المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل
The Scientific Journal of King Faisal University
العلوم الإنسانية والإدارية
Humanities and Management Sciences

المعلمون و لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم

تهاني سليمان المنيف[1] وعبد الكريم حسين الحسين[2]
[1] إدارة تعليم الرياض، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية
[2] قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

Teachers and the Regulation of Students with Learning Disabilities

Tahani Soliman Al-Moneef[1] and Abdulkarim Alhossein[2]
[1] Riyadh Education Office, Ministry of Education, Riyadh, Saudi Arabia
[2] Special Education Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

KEYWORDS
الكلمات المفتاحية
Accommodations, adjustment and modifications, evaluation regulation, student evaluation
الموائمة، التكييف والتعديل، لائحة التقويم، تقويم الطلاب

RECEIVED الاستقبال 14/10/2020
ACCEPTED القبول 15/11/2020
PUBLISHED النشر 01/09/2021

https://doi.org/10.37575/h/edu/0082

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، والتعرف على الفروق بينهم وفقًا لمتغير، (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة)، والتعرف على أهم المقترحات لتطويرها من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واشتملت عينة الدراسة على (454) معلماً ومعلمة: (214) معلماً ومعلمة من التعليم العام، و(240) معلماً ومعلمة لذوي صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم، وتوصلت الدراسة إلى أن الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجة عالية، مع وجود فروق بين استجابات أفراد الدراسة تعود لاختلاف الجنس لصالح المعلمات، وكذلك لاختلاف التخصص لصالح معلمي ذوي صعوبات التعلم، في حين لا توجد فروق بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لسنوات الخبرة. كذلك أسفرت النتائج عن درجات موافقة عالية للعديد من المقترحات لتطوير اللائحة، ومن أهمها توفير دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح آلية التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتأكيد على استخدام طرائق وأدوات واستراتيجيات متنوعة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التقويم، ومشاركة خبراء متخصصين من مجالات متعددة في إعداد لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة عددًا من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

ABSTRACT

This study aimed to identify the teachers' perspectives toward the importance and effectiveness of the evaluation regulation of students with learning disabilities, to identify the differences among participants according to several variables (gender, major, years of experience), and to identify the most important suggestions for its development. This study used a descriptive survey approach. The study sample included (454) male and female teachers (214 male and female general education teachers and 240 male and female teachers of students with learning disabilities) in schools that provided services for students with learning disabilities. The results indicated that participants clearly understood the importance and effectiveness of the evaluation regulation of students with learning disabilities with differences among participants in favor of female teachers and teachers of students with learning disabilities. However, there were no significant differences based on years of teaching experience. In addition, participants strongly agreed with many suggestions to develop the evaluation regulation. The most important suggestions were providing training programs for teachers in order to clarify the evaluation regulation of students with learning disabilities, emphasizing the use of various methods, tools, and strategies with students with learning disabilities to facilitate the evaluation process, and the participation of specialized experts from multiple fields in preparing the evaluation regulation of students with learning disabilities. In light of these results, a number of recommendations and suggestions are presented that could contribute to developing the evaluation regulation of students with learning disabilities.

1. المقدمة

يعد الطالب من ذوي صعوبات التعلم إذا كان هناك تباين واضح بين مستوى قدراته، وتحصيله الأكاديمي في أحد الجوانب التالية: التعبير اللفظي، الإصغاء، الاستيعاب اللفظي، الكتابة، القراءة، استيعاب المادة المقروءة، العد، الاستدلال الرياضي، أو كان لديه اضطراب في الذاكرة، أو الانتباه، أو التفكير، أو الإدراك (العمليات النفسية)، ولا يكون سبب تلك الصعوبات ناتج عن إعاقة فكرية، أو اضطراب سلوكي، أو أسباب حسية، أو أية إعاقات أخرى (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 2015).

ويترتب عليه وجود فجوة بين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأقرانهم العاديين، وبسبب الصعوبات التي يواجهونها فإنه يصعب تقييم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالطريقة التقليدية (Hallahan et al., 2015)، مما يستلزم تقديم تسهيلات تربوية لاختباراتهم لمساعدتهم على أن يكونوا قادرين على إظهار قدراتهم إلى أقصى حد ممكن (Turnbull et al., 2010). فالتسهيلات التربوية ضرورية ليستطيع الطلاب إظهار معرفتهم الحقيقية (Hallahan et al., 2015)، حيث أشارت الدراسات إلى فعاليتها في تحسين أدائهم (Turnbull et al., 2010; Elliott et al., 2001). فتوفير قارئ ساعد في تحسين نتائج اختبار الرياضيات، كما أن إعطاء وقت إضافي ساعدهم على الأداء بشكل أكثر فاعلية، ويعدّ استخدام الكمبيوتر والآلة الحاسبة فعال مع ذوي صعوبات التعلم (Turnbull et al., 2010).

التسهيلات التربوية عبارة عن تغيير في طريقة التدريس والتقييم لمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة في الوصول إلى المحتوى الذي يتم تدريسه داخل الصف أو مساعدتهم على تقديم ما يعرفونه عن المهارة المستهدفة التي يتم تقييمها، دون تغيير في محتوى التعليم أو المهارة المستهدفة التي سيقيسها الاختبار (Crawford, 2013; Missouri Department of Elementary and Secondary Education (MDESE), 2013; The National Center for Learning Disabilities (NCLD), 2013))؛ لذلك، توفر التسهيلات التربوية فرصًا متساوية في التعليم والتقييم من خلال تقليل أو إزالة العوائق التي تفرضها الإعاقات (MDESE, 2013; The IRIS Center for Training Enhancements, 2010). إن الغاية من التسهيلات التربوية هي ضمان أن الطلاب ذوي الإعاقة يحظون بنفس الفرص التعليمية المكفولة للطلاب العاديين (Guthrie, 2006).

وعادة ما يتم استخدام مصطلح التسهيلات (Accommodation) كمرادف لمصطلح التعديل (Modification)، إلا أنها تختلف عن بعضها البعض (The IRIS Center for Training Enhancements, 2010)، حيث إن التسهيلات لا تغير معايير الأداء الأكاديمي، بينما يغير التعديل محتوى التعليم أو توقعات الأداء بشكل سلبي (MDESE, 2013) لمساعدة الطالب ذي الإعاقة على التقدم في مناهج التعليم العام حسب مستواه (The IRIS Center for Training Enhancements, 2010).

ويمكن تقسيم التسهيلات إلى تسهيلات تعليمية وتسهيلات للاختبارات. ويقصد بالتسهيلات التعليمية تغيير في تصميم أو طريقة تقديم المحتوى التعليمي دون تغيير في مستوى وعمق المحتوى الدراسي (Elliott et al., 2011). فمن المتوقع أن يتعلم الطلاب جميعاً نفس المحتوى سواء حصلوا على تسهيلات تعليمية أو لم يحصلوا عليها (Elliott et al., 2011; The IRIS Center for Training Enhancements, 2010).

ويمكن تعريف تسهيلات الاختبارات بأنها تغيير في طريقة التقييم دون المساس بما تقيسه الأداة المستخدمة في التقييم (The IRIS Center for Training Enhancements, 2010). فقد يحتاج الطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة إلى قارئ لقراءة الأسئلة في اختبار الرياضيات، وهذا لا يغير من درجة صعوبة الأسئلة، ولكنه يوفر طريقة أخرى للوصول إلى الاختبار، وإزالة العوائق المرتبطة بالإعاقة لأن اختبار الرياضيات لا يهدف إلى تقييم مهارات القراءة لدى الطلاب.

Corresponding Author: Tahani Soliman Al-Moneef tahani.almoneef@gmail.com , 00966505292987 المؤلف المراسل: تهاني سليمان المنيف

ويؤكد القانون الأمريكي لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals With Disabilities Education Act [IDEA], 2004) على استخدام تسهيلات مناسبة في الاختبارات المطبقة على الأفراد ذوي الإعاقة، مع تفويض فريق البرنامج التربوي الفردي باتخاذ القرارات اللازمة والمناسبة في هذا الشأن (Byrnes, 2008). وحرصت المملكة العربية السعودية على تطوير وتحسين الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة من خلال ما تم اعتماده من قوانين وأنظمة، حيث أقرت وزارة التعليم القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة، وتضمنت العديد من البنود والأنظمة والإجراءات، حيث تناولت المادة الواحدة والتسعون أدوات التقويم وأساليبه الخاصة بفئات التربية الخاصة، وتناول البند الثامن من المادة أدوات التقويم وأساليبه الخاصة بصعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2001)، وفي عام (2015) طورت الوزارة تلك القواعد التنظيمية وأصدرتها في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة؛ لتوضيح إجراءات العمل وتوحيدها في معاهد التربية الخاصة وبرامجها في مدارس التعليم العام، ومراكز الخدمات المساندة، وتناول الدليل العديد من القواعد، والأسس، والبنود، ومن أهمها آلية التقويم لطلاب التربية الخاصة، وأدوات التقويم وأساليبه الخاصة بصعوبات التعلم (وزارة التعليم، 2015أ)، وفي عام 2016 أصدرت وزارة التعليم المذكرة التفسيرية، والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب الواردة في الدليل التنظيمي من أجل مواكبة المستجدات في مجال التربية الخاصة، وبهدف توفير أنظمة وآليات للتقويم تكون شاملة ومتكاملة لتطبيق ما تسعى إلية العملية التعليمية، حيث تناولت القاعدة الثانية عشرة من اللائحة تقويم جميع طلاب التربية الخاصة في معاهد التربية الخاصة وبرامجها وتناول البند الثامن الآلية والطرائق لتقويم ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا يتضح أهمية إيلاء التقويم عناية خاصة من حيث التخطيط له، وإعداد أدواته، والاستفادة من نتائجه؛ لكي يتمكن المعلمون والطلاب من التعرف على مدى التحقق من الأهداف المرجوة، وقد أكدت لائحة التقويم على أهمية وضرورة تطوير أدوات وأساليب إعدادها، وتصحيحها، وتحليل نتائجها, وهكذا فإن تقويم الطالب مهمة ليست يسيرة، ويجب أن تؤخذ مأخذًا جديًّا, وأن تبذل فيها أقصى الجهود؛ لأن في نجاحها طمأنة للمعلم على صحة القرارات التي يتخذها بحق الطالب، وعلى تحقيقه للأهداف التعليمية، ومن ثَم على نجاحه في عمله (وزارة التعليم, 2017).

وأظهرت مراجعة الأدبيات عدد من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية منها دراسات ركزت على الأنظمة واللوائح (القحطاني، 2007؛ أبو نيان والعمار، 2015؛ المالكي، 2017)، بينما اهتمت الدراسات الأخرى (البتال، 2002؛ Byrnes, 2008؛ النحاس وعبد النبي، 2014؛ الموسى والوابلي، 2015؛ العليان، 2017) بالتسهيلات التعليمية. وكانت أولى الدراسات التي اهتمت باللوائح والأنظمة دراسة القحطاني (2007) والتي هدفت إلى التعرف على مدى المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها من قِبَل العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية، على عينة مكونة من (567) مشاركًا بمدينة الرياض، وأشارت النتائج إلى اتفاق جميع العاملين على أن لديهم معرفة والتزاماً بالقواعد التنظيمية المتعلقة بالخطة التربوية الفردية، وأشارت النتائج إلى وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية لصالح العاملين الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، وكما أشارت إلى اتفاق العاملين على أن هناك عوامل تحول دون المعرفة والالتزام بالقواعد التنظيمية، ومن أهمها عدم وجود ورش عمل ودورات تدريبية لشرح بنود القواعد التنظيمية للتربية الخاصة وتوضيحها.

وقام أبو نيان والعمار (2015) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى وعي مديرات المدارس ومعلمات ذوات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن لها، والفرق بينهن، وتكونت عينة الدراسة من (28) مديرة و(70) معلمة ذوات صعوبات تعلم بمدينة الرياض، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مديرات المدارس ومعلمات ذوي صعوبات التعلم يعين القواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم، ويعملن على تطبيقها بشكل مستمر، مع وجود فروق بينهم لصالح معلمات ذوات صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق بين العينتين فيما يتعلق بتطبيق القواعد التنظيمية.

ومن ناحية أخرى أجرى المالكي (2017) دراسة سعت للتعرف على معوقات تنفيذ الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها، على عينة مكونة من (294) معلماً ومعلمة يعملون في معاهد وبرامج للتربية الخاصة في مدينة الرياض، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود معوقات بدرجة عالية ومرتفعة في تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي، ومنها ما يتعلق بآلية تقويم طلاب التربية الخاصة.

ونظرا لأهمية استخدام التسهيلات التربوية فقد أجريت عدد من الدراسات منها دراسة البتال (2002)، والتي هدفت إلى التعرف على معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، واتجاهاتهم نحو إجراء التسهيلات التربوية لهؤلاء التلاميذ، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (195) معلمًا بالمدارس الابتدائية التي يوجد بها برامج لصعوبات تعلم في مدينة الرياض، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلومات المشاركين حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تتراوح بين الضعيفة والمتوسطة، بينما اتسمت اتجاهاتهم نحو إجراء تسهيلات تربوية لهؤلاء التلاميذ داخل الفصل العادي بالإيجابية.

كما أجرى بيرنز (Byrnes, 2008) دراسة حالة استكشافية للتحقق من كيفية تفسير معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام ثلاث تسهيلات متكررة الاستخدام وهي: تمديد الوقت المخصص، والكتابة، والموضع المفضل للجلوس، استهدفت الدراسة (242) معلم تربية خاصة ومعلم تعليم عام، وقد أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من اتفاق معظم معلمي المجموعتين على التفسيرات المتعلقة بزيادة الوقت المحدد كان هناك قدر أقل من الاتفاق، وقدر أعلى من التباين، وبعض أشكال التعارض في فهمهم للتغييرات المتعلقة بالكتابة، ومقاعد الجلوس التفضيلية، وأوضحت الدراسة أيضاً بأنه كلما اتفق المختصون المهنيون على الإجراءات والأفعال المقصودة من التسهيلات تزداد احتمالية الوصول إليه وتحقيق غرضه، أما إذا اختلفوا فيما بينهم أو كان لديهم تصورات متباينة بشأن معنى المصطلح الواحد فلن يتم الوصول إلى التسهيل المستهدف وتحقيق غرضه.

أما النحاس وعبد النبي (2014) فقد قاما بدراسة هدفت إلى تكييف مناهج الجغرافيا لطلاب التربية الخاصة بمراحل التعليم العام في ضوء معايير تكييف المنهج، واستخدما المنهج الوصفي في التوصل إلى قائمة معايير تكييف المنهج، وبناء دليل مرجعي قائم على معايير تكييف المنهج، وتحديد مستوى تكييف المنهج الذي يحتاجه التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، وشملت الدراسة جميع التلاميذ منخفضي التحصيل بالصف الرابع الابتدائي، وأيضاً استخدما المنهج التجريبي في قياس أثر بعض إستراتيجيات تكييف المنهج في تنمية التحصيل الجغرافي للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مواءمةٍ في المنهج، وبلغ عدد عينة الدراسة (11) تلميذاً تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين، تجريبية (5) تلاميذ، وضابطة (6) تلاميذ، وأشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض واقع تكييف مناهج الجغرافيا لطلاب التربية الخاصة بمراحل التعليم العام، وأيضاً تمثلت نتائج الدراسة في إعداد قائمة بمعايير تكييف المنهج لطلاب التربية الخاصة، كذلك توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية إستراتيجيات تكييف المنهج في تنمية التحصيل الجغرافي للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مواءمة في المنهج.

وقام كلٌّ من الموسى والوابلي (2016) بدراسة للتعرف على مدى أهمية استخدام إستراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وشملت عينة الدراسة (298) معلمًا ومعلمة يعملون في برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، وأظهرت النتائج أهمية استخدام المعلمين لإستراتيجيات تعديل المنهج لتلبية احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدفت دراسة العليان (2017) إلى التعرف على التسهيلات التربوية التي يقمن بها معلمات فصول التعليم العام للطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (545) معلمة تعليم عام متخصصات في مادتي (اللغة عربية، والرياضيات)، ويقمن بتدريس التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المدارس الملحق بها برامج صعوبات تعلم، وأوضحت النتائج أن ممارستهن لتسهيلات الفصل، والمهام الدراسية، وعمليات التقييم جاءت بدرجة كبيرة ومرتفعة، وأن التسهيلات المقدمة من قبل معلمات المرحلة الثانوية أعلى من التسهيلات المقدمة من قبل معلمات المرحلة المتوسطة.

2. مشكلة الدراسة

تتكون العملية التربوية من عناصر كثيرة، ويعد التقويم أحد هذه العناصر، وأكثرها أهمية، لكونه يعمل على تحقيق أغراض متعددة، كمعرفة المعلومات، والقيم، والاتجاهات التي اكتسبها الطالب، وتقويم النتائج، وفهم طبيعة عملية التعليم، ومعرفة مدى تحقيق أهداف الخطط التربوية الموضوعة، كما يساعد التقويم الطلاب على معرفة مدى نجاحهم، وتقدمهم، ونواحي الضعف لديهم، وتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لهم، ويعدُّ أساسًا لنقل الطلاب من مرحلة تعليمية إلى أخرى. وانطلاقًا من الدور المهم للتقويم، ومن كونه أحد الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية والتربوية يتحتم التركيز عليه؛ إذ لابد أن يخضع إلى لائحة تقويم ذات تخطيط فعّال وجيد تسهم في تحسين برامج التربية الخاصة وتطويرها؛ لتلبي احتياجاتهم، وتحقق طموحاتهم المستقبلية، وتساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه أفراده وفئاته، وبالرجوع للدراسات السابقة، ومن خلال عمل الباحث الأول كمعلمة لذوات صعوبات التعلم، يتضح أن واقع التقويم يعاني من بعض المشكلات والقصور في تنفيذه بشكل فعّال، وأن أدوات التقويم، وطرائقه، وأساليبه محدودة، حيث إن بعض المعلمين يرفض تطبيق بنود لائحة التقويم، والبعض الآخر لديه قصور في تطبيق بنود لائحة التقويم وأساليبها؛ مما أدى إلى نقصٍ في تقديم خدمات التربية الخاصة لبعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومن هنا تبلورت فكرة هذه الدراسة في التعرف على وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ومقترحاتهم لتطويرها؛ لتحسين العملية التعليمية، وابتكار طرائق جديدة وحديثة للتقويم؛ لغرض التأكد من أن عملية التعليم تسير بصورة صحيحة.

3. أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة حول وجهات نظرهم تجاه الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمتغيرات التالية (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)؟
- ما أهم المقترحات لتطوير لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين؟

4. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتعرف على الفروق بينهم وفقًا لمتغير، الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، ومقترحاتهم لتطوير اللائحة.

5. أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- ندرة البحوث والدراسات التي تناولت لائحة التقويم للطلاب ذوي الإعاقات، ومقترحات تطويرها حيث لم تُظهر مراجعةُ الأدبيات أيَّ دراسةٍ تناولت لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم مقترحات لتطوير بنود لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

6. مصطلحات الدراسة

- فاعلية (Effectiveness): هي المقدرة على التأثير وتحقيق الهدف (فلية والزكي، 2004). وتعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية: هي قدرة لائحة التقويم الخاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم على مساعدة المعلمين في تحسين المخرجات التعليمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المشاركون على فقرات الاستبانة المتعلقة بالفاعلية في البحث الحالي.
- صعوبات التعلم (Learning Disabilities): هي "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات الاستماع والتفكير والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط) والرياضيات والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2015أ: 10). وتعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية: هي اضطراب في مهارات الاستماع، والتفكير، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والعمليات الحسابية مما يترتب عليه صعوبة في اكتساب المهارات والمفاهيم الواردة في منهج المواد الدراسية الأساسية (القراءة، والإملاء، والرياضيات) على الرغم من القدرات العقلية العادية أو فوق العادية.
- وجهات نظر المعلمين (Teachers' Perspectives): تعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية: هي استجابات معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم (معلم صعوبات التعلم، ومعلم التعليم العام)، بالمدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم والتابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض على فقرات الاستبانة في البحث الحالي.
- لائحة تقويم الطلاب (Assessment Regulation): هي إجراء يتم من خلاله معرفة مستوى أداء الطالب في مجال المعلومات، والمهارات، والسلوكيات المستهدفة التي قد تم تدريسه وتدريبه عليها (وزارة التعليم، 2015ب).

7. حدود الدراسة

تلتزم الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: التزمت الدراسة الحالية بالتعرف على وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم ومقترحات تطويرها.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في مدينة الرياض (المملكة العربية السعودية).
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (2018 ـ2019)

8. منهج الدارسة وإجراءاتها

8.1. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته للدراسة الحالية، حيث يسعى إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، بحيث يعبر عنها تعبيرًا كميًا (عسكر وآخرون، 2003).

8.2. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الذين يعملون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم (معلم ذوي صعوبات التعلم ـ معلم التعليم العام) في المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (1253) معلماً ومعلمة (وزارة التعليم، 2017).

8.3. عينة الدراسة:

نظرًا لكبر عدد معلمي التعليم العام الذين يعملون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولكبر عدد معلمي ذوي صعوبات التعلم، تم اختيار عينة عشوائية بلغت (454) معلماً ومعلمة: (214) معلماً ومعلمة من التعليم العام، و(240) معلماً ومعلمة من ذوي صعوبات التعلم. جدول رقم (1) يوضح عدد أفراد العينة حسب المتغيرات التالية: الجنس، التخصص، وسنوات الخبرة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، التخصص.

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	113	24.9
	انثى	214	75.1
التخصص	معلم ذوي صعوبات التعلم	240	52.9
	معلم تعليم عام	214	47.1
سنوات الخبرة	اقل من خمس سنوات	98	21.6
	من خمس سنوات إلى عشر	128	28.2
	أكثر من عشر سنوات	228	50.2

8.4. أداة الدراسة:

تم بناء الاستبانة من خلال مراجعة الأبحاث والدراسات السابقة ذات العلاقة (وزارة التعليم، 2016؛ القحطاني، 2007؛ أبو نيان والعمار، 2015؛

المالكي، 2017؛ العليان، 2017)، حيث تكونت من قسمين؛ احتوى القسم الأول على المعلومات الشخصية لأفراد الدراسة، وهي: الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص ، في حين اشتمل القسم الثاني على محورين، تكون المحور الأول (وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم) من ثلاثة أبعاد (أهمية وجود لائحة التقويم، وفاعلية لائحة التقويم الحالية في تحسين أداء الطلاب، وأهمية محتوى لائحة التقويم) و35 فقرة، واشتمل المحور الثاني (مقترحات المعلمين لتطوير لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم) على ثمان فقرات، وقد أجيب عن جميع فقرات المحور الأول والثاني باستخدام مقياس ليكرت الرباعي: موافق بشدة (4 درجات)، موافق (3 درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة)، وتم استخدام المعادلة التالية لتصنيف استجابات المشاركين إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى:

طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة- أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (4- 1) ÷ 3 =1 ، للوصول إلى التصنيف التالي: 3.01-4 عالي، 2.01-3 متوسطة، 1-2 منخفضة.

8.5. صدق أداة الدراسة: (صدق المحكمين):

تم عرض أداة الدراسة على (9) محكَّمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بعدد من الجامعات كجامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة شقراء، وكليات الشرق العربي للدراسات العليا؛ للحكم على مدى دقة فقرات الاستبانة، ووضوحها، ومدى ارتباطها بأبعاد الأداة ومحاورها، وتم عمل التعديلات المقترحة من المحكَّمين لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية.

8.6. الاتساق الداخلي للأداة:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب مدى ارتباط فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للمحور، كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة البعد، والدرجة الكلية، وقد أشارت النتائج إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا عند مستوى (.01)، ويُظهر الجدول رقم (2) قِيم معاملات الارتباط لكل فقرة، وقِيم معاملات الارتباط لكل بُعد.

الجدول رقم (2): قيم معاملات الارتباط لكل فقرة ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة

فقرات البعد الأول	معامل الارتباط مع البعد الأول	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	فقرات البعد الثاني	معامل الارتباط مع البعد الثاني	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة	فقرات البعد الثالث	معامل الارتباط مع البعد الثالث	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للاستبانة
1	.635**	.447**	1	.662**	.595**	1	.665**	.614**
2	.690**	.521**	2	.700**	.627**	2	.692**	.620**
3	.742**	.543**	3	.662**	.523**	3	.726**	.627**
4	.776**	.631**	4	.682**	.608**	4	.647**	.580**
5	.732**	.614**	5	.732**	.633**	5	.645**	.503**
6	.732**	.522**	6	.652**	.632**	6	.646**	.539**
7	.807**	.602**	7	.592**	.566**	7	.659**	.555**
8	.767**	.584**	8	.708**	.674**	8	.638**	.535**
9	.711**	.553**	9	.337**	.145**	9	.724**	.625**
						10	.607**	.486**
						11	.778**	.659**
						12	.660**	.534**
						13	.715**	.599**
						14	.609**	.548**
						15	.652**	.568**
						16	.642**	.594**
						17	.581**	.530**

م	البعد	معامل ارتباط البعد بالدرجة الكلية
1	اهمية وجود لائحة التقويم	.761**
2	فاعلية لائحة التقويم الحالية في تحسين أداء الطلب	.848**
3	اهمية محتوى لائحة التقويم	.860**

** دالة عند مستوى 01.

وتم حساب الاتساق الداخلي للمحور الثاني عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور. وقد أشارت النتائج إلى أن الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية، وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى (.01). ويُظهر الجدول رقم (3) قِيم معاملات الارتباط لكل فقرة.

جدول رقم (3): معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الإرتباط	الفقرة	معامل الإرتباط
1	.768**	6	.648**
2	.779**	7	.698**
3	.789**	8	.629**
4	.703**		
5	.752**		

** دالة عند مستوى 01.

8.7. ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق حساب معامل الثبات كرومباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم) (0.931)، وبلغ ثبات البعد الأول (أهمية وجود لائحة التقويم) (0.882)، بينما بلغ ثبات البعد الثاني (فاعلية لائحة التقويم الحالية في تحسين أداء الطلاب) (0.771)، وبلغ ثبات البعد الثالث (أهمية محتوى لائحة التقويم) (0.917)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (مقترحات المعلمين لتطوير لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم) (0.860)، وهذا يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

9. الأساليب الإحصائية

تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل كرومباخ ألفا، واختبار ت للمجموعات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي.

10. نتائج الدراسة

10.1. السؤال الأول:

ما وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على المحور ككل، وعلى فقرات كل بعد، وجاءت النتائج كما يوضحها **الجدول رقم (4)**.

جدول رقم (4): استجابات أفراد الدراسة حول محور الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
البعد الأول: اهمية وجود لائحة التقويم				
2	من المهم وجود لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمساعدة المعلمين على الحصول على معلومات دقيقة ذات معنى ودلالات واضحة.	3.80	.399	1
1	يجب ان تكون هناك لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكن الرجوع إليها لتقديم وصف واضح لأداء الطالب.	3.79	.409	2
3	وجود لائحة تقويم خاصة بالطلاب ذوي صعوبات التعلم سيسهم في تحقيق أهدافهم التعليمية.	3.75	.452	3
4	وجود لائحة لتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم يساعد في الاستقرار النفسي والدراسي لهم.	3.68	.504	4
8	ارى ضرورة وجود لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمتابعة مستواهم الدراسي وانتقالهم من صف إلى صف أعلى.	3.65	.522	5
5	يعد وجود لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم حافز إيجابي لهم للنجاح والتقدم في التحصيل الدراسي.	3.62	.533	6
7	لابد ان تكون هناك لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم حتى يتم تطبيق التقويم بأساليب متنوعة.	3.58	.545	7
9	عدم وجود لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم يؤثر سلبًا على سير العملية التعليمية.	3.33	.704	8
6	لا يمكن توجيه الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم بطريقة صحيحة بدون وجود لائحة تقويم خاصة بهم.	3.28	.771	9
	المجموع الكلي للبعد الأول	3.6094	.39536	
البعد الثاني: فاعلية لائحة التقويم الحالية في تحسين اداء الطلاب				
15	يساعد المعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التقدم وتحسين ادائهم من خلال تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة حسب إمكانات وقدرات كل طالب.	3.72	.480	1
16	التنسيق بين معلم المادة ومعلم ذوي صعوبات التعلم عند إعداد اسئلة الاختبار سيسهم في تحسين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.71	.508	2
17	تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالطريقة المناسبة لخصائصهم واحتياجاتهم وتوزيع درجات التقويم بما يتلاءم مع ذلك سيسهم في تحسين ادائهم.	3.69	.493	3
13	عند تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل فردي سيسهل عليهم اداء المهمة والتركيز.	3.67	.529	4
11	يمكن تحسين اداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال مساعدتهم قبل الاختبار باعادة شرح ما يصعب عليهم.	3.58	.569	5
10	إعطاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وقت إضافي يسهم في تحسين ادائهم الدراسي.	3.55	.599	6
14	مراجعة الجزء المطلوب للحفظ قبل التقويم مباشرة يساعد في إتقان المهارة وفق أسلوب التقويم.	3.50	.670	7
12	قراءة الاسئلة بصوت عال للطلاب ذوي صعوبات التعلم يساعد في فهمهم للمطلوب قبل الإجابة.	3.36	.764	8
18	ارى ان تطبيقي لبنود لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم لا جدوى منه.	2.27	1.013	9
	المجموع الكلي للبعد الثاني	3.448	.384	
البعد الثالث: أهمية محتوى لائحة التقويم				
27	من المهم ان يجزئ المعلم مادة الحفظ للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبة في الحفظ.	3.69	.500	1
34	لابد ان تكون هناك استشارة بين معلم صعوبات التعلم ومعلم التعليم العام لمتابعة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.67	.520	2
31	من المهم ان يتيح المعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وقت كافي لاداء الاختبار.	3.63	.517	3
23	لابد ان ينظم المعلم المكان الذي يتم التقويم فيها بحيث يكون خالي من المشتتات.	3.61	.583	4
25	يجب ان يقرا المعلم اسئلة الاختبار للطلاب ذوي صعوبات التعلم في القراءة.	3.60	.569	4
24	من الضروري ان يسمح المعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين لديهم	3.56	.571	4

	نشاط زائد بالحركة والوقوف واعطاء فترات راحة اثناء التقويم.			
29	لابد ان يجزئ المعلم المواضيع ويقوم كل موضوع على حدة إذا كان لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم صعوبة في تعدد المواضيع.	3.54	.545	5
22	من الضروري ان يدرب المعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم على طرائق متنوعة لأداء الاختبار.	3.53	.581	5
26	لابد من تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم شفويًا في حال عدم تمكنهم من الكتابة.	3.53	.673	6
33	من الضروري ان يحدد المعلم نوع وطريقة التقويم التي يحتاجها الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الخطة التربوية الفردية.	3.50	.593	7
35	ارى ضرورة تكييف المنهج العام بما يتوافق مع إمكانات وقدرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.46	.698	8
21	من المهم ان يساعد المعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم قبل الاختبار بإعادة شرح ما يصعب عليهم.	3.46	.639	9
20	لابد ان يركز المعلم على تلخيص ما تم تدريسه بشكل دوري.	3.39	.641	10
19	من المهم ان يضيف المعلم وقت اكثر لتوضيح التوجيهات اثناء فترة التقويم.	3.34	.626	11
32	لابد ان يقوم المعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم على فترتين منفصلتين.	3.30	.680	12
30	من الضروري ان يسجل المعلم إجابة الطلاب ذوي صعوبات التعلم على شريط إذا كان لديهم صعوبة في الكتابة.	3.24	.756	13
28	من الضروري ان يعفى المعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الحفظ ويكتفي في تقويمهم بإدراك المفاهيم العامة للموضوع إذا كان لديهم صعوبة في الحفظ.	3.22	.774	14
	المجموع الكلي للبعد الثالث	3.4874	.40678	
	المجموع الكلي لمحور جهات نظر المعلمين حول لائحة التقويم	3.5150	.325	

يتضح من الجدول رقم (4) أن استجابات أفراد الدراسة على المقياس ككل لمحور وجهات نظر المعلمين حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجات عالية حيث بلغ متوسط المجموع الكلي للمحور: (3.5150)، والانحراف المعياري (325.)، كما بلغ المجموع الكلي لمتوسط البعد الأول " أهمية وجود لائحة التقويم" (3.6094)، وانحراف معياري (39536.)، وقد تراوحت متوسطات فقراته بين(3.80 _ 3.28)، وتم ترتيب العبارات تنازليًا حسب استجابات أفراد الدراسة، حيث جاءت العبارة رقم (2) وهي " من المهم وجود لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمساعدة المعلمين على الحصول على معلومات دقيقة ذات معنى ودلالات واضحة" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.80)، وانحراف معياري (399.)، وجاءت العبارة رقم (6) وهي "لا يمكن توجيه الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم بطريقة صحيحة بدون وجود لائحة تقويم خاصة بهم" في المرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط (3.28)، وانحراف معياري (771.).

أما البعد الثاني "فاعلية لائحة التقويم الحالية في تحسين أداء الطلاب" فقد بلغ المجموع الكلي لمتوسط البعد (3.448)، وانحراف معياري (384.)، وتراوحت متوسطات الفقرات للبعد بين (3.72_ 2.27)، وتم ترتيب العبارات تنازليًا حسب استجابات أفراد الدراسة، حيث جاءت العبارة رقم (15) "يساعد المعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التقدم وتحسين أدائهم من خلال تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة حسب إمكانات وقدرات كل طالب" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.72)، وانحراف معياري (480.)، وجاءت العبارة رقم (18) "أرى أن تطبيقي لبنود لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم لا جدوى منه" بالمرتبة التاسعة والأخيرة بمتوسط (2.27)، وانحراف معياري (1.013).

كما بلغ المجموع الكلي لمتوسط البعد الثالث "أهمية محتوى لائحة التقويم" (3.4874)، وانحراف معياري (40678.)، وتراوحت متوسطات فقرات البعد بين (3.69 _ 3.22)، وتم ترتيب العبارات تنازليًا حسب استجابات أفراد الدراسة، حيث جاءت العبارة رقم (27) "من المهم أن يجزئ المعلم مادة الحفظ للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبة في الحفظ" بالمرتبة الأولى بمتوسط (3.69)، وانحراف معياري (500.)، وجاءت العبارة رقم (28) "من الضروري أن يعفي المعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الحفظ ويكتفي في تقويمهم بإدراك المفاهيم العامة للموضوع إذا كان لديهم صعوبة في الحفظ" بالمرتبة الرابعة عشرة والأخيرة بمتوسط (3.22)، وانحراف معياري (774.).

10.2. السؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو أقل بين استجابات أفراد الدراسة حول وجهات نظرهم تجاه الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا للمتغيرات التالية (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الفروق بين أفراد الدراسة حول الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقًا لمتغيرات الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، حيث تم استخدام اختبار"ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples Test) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفقًا لمتغير الجنس، والتخصص، بينما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها **الجدول رقم (5):**

جدول رقم (5): استجابة أفراد الدراسة وفقًا لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة

المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الاثر d
استجابات افراد العينة حول وجهات نظرهم حول لائحة التقويم حسب متغير الجنس	معلمين	113	3.4230	.33338	-3.512	.000*	0.376431
	معلمات	341	3.5455	.31727			
المتغير	مجموعتي المقارنة	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الاثر d
استجابات افراد العينة حول وجهات نظرهم حول لائحة التقويم حسب متغير التخصص	صعوبات تعلم	240	3.5467	.31374	2.212	.027*	0.207
	تعليم عام	214	3.4794	.33501			
المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات		متوسط المربعات	ف	القيمة الاحتمالية	حجم الاثر (مربع إيتا)
استجابات افراد العينة حول وجهات نظرهم حول لائحة التقويم حسب متغير سنوات الخبرة	بين المجموعات	.254		.127	1.200	.302	.005
	داخل المجموعات	47.691		.106			
	الكلي	47.945					

*دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل

يتضح من الجدول السابق (5) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول وجهات نظرهم حول الأهمية والفاعلية للائحة التقويم وفقًا لمتغير الجنس (معلمين، معلمات) لصالح المعلمات، حيث بلغت قيمة حجم الأثر *d* (0.376431)، وهي قيمة تدل على حجم أثر متوسط لمتغير الجنس، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول وجهات نظرهم حول لائحة التقويم وفقًا لمتغير التخصص (صعوبات تعلم، تعليم عام) لصالح معلمي ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغت قيمة حجم الأثر *d* (0.207)، وهي قيمة تدل على حجم أثر بسيط لمتغير التخصص، وأخيراً يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول وجهات نظرهم حول لائحة التقويم وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة حجم الأثر مربع إيتا (.005)، وهي قيمة تدل على حجم أثر منخفض لمتغير سنوات الخبرة.

10.3. السؤال الثالث:

ما أهم المقترحات لتطوير لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على المحور ككل، ولكل فقرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (6):

جدول رقم (6): استجابات أفراد الدراسة على أهم المقترحات لتطوير لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
43	توفير دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح الية التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وطرائق تطبيقها.	3.68	.555	1
38	التاكيد على استخدام طرائق متنوعة (حركية، بصرية، سمعية، لمسية) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التقويم.	3.63	.518	2
36	التاكيد على استخدام ادوات متنوعة (بطاقات، سبورة، سماعة، نظارة قراءة، مسجل، شريط) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التقويم.	3.63	.532	2
37	التاكيد على استخدام استراتيجيات متنوعة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التقويم.	3.62	.530	3
40	مشاركة خبراء متخصصين من مجالات متعددة في إعداد لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.58	.569	4
39	التاكيد على استخدام التكنولوجيا (ايباد، لابتوب، مكبر صوت، بروجكتر) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التقويم.	3.51	.612	5
42	الاستفادة من مساهمة معلمي التعليم العام في تطوير لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.46	.596	6
41	إشراك اولياء الامور في إعداد لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم.	3.30	.769	7
	المجموع الكلي	3.5515	.41884	

يتضح من الجدول رقم (6) أن استجابات أفراد الدراسة على أهم المقترحات لتطوير لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم جاءت بدرجات عالية حيث بلغ المجموع الكلي لمتوسط المحور (3.5515)، والانحراف المعياري (41884.)، وقد تراوحت متوسطات الفقرات بين(3.68 _ 3.30)، وتم ترتيب العبارات تنازليًا حسب استجابات أفراد الدراسة، حيث جاءت العبارة رقم (43) " توفير دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح آلية التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وطرائق تطبيقها" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.68)، والانحراف المعياري (555.)، وجاءت العبارة رقم (41) "إشراك أولياء الأمور في إعداد لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم" بالمرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط (3.30)، والانحراف المعياري (769.).

11. مناقشة النتائج

من خلال ما تم عرضه سابقًا في نتائج السؤال الأول اتضح أن استجابات أفراد الدراسة حول محور وجهاتهم نظرهم نحو الأهمية والفاعلية للائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم جاءت بدرجات عالية، حيث توصلت نتائج البعد الأول أهمية وجود لائحة التقويم، أن العبارة رقم (2) وهي "من المهم وجود لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمساعدة المعلمين على الحصول على معلومات دقيقة ذات معنى ودلالات واضحة" (بالمرتبة الأولى)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون دائمًا إلى تطوير العملية التربوية وتحسينها، وتقديم الخدمات للطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل واضح ودقيق؛ لذا يرون أنه من الضروري وجود لائحة تقويم تحتوي على العديد من القوانين والتشريعات لمساعدة المعلمين على الحصول على المعلومات وآلية تطبيقها، وتتفق النتيجة مع دراسة العليان (2017) التي أكدت على ضرورة اعتماد لوائح تساعد المعلمين وتدعمهم بتقديم تسهيلات للطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما جاءت العبارة رقم (1) وهي "يجب أن يكون هناك لائحة تقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكن الرجوع إليها لتقديم وصف واضح لأداء الطالب" (بالمرتبة الثانية)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يفضلون وجود أنظمة لتكون مرجعاً للمعلم لوصف وتقويم أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفقاً لقدراتهم واحتياجاتهم، بدلاً من الاعتماد على اجتهاد المعلمين وإدارة المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو نيان والعمار (2015) التي بينت أن معلمات ذوات صعوبات التعلم لديهن وعي بالقواعد التنظيمية ويعملن على تطبيقها بشكل مستمر، ويرى الباحثان من خلال خبرتهما الميدانية بأن اللوائح التي تنظم عملية التقويم موجودة إلا أن هناك ضعف في معرفتها وتطبيقها من قبل المعلمين، وتوصلت النتائج أيضًا أن العبارة رقم (3) وهي "وجود لائحة تقويم خاصه بالطلاب ذوي صعوبات التعلم يسهم في تحقيق أهدافهم التعليمية" (بالمرتبة الثالثة)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن وجود لائحة تقويم خاصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم يساعد على معرفة طرائق التقويم المناسبة لهم مما يترتب عليه دعم الطلاب، وبالتالي تحسن مستواهم الدراسي بما يتوافق مع قدرات كل طالب وإمكاناته، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة بيرنز (Byrnes, 2008) التي أشارت إلى ضرورة وجود تسهيلات تتناسب مع قدرات الطلاب تساعد على تقدمهم، وتحسين خبراتهم المدرسية، ويختلف الباحثان مع هذه النتيجة فوجود لوائح تقييم خاصة بذوي صعوبات التعلم غير كافٍ مالم تكن هذه اللوائح إلزامية، ويطالب المعلمين بتنفيذها، وتكون هناك مساءلة للمعلمين في حال عدم تنفيذها.

كما توصلت نتائج البعد الثاني فاعلية لائحة التقويم الحالية في تحسين أداء الطلاب أن العبارة رقم (15) وهي " يساعد المعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في التقدم وتحسين أدائهم من خلال تقسيم المادة العلمية إلى أجزاء صغيرة حسب إمكانات وقدرات كل طالب" (بالمرتبة الأولى)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يحرصون دائماً على تنظيم المواد وتلخيصها بشكل دائم للطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ ليسهل حفظها واستذكارها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الوابلي والموسى (2016) التي أشارت إلى أهمية استخدام المعلمين لإستراتيجية تعديل المنهج ليتوافق مع القدرات والاحتياجات للطلاب في الدمج الشامل، كذلك توصلت النتائج أن العبارة رقم (16) وهي "التنسيق بين معلم المادة ومعلم ذوي صعوبات التعلم عند إعداد أسئلة الاختبار سيسهم في تحسين أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم " (بالمرتبة الثانية)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون دائمًا إلى تحقيق الأهداف المرجوة من المادة التعليمية، والعمل على تحسين أداء الطلاب، وذلك من خلال التنسيق والتشاور مع معلمي التعليم العام بكل ما يتعلق بالطلاب ذوي صعوبات التعلم، وخاصة في إعداد أسئلة الاختبار وآليات التقويم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة بيرنز (Byrnes, 2008) التي تؤكد بأنه كلما اتفق المهنيون على الإجراءات والأفعال المقصودة من التسهيلات التربوية تزداد احتمالية الوصول إليها وتحقيقها ، أما إذا اختلفوا فيما بينهم فلن يتم الوصول إلى التسهيلات التربوية المستهدفة وتحقيق غرضها، ومع ذلك يرى الباحثان من خلال خبرتهما الميدانية أن هناك ضعف في التنسيق بين معلم المادة، ومعلم ذوي صعوبات التعلم فكل معلم يعمل بشكل مستقل، والذي قد يعود إلى ضعف في إعداد المعلمين فيما يتعلق بمهارات العمل التعاوني، وكما جاءت العبارة رقم (17) وهي "تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالطريقة المناسبة لخصائصهم واحتياجاتهم وتوزيع درجات التقويم بما يتلاءم مع ذلك سيسهم في تحسين أدائهم" (بالمرتبة الثالثة)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يحرصون على مساعدة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تقويم المواد الدراسية، وذلك باستخدام العديد من الأساليب والطرائق التي تساعدهم على سهولة فهم المواد الدراسية وفقًا لخصائصهم، ومن ثَم مساعدتهم على تحسين أدائهم.

في حين أشارت نتائج البعد الثالث أهمية محتوى لائحة التقويم أن العبارة رقم (27) وهي "من المهم أن يجزّئ المعلم مادة الحفظ للطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبة في الحفظ" (بالمرتبة الأولى)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون إلى اجتياز الطلاب ذوي صعوبات التعلم للمواد الدراسية التي تعتمد على الحفظ بمستوى جيد؛ لذلك يحرصون على تبسيط وتجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أجزاء صغيرة؛ ليسهل حفظها واسترجاعها، وهذا يدل على أن المعلمين على وعي بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى تسهيلات وتعديلات تربوية تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم، كما جاءت العبارة رقم (34) وهي "لابد أن تكون هناك استشارة بين معلم صعوبات التعلم ومعلم التعليم العام لمتابعة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم" (بالمرتبة الثانية)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون إلى تهيئة البيئة التعليمة المناسبة للطلاب، واجتياز الاختبارات بأقصى ما تسمح به قدراتهم، لذلك يرون أهمية تشاور وتعاون معلم صعوبات التعلم مع معلم التعليم العام لمتابعة مستوى أداء الطلاب، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2007) التي بينت أهمية التشاور والتعاون بين أعضاء فريق الخطة التربوية الفردية لما له من أثر إيجابي في الطلاب، وتتفق أيضاً مع دراسة بيرنز Byrnes, (2008) التي بينت أنه كلما اتفق المعلمين على الإجراءات المقصودة من التسهيلات، تزداد احتمالية الوصول إليه وتحقيق غرضه، أما إذا اختلفوا فيما بينهم فلن يتم الوصول إلى التسهيلات المستهدفة وتحقيق الغرض، وكذلك جاءت العبارة رقم (31) وهي "من المهم أن يتيح المعلم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وقتاً كافيًا لأداء الاختبار" (بالمرتبة الثالثة)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون إلى تقديم بدائل وتسهيلات تربوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم أثناء تأدية الاختبار، فيعملون على زيادة مدة زمن تأدية الاختبار وفقًا لإمكانات كل طالب وقدراته، وهذا يختلف مع نتيجة دراسة المالكي (2017) التي أشارت نتائجها إلى وجود معوقات بدرجة عالية ومرتفعة في تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي في معاهد الدمج الحكومية وبرامجها، ومنها ما يتعلق بآلية تقويم طلاب التربية الخاصة، ويرى الباحثان أن الاختلاف بين الدراستين قد يعود إلى أن دراسة المالكي تناولت فئات التربية الخاصة بينما الدراسة الحالية ركزت على صعوبات التعلم.

وكذلك بناءً لما سبق عرضه في نتائج السؤال الثاني يتضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس تعزى (لصالح المعلمات)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء خبرة الباحثان بأن المعلمات يهتمون بتفعيل الأنظمة واللوائح بصورة أكبر، نظراً لحرص قائدات المدارس والمشرفات التربويات على متابعة تفعيلها، ونظراً للنتائج الإيجابية التي ظهر أثرها خلال تطبيقها. كذلك تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين استجابات أفراد الدراسة حول لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، وقد يشير ذلك إلى تشابه استجابات أفراد الدراسة حول الأهمية والفاعلية للائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم مهما اختلفت سنوات خبراتهم، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بغض النظر عن عدد سنوات خبراتهم وتجاربهم التعليمية، فإنهم قادرين على تطوير وتطبيق بنود لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل أفضل، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2007)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة التدريسية، ومع ذلك يرى الباحثان من خلال خبرتهما الميدانية أن الخبرة التدريسية عامل مهم في إدراك المعلمين للأهمية والفاعلية للائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم نظراً لتجاربهم السابقة في تطبيق اللائحة، وكذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق بين استجابات أفراد الدراسة حول لائحة تقويم الطلاب

ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير التخصص ولصالح معلمي ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأنه بحكم التخصص فهم يعرفون إمكانات الطلاب ذوي صعوبات التعلم واحتياجهم للتسهيلات التربوية أثناء فترات التقويم، وهذا يتفق مع ما لاحظه الباحثان من خلال خبرتهما الميدانية.

وكذلك استنادًا لما تم عرضه في نتائج السؤال الثالث يتضح استجابات أفراد الدراسة على أهم المقترحات لتطوير لائحة التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظرهم، فجاءت العبارة (43) وهي "توفير دورات تدريبية للمعلمين لتوضيح آلية التقويم للطلاب ذوي صعوبات التعلم وطرائق تطبيقها" (بالمرتبة الأولى)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون إلى تهيئة بيئة صفية تعليمية مناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم تساندهم في اجتياز الاختبار، والحصول على مستوى جيد يواكب زملاءهم العاديين؛ لذا يرون أهمية توفير دورات وورش عمل تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بالآليات والطرائق لتقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البتال (2002) التي أكدت على ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية والرياضيات حول طبيعة صعوبات التعلم وخصائص الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وأيضاً اتفقت مع دراسة السلامة (2015) التي أوصت بإقامة دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي التعليم العام لتوضيح أدوراهم وآلية عملهم في برامج الدمج والتعريف بالدليل التنظيمي والإجرائي، وأيضاً اتفقت مع دراسة المالكي (2017) التي أكدت على إقامة دورات تدريبية بآلية تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة، وكذلك جاءت العبارة رقم (38) وهي "التأكيد على استخدام طرائق متنوعة (حركية، بصرية، سمعية، لمسية) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التقويم" (بالمرتبة الثانية)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون إلى مساندة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في أثناء فترة التقويم بتوفير المحتوى الدراسي بطرائق تناسب قدراتهم وإمكاناتهم، فيرون من الضروري استغلال كافة القدرات والإمكانات والحواس للطلاب ذوي صعوبات التعلم باستخدام طرائق متعددة ومتنوعة حسب إمكاناتهم وقدراتهم لتسهيل عملية التقويم، وأيضًا جاءت العبارة رقم (36) وهي" التأكيد على استخدام أدوات متنوعة (بطاقات، سبورة، سماعة، نظارة قراءة، مسجل، شريط) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التقويم" (بالمرتبة الثانية)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون إلى حصول الطلاب ذوي صعوبات التعلم على مستوى تحصيل جيد للمواد الدراسية، فيرون أن استخدام العديد من الطرائق والأدوات المتنوعة تساعد الطلاب ذوي صعوبات التعلم على فهم المواد واستيعابها، كذلك أشارت النتائج أن العبارة رقم (37) وهي "التأكيد على استخدام إستراتيجيات متنوعة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتسهيل عملية التقويم" جاءت (بالمرتبة الثالثة)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين يسعون إلى تسهيل محتوى المادة الدراسية للطلاب ذوي صعوبات التعلم لمواكبة زملائهم في الفصل العادي، فيرون أن استخدام العديد من الطرائق والإستراتيجيات يساند ويساعد الطلاب على ذلك.

12. التوصيات

وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثان بالآتي:

- تجديد وتطوير لائحة التقويم، وعدم الجمود على لائحة واحدة، ومراجعة اللائحة بشكل دوري حتى تتوافق مع احتياجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع مراحل التعليم.
- الاستفادة من وجهات نظر معلمي التعليم العام، ومعلمي ذوي صعوبات التعلم، ومقترحاتهم في تطوير لائحة التقويم وتجديدها، فمشاركة المعلمين في التطوير سيساهم في اهتمام المعلمين باللائحة وتطبيقها.
- إشراك الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأسرهم في تطوير لائحة التقويم، وعدم الاعتماد على آراء المعلمين فقط، فالطالب والأسرة عنصر أساسي ومهم في أي تطوير في مجال التربية الخاصة.
- إعداد برامج تدريبية مكثفة لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بحيث تكون مبنية على نتائج الأبحاث العلمية، وتشمل على إستراتيجيات التعامل مع الطلاب، وأهمية لائحة التقويم وآلية تطبيقها.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مناطق تعليمية أخرى في المملكة العربية السعودية، كما يمكن التعرف على وجهات نظر أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والعاملين بمدارس الدمج.
- إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى قياس فاعلية لائحة تقويم الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تحسين الأداء التعليمي للطلاب.

نبذة عن المؤلفين

تهاني سليمان المنيف

إدارة تعليم الرياض، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية،
tahani.almoneef@gmail.com، 00966505292987

أ. المنيف ماجستير في التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، التحقت في بداية عملها بأحد المراكز الخاصة وعملت فيه كمعلمة تربية خاصة، ثم انتقلت للعمل بوزارة التعليم كمعلمة لذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، إلا أنه تم ترشيحها مؤخرًا لتدريس الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مدارس التعليم العام، كما تقدم أيضًا دروسًا نموذجية لمعلمات التربية الخاصة في كيفية التعامل مع الطلبة ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، وصعوبات التعلم. وحضرت العديد من الندوات والدورات التدريبية في مجال التربية الخاصة.

عبد الكريم حسين الحسين

قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ah28@ksu.edu.sa، 00966553433384

د. الحسين ماجستير ودكتوراه في التربية الخاصة من الولايات المتحدة الأمريكية، أستاذ مشارك، ويعمل حالياً كرئيس قسم التربية الخاصة بكلية التربية في جامعة الملك سعود. سبق له العمل كمعلم تربية خاصة، وكمشرف تربوي على معلمي التربية الخاصة، كما أنه نشر العديد من الأبحاث باللغة العربية والإنجليزية، ويشرف على العديد من طلبة الماجستير والدكتوراه داخل وخارج الجامعة، ولديه كتاب مترجم عن دعم السلوك الإيجابي منشور من قبل دار النشر بجامعة الملك سعود، وعضو في العديد من اللجان داخل وخارج الجامعة.

المراجع

أبو نيان، إبراهيم والعمار، أريج. (2015). وعي مديرات المدارس ومعلمات صعوبات التعلم بالقواعد التنظيمية لبرامج صعوبات التعلم وتطبيقهن إياها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، **8**(2)، 330–371.

البتال، زيد. (2002). معلومات معلمي اللغة العربية والرياضيات في المرحلة الابتدائية حول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهم نحو إجراء التعديلات التربوية لهؤلاء التلاميذ. *رسالة التربية وعلم النفس*، **بدون رقم مجلد**(19)، 75-115.

السلامة، أنوار. (2015). واقع الالتزام بالقواعد التنظيمية في معاهد وبرامج الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية المتخصصة*، **9**(5)، 1–34.

العليان، بيان. (2017). *التسهيلات التربوية المقدمة من قبل معلمات التعليم العام للتلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية*. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

القحطاني، محمد. (2007). *مدى معرفة والتزام العاملين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالقواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

المالكي، نبيل. (2017). معوقات تطبيق الدليل التنظيمي والإجرائي لمعاهد وبرامج التربية الخاصة كما يدركها العاملون فيها. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، **17**(5)، 48–81.

الموسى، غادة والوابلي، عبد الله. (2016). أهمية استخدام إستراتيجيات تعديل المنهج الدراسي العام لتلبية الاحتياجات التربوية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، **بدون رقم مجلد**(2)، 97–136.

النحاس، نجلاء وعبد النبي، هشام. (2014). تكييف مناهج الجغرافيا لطلاب التربية الخاصة بمراحل التعليم العام في ضوء معايير تكييف المنهج. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، **بدون رقم مجلد**(63)، 151–233.

عسكر، علي، جامع، حسن، الفرا، فاروق وهوانه، وليد. (2003). *مقدمة في البحث العلمي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فلية، فاروق والزكي، أحمد. (2004). *معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا*. الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

وزارة التربية والتعليم. (2001). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. الرياض، السعودية: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (2015أ). *الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة*. الرياض، السعودية:

وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (2015ب). *دليل معلم ومعلمة صعوبات التعلم*. الرياض، السعودية: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (2017). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنظيمية للائحة تقويم الطالب*. الرياض، السعودية: وزارة التعليم.

Abunyan, I. and Al-Ammar, A. (2015). Waey mudirat almadaris wamuealamat sueubat altaelim bialqawaeid altanzimiat libaramij sueubat altaelum watatbiqihina 'iiaha 'Awareness of school principals and teachers with learning difficulties about the regulations for learning difficulties programs and their implementation'. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, **8**(2), 330–371. [in Arabic]

Al-Maliki, N. (2017). Mueawiqat tatbiq aldalil altanzimii wal'iijrayiyi limaeahid wabaramij altarbiat alkhasat kama yudrikuha aleamilun fiha 'Obstacles to implementing the organizational and procedural guide for special education institutes and programs, as they are aware of'. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, **17**(5), 48–81. [in Arabic]

Al-Musa, G. and Al-Wabli, A. (2016). Ahamiyat aistikhdam 'iistiratijiaat taedil almanhaj aldirasii aleami litalbiat alaihtiajat altarbawiat liltalamidh dhwyi al'iieaqat alfikriat min wijhat nazar almuelimina 'The importance of using strategies to amend the general curriculum to meet the educational needs of students with intellectual disabilities from the teachers' point of view'. *The Saudi Journal of Special Education*, **n/a**(2), 97–136. [in Arabic]

Al-Nahas, N. and Abdel-Nabi, H. (2014). Takyif manahij aljughrafia litalab altarbiat alkhasat bimarahil altaelim aleami fi daw' maeayir takyif almnhj 'Adapting geography curricula for special education students in general education stages in light of curriculum adaptation criteria'. *Journal of the Educational Association for Social Studies*, **n/a**(63), 151–233. [in Arabic]

Al-Qahtani, M. (2007). *Madaa Maerifat Wailtizam Aleamilin Bibaramij Wamueahid Altarbiat Alfikriat Bialqawaeid Altanzimiat Limaeahid Wabaramij Altarbiat Alkhasati* 'The Extent of Knowledge and Commitment of Employees in Intellectual Education Programs and Institutes to the Organizational Rules for Special Education Institutes and Programs'. Master's Dissertation, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia. [in Arabic]

Alsalamh, A. (2015). Waqie alailtizam bialqawaeid altanzimiat fi maeahid wabaramij altullab alsumi wadaeaf alsame fi almarhalat alaibtidayiyati 'The reality of adherence to organizational rules in institutes and programs for deaf and hard of hearing students at the primary level'. *Specialized International Journal*, **9**(5), 1–34. [in Arabic]

Askar, A., Jamea, H., Al-Fara, F. and Hwanh, W. (2003). *Muqadimat fi Albahth Aleilmi* 'Introduction to Scientific Research'. Kuwait: Al Falah Library for Publishing and Distribution. [in Arabic]

Batall, Z. (2002). Maelumat muelimi allughat alearabiat walriyadiaat fi almarhalat alaibtidayiyat hawl altalamidh dhwy sueubat altaelim waitijahatihim nahw 'iijra' altaedilat altarbawiat lihula' altalamidhi 'knowledge of Arabic language and mathematics teachers at the elementary level about students with learning disabilities and their attitudes towards making educational adjustments for these students'. *Education and Psychology message*, **n/a**(19), 750–115. [in Arabic]

Byrnes, M. (2008). Educators' interpretations of ambiguous accommodations. *Remedial and Special Education,* **29**(5), 306–315.

Crawford, L. (2013). *Accommodations Vs. Modifications: What's The Difference?*Available at: http://www.ncld.org/at-school/generaltopics/accommodations/accommodations-vs-modification (accessed on 1/12/2018)

Elliott, S.N., Kettler, R.J., Beddow, P.A. and Kurz, A. (Eds.). (2011). *Handbook of Accessible Achievement Tests for All Students: Bridging the Gaps between Research, Practice, and Policy*. New York, NY: Springer.

Elliott, S.N., Kratochwill, T.R., and McKevitt, B.C. (2001). Experimental analysis of the effects of testing accommodations on the scores of students with and without disabilities. *Journal of School Psychology*, **39**(1), 3–24.

Falih, F. and Zaki, A. (2004). *Miejam Mustalahat Altarbiat Lfzana Wastlahana* 'A Dictionary of Educational Terms both Word and Idiom'. Alexandria, Egypt: Dar Al Wafaa for the World of Printing and Publishing. [in Arabic]

Guthrie, P. (2006). *Section 504 and IDEA: Promoting Student Access-A resource Guide for Educators*. 3rd edition. Fort Valley, GA: Council of Administrators of Special Education.

Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., and Pullen, P.C. (2015). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. 13th edition. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Ministry of Education. (2001). *Alqawaeid Altanzimiat Limueahid Wabaramij Altarbiat Alkhasati* 'Organizational Rules for Special Education Institutes and Programs'. Riyadh, Saudi Arabia: Ministry of Education. [in Arabic]

Ministry of education. (2015a). *Aldalil Altanzimiu Wal'iijrayiyu Liltarbiat Alkhasati* 'Organizational and Procedural Guide for Special Education'. Riyadh, Saudi Arabia: Ministry of Education. [in Arabic]

Ministry of education. (2015b). *Dalil muealam wamuelimat sueubat altaelumu 'A teacher's guide to learning difficulties'.* Riyadh, Saudi Arabia: Ministry of Education. [in Arabic]

Ministry of education. (2017). *Almudhakirat Altafsiriat Walqawaeid Altanzimiat Lilayihat Taqwim Altaalib* 'The Explanatory Note and the Organizational Rules for the Student Evaluation Regulation'. Riyadh, Saudi Arabia: Ministry of Education. [in Arabic]

Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2013). *Accommodations, Modifications, and Interventions...What's the Difference?* Available at: http://dese.mo.gov/divspeced/documents/AccModInt.pdf (accessed on 11/10/2018)

Olayan, B. (1439). *Altashilat Altarbawiat Almuqadamat Min Qibal Muealamat Altaelim Aleami Liltalmidhat Dhawat Sueubat Altaelim Fi Almarhalatayn Almutawasitat Walthaanwiati* 'The Educational Accommodations Provided By General Education Teachers For Students With Learning Disabilities In The Intermediate And Secondary Levels'. Master's Dissertation. King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia. [in Arabic]

The IRIS Center for Training Enhancements. (2010). *Accommodations: Instructional and Testing Supports for Students with Disabilities*. Available at: http://iris.peabody.vanderbilt.edu/acc/chalcycle.htm (accessed on 8/7/2018)

The National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2013). *Accommodations for Students with Learning Disabilities*. Available at: http://www.ncld.org/students-disabilities/accommodations-education/accommodations-students-learning-disabilities (accessed on 5/3/2018)

Turnbull, A.P., Turnbull, H.R., and Wehmeyer, M. (2010). *Exceptional Lives: Special Education in Today's Schools*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.