المجلد (٨), العدد (٢٩), الجزء الأول, مارس ٢٠١٩, ص ص ١ – ٣٣

واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية

إعداد

أ.د/ علي بن حسن الزهراني

أستاذ بقسم التربية الخاصة
جامعة الملك سعود – مدينة الرياض

أ/ عبدالرحمن بن عثمان الجبير

معلم إعاقة سمعية
وزارة التعليم

DOI: 10.12816/0053333

واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية

إعداد
أ.د/ علي بن حسن الزهراني(*) & أ/ عبدالرحمن بن عثمان الجبير(**)

ملخـــــص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث قام الباحثان بإعداد استبيان خاص لهذه الدراسة تكونت من (٤٦) عبارة موزعة على محورين واقع ومشكلات، واشتمل الاستبيان على نسختين: نسخة موجه لمعلمي الصم، ونسخة أخرى موجه لمعلمي ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) من المعلمين في معاهد وفصول الأمل للصم بمدينة الرياض، (١٧٧) من المعلمين في برامج ضعاف السمع بمدينة الرياض. حيث أوضحت النتائج أن واقع التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية يوجد بنسبة (٧١%)، كما أن واقع التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية يوجد بنسبة (٦٢.٧%)، في حين أن مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم توجد بنسبة (٧٨%)، في حين أن مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع توجد بنسبة (٨٣.٦%)، وقد اتضح أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية لصالح معلمي برامج ضعاف السمع الذين خبرتهم (٤ سنوات فأقل)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية باختلاف متغير المؤهل التعليمي لصالح المعلمين الذين مؤهلهم (بكالوريوس في التربية الخاصة)، وباختلاف الدورات التدريبية لصالح الذين لم يتلقوا دورات تدريبية في التقويم.

الكلمـــات المفتـــاحيـــة: التقويم المستمر، الصم/ ضعاف السمع، المرحلة الابتدائية.

(*) أستاذ بقسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك سعود.
(**) معلم إعاقة سمعية – وزارة التعليم.

The Reality of the continuous evaluation for the deaf and hard of hearing students in the primary Stage

DR. Ali Hassan Al-Zahrani(*) & Mr. Abdulrahman Othman Aljubair(**)

Abstract

This study aimed at identifying the Reality of the continuous evaluation for the deaf and hard of hearing students in the primary Stage. The study adopted a descriptive approach and the researcher has designed a questionnaire to determine the reality of the continuous evaluation for the deaf and hard of hearing students in the primary Stage and this questionnaire includes (46) statements distributed on two axes: reality and problems. Additionally, another copy has been given to teachers for the deaf and hard of hearing. Study Sample consists of (97) teachers at Al-Amal institutes and classes of the deaf students in Riyadh in addition to (177) teachers for hard of hearing students in Riyadh. The results of study conducted that: The Reality of the continuous evaluation for the deaf students in the primary Stage is found with (71%), while that for hard of hearing students is found with (62.7%), problems of the continuous evaluation for the deaf students in the primary Stage are found with (78%), while those for hard of hearing students are found with (83.6%). Additionally, the results showed that there are statistically significant differences about the reality of continuous evaluation for the deaf and hard of hearing students in primary stage in favor of teachers of programs for hard of hearing students whose experience (4 years or less). Also, there are statistically significant differences about the problems of the continuous evaluation for the deaf and hard of hearing students in the primary Stage according to educational qualification in favor of teachers qualified for (special education) and variable of training courses in favor of teachers who have not any training courses in evaluation.

Keywords: Continuous evaluation, the deaf/ Hard of hearing, primary stage.

(*) Professor, Department of Special Education, Faculty of Education, King Saud University.

(**) Hearing impairment teacher, Ministry of education.

مقدمة:

يعد التقويم أحد مداخل تطوير التعليم الأساسية حيث أنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص العملية التعليمية وتعديل مسارها بشكل دقيق، وكذلك يعتبر جزء أساسي من العملية التعليمية فهو أحد المؤشرات المهمة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ومن خلاله يحصل المعلم على تغذية راجعة توضح نقاط الضعف للعمل على علاجها ونقاط القوة لدعمها (منسي، ٢٠٠٣).

وهذا يدل على أن التقويم بمفهومه الحديث يسير جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، وهو ما يعرف بالتقويم المستمر، وهو نوع من أنواع التقويم الذي ينبغي أن يمارسه المعلم يوميا منذ دخوله الصف حتى نهاية العام الدراسي، أي أنه عملية مستمرة تبدأ مع أول خطوات التدريس، ويرتبط التقويم بجميع عناصر المنهج والأهداف، ويمكننا من خلاله الحكم على مدى تحقيقه للأهداف، كما أنه مرتبط بمحتوى المادة الدراسية، ومدى مناسبتها لمستوى الطالب، ومدى قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية (البلادي، ٢٠٠٩).

وتقتضي المادة الخامسة للقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب (٢٠١٣) أن يكون تقويم تحصيل طالب في المرحلة الابتدائية مختلفا عنه في بقية مراحل التعليم العام، وأعدت اللائحة لتلك المرحلة قاعدة أساسية انطلاقا من حقيقة أن الطالب في بداية التحاقه بالتعليم يحتاج إلى رعاية خاصة يتم من خلالها الكشف عن قدراته، والتعرف إلى ما قد يعترضه من صعوبات نفسية ودراسية يمكن أن تؤثر عليه طيلة سنوات التعليم العام، ومن أهم الصعوبات والعوائق التي تواجه التقويم في المرحلة الابتدائية هو تبني أساليب التدريس التي تعتمد على التلقين، وتركز فقط على تذكر المعلومات وترديدها دون هدف فهم حقيقي لمعانيها ودلالتها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣).

وذكر الكناني وجابر (٢٠١١) أنه من الظلم أن تحكم على مستوى الطالب بموقف أو اختبار واحد في أخر العام الدراسي، بل يجب أن يكون الحكم مبنيا على مجموعة من وسائل القياس والتقويم على مدار العام الدراسي.

وأكدت أدبيات القياس والتقويم على جودة وفاعلية أسلوب التقويم المستمر في عملية التعليم حيث أنه في ظل التقويم المستمر فإن المعلم يكون في وضع أفضل لجمع معلومات من نوعية

جيدة تتعلق بالطالب عبر مدة زمنية ممتدة ويتم استخدام هذه المعلومات في التغذية الراجعة التي يقدمها الطالب وعليه يمكن استخدام التقويم المستمر في تحفيز الطلاب وكذلك قياس نواتج التعلم بدرجة أكثر صدقا (علام، ٢٠٠٧).

مشكلة الدراسة:

ذكرت المادة الخامسة في الفقرة الأولى من لائحة تقويم الطالب باستمرارية عملية التقويم بحيث يدون المعلم ملحوظاته بصفة مستمرة حول مستوى أداء الطالب وتقدمه في اكتساب العلوم والمعارف، والمهارات بما يضمن تحديد المستوى الحقيقي للطالب وتوجيهه للمسار المناسب له (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣).

وذكر أبو لبدة (٢٠٠٨) أن المعلم يقوم بالتقويم المستمر خلال تدريسه في الحصة أو في نهايتها أو في الحصة اللاحقة أو في اليوم التالي ليتأكد بأن الطالب قد تعلم المهارات المطلوبة، فإذا لم يحصل التعلم يعد المعلم الكره ويعلم الطالب.

ومن خلال خبرة الباحثان في تدريسهما للطلاب الصم وضعاف السمع لاحظا أن هناك مشكلات تتعلق في تطبيق التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع، سواء كانت من قبل المعلم أو من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم، وكذلك عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الصم وضعاف السمع، وهذا ما أثبتته دراسة EL-Zraigat & Smadi (٢٠١٢) أن عملية التقييم ترجع لمعلم الصف الذي يحاول تحديد احتياجات الطالب، وأن المعلمون لا يملكون المهارات اللازمة لإجراء مثل هذه العملية، كما أن عملية التقييم تجرى في بيئة غير ملائمة، بالإضافة إلى استخدام أدوات تقييم غير ملائمة وبدون إدخال التعديلات اللازمة عليها، وأن صعوبات التواصل تعلب دورا مهماً في الحصول على تقييم خاطئ للطلاب الصم وضعاف السمع، علاوة على النقص والمتابعة والدعم من قبل مشرفي الوزارة على عمليات التقييم لهؤلاء الطلاب، لذا جاءت فكرت هذه الدراسة وهي التعرف على واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، لمعرفة الوضع القائم لنظام التقويم المستمر ومشكلاته وجوانب القصور فيه في مدارس التعليم العام، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟

٢- ما مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمين حول واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض يمكن أن تعزى إلى متغير (الخبرة، المؤهل التعليمي، دورات تدريبية، نوع البرنامج، التخصص)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمين حول مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض يمكن أن تعزى إلى متغير (الخبرة، المؤهل التعليمي، دورات تدريبية، نوع البرنامج، التخصص)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- التعرف على واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض.
- التعرف على مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض.
- التعرف على الفروقات – إن وجدت – في استجابات المعلمين حول واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض يمكن أن تعزى إلى متغير (الخبرة، المؤهل التعليمي، دورات تدريبية، نوع البرنامج، التخصص).
- التعرف على الفروقات – إن وجدت – في استجابات المعلمين حول مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض يمكن أن تعزى إلى متغير (الخبرة، المؤهل التعليمي، دورات تدريبية، نوع البرنامج، التخصص).

أهمية الدراسة:

تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير إضافة علمية في ظل قلة الدراسات العربية التي تتحدث عن واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، كما تلقي الضوء على واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع، وكذلك تزويد المكتبة العربية بدراسة حول واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة – بمشيئة الله – في مساعدة صانعي القرار والمهتمين بالصم وضعاف السمع من وضع التعديلات وإضافة بعض القرارات التي قد تسهم في تطوير أساليب التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع ونجاح العملية التعليمة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية في محاولة التعرف على واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة الحالية في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على جميع المعلمين في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع الابتدائية في مدينة الرياض.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة بحمد الله في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة:

الواقع:

الواقع "الحاصل، يقال أمر واقع" (المعجم الوسيط، ٢٠٠٤).

التقويم المستمر:

هو عبارة عن "عملية تقويم شاملة يستخدم فيها المعلم أساليب متنوعة من التقويم من اختبارات وغيرها، وهي عملية مستمرة تتم بالتزامن مع عملية التدريس وتهدف إلى تحسين العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة وكذلك إلى إصدار أحكام على مدى التقدم المحقق من قبل الطالب باتجاه الأهداف التعليمية المرسومة" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣).

ويعرف إجرائيا: هو الوضع القائم الذي يتصف به التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية وما يواجه من مشكلات وصعوبات تعيق أهدافه كما تقيسه أداة الدراسة.

الصم:

"هم الأطفال الذين لديهم فقدان سمعي من ٧٠ ديسبل وأكثر ويعيقهم عن فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعات الطبية" (Moores, 2001).

ويعرف إجرائياً: هم الطلاب المسجلين في المرحلة الابتدائية والذين فقد حاسة السمع بشكل يجعلهم يستخدمون لغة الإشارة كوسيلة أساسية للتواصل مع الأخرين في المدرسة.

ضعاف السمع:

"هم الأطفال الذين يتراوح الفقدان السمعي لديهم بين ٣٥ – ٦٩ ديسبل ويسبب لهم صعوبة وليس إعاقة في فهم الكلام من خلال الأذن وحدها باستعمال أو بدون استعمال السماعة الطبية" (Moores, 2001).

ويعرف إجرائيا: هم الطلاب المسجلين في المرحلة الابتدائية والذين يواجهون صعوبة في فهم الكلام ولا يعتمدون على لغة الإشارة في التواصل داخل المدرسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد مفهوم التقويم من المفاهيم التي حظي تعريفها بجدل واسع في الأدبيات والدراسات التربوية وذلك بسبب تداخلها مع المفاهيم القريبة منها كالقياس والتقييم، ولهذا لابد من الضروري تحديد مفهوم التقويم تحديدا إجرائيا يسمح للمعلم باستخدامه استخداما واعيا مستبصرا (علام، ١٩٩٧).

وسوف نستعرض بعض هذه المفاهيم التي حظيت بها الأدبيات التربوية لأجل تحديد مفهوم واضح للتقويم:

فعرفة الكبيسي بأنه: "عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها، وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة" (الكبيسي، ٢٠٠٧: ١٣).

ويعرفه العمر بأنه: "وصف كمي وكيفي لسلوك التلميذ ومن ثم إصدار حكم يتعلق بمدى الرضا عن ذلك السلوك" (العمر، ٢٠٠٧: ١٣٠).

ويعرفه قنديل بأنه: "عملية لإصدار أحكام والوصول إلى قرارات حول قيمة خبرة من الخبرات، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها على ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم" (قنديل، ٢٠٠٠: ١٨٢).

وعرف أبو جلالة بأنه: "إصدار الحكم على الشيء الذي نقيسه ووصفه في ضوء كمية ما يحتويه من خصائص وسمات ثم قياسها ثم نسبتها إلى قيمة معينة" (أبو جلالة، ١٩٩٩: ١٨).

ويهتم التقويم بالحكم على مدى فاعلية أسلوب تعليم خبرة جديدة أو ممارستها أو منهاج أو برنامج تربوي أو تدريبي أو علاجي بهدف تطويره وتحسينه، ولذلك يربط البعض عملية التقويم بعملية تقدير وتثمين النتائج وخلاصة القول هو عملية تتضمن تقدير قيمة الشيء موضوع التقويم وإصدار حكم أو اتخاذ قرار في ضوء الأهداف التي تم وضعها مسبقا، وعلاج جوانب الضعف وإصلاح الاعوجاج وتدعيم جوانب القوة (محمد، ٢٠١٠).

وأما التقويم المستمر تعود نشأته إلى العالم سكريفن في عام ١٩٦٧م باعتباره أنه أول من أطلق اسم التقويم البنائي أو التكويني (المستمر)، ويسمى أيضا بالتقويم المرحلي أو التطويري، وقد استخدمت وزارة التعليم مصطلح المستمر لوضوحه وسهولته، وقد وردت له عدة تعريفات منها:

تعريف ويستن للتقويم المستمر بأنه: "المتابعة المستمرة لمدى تحقيق العملية التعليمية للأهداف الموضوعة لها في سياق معين، أو في السياق الذي تحدث فيه" (Westin, 2005, P55).

ويعرفه عوده بأنه: "عملية منظمة ومستمرة لجمع المعلومات وتحليلها هدف تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها" (عوده، ٢٠٠٤: ٢٦).

وذكر بيدو (Pido, 2005) أن التقويم المستمر يرتكز بشكل أساسي على تقويم المعلم للطلبة بناء على مؤشرات يضعها المعلم لمراقبة أداء طلبته داخل الغرفة الصفية كمكون أساسي من مكونات عمليات التعليم والتعلم، وبذلك ينظر إلى التقويم كعملية تعزز التعلم بالإضافة لكونه يقيس مخرجات التعلم بطرق أكثر مصداقية وفاعلية.

كما يعرف التقويم المستمر بأنه: عبارة عن عملية تقويم شاملة يستخدم فيها المعلم أساليب متنوعة من التقويم من اختبارات وغيرها، وهي عملية مستمرة تتم بالتزامن مع عملية التدريس وتهدف

إلى تحسين العملية التعليمية من خلال التغذية الراجعة وكذلك إلى إصدار أحكام على مدى التقدم المحقق من قبل الطالب باتجاه الأهداف التعليمية المرسومة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣).

كما أوضحت كوافحة (٢٠٠٣) أن للتقويم هدفان أساسيين هما:

١- مساعدة المعلمين على تحديد الدرجة التي تم الوصل إليها في تحقيق أهداف التدريس.

٢- مساعدة المعلمين على فهم الطلاب كأفراد والتمييز بينهم.

فالغرض الأول غرض أساسي حيث أن سلوك الطالب يتم دائما في ضوء أهداف التدريس والخبرات التربوية التي مر فيها الطالب، أما الغرض الثاني فإنه مكمل للغرض الأول إذ لو حصل المعلم على خبره كافية عن الطالب فإن ذلك يساعده على التخطيط السليم واختيار أفضل الطرق التدريسية وأنسبها لتعليم الطالب.

وهنالك العديد من الأهداف للتقويم المستمر والتي تهدف إلى تحقيق مصلحة الطالب في العملية التعليمية، ومن أبرز هذه الأهداف كما أشار لها حسين (١٩٩١) ما يلي:

- توفير تغذيه راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم والطالب.
- بيان مدى اتقان الطلبة لأجزاء المقرر قبل الانتقال إلى الأجزاء الأخرى.
- الوقوف على مدى اكتساب المعلومات والمهارات ونموها لدى الطالب والعمل على زيادتها.
- تحديد جوانب الضعف لدى الطالب لعلاجها وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة لديه.

وفي هذا الصدد توصلت دراسة الزهراني والمدعوج (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع ومشكلات تقييم وتشخيص الصم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين والمعلمين، وتم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، حيث قام الباحثان بإعداد استبانة تشمل على نسختين نسخه خاصة بالطلاب الصم ونسخة أخرى للطلاب ضعاف السمع، واشتملت عينة الدراسة على جميع الأخصائيين معلمي الطلاب الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج التربية الخاصة في مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٣٠٠) شخص، وأهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة على أنهم متفقين على وجود جوانب مهنية وبيئية وأخلاقية تحسن من نوعية الخدمات التشخيصية المقدمة للطلاب، بينما هناك بعض جوانب القصور المهنية، وأوضحت النتائج أيضا أنهم متفقين حول عدم وجود مشكلات مادية تعوق عمليات التقييم والتشخيص، بينما أشارت إلى وجود بعض المشكلات الإدارية والبشرية.

وقد أجرى يانيك وقورقور (Yanik & Gurgur, 2017) دراسة هدفت للتعرف حول التقييم والتشخيص التربوي في مراكز توجيه التلاميذ ضعاف السمع إلى بيئات التعليم الشامل في المدارس الابتدائية بجمهورية تركيا، واستخدم الباحثان المنهج الظاهري في تطبيق الدراسة حيث تم مقابلة (١٤) خبير مختص بالتربية الخاصة و(٦) من أولياء الأمور، وذكر الباحثان أن عملية التقييم والتشخيص التربوي تتم قبل عملية الانتقال إلى بيئة التعليم الشامل، وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المقاييس المستخدمة عامة وغير محددة لفئات ضعاف السمع مما قد يؤثر على القرار المنهجي السليم بالإضافة إلى إغفال دور العمل الجماعي في تلك المراكز، وإغفال مشاركة الوالدين في اتخاذ القرار.

كما أجرى راسكي (Rathkey, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على التقييم التربوي النفسي للطلاب الصم وضعاف السمع، واستخدمت الدراسة المنهج الاستكشافي لتحديد الاختبارات العامة (الذكاء المعرفي، المهارات العصبية والتحصيلية، اللغة والكلام، السلوك النفسي والاجتماعي والوجداني)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٢) من الخبراء النفسيين بالمدارس الذين يتعاملون مع الصم وضعاف السمع وأسرهم، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتم توزيعها على أفراد الدراسة لتحديد: (أعمارهم، الحالة السمعية لديهم، المنطقة التي يعملون بها، الدرجة العلمية، مستوى الطلاقة في استخدام لغة الإشارة، مكان العمل)، وأهم ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة هو أن عينة الدراسة كانت متشابهة في حين أن الأشخاص الصم وضعاف السمع كانوا مختلفين، كذلك العاملين في مجال الصم وضعاف السمع يجب أن يأخذوا في الاعتبار لغة التواصل، بداية من (ظهور الصمم، الاتصال داخل المنزل، مكان التعليم) وقد أوصت نتائج الدراسة بأنه من الضروري عند التعامل والعمل مع هذه الفئة المحدودة من المجتمع أن نأخذ في اعتبارانا كل الاختلافات الثقافية.

وقام الزارع (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى التعرف على جودة عملية التشخيص بمعاهد ومراكز التربية الخاصة بمدينة جدة، واستند الباحث في دراسته على معايير مجلس الأطفال الغير العاديين (CEC) وعلى أثرها تم بناء أداة الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (٤٢٩) من معلمي التربية الخاصة العاملين في مراكز ومعاهد التربية الخاصة سواء الحكومية منها والأهلية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا توجد آلية عمل متفق عليها بين مراكز ومعاهد التربية

الخاصة حيث أن لكل مركز أو معهد طريقة تشخيص وتقييم تختلف عن المركز الآخر، بالإضافة إلى عدم توفر معايير ومقاييس مقننة على البيئة السعودية، كما أن بعض المقاييس تحتاج إلى تقنين خاص بحسب فئة الإعاقة وذلك لإعطاء نتائج واضحة وصحيحة، كما أن خبرات العاملين في مجال التقييم والتشخيص تعلب دور إيجابي في جودة نتائج التقييم والتشخيص، وأكدت الدراسة على ضرورة وجود مقاييس حديثة مقننة وموحدة بين المراكز والمعاهد وتشرف عليها وزارة.

كما أجرى الزريقات وسمادي (EL-Zraigat & Smadi, 2012) دراسة حول تحديات تعليم الطلاب الذين يعانون من الصمم وضعف السمع في الأردن، وتم تطبيق الدراسة على أربع مدارس للطلاب الصم وضعاف السمع، واشتملت العينة على (٣٠) معلم، و(٤) من المدراء، وأشارت الدراسة إلى نقص البرامج العلاجية والتربوية، وتوصلت الدراسة إلى أن التقييم الأساسي الذي يتم من خلاله الكشف عن الطلاب الصم وضعاف السمع هو التقييم الطبي، حيث إن عملية التقييم التربوي النفسي ترجع لمعلم الصف الذي يحاول تحديد احتياجات الطالب، وهؤلاء المعلمون لا يملكون المهارات اللازمة لإجراء مثل هذه العملية، كما أن عملية التقييم تجرى في بيئة غير ملائمة، بالإضافة إلى استخدام أدوات تقييم غير ملائمة وبدون إدخال التعديلات اللازمة، بالإضافة لا يجدون أيا من الوثائق في الملف الوصفي للطالب خاصة فيما يتعلق بالمستوى الحالي لأداء الطالب في العديد من مجالات المناهج بسبب فقدان فريق العمل للتقييم، وأن صعوبات التواصل تعلب دورا مهما في الحصول على تقييم خاطئ للطلاب الصم وضعاف السمع، علاوة على النقص والمتابعة والدعم من قبل مشرفي الوزارة على عمليات التقييم لهؤلاء الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت بعض الدراسات على وجود قصور في عملية التقويم المقدمة للطلاب الصم وضعاف السمع مثل دراسة (الزهراني والمدعوج، ٢٠١٨)

كما اتفقت دراسة (Yanik & Gurgur, 2017) والزارع (٢٠١٥) و (EL-Zraigat & Smadi, 2012) أن المقاييس المستخدمة عامة وغير ملائمة، وتختلف من مركز إلى أخر، ولا تتوفر مقاييس مقننة على البيئة السعودية كما أن بعض المقاييس تحتاج إلى تقنين لإعطاء نتائج واضحة وصحيحة.

واتفقت دراسة (RATHKEY, 2015) ودراسة (EL-Zraigat & Smadi, 2012) أنه يجب الأخذ في الاعتبار لغة التواصل لدى الأشخاص الصم وضعاف السمع، وأن صعوبات التواصل تعلب دورا مهما في الحصول على تقييم خاطئ للأشخاص الصم وضعاف السمع.

الطـــريقـــة وإجـــراءات الـــدراســـة:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع من المعلمين العاملين في برامج الصم وضعاف السمع في مدارس التعليم العام في مدينة الرياض خلال فترة إجراء الدراسة ١٤٣٨/١٤٣٩هـ والبالغ عددهم (٣٧٠) معلماً (وزارة التعليم، ٢٠١٧). وقد تم توزيع الاستبانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة وتم الحصول على (٢٧٤) استبانة صالحة للتحليل، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (٩٧) من المعلمين في معاهد وفصول الأمل للصم بمدينة الرياض، (١٧٧) من المعلمين في برامج ضعاف السمع بمدينة الرياض.

أداة الدراسة:

بناء أداة الدراسة: تم تصميم أداة الدراسة وهي (الاستبانة) بعد إطلاع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مشتملة على نسختين نسخة موجه لمعلمي الصم، ونسخة أخرى موجه لمعلمي ضعاف السمع، يحملون نفس العبارات، وتم تقسيم الاستبانة إلى جزئين، حيث يتكون الجزء الأول من البيانات الشخصية ويتضمن بيانات المعلمين من حيث (عدد سنوات الخبرة –المؤهل التعليمي – الدورات التدريبية – نوع البرنامج – التخصص)، ويتكون الجزء الثاني من محورين وهي:

١- واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

٢- مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ) الصدق الظاهري للأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرضها على محكمين من اعضاء هيئة التدريس وذلك لإبداء رأيهم في مدى وضوح عبارات الاستبانة ومدى مناسبتها، بالإضافة إلى بعض الملاحظات العامة حول الاستبانة، ومدى ملائمة التدرج الثلاثي الذي يحدد استجابة أفراد الدراسة حول كل محور من محاورها، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون من حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات وخاصة تلك التي لا تتناسب صياغتها مع تساؤلات الدراسة، فقد تم اعتماد المحاور والفقرات والعبارات التي أجمع عليها غالبية المحكمين.

ب) صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وبين محاور الاستبانة والدرجة الكلية، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون وفيما يلي جدول (١) يوضح ذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١)

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية					
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١	٠,٧١٦**	١١	٠,٨٣٣**	٢١	٠,٨١١**
٢	٠,٨٧٣**	١٢	٠,٨٤١**	٢٢	٠,٨١٤**
٣	٠,٨٢٤**	١٣	٠,٨٩٣**	٢٣	٠,٧٧٨**
٤	٠,٧١٤**	١٤	٠,٨٩٣**	٢٤	٠,٧٧٩**
٥	٠,٨٤٥**	١٥	٠,٨٣٨**	٢٥	٠,٨٤٠**
٦	٠,٨٤٠**	١٦	٠,٨١٧**	٢٦	٠,٨٥٢**
٧	٠,٨١٣**	١٧	٠,٩١٢**	٢٧	٠,٨٦٣**
٨	٠,٩١٥**	١٨	٠,٨٤٣**	٢٨	٠,٨٩١**
٩	٠,٨٥٦**	١٩	٠,٨٢٤**		
١٠	٠,٧٨٢**	٢٠	٠,٨٥٩**		
المحور الثاني: مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية					
١	٠,٧٧٧**	٧	٠,٦٦٨**	١٣	٠,٨٢٤**
٢	٠,٨٣٨**	٨	٠,٦٩٢**	١٤	٠,٧٦٩**
٣	٠,٨٦١**	٩	٠,٧٦٩**	١٥	٠,٧٨٧**
٤	٠,٨١٧**	١٠	٠,٧٧٧**	١٦	٠,٦٧٧**
٥	٠,٧٩٧**	١١	٠,٧٠٩**	١٧	٠,٧٢٩**
٦	٠,٨٠٨**	١٢	٠,٧٩٧**	١٨	٠,٦٥٦**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه العبارة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)،

(٠.٠١) فأقل، وذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات محاور الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

جـــدول رقـــم (٢)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحـــــــــــاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	٢٨	٠,٩٨٥
مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	١٨	٠,٩٥٧
الثبات الكلي للاستبانة	٤٦	٠,٩٤٣

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (٢) يتضح أن معامل الثبات لمحاور الدراسة عالي، حيث يتراوح ما بين (٠.٩٥٧-٠.٩٨٥)، وبلغ بلغت قيمة معامل الثبات العام (٠.٩٤٣)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأســاليـب الإحصــائيـــة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي.

نتــائــج الــدراســة:

نتائج السؤال الأول:

السؤال الأول ينص على: ما واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من المعلمين في معاهد وفصول الأمل للصم وضعاف السمع على محور واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (٣)، (٤) على النحو التالي:

أ) واقع التقويم المستمر لدى الطلاب الصم:

جـــدول رقـــم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين في معاهد وفصول الأمل للصم على عبارات محور (واقع التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية)

م	العبـــــــارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق					
		ك	%	ك	%	ك	%				
٤	يساهم في الدمج بين أساليب التقويم وأهداف التعليم.	١٧	١٧,٧	٣٦	٣٧,٥	٤٣	٤٤,٨	٢,٢٧	٠,٧٥	١	موافق إلى حد ما
٦	يشجع على العمل الجماعي بين المعلمين في قياس مستوى الطلاب الصم.	١٧	١٧,٥	٣٩	٤٠,٢	٤١	٤٢,٣	٢,٢٥	٠,٧٤	٢	موافق إلى حد ما
٩	يساعد في دمج التقنية الحديثة لتحسين عملية التعلم والتواصل مع الطلاب الصم.	١٨	١٨,٨	٣٨	٣٩,٦	٤٠	٤١,٧	٢,٢٣	٠,٧٥	٣	موافق إلى حد ما
١٨	يبين أثر الفقدان السمعي على حياة الطالب الأصم في مجالات التعليم.	٢٧	٢٧,٨	٢٢	٢٢,٧	٤٨	٤٩,٥	٢,٢٢	٠,٨٦	٤	موافق إلى حد ما
٢٥	يساعد في تحديد أعضاء فريق الخدمات المساندة للطلاب الصم.	٢٠	٢٠,٦	٣٧	٣٨,١	٤٠	٤١,٢	٢,٢١	٠,٧٦	٥	موافق إلى حد ما
١٩	يبين أثر الفقدان السمعي على حياة الطالب الأصم في مجالات التأهيل.	٢٣	٢٣,٧	٣١	٣٢	٤٣	٤٤,٣	٢,٢١	٠,٨٠	٦	موافق إلى حد ما
١١	يساعد في تعديل طرق التدريس لزيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم.	٢١	٢١,٦	٣٦	٣٧,١	٤٠	٤١,٢	٢,٢٠	٠,٧٧	٧	موافق إلى حد ما
٢٤	يساعد في تحديد الخدمات المساندة المناسبة للطلاب الصم.	٢٦	٢٦,٨	٢٦	٢٦,٨	٤٥	٤٦,٤	٢,٢٠	٠,٨٤	٨	موافق إلى حد ما
٥	يحدد الجوانب النظامية لعملية التشخيص والتقويم للطلاب الصم.	٢٠	٢٠,٦	٣٩	٤٠,٢	٣٨	٣٩,٢	٢,١٩	٠,٧٥	٩	موافق إلى حد ما
٣	يساعد في تصميم أدوات متنوعة ومبتكرة لتقويم الطلاب الصم.	٢٣	٢٣,٧	٣٣	٣٤	٤١	٤٢,٣	٢,١٩	٠,٧٩	١٠	موافق إلى حد ما
٢٨	يساعد في معرفة قدرات الطلاب الصم لمعرفة احتياجاتهم التعليمية وخططهم الفردية.	٢٢	٢٢,٧	٣٥	٣٦,١	٤٠	٤١,٢	٢,١٩	٠,٧٨	١١	موافق إلى حد ما
١٠	يساعد في اختيار طرق التدريس لزيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم.	٢٣	٢٣,٧	٣٥	٣٦,١	٣٩	٤٠,٢	٢,١٦	٠,٧٩	١٢	موافق إلى حد ما
١	يوضح القواعد والأسس العلمية لعملية التقويم للطلاب الصم.	١٨	١٨,٦	٤٧	٤٨,٥	٣٢	٣٣	٢,١٤	٠,٧١	١٣	موافق إلى حد ما
١٣	يشجع في تطبيق استراتيجيات تسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي عن طريق المواقف التعليمية للطلاب الصم.	٢٠	٢٠,٦	٤٣	٤٤,٣	٣٤	٣٥,١	٢,١٤	٠,٧٤	١٤	موافق إلى حد ما
٢٧	يساهم في إعداد التقارير اليومية والفصلية والنهائية للبرنامج التربوي الفردي وفق الأسلوب العلمي.	٢٧	٢٧,٨	٣٠	٣٠,٩	٤٠	٤١,٢	٢,١٣	٠,٨٢	١٥	موافق إلى حد ما
٢	يساعد في وضع الخطط المستقبلية للطلاب الصم.	٢٤	٢٤,٧	٣٧	٣٨,١	٣٦	٣٧,١	٢,١٢	٠,٧٨	١٦	موافق إلى حد ما
٢٣	يوضح اهمية التكامل في التدريبات السمعية بين المعلم واخصائي السمع والتخاطب.	٢٥	٢٥,٨	٣٥	٣٦,١	٣٧	٣٨,١	٢,١٢	٠,٧٩	١٧	موافق إلى حد ما
٨	يساهم في تطوير اساليب مختلفة للتعامل مع الأجهزة السمعية الجماعية والمعينات السمعية الفردية للطلاب.	٢٤	٢٤,٧	٣٨	٣٩,٢	٣٥	٣٦,١	٢,١١	٠,٧٨	١٨	موافق إلى حد ما

م	العبـــــــارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق					
		ك	%	ك	%	ك	%				
٢٢	يوضح أهمية التكامل في التدريبات السمعية بين المعلم والبيت والمدرسة.	٢٩	٢٩,٩	٢٨	٢٨,٩	٤٠	٤١,٢	٢,١١	٠,٨٤	١٩	موافق إلى حد ما
٢١	يراعي التقييم أساليب التواصل المناسبة مع الطلاب الصم.	٢٧	٢٧,٨	٣٣	٣٤	٣٧	٣٨,١	٢,١٠	٠,٨١	٢٠	موافق إلى حد ما
١٧	يستخدم مقاييس محددة كالمقاييس السمعية والملاحظات الغير رسمية المناسبة للطلاب الصم.	٢٤	٢٤,٧	٤٠	٤١,٢	٣٣	٣٤	٢,٠٩	٠,٧٦	٢١	موافق إلى حد ما
٢٠	يشجع على استخدام طرق تدريس مختلفة لتشجيع الطلاب واستثارة دافعيتهم للتعلم.	٢٥	٢٥,٨	٣٨	٣٩,٢	٣٤	٣٥,١	٢,٠٩	٠,٧٨	٢٢	موافق إلى حد ما
١٢	يطور استراتيجيات للتغذية الراجعة التي تقدم للطلاب الصم من حيث النوعية والتوقيت لتنمية وتطوير التحصيل الأكاديمي.	٢٦	٢٦,٨	٣٨	٣٩,٢	٣٣	٣٤	٢,٠٧	٠,٧٨	٢٣	موافق إلى حد ما
١٥	يساعد في استخدام استراتيجيات تسهم في تنمية لغة الإشارة لدى الطلاب الصم.	٢٥	٢٥,٨	٤٣	٤٤,٣	٢٩	٢٩,٩	٢,٠٤	٠,٧٥	٢٤	موافق إلى حد ما
١٤	يساعد في استخدام استراتيجيات تسهم في تنمية اللغة اللفظية لدى الطلاب الصم.	٢٩	٢٩,٩	٣٥	٣٦,١	٣٣	٣٤	٢,٠٤	٠,٨٠	٢٥	موافق إلى حد ما
٢٦	يساهم في تكييف المناهج المقدمة للطلاب الصم.	٣٣	٣٤	٢٨	٢٨,٩	٣٦	٣٧,١	٢,٠٣	٠,٨٥	٢٦	موافق إلى حد ما
١٦	يحلل ويجمع العينات اللغوية للطلاب الصم لتحليلها وتفسيرها واستخدام نتائجها لعملية التشخيص.	٣٢	٣٣	٣٦	٣٧,١	٢٩	٢٩,٩	١,٩٧	٠,٨٠	٢٧	موافق إلى حد ما
٧	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب الصم عند تطبيق المقررات والخطط الدراسية.	٣٧	٣٨,١	٣٠	٣٠,٩	٣٠	٣٠,٩	١,٩٣	٠,٨٣	٢٨	موافق إلى حد ما
	المتـــوســـط الحســـابـــي العـــــام							٢,١٣	٠,٦٤		موافق إلى حد ما

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

- يتضمن محور (واقع التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية) على (١٨) فقرة، حيث وجد أن جميع فقرات المحور، جاءت بدرجة (موافق إلى حد ما)، وتراوحت متوسطاتها بين (١.٩٣إلى٢.٢٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (١.٦٧ إلى٢.٣٣) والتي تشير إلى درجة (موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة.
- تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقارب في درجة موافقة معلمي الطلاب الصم على عبارات المحور، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات المحور قد بلغت (٢.١٣ درجه من ٣)، والتي تشير إلى درجة (موافق إلى حد ما).

ب) واقع التقويم المستمر لدى الطلاب ضعاف السمع:

جـــدول رقـــم (٤)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين في برامج ضعاف السمع على عبارات محور (واقع التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية)

م	العبـــــــارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق					
		ك	%	ك	%	ك	%				
٢٠	يشجع على استخدام طرق تدريس مختلفة لتشجيع الطلاب واستثارة دافعيتهم للتعلم.	٥٨	٣٢,٨	٦٣	٣٥,٦	٥٦	٣١,٦	١,٩٩	٠,٨٠	١	موافق إلى حد ما
٦	يشجع على العمل الجماعي بين المعلمين في قياس مستوى الطلاب ضعاف السمع.	٥٩	٣٣,٥	٦٠	٣٤,١	٥٧	٣٢,٤	١,٩٩	٠,٨١	٢	موافق إلى حد ما
٤	يساهم في الدمج بين أساليب التقويم وأهداف التعليم.	٤٨	٢٧,٣	٨٤	٤٧,٧	٤٤	٢٥	١,٩٨	٠,٧٢	٣	موافق إلى حد ما
١٨	يبين أثر الفقدان السمعي على حياة الطالب ضعيف السمع في مجالات التعليم.	٦٤	٣٦,٢	٥٦	٣١,٦	٥٧	٣٢,٢	١,٩٦	٠,٨٣	٤	موافق إلى حد ما
١٩	يبين أثر الفقدان السمعي على حياة الطالب ضعيف السمع في مجالات التأهيل.	٦١	٣٤,٥	٦٤	٣٦,٢	٥٢	٢٩,٤	١,٩٥	٠,٨٠	٥	موافق إلى حد ما
٢٨	يساعد في معرفة قدرات الطلاب ضعاف السمع لمعرفة احتياجاتهم التعليمية وخططهم الفردية.	٦٢	٣٥	٦٢	٣٥	٥٣	٢٩,٩	١,٩٥	٠,٨١	٦	موافق إلى حد ما
٢٤	يساعد في تحديد الخدمات المساندة المناسبة للطلاب ضعاف السمع.	٦٥	٣٦,٧	٥٨	٣٢,٨	٥٤	٣٠,٥	١,٩٤	٠,٨٢	٧	موافق إلى حد ما
٢٧	يساهم في إعداد التقارير اليومية والفصلية والنهائية للبرنامج التربوي الفردي وفق الأسلوب العلمي.	٦٢	٣٥	٦٦	٣٧,٣	٤٩	٢٧,٧	١,٩٣	٠,٧٩	٨	موافق إلى حد ما
٥	يحدد الجوانب النظامية لعملية التشخيص والتقويم للطلاب ضعاف السمع.	٦٣	٣٥,٦	٦٤	٣٦,٢	٥٠	٢٨,٢	١,٩٣	٠,٨٠	٩	موافق إلى حد ما
١٣	يشجع في تطبيق استراتيجيات تسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي عن طريق المواقف التعليمية للطلاب ضعاف السمع.	٥٩	٣٣,٣	٧٣	٤١,٢	٤٥	٢٥,٤	١,٩٢	٠,٧٦	١٠	موافق إلى حد ما
٢١	يراعي التقييم أساليب التواصل المناسبة مع الطلاب ضعاف السمع.	٥٩	٣٣,٣	٧٧	٤٣,٥	٤١	٢٣,٢	١,٩٠	٠,٧٥	١١	موافق إلى حد ما
١٤	يساعد في استخدام استراتيجيات تسهم في تنمية اللغة اللفظية لدى الطلاب ضعاف السمع.	٦٥	٣٦,٧	٦٤	٣٦,٢	٤٨	٢٧,١	١,٩٠	٠,٨٠	١٢	موافق إلى حد ما
٢٣	يوضح اهمية التكامل في التدريبات السمعية بين المعلم وأخصائي السمع والتخاطب.	٦٣	٣٥,٨	٧٠	٣٩,٨	٤٣	٢٤,٤	١,٨٩	٠,٧٧	١٣	موافق إلى حد ما
٢٢	يوضح أهمية التكامل في التدريبات السمعية بين المعلم والبيت والمدرسة.	٦٥	٣٦,٧	٦٦	٣٧,٣	٤٦	٢٦	١,٨٩	٠,٧٩	١٤	موافق إلى حد ما
٧	يراعي الفروق الفردية بين الطلاب ضعاف السمع عند تطبيق المقررات والخطط الدراسية.	٧٥	٤٢,٩	٤٤	٢٥,١	٥٦	٣٢	١,٨٩	٠,٨٦	١٥	موافق إلى حد ما
٩	يساعد في دمج التقنية الحديثة لتحسين عملية التعلم والتواصل مع الطلاب ضعاف السمع.	٦٢	٣٥	٧٤	٤١,٨	٤١	٢٣,٢	١,٨٨	٠,٧٦	١٦	موافق إلى حد ما
١٠	يساعد في اختيار طرق التدريس لزيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع.	٦٧	٣٨,١	٦٤	٣٦,٤	٤٥	٢٥,٦	١,٨٨	٠,٧٩	١٧	موافق إلى حد ما
١١	يساعد في تعديل طرق التدريس لزيادة التحصيل الأكاديمي للطلاب ضعاف السمع.	٧٠	٣٩,٥	٥٩	٣٣,٣	٤٨	٢٧,١	١,٨٨	٠,٨١	١٨	موافق إلى حد ما

م	العبـــــــارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق					
		ك	%	ك	%	ك	%				
٢٥	يساعد في تحديد أعضاء فريق الخدمات المساندة للطلاب ضعاف السمع.	٦٤	٣٦,٢	٧٢	٤٠,٧	٤١	٢٣,٢	١,٨٧	٠,٧٦	١٩	موافق إلى حد ما
١	يوضح القواعد والأسس العلمية لعملية التقويم للطلاب ضعاف السمع.	٦٤	٣٦,٢	٧٤	٤١,٨	٣٩	٢٢	١,٨٦	٠,٧٥	٢٠	موافق إلى حد ما
٢٦	يساهم في تكييف المناهج المقدمة للطلاب ضعاف السمع.	٦٧	٣٧,٩	٦٨	٣٨,٤	٤٢	٢٣,٧	١,٨٦	٠,٧٧	٢١	موافق إلى حد ما
٢	يساعد في وضع الخطط المستقبلية للطلاب ضعاف السمع.	٧٥	٤٢,٤	٥٨	٣٢,٨	٤٤	٢٤,٩	١,٨٢	٠,٨٠	٢٢	موافق إلى حد ما
١٢	يطور استراتيجيات للتغذية الراجعة التي تقدم للطلاب ضعاف السمع من حيث النوعية والتوقيت لتنمية وتطوير التحصيل الأكاديمي.	٧١	٤٠,١	٦٨	٣٨,٤	٣٨	٢١,٥	١,٨١	٠,٧٦	٢٣	موافق إلى حد ما
٣	يساعد في تصميم أدوات متنوعة ومبتكرة لتقويم الطلاب ضعاف السمع.	٧١	٤٠,١	٧٠	٣٩,٥	٣٦	٢٠,٣	١,٨٠	٠,٧٥	٢٤	موافق إلى حد ما
١٧	يستخدم مقاييس محددة كالمقاييس السمعية والملاحظات الغير رسمية المناسبة للطلاب ضعاف السمع.	٧٠	٣٩,٥	٧٥	٤٢,٤	٣٢	١٨,١	١,٧٩	٠,٧٣	٢٥	موافق إلى حد ما
٨	يساهم في تطوير اساليب مختلفة للتعامل مع الأجهزة السمعية الجماعية والمعينات السمعية الفردية للطلاب.	٧٣	٤١,٢	٧٥	٤٢,٤	٢٩	١٦,٤	١,٧٥	٠,٧٢	٢٦	موافق إلى حد ما
١٦	يحلل ويجمع العينات اللغوية للطلاب ضعاف السمع لتحليلها وتفسيرها واستخدام نتائجها لعملية التشخيص.	٧٣	٤١,٢	٧٥	٤٢,٤	٢٩	١٦,٤	١,٧٥	٠,٧٢	٢٦ م	موافق إلى حد ما
١٥	يساعد في استخدام استراتيجيات تسهم في تنمية لغة الإشارة لدى الطلاب ضعاف السمع.	٨٧	٤٩,٢	٥٦	٣١,٦	٣٤	١٩,٢	١,٧٠	٠,٧٧	٢٨	موافق إلى حد ما
	المتـــوســـط الحســـابـــي العـــــام							١,٨٨	٠,٦٣		موافق إلى حد ما

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

- يتضمن محور (واقع التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية) على (٢٨) فقرة، حيث وجد أن جميع فقرات المحور، جاءت بدرجة (موافق إلى حد ما)، وتراوحت متوسطاتها بين (١.٧٠ إلى ١.٩٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (١.٦٧إلى٢.٣٣) والتي تشير إلى درجة موافقة (موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة.
- تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقارب في درجة موافقة معلمي الطلاب ضعاف السمع على عبارات المحور، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات المحور قد بلغت (١.٨٨ درجه من ٣)، والتي تشير إلى درجة (موافق إلى حد ما).

نتائج السؤال الثاني:

السؤال الثاني: ما مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من المعلمين في معاهد وفصول الأمل للصم وضعاف السمع على محور مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدولين (٥)، (٦) على النحو التالي:

أ) مشكلات التقويم المستمر لدى الطلاب الصم:

جدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين في معاهد وفصول الأمل للصم على عبارات محور (مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية)

م	العبارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق					
		ك	%	ك	%	ك	%				
٦	عدم تكييف المناهج التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الفقدان السمعي.	١٣	١٣,٤	٢٧	٢٧,٨	٥٧	٥٨,٨	٢,٤٥	٠,٧٢	١	موافق
٣	عدم مراعاة القدرات اللغوية عند بناء وسائل التقويم.	١٠	١٠,٣	٣٧	٣٨,١	٥٠	٥١,٥	٢,٤١	٠,٦٧	٢	موافق
١٨	عدم وجود دورات تدريبية لمعلمي الطلاب الصم لاكتساب أساليب التقويم الملائمة لطلابهم.	١٥	١٥,٥	٢٧	٢٧,٨	٥٥	٥٦,٧	٢,٤١	٠,٧٥	٣	موافق
٢	عدم مراعاة التقويم للفروق الفردية.	١٣	١٣,٤	٣٣	٣٤	٥١	٥٢,٦	٢,٣٩	٠,٧٢	٤	موافق
١٧	عدم وجود دليل واضح ومتكامل لمعلم التربية الخاصة عن التقويم المستمر.	١٦	١٦,٥	٢٧	٢٧,٨	٥٤	٥٥,٧	٢,٣٩	٠,٧٦	٥	موافق
١٤	عدم تحديد البرامج التربوية الخاصة التي يحتاج إليها الطالب الأصم.	١٦	١٦,٥	٢٨	٢٨,٩	٥٣	٥٤,٦	٢,٣٨	٠,٧٦	٦	موافق
١٣	عدم الربط بين المجالين النظري والعملي في التقويم.	١٣	١٣,٤	٣٥	٣٦,١	٤٩	٥٠,٥	٢,٣٧	٠,٧١	٨	موافق
٧	عدم تكييف الوسائل التعليمة بما يتناسب مع طبيعة الفقدان السمعي.	١٧	١٧,٥	٢٧	٢٧,٨	٥٣	٥٤,٦	٢,٣٧	٠,٧٧	٧	موافق
١٢	عدم شمول التقويم على جميع جوانب النمو المعرفي والوجداني والمهارى.	١٤	١٤,٤	٣٤	٣٥,١	٤٩	٥٠,٥	٢,٣٦	٠,٧٢	٩	موافق
٨	التركيز على الحفظ والاستظهار في عملية التقويم.	١٥	١٥,٥	٣٦	٣٧,١	٤٦	٤٧,٤	٢,٣٢	٠,٧٣	١٠	موافق إلى حد ما
٩	عدم تحديد الخدمات المساندة المناسبة أثناء التقويم المستمر.	١٥	١٥,٥	٣٦	٣٧,١	٤٦	٤٧,٤	٢,٣٢	٠,٧٣	١٠ م	موافق إلى حد ما
١	ضعف ارتباط التقويم بالأهداف.	١٤	١٤,٤	٣٩	٤٠,٢	٤٤	٤٥,٤	٢,٣١	٠,٧١	١٢	موافق إلى حد ما
٥	عدم مراعاة طبيعة الفقدان السمعي عند بناء وسائل التقويم.	١٤	١٤,٤	٣٩	٤٠,٢	٤٤	٤٥,٤	٢,٣١	٠,٧١	١٢ م	موافق إلى حد ما

م	العبـــــــارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق					
		ك	%	ك	%	ك	%				
١١	عدم وجود أجهزه سمعية جماعية ومعينات سمعية فردية.	١٤	١٤,٦	٣٨	٣٩,٦	٤٤	٤٥,٨	٢,٣١	٠,٧٢	١٤	موافق إلى حد ما
١٦	افتقار أدوات التقويم المستخدمة للصدق والثبات.	١٧	١٧,٥	٣٣	٣٤	٤٧	٤٨,٥	٢,٣١	٠,٧٥	١٥	موافق إلى حد ما
١٠	عدم تحديد أعضاء فريق الخدمات المساندة أثناء التقويم المستمر.	١١	١١,٣	٤٧	٤٨,٥	٣٩	٤٠,٢	٢,٢٩	٠,٦٦	١٦	موافق إلى حد ما
١٥	عدم مراعاة حاجات الطالب الأصم أثناء تصميم الخطة التربوية الفردية.	١٦	١٦,٥	٤١	٤٢,٣	٤٠	٤١,٢	٢,٢٥	٠,٧٢	١٧	موافق إلى حد ما
٤	عدم تحديد أساليب التواصل المناسبة مع الطلاب الصم.	١٦	١٦,٥	٤٥	٤٦,٤	٣٦	٣٧,١	٢,٢١	٠,٧١	١٨	موافق إلى حد ما
	المتـــوســـط الحســـابـــي العـــــام							٢,٣٤	٠,٥٥		موافق

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- وجد أن (٩) فقرات من فقرات المحور، وهي رقم (٦-٣-١٨-٢-١٧-١٤-١٣-٧-١٢)، جاءت بدرجة (موافق)، وتراوحت متوسطاتها بين (٢.٣٦ إلى ٢.٤٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (٢.٣٤إلى٣) والتي تشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة، في حين وجد أن (٩) فقرات من فقرات المحور، وهي رقم (٨-٩-١-٥-١١-١٦-١٠-١٥-٤)، جاءت بدرجة (موافق إلى حد ما)، وتتراوح متوسطاتها بين (٢.٢١ إلى ٢.٣٢)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (١.٦٧إلى٢.٣٣) والتي تشير إلى درجة موافقة (موافق إلى حد ما) على أداة الدراسة.
- تشير النتيجة إلى أن هناك تقارب في درجة الموافقة معلمي الطلاب الصم على عبارات المحور، حيث أن المتوسط الحسابي لهم يتراوح ما بين (٢.٢١ الى ٢.٤٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئات الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات المحور قد بلغت (٢.٣٤درجه من ٣)، والتي تشير إلى درجة (موافق).

ب) مشكلات التقويم المستمر لدى الطلاب ضعاف السمع:

جـــدول رقـــم (٦)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين في برامج ضعاف السمع على عبارات محور (مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية)

م	العبـــــارة	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق		موافق إلى حد ما		موافق					
		ك	%	ك	%	ك	%				
٦	عدم تكييف المناهج التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الفقدان السمعي.	١٠	٥,٦	٤٥	٢٥,٤	١٢٢	٦٨,٩	٢,٦٣	٠,٥٩	١	موافق
٧	عدم تكييف الوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الفقدان السمعي.	٩	٥,١	٥٤	٣٠,٥	١١٤	٦٤,٤	٢,٥٩	٠,٥٩	٢	موافق
٣	عدم مراعاة القدرات اللغوية عند بناء وسائل التقويم.	١٢	٦,٨	٥١	٢٨,٨	١١٤	٦٤,٤	٢,٥٨	٠,٦٢	٣	موافق
٢	عدم مراعاة التقويم للفروق الفردية.	١٦	٩	٤٣	٢٤,٣	١١٨	٦٦,٧	٢,٥٨	٠,٦٥	٤	موافق
١٨	عدم وجود دورات تدريبية لمعلمي الطلاب ضعاف السمع لاكتساب أساليب التقويم الملائمة لطلابهم.	١١	٦,٢	٥٥	٣١,١	١١١	٦٢,٧	٢,٥٦	٠,٦١	٥	موافق
١٧	عدم وجود دليل واضح ومتكامل لمعلم التربية الخاصة عن التقويم المستمر.	١٦	٩	٤٩	٢٧,٧	١١٢	٦٣,٣	٢,٥٤	٠,٦٦	٦	موافق
١	ضعف ارتباط التقويم بالأهداف.	٧	٤	٦٩	٣٩	١٠١	٥٧,١	٢,٥٣	٠,٥٧	٧	موافق
٩	عدم تحديد الخدمات المساندة المناسبة أثناء التقويم المستمر.	٩	٥,١	٦٦	٣٧,٣	١٠٢	٥٧,٦	٢,٥٣	٠,٥٩	٨	
١٤	عدم تحديد البرامج التربوية الخاصة التي يحتاج إليها الطالب ضعيف السمع.	١٣	٧,٣	٦٣	٣٥,٦	١٠١	٥٧,١	٢,٥٠	٠,٦٣	٩	موافق
١٢	عدم شمول التقويم على جميع جوانب النمو المعرفي والوجداني والمهارى.	١٤	٧,٩	٦٠	٣٣,٩	١٠٣	٥٨,٢	٢,٥٠	٠,٦٤	١٠	موافق
٥	عدم مراعاة طبيعة الفقدان السمعي عند بناء وسائل التقويم.	١٩	١٠,٧	٥١	٢٨,٨	١٠٧	٦٠,٥	٢,٥٠	٠,٦٨	١١	موافق
١١	عدم وجود اجهزه سمعية جماعية ومعينات سمعية فردية.	١٤	٧,٩	٦٥	٣٦,٧	٩٨	٥٥,٤	٢,٤٧	٠,٦٤	١٢	موافق
٤	عدم تحديد اساليب التواصل المناسبة مع الطلاب ضعاف السمع.	١٧	٩,٦	٥٩	٣٣,٣	١٠١	٥٧,١	٢,٤٧	٠,٦٧	١٣	موافق
١٠	عدم تحديد اعضاء فريق الخدمات المساندة أثناء التقويم المستمر.	١٤	٨	٦٧	٣٨,١	٩٥	٥٤	٢,٤٦	٠,٦٤	١٤	موافق
١٣	عدم الربط بين المجالين النظري والعملي في التقويم.	١٣	٧,٣	٧١	٤٠,١	٩٣	٥٢,٥	٢,٤٥	٠,٦٣	١٥	موافق
٨	التركيز على الحفظ والاستظهار في عملية التقويم.	١٣	٧,٣	٧٥	٤٢,٤	٨٩	٥٠,٣	٢,٤٣	٠,٦٣	١٦	موافق
١٥	عدم مراعاة حاجات الطالب ضعيف السمع أثناء تصميم الخطة التربوية الفردية.	١٥	٨,٥	٧٢	٤٠,٧	٩٠	٥٠,٨	٢,٤٢	٠,٦٤	١٧	موافق
١٦	افتقار ادوات التقويم المستخدمة للصدق والثبات.	٢٨	١٥,٨	٥٣	٢٩,٩	٩٦	٥٤,٢	٢,٣٨	٠,٧٥	١٨	موافق
المتوسط الحسابي العام								٢,٥١	٠,٤٧	موافق	

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

- يتضمن محور (مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية) على (١٨) فقرة، حيث وجد أن جميع فقرات المحور جاءت بدرجة (موافق)، وتراوحت متوسطاتها بين (٢.٣٨ إلى ٢.٦٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تتراوح ما بين (٢.٣٤إلى٣) والتي تشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة.
- تشير النتيجة السابقة إلى أن هناك تقارب في درجة موافقة معلمي الطلاب ضعاف السمع على عبارات محور (مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية)، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات المحور قد بلغت (٢.٥١درجه من ٣)، والتي تشير إلى درجة (موافق).

نتائج السؤال الثالث:

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات المعلمين حول واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض يمكن أن تعزى إلى متغير (الخبرة، المؤهل التعليمي، دورات تدريبية، نوع البرنامج، التخصص)؟ وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

١- الفروق حسب سنوات الخبرة:

الجـــدول رقـــم (٧)

المحـــــور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
واقع التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠,٣٤	٢	٠,١٧	٠,٤٠	٠,٦٧
	داخل المجموعات	٣٨,٩٧	٩٤	٠,٤١		
	المجموع	٣٩,٣٠	٩٦			
واقع التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٢,٦١	٢	١,٣١	٣,٤٠	٠,٠٤
	داخل المجموعات	٦٦,٧٩	١٧٤	٠,٣٨		
	المجموع	٦٩,٤٠	١٧٦			

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي معاهد وفصول الأمل للصم حول محور "واقع التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية "في حين يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع

الدراسة من معلمي برامج ضعاف السمع حول محور "واقع التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" طبقاً لمتغير سنوات الخبرة.

٢- الفروق حسب المؤهل التعليمي:

الجدول رقم (٨)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
واقع التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠,٠٦	٢	٠,٠٣	٠,٠٧	٠,٩٣
	داخل المجموعات	٣٩,٢٤	٩٤	٠,٤٢		
	المجموع	٣٩,٣٠	٩٦			
واقع التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠,٥٩	٢	٠,٢٩	٠,٧٤	٠,٤٧٩
	داخل المجموعات	٦٨,٨٢	١٧٤	٠,٤٠		
	المجموع	٦٩,٤٠	١٧٦			

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين حول محور "واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" وفقاً لمتغير المؤهل التعليمي، حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

٣- الفروق حسب التخصص:

الجدول رقم (٩)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
واقع التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠,٥٦	٢	٠,٢٨	٠,٦٨	٠,٥١
	داخل المجموعات	٣٨,٧٤	٩٤	٠,٤١		
	المجموع	٣٩,٣٠	٩٦			
واقع التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠,٦٢	٢	٠,٣١	٠,٧٨	٠,٤٦
	داخل المجموعات	٦٨,٧٩	١٧٤	٠,٤٠		
	المجموع	٦٩,٤٠	١٧٦			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين حول محور الدراسة" واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" وفقاً لمتغير التخصص، حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

٤- الفروق حسب الدورات التدريبية:

جـــدول رقـــم (١٠)

المحـــــــاور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقـع التقـويم المسـتمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية	نعم، تلقيت دورات تدريبية في التقويم	٣٨	٢,٢٨	٠,٦٤	١,٨٤	٠,٠٧
	لا، لم اتلقى دورات تدريبية في التقويم	٥٩	٢,٠٤	٠,٦٢		
واقـع التقـويم المسـتمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	نعم، تلقيت دورات تدريبية في التقويم	٩٥	١,٩٧	٠,٥٩	١,٩٦	٠,٠٦
	لا، لم اتلقى دورات تدريبية في التقويم	٨٢	١,٧٨	٠,٦٦		

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين حول محور "واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" طبقاً لمتغير الدورات التدريبية حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

٥- الفروق حسب نوع البرنامج:

جـــدول رقـــم (١١)

المحـــــــاور	نـــوع الـبرنـامـج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقـع التقـويم المسـتمر للطـلاب الصـم فـي المرحلة الابتدائية	معاهد الأمل للصم	٣٧	٢,١٧	٠,٦٤	٠,٤٩	٠,٦٢
	فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام	٦٠	٢,١١	٠,٦٥		

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي معاهد وفصول الأمل للصم حول محور الدراسة" واقع التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية " باختلاف نوع البرنامج حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

نتائج السؤال الرابع:

السـؤال الرابـع: هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى ($\alpha \leq 0.05$) فـي استجابات المعلمين حول مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة

الابتدائية بمدينة الرياض يمكن أن تعزى إلى (الخبرة، المؤهل التعليمي، دورات تدريبية، نوع البرنامج، التخصص)؟ وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

١-الفروق حسب سنوات الخبرة:

جدول رقم (١٢)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠,١٣	٢	٠,٠٦	٠,٢١	٠,٨١
	داخل المجموعات	٢٩,٠٢	٩٤	٠,٣١		
	المجموع	٢٩,١٤	٩٦			
مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠,٥٧	٢	٠,٢٩	١,٢٨	٠,٢٨
	داخل المجموعات	٣٨,٧٨	١٧٤	٠,٢٢		
	المجموع	٣٩,٣٥	١٧٦			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين حول محور الدراسة" مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية) باختلاف متغير سنوات الخبرة.

٢-الفروق حسب المؤهل التعليمي:

جدول رقم (١٣)

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	٠,٢٣	٢	٠,١١	٠,٣٧	٠,٦٩
	داخل المجموعات	٢٨,٩٢	٩٤	٠,٣١		
	المجموع	٢٩,١٤	٩٦			
مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	١,٣٥	٢	٠,٦٧	٣,٠٩	٠,٠٤٨
	داخل المجموعات	٣٨,٠٠	١٧٤	٠,٢٢		
	المجموع	٣٩,٣٥	١٧٦			

يتضح من الجدول (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الطلاب الصم حول محور "مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية " طبقاً لمتغير المؤهل التعليمي، في حين يتضح من

خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الطلاب ضعاف السمع حول محور "مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" باختلاف متغير المؤهل التعليمي.

٣-الفروق حسب التخصص:

جـــدول رقـــم (١٤)

المحـــــور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
مشكلات التقويم المستمر للطـــلاب الصـــم فـــي المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	١,٤١	٢	٠,٧٠	٢,٣٩	٠,١٠
	داخل المجموعات	٢٧,٧٤	٩٤	٠,٣٠		
	المجموع	٢٩,١٤٣	٩٦			
مشكلات التقويم المستمر للطـلاب ضـعاف السـمع في المرحلة الابتدائية	بين المجموعات	١,٢٧	٢	٠,٦٣	٢,٨٩	٠,٠٦
	داخل المجموعات	٣٨,٠٨	١٧٤	٠,٢٢		
	المجموع	٣٩,٣٥	١٧٦			

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل فـي استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين حول محاور الدراسة" مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" طبقاً لمتغير التخصص.

٤- الفروق حسب الدورات التدريبية:

جـــدول رقـــم (١٥)

المحاور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية	نعم، تلقيت دورات تدريبية في التقويم	٣٨	٢,٢٩	٠,٥٣	٠,٨٠	٠,٤٢
	لا، لم اتلقى دورات تدريبيه في التقويم	٥٩	٢,٣٨	٠,٥٧		
مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية	نعم، تلقيت دورات تدريبيه في التقويم	٩٥	٢,٣٨	٠,٥١	٤,٠	٠,٠١
	لا، لم اتلقى دورات تدريبية في التقويم	٨٢	٢,٦٥	٠,٣٧		

يتضح من الجدول (١٥) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي معاهد وفصول الأمل للصم حول محور "مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية" طبقاً لمتغير الدورات التدريبية حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي برامج ضعاف السمع حول محور الدراسة "مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" باختلاف الدورات التدريبية حيث مستويات الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥) ، وهذه الفروق لصالح الذين لم يتلقوا دورات تدريبية في التقويم، وهذا يدل على ان افراد الدراسة من معلمي برامج ضعاف السمع الذين لم يتلقوا دورات تدريبية في التقويم هم اكثر موافقة على محور مشكلات التقويم المستمر للطلاب ضعاف السمع في المرحلة الابتدائية.

٥-الفروق حسب نوع البرنامج:

جـــدول رقـــم (١٦)

المحـــــــاور	نـــوع البـرنـامـج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية	معاهد الأمل للصم	٣٧	٢,٣٩	٠,٥٦	٠,٦٩	٠,٤٩
	فصول الأمل للصم الملحقة بمدارس التعليم العام	٦٠	٢,٣١	٠,٥٥		

يتضح من الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي معاهد وفصول الأمل للصم حول محور "مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم في المرحلة الابتدائية" باختلاف نوع البرنامج حيث مستويات الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥).

منـــاقشـــة نتـــائـــج الـــدراســـة:

يتضح من نتائج السؤال الأول، واقع التقويم لدى الطلاب الصم، أنه أحيانا يتم قياس أساليب التقويم المبتكرة لأهداف التعليم بشكل مرحلي ونهائي، كما أنه ربما تتشكل مجموعات من المعلمين لإجراء تقويم للطلاب الصم علي شكل فريق عمل يقيس كل معلم جانب أو مهارة معينة، وقد يعتمد المعلمون أحيانا على بعض الاجهزة التقنية الحديثة في عملية التقويم للحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية عن الطلاب، كما أن معايير التقويم المقننة قد تنجح أحيانا في رصد النتائج المترتبة على فقد الطلاب للسمع، في نواحي التحصيل الدراسي، والذاكرة وممارسة الانشطة الصفية واللاصفية، كما أنه قد تكون من قواعد التقويم للطلاب الصم هو إيجاد فريق مساند للمعلمين مسؤول عن تقديم خدمات للطلاب الصم تساعدهم في التغلب على كثير من العقبات التي

تواجههم، أما بما يتعلق بنتائج واقع التقويم لدى الطلاب ضعاف السمع فقد اتضح أن نتائج التقويم تحفز المعلمين على استحداث طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة بهدف جذب الطلاب نحو مواصلة التعلم، كما أنه من الممكن أن يتكون فريق عمل للتقويم الشامل للطلاب ضعاف السمع لقياس مستوياتهم في كافة الجوانب، وتوصل الباحثان إلى أن الطالب ضعيف السمع ربما يظهر من خلال التقويم أنه في حاجة ماسة للتأهيل الجيد من أجل ان ينجح في مواصلة التعلم بدون أي عوائق، وربما تفرز عملية التقويم للطلاب ضعاف السمع حاجة المعلمين إلى استخدام أساليب غير تقليدية في اجراء التقويم معهم، ومن هنا يسعي المعلمون إلى تصميمها بشكل مبتكر، كما أن المقاييس قد تسهم في اجراء تقويم شامل ومتكامل ويعطي أحيانا نتائج دقيقة عن كل حالة، وأخيرا فإن اجراء التقويم بشكل دوري قد يساعد أحيانا في تغيير نمط أو أسلوب استخدام الأجهزة السمعية الجماعية والفردية التي تستخدم في عملية التقويم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الزراع (٢٠١٥) ودراسة راسكي (RATHKEY, 2015) على ضرورة وجود مقاييس حديثه ومقننة واستخدام اختبارات تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات مع الأشخاص الصم، كم تختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إلية نتائج دراسة الزريقات وسمادي (EL-Zraigat & Smadi, 2012) أن المعلمين لا يملكون المهارات اللازمة لإجراء عملية التقييم، كما أن عملية التقييم تجري في بيئة غير ملائمة، بالإضافة إلى استخدام أدوات تقييم غير ملائمة وبدون إدخال التعديلات اللازمة عليها، وأيضا عدم وجود فريق لعمل التقييم.

ويتضح من نتائج السؤال الثاني، فيما يتعلق بمشكلات التقويم لدى الطلاب الصم، أن وضع المناهج بموضوعاتها وأنشطتها يتم بشكل عام دون الوضع في الاعتبار وجود فئات الفقدان السمعي، مما يترتب عليه عوائق في التعامل مع تلك الموضوعات أو فهمها، كما أنها قد تغفل الوسائل التعليمية الفروق الفردية بين هؤلاء الطلاب في مهارات اللغة الأساسية، وربما يكون من العوائق أن الحقائب التدريبية المتخصصة الموجهة للمعلمين في هذا المجال قد تكون نادرة، خاصة وأن الدورات تعتبر شبه ثابتة في محتواها، كما أن الدليل الارشادي الموجود قديم وغير متكامل لا يتناول التطور في حالات الطلاب ومستويات تأهيلهم وتعليمهم والفروق الفردية بينهم، وأيضا

الأجهزة المتوفرة المستخدمة في التقويم ليست بالعدد الكافي، أو ربما أنها قديمة لا تواكب التطور في مجالات التقنية السمعية، كما أن الاختبارات غير مقننة ولا تعتمد على معايير موضوعية ثابتة وتخضع أحيانا للذاتية، أو الميل العاطفي والإنساني من جانب المعلمين تجاه بعض الحالات، كما أنه لا يتوفر فريق العمل من المعلمين والأخصائيين، وعدم وجود هذا الفريق يحرم الطلاب من خدمات متعددة وتجعلهم يواجهون عقبات كثيرة أثناء التعلم، بالإضافة إلى أن الخطط الدراسية تصمم بشكل عام دون الوضع في الاعتبار حاجات ومتطلبات الطالب الأصم والتي قد تختلف من طالب لأخر، أخيرا الاعتماد على أساليب تواصل تقليدية لتراعي حالات الطلاب والفروق الفردية بينهم، أما فيما يتعلق بمشكلات التقويم لدى الطلاب ضعاف السمع، فقد توصل الباحثان إلى أن تلك المشكلات ربما تعود ذلك لمحدودية الاعتمادات المالية المخصصة للوسائل التعليمة التي تحد من استحداث وسائل جديدة، والاكتفاء بالوسائل المتاحة من قبل، كما أن التقويم يتم تطبيقه بشكل غير منظم وغير مرتب لا يحقق الاندماج بين التقويم النظري للمستوي التعليمي، والتقويم العملي للمهارات لدي الطلاب ضعاف السمع، وغالبا من يسعي التقويم هنا إلى قياس ما تم اكتسابه للطلاب من معلومات وحقائق في عملية التعلم، وهل استطاع حفظها وتذكرها؟ أم لا، ولا يركز على العمليات المعرفية الأعلى كالفهم والتحليل والتطبيق والتعليل.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة يانيك و قورقور (Yanik & Gurgur, 2017) ودراسة الزراع (٢٠١٥) ودراسة الزريقات وسمادي (EL-Zraigat & Smadi, 2012) على أن المقاييس المستخدمة عامة وغير ملائمة وتختلف من مركز إلى آخر، كما تحتاج المقاييس إلى تقنيين، كما تتفق أيضا نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الزريقات وسمادي (EL-Zraigat & Smadi, 2012) إلى أن المعلمين لا يملكون المهارات اللازمة لإجراء عملية التقييم، كما أن عملية التقييم تجري في بيئة غير ملائمة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الزهراني والمدعوج (٢٠١٨) إلى عدم وجود مشكلات مادية تعوق عملية التقييم والتشخيص بينما يوجد بعض المشكلات الإدارية والبشرية.

ويتضح من نتائج السؤال الثالث، عدم وجود فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي معاهد وفصول الأمل للصم حول محور "واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، في حين تبين النتائج وجود فروق في استجابات مجتمع أفراد الدراسة من معلمي برامج ضعاف السمع حول محور "واقع التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" وكانت الفروق لصالح أفراد مجتمع الدراسة من معلمي برامج ضعاف السمع الذين خبرتهم (٤ سنوات فأقل)، وقد توصل الباحثان فيما يتعلق بالفروق حسب التخصص عدم وجود فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين، وفيما يتعلق بالفروق حسب الدورات التدريبية فقد اتضح أيضا عدم وجود فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين، أما بالنسبة للفروق حسب نوع البرنامج توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن جميع المعلمين في هذه البرامج المختلفة يستخدمون نفس أساليب التقويم تقريبا حتى مع اختلاف الأماكن التي يعملون بها لأن فئات الطلاب التي يطبقون عليها التقويم متشابهة.

ويتضح من نتائج السؤال الرابع، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين حول محور الدراسة "مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" باختلاف متغير سنوات الخبرة، أما فيما يتعلق بالفروق المتعلقة بالمؤهل العلمي فقد تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الطلاب الصم حول محور "مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" طبقاً لمتغير المؤهل التعليمي، في حين تبين أنه توجد فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي الطلاب ضعاف السمع حول محور "مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية" باختلاف متغير المؤهل التعليمي، وكانت الفروق لصالح أفراد مجتمع الدراسة من معلمي برامج ضعاف السمع الذين مؤهلهم (بكالوريوس في التربية الخاصة). أما فيما يتعلق بالفروق حسب التخصص فقد توصل الباحثان إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد

مجتمع الدراسة من المعلمين، وبالنسبة للفروق حسب الدورات التدريبية فقد اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي معاهد وفصول الأمل للصم حول محور "مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية"، بينما كان هناك فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من معلمي برامج ضعاف السمع حول محور "مشكلات التقويم المستمر للطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية " باختلاف الدورات التدريبية. أما فيما يتعلق بالفروق حسب نوع البرنامج فقد توصل الباحثان إلى عدم وجود في فروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين.

توصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة توصل الباحثان الى مجموعة من التوصيات تمثلت في:

١- استخدام أدوات قياس مقننة لتقويم الطلاب الصم وضعاف السمع.

٢- استخدام طرق تدريس مختلفة لتشجيع الطلاب الصم وضعاف السمع واستثارة دافعيتهم للتعلم.

٣- ضرورة تكييف المناهج التعليمة بما يتناسب مع طبيعة الفقدان السمعي.

٤- مراعاة القدرات اللغوية للطلاب الصم وضعاف السمع عند بناء وسائل التقويم.

٥- ايجاد دورات تدريبية لمعلمي الطلاب الصم وضعاف السمع لاكتساب أساليب التقويم الملائمة لطلابهم.

٦- مراعاة التقويم للفروق الفردية بين الطلاب الصم وضعاف السمع.

٧- اعداد دليل واضح ومتكامل لمعلم التربية الخاصة عن التقويم المستمر.

المـــراجـــع

أبوجلالة، صبحي حمدان. (١٩٩٩). **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو لبدة، السبع. (٢٠٠٨). **مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي**. ط١. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

البلادي، حمدي بن هنيدي (٢٠٠٩). المعوقات التي تواجه معلمي الرياضيات في تطبيق التقويم المستمر للتلاميذ في المرحلة الابتدائية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزارع، نايف. (٢٠١٥). جودة عملية التشخيص في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في ضوء معايير مجلس الأطفال الغير العاديين في مدينة جدة، الملتقى الخامس عشر للجمعية الخليجية للإعاقة، الدوحة، دولة قطر.

الزهراني، علي؛ المدعوج، أضواء (٢٠١٨). **واقع ومشكلات تقييم وتشخيص الصم وضعاف السمع بمعاهد وبرامج التربية الخاصة من وجهة نظر الأخصائيين والمعلمين**. مجلة التربية الخاصة والتأهيل. المجلد (٦)، العدد (٢٢)، ٣٤-١.

العمر، عبدالعزيز. (٢٠٠٧). **لغة التربويين**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الكبيسي، عبدالواحد حميد. (٢٠٠٧). **القياس والتقويم**. دار جرير، عمان: الأردن.

الكناني، ممدوح؛ جابر، عيسى. (٢٠١١). **القياس والتقويم النفسي والتربوي**. عمان: مكتبة الفلاح.

المعجم الوسيط. (٢٠٠٤). **مجمع اللغة العربية**. ط٤. مصر: مكتبة الشروق الدولية.

حسين، غريب. (١٩٩١). التقويم البنائي في التدريس وأثره في التحصيل. **مجلة التربية اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة**، ١(٢)، ٢٦٥-٢٤٣.

علام، صلاح الدين محمود. (١٩٩٧). **دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية**. عمان: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧). التقويم التربوي البديل، القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد. (٢٠٠٤). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

قنديل، يس عبدالرحمن. (٢٠٠٠). **التدريس وإعداد المعلم**. ط٣، الرياض: دار النشر الدولي.

كوافحة، تيسير مفلح. (٢٠٠٣). **القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة.** ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، عبدالصبور منصور. (٢٠١٠). **التقييم والتشخيص في التربية الخاصة.** ط١، الرياض: درا الزهراء للنشر والتوزيع.

منسي، محمود الحليم (٢٠٠٣). **التقويم التربوي**، ط٢، عمان: دار المعرفة الجامعية.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). **للائحة تقويم الطالب**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠١٧). إدارة تقنية المعلومات. الرياض: الإدارة العامة للتعليم.

EL-Zraigat. I, & Smadi, Y. (2012). Challenges of Educating Students Who are Deaf and Hard-Of-Hearing in Jordan. International Journal of Humanities and Social Science, 2(8).

Moores, D (2001). Educating the deaf psychology, principles, and practice. BOSTON: ltoghton Miffin company.

Pido, S. (2005). High Correlation Between Continuous Assessment and National Examination Scores is Achievable. Uganda National Examinations Boars. Kampala, Uganda.

Rathkey, E. (2015). Psychoeducational Assessment with the Deaf and Hard-of-hearing.

Westin, S. (2005). Performance measurement and evaluation: Definitions and relationships, United State General Accounting Office Glossary.

Yanık, S, & Gurgur, H. (2017). Procedures in Turkey for Guiding Students with Special Needs into Inclusive Settings. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 17(5), 1649-1673.