مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

إعداد

د . عبدالله بن علي الربيعان
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية ، جامعة القصيم

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الكشف عن مستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ودراسة تأثير متغيرات النوع المؤهل العلمي والخبرة وحضور دورات تدريبية في التقويم البديل على درجة وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (٧٣) معلمًا ومعلمة صعوبات تعلم بمنطقة القصيم. ولهذا الغرض تم إعداد استبانة وتم توزيعها بطريقة عشوائية وتحددت أساليب التقويم البديل بالأساليب التالية (تقويم الاداء –ملف الإنجاز -أسلوب تقويم الوقت الإضافي -الملاحظة). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التقويم البديل وعيا من قبل المشاركين، حسب الترتيب هي أسلوب تقويم الأداء ويلي ذلك أسلوب تقويم الوقت الإضافي من ثم أسلوب التقويم بالملاحظة وأخيرا أسلوب التقويم بملفات الإنجاز. وفيما يتعلق بتأثير متغير النوع توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف النوع (معلم، معلمة) والفروق لصالح المعلمات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بتقويم الأداء فقط كأسلوب من أساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، بينما لم تؤثر الخبرة على مستوى وعي المعلمين. اما فيما يتعلق بحضور الدورات التدريبية اتضح من النتائج أن مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) توجد فروق ذات دلالة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأساليب استخدامًا هو تقويم الأداء ويليه أسلوب تقويم الوقت الإضافي، بينما أقل الأساليب استخدامًا هو التقويم باستخدام ملفات الإنجاز يليه التقويم بالملاحظة.

الكلمات المفتاحية: وعي المعلمين، التقويم البديل، صعوبات التعلم، صعوبات التعلم الأكاديمية.

Teachers' Awareness Level of Alternative Assessment strategy for Students with Academic learning disabilities

Dr. Abdullah Ali Alrubaian, Collage of Education,
Qassim University. 2018

The purpose of this study was to examine learning disabilities teachers' awareness of alternate assessments. The study sample consists of73 teachers from Qassim region participated in this study and it based on the descriptive survey method. It conducted, in the first semester of the 1439/1440 academic year. For this purpose, a questionnaire was prepared and distributed randomly. The results of the study show that the most common methods of alternative assessment are the performance evaluation method followed by extended time strategy, observation strategy and portfolio. There are statistically significant differences in learning disabilities teachers' level of awareness of alternative assessment strategy attributable to gender, while experience did not affect teachers' level of awareness. The results of the study showed that the most commonly used methods are performance strategy and extended time. Implications and recommendations are discussed.

Keywords: Awareness, teachers of learning disabilities, special education, Assessment, alternative assessment.

مقدمة الدراسة:

يعد التقويم جزءً مهمًا من العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن التعرف على مدى تحقق أهداف العملية التعليمية والكشف عن مستويات الطلاب التعليمية، وتقديم تغذية راجعة تطور العملية التعليمية وترفع مستوى مخرجاتها. كما أن التقويم التربوي يهدف إلى ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، ومن أكثر عناصر النظام التعليمي أهمية فهو عملية شاملة مستمرة يترتب عليه أحكام وإجراءات تطويرية (الخليفة، ٢٠٠٥).

وأشار الحمد (٢٠٠٤) إلى أهمية إلمام المعلم بأساليب التقييم البديل والكفاءة التي تمكنه من استخدامه بشكل جيد؛ لذا تجدر الإشارة على أهمية التقويم البديل التي ترتكز على واقع وحقيقة ما تعلمه الطالب بحيث يضمن نجاح العلمية التعليمية ومخرجاتها، مما يتيح الفرصة للطلاب إظهار ما تعلموه من مهارات ومعارف.

وتجدر الإشارة إلى أن التقويم في التربية الخاصة يعد حجر الزاوية في عملية التشخيص، ودون توفر التقويم المناسب، فأنه يصعب وضع البرامج التربوية المناسبة وتقييمها لمعرفة مستوى فعاليتها وتحقيق أهدافها (أبو هاشم، ٢٠٠٧). وهنا تظهر الحاجة الماسة للتقويم البديل بعد سن القوانين التي تضمن دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، وتأكيد مبدأ أن التعليم حق للجميع. ومن جهة أخرى، أدى فشل نهج التقييم التقليدي إلى البحث عن بدائل حديثة تفي بالغرض، ومن ضمن البحوث العلمية التأكد من طرق التقييم البديلة التي من شأنها أن تكون أكثر عدالة لجميع الطلاب، والحد من قلق الطلاب (Bahous،2008). إضافة إلى ذلك،طرق التقويم البديلة ستساعد الطلاب على اكتساب الوعي حول احتياجاتهم، ومتابعة تطورهم الأكاديمي، وسيكون له أثر إيجابي على مستوى تحصيل الطلاب بشكل مباشر(Janisch, Liu & Akrofi, 2007; Kirikkaya & Vurkaya, 2011)

ونتيجة لذلك تظهر حاجة التربية الخاصة إلى استخدام التقويم البديل، حيث انه يزود المعلم بما اكتسبه الطالب من معلومات وخبرات ومهارات من خلال تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة (أبو هاشم، ٢٠٠٧، الدوسري،٢٠١٤).علاوة على ذلك، التقويم البديل يهدف إلى استخدام أساليب متنوعة ومختلفة لتقترب كثيرًا

من مواقف الحياة الفعلية وزيادة الدافعية للتعلم ومساعدة المعلم على تقويم أداء الطلاب بشكل سليم (أبو هاشم،٢٠٠٧، المطرفي،٢٠١٥)، ويعد التقويم البديل فلسفة حديثة ومن التوجهات الجديدة في الفكر التربوي، وبرز بشكل كبير مع الإصلاحات التربوية الحديثة، وهو نقلة في طرق التقويم لتقييم معرفة الطلاب ومهاراتهم (علام، ٢٠٠٧؛ Settlage, 2004). وهناك غرض آخر لإجراء التقويم البديل هو توفير تغذية راجعة يمكن أن توجه عملية تطوير الأهداف التعليمية المستقبلية والتعلم. باختصار، التقويم البديل يسهم إلى جمع معلومات دقيقة فيما يتعلق بالإنجاز الحالي للطلاب ذوي الإعاقة (Elliott, & Roach 2006).

وفي هذا السياق فإن المهارات الأساسية التي يقوم بتدريسها معلمي صعوبات التعلم تعد من أكثر المهارات الأكاديمية التي ينبغي أن تنعكس على أداء المتعلم، نظرًا لما تهدف إليه من رفع مستوى الطالب بالمهارات الأساسية (القراءة والكتابة والحساب) والتي يعتمد عليها اغلب المهارات الأخرى، ولن يصل الطالب إلى مستوى جيد من المعرفة والإدراك إلا من خلال تقويم عادل يقيس مستوى ودرجة المعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق إدخال تعديلات مناسبة على طرق التقويم تسهم في عكس القدرات الحقيقية للطالب (Janisch, Liu & Akrofi, 2007) .

مشكلة الدراسة:

من أهم شروط نجاح دمج وتعليم الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة 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).

وهذا مما يؤكد ضرورة الابتعاد عن أدوات التقويم الاعتيادية التقليدية، والتوجه نحو أساليب التقويم البديل، حيث نجد أن كثيرا من أسباب الفشل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان نتيجة استخدام المعلمين أساليب تقويم لا تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم (Fuchs,& Fuchs, 2001). تعتبر الحاجة إلى التركيز على كيفية تحسين، أساليب التقويم البديل ذات أهمية خاصة

في مجال تعليم ذوي صعوبات التعلم (Browder, Karvonen, Davis, Fallin, &Courtade-Little, 2005). حيث يعتبر تطوير وتحسين العملية التعليمية هو الغاية من التقويم التربوي، وهو ما يتطلب الكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل.

حيث لاحظ الباحث من خلال زياراته لبرامج صعوبات التعلم والاستماع لملاحظات عدد من المعلمين والمشرفين التربويين ذوي الخبرة بصعوبات التعلم أن أغلب المعلمين يستخدمون الطرق التقليدية في عملية التقويم وليست البديلة وقد أكدت العديد من الدراسات أن المعلمين لديهم غموض حول معرفة وفهم التقويم البديل وأساليبه (Bahou, 2008)، بالرغم من أهميته للطلاب ذوي صعوبات التعلم (أبو هاشم، ٢٠٠٧، Janisch, Liu & Akrofi, 2007).وقد أكدت وزارة التعليم على استخدام أدوات تقويم أخرى غير الاختبارات التحريرية، بموجب تعاميمها مثل تعميم رقم ٢٨/٣٤٩ بتاريخ ١٤٢٧/٧/١٣هـ.و بناءً على ذلك فقد تولدت لدى الباحث محاولة الكشف عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل، لأنه حسب علم الباحث لا يوجد دراسات محلية او على المستوى العربي تناولت معرفة معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل. وسعي الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

(١) ما مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل؟
(٢) ما أكثر أساليب التقويم البديل استخداما من قبل معلمي صعوبات التعلم؟
(٣) هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى النوع (ذكور/ إناث)؟
(٤) هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس / ماجستير فأعلى)؟
(٥) هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى الخبرة التدريسية؟
(٦) هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى حضور دورات تدريبية في التقويم البديل؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم ببعض أساليب التقويم البديل، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم ببعض أساليب التقويم البديل تعزى إلى النوع أو المؤهل العلمي أو الخبرة التدريسية أو التطوير المهني كحضور دورات تدريبية في التقويم البديل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

(١) كون نتائجها ستكشف لنا مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل بالمملكة العربية السعودية.

(٢) توفير القاعدة اللازمة لمواكبة الاتجاهات الحديثة في رفع مستو التقويم من خلال التقويم البديل.

(٣) تزويد المسؤولين والمهتمين في عملية تطوير برامج التربية الخاصة عموما وصعوبات التعلم بصفة خاصة بمستويات وعي معلمي صعوبات التعلم ببعض أساليب التقويم البديل، بما يسهم في التغلب على بعض نقاط الضعف لديهم في الجانب التطبيقي لأساليب التقويم البديل.

محددات الدراسة:

تحددت نتائج الدراسة بالحدود التالية:

المحددات الموضوعية: بعض أساليب التقويم البديل (تقويم الأداء –ملف الإنجاز -أسلوب تقويم الوقت الإضافي -الملاحظة).

المحددات المكانية: تقتصر الدراسة على معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمنطقة القصيم (بريدة-عنيزة-الرس).

المحددات الزمنية: الفصل الأول للعام الدراسي ١٤٣٩/ ١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

مستوى الوعي: يقصد به: «إدراك معلمي صعوبات التعلم ومعرفتهم بأساليب التقويم البديل وإلمامهم بها ويقاس بالدرجة التي يقدرها أفراد عينة الدراسة من خلال استجابتهم للأداة التي أعدت لهذا الغرض».

التقويم البديل Alternative Assessment : «هو أي عملية تقييم في الفصل الدراسي تركز على التقدم المستمر للطالب. كما أن التقويم البديل هو شكل من أشكال تقييم أداء الطلاب ويكون أكثر شمولية ومصداقية لتقييم الطلاب. يمكن أن يشتمل التقويم البديل أيضًا على مجموعة من الأساليب للتقييم الأمثل، على غرار الطريقة التقليدية التي يقصد بها التقييم النهائي للمواد التي تم تعلمها خلال فترة زمنية معينة».

«مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفهية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك» (Birenbaum & Dochy, 1996).

أساليب التقويم البديل: أساليب تقويم أداء وسلوك الطالب تستخدم في العملية التعليمية في صورة مهام وأنشطة متنوعة ذاتية وجماعية، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم بأساليب التقويم البديل (تقويم الاداء –ملف الإنجاز -أسلوب تقويم الوقت الإضافي -الملاحظة) وذلك بعد الرجوع للعديد من الدراسات لمعرفة اكثر أساليب التقويم البديل المستخدم مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم Learning Disabilities: حدثت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم National Joint Committee on Learning(NJCLD) Disabilities تعريف صعوبات التعلم الذي تبنته عام (١٩٩٠) في عام (٢٠١٦) كالتالي: صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتجلى في صعوبات دالة في اكتساب واستخدام الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والاستدلال، أو القدرات الرياضية. هذه الاضطرابات جوهرية

وتحدث داخل الفرد، ويفترض أنها ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث مدى الحياة. قد تظهر مشكلات في السلوكيات التنظيمية الذاتية، والتصور الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي مع صعوبات التعلم ولكنها لا تشكل في حد ذاتها صعوبة تعلم. على الرغم من أن صعوبات التعلم قد تحدث بشكل متزامن مع الإعاقات الأخرى (مثل الإعاقة الحسية، أو الإعاقة الفكرية، أو الاضطرابات الانفعالية) أو مع المؤثرات الخارجية (مثل الاختلافات الثقافية، أو اللغوية، أو عدم كفاية التعليم أو غير مناسبته)، ولكنها ليست نتيجة لتلك الظروف أو المؤثرات (NJCLD, 2016).

صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities: هي المشكلات التي تظهر لدى أطفال المدارس الخاصة بالقراءة، والكتابة، والتهجي والتعبير الكتابي، والحساب (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨).

الإطار النظري:

أولًا: التقويم البديل

اليوم يطالب رواد التعليم على ان يشارك المتعلم في العملية التعليمية واكتساب المعرفة ليس فقط عن طريق تلقي المعلومات، ولكن أيضا من خلال تفسير المعلومات وربطها بالخبرات السابقة لدى المتعلم. ومن هذا المنطلق يجب أن يتم تصميم التقويم بشكل يضمن تحسين أداء الطلاب وتثقيفهم، وليس فقط لرصد الدرجات كما تفعل معظم الاختبارات المدرسية حاليًا.

فالتقويم لا يقتصر على إظهار النتائج دون تصحيح الخلل، فهو عملية إعطاء حكم وتقدير مع بيان الأسباب ومعالجة الأخطاء، بحيث يشتمل على التشخيص بتحديد جوانب القوة والضعف ومعالجة الضعف والقصور (صبري،٢٠٠١م).

وأما التقويم البديل يمكن ان نسميه بعدة مصطلحات، ومنها: التقويم الأصيل أو الشامل او الواقعي والتقويم القائم على الأداء والتقويم المباشر، ويعد أكثر هذه المصلحات شيوعًا: التقويم البديل والتقويم الأصيل والتقويم القائم على الأداء؛ حيث إنها تشمل اغلب مضامين المفاهيم الأخرى، وتشير الكثير من الدراسات أن مصطلح التقويم البديل يعد أكثرها عمومية لذا اختار الباحث هذا المصطلح لمناسبته لهذه الدراسة (علام،٢٠٠٧).

ويعرفه الحريري بأنه: «التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر» (الحريري، ٢٠٠٨).

أغراض التقويم البديل

يتم استخدام التقويم البديل لتقويم عملية التعلم ونتائج التعلم، ويُستخدم ايضًا لتشجيع مشاركة الطلاب في تقييمهم وتفاعلهم مع الطلاب الآخرين والمعلمين وأولياء الأمور. ويمنح التقويم البديل للطالب فرصة إظهار فهم وتطبيق ما تعلموه بدلًا من أن يقتصر على عدد قليل من الإجابات في اختبار تقليدي، واقتصار جهد الطالب في فصل دراسي في ساعة او اقل. كما ان التقويم البديل يركز على توثيق تقدم الطلاب وتقديم بيانات أكثر شمولية وواقعية عن أداء الطالب وتقدمه (علام،٢٠٠٧). علاوة على ذلك يساعد التقويم البديل في إثارة دافعية نحو التعلم لدى الطلاب وتنمية مهارات التفكير (زيتون،٢٠٠٧). كما يوفر التقويم البديل للطلاب ملاحظات حول مدى فهمهم للمعلومات وعلى ما يحتاجون إلى تحسينه، مع مساعدة المعلمين في تحسين أسلوب طرائق التدريس. ولا شك ان التقويم أكثر أهمية عندما يشارك الطلاب في تقويم أنفسهم.

أهداف التقويم البديل

للتقويم البديل أهداف عديدة، ذكر زيتون والبنا (٢٠٠١) بعضًا منها:

(١) اختبار مهارات التفكير العليا.
(٢) إتاحة الفرصة للطلاب لَان يقيموا أعمالهم بأنفسهم.
(٣) التركيز على أبعاد متعددة للقياس بدلًا من بعد واحد كما هو موجود في الاختبارات التقليدية.
(٤) تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الحياتية وليس مجرد الاختبار من بين عدة بدائل أو اختيارات تم تحديدها مسبقًا.
(٥) تقويم المشاريع الجماعية بصورة حقيقية.
(٦) الدخول في جوهر التعلم لمساعدة الطلاب على التعلم.
(٧) الاعتماد على معيار واضح، وهذا يجعل رؤية الطلاب أكثر وضوحًا.
(٨) السماح بتعددية الَحكام الإنسانية وتنوع احتمالاتها.
(٩) استخدام عينات من عمل الطلاب، والتي يتم تجميعها خلال فترة زمنية" (زيتون والبناء، ٢٠٠١، ٢٠٠).

متطلبات التقويم التربوي البديل

أورد علام (٢٠٠٧) مجموعة من متطلبات التقويم التربوي البديل يجب الاهتمام بها لنجاح عملية التقويم ومنها:

(١) ربط التقويم البديل بمنظور مستقبلي لتعلم الطلاب.
(٢) ربط التقويم بالأهداف المراد تحقيقها.
(٣) إتاحة الفرصة لجميع المعنيين معرفة الهدف والغرض من التقويم البديل.
(٤) وضوح التقويم وفائدته.
(٥) مراعاة توقيت التقويم البديل.
(٦) مراعاة أن التغيير يتطلب فهمًا ومثابرة ووقتًا.
(٧) إتاحة الفرص لتعلم استخدام أساليب التقويم البديل.
(٨) التحقق من نوعية التقويم البديل.
(٩) استخدام التقويم البديل في تخطيط العمل المدرسي.
(١٠) المراجعة المستمرة للتقويم البديل.

ثانيًا: التقويم البديل في التربية الخاصة

التقويم البديل هو مجموعة من التسهيلات الأكاديمية لتسهل عملية تقويم الطلاب الذين تؤثر إعاقتهم على قدرتهم على إجراء الاختبارات التقليدية. تطور التقويم البديل للطلاب ذوي الإعاقة وذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وذلك بعد انتشار مفهوم الدمج في فصول التعليم العام، أصبح المعلم مسؤول عن ضمان مشاركة الطلاب على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم في منهج دراسي مليء بالتحديات، والحصول على التعليمات والدعم الذي يحتاجونه للنجاح. ويتم استخدام التقويم البديل لتحسين التعليم ودمج جميع الطلاب في التعلم العام. ويتوقع من نتائج التقويم البديل أن تتحسن العلمية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة، وستساعد في قياس آثر التعلم، وتقدم التغذية الراجعة للمعلمين والطلاب والأسرة حول تعلم الطالب وتقدمه (Roach & Elliott, 2006). وفي مجال صعوبات التعلم تحديدًا فإن المهارات الأساسية التي يقوم بتدريسها معلمي صعوبات التعلم تعد من أكثر المهارات الأكاديمي أهمية المتمثلة بالقراءة والكتابة والحساب، والتي ترتبط بشكل كبير بالمهارات الأخرى، ولن يصل الطالب إلى مستوى جيد من المعرفة والإدراك إلا من خلال تقويم عادل في جميع المهارات يقيس مستوى

ودرجة المعرفة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك عن طريق إدخال تعديلات مناسبة على طرق التقويم تسهم في عكس القدرات الحقيقية للطالب (Janisch, Liu & Akrofi, 2007) . من المهم أيضًا التأكد من أن اختيار التقويم البديل المناسب للطالب ويعتمد ذلك على الاحتياجات والقدرات الفردية لكل طالب (Kavale, 2002).

ثالثًا: 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 الاحتياجات التربوية الخاصة ينبغي أن تكون مبنية على خصائص واحتياجات كل طالب حسب نوع إعاقته (وزارة التعليم ، ٢٠٠٢).

كما أكدت وزارة التعليم على تخصيص بعض أساليب وأدوات التقويم بما يتناسب مع 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) إذا كانت قراءة الأسئلة مشكلة لدى الطالب يسمح أن تقرأ له مع التأكد من فهمه للمطلوب قبل الإجابة.

(٣) في حال أن الكتابة صعبة على الطالب يتم تقويمه بأساليب متنوعة إما شفويًا أو تكتب له الإجابة أو تسجل على شريط. وهذا عائد على حسبما تقتضيه مصلحة الطالب.

(٤) عند وجود مشكلة في الانتباه لدى الطالب بالإضافة إلى صعوبات التعلم مراعاة تقويم الطالب بشكل فردي بعيدا عن أي مصدر يؤثر أو يشتت انتباهه.

(٥) يعطى الطالب فترات راحة (وقت إضافي) أثناء التقويم تبعًا لقدرته على التركيز والاستمرارية في أداء المهمة.

(٦) إذا كان لدى الطالب بالإضافة إلى صعوبات التعلم نشاط زائد فإنه يجب السماح له بالقيام من المقعد وإتاحة وقت إضافي للاختبار.

(٧) في جميع حالات التقويم يتولى معلم صعوبات التعلم الإشراف على اختبارات التقويم للطلاب في المواد التي يتلقون فيها خدمات التربية الخاصة (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

رابعًا: أساليب التقويم البديل

تتعدد أساليب وأدوات التقويم البديل وتختلف تبعًا لاختلاف المهام التي يراد تقويمها ودمج الطلاب ذوي الإعاقة زاد من أهمية استخدام أساليب متنوعة للتقويم البديل وخصوصًا للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لما يحتاجونه من تهيئة وتكييف للبيئة التعليمية تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم. كما أن التقويم البديل يركز على الكشف عن أداء الطالب واقعيًا ويعكس مستوى الطالب الحقيقي وما تم تعلمه وهذا النوع الجديد من التقويم سيكون له اثر كبير في تهيئة الطالب للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة والتقليل من فرص الفشل لديهم(Henson& Eller, 1999)، لذلك فإن هذا النوع الجديد من التقويم ليس مجرد استبدال أساليب تقليدية بأساليب جديدة (علام،٢٠٠٧).

وقد أوصت دراسة المصري وتوفيق (٢٠٠٧) بتبني التقويم بالأساليب المتعددة واستخدام أساليب تقويم متنوعة بطرق سليمة وهادفة، وهذا مما يميز التقويم البديل، حيث تنوعت أساليبه التي يمكن استخدامها في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ولذلك، فإن أدوات التقويم البديل، مثل تقويم الأداء، وملفات إنجاز الطالب، وإتاحة وقت إضافي (Fuchs, 2000، Fuchs, Eaton, Hamlett, Binkley, & Crouch) والملاحظة تعد أحد أساليب التقويم البديل في التربية الخاصة ويمكن من خلالها تحديد تقدم الطالب بالفعل وتحديد مستوياتهم في عملية التعلم (Anderson، 1998؛ Baki and Birgin، 2004؛ Shepard، 2000)، وتعد هذه الأدوات الأكثر استخدامًا في مجال التربية الخاصة لذا سيتم التركيز عليها في هذه الدراسة.

تقويم الأداء Performance Evaluation

يرتكز على قيام الطالب بتطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية أو مشابهة لذلك ليقيس مستوى إتقانه للمهارات، المراد تعلمها. أيضا تقييم الأداء يصمم ليقيس قدرة الطالب في استخدام المعرفة والمهارات في مواقف واقعية مختلفة، بينما الاختبارات التقليدية تركز على الحقائق والمهارات الدقيقة. تقويم الأداء ليس حديث وإنما كان يستخدم في التقويم منذ قرون (أبو هاشم، ٢٠٠٧)

وبرز الاهتمام بهذا النوع من التقويم لكثرة الانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات التقليدية، حيث كان أهم هذه الانتقادات أنها غالبا ما تقيس سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها، بينما نجد أن أحد أهداف العملية التعليمية،هو تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا التي يستلزم البحث عن بدائل عن التقويم التقليدي يمكن أن يقيس هذه القدرات (صبري والرافعي، ٢٠٠١). فإن تقويم الأداء يمكن أن يكون أكثر حقيقة ودقة لقياس المهارات وفق الخطة التربوية الفردية.

التقويم البديل يشير إلى أن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم ولا شك أن المعرفة تختلف من موقف لآخر، هذا بالإضافة إلى أن فكرة التقويم البديل الأساسية تقوم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن الطالب وفق مجموعة من البدائل التي يمكن قياس الأداء الفعلي للطالب (خير، ٢٠١٥).

ملف الإنجاز:

ملف الإنجاز يعد أحد طرق التقويم البديل (Baki and Birgin، 2002؛ Wolf، 1991). وهو عبارة عن مجموعة منظمة من إنجازات المتعلم التي تبين مجهوده وتحصيله ويمكن قياسها من خلال معايير تقدير معروفه وهذه المعايير تشمل أدلة تقدير أو بطاقات ملاحظة ويمكن أن تشمل على تقييمات مبنية على الأداء (Gormez,2000).

يعرف علام (٢٠٠٧) ملف الإنجاز "تجميع مركز وهادف لأعمال الطالب يبين جهوده وتقدمه وتحصيله في مجال أو مجالات دراسية معينة ويجب أن تشتمل هذه الأعمال على مشاركة الطالب في انتقاء الملف ومراشد هذا الانتقاء ومحكات الحكم على نوعية الأعمال وأدلة على انعكاسات الطالب أو تأملاته الذاتية على

هذه الأعمال". كما أن مما يميز ملف الإنجاز، هو تقويم الذات؛ حيث يتيح للطالب إمكانية التعلم ويشجع رفع مستوى تقدير الذات حيث يتطلب من الطالب تطبيق معايير التقويم على ما يبذله (جابر،٢٠١١م).

أسلوب تقويم الوقت الإضافي

تقويم الوقت الإضافي هو من أشهر أساليب التقويم البديلة المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة ومع ذوي صعوبات التعلم على وجه التحديد (Sireci,Scarpati, &Shuhong, 2005) ، وهناك العديد من الدراسات التي بحثت في آثار تمديد الوقت على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (Elliott & Marquart 2004).يعد الوقت الاضافي من أساليب التقويم البديل التي يمكن من خلاله تقويم المتعلم، وقد أشارت عدة الدراسات Bridgeman, Cline & Hessinger., (2004); Dempsey, (2004) إلى أن أسلوب الوقت الإضافي كان له اثر إيجابي على تحصيل الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الاختبارات. كما يعد واحد من أكثر أساليب التقويم البديل شيوعًا المستخدمة مع الطلاب ذوي الإعاقة (Lovett, 2010).

وأشارت Fuchs & Fuchs, (2001) إلى أن المعلمين يستخدمون التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل أكثر مقارنة بالطلاب في التعليم العام، كما أشار الباحثان أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم كانت نتائج اختبارهم في اختبار القراءة مقاربة للطلاب الآخرين إذا ما استخدم معهم التقويم البديل وخاصةً أسلوب الوقت الإضافي.

إعطاء الطالب وقت إضافي أو فرصة إضافية لإنهاء الاختبار أو المهمة يمكنه من الاستجابة بشكل أفضل ودون توتر أو قلق. علاوة على ذلك، يعد أمرًا مهمًا للطلاب الذين يحتاجون إلى وقت أطول لاستكمال الاختبار بشكل عام. قد يستغرق الأمر وقتًا إضافيًا لمعالجة النصوص المكتوبة على سبيل المثال،لدى الطالب الذي لديه صعوبات تعلم في القراء وقدرته على معالجة المعلومات بطيئة؛ لذا فهو بحاجة إلى وقت إضافي ليتمكن من إكمال الاختبار أو التقييم. أيضًا يمكن إن تكون ذات فائدة للطلاب الذين لا يستطيعون التركيز بشكل مستمر في فترة الاختبار أو الذين يشعرون بالإحباط أو التوتر بسهولة، كما يمكنهم الحصول على فترات راحة متكررة أو طويلة.

الملاحظة:

تعد الملاحظة من أساليب التقويم البديل التي يمكن من خلالها تقويم سلوك المتعلم، ومن خلالها يمكن جمع بيانات حول شخصية المتعلم وأسلوب تعلمه، مما يسهل عملية المعالجة والإصلاح.

والملاحظة تتطلب من المعلم أن يتابع المتعلم دون أن يشعره بأنه تحت الملاحظة، حتى يتصرف بشكل طبيعي، مع تسجيل ملاحظاته، كما تتطلب من المعلم محاولة توجيه سلوك المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه (الخليفة،٢٠٠٥).

ويظهر من خلال أساليب التقويم البديل مدى الصلة الوثيقة بطبيعة تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث تهدف التربية الخاصة إلى المساهمة في تنمية جميع المجالات: المعرفية والمهارية والوجدانية، وعدم الاقتصار على مجال دون آخر، مع تعزيز مهارات التقويم لدى المتعلم ومحاولة الربط بين الجوانب النظرية والعملية.

دراسات سابقة:

ومن الدراسات التي تناولت التقويم البديل دراسة معشي والمقحم (٢٠١٧) حيث هدفت دراستهما إلى تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠) معلمًا، وأظهرت نتائجها أن درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل كانت ضعيفة،حيث جاء تقويم الأداء في الترتيب الأول.

أجرى طلبة (٢٠١٧) دراسة لمعرفة درجة استخدام معلمات ذوات الإعاقة الذهنية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وزعت استبانة لقياس درجة الاستخدام على ١٥ معلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع المعلمات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام عينة الدراسة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم واستراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة كانت مرتفعة بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التقويم المعتمد على المحاكاة. بينما كانت درجة استخدام معلمات ذوات الإعاقة الذهنية قليلة لاستراتيجية التقويم المعتمد على لعب الدور

واستراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز واستخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة. كما دلت نتائج الدراسة على عدم استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته بشكل متنوع، من قبل معلمات ذوات الإعاقة الذهنية، وعدم وعيهن بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات.

في حين هدفت دراسة الزبيدي (٢٠١١) إلى دراسة واقع استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهمية التقويم البديل المشاركين كانت عالية، بينما استخدامهم لأساليب التقويم البديل كان بدرجة متوسطة،وذكر الباحث أن أهم الصعوبات التي تعيق استخدام التقويم البديل كانت قلة الدورات التدريبية.

أما دراسة Flowers, Ahlgrim-Delzell, Browder, & Spooner, (2005) كان الغرض منها هو معرفة تصورات المعلمين حول استخدام التقويم البديل مع الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام. شارك في هذا البحث ما مجموعه ٩٨٣ معلمًا من خمس ولايات أمريكية. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يميلون إلى الموافقة على استخدام التقويم البديل، ومن خلال نتائج الدراسة أفاد المعلمون أن التقويم البديل له تأثير إيجابي خصوصًا عن استخدام الملاحظة.

وفي دراسة مراد (٢٠٠١) فقد هدفت دراسته عن أساليب التقويم الأكثر استخداما من قبل معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف الجنس والخبرة، في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. وأشارت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات المشاركون وعددهم ١٣٠ معلم يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مرضية مع وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى الخبرة. وفيما يتعلق بالملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضحا في الممارسات المطروحة. كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

كذلك دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢) هدفت إلى معرفة درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. شارك

في هذه الدراسة (٨٦) معلمًا ومعلمة وتم توزيع استبانات عليهم، وعمل مقابلات مع ٢٠ معلمًا ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، في حين درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة كانت متوسطة. بينما درجة استخدامهم لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل كانت قليلة. كما أشارت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

كما أجرى Goegan & Harrison (2017) دراسة هدفت إلى معرفة آثار بعض أساليب التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما هدفت أيضا إلى الكشف عن اثر تمديد الوقت على أداء كتابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وقد شارك في هذا البحث ثمانية وثلاثون طالبًا (١٩) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم؛ ١٩ طالبا ليس لديهم صعوبات التعلم) وتم قياس مجموعة من المهارات المعرفية واللغوية. وأشارت النتائج على ان الطلاب ذوي صعوبات التعلم بعد إتاحة الفرصة لهم وزيادة الوقت الإضافي زادة لديهم طلاقة الكتابة.

بينما دراسة علاونه (٢٠١٤) هدفت إلى التعرف للاحتياجات التدريبية، في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات، كما هدفت إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات المتعلقة بعينة الدراسة، كالنوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وتلقي التدريب في مجال التقويم البديل على الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على المشاركين في الدراسة وكانت العينة ١٧١ معلمًا ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل لمعلمي الرياضيات كانت ما بين متوسطة إلى قليلة، كما أوصى الباحث بضرورة إعداد برنامج تدريبي لتطوير وتدريب المعلمين في مجال أدوات التقويم البديل.

بينما هدفت دراسة العرابي (٢٠٠٤) إلى قياس أثر استخدام التقويم البديل في تحسين التحصيل الأكاديمي وفاعلية استخدامه في خفض قلق الرياضيات وأظهرت نتائج الدراسة أن التقويم البديل زاد في تحسن مستوى التحصيل لدى الطلاب بدرجة ملحوظة وان التقويم البديل أدى إلى تحسن قدرة التلاميذ في كل من

التواصل الرياضي الشفهي والتحريري على السواء وبحجم تأثير كبير وان التقويم البديل كان له أثر بشكل كبير بخفض القلق من الرياضيات لدى أفراد العينة.

أجرت الجلاد (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة أساليب وأدوات التقويم الأكثر استخداما من قبل معلمي التربية الإسلامية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، الخبرة)وشملت عينة الدراسة ١٤٣معلمًا ومعلمة،واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع بيانات هذا البحث، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلاب في التربية الإسلامية حصل على أعلى المتوسطات الحسابية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات المعلمين لدرجة الاستخدام تعزى إلى الخبرة، ومن جهة أخرى، أشارت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم .

كما هدفت دراسة Calıskana & Kasıkc (2010) إلى بحث تطبيق أدوات التقويم التقليدي والبديل من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية واستخدم المنهج المسحي والاستبانة للكشف عن النتائج، وكانت العينة المستهدفة للدراسة تتكون من ٢٤١ معلمًا و وفقا لنتائج الدراسة تم استنتاج تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم البديل، ويفضل المعلمون بشكل عام استخدام التقويم المبني على الأداء. كما ان المعلمون يستخدمون في بعض الأحيان ملفات الانجاز، والملاحظة كأدوات تقويم بديل.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

اهتمت الدراسة الحالية بالدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ولندرة الدراسات التي تطرقت للتقويم البديل في مجال صعوبات التعلم، ركز الباحث على الدراسات ذات الصلة بالمهارات الأساسية التي تظهر بها صعوبات التعلم، حيث أنها هي المهارات التي تدرس من قبل معلمي صعوبات التعلم في برامج غرف المصادر وهي القراءة والكتابة (لغة عربية) والرياضيات. وهذه الدراسة تحاول التعرف على مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التعرف على أساليب التقويم البديل من نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها، والتي تؤكد الحاجة إلى دراسات علمية

تهدف إلى استخدام أساليب التقويم البديل في تخصصات مختلفة. وكذلك تمت الاستفادة من الدراسات السابقة قائمة مبدئية بأساليب التقويم البديل الخاصة بمعلمي صعوبات التعلم،ومن ثم بناء أداة الدراسة وتصميمها.

إجراءات الدراسة :

يعرض الباحث هنا إجراءات الدراسة من حيث المنهج الذي اعتمدت عليه، ومجتمع وعينة الدراسة والأداة المستخدمة في جمع البيانات وكيفية بناؤها والإجراءات التي تم إتباعها في التأكد من صدقها وثباتها وكذلك الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في معالجة وتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

أولا: **منهج الدراسة**: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ لأنه يهدف للكشف عن مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم ببعض أساليب التقويم البديل نظرًا لملاءمة هذا المنهج لهذه النوعية من الدراسات. ويعتمد المنهج الوصفي على تقدير خصائص أو موقف معين من خلال وصف عوامل الظاهرة، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة موضوع البحث والتعبير عنها بالوصف والتحليل والتفسير (العساف،١٤٢١هـ، دويدار، ١٩٩٩).

ثانيًا: **مجتمع الدراسة**: سعت الدراسة إلى التحقق من أهداف الدراسة لدى جميع معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة القصيم، والبالغ عددهم (٩٥) معلمًا ومعلمة، وذلك لمعرفة احتياجاتهم وتقديم توصيات لقسم التربية الخاصة بجامعة القصيم لتطوير برامجه من خلال تلك النتائج.

ثالثًا: **عينة الدراسة**:

١- عينة تقنين الاستبانة: تم التأكد من المؤشرات الإحصائية للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية بتطبيقها على (٣٠) معلمًا ومعلمة صعوبات تعلم بمنطقة القصيم، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من نفس مجتمع الدراسة وذلك للتأكد من صدق وثبات الاستبانة وصلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية.

٢- عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٧٣) معلمًا ومعلمة صعوبات تعلم بمنطقة القصيم، تم اختيارهم بطريقة عشوائية،

طبقت عليهم الاستبانة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة في ضوء المتغيرات المختلفة:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة الأساسية في ضوء المتغيرات المختلفة

النوع	العدد	النسبة	الدورات التدريبية	العدد	النسبة
معلم	٣٨	٥٢,١٪	نعم	١٤	١٩,٢٪
معلمة	٣٥	٤٧,٩٪	لا	٥٩	٨٠,٨٪
سنوات الخبرة في التدريس	العدد	النسبة	المؤهل العلمي	العدد	النسبة
أقل من ٥ سنوات	١٦	٢١,٩٪	بكالوريوس	٦٠	٨٢,٢٪
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٥	٢٠,٦٪	ماجستير فأعلى	١٣	١٧,٨٪
من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	٢٢	٣٠,١٪			
من ١٥ سنة فأكثر	٢٠	٢٧,٤٪			

رابعا: أدوات الدراسة:

للحصول على البيانات اللازمة من عينة الدراسة الحالية وللإجابة عن أسئلة الدراسة ، تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، بعد أن تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية تم إعداد أداة الاستبانة، بهدف التعرف على مستوى الوعي نحو أساليب التقويم البديل لدى معلمي صعوبات التعلم. وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، مثل: النوع، سنوات الخبرة في التدريس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية. بينما الجزء الثاني تكون من (٢٤) فقرة.

صدق وثبات المقياس:

(أ) **الصدق**: للتحقق من صدق المقياس الحالي تم الاعتماد على التالي:

(١) **الصدق الظاهري** (صدق المحكمين)

قام الباحث للتحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرض أداة الدراسة «الاستبانة» على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين ومعلمي

صعوبات التعلم، لدراسة محاور الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث مدى ارتباط كل عبارة بالهدف العام للدراسة، ومدى ملائمة أو وضوح صياغة العبارات وسلامتها اللغوية، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد قدم المحكمون ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وتمت الاستفادة من ملحوظات المحكمين بإلغاء بعض الفقرات وتعديل بعضها وإضافة بعضها.

(٢) **صدق الأبعاد**:

كذلك تم التحقق من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

أسلوب تقويم الأداء	أسلوب التقويم بملفات الانجاز	أسلوب تقويم الوقت الإضافي	أسلوب التقويم بالملاحظة
٠,٨٩٧**	٠,٩٣٧**	٠,٦٩٣**	٠,٨٩١**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجات بعدي المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس بعدي المقياس فيما بينهما وتماسكهما بعضهما البعض.

(ب) **الثبات**:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية

أسلوب تقويم الأداء	أسلوب التقويم بملفات الانجاز	أسلوب تقويم الوقت الإضافي	أسلوب التقويم بالملاحظة	المقياس ككل
٠,٩٦٢	٠,٩٤٣	٠,٩٤٠	٠,٩٥١	٠,٩٦٩

يتضح من الجدول (٣) أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات)، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

(ج) **الاتساق الداخلي**:

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه العبارة وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
أسلوب تقويم الأداء		أسلوب التقويم بملفات الانجاز		أسلوب تقويم الوقت الإضافي		أسلوب التقويم بالملاحظة	
١	٠,٨٨٧**	٨	٠,٨٥٢**	١٣	٠,٧٨٨**	١٩	٠,٨٦٤**
٢	٠,٩١٤**	٩	٠,٩٠٤**	١٤	٠,٨٩٠**	٢٠	٠,٩٣٥**
٣	٠,٩٥٤**	١٠	٠,٩٣٢**	١٥	٠,٨٩٨**	٢١	٠,٩٥٣**
٤	٠,٩٤٧**	١١	٠,٩٥٥**	١٦	٠,٩١٩**	٢٢	٠,٨٧٦**
٥	٠,٨٢٢**			١٧	٠,٨٧١**	٢٣	٠,٩٢٧**
٦	٠,٩١٤**	١٢	٠,٨٧٦**	١٨	٠,٨٩٧**	٢٤	٠,٨٣١**
٧	٠,٨٨٠**						

** دالة عند مستوى ٠,٠١؛ قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٣٠ ومستوى ثقة (٠,٠١) تساوي ٠,٣٠١٧

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في الدراسة الحالية تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية *SPSS* كالتالي:

(١) اختبار «ت» للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في الكشف عن مستوى وعي معلمي ذوي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل وذلك بمقارنة المتوسط الفعلي للعينة بالمتوسط الفرضي.

(٢) اختبار "ت" للمجموعات المستقلة *IndependentSamplesT-Test* في التعرف على مدى اختلاف مستويات الوعي بأساليب التقويم البديل باختلاف النوع.

(٣) اختبار "مان وتني" للمجموعات المستقلة *Man-Whitney U* في التعرف على مدى اختلاف مستويات الوعي بأساليب التقويم البديل باختلاف المؤهل العلمي وحضور الدورات التدريبية في التقويم البديل، والمرحلة الدراسية.

(٤) اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *OneWayANOVA* في التعرف على مدى اختلاف مستويات الوعي بأساليب التقويم البديل باختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

(٥) اختبار «مربع كاي» *Chi-Square* والنسب المئوية *Percent* في الكشف عن أكثر أساليب التقويم البديل استخدامًا.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: نتائج السؤال الأول وتفسيره:

ينص السؤال الأول على أنه: «ما مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل؟». وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار «ت» للمجموعة الواحدة *One Sample T-Test* وذلك لمقارنة متوسط درجات العينة مع المتوسط الفرضي وذلك للتعرف على مستوى وعي معلمي ذوي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل، وتم تحديد المتوسط الفرضي في كل بعد من أبعاد المقياس على أنه يساوي (٣ × عدد العبارات) حيث أن درجات الاستجابة على عبارات المقياس تتراوح ما بين (١، ٥)، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين المتوسط الفعلي والمتوسط الفرضي لوعي المعلمين بأساليب التقويم البديل

أساليب التقويم البديل	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	المتوسط الوزني	مستوى الضغوط	الترتيب
أسلوب تقويم الأداء	٧	٢١	٢٦,٩٣٢	٧,٢١٨	٧,٠٢٢××	٣,٨٤٧	مرتفعة	١
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	٥	١٥	١٧,١٣٧	٥,٨٣٩	٣,١٢٧××	٣,٤٢٧	مرتفعة	٤
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	٦	١٨	٢٢,٩٤٥	٦,١٠٨	٦,٩١٨××	٣,٨٢٤	مرتفعة	٢
أسلوب التقويم بالملاحظة	٦	١٨	٢١,٤٣٨	٦,٥٣٢	٤,٤٩٧××	٣,٥٧٣	مرتفعة	٣
مستوى الوعي ككل	٢٤	٧٢	٨٨,٤٥٢	٢٢,٣٠٣	٦,٣٠٢××	٣,٦٨٦	مرتفعة	

×× دالة عند مستوى ٠,٠١، المتوسط الوزني هو ناتج قسمة المتوسط على عدد العبارات. قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (٧٢) ومستوى ثقة (٠,٠٥) و(٠,٠١) تساوي على الترتيب ١,٦٦٤ و٢,٣٧٤ يتضح من الجدول السابق أنه:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بتقويم الأداء كأسلوب من أساليب التقويم البديل لصالح المتوسط الفعلي.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بالتقويم بملفات الإنجاز كأسلوب من أساليب التقويم البديل لصالح المتوسط الفعلي.

(٣) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بالوقت الإضافي كأسلوب من أساليب التقويم البديل لصالح المتوسط الفعلي.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بالتقويم بالملاحظة كأسلوب من أساليب التقويم البديل لصالح المتوسط الفعلي.

(٥) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لمستوى الوعي بأساليب التقويم البديل ككل لصالح المتوسط الفعلي.

والنتائج السابقة تؤكد في مجملها على أن مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل مرتفع وجاء في الترتيب الأول مستوى الوعي بتقويم الأداء ثم بأسلوب تقويم الوقت الإضافي ثم التقويم بالملاحظة وأخيرًا الوعي بالتقويم بملفات الإنجاز.

من خلال نتائج هذه الدراسة يتضح أن مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل مرتفع، بالرغم من أن هناك اختلاف بمستوى الوعي بين تلك الأساليب. ويمكن للباحث تفسير نتيجة ارتفاع مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل بأن معلمي صعوبات التعلم مطالبين بتقويم وتشخيص الطلاب بشكل مستمر ويمر تشخيص وتقييم ذوي صعوبات التعلم بمراحل عدة عبر جمع المعلومات من مصادر مختلفة وهو احد ابرز مهام عملهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Flowers,Ahlgrim-Delzell, Browder, & Spooner, 2005). كما أشارت النتائج بأن أسلوب تقويم الأداء جاء في الترتيب الأول، ويفسر الباحث ذلك، نظرًا لطبيعة العمل مع ذوي صعوبات التعلم، حيث أن وزارة التعليم ومن خلال دليل معلم صعوبات التعلم أكدت على أن تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالوسيلة التي تناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم، لذا نجد أن معلمي صعوبات التعلم لديهم معرفة بهذا الأسلوب؛ لأنه يرتكز على قيام الطالب بتطبيق ما تعلمه في مواقف حقيقية أو مشابهة لذلك ليقيس مستوى إتقانه للمهارات، المراد تعلمها ولا يركز على حفظ المعرف أو استرجاع المعلومات فقط وهذا يتفق مع دراسة Calıskana & Kasıkc, (2010) ، كما جاء أيضا درجة وعي المعلمين بأسلوب تقويم الوقت الإضافي مرتفعة حيث يتضح أن معلمي صعوبات التعلم يستخدمونها بشكل كبير كما اتضح ذلك من نتائج الدراسة الحالية ويعزى ذلك انه يعد أشهر أساليب التقويم البديلة المستخدمة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Sireci, Scarpati, &Shuhong, 2005) كما اتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات (Fuchs, & Fuchs, 2001، 2010 Lovett). وقد اختلفت

هذه النتيجة مع دراسة (طوالبة واللبدي والعمري،٢٠١٢) التي بينت نتائجها أن أكثر الأساليب معرفةً واستخدامًا من قبل المعلمين هي التقويم بالملاحظة، تلتها استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، فالتقويم بالأداء. من ناحية أخرى، جاء أسلوب التقويم بالملاحظة والتقويم بملفات الإنجاز بالترتيب الأخير وتفسير ذلك عائدًا على خطوات وإجراءات وكيفية استخدام الأدوات المخصصة لرصد السلوك أو استجابات الطالب عند استخدام أسلوب التقويم بالملاحظة وكثرة الأعمال والجهد عند استخدام ملفات الإنجاز على الرغم من أهمية الملاحظة وملفات الإنجاز في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الشرعة وظاظا ٢٠١٣؛ مراد ٢٠٠١).

ثانيًا: نتائج السؤال الثاني وتفسيره:

ينص السؤال الثاني على أنه: «ما أكثر أساليب التقويم البديل استخداما من قبل معلمي صعوبات التعلم؟». وكان هدف الباحث من هذا السؤال التعرف على درجة الاستخدام الفعلي لأساليب التقويم البديل كنتيجة لمستوى الوعي بهذه الأساليب. وتم استخدام اختبار «مربع كاي» *Chi-Square* في الكشف عن دلالة الفروق بين تكرارات استجابات المعلمين أفراد عينة الدراسة على السؤال "ما أكثر أساليب التقويم التالية استخدام؟"، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٦)

أكثر أساليب التقويم البديل استخدام لدى معلمي ذوي صعوبات التعلم

أساليب التقويم البديل	التكرارات	النسب المئوية	الترتيب	قيمة "مربع كاي"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	٤٢	٥٧,٥٪	١	٤٩,٥٧٥	٠,٠١ درجة الحرية تساوي ٣
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	٣	٤,١٪	٤		
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	٢٠	٢٧,٤٪	٢		
أسلوب التقويم بالملاحظة	٨	١١,٠٪	٣		
المجموع	٧٣	١٠٠٪			

قيمة «مربع كاي» الجدولية عند درجة حرية ٣ ومستوى ثقة (٠,٠١) تساوي ١١,٣٤

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين تكرارات استجابة أفراد عينة الدراسة حول أكثر أساليب التقويم البديل استخدامًا، مما يؤكد أن هناك أساليب تستخدم بدرجة أكثر من أساليب أخرى، وبالرجوع للنسب المئوية نلاحظ أن أكثر الأساليب استخدامًا هو تقويم الأداء بنسبة ٥٧,٥٪، يليه أسلوب تقويم الوقت الإضافي بنسبة ٢٧,٤٪، بينما أقل الأساليب استخدامًا هو التقويم باستخدام ملفات الإنجاز بنسبة ٤,١٪، يليه التقويم بالملاحظة بنسبة ١١,٠٪.

ويفسر ارتفاع درجة استخدام أسلوب تقويم الأداء وأسلوب تقويم الوقت الإضافي في ضوء نتائج الدراسة الحالية هو وعي معلمي صعوبات التعلم بهذه الأساليب والتي اتضح ارتفاع وعيهم بتقويم الأداء وأسلوب الوقت الإضافي من خلال هذه نتائج هذه الدراسة أكثر من غيرها من الأساليب. أما فيما يتعلق بقلة استخدام أساليب التقويم باستخدام ملفات الإنجاز والتقويم بالملاحظة يعزى سبب ذلك ان هذه الأساليب تتطلب جهودًا دقيقة وكبيرة كما تتطلب الوقت الطويل لإعدادها، وكذلك عملية تنفيذها في تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهذا ما أكدته دراسة مراد (٢٠٠١).

وقد أورد لويس، ودورلاج (٢٠١١) عند تقييم الطلاب الذين يعانون من الأداء الضعيف في الكتابة على الرغم من أن مهارات القراءة تعد ملائمة لديهم، القيام بالتعديلات التالية:

(١) القيام بإنقاص طول المهمة التحريرية أو زيادة الوقت للطلاب الذين يعملون ببطء.

(٢) السماح للطلاب ذوي المهارة الضعيفة في الخط بالكتابة باستخدام برنامج معالج الكلمات الكمبيوتري، مع برنامج مراجع التهجي للمساعدة في إيضاح وتصحيح أخطاء التهجي.

(٣) مد الطلاب ذوي التهجي الضعيف بقاموس أو قائمة للكلمات التي يخطئون عامة في تهجيها.

(٤) تصميم واجبات واختبارات بحيث تحتوي على الحد الأدنى المطلوب، فعلى سبيل المثال يمكن استخدام أشكال الاختبار الموضوعية كالاختيار من متعدد أو استكمال الكلمة الناقصة وذلك بدلاً من الأسئلة المقالية.

(٥) جعل الطلاب غير القادرين على والكتابة في نفس الوقت، بالكتابة على شريط تسجيل وبعد ذلك يتم نسخ ما تم تسجيله.

(٦) جعل الطلاب يقومون بالإجابة باستخدام وسيلة أخرى بخلاف الكتابة. وهناك طريقتان يمكن من خلالهما القيام بذلك، هما: أن نخبر هؤلاء الطلاب بإجاباتهم الأقران المعلمين والمتطوعين الراشدين الذين يقومون بكتابتها بدلاً عنهم، أو يعرضوا إجاباتهم بطريقة لفظية على المعلم.

ثالثًا: نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

ينص السؤال الثالث على أنه: «تهل وجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى النوع». وتم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل والتي ترجع لاختلاف النوع (معلم، معلمة) فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٧)

دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل باختلاف النوع (درجات الحرية = ٧١)

أساليب التقويم البديل	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	معلم	٢٥,١٥٨	٩,٠١٨	٢,٢٤٨	٠,٠٥
	معلمة	٢٨,٨٥٧	٣,٨٠٥		
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	معلم	١٥,٠٤٣	٦,٩٠٨	٣,٤٠٤	٠,٠١
	معلمة	١٩,٤٠٠	٣,١٨٣		
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	معلم	٢١,٢١١	٧,٥٠٩	٢,٦٣٠	٠,٠١
	معلمة	٢٤,٨٢٩	٣,٢٥٨		
أسلوب التقويم بالملاحظة	معلم	١٨,٤٧٤	٧,٠٢٤	٤,٥٦٣	٠,٠١
	معلمة	٢٤,٦٥٧	٤,٠٢٢		
مستوى الوعي ككل	معلم	٧٩,٨٩٥	٢٦,٢٩٣	٣,٧٠٥	٠,٠١
	معلمة	٩٧,٧٤٣	١١,٤١٨		

قيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية ٧١ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ١,٦٦٤ و٢,٣٧٤

يتضح من الجدول (٧) أنه: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف النوع (معلم، معلمة) والفروق لصالح المعلمات. بالرغم أن مستو الوعي إجمالا كان مرتفعًا؛ إلا أن درجة الوعي لدى المعلمات اظهر فروق دالة إحصائيًا ويعزو الباحث هذه النتيجة بطبيعة المراءة وعاطفتها وحرصها على استخدام أساليب تقويم متنوعة مع الطالبات لضمان تحقق العملية التعليمية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (طوالبة واللبدي والعمري،٢٠١٢).

رابعًا: نتائج السؤال الرابع وتفسيره:

ينص السؤال الرابع على: «هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى المؤهل العلمي». وتم استخدام اختبار «مان وتني» للمجموعات المستقلة *Mann-Whitney U* في الكشف عن دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل والتي ترجع لاختلاف المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير فأعلى) نظرًا لصغر عدد أفراد مجموعة ماجستير فأعلى والذي يساوي ١٤ معلم ومعلمة، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٨)

دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل باختلاف المؤهل العلمي

أساليب التقويم البديل	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	بكالوريوس	٦٠	٣٤,١٥٨	٢٠٤٩,٥٠	٢,٤٦٨	٠,٠٥
	ماجستير فأعلى	١٣	٥٠,١١٥	٦٥١,٥٠		
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	بكالوريوس	٦٠	٣٧,٠٨٣	٢٢٢٥,٠٠	٠,٠٧٣	غير دالة
	ماجستير فأعلى	١٣	٣٦,٦١٥	٤٧٦,٠٠		
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	بكالوريوس	٦٠	٣٨,١٢٥	٢٢٨٧,٥٠	٠,٩٨١	غير دالة
	ماجستير فأعلى	١٣	٣١,٨٠٨	٤١٣,٥٠		

أساليب التقويم البديل	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
أسلوب التقويم بالملاحظة	بكالوريوس	٦٠	٣٨,٠١٧	٢٢٨١,٠٠	٠,٨٨٩	غير دالة
	ماجستير فأعلى	١٣	٣٢,٣٠٨	٤٢٠,٠٠		
مستوى الوعي ككل	بكالوريوس	٦٠	٣٧,٤٣٣	٢٢٤٦,٠٠	٠,٣٧٥	غير دالة
	ماجستير فأعلى	١٣	٣٥,٠٠	٤٥٥,٠٠		

قيمة "Z" المعيارية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ١,٩٦، ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق أنه:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ في مستوى الوعي بتقويم الأداء كأسلوب من أساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، والفروق لصالح مجموعة ماجستير فأعلى.

(٢) لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) ترجع لاختلاف المؤهل العلمي.

وهذه النتيجة تعني أن مستوى الوعي بتقويم الأداء كأسلوب من أساليب التقويم البديل لدى أصحاب المؤهلات العليا كان بشكل أعلى من غيرها، ويفسر الباحث ذلك لان المعلمين الحاصلين على مؤهل عالي أصبح لديهم زيادة معرفة وخبرة واطلاع حول أساليب التقويم البديل المناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لذا مستوى المعرفة والاطلاع أثر على مستوى الوعي بتقويم الأداء أكثر من الأساليب الأخرى واتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات (الحجيلي ٢٠١٦).

ومن جهة أخرى نلاحظ من خلال البيانات في الجدول السابق لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) ترجع لاختلاف المؤهل العلمي، فربما يعزى ذلك إلى نوع المقررات ومحتواها التي تم دراستها في جميع المراحل لعب دور في ظهر مثل هذه النتيجة حيث صنعت فرقًا في مستوى وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل.

خامسًا: نتائج السؤال الخامس وتفسيره:

ينص السؤال الخامس على: «هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى سنوات الخبرة في التدريس». وتم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه *One Way ANOVA* في الكشف عن دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل والتي ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس (أقل من ٥ سنوات، من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات لأقل من ١٥ سنة، من ١٥ سنة فأكثر)، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى وعي المعلمين بأساليب التقويم البديل وفقًا لسنوات الخبرة في التدريس

سنوات الخبرة	أسلوب تقويم الأداء		أسلوب التقويم بملفات الانجاز		أسلوب تقويم الوقت الإضافي		أسلوب التقويم بالملاحظة		الوعي ككل	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
أقل من ٥	٢٧,٥٠٠	٦,٣١٤	١٦,٥٦٣	٦,٢١٨	٢٢,١٢٥	٨,٢٦١	٢٠,٥٠٠	٦,٨١٢	٨٦,٦٨٨	٢٥,٦٧٤
٥-١٠	٢٨,٤٦٧	٦,٣١٢	١٧,٣٣٣	٥,٥٦٣	٢٣,٤٠٠	٥,٥٥٢	٢٢,٢٠٠	٧,٤٠٨	٩١,٤٠٠	٢٢,١٣٩
١٠-١٥	٢٥,٤٥٥	٨,٤١٦	١٥,٩٠٩	٦,١٠٩	٢٢,٧٢٧	٦,١٨٩	٢٠,٥٩١	٦,٩٣٣	٨٤,٦٨٢	٢١,٩١٢
من ١٥ فأكثر	٢٦,٩٥٠	٧,٣٢٣	١٨,٨٠٠	٥,٤٤٤	٢٣,٥٠٠	٤,٦١٧	٢٢,٥٥٠	٥,٣٠٦	٩١,٨٠٠	٢٠,٨٥٩

جدول (١٠)

دلالة الفروق في الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل باختلاف سنوات الخبرة في التدريس

أساليب التقويم البديل	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	بين المجموعات	٨٨,٥٢٠	٣	٢٩,٥٠٧	٠,٥٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٦٦٢,١٣٨	٦٩	٥٣,٠٧٤		
	الكلي	٣٧٥٠,٦٥٨	٧٢			
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	بين المجموعات	٩٤,٣٤١	٣	٣١,٤٤٧	٠,٩١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٦٠,٢٨٩	٦٩	٣٤,٢٠٧		
	الكلي	٢٤٥٤,٦٣٠	٧٢			
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	بين المجموعات	٢١,٠٦٧	٣	٧,٠٢٢	٠,١٨٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٦٤,٧١٤	٦٩	٣٨,٦١٩		
	الكلي	٢٦٨٥,٧٨١	٧٢			
أسلوب التقويم بالملاحظة	بين المجموعات	٦٣,٣٠٤	٣	٢١,١٠١	٠,٤٨٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٠٠٨,٦٦٨	٦٩	٤٣,٦٠٤		
	الكلي	٣٠٧١,٩٧٣	٧٢			
مستوى الوعي ككل	بين المجموعات	٧١٧,٠٧٢	٣	٢٣٩,٠٢٤	٠,٤٧٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٥٠٩٩,٠١٠	٦٩	٥٠٨,٦٨١		
	الكلي	٣٥٨١٦,٠٨٢	٧٢			

قيمة «ف» الجدولية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ ودرجة حرية (٣، ٦٩) تساوي ٢,٧٥٨١

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل عموما وأساليب التقويم البديل (تقويم لأداء، التقويم بملفات الإنجاز، أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) ترجع لاختلاف سنوات الخبرة في التدريس.

وهذه النتيجة تعني أن مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل عند معلمي صعوبات التعلم لم يتأثر بسنوات الخبرة ويمكن تفسير ذلك عائد على أهمية استخدام التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي تركز عليه برامج

إعداد معلم صعوبات التعلم. كذلك يمكن ان تعزى هذه النتيجة إلى مستوى الوعي لدى معلمي صعوبات التعلم كان نتيجة المعرفة والدراسة بالمرحلة الجامعية، وليس من خلال سنوات الخبرة التدريسية وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة (البشير وبرهم ٢٠١٢) ودراسة (الحجيلي ٢٠١٦).

سادسًا: نتائج السؤال السادس وتفسيره:

ينص السؤال السادس على: «هل توجد فروق بين مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل تعزى إلى حضور دورات تدريبية في التقويم البديل». تم استخدام اختبار «مان وتني» للمجموعات المستقلة *Mann-Whitney U* في الكشف عن دلالة الفروق في الكشف عن دلالة الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل والتي ترجع لاختلاف حضور دورات تدريبية في التقويم البديل، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١١)

دلالة الفروق في الفروق في مستويات وعي معلمي صعوبات التعلم بأساليب التقويم البديل باختلاف حضور الدورات التدريبية في التقويم البديل

أساليب التقويم البديل	حضور دورات تدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة "Z"	مستوى الدلالة
أسلوب تقويم الأداء	نعم	١٤	٤٥,٣٥٧	٦٣٥,٠٠	١,٦٤٦	غير دالة
	لا	٥٩	٣٥,٠١٧	٢٠٦٦,٠٠		
أسلوب التقويم بملفات الإنجاز	نعم	١٤	٥١,٤٢٩	٧٢٠,٠٠	٢,٨٥٤	٠,٠١
	لا	٥٩	٣٣,٥٧٦	١٩٨١,٠٠		
أسلوب تقويم الوقت الإضافي	نعم	١٤	٥٢,٨٥٧	٧٤٠,٠٠	٣,١٣٤	٠,٠١
	لا	٥٩	٣٣,٢٣٧	١٩٦١,٠٠		
أسلوب التقويم بالملاحظة	نعم	١٤	٥٨,٧١٤	٨٢٢,٠٠	٤,٣٠٣	٠,٠١
	لا	٥٩	٣١,٨٤٧	١٨٧٩,٠٠		
مستوى الوعي ككل	نعم	١٤	٥٥,٤٦٤	٧٧٦,٥٠٠	٣,٦٢٧	٠,٠١
	لا	٥٩	٣٢,٦١٩	١٩٢٤,٥٠		

قيمة "Z" المعيارية عند مستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ١,٩٦، ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق أنه:

(١) لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الوعي بتقويم الأداء كأسلوب من أساليب التقويم البديل ترجع لاختلاف حضور الدورات التدريبية في التقويم البديل.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) في مستوى الوعي بأساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) ترجع لاختلاف حضور الدورات التدريبية في التقويم البديل والفروق لصالح من حضروا تلك الدورات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أن المعلمين الذين لم يحضروا دورات تدريبية في التقويم البديل لم يؤثر ذلك على معرفتهم بشكل عام بأساليب التقويم البديل وبشكل خاص أسلوب تقويم الأداء، على أهمية التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتأكيد وزارة التعليم على معلمي صعوبات التعلم استخدامها مع هؤلاء الطلاب. بينما نلاحظ من خلال نتيجة الدراسة ان التدريب له أثر على أساليب التقويم البديل (التقويم بملفات الإنجاز أسلوب تقويم الوقت الإضافي، التقويم بالملاحظة) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (Browder, et al., 2005) التي بنت أن تدريب المعلمين على ممارسات التقويم البديل له أثر كبير.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالي فإن الباحث يوصي ويقترح ما يلي:

(١) زيادة توعية المعلمين بأساليب التقويم البديل بما يكفل المحافظة على مستويات الوعي العالية لديهم.

(٢) مراجعة الدورات التدريبية في مجال التقويم البديل والتركيز على بعض الأساليب مثل (التقويم باستخدام ملفات الإنجاز والتقويم بالملاحظة).

(٣) التركيز على أساليب التقويم البديل في برامج إعداد معلم/ معلمة صعوبات التعلم.

(٤) إجراء دراسة حول درجة استخدام معلمي صعوبات التعلم لأساليب التقويم البديل.

(٥) إجراء دراسة تقويمية لمعلمي صعوبات التعلم في ضوء أساليب التقويم البديل.

(٦) دراسة أفضل ممارسات التقويم البديل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم المدعومة بالحث العلمي والعمل على الاستفادة منها.

المراجع

أبـو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٧). التوجهـات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتهـا في مجـال التربيـة الخاصة. **المجلة العربيـة للتربية الخاصة -السعودية**، (١١) ، ١٥٧ - ١٨٥.

البشـير، أكرم عادل، وبرهـم، أريج عصام (٢٠١٢). استخـدام إستراتيجيات التقويم البديـل وأدواته في تقويم تعلـم الرياضيات و اللغة العربية في الأردن . **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** ١٣ (١) ٢٤١- ٢٧٠.

جابـر، جابـر عبـد الحميـد (٢٠١١م). **اتجاهات وتجـارب معاصـرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**.القاهرة: دار الفكر العربي.

الجـلاد، ماجـد (٢٠٠١). أساليـب التقـويم و أدواتـه شائعة الاستخـدام لدى معلمي التربيـة الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي و الثانوي في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، ١٣** (٢)، ٢٨١- ٣١٣.

الحجيلي، محمد. عبد العزيز (٢٠١٦). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعوديـة لأساليـب التقـويم البديـل في تقوم العمليـة التدريسيـة بالتعليم العـام ومعيقـات استخدامـه. **العلـوم التربوية -مصـر، ٢٤** (٢)، ٢٠٥ - ٢٦١.

الحمـد، رشيـد (٢٠٠٤).**أسباب ضعـف طلبة المرحلة الثانويـة في العلوم التقرير الختامي للموسم الثقافي السادس لقطاع البحوث التربوية والمناهج**، دولة الكويت.

الخليفة، حسن (٢٠٠٥). **المنهج المدرسي المعاصر**.الرياض:الرشد.

خـير، النـور (٢٠١٥). التقـويم التربوي البديـل و دوره الإيجابـي في قياس تحصيل الطـلاب وتقـويم أدائهم بمراحل التعليـم المختلفة: دراسـة تحليلية نظرية. **مجلة كلية التربية - جامعة المنوفية - مصر**، ٣٠ (٢)، ١ - ٢٩.

سالم، هيام مصطفى (٢٠١٥). استخدام البورتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل في تنميـة كل مـن التفكيـر التأملي وأداء طـلاب المرحلـة الجامعية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس** - السعودية، (٦٠)، ١٧٩- ٢٣٢.

الشرعة، نايل درويش، وظاظا، حيدر إبراهيم (٢٠١٣). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.** ٤ (٢) ٧٣- ١٠٤.

صبري، ماهر والرافعي، محب (٢٠٠١) . **التقويم التربوي: أسسه وإجراءاته.** الرياض: مكتبة الرشد

طلبة منى. (٢٠١٧). التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات ذهنيا من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، ٤ (٢) ، ١٢٥-١٥٥.

طوالبة، هادي والبدي، نزار والعمري، جمال (٢٠١٢). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس -سوريا**، ١٠، (٢)، ١١ -٣٤.

العرابي، محمد سعد (٢٠٠٤). فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية. **المؤتمر العلمي الرابع - رياضيات التعليم العام فى مجتمع المعرفة -مصر، القليوبية : الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، ١٧٧ – ٢٤٤.

العساف، صالح (١٤٢١هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). **التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاونة، معزوز. جابر (٢٠١٤). الاحتياجات التدريبية في استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عند معلمي الرياضيات في مديرية التربية و التعليم في مدينة نابلس. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية** -فلسطين، ٢٨ (١١) ، ٢٥٨٧ - ٢٦١٨.

كيرك وكالفنت (١٩٨٨). **صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية** (زيدان السرطاوي وعبد العزيز السرطاوي مترجم). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

لويس ر. ب. ، ودورلاج، ب. هـ. (٢٠١١). تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العامة (الجزء الثاني) (ترجمة إبراهيم المعيقل، وإيهاب الببلاوي). الرياض: إدارة الترجمة بجامعة الملك سعود.

المطرفي، ثامر (٢٠١٥). مدى أهمية واستخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية وأهم الصعوبات التي يواجهونها. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، ٣١ (٣) ، ٥٤٤-٥٨٩.

معشي، خالد، والمقحم، إبراهيم (٢٠١٧). تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. **مجلة العلوم التربوية**- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-السعودية، (١٠)، ٢٣٥ - ٢٦٩.

وزارة التعلم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠١٥). **دليل معلم / معلمة صعوبات التعلم. الإدارة العامة للتربية الخاصة.** الرياض: مطابع الوزارة.

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٠٢). **القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.** الرياض: مطابع الوزارة.

Anderson, R. S. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New directions for Teaching and Learning,* (74), 5-16.

Bahous, R. (2008). The self assessed portfolio: A case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(4), 381-393.

Baki, A., &Birgin, O. (2002). *Portfolio application as an alternative assessment method in mathematics education. In Proceeding of the 5th national congress on science and mathematics education*, Ankara: Ministry of National Education Press (pp. 913-920)

Bridgeman, B., Cline, F., &Hessinger, J. (2004). Effect of extra time on verbal and quantitative GRE scores. *Applied Measurement in Education, 17*(1), 25-37.

Browder, D., Karvonen, M., Davis, S., Fallin, K., &Courtade-Little, G. (2005). The impact of teacher training on state alternate assessment scores. *Exceptional Children, 71*(3), 267-282.

Calıskana, H. & Kasıkc, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4152–4156.

Dempsey, K. (2004). *The impact of additional time on LSAT scores: Does time really matter? the efficacy of making decisions on a case-by-case basis* (Order No. 3108290). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305047125). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/305047125?accountid=142908

Elliott, S., & Marquart, A. (2004). Extended time as a testing accommodation: Its effects and perceived consequences. *Exceptional Children, 70*(3), 349-367.

Elliott, S., & Roach, A. (2007). Alternate assessments of students with significant disabilities: Alternative approaches, common technical challenges. *Applied Measurement in Education, 20* (3), 301-333.

Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., & Spooner, F. (2005). Teachers' perceptions of alternate assessments. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30* (2), 81-92.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 16(3), 174-181.

Fuchs, L., Fuchs, D., & Capizzi, A. (2005). Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children, 37*(6), 1-8.

Fuchs, L., Fuchs, D., Eaton, S., Hamlett, C., Binkley, M., &Crouch, R. (2000). Using objective data sources to supplement teacher judgment about reading test accommodations. *Exceptional Children, 67*, 67–82

Goegan, L., & Harrison, G. (2017). The effects of extended time on writing performance. *Learning Disabilities A Contemporary Journal, 15*(2), 209–224.

Gomez, E. (2000). *Assessment portfolios: Including english language learners in large-scale assessments*. ERIC Digest.

Gong, B., & Marion, S. (2006). Dealing with flexibility in assessments for students with significant cognitive disabilities. Synthesis Report 60. *National Center on Educational Outcomes*, University of Minnesota

Gozuyesil, E. & Tanriseven, I. (2017). A meta-analysis of the effectiveness of alternative assessment techniques. Eurasian *Journal of Educational Research*, 70, 37-56.

Henson, K.T. & Eller, P. F. (1999). *Educational psychology for effective teaching, U.S.A. Wedsworth Publishing Company*,

Division of International Thomson Publishing, Inc.

Janisch, C., Liu, X., &Akrofi, A. (2007). Implementing alternative assessment: Opportunities and obstacles. *The Educational Forum, 71*(3), 221-230.

Kirikkaya, E., &Vurkaya, G. (2011). The effect of using alternative assessment activities on students' success and attitudes in science and technology course. *Kuram VeUygulamada Egitim Bilimleri, 11*(2), 997-1004.

Lanting, A. (2001). *An empirical study of a district wide K-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained*, and Use of Assessment Results.

Lovett, B. (2010). Extended time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research, 80*(4), 611-638.

National Joint Committee for learning disability (2016). Learning disability Definition. Retrieved from: www.ldonline.org/ pdfs/ njcld/NJCLDDefinitionofLD.pdf

Roach, A., & Elliott, S. (2006). The influence of access to general education curriculum on alternate assessment performance of students with significant cognitive disabilities. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 28*(2), 181-194..

Settlage, J. (2004). Preparing new science teachers for urban classrooms: Consensus within an expert community. *School Science and Mathematics, 104* (5), 214-225.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Education Researcher, 29* (7), 4-14.

Sireci, S. G., Scarpati, S. E., & Li, S. (2005). Test accommodations for students with disabilities: An analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research, 75* (4), 457-490.

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.

Wolf, K. (1991). The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan, 73* (2), 129-36.