مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد السابع عشر - الجزء الثاني

شعبان 1445 هـ - مارس 2024 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

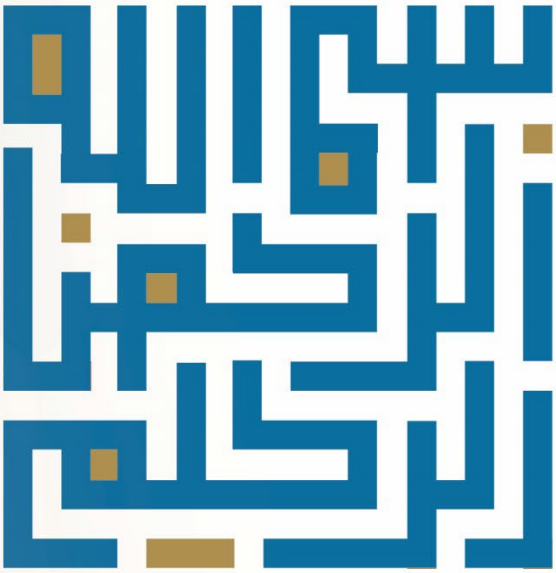
البريد الإلكتروني للمجلة :

ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

البحوث المنشورة في المجلة
تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير:

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

أ.د. أحمد بن محمد النشوان

أستاذ المناهج وتطوير العلوم بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. صبحي بن سعيد الحارثي

أستاذ علم النفس بجامعة أم القرى

أ.د. حمدي أحمد بن عبدالعزيز أحمد

عميد كلية التعليم الإلكتروني
وأستاذ المناهج وتصميم التعليم بجامعة حمدان الذكية بدبي

أ.د. أشرف بن محمد عبد الحميد

أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة الزقازيق بمصر

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية في المدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. علي بن صلاح المجبري

أ. أسامة بن خالد القماطي

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج د. أروى بنت صالح العقيل	11
2	فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على نظرية جماليات التجاوب في تنمية الأساليب المجازية والمحسنات البديعية لدى طلاب قسم الأدب بجامعة أم القرى د. فواز بن صالح السلمي	61
3	Quality of entrepreneurial education: A Comparative empirical study between King Abdullah University of Science and Technology in KSA and University of California in the USA د. ريـم بنت ثابت محمد القحطاني	99
4	أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على التغذية الراجعة في البيئات الالكترونية التشاركية في تنمية مهارات البرمجة المتقدمة بلغة (Python) لدى معلمات الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية د. غدير بنت علي المحمادي	121
5	نظرية المعرفة في التربية الإسلامية وبعض الفلسفات التربوية "دراسة تحليلية مقارنة" د. منى بنت دهيش القرشي	179
6	المواد الأصيلة في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: وجهات نظر المعلمين والمعلمات. د. أحمد بن عاطف الشهري	231
7	نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الناجح والمثابرة الأكاديمية والانهماك في التعلم لدى طلبة جامعة أم القرى د. نايف بن عشق العتيبي	255
8	التخطيط الاستراتيجي مدخلا لتطبيق الإدارة المتمركزة على المدرسة من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في مدينة نجران د. وفاء بنت محمد الدغرير	301
9	أثر استخدام نموذج فراير Frayer في اكتساب المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير البصري في مقرر رياضيات (1) لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة بجامعة الطائف د. عبد العزيز بن عثمان الزهراني	345
10	رقمنة التاريخ الوطني ودورها في تعزيز مجتمع المعرفة في ضوء رؤية المملكة 2030 د. محمد بن جابر يحيى الخالدي المالكي	395

❋ ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج

The Level of Knowledge and implementation of Teachers of Students with Learning Disabilities of the Applications of Curriculum-Based Measurement

إعداد

د. أروى بنت صالح العقيل

أستاذ التربية الخاصة المساعد

بجامعة الجوف

Dr. Arwa Saleh Alaqeel

Assistant Professor of Special Education

At Jouf University

DOI:10.36046/2162-000-017-011

د. أروى بنت صالح العقيل.

تاريخ التقديم: ٢٠٢٣/٩/٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٣/١٠/٨ م

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، وإلى الكشف عن مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم وفق متغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية). ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام كلًا من المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على السؤال النظري للدراسة، والمنهج الوصفي المسحي للإجابة على الأسئلة التطبيقية. حيث صممت الباحثة استبانة مكونة من (٣٠) فقرة كأداة لجمع البيانات، تم توزيعها على عينة الدراسة والبالغ عددها (٢٦٠) معلمة صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. توصلت نتائج الدراسة إلى أن أهم تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم تتم عبر مجموعة متنوعة من الإجراءات التالية: الفرز للطلبة المعرضين لصعوبات التعلم، وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة، ورصد التقدم المستمر لأداء الطلاب، وتوجيه عملية التدريس، وصياغة أهداف الخطة التربوية الفردية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك انخفاض واضح في مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم. وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة من خلال تدريبهم على تطبيقات القياس المبني على المنهج، وبأهمية تطوير أدلة إرشادية وتطبيقية حول تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

كلمات مفتاحية: صعوبات التعلم، القياس المبني على المنهج، معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

Abstract

The current study aimed to identify the most important applications of curriculum-based measurement in the field of learning disabilities and to detect the level of knowledge and implementation of teachers of students with learning disabilities in general education schools to the applications of curriculum-based measurement according to the variables (educational stage، educational qualification، years of experience، and number of training courses). The study employed a descriptive analytical method to address the theoretical question and utilized a descriptive survey method to answer the applied questions. The researcher designed a questionnaire consisting of (30) items as a tool for data collection، which was distributed to the study sample of (260) teachers of students withithlearning disabilities in general education schools in Riyadh city. The results of the study concluded that the most important applications of curriculum-based measurement in the field of learning disabilities are carried out through a variety of the following procedures: screening process، determining eligibility، ongoing monitoring progress، directing the teaching process، and formulating the goals of the individual educational plan.The results of the study showed also that there is a clear decrease in the knowledge and practice of teachers of students with learning disabilities in the applications of curriculum- based measurement in the field of learning disabilities. "The study recommends providing professional development to both pre-service and in-service teachers، including training them in curriculum-based measures، and developing guidelines for implementing curriculum-based measures in the context of learning disabilities.

Keywords: Learning Disabilities، Curriculum-Based Measurement، Teachers of students with learning disabilitie

المقدمة

تُمثّل عملية التقييم التربوي إجراءً أساسيًا لتوفير البيانات اللازمة لتكوين رؤية واضحة عن الوضع الدراسي للطالب وتحديد احتياجاته التعليمية والوفاء بها. وتُعرّف عملية التقييم بأنها "الطريقة المنهجية لجمع المعلومات ذات الصلة بالعملية التربوية، وذلك لاتخاذ ما يلزم من قرارات قانونية وتربوية متعلقة بتأمين الخدمات التي تلبي الاحتياجات الخاصة للطالب (McLaughlin & Lewis، 1990، p.3) . فالبيانات التي يتم جمعها من عملية التقييم يتم بناءً عليها صنع العديد من القرارات التربوية المتعلقة بالتشخيص والتدريس وتقديم الخدمات المتنوعة خلال العام الدراسي. وللوصول إلى هذه القرارات بكفاءة وفاعلية ينبغي توفر أداة قياس تساعد على ربط عملية التقييم بالخطط والقرارات التعليمية (Jeffrey et al.، 2013)؛ إذ إن نجاح عملية التقييم مرهون بقوة ودقة أداة القياس المستخدمة.

وقد تعرّضت –في العقود القليلة الماضية– أدوات القياس المستخدمة في تقييم صعوبات التعلم، والمتمثلة بالاختبارات المعيارية المرجع (كاختبارات الذكاء واختبارات التحصيل المعيارية)، للنقد الشديد بسبب كلفتها العالية، واستهلاكها للوقت، وضعفها في صدق المحتوى المرتبط بالمنهج الدراسي، وقلة فوائدها في توجيه عملية التدريس (Fuchs et al.، 1987; Stiggins، 2008) وعدم كفايتها من حيث خصائصها السيكومترية (Salvia & Ysseldyke، 2004) .كما تشير الأبحاث العلمية في هذا الجانب إلى أن أدوات قياس صعوبات التعلم الحالية تخفق في التمييز بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وغيرهم من ذوي التحصيل المنخفض وذوي الإعاقة الفكرية البسيطة (Reynolds & Wang، 1983; Fletcher et al.، 2005) ، خاصةً ما يتعلق بالاختبارات ذات الأساس السيكومتري. إذ عزى عدد من الباحثين أن مصدر الخطأ في عمليات الإحالة والتعرف يكمن في الاختبارات معيارية المرجع (Gerber & Semmel، 1984).

ولعل إحدى إصلاحات التقييم الحاسمة التي تم المطالبة بها بشكل متكرر هي الحاجة إلى الحصول على البيانات التي تعكس احتياجات الطلاب ومستواهم الحالي، وتفيد في إعداد ومراقبة وتقييم التدخلات التربوية (Bowen & Rude، 2006)، إذ يرى كثير من التربويين أن أفضل طريقة لتقييم حاجات الطلاب تكون من خلال مناهجهم الدراسية (Ardoin et al.، 2013). ومن بين

أنواع إجراءات القياس التي تفي بهذا المطلب تأتي إجراءات القياس المبني على المنهج (Curriculum-Based Measurement-CBM)، والتي تمثل أحد الحلول البديلة لعدم كفاية آليات القياس الحالية (Benson et al.،2019). ويشير القياس المبني على المنهج إلى" أي إجراء للقياس المباشر لمستوى أداء الطالب في إطار محتوى المقرر الدراسي بغرض تحديد الاحتياجات التربوية والتعليمية"(Tucker،1985، P.200). إذ يستخدم في تحديد مستوى التحصيل الدراسي والتراكم المعرفي لدى الطلاب من خلال قياس مدى إتقانهم للمهارات المقدمة إليهم عن طريق المنهج الدراسيShinn،2013))، وبالتالي يمكن أن يفيد القياس المبني على المنهج في التعرف بدقة على مستويات الطلاب التعليمية، وتصميم تدريس ذي جودة عالية، والوصل بدقة لمستحقي خدمات التربية الخاصة (Merkel،2019).

وتكمن أهمية تطبيق إجراءات القياس المبني على المنهج في قدرته على تقديم الحلول لمشاكل التقييم الحالية، خاصة وأنه يفي بمتطلبات أدوات التقييم المتمثلة في: الكفاية الفنية (الصدق والثبات)، والتقنين (معايير أو محكات)، والفائدة في اتخاذ أكثر من قرار واحد من أنواع القرارات الخمسة في التربية الخاصة (Shinn،1988)، والمتمثلة في: الفرز، والإحالة، والتصنيف، وتخطيط عملية التدريس، ومراقبة تقدم الأداء وفاعلية البرنامج (Salvia & Ysseldyke،2004)، وهذا ما أكدته بالفعل العديد من الدراسات في هذا المجال بأن القياس المبني على المنهج يتميز بالمصداقية والموثوقية، ويفيد تطبيقه في الحصول على بيانات موضوعية تساعد على اتخاذ قرارات التقييم والتدريس في التربية الخاصة (Hampton & Lembke،2016)؛ (Romig et al.،2017)؛ أبو (حمور، ٢٠١٩)؛ (الشحية، ٢٠٢١)؛ (Matta et al.)،2022 ، فمن خلال التطبيقات المتعددة للقياس المبني على المنهج يمكن للمعلمين التعرف على الصعوبات في المجالات الأكاديمية لدى الطلاب، وتحديد نقاط القوة والضعف الأكاديمية لديهم، ووضع خطط تعليمية فعالة لمساعدتهم. كما يساعد تطبيق القياس المبني على المنهج في تقييم مدى تقدم الطلاب في المهارات الأساسية واستخدام نتائج التقييم لتوجيه عملية التعليم (Deno،1985)؛ (هوسب وآخرون، ٢٠٠٧/ ٢٠١٣).

ومن هذا المنطلق، فمن شأن القياس المبني على المنهج الوفاء باحتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ حيث يمكن استخدام بياناته للعديد من الأغراض التربوية المختلفة. ونظرًا لأهمية

البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال هذا القياس في عملية صنع القرارات التربوية المتعلقة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم، ونتيجةً للاهتمام المتزايد بتطبيقه كإجراء بديل عن الاختبارات التقليدية المستخدمة في عملية تقييم صعوبات التعلم، أصبح من المهم أن يكون لدى المعلمين والقائمين على برامج صعوبات التعلم المعرفة بمفهومه وتطبيقاته في مجال صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يواجه ميدان صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية نقصًا في أدوات القياس ذات الخصائص السيكومترية الجيدة. حيث أشار (أبو الرب، ٢٠١٦) إلى قلة المقاييس المقننة على البيئة السعودية والاعتماد على المقاييس غير الرسمية عند تشخيص صعوبات التعلم. وكشفت (دراسة العسكر، ٢٠٢٠) أن من أبرز المعوقات للمشاريع التطويرية لوزارة التعليم في المملكة هو ما يتعلق بالمتابعة والتقييم لمستوى أداء الطلبة والناتج عن عدم وجود آليات دقيقة لقياس مخرجات التعليم. ومما لا شك فيه أن دراسة موضوع القياس المبني على المنهج والتعرف على تطبيقاته في مجال صعوبات التعلم سوف ينعكس إيجابًا على ممارسات التقييم لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ظل غياب أدوات التقييم الملائمة.

ويؤكِّد قانونُ تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (Individuals With Disabilities Education Act- IDEA،2004) على أهميَّة استخدام القياس المبني على المنهج في ميدان التربية الخاصة (NCLD،2006)؛ كونه طريقة ذات أساس علميّ تهدف إجراءاته إلى توفير قاعدة بيانات لكل طالب يتم على أساسها بناء قرارات تعليمية صحيحة وفي الوقت المناسب (هوسب وآخرون ٢٠٠٧ / ٢٠١٣). ويشيع –في الوقت الحالي– تطبيق القياس المبني على المنهج بشكل كبير في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية كمصدر أساسي للبيانات اللازمة لاتخاذ القرارات في التربية الخاصة نظرًا لوجود أدلة كثيرة في الأدبيات المحكّمة تدعم استخدامه وتوصي به (Ardoin et al.، 2013).

إذ يحظى موضوع القياس المبني على المنهج في الوقت الراهن باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال التربية الخاصة. حيث أجريت العديد من الدراسات التي تناولت فاعلية تطبيقه مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وأثبتت نتائج تلك الدراسات أهميته كأداة ملائمة لموافاة المعلمين

بالبيانات التي تساعدهم على اتخاذ القرارات التربوية الصحيحة، وأوصت بضرورة تطبيقه لتلبية احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Fletcher et al.، VanDerHeyden & Burns، 2005; Burns et al.، 2005; Hampton & Lembke، 2008، 2016).

وعلى الرغم من أهمية وفاعلية تطبيق القياس المبني على المنهج، إلا أن هناك ضعف في تنفيذه من قبل معلمي صعوبات التعلم (Swain & Allinder،1998)؛ (Brown،2011)؛ (الكلباني وأبا حسين، ٢٠٢١) والذي يرجع في بعض الأحيان إلى قلة وعيهم بمفهومه وإجراءاته (المباركي، ٢٠٢١)، أو إلى مخاوفهم تجاه تطبيقه (Rowe et al.،2014). وقد أشارت عدد من الدراسات إلى ضرورة التحقق من معرفة معلمي صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج (الكلباني وأبا حسين، ٢٠٢١ ؛ المقيطيب، ٢٠٢٢)، والبحث في وجهات نظر المعلمين نحو تطبيقه) (Eckert، Shapiro، & Lutz، Adams; 1995، 2019) لذا فمن الأهميّة بمكان امتلاك رؤية واضحة عن معرفة المعلمين بالقياس المبني على المنهج، واكتشاف مدى تنفيذهم لهذا النوع من القياسات بشكلٍ فعَّال، إذ يمكن تقديم توصية لتنظيم برامج تدريبية خاصة للمعلمين من أجل زيادة معرفتهم حول القياس المبني على المنهج، فبحسب (Wagner et al ٢٠١٧). فإن هنالك حاجة لإجراء مزيدٍ من البحوث لتوفير معلومات حول كيفية تطوير قدرة معلمي التربية الخاصة على تطبيق إجراءات القياس المبني على المنهج عند اتخاذ القرارات التربوية.

وفي ضوء هذه المعطيات التي تشير إلى أهمية القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، وكذلك ما لمسته الباحثة من واقع خبرتها الميدانية وملاحظتها لافتقار الميدان إلى توظيف تطبيقات القياس المبني على المنهج، ولسد الفجوة بين ما توصي به نتائج البحوث وما يجري فعلاً في المدارس فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما أهم تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

٢. ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج؟

٣. ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

٤. ما مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وممارستهن للقياس المبني على المنهج تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)؟.

أهدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على تطبيقات القياس المبني على المنهج وتوضيح أهميتها في مجال صعوبات التعلم.

٢. الكشف عن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج.

٣. الكشف عن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

٤. الكشف عن مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لتطبيقات لقياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

٥. التعرف على الفروق –إن وجدت– في معرفة معلمات الطالبات ذوي صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يأتي:

أولًا: الأهمية النظرية.

١. تأتي الدراسة الحالية مواكبةً للتطورات الراهنة في اجراءات قياس وتقييم صعوبات التعلم.

٢. تعد الدراسة الحالية امتدادًا معرفيًا لما تم التوصل إليه في نتائج الأبحاث السابقة.

٣. تقدم هذه الدراسة معلومات نظرية حول الجانب المفاهيمي والتطبيقي للقياس المبني على المنهج من المؤمل أن تساهم في تطوير الاهتمام بالبرنامج التشخيصي العلاجي القائم على القياس المبني على المنهج لغرض تطبيقه على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية.

١. سوف توفر هذه الدراسة أداة للباحثين لقياس مستوى المعرفة والتطبيق للقياس المبني على المنهج.

٢. قد تساهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام المعلمين وأصحاب القرار في وزارة التعليم نحو تفعيل استخدام القياس المبني على المنهج في المدارس بالشكل الملائم في حقل التربية الخاصة عامة وفي مجال صعوبات التعلم على وجه الخصوص.

٣. المعلومات التي سيتم الحصول عليها من هذه الدراسة عن مستوى معرفة وتنفيذ معلمات صعوبات التعلم للقياس المبني على المنهج يمكن أخذها في الاعتبار عند إعداد البرامج التدريبية الخاصة بتأهيل وإعداد معلمي صعوبات التعلم من أجل تحقيق التطبيق الأمثل للقياس المبني على المنهج.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

١- الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

٢- الحدود المكانية: تتحدد الدراسة في برامج صعوبات التعلم الملحقة في مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

٣- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤هـ

٤- الحدود البشرية: معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في برامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية.

مصطلحات الدراسة:

معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم: وفقًا لدليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية فإن معلم صعوبات التعلم يعرف بأنه "المعلم المؤهل في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس أو أعلى – في مسار صعوبات التعلم – ويشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم، وكذلك يقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس وتقييم الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم" (وزارة التعليم، ١٤٤٢، ص.١٣).

وتعرّف اجرائيًا: بأنها المعلمة المتخصصة في العمل مع الطالبات الاتي لديهن صعوبات تعلم، والمسؤولة عن القيام بعمليات القياس والتقييم، وتقديم التعليم والدعم المستهدف لمساعدة هؤلاء الطالبات في التغلب على التحديات الأكاديمية وتحقيق الأهداف التعليمية.

القياس المبني على المنهج: "يتألف القياس المبني على المنهج من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة، وأداة لتحديد الوقت، وجملة من المواد (مثل القطع النصية والأوراق والقوائم والجداول)، ونظام للتصحيح ورصد الدرجات، والمعايير الضابطة للحكم على الأداء، ونماذج المراقبة أو مخططات التدوين. ويتضمن القياس المبني على المنهج مجموعة من الاختبارات المقننة والقصيرة في مدتها (تتراوح من دقيقة إلى خمس دقائق).... ، وتعطى لمرة واحدة أو مرتين كل أسبوع، وكل اختبار مختلف ولكنه مكافئ في الصعوبة، ويمكن تكرار اختباراته، وتمثيل درجاتها بيانيًا"(البتال، ٢٠١٧، ص٥٤).

ويعرّف إجرائيًا: بأنه مجموعة من الاختبارات القصيرة للمهارات الأكاديمية الأساسية والمرتبة ترتيباً متسلسلاً وفقًا للمنهج الدراسي الذي يتم تعليمه للطالب في الفصل. بحيث يطبقه المعلم

على الطلاب بانتظام وبشكل متكرر بهدف الحصول على البيانات التي تساعده على اتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالتشخيص والتدريس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري للدراسة عدة محاور، وهي كالآتي:

أولًا: تعريف صعوبات التعلم:

تعرّف صعوبات التعلم وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية لجمعية الطب النفسي الأمريكية عام (٢٠١٣م) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)، على أنها " اضطراب نمائي عصبي مع أصل بيولوجي، ويتضمَّن الأصل البيولوجي تفاعُل العوامل الوراثية والجينية والبيئية التي تؤثِّر على قدرة الدماغ على إدراك أو معالَجة المعلومات اللفظية أو غير اللفظية بكفاءة أو بدِقَّةٍ" (ص. ٦٨). ويشير DSM-5 إلى أن صعوبات التعلم تظهر عادة في السنوات الأولى من الدراسة في مهارة أكاديمية واحدة على الأقل، ويجب تقييم صعوبات التعلُّم إذا استمرَّت لدى الطالب لمدة لا تقل عن ستة أشهر دون ظهور أي تحسن ملحوظ حتى بعد تقديم التدخل المناسب.

ثانيًا: عملية التقييم في مجال صعوبات التعلم:

تمر عملية التقييم في مجال صعوبات التعلم بعدة مراحل، حيث تتوقف عملية التقييم عند محطات عديدة على طريق منظومة الخدمات المقدمة في هذا المجال، وذلك بدءًا بأنشطة عملية الإحالة للتعرف على صعوبات التعلم، مرورًا بإعداد البرنامج التربوي الفردي المصمّم حسب احتياجات التلميذ، ومراقبة مدى التقدم في مستوى التلميذ الدراسي، وانتهاءًا بتقييم فاعلية البرنامج (Hallahan & Mercer، 2002).

وقد تعرضت عملية تقييم صعوبات التعلم وتحديد الأهلية لخدمات التربية الخاصة للنقد الشديد، وذلك لسببين رئيسيين: الأول: تدور الشكوك حول مدى وفاء القياسات النفسية بالمتطلبات والشروط الفنية (من صدق وثبات ومراعاة للمبادئ والمعايير). الثاني: لم يثبت للعديد من هذه الاختبارات أي فوائد ملموسة في عملية اتخاذ القرارات، وربما كان ذلك لأسباب قانونية

وعملية (Salvia & Ysseldyke،2004). وكنتيجة مباشرة لتلك الانتقادات، تم اقتراح استخدام إجراءات القياس المبني على المنهج كإجراءات بديلة ترمي إلى تحديد الأهلية لبرامج التربية الخاصة.حيث أفاد بعض الباحثين أن القياس المبني على المنهج يقدم قاعدة بيانات مفيدة وفاعلة في التربية الخاصة تخدم جموعة متنوعة من أهداف القياس والتقييم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (البتال، ٢٠١٨)، (Deno،2003 .

ثالثًا: مفهوم القياس المبني على المنهج:

ظهر القياس المبني على المنهج نتيجة الأبحاث التجريبية التي أجراها ستان دينو Stan Deno وزملائه في نهاية سبعينيات القرن المنصرم، وذلك بهدف إعداد اختبارات قصيرة تقيس أداء الطلبة في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وتتصف بالكفاءة والموثوقية لاستخدامها في اتخاذ القرارات التعليمية (Tucker،1985). والقياس المبني على المنهج عبارة عن مجموعة من الاختبارات المقنَّنة والقصيرة في مدتها (تتراوح من دقيقة إلى خمس دقائق)، والمتكافئة في مستوى الصعوبة، تُعطى مرة واحدة أو مرتين أسبوعيًا، ويمكن تكرارها وتمثيل درجاتها بيانيًّا ليسهل تفسير البيانات واستخدامها مِنْ قِبَل المعلِّمين عند تقييم فاعلية تدخلاتهم التدريسيَّة في المهارات الأكاديميَّة (Shinn،2013).

رابعًا: مميزات القياس المبني على المنهج:

يمتاز القياس المبني على المنهج بعدد من الخصائص التي جعلته شائع الاستخدام، منها: ارتباط أسئلته مع مفردات المنهج الذي يدرسه الطلاب، وكفايته الفنية من حيث توفر درجات عالية من الصدق والثبات تؤيدها البحوث التجريبية، واستخدامه لمستويات أداء محددة (محكات) لتقييم أداء الطالب من خلال الاستدلال المباشر دون الحاجة إلى تحويل الدرجة الخام، واعتماده على ضوابط محددة وأسس مقننة عند إجراء القياس وتصحيحه، واستخدامه لأسلوب المعاينة (Sampling) لتأسيس معايير الأداء، وإمكانية تلخيص بيانات القياس وتمثيلها بيانيًّا، وإمكانية تكرار تطبيق الاختبار في أي وقت؛ إذ أن قصر مدة تطبيقه كونه اختبارات قصيرة وسريعة التطبيق يسهل عمليات القياس المتكرر الأسبوعية (Deno،Fuchs & Deno ،2003 ،1991;).

خامسًا: أهمية القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم:

تكمن أهمية القياس المبني على المنهج في كونه يوفر معلومات نوعية وكمية عن أداء الطالب، وذلك من خلال أخذ عينات متعددة من أداء الطالب على المهارة في أوقات متكررة خلال العام الدراسي بالإعتماد على الملاحظة المباشرة والتدوين للأداء. وبالتالي فإن هذا القياس يشكل نموذج مبتكر للقياس يتميز بالجمع بين أساليب التقييم النفسي التقليدية وأساليب التقييم القائمة على الملاحظة في الفصول الدراسية (Fuchs & Fuchs،1997). أيضًا مما زاد من أهميَّة استخدام بيانات القياس المبني على المنهج، تأكيد قانون عدم ترك أي طفل في الخلف (NCLB،2001) وقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات المطوَّر (IDEA،2004) على أهميَّتة كأداة لمراقبة التقدُّم؛ وذلك لتقديمه طريقةً ذات أساس علمي لتحديد التقدُّم الكافي لدى الطالب (Shinn،2007).

سادسًا: خطوات إعداد القياس المبني على المنهج:

وقد وضح (Blankenship & Lilly; 1981) الخطوات اللازمة لإعداد القياس المبني على المنهج. حيث يبدأ المعلم أولًا باختيار إحدى مواد المنهج الدراسي (كالقراءة أو الرياضيات) وفحص المهارات التي تتضمنها تلك المادة، ثم اختيار المهارات التي يلزم إخضاعها للقياس وترتيبها حسب تسلسلها، وكتابة مستوى مستهدف لكل مهارة مع وضع المعايير والضوابط الخاصة بتحديد مستوى التلميذ في المنهج الدراسي المقرر، وأخيرًا إجراء القياس وتدوين درجات أداء التلميذ.

ففي مجال تقييم الطلاقة في مهارة القراءة الجهرية، على سبيل المثال، قد يطلب المعلم من التلميذ قراءة نص ما لفترة زمنية وجيزة (قد تكون دقيقة واحدة) وأثناء القراءة، يقوم المعلم بتقييم أداء التلميذ. ويمكن تكرار هذا الإجراء لعدة مرات، ومن ثم تجميع البيانات وتوضيحها بالرسم البياني فيما يتم تحليل النتائج لمراقبة مدى التقدم في مستوى التلميذ (Shinn،2013). وحين يقوم المعلم بإعداد وتصميم القياس المبني على المنهج فإنه يتمتع بمزيدٍ من الحرية في اختيار أسئلة الاختبار ومجالاته ومدته وعدد مرات تطبيقه. وهذا ما لا يتوفر في الاختبارات ذات المعايير المرجعية والتي تكون اختبارات معدة سلفًا وجاهزة، وبالتالي فهي خارجة عن سيطرة المعلم ولا يد له في تصميمها وإعدادها (McLaughlin & Lewis،1990) .

بناءً على ما تقدم يمكن القول: بأن القياس المبني على المنهج أداة تقيس أداء الطلاب في المهارات الأكاديمية الأساسية بشكل متكرر خلال العام الدراسي، تتميز في كونها سهلة الاستخدام ومتوافقة مع المنهج الدراسي، وعادةً ما تكون النتائج المنبثقة منها موثوقة وصحيحة. وبالتالي يمكن استخدام تلك النتائج للوصول إلى عدة قرارات تربوية أكثر سلامة ودقة. ويمكن القول أن عملية تقييم صعوبات التعلم تستدعي استخدام أدوات وإجراءات لقياس أداء التلميذ بأسلوب منهجيّ ومنظَّم يساعد بدقة على معرفة مدى التقدم الذي يحرزه الطالب في أداءه نحو تحقيق الأهداف المنشودة. وتُمثل مسألة إيجاد أدوات قياس في ميدان صعوبات التعلم ذات أهمية كبيرة؛ نظرًا للحاجة إلى توفر أدوات قياس مبنية على البحوث العلمية التجريبية بدلًا من الاعتماد على استخدام الأدوات التقليدية التي لا تعتمد على أسس بحثية نظرية.

الدراسات السابقة:

عند الرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أنها تناولت عدد من القضايا حول وعي المعلمين وتطبيقهم للقياس المبني على المنهج. ففي دراسة قامت بها المقيطيب (٢٠٢٢) هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة ومهارة معلمات التلميذات ذوات صعوبات التعلم بعملية مراقبة التقدُّم في القراءة باستخدام القياس المبني على المنهج. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وتم توزيع استبانة على عينة الدراسة البالغ عددها (٢١٠) معلمة. بينت نتائج الدراسة أن المعلمات لديهن معرفة متوسطة ومهارة منخفضة بمراقبة التقدم، وأن هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى المعرفة والمهارة لصالح المعلمات الحاصلات على مؤهل الدراسات العليا، ولصالح المعلمات اللاتي تلقَّيْن تدريبًا مسبقًا حول القياس المبني على المنهج، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

كما هدفت دراسة (الكلباني وأبا حسين، ٢٠٢١) إلى التعرف على وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم باستخدام القياس المبني على المنهج لتحديد الطالبات المعرضات لخطر صعوبات التعلم في الرياضيات. اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي، وطبقتا الاستبانة على (١١٠) معلمة من معلمات صعوبات التعلم، ومعلمات التعليم العام مجال ثاني/ رياضيات بسلطنة عمان. بينت النتائج أن غالبية أفراد العينة لا يمتلكن الوعي

الكافي بالقياس المبني على المنهج، ولكن لديهن الاستعداد لتطبيقه مع وجود فروق بين الاستعداد وذلك لصالح معلمات صعوبات التعلم.

وفي دراسة وصفية أجراها المباركي (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على مدى إلمام معلمي صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج. اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبق استبانة على (٥٣٢) معلمًا في المرحلة الابتدائية في منطقة الرياض. أظهرت النتائج وجود تدني واضح في معرفة المعلمين بالقياس المبني على المنهج مع وجود فروق دالة احصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة تتبع لمتغير الدورات التدريبية والدرجة العلمية دون وجود فروق دالة احصائية تتبع لمتغير الخبرة التدريسية.

كما فحصت الدراسة التي أجراها كلاً من سوين وهاغامان (٢٠٢٠) Swain & Hagaman استخدام معلمي التربية الخاصة بالمدارس الإبتدائية للقياس المبني على المنهج. طبق الباحثان المنهج الوصفي التتبعي، وقاما بتوزيع استبيان شارك به (١,٠٧٧) معلم تربية خاصة. بينت النتائج زيادة في تطبيق القياس المبني على المنهج على مدار العشرين عامًا الماضية خاصة في مجال القراءة لاتخاذ قرارات مهمة مثل: مراقبة التقدم، والإحالة وتحديد الأهلية. وذكر الباحثان أن السياسات التعليمية المتعلقة باستخدام نموذج الإستجابة للتدخل واتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات زاد من الاعتماد على استخدام القياس المبني إلى المنهج كأداة لرصد تقدم أداء الطلاب.

أما دراسة هاربر– يونج (Harper-Young; ٢٠١٨) فقد هدفت إلى فحص مدى تأثير كفاءة المعلمين على تنفيذ عملية مراقبة التقدم باستخدام القياس المبني على المنهج. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم توزيع استبانة على معلمي الصفوف الدراسية من الثالث إلى الثامن للكشف عن تصوراتهم حول تنفيذ عملية مراقبة التقدم بأمانة وإخلاص. وضحت نتائج الدراسة أن ٤٧٪ من المشاركين عبروا عن عدم شعورهم بفعاليتهم في التنفيذ، كما أشارت النتائج إلى أن التطوير المهني يلعب دورًا في زيادة كفاءة المعلم في تنفيذ عملية مراقبة التقدم بفعالية.

كما أجرى واغنر وآخرون Wagner et al. (٢٠١٧) دراسة بهدف تحديد قدرة معلمي التربية الخاصة قبل وأثناء الخدمة على تفسير الرسوم البيانية لمراقبة التقدم. اتبع الباحثون في دراستهم المنهج الوصفي المقارن، حيث تضمن المشاركون على ٣٦ معلم قبل الخدمة وثلاثة

معلمين من ذوي الخبرة. كشفت النتائج أن كلاً من المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة واجهوا صعوبات في فهم الرسم البياني للقياس المبني على المنهج، إلا أن فهم معلمي ما قبل الخدمة كان بدرجة أقل من المعلمين ذوي الخبرة.

وفي دراسة استقصائية قامت بها بالينشار Palenchar (٢٠١٢) بغرض تقييم مدى مشاركة المعلمين في الممارسات ذات الصلة بعملية الاستجابة للتدخل وهي: القياس، والتعليم المتدرج، وصنع القرار، والتعاون. اشتملت العينة على (٣٤١) معلمًا للتربية الخاصة في المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج مستويات عالية من المشاركة والتعاون بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في كل مجال من الممارسات الأربعة؛ إذ شارك المعلمون في مراقبة ورصد تقدم الطلاب باستخدام القياس المبني على المنهج، وشاركوا بتحليل البيانات، وباتخاذ القرارات المتعلقة باحتياجات الطلاب، واختيار التدخلات، وإجراء الإحالات لتقييم التربية الخاصة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدراسات التي تناولت القياس المبني على المنهج نجد أنها اهتمت بتقييم معرفة واستخدام المعلمين لتطبيقات القياس المبني على المنهج، ويمكن أن نلخص أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة كالآتي: أهمية تطبيق القياسات القائمة على المنهاج لصنع القرارات التربوية، ضعف المعرفة والتطبيق للقياس المبني على المنهج في العالم العربي، وأن المعرفة غير الكافية لدى المعلمين تؤثر على فاعلية استخدام القياس المبني على المنهج. وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري المتعلق بالقياس المبني على المنهج، وفي المساعدة في تكوين تصور شامل عن موضوع البحث وتحديد منهج الدراسة المناسب وصياغة مشكلة الدراسة ونوع المعالجة الإحصائية المستخدمة. وفي حين أن الدراسات السابقة اقتصرت على البحث في معرفة واستخدام المعلمين/المعلمات للقياس المبني على المنهج في مجال محدد، كمراقبة التقدم، أو الإحالة، أو التعرف أو غيره، فإن ما يميّز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة الأخرى في كونها تبحث عن مستوى معرفة وتنفيذ المعلمات للتطبيقات الخمسة للقياس المبني على المنهج والمتمثلة في: عملية الفرز، وتحديد الأهلية، ومراقبة التقدم، وتوجيه عملية التدريس، وصياغة أهداف الخطة التربوية الفردية والتي استعرضتها الباحثة بالتفصيل في هذه الدراسة. وعلى خلاف الدراسات السابقة التي تمثّلت عينتها في المعلمين والمعلمات في مرحلة دراسية واحدة، فإن عينة

الدراسة الحالية اشتملت على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المراحل الدراسية المختلفة (ابتدائي، متوسط، وثانوي).

منهج الدراسة:

تضمنت هذه الدراسة جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي. في الجانب النظري، تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي والذي يعني أن الباحث يجمع البيانات، ويعرفها، ويحللها، ويقوم بتركيبها، ثم يفسر الفكرة، القضية، والحادثة مباشرة كانت أم غير مباشرة (Sukmadinata، 2007). إذ قامت الباحثة باستخلاص البيانات والمعلومات عن تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم بالرجوع إلى المراجع النظرية والأدبيات العالمية. أما في الجانب التطبيقي، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، والذي يعتمد على التفسير والتحليل العلمي المقنن لوصف ظاهرة أو مشكلة ما عن طريق جمع بيانات ومعلومات عن الظاهرة أو المشكلة كما هي في الواقع، وتصويرها كميًّا وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم، ٢٠٠٠). وبالتالي فإن المنهج الوصفي المسحي يتلائم مع طبيعة الدراسة الحالية ويحقق أهدافها.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس التعليم الحكومي بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٦٩٠) معلمة، وذلك حسب احصائية إدارة التعليم بمنطقة الرياض للعام الدراسي(١٤٤٤هـ)، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة متاحة بلغ عددها (٢٦٠) معلمة أجبن على الاستبانة التي جرى توزيعها إلكترونيًا على مجتمع الدراسة، والجدول التالي (١) يوضح وصف عينة الدراسة:

جدول (١) توزيع عينة الدِّرَاسَة وفقًا للبيانات الأولية

البيانات الأولية		التكرار	النسبة
المرحلة التعليمية	المرحلة الابتدائية	١٥٥	٥٩,٦
	المرحلة المتوسطة	٨٠	٣٠,٨
	المرحلة الثانوية	٢٥	٩,٦
	المجموع	٢٦٠	١٠٠٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٢١٠	٨٠,٨

البيانات الأولية		التكرار	النسبة
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	٥٠	١٩,٢
	المجموع	٢٦٠	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٥	٥,٨
	من ٥ – ١٠ سنوات	٥٠	١٩,٢
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩٥	٧٥,٠
	المجموع	٢٦٠	١٠٠٪
عدد الدورات التدريبية	لم أحضر دورات تدريبية	١٩٥	٧٥,٠
	من ١ – ٣ دورات	٥٥	٢١,٢
	أكثر من ٣ دورات	١٠	٣,٨
	المجموع	٢٦٠	١٠٠٪

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١) يتبين ما يلي:

– فيما يَتَعَلَّق بمتغير المرحلة التعليمية: يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أن (٥٩,٦٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة يدرسن للمرحلة الابتدائية، في حين وجد أن (٣٠,٨٪) من إجمالي أفراد العينة يدرّسن للمرحلة المتوسطة، وأن (٩,٦٪) من إجمالي أفراد العينة يدرّسن للمرحلة الثانوية.

– فيما يَتَعَلَّق بمتغير المؤهل العلمي: يتبين من النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس، بنسبة (٨٠,٨٪) من إجمالي أفراد العينة، في المقابل وجد أن (١٩,٢٪) من إجمالي أفراد العينة مؤهلهن العلمي دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه).

– فيما يَتَعَلَّق بمتغير الخبرة: يتبين أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهن (أكثر من ١٠ سنوات)، حيثُ بلغت نسبتهم (٧٥٪)، بينما (١٩,٢٪) من إجمالي أفراد العينة سنوات خبرتهن تراوحت ما بين (٥ إلى ١٠ سنوات)، وأخيراً وجد أن (٥,٨٪) من إجمالي أفراد العينة سنوات خبرتهم (أقل من ٥ سنوات)، وهذه النتيجة تدل على ارتفاع سنوات الخبرة بين أفراد عينة الدراسة.

– فيما يَتَعَلَّق بعدد الدورات التدريبية: أوضحت النتائج أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة لم يحصلن على دورات تدريبية حيثُ بلغت نسبتهم (٧٥٪) من إجمالي أفراد عينة

الدراسة، في حين وجد أن (٢١,٢٪) من إجمالي العينة حصلن على (١-٣) دورات تدريبية، وأخيراً وجد أن (٣,٨٪) من إجمالي أفراد العينة حصلن على (أكثر من ٣ دورات).

أداة الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج للسؤال الأول حول أبزر تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم من خلال الاطلاع على عدد من الكتب والمراجع المرتبطة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة هذه الدراسة. تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزئين: الأول، يشتمل على البيانات الشخصية لعينة الدراسة والتي تتضمن: المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية. والثاني، يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، ومستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، ومستوى تنفيذ القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، واشتملت الأداة في صورتها النهائية على (٣٠) فقرة. وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة وفق درجات الموافقة (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقُّق من الصدق من خلال الآتي:

أ / **صدق المحكمين:** للتحقق من الصدق الظاهري للأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الدارسة، للتحقق من فقرات الاستبانة، ومدى مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة.

ب/ الصدق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقًا لاستجابات العينة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٢) معاملات ارتباط فقرات أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية له

أبعاد الدراسة	م	قيمة الارتباط	م	قيمة الارتباط
مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج	١	٠,٧٠٩**	٦	٠,٨٧٤**
	٢	٠,٨٧٨**	٧	٠,٨٨٨**
	٣	٠,٨٢٣**	٨	٠,٨٩٣**
	٤	٠,٨٩٢**	٩	٠,٩٢٠**
	٥	٠,٨٧٢**	١٠	٠,٨٩٢**
مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم	١	٠,٧٧٢**	٦	٠,٩٠٦**
	٢	٠,٩٠٨**	٧	٠,٩٣٣**
	٣	٠,٩٣٣**	٨	٠,٩٠٦**
	٤	٠,٨٩٢**	٩	٠,٩٣٩**
	٥	٠,٩١٨**	١٠	٠,٩٠٩**
مستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم	١	٠,٩٥٦**	٦	٠,٩٥٣**
	٢	٠,٨٨٦**	٧	٠,٩٥٣**
	٣	٠,٩٣٥**	٨	٠,٩٢٥**
	٤	٠,٩٣١**	٩	٠,٩٦٩**
	٥	٠,٩٧٩**	١٠	٠,٩٤٢**

دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٢) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرةٍ من فقرات أبعاد الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠,٠١، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجةٍ عاليةٍ من الاتِّساق الداخليّ بما يعكس درجةً عالية من الصدق لجميع فقرات أبعاد الاستبانة.

ثباتُ أداة الدِّرَاسَة:

لقياس مدى ثبات أداة الدِّرَاسَة (الاستبانة)؛ استخدمت البَاحِثَة (معادلة ألفا كرو نباخ Cronbach'aAlpha)، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات الثبات لمحاور الدِّرَاسَة.

جدول (٣) قيم ثبات أداة الدراسة

محاور الدِّرَاسَة		عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعد الأول	مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج.	١٠	٠,٩٦١
البُعد الثاني	مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	١٠	٠,٩٧٤
البُعد الثالث	مستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	١٠	٠,٩٨٦
الثبات العام لأداة الدراسة		٣٠	٠,٩٨٤

تُبين نتائج جدول (٣) أن قيم الثبات لأبعاد الدراسة مرتفعة؛ حيثُ تراوحت ما بين (٠,٩٦١ و ٠,٩٨٦) ، أما الثبات العام لأداة الدِّرَاسَة فقد بلغ (٠,٩٨٤)، وجميعها قيم مرتفعة تُشير إلى أن الأداة لها درجة ثبات مرتفعة، وبالإمكان أن نعتمد عليها لتحقيق أهداف الدراسة.

أساليبُ التحليل الإحصائي للبيانات:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب، لفقرات أداة الدراسة، كما تم حساب ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ، واختبار(ت)، واستخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما أهم تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

للإجابة على هذا السؤال، تم مراجعة معظم ما كتب حول موضوع القياس المبني على المنهج بدءًا من كتابات ستان دينو Stan Deno في أواخر سبعينيات القرن المنصرم وأوائل ثمانينياته وما تلا ذلك من أبحاث إلى وقتنا الراهن، وقد توصلت الباحثة إلى أن القياس المبني على المنهج أثبت كفاءته العالية عبر مجموعة متنوعة من الإجراءات التربوية في مجال صعوبات التعلم، يمكن استعراضها على النحو الآتي:

أولًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج في عملية الفرز من خلال المقارنة بالمعايير المستهدفة، وذلك بهدف الكشف عن الطلاب الذين يواجهون خطر الاصابة بصعوبات التعلم. ويتميز القياس المستخدم في عملية الفرز بأنه اختبار مسحي شامل للمهارات الأكاديمية في مستوى الصف الدراسي. وعند إجراء الفرز، ينبغي أخذ عدة عينات من أداء الطلاب خلال فترة زمنية وجيزة. بعد ذلك، يتم تسجيل متوسط الدرجات اليومية لكل طالب ومقارنتها مع الوسيط لدرجات المستوى الفصلي أو الصفي، ومن ثم يتم التعرف على الطلاب الذين تظهر لديهم احتمالات وجود صعوبات تعلم وإحالتهم إلى الفريق متعدد التخصصات (هوسب وآخرون، ٢٠٠٧/ ٢٠١٣). ويساعد استخدام اختبارات القياس المبني على المنهج عند اتخاذ قرارات الفرز والإحالة في الوقوف على مؤشرين لوجود صعوبات التعلم، هما: ١- تدني الأداء (مستوى الأداء) في مجال مهاري رئيسي. ٢- انخفاض التقدم (معدل النمو) في تعلم المهارات الرئيسية. وبالتالي يسمح القياس المبني على المنهج للمعلمين بدراسة وتحليل حالات الطلاب الفردية كل على حدة، وبحث الاستراتيجيات المحتملة بغرض محاولة تطبيقها قبل الإقدام على اتخاذ قرار الإحالة إلى خدمات التربية الخاصة (Deno & Fuchs،1987) .

وفي هذا الصدد، توصلت الدراسة التي قام بها جوتيريز وآخرون Gutiérrez et al. (٢٠٢٠) إلى أن المقاييس القائمة على المناهج في أسبانيا، والتي تم تطبيقها بشكل متكرر ثلاث مرات خلال العام الدراسي على عينة الدراسة المكونة من ١٨٩ طفلًا في مرحلة رياض الأطفال، أثبتت دقتها كأداة للتنبؤ بخطر الإصابة بصعوبات القراءة. وتتفق مع هذه النتيجة دراسة جيتندرا وآخرون (Jitendra et al; 2005) والتي أشارت نتائجها إلى كفاءة استخدام القياس المبني على المنهاج كمؤشرات مفيدة في تحديد الطلاب المتفوقين والمعرضين لصعوبات التعلم في الرياضيات. أما دراسة روبنسون (Robinson ; ٢٠٢٠) فقد توصلت إلى أن المقاييس القائمة على المنهج يمكن أن تتنبأ بأداء الطلاب ذوي الإعاقة في الاختبارات عالية المخاطر.

ثانيًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج ضمن عملية تحديد الأهلية وتقرير مدى استحقاق الطالب للاستفادة من خدمات برامج التربية الخاصة. حيث يتم إخضاع الطلاب المحالين للتقييم بسبب انخفاض مستوى التحصيل لديهم، دون وجود أسباب تفسر هذا الانخفاض، لعملية تقييم

أخرى تكون أكثر تركيزًا من سابقتها في مرحلة الفرز (أي مايعرف بالتقييم الرسمي). (Hintz et al.،2006)

وتتمثل مهمة القياسُ المبنيُّ على المنهج في توفير بيانات الإنجاز (المستوى الذي يُنجِز عندَه الطالب)، وبيانات التقدم (معدل نُمُوّه) للتعرُّف على الطلاب الذين يقل مستوى ومدى أدائهم عن مستوى ومدى أداء زملائهم في الصف، حيث يتم اعتماد الأهليّة عندما يكون التباين شديدًا للحد الذي يحول دون الوفاء باحتياجات الطالب الدراسية في بيئة الفصل العادي مع غياب التفسيرات المادية لهذا التباين (Shapiro & Derr،1990).

وفي هذا السياق، تشير العديد من الأدلة التجريبية إلى أن اختبارات القياس المبني على المنهج كانت أكثر دقةً وأقل تحيزًا في تحديد الأهلية من الطرق التقليدية، مثل تقييمات المعلمين واختبارات معدل الذكاء، والتي قد تتأثر بشكل كبير على حكم الممارس (Soodak،2000). إضافة إلى قدرة هذا القياس على تمييز الطلاب الذين لديهم صعوبات التعلم من أقرانهم من غير ذوي صعوبات التعلم، فمع أن اختبارات القياس المبني على المنهج لم يتم تطويرها في الأساس لتكون أداة للتعرف على طلاب التربية الخاصة، إلا أن الأبحاث التي أجريت في ثمانينيات القرن الماضي قدمت أدلة تظهر فائدتها في عملية تحديد الأهلية وقدرته على تمييز الطلاب الذين لديهم صعوبات تعلم عن غيرهم، حيث كان الطلاب الذين تم تحديدهم على أن لديهم صعوبات تعلم باستخدام CBM أكثر عرضة للحصول على درجات منخفضة في اختبارات التحصيل المعيارية، ولإلحاقهم في برامج التربية الخاصة (Fuchs & Fuchs،1997) .وهذا ما توصلت له مؤخرًا دراسة فرغلي وآخرون (٢٠٢١) والتي كشفت عن الدقة التنبؤية للقياس المبني على المنهج في تشخيص صعوبات تعلم الكتابة لطلاب المرحلة الابتدائية ، وقدرته على التشخيص التمييزي بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمعرضين لخطر الإصابة بصعوبات التعلم.

ثالثًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج في عملية مراقبة التقدم المستمر لأداء الطلاب من حيث سرعة التعلُّم ومستوى الإتقان المحدَّدين في الأهداف التدريسية. إذ تُطبق اختبارات دورية قصيرة تتراوح مدتها من (١ – ٥) دقائق في مقررات المنهج الدراسي لتتبع تقدم الطلاب نحو المعايير أو الأهداف اللازمة للمنهج بمرور الوقت. حيث يمكن أن تعطي مراقبة التقدم المتكررة تغذيةً راجعةً عن استجابة جميع الطلاب للتدخلات المقدمة لهم (Deno،1985).

ويعتبر القياس المبني على المنهج أداة التقييم الأكثر استخدامًا في عملية مراقبة التقدم. وتتمثل الخاصية الرئيسية له في أن التقدم في مستوى أداء التلميذ يتم مراقبته وقياسه وتقييمه وفقًا للمنهج المقرر للصف الدراسي لذلك التلميذ لغرض تحديد أوجه القصور في المهارات المحددة بدقة، وإعداد التدخلات الأكاديمية المناسبة والمتوافقة، ومراقبة مدى استجابة الطلاب للتدخلات المقدمة (Deno،1985; McMaster & Espin، 2007). وقد أفادت نتائج الدراسة التي قام بها هامبتون وليمبكي (Hampton & Lembke; ٢٠١٦) لرصد تقدم ٢٣ طالبًا في الصف الأول لمدة ١٦ أسبوع في الكتابة المبكرة بأن جميع المقاييس المبنية على المنهج المستخدمة كانت ملائمة فنيًا وحساسة للتقدم في الأداء الأسبوعي للطلبة في مهارات الكتابة المبكرة.

ومن الجدير بالذكر، أن الأبحاث حول استخدام القياس المبني على المنهج في مراقبة التقدم تشير إلى أن استخدامه لمراقبة التقدم يزيد من التحصيل الأكاديمي للطلبة؛ كونها تساعد المعلم على اتخاذ قرارات تعليمية سريعة الاستجابة لمستوى أداء الطالب (Stecker et al.،2005)، ومبنيَّة على البيانات الموضوعيَّة (Safer & Fleischman،2005). حيث وجدت عدة دراسات على سبيل المثال:(Graney & Shinn، 2005; Hosp & Fuch، 2005; VanDerHeyden & Burns، 2005) أن المعلمين الذين يستخدمون القياس المبني على المنهج لمراقبة فعالية التدخل التعليمي رأوا أن طلابهم يحققون تقدمًا أكبر بشكل ملحوظ من أولئك الذين اعتمدوا على الاختبارات التقليدية. حيث كان المعلمون قادرين على تحديد الطلاب المتعثرين في وقت مبكر وعلى تعديل التدخلات التدريسية وفقًا لبيانات مراقبة التقدم.

رابعًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج لتقويم وتكييف عملية التدريس، إذ يمكن استخدام البيانات التي يتم الحصول عليها جراء مراقبة التقدم لأداء الطالب من أجل المقارنة بين مختلف التدخلات من حيث فاعليتها، أو لإجراء التعديلات على عملية التدريس في الوقت المناسب وبصفة مستمرة بحيث تتلائم مع احتياجات الطالب وتفي بمتطلبات تدريسه (هوسب وآخرون، ٢٠٠٧/ ٢٠١٣). فالخاصية المميزة للقياس المبني على المنهج في أنه صمم للربط بين الاختبار والتدريس لتقييم عملية التدريس وضمان إتقان التلميذ للأهداف المرجوة (Fuchs & Fuchs،1997) . ومما لا شك فيه أن الارتباط بين التقييم والمنهج الدراسي يعني المزيد من الفاعلية وقوة التأثير لعملية التدريس. حيث يستفيد المعلم من بيانات القياس المبني على المنهج للمقارنة

بين معدل النمو الملحوظ في أداء الطالب وخط الهدف (أي مستوى الأداء المرغوب) في نهاية فترة التدخل، فإذا تم ملاحظة أن ٣ إلى ٥ نقاط بيانات متتالية على الرسم البياني جاءت تحت خط الهدف، فهذا يشير إلى أن التدخل المستخدم غير فعّال. وفي هذه الحالة، يلزم على المعلم إجراء تعديلات على التدريس يمكن أن تتمثل في: زيادة تكرار أو مدة التدريس، أو تقديم تدريس فردي أكثر، أو تغيير التدخل تمامًا لتقديم تدخلات فعالة تساعد في تحسين مستوى الطالب وبلوغ الأهداف التدريسية المخطط لها (Stecker et al.، 2005).

وللتحقق من هذه الخاصية استخدم السويلمي (٢٠١٧) القياس المبني على المنهج للكشف عن فاعليته في تطوير الطَّلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي. حيث تم تعيين ٢٤ طالبًا في المجموعة الضابطة وتدريسهم بالطريقة الاعتيادية، و٢٤ طالبًا في المجموعة التجريبية، وتدريسهم باستخدام طريقة القياس المبني على المنهج. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التَّجريبية. وفسّر الباحث هذه النتيجة إلى ما يتميز به القياس المبني على المنهج من تحليل وتقييم للتدخلات المتّبعة في عملية التدريس لتأييدها أو تعديلها أو تغييرها إذا ظهر للمعلم عدم جدواها مع الطالب.

خامسًا، يتم تطبيق القياس المبني على المنهج لصياغة أهداف الخطة التربوية الفردية. فالبيانات المستمدة من القياس المبني على المنهج تعد مصدرًا ممتازًا لصياغة أهداف طويلة المدى وقصيرة المدى تتصف بأنها محددة وقابلة للقياس والتحقيق؛ إذ أن معرفة الأداء الحالي للطالب يكفي لتحديد محكات دقيقة وواقعية يتسنى على ضوئها قياس النجاح الذي يحرزه الطلاب في نهاية العام (Mattatall، 2011). وقد توصل الباحثان يال وستيكر (Yell & Stecker; ٢٠٠٣) في دراستهما إلى أن استخدام القياس المبني على المنهج ساعد على تطوير خطة تربوية فردية لطالب لديه صعوبات تعلم في القراءة ذات أهداف واقعية وقابلة للقياس وتمتاز بأنها صحيحة من الناحية القانونية؛ لأنها تلبي متطلبات قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (IDEA). كما ويوصي كلًا من (Hessler & Konrad; 2008) المعلمين بتطبيق القياس المبني على المنهج الدراسي عند تطوير أهداف البرنامج التربوية الفردي في التعبير الكتابي على وجه التحديد. إذ تعتبر عملية تقييم الكتابة مهمة معقدة؛كونها مهارة لها عدة متطلبات لغوية ومعرفية، وتحديد أهداف لها ذات مغزى في الخطة التربوية الفردية هو أحد التحديات التي يواجهها معلمو التربية الخاصة. لذا من الممكن أن

تساعد إجراءات القياس المبني على المنهج المعلمين في معرفة كيفية ترتيب أولويات المهارات الفرعية العديدة لمهارة التعبير الكتابي، وفي مشاركة بيانات الأداء مع أعضاء فريق البرنامج التربوي الفردي.

وبناءً على ما تقدم: يمكن استنتاج أن القياس المبني على المنهج يعد أداة مقننة لقياس التحصيل الأكاديمي للطلاب تُستخدَم بياناته في مجال صعوبات التعلم أثناء المراحل المتتابعة لعملية التقييم لتحقيق عدة أغراض تعليمية. نختصرها بالآتي:

– في مرحلة الفرز: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد الطلبة المحتمل وجود صعوبات تعلم لديهم، وإحالتهم لإجراء تقييم في التربية الخاصة.

– في مرحلة التشخيص: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد ما إذا كانت مشكلة التعلم لدى الطالب

تشكل إعاقة (صعوبات تعلم)، وما إذا كان الطالب مؤهل للحصول على خدمات التربية الخاصة.

– في مرحلة إعداد الخطة التربوية الفردية: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد المهارات الأكاديمية التي يحتاج الطالب إلى تعلمها، ثم وضع أهداف لها في الخطة التربوية الفردية للطالب.

– في مرحلة المراقبة: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لجمع وتحليل المعلومات على أساس منتظم وتمثيلها بيانيًا لتتبع تقدم الطلاب في تعلمهم بمرور الوقت. فمن خلال تتبع درجات الطلاب على المقاييس يمكن للمعلم رؤية أداء الطالب للتأكد من مدى استفادته من التدخلات ولتحديد أي مشاكل محتملة.

– في مرحلة التدريس: يمكن تطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد الفعالية الشاملة للتدخل، ولإجراء تعديلات على التدريس حسب الحاجة للوصول إلى تدخلات تعليمية أفضل وأكثر فعالية في تحسين تعلم الطلاب.

ولعل هذه النتيجة التي توصلنا لها توجّه أنظار الباحثين والمسؤولين ومتخذي القرار نحو هذا النوع من القياسات التى نحتاج إليها بصورة كبيرة فى البيئة السعودية؛ للوقوف بشكل جيّد على مستويات الطلاب في المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات بناءً على ما يتم تدريسه

بالفعل في الفصل، والسعي لوضع معايير وطنية لمستويات أداء الطلاب في تلك المهارت الأكاديمية، ومن ثم الوصول إلى قرارات لعدة أغراض تعليمية.

السؤال الثاني: ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على فقرات هذا البعد، حيثُ جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
١	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج ظهر في أواخر سبعينيات القرن الماضي في معهد مينيسوتا للبحوث في مجال صعوبات التعلم نتيجة العمل البحثي التجريبي الذي قام به ستان دينو Stan Deno وفيليس ميركين Phyllis Mirklin.	ك	٢٠	٦٠	١٨٠	١,٣٨	٠,٦٢٦	٩	بدرجة ضعيفة
		٪	٧,٧	٢٣,١	٦٩,٢				
٢	لدي معرفة بأن القياس المبني على المنهج يعرّف بأنه أداة تقييم تهدف إلى أخذ قياسات مباشرة ومتكررة لمستوى أداء الطالبة في المجالات المستهدَفَة، والمستخلَصة من المنهج المقرَّر	ك	٣٥	٩٥	١٣٠	١,٦٣	٠,٧٠٩	٢	بدرجة ضعيفة
		٪	١٣,٥	٣٦,٥	٥٠				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
	داخلَ الفصل الدراسي وفق إجراءات موحدة.								
٣	لدي معرفة بأن القياس المبني على المنهج يحتوي على مجموعة من الاختبارات القصيرة للمهارات الأكاديمية الأساسية في مجالات القراءة والتعبير الكتابي والإملاء والرياضيات.	ك	٥٥	٩٥	١١٠	١,٧٩	٠,٧٧٠	١	بدرجة متوسطة
		٪	٢١,٢	٣٦,٥	٤٢,٣				
٤	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يتألف من مجموعة من التعليمات والتوجيهات الموحدة، ونظام للتصحيح ورصد الدرجات، والمعايير الضابطة للحكم على الأداء.	ك	٢٠	٨٠	١٦٠	١,٤٦	٠,٦٣٦	٨	بدرجة ضعيفة
		٪	٧,٧	٣٠,٨	٦١,٥				
٥	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يتوفر فيه الكفاية الفنية من حيث ارتفاع معاملات الصدق والثبات.	ك	١٥	٩٠	١٥٥	١,٤٦	٠,٦٠٤	٧	بدرجة ضعيفة
		٪	٥,٨	٣٤,٦	٥٩,٦				
٦	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يتطلب توفر مجموعة من المواد مثل: النصوص المطبوعة والأوراق والقوائم والجداول وأداة توقيت.	ك	٢٥	٧٥	١٦٠	١,٤٨	٠,٦٦٦	٦	بدرجة ضعيفة
		٪	٩,٦	٢٨,٨	٦١,٥				
٧	لدي المعرفة بأن أنواع القياس المبني على المنهج ثلاثة، وهي: قياسات المخرجات العامة والقياسات المبنية على	ك	١٠	٧٥	١٧٥	١,٣٧	٠,٥٥٧	١٠	بدرجة ضعيفة
		٪	٣,٨	٢٨,٨	٦٧,٣				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
	المهارات، وقياسات مستوى الإتقان.								
٨	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يستخدم في فصول التعليم العام للتعرف على الأطفال الذين يقل مستوى ومدى أدائهم عن مستوى ومدى أداء زملائهم في الفصل.	ك	٤٠	٧٠	١٥٠	١,٥٨	٠,٧٤٤	٣	بدرجة ضعيفة
		٪	١٥,٤	٢٦,٩	٥٧,٧				
٩	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يزود المعلمين بالبيانات التي تساعدهم على اتخاذ القرارات التربوية الملائمة المتصلة بعملية التدريس.	ك	٣٥	٧٥	١٥٠	١,٥٦	٠,٧٢٠	٤	بدرجة ضعيفة
		٪	١٣,٥	٢٨,٨	٥٧,٧				
١٠	لدي المعرفة بأنه يمكن تلخيص وتمثيل بيانات القياس المبني على المنهج بطريقة فاعلة من خلال الرسوم البيانية ليسهل تفسيرها واستخدامها في اتخاذ القرارات..	ك	٣٥	٦٥	١٦٠	١,٥٢	٠,٧٢٢	٥	بدرجة ضعيفة
		٪	١٣,٥	٢٥	٦١,٥				
المتوسط الحسابي العام						١,٥٢	٠,٥٨٤	بدرجة ضعيفة	

يتضحُ من نتائج الجدول (٤) أن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمفهوم القياس المبني على المنهج جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١,٥٢ من ٣)، فقد تراوحت متوسطات موافقتهن على الفقرات المتعلقة بهذا البعد ما

بين (١,٣٧ إلى ١,٧٩)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئتين الأولى والثانية من فئات المقياس المتدرج الثلاثي واللتين تُشيران إلى الموافقة بدرجة (ضعيفة، متوسطة).

جاءت جميع عبارات هذا المحور بدرجة ضعيفة إلا أن العبارة رقم (٣): (لدي معرفة بأن القياس المبني على المنهج يحتوي على مجموعة من الاختبارات القصيرة للمهارات الأكاديمية الأساسية في مجالات القراءة والتعبير الكتابي والإملاء والرياضيات) جاءت بدرجة متوسطة من المعرفة لدى المعلمات بأعلى متوسط حسابي (١,٧٩)، بينما حصلت العبارة رقم (٧): (لدي المعرفة بأن أنواع القياس المبني على المنهج ثلاثة، وهي: قياسات المخرجات العامة والقياسات المبنية على المهارات، وقياسات مستوى الإتقان) على أدنى متوسط حسابي وهو (١,٣٧). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم تضمين القياس المبني على المنهج في مقررات إعداد المعلمين في مرحلة البكالوريوس، إضافةً إلى قلة توافر البرامج التدريبية المتعلقة بالقياس المبني على المنهج للمعلمين أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الكلباني وأباحسين، ٢٠٢١) ودراسة (المباركي،٢٠٢٠) في ضعف الوعي بالقياس المبني على المنهج بينما تختلف مع نتائج دراسة (المقيطيب ، ٢٠٢٢) التي أظهرت أن معلمات صعوبات التعلم لديهن معرفة متوسطة بالقياس المبني على المنهج لرصد التقدم.

السؤالِ الثالث: ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على فقرات هذا البعد، حيثُ جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥) استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
١	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق في عملية الفرز بهدف الكشف عن الطلاب الذين يواجهون خطر الاصابة بصعوبات التعلم.	ك	٢٠	٦٥	١٧٥	١,٤٠	٠,٦٢٩	٨	بدرجة ضعيفة
		٪	٧,٧	٢٥	٦٧,٣				
٢	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لإجراء مسح شامل للمهارات الأكاديمية لتحديد مستوى الطالب في المجال الذي يغطيه الاختبار.	ك	٣٥	٨٠	١٤٥	١,٥٨	٠,٧١٨	١	بدرجة ضعيفة
		٪	١٣,٥	٣٠,٥	٥٥,٨				
٣	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لقياس إتقان الطالب لمهارة محددة بدقة من المحتوى موضع الاهتمام	ك	٣٠	٦٥	١٦٥	١,٤٨	٠,٦٩٤	٣	بدرجة ضعيفة
		٪	١١,٥	٢٥	٦٣,٥				
٤	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لمراقبة التقدم المستمر في أداء الطلاب في المهارات من حيث سرعة التعلُّم ومستوى الإتقان المحدَّدين في الأهداف.	ك	٣٥	٧٠	١٥٥	١,٥٤	٠,٧٢١	٢	بدرجة ضعيفة
		٪	١٣,٥	٢٦,٩	٥٩,٦				
٥	لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لتحديد مدى أهلية التلميذ المحال للتقييم	ك	٣٠	٦٠	١٧٠	١,٤٦	٠,٦٩٤	٤	بدرجة ضعيفة
		٪	١١,٥	٢٣,١	٦٥,٤				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
	للإستفادة من خدمات برامج التربية الخاصة								
٦	لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج المجمّعة من خلال مراقبة التقدم تُستخدم لقياس جودة التدريس.	ك	١٥	٧٠	١٧٥	١,٣٨	٠,٥٩٥	٩	بدرجة ضعيفة
		٪	٥,٨	٢٦,٩	٦٧,٣				
٧	لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم في تكييف عملية التدريس وإدخال التعديلات عليها ان لزم الأمر.	ك	٢٥	٦٥	١٧٠	١,٤٤	٠,٦٦٤	٦	بدرجة ضعيفة
		٪	٩,٦	٢٥	٦٥,٤				
٨	لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم لصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى للقراءة في الخطة التربوية الفردية.	ك	٣٥	٥٠	١٧٥	١,٤٦	٠,٧٢١	٥	بدرجة ضعيفة
		٪	١٣,٥	١٩,٢	٦٧,٣				
٩	لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم في مساعدة المعلمين في الحكم على مدى ملائمة الأهداف التعليمية المستهدفة في الخطة.	ك	٢٥	٦٠	١٧٥	١,٤٢	٠,٦٦٢	٧	بدرجة ضعيفة
		٪	٩,٦	٢٣,١	٦٧,٣				
١٠	لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم للمقارنة بين التدخلات المختلفة لتحديد التدخل الأكثر كفاءةً وفاعلية.	ك	٢٠	٥٥	١٨٥	١,٣٧	٠,٦٢٢	١٠	بدرجة ضعيفة
		٪	٧,٧	٢١,٢	٧١,٢				
المتوسط الحسابي العام						١,٤٥	٠,٦٠٦	بدرجة ضعيفة	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٥) يتبين أن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم جاء بدرجة ضعيفة، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١,٤٥ من ٣)، فقد تراوحت متوسطات المعرفة لديهن على الفقرات المتعلقة بهذا البعد ما بين (١,٣٧ إلى ١,٥٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الأولى من المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى مستوى المعرفة بدرجة ضعيفة.

جاءت العبارة رقم (٢): (لدي المعرفة بأن القياس المبني على المنهج يُطبّق لإجراء مسح شامل للمهارات الأكاديمية لتحديد مستوى الطالب في المجال الذي يغطيه الاختبار) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٥٨)، بينما حصلت العبارة رقم (١٠): (لدي المعرفة بأن بيانات القياس المبني على المنهج تُستخدم للمقارنة بين التدخلات المختلفة لتحديد التدخل الأكثر كفاءةً وفاعلية) على أدنى متوسط حسابي وهو (١,٣٧). وتُبيّن هذه النتيجة أن المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج لدى عدد من المعلمات تقتصر على كونه اختبار مسحي للتحصيل الدراسي للطلاب. وهذا يظهر حاجة المعلمات لمعرفة مفهوم وتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم من خلال إقامة البرامج التدريبية قبل وأثناء الخدمة. تجدر الإشارة إلى أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (المقيطيب، ٢٠٢٢)، ودراسة واغنر وآخرون (Wagner et al 2017). في قلة معرفة المعلمين لعدد من تطبيقات القياس المبني على المنهج.

السؤالِ الرابع: ما مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على فقرات هذا البعد، حيثُ جاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦) استجابات أفراد عينة الدِّرَاسَة على مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
١	أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج في عملية الفرز بهدف الكشف عن الطالبات يواجهون خطر الاصابة بصعوبات التعلم.	ك	١٠	٧٥	١٧٥	١,٣٧	٠,٥٥٧	٥	بدرجة ضعيفة
		٪	٣,٨	٢٨,٨	٦٧,٣				
٢	أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لإجراء مسح شامل للمهارات الأكاديمية للتنبؤ مستقبلًا بمستوى الطالب في المجال الذي يغطيه الاختبار.	ك	٢٠	٧٥	١٦٥	١,٤٤	٠,٦٣٤	١	بدرجة ضعيفة
		٪	٧,٧	٢٨,٨	٦٣,٥				
٣	أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لقياس إتقان الطالبة لمهارة محددة بدقة من المحتوى موضع الاهتمام.	ك	١٠	٦٥	١٨٥	١,٣٣	٠,٥٤٦	١٠	بدرجة ضعيفة
		٪	٣,٨	٢٥	٧١,٢				
٤	أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لمراقبة التقدم المستمر في أداء الطالبة في المهارات من حيث سرعة التعلُّم ومستوى الإتقان المحدَّدين في الأهداف.	ك	١٥	٦٠	١٨٥	١,٣٥	٠,٥٨٦	٩	بدرجة ضعيفة
		٪	٥,٨	٢٣,١	٧١,٢				
٥	أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لتحديد مدى أهلية الطالبة المحالة للتقييم للإستفادة من خدمات برامج التربية الخاصة.	ك	٢٠	٧٠	١٧٠	١,٤٢	٠,٦٣٢	٤	بدرجة ضعيفة
		٪	٧,٧	٢٦,٩	٦٥,٤				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة				
٦	أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج المجمّعة من خلال مراقبة التقدم لقياس جودة التدريس.	ك	١٥	٦٥	١٨٠	١,٣٧	٠,٥٩٠	٧	بدرجة ضعيفة
		٪	٥,٨	٢٥	٦٩,٢				
٧	أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج في تكييف عملية التدريس وإدخال التعديلات عليها ان لزم الأمر.	ك	١٥	٦٥	١٨٠	١,٣٧	٠,٥٩٠	٦	بدرجة ضعيفة
		٪	٥,٨	٢٥	٦٩,٢				
٨	أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج لصياغة الأهداف طويلة وقصيرة المدى في الخطة التربوية الفردية.	ك	٢٥	٦٠	١٧٥	١,٤٢	٠,٦٦٢	٢	بدرجة ضعيفة
		٪	٩,٦	٢٣,١	٦٧,٣				
٩	أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج للحكم على مدى ملائمة الأهداف المستهدفة في الخطة التربوية الفردية.	ك	٢٠	٧٠	١٧٠	١,٤٢	٠,٦٣٢	٣	بدرجة ضعيفة
		٪	٧,٧	٢٦,٩	٦٥,٤				
١٠	أقوم باستخدام بيانات القياس المبني على المنهج للمقارنة بين التدخلات المختلفة لتحديد التدخل الأكثر كفاءةً وفاعلية.	ك	١٥	٦٠	١٨٥	١,٣٥	٠,٥٨٦	٨	بدرجة ضعيفة
		٪	٥,٨	٢٣,١	٧١,٢				
المتوسط الحسابي العام						١,٣٨	٠,٥٦٧	بدرجة ضعيفة	

من خلال استعراض المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٦) يتضح أن مستوى تنفيذ معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم جاء بدرجة ضعيفة؛ حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١,٣٨ من ٣)، فقد تراوحت

متوسطات تطبيقهن ما بين (١,٣٣ إلى ١,٤٤)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الأولى من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى الموافقة بدرجة ضعيفة.

جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: (أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج لإجراء مسح شامل للمهارات الأكاديمية للتنبؤ مستقبلًا بمستوى الطالب في المجال الذي يغطيه الاختبار) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (١,٤٤)، بينما حصلت العبارة رقم (٣) وهي (أقوم بتطبيق القياس المبني على المنهج يُطبّق لقياس إتقان الطالبة لمهارة محددة بدقة من المحتوى موضع الاهتمام) على أدنى متوسط حسابي وهو (١,٣٣). وهذه النتيجة تعكس ما أظهرته نتائج السؤالين الثاني والثالث في هذه الدراسة من قلة معرفة المعلمات بمفهوم القياس المبني على المنهج وبتطبيقاته المتعددة في مجال صعوبات التعلم، وبالتالي الضعف في درجة تطبيق المعلمات له. وقد يعزى ضعف تطبيق المعلمات للقياس المبني على المنهج إلى كون تطبيقه غير ملزم أو معتمد في المدارس، ناهيك عن قلة توفر المقاييس المبنية على المناهج السعودية التي تم التحقق من صدقها وثباتها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المقيطيب (٢٠٢٢) من حيث انخفاض درجة تطبيقه. في حين تختلف مع نتائج الدراسات الأجنبية كدراسة سوين وهاغامان (Swain & Hagaman 2020)، ودراسة بالينشار (Palenchar 2012) والتي أظهرت مستويات تطبيق بدرجة متوسطة إلى مرتفعة.

السؤالِ الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وممارستهن للقياس المبني على المنهج تعزى لمتغيرات (المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

أولاً: الفُروق باختلاف المرحلة التعليمية: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) لمعرفة إذا ما كانت هناك فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف المرحلة التعليمية؛ وجدول (٧) يبينُ ذلك:

جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة باختلاف متغير المرحلة التعليمية

أبعاد الدِّرَاسَة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج.	بين المجموعات	٢,٢٤٦	٢	١,١٢٣	٣,٣٥٢	٠,٠٣٧	دالة*
	داخل المجموعات	٨٦,١١٥	٢٥٧	٠,٣٣٥			
	المجموع	٨٨,٣٦٢	٢٥٩				
مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	بين المجموعات	٢,٧٢٩	٢	١,٣٦٤	٣,٧٩٠	٠,٠٢٤	دالة*
	داخل المجموعات	٩٢,٥١٧	٢٥٧	٠,٣٦٠			
	المجموع	٩٥,٢٤٦	٢٥٩				
مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	بين المجموعات	٣,٦٤٠	٢	١,٨٢٠	٥,٨٧٤	٠,٠٠٣	دالة*
	داخل المجموعات	٧٩,٦٣٢	٢٥٧	٠,٣١٠			
	المجموع	٨٣,٢٧٢	٢٥٩				

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية بالجدول (٧) عن وجود فروقٍ دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد الدراسة (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، ومستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف متغير المرحلة التعليمية، ولذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "شيفيه"؛ لتحديد الفروق بين فئات المرحلة التعليمية لعينة البحث، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (٨):

جدول (٨) نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق بين فئات المرحلة التعليمية

أبعاد الدِّرَاسَة	المرحلة التعليمية	ن	المتوسط الحسابي	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية
مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج.	المرحلة الابتدائية	١٥٥	١,٥٦	–		٠,٣٢١*
	المرحلة المتوسطة	٨٠	١,٥٤		–	
	المرحلة الثانوية	٢٥	١,٢٤	-٠,٣٢١-*		–
مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	المرحلة الابتدائية	١٥٥	١,٤٩	–		٠,٣٥٠*
	المرحلة المتوسطة	٨٠	١,٤٨		–	٠,٣٤١*
	المرحلة الثانوية	٢٥	١,١٤	-٠,٣٥٠-*	-٠٣٤١.-*	–
مستوى تنفيذ القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	المرحلة الابتدائية	١٥٥	١,٤٢	–		٠,٣٩٩*
	المرحلة المتوسطة	٨٠	١,٤٣		–	٠,٤٠٥*
	المرحلة الثانوية	٢٥	١,٠٢	٠,٣٩٩*	٠,٤٠٥*	–

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٨) يتبين أن هناك فروقٍ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١ فأقل في استجابات مفردات العينة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف متغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية في البُعد الأول والثاني (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم)، بينما كانت لصالح المرحلة المتوسطة في البعد الثالث (مستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الجهود الفردية لعدد من معلمات المرحلة المتوسطة في تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل والذي يستخدم القياس المبني على المنهج في مرحلة المسح الأولي. ويتفق هذا التفسير مع ما ذكرته دراسة بالينشار (Palenchar 2012) ودراسة سوين وهاغامان (Swain & Hagaman ; 2020)، بارتباط تطبيق المعلمين للقياس المبني على المنهج بتنفيذهم لنموذج الاستجابة للتدخل.

ثانياً: الفروق باختلاف المؤهل العلمي: قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة إذا ما كانت هناك فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة تجاه أبعاد الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ وجدول (٩) يبينُ ذلك:

جدول رقم (٩) اختبار (ت) للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المؤهل العلمي

أبعاد الدراسة	المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج.	بكالوريوس	٢١٠	١,٤٤	٠,٥٦٥	-٤,٨٧٤	٢٥٨	٠,٠٠٠	دالة**
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	٥٠	١,٨٧	٠,٥٤٠				
مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	بكالوريوس	٢١٠	١,٣٦	٠,٥٦٣	-٥,١١٢	٢٥٨	٠,٠٠٠	دالة**
	دراسات عليا(ماجستير، دكتوراه)	٥٠	١,٨٣	٠,٦٤٤				
مستوى تنفيذ القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	بكالوريوس	٢١٠	١,٣١	٠,٥١٤	-٣,٨٩٨	٦٣,٥٤٤	٠,٠٠٠	دالة*
	دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)	٥٠	١,٧٠	٠,٦٦٧				

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل.

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (٩) أن هناك فروق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠،٠١ فأقل في استجابات مفردات العينة تجاه أبعاد الدراسة (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، مستوى تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات الحاصلات على دراسات عليا (ماجستير، دكتوراه)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المقيطيب، ٢٠٢٢)، ودراسة (المباركي، ٢٠٢٠)، وتعزو الباحثة

هذه النتيجة إلى أنه كلما ارتفع المؤهل العلمي للمعلمة كلما تمتعت بمستوى عالي من المعرفة والتطبيق في مجال القياس المبني على المنهج، حيث تهتم بعض برامج الدراسات العليا في جامعات المملكة بتقديم المعرفة حول القياس المبني على المنهج.

ثالثاً: الفُروق باختلاف سنوات الخبرة: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) لمعرفة إذا ما كانت هناك فرق دال إحصائياً بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف سنوات الخبرة؛ وجدول (١٠) يبينُ ذلك:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة باختلاف متغير سنوات الخبرة

أبعاد الدِّرَاسَة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج.	بين المجموعات	١,٠٢٤	٢	٠,٥١٢	١,٥٠٦	٠,٢٢٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٧,٣٣٨	٢٥٧	٠,٣٤٠			
	المجموع	٨٨,٣٦٢	٢٥٩				
مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	بين المجموعات	٧,٢٥٢	٢	٣,٦٢٦	١٠,٥٩	٠,٠٠٠	دالة**
	داخل المجموعات	٨٧,٩٩٤	٢٥٧	٠,٣٤٢			
	المجموع	٩٥,٢٤٦	٢٥٩				
مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	بين المجموعات	٨,٧٤٨	٢	٤,٣٧٤	١٥,٠٨	٠,٠٠٠	دالة**
	داخل المجموعات	٧٤,٥٢٤	٢٥٧	٠,٢٩٠			
	المجموع	٨٣,٢٧٢	٢٥٩				

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (١٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه بعد (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج) باختلاف سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المقيطيب (٢٠٢٢)، ودراسة (المباركي،٢٠٢٠)، ولكنها تختلف مع نتيجة دراسة واغنر وآخرون (Wagner et al 2017).

والتي أظهرت فروقًا لصالح المعلمين ذوي الخبرة. في حين تكشف النتائج بالجدول السابق عن وجود فروقٍ دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه (مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم)، و(مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف سنوات الخبرة، ولذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "شيفيه"؛ لتحديد الفروق بين فئات سنوات الخبرة لعينة البحث، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (١١):

جدول (١١) نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق بين فئات سنوات الخبرة

أبعاد الدِّرَاسَة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	أقل من ٥ سنوات	١٥	١,٥٠	–		
	من ٥ – ١٠ سنوات	٥٠	١,٧٩		–	-٠,٤٢٦-*
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩٥	١,٣٦		-٠,٤٢٦-*	–
مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	أقل من ٥ سنوات	١٥	١,٦٧	–		٠,٣٩٠*
	من ٥ – ١٠ سنوات	٥٠	١,٧١		–	٠,٤٣٣*
	أكثر من ١٠ سنوات	١٩٥	١,٢٨	٠,٣٩٠*	٠,٤٣٣*	–

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تكشف النتائج الموضحة بالجدول (١١) عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١ فأقل في استجابات مفردات العينة تجاه (مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج، ومستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف سنوات الخبرة، ويتبين من النتائج أن الفروق لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن تتراوح ما بين (من ٥ – ١٠ سنوات) يليها فئة المعلمات ممن تقل خبرتهن عن ٥ سنوات. ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن المعلمات الأقل في سنوات الخبرة أكثر مرونة وتقبل لتغيير ممارساتهن التربوية من المعلمات اللائي تجاوزت خبرتهن ١٠ سنوات.

رابعاً: الفُروق باختلاف الدورات التدريبية في مجال القياس المبني على المنهج: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (انوفا) لمعرفة إذا ما كانت هناك فرق دال إحصائياً بين

استجابات أفراد الدِّرَاسَة تجاه أبعاد الدراسة باختلاف الدورات التدريبية؛ وجدول (١٢) يبينُ ذلك:

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدِّرَاسَة باختلاف متغير الدورات التدريبية

أبعاد الدِّرَاسَة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج.	بين المجموعات	٣٠,٠٤٦	٢	١٥,٠٢٣	٦٦,٢٠	٠,٠٠٠	دالة*
	داخل المجموعات	٥٨,٣١٥	٢٥٧	٢٢٧.			
	المجموع	٨٨,٣٦٢	٢٥٩				
مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	بين المجموعات	١٨,١٥٨	٢	٩,٠٧٩	٣٠,٢٦	٠,٠٠٠	دالة*
	داخل المجموعات	٧٧,٠٨٨	٢٥٧	٣٠٠.			
	المجموع	٩٥,٢٤٦	٢٥٩				
مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	بين المجموعات	٤,٣٠١	٢	٢,١٥١	٦,٩٩٩	٠,٠٠١	دالة*
	داخل المجموعات	٧٨,٩٧١	٢٥٧	٣٠٧.			
	المجموع	٨٣,٢٧٢	٢٥٩				

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (١٢) إلى وجود فروقٍ دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه أبعاد الدراسة (مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج، مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم، مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم) باختلاف الدورات التدريبية، ولذلك فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار "شيفيه"؛ لتحديد الفروق بين فئات الدورات التدريبية لعينة البحث، وجاءت النتائج كما يبينها الجدول (١٣):

جدول (١٣) نتائج اختبار "شيفيه" لتوضيح الفروق بين فئات الدورات التدريبية

أبعاد الدِّرَاسَة	الدورات التدريبية	ن	المتوسط	لم أحضر دورات تدريبية	١ – ٣ دورات	أكثر من ٣ دورات
مستوى المعرفة بمفهوم القياس المبني على المنهج.	لم أحضر دورات تدريبية	١٩٥	١,٣٣	–	-٠,٦٨٥*	-١,١٦٧*
	من ١ – ٣ دورات	٥٥	٢,٠٢	٠,٦٨٥*	–	-٠,٤٨٢*
	أكثر من ٣ دورات	١٠	٢,٥٠	١,١٦٧*	٠,٤٨٢*	–
مستوى المعرفة بتطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	لم أحضر دورات تدريبية	١٩٥	١,٣١	–	-٤٧٨.-*	-١,٠٣٧*
	من ١ – ٣ دورات	٥٥	١,٧٩	٠,٤٧٨*	–	-٠,٥٥٩*
	أكثر من ٣ دورات	١٠	٢,٣٥	١,٠٣٧*	٠,٥٥٩*	–
مستوى تطبيق القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.	لم أحضر دورات تدريبية	١٩٥	١,٣٤	–		-٠,٦٦٢*
	من ١ – ٣ دورات	٥٥	١,٤٣		–	-٠,٥٧٣*
	أكثر من ٣ دورات	١٠	٢,٠٠	٠,٦٦٢-*	٠,٥٧٣-*	–

*دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٣) يتبين أن هناك فروقٍ دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١ فأقل في استجابات مفردات العينة تجاه أبعاد الدراسة الثلاثة باختلاف متغير الدورات التدريبية في مجال القياس المبني على المنهج لصالح المعلمات اللاتي حصلن على (أكثر من ٣ دورات)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المقيطيب (٢٠٢٢)، ودراسة المباركي (٢٠٢٠)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه كلما ارتفع عدد الدورات التدريبية كلما ارتفع مستوى المعرفة والمهارة لدى المعلمات، ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة هاربر– يونج (٢٠١٨) Harper-Young بأن التطوير المهني للمعلمين يزيد من فعاليتهم في تطبيق القياس المبني على المنهج.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. الإعداد المهني للمعلمين قبل الخدمة بالتركيز على تضمين تدريس القياس المبني على المنهج في المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية.

٢. الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة فيما يتعلق بالتدريب على إعداد وتطبيق القياس المبني على المنهج.

٣. إعداد كتيبات إرشادية وأدلة تطبيقية يمكن أن يسترشد بها المعلمون عند تنفيذ تطبيقات القياس المبني على المنهج.

البحوث المقترحة المستقبلية:

في ضوء إجراءات البحث الحالي ونتائجه، يمكن إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسات مماثلة للتعرف على مستوى المعرفة والتطبيق لتطبيقات القياس المبني على المنهج لدى معلمي صعوبات التعلم في مختلف مناطق المملكة.

٢. إجراء الدراسات التي تفحص مدى استعداد وكفاءة المعلمين والمعلمات بتطبيق القياس المبني على المنهج، واستخدام النتائج بشكل مناسب في تطوير برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين.

٣. إعداد برنامج مقترح لتدريب معلمات صعوبات التعلم على تطبيقات القياس المبني على المنهج في مجال صعوبات التعلم.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حمور، بشير، والحموز، حنان (٢٠١٩). اشتقاق الخصائص السيكومترية للقياس المبني على المنهاج الإملائي في اللغة العربية. دراسات: العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، (٢)٤٦، ٤١١-٤٢٧.

أبو الرب، محمد .(٢٠١٦). مشكلات تشخيص الطلبة لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر إختصاصي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية. مجلة الشمال للعلوم الإنسانية، ١(٢)٩١-١١٣ .

البتال، زيد.(٢٠١٨). تحسين مخرجات التعليم: تطبيقات الاستجابة للتدخل لمراقبة التقدم الأكاديمي لدى التلاميذ باستخدام القياس المبني على المنهج. مجلة العلوم التربوية،٣١(١) ،١٩-٤.

البتال، زيد. (٢٠١٧). معجم صعوبات التعلم. مركز الملك سلمان بالرياض. *http://v2.kscdr.org.sa/media/17153/dictionary.pdf*

العسكر، عبد العزيز بن عبد الرحمن (٢٠٢٠). معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية،(٣٣)، ١٠١-١٦٨.

السويلمي، عبد الله. (٢٠١٧). فاعلية القياس المبني على المنهج في تطوير الطلاقة القرائية لدى طلاب الصف الثالث إبتدائي بمحافظة رفحاء. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٨(٥٨)، ١-٣٨.

الشحية، صفية (٢٠٢١). استخدام الدقة التنبؤية للقياسات القائمة على المنهاج في تحسين تقييم الرياضيات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية١٨(١)،، ١٩٧-٢٢١.

فرغلي، شعبان، والشريف، محمد ، وعرفات، جمال. (٢٠٢١). بعض مهارات التعبير الكتابي والهجاء للقياس القائم على المنهج وعلاقتها بالتحصيل في الكتابة لدى التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي بأسيوط. دراسات في الارشاد النفسي والتربوي، (٤)٤٤، ١٣٥-٧٨.

الكلبانية، جوخة، وأباحسين، وداد.(٢٠٢١). وعي واستعداد معلمات التعليم العام ومعلمات صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج لتشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات الرياضيات. المجلة السعودية للتربية الخاصة،(١٨)١٨١ – ٢١٥.

المباركي، بدر (٢٠٢١). مدى إلمام معلمي ومعلمات التلاميذ الذين لديهم صعوبات التعلم بالقياس المبني على المنهج. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة ٥(١٥)، ١٧٣-٢٠٤.

المقيطيب، إيمان.(٢٠٢٢). مُسْتَوَى مَعْرِفَةِ وَمَهَارَةِ مُعَلِّمَاتِ التِّلْمِيذَاتِ ذَوَاتِ صُعُوبَاتِ التَّعَلُّمِ بِمُرَاقَبَةِ التَّقَدُّمِ فِي الْقِرَاءَةِ مِنْ خِلَالِ الْقِيَاسِ الْمَبْنِيِّ عَلَى الْمَنْهَجِ. مجلة العلوم التربوية٣٦٥-٤٢١،(٢)٣٠،

ملحم، سامي. (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، (ط-١). عمان، دار المسيرة.

هوسب، ميشيل؛ هوسب، جون؛ وهوويل، وكينث (٢٠١٣م). أبجديات القياس المبني على المنهج، (ترجمة: زيد البتّال). جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نُشِرَ في عام ٢٠٠٧م).

وزارة التعليم (١٤٤٢). دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية.*https://cutt.us/inXgY*

ترجمة المراجع العربية:

Abu Hammour، B.، & Al-Hammouz، H.(2019). Derivation of the Psychometric Properties of Spelling Curriculum Based Measurement (S-CBM) in Arabic. Studies: Educational Sciences، University of Jordan، (2)46، 411-427.

Abu Al-Rub، M. O. (2016). Problems of diagnosing students with learning disabilities from the point of view of learning disabilities specialists in the Kingdom of Saudi Arabia. North Journal of Human Sciences، 1(2)91-113.

Alaaskar، A. (2020). Obstacles to the Success of Developmental Educational Projects in Saudi. Journal of Humanities and Social Sciences، Imam Muhammad bin Saud Islamic University، (33)، 101-168.

Albattal، Z. M. (2018). Improving educational outcomes: implementation of response to intervention for monitoring students' academic progress by curriculum based. (In Arabic) Journal of Educational Sciences، 31(1) pp. 19-4.

Albattal، Z. M. (2017). Learning Disabilities Dictionary. King Salman Center in Riyadh.

Almubaraki، B. (2021).The extent to which teachers of students who have learning difficulties are familiar with curriculum-based measurement. Arab Journal of Disability Science and Giftedness، 5 (15)، 173-204.

Almuqitib، Iman (2022). The level of knowledge and skillfulness of teachers of students with learining disabilities in the monitoring progress in reading through curriculum-based measurement. Journal of Educational Sciences.30 (2) 365-421.

Alkalbani، J.، & Abahusain، W. (2021). Awareness and readiness of general education teachers and teachers of learning disabilities through curriculum-

based measurement to diagnose students at risk of mathemattics disabilities. Saudi Journal of Special Education، (18)181-215.

Al Shehhi، S (2021). The Use of Predictive Accuracy of Curriculum-Based Measurement to Improve the Assessment of Mathematics. Journal of Humanities and Social Sciences، University of Sharjah،18(1)،197-221.

Al-Suwailami، Abdullah. (2017). The effectiveness of curriculum-based measurement in developing reading fluency among third-grade students in Rafha Governorate. The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resources Development، 18 (58)، 38-1.

Farghali، Shaaban، Al-Sharif، Muhammad، and Arafat، Jamal. (2021). Some skills of written expression and spelling of the curriculum-based measurement and their relationship to achievement in writing among students at risk of learning difficulties in the second grade of primary school in Assiut. Studies in psychological and educational counseling، (4) 44، 135-78.

Hosp، M. K.، Hosp، J. L.، & Howell، K. W. (2013). The ABCs of Measurement Based on the Curriculum، (Translation: Zaid Al-Battal). Riyadh: King Saud University. (The original work was published in 2007).

Melhem، S. (2000). Research Methods in Education and Psychology، (1ST. ed.). Amman، Al Masirah House.

Ministry of Education (1442). A guide for the teacher of learning disabilities in the primary stage. https://cutt.us/inXgY.

المراجع الأجنبية:

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington، VA: Author.

Adams، B. (2019). Teacher Acceptability of Curriculum Based Measurement as a Universal Screener in Reading. [Master's thesis]. Central Washington University. All Master's Theses. 1125

Ardoin، S. P.، Christ، T. J.، Morena، L. S.، Cormier، D. C.، & Klingbeil، D. A. (2013). A systematic review and summarization of the recommendations and research surrounding curriculum-based measurement of oral reading fluency (CBM-R) decision rules. Journal of school psychology، 51(1)، 1-18.

Benson، N. F.، Floyd، R. G.، Kranzler، J. H.، Eckert، T. L.، Fefer، S. A.، & Morgan، G. B. (2019). Test use and assessment practices of school psychologists in the United States: Findings from the 2017 National Survey. Journal of School Psychology، 72، 29–48.

Blankenship، C. S.، & Lilly، M.S. (1981). Mainstreaming students with learning and behavior problems: Techniques for the classroom teacher. New York: Holt، Rinehart & Winston.

Brown، E. T. (2011). Response to intervention: Are schools prepared to implement? (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest (851313144).

Bowen، S. K.، & Rude، H. A. (2006). Assessment and Students with Disabilities: Issues and Challenges with Educational Reform. Rural Special Education Quarterly، 25(3)، 24-30.

Deno، S. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. Exceptional Children، 52(3)، 219–232.

Deno، S. L.، & Fuchs، L. S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for data-based special education problem solving. Focus on Exceptional Children، 19(8).

Deno، S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. The Journal of Special Education، 37(3)، 184- 192.

Eckert، T. L.، Shapiro، E. S.، & Lutz، J. G. (1995). Teachers' ratings of the acceptability of curriculum-based assessment methods. School Psychology Review، 24(3)، 497-511.

Fletcher، J. M.، Denton، C.، & Francis، D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. Journal of Learning Disabilities، 38(6)، 545-552.

Fuchs، D.، Fuchs، L.S.، Benowitz، S.، &Barringer، K. (1987). Norm-referenced test: Are they valid for use with handicapped students? Exceptional Children، 54(3) ، 263-271.

Fuchs، L. S.، & Fuchs، D. (1997). Use of curriculum-based measurement in identifying students with disabilities. Focus on Exceptional Children، 30(3)، 1.

Fuchs، L. S.، & Deno، S. L. (1991). Effects of curriculum within curriculum-based measurement. Exceptional Children، 58(3)، 232-243.

Gerber، M. & Semmel، M. (1984). Teachers as imperfect tests: Reconceptualizing the referral process. Educational Psychologiest، 19(3)، 137-148.

Graney، S. B.، & Shinn، M. R. (2005). Effects of Reading Curriculm-Based Measurement (R-CBM) Teacher Feedback in General Education Classrooms. School Psychology Review، 34(2)، 184-201.

Gutiérrez، N.، Jiménez، J. E.، de León، S. C.، & Seoane، R. C. (2020). Assessing foundational reading skills in kindergarten: A curriculum-based measurement in Spanish. Journal of Learning Disabilities، 53(2)، 145-159.

Hallahan، D. P.، & Mercer، C. D. (2002). Learning disabilities: Historical perspectives. Identification of learning disabilities: Research to practice، 1-67.

Hampton، D. D.، & Lembke، E. S. (2016). Examining the technical adequacy of progress monitoring using early writing curriculum-based measures. Reading & Writing Quarterly، 32(4)، 336-352.

Harper-Young، K. (2018). The Impact of Progress Monitoring Structures on Student Achievement. [Doctoral Dissertations]. National College of Education، National Louis University.

Hessler، T.، & Konrad، M. (2008). Using curriculum-based measurement to drive IEPs and instruction in written expression. Teaching Exceptional Children، 41(2)، 28-37.

Hintze، J. M.، Christ، T. J.، & Methe، S. A. (2006). Curriculum-based assessment. Psychology in the Schools، 43(1)، 45-56.

Jeffrey P. Bakken، Festus E. Obiakor، & Anthony F. Rotatori. (2013). Learning Disabilities: Identification، Assessment، and Instruction of Students with LD. Emerald Group Publishing Limited.

Jitendra، A.K.، Sczesniak، E.، & Deatline-Buchman، A. (2005). An Exploratory Validation of Curriculum-Based Mathematical Word Problem-Solving Tasks as Indicators of Mathematics Proficiency for Third Graders. School Psychology Review، 34(3)، 358 – 371.

Matta، M.، Mercer، S. H.، & Keller-Margulis، M. A. (2022). Evaluating validity and bias for hand-calculated and automated written expression curriculum-based measurement scores. Assessment in Education: Principles، Policy & Practice، 29(2)، 200-218.

Mattatall، C. (2011). Using CBM to help Canadian elementary teachers write effective IEP goals. Exceptionality Education International، 21(1).

McLaughlin، J.A.، & Lewis، R.B. (1990). Assessing Special Students،(3rd Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Merkel، L. J.، (2019). The Predictive Validity of Mathematics Curriculum-Based Measurement on Smarter Balanced Assessment Consortium Mathematics Scores. [Doctoral Dissertation، George Fox University].

McMaster، K.، & Espin، C. (2007). Technical features of curriculum-based measurement in writing: A literature review. The Journal of Special Education، 41(2)، 68-84.

National Center for Learning Disabilities (NCLD) (2006). A comprehensive guide to your rights and responsibilities under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA 2004). NY.

Palenchar، L. M. (2012). A study of West Virginia elementary special education teachers' roles، responsibilities، and practices within a multitiered instructional support system: Implications for policy and practice. [Doctoral Dissertation. Marshall University. USA].

Reynolds، M. C.، & Wang، M. C. (1983). Restructuring “special” school programs: A position paper. Policy Studies Review، 2(1)، 189-212.

Robinson، C. H. (2020). Curriculum Based Measures for Screening English Language Learners: What We Know and Future Directions. [Masters Thesis & Specialist Projects Western Kentucky University].

Romig، J. E.، Therrien، W. J.، & Lloyd، J. W. (2017). Meta-analysis of criterion validity for curriculum-based measurement in written language. The Journal of Special Education، 51(2)، 72-82.

Rowe، S. S.، Witmer، S.، Cook، E.، & Dacruz، K. (2014). Teachers' attitudes about using curriculum-based measurement in reading (CBM-R) for universal screening and progress monitoring. Journal of Applied School Psychology، 30(4)، 305-337.

Safer، N.، & Fleischman، S. (2005). Research matters/ How student progress monitoring improves instruction. Educational Leadership، 62(5)، 81–83.

Salvia، J.، & Ysseldyke، J. E. (2004). Assessment in special and inclusive classrooms، 9th ed. Boston، MA: Houghton Mifflin.

Shapiro، E. S.، & Derr، T. F. (1990). Curriculum-based assessment. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.)، The handbook of school psychology (pp. 365–387). John Wiley & Sons.

Shinn، M. R. (2013). Curriculum-based measurement. In Beverly J. I.، Genevieve B.، Rafael L.، Shirley، J.، The handbook of educational theories (pp. 783-791). Charlotte، North Carolina، Information age publishing، Inc.

Shinn، M. (2007). International homelessness: Policy، socio-cultural، and individual perspectives. Journal of Social Issues، 63(3)، 657-677.

Shinn، M. R.، Rosenfield، S.، Knutson، N. (1989). Curriculum-based assessment: A comparison of models. School Psychology Review، 18(3)، 299-316.

Shinn، M. R. (1988). Development of curriculum-based local norms for use in special education decision-making. School Psychology Review، 17(1)، 61-80.

Soodak، L. C. (2000). Performance assessments and students with learning problems: Promising practice or reform rhetoric?. Reading & Writing Quarterly، 16(3)، 257-280.

Stecker، P. M.، & Fuchs، L. S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. Learning Disabilities Research & Practice، 15(3)، 128–134

Stecker، P. M.، Fuchs، L. S.، & Fuchs، D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. Psychology in the Schools، 42(8)، 795-819.

Stiggins، R. J. (2008). An introduction to student-involved assessment for learning (5th ed.). Columbus، OH: Pearson Merrill Prentice Hall.

Swain، K. D.، & Allinder، R. M. (1998). An exploration of the use of curriculum-based measurement by elementary special educators. Diagnostique، 23(2)، 87-104.

Swain، K.D.، & Hagaman، J.L. (2020) Elementary special education teachers' use of CBM data: A 20-year follow-up، Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth، 64:1، 48- 54.

Syaodih Sukmadinata، N. (2007). Metodologi Penelitian Pendidikan. Bandung: Rosda.

Tucker، J. (1985). Curriculum-based assessment: An introduction. Exceptional Children، 52(3)، 199-204.

VanDerHeyden، A. M.، & Burns، M. K. (2005). Using curriculum-based assessment and curriculum-based measurement to guide elementary mathematics instruction: Effect on individual and group accountability scores. Assessment for Effective Intervention، 30(3)، 15-31.

Wagner، D. L.، Hammerschmidt-Snidarich، S. M.، Espin، C. A.، Seifert، K.، & McMaster، K. L. (2017). Pre-service teachers' interpretation of CBM progress monitoring data. Learning Disabilities Research & Practice، 32(1)، 22-31.

Yell، M. L.، & Stecker، P. M. (2003). Developing legally correct and educationally meaningful IEPs using curriculum-based measurement. Assessment for Effective Intervention، 28(3-4)، 73-88.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal