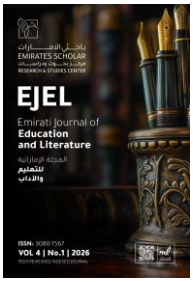


Emirati Journal of Education and Literature
Vol 4 Issue 1 (2026)
Pages (69 - 87)

Available at
www.emiratesscholar.com

تقييم وتقويم مكتسبات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم:اختبار تجريبي وفق التصميم الشامل للتعلم

حسن اشرواو
أستاذ علوم التربية
المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين سوس ماسة - المغرب
*Corresponding author: achrwaw@gmail.com

ARTICLE HISTORY

Received: 15 Mar 2025.
Accepted: 28 May 2025.
Published: 24 Jun 2026.

PEER - REVIEW STATEMENT:

This article was reviewed under a double-blind process by independent reviewers.

HOW TO CITE
اشرواو ح. . (2026). تقييم وتقويم مكتسبات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم:اختبار تجريبي وفق التصميم الشامل للتعلم. Emirati Journal of Education and Literature, 4(1), 69-87
https://doi.org/10.54878/wfztxv25

Copyright: © 2026 by the author.
Licensee Emirates Scholar Center for Research & Studies, United Arab Emirates.
This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution(CC BY) license (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

الملخص

تعتمد مقاربة التصميم الشامل للتعلم UDL على مدخل أساسي يكمن في ضرورة تكييف المدرسة مع حاجيات المتعلمين، باختلاف قدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم... إلخ. سيما في سياق تنامي ترسيخ مبدأ تكافؤ الفرص في الأنظمة التعليمية والتربوية العربية بصفة عامة، والمغربية بصفة خاصة (ميدان البحث). لقد نهجت السياسات التربوية بالمغرب نهج التصميم الشامل للتعلم باعتماد ما اصطلح عليه في البرامج الرسمية "بالتربية الدامجة" وهي امتداد تطبيقي تربوي ونهج بيداغوجي نحو تفعيل مبدأ تكافؤ الفرص، والعمل على تكييف المدرسة مع حاجيات المتعلم وقدراته. لكن طالما اتضحت إكراهات تطبيقية تحول دون تمكن المؤسسات التربوية من السير نحو ضما حق الجميع في التعلم، وتشمل هذه الإكراهات: التنظيم والإدارة والولوجيات والموارد وتكوين المدرسين والتطبيقات البيداغوجية والممارسات الديداكتيك...إلخ. أمام هذا الواقع، تفترض هذه الورقة أن ناجح "التربية الدامجة" يجب أن يتم عبر هندسة بيداغوجية وديداكتيكية تنصب على الممارسات الصفية وبشكل أساسي عمليتي التقويم والتقييم للمكتسبات، باعتبارها محطة أساسية لتفعيل مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، ولا ننكر أهمية المحطات الأخرى، لكننا ندعو إلى ضرورة إيلاء أهمية كبرى إلى إعادة النظر في الممارسات المهنية التقويمية والتقييمية الموجهة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

لتأكيد افترضنا السابق، تنطلق من دراسة تجريبية تنبني على وصف الممارسات الفصلية والمهنية للمدرسين في عمليتي تقويم وتقييم مكتسبات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ونهدف إلى عرض الأسس الديداكتيكية والبيداغوجية الموجهة لهذه العمليتين، ثم تحليل الممارسات لأجل إعداد بطاقة معايير التقويم والتقييم واختبار مدى جودتها على عينة من مجتمع البحث الذي شمل فصول دراسية من المرحلة الابتدائية تتضمن عشرين متعلما من ذوي صعوبات التعلم (صعوبات القراءة والكتابة والحساب والإملاء والنطق...).

وعليه، يجيب هذا البحث عن الأسئلة الآتية:

- كيف يمكن هندسة عمليتي تقييم وتقويم تعلمات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم؟
- ما هي طبيعة الممارسات المهنية السائدة في هندسة تقويم وتقييم مكتسبات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم؟
- ما هي المعايير التي يمكن اعتمادها لتوجيه الممارسة التقويمية والتقييمية لمكتسبات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم؟

الكلمات المفتاحية: *صعوبات التعلم، التقييم والتقويم، التصميم الشامل للتعلم، هندسة التقييم والتقويم. .*

أولا المقدمة

يعتبر التصميم الشامل للتعلم إطار عمليا ونظريا لتوجيه الممارسة التربوية نحو إتاحة حق الجميع في التعلم، ولا ينحصر هذا الأمر في الولوج فقط، وإنما هو بحث عن سبل تتيح الحق في التعليم والتعلم الجيد يتسم بالجودة ويحدث أثر في حياة الطفل. ويستهدف هذا التصميم جميع الفئات التي يمكن أن تواجه حواجز تحول دون حصولهم على حقوقهم التعليمية والتربوية، ويشمل هذا الأمر الأطفال في وضعية إعاقة، باختلاف هذه الإعاقات وتنوعها.

إن هذا البحث يبتغي توضيح وإبراز أهمية هذا النهج، والمبادئ والمعايير المرتبطة به، خاصة في ضمن حق المتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وبالتالي نطمح إلى استكشاف أهمية هذا النهج في تحقيق التعلم للطفل الذي يعاني من اضطرابات تعلمية ينتج عنها صعوبات الاكتساب المعرفي. غير ان محاولتنا هذه لا تشمل مختلف جواب عملية التعلم والتعليم والتدريس، وإنما تنحصر في عملية التقييم والتقويم، وهي الجانب الذي يتم إغفاله في الكثير من الأبحاث التي تعني بالتصميم الشامل؛ حيث ترتكز هذه الأخير في الغالب على دراسة عمليتي تخطيط وتدبير العملية التعليمية التعلمية. في اعتقادنا، لا يمكن أن نفكر في العمليتين السابقتين بمعزل عن عملية التقييم والتقويم، خاصة في سياق مأسسة عملية التعليم والتعلم وارتباطها بضوابط بيداغوجية وديداكتيكية وتشريعية تفرض في الأخير إعطاء نقطة للمتعلم والحسم في نجاحه وانتقاله إلى المستوى التالي أو فشله وتكراره لنفس المستوى.

إن إغفال عنصر التقييم والتقويم لا يرتبط بالبحث التربوي فقط، وإنما كذلك بالممارسة، حيث أن مدخل الحق في التصميم الشامل للتعلم، يتم حصره، على مستوى الممارسة التربوية في عنصر التخطيط لهذه العملية وتدبيرها. وبالتالي يوجه المدرس مجهوده نحو إعداد وتنفيذ استراتيجيات تمكين جميع الأطفال في فهم الدرس واستيعابه، على أن يقييم في الأخير تعلماتهم وفق مبدأ المساواة، مادام هؤلاء قد استفادوا من تكييف خاص في التمرير التربوي للمعارف، فإن التقييم - في اعتقاد الممارس التربوي - يجب أن يكون بشكل متساوي لأجل ضمان العدالة التربوية. إن هذا الظن يتضح لنا ميدانيا في رفض المدرسين لتكييف التقويمات والتقييمات التعليمية المستمرة، رغم أن النص التنظيمي تفاعل بشكل أساسي مع هذا الظن وأكد على حق الطفل في وضعية إعاقة من الاستفادة من تكييف للتقييم والتقويم التربوي، إن كان هذا الحق مضمون في التقييمات والتقويمات الاشهادية والختامية، فإنه غير مكفول في التقييم والتقويم المستمرين، وينتهك هذا الحق بشكل أكثر في حالة الاضطرابات الخفية، وخاصة في حالة صعوبات التعلم، إذا تم النظر إليها من طرف الممارسة التربوية كتقاعس وكسل وفشل في التلم والاكتساب المعرفي. لذلك نعتبر هذا البحث استجابة لهذا الواقع والممارسة التربوية، بغاية توضيح كيف يمكن أن نحسن نتائج المتعلمين عبر إعمال مبادئ ومعايير التصميم الشامل للتعلم في عملية التقييم والتقويم، وليس فقط في التخطيط والتدبير الديداكتيكي. ولأجل بلوغ هذه الغاية، سنبحث عن إجابات نظرية وميدانية وتطبيقية لأسئلة هذا البحث استنادا إلى الإطار النظري الناظم للتصميم الشامل للتعلم وشبكة معايير التقييم والتقويم لتعلمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ثم إلى الاختبار التجريبي للشبكة في فصول دراسية بجنوب المغرب. تتحدد إذا الأسئلة التي نعالجها في الآتي:

- كيف يمكن هندسة عمليتي تقييم وتقويم تعلمات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم؟
- ما هي طبيعة الممارسات المهنية السائدة في هندسة تقويم وتقييم مكتسبات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم؟
- ما هي المعايير التي يمكن اعتمادها لتوجيه الممارسة التقويمية والتقييمية لمكتسبات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم؟

ثانيا: الإطار المفاهيمي النظري للبحث

1. مفاهيم البحث

- مفهوم التربية الدامجة:

تعرف منظمة اليونسكو (UNESCO) التربية الدامجة بأنها تربية مبنية على حق الجميع في تربية ذات جودة تستجيب لحاجات التعلم الأساسية، وتثري وجود المتعلمين. ولأنها تتمحور بالخصوص حول الفئات الهشة، فهي تحاول أن تطور بالكامل إمكانات كل فرد. ولذلك يكون الهدف النهائي للتربية الدامجة ذات جودة

هو إنهاء جميع أشكال التمييز وتعزيز التماسك الاجتماعي (IIPE, 2018).

وتعرفها منظمة إعاقة دولية (The International Handicap Organization) بأنها تعني نظاما تربويا يأخذ بعين الاعتبار في مجال التعليم والتعلم الاحتياجات الخاصة لكل الأطفال واليافعين الموجودين في وضعية تهميش وهشاشة، بمن فيهم الأطفال في وضعية إعاقة. إنها تستهدف إزاحة التهميش عن الجميع وتحسين شروط التربية للجميع (Boisseau et al., 2012).

ولم يختلف كثيرا التحديد الذي تعتمده وزارة التربية الوطنية المغربية عن التحديدات السابقة، حيث تعرف التربية الدامجة في قرار صادر عن الوزير سنة 2019 على أنها تهدف إلى تمكين كافة الأطفال ذوي الإعاقة من الالتحاق بمؤسسات التربية والتعليم التي يرتادها أقرانهم، والتعلم ضمن نفس البيئة المدرسية التي توفر لهم شروط النجاح، من خلال تكييف التعلمات وطرائق وتقنيات العمل مع قدراتهم وخصوصيات كل صنف من أصناف الإعاقة، فضلا عن توفير التأهيل المواكب لهم في فضاءات متخصصة يرتادها المتعلم(ة) حسب برمجة زمنية وفق مشروعه البيداغوجي الفردي (وزارة التربية الوطنية المغربية، 2019).

لقد غيرت وزارة التربية المغربية رؤيتها للسياسات التربوية التي تستهدف تمكين الأطفال في وضعية إعاقة من التدريس، وتجلى ذلك في تطويرها النماذج التي سبق لها أن نهجيتها في استهداف هذه الفئة الهشة، حيث اعتمدت في البداية على نهج التربية المتخصصة والتي تعزل الأطفال في وضعية إعاقة في مؤسسات متخصصة وتخصص لهم مدرسين متخصصين في مجال الإعاقة، لكن منذ بداية هذه الألفية الثالثة سوف تعتمد على مقاربة الإدماج، وذلك من خلال تخصيص أقسام خاصة بالأطفال في وضعية إعاقة داخل المؤسسات التعليمية، دون ان يتم دمج هؤلاء في الأقسام العامة مع باقي المتعلمين الذين ليسوا في وضعية إعاقة. وتجدر الإشارة إلى أن القرار الوزاري السابق يمثل أول اعتراف رسمي من السلطة الوصية على إدماج صعوبات التعلم ضمن أصناف الإعاقة التي يستهدفها مشروع التربية الدامجة في المغرب، حيث ركز التعليم والتربية المتخصصة لفترة طويلة على الإعاقات الحسية والحركية، وفيما بعد تم إدماج الإعاقة الذهنية والتوحد ليتم سنة 2019 الاعتراف بحق الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم في الاستفادة من هذا المشروع.

لقد ارتبطت هذا التحول في السياسات التربوية الموجهة لدمج الأطفال في وضعية إعاقة بصفة خاصة وباقي الفئات الهشة من الأطفال، بالتزامات المملكة المغربية الدولية في مجال الأشخاص في وضعية إعاقة بعد أن صادقت على اتفاقية حقوق الطفل في 1993، ثم الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص في وضعية الإعاقة والبروتكول الإضافي الملحق بها سنة 2009، وإصدار القانون الإطار رقم 13-97 المتعلق بحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة والنهوض بها سنة 2016. أما على المستوى التشريع التربوي، فقد نص القانون الإطار رقم 17-51 الصادر سنة 2019، في كل من المادة 13 و25 و35، على ضرورة المساواة بين المتعلمين وتمكين الأطفال في وضعية إعاقة من حقهم في التمدرس من خلال تفعيل البرنامج الوطني للتربية الدامجة لفائدة التلميذات والتلاميذ في وضعية إعاقة، من خلال إصدار القرار الوزاري 19-047 الرامي إلى تحديد الإطار البيداغوجي والتنظيمي للتربية الدامجة؛

عموما، يشكل مبدأي المساواة وتكافؤ الفرص بالمنظومة التربوية والتعليمية المغربية احدى المبادئ الجوهرية والتي نصت عليه الكثير من النصوص التشريعية التربوية، وطالما كانت السياسات التربوية تسعى إلى أجرأة هذا المبدأ في شكل مشاريع عديدة، يشكل مشروع التربية الدامجة أهمها وأكثرها شمولا، على أساس أنه مشروع يعيد النظر في جوهر مشكلة اللامساواة وعدم تكافؤ الفرص، والمتمثل في قدرة المدرسة على التكييف مع احتياجات مختلف الفئات، لذلك تم حشد الكثير من الجهود لتنزيل هذا المشروع الرامي إلى ضمان من حق التمدرس لمختلف الفئات وخاصة الأقل حضا في المجتمع، ومن ضمنهم الأطفال في وضعية إعاقة.

تجدر الإشارة إلى أن التقييم والتقويم وفق القرار الوزاري أعلاه، تحتل مكانة أساسية في صيرورة تكييف الممارسات التدريسية والتعليمية بالمدرسة الدامجة، حيث يؤكد القرار على ضرورة تمكين المتعلم في وضعية إعاقة، ومنهم من هو من ذوي صعوبات التعلم، من حقهم في صيغ تقييمية وتقويمية مختلفة ومتنوعة بناء على حاجياتهم وبعد قبول ملفاتهم الطبية م طرف اللجنة الجهوية، وقد حدد القرار مجموعة من الإجراءات المرتبطة بصيغ التقويم في المادة 22 كالآتي:

- وقت إضافي
- نوعية الامتحان المطلوب: كتابي أو شفوي أو تطبيقي
- الولوج إلى حجرة خاصة في الطابق السفلي خاص بالمستعملين للكراسي المتحركة
- استعمال وسائل خاصة: حاسوب، آلة برايل...
- مرافق من أجل الكتابة
- مرافق من أجل قراءة الأسئلة
- مرافق للترجمة بالنسبة للإعاقة الحسية السمعية
- تكييف الأسئلة لتلائم القدرات العقلية للتلاميذ
- والإعفاء من بعض المواد التي لا يستطيع المترشح اجتيازها بناء على تقرير
- إجراء الامتحان في دورات متعددة
- كتابة الأسئلة بشكل واضح وكبير، بالنسبة لضعاف البصر والمكفوفين
- مراعاة استعمال آلة برايل بالنسبة للمكفوفين

غير أننا نلاحظ أن القرار لا ينص بشكل واضح على ضرورة اعتماد هذه الإجراءات في التقييمات والتقويمات الصفية التي يجتازها المتعلم بشكل مستمر، وبالمقابل ركز فقط على التنصيص على اعتمادها في الامتحانات النهائية والاشهادية، وذلك بعد موافقة اللجن المختصة بناء على ملف طبي تقوم أسرة المتعلم على إعداده في بداية التسجيل المدرسي لكي يتم تصنيف المتعلم ضمن الأطفال المستفيدين من التكييف في التقويم والتقييم.

- مفهوم التصميم الشامل للتعلم UDL

نشأ هذا المفهوم في مجال الهندسة المعمارية؛ حيث يستعمل في هذا المجال للإشارة إلى العمليات الهندسية والتصميمية التي تهدف إلى تصميم أماكن ومعدات تتيح للجميع - منذ البداية ودون الحاجة إلى تعديلات أو تكيفات خاصة - إمكانيات الوصول والاستفادة من الخدمات بشكل ميسر دون حصول عراقيل لأي كان، بسبب قصوره الوظيفي الجسمي أو إعاقته.

يعتبر التصميم الشامل للتعلم UDL إطار تنظيميا لعملية التعلم والتعليم، ويهدف أساسا إلى تقليص الحواجز في التعليم عبر توفير التسهيلات والدعم المناسبين، وضمان توقعات عالية للإنجاز لجميع المتعلمين، بما في ذلك ذوي الإعاقة وأولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم. وعليه يرتكز هذا التصميم على ثلاثة مبادئ أساسية (Hall et al., 2012):

- مبدأ تعدد وسائل التمثيل (The Multiple Means of Representation Principle): يستند هذا المبدأ على طريقة التعلم بالاستيعاب ويؤكد على ضرورة توفير طرق مرنة لتقديم المعلومات والمحتوى للمتعلمين، على اعتبار أن المتعلمين يدركون المعلومات والمعارف ويفهمونها بشكل مختلف؛
- مبدأ تعدد وسائل الفعل والتعبير (The Multiple Means of Action and Expression Principle) يستند هذا المبدأ على التعلم الاستراتيجي من خلال تقديم خيارات مرنة لكيفية تعبير المتعلمين عما يعرفونه وكيف يمكنهم التعامل مع المادة، ويعزز هذا المبدأ فكرة تنوع طرق إظهار المتعلمين لفهمهم لمعرفة أو معلومات معينة؛
- مبدأ تعدد وسائل المشاركة (The Multiple Means of Engagement Principle) يرتبط هذا المبدأ بالتعلم العاطفي من خلال توفير خيارات مرنة لتوليد الدافع نحو التعلم والحفاظ عليه. ويؤكد على أهمية إشراك المتعلمين بطرق تتوافق مع اهتماماتهم واحتياجاتهم حسب المستوى الدراسي وحسب مهاراتهم وقدراتهم.

إن كان مفهوم التصميم الشامل بصفة عامة - كما استعمل في الهندسة - يهدف إلى إنشاء بيئات ومنتجات ومواصلات يمكن لجميع الأفراد الوصول إليها، بما في ذلك ذوي الإعاقة، منذ البداية دون الحاجة إلى إعادة التجهيز، فإنه من ناحية أخرى يركز في مجال التعليم على العمليات الديناميكية للتدريس والتعلم، بهدف إنشاء بيئات تعليمية شاملة تستوعب الاحتياجات المتنوعة لجميع المتعلمين. وعليه، فإن استعمال هذا المفهوم في مجال الهندسة يرتكز على المساحات المادية والمنتجات الملموسة، وضمان تلبية احتياجات المستخدمين المتنوعين، أما في مجال التعليم فينصب على تجربة التعلم من خلال توفير وسائل متعددة للتمثيل والفعل والتعبير والمشاركة (Hall et al., 2012).

يتسم التصميم الشامل للتعلم بنهج مجموعة من المقاربات: المقاربة الدامجة، المرونة لجميع المتعلمين وتطور التعليم (Hall et al., 2012). وتتجلى المقاربة الدامجة في تعزيز فكرة حق جميع المتعلمين بالتمتع بفرص متساوية وعادلة

للوصول إلى المناهج الدراسية. ولا يقتصر الأمر على التعليم المتخصص أو التربية المتخصصة؛ بل يهدف هذا التصميم إلى إنشاء منهج واحد قابل للتكيف يلبي الاحتياجات المتنوعة لجميع الطلاب، بما في ذلك الطلاب في بيئات التعليم العامة.

أما المقاربة الثانية المرتبطة بالسعي نحو تحقيق المرونة لجميع المتعلمين فترتبط باعتبار التباين بين الأفراد قاعدة أساسية، وبالتالي، يجب تصميم المناهج الدراسية لتكون مرنة وقابلة للتكيف لاستيعاب أنماط التعلم المختلفة والتفضيلات والقدرات المتباينة للمتعلمين. وهذا يعني أن استراتيجيات التصميم الشامل للتعلم يمكن أن تفيد جميع المتعلمين، وليس فقط أولئك الذين يعانون من إعاقات محددة.

بخصوص المقاربة الثالثة والتي تتجلى في تطور التعليم حيث أن التصميم الشامل للتعلم يتصور مستقبلا تصبح فيها بيئات التعليم العامة أكثر شمولا واستجابة لاحتياجات جميع المتعلمين. ويهدف هذا التحول إلى تقليل الحاجة إلى خدمات التعليم المتخصص المنفصل، وعلى العكس، يقترح التصميم الشامل للتعلم دمج الدعم المتخصص داخل إطار التعليم العام الذي يستهدف الجميع.

لا يشمل التصميم الشامل للتعلم أساليب التدريس فقط، وإنما مختلف أبعاد العملية التعليمية التعلمية، انطلاقا من تخطيط وهندسة المناهج مرورا بإعداد الموارد والمضامين وطرق وأساليب التدريس وصول إلى تقنيات التقييم والتقويم التربوي.

إن هذا التصميم يدمج إذا مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية لتلبية أنماط التعلم المختلفة والتفضيلات. ويشمل ذلك المناقشات والدروس واستخدام موارد والوسائط المتعددة، والتي تساعد على إشراك المتعلمين من خلفيات وقدرات مختلفة. أما عملية التقييم وفق التصميم الشامل للتعلم فتدمج تقنيات تسمح للمتعلم بإظهار فهمهم بطرق متعددة. تستوعب هذه المرونة نقاط القوة والتفضيلات المختلفة، مما يمكن المتعلم من التعبير عن معرفتهم من خلال أنماط مختلفة بدلا من نهج واحد يناسب الجميع. ويفترض أن تتسم مختلف هذه التقنيات بالتطور المستمر المواكب للحاجيات المختلفة والمتطورة (D. H. Rose et al., 2006).

ينبني التقييم التربوي وفق التصميم الشامل للتعلم على توفير وسائل متعددة للمتعلمين لإظهار معرفتهم ومهاراتهم وبالتالي السماح لهم بالتعبير عما يعرفونه بطرق مختلفة، يمكن أن يشمل ذلك المشاريع أو العروض التقديمية أو غيرها من الانتاجات الإبداعية التي تتوافق مع نقاط قوتهم وتفضيلات التعلم لديهم (D. H. Rose et al., 2006)، بدلا من الاعتماد فقط على طرق الاختبار التقليدية مثل اختبارات الإجابة المباشرة على الأسئلة وفق الطريقة التي يريدها المدرس وحددها سلفا. إن هذا التعبير المختلف هو امتداد لقاعدة التعلم والفهم والاستيعاب بطرق متباينة ومختلفة، وبالتالي فمن المنطقي أن تكون طرق التعبير والفعل والجواب مختلفة ما دامنا نسلم باختلاف طرق التعلم والفهم والاكتساب.

وفق هذا النهج يفترض بعملية التقييم أن تكون تقويما، وبالتالي عملية مستمرة، مما يسمح بتطوير مراجعة وتقويم مواكب للتقييم، مما يمكن أن يساعد المتعلمين على تحسين وصقل فهمهم ومهاراتهم بمرور الوقت، وهذا يتماشى كذلك مع تعزيز المشاركة والدافعية من خلال بيئات التعلم الداعمة والمحفزة (D. H. Rose et al., 2006).

- مفهوم التقييم والتقويم

لقد أثارت مسألة التمييز بين "التقويم" و"التقييم" لغطا كبيرا في مجال التأليف والتداول التربويين؛ إذ هناك من ينتصر للتقويم، وهناك من يرى أن مصطلح التقييم هو الأدق والأصح. بالرغم من أن المصطلحين ينحدران من نفس الجذر اللغوي "قوم"، كلاهما يخلص بنا إلى معاني التقدير والتثمين والقياس والتعديل والتصحيح (عبد الحق, 2007). إن التقويم بمعناه المعاصر، جامع للمعنيين معا: إنه تحديد قيمة الظاهرة أو العملية التربوية وهو التقييم، وفي الوقت ذاته تصحيح وتقويم لمسارها على أساس ذلك التقييم. لذلك، كان التقويم ممتنعا ما لم يكن مستندا إلى تقييم (عبد الحق, 2007).

هناك سببان رئيسيان لتقييم التلاميذ:

- لمساعدتهم على التعلم؛
- للإبلاغ عما تم تعلمه.

التقييم وفق السبب الأول هو جزء من التدريس وبالتالي يتضمن جمع واستخدام الأدلة حول التعلم فيما يتعلق بالأنشطة والأهداف المحددة للدرس، ويمكن أن تكون هذه الادلة مؤشرا لتحديد مدى وصول المتعلم للهدف البيداغوجي وما هي

الخطوات التالية اللازمة لمساعدته (Harlen, 2007).

التقييم بناء على السبب الثاني يسمى تقييما تلخيصيا أو تقييم التعلم، ويتم إجراؤه لغرض الإبلاغ عن إنجازات المتعلمين. يتعلق بأهداف التعلم الواسعة التي يتم تحقيقها على مدى فترة زمنية. يمكن إجراؤه بطرق مختلفة، بما في ذلك الاختبارات أو الامتحانات في وقت معين، أو تلخيص الإنجاز عبر فترة زمنية محددة (Harlen, 2007).

ويستوجب إعداد التقييم في البيئات التعليمية عدة خطوات واعتبارات رئيسية، أولها ضرورة تحديد أغراض التقييم بشكل واضح ووضعها في عين الاعتبار؛ ويمكن أن تكون تكوينية (لدعم التعلم) أو تلخيصية (لتقييم التعلم في نقطة معينة). ثانيا، يستوجب إعداد التقييم تشخيص حاجيات المتعلم من خلال أنشطة مختلفة؛ ليتم مراعاة هذه الحاجيات أثناء إعداد أسئلة التقييم، وثالثا، يفترض توحيد القياس لضمان الإنصاف وتحقيق المقارنة، وهذا يعني خلق ظروف ومهام موحدة لجميع المتعلمين، والتي يمكن أن تشمل استخدام اختبارات محددة مصممة لقياس نفس المهارات أو المعرفة عبر سياقات مختلفة. علاوة على ذلك يفترض على المدرس مراعاة مستوى قدرات المتعلمين، عمرهم (Harlen, 2007).

2. مراجعة الدراسات السابقة

يستخدم مصطلح "صعوبات التعلم" لوصف "مجموعة من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في النمو في اللغة والكلام والقراءة ومهارات الاتصال المرتبطة بها واللازمة للتفاعل الاجتماعي. ويستبعد من هذا التصنيف الأطفال الذين يعانون من إعاقات حسية أو الذين هم في وضعية إعاقة ذهنية عامة (Philips & Abraham, 2020).

عادة يتم تصنيف صعوبات التعلم إلى حسب نوعين: النوع الأول نمائي، يرتبط بتأخير في النمو الذي يؤثر على التفاعل والتواصل الاجتماعي، ويتم تشخيص اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه كواحد من هذه الاضطرابات، النوع الثاني: يتجلى في اضرابات النمو المعرفي، وحسب الجمعية الأمريكية لعلم النفس ويمكن أن تشمل هذه الاضطرابات تلك المرتبطة بصعوبة التعلم حيث تتجلى بشكل عام في مهارات قراءة الكلمات أو التهجئة أو القواعد النحوية أو الحساب، كما يمكن هذه الصعوبات مشاكل آخرى في تعلم المواد مثل: التاريخ والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية، وقد تؤثر كذلك على الأنشطة اليومية والتفاعلات الاجتماعية (APA, 2024).

غالبا ما تشمل هذه الصعوبات ثلاثة أشكال حسب تصنيف الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (DSM 5) الصادر عن الجمعية الأمريكية لعلم النفس: عسر القراءة، عسر الكتابة وعسر الحساب. ويتم تشخيص الحالة الأولى وفق هذا الدليل عندما يظهر الشخص ضعفا كبيرا في واحدة أو أكثر من المهارات الفرعية للقراءة بما في ذلك دقة قراءة الكلمات، ومعدل القراءة أو طلاقتها، و/أو فهم القراءة. أما الحالة الثانية، فتنسب إلى "ضعف التعبير الكتابي" ويشمل ذلك صعوبات في الدقة والقواعد ودقة علامات الترقيم و/أو الوضوح أو تنظيم التعبير الكتابي. وأخيرا، يتم تشخيص الحالة الثالثة عند الأفراد الذين يظهرون مهارات أقل بكثير من المتوسط في إدراك الأرقام، وحفظ الحقائق الحسابية، والحساب الدقيق أو السلس، و/أو التفكير الرياضي الدقيق(APA, 2024).

بالإضافة إلى تطوير تعليم وتربية متخصصة للأطفال ذوي صعوبات التعلم؛ وذلك في سياق تلبية متخصصة لاحتياجات هؤلاء الأطفال، سيتم تطوير ممارسات دامجة، تتمثل في تصميم المناهج التعليمية بشكل شامل يتم عبره الاستجابة لمختلف الفئات بدلا من نهج مقاربة العزل الإدماج المتخصصة والذي يمثل في حد ذاته نهجا تميزيا يحمل أبعاد اقصائية بشكل أو بآخر. وبالتالي فطنت المؤسسات المتدخلة في هذا المجال خاصة على المستوى الدولي (اليونسكو مثلا) بضرورة تبني نهج شامل، يستند على التصميم الشامل للتعلم، ويأتي هذا الأخير على عكس فلسفات التصميم التقليدية؛ التي تفترض غالبا وجود سكان "قياسيين" وبالتالي تخلق "جسورا" لأولئك الذين لا يناسبون هذه القاعدة المفترضة، يتبنى التصميم الشامل موقفا أكثر شمولا. فهو لا ينظر إلى السكان على أنهم مقسمون إلى "عامة الناس" و"آخرين". بدلا من ذلك، يعترف هذا المفهوم بالتنوع البشري ككل غير متجانس، ويلغي هذا النهج الحاجة إلى "الجسور" من خلال تصميم البيئات والمنتجات منذ البداية لتكون في متناول جميع الناس وقابلة للاستخدام، بغض النظر عن القدرة، وبالتالي تعزيز المساواة والشمول (Iwarsson & Ståhl, 2003).

إن السعي إلى ممارسة شاملة في الفصول الدراسية ليس بالأمر الجديد، وإنما سعت معظم

البيئات التعليمية إلى تطوير مناهج دراسية تناسب مجموعة أساسية أو "معايير" من المتعلمين، غير أنها لا تأخذ بعيد الاعتبار احتياجات هؤلاء المتعلمين ذوي الإعاقة أو الاحتياجات الإضافية والمتنوعة. ولذلك يسعى التصميم الشامل للتعلم إلى تغيير هذا الأمر، عبر إزالة الحواجز أمام التعلم من خلال التركيز على ثلاثة مبادئ رئيسية:

مبدأ التعلم بالاستيعاب: يتجلى في التركيز على سؤال "ماذا؟" يتعلم الطفل (Sewell et al., 2022)، ويعزز استخدام أساليب متعددة لتقديم المعلومات والتعلم. ويرتبط هذا المبدأ على سبيل المثال باستخدام أمثلة متعددة في شرح المعلومات وتوضيحها (Hitchcock et al., 2016)، وذلك لأجل تصميم وتشكيل المواد التعليمية التي تلبي احتياجات أكبر عدد من المتعلمين (Courey et al., 2013). يؤكد إذا هذا المبدأ على توفير المعلومات في أشكال متنوعة لاستيعاب تفضيلات واحتياجات التعلم المختلفة. وفقا ل (CAST, 2018)، فإن هذا المبدأ بالغ الأهمية لأن المتعلمين يدركون المعلومات ويفهمونها بشكل مختلف. يسلط ماير وروز وجوردون (Meyer et al., 2014) الضوء على أن تقديم المحتوى من خلال طرق مختلفة، مثل النصوص والصور والصوت، يساعد في ضمان قدرة جميع الطلاب على الوصول إلى المواد وفهمها بشكل فعال.

- المبدأ الثاني يرتبط بالتعلم باستراتيجيات متنوعة: ويتحدد هذا المبدأ في تعدد وسائل التعلم والفعل والتعبير، ويستند على سؤال "كيف؟" يتم التعلم، ويحيل على الحاجة إلى توفير وسائل متعددة للعمل والتعبير للمتعلمين .D) (H. Rose et al., 2006. ويمكن أن يشمل هذا تنويع الطرق التي يمكن للمتعلمين من خلالها الاستجابة لتعلمهم، وخيارات استخدام الوسائط المتعددة والموارد الرقمية لنقل المعرفة ومراقبة التقدم (Sewell et al., 2022). يعترف هذا المبدأ بأن المتعلمين لديهم نقاط قوة مختلفة وطرق مختلفة لمعالجة المعلومات. من خلال السماح لهم باختيار كيفية تقديم معرفتهم، يتحقق استيعاب أنماط واحتياجات التعلم المتنوعة بشكل أفضل، وبالتالي تعزيز تجربة التعلم الشاملة وضمان تقييمات عادلة وشاملة (Okolo & Diedrich, 2014). وفق هذا المبدأ يمكن اعتبار الاستخدام المفرد للاستجابات المكتوبة للتعلم هو تجاهل التحديات التي يواجهها العديد من المتعلمين عند محاولة توصيل ما تعلموه، ويتطلب من جميع التلاميذ الاستجابة للتعلم بنفس الطريقة. ونظرا لأن المتعلمين متنوعون ومتنوعون فيما يتعلق باحتياجاتهم، فمن المعقول أن تكون الطريقة التي يعبرون بها عن أفكارهم ويتواصلون بها متنوعة ومتنوعة (Sewell et al., 2022).

المبدأ الثالث يتعلق بالمشاركة والتحفيز والدعم العاطفي النفسي: يركز على ضرورة توفير خيارات مرنة لتوليد الدافعية والحفاظ عليها لدى المتعلمين. وتعتبر المشاركة والإشراك من بين أهم هذه الخيارات التي تحقق التعلم الفعال، خاصة إذا كانت بطرق تتوافق مع اهتمامات واحتياجات المتعلم (Hattie, 2009). وتقترن استراتيجية المشاركة بأهمية معرفة "السبب" في التدريس والتعلم ويتحقق ذلك باستخدام استراتيجيات: الاختيار والاستقلالية والأهداف الواضحة والتغذية الراجعة الموجهة نحو الإتقان (Sewell et al., 2022). يدعم كذلك هذا المبدأ التعلم العاطفي من خلال تعزيز بيئة تعليمية تتكيف مع الاحتياجات التحفيزية والعاطفية الفردية للمتعلمين. يؤكد ماير (Mayer, 2011) هذا الأمر من خلال استعراضه للأساليب المتنوعة للمشاركة، مثل دمج الأنشطة التفاعلية وتقديم ردود فعل مفيدة، يمكن أن تعزز بشكل كبير مشاركة الطلاب ومثابرتهم في أنشطة التعلم الخاصة بهم. وفق هذا المبدأ يمكن ان نؤكد على ان المشاركة والدافعية للتعلم يشكل جوهر أساسيا لتحقيق التعلم لدى الجميع. وتبين الدراسات التي أجراها باركر وآيفي (Parker & Ivy, 2014) ورولاند (Rowland, 2009) أن الأطفال الذين يعانون من ضعف البصر أو الصمم ـ العمى كانوا أكثر تحفيزا للتفاعل والتواصل عندما عرضت عليهم أنشطة مرتبطة باهتماماتهم. كما ثبت أن التجمع داخل الفصل الدراسي يؤثر على مشاركة المتعلمين، حيث يؤدي العمل في مجموعات صغيرة والتعاون إلى مستويات أعلى من المشاركة النشطة مقارنة بالفصل بأكمله أو مواقف العمل المنفردة (Sewell et al., 2022; VYGOTSKY, 1978).

انطلاقا من مراجعة المنجز البحثي في مجال التصميم الشامل للتعلم وتعليم الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد حاولنا إعداد شبكة معايير التقييم والتقويم الموجه للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، وخاصة عسر الكتابة وعسر القراءة وعسر الحساب، وقد حددنا عناصر هذه الشبكة كالآتي:

الجدول رقم 1: شبكة معايير تصميم الاختبارات المدرسية للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم

المعيار	وصف المعيار	الأمثلة	الهدف من التقييم والتقويم
تعدد وسائل التمثيل	تقديم المعلومات بطرق متعددة، مثل النصوص، الرسوم التوضيحية، والفيديوهات. (CAST, 2018; Meyer et al., 2014)	استخدام نصوص معززة بالصور والرسوم التوضيحية	ضمان وصول جميع المتعلمين إلى المعلومات وفهمها بطرق مختلفة
تعدد وسائل التعبير	السماح للمتعلمين بالتعبير عن فهمهم بطرق متنوعة، مثل الكتابة، الرسوم البيانية، التسجيلات الصوتية (CAST, 2018; Meyer et al., 2014) .	توفير ملخصات مرئية وأمثلة بصرية	تحسين قدرة المتعلمين على التعامل مع المحتوى
تعدد وسائل الوصول	توفير دعم إضافي لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة، مثل إرشادات مكتوبة، أوقات إضافية، وأدوات مساعدة. (Meyer et al., 2014; Okolo & Diedrich, 2014)	توفير دعم إضافي: مثل استخدام فيديوهات تشرح الكلمات الغامضة. ملاءمة الإرشادات للحاجيات الخاصة للمتعلمين	ضمان الوصول إلى مختلفة الفئات وجعل المضامين قابلة للفهم لدى جميع المتعلمين.
التعلم التفاعلي	استخدام استراتيجيات تفاعلية لتعزيز الفهم والمشاركة. (Hattie, 2009; Mayer, 2011)	تقديم خيارات للإجابة كتابة أو شفهيا أو عبر الرسم.	دعم المتعلمين في الوصول إلى المعلومات وتنفيذ المهام المطلوبة بنجاح.
الدعم العاطفي والتحفيزي	توفير دعم عاطفي وتحفيزي لتشجيع المتعلمين وزيادة اهتمامهم بالمادة. (Ryan & Deci, 2000; Schunk & Zimmerman, 2008)	تقديم أنشطة تقييم متعددة الأشكال، وتوظيف الرسم والألعاب في الاختبارات.	مراعاة البعد العاطفي لدى المتعلمين وضمان الحافيزية لدى الجميع.
التنظيم الزمني والمرونة	توفير الوقت الكافي والمرونة في تسليم الاختبارات والأنشطة لتلبية احتياجات المتعلمين الفردية. (Kearns & Gardiner, 2007)	توفير إرشادات مكتوبة ومبنية على الخطوات، منح مدة زمنية إضافية حسب الحاجيات.	تلبية احتياجات التعلم المختلفة وتوفير بيئة تعليمية شاملة.
استخدام التكنولوجيا المساعدة	دمج أدوات تكنولوجية تساعد في تقديم المحتوى وتعزيز تجربة التعلم. (D. Rose et al., 2005; Sik-Lányi et al., 2015)	استخدام أدوات مساعدة مثل القواميس الرقمية، والكتابة باستعمال الحاسوب أو الكتابة الشفوية.	تحسين قدرة المتعلمين على المشاركة بفعالية في عملية التقييم.
تحفيز التفكير النقدي	تصميم الأسئلة التي تحفز المتعلمين على التفكير النقدي والتحليلي. (Facione, 2011; Paul & Elder,	إتاحة الفرصة للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم بعرض أفكارهم بطرق مختلفة.	زيادة تفاعل المتعلمين مع المحتوى وتسهيل فهمهم من خلال المشاركة النشطة.

	2011)		
تعزيز التفاعل الاجتماعي	تشجيع التعاون والعمل الجماعي بين المتعلمين خلال الأنشطة والتقييمات. (Johnson & Johnson, 2009; VYGOTSKY, 1978)	اعتماد طريق العمل بالمجموعة لتحفيز التشارك والتعاون في الإجابة عن الاختبارات	تعزيز دافعية المتعلمين ومساعدتهم على الشعور بالنجاح والتقدير في عملية التعلم وتقليص الفجوة بينهم.

المصدر: إعداد الباحث

ثالثا: منهجية البحث

هذا البحث عبارة عن بحث تجريبي الغرض منه اختبار بطاقة معايير إعداد التقويمات والتقييمات التربوية وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وقد تم استهداف فصول دراسية بمدارس ابتدائية بإقليم طاطا تتضمن متعلمين ذوي صعوبات التعلم؛ تم تشخيص حالاتهم من طرف اللجن المسؤولة عن التربية الدامجة على مستوى الإقليم وعلى مستوى جهة سوس ماسة وتم تصنيفهم ضمن الحالات التي تعاني من صعوبات التعلم. ويمثل مجموع هؤلاء المتعلمين على مستوى إقليم طاطا: 74 حالة. غير أن بحثنا التجريبي هذا شمل ما مجموعه 20 متعلم من ذوي صعوبات التعلم وفق التصنيف الآتي:

الجدول رقم 2: عدد المتعلمين المشاركين في البحث حسب صنف صعوبات التعلم

صنف صعوبات التعلم	المتعلمين المشاركين في البحث التجريبي	العدد
عسر الكتابة	من المتعلم رقم 1 إلى المتعلم رقم 7	7 متعلمين
عسر الحساب	من المتعلم رقم 8 إلى المتعلم رقم 14	7 متعلمين
عسر القراءة	من المتعلم رقم 15 إلى المتعلم رقم 20	6 متعلمين

المصدر: إعداد الباحث

كما يتوزع هؤلاء المتعلمين في مستويات مختلفة، لكن انحصر بحثنا على المستوى الرابع والخامس والسادس، على اعتبار أن هؤلاء المتعلمين لديهم مكتسبات سابقة في مجال القراءة والكتابة والحساب ولكنهم يعانون من صعوبات في تحقيق الأهداف التعليمية وإنماء الكفايات المعرفية بشكل سلس مقارنة مع أقرانهم من نفس المستويات. وبالتالي تم اختيارهم كعينة لهذا البحث بشكل مقصود بعد أن تم التأكد أنهم يعانون فعلا من صعوبات التعلم بعد أن تم تصنيفهم كذلك من طرف الإدارة التربوية، وكذا بعد أن استشارتنا مدرسيهم. وتتوزع عينة بحثنا حسب المستوى الدراسي كالآتي:

الجدول رقم 3: توزيع المتعلمين المشاركين في البحث حسب المستوى الدراسي

العدد	**المستوى الدراسي**
10متعلمين	المستوى الرابع
5متعلمين	المستوى الخامس
5متعلمين	المستوى السادس
20متعلمًا	**المجموع**

يهدف هذا البحث بشكل مركزي إلى التأكد التجريبي من مدى نجاح شبكة معايير تقييم وتقويم، والذي تم إعدادها بناء على المبادئ التي أشرنا إليها في السابق، سواء تلك المبادئ المرتبطة بالتصميم الشامل للتعلم أو بالتربية الدامجة وفق التصور المغربي لتطبيق التصميم الشامل للتعلم. وتشمل هذه الشبكة التي سبق أن عرضناه في المحور النظري السابق المعايير الآتية:

- تعدد وسائل التمثيل؛
- تعدد وسائل التعبير؛
- تعدد وسائل الوصول؛
- التعلم التفاعلي؛
- الدعم العاطفي والتحفيزي؛
- التنظيم الزمني والمرونة؛
- استخدام التكنولوجيا المساعدة؛
- تحفيز التفكير النقدي؛
- تعزيز التفاعل الاجتماعي.

أما خطة هذا البحث فتتجلى مراحلها في الخطوات المنهجية الآتية:

1. اختيار المتعلمين ذوي صعوبات التعلم بعد أن تم تشخيص حالاتهم من طرف اللجن الإقليمية والجهوية المتخصصة في التربية الدامجة؛
2. اختيار المتعلمين بشكل مقصود مع مراعاة نوعية الصعوبات التعلمية والمستوى الدراسي؛
3. إعداد وضعيتين اختباريتين تقييميتين - تشمل اختبار كتابي وشفوي - في القراءة والكتابة والحساب لكل مستوى دراسي، تهدف هذه الوضعيتين إلى تقييم نفس المكتسبات والتأكد من تحقيق نفس الأهداف المرتبطة بمضامين المنهاج الدراسي لكل مستوى مستهدف. غير أنهما مختلفتان على مستوى طريقة هندسة التقييم والتقويم، الوضعية الأولى كانت نفس الوضعية التي اجتازها باقي المتعلمين الذين لا يعانون من صعوبات التعلم والتي أعدها المدرسين، الوضعية الثانية تم إعدادها وفق شبكة معايير تقييم وتقويم تعلمات الأطفال ذوي صعوبات التعلم؛
4. إخضاع المتعلمين ذوي صعوبات التعلم لوضعية اختبارية تقييمية غير متوافقة مع مبادئ التصميم الشامل للتعلم تشمل اختبار (تقويم) كتابي وشفوي في القراءة والكتابة والحساب؛
5. إخضاع نفس المتعلمين المشاركين في الوضعية السابقة لوضعية اختبارية تقييمية جديدة تم إعدادها وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم وتشمل اختبار كتابي وشفوي في القراءة والكتابة والحساب؛
6. مقارنة نتائج الاختبارات التقييمية والتأكد من آثر اعتماد شبكة معايير تقييم وتقويم مكتسبات المتعلمين ذوي صعوبات التعلم.

بخصوص الاختبارات التقييمية والتقويمية التي تم اعتمادها في هذا البحث فقد تم تصميمها بناء على مكتسبات المتعلمين في كل فصل وانطلاقا من نماذج سابقة يعتمدها مدرسيهم في التطبيقات الفصلية سواء في الحساب أو القراءة أو الكتابة، وقد حاولنا إعادة صياغة هذه الأسئلة بطريقة تتوافق مع بعض المبادئ التي حددناه في شبكة معايير التقييم والتقويم، كما تجدر الإشارة إلى إن تمرير هذه الاختبارات تم في حصة واحدة وشارك معنا المدرسين في تدبير ظروف التمرير وتوفير الوسائل، وقد اكتفينا بملاحظة هذه الظروف في مختلف المؤسسات المشاركة في البحث (ثلاثة مؤسسات بإقليم طاطا):

الجدول رقم 4: أمثلة عن أسئلة الاختبارات التقييمية والتقويمية التي تم اعتمادها في الوضعيتين وفق مكونات القراءة والكتابة والحساب وحسب كل فصل دراسي مستهدف.

المستوى الدراسي	المكون	الهدف من التقويم / الكفاية المستهدفة	السؤال غير المبني وفق مبادئ UDL	السؤال المبني وفق مبادئ UDL	المبادئ المعتمدة

الصف الرابع	القراءة	القدرة على فهم النصوص القصيرة والرد على الأسئلة شفويا، وإظهار القدرة على إدراك التفاصيل والفهم العام للنص.	اقرأ النص التالي وأجب شفويا عن الأسئلة: "عاش يوسف في مدينة جميلة حيث كان يحب استكشاف الأماكن الجديدة. في كل نهاية أسبوع، كان يذهب إلى المتنزهات ويزور الأماكن السياحية. كان لديه أصدقاء يشاركونه في مغامراته". أسئلة: 1. ماذا يحب يوسف؟ 2. أين عاش يوسف؟	اقرأ النص التالي مع الاستماع إلى نسخة صوتية له. ثم أجب شفويا عن الأسئلة: نص: "عاش يوسف في مدينة جميلة حيث كان يحب استكشاف الأماكن الجديدة. في كل نهاية أسبوع، كان يذهب إلى المتنزهات ويزور الأماكن السياحية. كان لديه أصدقاء يشاركونه في مغامراته". أسئلة: 1. ماذا يحب يوسف؟ 2. ماذا كان يفعل يوسف عندما يذهب إلى المتنزهات؟ 3. من كان يشاركه في مغامراته؟ النص متاح بنسخة صوتية، يحتوي على علامات بصرية.	تعدد وسائل التمثيل تعدد وسائل المراجعة والتكرار
	الكتابة	إظهار القدرة على التعبير عن الأفكار بشكل منظم واستخدام أدوات دعم الكتابة لتحسين جودة النصوص المكتوبة.	اكتب مقالة عن "أهمية الحفاظ على البيئة".	اكتب مقالة عن "أهمية الحفاظ على البيئة". تم السماح للمتعلمين باستخدام الخطوط الكبيرة، الرسوم التوضيحية.	تعدد وسائل التعبير دعم فردي
	الحساب	القدرة على حل مسائل حسابية بسيطة وشرح الخطوات المتبعة، وإظهار الفهم	أجب عن المسألة التالية: "إذا كان لديك 100 درهم، واشتريت كرة ب 35 درهم، وكتابا ب 20 درهم، كم يتبقى لديك؟"	أجب عن المسألة التالية واشرح خطوات الحل: "إذا كان لديك 100 درهم، واشتريت كرة بـ 35 درهم، وكتاب بـ 20 درهم، كم يتبقى لديك؟"	تعدد وسائل التمثيل تعدد وسائل التعبير

		للعمليات الحسابية الأساسية.		تم استخدام أدوات مساعدة عبارة عن رسوم توضيحية وجداول الحساب، مع توفير أدوات دعم حسابية	
الصف الخامس	القراءة	القدرة على فهم النصوص والرد على الأسئلة بوضوح، والتعرف على التفاصيل والأنشطة المذكورة في النص.	اقرأ النص التالي وأجب شفويا عن الأسئلة: نص: "كانت ليلى تعيش في قرية هادئة. كانت تحب قضاء وقتها في الحديقة العامة حيث تتعلم عن النباتات والحيوانات، كما تساعد عائلتها في العناية بالحديقة وتنظيم الأنشطة للأطفال". أسئلة: 1. ماذا تحب ليلى؟ 2. أين كانت تعيش؟	اقرأ النص التالي مع الاستماع إلى نسخة صوتية له. ثم أجب شفويا عن الأسئلة: نص: "كانت ليلى تعيش في قرية هادئة. كانت تحب قضاء وقتها في الحديقة العامة حيث تتعلم عن النباتات والحيوانات، كما تساعد عائلتها في العناية بالحديقة وتنظيم الأنشطة للأطفال". أسئلة: 1. أين كانت ليلى تقضي وقتها؟ 2. ماذا كانت تفعل ليلى في الحديقة؟ 3. كيف كانت تساعد عائلتها؟ بالإضافة إلى النسخة الصوتية، تم كتابة النص بخطوط كبيرة مع إرفاق توضيحات مرئية.	تعدد وسائل التمثيل تعدد وسائل المراجعة والتكرار
	الكتابة	إظهار القدرة على تنظيم الأفكار في نص مكتوب، واستخدام أدوات الدعم لتحسين وضوح النص.	اكتب رسالة تشرح "مغامرتك في حديقة الحيوانات" واذكر جميع الأنشطة التي قمت بها.	اكتب رسالة إلى صديقك تشرح فيها "مغامرتك في حديقة الحيوانات". استخدم ورقة كبيرة للكتابة مع اعتماد رسوم توضيحية، وأرسل الرسالة للحصول على تغذية راجعة.	تعدد وسائل التعبير الدعم الفردي

	الحساب	القدرة على حل المسائل الحسابية واستخدام أدوات بصرية لشرح خطوات الحل، وإظهار الفهم للعمليات الحسابية.	اعطي حلا للمسألة الآتية: " لدى أحمد 240 درهم، اشترى محفظة بـ 75,5 درهما وكتابا بـ 73,5 درهم" كم تبقى لدى أحمد الباقي	اعطي حلا للمسألة التالية واشرح خطوات الحل: " لدى أحمد 240 درهم، اشترى محفظة بـ 75,5 درهما وكتابا بـ 73,5 درهم" كم تبقى لدى أحمد الباقي تم استخدام أدوات مساعدة عبارة عن رسوم توضيحية وجداول الحساب، مع توفير أدوات دعم حسابية	تعدد وسائل التمثيل. التنوع في أساليب التعلم.
الصف السادس	القراءة	القدرة على قراءة النصوص الطويلة وفهم التفاصيل الرئيسية والرد على الأسئلة المتعلقة بالنص بوضوح.	اقرأ النص التالي وأجب شفويا عن الأسئلة: زار أحمد متحفا تاريخيا حيث اكتشف العديد من الأشياء القديمة مثل العملات والمجوهرات والأسلحة. كان المتحف مليئا بالمعارض التفاعلية التي ساعدت أحمد على فهم تاريخ بلاده بشكل أفضل. تعلم أحمد الكثير عن الحضارات القديمة وأساليب الحياة التي كانت سائدة في الماضي". أسئلة: 1. ماذا اكتشف أحمد؟ 2. أين ذهب أحمد؟	اقرأ النص التالي مع الاستماع إلى نسخة صوتية. ثم أجب شفويا عن الأسئلة: نص: "زار أحمد متحفا تاريخيا حيث اكتشف العديد من الأشياء القديمة مثل العملات والمجوهرات والأسلحة. كان المتحف مليئا بالمعارض التفاعلية التي ساعدت أحمد على فهم تاريخ بلاده بشكل أفضل. تعلم أحمد الكثير عن الحضارات القديمة وأساليب الحياة التي كانت سائدة في الماضي". أسئلة: 1. ماذا اكتشف أحمد في المتحف؟ 2. كيف ساعدت المعارض التفاعلية أحمد؟ 3. ما الذي تعلمه	تعدد وسائل التمثيل تعدد وسائل المراجعة والتكرار

				أحمد عن الحضارات القديمة؟ النص مرفق بنسخة صوتية، وتم كتابته بخطوط كبيرة، وإضافة توضيحات مرئية (رسوم).	
	الكتابة	إظهار القدرة على التعبير عن الأفكار في مقال منظم، واستخدام أدوات الدعم لتحسين النصوص المكتوبة.	اكتب مقالا عن "أهمية الحفاظ على التنوع البيولوجي"	اكتب مقالا عن "أهمية الحفاظ على التنوع البيولوجي". تم استخدم ورقة كبيرة للكتابة مع تقديم معينات عبارة عن نماذج مرئية وأدوات دعم بصرية (صور) لتوضيح كيفية كتابة المقال.	تعدد وسائل التعبير الدعم الفردي
	الحساب	القدرة على حل مسائل حسابية معقدة واستخدام أدوات بصرية لشرح الحلول، وإظهار الفهم للعمليات الحسابية المتقدمة.	اعطي حلا للمسألة الآتية: "تريد مدرسة تجهيز فصولها الدراسية بأرضية جديدة. إذا كان مساحة كل فصل دراسي 30 مترا مربعًا، وهنالك 15 فصلا دراسيا في المدرسة، فكم تبلغ المساحة الإجمالية للأرضية التي تحتاج المدرسة لتجديدها؟	اعطي حلا للمسألة التالية واشرح خطوات الحل: "تريد مدرسة تجهيز فصولها الدراسية بأرضية جديدة. إذا كان مساحة كل فصل دراسي 30 مترا مربعًا، وهنالك 15 فصلا دراسيا في المدرسة، فكم تبلغ المساحة الإجمالية للأرضية التي تحتاج المدرسة لتجديدها؟	تعدد وسائل التمثيل التنوع في أساليب التعلم

رابعا: عرض نتائج البحث ومناقشتها

لقد تم مراعاة مجموعة من المعايير التي تتضمنها الشبكة في صياغة أسئلة الاختبارات التقييمية والتقويمية المبنية وفق مبادئ UDL، فعلى مستوى تعدد وسائل التمثيل تم التركيز على تقديم الأسئلة والإرشادات بطرق متعددة: مثلا تم استخدام نصوص معززة بالصور والرسوم التوضيحية، واستخدام فيديوهات لتوضيح المفاهيم في الأسئلة الخاصة بالقراءة. ويتجلى كذلك هذا التعدد في تسهيل الوصول للمحتوى عبر عرض نصوص بكتابة كبيرة وألوان متباينة لتسهيل قراءتها للمتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة. بالإضافة إلى استخدام صور ورسوم توضيحية لمساعدة المتعلمين على فهم الأسئلة بشكل أفضل.

بخصوص المبدأ الثاني المرتبط بتنوع طرق التعبير والفعل، فقد تم إتاحة خيارات متنوعة كالسماح للمتعلمين باستخدام أساليب متعددة

للتعبير عن فهمهم، مثل الكتابة في أوراق كبيرة، الرسوم التوضيحية، التعبير الشفوي، وهذا ما لم يكن متاحا في النماذج السابقة التي يعتمدها المدرسين في الفصل، حيث يفرضون صيغ نموذجية واحدة للتعبير عن الجواب، مما يحد فعلا من قدرة المتعلم ذوي صعوبات التعلم في الجواب والتعبير عنه بالشكل المفروض من طرف المدرس.

على مستوى المبدأ الثالث المرتبط بتعدد وسائل الوصول فقد تم توفير دعم إضافي للمتعلمين ذوي صعوبات التعلم، ولا يتضارب هذا الأمر مع مبدا تكافؤ الفرص والمساواة، على اعتبار أن النصوص الرسمية المؤطرة لعملية التقييم والتقويم تؤكد على ضرورة تكييف هذه التقييمات، غير أن نلاحظ ان المدرسين يرفضون هذا الامر مادام أنه ليس هناك نص تشريعي يستوجب اعتماد إجراءات تيسيرية لفائدة المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم. ولكن نقدم أمثلة حول تفعيل مبدأ تعدد وسائل الوصول تم تقديم إرشادات مكتوبة، وتوفير وإتاحة أوقات إضافية للمتعلمين ذوي الصعوبات، كما تم الاعتماد على أدوات تكنولوجية مساعدة، في توضيح الأفكار والنسخ الصوتية للنصوص بدلا من الاقتصار على النسخة المكتوبة.

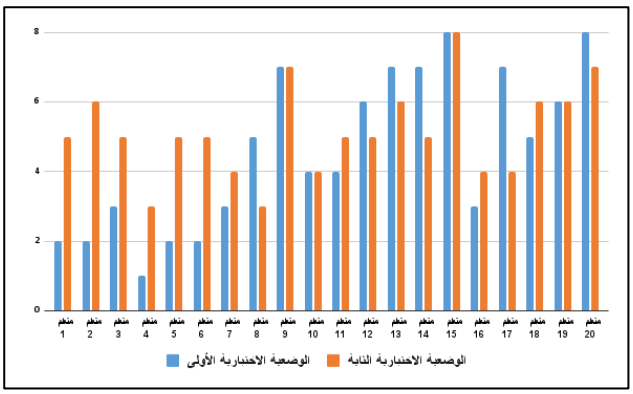
لقد استندنا كذلك على ميار تشجيع المتعلم وتحفيزه ودعم مشاركته ويشكل هذا الجانب العاطفي دورا أساسيا في تهدئة المتعلمين الذين يعانون من القلق المصاحب لفعل الكتابة أو القراءة. وقد تم تعزيز هذا التحفيز بتمكين المتعلمين من وقت إضافي لتلبية احتياجاتهم الفردية.

لأجل اختبار هذه المعايير يمكن أن نستعرض نتائج الاختبار الثاني، والتي تظهر بشكل عام تحسن أجوبة المتعلمين بعد الاختبار الثاني وبعد تطبيق معايير الشبكة في إعداد أسئلة هذا الاختبار. ويمكن أن نستعرض نتائج الاختبار الثاني وفق صنف صعوبة التعلم.

- نتائج اعتماد شبكة المعايير لدى المتعلمين ذوي عسر الكتابة:

تظهر نتائج الاختبار الثاني المبني وفق الشبكة المعايير أن جميع المتعلمين ممن تم تصنيفهم من ذوي عسر الكتابة (من رقم 1 إلى رقم 7) قد تحسنت نتائجهم بعد اجتياز الاختبار الثاني بشكل ملحوظ، بل تبين لنا كذلك هذا التحسن حتى لدى بعض المتعلمين الآخرين ذوي عسر القراءة وعسر الحساب، حيث يظهر أن 10 متعلم من أصل 20 متعلما تحسنت نتائجهم في الكتابة في الاختبار الثاني.

الرسم البياني رقم 1: تحسن نتائج الكتابة في الوضعية الاختبارية الثانية بعد اعتماد شبكة المعايير



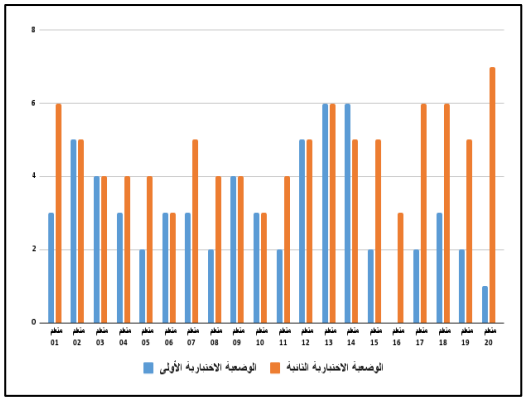
المصدر: نتائج البحث التجريبي

- نتائج اعتماد شبكة المعايير لدى المتعلمين ذوي عسر القراءة:

يوضح الرسم البياني رقم 2 أسفله، حصول تحسن ملحوظ في جميع الحالات ذوي عسر القراءة (من رقم 15 إلى رقم 20)، كما أن 12 متعلم من أصل 20 تحسنت نقطهم في الوضعية الثانية، نلاحظ أن التحسن في القراءة كان واضحا بشكل خاص بين المتعلمين الذين بدأوا بنقاط منخفضة في الوضعية الأولى، كما تجلى كذلك هذا التحسن حتى لدى المتعلمين رقم 1 و5 ذوي عسر الكتابة. وبالتالي نتائج تحسن القراءة لا تتجلى فقط لدى ذوي عسر القراءة وإنما كذلك لدى ذوي عسر الكتابة، غير أنه لم يتبن لنا حصول تحسن ملحوظ لدى ذوي عسر الحساب (ما عدا حالة واحدة، المتعلم رقم 8).

تجدر الإشارة إلى أن درجة التحسن ليست موحدة بين جميع المتعلمين، وهذا يؤكد الحاجة إلى تطوير تدخل أكثر متخصص حسب كل فئة، وإن كان التدخل الذي يشمل الجميع يقدم نتائج إيجابية، وخاصة المتعلمين ذوي عسر الحساب؛

الرسم البياني رقم 2: تحسن نتائج القراءة في الوضعية الاختبارية الثانية بعد اعتماد شبكة المعايير

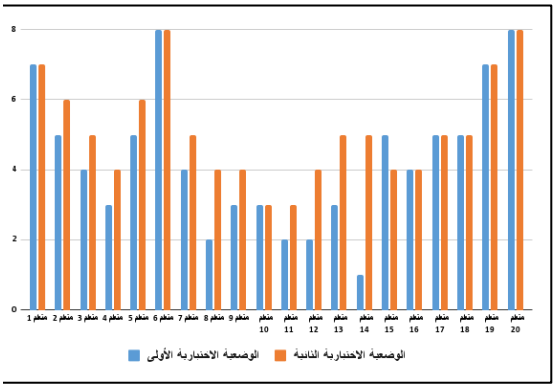


المصدر: نتائج البحث التجريبي

- نتائج اعتماد شبكة المعايير لدى المتعلمين ذوي عسر الحساب:

يظهر الرسم البياني رقم 3 نتائج المتعلمين في الحساب، حيث تحقق التحسن لدى 11 متعلم من أصل 20 متعلما، وعلى عكس النتائج السابقة، لم يحقق جميع المتعلمين من ذوي عسر الحساب نتائج إيجابية في الحساب، حيث تحسنت النتائج لدى 6 متعلمين من أصل 7، كما يظهر ان الفرق بين لاختبار الأول والثاني ليس مرتفعا مثل ما تحقق في الحالات السابقة المرتبطة بعسر الكتابة والقراءة.

الرسم البياني رقم 3: تحسن نتائج الحساب في الوضعية الاختبارية الثانية بعد اعتماد شبكة المعايير



المصدر: نتائج البحث التجريبي

يظهر لنا في مجمل نتائج البحث أن هناك تباين في النتائج المتحصل عليها حسب نوع الصعوبات، حيث تظهر لنا نتيجة قوية وفرق بارز بين الوضعيتين في حالة المتعلمين ذوي عسر الكتابة، يليهم في ذوي عسر القراءة وأخيرا، يأتي في المرتبة الثالثة المتعلمين ذوي عسر الحساب. يتجلى هذا الأمر في الرسم البياني رقم 4 أسفله، حيث يبرز لنا أن هناك اختلاق في النتائج المتحققة، والتي تفسر اختلاف درجة تأثير معايير الشبكة المقترحة حسب نوع العسر. إننا نؤكد إذا ان تطوير التدخل التربوي، وفيما بعد التقييم والتقويم التربويين يستوجب مراعاة نوع العسر الذي يعاني منه المتعلم وبالتالي لا يمكن التعامل مع مختلف صعوبات التعلم بنفس النهج ونفس الاستراتيجيات، وإنما يفترض الامر تطوير استراتيجيات متعددة حسب نوع العسر.

الرسم البياني رقم 3: الفرق بين نتائج المتعلمين

في الوضعية الاختبارية الثانية والاولى

المصدر: نتائج البحث التجريبي

خامسا: خاتمة وتوصيات البحث

يمكن أن نؤكد في الختام على أهمية الشبكة التي اعتمدنا عليها والتي حققت نتائج واضحة في ملاءمة التقييمات والتقويمات لحاجيات المتعلمين من ذوي صعوبات التعلم، وبشكل خاص المتعلمين الذين يعانون من عسر القراءة والكتابة والحساب. لكن الرغم من تحقق نتائج إيجابية لدى جميع الحالات السابقة، فإن نسبة التحسن تختلف بين القراءة، الكتابة، والحساب. ويمكن ان نربط الأمر بنوع الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون تؤثر على درجة التحسن، حيث يظهر التحسن الكبير غالبا بين المتعلمين الذين كانوا يعانون من عسر القراءة والكتابة أكثر ممن يصنفون ضمن ذوي عسر الحساب. وبالتالي فمن الضروري تخصيص استراتيجيات تربوية وتقييمية وتقويمية بناء على حاجيات كل صنف من أصناف صعوبات التعلم، لتلبية الاحتياجات الفردية وتوجيه التركيز بشكل أكبر على المجالات التي لم تشهد تحسينا كبيرا.

على العموم نؤكد فعالية شبكة التقييم والتقويم التي اعتمدناها وبشكل أساسي المبادئ الثلاثة والمعايير التي طورناها بناء على مراجعة الادبيات

النظرية في مجال التصميم الشامل للتعلم. ويمكن أن نستخلص مما سبق التوصيات الآتية:

- ضرورة التنصيص على تكييف جميع التقييمات والتقويمات الصفية وليس فقط الإشهادية؛
- ضرورة توضيح نوع التكييف والإجراءات الخاصة وبناء معايير تناسب كل نوع من أنواع العسر أو صعوبات التعلم؛
- اعتماد وتطوير شبكة معايير إعداد التقييمات والتقويمات بشكل رسمية وفرضها بموجب القوانين التنظيمية؛
- ضرورة مراعاة عملية تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في تحديد نوع الإجراءات التقييمية والتقويمية التي يمكن اعتمادها، وبالتالي تخصيصها حسب القدرات الفردية للمتعلم.

مراجع البحث:

عبد الحق، م. (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة: في قضايا التعلم والثقافة المدرسية (أفريقيا الشرق).

وزارة التربية الوطنية المغربية. (2019). قرار لوزير التربية الوطنية رقم 19/047 بشأن التربية الدامجة للتلميذات و التلاميذ في وضعية إعاقة.

APA, (American Psychiatric Association). (2024, March). What Are Specific Learning Disorders? https://www.psychiatry.org:443/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder

Boisseau, S., Hannah Corps, & Gilles Ceralli. (2012). Inclusive Education. Handicap International Publication. https://www.hi-us.org/sn_uploads/document/Inclusive_Education_InclusiveEducationPolicyPaper.pdf

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. CAST. https://udlguidelines.cast.org/

Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J., & LePage, P. (2013). Improved Lesson Planning With Universal Design for Learning (UDL). Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 36(1), 7-27. https://doi.org/10.1177/0888406412446178

Facione, P. A. (2011). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:154805251

Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (Eds.). (2012). Universal design for learning in the classroom: Practical applications. The Guilford Press.

Harlen, W. (2007). The quality of learning: Assessment alternatives for primary education. Primary Review.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Hitchcock, C. H., Rao, K., Chang, C. C., & Yuen, J. W. (2016). TeenACE for science: Using multimedia tools and scaffolds to support writing. Rural Special Education Quarterly, 35(2), 10-23.

IIPE, (institut international de planification de l'éducation). (2018, December 3). L'inclusion dans l'éducation. https://www.iiep.unesco.org/fr/linclusion-dans-leducation

Iwarsson, S., & Ståhl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design—Positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. Disability and Rehabilitation, 25(2), 57-66. https://doi.org/10.1080/dre.25.2.57.66

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. Educational Researcher, 38(5), 365-379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kearns, H., & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. Higher

Rose, D., Hasselbring, T., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive Technology and Universal Design for Learning: Two Sides of the Same Coin Two Roles for Technology: Assistive Technology and Universal Design for Learning.

Rowland, C. (2009). Assessing Communication and Learning in Young Children Who are Deafblind or Who Have Multiple.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2008). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. (pp. xi, 416). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Sewell, A., Kennett, A., & Pugh, V. (2022). Universal Design for Learning as a theory of inclusive practice for use by educational psychologists. Educational Psychology in Practice, 38(4), 364-378. https://doi.org/10.1080/02667363.2022.2111677

Sik-Lányi, C., Hoogerwerf, E.-J., Miesenberger, K., & Cudd, P. (Eds.). (2015). Assistive technology: Building bridges. AAATE, Amsterdam. IOS Press.

VYGOTSKY, L. S. (1978). Mind in Society. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4

Education Research & Development, 26(2), 235-247. https://doi.org/10.1080/07294360701310839

Mayer, R. E. (2011). Applying the Science of Learning to Multimedia Instruction. In Psychology of Learning and Motivation (Vol. 55, pp. 77-108). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00003-X

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing, an imprint of CAST, Inc.

Okolo, C. M., & Diedrich, J. (2014). Twenty-Five Years Later: How is Technology Used in the Education of Students with Disabilities? Results of a Statewide Study. Journal of Special Education Technology, 29(1), 1-20. https://doi.org/10.1177/016264341402900101

Parker, A. T., & Ivy, S. E. (2014). Communication Development of Children with Visual Impairment and Deafblindness. In International Review of Research in Developmental Disabilities (Vol. 46, pp. 101-143). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420039-5.00006-X

Paul, R. W., & Elder, L. (2011). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:141846800

Philips, R. R., & Abraham, S. S. D. M. M. (2020). An Overview on Learning Difficulty among School Children. Indian Journal of Public Health Research & Development, 11(7), 818-821.

Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in Postsecondary Education: Reflections on Principles and their Application. Journal of Postsecondary Education and Disability, 19(2), 135-151. https://eric.ed.gov/?id=EJ844630