جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

إعداد

د/ علاء عبد الله أحمد مرواد

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس التاريخ

كلية التربية جامعة دمياط

تاريخ استلام البحث : ٣٠ أبريل ٢٠٢٢م – تاريخ قبول النشر: ١٠ مايو ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

ملخص البحث باللغة العربية

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم (AFL) في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، قام الباحث بإعداد قائمة بصعوبات تعلم التاريخ واختبار تشخيصي لقياس صعوبات تعلم التاريخ وتطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغت (٦٥) تلميذة بمدرسة كفر سعد الإعدادية بنات بمحافظة دمياط لتحديد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ، وقد تم إعداد برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي واختبار تحصيلي في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) وتطبيقه قبليًا على تلاميذ عينة البحث والتي تكونت من (٦) تلميذات بالصف الأول الإعدادي حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث (٨.٦٥) بنسبة مئوية(٢١.٦٣ %) وقد تم تطبيق البرنامج العلاجي وتطبيق الاختبار التحصيلي بعديًا ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيًا، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ عينة البحث حيث بلغ المتوسط الحسابي لتلميذات عينة البحث (٢٤.١٦) بنسبة مئوية (٦٠.٤ %) كما بلغت قيمة (z) للفروق بين رتب متوسطي درجات عينة البحث (٢.٣) وهي دالة إحصائيًا عند (٠.٠٥) كما بلغ حجم تأثير البرنامج (r) (٠.٨٩) وهو حجم تأثير كبير.

الكلمات المفتاحية: برنامج علاجي – استراتيجيات التقويم من أجل التعلم – صعوبات تعلم التاريخ – تلاميذ المرحلة الإعدادية.

The effectiveness of a proposed Treatment Program based on assessment strategies for learning in treating history learning disabilities for first year middle school students

Abstract

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a proposed Treatment program based on assessment strategies for learning (AFL) in treating history learning disabilities for first year preparatory students. The researcher prepared a list of the disabilities of learning history and a diagnostic test to measure the disabilities of learning history and apply it to a sample of students in the first preparatory grade amounting to (65) female students at Kafr Saad Preparatory School for Girls in Damietta Governorate to identify students with disabilities learning history. a proposed treatment program based on evaluation strategies has been prepared. In order to learn to treat the disabilities of learning history among students of the first year of middle school and an achievement test in the unit (History of Egypt through Antiquity) and apply it tribally on the students of the research sample, which consisted of (6) students in the first year of middle school, where the arithmetic average of the research sample scores reached (8.65) by Percentage (21.63%) and the treatment program was applied and the achievement posttest, the scores were monitored and treated statistically. The results showed the effectiveness of the proposed program in treating history learning disabilities among the students of the research sample, where the arithmetic average of the students of the research sample was (24.16) by a percentage (60.4%). The (z) value of the disabilities between the ranks of the mean scores of the research sample was (2.3), which is statistically significant at (0.05), and the program's effect size was (r) (0.89), which is a large effect size.

***Keywords*:** Treatment Program - assessment for learning - history learning difficulties - middle school students.

مقدمة البحث:

التاريخ هو ما حدث في الماضي، وهو يدرس التفاعل القائم بين الإنسان والمكان في زمان محدد، وما ينتج عن ذلك من تفاعل في الأحداث، كما يلقي الضوء على علاقة الماضي بالحاضر ، لأنه يوضح جذور هذا الحاضر الذي نعيش فيه كذلك يحدد اتجاهات المستقبل، خاصة وأن الكثير من المشكلات التي نعاني منها هي محصلة لأحداث ومشكلات حدثت في الماضي.

ومنهج التاريخ من المناهج المهمة التي تحقق أهداف التربية، والتي تتمثل في تنمية الجوانب الروحية والأخلاقية والسياسية والاجتماعية لدى المتعلمين، كما تهدف إلى تنمية المهارات العقلية والاجتماعية والحركية لديهم، وعلى الرغم من تلك الأهمية إلا أنه توجد مجموعة من الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء تعلم موضوعات التاريخ خاصة في المراحل الأولى من التعليم، وهذه الصعوبات لا ترجع إلى طبيعة المادة فقط وإنما إلى الأسلوب التقليدي في اختيار المحتوى وطرق التدريس، فما زالت الطرق التقليدية هي المتبعة كالإلقاء والمحاضرة، ولذلك يجب التدخل لحل هذه المشكلات. (الجمل، علي أحمد، ٢٠٠٥ أ، ٣١ – ٣٧) *

وصعوبات تعلم التاريخ هي وجود بعض المعوقات التي تواجه التلاميذ أثناء تعلمهم مادة التاريخ، وهي تؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي واتجاههم نحو المادة، وعدم إقبالهم على دراسة مادة التاريخ. (أبو المعاطي، إيناس أحمد، ٢٠١٣، ٢٢) وبالتالي، فإن ذوي صعوبات تعلم التاريخ هم مجموعة من التلاميذ يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي، على الرغم من أن لديهم قدرات وإمكانات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، ولكن تبدو عليهم بعض الخصائص مثل: ضعف الانتباه، سوء التوافق الاجتماعي وغيرها من الأمور، والتي تجعلهم بحاجة إلى زيادة دافعيتهم للتعلم. (سليمان، يحيى عطية، ٢٠٠١، ٥٦).

وهناك من عرّفهم بأنهم التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في مادة التاريخ، والذين لا يستطيعون فهم المادة بالطرق التقليدية ويواجهون صعوبة في فهم النصوص والمفاهيم

* التوثيق في هذا البحث طبقًا لنظام APA الإصدار السابع كالتالي: (اللقب، الاسم، السنة، الصفحة).

التاريخية، (السيد، فايزة أحمد، ٢٠٠٢، ٥٣) وقد أضاف جوزيف بأن التلاميذ ذوو صعوبات تعلم التاريخ هم ليس فقط الذين لا يستطيعون تعلم المفاهيم التاريخية الأساسية، ولكن الذين ليس لديهم قدرة على إدراك الأحداث التاريخية وتقدير التاريخ كموضوع مهم في المنهج الدراسي. (Joseph, Stephen, 2003, 5)

ومن مظاهر صعوبات تعلم التاريخ: صعوبة تحليل الأسباب التاريخية للأحداث، وعدم قدرة المتعلم على نقد الأحداث التاريخية وتحليلها، وصعوبة ربط الأحداث التاريخية بالواقع، وصعوبة التعرف على المفاهيم والمصطلحات لكونها مجردة (England, Jacintha, 2002, 47) وصعوبة ربط الأحداث التاريخية بمكان وقوعها، وصعوبة التعرف على دلالات المفاهيم التاريخية، وعدم القدرة على ربط أسماء الأعلام بالأماكن التاريخية، وصعوبة ترتيب الأحداث التاريخية، وصعوبة نطق أسماء الحضارات القديمة ومعالمها، وصعوبة إيجاد العلاقة بين الأحداث التاريخية. (Estes, Todd, 2007:331)

ويمكن تلخيص مظاهر صعوبات تعلم التاريخ في: (صعوبة تعلم المفاهيم التاريخية، صعوبة فهم اللغة التاريخية، صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية، صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية) .

وتعتبر صعوبات تعلم التاريخ من صعوبات التعلم الأكاديمية التي تتلخص أسبابها في سببين رئيسين: السبب الأول: طرق التدريس التقليدية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ، والتي تعتمد على حفظ المعلومات والحقائق التاريخية وتلقينها للتلاميذ دون تحليلها وفهمها وإدراك المغزى الحقيقي من ورائها، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك عدم مراعاة ميولهم واهتماماتهم، (إبراهيم، محمد السيد، ٢٠٠٤، ٣١) والسبب الثاني: طبيعة مادة التاريخ والتي تختلف عن المواد الأخرى في إنها تتضمن مجموعة من الحقائق والمفاهيم المجردة غير المحسوسة والبعيدة في الزمان والمكان عن خبرات التلاميذ، وكذلك اتساع موضوعات التاريخ وتشعبها وكثرة التواريخ والأحداث وأسماء الشخصيات التاريخية. (الجمل، علي أحمد، ٢٠٠٥ ب، ٨٧ – ٩٢)

وهناك من قسم أسباب صعوبات تعلم التاريخ إلى: أسباب خاصة بالمعلم، وأسباب خاصة بالمتعلم، فالأولى يندرج تحتها: استخدام طرق التدريس التقليدية، عدم تدريب

المعلم عدم استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، عدم استخدام المعلم للبرامج العلاجية اللازمة للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ، أما الثانية المتعلقة بالمتعلم، فهي: عدم تنظيم الخبرات المعرفية لدى التلاميذ، وعدم الاستفادة من التكامل المعرفي، وعدم القدرة على تلخيص الخبرات. (خضر، عبد الباسط متولي، ٢٠١٥، ٧١)

وقد أكدت بعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال صعوبات تعلم التاريخ على أهمية استخدام مداخل متعددة ومتنوعة لعلاج صعوبات تعلم التاريخ، فمنها ما يتعلق باستخدام استراتيجيات تعلم وظيفية محددة مع التلاميذ، ومنها ما يتعلق باستخدام المدخل التشخيصي لتحديد نقاط الضعف ومن ثم بناء البرامج العلاجية لها، ومنها ما يتعلق باستخدام استراتيجيات تدريسية علاجية، ومنها ما يتعلق باستخدام الوسائط التكنولوجية المتعددة، ومن هذه الدراسات:

(دراسة تود Todd, 2007) (وينتشستر وآخرون Winchester & other 2009) (وسام إبراهيم، ٢٠١٢) (ماجد محمد، ٢٠١٣) (إيناس أبو المعاطي، ٢٠١٣) (هاني عبيدات؛ هادي طوالبة، ٢٠١٤) (تغريد عبد الحميد، ٢٠١٥) (منى حسين؛ هناء محمد، ٢٠١٥) (حنان الدسوقي، ٢٠١٦) (مي دياب، ٢٠١٧) (كواريا وآخرون Kourea & other 2019) (مويتزوري Moytzouri, 2019) (جولد بيرج Goldberg , 2020) (باردن Barden, 2021).

وقد أجمع خبراء التربية على أهمية التقويم في عمليتي التعليم والتعلم باعتباره المصدر الذي يُعتمد عليه في اتخاذ القرارات المتعلقة بتشخيص صعوبات التعلم وعلاجها، وتنمية مهارات المتعلمين وتطوير قدراتهم، ورفع مستوى فاعلية تعلمهم، كما يعزز من دوافع التعلم من خلال تزويد التلاميذ بمؤشرات حول مدى تقدمهم، ومن جانب آخر فإن التقويم يُمكن المعلمين من إصدار أحكام موضوعية حول مدى تقدم طلابهم ومستوى كفاءة خططهم الدراسية وأساليبهم التدريسية .

ولكي يحقق التقويم الغايات المنشودة منه فهناك مجموعة من الخصائص التي تميز التقويم الفعَّال من أهمها: استخدام نتائج التقويم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتعديل الأنشطة الصفية بحيث تكون قادرة على تحقيق هذه الغاية، وتوفير بدائل تقويمية تساعد المعلمين على التأمل في تعلم الطلاب ومستويات تقدمهم، وهذا ما يبعد التقويم عن

النظرة الضيقة التي تركز على الاختبارات الكتابية والتي تقتصر أغراضها على قياس نواتج التعلم، كما تؤكد هذه الخصائص على ضرورة التنويع في مصادر بيانات التقويم بحيث تجمع بين الملاحظة وملفات الإنجاز والمشروعات الفردية والجماعية وصحائف العمل والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وأن يستند قياس التقدم على محكات مفهومة لدى الطلاب، ومصاغة بطريقة تشاركية بين المعلم وطلابه. (الإمام، يوسف الحسيني، ٢٠٠٥، ٩٦)

وقد شهدت الفترة الأخيرة تحولات في مجال أغراض ووسائل ومعايير التقويم، فبعد أن كان التقويم منصبًا في الأساس على قياس ما يعرفه المتعلمون، أصبح التركيز على التقويم من أجل التعلم أو لتحسين عملية التعلم، هذا بالإضافة إلى التحولات التي طرأت على أغراض التقويم وأساليبه وأدواته والتي تبنت أساليب وأدوات جديدة في تقويم المعارف والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم للنجاح في الحياة العملية مستقبلاً بواقعية وموضوعية. (الحكمي، علي بن صديق، ٢٠٠٧، ٨٠٧)

ويعتبر التقويم من أجل التعلم **Assessment For Learning (AFL)** أحد أهم استراتيجيات التقويم التي أفرزتها جهود حركة الإصلاح التربوية حديثاً، وقد ظهر في البداية كمفهوم مرادف للتقويم التكويني البنائي في بعض أدبيات التقويم، في حين ميز البعض الآخر بينهما على اعتبار أن التقويم من أجل التعلم يمثل منحاً جديداً من التقويم التكويني بحيث يهتم بتوظيف أساليب متعددة من التقويم واستخدام بياناتها من قبل الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور في تطوير جودة التعلم، وفي هذا المنحى يتعلم الطلاب بشكل أفضل عن توقعات نجاحاتهم منذ بداية التعلم ومن خلال دراسة نماذج قوية وضعيفة للأداء، مما يجعلهم في محور عملية التقويم وممارساتها، وهو بالتالي يشعرهم بقدرتهم على التحكم بنجاحاتهم وبتحقيقها في حال استمرار العمل على الأنشطة والمهمات التي تمكنهم من الوصول إلى هذه الغاية . (ريان، عادل عطية، ٢٠١٥، ٢٧٤)

فالتقويم من أجل التعلم هو: عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى دعم تعلم الطلاب عن طريق توفير المعلومات للمعلمين لعمل تغييرات في استراتيجيات التدريس، وتوفير المعلومات للطلاب لعمل تغييرات في استراتيجيات التعلم. (أرندس، وكيلشر، ٢٠١٥،١) وهو عملية يقوم فيها المعلم بالبحث وجمع وتفسير الشواهد والأدلة لاستخدامها من قبل المعلمين والطلاب لتحديد موقع المتعلمين في تعلمهم، وأين

سيكون مسار تعلمهم وأفضل الطرق للوصول إلى تحسين التعلم. (Assessment Reform Group, 2002)

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت باستخدام التقويم من أجل التعلم أثناء تدريس المواد الدراسية المختلفة وقد أجمعت نتائج هذه الدراسات والبحوث على أن التقويم من أجل التعلم له تأثير إيجابي على عملية التعليم والتعلم خاصة في بناء البرامج العلاجية لعلاج صعوبات التعلم في المواد الدراسية المختلفة، كما أوصت نتائج هذه الدراسات والبحوث المعلمون بإدراجه كجزء من عملية التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة كل من:(Rashid, Abdul; Jaidin, Halida.2014) (إيمان العبد الكريم؛ وآخرون، ٢٠١٥) (عادل ريان ، ٢٠١٥) (San, Ismail.2016) (إيمان العبد الكريم؛ فهد الشايع، ٢٠١٦) (Green, Anthony.2018) .

مشكلة البحث:

إن الواقع الحالي لتدريس منهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية يُظهر عدم مراعاة ميول وحاجات التلاميذ، كما أن المعلومات والحقائق التاريخية المتضمنة بالمنهج الدراسي وطريقة تدريسها بعيدة كل البعد عن خبراتهم وواقع حياتهم وما يواجهون من مشكلات، ولهذا يجب على المعلمين المتخصصين في تدريس مادة التاريخ العمل على استخدام استراتيجيات التعلم المناسب للتغلب على الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعلم مادة التاريخ. (الحفناوي، أماني عمر، ٢٠١٨، ٦٢١ – ٦٢٢)

وقد أكدت بعض نتائج البحوث والدراسات السابقة على وجود صعوبات لتعلم التاريخ لدى بعض التلاميذ ومنها دراسة كل من: (ماجد محمد، ٢٠١٣ – إيناس أبو المعاطي ، ٢٠١٣– حنان الدسوقي٢٠١٦– مي دياب ٢٠١٧) وتُرجع هذه الدراسات أسباب هذه الصعوبات إلى مجموعة متنوعة ومتعددة من الأسباب منها: طرق التدريس التقليدية التي يستخدمها المعلم مع هؤلاء التلاميذ، وكذلك طبيعة مادة التاريخ التي تتضمن حقائق ومفاهيم مجردة غير محسوسة، كما أكدت بعض الدراسات والبحوث الأخرى على أسباب أخرى مثل طبيعة التلاميذ أنفسهم وعدم قدرتهم على تنظيم الخبرات المعرفية وتلخيصها، وعدم قدرتهم من الاستفادة من التكامل المعرفي الموجود بين المعلومات والحقائق والمفاهيم، ومن هذه الدراسات دراسة كل من:

(تغريد عبد الحميد، ٢٠١٥) (منى حسين؛ هناء محمد، ٢٠١٥) (هاني عبيدات؛ هادي طوالبة، ٢٠١٨) (كواريا 2019 , Kourea) (مويتزوري Moytzouri, 2019) (جولد بيرج 2020 , Goldberg) (باردن Barden, 2021).

ويتضح مما سبق أن الدراسات والبحوث السابقة قد حددت أسباب صعوبات تعلم التاريخ بوجه عام، ولم تقدم معلومات دقيقة وتفصيلية للمعلم لتكون منطلقًا له في علاج هذه الصعوبات، فأسباب الصعوبات تختلف من تلميذ إلى آخر وكذلك تختلف من صعوبة إلى أخرى، لذلك فيجب البحث عن أفضل الاستراتيجيات التشخيصية والعلاجية لتوصيف هذه الصعوبات وتحديد الأسباب الحقيقية لها، وفي نفس الوقت تقديم بيانات التقويم للمعلم للبدء في بناء البرنامج العلاجي لتلك الصعوبات.

كما أوصت بعض المؤتمرات التي اهتمت بعملية التقويم بضرورة تزويد المدرسة بالخطط والبرامج العلاجية لتشخيص أسباب ضعف المتعلمين ومتابعة تنفيذها، وتبني النظريات والاستراتيجيات الحديثة في عملية التقويم، ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر الدولي السادس (التقويم في المنظومة التربوية، المشكلات وضرورة التطوير) والذي عقد بكلية التربية جامعة بورسعيد في الفترة من ٣٠ إلى ٣١ مارس ٢٠١٩ م. (كلية التربية جامعة بورسعيد، ٢٠١٩، ٦٧٧– ٦٨٤)

وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية للتأكد من وجود صعوبات تعلم في مادة التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال تطبيق اختبار تشخيصي على عينة تكونت من (٦٥) تلميذًا من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة السيدة خديجة للتعليم الأساسي بإدارة دمياط الجديدة التعليمية، وقد أظهرت نتائج تطبيق الاختبار وجود بعض الصعوبات كما هو موضح في جدول (١).

جدول (١)
نتائج الدراسة الاستطلاعية لتشخيص صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

تطبيق الاختبار التشخيصي ن = ٦٥	صعوبات تعلم التاريخ				المجموع	النسبة المئوية
	صعوبة تعلم المفاهيم التاريخية	صعوبة فهم اللغة التاريخية	صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية	صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية		
عدد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ	٢	٢	٤	١	٩	% ١٣.٨٤

ويتضح من جدول (١) وجود بعض التلاميذ من ذوي صعوبات تعلم التاريخ بين عينة الدراسة الاستطلاعية وقد بلغ عددهم (٩) تلاميذ بنسبة مئوية (١٣.٨٤%) من العينة الاستطلاعية.

ويعتبر التقويم من أجل التعلم Assessment For Learning (AFL) أحد أهم المداخل التربوية الحديثة لتشخيص وعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية بوجه عام وصعوبات تعلم التاريخ بوجه خاص، فهو عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى دعم تعلم التلاميذ عن طريق توفير المعلومات للمعلمين لعمل تغييرات في استراتيجيات التدريس، وكذلك توفير المعلومات للتلاميذ لعمل تغييرات في استراتيجيات التعلم الخاصة بهم، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات والبحوث السابقة ومنها: (إيمان العبد الكريم ؛ فهد الشايع، ٢٠١٦) (لايزغت وآخرون Lysaght & others, 2017) (هياء الصبيح، ٢٠١٧) (ديلي Deeley, 2018) (جربين Green, 2018) (الطيب Al-Tayib, 2018) (تشانج ولاند Chng; Lund, 2018) (ساندفيك Sandvik, 2019) (محلمبي , Mahlambi 2021) (وليامز و وليامز Williams & Williams , 2022).

ويتضح من مقدمة البحث ونتائج الدراسات والبحوث السابقة والدراسة الاستطلاعية وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء تعلم مادة التاريخ بالمراحل التعليمية المختلفة، وتلاميذ الصف الأول الإعدادي ليسوا استثناء من ذلك، كما أكدت توصيات المؤتمرات على أهمية توفير الخطط التشخيصية والعلاجية لاكتشاف هذه الصعوبات وعلاجها.

واستنادًا إلى ما سبق فيمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة البحثية الفرعية التالية:

١- ما صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٢- كيف يمكن تشخيص صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٣- ما مواصفات برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

٤- ما فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟

فروض البحث:

في ضوء نتائج الدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغه الفروض البحثية التالية:

١. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي للاختبار.

٢. توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبارات الفرعية للصعوبات لصالح التطبيق البعدي.

٣. يحقق تدريس البرنامج العلاجي المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم درجة مناسبة من الفاعلية في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

حدود البحـــث:

يقتصر البحث الحالي على:

١. وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) بمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي .
٢. بعض استراتيجيات التقويم من أجل التعلم وهي كالتالي: (الاختبارات المعتمدة على الأداء، الملاحظة، ملفات الإنجاز، سجل التعلم، خرائط المفاهيم، جدول K W H L ، تقويم الأقران، التقويم الذاتي، التمرينات والأسئلة مفتوحة النهاية، المشروع، كتابة التقارير، العروض الشفوية، المحادثة، المناظرة).
٣. عينة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة كفر سعد الإعدادية بنات بإدارة كفر سعد التعليمية محافظة دمياط، وقد بلغ عددها (٦٥) تلميذة تم تطبيق الاختبار التشخيصي عليهم.
٤. عينة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة كفر سعد الإعدادية بنات بإدارة كفر سعد التعليمية محافظة دمياط، وقد بلغ عددها (٦) تلميذات ممن يعانون من صعوبات التعلم تم تطبيق البرنامج المقترح عليهم.
٥. تم تطبيق أدوات ومواد البحث في الفصل الدراسي الأول في العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م .

هدف البحـــث:

هدف البحث الحالي إلى:

التعرف على فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

أهمية البحـــث:

يستمد البحث أهميته من أنه:

١- يقدم اختبارًا تشخيصيًا لقياس صعوبات تعلم التاريخ لتلاميذ الصف الأول الإعدادي يمكن أن يستفيد منه المسؤولين عن اكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بالتربية والتعليم.

٢- يفيد معلم التاريخ في تحديد خطوات تشخيص واكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ بالصف الأول الإعدادي.

٣- يُقدم برنامجًا علاجيًا مقترحًا لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي يمكن أن يستفيد منه المسؤولين عن تطوير مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية وإدارات التربية الخاصة والدمج والمديريات التعليمية.

مواد البحث التعليمة وأدواته التقويمية :

(أ) المواد التعليمية :

١. قائمة بصعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .
٢. برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

(ب) أدوات البحث التقويمية :

١. اختبار تشخيصي لقياس صعوبات تعلم التاريخ في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور التاريخية) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.
٢. اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ١٩٧٨م للفئة العمرية من (٨ – ١٧) سنة.
٣. اختبار تحصيلي في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور التاريخية) لقياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهجين التاليين:

١- المنهج الوصفي: لوصف وتحليل الأدبيات وكتابة الإطار النظري للبحث ومسح الدراسات السابقة وإعداد مواد وأدوات البحث.

٢ –المنهج التجريبي: التصميم القائم على استخدام مجموعة تجريبية واحدة ذات القياس القبلي والبعدي .

مصطلحات البحث:

١- البرنامج العلاجي: Treatment Program

يُعرف إجرائيًا بأنه: برنامج تعليمي خاص قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم تم إعداده لاكتشاف وعلاج نقاط الضعف لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ بالصف الأول الإعدادي تمكنهم من مسايرة زملائهم بنفس المستوى التعليمي ويقدم خارج الجدول الرسمي للمدرسة.

٢- التقويم من أجل التعلم: Assessment for learning (AFL)

يُعرف إجرائيًا بأنه: عملية مخططة وشاملة ومستمرة وواقعية تقوم على تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات التقويمية يشترك فيها كل من المعلم والطلاب للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ لدى التلاميذ ووضع الخطط والاستراتيجيات العلاجية لها لدعم تعلمهم وتحسين عملية التعلم .

٣- صعوبات تعلم التاريخ: History learning disabilities

تُعرف إجرائيًا بأنها: معوقات تواجه تلاميذ الصف الأول الإعدادي أثناء تعلمهم مادة التاريخ وتؤثر سلبًا على تعلم المفاهيم التاريخية وفهم اللغة التاريخية وصعوبة في التخيل الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، على الرغم من أن لديهم قدرات وإمكانات عقلية متوسطة أو فوق المتوسط وليس لديهم أي إعاقات عقلية أو حسية أو حركية.

الإطـار النظـري للبحـث:

أولاً: صعــوبات تعلـم التـاريـخ:

١. مفهـوم صعـوبات تعلم التاريـخ:

صعوبات التعلم بوجه عام هي مجموعة متغيرة من الاضطرابات التي تظهر بوضوح على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع أو الكلام أو الكتابة أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية، وتكون هذه الاضطرابات داخلية لدى الفرد وتعود إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي أو تصاحبها مؤثرات خارجية مثل الفروق الثقافية أو التعليم غير الكافي أو غير الملائم، وهي ليست ناتجة عن هذه الأحوال أو هذه المؤثرات. (كوافحة، تيسير مفلح، ٢٠٠٣، ٢٣)

وصعوبات التعلم نوعان: (صعوبات نمائية – صعوبات أكاديمية) فالصعوبات النمائية تتناول العمليات قبل الأكاديمية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير واللغة، أما الصعوبات الأكاديمية فهي الصعوبات التي تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات، وتعتبر القراءة أكثر مجالات صعوبات التعلم انتشارًا، وهناك صعوبات أكاديمية ترتبط بالموضوعات الدراسية الأساسية كالرياضيات والعلوم والتاريخ وغيرها من المواد الدراسية الأخرى. (غانم، هشام أنور، ٢٠٠٤، ١٧)

فصعوبات تعلم التاريخ هي عدم قدرة الطفل على تعلم مادة التاريخ لما يمثل ذلك من صعوبة في طبيعته وفي التمكن من مهاراته كالفهم والتفكير التاريخي. (نزال، شكري، ٢٠٠٣، ٤٠) كما عرفت بأنها وجود بعض المعوقات التي تواجه التلاميذ أثناء تعليم مادة التاريخ، وهي التي تؤثر سلبًا على تحصيلهم الدراسي واتجاههم نحو مادة التاريخ وعدم إقبالهم على دراسة مادة التاريخ. (أبو المعاطي، إيناس أحمد، ٢٠١٣، ٢٢)

كما تم تعريف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ بأنهم مجموعة من التلاميذ يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي، على الرغم من أن لديهم قدرات وإمكانات عقلية متوسطة أو فوق المتوسط، ولكن تبدو عليهم بعض الخصائص مثل: ضعف الانتباه، سوء التوافق الاجتماعي وغيرها من الأمور، والتي تجعلهم بحاجة إلى زيادة دافعيتهم للتعلم. (سليمان، يحيى عطية، ٢٠٠١، ٥٦) وهناك من عرّفهم بأنهم ذوي التحصيل المنخفض في

مادة التاريخ، والذين لا يستطيعون فهم المادة بالطرق التقليدية ويواجهون صعوبة في فهم النصوص والمفاهيم التاريخية. (السيد، فايزة أحمد ٢٠٠٢، ٥٣)

واستنادًا إلى ما سبق فيمكن تعريف صعوبات تعل التاريخ في هذا البحث بأنها معوقات تواجه تلاميذ الصف الأول الإعدادي أثناء تعلمهم مادة التاريخ وتؤثر سلبًا على تعلم المفاهيم التاريخية وفهم اللغة التاريخية وصعوبة في التخيل الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، على الرغم من أن لديهم قدرات وإمكانات عقلية متوسطة أو فوق المتوسط وليس لديهم أي إعاقات عقلية أو حسية أو حركية.

٢. **أسباب صعوبات تعلم التاريخ:**

إن من أهم أسباب صعوبات تعلم التاريخ تتمثل في: طريقة التدريس التقليدية، فعملية التدريس في معظم جميع المواد الدراسية بصفة عامة وفي التاريخ بصفة خاصة تعتمد وبشكل كبير على استخدام الأساليب التقليدية في عملية التدريس، نظرًا لكونها مادة نظرية مجردة لن يتمكن التلاميذ من استيعابها اعتمادًا على مجهودهم الذاتي. (إبراهيم، سامية المهدي ٢٠٠١، ٥)

ولهذا يقوم المعلم بتلقين المعلومات والحقائق الموجودة في المنهج الدراسي، وبهذا يصبح دور التلميذ الحفظ أي حفظ المعلومات واستظهارها دون أن يشارك في العملية التعليمية، كما أن المعلمين يركزون على العمليات ذات المستوى المنخفض، كالتذكر والاسترجاع، ولا يهتمون بالمستويات العليا، كالتحليل والتركيب والتقويم، وهذا غير مناسب مع مادة التاريخ وطبيعتها، فهو علم تحليلي يعني بعملية التفكير، بالإضافة إلى عدم اهتمامهم باستخدام أساليب تعلم متنوعة تتناسب مع طبيعة التاريخ مما يزيد من صعوبة تعلم التلاميذ للمادة. (إبراهيم، محمد السيد ٢٠٠٤، ٣١)

كما تؤثر طبيعة مادة التاريخ الجافة والصعبة في وجود بعض الصعوبات أثناء تعلمها، على الرغم من أن لها قيمة تربوية ووظيفية حياتية كبيرة، فهي تسهم في دور فعال في تربية النشء وإعدادهم للحياة وإكسابهم العديد من المهارات، ولكن هناك مشكلات تؤثر في تحقيق هذه الوظائف ومنها طبيعة المادة كما ذكرنا سابقا، وبالتالي تجعل التلميذ ينصرف عن هذه المادة لأنها لا ترتبط بظروف ومشكلات حياته، ولا تساعده على تفسير الأمور من حوله. (اللقاني، أحمد حسين؛ وآخرون، ٢٠٠٧، ٦١)

وهناك العديد من العناصر التي تؤكد على أن طبيعة مادة التاريخ تؤثر في صعوبة تعلم المادة منها (البعد الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، السببية، طبيعة الحقائق والمفاهيم التاريخية المجردة، اتساع موضوعات التاريخ وتشعبها، كثرة التواريخ والأرقام والشخصيات، صعوبة بعض النصوص والمفردات والمصطلحات التاريخية). (الجمل، علي أحمد، ٢٠٠٥، ٨٧ –٩٢).

وهناك أسباب لصعوبات تعلم التاريخ تتعلق بالتلاميذ مثل عدم قدرتهم على تنظيم الخبرات المعرفية لديهم، وعدم الاستفادة من التكامل المعرفي بين المواد والموضوعات المختلفة سواء في مادة التاريخ أو المواد الأخرى، وعدم قدرتهم على تلخيص الخبرات، وضعف الدافعية لتعلم موضوعات التاريخ. (خضر، عبد الباسط متولي، ٢٠١٥، ٧١)

ويتضح مما سبق أن أسباب صعوبات تعلم التاريخ تنحصر في ثلاثة أنواع كالتالي:

أ- أسباب تتعلق بالمعلم وهي: (استخدام طرق التدريس التقليدية).

ب- أسباب تتعلق بطبيعة مادة التاريخ: (البعد الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، السببية، طبيعة الحقائق والمفاهيم التاريخية المجردة، اتساع موضوعات التاريخ وتشعبها، كثرة التواريخ والأرقام والشخصيات، صعوبة بعض النصوص والمفردات والمصطلحات التاريخية).

ج- أسباب تتعلق بالمتعلم: (عدم قدرتهم على تنظيم الخبرات، عدم قدرتهم على تلخيص الخبرات، عدم قدرتهم على الاستفادة من التكامل المعرفي – نقص الدافعية للتعلم).

٣. **مظاهر صعوبات تعلم التاريخ :**

لخص يحيى سليمان ٢٠٠١ مظاهر صعوبات تعلم التاريخ في المظاهر التالية: عدم القدرة على ترتيب الأزمنة التاريخية، عدم القدرة على تحليل الأسباب التاريخية للمعارك، عدم القدرة على تذكر التواريخ وربطها بالأحداث التاريخية. (سليمان، يحيى عطية، ٢٠٠١، ٢٠)

كما حددت فايزة السيد ٢٠٠٢ مظاهر صعوبات تعلم التاريخ في: صعوبة فهم الحقائق والأحداث التاريخية، صعوبة ربط موضوعات التاريخ ببعضها البعض، تشتت الانتباه لكثرة الأحداث التاريخية. (السيد، فايزة أحمد، ٢٠٠٢، ٦٤)

وقد حددتها صفاء محمد علي ٢٠٠٤ في: صعوبة التفكير التاريخي خاصة فيما يتعلق بالتخيل الزماني للأحداث التاريخية، وعدم القدرة على التمييز بين الماضي والحاضر

والمستقبل، وعدم القدرة على توقيع المعلومات التاريخية على خطوط زمنية، عدم القدرة على المقارنة بين الأحداث في الفترات التاريخية المختلفة، وعدم القدرة على اكتشاف العلاقة بين الأحداث التاريخية وبين أحداث وقعت في أماكن أخرى. (علي، صفاء محمد، ٢٠٠٤، ٧٨)

كما حدد كرافر Craver, 2006 مظاهر صعوبات تعلم التاريخ في: صعوبة ربط الأحداث التاريخية بمكان وقوعها وصعوبة التعرف على دلالات المفاهيم التاريخية، عدم القدرة على ربط أسماء الأعلام بالأماكن التاريخية. (Craver, Harper, 2006, 30-96) كما حددها تود Todd, 2007 كالتالي: صعوبة ترتيب الأحداث التاريخية، صعوبة نطق أسماء الحضارات القديمة ومعالمها، صعوبة الربط بين الحدث التاريخي ونتائجه. (Todd Estes , 2007:331)

وقد حددها أمير القرشي وحمدين سليمان ٢٠٠٨ في المظاهر التالية: عدم القدرة على تحديد الموقع النسبي والمطلق للأحداث التاريخية، عدم القدرة على توضيح العلاقة بين الأحداث التاريخية والخصائص الطبيعية لأماكن حدوثها، عدم القدرة على تحديد البعد المكاني للحدث التاريخي، عدم القدرة على استخدام الخرائط لتحديد أو تفسير التحركات الإنسانية، عدم القدرة على الربط بين مكان الحدث التاريخي وزمانه. (القرشي، أمير؛ حمدين، سليمان، ٢٠٠٨، ٩٧)

وقد حددها عاطف سعيد ومحمد عبد الله ٢٠٠٨ في عدم القدرة على فهم النصوص التاريخية، عدم القدرة على النقد التاريخي والتحليل والتفسير للمادة التاريخية ومصادرها المختلفة. (سعيد، عاطف محمد؛ عبد الله، محمد جاسم، ٢٠٠٨، ١١١) كما حددها دام Dum, 2010 في عدم القدرة على قراءة النصوص التاريخية بصورة صحيحة (Dum, Michael, 2010, 50-75)

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات إلى وجود بعض المظاهر للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ منها: ضعف مستوى التحصيل الأكاديمي للمفاهيم والأحداث التاريخية، وعدم فهم الأحداث التاريخية التي تزداد فيها التواريخ المتعلقة بها، وصعوبة التمييز بين الأحداث التاريخية، والفهم السطحي للأحداث التاريخية، الضعف في اكتساب مهارات التنظيم التاريخي. (O'Toole, John; Dunn, Julie., 2008, 89-104)

واستنادًا إلى ما سبق فيمكن تحديد مظاهر صعوبات تعلم التاريخ في الصعوبات الرئيسة التالية: (صعوبة تعلم المفاهيم التاريخية، صعوبة اللغة التاريخية، صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية، صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية).

٤. **تشخيص صعوبات تعلم التاريخ:**

يهدف تشخيص صعوبات تعلم التاريخ إلى تحديد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ثم تحديد مظاهر كل صعوبة أثناء عملية التعلم، وبعدها القيام بتحليل سلوكي للتلميذ الذي يعاني من الصعوبة، ويتم وضع فروض التشخيص لإتمام عملية إعداد برنامج التدخل العلاجي لصعوبات تعلم التاريخ، وفي النهاية يتم تقييم البرنامج بعد تطبيقه . (محمد، ماجد صبري، ٢٠١٣، ١٠١)

ومن أبرز الأدوات الموضوعية لتشخيص صعوبات تعلم التاريخ الاختبارات التشخيصية المقننة، والاستبانات التي توزع على المعلمين لتحديد الأوزان النسبية لصعوبات تعلم التاريخ التي تواجههم أثناء القيام بعملية التدريس. (Stephen, 2003, 67)

وهناك مجموعة من المحكات التي يستخدمها التربويون لتشخيص صعوبات التعلم ومن أهم هذه المحكات ما يلي: (أنيس، عبد الناصر، ٢٠٠٣، ٦١) (الوقفي، راضي، ٢٠٠٣، ٤٢)

- **محك التباعد أو التباين :**

يشير محك التباعد إلى وجود فرق دال بين قدرات التلميذ العقلية (نسبة الذكاء) ومستوى تحصيله الفعلي، حيث إن ذكاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يقع ضمن المتوسط أو فوق المتوسط، إلا أن تحصيلهم الأكاديمي منخفض مقارنة بما يجب أن يكون عليه نسبة إلى ذكائهم.

- **محك التفاوت بين القدرات الذاتية :**

يشير محك التفاوت بين القدرات الذاتية إلى وجود فروق داخل الفرد نفسه، بمعنى أن تحصيل التلميذ ذي الصعوبة لا يكون منخفض في جميع المجالات الأكاديمية، فقد يعاني التلميذ مثلاً صعوبة في القراءة في الوقت الذي يكون فيه تحصيله مرتفع في الحساب، ويعزى هذا التفاوت إلى أن القدرات الخاصة لا تتطور جميعها بنفس النسق، فنجد بعضها نامياً نمواً سوياً وبسرعة طبيعية بينما يتخلف غيرها، وينعكس هذا التفاوت في القدرات على مستويات تحصيل المواد المختلفة.

- **محك الاستبعاد:**

يشير محك الاستبعاد إلى استبعاد الحالات التي ترجع صعوبات التعلم فيها إلى التخلف العقلي أو إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو الحرمان الثقافي أو البيئي أو الاقتصادي أو نقص فرص التعليم.

- **محك الصعوبات الأكاديمية :**

تعتبر صعوبات التعلم الأكاديمية من أكثر المحكات المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدى العاملين في المجال التربوي، وتتضح هذه الصعوبات في صورة ضعف في المهارات الأساسية للاستماع والقراءة والكتابة والكلام وإجراء العمليات الحسابية والتفكير الرياضي والمواد الدراسية المختلفة.

- **محك مشكلات الذاكرة:**

قد يعاني بعض التلاميذ من خلل في مهارات الذاكرة ومن هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، الذين يعانون من مشاكل في أداء المهام الأكاديمية والمعرفية والتي ترتبط بالذاكرة، حيث يلاحظ عادة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشكلات في التذكر السمعي والبصري، حيث لا تحتفظ الذاكرة لديهم بالمعلومات فترة كافية لمعالجتها وترميزها، وبالتالي ينسى هؤلاء التلاميذ تهجئة الكلمات والحقائق العامة والرياضية والتعليمات الشفوية.

- **محك التربية الخاصة :**

يشير هذا المحك إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع المعاقين وإنما يتعين توفير نوع محدد من التربية الخاصة من حيث (التشخيص والتصنيف والتعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

- **محك ضعف الوعي المعرفي (ما وراء المعرفة):**

يفتقر الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى معرفة الكيفية التي تعمل بها عقولهم، حيث إنهم لا يعرفون غالباً الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية الملائمة لتسهيل انجاز المهام التعليمية، كما أنهم غير قادرين على تنظيم ومراقبة تناولهم لتلك الاستراتيجيات ومن ثم تقييمها وتعميمها، وبالإضافة إلى ذلك فان لديهم مشاكل في الدافعية وفي مهارات التنظيم الذاتي.

- **محك اضطرابات اللغة الشفوية :**

تشير نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى وجود خلل واضح في قدرات الاتصال اللغوية لدى العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتتضح هذه المشكلات في القدرة على الاستماع والطلاقة اللفظية واللغة وتطوير المفردات اللغوية.

- **محك اضطرابات الانتباه وفرط الحركة :**

إن اضطرابات الانتباه وفرط الحركة وصعوبات التعلم عبارة عن اضطرابان منفصلان، ولا يسبب أحدهما الآخر لكنهما غالباً ما يظهران معاً لدى نفس الشخص، فاضطرابات الانتباه تظهر لدى التلاميذ من خلال عدم قدرتهم على تركيز الانتباه على المهمة التعليمية التي يعالجونها.

ويجب التأكيد على أنه لا يكفي تطبيق محك واحد من المحكات السابقة لتشخيص صعوبات التعلم المختلفة، بل يجب الاعتماد على محكين معًا أو أكثر في وقت واحد بحيث يكون التشخيص أكثر دقة ولكن ليس من الضروري تطبيق جميع المحكات.

٥. مداخل علاج صعوبات تعلم التاريخ:

توجد مداخل عديدة لعلاج صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم التاريخ بوجه خاص ويمكن عرض هذه المداخل العلاجية كالتالي: (السيد، فايزة أحمد، ٢٠٠٢، ١٥ – ٤٤)

- **المدخل التشخيصي:**

والمقصود به تشخيص الصعوبات لدى التلاميذ، وتحديد نقاط الضعف وإمكانية علاجها من خلال ما يناسبهم من طرائق وأساليب تعليمية تتفق مع خصائص كل مجموعة متماثلة في صعوبات تعلم التاريخ.

- **مدخل استراتيجيات التعلم:**

يفتقر التلاميذ ذوو صعوبات تعلم التاريخ إلى مهارات الاحتفاظ بالمعلومات والقدرة على استرجاعها وتذكرها، ولهذا فإن على المعلمين العمل على مساعدتهم من أجل اكتساب استراتيجيات التعلم كي يتعلموا كيفية التعلم، وتدريبهم على التحكم في عمليات التفكير الخاصة بهم وتوجيهها لتيسير عملية التعلم، فيوجهون الأسئلة لأنفسهم ويقومون بتنظيم أفكارهم، وبالتالي يحققون التكامل بين المواد الجديدة التي يتعلمونها وبين خبراتهم السابقة.

- **مدخل حل المشكلات:**

يجب أن يتضمن البرنامج العلاجي المشكلات التي تتعلق بمواقف الحياة الواقعية وترتبط بالمادة الدراسية، كما يجب أن يتناسب البرنامج العلاجي مع مستوى نضج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقدراتهم .

- **تفريد التعليم:**

يوفر هذا النوع من التعليم مهام مختلفة لكل متعلم ويقدم له الدعم على المستوى الفردي، فهو يقوم على فكرة أن جميع المتعلمين مختلفون، ليس فقط في معرفتهم السابقة بل في سماتهم وميولهم وقدراتهم، وبناءً على هذا فإن احتياجاتهم مختلفة، ولذلك فيجب أن يكون أسلوب التدريس الفردي مختلف ومصمم بشكل شخصي ليكون أكثر فاعلية .

- **التعليم المبرمج:**

يشير مفهوم التعليم المبرمج إلى استراتيجية تعليمية فردية يتم تنفيذه في الصفوف الدراسية بصورة منطقية متسلسلة وفقًا لسرعة المتعلم الخاصة في التعلم، بمعنى أن المتعلم يتحكم في سير العملية التعليمية.

ثانيًا: استراتيجيات التقويم من أجل التعلم:

ظهرت توجهات قوية خلال ثمانينات القرن الماضي نحو الاهتمام بتفاعل التقويم مع التعلم الصفي من خلال جمع المعلومات عن تطور المعرفة والمهارات والاتجاهات لدى التلاميذ لاستخدامها في تحسين تعلمهم وهو ما يسمى بالتقويم من أجل التعلم، فلم يصبح التقويم يقتصر فقط على قياس مدى درجة تعلم التلاميذ، بل تعدى ذلك إلى تفاعل التلاميذ مع المعلم وتقديم التغذية الراجعة المستمدة من الأدلة التي يجمعها المعلم عن ماذا وكيف يتعلم التلاميذ ؟ (Wiliam, D, 2011, 1)

١. **مفهوم التقويم من أجل التعلم: Assessment for learning**

إن النموذج القديم لتقويم التعلم Assessment Of learning (AOL) يركز في الأساس على التقويم المتوسط والتقويم طويل المدى والذي ينفذ بعد فترة محددة مثل نهاية الوحدة أو الفصل الدراسي، ويهدف إلى مقارنة تقدم الطلاب بالنسبة للأهداف المنهجية والتغذية الراجعة التي تقدم لهم هي الدرجة الرقمية أو الحرفية فقط فلا يصبح لها أثرًا كبيرًا في تقدم التعلم، ويقتصر دورها في مساعدة المعلم في التخطيط المستقبلي وإعداد التقارير

لأولياء الأمور عن مستوى أبنائهم في تحقيق الأهداف، ويمكن تعريفه بأنه: تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف في البرنامج التعليمي أو المنهج الدراسي. (العبد الكريم، إيمان؛ وآخرون، ٢٠١٥، ٥٥)

أما نموذج التقويم من أجل التعلم **Assessment for learning (AFL)** هو: عملية مخططة ومستمرة تهدف إلى دعم تعلم الطلاب عن طريق توفير المعلومات للمعلمين لعمل تغييرات في استراتيجيات التدريس، وتوفير المعلومات للطلاب لعمل تغييرات في استراتيجيات التعلم. (أرندس، ر؛ كيلشر، أ، ٢٠١٥، ١)

كما يعرف التقويم من أجل التعلم بأنه عملية البحث وجمع وتفسير الشواهد والأدلة لاستخدامها من قبل المعلمين والطلاب لتحديد موقع المتعلمين في تعلمهم، وأين سيكون مسار تعلمهم وأفضل الطرق للوصول إلى تحسين التعلم.
(Assessment Reform Group, 2002, 1)

٢. مبادئ وأسس التقويم من أجل التعلم:

يقوم التقويم من أجل التعلم على مجموعة من المبادئ والأسس والتي يمكن تلخيصها في المبادئ والأسس العشرة التالية:

١. يطور استيعاب وفهم المعلم للأهداف والمعايير التدريسية .
٢. يستثير دافعية المعلم لتحسين ممارساته التدريسية ودافعية الطلاب لتحسين مستواهم الدراسي.
٣. تقويم بنائي تكويني مستمر يحدث أثناء عملية التعلم.
٤. يركز على الممارسات الصفية.
٥. هو جزء من عملية التخطيط الفعالة.
٦. يمكن من خلاله تحقيق جميع الأهداف التربوية.
٧. هو أداة مهمة لتنمية الكفاءات المهنية للمعلم.
٨. يركز على عملية التعلم وليس الناتج النهائي للتعلم.
٩. يطور القدرة على التقويم الذاتي للمعلمين والطلاب.
١٠. يساعد الطلاب في أن يتعرفوا على طرق تطوير أنفسهم ورفع كفاءاتهم الدراسية.

(الصبيح، هياء بنت ناصر، ٢٠١٧، ٥–٧)

٣. مقارنة بين تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم :

يستخدم مصطلح التقويم من أجل التعلم كمرادف للتقويم التكويني أو البنائي، ومع ذلك فقد ميز بعض التربويين بين هذين المصطلحين وجادلوا بأن أهدافهم مختلفة وإن تشابهوا في بعض الخصائص، وبغض النظر عن ذلك ، فقد ثبت أن التقييم التكويني هو تقويم يتم أثناء عملية التعلم وهو تقويم مستمر ولكنه يستخدم أساليب وأدوات تقويمية تقليدية، أما التقويم من أجل التعلم فيبدأ قبل عملية التعلم من خلال التخطيط له قبل عملية التدريس، وكذلك أثناء عملية التعلم فهو تقويم مستمر أيضًا، كما يستخدم أساليب وأدوات تقويمية غير تقليدية كالتقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الإنجاز والملاحظات والمقابلات وغيرها.

ويمر التقويم من أجل التعلم بثلاثة مراحل أساسية كالتالي: (أرندس، ر؛ وكيلشر، أ، ٢٠١٥، ١)

أ- التخطيط للتقويم: وتشمل: (تحديد أهداف التعلم أو معايير التقويم – إعداد أنشطة التعلم – إعداد أدوات التقويم).

ب- تنفيذ التقويم: وتشمل: (جمع الأدلة والشواهد حول التعلم – التقويم الذاتي – تقويم الأقران – تقويم المعلم – تقويم الأنشطة – التأمل في الممارسات التدريسية – التغذية الراجعة المستمرة – تحسين وتطوير التعلم من خلال خطط التحسين والخطط العلاجية).

ج- متابعة التقويم: وتشمل : (متابعة أثر عملية التقويم ككل – معالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة – وتقديم التغذية الراجعة لعملية التقويم) . (الصبيح، هياء بنت ناصر، ٢٠١٧، ٥-٧)

٤. استراتيجيات التقويم من أجل التعلم : Assessment for learning Strategies

يتطلب تقويم التلاميذ لدعم تعلمهم استخدام ما يسمى باستراتيجيات بديلة أو تقويم الواقعي Alternative assessment وهو الذي يعكس حقيقة ما تعلمه التلاميذ و يقيسه في مواقف حقيقية باستخدام عدة أساليب ومقاييس مثل: الملاحظة والاختبارات القائمة على الأداء والتقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الإنجاز بغرض التشخيص والتقدير وإصدار الأحكام على مدى تعلم التلاميذ في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية . (حسين، عبد المنعم؛ أبو عوف، طلعت، ٢٠١٧، ١٢١)

فأساليب التقويم البديلة تقدم إشارة تؤكد للتلاميذ تحقيق أهداف التعلم ليشعرون بالإنجاز وترتفع الدافعية لديهم نحو التعلم، حيث يسعون لرفع مستواهم التعليمي أو المحافظة على المستوى العالي من الأداء وفق ما يُظهره التقويم، إضافة إلى مساعدتهم على تعرف مستواهم الحقيقي في تحقيق الأهداف من خلال التقويم الذاتي وتحديد نقاط التميز والنقاط التي تحتاج إلى تحسين. (ربيع، هادئ، ٢٠١٠، ٢٠)

وقد عُرف التقويم البديل بأنه " عملية تركز على تقييم الطلاب في مهمات حقيقية وفي سياق واقعي بدلاً من الاعتماد على الأساليب التقليدية للتقييم " (الشريف، فهد بن ماجد، ٢٠٠٩، ٤٧٩) كما عُرف بأنه " ملاحظة ومتابعة أداء الطالب للمهام التي تتطلب التفكير والممارسة والحكم على إنجازه بأدوات تقويم تقدر مستوى الأداء ودرجته " (البلاونة، فهمي، ٢٠١٠، ٣٢)

والتقويم من أجل التعلم يعتمد على الأساليب التقويمية البديلة في تحديد مدى تحقق الأهداف في سياق واقعي وممارسة عملية لاكتشاف نقاط الضعف لوضع البرامج العلاجية لها واكتشاف نقاط القوة لتعزيزها أو وضع البرامج الإثرائية لها، ويمكن عرض استراتيجيات التقويم من أجل التعلم كالتالي:

- **الاختبارات المعتمدة على الأداء: Performance Tests**

تهتم اختبارات الأداء بتقويم المهارات الأدائية للطالب بأنواعها المختلفة سواء كانت مهارات اتصالية لغوية أو مهارات لحل المسائل الرياضية، أو مهارات عملية أو غيرها من المهارات المرتبطة بالمناهج الدراسية، وهي تتطلب أن يظهر الطالب بوضوح أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجارب أو نتاجات تعلميه مهارية تتخذ دليلاً على تحقيقه مستوى تربويًا او هدفًا تعليميًا معينًا. (محمد، كمال الدين؛ جعفر، حسن، ٢٠١١، ١١٨)

- **الملاحظة:**

الملاحظة هي وصف سلوك التلاميذ سواء داخل الصف أو خارجه، ولكي يكون التقويم بالملاحظة سليماً وموضوعياً يجب بناء قائمة رصد أو بطاقة ملاحظة Checklist واضحة للسلوكيات وأنواع الأداء الذي نريد تقويمه، وإذا أردنا أن تكون نتيجة التقويم ثابتة وصادقة ودقيقةً مهما اختلف المعلمون نقوم بتقسيم السلوك أو المهمة أو المهارة الذي نريد تقويمها إلى مستويات، ونحدد أو نصف كل مستوى بمجموعة من المعايير أو المحكات الإجرائية

Rubrics بحيث تصف هذ المحكات وتبين المستويات الممكنة لكل سلوك أو أداء مطلوب من الطالب. (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، ١٤٣٥، ٣٦)

- **ملفات الإنجاز:**

يعد ملف أعمال الطالب من أساليب التقويم الحقيقي المهمة التي تعطي صورة شاملة عن أدائه، كما أنه أداة يمكن استخدامها كمرشد للتعلم، وهذ نظرة واسعة للتقويم عندما يتم جمع مؤشرات متعددة للتعلم من خلال العديد من المواقف قبل وأثناء وبعد عملية التعلم، وبالمشاركة الإيجابية بين المعلم والطلاب من خلال تقويم أدائهم عبر مراحل نموهم الدراسي، وملف الإنجاز هو مجموعة هادفة من أعمال التلاميذ والتي تعرض جهودهم وتقدمهم وإنجازاتهم في جانب أو عدة جوانب من جوانب التعلم. (شنار، آلاء مازن؛ وآخرون، ٢٠١٦، ١٣)

- **سجل التعلم: Log Learning**

يمكنك استخدام سجل التعلم أو مجلة التعلم و غيرها مع الطلاب لكي يتفكروا حول تعلمهم و عملهم الجديد، ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية عند نهاية القيام بمهمة معينة، حيث يمكن للطلاب عمل ملصق بالفصل الدراسي يكتبون عليه ماذا تعلمونه، وماذا يريدون تعلمه، والنقاط التي تقدموا أو تحسنوا فيها، والصعوبات التي تواجههم أثناء التعلم، والتأمل في استراتيجيات تعلمهم المستخدمة، فتعبير الطالب كتابيًا حول أشياء تعلمها تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آرائهم واستجاباتهم من خلال سجل وصف سير عملية التعلم، وهذا يتوقف على توفر معلم يخلق بيئة آمنة تشجع الطلاب على التعبير بحرية عما يشعرون به دونما خوف أو رهبة، ولكي يقوم المعلم بدوره في متابعة سجل التعلم و تقديم خطة علاجية له. (البشير، أكرم؛ برهم، أريج، ٢٠١٢، ٦)

- **خرائط المفاهيم:**

تعد خرائط المفاهيم من الأساليب البديلة لتقويم الطلاب غير التقليدية، حيث تساعد الطالب على ربط المفاهيم المتشابهة مع بعض وتساعد خرائط المفاهيم على تنمية مهارات التفكير لدى الطالب من خلال وضع تصور لخريطة المفاهيم وبنائها، وتعد خرائط المفاهيم من التوجهات الحديثة التي يمكن استخدامها في مجالات مختلفة، حيث تقوم هذه الخرائط على النظرية البنائية والتي تقوم على أساسين الأول: اكتساب المعرفة والثاني: توظيف تلك

المعرفة بحيث تكون تلك المعرفة أكثر عمقًا لدى المتعلم، وفكرة خرائط المفاهيم مرتبطة بنظرية أوزوبل البنائية، إذ أدخل أوزوبل هذا المفهوم لتحسين عملية التعليم وجعل التعليم ذو معنى من خلال وعي المتعلم بالعلاقات بين المفاهيم الجديدة والمكتسبة، وذلك من أجل تنظيم البنية العقلية للمتعلم. (الأشقر، مهند، ٢٠١٥، ٢٧ –٢٩)

- **تصميم الأشكال جدول (KWHL)**

هي استراتيجية تقوم على النظرية البنائية إذ تعمل على تنظيم التفكير وتنشيطه لدى الطالب، إذ يقوم الطلاب فيها قبل بداية الدرس بكتابة ما يعرفونه عن الدرس تحت عمود K وهو اختصارًا لـ What do I Know ؟ ثم يكتبون ما يريدون تعلمه تحت عمود W وهو اختصارًا لـ What do I Want to? find out ثم يكتبون كيف يمكنهم التعلم تحت عمود H وهو اختصارًا لـ How will I learn؟ وفي نهاية الدرس يكتب الطالب ما تعلمه في عمود L وهو اختصارًا What have I Learn؟ (مبسلط، جنى سامي، ٢٠١٦، ١٧–١٨)

- **تقويم الأقران:**

هو نوع من التقويم يقوم به أقران التلميذ، وبصورة متبادلة بحيث يقوم التلاميذ بتقييم بعضهم البعض بحيث يصبح لهم دورًا إيجابيًا نشطًا أثناء تعلمهم، وهذا يتطلب القيام بمجموعة من الإجراءات أو الخطوات يقوم من خلالها التلاميذ بإصدار حكم على أداء زملائهم بشكل تبادلي فيما بينهم وذلك ن خلال استخدام مجموعة من المعايير التحليلية والكلية التي يضعها المعلم بما يتناسب مع محتوى المقرر وطبيعته. (محمد، مصطفى عبد السميع؛ وآخرون، ٢٠١٤، ٢٢٢)

- **التقويم الذاتي:**

هي استراتيجية من استراتيجيات التقويم البديل والذي يقوم على فكرة أنه بدلاً من أن يتلقى التلميذ ملاحظات التقييم من المعلم فيمكن أن يُقيم التلميذ نفسه لكي يبحث عن الكيفية الصحيحة لتعلمه، وهو يهدف إلى تعزيز عملية التعلم وتحفيز التلاميذ على التفكير في الآليات التي يمكن استخدامها لتحقيق الأهداف المحددة مثل طرح التلميذ الأسئلة على نفسه والإجابة عليها. (عبود، يسري زكي، ١٤٣٨، ١٨٣٠)

- **التمرينات أو الأسئلة مفتوحة النهاية أو الأسئلة التي تتطلب إجابة ممتدة:**

هذا النوع من الأسئلة يقوم فيه الطالب باستكشاف موضوع معين شفهياً أو تحريرياً، فقد يطلب المعلم من طلبته مثلاً وصف ملاحظاتهم ومشاهداتهم حول تجربة عملية أو أن يقدم الطالب عرضًا عن شخصية تاريخية معينة متخذاً موقفاً محددًا أو مقدماً شرحاً حول الظروف التي دفعت تلك الشخصية لاتخاذ موقف معين من قضية ما ، كما يمكن للطالب في موقف آخر شرح طريقة اكتشافه لأسباب العطل في جهاز معين . (الدوسري، راشد، ١٤٢٥، ٧٣)

- **المشروع:**

هو عمل استقصائي قد يجريه الطالب بمفرده أو بالاشتراك مع زملائه بهدف حل مشكلة ما أو الإجابة عن سؤال أو تصميم عمل أو القيام بتجربة أو انجاز مهمة ما بما يكفل اكتشاف قدرة أو إبداع الطالب، ويتطلب المشروع عرضًا شفويًا باستخدام طرق العرض المختلفة ويمكن تقييم المشروع بإحدى أدوات التقويم المعروفة كقائمة الشطب أو سلم التقدير العددي أو اللفظي . (وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، ١٤٣٥، ٢٠)

- **كتابة التقارير:**

وهي وصف لموقف تعليمي أو لحدث يتعلق بموقف تعليمي كمشاهدة فيلم أو حضور تجربة أو القيام بها أو تلخيصا لقصة أو بحث حل آخر لمسألة أو واجب ما أو رحلة تعليمية أو ترفيهية ولا يتعدى في العادة من (١– ٢) صفحة ومن المهم الإشارة إلى المصادر التي يمكن الرجوع إليها بطريقة مناسبة. (العبسي، محمد مصطفى، ٢٠١٠، ٨٩)

- **العروض الشفوية:**

هي عروض عملية يقوم بها التلميذ أمام زملائه أو المعلمين لتوضيح انجازه في مشروع أو تقرير أو أي أداء موظفًا التقنيات الحديثة مُظهرًا من خلال العرض قدراته ومهاراته في العمل مثل :التواصل والثقة بالنفس وتقبل أفكار الآخرين والإجابة عن الاستفسارات. (قطيط، غسان، ١٤٣٠، ٥٥)

- **المحادثة:**

هي تعبير يؤديه التلميذ خلال فترة زمنية محددة وقد تكون إعادة لرواية بشكل مختصر أو سردًا لقصة أو فيلم سبق وأن شاهده أو رحلة قام بها أو إبراز فكرة في موقف تعليمي تعرض له. .(العبسي، محمد مصطفى، ٢٠١٠، ٩٠)

- **المناظرة:**

يمكن تعريف المناظرة على أنها حوار بين شخصين أو فريقين يسعى كل منهما إلى إعلاء وجهة نظره حول موضوع معين والدفاع عنها بشتى الوسائل العلمية والمنطقية واستخدام الأدلة والبراهين على تنوعها محاولا تفنيد رأي الطرف الأخر وبيان الحجج الداعية للمحافظة عليها أو عدم قبولها. (مهيدات، عبد الحكيم؛ المحاسنة، إبراهيم، ٢٠٠٩، ٤٢)

٥. بناء الخطط العلاجية القائمة على التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ:

(أ) الخطة العلاجية المفهوم والأهمية:

الخطة العلاجية هي عملية منظمة هادفة موجهة لتصحيح مسار العملية التعليمية عن طريق توفير بيئة تعليمية تساعد التلاميذ على استثمار قدراتهم الخاصة إلى أقصى حدّ ممكن. وتتضح أهمية الخطط العلاجية تصميم مواقف تعليمية تعلمية تعمل على تحسين تعلم التلاميذ، وسد الفجوات التي تحصل في البنية المعرفية للتلاميذ، وتأتي استجابة لعملية التقويم حيث تشخص مواطن الضعف والقوة لدى التلاميذ، كما تمهد الطريق لعملية التحسين والإصلاح والعلاج. (كوافحة، تيسير، ٢٠١١، ١٥٨ – ١٥٩)

(ب) أسس الخطة العلاجية:

تبنى الخطط والبرامج العلاجية على مجموعة من الأسس يمكن تلخيصها كالتالي: (فرحات، أحمد؛ الهادي، عوين، ٢٠١٤، ١٩٥ – ٢٠٠)

- **التخطيط الإجرائي الواقعي القائم على أساس توظيف الإمكانات المتوفرة.**
- **تمركز الإجراءات والأنشطة العلاجية حول المهارة المستهدفة.**
- **العمل العلاجي ليس تكراراً آلياً للإجراءات والأنشطة التي استخدمت في عملية التعليم الأولي.**
- **مراعاة الفروق الفردية بحيث يتناسب العمل العلاجي مع قدرات جميع مستويات أفراد الفئة المستهدفة.**
- **التركيز على الأنشطة الخاصة بالمستويات الضعيفة لدى التلاميذ.**
- **توظيف التعزيز الإيجابي بشكل فاعل لتحفيز التلاميذ وتوفير فرص النجاح.**
- **أن يكون عملاً شيقاً محبباً لدى الفئة المستهدفة.**
- **يعتمد النجاح على مدى قناعة المعلم الذي يطبق العمل العلاجي بأهمية تطبيقه في علاج الضعف لدى التلاميذ.**

- يتسم بالمرونة والقابلية للتعديل في ضوء التغذية الراجعة الفورية .
- الأنشطة والإجراءات تتمركز حول دور المتعلم في تنفيذها وتقويم نتائجها.

(ج) إجراءات بناء الخطط والبرامج العلاجية:

يمكن عرض إجراءات أو خطوات بناء الخطط والبرامج العلاجية لصعوبات التعلم كالتالي: (كوافحة، تيسير، ٢٠١١، ١٦٠ – ١٦٤)

☒ **الإجراءات التي تسبق بناء الخطة:**

- تحديد مستويات الأداء المقبول .
- تحليل المحتوى التعليمي بهدف بناء اختبارات قبلية تتصف بالصدق والثبات والشمول والقابلية للتطبيق.

☒ **إجراءات بناء الخطة العلاجية:**

- تحديد الفئة المستهدفة وتشمل :
  - تحديد فئات التلاميذ الذين يحتاجون للمساعدة والعلاج.
  - تصنيف التلاميذ حسب نوع الصعوبة التي يعانون منها.
  - تحديد أسباب وجود هذه الصعوبة لدى التلاميذ.
  - التعرف على إمكانات المدرسة والتسهيلات اللازمة لتنفيذ الخطة العلاجية.
- بناء الخطة العلاجية وتنفيذها:
  - حدد جوانب الضعف التي تحتاج إلى معالجة.
  - حدد الفئة المستهدفة للعمل العلاجي.
  - حدد مستوى الأداء المتوقع من التلاميذ بلوغها.
  - حدد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم المستخدمة.
  - حدد استراتيجيات التدريس العلاجي الفعالة.
  - حدد الوسائل التعليمية التعلمية والمواد التعليمية الملائمة.
  - حدد طريقة إدارة وتنظيم الوقت المخصص لتنفيذ الخطة العلاجية: (في الحصص العادية – في حصص النشاط – بعد الحصص اليومية – قبل بداية الدوام اليومي).

- **خصص ملف لكل تلميذ يحتوي على: (وصف تفصيلي لجوانب الضعف التي يعاني منها التلميذ وتحديد أسبابها، سجل بعلامات التلميذ قبل الشروع بتنفيذ الخطة العلاجية، نماذج من أعمال التلميذ، سجل لعلامات التلميذ أثناء تطبيق الخطة العلاجية) .**

– استراتيجيات وأساليب تراعي أثناء تنفيذ الخطة العلاجية:

من أبرز تلك الأساليب ما يلي: (Al-Basheer, A ; Barham, A, 2012, 241-270)

- **توضيح أهمية المحتوى التعليمي من خلال ربطه بحياة التلميذ.**
- **البدء مع التلميذ من حيث مستواه وما يعرف.**
- **إشعار التلميذ بقدرته على التعلم وتقوية ثقته بنفسه.**
- **تشويق التلميذ للمهمة التعليمية واستثارة دافعيته باستمرار.**
- **استخدام طرائق وأساليب التعليم التي تتناسب وأنماط تفكير التلميذ.**
- **استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الملائمة.**
- **مراعاة التدريب الحسي قبل المجرد عند لزومه.**
- **الربط بين ما يعرفه التلميذ وما يتعلمه حديثاً.**
- **تشجيع التلاميذ على تجريب ما يتعلمونه في البيت وفي الحياة اليومية.**
- **تكليف التلاميذ بواجبات مناسبة وهادفة.**
- **إعطاء التلميذ الوقت الكافي الذي يتناسب مع سرعته في التعلم.**
- **استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.**
- **تشجيع التلميذ على أن يتعلم بالعمل ما أمكن.**
- **تجنب إصدار الأحكام التقويمية المحبطة.**
- **مقارنة التلميذ بنفسه بدلاً من مقارنته بزملائه.**
- **تشجيع التلاميذ على التعلم من بعضهم البعض.**

– متابعة نتائج التقويم و تشمل:

- **توفير الاختبار البعدي بعدد الفئة المستهدفة.**
- **تطبيق الاختبار البعدي على الفئة المستهدفة.**
- **تصحيح الاختبار ورصد نتائجه.**
- **مقارنة نتائج الاختبار البعدي ونتائج الاختبار القبلي.**

- كتابة تقرير مدعماً بالأرقام يبين مدى استفادة الطالب من العلاج.

منهجية البحث وإجراءاته:

للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه قام الباحث بالإجراءات التالية:

أولاً: إعداد قائمة بصعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

لإعداد قائمة بصعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي قام الباحث بالإجراءات التالية:

١ - **إعداد قائمة بصعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال الاستعانة بالمصادر التالية:**

- الدراسات والبحوث السابقة في مجال صعوبات تعلم التاريخ بالمرحلة الإعدادية.
- الكتب والمراجع العلمية في مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ.

٢ - **عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس** التاريخ وتعديلها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم،* حيث تكونت القائمة في صورتها النهائية من أربعة صعوبات رئيسة تندرج تحتها عدد (٢٠) صعوبة فرعية.*

وبهذا يكون قد تمت الإجابة على السؤال الأول للبحث والذي ينص على: " ما صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟ "

ثانيًا: تشخيص صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

لتشخيص صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتحديد عينة البحث قام الباحث بالإجراءات التالية:

١ - **إعداد اختبار تشخيصي لقياس صعوبات تعلم التاريخ في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) بمنهج الدراسات الاجتماعية بالصف الأول الإعدادي.** وقد مرت عملية إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

* ملحق (١) قائمة بالأساتذة المحكمين لمواد وأدوات البحث .

* ملحق (٢) قائمة بصعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

- **تحديد الهدف من الاختبار:**

تم إعداد هذا الاختبار بهدف قياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي وتحديد عينة البحث.

- **تحديد أبعاد الاختبار:**

تمثلت أبعاد الاختبار في ثمانية أبعاد: أربعة منها تمثل دروس وحدة (تاريخ مصر عبر العصور التاريخية) وأربعة أخرى تمثل صعوبات تعلم التاريخ المتضمنة في قائمة صعوبات تعلم التاريخ التي تم إعدادها من قبل وهي: (صعوبة تعلم المفاهيم التاريخية، صعوبة فهم اللغة التاريخية، صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية، صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية)

- **إعداد جدول مواصفات الاختبار:**

تم إعداد جدول مواصفات الاختبار التشخيصي وهو يمثل تصور هندسي للصعوبات المتضمنة في الاختبار موزعة على دروس الوحدة الدراسية وعدد المفردات التي تقيسها والوزن النسبي لها، كما هو موضح في جدول (٢).

جدول (٢)

جدول مواصفات الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات تعلم التاريخ في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

م	دروس الوحدة الدراسية	صعوبات تعلم التاريخ				عدد المفردات	الوزن النسبي
		تعلم المفاهيم التاريخية	صعوبة فهم اللغة التاريخية	صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية	صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية		
١	وحدة شعب	١، ٢، ١٢	١٣، ١٥، ١٧، ١٨	-	٤٠	٨	٢٠ %
٢	عصر بناة الأهرامات	٣، ٦	١٤	٢٣، ٢٤،	٣٩	٦	١٥ %
٣	عصر الرخاء الاقتصادي	٤، ١٠	١٦، ١٩	٢١، ٢٥، ٣٠، ٣١، ٣٢	٣٤، ٣٧، ٣٨	١٢	٣٠ %
٤	عصر المجد الحربي	٥، ٧، ٨، ٩، ١١	٢٠	٢٢، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩	٣٣، ٣٥، ٣٦	١٤	٣٥ %
	المجموع	١٢	٨	١٢	٨	٤٠	١٠٠ %
	الوزن النسبي	٣٠ %	٢٠ %	٣٠ %	٢٠ %	١٠٠ %	

- **صياغة مفردات الاختبار:**

تم صياغة مفردات الاختبار التشخيصي في صورة أسئلة الاختيار من متعدد بحيث يتبع كل مفردة أربعة بدائل تمثل البدائل التي يجب على التلميذ أن يختار منها بديل واحد صحيح بحيث يقوم التلميذ بوضع دائرة حول الحرف الذي يمثل البديل الصحيح (أ، ب، ج، د) وقد بلغ عدد مفردات الاختبار (٤٠) مفردة موزعة على أربعة صعوبات رئيسة .

- **وضع تعليمات الاختبار:**

في بداية الاختبار تم وضع مجموعة من التعليمات والتوجيهات للتلاميذ والتي يجب أن يتم مراعاتها أثناء الاستجابة على أسئلة الاختبار.

- **إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

استهدفت التجربة الاستطلاعية للاختبار التشخيصي حساب صدق المحكمين وحساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته، وحساب ثبات الاختبار، والتأكد من وضوح تعليماته، وتحديد زمن الإجابة عليه، وذلك من خلال القيام بالإجراءات التالية:

- **حساب صدق الاختبار (صدق المحكمين) من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بكليات التربية، وذلك لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم، وقد تم إجراء التعديلات بناءً على آرائهم ومقترحاتهم حيث تم إعادة صياغة بعض مفردات الاختبار، كما تم تغيير بعض بدائل الاستجابات الخاصة ببعض مفردات الاختبار لأنها موحية بالإجابة؛ كما تم حذف بعض المفردات.**
- **تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغت (٦٥) تلميذًا بالصف الأول الإعدادي بمدرسة السيدة خديجة للتعليم الأساسي بإدارة دمياط الجديدة التعليمية.**
- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار عن طريق تحديد عدد التلاميذ الذين أجابوا إجابة صحيحة على المفردة وعدد الذين أجابوا إجابة خاطئة عليها، وتطبيق معادلة معامل السهولة والصعوبة (علام، صلاح الدين محمود، ٢٠٠٢، ص ٢٦٩) وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين معامل السهولة والصعوبة علاقة عكسية بمعنى أنه إذا ارتفع معامل السهولة انخفض معامل الصعوبة والعكس صحيح، وتعد القيمة المقبولة لمعامل السهولة والصعوبة تتراوح ما بين (٠.٣ – ٠.٧) (جابر، جابر عبد الحميد، ١٩٩٨، ص ٤٠٣)**

بمعنى أن المفردات التي يقل معامل سهولتها عن (٠.٣) تعتبر متناهية الصعوبة، كما أن المفردات التي يزيد معامل سهولتها عن (٠.٧) تعتبر متناهية السهولة، وبتطبيق المعادلة تبين أن معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار تراوحت ما بين (٠.٣٤ – ٠.٦٦).

- حساب معامل التمييز لكل مفردة من مفردات الاختبار، ويقصد بها مدى القدرة التمييزية لمفردات الاختبار بين التلاميذ الذين يحصلون على درجات عالية في الاختبار والتلاميذ الذين يحصلون على درجات منخفضة على نفس الاختبار، ولحساب هذه المعاملات يلزم ترتيب درجات الاختبار ترتيباً تنازلياً (من الأكبر إلى الأقل) ثم استخراج أوراق الإجابة للفئة الأولى التي تمثل المجموعة العليا في درجات الاختبار (أعلى ٢٧ ٠/٠ من العدد الكلى للعينة) والفئة الثانية وتمثل المجموعة الدنيا في درجات الاختبار (أدنى ٢٧ ٠/٠ من العدد الكلى للعينة) ثم تطبيق معادلة حساب معامل التمييز واستبعاد المفردات التي يقل معامل تمييزها عن (٠.٢) وقد تراوح معامل التمييز لمفردات الاختبار ما بين (٠.٤٠ – ٠.٥٢) وهي معاملات تدل على قدرة مفردات الاختبار على التمييز. (سليمان، أمين علي؛ أبوعلام رجاء محمود، ٢٠١٠، ص ٣١٩)
- حساب الصدق التمييزي للاختبار باستخدام طريقة المقارنة الطرفية حيث قام الباحث بالتحقق من صدق الاختبار من خلال ترتيب درجات عينة التقنين (٦٥) تلميذ من تلاميذ الصف الأول الإعدادي تنازلياً، ثم تم حساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب (٢٧%) الأعلى و(٢٧%) الأدنى على الاختبار باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney (U) لدلالة الفروق بين رتب متوسطات المجموعات الصغيرة المستقلة فكانت النتائج كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في الاختبار التشخيصي

أداة البحث	الإرباعي الأعلى (ن = ١٨)		الإرباعي الأدنى (ن = ١٨)		U	W	Z	الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب				
الاختبار التشخيصي	٢٧.٥	٤٩٥	٩.٥	١٧١	صفر	١٧١	٥.١٤	٠.٠٠١

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائياً عند (٠,٠٠١) بين متوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي المستوى المرتفع ومتوسطي رتب درجات التلاميذ ذوي المستوى المنخفض في الاختبار التشخيصي، مما يعني تمتع الاختبار بصدق تمييزي قوي.

– حساب الاتساق الداخلي للاختبار (صدق التكوين الفرضي) وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه تلك المفردة، ثم حساب معاملات الارتباط بين كل بُعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار(غادة خالد، ٢٠٠٦، ص ٨٥) وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٤).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار والأبعاد الرئيسة للاختبار

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
صعوبات تعلم المفاهيم التاريخية	١	٠,٥٩٩**	٧	٠,٦٧٦**
	٢	٠,٦٢٦**	٨	٠,٤٢٥**
	٣	٠,٣٤٥*	٩	٠,٥٣٧**
	٤	٠,٤٤٢**	١٠	٠,٥٧٧**
	٥	٠,٥٦٥**	١١	٠,٧٢٤**
	٦	٠,٦٦٩**	١٢	٠,٥٦٩**
صعوبات فهم اللغة التاريخية	١٣	٠,٥٨٦**	١٧	٠,٦٧٣**
	١٤	٠,٥٩**	١٨	٠,٧٧٦**
	١٥	٠,٨٤٦**	١٩	٠,٦٧٢**
	١٦	٠,٤٦١**	٢٠	٠,٦٧٢**
صعوبات التخيل الزماني للأحداث التاريخية	٢١	٠,٣٥٧*	٢٧	٠,٣٧٦*
	٢٢	٠,٥١٨**	٢٨	٠,٦١**
	٢٣	٠,٥٥٥**	٢٩	٠,٥٣٨**
	٢٤	٠,٦٦٩**	٣٠	٠,٥٧٣**
	٢٥	٠.٦٧٦**	٣١	٠,٥١٢**
	٢٦	٠.٥٦٤**	٣٢	٠,٥٤١**
صعوبات التخيل المكاني للأحداث التاريخية	٣٣	٠,٥٨٦**	٣٧	٠.٦١٦**
	٣٤	٠,٦٦٦**	٣٨	٠.٥٨٦**
	٣٥	٠,٦٥٤**	٣٩	٠.٤٣٧**
	٣٦	٠,٦٦٤**	٤٠	٠.٥٣٣**

يتضح من الجدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجات البعد الذي تنتمي إليه قد جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أو (٠,٠١) ومن ثم فقد تم الإبقاء على كافة مفردات الاختبار كما هي، ثم قام الباحث بحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للاختبار فكانت النتائج كما بالجدول (٥).

جدول (٥)
معاملات الارتباط بين الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية للاختبار

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
صعوبات تعلم المفاهيم التاريخية	٠,٧٤٢	٠,٠١
صعوبات فهم اللغة التاريخية	٠,٧٨٦	٠,٠١
صعوبات التخيل الزماني للأحداث التاريخية	٠,٦٩٢	٠,٠١
صعوبات التخيل المكاني للأحداث التاريخية	٠,٧٤٥	٠,٠١

ويتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الرئيسة والدرجة الكلية دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا مؤشر على الاتساق الداخلي للاختبار

- حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية، حيث يتم فيه تجزئة مفردات الاختبار إلى جزئين، الجزء الأول يمثل المفردات الفردية والجزء الثاني يمثل المفردات الزوجية، ويتم حساب معامل الارتباط (ر) بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية، ثم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون، فأصبح قيمة معامل الارتباط للاختبار ككل (٠,٧٥٣) وهي مؤشر إلى أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، ، كما تم استخدام معامل ألفا كرونباخ أيضًا لحساب ثبات الاختبار ، وقد بلغت قيمته (٠,٧٦٢) وهي نسبة مقبولة حيث يمكن الثقة في النتائج التي سيتم الحصول عليها عند تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الأساسية. *
- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار كما تم حساب زمن الإجابة على مفردات الاختبار وذلك عن طريق حساب متوسط زمن إجابة جميع التلاميذ على الاختبار، حيث بلغ زمن الاختبار (٦٠) دقيقة، كما بلغت الدرجة الكلية للاختبار (٤٠) درجة بمعدل درجة واحدة لكل سؤال. *

٢ -تطبيق الاختبار التشخيصي على العينة الأساسية للبحث من تلاميذ الصف الأول الإعدادي :

قام الباحث بتطبيق الاختبار التشخيصي على عينة بلغت (٦٥) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة كفر سعد الإعدادية بنات بمركز كفر سعد بمحافظة دمياط، وقد تم رصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا كما هو موضح في جدول (٦).

* ملحق (٣) اختبار تشخيصي لقياس صعوبات تعلم التاريخ في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور التاريخية) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

* ملحق (٤) مفتاح تصحيح الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

جدول (٦)
المتوسط الحسابي والنسبة المئوية المقابلة له لدرجات تلاميذ عينة البحث في الاختبار التشخيصي

الاختبار	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط
الاختبار التشخيصي لقياس صعوبات تعلم التاريخ	٤٠	٢٤.٦٣	% ٦١.٥٧

٣ - تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم التاريخ بالصف الأول الإعدادي:

- قام الباحث بتحليل درجات تلميذات عينة البحث على الاختبار التشخيصي واختيار كل تلميذة لم تتعدى درجتها ٢٧ % من الدرجة الكلية باعتبارها من التلميذات منخفضي التحصيل فاتضح وجود عدد (٦) تلميذات من تلاميذ عينة البحث تتراوح النسبة المئوية لدرجاتهم من بين (١٧.٥ % إلى ٢٥ %) من المجموع الكلي لدرجة الاختبار، كما قام الباحث بتحديد صعوبات تعلم التاريخ التي يعانين منها هؤلاء التلميذات من خلال استجابتهن على الاختبار التشخيصي حيث تم حساب المتوسط الحسابي لدرجاتهن على كل صعوبة والنسبة المئوية المقابلة لها كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧)
المتوسط الحسابي لدرجات التلميذات منخفضي التحصيل في الاختبار التشخيصي والنسبة المئوية المقابلة لها

م	صعوبات تعلم التاريخ	الدرجة الكلية للصعوبة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمتوسط
١	صعوبة تعلم المفاهيم التاريخية	١٢	٣	% ٢٥
٢	صعوبة فهم اللغة التاريخية	٨	١.٣٣	% ١٦.٦٦
٣	صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية	١٢	٢.٦٦	% ٢٢.١٦
٤	صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية	٨	١.٦٧	% ٢٠.٧٥
المجموع		٤٠	٨.٦٦	% ٢١.٦٥

- تطبيق اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ١٩٧٨ م للفئة العمرية من (٨ – ١٧) سنة على عدد (٦) تلميذات يعانون من انخفاض التحصيل على الاختبار التشخيصي، وهذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء، كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالات التشخيص الأولي، فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد. (حماد، إبراهيم مصطفى، ٢٠٠٨، ١) وقد تم رصد درجات الاختبار وتحديد درجة ذكاء

هؤلاء التلميذات فاتضح أنها تتفاوت ما بين الذكاء المتوسط وفوق المتوسط، وبالتالي فقد تم تحقيق محك التباعد والتباين بين نسبة الذكاء لديهم ومستوى التحصيل، وبالتالي فقد توافر للباحث محكًا لاعتبار هؤلاء التلميذات يعانين من صعوبات تعلم التاريخ، ويوضح جدول (٨) مستوى تحصيلهن ونسبة ذكائهن:

جدول (٨)

درجات التلاميذ منخفضي التحصيل في الاختبار التشخيصي والنسبة المئوية المقابلة لها وعلى اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

م	درجة الاختبار التشخيصي	النسبة المئوية	درجة اختبار الذكاء	نسبة الذكاء	الوصف
١	٩	% ٢٢.٥	٣١	١١٠	متوسط
٢	٨	% ٢٠	٣٠	١١٠	متوسط
٣	٩	% ٢٢.٥	٣٤	١١٥	فوق المتوسط
٤	٩	% ٢٢.٥	٣٥	١١٥	فوق المتوسط
٥	٧	% ١٧.٥	٣١	١١٠	متوسط
٦	١٠	٢٥%	٣٦	١١٥	فوق المتوسط

- تم فحص التلاميذ منخفضي التحصيل ومتوسطي الذكاء وعددهم (٦) تلميذات والتأكد من عدم وجود أي إعاقة عقلية أو سمعية أو بصرية أو حركية لديهم لتحقيق شرط الاستبعاد، وقد اتضح للباحث أن هؤلاء التلميذات يعانون من صعوبات تعلم التاريخ.

وبهذا يكون قد تمت الإجابة على السؤال الثاني للبحث والذي ينص على: " كيف يمكن تشخيص صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟ "

ثالثًا: إعداد برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي: وقد مرت عملية إعداد البرنامج المقترح بالخطوات التالية:

١- إعداد برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تضمن البرنامج العناصر التالية: (مقدمة البرنامج – أسس بناء البرنامج – المفاهيم الأساسية للبرنامج – أهداف البرنامج – الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج – الخطط العلاجية لصعوبات تعلم التاريخ)

٢- تضمن البرنامج أربعة خطط علاجية كالتالي: (الخطة العلاجية الأولى لعلاج صعوبات تعلم المفاهيم التاريخية – الخطة العلاجية الثانية لعلاج صعوبات فم اللغة التاريخية –

الخطة العلاجية الثالثة لعلاج صعوبات التخيل الزماني للأحداث التاريخية – الخطة العلاجية الرابعة لعلاج صعوبات التخيل المكاني للأحداث التاريخية).

٣- تضمنت كل خطة علاجية العناصر التالية: (الاختبار القبلي – الفئة المستهدفة – صعوبات التعلم – مستوى الأداء المتوقع – تحليل بيانات التقويم من أجل التعلم– تقديم التغذية الراجعة لعلاج صعوبات التعلم والتي تتضمن أنشطة التقويم من أجل التعلم وأنشطة التدريس العلاجي) .

٤- عرض البرنامج المقترح على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ وتعديله في ضوء آرائهم ومقترحاتهم وإعداد الصورة النهائية له.*

وبذلك تكون قد تمت الإجابة على السؤال الثالث للبحث والذي ينص على: " ما مواصفات برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟ "

رابعًا: إجراءات الدراسة التجريبية للبحث:

١ - تحديد هدف تجربة البحث:

هدفت تجربة البحث إلى قياس فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

٢ -تحديد متغيرات تجربة البحث:

تضمنت تجربة البحث المتغيرات التالية: المتغير المستقل أو التجريبي ويتمثل في: (برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم) والمتغيرات التابعة والتي تمثلت في: (صعوبات تعلم التاريخ).

٣ -تحديد التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء أهداف البحث وأسئلته وفروضه تم استخدام التصميم التجريبي لمجموعة (تجريبية) واحدة ذات القياس القبلي والبعدي، لأن عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات

* ملحق (٥) برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

التعلم يقارن فيها التلميذ بمستوى تقدمه التحصيلي مقارنة بمستواه قبل المعالجة التجريبية وليس مقارنة بغيره من التلاميذ. (أبو علام، رجاء، ٢٠٠١، ٢٥٢ – ٢٥٣)

٤ -تحديد عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث من خلال تطبيق اختبارين على عينة تكونت من (٦٥) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة كفر سعد الإعدادية بنات بمدينة كفر سعد بمحافظة دمياط، الاول: اختبار تشخيصي من إعداد الباحث، والثاني: اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، وتم تحديد عدد (٦) تلميذات من ذوي صعوبات تعلم التاريخ بعد تطبيق محكين من محكات تشخيص صعوبات التعلم وهما محك التباعد والتباين ومحك الاستبعاد.

-إعداد اختبار تحصيلي في وحدة (تاريخ مصر في العصور القديمة) لقياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في وحدة (تاريخ مصر في العصور القديمة) لقياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي طبقًا لجدول المواصفات الموضح في جدول (٩).

جدول (٩)
جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة)
لقياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي

م	دروس الوحدة الدراسية	صعوبات تعلم التاريخ				عدد المفردات	الوزن النسبي
		تعلم المفاهيم التاريخية	صعوبة فهم اللغة التاريخية	صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية	صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية		
١	وحدة شعب	٤٠، ٣٩، ٢٩	٢٨، ٢٦، ٢٤، ٢٣	-	١	٨	% ٢٠
٢	عصر بناة الأهرامات	٣٨، ٣٥	٢٧	١٨، ١٧،	٢	٦	% ١٥
٣	عصر الرخاء الاقتصادي	٣٧، ٣١	٢٥، ٢٢	٢٠، ١٦، ١١، ١٠، ٩٩	٧،٤،٣	١٢	% ٣٠
٤	عصر المجد الحربي	٣٦، ٣٤، ٣٣، ٣٢، ٣٠	٢١	١٩، ١٥، ١٤، ١٣، ١٢	٨، ٦، ٥	١٤	% ٣٥
	المجموع	١٢	٨	١٢	٨	٤٠	% ١٠٠
	الوزن النسبي	% ٣٠	% ٢٠	% ٣٠	% ٢٠	% ١٠٠	

وقد تم حساب معاملات السهولة والصعوبة ومعاملات التمييز لمفردات الاختبار، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة حساب تباين مفردات الاختبار وذلك بتطبيقه مرة

واحدة على طلاب العينة الاستطلاعية، حيث قام الباحث بعد رصد النتائج باستخدام معادلة (كودر – ريتشاردسون ٢٠) لحساب معامل ثبات الاختبار، وحساب ثبات الاختبار بهذه المعادلة طريقة من طرق قياس التناسق الداخلي للاختبار، (٠.٨١) وهو معامل ثبات مرتفع ويشير إلى صلاحية الاختبار للتطبيق . (أبو علام، رجاء محمود، ٢٠٠١، ٤٦٨ – ٤٦٩).

كما تم حساب الصدق الذاتي للاختبار من خلال إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات حيث بلغ (٠.٩) وهو معدل يدل على المصداقية العالية للاختبار، كما تم حساب صدق التكوين الفرضي (الاتساق الداخلي للاختبار) من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من المفردات والدرجة الكلية، واتضح أن جميع عبارات الاختبار مرتبطة ارتباطاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. (عيد، غادة خالد، ٢٠٠٦، ٨٥)

كما تم حساب صدق الاختبار (صدق المحكمين) من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس التاريخ بكليات التربية، وذلك لمعرفة آرائهم ومقترحاتهم، وقد تم إجراء التعديلات بناءً على آرائهم ومقترحاتهم وإعداد الصورة النهائية للاختبار.* كما تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار.*

٦ -التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور التاريخية) لقياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) على تلميذات عينة البحث وعددهم (٦) تلميذات بالصف الأول الإعدادي بمدرسة كفر سعد الإعدادية بنات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١– ٢٠٢٢ م، وقد تم رصد النتائج في جداول خاصة بذلك، وتتضح النتائج من خلال جدول (١٠).

* ملحق (٦) اختبار تحصيلي في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) لقياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

* ملحق (٧) مفتاح تصحيح اختبار تحصيلي في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) لقياس صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .

جدول (١٠)
نتائج المعالجة الإحصائية للتطبيق القبلي للمجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي

أداة البحث	ن	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
الاختبار التحصيلي	٦	٤٠	٨.٦٥	% ٢١.٦٣

يتضح من جدول (١٠) نتائج التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب مجموعة البحث التجريبية (٨.٦٥) بنسبة مئوية (٢١.٦٣ %) وهي نسبة ضعيفة.

٧ - تطبيق البرنامج العلاجي المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي: وقد مرت عملية تطبيق البرنامج المقترح بالخطوات التالية:

أ- الحصول على الموافقات الإدارية من مدرسة كفر سعد الإعدادية بنات بتخصيص حصة كل يوم في نهاية اليوم الدراسي لتطبيق البرنامج على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ بالصف الأول الإعدادي.

ب- التنسيق مع معلمة الدراسات الاجتماعية بالمدرسة لتحديد مقابلة معها لشرح فكرة البحث ومفهوم التقويم من أجل التعلم واستراتيجياته وخطواتها وتسليمها نسخة من البرنامج المقترح لتطبيقه على عينة البحث طبقًا للخطة الزمنية المحددة.

ج- تم تطبيق البرنامج المقترح على عدد (٦) تلميذات من ذوي صعوبات تعلم التاريخ في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ م وقد استغرق التطبيق خمسة أسابيع بمعدل (٢٣) حصة دراسية.

٨ - تطبيق الاختبار التحصيلي بعديًا على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ بالصف الأول الإعدادي:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية تطبيقًا بعديًا ورصد النتائج في جداول خاصة بذلك.

خامسًا: المعالجة الإحصائية لنتائج البحث:

تمت المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بهدف رصد التغير الذي حدث على التحصيل لدى تلاميذ عينة البحث في نتائج التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، وكذلك التعرف على فاعلية البرنامج العلاجي المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم، وقد استخدم الباحث أثناء المعالجة الإحصائية لنتائج التطبيقين القبلي والبعدي البرنامج الإحصائي على الحاسب الآلي (SPSS) (إصدار ٢٥) .

وفيما يلي عرض النتائج التي تم الحصول عليها من خلال المعالجة الإحصائية للنتائج للتحقق من صحة فروض البحث:

١- التحقق من صحة الفرض الأول للبحث والذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي للاختبار".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق البعدي والنسبة المئوية المقابلة له ومقارنتها بالنسبة المئوية لمتوسط التطبيق القبلي وحساب الفرق بين المتوسطين ونسبة التحسن كما هو موضح في جدول (١١).

جدول (١١)
متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي والنسب المئوية المقابلة لها

أداة البحث ن = (٦)	الدرجة الكلية	متوسط القبلي	النسبة المئوية	متوسط البعدي	النسبة المئوية	الفرق بين المتوسطين	نسبة التحسن
الاختبار التحصيلي	٤٠	٨.٦٥	٢١.٦٣	٢٤.١٦	٦٠.٤ %	١٥.٥١	٣٨.٧٨ %

ويتضح من جدول (١١) أن متوسط درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي كانت (٨.٦٥) بنسبة مئوية (٢١.٦٣ %) وهي نسبة ضعيفة وأصبحت بعد تطبيق البرنامج في التطبيق البعدي للاختبار (٢٤.١٦) بنسبة مئوية (٦٠.٤ %) وهي نسبة فوق المتوسطة حيث تحسن مستوى تحصيل تلاميذ عينة البحث بنسبة (٣٨.٧٨ %).

كما قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري حيث تم استخدام معادلة ولكوكسون للعينات المرتبطة الصغيرة *Wilcoxon Signed Ranks test* ، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي على تلاميذ عينة البحث، فكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (١٢).

جدول (١٢)
دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

الدرجة الكلية للاختبار	نوع القياس	البيان	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
٤٠	قبلي بعدي	الرتب السالبة	٠	-	-	٢.٣	٠.٠٥	للتطبيق البعدي
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١			
		الرتب المتعادلة	٠	-	-			

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (Z) للدرجة الكلية هي (٢.٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وبالرجوع إلى عدد الرتب السالبة والموجبة والمتعادلة نجد أن الرتب الموجبة ذات العدد الأكبر من الرتب السالبة أو المتعادلة، بما يدل على أن مستوى القياس البعدي للتحصيل لدى تلاميذ عينة البحث كان أكبر من مستوى القياس القبلي له لدى نفس العينة، وبذلك تكون الفروق لصالح التطبيق البعدي، بمعنى زيادة مستوى التحصيل عند تلاميذ الصف الأول الإعدادي بعد استخدام الاستراتيجية الجديدة، وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للبحث.

٢- التحقق من صحة الفرض الثاني للبحث والذي ينص على: " توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبارات الفرعية للصعوبات لصالح التطبيق البعدي ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق البعدي لكل اختبار على حدة والنسبة المئوية المقابلة له ومقارنتها بالنسبة المئوية لمتوسط التطبيق القبلي وحساب الفرق بين المتوسطين ونسبة التحسن كما هو موضح في جدول (١٣).

جدول (١٣)
متوسطات درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي في الاختبارات الفرعية والنسب المئوية المقابلة لها

أداة البحث ن = (٦)	الدرجة الكلية	متوسط القبلي	النسبة المئوية	متوسط البعدي	النسبة المئوية	الفرق بين المتوسطي ن	نسبة التحسن
اختبار صعوبات تعلم المفاهيم التاريخية	١٢	٣	%٢٥	٧.٥	%٦٢.٥	٤.٥	٣٧.٥ %
اختبار صعوبات فهم اللغة التاريخية	٨	١.٣٣	%١٦.٦٣	٦	% ٧٥	٤.٦٧	٥٨.٤ %
اختبار التخيل الزماني للأحداث التاريخية	١٢	٢.٦٦	٢٢.١٧ %	٥	٤١.٦٦ %	٢.٣٤	١٩.٥ %
اختبار التخيل المكاني للأحداث التاريخية	٨	١.٦٦	٢٠.٧٥ %	٥.٦٦	٧٠.٧٥ %	٤	% ٥٠

ويتضح من جدول (١٣) أن ترتيب تحسن مستوى تحصيل التلاميذ في صعوبات تعلم التاريخ جاء ترتيبه كالتالي: جاء تحسن صعوبة فهم اللغة التاريخية في المرتبة الأولى حيث كانت نسبة التحسن (٥٨.٤ %) وتأتي في المرتبة الثانية صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية بنسبة تحسن (٥٠ %) وتأتي في المرتبة الثالثة صعوبة تعلم المفاهيم التاريخية بنسبة تحسن (٣٧.٥ %) وتأتي في المرتبة الرابعة صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية بنسبة تحسن (١٩.٥ %).

وللتحقق من صحة هذا الفرض أيضًا قام الباحث باستخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري حيث تم استخدام معادلة ولكوكسون للعينات المرتبطة الصغيرة *Wilcoxon Signed test Ranks*، وذلك للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم التاريخ الفرعية على تلاميذ عينة البحث، فكانت النتائج على النحو الموضح بالجدول (١٤).

جدول (١٤)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم التاريخ (ن = ٦)

الأبعاد	نوع القياس	البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
صعوبات تعلم المفاهيم التاريخية	قبلي بعدي	الرتب السالبة	٠	-	-	٢.٠	٠.٠٥	للتطبيق البعدي
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١			
		الرتب المتعادلة	٠	-	-			
صعوبات تعلم اللغة التاريخية	قبلي بعدي	الرتب السالبة	٠	-	-	٢.٨	٠.٠٥	للتطبيق البعدي
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١			
		الرتب المتعادلة	٠	-	-			
صعوبات التخيل الزماني للأحداث التاريخية	قبلي بعدي	الرتب السالبة	٠	-	-	١.٧	٠.٠٥	للتطبيق البعدي
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١			
		الرتب المتعادلة	٠	-	-			
صعوبات التخيل المكاني للأحداث التاريخية	قبلي بعدي	الرتب السالبة	٠	-	-	٢.٧	٠.٠٥	للتطبيق البعدي
		الرتب الموجبة	٦	٣.٥	٢١			
		الرتب المتعادلة	٠	-	-			

يتضح من الجدول (١٤) أن هناك فروقًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ عينة البحث في الاختبارات الفرعية لصعوبات تعلم التاريخ وأن قيمة (Z) لأبعاد اختبار صعوبات تعلم التاريخ جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) لصالح التطبيق البعدي للاختبار، وبذلك يتم قبول الفرض الثاني للبحث.

٣- التحقق من صحة الفرض الثالث للبحث والذي ينص على: " يحقق تدريس البرنامج العلاجي المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم درجة مناسبة من الفاعلية في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي " .

لقياس فاعلية البرنامج العلاجي المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ استخدم الباحث معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة *Matched- Pairs Rank biserial correlation* (r_{prb}) لمعرفة حجم تأثير البرنامج، أو

قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع في التطبيق البعدي، فكانت النتائج على النحو التالي كما في جدول (١٥).

جدول (١٥)
حجم تأثير البرنامج العلاجي المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ

صعوبات تعلم التاريخ	صعوبات تعلم المفاهيم التاريخية	صعوبات فهم اللغة التاريخية	صعوبات التخيل الزماني للأحداث التاريخية	صعوبات التخيل المكاني للأحداث التاريخية	حجم تأثير البرنامج (r)
حجم التأثير (r)	٠.٨٥	٠.٩٦	٠.٨٢	٠.٩٣	٠.٨٩

يتضح من جدول (١٥) على وجود علاقة قوية أو حجم تأثير كبير للبرنامج في علاج صعوبات تعلم التاريخ حيث بلغ معامل (r_{prb}) للبرنامج المقترح (٠.٨٩) وهذا يدل على وجود علاقة قوية أو حجم تأثير كبير لأنه أكبر من (٠.٧) ومن ثم قبول الفرض الثالث بثبوت فاعلية البرنامج العلاجي المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. (حسن، عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ٢٨٠)

وبذلك تكون قد تمت الإجابة على السؤال الرابع للبحث والذي ينص على: " ما فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي ؟ "

سادسًا: مناقشة نتائج البحث:

أظهرت نتائج البحث:

١. **وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي للاختبار.**

ويمكن مناقشة وتفسير هذه النتائج كالتالي:

يرجع وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي للاختبار إلى الأسباب التالية:

١- التشخيص السليم لصعوبات تعلم التاريخ وتحديدها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من خلال إعداد قائمة بصعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بالاستعانة بالدراسات السابقة في هذا المجال وإعداد اختبار تشخيصي لقياس صعوبات تعلم التاريخ في وحدة (تاريخ مصر عبر العصور القديمة) وتطبيقه على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وكذلك تطبيق اختبار الذكاء المصور عليهم للتأكد من أن انخفاض التحصيل لديهم لا يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء وإنما يرجع إلى وجود صعوبات تعلم في مادة التاريخ.

٢- استخدام الاختبار القبلي لكل صعوبة أدى إلى تحديد نقاط الضعف لدى كل تلميذ مما تم وضعه في الاعتبار أثناء إعداد البرنامج العلاجي المقترح.

٣- تحديد أسباب كل صعوبة من صعوبات تعلم التاريخ من خلال تحليل بيانات التقويم لتلاميذ عينة البحث .

٤- وضع خطة علاجية تتناسب مع كل صعوبة تتضمن مستوى الأداء المتوقع من التلاميذ بعد المرور بخبرة البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.

٥- استخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم المناسبة لكل صعوبة من صعوبات تعلم التاريخ.

٦- تنوع أنشطة التقويم من أجل التعلم لعلاج بحيث تتفق مع طبيعة كل صعوبة وكذلك تتفق مع استراتيجية التقويم من أجل التعلم المستخدمة وذلك لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في عينة البحث.

٧- استخدام استراتيجيات تدريسية علاجية متعددة ومتنوعة تتفق مع طبيعة نمو التلاميذ وكذلك تتفق مع استراتيجيات التقويم من أجل التعلم المستخدمة .

٨- استخدام مجموعة متعددة ومتنوعة من الوسائل التعليمية كالصور التاريخية وخرائط المفاهيم والخطوط والخرائط الزمنية والتاريخية والفيديوهات التعليمية مما عمل على تكامل البرنامج المقترح وجعله يتناسب مع المستويات التحصيلية المختلفة للتلاميذ.

وهذه النتائج اتفقت مع ما توصلت إليه دراسة ابتسام أبو خليفة (٢٠١٧) والتي أكدت على أهمية استراتيجيات التقويم من أجل التعلم بوجه عام والتقويم المعتمد على الأداء بوجه خاص في تنمية مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى طلاب كلية العلوم التربوية والآداب، كما تتفق مع ما توصلت لها دراسة ابتسام الزهراني (٢٠١٧) والتي أكدت على فاعلية

استراتيجية التقويم البديل المعتمد على الأداء كأحد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في تنمية التحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالجموم.

كما اتفقت دراسة ساندفيك، ليز فيكان (Sandvik, L , 2019) مع هذه النتائج حيث أظهرت نتائج المشروع البحثي الوطني في النرويج التأثير الكبير للبرنامج الوطني للتقويم من أجل التعلم بالمرحلة الثانوية على تطوير ممارسات كل من المدرسة والمعلمين وزيادة تحصيل الطلاب الدارسين باللغة العربية والدارسين باللغة الانجليزية وتأثير استراتيجية التقويم الذاتي كأحد استراتيجيات البرنامج في زيادة تحصيل الطلاب في المواد الدراسية المختلفة، هذا بالإضافة إلى اتفاقها مع نتائج دراسة وليامز هيفين ووليام كيث (Williams ,H & , 2022) Williams, K) والتي اكدت على تأثير استراتيجية مساهمة أولياء الامور في حل الواجبات المنزلية للرياضيات كأحد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في تنمية التحصيل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبارات الفرعية للصعوبات لصالح التطبيق البعدي .

يرجع وجود فروق بين متوسطي رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبارات الفرعية للصعوبات لصالح التطبيق البعدي، واختلاف في نسب التحسن لدى تلاميذ عينة البحث إلى طبيعة مادة التاريخ وطبيعة نمو التلاميذ في هذه المرحلة العمرية حيث تحسنت صعوبة فهم اللغة التاريخية بصورة أكبر من غيرها وجاءت في المرتبة الأولى بنسبة تحسن (٥٨.٤ %) وجاءت في المرتبة الثانية بعدها صعوبة التخيل المكاني للأحداث التاريخية بنسبة تحسن (٥٠ %) لأن المفردات والمصطلحات والتعبيرات التاريخية تم إعادة صياغتها بما يتناسب مع مستوى قدرات التلاميذ، وكذلك استبدال المصطلحات التاريخية الصعبة أو المجردة بمرادفات لغوية بديلة سهلة أو محسوسة، وكذلك تم تمثيل الأماكن التاريخية للتلاميذ على الخرائط التاريخية وعرض الصور والأفلام التاريخية على التلاميذ مما ساعد على ارتفاع تحصيلهم في هذا الجانب، وهذا بخلاف صعوبة التخيل الزماني للأحداث التاريخية والتي تحسنت بنسبة (١٩.٥ %) وصعوبة تعلم المفاهيم التاريخية التي تحسنت بنسبة (٣٧.٥%) لأن هاتين الصعوبتين يتطلبن من التلميذ تخيل الأحداث والمفاهيم التاريخية المجردة والبعيدة

عن حاضرهم المعاش، وهذا مما جعل التحسن في صعوبة فهم اللغة والتخيل المكاني أسهل لدى التلاميذ لأنها محسوسة على خلاف تخيل العلاقات الزمانية التي لم تعد ماثلة أمامهم وبعيدة عن خبرتهم المباشرة. وهذه النتائج تتفق مع دراسة كل من: (تغريد عبد الحميد، ٢٠١٥) (هاني عبيدات؛ هادي طوالبة، ٢٠١٨) (كواريا Kourea, 2019) (جولد بيرج Goldberg , 2020) (باردن Barden, 2021).

٣. فاعلية البرنامج العلاجي المقترح القائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

يرجع فاعلية البرنامج العلاجي المقترح إلى بناءه على مجموعة من الأسس المعرفية التي تراعي بطبيعة مادة التاريخ، ومجموعة من الأسس النفسية التي تراعي طبيعة نمو التلاميذ بالصف الأول الإعدادي، ومجموعة من الأسس التكنولوجية التي تجذب انتباه التلاميذ، هذا بالإضافة إلى تضمين البرنامج مجموعة من استراتيجيات التقويم من أجل التعلم التي شخصت نقاط الضعف بدقة لدى عينة البحث ووضع خطة علاجية مناسبة لكل صعوبة، واستخدام استراتيجيات تدريسية ووسائل وأنشطة تعليمية متنوعة ومتعددة تتفق مع قدرات المتعلمين وتجذب انتباههم للتعلم وتحسن من مستوى تحصيلهم، وكذلك إعداد خطة زمنية لتنفيذ البرنامج تراعي التفاوت في سرعة التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (بروهارت Brookhart, Susan, 2020) والتي أكدت على فاعلية استخدام خمس استراتيجيات للتقويم من أجل التعلم عن بعد (عبر الإنترنت) في تحسين تعلم الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن بعد بولاية مينيسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، وهذه الاستراتيجيات هي: (التواصل وتحديد أهداف تعلم واضحة، التواصل وتحديد معايير نجاح واضحة، التقويم الذاتي وطرح الأسئلة، مراجعة الواجبات المنزلية، كتابة التقارير الموجزة القابلة للتنفيذ).

سادسًا: توصيات ومقترحات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك كالتالي:

١- أن يقوم المسؤولين عن مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية بوزارة التربية والتعليم بالمشاركة مع أساتذة مناهج وطرق تدريس التاريخ بالجامعات المصرية بإعداد قوائم لصعوبات تعلم التاريخ لدى التلاميذ في الصفوف الدراسية المختلفة لتكون بمثابة موجهات لمعلمي التاريخ لاكتشاف التلاميذ الذين يعانون من تلك الصعوبات في الفصول الدراسية.

٢- أن يتبنى المسؤولين عن تدريس التاريخ بالمرحلة الإعدادية مشروعًا تدريبيًا لمعلمي التاريخ بالمرحلة الإعدادية على إعداد الاختبارات التشخيصية وتطبيقها لاكتشاف التلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ وتصنيفهم، وكذلك تدريبهم على تطبيق اختبارات الذكاء للفئات العمرية المختلفة للتأكد من تشخيص بعض التلاميذ بصفتهم من ذوي صعوبات تعلم التاريخ.

٣- إعداد المسؤولين عن تدريس التاريخ بوزارة التربية والتعليم على إعداد أدلة إرشادية للمعلم لكيفية استخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم لتشخيص وعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى التلاميذ بالصفوف الدراسية المختلفة.

٤- أن تتولى وزارة التربية والتعليم تدريب معلمي التاريخ بالمرحلة الإعدادية على بناء الخطط العلاجية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم التاريخ باستخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.

٥- أن يقوم المسؤولين عن تطوير برامج إعداد المعلم بتضمين استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في برنامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية.

مراجع

إبراهيم، سامية المهدي. (٢٠٠١). *فاعلية المدخل البيئي في تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة طنطا.

إبراهيم، محمد السيد.(٢٠٠٤). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات القراءة في التاريخ لطلاب الصف الأول الثانوي الأزهري واتجاهاتهم نحو تدريس التاريخ* [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الأزهر.

إبراهيم، وسام محمد. (٢٠١٢). *أثر برنامج قائم علي الوسائط فائقة التشعب (Multi/Hypermedia) في علاج بعض صعوبات تعلم التاريخ لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. [ورقة بحثية مقدمة إلي المؤتمر الثاني لإصلاح التعليم قطر]. مارس. https://wessam.gid3an.com/t16019-topic

أبو المعاطي، إيناس أحمد. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج مقترح قائم على الألعاب التعليمية لعلاج بعض صعوبات تعلم التاريخ وأثره في التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة بورسعيد.

أبو خليفة، ابتسام توفيق. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في اكتساب مهارة بناء الاختبارات التحصيلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب، الأونروا. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، ٤٤ (١)، ١٩٩ – ٢٠٩.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠١). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط ٣). القاهرة. دار النشر للجامعات.

أرندس، ر؛ وكيلشر، أ. (٢٠١٥). *التدريس من أجل تعلم الطلاب*. (هشام بركات، ترجمة). الرياض. دار جامعة الملك سعود للنشر.

الأشقر، مهند حسن أحمد. (٢٠١٥). *أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي بغزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/17527

الإمام، يوسف الحسيني. (٢٠٠٥ يوليو ٢٠ – ٢١). *التقويم الفعال: التحول من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم*. [ورقة علمية مقدمة]. المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات "التغيرات العلمية والتربوية وتعليم الرياضيات" بنها، مصر، ٩٦– ١٠٣.

أنيس، عبد الناصر. (٢٠٠٣). *الصعوبات الخاصة في التعليم الاسس النظرية والتشخيصية*، الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.

البشير، أكرم عادل، برهم، أريج عصام. (٢٠١٢). استخدام استراتيجية التقويم البديل وأدواته في تقويم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، ١٣ (١)، مارس، ٢٤١ – ٢٧٠.

البلاونة، فهمي. (٢٠١٠). أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء، الأردن، ٢٤ (٨)، ٢٢٢٨ – ٢٢٧٠.

الحفناوي، أماني عمر. (٢٠١٨). استخدام الفيس بوك في علاج بعض صعوبات تعلم التاريخ والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، ٧٢ (٤)، ٦٢٠ – ٦٤٩ .

جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٩٨). *التقويم التربوي والقياس النفسي*، (ط ٣). القاهرة. دار النهضة العربية .

الجمل، على أحمد. (٢٠٠٥أ). *تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين*. القاهرة. عالم الكتب.

الجمل، على أحمد. (٢٠٠٥ب). فاعلية تدريس التاريخ باستخدام استراتيجيتي التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣)، فبراير، ١٢٥ – ٦٢.

حسين، عبد المنعم؛ أبو عوف، طلعت. (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية بمنطقة نجران لاستراتيجيات التقويم التربوي البديل وأدواته وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة *بحوث ومقالات*، كلية التربية، جامعة طنطا، ٦٨ (٤)، ١٠٠ – ١٧٣.

حسين، منى زهير؛ محمد، هناء إبراهيم. (٢٠١٥). المشكلات التي تواجه تلامذة الصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين في مادة التاريخ. *المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة*، جامعة ديالي، كلية التربية الأساسية، ٥ (٥)، مايو.
http://www.sign-ific-ance.co.uk/index.php/jihararabic/article/view/1049

الحكمي، علي بن صديق. (٢٠٠٧ إبريل ١٥ – ١٦). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. [ورقة مقدمة] اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم، المملكة العربية السعودية، ٨٠٧– ٨٢٩.
http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=52756

حماد، إبراهيم مصطفى. (٢٠٠٨). *مساق الاختبارات النفسية (عملي) اختبار الذكاء المصور لـ أحمد زكي صالح*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
file:///C:/Users/Zaky%20MicrosofT/Downloads/%D8%A7%D8%AE%D8%AA%D8%A8%D8%A7%D8%B1%20%D8%A7%D9%84%D8%B0%D9%83%D8%A7%D8%A1%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D9%88%D8%B1%20(3).pdf

خضر، عبد الباسط متولي. (٢٠١٥). *التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي*. القاهرة. دار الكتاب الحديث.

الدسوقي، حنان إبراهيم. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات والمتماثلات في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وبعض العادات العقلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم مادة التاريخ، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ١ (١٦٧)، يناير، ١٣٩ – ٢٠٤.

الدوسري، راشد حماد. (٢٠٠٤). *القياس والتقويم التربوي الحديث مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة* ، الأردن. دار الفكر.

دياب، مي كمال. (٢٠١٧). برنامج أنشطة مرئية لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٨٨)، مارس ، ١ – ٣٨ .

ربيع؛ هادئ. (٢٠١٠). *القياس والتقويم في التربية والتعليم. الجماهيرية العربية الليبية*. كلية إعداد المعلمين، ودان، جامعة التحدي، استرجعت بتاريخ ٢٠١٨/١٢/٢٨.
https://books.google.com.eg/books?id=NT8rDAAAQBAJ&=PA1&Ppg=PA1#v=onepage&q&f=false

ريان، عادل عطية. (٢٠١٥). ممارسات التقويم من أجل التعلم AFLP لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٣ (١)، يناير، ٢٧٢ – ٣٠٠.
file:///C:/Users/Zaky%20MicrosofT/Downloads/465-1415-1-PB.pdf

الزهراني، ابتسام دغسان. (٢٠١٧). أثر استخدام التقويم البديل المعتمد على الأداء في مقرر الدراسات الاجتماعية على تحصيل واتجاهات طالبات الصف الثاني المتوسط بالجموم، *مجلة عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٨ (٥٨)، إبريل، ١ – ٢٤.

سعيد، عاطف محمد؛ عبد الله، محمد جاسم. (٢٠٠٨). *الدراسات الاجتماعية طرق التدريس والاستراتيجيات*، القاهرة. دار الفكر العربي.

سليمان، أمين علي؛ أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٠). *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية (أسسه وادواته وتطبيقاته)*. القاهرة. دار الكتاب الحديث.

سليمان، يحيى عطيه. (٢٠٠١). *الدراسات الاجتماعية طرق تدريسها وتطبيقه*. المنيا. مكتبة دار الصفا.

السيد، فايزة أحمد. (٢٠٠٢). برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٨٢)، ١٥– ٤٠.

الشريف، فهد بن ماجد. (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة. مجلة *بحوث ومقالات*، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٤ (١٤٣)، ٤٦٧ – ٥١٧.

شنار، آلاء مازن. (٢٠١٦). أثر استخدام ملفات الإنجاز على تحصيل واتجاهات طلبة الصف الخامس الأساسي لمادة اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة نابلس. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين. https://scholar.najah.edu/sites/default/files/Ala%20Shunnar.pdf

الصبيح، هياء بنت ناصر. (٢٠١٧). استخدام التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض . *مجلة عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٨ (٥٧)، يناير، ١ – ٦٥.

عبد الحميد، تغريد محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على المدخل الإنساني لعلاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٧٣)، أكتوبر، ٣٥ – ٥٤.

العبد الكريم، إيمان عمر؛ الشايع، فهد. (٢٠١٦). أنموذجٌ مقترحٌ للتقويم من أجل تعلّم العلوم لطالبات المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، الجمعية الأردنية لعلم النفس، ٥ (١٢)، كانون الأول، ٢١٥ – ٣٣٢.

العبد الكريم، إيمان عمر؛ عمر، حج؛ حسين، سوزان. (٢٠١٥). آراء معلمات العلوم للصفوف الابتدائية العليا والمشرفات وأولياء الأمور حول التقويم من أجل التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ٩ (١)، يناير، ٥٤– ٧٠.

العبسي، محمد مصطفى . (٢٠١٠). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*، الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبود، يسري زكي. (١٤٣٨هـ فبراير ٢٩ مارس ١). *التقويم البديل كاتجاه حديث في تقويم اداء الطلاب*،[بحث مقدم] المؤتمر الدولي (المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات)، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، ١٨٠٤ – ١٨٣٨.
https://www.researchgate.net/publication/317258642_altqwym_albdyl_katjah_hdyth_fy_tqwym_ada_altlab

عبيدات، هاني حتمل؛ الطوالبة، هادي محمد. (٢٠١٤). صعوبات دراسة التاريخ والحلول المقترحة لها. *مجلة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، (٣٤)، تشرين الأول، ٢٧٥ – ٢٩٨ .

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٢). *القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساليبه، تطبيقاته، توجهاته المعاصرة*، القاهرة. دار الفكر العربي .

على ، صفاء محمد. (٢٠٠٤). أثر استخدام خرائط المفاهيم ونموذج هيلداتابا في تنمية المفاهيم التاريخية والتفكير التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، درسالة دكتوراه غير منشورة] كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط.

عيد، غادة خالد. (٢٠٠٦). *القياسات والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج SPSS*، الكويت. مكتبة الفلاح.

غانم، هشام أنور محمد. (٢٠٠٤). *فعالية برنامج علاجي لصعوبات التعلم الشائعة في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة المنوفية.

فرحات، أحمد؛ الهادي، عوين محمد. (٢٠١٤). نموذج تشخيصي وعلاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الإدماج (دراسة ميدانية). *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، (٥) فبراير،١٨٦ – ٢٠١.

https://www.univ-eloued.dz/rers/images/pdf/E022014186.pdf

القرشي، أمير؛ حمدين، سليمان.(٢٠٠٨). استخدام التاريخ الشفهي وأثره في تنمية المعرفة بتاريخ الاحساء ومهارات التفكير الزمني لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٦)، سبتمبر، ٩٢ – ١٢٠.

قطيط، غسان . (١٤٣٠). *حوسبة التقويم الصفي*، الأردن. دار الثقافة.

كلية التربية جامعة بورسعيد. (٢٠١٩ مارس ٣٠ – ٣١). *توصيات المؤتمر الدولي السادس لكلية التربية*. (التقويم في المنظومة التربوية، المشكلات وضرورة التطوير) المركز الثقافي ببورسعيد، ٦٧٧– ٦٨٤.

كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١١). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة*، الأردن، عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، على أحمد؛ حسن، فارعة؛ رضوان، برنس. (٢٠٠٧). *تدريس المواد الاجتماعية*، (ط٤)، القاهرة. عالم الكتب.

مبسلط، جنى سامي. (٢٠١٦). *أثر استخدام استراتيجية L – W – K في تحصيل طلبة الصف الخامس في القراءة واتجاهاتهم نحو تعلمها في المدارس الحكومية في محافظة نابلس*. [رسالة ماجستير غير منشورة] كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

https://scholar.najah.edu/sites/default/files/Jana%20Sami%20Rajeh%20Mubaslat_0.pdf

محمد، عزت عبد الحميد. (٢٠١١): *الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*، القاهرة. دار الفكر العربي .

محمد، كمال الدين، جعفر، حسن. (٢٠١١). *التقويم التربوي – مفهومه – أساليبه – مجالاته وتوجهاته الحديثة*، (ط ٣)، الرياض. مكتبة الرشد.

محمد، ماجد صبري. (٢٠١٣). *أثر برنامج وسائطي في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة المنوفية.

محمد، مصطفى عبد السميع؛ أبورية، وليد أحمد؛ أحمد، رانيا إبراهيم؛ سويدان، أمل عبد الفتاح. (٢٠١٤). أثر استراتيجية تقويم الأقران القائمة على بيئات التعلم الإلكترونية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب معهد الدراسات التربوية. *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، أبريل، ٢٠٥ – ٢٣٣ .

مهيدات، عبد الحكيم علي؛ المحاسنة، إبراهيم محمد. (٢٠٠٩). *التقويم الواقعي* ، الأردن. دار جرير للنشر والتوزيع .

نزال، شكري حامد. (٢٠٠٣). *مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها*، العين. دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. (١٤٣٥). *التقويم من أجل التعلم*، المهارات الأساسية لتمكين المعلم، وكالة الوزارة للتعليم، المملكة العربية السعودي.

https://m.mu.edu.sa/sites/default/files/content/2019/01/1-ilovepdf-compressed_1.pdf

الوقفي، راضي. (٢٠٠٣). *أساسيات التربية الخاصة*، الأردن، عمان. دار زهران للنشر والتوزيع.

Al-Basheer, A. & Barham, A. (2012). Using Alternative Assessment Strategies in Assessing Students' Learning in Mathematics and Arabic in Jordan. *Journal of Educational & psychological Sciences.* 13 (1), 241-270.

Al-Tayib Umar, Abdul Majeed (2018). The Impact of Assessment for Learning on Students' Achievement in English for Specific Purposes: A Case Study of Pre-Medical Students at Khartoum University: Sudan. *English Language Teaching*, 11 (2), 15-25.
https://eric.ed.gov/?q=Assessment+For+Learning&id=EJ1166124

Assessment Reform Group (2002). Assessment for learning :10 principles, Research-based principles to guide classroom practice. *Assessment Reform Group*. Nottingham, UK.

Barden, Owen. (2021). Getting inside Histories of Learning Disabilities. *Educational Action Research*, 29 (4), 619-635. *ERIC* Number: EJ1316762

Brookhart, Susan. (2020). Five Formative Assessment Strategies to Improve Distance Learning Outcomes for Students with Disabilities. *NCEO Brief. Number 20. National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota*, 207 Pattee Hall, 150 Pillsburg Drive Southeast, Minneapolis, Web site: http://www.cehd.umn.edu/nceo

Chng, Lena S.; Lund, Jacalyn.(2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education,* Recreation & Dance, 89 (8), p29-34 .
https://eric.ed.gov/?q=Assessment+For+Learning&id=EJ1193343

Craver, Harper. (2006). Using Primary Sources on the internet to teach and Learn History for primary Learning-disabled students , New York, Computing Teacher, V(15), N(1).

Deeley, Susan J.(2018). Using Technology to Facilitate Effective Assessment for Learning and Feedback in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (3), 439-448 .
https://eric.ed.gov/?q=Assessment+For+Learning&id=EJ1172318

Dum Michael. (2010). Response to interrelation and reading difficulties, A conceptual Model that includes reading Recovery. *Journal of learning Disabilities,* 8 (1), 50 – 75.

England, Jacintha. (2002). Understanding and representing memory through drama, Lesson plan in three Acts, Stage of the Art, 14 (4), ERIC Number: EJ1326792.

https://www.semanticscholar.org/paper/Understanding-and-Representing-Memory-through-A-in-England/86acc80f109e311660c179e60660c7b03ca7b33e

Estes, Todd. (2007). Constructing the syllabus, Devising a frame work for helping students learn to think link Historians, *Journal of history teacher*, 40 (2), 183-201 Feb , ERIC Number: EJ765251 .

Goldberg, Tsafrir. (2020). Delving into Difficulty: Are Teachers Evading or Embracing Difficult Histories? *Social Education*, 84 (2), 130-136 Mar-Apr. ERIC Number: EJ1251658

Green, Anthony (2018). Assessment for Learning in Language Education. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6 (3), 9-18 Oct . https://eric.ed.gov/?q=Assessment+For+Learning&id=EJ1192609

Joseph, Stephen. (2003). *Differential perceptions of teacher and students about the teaching and learning of history in secondary schools of Trinidad and Tobago*, [Ph. D. thesis], Andrews University, United States.
https://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1474&context=dissertations

Kourea, Lefki; Konrad, Moira; Kazolia, Theodosia. (2019). Effects of a Guided-Notes Intervention Program on the Quiz and Note-Taking Greek History Performance of High School Students with Learning Difficulties in Cyprus. *Education and Treatment of Childre*n, 42 (1), 47-71 . ERIC Number: EJ1205742.

Lysaght, Zita; O'Leary, Michael; Ludlow, Larry. (2017). Measuring Teachers' Assessment for Learning (AfL) Classroom Practices in Elementary Schools. *International Journal of Educational Methodology*, 3 (2) 103-115 .
https://eric.ed.gov/?q=Assessment+For+Learning&id=EJ1167299

Mahlambi, Sizwe Blessing. (2021). Assessment for Learning as a Driver for Active Learning and Learner Participation in Mathematics. *International Journal of Educational Methodology*, 7 (3), 473-485. ERIC Number: EJ1309569.

Moytzouri, A. (2019). Contribution of Conceptual Mapping to Understanding and Memorizing: An Intervention Program for a Student with Special Learning Difficulties in the History Lesson. *Online Submission, Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST,)* 3 (1), 99-110 Jan-Mar. ERIC Number: ED598274.

O'Toole, John; Dunn, Julie. (2008). Learning in Dramatic and Virtual Worlds: What Do Students Say about Complementarity and Future

Directions? *Journal of Aesthetic Education*, 42 (4) 89-104 Win. ERIC Number: EJ816603.

Rashid, Rosdinah Abdul; Jaidin, Jainatul Halida. (2014). Exploring Primary School Teachers' Conceptions of Assessment for Learning. *International Education Studies*, 7 (9), 69-83 .
https://eric.ed.gov/?q=Assessment+For+Learning&id=EJ1070993

San, Ismail. (2016). Assessment for Learning: Turkey Case. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (1), 137-143 . https://eric.ed.gov/?q=Assessment+For+Learning&id=EJ1086182

Sandvik, Lise Vikan. (2019). Mapping Assessment for Learning (AfL) Communities in Schools. *Assessment Matters*, 13, 44-70. ERIC Number: EJ1243891.

Stephen Douglas, Whitaker. (2003). *The impact of digital images and visual narratives on the ability of fourth graders to engage in historical thinking*, [Ph. D. thesis], University of Virginia, United States.

Todd Estes. (2007). Constructing the syllabus, Devising a frame work for helping students learn to think link Historians, *Journal of history teacher*, 40, Presented online in association with the History Cooperative. http://www.historycooperative.org.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*. 37 (1), 3 – 14.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149

Williams, Hefin; Williams, Keith. (2022). Parental Contributions and Assessment for Learning as a Component of Mathematics Homework. *Education 3 - 13*, 50 (2), 211-224. ERIC Number: EJ1326792

Winchester, Katherine; Darch, Craig; Eaves, Ronald C.; Shippen, Margaret E.; Ern, Greg; Bell, Bedarius. (2009). An Evaluation of Two Methods for Teaching United States History to Students with Learning Disabilities. *Journal of Direct Instruction*, 9 (1), 57-73 Win. ERIC Number: EJ p 877262.