African Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Sciences (AJASHSS)
المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية
Online-ISSN: 2957-5907
Volume 1, Issue 4, October-December 2022, Page No: 129-146
Website: https://aaasjournals.com/index.php/ajashss/index

اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة

أسماء محمد عبد أبو مصطفى*
قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة البطانة، فلسطين

Attitudes of teachers with learning disabilities towards assessment methods used in primary schools in the Gaza Strip

Asmaa Muhammed Abed Abu Mustafa*
Special Education Department, College of Education, University Of Al-Butana, Palestine

*Corresponding author	adelasma611@gmail.com	*المؤلف المراسل
تاريخ النشر: 2022-10-11	**تاريخ القبول:** 2022-10-07	**تاريخ الاستلام:** 2022-09-15

الملخص:
هدفت الدراسة الى التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة ، والكشف عن طبيعة العلاقة بين التنظيم الذاتي والدافعية للتعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (84) من معلمي ذوي صعوبات التعلم بمدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن نسبة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة بلغت (77.9%) وهو مستوى عال ، حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تبعاً لمتغير الجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تبعاً لمتغير الخبرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، أساليب التقويم، مدارس المرحلة الابتدائية.

Abstract:
The study aimed to identify the attitudes of teachers with learning difficulties towards evaluation methods used in primary schools in the Gaza Strip, and to reveal the nature of the relationship between self-regulation and motivation to learn among high school students. The researcher used the descriptive analytical approach, and the study sample consisted of (84) Teachers with learning difficulties in primary schools in the Gaza Strip, and the sample was chosen in a

stratified random manner, and the study reached the following results: The percentage of attitudes of teachers with learning disabilities towards evaluation methods used in primary schools in the Gaza Strip reached (77.9%), which is a high level. It is clear that there are no statistically significant differences in the attitudes of teachers with learning disabilities towards the evaluation methods used in primary schools in the Gaza Strip according to the gender variable, and there are no statistically significant differences in the attitudes of teachers with learning disabilities towards the assessment methods used in primary schools in the Gaza Strip. Gaza according to the variable of experience, and there are no statistically significant differences in the attitudes of teachers with learning disabilities towards the evaluation methods used in schools for the primary stage in the Gaza Strip according to the educational qualification variable.

Keywords: learning difficulties, assessment methods, primary schools.

مقدمة

إن اتجاهات المعلمين نحو الاستراتيجيات واساليب التقويم التدريسية أو المناهج المستخدمة في المدارس أو غيرها تؤدي دورا هاما في الاقبال عليها أو الاحجام عنها اعتمادا على أن مقدار عطاء الفرد في مجال معين يعتمد على مدى انتمائه وحبه وميوله واتجاهاته نحو هذا المجال.

ومن الاستراتيجيات التعليمية التي اهتم بها المعلمون هي التي تبحث في خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم مع العلم أن تعريف صعوبات التعلم من الأمور العصية على التوافق، وقد ظهر الاختلاف في تعريفه الى اختلاف وجهات نظر المعرفين كل حسب تخصصه (Berger,et.al,2010:22).

الا أنه تم استخدم الكثير من المصطلحات قبل استخدام مصطلح صعوبات التعلم لوصف أولئك الأطفال الذين لا تتناسب نماذج سلوكهم وتعلمهم، مع فئات الاعاقة الموجودة، كما وضّح (حبايب،2011: 15) أنه نتيجة لذلك قامت الرابطة البريطانية عام (2003) بتعريف صعوبات التعلم أنه خليط من القدرات والصعوبات الموجودة عند الأفراد التي تؤثر في عملية التعلم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة والكتابة والهجاء.

ويعد مصطلح صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا على الساحة التربوية وقد شهد هذا المصطلح نموا متسارعا، واهتماما متزايدا، بحيث أصبح محورا للعديد من البحوث والدراسات إن ما يعرف الآن بصعوبات التعلم كان يعرف من قبل المختصين قبل عام 1960م بعدد من المصطلحات من قبيل: الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو الإصابة المخية، أو الاضطرابات العصبية والنفسية، أو صعوبة القراءة، أو قصور في الإدراك، كما أطلق على مصطلح صعوبات التعلم أيضا، العجز عن التعلم، أو الإعاقة الخفية (حجازي،2008 :92)

وهذه الفئة من الطلاب لا تحتاج الى طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون خلالها الى ما يقوله المعلم، ونتيجة لذلك ظهرت دعوات متكررة الى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه، لان عملية انصات المتعلمين في غرفة الصف سواء لمحاضرة أو لعرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلمًا نشطًا، وحتى يكون التعلم نشطا ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو القيام بعمل تجريبي (الشرمان، 2015 :122).

وتعد المشكلات لذوي صعوبات التعلم ظاهرة شائعة في المدارس وفي جميع المراحل العمرية وبخاصة المرحلة الدنيا والتي يمر خلالها الطالب بفترة نمو وجيزة يكون فيها بحاجة إلى العون والمساعدة حيث أنه يتعرض لمرحلة المراهقة ، وتنتج عن التغيرات المختلفة المفاجئة والطارئة لمظاهر النمو المختلفة، وما لم يتعرف على تلك الصعوبات الناتجة فإن الكثير من المشكلات السلوكية تسيطر على حياته وبالتالي تقلل من فرص توافقه النفسي وتضعف نمو شخصيته، وينمو قلقا مضطربا ومعرضا للعجز

والفشل ، ولهذا فهو أحوج ما يكون لحل مشكلاته الشخصية والانفعالية حيث إن هذه المشكلات تعيق تعلمه ما لم يتم اتخاذ الإجراءات الوقائية والإرشادية والعلاجية النفسية اللازمة والإنسان كائن معقد (حسيب،2020 :129).

ان نجاح المدرسة أو فشلها إنما يرجع بالدرجة الأولي للمعلم إضافة إلى تنظيم المادة التعليمية وتوفير مجالات البحث والكشف وتشجيع التلاميذ على نقل الخبرات للآخرين ،فالمعلم هو الذي يحقق الأهداف التربوية وهو الذي يتخير الخبرات والأنشطة التي يحتاج إليها المتعلمون، وهو الذي يتخير طرق التدريس التربوية وأساليب التقويم التي تقيس مدى تحقيق الأهداف، فالمعلم يتفاعل مع كائنات بشرية متغايرة ومتباينة ونامية مما يجعله يوميا يواجه مشكلات متباينة المصدر ومتنوعة الحجم، وهذه المشكلات أيا كان مصدرها فهي معتادة وطبيعية لا بد من المرور بها(ابو رزق،2011 :36).

والتعرف على من يعانون من صعوبات التعلم هناك عدة طرق لتحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأهم هذه الطرق هي، إجراء اختبارات تحصيلية مسحية، والرجوع إلى التاريخ الدراسي لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل المتعلم حالياً، والبطاقة التراكمية أو ملف المتعلم المدرسي (محمود،2018 :105).

فصعوبات التعلم هي عبارة عن اضطراب في جانب أو أكثر في الوظائف العقلية أو النفسية التي تشمل الذاكرة والادراك والانتباه والتخيل وحل المشكلات، فقد حدت جمعية الأطفال الأمريكية ذوي صعوبات التعلم الطفل ذو صعوبات التعلم الذي يملك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم (العمري وآخرون،2021 :22).

تصنيف صعوبات التعلم

صعوبات التعلم النمائية

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو مختلفا، أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، وهذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالصعوبات النمائية السابقة (أبو فخر، 2004 :20).

صعوبات التعلم الأكاديمية، وهي تنقسم إلى:

صعوبات التعلم في القراءة

تقدم الرابطة البريطانية لصعوبات التعلم في القراءة تعريفا لهذه الصعوبات ينص على أنها عبارة عن حالة عصبية معقدة في بنيتها الأساسية، تظهر اعراضها في العديد من جوانب التعلم والوظائف، وقد توصف كصعوبة معينة في القراءة والتهجئة واللغة المكتوبة (هالاهان وكوفمان، 2007 :47).

صعوبات التعلم في الكتابة

يقصد بها عدم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار من خلال مجموعة من الرموز المكتوبة، وتعتمد مهارة الكتابة على مجموعة من المهارات الجسدية والنفسية الأولية كالانتباه والتمييز السمعي والبصري، ونوع اليد المستخدم في الكتابة (يحيى،2005 :58).

لقد اتجه التقويم في السبعينات نحو تحسين نتيجة عمل المعلم والعملية التربوية، بدلاً من التأكيد على أساليب التدريس، ولقد تحسنت نتيجة ذلك أساليب التقويم، وارتبط هذا التحسن بحركة تربة المعلمين القائمة على الكفايات، وببقية الحركات الآنفة الذكر، والتطوير، لما لها من دور في تحديد الجوانب التي بحاجة إلى إجراء عملي يتعلق بإعادة النظر ثم التحسين، وقد يكون هذا الإجراء في أحد مكونات العملية التربوية، أو في بعضها، أو فيها جميعاً، كان يتطلب إعادة النظر في الأهداف التربوية، أو تطوير عملية التعلم، بالإضافة إلى ما تسهم به بيانات التقويم التربوي في تنمية المداخلات السلوكية للطلاب إن كانت عملية التعلم حققت أهدافها(عفانة،2010 :2).

وتعرف أساليب التقويم بالطرق والإجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم، ويستعان في هذه الطرق والإجراءات بعدد من الأدوات والوسائل التي تمكن من الحصول على المعلومات والبيانات

التي تعين على إجراء عملية التقويم، وهذا يدل على أن الأسلوب كمصطلح أشمل من الأداة أو الوسيلة فكل أسلوب قد يستخدم عدداً من الأدوات، التي تتناسب مع طبيعته، ليحصل من خلالها على معلومات وبيانات تساعد في إتمام عملية التقويم، علماً بأن كل أسلوب من هذه الأساليب يندرج تحته عدد من الأدوات أو الوسائل فمثلاً من أساليب التقويم الامتحانات، ومن أدواتها الاختبارات بجميع أنواعها ومستوياتها إذن هي أسلوب للتقويم، لكن الاختبارات هي أدوات ووسائل هذا الأسلوب (العريفي،2010 :3).

ولأهمية التقويم هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي:

ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

وعرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد، ويؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، حيث يتم بواسطته تغيير المسار، وتصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين (خولة،2015 :45).

ويهدف التقويم التربوي إلى تحقيق أهداف متعددة ووظائف عامة في توجيه العملية التعليمية ومدى نجاحها، يمكن إيجازها فيما يلي:

الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية، ومداه نجاح المعلم في عمله وطرق التدريس، وتشخيص ما يواجه المعلم والمتعلم من صعوبات، وتوجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها، الحكم على طرق التدريس المتبعة، تزويد الطلاب بدرجات عن مستويات تحصيلهم، ومعرفة فهم الطالب لما درسه من حقائق ومعلومات، ومدى قدرته على استخدام مصادر المعلومات المختلفة، معرفة مدى نمو قدرة الطالب على التفكير المستنير المستقل الناقد الفاحص في حدود سنه، والمساعدة على الكشف عن حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي نراعيها في نشاطهم وفي جوانب المنهج المدرسي المختلفة، ومساعدة المعلم على الوقوف على مدى نجاحه في تعليم تلاميذه وتربيتهم أو مدى نجاحه مع التلاميذ في الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة، وتزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة، والحصول على معلومات وبيانات لمتابعة الطلبة، وأخيراً فإن الهدف من التقويم هو التحسين والتطوير(عمار،2016 :36).

مجالات التقويم، يمتد التقويم في مجال التربية ليشمل العناصر التالية: (عبد الكريم،2019 :207)

- المتعلم: ويمثل الهدف الأساسي من العلمية التقويمية، وهنا نقوم عنده التحصيل والسلوك والفكر والنشاط والفهم والنمو بجميع أنواعه المعرفي والعقلي ...الخ.
- المعلم: وتقويمه يعني الإهتمام بالناحية الشخصية مثل الكفاءة المهنية، الاتجاه الفكري، الأداء الفعلي، الثقة بالنفس، استخدام الوسائل، حل المشكلات الصفية.
- المنهج: يقوم بصورة شاملة وبدرجة عالية من الدقة، ألنه يشكل المحتوي الذي يتضمن جميع المعارف التي يراد نقلها للمتعلمين.
- الطريقة: وهنا يأتي التقويم ليبين فاعلية طرائق التدريس المستخدمة وأثرها في احداث التغيير المرغوب في السلوك، ومدى قدرتها في توصيل المعلومة.

مشكلة الدراسة:

إن مساعدة المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية واساليب التقويم المستخدمة في تلك المدارس لا تقتصر على مجرد تنظيم حزمة من البرامج الدراسية التي تعالج بعض المشكلات النمائية أو الأكاديمية لديهم، بل إن المساعدة الحقيقية يجب أن تنطلق من الفهم العميق لديناميات الشخصية لديهم وتمتد لتشمل كافة الجوانب النفسية، والاجتماعية والتعليمية، وهذا ما تؤكده النظرة الكلية، وضرورة التكامل بين جوانب الحياة المختلفة، وبناء على ما سبق ذكره من افتقار المتعلمين ذوي صعوبات التعلم المهارات حل المشكلات، وضعف القدرة على الاختيار الحر وإذا كانت المهارات الأساسية لحل المشكلات لذوي

صعوبات التعلم تتمثل في التعرف على المشكلة وتحديدها، وجمع البيانات والمعلومات الأساسية حولها، ثم اقتراح الحلول الممكنة، واختيار المناسب منها لتطبيقه، ومراجعة ذلك للتحقق من مناسبة الحل المقترح للمشكلة الموجودة، من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة مثل دراسة (عمار،2016) ودراسة (الربيعان،2022)،التي تحدثت عن صعوبات التعلم، ودراسة(خولة،2015) ودراسة(العريفي،2010) التي تحدثت عن اساليب التقويم.

وهذا ما دفع الباحثة بأن تجعل ذوي صعوبات التعلم وارتباطه بأساليب التقويم المستخدمة في المدارس محور دراستها وعليه فإن الباحثة ومن خلال الدلائل المستمدة من بحوث ودراسات في هذا الميدان تسعى للكشف عن اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة، ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1. ما مستوى اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير الخبرة؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى مستوى اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة.
2. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس.
3. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير الخبرة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من النقاط التالية:

1. قد تفيد في الكشف عن اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في المدارس الابتدائية.
2. سوف تعمل على تحسين أساليب التدريس المستخدمة في تقويم المرحلة الأساسية الدنيا.
3. تسهم في الوقوف على معوقات تطبيق أساليب التقويم المستخدمة على العمل وعلى التغلب على هذه المعوقات.
4. قد تفيد الإدارة المشرفة في عقد دورات للمعلمين لإكسابهم أساليب ومهارات التقويم الجيدة والتغلب على ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة

الاتجاهات: تكوين فرضي يتوسط بين المثير الخارجي واستجابة الأفراد له وهي الى حد ما ذاتية لا سبيل لملاحظتها أو مشاهدتها بشكل مباشر(Bolt،2004،17)

صعوبات التعلم: هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الاصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية (أبو رزق، 2011 :20)

صعوبات التعلم: أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم الأكثر انتشاراً بين فئات التربية الخاصة عموماً، وأكثر الفئات دمجاً بين ذوي الاحتياجات الخاصة (Cahalan ،2002: 47).

ذوي صـــعوبات التعلم: هم أولئك الطلاب الذين يعانون من اضـــطراب في واحدة او أكثر من العمليات النفسية الاساسية
المتضـمنة في فهم او اسـتخدام اللغة المنطوقة او المكتوبة والتي تعود الى اسـباب تتعلق بإصـابة الدماغ البســيطة والوظيفية، ولكنها لا تعود الى اســباب تتعلق بالإعاقة العقلية او الســمعية او البصــرية (حسيب،2020 :133).
أســاليب التقويم: وهي أســاليب جمع معلومات بغرض تكوين أحكام تســتخدم في اتخاذ قرارات ملائمة وإعداد تقارير (عفانة،2010 :6).
التقويم: يعرف بأنه مجموعة من الأســاليب والأدوات التي تشــمل مهام أدائية أصــيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصــحائف ومشــروعات جماعية ومعروضــات وملاحظات ومقابلات وعروض شــفهية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك (العريفي،2010 :10).
حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بالمحددات التالية:
- **الحد الموضوعي:** اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة.
- **الحد البشري:** طبقت على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بقطاع غزة.
- **الحد المكاني:** مدارس المرحلة الابتدائية.
- **الحد الزماني:** العام الدراسي 2022/2021م.

الدراسات السابقة

دراسة(الربيعان،2022):
هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة، ومقارنته بأداء طلاب التعليم العام، وتكونت عينة الدراسة من 176 طالباً، منهم 85 طالباً من ذوي صعوبات التعلم، و91 طالباً من طلاب التعليم العام في المدارس الثانوية الملحق بها برنامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض، وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن، وأظهرت الدراسة عددا من النتائج من أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين الفرضي والفعلي لدرجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة لصالح المتوسط الواقعي. كما أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار القدرات العامة، والفروق لصالح طلاب التعلم العام، وكان حجم الفروق بينهما متوسطاً، وفروقاً دالة إحصائياً في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة ترجع لاختلاف المادة الدراسية التي يواجه الطالب صعوبة تعليمية فيها، والمعدل التراكمي للمرحلة الثانوية، ولا توجد فروق دالة إحصائياً في أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة لاختلاف الجنس، أو اختلاف نوع الصعوبة في الاختبار، أو الالتحاق ببرامج صعوبات التعلم.

دراسة (العمري، وآخرون،2021):
هدف البحث إلى التعرف على اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة من إعدادها، وتكونت عينة البحث من (402) من معلمين ومعلمات التعليم العام وصعوبات التعلم، في المدارس الابتدائية بالمنطقة الشرقية، واظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في اتجاهات الذكور والإناث تعزى لصالح الإناث، وأكدت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، والجنس، والتخصص العلمي).

دراسة (حسيب،2020):
هدفت الدراســة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج التنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشــكلات لدى المتعلمين ذوي صــعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية ، حيث تكونت عينة الدراســة من (20) متعلما تتراوح أعمارهم ما بين (10-11) عاما بمتوســط عمري (10-22) عاما، وانحراف معياري (101) تم تقســمهم بطريقة عشوائية أيضا إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية قوام كل منهما (10) متعلمين، وتم تطبيق بطارية تشــخيص صــعوبات التعلم، ومقياس الإرادة الذاتية، مقياس مهارات حل المشــكلات،

والبرنامج المقترح (إعداد: الباحث)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الإرادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لدى المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

دراسة (القرعاوي،2020):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على إسهام الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم، وتكونت عينة الدراسة من (34) معلم صعوبات التعلم، و(143) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم، في منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، ولقد قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج؛ من أهمها: 1) إن الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم متوافرة بدرجة كبيرة، وكانت بالترتيب التالي: الكفايات الأدائية متوافرة بمتوسط (4.317 من 5، كبيرة جدّا)، والكفايات المعرفية متوافرة بمتوسط (4.048 من 5، كبيرة)، والكفايات التواصلية متوافرة بمتوسط (3.663 من 5، كبيرة). 2) إن هناك فروقا في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين المتوسط الفعلي (2.448)، والمتوسط الفرضي (2.34 من 3) لصالح المتوسط الفعلي، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية بنسبة (0.01). 3) إن التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تأثر بخبرة المعلمين العالية وخبرة المعلمين القليلة، أما الخبرة المتوسطة للمعلمين فلم تُظهر النتائج أن هناك تأثيرا لها في التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم أكثر من عشر دورات تدريبية كان لهم تأثير واضح في التفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم .

دراسة (جرادات وآخرون،2020):

هدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات المعلمين نحو مشكلة صعوبات التعلم، والتركيز على الجوانب الإيجابية منها، ومعالجة الجوانب السلبية ومواطن الضعف، من أجل تحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة الدراسة التي تضمنت المدارس التي تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية تربية لواء الرصيفة بمحافظة الزرقاء في الأردن، وللتعرف على اتجاهات المعلمين نحو هذه المشكلة، تم تصميم استبانة خاصة وحصلت الاستبانة على درجات جيدة من الصدق والثبات، واظهرت النتائج أن هناك حوالي 70% من المعلمين يحملون اتجاها ايجابيا نحو هذه المشكلة، وأن 30%منهم يحملون اتجاها سلبيا نحو هذه المشكلة وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية، تبعا للمتغيرات الثلاثة، النوع، وسنوات الخبرة، والمستوى التعليمي.

دراسة (عطية،2019):

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً من معلمو ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وبعد أن انتهى الباحث من جمع الاستبانات تم تفريغ الدرجات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) وأظهرت النتائج: أن معظم فقرات الاستبانة مستوي التقدير لها منخفض وبالتالي فإن أفراد العينة يجدوا صعوبات كبيرة في استخدام تقنيات التعليم داخل غرف المصادر، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.01) بين متوسطات استجابات معلمي صعوبات التعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات حول استخدام التقنيات في تنشيط القدرات الذهنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الدورات التدريبية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (0.05) بين متوسطات استجابات معلمي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم حول استخدام التقنيات في تنشيط القدرات الذهنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الخبرة.

دراسة (محمود،2018):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تحسين القدرة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، وقد اعتمدت الدراسة على عينة مكونة من 60 تلميذ وتلميذة قسمت إلى مجموعتين الأولى ضابطة مكونة من (30) فرد والثانية تجريبية مكونة من (30) فرد اختيروا بطريقة قصدية بعد الاستعانة بمحكات استبعادية واختبار قراءة، ولتحقق من الفرضيات استخدم الباحث المنهج التجريبي فجاءت نتائج الدراسة كما يلي:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي على

مستوى الأداء القرائي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي الأول عند المجموعة الضابطة على مستوى الأداء القرائي، توجد فروق دالة إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي الأول عند المجموعة التجريبية على مستوى الأداء القرائي، ولا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الأداء القرائي بين القياسين البعدي الأول والثاني التتبعي عند المجموعة الضابطة.

دراسة (بلعوص،2018):

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، واشتملت أداة الدراسة على استبانة- لقياس درجة توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد: القراءة والكتابة بشكل عام، القراءة بشكل خاص، والكتابة بشكل خاص. وتمثلت عينة الدراسة في جميع معلمات صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية الحكومية بجدة تم اختيارهن بطريقة الحصر الشامل. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إن توفر التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة بشكل عام - في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة من وجهة نظر المعلمات - جاءت بنسبة (65%) في المرتبة الأولى، وللكتابة بشكل خاص (51%) في المرتبة الثانية، وللقراءة بشكل خاص (47%) في المرتبة الثالثة.

دراسة (عمار،2016):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التفكر المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية العربية السورية، وعلاقة هذه الأساليب بتحصيلهم الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (105) طلاب من الطلبة العاديين و(79) طالبا من ذوي صعوبات التعلم. وقد استخدمت الدراسة مقياس أساليب التفكير" الذي أعدته الباحثة بالاعتماد على مقياس ستيرنبرغ، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أكثر أساليب التفكير تفضيلا لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم هي: الأسلوب الملكي في المرتبة الأولى، ثم المحلي في المرتبة الثانية، ثم الهرمي في المرتبة الثالثة، وفي المرتبتين الأخيرتين جاء الأسلوبان: التحرري والقضائي، وأكثر الأساليب تفضيلا لدى الطلبة العاديين هما: أسلوبا التفكير: الهرمي والتنفيذي معا في المرتبة الأولى؛ ثم يجيء في المرتبتين الثالثة، ثم الرابعة بفارق بسيط جدا بينهما يكاد لا يلحظ (0.02) الأسلوبان: الملكي ثم المحلي؛ ثم يأتي في المرتبتين الأخيرتين الأسلوبان: التشريعي ثم المتحرر، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أسلوبي التفكير (القضائي، والتنفيذي) والتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ووجود علاقة دالة إحصائية بين أساليب التفكير: (الملكي، والهرمي، والمحلي) والتحصيل الدراسي لدى الأطفال العاديين، وجود فروق دالة إحصائية بخصوص أساليب التفكير: (الملكي، والهرمي، والتشريعي، والمحلي)، وفي النتيجة الإجمالية لأساليب التفكير لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وكانت القيم جميعها المصلحة الإناث.

دراسة (خولة،2015):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة وهذا من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي الذي مفاده نما هي علاقة أساليب التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة؟، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي أما مجتمع البحث فتكون من معلمي المدارس الابتدائية والبالغ عددهم (80) معلم بابتدائيات مدينة عين فكرون.

واعتمد في هذه الدراسة على استمارة متكونة من 29 بندا، وأسفرت المعالجة الإحصائية التي تمت باستخدام النسب المئوية عن: دلت النتائج على وجود علاقة بين الاختبارات الموضوعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة، كما دلت على وجود علاقة بين الاختبارات المقالية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة لكن بنسبة معتبرة وهذا راجع لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة كعدم قدرتهم على التحليل والنقد والتقويم وغيرها.

دراسة (برقر، 2010. Berger):

هدفت الدراسة إلى معرفة سلوكيات اجتياز الاختبارات لدى طلاب المدارس الثانوية في ولاية نيويورك، وتكونت عينة الدراسة من (35) من ذوي صعوبات التعلم و(741) من طلاب التعليم العام، واستخدمت

الدراسة الأدوات التالية: مقياس متابعة اجتياز الاختبارات، اختبار سرعة القراءة، اختبار فك التشفير (التعرف على الكلمات)، اختبار الفهم القرائي، اختبار المفردات، استبانة ديموغرافية، مقياس التقييم الذاتي للقراءة الأكاديمية الموقوتة، استبانة إدراك الأداء والإستراتيجية المستخدمة. وقد اتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وأشارت النتائج إلى ما يأتي: أن أداء ذوي صعوبات التعلم القرائية كان أقل كفاءة منه عند طلاب التعليم العام في جميع مهام القراءة (السرعة، والفهم، والمفردات، وفك التشفير) كما أن ذوي صعوبات التعلم قضوا المزيد من الوقت في مراجعة أسئلة الفهم، بالإضافة إلى أنهم عانوا من القلق، أو صعوبة في اجتياز الاختبارات في ظل ظروف تحديد الوقت أكثر من أقرانهم طلاب التعليم العام، وأن درجة المفردات وسرعة القراءة ودرجة فك التشفير كانت أقوى عوامل التنبؤ بمؤشر الفهم العام، والطلاب الذين حققوا أقصى نجاح (أعلى درجات 15٪ من العينة في مهمة الفهم القرائي) كانوا أصحاب أداء أفضل في جميع مهام القراءة الأخرى وتناولوا مهمة الفهم القرائي بشكل مختلف عن الطلاب الأقل انخفاضا واعتبروا أقل قلقا وأكثر ثقة في الاختبار المحدد بوقت.

دراسة (ألباوم، Elbaum، 2007) :

هدفت إلى مقارنة أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وطلاب التعليم العام في اختبار الرياضيات باستخدام إجراء قياسي للاختبار مع وجود عنصر تيسيري، هو القراءة الجهرية للاختبار، ومقارنة النتائج التي تم التوصل إليها باستخدام المنهج التجريبي، ومقارنة | نتائجها بنتائج الدراسات السابقة باستخدام تحليل التلوي، وذلك في مدارس تقع في جنوب شرق الولايات المتحدة الأميركية، وتكونت عينة الدراسة من (643) طالبا في الصفوف من السادس حتى العاشر، وكان عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم (391) طالبا، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات درجات جميع الطلاب كانت أعلى في حالة الإجراء التيسيري غير القياسي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم استفادوا من العنصر التسهيلي

القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) بشكل أكبر من طلاب التعليم العام، بالإضافة إلى ذلك تم مقارنة أحجام التأثير في الدراسة الحالية بنظائرها في الدراسات السابقة من خلال تحليل التلوي، وأظهرت النتائج أنه بالنسبة لطلاب المرحلة الابتدائية فإن استخدام عنصر التسهيل الشفوي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار في اختبار الرياضيات جاء مفيدا للطلاب ذوي صعوبات التعلم، أما بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية فكان العكس صحيحا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

لاحظت الباحثة من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة ومقارنتها بدراستها بأن هناك أوجه اتفاق واختلاف وفيما يلي بيان ذلك، اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة(الربيعان،2022) ودراسة (حسيب،2020) ودراسة (القرعاوي،2020) ودراسة (محمود،2018) ودراسة (عمار،2016) ودراسة (برقر، Berger2010) ودراسة (ألباوم، Elbaum، 2007) في عينة الدراسة واستخدمت الطلاب عينة للدراسة، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الربيعان،2022) ودراسة (القرعاوي،2020) ودراسة (عمار،2016) ودراسة (برقر، Berge2010) ودراسة (ألباوم، Elbaum، 2007) ودراسة (العمري، وأخرون،2021) ودراسة (جرادات وأخرون،2020) ودراسة (بلعوص،2018) ودراسة (خولة،2015) ودراسة (عطية،2019) في منهج الدراسة واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة(الربيعان،2022) ودراسة (القرعاوي،2020) ودراسة (عمار،2016) ودراسة (برقر، Berge2010) ودراسة (ألباوم، Elbaum، 2007) ودراسة (العمري، وأخرون،2021) ودراسة (جرادات وأخرون،2020) ودراسة (بلعوص،2018) ودراسة (خولة،2015) ودراسة (عطية،2019) في أداة الدراسة واستخدمت الاستبانة، بينما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (العمري، وأخرون،2021) ودراسة (جرادات وأخرون،2020) ودراسة (بلعوص،2018) ودراسة (خولة،2015) ودراسة (عطية،2019) في عينة الدراسة واستخدمت المعلمين عينة للدراسة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (محمود،2018) ودراسة (حسيب،2020) في منهج الدراسة واستخدمت المنهج التجريبي، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (محمود،2018) ودراسة (حسيب،2020) في أداة الدراسة واستخدمت

الاختبار، واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة كيفية عرض الدراسات السابقة، وعرض الإطار النظري، وكيفية صياغة الأداة، وعرض النتائج وتفسيرها.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في إجراء الدراسة ويقصد به ذلك المنهج الذي يعتمد على جمع البيانات وتحليلها واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي ذوي صعوبات التعلم

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بصورة عشوائية بحيث تمثل جزء من مجتمع الدراسة، حيث بلغت (84) من معلمي ذوي صعوبات التعلم.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	البيان	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	32	38.1
	أنثى	52	61.9
	المجموع	84	%100
الخبرة	أقل من 5 سنوات	25	29.8
	5-10	12	14.3
	أكثر من 10 سنوات	47	56.0
	المجموع	84	%100
المؤهل العلمي	**بكالوريوس**	71	84.5
	ماجستير فأعلى	13	15.5
	المجموع	84	%100

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وقامت الباحثة بصياغة فقرات الاستبانة تكونت من (23) فقرة.

صدق الاستبانة:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وقام المحكمين بإبداء أراءهم من حيث التعديل والحذف والإضافة إلى أن وصلت الاستبانة إلى صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي

تم حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمجال كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2) معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	** 0.78	0.01	10	**0.58	0.01	19	** 0.79	0.01
2	** 0.67	0.01	11	**0.69	0.01	20	** 0.81	0.01
3	** 0.75	0.01	12	**0.61	0.01	21	** 0.69	0.01
4	** 0.62	0.01	13	**0.79	0.01	22	** 0.78	0.01
5	** 0.63	0.01	14	**0.84	0.01	23	** 0.78	0.01
6	** 0.78	0.01	15	**0.73	0.01			

7	** 0.74	0.01	16	**0.81	0.01	
8	** 0.67	0.01	17	**0.79	0.01	
9	** 0.78	0.01	18	**0.65	0.01	

** دالة عند مستوى 0.01 * دالة عند مستوى 0.05 /// غير دالة إحصائيا

يتضح من الجدول (2) أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، مما يدل على اتساق الفقرات والدرجة الكلية للمقياس.

الثبات

تم حساب الثبات لاستبانة بطريقة:

أ. معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha

تم حساب الثبات الكلي لاستبانة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha عن طريق برنامج الحاسوب SPSS كما هو موضح

جدول (3) معامل الثبات ألفا كرونباخ

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
الدرجة الكلية للاستبانة	23	0.91

يتضح من الجدول (3) أن معامل ألفا كرونباخ للفقرات أعلى من 0.5 وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

ب. التجزئة النصفية: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاختبار بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الأسئلة الفردية والزوجية للاختبار لكل محور وقد تم تصحيح معاملات الارتباط ويبين الجدول (4) معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية

جدول رقم (4) معاملات الارتباط للمقياس

البيان	معامل الارتباط قبل التعديل	معامل الثبات مجال التعديل
الدرجة الكلية للاستبانة	0.79	0.83

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للمقياس (0.79) ومعامل الثبات المعدل (0.83)، وهو معامل ثبات مرتفع ودال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01.

تصحيح الاستبانة:

تحديد قيمة فئات المقياس الخماسي المتدرج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (5)

الوزن النسبي	أقل من 36%	36%-52%	53%-68%	69%-84%	85% فما فوق
المتوسط الحسابي	1-1.80	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5
التصنيف	منخفض جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا

الأساليب الإحصائية: معامل ألفا كرونباخ، والمتوسط والانحراف المعياري والنسب المئوية والرتب، واختبار T.test، واختبار التباين الأحادي.

تحليل النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل تفسير وتحليل النتائج حيث قام الباحثان باستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية والرتب من أجل الإجابة على التساؤلات التابعة.

وللإجابة على تساؤل الدراسة الرئيسي والذي ينص على :

ما مستوى اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة؟

جدول رقم (6) يوضح النسب المئوية لاتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة

م	رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
1	17	يعد موائمة المنهج وتكيفه بما يتوافق مع قدرات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أمر مهم	4.49	0.61	89.8	1
2	5	يواجه طلبة ذوي صعوبات التعلم صعوبة في الأسئلة المقالي لأنه تحتاج لشرح مفصل	4.46	0.61	89.3	2
3	20	يجب تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء متدرجة الصعوبة من السهل للأصعب	4.46	0.74	89.3	3
4	8	يعجبني الاختبار الذي يحتوي على نوعية أسئلة مختلفة	4.36	0.61	87.1	4
5	9	يجب قراءة المعلم لأسئلة الاختبار أثناء إجراء	4.35	0.67	86.9	5
6	11	إضافة وقت أكبر للطلبة من ذوي صعوبات التعلم أثناء التقويم	4.31	0.73	86.2	6
7	19	يفضل تقويم كل موضوع دراسي على حدة	4.3	0.6	86	7
8	22	تقديم مراجعة شاملة للموضوعات المطلوبة قبل التقويم مباشرةً	4.27	0.68	85.3	8
9	18	يجب تدريب طلبة ذوي صعوبات التعلم على طرق مختلفة لأداء الاختبار	4.26	0.7	85.2	9
10	21	يجب تقديم ملخص لكل موضوع دراسي تم دراسته	4.25	0.76	85	10
11	15	يفضل أثناء قراءة أسئلة الاختبار أن يتم شرح الغرض من السؤال بشكل بسيط	4.23	0.63	84.5	11
12	23	يفضل أن تكون المراجعة وفق أسلوب التقويم	4.18	0.78	83.6	12

13	12	يجب قراءة أسئلة الاختبار بشكل فردي لكل طالب من طلبة ذوي صعوبات التعلم	3.96	1.03	79.3	13
14	2	أسئلة الاختيار المتعدد تعد الأنسب للطلاب ذوي صعوبات التعلم	3.94	0.84	78.8	14
15	1	الاختبارات التحصيلية التي تحتوي على أسئلة موضوعية أكثر ملائمة لطلبة صعوبات التعلم	3.93	1.05	78.6	15
16	3	تعد أسئلة الصواب والخطأ أفضل انواع الأسئلة الموجهة لذوي صعوبات التعلم	3.93	0.9	78.6	16
17	4	تعد أسئلة إكمال الناقص من أصعب أنواع الأسئلة الموجهة لذوي صعوبات التعلم	3.81	0.95	76.2	17
18	16	افضل عدم تقيد فترة التقويم بفترة زمنية معينة	3.55	1.14	71	18
19	10	اعطاء الطلبة من ذوي الحركة الزائدة الحرية بالحركة والوقوف ووقت مستقطع أثناء التقويم	3.46	1.2	69.3	19
20	7	أرى أنه يمكن الاعتماد على الاختبارات الشفوية في تقويم طلبة من ذوي صعوبات التعلم	3.42	1.22	68.3	20
21	13	الاكتفاء بتقويم الطلبة بالمفاهيم العامة للخطط الدراسية	3.24	1.1	64.8	21
22	14	أرى انه يفضل استخدام الاختبارات الإلكترونية لتقويم طلاب صعوبات التعلم	2.27	0.81	45.5	22
23	6	لا تشكل نوعية الاختبار مشكلة أمام الطلبة ذوي صعوبات التعلم	2.18	0.85	43.6	23
	الدرجة الكلية		3.9	0.32	77.9	

أشارت نتائج الدراسة أن نسبة اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة بلغت (77.9%) وهو مستوى عال.

بالنظر إلى الجدول رقم (6) يتضح أن أعلى الفقرات هي الفقرة رقم (17)، والتي نصت على "يعد موائمة المنهج وتكيفه بما يتوافق مع قدرات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أمر مهم " والتي نسبتها (89.8%)، ويتضح أن الفقرة رقم (6)، والتي نصت على " لا تشكل نوعية الاختبار مشكلة أمام الطلبة ذوي صعوبات التعلم " احتلت المرتبة الأولى بنسبة مئوية مقدارها (43.6%).

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (العمري، وآخرون،2021) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي.

وكذلك دراســـة (جرادات وآخرون،2020) التي اظهرت النتـائج أن هنـاك حوالي 70% من المعلمين يحملون اتجاها ايجابيا نحو هذه المشكلة.
و تعزو الباحثة تلك النتيجة الي الدور الفاعل الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم ممثلة بقســم الارشــاد والتربية الخاصـة بزيادة كفاءة معلمي ذوي الاحتياجات الخاصـة وامدادهم بالاختبارات والمقاييس النفسية وعمل الدورات التدريبية وورش العمل والمحاضرات التي تساعدهم على استخدام اساليب التقويم المناسبة لتلك الفئة والاليات المناســبة للتعامل معهم اثناء تطبيق الاختبارات والمقاييس، وهذا ما اظهرته نتائج دراسـة (عطية،2019) توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عند مسـتوي (0.01) بين متوسـطات اسـتجابات معلمي صعوبات التعلم تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات حول استخدام التقنيات في تنشيط القدرات الذهنية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزي لمتغير الدورات التدريبية.
بالإضافة الي نظرة معلمي التربية الخاصة الي اساليب التقويم والذين يعتبرونه ذات أهمية لأنه قد أصبح جزءا أســاســيا من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره، فالتقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.
بالإضــافة الي أن عدد هذه الفئة في المدارس الحكومية محدود وهذا يجعل مســاحة واســعة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة الي تطبيق المقاييس المناسبة لهذه الفئة واستخدام اسئلة الصواب والخطأ أو الاسئلة التي لا تحتاج الي بذل جهد عقلي كبير من فئة ذوي الاحتياجات الخاصــة وهذا ما اظهرته فقرات المقياس حيث حصــلت فقرة "يواجه طلبة ذوي صــعوبات التعلم صــعوبة في الأسـئلة المقالي لأنه تحتاج لشــرح مفصل" على الترتيب الثاني ضمن فقرات المقياس. أيضاً اشتراك بعض معلمي التربية الخاصة في وضع المنهاج وتكيفه بم يتوافق مع قدرات الطلبة ذوي صـعوبات التعلم يعزز التوجه الايجابي لديهم في اسـاليب التقويم المسـتخدمة. كما أن وزارة التربية والتعليم وضـعت أسـس وتعليمات مكتوبة متعلقة بأسـس تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصــة خصــوصــا المرحلة الابتدائية موحدة للجميع (أبو عليا وآخرون، 1:2009)
كما تعزو الباحثة تلك النتيجة الي أن اتجاهات معلمي ذوي صــعوبات التعلم الايجابية ناتجة عن النظرة الايجابية من المجتمع ومدير المدرسـة والمعلمين لفئة معلمي التربية الخاصـة الذين يتعاملون مع فئة كانت مهمشة بالسابق والان اصبح الكل يهتم بهم فهم الاحوج في التعامل وتوفير الرعاية، فالمعلم هــو الــذي يحقق الأهداف التربوية وهو الذي يتخير الخبرات والأنشــطة التي يحتاج إليها الطلبة ، وهو الذي يتخير طرق التدريس التربوية وأســاليب التقويم التي تقيس مدى تحقيق الأهداف، فالمعلم يتفاعل مع كائنات بشرية متغايرة ومتباينة ونامية مما يجعله يوميا يواجه مشكلات متباينة المصدر ومتنوعـة الحجم.
كما تعزو الباحثة تلك النتيجة الي طبيعة الفئة المستهدفة – ذوي صعوبات التعلم- الذين بحاجة الي استخدام اساليب تدريسية خاصة تتناسب مع قدراتهم العقلية واشراكهم في العملية التعليمية من خلال التعلم النشط والادوات الملموسة التي تتناسب مع تلك القدرات الخاصة بهم
كما بالإضــافة إلى أن وزارة التربية والتعليم توظف في هذا المجال أفضــل المعلمين وممن لديهم الخبرة والكفاءة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة
كما اظهرت الدتائج أن أعلى الفقرات هي الفقرة رقم (17)، والتي نصــت على "يعد موائمة المنهج وتكيفه بما يتوافق مع قدرات الطلبة من ذوي صعوبات التعلم أمر مهم " والتي نسبتها (89.8%)
وتعزو الباحثة تلك النتيجة الي أنه من الطبيعي أن يكون المنهاج الذي يتعلمه الطلبة ذوي صــعوبات التعلم يتناسـب مع قدراتهم العقلية ويراعي مشـكلاتهم الذهنية وهذا ما تقوم به وزارة التربية والتعليم عند وضـع المنهاج الفلســطيني باختيار مجموعة من دكاترة الجامعات والمشــرفين والمعلمين من الميدان لوضــع المنهاج والانشطة واساليب التقويم لتتناسب مع قدرات تلك الفئة حتى يستطيع الطلبة أن يتماشوا مع المنهج المعد لديهم ويراعي تلك الفروق الفردية بينهم.
كما اظهرت النتائج أن أقل الفقرات التي نصـت على " لا تشـكل نوعية الاختبار مشـكلة أمام الطلبة ذوي صعوبات التعلم " احتلت المرتبة الاخيرة بنسبة مئوية مقدارها (43.6%).

وتعزو الباحثة تلك النتيجة الي أن طلبة ذوي صـعوبات التعلم لديهم مشـكلات في القدرات النمائية ولديهم ضـعوف في بعض المهارات والعمليات المعرفية فقداتهم العقلية أقل ممن هم في نفس عمرهم وبالتالي يحتاجون الي نمط خاص من التعامل سـواء على صـعيد نوعية الاسـئلة المسـتخدمة في اسـاليب التقويم فالأسـئلة الاختيارية أو التي تحتاج الي الاجابة بنعم او لا أسـهل من الاسـئلة المقالية أو التي تحتاج الي تفكير وتعبير ، بالإضـافة الي أن هذه الفئة يحتاج وقت أول اثناء تقديم الامتحان بسـبب بطء التفكير والاسـتجابة لذلك تشـكل نوعية الاختبار مشـكلة أمام الطلبة ذوي صـعوبات التعلم. وهذا ما اظهرته نتائج دراسة (خولة،2015) على وجود علاقة بين الاختبارات الموضوعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأسـاتذة، كما دلت على وجود علاقة بين الاختبارات المقالية وعلاقتها بالتحصـيل الدراسـي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأسـاتذة لكن بنسـبة معتبرة وهذا راجع لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة كعدم قدرتهم على التحليل والنقد والتقويم وغيرها.

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في اتجاهات معلمي ذوي صـعوبات التعلم نحو أسـاليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس؟

لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس قام الباحثان بحساب المتوسط والانحراف المعياري واسـتخدم الباحثان اختبار (T.test) تبعاً لمتغير الجنس (ذكر –أنثى) ويوضـح جدول (7) النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (7) المتوسط والقيمة المحوسبة ودلالتها تعزى للجنس (ذكر- أنثى)

الجنس	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
ذكر	32	3.87	0.31	0.514	0.609
أنثى	52	3.91	0.32		

يتبين من الجدول (7) أن قيمة مسـتوى الدلالة (0.609) = sig أكبر من α=0.05 حيث يتضـح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تبعاً لمتغير الجنس.

تعزو الباحثة تلك النتيجة الي أن أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية لذوي صـعوبات التعلم موحدة للجميع سـواء ذكور أو اناث، بالإضـافة الي أن معلمي ذوي صـعوبات التعلم يتبعون لنفس السـياسـة المتبعة في وزارة التربية والتعليم ونفس الاسـاليب التقويمية التي يسـتخدمونها لتقيم احتياجات وقدرات وامكانات ذوي صعوبات التعلم.

أيضـاً فإن معلمي ذوي صـعوبات التعلم من كلا الجنسـين يدركون أهمية أسـاليب التقويم التي من خلالها يسـتطيعون التعرف على مدى نجاعة الانشـطة والاسـاليب التعليمية التي يسـتخدمونها مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصـة من عدمها ومدى تطور وارتقاء بعض المهارات الاسـاسـية لديهم كذلك تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على تنميتها

بالاضـافة الي أن معلمي ذوي صـعوبات التعلم من كلا الجنسين يتدربون على نفس المقاييس والاختبارات التي يعتمدونها في تقييم حالة الاطفال ذوي صـعوبات التعلم وهذا ما وضـعته وزارة التربية والتعليم حيث وضعت أسس وتعليمات مكتوبة متعلقة بأسس تقويم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة خصوصا المرحلة الابتدائية موحدة للجميع (أبو عليا وآخرون، 1:2009)

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصـائية في اتجاهات معلمي ذوي صـعوبات التعلم نحو أسـاليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير الخبرة ؟

وللتحقق من ذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي لقياس دلالة الفروق بين المجموعات

جدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) تبعاً إلى متغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.29	2	0.15	1.479	0.234
داخل المجموعات	7.97	81	0.1		
المجموع	8.26	83			

يتبين من الجدول (8) أن قيمة مستوى الدلالة (0.234)= sig أكبر من α=0.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تبعاً لمتغير الخبرة.

تعزو الباحثة تلك النتيجة الي أن جميع معلمي ذوي صعوبات التعليم على اختلاف متغير الخبرة ينتمون الي مؤسسة تعليمية واحدة ويتبعون سياسة موحدة ويستخدمون أساليب تقويم شبه موحدة للجميع ، بالاضافة الي تباين الفئة حيث أن اغلب الفئة المستهدفة من المعلمين لديهم اكثر من عشرة سنوات بواقع نسبي (56%) وأن المعلمين الجدد يتلقون تدريبات مكثفة ويتبادلون الخبرات مع المعلمين الذين لديهم خبرات اكثر في اليات واساليب التقويم المستخدمة مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية تطبيق تلك المقاييس بعيداً عن التحيز والخصوصية وهذا يبين عدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على ما يلي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس قام الباحثان بحساب المتوسط والانحراف المعياري واستخدم الباحثان اختبار (T.test) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ويوضح جدول (9) النتائج التي تم الحصول عليها:

جدول (9) المتوسط والقيمة المحوسبة ودلالتها تعزى للمؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	المتوسط	الانحراف المعياري	" ت "	مستوى الدلالة
بكالوريوس	71	3.89	0.31	0.414	0.680
دراسات عليا	13	3.93	0.35		

يتبين من الجدول (9) أن قيمة مستوى الدلالة (0.680) = sig أكبر من α=0.05 حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

تعزو الباحثة تلك النتيجة الي أن معلمي ذوي صعوبات التعلم على اختلاف درجاتهم العلمية أو المؤهلات التي حصلوا عليها إلا أنهم يعتمدون على التوجهات الحديثة على صعيد التقييم التربوي والنفسي في ميدان التربية الخاصة وبناءً على وصف العالمان مكلوفلين ولويس (Mcloughlin& Lewis) من حيث اختيار الاختبارات وأدوات التقييم الاخرى المناسبة والتي تخلو من التحيز ضد المفحوص وتطبيق الاختبار بلغة المفحوص أو بطريقة التواصل التي يستخدمها وأن يتمتع الاختبار بالصدق واستخدام التقييم الشمولي هذا جاء حسب (الخطيب، 2005).

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة الي أن معلمي ذوي صعوبات التعلم على اختلاف درجاتهم العلمية أو المؤهلات التي حصلوا عليها يحاولون تبسيط الاسئلة وتوضيحها للأطفال حتي يفهموها ويجيبون عليها بالإضافة الي التقليل من الاسئلة المقالية الصعبة التي لا يستطيعون الاجابة عنها بل ان غرف المصادر اصبحت مجهزة بالأدوات والانشطة التي تساعد الطلبة على اكتساب المهارات الاساسية، والتدرب على

نمط الاختبارات بعدة طرق مختلفة بل أن المعلمين يعطون وقتاً أول للطلبة اثناء تقديم الاختبار وتبسيط المعلومات ليفهمها الطلبة لذلك ترى الباحثة ظهور نتيجة هذا السؤال بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لاعتمادهم على معايير واحدة في عملية التقويم لذوي الاحتياجات الخاصة. وهذا ما اظهرته نتائج دراسة (ألباوم، Elbaum، 2007) أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم استفادوا من العنصر التسهيلي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار) بشكل أكبر من طلاب التعليم العام، وأظهرت النتائج أنه بالنسبة لطلاب المرحلة الابتدائية فإن استخدام عنصر التسهيل الشفوي (القراءة الشفهية الجهرية للاختبار في اختبار الرياضيات جاء مفيدا للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن التوصية بالآتي :

1. يجب تضمين مناهج المدارس بشكل خاص والمناهج الدراسية الأخرى بشكل عام في مراحل التعليم الابتدائي أنشطة وتدريبات هدفها إكساب الطلبة أبرز ممارسات اساليب التقويم.
2. العمل على توجيه الجهود التربوية على مستوى الوزارة ومديريات التربية التابعة لها نحو المدارس لتفعيل ومتابعة تطور اساليب التقويم المستخدمة لدى الطلبة وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم.
3. ضرورة توجيه الجهود البحثية في الجامعات لإجراء المزيد من الدراسات بالتعاون مع المدارس نحو دراسة موضوع ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بأساليب التقويم لدى مستويات صفية مختلفة، ومتابعة التغيرات لدى الطلبة بما يبرز دور الجامعات في خدمة المجتمع المحلي.
4. ضرورة التعرف على اتجاهات معلمي ذوي صعوبات التعلم نحو أساليب التقويم المستخدمة في مدارس المرحلة الابتدائية بقطاع غزة.

مقترحات الدراسة

تقترح الدراسة اجراء الدراسات التالية:

- فاعلية أساليب التقويم المستخدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس قطاع غزة.
- أثر التقويم التربوي في التحصيل الدراسي للطالب المعلم بالمدارس الاساسية.
- دور التقويم التربوي في قياس القدرات العقلية والمعرفية لطالب الثانوية الحكومية بمدينة غزة.
- واقع استخدام اساليب التقويم لذوي صعوبات التعلم في مدارس المرحلة الأساسية في قطاع غزة.

قائمة المراجع:

- العمري، سلمى، وعافية، عزة (2021) **اتجاهات معلمي التعليم العام ومعلمي صعوبات التعلم نحو التدريس التشاركي بالمرحلة الابتدائية في مدارس المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية**، مجلة بحوث التعليم والابتكار، جامعة عين شمس، ص14-41.
- حسيب، حسيب (2020) **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الارادة الذاتية ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**، مجلة رسالة الخليج العربي، ع122، ص209 -282.
- عفانة، محمد (2011) **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة**، رسالة ماجستير، غزة، فلسطين.
- العريفي، سليمان (2010) **أساليب التقويم، تقويم منهج العلوم الشرعية في التعليم العام**، جامعة الملك سعود، السعودية.
- أبو فخر، غسان (2004) **التربية الخاصة بالطفل**، دمشق، منشورات جامعة دمشق.
- حجازي، تغريد (2008) **بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي والثاني عشر**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد التاسع، كلية التربية، جامعة البحرين 89-108.
- السيد، عبد الحميد (2003) **صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، ط2 القاهرة: دار الفكر العربي.
- الخطيب، جمال واخرون (2005) المدخل الي التربية الخاصة، دار حنين: عمان.
- يحيى، خولة (2005): **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة**، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر.

- حبايب، علي (2011) **صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي**، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد 13، العدد 1 (A) ص 1-34.
- أبو رزق، محمد مصطفى (2011): **السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية: غزة
- ملحم، سامي (2002). **صعوبات التعلم**، (ط1)، عمان، الاردن، دار المسيرة.
- هالاهان ،دانيال وكوفمان، جيمس وآخرون (2007) **صعوبات التعلم – مفهومها –طبيعتها-التعلم العلاجي**، ترجمة : (محمد ،عادل)، عمان : الاردن ، دار الفكر.
- الشرمان، عاطف (2015). **التعليم المدمج والتعليم المكوس**، عمان: الاردن.
- عبد الكريم، عبد الهادي أحمد (2019) **قضايا تربوية**، القاهرة، مؤسسة رؤي للإبداع، ط1، مصر.
- خولة، عناب (2015) **أساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة**، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية لمدينة عين فكرون، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.
- محمود، قندوز (2018) **فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تحسين القدرة القرائية لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، الجزائر.
- عمار، رنا (2016) **أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية العربية السورية**، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- بلعوص، رنيم (2018) **واقع التقنيات المساندة لذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة في غرف مصادر المدارس الابتدائية الحكومية بجدة**، المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة، ع3، ص46-77.
- القرعاوي، عبد الله (2020) **إسهام الكفايات المهنية لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التنبؤ بالتفاعل الاجتماعي لدى تلاميذهم**، رسالة ماجستير، جامعة القصيم، السعودية.
- أبو عليا، أكرم و أبو شاويش، أمال ودويك، جواد واخرون(2009) مواءمات في التعليم والتقويم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وزارة التربية والتعليم – دائرة القياس والتقويم : فلسطين.
- الربيعان، عبد الله (2022) **مستوى أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اختبار القدرات العامة، ومقارنته بأداء طلاب التعليم العام**، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ع13، ص111-150.
- Berger، C.، L. (2010). **Test-taking Behavior of Students with Learning Disabilities**: An Investigation of Secondary Students' Performance on Timed Reading Tests، ProQuest LLC، 1-111.
- Bolt، S. E.، & Thurlow، M. L. (2004). **Five of the most frequently allowed testing accommodations in state policy**: Synthesis of research. Remedial and special education، 25(3)، 141152.
- Cahalan، Cara; Mandinach، Ellen B.; Camara، Wayne). (2002). **Predictive Validity of SAT® I**: Reasoning Test for Test-Takers with Learning Disabilities and Extended Time Accommodations. USA: College Entrance Examination Board.
- Costanza، N.J.، & Kapalka، G. M. (2004). **The impact of Tic Disorders، ADHD، OCD and learning disorders** on SAT scores and college GPA. George M. Kapalka، PhD، ABPP، 12.
- DaDeppo، L. M. (2009**). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities**. Learning Disabilities Research & Practice، 24(3)، 122131.
- Elbaum. B. (2007). **Effects of an Oral Testing Accommodation on the Mathematics Performance of Secondary Students with and Without Learning Disabilities**. The Journal of Special Education، 40(4)،218-229.