التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات ذهنياً من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي

د. منى حلمي عبد الحميد طلبة
جامعة الطائف، السعودية

استلم بتاريخ: 26-10-2016 تمت مراجعته بتاريخ: 21-03-2017 قبل للنشر بتاريخ: 01-04-2017

الملخص

هدفت الدراسة إلي معرفة درجة استخدام معلمات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، واستعراض الاتجاهات الحديثة للتقويم البديل ودوره في تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال تحسين عملية التعلم والتعليم للمعاقات ذهنياً. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام وزعت على عينة الدراسة المكونة من (15) معلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع المعلمات. أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم واستراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة واستراتيجية التقويم المعتمد على السجل القصصي كانت مرتفعة بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التقويم المعتمد على المحاكاة واستراتيجية التقويم المعتمد على العرض التوضيحي واستراتيجية التقويم المعتمد على المناقشة وكانت قليلة لاستراتيجية التقويم المعتمد على لعب الدور واستراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز واستخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة. كما دلت نتائج الدراسة على عدم التنوع من قبل معلمات المعاقات ذهنياً في ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وعدم وعيهن بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تتدرج أسفل منها.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل؛ الطالبات المعاقات ذهنياً؛ الجودة والاعتماد الأكاديمي.

Alternative evaluation as a new direction of evaluating mentally retarded students from a quality and academic accreditation perspective

Mona Helmi Abdel Hamid TOLBA
Taif University, Saudi

Abstract

The study aimed at evaluating the scope of how far teachers of mentally retarded Students used strategies of alternative evaluation and its tools, as well as exploration of new directives of the alternative evaluation and its role in fulfilling criteria of quality and academic accreditation through the improvement of the learning and teaching processes for the mentally retarded. A questionnaire was designed for measuring the degree of usage. This was distributed among fifteen teachers, in addition to personal interviews with teachers.

Results have shown that the use of accredited evaluation by teachers of the mentally handicapped using pen and paper, and the evaluation strategy on interviews and records, was high; while it was average for those using accredited evaluation of performance and observational strategies on simulation and performance based on discussions. While it was small for play role, achievement file and strategy of short examinations. The study has also shown little variability of strategies used by teachers of the mentally handicapped, as well as ignorance about alternative education evaluation and its tools.

Keywords: Alternative evaluation - mentally retarded students - quality and academic accreditation

مقدمة:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء، حيث اقتصر قياس تعلم الطلبة في المدارس التقليدية على الاختبارات التي تبنى وتدار في فترة زمنية محددة، وتغطي عدد من المسارات المحددة في المجال المعرفي. في حين أن هذا المفهوم الضيق اتسع وأصبح واضحاً، إن اختبارات الورقة والقلم كأداة تقويمية لجمع البيانات عن تعلم الطلبة غير كافيةُ، إذ أصبح من الملائم بالإضافة لاختبارات الورقة والقلم أن يحتوي التقويم على إجراءات أخرى مثل ملاحظة أداء الطالب ونقد مشروع الطالب، إجراء المقابلة، التقييم الحقيقي ملف الإنجاز، فيعد التقويم التربوي البديل(Alternative Assessment) توجهاً جديداً في الفكر التربوي وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة. فيجب أن تكون عمليات تقييم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مناسبة لنواتج التعليم المستهدفة، وأن يتم تطبيقها بفاعلية وعدالة مع التحقق المستقل من المستوى الذي تم تحقيقه، وتؤكد الاتجاهات الحديثة في التربية على أهمية الطالب كفرد، ونمو شخصيته وإعداده للحياة، فكل هذا يتطلب تقويماً مستمراً بالنسبة للعملية التعليمية، وأهدافها، ومجالات العمل فيها ونتـــائجها، ومدى التقدم الذي تحرزه، ذلك لأننا في حاجة ماسة وملحة إلى تبين طريقنا من وقت لآخر، ومن خطوة لأخرى، وذلك لتحقيق الجودة من العملية التعليمية، حتى نستطيع أن نكون على يقين من سيرنا الصحيح الموجه في السياسة التعليمية وفي تنفيذها.

مشكلة الدراسة:

تؤكد التوجهات الحديثة في مجال التعلم ضرورة أن يتخطى المتعلم حدود عملية التعلم ذاتها إلى ما بعد أو ما وراء التعلم (Meta Learning) لكي يتعلم كيف يتعلم. ومن هذا المنطلق كان لابد من تطوير أساليب ووسائل وأدوات التقويم في العملية التعليمية – وبخاصة مع المعاقين– بما يواكب ذلك التطور في النظرة إلى طبيعة عملية التعلم، فيجب أن يعتمد التقويم على مدى توظيف المهارات التي تعلمها الطالب في المدرسة أو المركز في حياته اليومية على أرض الواقع، كمهارات الحياة اليومية والاعتماد على الذات، والتفاعل الاجتماعي، لذا فقد حاولت هذه الدراسة تقديم صورة عن مفهوم التقويم البديل من منظور معايير الجودة والاعتماد حيث تشير الدلائل إلى أنه كلما ازدادت فعالية التقويم ازدادت معه الجودة التعليمية، وحيث أن استراتيجيات التعليم التي ينفذها المدرسون واستراتيجيات التعلم التي ينفذها الطلاب تتغير بتغير فلسفة التقويم ومستوياته وأساليبه، وذلك لأنه لا جودة بدون تقويم ولا جدوى من تقويم لا يؤدي إلى جودة.

وبالنظر إلى ما يتم في المدارس حالياً أثناء تقويم الطالبات المعاقات هو مجرد استخدام اختبارات الورقة والقلم دون مراعاة للفروق الفردية الموجودة بين الطالبات ودون الأخذ في الاعتبار للحالات الخاصة، وبخاصة للطالبات المعاقات ذهنياً. وتشير (طلبة، 2013) إلى أن أغلب المعاقات

ذهنياُ يتميزن بتأخر النمو الجسمي وبطئه وصغر الحجم بشكل عام، كما أن وزنهم أقل من العادي، كما تظهر أحيانا تشوهات في شكل الجمجمة والعين والفم والأطراف والأصابع، أما بالنسبة للنمو الحركي فإنهم يتميزون بالتأخر في ذلك وعدم الاتزان الحركي في بعض الحالات. مما يتطلب أساليب تقويم لا تعتمد على الورقة والقلم فقط. لذا فالتقويم البديل يساعد المعلمات على تقويمهن لعملية تعلم وتعليم تلميذاتهن حقيقياً وواقعياً، وتجعلهن أكثر قدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لتلميذاتهن، لإظهار ما لديهن من مهارات فيما يعرض عليهن من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، قد تعمق لديهن الفهم، وقد تشجعهن على تحسين مستوى الدافعية للتعلم.

وبناءً على ما سبق، تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي العام:

- ما درجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي؟

ويتفرع من السؤال السابق الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام العالية؟
- هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام المتوسطة؟
- هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام المنخفضة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة درجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات ذهنياً من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

- يمكن أن تفيد هذه الدراسة معلمات الطالبات المعاقات ذهنيا،. وذلك بتحديد أهم استراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي يستخدمونها المعلمات في تقويم الطالبات المعاقات ذهنياً.
- تزويد الجهات المختصة بالمعاقين ذهنياً (المشرفات– الموجهات، .....الخ) لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

- تناول موضوع هام وهو من الموضوعات الرئيسية في العملية التعليمية، وهو موضوع استراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

فروض الدراسة:

- توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام العالية.
- توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام المتوسطة.
- توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام المنخفضة.

مصطلحات الدراسة:

- **التقويم Evaluation:** ويقصد به في هذه الدراسة عملية إصدار حكم على العملية التعليمية للمعاقات ذهنياً في ضوء نتائج القياس والتقييم واستخدام هذا الحكم في اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة لهذه الفئة بغرض تحسين وتطوير العملية التعليمية لديهن.
- **التقويم البديل Alternative Evaluation:** ويقصد به إجرائياً مساعدة معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً على تقويمهن لعملية تعلم وتعليم تلميذاتهن المعاقات ذهنياً حيث أن دور المعلمة هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني، ومدى قدرة الطالبات المعاقات ذهنياً على توظيف ما تعلموه في المواقف الحياتية وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالبات وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.
- **الطالبات المعاقات ذهنيا mentally retarded students:** تُعرف الطالبات المعاقات ذهنياً إجرائياً هن الطالبات القابلات للتعلم واللاتي تم تشخيصهن من قبل المدرسة والحاصلات على درجة (50-70) وفق مقياس ستانفورد بينيه والمقيدات في مدارس الدمج ويدرسن بالمرحلة الابتدائية تحت مسمى دمج عوق فكري.
- **الجودة والاعتماد الأكاديمي Quality and academic accreditation:** يُعرف إجرائياً بأنه عملية تقويم واعتراف وإجازة ببرنامج تعليم الطالبات المعاقات ذهنياً، وتقوم به مدارس دمج العوق الفكري وتقر بأن البرنامج يحقق أو يصل إلى الحد الأدنى من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفاً من قبل وزارة التعليم والذي يعني جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مدارس دمج العوق الفكري وذلك لرفع مستوى الطالبات المعاقات ذهنياً، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه

الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية، لرفع مستواهم خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال الإعاقة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: التقويم البديل: Alternative Assessment

نظراً لحداثة مفهوم التقويم البديل (Alternative Assessment) فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيراً من المصطلحات أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل:

التقويم البديل: Alternative Assessment لقد دعت التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل (Alternative Evaluation) ذلك التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها.

فهو تقييم لا يعتمد على توظيف الاختبارات التحصيلية التقليدية، والتي تتطلب من المجيب فقط استدعاء المعلومات من الذاكرة التي سبق له دراستها، وإنما يعتمد على أساليب وأدوات غير تقليدية تشمل: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، المقابلات، الأوراق البحثية، صحائف الطلاب، العروض العملية والشفوية، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، المشروعات... وغيرها.

تقويم الأداء Performance evaluation فهو تقييم يتطلب من الطالب أداء مهمة حقيقية (كتابة مقال تصنيف أشياء، إعداد مشروع، إجراء تجربة.. الخ. ويرى أنطوانيت (Antoinette1996) أن تقويم الأداء يتطلب من التلاميذ أن يطبقوا ما تعلموه، بأن يؤدوا مهاماً وأعمالاً فيزيقية، وأن ينتجوا منتجات عيانية، يمكن ملاحظتها وتقويمها، وبما أن التلاميذ يطبقون فعلاً تعلمهم لحل مشكلات حقيقية، فإن كلمة أصيل authentic كثيراً ما تستخدم للإشارة إلى هذا النمط من التقييم، لأنه يستعمل مهام الحياة الحقيقية، بدلاً من مواد اختبارية مصطنعة.

التقويم الحقيقي: Real evaluation: تقييم يتطلب من الطلاب أداء مهمة حقيقية ذات صلة بحياتهم الشخصية الاجتماعية، والتقويم الحقيقي هو التقويم الفعلي للأداء لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الطلاب قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة ولهذا النوع من التقويم خاصيتان هما:

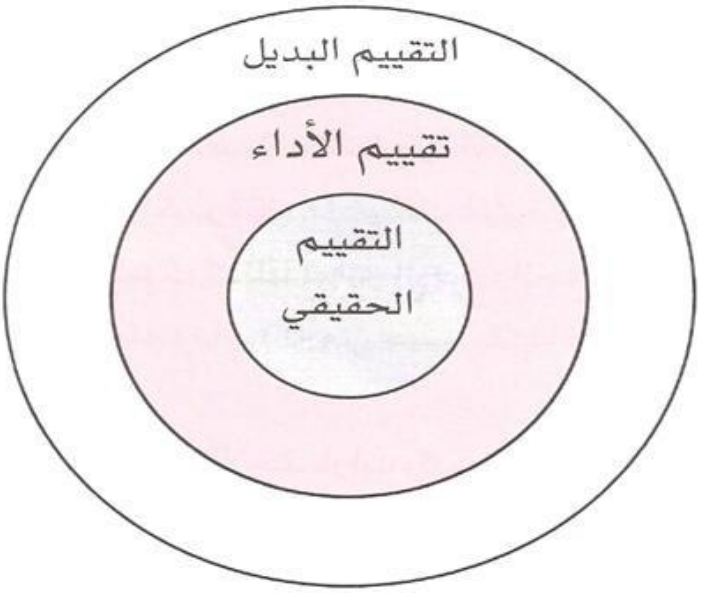
أ- يوفر للطلاب والمعلمين التغذية الراجعة، والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة لها.

ب- يقوم على مهام أصيلة أي المهام التي تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم. (Wiggins, 1998, 24)

لو تأملنا المفاهيم الثلاثة سوف نستخلص ما يلي:

- أن مفهوم التقييم البديل هو أكثرها عمومية، ومن ثم فهو قد يضم داخله مفهومي تقييم الأداء والتقييم الحقيقي.
- إن تقويم الأداء أشمل من التقييم الحقيقي، لكون تقييم الأداء يتطلب القيام بمهمة حقيقية على إطلاقها في حين أن مفهوم التقييم الحقيقي يشترط أن تكون هذه المهمة ذات صلة بحياة الطالبة الشخصية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن النظر لهذه المفاهيم الثلاثة على أنها غير مترادفة، وأن التقييم البديل هو أكثرها عمومية يليه تقييم الأداء ثم التقييم الحقيقي وفق ما هو موضح في الشكل التالي:

(القرزعي، http://child-trng.blogspot.com/2012/03/blog-post_)



لقد ظلت عملية التقويم القضية المحورية لحركات الإصلاح التربوي منذ ثمانينيات القرن الماضي، وقد أسهمت التحولات المتعلقة بالمنظور الجديد للتعلم والذكاء الإنساني والتحصيل تحولات جوهرية في التقويم التربوي بعامة، وتقويم تحصيل الطلاب وأدائهم بصورة خاصة، وأصبح التقويم التربوي البديل الذي يسترشد بالمدخل السياقي أحد الخيارات الأساسية، والتي تبنتها العديد من الدول لتطوير منظومة العمل التربوي في المؤسسات التعليمية.

وبالرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم والبحث نجد أن المسميات التي تشير إلى هذا المصطلح الجديد متعددة ومن أبرزها:(التقويم القائم على الأداء – البورتفوليو – التقويم الطبيعي– التقويم الأصيل– التقويم السياقي– التقويم البنائي...) ورغم الاختلاف في المسميات إلا أنها جميعًا تؤكد على التغيير وتجمع على التحول والتوجه إلى استخدام التقويم البديل الحقيقي الواقعي الأصيل القائم على الأداء في تقويم نتاجات التعليم ومخرجاته.

يسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي، أو الأصيل (Authentic Assessment)، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطلاب، ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل

الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم، يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (Reflective Thinking) الذي يساعدهم على معالجة المعلومات، ونقدها وتحليلها، فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (شعبان، 2016)

ويحدد (أبو علام، 2001) أهم خصائص المهام الحقيقية التي تستخدم في التقويم البديل:

1- الواقعية: فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرق التي تختبر بها معرفة الفرد، وقدراته في مواقف الحياة الفعلية.

2- تتطلب الحكم والتجديد: إذ يجب على الطالب أن يطبق المعرفة، والمهارة بحكمه وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة.

3- تحاكى المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار، سواء كان ذلك في مكان العمل أو الحياة الشخصية.

4- تقوّم قدرة الطالب على استخدام المعلومات، والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة.

5- تسمح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال.

6- تتطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلاً من تسميع أو استرجاع ما تعلمه، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقرر الذي يدرسه سواء كان في العلوم أو الاجتماعيات أو غيرها من المواد.

وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام، تتطلب انشغالاً نشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجـــارب الميدانية، والأداء المرتفع، هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولاً من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم. (الصراف، 2002، 285)

- يـــتم تـــقييم أعمال الطلاب بعدالة وموضوعية.

- تكون محكات وعمليات التظلم الأكاديمي معروفة للطلبة، ويتم تطبيقها بكل إنصاف (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009). وقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لتغير مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي السلوكي، والذي يتخذ فيه المتعلم موقفا سلبياً من العملية التعليمية إلى المفهوم البنائي المعرفي الحديث، والذي يتخذ فيه المتعلم موقفا ايجابياً وديناميكياً في العملية التعليمية. وقد استدعى هذا الإصلاح إعادة النظر في عملية التقويم التقليدية، والتي تكتفي باختبارات الورقة والقلم، واختبارات الصح والخطأ التي لا تقيس إلا المعارف والمستويات الدنيا من التفكير. لتشمل كل مرافق المؤسسة التعليمية، كتقويم تعلم الطالب، وتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، والمنهاج والمواد التعليمية، والمناخ التعليمي، والنشاطات الطلابية، والخدمات الطلابية، والمرافق والتجهيزات والمختبرات، والمكتبة والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها، فضلاً عن ربط التقويم بالواقع وبمدى قدرة الطالب

واستعداده على أداء مهام فعلية في الحياة المهنية. وأصبح التقويم بهذا المفهوم عملية يتم من خلالها العمل على التحسين والتطوير المستمر لمؤسسات وبرامج التعليم العالي وربطها بالواقع وذلك من خلال عمليتي التقييم الذاتي والتقييم الخارجي للمؤسسة وبرامجها التعليمية. (ربحي، 2004)

ليس هناك اتفاق على تعريف التقويم التربوي البديل، لكن هناك اتفاق على مفهومه وأغراضه. يقوم مفهوم التقويم البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، وليس بواسطة المعلم، وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في المواقف العملية، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطالب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

تتعدد التعاريف بتعدد علماء التقويم، فمنهم من يركز في تعريفه على الأساليب أو الأدوات المستعملة في عملية التقويم مثل تعريف (Birenbaum and Dochy,1996) حيث يعرفان التقويم البديل بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفهية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران، وغير ذلك وهناك من يركز على محتويات عملية التقويم كما الحال بالنسبة "لميلز" (Mills,1993) الذي يعرفه بأنه نمط من أنماط العمليات الاختيارية، ويتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلا من اختيار إجابة من قائمة من بدائل معطاة. فمثلا قد يطلب منه تفسير إحداث تاريخية أو صياغة فروض علمية، أو حل مسائل رياضية، أو التخاطب بلغة أجنبية، أو إجراء بحث في موضوع معين.

وفريق ثالث يركز على الأهداف التي تسعى عملية التقويم تحقيقه مثل تعريف "كلهان" (kelaghan, 2001) الذي ينص على أن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب ، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم، وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية، وملاءمة المنهج وإعلام سياسة التعليم.

ويمكن هنا استخلاص تعريف شامل للتقويم بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس– مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها. لجمع المعلومات بغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم.

يمكن استخلاص عدة خصائص من هذه التعاريف منها:

– يركز على تقويم الأداء الفعلي، أو ما يسمى "العملية و المخرجات" Process and product أي ماذا يستطيع الطالب أن ينتج، وكيف يفعل ذلك وهذا من خلال ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات

وقيم. وهذا يعني أن التقويم يتجاوز مجرد الإجابة عن مجموعة من البدائل كما هو الحال في اختبارات الصح والخطأ، إلى ما هو أعمق من ذلك، إن الانتقال من السؤال ماذا يعرف؟ إلى السؤال ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟

– يقوم بتقويم مجال واسع من أنواع الأداء أو القدرات، ومهارات التفكير العليا، كالتحليل والتركيب والنقد والتقييم وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها، ولتحقيق النقطة السابقة، يعتمد التقويم البديل على التنوع في أساليب التقويم.

(أبولين، وجيه2011، http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268262)

ويؤكد (عقل، 2012) على أنه يجب أن تتعدد أساليب وأنشطة التقويم البديل مع المعاقين فتشمل الملاحظة والمناقشة، والمقابلة والأسئلة مفتوحة الإجابة (Open Ended Questions)، والاختبارات القصيرة (Quizzes)، وملف إنجاز المتعلم (Portfolio) الذي يتضمن مجموعة متنوعة من الأعمال التي قام بها المتعلم خلال فترة من الزمن، وكذا المهام المدرسية الممتدةExtended Tasks التي قد يستغرق العمل فيها وقتاً طويلاً نسبياً.

وبالنظر إلى واقع استخدام التقويم في مدارس الدمج (دمج عوق فكري)، نجد أن أغلبها ما زالت تستخدم إجراءات، وأساليب التقويم التقليدية، ونادرا ما تستخدم أساليب واستراتيجيات التقويم البديل، فهي تقتصر على الاختبارات التحصيلية، ولا تؤكد على دور المتعلم في التعليم والتقويم وتركز على الاهتمام بتذكر المعلومات، ولا تهتم بتطبيقات المعرفة في الواقع الذي يعيش فيه المعاق ذهنياً.

ثانيا: الإعاقة الذهنية Mental Retardation:

يشير (الحازمي، 2010) إلى أن تعريف الإعاقة الذهنية مر بتطورات كثيرة، وبمراحل عديدة، وسوف تظل في حالة تطور مستمر، وذلك لتأثره بنظرة المجتمع واتجاهاته نحو هذه الظاهرة، إذا ليس من المستغرب أن نجد تعريفات مختلفة لهذه الظاهرة.

ميز (فراج، 2004) بين الضعف(Impairment)، والعجز (Disability)، والإعاقة (Handicap or Retardation)، حيث أشار بأن الضعف يشير إلى قصور أو اختلال في الوظيفة النفسية أو الفسيولوجية مثل: ضعف السمع أو ضعف البصر، وأن العجز يشير إلى فقدان دائم أو مؤقت لأحد الوظائف النفسية أو الفسيولوجية مثل: فقدان القدرة على النطق أو السمع أو الرؤية أو الإصابة بمرض عقلي، أما الإعاقة فتشير إلى عدم قدرة الفرد على تلبية متطلباته، وعدم أدائه لدوره الطبيعي في الحياة المرتبط بعمره وجنسه وخصائصه الاجتماعية والثقافية بالمقارنة مع أقرانه من العاديين، من قبيل الحركة، وتكوين علاقات اجتماعية، والتواصل مع الآخرين، والتعلم الطبيعي.

(أ) **التعريفات الطبية للإعاقة الذهنية: Medical Definition** يشير (الروسان، 2010) إلى أن الإعاقة الذهنية سببها إصابة المراكز العصبية في الدماغ كالأسباب الوراثية والبيئية.

ويذكر (موسى، 2000) أن الإعاقة الذهنية حالة توقف وعدم استكمال النمو العقلي، نتيجة لمرض أو إصابة قبل سن المراهقة أو يكون نتيجة لعوامل وراثية جينية أثناء فترة التكوين.

ويقدم (الشناوي، 1997) تعريف الجمعية الملكية البريطانية للطب النفسي للإعاقة الذهنية بأنها حالة من توقف النمو العقلي أو عدم اكتماله، تظهر في صور مختلفة، والصورة المعتادة هي الإخفاق في تكوين وظائف الذكاء والتي يمكن أن تقاس بالطرق السيكومترية تحت مسميات العمر العقلي ونسبة الذكاء، وفي حالات أخرى فإن العقل غير النامي قد يظهر أساساً في صورة إخفاق في المحافظة على ضبط معتاد على العواطف أو الوصول إلى المواصفات المطلوبة للسلوك الاجتماعي العادي.

ويعرفها (Benoit, 1959) بأنها هي حالة من النقص في وظائف العقل نتيجة عوامل متعددة تؤدي إلى ضعف في كفاءة الجهاز العصبي، ونقص في القدرة العامة للنمو، والقدرة على التكيف. (عبد الحميد، 1999)

إن التعريفات السابقة لمفهوم الإعاقة الذهنية من المنظور الطبي، واعتمدت على وصف سلوك المعاق عقلياً في علاقته بإصابة عضوية، أو عيب في وظائف الجهاز العصبي المركزي المتصلة بالأداء العقلي، وقد اتفقت هذه التعريفات على أن الإعاقة الذهنية هي: حالة النقص الواضح في القدرات العقلية التي تصيب الأطفال في مرحلة مبكرة من حياتهم بسبب بعض العوامل الوراثية، أو البيئية التي تؤثر على المخ والجهاز العصبي للفرد، وينشأ عن ذلك خلل في السلوك التكيفي لهؤلاء الأطفال تتبدى مظاهره في النمو العقلي المعرفي واللغوي والانفعالي والاجتماعي خلال مراحل النمو المختلفة.

(ب) التعريفات النفس اجتماعية:

التعريفات الاجتماعية: Social Definition إن مشكلة المعاقين ذهنياً مشكلة يمكن الحد من آثارها وذلك إذا تم استخدام الطرق المناسبة لتعليمهم وتدريبهم، فهم فئة أولى بالاهتمام والتعليم مثلهم مثل أقرانهم الأسوياء، فهم غير مدركين بما يدور حولهم من أحداث ومشكلات قد يتعرضون لها من قبل المجتمع، فليس كل أفراد المجتمع متقبل لوجودهم.

واقترح (البحيري، 2002) تعريفاً للإعاقة الذهنية بأنها تظهر في سن مبكر، وينتج عنها قصور في المهارات التكيفية اليومية، وتقاس هذه الإعاقة في الأساس بالأداء الوظيفي العقلي، متمثلا في نسبة الذكاء، وما ينتج عنه ويقاس بالأداء الوظيفي التكيفي، من خلال اختبارات سيكومترية مقننة في المهارات التكيفية، ويحتاج المعاق عقليا إلى الدعم والمساندة المستمرين، من قبل مناحي الرعاية لتخفيف حدة الإعاقة العقلية على المستويين الذهني والاجتماعي. ومن هنا تتحول النظرة من مجرد أن الإعاقة العقلية سمة موجودة في الفرد، إلى عملية تغير في تفاعل الفرد مع البيئة، والتأكيد على احتياجات الفرد بدلا من عجزه.

وقد أشار (Walsh, 2002, 12) إلى أن مصطلح الإعاقة الذهنية بمعنى Retardation Mental يعبر عن القصور في الجانب العقلي، دون الإشارة إلى القصور في السلوك التكيفي (Adaptive Behavior).

كما أشار (الحديدي والخطيب، 2011) إلى أن مصطلح الإعاقة الذهنية يركز على مدى نجاح الفرد أو فشله في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من نفس المجموعة العمرية.

وبالتالي فإن أفضل مصطلح للدلالة على الإعاقة الذهنية هو العجز المعرفي التكيفي Cognitive- Adaptive Disability لأن التركيز يكون على كل من المعرفة والسلوك التكيفي، وهكذا يكون الحديث أسهل عن المهارات والقدرات، والإمكانيات التكيفية.

(ج) التعريفات التربوية للإعاقة الذهنية: أشارت(شقير، 2002) إلى أن الطفل المعاق ذهنياً هو الذي لا يستطيع التحصيل الدراسي في نفس مستوى زملائه في الفصل الدراسي، وفي نفس العمر الزمني وتقع نسبة ذكائه بين (50–75) درجة على أحد مقاييس الذكاء.

وعرف(فرج، 2007) الطفل المعاق ذهنياً بأنه الذي يعاني من قصور جسمي أو عقلي، نتيجة عوامل وراثية خلقية، أو بيئية عكسية، ويترتب عليه آثار اقتصادية أو اجتماعية أو ذاتية تحول بينه وبين تعلم أداء بعض الأعمال والأنشطة الفكرية أو الجسمية، التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارة والنجاح.

كما أوضح (الروسان، 2010) إلى أن الطفل المعاق ذهنياً يظهر تدني واضح في التحصيل المدرسي، وخاصة في مهارات القراءة والكتابة والحساب.

من الملاحظ أن تعريفات الإعاقة الذهنية من المنظور التربوي التعليمي تركز على مدى القصور في القدرة التحصيلية، والقدرة على التعلم والتدريب، خلال سنوات الدراسة ودرجة استعداد الأفراد للوفاء بالمتطلبات التربوية والتعليمية واستعدادهم للتعلم والتدريب على مهارات معينة.

أسباب الإعاقة الذهنية The causes of mental Retardation :

لا يمكن حصر كافة الأسباب المؤدية للإعاقة الذهنية، ذلك أن كل حالة إعاقة واحدة ربما تكون لها الأسباب المختلفة عن الحالات الأخرى، وفيما يلي مجموعة من أشيع الأسباب التي قد تؤدي إلى الإعاقة الذهنية، والتي يمكن صياغتها في:

- **أسباب قبل الولادة:** وهي التي تؤثر على الجنين قبل ولادته خلال أشهر الحمل، وتتلخص في: الخلل في الصبغيات، والأخطاء في التفاعلات الحيوية، والاضطرابات في الدماغ، والأسباب البيئية.
- **أسباب أثناء الولادة:** وهي التي تؤثر على الطفل أثناء عملية الميلاد، ومنها نقص الأكسجين والولادة قبل الأوان.
- **أسباب بعد الولادة:** وهي العوامل التي تؤثر على الطفل بعد ولادته، وفي سنوات عمره المبكرة ومنها: الخلل الدماغي، والأسباب البيئية. (الروسان، 2010)

تصنيفات الإعاقة الذهنية mental Retardation classifications :

أ) الإعاقة الذهنية البسيطة (الخفيفة): يذكر ويسلون(Wilson, 1983) أن أطفال هذه الفئة أقرب الفئات التي يمكن تعليمها وإدماجها في المجتمع بعد توافر البرامج التأهيلية اللازمة، لإزالة القصور في بعض المهارات التي يتسمون بها، وتعديل بعض الاضطرابات التي يعانون منها نتيجة نقص نسبة الذكاء لديهم، وتمثل هذه الفئة 85% من جملة المعاقين ذهنياً وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين(50–70) نقطة، وتعد مهارات التواصل لهذه الفئة قليلة عند التحاقهم بالمدرسة، فضلا عن انخفاض مستوى الخبرة وعدم وضوح وظائف الإدراك السمعي والبصري، وأفراد هذه الفئة يمكنهم اكتساب مهارات أكاديمية، ويحققون نجاحاً في التواصل ومراقبة الأماكن والتغيرات التي تحدث فيها.

ويقرر(مرسي،1999) أن النمو العقلي لهؤلاء الأطفال يتوقف عند مستوى الطفل العادي في سن (7–11) سنة، ومن الخصائص الإكلينيكية لديهم ضعف الحصيلة اللغوية، وكثرة عيوب النطق والكلام، وعدم معرفة أسماء الأشهر، والفصول، ويستطيع الطفل المعاق ذهنياً في هذا المستوى تعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب إلى مستوى الصف الخامس الابتدائي، ولكن تعليمه يكون بطيئاً فيدرس كل مستوى في سنتين، ويمكن تدريبه على بعض المهن اليدوية، والتي تؤهله للحصول على عمل في المصانع والشركات والمؤسسات الحكومية والأهلية، ويستطيع تحمل المسئولية تجاه نفسه وأسرته إذا وجد الرعاية المناسبة في سن مبكرة، ويظل دائما في حاجة إلى إرشاد وتوجيه مدى الحياة.

ب) الإعاقة الذهنية المتوسطة: يذكر (Wilson,1983) أن أطفال هذه الفئة يمثلون(10%) من جملة المعاقين ذهنياً، ونسبة ذكائهم تتراوح ما بين(35، 50) نقطة، ومعظم عمليات التعلم التي تتم لهذه الفئة تتعلق باللغة والكلام، ورعاية أنفسهم، والتدريب على بعض المهارات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية.

وترى (الرفاعي، 1997) أن أطفال هذه الفئة يمكنهم القيام ببعض الأعمال اليدوية، والتي لا تتطلب مهارة فنية، بالإضافة إلى أنهم يستطيعون تعلم بعض المهارات اللازمة، لمساعدة الذات وتقديم بعض المساعدات في نطاق الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي.

ج) الإعاقة الذهنية الشديدة: يتفق (الشناوي، 1997) و(شاش، 1998) على أن أفراد هذه الفئة يمثلون(3%) من جملة المعاقين ذهنياً، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين(20، 50) نقطة، ومن أهم خصائص هذه الفئة أن الطفل يعتمد على غيره، ولا يعرف اسمه، ولا يستطيع أن يعبر عن نفسه بالكلام، ويفشل في اكتساب العادات الأساسية مثل النظافة، والتغذية، وضبط عمليات الإخراج، ويعجز عن حماية نفسه من الأخطار، ولا يستطيع تحمل المسئوليات، ولا تدل العلاقات الاجتماعية لديه على وجود ارتباطات عاطفية مع الآخرين، ويفشل في إدراك الزمان والمكان، ولا يستفيد من الخبرات اليومية، لذا يكون أطفال هذه الفئة في حاجة إلى الإشراف والرعاية الكاملة من الآخرين مدى الحياة

مع ضرورة التدريب الاجتماعي، والذي يمكنهم من تعلم بعض المهارات الشخصية للاعتماد على النفس وتفادي الأخطار والأذى بتوقف نموهم العقلي عند مستوى طفل في سن ثلاث سنوات.

د) الإعاقة العقلية الحادة (العميقة): يذكر ويلسون (Wilson, 1983) أن أطفال هذه الفئة يمثلون(2%) من جملة المعاقين عقلياً، ويقل مستوى الذكاء لديهم عن(20) نقطة، ولديهم قصور شديد في الاستعدادات اللازمة لنمو اللغة والكلام وأساليب التواصل، وعجز واضح في الكفاءة الشخصية والاجتماعية، وعدم القدرة على الإدراك الحسي.

تصنيف الإعاقة العقلية:

اعتماداً على مدى الانخفاض في القدرات العقلية العامة تصنيف الإعاقة العقلية إلى اربعة مستويات:

1- إعاقة عقلية بسيطة. (درجة ذكاء بين 55-70)
2- أعاقة عقلية متوسطة. (درجة ذكاء بين 40-55)
3- إعاقة عقلية شديدة. (درجة ذكاء بين 25-40)
4- إعاقة عقلية شديدة جداً. (درجة ذكاء دون 25) (الحديدي والخطيب، 2011)

تصنيف الإعاقة العقلية اعتماداً على متغير البعد التربوي أو القدرة على التعلم إلى ثلاث مجموعات:

1) حالات القابلين للتعلم "ويتم التركيز في تعليم هذه الفئة على البرامج التربوية الفردية".
2) حالات القابلين للتدريب " ويتم التركيز لهذه الفئة على البرامج التدريبية المهنية، وخاصة برامج التهيئة المهنية، وبرامج التأهيل المهني".
3) حالات الاعتماديين " ويتم التركيز عند تدريب هذه الفئة على مهارات الحياة اليومية". (الحديدي والخطيب ،2011).

نستنتج مما سبق نستنتج أن الإعاقة الذهنية ما هي إلا انخفاض في الذكاء، وليس توقفاً عن النمو، فالطفل المعاق ذهنياً ينمو ويتعلم، ولكن بسرعة أبطأ من الأطفال العاديين؛ ولأن الإعاقة الذهنية تؤثر في النمو العقلي تحديداً فلن تكون عملية تعليمهم سهلة فهؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات بالغة في الانتباه والتذكر، والتمييز والتعميم، وهي جميعها من أساسيات التعليم، ومن غير مراعاة الخصائص الحقيقية لهؤلاء الأطفال فلن تكون عملية تعليمهم مفيدة (فرج، 2007، 130). فهناك مبادئ عامة في تعليم المعاقين ذهنياً. كالآتي:

1- مبدأ زيادة فرص النجاح وتقليل فرص الفشل.
2- مبدأ تزويد الطفل بنتيجة عمله بشكل متواصل.
3- مبدأ تعزيز الإجابات الصحيحة.
4- مبدأ تجزئة المهارات التعليمية.

5- مبدأ مراعاة الفروق الفردية.
6- مبدأ التكرار الكافي.
7- مبدأ توزيع التدريب.
8- مبدأ الحاجة.
9 - مبدأ الاقتصاد.
10 - مبدأ الاعتماد على النفس.
11- مبدأ الوعي بالذات.
12- مبدأ الالتزام.
13- مبدأ متابعة العمل بالكلام. (العزة، 2001، 156؛ عبيد، 2001 ،146؛ منظمة الصحة العالمية،1999، 4).

التدريب والتأهيل للمعاقين ذهنياً The training and rehabilitation for mentally retarded :

يعرف التأهيل المهني بأنه تلك المرحلة من عملية التأهيل المتصلة والمنسقة، والتي تشمل توفير خدمات مهنية مثل التوجيه المهني والتدريب المهني والاستخدام الاختباري بقصد تمكين الأشخاص من ذوي الإعاقة من ضمان عمل مناسب، والتأهيل عملية تتضافر فيها جهود فريق من المختصين في مجالات مختلفة، لمساعدة الشخص المعاق على تحقيق أقصى ما يمكن من التوافق في الحياة، من خلال تقويم طاقاته ومساعدته على تنميتها، والاستفادة منها لأقصى ما يمكن.

وبما أن عملية التأهيل عملية مستمرة، والتأهيل المهني جزء من هذه العملية، فهو يهدف إلى تحقيق الكفاية الاقتصادية عن طريق العمل والاشتغال بمهنة أو حرفة أو وظيفة والاستمرار بها كما تشمل هذه العملية المتابعة ومساعدة ذوي الإعاقة على التكيف، والاستمرار والرضا عن العمل والاستفادة من قدراتهم الجسمية والعقلية والاجتماعية والمهنية والإفادة الاقتصادية بالقدر الذي يستطيعونه، وتحقيق ذواتهم وتقديرهم لها وإعادة ثقتهم بأنفسهم، وتحقيق التكيف المناسب، والاحترام المتبادل بينهم وبين أفراد المجتمع، باعتبارهم أفراداً منتجين فيه، وهو يساعد على ممارستهم لحقوقهم الشرعية، وخاصة في مجال الحصول على الأعمال التي تتناسب مع استعداداتهم وإمكانياتهم. (القريوتي، 2014)

ويساهم التأهيل المهني للأشخاص من ذوي الإعاقة أيضاً في دفع عجلة التنمية الوطنية وذلك للمردود الاقتصادي للتأهيل والذي لا يقتصر على استغلال طاقات الفرد وكفايته الذاتية من الناحية الاقتصادية بل يتعداها إلى توفير الأيدي العاملة من جهة، وتوجيه الطاقات المعطلة عندهم إلى الإنتاج وزيادة الدخل من جهة ثانية، ونتيجة لنجاح عملية التأهيل وحصول الشخص ذي الإعاقة على الشغل المناسب، نلاحظ تغيراً في اتجاهات الناس ونظرتهم نحوه، بحيث تتطور من النظرة السلبية، وأنه عبءً على المجتمع إلى النظرة الإيجابية، ولا ننسى أن نجاح عملية التأهيل بشكل عام لا يمكن تحقيقه إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار ظروف الشخص، وخصائصه، وميوله، وقدراته، وسمات شخصيته

ومستوى تكيفه، ومستواه التعليمي ودرجة إعاقته، ومقدار دعم الجماعة له، واستعداد المجتمع لتوفير فرص النجاح الملائمة لعملية التأهيل بما فيها تغيير الاتجاهات وسن التشريعات التي تعطي المعوق حقوقه الإنسانية سواء في النواحي التربوية والاجتماعية، وفرص العمل كغيره من المواطنين والتخطيط لبرامج التدريب المهني بحيث يتناسب ذلك مع قدرات الشخص المعاق وميوله ومتطلبات سوق العمل المحلي ومراعاة التغير الاقتصادي والظروف الاقتصادية للبيئة التي سيعيش فيها المعوق ويعمل، وأن يأخذ بعين الإعتبار ما يجري على بعض المهن والصناعات من تطور وتغير. (السرطاوي وآخرون، 1996؛ Donn, 1982).

أسس ومبادئ التأهيل المهني:

يقوم التأهيل المعاصر للأشخاص من ذوي الإعاقة على مجموعة من الأسس والمبادئ التي ينطلق فيها العاملون لمساعدتهم على العودة إلى الحياة والإندماج فيها بأعلى درجة من التوافق، وهذه الأسس والمبادئ هي التي تحدد لنا فلسفة التأهيل وبرامجه.

1- **الطبيعة الكلية للفرد:** ويقصد بهذا المبدأ ألا ننظر إلى الفرد على أنه مكون من أجزاء بدنية وعقلية ونفسية واجتماعية واقتصادية، فهذه الأجزاء قد تستخدم فقط لأغراض علمية ولأغراض التدريب إن الشخص المعاق يحيا ويعمل ويحب ويحس ويفكر كشخص كلي له وحدة واحدة. كذلك فإن النظرة الكلية للفرد تجعلنا ندرك أن عملية النمو عملية مستمرة طول الحياة وأن كل مرحلة من مراحل حياة الفرد تتأثر بما قبلها من مراحل، كما أنها ترتبط بالمراحل التالية وتؤثر فيها.

2- **حق تقرير المصير:** وهذا مبدأ من المبادئ الهامة في العمل مع البشر في كل المواقع، فلكل إنسان الحق في اختيار أمور حياته الشخصية طالما كان قادراً على تحمل مسؤولية الحكم على الأمور، ويعني هذا أن للفرد الحق في اتخاذ القرارات المتعلقة به، وأن يحدد أهدافه الخاصة، وكذلك في أن يقرر كيفية تحقيق هذه الأهداف.

3- **الحق في المساواة:** إن الحق في المساواة هو الذي يؤكد مسؤولية المجتمعات في بذل كل ما يمكن نحو إعداد وتنفيذ البرامج التأهيلية المناسبة التي تساعد الأشخاص ذوي الإعاقة على دخول حياة المجتمع، والاشتراك فيها بقدر ما يستطيعون والاستفادة منها بقدر ما يحتاجون والإحساس بكرامتهم بكل ما تحمله هذه الكلمة من معان.

4- **المشاركة في حياة المجتمع:** إحدى المبادئ الهامة التي توجه عملية التأهيل المهني للأشخاص من ذوي الإعاقة وتحدد الهدف الرئيسي منها هي أن نساعدهم على أن ينموا طاقاتهم ليشاركوا في حياة المجتمع بكل ما يستطيعون وأن يشاركهم أيضاً المجتمع حياتهم بأن يساعدهم على الاندماج فيه وإزالة العقبات من طريقهم.

5- **التركيز على جوانب القدرة:** من بين المبادئ الهامة التي يرتكز عليها مبدأ التركيز على جوانب القوة الباقية لدى الفرد بعد حدوث الإعاقة، وهذا المبدأ لا تقتصر أهميته على الجانب الفلسفي للتأهيل المهني وإنما يمتد إلى الجانب التنفيذي الإجرائي، حيث تتطلب كل المهام البدنية والأنشطة والأعمال

قدرات للقيام بها، ومن ثم فإن التأهيل يستلزم تنمية القدرات والاستفادة منها في الوقت الذي لا نتجاهل فيه جوانب الإعاقة الناتجة عن القصور. ويمثل البعض هذا المبدأ بزجاجة ملئت بالماء إلى نصفها وفي حين يراها البعض نصف فارغة فإن البعض الآخر يراها نصف مملوءة، وهو المبدأ نفسه الذي يتبعه العاملون في التأهيل المهني لذوي الإعاقة، حيث يكون تركيزهم على جوانب القوة لدى الفرد فتصبح بداية لسلوك التعامل مع الإعاقة بدلاً من الاستسلام لها.

6- **الاهتمام بتعديل البيئة:** لا يمكن أن ننكر أثر البيئة في زيادة الأثر المترتب على القصور البدني أو العقلي والذي يعرف بالإعاقة Handicap وفي السنوات الأخيرة بدأ العمل مع المعوقين يتجه في اتجاهين يتقابلان في نقطة محددة ــ فالاتجاه الأول نساعد فيه الفرد على الاستجابة لمطالب البيئة. والاتجاه الثاني نجري فيه تعديلات على البيئة بما يساعد على دخول الفرد إليها ــ ومن مثل هذا الاتجاه نشأت فروع الهندسة الحيوية Bioengineering التأهيل Rehabilitation وتضافرت جهود العلماء من فروع متعددة لمساعدة الفرد المعوق.

7- **كرامة الإنسان:** الكرامة جزء من تكوين الإنسان وشخصيته وهي كما يراها البعض في قمة تكوين الإنسان وحولها تدور حياته وعنها وبسببها تكون انفعالاته ودفاعاته، بل وحروبه، ومبدأ كرامة الإنسان مبدأ راسخ أرساه الإسلام في نصوص الذكر الحكيم: (ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا.

8- ومن هذا المبدأ ينطلق التأهيل الذي يدور أساساً حول إعادة الكرامة للفرد ذي الإعاقة ويصبح بذلك حقاً لكل إنسان ويترتب عليه أن يكون واجباً على كل من يعمل معه أن يتقبل الفرد المعوق بصرف النظر عن جنسه أو لونه أو درجة الإعاقة التي وصل إليها أو سبب حدوثها، وأن يكون لديه اقتناع بأن من حق المعوق أن يصل إلى أقصى درجات من الرضا الذاتي والنفع الاجتماعي.

9- **الاهتمام بالفردية:** من المبادئ الهامة في التأهيل المهني لذوي الإعاقة أن نهتم بفردية الشخص وأن ننظر إليه باعتباره وحدة قائمة بذاتها متفردة في خصائصها، ويترتب على مبدأ الفردية أو التفريد أن يكون لكل فرد قيمة ذاتية، وأن نركز على جوانب القوة لديه ونعززها ونعمل على تنميتها، وأن يكون العمل معه على أساس خطة فردية مرنة. (مرسي، 1975؛ القريوتي والبسطامي، 1995؛ القريوتي، 1999).

التدريب المهني Vocational Training

يعتبر التدريب المهني من أهم الخدمات في مجال التأهيل والذي تسعى برامجه إلى إكساب الشخص المعاق القدرة على متابعة العمل والاشتغال به. ولا شك بأن التدريب المهني يعمل على إعداد عمال معوقين كغيرهم من أفراد المجتمع قادرين على الإنتاج وتحمل ظروف العمل واعتبارهم إحدى الطاقات البشرية بالمجتمع، ويعتبر التدريب المهني عصب عملية التأهيل المهني وإذا كانت عملية التدريب المهني ناجحة وفعالة فسوف تقود إلى تشغيل ناجح واستقرار نفسي واجتماعي واقتصادي للمعوق.

وهناك مجموعة من المبادئ الأساسية نادت بها منظمة العمل الدولية عند القيام بعملية التدريب المهني للمعوقين وهي:

1- إذا كان بالإمكان تشغيل الشخص المعاق في عمل مناسب بدون القيام بعملية التدريب المهني فإن التدريب المهني في هذه الحالة غير ضروري.
2- يجب أن تطبق المبادئ والأسس والمناهج العادية على الأشخاص المعوقين بقدر ما تسمح به الحالة الطبية والتعليمية للشخص المعاق.
3- أينما كان ذلك ممكناً يجب أن يتلقى الأشخاص المعاقون تدريبهم تحت نفس الظروف والشروط التي يتلقى تحتها غير المعاقين تدريبهم.
4- يجب وضع ترتيبات خاصة لأولئك الأشخاص المعاقين الذين تحد إعاقتهم من تدريبهم بالمؤسسات العامة ولافتقارهم إلى المبادئ الضرورية لاكتساب المهارات المهنية.
5- يجب أن يستمر التدريب حتى يكتسب الشخص المعاق القدرات المطلوبة والمهارة الضرورية ليقوم بالعمل بدقة كما يقوم به غير المعاقين.
6- يجب أن تؤدي برامج التدريب المهني إلى تشغيل الأشخاص المعاقين في المهن التي دربوا عليها أو في أي حرفة مشابهة وإلا فإن هذه البرامج لن تكون لها فائدة ولن تحقق أهدافها المنشودة كما يجب.

وما نود أن نلفت النظر إليه أن سوق العمل في معظم دول العالم حتى النامية منها قد أصبحت متسعة بشكل كبير، بحيث ازدادت الأعمال التي يمكن أن يقوم بها الأشخاص المعاقون. ولذلك لم يعد من الممكن في كثير من الأحوال أن يظل الاعتماد على التدريب داخل ورش مراكز التأهيل وعلى أعمال تقليدية مثل صناعة السجاد وصناعة الخزف وأشغال الجلود وأشغال التريكو، وفي ذهن المدربين الوصول بالمتدرب إلى الإلمام بكل خطوات الصناعة التي يتدرب عليها وإنما أصبح التدريب يركز على مهمة أو على عمل يتكون من عدد بسيط من المهمات ولا يحتاج التدريب على هذه المهمة أو هذا العمل لأكثر من شهور، ومن هنا ينبغي النظر إلى برنامج التدريب الموجود داخل مراكز التأهيل أو داخل مدارس التربية المختصة (مثلاً المرحلة الإعدادية المهنية) على أنها برنامج القصد منه الإعداد لدخول ميدان العمل عن طريق اكتشاف الميول والاستعدادات وصقل القدرات، وكذلك بالتعامل مع بيئة عمل تحت إشراف متخصص من فريق التأهيل والتدريب على المهارات اللازمة للتكيف المهني وهو ما يطلق عليها سلوك العمل Behavior Work. (القريوتي 2014؛ Donn, 1982)

لذا يجب عند صياغة الأهداف في النظام التدريبي للطالبات، أن تشتمل على الخصائص التالية:

1- **الوضوح:** إذ يجب أن تعطي الأهداف صورة واضحة للفعالية التدريبية. أمثلة / شيء تقوله، شيء تكتبه، ترسمه، تشير إليه، شيء تعمله تنتجه ويكون قابلاً للتعرف عليه بالحواس.
2- مراعاة المستوى التعليمي للطالبات بحيث تستجيب الأهداف مع خلفياتهم.

3- دقة التعبير: من أهم خصائص الأهداف التدريبية إذ يجب أن تصاغ بفعل يحمل معنى الأداء القابل للقياس (Action Verb) أي أن هذا الفعل يحدد ناتج عملية التدريب أو التعليم من الأمثلة على الأفعال المحددة القابلة للقياس (يكتب، يفك، يركب، يقرأ، يضيف، يعاير، يخلط، يبني، يرفع يقطع، يثبت، يغذي، يطحن، يزرع، يرش، يدهن، يحل، يقارن)، والمعلم إذا استطاع تحديد الهدف وضح أمامه الطريق، بمعنى أنه سيعرف كيف يجري عملية التقويم، وسيسهل عليه إختيار الأدوات والأساليب المناسبة للتقويم.

فوائد واستخدامات الأهداف التدريبية:

أ- اختيار أساليب وطرق التدريب التي تتطابق مع محتوى الهدف.

ب- توفير أسس موضوعية للقياس والتقويم.

ت- تحديد الزمن الذي يجب أن يتم به تحقيق المستوى الأدائي خلال التدريب. (القريوتي 1999).

أشار (Herman et al) إلى أن المدرسين يحتاجون إلى طرح خمسة أسئلة على أنفسهم هي:

1. ما هي المهارات المعرفية الهامة التي أريد من طلابي تنميتها (التواصل الفعال عبر الكتابة، تحليل قضايا أو مواقف أو نتائج باستعمال مصادر أولية، حل مشاكل يومية، بناء مخططات ومشاريع)
2. ما هي المهارات الاجتماعية والوجدانية التي أريد من طلابي تنميتها في أنفسهم (العمل باستقلالية، العمل بالتعاون مع الآخرين، أن تكون لهم ثقة في أنفسهم، أن يكونوا واعين بأنفسهم)
3. ما هي المهارات الماوراء معرفية Metacognitive التي أريد من الطلاب تنميتها (التبصر أو التفكير فيما يفكرون به أو يكتبونه أو يحللونه أو يؤدونه، تقييم استراتيجيات بحثهم، مراجعة تقدمهم عبر الزمن)
4. ما هي أنواع المشاكل التي أريدهم القيام بحلها (إجراء بحث، أنواع المشاكل العملية التي يستطيع البحث العلمي حلها)
5. ما هي المفاهيم والمصطلحات التي أريد من الطلاب تطبيقها (مثلا: فهم العلاقة بين السبب والأثر تطبيق مبادئ التعلم واستراتيجيات الفعال (الدوسري، 2004)

ثالثا: التقويم البديل والاعتماد الأكاديمي:

يعرف الاعتماد الأكاديمي بأنه العملية التي يتم بها تقويم البرامج وسياسة المؤسسة التعليمية للتحقق ما إذا كانت تتفق مع معايير معينة تضعها عادة مؤسسة خارجية تسمى هيئة الاعتماد فإذا حققت المؤسسة العلمية الحد الأدنى من هذه المعايير تمنح الاعتماد وتصبح شهادتها معترف بها لدى المؤسسة الأكاديمية الأخرى. (Littlefield, J. Accreditation basics)

نظرا إلى أن عملية التقويم بصورة عامة وتقويم الطلاب بصورة خاصة تعد من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة. فإن الإصلاحات التي تجري في العقود الأخيرة حول الجودة والاعتماد في التعليم العالي تركز على تقويم النواتج التعليمية. لذلك

شهدت وما زالت تشهد عملية التقويم تطورات هامة نجم عنها تغييرات جذرية في مفهوم وأساليب وأغراض ووظائف وخصائص التقويم أدت إلى ظهور ما يصطلح عليه الآن بالتقويم البديل أو التقويم المتعدد أو تقويم الأداء.

ولتحقيق هذا المتطلب يجب أن:

- تتناسب آليات تقييم أداء الطلبة مع أنماط التعلم المطلوبة.
- توضح إجراءات التقييم للطلبة عند بداية تدريس المقررات.
- تستخدم آليات مناسبة، وصادقة ويمكن الاعتماد عليها للتحقق من مستويات (معايير) تحصيل الطلبة مقارنة بالنقاط (المعايير أو المستويات) المرجعية ذات الصلة، سواء على المستوى الداخلي أو الخارجي. وتكون مستويات العمل المطلوب لإعطاء التقديرات المختلفة متسقة ولا تتغير بتغير الزمن، ومتكافئة في المقررات التي تقدم في البرنامج والكلية والمؤسسة كلها، ومتماثلة مع ما لدى مؤسسات أخرى مرموقة. (قد تشمل ترتيباتُ التحقق من المستويات قياساتٍ مثل مراجعة التصحيح لعينات عشوائية من أعمال الطلبة بواسطة هيئة تدريس من مؤسسات تعليمية أخرى، وإجراء مقارنات مستقلة لمستويات التحصيل التي حققها الطلبة مع مؤسسات أخرى مكافئة داخل المملكة وعلى المستوى الدولي).
- يتم الاستعانة بالمصفوفات أو بأي وسائل أخرى عند تصحيح اختبارات الطلاب وواجباتهم ومشاريعهم لضمان أن كل مجالات نواتج تعلم الطلبة المخطط لها قد تمت تغطيتها. تــُتخذ الترتيبات اللازمة لتدريب هيئة التدريس في الجانبين النظري والعملي من تــقييم الطلاب.

ويجب أن يعتمد هذا التقييم على مدى توظيف المهارات التي تعلمتها الطالبات المعاقات ذهنياَ في المدرسة أو المركز في حياتهن اليومية على أرض الواقع، كمهارات الحياة اليومية والاعتماد على الذات، والتفاعل الاجتماعي، كذلك يمكن استخدامه مع الفئات الأكبر عمراً الذين تلقوا مهارات التدريب والتأهيل المهني، للتعرف على مدى تطبيقهم هذه المهارات في بيئة العمل الحقيقية، لذلك فإن هذا التقييم يعتمد على النواحي العملية والقدرات الوظيفية لذلك لا بد أن تكون أساليب تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة(الطالبات المعاقات ذهنياً) متنوعة لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التعليمية والذكاءات المتعددة وتغطى كافة الأنشطة التي يقمن بها الطالبات، وضرورة تطبيق التقييم ذو القياسات المتعددة في مجال التربية الخاصة من خلال التعاون والتنسيق المتكامل بين المختصين، وتأكيد فكرة استخدام التقييم البديل الذي ينطلق من مقولة أن كل ما يتم تعليمه ينبغي تقويمه، وما لا يمكن تقويمه لا يستحق تعليمه باعتبار أن التقييم عملية ضرورية لمراجعة النتائج النهائية لعملية التعلم والتعليم، فلابد من ضرورة تنويع الوسائط والمثيرات المستخدمة في تقويم المعاقات ذهنياً من وسائط سمعية وبصرية ومجسمات وغيرها، التي تؤديها الطالبات المعاقات ذهنياً في الحياة الاعتيادية وليس بناءً على معلومات نظرية تتلقاها الطالبات في الصف وتجيب عن الأسئلة النظرية الموجهة لهن.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات، وعلى حد علم الباحثة توجد ندرة في الدراسات التي تتناول مجال التقويم البديل واستخدامه مع المعاقين ذهنيا، لذا فقد تم اختيار بعض الدراسات التي تتعلق بالتقويم البديل بصفة عامة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

1- **دراسة عبدات (2017)** بعنوان استخدام التكنولوجيا في تقييم الأشخاص المعاقين ذهنياً: تهدف الدراسة إلى التعرف على دور التكنولوجيا في تقييم الأشخاص المعاقين ذهنياً.

أظهرت نتائج الدراسة ضرورة أن تكون أساليب تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة متنوعة لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التعليمية والذكاءات المتعددة وتغطى كافة الأنشطة التي يقوم بها الطفل وضرورة تطبيق التقييم ذو القياسات المتعددة في مجال التربية الخاصة من خلال التعاون والتنسيق المتكامل بين المختصين، وتأكيد فكرة استخدام التقييم البديل الذي ينطلق من مقولة أن كل ما يتم تعليمه ينبغي تقويمه، وما لا يمكن تقويمه لا يستحق تعليمه باعتبار أن التقييم عملية ضرورية لمراجعة النتائج النهائية لعملية التعلم والتعليم، وضرورة تنويع الوسائط والمثيرات المستخدمة في تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة من وسائط سمعية وبصرية ومجسمات وغيرها.

2- دراسة شعبان(2015) بعنوان درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن: تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن.

وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، ووعيهن بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تندرج أسفل منها قد يجعل تقويمهن لعملية تعلم وتعليم تلميذاتهن حقيقياً وواقعياً، وتجعلهن أكثر قدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لتلميذاتهن، لإظهار ما لديهن من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهن من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، قد تعمق لديهن الفهم، وقد تشجعهن على تحسين مستوى الدافعية للتعلم لديهن، حيث لا يمكن فهم الأداء الأكاديمي للطلاب بدون فهم طبيعة دافعيتهم للتعلم من خلال إطار يؤكد على أهداف المتعلمين.

3- دراسة المطرودي (2015) بعنوان مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم الشرعية: تهدف الدراسة إلى التعرف على أهم مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية

وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع أعضاء هيئة التدريس يعترفون بان التقويم البديل له فوائد كثيره بالنسبة للطالب والمدرس حيث الطالب يتابع مستوى تقدمه في المهارات والمعارف المختلفة (من خلال التغذية الراجعة)، ويحتفظ بأعماله وملحوظات المدرس عليها. والمدرس أيضا يتابع مدى تقدم الطالب، ويقف على أخطائه، ويعرف جوانب النقص لديه، ومن ثم يسهم في تلافيها، يشير معظم

الأساتذة إلى أن الأثر الذي نتج عن هذا النوع من التقويم كان إيجابياً؛ فقد كان بمنـــزلة المحفز للطلاب على الاطلاع على المزيد من الأدبيات المتوافرة حول الموضوعات المطلوبة، كما أنهم باتوا يعرفون طريقهم إلى المكتبات وإلى مواقع الإنترنت، كما تعلموا طريقة إعداد البحوث.

4- دراسة البشير، و برهم (2012) بعنوان استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن: تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية في الأردن لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته ومدى تأثر درجة الاستخدام بالتخصص والأقدمية في التعليم والدورات التدريبية.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية والرياضيات كانت عالية وخاصة في استراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة، مما يشير إلى درجة استخدام المعلمين للاختبارات الكتابية ما زالت تعد الأكثر استخداماً وشيوعاً في تقويم الطلاب، كما وجد الباحث أن استخدام المعلمين لاستراتيجية المقابلة واستراتيجية الأسئلة والأجوبة وهما شكلان من أشكال استراتيجية التواصل، كان مرتفعاً نوعاً ما، بينما درجة استخدامهم لتقويم عمل المجموعات كان بمستوى متوسط، وكان استخدامهم للاستراتيجيات الأخرى قليلا، وأقلها استخدامًا كان استراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات.

تبين كذلك أنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وفقاً للتخصص، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والخبرات بين المعلمين على اختلاف تخصصاتهم في المدارس الحكومية، من حيث درجة التحصيل الأكاديمي، والدورات والورشات التدريبية. وقد وجد الباحث فروق ذات دلالة احصائية بدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وفقاً للأقدمية بين المعلمين الجدد (1-5) وبين المعلمين القدامى (11 فأكثر)، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين المعلمين الجدد (1-5) وبين المعلمين مع أقدمية (6-10).

أما بخصوص أثر الدورات التدريبية على درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل فقد وجد الباحث فروق ذات دلالة احصائية في درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل بين المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية وبين من لم يلتحقوا بمثل هذه الدورات، ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية للمعلمين في إظهار فروق واضحة نحو درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل في الصفوف عن زملائهم ممن لم يتلقوا مثل هذه الدورات.

5- دراسة شمراني (2012) بعنوان التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: يهدف البحث إلى دراسة واقع التحول من التقويم التقليدي، المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية، إلى التقويم البديل من خلال تجربة تطبيقه في البرنامج المكثف بقسم اللغة والثقافة في معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود، وذلك من خلال التعرف على:

1. الخطوات المتبعة في عملية إحلال التقويم البديل مكان التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية، والعقبات التي واجهت الإدارة في طريق تنفيذه.
2. المقررات اللغوية التي طُبّق فيها التقويم البديل، وأبرز أدواته.
3. رصد اتجاهات وآراء مدرسي اللغة المطبقين للتقويم البديل، وبيان أبرز إيجابيات وسلبيات هذه التجربة.
4. طريقة التعامل مع أنصار القديم الرافضين للتجديد في أساليب التقويم.
5. مواقف الطلاب تجاه التحول من التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية إلى التقويم البديل؟
6. الأثر الإيجابي أو السلبي للتقويم البديل في مستويات الطلاب اللغوية؟
7. نتائج الطلاب في المقررات التي طبق فيها التقويم البديل، ومقارنتها بنتائجهم في المقررات التي بقيت على التقويم التقليدي المتمثل بنظام الاختبارات التقليدية

أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

1) توجد صور كثيرة للتقويم البديل منها ما يلي:
- تقويم الأداء، حيث يمكن أن يكون فرديًّا أو جماعيًّا عبر أنشطة مشتركة.
- التقويم الفعال المستمر.
- التقويم الذاتي، وتقويم الأقران (جزئيًّا في هذه المرحلة).
- ملفات الأعمال Portfolios التي قد تحتوي على:
- أوراق الواجبات المنـــزلية.
- نسخ من الأنشطة الصفية وغير الصفية التي اشترك فيها الطالب.
- مذكرات الطالب الدراسية.

2) تتنوع أساليب وأدوات التقويم البديل المختلفة تبعا لتنوع مهارات اللغة وعناصرها ووظائفها ومنها ما يلي: الطلب من المتعلمين إجراء بحوث(بحيثات) تتمثل برسم مخططات أو خرائط، وتلخيص موضوعات (كتابة)، وقراءة ملخصات على الأقران في الصف (شفويًّا)، وإجراء حوارات مفتوحة يستخدم فيها العصف الذهني، وإعداد ملفات أعمال تشتمل على عينات من أعمال الطلاب، والنقاش المفتوح حول الموضوعات المطروحة، وكتابة بحوث قصيرة، والبحث في معاجم اللغة العربية والتفاعل مع الزملاء باستخدام منتديات الإنترنت

3) جميع أعضاء هيئة التدريس يعترفون بان التقويم البديل له فوائد كثيره بالنسبة للطالب والمدرس حيث الطالب يتابع مستوى تقدمه في المهارات والمعارف المختلفة (من خلال التغذية الراجعة)، ويحتفظ بأعماله وملحوظات المدرس عليها. والمدرس أيضا يتابع مدى تقدم الطالب، ويقف على أخطائه، ويعرف جوانب النقص لديه، ومن ثم يسهم في تلافيها.

4) يشير معظم الأساتذة إلى أن الأثر الذي نتج عن هذا النوع من التقويم كان إيجابياً؛ فقد كان بمنـــزلة المحفز للطلاب على الاطلاع على المزيد من الأدبيات المتوافرة حول الموضوعات المطلوبة، كما أنهم باتوا يعرفون طريقهم إلى المكتبات وإلى مواقع الإنترنت، كما تعلموا طريقة إعداد البحوث (بحيثات) والتلخيصات.

5- دراسة عفانة(2011) بعنوان واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة: تهدف الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، كما هدفت إلى تحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل، وتحديد ما إذا كان استخدام المعلمين لأساليب التقويم يختلف باختلاف متغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين (الذكور) لأساليب التقويم الحديثة بلغت (45.1%) واحتل البعد السابع لبطاقة الملاحظة (تقويم الأداء بالاختبارات الكتابية) المرتبة الأولى ووزنه النسبي (70.5%) وهو أعلى الأوزان النسبية، ثم يليه البعد الخامس (تقويم الأداء القائم على الملاحظة) ووزنه النسبي (56.7%)، ثم يليه البعد الثالث (التقويم الذاتي) ووزنه النسبي (58.5%)، ويليه البعد الأول (التقويم القائم على الأداء) ووزنه النسبي(55.8%) ، ثم يليه البعد الرابع (تقويم الأقران) ووزنه النسبي(46.7%) ، ويليه البعد الثامن (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم) ووزنه النسبي (23.2%)، ثم يليه البعد السادس (تقويم الأداء بالمقابلات) ووزنه النسبي(21.1%) ويليه البعد الثاني (ملفات الإنجاز) ووزنه النسبي (20%).

التعليق على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض الدراسات التي تناولت درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في المواد الدراسية المختلفة الآتي:

- لا تزال درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته أدنى من المأمول كما في دراسة (عبدات، 2017)، (شعبان، 2015)، (البشير و برهم، 2012).
- ضرورة تطبيق التقييم ذو القياسات المتعددة في مجال التربية الخاصة من خلال التعاون والتنسيق المتكامل بين المختصين كما في دراسة (عبدات، 2017).
- ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات لتقويم البديل مثل(تقويم الأداء، حيث يمكن أن يكون فرديًّا أو جماعيًّا عبر أنشطة مشتركة، التقويم الفعال المستمر، التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ملفات الأعمال Portfolios كما في دراسة (شمراني، 2012)، (شعبان، 2015)، (المطرودي، 2015)
- أن الدورات التدريبية للمعلمين قد أظهرت فروق واضحة نحو درجة استخدامهم لاستراتيجيات التقويم البديل في الصفوف عن زملائهم ممن لم يتلقوا مثل هذه الدورات كما في دراسة (شمراني وحسن، 2012)، (عفانة، 2011)

وتوصي جميع الدراسات السابقة بضرورة تطبيق أدوات التقويم البديل مع الطلبة، حيث يشير معظم المعلمين إلى أن الأثر الذي نتج عن استخدام هذا النوع من التقويم كان إيجابياً؛ فقد كان بمنـــزلة المحفز للطلاب، وهي بذلك تتفق مع أهداف الدراسة الحالية في استخدام التقويم البديل كإتجاه حديث في تقويم الطلاب إلا أن الدراسة الحالية تتميز باستخدام التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم الطالبات المعاقات ذهنياً من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي وأيضاً بتوضيح فوائد التقويم البديل بالنسبه للطلبات المعاقات ذهنياً والمعلمات حيث أن الطلبات يتابعوا مستوى تقدمهم في المهارات والمعارف المختلفة (من خلال التغذية الراجعة)، ويحتفظوا بأعمالهم وملحوظات المعلمات عليها. والمعلمات أيضا يتابعوا مدى تقدم الطالبات المعاقات ذهنيا، ويقف الطالبات على أخطائهن، ويعرفوا جوانب النقص لديهن.

إجراءات الدراسة الميدانية

محددات الدراسة:

اقتصر تطبيق الدراسة على معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً في المرحلة الابتدائية من الصف الرابع إلى الصف السادس في محافظة الطائف.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي Descriptive Analytical Approach وذلك من خلال توزيع استبانة لقياس درجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

المجتمع والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً وتم اختيار العينة بطريقة قصدية وهن المعلمات الحاصلات على بكالوريوس في التربية الخاصة مسار إعاقة عقلية، واللاتي يعملن مع المعاقات ذهنيا منذ أكثر من خمس سنوات، بالصف (الرابع والخامس والسادس) وتم التطبيق على (15) معلمة بمدارس الدمج (عوق فكري) بمحافظة الطائف في الفصل الدراسي الأول لعام 1437-1438هـــ.

أدوات الدراسة:

- **الاستبانة:** اعتمدت الدراسة على استبانة مقدمة لمعلمات الطالبات المعاقات ذهنياً تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (15) فقرة لقياس درجة استخدام معلمات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وقد كانت من نوع مقياس "ليكرت الخماسي" Likert Five Scale حيث جاءت فئات توزيع الدرجات على النحو التالي وذلك تبعا لمفتاح التصحيح:

دائما تعطى الدرجة (5).

غالبا تعطى الدرجة (4).

أحيانا تعطى الدرجة (3).

نادرا تعطى الدرجة (2).

أبدا تعطى الدرجة (1).

وقد تم إعداد الاستبانة على النحو التالي:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتقويم البديل، وفي ضوء ذلك تم تحديد العناصر الأساسية المرتبطة باستراتيجيات التقويم البديل.
- تحكيم الاستبانة وذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس تخصص قياس وتقويم.
- الآخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (15) فقرة ملحق رقم (1) وبذلك يكون قد تم التأكد من صدق المحكمين للأداة.
- تم التحقق من ثبات الأداة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (5) معلمات من خارج عينة الدراسة وقد تم إعادة تطبيق الاستبانة على نفس العينة وتم حساب معامل الثبات بالإعادة حيث بلغت قيمة معامل الثبات بحساب ارتباط بيرسون (0,86).
- عدد بنود الاستبانة (15) بند، هذا يعني أن أعلى درجة يتحصل عليها المفحوص هي 75 درجة (إذا كانت جميع استجاباته دائما) وأقل درجة يتحصل عليها المفحوص هي 15 درجة (إذا كانت جميع استجاباته أبدا) وعليه يمكن وضع المدى كالآتي:

55–75 درجة عالية.

54– 34درجة متوسطة.

33–15درجة منخفضة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول والذي ينص على: هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام العالية؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات بشكل تنازلي وقد أعتمد معايير لتقييم درجة الاستخدام المرتفعة بناء على المتوسط الحسابي وتصنيف درجة الاستخدام العالية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً على فقرات الاستبانة وتصنيف درجة الاستخدام العالية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة.

رقم الفقرة	أشكال استراتيجية التقويم المستخدمة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الاستخدام	الترتيب
6	أطبق استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	40	1.2	مرتفعة	4
7	استعين باستراتيجية التقويم المعتمد على أوراق العمل مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	40.4	1.44	مرتفعة	3
11	أستخدم استراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	44.8	.82	مرتفعة	2
13	أستخدم استراتيجية التقويم المعتمد على الأقران مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	40	1.2	مرتفعة	5
15	استخدم استراتيجية التقويم المعتمد على السجل القصصي الطالبات المعاقات ذهنيا.	49.6	.61	مرتفعة	1

يتضح من جدول (1) أن المتوسطات الحسابية لفقرات درجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل كانت عالية لفقرات (استراتيجية التقويم المعتمد على السجل القصصي، استراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة مع الطالبات المعاقات ذهنيا، استراتيجية التقويم المعتمد على أوراق العمل، استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأقران)على الترتيب حيث تراوحت المتوسطات ما بين (40-49.6) مما يشير إلى أن أعلى متوسط كان للفقرة رقم (15) والتي احتلت الترتيب الأول وأن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (13) والتي احتلت الترتيب الخامس، وهذا يدل على أن درجة استخدام المعلمات على الاختبارات الكتابية (استراتيجية التقويم المعتمد على السجل القصصي، استراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة مع الطالبات المعاقات ذهنيا استراتيجية التقويم المعتمد على أوراق العمل، استراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم) ما زالت تعد الأكثر استخداما وشيوعا في تقويم تعلم الطالبات المعاقات ذهنيا وهذا لا يتناسب مع إعاقاتهم فيجب أن يكون تقويم تعلم الطالبات متناسب وطبيعة إعاقتهم وهذا يتفق مع دراسة (البشير و برهم، 2012)، كما جاءت أيضا درجة استخدام المعلمات عالية لاستراتيجية التقويم المعتمد على المقابلة حيث جاء ترتيبها الثاني واستراتيجية التقويم المعتمد على الأقران، حيث جاء ترتيبها الخامس وهما شكلان من أشكال استراتيجية التواصل، حيث يبدو أن معلمات الطالبات المعاقات ذهنيا غالباً ما يفضلن المقابلات مع الطالبات واستراتيجية التقويم المعتمد على الأقران كاستراتيجيات تقويم قائمة على التواصل ما بين المعلمات والطالبات وكذلك الطالبات مع بعضهن، وذلك ربما يرجع إلى أن المعلمات متخصصات في التربية الخاصة (مسار إعاقة عقلية)

للإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام المتوسطة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية وترتيب الفقرات بشكل تنازلي وقد أعتمد معايير لتقييم درجة الإستخدام المتوسطة بناء على المتوسط الحسابي وتصنيف درجة الاستخدام المتوسطة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً على فقرات الاستبانة وتصنيف درجة الاستخدام المتوسطة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة

رقم الفقرة	أشكال استراتيجية التقويم المستخدمة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الاستخدام	الترتيب
1	استخدم استراتيجية التقويم المعتمد على الآداء مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	36.2	1.26	متوسطة	1
2	أعتمد على استراتيجية التقويم المعتمد على المحاكاة. مع الطالبات المعاقات ذهنيا...	31	1.26	متوسطة	7
3	اطبق استراتيجة التقويم التقويم المعتمد على العرض التوضيحي مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	36	1.26	متوسطة	2
5	انفذ استراتيجية التقويم المعتمد على المناقشة مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	32.2	.63	متوسطة	6
9	أطبق استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	33.4	1.44	متوسطة	5
10	أعتمدت على استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	35.8	.82	متوسطة	3
12	أعداستراتيجية التقويم المعتمد على عمل المجموعات مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	34.2	1.2	متوسطة	4

يتضح من جدول (2) أن المتوسطات الحسابية لفقرات درجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل كانت متوسطة لفقرات (استخدم استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجة التقويم التقويم المعتمد على العرض التوضيحي، استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة المنظمة، استراتيجية التقويم المعتمد على عمل المجموعات، استراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة التلقائية، استراتيجية التقويم المعتمد على المناقشة، استراتيجية التقويم المعتمد على المحاكاة) حيث تراوحت المتوسطات ما بين (31-36.2) مما يشير إلى أن أعلى متوسط كان للفقرة رقم (1) والتي احتلت الترتيب الأول وأن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (2) والتي احتلت الترتيب السابع، وهذا يدل على اقتصار المعلمات على أدوات محدودة وثابتة وعدم التنوع من قبل معلمات المعاقات ذهنياً في ممارسة استراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته، وعدم وعيهن بما تتضمنه كل استراتيجية من فعاليات تتدرج أسفل منه، وذلك قد يرجع إلى عدم القيام بتقديم دورات للمعلمات للتدريب على استراتيجيات التقويم البديل وأدواته وهذا ما أكدته دراسة(البشير، و برهم ،2012)

للإجابة على السؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة في تصنيف درجة الاستخدام المنخفضة؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب الفقرات بشكل تنازلي وقد أعتمد معايير لتقييم درجة الاستخدام المنخفضة بناء على المتوسط الحسابي وتصنيف درجة الاستخدام المنخفضة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة،

جدول (3) المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً على فقرات الاستبانة وتصنيف درجة الاستخدام المنخفضة لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة.

رقم الفقرة	أشكال استراتيجية التقويم المستخدمة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الاستخدام	الترتيب
4	أجري استراتيجية التقويم المعتمد على لعب الدور مع الطالبات المعاقات ذهنيا..	27.4	2.4	منخفضة	3
8	استخدم استراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	29	1.4	منخفضة	2
14	استخدم استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الانجاز مع الطالبات المعاقات ذهنيا.	29.4	1.4	منخفضة	1

يتضح من جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات درجة استخدام معلمات الطالبات المعاقات ذهنياً لاستراتيجيات التقويم البديل كانت منخفضة لفقرات (استراتيجية التقويم المعتمد على ملف الإنجاز، استراتيجية التقويم المعتمد على الاختبارات القصيرة، استراتيجية التقويم المعتمد على لعب الدور) حيث تراوحت المتوسطات ما بين (27.4-29.4) مما يشير إلى أن أعلى متوسط كان للفقرة رقم (14) والتي احتلت الترتيب الأول وأن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (4) والتي احتلت الترتيب الثالث، وهذا يدل على عدم التأكيد على دور المتعلم في التعليم والتقويم، وعدم الاعتماد على معايير موضوعية في الحكم على أداء الطالبات، عدم توفر أداة أو وسيلة تعين المعلمات على التقويم التكويني المستمر لأداء الطالبات المعاقات ذهنياً، فهذه الاستراتيجيات تستخدم بشكل منخفض رغم أنها يمكن أن تساعد المعلمات على تجميع واعٍ للأعمال التي قامت بها الطالبات والتي تظهر الجهد، والتقدم في ضوء الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة، وهذا ما أكدته (دراسة عبدات، 2017) و (دراسة شمراني، 2012)

التوصيات:

- ضرورة أن تكون أساليب التقويم متنوعة لتلائم الاستراتيجيات والنماذج التعليمية والذكاءات المتعددة وتغطى كافة الأنشطة التي تقوم بها الطالبات المعاقات ذهنيا مثل بطاقات ملاحظة، ومقاييس اتجاهات، وأنشطة علمية، ونشاط حر، وتنفيذ مهام.
- تفعيل وتطبيق التقويم ذو القياسات المتعددة في مجال التربية الخاصة من خلال التعاون والتنسيق المتكامل بين المتخصصين في القياس والتقويم النفسي والتربوي والتربية الخاصة(الطالبات المعاقات ذهنياً).
- زيادة الاهتمام في مؤسسات إعداد المعلمين والجامعات بإعداد خريجيها بحيث يمتلكون المعرفة والكفاءة في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي من خلال زيادة عدد المقررات المتخصصة مع تدريب الطلاب تدريباً كافياً على إعداد الأسئلة وبناء الاختبارات لذوي الاحتياجات الخاصة المعاقين ذهنيا.

- تبنى استراتيجية تكاملية في تقويم البرامج التربوية في مجال التربية الخاصة(الإعاقة الذهنية) تسهم في تحسين نوعية قاعدة المعلومات ، واختيار أدوات التقويم ، وعملية تحليل المعلومات وكتابة التقارير.
- تأكيد فكرة استخدام التقويم البديل الذي ينطلق من مقولة " أن كل ما يتم تعليمه ينبغي تقويمه ، وما لا يمكن تقويمه لا يستحق تعليمه " باعتبار أن التقويم عملية ضرورية لمراجعة النتائج النهائية لعملية التعلم والتعليم لذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين ذهنيا).
- ضرورة العمل على تنوع الوسائط والمثيرات المستخدمة في تقويم الفئات الخاصة (الإعاقة الذهنية) بين الوسائط السمعية والبصرية واستخدام الصوت والحركة والصورة المجسمة.
- العمل على توفير الاعتمادات المالية الكافية للأخذ بهذه التوجهات قدر الإمكان، مع وضع خطة يتم تنفيذها على مراحل خلال عدة سنوات تحت إشراف المركز الوطني للقياس والتقويم والأمانة العامة للتربية الخاصة.
- ضرورة إعداد بنوك أسئلة، لها خصائص محددة يراعى فيها القدرات المتباينة للتلاميذ ذوى الفئات الخاصة(الطالبات المعاقات ذهنياً)، ويمكن الاستفادة منها في التعرف على مستواهم الفعلي، وذلك تحت إشراف المركز الوطني للقياس والتقويم والأمانة العامة للتربية الخاصة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو سنينة، ربحي (2004). *تقييم مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين الانتقال من سياسة التفتيش والاذعان إلى سياسة التحسين والتطوير*. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله.

أبو علام، رجاء (2001). *النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظم الامتحانات*، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، بحوث المؤتمر العربي الأول، الامتحانات والتقويم التربوي رؤية مستقبلية، 95–120.

أبو لين، وجيه (2011). *الاتجاهات الحديثة في تقويم التربية الإسلامية*، 2017/3/15.
http://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268262

البشير، أكرم زبرهم، أريج (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، 13(1).241–270.

البحيري، عبد الرقيب (2002). *التخلف العقلي: قضايا مفاهيمية وتطبيقية*. المؤتمر العلمي السادس. كلية التربية: جامعة المنيا.

حسن، السيد(دت)ــ التوجهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقاتها في مجال التربية الخاصة كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2017/3/15).
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&id=353

الحازمي، عدنان (2010). *التدريس لذوي الإعاقة الفكرية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحديدي، منى والخطيب، جمال (2011). *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة* ، ط3، عمان، الأردن: دار الفكر.

الدوسري، راشد.(2004). *القياس والتقويم التربوي الحديث مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة*، الأردن: دار الفكر .

الرفاعي، عايدة (1997). *مدى فاعلية برنامج ارشادي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا*، رسالة دكتوراة غير منشورة, كلية التربية, جامعة عين شمس.

الروسان، فاروق (2010). *مقدمة في الإعاقة العقلية*، ط2: دار الفكر للطباعة والنشر.

زيتون، كمال (2002). *تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات*، القاهرة: عالم الكتب.

السرطاوي، وآخرون (1996)، *خدمات التأهيل والتشغيل في كل من دولة الإمارات والأردن، التربية المعاصرة*، السنة الثالثة عشر،(42).

شعبان، فاطمة (2015). درجة ممارسة معلمات التربية الأسرية لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى تلميذاتهن، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (42) 151–234.

الشناوي، محمد (1997). *التخلف العقلي*، القاهرة: دار غريب.

شمراني، حسن(2012). بعنوان التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (31) 3–42.

شقير، زينب (2002). اضطرابات اللغة والتواصل, ط2، القاهرة: النهضة المصرية.

شاش، سهير (1998). *أثر اللعب الجماعي الموجه في تحسين الأداء اللغوي لدى الأطفال المتخلفين عقليا*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الزقازيق.

الشناوي، محمد (1997). *التخلف العقلي: الأسباب– التشخيص– البرامج*. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الصراف ، قاسم (2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

طلبة، منى(2013). تصور مقترح لمنهج المهارات الشخصية والاجتماعية لطالبات التربية الفكرية بالمرحلة الثانوية بالطائف (برنامج التأهيل التربوي) في ضوء احتياجاتهم الخاصة، *مجلة كلية التربية*، 25 (95).

عقل، سمير (2012). *التدريس لذوي الإعاقة السمعية*، عمان: دار المسيرة.

عبيد، ماجده (2001). *تعليم الأطفال المتخلفين عقليا*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

عبد الحميد، محمد (1999). *تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا*، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدات، روحي(دت)، استخدام التكنولوجيا في تقييم الأشخاص المعاقين ذهنياً، 2017/3/15
http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art&ArtCat=13&id=1084

العزة، سعيد (2001). *الإعاقة العقلية*، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت (2007). *طرق تحسين التعلم والسلوك*، القاهرة: مركز كريتاس سيتى للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية.

فراج، عثمان (2004). *الإعاقات الذهنية في مرحلة الطفولة*. القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

القرزعي، عبد الله(دت)، التقويم البديل،2017/03/15،
http://child-trng.blogspot.com/2012/03/blog-post_19.html#ixzz49E2WnRlU

القريوتي، إبراهيم(2014). التأهيل المهني للأشخاص من ذوي الإعاقة، 2017/03/20
http://www.alamal.com.kw/?p=728273&lang=ar

القريوتي، إبراهيم (1999). العوائد الاقتصادية لعمل المعوقين، اللقاء التدريبي الأول حول التخطيط الإستراتيجي برامج التأهيل الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة، بيت الأمل بالتعاون مع الاتحاد العام للجمعيات الخيرية وبدعم من مؤسسة فريدريش ناومان، عمان، الأردن 10/ 13 يوليو 1999.

موسى، رشاد (2000). الصحة النفسية. القاهرة: دار النهضة العربية.

مرسي، سيد (1975). *الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني*، القاهرة: مكتبة مصر.

مرسي، كمال (1999): *مرجع في علم التخلف العقلي*, ط2 , الكويت: دار القلم.

منظمة الصحة العالمية (1999). المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض ICD-10 تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية، ترجمة وحدة الطب النفسي، جامعة عين شمس، الإسكندرية : المكتب الإقليمي ، لشرق البحر المتوسط التابع لمنظمة الصحة العالمية.

المطرودي، خالد (2015). مشكلات تطبيق التقويم المستمر في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم الشرعية، *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، (42) ، 950–1020.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي(2009). معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، نوفمبر.

يحيى، خولة ، عبيد، ماجدة (2005).*الإعاقة العقلية*، عمان، الاردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Antoinette, J. (1996). Key Points of the authentic assessment portfolio. *Intervention in school & clinic*, 31, 4,252-254

Birenbaum, M and Dochy, F. (1996) *Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

kelaghan T. and Greaney V. (2001) using assessment to improve the quality of *education*. Paris: UNESCO.

Donn, Brolin (1988). *Vocational Preparation of the Persons with Handicaps*, Bell and Howell Company.

Littlefield, J. accreditation basics
http://distance learning.about.com/od/acrreditationinfo/a/acrreditation1.htm

Mills Mand Stocking M. . (1993) Practical issues in in large-scale computerized adaptive testing> Aplied Measurement in Education, 9(2), 7-10

Wiggins, G. (1998).Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey- Bass Publishers

Walsh, B. (2002). Attitudes of Parents of Hmong deaf or hard of hearing (DHH) Students: *An ethnographic study*. Dis.Abst.Inter. (44), (5).

Wilson, A. (1983). Difficulties experienced by Tinnitus Sufferers, *Journal of speech and Hearing Disorder*. (48), 150-154.

.