إشكالية تصميم نموذج تقويم موحد كمشروع فردي ومؤسساتي في مجال التربية الخاصة

الأستاذة الدكتورة

ســاميـــة رحـــال

أستاذ التعليم العالى، علم النفس العيادى

جامعة حسيبة بن بو على بالشلف، الجزائر

samiapsy@gmail.com

مستخلص

هدف البحث الحالي إلى دراسة إشكالية تصميم نموذج تقويم موحد في مجال التربية الخاصة، والذي يوازن بين احتياجات المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة ومتطلبات المؤسسات التعليمية.

تعد هذه الإشكالية من أبرز التحديات التي تواجه المربين والإداريين، حيث إن الفروق الفردية بين المتعلمين ذوي الإعاقة من جهة والنقص في الموارد والسياسات الواضحة يجعل من الصعب تطبيق نماذج تقويم فعالة وشاملة يركز البحث على تحليل المشكلات المرتبطة بالتقويم على المستويين الفردي والمؤسساتي، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص الفريدة لأفراد التربية الخاصة، كما يهدف إلى تقديم نموذج تقويم موحد يراعي الفروق الفردية ويضمن تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية. لتحقيق هذه الغاية، يعتمد البحث منهجية تجمع بين الوصف والتحليل من خلال مراجعة الأدبيات السابقة لا سيما الميدانية منها،

تضمن البحث عدة محاور رئيسية، من بينها الإطار النظري الذي يوضح مفهوم وأهمية التقويم في التربية الخاصة وأنواعه (الفردي والمؤسساتي)، والتحديات المرتبطة بكل نوع. كما يستعرض البحث الدراسات السابقة التي تناولت نماذج التقويم في هذا المجال، بهدف تحليل الفجوات البحثية وتحديد متطلبات تحسينها .في الجانب العملي. يوصي البحث بضرورة تصميم نموذجاً للتقويم الموحد يتميز بالشمولية والمرونة والدقة، ويشمل أدوات قياس فردية ومؤسساتية مصممة لدمج النتائج بشكل متوازن. كما يركز على آليات تطبيق النموذج، مثل تدريب المعلمين، وتوفير الموارد التقنية اللازمة، ووضع دليل إرشادي يضمن سهولة التطبيق ويسهم في تحسين جودة التعليم في مجال التربية الخاصة عبر تعزيز التوافق بين احتياجات الأفراد ومتطلبات المؤسسات. كما يقدم توصيات للمعلمين والمؤسسات التعليمية حول الالتزام بتبني النماذج المقترحة وتقييمها بشكل دوري بهدف تحيينها وتطويرها.

الكلمات المفتاحية :التربية الخاصة؛ التقويم الموحد؛ الفروق الفردية؛ نماذج التقويم؛ التقويم الفردي؛ التقويم المؤسساتي.

Problematic of Designing a Unified Evaluation Model as an Individual and Institutional Project in the Field of Special Education

Abstract

This study investigates the challenge of designing a unified evaluation model in special education that balances the needs of learners with disabilities and the requirements of educational institutions. The complexity arises from the wide range of individual differences and the lack of resources and clear policies, which hinder the implementation of effective and comprehensive evaluation systems.

The research analyzes evaluation issues at both individual and institutional levels, emphasizing the unique characteristics of learners in special education. It aims to propose a model that respects individual differences while supporting institutional goals. A combined descriptive and analytical methodology is used, based on a review of relevant literature, particularly field-based studies.

Key themes include the theoretical foundations of evaluation in special education, its types (individual and institutional), and the associated challenges. The study also examines previous research to identify gaps and improvement needs.

The study recommends a unified model that is comprehensive, flexible, and accurate, integrating both individual and institutional assessment tools. It outlines mechanisms for implementation, including teacher training, provision of technological resources, and the development of a practical guide to ensure ease of use. The ultimate goal is to enhance educational quality in special education by aligning learner needs with institutional demands. The study concludes with recommendations for adopting, evaluating, and updating the proposed model regularly.

Keywords: Special education; unified evaluation; individual differences; evaluation models; individual evaluation; institutional evaluation.

ISSN: 3009-612X الترقيم الدولي الموحد للطباعة
E. ISSN: 3009-6146 الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

مقدمـــة

يعد التقويم أحد المكونات الحيوية في أي منظومة تعليمية، إذ يُسهم بشكل جوهري في دعم العملية التعليمية وتوجيه مساراتها، من خلال توفير بيانات دقيقة تساعد على اتخاذ قرارات تربوية ملائمة. وتزداد أهمية التقويم عندما يتعلق الأمر بمجال التربية الخاصة، حيث تتطلب هذه الفئة من المتعلمين استراتيجيات تقييمية تراعي الفروق الفردية، وتعكس بدقة احتياجاتهم المتنوعة، سواء المعرفية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، أو الحركية (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2013).

لقد أظهرت العديد من الدراسات أن أساليب التقييم التقليدية غالبًا ما تكون قاصرة عن تمثيل أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عادلة، مما يؤدي إلى نتائج غير دقيقة تؤثر على جودة الدعم والخدمات المقدمة لهم (Elliott, Braden, & White, 2001). لهذا السبب، ظهرت الحاجة إلى تطوير نماذج تقويم مكيّفة أو موحّدة تراعي الخصوصيات التربوية والنفسية لهذه الفئة، من خلال أسس علمية ومنهجية واضحة.

إن تصميم نموذج تقويم موحّد في التربية الخاصة، لا يمكن أن يتم بمعزل عن أبعاد متعددة، تشمل الجانب النظري (النماذج التربوية، نظريات التعلم والتقييم)، والبعد الإجرائي (أدوات القياس، مؤشرات الأداء، آليات التحليل)، وأيضًا البعد المؤسسي (السياسات التربوية، التكوين، الموارد). لذلك، يُعد هذا المشروع -إذا تم بناؤه وفق رؤية علمية- أداة استراتيجية لتحسين الجودة والعدالة التربوية.

رغم أن فكرة "النموذج الموحد" تبدو جاذبة من حيث التنظيم والكفاءة، إلا أن تطبيقها في سياق التربية الخاصة يطرح تحديات معقدة، نظرًا لما تتسم به هذه الفئة من تباين شديد في طبيعة الإعاقات وخصائص الأفراد .فالإعاقة الذهنية تختلف جذريًا عن الإعاقة السمعية أو اضطرابات طيف التوحد، وكل فئة لها احتياجاتها التعليمية والنفسية الفريدة، بل إن داخل كل فئة نفسها فروق فردية دقيقة يجب احترامها. في هذا السياق، قد يشكل توحيد أدوات التقويم خطرًا على مبدأ "العدالة التربوية" إذا لم يُصمم النموذج بعناية مرنة تضمن التكييف والتفريد .وقد نبّهت الدراسات الحديثة إلى أن "التعميم المفرط في أدوات التقييم يعد أحد أشكال الإقصاء الصامت لذوي الإعاقات.(Katz, 2018, p. 117) ".

وتُبرز مراجعة الأدبيات أهمية تطوير نماذج تقييم موحدة تُستثمر فيها التقنيات الحديثة، وتضمن العدالة التربوية، حيث يشير Thurlow et al. (2020) إلى أن التصميم الشامل للتقويم (Universal Design of Assessment) يمثل نهجًا مثاليًا لجعل التقييمات قابلة للتطبيق على كل المتعلمين بما في ذلك ذوي الإعاقات. كما يؤكد الحديبي (2021) في دراسته حول أدوات التقويم في مؤسسات التعليم المتخصص أن غياب إطار موحد يؤدي إلى تباين كبير في نتائج تقييم التلاميذ داخل نفس الفئة، مما يهدد مصداقية التوجيه التربوي.

انطلاقًا من هذه الخلفية، تتحدد أهمية هذه الدراسة النظرية في كونها تسعى إلى تحليل الإشكاليات المرتبطة بتصميم نموذج تقويم موحّد في التربية الخاصة، وذلك من منظور علمي ومؤسساتي مع تقديم تصور عملي لمكونات النموذج، والوقوف على التحديات والفرص المرتبطة بتفعيله. مما سبق يمكن صياغة إشكالية الدراسة الحالية في التساؤل التالي: **كيف يمكن تصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة يستند إلى أسس علمية ويُفعّل كمشروع فردي ومؤسساتي يضمن عدالة التقويم وفعاليته؟**

ولأن نجاح أي نموذج تقويم، موحدًا كان عام أو مكيّفًا، يتوقف على فهم دقيق لأهميته الوظيفية والتربوية في سياق التربية الخاصة، فمن الضروري التوقف أولًا عند أهمية التقويم في هذا المجال، باعتباره حجر الأساس في تحسين جودة التعليم وضمان العدالة التربوية للفئات ذات الحاجات الخاصة.

١- أهمية التقويم في التربية الخاصة

يعد التقويم في التربية الخاصة عنصرًا محوريًا في العملية التربوية، حيث يسهم في تعزيز جودة التعليم وتحقيق التكيف الأكاديمي والنفسي للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. ويمكن تلخيص أهميته في النقاط التالية:

١) **تحسين جودة التعليم والتخطيط الفردي :**يستخدم التقويم كأساس لتصميم الخطط التربوية الفردية (IEPS) وتحديد الأهداف التعليمية المناسبة، ما يعزز فعالية العملية التعليمية(Pierangelo & Giuliani, 2007) .

٢) **تحديد نقاط القوة والضعف :**يوفر معلومات موضوعية حول قدرات التلاميذ، مما يساعد المعلمين والاختصاصيين وأولياء الأمور في بناء تدخلات تستند إلى نقاط القوة ومعالجة الصعوبات الفعلية.

٣) **متابعة التقدم الأكاديمي والسلوكي :**يتيح جمع بيانات موثوقة ومنتظمة تساعد في تتبع التغيرات في أداء التلميذ مع مرور الوقت، ودعم اتخاذ قرارات مستنيرة

٤) **تصميم استراتيجيات تعليمية مخصصة :**تساهم نتائج التقويم في تكييف طرق التدريس لتناسب أساليب التعلم المختلفة، مما يُمكّن من تعزيز المشاركة والفهم لدى التلاميذ ذوي الإعاقات أو الصعوبات الخاصة.

٥) **تحقيق العدالة والشمول :**من خلال التقويم العادل والمتنوع، تُتاح فرص تعليمية متكافئة لجميع التلاميذ بما يراعي خصائصهم الفردية ويضمن دمجهم في البيئة التعليمية بصورة فاعلة (Salvia, Ysseldyke, & Witmer, 2017) .

٢- الفروق الجوهرية بين التقويم في التربية العامة والتربية الخاصة

يعد التقويم عنصرًا أساسيًا في أي منظومة تعليمية، غير أن طبيعته، وأهدافه، وأدواته، ومقاييسه تختلف اختلافًا جوهريًا بين التعليم العام والتعليم الخاص. إذ يستند التقويم في التعليم العام غالبًا إلى معايير موحدة لقياس التحصيل الأكاديمي،

بينما يتميّز التقويم في التربية الخاصة بمرونته وتكيّفه مع الاحتياجات الفردية للمتعلمين، بما يضمن مبدأ الإنصاف بدل المساواة (Ysseldyke, & Salvia, Bolt, 2016)

يمكننا تلخيص أبرز الفروق الجوهرية بين التقويم في التربية العامة والتربية الخاصة وفق الجدول التالي (Pierangelo & Giuliani, 2006 ; McMillan, 2017 ; Thurlow et al., 2009 ; Overton, 2016 ; Lombardi, 2010):

جدول (١) الفروق الجوهرية بين التقويم في التربية العامة والتربية الخاصة

أبعاد الفروق بين التقويم	التربية العامة (التعليم العادي)	التربية الخاصة (التعليم الخاص)
الهدف من التقويم	يهدف التقويم إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية العامة لجميع المتعلمين ضمن إطار موحّد	يركز التقويم على تتبع نمو الفرد وتقدّمه مقارنةً بوضعه الشخصي السابق، وليس بمقارنته بأقرانه، ويهدف إلى تحديد الحاجات التربوية الخاصة
أدوات وطرائق التقويم	يعتمد على أدوات موحدة مثل الاختبارات الكتابية أو الشفوية	تُستخدم أدوات بديلة وتكيفية مثل الملاحظة المباشرة، قوائم التقدير، سجلات الأداء، الاختبارات غير الرسمية، وتقويمات مستندة إلى المهام الواقعية
الفروق الفردية والمرونة	غالبًا ما يغفل الفروق الفردية الدقيقة	يعتبر التقويم في التربية الخاصة مرنًا بدرجة عالية، يراعي القدرات الحسية والمعرفية والانفعالية والسلوكية للمتعلم، ويُراعى فيه مفهوم "التقويم التكيفي (Adaptive Assessment)"
التقويم بوصفه أداة تشخيصية	لا يُعدّ من الأهداف المركزية للتقويم في التعليم العام	في التربية الخاصة، للتقويم وظيفة مزدوجة :تشخيصية وعلاجية، حيث يُستخدم لتحديد نوع الإعاقة، درجتها، ومجالات الحاجة إلى الدعم
الاستمرارية والتكامل مع خطة الدعم	يبقى التقويم في التعليم العام في أغلب الحالات موسميًا أو مرحليًا	التقويم في التربية الخاصة ليس حدثًا منعزلًا، بل جزء من خطة دعم فردية متكاملة(IEP) ، تُراجع دورياً.

بالنظر الى هذه الفروق الجوهرية بين التقويم في التربية العامة ونظيره في التربية الخاصة، تبرز الحاجة إلى أسس نظرية صلبة تُمكّن من تصميم نماذج تقويمية تستجيب للخصوصيات التربوية والنفسية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هذا المنطلق، سنتناول فيما يلي أبرز المرتكزات النظرية التي يقوم عليها تصميم نموذج تقويم موحد في هذا المجال.

٣- الأسس النظرية لتصميم نموذج التقويم

يتطلب تصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة دمجًا متوازنًا بين **المرتكزات النظرية التقليدية** من جهة، و**المقاربات الحديثة المستندة إلى الأدلة والتصميم الشامل** من جهة أخرى. ويمكن تصنيف هذه الأسس في الفئتين التاليتين

الفئة الأولى: الأسس النظرية التقليدية في تصميم النماذج التقييمية

يقصد بها بالأسس النظرية التقليدية المفاهيم النفسية والتربوية الكلاسيكية التي تفسر حاجتنا إلى تقويم خاص وتشمل:

- **الأساس النمائي Developmental Basis :** يشير إلى ضرورة مراعاة مستوى النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي لكل متعلم، وعدم الاكتفاء بالتقويم حسب العمر الزمني فقط. إذ قد يكون هناك تفاوت كبير بين العمر البيولوجي والعمر النمائي لذوي الإعاقات المختلفة *(Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2016)* .
- **الأساس الفردي Individualization :** يستند إلى مبدأ "التقويم الفردي " (Individualized Assessment)الذي يُعد ركيزة في إعداد الخطط التربوية الفردية .IEP ويقتضي هذا الأساس أن يكون التقويم مرنًا، قابلًا للتعديل، ويعكس الخصائص الفريدة لكل متعلم من حيث النمط التعلمي، طبيعة الإعاقة، والقدرات المتبقية.

(Pierangelo & Giuliani, 2006)

- **الأساس الوظيفي Functional Basis :** يُركز هذا المبدأ على أن التقويم لا ينبغي أن يقف عند قياس المهارات الأكاديمية فقط، بل يجب أن يمتد إلى **القدرات الوظيفية** التي تعكس مدى استقلالية الطفل في البيئة اليومية (مثل المهارات الاجتماعية، الحركية، والتواصلية(Overton, 2009)
- **الأساس الديناميكي Dynamic Assessment :** يرتكز هذا النوع على مبدأ "منطقة النمو القريب" لفيغوتسكي، حيث يتم التقويم في ضوء الدعم المقدم خلال المهمة وليس فقط على الأداء الفعلي، مما يسمح بتقدير إمكانات التعلم وليس فقط مستوى الأداء الحالي.*(Lidz, 2003)*
- **الأساس البيئي والسياقي Ecological Basis :** يرى هذا الأساس أن أداء المتعلم يتأثر بالسياق التعليمي والاجتماعي الذي يتواجد فيه، ما يستدعي أن يكون التقويم مرآة للبيئة المحيطة لا فقط للفرد، عبر اعتماد أساليب **مثل**ز الملاحظة

الميدانية والمقابلات مع الأطراف الداعمة (Bronfenbrenner, 1994; Salvia et al., 2016).

الفئة الثانية: الأسس الحديثة في تصميم النماذج التقييمية

يستند تصميم نموذج التقييم الحديث في التربية الخاصة إلى مجموعة من الأسس النظرية التي تضمن فعالية التقييم وعدالته وشموليته حيث تشمل هذه الأسس مبادئ من نظريات التعلم، التصميم الشامل للتعلم، التقييم القائم على الأدلة، والتصميم البنائي.، يمكن تفصيلها كما يلي:

١) **التصميم الشامل للتقييم (Universal Design for Assessment):** يهدف التصميم الشامل للتقييم إلى تطوير أدوات تقييم مرنة وشاملة تلبي احتياجات جميع المتعلمين، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة .يتضمن هذا التصميم سبعة عناصر رئيسية تركز على وضوح الأهداف، وتوفير خيارات متعددة للتفاعل، وضمان الوصولية، مما يعزز من مصداقية التقييم وعدالته. (National Center on Educational Outcomes [NCEO], n.d.)

٢) **التقييم القائم على الأدلة (Evidence-Based Assessment):** يعتمد التقييم القائم على الأدلة على استخدام أدوات وأساليب تقييم مدعومة بأبحاث علمية موثوقة .يُشدد هذا النهج على أهمية اختيار أدوات تقييم تمتاز بالصدق والثبات، وتتناسب مع الأهداف التعليمية المحددة، مما يضمن دقة النتائج وفاعلية التدخلات التعليمية (Nelson & Van Norman, 2023)

٣) **التصميم البنائي للتقييم (Constructive Alignment):** يركز التصميم البنائي على ضرورة توافق أهداف التعلم مع استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم .يُعتبر هذا التوافق أساسًا لضمان أن التقييم يقيس فعليًا ما يُراد تعلمه، مما يعزز من فعالية العملية التعليمية ويضمن تحقيق النتائج المرجوة (University of Warwick, n.d.)

٤) **المبادئ الأخلاقية في التقييم (Ethical Principles in Assessment):** تعتبر المبادئ الأخلاقية جزءًا أساسيًا في تصميم التقييم، حيث تشدد على ضرورة استخدام أساليب تقييم عادلة وغير متحيزة، تأخذ في الاعتبار الخلفيات الثقافية واللغوية للمتعلمين .يُسهم ذلك في ضمان أن التقييم يعكس قدرات الطلاب الحقيقية دون تأثيرات خارجية (Council for Exceptional Children ([CEC], n.d.

من خلال تكامل هذه الأسس النظرية، يصبح بالإمكان بلورة نموذج تقويم موحد قادر على الاستجابة لخصوصيات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ضمن إطار من الشرعية العلمية، والمرونة التربوية. وفي هذا السياق، يجدر بنا التوقف عند أنواع نماذج التقويم المعتمدة

٤- أنواع نماذج التقويم المعتمدة في التربية الخاصة

تتنوع نماذج التقويم وكل منها يحقق منها هدفا وغرضا معينا في سياق التربية الخاصة ومنها:

-التقويم التكويني (Formative Assessment) :يُعد التقويم التكويني أداة فعّالة لتحسين عملية التعلم، حيث يتم تنفيذه بشكل مستمر أثناء سير العملية التعليمية. يساعد هذا النوع من التقويم المعلمين على تقديم تغذية راجعة فورية، مما يمكنهم من تعديل استراتيجيات التدريس لتلبية احتياجات الطلاب الفردية. في سياق التربية الخاصة، يُمكّن التقويم التكويني من رصد تقدم الطلاب وتحديد العقبات التي قد تواجههم، مما يعزز من فرص تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (IRIS Center, n.d.).

-التقويم النهائي(Summative Assessment) : يُستخدم التقويم النهائي لتقييم مدى تحقيق الطلاب للمعايير التعليمية المحددة في نهاية فترة زمنية معينة، مثل نهاية الفصل الدراسي. يوفر هذا النوع من التقويم بيانات موضوعية حول مستوى الفهم والمعرفة التي اكتسبها الطالب، مما يساعد في تحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتوجيه الخطط التعليمية المستقبلية (HMH, 2023)

- **التقويم الذاتي (Self-Assessment)**: يشجع التقويم الذاتي الطلاب على تقييم أدائهم بأنفسهم، مما يعزز من شعورهم بالمسؤولية والاستقلالية. يساهم هذا النوع من التقويم في تطوير مهارات التفكير النقدي والتأمل الذاتي، حيث يُمكّن الطلاب من التعرف على نقاط قوتهم وضعفهم، وتحديد أهدافهم التعليمية المستقبلية. في بيئة التربية الخاصة، يُعتبر التقويم الذاتي أداة فعّالة لتعزيز الثقة بالنفس وتحفيز التعلم الذاتي (NWEA, 2025).

بالإضافة إلى النماذج الكلاسيكية للتقويم، برزت في السنوات الأخيرة توجهات حديثة تركز على تقييم القدرات الفعلية للمتعلم، منها ما يُعرف بالتقويم الديناميكي والتقويم القائم على الأداء، وهي نماذج تتوافق مع خصوصيات التربية الخاصة يمكن شرحها كما يلي:

-التقويم القائم على الأداء(Performance-Based Assessment) : يركز على مخرجات عملية التعلم من خلال مهام تطبيقية واقعية، مثل المشاريع أو العروض أو المشكلات الحياتية. يعتبر أكثر إنصافًا للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة لأنه يُقيّم المهارات ضمن سياقات واقعية(Darling-Hammond & Adamson, 2014).

-التقويم الديناميي(Dynamic Assessment): مبني على مبادئ نظرية فيغوتسكي، ويركّز على "منطقة النمو القريب" ويقيّم إمكانية التعلم وليس الأداء الثابت فقط، ما يجعله مناسبًا جدًا للمتعلمين الذين لا تُظهر اختباراتهم التقليدية قدراتهم الحقيقية (Lidz & Elliott, 2000)

٥- تحليل نقاط القوة والقصور في النماذج الحالية للتقويم في التربية الخاصة

رغم التقدم الملحوظ في تطوير نماذج تقويم متعددة في ميدان التربية الخاصة، إلا أن هذه النماذج لا تزال تواجه عدة تحديات من حيث الاتساق، والفعالية، والعدالة التربوية.

أولاً: نقاط القوة

١. **المرونة** :تتميز بعض النماذج (كالتقويم التكويني والديناميكي) بمرونتها العالية في التكيف مع الاحتياجات الفردية للمتعلمين ذوي الإعاقات المختلفة، مما يعزز من مبدأ الفروق الفردية (Black & Wiliam, 1998; Lidz & Elliott, 2000)

٢. **التركيز على العملية التعليمية** :النماذج التكوينية والذاتية تدعم التعلم المستمر وتوفر تغذية راجعة فورية تساعد على تعديل طرائق التعليم بشكل متدرج (Boud, 2000)

٣. **إشراك المتعلم** :يساهم التقويم الذاتي في تعزيز استقلالية الطالب وتحفيز شعوره بالمسؤولية، وهو أمر جوهري في برامج التأهيل والتدريب الخاصة (McMillan, 2013)

٤. **التقويم الواقعي** :النماذج القائمة على الأداء تقدّم صورة واقعية لقدرات المتعلم ومهاراته، خاصة في البيئات التطبيقية أو المهنية (Darling-Hammond & Adamson, 2014)

ثانيا: مواطن القصور

١. **غياب التوحيد والمواءمة** :النماذج الحالية تُستخدم غالبًا بشكل غير منسّق بين المؤسسات، مما يخلق تفاوتًا كبيرًا في مخرجات التقييم وصعوبة في مقارنة النتائج.(Pierangelo & Giuliani, 2006)

٢. **محدودية الأدوات الموائمة** :كثير من أدوات القياس المستخدمة مأخوذة من التربية العامة ولم تُصمم أصلاً لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ما يضعف صدقها في هذا السياق (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2012)

٣. **التحيّز الثقافي والمعرفي** :بعض النماذج، لا سيما القياسية منها، قد لا تأخذ بعين الاعتبار خلفية المتعلم الثقافية أو قدراته التواصلية غير التقليدية، ما يؤدي إلى نتائج غير دقيقة أو مجحفة (Sattler, 2008)

٤. **التركيز على النتائج أكثر من العمليات** :في نماذج التقويم الختامي، غالبًا ما يُهمل الجانب التطوري للمتعلم ويُركز فقط على ما اكتسبه في لحظة معينة، مما يقلل من فرص التدخل التربوي الفعّال (Nitko & Brookhart, 2013)

٥. **قلة التكوين المهني للمعلمين في أدوات التقويم** :تشير العديد من الدراسات إلى أن الممارسين لا يتلقون تكوينًا كافيًا لاستخدام أدوات تقويم دقيقة ومناسبة لفئة ذوي الإعاقات (Taylor, Smiley, & Richards, 2009)

بعد استعراض نقاط القوة والضعف في النماذج الحالية لتقويم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أصبح من الواضح أن هناك حاجة ماسة إلى **نموذج تقويم موحد** يمكنه معالجة هذه الفجوات بفعالية. إذ يتطلب الأمر وضع **تصور متكامل** يأخذ في الحسبان التنوع الكبير في قدرات التلاميذ واحتياجاتهم الخاصة، ويعتمد على **منهجيات تقويم شاملة** تتجاوز الطرق التقليدية المحدودة. بناءً على ذلك، سيتم تقديم تصور مقترح لنموذج تقويم موحد في التربية الخاصة، حيث يهدف هذا النموذج إلى تعزيز **العدالة والمرونة** في التقويم، فضلاً عن ضمان **الدقة** في قياس تقدم الطلاب في جميع جوانب تطورهم.

٦. **تصور مقترح لنموذج تقويم موحد في التربية الخاصة**

إن تصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة يتطلب تصورًا دقيقًا يجمع بين المرونة والعدالة في تلبية احتياجات جميع الطلاب. يجب أن يكون هذا النموذج شاملًا في مكوناته وقادرًا على التكيف مع اختلافات القدرات والاحتياجات. وتتمثل ملامح هذا النموذج المقترح في النقاط التالية:

١) **التقويم متعدد الأبعاد:** يجب أن يتضمن النموذج **أبعادًا متعددة للتقويم** مثل:

- **التقويم المعرفي**: لتحديد مستوى فهم المادة التعليمية.
- **التقويم الاجتماعي والعاطفي**: لتقييم تطور المهارات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين.
- **التقويم الحركي:** لتقييم قدرات الحركة والتنقل
- **التقويم النفسي** (لتقييم الرفاه النفسي والوجداني). هذا يتماشى مع ما أشار إليه Baker &al. (2009)من ضرورة التركيز على جميع جوانب تطور الطفل عند تقييمه في التربية الخاصة.

٢) **استخدام التقنيات الحديثة:** يجب أن يشمل النموذج التقنيات الحديثة مثل البرمجيات التعليمية وأدوات التعلم التفاعلي، والتي تساعد على مراقبة تقدم المتعلمين بشكل دوري ودقيق. وفقًا لـ (O'Neill & McMahon 2005)، يجب دمج التقنيات الحديثة في عملية التقويم لتحقيق دقة أكبر في القياس.

٣) **التقويم الشامل والتكامل:** يجب أن يكون النموذج **شاملًا** بحيث يتضمن تقييمًا لكل الجوانب المختلفة التي تؤثر على عملية التعلم والنمو، بما في ذلك المهارات المعرفية والعاطفية والاجتماعية. هذا النموذج يتفق مع ما

طرحه Pierangelo & Giuliani (2006) حول أهمية تفعيل جميع الأدوات لتقديم صورة كاملة عن التلميذ.

٤) **إشراك الأسرة والمجتمع:** من المهم أن يكون التقويم شاملًا بحيث يشارك فيه جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، مثل: الأسرة، المعلمون، والمجتمع المحلي .التقويم المشترك يعزز من التعاون ويسهم في تقديم الدعم المناسب للطلاب، كما أشار إلى ذلك Pierangelo & Giuliani (2006) حول أهمية مشاركة الأسرة في عملية التقويم لتحسين نتائج التلاميذ.

٥) **إجراء تقويم مستمر:** من المهم أن يتسم التقويم بـ الاستمرارية، أي أن يتم إجراؤه على مدار الوقت وليس مرة واحدة فقط. يمكن من خلال هذا النهج تتبع التقدم المستمر للطلاب وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وهو ما يشير إليه Black & Wiliam (1998) كجزء أساسي من التقويم الفعّال.

بناءً على التصور الذي تم عرضه لنموذج تقويم موحد في التربية الخاصة، نجد أن هناك حاجة ملحة لتحديد خطوات عملية مدروسة لضمان أن يحقق هذا النموذج أهدافه بكفاءة وفعالية. تتطلب هذه الخطوات تصميم أدوات تقويم قادرة على استيعاب التنوع في الاحتياجات، مما يساهم في ضمان إجراء التقويم بشكل دقيق وعادل لجميع التلاميذ. في هذا السياق، سنتناول في العنصر التالي الخطوات العملية لتصميم النموذج بشكل تفصيلي لضمان تحقيق هذه الأهداف.

٧. الخطوات العملية لتصميم النموذج

إن عملية تصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة تتطلب اتخاذ خطوات منهجية وعلمية تضمن تطوير أدوات تقويم دقيقة وفعّالة قادرة على تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة. هذه الخطوات تشمل:

١) **تحديد الأهداف التربوية والتقويمية:** يعد تحديد الأهداف الخطوة الأولى في تصميم أي نموذج تقويم. في سياق التربية الخاصة، يجب أن تتماشى الأهداف مع الاحتياجات التعليمية الخاصة بكل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة. من المهم أن تكون الأهداف واقعية وقابلة للقياس، وتتناسب مع مستوى النمو المعرفي والجسمي للطلاب ((Stiggins, 2004.

٢) **تحليل خصائص المتعلمين:** يجب أخذ التنوع الفردي بعين الاعتبار، سواء من حيث نوع الإعاقة أو الخلفية الثقافية. يتطلب هذا التحليل فهمًا دقيقًا للقدرات والقيود الخاصة بكل طالب. هنا، يتم تحديد المؤشرات التي سيتم تقويمها، مثل: المهارات الحركية، المهارات الاجتماعية، المعرفية أو العاطفية.(O'Neill & McMahon, 2005)

٣) **اختيار الأدوات والوسائل المناسبة:** في هذه المرحلة، يتم اختيار أدوات التقويم التي تتناسب مع طبيعة الاحتياجات الخاصة للطلاب. تتنوع الأدوات بين المقابلات العيادية، الاختبارات النفسية، الملاحظات المباشرة أو حتى

التقويم الذاتي .المهم هنا أن تكون الأدوات ملائمة للمستوى الفكري والجسمي للطلاب.(Pierangelo & Giuliani, 2006) .

٤) **وضع المعايير والمقاييس للتقييم**: يجب وضع معايير تقويمية واضحة وملائمة لتحقيق الأهداف. تكون هذه المعايير هي الأساس الذي يتم على ضوءه تحديد مدى تحقيق المتعلمين للأهداف التعليمية. يجب أن تكون المعايير واقعية، تأخذ بعين الاعتبار مستوى الطالب وأن تتسم بالمرونة لتتمكن من تلبية الفروق الفردية (Tannenbaum, 2008),

٥) **تطوير أدوات التقييم والتدريب عليها:** بعد تحديد المعايير، يتم تصميم أدوات التقييم التي تتضمن مجموعة من المهام أو الأسئلة أو الأنشطة التي تتسم بالعدالة والشمولية .كما يجب تدريب المعلمين أو المقيمين على كيفية استخدام هذه الأدوات بشكل فعال لضمان حصول الطلاب على تقويم عادل وموثوق.(McMillan, 2013) .

٦) **إجراء التقويم وجمع البيانات:** يتم إجراء التقويم فعليًا في بيئات تعلم حقيقية، مع ضمان جمع البيانات بشكل دوري ومنتظم. خلال هذه المرحلة، يقوم المعلمون بتوثيق ملاحظاتهم ونتائج التقويم بطريقة **منظمة ودقيقة** .يتم جمع البيانات من خلال ملاحظات مباشرة أو تقييمات معيارية تعتمد على المعايير المحددة في الخطوات السابقة.(Black & Wiliam, 1998)

٧) **تحليل البيانات وتقديم التغذية الراجعة:** بعد جمع البيانات، يتم تحليلها لمقارنة أداء الطالب مع المعايير المحددة مسبقًا. يتم تقديم التغذية الراجعة للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بشكل دوري لتوجيه عملية التدريس وتحقيق التحسين المستمر .(Guskey, 2003)

٨) **مراجعة وتحديث النموذج:** أخيرًا، يجب أن يتم مراجعة وتحديث النموذج بشكل دوري .التطورات التي تطرأ على البيئة التعليمية أو على احتياجات الطلاب تتطلب تعديلات في النموذج لضمان استدامته وفعاليته. (Brookhart, 2008)

رغم أهمية الخطوات العملية التي تم تفصيلها لتصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة، إلا أن تطبيق هذا النموذج يواجه تحديات عديدة تعوق فاعليته في البيئات التعليمية الفعلية .تتعلق هذه التحديات بـ الموارد المحدودة، **و**الافتقار إلى التدريب المناسب للمعلمين، بالإضافة إلى المقاومة المحتملة للتغيير **من** قبل بعض المؤسسات التعليمية. هذه التحديات تتطلب استراتيجيات داعمة لضمان تنفيذ النموذج بفعالية. في هذا السياق، يصبح من الضروري دراسة التحديات التي قد يواجهها الممارسون أثناء تطبيق النموذج، ومن ثم إيجاد حلول ملائمة تضمن استدامته ونجاحه في المؤسسات التعليمية الخاصة.

٨- التحديات المرتبطة بتطبيق نموذج التقويم الموحد في مجال التربية الخاصة

تطبيق نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة يواجه عددًا من التحديات التي قد تؤثر في فعاليته وقدرته على تقديم تقييم شامل وعادل لجميع الطلاب. تتنوع هذه التحديات من الجانب التربوي إلى الجانب التقني، وتشمل العوامل الثقافية والاجتماعية التي تميز كل حالة. من أبرز التحديات التي يجب مراعاتها عند تصميم وتطبيق هذا النموذج:

١) **تنوع احتياجات التلاميذ:** من أكبر التحديات التي تواجه تطبيق نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة هو التنوع الكبير في الاحتياجات والقدرات بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وفقًا لـ Tomlinson et al. (2003)، فإن كل تلميذ يحتاج إلى تقويم يتناسب مع نوع إعاقته ومستوى قدراته، مما يجعل من الصعب توحيد أدوات وأساليب التقويم عبر مجموعة واسعة من الإعاقات.

٢) **الازدواجية بين التقييم الفردي والتقويم الجماعي:** تطبيق نموذج موحد قد يؤدي إلى تعارض بين التقييمات الجماعية والتقييمات الفردية. في حين أن التقويم الفردي يعكس التطور الخاص بكل تلميذ بدقة، فإن النموذج الموحد قد يضع ضغوطًا لتطبيق معايير موحدة قد لا تكون قابلة للتطبيق على جميع الحالات.

٣) **محدودية التدريب والتأهيل المهني للمعلمين:** نقص التدريب المناسب للمعلمين في استخدام الأدوات التقنية الحديثة لتقويم الطلاب يعد من أكبر العوائق التي تواجه تنفيذ نموذج موحد. حسب Zigler & Hall (2000)، يظل تأهيل المعلمين في مجالات التقويم المتخصصة أمرًا حاسمًا، لكن نقص الموارد والتدريب قد يعوق التطبيق الفعّال.

٤) **مقاومة التغيير من قبل المعلمين والمجتمع المدرسي:** تغيير أنماط التقويم المعتادة قد يواجه مقاومة من قبل المعلمين أو المؤسسات التعليمية. التغيير في الأساليب التربوية والتقويمية يتطلب التزامًا طويل الأمد وتعاونًا بين جميع الأطراف المعنية، ما قد يكون صعبًا في ظل ضغوط العمل اليومية.

٥) **القيود التقنية والموارد المحدودة:** تطبيق نموذج تقويم موحد يتطلب موارد تقنية ودعم مادي كبيرين، لا سيما في ظل نقص البرمجيات المخصصة للتقويم المتعدد الأبعاد أو أدوات القياس المتطورة. يواجه العديد من المدارس التحديات في تأمين هذه الموارد، مما يحد من فعالية النموذج.

لأجل مواجهة هذه التحديات، يتعين على المؤسسات التعليمية اتخاذ دور محوري في توفير الدعم اللازم لضمان تطبيق نموذج التقويم الموحد بشكل فعّال.

على المؤسسات التعليمية أن تتبنى استراتيجيات داعمة لضمان تدريب المعلمين وتوفير الموارد المادية والتقنية اللازمة، بالإضافة إلى تعزيز التعاون بين جميع الأطراف لتحقيق أفضل نتائج ممكنة في هذا السياق. في هذا السياق، سنستعرض الدور الحاسم الذي يمكن أن تلعبه هذه المؤسسات في دعم نموذج التقويم الموحد وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

٩- دور المؤسسات التعليمية في دعم نموذج التقويم الموحد في مجال التربية الخاصة

تُعد المؤسسات التعليمية الركيزة الأساسية في ضمان نجاح نموذج التقويم الموحد في التربية الخاصة. إذ يقع على عاتقها الدور الرئيسي في توفير بيئة تعليمية متكاملة تدعم تنوع الاحتياجات وتضمن العدالة في التقويم. لتحقيق هذا الهدف، هناك عدة مجالات يمكن أن تسهم فيها المؤسسات التعليمية لدعم تطبيق نموذج التقويم الموحد بنجاح، ومن أبرز هذه المجالات:

١) **التدريب المستمر للكوادر التعليمية:** من الضروري أن تقوم المؤسسات التعليمية بتوفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين والمختصين في التربية الخاصة. وفقًا لـ Schumm & Vaughn (1995)، فإن تدريب المعلمين على استخدام أدوات التقويم الحديثة وكيفية تطبيقها بشكل يتناسب مع احتياجات كل طالب يعد أمرًا محوريًا. التدريب يجب أن يشمل كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية بالإضافة إلى التقييمات الذاتية والتكوينية.

٢) **توفير الموارد التقنية والمادية:** من المهم أن تضمن المؤسسات التعليمية توفر الأدوات اللازمة لدعم التقويم الموحد، سواء كانت أدوات رقمية أو ورقية. هذا يشمل البرمجيات المخصصة لتقويم الأداء، الأدوات التشخيصية، والموارد التعليمية التي تتيح للمعلمين جمع بيانات دقيقة عن تقدم الطلاب. وفقًا لـ Alhammadi et al. (2021)، فإن المؤسسات التي توفر البنية التحتية المناسبة تسهم بشكل كبير في تحسين فاعلية التقويم.

٣) **الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي للطلاب:** يجب أن تراعي المؤسسات التعليمية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عند تطبيق التقويم الموحد. فهذا يتطلب بيئة تعليمية تحتضن التنوع وتدعم تقدير الذات، وهو ما يسهم في تحسين دقة التقويم .وفقًا لـ Rosenberg & McGinnis (2014)، فإن البيئة الاجتماعية التي يشعر فيها الطالب بالأمان تؤثر بشكل إيجابي في النتائج التعليمية والتقويمية.

٤) **التعاون بين المعلمين والأخصائيين والمجتمع** المدرسي: من الضروري أن تعمل المؤسسات التعليمية على تعزيز التعاون المشترك بين المعلمين، الأخصائيين النفسيين، والأسر. التعاون المتبادل يساعد في تصميم استراتيجيات تقويم فردية تراعي اختلافات كل طالب-Darling .

Hammond &al. (2017)تشير إلى أن التنسيق بين مختلف الأطراف داخل المدرسة يعزز من فعالية نموذج التقويم الموحد ويجعل من الممكن تقديم استراتيجيات تدريسية مناسبة.

٥) **التقييم المستمر للمنهجية المتبعة**: تعد المؤسسات التعليمية مسؤولة عن مراجعة وتقويم النموذج بشكل مستمر، للتأكد من فعاليته ومدى استجابته للاحتياجات المتغيرة للطلاب Clarke et al. (2015). أكدت أهمية التقويم المستمر للنموذج لضمان تحديث الأدوات والتقنيات المتبعة في التقويم وتلبية احتياجات الطلاب في الوقت المناسب.

إدراكًا لأهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية في دعم نموذج التقويم الموحد، فإن الانتقال إلى التقنيات الحديثة في تقويم الأداء يعد أمرًا حيويًا لتكملة هذا الدور. إن تطبيق التقنيات الحديثة في التقويم يوفر إمكانيات أكبر للحصول على بيانات دقيقة، مما يعزز من عملية التقويم ويسهم في تحقيق العدالة في التقييم. في هذا السياق، سنتناول كيفية استخدام هذه التقنيات الحديثة لتحسين أداء نموذج التقويم الموحد.

١٠-التقنيات الحديثة في تقويم الأداء في التربية الخاصة

أدى التطور التكنولوجي في العقود الأخيرة إلى إحداث نقلة نوعية في أدوات وأساليب التقويم، خصوصًا في ميدان التربية الخاصة، الذي يتطلب مقاربات مرنة ودقيقة تراعي الفروق الفردية العميقة بين التلاميذ. وتشكل التقنيات الحديثة دعامة محورية في دعم نموذج التقويم الموحد، من خلال تحسين جمع البيانات، وتحليلها، وتقديم تغذية راجعة فورية وشخصية.

١) **المنصات الرقمية للتقويم:** تُمكن المنصات الرقمية المعلمين من إنشاء اختبارات قابلة للتكيف مع مستويات التلاميذ المختلفة، كما تسهم في تتبع الأداء بمرور الزمن، وتستخدم هذه المنصات خوارزميات تقيس المهارات بشكل تفاعلي. وتشير دراسة Basham &al. (2016)إلى أن دمج التكنولوجيا في تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعزز من العدالة ودقة التقدير الفردي.

٢) **التقويم المعتمد على الذكاء الاصطناعي:** بات من الممكن الآن توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) لتقديم تقويمات ذكية تتكيف مع أداء المتعلم في الوقت الحقيقي. تُظهر نتائج Luckin et al. (2016)أن الذكاء الاصطناعي يتيح تحليل أنماط التعلّم، مما يسمح بتقويم أكثر تخصيصًا وتنبؤًا بصعوبات التعلم قبل ظهورها.

٣) **الواقع الافتراضي والواقع المعزز:** يتم توظيف تقنيات الواقع الافتراضي (VR)والمعزز (AR) في تقييم المهارات الحركية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد أو الإعاقات النمائية. وفقًا لـ Parsons & Cobb (2011)، فإن الواقع الافتراضي يوفر بيئة آمنة ومحفّزة تسمح بملاحظة استجابات المتعلم بدقة، ما يُثري بيانات التقويم.

٤) **أدوات التتبع القابلة للارتداء** (Wearables)**:** تستخدم الأجهزة القابلة للارتداء لقياس مؤشرات فسيولوجية وسلوكية أثناء أداء المهام التعليمية، مثل معدل نبضات القلب، الانتباه، التوتر .وتُستعمل هذه البيانات لدعم التقويم النفسي – التربوي للطلبة ذوي الصعوبات الانفعالية أو فرط النشاط. أشارت دراسة Cipresso et al. (2018)إلى فعاليتها في تقديم مؤشرات غير لفظية دقيقة يمكن ربطها ببيانات الأداء الأكاديمي.

٥) **تطبيقات الأجهزة المحمولة واللوحية**: تمثل التطبيقات التعليمية على الأجهزة المحمولة موردًا فعالًا في تقويم الأداء، خصوصًا مع الفئات التي تعاني من صعوبات تعلم أو إعاقات لغوية. هذه التطبيقات تتيح جمع بيانات دقيقة عن الاستجابات، مدة النشاط، ومعدلات التكرار والتفاعل. وقد بينت دراسة Boucenna &al. (2014)أن استعمال هذه التطبيقات يعزز مشاركة الطالب ويزيد من فاعلية تقويم الأداء.

في ظل هذه الدينامية التكنولوجية المتسارعة، تبرز الحاجة إلى إعادة التفكير في أنظمة التقويم التقليدية، واعتماد نموذج تقويم موحد مستند إلى الأدلة والمرونة، ومدعومًا بهذه التقنيات الحديثة .ومن هنا تبرز الخاتمة كتتويج لمجمل المباحث النظرية والتحليلية التي تم تناولها، لتؤكد على أهمية هذه المقاربة وتقدم رؤى مستقبلية في هذا المجال.

خاتمة

تمثل إشكالية تصميم نموذج تقويم موحد في مجال التربية الخاصة تحديًا بنيويًا ومفاهيميًا يتجاوز مجرد اختيار أدوات قياس أو مؤشرات أداء، ليطال عمق الفلسفة التربوية التي تحكم طبيعة التعلم لدى فئات متباينة في خصائصها واحتياجاتها. فمن خلال هذه الدراسة النظرية التحليلية، تبيّن أن أي مشروع لتوحيد التقويم في التربية الخاصة لا يمكن أن يُبنى على فرضيات مستوردة من التربية العامة، بل ينبغي أن ينطلق من فهم عميق للأسس السيكولوجية والتربوية والتقنية، التي تراعي التنوع بين الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة.

لقد استعرضت الدراسة الفروق الجوهرية بين التقويم في التربية العامة والخاصة، كما أبرزت التوجهات النظرية الحديثة (كالتصميم الشامل للتعلم، التقويم القائم على الأدلة، والتوجه البنائي) كأساس لتطوير نموذج تقويم يتسم بالعدالة، والدقة، والمرونة. كما تم تحليل نماذج التقويم السائدة، واستعراض نقاط قوتها وقصورها، مما مهّد لوضع تصور علمي لنموذج تقويم موحد متكامل الأبعاد. وتزامن ذلك مع عرض الخطوات العملية لتنفيذه، والتحديات المؤسسية والتربوية التي قد تعيق تطبيقه، قبل الوقوف على دور التقنيات الحديثة كدعامة لا غنى عنها في إنجاح هذا النموذج.

وعليه، فإن نجاح مشروع توحيد التقويم في التربية الخاصة يظل رهينًا بإرادة مؤسساتية، وتمكين مهني، وتحديث تشريعي، واستثمار ذكي في التكنولوجيا، بما يسمح بتقويم يُنصف التنوع دون أن يسقط في فخ التعميم أو الإقصاء.

بناءً على ما سلف من تحليل نظري ومعاينة نقدية لمختلف أبعاد إشكالية توحيد التقويم في التربية الخاصة، يبرز من الضروري الانتقال من الطرح النظري إلى المستوى الإجرائي، عبر تقديم مجموعة من التوصيات العملية التي من شأنها أن تُسهم في تفعيل نموذج تقويم موحد يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات هذه الفئة، ويعزز جودة الأداء التربوي والمؤسسي على حد سواء. وفيما يلي أبرز تلك

التوصيات:

١. **تطوير أطر مرجعية وطنية** للتقويم في التربية الخاصة، تستند إلى معايير مرنة وقابلة للتكيف مع فئات الإعاقة المختلفة.
٢. **إدراج التكوين المستمر** في مجال بناء أدوات التقويم وتقنياته الحديثة ضمن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
٣. **اعتماد المقاربة التشاركية** بين المؤسسات التربوية، والأسر، والمتخصصين في الصحة النفسية، في مراحل تصميم وتطبيق أدوات التقويم.
٤. **دمج التكنولوجيا التكيفية** (مثل الذكاء الاصطناعي والتطبيقات القابلة للتخصيص) في نماذج التقويم، لتحسين دقة القياس وسرعة التعديل.
٥. **تشجيع البحوث التطبيقية** الميدانية لاختبار النماذج النظرية المقترحة وتكييفها مع الخصوصيات المحلية.

تمثل التوصيات السابقة دعائم أساسية لتفعيل نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة، فإن الإشكالية تظل مفتوحة على آفاق بحثية واسعة تستدعي المزيد من التمحيص النظري والدراسة التطبيقية. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى اقتراح مسارات بحث مستقبلية من شأنها تعميق الفهم وتوسيع دائرة المعرفة حول فعالية النماذج المقترحة، وسبل تطويرها ضمن سياقات تربوية متجددة.

الاقتراحات للبحوث المستقبلية

- دراسة تطبيقية لتجريب نموذج تقويم موحد في مؤسسة تعليمية مختصة ومقارنة نتائجه بنتائج النماذج التقليدية.
- تحليل فاعلية أدوات التقويم الرقمية في قياس الكفايات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- بناء مقياس معياري متعدد الأبعاد لتقويم الأداء المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم، اعتمادًا على التصميم الشامل للتعلم.(UDL)
- دراسة العوائق القانونية والتنظيمية في اعتماد نماذج تقويم موحدة داخل السياسات التربوية الوطنية.

المراجع

الحديبي، عبد القادر. (٢٠٢١). واقع ممارسات التقويم في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر، مجلة علوم التربية الخاصة، ٧(2)، ٨٨-١٠٥.

أحمد عبد الفتاح .(2010). *التقويم في التربية الخاصة: المفاهيم والأنواع والتطبيقات*. عمان: دار الثقافة.

أحمد مصطفى، &د. هالة عبد العزيز .(2015). *التقويم التربوي في التربية الخاصة: مبادئه وأساليبه*. عمان: دار الفنون.

Alhammadi, H., et al. (2021). *The role of technological resources in special education: Improving assessment tools for students with disabilities*. Journal of Special Education Technology, 36(1), 19-31.

Baker, D. P., & Johnson, K. (2009). *Comprehensive assessment of students with special needs*. Pearson Education.

Basham, J. D., Hall, T. E., Carter Jr, R. A., & Stahl, W. M. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology, 31*(3), 126–136.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *À l'intérieur de la boîte noire : Élever les normes par l'évaluation en classe*. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.

Boucenna, S., et al. (2014). Interactive technologies for autism: New developments and opportunities. *Autism Research and Treatment*, 2014, Article ID 736289.

Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. International Encyclopedia of Education, 3(2), 37–43. Lidz, C. S. (2003). *Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky*. Journal of Cognitive Education and Psychology, 3(2), 224–239.

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.

Cipresso, P., et al. (2018). The use of wearable technologies and biosensors in special education: Current applications and future directions. *Sensors, 18*(11), 3607.

Clarke, S., et al. (2015). *Formative assessment and its role in the classroom: A review of current research and practices*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22(2), 150-170.

Council for Exceptional Children. (n.d.). *Ethical principles and practice standards*. Retrieved from

https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards

Darling-Hammond, L., et al. (2017). *Preparing teachers for deeper learning: Creating a new vision for teacher education*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 116(1), 212-228.

Elliott, S. N., Braden, J. P., & White, J. L. (2001). *Assessing one and all: Educational accountability for students with disabilities*. New York: Guilford Press.

Guskey, T. R. (2003). *How classroom assessments improve learning*. Educational Leadership, 60(5), 6-11.

HMH. (2023). *What is the purpose of summative assessment in education?*. Retrieved from https://www.hmhco.com/blog/what-is-the-purpose-of-summative-assessment-in-education

IRIS Center. (n.d.). *Formative assessment*. Vanderbilt University. Retrieved from https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/pmm/cresource/q1/p01/

Katz, J. (2018). *Implementing the Three-Block Model of Universal Design for Learning: Effects on Teachers' Self-Efficacy, Stress, and Job Satisfaction in Inclusive Classrooms*. International Journal of Inclusive Education, 22(4), 467–483. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370744

Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Elsevier

Lombardi, A. (2010). *Measuring outcomes and perceptions of effective inclusive education practices*. Exceptionality Education International, 20(3), 15–31.

Luckin, R., et al. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. *Pearson Education Report*. London.

McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (7th ed.). Pearson.

National Center on Educational Outcomes. (n.d.). *Universal design of assessments*. Retrieved from https://nceo.info/Assessments/universal_designnceo.info

Nelson, J. M., & Van Norman, E. R. (2023). Evidence-based assessment in special education research: Advancing the use

of evidence in assessment. *Exceptional Children*, 89(2), 123–137. https://doi.org/10.1177/0014402923117109 2SAGE Journals+1exceptionalchildren.org+1

Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2013). *Educational Assessment of Students*. Pearson. Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Assessment in Special Education: A Practical Approach*. Pearson.

NWEA. (2025). *The importance of student self-assessment*. Retrieved from https://www.nwea.org/blog/2025/the-importance-of-student-self-assessment/

O'Neill, R., & McMahon, D. (2005). *Assessment in special education: A practical approach*. Pearson.

Overton, T. (2016). *Assessing learners with special needs: An applied approach* (8th ed.). Pearson.

Parsons, S., & Cobb, S. (2011). State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education, 26*(3), 355–366

Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Assessment in special education: A practical approach* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Pierangelo, R., et *Giuliani, G. A.* (2006). *Évaluation dans l'éducation spécialisée : Une approche pratique*. Pearson.

Rosenberg, M. S., & McGinnis, J. R. (2014). *Understanding students with special needs and the importance of individualized education*. Journal of Learning Disabilities, 47(4), 344-354.

Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13th ed.). Cengage Learning

Sattler, J. M. (2008). *Assessment of Children: Cognitive Foundations* (5th ed.). Jerome M. Sattler Publisher.

Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1995). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Prentice Hall

Tannenbaum, R. (2008). *Assessment of students with special needs*. Pearson

Taylor, R. L., Smiley, L. R., & Richards, S. B. (2009). *Exceptional students: Preparing teachers for the 21st century*. McGraw-Hill

Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., & Christensen, L. L. (2020). *Using principles of Universal Design to develop accessible*

assessments. National Center on Educational Outcomes (NCEO). Retrieved from https://nceo.info

Thurlow, M. L., Quenemoen, R. F., & Lazarus, S. S. (2009). *Meeting the needs of special education students: Aligning and adapting assessments*. Council of Chief State School Officers

Tomlinson, C. A., et al. (2003). *Differentiated instruction: One size doesn't fit all*. Educational Leadership, 61(5), 5-10.

University of Warwick. (n.d.). *Principles of assessment design*. Retrieved from https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/academicdevelopment/assessmentdesign/assessement-and-feedback/toolkit/principles/ warwick.ac.uk

Zigler, E., & Hall, N. W. (2000). *The need for early intervention in special education*. Journal of Special Education, 34(2), 105-118.