الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل–

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

موضوع المذكرة

التقويم التربوي في مادة اللغة العربية

دراسة تحليلية وصفية الطور الثاني ابتدائي أنموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص "علوم اللسان العربي "

إعداد الطالبتين:

- ✓ شافية بوبقار
- ✓ نظيرة بلغياط

إشراف الأستاذ:

رابح محاوي

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ(ة):عبد المالك بن شافعة ..... رئيسا

الأستاذ(ة):رابح محاوي ..... مشرفا

الأستاذ(ة):البشير أعبيد ..... .ممتحنا

السنة الجامعية

1437/1436هـ

2016/2015 م

مقدمة

يعد التقويم التربوي من أهم الموضوعات و أكثرها حظوة للبحث والدراسة لما له من الأثر الايجابي على المتعلم باعتباره مركز العمليات التي تحدث داخل المؤسسة التعليمية.

فالهدف الأساسي منه هو ضمان حدوث التعلم لدى المتعلمين بنسب متفاوتة يمكن ضبطها والتعامل معها بايجابية فعندما نفكر في مفهوم المدرسة ووظيفتها فانه ينبغي علينا أيضا التفكير في التقويم ودوره في العملية التعليمية باعتبار أن التعليم يعد واحد من لوازم الحياة الإنسانية و السبيل إلى تطورها و مواجهة تعقيداتها .

وقد عرفت الأدبيات التربوية التقويم بأنه عملية منهجية منظمة تستخدم أساليب وأدوات متنوعة و متعددة لغرض جمع بيانات ومعلومات عن المتعلم لما يساعد في إصدار أحكام تتعلق بالمتعلمين أو البرامج أو المناهج التي تتم في المدرسة وذلك للمساعدة في توجه برامج وأنشطة العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة للتطوير والتحسين .

كما يعد التقويم أيضا عملية منهجية تتطلب جمع لبيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالإفراد ومما لاشك فيه أن هذه القرارات لها اثر كبير على مستوى أداء المتعلم و كفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة.

وقد حاولنا من خلال بحثنا هذا الإجابة عن الإشكاليات التالية:

- ما التقويم التربوي ما أهدافه وأنواعه وما أهمته في العملية التعليمية?.
- متى وكيف وأين تتم عملية التقويم?.
- هل للتقويم التربوي أثار على التحصيل الدراسي للمتعلم?.
- هل الشبكات التقويمية ناجحة في مجال التقويم?.
- هل المعالجة التربوية تتكامل مع أنواع التقويم الأخرى?.
- هل التقويمان التشخيصي والتكويني يؤسسان لتقويم صادق ونزيه?.

وقد قمنا باختيار هذا الموضوع لأسباب عدة منها ما هو شخصي ويتمثل في ميولنا ورغبتنا في الاقتراب من هذا المصطلح المحوري بمفهومه كوننا معنيات بتطبيقه فور تحولنا إلى أساتذة و معلمين و بالتالي نحاول الإلمام بجوانبه قاطبة ومنها ما هو موضوعي وعلمي كون الموضوع متعلق بالمجال الدراسي وعليه حاولنا معرفة الايجابيات و السلبيات و التقرب منها عن كثب لاستخلاص النتائج والحلول من اجل ضمان تواصل فعال بين المعلم و التلميذ

و قد تم اختيارنا للطور الثاني من التعلم الابتدائي حسب التقسيم الحديث للطور وفق الإصلاح البيداغوجي الذي تبنته التربية والتعليم في الجزائر وهذا لأنه في هذه المرحلة يتقدم الطفل من السنة الثالثة و الرابعة في التعليم بعد المرحلتين السابقتين الأولى والثانية وقد وضعناها كخلية تحت مجهر بحثنا محاولين تسليط الضوء على بعض الجوانب المظلمة منه مع الإسرار على كشف هذه المعارف التي نتوق إليها محاولين أن نقربها للآخرين نظريا و تطبيقيا.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي مستعينين ببعض إجراءات المنهج الإحصائي الذي ينبني على التعريف بالظاهرة ثم وصفها وتحليلها تحليلا منطقيا .

وعلى هذا فقد كان الهدف من دراستنا هو إبراز تعلم اللغة العربية مع محاولة تطبيق التقويم التربوي عليها وعليه فقد كانت الإشكالات التالية:

وقد وضعنا خطة منهجية ابتدأت بمقدمة ثم أردفناها بفصلين وخاتمة

ضم الفصل الأول منه المحتويات التالية:

- مفهوم التقويم: لغة واصطلاحا.
- مراحل وخطوات التقويم.
- أهميته ووسائله وأسسه ووظائفه.
- شروطه ومعاييره وأهدافه.
- أنواعه:

أ- التقويم التشخيصي

ب- التقويم التكويني

وضم الفصل الثاني المحتويات التالية:

- دراسة تطبيقية ميدانية عن طريق الاستبيانات

وقد استوقفنا عدة دراسات و جهود سابقة نذكر منها ما يلي:

_ محمود أبو سنة :**التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي**، منشورات مخبر .التربية والتكوين كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، 2004

_ عبد الواحد المزكلدي :**التقويم التربوي في النظام التعليمي بالمغرب**، مطبعة .فضاله، الرباط، 1996

_ فؤاد أبو حطب، وسيد أحمد عثمان :**التقويم النفسي**، مكتبة الأنجلو المصرية، 1973 -.

_ عزيز سمارة، وزملائه :**مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر للنشر 16، والتوزيع، مصر، 1989 ،

_ لحسن ماي :**الأهداف والتقويم في التربية**، شركة بابل للطباعة، الرباط، 1990 .

_ نعيم الرفاعي :**التقويم والقياس في التربية**، جامعة دمشق، سوريا،1987

_ نعيم عطية :**التقويم التربوي الهادف**، دار الكتاب، بيروت، 1970 ،

_ الدمرداش سرحان :**محاضرات في التقويم التربوي**، المركز التربوي للبحوث .التربوية لدول الخليج، الكويت، 1983

_ رمزية الغريب :**التقويم والقياس النفسي التربوي**، القاهرة، مكتبة الأنجلو 59.، المصرية، 1970 ،

_ محمد عبد السلام أحمد :**القياس النفسي والتربوي**، المجلد الأول، القاهرة، .مكتبة النهضة المصرية، 1899

_ حسين سليمان مروة :**الأحوال التربوية في بناء المناهج**، دار المعارف، مصر، 1977 .

_ سبع أبو لبده :**مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي**، عمان، جمعية عمال – 116.المطابع، 1987 م

أما عن الصعوبات التي تلقيناها في أن الموضوع نفسه يحتاج إلى دراسة تطبيقية ميدانية، وقد أرهقتنا التنقلات بين مدارس ولايات جيجل، سكيكدة وميلة، وما أزال همنا إلا حفاوة الستقبال والمساعدة لدى معلمي ومديري وإداريي وحجاب هذه المدارس، فجزاهم الله عنا خير الجزاء.

وفي الأخير لا يفوتنا إلا أن نكرر شكرنا وامتناننا إلى السيد الأستاذ المشرف رابح محاوي والأستاذين الفاضلين المساعدين له، عبد اللك بن شافعة، والبشير أعبيد، فلهم منا جميعا الإعتراف بالأفاضل والفضائل.

مدخل

يتفق معظم المختصين اتفاقا تاما على تقويم التعليم و التعلم في كل مجالات المعرفة، لهذا تولي معظم المنظومات التربوية الحديثة أهمية لهذه العملية و التقويم ليس وليد اللحظة و ا نما كان متبعا في العملية التعليمية منذ القديم حيث كان يستعمل لأغراض تعليمية، و لقياس مقدار التعلم و المعرفة و المهارات المختلفة، لكنه لم يأخذ مكانه و يصبح تخصص مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوربا و ظل التقويم يتطور باستمرار إلى أن أصبح التقويم التربوي تخصصا دراسيا مستقلا وواحدا من أهم مجالات العلوم التربوية و لا يكاد أي برنامج تعليمي أو تدريبي يخلوا منه.

كما يعد التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية و جزء لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، و إلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، مع الإمكانات المستخدمة، و من خلال التقويم نتمكن من تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف و القصور فيها من اجل اتخاذ إجراءات مناسبة لعلاجها.

وقد تناول المربون التقويم من زوايا متعددة تبعا لما يراد منه في مراحل تطور العملية التربوية فوضعوا للتقويم تحديدات عديدة غير أنها تدور حول محور رئيس هو أن التقويم عملية إصدار حكم فقد عرف التقويم بأنه عملية تحدد بها قيمة ما يحدث مع إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات حددت مسبقا و هو أيضا عملية فيها يتم إصدار حكم على مدى وصول العملية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لإغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية. مع تحديد درجة ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات، و تشخيص الأوضاع، و معرفة العقبات بقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

ونذكر– تنبيها– إلى أنّ عنصر المدخل موجز جدّاً في مذكّرتنا المتواضعة هذه; بحكم وظيفة المدخل المتمثّلة في شرح ما ينغلق على القارئ من مصطلحات، وبحكم طبيعة هذا البحث المتمثّلة في تفصيل مفهوم مصطلح أساس في حقل التعليم والتعلّم، فنرجو أن يتفهّم منّا ذلك.

الفصل الأول

التقويم التربوي

مسائل نظرية

الفصل الأول :

1- مفهوم التقويم

أ- لغة

ب- اصطلاحا

1-2- التقويم في القرآن الكريم

1-3- التقويم في مجال المناهج

1-4- التقويم في المجال التربوي

1-5- التفتيش يعني التقويم

1-6- بين القياس و التقييم و التقسيم

1-7- طبيعة عملية التقويم

2- أهمية التقويم

3- شروط التقويم الجيد وأخلاقياته

أ- شروطه

ب- أخلاقياته

4- أسس عملية التقويم

5- معايير عملية التقويم

6- وظائف التقويم

7- أهداف التقويم التربوي

8- مراحل و خطوات التقويم

9- أنواع التقويم

9-1- التقويم التشخيصي

9-2- التقويم التكويني

1- مفهوم التقويم:

تعني كلمة تقويم في أصلها **اللغوي** تقدير الشيء و إعطائه قيمة مادية و الحكم عليه و إصلاح اعوجاجه، حيث جاء في لسان العرب لابن منظور تحت مادة "قوم" قوم السلعة و استقاها قدرها. و يرى أن أصل الفعل قوّم و ليس قيّم[1]

وجاء في قواميس اللغة قوّم السلعة تقويما، أي إعطاء قيمة مادية و أهل مكة يقولون:استقام السلعة، وهما بمعنى واحد. وقوم الشيء أزال اعوجاجه، قوّم المتاع:جعل له قيمة معلومة فان قومته في اللغة: عدلته وجعلته قويما[2]

والتقويم أيضا هو إما إعطاء الشيء قيمة أو تسديد اعوجاجه، يقول صاحب مختار الصحاح: قوم السلعة تقويما، وقوم الشيء تقويما[3]

والتقويم هو قياس الفاعلية الحقيقية لعمل من الأعمال، وفق المعايير التي يحتمل أن تكون أكثر موضوعية من سواها[4]

...وكلمة تقويم يقصد بها في بعض المجالات إعطاء. حكم معين على العاملين في أي مؤسسة، أو هو تحديد وتقدير فاعلية أي أداء في أي منهج أو برنامج في ضوء أهداف المنهج أو البرنامج.

والتقويم بمعنى التعديل و التصحيح وفي هذا الصدد نقول:"قوم"الحداد المعوج أي بمعنى عدله و صححه، وفي هذا الصدد كثيرا ما نسمع" قوم التاجر البضاعة"

أي بمعنى قدرها و ثمنها و أعطاها قيمة معينة. [5]

والتقويم في اللغة معناه تقسيم الأزمان وحساب الأوقات وما يتعلق بها وتقابل كلمة تقويم بالفرنسيةEvaluation. [6]

أما مصطلح التقويم التربوي فهو التقويم الخاص بالتربية، من حيث هي تعديل للسلوك عن طريق الخبرة والمران.

ونعني به تبيين قيمة ومقدار ما تم انجازه بالعملية التربوية بالمقارنة مع أهدافها المخططة، إصلاحا وعلاجا، وسبيل تحسين. [7]

---

[1]- ينظر: ابن منظور: لسان العرب، مادة قوّم، ط1، دار صادر، بيروت، 2000م.

[2]- ينظر: احمد جودة سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية، دط، دار العلم للملايين، بيروت، 1984م، ص62.

[3]- صلاح الدين شروخ: التربية البيئية الشاملة البيداغوجيا و الاندراغوجيا، دط، دار العلوم للنشر و التوزيع، دت، ص195.

[4]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، دط، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر1988م ص168.

[5]- يحي علوان: التقويم و القياس التربوي و دوره في اتجاه العملية التعلمية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد2007،11م،109.

[6]- العربي بن عاشور، عثمان مجذوبي: اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من نظام LMD، دط، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر،ص341.

[7]- صلاح الدين شروخ: التربية البيئية الشاملة، مرجع سابق،ص195.

وجاء في المعجم الوسيط:قاومه في المصارعة وغيرها: قام له، وقومه في حاجة: قام معه فيها، وقوّمت الشاة:أصابها القوام، وقوّم المعوج: عدله وأزال عوجه، وقوم السلعة: سعرها و ثمنها، وتقاوموا في الحرب: قاموا بعضهم لبعض، وقوّموا الشيء فيما بينهم: قدروا ثمنه، و تقوّم الشيء تعدل واستوى، واستقام الشيء:تعدل. [1]

ويعرف التقويم من ناحية اللغة أيضا، تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته و تصحيح أو تعديل ما اعوج. فإذا قال شخص ما انه قوم الشيء، فذلك يعني انه ثمنه وجعل له قيمة معلومة. وإذا قال انه قوم غصن الشجرة، فمعنى ذلك انه عدله و جعله مستقيما.[2]

ويقال القوام العدل، و قوم السلعة قدرها واستقمت المتاع أي قومته والعرب كانوا يقولون كم قامت ناقتك أي كم بلغت؟ فالتقويم يعني تحديد الأهمية النسبية لشيء ما في ضوء معايير محددة. [3]

أما **اصطلاحا**:فيعرف التقويم تعريفات عديدة، حيث أن هذا المفهوم تعرض لكثير من التغيرات عبر الزمن و يشوبه كثيرا من الإرباك عندما يطبق في إطار العملية التعليمية[4].

فمفهوم التقويم من وجهة نظر **سنيك** (1967م) **و تنبرينك** (1974م) انه:(يتضمن الحصول على معلومات، وإصدار أحكام)، وهذا يعني أن إصدار الأحكام يأتي بعد جمع البيانات (الحصول علها).

إذن فالتقويم يشتمل على الحكم على الأشياء و لكنه ليس حكما عشوائيا بل في ضوء إطار مرجعي قد يكون خبرة سابقة أو أسس علمية لمادة دراسية. [5]

و عرفته الموسوعة العالمية للتقويم التربوي وولف عام1990م بأنه:((عملية منهجية منظمة لجمع البيانات و تفسير الأدلة، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج، و بذلك يساعد في توجيه العمل التربوي و اتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك)).

كما قام بلوم **بلوم** و جماعته عام 1973م بتعريف **التقويم** ب:(الجمع المنظم للحقائق من اجل تحديد ما إذا كانت بعض التغيرات تحدث فعلا عند المتعلمين و تحديد مقدار و كمية هذه التغيرات، و هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال الحلول، الطرق المواد(...)).مقدار و كمية هذه التغيرات، و هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال الحلول، الطرق و المواد(...)).[6]

ويعرف قاموس (Webster)كلمة التقويم بأنها (التحقيق من القيمة).

---

[1]- إبراهيم مصطفى حامد و آخرون: معجم الوسيط، الجزء1، دط، المكتبة الإسلامية،تركيا، دت، ص768.

[2]- رافده الحريري:التقويم التربوي، دط، دار المناهج، عمان، 2008م،ص16،17.

[3]- عبد الرحمان محمد العيساوي: الاختبارات و المقاييس النفسية و العقلية، دط، منشاة المعارف، الإسكندرية،2003م،ص77.

[4]- صلاح الدين محمد علام: القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، ط3، دار المسيرة، الأردن، 2010م، ص20.

[5]- محمد عبد الحليم منسي، احمد صالح: التقويم التربوي و مبادئ الإحصاء، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، دت، ص54.

[6]- العربي بن عاشور و عثمان مجذوبي: مرجع سابق، ص 342.

ويعرف أبو حطب وسيد عثمان 1976م بأنها"عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات" و هو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحاكاة للحكم على هذه القيمة كما يتضمن أيضا معنى التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الإحكام. [1]

1-2- التقويم في القران الكريم:

يقول الله عز وجل:((لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم)) سورة التين الآية 4.

و يتضح من الآية الكريمة فضل الله على الإنسان فلقد أحسن شكله و صورته، و صفاته و ميزه بالعقل.

و كذلك يقول تبارك و تعالى: ((و السماء رفعها ووضع الميزان ألا تطغوا في الميزان و أقيموا الوزن بالقسط و لا تخسروا الميزان)) سورة الرحمان الآية(7-9).

أما تأنيثه في قوله تعالى((و ذلك دين القيمة)) سورة البينة الآية 4.

فلأنه تعالى أراد الملة الحنيفة.

1-3- التقويم في مجال المنهاج:

يعد التقويم احد عناصره الأربعة على اعتبار أن المناهج نظام و التقويم هو التصحيح و التصويب و هو عملية تشمل على عمليات فرعية تؤدي إليها مثل عمليات التقييم ((أي التثمين)) و عملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة و مواطن الضعف.

و التقويم بصفته احد عناصر المناهج يتناول تقويم الأهداف و تقويم المحتوى و تقويم الأنشطة و تقويم التقويم نفسه. [2]

و يقوم التقويم بدور فاعل و مؤثر في تطوير المناهج و تحديثها حتى أصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال بهدف ملاحظة:

- التقدم العلمي و التربوي المعاصر.
- خصائص العصر
- حاجات التلاميذ و مطالب نموهم و متطلبات حياتهم الاجتماعية. [3]

1-4 التقويم في المجال التربوي:

يعرف التقويم بأنه:((العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية القياس الكمي و الكيفي، و أي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم)).

---

[1] - ممدوح عبد المنعم الكتاني، عيسى عبد الله جابر: القياس و التقويم النفسي و التربوي، ط1، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع،1999م،ص54.

[2] - توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها، دط، دار المسيرة، عمان، 2000م، ص95.

[3] - سامي محمد ملحم:القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ط1، دار المسيرة، عمان، 200، ص42.

كما انه وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي تظهر في أثناء العملية التربوية، و تعرف بمواطن القوة و الضعف لدى الطلبة .[1]

كما يعد التقويم جزء متكامل من العملية التربوية، و هو وسيلة و ليس غاية للتمكن من تحقيق عمليتي التعلم و التعليم و معرفة ما تم تحقيقه من أهداف تربوية.[2]

إن التقويم ياخذ حيزا كبيرا في عملية تغيير و تطوير العملية التربوية لأنه الطريقة الناجحة لضمان النمو و التطور المستمر لكل المسؤولين عن نمو الطلبة و تقدمهم من خلال التوجيه و الإشراف في تحسين مظاهر التعليم. [3]

التقويم جزء متكامل من العملية التربوية و يلازمها منذ بدا التخطيط لتعليم أي مقرر دراسي، و إجادة التقويم دليل على رقي النمو المهني للمعلم. [4]

1-5- التفتيش يعني التقويم:

بتغير النظرة إلى عملية التفتيش، و ترقيها إلى مستوى يمكنها من مواكبة مختلف التوجهات التربوية و العلمية المستجدة في مختلف المجالات، و تحقيق ما تصبوا إليه العملية التربوية من تغيير في شتى ميادين نشاطها و أهدافها، فلا بد لن يمتد هذا التغيير في النظرة إلى تقرير التفتيش الذي يعد البطاقة الفنية لهذه العملية منن مختلف جوانبها، أو صورة كتابية معبر عنها في وضعية نشاط تربوي أو إداري ما، قام به موظف معين في مكان و زمان و ظروف معينة، و من هنا بجدر إحداث التغيير الذي يتناسب و الوضعية الجديدة لمفهوم التفتيش(الذي يعني التقويم) و جعله يساير المستجدات التربوية و الإدارية ضمن أنواع الزيارات التفتيشية الآتية:

تفتيش المعلم[5]

1. **تفتيش المعلم** قديم – جديد	– تفتيش تشخيصي. – تفتيش تكويني. – تفتيش تقييمي (مراقبة)	كليا او جزئيا حسب الحالات

- **ميدان النشاطات/ تربوي** : القسم والمحيط المدرسي.

2. **تفتيش المدير**	– تفتيش تشخيصي. – تفتيش تكويني.	كليا او جزئيا حسب الحالات

[1]- احمد صومان:أساليب تدريس اللغة العربية، دط، دار زهران، عمان، 2009م، ص335.

[2]- إيمان أبو غربية: القياس و التقويم التربوي، ط1، دار البداية، عمان،2009م،ص25.

[3]- محمود داوود سليمان الربيعي:طرائق و أساليب التدريس المعاصرة، مرجع سابق،ص 410.

[4]- سمير شريف الستيتية: علم اللغة التعليمي، دط، دار الأمل، الأردن، 2010م،ص213.

[5]امضان ايزل، محمد محسونات: مدخل إلى التفتيش بالكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي، دط، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، دت، ص64.

قديم – جديد
- تفتيش تقييمي (مراقبة)

- **ميـدان النشـاطات/ تربـوي/ إداري** : المكتـب، المطعـم، الأقسـام، المرافـق الأخـرى، المحـيط المدرسـي، العلاقات المختلفة.

1-6 – بين القياس و التقويم و التقييم:

يفرق التربويون بين مفهومي: القياس Measurement والتقويم Evaluation، فالقياس كما تدل التسمية يشير إلى القيمة الرقمية (الكمية)و التي يحصل عليها الفرد المتعلم في اختبار ما، وهذا أن التحصيل المدرسي الذي يعبر عنه رقميا في الغالب، هو في الحقيقة قياس Measurement و عليه يصبح القياس: عملية تعني بالوصف الكمي (الرقمي) للسلوك (أو الأداء) أو الواقع المقيس، و بالتالي لا يتضمن القياس أحكاما بالنسبة لفائدته، أو قيمته، أو جدواه. و لتوضيح ذلك تربويا، وعلى سبيل المثال: إذا حصل طالب على علامة (74) من مائة (100) فان هذا التحصيل، أو الأداء، قد لا يعني شيئا محددا من حيث تفوق الطالب أو تأخره، فقد تعني هذه العلامة، أن هذا الطالب متفوق على زملائه الطلبة الأخريين، إذا كانت هذه العلامة أحسن علامة في الصف، أو في مجموعة، و قد تعني هذه العلامة أن الطالب متأخر بالنسبة لزملائه الطلبة خاصة إذا كانت معظم علامات زملائه الطلبة الباقين أكثر من (74)، و بناءا عليه، يستنتج انه لا يكفي أن نقف عند هذه العلامة، فإذا بينا آن الطالب جيد، أو متفوق أو ممتاز... أو مقبول أو ضعيف...الخ

فإننا بذلك نصدر حكما، أو أننا نقوم بعملية التقويم، إجراء عمليات من القياس بغرض إصدار أحكام على الطالب في مجالات تربوية متعددة من حيث مدى تمثله المعرفة، و تنفيذ النشاطات العلمية. و تتطلب عملية التقويم معالجة عناصر الضعف لتحسين المستوى، ورفع سويته، ونوعيته، و تعزيز عناصر القوة و إقرارها و كفاءتها.

وهكذا فان القياس التربوي، يصبح عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك(أو الفكر أو الوجدان) أو الواقع المقيس، وذلك بعد موازنة المواصفات، و الحقائق لذلك السلوك (أو الواقع) التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح، لذا تتطلب عملية التقويم، إجراء عمليات من القياس بغرض إصدار أحكام على السلوك في ضوء معيار، أو هدف محدد.

لذا يمكن القول بان التقويم، عملية تشكيل حكم معتمدا على جمع المعلومات و تقود إلى اتخاذ قرار كما في الشكل التالي:[1]

[1]-محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع،2007م،الاردن،ص 346.

الحصول على معلومات---تشكيل حكم----- اتخاذ قرار.

وبذلك فالتقويم هو: عملية الحصول على المعلومات بطرق مختلفة و استخدامها في تشكيل حكم يستخدم في اتخاذ القرارات.

و بذلك يهدف التقويم إلى تحقيق أمورا مرغوب فيها، و متعددة من بينها ما يأتي:

1-تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية، و التربوية المنشودة، أو المرسومة سواء بسواء.

2-التقويم عملية تشخيصية، ووقائية، و علاجية تعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه التعليمي ألتعلمي، و فاعلية تدريسه، و بهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية و إقرارها و مكافئتها، و يتم معالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التدريس، و رفع سويته و نوعيته. [1]

1-7- طبيعة عملية التقويم:

التقويم عملية أدائية إنتاجية، كما أنها عملية تحليلية تركيبية تفاوضية مع المتعلم، وهي تتوفى تقدير موقع ذلك المتعلم على سلم النمو في مجالات معينة، بغية مساندته و مساعدته على تحصيل أكير قدر ممكن من النمو والتقدم مع إعطائه القدوة الحسنة وتصويب مسيرته، وتصحيح أخطائه، وتسديد خطواته كما لزم الأمر، في جو تعلمي و اجتماعي سليم، مما يفضي إلى تطوير عملية التعلم و التعليم، و لاسيما بناء الكفاءة لدى المتعلم تدريجيا في التوجه الذاتي و التعلم الذاتي و التقويم الذاتي تتجسد طبيعة عملية التقويم فيما يلي:

- طبيعيا شاملا متكاملا: من النوع المطلوب من المتعلم و لا يكون قاصرا او مصطنعا بعيدا عن شؤون الحياة الفعلية، و عن مقتضيات العمل و الإنتاج و الخدمات.
- حقيقيا:فضلا عن كونه تقويما طبيعيا في حد ذاته يكون أيضا حاصلا في اطر طبيعية متنوعة أو مشوقة أو مثيرة للاهتمام ومسيرة، لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة، ومعززة للثقة بالنفس ولتأكيد الذات فلا يجوز في التقويم الحقيقي أن يوضع المتعلم آو يحاط بأجواء أو ظروف غير طبيعية من أي نوع كانت.
- أدائيا: أي إنتاجيا يعطي المتعلم بواسطته منتوجا منظما في شمول وتكامل ، أو يقوم عمليا أو نظريا بفعل الأفعال الكاملة المطلوبة منه للتأكد من حدوث التعلم المتكامل لديه.فلا يدل أو يؤشر على شيء له علاقة ضعيفة بالمطلوب الطبيعي، ولا يكتفي مثلا بإظهار سلوك محدود بشان الموضوع المطروح، مثل: اختيار الإجابة من متعدد

[1]-محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، المرجع السابق ص 346.

أو ما أشبه ذلك، إنتاجا كليا علنيا يبقى في ملفه شاهدا حيا واضحا على انجازه الفعلي الطبيعي، و بالتالي تبعث على حدوث التعلم و على استمرار حدوثه و تطوره.

- بدائيا: أي متعدد الوجوه و الميادين مستندا إلى أكثر من مصدر واحد سواء أكان ذلك بالنسبة إلى أشكال محتوى التقويم أم بالنسبة إلى تعدد القائمين به و اختلاف ثقافتهم.

ارتقائيا: أي نمائيا تكوينيا، ممتدا إلى أطول فترة زمنية ممكنة، و مساندة لمعرفة الذات، وبالتالي مؤمنة للنماء المستمر محسنا تعلم الجميع و تعليمهم، و متلافيا لأية عواقب سيئة للتقويم سواء أكانت مقصودة أم غير مقصودة.[1]

2- أهمية التقويم:

يمكن النظر إلى أهمية التقويم من خلال الجوانب الآتية:

1- يقرر التقويم مدى ما أنجز و ما تحقق من أهداف تدريس اللغة العربية من خلال الكشف عن جوانب القوة أو الضعف في تحصيل التلاميذ ومن ثم توجيه جهودهم و تحديد الأهداف المباشرة أو البعيدة التي لها علاقة بنشاطهم التعليمي.

2- التعرف الى حاجات التلاميذ و الصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية.

3- تزود عملية التقويم التلاميذ للوصول إلى الأهداف ايجابي في تحفيز التلاميذ على الدراسة.

4- يعين التقويم على توضيح الأهداف وتحديدها من خلال تحليلها وتفسيرها ووضع أساليب تقويمية دقيقة لكل هدف منها.[2]

5- التقويم مهم في الأنشطة التعليمية.

6- عملية التقويم تتناول المفاهيم والحقائق والمصطلحات بأشكالها المختلفة سواء كانت عملية أو مجردة.

7- يرتبط التقويم بجميع العوامل المأثرة في تحقيق الأهداف.

8- التقويم عملية شاملة ومستمرة تتناول جميع جوانب المنهاج.[3]

3- شروط التقويم الجيد وأخلاقياته:

أ-شروطه

1-إجراء التقييم بدلالة الأهداف

---

[1]- محمد بكر نوفل، فريال محمد ابو عواد: علم النفس التربوي، مرجع سابق،ص403.

[2]- سعاد عبد الكريم الوائلي:طرائق تدريس الادب والبلاغة والتعبير، ط1، دار الشروق، عمان، 2004م، ص109.

[3]- عزمي أحمد ضمرة: تحليل المناهج وتويمها ونقدها، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، 2009م،ص457.

2- استخدام كل أدوات التقويم الممكنة والتأكد من صدق وثبات كل منها

3- مشاركة كل من له علاقة بعملية التقويم ولاسيما المعلمون والمتعلمون.

4- استمرارية التقويم وعدم اقتصاره على التقويم الختامي وذلك كاكتشاف الخلل

5- جعل التقويم بكلفة قليلة وجهد قليل ولكن بفعالية عالية

6- استخدام التقويم كوسيلة لتحقيق غايات واحترام من تقع عليهم عملية التقويم

7- اختيار الزمان والمكان المناسبين لعملية التقويم

8- الإعلام والتوعية بعملية التقويم خوفا من عملية الشرع ف إصدار الأحكام

9- التخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية فبي العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات والوقت سدى[1]

ب- أخلاقياته:

إن لكل عمل أو مهنة أخلاقيات وللتقويم التربوي أخلاقياته التي ينبغي على المقوم المحافظة عليها ومنها:

1- المحافظة على الأسرار والخصوصية: للمفحوص أو المقوم الحق في الاحتفاظ بالمعلومات الشخصية عن نفسه،وعلى المقوم أن لا يشهر بالطالب أو يذيع نتائج التقويم أو يحرج شعوره بتدني تحصيله بل يجب أن تبقى هذه المعلومات سرية [2]

2-المحافظة على سرية نتائج التقويم: من حق الطالب المقوم ضمان سرية المعلومات التي تم تقويم أدائه بها، وأن تحفظ في مكان امن و لا تنشر هذه المعلومات التقويمية

3-الموضوعية و عدم التحيز: من صفات المقوم أن يتحرى الدقة و الموضوعية في تقويمه وأن لا يزور نتائج التقويم إرضاء لأي جهة كانت، لأنه أمانة ينبغي أن يعكس القدرات الحقيقية للمقومين.

4- تتصف أدوات التقويم و القياس بالصدق والثبات. [3]

4- أسس عملية التقويم:

تستند عملية التقويم إلى عدة أسس أبرزها:

[1]-محمود داود سليما ن الربيعي: طرائق و اساليب التدريس المعاصرة، مرجع سابق،ص419.

[2]-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ط1، عالم الكتاب الحديث، اربد، 2009م،ص426.

[3]-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، مرجع سابق،ص426.

1-تتم عملية التقويم في ضوء الأهداف التربوية المحددة تحديدا دقيقا وواضحا وفق نمو التلاميذ و ما بينهم من فروق فردية بحيث تحلل الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية تساعد المقوم على تقويمها تقويما دقيقا شاملا لضمان سلامة عملية التقويم و تحقيق الأهداف التي وضعت من اجلها. [1]

2-الصدق و الثبات أي أن يكون التقويم علميا و موضوعيا في أدوات التقويم التي تستخدم أما الثبات فيعني أن يعطى الاختيار نفس النتائج عندما يعاد تطبيقه على مجموعة من التلاميذ بشرط أن تكون متكافئة في خصائصها مع المجموعات التي سبق أن طبق الاختبار عليها، أما الموضوعية فيقصد بها عدم تأثر الاختبار بالعوامل الشخصية لمقدم الاختبار[2]

3- أن يكون التقويم هادفا و ذلك بتحديد الأهداف التي يسعى لتحقيقها و ارتباطها بأهداف المنهج أو النشاط المراد تقويمه و ذلك لضمان سلامة عملية التقويم[3]

4-الارتباط بأهداف واضحة و مصوغة سلوكيا بحيث تكون قابلة للقياس.

5- شمول التقويم لجميع أنواع مستويات الأهداف و كل جوانب البرنامج التقويمي.

6- السهولة و البساطة من حيث الوقت و الجهد و المال.

7-تميز أدوات جميع البيانات بالصدق و الثبات و الموضوعية. [4]

5- معايير عملية التقويم:

أن كل تقويم لأي برنامج أو أي فرد أو مجموعة أفراد يستند إلى مجموعة من المعايير التي يجب أخدها بعين الاعتبار و العمل بموجبها، فهناك معايير لتقويم البرامج، و معايير لتقويم الموظفين وأخرى لتقويم التلاميذ. و هذه المعايير التي أقرتها اللجنة المشتركة لمعايير و مستويات تقييم البرامج عام 1987م التي أجريت عليها تعديلات عديدة و متلاحقة مواكبة للتطوير المتلاحق في تقويم البرامج تتلخص بالتالي:

1-تحديد من لهم حصة في التقويم: أي تحديد الأشخاص المشتركين في التقويم، أو المتأثرين بنتائجه، و ذلك لتلبية حاجاتهم من التقويم.

2-مصداقية القائم بعملية التقويم: يجب على من يتولى مهمة التقويم لأي برنامج أو أي شخص أو أشخاص أن يكون موضع ثقة علمية وأخلاقية و مشهود له بالنزاهة والكفاءة لإجراء التقويم.

---

[1]-سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: طرائق تدريس اللغة و البلاغة و التعبير ، مرجع سابق، ص111.

[2]-محمد ابراهيم الخطيب:مناهج اللغة العربية، ط1، مؤسسة الوراق، عمان، 2008م، ص336.

3-راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة: اساليب تدريس اللغة العربية، مرجع سابق،ص267.

[4]-وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات: المناهج التعليمية، ط1، دار عالم الكتاب الحديث، 2011، ص 230.

3-انتقاء و جمع المعلومات والبيانات: يجب على القائم بعملية التقويم جمع البيانات والمعلومات بحيث تنتقي بشكل واسع من مصادر متعددة، وأن تستجيب لأهداف التقويم المراد، وكذلك لحاجات ومصالح المستفيدين من التقويم

4-تحديد القيم: يجب توظيف الإجراءات والأسس النمطية المستخدمة في تفسير نتائج التقويم بعناية، وذلك من اجل جعل أسس الأحكام القيمية واضحة. [1]

5- تزويد المرشدين و المربين بمعلومات عن التلاميذ، تساعدهم في توجيههم تربويا و مهنيا.

6-تحديد مستويات أداء عناصر العملية التربوية .

7- تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات، و ما قد يعتريها من عوائق مستقبلية. . [2]

6- وظائف التقويم:

للتقويم وظائف ومهام يمكن إبرازها فيما يلي:

1- يشخص العمل التربوي ويقدم للمسئولين عنه عن مدى تحقيقيهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم، أو نايهم و هو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي لن تغيب عن عيونهم.

2- معرفة المدى الذي توصل إليه الدارسون، وفي اكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.

3- التوصل إلى اكتشاف المشكلات عند الطلبة في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، و معالجتها في حينها.

4- وضع يد التدريس على نتائج عمله، و نشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب.

5- يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبق بحيث تكون اكثر ملائمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.

6- يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي و التربوي المعاصر.

---

[1]- رافدة الحريري: التقويم التربوي، دط، دار المناهج، عمان، 2008م،ص34.

[2]-بطرس حافظ بطرس: محاضرات في التقويم و التشخيص في التربية الخاصة، دط، جامعة القاهرة، كلية الرياض، 2010م،ص62.

7- يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها سواء بترقيتهم، أو بمجازاتهم.

8- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلبة حيث يبذلون جهودا مضاعفة قرب الاختبارات فقط.

9- يساعد التقويم على معرفة مدى نجاح التدريسيين في أداء لرسالتهم و مدى كفايتهم في أدائها. [1]

7- أهداف التقويم التربوي:

إن الموجه (المشرف)التربوي يجب أن يحفظ في ذاكرته دائما بفكرة مفادها أن نتائج البحث التربوي يمكن أن تكون مصدرا أساسيا للبيانات المتعلقة بانجاز أهداف التقويم التربوي، فإذا كان المشرف ينمي مهارات البحث بها فان جهوده لوضعها واختيارها سوف تتحقق أهدافها و جعلها موزعة على العملية التربوية كما يلي:

1- الاهتمام بتحصيل جميع العوامل والظروف و الأبعاد المختلفة التي تأثر على تحسين مظاهر التعليم المؤثرة بشكل مباشر على تحسين نمو الطلبة و تعليمهم.

2- مساعدة المعلمين على تقويم انعكاسات قراراتهم التعليمية و الأبعاد المختلفة التي تأثر في تحسين مظاهر التعليم المؤثرة بشكل مباشر على تحسين نمو الطلبة وتعليمهم.

3- مساعدة التلميذ في تحديد نقاط ضعفه و مدى تقدمه فيما يتعلمه و تحفيزه نحو المثابرة و الدراسة و زرع الثقة بنفسه من اجل تطوير إمكانياته و قابليته.

4- تقويم سلوك المعلم لكونه جانب مهم وضروري وذو تأثير واضح على تربية طلبته لأنه يعتبر قدوة لهم بكل تصرفاته وسلوكاته.

5- إتاحة الفرصة للمعلم للحكم على درس ما حكما أساسه الدليل والبرهان فيعرف عن بينة وخبرة كيف تكون الإجادة والإتقان في مواقف التدريس ومزاولته. [2]

6- قياس قدرات التلاميذ على الفهم ومدى استيعابهم للدرس.

7- إيجاد المناخ الإبداعي للمعلم من أجل إكسابه القدرة على التطوير والابتكار ومواكبة التطورات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف.

[1] -طلال فرج كيلانو: المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد09، المجلد05، 2012م، ص37،38.

[2] -محمود داود سليمان الربيعي: طرائق و أساليب التدريس المعاصرة، مرجع سابق، ص411.

8- رفع مستوى الخبرات التربوية للمعلمين باستثمار مهارتهم واستعداداتهم الطبيعية ودراسة المواقف وحصر الإمكانات وإعداد الوسائل للتنفيذ. [1]

9- توجيه الطلاب لنواحي التقدم التي أحرزوها.

10- الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها. [2]

11- التنظيم والضبط اللذان يرميان إلى تصحيح ظروف التعلم وتحسينها و إعادة توجيهها...

12- اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لذا المتعلمين لعلاجها قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامة من التعلم.

13- التقييم من اجل تجاوزها وتحسين المستوى[3]

8- مراحل و خطوات التقويم:

تعد عملية التقويم التربوي بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها بعضا ويمكن تلخيص هذه الخطوات فيما يلي:

1- تحليل الموقف التعليمي:

تتضمن هذه الخطوة جمع معلومات عن موضوع التقويم و ذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بدله في إجراء عملية التقويم.[4]

2- تحديد الأهداف:

تمثل الخطوة الثانية في عملية التقويم، و تتسم بالدقة و الشمول و التوازن و الوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل المراد تقويمه

3- تحديد المجالات المراد تقويمها و المشكلات المراد حلها:

هناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها والعمل على تحسين مستويات الأداء فيها، فهناك المنهج بمكوناته، والمعلم و قضاياه، والمتعلم ونواحي نموه المتعددة والمدرسة وإدارتها و غير ذلك من المجالات التي يجب أن نحدد منها ما نريد تناوله بالتقويم في كل الأهداف المنشودة.[5]

---

[1]-زكريا اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دط، دار المعرفة الجامعية ، 2005م، 147.

[2]-سعاد عبد الكريم وائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، مرجع سابق، ص137.

[3]-راشدة آيت عبد السلام: دليل الأستاد اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،دط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2006م،ص29-30

1- محمود عبد الحليم منسي:التقويم التربوي،ط2،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،2003،ص27.

2-سامي محمد ملحم: سيكولوجية التعليم، أسسها النظرية و التطبيقية،ط1، دار المسيرة، الأردن، 2001،ص431.

4- تحديد المتطلبات:

هي خطوة ضرورية يتم فيها تحديد مستوى الفرد قبل بدا البرنامج للتعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة له حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة أي التعرف على ما الذي ينبغي على المتعلمين معرفته قبل البدا في دراسة برنامج معين حتى يتمكنوا من الاستفادة من دراسته وتحقيق أهدافه.[1]

5- الاستعداد للتقويم:

الاستعداد للتقويم يتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية:

-إعداد الوسائل و الاختبارات و المقاييس و غير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه و المشكلات و الإمكانات و موضوع التقويم.

-إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها.[2]

6-تحديد الاستراتيجيات التعليمية للتقويم:

يقصد بالاستراتيجيات مداخل عامة لتحقيق هدف أو أكثر من الأهداف وكل إستراتيجية تستلزم عدة أنشطة نوعية و توجد عدة استراتيجيات تعليمية مثل:**تدريب الخبرة التعليمية، المراجعة و التغذية المرتدة والممارسة** و هذه الاستراتيجيات العامة تصلح لتقويم المقررات الدراسية المختلفة و قياس مدى تحقيق الأهداف المتنوعة، كما توجد عدة استراتيجيات أخرى لتقسيم المتعلمين إلى مجموعات(**معيار الفرق الدراسية ومعيار العمر**) و استخدام وسط تعليمي معين.

7-إعداد جدول زمني معين:

من الأمور الهامة في عملية التقويم إعداد جدول زمني لعملية التقويم، فمثلا عند تقويم التلاميذ ينبغي أن يتم تقويمها قبل أن يحين وقت رصد الدرجات، و يمكن تقويم بعض البرامج بين الوقت و الأخر و باستمرار حسب طبيعة البرامج و أهدافها.

8-التنفيذ:

و لا بد عند البدا بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من اجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية و متطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا بها إلى أفضل نتائج.[3]

9-اتخاذ القرارات:

3- محمود عبد الحليم منسي :التقويم التربوي،مرجع سابق،ص 27

[2]-سامي محمد ملحم:سيكولوجية التعليم و التعلم، مرجع سابق، ص 432.

[3]-سامي محمد ملحم: المرجع نفسه، ص،432

وهذه المرحلة تتطلب اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث في أثناء تنفيذ برنامج تعليمي معين حيث تبدأ بتطبيق اختبارات قبلية pre-teste وفي ضوء نتائج هذا التطبيق يتم اتخاذ قرارات تتعلق بمدى ملائمة الأهداف التي سبق تحديدها، كما تنتهي بتطبيق اختبارات بعدية وفي ضوء نتائج هذا التطبيق يتم اتخاذ القرار

9- أنواع التقويم:

9-1-التقويم التشخيصي:

التقويم التشخيصي أسلوب تعلم وتعليم وإجراء نقوم به في مستهل العملية التدريس، يتطلب الجمع المنظم للمعلومات و البيانات عن قدرات ومعارف ومواقف التلاميذ السابقة وذالك لتحديد مواطن القوَة والضعف لديهم وبناء أنشطة تلبي حاجات التلاميذ التعليمية، كما انَه أسلوب تعليمي يهدف إلى تحقيق جودة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ و تطوير المرد ودية كما يبنى على جمع البيانات والمعطيات عن المستوى التعليمي للتلاميذ، والتقويم التشخيصي يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه، والهدف الأساسي منه هو تحديد نقطة البداية للمعلمين في عملية التدريس لأنه يساعدهم في تحديد ما يعرفه الطالب وما يعرفونه من مفاهيم حتى يستطيع الأساتذة التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية، وإذا حدث أثناء التدريس يكون هدفه عملية تحديد مدى تحقيق الأهداف والتعرف على الأخطاء أو نقاط القوة والضعف في التعليم والتعلم.[1]

ويتضمن التقويم التشخيصي نوعين من التقويم وهما:

- التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي وثانيهما هو التقويم البنائي أو التكويني.[2]

كما يطلق عليه أيضا التقويم التمهيدي أو البدائي أو التنبؤي حيث يكون هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية أو التكوين وذالك قصد التنبؤ بفرص النجاح لدى المتعلم وكذا تحديد ومعرفة بعض السلوكات التي يمتلكها المتعلم قبل تزويده بسلوكات ومهارات جديدة، أي معرفة مستوى المتعلم والحصيلة النهائية لما تلقاه من تعليم سابق قبل بداية المقرر أو البرنامج المراد تدريسه، فمن خلاله يمكن طرح التساؤلات التالية:

_ هل التلميذ مزود بالنوعية المعرفية والعاطفية والمعارف الضرورية للسماح له بالانتقال إلى مادة جديدة أو مرحلة دراسية جديدة؟

[1]- محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، ط 2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 33.

[2]- د.محمد عبد الكريم الطراونة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، مجلة كلية التربية/جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد 20، 2003، ص 216.

_ هل التلميذ يوجد في المكان المناسب؟[1]

إذن هذا التقويم يهدف إلى اكتشاف مدى امتلاك المتعلم للاستعدادات والقدرات والمعلومات الضرورية لمتابعة تعليم معين، ومنه فان وظيفة التقويم التشخيصي تتعدى الكشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ، كما انه يسمح بالتعرف على مستويات التلميذ.

ويعتبر هذا التقويم مكملا للأساليب التي يتبعها المعلم خلال الموقف التعليمي للوصول بالمتعلم إلى شاطئ الأمان وتحقيق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والرقي بالمتعلم إلى المستوى التعليمي المطلوب.[2]

إن بداية هذا النوع من التقويم هو الاختبارات التشخيصية التي كانت في العادة تتكون من مجموعة مقاييس موضوعية لقياس عدد اكبر من القدرات، فلم يكن هناك حد فاصل بين اختبارات التحصيل واختبارات التشخيص.

وقد استخدمت هذه الاختبارات لتشخيص المشكلات وتحديد الوضع، وكان الهدف من تحديد جوانب القوة والضعف في تحصيل المتعلمين مما يترتب على ذلك اتخاذ قرارات وإجراءات تهدف إلى تدعيم النواحي الايجابية، ويتعدى ذلك إلى تشخيص نواحي القوة والضعف.

كما انه التقويم الذي يقوم على توحيد عمليات التعلم والتعليم لإتاحة الفرصة لكل تلميذ أو طالب أن يتعلم ويحقق ذاته ويلبي حاجاته إلى أقصى ما تستطيعه قدراته.[3]وهو جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليمي مارسه المعلم قبل بداية الحصة وخلال تنفيذها وبعد الانتهاء من أدائها، ويعنى بالفرد المتعلم أو بالمجموعة المتجانسة من المتعلمين من حيث الأداء.

إذن فالتقويم التشخيصي يقتصر على الدراسة المتعمقة للأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم و التي ترجع إلى عوامل نفسية آو اجتماعية أو مدرسية.[4]

ويعتبر هذا النوع من التقويم ذا أهمية عالية في الحكم على تحصيل التلاميذ داخل غرفة الصف، يستند إليه المعلم في عملية التدريس، فمن خلاله يتم تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم ويتبع استراتيجيات تعليمية تتناسب مع قدرتهم المعرفية.[5]

---

[1]– د.محمد عبد الكريم الطراونة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص 216

[2]– د. نبيل المغربي، أثر التوظيف إستراتيجية مقترحة للتدريس باستخدام التقويم الشخصي على التحصيل و الاحتفاظ بالمعلومات في الرياضيات، جامعة القدس المفتوحة، د.ط، 2008، ص 4.

[3]– سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب و البلاغة و التعبير، ط1، دار الشروق، الأردن، 2004، ص 107.

[4]– محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، ص 33.

[5]– د.إيمان أبو غريبة: القياس و التقويم التربوي، ط1، دار البلدية، الأردن، 2009، ص 47.

إن الغرض الأساسي من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة، من خلال ما يلي:

أ- تشخيص أهم مشكلات التعلم:

قد يرى المعلم كل فرد في الفصل كما لو كان له مشكلته الخاصة، إلا انه في الواقع هناك مشكلات كثيرة مشتركة بين المتعلمين في الفصل الواحد لا بد أن يحدد الأستاذ مرحلة نموهم والصعوبات الخاصة التي يعانون منها، وهذا هو التشخيص التربوي، وكان في الماضي قاصرا على المهارات والمعلومات الأكاديمية، أما ألان فقد امتد مجاله ليشمل جميع مظاهر النمو. وذالك فان تنمية المظاهر غير العقلية في شخصيات المتعلمين لها أحقية تنمية المهارات و المعرفة الأكاديمية.[1]

ولا يمكن أن يكون العلاج ناجحا إلا إذا فهم الأساتذة أسس صعوبات التعلم من حيث ارتباطها بحاجات المتعلم الخاصة وأهمية إشباعها والتدريس الجيد هو الذي يتضمن عدة أشياء منها:

_ مقابلة المتعلمين عند مستواهم التحصيلي و البدء من ذلك المستوى.

_ معرفة شيء عن الخبرات الحالية في الخبرات المدرسية المقبلة.

ويرتكز تشخيص صعوبات التعلم على ثلاثة جوانب:.

أولا: التعرف على من يعانون من صعوبات التعلم.

هناك عدة طرق لتحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات التعلم، واهم هذه الطرق هي:

_ إجراء اختبارات تحصيلية مسحية.

_ الرجوع إلى التاريخ الدراسي لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل المتعلم حاليا.

_ البطاقة التراكمية أو ملف المتعلم المدرسي.[2]

ثانيا: تحديد عوامل الضعف في التحصيل.

يستطيع المعلمون الذين أهم دراية بالأسباب العامة لضعف التحصيل الدراسي للمتعلم ووضع فروض سليمة حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم.فقد يكون الضعف الدراسي راجعا إلى عوامل بيئية وشخصية كما يعكسها الاستعداد الدراسي و النمو الجسمي و التاريخ الصحي وما قد يرتبط بها من القدرات السمعية البصرية و التوافق الشخصي والاجتماعي.[3]

---

[1]- محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، ص 25

[2]- د.بطرس حافظ بطرس، أستاذ الصحة النفسية-محاضرات في التقويم و التشخيص في التربية الخاصة،كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، 2010، ص 45.

[3]- د.محمد عبد الكريم الطراونة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي، ص217.

ب– كيف يمكننا معا لجة مشاكل التعلم.

إلى جانب معرفة ما يحتاج الأطفال إلى تعلمه لابد أن يعرف المعلمون أفضل الوسائل التي تستخدم في تعليمهم. ويمكن للعلاج أن يكون سهلا لو كان الأمر مجرد تطبيق وصفة معينة ولكن، هذا أمر غير ممكن في مجال صعوبات التعلم والعجز عن التعلم، فالفروق الفردية بين المتعلمين أمر واقع مما يجعل مشكلة أخرى إلى جانب عيوب في التدريس وهكذا...

وصعوبات التعلم متنوعة وعديدة ولكل منها أسبابها، و قد ترجع مشكلة الكتابة الرديئة مثلا إلى نقص النمو الحركي بينما ترجع لدى طفل آخر إلى مجرد الإهمال وعدم الاهتمام.[1]

ورغم اختلاف أساليب و طرق العلاج إلا أن هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أن تكون إطار للعمل مع من يعانون مشكلات في إطار التحصيل الدراسي وهي:

_ أن يصحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للمتعلم.

_ أن يكون العلاج فرديا يستخدم مبادئ سيكولوجية التعلم.

_ أن يتخلل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمرة تطلع المتعلم على مدى تقدمه في العلاج أولا بأول لان الإحساس بالنجاح دافع قوي على استمرار العلاج إلى نهايته.[2]

ج– أهداف التقويم التشخيصي:يهدف التقويم التشخيصي إلى ما يلي:

1_ في بداية الدرس:

_ يسمح للمعلم باختيار الأهداف بحيث من خلالها يبني أهداف جديدة.

_ يسمح للتلميذ من تدارك النقائص و المعارف السابقة حتى يتمكن من اكتسابها وتعديلها وتصحيحها.

_ يمكن المعلم من معرفة مدى استعداد تلاميذه لاستقبال معارف جديدة.

_ يمكن المعلم من الانطلاق في درس جديد بعد تأكده من اكتساب تلاميذه للمعارف السابقة.

_ يمكن المعلم من تحديد الفرو قات الفردية بين تلاميذ القسم الواحد.[3]

2_ في بداية مرحلة دراسية:

_ يمكن المعلم من تشخيص قدرات ومهارات تلاميذه.

[1]– محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، مرجع سابق، ص 23

[2]– محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، مرجع سابق، ص 25.

[3]– د.حمدة حسن السليطي، مديرة هيئة تقييم الإطار العام لسياسة التقييم الداخلي للمدارس المستقلة، مارس 2012، ص 7

_ الوقوف على الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة، أي مكتباتهم القبلية قصد تعزيز نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف.

_ يستطيع المعلم من خلاله جمع بيانات تتعلق بوضع التلاميذ سواء الاجتماعي أو التربوي أو النفسي.[1]

_ يساعد المعلم في تحديد نقطة انطلاق جديدة و اتجاه صحيح قصد تحقيق أهداف تربوية لاحقة.

_ يستطيع المعلم من خلاله ان يكشف المواهب مع التلاميذ قصد تنميتها من خلال أنشطة خاصة.

_ يساعد في تقديم التغذية الراجعة للمعلم عن مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة.[2]

ومن أهدافه أيضا نذكر:

تحديد أسباب لصعوبات التعلم التي يواجهها المعلم حتى يمكن علاجها، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم التشخيصي و التقويم البنائي أو التكويني، وهذا يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منها. فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية. فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصا في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه.[3]

ويمكن النضر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي، مستقلة عن غيرها، إلا انهلا يمكن النظر إلى درجات البنود الفرعية داخل كل مقياس فرعي في ذاتها. وعلى العكس من ذلك تصمم الاختبارات التكوينية خصيصا لوحدة تدريسية بعينها،يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه الطالب صعوبة تحديد دقيق داخل الوحدة، كما أن التقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين.[4]

د– مبادئ التقويم التشخيصي:

أولا: الرؤيا الواضحة للأهداف المراد تحقيقها للمجموعات التي يكونها المتعلم خلال تنفيذ الأنشطة لأفراد الطلاب.

ثانيا: التعليم السابق ويعتبر هو الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع المعلم أن ينطلق للتعلم اللاحق.

ثالثا: التعزيز، فالمعلم دوره أن يعزز جوانب القوة لدى الطلاب ويأخذ بأيديهم من خلال التعزيز لتخطي مواطن الخلل و الضعف.

رابعا: التقويم التشخيصي أداة يستخدمها المعلم لدعم عملية التعلم و التعليم معا.

---

[1]– د.حمدة حسن السليطي، مديرة هيئة تقييم الإطار العام لسياسة التقييم الداخلي للمدارس المستقلة، مرجع سابق، ص 8

[2]– لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات و تقويمها، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة البويرة، العدد 14 أكتوبر 2013، ص 80

[3]– د.بطرس حافظ بطرس، أستاذ الصحة النفسية–محاضرات في التقويم و التشخيص في التربية الخاصة، مرجع سابق، ص 25

[4]– د.بطرس حافظ بطرس، أستاذ الصحة النفسية–محاضرات في التقويم و التشخيص في التربية الخاصة، المرجع نفسه، ص 26.

خامسا: التوفيق بين متطلبات المنهج المدرسي وحاجات الطلاب.[1]

هـ- متى يمارس المعلمون التقويم التشخيصي:

من خلال الخبرة والتجربة،ثبت أن المعلم الناجح هو الذي يستخدم التقويم التشخيصي قبل وخلال وبعد عملية التعليم للحصول على معلومات يعتبرها المؤشر والأداة التي من خلالها يتأكد بان الرسالة التعليمية قد وصلت لكل متلق من الطلبة وذلك وفقا لما يأتي:

_ عندما يود المعلم التأكد من أن مفهوما معينا قد وصل لكل فرد أو مجموعة من الطلبة أو التلاميذ.

_ في بداية كل وحدة ليحدد حاجات المتعلمين، ومن اين يبدا بالتعلم الجديد.

_ خلال تنفيذ الحصة الصفية لتحديد المفاهيم والأفكار و المهارات الجديدة التي يحتاج إليها المتعلم الذي هو محور العملية التربوية.

_ لتحديد الصعوبات التي يواجهها الأفراد أو المجتمعات أو الصف بمجمله ليعمل على حلها.

_ لرؤية مدى حاجة المتعلم للمعلومة الجديدة قبل بداية الحصة.

_ لتحديد فئة من المتعلمين بحاجة إلى مساعدة خاصة ويكون ذلك من خلال رصد متابعة الأنشطة الصفية أو الوظيفة المنزلية، ورصد تلك الحاجات أو تزويد من هم بحاجة إلى أنشطة إضافية لزيادة مستواهم التعليمي، وهذا يكون من خلال ملاحظة أداء التلاميذ على الأنشطة التي يقومون بها في القسم، وكذا الوظائف المنزلية، ثم يقوم المعلم بتحليل المعلومات التي يحصل عليها حول تعلم الطلبة ومدى تقدمهم.

و التقويم التشخيصي ينعكس على عملية التعلم و التعليم ايجابيا حيث لم يسر التعلم على نمط واحد، فالمعلم ينظم صفه بطرق مختلفة ويتعامل مع الطلبة جميعهم، ويستخدم المجموعات ثم ينتقل ليفرد التعليم. فهذه الاستراتيجيات التي يتبعها تؤدي إلى بعث روح التعاون، وخلق جو مليء بالحيوية والنشاط.[2]

و- مكونات التقويم التشخيصي:

من المكونات التي تعتبر ركيزة رئيسية لأسلوب التقويم التشخيصي ما يأتي:

التخطيط، التعليم، رصد النتائج، توزيع النتائج على المعنيين وتقييم التعليم والتعلم.

و التقييم التشخيصي يتطلب تضافر الجهود من الجميع لإنجاحه،لان المعلم وحده لا يستطيع أداء المهمة إذا لم تتهيأ له الظروف كافة ولجميع المشاركين كافة.

[1]- د.محمد عبد الكريم الطراونة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص 217

[2]- د.محمد عبد الكريم الطراونة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، مرجع سابق، ص 218.

و الذين يلعبون دورا بارزا في تهيئة الظروف: المعلم المدير، المشرف التربوي المعني، و المعلم الذي ينفذ هذا البرنامج لابد وان يخفف عبئه الدراسي ليتسنى له التخطيط لإنجاح هذا البرنامج، والإدارة الناجحة هي التي تلعب دورا أساسيا في تهيئة الجو المناسب للمعلم وتساعده.[1]

9-2- التقويم التكويني:

هو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر و يعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التدريس وتنفيذ البرنامج التعليمي، وهو يبدأ مع بداية التعلم و يواكبه أثناء سير الحصة الدراسية، يتم تنفيذه عدة مرات أثناء عملية التدريس [2] ، لان التقويم التكويني يتضمن مراقبة مسار الطلاب أثناء التدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر.

وهدا التقويم يلجأ إليه المدرس بين الفينة والأخرى لمعرفة مدى التحسن الذي حصل للمستوى المعرفي الذي وصل إليه المتعلم. ويتأكد من خلاله أن المعرفة وصلت إليه بشكل دقيق و متكامل[3]

و يعرف أيضا انه مسار للتقويم المستمر الذي يهدف إلى ضمان تدرج كل فرد في مسعى التعلّم، أو وتيرة هذا التدرّج من اجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسبين عند الحاجة.

وعلى العموم فان معظم التعاريف تتناول بيان وظيفة التقويم التكويني المتعلقة بالتعديل و التصحيح الهادفة إلى تقديم المساعدة الفورية للتلميذ الذي يلاحظ لديه قصور ما في تحقيق هدف من أهداف حلقات التعلّم. ومن هنا ندرك أن التقويم التكويني يعنى بالمسار ربما أكثر مما يعنى بالنتائج، أي بطريقة تعلم التلميذ و العمليات العقلية التي يقوم بها من اجل تحقيق هدف الدرس. ومن جهة أخرى فان مسعى التقويم التكويني مسعى تشخيصي، أي مسعى يهدف إلى تحديد النقائص وبيان العوائق المعترضة لتحقيق الهدف المنشود من خلال حلقة الدرس.

وبعبارة أخرى يهدف إلى بيان التقدم الحاصل في اكتساب المعارف و القدرات و المواقف. [4]

فهذا النوع من التقويم يعطي تغذية راجحة للمعلم لمعرفة الصعوبات و الأخطاء و نقاط الضعف في عملية التدريس بهدف معالجتها قبل المضي إلى مرحل متقدمة. [5]

---

[1]- د.محمد عبد الكريم الطراونة، أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية، المرجع نفسه، ص 219.

[2]- ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات: القياس و التقويم الصفي، ط1، دار جرير، الاردن، 2009، ص 41.

[3]-ايمان ابو غريبة : القياس و التقويم التربوي، مرجع ص 48.

[4]- بدر الدين ن تريدي، تقييم التعلم انواعه و اساليبه و ادواته النظرية و التطبيق،دط، دت، ص 12،13.

[5]- عماد عبد الرحيم زغلول: مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2009م، ص 317.

9-3- كيفية انجاز التقويم التكويني:

في هذا النوع من التقويم يكلَف المدرس تلامذته بأعمال و مهام و انجازات تكون عاجلة وسريعة خلال الدرس، أو في نهاية جزء منه، قصد التأكد من مدى تحقق الهدف الذي حدده. و لعمل ذلك يقوم بما يلي:

1-إعطاء أسئلة ذات اختبار متعدد،يختار التلميذ منها الجواب الصحيح .

2-انجاز تقارير عن تجارب.

3-نصوص تتضمن فراغات يملاها التلميذ.

4-أجوبة تكون بعلامة صح أو خطا

5-تمارين تطبيقية بسيطة حول الدرس.

6-يطلب منه انجاز رسومات أو تعطى له رسومات يضع عليها البيانات.

7-جداول يملاها بمعطيات معينة.

8-نتائج يصوغها التلميذ بأسلوبه الخاص

هذه بعض الأدوات التي تمكنا من ذكرها و يوجد الكثير منها و قد لا تخطر ببالنا الآن.المهم ما يتطلبه التقويم التكويني،هو انجازات جزئية عاجلة، و أنية و منسجمة مع الأهداف المحددة للدرس حيث تمكن من قياس الفر وقات بين التلاميذ، كما تمكن المدرس من ضبط الصعوبات و النقائص،حيث يلجا هنا إلى إجراءات التصحيح التي نذكر منها:

-ترك التلميذ يصحح أخطاءه بنفسه، مع الإشارة أمام كل خطا سبب ارتكابه له. وبذا يتمكن المدرس من ضبط هذا التصحيح.

-ترك حرية التصحيح للتلميذ مع زميله حتى يحدد جوانب النقص و الصعوبات.وقد يكون تصحيحها صائبا،أما إذا ظهر و في كلت الحالتين أن التصحيح كان خاطا فان المدرس يلجا إلى تكليف التلاميذ بأنشطة أخرى، أو يوجه أسئلة شفوية،أو يقدم معلومات إضافية لاستدراك نقاط الضعف. [1]

ويتمثل دور **التقويم البنائي** في تحقيقه للأهداف التالية :

- معرفة هدف التعلم و توفير المعلومات التي توجه مسار المتعلم
- تحفيز الطلاب نحو عملية التعلم .إعطاء تغذية راجعة للمتعلم حول فعالية أساليب عملية التدريس.

[1] -ايمان ابو غريبة : القياس و التقويم التربوي، مرجع سابق،ص48.

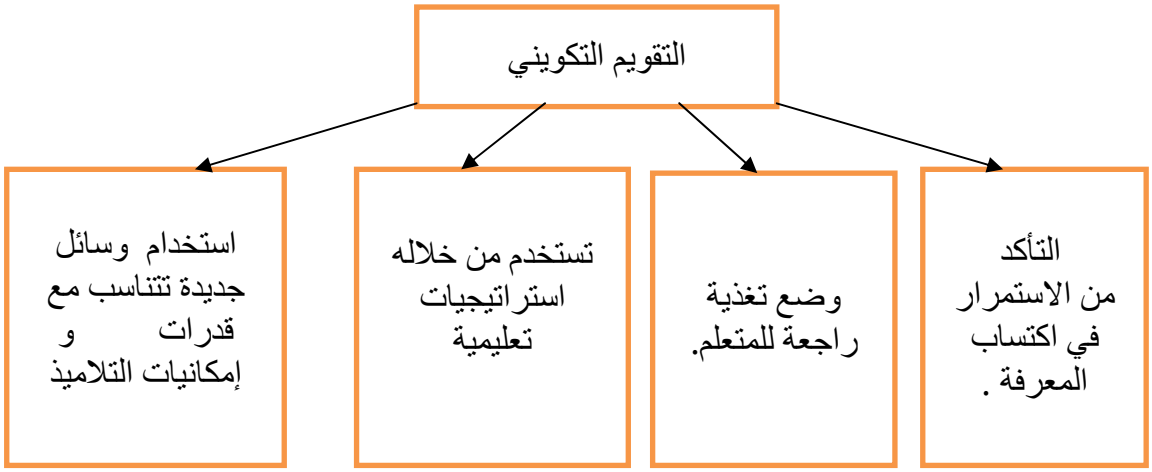
- إصلاح الخلل في التدريس عند وقوعه دون تأخير ذلك إلى نهاية الحصة .
- معرفة مدى إتقان المتعلم لما قد درسه من قبل .[1]
- الوصول إلى قرارات من شأنها تحسين العملية التربوية .
- توجيه نشاط التلميذ و تحسين عوائده .
- اقتراح خطط بديلة للعملية التعليمية وإعادة تشكيل ممارستها.[2]

و من خلال هذه الأهداف نستطيع أن نعتبر هذا النوع من التقويم تقويما تشخيصي.

من الأساليب و الطرق التي يستخدمها المعلم في التقويم البنائي ما يلي :

- المناقشة الصفية وتتمثل في الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم أثناء الحصة.
- ملاحظة أداء الطالب و مدى تفاعله مع الموضوع المطروح .
- متابعة الواجبات المنزلية و المتمثلة في التمارين و الأنشطة .
- حصص التقوية المتمثلة في الدروس الإضافية الاستدراكية المعروفة بدروس الدعم .
- الامتحانات القصيرة .
- النصائح و الإرشادات ؛ أي توجيه المعلم للمتعلم أثناء استصعابه لمادة ما [3]

4



1- ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات: نرجع سابق،ص32.

2-سعاد عبد لكريم وائلي:تدريس الادب و البلاغة و التعبير مرجع سابق، ص115.

1- ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات: القياس و التقويم الصفي، مرجع سابق، ص 31.

1- ايمان ابو غريبة: القياس و التقويم التربوي، مرجع سابق، ص 40.

9-4- دور المعلم و المتعلم في التقويم التكويني:

دور المدرس: في ضوء ما تقدم، لا ينحصر دور المدرس في رصد أخطاء التلاميذ كما هو شائع في التقويم التقليدي .انه في إطار المقاربة بالكفاءات تسيير عملية التعلم و توجيهها نحو الأهداف المرسومة. إنها بيداغوجية التوافق و النجاح لا الإقصاء.

لا شك في أن هذه المهمة تتطلب هي الأخرى من المدرس كفاءات منها ،التحكم في إستراتيجية التقويم و بقدرات نوجزها فيما يلي:

- معرفة وظائف التقويم و فهمها.
- القدرة على صياغة الأهداف البيداغوجية صياغة إجرائية.
- القدرة على انجاز أنشطة تقويمية و تنويعها كإعداد التمارين المختلفة و اختيار الوضعيات التقويمية التي تمكن التلميذ من استثمار مكتسبات.
- اختيار و تحديد المؤشرات
- التعرف على طبيعة العراقيل التي تواجه التلميذ و تحليلها.
- القدرة على بناء أدوات و شبكات التقويم و تطبيقها.
- القدرة على تحليل نتائج تعلم التلاميذ.
- القدرة على إصدار الحكم و تقدير مستوى الانجاز استنادا إلى محكات مناسبة.
- معرفة أساليب التوجيه الممكنة و قنواتها كالاستدراك و بيداغوجية دعم و أهمية الوظائف المنزلية.

دور المتعلم في التقويم: و إذا كان دور المدرس في التقويم التكويني حاسما نظرا للمهام المنوطة به فان دور المتعلم لا يقل أهمية بحيث انه طرف فعال فيه يدرك من خلاله حدود مكتسباته و نقائصه و يبدل جهدا لتجاوزها .و بذلك يدخل في مهام المتعلم التصحيح الذاتي .Lauto-evaluation و التصحيح مع الرفاق Lco- evaluation.

لا شك في أن إدخال مفهوم التقويم ذي البعد التكويني evaluation formatrice يحمل دلالة خاصة إذ يشير إلى تلك الممارسات التقويمية التي من خلالها يتكون التعلم. ولما كان التكوين عملية نابعة من

الذات فان التقويم المكون ينصب بالدرجة الأولى على كل الأنشطة التي يقوم بها المتعلم من اجل تعديل سلوكياته وتنمية تعلماته، هذا في ضوء تحليل نشاطه اعتمادا على أساليب ما وراء المعرفة [1]

9-5 الأعراض المباشرة و غير المباشرة للتقويم التكويني: و تتمثل في الأتي:

أ- الأغراض المباشرة :

- التعرف على تعلم التلاميذ و مراقبة تقدمهم و تطورهم خطوة خطوة.
- قيادة تعلم التلميذ تمهيدا لربطه و توجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج .
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فاعلية التدريس
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في تعليم أو إيجاد طريقة بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي و تعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته
-تذويد المعلم و المتعلم بتغذية راجعة عن التعليم و التعلم.
-وضع خطة للتعليم العلاجي و تصحيحه لتخليص الطلاب من نقاط الضعف.[2]

ب- الأغراض غير مباشرة :

-تقويم دافعية الطالب نحو التعلم و ذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه و أخطائه و كيفية تصحيحها.

- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.
- زيادة انتقال اثر التعلم، و ذلك عن طريق التعلم السابق الجيد. [3]

9-6 التقويم التكويني صعوبات التعلم:

يعتبر التعليم الابتدائي ذا أهمية كبيرة في السلم التعليمي، وتأتي أهميته من كونه أول المراحل التعليمية التي يتوقف ،كما يتمكن في هذه المرحلة أيضا من تنمية قدراته و استعداداته العقلية.ويكتسب الكثير من الميول و الاتجاهات في الحيات. ويكتسب في هذه المرحلة كذلك المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة و هذه المهارات هي القراءة والتعبير بنوعيه....الخ.

[1] – العربي بن عاشور، عثمان مجدوبي: اللغة العربية و ادابها السنة الثالثة من نظامLMD مرجع سابق، ص 390، 391.
[2] -خالد محمد ابو شعيرة : مرجع سابق ص298-299.
[3] -خالد محمد ابو شعيرة: المرجع نفسه ص288- 300

ويعتبر أي نقص أو خلل يصيب العملية التعليمية في هذه المرحلة بداية لتوقع إخفاق مستديم في الأداء الدراسي في المرحلة التعليمية اللاحقة من المسار الدراسي التعليمي للتلميذ.

ولذا وجب الاهتمام بتلاميذ هذه المرحلة، و خاصة فيمي يتعلق بتحصيلهم الدراسي،و التعرف على أسبابه ومشكلاته ومعوقاته حتى إذا تم تشخيصها و التعرف عليها بشكل جيد.

ويتأثر ضعف التحصيل الدراسي بعوامل متعددة منها العوامل الأسرية، الصحية، الاجتماعية، التربوية، و العوامل النفسية ومنها أيضا عوامل الإعاقات الحسية و الحركية و العقلية، و كذالك العوامل النميائية للجهاز العصبي المركزي و التي تؤدي إلى اضطراب وظيفي في وظائف هذا الجهاز، وبالتالي ما يعرف بصعوبات التعلم لدى التلميذ.[1]

9-6-1 تعريف صعوبات التعلم:[2]

يعتبر مجال صعوبات التعلم من أكثر مجالات التربية الخاصة التي نمت بصورة سريعة و لاقت اهتماما واسع المجال حيث أن إعداد التلاميذ الذين يصنفون في نطاق هذه الفئة في زيادة مستمرة مما جعلهم يمثلون أكثر الفئات في مجال التربية الخاصة، لذا فوجود تعريف مقبول و محدد لمصطلح صعوبات التعلم يعد أمرا جوهريا للدراسة في هذا المجال دون هذا التعريف لا يستطيع المتخصصون و المربون التعرف على من يعانون و من لا يعانون من صعوبات التعلم، ولذلك بذل المتخصصون محاولات عديدة للتوصل إلى تعريف محدد و مقبول لصعوبات التعلم يمكن أن ينطوي تحته كل تلميذ يتعرض لإحدى الصعوبات.

وقد ظهرت تعريفات متنوعة و متعددة لصعوبات التعلم، ففي عام 1923م اقترح كيرك (**Kirk**) الذي يعد من أشهر المختصين في مجال صعوبات التعلم،صيغة لتعريف صعوبات التعلم، حيث يشير مصطلح صعوبات التعلم عنده إلى تأخر أو اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من .عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة أو العمليات الحسابية نتيجة خلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية،ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي.

وقد وضعت اللجنة الوطنية الاستشارية للمعوقين في المكتب الأمريكي للتربية في عام 1928م تعريفا لصعوبات التعلم والذي تضمنه القانون الأمريكي لتعليم المعوقين رقم 94-192 و تعديلاته اللاحقة في سنة 1990 و الذي ينصص على أن مصطلح ذوي العقوبات الخاصة بالتعلم يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من

[1]- جماعة من الأخصائيين: كيف تلقي درسك، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ص 18.

[2]- محمد النوبي محمد علي، صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا (الأردن)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة1، 2011م، ص 22-23.

قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام أو القراءة أو التهجئة أو التعبير أو في أداء العمليات الحسابية...

وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو الخلل الوظيفي المخي البسيط أو إلى عسر القراءة أو إلى حبسه في الكلام، ولا يشمل الأطفال ذوي صعوبات التعلم الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة عقلية أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي و ثقافي و اقتصادي.

وتصنف صعوبات التعلم إلى قسمين:[1]

9-6-2 صعوبات التعلم النمائية: وهي المهارات المتطلبة للتعلم الأكاديمي و تصنف الى:

أ- **أولوية:** وتشمل الإدراك، الذاكرة، الانتباه.

ب- **ثانوية:** وهي تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولوية و تشمل: التفكير و اللغة الشفهية.

9-6-3 صعوبات التعلم الأكاديمية:و التي تشمل على:

_ الصعوبات الخاصة بالقراءة.

_ الصعوبات الخاصة بالتعبير بنوعيه.

_ الصعوبات الخاصة بالكتابة والتهجئة.

_ صعوبات الخاصة بالحساب.

و قو ركزنا في دراستنا على صعوبات التعلم الأكاديمية خاصين بالدراسة الصعوبات المتعلقة بالقراءة و التعبير بنوعيه(الكتابي و الشفهي). :[2]

9-6-4 الصعوبات المتعلقة بالقراءة:

أ _ تعريف القراءة:

تنوع مفهوم القراءة بتطوره عبر الزمن إذ كان القارئ المحترف في نظر البعض هو من يتقن أداء الحروف، ويحفظ عددا كبيرا من المفردات، ثم تطور مفهومها إلى التعرف على الرموز و فهم أبعادها الدلالية، ثم تدخل الجانب الانفعالي من طرف قارئ النص، فأضحى ينقده ويسخط أو يرضى عليه، وبعدها صارت القراءة وسيلة تسلية ومتعة، ورفقة مفيدة تدفع عن الإنسان الملل و الضجر.

[1]- سهير الخلفوي، صعوبات التعلم النمائية، ص15.

[2]- محمد النوبي محمد علي: صعوبات التعلم بين المهارات و الاضطرابات ،ط1،جامعة الشرق الاوسط، للدراسات العليا، دار الصفء للنشر و التوزيع، عمان، 2011م،ص22،23.

وفي هذا الصدد يقول الباحث "حسن عبد الشافي"{و لقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها، و القدرة على قراءتها،إلا أنها نتيجة للبحوث التربوية بعامة والبحوث التي أجريت على القراءة بخاصة،تغير مفهومها خلال هذا القرن، وأصبح مفهوم القراءة أنها عملية عقلية يتفاعل القارئ معها فيفهم ما يقرأ أو ينفذه ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحيوية}.وهي أيضا فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، أنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان (القراءة الجهرية)، وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.[1]

ولا شك في أن القراءة من اكبر النعم التي أنعمها الله على خلقه، وحسبها شرفا أنها كانت أول لفظ نزل من عند الله سبحانه وتعالى على نبيه الكريم وذلك بقوله عز وجل {اقرأ باسم ربك الذي خلق}[2].

و لعلها أهم المواد الدراسية بصلتها الوثقى بالمواد الأخرى، فلا يستطيع أي طالب أن يظهر تميزه في أية مادة إلا إذا كان مسيطرا على مهاراتها، و لعلها أيضا أعظم وسيلة موصلة إلى الغاية المطلوبة من تعلم اللغة.

وتعد إضافة إلى ما تم ذكره من أهم وسائل الاتصال البشري فيها تنمو معلوماته ويتعرف إلى الحقائق المجهولة وهي مصدر من مصادر سعادته وسروره، وعنصر من عناصر شخصيته في تكوينه النفسي، وهي خير ما يساعد الإنسان على التميز بالسلوك البشري.

ب_ عوامل الاستعداد للقراءة:

من المعلوم أن كل عملية تعليمية لابد من وجود عاملين لنجاحها:

الأول:النضج.

الثاني:التعلم أو المران.

و القراءة عملية معقدة كما اشرنا وهي كغيرها من المهارات اللغوية تحتاج الى وصول الطفل الى مستوى معين من الاستعداد قبل تعلمها.

وعوامل الاستعداد هذه يمكن تقسيمها إلى:

[1]- سعدون محمد الساموك، وهدى علي جواد الشمري:مناهج اللغة العربية وطرق تدرسيها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 174.

[2]- سورة العلق: الآية 1.

1:الاستعداد العقلي:

من المعروف أن الطفل الذكي يبلغ استعداده قبل غيره من اقرأنه العاديين، وبالتالي فان تعلمه القراءة أيسر من غيره أيضا، وهنا يبرز مصطلح العمر العقلي الذي يشير إلى مستوى الصعوبة الذي يمكن أن يبلغه الطفل في القيام بعملية ما وهذا العلم يتناسب طرديا مع العمر الزمني.

و كما مر سابقا فإن القراءة عملية معقدة، والنجاح فيها يتطلب قدرا معينا من النضج العقلي ولقد اختلف في تحديد العمر العقلي للطفل من حيث الزمن، فيرى بعضهم انه ست سنوات بينما يرى الآخرون انه ست سنوات ونصف أو سبع. [1].

ومما تجدر ملاحظته في هذا المجال أن العمر العقلي(الذكاء) ليس العامل الوحيد الذي يؤثر في عملية نجاح الطفل للقراءة فهناك أمور أخرى تؤثر في هذه العملية كجو غرفة الصف ومهارة المعلم، وعدد التلاميذ، والمنهج و المادة المستخدمة في القراءة وطريقة تعليمها.

و يستنتج من هذا أن العمر العقلي للأطفال في هذه المرحلة يجب ألا يكون المقياس الوحيد في الاستعداد للقراءة، ومع هذا، على المعلم ألا يهمل هذا الجانب عند الأطفال.

2: الاستعداد الجسمي:

مما لا شك فيه أن القراءة ليست عملية عقلية فحسب، وإنما هي عملية تستخدم حواس البصر و الاستماع و النطق ومن ثم فإنها تعتمد في نجاحها على جهة هذه الحواس فالبصر السوي له أثره الواضح في تعلم القراءة، لأنها تقتضي رؤية الكلمات بجلاء و ملاحظة ما بينهما من اختلاف، وكل خلل في البصر يؤدي بالطفل إلى رؤية مهزوزة أو على غير صورتها الحقيقية، و مع هذا فقد يكون البصر يؤدي سويا، لكن إدراكه للمرئيات لم يبلغ النضج المطلوب، ومن هذا النضج على سبيل المثال: التناسق و التكامل في عملية الإبصار بين العينين مجتمعتين وكأنهما عين واحدة.

وأما السمع فأهميته تبرز حين تدرك العلاقة بين سماعه لحديث الكبار وقدرته على إظهار ما وقر في سمعه من الأصوات اللغوية، ثم العلاقة بين الحديث و القراءة بعد ذلك فإذا لم يستطع الطفل أن يسمع جيدا، مما لاشك فيه انه سيجد صعوبة في ربط الأصوات بالمادة القرائية المرئية و بالتالي، سيجد صعوبة في تعلم الهجاء الصحيح، و في سماع الدروس الشفهية و ما يلقيه معلمه و ما يقوله زملاؤه وقد يكون سماع الطفل سويا إلا انه يفتقر إلى التمييز بين الأصوات و تعرف ما يتشابه منها و ما يختلف، وكذلك فان القدرة على التمييز بين الأصوات يعد عاملا من عوامل الاستعداد للقراءة.

[1]- عبد العزيز عبد المجيد: طرق تدريس اللغة العربية و اصولها النفسية ، ط3، مصر، دار المعارف، 1960م، ص62.

ولا شك في أن النطق ينطبق عليه السمع لأنه مرتبط بالسمع بدرجة كبيرة وعليه فان الطفل يصل إلى سين الدراسة وهو ينطق السن)شينا(نحو (شراب، سراب) والراء الفاء نحو(رجل اجل) لابد أن تختلط عليه الرموز الكتابية وأصواتها المنطوقة وقت تعليم القراء، ويضاف إلى دلك ما تسببه مشكلات النطق[1].

من اثر نفسي على الطفل إذا ينتابه الخجل حين يتحدث أمام زملائه، مما قد يسبب له قلة المشاركة، والانطواء وتجنب الحديث خشية تعرضه للنقد والسخرية.

وعلى العموم، فان الصحة العامة للطفل لها أهميتها في الاستعداد للقراءة فالطفل الذي سرعان ما يعب من اقل جهد ليجد المقدرة الجسمية اللازمة للاستمرار في القراءة فيشرد ذهنه ويمل.[2].

3 _ الاستعداد الانفعالي أو الشخصي أو العاطفي:

كما تعلمون فان الأطفال يأتون من بيئات مختلفة إلى المدرسة، وقد أثرت هذه البيئات سلبا أو إيجابا في التكوين النفسي للأطفال فبينما نرى بعضهم يتكيف بسرعة مع زملائه نرى الآخرين ينقصهم مثل هذا التكيف و بالتالي يكون استعدادهم للبدء في التعلم اقل من زملائهم.

وتكاد الآراء و الأبحاث في هذا الميدان تتفق على أن الطفل العاطفية و الشخصية سبب رئيسي في إخفاق الأطفال في تعلم القراءة و لعل ابرز هذه المشكلات فقدان الثقة بالنفس و الشعور بالحزن و الحياء المبالغ فيه وهذه المشكلات قد تؤدي بالطفل إلى هجر الدروس، و فقدان الحافز نحو التعلم، والتردد، و الشرود الذهني، وأحلام اليقظة و الخجل، لذا تقع على المعلم مسؤولية كبيرة في محو ما رسب في نفوس هؤلاء الأطفال بتعويضهم على ما فقدوه.

4_ الاستعداد التربوي:

يتضمن هذا الجانب من الاستعداد عدة خبرات و قدرات اكتسبها الطفل منذ نعومة اظافره و حتى قدومه الى المدرسة و من أهمها:

_ الخبرات السابقة:

ويعني بها مجموع التفاعل بين الفرد و البيئة، وهذه الخبرة تساعد الطفل على الربط بين المعنى الذهني للكلمة و صورتها المكتوبة، و مما لا شك فيه أن دور الأسرة في هذا المجال يظهر واضحا في إثراء خبرات الأطفال مما يسمعه من جمل و معان و قصص، و آداب اجتماعية، و عن طريق أطفال الأسر الأخرى في الرحلات و الزيارات.

[1]- عبد العزيز عبد المجيد: طرق تدريس اللغة العربية و اصولها النفسية ، ط3، مصر، دار المعارف، 1960م، ص63.

[2]- عبد العزيز عبد المجيد: طرق تدريس اللغة العربية و اصولها النفسية ، ط3، مصر، دار المعارف، 1960م، ص63.

وبسبب تفاوت الأسر ثقافيا و اجتماعيا و اقتصاديا فان هذا التفاوت ينعكس على خبرات الأطفال و معارفهم، وأنماط سلوكهم مما ينجم عنه تفاوت درجات الاستعداد[1].

_ الخبرات اللغوية:

وهي مجموعة المفردات و التراكيب اللغوية التي اكتسبها الطفل من أسرته و مجتمعه قبل سن الدراسة و من البداهة أن يكون للأسرة دور بارز في زيادة مفردات الطفل اللغوية، وفي تقويم لغته و من ثم فان معجمات الأطفال اللغوية لابد أن تتفاوت وتختلف تبعا لاختلاف الأسر و تباين مستوياتها.

_ القدرة على التمييز البصري و النطقي:

تعد عملية القراءة عملية تعرُف على صور الكلمات و تمييز بعضها من بعض، وينجم عن هذا أن قدرة الطفل على التمييز بين صور الكلمات و إدراك أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها من العوامل التي تتحكم في مستوى الاستعداد للقراءة، و من المعلوم أن الأطفال في البداية يرون الكلمات و كأنها خطوط متساوية متماثلة، ثم يأخذون بالتدرج في إدراك التفاصيل و الدقائق التي تميز كل كلمة عن الأخرى، وهم في هذه العملية يختلفون في درجة النمو و المستوى الذي يصلون إليه، وبالتالي فان القدرة على إدراك المتشابه و المختلف عامل من عوامل الاستعداد الذي يتحكم في تعلم الطفل القراءة.

_ الرغبة في القراءة:

الذهاب إلى المدرسة في نظر الآباء و الأمهات يعني تعلم القراءة و الكتابة، و لكن هذا لا يعني بالضرورة أن الطفل راغب في تعلم القراءة، فهو لا يعرف ماذا نعني وان كان يعرف فان هذه المعرفة تعتمد على البيئة التي كان يعيش فيها والرغبة في القراءة عند الطفل لن تكون أصلية إلا إذا صحبها مفهوم جلي عن معناها، و طبقا لمفهوم الطفل عن القراءة، و رغبته في تعلمها، واهتمامه بها يكون استعداده لتعلمها و النجاح فيها و من اجل هذا فان من التبعات الأساسية التي تقع على عاتق المعلم أن يثري فيهم هذا الاستعداد، و ينميه قبل البدء بعملية التعلم.[2]

ج- أنواع القراءة:

تعددت الاقتراحات حول تقسيم واحد للقراءة، وبيان أنواعها من كل النواحي، فاقترح بعضهم تصنيفها على أساس الشكل العام، و تنقسم إلى قسمين: قراءة صامتة موضحين أسسها النفسية والاجتماعية و الفونولوجية، وقراءة جهرية درسوها منة حيث النواحي اللغوية و الانفعالية و الاجتماعية، وبعدها صنفت على أساس الغرض العام للقارئ، و تنقسم إلى شقين، قراءة الدرس و قراءة الاستماع، وقراءة المذاكرة و الحفظ،

[1]- فهد خليل زايد :اساليب تدريس اللغة العربية بين الصعوبة و المهارة، مرجع سابق،42.

[2]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ص

والقراءة السريعة، وقراءة لتكوين فكرة عامة، وقراءة لجمع المعلومات، وقراءة نقدية تحليلية، وأخرى لحل المشكلات وغيرها، وتعددت الآراء والأقوال فيها، وفي هذا التقسيم إلا أن البعض رأى أن هذا التقسيم هو مجرد فروع عن نوعين أساسيين وهما القراءة الجهرية و القراءة الصامتة، خاصة في الأقسام الابتدائية.[1]

1_ القراءة الصامتة:

أ_ تعريفها: يعرف هذا النوع من القراءات تعريفات عديدة، فهي عبارة عن {استقبال الرموز المطبوعة، و إدراك معانيها في حدود خبرات القارئ ووفقا لتفاعلاته مع المادة المقروءة، وفي القراءة الصامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة، و العقل يترجمها، ولا عمل لجهاز النطق الإنساني فيها، فلا صوت فيها، ولا تحريك للسان أو الشفتين}[2]

وهي أيضا{ قراءة ليس فيها صوت و لا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات و الجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت(أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة) ولذلك تسمى القراءة البصرية فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام و توجيه كل اهتمامه لفهم ما يقرأ}.[3]

وتعرف أكثر تفصيلا أنها{ عملية حل الرموز المكتوبة و فهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة، و تتسم بالسهولة و الدقة لا دخل للفظ فيها إلا إذا رفع القارئ نبرات صوته و وظف حاسة النظر توظيفا مركزا، إذ تنتقل العين فوق الكلمات و تنقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة، ويأتي الرد سريعا من العقل حاملا معنى المدلولات المادية او المعنوية للكلمات المكتوبة و التي سبق له أن اختزلها، و بمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني و ترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي للمقروء}.[4]

فالمتفق عليه من خلال هذه التعريفات هو أنها عبارة عن اتحاد البصر و العقل و غياب عنصر الصوت آو النطق، وتكون أكثر تركيزا من غيرها لمحاولة فهم مدلولات الكلمات، و أعمال الفكر فيهان ونلاحظ أن حياتنا قائمة على القراءة، كما تعتبر القراءة الصامتة أول ما يبدأ به التلميذ درس القراءة، إذ يطلب منه قراءة النص قراءة صامتة حتى يتمكنه استجماع معنى الكلمات و كيفية نطقها.

وتبنى القراءة الصامتة على مجموعة من الأسس النفسية والاجتماعية والفيزيولوجية، فهي مفيدة من الناحية النفسية لمن يعانون من قصور في أجهزة النطق مما يجنبهم الحرج، إضافة إلى أن هناك من يؤثر الصمت و الهدوء على الجهر، كما أن التأمل الهادئ هو اقرب إلى جني الفوائد، ومن الناحية الاجتماعية تفيد الدوق العام الذي

[1]- سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص 14.

[2]- المرجع نفسه، ص 15.

[3]- هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، الدار العلمية االدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 17.

[4]- أحمد عبد الله وفهيم مصطفى محمد، الطفل ومشكلاتها القراءة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط3، 1994، ص71.

يوجب احترام شعور الآخرين و رغباتهم في عدم الإزعاج ونرى ذلك بشكل كبير في المكتبات العامة، وتفيد من الناحية الفيزيولوجية إراحة أعضاء النطق، وعدم تعرض الصوت لإجهاد محتمل يحدث عادة مع القراءة الجهرية.

ب_ اهدافها:

1_ اكتساب التلميذ المهارة اللغوية وزيادة حصيلته منها إذ تتيح له تأمل العبارات و التراكيب وعقد المقارنات بينها، وتعوده السرعة في القراءة والفهم، إذ{ ظهر من خلال تطبيق اختبارات القراءة على التلاميذ انهم عندما يجيبون عنها في صمت يستغرق وقتا اقصر مما لو أجابوا عنها جهرا، و أن القراءة الصامتة لا تعرقل الفهم}[1]

2_ تنمية دقة الملاحظة، والحواس وتنشيط الخيال و تغذيته.

3_ تعويد التلميذ على تركيز انتباهه لمدة طويلة، كما أنها تشغل تلاميذ الفصل و تعودهم الاعتماد على النفس في الفهم، كما تعودهم حب الاطلاع، وتراعي الفروق الفردية بينهم حيث يستطيع كل فرد القراءة حسب معدل يناسبه.

4_ هي أسلوب الحيات الطبيعية لذا وجب تعويذ التلاميذ عليها وتعليمهم إياها منذ الصغر،حتى يستعملونها في مواقف الحيات اليومية المختلفة.

5_ توجيه التلاميذ للعناية البالغة بالمعاني و التي تتشتت بعنصر النطق.

إلا أن هذه الطريقة لم تسلم من بعض الانتقاد و إظهار عيوب منها: صعوبة تصحيح الأخطاء للتلاميذ إلا إذا جهروا بها و صعوبة التأكد من حدوث فعل القراءة من قبلهم، كما أنها غير مناسبة للتلاميذ الضعاف.[2]

2_ القراءة الجهرية:

أ_تعريفها: يشبه تعريفها إلى حد كبير تعريف القراءة الصامتة، لكنها تتميز عنها بعنصر الصوت والذي يسمعه الآخرون فيتفاعلون معه بالاستحسان أو الاستهجان، كما أن لها فوائدا و أهدافا وميزات عن الطريقة السابقة، إذ{ تعتمد القراءة الجهرية على فك الرموز المكتوبة، و توظف لهذه المهمة حاسة النظر، ويعمل جهاز النطق على تصديق للرؤيا التي تنقل هذه الرموز إلى العقل الذي يحلل المدلولات و المعاني، ويستمر القارئ في قراءته الجهرية ما دامت الألفاظ مألوفة لديه، ومادام العقل يرسل إشارات المدلولات، و المعاني باستمرار، ويكون رد فعل القارئ على هذه الإشارات ايجابيا، أما إذا لم يرسل العقل إشارات تفيد فهم المعنى أو المدلول فان القارئ يتوقف عن القراءة حتى يستقيم لديه المعنى}.[3]

[1]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997، ص 140.

[2]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1997، ص 140.

[3]- زكرياء اسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص 113.

وهي أيضا التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، و ترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما.[1]

وتعرف أيضا أنها{ قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة، من تعرف بصري للرموز الكتابية، و إدراك عقلي لمدلولاتها و معانيها، و تزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني، بنطق الكلمات و الجهر بها و تفسير الأفكار و الانفعالات التي تحتوي عليها المادة، وهي بذلك أصعب من القراءة الصامتة، وهي أحسن وسيلة لإجادة النطق و إجادة الأداء و تمثيل المعنى، و تذوق النصوص الأدبية، وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ على الحديث، وتعد التلاميذ للمواقف الخطابية و مواجهة الناس}.[2]

وقد اشتمل هذا التعريف الأخير على مزايا هاته الطريقة، و يمكن الاستنتاج أن القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة لصعوبة انشغال العقل بأمرين معا_ خاصة عند تلاميذ المرحلة الابتدائية_ وهما محاولة إجادة النطق وفهم المعنى المطلوب مع تسارع القراءة، خاصة أن الطفل في هذه المرحلة لا يفهم المعاني من السياق بل يحاول فهم مدلول الكلمة الواحدة لينطلق إلى غيرها، لذا وجب أن تكون المادة قصيرة تناسب العمر العقلي للتلميذ، و أن يتهيأ التلاميذ مسبقا لهذه الخطوة، ثم يقرا المعلم نموذجا عن المادة بتأني حتى يتمكن التلاميذ تقليده فيما بعد، مع مراقبة المعلم المستمرة لأخطائهم و تصحيحها بشكل يمنع وقوع الحرج فيما بينهم.

ب_ أهدافها:

1_ أهداف القراءة الصامتة عموما هي للقراءة الجهرية.

2_ تعويد التلاميذ صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، و محاولة تصوير اللهجة للحالات الانفعالية المختلفة من تعجب و استفهام و غيرها، و تعويدهم على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.

3_ تيسر للمعلم الكشف عن الأخطاء، إذ تعتبر اختيارا مناسبا لقياس مقدار الطلاقة و الدقة في النطق و الإلقاء، مع تعويدهم السرعة في الأداء.

4_ تساعد التلميذ على الربط بين ما هو مسموع وما هو مكتوب في الحيات اليومية.

5_ بيان أوجه متعتها، من خلال استخدام التلميذ لحاستي السمع والبصر معا، خاصة إذا كانت المادة المقروءة قصة ممتعة، أو شعرا، أو حوارا.

6_ التقليل من الخجل والإحراج، و تعويد التلميذ الجرأة، و محاولة زيادة ثقته بنفسه من خلال رفع معنوياته أمام أقرانه بمنحه فرصة لإثبات وجوده.

---

[1]- سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية التفكير، ص 16.

[2]- عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط1، 1978، دار المعارف، القاهرة، ص 69، نقلا عن محمد بن ابراهيم الخطيب، طرائق تعليم اللغة العربية، ص 82.

يبدو أن لهذا النوع مزايا أكثر من العيوب، وان كانت هناك عيوب ففي مكونات المادة التي لا تشجع التلاميذ على القراءة الجهرية لخلوها من المتعة أو لعدم مشابهتها بمواقف الحيات اليومية التي قد يعيشها التلميذ ويفهمها.[1]

د- ضعف الطلاب في القراءة

أسبابه وعلاجه

أ_ أسبابه: يتوقف إتقان اللغة العربية و تكون مهاراتها على القراءة الكثيرة المتنوعة، و لكننا نلحظ أن الطلاب يعجزون في مراحل التعليم المختلفة عن الانطلاق فيها، كما يلاحظ عزوفهم و نفورهم منها، وعجزهم أيضا عن إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعني، وعدم قدرتهم على تلخيص ما يقرؤون، و عجزهم عن تمثيل المعنى في أثناء القراءة بتنويع النبرات و تلوين الصوت، كما يلاحظ أيضا زهد الطلاب في القراءة الحرة، بل هم ينصرفون عن كتب القراءة المدرسية مالين منها.

و يجمع التربويون على أن هناك أسبابا تؤدي إلى مثل هذه الحالة المتردية عند الطلاب لعل أبرزها:

1_ ما يتعلق بالمعلم:

وهي عبارة عن الممارسات الخاطئة التي يقوم بها المعلمون في أثناء تدريس الطلاب ومنها:

أ_ عدم تدريب الطلاب في الصف الأول تدريبا كاملا على تجريد الحروف و قلة اهتمامه بذلك.

ب_ قلة اهتمام المعلم بتدريب الطلاب في الصف الأول على التحليل و التركيب.

ج_ تجاهل المعلم تصويب أخطاء الطلاب القرائية في أثناء التدريس، وعدم رصده لها.

د- قلة تنويع النشطة والطرائق والمساعدة أثناء التدريس.

هـ- اكتفاء المعلم بالمادة المقروءة المقررة ، وعدم إعطاء الطلاب مادة إثرائية قرائية,

و- عدم وقوفه على مدى الاستعداد القرائي والمحصول اللغوي للتلاميذ في الصف الأول.[2]

ز- عدم التزام المعلمين التحدث باللغة العربية الصحيحة في تدريبهم، فإن طول استماع الطلاب للأساليب الصحيحة يساعدهم على القراءة بلغة سليمة والتعبير بأسلوب سليم.

2- ما يتعلق بالتلميذ:

من الحقائق المسلم بها كثيرا من الطلاب لا يجيدون القراءة، وينصرفون عن حصصها، بل إن بعضهم، كما ذكرنا يأتي إلى المدرسة دون أن يحضر –كتبه المقررة، وعليه فإن من المفروغ منه أن تكون هناك أسباب لهذه الظاهرة منها:

[1]- راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرآنية والكتابية، دار النسيرة، عمان، الأردن، ط2، 2009، ص 66.

[2]- د، فهد خليل زايد:اساليب تدريس اللغة العربية ين المهارة و الصعوبة، دط، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، 2006م، ص89.

أ- الحالة الصحيحة، ويقصد بها الضعف البصري والسمعي والنطقي، والأمراض التي تتسبب في غيابه.

ب- القدرة العقلية (الاستعداد العقلي)، وبخاصة عند الطلاب متدني الذكاء بطيء التعلم.

ج- الحالة الاجتماعية والاقتصادية وتشمل: اليتم، والسكن غير المناسب، والغذاء غير الكافي، والفقر، ونسبة الأمية في البيت.

د- ضعف الدافعية والرغبة في القراءة بخاصة وفي العلم بعامة، واهتزاز القناعة بهما.

هـ- ضعف معجم الطلاب اللغوي، وضحالة خبراته، إذ من الثابت الجديد يتطلب قديما يبنى عليه بالتفاعل والربط، فكلما زاد نصيب الخبرات السابقة كان مفهوم المقروء الجديد والتجاوب معه أسرع.

3- ما يتعلق بالكتاب المقرر:

أ- **الجانب الشكلي المادي:** أثبتت الدراسات العلمية الوثيقة بين درجة إقبال الطلاب على خط الكتاب الجيد السليم من العيوب، وجاذبية صوره وأناقته، وجودة ورقه وحسن إخراجه.

ب- التأليف: ويقصد به إسناد تأليف الكتب المقررة إلى غير المختصين وقليلي الخبرة في هذا الميدان وإتباع أسلوب المسابقات في تأليفها. [1]

ج- التعديل والتطوير: لا يجري في الغالب على الكتب تعديل أو تطوير برغم الملاحظات الكثيرة التي يبديها المعلمون المنشغلون في الميدان.

د- الموضوعات: بعض موضوعات الكتب غير شائقة ولا مثيرة لرغبة التلاميذ ولا تلبي حاجاتهم المتصلة بحياتهم اليومية، كما أن بعض هذه الموضوعات لا تتناسب مع مستوى الطلاب بل هي فوق طاقاتهم العقلية.

4- ما يتعلق بطبيعة اللغة العربية:

يقرر بعض الباحثين أن اللغة العربية تعد من اللغات الصعبة في طريقة كتابتها، ورسم حروفها، وفي قواعد نحوها وصرفها ، يضاف إلى هذا مزاحمة اللغة العامية للغة الفصيحة في البيت والشارع ووسائل الإعلام، وهذه العامية تهمل الإعراب الذي يعد أهم الخصائص التي تتميز بها اللغة العربية. وبجانب العامية تقف اللغات الأجنبية التي تؤثر سلبا في الطلاب فيهجرون لغتهم ويتمسكون باللغة الأجنبية.

ب- علاجه:

1- فيما يتعلق بالمعلم:

- بدل المزيد من الاهتمام والتدريب على تجريد الحروف في أثناء التحليل والتركيب.

- التعرف إلى أخطاء التلاميذ، وتصحيحها من قبل الطالب أولا، فإن عجز فمن قبله زملائه أو إن لم يستطيعوا، فعلى المعلم أن يقوم بذلك، شرط ألا يجعل نفسه هو المصحح الوحيد دائما.

[1]- د فهد خليل زايد: اساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، مرجع سابق،ص91.

- تنويع الأساليب والطرائق في تدريس القراءة.
- إثراء النصوص القرائية بنصوص أخرى.
- ضرورة إجراء فحوص تشخيصية على الطلاب للوقوف على حالاتهم الصحية والتعرف إلى جوانب الخلل الجسمي والنفسي –ووضع خطط لمعالجة ذلك.
- التزم المعلم التحدث باللغة العربية السليمة. [1]

2- فيما يتعلق بالطالب:

– رصد الحالة الصحية للأطفال، والاتصال بأولياء الأمور ما يشير إلى وجود خلل عضوي لدى الأطفال، مع ترتيب أوضاع خاصة لمثل هؤلاء في الصف.

– التعاون بين المدرسة والأهالي لتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم، ومساعدة المتأخرين منهم.

3- فيما يتعلق بالكتاب:

– ضرورة أن يعزز فريق مؤهل جرب الميدان وخبر تأليف الكتب المقررة.

– ضرورة تنوع موضوعات الكتاب بحيث يجد كل طفل ما يروق له.

– إجراء تجارب على الكتاب المقرر وذلك بتدريسه لعينة من الطلاب، ثم مطالبة المعلمين بإبداء آرائهم، وملاحظاتهم عليه بغية التطوير والتعديل.

– أن يبني هذا الكتاب على وفق الأخذ بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب بحسب قدرات الطلاب اللغوية والعقلية.

– ضرورة الاعتناء بالشكل المادي للكتاب وجعله جذابا مشوقا.

4- فيما يتعلق باللغة:

– التحدث باللغة الفصيحة داخل غرفة الصف وتدريب الطلاب على ذلك.

– على المسؤولين عن برامج الإذاعة والتلفزيون هجر اللغات المحلية، والتحدث باللغة العربية الفصيحة.

– تكرار التدريب على نطق الحروف وكتابتها بأوضاعها المختلفة.

[1]– د فهد خليل زايد: اساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، مرجع سابق،ص91.

– الإكثار من قراءة النصوص الأدبية الرفيعة وبخاصة القرآن الكريم. [1]

9-7 التعبير الشفوي والكتابي والتواصل:

أ- مفهومه:

يعرف التعبير بأنه امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السامع وقد يتم دلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال.

ب – أنواع التعبير:

التعبير الشفوي: وهو أن ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة تساعده الإيماءات والإشارات باليد والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت.

التعبير الكتابي: وهو أن ينقل الطفل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء وخط)، وقواعد اللغة (نحو وصرف) وعلامات الترقيم المختلفة.

ج- الأهداف العامة لتدريس التعبير الشفوي

يتوقع أن يحقق الطلاب في المرحلة الأساسية الأولى من تدريس التعبير ما يلي:

1- إزالة الآفات النطقية التي تسيطر على الأطفال كالعي والحصر – والفأفأة واللعثمة ولعل في عدم معالجة المعلم لهذه الآفات وبخاصة الحصر – والعي ما يجعل منها آفة مستديمة تلازمهم طول حياتهم.

2- تدريب الأطفال على الارتجال في مواجهة المواقف المختلفة بعقل قادر على ترتيب الأفكار وحسن تنظيمها.

3- دروس التعبير الشفوي تساعد الطفل على حضور البديهة والاستجابة السريعة، وردود الفعل المناسبة للمواقف التي تتصل بحياته.

4- التعبير الشفوي ينمي سرعة التفكير وتنسيق الأفكار وترتيبها بسرعة، كما يساعد في تجميع عناصر الموضوع الذي يريد التحدث فيه.. [2]

د- الخطوات العامة لتدريس التعبير الشفوي في هذه المرحلة:

ويقصد بها تهيئة الأطفال لموضوع الدرس عن طريق تذكيرهم ببعض خبراتهم السابقة التي تتصل بالموضوع المراد التعبير عنه، ويتم ذلك بطرح أسئلة تتعلق بفكرة الموضوع، أو عن طريق صور يعرضها أو خبر يقصه طفل ما وفي كل حالة يؤكد المعلم ضرورة الإصغاء والانتباه.

[1]- د فهد خليل زايد: اساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، مرجع سابق،ص91.

[2]- مجلة ميسان للدراسات الاكاديمية، المجلد09، العدد17، كانون الاول،2010م،ص67.

هـ–الإجراءات والأنشطة، وهنا يحتاج المعلم إلى:

لإعداد الأسئلة وطرحها بطريقة متدرجة تؤذي في النهاية إلى بناء الموضوع بشكل متكامل مراعيا أن يجيب الطلاب بلغة سليمة تناسب مستواهم.

رصد الأنماط والأساليب اللغوية التي يتضمنها موضوع وهدف تعليم التلاميذ. مراعيا تنوع هذه الأنماط ووضوح دلالتها، مركزا على تصحيح ألفاظ الأطفال العامية غير محبط إياهم.

التقويم: ويتم ذلك بالطلب من الأطفال إعادة سرد القصة بأسلوبه إن كان الموضوع قصة أو جمل جزئية تكملة إجاباتهم الجزئية عن الصورة إن كان موضوع التعبير الصورة.

- **مناشط مقترحة للتدريب على التعبير الشفوي في هذه المرحلة:**

الحديث عن موضوع بطريقة الأسئلة أو تشجيعهم على الحديث في موقف شاهدوه في المدرسة او خارجها، ويركز المعلم هنا أن يكون التحدث في موضوعات تتعلق بحياتهم اليومية [1]

9–8 صعوبات التعبير الكتابي لدى تلميذ المرحلة الابتدائية

أ– معنى التعبير الكتابي:

هو توصيل الأفكار للآخرين من خلال استخدام الرموز الكتابية. يعتبر التعبير الكتابي من أرقى درجات التحصيل الإنساني، ويتم تحقيقه فقط حين تتحقق جميع متطلباته.

تعد الكتابة إحدى وسائل التواصل بين البشر، والتعبير الكتابي هو وسيلة تمكن التلميذ من ترجمة أفكاره وبلورة آرائه ضمن سياق لغوي يتسم يغنى الألفاظ، ووجيز العبارات، وصحة التراكيب. وعلى الرغم من التقدم التقني الذي شهده مجال الكتابة الإلكترونية إلا أن الحاجة تبقى ماسة إلى تعلم مهارات التعبير الكتابي في مختلف المراحل التعليمية.

يعرف الوقفي (2009) الكتابة بأنها القدرة على التعبير عن الأفكار، من خلال رسم الرموز التي ينبغي، وأن تتطابق مع قواعد الإملاء والتهجئة المعروفة، مما يؤدي إلى بناء كلمات واضحة للقراءة. وتعد الكتابة نشاطًا معرفيًا معقدًا يعتمد على مهارات الطالب الأساسية، وقدرته على التنسيق بين عمليات متعددة.

كما يشتمل مفهوم الكتابة على أربعة جوانب رئيسة هي:

1- التعبير الكتابي: وهو إفصاح الفرد عما يدور في نفسه بلغة سليمة وأفكار مترابطة.

2- الإملاء: وهي القدرة على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة.

3- الخط: وهو القدرة على رسم الحرف بشكل صحيح من حيث استدارة الحرف وزاويته واتصاله بالأحرف الأخرى.

[1]– مجلة ميسان للدراسات الاكاديمية، المجلد09، العدد17، كانون الاول،2010م،ص68،69.

4- التحكم في قواعد النحو والصرف من أجل ترتيب كلمات الجملة حسب السياق الدلالي (المعنى)، لأن هذه القواعد هي التي تنظم وترتب الكلمات حسب المعنى المقصود، لكنها ليست كافية لأن الجملة قد تكون صحيحة لكنها لا تحمل أي معنى منطقي (الحصان البيض يجر عربة الخضر والفواكه هي جملة صحيحة نحويا ومعنويا لكن = عربية الخضر والفواكه تجر الحصان الأبيض فهي جملة صحيحة نحويا وخاطئة معنويا).[1]

والكتابة واحدة من أرقى أشكال الاتصال، حيث إن معظم الأفراد يطورون مهارات الكتابة بعد أن يكونوا قد أتقنوا مهارات الاستماع، والمحادثة، والقراءة، ومن هنا فإن الصعوبات التي تبرز في أي من المهارات اللغوية، قد تمثل عائقًا واضحًا في طريق إتقان الكتابة.

ب- متطلبات التعبير الكتابي: الفكرة، ترجمة (الفكرة) اللغة الشفهية إلى رموز كتابية، استخدام قواعد: إملاء، نحو، صرف، انتقاء الرصيد اللغوي المطابق للفكرة.

أنواع التعبير الكتابي

يمكن الإشارة إلى أربعة أنواع رئيسة للتعبير الكتابي هي:

- **التعبير الكتابي الوظيفي**: وهو الذي يستخدم لأغراض معينة في الحياة العملية. كتعبئة الاستمارات، والإجابة على أسئلة الاختبارات، وكتابة التقارير.
- **التعبير الكتابي الإبداعي**: ويشير إلى تعبير الفرد الشخصي عن أفكاره، وخبراته، وتجاربه بأسلوبه الخاص والمميز، ككتابة المذكرات الخاصة والشعر والمواضيع الإنشائية المختلفة.
- **التعبير الكتابي الوصفي**: وهي المحاولات التي يصف بها الآخرون تجاربهم وخبراتهم وأفكارهم وما يتعرضون إليه من الأشياء والأماكن.
- **التعبير الكتابي التفسيري**: من خلال تحليل الوقائع والأفكار والآراء، وإجراء المقارنات، وشرح الأسباب والعلاقات السببية، وتقديم وجهات النظر ودعمها بالأدلة.

- **متطلبات التعبير الكتابي**:

- التحكم في القراءة وتحويل الأصوات إلى حروف مطابقة لها،
- معرفة الأصوات التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق،[2]

[1]- احمد عبد الحسن عبد الامير: الاخطاء النحوية الشائعةلدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و مقترحات علاجها، كلية التربية، بغداد،2002م،ص80.

[2]- احمد عبد الحسن عبد الامير: الاخطاء النحوية الشائعةلدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و مقترحات علاجها، كلية التربية، بغداد،2002م،ص80.

- كتابة جمل تامة وواضحة،
- إنهاء الجملة بعلامة الترقيم المناسب،
استعمال علامات الترقيم استعمالاً سليماً،
يعرف القواعد البسيطة (نحوية، صرفية، إملائية) لتركيب الجملة.
كتابة فقرات كاملة.
ترجمة الأفكار إلى جمل وفقرات.

ج- صعوبات التعبير الكتابي:

يوجد نوعان من الصعوبات: نوع متعلق بغياب كفاءة استخدام قواعد الكتابة من إملاء ونحو وصرف استخداما صحيحا، ونوع ثان يتعلق بعدم القدرة على تذكر شكل الكلمة وترتيب الحروف التي تتشكّل منها. هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، فالطفل يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ويستطيع نطقها وتحديدها عند مشاهدته لها ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يفرق ويميز بصرياً بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، فالأطفال الذين يعانون من عدم تمييز الحروف والكلمات بصرياً يعانون أيضاً من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

ويرى "هارسون" أن الاضطرابات التي تظهر لدى الأطفال ذوي صعوبات الكتابة يمكن تصنيفها إلى:

1. مشكلات في الإدراك البصري (معرفة الأشكال والصور)، التمييز البصري.
2. مشكلات في إدراك العلاقات المكانية البصرية، تتضمن اضطرابات إدراك الوضع بالفراغ[1]3
3. اضطراب القدرة الحركية البصرية، وهي القدرة على معالجة العلاقات المكانية. .
4. اضطراب التناسق الحركي البصري، مثل – رسم أو إعادة إنتاج ما تم معرفته وإدراكه. [2]

[1]- احمد عبد الحسن عبد الامير: الاخطاء النحوية الشائعةلدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و مقترحات علاجها، كلية التربية، بغداد،2002م،ص81.

[2]- احمد عبد الحسن عبد الامير: الاخطاء النحوية الشائعةلدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و مقترحات علاجها، كلية التربية، بغداد،2002م،ص82.

د- تقييم مستوى التعبير الكتابي:

أساليب التقييم غير الرسمية: وهي الأكثر استخداما في تقييم التعبير الكتابي، إذ يقوم المعلم بتحليل عينات من كتابات الطالب وتحديد نقاط الضعف بها وذلك من خلال التطرق إلى خمسة مكونات رئيسة: هي:

1. الطلاقة: وتشير إلى العدد الكمي للكلمات المكتوبة. ويتم حساب الطلاقة في النصوص الكتابية من خلال قسمة عدد الكلمات على عدد الجمل. وترتبط الطلاقة بالقدرة على توليد الأفكار، كما وجد الباحثون أنه من المفترض أن يكون عدد الكلمات في جمل الطالب في السن الثامنة ثماني كلمات، وتزداد كلمة واحدة مع كل سنة حتى الوصول إلى سن الثالثة عشرة، وبناء على ذلك فإن الانحراف عن ذلك المعدل بكلمتين يعد مؤشرا بوجود مشكلة لدى الطالب ينبغي للمعلم الالتفات إليها.
2. المحتوى :ويشير إلى أصالة الأفكار، وتتابعها، وسلامتها، إضافة إلى دعم الأفكار بالجمل التفصيلية الدقيقة، ذات الارتباط بالفكرة الرئيسة للموضوع بشكل عام.
3. القواعد :ويقصد بها الاستخدام الصحيح للأفعال والضمائر والكلمات والحروف، والترتيب الجيد للكلمات في الجمل، للوصول إلى كتابة جمل مفيدة. فالطلاب ذوو صعوبات التعلم يظهر لديهم كتابة نمط العبارات وليس الجمل
4. المفردات: وتدل على أصالة الكلمات ونضجها وتنوعها، وملاءمتها للعمر والخبرة، ويمكن للمعلم أن يوفر للطالب قائمة من الكلمات الشائعة الاستخدام، إضافة للكلمات الانتقالية التي تساعد في الربط بين الجمل، وذلك حين يتضح استخدام الطلاب ذوي صعوبات التعلم لعدد أقل من الكلمات، وعدد أقل من التنوع بالمقارنة مع أقرانهم
5. آليات الكتابة: وتشير إلى مهارات الكتابة، كالقواعد الإملائية والنحوية، والترقيم والخط. [1]

[1]- شعيب حسيب: طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية و المتوسطة و الثانوية، ط1، دار المحجة البيضاء للطباعة ، لبنان، 2008، ص 118.

هـ- استراتيجيات تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب:

تتعدد الاستراتيجيات التي تهدف إلى تنمية التعبير الكتابي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ولكن ينبغي الإشارة في البداية إلى ضرورة تركيز تلك الاستراتيجيات على مهارة التعبير الكتابي من حيث الإنتاج الكتابي للطالب ككل، دون التركيز على القيود النحوية أو علامات الترقيم أو قواعد التهجئة، أيضًا لابد للمعلم من اعتبار قدرات الطالب وميوله عند اختياره لإستراتيجية ما، وعند تطبيقها أيضًا.

ويمكن بتصنيف الاستراتيجيات المساهمة في تنمية التعبير الكتابي إلى نوعين:

- الأولى استراتيجيات تهتم بتنمية المعنى ككل، وبعملية توليد الأفكار وإنتاج الجمل.
- والثانية استراتيجيات متقدمة تهتم إلى جانب المعنى بمهارات الكتابة، وبتخطيط وتنظيم بناء النصوص ومعالجتها.

و- إثارة موضوعات الكتابة:

تقوم تلك الإستراتيجية على مبدأ تقديم المعلم لعدد من المواقف والصور والأفلام التي تثير لدى الطلاب كتابة موضوعات أو قصص معينة. بالإضافة إلى ضرورة مراعاة متعة الواجبات الخاصة بالكتابة، وارتباطها بخلفية الطالب وتجاربه وحين يفسح المعلم المجال للطالب بأن يختار موضوع الكتابة بنفسه، فإنه لابد من الالتفات إلى أن كثيرًا من الطلاب يقبلون عادة اقتراحات الآخرين لهم في المواضيع، وبالرغم من ذلك ينبغي التشديد على أن تكون عملية اختيار الموضوع هي ما يرغبه الطالب تمامًا، ليشكل ذلك دافعًا قويًا للكتابة ولتوليد عدد أكبر من الأفكار والمعاني.[1]

1. إستراتيجية تعزيز المفكرة اليومية :

يجب أن يتم تدريب الطلاب على كتابة مذكراتهم اليومية بشكل ميسر، من خلال كتابة أهم الأحداث والزيارات التي قاموا بها، وذلك في كراسة خاصة بكل طالب. وأن يتم تزويد الطلاب بنماذج لمفكرة يومية واضحة البنود ليتم مراجعتها مع المعلم بشكل أسبوعي، ومن ثم محاولة تقديم النصائح للطالب بهدف تحسين أسلوب ومهارة الكتابة لديه.

2 – إستراتيجية النشر في مجلة:

ذكرت واينبرنر دور تلك الإستراتيجية في التغلب على المخاوف التي يواجهها الطلاب في بداية كتاباتهم، فمن خلال تلك الإستراتيجية يطلب المعلم من الطالب بشكل أسبوعي أن يكتب موجزًا عن يومين يختارهما الطالب.[2]

[1] دانيال هلالاهانو آخرون : صعوبات التعلم ، مفهومها طبيعتها ، التعلم العلاجي، ترجمة : عادل عبد الله محمد ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007، ص 522.

[2] دانيال هلالاهانو آخرون : صعوبات التعلم ، مفهومها طبيعتها ، التعلم العلاجي، ترجمة : عادل عبد الله محمد ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007، ص 523.

وللطالب حرية الكتابة المطلقة عن أفكار وأحداث ومعاني تثير اهتمامه في هذين اليومين، ثم تتم بعد ذلك مراجعة ما كتبه من قبل المعلم في ورقة خارجية، دون أي تصحيح في كراسة الطالب، ومن ثم تعليقها في مجلة المدرسة بين وقت وآخر، وهو ما سيعزز مفهوم الكتابة كوسيلة للتواصل مع المجتمع لدى الطالب.

3- إستراتيجية المحادثات الكتابية:

أ- **إستراتيجية مجرد الكتابة بالقلم** :

يمكن تطبيق تلك الإستراتيجية من خلال الخطوات التالية:

- يطلب المعلم من الطالب كتابة عنوان الموضوع في رأس الصفحة.
- يبدأ الطالب بمجرد كتابة جميع ما يدور في ذهنه من أفكار بالقلم لمدة (5-3)دقائق، بشكل متواصل دون رفع القلم. سواء أكانت تلك الأفكار مرتبطة بالعنوان أو غير مرتبطة.
- بعد انتهاء الوقت المخصص، يقوم الطالب بمراجعة ما كتبه، ووضع خط تحت الأفكار التي لها علاقة بالموضوع.
- يكتب الطالب الأفكار التي وضع تحتها خطًا على ورقة أخرى، ويترك مسافة عدة أسطر بين كل فكرة وأخرى.
- يقوم الطالب بكتابة عدة أفكار مساندة وتفصيلية للأفكار التي كتبها، ومن الممكن مشاركة زميل في إثارة الأفكار المساندة.
- يرتب الطالب الأفكار الرئيسة والمساندة، ثم يكتب من خلالها فقرة أو أكثر عن الموضوع وذلك حسب الحاجة.

أشار الوقفي (2009) بتطبيق تلك الإستراتيجية مع أزواج من الطلاب، بحيث يقوم كل طالب بالتواصل كتابيًا مع الطالب الآخر حول موضوع معين، ومن الممكن أن يكون لكل طالب لون مختلف عن الآخر، وإذا لم تكن فكرة أحدهما واضحة يطلب من الآخر توضيحها، إذ تساعد تلك الطريقة على كتابة الأفكار بشكل واضح، حيث ذكر Toria (2002) أن بعض طلاب صعوبات التعلم تظهر لديهم مشكلات ترجمة المضمون إلى نص مكتوب.

ب- إستراتيجية الرسائل المتنوعة:

وذلك من خلال التشجيع على كتابة الرسائل المتنوعة لأغراض متعددة، كأن يكتب الطالب رسائل بمتطلباته التي يحتاجها من السوق لوالديه، أو يكتب رسائل تهنئة لأصدقائه ومعلمه في الأعياد والمناسبات، إضافة

لرسائل المقترحات إلى صندوق الطلاب في المدرسة، وغيرها الكثير مما يتطلب مشاركة الوالدين المستمرة في تشجيع الطالب على كتابة مثل هذه الرسائل، وتنسيقها وتنظيمها بشكل يكفل ثقة الطالب بما يكتب.

ج. استراتيجيات تنظيم بناء النصوص ومعالجتها:

أ. استراتيجية الكتابة الجيدة:

تركز تلك الإستراتيجية على خطوات الكتابة الجيدة. فقد ذكرت واينبرنر (2002) خمس خطوات تعد دليلاً يساند الطالب في الوصول إلى كتابة جيدة كمعنى وكمهارة. والخطوات هي:

1. مرحلة الاستعداد: ويتم فيها تحديد غرض الكتابة)وصف، إخبار...)، والفئة المستهدفة، ومن ثم استعراض الأفكار حول موضوع ما، وتسجيلها على ورقة بالطريقة التي تلاءم الطالب (رسم، خريطة ذهنية.[1]
2. مرحلة الكتابة: إذ يتم اختيار فكرة مما سبق ثم الكتابة عنها في جمل، دون التدقيق في قواعد التهجئة وقواعد الكتابة، وتعد تلك المرحلة محاولة لتوليد أكبر قدر ممكن من الجمل لفكرة واحدة.
3. مرحلة المراجعة: وتحدث تلك المرحلة بمشاركة زميل أو معلم، وذلك بأن يقرأ الطالب ما كتبه، ويطلب من الطرف الآخر التعليق على الموضوع، وتوضيح الجمل غير الواضحة، وتقديم المقترحات .ويمكن للطالب تكرار مرحلة الكتابة والمراجعة إلى أن يشعر بالرضا التام عما كتبه.
4. مرحلة التحرير: ويتم التركيز فيها على محاولة تدقيق مهارات التهجئة وآليات الكتابة، ويمكن مشاركة المعلم أو زميل في ذلك.
5. مرحلة الطباعة والنشر: ويتم في تلك المرحلة كتابة الموضوع بشكل نهائي، بالحبر على ورقة نظيفة، أو على الحاسوب، ومن الممكن قراءة الموضوع على الزملاء بصوت عال، أو نشره في مجلة الفصل، وذلك بعد جلسات التشاور مع معلم الفصل، والذي سيدعم الموضوع في صيغته النهائية بمقترحاته التي حتمًا ستعزز الطالب في تجربته الكتابية.
6. إستراتيجية دمج الجمل :

[1] دانيال هلالاهانو آخرون : صعوبات التعلم ، مفهومها طبيعتها ، التعلم العلاجي، ترجمة : عادل عبد الله محمد ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007، ص 524.

يؤكد Saddler أن تدريب الطلاب على ممارسة أنشطة دمج الجمل يؤدي إلى تحقيق مكاسب كبيرة في إنشاء الجمل عند تكوين القصص، بالإضافة إلى تحسن جيد في مهارات الكتابة، كما أن تلك الأنشطة تساهم في تكوين جمل أكثر تنوعا وتعقيدًا من الناحية النحوية. ويشتمل برنامج دمج الجمل على 3 وحدات هي:

+ الوحدة الأولى: يتم كتابة 3 جمل أساسية باستخدام الصفات مثل: كان فناء المدرسة كبيرًا.

+ الوحدة الثانية: يتم كتابة الجمل بإضافة العبارات مثل: هطل المطر.

+ الوحدة الثالثة: استخدام أدوات الوصل (لكن – لأن) مثل: لكن رفع الطلاب مظلاتهم.

فمن خلال تلك الوحدات يتم تدريب الطلاب على دمج أزواج من الجمل في جملة واحدة. مع تفسير سبب الدمج ومناقشة ذلك مع الطلاب، حيث يمكن دمج الوحدة الأولى والثانية والثالثة في المثال السابق لتصبح الجملة (كان فناء المدرسة كبيرًا، وفجأة هطل المطر، لكن رفع الطلاب مظلاتهم). أيضًا جملتي: (كلبي صغير.) و(كلبي بني.) يتم دمجها في جملة واحدة وهي (كلبي صغير وبني.). كما يجب على المعلم أن يوضح للطلاب العمليات التي يحتاجها الطلاب لدمج الجمل كاستخدام كلمة وصل، أو التخلص من الكلمات الزائدة، أو تغيير كلمات، أو نقل كلمات، أو إضافة كلمات.

ب –إستراتيجية القصة:

يرى العبيدي أن تدريب الطلاب على كتابة القصة يساعدهم على تحسين بناء الجمل، وتنظيم الفقرات، واستخدام الروابط، إضافة إلى إتاحة الفرصة لتوليد الأفكار. إذ تتعدد وتتنوع الطرق والأغراض التي يستخدمها المعلم في تنمية المهارات من خلال القصة.[1]

ولأجل إتمام كتابة قصة جيدة من الممكن تدريب الطالب على إستراتيجية تحسين كتابة القصة والتي تمر بخمس مراحل متسلسلة وهي:

1. **النمذجة** :إذ يقوم المعلم بنمذجة تخطيط القصة عبر بطاقات تحوي عناصر القصة، كالأبطال، والمشاهد، ومشكلة القصة، وكيفية حلها، ونهاية القصة. وقد يوضح شكل (6) نموذجًا لتلك البطاقات.[2]

[1] دانيال هلالاهانو آخرون : صعوبات التعلم ، مفهومها طبيعتها ، التعلم العلاجي، ترجمة : عادل عبد الله محمد ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007، ص 525.

[2] دانيال هلالاهان و آخرون : صعوبات التعلم ، مفهومها طبيعتها ، التعلم العلاجي، ترجمة : عادل عبد الله محمد ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ، ط1، 2007، ص 529.

2. **التلقين** :بعد ذلك يقوم المعلم بكتابة عبارة افتتاحية للقصة، ثم يسأل كل طالب عما يجب القيام به أثناء إكمال البطاقات، ثم يطلب منهم تعبئة البطاقات باستقلالية، تحت إشراف ومراقبة المعلم. ومن ثم كتابة القصة.

التمارين :يتم ممارسة الإستراتيجية بشكل مستمر، مع توفير التغذية الراجعة

الفصل الثاني

دراسة ميدانية تطبيقية

الفصل الثاني:

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- عينة الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- أسلوب المعالجة الإحصائية

6- بناء وسيلة البحث

1-منهج الدراسة:

يعتبر المنهج المستخدم من أساسيات البحث العلمي، و هو الطريقة التي يتبعها الباحث للوصول إلى الغرض المنشود، انطلاقا من طبيعة المشكلة التي يريد دراستها، أو هو الخطة العامة أو الإطار الذي يرسمه الباحث لتحقيق أهداف بحثه. و مناهج البحث العلمي عديدة و تختلف باختلاف موضوع مشكلة البحث، و نظرا لطبيعة

موضوع دراستنا الذي يهدف إلى وصف واقع محدد و تحليله بغية تحسينه أو تعديله و هو واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، كان من الأنسب استخدام المنهج): "الوصفي التحليلي على اعتبار أن هذا الأخير حسب ما يصرح به.

يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، و درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى[1]."

2-حدود الدراسة:

إن الدراسة الحالية المتمثلة في معرفة واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات حسب وجهة نظر المعلمين لها حدود زمنية و حدود مكانية:

الحدود الزمنية:

تم إنجاز هذه الدراسة على مدى سنة دراسية واحدة و هي سنة:2015-2016

الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في ولاية جيجل و ميلة و سكيكدة ، في مؤسسات التعليم الابتدائي و قد بلغ عددها18 مدرسة ابتدائية،) :

[1]أمين ساعت 1992 ،ص98

جدول (قم 1) يوضح أسماء المدارس الابتدائية و أماكن تواجدها) .

الرقم	اسم المؤسسة	الموقع الجغرافي
01	خالد بن الوليد	ولاية ميلة
02	دغدغ حسين	ولاية جيجل
03	شمشم يوسف	ولاية جيجل
04	زعير لونيس 1	ولاية سكيكدة
05	تما لوس مركز	ولاية سكيكدة
06	طغليل محمد	ولاية جيجل
07	العربي التبسي	ولاية ميلة
08	صلاح الدين الايوبي	ولاية ميلة
09	الإخوة بولعراس	ولاية سكيكدة
10	بوعكاز عيسى	ولاية جيجل
11	العلوش محمد	ولابة جيجل
12	بريغن محمد بن علي	ولاية جيجل
13	مخلوف حسين	ولاية جيجل
14	زيرق صالح	ولاية سكيكدة
15	بن شريخ العيد	ولاية جيجل
16	بوبرد عمار	ولاية جيجل
17	حماش يوسف	ولاية جيجل
18	خيرش مسعود	ولاية جيجل

3-عينة الدراسة:

انطلاقا من صعوبة الدراسة الميدانية على كل أفراد المجتمع الأصلي، ذلك لأنه كانت غالبية الظواهر التي ندرسها في علم النفس أو في العلوم الأخرى تتمثل في مجموعات كبيرة من الأفراد يصعب حصرهم أو الإحاطة بهم لسبب أو لآخر)خاصة لأسباب زمنية ومالية(، فإننا غالبا ما نلجأ إلى دراسة هذه الظواهر على مجموعات

صغيرة نختارها من بينهم و تسمى هذه المجموعات الصغيرة بالعينات، فيما يسمى جميع الأفراد الذين تتمثل فيهم هذه الظواهر بالمجتمعات الأصلية) [1].

3-1-حجم عينة الدراسة و كيفية اختيارها:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 40 معلما و معلمة موزعين على 18 مدرسة ابتدائية بولاية جيجل وميلة وسكيكدة،وقد تشكلت عينة الدراسة من معلمي سنوات الإصلاح السنة الرابعة ابتدائي (للمدارس المختارة و ذلك بأخذ معلمين من كل مدرسة. وللعلم فقد تم اختيار المعلمين في هذه الدراسة باعتبارهم المشرفين المباشرين على تطبيق التقويم وفق التعليمات الجديدة التي تفرضها بيداغوجيا الكفاءات أي تطبيق التقويم التكويني. كما تجدر الإشارة إلى أنه قد تم استبعاد معلمين لم يتم استرجاع الاستمارات الخاصة بهم، و بالتالي فقد اعتمدنا في تحليل النتائج على عينة متكونة من 40 معلما.

3-2-مواصفات عينة الدراسة:

كما سبق الذكر إلى ذلك، تتكون عينة الدراسة من معلمي التعليم الابتدائي لسنوات الإصلاح، و بعد تطبيق استمارة الدراسة على مجموع العينة، تم توزيع أفرادها حسب المواصفات التالية:

-الجنس.

-السن.

-الخبرة المهنية

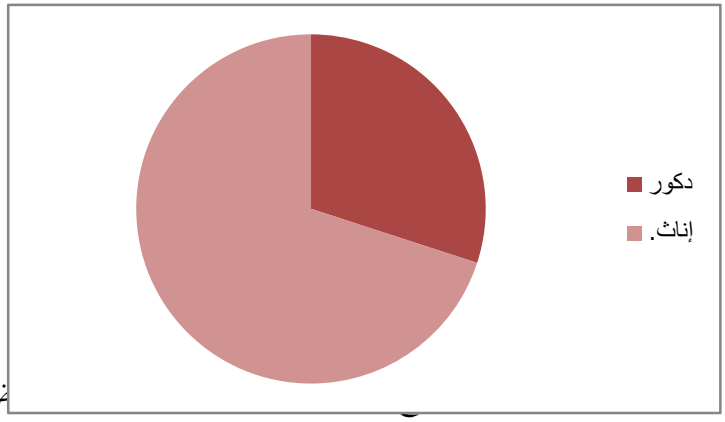
[1] عبد الرحمان عدس 1980 ، ص243

المحور الأول :يتعلق بعرض و تحليل البيانات الشخصية لعينة التي ساعدتنا في هذه الدراسة.

-1- من حيث الجنس :توزع أفراد العينة من حيث الجنس كما هو مبين في الجدول رقم (02) الموالي

جدول رقم (02) :(توزيع أفراد العينة حسب الجنس).

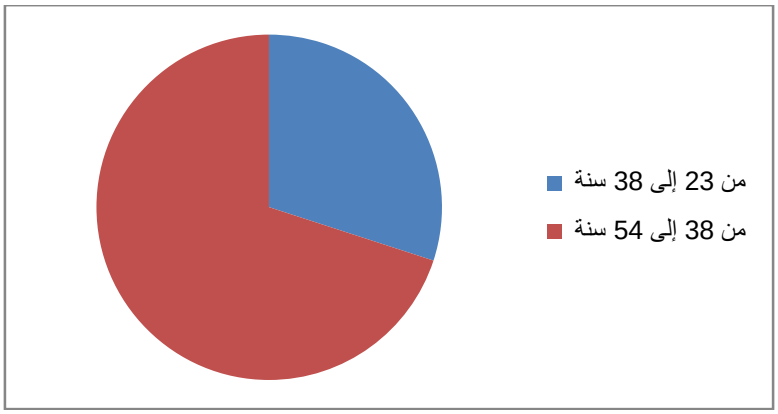
الجنس	التكرارات	%
ذكور	12	%30
إناث	28	%70
المجموع	40	%100



ضحه الجدول التالي:

جدول رقم 03 :(توزيع أفراد العينة حسب السن).

السن	التكرارات	%
(38_23)	12	%30
(54 -38)	28	%70
المجموع	40	%100

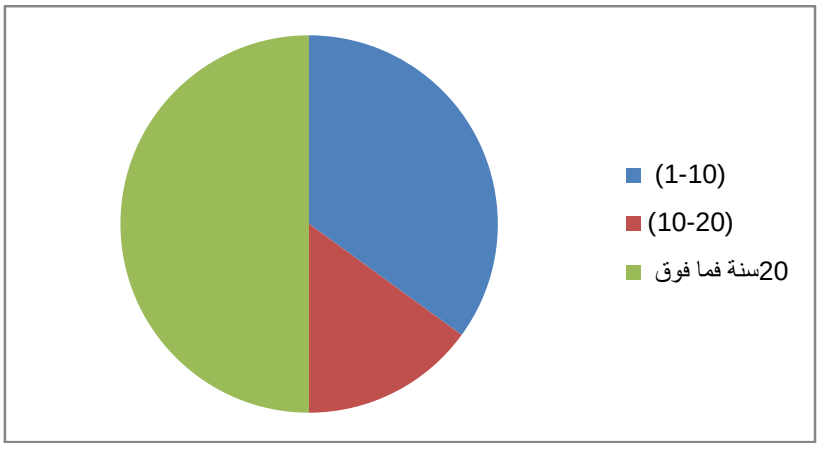


3-من حيث الخبرة المهنية: يتوزع أفراد العينة وفقا لهذه الصفة على ثلاث مجموعات.

كما يبين ذلك الجدول التالي:

جدول رقم04 :(توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية).

الخبرة المهنية\السنوات	التكرارات	%
(1_ 10)	14	%35
(20_10)	06	%15
(20 سنة- فما فوق)	20	%50
المجموع	40	%100



التعليق

بناء على هذه المواصفات فقد بلغ عدد المعلمين الذكور 12 معلما بنسبة مئوية قدرها30 %

في مقابل 28 معلمة بنسبة مئوية قدرها 70 %

أما من حيث السن فقد توزع المعلمون كما يلي 16 معلما تتراوح أعمارهم بين 23 و38

سنة بنسبة40 % و24 معلما يتراوح عمرهم بين 38 و 54 سنة أي بنسبة مئوية قدرها 60%

أما فيما يخص الخبرة المهنية لأفراد العينة فقد بلغ عدد المعلمين الذين تنحصر خبرتهم المهنية بين (1 سنة-10 سنوات) 14 معلما بنسبة مئوية قدرها 35% في مقابل 06 معلمين تتراوح سنوات خبرتهم المهنية بين (10 سنوات-20 سنة) بنسبة مئوية قدرها 15%.

أما فيما يخص المعلمين الذين تتراوح خبرتهم المهنية من (20 سنة- فما فوق) فقد قدر عددهم ب: 20 معلما بنسبة مئوية قدرها 50%.

أدوات الدراسة

إن أهم مرحلة من مراحل البحث العلمي هي :مرحلة جمع المعلومات و البيانات و تختلف طرق ووسائل جمع المعلومات باختلاف الموضوع المراد دراسته، و يتحدد استعمال الوسيلة المناسبة لأي دراسة على ضوء أهدافها و فروضها و منهجها.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا كوسيلة لجمع المعلومات و البيانات المتعلقة بالموضوع على الاستمارة التي تعد إحدى وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع، خاصة في البحوث التربوية،ويمكن تعريف الاستمارة حسب ما يصرح به عمار بوحوش 1999) ،ص (66 على أنها": مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها".[1]

ويأتي اعتماد الاستمارة في هذا البحث انطلاقا من كون المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم في هذه الدراسة حيث " :أن البيانات الوصفية غالبا ما يتم جمعها من خلال) الاستبيانات و الملاحظات و أساليب المشاهدة) "

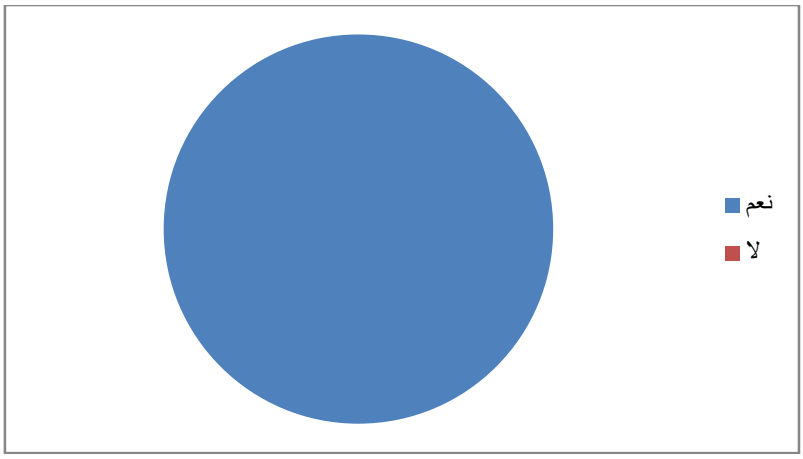
[1] عمار بوحوش 1999 ،ص 66

وتتكون استمارة الدراسة الحالية من 30 عبارة موزعة على خمسة محاور هي:

المحور الثاني :متعلق بواقع التقويم التربوي و قدرة العينة المدروسة على إدراجه في العملية التربوية و قد تم إدراج هذا المحور لتأكيد نتائج الدراسة الاستطلاعية و تدعيمها بضم العبارات من (1-6).

الجدول رقم 01: س1 هل يدرك الأساتذة أهمية التقويم التربوي؟

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	40	%100
لا	0	%0
المجموع	40	%100

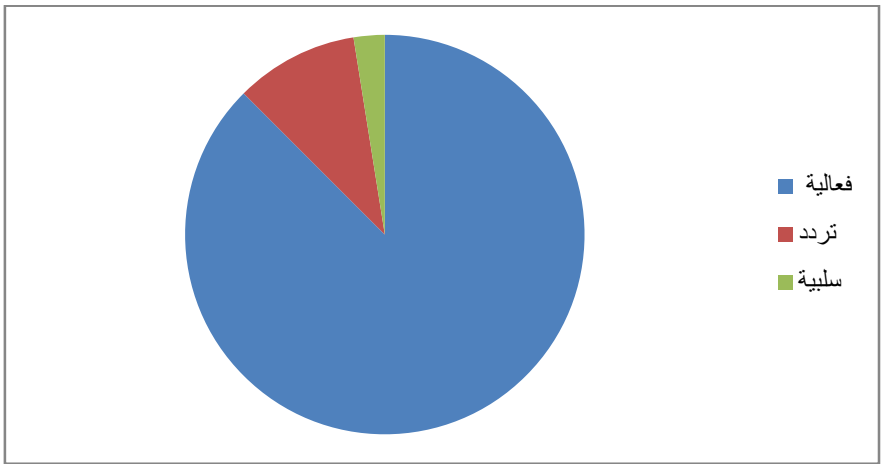


التعليق:

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن أغلبية العينة المقدرة ب:40 أستاذ بنسبة مؤوية قدرها 100%أجمعت على إدراك الأساتذة لأهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية.

الجدول رقم02:س2 هل يتعاطون معه خلال العملية التعليمية؟ب:

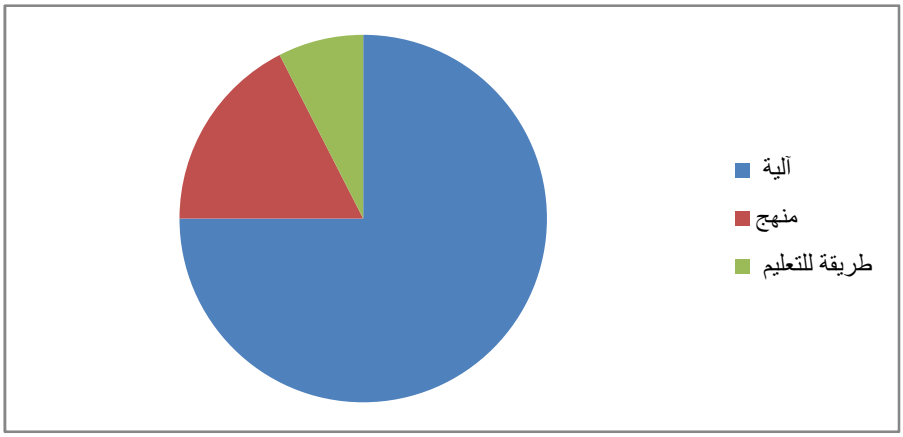
الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
فعالية	35	%87.5
تردد	04	%10
سلبية	01	%2.5
المجموع	40	%100



التعليق: من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن عدد أفراد العينة الذين كانت إجابتهم بفعالية نحو تعاطيهم مع التقويم التربوي في العملية التعليمية كانت 35 عينة المقدرة نسبتهم المؤوية: 87،5% ما يعني أنهم يولون هذا الأخير أهمية كبرى و هذا من اجل قياس مقدار التعلم و المعرفة و اكتشاف المهارات المختلفة داخل القسم. محمد بوعلاق، 1999 ، ص189

الجدول رقم 03:س03 كيف يصنف الأستاذ التقويم التربوي؟:

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
آلية	30	%75
منهج	07	%17.5
طريقة للتعليم	03	%7.5
المجموع	40	%100

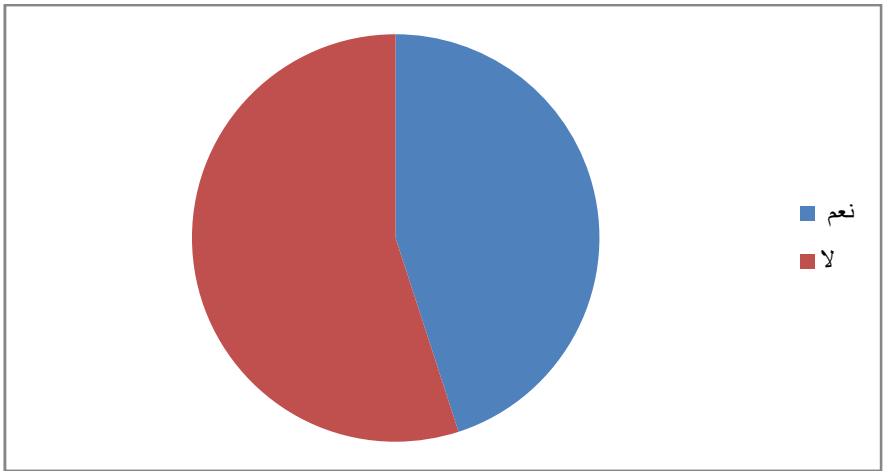


التعليق:

من خلال الجدول التالي يتبين لنا أن75% من العينة و المقدر عددهم ب30 أستاذ تصنف التقويم التربوي على أساس انه آلية في حين ترى العينة الأخرى بان التقويم هو عبارة عن منهج و قد قدرت تلك العينة ب5،17% و المقدر عددهم ب 07 أساتذة أما اصغر نسبة فقد قدرت ب 03 أساتذة و المقدرة نسبتها المؤوية ب:7،5 % فترى بان التقويم هو طريقة للتعليم و يعود هذا الاختلاف بين الآراء إلى الاختلاف في نوع الممارسة و نوع الوسائل المستخدمة و التي يمكن من خلالها معرفة مدى اتفاق النتائج مع الجهد المبذول لكل معلم و متعلم على اختلاف مستوياتهم .

الجدول رقم04:س04 هل يجد الأستاذ صعوبة في التعامل مع التقويم التربوي؟

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	18	%45
لا	22	%55
المجموع	40	%100

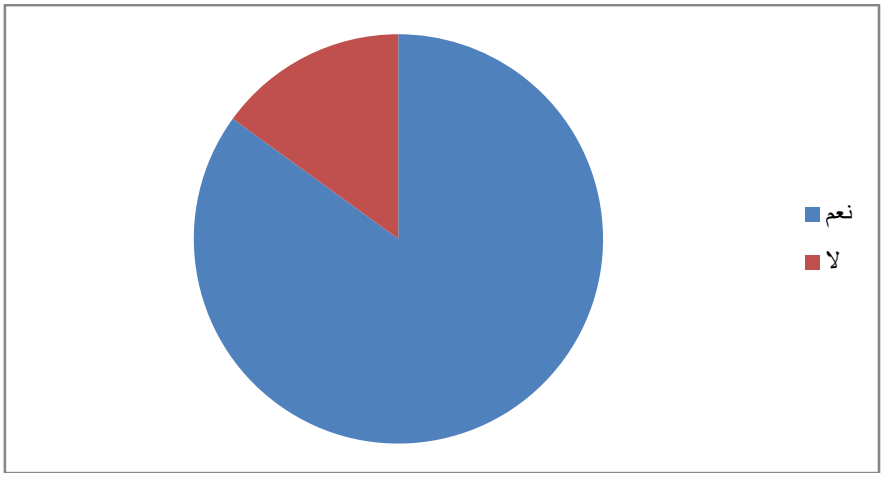


التعليق :

لقد اجمع 45% من المعلمين أن هناك صعوبة تعامل مع التقويم التربوي حيث تتمحور تلك الصعوبات حول الفروق الفردية بين التلاميذ سواء في الصف أو من خلال تفوق البعض في المواد العلمية و البعض الأخر في المواد الأدبية كما أن هناك فروق خارج الصف كانت معظمها تتمحور حول الأسرة و المجتمع الذي يعيش فيه التلميذ (الثقافة) في حين اجمع 55% على انه لا توجد صعوبات في ممارسة التقويم التربوي و هو الأهم.

الجدول رقم05:س06 هل تمارس التقويم التربوي يوميا؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	34	%85
لا	06	%15
المجموع	40	%100



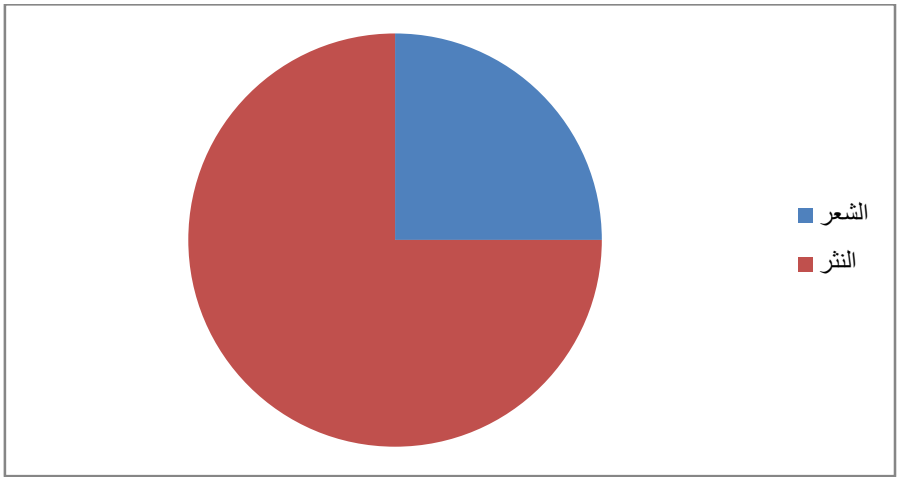
التعليق:

يظهر من خلال نتائج هذا الجدول أن أغلبية العينة المقدرة ب: 34 أستاذ بنسبة مؤوية قدرها 85%تمارس التقويم التربوي يوميا في حين أجاب 06 بنسبة مؤوية قدرت ب: 15%منهم أنهم لا يمارسونه يوميا و هذا دليل على المراقبة المستمرة و الاهتمام بالتلاميذ و الحرص على معرفة نقاط الضعف و القوة التي يتميز بها كل تلميذ.

– المحور الثالث :و يضم أسئلة متعلقة بطبيعة النصوص المقروءة التي يتناولها التلاميذ في الطور الثاني من التعليم الابتدائي و كيفية تعامل المعلمين معها و يشمل العبارات(7–11) و قد تم إدراج هذا المحور لتأكيد نتائج الدراسة الاستطلاعية.

الجدول رقم01:س07 إذا كان الأدب شعرا و نثرا، فما نوع النصوص التي تثير اهتمامك أكثر؟و لماذا؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
الشعر	10	%25
النثر	30	%75
المجموع	40	%100

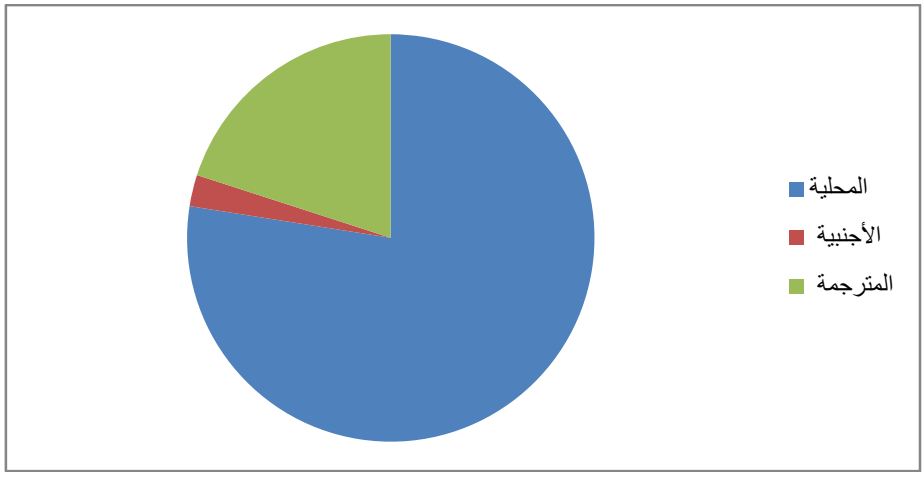


التعليق:

لقد كانت 75 % تفضل النصوص القريبة من واقع التلميذ أي النصوص النثرية ذات الطابع القصصي و الحواري لسهولة فهمها و بساطة ألفاظها كما أنها تتناسب و قدرات التلميذ اللغوية و تكون ألفاظها معبرة و قوية و موجزة الأسلوب على عكس النصوص الشعرية.

الجدول رقم02: س08 أي النصوص غالب في الكتاب المدرسي؟

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
المحلية	31	%77،5
الأجنبية	01	%2،5
المترجمة	08	%20
المجموع	40	%100

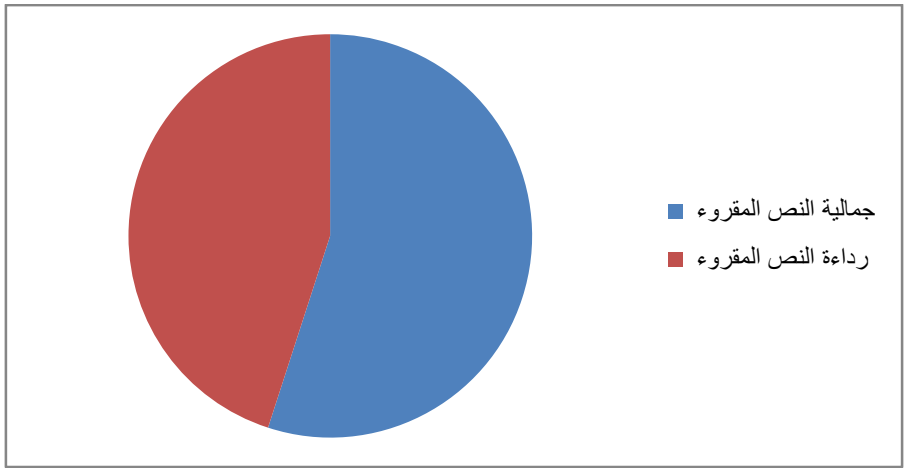


التعليق:

نرى من خلال الجدول أن اغلب النصوص المقررة في برنامجنا التعليمي محلية و يظهر ذلك من خلال إجماع أغلبية الأساتذة على دلك فقدرت نسبتهم المؤوية:5،77% في حين ترى نسبة قليلة قدرت ب20%: أن النصوص الغالبة في الكتاب المدرسي هي نصوص مترجمة، ما يعني أن هناك تنوع في النصوص المتداولة و هذا ما يجعل التلميذ مكتسبا لثقافات أخرى كما أن هذا التنوع لا يبعث على الملل.

الجدول رقم 03:س09 يخضع الذوق إلى مدى جمالية النص، فماذا ترى في النصوص المقروءة؟

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
جمالية النص المقروء	22	%55
رداءة النص المقروء	18	%45
المجموع	40	%100

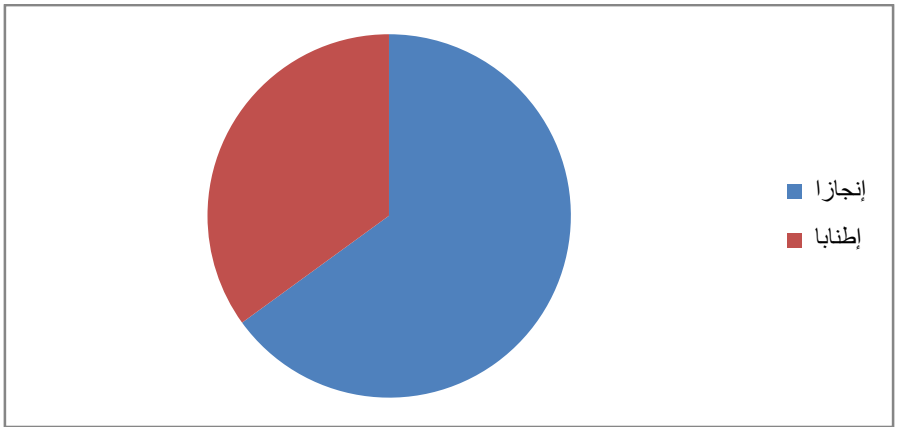


التعليق:

ترى عينة الدراسة الأولى أن أغلبية النصوص المقروءة تخضع للذوق الجمالي لما فيها من ايجابية، فهي نصوص متنوعة ذات قيم أخلاقية و دينية يستفيد منها التلميذ لأنها تتناسب مع مستواه العقلي و سنه الدراسي في حين ترى عينة الدراسة الأخرى أن النصوص المقروءة جافة تفتقر إلى عنصر التشويق، خالية من الهدف، لا تبعث على استخدام التلميذ لخياله داخل النص، كما أنها ناقصة من الذوق الجمالي و غير مناسبة لمستواه العقلي و التعليمي.

الجدول رقم 04: س 10يعد الإيجاز روح بلاغة النصوص، فهل ترى في النصوص المقروءة إيجازا أم إطنابا؟

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
إيجازا	26	%65
إطنابا	14	%35
المجموع	40	%100

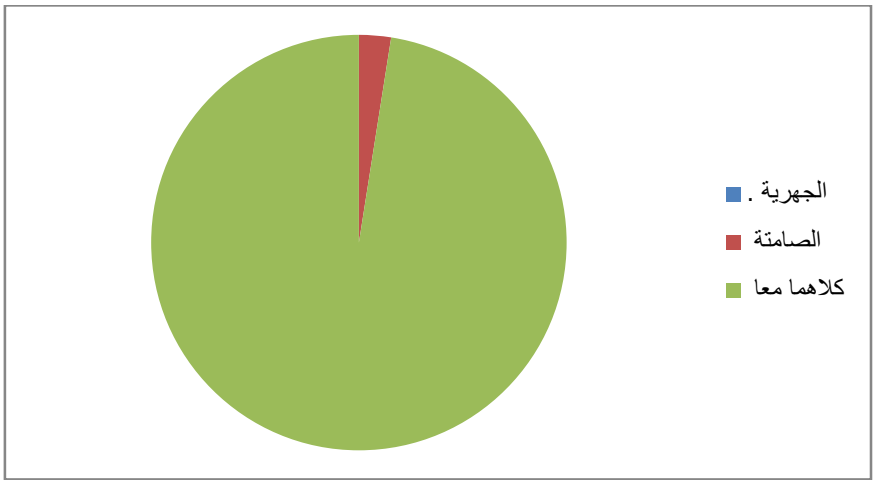


التعليق:

أجمعت عينة الدراسة بنسبة65% أن أغلبية النصوص موجزة لان بها مفاهيم لغوية مألوفة للتلميذ ما يجعلها سهلة للفهم و تتناسب مع الحجم الساعي للعملية التعليمية كما أن التلميذ يستطيع استيعابها بسرعة فهي إذن تفي بالغرض المرجو منها ، فيما ترى العينة الأخرى المتبقية أن بعض النصوص تعرف إطنابا و دليل ذلك أن التلميذ يكون في بعض الأحيان غير قادر على الفهم و الاكتساب، كما أنها تبعث على الملل لطولها ما يؤثر سلبا على الفهم لدى المتعلم لكن هذا الإطناب في بعض الأحيان يكون من اجل استو فاء الحديث عن الأفكار و إيضاحها

الجدول رقم 05:س11 قراءة النصوص إما جهرية و إما صامتة، فأيهما تراها قادرة على تحقيق الهدف المرجو؟هل القراءة الجهرية أم الصامتة أم كلاهما معا؟ و كيف يكون ذلك؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
الجهرية	00	%0
الصامتة	01	%2.5
كلاهما معا	39	%97.5
المجموع	40	%100



التعليق:

ترى أغلبية العينة بان كلا القراءتين لهما الأهمية فالقراء الصامتة تعود التلميذ على التركيز و الفهم الفردي للنص إما الهجرية فتعوده على الطلاقة و الاسترسال و الأداء الجيد في القراءة لأنها تحقق الهدف المرجو من إظهار مخارج الحروف و تحسين النطق.

المحور الرابع :متعلق بالصعوبات التي تواجه المعلمين و كيفية التعامل معها و تضم العبارات من(12-16).

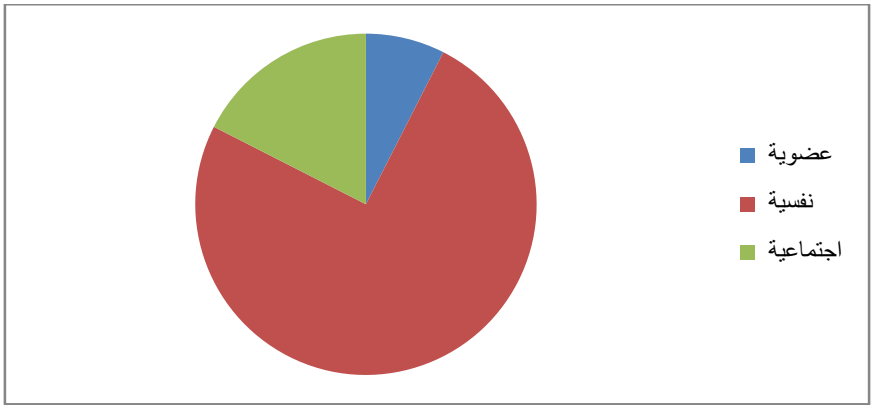
س12التلميذ في مرحلة من مراحله التعليمية تكون مقدرته على التميز ضعيفة كالتميز بين الذال المعجمة، و الدال الغير معجمه، فكيف ترى التعامل مع هذه المشكلة؟ و ما هي الحلول التي تقترحها؟.

التعليق:

أجمعت أغلبية الفئة أن هذه المشكلة تكون في بداية التعلم فقط (الطور الأول) و يستطيع التلميذ تخطيها بالممارسة و التعود عليها و ذلك من خلال القراءة و التعبير الشفوي و هذا بداية بنطق الحرفين منفصلين ثم في الكلمات بعد ذلك.

الجدول رقم 01:س13كيف تصنف صعوبات تعلم القراءة؟هل هي صعوبات:

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
عضوية	03	%5،7
نفسية	30	%75
اجتماعية	07	%17،5
المجموع	40	%100



التعليق:

أجمعت أغلبية العينة و المقدر عددهم 30 أستاذا بنسبة مؤوية قدرها 75% أن صعوبات تعلم القراءة ترجع إلى صعوبات نفسية كالخوف و التردد و انعدام الجرأة للتعبير عن الآراء في هذا السن في حين يرى 07 منهم بنسبة مؤوية قدرها5،17% أن الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء نشاط القراءة ترجع إلى عوامل اجتماعية بحسب ظروف التلميذ و قدراته المادية و المعنوية كالفقر و اليتم كما أن عينة الدراسة المتبقية و المقدرة ب03 أساتذة بنسبة مؤوية قدرها5،7% ترجع هده الصعوبات إلى صعوبات عضوية تعود إلى مشاكل خلقية أو عاهات مثل شق اللهاة و كسر في الأسنان...

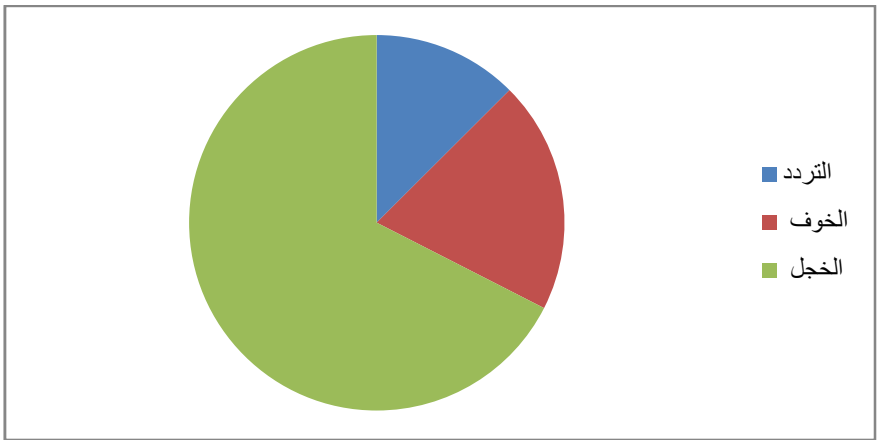
س14:كيف تتعامل مع الصعوبات العضوية؟كسر الأسنان، شق في اللهاة، صعوبة في التنفس؟.

حسب رأي أغلبية العينة فان التعامل مع هذه المشكلة يكون بإتباع النقاط التالية:

- الممارسة و التدريب الدائمين مع المتابعة الصحية إن توفرت(Orthophonie)، و الرفق بالتلميذ أحيانا.
- تكرار الكلمة عدة مرات مع كتابتها على الألواح،
- القيام بحركات رياضية و شغله بالألعاب لتدليل صعوبة التنفس و فك المعاناة.
- مراعاة الظروف و عدم الضغط على التلميذ لان بعض هذه الحالات تعد عاهة.
- تشجيعه على النطق و عدم تحسسيه أمام زملائه بوجود عاهة أو مشكل.
- التعامل مع هذه الحالات بصبر و الابتعاد عن العصبية.

الجدول رقم02:س15 هل ترجع الصعوبات النفسية إلى:

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
التردد	05	%12،5
الخوف	08	%20
الخجل	27	%67،5
المجموع	40	%100



التعليق:

أجمعت أغلبية العينة المقدر عددها ب27 أستاذ بنسبة مؤوية قدرها 5،67% على أن الصعوبات النفسية تعود إلى عامل الخجل الذي يمنع التلميذ من إبراز مهاراته و قدراته الفكرية داخل القسم ما يبعث على نقص الثقة بالنفس ما يؤثر على نتائجهم الدراسية سلبا، في حين ترى العينات المتبقية أن الصعوبات النفسية ترجع إلى عاملي الخوف و التردد.

س16:كيف تتعامل مع الصعوبات الاجتماعية:اليتم، الفقر...الخ؟

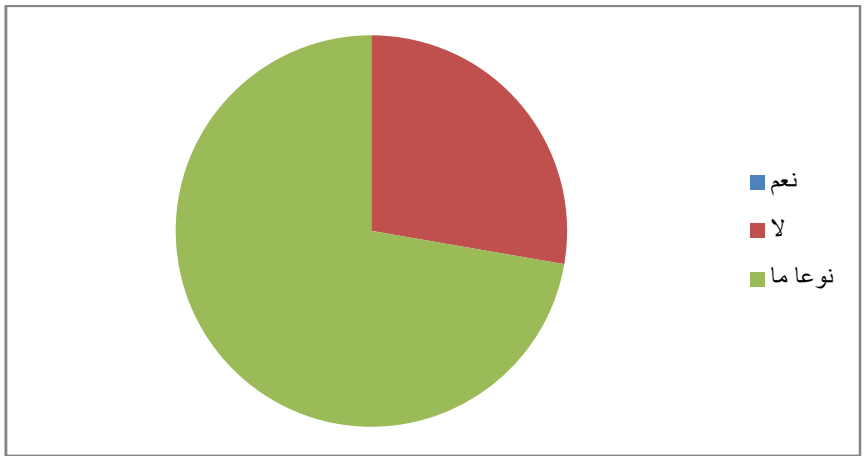
التعليق:

يكون التعامل مع هذه الصعوبات الاجتماعية كاليتم و الفقر...من خلال الإعانة المادية و غرس روح الثقة و الأمل مع المساعدة الإنسانية و حسن المعاملة و محاولة تعويض الطفل العطف و الحنان وعدم تحسيسه أمام زملائه بنقص كما أن الفقر لم يعد أمرا صعبا لوجود هيئات و جمعيات كجمعية الأولياء و غيرها..كذلك على المعلم تحفيز التلميذ على الخروج من حالته بالاجتهاد و المثابرة

المحور الخامس :متعلق بسلوكات التلاميذ و القدرات الفكرية و الحركية و تضم العبارات من(17-27)

الجدول رقم01:س 17:هل يكون التلميذ دائما قادرا على الحديث و الفهم و التواصل مع الأخر؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	00	%00
لا	11	%27.7
نوعا ما	29	%72،3
المجموع	40	%100

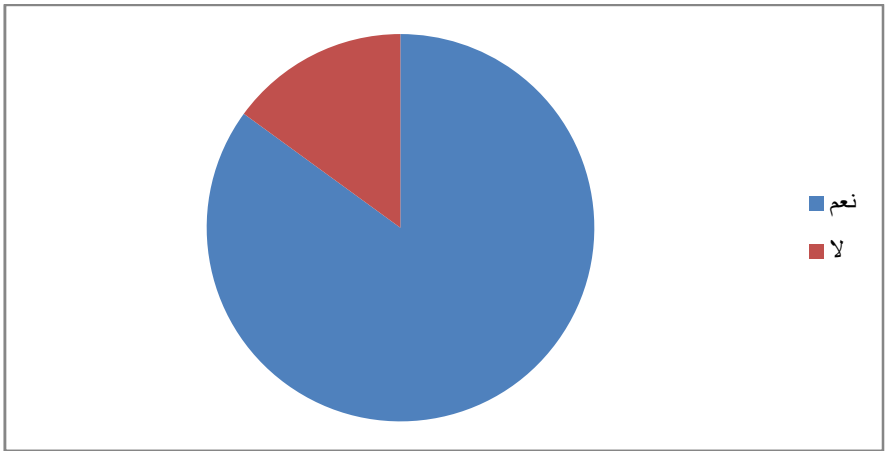


التعليق:

من خلال معطيات هذا الجدول فان أغلبية العينة المقدرة ب29 أستاذ بنسبة مؤوية قدرها 3،72 %أجمعت على التلميذ يكون نوعا ما قادرا على الحديث و الفهم و التواصل مع الأخر و ذلك لصغر سنه و عدم اكتسابه ما يكفي من معلومات و خبرات تجعله يستطيع الاندماج بها داخل وسطه المدرسي.

الجدول رقم02:س18 هل التلميذ مكتسب لسلوكات متعلقة بالآداب العامة و الحياة الاجتماعية مما يسهل عملية الاندماج و التواصل؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	34	%85
لا	06	%15
المجموع	40	%100

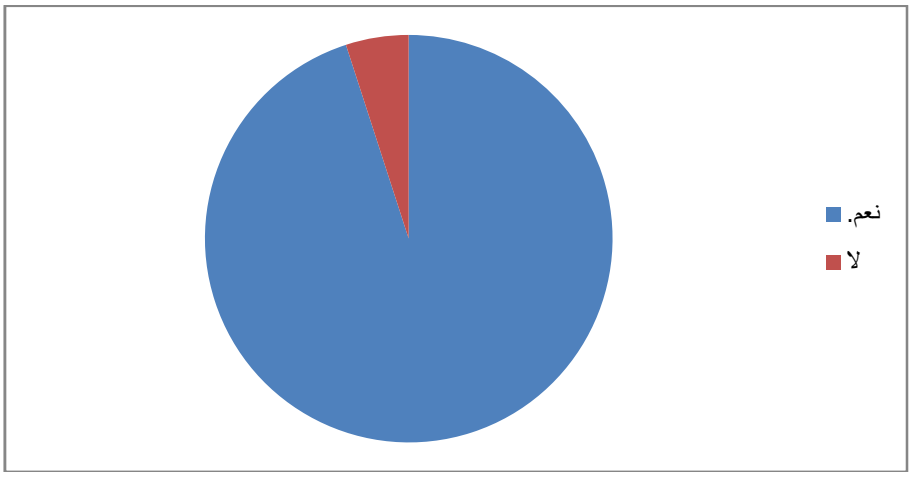


التعليق:

إن معطيات هذا الجدول تبين لنا إجماع أفراد العينة بنسبة مؤوية قدرها 85% على اكتساب التلميذ لسلوكات متعلقة بالآداب العامة و الحياة الاجتماعية دليل قوي على سرعة اندماجه و تواصله داخل محيطه الاجتماعي فالتلميذ ابن أسرته فهو متأثر بتصرفات أفرادها فان صلحت الأسرة صلح التلميذ و العكس صحيح و إذا كانت حياته الاجتماعية سهلة فمن الطبيعي أن يكون من السهل عليه الاندماج و بسهولة داخل وسطه الاجتماعي.

الجدول رقم03:س19 هل سيكون التلميذ قادرا على التعرف على أجزاء جسمه و الاكتشاف و التحكم في قدراته الحركية و تغيراته الجسدية المتنوعة؟

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	38	%95
لا	02	%5
المجموع	40	%100

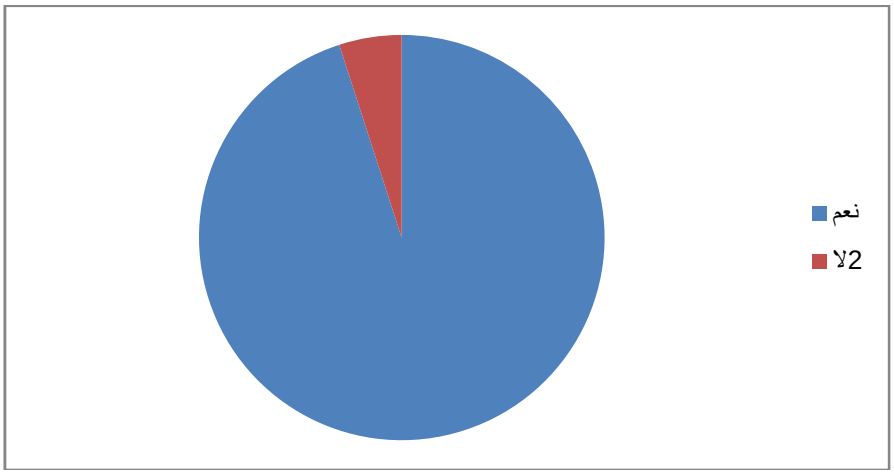


التعليق:

من خلال بيانات الجدول نلاحظ أن عدد العينات التي أجمعت على أن التلميذ قادرا على التعرف على أجزاء جسمه و الاكتشاف و التحكم بقدراته الحركية و تغيراته الجسدية المتنوعة قدرت ب:95% وهذا طبيعي جدا لان التلميذ يكون قد مرّ على هذه المرحلة منذ أعوام، أما القدرات الحركية فهي مختلفة بين التلاميذ لاختلاف.

الجدول رقم04:س20 هل سيكون التلميذ قادرا على الملاحظة و المناولة و الاكتشاف في حدود مستواه العمري، الشيء الذي يساهم في تنمية قدراته الحسية و الحركية و النطقية؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	38	%95
لا	02	%05
المجموع	40	%100

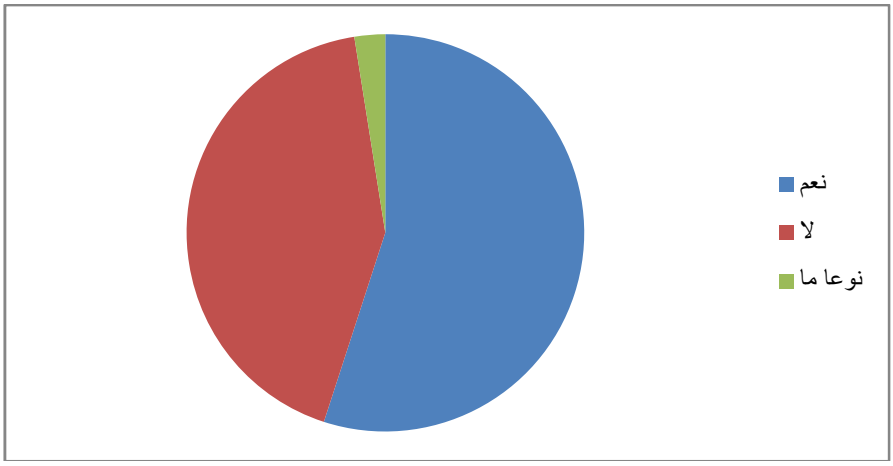


التعليق:

هنا نسجل عجزا بينا في الوسائل التعليمية خصوصا على مستوى التعليم الابتدائي و التحضيري إذ تلعب الوسائل دورا محوريا في تقريب المفاهيم للتلاميذ و جعلهم يستوعبون المادة العلمية المقررة و لا أدل عل ذلك من النسب التي أقر بها الأساتذة و التي مفادها أن المتعلمين لا يدركون القضايا المجردة التي لا تخضع للملاحظة بالحواس كما أكد ذلك جون بياجيه و هو يتحدث عن الإدراك عند متعلمي الطور الأول و الثاني.

الجدول رقم05:س21 هل تكون للتلميذ القدرة على التحكم البصري و الحركي،الشيء الذي يهيئه للقراءة؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	22	%55
لا	17	%5،42
نوعا ما	01	%2،5
المجموع	40	%100

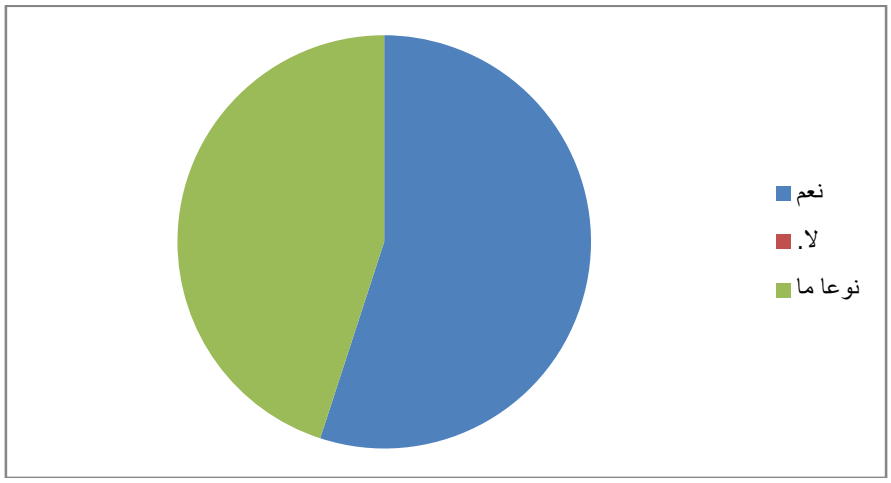


التعليق:

إن مما أكد عليه علماء النفس التربوي أن المتعلمين في الطورين الأول و الثاني تكون حواسهم في طور النضج و لهذا يطلب من الأساتذة تقديم ذوي صعوبات النظر(طول النظر–قصر النظر) بوضعهم في الصفوف الأولى من مخططات الجلوس كما يطلب منهم الكتابة بحجم كبير مراعاة لقدرتهم على التحكم البصري عند قراءة النصوص المكتوبة أو المدونة في الكتاب المدرسي أو تلك المدونة على السبورة، أما ما تعلق بالتحكم الحركي فان التلاميذ في هذه السن يتميزون بطاقات حركية إضافية يصعب التحكم فيها لهذا ينصح عدم مآخذة المتعلمين أثناء الحركة داخل الفصول.

الجدول رقم06:س22 هل يستطيع التلميذ التحكم في أصابعه و السيطرة على عضلات يده ما يخلق له التوافق الحركي و القدرة على الكتابة؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	22	%55
لا	00	%00
نوعا ما	18	%45
المجموع	40	%100



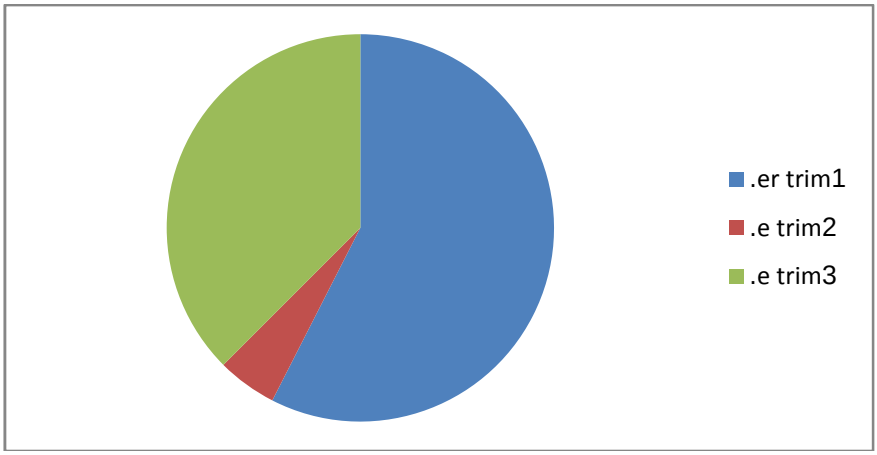
التعليق:

من خلال الجدول التالي يتبين لنا أن 22 أستاذ من عينة البحث و المقدرة نسبتهم المؤوية 55 % يرون بان التلميذ يستطيع التحكم في أصابعه و السيطرة على عضلات يده ما يخلق له التوافق الحركي و القدرة على الكتابة

في حين يخالفهم الرأي 18 منهم و المقدرة نسبتهم المؤوية ب:45%.

الجدول رقم07:س23هل يكون التلميذ قادرا على التصنيف و التعميم و الترميز في حدود مستواه العقلي؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	23	%5،57
لا	02	%5
نوعا ما	15	%5،37
المجموع	40	%100

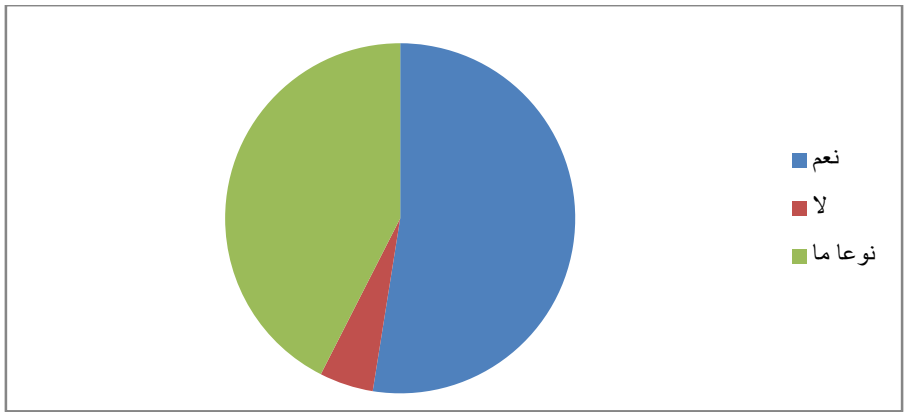


التعليق:

تعطى المعرفة بناء على المستوى العقلي للتلميذ حيث تحصص وفق الزمن و الكم و على ذلك فان هذه المعرفة تعطى وفق البساطة و التركيب و الصعوبة و السهولة حتى يتمكن المتعلم من ترتيب هذه المعرفة و جعلها قاعدة لمعارف لاحقة، يقوم بالتغذية الراجعة عند الحاجة إليها

الجدول رقم08:س24هل يفهم التلميذ ما يقابله من تراكيب لغوية منطوقة في حدود مستواه العقلي؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	21	%52،5
لا	02	%05
نوعا ما	07	%42،5
المجموع	40	%100

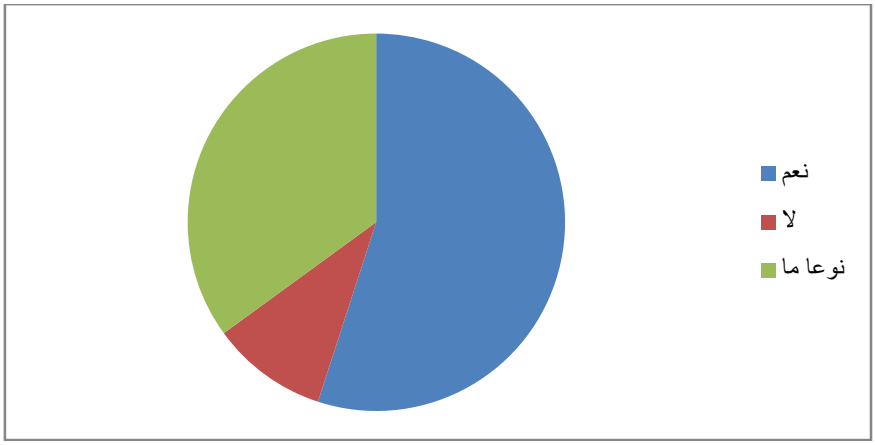


التعليق:

لا يستطيع المتعلم أن يدرك المجردات نظرا لمستواه العقلي و على هذا الأساس فإننا نجد تأخر برمجة التاريخ و الجغرافيا في المراحل الأولى من التعليم لان التلميذ لا يستطيع أن يدرك الحيز ألزماني و المكاني كما لا يستطيع أن يدرك الظاهرة للغوية في هذه المرحلة و عليه فانه من الضروري اللجوء إلى التبسيط و الاستعانة بأمثلة محسوسة.

الجدول رقم09:س25هل له القدرة على استعمال معجم وظيفي يرتبط بموضوعات قريبة من واقعه؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	22	%55
لا	04	%10
نوعا ما	17	%35
المجموع	40	%100

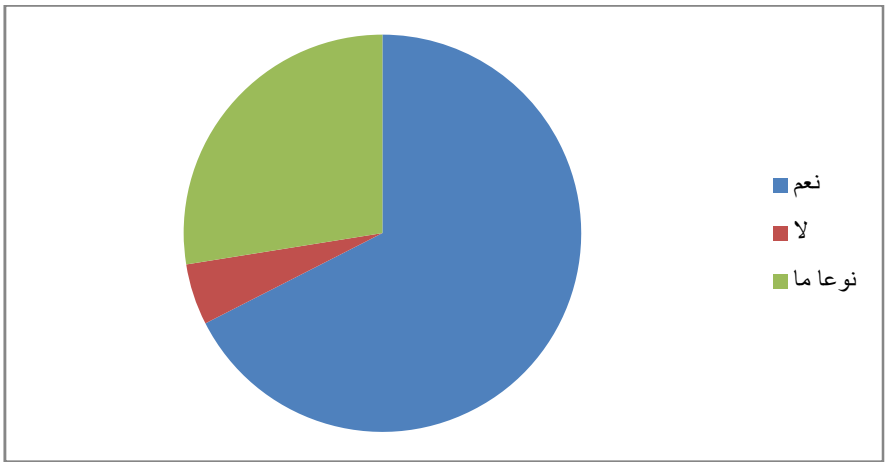


التعليق:

إن القاموس اللغوي الذي يمتلكه الطفل في سن الثالثة و النصف (2500 كلمة) تكفي للتواصل مع الآخرين ناهيك عن معجم لغوي وظيفي يمتلكه بعد ست سنوات من الدراسة.

الجدول رقم10:س26هل التلميذ قادر على القراءة الأولية لجل الحروف العربية؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	27	%67،5
لا	02	%05
نوعا ما	11	%27،5
المجموع	40	%100

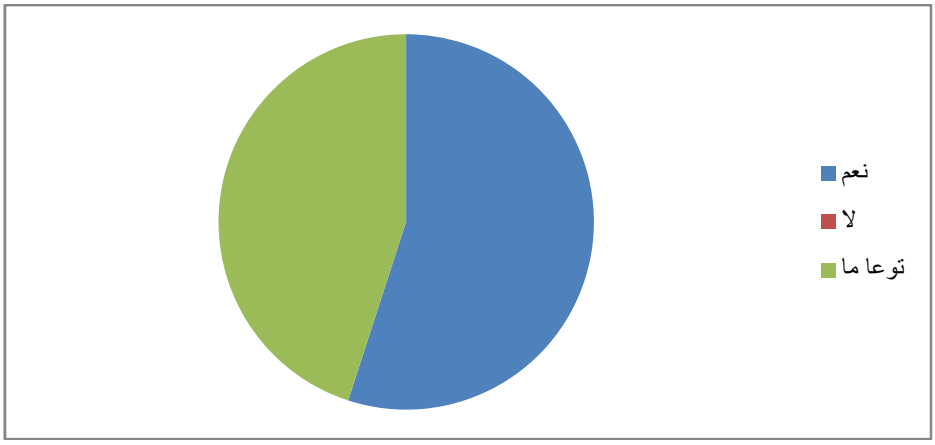


التعليق:

نعم التلميذ مهيأ لتعلم جميع حروف اللغة العربية و لكن هناك عوائق تمنع من ذلك مثل كثافة الحروف التي تقدم في اليوم الواحد ثانيا الطريقة المعتمدة في تقديم الحروف ثالثا الاكتظاظ الذي تعاني منه المدارس ما يحول دون الوصول إلى جميع التلاميذ و استنطاقهم و متابعة كتابتهم فالحرف صوت و صورة و عليه فان السعي لتحقيق الكفاءات المستهدفة يتطلب جعل هذا الموضوع مشروع عمل يضطلع به المفتش و المدير و المعلم و الشركاء الاجتماعيون.

الجدول رقم11:س 27هل يستوعب التلميذ المفاهيم الأولية التي يتضمنها موضوع الكتاب المدرسي؟.

الاحتمالات	عدد العينات	النسبة المئوية%
نعم	22	%55
لا	00	%00
نوعا ما	18	%45
المجموع	40	%100



التعليق:

كل المعارف الموجودة في الكتاب المدرسي توزع بناءا على المستوى الفكري و النضج الحس حركي للتلميذ لذلك إذا توفر الجو الملائم المتمثل في المعلم المكون و الكتاب المتوفر فان ذلك يعود على التلميذ او يوفر للتلميذ ملكة الاستيعاب و التحكم في المعرفة.

5-أسلوب المعالجة الإحصائية:

لقد اعتمدنا في بحثنا هذا للتعامل مع البيانات المتحصل عليها، على أسلوب إحصائي بسيط يتمثل في تبويبها في جداول إحصائية سهلة القراءة و الفهم من حيث الشكل و أيضا المحتوى و تشمل هذه الجداول:

-التكرارات :حيث يتم حساب تكرارات إجابات المعلمين على كل عبارة.

-النسب المئوية :لإعطاء دلالة للتكرارات تمت ترجمتها إلى نسب مئوية.

6-الملاحظة:

قمنا في الدراسة الاستطلاعية الملاحظة بالنسبة لمعلمي سنوات الإصلاح، (السنة الرابعة ابتدائي) حيث تم القيام بملاحظات للمعلمين خلال قيامهم بأداء مهامهم التعليمية و ذلك للوقوف ميدانيا على مختلف الممارسات التقويمية للمعلمين في الواقع، حيث لاحظنا أن أغلب المعلمين لازالوا يمارسون التعليم المتمحور حول المعلم ومعظمهم يجد صعوبات في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات و بالتالي التقويم التكويني.

فمن خلال ملاحظتنا لواقع التقويم في التعليم الابتدائي يتبين لنا أن التقويم التكويني غير معمول به، حيث أن التقويم لا يستعمل كجزء من مساعدة المتعلم على بناء التعلم و تكوينه و لا تعطى أهمية للبعد المتعلق بتوجيه المتعلم إلى نقاط ضعف تعلمه أو نقاط قوته، كما أن معظم المعلمين يعطون أهمية للتقويم الكمي على حساب التقويم الكيفي وكمرحلة أخيرة حاولنا البحث عن أسباب أو الصعوبات التي تواجه تطبيق التقويم التكويني في التعليم الابتدائي، حيث تم القيام بمقابلات أخرى مع المعلمين طرحنا من خلال

7-بناء وسيلة البحث:

مرت إجراءات بناء استمارة الدراسة و تطبيقها بالمراحل التالية:

-المرحلة الأولى:

في هذه المرحلة تم بناء استمارة أولية بناء على النتائج التي تم التوصل إليها في المرحلة الاستطلاعية، و قد تم تصنيفها في أربعة محاور هي:

المحور الأول :متعلق بجمع البيانات الشخصية المتعلقة بعينة البحث.

المحور الثاني :متعلق بواقع التقويم التربوي و قدرة عينة الدراسة على إدراجه في العملية التربوية.

المحور الثالث :متعلق بطبيعة النصوص المقروءة التي يتناولها التلميذ في الطور الثاني من التعليم الابتدائي و كيفية تعامل المعلمين معها.

المحور الرابع :متعلق بالصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء العملية التعليمية و كيفية التعامل معها.

إضافة إلى محورخامس: يضم أسئلة عن سلوكات التلاميذ و القدرات الفكرية و الحركية لهم

المرحلة الثانية:

في المرحلة الثانية تم عرض الاستمارة الأولية على مفتشي التربية و التعليم الأساسي و ذلك لإعطاء ملاحظاتهم حول بناء استمارة الدراسة من حيث:

- وضوح صياغة لغتها و أسلوبها.

- ملاءمتها لمستوى المعلمين و ما هو متداول في الوسط المدرسي.

- تغطيتها لمختلف محاور الاستمارة.

وقد أكد هؤلاء المفتشين على وضوح أسئلة الاستمارة، وأن عباراتها ملائمة لمستوى المعلمين، حيث أن مختلف المفردات المستعملة في عبارات الاستمارة هي مفردات أصبحت متداولة في الوسط المدرسي، غير أنه تم تقديم ملاحظات أخذناها بعين الاعتبار و بناء عليها تم إلغاء بعض العبارات و أعيدت صياغة بعضها الآخر.

وكانت العبارات التي تم حذفها هي:

العبارة الثامنة:

هل كل النصوص المدرجة في الكتاب المدرسي محلية؟.

العبارة العاشرة:

هل يجد التلميذ مللا و صعوبة في فهمه للنصوص نظرا لطولها؟.

أما العبارات التي أعيدت صياغتها هي:

العبارة الثانية:

هل التقويم التربوي فعال؟ بدل:

- هل يتعاطى الأستاذ مع التقويم التربوي خلال أداء العملية التعليمية؟ب: فعالية، تردد، سلبية.

المرحلة الثالثة:

بعد إدخال التعديلات السابقة على الاستمارة و قبل تطبيقها النهائي تم تطبيق الاستمارة على عينة متكونة من 40 معلما ومعلمة موزعين على 18 مدارس ابتدائية، وذلك لتجريبها بهدف إزالة المفردات التي قد يظهر التباس في فهم العينة لها، و قد تبين أن أكثر من 82،5% من المعلمين أجابوا على عبارات الاستمارة بشكل كلي كما استنتجنا من خلال المناقشة مع بعض المعلمين المستجوبين أن محاور الاستمارة واضحة و أسئلتها مفهومة بعد تجريب الاستمارة .

حتى يضمن رضي المدرس واستحسانه ، وبذلك يصبح نشاط التلميذ موجها نحو النقطة أما التكوين والتحصيل فلا قيمة لهما عنده ويزداد اهتمام التلميذ بالمواد التي تضمن النقطة الجيدة أي ذات المعامل المرتفع

وتهمل المواد التي لا تضمن نقاط جيدة بسبب معاملها المنخفض وهو ما سيعزز المعرفة الأداتية عند المتعلم ، أي المعرفة التي يطمح من خلالها إلى التفوق في الامتحان حتى وإن كان ذلك كما ذكرنا عبر الغش في الاختبارات.

إن التقويم مفهوم أشمل وأعم من النقطة ، ومن النتيجة النهائية ، إنه متعدد الموضوعات، متنوع العناصر ، شامل ومستمر ، يشخص ويكون ، فالتقويم يجب أن لا يبقى سلوكا يمارس من قبل المدرسين يراد منه مدى تحصيل التلاميذ وإعطاء علامات ، وإصدار حكم ، بل يجب أن يصبح جزء من التكوين ككل يرتبط أساسا بالكفاءات والأهداف المحددة لدروسنا، ولعل أنه من بين أهم العوامل التي ساعدت على اختصار أو اختزال عملية التقويم في القياس أو التنقيط هو بقاء الاختبارات والفروض أهم وسائل التقويم المعمول بها في مدارسنا.

الخاتمة

يتبين لنا مما سبق ذكره في هذا البحث، أن التقويم التربوي جاء قصد معالجة المشاكل المتعلقة بالإخفاق، كما يهدف إلى تنمية قدرات المتعلم الذاتية وتطوير ذكاءاته المتعددة للتكيف الايجابي مع الواقع الدراسي والاجتماعي، ولا يمكن تحقيق التقويم التربوي واقعيا وعمليا إلا بإشراك مجموعة من الأطراف داخل العملية التعليمية_التعليمة، مثل المدرسين والتلاميذ، الإدارة والمشرفين، التربويين وأولياء الأمور و الشركاء الداخلين والخارجيين...

وهذا من اجل توفير بيئة مناسبة وصالحة لمعالجة المشاكل التي يعاني منها المتعلم، سواء كانت نفسية او اجتماعية أو ثقافية أو تربوية ديداكتيكية.

كما أن عملية التعليم والتعلم لا يمكن أن تقوم دون فن يقدر قيمتها في مستوى معيّن، بأدوات علمية وفي مدة زمنية محددة نسبيا، وهذا الفن هو التقويم التربوي الذي يقوم بتعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية، وإزالة وإبعاد الاعوجاج الذي يعتريها من فترة لأخرى، وهذا قصد إصدار القرارات في مستوى ايجابي معين.

وقد تم التطرق في هذه الدراسة إلى واقع التقويم التربوي في الطور الثاني من التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات حسب وجهة نظر الأساتذة، وكذا اغلب الصعوبات التي تعرقل هذه الممارسة قصد البحث عن حلول لها.

فبالنسبة لعينة الأساتذة لم تكن هناك صعوبات في التعامل مع التقويم التربوي وإنما هذه الصعوبات كانت تتمحور حول الفروق الفردية بين التلاميذ داخل القسم الواحد، في حين لم تكن هناك موافقة كلية على ممارسة التقويم التربوي يوميا داخل القسم وبالرغم من هذا نلاحظ أن الغالبية القصوى يولونه اهتماما كبيرا، كما كان لهم الحرص الشديد على معرفة نقاط القوة و الضعف التي يتميز بها كل تلميذ.

كما كانت هناك صعوبات أيضا متعلقة بتعلم القراءة وتعود معظمها إلى صعوبات نفسية كالخوف والتردد وانعدام الجرأة للتعبير عن الآراء في هذا العمر، كما للصعوبات الاجتماعية كاليتم والفقر تأثير سلبي على دافعية التلميذ وتركيزه وفهمه وتواصله مع الأخر، وهذا على غرار الصعوبات الأخرى المتبقية كالآداب العامة المكتسبة و التحكم في القدرات الحركية و التحكم البصري الذي يهيئه للقراءة...الخ.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات و المقترحات التي من شانها _وفي حال الأخذ بها_ الارتقاء بالتقويم التربوي في العملية التدريسية إلى مستوى من شانه أن يأخذ حيزا كبيرا في تغيير

العملية التربوية نحو الأفضل و النمو والتطور المستمر لكل من المسؤولين عن النمو الفكري للتلاميذ و تقدمهم، ومن أهم هذه التوصيات نذكر:

ـ التخطيط لتعليم أي مخطط دراسي من اجل أجهدة التقويم و تطوير المناهج التربوية بمساعدة مختصين تربويين.

ـ تخصيص دورات تدريبية للأساتذة قصد إنجاح عملية التقويم واستمرارها مع مراعاة خصائص المتعلمين.

ـ الرفع من مستوى أداء التلاميذ من خلال الموازنة و التوفيق بين الجانبين النظري والتطبيقي للدروس.

ـ حرص الإدارة على مستوى كل مؤسسة والسهر على مراقبتها من خلال التوجيه المستمر، وكذا من خلال توفير الجو المناسب والإمكانات الضرورية.

ـ توفير مشرفين متخصصين على مستوى كل نشاط تقييمي يمارسه الأساتذة.

ـ توفير الإمكانات المادية والبشرية والمعنوية لضمان نجاح التقويم.

ـ مراعاة المرحلة العمرية والنفسية والدراسية وذلك بتوفير موجهين تربويين إلى جانب المشرفين على الأنشطة.

ـ تأكيد وزارة التربية والتعليم على ضرورة ممارسة التقويم التربوي وبشكل مستمر وصورة إجبارية من خلال إدراجه ضمن المخططات العامة للمنهج الدراسي، مرفقا بدليل يوضح أهميته وأهدافه وأبعاده.

ومن المفيد ذكره في هذا الإطار إن عملية التقويم التربوي ليست هدفا في حد ذاتها بل هي عملية مطلوبة لغيرها، فالتقويم من جهة يقيس ما تعلمه التلاميذ داخل القسم من مواد مختلفة ومن جهة ثانية يشكل سندا ودعما لتطوير أداء التلميذ وكذا تزويد مخزونه المعرفي.

وخلاصة القول انّه ينبغي توجيه التقويم التربوي نحو تعزيز العملية التعليمية و نحو النجاح من خلال النظر إليه على انه جزء حيوي من التدريس لا ينفصل عنه، بل يتزامن معه قبل و بعد وأثناء عملية التعليم، كما من المهم أن يدرك الأساتذة الفرق الأساسي بين كل نوع من أنواع التقويم وان يطبق بوعي من طرف المشرفين والتربويين وصولا إلى الأساتذة وهذا من اجل تعزيز التعلم والرّفع من مستواه.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل –

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

استمارة بحث ميداني بعنوان :

استطلاع آراء الأساتذة و نظرتهم عن التقويم التربوي

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته ، و بعد...

يسرنا أن نضع بين أيديكم هذا الاستبيان لجمع المعلومات اللازمة للدراسة التي نقوم بإعدادها و ذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على شهادة الماستر في علوم اللسان ، و تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستويات القراءة لتلاميذ التعليم الابتدائي من خلال تطبيق نشاط التقويم التربوي .

و نظرا لأهمية هذا المجال نأمل منكم التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبيان ، حيث أن صحة النتائج تعتمد بدرجة كبيرة على صحة إجاباتكم ، لذلك نطلب منكم أن تولوا هذا الاستبيان اهتمامكم ، فمشاركتكم ضرورية و رأيكم عامل أساسي من عوامل نجاحها .

ونحيطكم عليما أن جميع إجاباتكم لن تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي فقط .

و تفضلوا بقبول فائق التقدير و الاحترام

إعداد الطالبتين :

- **بوبقار شافية**
- **بلغياط نظيرة**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل –

كلية الآداب

قسم اللغة و الأدب العربي

إطار خاص بالأساتذة

المحور رقم الأول :

السن : .....

الجنس : .....

الخبرة المهنية : .....

المؤسسة : .....

المحور الثاني : واقع التعليم التربوي و قدرة عينة الدراسة على إدراجه في العملية التربوية

1- هل يدرك الأستاذ أهمية التقويم التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐

2- هل يتعاطون معه من خلال أداء العملية التعليمية بـ:

فعالية ☐ تردد ☐ سلبية ☐

3- كيف يصنف الأستاذ التقويم التربوي ؟

آلية ☐ منهج ☐ طريقة للتعليم

4- هل يجد الأستاذ صعوبة في التعامل مع التقويم التربوي ؟

نعم ☐ لا ☐

5- إذا كانت الإجابة (نعم) ، ما هي هذه الصعوبات ؟

.....

.....

.....

المحور الثالث : متعلق بطبيعة النصوص المقروءة التي يتناولها التلاميذ في الطور الثاني من التعليم الابتدائي و كيفية تعامل المعلمين معها

6- هل تمارس التقويم التربوي يوميا ؟

نعم ☐ لا ☐

7- إذا كان الأدب شعرا و نثرا ، فما نوع النصوص التي تثير اهتمامك أكثر و لماذا ؟

.....

.....

8- أي النصوص غالب في الكتاب المدرسي ؟

المحلية ☐ الأجنبية ☐ المترجمة ☐

9- يخضع الذوق إلى مدى جمالية النص ؟

.....

.....

10- يعد الإيجاز روح بلاغة النصوص ، فهل ترى في النصوص المقروءة إيجازا أم إطنابا؟

.....

.....

.....

11- قراءة النصوص إما جهرية و إما صامتة ، فأيهما تراها قادرة على تحقيق الهدف المرجو؟ هل القراءة الجهرية أم الصامتة أم كلاهما معا؟ و كيف يكون ذلك ؟

.....

.....

.....

المحور الرابع : الصعوبات التي تواجه المعلمين و كيفية التعامل معها

12- التلميذ في مرحلة من مراحله التعليمية تكون مقدرته على التمييز ضعيفة كالتمييز بين الذال المعجمة (المنقوطة) و الدال غير معجمة (غير منقوطة) ، فكيف ترى التعامل مع هذه المشكلة ؟ و ما هي الحلول التي تقترحها ؟

.....

.....

.....

13- كيف تصنف صعوبات تعلم القراءة ؟ هل هي صعوبات :

عضوية ☐ نفسية ☐ اجتماعية ☐

14- كيف تتعامل مع الصعوبات العضوية ؟كسر الأسنان ، شق في اللهاة ، صعوبة التنفس ؟

.....

.....

.....

15- هل ترجع الصعوبات النفسية إلى :

التردد ☐ الخوف ☐ الخجل ☐

16- كيف تتعامل مع الصعوبات الاجتماعية : اليتم ، الفقر ....الخ

.....

.....

المحور الخامس : سلوكات التلاميذ و القدرات الفكرية و الحركية لهم

17- هل يكون التلميذ دائما قادرا على الحديث و الفهم و التواصل مع الآخر ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

18- هل التلميذ مكتسب لسلوكات متعلقة بالآداب العامة و الحياة الاجتماعية مما يسهل عملية الاندماج و التواصل؟

نعم ☐ لا ☐

19- هل سيكون التلميذ قادرا على التعرف على أجزاء جسمه و الاكتشاف و التحكم في قدرته الحركية و تغييراته الجسدية المتنوعة ؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل سيكون التلميذ قادرا على الملاحظة و البحث و المناولة و الاكتشاف في حدود مستواه العمري ، الشيء الذي يساهم في تنمية قدراته الحسية و الحركية و المنطقية ؟

نعم ☐ لا ☐

21- هل تكون للتلميذ القدرة على التحكم البصري و الحركي ، الشيء الذي يهيئه للقراءة ؟

22- نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

23- هل يكون التلميذ قادرا على التصنيف و التعميم و الترميز في حدود مستواه العقلي ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

24- هل يفهم التلميذ ما يقابله من تراكيب لغوية منطوقة في حدود مستواه العقلي ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

25- هل له القدرة على استعمال معجم وظيفي يرتبط بموضوعات قريبة من واقعه ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

26- هل التلميذ قادر على القراءة الأولية لجل الحروف العربية ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

27- هل يستوعب التلميذ المفاهيم اللغوية التي يتضمنها موضوع الكتاب المدرسي ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

قائمة

المصادر

قائمة المصادر و المراجع:

- القران الكريم برواية ورش عن نافع.

الكتب

1- ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الحكيم علي مهيدات القياس و التقويم الصفي ط1 دار جرير الاردن 2009م

2- ابراهيم مصطفى حامد و اخرون المعجم الوسيط ج1 دط المكتبة الاسلامية تركيا دت

3- ابن منظور لسان العرب مادة قوم ط1 دار صادر بيروت 2000م

4- احمد جودة سعادة مناهج الدراسات الاجتماعية. دط دار العلم للملايين 1984 م

5- احمد صومان اساليب تدريس اللغة العربية دط دار زهران عمان 2009م

6- احمد عبد الحسن عبد الامير الاخطاء النحوية الشائعة بغداد 2002م دط

7- احمد عبد الله و فهيم مصطفى محمد الطفل و مشكلات القراءةالدار البنانية ط3 مصر 1994

8- ايمان ابو غربية القياس و التقويم التربوي ط1 دار البداية عمان 2009

9- بدر الدين بن تريدي تقييم التعلم انواعه و ادواته النظرية و التطبيق

10- بطرس حافظ بطرس محاضرات في التقويم و التشخيص في التربية الخاصة دط جامعة القاهرة كلية الرياض 2010م

11- توفيق احمد مرعي، محمد محمود لحيلة المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها دط دار المسيرة عمان 2000م

12- حمدة حسن السليطي مديرة هيئة تقييم الاطار العام لسياسة التقييم الذاخلي للمدارس المستقلة 2012م

13- خالد محمد ابو شعيرة جماعة من الاخصائيين كيف تلقي درسك

14- راتب قاسم عاشور و محمد فخري مقدادي المهارات القرانية و الكتابية دار المسيرة عمان ط2 الاردن209م

15- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة فنون اللغة العربية و اساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق ط1 عالم الكتاب الحديث اربد 2009م

16- راشدة ايت عبد السلام دليل استاذ اللغة العربية دط الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية 2006م

17- رافدة الحريري التقويم التربوي دط المنهاج عمان 2008م

18- رمضان ايزل محمد محسونات مذخل الى تفتيش الكفاءات في مرحلة التعليم الابتدائي دط دار الامل للطباعة و النشر و التوزيع دت

19- زكريا اسماعيل طرق تدريس اللغة العربية دط دار المعرفة الجامعية دط 2005م

20- سامي محمد ملحم القياس و التقويم في التربية و علم النفس ط1 دار المسرة عمان 2000م

21- سعاد عبد الكريم الوائلي طرائق تدريس الادب و البلاغة و التعبير ط1 دار الشروق عمان 2004م
22- سعد عبد الله لافي القراءة و تنمية التفكير ط1 القاهرة 2006م
23- سمير شريف الستيتيه علم اللغة التعليمي دط دار الامل الاردن 2010م
24- سهير الخلفاوي
25- شعيب حسين طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية و المتوسطة ط1 دار الحجة البيضاء 2008م.
26- صلاح الدين شروخ التربية البيئية الشاملةا دط دار العلوم للنشر و التوزيع دت .
27- صلاح الدين محمد علام القياس و التقويم التربوي و مبادئ الاحصاء ط3 دار المسيرة الاردن 2010م
28- طلال فرج كيلانوا المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي العدد 9 المجلد 5 2012م
29-عبد الرحمان محمد العيسوي الاختبارات و المقاييس النفسية و العقلية دط منشاة المعارف الاسكندرية 2000م
30- عبد العزيز عبد المجيد طرق تدريس اللغة العربية و اصولها الفنية ط 3 مصر دار المعارف 1960م
31- عبد العليم الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية دار المعارف القاهرة ط1 1987م
32- العربي بن عاشور عثمان مجدوبي اللغة العربية و ادابها االتقويم للسنة الثالثة من نظام LMDدط المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية الجزائر دت
33- عزمي احمد ضمرة تحليل المناهج و تقويمها و تنوعها و نقدها ط1 مؤسسة الوراق عمان 2009
34- علي احمد مذكور تدريس فنون اللغ العربية القاهرة مصر دط 1997م
35- عماد عبد الرحيم زغلول مبادئ علم النفس التربوي ط1 دار المسيرة عمان 2009م
36- فهد خليل زايد اساليب تدريس اللغة العربية بين الصعوبة و المهارة
37- لعزيلي فاتح التدريس بالكفاءات و تقويمها دط العدد14 دت
38- محمد ابراهيم الخطيب مناهج اللغة العربية ط1 مؤسسة الوراق عمان 2008م
39- محمد التوبي ، محمد علي صعوبات الفهم بين المهارات و الاضطراب جامعة الشرق الاوسط دار صفاء عمان ط1 2011
40- محمد بكر نوفل، فريال محمد ابو عواد علم النفس التربوي ط1 دار المسيرة للنشر و التوزيع 2011م
41- محمد عبد الحليم منسي، احمد صلاح التقويم التربوي و مبادئ الاحصاء دط مركز الاسندرية للكتاب دت
42- محمد عبد الكريم الطراونة اثر استخدام اسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية مجلة كلية التربية العدد20 2003م
43- محمد محمود الحيلة مهارات التدريس الصفي ط2 دار المسيرة للنشر و التوزيع الاردن 2007م
44- محمد وطاس اهمية الوسائل التعليمية.دط المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1988.

45- محمود داوود سليمان الربيعي طرائق التدريس المعاصرة عالم الكتب الحديث اربد عمان ط1 2006م
46- ممدوح عبد المنعم الكتاني، عيسى عبد الله جابر القياس و التقويم النفسي و التربوي ط1 مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع 1999
47- نبيل المغربي اثر التوظيف استراتيجية مقترحة التدريس باستخدام التقويم التشخيصي على التحصيل و الاحتفاظ بالمعلومات دط 2008
48- هشام الحسان طرق تعلم الاطفال القراءة و الكتابة دار الثقافة عمان الاردن ط1 2000م
49- وليد خضر الزند، هاني حتمل عبيدات المناهج التعليمية ط1 دار عالم الكتاب الحديث2011 م
50- يحي علوان التقويم و القياس التربوي و دوره في انجاح العملية التعليمية.-مجلة العلوم الانسانية العدد 11 2007م

المجلات :

مجلة ميسان للدراسات الاكاديمية المجلد 9 العدد 17 2010م

قائمة الجداول

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح أسماء المدارس الابتدائية و أماكن تواجدها	63
	المحور الأول	
02	بعرض و تحليل البيانات الشخصية لعينة التي ساعدتنا في هذه الدراسة	65
03	توزيع أفراد العينة حسب السن	65
04	توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية	66
	المحور الثاني	
01	هل يدرك الأساتذة أهمية التقويم التربوي	68
02	هل يتعاطون معه خلال العملية التعليمية	68
03	كيف يصنف الأستاذ التقويم التربوي	69
04	هل يجد الأستاذ صعوبة في التعامل مع التقويم التربوي	70
05	هل تمارس التقويم التربوي يوميا	71
	المحور الثالث	
01	إذا كان الأدب شعرا و نثرا، فما نوع النصوص التي تثير اهتمامك أكثر؟و لماذا	72
02	أي النصوص غالب في الكتاب المدرسي	73
03	يخضع الذوق إلى مدى جمالية النص، فماذا ترى في النصوص المقروءة؟	73
04	10يعد الإيجاز روح بلاغة النصوص، فهل ترى في النصوص المقروءة إيجازا أم إطنابا	74
05	قراءة النصوص إما جهرية و إما صامتة، فأيهما تراها قادرة على تحقيق الهدف المرجو؟هل القراءة الجهرية أم الصامتة أم كلاهما معا؟ و كيف يكون ذلك؟.	75
	المحور الرابع	
01	كيف تصنف صعوبات تعلم القراءة؟هل هي صعوبات	76
02	هل ترجع الصعوبات النفسية إلى	77
	المحور الخامس	
01	هل يكون التلميذ دائما قادرا على الحديث و الفهم و التواصل مع الأخر	78
02	هل التلميذ مكتسب لسلوكات متعلقة بالآداب العامة و الحياة الاجتماعية مما يسهل عملية الاندماج و التواصل؟.	79
03	هل سيكون التلميذ قادرا على التعرف على أجزاء جسمه و الاكتشاف و التحكم	80

	في قدراته الحركية و تغيراته الجسدية المتنوعة	
04	هل سيكون التلميذ قادرا على الملاحظة و المناولة و الاكتشاف في حدود مستواه العمري، الشيء الذي يساهم في تنمية قدراته الحسية و الحركية و النطقية؟.	81
05	هل تكون للتلميذ القدرة على التحكم البصري و الحركي،الشيء الذي يهيئه للقراءة؟.	82
06	هل يستطيع التلميذ التحكم في أصابعه و السيطرة على عضلات يده ما يخلق له التوافق الحركي و القدرة على الكتابة؟.	83
07	هل يكون التلميذ قادرا على التصنيف و التعميم و الترميز في حدود مستواه العقلي؟.	84
08	هل يفهم التلميذ ما يقابله من تراكيب لغوية منطوقة في حدود مستواه العقلي؟.	84
09	هل له القدرة على استعمال معجم وظيفي يرتبط بموضوعات قريبة من واقعه	85
10	هل التلميذ قادر على القراءة الأولية لجل الحروف العربية؟.	86
11	هل يستوعب التلميذ المفاهيم الأولية التي يتضمنها موضوع الكتاب المدرسي؟.	87

فهرس

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
الفصل الأول	
مقدمة	أ ،ب ،ج
2- مفهوم التقويم	07
ت- لغة	07
ث- اصطلاحا	08
1-2- التقويم في القرآن الكريم	09
1-3- التقويم في مجال المناهج	09
1-4- التقويم في المجال التربوي	10
1-5- التفتيش يعني التقويم	11
1-6- بين القياس و التقييم و التقسيم	12
1-7- طبيعة عملية التقويم	14
2- أهمية التقويم	15
3- شروط التقويم الجيد وأخلاقياته	16
ت- شروطه	16
ث- أخلاقياته	16
4- أسس عملية التقويم	17
5- معايير عملية التقويم	18
6- وظائف التقويم	19
7- أهداف التقويم التربوي	20
8- مراحل و خطوات التقويم	22
9- أنواع التقويم	24
9-1- التقويم التشخيصي	24
9-2- التقويم التكويني	31
الفصل الثاني	
1- منهج الدراسة	62
2- حدود الدراسة	62

3– عينة الدراسة 63
4– أدوات الدراسة 67
5– أسلوب المعالجة الإحصائية 87
6– الملاحظة 88
7– بناء وسيلة البحث 88
خاتمة 91