المعاصرة والتي يمكن الاستفادة منها فى مجال التربية الخاصة وهى :

#### (1) التقويم المبرمج آلياً :

ويعتمد هذا النوع من التقويم على اختبارات ومقاييس مبرمجة آلياً ، يتم تطبيقها من خلال الكمبيوتر ، ويمكن تنفيذها قبلها أو بعداً أو أثناء المواقف التعليمية وذلك من خلال اختبارات لفظية منطوقة ، أو تحريرية مكتوبة ، أو مصورة 0 وفيه يتم تقديم الأسئلة إلى المفحوص بالنتابع وفقاً لمستوى قدرته وسرعته فى الإجابة عن السؤال 0 ومعنى هذا أن الكمبيوتر هو الذى يختار المفردات لكل فرد طبقاً لمستوى قدرته وزمن إجابته عن السؤال السابق فيختار له السؤال التالى 0 ويعد هذا النوع من التقويم من أحدث التوجهات فى مجال التقويم النفسى والتربوى ولكنه يتم بصورة فردية ، وقد يكون مكلفاً نوعاً ما 0

ويمتاز هذا النوع من التقويم بالمتعة والتشويق خصوصاً مع تقدم البرمجة وانتشار الكثير من برامج التقويم الذاتى المعتمدة على حل المشكلات والذكاءات المتعددة 0 بالإضافة إلى تقديم اختبارات مناسبة لمستويات وقدرات الأفراد بما يتيح التدرج من حيث السهولة والصعوبة فى الفقرات أو

الأسئلة ، وتوفير الوقت وتطبيق ما يعرف بمبدأ تفريد التقويم **Evaluation**

### 0 individualization

#### (2) التقويم المصور :

ويعتمد هذا النوع على الأشكال والرسوم والصور فى تنفيذ التقويم ، حيث يستخدم الاختبارات المصورة لذلك بدلاً من الصيغ اللفظية التحريرية أو الشفهية بصورة تحقق التفاعل بين الكمبيوتر والمستجيب فى مجال القياس ، حيث يمكن تقديم اختبارات غير متحيزة لغوياً ، أو التقليل إلى أكبر درجة ممكنة من أثر اللغة اللفظية ، ويمكن تنفيذ هذا النوع من التقويم قبل وأثناء وبعد الموقف التعليمى ، كما يمكن تطبيقه بصورة فردية شفهياً خلال مقابلات شخصية أو بصورة جماعية تحريرية 0 ويمكن أن يتم هذا النوع من خلال اختبارات مصورة ، أو اختبارات مصورة بالفيديو أو الرسوم المتحركة لتناسب وقدرات الأطفال ذوى الفئات الخاصة 0

#### (3) إنشاء بنوك أسئلة :

تتم الاستعانة بالكمبيوتر فى مجال التقويم النفسى والتربوى من خلال تصميم ما يعرف بنوك الأسئلة ، والفكرة التى تقوم عليها تتمثل فى تخزين كم هائل من الأسئلة فى مختلف مجالات المعرفة ، مع تصنيف هذه الأسئلة فى ذاكرة الحاسب طبقاً لخصائص عديدة ، بحيث يكون لكل سؤال خصائصه الإحصائية الناتجة عن تطبيقه فى الميدان لحساب هذه الخصائص ، ويتم عمل تدرج لهذه الأسئلة طبقاً لمستويات السهولة والصعوبة متحررة من طبيعة خصائص أفراد العينة ، وكذلك معادلة هذه الأسئلة لإمكانية عمل المقارنات بين نتائجها من حيث المستوى ، ويعتمد ذلك على برامج إحصائية وبرامج تخزين واستدعاء باستخدام أحد نماذج الاستجابة للمفردة 0

#### (4) إعداد حقائب التقويم أو ملف الأعمال الشخصية للطلاب :

يعتبر ملف الأعمال الشخصية للطلاب بمثابة الوعاء الذى يحفظ فيه أعماله 0 ومن ثم يعد المحك الحقيقى لمعرفة مدى تقدمه فى الأعمال والتكليفات التى قام بها ، والعمل على تحسين الأداء بصورة مستمرة ، وإصلاح الخطأ فى أساليب التعلم والتعليم ، وتبيان قيمة ما تم تحقيقه من خلال تنفيذ الخطط والبرامج التعليمية بإصدار الأحكام الموضوعية التى يمكن عن طريقها بيان الأخطاء ، ومن ثم بناء البرامج العلاجية التى تكفل وضع المتعلم فى مساره الصحيح 0

ولقد برزت حقائب التقويم كأداة فعالة لجمع المعلومات والأمثلة الحية لأعمال الطالب ومراقبة نموه بشكل مستمر ضمن الاهتمام المتزايد باختبارات تقويم الأداء 0 وتعتمد كثير من البرامج التى تنفذ حالياً فى مجال اختبارات تقويم الأداء على الحقيبة التقويمية لما تنتجه من إمكانات واسعة لمشاركة الطالب فى اختيار محتوياتها ، وفرص غير محدودة لمراقبة مستوى تقدمه 0

#### (5) استخدام التقويم البديل :

يكون التقويم حقيقياً عندما تكون الاختبارات قائمة على نوع الأعمال التى يقوم بها الناس ، بدلاً من استثارة إجابات عن أسئلة سهلة 0 والتقويم الحقيقى أو الأصيل أو البديل هو التقويم الفعلى للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه فى مواقف الحياة المدرسية التى تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية ، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار فى المواقف الجديدة 0

وأخيراً يقترح الباحث عناوين لبعض البحوث والدراسات التى يمكن إجرائها بالتعاون مع المتخصصين فى القياس والتقويم النفسى والتربوى كتطبيقات للتوجهات المستقبلية للتقويم النفسى والتربوى فى مجال التربية الخاصة :

- \* نسخة مبرمجة من اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن وتقنينها على  
الأطفال ذوى الفئات الخاصة 0
- \* الخصائص السيكومترية لنسخة مبرمجة من اختبار الذكاء المصور  
للأطفال ذوى الفئات الخاصة 0
- \* نسخة مبرمجة من مقياس الذكاءات المتعددة واستخدامها فى التعرف  
على الموهوبين والمتفوقين 0
- \* نسخة مبرمجة من مقياس مفهوم الذات مع تقنينها على الأطفال ذوى  
الفئات الخاصة 0
- \* تطوير اختبارات تقييم حديثة للسلوك التكيفى لوصف سلوك الأطفال  
ذوى الفئات الخاصة عبر مستويات عمرية مختلفة 0
- \* نسخة مبرمجة من مقياس المهارات الاجتماعية وقدرتها على  
اكتشاف العلاقات الاجتماعية بين الأطفال ذوى الفئات الخاصة 0
- \* استخدام الحقيبة التقييمية لأداء الأطفال ذوى الفئات الخاصة مقارنة  
بالعاديين 0
- \* تشخيص صعوبات التعلم باستخدام نظرية السمات الكامنة 0
- \* دراسة تقييمية لأداء الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة فى ضوء  
نظرية السمات الكامنة 0
- \* تقويم مستوى التحصيل الدراسى لطلاب قسم التربية الخاصة فى  
ضوء نموذج راش 0
- \* إعداد اختبارات تحصيلية متكافئة تناسب مستويات الأفراد المتشابهة  
فى مستوى القدرة من ذوى صعوبات التعلم فى المجالات المختلفة 0
- \* بناء اختبار تشخيصى محكى المرجع فى المهارات الأساسية فى  
القياس النفسى لدى معلمى الفئات الخاصة 0

\* استخدام نموذج راش فى بناء بنك للأسئلة لبعض المقررات الأساسية فى قسم التربية الخاصة وتحديد الدرجات الفاصلة المقابلة للتقديرات الجامعية 0

\* تقويم برنامج دمج الفئات الخاصة فى مدارس العاديين فى ضوء نظرية السمات الكامنة 0

\* بناء مقياس للخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى ضوء نموذج راش 0

### الخلاصة والاستنتاجات :

إن الورقة الحالية اشتملت على عدة محاور أساسية أهمها عرض التوجهات الحديثة فى مجال التقويم النفسى والتربوى وهى : التقويم الموضوعى ، والتقويم البديل ، والتقويم ذو القياسات المتعددة 0 أما **المحور الثانى** فهو كيفية الاستفادة من هذه التوجهات وتطبيقاتها فى مجال التربية الخاصة 0

**والمحور الثالث** ويعد الأكثر أهمية ، فإنه يتمثل فى **التوصيات** التالية :  
\* عقد دورات تدريبية لمعلمى الفئات الخاصة للتدريب على كيفية تقويم أداء التلميذ ، واستخدام مواقف واقعية يتم فيها التقويم ، مع الاهتمام بتقويم إنتاج التلميذ من خلال استخدام البورتفوليو الخاص به 0  
\* إعداد بنوك أسئلة فى ضوء نظرية السمات الكامنة ، لها خصائص محددة يراعى فيها القدرات المتباينة للتلاميذ ذوى الفئات الخاصة ، ويمكن الاستفادة منها فى التعرف على مستواهم الفعلى ، وذلك تحت إشراف المركز الوطنى للقياس والتقويم والأمانة العامة للتربية الخاصة 0

\* أن تكون أساليب التقويم متنوعة لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التعليمية والذكاءات المتعددة وتغضى كافة الأنشطة التى يقوم بها الطالب مثل

بطاقات ملاحظة ، ومقاييس اتجاهات ، وأنشطة علمية ، وكتابة تقارير ،  
ونشاط حر ، وتنفيذ مهام ، واختبارات شفوية 0

\* تفعيل وتطبيق التقويم ذو القياسات المتعددة في مجال التربية الخاصة  
من خلال التعاون والتنسيق المتكامل بين المتخصصين في القياس والتقويم  
النفسي والتربوي والتربية الخاصة 0

\* زيادة الاهتمام في مؤسسات إعداد المعلمين والجامعات بإعداد  
خريجها بحيث يمتلكون المعرفة والكفاءة في مجال القياس والتقويم النفسى  
والتربوي من خلال زيادة عدد المقررات المتخصصة مع تدريب الطلاب  
تدريباً كافياً على إعداد الأسئلة وبناء الاختبارات 0

\* تبنى استراتيجيات تكاملية في تقويم البرامج التربوية في مجال التربية  
الخاصة تسهم في تحسين نوعية قاعدة المعلومات ، واختيار أدوات التقويم ،  
وعملية تحليل المعلومات وكتابة التقارير 0

\* تأكيد فكرة استخدام التقويم البديل الذى ينطلق من مقولة " أن كل ما  
يتم تعليمه ينبغى تقويمه ، وما لا يمكن تقويمه لا يستحق تعليمه " باعتبار أن  
التقويم عملية ضرورية لمراجعة النتائج النهائية لعملية التعلم والتعليم 0

\* ضرورة العمل على تنوع الوسائط والمثيرات المستخدمة في تقويم  
الفئات الخاصة بين الوسائط السمعية والبصرية واستخدام الصوت والحركة  
والصورة المجسمة 0

\* العمل على توفير الاعتمادات المالية الكافية للأخذ بهذه التوجهات  
قدر الإمكان ، مع وضع خطة يتم تنفيذها على مراحل خلال عدة سنوات  
تحت إشراف المركز الوطنى للقياس والتقويم والأمانة العامة للتربية  
الخاصة 0

## المراجع

- 1- أبو جلاله ، صبحى (1999) 0 اتجاهات معاصرة فى التقويم التربوى وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة ، الكويت ، مكتبة الفلاح للنشر 0
- 2- أبو علام ، رجاء (2001) 0 النظريات الحديثة فى القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات ، المركز القومى للاختبارات والتقويم التربوى ، بحوث المؤتمر العربى الأول : الامتحانات والتقويم التربوى رؤىة مستقبلية ، ص 95-120 0
- 3- إلياس ، فوزى (1993) 0 مشروع بنوك المفردات الاختبارية مسار جديد تربوى فى سلطنة عمان ، رسالة التربية ، ص 165-184 0
- 4- بخيت ، عبد الرحيم و ياركندى ، هانم (2001) 0 برمجة التقويم وبنوك الأسئلة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (30) ابريل ، ص 1-22 0
- 5- رجب ، مصطفى (1995) 0 التقويم التربوى تطورات واتجاهات مستقبلية ، المجلة العربية للتربية ، العدد (2) ، ص 8 - 25 0
- 6- الدوسرى ، إبراهيم مبارك (2000) 0 الإطار المرجعى للتقويم التربوى ، ط2 ، الرياض ، مكتب التربية العربى لدول الخليج 0
- 7- الروسان ، فاروق (1999) 0 أساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر 0
- 8- سيد أحمد ، شكرى (2001) 0 العلاقة بين ثلاثة اتجاهات معاصرة فى مجال القياس التربوى النفسى ومشكلات تعميمها والإفادة منها ، المركز القومى للاختبارات والتقويم التربوى ، بحوث المؤتمر العربى الأول : الامتحانات والتقويم التربوى رؤىة مستقبلية ، ص 23-61 0

- 9- الشرقاوى ، أنور والخضرى ، سليمان وكاظم ، أمينة وعبد السلام ،  
نادية (1996) 0 اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى ،  
القاهرة ، الانجلو المصرية 0
- 10- صبرى ، ماهر والرافعى ، محب (2001) 0 التقويم التربوى ،  
أسسه وإجراءاته ، الرياض ، مكتبة الرشد 0
- 11- الصراف ، قاسم (2002) 0 القياس والتقويم فى التربية والتعليم ،  
القاهرة ، دار الكتاب الحديث 0
- 12- الطيرى ، عبد الرحمن (1997) 0 القياس النفسى والتربوى ،  
نظريته ، أسسه ، تطبيقاته ، الرياض ، مكتبة الرشد 0
- 13- عبد الحميد ، جابر (2002) 0 اتجاهات وتجارب معاصرة فى  
تقويم أداء التلميذ والمدرس ، القاهرة ، دار الفكر العربى 0
- 14- علام ، صلاح الدين (1987) 0 دراسة موازنة ناقدة لنماذج  
السمات الكامنة والنماذج الكلاسيكية فى القياس النفسى والتربوى ، جامعة  
الكويت ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، العدد (27) ، ص 18-44
- 15- علام ، صلاح الدين (2000) 0 القياس والتقويم التربوى والنفسى  
أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربى 0
- 16- علام ، صلاح الدين (2001) 0 الاختبارات التشخيصية مرجعية  
المحك فى المجالات النفسية والتربوية ، القاهرة ، دار الفكر العربى 0
- 17- علام ، صلاح الدين (2003) 0 التقويم التربوى المؤسسى أسسه  
ومنهجيته وتطبيقاته فى تقويم المدارس ، القاهرة ، دار الفكر العربى 0
- 18- كاظم ، أمينة محمد (1998) 0 دور القياس والتقويم فى تشخيص  
الصعوبات التى يعانى منها طفل الروضة ، بحوث المؤتمر الأول لطفل  
الروضة بدولة الكويت ، ص 69-81 0

- 19- كوافحة ، تيسير (2003) 0 القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص فى التربية الخاصة ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع 0
- 20- ملحم ، سامى (2000) 0 القياس والتقييم فى التربية وعلم النفس ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع 0
- 21- ميهرنز ، وليام و لهمن أرفن (2003) 0 القياس والتقييم فى التربية وعلم النفس ، ترجمة هيثم الزبيدى ، العين ، دار الكتاب الجامعى 0
- 22- الوابلى ، عبد الله (2003) 0 منحنى القياس ذو الأبعاد المتعددة فى مجال تشخيص وتصنيف ودعم ذوى التخلف العقلى - دراسة وصفية تحليلية ، مجلة رسالة الخليج العربى ، العدد (86) ، 53-84 0
- 23- Antoinette,J.(1996).Key Points of the authentic assessment portfolio . *Intervention in school & clinic* , 31,4,252-254.
- 24- Asp,E.(2000).*Assessment in Education : Where have we been ? Where we Headed ?* , In : Brandt,R (ed) : *Education in Anew Era* . U.S.A., A.S.C.D.
- 25- Brian,B., & Diane,R.(1997). Educational assessment of mathematics and abilities. *Journal of Learning Disabilities* , 30,1,57-69 .
- 26- Joanne,C.(1996). Evaluation of academic capabilities in science by students with and without learning disabilities and their teachers . *Journal of Special Education* , 30,1,17-35.
- 27- Kyle, H.(2000). Evaluation Educational Software for Special Education. *Intervention in School & Clinic*, 36,2,109-116.
- 28- Marlow,E.(2000). The Principal and Evaluation of Student Achievement . *Journal of instructional Psychology* , 27,3,155-162.
- 29- Rudner,L.(1998). Item banking . *ERIC/AE Digest Series EDO-TM-98-04*.
- 30- Wiggins,G.(1998).*Educative assessment :Designing assessments to inform and improve student performance* . San Francisco : Jossey- Bass Publishers.