المجلد (١٣), العدد (٤٧), الجزء الثاني, مارس ٢٠٢٢, ص ص ٧٥ – ١١٣

استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة

إعداد

أ/سارة عبد الله الحارثي
باحثة بقسم التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة

أ.د/ سامر عبد الحميد الحساني
أستاذ التربية الخاصة
كلية التربية، جامعة جدة

استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة

إعـداد
أ/ سارة عبد الله الحارثي(*) & أ.د/ سامر عبد الحميد الحساني (**)

ملخـــــص

هدفت الدراسة الحالية إلى التّعرُّف على آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة، والتّعرُّف إلى الفروق في الآراء بناءً على المتغيّرات التالية: (الجنس، وعدد الدورات الحاصلين عليها في مجال القياس والتقويم، والصف الدراسي). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ صمّم الباحثان استبانة لجمع البيانات، مكوّنة من (١٥) فقرة. وتألفت عينة الدراسة من (١٠٧) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية بمدارس المرحلة الابتدائية المحلق بها برامج صعوبات تعلم في مدينة جدة. وتوصّلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني جاءت بدرجة "مرتفعة" كما يرونها، وبلغ المتوسط الحسابي (٣.١٧٨). كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا في آراء المعلمين، حول استخدامهم لأساليب القياس التكويني بناءً على متغيّر عدد الدورات في مجال القياس والتقويم؛ لصالح الحاصلين على (٧) دورات فأكثر، في حين أنها لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغيّري الجنس والصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: معلمو اللغة العربية، أساليب القياس التكويني، الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

(*) باحثة بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة. البريد الإلكتروني:Salharthi0327.stu@uj.edu.sa
(**) أستاذ التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جدة. البريد الإلكتروني:Saalhassani@uj.edu.sa

Arabic Language Teachers Perspective in their Use of Formative Assessment Methods in Elementary School Classes that Include Students with Learning Disabilities in Jeddah Governorate

By

Sarah A. Alharthi(*) & Samer A. Alhassani(**)

Abstract

The current study aimed to identify the perspective of Arabic language teachers in their use of formative assessment methods in elementary school classes that include students with learning disabilities in Jeddah. The study also aimed to identify the differences in opinions based on the following variables: (gender, and the number of courses obtained in the field of assessment and evaluation, And the grade they teach). To achieve the study; The two researchers used the descriptive survey approach, and a questionnaire was designed to collect data consisting of (15) items, and the study sample consisted of (107) teachers from Arabic language teachers in primary schools. The study found that the degree of Arabic language teachers' use of formative assessment methods was high (3.178), as they see it. The results also revealed statistically significant differences in the teachers' opinions about their use of formative assessment methods based on the variable number of courses in the field of assessment and evaluation, for the benefit of those who have obtained (7) courses or more. In contrast, it did not reveal the existence of statistically significant differences attributed to the variables of gender and grade.

Keywords: Formative Assessment methods, Teachers of the Arabic Language, Students with Learning Disabilities.

(*) Researcher in the Department of Special Education, University of Jeddah
(**) Professor of Special Education, University of Jeddah

المقـــدمـــــة:

أصـــبحت التوجُّهات الحديثة في الميدان التربوي تصُـــبّ اهتمامها نحو القياس التكويني (Formative Assessment)، الذي يهدف إلى تحســـين عمليتّي التعليم والتعلم؛ إذ يجمع المعلم المعلومات والأدلة عن تقدُّم الطلبة، ويعمل على تحليلها ومناقشتها مع طلبته داخل الصف؛ لتحسين أدائهم وعملية تعلُّمهم (Keeley, 2016)؛ لذا فإن اســتخدام معلمي التعليم العام لأســاليب القياس التكويني في صفوف التعليم العامة يُعدّ ضرورة مُلحّة؛ لأن صفوفهم غالبًا تشتمل على طلبة من ذوي صعوبات التعلم أو المعرّضين لخطرها (Students at Risk of Learning Disabilities)، الذين يُشـــكّلون عددًا لا يُســـتهان به، وقد أشـــارت وزارة التعليم الأمريكية U.S. Department of) Education٢٠١٩) إلى أن ما يقارب ٣٨٪ من الطلبة ذوي صعوبات التعلم المحددة (Specific) Learning Disabilities يتواجدون في صـــفوف التعليم العـامـة. ولتحـديـد أهليـة التحـاقهم (Eligibility) ببرنامج صـــعوبات التعلم؛ فغالبًا ما يُنظر إلى إذا ما كان هناك اختلاف شـــديد في القدرة الواضحة على التعلم لدى الطالب، وانخفاض مستواه الأكاديمي (Lerner & Johns, 2012). ويجد معظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم صعوبة في اكتساب العديد من المهارات الأكاديمية وإتقانها، وتأتي عمليتا القراءة والكتابة في مقدّمتها؛ لكونها تتألّف من العديد من المهارات المتداخلة والمعقَّدة.

ويسـتلزم ذلك القيام بإجراء العديد من التدخُّلات، ولإتمامها لا بد من رجوع معلمي صـعوبات التعلم إلى معلمي اللغة العربية؛ ليتمكّنوا من الحصول على كمّ من المعلومات حول تفاصيل المهارات التي يجد فيها الطالب صـــعوبة، من خلال تزويدهم بالوثائق المهمة التي تُثبت تدني أداء الطالب. وباستخدامهم لتلك الأساليب يمكن القول؛ أنهم يتوصّلون إلى معلومات دقيقة جدًّا عن مستوى الطلبة في الصف؛ وبالتالي يستطيعون العمل على المواءمة بين احتياجات الطلبة في الصف الدراسي العام وإجراء التعديلات المناســـبة، بحيث تُراعي الفروق الفردية؛ نظرًا لتفاوت قدرات الطلبة واحتياجاتهم ومستوياتهم في الصف العام (Boon & Spencer, 2011). فإتقانهم لاستخدام تلك الأساليب أمرٌ مهمٌّ لقيامهم بتقييم الطلبة وتدريسهم، حيث إنها تُعدّ أكثر ارتباطًا بالمنهج الدراسي (أبو نيان، ٢٠١٩).

وهي تعمل على تزويدهم بمعلومات عن جميع الطلبة في الصف العام، الذي قد يشتمل على فئات متنوّعة من الطلبة ذوي الإعاقة.

واستخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني؛ يجعلهم في وضع أفضل؛ كونها تُعدّ جزءًا لا يتجزّأ من الممارسات التعليمة والتدريس الفاعل (Ahmedi, 2019). وقد أشار أبو الديار (2012)، وعلام (2007) إلى أن استخدام المعلمين لتلك الأساليب؛ يُمكّنهم من: (أ) التعرُّف على مستوى الطلبة وقدراتهم ومهاراتهم، و(ب) التأكد من تحقيق الأهداف التدريسية، و(ج) الوصول إلى تشخيص دقيق وموضوعي، و(د) قياس نواتج التعلم بدرجة أكثر صدقًا، و(هـ) مراقبة الطلبة بشكلٍ دقيق، و(و) العمل على تعديل العملية التدريسية وأساليبهم. واستخدام المعلمين لتلك الأساليب استخدامًا صحيحًا ومتكررًا؛ يعمل على زيادة مستوى تقدُّم جميع الطلبة باختلاف قدراتهم ومستوياتهم، سواء أكانوا ذوي صعوبات التعلم أم طلبة التعليم العام، وقد أكدت نتائج دراسة فوكس وآخرين Fuchs et al. (١٩٩٧) أن استخدام المعلمين لأساليب القياس التكويني بشكلٍ متكرر؛ يساعد كلًّا من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض وذوي صعوبات التعلم على تحسين تعلمهم.

وتعدّ معرفة آراء المعلمين في استخدام أساليب القياس التكويني أحد أهم العوامل المساهمة في تطوير مستوى أدائهم، فالكثير من المهارات المتقدّمة في القياس التكويني، تتطلب التدرب عليها لاستخدامها وتوظيفها في الممارسات التعليمية. وعند عدم تطوير المعلمين لمهاراتهم في هذا الشأن؛ قد يؤدي ذلك إلى التأثير سلبًا في مستوى الطلبة ومستوى البيانات العام الذي يحصل عليها المعلم عن أداء طلبته، خصوصًا منخفضي الأداء، وذوي صعوبات التعلم. وفي حال غياب البيانات الأكاديمية المناسبة، ربما يصبح معلمو صعوبات التعلم في حيرة من أمرهم؛ لعدم وجود بيانات دقيقة تدعم عملية تشخيص الطلبة تحت خطر صعوبات التعلم، أو معرفة مستوى تقدُّمهم ومراقبة تطوُّرهم (Progress Monitoring). لذلك، فالحصول على البيانات عن طريق القياس التكويني أمر بالغ الأهمية؛ نظرًا لكون تلك البيانات لا تُبنى على حدس معلمي اللغة العربية، بل على واقع مُثبت وأدلة؛ ولذا فقد انصبّ اهتمام هذه الدراسة على آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم

لأســاليب القياس التكويني بصــفوف المدارس الابتدائية المشــتملة على طلبة من ذوي صــعوبات التعلم.

مشكـــلة الـــدراســـة:

تُعدُّ عمليتا القراءة والكتابة من أهم الوظائف المعرفية التي يقوم بها الطلبة، ومن الملاحظ وجود نسبة كبيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات عند القيام بتلك العمليات؛ مما قد يؤدي إلى التأثير بشكلٍ سلبي في مستواهم الأكاديمي ببقية المقررات الدراسية الأخرى (بلطجي، ٢٠١٠). ونظرًا إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقضون أكثر من ٨٠٪ من يومهم الدراسي في فصول التعليم العام؛ فإن مسؤولية تدريسهم لمهارات القراءة والكتابة تقع على عاتق معلم اللغة العربية في المقام الأول (Blanton et al., 2011)، الذي يُعدّ أحد أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية، وله دور في مساندة الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتدريسهم لتلك المهارات، وتحديد جوانب الضعف والقوة لديهم، من خلال استخدام أساليب القياس التكويني، التي لها دور في الارتقاء بعملية التعليم والتعلم، لاسيما في ظل وجود طلبة ذوي صعوبات تعلم بالصف؛ إذ إنّ ذلك يستدعي مراعاة فروقهم الفردية؛ لسدّ فجوة التحصيل، والعمل مع معلمي صعوبات التعلم، وتزويدهم بمستوى التقدّم الذي يحرزه الطلبة من خلال تلك البيانات الناتجة من استخدام أساليب القياس التكويني. وتضافر جهودهم أمر لا غنى عنه، الذي قد يعمل على تحسّن مستوى الطلبة على الأصعدة كافة؛ وهذا ما نسعى للوصول إليه. كما أن معلم اللغة العربية أول من يكتشف مؤشرات صعوبات التعلم، وكلما استخدم أساليب القياس التكويني بشكلٍ صحيح ومتنوّع؛ سهل عليه سرعة اكتشاف الطلبة المعرّضين لخطر صعوبات التعلم.

ومما ورد آنفًا، وبعد اطلاع الباحثان على الدراســات والبحوث الســابقة التي أكدت أهمية القياس التكويني ودوره في مســاندة الطلبة ذوي صــعوبات التعلم، كدراســة بلبكاي (٢٠١٢)، التي توصّــلت نتائجها إلى وجود أثر للقياس التكويني في تقدم مســتوى الطلبة ذوي صــعوبات القراءة، والدراســات الأخرى التي أظهرت نتائجها وجود ضــعف في اســتخدام المعلمين لتلك الأســاليب، كدراســات (اليافعي، ٢٠١٧; Passeri, 2017;Veon, 2016)؛ انبثقت فكرة إجراء هذه الدراســة لندرة الدراسات – على حسَبَ علم الباحثين– التي سعت للتعُّرف على آراء معلمي اللغة العربية في

استخدامهم لأساليب القياس التكويني في صفوف المدراس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة، وللوقوف على مستوى المعلمين، والتعرُّف على الأساليب التي يجدون بها صعوبة للتغلب عليها ووضع حلول لها.

أسئلة الدراسة:

١- ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟

٢- إلى أي مدى يختلف استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعًا لمتغيّر الجنس (ذكر، أنثى)؟

٣- إلى أي مدى يختلف استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعًا لمتغيّر عدد الدورات في مجال القياس والتقويم (٣ دورات فأقل، ٤ إلى ٦ دورات، ٧ دورات فأكثر)؟

٤- إلى أي مدى يختلف استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعًا لمتغيّر الصف الدراسي (الصفان الأول والثاني، الصفان الثالث والرابع، الصفان الخامس والسادس)؟

أهداف الدراسة:

١- التعرُّف على آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم.

٢- التعرُّف على الفروق الدالة إحصائيًّا بين استجابات معلمي اللغة العربية، تبعًا لمتغيّرات الدراسة: (الجنس، وعدد دورات في مجال القياس والتقويم، والصف الدراسي).

أهمية الدراسة:

نظريًّا؛ يأمل الباحثان أن تكشف هذه الدراسة عن آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم للقياس التكويني بالصفوف التي تشتمل على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ للارتقاء بالعملية

التعليمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإمدادهم بكافة الوسائل والتسهيلات التي تضمن لهم الحصول على تعليم مناسب للارتقاء بالوطن، ولكونهم أيضًا يُعدّون جزءًا من المجتمع لا تجوز الغفلة عنه، فالقيام بتعليمهم ومراعاتهم يُعدّ حقًّا لهم، كما أن الكشف عن مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لتلك الأساليب؛ يعدّ أحد الروافد التي تعمل بنهوض العملية التعليمية التعلمية. أمَّا من الناحية التطبيقية، فيؤمل أن تزوّد نتائج هذه الدراسة المسؤولين والمعنيين بالجهات المختصة بمستوى ممارسة المعلمين لتلك الأساليب، والوصول إلى حلول في ضوء ذلك؛ للإسهام في تقدّم مستوى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وختامًا قد يستفيد الباحثون والمهتمون من توصيات هذه الدراسة ونتائجها؛ للقيام بإجراء مزيد من الدراسات الأخرى التي تضع جل تركيزها واهتمامها في معلمي التعليم العام والطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر موضوع الدراسة على التعرُّف على آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- **الحدود البشرية:** طُبّقت على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الذين يتواجد في صفوفهم طلبة ذوو صعوبات تعلم.
- **الحدود المكانية:** طُبّقت هذه الدراسة في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات تعلّم للبنين والبنات بمدينة جدة.
- **الحدود الزمانية:** طُبّقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١-١٤٤٠هـ.

مصطلحات الدراسة:

معلمو اللغة العربية (Teachers of the Arabic Language): هم الأشخاص الذين يحملون مؤهل البكالوريوس – على الأقل– في تخصص اللغة العربية، والمكلّفون بتدريس كفايات اللغة العربية (مقرر لغتي) لجميع الطلبة في الصف الدراسي العام، الذي يشتمل على الطلبة ذوي

صعوبات التعلم، وتم قياس آرائهم حول استخدامهم لأساليب القياس التكويني من خلال الاستبانة المُعدةّ لهذه الدراسة.

أساليب القياس التكويني (Methods of Formative Assessment): يُعرّف القياس التكويني بأنه عملية منهجية تتسم بالتخطيط والتنظيم؛ بهدف تحديد سير عملية التعلم، ومعرفة مدى إتقان عمل تعليمي، ويعتمد على تقديم تغذية راجعة؛ لمعرفة الجوانب التي حقّقها الطلبة (أبو دنيا وعبد الباقي، ٢٠٢٠). وللتّعرّف على الصعوبات التي يواجهونها، حيث يتم تشخيص احتياجاتهم، والعمل على اتخاذ الخطوات اللازمة لتصحيحها(Frunaz, 2014). وتعرّف أساليب القياس التكويني إجرائيًّا بأنها: الأساليب التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في أثناء الحصة الدراسية، كالقياس المبني على المنهج، وقوائم الرصد، وسلالم التقدير ؛ لتزوّدهم بمعلومات عن مستوى تحصيل الطلبة الدراسي، والعمل على اتخاذ قرارات بناءً على تلك المعلومات.

صعوبات التعلم (Learning Disabilities): عرّفت وزارة التعليم (٢٠٢٠) صعوبات التعلم بأنها "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية"(ص.١٢). ويُعرّف الطلبة ذوي صعوبات التعلم إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الذين شُخّصوا بأن لديهم صعوبات تعلّم من قِبل المختصين وملتحقين بغرفة المصادر ؛ نتيجةً للتدني الواضح في إحدى المهارات الأكاديمية الأساسية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لسنوات عديدة، ظل التقويم محصورًا على نهاية الفصل الدراسي، أو ما يُعرف بالقياس الختامي (Summative Assessment)، وكان من المتأخر جدًّا القيام بإجراءات تدخّل مع الطلبة المتعثرين؛ ولذلك ظهر مفهوم القياس التكويني أو البنائي؛ حتى يستطيع المعلم في الصف العام الحصول على تغذية راجعة سريعة عن مدى تقدّم الطلبة، أو استجاباتهم للتعديلات المنفّذة المُقدّمة

من قِبل المعلم في الصـــف. كما أن الصـــفوف العامة صـــفوف متنوّعة بطبيعتها، ففيها الموهوب، والمتأخر، وفيها الطلبة ذوو صـعوبات التعلم، أو الطلبة ذوو إعاقات كثيرة الانتشـار، بالإضـافة إلى باقي طلبة الصـــف العام (Burke & Depka, 2011). ولأن الصـــف العام متنوّع بطبيعته؛ فإن احتياجات الطلبة مختلفة، ولا يمكن التنبؤ ببســـاطة حول اســـتجاباتهم من غير جمع شـــواهد، أو استنتاجها من خلال الأساليب المختلفة التي ينفّذها معلم الصف العام. ولعل الطلبة ذوي صـعوبات التعلم أو المعرّضـــين لخطرها (Students at Risk of Learning Disabilities) أكثر الطلبة الذين يصعب التنبؤ بمدى استفادتهم مما يقدّم من محتوى في الصف العام.

وقد عرَّفت اللجنة الاستشارية القومية للأطفال ذوي الإعاقة The National Advisory Committee on Handicapped Children[NACHC] صـعوبات التعلم بأنها: اضـطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة. ويتجلى هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو التهجئة، أو أداء العمليات الحسـابية. كما تشـتمل على الحالات التي ترجع إلى الخلل الوظيفي البسـيط في المخ أو الإعاقة الإدراكية، ولا تشـتمل على مشـكلات التعلم التي تعود إلى الإعاقات الأخرى، كالإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الحركية، أو الظروف البيئية، أو الاقتصادية (Wong et al., 2011). وبالرغم من تنوُّع وتعدُّد التعاريف التي تُبين صـفات الطلبة ذوي صـعوبات التعلم وخصـائصـهم الأكاديمية؛ إلا إنها تتفق جميعًا على أن أنواع صـعوبات التعلم الأكاديمية للطلبة في الصفوف العامة على النحو التالي: **(أ) صعوبات القراءة Dyslexia:** تتمثّل في عدم مقدرة الطالب على القراءة بشـكلٍ سـليم، أو فهم ما يقرأ، وتتجلّى أبرز مظاهره في إضـافة الطالب لكلمات غير موجودة في النص، وقراءة النص بطريقة عكســـية، وحذف بعض الكلمات أو أجزاء منها في أثناء عملية القراءة. **(ب) صـــعوبات الكتابة Dysgraphia:** ويعني ذلك أن الطالب يواجه ضـــعفًا في قدرته على التعبير عن أفكاره من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة، وتتجلى أبرز مظاهره في

كتابة الطالب للحروف بشكلٍ معكوس، وخلطه في كتابة الحروف المتشابهة، والكتابة بشكلٍ مرتعش. **(ج) صعوبات الحساب Dyscalculia**: عجز الطالب في التعامل مع القوانين الرياضية والحسابية والأرقام، وتتجلى أبرز مظاهره في: عدم مقدرة الطالب على التمييز بين الأرقام المتشابهة، والخطأ في الربط بين الرقم ورمزه، وصعوبة إجراء العمليات الحسابية الأساسية، كالطرح والجمع والضرب والقسمة (القاسم، ٢٠١٥).

ويظهر من خصائص الطلبة في الصف بشكل عام، أو من خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص؛ الحاجة الماسّة لاستخدام فنيات متنوّعة لجمع المعلومات عنهم؛ حتى تكون القرارات المتخذة لاحقًا مرتكزة على بيانات وشواهد. وعلى سبيل المثال، يجب أن يثبت معلم الصف العام حاجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى مزيد من التدخّلات مع بعض الطلبة في الصف، أو إلى إحالة مجموعة من الطلبة إلى إجراءات القياس والتشخيص، أو حاجات بعض الطلبة إلى خدمات متخصّصة تقدّم من معلمي التربية الخاصة. وأساليب القياس الصادقة التي تقدّم الوفرة من البيانات؛ يلبيها القياس التكويني، الذي يتميّز بالتنوّع، والسهولة، والسرعة، والدقة في التنفيذ والنتائج.

القياس التكويني

القياس التكويني (Formative Assessment): عملية منهجية ومنظمة قائمة على أسس علمية، وتهدف إلى جمع معلومات وبيانات موضوعية وصادقة من مصادر مختلفة، باستخدام العديد من أساليب القياس المتنوّعة؛ بغرض التوصل إلى بيانات يُستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات تتعلّق بالطلبة (علام، ٢٠٠٧). كما أنه يعدّ عملية تشاركية بين المعلم والطلبة بشكل يومي ولا يتم بعد التعلم؛ بل في أثناء عمليتّي التعلم والتعليم، وتُعدّ المعلومات التي يتم الحصول عليها من تلك الأساليب بداية لتحسين عمليتّي التعلم والتعليم، كما تعمل تلك الأساليب على تقديم أدلة حول معرفة ما يتعلمه الطلبة، وكيف يتم تعليمهم، وتساعد المعلم على اتخاذ قرارات مبنية على أدلة عند استخدامها بشكل صحيح (Brookhart, 2008; Klute et al.,2012). وهي تهدف إلى معرفة نقاط قوة الطلبة وضعفهم، وتعمل على تحسين نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة، وتحديد

الطلبة الذين بحاجة إلى مزيد من الدعم والتدخّل (Fast Bridge Learning, 2018). وأشار عادل (٢٠٠٣) إلى أن علمية القياس التكويني لها العديد من الفوائد للمعلمين، منها: (أ) تزوّدهم بتغذية راجعة تساعدهم على معرفة مستوى أدائهم والعمل على تحسينه، و(ب) تساعدهم على التحقّق من مدى بلوغ الطلبة للأهداف المقصودة، و(ج) تمكّنهم من التخطيط للتدريس بشكلٍ جيد، و(د) تساعدهم على اختيار الأنشطة والاستراتيجيات الأكثر فاعلية بحَسَب حاجة الطلبة.

والقياس التكويني من أهم الممارسات التي يتم من خلالها جمع معلومات عن الطالب؛ لذلك فإن المعلمين يستخدمون العديد من تلك الأساليب المتنوّعة في أثناء الحصة الدراسية؛ لقياس مستوى الطلبة الأكاديمي، وتقديم تغذية راجعة لهم، واتخاذ العديد من القرارات بناءً على النتائج التي حُصل عليها من تلك الأساليب. وفيما يأتي إيضاح بسيط لأبرز أساليب القياس التكويني:

أ) القياس الديناميكي

يتصف القياس الديناميكي (Dynamic Assessment) بأنه قياس تفاعلي بين الطالب والمعلم، ويعتمد في عملية التدخّل على التنسيق التالي (اختبار– تعليم– إعادة الاختبار)، حيث يقوم المعلم في أثناء تلك العملية بملاحظة الطلبة في مواقف مختلفة؛ لمعرفة طريقة تفكيرهم المستخدمة لإنجاز المهمة، ومدى فهمهم؛ ومِن ثمّ تقديم تدخّلات مناسبة لهم، وذلك التدخّل تكمن أهميته في أنّهُ يعمل على رصد الفرق بين أداء الطلبة قبل تقديم التدخل وبعده بالتدخّل المناسب (البطاينة وآخرون، ٢٠١٢). وهذا الأسلوب له مردود إيجابي مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لأنه يُسهم في معرفة طريقة تفكيرهم في الحل؛ لكنه يحتاج إلى تطبيق دقيق من قِبل المعلمين؛ لأنهم قد يواجهون صعوبة في استخدامه؛ إذ لم يتم تدريبهم عليه تدريبًا كافيًا.

ب) القياس المبني على المنهج

القياس المبني على المنهج (Curriculum-Based Measurement) يُعدّ إحدى أنوع القياس الديناميكي أو التفاعلي (البتال، ٢٠١٧). ومن أبرز الأساليب المستخدمة للكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو المعرّضين لخطرها. وهو مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى

تفحّص مهارات الطلبة بناءً على مستوى أدائهم الفعلي، ووفقًا لأهداف المنهج الدراسي ومتطلّباته (Stecker, 2003). كما يهدف هذا النوع من أساليب القياس إلى مساعدة المعلمين على التخطيط بشكل جيد لعملية التدريس، عن طريق مراقبة مستوى التحصيل الدراسي للطلبة بشكلٍ مباشر ومتكرر، قد يكون بصورة يومية، وبطريقة منهجية في مجال المهارات الأساسية مثل: القراءة، والإملاء، والتعبير الكتابي (Shinn, 2013؛ الخطيب والحديدي، ٢٠١٦). ومن أهم مزايا القياس المبني على المنهج أنَّهُ: (أ) يُعدّ بديلًا للعديد من الأساليب الأخرى التي تُعدّ باهظة التكلفة، و(ب) يعتمد على استخدام الرسوم البيانية؛ لمعرفة المستوى الذي أحرزه الطالب، و(ج) يتمتّع بدلالات صدق وثبات عالية، و(د) سهل التطبيق ولا يستغرق إجراؤه وقتًا طويلًا (Rhodes et al., 2005; Hosp et al., 2016).

ج) ملف أعمال الطالب

يُعدّ ملف أعمال الطالب (Portfolio) من الأساليب الفاعلة لقياس مستوى الطالب، ويتكوّن من مجموعة هادفة من الأنشطة التي تعرض جهد الطالب الدراسي وتحصيله، والإنجازات التي استطاع تحقيقها في المجالات التعليمية، كما يتضمّن أدوات قياس متنوّعة ومتعددة تزوّد المعلمين بمعلومات عن مدى تقدّم الطلبة، وتزوّدهم بفكرة واضحة عن إمكانيات الطلبة، لا سيما في المهارات التي تحتاج إلى وقت لتتحسّن مثل: مهارة الكتابة (إلويد وآخرون، ٢٠٠٨). ومن أهم مزايا استخدام ملف أعمال الطالب: (أ) يساعد المعلمين على التواصل مع بعضهم؛ ليكونوا أكثر دراية بمستوى الطالب خلال السنوات الدراسية المختلفة، و(ب) يمكّن المعلمين من تقييم البرامج التعليمية، و(ج) يتيح الفرصة للطلبة ليصبحوا شركاء مع المعلمين في عملية التقويم، و(د) يمكّن الآباء من معرفة مستوى ابنهم الدراسي بشكلٍ أكبر (سليمان، ٢٠١٤).

د) المشاريع

المشاريع (Project) أعمال دراسية يُكّلف بها الطلبة، قد تكون بصورة جماعية أو فردية؛ لمعرفة مدى تمكُّنهم من فهم المقرر الدراسي من الناحية العملية؛ إذ إن قيامهم بتلك الأعمال

والمشاريع يُكسبهم العديد من المهارات التي تعمل على توسيع مداركهم على الأصعدة كافة، كالعمل بروح الفريق، وغيرها من المهارات المتعددة. ويمكن للمعلم أن يُضـــمّن تقريرًا بداخل ملف أعمال الطالب بعد إنجاز الطالب للمشـــروع؛ حيث يُثبت ذلك التقرير إنجازه ومســـتواه، ومدى تمكُّنه من العمل الذي أنجزه.

هـ) الملاحظة

تُعدّ الملاحظة (Observation) من أساليب القياس وجمع المعلومات التي يستطيع المعلم من خلالها تقويم سلوك الطلبة، وجمع معلومات حول شخصياتهم وطرق تعلمهم؛ مما يسهّل عليه عملية المعالجة والإصلاح (دعمس، ٢٠٠٨)، كما تتطلّب تلك العملية من المعلم متابعة الطالب دون إشعاره بأنه تحت الملاحظة؛ حتى تُسجّل تصرّفاته بشكل واقعي، ويتسنّى له اتخاذ قرارات دقيقة (الخليفة، ٢٠٠٥). ومن أهم مزايا اســـتخدام الملاحظة أنها: (أ) تزوّد المعلم بمجموعة من المعلومات الكمية والنوعية عن الطالب، و(ب) تكرار المعلم لاستخدامها؛ يُسهم في الكشف عن المشكلات ومستوى تقدّم الطلبة، و(ج) توفّر للمعلم معلومات لا يمكن الحصـــول عليها باســـتخدام الأســـاليب الأخرى، و(د) لا تستغرق وقتًا طويلًا، ويمكن إجراؤها على عدد كبير أو قليل من الطلبة (العزاوي، ٢٠١٣).

و) تحليل المهمة

يقوم المعلم في تحليل المهمة (Task Analysis) بتقســـيم المهمات إلى أجزاء؛ لقياس مســـتوى أداء الطالب، وتحديد المهارات التي لا يمتلكها أو يجد صـــعوبة في إتقانها (البطاينة وآخرون، ٢٠١٢). كما أن تلك التحليلات التي يقوم بها المعلم بشكلٍ مستمر؛ تتيح له وضع أدلة وقواعد إرشادية يستخدمها الطلبة في إكمال مهماتهم (بيندر، ٢٠٠٨/٢٠١١).

ز) تحليل الأخطاء

تحليل الأخطاء (Errors Analysis) يُعدّ من الأساليب واسعة النطاق، التي لها تاريخ قديم بهذا الميدان؛ إذ أُســـتخدم لأول مرة على يد مونيرو (Monaro)، وقد كان يســـتخدمها لقياس القراءة الشفهية وقياس الأخطاء الشائعة بالقراءة، كالإضافة والاستبدال وغيرها. ويمكن استخدامها بجميع

المجالات الأكاديمية، والهدف من هذا الأسلوب تحديد جميع أنماط الأخطاء، وتحويلها إلى فئات ذات معنى (Reynolds & Fletcher, 2007). واستخدام هذا الأسلوب مهم جدًّا لجميع الطلبة في الصف العام، لا سيما الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فعند قيام الطالب بارتكاب أخطاء متكررة متأصّلة في كون لديه صعوبات تعلم، دون تصحيح الخطأ وتحليله؛ سوف يزد من نسبة احتمالية تكرار الخطأ نفسه، وكلما زادت مدة القيام بالخطأ نفسه؛ استغرق تصحيحه وقتًا أطول (Pullen et al., 2009).

ح) قوائم الشطب ومقاييس التقدير

قوائم الشطب ومقاييس التقدير (Check list and Rating Scale) من أساليب القياس التكوينية التي تُستخدم بالصف العام أو غيره لجمع المعلومات، التي تعدّ مبنية بشكل جيد؛ لأنها تتضمّن سؤالًا محددًا، وتقدّم للطلبة الكبار الذين يقدّمون المعلومات بشكل مكتوب، وبشكل لفظي للطلبة الصغار. وفي قوائم الشطب يزوّد الفرد الذي سيقيس ويقدّر قدرات الطالب بمجموعة من التوصيفات؛ ليختار الأنسب منها، التي يمكن أن تنطبق على الطالب. وقد يكون الشخص الذي سيقدّر سلوك الطالب هو المعلم، أو الأهل، أو طالب آخر، ويُطلب منه قراءة الوصف لاختيار الفقرة التي تصف سلوك الطالب بشكل دقيق (Glass, 2005). وتختلف قوائم الشطب حسب الهدف؛ ولكن يوجد عدد من المعايير المهمة لتطويرها: (أ) يجب أن تكون العبارات التي تصف السلوك المستهدف قصيرة نسبيًّا، و(ب) يجب أن تستخدم تحديدًا واضحًا لكل عنصر، و(ج) يجب أن تركّز على خصائص يمكن ملاحظتها للسلوك، و(د) يجب أن تتضمّن الخصائص المهمة فقط لمظاهر السلوك، و(هـ) يجب أن تكون مرتبة بشكل متتابع ومنطقي.

ط) مصفوفات التقويم

مصفوفة التقويم (Rubric) سلسلة من الصفات المكتوبة بشكلٍ مختصر؛ تهدف إلى تقييم الطلبة وتوضيح مستوى أدائهم، كما تزوّد الطلبة بتغذية راجعة تعمل على تحسين مستواهم (دعمس، ٢٠٠٨). ومن أهم مزايا استخدام مصفوفات التقويم: (أ) تعمل على زيادة حماس الطلبة نحو عملية

التعلم، و(ب) تساعد المعلم في العمل على تقييم أداء الطلبة بشكلٍ دقيق، و(ج) تقلّل من الوقت الذي يستغرقه المعلم في تقييم الطلبة (Brookhart, 2013).

ي) الاستبانات

الاستبانات (Questionnaire) من أساليب جمع المعلومات الأخرى التي يمكن أن تتضمّن أسئلة مبنية بناءً جيدًا كما بقوائم الشطب وسلالم التقدير، وقد تكون الاستجابات بشكل مختلف، كالاختيار من متعدد، والأسئلة المفتوحة أو المغلقة أو المصورة، التي تلائم الأشخاص الذين يواجهون صعوبة في عملية القراءة أو الكتابة مثل: الطلبة ذوي صعوبات التعلم أو الأطفال؛ كونها تعتمد على الرسوم والصور (الحريري، ٢٠٠٨).

ك) المقابلات

المقابلات (Interview) استبانات تقدّم لفظيًّا، ويتم اللجوء إليها عندما تكون هناك حواجز لتقديم الاستبانات، مثل: صغر سن الفرد الذي سيتم جمع معلومات منه، أو حدود بالقراءة والكتابة، أو بفهم فقرات الاستبانة. والمقابلات نوعان: إمَّا أن تكون جماعية، تهدف إلى إعطاء تعليمات حول أمرٍ ما لمجموعة من الطلبة في الصف، وإمَّا أن تكون فردية، تهدف إلى معرفة أيّ مشكلة تواجه الطالب، أو معرفة القدرات التي يتمتّع بها. وأهمّ ما يميز المقابلة المرونة؛ لكن ما قد يعيبها أنها تستغرق وقتًا أطول للقيام بها؛ إذ إن ذلك يستلزم من المعلم قبل القيام بإجرائها تهيئة الطالب، وتوفير جو مريح لا يتخلله الارتباك؛ ليتمكّن من الحصول على بيانات أكثر دقة ومصداقية (الحريري، ٢٠٠٨).

ومن العرض السابق؛ يتبيّن تنوّع أساليب القياس التكويني؛ حيث لكلٍ منها طريقته وجدواه، ويعني ذلك أنه لا بد على معلمي اللغة العربية القيام بالتنوع في استخدام تلك الأساليب، ومراعاة اختيار الأسلوب المناسب للمهارة المراد قياسها، فعدم قدرتهم على اختيار الأسلوب المناسب، أو التركيز على استخدام أساليب معينة، مقابل الإغفال عن استخدام الأساليب الأخرى؛ قد يؤدي إلى نقص في البيانات التي تعكس مدى إنجاز الطالب وقدرته على التمكّن منها، وينعكس ذلك على

جميع الطلبة في الصف العام، سواء أكانوا موهوبين أم ذوي تحصيل منخفض، وسيصبح الأمر صعبًا وأكثر تعقيدًا عند عدم توفّر أكبر قدر من البيانات؛ إذ إن النقص بها ربما يؤدي إلى التأثير في معلم صعوبات التعلم في تمكُّنه من معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطالب بشكلٍ دقيق؛ لبناء الخطة التربوية الفردية، ومتابعة الطالب للوصول إلى المستوى المأمول.

الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحثينِ على قواعد البيانات الإلكترونية والبحث بها؛ وجدا عددًا من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، التي تراوحت فترتها الزمنية ما بين عامي (٢٠١٥-٢٠٢٠)، وفيما يأتي عرضٌ لتلك الدراسات علمًا بأنه رُتّبت بحَسَب تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

بدايةً للمقارنة بين القياس التكويني والختامي، والتّعرّف على الأساليب الأكثر استخدامًا؛ أجرى البرصان وآخران (٢٠١٥) دراسة وصفية هدفت إلى التعرُّف على ممارسات التقويم التكويني والختامي الأكثر شيوعًا والأقل شيوعًا بين معلمي المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيّرات. وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٢٠٣) معلمًا ومعلمة بمدينة الرياض. ولجمع البيانات صمّم الباحثون استبانة، وأظهرت النتائج وجود ضعف لدى المعلمين في استخدام بعض أساليب التقويم التكويني، من ضمنها قوائم الشطب، كما توصّلت إلى وجود فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغيّر الجنس؛ لصالح المعلمات، في حين أنها لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمُتغيّر عدد الدورات في التقويم.

وفي المقابل، أجرى فيون Veon (٢٠١٦) دراسة نوعية هدفت إلى التعرُّف على آلية وسبب تنفيذ المعلمين لممارسات التقويم التكويني بمادة الرياضيات. وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٦) معلمين من معلمي الصف الخامس بولاية أوهايو، واستخدم الباحث أداة الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تطبيق معلمي الرياضيات لممارسات التقويم التكويني كان ضعيفًا، كما أنهُ لا يوجد لديهم فهم دقيق لما تنطوي عليه تلك العلمية.

ولكون عملية التقويم لا تقتصر على مراحل تعليمية محددة – فهي عملية تتابعية– فقد أجرى الكساب والشقيفي (٢٠١٦) دراسة وصفية سعت إلى التعرُّف على مدى ممارسة معلمي

الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في ضوء بعض المتغيّرات. وقد تكوَّنت عيّنة الدراسة من (١٥٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة، وللقيام بجمع البيانات استخدم الباحثان أداة الاستبانة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر كان بدرجةٍ مرتفعة؛ بالرغم من وجود ضعف في تطبيق بعض الأساليب، كبناء أدوات التقويم والقياس، كما أنها لم تكشف عن أي فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغيّري: الجنس والدورات التدريبية.

وفي سياقٍ مشابه، أجرت باسيري Passeri (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرُّف على آلية وسبب استخدام معلمي الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية للتقويم التكويني، باستخدام المنهج النوعي، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٥) معلمين من معلمي التعليم العام والتربية الخاصة بولاية ماساتشوستس. ولجمع البيانات استخدمت الباحثة أداة المقابلة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة واستخدام معلمي الصفوف العليا بالتقويم التكويني كان ضعيفًا، كما أنه يوجد لديهم نقص في عدد الدورات بمجال التقويم التي تُساعد على تطويرهم المهني.

وأجرى الزهراني ALzahrani (٢٠١٧) دراسة سعت إلى التعرُّف على مستوى فهم معلمي الرياضيات وممارساتهم للتقويم التكويني في ضوء بعض المتغيّرات. وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٢٠٢) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة، ولجمع البيانات أُستخدمت الاستبانة والمقابلات شبه المنظمة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف في ممارسات المعلمين لأساليب التقويم، ومن أبرز الأساليب التي يواجهون ضعفًا في استخدامها: التقويم اللفظي للأداء (الروبرك)، كما أنها لم تكشف عن أي فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمُتغيّري الجنس والدورات التدريبية في التقويم.

ولأن الطلبة يُعدُّون عنصرًا مهمًّا في عملية التقويم، كما أن آراءهم قد تُعطي تصورًا أكثر دقة عن مدى ممارسة المعلمين لأساليب القياس التكويني؛ فقد أجرى نوافلة والأسمري (٢٠١٧) دراسة وصفية سعت للكشف عن درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية، حول أهمية

التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم الطلبة في ضوء بعض المتغيّرات، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٨٠) معلمًا و(٣٠٠) طالب بمنطقة مكة المكرمة. وصمّم الباحثان استبانة لجمع البيانات، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن درجة معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر كانت متوسطة.

ولكون معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية يُسند إليهم تدريس أهم المهارات للطلبة، التي تقوم على أساسها معظم المقررات الدراسية الأخرى؛ فقد أجرت اليافعي (٢٠١٧) دراسة تقويمية هدفت إلى التعرُّف على المهارات المطلوب أن تتقنها معلمات اللغة العربية، وتحديد مستوى إتقان المعلمات لمهارات التقويم المستمر باستخدام المنهج الوصفي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٩) مشرفات، و(٥٤) معلمة من معلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعُمان. وللقيام بجمع البيانات صمّمت الباحثة استبانة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى معرفة معلمات اللغة العربية بالتقويم المستمر كان ضعيفًا، بالإضافة إلى وجود قصور في مستوى تطبيق الاختبارات القصيرة بعد كل درس، وقصور في تطبيق الاختبارات في أثناء الممارسات التدريسية اليومية.

وأجرى مسملي وآخران (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى التعرُّف على مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي، باستخدام المنهج الوصفي، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (٨٠) معلمًا من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة جازان. واستخدم الباحثون الاستبانة والملاحظة لجمع البيانات، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني جاء بدرجةٍ مرتفعة، ووجود علاقة إيجابية بين استخدام مهارات التفاعل الصفي والتقويم التكويني.

كما أجرى الزهراني والجبير (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرُّف على واقع التقويم المستمر للطلاب الصمّ وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، في ضوء بعض المتغيّرات، مستخدمةً المنهج الوصفي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (٢٧٤) معلمًا من معلمي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض. ولجمع البيانات استخدم الباحثان الاستبانة، وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن استجابات المعلمين

حول واقع التقويم المستمر للطلبة الصم وضعاف السمع كان بدرجةٍ مرتفعة، كما أنها لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين استجابات عيّنة الدراسة تُعزى لمتغيّر الدورات التدريبية.

وفي سـياقٍ آخر، أجرى المطيري (٢٠١٩) دراسـة هدفت إلى التعرُّف على درجة ممارسـة معلمي اللغة العربية لكفايات التقويم المستمر باستخدام المنهج الوصـفي. وقد تكوَّنت عيّنة الدراسـة من (٢١٠) معلمًا ومعلمة من معلمي المرحلة المتوسـطة بدولة الكويت، ولجمع البيانات اسـتخدم الباحثان الاسـتبانة. وتوصّـلت نتائج الدراسـة إلى أن معلمي اللغة العربية يمارسـون كفايات التقويم المستمر بدرجة متوسطة، كما أنها لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًّا تبعًا لمتغيّر الجنس.

ولأهمية رأي المشـرفين ودورهم المهم في تجويد عملية التعليم وتقييم المعلمين والحكم على مستواهم؛ أجرى الحربي والحربي (٢٠٢٠) دراسة وصـفية هدفت إلى التعرُّف على مستوى ممارسة معلمي الرياضـيات ومعلماتها لأدوات التقويم المسـتمر من وجهة نظر المشـرفين في ضـوء بعض المتغيّرات، وتكوَّنت عيّنة الدراسـة من (٣٠) مشـرفًا ومشـرفة من مشـرفي المرحلة الابتدائية بمنطقة القصـيم. ولجمع البيانات صـمّم الباحثان استبانة، وتوصّـلت نتائج الدراسـة إلى أن استخدام معلمي الرياضـيات لأدوات التقويم المستمر كان بدرجةٍ متوسطة، كما أنها لم تكشف عن وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغيّر الجنس.

التعليـق علـى الـدراسـات السـابقـة:

يُلاحَظ من العرض السـابق للدراسـات ذات الصـلة بالقياس التكويني؛ أنَّ مسـتوى ممارسـة المعلمين لأساليب القياس التكويني متفاوت؛ حيث توجد دراسات أكّدت نتائجها أنَّ المعلمين يمارسون القياس التكويني بدرجةٍ مرتفعة، كدراسـات: (الزهراني والجبير، ٢٠١٩؛ الكسـاب والشـقيفي، ٢٠١٦؛ مسـملي وآخرين،٢٠١٨)، في حين توجد دراسـات أخرى أشـارت إلى أن المعلمين لديهم انخفاض في مستوى ممارستهم للقياس التكويني كدراسات: (اليافعي، ٢٠١٧; Passeri, 2017;Veon, 2016)؛ مما قد يؤدي إلى التأثير سلبًا في مستوى الطلبة الأكاديمي، وتفاقُم المشكلة لديهم، وعدم وصولهم إلى المسـتوى المنشـود؛ وهذا ما يدعونا إلى القيام بإجراء هذه الدراسـة؛ نظرًا لتفاوت النتائج، ولما لمعلمي التعليم العام من دور في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومساندتهم.

ويمكن تحديد الفجوة البحثية – إلى حدٍ ما– التي دعت الباحثينِ إلى القيام بإجراء هذه الدراسة؛ أن الدراسات السابقة قد تباينت في أهدافها ومواقعها الجغرافية وعينتها المستهدفة؛ حيث أجرت باسيري Passeri (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى معرفة آلية استخدام المعلمين لأساليب القياس التكويني في صفوف التعليم العام، التي تشتمل على طلبة من ذوي الإعاقة، ويتفق ذلك جزئيًّا مع هدف الدراسة الحالية، التي استهدفت معلمي التعليم العام المشتملة صفوفهم على طلبة من ذوي صعوبات التعلم؛ لكنها اختلفت عنها في المنهجية المستخدمة والبيئة التي أُجريت بها. ثم أتت دراسة الزهراني والجبير (٢٠١٩)؛ للتّعرّف على واقع استخدام القياس التكويني للطلبة الصمّ وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية، ويتشابه هذا مع هدف الدراسة الحالية في أنها اهتمَّت بالطلبة ذوي الإعاقة الذين يُظهرون الحاجة المُلحّة لاستخدام القياس التكويني؛ لكنها اختلفت عنها في أنها لم تُطبّق في صفوف التعليم العام أو على الفئة المستهدفة، ثم جاءت دراسات: (مسملي وآخرين، ٢٠١٨؛ المطيري، ٢٠١٩؛ اليافعي، ٢٠١٧) لتكشف عن ممارسات معلمي اللغة العربية للقياس التكويني، ويتفق هذا جزئيًّا مع هدف الدراسة الحالية في الفئة المستهدفة؛ لكنها تختلف عنها في أنها أُجريت ببيئات مختلفة، وبمراحل دراسية متنوعة، وفي صفوف تعليم عام لا تشتمل على طلبة ذوي صعوبات تعلم؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية نتيجةً لندرة الدراسات السابقة– على حدّ علم الباحثينِ– التي تناولت آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية، وعلى وجه التحديد المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمدينة جدة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي الملائم مع أهداف الدراسة وطبيعتها، الذي يهدف إلى جمع بيانات عن ظاهرة أو مشكلة ما، وتحديد وضعها الحالي كما توجد في الميدان (عباس وآخرون، ٢٠١٤)؛ للوصول إلى نتائج يُستطاع تعميمها، ويتفق ذلك مع هدف الدراسة الحالية في معرفة آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مجتمع الـدراسـة وعيّنتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بمدارس المرحلة الابتدائية التي تشتمل على الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم بمدينة جدة، والبالغ عددهم التقريبي (٩٢٠) معلمًا ومعلمة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٠هـ. أمَّا عيّنة الدراسة فتكوّنت من (١٠٧) معلمًا ومعلمة، أُختيروا بطريقة عشـوائية. ويوضّـح الجدول (١) توزيع عيّنة الدراسـة حسـب متغيّرات الدراسة: (الجنس، وعدد الدورات في مجال القياس والتقويم، والصف الدراسي).

الجـــــدول (١)
توزيع أفراد العيّنة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

التصنيـــــف		العدد	النسبة
الجنس	ذكر	48	44.9
	أنثى	59	55.1
الدورات	٣ فأقل	65	60.7
	٤ إلى ٦ دورات	27	25.2
	٧ فأكثر	15	14.0
الصف الدراسي	الأول و/أو الثاني	43	40.2
	الثالث و/أو الرابع	24	22.4
	الخامس و/أو السادس	40	37.4

الخطـــوات الإجـــرائيـــة:

لتحقيق أهداف الدراســة، قام الباحثان بالاطلاع على الدراســات الســابقة والأدب التربوي، وبناء أداة الدراســة المتمثلة في أســاليب القياس التكويني، وبعد ذلك تم عرض الاسـتبانة بصـورتها الأولية على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صـــدقها الخارجي، والأخذ بآرائهم ثم قام الباحثان بتوزيع الاسـتبانة إلكترونيًا على أفراد عيّنة الدراسـة، ومن ثم جمعا البيانات مرةً أخرى، وقاما بإجراء المعالجات الإحصائية، وعرض النتائج ومناقشتها.

أداة الـدراسـة:

بناءً على أهداف الدراسـة وأسـئلتها، والمنهج المتبع صُـمّمت اسـتبانة مكونة من (١٥) فقرة على مـدرج ليكرت (Likert) الربـاعي (دائمًـا، أحيـانًـا، نـادرًا، أبـدًا)، وطُوّرت بنـاء على مراجعـة الأدبيات التربوية السابقة التي تناولت القياس التكويني كدراسة (البرصان وآخران، ٢٠١٥؛ الكساب

والشقيفي، ٢٠١٦؛ ٢٠١٧؛ Alzahrani,). وتضمّنت الاستبانة قسمين للإجابة عن تساؤلات الدراسة الحالية؛ وقد تضمّن القسم الأول معلومات عن الأفراد المشاركين في عيّنة الدراسة (الجنس، وعدد الدورات في مجال القياس والتقويم، والصف الدراسي)، أمَّا القسم الثاني فتضمّن (١٥) فقرة للحصول على آراء المعلمين في استخدامهم لأساليب لقياس التكويني.

الصدق والثبات:

أولًا: الصدق الظاهري:

تم التحقّق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على (٣) مختصين في مجال الدراسة؛ وذلك لإبداء آرائهم في الاستبانة من حيث: قدرتها على قياس ما أُعدت لقياسه، ومدى توافقها مع الأهداف موضع الدراسة، من خلال تحكيمهم لمدى مناسبة الفقرة وملاءمتها للبُعد الذي تندرج تحته، ومدى وضوح العبارة وسلامة صياغتها اللُّغوية، وبعد قيامهم بتحكيمها أُجريت جميع التعديلات التي أشار إليها المحكّمون من حذف وإضافة وتعديل لتصبح الاستبانة مُعدّة للنشر.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

يُقصد به قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس؛ ولذلك حُسب معامل الارتباط بيرسون. وتُشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط – كما هو موضح في الجدول (٢)– إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($Sig = ٠.٠5$)، بين درجات كل فقرة، ويشير هذا إلى قوة المقياس في توضيح رأي المعلمين حول المقياس، وتأثير كل عبارة في ذلك الرأي.

الجدول (٢)
نتائج معامل ارتباط بيرسون.

	معامل الارتباط
١	.815**
٢	.796**
٣	.885**
٤	.695**
٥	.801**

٦	.653**
٧	.908**
٨	.668**
٩	.786**
١٠	.737**
١١	.624**
١٢	.917**
١٣	.736**
١٤	.870**
١٥	.702**

**** تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).**

ثبـات أداة الـدراسـة:

يتصـف المقياس بالثبات (Reliability) إذا كان يعطي النتائج نفسـها عند قياس الشـيء نفسه مرات متتالية، وقد استخدم الباحثان أسلوب ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الاستبانة، حيث يجب عمل هذا الاختبار على بيانات عيّنة الدراسة في موضوع الاستبيان؛ لإعطاء الشرعية للاستبانة، وعلى ضوء نتائج هذا الاختبار يُعدّل المقياس أو يبقى كما هو. ومن خلال الجدول (٣)؛ يتضح أن قيمة معامل الثبات تُشير إلى وجود ثبات عال جدًّا على مستوى الاستبانة، حيث بلغ (0.949).

الجـــدول (٣)
نتـائـج معـامـل ألفـا كـرونبـاخ.

البُعـــــد	الفقرات	ألفا كرونباخ
آراء المعلمين في استخدامهم لأساليب القياس التكويني.	١٥	0.949

تصحيح الاستجابات والمعيار الإحصائي:

استخدم الباحثان لتصحيح الردود على الاستبانة مقياس ليكرت الرباعي، حيث: دائمًا=٤، وأحيانًا=٣، ونادرًا=٢، وأبدًا=١. وكان المعيار للحكم على مستوى المتوسط الحسابي الكلي أو لكل فقرة؛ اعتماد التقسيم الآتي حسب قيم المتوسط الحسابي، بحيث تحدّد درجة التوافر كما هو موضح في الجدول(٤).

الجـــدول (٤)
المحـك المعتمـد فـي الـدراسـة.

المتوسط الحسابي	١-١.٧٥	١.٧٦-٢.٥٠	٢.٥١-٣.٢٥	٣.٢٦-٤

درجة التوافر	منخفض جدًّا	منخفض	مرتفع	مرتفع جدًّا

التحقّق من اعتدالية التوزيع:

قبل الشروع في استخدام الاختبارات الإحصائية، تحقّق الباحثان من توافر أهم شرط من شروط استخدام الاختبارات المعلمية، وهو شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، وذلك باستخدام اختبار كولمجروف سميرونوف، كما هو مبين في الجدول (٥)، ويشير مستوى الدلالة للاختبار – وهو أقل من (٠.٠٥)– إلى عدم اعتدالية التوزيع.

الجـــــدول (٥)
نتائج اختبار كولمجروف- سميرونوف للتوزيع الطبيعي.

البعـــــــد	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
آراء المعلمين في استخدامهم لأساليب القياس التكويني.	.096	107	.017

ملاحظة: فرض العدم: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي. الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

أساليب المعالجة الإحصائية:

فُرغت البيانات باستخدام برنامج (SPSS 25) وأُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- الإحصاء الوصفي؛ لحساب المتوسطات والتكرارات والنسب المئوية.
- اختبار كولمجروف–سميرونوف؛ للتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات.
- اختبار مان وتني؛ للتعرف على مدى اختلاف استجابات معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني تبعًا لمتغير الجنس (ذكور، إناث).
- اختبار كروسكال واليس؛ للتعرف على مدى اختلاف استجابات معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني تبعًا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال القياس التقويم (٣ دورات فأقل، ٤ إلى ٦ دورات، ٧ دورات فأكثر)، ومتغير الصف الدراسي (الصف الأول و/أو الثاني، الصف الثالث و/أو الرابع، الصف الخامس و/أو السادس).
- معامل ارتباط بيرسون؛ لمعرفة قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال التي تنتمي إليه ودرجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس.

نتـــائـــج الـــدراســـة

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشـتملة على الطلبة ذوي صـعوبات التعلم من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية. وتم ترتيب متوسط درجة الإجابات حول فقرات آراء معلمي اللغة العربية في اسـتخدام أسـاليب القياس التكويني في صـفوف المدارس الابتدائية المشـتملة على الطلبة ذوي صـعوبات التعلم من الأكثر توافرًا إلى الأقل توافرًا، كما هو موضـح في الجدول (٦)، وقد تراوحت المتوسـطات بين (٣.٧٢٠-٢.٤٨٦)، وكانت أكثر فقرة توافرًا من وجهة نظر العيّنة الفقرة العاشـرة: (أطرحُ عددًا من الأسـئلة عند الانتهاء من الدرس بشـكلٍ متكرر؛ من أجل جمع معلومات)، بمتوسـط (٣.٧٢٠)، يشـير إلى مسـتوى توافر مرتفع جدًّا بالنسـبة لهذه الفقرة، وفي المرتبة الثانية الفقرة الثامنة: (أسـتخدِمُ القياس المبني على المنهج؛ من أجل تحديد مستوى أداء الطلبة)، بمتوسط (٣.٣٨٦)، ويشير إلى مستوى توافر مرتفع جدًّا بالنسبة لهذه الفقرة، أما الفقرة الأقل توافرًا من وجهة نظر العيّنة فالفقرة الثالثة: (أطوّر مصـفوفات التقويم (الروبرك)؛ لاستخدامها في القياس والتدريس)، بمتوسط (٢.٤٨٦)، ويشير إلى مستوى توافر منخفض بالنسبة لهذه الفقرة، علمًا بأن المتوسط الحسابي العام لآراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصـفوف المدارس الابتدائية المشـتملة على الطلبة ذوي صـعوبات التعلم؛ بلغ (٣.١٧٨)، ويشير إلى توافر رأيهم في استخدامهم لتلك الأساليب بمستوى مرتفع.

الجـــدول (٦)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العيّنة حول آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم
لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

م	الفقـــــــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
1	أستخدِمُ قوائم الشطب؛ من أجل تحديد مستوى أداء الطلبة.	2.953	0.894	10	مرتفع
2	أستخدِمُ سلالم التقدير؛ من أجل تحديد مستوى أداء الطلبة.	3.299	0.827	7	مرتفع

3	أطوّر مصفوفات التقويم (روبرك)؛ لاستخدامها في القياس والتدريس	2.486	1.040	15	منخفض
4	أستخدِمُ أساليب القياس الديناميكي التفاعلي عند قياس بعض المهارات؛ من أجل معرفة كيف يفكر الطلبة، وأساليب حلهم للمشكلات.	2.748	0.943	13	مرتفع
5	أقومُ بعمل ملفات الإنجاز للطلبة.	3.533	0.718	3	مرتفع جدًّا
6	أستخدِمُ أسلوب الملاحظة؛ لجمع معلومات أكاديمية أو سلوكية عند الحاجة.	3.486	0.692	4	مرتفع جدًّا
7	أستخدِمُ السِّجل السردي لتدوين الملاحظات حول الطلبة أثناء الحصة.	2.832	0.926	12	مرتفع
8	أستخدِمُ القياس المبني على المنهج؛ من أجل تحديد مستوى أداء الطلبة.	3.682	0.623	2	مرتفع جدًّا
9	أعِدُّ اختباراتٍ قصيرة بعد الانتهاء من الدروس.	3.449	0.676	5	مرتفع جدًّا
10	أطرحُ عددًا من الأسئلة عند الانتهاء من الدرس بشكلٍ متكرر؛ من أجل جمع معلومات.	3.720	0.491	1	مرتفع جدًّا
11	أسجِّل الوقت الذي يستغرقه الطلبة في المهارات الأكاديمية.	2.673	1.035	14	مرتفع
12	أُحلل وأحسب أخطاء الطلبة بشكلٍ متكرر.	3.262	0.805	8	مرتفع جدًّا
13	أقومُ بتطوير خط قاعدي (المتوسط للأداء الصفي)؛ لتحديد وقياس مدى تقدم الطلبة.	2.935	1.084	11	مرتفع
14	أكلفُ الطلبة بعمل مشاريع تناسب المحتوى الأكاديمي.	3.159	0.933	9	مرتفع
15	أقومُ بتفسير نتائج واجبات الطلبة؛ لاستخدامها في تقديم تغذية راجعة.	3.449	0.743	6	مرتفع جدًّا
	المتوسط الحسابي	**3.178**	**0.509**		**مرتفع**

السؤال الثاني: إلى أي مدى يختلف استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعًا لمتغيّر الجنس (ذكر- أنثى)؟" للإجابة عن هذا السؤال، حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وأُستخدم اختبار (مان ويتني)، انظر الجدول (٧).

الجدول (٧)

نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجة آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسبب متغير "الجنس".

البعـــــــد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مان ويتني	مستوى الدلالة
آراء المعلمين في استخدامهم لأساليب القياس التكويني	ذكر	48	51.72	3.132	0.541	١٣٠٦.٥	٠.٤٩٢
	أنثى	59	55.86	3.215	0.483		

كشـــفت نتائج اختبار مان ويتني عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصـــائية بين آراء معلمي اللغة العربية في اسـتخدامهم لأسـاليب القياس التكويني بصـفوف المدارس الابتدائية المشـتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ بسبب متغيّر جنس المعلم، حيث إن مستوى الدلالة (٠.٤٩٢) أكبر من (٠.٠٥): أي يبدو أن جنس المعلم لا يحدث اختلافًا في درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الســؤال الثالث: إلى أي مدى يختلف اســتخدام معلمي اللغة العربية لأســاليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعًا لمتغيّر عدد الدورات في مجال القياس والتقويم (٣ دورات فأقل، ٤ إلى ٦ دورات، ٧ دورات فأكثر)؟" للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومتوسطات الرتب، وأُستخدم اختبار كروسكال واليس، انظر الجدول (٨).

الجـــــــدول (٨)
نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجة آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسبب متغير "الدورات التدريبية".

البُعـــــد	الخبرة العملية	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كروسكال واليس	مستوى الدلالة
آراء المعلمين في استخدامهم لأساليب القياس التكويني	٣ فأقل	65	44.02	3.015	0.546	18.070	0.000
	٤ إلى ٦ دورات	27	66.11	3.385	0.331		
	٧ فأكثر	15	75.47	3.507	0.271		

كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ بسبب متغيّر عدد الدورات التدريبية، حيث إن مستوى الدلالة (0.000) أقل من (٠.٠٥): أي يبدو أن عدد الدورات يحدث اختلافًا في درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني بصفوف المرحلة الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد أُستخدم اختبار مان ويتني؛ لتحديد مصدر الفرق وفئة الدورات التي تختلف اختلافًا كبيرًا عن الفئات الأخرى، وأظهرت النتائج أن متوسط الرتب عند فئة (٣ دورات فأقل) (٤٤.٠٢)؛ كان أقل بكثير من فئة (٤-٦ دورات) (٦٦.١١)، وفئة (٧ دورات فأكثر) (٧٥.٤٧).

السؤال الرابع: إلى أي مدى يختلف استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، تبعًا لمتغير الصف الدراسي (الصفان الأول أو/والثاني، والصفان الثالث أو/والرابع، والصفان الخامس أو/والسادس)؟" للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومتوسطات الرتب، وأُستخدم اختبار كروسكال واليس، انظر الجدول (٩).

الجدول (٩)

نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لدرجة آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسبب متغير "الصف الدراسي".

البُعد	الخبرة العملية	العدد	متوسط الرتب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كروسكال واليس	مستوى الدلالة
آراء المعلمين في استخدامهم لأساليب القياس التكويني	الأول و/أو الثاني	43	57.08	3.186	0.608	.939	.625
	الثالث و/أو الرابع	24	49.54	3.147	0.426		
	الخامس و/أو السادس	40	53.36	3.187	0.446		

كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني في صفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ بسبب متغيّر الصف الدراسي؛ حيث إن مستوى الدلالة (0.625) أكبر من (٠.٠٥): أي يبدو أن الصف الدراسي لا يحدث اختلافًا في درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

منـــاقشـــة النتـــائـــج

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة جدة. وأشارت نتائج السؤال الأول إلى أن آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني؛ جاء بمتوســـط حســـابي مرتفع بلغ (3.178). وتتفق هذه النتيجة بشـــكلها المُجمل مع دراسات: (الزهراني والجبير، ٢٠١٩؛ الكساب والشقيفي، ٢٠١٦؛ مسملي وآخرين، ٢٠١٨)، التي توصّـــلت نتائجها إلى أن المتوســـط العام لامتلاك المعلمين لأســـاليب القياس التكويني كان بدرجةٍ مرتفعة، في حين أنها تختلف مع دراســـات: (اليافعي، ٢٠١٧ ;Passeri, 2017;Veon, 2016) في المتوسط العام لاستخدامهم لأساليب القياس التكويني، مع الاختلاف بأن منهج الدراسة الحالية يعتمد على آراء المعلمين في أدائهم، الذي يؤخذ بحذر في هذا الجانب، وسيكون التركيز في مناقشة النتائج على التفاصيل، وعلى العبارات المتدنية، التي قد تعكس المجالات التي يعتقد المعلمون أنهم بحاجة لمهارات فيها.

أظهرت نتائج الدراســة الحالية أن هناك مجالات يبدو أن المعلمين يشــعرون بالرضــا عن مهاراتهم فيها، وأهمها: (أ) طرح عدد من الأســـئلة عند الانتهاء من الدرس بشـــكلٍ متكرر، و(ب) استخدام القياس المبني على المنهاج. وبالنسبة لطرح الأسئلة، فقد يُفسّر الباحثان ارتفاع درجة هذه الفقرة بأن المعلمين قد يقتصر رأيهم على استخدامهم لمفهوم طرح الأسئلة على جانب الطرح الفعلي للأسئلة، دون النظر منهم إلى دور التخطيط في طرح الأسئلة، وربطها بالمنهاج وأساليب التدريس، وكيفية جمع البيانات من خلالها، واتخاذ القرارات اللاحقة. أمَّا بالنسـبة للقياس المبني على المنهج، فيعتقد الباحثان أن المعلمين أبدوا رأيهم فيه كعملية قياس شـــمولية، وليس كأســـلوب القياس المبني على المنهج (CBM)، وعلى الأغلب فإن المعلمين يعتقدون أن القياس المبني على المنهج يقتصر على الاختبارات التي تُقام بشـكلٍ دوري، أو على الأسـئلة التي يُعدونها بعد كل الوحدات الدراسـية، دون التركيز منهم على الاســـتخدام الفعلي له في قياس مســـتوى الطلبة، وتمكّنهم من اســـتخدام التفاصـيل الدقيقة له، كاسـتخدامه لمعرفة معدل الطلاقة، والأخطاء لدى الطالب من خلال حسـاب

عدد الكلمات في الدقيقة الواحدة، وتطبيقه بصورة مستمرة على سبيل المثال مرتين في الأسبوع، أو قيامهم بتسجيل أداء الطلبة باستخدام الرسوم البيانية؛ لمراقبة مدى تحقيقهم للأهداف، ومستوى تقدمهم.

وبالنسبة للمجالات الأقل توافرًا في استخدام المعلمين لأساليب القياس التكوينية – كما يرونها– فهي كالتالي:

١– توظيف مصفوفات التقويم في قياس أداء الطلبة وتدريسهم.

٢– استخدام القياس التفاعلي (الديناميكي) لجمع البيانات.

٣– التسجيل السردي لأداء الطلبة الأكاديمي والسلوكي.

٤– تطوير خط قاعدي (المتوسط للأداء الصفي)؛ لتحديد مدى تقدّم الطلبة وقياسه.

٥– استخدام قوائم الشطب للأداء الأكاديمي والسلوكي في الصف.

وهناك عدد من المجالات الأكاديمية يصعب قياسها دون مصفوفات للتقويم، كمهارات الاستيعاب القرائي، والتعبير الكتابي؛ لكونها تُعدّ مهارات متقدّمة ومعقّدة فيصعب الحكم عليها بالنتاج الخارجي؛ إذ يستلزم ذلك الاستعانة بمصفوفات تقويم تحدّد التفاصيل الداخلية لتلك المهارات؛ لمعرفة مواضع الضعف لدى الطالب بالتحديد وبشكلٍ دقيق؛ للقيام بإجراء التدخّل المناسب له، ومساعدته على تطوير نقاط الضعف لديه، ويرى المعلمون أنهم يواجهون صعوبة في تطوير واستخدام مصفوفات التقويم. ويعتقد الباحثان أن السبب في ذلك؛ كونها بحاجة إلى امتلاك المعلم لمعرفة عميقة بتفاصيل تلك المهارات التي سيقوم ببناء مصفوفة التقويم من أجلها، وكونها بحاجة إلى مهارات متقدّمة للقيام بها؛ للحكم على مستوى الطلبة الأكاديمي، ويعني ذلك أن أبرز المهارات التي بحاجة إلى تطويرها في رأي المعلمين، هي: تدريبهم على تطوير مصفوفات التقويم لاستخدامها بشكل فعلي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزهراني ALzahrani (٢٠١٧)، التي بيّنت أن معلمي الرياضيات لديهم ضعف في استخدام مصفوفات التقويم، كما تتفق أيضًا بشكل جزئي مع دراسة

الكساب والشقيفي (٢٠١٦)، التي توصّلت إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية لديهم ضعف في بناء أدوات وأساليب تقويم محكية المرجع.

وبالنسبة للقياس الديناميكي أو التفاعلي، فيُستخدم لمعرفة كيف يفكر الطلبة، وكيف يحلون المشـــكلات في أثناء تأدية المهمات، وهي من المهارات التي تزوّدنا بمعلومات مهمة حول تفكير الطلبة، وتقدّم بيانات غنية عن أداء الطلبة، خصوصًا الطلبة ذوي صعوبات التعلم، أو المعرّضين لخطرها. وطريقة الإجابة عن أسئلة تخصّ الفهم القرائي؛ قد تبوح بتفسيرات أو تأويلات لأسباب الأخطاء المتكررة، أو تقدّم مؤشرات لمشكلات في الذاكرة العاملة مثلًا، أو في مهارات الاستنباط (Inference)، وبدون استخدام هذا الأسلوب؛ سيصعب الكشف عن هذه المؤشرات المهمة. ويعتقد الباحثان أن المعلمين أبدوا رأيهم في استخدامهم للقياس الديناميكي بشكلٍ منخفض؛ لكونهم يرون أنهم بحاجة إلى مهارات دقيقة لا بد من القيام بها، أو يرون أنه بحاجة إلى وقت لتطبيقه، وربما أثر في ذلك كثرة عدد الطلبة في الصف العام الذي قد يعوقهم عن استخدام ذلك الأسلوب.

وقد يتطلّب التسجيل السردي للأداء معلمًا مساعدًا، أو حضور معلم صعوبات التعلم؛ للمساعدة على متابعة سلوك طالب ما أكاديميًا أو سلوكيًا. ويمكن أن يقوم المعلم بهذا الدور – عند الضرورة – لمتابعة طلبة محددين في أوقات معينة عند انشغال الطلبة بتأدية مهمات أكاديمية على سبيل المثال، أو في وضعيات أكاديمية منسق لها مسبقًا. ويعتقد الباحثان أن المعلمين أبدوا رأيهم في استخدامهم له بشكلٍ منخفض؛ كونه بحاجة إلى مهارات متقدّمة أو مساعدة من قِبل معلم آخر، وذلك ربما لا يتواجد فعليًا؛ لذلك فإنهم قد يواجهون صعوبة في استخدامه. وتتفق هذه النتيجة مع دراستي (البرصان وآخرين، ٢٠١٥؛ الكساب والشقيفي، ٢٠١٦)، اللتين توصلت نتائجهما إلى أن المعلمين لديهم ضعف في استخدام التسجيل السردي لأداء الطلبة. وبالنسبة لتطوير متوسط أداء الصف، أو خط أساس أو قاعدي، فيكون للمعلم الأساس الذي ينطلق منه، ويسهّل مقارنة الطلبة المتأخرين بأقرانهم، والمتفوقين، ويدعم التدريس، ويُسهم في تشكيل مجموعات بناء على الأداء، واستخدام استراتيجيات التعليم المختلفة

كتدريس الأقران، إلى جانب مجالات وفوائد متعددة ليس من السهل حصرها. وفي حالة عدم وجود خط أساس أو متوسط صفي؛ سيصعب تدريس الطلبة بالفاعلية المنشودة.

وأخيرًا، فإنّ استخدام قوائم الشطب؛ تُسهم في تحسين استخدام ممارسات القياس التكويني الأخرى، والتدريس الموجّه؛ حيث تخدم وظائف تعليمية متعددة، وقد تُحدّد ما المجالات التي يتقنها الطلبة؛ وبالتالي ينتقل المعلم إلى مجالٍ آخرَ، أو يحصر المجالات التي تحتاج إلى تدخُّل من المعلم، وغيرها من الوظائف الأكاديمية والسلوكية المتعددة. وعلى الرغم من أهميتها في قياس مستوى أداء الطلبة – حيث إن هذا النوع من أساليب القياس التكويني يُناسب الصفوف التي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلبة، ويتميّز بمناسبته لجميع الطلبة في الصف الدراسي للحكم عليهم بشكلٍ جيد– إلا أن المعلمين في الدراسة الحالية أظهروا مستوى ضعيفًا في رأيهم باستخدامهم لقوائم الشطب. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البرصان وآخرين (٢٠١٥)، التي أظهرت أن المعلمين لديهم تدّنٍ في استخدام أساليب القياس التكويني وتطويرها، ومن ضمنها قوائم الشطب، إذ إن عدم تمكُّنهم من استخدامها أو إهمالها؛ قد يؤدي إلى التأثير بشكلٍ ما أو آخر في البيانات. والأمر المشترك بين معظم تلك المجالات؛ صعوبة تطويرها وإدارتها في حالة الافتقار للتدريب المناسب؛ كونها من المهارات الصعبة التي تتطلّب مهارات متقدّمة؛ لكنها ضرورة مُلحّة.

وكشفت نتائج السؤال الثاني عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمي اللغة العربية في استخدامهم لأساليب القياس التكويني بصفوف المدارس الابتدائية المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم بسبب متغيّر جنس المعلم، ويعزو الباحثان هذه النتيجة لكون عيّنة الدراسة الحالية متفقين جميعًا في نوع التخصص؛ مما أدى إلى ارتفاع مستوى وعيهم بأهمية استخدام أساليب القياس التكويني، واتفاقهم جميعًا – بغض النظر عن جنسهم– في رأيهم لاستخدام تلك الأساليب، وقد يعود ذلك أيضًا إلى تشابه طبيعة بيئة عملهم التعليمية، التي أدّت إلى عدم ظهور فروق دالة إحصائيًّا تُعزى لمتغيّر الجنس، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات: (الحربي والحربي، ٢٠٢٠؛ الكساب والشقيفي، ٢٠١٦؛ المطيري ، ٢٠١٩ ;ALzahrani, 2017) التي أظهرت نتائجها عدم وجود اختلاف يُعزى لمتغيّر الجنس في استخدام المعلمين لأساليب القياس التكويني.

كما أنها تختلف مع دراســة البرصــان وآخرين (٢٠١٥)، التي وجدت فروقًا بين اســتجابات عيّنة الدراسـة في اسـتخدامهم لأسـاليب القياس التكويني؛ لصـالح المعلمات، وربما يكون الاختلاف ناتجًا عن تبايُن تخصصات أفراد العيّنة بين الدراستين.

بينما أظهرت نتائج الســؤال الثالث وجود فروق ذات دلالة إحصـــائية بين آراء معلمي اللغة العربية في اسـتخدامهم لأسـاليب القياس التكويني بصـفوف المدارس الابتدائية المشـتملة على الطلبة ذوي صــعوبات التعلم؛ بسـبب متغيّر عدد الدورات التدريبية؛ لصــالح المعلمين الحاصــلين على (٧) دورات فأكثر. ويعزو الباحثان هذه النتيجة لكون معلمي اللغة العربية الحاصـــلين على عدد دورات أكثر؛ لديهم وعي أكبر في اســـتخدامهم لأســـاليب القياس التكويني، ويمكن القول: إنّ تلقي بعض المعلمين للدورات التدريبة له أثر في توســـيع معارفهم. ومن الملاحظ وجود علاقة طردية، بحيث إنه كلما زاد عدد الدورات التي يتلقاها المعلمون؛ زاد وعيهم بأســـاليب القياس التكويني، واحتمالية اسـتخدامهم لها؛ مما يُسـهم في وجود فروق برأيهم، وهذا ما توصّـلت إليه دراسـة باسـيري Passeri (٢٠١٧)، التي أشـــارت إلى أنه ينبغي تكثيف عدد الدورات التي تســـاعد على التطوير المهني في مجال القياس والتقويم؛ حيث وجدت أن هناك فروقًا بين استخدام المعلمين لأساليب القياس التكويني. وتختلف هذه النتيجة مع دراســـات (الزهراني والجبير، ٢٠١٩؛ الكســـاب والشـــقيفي، ٢٠١٦؛ ALzahrani, 2017)، التي لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصـــائية بين اســـتجابات عيّنة الدراســـة في تطبيقهم للقياس التكويني، وقد يُعزى السبب في اختلاف النتيجة لتبايُن مستوى تأهيلهم وتلقيهم للدورات التدريبة، واختلاف مجتمع الدراسة عن الدراسة الحالية.

وفي المقابل، أشـارت نتائج السـؤال الرابع والأخير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين آراء معلمي اللغة العربية في اسـتخدامهم لأسـاليب القياس التكويني بصـفوف المدارس الابتدائية المشـتملة على الطلبة ذوي صــعوبات التعلم؛ بسـبب متغيّر الصــف الدراســي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة؛ لكون معلمي اللغة العربية يتعاملون مع طلبة ذوي مراحل عمرية متقاربة، ويعملون في بيئات تعليمية متشـابهة؛ مما أدّى إلى عدم وجود فروق تعود لاختلاف الصـف الدراسـي الذي يدرّسـونه في

استخدامهم لأساليب القياس التكويني. ولم تتفق هذه النتيجة أو تختلف مع أي من الدراسات السابقة؛ لأن الباحثان لم يجدا –على حدّ علمهما– أيّ دراسة تتضمّن متغيّر الصف الدراسي.

التوصيات

في ضوء ما توصّلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ فإن الباحثين يوصيان بما يأتي: (أ) عقد المزيد من الدورات التدريبية التي تهتم بإكساب معلمي اللغة العربية المهارات الفنية الدقيقة لاستخدام أساليب القياس التكويني المتقدّمة؛ و(ب) العمل على إصدار أدلة إرشادية توضّح كيفية استخدام وتطوير أساليب القياس التكويني، التي يجد فيها المعلمون صعوبة كتطوير مصفوفات التقويم؛ و(ج) حثّ المعلمين على القيام بتبادل الخبرات بينهم في مجال القياس التكويني؛ لتوسيع مداركهم في الأساليب التي يجدون فيها صعوبة.

أمَّا من الناحية البحثية، فيقترح الباحثان إجراء مزيد من البحوث والدراسات المستقبلية ذات الصلة بالقياس التكويني وأساليبه والطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ استكمالًا لما بدأته الدراسة الحالية، وسعيًا إلى إثراء الميدان التربوي والبحث العلمي بالدراسات، ويمكن تقديمها على النحو الآتي: (أ) إجراء دراسة تهدف إلى التّعرّف على مدى استخدام معلمي اللغة العربية لمصفوفات التقويم (الروبرك Rubrics)، والتحديات التي تواجههم؛ و(ب) إجراء دراسة للكشف عن استخدام معلمي التعليم العام للقياس المبني على المنهج في الصفوف المشتملة على الطلبة ذوي صعوبات تعلم والمعرّضين لخطرها؛ و(ج) إجراء دراسة للتّعرّف على مدى استخدام معلمي صعوبات التعلم لأساليب القياس التكويني بالمرحلة الابتدائية؛ و(د) إجراء دراسة تجريبية تهتم بتدريب معلمي اللغة العربية على أساليب القياس التكويني المتقدّمة؛ و(هـ) إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية؛ للتّعرّف على آراء معلمي اللغة العربية في استخدام أساليب القياس التكويني بالمرحلة المتوسطة؛ و(و) إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية، تهدف إلى الكشف عن آراء معلمي المقررات الدراسية الأخرى في استخدام القياس التكويني.

المـــراجـــع

أولاً: المراجع العربية

أبو الديار، مسعد نجاح (٢٠١٢). *القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم*. مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو دنيا، نادية عبده، وعبد الباقي، ســـلوى محمد (٢٠٢٠). *القياس والتقويم النفســـي والتربوي للأطفال*. مكتبة المتنبي.

أبو نيان، إبراهيم ســـعد (٢٠١٩). *صـــعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

إلويد، دوايت، ديفيدسون، بيتر، وكوم، كرستين (٢٠٠٨). *أساسيات التقييم في التعليم اللغوي* (خالد عبد العزيز، مُترجم). جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع.

البتال، زيد محمد (٢٠١٧). *معجم صعوبات التعلم*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

البرصـــان، إسـماعيل ســلامة، الرويس، عبد العزيز محمد، وعبد الفتاح، فيصـــل أحمد (٢٠١٥). الممارســـات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضـــيات في المرحلة المتوســـطة في المملكة العربية الســـعودية .*مجلة العلوم التربوية والنفســـية*، ١٦*(٢)*، ٩٣-.١٢٢. قاعدة معلومات شمعة.

البطاينة، أسـامة محمد، الرشـدان، مالك أحمد، السـبايلة، عبيد عبد الكريم، والخطاطبة، عبد المجيد محمد (٢٠١٢). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط.٥). دار المسيرة.

بلبكاي، جمال (٢٠١٢). *مدى فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صـــعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي* [رسالة ماجستير، جامعة البليدة]. قوقل الباحث العلمي.

بلطجي، لمى بنداق (٢٠١٠). *صعوبات القراءة (الديسلكسيا) تشخيصها ووضع خطط عمل فردية لعلاجها*. دار العلم للملايين.

بيندر، ويليام ن (٢٠١١). *صعوبات التعلم الخصائص والتعرف واستراتيجيات التدريس* (سليمان، عبد الرحمن سيد، التهامي، السيد يس، والطنطاوي، محمود محمد، مُترجمون). عالم الكتب (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٨).

الحربي، محمد صنت، والحربي، ناصر سليمان (٢٠٢٠). ممارسة معلمي الرياضيات ومعلماتها بالمرحلة الابتدائية لأدوات التقويم المستمر وأسباب تعديل لائحة التقويم من وجهة نظر مشرفي الرياضيات ومشرفاتها .*مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات* الرياضيات، ٢٣ (٣)، ١٠٠-١٢٩. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الحريري، رافدة (٢٠٠٨). *التقويم التربوي*. دار المناهج للنشر.

الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠١٦). *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة*. دار الفكر.

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

دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٨). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. دار غيداء.

الزهراني، علي حسن، والجبير، عبد الرحمن عثمان (٢٠١٩) واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٨(٢٩)*، ١-٣٤. قاعدة معلومات دار المنظومة.

سليمان، أميرة أحمد (٢٠١٤). التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة. *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*،٢ (٥)، ١٤٥-١٦٧. قاعدة معلومات المنهل.

عادل، محمد (٢٠٠٣). *مبادئ أساسية في القياس والتقويم*. مركز عبادي.

عباس، محمد خليل، نوفل، محمد بكر، العبسي، محمد مصطفى، أبو عواد، وفريال محمد (٢٠١٤). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس* (ط.٥). دار الميسرة.

العزواي، رحيم (٢٠١٣). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار دجلة.

علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. دار الميسرة.

القاسم، جمال مثقال (٢٠١٥). *أساسيات صعوبات التعلم*. (ط.٣). دار الصفاء.

الكساب، علي عبد الكريم محمد، والشقيفي، موسى بن أحمد (٢٠١٦). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم المستمر في مدارس مدينة مكة المكرمة. *دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية –عمادة البحث العلمي، ٤٣(١)*، ٤٤٧ .٤٦٥–قاعدة معلومات المنهل.

مسملي، عبد الله، وجبرة، عبد الله، مسملي، عبد الرحمن (٢٠١٩). استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم. *مجلة جامعة شقراء*، (١١)١٩٩–٢٣٣. https://cutt.us/0ySY1.

المطيري، محمد عامر (٢٠١٩). *درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لكفايات التقويم المستمر في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت*. [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة

نوافله، وليد حسين أحمد، والأسمري، محمد معيض (٢٠١٧). درجة التوافق بين معتقدات معلمي العلوم حول أهمية التقويم المستمر وممارستهم لأساليبه في تقويم تعلم الطلبة بمنطقة مكة المكرمة .*المجلة الدولية للبحث في التربية وعلم النفس*، ٥(٢)، ٣٩١–٤١٩. قاعدة معلومات شمعة.

وزارة التعليم (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. https://drive.google.com/file/d/10isgl__HDUAUNXczJsw5CyNALP_cm8Kt/view

اليافعي، ابتسام عبد الله (٢٠١٨). *مهارات التقويم المستمر لدى معلمات اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes and Practices towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, *10* (3), 161-175. https://cutt.us/a2IjN

Alzahrani, S. (2017). *Saudi Mathematics Teachers' Understanding and Practices of Formative Assessment in Elementary Schools*. (Doctoral dissertation, Southern Illinois University Carbondale). ProQuest Dissertations and Theses Global.

Blanton, Linda P, Pugach, Marleen C. & Florian, Lani. (2011). Preparing General Education Teachers to Improve Outcomes for Students with Disabilities. NCLD. *https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/aacte_ncld_recommendation.pdf*

Boon, R., & Spencer, V. (2010). *Best practices for the inclusive classroom: Scientifically based strategies for success*. Sourcebooks, Inc.

Brookhart, S. M. (2008). *The Power of Formative Assessment*. ASCD.

Brookhart, S. M. (2013). *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. ASCD.

Burke, K., & Depka, E. (2011). *Using formative assessment in the RTI framework*. Solution Tree Press.

Fast Bridge Learning (2018). The Power of Formative. *https://www.fastbridge.org/wpcontent/uploads/2018/02/whitepaper-formative-assessment.pdf*

Frunza, V. (2014). Advantages and Barriers of Formative Assessment in the Teaching-learning Activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *114*, 452-455.DOI: 10.1016 / j.sbspro.2013.12.728

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Karns, K., Hamlett, C. L., Katzaroff, M., & Dutka, S. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal, 34* (3), 513-543.DOI: 10.3102/00028312034003513

Glass, K. T. (2005). *Curriculum design for writing instruction: Creating standards-based lesson plans and rubrics*. Corwin Press.

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement*. Guilford Publications.

Keeley, P. (2016). *Science Formative Assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning* (2nd ed.). Corwin Press.

Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J., & Reale, M. (2017). Formative Assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence. *Regional Educational Laboratory Central: Retrieved from:* http://ies. ed. gov/ncee/edlabs.

Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and New Directions* (12th ed.). Wadsworth Cengage Learning.

Passeri, J. M. (2017). *Understanding Elementary Teachers' Experiences and Utilization of Formative Assessments* (Doctoral dissertation, Northeastern University). Northeastern University Library https://cutt.us/ACJNf

Mercer, C. D., Pullen, P. C., & Mercer, C. D. (2009). *Students with learning disabilities* (7th ed.). Pearson Merrill.

Reynolds, C. R., & Fletcher-Janzen, E. (Eds.). (2007). *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals, Volume 3* (Vol. 3). John Wiley & Sons.

Rhodes, R. L., Ochoa, S. H., & Ortiz, S. O. (2005). *Assessing culturally and linguistically diverse students: A practical guide*. Guilford press.

Shinn, M.R. (2013). Curriculum-based measurement. In Irby, B., Brown, G. H., LaraAiecio, R., & Jackson, S. A. *Handbook of educational theories* (pp. 783-791). IAP.

Stecker, P. M. (2003*). Monitoring Student Progress in Individualized Educational Programs Using Curriculum – Based Measurement.* National Center on Student Progress Monitoring.

U.S. Department of Education. (2019). *41st Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education.* https://cutt.us/nguLf

Veon, K. E. (2016). *A Case Study of Teachers' Practices using Formative Assessment for Fifth Grade Mathematics Students*.[Doctoral dissertation, Northcentral University]. ERIC https://eric.ed.gov/?id=ED569268

Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M., & Berman, J. (Eds.). (2011). *The ABCs of learning disabilities*. Academic Press.