



مجلة كلية التربية . جامعة طنطا

ISSN (Print):- 1110-1237

ISSN (Online):- 2735-3761

<https://mkmgmt.journals.ekb.eg>

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (١) أبريل ٢٠٢٥



تصورات مُعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام

إعداد

أ. ندى بنت مسفر القحطاني

طالبة دكتوراة بجامعة الملك سعود

كلية التربية، قسم التربية الخاصة.

nada.alqahtani@hotmail.com

أ.د/ تركي بن عبدالله سليمان القريني

أستاذ التربية الخاصة بجامعة الملك سعود

كلية التربية، قسم التربية الخاصة

المجلد (٩١) العدد الثاني ج (١) أبريل ٢٠٢٥ م

المُلخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات مُعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام. ولتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج النوعي؛ حيث قاما بإجراء مقابلاتٍ فرديةٍ شبه منظمة، حيث بلغ عدد المشاركين عشرة مشاركين، بواقع خمسة معلمين، وخمس معلمات، وتم تحليل البيانات باستخدام طريقة التحليل الموضوعي الانعكاسي (Reflexive Thematic Analysis). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود عدّة تحديات، تؤثر على عملية التقويم، أبرزها: قلة الدورات التدريبية المرتبطة بتقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومحدودية توفر التسهيلات التقنية الداعمة لعملية تقويم أداء تلاميذهم، وطبيعة المنهج المُقدم لهم، وضعف متابعة أداء المعلمين لتقويم أداء تلاميذهم.

كما برزت تحديات أخرى تتعلق بالتلاميذ، مثل: تفاوت شدة الإعاقة، وتعدد الإعاقات، والغياب، والحالة الصحية. أما بالنسبة للمعلمين، فتتمثل التحديات في: تدني توقعاتهم تجاه قدرات التلاميذ، وكثرة الأعباء، وصعوبة تحليل نتائج التقويم، إضافةً إلى ضعف مشاركة الأسر، وغياب دور المعلم المساعد. وعليه أوصت الدراسة بمجموعةٍ من التوصيات التي يمكن أن تُسهم في تطوير مجال التقويم لأداء هؤلاء التلاميذ في ضوء منهج التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: التحديات، التقويم، منهج التعليم العام.

Perceptions of Teachers of Students with Intellectual Disabilities Regarding the Challenges of Evaluating Their Students' Performance in Light of the General Education

Curriculum

This study explored the perceptions of teachers of students with intellectual disabilities regarding the challenges they face in evaluating student performance within the framework of the general curriculum. A qualitative research design was employed, utilizing semi-structured individual interviews with ten teachers (five male and five female). reflexive thematic analysis was used to analyze the data. The findings identified a range of challenges affecting the evaluation process for students with intellectual disabilities. Key issues included a lack of specialized professional training for teachers in performance assessment, limited material resources within special education programs, and insufficient access to adaptive technologies that support evaluation. Additionally, the structure and content of the curriculum were found to be inadequately tailored to the needs of students with intellectual disabilities, and there was a notable lack of supervision and follow-up on teachers' assessment practices.

Student-related challenges included variability in the type and severity of disabilities, frequent absences, and health-related concerns. On the teacher side, significant obstacles included low expectations of student performance, excessive workload, difficulty in interpreting assessment results, limited parental involvement, and the absence of assistant teachers to support the evaluation process. Based on these findings, the study proposes several recommendations aimed at enhancing the evaluation of students with intellectual disabilities within the framework of the general curriculum.

Keywords: *challenges, evaluation, general education curriculum.*

المقدمة:

تطور تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة على مرّ العصور؛ نتيجةً للجهود الدولية المستمرة، وفي هذا السياق، نظّمت حكومة إسبانيا، بالتعاون مع اليونسكو، "مؤتمر بيان سلامنكا" عام ١٩٩٤، الذي أكد تعزيز مفهوم التعليم الشامل، وضمان إتاحة التعليم، لجميع التلاميذ ذوي الإعاقة؛ من خلال دمجهم في مدارس التعليم العام، كما شدّد على أن تعليم التلاميذ من ذوي الإعاقة، يُعدّ جزءاً لا يتجزأ من الخطط الوطنية؛ لتحقيق التعليم للجميع (UNESCO & Ministry of Education and Science, Spain, 1994) حيث أثر على سياسات التعليم في العديد من الدول، وساهم في صياغة اتفاقيات دولية، مثل: اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (2006)، التي أكدت حقّ الأشخاص ذوي الإعاقة في تلقي التعليم المناسب، أسوةً بأقرانهم دون تمييز، وذلك استناداً إلى مبدأ تكافؤ الفرص (الأمم المتحدة، 2006).

ونتيجةً لذلك؛ زادت ضرورة وصول التلاميذ من ذوي الإعاقة إلى منهج التعليم العام، فالوصول إلى منهج التعليم العام لا يقتصر على مجرد التواجد في بيئات مدارس التعليم العام، بل يتطلب فرصاً تعليمية فعلية، ودعمًا تعليميًا ملائمًا؛ لضمان تعلم محتوى منهج التعليم العام المناسب للمستوى الدراسي للتلميذ ذو الإعاقة (Wehmeyer et al., 2003). لذا فإنّ الوصول إلى منهج التعليم العام، حقٌّ أكدته القوانين والتشريعات الدولية، كما أكدته قانون تعليم الأفراد من ذوي الإعاقات The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (1997)، حيث أكد تفضيل تعليم هؤلاء التلاميذ مع أقرانهم في فصول التعليم العام، إلا أن التوجيهات الخاصة بالمساءلة ظهرت في قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA) (2004)، وقانون "لن يُترك طفل يتخلف" ٢٠٠٢م (No Child Left Behind (NCLB)، حيث دعمت تعلمهم في فصول التعليم العام، ومنذ سن هذا التشريع "المساءلة"، زادت نسبة التلاميذ ذوي الإعاقة، الذين يتلقون تعليمهم في فصول التعليم العام (Dymond et al., 2007).

وعلى المستوى المحلي، أكدت القواعد التنظيمية لمعاهد التربية الخاصة وبرامجها (١٤٢٢)، وما يُعرف حالياً بالدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة الصادر عام

١٤٣٦ هـ بأن مدارس التعليم العام هي البيئة الطبيعية للتلاميذ ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، ١٤٣٦). وأكد نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة (٢٠٢٣) في المادة الأولى، ضرورة تكافؤ الفرص في تقديم الخدمات التعليمية، بما يشمل ضمان حق التلاميذ ذوي الإعاقة في الوصول إلى جميع الخدمات التعليمية المتاحة، مع توفير التيسيرات الضرورية التي تُسهم في تسهيل مشاركتهم بشكل فعال دون أي تمييز بسبب الإعاقة (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠٢٣).

ولضمان وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية لمنهج التعليم العام، لابد من إحراز التقدم فيه، (Wehmeyer et al., 2003). وبناءً عليه، ظهرت أهمية تقويم أداءهم في ضوء منهج التعليم العام. وقد عززت العديد من القوانين الدولية هذا التوجه، مثل: قانون "تعليم الأفراد ذوي الإعاقات" (IDEA). وقانون "لن يُترك طفل يتخلف" (NCLB) لعام ٢٠٠٢، حيث أكدوا ضرورة توفير المواءمات أثناء تقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة (Lovett & Lewandowski, 2015). وعلى المستوى المحلي، أكد الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة (١٤٣٦) ضرورة توفير مجموعة من المواءمات، والتسهيلات الخاصة بتقويم أداءهم، التي تشمل الاختبارات الشفوية، والتحريرية، والعملية، إضافةً إلى استخدام أساليب التقويم البديل، مثل: الملاحظة، قوائم الشطب والتقدير، كما شددت على أهمية تطبيق نظام التقويم المستمر؛ الذي يتيح استخدام أدوات وأساليب تقويم، تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الفردية (وزارة التعليم، ١٤٣٦).

وعليه فالتقويم عملية منظمة يتم فيها التحقق من مدى تمكن هؤلاء التلاميذ ، من اكتساب المعلومات، والمهارات المرتبطة بمحتوى منهج التعليم العام، الذي سبق تدريسه من قبل المعلم (القريني، 2019) لذا فإن طبيعة تقويم أدائهم في ضوء منهج التعليم العام تُسهم في تحسين أدائهم الأكاديمي، ورفع مستوى تحصيلهم (Davies et al., 2017) ؛ (Flowers et al., 2011)، كما تعزز العدالة التعليمية لجميع التلاميذ (Lai & Berkeley, 2012)؛ مما يؤدي إلى الارتقاء بعملية التقويم، ويجعلها أكثر موضوعية ودقةً (Janusheva et al., 2022). ومع ذلك، يواجه معلمو ومعلمات هؤلاء التلاميذ العديد من التحديات في أثناء عملية التقويم (Subbey et al.; Kılıç & Şafak, 2023)

al., 2022، الأمر الذي استدعى إجراء هذه الدراسة؛ لاستكشاف تصوراتهم حول تلك التحديات في ضوء منهج التعليم العام.
مشكلة الدراسة:

تسعى المملكة العربية السعودية إلى إتاحة الفرصة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية للوصول إلى منهج التعليم العام بأقصى درجة ممكنة. وفي هذا الإطار، قامت وزارة التعليم (١٤٤٣هـ) بتعديل الخطط الدراسية، وتنفيذ برامج تعليمية جديدة، للتلاميذ ذوي الإعاقة، تتناسب مع المناهج المحدثة للتعليم العام؛ وذلك بهدف تحقيق تعليم شامل، يتماشى مع أهداف رؤية ٢٠٣٠. وتعزيزاً لهذا التوجه، أصدر مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ومكتب التربية العربي لدول الخليج (2018) الدليل المرجعي؛ للوصول إلى منهج التعليم العام للتلاميذ ذوي الإعاقة، الذي يهدف إلى تزويد مُعلمي التربية الخاصة، ومُعلمي التعليم العام، بإطارين (نظري وتطبيقي) يمكنهم من خلالهما معرفة آليات التقويم التي تتيح قياس مدى استفادة التلاميذ ذوي الإعاقة من منهج التعليم العام.

ويُدرّك معلمو التربية الفكرية أهمية الوصول إلى منهج التعليم العام، واستخدام آليات تعديله؛ بهدف تلبية احتياجات تلاميذهم في فصول التعليم العام (الموسى والواليلي، 2016). وفي السياق ذاته، أكدت دراسة الطيار والنجار (2018) أن مُعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يرون أن تلاميذهم لديهم الإمكانية في الوصول إلى منهج التعليم العام.

وبنظرة تأملية لطبيعة الدراسات ذات العلاقة، يتبين أنها تناولت طبيعة مفهوم الوصول إلى منهج التعليم العام للتلاميذ ذوي الإعاقة من وجهة نظر مُعلميهم، ومعوقاتهما، ومدى إمكانية وصول هؤلاء التلاميذ إلى منهج التعليم العام، والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك (الطيار والنجار، 2018؛ القريني، 2015؛ المفرج والمعيقل، 2020). بينما لا توجد دراسة محلية - في حدود علم الباحثان واطلاعهما - ناقشت تحديات حول تقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء منهج التعليم العام من خلال استخدام المنهج النوعي. وفي السياق ذاته، توصلت دراسة الدخيل (٢٠٢٠) أن مشكلات التقويم تُعدّ من أبرز التحديات التي تواجه مُعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة

الفكرية في برامج التربية الفكرية، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى "الكشف عن تصورات معلمي هؤلاء التلاميذ حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام".
سؤال الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال التالي:
ما تصورات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام؟
هدف الدراسة:

الكشف عن تصورات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام.
أهمية الدراسة:
الأهمية النظرية:

تُمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة النوعية في تقديم فهمٍ أكثر عمقاً حول كيفية تصوّر معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية تجاه التحديات التي يواجهونها أثناء تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام، كما تُسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات الخاصة بتقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
الأهمية التطبيقية:

تُسهم هذه الدراسة في تقديم توصيات ومقترحات لصناع القرار حول كيفية تحسين أساليب تقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء منهج التعليم العام، كما ستساعد نتائج هذه الدراسة في مساعدة المعلمين والمعلمات على تطوير أساليب تقويم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وجعلها أكثر توافقاً مع احتياجاتهم، مما يؤدي إلى تحسين المستوى الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ في ضوء منهج التعليم العام.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة على استكشاف تصورات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقييم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام.

الحدود المكانية:

تم تطبيق الدراسة على برامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

الحدود البشرية:

شملت الدراسة معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التعليم بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية:

تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

مُصطلحات الدراسة:

معلمو التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية *Teachers of students with*

intellectual disabilities

المفهوم النظري: هو المعلم الحاصل على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، ويقوم بتدريس التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية ومعاهدها (وزارة التعليم، ١٤٣٦).

التعريف الإجرائي: يُقصد بهم المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.

Evaluation **التقويم**

المفهوم النظري: إجراء يتم من خلاله معرفة مدى اكتساب التلاميذ ذوي الإعاقة للمهارات والمعارف، حيث تُستخدم فيه أساليب متنوعة، مثل: الملاحظة، قوائم الشطب، الاختبارات الكتابية والشفهية، والعملية (وزارة التعليم، ١٤٣٦).

التعريف الإجرائي: عبارة عن أساليب تقويم متنوعة، يستخدمها معلمو التربية الفكرية ومعلماتها؛ بهدف معرفة مستوى أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتشمل ما يأتي: تقويم

التلاميذ باستخدام المواعيد قبل وأثناء الاختبار، أو تقويم التلاميذ من خلال أساليب التقويم البديل.

التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية *Students with Intellectual Disability* :

المفهوم النظري: تُعرّف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية، (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (AAIDD) الإعاقة الفكرية بأنها: قيودٌ كبيرةٌ في كل من الأداء الفكري، والسلوك التكيفي، الذي يبدو جلياً في المهارات التكيفية المفاهيمية، والاجتماعية، والعملية، التي تنشأ قبل بلوغ الفرد سن ٢٢ عاماً (AAIDD, 2021).

التعريف الإجرائي: هم التلاميذ الذين تم تصنيفهم، بأن لديهم إعاقة فكرية بسيطة أو متوسطة، من خلال عملية القياس والتشخيص، التي خضعوا لها، والمُلتحقين ببرامج التربية الفكرية، بمدينة الرياض.

منهج التعليم العام *General Education curriculum* :

المفهوم النظري: "هو ذلك المنهج الذي يتضمن النشاطات التعليمية المخطط لها، التي تُقدّم للتلاميذ في العملية التعليمية، داخل الحجرة الصفية، إضافةً إلى الخبرات التي يمرُّ بها التلاميذ مروراً عفويّاً، وغير مقصود في يومهم المدرسي" (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، 2018، ص159).

التعريف الإجرائي: هو ذلك المنهج الذي تمّ إعداده وفق أهداف ومحتوى منهج التعليم العام، وتم توزيع موضوعاته، وفقاً للعمر العقليّ للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

الإطار النظري:

يجب أن يتمتع التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية بحقوق تعليمية متساوية مع أقرانهم من غير ذوي الإعاقة، حيث يكون هذا الحق ممكنًا من خلال إتاحة الفرصة لهم؛ للوصول إلى منهج التعليم العام، كما يُمثل ذلك عنصرًا أساسيًا في مجال التربية الخاصة، حيث ساهمت التشريعات الفيدرالية بقانون "لن يترك طفل يتخلف" لعام ٢٠٠٢، وقانون "تعليم الأفراد ذوي الإعاقة" لعام ٢٠٠٤، في تشكيل المشهد التعليمي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بشكل كبير، حيث يشدد كلا القانونين على ضرورة تحقيق التلاميذ ذوي الإعاقة لمعايير أكاديمية عالية تتماشى مع منهج التعليم العام، حيث يهدف هذا التكامل إلى تقليل الفجوة بين أداء هؤلاء التلاميذ وزملائهم العاديين، من خلال إشراكهم في المساءلة (Dymond et al., 2007). ويعرف الباحثان منهج التعليم العام بأنه: المنهج الذي تم إعداده وفقًا لأهداف ومحتوى منهج التعليم العام، مع تكييف موضوعاته، بحيث تُوزَّع وفقًا للعمر العقلي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. فعلى سبيل المثال، يتم تناول موضوع التعرف على الرقم (٣) في مادة الرياضيات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الثاني الابتدائي، بينما يُدرَّس في الصف الأول الابتدائي لدى تلاميذ التعليم العام، وكذلك، يُدرَّس مفهوم الضرب في مادة الرياضيات لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الثاني المتوسط، في حين يتم تناوله في الصف الثالث الابتدائي لدى تلاميذ التعليم العام. أما في مادة "لغتي"، فإن كتابة الجملة تُعدُّ أحد الموضوعات المقررة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الثالث التأهيلي، بينما يتم تدريسها في الصف الثاني الابتدائي لدى تلاميذ التعليم العام.

ومن عناصر منهج التعليم العام (التقويم) حيث يهدف إلى قياس قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة، على التفاعل مع محتوى منهج التعليم العام، وتحديد ما تم تحقيقه من الأهداف المقررة، وذلك بهدف معرفة مدى تقدمهم الأكاديمي وتطورهم، وفقًا لما هو مُعدُّ لهم من خطط تعليمية تراعي احتياجاتهم الخاصة (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة ومكتب التربية العربي لدول الخليج، 2018). وذلك من خلال توظيف مجموعة من أساليب التقويم المختلفة، تمكن المعلمين من المساهمة بشكل كبير، في عملية اتخاذ القرار

المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقة (Friend & Bursuck, 2011). كما ذكر مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ومكتب التربية العربي لدول الخليج، (2018) بأن هناك عدة مستويات لتقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة، وهي على النحو التالي:

المستوى الأول: تقويم التلاميذ دون مواءمات:

ويرتكز هذا المستوى على قدرة التلاميذ ذوي الإعاقة على اجتياز الاختبارات المعتمدة التي يخضع لها أقرانهم في التعليم العام، مع استخدام المحتوى نفسه، والآلية المتبعة لجميع التلاميذ، وتسجيل نتائجهم وفق الإجراءات الموحدة، دون مراعاة للاختلافات في قدراتهم واحتياجاتهم. (ThurLOW et al., 2002).

المستوى الثاني: تقويم التلاميذ باستخدام المواءمات:

يُعدُّ استخدام المواءمات من العناصر الهامة في عملية التقويم؛ إذ تهدف هذه التعديلات إلى تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ (Bolt & ThurLOW, 2007). وذلك من خلال منح التلاميذ ذوي الإعاقة فرصة لإثبات فهمهم للمفاهيم والمعلومات التي يقيسها الاختبار، دون أن تشكل إعاقاتهم عائقاً يحول دون ذلك (Cahalan-Laitusis, 2004) وهناك عدة مواءمات يمكن تنفيذها قبل الاختبار، ومن بينها: إعداد دليل دراسي يوضح لهم ما يجب التركيز عليه أثناء المذاكرة، كما يساعد الدليل الدراسي التلاميذ على تجنب إضاعة الوقت، في دراسة موضوعات غير ضرورية، ويوجههم نحو المفاهيم الأكثر أهمية، كما يمكن تقديم اختبار تجريبي؛ لمساعدة التلاميذ على فهم طبيعة الاختبار، وتوقع نوعية الأسئلة (Friend & Bursuck, 2011). وأشار لوفيت ولودنكسي (Lovett & Lewandowski, 2015) إلى أنه يمكن تصنيف أنواع المواءمات الاختبارية إلى عدة فئات، كل منها مُصممة لمعالجة التحديات المحددة التي قد يواجهها التلاميذ ذوو الإعاقة في أثناء الاختبار، وهي على النحو التالي:

١- المواءمات المرتبطة بأوضاع تطبيق الاختبارات: يواجه بعض التلاميذ ذوي الإعاقة تحديات أثناء أداء الاختبارات؛ بسبب البيئة، أو المكان الذي تُجرى فيه، حيث قد تؤثر على قدرتهم على التركيز والانتباه، مما يستلزم إجراء تغييرات في مكان الاختبار (Lovett & Lewandowski, 2015). ويشمل ذلك توفير ترتيبات جلوس

مريحة التي تدعم أدائهم أثناء عملية التقويم (Cahalan-Laitusis, 2004). كما يمكن تزويدهم بأدوات أو أجهزة خاصة تساعدهم أثناء الاختبار، مثل: أقلام معدلة، أو أجهزة مساعدة تسهل عملية الإجابة، خصوصاً لمن يعانون من صعوبات في المهارات الحركية الدقيقة، مما يمكنهم من الإمساك بأدوات الكتابة، والتحكم بها بسهولة، ويسمح لهم بالتركيز على الإجابة، دون عائق حركي (Lai & Berkeley, 2012) إضافةً إلى ذلك، يُعدُّ استخدام الآلات الحاسبة أحد أشكال المواءمات الشائعة أثناء أداء مهامهم؛ حيث تسهم في تحسين الأداء الأكاديمي للتلاميذ ذوي الإعاقة (Maccini & Gagnon, 2006) وإجراء الاختبار في غرفة خاصة، وبشكل فردي، حيث تتيح هذه الطريقة فرصة أكبر لهم، للوصول إلى محتوى منهج التعليم العام بطريقةٍ تتناسب مع احتياجاتهم (Soukup et al., 2007). كما يمكن إجراء التقويم في مجموعاتٍ مُصغرة داخل غرفة منفصلة، مما يسمح بتقويم أدائهم بشكل جماعي، الأمر الذي يعزز التفاعل، والمناقشة، وتبادل الخبرات، ويوفر بيئة تعليمية داعمة لهم (Ortlieb et al., 2012). علاوة على ذلك، فإنَّ إجراء التقويم في بيئة تقلَّ فيها المشتتات البصرية يساعد هؤلاء التلاميذ على التركيز بشكل أفضل، وتحقيق أداء أكثر دقة وكفاءة (Lai & Berkeley, 2012).

٢- المواءمات المرتبطة بالشكل أو طريقة العرض للاختبار: تُعد طريقة عرض الاختبارات من أبرز أشكال التسهيلات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة، حيث تتضمن تعديلات في كيفية تقديم الاختبارات، مما يتيح لهم الوصول إلى المعلومات بطرق لا تتطلب القراءة المباشرة للتعليمات، أو محتوى الاختبار. وتشمل هذه الطرق: الاستماع السمعي، واللمس، أو العرض البصري، مما يساعد في تقديم الاختبار بطريقةٍ تتناسب مع احتياجاتهم المختلفة، حيث تهدف إلى توفير بيئة اختبار عادلة، تُمكن التلاميذ من ذوي الإعاقة من إظهار معرفتهم وقدراتهم، دون أن تشكل إعاقاتهم عائقاً أمام أدائهم الأكاديمي (Thomas, 2014).

٣- المواءمات المرتبطة بالمدة الزمنية: تتضمن هذه المواءمات إحداث تغييرات في المدة الزمنية المحددة لإنهاء الاختبارات، وتُعدُّ من المواءمات الأكثر شيوعاً (Lovett & Lewandowski, 2015) ومن المواءمات المرتبطة بالمدة الزمنية، منح التلاميذ ذوي

الإعاقة وقتًا إضافيًا لأداء الاختبار، وتُعد أكثر أنواع شيوَعًا (Lovett, 2010) وهي عبارة عن زيادة في مدة الاختبار الإجماليّة، للسماح للتلاميذ بالوقت الإضافي للإجابة على الأسئلة بشكل جيد (Lewandowski et al., 2007). ومن المواءمات المرتبطة بالمدة الزمنية، فترات الراحة أثناء الاختبار، حيث يُسمح للتلاميذ ذوي الإعاقة بأخذ استراحات خلال الاختبار خاصةً في الامتحانات الطويلة (Lovett & Lewandowski, 2015) كما أن الاختبار على مدار عدّة أيام يُعدُّ مفيدًا لتلاميذ ذوي الإعاقة بالمرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبة في القراءة؛ حيث إنهم قد يشعرون بالتعب أثناء القراءة، مما قد يؤثر على أدائهم (Ressa et al., 2021).

٤- **المواءمات المرتبطة بنمط الإجابة:** قد يحتاج بعض التلاميذ ذوي الإعاقة إلى مواءمات خاصة في طريقة تقديم الاختبارات والإجابة عليها؛ بسبب احتياجاتهم، حيث تتضمن هذه المواءمات، إحداث تغييرات في الطريقة أو الآلية التي يمكن من خلالها الإجابة، أو الأداء على الاختبارات. فعلى سبيل المثال، يُسمح للتلاميذ ذوي الإعاقة باستخدام أجهزة تواصل معززة لتقديم إجاباتهم، مثل: لوحات التواصل، أو الأجهزة الإلكترونية المخصصة لهذا الغرض، وبالنسبة لهؤلاء التلاميذ، الذين يواجهون صعوبة في التواصل، أو الذين لا يتحدثون اللغة الرسمية للاختبار، يمكن توفير مترجم لهم؛ لتسهيل فهم الأسئلة والإجابة عليها، كما يُسمح للتلاميذ بإعطاء إجابات شفوية بدلًا من الكتابة أو العكس، وفقًا لاحتياجاتهم الخاصة (Lovett & Lewandowski, 2015).

المستوى الثالث: التقويم البديل:

يمثل التقويم البديل أحد الأساليب التقويمية التي تُستخدم كبديل عن الاختبارات التقليدية، خاصةً عندما يصعب على التلاميذ ذوي الإعاقة المشاركة فيها (Browder et al., 2006) ويضم هذا النوع من التقويم مجموعة متنوعة من الأساليب، منها: (الملاحظة) التي تعتمد على مراقبة سلوك التلميذ في مواقف تعليمية مختلفة (Spinelli, 2010)، والمحافظ التعليمية هي: مجموعة من أعمال التلميذ التي يتم جمعها بشكل منتظم خلال العام الدراسي (Gargiulo & Metcalf, 2017) ويُعدُّ أسلوب المقابلات أداة فعالة لجمع معلومات حول سلوك التلميذ، إلى جانب استخدام مقاييس التقدير التي

تعتمد على ملاحظات المعلم لسلوك التلميذ (الكيلاني والروسان، ٢٠١٤). كما يشمل التقويم البديل كلاً من التقويم الذاتي، الذي يُمكن التلميذ من تقويم أدائه بالرجوع إلى معايير محددة مسبقاً، وتقويم الأقران، حيث يُقيّمون التلاميذ أداء زملائهم استناداً إلى معايير معينة (Falchikov, 2004) .

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ميرناواتي وجاليها (Mirnawati, & Jaleha, 2024) إلى استكشاف التحديات التي يواجهها معلمو التلاميذ من ذوي الإعاقة، أثناء عملية تقويم أدائهم في المرحلة الابتدائية. واعتمدت الدراسة على المنهج المختلط، حيث تم جمع البيانات الأولية من معلمي الصفوف ومعلمي المواد والمعلمين المساعدين، بينما تم الحصول على البيانات الثانوية من مديري المدارس. هذا وقد كشفت نتائج الدراسة عن عدة تحديات تعيق عملية التقويم، أبرزها: ضعف إلمام المعلمين بمفاهيم وإجراءات إعداد أدوات التقويم الخاصة بالتلاميذ ذوي الإعاقة، وقلة مشاركة أسر التلاميذ في توفير المعلومات الضرورية أثناء جمع بيانات التقويم، إضافةً إلى محدودية معرفة المعلمين بآليات تحليل البيانات المستخلصة من عملية التقويم. وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بعدة توصيات، أبرزها: تنظيم برامج تدريبية؛ لتعزيز مهارات المعلمين في إعداد وتنفيذ أدوات التقويم، وتقديم برامج توعوية للأسر، حول أهمية مشاركتهم في عملية التقويم، ودورهم في دعم تقدم أطفالهم.

وسعت دراسة الرفدي والعلي (2023) إلى التعرف على معوقات استخدام معلمات التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية، إستراتيجيات التقويم البديل. ولتحقيق هذه الهدف، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات برامج التربية الفكرية الابتدائية بمحافظة: الخرج، والدلم، وحوطة بني تميم، البالغ عددهنّ (٣٨) معلّمةً، وتوصلت الدراسة إلى أن معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع تلميذات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، جاءت بدرجة مرتفعة، وتتمثل فيما يلي: وهي التباين في مستويات الإعاقة الفكرية بين التلميذات، مما يصعب من إمكانية استخدام إستراتيجية تقويم واحدة مع كل التلميذات، وتكليف المعلمات بأعباء تدريسية

ومهام كثيرة، وهناك معوقات تتضمن ضعف الدعم المادي، وعدم توفر الأدوات والأجهزة اللازمة؛ لتفعيل التقويم البديل في المدرسة، كشاشة العرض، وأجهزة الحاسوب. وأيضًا من المعوقات التي تواجه المعلمات في أثناء استخدام التقويم البديل، كثرة أعداد التلميذات في الصفوف الملحقة ببرامج التربية الفكرية. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة، بالعمل على تقليل تكليف المعلمات بالأعباء التدريسية، وتوفير الدعم المادي، والأجهزة اللازمة لتفعيل التقويم البديل.

وهدف دراسة كيليتش وشافاك (Kiliç& Şafak, 2023) استكشاف الصعوبات التي تواجه معلمي التربية الخاصة أثناء تقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقات المتعددة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المنهج النوعي، حيث تم جمع البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة، كأداة لجمع البيانات، كما تضمنت العينة سبعة من معلمي التربية الخاصة، وكشفت الدراسة عن عدة صعوبات يواجهها المعلمون، أبرزها: ضعف التعاون مع المختصين وأولياء الأمور، وعدم استعداد التلاميذ جسديًا لعملية التقويم، ونقص المواد اللازمة لإجراء التقويم، وغياب التطوير المهني، إضافةً إلى قلة المختصين داخل المدرسة، لذلك أوصت الدراسة بضرورة إشراك الأسرة بشكل فعال في عملية التقويم.

وفي السياق ذاته، هدفت دراسة صبي وآخرون (Subbey et al., 2022) إلى التعرف على تحديات معلمي رياض الأطفال أثناء استخدام أساليب تقويم أداء الأطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت عينة الدراسة من ١٢٠ معلمًا في مرحلة رياض الأطفال "الطفولة المبكرة" من ٢٢ مدرسة، من مدارس التعليم الشامل، كما تم استخدام استبيان لجمع بيانات البحث، لذا كشفت النتائج أن معظم معلومات رياض الأطفال اعترفت بعدم المعرفة الكافية لاستخدام أساليب التقويم؛ بسبب نقص التدريب المهني في هذا الجانب، كما كان من ضمن التحديات أيضًا، محدودية توفر الإمكانيات المادية في مدارس التعليم الشامل، لذلك أوصت الدراسة بضرورة تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام أساليب التقويم للمتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية.

وهدف دراسة جيتونغا (Gitonga, 2014) إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند تقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة في المرحلة الابتدائية،

حيث اعتمد الباحث على المنهج المختلط، وتم استخدام المقابلات والاستبانات كأدوات جمع البيانات، حيث شملت عينة الدراسة ٤٠ معلماً تم اختيارهم بطريقة قصدية من ثماني مدارس ابتدائية حكومية في إحدى مقاطعات كينيا. وأظهرت نتائج الدراسة أن من أبرز المشكلات التي يواجهها المعلمون، افتقار المدارس إلى الأجهزة التقنية المساعدة، كما كشفت النتائج عن ضعف إلمام المعلمين بالسياسات الوطنية المتعلقة بتقويم التلاميذ في مدارس التعليم الشامل، إلى جانب غياب إطار تنظيمي واضح على مستوى المدرسة لتنفيذ الاختبارات بما يتماشى مع تلك السياسات، إضافةً إلى ذلك، لم تكن الاختبارات ملائمةً بالشكل الكافي لاحتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة، كما أشارت الدراسة إلى وجود تباين في اتجاهات المعلمين نحو عملية التقويم؛ وذلك نتيجةً للعبء التدريسي وقلة التدريب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت جميع الدراسات السابقة في الهدف العام المتمثل في التعرف على التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ من ذوي الإعاقة أثناء تقويم أداء تلاميذهم. أما من حيث المنهجية، فقد استخدمت دراسة (Kılıç& Şafak, 2023) المنهج النوعي، في حين اعتمدت دراستي (الردي والعلي، ٢٠٢٣؛ Subbey et al., 2022) على المنهج الوصفي. بينما اعتمدت دراستا (Gitonga, 2014؛ Mirnawati, & Jaleha, 2024) المنهج المختلط، لذلك فإنَّ تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تكشف تصورات معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام، والتي تتضمن المواءمات أثناء الاختبارات، وأساليب التقويم البديل في جميع المراحل التعليمية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج النوعي وبالأخص التصميم التفسيري الأساسي (BASIC INTERPRETATIVE STUDIES) الذي يُعدُّ أكثر أنواع البحوث النوعية شيوعاً في مجال التعليم، حيث يهدف التصميم التفسيري الأساسي إلى التفسير العميق لتلك المعاني، سواءً كانت سلوكيات أو معتقدات أو تجارب شخصية

(Merriam & Tisdell, 2015). وفي سياق هذه الدراسة، ساعد التصميم المستخدم في الكشف عن الفهم العميق لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام.

المشاركون في الدراسة:

طُبقت الدراسة على عينة قصدية، بلغ عدد المشاركين عشرة من معلمين ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في برامج التربية الفكرية التابعة لإدارات التعليم بمدينة الرياض، حيث تم اختيار العينات القصدية وفق معايير مناسبة تتوافق مع هدف الدراسة، وهي على النحو الآتي: (١) المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس وما فوق في مجال الإعاقة الفكرية. (٢) ممن لديهم خبرة خمس سنوات على الأقل في العمل مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية. (٣) ممن يعملون في تدريس المهارات الأكاديمية الأساسية. (٤) تم اختيار المشاركين الأكثر استعدادًا للإجابة عن أسئلة المقابلة؛ لأن ذلك سيسهم في الوصول إلى التشبع في البيانات الجدول (١).

جدول ١ بيانات المشاركين في الدراسة:

رمز المشارك:	الجنس:	المؤهل العلمي:	سنوات الخبرة:	المقررات التي يتم تدريسها:
١ م	أنثى	بكالوريوس تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	١٠ سنوات	لغتي - الرياضيات
٢ م	أنثى	بكالوريوس تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	١٢ سنة	لغتي - الدراسات الاجتماعية
٣ م	أنثى	ماجستير تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	٧ سنوات	لغتي - العلوم
٤ م	نكر	ماجستير إدارة تربية	١٦ سنة	لغتي - الرياضيات
٥ م	نكر	بكالوريوس تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	١٢ سنة	لغتي
٦ م	نكر	ماجستير تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	٢٠ سنة	لغتي - الرياضيات
٧ م	نكر	بكالوريوس تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	١٧ سنة	اللغة الإنجليزية
٨ م	أنثى	دكتورة تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	١٣ سنة	الرياضيات
٩ م	نكر	دكتورة تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	١٧ سنة	لغتي
١٠ م	أنثى	دكتورة تربية خاصة - الإعاقة الفكرية	١٢ سنة	اللغة الإنجليزية

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان المقابلة كأداة لجمع البيانات التي تُسهم في الإجابة على أسئلة الدراسة، حيث تُعتبر المقابلات محادثات ذات هدف؛ إذ يتم طرح أسئلة على المشاركين، لاستخلاص أوصافهم، وغالبًا ما تكون هذه الأوصاف في شكل قصص، وتشكل هذه المحادثات بيانات يُستخدمها الباحثون، لتقديم استنتاجات تتعلق بأسئلة الدراسة (Roulston & Halpin, 2022). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام تصميم المقابلة شبه المنظمة، حيث إنّ هذه المقابلة تطلب من الشخص الذي تتم مقابلته شرح تجاربه اليومية؛ مما يُساعد في تحديد أهمية الظواهر الموصوفة (Kvale & Brinkmann, 2009).

الموثوقية:

المصدقية:

ولتحقيق المصدقية، عمل الباحثان وفق ما أشار إليه شينتون (Shenton, 2004) أثناء جمع البيانات من المشاركين، حيث منح الباحثان لكل مشارك فرصة لرفض المشاركة في الدراسة؛ مما يضمن أن جلسات جمع البيانات تضم فقط أولئك الذين يرغبون فعلاً في المشاركة، ومستعدون لتقديم معلوماتهم بحرية، وتشجيع المشاركين، على أن يتحلّوا بالصراحة منذ بداية الجلسة، مع العمل على بناء علاقة ثقة بين الباحثين، والمشاركين في اللحظات الأولى، مع التأكيد على أن الأسئلة المطروحة ليس لها إجابات صحيحة، كما تم التأكيد للمشاركين بأنه يمكنهم التعبير عن أفكارهم وتجاربهم، دون خوف من التأثير على مصداقيتهم في نظر المسؤولين في المؤسسة، كما تم إبلاغهم بأن لديهم الحق في الانسحاب من الدراسة في أي وقت، دون الحاجة إلى تبرير قرارهم للباحث، الذي تم إيضاحه في بروتوكول المقابلة، وفي بداية كل مقابلة.

كما تحقق الباحثان من صحة إجابات المشاركين من خلال مراجعة جميع ما تم نسخه من التسجيلات الخاصة بالمشاركين؛ للتأكد من دقة النسخ (Noble & Smith, 2015). وتم إجراء مقابلتين استطلاعتين؛ بهدف التأكد من وضوح الأسئلة (Castillo–Montoya, 2016) كما استمرّ الباحثان في جمع البيانات من المشاركين

حتى الوصول إلى مرحلة، بدأ فيها تكرار البيانات، ولم تُسفر عن معلومات إضافية، مما يعني أن الباحثين قد وصلوا إلى نقطة التشبع في البيانات (Merriam & Tisdell, 2015).

الاعتمادية:

ولتحقيق الاعتمادية في الدراسة، حرص الباحثان على تسجيل البيانات باستخدام جهاز تسجيل، والاستعانة ببرنامج "Ttranskriptor" لتحويل هذه البيانات إلى نصوص مكتوبة بصيغة **Word**، وبعد ذلك، تمت مراجعة جميع المقابلات الصوتية للاستماع إليها مجدداً؛ بهدف التحقق من دقة التقرير وضمان التوافق مع بيانات المشاركين، وتم إدراج المقابلات في برنامج MAXQDA، حيث تم تخصيص ملف مستقل لكل مشارك، وتمت تسميته برمز يُشير إلى المشارك. ومن خلال البرنامج، تمكن الباحثان من تدوين الملاحظات أثناء قراءة المقابلات وترميزها، كما تم اعتماد الباحثان على الترميز البصري؛ وذلك بهدف تسهيل التمييز بين الموضوعات؛ إذ تم تخصيص لون معين لكل موضوع؛ حيث ساهم هذا التنظيم في تسهيل عملية تحليل بيانات المشاركين.

ولضمان الاعتمادية في الدراسة، استخدم الباحثان إستراتيجية مراجعة النظراء؛ وذلك بعرض جزء من تحليل البيانات على أحد أعضاء هيئة التدريس في مجال التربية الخاصة، ولديه خبرة كافية في البحوث النوعية، حيث تمت مناقشة الرموز والموضوعات التي تم التوصل إليها، مما يُعزز اتساق تحليل البيانات (Merriam & Tisdell, 2015).

الانتقالية:

وتتحقق من خلال تقديم وصفٍ دقيقٍ ومُفصلٍ للمنهجية البحثية وللإجراءات العملية، مما يتيح الفرصة للباحثين الآخرين بإجراء دراسات مماثلة (Merriam & Tisdell, 2015)، وبالتالي تكون نقطة انطلاق لإجراء دراسات مستقبلية حول كل ما يتعلق بعملية تقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، في ضوء منهج التعليم العام، كما تحققت الانتقالية في الدراسة، حيث قدّم الباحثان معلومات تفصيلية حول تصميم الدراسة مع وصف دقيق للمشاركين، فقد تم توضيح بيانات المشاركين من حيث: (الجنس، المؤهل

العلمي، سنوات الخبرة، والمقررات التي يتم تدريسها)، وذلك وفقاً لمعايير اختيار المشاركين، إضافةً إلى ذلك، وصف إجراءات جمع البيانات والنتائج وتفسيرها بدقة، حيث تم الاستناد إلى اقتباسات المشاركين بما يعكس عمق التحليل وموثوقية النتائج (Flick, 2022).

تحليل البيانات:

تم اتباع التحليل الموضوعي الانعكاسي (Reflexive Thematic Analysis) الذي حدده بروان وكلاارك (Braun & Clarke, 2021)، حيث مرّت عملية التحليل بعدة مراحل؛ لضمان استخراج الأنماط الدالة من البيانات، كما استعان الباحثان ببرنامج "MAXQDA" لتنظيم البيانات بشكل أكثر فاعلية ودقة في عملية الترميز؛ بفضل سهولة استخدامه ودعمه للغة العربية، كما يشير القريني (٢٠٢٠) إلى أن هذه البرمجيات تُسهم في تسريع الوصول إلى البيانات وتنظيم الرموز وتوثيق التعليقات، مما يساعد في تحسين دقة التحليل. وفيما يلي توضيح لمراحل التحليل الموضوعي الانعكاسي:

المرحلة الأولى: التعرف على البيانات: حيث تمت قراءة مقابلات المشاركين، مع تدوين الملاحظات التي تُسهم في عملية ترميز البيانات. **المرحلة الثانية: ترميز البيانات:** يقوم الباحثان بتحديد الرموز للبيانات، إذ يساعد كل رمز في إبراز سمة أو معنى معين داخل البيانات. **المرحلة الثالثة: إنتاج الموضوعات الأولية:** وتضمنت هذه المرحلة، فرز الرموز المختلفة، وتصنيفها ضمن فئات موضوعات محتملة. **المرحلة الرابعة: مراجعة الموضوعات:** وذلك بعد تحديد مجموعة من الموضوعات في المرحلة السابقة، حيث بدأ الباحثان في المرحلة الرابعة: بعملية مراجعة وتدقيق تلك الموضوعات؛ لضمان دقتها واتساقها مع البيانات. **المرحلة الخامسة: تعريف وتسمية الموضوعات:** تم فيها تحديد مجموعة من الموضوعات النهائية، ذات التعريفات الواضحة التي يمكن تقديمها في التحليل النهائي. **المرحلة السادسة: كتابة التقرير:** في هذه المرحلة، وبعد الانتهاء من تحديد أو الموضوعات بشكل نهائي، حيث انتقل الباحثان إلى كتابة التقرير الذي يظهر في عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها في ضوء الأدبيات السابقة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة سؤال الدراسة:

ما تصورات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام؟

يهدف سؤال الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تحديات تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام، وأظهرت نتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع المشاركين، بروز عدد من الموضوعات رئيسية التي تندرج تحتها مجموعة من الموضوعات الفرعية التي تم استقراؤها من خلال تحليل إجابات المشاركين.

قلة الدورات التدريبية المرتبطة بتقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: حيث أظهرت نتائج الدراسة قلة الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والمتعلقة بتقويم أداء تلاميذهم وفقاً لمنهج التعليم العام، وهو ما يتضح من خلال تصريحات المشاركين، حيث ذكرت المشاركة (م١): "في الوزارة غير متوفر أبداً في الفترة الأخيرة" وأكدت المشاركة (م٢): "لا هو متوفرة بصراحة قليلة مرة الدورات، وأنا ما أتذكر إنني أخذت دورة عن تقويم التلاميذ ذوي الإعاقة"، وشدد المشاركون (م٩): "لا توجد دورات تتعلق بتقويم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية"، وذكر المشاركون (م٤): "فيه دورات بس محدودة، و صارت يعني قليلة مو زي قبل"، وأكد المشاركون (م٥): "والله للأسف مرة هذا الجانب ضعيف جداً، أنا حضرت دورات كثير السنة دي، يمكن فوق ثمان أو تسع دورات أقامتها الوزارة، ما فيها ولا دورة خاصة بالتربية الخاصة"، وأيدت المشاركة (١٠) بقولها: "والله أنا حسب ما أشوف إنه في دورات لكنها ليست كثيرة وليست مختصة وليست متعمقة، لا تلبى الحاجة اللي تحتاجها معلمة التربية الفكرية".

ويعزو الباحثان قلة الدورات التدريبية المرتبطة بتقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وفقاً لمنهج التعليم العام، إلى محدوديتها؛ حيث غالباً ما تكون جزءاً من الدورات التدريبية العامة. كما أشار المشاركون (م٦) إلى ذلك قائلاً: "آخر دورة أخذتها كانت عن الرياضيات، ولكن جزءاً منها كان عن تقويم الرياضيات"، إضافةً إلى ذلك، يوجد نقص في

وعى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية باحتياجاتهم التدريبية، كما أوضحت المشاركة (م٨) قائلةً: "يتم إرسال استبيان لمعرفة الرغبات في بداية السنة الدراسية، ما أشوف المعلمات يكتبون شيء عن التقويم".

وقلة الدورات التدريبية قد تكون ناتجةً عن آلية ترشيح معلمي التربية الفكرية للدورات التي تقدمها وزارة التعليم. وفي هذا السياق، أشارت المشاركة (م١) إلى أنه: "أقول لك بكل شفافية، المديرية تقول مو كلكم تطلعون، إذا جت دورات يعني بالدور والنظام، عشان ممكن تجي دورة، أنا أحتاجها بس الدور مو علي. أنا أحبها مثلاً، وأنا كثير متعمقة في مجال استخدام التقنية في الدورات، أكلّمك عن تجربتي الشخصية، أحياناً هذه الدورات ما أقدر أحضرها، ما عندي فرصة إنني أحضرها تحديداً في الوزارة؛ لأن الدور مو علي فهمتي، فأضطر أني أطلع برا آخذها مو من الوزارة بشكل رسمي". كما لوحظ أيضاً قلة عدد القائمين على تقديم الدورات التدريبية في ميدان التربية الخاصة، وهو ما أكدته المشاركة (م٨): "الذي يقوم بالدورات في الميدان، إما المشرفات وعددهن قليل، أو معلمات التربية الفكرية، وقليل ما نجد معلمات قادرات على تقديم دورات". وتتماشى هذه النتيجة مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة، كدراسة (KILIÇ& Safak,2023)؛ (Subbey et al., 2022) التي أظهرت وجود نقص في الدورات التدريبية المرتبطة بتقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة وفقاً لمنهج التعليم العام.

محدودية توفر التسهيلات التقنية في برامج التربية الفكرية: أظهرت نتائج الدراسة وجود محدودية في التسهيلات التقنية الداعمة للتقويم في برامج التربية الفكرية، حيث تتمثل هذه المحدودية في قلة توفر الأجهزة التقنية، وهذا يتضح من خلال تصريحات المشاركين، حيث ذكرت المشاركة (م١): "الماديات مو المتوفرة في المدرسة، حتى مو شرط إنه بس التقنية كمان الوسائل، وآلات التصوير تقريباً كثير تحديات تواجهها"، وذكر المشارك (م٤): "فصول غير مهيئة، وغير مجهزة بالأجهزة، أو موجودة متعطلة مثلاً شاشات السبورة، ما تشتغل فهذه من الأعباء التي تؤثر على عملية التقويم"، وأضاف المشارك (م٧): "تكون هناك تسهيلات تتطلب موارد محددة غير متوفرة في البيئة التعليمية، مما يجعلها صعبة التطبيق، فعلى سبيل المثال، استخدام تقنيات تعليمية متقدمة

قد تتطلب معدات خاصة غير متاحة في المدرسة"، وأكدت المشاركة (م ١٠): "نعم أنا درست البنات مقرر حاسب، ما كان عندنا كمبيوتر خاص لكل طالبة، فصرت أستخدم لا بتوبي لهم وحدة وراء الثانية، يروح وقت الحصة، ما خلصنا"، كما أشار المشاركون إلى أن نقص توفر الإنترنت في الفصول الدراسية قد يُعيق استخدام التقنية أثناء عملية التقويم، وهو ما يتضح من قول المشاركة (م ١): "إيوه، هناك الكثير من التحديات التي تواجهنا، مثلاً نقص وجود الإنترنت

وعليه يشير الباحثان إلى أن نقص التسهيلات التقنية في فصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد يؤثر سلباً على عملية تقويم أدائهم في ضوء منهج التعليم العام. فعلى سبيل المثال، قد يؤدي نقص الأجهزة إلى صعوبة في تطبيق أساليب التقويم الحديثة التي تتناسب مع احتياجات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، مما يدفع المعلمين للاعتماد على أساليب التقويم التقليدية التي قد لا تعكس بدقة مستوى تقدمهم، كما أن ضعف الاتصال بالإنترنت في بعض الفصول قد يؤثر على استخدام الاختبارات الإلكترونية عبر منصة "مدرستي"، مما يقلل استفادة التلاميذ من أساليب التقويم الحديثة، لذلك اتفقت النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات، مثل: دراسة (الرفدي والعلي، ٢٠٢٣؛ Gitonga, 2014؛ Subbey et al., 2022) التي أشارت إلى أن نقص التسهيلات التقنية يُعد من أبرز التحديات التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة أثناء تقويم أدائهم.

طبيعة منهج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: حيث أظهرت نتائج تحليل المقابلات، أن طبيعة منهج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد تؤثر سلباً على عملية تقويم أدائهم وفقاً لمنهج التعليم العام، حيث ذكرت المشاركة (م ١): "وفيه مناهج كثير صعبة، يعني في المرحلة المتوسطة، أنا درست، صعب على الطالبات عندي، وهذا الشيء جعلني أواجه مشكلة في موضوع التقويم، بس أحاول قد ما أقدر أكيف التقويم لهم"، وأشارت المشاركة (م ٢) إلى أنه: "ممكن مثلاً أنا أدرس مقرر دراسات اجتماعية، عندي درس مرة صعب، أحس فوق مستوى الطالبات عن المناطق الإدارية في المملكة، مرة واجهتني مشكلة مرة صعبة، مستحيل يحفظون، يعني تخيلي منطقة الرياض، والإدارات التابعة لها، منطقة مكة المكرمة زي كذا"، وأضاف المشارك (م ٥): "المنهج، أكيد تحدي للتلاميذ زي

ما قلت، أنا في بداية المقابلة ما راح يناسب جميع التلاميذ، فأنا كمعلم، ما أقدر استخدمه أصلاً مع الطلاب، المنهج يعتبر زي المرجع، ممكن أرجع له، أستعير بعض الأمثلة بعض المهارات منه، بس أنا ما أقدر أطبقه بكامل تفاصيله مع جميع التلاميذ، إذا بتقيد بالمنهج راح يفرض عليه قيود، وراح يصعب عليّ عملية التقويم".

وتشير النتيجة الحالية إلى أن طبيعة منهج التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد تُشكّل تحدياً في عملية تقويم أدائهم، ويُعزى ذلك إلى اعتماد بعض المقررات على مفاهيم مجردة، ما يجعل تقويمهم من خلال الاختبارات التقليدية غير ملائم لجميع التلاميذ، مما يتطلب ضرورة تقديم مواءمات أثناء الاختبارات، مثل: استخدام المواد المحسوسة أثناء التقويم، وهذا يتوافق مع ما ذكره المشاركون (م٤): "مقرر التربية الإسلامية، أو مقرر التربية الاجتماعية، قد يكون فهمها يعتمد على الفهم المجرد، فيصعب على معلم التربية الفكرية التقويم".

ضعف متابعة أداء معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية حول تقويم

أداء تلاميذهم: أظهرت نتائج تحليل المقابلات وجود ضعف في المتابعة من قبل المشرف التربوي ومدير المدرسة فيما يخص أداء المعلمين أثناء تقويم أداء التلاميذ، حيث ذكر المشاركون (م٥): "المشرف التربوي، لما يجي يقيم مو شرط يحضر لكل المعلمين، يعني سنوات تمر، ما يحضر السنة كاملة، تتكلمين عن المدرسة فيها ٢٤ معلماً للتربية الفكرية، مستحيل المشرف في سنة يحضر للجميع"، وذكرت المشاركة (م١٠): "المشرفة لما كانت تحضر آخر الدرس، تجي تعطيك ملاحظات، ما حطيتي وسيلة، ما استخدمتي كذا، لا يوجد معرفة من المشرفة صراحة، يعني هذا رأيي الشخصي، أنا مرة ما استفتدت منهم، وأحياناً يعطوني ملاحظات خاطئة".

ويعزو الباحثان ضعف المتابعة من قبل المشرف التربوي إلى قلة عدد المشرفين التربويين في برامج التربية الفكرية، إلى جانب زيادة الأعباء الملقاة على عاتقهم، أما بالنسبة لضعف متابعة مدير المدرسة، فقد أشار إليه المشاركون (م٤) بقوله: "المدير يقيم المعلم، كيف يقيم المدير المعلم، ما عنده تخصص في التربية الفكرية، هذه فوضى". وقد يعود إلى نقص المعرفة في مجال التربية الخاصة، مما قد يؤثر على كفاءة متابعة أداء

معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، لا سيما فيما يتعلق بتقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام.

ومن الآثار المترتبة على ضعف المتابعة، أن بعض معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد لا يشعرون بالمسؤولية الكافية تجاه ممارساتهم في تقويم أداء تلاميذهم، وهذا يتضح من خلال تصريحات المشاركين، حيث ذكر المشاركون (م٤): "غالبًا المعلم يعطي مثلاً للدرس، وينتقل للدرس الثاني ويكمل المنهج، بدون ما تكون فيه عملية تقويم حقيقية"، وأكد المشاركون (م٦): "للأسف يعني أحياناً ما يكون التقويم واقعي أو فعلي، يعني زي ما ذكرت بالنسبة للرياضيات، يعني أعداد بسيطة، يعني نركز على نقطة أو مهارة وحدة، اللي هي كم عدد يحفظ الطالب، يحفظ من واحد إلى عشرة، أو من واحد إلى ٢٠، لكن ما في مهارات عليا، تتناسب مع ذوي الإعاقة الفكرية بالنسبة للمرحلة الابتدائية".

تحديات تتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدداً من التحديات التي تتعلق بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، تؤثر سلباً على عملية التقويم، ومنها: **خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية**، سواء كانت تتعلق بالخصائص المعرفية، وهذا ما وضحته المشاركة (م٢) بقولها: "التحديات اللي تواجهنا تتمثل في قدرات الطالبات المنخفضة مرة، بناءً على انخفاض قدراتهم العقلية"، كما أن التحديات تتعلق بالخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما ذكره المشاركون (م٦): "أحياناً الطالب نفسه يتشتت، يعني السيطرة على الطالب وسط التقويم صعب"، وأضافت المشاركة (م٢): "والسلوكيات اللي تصدر منهم، أو اللي تسيطر عليهم، وملل الطالبة، ما تبي تعطيني خلاص، ملت وقت الحصة، تبي تطلع، تبي تلعب".

ويرى الباحثان أن الخصائص المعرفية والسلوكية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد تُشكل تحدياً أمام المعلمين في استخدام أساليب التقويم المناسبة، وفي متابعة تقدم أداء تلاميذهم بدقة، مما يتطلب منهم تطبيق أساليب تقويم مرنة تراعي تلك الخصائص.

ومن التحديات ذات العلاقة بالتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وجود تباين في مستوى شدة الإعاقة الفكرية، وهذا ما ذكره المشاركون (م٤): "الفئة الموجودة في المدارس تتفاوت ما بين قابلين التعلم وقابلين للتدريب"، وأضاف المشاركون (م٥): "أتكلم مثلاً، أنا بطبق أساليب تقويم متنوعة على محمد عنده إعاقة شديدة، فممكن إعاقته هذه تمثل تحدياً من خلال استخدام أساليب، وتحدياً كذلك في إنني ما أقدر أستخدم معه أكثر من طريقة، مثلاً بعض الطلاب ما يقدر يتكلم عنده مشكلة في التواصل، فهذا ما أقدر أطرح عليه أسئلة المباشرة، بعضهم عنده ضعف شديد في التآزر البصري الحركي، يصير الأداء المهارة اليدوية يكون صعب جداً". وتعدد الإعاقات في فصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما أشار إليه المشاركون (م٤): "قد يكون في الفصل طالب عنده توحّد، ومعه إعاقة عقلية بسيطة، وإعاقات متعددة، فهذا عبء على المعلم"، وأكد المشاركون (م٦): "طبعاً للأسف عندي طالب أو طالبين، عندهم فرط حركة، وتشتت انتباه واضح عندهم، وعندي تقريباً ثلاثة طلاب توحّد"، وأيدت المشاركة (م١٠): "عندي طالبة أنا كنت أشوفها حالة توحّد أبداً، ما أحس أنها إعاقة فكرية، حتى راحت تكلمت مع الأخصائية النفسية، وراحت عملت لها إعادة تقييم، وصارت من الفئة الحدية، عندنا في الفصول الفكرية، لكن ليسوا إعاقة فكرية فقط، يكون معهم تعدد عوق أو توحّد، أو فرط حركة وتشتت الانتباه، أو ذوي إعاقة سمعية".

ويُعزى الباحثان ذلك بأن تباين مستوى شدة الإعاقة الفكرية وتنوع الإعاقات داخل الفصل الدراسي قد يُؤثر سلباً على عملية التقويم، ويظهر ذلك في عدة جوانب، أبرزها: صعوبة تطبيق أساليب تقويم موحدة نتيجةً لاختلاف قدرات واحتياجات التلاميذ، وأن التفاوت الكبير في القدرات بين التلاميذ قد يحُدّ من قدرة المعلم على تخصيص وقت كافٍ لكل تلميذ أثناء عملية التقويم. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الرفدي والعلي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن تباين مستوى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية يُعدّ من أبرز المعوقات التي تواجه معلمات التربية الفكرية أثناء استخدام أساليب التقويم البديل.

كما أن غياب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد يؤثر سلباً على عملية التقويم، ويبرز هذا التحدي بوضوح من خلال ما ورد في تصريحات المشاركين، حيث ذكرت المشاركة (م١): "ندرس من شهر واحد إلى ١٢، مو منطقي إنني بس تحضر مثلاً خمسة أيام في السنة، أسبوع بالكثير تحضر الطالبة". وأشار المشارك (م٥) إلى: "غياب التلاميذ أكيد والله، التلميذ اللي يغيب باستمرار؛ لأنه ما يمشي في المهارة، يشكل لي تحدياً، أتكلم عن غياب زائد عن اللزوم، مثلاً ثلاثة أيام في الأسبوع أسبوعياً، الغياب بهذا العدد، مشكلة أثناء التقويم"، وأكد المشارك (م٦): "الغياب والله صراحة مشكلة؛ لأن في تلاميذ عندي غيابهم كثير، يعني أسوي خطة وتقويم، يجي مثلاً أسبوع ما يجي بالأسبوع إلا مرة وحدة، هذه مشكلة".

ويرى الباحثان أن من أسباب الغياب المتكرر، ضعف الإجراءات الحازمة من قبل إدارة المدرسة للتعامل مع الغياب بدون عذر، كما أظهرت المشاركة (م١): "ما في آلية تتخذ في حقّ التلميذ من ذوي الإعاقة، عادي يغيب كل السنة، ما تجيني إلا مرتين أو ثلاثة، طالبات كثير مروا علي". كما يعود هذا الغياب إلى ضعف وعي بعض الأسر بأهمية انتظام حضور أبنائهم، مما قد ينعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي. علاوة على ذلك، فإن بعض التلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من مشكلات صحية قد تؤدي إلى عدم انتظامهم في الحضور، مما يزيد من الصعوبات التي يواجهها المعلمون أثناء عملية التقويم.

وتُعد الحالة الصحية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية من التحديات التي يواجهها معلمو ومعلمات التربية الفكرية أثناء تقويم أداء تلاميذهم. وقد أشار المشارك (م٥) إلى هذا التحدي بقوله: "ترى الحالة الصحية مثل: الأدوية مثلاً، بعض الطلاب يأخذ اللي هي مثبتات النشاط الزائد، يعطونه إياه الأسرة، قبل ما يجي المدرسة، يدخل الفصل ينام التلميذ طبعاً؛ لأنه مآخذ منوم، هذي العلاجات تعطيه نوم وتعطيه استرخاء، لدرجة إنه ينام، فهذا برضه تحدي صعب؛ لأن التلميذ مو قاعد يؤدي المهارة، فأنا ما أقدر أقيم".

ويؤكد الباحثان أهمية مراعاة الحالة الصحية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية أثناء التقويم؛ لما لها من تأثير مباشر على أدائهم، فبعض الأدوية التي يتناولها هؤلاء التلاميذ

قد تُسبب آثارًا جانبية كالشعور بالنعاس أو ضعف التركيز، مما قد يؤدي إلى نتائج تقييم لا تعكس قدراتهم الحقيقية. ومن هذا المنطلق، فإن إمام المعلم بالحالة الصحية لتلاميذه يُمكنه من تقديم المواءمات المناسبة أثناء التقييم، مثل: منح وقت إضافي أو تقسيم الاختبار إلى عدة جلسات، مما يُتيح للتلاميذ الفرصة لإبراز إمكاناتهم الفعلية. وفي السياق ذاته، ذكر شوبايفا وآخرون (Shubayeva et al., 2015) أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعانون غالبًا من أمراض مصاحبة وحالة صحية غير مستقرة، كما بيّن شليخت وآخرون (Schlecht et al., 2022) أن هذه العوامل قد تؤثر سلبًا على تحصيلهم الأكاديمي، مما يؤدي إلى تحقيقهم لنتائج أقل في مجالات مثل الحساب والكتابة مقارنة بأقرانهم في الصف.

وهناك تحديات تتعلق بمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية: حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود عدد من التحديات التي تواجه معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتي تؤثر سلبًا على عملية التقييم، ومن أبرز هذه التحديات: انخفاض توقعاتهم تجاه قدرات تلاميذهم، حيث ذكرت المشاركة (م٨): "انخفاض سقف توقعاتهم عن الطلاب ذوي الإعاقة إنه ما يعني ما حاولوا يجربون وسائل، لأنه مو مقتنعين بقدرات التلاميذ، ممكن يصدر منها هذا الشيء، إنه يكون يعني فكرهم أعلى من كذا"، وأضاف المشارك (م٩): "أهم عامل أشوفه، إن الصورة النمطية للكثير من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية تجاه التلاميذ، أن قدراتهم متدنية، يعني وأي شيء يمشي معهم، والمطلوب منه يقيمه وفق قدراته وأدائه خلال فصل دراسي، وهذا جعله ما يلتزم بجدية، تجاه التقويمات الرسمية، اللي ممكن تستعين في أفكاره، ويستعين في الإستراتيجيات الحديثة، اللي تساعد في عملية التقييم بشكل كبير".

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن انخفاض توقعات المعلمين تجاه تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية قد يؤثر بشكل سلبي على تقييمهم، وهذا قد يؤدي إلى اعتماد معايير تقييم غير مناسبة لقدرات التلاميذ الحقيقية، مما يحول دون تمكينهم من إظهار إمكاناتهم الفعلية، إضافةً إلى ذلك قد يتجنب المعلمون استخدام أساليب تقييم متنوعة ومتوافقة مع احتياجات التلاميذ، بناءً على اعتقادهم بعدم قدرة التلاميذ على التعامل معها.

ومن التحديات ذات العلاقة بمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، كثرة المهام الموكلة إليهم، التي قد تُعيق عملية تقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بشكل فعال، ويظهر ذلك بوضوح، من خلال تصريحات المشاركين؛ حيث ذكرت المشاركة (م١): "الالتزامات الإدارية المطلوبة منك مهولة، والحصص عندك النصاب عال غير منطقي، أكيد يعني في النهاية، ما انتي آلة بشرية، ما راح تحطين كل جهدك ١٠٠% في جميع هذه الأشياء المطلوبة منك، ومن الأعباء الإدارية، مثل: الإشراف والمناوبة، حصص الانتظار، هذه مرهقة جداً، أحياناً تكلفين بأعمال ما هي من صميم عملك، أعمال إدارية بحتة، مثلاً الغياب والتواصل مع الأهالي في الغياب". وأضافت المشاركة (م٢): "المعلمة عندها أعباء كثيرة، مثلاً الخطة الفردية، إحنا نعدّها من وإلى، إحنا نكتب الأهداف، إحنا نلاحظ كل طالبة، يعني كل طالبة، تخيلي عندي مثلاً ١٣ طالباً تسوي لهم كلهم خطط فردية، وهذا يأخذ وقت وجهد، وهذا غير الشرح وغير الملاحظة، يعني المعلمة عليها كل شيء، غير طبعا المناوبة والفسحة، صراحة فيه أعباء كثيرة على المعلمة". وأشار المشارك (م٤) إلى: "التعميم واللوائح، فهذه من الأعباء، يعني هو في غنى عنها، أنا أعتبر المعلم مثل الطبيب، عمله كله في فصله والأعباء الإدارية النماذج الأوراق، هذي يفترض بتكون جاهزة كلها عنده، هو عمله مع الطالب فقط، لكن الآن اللي صائر عندنا عليك كل شيء، يعني أنت تصور الأوراق، وأنت تعبي النماذج، تعميم، لوائح كل يوم لائحة".

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن كثرة الأعباء الموكلة إلى معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قد تؤثر سلباً على قدرتهم في تقويم أداء التلاميذ بشكل فعال، هذه الأعباء قد تجعل من الصعب على المعلمين تخصيص الوقت الكافي لإجراء تقويم دقيق وموضوعي يعكس مستوى تقدم كل تلميذ على حدة، كما أنها قد تضعف قدرة المعلمين على متابعة تقدم التلاميذ بشكل مستمر، مما يؤثر على جودة التقويم، حيث يميل المعلمون إلى التركيز على الأعباء والمهام، مما يؤثر على قدرتهم على التركيز بشكل كافٍ على تقويم أداء التلاميذ، لذلك تتفق هذه النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الرفدي والعلي (٢٠٢٣) التي أشارت إلى أن تكليف معلمات التربية الفكرية بأعباء تدريسية ومهام

متعددة يُعد من المعوقات التي تواجههن أثناء استخدام أساليب التقويم البديل مع تلميذاتهن.

ومن التحديات أيضًا التي تتعلق بمعلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية ضعف قدرتهم على تحليل نتائج البيانات المتعلقة بأداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا أوضحته المشاركة (م٨) بقولها: "إنك تحللي نتائج الطالبات، عشان تعرفي كيف توصلت الطالبة لهذا التقويم، هذا الشيء نفتقده؛ لأن من المفترض في كل مهارة من المهارات المسجلة للطالبة، يكون لها تحليل من أدوات التقويم اللي استخدمت، وشواهد عليها".

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن معلمي ومعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من ضعف التدريب المتخصص في مجال تحليل بيانات أداء، مما يؤثر سلبيًا على قدرتهم في إجراء تحليلات دقيقة وفعالة لأداء تلاميذهم، كما أن زيادة الأعباء والمهام الإدارية تستنزف الوقت المتاح للمعلمين، مما يقلل من الفرص المتاحة لتحليل البيانات بشكل دقيق. واتفقت النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة ميرناواتي وجاليها (Mirnawati, & Jaleha, 2024) التي أشارت أن معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة يواجهون تحديات في تحليل البيانات، مما قد يؤثر من قدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة استنادًا إلى نتائج التقويم.

وهناك ضعف مشاركة أسر ذوي الإعاقة الفكرية في دعم عملية التقويم: حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضعفًا في مشاركة أسرة ذوي الإعاقة الفكرية مع معلمي التربية الفكرية في دعم عملية تقويم التلاميذ ذوي الإعاقة الذي ظهر بوضوح من خلال تصريحات المشاركين، حيث ذكرت المشاركة (م١): "للأسف مرّ عليّ أسر يهما البنات تطلع بس من البيت، وترجع الظهر، يعني أقدر أقول لك بعد خدمة عشر سنين، الأسرة مهم يكون في بيننا وبينهم تعاون، ومهم جدا حتى في نجاح المهارات"، وأضافت المشاركة (م٣): "بعض الأسرة غير متعاونة، وما فيه متابعة مستمرة، وإحنا مهم عندنا متابعة الأهالي للطالبات يبان الأثر، سبحان الله، فبعض الطالبات، ما هي إنه إخفاق منها، لا بالعكس يعني قد يكون إنه من عدم متابعة من الأهل والمذاكرة المستمرة"، وأكد

المشارك (م ٥): "فيه أسر مو متعاونين أبداً، وما فيه متابعة لدفتر الواجبات"، وأيده المشارك (م ٦) "الأسرة، والله صراحة خليني أقول يعني كان نسبة وتناسب كل خمس طلاب، طالب واحد، أسرته جدا متعاون، الباقيين لا"، وكررت المشاركة (م ١٠): "تعاون الأسر صراحة نادر، وبعض الأسر أحياناً نجد صعوبة أن نناديهم عشان يوقعون على البرنامج التربوي الفردي، ويعطونا إيش يرغب في تعليم بناتهم، أغلبهم يقولوا بس إحنا نبغى بناتنا يتعلموا، لكن ما فيه اهتمام فعلي، إلا ما ندر".

ويرجع الباحثان ذلك إلى أن ضعف مشاركة أسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع معلمهم أثناء عملية التقويم قد يعود إلى تندي المستويين (الثقافي والمادي) لهذه الأسر، مما يؤثر سلباً على فعالية التواصل والتعاون بينهم وبين المعلمين. ويتضح ذلك من خلال ما ذكره المشارك (م ٥): "غالبية التلاميذ في التربية الفكرية ينحدرون من أسر فقيرة مادياً، أو من أسر يكون الوالدان كبيرين في السن، أو من ثقافات مختلفة، وهذا نواجه كثيراً، فلدينا تلاميذ من نيجيريا، أي أنهم ليسوا من ثقافة عربية، ويكون التواصل معهم صعباً". كما أضاف المشارك (م ٦): "أغلبهم مع الأسف في البيئة التي أعمل بها مستواهم المادي منخفض، وهناك من يسجل ابنه فقط للحصول على المكافأة"، لذا من المهم تعزيز قنوات الاتصال المستمرة، مثل: الاجتماعات الدورية وتقارير التقدم، لضمان اطلاع الأسر على أداء التلاميذ وتعزيز مشاركتهم الفعالة في العملية التعليمية. واتفقت النتيجة الحالية، مع نتيجة العديد من الدراسات، كدراسة (Mirnawati, & Jaleha, 2024)؛ Kılıç & Şafak, 2023) التي توصلت إلى أن معلمي التلاميذ من ذوي الإعاقة يواجهون صعوبة في التعاون مع أسر ذوي الإعاقة، مما يؤثر سلباً على عملية التقويم والمتابعة.

غياب المعلم المساعد في برامج التربية الفكرية: أفاد المشارك (م ٥): "التحديات الصديق إنه ما فيه معلم مساعد، حيث إنه مثلاً تقدر تعمل معه وفق نموذج واضح، كل واحد له دور، ويعني ملزم بأداء دوره"، كما أكدت المشاركة (م ١٠): "وما تعطي كل طالبة حقها خاصة إنك معلمة وحيدة، لا يوجد معك معلمة مساعدة في نفس الحصة".

ومن وجهة نظر الباحثين، فإن غياب المعلم المساعد في برامج التربية الفكرية قد يؤثر بشكل كبير على جوانب متعددة تتعلق بتقويم أداء التلاميذ؛ ففي جانب جمع البيانات

يتطلب التقويم المراقبة المستمرة خلال العام الدراسي، وغياب المعلم المساعد قد يعيق من قدرة المعلم على جمع هذه البيانات بشكل كافٍ. أما في جانب تنفيذ أساليب التقويم، فيلعب المعلم المساعد دورًا مهمًا في دعم المعلم من خلال استخدام أساليب تقويم مصممة خصيصًا لتلبية احتياجات التلاميذ، كما قد يؤثر غيابه في تنفيذ هذه الأساليب بشكل غير دقيق، مما ينعكس سلبًا على تقويم أداء التلاميذ.

وأشارت دراسة الوابلي والقريني (2021) إلى أن هناك حاجة ماسة إلى وجود معلم مساعد في برامج التربية الخاصة يكون جنبًا إلى جنب مع معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة؛ للقيام بعدة أدوار، ومنها: المساعدة في المراقبة والمتابعة والتقويم، لذلك أكد الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة أن من واجبات المعلم المساعد جمع المعلومات من خلال تدوين الملاحظات بغرض التعرف على مدى تقدم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة (وزارة التعليم، ١٤٣٦).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الدراسة توصي بما يأتي:

- تفعيل وزارة التعليم للشراكة بين الجامعات والمدارس فيما يتعلق بتطوير أداء مُعلمي ومُعلمات التربية الفكرية حول تقويم أداء تلاميذهم في ضوء منهج التعليم العام، وذلك من خلال الدورات التي يعقدها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية.
- دعم فصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بوجود معلم مساعد يُساند معلمي التربية الفكرية حول تقويم أداء تلاميذهم.
- توفير الإمكانيات المادية من أجهزة وتقنيات، مثل: أجهزة الحاسوب، والاتصال بالإنترنت، في فصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ مما يُسهم في تحسين عملية تقويم أداء التلاميذ بشكل فعال.
- ضرورة متابعة مدير المدرسة بشكل دوري لأداء مُعلمي ومُعلمات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تقويم أداء تلاميذهم.
- تنظيم لقاءات دورية بين مُعلمي ومُعلمات التربية الفكرية، وأسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لمناقشة نتائج التقويم وتقديم ملاحظاتهم حول أداء أبنائهم.

-
- تطبيق أدوات التقويم المستخدمة مع التلاميذ العاديين على تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية مع إجراء التكيفات والتعديلات اللازمة.
 - تعديل وتكييف أنظمة التقويم الإلكترونية مثل نظام نور ومنصة مدرستي لتتناسب المهارات المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
 - المقترحات للدراسات المستقبلية:
 - إجراء دراسة للكشف عن تصورات المشرفين التربويين ومديري المدارس حول طبيعة تقويم أداء التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء منهج التعليم العام.
 - إجراء دراسة لاستكشاف معوقات التعاون، والتواصل بين معلمي ومعلمات التربية الفكرية، وأسر التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، حول تقويم أداء التلاميذ.
 - إجراء دراسة مماثلة تعتمد على المنهج المختلط للكشف عن تحديات تقويم أداء تلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء منهج التعليم العام.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- الأمم المتحدة. (2006). *الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.
<https://www.ohchr.org/ar/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities#24>
- الدخيل، علي. (٢٠٢٠). المشكلات التدريسية التي تواجه معلمي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، في فصول التربية الفكرية الملحق بالمدارس العادية، *مجلة جامعة شقراء*، (١٣)، ١٠٣-١٢٤.
- الرفدي، معالي، والعلي، ريم. (٢٠٢٣). واقع استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل، مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية*، ٢٠، (١١٧)، ٢٦٠-٢٨٧.
- الطيار، أسماء، والنجار، خالد. (2018). مدى إمكانية وصول الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية إلى منهج التعليم العام، والتحديات والتعديلات اللازمة لتحقيق ذلك، من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، ٦ (٢٥)، ١٢٢-١٦٩.
- القريني، تركي. (2015). طبيعة منظور معلمي التعليم العام والتربية الخاصة، حول مفهوم الوصول إلى المنهج العام للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والمتغيرات الصفية المؤثرة فيه. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٦ (٤)، ٢٤١-٢٧٢.
- القريني، تركي. (2019). *البرامج التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة*. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- القريني، سعد. (٢٠٢٠). *البحث النوعي "الإستراتيجيات وتحليل البيانات"*. دار جامعة الملك سعود للنشر.
- الكيلاني، عبد الله، والروسان، فاروق. (٢٠١٤). *التقويم في التربية الخاصة (ط.٤)*. دار المسيرة.
- مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ومكتب التربية العربي لدول الخليج. (2018). *الإطار المرجعي لوصول التلاميذ ذوي الإعاقة إلى المنهج العام*. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- المفرج، منيرة، و المعقل، إبراهيم. (2020). معوقات وصول التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية إلى مناهج التعليم العام. *مجلة كلية التربية*، ٩ (٣٦)، ٢٥٢-٢٧١.
- 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*، ٢ (٢)، ٩٧-١٣٦.

- هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (2023). نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة .
<https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/e52b691a-785c-42a7-8916-b07d00e4fd38/1>
- الوابلي، عبد الله، والقريني، تركي. (٢٠٢١). مستوى الحاجة إلى المعلم المساعد، في معاهد وبرامج التربية الخاصة، من منظور المعلمين بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٨ (٢). ٢٩٩-٣٤١.
- وزارة التعليم. (١٤٣٦). الدليل التنظيمي والإجرائي للتربية الخاصة. مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام.
- وزارة التعليم. (١٤٣٣، ٢ صفر). تطوير المناهج والخطط الدراسية، لطلبة التربية الخاصة. نقلة نوعية في تعزيز فرص التعلم، وتجويد المخرجات.
<https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/lu-1443-98.aspx>
- وزارة المعارف. (١٤٢٢). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الأمانة العامة للتربية الخاصة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities AAIDD. (2021). Definition of Intellectual Disability. <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition>.
- Bolt, S. E., & Thurlow, M. L. (2007). Item-level effects of the read-aloud accommodation for students with reading disabilities. *Assessment for effective Intervention*, 33(1), 15-28.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Browder, D. M., Wakeman, S., & Flowers, C. P. (2006). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. *Theory into practice*, 45(3), 249-259.
- Cahalan-Laitusis, C. (2004). *Accommodations on high-stakes writing tests for students with disabilities*. ETS Research Report Series, 2004(1), i-34.
- Castillo-Montoya, M. (2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831.
- Davies, D. K., Stock, S. E., King, L., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). An accessible testing, learning and assessment system for people with intellectual disability. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(4), 204-210.

-
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Gilson, C. L., & Slagor, M. T. (2007). Defining access to the general curriculum for high school students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 1-15.
 - Falchikov, N. (2004). Involving students in assessment. *Psychology Learning & Teaching*, 3(2), 102-108.
 - Flick, U. (2022). *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. SAGE Publications.
 - Flowers, C., Kim, D. H., Lewis, P., & Davis, V. C. (2011). A comparison of computer-based testing and pencil-and-paper testing for students with a read-aloud accommodation. *Journal of Special Education Technology*, 26(1), 1-12.
 - Friend, M., & Bursuck, W. D. (2011). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (6th ed.). Pearson.
 - Gargiulo, R. M., & Bouck, E. C. (Eds.). (2017). *Instructional strategies for students with mild, moderate, and severe intellectual disability*. Sage Publications.
 - Gitonga, J. (2014). *Testing in inclusive education settings in primary schools in Kenya* [Master's thesis, University of Nairobi] University of Nairobi eRepository. <http://hdl.handle.net/11295/77815>
 - Janusheva, V., Zulumovska, N., & Spirovska, A. (2022). Inclusive education and the disabled students assessment. *International Journal of Education-teacher*, (23), 45-54.
 - Kılıç, D. I., & Şafak, P. (2023). Determining the Evaluation Methods Used by Special Education Teachers Working with Individuals with Multiple Disabilities. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1340-1360.
 - Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.
 - Lai, S. A., & Berkeley, S. (2012). High-stakes test accommodations: Research and practice. *Learning Disability Quarterly*, 35(3), 158-169.
 - Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Parolin, R., Gordon, M., & Coddington, R. S. (2007). Extended time accommodations and the mathematics performance of students with and without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(1), 17-28.
 - Lovett B. & Lewandowski, L. (2015). *Testing accommodations for Students with disabilities: Research-based practice*. American Psychological Association.
 - Lovett, B. J. (2010). Extended time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-63.
-

-
- Maccini, P., & Gagnon, J. C. (2006). Mathematics instructional practices and assessment accommodations by secondary special and general educators. *Exceptional children*, 72(2), 21-27
 - Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
 - Mirnawati, & Jaleha, S. (2024). Problems Of Implementing Assessment Of Students With Special Needs In Elementary Schools Providing Inclusive Education. *Journal of Education for Sustainability and Diversity*, 2(2), 418–428.
 - Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35.
 - Ortlieb, E., Cheek, E. H., Bowers, E., & Grandstaff-Beckers, G. (2012). Selecting appropriate individual and group-based assessments. In E. Ortlieb & E. H. Cheek (Eds.), *Using informative assessments towards effective literacy instruction* (Vol. 1, pp. 137–176). Emerald Group Publishing.
 - Ressa, V., Rogers, C., Lazarus, S. S., Hinkle, A. R., & Goldstone, L. (2021). *Multiple days: Research (NCEO Accommodations Toolkit No. 3a)*. National Center on Educational Outcomes.
 - Roulston, K., & Halpin, S. N. (2022). Designing qualitative research using interview data. In U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research design* (pp. 667-683). SAGE Publications.
 - Schlecht, J., Koenig, J., & Urschitz, M. S. (2022). Chronically ill at School-School Performance in Children with Special Health Care Needs. *Results of the Child Health Study ikidS. Klinische Padiatrie*, 234(2), 88-95.
 - Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
 - Shubayeva, G. S., Tayzhan, A. A., & Baydosova, D. K. (2015). Comorbidities of children with intellectual disabilities. *Asian Social Science*, 11(16), 168.
 - Soukup, J., Wehmeyer, M., Bashinski, S., & Bovaird, J. (2007). Classroom Variables and Access to the General Curriculum for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, 74, 101 – 120.
 - Spinelli, C. G. (2010). *Classroom assessment for students in special and general education* (3rd ed.). Pearson Education India.
 - Subbey, M., Muhammed, N., & Gyapong, M. (2022). Challenges kindergarten teachers face in administering assessment tools to children with intellectual disabilities in the Kumasi Metropolis. *African Journal of Education and Practice*, 8(1), 56-75.
 - Thomas, D. D. (2014). *The high school challenge: Students with disabilities, testing accommodations and the prairie state achievement examination* [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
-



<https://www.proquest.com/dissertations-theses/high-school-challenge-students-with-disabilities/docview/1512217447/se-2>

- Thurlow, M. L., Lazarus, S., Thompson, S., & Robey, J. (2002). *2001 state policies on assessment participation and accommodations (Synthesis Report 46)*. University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved January 5, 2025, from <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Synthesis46.html>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), & Ministry of Education and Science, Spain. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://www.right-to-education.org/resource/salamanca-statement-and-framework-action-special-needs-education>
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262-272.