العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ٦٣ – ٩٩

اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة

إعـــداد

بنـــدر بـــدر الحربـي

باحث ماجستير تربية خاصة (تخصص صعوبات تعلم)
جامعة أم القري

اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة

بندر بدر الحربي(*)

ملخـــــــص البحـــث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة، وإذا كانت هناك فروق في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة وفقًا لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم إتباع المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معُلمًا من معلمي ذوي صعوبات التعلم، وقد إستخدم الباحث مقياس اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة أن أن اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم كان مرتفعًا. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: الاتجاه – صعوبات التعلم – أساليب التقويم.

(*) باحث ماجستير تربية خاصة (تخصص صعوبات تعلم) ، جامعة أم القري.

Attitudes of Teachers of Learning Skills Towards Classroom Styles in Primary Schools in the City of Jeddah

Bandar Bader Al-Harbi (*)

Abstract

The current study aimed to identify the attitudes of learning disabilities teachers towards the assessment methods used in primary schools in Jeddah, and if there were differences in the attitudes of learning disabilities teachers towards assessment methods used in primary schools in Jeddah according to the gender variable (males, females). To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was followed, and the study sample consisted of (70) learning disabilities teachers. The researcher used a scale of attitudes of learning disabilities teachers towards assessment methods prepared by the researcher. The results of the study showed that the attitudes of learning difficulties teachers towards assessment methods were high. There are no statistically significant differences in the degree of attitudes of learning disabilities teachers towards assessment methods used in primary schools in Jeddah due to the gender variable.

(*) Master's researcher in special education (specializing in learning difficulties) - Umm Al-Qura University.

مقـــدّمـــــة:

تعد عملية التقويم من أكثر العمليات ارتباطًا بالتطوير التربوي و أهم مراحل العملية التعليمية، فهي الوسيلة التي من خلالها يستطيع القائمين الحكم على عملية التعليم من حيث فعاليتها ومدى تحقق النواتج المطلوبة، ومدى ملائمتها لمستويات الطلبة ونموهم وقدرتهم ومهاراتهم المتعددة (جمال الدين ، ٢٠٢٠ : ٢٩٢).

وبالرغم من أن التقويم حلقة من حلقات المنظومة التعليمية، إلا أنها من أكثر حلقاتها تأثيرًا في المنظومة كلها بكافة أبعادها و جوانبها نظرًا لأهميته في تحديد الأهداف التعليمية التي تحققت والتي ينتظر منها أن تنعكس بصورة إيجابية على باقي عناصر العملية التعليمية، فالتقويم هو المرآة التي تعكس النظام التعليمي بأهدافه وأساليبه وممارساته ونواتجه وفلسفته وقيمه وأصوله. يبين النظام التقويمي مدى تقدم الطلاب، يساعد النظام التقويمي على الكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، لذا يجب أن يكون المعلم على درايه بأساليب التقويم وأدواته المختلفة (أبو هاشم و آخرون، ٢٠١٤: ١).

يعد الهدف المنشود والغاية القصوى هو تحقيق مبدأ التعليم الأقل تقيدًا للطلاب من ذوي صعوبات التعلم بداية من الجانب الأكاديمي كبداية في تطوير الجانب الاجتماعي وإيجاد دور إيجابي لذوي صعوبات التعلم في تطوير مجتمعاتهم (داود، ٢٠٢٠: ١٧٣).

كما أنه من أكبر التحديات التي تواجه معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن تعكس أدوات التقويم لما يتوقع من الطالب اكتسابه من مهارات ومعارف وفق المنهج الدراسي إلا أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الواقع يعتمدون على اختبارات غير رسمية التي تكون عادة من إعداد المعلمين وفي كثير من الأحيان تفقد دلالات الصدق والثبات المناسبة (أباحسين، ٢٠٢١: ٩٩٩).

ونظرًا لأن المعلمين يمثلون الفئة التي يقع على عاتقهم العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية، وهم من يقومون بتقديم كل الممارسات والإجراءات اللازمة لإنجاحه وتحقيق اهدافه، فقد رغب الباحث في رصد اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم في مدارس المرحلة الإبتدائية.

مشكلة البحث:

يعد التقويم أحد عناصر العملية التربوية وأكثرها أهمية لكونه يعمل على التحقق من مدى اكتساب الطالب لمجموعة من المعارف والقيم والاتجاهات و مدى تحقق الأهداف التربوية الموضوعة، كما يساعد التقويم في الوقوف على نقاط الضعف لدي الطلاب ومعرفة مدى نجاحهم وتقدمهم ومدى تحقق التوافق الشخصي والاجتماعي لهم. ويعد التقويم أساسًا لإنتقال الطلاب من صف دراسي لآخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخرى وانطلاقًا من أن التقويم أحد الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية والتربوية لذا يجب التركيز عليه (المنيف؛ ٢٠٢١: ١٠٠).

من أهم شروط نجاح تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم تكييف وتهيئة البيئة المدرسية ولا يقتصر ذلك على المباني والمناهج الدراسية، بل من أهم جوانب التكييف عمومًا تغيير طرق التقويم أو الإجراءات كي تراعي جوانب قدرات الطلاب التي قد تتداخل مع تقييم معارفهم ومهاراتهم (Thurlow & Bolt,2001).

لكي يتحقق النجاح لآي منهج يلزم ذلك نوعية من المعلمين يمتلكون مهارات معينة والقدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج والأنشطة و الممارسات التربوية وتحديد مدى التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج، بالإضافة لأن يكون لديهم وعي بالخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ولديهم القدرة على تحديد صعوبات التعلم لدى الطلاب وبالتالي الإسهام الفعال في إعداد البرامج العلاجية (ركزه، ٢٠١٥: ١١٨).

يعتبر تطوير وتحسين العملية التعليمية هو الغاية من التقويم، ونظرًا لأن المعلم يشكل عامل أساسي في محور عملية التقويم، لذا من الضروري التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو اساليب التقويم في مدارس المرحلة الإبتدائية.

ويحاول البحث الإجابة عن التساؤل الآتي:

- ما اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة؟

ويتفرع منه الاسئلة الفرعية الآتية:

١- ما طبيعة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة؟

٢- هل هناك فروق في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة وفقًا لمتغير الجنس (ذكور، اناث)؟

أهـــــداف البحـــث:

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على:

- التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.
- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة وفقًا لمتغير لمتغير الجنس.

أهميـــــة البحـــث:

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية موضوعها وهو تسليط الضوء على واقع استخدام معلمي ذوي صعوبات التعلم لتكنولوجيا التعليم في غرفة المصادر من وجهة نظرهم بمدينة جدة.

أ- الأهميـــة النظريـــة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- إلقاء الضوء على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة التي تكتسب قدرًا كبيرًا من الخطورة سواء على المستوى العالمي أو العربي ، لأن هنالك نقص واضح في المعرفة العملية حول أساليب التقويم ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.
- تسهم الدراسة في تزويد المعرفة النظرية والمكتبة العربية بإطار نظري حول أساليب تقويم ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

ب- الأهمية التطبيقية:

في ضوء ما قد تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منها في:

- تفيد الدراسة الحالية معلمي ذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة في التعرف على اساليب التقويم.
- توضيح الصورة الفعلية عن اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.
- قد تفيد نتائج القائمين على إعداد المناهج وبرامج التدريب على إعادة النظر حول موضوع اساليب التقويم لذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات البحث:

١- الاتجاه:

هو كما عرَّفه جوردن ألبورت بأنه " حاله من الاستعداد أو التهيؤ النفسي، تنتظم من خلال خبرة الفرد، وتمارس تأثيرًا توجيهيًا وديناميي على استجابته لكل الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الإستجابة" (عبد الله و خليفة، ٢٠٠١: ٢٨٤).

يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه جمع و تحليل المعلومات لقياس وتحديد واقع اتجاهات معلمي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم.

٢- صعوبات التعلم:

هي اضطراب في أحدى العمليات النفسية الأساسية، من فهم واستخدام اللغة سواء كانت مكتوبة أو منطوقة والتي تظهر في اضطرابات الكلام، والاستماع، والتفكير، والقراءة والكتابة والحساب والتي لا ترجع إلى إحدى إعاقة آخرى عقلية أو سمعية أو بصرية أو غيرها من أنواع الإعاقات (وزارة التعليم، :٢٠١٥: ١٠).

يعرف الباحث الطلاب ذوو صعوبات التعلم هم هؤلاء الطلاب المسجلين في إدارة التربية الخاصة ويعانون من صعوبة في واحدة أو أكثر من المهارات الأساسية للتعلم.

٣- معلمـــو صعوبـات التعلـم

يعرفهم الباحث بأنهم " هم المعلمون القائمون على تقديم الخدمات المساندة للطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات في أحد المهارات الأساسية للتعلم مع تقديم الاستراتيجيات التربوية والتعليمية لمعلمي الفصول الدراسية العادية".

ويعرفهم الباحث إجرائيًا بأنهم " معلمو صعوبات التعلم المعينون في مدارس تقوم على تحقيق مبدأ الدمج الكلي للطلاب الذين لديهم صعوبة في واحدة أو اكثر من في واحدة أو أكثر من المهارات الأساسية للتعلم".

٤- أساليـــب التقويـــم:

هي مجموعة المعارف والمهارات و الممارسات التي يمتلكها المعلم ويستخدمها في جمع وتحليل المعلومات لوضع الأهداف التدريسية ومتابعة ما تحقق منها من قِبل طلابه (الأحمد، ٢٠١٤: ٨).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها "إستجابات معلمي صعوبات التعلم على مقياس اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم في ضوء أبعاده الثلاثة أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار، أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار، و أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس".

حـــدود البحـــث:

- **الحـدود الزمانيـة:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٣هـ.
- **الحدود المكانية:** تقتصر هذه الدراسة على مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.
- الحدود البشرية: جميع معلمي صعوبات تعلّم.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على التّعرُّف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

الإطار النظري و الدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: الاتجاهات:

مفهوم الاتجاه:

يرى العتيبي (٢٠٢٠) أن الاتجاه يعد أسلوبًا منظمًا في التفكير وتعديل السلوك البشري، ويرتبط بردود الأفعال النابعة من الأفراد نحو مواقف معينة، سواء أفراد أو قضايا اجتماعية، كما تلعب الاتجاهات دورًا مهمًا في تحديد مدى استجابة الطلاب لمكونات العملية التعليمية، ومنها المدرسة، والمعلم، والمواد الدراسية، وطرق التدريس، والأنشطة التعليمية.

عرف البرت (Albert) الاتجاه بأنه " الحالة العقلية و العصبية للاستعداد التي تنتظم خلال الخبرة، وتمارس تأثيرها الديناميكي على ردود أفعال الأفراد تجاه كل الموضوعات والمواقف المرتبطة به" (النعيمي، ٢٠١٥: ١٣١) .

عرفته بدر (٢٠٠٠: ٢١) بأنه اصطلاح يستخدم للدلالة على الموقف الذي يتخذه الفرد نتيجة تأهب نفسي وعصبي، تُنظم من خلاله خبرات الفرد، وتكون ذات أثر توجيهي على استجابته التي يغلب عليها الذاتية، وهي نتاج التنشئة الإجتماعية والتربية.

خصائص الاتجاهات:

يوجد العديد من خصائص للاتجاهات، وقد بيَّن ملحم (٢٠٠٦: ١٣١) إلى أنه يمكن تحديد هذه الخصائص في أنها مُكتسبة ومتعلمة وليست وراثية، ويتم تعلمها بعدة طرق ، و تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، و يتم التعبير عنها بعبارات تعكس الخصائص الانفعالية، و تبين وجود علاقة بين موضوع الاتجاه و الفرد، و تتسم بالثبات والاستمرار النسبي، ولكن يمكن أن تتغير تحت ظروف معينة.

كما أضاف إليها المعايطة (٢٠٠٠: ١٦٢) خصائص أخرى هامة وهي أن الاتجاهات تتأثر بخبرة الفرد ويؤثر فيها، ويغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية، وتكون قابلة للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.

يرى الباحث أن من أهم خصائص الاتجاه أنها مكتسبة ونسبية حيث تتأثر بمكونات مجتمع وبيئة الفرد، وهي نتاج تفاعله معها.

تنقسم الاتجاهات إلى عدة أنواع:

١- الاتجاهات الجماعية والفردية:

أ- **الاتجاهات الجماعية:** المقصود بها إشتراك عدد كبير من أفراد المجتمع في موضوع معين مثل إعجاب الناس بالبطولة أو إعجاب الشعب بقائده.

ب- **الاتجاهات الفردية:** وهي التي تميز بين الأفراد بعضهم البعض. مثل إعجاب فرد بزميل له أو إعجاب شخص بشيء معين.

٢- الاتجاهات الشعورية واللاشعورية:

أ- **الاتجاهات الشعورية:** وهي الاتجاهات التي مع معايير الجماعة وقيمها الأخلاقية و السلوكية ويظهرها الفرد دون تحفظ أو حرج.

ب- **الاتجاهات اللاشعورية:** وهي الاتجاهات التي لا تتفق مع معايير الجماعة وقيمها (التحليل النفسي) وبالتالي يخفيها الفرد ولا يفصح عنها.

٣- اتجاهات عامة و اتجاهات خاصة:

أ- **اتجاهات عامة:** وهي التي تتسم بالعمومية والإنتشار بين أفراد المجتمع مثل الاتجاه نحو المبادىء مثل مبدأ أن الوقاية خير من العلاج.

ب- **اتجاهات خاصة:** وهي التي تتمثل في النواحي الشخصية أو الفردية مثل الاتجاه نحو الزواج، أو الأعياد.

تكوين الاتجاهات

يمكن دراسة تكوين الاتجاهات من خلال بعدين كما وضحها عبد الواحد (٢٠١٠: ٤٠٦- ٤٠٨) وهما:

أ- **كيفية تكوين الاتجاهات :** تتكون الاتجاهات نتيجة تفاعل الفرد بكل ما عنده من خبرات مع ما يحيط به، وذلك وفق طرق متعددة منها التقليد والمحاكاة، أي أن الفرد يكتسب

العديد من اتجاهاته نتيجة التقليد، ودون ضرورة إلى تعزيز أو عقاب مباشر. بينما تعني الطريقة الارتباطية أن الفرد قد تتكون لديه الاتجاهات من خلال اقتران الخبرة بالموقف، ومدى ما تحمله هذه الخبرة من مشاعر سارة أو مؤلمة، فقد يؤدي مثلًا الفشل في عمل ما إلى تكوين اتجاه سلبي نحو هذا العمل لما يصاحبه من ألم.

ب- **عوامل تكوين الاتجاهات:** يساهم في تكوين الاتجاهات الإطار الثقافي و الاجتماعي، فكل مجتمع يتميز بمجموعة من العادات والتقاليد والاتجاهات التي تكون إطارًا ثقافيًا يؤثر في الفرد من خلال تعامله مع الآخرين، وتلعب دورًا هامًا في تحديد الاتجاهات لديه، وهناك مجموعة من المؤسسات الاجتماعية التي تتبنى عملية تكوين الاتجاهات المتعارف عليها في المجتمع لدى أفرادها، ومن هذه المؤسسات: الأسرة، المدرسة ووسائل الإعلام. كما يساهم فيها التكوين النفسي للفرد، وهي تتمثل في كل ما يتعلق بالفرد من قوى مسيطرة عليه، وموجهة لسلوكه بشكل عام مثل: سماته الشخصية، استعدادته، قدراته النفسية والعقلية، خبراته الذاتية، معارفه، حاجاته، انفعالاته ودوافعه فهي جميعًا تحتل مكانة في تكوين الاتجاهات لديه. وتلعب العوامل الوراثية عند الفرد دورًا هامًا، فلقد وجد أن بعض الملامح الجسمية كحجم الجسم، الطول والوزن لها علاقة بالاتجاهات، فمثلًا زيادة حجم الجسم يقلل من الاتجاهات الخاصة بالمنافسة والاستقلال.

مكونـــات الاتجـــاه:

أشار (Burns, ١٩٩١: ١٩٣- ١٩٤) أنه توجد ثلاثة مكونات أساسية للاتجاه هي مكون انفعالي (وجداني) ومكون سلوكي ومكون معرفي.

المكـــون المعرفـــي:

يمثل المكون المعرفي معارف ومعتقدات الفرد حول موضوع الاتجاه؛ حيث لا يمكن أن تتولد لديه الميول والرغبات تجاه المواقف دون أن تتوافر المعرفة الكافية عن ذلك الموقف أو الظاهرة، ويُكتَسَب من خلال البيئة المحيطة بالفرد، سواء عن طريق النقل أو التلقين أو القراءة، أو الخبرة المباشرة.

١- المكـــــون الانفعالـــــي:

يمثل مشاعر الفرد وانفعالاته التي يصدرها نحو موضوع ما ويستدل عليه من خلال إقباله أو نفوره من موضوع الاتجاه، ويمكن قياس هذه المشاعر بمقاييس الاتجاهات.

٢- المكـــــون السلوكـــي:

ويمثل الاستجابة العملية نحو موضوع ما؛ يتم التعبير عنه من خلال سلوكيات الفرد نحو هذا الموضوع، ويوضح هذا الأداء مدى تفاعل بين الجانب المعرفي والجانب العاطفي.

وظائـــــف الاتجاهـــــات:

ولقد وضَّحها (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠: ٧٨) على النحو التالي:

١- **وظيفة دفاعية:** وهي اتجاهات يكونها الفرد لتبرير صراعاته الداخلية أو فشله في تحقيق وضع معين للإحتفاظ بكرامته او ثقته بذاته.

٢- **وظيفة تعبيرية:** وهي اتجاهات يكونها الفرد للتعبير عن نفسه وتحديد هويته ومكانته في مجتمعه.

٣- **وظيفة توافقية:** وهي اتجاهات يكونها الفرد للتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، إذ يكون اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأفراد في مجتمعه، مما يساعده على التكيف والتوافق مع أوضاع الحياه المختلفة والنجاح فيها.

٤- **وظيفة تنظيمية:** حيث تحدد اتجاهات الفرد اتساق سلوكه في شكل منظم تجاه الموضوعات والمواقف الاجتماعية داخل مجتمعه.

المحـــور الثانـــي: أساليـــب التقويـــم:

مفهـــوم التقويـــم:

عرف خليفة (٢٠١٥: ١٦٩) التقويم بأنه " وسيلة يمكن بواستطها التعرف على مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية، وفي الكشف عن نواحي الضعف ونواحي القوة فيما يتعلق بالعملية التعليمية بقصد تحسينها وتحقيق الأهداف المنشودة.

عرفه علام (٢٠٠٧: ٢١) بأنه " عملية منهجية يتم خلالها جمع البيانات والمعلومات بصدق وموضوعية، باستخدام ادوات قياس متعددة بهدف التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يتم الإستناد إليها في إصدار الأحكام، أو اتخاذ القرارات المناسبة المتعلقة بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق الأهداف المحددة".

أهميـــة التقويـــم:

يرى منسي (٢٠٠٧: ٢٤) أن أهمية التقويم كما يلي:

١- أنه أساس التطوير التربوي والتعليمي، فبدون التقويم فعال ومؤثر لن تتطور العملية التعليمية، لأن التقويم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة ومناسبة.

٢- التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، فالتقويم والقياس التشخيصي الجيد هو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث أي قصور في هذه البرامج.

٣- التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ البرنامج التعليمي.

٤- توضيح الأهداف التربوية والمساعدة على تحديدها.

٥- تقدير حاجات التعليمية للمتعلمين.

٦- إثارة دافعية المتعلمين للتعلم.

٧- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

٨- تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدًا لعلاجها.

أهـــداف التقويـــم:

يرى علام (٢٠٠٧: ٢٩٢) أن التقويم يعد ذي أهمية نظرًا لكونه عنصرًا أساسًيا في عمليتي التعليم والتعلم، فمن خلاله يمكن معرفة مستوى العملية التعليمية، لذا تؤكد لوائح التقويم في معظم الأنظمة التعليمية على أهمية ملاحظة المتعلمين، ومتابعة تقدمهم الدراسي يومًا بعد يوم، وعلى ذلك يمكن تحديد اهداف التقويم من خلال معرفة مدى تقدم الطالب حتي يستثنى

تصحيح مسار العملية التدريسية، معرفة مدى إتقان الطالب للمعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة بجزء دراسي معين أو وحدة معينة والعمل على تحسينها إذا وجدت آية مشكلات، مساعدة المعلم على تحسين طريقة تدريسه وايجاد طرق بديله، اعطاء تغذية راجعة عن التعليم والتعلم لكلًا من معلم والطالب، زيادة دافعية الطالب للتعلم وذلك من خلال معرفة الأخطاء وتصحيحها والوقوف على النتائج، ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق مما يساهم في تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به، تطوير إجراءات تقويم الطالب من خلال الحد من سلبيات الاختبارات النهائية. تعريف الأسرة بمستوى ابنها ومدى تقدمه من خلال مشاركتها في التقويم، متابعة المعلم لمدى تقدم طلابه، توثيق أداء الطالب وإنجازاته عن طريق ملف الإنجاز.

وظائـــف التقويـــم:

يتفق كل من الظاهر وآخرون (٢٠٠٢: ٥٤) و سيد وسالم (٢٠٠٣: ٤٩) على عدة وظائف يحققها التقويم فيما يلي:

١- مراقبة تقدم المتعلم وتطوره خطوة خطوة، بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب الضعف لعلاجها فورًا وجوانب القوة لتعزيزها.

٢- إثارة دافعية المتعلم للتعلم، والإستمرار فيه من خلال تعريفه بنتائج تعلمه، وإعطائه نبذه واضحه عن أداؤه.

٣- ترسيخ المعلومات التي استفاد منها من خلال مراجعة المتعلم في المواد التي درسها.

٤- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

٥- تسهيل انتقال أثر التعلم من خلال تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم.

٦- المساعدة على التخطيط الجيد للدرس، ووضع أهداف الدرس من خلال صياغتها سلوكيًا، أو على شكل نواتج تعليمية يراد تحقيقها من جانب الطلاب.

٧- تحفيز المعلم لتحسين أسلوب تدريسه، ومحاولة ايجاد طرق تدريس بديله.

٨- وضع برنامج للتعلم العلاجي، قائم على تحديد نقاط القوة والضعف.

أسس التقويم:

لكي يكون القياس والتقويم ناجحًا ومحققًا للغرض الذي وضع من أجله يجب أن تتوافر فيه الأسس التالية:

١- الشمول:

يعتبر التقويم شاملًا عندما ينصب على جميع جوانب العملية التعليمية، وإذا اردنا تقويم أثر المناهج على التلميذ، يكون من خلال الوقوف على مدى نمو المتعلم في مختلف الجوانب العقلية والثقافية والجسمية والدينية والاجتماعية والإنفعالية والفنية، وهذا ما تنادي به التربية الحديثة والتي اشتق منها المنهج بمفهومه الحديث على اعتبار أنه: " مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ بغرض مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكياتهم (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٤: ١٤٢).

٢- الاستمرارية:

يتميز البرنامج التقويمي الناجح بالاستمرارية، فالملاحظات اليومية والتقديرات والاختبارات الدائمة هي التي تشكل العمليات التقويمية، ويحاول المعلم أن يقوم بتقويم المتعلمين وتنمية مهاراتهم، فيجب أن تكون عملية التقويم متلازمة لعملية التعليم، بحيث تسير بشكل متلازم مع وحدات المنهج كجزء لا يتجزأ عن الأنشطة التي يقوم به المتعلم ويشترك فيها وهذه الاستمرارية تساعد في تحقيق التقويم لأهدافه وهي تتبع نمو التلميذ وتحديد جوانب القوة والضعف فيه (الهادي، ٢٠٠٨: ١٠٤).

٣- التكامل:

المقصود بالتكامل هنا تكامل وسائل التقويم المتعددة المختلفة بمعنى أن تكون مترابطة ومتناسقة، ويتم التكامل في عدة مجالات هي:

أ- التكامل بين الوسائل المختلفة في عملية القياس والتقويم.

ب- تكامل بين عمليتي القياس و التقويم و التدريس.

ج- تكامل بين القياس والتقويم والنظم المختلفة، سواء للتدريس أو للإشراف والتوجيه (الهادي، ٢٠٠٨: ١٠٣).

٤- التعـــاون:

من المعروف أن التقويم أخذ طابعًا فرديًا في الماضي، فتقويم التلميذ كان يقع على عاتق المعلم وتقويم المعلم كان يقع على عاتق الموجه (المشرف) وقد كان هذا أمرًا طبيعيًا، لأن عملية التقويم ارتبطت بمفهوم المناهج، وكان المنهج، بمفهومه التقليدي هو مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي يتعلمها التلميذ من هذه الحقائق والمعلومات، وحيث أن المعلم هو الذي كان يتولى شرح هذه المعلومات، فقد كان عليه أيضًا تقويم التلميذ وكان يقوم بذلك عن طريق مجموعة من الاختبارات ثم يتولى تصحيحها وإعلان نتائجها (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٤: ١٤٢).

٥- التناسق مع الأهداف:

والمقصود بالتناسق هو مسايره التقويم للأهداف الموضوعة، بمعنى أن يقوم على نفس التصورات التي تقوم عليها الأهداف، وبمعنى آخر مسايرته لمفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه وإذا كان المنهج في جوهره يهدف إلى تكوين المواطن الذي يعمل دائمًا على تطوير نفسه ويساهم في تطوير مجتمعه، فإن عملية القياس و التقويم تساعد في الكشف عن الجوانب الإيجابية (أحمد، ٢٠١٧: ١٨).

٦- بنـاء التقويـم والقيـاس علـى أسـاس علمـي:

يجب أن يكون التقويم والقياس صادقًا من حيث الوسائل التي يعتمد عليها التشخيص والتفسير الدقيق و العلاج القويم وهذا يعني بالضرورة التأكد من موضوعية وبناء وصدق وشمولية وتمييز الاختبارات المستخدمة.

وقد أصبح الأسلوب العلمي في القياس والتقويم أساسًا من الأسس المهمة، وقد اكتسب هذا الأسلوب أهمية في القياس والتقويم، كما اكتسبه في مجالات أخرى مثل الأسلوب العلمي في التفكير والتخطيط والتنفيذ (أحمد، ٢٠١٧: ١٩).

أنـــواع التقويـــم:

أ) التقويـــم التشخيصـــي (القبلـــي):

التقويم التشخيصي يمثل هذا النوع نقطة البداية حيث يساعد على تحديد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعلم حتى نصل للتمكن أو للإتقان، كما أنه يساهم في تصنيف المتعلمين إلى مجموعات متجانسة من حيث المستوى التعليمي، بحيث تبدأ كل مجموعة من المجموعات برنامجها التعليمي وفقًا لمستواها المعرفي (منسي، ٢٠٠٧: ٣٣).

ب) التقويـــم البنائـــي أو التكوينـــي:

يكون أثناء العملية التعليمية التعليمية بصفة دائمة ومستمرة، الغرض منه تحسين التعليمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقًا ناجحًا، إلى جانب كون نتائج هذا التقويم تمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية (غالي، ٢٠١٩: ٢٠٣).

ج) التقويـــم التحصيلـــي (النهائـــي):

يكون في نهاية مرحلة، أو فصل دراسي، أو درس، أو مسار بكامله، ويقدم حصيلة ما تعلمه المتعلم واكتسبه من معارف، ومهارات، وكفاءات، ويمكن من اتخاذ قرارات توجيه المتعلمين غلى المسارات المختلفة، وتحديد موقع كل متعلم بالنسبة للآخرين، فهو بذلك تقويم نموذجي ومعياري وعليه فالتقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها(غالي، ٢٠١٩: ٢٠٣).

المحـــور الثالـــث: صعوبـــات التعلـــم:

مفهـــوم صعوبـــات التعلـــم:

يعرف باتمان Batman الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بأنهم أطفال يظهرون تناقضًا بين قدرتهم العلمية عامة ومستوى انجازهم الفعلي، وذلك نتيجة وجود اضطرابات في عملية التعلم، وأن هذه الاضطرابات قد يصاحبها أو لا يصاحبها خلل ظاهر في الجهاز العصبي

المركزي، بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم للتخلف العقلي أو الحرمان البيئي، او التعليمي، او الانفعالي الشديد او الحرمان الحسي (علي، ٢٠١١: ٢٧).

تعرفها الجمعية الأمريكية بأنها حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر في نمو او تكامل أو استخدام مهارات اللغة المنطوقة وغير المنطوقة، وتظهر هذه الصعوبات لدى أفراد من ذوي درجات الذكاء المتوسط أو العالي، كما أن أجهزتهم الحسية والحركية سليمة، ويتاح لهم فرص مناسبة للتعلم، وتؤثر هذه الصعوبات على تقدير الفرد لذاته وعلى أنشطته التربوية والإجتماعية والمهنية، والحياتية وتختلف بإختلاف شدة الصعوبة (الخطيب، ٢٠١٣: ٤٠).

أنــواع صعوبــات التعلــم:

فيما يخص أنواع صعوبات فتصنف إلى قسمين أساسيين هما:

صعوبــات تعلــم نمائيــة:

وتعني الانحراف في نمو أو تكامل عدد من وظائف المخ، والعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاج لها الطالب في التحصيل الدراسي، وفي الغالب ترتبط الصعوبات بالقصور في التحصيل الدراسي.

ويتضمن هذا المجال :

أ) صعوبــات أوليــة، وتشمــل:

- **الانتباه:** وهو القدرة على اختيار مثير من بين مجموعة مثيرات سواء كانت (سمعية – لمسية – بصرية – حركية) انتباه الطفل لعدة مثيرات يجعله مشتتًا ويصعب عليه عملية التعلم إذا لم يتمكن من تركيز انتباهه على مهمة أو موضوع معين.
- **الذاكرة:** حيث نجد أن الطلاب الذين لديهم مشكلات في تعلم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية يعانون من ضعف في الذاكرة السمعية أو البصرية حيث يفقدون القدرة على استدعاء ما تم سماعه أو رؤيته أو ممارسته.
- **صعوبات الإدراك:** ويتضمن صعوبة في القدرة على التمييز البصري والسمعي واللمسي والتناسق البصري – الحركي وغيرها من العوامل (مثال، ٢٠١٠: ١٥٤).

ب) الصعوبات الثانوية، وتشمل:

١- صعوبات التفكير وتكوين المفهوم:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في آلية التفكير، وهذا نابع من مشكلات في العمليات المعرفية التي تساهم في تكوين المفهوم وتعميمه، وربط الأفكار ببعضها لتكوين أفكار جديدة، وحل المشكلات، وخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية وذلك لضعف في عدد المفردات أو في تمثيل معاني الكلمات بطريقة متكاملة، لذلك فإنهم غير قادرين على التفكير بطريقة منطقية منظمة، وليس لديهم إبداع أو ابتكار في التفكير.

٢- صعوبات اللغة الشفهية:

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون صعوبات في اللغة الاستقبالية أي أنهم غير قادرين على فهم تفسير ما يقال لهم، كما يعانون من ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والمشاعر والخبرات، كما يواجهون صعوبات في إدراك الأصوات اللغوية للحروف والكلمات، وصعوبة في تعلم الكلمات كأسماء الأشياء والصفات والمفاهيم المجردة، بالإضافة إلى صعوبة في فهم التراكيب وإتباع التعليمات لذلك يغلب عليهم كثرة الاستفسار والتساؤل.

كما يواجه ذوي صعوبات التعلم في اللغة التعبيرية أي أنهم غير قادرين على التواصل مع الآخرين شفهيًا، وذلك لأن قدرتهم على استخدام الكلام والكلمات المنقطعة، فهم يستطيعون التعرف إلى الأشياء ومدلولاتها لكنهم غير قادرين عن التعبير عنها شفهيًا (Adelizzi,2001, 27).

صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي صعوبات في الأداء الدراسي المعرفي الأكاديمي، وتتضمن الصعوبات الأكاديمية في هذا المجال وفقًا لما أورده مراد (٢٠٠٧: ٥٩) على النحو التالي:

صعوبات القراءة:

ويعاني هؤلاء الطلاب من تشتت الانتباه وضعف التركيز والذي يحدث أثرًا كبيرًا على قدرة الطالب في القراءة، كما يعاني من اضطرابات في عملية التذكر وتظهر بوضوح في

الإخفاق الأكاديمي وتتمثل صعوبات القراءة في ضعف القراءة الجهرية، وضعف الفهم القرائي، بالإضافة إلى التباين بين معدل التحصيل الدراسي والعمر العقلي، وضعف في معدل سرعة القراءة، عكس الأرقام والحروف والمقاطع والكلمات عند القراءة والكتابة، وصعوبة في التهجئة.

صعوبة الكتابة:

يرى عواد والسرطاوي (٢٠١١: ٢٦١) أن صعوبة الكتابة ترجع إلى ضعف في العضلات الدقيقة. وهذه تجعل الطالب غير قادر على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تقوم بعملية كتابة الحروف أو الأشكال او الصيغ أو الكلمات وقد ترجع هذه الصعوبة إلى ضعف في نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة وتتمثل صعوبات الكتابة في النقاط التالية:

- صعوبة وصل الحروف بعضها ببعض لتكوين كلمات.
- التكوين السيىء للحروف.
- حروف ذات حجم كبير جدًا، او صغير جدًا، أو غير ثابت الحجم.
- استخدام غير صحيح للحروف الكبيرة والصغيرة.
- مسافات غير ثابتة بين الحروف المكتوبة.
- تزاحم الحروف وتداخلها.
- عدم القدرة على الكتابة على السطر.
- الكتابة بخط ردىء وغير مقروء.
- الكتابة المعكوسة للأحرف والكلمات.

صعوبات الحساب:

وتعني عدم قدرة الطالب على التمييز بين الأرقام والرموز وبالتالي يعاني من عسر الرياضيات آي تظهر في عدم القدرة على التعامل مع الأرقام واستيعاب قيمتها والحقائق الرياضية وعدم القدرة على جمع الأرقام، عدم القدرة على الوصول إلى الحل المناسب، ومن العوامل التي ترتبط بصعوبات الحساب اللغة و الانتباه والتكامل الحسي.

أدوات وأساليب تقويم ذوي صعوبات التعلم:

لم تغفل الأنظمة واللوائح في المملكة العربية السعودية تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لما لها من أهمية في مجال تعليمهم. فنصت على أن عملية تقويم ذوي الإعاقات يجب أن تكون وفق خصائص كل طالب واحتياجاته تبعًا لنوع إعاقته (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

كما أكدت وزارة التعليم على تحديد بعض أساليب وأدوات التقويم بما يناسب خصائص واحتياجات كل فئة، وأوردت في نظامها بعض الأدوات والأساليب الخاصة بتقويم فئة ذوي صعوبات التعلم ومنها:

١- التركيز على الوسيلة المناسبة لقدرات واحتياجات الطالب الذي لديه صعوبات التعلم عند تقويمه.

٢- يسمح أن تقرأ للطالب الأسئلة إذا كان يعاني من مشكلة في القراءة مع التأكد من فهمه للمطلوب قبل الإجابة.

٣- يتم تقويم الطالب بأساليب متنوعة إما جهريًا أو تكتب له الإجابة أو تسجل على شريط وذلك في حال أن الكتابة صعبة عليه وهذا عائد على حسب ما تقتضيه مصلحة الطالب.

٤- يتم تقويم الطالب بشكل فردي بعيدًا عن آي مصدر يؤثر عليه أو يشتت انتباهه عندما يعاني من مشكلة في الانتباه بالإضافة إلى صعوبات التعلم.

٥- يعطي الطالب فترات راحة (وقت إضافي) أثناء تقويم تبعًا لقدرته على التركيز والاستمرارية في أداء المهمة.

٦- يمكن السماح للطالب بالقيام من المقعد وإتاحة وقت إضافي للاختبار إذا كان لديه نشاط زائد بالإضافة إلى صعوبات التعلم.

٧- يقوم معلم الصعوبات بالإشراف على اختبارات تقويم الطلاب في المواد التي يحصلون فيها على خدمات التربية الخاصة في جميع حالات التقويم.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

- **دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، والفروق في مستوى المعارف والمهارات وفقًا للجنس،

والمؤهل، والتخصص، والدورات التدريبيه في مجال التقويم. وأظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم من وجهة نظر أفراد العينة أهمية واستخدامًا هي: الاختبارات الموضوعية، والاختبارات الشفوية، والاختبارات المقالية، و خرائط المفاهيم، و ملفات الإنجاز. يمتلك معلمي العلوم و الرياضيات بالمرحلة المتوسطة مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة حول أساليب التقويم. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا للجنس في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين المؤهلين تربويًا و المعلمين غير المؤهلين تربويًا في أهمية أساليب التقويم لصالح المعلمين المؤهلين تربويًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم، والمعرفة حول أساليب التقويم، ومهارات التقويم لصالح المعلمين الذين التحقوا بالدورات التدريبية في مجال التقويم.

- **دراسة جوجان و هارسون (Goegan & Harrison, 2017)**

هدفت الدراسة إلى التعرف على آثار بعض أساليب التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما هدفت أيضًا إلى الكشف عن أثر تمديد الوقت على أداء كتابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وقد شارك في هذا البحث (٣٨) طالبًا تم تقسيمهم إلى (١٩) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم؛ و (١٩) طالبًا ليس لديهم ذوي صعوبات التعلم وتم قياس مجموعة من المهارات المعرفية واللغوية. وأشارت النتائج على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بعد اتاحة الفرصة لهم و زيادة الوقت الإضافي زادت لديهم طلاقة الكتابة.

- **دراسة الربيعان (٢٠١٨):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية. تكونت عينة الدراسة من (٧٣) معلمًا ومعلمة صعوبات التعلم بمنطقة القصيم من خلال الإجابة على استبانة تتضمن (تقويم الأداء – ملف الإنجاز – أسلوب تقويم الوقت الإضافي – الملاحظة) وقد أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم البديل وعيًا من قبل المشاركين بالترتيب هي تقويم الأداء، وأسلوب تقويم الوقت الإضافي، و أسلوب تقويم الملاحظة، و أسلوب تقويم بملفات

الإنجاز. كما أظهرت النتائج وجود فروق لصالح المعلمات بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة في حين توجد فروق تعزى لمتغير الحصول على الدورات التدريبيه.

- **دراسة المباركي (٢٠٢٠):**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبنى على المنهج، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. شملت العينة جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في منطقة الرياض وبلغت عينة الدراسة (٥٣٢) معلمًا من معلمي المرحلة الإبتدائية وقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة، أظهرت النتائج وجود انخفاض واضح فى مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبنى على المنهج.

- **دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠):**

هدفت الدراسة الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل وأدواته في المرحلة الإبتدائية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. استخدمت الدراسة استبانة حول أهمية التقويم البديل في تقويم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين. مكونة من (٧٣) مهارة وموزعة على سبعة أساليب هي (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على على التواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم المعتمد على ملفات أعمال التلاميذ (البورتفوليو والتقويم بالورقة والقلم) تكونت عينة البحث من (٢٠٠) معلمًا. توصلت الدراسة إلى أن المتوسط الكلي للأساليب في استبانة التقويم البديل بلغ (٣, ٧١) وبدرجة مهمة. وجاء أسلوب التقويم البديل المعتمد على الأداء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣, ٩٢) بدرجة مهمة.

- **دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١):**

هدفت الدراسة الكشف عن أهمية و فاعلية لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، والتعرف على الفروق بينهم وفقًا لمتغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة)، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، اشتملت عينة الدراسة على

(٤٥٤) معلمًا ومعلمة؛ (٢١٤) معلمًا ومعلمة من التعليم العام، و (٢٤٠) معلمًا من ذوي صعوبات التعلم في المدارس الملتحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم. توصلت الدراسة إلى أن أهمية و فاعلية لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة عالية. وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات وكذلك وجود فروق بإختلاف التخصص لصالح معلمي ذوي صعوبات التعلم بينما لا توجد فروق بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير خبرة.

التعقيب على الدراسات السابقة التعقيب على الدراسات السابقة:

١- من حيث الهدف:

هناك دراسات سابقة تناولت تصورات المعلمين حول اساليب التقويم كما في دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) والتي هدفت الكشف عن معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. و دراسة المباركي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التحقق من مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبنى على المنهج و دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١) التي هدفت إلى التحقق من مدى أهمية و فاعلية لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. وهناك دراسات ركزت على التقويم البديل كدراسة فلورز وآخرون (Flowers, etal., 2005) والتي هدفت إلى التعرف على تصورات المعلمين حول استخدام التقويم البديل مع الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام. ودراسة جوجان و هارسون (Goegan & Harrison, 2017) والتي هدفت إلى التعرف على آثار بعض أساليب التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

الربيعان (٢٠١٨) التي هدفت إلى الكشف عن وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفقًا لمتغير نوع المؤهل العلمي والخبرة والدورات التدريبية. و دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠) هدفت الدراسة الكشف عن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم البديل وأدواته في المرحلة الإبتدائية.

٢- مـــن حيـث العينـة:

تناولت الدراسات السابقة أساليب التقويم من وجهة نظر المعلمين كدراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) و دراسة جوجان و هارسون (Goegan & Harrison, 2017) دراسة الربيعان (٢٠١٨) و دراسة المباركي (٢٠٢٠) و دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠) و دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١).

٣- مـــن حيـث المنهـج والأدوات:

اتبعت دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) و دراسة جوجان و هارسون (Goegan & Harrison, 2017) و دراسة الربيعان (٢٠١٨) و دراسة المباركي (٢٠٢٠) و دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠) و دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١) المنهج الوصفي.

من حيث الأدوات استخدمت دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) استبانة معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم دراسة حالة واستخدمت دراسة الربيعان (٢٠١٨) استبانة تتضمن (تقويم الأداء – ملف الإنجاز – أسلوب تقويم الوقت الإضافي – الملاحظة) كما استخدمت دراسة المباركي (٢٠٢٠) استبانة لقياس معلومات ومهارات المعلمين والمعلمات في تطبيق القياس المبني على المنهج. وأيضًا استخدمت دراسة القحطاني و المالكي (٢٠٢٠) استبانة مكونة من (٧٣) مهارة وموزعة على سبعة أساليب هي (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على على التواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم المعتمد على ملفات أعمال التلاميذ (البورتفوليو) والتقويم بالورقة والقلم) في حين استخدمت دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١) استبانة للتعرف على وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ومعرفة عوامل التشابه مع الدراسة الحالية، تم الاستفادة منها في جوانب عديدة ساهمت في اعداد الدراسة الحالية، ومن اهم النقاط المستفادة منها ما يلي:

١- إحساس الباحث بالمشكلة وبلورتها وجمع الأدب المتعلق بالدراسة.

٢- تحديد المنهج المتبع في الدراسة.

٣- صياغة أسئلة الدراسة الحالي.

جوانب الاختلاف مع الدراسات السابقة:

١- **من حيث الهدف:** تهدف الدراسة الحالية التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

٢- **من حيث العينة:** معلمي ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.

منهج البحث واجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي المسحى، وكما ذكره عبيدات (٢٠٠٣) بأنه: ذلك المنهج الذي يتضمن وصف الظاهرة وجمع البيانات مباشرةً من مجتمع أو عينة البحث؛ بقصد التعبير عنها كمياً وكيفياً، وتشخيص جوانب معينة دون الاقتصار على واحدة، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة والبالغ عددهم (٧٧) معلماً.

عينة البحث:

قام الباحث بإعداد المقياس وإرسال الرابط الإليكتروني وقد أجاب على الرابط (٧٠) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة.

أداة البحث

يتكون المقياس من (٢٢) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار وتتكون من (١٠) فقرات، وبعد أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار ويتكون من (٧) فقرات، وبعد أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس ويتكون من (٥) فقرات.

صـــدق وثبـــات الأدوات:

١- صـــدق المقيـاس:

تم التأكد من صدق الإستبانة بعدة طرق من بينها ما يلى:

- **الصـدق الظاهـرة لأداة الدراسـة (صـدق المحكمـين):**

قاما الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم(٦) محكمين وقد أبدى عددًا من المحكمين بعض الملاحظات التي تتعلق بتعديل بعض الفقرات وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (٨٣ %) فأكثر من المحكمين للإبقاء عليها.

- **الصـدق البنـاء(صـدق الاتسـاق الداخلـى):**

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس (صدق الاتساق الداخلى) استخرجت معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة وبين الدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وبين درجة كل بعد وارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد ببعضها البعض، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٤٩) معلمًا من معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والنتائج كما هى موضحة فى الجدول الأتى:

جـــــدول (١)

معامـــلات ارتبـــاط درجـة كـل مفـــردة بالدرجـــة الكليـــة للبعـد الذي تنتمـي إليـه

أساليـــب التقويـــم المعتمـــدة على نوع الإختبار		أساليـــب التقويـــم المعتمـــدة على طريقة إجراء الإختبار		أساليـــب التقويـــم المعتمـدة على طريقة التدريس	
رقم المفردة	درجة الإرتباط	رقم المفردة	درجة الإرتباط	رقم المفردة	درجة الإرتباط
١	٠,٤٤٣**	١١	٠,٦٤٠**	١٨	٠,٦٦٧**
٢	٠,٤٧٦**	١٢	٠,٤٢٦**	١٩	٠,٥١١**
٣	٠,٦٤٣**	١٣	٠,٨٥٣**	٢٠	٠,٧٩٠**
٤	٠,٣٩٧**	١٤	٠,٦٦١**	٢١	٠,٨٢٠**
٥	٠,٥٥٨**	١٥	٠,٦٥٣**	٢٢	٠,٥٤١**
٦	٠,٤٢٤**	١٦	٠,٦٨١**		
٧	٠,٥٢٤**	١٧	٠,٨١٧**		
٨	٠,٣٧٢**				
٩	٠,٣٨١**				
١٠	٠,٦٣٧**				

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يدل على وجود علاقة جيدة وقوية بين درجة كل مفردة ودرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

جـــــدول (٢)

معـاملات ارتبـاط درجـة كـل بعـد بالأبعـاد الآخـرى وبالدرجـة الكليـة للمقيـاس مقيـاس اتجاهـات معلمـي ذوي صعوبـات التعلـم نحـو أساليـب التقويـم

الأبعـــــــاد	أساليـب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار	أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار	أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس	الدرجة الكلية
أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار		٠,٧٤٤**	٠,٦٦٠**	٠,٩١٦**
أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار			٠,٨٥٥**	٠,٩٣٦**
أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس				٠,٨٧٨**

** دالة عند ٠,٠١

يتضـح مـن جـدول (٢) أن قـيم معـاملات الارتبـاط موجبـة ودالـة عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠١)، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط درجة كل بعد (أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار ، أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار، أساليب التقويم المعتمدة على

طريقة التدريس) بالدرجة الكلية للمقياس (٠,٩١٦) و(٠,٩٣٦) و(٠,٨٧٨) على الترتيب مما يدل على وجود علاقة قوية بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة صدق عالية.

٢- ثبات المقياس:

قام الباحث بحساب معامل ثبات "ألفا" للمقياس وأبعاده وكانت النتائج كما في جدول (٣):

جدول (٣)

معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمقياس اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم (الأبعاد والدرجة الكلية)

أبعاد المقياس	معامل ثبات ألفا - كرونباخ
أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار	٠,٥٨٢
أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار	٠,٧٨٥
أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس	٠,٦٣٧
الدرجة الكلية	٠,٨٦١

يتضح من جدول (٣) أن قيم الثبات للأبعاد هي (٠,٥٨٢) و(٠,٧٨٥) و(٠,٦٣٧) كما بلغت قيمة ثبات المقياس ككل (٠,٨٦١) وهي قيم ثبات عالية ومقبولة إحصائيا.

عرض وتفسير ومناقشة النتائج:

أولاً: نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص السؤال على "ما طبيعة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة؟"

قام الباحث باستخدام التحليل الوصف (descriptive analysis) لإيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن النسبي من أجل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث المتعلق بالتعرف على طبيعة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة.

جـــــدول (٤)

المتوسطـات الحسابيـة والانحرافـات المعياريـة والـوزن النسبـي اتجاهـات معلمـي ذوي صعوبـات التعلـم نحـو أساليـب التقويـم

م	العبـــــارة	المتوسط	الإنحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الأثر
١	الأسئلة الموضوعية هي الأنسب لذوي صعوبات التعلم	٢,٤٠	٠,٨٠٦	٨٠,٠٠	١٨	مرتفع
٢	أسئلة الاختيار من متعدد هي الأفضل لذوي صعوبات التعلم	٢,٧٧	٠,٥٤٣	٩٢,٣٣	١٠	مرتفع
٣	تعد أسئلة الصواب و الخطأ الأنسب للطلاب ذوي صعوبات التعلم	٢,٦٩	٠,٦٤٩	٨٩,٦٦	١٣	مرتفع
٤	أسئلة إكمال الفراغ غير مناسبة لذوي صعوبات التعلم	٢,٦٠	٠,٦٦٨	٨٦,٦٦	١٦	مرتفع
٥	تمثل الأسئلة المقالية مشكلة كبيرة حيث تحتاج لشرح دقيق	٢,٨٤	٠,٧٠٢	٩٤,٦٦	٨	مرتفع
٦	نوع الإختبار لا يمثل صعوبة أمام الطلاب ذوي صعوبات التعلم	١,٦٣	٠,٨٢٠	٥٤,٣٣	١٩	منخفض
٧	يفضل أن يشمل الاختبار الواحد على أنواع متعددة من الأسئلة	٢,٦٣	٠,٧٠٥	٨٧,٦٦	١٥	مرتفع
٨	تعد الأسئلة التي لا تستغرق وقتًا طويلًا أفضل للطلاب ذوي صعوبات التعلم	٢,٧٦	٠,٦٢٤	٩٢,٠٠	١١	مرتفع
٩	يمكن الاعتماد على الاختبارات الشفهية في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم	٢,٥٧	٠,٧١٤	٨٥,٦٦	١٧	مرتفع
١٠	يعد التقويم المستمر أنسب من إجراء اختبارات تحريرية للطلاب ذوي صعوبات التعلم	٢,٩٧	٠,١٦٨	٩٩,٠٠	١	مرتفع
	أساليـــب التقويـــم المعتمـــدة علـى نـوع الإختبـار	٢٥,٨٦	٢,٧٥٧	٨٦,٢٠		
١١	يجب قراءة أسئلة الإختبار للطلاب ذوي صعوبات القراءة	٢,٩٧	٠,١٦٨	٩٩,٠٠	١	مرتفع
١٢	السماح للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم نشاط زائد بالحركة والوقوف و إعطاء فترات راحة أثناء التقويم	٢,٨٠	٠,٥٥٤	٩٣,٣٣	٩	مرتفع
١٣	يسمح بإضافة وقت أكثر لتوضيح التوجيهات أثناء فترة التقويم	٢,٩١	٠,٣٢٩	٩٧,٠٠	٥	مرتفع
١٤	تسجيل إجابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على وسائط تخزين حديثة	٢,٦٦	٠,٥٣٥	٨٨,٦٦	١٤	مرتفع
١٥	يكتفي بتقويم الطلاب الذين يعانون من صعوبة في الحفظ بمعرفة المفاهيم العامة	٢,٧٤	٠,٥٣٠	٩١,٣٣	١٢	مرتفع
١٦	يمكن زيادة الوقت لأداء الاختبار للطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الطلبة العاديين	٢,٩٤	٠,٢٣٤	٩٨,٠٠	٣	مرتفع
١٧	يفضل قراءة الأسئلة بصوت عال للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمساعدتهم في فهم المطلوب قبل الإجابة	٢,٩٠	٠,٣٨٦	٩٦,٦٦	٦	مرتفع
	أساليـب التقويـم المعتمـدة علـى طريقـة إجـراء الإختبـار	١٩,٩٣	١,٣٨٦	٩٤,٩٠		
١٨	يجب تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء ويتم تقويم كل موضوع على حدة	٢,٩٦	٠,٢٦٦	٩٨,٦٦	٢	مرتفع
١٩	يفضل استخدام أساليب متنوعة لتقويم ذوي صعوبات التعلم	٢,٩٣	٠,٢٥٩	٩٧,٦٦	٤	مرتفع
٢٠	يعد تكييف المنهج بما يتوافق مع إمكانات وقدرات الطالب ذوي صعوبات التعلم ضروريا	٢,٩٤	٠,٢٣٤	٩٨,٠٠	٣	مرتفع
٢١	يفضل تلخيص ما تم دراسته بشكل إسبوعي	٢,٩٣	٠,٢٥٩	٩٧,٦٦	٤	مرتفع
٢٢	يجب مراجعة الجزء المطلوب قبل التقويم مباشرة وفق أساليب التقويم المستخدمة	٢,٨٦	٠,٣٩١	٩٥,٣٣	٧	مرتفع
	أساليـب التقويـم المعتمـدة علـى طريقـة التدريـس	١٤,٦١	٠,٧٤٨	٩٧,٤٠		
	الدرجـــة الكليـــة	٦٠,٤٠	٤,٢١٠	٩١,٥١		مرتفع جد

يتضح من الجدول (٤) أن اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم مرتفعة، حيث جاء ترتيب أبعاد اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم على النحو التالي أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار في المرتبة الأولى بمتوسط (٢٥,٨٦) بوزن نسبي (٨٦,٢٠) بينما جاء بعد أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار بمتوسط (١٩,٩٣) بوزن نسبي (٩٤,٩٠) و جاء بعد أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس بمتوسط (١٤,٦١) بوزن نسبي (٩٧,٤٠) في حين جاءت الدرجة الكلية لاتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم بمتوسط (٦٠,٤٠) بوزن نسبي (٩١,٥١).

تراوح متوسط مفردات البعد الأول بعد أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار بين (١,٦٣) بانحراف معياري (٠,٨٢٠) و (٢,٩٧) بانحراف معياري (٠,١٦٨) حيث جاءت عبارة "نوع الإختبار لا يمثل صعوبة أمام الطلاب ذوي صعوبات التعلم" بتأثير منخفض بينما جاءت عبارة "يعد التقويم المستمر أنسب من إجراء اختبارات تحريرية للطلاب ذوي صعوبات التعلم". كما تراوح متوسط مفردات البعد الثاني أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار بين (٢,٦٦) بانحراف معياري (٠,٥٣٥) و (٢,٩٧) بانحراف معياري (٠,١٦٨) وجميعها تأثيرها مرتفع وتراوح متوسط مفردات البعد الثالث أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس بين (٢,٨٦) بانحراف معياري (٠,٣٩١) و (٢,٩٦) بانحراف معياري (٠,٢٦٦) وجميعها تأثيرها مرتفع.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي معلمي ذوي صعوبات التعلم بالدليل التنظيمي والإجرائي خاصة فيما يتعلق بلائحة التقويم الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم ومعرفة طرائق التقويم لمناسبة لهم وما يترتب عليه من ضرورة دعم ووجود تسهيلات تتناسب مع قدرات الطلاب مما يساعد على تقدمهم وتحسن خبراتهم المدرسية من خلال تهيئة بيئة صفية تعليمية مناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تساندهم في اجتياز الاختبار والحصول على مستوى جيد يواكب زملاءهم العاديين. كما يرى الباحث أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مطالبين بتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالوسيلة التي تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم والتي تركز على قيام الطلاب بتطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية أو متشابهة مما يسهل قياس مستوى اتقانه للمهارات المراد تعلمها ولا يركز على حفظ أو استرجاع المعلومات فقط.

تتفق هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) والتي أظهرت وجود مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة حول أساليب التقويم لمعلمي العلوم و الرياضيات بالمرحلة المتوسطة وكذلك مع دراسة الربيعان (٢٠١٨) التي أظهرت وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وفقًا لأسلوب التقويم البديل بالترتيب هي تقويم الأداء، وأسلوب تقويم الوقت الإضافي، و أسلوب تقويم الملاحظة.

تختلف هذه النتيجة بصورة جزئية مع دراسة المباركي (٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن هناك انخفاض واضح فى إلمام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالقياس المبنى على المنهج.

نتائج السؤال الثاني:

الذي ينص على "**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس؟** للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية، كما في جدول (٥).

جدول (٥)

قيمة إختبار "ت" بين متوسط درجات اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم

أبعاد المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار	ذكر	٣٩	٢٥,٦٩	٢,٩٨٤	٠,٥٥٨	غير دالة
	انثى	٣١	٢٦,٠٦	٢,٤٧٦		
أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار	ذكر	٣٩	١٩,٩٥	١,٥٥٥	٠,١٣٥	غير دالة
	انثى	٣١	١٩,٩٠	١,١٦٥		
أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس	ذكر	٣٩	١٤,٥١	٠,٨٨٥	١,٢٧٩	غير دالة
	انثى	٣١	١٤,٧٤	٠,٥١٤		
الدرجة الكلية	ذكر	٣٩	٦٠,١٥	٤,٧٣٨	٠,٥٤٦	غير دالة
	انثى	٣١	٦٠,٧١	٣,٤٨٥		

يتضح من الجدول أنة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الإبتدائية

بمدينة جدة تعزى لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) على أبعاد المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والمتمثلة أبعاده في أساليب التقويم المعتمدة على نوع الإختبار و أساليب التقويم المعتمدة على طريقة إجراء الإختبار و أساليب التقويم المعتمدة على طريقة التدريس والدرجة الكلية للمقياس.

يرجع الباحث هذه النتيجة إلى حرص معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم سواء الذكور أو الإناث على استخدام أساليب تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم لضمان تحقيق أهداف العملية التعليمية وامتلاكهم المهارات المختلفة والقدرة على اختيار أسلوب التقويم المناسب لقياس عملية التعلم والتحصيل.

تختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة الأحمد وآخرون (٢٠١٤) والتي توصلت إلى أنه وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في كل من: أهمية ودرجة استخدام أساليب التقويم لصالح الذكور كما تختلف هذة النتيجة مع دراسة الربيعان (٢٠١٨) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث وتختلف هذه النتيجة أيضًا مع دراسة المنيف و الحسين (٢٠٢١) والتي توصلت إلى وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات في التعرف على مدى الأهمية و الفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. يرجع الباحث هذا الإختلاف إلى التفاوت بين المعلمين في القدرة على تطبيق اساليب التقويم بطريقة صحيحة والمهارة في التطبيق، والتصحيح وتفسير نتائج التقويم.

التوصيات والمقترحات:

توصيات البحث:

في ضوء النتائج الحالية توصي الباحث بما يلي:

- ضرورة توعية المعلمين بأهمية تنويع رق وأساليب التقويم لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم وذلك بهدف التحقق من مستوى أداؤ الطلاب.

- عقد ورش تدريبية لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم تتضمن التعرف على النظريات الحديثة في التقويم وآلية تطبيقها.
- العمل على تطوير لائحة التقويم بما يتوافق مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مستوى المراحل التعليمية.
- تطوير المقررات الدراسية بكليات التربية قسم التربية الخاصة وبصفة خاصة ما يتعلق بمقرارات القياس والتقويم التربوي للبحث عن أساليب تقويم بديله وكيفية استخدامها.

البحـــوث المقترحـة:

- إجراء دراسة حول أفضل ممارسات التقويم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- إجراء دراسة مقارنة بين أساليب تقويم ذوي صعوبات التعلم في عدد من الدول العربية والغربية.
- دراسة استخدام معلمي صعوبات التعلم لأساليب التقويم في ضوء بعض المتغيرات الديمواجرافية (النوع – التخصص الدراسي – الدرجة العلمية).
- إجراء دراسة حول أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات معلمي صعوبات التعلم في استخدام اساليب التقويم.
- إجراء دراسة حول الكفايات التدريسية لمعلمي ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بتقويم طلابهم.

المراجـــع العربيـــة:

- أبا حسين، وداد عبد الرحمن. (٢٠٢١). تصور مقترح لرفع جودة عمليات التقييم والتشخيص في برامج صعوبات التعلم. ***المجلة التربوية – جامعة سوهاج***، ٢ (٨٥)، ٩٩٥- ١٠٣٤.
- أبو هاشم، السيد محمد؛ عبد الفتاح، فيصل أحمد؛ الأحمد، نضال شعبان. (٢٠١٤). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول اساليب التقويم. ***المجلة الدولية للأبحاث***، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع (٣٥). ١- ٣٠.
- أحمد، محمد حسن. (٢٠١٧). القياس والتقويم ودوره في إنجاح العملية التعليمية في مدارس ذوي الإعاقة (البصرية) من وجهة نظر المعلمين بمحلية بحري (ولاية الخرطوم)، ***رسالة ماجستير كلية الدراسات العليا***، جامعة النيلين.
- الأحمد، نضال شعبان؛ أبو هاشم، السيد محمد؛ عبد الفتاح، فيصل أحمد. (٢٠١٤). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. ***المجلة الدولية للأبحاث التربوية***– جامعة الإمارات العربية المتحدة، ع (٣٥). ١- ٣٠.
- الخطيب، عاكف عبد الله. (٢٠١٣). ***دراسة الحالة في التربية الخاصة***. عمان، عالم الكتب الحديثة.
- الربيعان، عبد الله علي. (٢٠١٨). مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. ***مجلة التربية الخاصة***، جامعة الزقازيق– كلية علوم الإعاقة والتأهيل. ع (٢٥). ٣٣٤- ٣٧٤.
- الظاهر، زكريا؛ تمرجيان، جاكلين؛ عبد الهادي، جودت. (٢٠٠٢). ***مبادىء القياس والتقويم في التربية***. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، ماجد غزاي (٢٠٢٠). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم بالمشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية وأثرها على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية والإبداعية والاتجاه نحو المادة. ***رسالة دكتوراه***، جامعة الملك خالد.

- القحطاني، عادل عبد الله؛ المالكي، إبراهيم حمد. (٢٠٢٠). أهمية أساليب التقويم البديل في تعلم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين بمحافظة جدة. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***. ٤(٣٤). ١٦- ٣٩.
- الكبيسي، وهيب مجيد؛ الداهري، صالح حسن. (٢٠٠٠). ***المدخل في علم النفس التربوي***، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد.
- المباركي، بدر محمد. (٢٠٢٠). مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***. ٥ (١٥). ١٧٣- ٢٠٤.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن.(٢٠٠٠). علم النفس الإجتماعي، دار الفكرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمَّان.
- المنيف، تهاني سليمان؛ الحسين، عبد الكريم حسين. (٢٠٢١). المعلمون و لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ***المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل***، ٢٢(٢). ٩٨ – ١٠٥.
- النعيمي، فجر جودة (٢٠١٥). علم النفس الاجتماعي دراسة لخفايا الانسان وقوى المجتمع. لبنان: مكتبة مؤمن قريش.
- الهادي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٨). ***القياس والتقويم النفسي والتربوي***، دار جامعة الجزيرة للطباعة والنشر، جامعة الجزيرة، السودان.
- الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين. (٢٠٠٤). ***المنهاج – المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات ، التطور***، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- بدر، سهام محمد. (٢٠٠٠). ***اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة***، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.
- جمال الدين، جيهان علي. (٢٠٢٠). أساليب التقويم الواقعي وعلاقته بواقع المهارات اللازمة لسوق العمل وتقدير الطالبة لذاتها بكلية التربية بجامعة سطام بن عبد العزيز. ***المجلة العلمية كلية التربية*** – جامعة أسيوط، ٢٦(٩)، ٢٩٠- ٣١٥.

- خليفة، حسن جعفر. (٢٠١٥). ***المنهج المدرسي المعاصر***، ط١٤، الرياض: مكتبة الرشد.
- داود، محمد الشربيني. (٢٠١٠). ***برنامج دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية***. مجلة كلية الآداب – جامعة المنصورة، ع (٦٧)، ١٧٢ – ١٩٣.
- ركزه، سميرة. (٢٠١٥). دمج ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية. ***مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية***، ع (٨)، ١١٧– ١٢٨.
- سيد، علي؛ سالم، أحمد. (٢٠٠٣). ***التقويم في المنظومة التربوية***، مكتبة الرشد الرياضي، ط (١).
- عبد الله، معتز سيد و خليفة، عبد اللطيف محمد. (٢٠٠١). ***علم النفس الاجتماعي***، دار غريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة.
- عبد الواحد، سليمان إبراهيم. (٢٠١٠). ***المدخل إلى علم النفس المعاصر***، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- علام، صالح الدين محمود (٢٠٠٧). ***القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية***، دار المسيرة، عمان.
- علي، محمد النوبي. (٢٠١١). ***صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات***، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عواد، احمد و السرطاوي، زيدان. (٢٠١١). ***صعوبات القراءة والكتابة النظرية و التشخيص والعلاج***، الناشر الدولي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- غالي، العالية. (٢٠١٩). أساليب التقويم لدى متعلمي اللغة العربية. ***رسالة دكتوراه***، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس– الجزائر.
- مثال، عبد الله غني. (٢٠١٠). ***صعوبات التعلم لدى الأطفال. دراسات تربوية***، ٣(١٠)، ١٤٣ – ١٦٦.
- مراد، على عيسى. (٢٠٠٧). ***كيف يتعلم المخ ذو صعوبات القراءة***، ط ١، دار الوفاء الدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية.

- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٦). ***سيكولوجيا التعلم والتعليم***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمَّان.
- منسي، محمود عبد الحليم. (٢٠٠٧). ***التقويم التربوي***، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- وزارة التعليم. (٢٠١٥). ***الدليل التنظيمي للتربية الخاصة***. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٥). ***دليل معلم/ معلمة صعوبات التعلم***. الإدارة العامة للتربية الخاصة. الرياض: مطابع الوزارة.

المراجع الأجنبية:

- Adelizzi, Jane. (2001). ***Parenting Children with learning disabilities***. Greenwood publishing group, Inc. London.
- Burns, R. (1991). ***Essential Psychology. Kluwer academic publishers***. Dordrecht, the Netherland.
- Goegan, L. & Harrison, G. (2017). The effects of extended time on writing performance. ***Learning Disabilities A Contemporary Journal***, 15(2), 209 – 224.
- Thurlow, M., & Bolt, S. (2001). Empirical support for accommodations most often allowed in state policy (Synthesis Report 41). Minneapolis, MN: University of Minnesota, ***National Center on Educational Outcomes***.