جـامعة الشهيد حمه لخضر بالـوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علوم التربية

مدى مراعاة أستاذ الطور الثاني من المرحلة الابتدائية لخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائه للاختبار التحصيلي

– دراسة استكشافية وصفية لبعض المقاطعات التربوية بمدينة الوادي وسط–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص صعوبات التعلم

إعداد الطالبة:
كريمة غربي

إشراف الدكتور:
فارس إسعادي

الموسم الجامعي : 2017 – 2018

فهرس الموضوعات

الموضوعات	رقم الصفحة
قائمة الجداول	
ملخص الدراسة بالعربية	ا
ملخص الدراسة بالفرنسية	ب
شكر و عرفان	ج
مقدمة	3--1
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: **المقاربة المنهجية للدراسة**	
1- اشكالية الدراسة	9--6
2- فرضيات الدراسة	11-9
3 ـ أهداف الدراسة و أهميتها	11
4 ـأهداف الدراسة و أهميتها	12
5 ـ الدراسات السابقة	14- 12
6 ـ نظرة تحليلية للدراسات السابقة	15-14
الفصل الثاني: **الاختبارات التحصيلية**	
تمهيد	
1- تعريف الاختبار النفسي	17
2- تعريف الاختبار التحصيلي	18-17

3- اهداف الاختبلر التحصيلي	20-18
4- وظائف الاختبلر التحصيلي	21-20
5- انواع الاختبار التحصيلي	24-21
6- مبادئ عامة حول بناء الاختبار التحصيلي 7- خطوات بناء الاختبار التحصيلي 8- شروط الاختبار التحصيلي الجيد	26-25 31-26 49-32
خلاصة الفصل	49
الفصل الثالث: **صعوبات التعلم**	
تمهيد	51
1- التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم	53-52
2- ماهية صعوبات التعلم	54
3- مفهوم صعوبات التعلم 4- تعريف صعوبات التعلم	55-54 56-55
5- صعوبات التعلم و المفاهيم المرتبطة بها	57-56
6- تصنيف صعوبات التعلم	58-57
7- أسباب صعوبات التعلم	59-58
8 - النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم 9- سمات ذوي صعوبات التعلم	61-59 62-61
خلاصة الفصل	62
الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع : **الدراسة الاستطلاعية**	

تمهيد	65
1. الدراسة الاستطلاعية	65
2- أهداف الدراسة الاستطلاعية	66
3- المنهج المتبع 4 ـ الحدود الزمانية و المكانية للدراسة	67-66 67
4- العينة 5 .الأداة المستخدمة في الدراسة	67 69-68
6- الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	70
خلاصة الفصل	70
الفصل الخامس: **التحقق من فرضيات الدراسة**	
1 ـ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	73-72
2 ـ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	75-73
3 ـ مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	77-76
4 ـ مناقشة عامة للنتائج	78
خلاصة عامة قائمة المراجع الملاحق	80-79 82-81

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	قيم مربع كاى (كا^2) الخاصة بالبنود التي يحتويها بعد الخصائص اللغوية	
02	قيم مربع كاى (كا^2) الخاصة بالبنود التي يحتويها بعد الخصائص االمعرفية.	
03	قيم مربع كاى (كا^2) الخاصة بالبنود التي يحتويها بعد الخصائص الحركية .	

ملخص الدراسة بالعربية

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على مدى كفاءة معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية في مراعاتهم لخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم لاختبار تحصيلي، وعليه انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية :

. هل يوجد تميز لاستجابات معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية حول الخصائص اللغوية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار ألتحصيلي ؟

. هل يوجد تميز لاستجابات معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية حول الخصائص المعرفية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار ألتحصيلي ؟

. هل يوجد تميز لاستجابات معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية حول الخصائص الإدراكية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار ألتحصيلي ؟

وبغرض الإجابة عليها تم بناء أداة من طرف الباحثة مكونة من 20 بند موزعة على ثلاث أبعاد وبعد التأكد من صلاحيتها تم تطبيقها على عينة الدراسة المتكونة من 93 معلم بالطور الثاني من المرحلة الابتدائية ببعض مؤسسات ولاية الوادي وتم التوصل إلى النتائج التالية :

. تحقق الفرضية الجزئية الأولى بنسبة **62.5 %** ذلك لأن أغلب البنود امتازت بقيمة كا^2 مرتفعة أي أن كا^2 المحسوبة $\geq$ من كا ^{2} المجدولة

. عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية أي قبول الفرض الصفري و رفض الفرض البديل

. عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة أي قبول الفرض الصفري و رفض الفرض البديل

Résumé de l'étude:

Cette étude visait à détecter le niveau de sensibilisation des enseignants de la deuxième phase et troisième élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage et

scolaire (dyslexie Alqrah- dyslexiques Ketabh- indigestion mathématiques) de leur point de vue, dans la variable sexe et qualification scientifique et de l'expérience professionnelle, où l'étude a porté sur la lumière (100) enseignants pour certaines provinces Éducatif dans la vallée centrale.

Selon l'approche descriptive Boslobh (exploratoire, comparatif) et l'application de l'outil d'étude, et en utilisant les statistiques des fréquences, des pourcentages, des moyennes et des écarts types et test « T » et l'analyse des méthodes de variance ont donné lieu à un traitement statistique sur les résultats suivants:

-Le niveau de sensibilisation des enseignants de la deuxième et troisième phase des élèves du primaire ayant des difficultés d'apprentissage scolaire (dyslexie - dyslexie - dyslexie) était élevé.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de sensibilisation des enseignants des deuxième et troisième degrés des élèves du primaire dyslexiques attribués à chaque variable de genre, qualification et expérience professionnelle.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de sensibilisation des enseignants des deuxième et troisième degrés des élèves du primaire dyslexiques attribués à chaque variable de genre, qualification et expérience professionnelle.

-Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau de sensibilisation des enseignants des deuxième et troisième degrés des élèves du primaire dyslexiques attribués à chaque variable de genre, qualification et expérience professionnelle.

شكر و تقدير

بسم الله الرحمن الرحيم:«**ربِ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ التِي أَنْعَمْتَ عَلَي وَعَلَى وَالِدِيّ وَأَن أَعْمَلْ صَالِحًا تَرْضَاهُ وأَدخِلنِي بِرحمتِك في عِبادكَ الصالحين**» الآية 19 النمل.

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب..

أتقدم بالشكر الجزيل في المقام الأول إلى أستاذي الفاضل الدكتور: **فارس اسعادي** لجهوده المبذولة بسخاء في الإشراف على العمل ومتابعة كل مراحله بسعة صدر ولم يبخل علي بنصحه وإرشاده وتوجيهاته، إن كلمة الشكر قاصرة من أن توفي جزء من إخلاصه ، فله مني كل الشكر والعرفان.

ووفاء وتقديرًا واعترافًا بالجميل الذي قدمه لي زوجي فله مني كل الشكر على ما أسداه لي من نصح وتوجيه، وفقه الله وسدد خطاه.

كما أتقدم بخالص عبارات الشكر إلى عائلتي الثانية التي كانت خير سند لي

كما أشكر كل من ساعدني في انجاز هذا البحث من قريب أو بعيد، وقدم لي الدعم خلال مشوار إعداد المذكرة، أخص بالذكر: مدراء ابتدائيان الوادي .

المقدمة :

إن تقويم تحصيل التلاميذ في المؤسسات التعليمية اليوم يقتصر على مجرد قياس التحصيل و الذي يقتصر هو الآخر بدوره على قياس أداء التلاميذ على الاختبارات سواء المقننة منها أو المدرسية ومن أكثرها شيوعا هي تلك الاختبارات المدرسية التي يقوم بإعدادها المعلم و التي يتخذ في ضوئها قرارات تربوية بشأن نقل التلاميذ من مستوى إلى آخر أو من مرحلة الى أخرى .

و من ثم فتعتبر الاختبارات التحصيلية على درجة كبيرة من الأهمية مما يجعل من الضروري التركيز في بنائها و تطويرها و إتباع الأساليب العلمية الحديثة في عملية الإعداد لها لتحقيق أكبر قدر من الموضوعية ذلك على اعتبار أن هته الاختبارات تساعد في الكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية و مدى التقدم الأكاديمي و معرفة نواحي القوة و الضعف في كل من الأهداف ، المحتوى و طرائق التدريس و الاستفادة من نتائج الاختبارات لإحداث تغذية راجعة لتدعيم جوانب القوة و علاج أوجه القصور .

فالمدرسة باختلاف أطوارها و تعددها تضم العديد من التلاميذ بمختلف صفاتهم و ميزاتهم فمنهم المتفوقون و منهم عكس ذلك الذين يجدون صعوبة كبيرة في التعلم مما يصنفون ضمن فئات الاحتياجات الخاصة حيث يحتاجون الى تعليم خاص و أساليب خاصة وطرق تقييم خاصة الا أنهم يدرسون ضمن الصف العادي فهنا يكمن الإشكال و تصعب مهمة المعلم .

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على بعض الجوانب المهمة في كفاءة المعلم أثناء عملية إعداد الاختبارات التحصيلية و مدى مراعاته لفئة ذوي صعوبات التعلم و من أجل ذلك قمنا بالإجراءات التالية :

تمت الدراسة في جانبين نظري وتطبيقي، وقد تم تفصيل الجانب النظري من الدراسة إلى مجموعة من الفصول ، في الفصل الأول تم تناول المقاربة المنهجية للدراسة التي

أوضحت أهداف الدراسة و أهميتها و كذا تضمنت إشكالية الدراسة التي تناولت واقع الاختبارات التحصيلية و مدى كفاءة المعلم لمراعاته لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائها ، ولهذا وضعت تساؤلات للدراسة تمت مناقشتها في نهاية الدراسة، كذلك شمل هذا الفصل إضافة إلى ذلك تحديد المفاهيم الأساسية التي كانت موضع اهتمام الدراسة ككل، وأخيرا تم عرض بعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع ، ثم قمنا بنظرة تحليلية عامة حول هذه الدراسات. وفي الفصل النظري الثاني فقد تناولت الباحثة صعوبات التعلم بالتفصيل و ذلك من حيث المفهوم

أما الفصل الثالث فيقدم عرضا لأهم عناصر الاختبارات التحصيلية و ذلك من خلال التعريف بالاختبار النفسي مرورا الى التعريف بالاختبار التحصيلي و أهدافه و وظائفه و أهم أنواعه إضافة الى مبادئه و أهم الخطوات التي يجب إتباعها أثناء صياغته ، و وقد تم أيضا التركيز في هذا الفصل على الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد والمتمثلة في الصدق والثبات ، إضافة إلى معامل السهولة و الصعوبة و كذا معامل التمييز ، باعتبارها صفات أساسية للحكم عن مدى صلاحية الاختبار للتطبيق و تناولنا أنواع وطرق حساب كل خاصية على حدا والعوامل المؤثرة في كل منها .

هذا بالنسبة للجانب النظري أما الجانب التطبيقي للدراسة فقد تم تقسيمه إلى فصلين أحدهما قمنا فيه بتوضيح الإجراءات المنهجية للدراسة ، حيث تطرقنا من خلاله إلى منهج الدراسة والعينة التي تم اختيارها و التي كانت عينة غرضية من مجتمع الدراسة و الذي كان ممثل في 93 معلما يدرسون بالطور الثاني من المرحلة الابتدائية موزعين على 15 مؤسسات تربوية ، ثم عرضنا الحدود الزمانية و المكانية للدراسة ، و من ثم عرجنا إلى أهم التفاصيل التي تمت أثناء الدراسة الاستطلاعية ، وأخيرا بينا الأساليب الإحصائية

المستخدمة للتحقق من تساؤلات الدراسة

أما الفصل الثاني من هذا الجانب فقمنا فيه بمحاولة مناقشة تساؤلات الدراسة وذلك من خلال عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها.

الجـــــانب

النظـــــري

الفصـــــــــل الأول

المقاربة المنهجية للدراسة

1. **اشكالية الدراسة**
2. **فرضيات الدراسة**
3. **المفاهيم الاجرائية للدراسة**
4. **اهداف الدراسة و أهميتها**
5. **الدراسات السابقة**
6. **نظرة تحليلية للدراسات السابقة**

إشكالية الدراسة :

يمر التلميذ أثناء مسيرته التعليمية بعدة مواقف منها الايجابية و السلبية التي تشكل شخصيته فيما بعد كما تعترضه أحيانا عقبات أو صعوبات حيث تحول بينه و بين قدرته على التعلم حيث تعيق

تقدمه و تحقيقه للنجاح الأكاديمي فقد تعود تلك الصعوبات إلى عوامل بيئية أو نفسية .

فيعد ميدان صعوبات التعلم من ميادين التربية الخاصة و من أّكثر الميادين التي شغلت اهتمام الكثير من الباحثين و ذلك نتيجة للاهتمام المتزايد من قبل الأهل و المربين و أصحاب الاختصاص بمشكلة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم و الذين يعانون من مشكلات سلوكية و تعليمية بالرغم أنهم لا يعانون من أية إعاقة ظاهرة كالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الجسدية و يبدون أسوياء من حيث قدراتهم العقلية و يكون ذكائهم حول المتوسط إلا أنهم يعانون من صعوبات مختلفة منها النمائية و الأكاديمية (**الفاعوري, 2010: 2**)

فصعوبات التعلم عبارة عن اضطراب العمليات العقلية أو النفسية التي تمثل الانتباه و الإدراك و تكوين المفاهيم و حل المشكلات فينعكس ذلك على عدم القدرة على تعلم القراءة و الكتابة و الحساب (**حافظ, 2000: 03**) لقد تعددت وجهات النظر حول العوامل المفسرة أو المسببة لصعوبات التعلم , حيث لا يوجد اتفاق بين علماء النفس و المهتمين بهذا المجال على الأسباب الفعلية لصعوبات التعلم (**كامل, 2003: 40**)حيث نجد أن الكثير من المختصين يركزون على الأسباب البيئية و التي من بينها التغذية و الاستثارة غير الكافية و المناخ الانفعالي غير الملائم و أيضا التدريس غير الفعال
(**مجلة تنمية الموارد البشرية.ّ 2006: 73**) حيث أن الكثير من الدراسات التي تناولت الصعوبات الأكاديمية للتلميذ قد اهتمت بالبيئة الصفية و المناهج التعليمية و النسق المدرسي والعلاقة مع المعلم (**خليل, 1997: 31**) التخصصات (الطب الفسيولوجي و الطب النفسي العصبي و المعرفي و الأرطوفونيا و علم الاجتماع , و شغل التربويون و علماء النفس و أثار قلق أولياء الأمور على وضع أبنائهم الحالي و على مستقبلهم الاجتماعي و المهني ,و في عام 1963 أشار العالم الألماني **صمويل كيرك** و هو أول من أطلق مصطلح **. صعوبات التعلم** . أنه يستخدم لوصف مجموعة غير متجانسة من الأطفال ليس لهم مكان في التصنيف المعتاد لفئة الإعاقة , فقد يظهرون تأخر في الكلام أو لديهم صعوبة

عظمى في تعلم القراءة أو الكتابة أو الحساب و بعض هؤلاء لديهم قصورا لغويا مع أنهم غير صم ولا يعانون من قصور في فهم ما يرونه مع أنهم ليسو مكفوفين و بعضهم لا يستطيع التعلم بالطرق المعتادة مع أنهم ليسو متخلفين عقليا (**عبد الوهاب, 2003: 7**)

فكغيرهم من التلاميذ العاديين تشملهم العملية التعليمية التي تعد من القضايا التربوية بالغة الأهمية و ذلك لإعداد الفرد إعدادا متميزا في حياة تزداد تعقدا حيث تسعى إصلاحات نظام التعليم إلى تحديث مقاصده و غاياته لجعلها أكثر انسجاما , بغية تحقيق أهداف محددة لتكوين و تعليم الأجيال المتمدرسة و جعل المواقف التعليمية أكثر نفعا , و من أهم هذه المواقف نجد موقف التعلم و التدريس التي يقوم فيها التقويم بدور رئيسي و فعال في توجيه عملية التدريس (**القباطي, 2001: 391**)

+التي تم الحصول عليها في ضوء عملية القياس , إذ تعد عملية التقويم أشمل من عملية القياس بالرغم من ارتباطهما حيث نجد الأولى تصف السلوك وصفا كميا و نوعيا بينما الثانية تصفه وصفا كميا

فالتقويم بأساليبه المختلفة يعتبر مدخلا أساسيا لتطوير التعليم و إصلاح جوانبه المختلفة , إذ أن في تطوير العملية التعليمية و عمليات التقويم علاجا لكثير من المشكلات التربوية (**حسين, 2005: 3** و في هذا الصدد أوضحت الموسوعة العالمية للتقويم (1990)(WOLF) أن التقويم هو عملية منهجية منظمة لجمع البيانات , و تفسير الأدلة مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ أو البرامج و بذلك يساعد على توجيه العمل التربوي و اتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك (**صلاح الذين, 2007: 21**) فيعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية التربوية و هو حجر الزاوية لإجراء إي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم و التعليم , فالتقويم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعلم و التعليم , كما يسهم أيضا في الحكم على مدى فاعلية الإجراءات و الممارسات المتبعة في عملية التعلم و التعليم (**عبد الناصر, 2008: 4)**

أي أن التقويم ليس عملا عشوائيا و إنما هو نتاج تخطيط واعي لأنه يسعى إلى إعطاء نتائج يستند عليها في إصدار الأحكام و اتخاذ القرارات بكل ما يتعلق بالعملية التربوية , و نطرأ لما يكتسبه التقويم من أهمية و تأثير مباشر على العملية التعليمية فقد تعددت أدوات القياس فيه و تنوعت , و لعله من أبرز تلك الأدوات **الاختبارات التحصيلية** فهي المعيار المتداول في معظم الدول لتقويم التلاميذ و معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف المنشودة **(خليل, 2006: 62)**

فهي تعد واحدة من بين وسائل التقويم المتنوعة , و هي وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلبة , و التعرف غلى مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف المرسومة و الكشف عن مواطن القوة و الضعف في ذلك , و على ضوء ذلك يمكن العمل على تحسين و تطوير العملية التربوية و التعليمية و السير بها إلى الأفضل **(عبد الناصر, 2008: 3)** فالاختبار ألتحصيلي أداة شائعة الاستخدام في نظامنا التربوي فهو الذي يحدد قرارات الأفراد و مدى كفاءاتهم باتخاذ قرارات في حقهم , أو ملاحظة مدى تقدمهم و تطورهم في البرامج المسطرة كما أن الاختبارات التحصيلية تلعب دورا حافزا للتلاميذ فتدفعهم نحو الدراسة **(خليل, 2006: 64)**

أي أن الاختبار يمثل وسيلة محفزة للتلميذ خصوصا و هو في المراحل الأولى من الدراسة فهو الذي يدفعه نحو الانجاز قي دراسته و ذلك من خلال الدرجات و النقاط التي يحصل عليها , فهي تمثل له النجاح أو الرسوب و من ثم يسعى جاهدا لتحقيق النجاح و تفادي الفشل بتركيزه في دراسته و تحصيله العلمي . **(هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم. 2005: 14)**

استنادا إلى ما سبق , و نظرا لتزايد عدد التلاميذ الذين يعانون من مشكلة صعوبات التعلم و التدني الملحوظ في نتائجهم ارتأت الباحثة أن تسلط الضوء على زاوية مهمة و التي تمثلت في التساؤل التالي : **ما مدى مراعاة معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية لخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار ألتحصيلي ؟**

حيث انبثقت منه التساؤلات الجزئية التالية :

. هل يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية الخصائص اللغوية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار ألتحصيلي ؟

. هل يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية الخصائص المعرفية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار ألتحصيلي ؟

. هل يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية الخصائص الإدراكية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار ألتحصيلي ؟

و للإجابة على هذه الأسئلة قمنا بصياغة فرضيات حيث تعتبر إجابة مؤقتة للتساؤلات

2 . فرضيات الدراسة :

بهدف الكشف عن العلاقات التي تنظم الظواهر السلوكية ظهرت أهمية الفرض العلمي بالنسبة للقانون و علاقته به و أن الفرض ما هو إلا قانون يحتاج إلى تأكيد و بذلك نجد أن الفرض سابق القانون كما أن الفرض يتأثر تأثيرا مباشرا بتعميم التجربة أو النسخة المتحصل عليها (**محمد, 2008: 137**)

ان الفروض عبارة عن تفسير مبدئي للمشكلة كما أنها تعبر عن رأي الباحث في النتائج المتوقعة للبحث إذ تحدد الفروض النتائج المتوقعة من المتغيرات المذكورة في المشكلة

فالفرض عادة ما ينبأ بالعلاقات المتوقعة بين متغيرين فقط فكلما زاد عدد المتغيرات في الدراسة زاد عدد الفروض المعتمدة في الدراسة (**أبو علام, 2004: 172**)

ان الفروض لا توضح ما ينبغي الاهتمام به في الدراسة فقط بل يتعداه الى أنه يوضح كيفية مسار البحث , فالفرض بتحديده للمتغيرات يشير إلى ما يقاس و هذا يقود إلى كيفية القياس (**الطيب و آخرون, 2005: 125**)

فالباحث في بعض الأحيان يستمد فروض دراسته مما اقترحته أو توصلت إليه الدراسات التجريبية السابقة أو مما أبرزته التطبيقات الميدانية في المجال و يكون هدف الباحث تقييم فروض دراسته من حيث القبول أو الرفض , ذلك في ضوء البيانات التجريبية التي قام بجمعها و هذا يتطلب بلا شك استناد قرار القبول أو الرفض إلى أساليب و إجراءات منتظمة تسمح بتقدير احتمال الخطأ أو المخاطرة في القرار الذي يتخذه الباحث . (**علام, 2005: 93**) و من هذا المنطلق ارتأت الباحثات صياغة فرضيات الدراسة على النحو التالي :

الفرضية العامة :

ـ يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية الخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي .

الفرضيات الجزئية :

ـ يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية الخصائص اللغوية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي .

. يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية الخصائص المعرفية لفئة ذوي صعوبات التعلم .

. يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية الخصائص الإدراكية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي .

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

. التعرف عن مدى تميز استجابات معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص المعرفية لفئة ذوي صعوبات التعلم

. التعرف عن مدى تميز استجابات معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص اللغوية لفئة ذوي صعوبات التعلم

. التعرف عن مدى تميز استجابات معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص الحركية لفئة ذوي صعوبات التعلم

أهمية الدراسة :

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات التي أخذت حيزا كبيرا في الدراسات الأخيرة , لما لها من أهمية بالغة في مسيرة التلميذ الدراسية , فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة في التعلم يحتاج إلى بيئة تعليمية ملائمة و معلم متميز يجيد التعامل مع خصائص هته الفئة إذ يحدد نواحي القوة لديهم و يركز عليها و يعالج نواحي الضعف , فحسب اطلاع الباحثة البسيط لم يتم تناول موضوع صعوبات التعلم من ناحية اهتمام المعلم و مراعاته لخصائص هته الفئة عند بنائه للاختبار ألتحصيلي , لذلك جاءت هته الدراسة لتكشف عن ذلك

المفاهيم الإجرائية :

معلم الطور الثاني : هو مدرب يسعى من خلال تخصصه و خبرته إلى إكساب التلاميذ خبرات تعليمية متنوعة

فئة ذوي صعوبات التعلم : هي تلك الفئة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في تعلم القراءة و الكتابة و الحساب و لديهم خصائص تميزهم عن غيرهم من أقرانهم

الاختبار ألتحصيلي : هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة موجهة لتلاميذ الطور الثاني (الثالثة و الرابعة و الخامسة ابتدائي) في جميع المواد و ذلك للكشف عن مدى استيعاب التلميذ للمقرر الدراسي المقدم له

4 . الدراسات السابقة :

نظرا لقلة الدراسات السابقة في مجال صعوبات التعلم و علاقتها بالاختبارات التحصيلية المعتمدة لدى المنظومة التربوية على حد علم الباحثة في البيئة العربية بصفة عامة وفي البيئة الجزائرية بصفة خاصة، سيتم عرض الدراسات التي تناولت الاختبارات التحصيلية على حدى و الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم على حدى و هذا ما تيسر الحصول عليه و هي التالي :

1 . دراسة سيزيك و فيترجير الدوراشور 1996 :

أسفرت هذه الدراسة التي أجريت على عينة مكونة من 60 معلم في المرحلة الإعدادية و الثانوية أن نسبة 75 % من عينة الدراسة يستخدمون أو يعتمدون على الاختبارات القصيرة كأسلوب أوحد لتقويم أداء التلاميذ و ذلك بشكل أسبوعي **(الدوسري, 2003: 55)** ،

2 . دراسة فهد بن يحيى بن على الرحبي (2008) :

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة امتلاك معلمي الرياضيات للكفايات المعرفية الأساسية لإعداد الاختبارات التحصيلية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان والتباين في هذه الكفايات تبعا لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية). ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانه الكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية والتي تكونت من (84) فقرة موزعة على ستة مجالات طبقت على (310) معلم ومعلمة من معلمي الرياضيات في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان بمحافظة مسقط. وأظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون كافيات إعداد الاختبارات بدرجة

عالية وأن المعلمين الذكور يمتلكون هذه الكفايات بدرجة أعلى من المعلمات في مجالات التهيئة والتخطيط وتصحيح الاختبار وتحليل الاختبار, كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) في درجة امتلاك المعلمين للكفايات موضوع الدراسة تعزى لمتغيري الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي.

3 . دراسة رائد محمد إبراهيم السطري (2009) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية و الرياضية بجامعة الملك سعود مع معايير بناء و تصميم و إخراج الاختبار التحصيلي الجيد ، و توصلت نتائج هذه الدراسة الى ان الاختبارات التحصيلية تتوافق مع معايير بناء و تصميم و إخراج الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة 74.13 %

4 . دراسة أ . د . بشير معمرية (2007) :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الطبيعية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي في الجزائر و ذلك وفقا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية و نوعية الأسئلة من حيث أنها مقالية ، موضوعية ، أدائية و التي كانت عينته ممثلة في كتاب العلوم بجزئيه الأول و الثاني ، حيث تمثلت نتائج الدراسة في تركيز على الأسئلة المقالية في حين أنه من الأجدر التركيز على الأسئلة الموضوعية مع الأدائية و هذا وفقا لطبيعة المادة .

5 . دراسة عبد الوارث عبده الالرازحي (2001) :

خلصت الدراسة الى افتقار الاختبارات للصدق و الشمول و الموضوعية و تركز في معظمها على المستويات المعرفية الدنيا و إهمال المستويات المعرفية العليا .

6 . دراسة فكري ريان و آخرون :

أسفرت نتائج الدراسة على ان نماذج أسئلة المقررات الدراسية للمواد الدراسية للمرحلة الثانوية لعام 1990/ 1991 تركز على المستويات الثلاث الأولى للأهداف المعرفية كما تضمنت نوعي الأسئلة المقالية و الموضوعية .

7 . دراسة طلعت الحامولي (1996) :

تشير نتائج الدراسة إلى أن القرارات الوزارية التي تتعلق بإعداد الامتحانات تضع شروط يجب توفرها في واضع الامتحان و هته الشروط تتعلق بالجانب الشخصي و الإداري فقط و لم تتطرق إلى المهارة و الكفاءة التي ينبغي توفرها في واضع الامتحانات و لم تحدد معايير الكفاءة التي يختار على أساسها من يكلف بوضع الامتحان .

. التعقيب على للدراسات السابقة :

من خلال عرضنا لمختلف الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة ، تبين أنه معظم الدراسات قد ركزت على مدى امتلاك الأساتذة و المعلمين على كفايات إعداد الاختبارات التحصيلية و هذا ما أظهرته **دراسة فهد بن يحي بن علي الرحبي 2008** بينما نجد أن بعض الدراسات الأخرى قد ركزت على مدى توافر الاختبارات التحصيلية على معايير الاختبار الجيد و هذا ما جاءت به **دراسة رائد محمد إبراهيم السطري 2009** و الذي توصل الى أن الاختبارات التحصيلية تتفق مع معايير بنا و تصميم و إخراج الاختبار التحصيلي الجيد و ذلك بنسبة 74.13 %

أما **بشير معمرية** فقد ركزت دراسته على نوع الأسئلة التي تحتويها الاختبارات التحصيلية حيث توصل إلى أن غالبية الأسئلة من النوع المقالي في حين أنه يجب ان تتنوع بين الموضوعي و الأدائي و هذا تبعا لطبيعة المادة هذا بالنسبة للبيئة العربية أما بالنسبة للبيئة الأجنبية فنجد أن كل من **سيزيك و فيترجير الدوراشور 1996** قد اهتموا بنوع الأسلوب التقويمي المعتمد لدى غالبية الأساتذة و المعلمين و الذي تمثل في الاختبارات التحصيلية الأسبوعية .

أما عن **دراسة عبد الوارث الرازحي 2001** ، و كذا **دراسة فكري ريان 1994** و أيضا **دراسة طلعت الحامولي** فنجدها قد ركزت في مجملها نوع المستويات المعرفية التي تم التركيز عليها في أسئلة الاختبارات حيث أجمعوا على تغلب المستويات المعرفية الدنيا بصفة كبيرة

الاختبارات التحصيليــة

تمهيد للفصل

1. **تعريف الاختبار النفسي**
2. **تعريف الاختبار التحصيلي**
3. **أهداف الاختبار التحصيلي**
4. **وضائف الاختبار التحصيلي**
5. **أنواع الاختبارات التحصيلية**
6. **مبادئ عامة لبناء الاختبارات التحصيلية**
7. **خطوات بناء الاختبار التحصيلي**
8. **شروط الاختبار التحصيلي الجيد**

خلاصة الفصل

تعتبر الاختبارات التحصيلة جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية و ذلك لكونها الأداة الأمثل لمحاولة الكشف عن مدى اكتساب التلاميذ للخبرات المقدمة لهم و لذلك حاولنا قدر المستطاع الإلمام بأهم عناصر الاختبار التحصيلي ابتداء بالتعريف مرورا إلى الأهداف المرجوة من خلاله إضافة إلى أهم أنواعه و كذا مراحل و خطوات بنائه .

1. تعريف الاختبار النفسي :

الاختبار النفسي عبارة عن أدوات أو إجراءات علمية روتينية تم استخدامها في العمل النفسي العيادي أو التربوي أو المهني إلى جانب أدوات تشخيصية أخرى , حيث تطرح هذه

الاختبارات على المفحوص بعض المهمات أو المسائل و تمكن الكيفية التي يجيب فيها المفحوص عن هذه أمهمات أو المسائل من استخلاص الحقائق حول الكيفية التي يتصرف فيها الإنسان في المواقف الواقعية عندما تواجهه متطلبات محددة .(**الاسمي, 2005: 16**)

أما(**A.Anastasi**) فهي تنطلق من مفهوم المقياس و ترى بان الاختبار السيكولوجي يعتبر في جوهره مقياسا موضوعيا لعينة من السلوك (**Anastasi, 1976: 23**).

2 . تعريف الاختبار التحصيلي :

يعرف الاختبار التحصيلي على انه :

- هو عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك .وذلك من اجل الحكم على مستوى تحصيله من خلال مقارنة ادائه بأداء زملائه وهذا يسمى معيار المرجع او تحديد المعارف والمهارات التي يستطيع التلميذ القيام بها او تلك التي لا يستطيع القيام بها (**قلادة،2005: 65**)

هو طريقة منظمة تحدد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة من خلال إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السلوك ونعني بالسمة هي مجموعة السلوكات المترابطة التي يتعامل معها المعلم مثل (التحصيل، السمات الشخصية كالقيم والميول والاتجاهات ،السمات الأخرى كالطول والوزن والقدرة السمعية والبصرية) والمقصود بعينة هو مجموعة جزئية من السلوكيات المتضمنة في المثيرات والمقصود بالمثيرات هي فقرات او أسئلة الاختبار والتي تشكل إجابات الفرد عنها سلوكا ظاهريا دال (**العبادي،2006: 66**)

- يعرف الاختبار التحصيلي على انه محاولة الكشف عن اثر ما تعلمه التلميذ أو ما تدرب عليه إثناء دراسته لموضوع معين او وحدة تعليمية معينة وهو أيضا الأداة المستخدمة لقياس

المعرفـــة والفهـــم والمهـــارة المكتســـبة كنتيجـــة لدراســـة وحـــدة دراســـية معينـــة . **(عمر،2010: 380)**

من خلال مجمل التعاريف يتبين ان الاختبار التحصيلي هو أداة من أدوات التقويم وذلك لتقييم أداء التلاميذ وكذا طرق التدريس والمناهج الدراسية ،ويتم الاختبار التحصيلي باستجابة التلاميذ على مجموع الأسئلة المصاغة من موضوع تم تعلمه سابقا وذلك لتحديد المستوى التحصيلي للتلاميذ .

3- أهداف الاختبار التحصيلي :

للاختبارات التحصيلية مجموعة من الاهداف نذكر من بينها :

1-قياس تحصيل التلاميذ: اذ تستخدم الاختبارات لتقويم تحصيل التلاميذ ومعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية .

2-قياس مدى تقدم التلاميذ: وهنا تستخدم الاختبارات لمعرفة حصول التعلم أم لا أو هناك تحسن في أداء التلاميذ أم لا

3-وضع التلاميذ في الصف المناسب :فعادة تستعمل المدرسة مجموعة من الاختبارات لتحدد مستوى التلميذ وتضعه في الصف المناسب له ،وهذا الإجراء يستعمل مع التلاميذ المنقولين من نظام دراسي إلى نظام آخر.

4-تنشيط الدافعية للتعلم : ان معظم التلاميذ لا يدرسون إلا إذا حدد الاختبار ،ولهذا يلجأ المعلمون أحيانا إلى إعطاء اختبار في مادة ويكون الغرض منه هو حث الطالب على الدراسة فقط .

5-التشخيص : يلجأ المعلم أحيانا الى تأليف اختبار تشخيصي يغطي أهداف المادة في السنوات السابقة، ثم يعطيه للتلاميذ ليحدد أخطائهم ثم يعلمهم تعليما علاجيا كل طالب حسب قدراته .

6-قياس الاستعداد : يقوم المعلم في بداية العام الدراسي باختبار تلاميذه فيما درسوه سابقا ليحدد مدى تمكنهم من المادة .

7-الكشف عن مدى ملائمة المنهاج والطرق التدريسية للتلاميذ.

8-تحديد مستوى التلاميذ والمدارس : يقوم الموجهون التربويين أحيانا بعقد اختبار موحد لصف في عدة مدارس وذلك لتحديد مستوياتهم ،كما يقوم مدير المدرسة أحيانا بتوحيد اختبار شعب لصف دراسي معين لمعرفة أي الشعب أفضل من غيرها على أن تكون هذه الشعب متماثلة .

9-الحصول على العلامات لاتخاذ القرارات الإدارية اللازمة، ومن هذه القرارات الترفيع والترسب .

10-تعديل المناهج الدراسية والمفاضلة بينهما : توضع المناهج بشكل تجريبي وتدرس في مدارس وصفوف متماثلة ،ثم يختبر التلاميذ لتقويم هذه المناهج وتعديلها أو رفضها بشكل تام .

11-البحث التربوي :تستعمل الاختبارات على نطاق واسع في التجريب والبحث التربوي ،فللمفاضلة بين طريقتين في التدريس يقوم معلم بتدريس صف دراسي بطريقة والآخر بطريقة أخرى ، وبعدها يختبر التلاميذ فيما درسوه ومن ثمة يقارن بين النتائج للحكم على أي طريقة أفضل (**العبادي، 2006: 67 -68**)

ومن الأهداف أيضا نجد :

- التعرف على الفروق الفردية للتلاميذ .
- التنبؤ بالأداء القبلي للتلاميذ.
- التنقل من صف دراسي إلى آخر ومنح الشهادات **(قطيط ،2009: 79)**

وخلاصة لما تم عرضه نرى أن للاختبارات التحصيلية عدة أهداف، وهذا ما يميزها عن غيرها من الاختبارات الأخرى وذلك في كونها تنشط دافعية التلاميذ وكذا الكشف عن

مدى ملائمة المناهج التعليمية والطرق التدريسية للتلاميذ، إضافة إلى تحفيز مدراء المدارس على بذل الجهد المضاعف من خلال ترتيب المدارس من حيث مستوى التلاميذ.

4- وظائف الاختبارات التحصيلية :

هناك مجموعة من الوظائف تقوم بها الاختبارات التحصيلية نذكرها فيمايلي :

1- وظيفة تشخيصية :

تهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالب كمتطلب أساسي لوضعه في خبرة تعليمية معينة ، فيأتي التشخيص ليوجه الاختبار المبدئي لخبرات التدريس ، فهو يزود بمعلومات حول احتياجات تعلم الفرد .فالمعلم يجب ان يشخص احتياجات المتعلم لمعرفة ما إذا كان هذا التلميذ يوجه إلى صف المتفوقين أو صف العاديين .

2- وظيفة وصفية :

تهدف إلى تحديد ما تم تعلمه وما لم يتم تعلمه خلال عملية التدريس ، وبذلك فهي توفر معلومات تساعد على اتخاذ قرارات تتعلق بتقديم تعليم إضافي عند الضرورة

3- وظيفة إعطاء الدرجات بالمسحية:

تسمى الاختبارات بالمسحية ذلك لان المعلم يقيس أداء الطالب ليقيمه ويعطيه درجة ما ،وذلك بعد إتمام عملية التدريس فالدرجة تمثل المخرجات التي تستخدم لتقييم الطالب إذ ان الدرجة تعبر عن مجموع أو حجم التقدم الذي حققه الطالب ، وتساعد في اتخاذ قرار بشان نجاح الطالب أو رسوبه

4- تقويم طريقة التدريس :

ذلك إن الاختبارات تعطي معلومات حول صلاحية طرائق التدريس المتبعة أم لا ، فالمعلم يقوم بإجراء اختبار قصد اختيار طريقة تدريسه واتخاذ القرار المناسب الذي ينص على التغيير في طريقة وأسلوب التدريس أو البقاء على نفس النمط .

5- وظيفة تكوينية :

للاختبار دور تكويني إثناء عملية التدريس بهدف مراقبة تقدم تعلم التلميذ ،ولتقديم تغذية راجعة باستمرار للمعلم والتلميذ إذ يظهر جوانب الضعف والعمل على علاجها **(عمر،2010: 382-383)**

5- أنواع الاختبارات التحصيلية

.حسب التصحيح ووضع العلامات :

1.5-1- الاختبارات الموضوعية :

تعتبر الاختبارات الموضوعية احد ثمار التطور التاريخي الذي طرأ على الاختبارات المدرسية التقليدية ، وقد ظهرت نتيجة للجهود الكبيرة التي بذلها الاخصائيين في التربية وعلم النفس بحيث يمكن اعتبارها منطلقا هاما ومرتكز أساسي في عملية التقويم التربوي . **(خوري،2008: 125)**

5-1-1- مزايا الاختبارات الموضوعية :

- توفير قدرا وافيا من الموضوعية في تحديد الجواب

- تشتمل على مختلف أجزاء الإعادة التي يتم بها الاختبار

-تتدرج أسئلتها من السهولة إلى الصعوبة .

- تتصف بثبات وصدق عاليين

- تتطلب وقتا قصيرا في التصحيح .

- تمنع الطالب من التحايل او التهرب

5-1-2- عيوب الاختبارات الموضوعية :

- تتطلب وقتا ومهارة في التصميم

- تسمح بالتخمين والنجاح عن طريق الصدفة

- سهولة الغش في الاختبار

- الجهد الذي يبذله واقع الاختبار الموضوعي اكبر من جهد الاختبار المقالي

5-2- الاختبارات المقالية :

تعتبر الاختبارات المقالية من الأنماط التقليدية الشائعة منذ زمن بعيد ، وتستخدم من اجل تقييم تحصيل الطالب في الموضوعات التي يقوم بتعلمها، ويمثل الاختبار المقالي تقويم القدرة على التعبير اللغوي والإبداع الفكري وإبداء الرأي وتقديم الحجة المناسبة .

5-2-1- مزايا الاختبار المقالي :

- يعتبر أفضل وسيلة لتوضيح وجهة النظر وتفنيد الرأي المقابل .

- يفسح المجال بحرية لمعالجة الموضوع

- يمكن من استخدام الأساليب اللغوية (**ملحم،2002: 194-195**)

5-2-2- عيوب الاختبار المقالي :

- انخفاض مستوى صدق اختبار المقال

- ميل الطالب واعتماده على الحفظ ،فكثيرا ما يوظف التلاميذ التي يحفضونها .

- يؤثر أسلوب الطالب والأخطاء الإملائية والإعرابية على درجة الاختبار

2- حسب درجة التقنين :

2-1- الاختبارات المقننة :

ونعني بها تلك الاختبارات التي يتم بناؤها بطرق معبرة ومبلورة ،ويقوم ببنائها متخصصين في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة من اجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة .

2-1-1- مزايا الاختبارات المقننة :

- يمكن اعتماد نتائج هذه الاختبارات في تطوير المناهج الدراسية وتحديثها .

- ينطلق من نتائج تطبيق هذه الاختبارات عملية المقارنة والمفاضلة بين البرامج البديلة . - يعتمد على نتائج هذه الاختبارات في اتخاذ السياسات التربوية العليا التي تتلاءم وحاجات التلاميذ .

2-1-2-عيوب الاختبارات المقننة :

- تتطلب الاختبارات المقننة مدة طويلة لبنائها .

- يبذل في بناء الاختبارات المقننة الكثير من الجهد

2-2- الاختبارات الغير مقننة :

هذا النوع من الاختبارات يعده المعلمون وهو يمثل الغالبية العظمى للاختبارات المعتمدة في المدارس ،فنادرا ما نجد معلم لا يعتمد مثل هذا النوع من الاختبارات

2-2-1- مزايا الاختبارات الغير مقننة:

- سهلة الإعداد

- قليلة الجهد والتكاليف

- تتلاءم مع أهداف المعلم المحددة لمجموعة معينة من التلاميذ

2-2-2- عيوب الاختبارات الغير مقننة :

- لا يمكن تعميم نتائجها

- يصعب اعتمادها في اتخاذ القرارات التربوية العامة . **(ملحم، 2002: 201)**

3- على أساس الأداء :

3-1- الاختبارات الأدائية التي تعتمد على الورقة والقلم :

اذ يركز هذا النوع من الاختبارات على تطبيق المعرفة أو أداء المهارات كتابيا .

3-2- اختبارات الأداء الظاهري :

يركز هذا النوع من الاختبارات على الإجراء الصحيح وتأدية الحركات المطلوبة كما يوضحها الأداء الفعلي للمهمة .

3-3- اختبارات عينة العمل او المثال العملي :

ويعد أكثر الأنواع واقعية حيث يطلب من التلاميذ أداء مهمة عملية حتى يثبت بالدليل إن الطالب قادر على الأداء بكفاءة وانجاز .

3-4- اختبارات التعرف :

ومنـه فانـه مـن أكثـر أنـواع الاختبـارات التحصـيلية شـيوعا واعتمـادا لـدى غالبيـة المعلمـين والقائمين بهـا هـي الاختبـارات الموضـوعية ،والتـي يـتم اللجـوء إليهـا لسـهولة صـياغة أسـئلتها وكذا سهولة تصحيحها وهذا ما لا يتوفر في حالة الاختبارات المقالية .

6- مبادئ عامة لبناء الاختبار التحصيلي :

إن الشـيء الذي يجب أن يهتم بـه المعلم هو استخدام الاختبـار كوسيلة تعلم ومصـدر توليد الاتجاهات الايجابية نحو عملية التعلم والتعليم وعاملا مساعدا في بنـاء الثقة بـالنفس وتعزيز المشاعر الايجابية في التحصيل .

ولمـا كانـت العمليـة التعليميـة التعلميـة تسـعى أساسـا لتحقيـق نتاجـات تعلميـة مناسـبة لقـدرات وإمكانيـات التلاميـذ ،فـان هنـاك مبـادئ يجـب مراعاتهـا إثنـاء بنـاء الاختبـار التحصـيلي وهـذه المبادئ هي :

1-وضوح قياس النتاجات التعلمية :

يجـب التأكـد مـن أن الاختبـار سـيقيس بوضـوح نتاجـات تعلميـة مشـتقة مـن الأهـداف التربوية للوحدة أو الموضوع الذي تم تعلمه .وهذه الأهداف هي غايات يتقدم المتعلم نحوها وهي النتائج النهائية للتعلم والتي تحدد او تظهر في صورة تغيرات لسلوك المتعلم .

2- تمثيل عينة الأسئلة للمحتوى :

يجـب الأخـذ بعـين الاعتبـار أثنـاء تصـميم الاختبـار أن يكـون هـذا الأخيـر ممـثلا لعينـة مـن الأسـئلة تقيس الأهـداف والمحتـوى حسـب أولويـة تلـك الأهـداف فـي مجـال العمليـة التربويـة ،ويمكن صياغة أهداف الاختبار بالنظر إلـى محتوى المادة أو المقرر الدراسي بحيث يحقق ذلك التوزيع المناسب لأسئلة الاختبار ،وفي هذه الحالة يمكن وضـع لائحـة مواصـفات خاصـة بالاختبار إذ تضمن هذه اللائحة بناء اختبار تحصيلي يقيس مادة التعلم بشكل أفضل .

3- ملائمة الاختبار للغرض المحدد له :

لما كانت الاختبارات التحصيلية تعنى أساسا بقياس تحصيل الطالب وتقدمه ووضعه في الصف المناسب فلا بد من النظر مسبقا إلى الهدف الذي يكمن وراء بناء الاختبار التحصيلي ،وذلك من خلال صياغة وتصميم أسئلة الاختبار لتتلائم والهدف الذي صمم من أجله الاختبار .

4- ملائمة الأسئلة للنتاجات التعلمية : **(ملحم ، 2002: 207-208)**

7- خطوات بناء الاختبار التحصيلي :

يتطلب بناء الاختبار التحصيلي دقة ومهارة عاليتين ويمر بناؤه بعدد من الخطوات العلمية التي يجب إتباعها من اجل الحصول على أداة قياس مناسبة ومستوفية للشروط المطلوبة ، وهذه الخطوات هي :

7-1- تحديد هدف الاختبار :

لكل أداة هدف معين وغرض تسعى إلى تحقيقه ،ولهذا فللاختبارات التحصيلية عدة أهداف منها :

- تقويم مستوى التقدم في عمليات التعلم كما تهدف إلى تقديم التغذية الراجعة للطالب والمعلم عن مدى تقدم عملية التعلم .
- تشخيص الصعوبات التعليمية أي تحديد أسباب الصعوبات التعليمية المكررة
- قياس مستوى التحصيل في نهاية الوحدة الدراسية .

7-2- تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد أوزانها :

إن إجراء تحليل لمحتوى المادة الدراسية يعني تحديد الموضوعات الدراسية التي سيبنى عليها الاختبار ،والمحتوى الدراسي يقصد به المعلومات التي أعطيت للتلاميذ ومن ابسط طرق تحليل المحتوى هي :أن تعد قائمة بالموضوعات التي تتضمنها المادة الدراسية بأكبر

قدر من التفصيل وبأبسط صورة ممكنة ،وبعد ذلك إيجاد أو تحديد الوزن النسبي لكل موضوع وذلك حسب أهمية الموضوع أو عدد صفحات كل موضوع أو المدة المستغرقة لتدريس كل موضوع **(كاظم، 2001: 86-87)**

7-3- تحديد الأهداف التعليمية وأوزانها :

إن نتائج التعلم التي يقيسها لاختبار يجب ان تعكس الأهداف التدريسية لمحتوى المادة الدراسية التي درسها المعلم خلال الفصل الدراسي او السنة الدراسية ، وغالبا ما يشار إلى أهداف كل مادة دراسية في مقدمة الكتاب او في دليل المعلم ، فان لم يتوفر ذلك يلجأ المعلم إلى تحليل محتوى المادة الدراسية ليحدد الأهداف من خلال الموضوعات التي تحتويها المادة ، بعدها تصنف تلك الأهداف على حسب مجالها وعلى حسب مستوى كل مجال ومن ثمة يحدد الوزن النسبي لكل هدف وذلك من خلال تكرار كل هدف ، وقد تختلف من معلم الى آخر وذلك حسب خبرة كل معلم .

7-4- إعداد جدول المواصفات :

إن الهدف من جدول المواصفات هو الربط بين الموضوعات والأهداف وإعطاء لمعد الاختبار نظرة شاملة لكل موضوع ماذا يقيس من أهداف ولكل هدف ماذا يرتبط به من موضوعات ،ومن فوائده :

- ترتيب أسئلة الاختبار ترتيبا متسلسلا حسب الأهداف الموضوعة .
- يؤمن جدول المواصفات صدق الاختبار .
- شمول الاختبار على جميع اجزاء المادة الدراسية

7-5- تحديد عدد الأسئلة ونوعها :

يعتمد تحديد عدد الأسئلة على نوعها كما يعتمد تحديد نوعها على عددها ، فعندما يكون الاختبار مقالي يكون عدد الأسئلة اقل مما لو كان موضوعيا وعلى المعلم مراعاة ما يلي

- الزمن اللازم لإجراء الاختبار

- إن يأخذ بعين أاعتبار المجموع الكلي للأوزان في جدول المواصفات .

6-6- إعداد الصيغة الأولية للاختبار :

وتتضمن الصيغة الأولية للاختبار ما يلي :

-1- تعليمات الإجابة :

والتي من شأنها ان تقلل من أسئلة الطلبة داخل قاعة الامتحان وتجعل التباين في نتائج الطلبة معبرا عن الفروق الفردية فيما بينهم .

-2- صياغة الأسئلة :

بعد تحديد عدد الأسئلة ونوعها يصوغ المعلم أسئلة لكل موضوع وذلك بعد مراجعة الإرشادات الخاصة بصياغة الأسئلة .

-3- ورقة الإجابة :

تختلف ورقة الإجابة باختلاف عدد الأسئلة ونوعها وعادة ما يكون لكل سؤال مكان محدد ومكتوب عليه رقم السؤال وطريقة الإجابة .

- التجريب الاستطلاعي للاختبار :

يقصد بالتجريب الاستطلاعي هو تطبيق الاختبار على عينة صغيرة من التلاميذ بهدف معرفة مدى وضوح التعليمات والأسئلة وملامتها لمستوى التلاميذ ، ولتحقيق ذلك يختار المعلم عينة صغيرة من نفس المرحلة الدراسية ولكن بمدرسة أخرى ويطبق عليهم الاختبار ، وإذا كانت نتائج التطبيق تنبؤ على إن الاختبار يحتاج إلى تعديلات عديدة ففي هذه الحالة يقوم بتطبيق استطلاعي ثاني بغية التأكد من مدى ملائمة التعديلات .

- **تطبيق الاختبار :**

تتطلب عملية تطبيق الاختبار توفير ظروف فيزيقية ونفسية مناسبة ،حيث ينخفض قلق الاختبار قبل أو عند دخول الطالب قاعة الامتحان ،وعند بلوغ التلميذ درجة عالية من القلق يؤدي إلى انخفاض مستوى أدائه في الامتحان ،لذا يجب إن يوفر للتلاميذ كل ما من شانه إن يساعدهم على الأداء الجيد .

- **تصحيح الاختبار :**

تعد عملية التصحيح من الخطوات المهمة في بناء الاختبارات ففيها يتم إعطاء إجابات التلميذ درجة معينة ،أي يتم فيها تحويل النوع إلى عدد محدد ويفترض إن يعبر هذا العدد عن مقدار تحصيل التلميذ الفعلي وان يتسم بالموضوعية (أي الوصول إلى نتائج متشابهة إذا تكررت عملية التصحيح).

- **التحليل الإحصائي للأسئلة :**

إن الهدف من التحليل الإحصائي للسائلة هو معرفة فعالية الأسئلة في تمييز الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض ، ومعرفة مستوى صعوبة السؤال من اجل استبعاد الأسئلة غير المميزة والأسئلة التي يكون مستوى صعوبتها مرتفع أو منخفض **(كاظم،2001: 97- 125)**

- صدق الاختبار وثباته :

إن أي أداة قياس أو اختبار وفي أي مجال كان يفترض إن تتوفر فيها شروط وخصائص تجعل منها أداة جيدة تميزها عن غيرها من الأدوات ، ومن أهم تلك الشروط إن تكون أداة القياس صادقة وثابتة.إذ يقصد بالصدق هو ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه ، إما الثبات فيقصد به استقرار النتائج عند إعادة تطبيق الاختبار على الإفراد .

- إعداد الصيغة النهائية للاختبار :

بعد الانتهاء من الحصول على مؤشرات لصدق الاختبار وثباته يقوم المعلم بإعداد الصيغة النهائية للاختبار وهي الصيغة التي ستمتحن بها التلاميذ .**(كاظم،2001: 125)**

- عمل مسحي للاختبار :

وهذا يتضمن تحديد المستويات المناسبة للأعمار المختلفة وللدرجات التي يحصل عليها متوسط الأفراد لكل عمر ويصح إن تكون هذه المعايير في صورة جداول أو رسوم بيانية . **(أبو جويح،2004: 272)**

- تفسير نتائج الاختبار :

من خلال ما ورد سابقا يمكننا القول انه ولبناء اختبار تحصيلي مستوفي للغرض والأهداف التي اعد من اجلها يجب إن يمر ويتبع جميع الخطوات والمراحل وان يأخذ كل خطوة بعين الاعتبار وهذه الخطوات نلخصها فيما يلى :

- تحديد هدف الاختبار
- تحليل محتوى المادة الدراسية وتحديد أوزانها
- تحديد الأهداف التعليمية وأوزانها
-إعداد جدول المواصفات
- تحديد عدد الأسئلة ونوعها
- إعداد الصيغة الأولية للاختبار
-التجريب الاستطلاعي للاختبار
- تطبيق الاختبار
-تصحيح الاختبار
- التحليل الإحصائي للأسئلة
-صدق الاختبار وثباته
- إعداد الصيغة النهائية للاختبار
- عمل مسحي للاختبار
- تفسير نتائج الاختبار

8- شروط الاختبار التحصيلي الجيد :

8 . 1 . الصدق :

8-1-1- تعريفه :

يعد الصدق احد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودة الاختبار ، فالاختبار الجيد هو الذي يقيس السمة التي يهدف إلى قياسها ، وتختلف الاختبارات في درجات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة **(السيد عثمان، 2002: 45)**

كما يعرف" ليند كوست" الصدق على انه درجة الصحة التي يقيس بها الاختبار ما نريد قياسه .اما " كرومباخ " فيرى إن الصدق هو درجة او قدرة الاختبار على تفسير السمة المراد قياسها **(النمر، 2008: 69)**

إما التعريف العام والشائع جدا للصدق هو إن الاختبار يعتبر صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه . **(معمرية،2007: 130)**

8-1-2- خصائصه :

- الصدق صفة نوعية: أي انه لكل اختبار صفة تتحدد بهدفه ومادته ويشتمل من اعتماد محك مباشر أو غير مباشر .

- الصدق نسبي : بمعنى انه ليس هناك صدق تام وليس هناك صدق معدوم .

- الصدق مرتبط بالثبات : إن كل اختبار صادق أو يتمتع بصدق عالي هو اختبار بالضرورة يتمتع بثبات عالي وليس العكس .

8-1-3- العوامل المؤثرة في الصدق :

- وضوح الأهداف للاختبار وتحديد ما يراد قياسه بدقة من خلال أسئلة الاختبار .

-التدريب والتخصص في تطبيق الاختبارات .

– مناسبة الاختبار للفئة العمرية والبيئة أو مايسمى بتقنين الاختبار.

– التعليمات الواضحة .

– جدية التلميذ على الإجابة على جميع الاختبار .

–وضوح السائلة من ناحية الطباعة واللغة . **(النمر، 2008: 70–71–72)**

8–1–4– أنواع الصدق :

1– صدق المضمون :

ويطلق عليه أيضا صدق المحتوى ،ويقصد به مدى تمثيل بنود الاختبار أو المقياس لمحتوى السمة موضوع القياس ،وتتعرف على ذلك من خلال رأي الخبراء والمحكمين

فصدق المحتوى هو دليل على شمول الأداة ودرجة تمثيل للمحتوى .

يشير صدق المحتوى أيضا إلى مدى تمثيل أداة التقويم للأهداف التعليمية المراد قياسها ،اذا كان معامل صدق المحتوى مرتفعا دل ذلك على إن المحتوى المراد قياسه تم تمثيله تمثيلا جيدا في فقرات الاختبار .

وحتى التأكد من أن الاختبار صادق في محتواه لابد من عرضه على عدد من المحكمين والايقل عددهم على خمسة محكمين فإذا كانت درجة الاتفاق بين المحكمين مرتفعة أي لا تقل عن 75% فان معامل الصدق يعد مقبولا ،إما إذا قلت نسبة الاتفاق عن 50% فينبغي إعادة مراجعة لفقرات الاختبار .

ويحسب معامل صدق المحكمين بالمعادلة التالية :

ص : س1 + س2

ن

حيث :

ص: مؤشر الصدق

س1 : عدد المحكمين الذين قالو يقيس

س2 : عدد المحكمين الذين قالو لا يقيس

ن: العدد الكلي للمحكمين

كما يحسب أيضا بالمعادلة التالية :

ص : س1 + س2

ن

بحيث :

ص: مؤشر الصدق

س1: عدد الفقرات التي اتفق المحكمين على انها تقيس الهدف

س2: عدد الفقرات التي اتفق المكحمين على انها لا تقيس الهد ف

ن : العدد الكلي للفقرات **(النور،2007: 197)**

2- الصدق المرتبط بالمحك :

يشير الصدق المرتبط بالمحك على قدرة الاختبار في التنبؤ بسلوك المفحوص في مواقف محددة أو تشخيص هذا السلوك ، ويعتمد هذا النوع من الصدق على درجة علاقة درجات

الاختبار في الأداء الفعلي مع المحك الخارجي ويقصد بالمحك هو اختبار تم التأكد من صدقه وثباته وكثر استخدامه .

وطريقة صدق المحك تعتمد على الارتباط في درجات الاختبار ودرجات مقياس أخر حيث يحسب معامل الارتباط في درجات الاختبار موضع التطبيق ودرجات المحك بحيث يكون معامل الارتباط الناتج هو معامل الصدق .وللصدق المرتبط بالمحك أنواع نذكر منها :

2-1- الصدق التلازمي :

يدل الصدق التلازمي على حجم العلاقة بين درجات الإفراد على الاختبار ودرجاتهم على المحك بحيث إلا يكون هناك فاصل زمني طويل بين أداء الإفراد على الاختبار وادعائهم على المحك .

2-2- الصدق التنبؤي :

في هذا النوع يتم إجراء فاصل زمني طويل بين تطبيق الاختبار الفعلي وتطبيق المحك وسمي بالصدق التنبؤي لأنه يهتم باستخدام درجات الاختبار في التنبؤ بالأداء في المستقبل على مقاييس أخرى .ويدل هذا الصدق على مدى كفاءة درجات الاختبار في التنبؤ بسلوك المفحوص في المستقبل .

والفرق بين الصدق التلازمي والصدق التنبؤي هو :

- كلا الطريقتين تستخدم المحك الخارجي لمعرفة درجة الارتباط بين درجات الاختبار والمحك إلا إن الفرق ينحصر في الفاصل الزمني .
- الصدق التلازمي يحاول قياس صلاحية درجات الاختبار في استخدامها بدلا
- من درجات المحك ،إما الصدق التنبؤي فيحاول معرفة صلاحية درجات الاختبار في التنبؤ بدرجات الإفراد في المستقبل . **(النور،2007: 200)**

3- الصدق ألعاملي :

يعتمد هذا النوع من الصدق على منهج التحليل ألعاملي الذي يقوم على تحليل معاملات الارتباط بين الاختبار والمحكات المختلفة ،من اجل الوصول إلى العوامل التي أدت غالى إيجاد هذه المعاملات وبذلك يهدف الصدق ألعاملي للتعرف على مدى تأثر بنود الاختبار بعوامل مختلفة .

4- الصدق الذاتي :

يمثل الصدق الذاتي العلاقة بين الصدق والثبات ويقوم هذا النوع من الصدق على الدرجات التجريبية بعد التخلص من المقياس .

5- الصدق التكويني :

يشير صدق التكوين إلى مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي ،ويعتمد هذا النوع من الصدق على وصف أوسع ويتطلب معلومات كثيرة عن السلوك موضع القياس . **(النور،2007: 201)**

النوع	المعنى	طريقة استخراجه	استعمالاته
صدق المحتوى	مدى قياس الفحص لما درسه التلميذ و مما يتطلبه المنهاج من أهداف و مهارات	مقارنة محتوى الفحص بمحتوى المنهاج و الأهداف أي أنواع السلوك و المهارات المتعلمة	يحتاجه المدرس للتأكد من صدق اختبارات التحصيل
الصدق	معرفة ماذا يقيس الاختبار أو كيف تقيس الأداة حسب	تحديد العوامل التي تؤثر على نتيجة المفحوص بطريقة	يستعمل في بناء الاختبارات التي تقيس الصفات

ألعاملي	نظرية ما	تجريبية أو منطقية	النفسية كالذكاء و القدرات
الصدق التلازمي	مدى اتفاق نتائج الفحص مع نتائج فحص آخر أو نتائج اخرى يحصل عليها في الفترة نفسها	مقارنة بين نتائج الفحص مع نتائج فحص آخر يعطى في الوقت نفسه تقريبا	كافة أنواع الاختبارات
الصدق التنبؤي	استعمال نتيجة التلميذ في فحص ما للتنبؤ بأدائه أو نتيجته مستقبلا	مقارنة نتائج اختبار مع نتائج يحصل عليها مستقبلا	اختبارات القدرات و كذا اختبارات التحصيل المعبرة أو المقننة

(أبو لبدة, 2008: 220 , 221)

8-1-5- طرق حساب معامل الصدق :

1- استخدام معامل الارتباط للدلالة على صدق الاختبار :

في حالة استخدام المحك الخارجي لابد من إيجاد معامل الارتباط للاختبار موضع التطبيق والمحك الخارجي الذي ثبت صدقه فيحسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المحك ودرجاتهم على الاختبار المطلوب تعيين صدقه .اذ يدل معامل الارتباط المتحصل عليه على معامل صدق الاختبار وذلك بالاعتماد على معادلة بيرسون لإيجاد درجة الصدق :

$$ر = \frac{\text{مج ف1} \times \text{مج ف2}}{\text{مج ف1}^{2} \times \text{مج ف}^{2}2}$$

حيث :

ر: درجة الارتباط

ف1: الفرق بين الدرجة والمتوسط الحسابي للمجموعة الأولى

ف2: الفرق بين الدرجة والمتوسط الحسابي للمجموعة الثانية

ف1:مربع فروق المجموعة الأولى

ف2: مربع فروق المجموعة الثانية

2- طريقة المقارنة الطرفية :

حيث يتم تقسيم الإفراد واختيار ما قيمته 27% من ذوي الدرجات العليا ،و27%من ذوي الدرجات الدنيا .والاختبار الصادق هو الذي يستطيع ان يميز بين الفئة المتفوقة والمتأخرة تحصيليا ، ويستخدم الاختبار للمقارنة بين متوسط أداء المجموعتين .وللحصول على ذلك نقوم بتطبيق المعادلة التالية :

-معادلة "تا " لعينتين متساويتين متجانستين ومستقلتين :

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{ع_1^{2} + ع_2}}$$

ن . 1

حيث :

م1: متوسط المجموعة الاولى

م2: متوسط المجموعة الثانية

ع1: تباين درجات المجموعة الأولى

ع2: تباين درجات المجموعة الثانية

ن: عدد أفراد المجموعتين **(الدرديري، 2006: 64)**

- **شروط اختبار " تا " :**
- 1- التجانس : ويحسب بالمعادلة التالية :

التباين الأكبر

التباين الأصغر

2- الالتواء : ويحسب كالتالي:

3(المتوسط – الوسيط)

الانحراف المعياري

وفي حالة عدم تحقق شرط التجانس نلجأ إلى "تَ" البديلة والتي تحسب بالمعادلة التالية :

$$ت = \frac{ن - (ع_1^2 + ع_2^2)}{1 - (ع_1^2 + ع_2^2)}$$

حيث :

ن: مجموع الأفراد (ن1+ن2)

ع1: تباين درجات المجموعة الأولى

ع2: تباين درجات المجموعة الثانية

ت: ت المحسوبة (**الدرديري،2006: 76)**

8 . 2 . الثبات :

8-2-1- تعريفه :

يقصد بالثبات حصول الفرد على نفس الدرجات اذا طبق عليه نفس الأداة وتحت نفس الظروف ، فإذا طبقنا اختبار على مجموعة من الأفراد ثم أعدنا التطبيق على نفس الأفراد وتحت نفس الظروف فإننا نحصل على نفس النتائج وبطبع هذا غير ممكن لأننا لا نستطيع التحكم في الظروف كما إن معلومات الأفراد تتغير مع الزمن ،وعليه فان الثبات في هذه الحالة يعني مقدار التباين أو التقارب في درجات الأفراد إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الإفراد **(سليمان،2005: 359)**

كما يدل أيضا على اتساق ترتيب الأفراد عندما يطبق عليهم الاختبار أكثر من مرة أي حصول الأفراد على نفس الدرجات عندما يطبق عليهم الاختبار في مرات متتالية **(السيد عثمان، 2002 :36)**

8-2-2- العوامل المؤثرة في ثبات الاختبار :

. طول الاختبار : إن زيادة عدد الفقرات يقلل من التباين

- زمن الاختبار : إن الوقت المحدد للإجابة غير كافي إذ أن المفحوص يضطر للتسرع وهذا يقلل من صدق وثبات الاختبار .

- مستوى سهولة الفقرات وصعوبتها : أن الأسئلة الصعبة لا تعبر عن قدرات المفحوصين الحقيقية فربما لا يجيبون أو يلجئون للغش، وبالمقابل في حالة الأسئلة السهلة فقد يعمد المفحوص إلى عدم الاهتمام واللامبالاة في الإجابة .

- صدق الاختبار : كلما زاد صدق الاختبار زاد الثبات وليس العكس .-اختلاف طريقة حساب ثبات الاختبار : معامل الثبات المستخرج بالطريقة النصفية اقل من معامل الثقات المستخرج بالطرق الأخرى **(النمر،2008 :81)**

8-2-3- طرق حساب معامل الثبات:

طريقة إعادة الاختبار :

وتعتمد هذه الطريقة على إعادة نفس الاختبارعلى نفس العينة بعد مضي فترة زمنية معتدلة نسبيا ،ومن ثمة استخراج معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني وهذا المعامل يدل على معامل الثبات .

ومن المعادلات المستخدمة معادلة "بيرسون"

$$\frac{\text{ن} \times \text{مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{[\text{ن مج س} - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص} - (\text{مج ص})^2]}$$

حيث :

ر: معامل الارتباط

ن: عدد القيم

س: درجات التطبيق الأول

ص: درجات التطبيق الثاني

- طريقة التجزئة النصفية :

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار بعد تطبيقه إلى نصفين من خلال اعتبار الأسئلة الزوجية اختبار والأسئلة الفردية اختبار ،ثم استخراج معامل الثبات او الارتباط بين الاختبارين .

ويمكن الحصول على معامل الثبات بإحدى المعادلات الإحصائية التالية :

*** معادلة "رولون" :**

$$\text{ر} = 1 - \frac{\text{عَ ف}}{\text{عَ ك}}$$

حيث :

ر: ثبات الاختبار

عَ ف: تباين الفرق بين درجات الاختبار

عَ ك: تباين الدرجة الكلية الاختبار

*** معادلة " كورد ريتشاردسون ال (20) :**

$$ر = \frac{ك}{ك-1} \quad \frac{[1- مج\ س\ خ]}{ع}$$

ال21 :

$$ر = \frac{ك\ عَ - و(ك-و)}{عَ(\ ك-1)}$$

حيث:

ر: معامل الثبات

ك: عدد الأسئلة

ص: نسبة الإجابة الصحيحة

و: المتوسط

عَ: التباين

خ:نسبة الإجابة الخاطئة (**النمر،2008: 85**)

***- معادلة "ألفا كرومباخ":**

تعد معادلة ألفا كرومباخ تعميما لكل من طريقتي التجزئة النصفية وكيوردر، إذ تعتمد على تباينات أسئلة الاختبار وتشترط ان تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط .

ويحسب معامل الثبات لالفا كرومباخ بالمعادلة التالية :

$$\text{ر} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left(1 - \frac{\text{مج ت}}{\text{ت ك}}\right)$$

حيث :

ر: معامل الثبات

ت: تباين الأسئلة

ت ك: تباين الدرجة الكلية

ن: عدد الإفراد (**سليمان،2005 :366**)

8-3- القدرة على التمييز :

يقصد بالتمييز كفاءة السؤال على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة، فالسؤال الجيد هو الذي يتحسس تلك الفروق بينما السؤال الغير جيد يقصر عن ذلك .

ولحساب تمييز الأسئلة نحدد مجموعتين متطرفتين من الطلبة على أساس المجموع الكلي لدرجاتهم ، فالمجموعة الأولى تمثل اقل الدرجات وتسمى المجموعة الدنيا والمجموعة الثانية تمثل اعلي الدرجات وتسمى المجموعة العليا ، وتمثل نسبة المجموعة الأولى 27% والمجموعة الثانية 27%.

ويحسب معامل التمييز في الفقرات ثنائية التفرع بالمعادلة التالية :

م = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا . عدد الإجابات الصحيحةالمجموعةالدنيا

عدد الطلبة في احدى المجموعتين

مدلولها ويتغنى العمل	قيم معامل التمييز
ليس لها قيمة ولاتسامهم بالإيفاء بغرض الاختبار ولذلك يجب ان يفحص بدقة فإما أن تعدل أو تحذف .	قيمة سالبة
ذات تمييز جيد ويجب الاحتفاظ بها	قيمة موجبة تتراوح ب : 0،20 – 0،39
ذات تمييز جيد ويجب الاحتفاظ بها	قيمة تزيد عن : 0،39
مفردة وذات تمييز قوي وعلى المعلم استخدامها	اكثر من : 0،60

8-4- معامل السهولة والصعوبة :

يجب أن يكون في كل اختبار أسئلة تتلاءم مع مختلف مستويات الطلاب ولذلك توزع كالتالي :

نسبة الأسئلة السهلة 16% لتلاءم مستوى الضعفاء .

نسبة الأسئلة المتوسطة 68% لتلاءم المستوى المتوسط

نسبة الأسئلة الصعبة 16% لتلاءم مستوى المتفوقين .

ينبغي إن يبدأ الاختبار بالأسئلة السهلة إلى الصعبة حتى تثير دافعية التلاميذ وتهيئهم للاختبار .

ويحسب معامل السهولة بالمعادلة التالية :

معامل السهولة :عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة ×100

عدد الطلاب

معامل الصعوبة : عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة ×100

عدد الطلاب

معامل السهولة : 1 – معامل الصعوبة **(النور، 2007: 209)**

اما معامل الصعوبة في السؤال المقالي فيحسب بالمعادلة التالية :

$$\text{م} = \frac{\text{ق ع} + \text{ق د}}{\text{س ع}(\text{ن ع} + \text{ن د})}$$

حيث :

ق ع: مجموع عدد النقاط التي تحصل عليها الطلبة في المجموعة العليا

ق د: مجموع النقاط التي تحصل عليها الطلبة في المجموعة الدنيا

س ع : اكبر عدد من النقاط التي يمكن ان يحصل عليها الطالب في السؤال

ن ع: عدد طلاب المجموعة العليا

ن د: عدد طلاب المجموعة الدنيا **(علام،2008: 257)**

8-5- القابلية للاستعمال :

يتحقق شرط قابلية الاختبار للاستعمال إذا ما توفرت عدة صفات والتي من بينها : سهولة التطبيق وسهولة التصحيح .

8-5-1: سهولة التصحيح :

تعد عملية تصحيح اختبار المقال أصعب واعقد مرحلة مقارنة بتصحيح الاختبار الموضوعي

8-5-2: سهولة التطبيق :

تشمل سهولة تطبيق الاختبار وضوح التعليمات ووضوح الأسئلة .

عندما يكون تطبيق الاختبار سهلا تتحقق فيه شروط الموضوعية والصدق والثبات

(النور،2007: 210)

8-6: الموضوعية :

من بين شروط الاختبار الجيد الموضوعية والتي تعني بعد الاختبار عن ذاتية المصحح وتحيزه ، لأنه قد يتأثر التصحيح بالذاتية وإلا انطباع الشخصي للمصحح ولا يكون العدل في إعطائه الدرجات لكي يكون صادقا .اذ ترجع الموضوعية إلى موضوع الاختبار باعتباره الحكم الوحيد عند تقدير العلامات دون اعتبار لعوامل اخرى خارجية عند وضع الأسئلة **(جلال، 2008: 83)**

فالموضوعية صفة أساسية من صفات التقويم الصحيح لذلك يتوقف عليها ثبات الاختبار وصدقه ،والافتقار لها يضعف قيمة الطريقة التي يلجا اليها التقوي **(خوري،2008: 96)**

إن الموضوعية تعني إجابات الطالب وحدها هي التي تقرر درجته اذ تكاد مطلقة في تصحيح الاختبار وفي وضع الأسئلة ليس الأمر ذاته لانه قد تتدخل ذاتية المعلم عند اختيار الأسئلة ، فاختيار الأسئلة من الموضوعات الأكثر أهمية من غيرها وان تقدير الدرجات لا يعتمد على ذاتية المصحح ، وكلما كان الاختبار موضوعيا كلما كان التلميذ على ثقة بنتائجه **(خضر،2003: 85)**

ولتتحقق الموضوعية يجب إن تتوفر في الاختبار الشروط التالية :

- إن تكون شروط إجراء الاختبار واحدة من حيث وضوح التعليمات .
- إن تصاغ أسئلة الاختبار بوضوح وتكون محددة .
- إن تكون أسئلة الاختبار لدى جميع الإفراد مفهومة **(سليمان،2002 349)**

8-7: الشمولية :

ونعني بالشمول تغطية الأسئلة لمعظم المادة الدراسية ليشمل الاختبار الموضوعي جميع أجزاء المادة المقررة ، حيث إن قدرة التلاميذ الحقيقية تظهر اذا كان الاختبار شاملا وعاما لمختلف النواحي والمواضيع المقررة ، بعض الاختبارات لا يمكن ان تكون شاملة مثل الاختبار الشفوي الذي لا يعكس تحصيل الطالب الحقيقي لكونه يعتمد على عدد من الأسئلة

التـي لا يمكنهـا ان تشـمل معظـم المـادة الدراسـية ، فكلمـا قـل الشـمول اثـر ذلـك علـى درجـة الثبات والصدق المفترض الحصول عليه .

وللشـمولية أهميـة بالغـة فـي المسـاعدة علـى تحسـين عمليـة الوصـول الـى نتـائج مرضـية فـي التحصيل التربوي **(خوري،2008: 102)**

ونعنـــي كـــذلك بالشـــمول هـــو ان يكـــون الاختبـــار شـــاملا للأهـــداف التدريســـية المـــراد قياسها **(رواشدة ،2000: 02)**

خلاصة الفصل :

من خـلال عرض مختلف جوانـب هذا الفصـل تبين أنـه من أكثر الوسـائل استخداما فـي مجال التقويم الاختبارات التحصيلية بأنواعها و ذلك لكونها تكشف عن مدى تمكن

المتعلمين من المعارف و المهارات التي تم تلقيها عن طريق العملية التعليمية .

الفصـــــــل الثالث

صعوبات التعلم

تمهيد

1 ـ التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم

2 ـ ماهية صعوبات التعلم

3 ـ مفهوم صعوبات التعلم

4 ـ تعريف صعوبات التعلم

5 ـ صعوبات التعلم و المفاهيم المرتبطة لها

6 ـ تصنيف صعوبات التعلم

7 ـ أسباب صعوبات التعلم

8 ـ النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم

9 ـ سمات ذوي صعوبات التعلم

خلاصة

يعتبر موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة نسبيا في ميدان التّربية الخاصة ففي العقد الأخير من هذه القرن بدأ الاهتمام بشكل واضح بنسبة 3 بالمائة على الأقل من طلبة المدارس الابتدائية التي تعاني من هذه الظاهرة أمّا في ما مضى فقد كان الاهتمام منصبا على إشكال الإعاقات الأخرى من عقلية وحسيّة وحركيّة ولسبب ظهور مجموعة من الأطفال السويّة في نموها العقلي والحسّي والحركي التّي تعاني من مشكلات

تعليميّة .بدأ المختصون في التركيز على مظاهر صعوبة التعلم خاصة في ميادين القراءة والكتابة والحساب (**الوقفي، 1995: 224**)

وقد استخدم كيرك 1971 مصطلح صعوبات تعلم لوصف مجموعة من الأطفال ليس لهم مكانة في التصنيف المعتاد لفئات الإعاقة يظهرون تأخر في الكلام أو لديهم صعوبة في تعلّم القراءة والكتابة أو الحساب، فبعض هؤلاء الأطفال لديهم قصور لغوي على الرغم من أنّهم غير صمّ أو يعانون من قصور في فهم مع أنهم ليسوا مكفوفين وبعضهم لا يستطيع التعلّم بالطرق المعتادة مع أنّهم ليسوا مختلين عقليّا

ظهر مفهوم صعوبات التعلم كمفهوم مستقل في ستينات القرن الماضي مع صامويل كيرك عندما اقترحه كمصطلح تربوي جديد ليكون بديلا لبعض المصطلحات الأخرى التي اعتبرها "كيرك "لا تخدم الأغراض التعليمية، كون هذه الشريحة من الأطفال في حاجة ماسة إلى خدمات تربوية وطرق تعليمية فرديّة خاصّة تمكنهم من اكتساب المهارات المدرسيّة اللازمة، على اعتبارهم أنهم أطفال عاديو الذكاء، وليست لديهم مشاكل على الصعيد العقلي أو الحسي أو البدني أو البيئي، ولكنهم يخفقون في مسارهم الدراسي، ويعجزون عن مسايرة أقرانهم في العمليّة التعليمي، ويظهر فشلهم الأكاديمي جليّا في واحدة أو أكثر من مجالات التعلم، كالقراءة والكتابة والحساب، برغم استعدادهم العقلي العادي وربّما العالي أحيانا **(الوقفي. 1995: 29)**

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات المهمة في الوقت الحاضر في مجال التربية الخاصة و التي أعطيت اهتمام كبير من المهتمين على اختلاف اختصاصاتهم كالأطباء و علماء النفس و علماء التربية و غيرهم لتزايد إعدادها نتيجة و بشكل رئيسي للتطور الحاصل في عمليات الكشف و التقسيم و التشخيص و الوعي المت ا زيد لأولياء الأمور الذين أصبحوا يقارنون أبناءهم بأق ا رنهم حتى في الأمور البسيطة.

تعد هذه الفئة من الفئات الحديثة نسبيا قياسا بالفئات التقليدية الأخرى لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة و قد يمكن القول إن هذه الفئة شائكة لتعد أسبابها و مظاهرها فقد يكون أحدهم لديه صعوبة تعليمية لسبب قد يكون لسبب أخر مع فرد أخر لنفس الصعوبة و نتيجة لتعدد مظاهر صعوبات التعلم و عدم ثبات هذه المظاهر لدى جميع ألاف ا رد ذوي صعوبات التعلم تعددت المصطلحات التي استخدمت لتدل عليها. (**قحطان، 2004 : 22**)

1 . التطور التاريخي لمجال صعوبات التعلم :

شهد القرن التاسع عشر تطورات مهمة لميدان صعوبات التعلم نظرا لزيادة الوعي لدى أفراد المجتمعات و شعورهم بأهمية التعلم و توفير فرس تعليمية متكافئة لجميع الأفراد , و يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات المهمة في دراسة التعلم , و ترجع الجذور التاريخية بالتحديد من بداية العمل العلمي في هذا المجال و خاصة البحوث التي أجريت في المجال الطبي و بالأخص طب الأعصاب على يد الطبيب الألماني فرانسيس جال 1802 حيث أوضح أن هناك مناطق قي الدماغ تتحكم في أنماط معينة من الأنشطة العقلية كما أشار أن هناك علاقة بين الإصابات المخية و اضطرابات اللغة و الكلام , حيث صاغ فكرة مفادها أن الإصابة المخية تأثر على بعض هذه المناطق حيث تؤدي الى اضطراب اللغة و النطق

و قد شهد مطلع الستينات من القرن الماضي تقديم اقتراح من طرف صامويل كيرك يتمثل في مصطلح صعوبات التعلم ليكون بمثابة حل وسط للكم الكبير من المسميات التي استخدمت أنذاك من أجل وصف لؤلئك الأفراد يتصفون بمعدل ذكاء متوسط و لكنهم يواجهون العديد من مشكلات التعلم .

و يؤكد جانسون 1980 أن مجال صعوبات التعلم بدأ انتشاره منذ عام 1963 , حيث أيد العديد من العلماء استخدام هذا المصطلح , حيث حددو الأطفال ذوي صعوبات التعلم و تم تصنيفهم

يعود الفضل الى صامويل كيرك في اشتقاق مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم تربوي جديد , و قد طرحه في المؤتمر القومي الذي انعقد في مدينة شيكاغو في أفريل 1963 بالولايات المتحدة الأمريكية حيث حضره العديد من المنشغلين بهذا المجال , و في هذا المؤتمر أكد صامويل كيركأن مصطلح صعوبات التعلم هو مصطلح تربوي بالدرجة الأولى

و منذ ذلك الحين و مجال صعوبات التعلم يلقى اهتماما متزايدا على مستوى الباحثين و على المستوى الرسمي , حيث تم إنشاء هيئات متخصصة مثل تكوين الاتحاد الوطني للأطفال ذوي صعوبات التعلم عام 1965و إصدار مجلات عملية متخصصة مثل مجلة صعوبات التعلم كدورية متخصصة اهتمت بدراسة الأطفال الذين صنفو على أن لديهم صعوبات التعلم و كذا توالت التعريفات التي تناولت مصطلح صعوبات التعلم حيث بلغت أكثر من أحدى عشر تعريفا ذو صيغة رسمية , لعضها قوبل بالرفض أو النقد و البعض الآخر حضي بالقبول , الا أن أكثر التعريفات قبولا من قبل المتخصصين هو التعريف الفيدرالي في القانون العام الأمريكي الصادر في نوفمبر 1975 و الذي أعطى حق التعليم لجميع الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة , ثم كان تحديد المصطلح . صعوبات التعلم . خلال الفترة من 1975 . 1977 و ذلك في صورة قواعد تنفيذية للقانون من قبل المكتب الأمريكي للتربية **(إبراهيم, 2007: 48 , 49)**

2 . ماهية صعوبات التعلم :

إن الحديث عن مصطلح صعوبات التعلم ليس ام ا ر سهلا لأنه من المصطلحات الحديثة في مجال التربية الخاصة و الذي يتسم نوعا ما بعدم الوضوح لذلك فهو يتطلب تحديدا دقيقا لكونه يشترك مع فئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة بنواتج مشتركة

فأحيانا يخلطون في التعليم مع المعاقين عقليا و أحيانا مع الأفراد ذوي اضطرابات السلوك فضلا عن كونها شريحة غير متجانسة من حيث الصعوبات و الأعراض إذ أن مظاهر صعوبات التعلم كثيرة و متنوعة و هذه المظاهر ليست مشتركة لكل فرد ذي صعوبات تعلم. و تتبين إشكالية المصطلح واضحا من خلال تعدد المصطلحات التي ذكرت لتدل على صعوبات التعلم فقد تصل إلى 50 مصطلح إضافة إلى أن صعوبات التعلم كانت محل اهتمام اختصاصات متعددة مثل علم التربية علم النفس الطب أو الاختصاص الاجتماعي. لقد اختلف المختصون في تحديد سبب واحد يؤدي الى صعوبات التعلم حيث ظهرت أسباب عديدة منها وراثية و أخرى بيئية و قد يؤكد البعض على الجوانب الو ا رثية و البعض الأخر يؤكد على الجانب البيئي و بالرغم من هذا الاختلاف إلا أننا يمكننا القول أنه لا يمكن القول أنه لا يمكن الفصل بين الجانب الو ا رثي و الجانب البيئي

(ا السيد، 2003 :92)

3 . مفهوم صعوبات التعلم :

بدأ الاهتمام بموضوع صعوبات التعلم في نهاية القرن العشرين حيث دخل هذا الموضوع ميدان التربية الخاصة، وقد اهتمت الدول المتقدمة بهذه الفئة من الأطفال عندما وجهت الاهتمام إلى مدارس المرحلة الابتدائية، حيث عملت على تأهيل هذه المرحلة وفق أحدث الأساليب، وقد بذلت هذه الدول قصارى جهدها من أجل توفير بيئة تعليمية مناسبة لطلبة المرحلة الابتدائية، على اعتبار أن هذه المرحلة تعتبر الركيزة الأساسية لم ا رحل التعليم اللاحقة الإعدادية والثانوية والجامعية. (وانطلاقا من أهمية هذه المرحلة (أي الابتدائية) فانه يجب التركيز عليها والاهتمام بها بصورة أكبر، سيما وأن أي خلل قد يعتري هذه المرحلة سيتراكم ويمتد تأثيره إلى مراحل التعليم اللاحقة ،إذ يكتسب الطالب في المرحلة الابتدائية الكثير من العادات والقيم والاتجاهات.أضف إلى ذالك نمو قدراته واستعداداته

العقلية إلى جانب تنمية مهاراته الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب وفي هذه المرحلة أيضا يفهم العلاقات الاجتماعية الصحيحة وكيفية ممارستها **(كوافحة، 2010 : 115)**

4 . تعريف صعوبات التعلم :

4 . 1 . تعريف صمويل كيرك : لقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام 1963 من القرن الماضي وكان أول من استخدم هذا المصطلح(صموئيل كيرك)، " يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطر ا ربات أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، الق ا رءة، التهدئة ، الكتابة أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية .ويستثنى من

ذالك الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي **(القمش والمعايطة، 2007 : 174)**

4 . 2 . تعريف مايكل بست ::

"عرفها بأنها اضطرابات نفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن وتنتج عن انح ا رفات في الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب ا رجعا إلى الإصابة بالمرض أو التعرض للحوادث الإنمائية " **(المعايطة،2007 :174)**

4 . 3 . تعريف آخر :

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى تلك الفئة من الأف ا رد الذين يظهرون اضطرابات أو مشاكل في واحدة أو أكثر من العمليات والوظائف النفسية التي تتضمن فهم اللغة المكتوبة

واستخدامها أو اللغة المنطوقة، والتي تتجلى في صعوبات السمع والتفكير والقراءة والتهدئة والحساب، وقد ترجع مثل هذه الصعوبات إلى عوامل تتعلق إلى خلل وظيفي في الدماغ أبعدم نمو الوظائف الدماغية، ويشترط أن لا تكون ناتجة عن إعاقة عقلية أو جسمية .ومثل هذه الفئة تحتاج إلى برامج تعليمية خاصة تعتمد أساليب المناهج الفردية حيث أنها تختلف باختلاف نوع الصعوبات التي يعاني منها الفرد، وتتطلب التشخيص الدقيق لمعرفة الصعوبات التي يعانون منها من أجل وضع الب ا رمج التعليمية المناسبة لهم وتشمل هذه البرامج على خبرات معينة وتتطلب أساليب تقديم خاصة تتلاءم مع طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الفرد (**ألزغلول، 2012 :262 – 261**)

5 . صعوبات التعلم و المفاهيم المرتبطة بها :

5 . 1 . بطء التعلم : الطفل بطئي التعلم هو الذي تتراوح نسبة ذكائه بين (70 و 84) و يظهر تقدي ا ر منخفضا لذاته في مجال التعلم الأكاديمي ، لكنه في المقابل لا يختلف عن بقية زملائه في تقديره لذاته في جوانب أخرى و يزداد إتقان التعلم لديه عن طريق التكاثر و لذا يطلق عليهم أحيانا الفئة الحدية (**العمايرة .2002: 97**)

51 . 2 . لإعاقة التعليمية : ال م عاق تعليميا هو الذي يعاني من نقص قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة على مزاولة السلوك الاجتماعي السليم ، ل ما يعانيه هذا الطفل من قصور جسمي ، حسي ، عقلي أو اجتماعي . و في موسوعة التربية الخاصة ي شار إلى أن مصطلح الإعاقة التعليمية يتعلق بتقديم الخدمات للتلاميذ المتخلفين عقليا بصورة متوسطة والقابلين للتعلم.

5 . 3 . الإضطراب التعليمي : المضطرب تعليميا هو الذي يعاني من اعتلال صحي أو إعاقة بدنية ، كما يعاني من انخفاض في نسبة ذكائه مما ينتج عنه صعوبة مسايرة المناهج وتكون المشكلات البيئية و المنزلية من العوامل الرئيسية التي ت عوق التعلم . وفي موسوعة

التربية الخاصة ي شار إلى أن مصطلح الاضطرابات التعليمي يتعلق بضعف جسمي أو عصبي يؤثر في أنجازات الفرد الاجتماعية و الأكاديمية (**السيد, 2000: 131 , 133**)

5 . 4 . مشكلات التعلم : تعود مشكلة التعلم لدى التلميذ إلى البيئة (حرمان اقتصادي ثقافي نقص الفرصة للتعلم ، تعليم غير كافي ، مجموعة متغيرات الأسرة إضافة لعوامل . **(السيد، 2000 :145)**

5 . 5 . التخلف الدراسي : التلميذ المتخلف د راسيا هو الذي لا يستطيع تحقيق المستويات التحصيلية المطلوبة منه في الصف الدراسي ويكون متأخر في تحصيل الد راسي بالقياس إلى العمر ألتحصيلي لأقرانه في الصف و هذا عائد لأسباب تربوية ، أسرية ، اجتماعية صحية و هذا يرتبط بقصور و انخفاض نسبة الذكاء ويتسم أداؤه بالانخفاض عن المتوسط بصورة تكاد تكون شبه ثابتة .(**الزراد،1998: 27 , 26**)

6 . تصنيف صعوبات التعلم :

التصنيف الأكثر شيوعا هو الذي قال به كيرك وكاليفنت، ترجمة عربية (1988) الذي يصنف صعوبات التعلم الى صنفين هما :

6 . 1 . صعوبات التعلم الإنمائية Developmental Learning Disabilitie :

هي تلك الصعوبات التي تتضمن صعوبات الانتباه ، صعوبات الذاكرة، صعوبات الإدراك , صعوبات التفكير، صعوبات اللغة الشفوية، اللغة الداخلية التكاملية، اللغة التعبيرية ، اللغة الاستقبالية، (**البطاينة،2005 : 55**)

6 . 2 . صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities :

هي تلك الصعوبات التي تتعلق بموضوعات الدراسة :

صعوبة القراءة : القراءة فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية و هي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين و اللسان (القراءة الجهرية) و ترتبط أيضا بالجانب الكتابي من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة

7 . أسباب صعوبات التعلم :

7 . 1 . الأسباب العضوية و البيولوجية :

ان المخ يتكون من عدة أجزاء اعمل معا في نظام متكامل و ذلك على الرغم من اختلاف الوظيفة أو الوظائف الخاصة بكل منها ,و منه فان الأسباب المتفق عليها بين العلماء و الباحثين هو ما يتعلق بالجهاز العصبي المركزي و خاصة ما يشار اليه بالخلل الوظيفي , و هذا الخلل يمكن أن ينجم عن عوامل عديدة في مسار عملية النمو , عوامل ما قبل الولادة و أثناء الولادة و بعدها

7 . 2 . عوامل ما قبل الولادة :

و هي العوامل التي تحدث أثناء نمو الجنين قبل ولادته و تؤدي الى خلل بسيط في الدماغ يؤثر في نمو الطفل و تعلمه مثل نقص تغذية الأم و الأمراض التي تصيبها كالحصبة الألمانية خاصة في الأشهر الأولى من الحمل و كذلك عدم توافق بين زمرة دم الأم و دم الأب (العامل الريزيسي) بالإضافة إلى تعرض الأم للأشعة و تناول الأدوية و العقاقير الطبية و التدخين (**غسان, 2014: 75**)

7 . 3 . عوامل أثناء الولادة :

تؤدي هذه العوامل فيما بعد إلى مشكلات أو صعوبات في اللغة و نقص الانتباه و مشكلات في الإدراك و ذلك نتيجة لإصابة الدماغ , و من هذه العوامل , الولادة المبكرة و نقص الأوكسجين , استخدام أدوات غير مناسبة أثناء الولادة , مع قصر مدة الطلق

7 . 4 . عوامل ما بعد الولادة :

و هي تلك التي تأثر في نمو الطفل و مستوى إدراكه و من هذه العوامل نذكر , إصابة الرأس و الجلطات الدماغية و ألحمة المرتفعة و التهاب السجايا و الإصابات الناجمة عن حوادث السيارات و السقوط و هذه الإصابات يمكن أن تصنف الى ثلاث أصناف

. ضعف في نشاط النصف الأيسر من الدماغ يقابله نشاط زائد في النصف الأيمن , مما يسبب للأطفال صعوبات في معالجة القراءة و الكتابة و الكلام أحيانا

8 . النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم :

تتعدد زوايا النظر في العوامل المفسرة لوجود صعوبات التعلم لدي لعض التلاميذ فليس هناك اتفاق بين علماء النفس المشتغلين بالمجال على الأسباب الرئيسية و الحقيقية لصعوبات التعلم حيث يرى مجموعة من العلماء أن السبب الرئيسي لصعوبات التعلم يرجع إلى إصابات المخ بينما يرى أخرون أن السبب هو قصور العمليات النفسية , بينما نجد فريق آخر يفسر صعوبة التعلم على أنها تجهيز خاطئ للمعلومات و فيما يلي عرض لأهم النماذج المفسرة لصعوبات التعلم :

8 . 1 . النموذج النير ولوجي : يفترض هذا النموذج أن جميع الأطفال من ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات دماغية حيث يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين حيث تؤدي الإصابة في نسيج المخ إلى ظهور سلسلة من جانب تأخر النمو في الطفولة المتأخرة و كذا صعوبات في للتعلم أثناء التمدرس في حين أن خلل المخ الوظيفي يمكن أن تؤدي الى تغيير في وظائف معينة

بالتالي تؤثر على مظاهر معينة في سلوك الطفل أثناء التعلم مثل صعوبات في القراءة و نرى أن أغلب الباحثين قد اتفقوا في هذا النموذج على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المخ المكتسبة و عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ و العوامل الكيميائية و الحيوية **(سالم, 2006: 41 , 42)**

نموذج العمليات النفسية : أن قصور العمليات يقوم هذا النموذج على افتراض أن العمليات النفسية يعد مطهرا أوليا للاضطراب الوظيفي البسيط و كذلك المشكلات الأكاديمية , و يركز هذا النموذج علة الانتباه و الإدراك و الذاكرة لدى تلاميذ صعوبات التعلم باعتبار أن القصور في هذه العمليات يؤثر على المهارات الأكاديمية و لذلك نرى أن معظم التعريفات أشارت إلى هذا القصور و أنه سبب تدني التحصيل لدى هذه الفئة و قد اتفق الباحثين على أن القصور في العمليات النفسية كالانتباه و الإدراك و الذاكرة يعد المسؤول الأول عن حدوث صعوبة التعلم **(سالم, 2006: 45)**

8 . 2 . النموذج التطوري (ألنمائي) : يركز هذا النموذج على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم و مستوى نضج الطفل فعملية التعلم عملية متشعبة و بها مهارات معقدة و مطلوب في كل مرحلة اكتساب تلك المهارات , فالنمو المعرفي له مراحل مميزة و به مستويات معقدة , و يشير المنظرون في هذا النموذج أن سبب الصعوبة يرجع إلى تأخر نمو لعض العمليات المعرفية و التي بدورها تسبب فشل في تعلم المواد الأكاديمية , فيرى بياجيه أن النمو المعرفي يتكون من مراحل مختلفة و منفصلة , إذ تبدأ المراحل الحسية الحركية منذ الميلاد إلى سن عامين حيث يتعرف الطفل على العالم المحيط به من خلال من خلال الأفعال المحسوسة بدون فهم الرموز ثم تليها المرحلة الإجرائية (قبل العملية) من عامين الى 7 سنوات و فيها يتطور الطفل الى فهم الرموز اذ يركز على الإحساس و ليس على فهم الأفكار , ثم تليها المرحلة الثالثة من (7 الى 11) حيث يطور الطفل العمليات المحسوسة و يستطيع استعمال التفكير الكمي و التحليل و تصنيف الأشياء و يمكن أن يعكس بعض العمليات المنطقية المعينة أما المرحلة الأخيرة التي تبدأ من سن 11 ففيها يطور الطفل

العمليات الرمزية التي تشمل التفكير المجرد , و يذكر المنظرون في هذا النموذج أن الأطفال ذوو صعوبات التعلم يمرون بهذه المراحل مثلهم مثل الأطفال العاديين و لكن يوجد بعض التأخر في النمو الإدراكي و المهارات الخاصة حيث يعتمد الطفل على العمليات الحسية عند التعامل مع الأشياء , كما أنهم يتأخرون في اكتساب العمليات الحسية يأخر الوصول إلى مستويات إجرائية متقدمة في التفكير مما يؤدي الى صعوبات في التعلم .

حيث يؤكد المشتغلون بنواحي التأخر في النضج على المهام التحصيلية حيث يؤكدون على أنه يجب أن تتلازم هذه المهام معما لدي الطفل من استعداد للتمكن منها و ليس مع عمره و ما يتوقع منه وفقا لمطالب الصف الدراسي الذي ينتمي اليه و امتدادا لهذه الفكرة يذكر بعض العلماء أن الكثير من حالات صعوبات التعلم يمكن تجنبها , حيث أنها تحدث لسلل دفع الأطفال من أجل أداء مهمات أكاديمية قبل أن يكونو جاهزين لها و مما يزيد من حدة هذه الحالات هو إجراء تجارب فوق طاقة الطفل و استعداداته في مرحلة عمرية معينة فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون الى أداء وظائف مريحة **(سالم, 2006: 47)**

9 . سمات ذوي صعوبات التعلم :

يتفق معظم الباحثين على أن هؤلاء الأطفال الذين يتمتعون بقدرات عقلية عادية , الا أن ذلك لا يمنع حدوث مشكلات في التفكير و الذاكرة و الانتباه لديهم و بالنسبة للتحصيل الأكاديمي فهو يعتبر جانب الضعف الرئيسي لديهم .

و مع أن الأخصائيين لا يجمعون على معيار محدد لتدني التحصيل بهدف تشخيص صعوبات التعلم إلا أن الأدبيات تنوه عادة الى ضرورة أن يكون التدني في التحصيل بمستوى سنتين دراسيتين كحد أدنى , و يتميز ذوو صعوبات التعلم عادة بمجموعة من السلوكيات التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية و التي يمكن للمعلم أو الأهل ملاحظتها بدقة عند مراقبتهم في المواقف المتكررة و المتنوعة , هذه السفات لا تجتمع بالضرورة عند نفس الطفل بل تشكل أهم المميزات للاضطرابات غير المتجانسة , كما

تحصى الصفات التي تميز ذوي صعوبات التعلم بتسميات عدة في أعمار مختلفة , فاضطراب النطق في الطفولة المبكرة يطلق عليه التأخر اللغوي (**النوبي, 2011: 75**)

من خلال هذا الفصل تم إلقاء نظرة تاريخية عن نشأة صعوبات التعلم و ذلك بإدراج التطور التاريخي لهذا المجال و كذا التعرف على ماهية صعوبات التعلم كما أدرجنا مجموعة من التعريفات و أيضا المفاهيم المرتبطة بها كما أوضحنا أهم التصنيفات لصعوبات التعلم إضافة إلى الأسباب و أهم النماذج النظرية المفسرة لها و أخيرا أدرجنا سمات ذوي صعوبات التعلم .

الجـــــــانب

الميدانـــــــي

الفصل الرابـــــــــــــع

الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1 – أهداف الدراسة الاستطلاعية

2 – المنهج المتبع

3 – مجالات الدراسة الاستطلاعية

4 – العينة

5 – الأداة

6 . الأساليب الاحصائية المستخدمة

خلاصة

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات في البحوث الاجتماعية و ذلك لخطوة أولية للاطلاع على مسرح البحث و أخذ المعلومات قبل تطبيق الدراسة الأساسية لذا كان هذا الفصل كتمهيد للدراسة الأساسية حيث احتوى على تعريف الدراسة

الاستطلاعية إضافة إلى أهم أهدافها و كذا مرورا بالمنهج المتبع و التعريف بالعينة الدراسة

1 . الدراسة الاستطلاعية :

تم الاتصال بجميع المؤسسات و ذلك في الفترة الممتدة ما بين 15 فيفري الى غاية 1 مارس 2018 ذلك قصد الحصول على موافقة مدراء هته المؤسسات و مقابلة المعلمين عينة الدراسة قصد التعرف على مدى علمهم بالصفات التي يتميز بها ذوو صعوبات التعلم و قد وقع الاختيار على هته المؤسسات بصفة خاصة لأن بعضها كان بالقرب من مسكن الباحثة و ذلك لقرب المسافة و سهولة الاتصال بها في أي وقت إذا لزم الأمر ذلك

إما البعض الآخر فقد تم ترشيحا لإجراء الدراسة بها لقربها من الجامعة و سهولة التنقل إليها في أوقات الفراغ أي خارج وقت الدراسة .

و لقد تم ترشيح مؤسستين لكن لم نتحصل فيهما على عينة الدراسة و ذلك لرفض مدراها على الموافقة على طلبنا ، مما اضطرت الباحثة الى تغيير الوجهة الى مؤسستين بديلتين .

و مما أثر على مجريات الدراسة هو تزامنها مع اختبارات الفصل الثاني حيث كانت أغلب المؤسسات منشغلة اما في التحضير لها أو في إجرائها مما اضطر الباحثة الى الرجوع مرات عدة لنفس المؤسسة بغية الحصول على عينة الدراسة و بعد كل هذه الإجراءات تحصلت الباحثة على عيتة الدراسة الأساسية من المؤسسات المذكورة آنفا و التي تمثلت في استجابة أفراد العينة على بنود الاستبيان الذي قدم لهم

2. أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تسبق الدراسة الاستطلاعية دائما الدراسة الأساسية و ذلك لما ترمي اليه من أهداف و من هذه الأهداف نذكر :

- التعرف على خصائص العينة موضوع الدراسة و التي هي عبارة عن مجموعة معلمي السنوات الثلاث (الثالثة و الرابعة و الخامسة ابتدائي)

. التعرف على الإمكانيات المتاحة لإجراء الدراسة الأساسية .

. الحصول على موافقة مدراء المؤسسات التربوية التي سوف تجرى فيها الدراسة الأساسية

. محاولة التعرف على أماكن إجراء الدراسة الأساسية .

. الاتفاق مع مدراء المؤسسات التربوية على الفترة الزمنية المناسبة لإجراء الدراسة الأساسية .

. محاولة تفادي بعض الصعوبات و العراقيل التي قد تواجهنا أثناء إجراء الدراسة الأساسية .

3. منهج الدراسة :

تختلف أنواع البحوث باختلاف أهدافها ، إلا أن جميعها يقوم على أساس إتباع المنهج العلمي فيعرف **< بيكون >** المنهج العلمي على أنه المنهج الذي يبدأ فيه من الوقائع الخارجية بغرض وصف الوقائع و تفسيرها استنادا الى الملاحظة و التجربة و هذا المنهج هو المعروف باسم منهج البحث العلمي . **(محمد، 2008 : 137)**

أما عن المنهج الذي اعتمدت عليه الباحثة في هذه الدراسة فهو المنهج الوصفي الاستكشافي و الذي هو عبارة عن مجموعة عن اسلوب بحث يهدف الى الوصف الموضوعي المنظم و الكمي لمحتوى الظاهرة . **(سليمان، 2005: 337)**

كما يعتبر المنهج الوصفي تقرير لخصائص موقف معين أي وصف العوامل الظاهرة و تعتبر طبيعة البحوث الوصفية أسهل من حيث فهمها و استيعابها أذا حصل الفرد على بعض المعلومات عن الخطوات المختلفة المنتظمة في بحث من البحوث الى جانب مختلف الوسائل من وسائل جمع البيانات و التعبير عنها .**(محمد، 2006: 76)**

4 . عينة الدراسة :

لكي تؤدي العينة الغرض المراد منها أو الذي جعلت من أجله يجب أن تكون هذه العينة ممثلة للمجتمع الذي اختيرت منه فعملية اختيار العينة لا تكون أو تأتي صدفة و أنما هناك عدة أساليب لاختيار العينة , فبعض هذه الأساليب تكون مناسبة لمواقف معينة لأن كل أسلوب لا يعطي نفس نتائج الأساليب الأخرى , ذلك أن كل أسلوب لا يضمن تمثيل العينة بنفس الدقة و لذلك علينا ان نوازن بين الأساليب المختلفة لاختيار العينة و يجب إتباع الأسلوب الأفضل و الأنسب بالنسبة لظروف الدراسة .**(أبو علام, 2004: 157 . 158)**

و لهذا و نظرا لنوع الموضوع المدروس تبين أن انسب أسلوب لهته الدراسة هو أسلوب العينة الغرضية أو القصدية و التي تتمثل في الحصول على جميع الحالات الممكنة التي تناسب معيار معينا لاستخدام أساليب معيته

فالعيتة القصدية تتم عن طريق انتقاء إفراد بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر معلومات و بيانات تخص مجتمع الدراسة و خصائصه و صفاته وهي تعتبر من الأمور الهامة في الدراسة . (**العبادي, 2005: 122**)

أما عن العينة المعتمدة في هته الدراسة فتمثلت في (93) معلما يدرسون في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية أي السنة الثالثة و الرابعة و الخامسة ابتدائي موزعين على 10 مؤسسات تربوية هذا و قد حاولت الباحثة قدر الإمكان أن تنتقي أصحاب الخبرة حيث يكون لديهم دراية بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم

5 . الأداة المستخدمة في الدراسة :

اعتمدت الباحثة خلال هذه الدراسة على استبانه قامت ببنائها حبث تكونت من 20 فقرة مقسمة الى 03 أبعاد حيث احتوى البعد الأول على 08 فقرات بينما احتوى البعد الثاني على 07 فقرات أما الثالث فاحتوى على 05 فقرات حيث يتم الإجابة على هذه الفقرات باختيار بديل من بين ثلاث بدائل وهي كالتالي : دائما , أحيانا , نادرا .حيث تم التأكد من صلاحيتها بحساب الصدق و الثبات لها و ذلك كالأتي :

صدق الاستبيان : تم الاعتماد على طريقة صدق المحكمين اذ تم عرض الاستبيان على مجموعة من الأساتذة العلوم الاجتماعية و كان عددهم (10) من أصحاب الاختصاص للحكم عما اذا كان هذا الاستبيان يقيس فعلا ما وضع لقياسه أم لا .

نتائج التحكيم:

- **تقدير مدى انتماء الفقرات للموضوع:** تم اعتماد نسبة اتفاق 70 % كحد أدنى لقبول الفقرات ضمن المقياس النهائي والنتائج مبينة في الجدول التالي بعد تطبيق المعادلة التالية:

- **صدق التحكيم لكل بند =** عدد المحكمين الموافقين على البند × 100 / العدد الكلي للمحكمين

معامل صدق الاستبيان = مجموع صدق البنود / عدد البنود

جدول يوضح قيم صدق البنود :

رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق	رقم الفقرة	نسبة الإتفاق
1	%71.42	09	%100	17	%100
2	%100	10	%100	18	%86
3	%71.42	11	%100	19	%100

4	%100	12	%100	20	%100
5	%71.42	13	%100		
6	%71.42	14	%86		
7	%86	15	%100		
8	%100	16	%86		

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن قيمة صدق المحكمين 0.90 و هذه النسبة تعتلر مرتفعة و هذا يدل على أن الاستبيان صالح و يقيس ما وضع لقياسه

ثبات الاستبيان ة

وعلى اعتبار أن الاستبيان يحتوي على أكثر من بديلين للإجابة (3بدائل) تم حساب ثبات المقياس بالإعتماد على طريقة "**α كرونباخ**" وهي من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للإختبار ومعامل(α) يربط ثبات الإختبار بثبات بنوده.(معمريه, 2007, 184)
فكانت النتيجة كتالي:(**α**)= (0.77)أي أن الاستبيان يمتاز بثبات عالي.

6 . الأساليب الإحصائية المستخدمة :

لقد اعتمدنا في تحليل بيانات الدراسة على الأسلوب الإحصائي **: اختبار مربع كاى (كا^2)** حيث يتم استخدام هذا الأسلوب في معالجة البيانات التي تقع في تصنيفات متعددة , و التي يبلغ عددها اثنين أو أكثر مثل الإجابة على أسئلة الاستبيان (نعم . لا , موافق . معارض . موافق بشدة , و غيرها) و التي تتطلب الإجابة عنها اختبار بديل من عدة لدائل ,

كنوع التخصص الذي يرغل فيه الطالب أي أن كا تستخدم في حالة البيانات الاسمية , و يطلق عليه اختبار حسن المطابقة نظرا لأنه يستخدم في حالات الكشف عن دلالة الفروق بين الأعداد الملاحظة أو التكرارات الملاحظة من الأشياء أو الاستجابات الواقعة في كل تصنيف و العدد المتوقع المعتمد على الفرض الصفري أو التكرارات المتوقعة

$$\text{كا}^2 = \text{مج} \frac{(\text{ت}_\text{و} - \text{ت}_\text{م})^2}{\text{ت}_\text{م}}$$

حيث :

ت $_و$: التكرار الواقعي

ت $_م$: التكرار المتوقع **(الدرديري, 2006: 130)**

على ضوء الإطار النظري للدراسة و ضوء المنهجية المتبعة و الأدوات المستخدمة تم بناء هذا الفصل التطبيقي كالئي يفصح عن تفاصيل النتائج المتوصل إليها اذ سنحاول في هذا الفصل تحليل و مناقشة فرضيات الدراسة قصد اختبار صحتها و الوصول للأهداف المسطرة سابقا .

الفصـــــل الخامس

عرض نتائج الفرضــات

تمهيد

1. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى**
2. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية**
3. **مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**
1. **مناقشة عامة للنتائج**

بعد ما تم عرض أهم الإجراءات التي قامت بها الباحثة أثناء الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية و ذلك ما احتواه الفصل السابق أما هذا الفصل فقد جاء مكمل للفصل السابق حيث احتوى على مناقشة فرضيات الدراسة و تحليلها و تفسيرها كل فرضية على حدى إضافة إلى مناقشة عامة للنتائج المتحصل عليها .

1 . مناقشة الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الجزئية الأولى على ما يلي :

. يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص اللغوية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي .

الجدول 01 : يوضح قيم مربع كاى (كا^2) الخاصة بالبنود التي يحتويها بعد الخصائص اللغوية .

	الاستجابات / البنود	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	مستوى دلالة	درجة الحرية
الخصائص اللغوية	01	23.67	9.21	0.01	2
	02	19.8			
	03	4.31			
	04	6.44			
	05	13.4			
	06	67.22			
	07	14.38			
	08	6.22			

2 . تحليل و تفسير النتائج :

من خلال عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى و التي تحصلنا عليها بحساب قيم مربع كاى **كا^2** لكل بند على حدى اذ تبين أن أغلب البنود امتازت بقيم **كا^2** مرتفعة حيث سجلت أعلى قيمة لها في البند السادس (**06**) اذ بلغت **67.22 %** فهذه القيمة تعتبر مرتفعة جدا اذا ما قارناها بالمجدولة و المساوية لـ **9.21** و ذلك عند مستوى دلالة **0.01** و درجة حرية **2**

, هذا و نجد في المقابل تميز عدد من البنود بقيم **كا^2** متدنية و نجد ذلك في البند **(03) و (04)** و**(08)** و هي على التوالي **4.31** و **6.44** و **6.22** , تجاوزت قيمة **كا^2** فيها هذا مرده الى عدم فهم المعلم لصيغة الفقرة المراد الاجابة عليها أما النسبة الطاغية كانت قد تجاوزت القيمة المجدولة حيث بلغت نسبتها 62.5 % و هذا ان دل فانما يدل على أنه لا يوجد دلالة إحصائية في الفرق بين التكرارات المتوقعة و الواقعية و هذا يستلزم رفض الفرض الصفري و قبول الفرض البديل أي أنه يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص اللغوية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي و هذا ما توافق مع دراسة **رائد محمد إبراهيم السطري (2009)** حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافق الاختبارات التحصيلية في كلية التربية البدنية و الرياضية ر جامعة الملك سعود مع معايير بناء و تصميم و إخراج الاختبار ألتحصيلي الجيد ، و توصلت نتائج هذه الدراسة الى ان الاختبارات التحصيلية تتوافق مع معايير بناء و تصميم و إخراج الاختبار التحصيلي الجيد بنسبة 74.13 %

3 . الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على ما يلي :

. يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص المعرفية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي .

الجدول 02 : يوضح قيم مربع كاى (كا^2) الخاصة باالبنود التي بعد الخصائص الخصائص المعرفية .

الخصائص المعرفية	الاستجابات / البنود	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	مستوى دلالة	درجة الحرية

	09	3.27	9.21	0.01	2
	10	50.86			
	11	8.12			
	12	2.77			
	13	9.58			
	14	0.83			
	15	1.86			

4 ـ تحليل و تفسير النتائج :

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتبين أن جل البنود امتازت بمعاملات **كا^2** متدنية اذا ما قورنت بالمجدولة المساوية لـ **9.21** عند مستوى دلالة **0.01** و درجة حرية **2** حيث نجد أن البند 14 يكاد يكون مساوي للصفر و في المقابل نجد أن البند 10 امتاز بمعامل كا^2 مرتفع جدا و هذه القيم المتطرفة مردها الى طبيعة الفقرة في حد ذاتها بينما تراوحت قيم كا^2 لدى بقية الفقرات بين 1 و 9 أي أنها أقل من المجدولة و هذا مرده إلى عدم وجود دلالة إحصائية في الفرق بين التكرارات الواقعية و المتوقعة و هذا يستوجب قبول الفرض الصفري و رفض الفرض البديل هذا ما أقره **الدرديري 2006** و من هنا و من خلال ما عرض سابقا فان عدم وجود فروق بين التكرارات الواقعية و المتوقعة يعزى الى نقص كفاءة المعلم واضح الاختبار و هذا ما اتفقت معه دراسة

طلعت الحامولي (1996) حيث تشير نتائج الدراسة الى ان القرارات الوزارية التي تتعلق باعداد الامتحانات تضع شروط يجب توفرها في واضع الامتحان و هته الشروط تتعلق بالجانب الشخصي و الإداري فقط و لم تتطرق إلى المهارة و الكفاءة التي ينبغي توفرها في واضع الامتحانات و لم تحدد معايير الكفاءة التي يختار على أساسها من يكلف بوضع

الامتحان كما جاءت دراسة **عبد الوارث عبده الالرازحي (2001)** التي خلصت الى افتقار الاختبارات للصدق و الشمول و الموضوعية و تركز في معظمها على المستويات المعرفية الدنيا و إهمال المستويات المعرفية العليا و هذا من شأنه أن يؤكد على أن كل هذا الإجحاف في بناء اختبار تحصيلي متوفر على جميع الشروط مرده الى تذني مستوى الكفاءة لدى المعلمين واضعي الاختبار .

5 . الفرضية الجزئية الثالثة :

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على ما يلي :

. براعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص الإدراكية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي .

الجدول 03 : يوضح قيم مربع كاى (كا^2) الخاصة بالبنود التي يحتويها بعد الخصائص الإدراكية .

الخصائص الحركية (الإدراك الحركي)	الاستجابات / البنود	كا^2 المحسوبة	كا^2 المجدولة	مستوى دلالة	درجة الحرية
	16	9.73	9.21	0.01	2
	17	8.91			
	18	5.86			
	19	7.95			
	20	10.53			

6 . تحليل و تفسير النتائج :

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه تبين أن أغلب البنود امتازت بقيمة كا^2 متدنية هذا اذا ما قورنت بقيمة **كا^2** المجدولة و المساوية لـ **9.21** و ذلك عند مستوى دلالة **0.01** و درجة حرية المساوية لـ **2** و هذا و قد سجل البند **20** قيمة **كا^2** مرتفعة مقارنة بالمجدولة و هذا لا يمكن لأن نقيس عليه لأنه يمكن يكون راجع لعدم فهم المعلم لمحتوى الفقرة وبالتالي إمكانية حصول الإجابات العشوائية هنا يكون الحكم على الأغلبية و التي امتازت بقيم **كا^2** محسوبة < من **كا^2** الجدولية , و هذا إن دل فإنما يدل على أن الفرق بين التكرارات المتوقعة و التكرارات الواقعية غير دال إحصائيا , و عليه يمكننا قبول الفرض الصفري و رفض الفرض البديل و هذا ما يتوافق مع دراسة **سوسن فريد الشباب (2003)** التي تنص

على تدني معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات التحصيلية و المفاهيم العلمية و خاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا .حيث ان اغلب أفراد العينة يغيب لديهم مفهوم صعوبات التعلم تماما ناهيك عن معرفتهم بالخصائص التي تميز هذه الفئة و هذا راجع إلى طبيعة تكوينهم الجامعي فيما يخص بناء الاختبار التحصيلي الجيد الذي يكون شامل و أيضا يمتاز بمعاملات سهولة و صعوبة تتلاءم مع جميع الفئات التي يوجه إليها هذا الاختبار , أيضا قد يرجع ذلك إلى نوعية الأسئلة التي تحويها أغلب الاختبارات التحصيلية التي تعالج الجوانب الحركية (الإدراك الحركي) حيث أن معظم الأساتذة يميلون إلى الأسئلة التي تقيس مستوى المعرفية و بالتحديد الذاكرة والتذكر و يغفلون عن تلك التي تقيس تمكن التلميذ من المهارات الحركية كقدرة التلميذ على استعمال المقص و قدرته على تصنيف الأشياء المتشابهة .

7 . مناقشة عامة للنتائج :

من خلال عرض نتائج الفرضيات الاجرائية تبين أنه هناك تحقق جزئي لهذه الفرضيات عدا الفرضية الجزئية الأولى و التي تحققت كليا و هذا ان دل فانما يدل على أن جل الأساتذة يغيب لديهم مفهوم صعوبات التعلم أصلا و هذا ما لمسته الباحثة أثناء قيامها بتوزيع الاستبيانات على عينة الدراسة حيث أن معظم المعلمين لا يضعو في حسبانهم فئة

ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي الذي يعول عليه في قياس تحصيل كل الفئات و هذا من أجل السعي الى ابراز المستوى الحقيقي للتلاميذ ومن ثم تحسين مستوى التلاميذ ضعيفي التحصيل أو بالأحربذوي صعوبات التعلم , هذا و ان لم تؤدي الاختبارات التحصيلية هذا الدور فهو دليل على ضعفها و عدم فعاليتها و نقص كفاءة واضعها و قلة الخبرة لديهم في صياغة اختبارات بعول عليها كأداة تقويمية جيدة

خلاصة عامة :

لقد تناولت الدراسة الحالية **كفاءة معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية في مراعاتهم لخصائص فئة ذوي صعوبات التعلم و ذلك أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي** , فقد حاولت الباحثة في هذه الدراسة التحقق من مدى وعي المعلم بذوي صعوبات التعلم و مدى

أخذ هم بعين الاعتبار عند بنائه للاختبار التحصيلي حيث وقع اختيارنا على بعض المؤسسات التربوية و ذلك لتوفر ظروف التنقل إليها

و بعد تحليل و إثراء متغيرات الدراسة نظريا , شرعت الباحثة في بناء أداة هذه الدراسة (استبيان) حيث تكون هذا الاستبيان من 20 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد وكانت الإجابة عليها عن طريق ثلاث بدائل فبعد التأكد من صلاحية الأداة و ذلك بحساب صدقها و ثباتها قمنا بتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من 93 معلم و معلمة من الطور الثاني من المرحلة الابتدائية , و بعد الانتهاء من حيثيات الدراسة قمنا بإخضاع البيانات للمعالجة الإحصائية حيث طبقنا اختبار كا^2 (مربع كاى) الذي يعالج البيانات الاسمية و بعدها قمنا بتحليلها و مناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة استنادا إلى التناول النظري و ما توفر من الدراسات السابقة حيث توصلنا إلى استخلاص النتائج التالية :

. لا يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص اللغوية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي .

. لا يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص المعرفية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التاحصيلي .

يراعي معلمي الطور الثاني من المرحلة الابتدائية للخصائص المعرفية لفئة ذوي صعوبات التعلم أثناء بنائهم للاختبار التحصيلي .

و من خلال ما تم التوصل إليه في جانبي هذه الدراسة من نتائج مؤداها أن هناك إجحاف في مجال تكوين الأساتذة أثناء المرحلة الجامعية أثر سليا على كفاءتهم في باء اختبار تحصيلي شامل لجميع الفئات بما فيهم من ذوي صعوبات التعلم

قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية :

. النور , أحمد يعقوب (2007) , ***القياس و التقويم في التربية و علم النفس*** , د ط , دار الجنادرية للنشر و التوزيع , السعودية , .

. علي مهدي كاظم (2001) , ***القياس و التقويم في التعلم و التعليم*** , ط1 , ذار الكندري للنشر و التوزيع , الأردن .

. عبد الهادي سيد عبده , فاروق السيد عثمان (2008) , ***القياس و الاختبارات النفسية*** , ط1 , دار الفكر العربي , القاهرة .

. عبد المنعم أحمد الدرديري (2006) , ***الإحصاء البارامتري و اللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية*** , ط1 , عالم الكتاب للنشر و التوزيع , مصر .

. فايز عبد الله الأسمري (2005) , ***حقيبة الاختبارات و المقاييس النفسية*** , **السعودية**

. فؤاد سليمان قلادة (2005) , ***الأهداف و المعايير التربوية و أساليب التقويم*** , ط1 , مكتبة بستان المعرفة , الاسكندرية .

. مروان أبو جويح (2002) , ***القياس و التقويم في التربية و علم النفس*** , ط1 , الدار العلمية الدولية و دار الثقافة للنشر و التوزيع , الأردن .

. صلاح الدين محمود علام (2009) , ***القياس و التقويم التربوي*** , ط2 , دار المسيرة للنشر و التوزيع , عمان .

. صلاح الدين محمود علام (2006) , ***الاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية*** , ط1 , دار الفكر , الاردن .

. عصام النمر (2008) , ***القياس و التقويم في التربية الخاصة*** , د ط , دار زوري للنشر , الأردن .

. هشام أحمد محمد (2008) , ***مناهج البحث العلمي في علم النفس*** , مؤسسة رؤية للنشر , ط1 , المعمورة .

. الرواشدة , ابراهيم و أخرون (2000) , ***مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية*** , د ط , د د ن , عمان , .

. فخري رشيد خضر (2003) , ***الاختبارات و المقاييس في التربية و علم النفس*** , ط1 , د د ط , دبي .

. شحاتة سليمان و محمد سليمان (2005) , ***مناهج البحث بين النظرية و التطبيق*** , د ط , مركز الاسكندرية للكتاب , مصر .

. عبد الفتاح محمد (2006) , ***المرجع في مناهج البحث في علم النفس*** , دار المعرفة الجامعية , ط1 , الاسكندرية .

. رجاء محمود أبو علام (2004) , ***مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية*** , ط4 , دار النشر للجامعات , مصر .

. معمرية , بشير (2007) , ***القياس النفسي و تصميم أدواته للطلاب و الباحثين في*** عل**م النفس و التربية** , ط2 , منشورات الخبر , الجزائر , .

. خوري , توما جروج (2008) , ***القياس و التقويم التربوي*** , ط1 , ددن , بيروت

. العبادي , رائد خليل (2006) , ***الاختبارات المدرسية*** , ط1 , مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع , الأردن , .

. سبع محمد أبو لبدة , ***مبادئ القياس النفسي و التقويم التربوي*** , ط1 , دار الفكر للنشر و التوزيع , الأردن , 2008 .

. سامي محمد ملحم , ***القياس و التقويم في التربية و علم النفس*** , ط2 , دار المسيرة للنشر و التوزيع , الأردن , 2002 .

. ملحم سامي محمد (2007) , ***مناهج البحث في التربية و علم النفس*** , ط5 , ددن , الأردن , .

. صلاح أحمد مراد , أمين علي سليمان , (2005) , ***الاختبارات و المقاييس في العلوم النفسية و التربوية (خطوات اعدادها و خصائصها)*** , ط2 , دار الكتاب الحديث , الكويت .

. عبد المنعم أحمد الدرديري (2006) , ***الاحصاء البرامتري و اللابرامتري في اختبار فروض البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية*** , ط1 , عالم الكتب , مصر .

. محمود عوض العبادي (2005) , ***إعداد و كتابة البحوث و الرسائل الجامعية*** , مركز الكتاب , القاهرة .

. عوض , محمود سالم و الشحات محمد حسن مجدي (2003) , **صعوبات التعلم *التشخيص و العلاج*** , دار الفكر .

. الكوافحة , تيسير مفلح و عمر , فواز عبد العزيز (2003) , ***مقدمة في التربية الخاصة*** , **عمان** , دار المسيرة .

. النوري , عبد الغني , عبود (1979) , ***نحو فلسفة عربية للتربية*** ,ط1 , القاهرة , دار الفكر .

. سالم , محمدود عوض الله الشحات , مجدي محمد , عاشور(2006) ***صعوبات التعلم التشخيص و العلاج*** , ط2 , الأردن , دار الفكر .

.' الوقفي , راضي (2004) , ***أساسيات التربية الخاصة*** , ط1 , عمان , دار جهينة

. الوقفي , راضي (2009) , ***صعوبات التعلم النظري و التطبيقي*** , د ط , الأردن , دار المسيرة .

السيد , عبد الحميد سليمان (2000) , ***صعوبات التعلم (تاريخها , مفهومها , تشخيصها , علاجها)*** , القاهرة , دار الفكر .

. مصطفى , نوري القمش و و المعايطة , خليل عبد الرحمان (2007) , ***سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*** , عمان دار المسيرة .

. أسامة , محمد البطاينة و آخرون (2005) , ***صعوبات التعلم النظرية و الممارسة*** ,عمان , دار المسيرة .

. سيد منصور , عبد المجيد و آخرون (2000) , ***الأسرة على مشارف القرن 21*** , ط1 , القاهرة , دار الفكر .

. العمايرة , محمد حسن (2002) , ***المشكلات السلوكية التعليمية و الأكاديمية (مظاهرها و أسبابها و علاجها)*** , ط 2 , عمان , دار المسيرة

المجلات :

. الزراد , فيصل محمد (1991) , ***صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات*** , جامعة الإمارات العربية , رسالة الخليج , العدد 38

قائمة المراجع باللغة الانجليزية :

A.Anastasi(1976):**PsychologicalTesting**, NewYork,MakMillan.

A-Anastase, S-Urbina, (1997) **Psychological Testing**, New Jersey, 07458:Upper,Saddle River.