3

موضوعات أخلاقية منتقاة ذات علاقة بتكييف الاختبار

توماس أوكلاند
جامعة فلوريدا

يكتسب علم النفس أبعاداً عالمية (مايز، روبن، سابورين وواكر، 1996؛ روزينزيجر، 1999). تتوسع المنحة الدراسية، التي اعتمدت مرة وبشكل رئيس على مساهمات من أشخاص في أوروبا الغربية وشمال أمريكا، تتوسع لتشمل البحث العلمي وأشكالاً أخرى من المنح من علماء النفس في بلدان أخرى - في إفريقيا وآسيا المتحلقة بالمحيط الهادي وأوربا الشرقية وأمريكا الجنوبية. فوق ذلك تنمو تطبيقاته وتقنيته على نطاق واسع في بلدان عديدة.

تدرك الإسهامات المحتملة لعلم النفس في أهداف اجتماعية مهمة (مثلاً، التحصيل العالي التربوي، تطبيقات إدارية وصناعية مؤثرة وفعالة) وفي حلّ موضوعات اجتماعية مربكة (على سبيل المثال: المرض العقلي، الإعاقة الشديدة، الفهم العنصري العرقي، وضبط السكان).

يمكن أن يُشاهد الانتشار العالمي لعلم النفس بوضوح تام في الاستخدام العالمي للاختبارات وأشكال أخرى من أدوات جمع المعطيات. يساعد استخدامها تحقيق حاجات متنوعة: تسهيل البحث، وصف السلوك، تمييز الموهبة، توثيق تحصيل المعرفة وقدرات ومهارات أخرى، تحسين الانتقاء التربوي والمهني، تشخيص

الاضطرابات، ومراقبة التغيير. إن هذه الحاجات عالمية وتحث على اتخاذ قرارات من دول عديدة لتطوير، وبطرق أخرى، لاكتساب تقنية اختبار تساعد على تحقيق تلك الحاجات.

التطور المبكر للاختبار

كانت الصين البلد الأول في استخدام الاختبارات بشكل واسع، وبعد أن طوّرت طرائق نمطية لتقييم الكفاءات المتعلقة بعمل الموظفين منذ أكثر من 3000 سنة (زانك، 1988). وقد حدث تطور واستخدام الاختبار في أوربا وشمال أمريكا بعد ميلاد علم النفس في الجزء الأخير من القرن التاسع عشر داخل أوربا الغربية.

الوضع الحالي لاستخدام الاختبار

لا تزال المعلومات حول الدرجة التي يجري فيها استخدام الاختبارات في أكثر من 200 بلد في العالم غير تامة. وتبقى الأبحاث العلمية على الاختبارات المستخدمة مع الراشدين غير منشورة (بارترام، كوين، 1998) وكذلك مناقشات الأنماط الإقليمية (بارترام، كوين، 1998، مونيز، بريتور، الميدا باراترام 1999). إن أبحاث عن اختبارات أجريت في نطاق عالمي على أطفال وشبيبة، هي أكثر واقعية، ذات أرضية عريضة وسهلة الوصول إليها (هيو وأولاكند، 1991؛ أوكلاند وهامبلتون 1995؛ أوكلاند وهيو، 1991، 1992، 1993).

لإعطاء تسلسل تاريخي، فقد جرى التعرف على 455 عنوان اختبارات تمّ استخدامها لتقييم أطفال وشبيبة في بلد واحد أو أكثر من ضمن 44 بلداً جرى مسحها، إن الاختبارات المستخدمة في العديد من تلك البلدان تم تطويرها بصورة نموذجية في داخلها وجرى الحصول عليها من الولايات المتحدة وبريطانيا أو فرنسا. وقد تمت ترجمة بعض الاختبارات إلى لغة البلد المعني؛ ولم يتم ذلك لبعضها الآخر. تبين أن توفر النماذج الوطنية سوية مع تقديرات للجدارة والصدق هو أقل تردداً في اختبارات مكيفة منه في الاختبارات التي تم تطويرها محلياً (أوكلاند وهيو، 1991).

غالباً ما تعترض شروط متنوعة محاولات تطوير الاختبارات في كل بلد. وتشمل تلك عدم توفر الاختصاصيين في تطوير الاختبار، توجيهات اجتماعية وسياسية تُقلّل من متانة صلة الفرق الفردي بمواقف المساواة البراقة، واعتماد علم النفس على النظرية أكثر منه على المبادرات التجريبية. بالإضافة إلى ذلك، فإن قليلاً من سكان بلدان عديدة بالإضافة إلى الفشل في حماية حق التأليف للاختبارات يُقلّل من المردود المادي المشروع للاستثمار المرافق لتطوير الاختبارات.

يجري استخدام الاختبارات المكيّفة تحت واحد من الشروط الثلاثة التالية: للاستخدام في بلدان غير تلك التي جرى تطويرها فيها؛ للاستخدام في البلدان التي جرى تطويرها فيها مع تكييفها لتستخدم مع أشخاص يختلفون في اللغة، الثقافة، أو صفات مهمة أخرى؛ وللاستخدام في بلدين أو أكثر حيث تجري تطبيقات على قوميات متعددة.

إن الشرط الأول عام (مثلاً تكييف الاختبارات للاستخدام في بلدان غير التي جرى تطويرها فيها).

على سبيل المثال: وجد أوكلاند وهيد (1993) أن اختبارات عديدة تم تطويرها بالأصل بالولايات المتحدة، وبريطانيا، وفرنسا، وتمَّ تكييّفها للاستخدام في بلدان أخرى (مثلاً تكييف مقياس الذكاء الذي تم تطويره في الولايات المتحدة لأجل الاستخدام في الكويت).

ويصبح الشرط الثاني أكثر عمومية (مثلاً، تكييف اختبارات لتحسين صدقها من أجل استخدامها في بلدان أخرى) كمهاجرين فارين من أراضي أوطانهم المُخربة بالحرب، زيادات الهجرة الناجمة عن تغييرات اقتصادية وسياسية، تقسيمات حدودية تقليدية يتم محوها من قبل حلفاء سياسيين جدد (مثلاً، الاتحاد الأوربي) وشروط أخرى تُسهل تدفق الأشخاص إلى داخل قطاعات جغرافية وسياسية جديدة. على سبيل المثال، عدد اللغات الأولى المنطوقة من قبل التلاميذ في بعض

مناطق المدارس العامة يزيد على 150. في داخل الولايات المتحدة يطالب القانون المدارس أن تقيم الأطفال حسب لغتهم الغالبة عند تصنيفهم في صفوف خاصة. وبذلك يمكن أن تساعد وفرة الاختبارات المكيفة لاستخدامها مع أشخاص يعتمدون على لغات أجنبية يمكن أن تساعد أقسام المدرسة على أن تذعن للقوانين بقدر ما تُسهل التقييم.

أثار الاعتراف بأننا نعيش في مجتمع عالمي وكوني اهتماماً معتبراً في أنشطة الاختبار المتصل بالقوميات المختلطة، وعلى وجه الخصوص في الصناعة والتربية. على سبيل المثال: طورّت شركات متعددة الجنسيات تطبيقات توظيف ذاتية تعتمد على اختبارات مكيّفة. بالإضافة إلى ذلك، عند إبداء الرغبة لتطوير برامج تربوية على مستوى عالمي، تشارك دول عديدة في دراسات عالمية في الرياضيات، العلوم، وتحصيل القراءة: تعتمد تلك الدراسات بشكل قوي على الاختبارات المكيّفة. كما ستتم الإشارة لاحقاً، تعتمد مؤسسات متنوعة حكومية وغير حكومية، ومتعددة الجنسيات على معلومات من دراسات القوميات المتداخلة عندما ترسم سياسة وتؤسس تطبيقات. سوف تؤثر نوعية الاختبارات المكيفة المستخدمة لجمع المعطيات على صدق تلك المعلومات وبالتالي فائدتها.

إحدى عشرة مجموعة معنية بالاختيار

تميل إحدى عشرة مجموعة من الأشخاص أو أكثر إلى أن تكون منغمسة باستخدام الاختبارات المكيفة أو متأثرة بها. (انظر الجدول 103) وهي تشمل ما يلي:

1- يطور مؤلفو الاختبار اختباراً يجري تكييفه لاحقاً بتفويض منهم. يمكن أن يجري تعديل الاختبار كاملاً إما مع أو دون اشتراك المؤلفين ومساعدتهم. على سبيل المثال: جرى تكييف البيان المفصل للقلق ذي السمة الرسمية إلى أكثر من 60 لغة ولهجات محلية. وقد ساعد مؤلفها الدكتور تشارلز سبيلبيرجر Charles spiel-berger في حوالي 25٪ إلى 30٪ من تلك التكييفات.

الجدول 1-3

إحدى عشرة فئة من أشخاص شاركوا في ترجمة اختبارات أو استخدامهم

1- مؤلفو الاختبار الذين طوّروا اختباراً جرى تكييفه لاحقاً بتفويض منهم.

2- شركات نشرت ووزعت اختبارات جرى تكييفها لاحقاً بتفويض منهم.

3- مؤلفو الاختبار الذين طوّروا اختباراً جرى تكييفه لاحقاً دون تفويض منهم أو من الناشر.

4- مختصون جرى استخدامهم لتطوير اختبارات للاستخدام في لغات وبلاد متعددة.

5- مختصون يساعدون في الاختبارات المكيّفة.

6- مختصون يدربون آخرين على استعمال طرق تكييف الاختبار.

7- أشخاص أو منظمات تحتاج إلى معلومات اختبار لاتخاذ قرارات.

8- مختصون ينتقون اختبارات مكيّفة ويستخدمونها لاكتساب المعلومات.

9- أطراف ثالثة (مثلاً: المدراء) يستخدمون البيانات من اختبارات مكيفة.

10- أشخاص يجري اختبارهم باختبارات مكيفة وقرارات يتم اتخذها بصددهم.

11- مستهلكون لمعلومات جرى الحصول عليها من دراسات عبر القوميات تستخدم اختبارات مكيفة.

أخبر (سبيلبرغر، اتصالات شخصية، 15 أيلول 1999) إن معظم التعديلات غير مُرخصة.

2- نشرت شركات الاختبار اختبارات ووزعتها وجرى تكييفها فيما بعد بترخيص منها. يمكن أن تكون ترجمة الاختبار تامة إما مع انغماس الشركة ومساعدتها أو دونها، وجرى إعطاء مثلين: أعطى الدكتور ريتشارد وودكوك، المؤلف الرئيس لـ وودكوك - جونسون البطارية المنقحة للتربية النفسية (WJ-R)، وناشرها

Riverside Press، أعطى ترخيصاً لتكييف WIR لأجل استخدامها في جمهوريات السلوفاك والتشيك، هنغاريا ولاتفيا. وهم أيضاً يساعدون في تلك التكييفات، وقد رخّصت مؤسسة تقييم هاركورت 26 تعديلاً رسمياً من ثلاث تراجم لمقياس فكسلر لذكاء الأطفال WISC، WISC-R، WISC-III، ومنحت الإذن لترجمة واستخدام WISC في لغات إضافية على أساس حالة بحالة للاستخدام في دراسات محددة فقط. ينبغي إتلاف النسخ الباقية عند إتمام الدراسة. لم تساعد شركة تييم هاركورت في تلك التكييفات (ل. مورفي، اتصالات شخصية، آب 1999).

3- يطور مؤلفو الاختبار اختباراً يجري تكيفه لاحقاً دون تفويض منهم أو من الناشر. على سبيل المثال، تُؤسس الطبعات المتنوعة لـ WISC المقياس المعتمد لذكاء الأطفال الأكثر تكراراً للاستخدام بصورة فردية (أوكلاند وهيو 1992). بالرغم من أن مؤسسة هاركورت للتقييم قد رخصت لـ WISC 26 تكييفاً رسمياً، تمَّ تسجيل استخدامه في 34 بلداً على الأقل. وبالتالي يوجد عدة طبعات غير مرخصة.

4- يتم توظيف مختصين مدربين في تطوير الاختبار لأجل تطوير اختبارات بغية استخدامها في لغات وبلدان متعددة. على سبيل بالمثال، تُنتج هيئة البرنامج المهني الموثق لمايكروسوفت سنوياً 45 اختباراً وأكثر بـ 16 لغة لأجل الاستخدام في 75 بلداً للمساعدة على توثيق كفاءات ملايين الأشخاص الذين يستخدمون منتجاتها (فيتنرجيرالد وورد، 1998).

5- يساعد المختصون في تكييف الاختبارات. ربما يشمل عملهم ترجمة لغة اختبار، تطوير وتنقيح مواد، تجميع معطيات ينجم عنها تأسيس أنماط وطنية جديدة، مثل ملامح سيكولوجية أخرى للاختبار (مثلاً، تقديرات الجدارة والصدق). ربما تكون هذا المبادرة شخصية أو يحدث بناء على طلب طرف آخر (مثلاً: موزع اختبار يكون بحاجة إلى اختبار مكيّف).

6- إن أولئك الذين يدربون آخرين على طرق تكييف اختبار يشكلون أيضاً عنصراً مهماً. يجب أن يتأكدوا أن طبيعة تحضير الطلاب العلمية والمهنية هي متداولة وعميقة.

7- يؤثر استخدام اختبارات مكيّفة على خمس مجموعات للمستهلك. الأول يتألف من أشخاص أو منظمات تحتاج إلى معلومات اختبار للتوصل إلى قرارات. يتلو ذلك بعض الأمثلة. يحتاج عالم نفسي نرويجي إلى تحديد القدرات العقلية لمراهق من أوساط إفريقية. تحتاج شركات إسترالية متعددة الجنسيات إلى استئجار مدراء وسطاء إضافيين في مكتبها في آسيا. تحتاج لجنة القبول للجامعة في كندا إلى أخذ قرار حول طلب من طالب متخرج طموح من أواسط أمريكا. يبحث الاتحاد الأوربي للتأكد من معايير مهنية مقارنة للأطباء عبر أرجاء أوربا عن طريقة استخدام مقياس عام لكفاءة التطبيق الطبي. ربما تثير تلك الحاجة وأخرى غيرها من أشخاص أو منظمات حاجة لتكييف اختبار ما.

8- تتألف مجموعة المستهلك الثانية من محترفين ينتقون اختبارات مكيّفة ويستخدمونها لاكتساب المعلومات. يدير المعلمون، المستشارون، الممرضات، الأطباء، المديرون، علماء النفس ومحترفون آخرون متنوعون (أوكلاند وهيو 1991) يدير هؤلاء بشكل روتيني الاختبارات ويضعون الدرجات النهائية لها كما يفسرون نتائجها ويكتبونها في تقرير وذلك للمساعدة في صنع القرار.

9- غالباً ما يختبر المختصون المحترمون في استخدام الاختبار أشخاصاً (مثال الأقسام الأولى) لمساعدة آخرين (مثال الأقسام الثالثة) في صُنع قرارات اختبارية وسارية المفعول حول أشخاص جرى اختبارهم. على سبيل المثال: ربما يشمل أقصى عدد من متلقي معلومات الاختبار، محترفي القسم الثالث المتنوعين (مثل موظفي الموارد البشرية، مديرين، مربين، أطباء، وقضاة) الذين ربما يطلبون إجراء الاختبار على شخص أو آخر، وهم يشكلون مجموعة المستهلك الثالثة.

10- تتألف مجموعة المستهلك الرابعة من أشخاص جرى اختبارهم بواسطة اختبارات مكيّفة بعد أن يجري اتخاذ القرارات حولهم، وتؤثر الدرجة التي يعرض المحترفون فيها أنماطاً سلوكية أخلاقية. تؤثر بشدة على صدق القرارات المتعلقة بالاختبار والمُتخذة حول أولئك الذين جرى اختبارهم.

11- تشكل مجموعة المستهلك الخامسة الهيئات الحكومية وغير الحكومية، المؤسسات متعددة الجنسيات ومستهلكين آخرين لمعلومات تم الحصول عليها من دراسات لقوميات متداخلة أو ثقافات متداخلة، وهم يعتمدون على تلك المعلومات عند رسم سياسة أو ترويج تطبيقات. بالإضافة إلى ذلك، يدير عدد من علماء السلوك البحث في القوميات المتداخلة. سوف تؤثر نوعية الاختبارات المكيّفة المستخدمة في جمع المعطيات على الصدق وبالتالي على فائدة المعلومات التي يتلقونها.

إرشادات ومعايير الاختبار

الإرشادات العامة والمعايير:

يمكن أن توجه الإرشادات والمعايير الجهود لتعزيز تطبيقات ملائمة تحكم تطور الاختبارات المكيّفة واستخداماتها. يشمل الصف الأول وثائق تحمل عناوين موضوعات مهمة وواسعة تؤثر على تطور الاختبار واستخدامه في مناطق ثلاث: تلك التي تتوجه إلى الأبعاد الفنية وذات العلاقة بالمفاهيم لتطوير الاختبار واستخدامه (e.g.) المعايير للاختبار النفسي والتربوي، المُعد من قبل جمعية البحث التربوي الأمريكي، جمعية علم النفس الأمريكية [APA]، والمجلس القومي للقياس في التربية، 1999)، تلك التي تُميّز المهارات المهنية والقدرات المحتاجة من قبل أولئك الذين يستخدمون الاختبارات (e.g.) جمعية علم النفس البريطانية، 1998، 1999؛ أيد، مورلاند، روبرستون، بريموف وموست، 1988؛ لجنة الاختبار العالمية، 2000؛ اللجنة المشتركة حول تطبيقات الاختبار، 1988) وتلك التي تتوجه إلى الموضوعات الأخلاقية.

بالرجوع إلى الموضوعات الأخلاقية المقترنة بتطوير الاختبار واستخدامه، حدّدت بعض الجمعيات المهنية بشكل جيد المعايير الأخلاقية التي تتوجه إلى طائفة واسعة من الموضوعات (APA, 2000؛ الجمعية النفسية البريطانية، 1998b) بعض تلك الموضوعات تركّز فقط على تطوير الاختبار واستخدامه. دساتير ووثائق أخرى تتوجه بصورة مباشرة أكبر إلى موضوعات اختبار (e.g.) الجمعية النفسية الكندية، 1987؛ اللجنة المشتركة لتطبيقات الاختبار، 1998؛ كندال، جينكنسون، ديلموس وكلانسي، 1977؛ المجلس القومي للقياس في التربية، 1995؛ كوين، 1997؛ لندس، 1996). سوف تستفيد الجهود لترويج تطبيقات اختبار صلدة مع مقاييس مكيّفة، سوف تستفيد من فتحة تعليمية في تلك المجالات الثلاث.

إرشادات ومعايير أكثر تركيزاً على اختبارات مكيّفة

بالإضافة إلى ذلك نحن بحاجة إلى صف ثان من الوثائق. تلك التي تتوجه إلى موضوعات أكثر تركيزاً على تكييف الاختبارات واستخداماتها. مرة ثانية، نحن بحاجة إلى وثائق تتوجه إلى معايير فنية، مهارات وقدرات مهنية، وأخلاقيات.

المعايير الفنية

يتم صنع التقدم في تطوير توصيات فنية وذهنية للمساعدة على توجيه التكييفات المطبقة عالمياً (هامبلتون، 1994؛ 2001؛ انظر كذلك الفصل الأول، هذا المجلد). إن تلك الارشادات تعد حاسمه هي دقيقة لتأسيس تطبيقات متينة بغرض تكييف الاختبارات وتقرير مساواة الدرجات النهائية فيها. يجري إخضاع تلك التوصيات الفنية وأخرى غيرها إلى مراجعات مستمرة.

مهارات وقدرات مهنية

إن الارشادات والمعايير التي تناقش النوعيات المهنية لأولئك الذين يستخدمون اختبارات مكيفة غير متوفرة. على أية حال، إن عدداً من مقومات الإرشادات العالمية لاستخدام الاختبار (لجنة الاختبار العالمية، 2000) ومصادر أخرى (مثال اللجنة

المشتركة لتطبيقات الاختبار، 1988؛ ايد، وآل، 1988) تكون ملائمة لتكييفات الاختبار.

الأخلاق

لم يكن بالإمكان إيجاد كتابات علمية تدور حول موضوعات أخلاقية متعلقة بتطوير واستخدام اختبارات مكيّفة. لا توجد معايير عالمية أو إرشادات تتوجه إلى تلك الموضوعات. لذلك على المرء في الوقت الحاضر أن يعتمد على وثائق أخرى تتوجه بشكل أوسع إلى الموضوعات الأخلاقية.

على سبيل المثال، تناقش الإرشادات العامة لاستخدام الاختبار (بارترام، 2001؛ لجنة الاختبار العالمية، 2000) خمس موضوعات أخلاقية مهمة وواسعة الانتشار:

(أ) الحاجة إلى العمل بطريقة أخلاقية ومهنية، (ب) التأكيد أنه على أولئك الذين يستخدمون الاختبارات أن يتوخوا الكفاءات، (ج) أن تكن مسؤولاً لاستخدام الاختبار، (د) التأكيد على أن مواد الاختبار آمنة، و(هـ) التأكيد على أن نتائج الاختبار سرية. وتشمل كشوفات أخلاقية من هيئات أخرى (مثال: APA 2002؛ الجمعية النفسية البريطانية، 1998b؛ اللجنة المشتركة لتطبيقات الاختبار، 1988؛ كندال وآل، 1997؛ المجلس القومي للقياس في التربية، 1995) تشمل أيضاً: قضايا تتصل باختبارات مكيّفة وينبغي الاستشارة بصددها.

الغرض من هذا الفصل

يمكن أن يشجع نقاش حول موضوعات أخلاقية أكثر تحديداً لترجمة الاختبارات تطبيقاً مهنياً وفنياً صلداً في هذا المجال الناشئ. هكذا يكون الغرض الأول من هذا الفصل هو مراجعة مبادئ أخلاقية منتقاة ومعايير من أحد المبادئ الأخلاقية الراسخة جيداً (i..e. المبادئ الأخلاقية لعلماء النفس ومبادئ السلوك، أشير إليها فيما بعد بالمبادئ الأخلاقية، منشورات الجمعية النفسية الأمريكية، 2002) في ضوء تطبيقات متنوعة يمكن أن تقترن باختبارات مكيّفة واستخداماتها.

تجرى فهرسة أنماط سلوك إحدى عشرة مجموعة موصوفة سابقاً ومساهمة في اختبارات تكيّف واستخدام معلومات منها، تجري فهرستها في ضوء 24 معياراً أخلاقياً. يجري صنع المرجع لإحدى عشرة جمعية المذكورة آنفاً في محاولة جاهدة لاقتراح تلك المجموعات التي ربما تكون الأكثر حساسية لكل من الخمس والعشرين معياراً.

مبادئ أخلاقية عامة

ترتكز الدساتير المتوجهة إلى أنماط السلوك الأخلاقي تماماً على مبادئ عامة. على سبيل المثال: يمكن أن يشكل المبدأ العام "أن لا تسبب أي أذى" الحجر الأساسي للمبدأ الأخلاقي الذي ينفذ إلى كل المبادئ الأخلاقية المهنية (كووشر وكيث سبيخل، 1998). يرتكز الدستور الأخلاقي على خمسة مبادئ حساسة. يتم ذكرها أدناه وتستخدم كأساس لأجل فهم الخمس والعشرين معياراً أخلاقياً التالية:

الإحسان وعدم الإضرار: يحاول علماء النفس جاهدين ليفيدوا أولئك الذين يعملون معهم والذين يخدمونهم. إنهم يتطلعون إلى حماية مصلحة وحقوق أولئك الذين يتفاعلون معهم. إنهم يلتزمون الحيطة والحذر تجاه العوامل الشخصية، المالية، الاجتماعية، التنظيمية، أو السياسية، التي ربما تؤدي إلى سوء استخدام تأثيرهم.

الإخلاص والمسؤولية: يؤسس علماء النفس علاقات ثقة ويدعمونها مع أولئك الذين يعملون معهم. إنهم مدركون لمسؤولياتهم العلمية والمهنية تجاه المجتمع والجاليات الخاصة التي تعمل فيه. إنهم يؤيدون معايير سلوك مهنية، يوضحون دورهم والتزاماتهم المهنية، يتحملون مسؤولية مناسبة لسلوكهم، ويتطلعون إلى معالجة تضارب المصالح الذي ربما يؤدي إلى الاستغلال أو الأذى.

الاستقامة: يتطلع علماء النفس إلى تعزيز الدقة، الأمانة، والصدق في العلم، التعليم، وتطبيق علم النفس. إنهم لا يسرقون ولا يغشون أو يشاركون في خداع أو احتيال، أو يُحرّفون الحقائق على نطاق عالمي. إنهم يحاولون جاهدين المحافظة على وعودهم وتجنب التزامات غير حكيمة أو واضحة.

العدالة: يعترف علماء النفس أن الإنصاف والعدالة يمكنان كل الأشخاص أن ويستفيدوا من إسهامات علم النفس وإلى نوعية مساوية في العمليات والإجراءات، والخدمات التي يقدمها علم النفس. يتخذ علماء النفس احتياطاتهم على أن لا تؤدي انحيازاتهم المحتملة، حواجز الكفاءة وحدود خبرتهم إلى التغاضي عن تطبيقات غير عادلة.

احترام حقوق الناس وكرامتهم: يحترم علماء النفس كرامة وأحقية كل الناس، وحقوق الأفراد للخصوصية، والسرّية، والقرار الشخصي. يدرك علماء النفس، خلال عملهم، احترام الفوارق الفردية والثقافية والوظيفية، بما فيها تلك المبنية على العمى، الجنس، الهوية الجنسية، العنصر، العرق، الثقافة، الأصل، القيم، الديانة، التوجه الجنسي، العجز، اللغة، والوضع الاجتماعي الاقتصادي.

خمس وعشرون معياراً أخلاقياً

إن الخمسة والعشرين معياراً التالية هي بين 89 معياراً تؤلف الدستور الأخلاقي لـ .APA مقابل خمسة المبادئ الموصوفة سابقا والتي هي غير ملزمة، تصف المعايير أنماط السلوك التي من المتوقع أن يبديها الأعضاء وهي ملزمة؛ ربما تقود الانتهاكات إلى عقوبات، يُقصد بالأمثلة المستعملة هنا تجديد مجالات استعمالات محتملة لتطبيقات مقترنة باختبارات مكيّفة واستخداماتها. لم يجر اشتقاق الأمثلة من مسح حادثة وليس المقصود منها أن تستنفذ كل الموضوعات المحتملة والمشكلات التي ربما ترافق هذا العمل.

2.01 حدود الكفاءة:

(أ) يقدم علماء النفس خدمات، يعلمون، يجرون بحثاً مع السكان وفي مناطق فقط ضمن حدود كفاءتهم، المرتكزة على تعليمهم، التدريب، الخبرة الموجهة، الاستشارة، الدراسة، أو الخبرة المهنية.

مثال: إن العلماء الذين يساعدون في الاختبارات المكيّفة يستخدمونها في العمل التطبيقي، وتعمل الاختبارات المصممة غالباً في مياه مجهولة. إن الإرشادات التي تتحكم بتجربة الإختبار هي جديدة ومتطورة. الكتابات حول هذه المسألة ضئيلة. على نطاق العالم يوجد برامج قليلة للمساعدة في إعداد المهنيين في هذا المجال المهم والمتخصص. وهكذا تكون معظم المعرفة المخصّصة لاختبار التكيفات واستخداماتها مكتسبة ذاتياً.

ينبغي للمعرفة المكتسبة ذاتياً أن تُدعّم بواسطة التربية الأساسية، والتدريب والخبرات المُراقبة عندما يكون ذلك ممكناً. وفوق ذلك، يمكن أن ينجم عن العمل المُنجز كفريق حيث يرعى وينصح الأعضاء بعضهم بعضاً ويشرف كل منهم على الآخر، ربما يُنتج ذلك مستويات عالية أكثر من أن يتم إنجاز العمل بصورة فردية.

إن معرفة الكتابات حول الطرائق التي ينبغي استخدامها عند تكييف الاختبارات، وتشمل الإرشادات لتكييفاتهم (هامبلتون 1994، 2001؛ انظر أيضاً الفصل الأول، هذا المجلد)، هي مُلزمة لهذا العمل. على أية حال، لم يتم معرفة هذه الكتابات على نطاق واسع وبالتالي لم يتم تطبيقها على نطاق واسع. فوق كل ذلك، تخضع الإرشادات إلى المراجعة عندما يُطوّر المهنيون كلاً من النظرية والتقنية لتحسين تكييفات الاختبار (مثال: هامبلتون، 2001). مجموعات 1 – 9 في الجدول 1-3 ربما تتأثر بهذا المعيار.

ينبغي على أولئك الذين يستخدمون الاختبارات المكيفة، أن يكونوا حذرين بصورة خاصة نظراً لحداثة هذا الميدان. ينبغي عدم الادعاء أن اختباراً مكيفاً يشبه الاختبار الأصلي.

2.03 المحافظة على الكفاءة

يأخذ علماء النفس على عاتقهم الجهود المتقدمة لتطوير كفاءتهم وصيانتها.

مثال: ينبغي أن يكرس الأشخاص العاملون في الاختبارات المكيفة واستخداماتها لهذا العمل جزءاً أساسياً من حياتهم المهنية لكي يصبحوا ضليعين في

العديد من جوانبه المعقدة. ومن المتوقع، أن تتطلب الكفاءة معرفة باللغات، وعلم النفس المعرفي والنموّ، والفروق الفردية، وعلم الإنسان الاجتماعي والثقافي، وعلم الاجتماع، والقياس السيكولوجي والإحصاء، ومعرفة بالمواقع التي سيتم استخدام الاختبارات فيها. إضافة إلى ذلك يتطلب صيانة ونمو المعرفة، والتطبيقات في أي ميدان ناشئ مؤسسة فرعية تتضمن قادة منطقة وعلماء، وحضور مؤتمرات عالمية ووطنية، وطرائق مساعدة على سرعة الحركة أو العمل وذلك لاكتساب المعرفة الفنية للحالة. يمكن أن تكون المعلومات المقدمة من المجلات والكتب، رغم كونها مفيدة، مدعمة في الوقت الذي نشرت فيه، ربما تكون مجموعات 1-8 (الجدول 1-3) متأثرة بهذا المعيار.

2.04 أسس الأحكام المهنية والعلمية:

يرتكز عمل علماء النفس على معرفة تامة علمية ومهنية بمجال التخصص.

مثال: يجري تأسيس العديد من العناصر المهمة لتطوير نوعية الاختبارات المكيّفة واستخدامها جيداً بصورة متينة وطويلة الأجل. على سبيل المثال: تملك الطرائق الكمية والمقترنة بتطوير الاختبار، وتشمل تلك التي تؤسس أنماطاً وتقدر الجدارة والصدق تقاليد طويلة في علم النفس الغربي وتشكل بضع الأعمدة الأكثر رسوخاً في علم النفس (مثال: أناستاسي وأوربينا، 1997؛ امبرتسون وهرشبرغر، 1999؛ هالادينا، 1999؛ ماكدونالد، 1999). تسهم الإنجازات الفكرية والنظرية في تطوير الاختبار خلال العقدين الماضيين أيضاً في قوتنا المؤسساتية (مثال: بايرن، 1998. لوهن، 1998؛ شوماكر وماركولدز، 1998). وبذلك يرتكز الأساس للأحكام العلمية على أرضية صلبة.

بالإضافة إلى ذلك، يجد الحكم المهني في استخدام الاختبارات أيضاً دعماً في تقاليد مئة عام من استخدام الاختبارات لاتخاذ قرارات عملية متعلقة بالأفراد والجماعات، في برامج مهنية متنوعة للخريجين، تُعدّ مهنيين لاستخدام الاختبارات، وفي الكتابات العلمية الفنية حول استخدام الاختبار (مثال: شاتلر، 1988).

تعطي هذه المعرفة شرعية ثرية. ويكون أساس المعرفة هذا حيوياً للمهنيين العاملين في الاختبارات المكيّفة. وهذه المعرفة دقيقة بصورة خاصة لعمل أولئك الذين يُصممون ويُطورون الاختبارات المكيّفة وفي طرق أخرى يساعدون في تكييفها. بالرغم من كون هذه المعرفة أقل دقة فإنها لا تزال مفيدة لأولئك الذين يستخدمون الإختبارات المكيّفة كما هي بالنسبة لمستهكي النتائج من الدراسات التي تعتمد على الاختبارات المكيّفة. وإذا طرأ سؤال، ينبغي أن يكون المهنيون قادرين على الإشارة إلى الكتابات المهنية والعلمية كأساس لعملهم. ربما تتأثر كل المجموعات (الجدول 1-3) بهذا المعيار.

2.01 حدود الكفاءة:

(أ) حيث يتم ترسيخ المعرفة المهنية أو العلمية في نظام علم النفس ويكون فهم العوامل المقترنة بالعمر، والجنس، بالهوية الجنسية، بالعنصر، بالعرق، بالعجز، باللغة، وبالوضع الاجتماعي الاقتصادي، جوهرياً بغية التنفيذ الفعال لخدماتهم أو بحثهم العلمي، يملك علماء النفس أو يحصلون على التدريب والخبرة والاستشارة، أو الإشراف الضروري لتعزيز الكفاءة في خدماتهم، أو أنهم يكوِّنون مراجع استشارية ملائمة.

مثال: أعطت دراسة الفرق الفردية في القدرات الذهنية وغيرها من صفات الشخصية دفعة إلى الأمام لتخصص علم النفس. ويبقى علم النفس ملتزماً بدراسة الفروق الفردية.

تمتد دراسة الفروق الفردية غالباً إلى دراسة فروق المجموعات. وقد كشف البحث التطبيقي في علم النفس أن الفروق الذهنية المهمة والمقبولة وصفات شخصية أخرى موجودة كوظيفة العمر، والجنس، والعنصر، والعرق، والوضع الاجتماعي الاقتصادي وصفات ديموغرافية أخرى. يتم كشف تلك الفروق غالباً من خلال معطيات الاختبار (هرنستين وموري، 1994؛ جنسن، 1980).

على أية حال، لم يقبل بعض الناس اكتشافات البحث تلك وعوضاً عن ذلك يعتقدون أن فروق المجموعات تُؤدي إلى اختبارات منحازة وغير صالحة (مثال: ميرسر، 1973؛ اوكلاند، 1977؛ رينولدوز وبراون، 1984). يجري علم أولئك العاملين في الاختبارات المكيّفة واستخداماتها في بيئات ثقافية واجتماعية. ويسمع المرء صوت وجهات نظر ومواقف الرأي العام قوياً معبراً عن نقاط مهمة، ينبغي عدم تجاهلها.

ينبغي أن يكون أولئك العاملون في الاختبارات المكيّفة واستخداماتها حساسين لوجهات النظر والمواقف؛ لأن الاختبارات تتجه إلى أن تكون غير صادقة عندما يجري استخدامها مع جماعات مختلفة في بلد واحد وخاصة عندما يتم استخدامها مع قوميات متعددة. هناك حاجة لجهود للتأكيد أن للاختبارات المستخدمة مع مجموعات مختلفة مصداقية مقارنة، ويحتاج المرء إلى درجات نهائية متوازنة للتغلب على التوقعات السلبية (هامبلتون، 1994، 2001؛ انظر أيضاً إلى الفصل الأول، هذا المجلد).

ينبغي أن يتم استخدام الاختبارات المكيفة فقط بعد عرض صفات سيكولوجية مبنية على معطيات مكتسبة من السكان هدف البحث. إضافة إلى ذلك، يتخذ المحترفون الذين يتبنون مواقف منحازة تجاه مجموعة واحدة أو أكثر (مثال: العمر، الجنس، العنصر، العرق، الوضع الاجتماعي الاقتصادي) والتي ربما تؤثر على عملهم، يتخذون، خطوات للتغلب على انحيازاتهم أو ينسبون العمل إلى آخرين لا يكون لديهم تلك الانحيازات. ربما تكون المجموعات 1-5 و7-11 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

1.01 سوء استخدام عمل علماء النفس

إذا عَلِمَ علماء النفس عن سوء استخدام أو سوء تمثيل لعملهم يتخذون خطوات معقولة لتصحيح سوء الاستخدام أو التقليل منه أو من سوء تمثيله.

مثال: بمناسبة ما، يمكن أن يُطلب من المهنيين أن يعملوا في اختبارات مكيّفة أو استخدامها عندما يكون للعمل بصورة بادية للعيان أهلية مشكوك فيها. على

سبيل المثال، بالرغم من أن امتلاك المعرفة بأن عينة ما غير ممثلة في مجموعة السكان الهدف، ربما يُطلب من المحترفين استعمال مجموعة معطيات موجودة، ربما تكون حتى في نسخ عينات فرعية، وذلك في محاولة للحصول على أنماط أوسع وأكثر تمثيلاً أو لتأسيس صفات سيكولوجية أخرى. ربما يُطلب من علماء النفس التطبيقيين استخدام اختبار مكيّف يفتقد إلى صدق مبني على التجربة ووصفه كمشابه لأحد الاختبارات القياسية المستخدمة في الصناعة. ينبغي تجنب تلك الحالات.

ينبغي أن لا يجري استخدام اختبار مُكيّف يبدو أنه صادق، ومرتكز على معايير ذات صدق ظاهري، إذا افتقد البرهان التقني الذي يدعم صدقه للاستخدام مع المجموعة الهدف ولأجل أغراض محددة. لا يمارس علماء النفس أنشطة تُعرّض على الأرجح قدراتهم ومهاراتهم إلى سوء الاستخدام. من المفروض على المهنيين أن يتكلموا بصوت عال عندما تحدث انتهاكات أو سوء استخدامات وأن يتخذوا خطوات معقولة لتصحيحها والتقليل منها. ربما تكون المجموعات 6، 8 و9 (الجدول 3-1) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

3.05 علاقات متعددة:

(أ) تنشأ العلاقة المتعددة عندما يكون عالم النفس في دور مهني مع الشخص و(1) يكون في الوقت عينه في دور آخر مع الشخص نفسه، (2) في الوقت عينه يكون في علاقة مع شخص مرتبط بشدة أو له علاقة بالشخص الذي يكون لعالم النفس علاقة مهنية به، أو (3) وعود بإجراء علاقة في المستقبل مع الشخص أو بشخص مرتبط به بشدة أو له علاقة معه.

يُحجم عالم النفس عن الدخول في علاقة متعددة إذا كان متوقعاً بدرجة معقولة أن تضعف العلاقة المتعددة موضوعية عالم النفس، كفاءته، فعاليته في إنجاز وظائفه أو وظائفها كعالم نفس، أو بشكل آخر استغلال الأخطار أو الأذى للشخص الذي توجد معه العلاقة المهنية.

لا تكون العلاقات المتعددة التي من غير المتوقع بصورة مرضية أن تسبب إفساداً أو استغلالاً للخطر أو أذى غير محظورة.

(ب) إذا وجد عالم النفس أنه، وفقاً لعوامل غير مرئية، قد نشأت علاقة مؤذية بصورة محتملة، فهو يتخذ خطوات معقولة لحلها مع أخذه بعين الاعتبار أفضل المصالح للشخص المُتأثر واتفاق مع الدستور الأخلاقي إلى أقصى حد.

(ج) عندما يُطلب من علماء النفس من قبل القانون، السياسة المؤسساتية، أو الظروف غير الاعتيادية الخدمة في أكثر من دور في اجراءات إدارية أو قضائية، في البداية يوضحون توقعات الدور ومدى السرية وفيما بعد كلما تطرأ تغييرات.

4.06 الاستشارات

عند الاستشارة مع الزملاء، (1) لا يكشف علماء النفس عن معلومات سرية قد تؤدي بدرجة معقولة إلى التعرّف على الزبون/ المريض، المشارك في البحث، أو منظمة أو شخص آخر لهم معه علاقة سرية ما لم يحصلوا على موافقة مُسبقة من الشخص أو المنظمة وبغير ذلك لا يمكن تحاشي كشف المعلومات، و(2) إنهم يكشفون عن المعلومات فقط إلى الدرجة الضرورية لتحقيق أغراض الاستشارة. (انظر أيضاً المعيار 4-1، صيانة السرية).

مثال: إن الموضوعات ذات الأهمية للمعيارين 3-5 و4-7 متشابهة وهكذا يتم اعتبارها معاً. أولئك العاملون في تطوير وتكييف الاختبارات ربما يكسبون معرفة بالشركة - الزبون والتي قد تكون ضارة إذا جرى استخدامها خارج ذلك الموقع. على سبيل المثال، شركة - زبون (أ) تعاقدت مع مطور اختبار ليكيّف اختباراً يميل للتأثير بشكل سلبي على مبيعات اختبار مشابه من قبل منافسها (ب). يتم سؤال مطور الاختبار فيما بعد من قبل الشركة (ب) أن يعمل على تحسين اختبارها حتى تحافظ على قيادتها

للسوق. إن المعرفة الأولية لمطور الاختبار والمكتسبة من العمل مع الشركة سوف تساعده أو تساعدها في عملها في الشركة (ب) بدرجة كبيرة. يجري تصميم هذا المعيار بغية التوجه إلى هذه الحادثة وأخرى غيرها والتي تنشأ من أنشطة استشارية ربما تسهم في علاقات متعددة. ربما تكون المجموعات 1-5 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بتلك المعايير.

3.07 طلبات طرف ثالث للقيام بخدمات

عندما يتفق علماء النفس على أن يقدموا خدمات إلى شخص أو هيئة بناء على طلب طرف ثالث، يحاول علماء النفس أن يوضحوا في بداية الخدمة طبيعة العلاقة مع كل الأشخاص أو المنظمات المعنية. يتضمن هذا التوضيح دور عالم النفس (e.g المعالج، المستشار، المُشخّص، أو شاهد خبرة)، تعريف من يكون الزبون، الاستعمالات المحتملة للخدمات المقدمة أو المعلومات المتاحة، وحقيقة أنه ربما يكون هنالك حدود للسرية.

مثال: ربما تحتاج شركة (i.e، طرف ثالث) معلومات عن طالب وظيفة أو موظف حالي (طرف أول) وهكذا تطلب من عالم النفس ومختص استشاري آخر (طرف 2) أن يديروا التقييم المرجو. ينبغي على (الطرف 2) أن يوضح طبيعة مسؤولياتهم وأولوياتها وأن يعرفوا أنه قبل التقديم الأولي لخدماتهم الاستشارية، المدى الذي يمكن لاكتشافاتهم أن تتواصل مع (الطرف 1).. فوق ذلك، ينبغي (للطرف 2) أن ينقل إلى (الطرف 1) الطريقة التي ربما استخدمها الطرف الثاني في اكتشافات الاختبار وفيما إذا سوف يستلم (الطرف 1) نتائج الاختبار، ويكون قادراً على تحديد الاكتشافات، وأن يتم السماح له بتقديم برهان إضافي. ربما تكون المجموعات 7-10 (جدول 1-3) الأكثر تأثيراً بهذا المعيار.

2.05 تفويض العمل إلى آخرين:

يتخذ علماء النفس الذين يفوضون العمل إلى موظفين، مشرفين، أو مساعدي تعليم أو بحث، أو أولئك الذين يستفيدون من خدمات أشخاص آخرين كالمترجمين،

خطوات مدروسة لـ (1) تجنب تفويض عمل كهذا إلى أشخاص لديهم علاقة متعددة مع أولئك المخدومين التي ربما تقود إلى استغلال أو فقدان الموضوعية؛ (2) التفويض فقط بتلك المسؤوليات التي من المتوقع أن ينجزها بشكل كامل أشخاص كهؤلاء على أرضية من ثقافتهم، تدريبهم، أو خبرتهم، إما بشكل مستقل أو بمستوى تقديم إشراف؛ و(3) ورؤية أن أشخاصاً كهؤلاء ينجزون مهامهم بشكل كامل.

مثال: غالباً ما يفوض الأشخاص المسؤولين عن تكييف الاختبارات أو تقديم خدمات استشارية تستخدم تلك الاختبارات، غالباً ما يفوضون معاونين بمختلف المهام الفنية. وربما تكون المهام المنجزة من قبل المعاونين فنية، روتينية، ومستهلكة للوقت ومع ذلك وعلى أية حال لديها تأثير على النوعية المحتملة للخدمات المقدمة. يجري ندب المهام إلى المعاونين فقط عندما يكون المعاونون مؤهلين بشكل جيد لإنجازها وتلقي إشرافٍ مناسبٍ. ربما تكون المجموعات 1-6 (جدول 1-3) الأكثر تأثيراً بهذا المعيار.

6.01 توثيق العمل العلمي والمهني وصيانة السجلات:

يُبدع علماء النفس، وإلى درجة ما تكون السجلات في نطاق مراقبتهم، وصيانتهم، ونشرهم، وتخزينهم، وحفظهم، تنظيم السجلات والبيانات المتعلقة بعملهم العلمي والمهني وذلك بغرض (1) تسهيل التزود بالخدمات فيما بعد من قبلهم أو من قبل مهنيين آخرين، (2) السماح باستخراج نسخة مطابقة لتصميم البحث والتحاليل، (3) تحقيق متطلبات مؤسساتية، (4) تأكيد دقة الترتيب والدفعات، و(5) تأكيد الالتزام بالقانون. (انظر أيضاً معيار 4001 صيانة السرية).

6.02 صيانة، نشر، عرض سجلات سرية لعمل علمي ومهني:

(أ) يحافظ علماء النفس على السرية في إنشاء السجلات، تخزينها، الوصول إليها، نقلها وعرضها تحت مراقبتهم، سواء أكانت تلك السجلات مكتوبة أم آلية، أم بأي وسيلة أخرى.

(ب) إذا جرى إدخال المعلومات السرية المتعلقة بُمتلقي الخدمات النفسية في أسس معطيات أو أنظمة سجلات متاحة لأفراد لم يحصلوا على موافقة المُتلقي للوصول إليها، يستخدم علماء النفس الرموز أو تقنيات أخرى لتجنب تضمين المُعرِّفات الشخصية.

(ج) يضع علماء النفس الخطط مسبقاً لتسهيل النقل الملائم، وحماية سرية السجلات والمعطيات في حالة انسحاب علماء النفس من المراكز أو التطبيق.

مثال: تناقش الموضوعات الموصوفة تحت بند 6.01 و6.02 موضوعات مشابهة إلى حد ما، وبذلك يمكن اعتبارها مع بعض. أصبحت أهمية تزويد الأرشيف لعمل الفرد واضحة جداً للمؤلف في أثناء خدمته في هيئة محلفين تراجع ادعاءات عن سوء سلوك أخلاقي لعلماء نفس ومحامين. وغالباً ما يرى عدم القدرة على تقديم برهان مؤيّد لعمل فرد ما كعدم وجود عمل لفردٍ ما. إن الفشل في تقديم أرشيف كاف هو قضية رائدة لمعطيات سوء السلوك الأخلاقي، حتى عندما يبرز احتمال أن تكون تلك التهم غير مبررة.

إن العاملين في تكييف الاختبارات مسؤولون عن توثيق عملهم بشكل تام وذلك لتسهيل فهم الآخرين وتقييم هذا العمل. تشمل هذه الأرشفة الطبيعة الذهنية والنظرية لعملية التكييف، تصميم المشروع، طبيعة المعطيات المكتسبة أثناء هذه العملية، والنظرية لعملية التكييف، تصميم المشروع، طبيعة المعطيات المكتسبة أثناء هذه العملية، المعطيات المستخدمة لتقدير الجدارة والصدق، أسماء، أوراق اعتماد للأشخاص المستخدمين (تشمل المترجمين)، مقدار الوقت المُكرّس لعمل الفرد، وموضوعات مشابهة. يجب أن يجتهد وبشكل مساو أولئك الذين يستخدمون اختبارات مكيّفة في صيانة سجل عملهم.

العناية مطلوبة في الإنشاء، الصيانة، النشر، التخزين، الحفظ، وعرض تلك السجلات. ربما يُطلب من الفرد أن يعرض تلك المعطيات بعد سنوات حول موضوعات لا يمكن تخيلها في الوقت الحاضر. تلوثت سمعة بعض علماء النفس البارزين بعد وفاتهم وتشوهت سمعة العديد من المحترفين الأحياء نظراً لفشلهم في مجال حفظ السجلات هذه.

ينبغي اعتبار الاختبارات المكيّفة مصادر مهنية مهمة وملكية فكرية تضمن الأمان وبالتالي صيانة ملائمة للسجلات (أمن الاختبار، 1999). تشمل هذه السجلات نتائج أولئك المُختبرين باختبارات مكيّفة مع معطيات تعطي برهاناً لمعايير اختبار مكيّف، وصفات سيكولوجية أخرى. ربما تكون المجموعات 1-5 و7-9 (جدول 1-3) الأكثر تأثراً بتلك المعايير.

9.05 بناء الاختبار:

يستخدم علماء النفس الذين يطورون الاختبارات ووسائل تقنية أخرى للتقييم، إجراءات سيكولوجية ملائمة ومعرفة علمية ومهنية سائدة لتصميم الاختبار، والتوحيد القياسي (المعايدة)، والصدق، والتقليل أو استبعاد الانحياز، وتوصيات للاستخدام.

مثال: قبل أن يجري استخدام تقنية الاختبارات المبنية، يجب أن تلبي أقل حد من المعايير (مثال: جمعية البحث التربوي الأمريكية، 1999). ومن المتوقع أيضاً أن تلبي الاختبارات المكيفة الحد الأدنى من تلك المعايير. على أية حال، تملك الاختبارات، المكيّفة خواص سيكولوجية لا تلبي تلك المعايير. على سبيل المثال، ربما تكون المعطيات المعيارية غائبة أو غير ممثلة. وربما تكون التقديرات للجدارة وللصدق المكتسبة على الاختبار المكيّف غائبة أو هزيلة (ضئيلة).

يُحجم علماء النفس شخصياً عن سوء استخدام الوسائل التقنية للتقييم، ولا يُشجعون آخرين على عمل ذلك. ربما يشكل غياب معطيات مطلوبة أو براهين حول

الصفات السيكولوجية للاختبار المُكيّف دعوات غير ملائمة إلى التساؤل حول فائدة وتطبيق مناسب للاختبار وبالتالي لاستخدامه. تجري مقابلة اختبار لهذا المعيار، في قسم منه، بواسطة تطبيق ملائم لطرق تخص اختبارات مكيّفة مطابقة للاختبارات المتقدمة التي أجرها هامبلتون (1994، 2001؛ انظر كذلك الفصل 1، هذا المجلد). تخضع المعرفة المهنية الحالية للتصميم، والمقايسة، والصدق،كما في التعرف على الانحراف وتقليل درجته، تخضع دائماً لتغييرات مستمرة في ضوء نظرية أو بحث جديد. ربما تكون المجموعات 1-5 (جدول 1-3) أكثر تأثراً بهذا المعيار.

9.06 شرح نتائج التقييم:

عند شرح نتائج تقييم ما، بما في ذلك الترجمات الآلية، يأخذ علماء النفس في الحسبان الغرض من التقييم كما هو بالنسبة لعوامل الاختبار المتنوعة، قدرات الخضوع للاختبار، وخواص أخرى للشخص الذي يجري تقييمه، كالفروق الثقافية واللغوية، والشخصية، والوضعية، والتي قد تؤثر على أحكام علماء النفس أو تُقلل من دقة تراجمهم. إنهم يشيرون إلى أية حدود ذات مغزى لتفسيراتهم.

مثال: ينطبق القول "الرجل العامل هو جيد كأدواته فقط" على عمل أولئك الذين يقدمون خدمات تقييم عبر استخدام الاختبارات المكيّفة.

المختصون بالتقييم الذين يستخدمون اختباراً مكيّفاً تكون صفاته السيكولوجية مألوفة لهم. إن معرفة صدق الاختبار في ضوء الغرض المقصود الذي يُستخدم الاختبار لأجله، هو وثيق بشكل خاص في تشكيل الأحكام إلى الدرجة التي ربما يكون لدى مستخدم الاختبار ثقة في صنع القرارات المرتكزة على درجات الاختبار النهائية. بالإضافة إلى ذلك، إن استخدام الاختبار مع مجموعات فرعية (مثال: أولئك ذوي عمر معين، جنس، عنصر) حيث تغيب عنها المعطيات السيكولوجية هو غير ملائم. ويكون متوقعاً من أولئك الذي يستخدمون اختبارات مكيّفة أن يعرفوا نوعية أدواتهم، وأن يوصلوا هذه المعلومات بشكل دقيق إلى آخرين عند الطلب، وأن

يشكلوا أحكاماً تخص قابلية تطبيق تلك الأدوات في ضوء برهان البحث. ربما تكون المجموعات 7 و8 (جدول 1-3) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

9.07 التقييم من قبل أشخاص غير مؤهلين

لا يشجع علماء النفس استخدام تقنيات التقويم النفسي من قبل أشخاص غير مؤهلين، ما لم يجر توجيه كهذا لأجل أغراض تدريبية وتحت إشراف ملائم.

أمثلة: تتنوع كفاءات علماء النفس لاستخدام الاختبارات بشكل معتبر في داخل البلدان وفيما بينها معاً (أوكلاند وهيو، 1991). لا يستطيع الفرد أن يتوقع أن يكون كل الأشخاص، الذين يستخدمون الاختبارات، مؤهلين للقيام بذلك. ويتبع بعض الأمثلة.

في داخل الولايات المتحدة، يتطلع العديد من علماء النفس إلى تقوية تطبيقهم المهني، وكذلك مردودهم بتقديم خدمات تقييم بالرغم من حصولهم على إعداد ضعيف في استخدام الاختبار. في داخل أوروبا، تختلف المعايير الأكاديمية والمهنية بشكل معتبر من بلد إلى آخر. وربما يكون لدى علماء النفس في العديد من البلدان الأوربية أيضاً القليل من التدريب في استخدام الاختبار أو انعدام التدريب كلياً. إن إعداد علماء النفس في العديد من بلدان أمريكا الجنوبية يُفضل مظاهر علم النفس النوعية والنظرية ويُعطي إعداداً قليلاً للمظاهر النوعية بما فيها طرائق التقييم.

وغالباً ما ينجم عن تلك الشروط وغيرها كون علماء النفس غير مؤهلين لاستخدام الاختبارات. فوق كل ذلك، إن نقص معرفة ملامح خاصة للاختبار المكيّف الذي يرغبون في استخدامه (مثال: صدقه مع مجموعة معينة) يضعف أيضاً كفاءتهم في اتخاذ أحكام معلومة وحكيمة. ربما تكون المجموعات 7-9 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

9.08 اختبارات قديمة ونتائج اختبار مضى تاريخها

(أ) لا يؤسس علماء النفس تقييمهم أو قراراتهم المعترضة، أو توصياتهم على معطيات أو نتائج اختبار انقضى تاريخها لأجل غرض في الحاضر.

(ب) لا يؤسس علماء النفس قرارات كهذه أو توصيات حول اختبارات ومقاييس مُهملة وغير مفيدة للغرض الحالي.

مثال: يجري غالباً إعادة تشكيل مقاييس القدرات الذهنية (i.e. الذكاء، الاستعدادات الأكاديمية، الإنجاز) كل عشر سنوات لتأكيد استمراريتها، لإضفاء القناعة على أن فروقاً ذات مغزى تطرأ على تلك القدرات خلال هذه المدة من الزمن. مقاييس المزاج، والشخصية، ومفهوم الذات عامة ما يتم إعادة تشكيلها بصورة أقل تكراراً، مُعطية القناعة بأن الفروق ذات المغزى في الزمن المعني في هذه النوعيات لا تحدث بشكل متكرر كسابقه. تخضع الاختبارات المُكيّفة أيضاً إلى مراجعة وذلك للحيلولة دون انقضاء تاريخها وتأكيد سريان مفعولها. ربما تكون المجموعات 1-5 و6-8 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

3.11 خدمات نفسية مُرسلة إلى أو عبر منظمات

(أ) يقدم علماء النفس بشكل مباشر الخدمات إلى مؤسسات أو عبر مؤسسات تُزود الزبائن مسبقاً بالمعلومات وعندما تكون ملائمة يكون أولئك المتأثرين مباشرة بالخدمات حول (1) طبيعة وأهداف الخدمات، (2) المُتلقين المقصودين، (3) من يكن من الأفراد زبائن، (4) العلاقة المستقبلية لعالم النفس مع كل شخص ومنظمة، (5) الاستخدامات المحتملة للخدمات المقدمة والمعلومات المتاحة، (6) من سيكون لديه سهولة الوصول إلى المعلومات و(7) حدود السرية. وحالما يمكن إدراك ذلك، يقدمون المعلومات حول النتائج والقرارات النهاية لخدمات كهذه إلى الأشخاص المناسبين.

(ب) إذا جرى منع علماء النفس بالقانون أو بأدوار منظماتية من تقديم معلومات كهذه إلى أفراد أو جماعات معينة، يبلغون أولئك الأفراد أو الجماعات في بداية الخدمة.

9.10 شرح نتائج التقييم

بغض النظر فيما إذا كان إعطاء الدرجات أو التفسير تم القيام به من قبل علماء النفس، من قبل الموظفين أو مساعدين، أو من قبل خدمات خارجية أخرى أو آلية، يتخذ علماء النفس خطوات معقولة لتأكيد أن إيضاحات النتائج يجري إعطاؤها للفرد أو للمندوب المعين ما لم تعق طبيعة العلاقة تقديم توضيح للنتائج (مثل في بعض الاستشارة المؤسساتية، الغربلة الأمنية أو قبل التوظيف، أو التقييمات الجدلية)، وقد جرى شرح هذه الحقيقة بشكل واضح للشخص الذي جرى تقويمه بصورة مسبقة.

مثال: يتوجه المعياران السابقان إلى الحاجة في كونهما حساسين في نقل المعلومات إلى الزبائن وآخرين غيرهم، وبالتالي التأكيد على أهمية موضوعات اللغة المعنية عند الاختبار ونقل نتائج الاختبار، كما تجري الإشارة إليه لاحقاً، ربما يقلل الفشل في الانتباه إلى موضوعات اللغة المعنية، من تقييم صادق للصفات الهدف.

نادراً ما يجري تقييم قدرات اللغة بشكل مباشر. وتُستخدم اللغة بحذافيرها كعجلة اتصال بغية اختبار صفات شخصية أخرى، ويُستخدم تماماً وظيفة أو أكثر من أربع وظائف للغة (مثال: القراءة، الكتابة، الإصغاء، التكلم)، لتقييم الصفات المعنية (مثال: اهتمامات مهنية، الذكاء، الشخصية). ينبغي أن تقدم ضمانات على أن مهارات الشخص متطورة بدرجة كافية وأن لا تضعف وتقييم الصفات المطلوبة. (كوبيز 1984؛ أوكلاند، برنال، هولى، ناتاليشيون، لنير وريتشارد، 1980).

تكون الحاجة غالباً إلى معرفة صفتين مهمتين للغة عند استخدام اختبارات مُكيّفة: الكفاءة اللغوية والتمكن من اللغة، ضمن أولئك الذين يستخدمون لغتين أو أكثر.

ترجع الكفاءة اللغوية إلى قدرات الشخص لفهم ما يقول الآخرون، للتكلم، للقراءة، وللكتابة. يمكن للشخص أن يُظهر قدرات ضعيفة، عادية أعلى من العادية في وظيفة أو أكثر من وظائف اللغة الأربعة تلك. ينبغي أن لا يجري اختبار أولئك

الذين يشكون ضعفاً في واحدة أو أكثر من الوظائف باستخدام طرق تتظاهر بأن لديها مهارات ملائمة للوظائف الضعيفة. كذلك ينبغي للطرق المُستخدمة لتقديم الخدمات، وتشمل إيضاحات لنتائج الاختبار، أن تكون متطابقة مع المقدرة اللغوية لمتلقي الاختبار. تكون معرفة التمكّن من اللغة مهمة عند تقييم الأشخاص القادرين على استخدام وظيفة أو أكثر من وظائف اللغة الأربعة في لغتين أو أكثر. يعود التمكّن إلى فيما إذا كانت مهارات اللغة لشخص أقل تطوراً، من مثيلاتها، أو أنها أكثر تطوراً في إحدى اللغات منها في لغات أخرى. إحداها تختبر بشكل تام استخدام اللغة الأكثر سيطرة. وربما يحتاج أولئك الذين يظهرون تمكّناً متساوياً في لغتين إلى أن يتم اختبارهم في كلتيهما.

وبشكل عام يوثق الأشخاص البارعون في لغتين أو أكثر المعلومات باللغة التي تم بها الحصول عليها. على سبيل المثال، ربما يكون قد جرى اكتساب صفات شخصية واجتماعية في اللغة الأصلية للشخص بينما ربما يتم اكتساب المهارات الأكاديمية في اللغة الثانية للشخص.

عندما يحدث هذا، ينبغي أن تُقيّم مقاييس للصفات الشخصية والاجتماعية باستخدام اللغة الأصلية للشخص بينما ينبغي لمقاييس الصفات الأكاديمية أن تستفيد من اللغة الثانية.

ينبغي توصيل نتائج الاختبار إلى الزبائن من خلال لغتهم الأكثر تمكّناً وفي ضوء مقدرتهم في استخدام لغتهم المتمكِّنة. ربما تكون المجموعات 7-10 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بتلك المعايير.

9.11 صيانة أمن الاختبار

يشير اصطلاح مواد الاختبار إلى الكتيبات، الأدوات، محاضر المؤتمرات، وأسئلة الاختبار أو الحوافز ولا تشمل معطيات الاختبار كما هي مُعرَّفة بالمعيار 4 . 9، الإفراج عن معطيات الاختبار. يقوم علماء النفس بجهود معتبرة لضمان أمانة وأمن مواد

الاختبار ووسائل تقنية أخرى للتقييم تتماشى مع القانون والالتزام المعقود، وبطريقة تسمح بالالتزام بهذا الدستور الأخلاقي.

مثال: ينبغي اعتبار الاختبارات المكيّفة مصادر مهنية مهمة وملكية فكرية تضمن الأمن. يكون استخدامهم محاطاً بالخطر عند عدم تقييد بيعهم واستخدامهم من قبل مهنيين مُعدين بشكل مناسب، والسماح لأشخاص غير مؤهلين بمراجعة الاختبار، ونسخ الكتيبات والمحاضر، وبطرق أخرى السماح لغير المهنيين بالوصول إلى الاختبار المكيّف. ربما تكون المجموعات 1-5 و7-10 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

5.02 بيانات مقدمة من آخرين:

(أ) يتحمل علماء النفس الذين يستخدمون آخرين لإنشاء أو وضع بيانات عامة تُروج لتطبيقهم المهني، لمنتجاتهم، أو لأنشطتهم، يتحملون المسؤولية المهنية لبيانات كهذه.

(ب) لا يعوض علماء النفس على موظفي الصحافة، والإذاعة، والتلفزيون، أو وسائل الاتصال الإعلامية المهمة مقابل الدعاية في مادة إخبارية.

(ج) يجب لإعلان مدفوعة قيمته يمت إلى أنشطة علماء النفس أن يُعرف أن يمكن التعرّف عليه بوضوح كالتالي:

مثال: إن علماء النفس العاملين في الاختبارات المكيّفة مسؤولون عن الإشراف على الطريقة التي يتم فيها نقل اختبارات كهذه إلى آخرين. يجب أن تكون البيانات التي تقترح اختباراً مكيفاً موازية للمقياس الأساسي، ويعطي درجات نهائية مساوية، وبطرق أخرى اقتراح مساواتها أو صلاحيتها، يجب أن يكون مدعوماً بُمعطيات علمية موثوقة.

إن البرهان البيّن غير كاف. يتخذ علماء النفس خطوات معقولة لتصحيح البيانات المُضلّلة. ربما تكون المجموعات 1-5 و7-9 (الجدول1-3) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

7.01 تصميم برامج للتعليم والتدريب

يتخذ علماء النفس المسؤولين عن التربية وبرامج التدريب خطوات معتبرة لتأكيد أن البرامج قد صُممت لتزود معرفة ملائمة وخبرات مناسبة، ولتقابل متطلبات الترخيص بممارسة العمل، والمصادقة عليه، أو أهدف أخرى لطلبات يُقرّها البرنامج.

مثال: تحتاج البرامج التي تُعدُّ أشخاصاً لترجمة الاختبارات إلى مصادر مناسبة. تشمل تلك المصادر لكنها غير مقتصرة على الطلاب والأساتذة مع خلفيات متينة في نظرية القياس التقني والتطبيق (بما فيها تطوير الاختبار)، أساتذة ذوو اطلاع جيد على نظرية وتطبيق تكييفات الاختبار، الأدوات الصلدة والمعرفية المُحتاجة (Hardware and Software)، سوية مع الممارسة (practicum) المدُربة والخبرات العلمية العميقة (Practicum) التي يتعلم فيها الطلاب ترجمة الاختبارات تحت إشراف قدير وقريب. ينبغي أن يعمل مديرو البرنامج على التأكيد على الحصول على المصادر المطلوبة. فوق كل ذلك، نظراً للتغييرات المتوقعة في نظرية ترجمة الاختبار والطرائق، تكون الحاجة إلى جهود لتأكيد الأبعاد التطبيقية والمهنية والأكاديمية لتداول البرنامج. إن المجموعة 6 (الجدول 1-3) هي الأكثر تأثراً بهذه المعايير.

8.02 الموافقة الجوهرية للبحث:

(أ) عندما يُطلب الحصول على موافقة جوهرية، يُعلم علماء النفس المشاركين عن (1) الغرض من البحث، المدة المُتوقعة، والإجراءات؛ (2) حقهم في الامتناع عن الاشتراك والانسحاب من البحث بعد بدء الاشتراك؛ (3)

النتائج المترتبة المتوقعة من الامتناع أو الانسحاب، (5) أية فوائد مستقبلية للبحث؛ (6) حدود السرّية؛ (7) حوافز للاشتراك؛ و(8) من يتم الاتصال به من أجل الأسئلة حول البحث وحقوق المشاركين بالبحث. أنهم يعطون الفرصة للمشاركين المستقبليين لطرح الأسئلة وتلقي الأجوبة.

مثال: حدث تغيير مهم وطفيف عندما طلبت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) في دليل النشر: الطبعة الرابعة (1994) من المطبوعات لتشير إلى أولئك الذين يجري علماء النفس البحث معهم كمشاركين، لا كموضوعات بحث. يعطي اصطلاح مشاركين احتراماً أكبر من أجل حقوق أولئك الذين تم اكتساب معطيات الاختبار منهم. عند الاشتراك في جمع المعطيات لاختبارات مُكيّفة، ينبغي أن يتم إعلام المشاركين بأغراض الاختبارات، وأن الاشتراك طوعي، وأنهم سوف لا يتعرضون إلى نتائج عكسية إذا اختاروا عدم المشاركة وينبغي أن يتم إعلامهم أيضاً بالفوائد المحتملة، والمخاطر، وحدود السرية مع اسم وعنوان الأشخاص الذين يتصلون بهم إذا كان لديهم أسئلة أو تعليقات. ربما تكون المجموعات 1-5 و7-11 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

8.11 الغش

لا يقدم علماء النفس أجزاء من عمل أو معطيات شخص آخر كعمل لهم، حتى إذا كان العمل أو المعطيات الأخرى مذكورة عرضياً.

مثال: يحدث الغش عامة في عمل تكييف الاختبار (أوكلاند وهيو، 1991)، خاصة عندما يكون الاختبار مكيّفاً دون موافقة مؤلفيه وناشره. ومن الأرجح أن يكون أولئك الذين يكيّفون اختباراً باستخدام مواد من اختبارات أخرى دون موافقة المؤلفين والناشرين منتهكين للمعايير الأخلاقية. ينبغي أن لا يتم التغاضي عن هذا التطبيق. فوق كل ذلك ربما يخرق هذا التطبيق القوانين في تلك البلدان التي تُؤمن حقوق النشر للملكية الفكرية. كما هو مشار إليه في الجزء الثاني، ينبغي على

المحترفين أن يحصلوا على معلومات إضافية حول التطبيقات المشتبه فيها، وإذا اقتضت الحاجة يتخذون خطوات تضمن عدم استمرارها. ربما تكون المجموعات 4 -8 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بهذ المعيار.

1.03 نزاعات بين المطالب الأخلاقية والمؤسساتية:

إذا كانت المطالب للمؤسسة التي يعمل معها علماء النفس مُدمجة، أو تلك التي يعملون لأجلها تخالف الدستور الأخلاقي، يوضح علماء النفس طبيعة الخلاف، يعلنون التزامهم بالدستور الأخلاقي، وإلى حد يمكن إدراكه، يحلّون الخلاف بطريقة تسمح بالإلتزام بالدستور الأخلاقي.

مثال: يعمل علماء النفس بصورة متكررة في مواقع لا تتقيد بالدساتير الأخلاقية المتبناة رسمياً. على سبيل المثال، ربما يجري توظيفهم من قبل مؤسسة تعتقد أنه يجب أن يكون لديها اختبار خاص مكيّف لاستخدام مقصود في تاريخ قريب. مهما يكن، ربما لا تسمح المعطيات من الاختبار المكيف بالاستخدام المقصود. على أية حال، ربما يعتقد المدراء ضمن المؤسسة أن اختباراً ما هو أحسن من عدم إجراء اختبار ويقررون استخدام الاختبار المكيّف. يفرض هذا القرار معضلة أخلاقية بالنسبة لعلماء النفس. يتم تشجيعهم للبحث عن حل لهذه المعضلة في وسائل تسمح بالتزامهم بالدستور الأخلاقي. ربما تكون كل المجموعات (الجدول 1-3) متأثرة بهذا المعيار.

1.04 حلّ غير رسمي للانتهاكات الأخلاقية:

عندما يعتقد علماء النفس أنه ربما يوجد انتهاك أخلاقي من قبل عالم نفس آخر، يحاولون حل هذ المسألة بتنبيه ذلك الفرد إذا ظهر أن حلاً غير رسمي ملائم ولا ينتهك التدخل في أية حقوق للسرية.

مثال: ينبغي على المحترف الذي يشك أن تطبيقات ترجمة الاختبار قد تنتهك معايير قانونية أو أخلاقية أن يتشاور مع أولئك العاملين في عمل تكيفات الاختبار للتأكد فيما إذا كانت ثمة انتهاكات تحدث، إذا كان الأمر كذلك، ينبغي على المُحترف

شخصياً، وبواسطة المهنة أن يوقف سير استخدام الاختبار المترجم. وكما يُشار إليه فيما بعد في الحالة (1-5)، ينبغي أن تُؤخذ بعين الاعتبار الجهود لإقرار، إذا كان ذلك متضمناً عقوبة رادع لأولئك الذين ينتهكون المعايير الأخلاقية. ربما تكون المجموعات 1-5 و7-9 (الجدول 1-3) الأكثر تأثراً بهذا المعيار.

1.05 الإبلاغ عن انتهاكات أخلاقية:

إذا سبب انتهاك أخلاقي واضح أذى فعلياً، وربما يؤذي بشدة شخصاً ما أو مؤسسة ولا ينطبق عليه القرار غير الرسمي... أو لم يتم حله بشكل مناسب بتلك الصورة، يتخذ علماء النفس إجراء أبعد يكون ملائماً للحالة. ربما يشمل إجراء كهذا الإحالة إلى الدولة أو إلى لجان متعلقة بالأخلاق المهنية، إلى مجالس مؤهلة في الدولة، أو إلى سلطات دستورية ملائمة. لا يطبق هذا المعيار عندما ينتهك تدخل حقوق السرية أو عندما يجري استبقاء علماء النفس بمراجعة عمل عالم نفس آخر الذي يكون سلوكه المهني موضع تساؤل.

مثال: يتطلب الحكم القضائي لانتهاكات أخلاقية مفترضة من الشخص المتهم أن ينتمي إلى جمعية مهنية التي (أ) لديها دستور للأخلاق مؤسس يبين بالتفصيل المعايير المتعلقة بالانتهاك المفترض و(ب) يقدم نظاماً عملياً للمراجعة والتعزيز، عند وجود سلوك لا أخلاقي ربما يتراوح الناجم المحتمل من عبارات تحذير إلى سحب رخصة الفرد للممارسة وفصل من العضوية في الجمعية.

قد يتم أيضاً اتخاذ إجراء قانوني مدني. ربما تكون كل المجموعات (الجدول 1-3) متأثرة بهذا المعيار.

ملاحظة نهائية

يناقش هذا المجلد موضوعات متنوعة مهمة للاختبارات المكيّفة واستخداماتها. يراجع هذا الفصل ستة مبادئ أخلاقية و25 معياراً من المبادئ الأخلاقية لعلم النفس ودستور السلوك: (2002) لـ APA في ضوء تطبيقات متنوعة والتي ربما تقترن باختبارات مكيّفة واستخداماتها.

تشكل الموضوعات الأخلاقية أحد الأركان الأساسية للتطبيق المهني، ويشمل ذلك المقترن بالاختبارات المكيّفة واستخدامها. وبالتالي يبدو نقاش الموضوعات الأخلاقية المقترنة بالعمل المهم في هذا المجال مضموناً.

وقد تلقي الضوء مناقشات أخرى في المؤتمرات، في المجلات، وفي منتديات عامة أخرى على الحاجة إلى حد أبعد من ترويج معرفة الموضوعات الأخلاقية وتطبيقها الذي ترك أثراً على تطور الاختبار واستخدامه، بما فيها تلك المقترنة بالاختبارات المكيفة. أضف إلى ذلك، ينبغي أن تأخذ المناقشات بعين الاعتبار الحاجة لتطوير دستور أخلاقي يتجاوز الحدود الوطنية ويتناول موضوعات منتشرة وعريضة مهمة لتطبيقات الاختبار. قبل تطوير دستور أخلاقي مرتكز على السلوك يتم ضمان البحث الذي يُعرِّف أنماط سلوك منتشرة ومهمة والتي إما قد تطرح معضلات أخلاقية أو تنتهك بوضوح سلوكاً أخلاقياً.

إن المهنة محظوظة لحصولها على أشكال متنوعة من المنح الدراسية التي تناقش الأخلاق. تشمل تلك المنح التالي: جمعية علم النفس الأمريكية. (2002) الجمعية النفسية البريطانية (1999 a، 1998 b)، لجنة توجيه معايير الاختبار الجمعية النفسية البريطانية (1999)، الجمعية النفسية الكندية (1987)، آيد وآل (1988)، لجنة الاختبار العالمية (2000)، اللجنة المندمجة للتطبيقات الاختبارية (1988)، كندال وآل (1997)، كوين (1997)، كوتشر وكيث سبيغل (1998)، لندسي (1996)، والمجلس الوطني للقياس في التربية (1996). تستطيع الجهود القادمة لاختبار موضوعات الأخلاق أن تستخدم تلك المصادر ومصادر موجودة أخرى كنقطة انطلاق لهذا العمل.

ملاحظات المؤلف

إن توماس أوكلاند هو أستاذ في مؤسسة البحث لجامعة فلوريدا، رئيس سابق للجنة الاختبار العالمية، رئيس سابق لجمعيات مدرسة علم النفس العالمية، ورئيس المؤسسة العالمية لتربية الأطفال.

شكر

يعبر المرء عن التقدير للدكاترة رولاند هامبلتون وفونز فان ووفيجفر لتعليقاتهم البناءة حول المسودة الأولية لهذا المخطوط.

*****

المراجع

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

American Psychological Association. (1994). *Publication manual of the American Psychological Association: Fourth Edition.* Washington, DC: Author

American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychology and code of conduct. *American psychologist, 57,* 1060–1073.

Anastasi, N., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing: Seventh Edition.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Bartram, D., & Coyne, I. (1998a). *The ITC/EFPPA survey of testing and test use in countries world-wide.* Technical report for the ITC Council.

Bartram, D., & Coyne, I. (1998b). *The ITC/EFPPA survey of testing and test use in countries within Europe.* Technical report for the EFPPA Task Force.

British Psychological Society. (1998a). *Certificate and register of competence in occupational testing general information pack (Level A).* Leicester, England: Author.

British Psychological Society (1998b). *Code of conduct, ethical principles and guidelines.* Leicester, England: Author.

British Psychological Society. (1999). *Certificate and register of competence in occupational testing general information pack (Level B).* Leicester, England: Author.

British Psychological Society Steering Committee on Test Standards. (1999). *Checklist of competencies in educational testing: Foundation level.* Leicester, England: Author

Byrne, B. (1998). *Structural equation modeling with Lisrel, Prelis, and Simplis.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Canadian Psychological Association. (1987). *Guidelines for educational and psychological testing.* Ottawa: Author.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy.* Clevedon, Avon, England: Multilingual Matters Ltd.

Embretson, S., & Hershberger, S. (1999). *The new rules of measurement.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Eyde, L. D., Moreland, K. L., Robertson, G. J., Primoff, E. S., & Most, R. B. (1988). *Test user qualifications: A data-based approach to promoting good test use. Issues in Scientific Psychology.* Washington, DC: American Psychological Association.

Fitzgerald, C., & Ward, P. (1998). *Computer-based testing: A Global perspective.* An address to the meeting of the International Congress of Applied Psychology, San Francisco, CA.

Haladyna, T. (1999). *Developing and validating multiple-choice test items.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hambleton, R. K. (1994). Guidelines for adapting educational and psychological tests: A progress report. *European Journal of Psychological Assessment, 10,* 229–244.

Hambleton, R. (2001). The next generation of ITC test translation and adaptation guidelines. *European Journal of Psychological Assessment, 17*(3), 164–172.

Herrnstein, D. J., & Murray, C. (1994). *The Bell curve.* New York: The Free Press.

Hu, S., & Oakland, T. (1991). Global and regional perspectives on testing children and youth: An international survey. *International Journal of Psychology, 26*(3), 329–344.

International Test Commission (2000). *International guidelines for test-use.* Punta Gorda, Florida: Author

Jensen, A. (1980). *Bias in mental testing.* New York: The Free Press.

Joint Committee on Testing Practices. (1988). *Code of fair testing practices in education.* Washington DC: American Psychological Association.

Kendall, I., Jenkinson, J., De Lemos, M., & Clancy, D. (1997). *Supplement to guidelines for the use of psychological tests.* Melbourne: Australian Psychological Society.

Koene, C. J. (1997). Tests and professional ethics and values in European psychologists. *European Journal of Psychological Assessment, 13,* 219–228.

Koocher, G. P., & Keith-Spiegel, P. (1998). *Ethics in psychology* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.

Lindsay, G. (1996). Psychology as an ethical discipline and profession. *European Psychologist, 1,* 79–88.

Loehlin, J. (1998). *Latent variable models.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mays, V., Rubin, J., Saboruin, M., & Walker, L. (1996). Moving toward a global psychology. *American Psychologist, 51,* 485–487.

McDonald, R. (1999). *Test theory.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mercer, J. (1973). *Labeling the mentally retarded.* Los Angeles: University of California Press.

Muniz, J., Prieto, G., Almeida, L., & Bartram, D. (1999). Test use in Spain, Portugal, and Latin American countries. *European Journal of Psychological Assessment, 15,* 151–157.

National Council on Measurement in Education. (1995). *Code of professional responsibilities in educational measurement.* Washington, DC: Author.

Oakland, T. (Ed.). (1977). *Psychological and educational assessment of minority children.* Larchmont, NY: Brunner-Mazel.

Oakland, T., Bernal, E., Holley, F., Natalicio, D., Leas, R., & Richard, L. (1980). Assessing students with limited English speaking abilities. *Texas Outlook, 64,* 32–33.

Oakland, T., & Hambleton, R. (Eds.). (1995). *International perspectives on assessment of academic achievement.* Norwell, MA: Kluwer Academic.

Oakland, T., & Hu, S. (1991). Professionals who administer tests with children and youth: An international survey. *Journal of Psychoeducational Assessment, 9*(2), 108–120.

Oakland, T., & Hu, S. (1992). The top ten tests used with children and youth worldwide. *Bulletin of the International Test Commission*, 99–120.

Oakland, T., & Hu, S. (1993). International perspectives on tests used with children and youth. *Journal of School Psychology, 31,* 501–517.

Reynolds, C., & Brown, R. T. (1984). *Perspectives on bias in mental testing.* New York: Plenum.

Rosenzweig, M. (1999). Continuity and change in the development of psychology around the world. *American Psychologist, 54,* 252–259.

Sattler, J. (1988). *Assessment of children: Cognitive applications.* San Diego: Author.

Schumacker, R., & Marcoulides, G. (1998). *Interaction and nonlinear effects in structural equation modeling.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Standards for educational and psychological testing. (1999). Washington DC: American Educational Research Association.

Test security: Protecting the integrity of tests. [Editorial]. (1999). *American Psychologist, 54,* 1078.

Zhang, H. (1988). Psychological measurement in China. *International Journal of Psychology, 23,* 101–117.