البحث الثالث :

التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم في الصفوف التي يتواجد بها طلبة ذوو صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة

إعداد :

أ. روزان عبد السلام راشد العمري

باحثة بقسم التربية الخاصة، جامعة جدة

د. سامر عبد الحميد الحساني

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، جامعة جدة

المملكة العربية السعودية

التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم في الصفوف التي يتواجد بها طلبة ذوو صعوبات التعلم في منطقة مكة المكرمة

أ. روزان عبد السلام راشد العمري
باحثة بقسم التربية الخاصة، جامعة جدة
د. سامر عبد الحميد الحساني
أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، جامعة جدة

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على التحدّيات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم (الروبرك) بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات تعلم، كما يرونها في منطقة مكة المكرمة، والتَّعرُّف على الفروق في المعوّقات بناء على متغيّرات: (المؤهل الأكاديمي، والجنس، وسنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي، وصمِّم الباحثان استبانة تكوّنت من (١٦) فقرة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٧٩) معلمًا ومعلمة؛ للتّعرّف على المعوّقات التي تحدّ من استخدامهم لمصفوفة التقويم. وأظهرت النتائج أن مستوى التحديات التي تواجه معلمي الصفوف العامة كان مرتفعًا بمتوسط (٣.٠٤٦). وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيّرات موضع الدراسة.
الكلمات المفتاحية: التحديات، مصفوفة التقويم (الروبرك)، معلمو التعليم العام، صعوبات التعلم.

Challenges Facing General Education Teachers in Employing Rubrics in Classes which Include Students with Learning Disabilities in the Makkah Region

Rozan A. Alamri & Samer A. Alhassani

Abstract
The objective of the current study was to identify the challenges facing general education teachers in employing the assessment rubrics in the classes which included students with learning disabilities from the perspective of those teachers in the Makkah region. The study also aimed to identify differences in these challenges based on academic qualification, gender, and years of experience variables. To achieve the objectives of this study, the descriptive survey method was used. The researchers developed a 16-item questionnaire. The study sample consisted of (179) male and female teachers to identify the challenges their use of the assessment rubrics. The results showed that the level of challenges was high with an average of (3.046). The results also showed that there were no statistically significant differences due to the variables of the study.
Keywords: Challenges, Rubrics, General Education Teachers, Learning Disabilities.

• **مقدمة**:
ثمة أساليب متعددة للقياس والتقويم في الصف العام، يستطيع المعلم استخدامها لجمع أكبر قدر من المعلومات عن أداء الطلبة وتفاعلاتهم، وتساعد تلك الأساليب المعلم في الحصول على قدر كافٍ من البيانات المختلفة كمًّا ونوعًا؛ لتحديد نوع التعليم الذي سيزوّده لطلبته، والكثافة والطرق التي سيستخدمها، وتلبية احتياجات المتعثّرين في المجالات التعليمية المختلفة التي

يُدرّسها؛ فالطلبة في الصف العام – بلا جدال– مختلفون ومتباينون، فمنهم الموهوب ذو القدرات العالية، ومنهم الطالب متوسط الأداء، الذي يمثّل جل فئات الصف، ومنهم المتعثّر، أو ذو الإعاقة البسيطة أو من ضمن فئات الإعاقات واسعة الانتشار، ومنهم الطلبة ذوو صعوبات التعلم، وتعدّ تلك الفئة من الفئات الأكثر انتشارًا (الخطيب وآخرون، ٢٠١٣). وهذا التنوّع (Diversity) بالصف العام لا يشمل الاختلافات بين الطلبة الموهوبين والطلبة الذين يمثّلون غالبية الصف العام فقط، ولا الطلبة ذوي الإعاقات البسيطة؛ بل يشمل الطلبة من الثقافات المختلفة، كالطلبة الذين تلقوا تعليمهم بالخارج، أو الطلبة العرب من دول أخرى، أو غير العرب الذين تعلموا اللغة العربية، وهي ليست لغتهم الأم، وهذا التنوّع يجعل المعلم بحاجة ماسّة إلى توظيف أساليب قياس وجمع للمعلومات، وتوضيح البيانات، من خلال أساليب عديدة للقياس والتقويم (Boon, 2010).

وتختلف الأهداف الأكاديمية في المقررات التي يدرسها الطلبة التي تتبع المناهج في المدارس؛ ولذلك يجب أن تختلف الأساليب أيضًا لقياسها وتقويمها، وعلى سبيل المثال قد يستخدم معلم الرياضيات أساليب تختلف عن تلك التي يستخدمها معلم العلوم أو معلم اللغة العربية (القراءة والكتابة)، فمعلم الرياضيات يستخدم تحليل الأخطاء أحيانًا؛ للتّعرّف على أخطاء الطلبة في الضرب؛ لزيادة أوقات الممارسة وتنويع أساليب التدريس، في حين قد يستخدم معلم اللغة العربية تحليل الأداء للوصول إلى لأخطاءِ الإملائية المتكررة من الطلبة. والتقييم له دور بارز الأهمية في تطوير الخدمات المقدّمة للطلبة، خصوصًا الطلبة ذوي الإعاقة، ويساعد على تحسين جودة البرامج المقدّمة إليهم والتخطيط لها (الخطيب، ٢٠١٣). وتعدُّ مصفوفة التقويم أحد الأساليب التي يجب أن يطوّرها معظم المعلمين، لوضع تصوّر عن الأداء الذي يتوقعه من طلبته بناء على معرفته بهم، وتقويمهم السابق (Boyle & Scanlon, 2019; Fletcher et al., 2018; Vaughn & Bos, 2019).

ومصفوفة التقويم أبرز تلك الأساليب التي تساعد المعلمين على التدريس، بالإضافة إلى تقويم عمل الطلبة، وتُستخدم عادة إما لعمليات القياس أو لأغراض التقويم الذاتي، ويوضح تقويم الأداء اللفظي ما هو متوقّع من الطالب للحصول عليه من تقدير في المهمات الأكاديمية المختلفة، كما أنه لا يعتمد على مكان أو زمان لاستخدام قاعدة التقويم على مستوى الصف أو الموضوع؛ بل يعتمد على الغرَض من التقويم (Moskal, 2000). وهذه المصفوفة أداة رائعة للمعلمين، وواسعة الانتشار على مستوى التعليم العالمي، وتجعل عملية التقويم سريعة وفاعلة، كما أنها مفيدة جدًّا في تقويم الطلبة – خصوصًا في الكتابة – وتلك الأداة لا تفيد المعلمين وحسب؛ بل هي مفيدة للطلبة أيضًا. ويمكن للمعلم إنشاء نموذج للتقويم مع طلبته؛ حيث يساعد هذا النموذج المعلمين على تبرير أداء الطلبة للآباء والأمهات وغيرهم، وتوضيح الدرجات التي يسندونها لطلبتهم بشكل واضح ومفهوم لأولياء الأمور ((Andrade, 2000; Rubric Tool. (n.d)).

وفي الآونة الأخيرة، أضحى لتقويم الأداء اللفظي شعبية كبيرة، فهو اتجاه محبب في التعليم - وبشكل خاص لدى المعلمين ذوي الخبرة الواسعة - حيث يُسهّل على المعلم التوضيح لطلبته الأداء المرتفع أو المقنع منهم، والمعايير المحددة التي سيقوم المعلم بتقويمها؛ ونتيجة لذلك سيشعر الطلبة بالثقة في أثناء تأدية المهام، وسيبادرون بتحمّل المسؤولية الكاملة لأداء المهمة بأكمل وجه ممكن، ومن النواتج لاستخدام التقويم اللفظي: الرضا التام من الطلبة عن ذواتهم؛ لأنهم مع وجود تلك المعايير المحددة يستطيعون تقويم أنفسهم بشكل ذاتي؛ مما يمكنهم من تحديد مواطن القوة والضعف لديهم، والعمل على تحسين وتقوية مجالات القصور، وفي حال عدم توفّر تلك المعايير الواضحة؛ سيشعر الطلبة بالإحباط وعدم القدرة على أداء المهمة؛ لعدم فهمهم ما المتوقع منهم بشكل واضح، وإضافة لذلك فكل طالب لديه خصائص فردية يتسم بها وتميزه عن غيره -لا سيما الطلبة ذوو صعوبات التعلم - ومواطن قوة وضعف يصعب على المعلم تحديدها دون استخدام أدوات تعينه (Glass, 2005; الخطيب والحديدي، ٢٠٠٩).

- **مشكلة الدراسة**:

شاع في الأوساط التعليمية استخدام الاختبارات التحصيلية لتقويم أداء الطلبة؛ مما جعل تقويم أداء الطلبة مقترنًا بتحصيلهم الأكاديمي، دون الأخذ بالمتغيّرات والظروف المحيطة بهم، فهناك مجالات معرفية لا يمكن تقييمها بدقة من خلال الاختبارات التقليدية (علام، ٢٠٠٠). ومصفوفة التقويم أو ما يُعرف أحيانًا بالمصفوفات - ويميل بعضهم لتسميته الروبرك - وسيلة مهمة جدًّا لقياس أداء الطلبة وتقويمهم في المهارات الأكاديمية المختلفة، سواء في القراءة والكتابة أو غيرها من المجالات الأكاديمية (Mather & Wendling, 2019)، وعند عدم استخدام مثل هذه الأساليب؛ قد يصعب تحديد الأداء المتوقع من الطلبة، ويصعب – فيما بعد– تقويم أدائهم؛ حيث إن استخدام مصفوفة التقويم له نتائج مميزة في قيادة التعليم وتوجيهه، وتنظيمه، والتدخّل السريع مع الطلبة - أيًّا كانت مستوياتهم - ففي مهارات الاستيعاب القرائي يستطيع المعلم أن يرتكز على أداء الطلبة الحالي، ورسم توقعات مستقبلية لأدائهم بناء على أدائهم الحالي، وتحديد مستوى الإتقان المرتفع بشكل لفظي، ووزنه بأرقام محددة، ثم الأداء الأقل تدريجيًّا. وفي الكتابة كذلك، يستطيع المعلم معرفة أداء الطلبة الحالي، ورسم توقعات مستقبلية، وتدريسهم عليها بناء على خطوات محددة، وتوضيح الأداء المرتفع للطلبة؛ حتى يكون دليلا لهم مستقبلا. ويمكن الاعتماد على بيانات التقويم اللفظي؛ للتّعرّف على أداء الطلبة باختلاف مستوياتهم واحتياجاتهم، وعلى السبيل المثال، يزوّدنا هذا النوع من التقويم بالأداء الحالي للطلبة ذوي صعوبات التعلم أو المعرّضين لخطرها، ويمكن الاستفادة منه عند التخطيط لتعليمهم (Bender, 2008; Mather et al., 2009).

وقد أكدت دراسات عديدة التأثير الإيجابي لاستخدام مصفوفة التقويم، كالتي أجرتها عبود (٢٠١٨)، وأوضحت أن مصفوفة التقويم أو الروبرك له أثر

إيجابي في تحصيل الطلبة، وتنمية الكفاءة الذاتية لديهم، بعكس الاعتماد على الطريقة التقليدية، كما أظهرت الدراسة التي أجراها أندرادي ودو (2005) Andrade and Du, أن استخدام مصفوفة التقويم؛ ساعد الطلبة على تركيز جهودهم والحصول على درجات أعلى، وغاب عنهم قلق إنجاز المهمة.

ومن خلال زيارة الباحثين للميدان؛ لاحظا عدم اتجاه المعلمين إلى استخدام مثل هذه الأساليب؛ الأمر الذي يفوِّت فرصًا كبيرة لرسم التعليم في الصفوف العامة بشكل أفضل، وربما يواجه عدد من المعلمين مشكلات ومعوّقات في تطوير تقويم لفظي للأداء، إما بسبب الافتقار إلى المهارات المطلوبة - الذي يعود إلى غياب تدريس مهاراتها في مراحل التعليم الجامعي عند إعدادهم قبل الخدمة، أو في أثنائها؛ بسبب النقص في الدورات التي تُسهم في تطوير مهارات المعلمين وإبرازها، ومساعدتهم على توظيف مصفوفة التقويم في أثناء التدريس - أو لأسباب أخرى، قد تُعزى للمناهج، أو ضيق الوقت أو غيرها؛ ولذلك فهذه الدراسة تحاول التَّعرُّف على الأسباب التي تحدّ من استخدام المعلمين لمصفوفة التقويم في أثناء التدريس؛ بغية تقديم التوصيات المناسبة.

- **أسئلة الدراسة**

- ما التحدّيات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم لتدريس القراءة والكتابة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على المؤهل الأكاديمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على الخبرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحدياتِ التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على الجنس؟

- **أهداف الدراسة**

- التَّعرُّف على التحدّيات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم لتدريس القراءة والكتابة.
- التَّعرُّف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على المؤهل الأكاديمي.
- التَّعرُّف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على الخبرة.

- التَّعرُّف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على الجنس.

• أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة الحالية من قيمة التقويم، الذي يضمن استمرار العملية التعليمية، وما تظهره مصفوفة التقويم من أهمية في قيادة العملية التعليمية، وما لها من دور فعّال في تجويد أداء الطلبة وتحسينه، وغيابه التقويم عن الوسط التعليمي؛ لا يعني عجز تلك العملية، ولكنّ وجوده يثريها، ويسهّل على المعلمين، وينظم جهودهم في العملية التعليمية. ويأمل الباحثان من خلال هذه الدراسة مساعدة المعلمين في التَّعرُّف على التحدّيات التي تمنعهم من استخدام مصفوفة التقويم، كما يأملان أن تكون هذه الدراسة رافدًا لأبحاث ودراسات جديدة في مجال استخدام مصفوفة التقويم. وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة من خلال التَّعرُّف على التحدّيات التي تواجه المعلمين، وتمنعهم من توظيف مصفوفة التقويم في تقييم أداء الطلبة، ومحاولة تجاوزها بتقديم التوصيات التي تساعد على تجاوز تلك العقبات، كما تضع هذه الدراسة بين يدي القائمين على تقويم العملية التعليمية أهمية استخدام مصفوفة التقويم، وأبرز التحديات التي تواجه المعلمين وتمنعهم من استخدامها.

• حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على التَّعرُّف على التحدّيات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم، لتدريس الطلبة في الصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات التعليم العام، في مدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها فصول صعوبات تعلم، التابعة لإدارة تعليم مكة وإدارة تعليم جدة.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على مدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها فصول صعوبات تعلم، التابعة لإدارة تعليم مكة وإدارة تعليم جدة.
- الحدود الزمانية: جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٠ - ١٤٤١هـ.

• مصطلحات الدراسة:

• معلم الصف العام:

يُعرّفه الباحثان إجرائيًّا بأنه: الفرد الذي يتولى مهمة العملية التعليمية داخل الصف العام في مدارس التعليم العام، وحاصل على درجة علمية في ذلك.

• التحديات:

يُعرّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: ما يعوق المعلمين ويقف أمامهم، ويحدّهم من توظيف مصفوفة التقويم في تقييم أداء الطلبة، ويتم قياسها من خلال استبانة أعدّت لغرض الدراسة.

• **مصفوفة التقويم (الروبرك)**:

تُعرّف مصفوفة التقويم في التعليم بأنها: مجموعةٍ من المعايير المحددة والمتعلقة بأهداف المنهج التعليمي، تستخدم هذه المعايير عادة لتقييم أداء الطالب في المهام الأدائية الكتابية التي تركز على أداء الطالب في الكتابة. وتساعد مصفوفة التقويم المعلمين على تقييم أداء الطلبة، وتسهّل عليهم عملية تصحيح الواجبات التي تعتمد على الكتابة بناء على تلك المعايير بكل حيادية ووضوح (غانم، ٢٠١٨).

ويُعرّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: قائمة من المعايير المحددةٍ من قِبل المعلم؛ لتقييم أداء الطلبة، وتمكينهم من تقييم أنفسهم أو أقرانهم وفقا لتلك المعايير؛ مما يمكنهم من إتقان عملهم المطلوب منهم.

• **الطلبة ذوو صعوبات التعلم**:

هم أفراد يواجهون مشكلات تعود لاضطرابات داخلية في الوظائف الدماغية والعصبية، وتظهر تلك المشكلات في إدراكهم للغة واستخدامها، إما بشكل منطوق أو مكتوب، كما يظهر لديهم قصور في المهارات الأكاديمية والنمائية، ولا تشمل أي إعاقة أو اضطراب حسي لدى الفرد (الكيلاني والروسان، ٢٠٠٦).

ويُعرّفهم الباحثان إجرائيًّا بأنهم: أولئك الطلبة الذين شُخّصوا بأن لديهم قصورًا في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية (القراءة، أو الكتابة، أو الحساب)، ويلتحقون بغرف المصادر في مدارس التعليم العام، ويتلقون الخدمات المناسبة لهم.

• الإطار النظري والأدب التربوي

يعدُّ التقويم من الركائز الأساسية التي تستند عليها العملية التعليمية، وتضمِ الصفوف العامة مجموعة متنوّعة من الطلبة، ويظهر هؤلاء الطلبة عادة فروقًا وأنماطًا مختلفة من القدرات والاحتياجات في الاستجابة لما يقدّمه المعلم، لا سيما الطلبة ذوو صعوبات التعلم، كما أنهم يظهرون أنماطًا مختلفة في التعبير عمّا حصلوا عليه من معلومات وما اكتسبوه من خبرات، فبعضهم لديه صعوبات في القراءة، وبعضهم الآخر في الكتابة، وهناك زملاء لا قدرة لهم على الحساب؛ لذا على معلم الصف أن يقابل ذلك بالتنوع في استخدام استراتيجيات التعليم والتقويم، ويسمح لكل الطلبة بالتعبير عما اكتسبوه بالطريقة المناسبة لهم، وتوفير أساليب التقويم التي تتكيّف مع تلك الفروق الفردية بين هؤلاء الطلبة، مثل: أن يسمح للطلبة الذين لديهم مشكلات مع القراءة بالتعبير شفهيًّا، أو السماح لأحد الطلبة بالكتابة نيابة عن زميله الذي لديه عُسر في الكتابة، كما يمكن للمعلم السماح للطلبة بالإبداع وتقديم ما يناسب؛ للتعبير عما اكتُسب من مهارات وخبرات (أبو نيان، ٢٠١٩، شرف، ٢٠١٤؛ Hougen & Smartt, 2015).

وقد اشتهرت مصفوفة التقويم حديثًا في ميدان التعليم، وبدأ المعلمون باستخدامها في تقييم طلبتهم، فهي نموذج تقييم تعليمي عادة ما يكون من صفحة واحدة أو صفحتين، يصف مستويات مختلفة من الجودة لمهمة محددة،

وعادة ما تُستخدم مع مهمات معقّدة نسبيًّا، مثل: مشروع طويل الأجل، أو مقال، أو ورقة بحثية. والغرض من مصفوفة التقويم: إعطاء الطلبة معلومات حول أعمالهم الحالية، وإعطاء معلومات مفصّلة لتقييم أعمالهم النهائية، وعلى الرغم من أن تنسيق نموذج التقويم التعليمي قد يختلف؛ لكن جميع نماذج التقويم تحتوي على ميزتين مشتركتين، وهما: إعداد قائمة بالمعايير، أو المطلوب منهم في المشروع أو المهمة، وتدرّجات مستوى الجودة، مع وصف عمل الطالب: قوي أو متوسط، أو هناك مشكلة (Andrade, 2000). ولمصفوفة التقويم فوائد جمة في التعليم، حيث يُقدّم نموذجًا يوضح معايير الأداء التي سيتم التقويم بناء عليها، وعندما يتعرّف الطلبة على المعايير التي سيتم تقييمهم بناء عليها؛ سيركزون جهودهم على تلك المعايير؛ ومن ثمّ يعدّ وسيلة تعلم بالنسبة إليهم.

وإلى جانب ذلك، تعدّ مصفوفة التقويم أداة تواصل بين المعلم والطالب، فمن خلالها يتضح للطالب المطلوب منه، وما الذي سيؤثر في أدائه؛ ليتمكن من نيل الدرجة، وهذا الوضوح بالنسبة للطالب يُمكنه من الحصول على تغذية راجعة كافية؛ لمعرفة مستوى أدائه بدقة، كما أن استخدام مصفوفة التقويم يمكن الطالب من الشعور بأنه جزء أساسي من عملية التعليم؛ مما يساعد على زيادة مستوى أداء الطلبة داخل الصف، وعند استخدامه من الطلبة - سواء لتقويم أدائهم أو أداء أقرانهم - فإنهم يتمكنون من التَّعرُّف على آلية التقويم، وتنمو مهارات تفكيرهم العليا، وتصبح لديهم القدرة على النقد البنّاء، والقدرة على الحكم على أدائهم للمهام. ومن الفوائد الأخرى لمصفوفة التقويم: التغذية الراجعة الدقيقة والواضحة للطلبة، كما أن التقويم اللفظي الموضوعي؛ يساعد على تقييم المهارات التي يصعب قياسها؛ إذ يبيّن ما المعايير المراد قياسها. ومصفوفة التقويم في أبسط أشكالها: مجرد معايير لتحديد مستوى إتقان المهارات المطلوبة، كما أنها تعدّ دليلا يظهر المهمةٍ المطلوبة بشكل صحيح وكيفية تحسينها (غانم، ٢٠١٨; Stanley, 2019). ووفقا لأندرادي Andrade (2000)، فإن استخدام مصفوفة التقويم يساعد الطلبة والمعلمين على تحديد جودة الأداء، وعندما يستخدمه الطلبة بشكل منتظم للحكم على عملهم؛ فإنهم يظهرون شعورًا متزايداً بالمسؤولية عن المنتج النهائي.

- **أنواع مصفوفة التقويم**:

هناك نوعان رئيسان لمصفوفة التقويم، وهما: مصفوفة التقويم التحليلية، ومصفوفة التقويم الشمولية. وفي مصفوفة التقويم التحليلية (Analytic Rubrics)، يتم تقييم كل معيار (البُعد - السمة) بشكل منفصل، ومن مميزاته ما يلي: (أ) يعطي معلومات تشخيصية للمعلم. (ب) يعطي ملاحظات تكوينية للطلبة. (ج) أسهل في الربط بالتعليمات من التقويم اللفظي الشامل. (د) جيد للتقييم التكويني، وقابل للتكيّف مع التقويم التلخيصي، وإذا كان هناك حاجة إلى درجة عامة للتصنيف؛ فإنه يمكن من الجمع بين الدرجات. أما عيوبه فأبرزها: (أ) يستغرق وقتًا أطول للتسجيل أكثر من نماذج مصفوفة التقويم الشاملة. (ب) يستغرق المزيد من الوقت لتحقيق الموثوقية أكثر من التقويم اللفظي الشامل.

أما في مصفوفة التقويم الشمولية (Holistic Rubrics) ، فيتم جمع المعايير (الأبعاد والسمات) في وقت واحد، ومن مميزاته: (أ) التسجيل أسرع من مصفوفة التقويم التحليلي. (ب) يتطلب وقتًا أقل لتحقيق الموثوقية بين الآخرين. (ج) جيد للتقييم التلخيصي.

أما عيوبه: (أ) النتيجة الإجمالية الفردية لا تنقل معلومات حول ما يجب فعله للتحسين والتطوير. (ب) ليس جيدًا للتقييم التكويني (Brookhart, 2013; Taggart et al., 1999).

وتعدّ نماذج التحليل الأفضل لمعظم العمليات الدراسية؛ إذ يعدّ التركيز على المعايير واحدًا تلو الآخر أفضل للتدريس، وأفضل للتقييم التكويني؛ لأن الطلبة يمكنهم معرفة جوانب عملهم التي تحتاج إلى أي نوع من الاهتمام. كما يمثّل التركيز على المعايير واحدًا تلو الآخر أمرًا جيدًا لأي تقييم تلخيصي (التقدير)، الذي سيتم استخدامه أيضًا لاتخاذ قرارات بشأن المستقبل، وعلى سبيل المثال: القرارات حول كيفية متابعة الوحدة، أو القرارات حول كيفية تدريس شيء ما في العام المقبل (Brookhart, 2013).

- **أهمية مصفوفة التقويم**:

مصفوفة التقويم مهمة؛ لأنها توضّح للطلبة الصفات التي يجب أن يتمتّع بها عملهم، وغالبًا ما يتم التعبير عن هذه النقطة والتّعرّف عليها من خلال فهم الطلبة لهدف التعلم ومعايير النجاح؛ ولذلك تساعد مصفوفة التقويم المعلمين على عملية التدريس، وتساعد على تنسيق التدريس والتقويم، وتساعد الطلبة على التعلم (Brookhart, 2013). كما يوضحها الشكل (١).

شكل (١): أهمية مصفوفة التقويم.

ومما سبق؛ يتبيّن أن هناك مميزات عديدة لتوظيف مصفوفة التقويم في تقويم أداء الطلبة، فالمعايير والإرشادات الواضحة منذ البداية تُعطي الطالب دافعًا للبدء في إنجاز ما يُطلب منه؛ لأن تلك المعايير تبيّن له ما عليه فعله، وهل ما قام به يعدُّ صحيحًا أم لا، والعكس في حال عدم توفر المعايير والإرشادات الواضحة؛ فإن هذا

قد يشعر الطالب في بداية الأمر بالإحباط، ويعود ذلك لعدم معرفته بما يجب عليه فعله، ولا يعلم إذا كان أداؤه صحيحًا أم لا (Loyola, 2015).

• **عناصر إعداد مصفوفة التقويم**:

بعد التَّعرُّف على مميزات مصفوفة التقويم وما تقدّمه من تسهيلات وجودة عالية في تقييم أداء الطلبة، يرغب العديد من المعلمين في استخدام مصفوفة التقويم لتقويم الطلبة؛ ولكنهم لا يعلمون ما الطريقة الصحيحة لإعدادها. وهناك عدة نصائح لعمل مصفوفة التقويم بشكل صحيح، يجب أخذها بالاعتبار لضمان جودة التقويم، وهي (Loyola, 2015):

١- **اتساق مصفوفة التقويم**:

يجب أن يحدّد المعلم بوضوح توقّعاته من اليوم الأول، بمنح الطلبة المعايير التي سيُقوّمون بناء عليها على مدار العام، ويمكن بيان ذلك باطلاعهم على الطريقة التي يمكنهم بها الاقتراب من التوقّعات، أو الوصول إليها أو تجاوزها، وعلى سبيل المثال، فإذا كان المعلم يقدّم تمرينًا للكتابة؛ فيجب أن يكون التقويم لهذه المهارة مختلفا قليلا من مهمة إلى أخرى.

٢- **الحفاظ على تركيز الطلبة حول المهارات التي تقوّم**:

لا يُسهم حفظ الحقائق الأساسية في توضيح مدى أداء الطلبة الماهرين في المادة التي يتم تدريسها، وعلى سبيل المثال، فعند تدريسهم أزمنة الأفعال بشكل منفصل دون توظيفها؛ قد لا يمكنهم ذلك من توظيفها واستخدامها بشكل صحيح؛ ولكن عند استخدامها وتعلمها حسب وظائف الأفعال، ويتم تقييمهم وفق نموذج تقويم لفظي للأداء محدد؛ تتضح لهم المعايير المحددة للمهارة المطلوب منهم أداؤها.

٣- **استخدام لغة واضحة**:

إذا كانت اللغة التي تُستخدم في مصفوفة التقويم لغة تعليمية؛ فلا يُتوقّع بأن يفهمها الطلبة، ويجب أن تكون التوقّعات ومعايير القياس واضحة، ويتم التوضيح بشكل دقيق لما يجب على الطلبة فعله، وما المهارات التي سيتم قياسها، ويمكن للمعلم أيضًا - قبل استخدام مصفوفة التقويم للطلبة - أن يطلب منهم القيام بتصنيف تقييم عينة باستخدام مصفوفة التقويم نفسها التي سيستخدمها لتصنيف عملهم، وسيساعد هذا على تعريفهم بالمهارات المراد قياسها.

٤- **التمتّع بالإيجابية**:

عند استخدام مصفوفة التقويم، فإن المعلم يشير بوضوح إلى المعايير المراد قياسها، وعادة يكون أداء الطلبة جيدًا في واحدة أو أكثر من تلك المعايير، وإذا انتهى الأمر بتقدير منخفض بشكل عام؛ فيجب على المعلم ألا يُفقدهم الثقة بأدائهم، بل يشجّعهم ويحاول دائمًا ترك ملاحظة بنّاءة لهم.

٥- **ترك مجال ومساحة للإبداع**:

تتضمّن جميع نماذج مصفوفة التقويم (تجاوز التوقّعات) كأحد معاييرها، وهذا مهم بشكل خاص إذا كان المعلم مؤيدًا للتعلم القائم على المشاريع.

ولاينبغي أن يُطلب من الطلبة تحقيق ما هو مطلوب ببساطة، وكأن هذا قد يكون كل ما يستطيعون فعله، إذا كانوا يريدون الحد الأقصى للنقاط؛ لذا يجب عليهم دفع أنفسهم للوصول إلى طريقة مبتكرة لتجاوز ما هو مطلوب، ويدفعهم هذا إلى الخروج عن المألوف ويشجّع على إبداعهم.

- **إعداد مصفوفة التقويم**:

قد يستغرق تصميم مصفوفة التقويم بعض الوقت، حيث يحتاج إلى خبرة كافية لإعداده بشكل جيد، عند مناقشة وبيان الخصائص والمعايير المحددة لنجاح الواجب أو المهمة المطلوب من الطلبة تنفيذها لأول مرة؛ حيث يفيد ذلك الطلبة والمعلمين.

ويعد إنشاء مصفوفة التقويم أحد الطرق النموذجية لتقييم إنشاء مصفوفة التقويم طريقة نموذجية لتقييم أداء الطلبة، فبعد أن يحصلوا على المعايير المطلوبة لأداء مهمة ما؛ يكونوا قادرين على الكتابة حول أهداف محددة، وعندما ينظرون إلى علاماتهم؛ يمكنهم أن يحدِّدوا نقاط القوة والضعف في عملهم، ويكون المعلمون قادرين على التصنيف وفقا لمعايير وصفية مخصصة، تعكس مهمة محددة، ولن تتغير وفقا لأي ظروف قد تواجه الطلبة لأداء المهمة المطلوبة، ، ويمكن أيضًا توفير نماذج التقويم في وقت التقدير؛ لأنها تتيح للمعلمين تفصيل التعليق على عنصر أو عنصرين، والإشارة ببساطة إلى التصنيفات على العناصر الأخرى، حيث تتمثل مصفوفة التقويم في الخطوات التالية(Flash, 2015):

- **الخطوة الأولى**: **تحديد المعايير**:

تتمثّل الخطوة الأولى في إنشاء نماذج خاصة بالمهمة، يوضح المعلم من خلالها للطالب النتائج المقصودة للمهمة، ويمكن النظر في هذه الأهداف، وتحديد أولوياتها، وإعادة صياغتها؛ لإنشاء معايير مصفوفة التقويم. وعلى سبيل المثال، فإذا حدّد المعلم المهمة وتحديد الفكرة الرئيسة من النص المقروء؛ لتقييم مهارة الوعي الصوتي لدى الطلبة؛ فيمكن أن يكون "تحديد الفكرة الرئيسة" أحد معايير التقدير المدرجة في مصفوفة التقويم. ويجب الانتباه للحفاظ على قائمة المعايير؛ حتى لا تصبح غير مجدية، فعشرة عناصر في المرتبة هي الحد الأعلى عادة، وبالإضافة إلى ذلك يجب أن تكون المعايير محددة وصفيّة؛ كي تُترجم وتُستخدم بشكل مفيد، وأن تكون المعايير واضحة ومنظمة ومثيرة للاهتمام؛ حتى يسهل على الطلبة فهمها.

- **الخطوة الثانية**: **ضبط المعايير**:

عندما تُحدّد المعايير؛ يتم اتخاذ القرارات بشأن أهميتها المتباينة، وعلى سبيل المثال: فإذا كان هناك قصة حُدّدت بواسطة المعلم، ويرغب من خلالها أن يصبح الطلبة متفوقين في مهارات الاستنتاج من النص المقروء، وتحديد الهدف منه، وأبرز الشخصيات المذكورة فيه؛ فإنهم يمارسون من خلال ذلك مهارة تحليل النص، ويكونون قادرين على الاستنتاج بشكل صحيح. وعند إنشاء مصفوفة التقويم لتقييم تلك المهمة، سيحتاج المعلم إلى تحديد الوزن النسبي لكل معيار، وهل هدف تحليل النص يساوي هدف الاستنتاج بشكل صحيح؟

• **الخطوة الثالثة: وصف مستويات النجاح**:

عند وضع المعايير، يجب اتخاذ القرارات بشأن جدول التقويم.

يحب العديد من المعلمين قصر هذا القسم من مصفوفة التقويم على مقياس من ثلاث نقاط (قوي - جيد - ضعيف)، ويفضّل الآخرون تقسيمه إلى خمسة أو ستة مستويات، مع إضافة فئات مثل: "يحتاج إلى مراجعة شاملة"، أو "معلقة".

• **الخطوة الرابعة: إنشاء الشبكة وتوزيعها**:

عند تسمية المعايير ومستويات النجاح المحددة وترتيبها؛ يمكن فرزها في جدول وتوزيعها مع المهمة المحددة لها، كما يتم إنشاء مسافات للتعليقات على كل عنصر، وإضافة مسافة أخرى للتعليق في نهاية الجدول (Flash, 2015).

• **اعتبارات لتطوير مصفوفة التقويم**:

هناك اعتبارات لتطوير مصفوفة التقويم، تتمثل في (CARLA, 2013):

• **أولاً: الشروع في العمل. تحديد المعايير التي سيتم تقديرها لمهمة معينة**:

- طرح الأفكار لجميع العناصر والمعايير الممكنة التي تُقيّم في مهمة الأداء.
- حدّد العناصر غير القابلة للتفاوض "ما المعايير التي يمكن أن تكون جزءًا من وصف المهمة كمتطلبات أساسية؟"
- حدّد أولويات العناصر المتبقية حسب الأهمية.
- حدّد من (٣) إلى (٥) عناصر أو معاييرٍ سيتم دمجها في نموذج التقويم لتحديد أداء الجودة، في محاولة أن يكون شاملا، وقد يُنشأ نموذج تقييم غير عملي، حيث يُقيّم العديد من العناصر التي تستغرق وقتًا طويلا لملء النموذج، أو يجب أن يتم تسجيل العروض الشفوية (صوت أو فيديو) لتكرارها عدة مرات.

• **ثانياً: النظر في مستويات نموذج التقويم، وتحديد عدد المستويات**:

- كم عدد مستويات الأداء التي ترغب في تضمينها بنموذج التقويم؟ كيف ينبغي تعريفها؟ على سبيل المثال: "لا تلبي التوقعات" - "تلبي التوقعات" - "تتجاوز التوقعات"، أو يمكنك اختيار استخدام مقياس من (٣)، أو (٤) أو (٥) نقاط، مع ملاحظة أن مقياسًا من (٣) نقاط لا يراعي التقلبات الموجودة داخل النطاق المتوسط، ويقترح بعضهم أن المقياس (٤) نقاط مثالي، وأن أكثر من (٤) نقاط؛ يجعل المقياس مُرهقا وصعب الاستخدام.
- النظر في العناصر أو المعايير التي اخترتها: ابدأ بأعلى مستوى في المقياس؛ لتحديد أداء أعلى جودة. وهذا هو المستوى الذي تريد أن يحققه جميع الطلبة، ويجب أن يكون تحدّيًا، كيف تصف التمثيل الذي يفوق التوقعات؟ مطابق للتوقعات - لا يلبي التوقعات.
- ما المستويات التي قمت بإنشائها بالتوازي؟ هل المعايير موجودة في جميع المستويات؟
- هل هناك استمرارية في الفارق بين معايير التجاوزات والاقتراب من تحقيق التوقع؟ يجب ألا يكون الفرق بين أداء (٢ و٣) أكبر من الفرق بين أداء (٣ و)٤.
- هل تعكس المستويات المتغيّرات في الجودة؟

- هل هناك توقّع للجودة بمستوى متوسط (يلبي التوقّعات)؟ (*CARLA, 2013*).

• **استخدام التكنولوجيا في تصميم مصفوفة التقويم**:

تعدّ مصفوفة التقويم من التقنيات الحديثة والدقيقة في التقويم، حيث تسهّل على المعلمين والطلبة أداء المهام وإنجازها بأسرع وقت وبطريقة متقنة، وتوضّح للطالب المعايير المطلوبة منه بشكل واضح ودقيق؛ إذ يؤدي الطالب المهمة بثقة عالية وقدرة على الإتقان، وعندما تدمج التكنولوجيا مع التحديد الدقيق للمعايير المطلوبة؛ يمكن لنموذج مصفوفة التقويم أن يصبح أكثر سهولة وإتقانًا في عملية التقويم، ومن الأمثلة على التكنولوجيا المستخدمة في تصميم مصفوفة التقويم (غانم، ٢٠١٨):

- بيئة موودل للتعلم، التي تمكّن قاصديها من استخدام مصفوفة التقويم إما لهدف التقويم الفردي، أو لهدف تقييم الأقران، ويسمح لك بإعداد نموذج مصفوفة التقويم واستخدامه لتقييم الأنشطة التعليمية المختلفة، مثل: المهام الكتابية والتعبيرية والحوارية وغيرها.
- أداة *GradeMark*: هي جزء من مجموعة *Turnitin*.
- *IPeer* و *WebPA*: مواقع تتطلّب الاشتراك، ومتخصّصة في تقييم أداء الآخرين.
- *IRubric*: من المواقع المجانية التي تتيح لك القدرة على إعداد نموذج مصفوفة التقويم، وتسمح لك بمشاركته مع من ترغب، كما يمكنك التعديل على نموذج جاهز.
- برمجية *Teacher Rubric*: برمجية مجانية يمكن أن تستخدمها في ملفات جوجل؛ تمكّنك من إعداد نموذج مصفوفة التقويم بكل يسر وسهولة.

• **تحديات استخدام مصفوفة التقويم في التعليم**:

هناك العديد من الفوائد التي يجنيها المعلم والطالب نتيجة استخدام مصفوفة التقويم في أثناء التقويم، وبالرغم من تلك الفوائد؛ فإن هناك تحديات تواجههم في أثناء تطبيقها، ويمكن بيانها كالآتي (غانم، ٢٠١٨):

- عادة ما يواجه القائمون على تصميم مصفوفة التقويم صعوبة في أثناء تحديد المعايير التي تتعلّق بمهارات التفكير العليا من تقييم وتركيب بشكل دقيق، ويصعب عليهم قياس الأنشطة التي تتطلّب من الطالب الإبداع فيها.
- قد يكون لنتائج التعلم أبعاد مختلفة (معرفية، ووجدانية، وحركية نفسية)، ومن الصعب على القائمين على تصميم مصفوفة التقويم أن يصنّفوا تلك الأبعاد خلال معايير محددة، والجانب الوجداني تحديدًا يصعب قياسه بشكل دقيق.
- نماذج التقويم عادةً لا يمكن تحديدها، ويصعب إصدار حكم على أداء معين، بأن ينطبق عليه المعيار المحدد مسبقًا أم لا.
- تفصيل المهام المراد تقييمها من خلال مصفوفة التقويم إلى معايير مفصلة؛ قد يؤدي إلى زيادة العبء على من يقوم بالتقويم؛ مما يجعلهم غير دقيقين في إصدار القرار.

- قيام الطلبة بمساعدة المعلم ومشاركته في إعداد معايير التقويم؛ قد يحدّ من تطور أدائهم وإبداعهم بسبب اكتفائهم بالمعايير المحددة.

• **الدراسات السابقة**:

بعد البحث والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، عن استخدامات مصفوفة التقويم من قِبل المعلمين، من خلال المكتبة الرقمية السعودية وغيرها من منصات قواعد البيانات العربية والأجنبية؛ فلا يوجد دراسات سابقة عربية، تناولت موضوع التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام تقويم الأداء اللفظي لتقييم أداء الطلبة، حيث تعد هذه الدراسة أحدِ الدراسات النادرة التي تناولت مصفوفة التقويم في البيئة العربية ، بوصفها أداة للتقويم مثل دراسات: (أحمد، وسليمان، ٢٠١١؛ عبود، ٢٠١٩؛ Leader, and Clinton, 2018; Lee et al., 2020; Mize et al., ٢٠٢٠)، وقد استخدم كراوفورد وآخرون Crawford et al., (٢٠٢٠) مصفوفة التقويم أداة لتقديم تغذية راجعة للمعلمين، وهدفت دراسة أندرادي ودو Andrade and Du, (2005) إلى معرفة وجهات نظر الطلبة حول استخدام مصفوفة التقويم.

وأجرى أندرادي ودو Andrade and Du, (2005) دراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر الطلبة حول استخدام مصفوفة التقويم؛ لدعم التعلم والأداء الأكاديمي، واتبعت الدراسة المنهج النوعي، حيث تم مقابلة (١٤) طالبًا جامعيًّا حضروا دورة تدريبية أقامها الدكتور أندرادي حول الاستخدام المنظم لنموذج مصفوفة التقويم، ناقشوا خلالها الطرق التي استخدموا بها مصفوفة التقويم للتخطيط لإنجاز مهمة، والتحقق من عملهم، وتوجيه أو التفكير في التغذية الراجعة من الآخرين، وقال الطلبة: إن استخدام مصفوفة التقويم ساعدهم على تركيز جهودهم، وإنتاج أعمال ذات جودة أعلى، والحصول على درجة أفضل، والشعور بقلق أقل بشأن المهمة، وكشفت تعليقاتهم أيضًا عن أن معظمهم يميلون إلى عدم قراءة نموذج مصفوفة التقويم بأكمله، وأن بعضهم قد ينظرون إلى نموذج تقويم لفظي للأداء القياسي، بوصفه أداة لتلبية متطلبات معلم معين، بدلا من تمثيل معايير التخصص.

وأجرت أحمد وسليمان (٢٠١١) دراسة هدفت إلى تطوير أداة مصفوفة التقويم؛ لتقويم أداء الطالبة المعلمة في التربية العملية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي/ التحليلي، وتكوّنت العينة من طالبات التربية العملية في مدينة الطائف، وصمّمت الباحثتان استبانة لقياس درجة توافر معايير جودة أداء الطالبة المعلمة بالتربية العملية من وجهة نظر المشرفات، ووُزّعت مفرداتها على أربعة مجالات: (التدريس - الإداري - المهني - اللغوي)، وكشفت النتائج عن تطوير أداة لتقويم أداء الطالبة المعلمة بالتربية العملية، وتم التحقّق من الخصائص السيكومترية لها.

وفي دراسة أجراها ليدر وكلينتون Leader and Clinton, (٢٠١٨) هدفت إلى معرفة تصوّرات الطلبة لفاعلية استخدام مصفوفة التقويم في الكليات بناء على

العديد من المُتغيّرات: (التخصصات المختلفة، والفئات العمرية، والجنس، والمستويات الأكاديمية، والجيل الأول مقابل طلبة الجامعات من غير الجيل الأول)، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن، وصمم الباحثان استبانة عبر الإنترنت؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة المكوّنة من (١٥) فقرة، توزّعت على ثلاثة محاور: استخدام مصفوفة التقويم، وتصورات المعايير، والتأثير الإيجابي أو السلبي، وقد تكوّنت العينة من (٢٢٨) طالبًا وطالبة من طلبة الكليات، وأشارت نتائج الدراسة بقوة إلى أن غالبية الطلبة لديهم مواقف إيجابية حول مصفوفة التقويم. وتحديدًا أظهر الطلبة في التخصصات خارج الفنون تفضيلًا قويًّا لاستخدام مصفوفة التقويم لتوجيه عملهم الخاص، كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيّرات الدراسة.

وفي دراسة أجرتها عبود (٢٠١٩)، هدفت إلى استقصاء أثر استخدام (مصفوفة التقويم)؛ لتقييم الأداء على تحصيل طالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل، والكفاية الأكاديمية الذاتية ومهارات التقويم الذاتي لديهن، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت العينة من (١٢٤) طالبة وثلاث مجموعات: تجريبية تكوّنت من (٤٢) طالبة تعرّضن لمقاييس التقدير التحليلية، أما التجريبية الثانية فتعرّضت لمقاييس التقدير المتدرّجة الكلية وهي مكوّنة من (٤٢) طالبة، بالإضافة إلى مجموعة ضابطة مكوّنة من (٤٠) طالبة تعرّضن للتقويم بالطريقة التقليدية. وتم تطوير مقياس التقدير المتدرّج (مصفوفة التقويم)، والهدف منه تطوير المهارات الحياتية والعقلية العليا لدى الطالبات، كما يركز على عمليات العملية التعليمية ونواتجها، ويعزّز القدرة على التقويم الذاتي. وقد كشفت النتائج عن أن مصفوفة التقويم لها أثر إيجابي في تحسين التحصيل لدى المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالضابطة، وأوضحت أن استخدامها بنوعيها؛ ساعد على زيادة فعالية الذات الأكاديمية لدى الطالبات؛ مما أظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة.

وأجرى كراوفورد وآخرون Crawford et al, (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تطوير أداة تقويم لفظي للأداء، الغرض منها توفير التغذية الراجعة للمعلمين الذين يعملون في إعداد برامج التدخل للرياضيات، واستُخدم فيها المنهج الإجرائي التحليلي، وتكوّنت العينة من (١٦) معلمًا من معلمي التدخل، كل معلم سجّل ثلاثة دروس على هيئة مقاطع مرئية، وتضمّن التدريب اللاحق للمعلمين أربع جلسات لمدة (٣) ساعات أجراها الباحثون، قدّموا لهم لمحة عامة عن المشروع، وكيف طُوّرت أداة مصفوفة التقويم، كما تم الاستعانة بمقيّمين خارجيين قدّموا لهم دليلًا تدريبيًّا، يتضمّن أوصافًا متعمّقة للعناصر، وتعاريف ومعايير الجودة، ونماذج لمستويات الأداء، وأشارت النتائج إلى أن دليل فهم الإجراءات للأداة يمكن أن يوفّر تقييمات موثوقة للتنفيذ وإرشادات مفيدة للمعلمين، كما أظهرت نتائج تحليلات المعلم، والمحتوى، وجوانب الدرس، خصائص سيكومترية جيدة لصالح الأداة.

وهدفت دراسة لي وآخرين,Lee et al (2020) إلى التَّعرُّف على الصلاحية والقيمة التعليمية لنموذج مصفوفة التقويم، طوّرت لتقييم جودة الدورات عبر الإنترنت، المقدّمة في جامعة عامة متوسطة الحجم، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدمت بيانات من (٢٠٢) دورة عبر الإنترنت قدّمت في هذه الجامعة، وفحص الباحثون الموثوقية والصلاحية الأولية لقاعدة التقويم باستخدام تقييمات الجودة لـ(٢٠٢) دورة عبر الإنترنت، والتخلص من (١٢) عنصرًا إشكاليًّا، ثم فحص القيمة التعليمية لنموذج مصفوفة التقويم. وأظهرت النتائج بعد استخدام بيانات من (١٢١) دورة تدريبية عبر الإنترنت، تضم (٥٢٤٠) طالبًا؛ أن عناصر مصفوفة التقويم المتعلّقة بإشراك المتعلم وتفاعله فقط لها تأثير كبير وإيجابي في التفاعلات عبر الإنترنت، بينما يؤثّر التفاعل بين الطلبة والمحتوى فقط بشكل كبير وإيجابي في معدلات اجتياز الدورة.

وأجرى مايز وآخرون ,Mize et al (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى تطوير نموذج تقويم لفظي للأداء؛ لتقييم تطبيقاتٍ لتعليم القراءة لذوي صعوبات القراءة، تُستخدم من قِبل الآباء والمعلمين على حد سواء؛ لتحديد التطبيقات المناسبة لأطفالهم أو الطلبة الذين يعانون من صعوبة القراءة، استندت على المنهج الوصفي، وأعدّ نموذج مصفوفة التقويم للتقييم مرتكزًا على (٩) أبعاد، صُمّم لتقييم تطبيقات القراءة على الأجهزة اللوحية؛ لتزويد معلمي ذوي صعوبات القراءة بإطار عمل يعتمد على المكوّنات التعليمية الفعّالة التي اقترحتها الأدبيات السابقة، وتشير النتائج إلى أنه يتم تشجيع المعلمين على استخدام الجهاز المحمول بوصفه وسيلة مساعدة للتعلم، وليس أداة تعليمية أساسية.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

مما سبق عرضه من الدراسات السابقة، التي استحوذ اهتمامها على توظيف مصفوفة التقويم؛ اتضح تنوّعها في استخدام مصفوفة التقويم ما بين توظيفها أداة للتقويم - كما جرى في العديد من الدراسات مثل دراسة: أحمد وسليمان (٢٠١١)، التي استهدفت طالبات التربية العملية لتقييم أدائهن، ودراسة مايز وآخرين ,Mize et al (٢٠٢٠)، التي وظفت مصفوفة التقويم لتقييم التطبيقات التي تدعم الطلبة ذوي صعوبات القراءة لتعليم القراءة، وجاءت دراسة لي وآخرين ,Lee et al (2020) لتقدّم قاعدة معلومات على شكل نموذج تقويم لفظي للأداء، صُمّمت لتقييم الدورات عبر الإنترنت، في حين سعت دراسة كراوفورد وآخرين ,Crawford et al (٢٠٢٠) إلى تقديم تغذية راجعة لمعلمي التدخّل، وتناولت دراسة عبود (٢٠١٩) الآثار المترتبة على استخدام مصفوفة التقويم في تحصيل الطالبات والكفاية الأكاديمية الذاتية ومهارات التقويم الذاتي لديهن، وقد استهدفت دراسة أندرادي ودو ,Andrade and Du (2005) الطلبة؛ لمعرفة وجهات نظرهم في استخدام مصفوفة التقويم للتعليم، وعلى المسار نفسه سارت دراسة ليدر وكلينتون ,Leader and Clinton (٢٠١٨)، التي استهدفت في طياتها طلبة الكليات، وفي الجهة المقابلة استهدفت الدارسة الحالية المعلمين؛ لمعرفة التحدّيات التي تعوقهم عن توظيف مصفوفة التقويم.

ومن استعراض النتائج، يتضح اتفاقها جميعًا على أهمية تطوير مصفوفة التقويم - سواء بوصفها أداة لتقويم أداء الطلبة أو أداة للقياس - ولما يراه الباحثون من النتائج الفعّالة التي تقدّمها مصفوفة التقويم، ومدى تأثيرها الإيجابي في أداء الطلبة وتحصيلهم، وتأثيره كذلك في القائمين عليه؛ ولكن لم توضح أي من الدراسات السابقة الصعوبات والحواجز التي منعت انتشارها وشحّ استخدامها في البيئة المحلية.

وبناء على ذلك، تبرز الدراسة الحالية أهمية مصفوفة التقويم من منظور مختلف، حيث تركز اهتمامها على القائمين على إعدادها، وتظهر كل التحدّيات التي تواجه هؤلاء المعلمين؛ ليتمكّنوا من تجاوز تلك الحواجز وتسهيل إعدادها.

• منهج الدراسة وإجراءاتها

- **منهج الدراسة**:

اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن تساؤلات الدراسة؛ لملاءمته لطبيعة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها، وقد أثبت المنهج الوصفي فعاليته في الحصول على النتائج بدقة في الدراسة التربوية والإنسانية. والهدف من هذه الدراسة التَّعرُّف على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم؛ لتدريس الطلبة في الصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم.

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

مجتمع الدراسة هم ذلك المجتمع الذي تنتمي إليه عينة الدراسة، والمتمثّل في معلمي التعليم العام بمدارس المرحلة الابتدائية الملحق بها فصول صعوبات تعلم، التابعة لإدارة تعليم منطقة مكة المكرمة– إدارة تعليم مكة، وإدارة تعليم جدة.

وقد شارك في الدراسة عينة من المعلمين والمعلمات بلغ عددهم (١٧٩) معلمًا ومعلمة، توزّعت خصائصهم الديمغرافية كما هو مبين في الجدول (١).

جدول (١): توزيع أفراد العينة وفقًا لخصائصهم الديمغرافية.

التصنيف		العدد	النسبة
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	29	16.2٪
	٦ سنوات إلى ١٠	50	27.9٪
	١١ سنة فأكثر	100	55.9٪
الجنس	ذكر	32	17.9٪
	أنثى	147	82.1٪
المؤهل العلمي	بكالوريوس	141	78.8٪
	دراسات عليا	38	21.2٪
المدينة	مكة	130	72.6٪
	جدة	49	27.4٪

• **الخبرة**:
يُشكل المعلمون ممن لديهم خبرة (١١) سنة فأكثر النسبة الكبرى من العينة (٥٥.٩ ٪)، مقابل (٢٧.٩٪) خبرتهم (٦ -١٠) سنوات، و(١٦.٢٪) (٥ سنوات فأقل). ينظر الجدول (١).

• **الجنس**:
يبيّن الجدول (١) أن المعلمات يشكّلن من عينة الدراسة ما نسبته (٨٢.١٪)، بينما يشكل المعلمون الذكور (١٧.٩٪).

• **المؤهل العلمي**:
يبيّن الجدول السابق أن (٧٨.٨٪) من عينة الدراسة حاصلون على البكالوريوس، وأن (٢١.٢٪) من العينة دراسات عليا.

• **المدينة**:
من الجدول (١) نجد أن (٧٢.٦٪) من عينة الدراسة من مدينة مكة، وأن (٢٧.٤٪) من مدينة جدة.

• **أداة الدراسة**:
للإجابة عن تساؤلات الدراسة صمّم الباحثان استبانة؛ للتّعرّف على التحدّيات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم؛ لتدريس الطلبة في الصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات تعلم، وذلك بعد الرجوع للأدب السابق، والتحدّيات التي تواجه المعلمين والمعلمات في الميدان؛ لبناء فقرات الأداة. ومن هذه التحدّيات ما يواجه بعض مصممي نماذج مصفوفة التقويم، وقد ذكرها (غانم، ٢٠١٨) سابقا، إضافة إلى ما لامساه الباحثان خلال الزيارات الميدانية من تحدّيات وعقبات تحول المعلمين عن استخدامه؛ ومن ثم صمّم الباحثان إستبانة تكوّنت من (١٦) فقرة، وللتّعرّف أكثر على تلك التحدّيات أدرجا سؤالا مفتوحًا لإضافة تحدّيات أخرى قد تواجه المعلمين.

• **صدق الاستبانة وثباتها**:

• **صدق الاتساق الداخلي**:
يُقصد بصدق الاتساق الداخلي: قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه، ودرجة ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس؛ ولذلك حُسب معامل الارتباط بيرسون. وتُشير نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الارتباط - كما هو موضح في الجدول (٢) - إلى وجود معامل ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠5 = Sig ، بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة؛ ويُشير هذا إلى قوة الاستبانة في توضيح رأي المعلمين حول موضوعها، وتأثير كل عبارة في ذلك الرأي.

• **ثبات الاستبانة**:
يتصف المقياس بالثبات (Reliability) إذا كان يعطي النتائج نفسها عند قياس الشيء نفسه مرات متتالية، وقد استخدم الباحثان أسلوب ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الاستبانة، حيث يجب إجراء هذا الاختبار على بيانات المستجوبين في

موضوع الاستبيان؛ لإعطاء الشرعية للاستبانة، وعلى ضوء نتائج هذا الاختبار يُعدّل المقياس أو يبقى كما هو، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩٣٥)، وتُشير إلى وجود ثبات عالٍ جدًّا.

جدول (٢): الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
١	.651**	٦	.810**	١١	.861**
٢	.777**	٧	.624**	١٢	.581**
٣	.777**	٨	.917**	١٣	.811**
٤	.793**	٩	.552*	١٤	.806**
٥	.660**	١٠	.705**	١٥	.733**
					.654**

◆◆ تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١).
◆ تشير إلى أن الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

• نتائج الدراسة ومناقشتها:

• تصحيح الاستجابات والمعيار الإحصائي:

استخدم الباحثان لتصحيح الردود على الاستبانة مقياس ليكرت الرباعي، حيث: موافق بشدة= ٤، وموافق= ٣، ولا أوافق= ٢، ولا أوافق بشدة= ١. وكان المعيار للحكم على مستوى المتوسط الحسابي الكلي أو لكل فقرة أو محور؛ اعتماد التقسيم الآتي حسب قيم المتوسط الحسابي، بحيث يحدّد مستوى الرأي كما في الجدول الآتي:

جدول (٣): المحك المعتمد في الدراسة.

طول الخلية		درجة التوافر
من	إلى	
١	١.٧٥	منخفض جدًّا
١.٧٦	٢.٥٠	منخفض
٢.٥١	٣.٢٥	مرتفع
٣.٢٦	٤	مرتفع جدًّا

• التحقّق من اعتدالية التوزيع:

قبل الشروع في استخدام الاختبارات الإحصائية تحقّق الباحثان من توافر أهم شرط من شروط استخدام الاختبارات المعلمية، وهو شرط التوزيع الطبيعي للبيانات، وذلك باستخدام اختبار كولمجروف سميرونوف، كما هو موضح في الجدول (٤)، ويشير مستوى الدلالة للاختبار - وهو أقل من (٠.٠٥) - إلى عدم اعتدالية التوزيع؛ مما يمكن من استخدام أساليب الإحصاء غير المعلمية.

جدول (٤): نتائج اختبار كولمجروف- سميرونوف للتوزيع الطبيعي.

البُعد	قيمة الاختبار	درجات الحرية	مستوى الدلالة
كلي	.101	179	.000

ملاحظة: فرض العدم: البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.
الفرض البديل: البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

- **الأساليب الإحصائية المُستخدمة في التحليل**:
  - فرّغت البيانات باستخدام برنامج (*SPSS 25*)، وإيجاد النِّسب، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
  - اختبار كولمجروف – سميرنوف؛ لاختبار اعتدالية التوزيع، واختبار كروسكال واليس، واختبار مان وتني.

- **نتائج الدراسة**

- **السؤال الأول**: **التَّعرُّف على التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم لتدريس القراءة والكتابة؟**

قِيست الإجابات باستخدام الدرجات المحصّلة من استبانة التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم لتدريس القراءة والكتابة، حيث استخدم التحليل الوصفي كالأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

كما رُتب متوسط درجة الإجابات حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم لتدريس القراءة والكتابة – من وجهة نظر العينة – من الأكثر توافرًا إلى الأقل توافرًا، كما هو موضح في الجدول (٥)،

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم لتدريس القراءة والكتابة.

رقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	المستوى
1	عدم وجود اهتمام وحثّ لاستخدام مصفوفة التقويم في التعليم.	2.97	0.699	١١	مرتفع
2	لا يوجد دليل واضح لكيفية إعداد واستخدام مصفوفة التقويم.	3.20	0.639	4	مرتفع
3	عدم وجود دورات توضح للمعلمين كيفية استخدام مصفوفة التقويم.	3.27	0.607	2	مرتفع جدًا
4	إعداد مصفوفة التقويم يحتاج إلى مهارات عالية ودقيقة لإتقانه بشكل جيد.	3.12	0.676	٦	مرتفع
٥	يتطلب إعداد مصفوفة التقويم جهدًا كبيرًا ووقتًا لإنجازه.	2.96	0.682	12	مرتفع
٦	أرى أن إعداد مصفوفة التقويم عملية معقدة، وقد يعود لقلة الخبرة في ذلك.	2.84	0.763	١٥	مرتفع
7	أجد صعوبة في وضع معايير متسقة وعادلة لتقييم أداء الطلبة.	2.84	0.710	١٤	مرتفع
8	أجد صعوبة في إنشاء مصفوفة التقويم خاصة بكل مهمة أداء أطلبها من الطلبة.	2.99	0.670	٩	مرتفع
٩	أجد صعوبة في صياغة العبارات التي تشتمل على جميع المعايير المراد تقييمها.	2.79	0.624	16	مرتفع
١٠	يزيد تقسيم المعايير العامة إلى معايير تفصيلية من أعباء العمل على المعلم، وقد يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير حكيمة.	3.13	0.609	5	مرتفع
١١	تعوق كثرة أعداد الطلبة داخل الصفوف المعلم من عملية إعداد مصفوفة التقويم.	3.35	0.665	1	مرتفع جدًا
١٢	أجد صعوبة في استخدامها مع المهارات العليا، مثل: مهارات الاستيعاب والفهم والإدراك.	2.98	0.640	10	مرتفع
١٣	أجد صعوبة في تحديد الأبعاد المختلفة لنتائج التعلم (المعرفي والحركي النفسي والعاطفي)، ضمن معايير ومقاييس محددة.	2.96	0.634	13	مرتفع
١٤	المناهج الدراسية متعددة الأبعاد؛ مما يصعّب على المعلمين ضبطها، ويعقد عملية إعداد مصفوفة التقويم.	3.06	0.660	٧	مرتفع
١٥	يصعب كثرة المناهج المسؤول عن تقييمها المعلم من إعداد مصفوفة التقويم الخاصة بكل منهج.	3.23	0.652	٣	مرتفع
١٦	أجد صعوبة في تطبيقها مع الطلبة الأصغر سنًا	3.03	0.738	٨	مرتفع
	كلي.	3.046	0.394		مرتفع

وقد تراوحت المتوسطات بين (٣.٣٥ -٢.٧٩)، حيث كانت أكثر فقرة توافرًا من وجهة نظر العينة الفقرة الحادية عشرة: (كثرة أعداد الطلبة داخل الصفوف؛ تعوق المعلم من عملية إعداد مصفوفة التقويم) (٣.٣٥= المتوسط الحسابي)، ويشير إلى مستوى توافر مرتفع بالنسبة لهذه الفقرة. وفي المرتبة الثانية الفقرة الثالثة: (عدم وجود دورات توضّح للمعلمين كيفية استخدام مصفوفة التقويم) (٣.٢٧= المتوسط الحسابي)، ويُشير إلى مستوى توافر مرتفع أيضًا بالنسبة لهذه الفقرة، أما الفقرة الأقل توافرًا من وجهة نظر العينة فالفقرة التاسعة: (أجد صعوبة في صياغة العبارات التي تشتمل على جميع المعايير المراد تقييمها) (٢.٧٩= المتوسط الحسابي)، ويُشير إلى مستوى توافر متوسط بالنسبة لهذه الفقرة، علمًا بأن المتوسط الحسابي العام لاستبانة التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم لتدريس القراءة والكتابة؛ بلغ (٣.٠٤٦= المتوسط الحسابي)، ويُشير إلى توافر تلك المشكلات بمستوى مرتفع.

- **السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على المؤهل الأكاديمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حسب الباحثان متوسط الرتب، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما استُخدم أيضًا اختبار مان ويتني للعينات المستقلة؛ للكشف عن دلالة الفرق بين إجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم بسبب المؤهل الأكاديمي.

جدول (٦) : نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لإجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم؛ بسبب المؤهل الأكاديمي.

المؤهل الأكاديمي	العدد	MR	M	SD	مان ويتني	مستوى الدلالة
بكالوريوس	141	91.66	3.060	0.357	2445.0	.408
دراسات عليا	38	83.84	2.993	0.511		

كشفت نتيجة اختبار مان ويتني عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.408) في متوسطات الرتب لإجابات العينة، حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم؛ بسبب المؤهل الأكاديمي: أي يبدو أن متغيّر المؤهل الأكاديمي لا يحدث فرقا كبيرًا في إجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، ينظر الجدول (٦).

- **السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على الخبرة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومتوسطات الرتب، واستخدم اختبار كروسكال واليس، ينظر جدول (٧).

الجدول (٧) : نتائج اختبار كروسكال واليس للعينات المستقلة؛ لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات الرتب لإجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم؛ بسبب متغير الخبرة العملية.

الخبرة العملية	العدد	MR	M	SD	Kruskal-Wallis	مستوى الدلالة
٥ سنوات فأقل	29	80.95	2.938	0.535	1.526	٠.٤٦٦
٦-١٠ سنوات	50	87.68	3.040	0.378		
١١ سنة فأكثر	100	93.79	3.080	0.350		
MR:. ، متوسط الرتب:M ، الوسط الحسابي:SD ملاحظة: الانحراف المعياري						

كشفت نتائج اختبار كروسكال واليس عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين إجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم؛ بسبب متغير الخبرة التدريسية، حيث إن مستوى الدلالة (٠.٤٦٦) أكبر من (٠.٠٥): أي يبدو أن الخبرة التدريسية لا تحدث اختلافا في إجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم.

- **السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، بناء على الجنس؟**

للإجابة عن هذا السؤال، حسب الباحثان متوسط الرتب، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما استخدما اختبار مان ويتني للعينات المستقلة؛ للكشف عن دلالة الفرق بين إجابات العينة عن التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم؛ بسبب جنس المعلم.

الجدول (٨): نتائج اختبار مان ويتني؛ لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لإجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم؛ بسبب الجنس.

الجنس	العدد	MR	M	SD	مان ويتني	مستوى الدلالة
ذكر	32	90.50	3.000	0.510	٢٣٣٦.٠	٠.٩٥٢
أنثى	147	89.89	3.056	0.365		

كشفت نتيجة اختبار مان ويتني عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (P=0.952) في متوسطات الرتب لإجابات العينة، حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم بسبب الجنس: أي يبدو أن متغير الجنس لا يحدث فرقا كبيرًا في إجابات العينة حول التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات التعلم، ينظر جدول (٨).

• **مناقشة النتائج** :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة التحديات التي تواجه معلمي التعليم العام في توظيف أسلوب مصفوفة التقويم بالصفوف الملحق بها طلبة ذوو صعوبات تعلم، وأوضحت النتائج أن مستوى التحديات مرتفع وقد بلغ (٣.٠٤٦)، ولوحظ أن أقل التحديات التي تواجه المعلمين هي: صعوبة في صياغة العبارات التي تشتمل على جميع المعايير المراد تقويمها. وعلى العكس من ذلك، فأكثر التحديات التي تواجه المعلمين في توظيف مصفوفة التقويم هي - حسب ترتيبها من الأكثر ارتفاعًا -: (أ) كثرة أعداد الطلبة داخل الصفوف؛ تعوق المعلم من عملية إعداد مصفوفة التقويم، جاءت كأكثر المتوسطات ارتفاعًا، ومن أبرز التحديات التي تواجه المعلمين لتوظيف مصفوفة التقويم، ويمكن تفسير ذلك بأن الكثافة الطلابية داخل الصفوف، والتنوّع العلمي والثقافي فيما بينهم؛ قد يؤثر ويحدّ من قدرة المعلم على السيطرة عليهم؛ مما يزيد من أعبائه، ويقلل حماسه في توظيف مثل تلك الأساليب. (ب) عدم وجود دورات توضح للمعلمين كيفية استخدام مصفوفة التقويم؛ مما يدل على قلة الاهتمام بها من الجهات المختصة، وقد أدى هذا إلى انعدام خبرة المعلمين بماهية استخدامها وكيفية توظيفها. (ج) كثرة المناهج المسؤول عن تقييمها المعلم؛ تُصعّب عليه إعداد مصفوفة التقويم الخاصة بكل منهج، ويفسر ذلك بأن زيادة الأعباء على المعلمين؛ تؤثر سلبًا في حماسهم لاستخدام الاستراتيجيات والتقنيات الحديثة للتقويم. (د) لا يوجد دليل واضح لكيفية إعداد مصفوفة التقويم واستخدامها؛ مما يؤكد ما جاء به التحدي الثاني من قلة اهتمام نتج عنه عدم وجود خبرة لدى المعلمين. (ه) تقسيم المعايير العامة إلى معايير تفصيلية؛ يزيد من أعباء العمل على المعلِم، وقد يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير حكيمة، وتفسّر هذه العبارة وتؤكد ما جاء سلفا من ضرورة التخفيف من أعباء المعلمين وزيادة حماسهم، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية، التي تسعى إلى نشر الوعي بين المعلمين، وتساعدهم على استخدام الاستراتيجيات والتقنيات التي تختصر لهم الوقت والجهد المبذول في عملية تقويم الطلبة.

ويتضح بعد التَّعرُّف على أبرز التحديات التي تواجه المعلمين - من وجهة نظر العينة - أنه يمكن تفسيرها لعدة أسباب، منها: المهام المكلف بها المعلم، التي تؤدي إلى زيادة العبء والضغط على المعلم؛ مما يؤثر بشكل سلبي في أدائه مع الطلبة وحماسه في استخدام التقنيات والاستراتيجيات التي تعينه على إنجاز المهام بجهد أقل وجودة أعلى. والسبب الثاني الذي يعدّ الأبرز من بينها يُعزى إلى قلة خبرة المعلمين حول مصفوفة التقويم، الذي نتج عن قلة الاهتمام والوعي المنتشر، وندرة المحتوى العلمي المقدّم في الدورات التعليمية التي تستهدف المعلمين. وكون عبارة (صعوبة في صياغة العبارات التي تشتمل على جميع المعايير المراد تقيمها)؛ تحصل على الأقل توافرًا؛ فإن ذلك قد يكون مؤشرًا جيدًا في كون المعلمين لا يواجهون صعوبة في صياغة الأهداف المراد قياسها.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أجراها أندرادي ودو Andrade (2005) and Du من حيث إنهما أعدّ دورات للمعلمين حول ماهية التقويم اللفظي وكيفية تنفيذه، بيّنت أن المشاركين تغيّرت اتجاهاتهم نحو التقويم اللفظي واستخدامه، واتضحت آثاره في نتائج تدريسهم، بينما يرى التحدي الثاني في الدراسة الحالية أن ما يحد من استخدام المعلمين لهذا الأسلوب في التقويم: عدم توافر الدورات التدريبية، مع الأخذ في الاعتبار أن التدريب الذي نُفّذ في دراسة أندرادي ودو كان عمليًّا تبعه ممارسة ميدانية، وتغذية راجعية: أي أن الدورات النظرية وحدها لا تكفي لإعداد المعلمين لتطوير تقويم لفظي للأداء، وتنفيذه بصورة مقبولة.

وتبحث الدراسة الحالية عن التَّعرُّف إلى تحديات استخدام التقويم اللفظي من المعلمين، ويؤيد هذا أهمية الدراسات الأخرى مثل دراسات: (أحمد، وسليمان، ٢٠١١؛ عبود، ٢٠١٩؛ Leader, and Clinton, 2018; Lee et al., 2020; Mize et al., ٢٠٢٠)، التي إما استخدمت التقويم اللفظي أداة، أو كانت تدور حول كيفية تطوير التقويم اللفظي. ويبدو من نتائج الدراسة الحالية أن هناك حاجة ماسّة للتغلب على التحدّيات التي تواجه المعلمين؛ لتفعيل استخدام مصفوفة التقويم في الممارسات التعليمية المختلفة.

أما فيما يخصّ الأسئلة: الثاني والثالث والرابع، حول الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين مغيّرات الدراسة: (المؤهل الأكاديمي، والخبرة، والجنس)؛ فقد بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا فيما بينها، ويُعزى ذلك إلى أن أكثر من ثلثي العينة حاصلون على درجة البكالوريوس، بينما أكثر من نصف المعلمين لديهم خبرة تفوق الإحدى عشرة سنة؛ مما حال دون ظهور فروق.

ولأن التحديات التي وضعها الباحثان في هذه الدراسة قد لا تكون حصرية؛ فقد أضيف سؤال عام للمعلمين الذين استجابوا لأداة الدراسة، وكانت صياغة السؤال كالتالي: اذكر أي تحديات أخرى تعتقد أنها تحدّ من تطويرك لمصفوفة التقويم في أثناء التعليم أو في توظيفها". وأجاب عن هذا السؤال (٤٠) معلمًا ومعلمة، وكانت إجابات المشاركين متباينة، ولعل أبرز ما ذكره المعلمون عند الإجابة عن هذا السؤال: أولا: أجاب بعض المعلمين بعدم درايتهم بماهية مصفوفة التقويم (وأنهم للمرة الأولى يسمعون عنها). كما أيّد الكثير ندرة الدورات في هذا المجال، وذكر بعضهم أن من التحديات التي تواجههم: ضرورة التقيّد بالأنظمة، والالتزام بآلية تقويم الطلبة، ويرى بعضهم أن اختلاف طبقات الطلبة العلمية والاجتماعية يُشكّل أحد المعوّقات.

- **التوصيات**

بناء على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يلي:

- تقليل أعداد الطلبة داخل الصفوف؛ لتمكين المعلمين من استخدام مصفوفة التقويم والاستفادة من نتائجها.

- تطوير دورات تدريبية بشكل منتظم عن ماهية مصفوفة التقويم، وكيف تنشأ بما يتناسب مع المناهج والطلبة، وكيفية تنفيذها، والاستفادة من نتائجها.
- تقليص عدد المناهج المسؤول عنها المعلم.
- إعداد أدلة شاملة توضح للمعلمين كيفية إعداد مصفوفة التقويم واستخدامها.
- تخفيف الأعباء المُسندة إلى المعلم.

وأخيرًا، يقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات حول مصفوفة التقويم، تبحث ما يلي:

- التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام التقويم اللفظي بمناطق المملكة العربية السعودية المختلفة.
- واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم لمصفوفة التقويم في أثناء التدريس والتدخل.
- فاعلية تطبيقات الأجهزة اللوحية في تقويم مجالات الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي، والرياضيات، وتدريسها.
- أثر استخدام مصفوفة التقويم في اتجاهات الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي.

• المراجع:

• المراجع العربية:

- أبو نيان، إبراهيم سعد فواز. (٢٠١٩). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعليم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.
- أحمد، سمية على، وسليمان، سميحة محمد. (٢٠١١). تطوير أداة لتقييم أداء الطالب المعلم في التربية العملية باستخدام قواعد الأداء Rubrics. *مجلة كلية التربية*، ٢٢ (٨٨). ١٨٦-٢٢٠.
- الخطيب، جمال محمد. (٢٠١٣). *أسس التربية الخاصة*. مكتبة المتنبي.
- الخطيب، جمال محمد، والحديدى، منى صبحى. (٢٠٠٩). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار الفكر.
- الخطيب، جمال، الصمادى، جميل، الروسان، فاروق، الحديدى، منى، يحيى، خولة، الناطور، ميادة، الزريقات، إبراهيم، العمايرة، موسى، والسرور، ناديا. (٢٠١٣). *مقدمة في تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة*. دار الفكر.
- شرف، عبد العليم محمد عبد العليم. (٢٠١٤). *فلسفة التدريس العادل لذوى الاحتياجات الخاصة*. دار الآفاق العربية.
- عبود، يسرى زكى. (٢٠١٩). أثر استخدام مقاييس التقدير المتدرجة على التحصيل الدراسى والكفاءة الذاتية الأكاديمية ومهارات التقويم الذاتى لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك فيصل. *رسالة الخليج العربى*، ٤٠ (١٥١)، ٧٧-٩٥.
- علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسى أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. دار الفكر العربى.
- الكيلانى، عبد الله زيد، والروسان، فاروق فارع. (٢٠٠٦). *التقويم في التربية الخاصة*. ط٤. دار المسيرة.
- منجي، غانم. (٢٠١٨، يونيو٧). استخدام الروبرك (نماذج التقويم) في التعليم. *قدرات للتعلم الإلكتروني*. https://www.qodoraat.com/?app=article.show.41

• **المراجع الأجنبية**:

- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, *57* (5), 13-19.
- Andrade, H., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *10*(1), 3.
- Bender, W. (2008). **Learning Disabilities: Characteristics, Identification, and Teaching Strategies.** 6th Ed. Boston: Person.
- Boon, T. (2010). ***Best practices for the inclusive classroom: scientifically based strategies for success*.** Waco, TX: Prufrock Press.
- Boyle, R., & Scanlon, D. (2019). ***Methods & strategies for teaching students with mild disabilities****: a case-based approach*. Boston, MA: Cengage.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. Ascd.
- CARLA Center for Advanced Research on Language Acquisition. Evaluation. (2013).
- Crawford, A. R., Johnson, E. S., Zheng, Y. Z., & Moylan, L. A. (2020). Developing an understanding procedures observation rubric for mathematics intervention teachers. *School Science and Mathematics*, *120*(3), 153-164.
- Flash, P. (2015). Creating Grading Rubrics for Writing Assignments. University of Minnesota.
- Fletcher, J., Lyon, R., Fuchs, L., & Barnes, M, (2018). **Learning disabilities: from identification to intervention**. New York: The Guilford Press.
- Glass, T. (2005). ***Curriculum design for writing instruction: creating standards-based lesson plans and rubrics***. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hougen, M & Smartt, S. (2015). **Fundamentals of Literacy Instruction and Assessment**. Brookes Publishing: Maryland
- Leader, D. C., & Clinton, M. S. (2018). Student perceptions of the effectiveness of rubrics. *Journal of Business and Educational Leadership*, *8* (1), 86-103.
- Lee, J. E., Recker, M., & Yuan, M. (2020). The Validity and Instructional Value of a Rubric for Evaluating Online Course Quality: An Empirical Study. *Online Learning*, *24* (1), 245.
- Loyola, Sarah Wike. (2015). 5Tips for a More Meaningful Rubric, Edutopia.
- Mize, M., Park, Y., Schramm-Possinger, M., & Coleman, M. B. (2020). Developing a Rubric for Evaluating Reading Applications for Learners with Reading Difficulties. *Intervention in School and Clinic*, *55*(3), 145-153.

- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how? *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 7* (1), 3.
- Mather, N., & Wendling, B. (2019). ***Essentials of Evidence-Based Academic Interventions*. Hoboken**: Joh Wiley & sons.
- Mather, N., & Wendling, B., & Roberts, R. (2009). ***Writing Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities***. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rubric Tool. (n.d). In UEN Utah Education Network. https://www.uen.org/rubric/know.shtml
- Stanley, Todd. (2019). *Using Rubrics for Performance-Based Assessment: A Practical Guide to Evaluating Student Work*. Prufrock Press Inc.
- Taggart, G. L., Phifer, S. J., Nixon, J. A., & Wood, M. (Eds.). (1999). *Rubrics: A handbook for construction and use*. R&L Education.
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2019). ***Strategies for teaching students with learning and behavior problems***. New York: Pearson.

❋❋❋❋❋❋❋