

**ASSESSMENT METHODS USED BY MATHEMATICS AND ARABIC LANGUAGE
TEACHERS IN MEASURING THE ACHIEVEMENT OF STUDENTS WITH MILD
MENTAL DISABILITIES (DOWN SYNDROME) IN PUBLIC SCHOOLS IN THE
NORTHERN GOVERNORATES – PALESTINE**

Ayyoub Mousa OLYAN ¹

Dr; Ministry of Education, Palestine

Rola Abed AL Rahman AL- KHARRAZ ²

Dr, Ministry of Education, Palestine

Abstract:

The study aimed to reveal the level of assessment methods used by mathematics and Arabic language teachers in measuring the achievement of students with mild mental disabilities (Down syndrome) in public schools in the northern governorates, and to identify the difference in the estimates of the study sample members about the level of assessment methods used by teachers of my subjects. Mathematics and the Arabic language in measuring the achievement of students with simple mental disabilities (Down syndrome) in public schools in the northern governorates according to the study variables: gender, specialization, educational qualification, number of years of experience

The researchers used the descriptive analytical method, and the study population consisted of all the teachers of mathematics and Arabic language in public schools in the northern governorates / Palestine, who numbered (140) teachers, and the study sample included (119) teachers, i.e. a percentage of (85%) of the study population, and the researchers used the questionnaire tool prepared by them.

The study reached the following results:

1. The level of assessment methods used by mathematics and Arabic language teachers in measuring the achievement of students with mild mental disabilities (Down syndrome) in public schools in the northern governorates came to a high degree, with a percentage of (82.2%).

 <http://dx.doi.org/10.47832/2757-5403.18.10>

¹  ayyoub.olyan@moe.edu.ps, <https://orcid.org/0000-0002-5012-1260>

²  rola_nablus123@hotmail.com

2. There are no differences in the average level of assessment methods used by teachers of mathematics and Arabic language in measuring the achievement of students with mild mental disabilities (Down syndrome) in public schools in the northern governorates due to the gender variable.

3. There are no differences in the average level of assessment methods used by teachers of mathematics and Arabic language in measuring the achievement of students with mild mental disabilities (Down syndrome) in public schools in the northern governorates due to the variable of specialization.

4. There are no differences in the average level of assessment methods used by mathematics and Arabic language teachers in measuring the achievement of students with mild mental disabilities (Down syndrome) in public schools in the northern governorates due to the educational qualification variable.

5. There are differences in the level of assessment methods used by mathematics and Arabic language teachers in measuring the achievement of students with mild mental disabilities (Down syndrome) in public schools in the northern governorates due to the variable number of years of experience, and that the differences in the total score were between (less than 5 years) and (more than 10 years) in favor of (less than 5 years), and between (5-10 years) and (more than 10 years) in favor of (5-10 years).

Key words: Down Syndrome, Assessment Methods Used By Mathematics and Arabic Language.

أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية- فلسطين

أيوب موسى عليان

د، وزارة التربية، فلسطين

رولا عبد الرحمن الخراز

د، وزارة التربية، فلسطين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، والتعرف إلى الاختلاف في تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتألّف مجتمع الدراسة من جميع معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية/ فلسطين، والبالغ عددهم (140) معلم/ة، واشتملت عينة الدراسة على (119) معلم/ة، أي بنسبة 85% (من مجتمع الدراسة، واستخدم الباحثان أداة الاستبانة من إعدادهما، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مئوية 82.2(%)

2. لا توجد فروق في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

3. لا توجد فروق في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير التخصص.

4. لا توجد فروق في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

5. وجود فروق في مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وأن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (من 5- 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (من 5- 10 سنوات).

الكلمات المفتاحية: متلازمة داون، أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية.

المقدمة:

قد يكون تقييم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة تحديًا؛ فبعض الطلاب يصارعون حالات الاختبار، ولا يمكنهم البقاء في مهمة طويلة بما يكفي؛ لاستكمال مثل هذه التقييمات، لكن التقييمات مهمة؛ فهي توفر للطفل فرصة لإظهار المعرفة والمهارة والتفاهم، بالنسبة لمعظم المتعلمين ذوي الاستثناءات.

وهناك أنواع كثيرة ومتعددة من إجراءات التقييم المستخدمة في تقييم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وتتنوع هذه الإجراءات مع تنوع الخبرات والممارسات اللازمة لإجرائها. وعلى نحو عام، فإن إجراءات التقييم في التربية الخاصة يمكن أن توضع في نوعين رئيسيين، هما: الإجراءات الرسمية، والإجراءات غير الرسمية. وكل من هذين النوعين مستخدمان في كافة مراحل التقييم؛ فإجراءات التقييم الرسمي تعتبر مفيدة في جمع معلومات لأغراض تحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة، وأما إجراءات التقييم غير الرسمية فهي مفيدة في اتخاذ قرارات تعليمية داخل الصف.

يعد التقييم أحد الركائز المهمة في المنظومة التعليمية التي تستلزم تجميع بيانات صادقة وعلمية من عدة مصادر متنوعة، وفق مجموعة من الأهداف؛ بهدف الوصول إلى تقديرات كمية ووصفية، يعتمد عليها في إطلاق الأحكام للتطوير والتحسين. ويعد تقييم التعليم من أهم متطلبات تجويد التعليم، باعتباره أساس التطوير التعليمي؛ حيث يعد عنصراً رئيسياً في العمل المؤسسي الحكومي؛ للارتقاء بالتعليم العام بجميع عناصره ومستوياته.

ولكي تصل المؤسسات التعليمية لاتخاذ قرارات صحيحة وصائبة، فإنها تحتاج إلى وجود أنواع متنوعة من التقييم تعتمد على قياس الأداء الواقعي للطلاب. ولقد تزايد الاهتمام في السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرين بالطلاب، وجعله محور عملية التعلم؛ حيث تم التركيز على إدخال أساليب التقييم المتطورة في العملية التعليمية مثل: التقييم التكويني أو البنائي الذي يرافق الطالب منذ بداية البرنامج الدراسي، والتقييم الكيفي القائم على قياس الظواهر والمتغيرات النوعية، والتقييم المهاري الذي يركز على قياس المهارات العملية لدى الطالب، وتكنولوجيا التقييم التي تتجاوز قياس قدرة الطالب على حفظ ما يتعلمه ويتذكره، إلى قياس قدرته على تقويم تلك الخبرات والمعلومات وتطبيقها، وغيرها من أساليب التقييم المتنوعة (جبارة، 2014م).

وانطلاقاً من عمل الباحثين، وتعاملهما مع المعلمين، ظهرت حاجة لأساليب التقييم في قياس تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة، فضلاً عن أن الدراسة قد تشكل إضافة جديدة إلى رصيد الدراسات على مستوى المجتمع الفيلسطيني، والتي تبحث في أثر أساليب التقييم المتبعة في قياس تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر معلمهم، كما أن هذا المتغير لم يسبق دراسته في البيئة المحلية وعلى العينة نفسها في حدود علم الباحثين واطلاعهم.

مشكلة الدراسة:

إن وضع التقييم في مدارس التعليم يمر بمرحلة تطويرية شاملة، تراعي جوانب الشخصية لدى الطالب كافة، وبخاصة الطالب صاحب الإعاقة البسيطة (متلازمة داون)، وتنمي مهارات التفكير لديه، مما يتطلب من المعلمين والمعلمات مواكبة هذه المرحلة، من خلال تطوير وابتكار أساليب تقييمية تناسب نوع نتائج التعلم المطلوبة من الطالب ذي الإعاقة تحقيقها، استناداً إلى ذلك تستدعي ضرورة تطبيق هذه الدراسة على معلمي اللغة العربية والرياضيات.

أسئلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؟
2. ما أثر متغيرات: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، في تقدير أفراد عينة الدراسة حول مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؟

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير التخصص.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.
2. التعرف إلى أثر متغيرات: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في اختلاف في تقدير أفراد عينة الدراسة حول مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجانب الذي تتناوله، وهو أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وهذا الجانب ينطوي على أهمية كبرى من الناحيتين النظرية والتطبيقية والتي تتمثل في النقاط الآتية:

أولاً:- الأهمية النظرية:

1. تلقي الدراسة الضوء على أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.
2. تلقي الدراسة الضوء على الجهود العملية التي يبذلها المعلمون في تقويم تحصيل الطلاب.
3. تعد استجابة لحركة تطوير المناهج الدراسية من منظور الاتجاهات الحديثة للتقويم.
4. توفر هذه الدراسة بعض المعلومات في مجال استخدام المعلمين لأساليب التقييم والتي قد تفيد القائمين على المناهج في عملية التطوير.
5. تعد نتائج الدراسة إثراء للأدب التربوي.

ثانياً:- الأهمية التطبيقية:

تسمح للباحثين والقائمين على تخطيط المناهج وتطويرها بالإلمام بأهم أساليب التقييم لذوي الإعاقة البسيطة (متلازمة داون).

1. يمكن الاسترشاد بنتائج البحث في برامج تدريب المشرفين والمعلمين والمديرين في تطوير أساليب التقويم المستخدمة في ضوء الاتجاهات الحديثة.
2. تفيد هذه الدراسة الباحثين، حيث تقدم الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما تقدم أساليب التقويم المستخدمة في المرحلة العليا التي يمكن الاستفادة منها في بحوث مشابهة.

حدود الدراسة:

تحدد حدود الدراسة فيما يأتي:

- الحد الموضوعي:** أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.
- الحد البشري:** ويتحدد في معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.
- الحد المؤسسي:** المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.
- الحد المكاني:** المحافظات الشمالية في فلسطين.
- الحد الزمني:** العام الدراسي 2022م.

مصطلحات الدراسة:

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

أساليب التقييم:

هي أساليب جمع معلومات، بغرض تكوين أحكام تستخدم في اتخاذ قرارات ملائمة أو إعداد تقارير (رجب، 2001: 5) هي العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل: الملاحظة، والاختبارات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والحقائب التعليمية، وملفات الأعمال، وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم المتعلم لمعارف ومهارات واتجاهات، وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحيه المنهج وفعالية سياسة التعليم. (العنوسي، 2016: 318).

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية على الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية.

أدوات التقييم:

أسلوب التقويم بالتواصل (Communication):

وهذا الأسلوب عبارة عن جمع المعلومات بواسطة فعاليات التواصل، بإرسال واستقبال الأفكار بين المعلم والتلميذ؛ للتعرف إلى مدى التقدم الذي حققه التلميذ، من خلال طرح بعض الأسئلة، أو المقابلة، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

ويذكر (مهيدات والمحاسنة، 2009) أنّ وعي المعلمين بما يتضمنه هذا الأسلوب من أدوات (المؤتمر، والمقابلة، والأسئلة والأجوبة) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتائج التعليمية للتلاميذ، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما أنه يمكن التلاميذ من الحصول على التغذية الراجعة، والتشجيع اللذين يسهمان في تشخيص حاجاتهم، ما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات، وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكاناتهم وتطورها.

أسلوب التقويم المعتمد على الأداء (bases-Performance Assessment):

يتمثل هذا الأسلوب في قيام المتعلم بتوضيح ما تعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية أو محاكاتها في ضوء النتائج المراد إنجازها، ويتاح فيها للمتعلم الفرصة للقيام بالتجارب والأنشطة، واستخدام الأدوات. وتندرج تحت هذا الأسلوب فعاليات كثيرة، منها: المشروع، العروض الشفهية، والتجارب العملية، والمعارض، والمحاكاة أو لعب الأدوار، والمناظرة (مهيدات والمحاسنة، 2009: 130).

كما يعرف بأنه ذلك الأسلوب الذي يجعل التلاميذ يؤدون أنشطة ذات قيمة ومعنى بالنسبة إليهم، التي تبدو كمنشآت تعلم، وليست اختبارات تقليدية، وتكون تلك الأنشطة في صورة أداءات فعلية تتعلق بمهام يمارس فيها التلاميذ مهارات التفكير العليا، وتتضمن معايير الحكم على أدائهم؛ لتحديد مستوياتهم الدراسية (عبد السميع، 2007).

قوائم (الرصد / الشطب)

تتضمن هذه القوائم - حسب ما يذكر الشقيرات (2014) - مجموعة الأفعال أو السلوكيات التي يرصدها المعلم أو المتعلم عند تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها بحيث ينطبق عليها أحد خيارين: (صح / خطأ)، (نعم / لا)، (مرض / غير مرض)، (موافق / غير موافق).
أو هي قوائم تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يضعها المعلم لقياس سمة ما في سلوك الطالب (الحريري، 2007).

سلالم التقدير:

سلم التقدير هو أداة تبين إلى أية درجة من السلم الفرعي، أو البند تقع السمة التي نقدرها، أي أنّ السلم يمتاز من القائمة بأنه يتطلب من المقرر أن يحدد مدى وجود السمة أو الأداء محل التقدير.
وهو أداة تشبه قوائم الشطب في مضمونها، وتخصص له عدة خيارات للإجابة، وعادة ما تكون خمسة خيارات تتدرج في درجة توافرها وممارستها، مثل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً). (الحريري، 2007)

أسلوب التقويم الذاتي Self-evaluation:

يقدم أسلوب التقويم الذاتي معلومات مفيدة تعبر عن رأي التلميذ في تحقيقه لأهداف التعلم لتتكامل مع البيانات التي جمعت من أدوات التقويم الأخرى، وقد تزايد الاهتمام بهذا النوع من التقويم مع بدء تغير المفاهيم المرتبطة بالتعليم والتعلم، وانتشار الاتجاهات التي تركز على إشراك الطلاب في عمليات تعلمهم، وتحميلهم مسؤولية أعمالهم، والاهتمام بتنمية مهارات تطوير الذات، ومهارات الاتصال، ومهارات التعلم التعاوني، وتوجه التربية الحديثة إلى الأخذ بهذا الأسلوب على أن يتم ذلك بالاشتراك مع الأساليب الأخرى. وفي ظل هذا المفهوم ينحصر دور المعلم في تعليم التلميذ كيف يتعلم، وليس في تزويده بالمعلومات والحقائق كما كان يفعل في الماضي (Spiller, 2012)

وعرفه صبري والرافعي (2008: 64) بأنه "وسائل وأدوات يطبقها الفرد على نفسه ليحدد مدى تمكنه أو عدم تمكنه من أية صفة أو خاصية أو جانب من جوانب التعليم والتعلم".

كما عرفه السعدوي (2010: 231) بأنه "عملية يفوض خلالها المتعلم بالتقييم، أو حكم دقيق على مستوى تحصيله، أو مدى التقدم الذي أحرزه صوب تحقيق أهداف تعليمية محددة.

وأسلوب مراجعة الذات reflection assessment strategy : يعرف "تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة، والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً" (زيتون، 2008).

وتقوم تلك الاستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب خلال الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة، والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، تحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً. (Lanting, 2000)

التقويم القائم على الأداء بالاختبارات:

1. الاختبارات الكتابية:

تعمل الاختبارات الكتابية كمثيرات للدوافع، وتعد أداة جيدة من أدوات المراجعة، وتوفير تغذية راجعة للمعلم وللطالب، وتدفع إلى مزيد من التعلم، وتنقسم الاختبارات الكتابية إلى:

* الاختبار مرجعي المعيار Norm- Referenced : ويقاس تحصيل الطالب بالنسبة إلى زملائه وفي وقت محدد، ويفيد في تصنيف الطلاب، وترتيبهم، واتخاذ قرارات بشأن مدى تعلم الطالب مقارنة بالآخرين.

* الاختبار محكي المرجع Criterion- Referenced Test: ويقاس تحصيل الطالب بالنسبة إلى محك أداء متوقع أو مرغوب، ويمدنا بمعلومات عما تعلمه الطالب، وعلى أي مستوى، وما لم يتعلمه بغض النظر عن مستوى زملائه.

2. الاختبارات الشفوية:

تمثل الاختبارات الشفوية أحد الأدوات المهمة في تقويم الطلاب، وهي مكملة للأنواع الأخرى من الاختبارات في توفير المعلومات - من المصادر المتعددة - عن مدى تقدم مستوى الطلاب التحصيلي، بما يساهم في إصدار أحكام مناسبة تتعلق بأوضاعهم الدراسية، ويعتمد هذا النوع من الاختبارات على الحوار الذي يجري بين المعلم والطالب، ومن مزايا الاختبارات الشفوية تنمية القدرة على التعبير، والثقة بالنفس، وتشجيع التنافس بين الطلاب. ولكن يعيبها اعتمادها إلى حد كبير على ذاتية المعلم في تقدير أداء الطالب، كما أنها تحتاج إلى وقت طويل نسبياً، والأهم من ذلك أنه يصعب تقنينها (بغدادى، 2010).

وتنقسم الاختبارات إلى نوعين كما ذكرها (عبد الهادي، 2001):

1. الاختبارات المسحية: وتهدف لقياس قياس قدرات التلاميذ على التحصيل في كل ما درسوه وتحصيل كل تلميذ على حدة وتقرن بين التلاميذ، لكنها لا تكشف عن نواحي القوة والضعف في هذا التحصيل.

2. الاختبارات التشخيصية: وتهتم تلك الاختبارات بالكشف عن مواطن الضعف ومصادر الخطأ وأسبابها عند التلميذ، وقد تكون تلك الاختبارات فردية أو جماعية؛ فالجماعية توضح للمعلم نسبة شيوع الأخطاء بين التلاميذ، وتطبق على عدد كبير من التلاميذ. أما الفردية فتهتم بكل تلميذ على حدة، وتهدف للكشف عن أخطاء معينة، وتشخيص الصعوبات التي يلقاها كل تلميذ.

أهداف التقييم: Evaluation Objectives

1. قياس سعة نمو الطلبة وتعلمه.
2. الكشف عن قدرات الطلبة، وقياس مستويات تفكيرهم.
3. التوجيه والإرشاد الفردي للطلبة.
4. التشخيص، حيث يكشف عن الصعوبات الفردية والجماعية التي تواجه الطلبة، ويحلل أسباب تلك الصعوبات؛ حتى يمكن وضع خطط الوقاية والعلاج.
5. مساعدة الطالب على فهم نفسه، مما يساعده على توجيه تعلمه المدرسي (النظامي)، وتعلمه الفردي (الذاتي)؛ فيدفعه نحو التعلم.
6. مساعدة خبراء التعليم وأولياء الأمور على فهم طبيعة الطلبة، وتقديمهم الشخصي والعلمي والاجتماعي.
7. الوقوف على مدى إخضاع الأهداف للقياس، وما حققته العملية التربوية من هذه الأهداف (ملحم، ٢٠٠٠)

خطوات التقييم: Evaluation Stages

1. تحديد الأهداف التربوية بدقة لتصبح أهدافاً سلوكية مصوغة على شكل نواتج تعلم.
2. يتم جمع البيانات والمعلومات عن سلوك المتعلم، باستخدام أدوات موضوعية متنوعة (اختبارات تحصيلية-مقاييس وميول واتجاهات-بطاقات ملاحظة-.....)
3. مقارنة البيانات بالأهداف التعليمية المحددة مسبقاً، ويجب تحديد مستويات الجودة والإتقان والتمكن. (أبو زيد، أماني، ٢٠٠٤)

التحصيل الدراسي:

هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية معينة، أو مجال معين (أبو علام، 2000: 305).

دراسات سابقة:

• دراسة الدريهم (2022)

هدف الدراسة إلى تقصي واقع استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج لأساليب التقييم البديل، والكشف عن المعوقات التي تحد من استخدامها، وحصص المقترحات التي تعزز استخدام أساليب التقييم البديل. ولتحقيق أهداف البحث، استخدم - في هذا البحث - المنهج الوصفي المسحي، وتألقت عينة البحث من (٨٠) معلمة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج، أي ما نسبته (78%) من مجتمع البحث، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع البيانات. وللتأكد من ثبات ومصداقية الاستبانة، تم استخدام معامل بيرسون وكرونباخ ألفا، كما تتم معالجة البيانات عن طريق حساب المتوسطات الحسابية، وبعد معالجة البيانات إحصائياً توصلت الباحثة إلى نتائج ومنها: أن حصول إجمالي استخدام معلمات الرياضيات لأساليب التقييم البديل ككل، على درجة

متوسطة، حيث بلغ كل من أسلوب قواعد تقدير الأداء، وأسلوب خرائط المفاهيم، وأسلوب ملف الإنجاز؛ درجة كبيرة، بينما كان أسلوب التقويم الذاتي، وأسلوب تقويم الأقران، وأسلوب التقويم بالملاحظة؛ بدرجة قليلة، وأن المعوقات التي تحد من استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج لأساليب التقويم البديل، جاءت جميعها بدرجات موافقة كبيرة جداً، وأن الحلول المقترحة التي يمكن أن تسهم في تعزيز استخدام معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة الخرج لأساليب التقويم البديل جاءت جميعها بدرجات موافقة كبيرة جداً.

• دراسة القحطاني (2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام معلمي اللغة العربية أساليب التقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث في استبانة لأهمية التقويم البديل في تقويم تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، مكونة من (73) مهارة، وموزعة على سبعة أساليب هي (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على التواصل، والتقويم بالملاحظة، والتقويم الذاتي، والتقويم بالأقران، والتقويم المعتمد على ملفات أعمال التلاميذ (البورتفوليو)، والتقويم بالورقة والقلم). وتمثلت عينة البحث من (200) معلم، وأظهرت النتائج أن المتوسط الكلي للأساليب في استبانة التقويم البديل بلغ (3.71) وبدرجة مهمة. وجاء أسلوب التقويم البديل المعتمد على الأداء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.92) بدرجة مهمة، وفي ضوء النتائج يوصي البحث بإعداد دليل إجرائي للمعلم لاستخدام أساليب التقويم البديل، وأن تأخذ وزارة التعليم بالحسبان أساليب التقويم البديل عند تصميم وتطوير مناهج اللغة العربية، وإثراء البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية بما يعزز من أساليب التقويم البديل وأدواته.

• دراسة المنذرية (2020):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (266) معلمة، بالحلقة الأولى، والحلقة الثانية من مدارس التعليم الأساسي، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لقياس درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمات في الحلقتين الأولى والثانية في مدارس التعليم الأساسي لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته مرتفعة، كما أظهرت النتائج أن استراتيجية التقويم الذاتي، وتقويم الأقران؛ هي الأكثر استخداماً من قبل المعلمات، في حين خلصت الدراسة بأن استراتيجية تقويم الأداء بخرائط المفاهيم كانت هي الأقل استخداماً رغم حصولها على مستوى مرتفع. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل، لصالح المعلمات ذات الخبرة أكثر من عشر سنوات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات الحلقة الأولى والثانية في درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل.

• دراسة الصعيدي (2020):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريسية في استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وتكونت عينة الدراسة من (96) معلماً ومعلمة من تخصص الرياضيات بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في البحث حول الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية)، وأوصى البحث بضرورة توفير خطط تعليمية وبرامج تدريبية، تساهم في تطوير قدرات معلمي الرياضيات على ممارسة استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

• دراسة المرعي (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أدوات التقويم البديل المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة، ودرجة ممارستهم لها، والكشف عما إذا كانت تختلف درجة الممارسة لأدوات التقويم البديل باختلاف متغيرات الخبرة في التدريس والدورات التدريبية. واستخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي. وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة من إعدادها أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدوات التقويم البديل ككل كانت بتقدير ضعيف، كما أشارت إلى وجود فروق في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل ككل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، لصالح المعلمين الذين خبرتهم (عشر سنوات فأكثر)، ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الدورات التدريبية، لصالح المعلمين الذين خضعوا لبرامج تدريبية.

• دراسة الرويلي (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الرياضيات في ضوء المناهج المطورة للمرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (130) معلمة، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة من إعدادها. وكان من أبرز نتائج البحث أن درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الرياضيات في ضوء المناهج المطورة للمرحلة الثانوية كانت بدرجة متوسطة، ووجود فروق في درجة استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى إلى سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

• دراسة بايحي (2019):

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (87) فقرة، موزعة على ثماني مجالات، هي: التقويم البديل القائم على الاتصال، والتقويم البديل القائم على ملفات الإنجاز، والتقويم البديل القائم على التقويم الذاتي، والتقويم البديل القائم على الملاحظة، والتقويم البديل القائم على القلم والورقة، والتقويم البديل القائم على الأقران، والتقويم البديل القائم على الأداء، والتقويم البديل القائم على المقابلة. وتكون مجتمع الدراسة من (509)

معلمة من تعليم القنفذة، وتم اختيار عينة عشوائية من (170) معلمة من معلمات اللغة العربية. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام التقويم البديل جاءت كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعاً لمتغير المراحل التدريسية، وقد جاءت الفروق لصالح فئة (الصفوف العليا)، كما بينت وجود فروق في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات)، وكذلك وجود فروق في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة (7 دورات فأكثر).

• دراسة الكندي (2017):

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام أساليب التقويم التكويني في التحصيل وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المصفوفات المتتابعة، واختبار تحصيلي في الرياضيات، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات، ومقياس تقدير الذات للأطفال متعدد الإبعاد. وتكونت عينة الدراسة من (142) تلميذاً من تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الرابع من المرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم ما بين (9-10) سنوات وذلك في مدرسة (عبد الله بن رواحة الابتدائية للبنين) من مدارس الإدارة العامة لمنطقة الفروانية التعليمية، بدولة الكويت. وقسمت الدراسة إلى محورين:

المحور الأول، وتحدث عن التقويم التكويني، من حيث كونه أسلوباً محدداً بإجراءات وضوابط لجمع معلومات عن تحصيل الطلاب في المواد الشفهية والتحريرية، من خلال تسجيل الملاحظات والتقديرات عدداً من المرات بهدف توصيل الطالب إلى درجة إتقان المهارات المختلفة وتشخيص وتصحيح مستمر ومتواصل. كما تناول المحور الأول مستويات التقويم التكويني ومنها: تعديلات المعلمين التدريسية، والتعديل في منظومات تعلم الطلبة. وتناولت الدراسة وظائف التقويم التكويني ومنها: مراقبة تقدم المتعلم وتطوره خطوة خطوة؛ بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب الضعف لعلاجها فوراً، وجوانب القوة لتعزيزها.

المحور الثاني، واستعرض تقدير الذات بحيث قسم إلى ثلاثة مستويات وهي: المستوى المرتفع من تقدير الذات، والمستوى المنخفض من تقدير الذات، والمستوى المتوسط من تقدير الذات. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج التقويم التكويني في التطبيق البعدي في وحدة الضرب، عن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية. وأوصت الدراسة بضرورة توعية المعلمين بصفة عامة قبل الخدمة أو أثناءها بأهمية تنويع طرق تقويم التعلم لدى التلاميذ للتحقق من مستوى أداء التلاميذ.

• دراسة الحميدي (2016):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في (153) من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وتكونت أداة الدراسة من استبانة موجهة لمعلمي ومعلمات

اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. وتناولت الدراسة عدداً من النقاط الرئيسية وهي، التقويم البديل، ومفهوم التقويم البديل، والتحويلات من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل، وخصائص التقويم البديل (الشمولية، الاستمرارية، الاقتصادية، تعاوني، الديمقراطية، العلمية، المرنة، الواقعية، ذات معنى، الواقعية، يتطلب الحكم والتجديد، يقوم قدرة المتعلم، يسمح بفرص التدريب والممارسة)، ومزايا التقويم البديل (تنشيط المتعلم وتحفيزه على الإنجاز، وتقليل قلق الاختبار، وتعزيز مفهوم الذات لديه، ينمي مهارات التفكير العليا لدي المتعلمين)، أساليب التقويم البديل، ومعوقات تطبيق التقويم البديل. واختتمت الدراسة بالإشارة إلى أبرز النتائج التي توصلت إليها ومنها، أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل في تقويم تعلم اللغة العربية بمحاوره الخمسة جاءت بدرجة متوسطة. وأوصت الدراسة بضرورة تقديم دورات تدريبية وورش عمل من قبل وزارة التربية بدولة الكويت لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في أثناء الخدمة، وذلك لتطوير مهاراتهم في استخدام أساليب التقويم البديل.

• دراسة فارلي (Varley,2008):

هدفت إلى وصف تصورات المعلمين حول أساليب التقويم البديل، إذ اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (47) معلماً من فريق التدريس الملتحقين في برنامج تطوير أساليب التقويم البديل، وتم استخدام مقياس مقنن، وإجراء المقابلات لجمع البيانات. وكان من أهم النتائج وجود تصورات واتجاهات إيجابية نحو استخدام أساليب التقويم البديل، كما أوضحت أن هذه الأساليب تظهر مع الطلاب وتعطي صورته شاملة لأداء الطلاب.

• دراسة وكستروم (Wikstrom,2007):

هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية واتجاهاتهم نحو استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من (16) معلماً من مدارس التعليم الأساسي، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات. وكان من أهم نتائج الدراسة أن (14) معلماً يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل مثل: المشاريع الفردية، والجماعية، والمناقشات الصفية، والتقويم والعرض التوضيحي، مع وجود اتجاهات إيجابية، في حين اعتمد بعضهم على الأشكال التقليدية من التقويم كالاختبارات التحصيلية.

• دراسة كل من جوليكيرس وباستياينس وكيرشنيير (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2006):

هدفت إلى الكشف عن فعالية أساليب التقويم الواقعي في التعليم، وذلك من خلال الكشف عن تصورات مجموعة من الطلبة والمعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (18) معلماً و(115) طالباً. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبيان على مقياس ليكرت الخماسي للكشف عن تصورات الطلبة والمعلمين في ممارساتهم التعليمية. وأشارت النتائج إلى أن المعلمين قد أظهروا فهمهم ورضاهم وقبولهم لهذه الأساليب التقويمية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ - من خلال العرض السابق للدراسات - أنها تمت في بيئات عربية، وأنها لم تتناول متغيرات البحث الحالي مجتمعة، وهي أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وأن بيئتنا الفلسطينية تفتقر لمثل هذه الدراسات، مما يشير إلى أهمية هذه الدراسة ودفع الباحثين للقيام بها.

ويلاحظ أن بعض هذه الدراسات تناولت أساليب التقويم وعلاقتها ببعض المتغيرات، أهمها: الاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم، وأدوات التقويم البديل في ضوء المناهج المطورة، وسبل تطويره ومتابعة لنتائجه.

وأسفرت الدراسات السابقة عن الآتي:

- أنها تناولت عينات مختلفة.
- استخدمت أدوات مختلفة.
- وجود علاقة بين أساليب التقويم، وبين الاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم، وأدوات التقويم البديل، في ضوء المناهج المطورة، وسبل تطويره ومتابعته لنتائجه.

علاقة الدراسة الحالية بالدراسة السابقة:

من خلال اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، وُجد أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في تناولها المتغيرات لأساليب التقييم المتبعة عند في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون). إلا أن الباحثين لم يعثروا على أية دراسة تناولت هذه المتغيرات مجتمعة على عينة معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وإن المتتبع للدراسات النفسية المحلية يلاحظ نقصاً واضحاً في دراسة متغيرات الدراسة الحالية؛ وندرة وغياب مثل هذه الدراسة محلياً، وجاءت الدراسة الحالية لسد هذا النقص؛ بهدف التعرف إلى الأساليب التقييمية المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعرف على مستوى: أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وتناولت كل من الدراسة الحالية وبعض الدراسات السابقة عينات مجتمعة من المعلمين في مراحل مختلفة، في حين تفتقر المكتبة الفلسطينية إلى دراسات على عينات معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية لقياس الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، واستخدمت كل من الدراسة الحالية، والدراسات السابقة المنهج الوصفي منهجاً لها للإجابة عن فروض الدراسة.

أما أهم ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تناولت فئة معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية الذين يدرسون طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، حيث إنه لم تجر أية دراسة سابقة تناولت هذه الفئة بشكل مستقل، وتتميز الدراسة الحالية كونها؛ وصفية حيث تسعى إلى التعرف إلى درجة أساليب التقييم المتبعة عند معلمي

مبثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وبناء أدوات سيكومترية للتعرف إلى مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، ومساعدة الباحثين الفلسطينيين في إجراء دراسات لاحقة في مجال الاختصاص، تتناول متغيرات الدراسة الحالية لدى شرائح أخرى من المجتمع الفلسطيني، ولم تجمع الدراسات السابقة بين متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة في حدود علم الباحث، وهذا يؤكد على أن الدراسة الحالية من الدراسات الباكورة في الميدان محلياً.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في: تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة أسئلتها، وأهدافها، وإعداد أدواتها، وتفسير نتائجها.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً، ويمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث، دون تدخل الباحثان فيها. ويحاول الباحثان من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين المكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية/ فلسطين الذين يدرسون (70) طالباً وطالبة من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، والبالغ عددهم (140) معلم/ة، وذلك حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الأكاديمي 2022/2021.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية، وتكونت من (119) معلم/ة، أي بنسبة (85%) من مجتمع الدراسة، والجداول (1.3)، تبين توزيع أفراد عينة ومجتمع الدراسة

وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 16.8% للذكور، ونسبة 83.2% للإناث. ويبين متغير التخصص أن نسبة 40.3% مباحث علمية، ونسبة 59.7% مباحث إنسانية. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 85.7% بكالوريوس فأقل، ونسبة 14.3% ماجستير. ويبين متغير عدد سنوات الخبرة أن نسبة 21% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 20.2% من 5-10 سنوات، ونسبة 58.8% لأكثر من 10 سنوات.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	20	16.8
	أنثى	99	83.2
التخصص	مباحث علمية	48	40.3
	مباحث إنسانية	71	59.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	112	85.7
	ماجستير	17	14.3
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	25	21.0
	من 5-10 سنوات	24	20.2
	أكثر من 10 سنوات	70	58.8

صدق الأداة:

قام الباحثان بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزع الباحثان الاستبانة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.522**	0.000	18	0.485**	0.000	35	0.610**	0.000
2	0.452**	0.000	19	0.632**	0.000	36	0.682**	0.000
3	0.526**	0.000	20	0.641**	0.000	37	0.693**	0.000
4	0.400**	0.000	21	0.527**	0.000	38	0.618**	0.000
5	0.482**	0.000	22	0.608**	0.000	39	0.633**	0.000
6	0.473**	0.000	23	0.677**	0.000	40	0.582**	0.000
7	0.593**	0.000	24	0.586**	0.000	41	0.595**	0.000
8	0.616**	0.000	25	0.596**	0.000	42	0.587**	0.000
9	0.514**	0.000	26	0.620**	0.000	43	0.641**	0.000
10	0.484**	0.000	27	0.626**	0.000	44	0.545**	0.000
11	0.531**	0.000	28	0.639**	0.000	45	0.535**	0.000
12	0.582**	0.000	29	0.639**	0.000	46	0.520**	0.000
13	0.531**	0.000	30	0.561**	0.000	47	0.559**	0.000
14	0.636**	0.000	31	0.605**	0.000	48	0.550**	0.000
15	0.412**	0.000	32	0.593**	0.000	49	0.596**	0.000
16	0.655**	0.000	33	0.578**	0.000	50	0.504**	0.000
17	0.370**	0.000	34	0.560**	0.000	51	0.602**	0.000

** داله احصائية عند 0.001 * داله احصائية عند 0.050

ثبات الدراسة:

قام الباحثان من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية (0.956)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هذه الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول الآتي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (3.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

معامل الثبات	عدد الفقرات	المجالات
0.804	8	أساليب التقييم التقليدية
0.747	6	التقويم القائم على التواصل
0.751	6	التقويم القائم على الأداء بالاختبارات
0.816	5	التقويم القائم على أوراق العمل
0.866	8	التقويم المعتمد على الأداء
0.860	5	التقويم المعتمد على قوائم الرصد
0.857	7	التقويم المعتمد على سلالم التقدير
0.763	6	التقويم القائم على مراجعة الذات
0.956	51	الدرجة الكلية

إجراءات الدراسة:

قام الباحثان بتطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، حيث تم توزيع استمارة إلكترونية، وبعد أن اكتملت عملية تجميع الاستبيانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عنها بطريقة صحيحة، تبين للباحثين أن عدد الاستبيانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي (119) استبانة.

المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات، والتأكد من صلاحيتها للتحليل، تم ترميزها (إعطاؤها أرقاماً معينة)، وذلك تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي؛ لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

نتائج الدراسة

تمهيد:

تضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحثان عن موضوع الدراسة وهو "أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية - فلسطين" وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات الآتية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

نتائج أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى أساليب التقييم المتبعة، عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
1	أساليب التقييم التقليدية	4.2574	0.38383	عالية	85.1
2	التقييم القائم على التواصل	4.1611	0.42182	عالية	83.2
3	التقييم القائم على الأداء بالاختبارات	4.1611	0.44517	عالية	83.2
5	التقييم المعتمد على الأداء	4.0893	0.45860	عالية	81.8
7	التقييم المعتمد على سلالمة التقدير	4.0648	0.38149	عالية	81.3
4	التقييم القائم على أوراق العمل	4.0555	0.54114	عالية	81.1
6	التقييم المعتمد على قوائم الرصد	4.0235	0.47670	عالية	80.5
8	التقييم القائم على مراجعة الذات	4.0098	0.45166	عالية	80.2
82.2	الدرجة الكلية	4.1101	0.35116	عالية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؛ أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.11) والانحراف المعياري (0.351) وهذا يدل على أن مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية جاءت بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (82.2%). ولقد حصل مجال أساليب التقييم التقليدية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.25)، يليه مجال التقييم القائم على التواصل والتقييم القائم على الأداء بالاختبارات بمتوسط حسابي (4.16)، ثم مجال التقييم المعتمد على الأداء بمتوسط حسابي (4.08)، يليه مجال التقييم المعتمد على سلالمة التقدير بمتوسط حسابي (4.06)، ومن ثم مجال التقييم القائم على أوراق العمل بمتوسط حسابي (4.05)، يليه مجال التقييم المعتمد على قوائم الرصد بمتوسط حسابي (4.02)، ثم مجال التقييم القائم على مراجعة الذات بمتوسط حسابي (4.00) وجميعها جاءت بدرجة عالية، وتبين لنا وجود اختلاف مع نتائج دراسة الدريهم (2022) والتي توصلت لحصول إجمالي استخدام معلمات الرياضيات لأساليب التقييم البديل ككل على درجة متوسطة، في حين اتفقت من نتائج دراسة القحطاني (2020).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن استخدام معلمي اللغة العربية والرياضيات لتلك الأساليب مع ذوي الإعاقة البسيطة (متلازمة داون) وأدواته، يسهم في تعزيز فعالية تحسين مستويات التحصيل للتلاميذ، بما يعزز أهمية هذه الأساليب في التقييم لدى معلمي اللغة العربية والرياضيات في تقييم تعلم تلاميذهم، إضافة إلى ما تبذله وزارة التعليم من جهد في طرح برامج تعليمية تجديدية وحث المعلمين على تطبيقها في الميدان التربوي.

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال أساليب التقييم التقليدية.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال أساليب التقييم التقليدية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	ألاحظ ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل الحصة الصفية.	4.43	0.546	عالية	88.6
4	استخدم الملاحظة داخل الصف في تقويم أداء الطلاب للأنشطة الشفوية.	4.38	0.521	عالية	87.6
5	أنعاون مع زملائي المعلمين عند ملاحظة طلاب معينين للضرورة.	4.37	0.623	عالية	87.4
6	استخدام نتائج الملاحظة في تعزيز وتقديم تعلم الطلبة.	4.33	0.523	عالية	86.6
7	أكرر الملاحظة عدة مرات للوصول إلى حد مقبول من ثبات أداء الطالب.	4.28	0.536	عالية	85.6
8	أصمم الأداة المناسبة للقيام بالملاحظة.	4.14	0.615	عالية	82.8
1	أوظف سجل المتابعة اليومي (السجل القصصي)؛ لرصد سلوك الطلبة.	4.08	0.671	عالية	81.6
2	أقوم بتدوين الملاحظات عن الطالب أثناء قيامه بالعمل.	4.05	0.675	عالية	81.0
85.1	الدرجة الكلية	4.2574	0.38383	عالية	85.1

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال أساليب التقييم التقليدية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.25) والانحراف المعياري (0.383) وهذا يدل على أن مجال أساليب التقييم التقليدية جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (85.1%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "ألاحظ ما يقوم به الطلبة من أعمال كتابية داخل الحصة الصفية" على أعلى متوسط حسابي (4.43)، وتليها الفقرة "استخدم الملاحظة داخل الصف في تقويم أداء الطلاب للأنشطة الشفوية" بمتوسط حسابي (4.38). وحصلت الفقرة "أقوم بتدوين الملاحظات عن الطالب أثناء قيامه بالعمل" على أقل متوسط حسابي (4.05)، تليها الفقرة "أوظف سجل المتابعة اليومي (السجل القصصي)؛ لرصد سلوك الطلبة" بمتوسط حسابي (4.08).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقييم القائم على التواصل.

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم القائم عن التواصل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	أطرح الأسئلة على الطلبة بلغة مألوفة تتناسب وقدرات الطلبة.	4.45	0.499	عالية	89.0
6	أحدد الوقت المناسب للتقويم.	4.24	0.578	عالية	84.8
4	استخدام التقويم المعتمد على التواصل اللفظي وغير اللفظي.	4.22	0.555	عالية	84.4
1	استخدم الأسئلة المفتوحة؛ للتعرف على أفكار وآراء الطلبة.	4.20	0.708	عالية	84.0
2	أختار الأسئلة التي تقيس مستويات التفكير المختلفة.	4.18	0.606	عالية	83.6
5	أطلب من الطلاب التعبير عن إجاباتهم برسومات.	3.69	0.810	عالية	73.8
83.2	الدرجة الكلية	4.1611	0.42182	عالية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التقويم القائم على التواصل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.16) والانحراف المعياري (0.421). وهذا يدل على أن مجال التقويم القائم على التواصل جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (83.2%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أطرح الأسئلة على الطلبة بلغة مألوفة تتناسب وقدرات الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (4.45)، وتليها الفقرة "أحدد الوقت المناسب للتقويم" بمتوسط حسابي (4.24). وحصلت الفقرة "أطلب من الطلاب التعبير عن إجاباتهم برسومات" على أقل متوسط حسابي (3.69)، تليها الفقرة "أختار الأسئلة التي تقيس مستويات التفكير المختلفة" بمتوسط حسابي (4.18).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقويم القائم على الأداء بالاختبارات.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم القائم عن الأداء بالاختبارات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
4	أقوم بتصحيح الأسئلة بدقة وموضوعية.	4.39	0.614	عالية	87.8
2	أصمم الاختبارات وفق قدرات الطلبة.	4.34	0.572	عالية	86.8
6	أصوغ الأسئلة المناسبة للتقويم بما يتناسب مع قدرات الطلبة	4.32	0.566	عالية	86.4
5	أقوم بتحليل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب.	4.21	0.636	عالية	84.2
1	استخدم الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات.	3.93	0.733	عالية	78.6
3	تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة	3.77	0.838	عالية	75.4
83.2	الدرجة الكلية	4.1611	0.44517	عالية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التقويم القائم على الأداء بالاختبارات، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.16) والانحراف المعياري (0.445) وهذا يدل على أن مجال التقويم القائم على الأداء بالاختبارات جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (83.2%)، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة القحطاني (2020)، والصعيدي (2020).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أقوم بتصحيح الأسئلة بدقة وموضوعية" على أعلى متوسط حسابي (4.39)، يليها الفقرة "أصمم الاختبارات وفق قدرات الطلبة" بمتوسط حسابي (4.34). وحصلت الفقرة "تقيس الأسئلة النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة" على أقل متوسط حسابي (3.77)، يليها الفقرة "استخدم الأسئلة الشاملة وفقاً لجدول المواصفات" بمتوسط حسابي (3.93). وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقويم القائم على أوراق العمل.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم القائم عن

أوراق العمل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
2	استخدم أوراق العمل لتكليف الطلبة بأنشطة يقوم الطالب بالتدرب عليها منفرداً أو مع أقرانه.	4.18	0.688	عالية	83.6
3	استخدم أوراق العمل لمعرفة قدرة الطلبة على التعرف على الكلمات والمعاني، والتدرب على الرسوم.	4.10	0.706	عالية	82.0
4	أحلل أوراق العمل؛ للتعرف على مواطن القوة والضعف.	4.08	0.761	عالية	81.6
5	أبني أوراق العمل حسب جدول المواصفات وقدرات الطلبة التربوية.	4.00	0.676	عالية	80.0
1	أقوم الطلبة من خلال تكليفهم ممارسة كثير من المهارات الضرورية.	3.92	0.732	عالية	78.4
	الدرجة الكلية	4.0555	0.54114	عالية	81.1

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التقويم القائم على أوراق العمل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.05) والانحراف المعياري (0.541). وهذا يدل على أن مجال التقويم القائم على أوراق العمل جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (81.1%)، وقد جاءت النتائج متوافقة مع نتيجة دراسة بايحي (2019).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "استخدم أوراق العمل لتكليف الطلبة بأنشطة يقوم الطالب بالتدرب عليها منفرداً أو مع أقرانه" على أعلى متوسط حسابي (4.18)، وتليها الفقرة "استخدم أوراق العمل لمعرفة قدرة الطلبة على التعرف على الكلمات والمعاني، والتدرب على الرسوم" بمتوسط حسابي (4.10). وحصلت الفقرة "أقوم الطلبة من خلال تكليفهم ممارسة كثير من المهارات الضرورية" على أقل متوسط حسابي (3.92)، تليها الفقرة "أبني أوراق العمل حسب جدول المواصفات وقدرات الطلبة التربوية" بمتوسط حسابي (4.00).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقويم المعتمد على الأداء.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم المعتمد عن الأداء

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
3	أتيح الفرص للطلبة؛ لإبداء آرائهم في طريقة عرض المادة.	4.31	0.593	عالية	86.2
1	أرى أن قيام الطالب بأدوار حقيقية، يساعد في الكشف عن مهاراتهم المعرفية والأدائية.	4.29	0.523	عالية	85.8
2	استخدم المناقشة؛ لمعرفة ما تعلمه الطلبة داخل الغرفة الصفية، وإظهار مدى قدرتهم على مواجهة التحديات.	4.24	0.536	عالية	84.8
4	أشرك الطالب في عروض عملية توضيحية؛ لبيان مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات.	4.20	0.645	عالية	84.0
5	أعوذ الطالب على التحوار والنقاش، من خلال عقد مناظرة بين فريقين.	4.07	0.722	عالية	81.4
8	استخدام الحوار المفتوح لتقييم أداء التلاميذ.	4.02	0.624	عالية	80.4
6	استخدام المقابلات لتقويم أداء الطلبة.	3.84	0.701	عالية	76.8
7	استخدام السجل القصصي في تقويم أداء الطلبة.	3.75	0.727	عالية	75.0
81.8	الدرجة الكلية	4.0893	0.45860	عالية	

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التقويم المعتمد على الأداء أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.08) والانحراف المعياري (0.458). وهذا يدل على أن مجال التقويم المعتمد على الأداء جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (81.8%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أتيح الفرص للطلبة؛ لإبداء آرائهم في طريقة عرض المادة" على أعلى متوسط حسابي (4.31)، وتليها الفقرة "أرى أن قيام الطالب بأدوار حقيقية، يساعد في الكشف عن مهاراتهم المعرفية والأدائية" بمتوسط حسابي (4.29). وحصلت الفقرة "استخدام السجل القصصي في تقويم أداء الطلبة" على أقل متوسط حسابي (3.75)، تليها الفقرة "استخدام المقابلات لتقويم أداء الطلبة" بمتوسط حسابي (3.84).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقويم المعتمد على قوائم الرصد.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم المعتمد عن قوائم الرصد

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	أسعى دائماً لأن تكون قوائم الرصد مفهومة وواضحة بالنسبة للطلاب.	4.06	0.557	عالية	81.2
1	لدي القدرة على إعداد قائمة للرصد، عند اعتمادي هذا النوع من التقويم.	4.03	0.603	عالية	80.6
3	أصمم قوائم الرصد على أن تكون مناسبة لمرحلة نمو الطلاب موضع التقويم.	4.03	0.581	عالية	80.6
2	اعتمد على أن تعكس المخرجات التعليمية موضع القياس بدقة، وأن تغطي الأبعاد الرئيسية للأداء.	4.00	0.582	عالية	80.0
4	لدي القدرة على جعل قوائم الرصد تتسم بالسهولة والقابلية للتطبيق.	4.00	0.651	عالية	80.0
80.5	الدرجة الكلية	4.0235	0.47670	عالية	80.5

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التقويم المعتمد على قوائم الرصد، أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.02) والانحراف المعياري (0.476) وهذا يدل على أن مجال التقويم المعتمد على قوائم الرصد جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (80.5%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أسعى دائماً لأن تكون قوائم الرصد مفهومة وواضحة بالنسبة للطلاب" على أعلى متوسط حسابي (4.06)، وتليها الفقرة "لدي القدرة على إعداد قائمة للرصد، عند اعتمادي هذا النوع من التقويم" والفقرة "أصمم قوائم الرصد على أن تكون مناسبة لمرحلة نمو الطلاب موضع التقويم" بمتوسط حسابي (4.03). وحصلت الفقرة "لدي القدرة على جعل قوائم الرصد تتسم بالسهولة والقابلية للتطبيق" والفقرة "اعتمد على أن تعكس المخرجات التعليمية موضع القياس بدقة، وأن تغطي الأبعاد الرئيسية للأداء" على أقل متوسط حسابي (4.00).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقييم المعتمد على سلالمة التقدير.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقييم المعتمد على سلالمة التقدير

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	توصيل الأهداف والنتائج للآباء والآخرين المهتمين بالعملية التعليمية.	4.13	0.503	عالية	82.6
2	تساعدني كمعلم على تحديد أداء الطلبة؛ والتخطيط لمساعدة الطلاب ذوي الأداء الضعيف.	4.07	0.516	عالية	81.4
4	أرى أن تمثل أداة تقييم تتسم بمستوى عال من الثبات والصدق.	4.07	0.533	عالية	81.4
6	مساعدة المعلمين أو المقيمين الآخرين على أن يتسموا بالدقة وعدم التحيز في تحديد الدرجات.	4.06	0.456	عالية	81.2
7	توثيق الإجراءات المستخدمة في التوصل إلى أحكام تتعلق بأداء الطلاب وإنجازاتهم.	4.06	0.572	عالية	81.2
1	استخدم سلم التقدير اللفظي؛ لتقييم النتائج التعليمية التعليمية.	4.05	0.534	عالية	81.0
3	تساعدني كمعلم على تطبيق استراتيجيات التدريس القائم على المهمات.	4.02	0.520	عالية	80.4
	الدرجة الكلية	4.0648	0.38149	عالية	81.3

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التقييم المعتمد على سلالمة التقدير أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.06) والانحراف المعياري (0.381). وهذا يدل على أن مجال التقييم المعتمد على سلالمة التقدير جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (81.3%).

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "توصيل الأهداف والنتائج للآباء والآخرين المهتمين بالعملية التعليمية" على أعلى متوسط حسابي (4.13)، وتليها الفقرة "تساعدني كمعلم على تحديد أداء الطلبة؛ والتخطيط لمساعدة الطلاب ذوي الأداء الضعيف" والفقرة "أرى أن تمثل أداة تقييم تتسم بمستوى عال من الثبات والصدق" بمتوسط حسابي (4.07). وحصلت الفقرة "تساعدني كمعلم على تطبيق استراتيجيات التدريس القائم على المهمات" على أقل متوسط حسابي (4.02)، تليها الفقرة "استخدم سلم التقدير اللفظي؛ لتقييم النتائج التعليمية التعليمية" بمتوسط حسابي (4.05).

وقام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التقويم القائم على مراجعة الذات.

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم القائم على مراجعة الذات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	النسبة المئوية
5	اعتمد في التقويم أن تكون نتائج التعلم مرتبطة بالواقع الحياتي للطلبة.	4.21	0.623	عالية	84.2
2	أوظف أوراق العمل في عملية التقويم.	4.15	0.577	عالية	83.0
1	أوفر للطلبة بيئة تقويم للتعلم الذاتي، من خلال تقويمهم لأدائهم في أثناء حديثهم.	4.10	0.527	عالية	82.0
6	أناقش الطالب بمنجزاته وأعماله في نهاية كل حصة.	4.09	0.624	عالية	81.8
4	استخدم الرسومات لتنمية مهارات الطلبة.	3.94	0.705	عالية	78.8
3	استخدم الصلصال لتعليم المهارات الأكاديمية لدى الطلبة	3.56	0.889	متوسطة	71.2
	الدرجة الكلية	4.0098	0.45166	عالية	80.2

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التقويم القائم على مراجعة الذات أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.00) والانحراف المعياري (0.451). وهذا يدل على أن مجال التقويم القائم على مراجعة الذات جاء بدرجة عالية، وبنسبة مئوية (80.2%).

كما تشير النتائج في الجدول رقم (9.4) أن (5) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "اعتمد في التقويم أن تكون نتائج التعلم مرتبطة بالواقع الحياتي للطلبة" على أعلى متوسط حسابي (4.21)، وتليها الفقرة "أوظف أوراق العمل في عملية التقويم" بمتوسط حسابي (4.15). وحصلت الفقرة "استخدم الصلصال لتعليم المهارات الأكاديمية لدى الطلبة" على أقل متوسط حسابي (3.56)، تليها الفقرة "استخدم الرسومات لتنمية مهارات الطلبة" بمتوسط حسابي (3.94).

ويلاحظ أن النتائج جاءت متوافقة مع نتائج دراسة كلا من المنذرية (2020)، والرويلي (2019)، وبايحي (2019)، وفارلي (Varley, 2008)، فيما اختلفت مع نتائج دراسة الدريهم (2022).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة؟

ما أثر متغيرات: الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، في تقدير أفراد عينة الدراسة حول مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية؟
للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات الآتية:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل الطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس.

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت"، والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون)، في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية يعزى لمتغير الجنس.

جدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
أساليب التقييم التقليدية	ذكر	20	4.3125	0.42631	0.703	0.483
	أنثى	99	4.2462	0.37604		
التقويم القائم على التواصل	ذكر	20	4.0667	0.39883	1.098	0.274
	أنثى	99	4.1801	0.42570		
التقويم القائم على الأداء بالاختبارات	ذكر	20	4.2000	0.43796	0.427	0.670
	أنثى	99	4.1532	0.44840		
التقويم القائم على أوراق العمل	ذكر	20	3.9600	0.67309	0.864	0.389
	أنثى	99	4.0747	0.51237		
التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	20	4.1188	0.37275	0.314	0.754
	أنثى	99	4.0833	0.47548		
التقويم المعتمد على قوائم الرصد	ذكر	20	4.0700	0.37989	0.476	0.635
	أنثى	99	4.0141	0.49508		
التقويم المعتمد على سلالمة التقدير	ذكر	20	4.0857	0.26382	0.267	0.790
	أنثى	99	4.0606	0.40204		
التقويم القائم على مراجعة الذات	ذكر	20	4.0750	0.33541	0.706	0.481
	أنثى	99	3.9966	0.47199		
الدرجة الكلية	ذكر	20	4.1225	0.27139	0.174	0.863
	أنثى	99	4.1075	0.36628		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.174)، ومستوى الدلالة (0.863)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك

للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى، وهي نتائج متفقة مع نتائج دراسة كل من دراسة الصعيدي (2020)، ودراسة المنذرية (2020). وقد اختلفت مع نتائج دراسة المرحي (2019)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق في درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأدوات التقويم البديل ككل، تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثان ذلك إلى تقارب وجهات نظر معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية في الأساليب الموظفة لديهم؛ فوزارة التربية والتعليم المانحة والمراقبة للعملية التعليمية واحدة، وهي من يتكفل بمتابعة مستجدات التعليم وأساليب تقويمه، وإبلاغ المعلمين به، وبذلك فإنهم يقومون بالتقويم حسب ما تقرره الوزارة؛ لذلك لا توجد فروق تعزى للجنس.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير التخصص.

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت"، والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة، عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير التخصص.

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
أساليب التقييم التقليدية	مباحث علمية	48	4.2604	0.41001	0.071	0.943
	مباحث إنسانية	71	4.2553	0.36805		
التقويم القائم على التواصل	مباحث علمية	48	4.1563	0.41315	0.102	0.919
	مباحث إنسانية	71	4.1643	0.43048		
التقويم القائم على الأداء بالاختبارات	مباحث علمية	48	4.1840	0.43657	0.461	0.646
	مباحث إنسانية	71	4.1455	0.45332		
التقويم القائم على أوراق العمل	مباحث علمية	48	4.0042	0.47129	0.849	0.397
	مباحث إنسانية	71	4.0901	0.58436		
التقويم المعتمد على الأداء	مباحث علمية	48	3.9922	0.50753	1.921	0.057
	مباحث إنسانية	71	4.1549	0.41321		
التقويم المعتمد على قوائم الرصد	مباحث علمية	48	4.0083	0.53149	0.285	0.776
	مباحث إنسانية	71	4.0338	0.43946		
التقويم المعتمد على سلالمة التقدير	مباحث علمية	48	4.0119	0.44870	1.247	0.215
	مباحث إنسانية	71	4.1006	0.32701		
التقويم القائم على مراجعة الذات	مباحث علمية	48	3.9618	0.50205	0.953	0.343
	مباحث إنسانية	71	4.0423	0.41473		
الدرجة الكلية	مباحث علمية	48	4.0780	0.37882	0.817	0.415
	مباحث إنسانية	71	4.1317	0.33216		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.817)، ومستوى الدلالة (0.415)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير التخصص، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية، وقد جاءت النتائج متوافقة مع معظم نتائج الدراسات السابقة في حين اختلفت مع نتائج دراسة الصعيدي (2020) التي أظهرت وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في البحث حول الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعاً لمتغير (التخصص).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية يرون أهمية استخدام تلك الأساليب في التقويم بغض النظر عن جنسهم ومؤهلهم العلمي وخبرتهم وتخصصهم وحصولهم أو عدم حصولهم على دورات، وأن هذه الأساليب تعود بالنفع والفائدة على جميع عناصر العملية التعليمية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن جميع المعلمين موجودون في بيئة تعليمية واحدة، وأن اقتناعهم بضرورة تطبيق هذه الأساليب في التقويم لا علاقة له بأي من متغيرات الدراسة.

نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت"، والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (12.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أساليب التقييم التقليدية	بكالوريوس فأقل	102	4.2672	0.37769	0.681	0.497
	ماجستير	17	4.1985	0.42633		
التقويم القائم على التواصل	بكالوريوس فأقل	102	4.1601	0.42664	0.059	0.953
	ماجستير	17	4.1667	0.40397		
التقويم القائم على الأداء بالاختبارات	بكالوريوس فأقل	102	4.1471	0.45131	0.840	0.403
	ماجستير	17	4.2451	0.40875		
التقويم القائم على أوراق العمل	بكالوريوس فأقل	102	4.0569	0.50845	0.069	0.945
	ماجستير	17	4.0471	0.72639		
التقويم المعتمد على الأداء	بكالوريوس فأقل	102	4.0551	0.44170	1.799	0.087
	ماجستير	17	4.2941	0.51717		
التقويم المعتمد على قوائم الرصد	بكالوريوس فأقل	102	4.0451	0.47002	1.211	0.228
	ماجستير	17	3.8941	0.51048		
التقويم المعتمد على سلالمة التقدير	بكالوريوس فأقل	102	4.0546	0.38303	0.713	0.477
	ماجستير	17	4.1261	0.37757		
التقويم القائم على مراجعة الذات	بكالوريوس فأقل	102	4.0180	0.45290	0.482	0.631
	ماجستير	17	3.9608	0.45464		
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	102	4.1063	0.34876	0.285	0.776
	ماجستير	17	4.1326	0.37547		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.285)، ومستوى الدلالة (0.776)، أي أنه لا توجد فروق في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية للطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية أكثر وعياً بأساليب التقويم لطلبتهم وطرق تطبيقها؛ نظراً لدراساتهم العلمية التي مكنتهم من الاطلاع على أساليب واستراتيجيات تدريسية حديثة مع ذوي الإعاقة، فمنحهم فرصة أكبر من غيرهم لممارسة أساليب التقويم في ضوء الاتجاهات الحديثة.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

تم فحص الفرضية الرابعة بحساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية، في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	عدد سنوات الخبرة	المجال
0.39144	4.3550	25	أقل من 5 سنوات	أساليب التقييم التقليدية
0.37394	4.3646	24	من 5-10 سنوات	
0.37333	4.1857	70	أكثر من 10 سنوات	
0.35198	4.2867	25	أقل من 5 سنوات	التقويم القائم على التواصل
0.38043	4.2639	24	من 5-10 سنوات	
0.44391	4.0810	70	أكثر من 10 سنوات	
0.46716	4.2933	25	أقل من 5 سنوات	التقويم القائم على الأداء بالاختبارات
0.41968	4.3472	24	من 5-10 سنوات	
0.41640	4.0500	70	أكثر من 10 سنوات	
0.48894	4.2640	25	أقل من 5 سنوات	التقويم القائم على أوراق العمل
0.53052	4.2167	24	من 5-10 سنوات	
0.53098	3.9257	70	أكثر من 10 سنوات	
0.44884	4.2900	25	أقل من 5 سنوات	التقويم المعتمد على الأداء
0.38951	4.2708	24	من 5-10 سنوات	
0.44132	3.9554	70	أكثر من 10 سنوات	
0.41984	4.1280	25	أقل من 5 سنوات	التقويم المعتمد على قوائم الرصد
0.41415	4.1750	24	من 5-10 سنوات	
0.50011	3.9343	70	أكثر من 10 سنوات	
0.38686	4.1714	25	أقل من 5 سنوات	التقويم المعتمد على سلالم التقدير
0.33148	4.1310	24	من 5-10 سنوات	
0.38836	4.0041	70	أكثر من 10 سنوات	
0.38885	4.1467	25	أقل من 5 سنوات	التقويم القائم على مراجعة الذات
0.43313	4.1111	24	من 5-10 سنوات	
0.46507	3.9262	70	أكثر من 10 سنوات	
0.30470	4.2486	25	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.31290	4.2410	24	من 5-10 سنوات	
0.35213	4.0157	70	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول رقم (13.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (14.4):

جدول (14.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية يعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
أساليب التقييم التقليدية	بين المجموعات	0.874	2	0.437	3.069	0.050
	داخل المجموعات	16.511	116	0.142		
	المجموع	17.384	118			
التقويم القائم على التواصل	بين المجموعات	1.097	2	0.549	3.199	0.044
	داخل المجموعات	19.899	116	0.172		
	المجموع	20.996	118			
التقويم القائم على الأداء بالاختبارات	بين المجموعات	2.133	2	1.066	5.820	0.004
	داخل المجموعات	21.253	116	0.183		
	المجموع	23.385	118			
التقويم القائم على أوراق العمل	بين المجموعات	2.889	2	1.445	5.292	0.006
	داخل المجموعات	31.665	116	0.273		
	المجموع	34.554	118			
التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	3.054	2	1.527	8.138	0.000
	داخل المجموعات	21.763	116	0.188		
	المجموع	24.817	118			
التقويم المعتمد على قوائم الرصد	بين المجموعات	1.381	2	0.691	3.149	0.047
	داخل المجموعات	25.433	116	0.219		
	المجموع	26.814	118			
التقويم المعتمد على سلالمة التقدير	بين المجموعات	0.647	2	0.324	2.272	0.108
	داخل المجموعات	16.526	116	0.142		
	المجموع	17.173	118			
التقويم القائم على مراجعة الذات	بين المجموعات	1.204	2	0.602	3.054	0.051
	داخل المجموعات	22.868	116	0.197		
	المجموع	24.072	118			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.515	2	0.758	6.741	0.002
	داخل المجموعات	13.036	116	0.112		
	المجموع	14.551	118			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (6.741)، ومستوى الدلالة (0.002) وهي أقل من مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$)، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسطات مستوى أساليب التقييم المتبعة عند معلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجالي التقويم المعتمد على سلالمة التقدير والتقويم القائم على مراجعة الذات، وبذلك تم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يأتي:

الجدول (15.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات	سنوات الخبرة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
أساليب التقييم التقليدية	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	-0.00958	0.929
		أكثر من 10 سنوات	0.16929	0.057
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.00958	0.929
		أكثر من 10 سنوات	0.17887*	0.047
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.16929	0.057
		من 5- 10 سنوات	-0.17887*	0.047
التقويم القائم على التواصل	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	0.02278	0.848
		أكثر من 10 سنوات	0.20571*	0.035
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.02278	0.848
		أكثر من 10 سنوات	0.18294	0.064
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.20571*	0.035
		من 5- 10 سنوات	-0.18294	0.064
التقويم القائم على الأداء بالاختبارات	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	-0.05389	0.660
		أكثر من 10 سنوات	0.24333*	0.016
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	0.05389	0.660
		أكثر من 10 سنوات	0.29722*	0.004
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.24333*	0.016
		من 5- 10 سنوات	-0.29722*	0.004
التقويم القائم على أوراق العمل	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	0.04733	0.752
		أكثر من 10 سنوات	0.33829*	0.006
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.04733	0.752
		أكثر من 10 سنوات	0.29095*	0.020
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.33829*	0.006
		من 5- 10 سنوات	-0.29095*	0.020
التقويم المعتمد على الأداء	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	0.01917	0.877
		أكثر من 10 سنوات	0.33464*	0.001
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.01917	0.877
		أكثر من 10 سنوات	0.31548*	0.003
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.33464*	0.001	

المجال	المتغيرات	سنوات الخبرة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
التقويم المعتمد على قوائم الرصد	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	-0.31548*	0.003
		من 5- 10 سنوات	-0.04700	0.726
	من 5- 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.19371	0.078
		أقل من 5 سنوات	0.04700	0.726
	أكثر من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.24071*	0.032
		أقل من 5 سنوات	-0.19371	0.078
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	0.00761	0.937
		أكثر من 10 سنوات	0.23294*	0.003
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.00761	0.937
		أكثر من 10 سنوات	0.22533*	0.005
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	-0.23294*	0.003
		من 5- 10 سنوات	-0.22533*	0.005

يلاحظ أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (أقل من 5 سنوات)، وبين (من 5- 10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) لصالح (من 5- 10 سنوات)، وهذا يخالف ما ورد في نتائج دراسة المنذرية (2020) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم البديل وهذه الفروق لصالح المعلمات ذات الخبرة أكثر من عشر سنوات.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم، استطاعت بدورها تقليص فجوة المدة الزمنية التي قضاها المعلمون ذات السنوات الأعلى وبين المعلمين الأقل مدة في الخدمة، إضافة إلى اطلاع المعلمين سواء على نشرات تعليمية تشرح أساليب التقويم المتبعة في قياس تحصيل طلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية، وربما يعود ذلك إلى أن المعلمين خبرة (أقل من 5 سنوات) ما زالوا في بداية الطريق، ويتقبلون التغيير.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصى الباحثان بما يأتي:

1. أن تولي وزارة التربية والتعليم أهمية لعقد دورات تدريبية مكثفة لمعلمي مبحثي الرياضيات واللغة العربية لطلبة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة (متلازمة داون) في المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لتدريبهم على أساليب التقويم الحديثة.
2. إجراء دراسات أخرى على بيئات تعليمية وتخصصات غير التي شملتها الدراسة.
3. الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة التي حققت نجاحاً ملموساً في أساليب التقويم لذوي الإعاقة.
4. الاهتمام بإعداد دليل يتضمن توصيفاً كاملاً لأساليب التقويم ليساعد المعلم عند تقويمه للطلبة.
5. توعية المعلمين بصفة عامة قبل الخدمة أو أثناءها بأهمية تنوع طرق تقويم التعلم لدى التلاميذ؛ للتحقق من مستوى أداء التلاميذ.
6. إقامة دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات لتعريفهم بالنظريات الحديثة في التقويم مثل التقويم التكويني، حتى يستطيعوا استخدامها بشكل أمثل في عملية التدريس.
7. التأكيد على ممارسة مشرفي اللغة العربية، ومشرفي الرياضيات ما من شأنه تنمية معلمي اللغة العربية والرياضيات مهنيًا، وتطوير أداء تلاميذهم، ومن ذلك ما يتعلق بالتقويم.

المراجع:

- أبو زيد، أماني سعيد (2004). القياس والتقويم: لماذا وكيف. القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- بايحي، مباركه سالم صالح.(2019). واقع استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأداته في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة جامعة المنصورة.(5)، 107، 528 – 578.
- بغدادى، فيصل عبد القادر عبد الوهاب.(2010). أدوات وأساليب تقويم الطلاب. الملتقى التربوي، مهارات التدريس الأساسية. جامعة أم القرى.
- جبارة، كوثر.(2014). العلاقة بين أسلوب التقويم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل. مجلة التربية، كلية التربية. جامعة الأزهر.
- الحريري، رافده عمر.(2007). التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الحميدي، حامد عبدالله.(2016). مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. العلوم التربوية جامعة القاهرة.(24)، 167، 210 – 3.
- الدريهم، هيله سليمان عبدالله.(2022). واقع استخدام معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب . ع142. 265 – 290.
- رجب، مصطفى.(2001). القياس والتقويم التربوي. دمشق: وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية: مديرية الاعداد والتدريب.
- الرويلي، عايد بن عايش.(2019). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الرياضيات في ضوء المناهج المطورة للمرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.(22)، 88، 9 – 113.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٨). أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات. الرياض: الدار الصولتية.
- السعدوي، عبد الله (2010م). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية إلى التطبيق، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الشقيرات، إبراهيم سليمان (2014). فاعلية المعلمين في استخدام التقويم البديل في مدارس مديريات التربية والتعليم لإقليم جنوب الأردن، رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم درمان الإسلامية. الأردن.
- صبري، ماهر والرفاعي، محب (2008). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.
- الصعدي، منصور سمير السيد.(2020). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام استراتيجيات التقويم. مجلة تربويات الرياضيات .(23)، 3، 55 – 99.
- عبد الهادي، نبيل (2001). القياس والتقويم التربوي، واستخدامه في مجال التدريس الصفي. عمان: دار وائل.
- عبدالسميع، عزة (2007). فاعلية برنامج مقترح في تنمية فهم واستخدام بعض أساليب التقويم الواقعي لدى طلاب كلية التربية. المؤتمر العلمي السابع: 58-75.

- العرنوسي، ضياء. (2016). معلم المواد الأساسية. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- علام، صلاح الدين. (2000). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الفريق الوطني للتقويم. (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)، مديرية الاختبارات، وزارة التربية والتعليم: عمان.
- القحطاني، عادل بن عبدالله منصور. (2020). أهمية أساليب التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية. (4) 16، 34 – 39.
- الكندري، يوسف محمد حسن. (2017). أثر استخدام أساليب التقويم التكويني على التحصيل وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس، ع53، 184 – 85.
- المرحبي، أحمد بن علي إبراهيم. (2019). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس رابطة التربويين العرب. ع428، 112 – 450.
- ملحم، سامي (2000)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة.
- المنذرية، منال عبدالرحمن. (2020). درجة ممارسة معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مرحلة التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية المركز القومي للبحوث غزة. (4) 19، 43 – 34.
- مهيدات، عبد الحكيم؛ المحاسنة، إبراهيم. (2009). التقويم الواقعي. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- Gulikens, J., Bastiaens, T. & Kirschner, P. (2006). Authentic assessment, student and teacher perceptions: the practical value of the five-dimensional framework, *Journal of Vocational Education and Training*, 58 (3), 337–357.
- Lanting, A. Y. (2000). An Empirical Study of district- wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results. Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA.
- Spiller, D. (2012). Assessment Matters: Self-Assessment and Peer Assessment Retrieved from www.waikato.ac.nz/tdu
- Varley, M. (2008) Teacher and administrations perception of authentic assessment at a career and technical education.
- Wellesley R. Foshay; William Quinn (2010). Strategies for Evaluating Technology in Education and Training, available at: https://www.researchgate.net/publication/262798194_Strategies_for_Evaluating_Technology_in_Education_and_Training.

Wikstorm,N,(2007), Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education, The Stockholm Institute of