العدالة في الاختبار والقياس غير المتحيّز

جيل د. ريسر

تعـدّ نزاهة الاختبـار قضية أخلاقية لجميع الأفراد الذين يضعـون ويستخدمون معايير التعرف على الطلاب الموهوبين. وهذه قضية مهمة بصورة خاصة نظراً لوجود أكثر المشكلات الحاحـاً فـي مجال تعليـم الموهوبين وهي: تحديـد الخدمات وتقديمها للطـلاب الموهوبين المحرومين إقتصادياً والمتنوعين ثقافياً. وتشير الإحصائيات على مستوى الولايات المتحدة أن 10% مـن بيـن كل 100 طالب من أصول آسيويـة، و 7,5 من بين 100 طالب أبيض، و 3 من بين 100 طالب أمريكي أسود، و 3,5 من بين كل 100 طالب من أصول أمريكية لاتينية، يعرّفون كموهوبين (Donovan & Cross, 2002). ويبدو حرمان الطلاب الأمريكيين السود والأمريكيين من أصول أمريكية لاتينية على أوضح ما يكون بين العائلات ذات الدخل المنخفض.

قُدّمـت تفسيـرات مختلفة لنقص تمثيل الطـلاب المحرومين اقتصاديـاً والمتنوعين ثقافياً/لغويـاً في برامج الموهوبين. وصنّف فورد (Ford, 1998) التفسيرات المتعلقة بنقص التمثيل ضمن ثلاث فئات، هي: 1- قضايا هيئة التدريس. 2- قضايا الفرز/ التصفية والتعرف. 3- قضايـا الاستبقاء. وسيناقش هذا الفصل أول فئتين. في الأولى، وصف فورد قضايا هيئة التدريس على أنها توقعات المعلمين المنخفضة، والتي غالبا ما تعزى إلى عدم تدريبهم. مثلاً، يمكـن للمعلمين وغيرهم من المختصين أن ينظـروا إلى أولئك الطلاب على أنهم منحدرون مـن بيئات تفتقر لأنواع الخبـرات التي تسهم في النمو العقلي. ولذلك، فهم أقل ميلاً لترشيح أولئـك الطلاب للالتحاق ببرامج الموهوبين. وفي الثانية؛ قضايا الفرز/ التصفية والتعرف، فإنها تتضمن تعريفات وأدوات تستعمل للكشف عن الطلاب الموهوبين. ويعني ذلك أن طبيعة التعريفـات والبرامج الخاصة بالموهوبين هـي التي توجد حواجز محتملة. وينظر العديد من

المختصين في حقل تعليم الموهوبين إلى الموهبة على أنها ظاهرة معقدة ومتعددة الوجوه، وأنها تتطلب مصادر متعددة من المعلومات لكشفها. وللأسف، تستعمل بعض المناطق التعليمية فقط المقاييس المرتبطة بشكل أساسي بالتحصيل المدرسي، مثل ترشيحات المعلمين واختبارات التحصيل. وبعبارة أخرى، يُختارُ الطلاب ذوو التحصيل المرتفع لبرامج الموهوبين، بدلاً من الطلاب ذوي الخبرات المحدودة ممن قد يكون تحصيلهم غير مرتفع، ولكنهم يمتلكون إمكانات عالية. ودرس باحثون آخرون ما إذا كان التفاوت في أداء الاختبار ناجماً عن الفروق الثقافية. وقد تم التشكيك في نزاهة الاختبارات المقننة من حيث المعايير المستعملة لتفسير الاختبار، ومتطلبات اللغة الخاصة بفقرات الاختبار، وإمكانية التحيز في الفقرات، والهدف من استعمال نتائج الاختبار.

بإيجاز، تتمثل القضية الرئيسة في الميدان بتوفير الخدمات للطلاب الموهوبين المحرومين اقتصادياً والمتنوعين ثقافياً/ لغوياً. وتتضمن الحواجز التي تعمل على استبعاد أولئك الطلاب من البرامج المخصصة للموهوبين ما يلي: 1- توقعات المعلم المنخفضة (غالباً ما تعزى إلى عدم تدريب المعلمين) نحو طلاب الأقليات، وتحديداً ذوي الخلفيات الاقتصادية المتدنية. 2- التعريفات الحصرية التي تتضمن الطلاب ذوي التحصيل المرتفع فقط. 3- الاختبارات غير النزيهة للطلاب الموهوبين المحرومين اقتصادياً والمتنوعين ثقافياً/ لغوياً. في بقية هذا الفصل، سنتناول الإستراتيجيات التي يمكن اللجوء إليها للتغلب على هذه الحواجز.

توقعات المعلم المنخفضة

غالباً، يفتقر المعلمون وغيرهم من المربين، ممن لديهم توقعات منخفضة عن القدرات الأكاديمية للطلاب المتنوعين ثقافياً ولغوياً، وتحديداً ذوي الخلفيات الاقتصادية المحرومة - إلى النمو المهني الذي يركّزُ على السلوكات والخصائص التي يظهرها أولئك الطلاب لإثبات المواهب في مختلف المجالات. مثلاً، في أثناء الفترة الصيفية لعامي 1987 و 1988، أنشأت جامعة تكساس معهداً للطلاب الصغار الموهوبين المحرومين Institute for Young Disadvantaged Gifted Children (Johnsen & Ryser, 1994). هدف المعهد الصيفي التعرف عن الأطفال الموهوبين الذين تتراوح أعمارهم بين 4-7 سنوات، من

ذوي الخلفيات الاقتصادية المحرومة، وتوفير الخدمات لهم. وكُلّفَ معلمون من تسع مدارس حكومية ترشيح طلاب للالتحاق بالبرنامج. قبل مرحلة الترشيح، التحق المعلمون بدورة تدريبية. قال أحد المعلمين المشاركين بالدورة: لا يوجد أطفال موهوبون في هذه المدرسة، وجميعهم بحاجة إلى برامج علاجية. هذا الموقف، يعزز اتجاه العجز في تعليم أولئك الطلاب، والذي يجعل من تعرُّف جوانب القوة أمراً صعباً. إضافة إلى ذلك، إن اتخاذ اتجاه العجز في التعليم يَحدُّ من إجراء التغييرات اللازمة في المدارس. شارك المعلمون في دورة تنمية مهنية استغرقت أسبوعين قبل العمل مع طلاب البرنامج، انصب التركيز فيها على خصائص الطلاب الموهوبين المتنوعين ثقافياً ولغوياً، وأدوات التعرّف وإجراءاته، والمنهاج المتمايز.

وللتغلب على المواقف السلبية إزاء إلحاق أولئك الطلاب في برامج الموهوبين، فإن التغيّر في البرنامج يعدُّ أمراً ضرورياً. درست بريجز، ريز، وسولفيان (Briggs, Reis, & Sullivan, 2008) 25 برنامجاً من برامج الموهوبين عبر الولايات المتحدة من أجل تحديد الإجراءات التي تستعملها المناطق التعليمية لزيادة مشاركة الطلاب المتنوعين ثقافيّاً، ولغويّاً، وعرقيّاً في برامجها (culturally, linguistically, and ethnically diverse– CLED). توصل الباحثون إلى أن المزايا الثلاث الآتية تزيد من مشاركة أولئك الطلاب في برامج الموهوبين: 1– الاعتراف بوجود مشكلة «نقص التمثيل». 2– زيادة الوعي بأن الثقافة لها تأثير في الأداء الأكاديمي. 3– إنشاء برنامج يدعم المعلمين ومديري البرنامج حتى يتمكنوا من إجراء التغييرات. وأفاد مديرو البرنامج إنهم جعلوا زيادةَ أعداد الطلاب المتنوعين ثقافيّاً، ولغويّاً، وعرقيّاً في برامج الموهوبين الهدفَ الأساس لبرنامجهم. وإنهم تمكنوا من عمل ذلك من خلال بذل الجهود لتغيير وجهات نظر العاملين في البرنامج من العجز إلى نموذج مستند إلى القوة عند العمل مع هؤلاء الطلاب من ذوي المواهب. إضافة إلى ذلك، ناقش مديرو البرامج جميعهم أهمية التنمية المهنية الفاعلة.

ويمكن أيضاً لبرامج المناصرة الفاعلة أن تساعد العاملين في المدارس على إجراء التغييرات الضرورية من أجل زيادة مشاركة الطلاب المتنوعين ثقافياً ولغوياً في برامج الموهوبين. وقد وصف غرانثام (Grantham, 2003) المراحل الأربع الآتية لأي خطة مناصرة،

التي أدت إلى زيادة عدد طلاب الأقليات في برامج الموهوبين في منطقة تعليمية داخل ولاية آركنساس: 1- قياس الاحتياجات. 2- تطوير خطة المناصرة . 3- التنفيذ. 4- المتابعة والتقويم. تُصممُ مرحلة قياس الاحتياجات من أجل فهم ما يحدث حالياً وما هو مطلوب حدوثه. في هذه المرحلة، سيكسب المناصرون فهماً حول المشاركة في برامج الموهوبين على مستوى المنطقة والولاية، وتحديد المجموعات المستهدفة التي يمكنها التأثير في برامج الموهوبين وخدماتهم، وتحديد المؤيدين وغير المؤيدين لهذه البرامج. وفي أثناء مرحلة التطوير، يُستقطبُ المشاركون، وتُحددُ الأولويات، وتُطوّرُ الأهداف قصيرة وطويلة الأجل، ويُحددُ المؤيدون. أما في مرحلة التنفيذ فتُعتمد الإجراءات الرسمية وغير الرسمية. ويتعيّن أن تكون مكتوبة، وتمتلك مخرجات محددة بشكل واضح. ولا بد أن تتضمن هذه المرحلة التزاماً بالتنمية المهنية. وفي أثناء المرحلة النهائية؛ المتابعة والتقويم، يبدأ الأشخاص المعنيون في التأمل بخصوص المناصرة، ويحددون مساراً للجهود المستقبلية. وعلى المنطقة التعليمية موضوع دراسة الحالة، وبموجب أمر من المحكمة الاتحادية، زيادة عدد الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي المكتشفين في برنامج الموهوبين والنابغين الخاص بالمنطقة التعليمية. ويتعين على بقية المناطق التعليمية التي تعاني نقص تمثيل الطلاب الموهوبين المتنوعين ثقافيّا ولغويّا أن تتخذ نهجاً استباقيّاً، بدلاً من ردّ الفعل.

باختصار، يتعيّن على المناطق التعليمية اتخاذ خطوات لتشجيع تغيير التوقعات المنخفضة لدى المعلمين وغيرهم من المختصين، وزيادة المعرفة بالطلاب المتنوعين ثقافيّا ولغويّا، خاصة ذوي الخلفيات متدنية الدخل. ولا بد من تركيز الجهود على مساعدة المعلمين لتمييز مؤشرات الإمكانات عند أولئك الطلاب، وتهيئة الفرص أمامهم لإظهار جوانب القوة لديهم. ويتعيّن على المناطق التعليمية التي تسعى إلى زيادة تمثيل الطلاب المتنوعين ثقافياً ولغوياً في برامج الموهوبين الاهتمام بتطوير برامج مناصرة فاعلة.

التعريفات الحَصْرية

في كثير من الولايات، تستعملُ تعريفات ضيقة للموهبة؛ غالباً ما تكون محددة بالذكاء والتحصيل الأكاديمي. وبصورة نمطية، تستعمل الولايات التي تركز على الذكاء والتحصيل منحىً سيكومترياً للكشف عن الطلاب الموهوبين. وفي الواقع، تشترط ولايات عدة حصول الطالب على درجات تبلغ انحرافَيْن معياريَّيْن أو أكثر فوق المتوسط؛ (130) بناء على اختبار ذكاء مطبّق بصورة فردية، حتى ينظر في اختياره لبرنامج الموهوبين.

وفيما يلي التعريف الرسمي للموهوبين والنابغين:

> إن مصطلح «الموهوبين والنابغين»، عندما يستعمل في ما يتعلق بالطلاب، أو الأطفال، أو الشباب، فإنه يعني الطلاب، أو الأطفال، أو الشباب الذين يظهرون دليلاً على إمكانية الأداء المرتفع في المجالات العقلية، أو الإبداعية، أو الفنية، أو القيادية، أو في مجال أكاديمي خاص، هؤلاء الطلاب يحتاجون إلى خدمات أو أنشطة لا تقدمها عادة المدارس؛ من أجل تنمية تلك الإمكانات بصورة كاملة. (No Child Left Behind Act, P.L. 107–110 [Title IX, Part A, Definition 22], 2002).

ويتفق هذا التعريف مع التفكير السائد والبحوث داخل الميدان التربوي، والتي تشير إلى أن الذكاء يأخذ صوراً عدة، وأن مواهب الطلاب يمكن التعبير عنها بطرق لا حصر لها.

وفي الفصل الثاني، ذكرْتُ أن درجة اختبار منفردة لا ينبغي أبداً أن تكون بوابة الدخول إلى برنامج الموهوبين؛ لأن المحكات المتعددة تزيد من دقة التنبؤ الكلي عند اتخاذ قرارات تتعلق بالتشخيص والتصنيف (Pfeiffer, 2002; VanDerHayden & Witt, 2005). لا يوجد قياس وحيد مثاليّ للكشف عن الطلاب الموهوبين؛ وإنما، يتعيّن اختيار قياسات متعددة استناداً إلى خصائص الطلاب. وكما يوضحُ التعريف الرسمي يمكن للطلاب أن يظهروا دليلاً على الأداء المرتفع في مجالات متنوعة، وأنه يتعيّن على عمليات التعرف أن تأخذ هذا الأمر بالحسبان.

وعـزّزت فريزيَـر (Frasier, 1997) مفهـوم استعمـال محكات متعددة، وهـو ما يعني، جمـع معلومـات شاملة عن جوانب القوة لـدى الطلاب من مصادر مختلفـة. ويتعيّن أن تكون المعلومـات التـي تُجمع من النوعين؛ الكمـي والنوعي. إضافة إلى ذلك، مـن المهم أن يؤجل المربـون اتخـاذ القرارات بخصوص تقديـم خدمات للطلاب إلى حيـن التمكّن من مراجعة المعلومـات جميعهـا. وتتمثـل إحدى المشـكلات العملية عنـد استعمال محـكات متعددة في كيفيـة إدارة أجزاء المعلومـات الكثيرة والمختلفة. وقد صُمم ملـف فريزيَر لقياس المواهب Frasier Talent Assessment Profile F–TAP (Frasier, 1994) مـن أجـل تسهيل عملية جمع وتفسير البيانات الناتجة من مصادر متعددة وعرض النتائج.

ويمكـن أيضاً استعمـال إجراءات أخرى لتقديـم معايير متعـددة. ويتضمن بعض منها استعمـال طرائق: دراسة الحالة، والبورتفوليو (ملف الانجـاز الشخصي)، والدرجات الدنيا. وللحصول على مزيد من المعلومات حول كيفية استعمال كل منها، يمكنك الرجوع إلى الفصل الخامس.

عدالة الاختبار

لقـد تركّزت التساؤلات حول عدالـة الاختبارات على أربعة مخـاوف، هي: 1- المعايير المعتمدة لتفسير الاختبار. 2- الاختبارات التي تتضمن عدداً كبيراً من الفقرات التي تتصف بارتفاع متطلباتها اللغوية. 3- تحيّز الفقرات. 4- غرض الاختبار.

المعايير المعتمدة لتفسير الاختبار

يشيـرُ التخوّفُ الأول إلـى ملاءمة المعايير المعتمدة لتفسيـر الاختبار. وتقارن الدرجة المعياريـة (الدرجة المعيارية أو الرتبة المئينيـة) أداء الفرد بأداء أفراد آخرين ممن تقدموا للاختبار نفسه. ولا تقدّمُ الدرجة معلومات عن الأفراد الذين يشكّلون العينة المستعملة لأغراض المقارنة. وتعرف هذه العينة باسم العينة المعيارية *normative sample*. ولفهم أداء شخص مـا في اختبار، يتعيّن على الفاحص معرفة الخصائص الديموغرافية وقدرات الأفراد الذين يشكّلـون العينـة المعياريـة (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2007). مثـلاً، لنفترض أن عينة

معياريــة تتكوّن من مجموعة أفـراد تم التعرّف عليهم بأنهم موهوبـون عقليّا. في هذه العينة المعيارية، قد تشير درجة فرد عند المئين 50 بأنه ذو ذكاء فائق. من ناحية أخرى، إذا كانت العينة المعيارية المكوّنة من أفراد ممثلين لمجتمع الأفراد الذين يعيشون في الولايات المتحدة، عندها ستشير درجة الفرد في الرتبة المئينية الخمسين إلى ذكاء متوسط.

ولتقرير مدى تمثيل العينة المعيارية، لا بد من تحديد ما إذا كانت تشتمل على أفراد لهم خصائص ديموغرافية وخبرات مناسبة، أو ذات صلة، وما إذا كانت هذه الأمور موجودة بالنسبة ذاتها كمـا في المجتمع. مثلاً، تعدّ المنطقة الجغرافيـة ذات خصائص ديموغرافية مناسبة بالنسبـة إلى معظم الاختبارات. ونحن نعلم من ملخص الإحصاء السكاني للولايات المتحدة *Statistical Abstract of the United States* (U.S. Bureau of the Census, 2007) أن نحو 17.2% مـن أطفال المدارس يعيشون في المنطقـة الشمالية الشرقية من الولايات المتحدة. ولذلك، على الفاحص الذي يرغب بمقارنة أفراد مع اختبار مبني على عينة ممثلة من أطفال المدارس في الولايـات المتحدة، أن يتوقع قدوم نحو 17% من الأفـراد الذين يشكلون العينة المعيارية من منطقة الشمال الشرقي. وتتضمن بقية الخصائص الديموغرافية المناسبة العمر، والجنس، والعرق (الإثنية). وأخيراً، بالنسبة إلى الاختبار الـذي يقيس الذكاء أو الاستعداد، يتعين أن يعكس أفراد العينة المعيارية طيفاً كاملاً من القدرة العقلية.

ومـن الأفضـل أن يدرس الفاحصون خصائص العينة المعيارية لتحديـد ما إذا كانت الخصائص المناسبة موجودة. وسوف تتغير الخصائص المناسبة اعتماداً على نوع الاختبار واستعمالاته.

المقاييس ذات المتطلبات اللغوية المرتفعة

ويتمثل التخوّف الثاني في أن كثيراً من المقاييس المستعملة للكشف عن الطلاب الموهوبين تحتوى على أعداد كبيرة من الفقرات المثقلة لغويّاً. وتكمن الميزة في مقاييس الاستدلال غير اللفظـي أنها على الرغم من اشتراطها امتلاك الطالب معرفة بالصور أو الأرقام الموصوفة، فـإن تلك المعرفة يمكن أن تكون بأي لغة. ولا يعني هذا الأمر أن اختبارات الاستدلال اللفظي خاليـة من الثقافة، ذلك أن الفروق الإقليمية والثقافية موجودة في أغلب ما يشاهده الطلاب

في منازلهم ومجتمعاتهم (Lohman, 2005). من ناحية أخرى، تعدّ اختبارات الاستدلال غير اللفظي ناجحة نظراً لقدرتها على توفير فرص متساوية للطلاب الذين لا يتحدثون الإنجليزية كلغتهم الأصلية وللطلاب الذين يحضرون إلى المدرسة وبحوزتهم معارف مكتسبة محدودة.

في دراسة حديثة، درست فانتاسل- باسكا، فينغ، وإيفانز (VanTassel-Baska, Feng, & Evans, 2007) أنماطاً من عمليات تعرُّف على طلاب موهوبين من خلال مهمات أداء تتضمن كلا مـن الأداءين اللفظي وغير اللفظي. وقارنت هذه الدراسة التي استمرت ثلاثة أعوام بين ثلاثة أبعاد من القياسات المستعملة في تعرُّف الطلاب الموهوبين في ولاية كارولينا الجنوبية. يتألف البعد (أ) من مقياس فردي أو جماعي للاستعداد أو القدرة على قياس الاستعداد المرتفع. فـي حين يتألف البعـد (ب) إما من أداة قياس معيارية على المستـوى الوطني أو على مستوى ولايـة كارولينا الجنوبية لقياس التحصيل المرتفع. في حين يتألف البعد (ج) من مهمات أداء كمقياس للقدرة على حل المشكلات. ويمكن لطالب أو طالبة في ولاية كارولينا الجنوبية التأهل لخدمات برنامج الموهوبين عند اجتيازه/ها العتبة المحددة سلفاً وفقاً لبعدين من المقياس، أو الحصول على درجة تزيد على المئين السادس والتسعين في البعد (أ). وتم تسكين الطلاب الذين أحرزوا درجات فوق العتبة في البعدين (أ) و(ج) معاً أو (ب) و(ج) معاً خلال مهمة أدائية لمجموعة موهوبين، أما الطلاب الذين أحرزوا درجات فوق العتبة في البعدين (أ) و(ب) معاً أو فوق المئين السادس والتسعين (96) في البعد (أ) فتم إحلالهم في مجموعة مكتشفة بالطريقة التقليديـة. وتشير النتائج إلى وجود نسبة أعلى قليلاً من الطلاب في برنامج الغداء المجاني أو المُخفّض، ونسبة أعلى من الطلاب السود في المجموعة المكتشفة بالمهمة الأدائية بشكل يفوق المجموعة المكتشفة بالطريقة التقليدية. وانسجمت النتائج على مدى ثلاث سنوات من الدراسـة. إضافة إلى ذلك، تم التعرُّف إلى نسبة أكبـر من الطلاب في المجموعة المكتشفة بالمهمـة الأدائيـة بناء علـى كفايتهم في مهمـات الأداء غير اللفظي أكثر مـن مهمات الأداء اللفظي. وتُلقي هذه النتائج الضوء على فائدة المقاييس غير اللفظية، وتحديداً مهمات الأداء غير اللفظي.

مجمل القول، تعدُّ المقاييس غير اللفظية ناجحة للكشف عن الطلاب الموهوبين المتنوعين ثقافياً ولغوياً، والطلاب من الخلفيات الاقتصادية المحرومة. ولا يمكنها أن تكون النوع الوحيد المستعمل فقط، بل بصفتها واحداً من المقاييس في بطارية القياس.

تحيّز الفقرات

يتمثل التخوّف الثالث في أن الاختبارات قد تحتوى على فقرات متحيّزة ضد مجموعات اجتماعية اقتصادية وثقافية معينة. وسوف يتناول هذا القسم مصطلح **التحيّز** ***bias*** من منظورين؛ يكمن الأول منهما بالمعنى الاجتماعي (مراجعة فقرة من قبل خبراء يجدون أنه يعزز النمطية). أما الثاني فيكمن في المعنى الإحصائي (يُظهرُ الإجراء الإحصائي أن الفقرة متحيّزة).

بالمعنى الاجتماعي، قد نجد أن فقرة ما متحيّزة لأن الأداء المنخفض عند مجموعة معينة ناجم عن المستوى المرتفع للمعارف والمهارات التي لا تعد جزءاً من ثقافة هذه المجموعة. مثلاً، لنفترض أن طلاباً من السود أحرزوا درجة أقل كمجموعة وفقاً لاختبار تحصيل، وأن ذلك يُعدُّ واقعياً بغض النظر عن مستوى القدرة. وهذا يعني أن اثنين من الطلاب؛ أحدهما أبيض والآخر أسود، يمتلكان المستوى نفسه من القدرة يحرزان درجات مختلفة وفقاً للاختبار. في هذه الحالة، سنرغب بالتحقق من مدى حاجة فقرات ذلك الاختبار إلى تحديد ما إذا كان بعضها يتضمن معارف تعد غريبة عن ثقافة السود. وفي الواقع، يتعين التحقق من هذا الأمر في الاختبارات معيارية المرجع جميعها، باعتبار ذلك جزءاً من تطوير الاختبار.

وللكشف عن الفقرة المتحيّزة، يتعين على مطوري الاختبار إتمام ثلاث خطوات. أولاً، يتعيّن مراجعة فقرات الاختبار من قبل خبراء في الحقل ذاته لضمان أنها لا تعزز النمطية، ولا تتضمن تعصباً عرْقياً أو إدعاءات مستندة إلى الجنس، وغير مسيئة للممتَحَن (Ramsey, 1993). كذلك، يتعيّن حذف الفقرات التي لا تتمكن من اجتياز هذه المراجعة. ثانياً، يتعيّن على مطوري الاختبار إخضاع الفقرات إلى تحليل ارتباط الفقرات المتباين (اختلاف دالة الفقرات) differential item functioning analysis (DIF)، الذي يتطلب تحليل الفقرات باستعمال بعض الأساليب الإحصائية. ويكمنُ الغرض من تحليل DIF في تحديد مدى حصول الأفراد

المتساوين في القدرة والمنحدرين من مجموعات مختلفة على احتمالات مختلفة للإجابة عن فقرة معينة بصورة صحيحة. وإذا وجد الأسلوب الإحصائي المستعمل أن المجموعتين قد حصلتا على احتمالات مختلفة للإجابة عن فقرة معينة بصورة صحيحة، عندها تحتوي الفقرة على DIF. ثالثاً، يجب مراجعة الفقرات التي اكتشف أنها تحتوي على DIF من أجل تحديد ما إذا كان محتوى الفقرة يحوي التحيّز بالمعنى الاجتماعي. ووفقاً لكاميلي (Camilli, 1993)، تعد هذه الخطوة مهمة لأن ظهور DIF (التحيز بالمعنى الإحصائي) لا يتضمن بالضرورة التحيّز. ولكي يكون متحيّزاً بالمعنى الاجتماعي، لا بد أن تعزى الفروق في الأداء على فقرة من قبل مجموعات مختلفة إلى الاختبار الذي يقيس المعارف والمهارات غير المرتبطة مع ما يفترض من الاختبار قياسه. مثلاً، عندما يدّعي اختبار ما قياس الذكاء فإن الفقرة التي تتطلب من الممتَحَن امتلاك مهارات حركية دقيقة ممتازة سيعد متحيزاً ضد الأفراد ذوي المهارات الحركية الضعيفة. ويتعيّن حذف الفقرات المكتشفة أنها متحيزة بالمعنى الاجتماعي جميعها أو إلغاؤها.

الهدف من الاختبار

من غير المهم تحديد مقدار تأكدنا من تحقق الشروط الثلاثة السابقة، عندما يكون الاختبار المستخدم لغرض ليس مصمما من أجله، وعليه لن يكون عادلاً. في فصل سابق، أشرتُ إلى أن صدق درجة الاختبار مسؤولية مطوّر الاختبار والفاحص معاً. وتقع أيضاً مسؤولية عدالة الاختبار على كاهل كلا الطرفين. ويتعيّن على الفاحص التأكد أن الاختبار الذي يستعمله ملائم لأغراضه المقررة. بعبارة أخرى، يتعيّن على الفاحص استعمال قياسات تتوافق مع البرنامج التعليمي الذي سيوضع فيه الطالب. مثلاً، لن يرغب الفاحص باستعمال نتائج اختبار في اللغة الإنجليزية لتسكين طالب في صف رياضيات للموهوبين.

مثال آخر، لن يرغب الفاحص باستعمال قياس يتطلب مستوى متقدماً في القراءة لقياس طلاب مرحلة الروضة خاص ببرنامج موهوبين.

بعـد ذلك، تتمثـل الخطوة الأخيرة فـي تحديد صدق الاختبار بتقويـم مخرجات عملية القياس من أجل تحديد مدى استفادة الأفراد المقيسين. وفي حال تعليم الموهوبين، سترغب المناطق التعليمية في أن يكون البرنامج الذي يوضع فيه الطلاب نتيجة للقياس ذا فائدة لهم.

الملخص

باختصار، سترغب المناطق التعليمية أولاً بالتأكد من أن المعلمين وغيرهم من المختصين لا يمتلكون توقعات منخفضة عن الطلاب المحرومين اقتصاديّاً، ولا الطلاب المتنوعين ثقافيّاً/ لغويّاً. وعند قيامهم بذلك، يتعيّن عليهم المشاركة في جهود المناصرة التي تهدف إلى تعزيز الاعتـراف بمؤشرات الإمكانات عند أولئك الطلاب، وتوفير الفرص لهم لإظهار جوانب القوة لديهم. ويتعيّن أن تشتمل هذه الجهود على التدريب المهني للعاملين في المدرسة. أما المناطق التعليميـة، فعليها استعمال مقاييس نوعية وكمية ومن مصادر متعددة. ولاحقاً، على العاملين فـي المناطق التعليمية فحص الأدلة الفنية للاختبارات معياريـة المرجع جميعها لضمان أن العينة المعيارية ممثلة، وأنه أجريت دراسات حول التحيز في الفقرات. وعند اختبار الطلاب المحروميـن اقتصاديّاً، والطلاب المتنوعين ثقافيّـاً/ لغويّاً، يتعين على الفاحصين استعمال مقاييـس استدلال غير لفظيـة، أو مطبقة فرديّاً، وقياسات مستندة إلـى الأداء. وأخيراً، على العاملين في المناطق التعليمية التأكد من أن الطلاب الموهوبين المكتشفين يحققون الفائدة مـن برنامج الموهوبين الملتحقين به. وإذا لم يتحقق ذلـك، فسيعزى عندها السبب إما إلى تحديد الطلاب الخطأ، أو سوء تصميم البرنامج، أو إلى عدم مناسبته للطلاب.

قائمة المراجع

Briggs, C. J., Reis, S. M., Sullivan, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly* , 52, 131–145.

Camilli, 0. (1993). The case against item bias detection techniques based on internal criteria: Do item bias procedures obscure test fairness issues? In P. W. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 397–413). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Donovan, M. S., & Cross, C. T. (Eds.). (2002). *Minority students in special and gifted education* . Washington, DC: National Academy Press.

Ford, D. Y. (1998) The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *The Journal of Special Education* , 32, 4–14.

Frasier, M. M. (1994). *A manual for implementing the Frasier Talent Assessment Profile (F–TAP,)*: A multiple criteria model for the identi– fication and education of gifted students, Athens: Georgia Southern Press. Frasier, M. M. (1997). Multiple criteria: 'The mandate and the challenge. Roeper Review, 20(2), 2–4.

Grantham, T. C. (2003). Increasing Black student enrollment in gifted programs: An exploration of the Pulaski County Special School District's advocacy efforts. *Gifted Child Quarterly* , 47, 46–65.

Johnsen, S., & Ryser, G. (1994). Identification of young gifted children from lower income families. *Gifted and Talented international* , 9(2), 62–68.

Lohman, D. F. (2005). 'The role of nonverbal ability tests in identifying academically gifted students: An aptitude perspective. *Gifted Child Quarterly* , 49, 111–138. No Child Left Behind Act, P.L. 107–110 (Title IX, Part A, Definition 22) (2002). Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying gifted and talented students: Recurring issues and promising solutions. Journal/ of Applied School Psychology, 19, 31–50.

Ramsey, P. A. (1993) Sensitivity review: The ETS experience as a case study. In P. 'N. Holland & H. Wainer (Eds.), *Differential item functioning* (pp. 367–388). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Salvia, J., Ysseldyke, J. B., & Bolt, 5. (2007). *Assessment* (10th ed.). Boston, MA: Houghton–Mifflin.

U.S. Bureau of the Census. (2007). *The statistical abstract of the United States* . Washington, DC: Author.

VanDerHayden, A. M., & Witt, J. C. (2005). Quantifying context in assessment: Capturing the effect of base rates on teacher referral and a problem–solving model of identification. *School Psychology Review* , 34, 161–183.

VanTassel–Baska, J., Feng, A. X., & Evans, B. L. (2007). Patterns of identification and performance among gifted students identified through performance tasks: A three–year analysis. *Gifted Child Quarterly* , 51, 218–231.