مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج

The extent to which teachers of students who have learning difficulties are familiar with curriculum-based measurement

إعداد

بدر بن محمد المباركي

Doi: 10.21608/jasht.2021.137031

استلام البحث : 3 / 11 /2020 قبول النشر: 9 / 12 / 2020

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج, من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي, لعينة تشمل جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في منطقة الرياض والبالغ عددهم (532) معلم في المرحلة الابتدائية. وقد اعتمدت الدراسة على الاستبانة والتحليل النظري للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, وأظهرت الدراسة أن هناك انخفاض واضح في مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج,. كما أوصت الباحث بزيادة الاهتمام وإجراء العديد من الدراسات والأبحاث لزيادة الجهود المبذولة في تعليمهم وتحسين جودة التعليم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم.

الكلمات المفتاحية: معلمي الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم, القياس المبني على المنهج.

Abstract

Pupils The pupils learn to read on learning in the pupils 'teacher graph, the pupils' learning, the pupils, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning, learning in the Riyadh region, whose number is (532) primary school teacher. The study relied on a questionnaire and theoretical analysis to answer the study's questions. Arithmetic averages and standard deviations were calculated, and the study there is a clear decrease in pupils, pupils, learning to read by measuring based on the curriculum. Research in

research through research in research in research in research in education quality.

Keywords: teachers of students with learning disabilities, curriculum-based analogy.

المقدمة:

يستخدم القياس والتقييم في العمل التربوي باعتبارهما من لوازم اتخاذ القرارات التربوية، حيث يعد اتخاذ القرارات جزءًا من العمل التربوي, كما أن القرارات التربوية التي يتخذها المعلمون يجب أيضًا أن تستند على معلومات دقيقة ووافية وأن يتولى المعلمون أنفسهم مسؤولية جمعها وتمثيلها بيانياً واستخدامها (البتال,2013).

وبالنظر إلى إجراءات القياس الأخرى التي قد يكون المعلم ينفذها بالفعل ، أو قد يتفادى القيام بها لما تستغرقه من وقت أو ما يكتنفها من تعقيد على نحو يحول دون تبريرها ويجعلها تفتقر إلى أي أساس منطقي ، ولأن كل دقيقة يستغرقها التقييم تكون على حساب وقت التدريس ، كان لابد أن يتصف القياس بالقدر اللازم من الفاعلية ، وأن يفضي إلى معلومات مفيدة تقود عملية التدريس وتؤدي إلى إثراء حصيلة المتعلم وتحسين مخرجات التعليم, ومن هناء جاء القياس المبني على المنهج بديلاً لتلك الإجراءات (البتال,2013).

حيث انبثق القياس المبني على المنهج (CBM) عن عمل اضطلع به كل من ستان دينو Stan Demo وفيليس ميركين Phyllis Mirklin في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل ثمانينياته في معهد مينيسوتا للبحوث في مجال صعوبات (Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities) ، حيث كانا يعملان على إعداد إجراءات تدخل تسمى تعديل البرنامج المبني على البيانات Date - Based Program Modification)(DBPM),ثم شرع دينو وميركين في تطوير القياس المبني على المنهج (Deno, 1985, 2003; Hosp et al., 2007).

ويشير القياس المبني على المنهج إلى مجموعة من الإجراءات التي تفحص مهارات التلميذ بناءً على أدائه الفعلي وفقًا لمفردات المنهج الدراسي(Stecker, 2007) وقد أثبت البحث العلمي (Fuchs, & Deno, 1985, 1989, 2003; 1992; Shinn, 2013 على مدى ثلاثة عقود تقريبًا, أنه لا يوجد تقييم آخر من شأنه مضاهاة القياس المبني على المنهج ومجاراته في تحقيق المتطلبات التالية:أولًا: تظهر كفاية فنية تتضمن الصدق والثبات.ثانيًا: تقدم إجراءات تقنين(أي محكات) بحيث يمكن استخدامها أساسًا لاتخاذ القرارات.ثالثًا: مفيدة في اتخاذ أكثر من قرار من أنواع القرارات الخمسة في التربية الخاصة , (Shinn, 1988) والمتمثلة في كل من: الفرز, الإحالة,التصنيف,وتخطيط عمليات التدريس,ومراقبة تقدم الأداء وفاعلية البرنامج التربوي (Salvia & Ysseldyke, 2004) كما أنها تستطيع الوفاء باحتياجات التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الفردية الخاصة على حد سواء.(البتال,2019) .

كما أشار فوكس وفوكس (Fuchs, Fuchs, 2006) إلى أنه "يوجد أكثر من 200دراسة تجريبية تقدم الدليل العلمي على أن القياسات المبنية على المنهج تتمتع بالصدق (validity) والثبات (reliability) لتقييم تطور القراءة والكتابة والرياضيات لدى التلاميذ وتوثق كفاءة وأهلية القياسات المبنية على المنهج في مساعدة المعلمين على تحسين مخرجات التعلم في المرحلة الابتدائية" (البتال,2019) ,ونتيجة لذلك جاء هذا البحث لمعرفة مدى إلمام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لما يتمتع به من دور فاعل في العملية التعليمية تنعكس على التلميذ والمعلم.

مشكلة الدراسة

تقع على معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم مسؤولية تقديم الخدمات التعليمية والتربوية للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في غرف المصادر(البتال,2013) ومن هذه الخدمات عملية القياس في مواد التعلم الأساسية القراءة والكتابة والرياضيات والتي من خلالها يتم صياغة الأهداف الطويلة والقصيرة للخطة التربوية الفردية (2013).

وفي ظل غياب أدوات قياس قائمة على نتائج البحوث العلمية تصبح عملية التعرف على مستويات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم محفوفة بالمخاطر, كما أن معرفة وتقبل أداة قياس حديثة – القياس المبني على المنهج - من المعلمين والمعلمات قد يكون غير واضح ومقبول ,وهذا ما أشار إليه(2014) Rowe, Witmer, Katelin إلى تشكيك بعض المعلمين في مدى معرفة وقبول CBMويشعرون بالقلق بشأن ما إذا كان مناسبًا وعادلًا ومعقولًا. و أشارت دراسة (Wagner, et al.,2017) إلى أن هناك حاجة للبحث لزيادة فهمنا لكيفية تطوير معلمي التعليم الخاص لقدرتهم على قراءة وتفسير الرسوم البيانية CBM، بما في ذلك الاستفادة من هذه البيانات في عملية تحليل تقدم الطلاب واتخاذ القرارات التعليمية التي تؤثر إيجابًا على التعلم .

وقد أفاد (Swain & Allinder ,1997) أن أقل من نصف المعلمين الذين علموا بمعرفة CBM لم يستخدموها لأي غرض من الأغراض ، وهي نتيجة مشابهة لتلك التي أبلغ عنها قبل أكثر من عقد من الزمان (ويسون ، أبودود كينغ ، ودينو ، 1984) ومن الأسباب أيضاً عدم المعرفة وضيق الوقت لتنفيذ إجراءات القياس المبني على المنهج (Has- achrock، Woldbeck، Ihnot، & Parker، .Wesson et al :1999، 1984 ؛ Im- Yell، Deno، Marston &، 1992) وقد يكون العائق الثاني أمام عدم استخدام المعلمين لـ CBMعدم إتقان المهارات اللازمة لتنفيذه (L. Fuchs & Fuchs، 1993), أما العائق الثالثة المحتملة فيتمثل في معتقدات المعلمين حول صحة إجراءات القياس المبني على المنهج. (Foegen, et al. 2001).

وأيضًا ما لمسه الباحث من واقع تجربته في الميدان التربوي كمعلم للتلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم من عدم وجود أدوات قياس مبنية على المنهج وكذلك ندرة الدراسات التي

تبحث في القياس المبني على المنهج في المملكة, وللتأكد والتعرف على ذلك ,تبرز مشكلة البحث في الحاجة إلى إجراء دراسة لمعرفة مدى إلمام معلمي صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج في المملكة العربية السعودية, ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج؟

كما تحاول الدراسة الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

1-ما مدى معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج؟

2-ما مدى معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني على المنهج؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي, سنوات الخبرة, الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

1-التعرف على مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج؟

2-التعرف على معلومات معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بتطبيق القياس المبني على المنهج؟

3-التعرف على الفروق – إن وجدت- ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي, سنوات الخبرة, التخصص)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في ما يلي:

الأهمية النظرية:

من خلال النظر في الأدبيات الأجنبية نجد أن القياس المبني على المنهج يحظى باهتمام كبير, وذلك لفاعليته في مراقبة تقدم التلميذ وتحديد مستواه والطرق العلاجية والاستراتيجيات التعليمية له, أما على المستوى المحلي والعربي فلا يزال التطرق لهذا الموضوع محدودًا جدًا, ولا شك أن دراسة موضوع مدى إلمام معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج والتعرف على مفهومة وممارساته ومضمونه قد يساعد معلمين ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في الوقوف على مستويات التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتقديم الطريق والاستراتيجيات المناسبة لهم وهذا هو الدور الهام الذي يقوم به القياس المبني على المنهج ,وعطفًا على ذلك تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

1- تعد الدراسة الحالية مدى إلمام معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج في –حدود علم الباحث- من أوائل الدراسات في هذا المجال محلياً وعربياً.
2- زيادة الوعي بفاعلية القياس المبني على المنهج بين معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.
3-التأسيس لبنية بحثية تهتم بموضوع القياس المبني على المنهج.
4- مسايرة التوجهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم من خلال القياس المبني على المنهج

الأهمية التطبيقية:

1-توجيه الاهتمام نحو موضوع القياس المبني على المنهج بغرض تفعيلة وتطبيقه على التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم.
2-تناول القياس المبني على المنهج قد يسهم في رفع كفاءة معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في استخدام القياس المبني على المنهج.
3-النتائج التي سيتم طرحها في الدراسة قد تكون محط اهتمام الباحثين في مجال صعوبات التعلم لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في القياس المبني على المنهج.
4-يأمل الباحث أن تسهم نتائج هذه الدراسة في إعداد قياس مبني على المنهج في(القراءة-الكتابة-الرياضيات).

حدود الدراسة

1-الحدود المكانية:

تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في منطقة الرياض.

2-الحدود الزمانية:

تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (1439-1440هـ).

3-الحدود الموضوعية:

شملت الدراسة الحالية معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج.

4-الحدود البشرية:

تشمل جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم في منطقة الرياض والبالغ عددهم (532) معلم في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

1-معلم التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم:

(Teacher for students with learning disabilities)

هو معلم من المتخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس على الأقل – مسار صعوبات التعلم-وفي حالة عدم توفر هذا المؤهل ,فيشترط أن يكون حاصلاً على

مؤهل تربوي جامعي – على الأقل- بالإضافة إلى دبلوم تربية خاصة (مسار صعوبات التعلم) لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة (الأمانة العامة للتربية الخاصة,1422).

التعريف الإجرائي:

هو المعلم القائم على غرفة المصادر والمسؤول عن تشخيص وتدريس التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم، وتقديم الاستراتيجيات التربوية والتعليمية لمعلمي الفصول الدراسية العادية حول أفضل السبل لتدريس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفصول الدراسية العادية.

2-القياس المبني على المنهج: (Curriculum-Based Measurement CBM)

هو نموذج مقنّن تم التوصل إليه من خلال البحث والتجريب, ويمثل أسلوبًا لتقييم احتياجات التلاميذ التربوية من خلال التركيز على مناهجهم الدراسية (Tucker,1987) .ويتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة, وأداة لتحديد الوقت, وجملة من المواد ونظام للتصحيح, والمحكات الضابطة للحكم على الأداء (البتال,2017).

التعريف الإجرائي:

هو عبارة عن اختبار يتألف من مجموعة من التعليمات الموحدة, وأداة لتحديد الوقت ,وجملة من المواد (القطع النصية- الأوراق) ونظام للتصحيح ورصد الدرجات, يفحص مهارات التلميذ بناء على أدائه الفعلي وفقًا لمفردات المنهج الدراسي.

التلميذ ذو صعوبات التعلم : (disabilities learning with student)

ويقصد به في هذه الدراسة ، التلميذ الذي تم تشخيصه - من قبل مدرسته بأن لديه صعوبات تعلم ويتلقى تدريسًا متخصصًا (خدمات التربية الخاصة) في غرفة المصادر لجزء من يومه الدراسي تحت إشراف معلم صعوبات التعلم، بينما يقضي بقية اليوم الدراسي في الفصل العادي تحت إشراف معلم/ معلمي التعليم العام .

الإطار النظري

سيتناول الإطار النظري مجموعة من المحاور التالية: المحور الأول: معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم , ويشمل نبذة تاريخية عن صعوبات التعلم. والقانون وصعوبات التعلم. تعرف صعوبات التعلم. الخصائص الأكاديمية لصعوبات التعلم. والمحور الثاني: القياس المبني على المنهج , ويشمل نبذة تاريخية عن القياس المبني على المنهج, وتعريف القياس المبني على المنهج, وخصائص القياس المبني على المنهج, وقرارات القياس المبني على المنهج, أنواع القياس المبني على المنهج, القياس المبني على المنهج في مجال المواد الاكاديمية. والدراسات السابقة

إن دراسة تاريخ صعوبات التعلم أساس في فهم طبيعة هذه الإعاقة ، وفهم القضايا والاتجاهات والقوى القديمة والحديثة التي أثرت وما زالت تؤثر على المفاهيم والإجراءات والخدمات المتعلقة بصعوبات التعلم ، فمجال صعوبات التعلم حافل بجهود موحدة الهدف من

قبل تخصصات متنوعة من حقول علمية مختلفة جدت في البحث والإسهام في تأسيسه وتطويره ، إلا أن مدى ونوع الإسهام تختلف باختلاف الفترة الزمنية التي مر بها الحقل أثناء تطوره (Lerner , 2000) .

لقد احتل الطب الصدارة من بين الحقول العلمية التي أسهمت في التعرف على صعوبات تعلم ، وذلك قبل إعطاء هذه الإعاقة اسم الصعوبات التعلم ، بأكثر من قرن ، فقد كان للأطباء في التخصصات المختلفة دور الريادة معرفة طبيعة عمل المخ ، وتحديد وظائفه والاضطرابات التي تحدث لتلك الوظائف ، وما ينتج عنها من اضطرابات في السلوك بما في ذلك التعلم ، مما قاد إلى التعرف على صعوبات التعلم في القرن التاسع عشر للميلاد (أبونيان,2019)

إن العلوم الأخرى كعلم أمراض اللغة والكلام وعلم النفس والتعليم وعلم الأعصاب ، وعلم البصريات وعلم العلاج الطبيعي قد أسهمت هي الأخرى في تطوير مجال صعوبات التعلم وبجانب هذه الجهود فقد كان للقانون دور مهم في وضع القوانين العامة والخاصة التي لعبت دورا مهما في تقدم حقل صعوبات التعلم ، وخاصة في مجالي البحث والخدمات (Hallalan , Kauffman & Lloyed ,1966) .

وما زالت البحوث في العديد من التخصصات جارية في هذا المضمار ويتضح من شبع تاريخ صعوبات التعلم خلال القرنين التاسع عشر والعشرين أن الاهتمام بهذا المجال في القرن التاسع عشر - وبالتحديد قبل . ام - كان منبثقا عن المجال الطبي ، وخاصة العلماء المهتمين بما يعرف الآن بأمراض اللغة والكلام وأطباء العيون وأطباء المخ والأعصاب أما دور التربويين في تأسيس وتطوير حقل صعوبات التعلم فلم يظهر بشكل ملحوظ إلا في مطلع القرن العشرين ، وما إن انتصف القرن العشرون حتى ظهرت الإسهامات الواضحة في هذا المجال من قبل علماء النفس والعلماء المتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية بالذات من بين مجالات الإعاقة الأخرى (أبونيان,2019)

نبذة تاريخية:

قسم ويدرهولت 1974,تاريخ صعوبات التعلم إلى ثلاث مراحل أساسية بدأت ملاحظات جال عام ١٨٠٠ ,وانتهت بتشكيل جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (والتي تدعي الآن بالجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم) في عام 1963 . وبين هذين الحدثين حدث تطور مستمر في كل من الجانب النظري والإجراءات العلاجية للمشكلات المترتبة على اضطرابات الدماغ . وقد ساعدت الأفكار التي ظهرت خلال هذه الفترة في بروز حركة صعوبة التعلم خلال الستينات من هذا القرن ، ولا تزال تشكل الأساس النظري لميدان صعوبات التعلم في الوقت الحاضر . و بهدف التوضيح ، يمكن تصنيف إسهامات العلماء والمتخصصين في التنظير والتقييم والعلاج خلال هذه المرحلة وفق نمط الصعوبة التي اهتموا بدراستها إلى ثلاثة مجالات أساسية : ١- عجز في اللغة المنطوقة (وتشمل الاستماع

، الكلام . ٢- عجز في اللغة المكتوبة (وتشمل القراءة ، الكتابة) . ٣- عجز في العمليات الإدراكية – الحركية.(السرطاوي,وآخرون,2012)

وحدد جيرهارات وجيرهارت (١٩٨٩) مجالات اهتمامات العلماء عبر المراحل الثلاثة لتطور مجال صعوبات التعلم و مظاهر تلك الاهتمامات وذلك وفق الآتي :

1- اهتمامات علمية بالسلوك غير العادي: الاهتمام بأثر إصابات الرأس على اضطرابات القدرة , الاهتمام بتحديد مناطق في الدماغ ومعرفة وظائفها, الاهتمام باضطرابات اللغة والكلام بما فيها فقد اللغة والكلام , الاهتمام بالأشخاص ذوي القدرات العقلية العادية غير القادرين على القراءة .

2- الاهتمام بطرق التدريس: الاهتمام بالطرق التربوية العلاجية (قراءة ، نطق ، لغة) الاهتمام بالطرق المناسبة للتعامل مع الأطفال ذوي النشاط الزائد والإصابات المخية . الاهتمام بعلاج العجز الإدراكي أو العجز الإدراكي - الحركي .

3- اهتمام الآباء والمشرعين بتزويد المدارس العامة بالبرامج المناسبة للطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم: الاهتمام الاجتماعي بحقوق الأقليات والمحرومين ، جهود مجموعات أهالي الأطفال ذوي الإعاقة ونضالهم نيابة عن أطفالهم, توفير كادر كبير من التربويين المهنيين المتخصصين في تدريس الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم . التشريعات والقوانين التي تحدد الأشخاص الذين يشخصون على أن لديهم صعوبة في التعلم (السرطاوي,وآخرون,2012)

وقد ذكر هوك Houch (1984) المحطات الأساسية في تاريخ صعوبات التعلم حتى وصلت إلى الوقت الحاضر وذلك وفق التسلسل التالي :

السنة	الحدث
1861	وصف بول برو كا الحبسة التعبيرية
1874	اعتقد جاكسون بأن مناطق الدماغ متصلة معا بشكل متكامل
1889	وصف كارل و برنك الحبسة الاستقبالية
1898	وصف هنري باستن عمى الكلمة أو عدم القدرة على معرفة الكلمات المطبوعة
1917	عرض جيمس هنشلود حالة أخرى لعمى الكلمة
1926	اقترح هنري هيد أربعة تصنيفات الأشكال الحبسة المختلفة
1936	نشر كل من جلنجهام وستلمان عمة لعلاج القراءة والتهجئة والكتابة
1937	رأى صموئيل أورتن بأن عدم السيطرة المخية هو سبب مشكلات القراءة وغيرها من مشكلات التعلم
1939	نشر كورت جولد ستين تحقيقاته حول أثر الإصابة العصبية على الجنود الذين كانوا يعانون من إصابة مخية
-1930	عمل ألفرد ستراوس و ويرنر بحثا مشتركا حول الأطفال ذوي الإصابة المخية

1940	
1943	نشر جريس فيرنالد كتابه المتميز : " الأساليب العلاجية في موضوعات المدرسة الأساسية "
1947	نشر ستراوس ولتنين كتابهم المتميز : " علم النفس المرضي وتربية الأطفال ذوي الإصابات المخية "
1963	تحدث صموئيل كيرك إلى مجموعة من الأهالي والأشخاص المهتمين واقترح مصطلح صعوبات التعلم
1964	تأسست رسميا جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ACLD) والتي أعيد تسميتها بجمعية الأطفال و الراشدين من ذوي صعوبات التعلم وذلك عام ١٩٧٩
1966	شكلت لجنة وطنية مدعومة من قبل عدة مؤسسات برئاسة كليمنتس وذلك بهدف وصف إصابة المخ البسيطة
1968	اقترح تعريف لصعوبات التعلم من قبل جمعية الإشراف الوطنية على الأطفال ذوي الإعاقة
1968	تم تشكيل قسم للأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك ضمن مجلس الأطفال غير العاديين
1975	إقرار القانون العام ٩٤/١٤٢ التربية لجميع الأطفال ذوي الإعاقة
1977	نشر القواعد والتعليمات النهائية حول صعوبات التعلم
1978	تأسيس خمس مؤسسات حكومية لدراسة صعوبات التعلم
1981	إعادة النظر في تعريف خدمات التأهيل المهني ليسمح للأفراد الذين يعانون من صعوبات تعلم شديدة بتلقي خدمات التأهيل . (السرطاوي,وآخرون,2012)

القانون وصعوبات التعلم

في الستينيات الميلادية تم الاعتراف بشكل رسمي بصعوبات التعلم بموجب القانون العام 91-230 عام 1969 الخاص بالأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم, ونتيجة الضغوط التي مارستها جمعية الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم والمجموعات الداعمة وقد ساعد هذا القانون على: 1- الاعتراف الرسمي بمفهوم صعوبات التعلم.2-أخذ بتعريف لجنة الإشراف الوطني على الأطفال ذوي الإعاقة لعام 1968 وهو شبيه بالأفكار التي عبر عنها كيرك عام 1963. (السرطاوي,وآخرون,2012)

وفي السبعينيات الميلادية التي امتازت بظهور القانون 94-142 وهو قانون التعليم لكل الأطفال المعاقين Education for All Handicapped Children Act EAHCA 1975.(أبونيان,2019) ,استرعت الإعاقة الغامضة انتباه الكونجرس, حيث قرر بأن هناك

حاجة لمراجعة دقيقة لكل من: 1- التعريف. 2- محك يتحدد بموجبه أهلية الطفل لتلقي الخدمات الخاصة بالأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم. 3- إجراءات مناسبة للاستخدام في عملية التعرف على الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم. وقد تم نشر القواعد والتعليمات المقترحة في شهر نوفمبر 29عام 1976 حيث بقي التعريف كما ورد في القانون العام 91-230 لعام 1969. (السرطاوي,وآخرون,2012)

كما أن اللوائح التي طبقت IDEA 1997 أن تستخدم الولايات صيغة تفاوت لتحديد ما إذا كان الطالب يعاني من إعاقة في التعلم. تُستخدم هذه الصيغة في تحديد ما إذا كان هناك تباين حاد بين تحصيل الطالب ، كما يتم قياسه بواسطة اختبار التحصيل الموحد ، وقدرة الطالب ، كما تم قياسه بواسطة اختبار ذكاء. تم تغيير هذا الشرط في IDEA 2004. لم يعد بإمكان الدول أن تطلب من المناطق التعليمية استخدام صيغة التفاوت ؛ بدلاً من ذلك ، قد تستخدم المناطق التعليمية عملية تحدد ما إذا كان الطالب يستجيب للتدخلات العلمية القائمة على الأبحاث. (التميمي,2018)

تعريف صعوبات التعلم

فمن حيث التسلسل التاريخي جاء التعريف التربوي قبل التعريف الطبي ، فقد ورد تعريف Kirk 1962 لصعوبات التعلم وهو تعريف تربوي في كتابه (تربية الأطفال غير العاديين) عام 1962م بينما لم يظهر تعريف Cgdmdnts 1966 وهو تعريف طبي ، إلا بعده بأربع سنوات عام 1966م ، لقد نص كيرك على عبارة صعوبات التعلم في تعريفه ، أما كلمنتز فنص على الخلل البسيط لوظيفة المخ ، ومن هنا يأتي الفرق في الاتجاهين (أبونيان,2015)

التعريف في تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education , Act IDEA

تضمن القانون الفدرالي الخاص بتعليم الأفراد الذين لديهم إعاقات عام 2004 تعليم الأفراد ذوي الإعاقات Individuals with Disabilities Education , Act : IDEA . تعريفًا لصعوبات التعلم جاء التعريف على النحو التالي:

يشير مصطلح صعوبة التعلم المحددة إلى وجود اضطراب في واحدة أو أكثر من تلك العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو في استخدام اللغة سواء المنطوقة أو المكتوبة. وهو الاضطراب الذي يظهر في شكل قصور في قدرة الطفل على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجيء أو إجراء العمليات الحسابية المختلفة ويتضمن هذا المصطلح حالات مثل صعوبات الإدراك أو إصابات الدماغ, أو اختلال الأداء الوظيفي للمخ,أوعسر القراءة,أو الحبسة الكلامية النمائية ولا يتضمن مشكلات التعلم التي تعتبر في أساسها نتيجة لإعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة فكرية أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي (محمد,2007).

تعريف صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية :

لقد استمدت المملكة العربية السعودية تعريفها لصعوبات التعلم من التعريفات السائدة في أمريكا وخاصة تعريف المكتب الأمريكي للتعليم ، علماً بأن تعريف صعوبات التعلم في المملكة يميل إلى كونه تعريفاً إجرائياً :

صعوبات التعلم 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 (الأمانة العامة للتربية الخاصة,1422).

أهم العناصر المكونة لمفهوم صعوبات التعلم حيث يمكن استخلاص هذه العناصر على النحو التالي: 1- صعوبات التعلم إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأخرى .

2- يقع مستوى الذكاء لمن لديهم صعوبات التعلم فوق مستوى التخلف العقلي ويمتد إلى المستوى العادي والمتفوق .

3- تتدرج صعوبات التعلم من حيث الشدة من البسيطة إلى الشديدة .

4- قد تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من العمليات الفكرية كالانتباه ، والذاكرة والإدراك ، والتفكير وكذلك اللغة الشفوية .

5- تظهر صعوبات التعلم في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية الأساسية والمهارات اللغوية كالتعبير الشفوي والكتابة (التعبير والإملاء والخط) والفهم المبني على الاستماع والمهارات الاساسية للقراءة وفهم المقروء والرياضيات بوجه عام والاستدلال الرياضي .

6- قد تظهر على شكل قصور في الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية الضرورية للتعلم، أو فقدانها ، أو استخدامها بشكل غير ملائم للمهمة .

7- تظهر على مدى حياة الفرد ، فليست مقصورة على مرحلة الطفولة أو الشباب .

8- قد تؤثر على النواحي لهامة لحياة الفرد كالاجتماعية والنفسية والمهنية وأنشطة الحياة اليومية .

9- قد تكون مصاحبة لأي إعاقة أخرى ، وقد توجد لدى المتفوقين والموهوبين .

10- قد تظهر بين الأوساط المختلفة ثقافياً واقتصادياً واجتماعياً .

11- ليست نتيجة مباشرة لأي من الإعاقات المعروفة ، أو الاختلافات الثقافية ، أو تدني الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي ، أو الحرمان البيئي ، أو عدم وجود فرص للتعلم العادي. (أبونيان,2015)

1- الخصائص الأكاديمية لصعوبات التعلم :

ينص تعريف صعوبات التعلم على أنها تظهر في المجالات الأكاديمية الرئيسية كالرياضيات والقراءة والإملاء والتعبير التحريري والخط وعليه يمكن ذكر الخصائص التالية تبعاً لتلك المجالات:

أ- خصائص صعوبات التعلم في الرياضيات :
يجد التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم في الرياضيات صعوبة في التفكير الكي اللازم لمعرفة الكميات ، وبالتالي في مفاهيم الأعداد والأرقام ومدلولاتها الفعلية Vukovic, Siegel, 2010 ومعرفة الحقائق الرياضية كالجمع والطرح الضرب والقسمة : كما قد يجد التلاميذ صعوبة في معرفة قيم الخانات والتسلسل التصاعدي أو التنازلي للأرقام والأعداد وكتابة أو قراءة الأعداد المكونة من خانات متعددة .
ب- خصائص صعوبات التعلم في القراءة :
تظهر صعوبات التعلم في القراءة على أشكال متنوعة ، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في الوعي بالأصوات اللغوية وفي الربط بين شكل الحرف وصوته ، وفي تكوين كلمات من مجموعة من الحروف وفي التمييز بين الحروف التي قد تختلف اختلافات بسيطة في شكلها مثل الباء والنون إذا وردت في أول الكلمة خاصة ، وبين التاء الياء في نفس الموضع والضاد والصاد (ض ، ص) وما جاء على هذا النحو ، كما يجد البعض الآخر صعوبة في فهم ما يقرأ ولو كانت قراءته الظاهرية سليمة ويشير Hock وآخرون 2009 إلى أن هذه الصعوبات تعيق تقدم التلاميذ في جميع مراحل التعليم على كافة مستويات القراءة.
ب- خصائص صعوبات التعلم في الإملاء :
فمن أهم مظاهر صعوبات التعلم في الإملاء الخطأ في كتابة الكلمات شائعة الاستخدام ، وصعوبة تميز الأصوات المتشابهة وبالتالي الخطأ في الكتابة المطابقة لما قبل ، هذا بالإضافة إلى الحذف والإضافة والإبدال ، فهي تظهر في الإملاء كما تظهر في القراءة ويشترك التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم مع غيرهم من عامة التلاميذ في الأخطاء الشائعة مثل عدم التمييز كتابة بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة ، والخطأ في كتابة الكلمات التي تبدأ باللام الشمسية والخطأ في مواضيع الهمزات ، وعدم التمييز أثناء الكتابة بين النون والتنوين وبين الحركة الحرف ، إلاّ أن التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم تتميز أخطاؤهم بالاستمرارية أي أن زوالها صعب وقد تستعصي إذا لم يكن هناك تدخل متخصص وممارسة على مدى طول يمتد إلى المرحلة الجامعية والحياة الوظيفية
د- خصائص صعوبات التعلم في التعبير التحريري :
أن من أبرز الخصائص التي تظهر على كتابات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم قصر المقالات وقلة الأفكار وعدم ترابطها وضعف / قلة المفردات المستخدمة ، فيجد هؤلاء التلاميذ صعوبة في التخطيط للكتابة وتوليد الأفكار وترتيبها ترتيباً منطقياً ، وتحديد الأفكار الرئيسية والمساندة ، كما يجدون صعوبة في المراجعة والتصحيح وفي آلية الكتابة كالإملاء والخط .
هـ- خصائص صعوبات التعلم في الخط :

يعتمد الخط اعتماداً كبيراً على عنصرين أساسيين هما السرعة والوضوح ، وهذه من النواحي التي يجد التلاميذ المعنيين صعوبة في تحقيقها Berninger et al. 2009 .فالكثير ممن لديهم صعوبات تعلم يكتب بخط غير واضح أي أن الحرف لا يعطي حقه في الرسم ، فلكل حرف خصائص تميّزه عن غيره في الشكل ، كما قد تظهر صعوبة التعلم في عدم القدرة على التحكم في حجم الحرف حيث قد يكون صغيراً لا يمكن قراءته أو كبيراً لا يتناسب مع بقية الحروف أو مع ما هو مقبول

و- خصائص صعوبات التعلم في المواد الأخرى :

فصعوبات التعلم في القراءة والرياضيات ما هي إلا مظاهر للمشكلة ، فالذي كان سبباً في مشكلة الفهم في القراءة مثلاً ، قد يكون سبباً للصعوبة في فهم غيرها من المواد الأخرى ، ولا شك أن صعوبة التعلم في القراءة تضاعف حجم مشكلة المواد الأخرى ، حيث إن القراءة من أهم الوسائل الأساسية في التعلم . (أبونيان,2019)

القياس المبني على المنهج (Curriculum-based Measurement (CBM

البدايات

انبثق القياس المبني على المنهج (CBM) عن عمل اضطلع به كل من ستان دينو Stan Demo وفيليس ميركين Phyllis Mirklin في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل الثمانييات(1977م و1983م) في معهد مينيسوتا للبحوث في مجال صعوبات (إعاقات التعلم Minnesota Institute for Research on Learning Disabilities) ركز المعهد بشكل أساسي على مجالين ، هما : (أ) عملية اتخاذ القرار المتعلقة بالتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و (ب) اجراءات التقييم المبني على المنهج (1983 , . Ysseldyke al) وخلال عمل لمدة ست سنوات كانا يعملان على إعداد إجراءات تدخل تسمى تعديل البرنامج المبني على البيانات (Date - Based Program Modification DBPM) ؛ وتعديل البرنامج المبني على البيانات عبارة عن حزمة متكاملة من الإجراءات الخاصة ببناء الأهداف, وتخطيط عمليات التدخل التربوي (مع التركيز الكبير على الاستشارة والعمل الجماعي) ورصد ومراقبة الأداء.

ولكي تكون إجراءات تعديل البرنامج المبني على المعلومات فاعلة, كان لابد من أن يكون هنالك نظام لجمع المعلومات بشكل مستمر, وذلك لتوفير المعلومات اللازمة لتوجيه عملية اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى تعديلات البرامج, وبالمثل كان مطلوباً بالفعل لأن الشخص الذي يدرس الحصص لا يكون دائماً هو الشخص المسؤول عن تعلم التلاميذ لاسيما وأن العديد من حالات التدخل في عملية التدريس مصممة من خلال أسلوب الاستشارة. وسرعان ما أدرك كل من دينو وميركين Deno & Mirkin أنها في حاجة النظام تقييم مبني على جملة من المبادئ العامة ويتألف من إجراءات وضوابط موحدة ومتفق عليها . ولعل هذا النوع من النظام قائم بالفعل بصورة أو أخرى في شكل تحليل السلوك التطبيقي

Applied Behavior Analysis لأنماط السلوك في مجالات مثل السلوك داخل الفصل الدراسي والسلوك الاجتماعي ، ولكنه غير موجود او متاح التقييم المحتوى الدراسي . وعلى هذا الأساس شرع دينو وميركين في تطوير القياس المبني على المنهج لسد النقص في هذا الجانب (البتال, 2013)

القياس (Measurement): يشير القياس إلى عملية تمثيل الصفة المراد قياسها كمياً. (البتال,2019)

المنهج (Curriculum): المنهج عندما نقول أنّ القياس مبني على المنهج فإننا نعني أنه مرتبط بالمنهج وهو ما يتم تدريسه و يتمثل في الأهداف والغايات التي يتعين بلوغها لتحقيق الكفاءة الأكاديمية والوفاء بالمتطلبات الاجتماعية. (البتال,2019)

تعريف القياس المبني على المنهج

يعد القياس المبني على المنهج **(CBM)** إحدى صيغ التقييم المبني على المنهج، وشكل من أشكاله، كما أنه النموذج المقنن **(standardized form)** للتقييم المبني على المنهج. ويتألَّف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة، وأداة لتحديد الوقت، وجملة من المواد (مثل القطع النصية والأوراق والقوائم والجداول)، ونظام للتصحيح ورصد الدرجات، والمعايير الضابطة للحكم على الأداء، ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين.

ويتضمن القياس المبني على المنهج مجموعةً من الاختبارات المقننة والقصيرة في مدتها (تتراوح من دقيقة إلى خمس دقائق). ويُطلق عليها الاختبارات القصيرة **(probes)** لسهولة وسرعة تقديمها وتصحيحها، وتُعطى مرة واحدة أو مرتين كل أسبوع، وكل اختبار مختلف ولكنه مكافِئ في الصعوبة. ويمكن تكرار اختباراته، وتمثيل درجاتها بيانيًّا. والنتيجة تقديم طريقة تفسير سهلة، يمكن استخدامها مِنْ قِبَل المعلمين لتقييم فاعلية تدخلاتهم التدريسية.(البتال,2018)

التشريع

كان لقوانين التعليم الفيدرالية الأمريكية ، قانون التعليم الابتدائي والثانوي (ESEA) الذي أطلق عليه مؤخرًا قانون عدم ترك أي طفل وراء الركب لعام 2001) وقانون تحسين تعليم الأفراد ذوي الإعاقة لعام (IDEA 2004) ، تأثير كبير على التدريس ، وكذلك على التقييم ، التقييم ، التحديد ،وأهلية الطلاب المشتبه في إعاقتهم في التعلم. كان الهدف الرئيسي لـ IDEA 2004 هو مواءمة قانون التعليم الخاص بشكل أوثق مع ESEA ، قانون التعليم العام ، حتى يتمكن الاثنان من العمل معًا. على الرغم من أن كلا القانونين يتناولان تعليم الطلاب الذين يكافحون والطلاب ذوي الإعاقة ، إلا أن كل قانون يحتوي على قانون مختلف في ESEA ينص على استحقاق المجموعة (أي توفير لوائح البرمجة لجميع المتعلمين) ، في حين أن IDEA هو استحقاق للولايات لتوفير الطلاب الأفراد الذين وجدوا مؤهلين للحصول على تعليم خاص والخدمات ذات الصلة.

تدرك ESEA أهمية مواءمة المناهج والتقييم على مستوى الولاية والمدرسة من خلال مطالبة جميع الطلاب ، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم ، بالمشاركة في كل من مناهج التعليم العام واختبارات التحصيل على مستوى الولاية ، على الرغم من السماح ببعض المرونة من خلال إجراءات التقييم البديلة والمعدلة للطلاب ذوي الإعاقة. بالإضافة إلى ذلك ، تؤكد ESEA على الإنجاز المدرسي لجميع الطلاب من خلال تحديد أن المجموعات الفرعية (المجموعة الفرعية للإعاقة ، والمجموعة الفرعية ذات الوضع الاجتماعي الاقتصادي المنخفض ، والمجموعة الفرعية للعرق / العرق ، والمجموعة الفرعية لمتعلم اللغة الإنجليزية (ELL) يتم أخذها في الاعتبار عند حساب التقدم السنوي المناسب لمنطقة المدرسة (AYP).

يعتبر الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم جزءًا من مجموعة الإعاقة الفرعية. مع تلقي المزيد من الطلاب ذوي صعوبات التعلم تعليمهم في إعدادات التعليم العام ، تشارك الأغلبية الآن في المناهج الدراسية القائمة على المعايير واختبارات الإنجاز على مستوى الولاية (وزارة التعليم الأمريكية ، 2009).الآن IDEA 2004 و ESEA يكملان بعضهما البعض. تتطلب IDEA من الطلاب ذوي صعوبات التعلم أن يكون لديهم أهداف برامج التعليم الفردي الأكاديمي و / أو الوظيفي (IEP) والمشاركة في مناهج التعليم العام. تتطلب ESEA قياس تقدم الطالب في هذا المنهج. ونتيجة لذلك ، تقيس المشاركة في برامج تقييم الولاية أداء الطلاب في كل من المناهج العامة وعلى معايير الولاية التي يمكن أن توفر بيانات مفيدة كجزء من عملية تقييم التعليم الخاص للطالب وعملية التقييم. National Joint (Committee on Learning Disabilities. 2010)

خصائص القياس المبني على المنهج

1 خاصية الارتباط والاتساق alignment بين القياس والمنهج ، وذلك أن التلاميذ يخضعون للاختبار في مفردات المنهج الذي يَدَرُسُونَه ؛ مما يعني التالي :

أ. أن المحتوى هو نفسه (أي أن أسئلة الاختبار ذات ارتباط بمحتوى المنهج ومستمدة منه) .

ب-أن المواد والمثيرات التي تعطى للتلاميذ تبدو متماثلة ، كما أن الاستجابات التي يتوقع صدورها عنهم واحدة .

2 كفاية المقاييس من الناحية الفنية ، بمعنى أنها تتمتع بدرجات صدق و ثبات معروفة

3 يستفاد في القياس المبني على المنهج ، من ناحية نموذجية ، من المقاييس محكيّة المرجع criterion - referenced measures في مقابل المقاييس معيارية المرجع - norm referenced measures .

4 يتم استخدام إجراءات موحدة (مقننة) .

5 استخدام أسلوب المعاينة ، والمتمثل في أخذ عينات من الأداء مدار ما يسمى في بعض الأحيان بالبيانات السلوكية أو الأدائية.

6 توضع ضوابط للقرارات .
7 يتم التركيز في القياس المبني على المنهج على القياس المتكرر مع مره الوقت.
8 يتصف القياس المبني على المنهج ، علاوة على ما تقدم ، بالفاعلية ؛ فهو فاعل من حيث التطبيق لأنه يُمكن تدريب القائمين عليه لتنفيذ القياسات في فترة زمنية وجيزة ، كما أن القياسات يمكن تنفيذها بسرعة.
9 أخيراً ، وحسب الضرورة ، يمكن تلخيص البيانات المستخلصة من القياس المبني على المنهج بطريقة فاعلة ، من خلال استخدام تشكيلة متنوعة من الطرق والأساليب الفنية التي تتراوح بين الرسوم البيانية (البتال,2013).

القرارات التي يمكن اتخاذها من خلال بيانات القياس المبني على المنهج

١ - قرارات الفرز Screening decisions بغرض تحديد التلاميذ الذين يحتاجون للمساعدة وتمييزهم عن غيرهم ممن لا يحتاجون إليها .
٢ - قرارات مراقبة مدى التقدم في التعلم Progress - monitoring decisions لتقرير وتحديد متى يتم الانتقال إلى أهداف جديدة أو متى يتم تعديل عملية التدريس .
٣ - القرارات التشخيصية Diagnostic decisions لتحديد نوع المساعدة التي يحتاج إليها التلميذ.
4-القرارات المتعلقة بالمخرجات Outcome decisions لتحديد متى يمكن التوقف عن تقديم خدمات التربية الخاصة ، وتوثيق الفاعلية للجهود المبذولة لجميع التلاميذ. (البتال,2013).

القياس المبني على المنهج في مجال المواد الاكاديمية

يتألف القياس المبني على المنهج لمادة القراءة : من مقاييس تشمل الطلاقة في القراءة الجهرية (أي القراءة الجهرية من مقطع نصي لمدة دقيقة واحدة) والقراءة الصامتة لقطع نصية تدخل عليها تعديلات معينة (أي تترك الجملة الأولى دون تغيير لتكون بداية القراءة مفهومة ، بينما تحذف كلمة بعد كل ست كلمات من بقية القطعة لتحل محلها ثلاث كلات من ضمنها الكلمة الصحيحة المأخوذة من النص الأصلي ، وتوضع الكلمات الثلاث عشوائيا بين قوسين ، ثم يقرأ التلميذ القطعة قراءةً صامتة ويستعيد كل كلمة سابعة محذوفة بالاختيار من الكليات الثلاث المدرجة بين القوسين اداة المطلوبة للقياس المبني على المنهج للطلاقة في القراءة الجهرية 1 - نصوص قرائية متكافئة ولكنها مختلفة (نسخ للتلاميذ والمعلمين / الفاحص) - إرشادات تطبيق وتصحيح ورصد درجات القياس المبني على المنهج للطلاق في القراء الجهرية . - أدوات للكتابة (أقلام) ولوح بمشبك لتثبت الأوراق . - ساعة توقيت أو أداة توقيت بالعد التنازلي وبها خاصية عرض الثواني . - بيئة هادئة لإجراء الاختبار والعمل مع التلاميذ . اسم سان ، ذو فترات متساوية .

المواد المطلوبة في القياس المبني على المنهج للإملاء: تتمثل الخطوة الأولى لتطبيق القياس المبني على المنهج للإملاء في توفير المواد الملائمة ، وذلك كما يلي : 1 - قوائم إملاء

مختلفة ولكنها متكافئة من حيث المستوى الصفي . ٢ - إرشادات حول إجراء وتصحيح القياس المبني على المنهج للإملاء . ٣ - أوراق مسطرة وأدوات كتابة الإجابات التلاميذ . 4 - ساعة توقف أو مؤقت بالعد التنازلي به خاصية عرض الثواني . 5 - بيئة هادئة لإجراء الاختبار لتهيئة الجو المناسب للتلاميذ . 6 - رسم بياني أو برنامج رسم بياني .

المواد المطلوبة لتنفيذ القياس المبني على المنهج في الكتابة: 1 - بدايات قصص مختلفة ولكنها متكافئة من حيث المستوى الصفي . ٢ - إرشادات حول تطبيق وتصحيح القياس المبني على المنهج للكتابة . ٣ - أوراق مسطرة وأدوات لكتابة إجابات التلاميذ . 4 - ساعة توقف أو مؤقت بالعد التنازلي به خاصية عرض الثواني . 5 - بيئة اختبارات هادئة للعمل مع التلاميذ . 6 - رسم بياني أو برنامج رسم بياني بفترات متساوية .

المواد المطلوبة لإجراء القياس المبني على المنهج للرياضيات: 1 - أوراق رياضيات مختلفة ولكنها متكافئة (مناسبة للمستوي الصفي) . ٢ - إرشادات خاصة بإجراء وتصحيح القياس المبني على المنهج للرياضيات ٣ - أدوات كتابة لتسجيل استجابات التلميذ . 4 - ساعة توقيت أو أداة توقيت بالعد التنازلي وبها خاصية العرض الوقت بالثواني . - بيئة هادئة لإجراء الاختبار ولتهيئة الجو المناسب للتلاميذ . - رسم بياني بفترات متساوية لعرض البيانات أو برنامج بياني (البتال,2013).

الرسم البياني والقياس المبني على المنهج

نحصل من خلال الرسم البياني لنتائج القياس المبني على المنهج نوعين من البيانات، هما : البيانات حول مستوى أداء التلميذ ، والبيانات عن مدى تقدم لدى التلميذ . وتفيدنا درجات الأداء عن مدى الجودة في أداء التلميذ التي لكن أن يؤدي بها تلك المهمة . بينما تدلنا درجات التقدم لدى التلميذ على مدى سرعته في تعلم كيفية إنجاز المهمة (Hosp et al.,2007)

مكونات الرسم البياني:

1- محور أفقي (عدد الأسابيع) ومحور عامودي(الدرجات).

2-خط قاعدي (ثلاث اختبارات بشكل منفصل وتمثل على شكل نقاط في الخط العامودي والنقطة اللي في النصف هي درجة الخط القاعدي).

3-خط الهدف المعدل المتوقع لتقدم التلميذ عبر الوقت.

4-خط التوجه (مسار البيانات): رسم خط يصل بين نقاط البيانات لسهولة رؤية تقدم التلميذ عبر الوقت.

وهناك طريقتان لاتخاذ القرارات حول تقدم التلميذ:

1- تحليل نقاط البيانات: أربع نقاط فوق خط الهدف ينبغي رفع حدف نهاية العام الدراسي, أربع نقاط تحت خط الهدف فيجب تعديل طرق التدريس.

2- تحليل خط التوجه. يمكن تحليله من خلال طريقة توكي (بعد تمثيل 7 أو 8 نقاط يقوم بتقسيمها بخطوط عمودية إلى ثلاث مجموعات متساوية بقدر الامكان ثم تحدد درجة الوسيط للمجموعة الأولى والثالثة ويوضع عليها × ثم يرسم خط يصل بين علامتي × الاثنتين لإيجاد خط التوجه. ويمكن عندئذ مقارنة خط التوجه بخط الهدف (Fuchs, 2000& Stecker) إذا كان خط التوجه وخط الهدف متشابهين في الاتجاه فإن التلميذ يحقق تقدماً كافياً وإذا أشار خط التوجيه إلى جهة بعيدة عن توجه خط الهدف وينبغي تغيير في التدريس. (البتال,2013).

أنواع القياس المبني على المنهج

هناك ثلاثة أنواع تتعلق بالقياس المبني على المنهج ، هي :

1-قياسات المخرجات العامة (general outcome measures (GOM : لأخذ عينات من الأداء عبر العديد و الأهداف المختلفة في نفس الوقت من خلال استخدام المهام الأخيرة والنهائية في المنهج, وهي عبارة قياسات كلية.

3-القياسات المبنية على المهارات (skill - based measures (SBM :بإنجاز العديد من الوظائف والمهام المنوطة بقياسات المخرجات العامة . وهذه المقاييس المبنية على المهارات سلبياتها وإيجابياتها الخاصة بها . أما إيجابياتها الرئيسية ، فتتمثل في إمكانية استخدامها للفرز ، ومراقبة مدى التقدم ، والتقييم على أساس المسح في مجالات المنهج التي لا تشتمل على مهام نهائية ، وذلك لقياس مدى تحقيق الأهداف النهائية المتوخاة من المنهج (البتال,2013).

وتركز المقاييس المبنية على المهارات (SBM) على قياس كل مهارة بشكل منفصل ولاتشتمل على مهام نهائية، كما هو الحال في قياسات المخرجات العامة (البتال,2019)

3-قياسات مستوى الإتقان (mastery measures (MM: لذا فإن قياسات التمكن والإتقان تستخدم بصفة عامة لقياس أجزاء المنهج التي تحتوي على مجموعات (أو مجالات) منفصلة عن بعضها البعض ويسهل تحديد مجموعة أو حقول من الأسئلة المرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببعض المهارات العامة أو الفكرة الرئيسية أو المفهوم العام أو استراتيجية الحل (البتال,2013).

الدراسات السابقة:

درس بوش وسبين وبات وساب(Bosch, , Espin, Pat, & Saab 2019) ثلاثة مناهج تعليمية لتحسين فهم الرسم البياني للقياس المبني على المنهج (CBM) ، وكل منها يختلف في مدى التأكيد على قراءة البيانات ، وتفسير البيانات ، وربط البيانات بالتعليم. وكان المشاركون(164) من معلمي المدارس الابتدائية. تم تسليم التعليمات عبر الفيديو. قبل وبعد تلقي التعليم ، أكمل المعلمون مهمة فهم الرسم البياني CBM. كما قاموا بتقييم مقاطع الفيديو التعليمية. تحسن المعلمون في المجموعات التعليمية الثلاث أكثر في فهم الرسم البياني

CBM من المعلمين مباشرة. قيّم المعلمون مقاطع الفيديو بشكل إيجابي. تشير النتائج إلى أنه يمكن تحسين فهم الرسم البياني CBM للمعلمين من خلال تعليم الفيديو.

أجرى ليتل(Little,2013) دراسة تهدف إلى التحقق من تصورات علماء النفس في المدارس فيما يتعلق بمشاركتهم في تنفيذ RTI ، والتعاون على مستوى النظام المدرسي في تنفيذ RTI ، وإشراك المهنيين التربويين الآخرين (المعلمين والمستشارين والمسؤولين) في RTI. وكانت العينة (61) من علماء النفس والمعلمين المعتمدين في منطقة شمال غرب المحيط الهادي ,وأشارت النتائج إلى أن استعداد غالبية المشاركين في تنفيذ RTI ، وأيضاً أن RTI لم يتم تنفيذه بشكل فعال في نهج تعاوني قائم على الفريق. والتأكيد على أنه مع استمرار تطبيق الاستجابة للتدخل RTI في المدارس ، من المهم النظر في كيفية فهم هذه المبادرة من قبل المتخصصين في مجال التعليم المشاركين في تنفيذ وفعالية العملية.

أشار كلاً من شابيرو ، أنجيلو ، وإكيرت(Shapiro, Angello, Eckert, 2004) . في دراسة شملت(٥١٧) من علماء النفس الممارسين في المدارس ، تلقى ٣ .١٨ % فقط من أولئك الذين كانوا في هذا المجال أكثر من ١٢ عامًا تدريباً على القياس المبني على المنهج في كلية الدراسات العليا ، في حين أبلغ ٩٠.٨ ٪ من الخريجين الجدد (في هذا المجال أقل من 4 سنوات) عن تلقيهم تدريب على القياس المبني على المنهج. وأشارت النتائج أنه على الرغم من أن أكثر من 60 % من علماء النفس في المدارس من ذوي الخبرة قد تلقوا تدريبات رسمية على القياس المبني على المنهج في شكل عروض تقديمية أثناء الخدمة أو المؤتمرات ، فإن الخريجين الجدد الذين تلقوا تدريبهم على القياس المبني على المنهج كانوا أكثر عرضة بكثير لاستخدام CBM واستخدامها في كثير من الأحيان من علماء النفس في المدرسة من ذوي الخبرة .وأشاروا إلى أن استخدام القياس المبني على المنهج قد زاد بشكل كبير في السنوات الخمس عشرة الماضية بين علماء النفس في المدارس.

وفي دراسة سوين وإليندر(Swain, K. D., & Allinder, R. M. 1998) التي هدفت إلى معرفة استخدام المعلمين المتخصصين للقياس القائم على المناهج الدراسية كمراقبة للتقدم. تم فحص خصائص المعلم لتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بين بعض خصائص المعلم واستخدام القياس القائم على المناهج. وتكونت العينة من (191) المعلمين الخاصة في الغرب الأوسط. أظهرت النتائج أن 45 ٪ من المجيبين استخدمت القياس القائم على المناهج لغرض واحد على الأقل (مراقبة التقدم المستمر ، وجزء من عملية ما قبل الإحالة ، وتقييم البرامج ، أو تحديد الطلاب ذوي الإعاقة) و 55 ٪ لم تستخدم القياس القائم على المناهج. يتم استخدام القياس القائم على المناهج لرصد التقدم في القراءة بشكل ملحوظ في كثير من الأحيان عن القياس القائم على المناهج في الرياضيات أو الإملاء. أجاب المعلمون أيضًا بأنهم مهتمون بحضور ورشة عمل وقراءة المعلومات حول القياس القائم على المناهج الدراسية. وأوضح اقتراحات للممارسة والبحوث المستقبلية.

قيمت دراسة كلاً من فوكس و فوكس و ستيكر(Fuchs., Fuchs& Stecker 1989) آثار القياس القائم على المنهج CBM على التخطيط التعليمي للمعلمين. كانت العينة (30) معلماً ، تم تعيينهم بشكل عشوائي على مجموعة CBM بمساعدة الكمبيوتر ، ومجموعة CBM بدون الكمبيوتر، ، حدد المعلمون أهداف قراءة مدتها 15 أسبوعًا ، وأنشأوا أنظمة CBM لقياس تقدم الطالب نحو الأهداف على الأقل مرتين الأسبوعية ، وتقييم منهجي قواعد البيانات هذه لتحديد متى كانت التعديلات التعليمية ضرورية. راقب المعلمون على تقدم الطلاب نحو أهداف برنامج التعليم الفردي (IEP) حسب رغبتهم وتم تشجيعهم على تطوير برامج تعليمية حسب الضرورة.

في نهاية فترة التنفيذ من 12 إلى 15 أسبوعًا ، أشارت تحليلات التباين إلى عدم وجود فرق بين مجموعات القياس القائم على المناهج. لم يتم تحديد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الحاسوبية ومجموعات CBM غير الحاسوبية. يشير هذا إلى أنه على الرغم من الدعم التكنولوجي للمعلمين بمساعدة الكمبيوتر لتخزين قواعد بيانات أداء التلاميذ ورسمها وتحليلها ، فقد كتب جميع معلمي CBM الأهداف ، وحكموا على تقدم التلميذ نحو هذه الأهداف ، وقدموا التدخلات ، واستشهدوا استراتيجيات لصياغة القرارات التعليمية في قرارات مشابهة. طرق.

تناولت دراسة فوكس ودينو وميركين (Fuchs, Deno, & Mirkin, 1984) الآثار التربوية للقياس والتقييم القائم على المناهج .وكانت العينة (٣٩) من المعلمين الخاصين ، ولكل منهم من ثلاثة إلى أربعة تلاميذ في الدراسة ، وزعوا بشكل عشوائي وتم تقييمهم على التقييم (التجريبي) القائم على المناهج الدراسية أو العلاج التقليدي (التباين) لتقييم التعليم الخاص . على مدى 18 أسبوعا من التنفيذ ، تم مسح القرارات التربوية مرتين ؛.و تم تقييم معرفة الطلاب بتعلمهم خلال المقابلة النهائية. أشارت النتائج إلى أن المعلمين التجريبيين قد حققوا طلابهم تحصيلاً أكبر. و أن قرارات المعلمين التجريبية عكست قدرًا أكبر من الواقعية حول تقدم الطالب ، و كان طلابهم أكثر وعياً بالأهداف والتقدم وكما تشير النتائج أيضاً إلى أن القياس القائم على المناهج الدراسية كان مفيدًا جدًا في التعليم الخاص .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات التي تناولت معلومات ومهارات المعلمين والمعلمات بالقياس المبني على المنهج وتطبيقه ضمن نموذج الاستجابة للتدخل, يمكن أن نخلص لأبرز النتائج التي توصل لها الباحث: تناولت العديد من الدراسات على أهمية استخدام القياس المبني على المنهج وآثاره (Swain, K. D., & Allinder, R. M. 1998) Fuchs., (Fuchs, Deno, & Mirkin, 1984) (Fuchs& Stecker 1989)). وركزت دراسات على فهم القياس المبني على المنهج (Bosch, , Espin, Pat, & Saab 2019) (Shapiro, Angello, Eckert, 2004).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

المتغيرات الديمغرافية:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
دبلوم	53	26.5
بكالوريوس	106	53.0
ماجستير	41	20.5
المجموع	200	100.0

يبين من خلال جدول (1) أن نسبة الحاصلين على درجة البكالوريوس هي النسبة الأكبر وبلغت 53 %، بينما نسبة الحاصلين على درجة الماجستير هي النسبة الأقل وبلغت 20.5%، اما الحاصلين على درجة الدبلوم بلغت نسبتهم 26.5%.

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة العملية

الخبرة العملية	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	36	18.0
من خمس إلى أقل من 10 سنوات	40	20.0
أكثر من 10 سنوات	124	62.0
المجموع	200	100.0

يبين من خلال جدول (2) أن نسبة الذين خبرتهم 10 سنة فأكثر هي النسبة الأكبر وبلغت 62%، بينما من خبرتهم أقل من خمس سنوات هي النسبة الأقل وبلغت 18%.

جدول (3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج

الجنس الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج	التكرار	النسبة المئوية
نعم	48	24.0
لا	152	76.0
المجموع	200	100.0

يبين من خلال جدول (3) أن نسبة الحاصلين على الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج بلغت 24%، بينما نسبة غير الحاصلين على دورات تدريبية 76%.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

يضم مجتمع الدراسة جميع معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم الذين ويعملون في غرف المصادر في مدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية, بمدينة الرياض والذين يبلغ عددهم (532) معلمًا حسب إحصائية إدارة التعليم خلال فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1439-1440هـ .

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الواقع, أو الظاهرة كما توجد في الواقع, ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا, وذلك من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ,ويوضح خصائصها ,أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفًا رقميًا يوضح مقدار وحجم الظاهرة (عباس,نوفل, العبسي,أبوعواد,2007) ومن ثم يهدف هذا البحث الحالي إلى معرفة مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج، فهو أقرب منهج لهدف الباحث.

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس معلومات ومهارات المعلمين والمعلمات في تطبيق القياس المبني على المنهج ضمن نموذج الاستجابة للتدخل في المملكة العربية السعودية والمكونة من محورين تكونت الاستبانة بصورته النهائية من (19) فقرة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي.

صدق الاستبانة:

أولاً: الصدق الظاهري: تم عرض أداتي الدراسة على عدد من المحكمين ذوي الخبرة في تخصص التربية الخاصة حيث تم تعديل الفقرات والأسئلة من حيث الصياغة أو الحذف أو التعديل.

ثانياً: صدق المفهوم: اعتمد الباحث في صدق المفهوم، من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية والمكونة من (32) فرد من غير عينة الدراسة الأساسية، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الفقرة والدرجة الكلية وجدول (4) يبين نتائج ذلك.

جدول (4) نتائج معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والبعد الذي تنتمي إليه

المحور	الفقرة	معامل الارتباط و درجة المحور التي تنتمي إليه	معامل الارتباط والدرجة الكلية
معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد النظري للقياس المبني على المنهج	1	0.342**	0.441**
	2	0.612**	0.422**
	3	0.443**	0.412*
	4	0.454**	0.536**
	5	0.654**	0.431**
	6	0.435**	0.456**
	7	0.334**	0.478**
	8	0.445**	0.498**
معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد التطبيقي للقياس المبني على المنهج	9	0.521**	0.512**
	10	0.432**	0.489**
	11	0.413**	0.443**
	12	0.443**	0.476**
	13	0.456**	0.546*
	14	0.654**	0.675**
	15	0.443**	0.621**
	16	0.378**	0.557**
	17	0.347*	0.469**
	18	0.432**	0.324*
	19	0.431**	0.498**

يتبين من خلال الجدول ( ) تراوح معاملات ارتباط فقرات المحور الأول بالبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.334 – 0.612) وبالدرجة الكلية ما بين (0.412 إلى 0.536) وهي معاملات ارتباط جيدة, ودالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ 0.05،0.01 . كما تبين من خلال الجدول تراوح معاملات ارتباط فقرات المحور الثاني بالبعد الذي تنتمي إليه ما بين (0.347 – 0.654) وبالدرجة الكلية ما بين (0.324 إلى 0.675) وهي معاملات ارتباط جيدة، ودالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ 0.05،0.01 ، كما تم إيجاد معاملات ارتباط المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية والجدول () يبين ذلك.

الجدول (5) نتائج معاملات الارتباطات البينية بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية

المحور	الثاني	الدرجة الكلية
الأول	0.465^{**}	0.765^{**}
الثاني		0.784^{**}

يتبين من خلال الجدول (5) أن جميع معاملات الارتباطات بين المحاور دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \geq 0.01$ وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.465 إلى 0.784).

ثبات الاستبانة:

اعتمد الباحث في حساب الثبات طريقة كرونباخ ألفا حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية والمكونة من (32) فرد من غير عينة الدراسة الأساسية، ويبين الجدول (6) نتائج الثبات .

الجدول(6) نتائج معاملات الثبات لأداة الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد النظري للقياس المبني على المنهج	8	0.84
معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد التطبيقي للقياس المبني على المنهج	11	0.82
الاستبانة ككل	19	0.89

يتبين من خلال جدول (6) تراوح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور ما بين (0.82 إلى 0.84)، كما بلغ معامل الثبات الكلي (0.89) وهي معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على ثبات الاستبانة لغايات البحث.

أساليب المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين واختبار تحليل التباين الأحادي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى معرفة معلمي ومعلمات التعليم العام وصعوبات التعلم: معرفة المعلمين والمعلمات حول البعد النظري للقياس المبني على المنهج؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (4) يبين ذلك. وللحكم على عبارات المحاور تم استخدام المعيار الآتي:

1-2.33 منخفض >2.33 – 3.66 متوسط >3.66 – 5.00 مرتفع

الجدول (7) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	انبثق القياس المبني على المنهج عن عمل اضطلع به كل من ستان دينو وفيليس ميركين في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل الثمانينيات .	1.86	0.35	منخفض	1
2	يشير القياس المبني على المنهج إلى إجراءات مقننة تقيس مهارات التلاميذ بناءً على أدائهم الفعلي في مفردات المنهج الدراسي.	1.81	0.39	منخفض	4
3	يعتبر القياس المبني على المنهج بديلاً لأدوات القياس باهظة التكلفة و التي تستغرق وقتاً طويلاً أو تنطوي على ما لا يفيد في عملية التدريس.	1.78	0.42	منخفض	7
4	من أنواع القياس المبني على المنهج قياسات المخرجات العامة والقياسات المبنية على المهارات وقياسات الإتقان.	1.83	0.38	منخفض	3
5	القياس المبني على المنهج عملية تؤيدها وتدعمها البحوث التجريبية مع توفر الكفاية الفنية الصدق والثبات القوية الواضحة.	1.85	0.35	منخفض	2
6	من سمات القياس المبني على المنهج أن أسئلة الاختبار تستخلص من منهج التلميذ وأن إعادة الاختبار يمكن أن تجرى في أي وقت.	1.79	0.42	منخفض	6
7	يمكن تلخيص بيانات القياس المبني على المنهج بطريقة فاعلة من خلال الرسوم البيانية.	1.61	0.39	منخفض	8
8	يستخدم القياس المبني على المنهج في الحكم على جودة عملية التدريس ومساعدة المعلمين على اتخاذ القرارات بشأن كيفية التدريس.	1.80	0.35	منخفض	5
	المتوسط العام للمحور الأول	**1.78**	**0.38**	منخفض	

يتبين من خلال الجدول (7) تراوح المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول من (1.61 إلى 1.86) والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (0.35 إلى 0.42) وكان المتوسط العام للمحور الأول (1.78) بانحراف معياري (0.38)، وكانت مستوى جميع عبارات المحور الاول في المستوى المنخفض، والمتوسط العام للمحور الأول في المستوى المنخفض. وكان أعلى متوسط للفقرة (انبثق القياس المبني على المنهج عن عمل اضطلع به كل من ستان دينو وفيليس ميركين في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل الثمانينيات)، وأقل متوسط للفقرة (يمكن تلخيص بيانات القياس المبني على المنهج بطريقة فاعلة من خلال الرسوم البيانية)

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى معرفة معلمي ومعلمات التعليم العام وصعوبات التعلم حول البعد التطبيقي للقياس المبني على المنهج؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (8) يبين ذلك

الجدول (8) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	يتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة وأداة لتحديد الوقت وجملة من المواد ونظام للتصحيح ورصد الدرجات والمعايير الضابطة للحكم على الأداء ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين.	1.77	0.42	**منخفض**	11
2	يحصل المعلمون من خلال بيانات القياس المبني على المنهج على القرارات التشخيصية والقرارات المتعلقة بالمخرجات وقرارات مراقبة التقدم.	1.86	0.35	**منخفض**	**8**
3	يحتوي القياس المبني على المنهج للطلاقة في القراءة الجهرية نصوص قرائية وإرشادات تطبيق وتصحيح وساعة توقيت ورسم بياني.	1.82	0.39	**منخفض**	**10**
4	يحتوي كل نص من نصوص القراءة في القياس المبني على المنهج للطلاقة في القراءة الجهرية على (200) كلمة على الأقل.	1.85	0.36	**منخفض**	**9**
5	يحتوي القياس المبني على المنهج لنصوص القراءة المتضمنة لكلمات محذوفة على (300) كلمة,و (42) كلمة محذوفة مع ثلاثة خيارات لكل كلمة محذوفة.	1.89	0.31	**منخفض**	**6**
6	يمنح تلاميذ الصف الأول والثاني الابتدائي في القياس المبني على المنهج في الإملاء وقتاً محدداً قدره (10) ثوان لكتابة الكلمة.	1.93	0.26	**منخفض**	**3**
7	عند استخدام القياس المبني على المنهج في الكتابة يطلب المعلم من التلميذ الكتابة لمدة (3) دقائق عن موضوع أو قصة.	1.95	0.30	**منخفض**	**1**
8	يمنح التلميذ في القياس المبني على المنهج للرياضيات وقتاً محدداً قدره(2)دقيقة للإجابة على المسائل الحسابية.	1.94	0.24	**منخفض**	**2**
9	يحدد المعلمون بيانات الخط القاعدي في الرسم البياني لمعرفة أين يبدأ التلميذ فيما يتعلق بأدائه .	1.91	0.29	**منخفض**	**4**
10	يستخدم المعلمون تحليل نقاط البيانات ,وتحليل خط التوجه لاتخاذ القرار حول مدى ملائمة استجابة التلميذ.	1.87	0.34	**منخفض**	**7**
11	يطبق القياس المبني على المنهج شخص متمكن وذي خبره في مجال المحتوى الدراسي, ويمكن أن يكون هذا الشخص معلماً في التعليم العام أو معلم تربية خاصة أو أخصائي علم نفس المدرسي	1.90	0.30	**منخفض**	**5**
	المتوسط العام للمحور الثاني	**1.88**	**0.32**	**منخفض**	

يتبين من خلال الجدول (8) تراوح المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول من (1.77 إلى 1.96) والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين (0.24 إلى 0.42) وكان المتوسط العام للمحور الأول (1.88) بانحراف معياري (0.32)، وكانت مستوى جميع عبارات المحور في المستوى المنخفض، والمتوسط العام للمحور في المستوى المنخفض. وكان أعلى متوسط للفقرة (عند استخدام القياس المبني على المنهج في الكتابة يطلب المعلم من التلميذ الكتابة لمدة (3) دقائق عن موضوع أو قصة..) وأقل متوسط كان للفقرة (يتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة وأداة لتحديد الوقت وجملة من المواد ونظام للتصحيح ورصد الدرجات والمعايير الضابطة للحكم على الأداء ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين.).

السؤال الثالث:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغير المؤهل العلمي؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث(أ) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (9)

الجدول (9) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	دبلوم	1.58	0.36
	بكالوريوس	1.80	0.24
	ماجستير	1.94	0.12
المحور الثاني	دبلوم	1.46	0.37
	بكالوريوس	1.86	0.24
	ماجستير	1.93	0.11
الدرجة الكلية	دبلوم	1.62	0.36
	بكالوريوس	1.83	0.22
	ماجستير	1.93	0.11

يتبين من خلال الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية للمحور الأول تراوحت ما بين (1.58 – 1.94) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.12 -0.36)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحور الثاني ما بين (1.46 – 1.93) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.11 -0.37)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ما بين (1.62 – 1.93) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.11 -0.36). مما سبق يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول(9) يبين ذلك.

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية Sig
المحور الأول	المؤهل العلمي	3.263	2	1.631	23.737	0.000*
	الخطأ	13.539	197	.069		
	الكلي	16.802	199			
المحور	المؤهل	7.026	2	3.513	50.227	0.000*

الثاني	العلمي					
	الخطأ	13.778	197	.070		
	الكلي	20.804	199			
الدرجة الكلية	المؤهل العلمي	2.463	2	1.232	19.652	0.000*
	الخطأ	12.346	197	.063		
	الكلي	14.809	199			

*دال احصائياً عند مستوى دلالة α≥0.05

يتبين من خلال الجدول (10) وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي العملية لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ف) ما بين (19.652 إلى 50.227) بدرجة حرية (197) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة α ≥0.05. ولمعرفة الفروق البعدية تم استخدام اختبار شيفيه للفروق البعدية والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول(11) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي		الفرق بين المتوسطات	الدلالة الاحصائية
الأول	دبلوم	بكالوريوس	**-0.221***	0.024
		ماجستير	**-0.364***	0.001
	بكالوريوس	ماجستير	**-0.143***	0.035
الثاني	دبلوم	بكالوريوس	**-0.400***	0.033
		ماجستير	**-0.471***	0.000
	بكالوريوس	ماجستير	-0.070	0.005
الدرجة الكلية	دبلوم	بكالوريوس	**-0.208***	0.037
		ماجستير	**-0.307***	0.001
	بكالوريوس	ماجستير	-0.099	0.018

يتبين من خلال الجدول(11) ما يلي:

المحور الأول:

- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس) ولصالح البكالوريوس
- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- ماجستير) ولصالح الماجستير
- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير) ولصالح الماجستير

المحور الثاني:

- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس) ولصالح البكالوريوس
- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- ماجستير) ولصالح الماجستير
- عدم وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير)

الدرجة الكلية:

- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- بكالوريوس) ولصالح البكالوريوس
- وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (دبلوم- ماجستير) ولصالح الماجستير
- عدم وجود فروق بعدية بين المؤهل العلمي (بكالوريوس - ماجستير)

ب-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغير الخبرة العلمية؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث(ب) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (12).

الجدول (12) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير الخبرة العملية

المحور	الخبرة العملية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول	أقل من 5 سنوات	1.86	0.22
	5- 10 سنوات	1.84	0.28
	أكثر من 10 سنوات	1.80	0.23
المحور الثاني	أقل من 5 سنوات	1.88	0.20
	5- 10 سنوات	1.89	0.22
	أكثر من 10 سنوات	1.87	0.22
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	1.87	0.20
	5- 10 سنوات	1.87	0.22
	أكثر من 10 سنوات	1.84	0.20

يتبين من خلال الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية للمحور الأول تراوحت ما بين (1.80 – 1.86) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.22 -0.28)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للمحور الثاني ما بين (1.87 – 1.89) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.20 -0.22)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية ما بين (1.84 – 1.87) وانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.20 -0.22). مما سبق يتبين وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية ولمعرفة جوهرية هذه الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول(12) يبين ذلك.

الجدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة اختبار F	الدلالة الإحصائية Sig
المحور الأول	الخبرة العملية	0.107	2	0.053	0.940	0.392
	الخطأ	11.175	197	0.057		
	الكلي	11.281	199			
المحور الثاني	الخبرة العملية	0.014	2	0.007	0.152	0.859
	الخطأ	8.938	197	0.045		
	الكلي	8.952	199			
الدرجة الكلية	الخبرة العملية	0.041	2	0.021	0.506	0.604
	الخطأ	7.994	197	0.041		
	الكلي	8.035	199			

يتبين من خلال الجدول (10) عدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات تبعاً لمتغير الخبرة العملية لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ف ما بين (0.152 إلى 0.940) بدرجة حرية (197) وهي قيم دالة غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة معلمي التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج يعزى لمتغير الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج؟ للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث (ج) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول(14) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين

المحور	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار ت	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
المحور الأول	نعم	48	1.83	0.27	4.169	198	0.000
	لا	152	1.59	0.35			
المحور الثاني	نعم	48	1.79	0.32	2.942	198	0.004
	لا	152	1.61	0.38			
الدرجة الكلية	نعم	48	1.80	0.30	3.284	198	0.001
	لا	152	1.61	0.36			

يتبين من خلال الجدول (15) وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية حيث تراوحت قيم اختبار (ت) ما

بين (2.942 إلى 4.169) بدرجة حرية (198) وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى دلالة α ≤0.05 وكانت الفروق لصالح الحاصلين على الدورات التدريبية حول القياس المبني على المنهج لجميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

قائمة المراجع

هوسب, ميشيل, هوسب, وجون, هوويل, وكينيث.(2007).أبجديات القياس المبني على المنهج: دليل تطبيقي للقياس المبني على المنهج.(ترجمة 2013, زيد البتال).جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع. الرياض.

البتال, زيد.(2019). تحسين مخرجات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبني على المنهج. مجلة العلوم التربوية,المجلد31,العدد (1) صص19-47.

البتال, زيد.(2017).معجم صعوبات التعلم: معجم إنجليزي عربي في مجال صعوبات التعلم. الرياض. المملكة العربية السعودية: مركز الملك سلمان للأبحاث والإعاقة.

الأمانة العامة للتربية الخاصة.(1422). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. وزارة المعارف. الرياض http://www.se.gov.sa

عباس, محمد, نوفل, محمد, العبسي, محمد, أبو عواد, فريال.(2007). مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار المسيرة. عمان.

السرطاوي,زيدان,السرطاوي,عبدالعزيز,خشان,أيمن,أبوجودة,وائل.(2012).مدخل إلى صعوبات التعلم. الزهرة للنشر والتوزيع, الرياض.

أبونيان, إبراهيم.(2015). صعوبات التعلم :طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي, الرياض.

أبونيان, إبراهيم.(2019). صعوبات التعلم :طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الناشر الدولي, الرياض.

Hosp, M. K, Hosp, J. L., Howell.(2007). The ABCs of CBM: A Practical Guide to Curriculum Based Measurement. New York: The Guilford Press.- ER

Foegen, Anne , Christine A , Allinder, Rose M.,(2001).Translating Research Into Practice: Preservice Teachers' Beliefs About Curriculum-Bas Measurement.226 THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION VOL 34/NO 4/2001/PP 226-236

Wagner, Dana, Christine, Aspen ,Stephanie, Seifert, Christine, Kathleen , McMaster.(2017). Interpret pre-service teachers for CBM progress monitoring data. Published for the first time: 27 January 2017

https://doi- org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/ldrp.12125 Quoting: 3Saudi Digital Library.

Bosch, R. M. V. D., Espin, C. A., Pat-El, R. J., & Saab, N. (2019). Improving Teachers' Comprehension of Curriculum-Based Measurement Progress-Monitoring Graphs. Journal of Learning Disabilities, 52(5), 413–427. doi: 10.1177/0022219419856013

Little, S. (2013). School Psychologists Perceptions Of Stakeholder Engagement In Response To Intervention. Contemporary Issues in Education Research (CIER), 6(4), 399. doi: 10.19030/cier.v6i4.8108

Edward S. Shapiro, Lisa Marie Angello & Tanya L. Eckert (2004) Has Curriculum-Based Assessment Become a Staple of School Psychology Practice? An Update and Extension of Knowledge, Use, and Attitudes From 1990 to 2000, School Psychology Review, 33:2, 249-257, DOI: 10.1080/02796015.2004.12086246

Swain, K. D., & Allinder, R. M. (1998). An Exploration of the Use of Curriculum-Based Measurement By Elementary Special Educators. Diagnostique, 23(2), 87–104. doi: 10.1177/073724779702300203

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Stecker, P. M. (1989). Effects of Curriculum-Based Measurement on Teachers Instructional Planning. Journal of Learning Disabilities, 22(1), 51–59. doi: 10.1177/002221948902200110

Fuchs, L. S., Deno, S. L., & Mirkin, P. K. (1984). The Effects of Frequent Curriculum-Based Measurement and Evaluation on Pedagogy, Student Achievement, and Student Awareness of Learning. American Educational Research Journal, 21(2), 449–460. doi: 10.3102/00028312021002449

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010).Comprehensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities: A Paper Prepared for Learning Disability Quarterly, 34(1), 3–16. ttps://doi.org/10.1177/073194871103400101