جامعة سعد دحلب البليدة

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

مذكرة ماجستير

تخصص: تعليمية ومشكلات التعلم

مدى فعالية التقويم التكويني
في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي

من طرف :

بلبكاي جمال

أمام اللجنة المشكلة من :

لورسي عبد القادر	أستاذ محاضر(أ)، جامعة البليدة	رئيسا
محي الدين عبد العزيز	أستاذ محاضر(أ)، جامعة البليدة	مشرفا ومقررا
نعموني مراد	أستاذ محاضر(أ)، جامعة البليدة	عضوا مناقشا
العبزوزي ربيع	أستاذ محاضر(أ)، جامعة البليدة	عضوا مناقشا

البليدة، جويلية 2012

ملـخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

و للإجابة عن السؤال الرئيسي لهذه الدراسة و الذي تمثل في:

ما مدى فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي ، ولاختبار الفرضيات طبّقت أداة الدراسة على عينة قصديّة مشكّلة من 56 تلميذًا وتلميذة بالاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين:المجموعة التجريبية (28 تلميذًا وتلميذة) و المجموعة الضابطة (28 تلميذًا وتلميذة)، مع توزيع عشوائي للأفراد في إحدى المجموعتين التجريبية أو الضابطة لتوفر الشروط التي حددها الباحث لظروف التجربة.

إذ طُبقت عليهم أدوات الدراسة التالية:

- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، واختبار صعوبات تعلم القراءة (من إعداد الباحث) ، بالإضافة لأداة الملاحظة.

و تمت المعالجة الإحصائية للبيانات الخام باستخدام: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري و معامل ارتباط بيرسون و اختبار (ت) في حالة العينتين المستقلتين و في حالة العينتين المترابطتين، و مربع إيتا n2 لقياس الأثر وبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية.

وأسفرت النتائج عما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي، لصالح التطبيق البعدي.

4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

وقد تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى تأثير أسلوب التقويم التكويني في تخفيف صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حيث بلغ مربع إيتا " n2" 0.62 ، وهو مقدار كبير جدا يدل على فعالية هذا النوع من التقويم في التخفيف من الصعوبات القرائية مقارنة بطريقة التقويم التقليدية.

Abstract

The aim of this study is to know the great efficiency of constructive evaluation to minimize 4th primary school year difficulties in learning to read. and to answer a fundamental question related to our study wich is: Till which point does the constructive evaluation efficiency reduce difficulties in learning to read for pupils of the 4th primary school year?

This study is based on the experimental approach.To evaluate the hypothes of our study ,we have chosen a sample consisting of 56 boys and girls pupils divided into two groups adopting the experimental design : the experimental group (28 boys and girls pupils),and the control group(28 boys and girls pupils) ,using a random distribution of the members in each of the two groups for the availability of conditions contolled by the researcher for the purpose of the study.

We applied on them the following study instruments :

- The pictorial IQ test of Ahmed Zaki Salah,and a test about difficulties to read (prepared by the researcher).in addition to the observation instrument.

We have ,then,applied a statistical treatment on raw data calculating the arithmetic average,the standart deviation and the Pearson Correlation Coefficient and also the test "t" in the position when the two samples are independent and when they are related,and the square of eta n2 to measure the impact and the great influence of the experimental treatment.

Significat results have bean obtained such as:

1. Inexistence of statistical significance in level differences in terms of average degrees between the control group pupils and the experimental group pupils in the test of pre learning reading difficulties.

2. Inexistence of statistical significance in level differences in terms of average degrees between the control group pupils themselves in the test of pre and post learning reading difficulties.

3. Existence of statistical significance in level differences at 0.05 in terms of average degrees between the pupils of the experimental group in the

test of pre and post learning reading difficulties ,in favor of the post-application.

4. Existence of statistical significance in level differences at 0.05 in terms of average degrees between the pupils of the pupils of the experimental group and those of the control group in the test of post learning reading difficulties, in favor of the the experimental group.

To conclude,we may deduce that the influence of the constructive evaluation has reduced the difficulties in learning to read for pupils of the 4 th primary school year since the square of eta " n2" attained 0.62,wich is a very high value,and this shows clearly the efficiency of this approach in minimizing reading difficulties compared to the traditional evaluation.

شـــكـــــر

ربي أحمدك حمدًا عظيمًا كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، وأصلي وأسلم على سيدنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:
تحية تقدير واحترام إلى من علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة، إلى من كلّت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة، إلى من أحمل اسمه بكل فخر (والدي العزيز).

إلى معنى الحب والحنان والتفاني، إلى بسمة الحياة وسر الوجود، إلى من كان دعائها سر نجاحي، وحنانها بلسم جراحي (أمي الغالية).

ويُسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر للأستاذ/محي الدين عبد العزيز الذي تفضل بالإشراف على هذه المذكرة، فكان نعم المشرف، وجدت فيه عطف الأب، و مرونة الحكيم، فوفقه الله في الدنيا والآخرة.

و أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء اللجنة الموقرة، على تفضلهم بقبول قراءة و مناقشة هذا البحث، شاكرًا لهم نصائحهم وآرائهم النيرة.

كما أتقدم بخالص شكري وامتناني للأستاذ/ لورسي عبد القادر لتفضله بإبداء الآراء والملاحظات القيمة التي أنارت لي الطريق لإخراج هذه الدراسة في أحسن صورة.

وعرفانا بالجميل أتقدم بوافر الشكر إلى أساتذتي الكرام : مسودي زهية، العبزوزي الربيع، دوقة أحمد ، الزبدي الناصر، مسيلي رشيد.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل و الثناء الوفير لأستاذتي /الفاضلة ڤموح ناجية التي سهلت الطريق أمامي لإتمام هذا البحث، وأيضا كل أعضاء مخبر تكنولوجيا المعلومات ، وزملائي في العمل بجامعة منتوري قسنطينة.

ويمتد شكري ليشمل جميع من ساندني في هذا البحث سائلاً المولى عز وجل أن يوفقني فيما بذلت فيه من جهد.

الـبـاحـث

الفهرس

ملخص
شكر
الـفهـرس
قائمة الجداول
قائمة الأشكال
قائمة الملاحق
مقدمة.....12

1. الفصل الأول: تحديد مشكلة الدراسة ومفاهيمها

1.1. الإشكالية.....14
2.1. الفرضيات.....16
3.1. أهداف الدراسة.....17
4.1. أهمية الدراسة.....17
5.1. تحديد المفاهيم والمصطلحات.....17
6.1. الدراسات السابقة.....18
7.1. حدود الدراسة.....32

2. الفصل الثاني: التقويم التربوي و أهميته في العملية التعليمية

تمهيد.....33

أ.التقويم التربوي

1.2. لمحة تاريخية عن حركة التقويم التربوي.....33
2.2. الفرق بين التقويم و التقييم و القياس و الاختبار.....34

3.2. مفهوم التقويم التربوي..... 36
4.2. أسس التقويم التربوي و خطواته..... 37
5.2. أنواع التقويم التربوي..... 39
6.2. أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية..... 43

ب.التقويم التكويني

7.2. مفهوم التقويم التكويني و مسلماته..... 44
8.2. مميزات التقويم التكويني..... 45
9.2. أسس التقويم التكويني.....45
10.2. وسائل التقويم التكويني..... 46
11.2. أهداف التقويم التكويني.....48
12.2. أهمية التقويم التكويني.....48
ملخص الفصل..... 50

3. الفصل الثالث: عملية القراءة و الصعوبات القرائية

تمهيد.....51

أ. ماهية القراءة و تعليمها

1.3.مفهوم القراءة.....51
2.3. أنواع القراءة.....52
3.3. القدرات القرائية.....54
4.3. طرق تعليم القراءة.....55
5.3. أهداف تعليم القراءة.....58
6.3. أهمية القراءة.....58

ب.صعوبات تعلم القراءة

7.3. مفهوم صعوبات تعلم القراءة..... 59
8.3. مؤشرات صعوبات تعلم القراءة..... 60
9.3. الصفات العامة لذوي صعوبات تعلم القراءة.....61

10.3. العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة..... 62
11.3. تشخيص صعوبات تعلم القراءة..... 66
12.3. علاج صعوبات تعلم القراءة..... 67
ملخص الفصل.....69
4. **الفصل الرابع :** التعليم الابتدائي
تمهيد.....70
13.4. مفهوم التعليم الابتدائي.....70
14.4. خصائص التعليم الابتدائي.....71
15.4. عناصر التعليم الابتدائي.....71
16.4. أهداف التعليم الابتدائي.....80
17.4. أهمية التعليم الابتدائي.....81
ملخص الفصل 82
5. الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية
تمهيد.....83
1.5.الدراسة الاستطلاعية.....83
2.5. منهج الدراسة.....84
3.5. عينة الدراسة 84
4.5. الضبط الإجرائي للمتغيرات.....85
5.5. أدوات الدراسة 87
6.5. الأساليب الإحصائية.....95
7.5. ملخص الفصل.....97
6. الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج
عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها.....98
عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها.....99
عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها.....102

عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها.....104
عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها.....107
- خاتمة.....111
- التوصيات و المقترحات.....112
- قائمة المراجع.....114
الملاحق

قائمة الجـداول

01	الفرق بين مفهومي القياس و التقويم.	35
02	الفرق بين مفهومي الاختبار و التقويم.	36
03	أوجه الاختلاف بين أنواع التقويم.	42
04	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في اختبار الذكاء.	86
05	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في اختبار صعوبات تعلم القراءة.	86
06	نسب اتفاق المحكمين حول نص اختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث الصياغة ،المحتوى ومدى ملائمته للمرحلة العمرية.	90
07	كيفية تحديد المستوى القرائي للمتعلم.	93
08	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي.	98
09	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي.	100
10	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي.	103
11	دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة البعدي..	104
12	جدول مرجعي مقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لـ مربع إيتا n^2 .	108
13	قيمة مربـــــع إيتا n^2 وحجم تأثيره .	108

قائمة الأشكال

01	يوضح سيرورة تكوين المعلمين.	75

قائمة الملاحق

01 مذكرة نموذجية في مادة القراءة.

02 نموذج عن اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح.

03 نص اختبار صعوبات تعلم القراءة.

04 درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة.

05 دليل التقويم التكويني في مادة القراءة للمرحلة الابتدائية.

مقدمـة

من بين أحد الأهداف الرئيسية للمرحلة الابتدائية تنمية القدرة لدى كل تلميذ على القراءة و التقاط المعنى من المادة المقروءة ، ذلك أن القدرة على القراءة والفهم مطلوبة ليس فقط للنجاح في مواد اللغة العربية ، بل لاكتساب المعارف والمعلومات في جميع المواد الدراسية ، وفي جميع مراحل العمر.

ولما كانت القراءة تمثل عماد العلم والمعرفة والوسيلة الأساسية للإحاطة بالمعرفة والمعلومات، فقد جاءت عناية المربين بالتركيز على إتقانها منذ بداية الأمر. إذ لا تزال القراءة الصحيحة أنبل الفنون، لأنها استمدت نبلها أولاً وأخيرًا من القرآن الكريم، فقد جاء في قول الله تعالى" : وإذا ُقرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون."الأعراف : الآية 204، ومن دعوته تعالى لرسوله الكريم - معلم البشريّة - :" إقرأ باسم ربك الذي خلق ". سورة العلق: الآية:1.

وعلى الرغم من أهمية القراءة للمتعلم، فإن الواقع الحالي يؤكد أن مشكلة ضعف التلاميذ فيها، ومعاناتهم من صعوبات تعلمها، وافتقارهم إلى التمكن من مهاراتها في مرحلة التعليم الابتدائي- على وجه الخصوص- مازالت قائمة وذلك ما تؤكده البحوث والدراسات التي أجريت حولها، مثل دراسة كل من: (جليلة الحكيمي،2005)، (محمد الحوامدة ،2007) و(محمود العبد الله ،2008)،إذ توصلت في مجملها إلى وقوع المتعلمين في أخطاء الإضافة ،الحذف، والإبدال، والتي تعد من مؤشرات صعوبات تعلم القراءة.

وقد تباينت وجهات النظر في توضيح أسباب صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين، فهناك من يُرجع السبب إلى المنهج الدراسي، وهناك من يُرجعه إلى المعلم وطريقة تدريسه ، حيث تنحصر الجهود المبذولة في درس القراءة على الأداء والشروح اللفظية ، وهناك من يرجع السبب إلى ما آل إليه حال اللغة العربية عموماً من تدهور.

وأيًا ما تكون الحال فإن هذه المشكلة تحتاج إلى بحث ودراسة لتقديم العلاج المناسب لهذه الصعوبات، ولعل الدراسة الحالية تُعد من الدراسات التي تستهدف التخفيف من صعوبات تعلم القراءة من خلال تبني أسلوب التقويم التكويني في مادة القراءة، والذي تناولته العديد من البحوث العربية والأجنبية كدراسة (فتح الله مندور عبد السلام،2000)، ودراسة (خانKhan.K،2001) ، حيث أثبتت فعالية هذا النوع من التقويم في زيادة تحصيل المتعلمين، كما أوصت باستخدامه.

من هذا المنطلق جاء موضوع هذه الدراسة الموسومة بـ: " مدى فعالية التقويم التكويني

في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي "، ولمعالجة هذا الموضوع اتّبع الباحث خطة مشكّلة من جانبين:

الجانب النظري للدراسة: وسيتم تقديمه في أربعة فصول:

الفصل الأول: الإشكالية وأبعادها: وفيه عرض للإشكالية، الفرضيات، أهداف الدراسة وأهميتها، وكذا المفاهيم الإجرائية التي تتعلق مباشرة بالموضوع من خلال تعريف الفعالية، التقويم التكويني، وأيضاً صعوبات تعلم القراءة، وينتهي الفصل بعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها مع ضبط حدود إجراء الدراسة.

الفصل الثاني: ويتضمن عرض ومناقشة مفاهيم التقويم التربوي، هذه المفاهيم التي تناولت عملية التقويم من زوايا مختلفة، ليتم في نهاية الأمر إعطاء نظرة شاملة وواسعة لهذه العملية وتوضيح أهميتها في العملية التربوية ككل.

لتتم بعد ذلك الإشارة إلى التقويم التكويني باعتباره موضوع الدراسة بتقديم مفهومه ومسلماته، أسسه ،إجراءاته، وسائله، و أيضا مختلف أهدافه و كذا أهميته.

وسيُبحر بنا الفصل الثالث في عملية القراءة ،إذ يعالجها في قسمين ، القسم الأول للتعريف بعملية القراءة وأنواعها، وذكر مختلف القدرات القرائية، و أيضا طرق تعليم القراءة، أهدافها، وأهميتها.والقسم الثاني لعرض صعوبات تعلم القراءة من حيث المفهوم، المؤشرات، الصفات العامة لذوي صعوبات تعلم القراءة، عوامل صعوبات تعلم القراءة ، وأخيرا التشخيص والعلاج.

في حين يتم التركيز في الفصل الرابع على تعريف التعليم الابتدائي، وذكر خصائصه، عناصره، أهدافه وأهميته.

أما الجانب الميداني فيشتمل على فصلين هما :

الفصل الخامس: يحتوي على الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، عينتها، الضبط الإجرائي للمتغيرات، أدوات الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

ليتم في الفصل السادس عرض و مناقشة النتائج .

ثم عرض خاتمة الدراسة كخلاصة عامة لها.

وبعد تلخيص ما تم التوصل إليه من نتائج ، يتم عرض قائمة المراجع المعتمد عليها، حيث رُتبت ترتيبا ألفبائياً.أما الملاحق فقد رُتبت حسب ورودها في فصول الدراسة.

الفصل 1
تحديد مشكلة الدراسة ومفاهيمها

1.1. الإشكالية:

تسعى معظم النظم التربوية في العالم من خلال تعليمها الابتدائي إلى ترسيخ وتعليم مبادئ تعلم القراءة ،الكتابة والحساب لمتعلميها، لأهميتها في تلبية متطلبات مشوارهم التعليمي.

وعلى غرار هذه النظم، لم تتوان الجزائر في الاهتمام بهذه العمليات الحساسة والمهمة، فقد أكدت من خلال نظامها التربوي علـى أن تدريسها يعتبر من الأولويات، خاصة المواد اللغوية، فـهي تؤكد على ضرورة تدريس اللغة العربية للمتعلمين، بحيث يتقنون التعبير بها مشافهة وتحريرًا، حتى يتمكنوا من تلقي العلوم والمعارف واستيعاب مختلف المواد الأخرى،لا سيما أن عملية القراءة ليست مجرد مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لكسب المعلومات والخبرات يعتمد عليها المتعلم في التقدم الدراسي في جميع المواد.

كما أولى التربويون اهتماما بالغا لتعلم القراءة، وفي هذا الصدد يقول **مصطفى فهيم** :" إن من جملة الدراسات التي نشطت في العقد الأخير من القرن العشرين دراسات القراءة،التي أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن التمكن من القراءة واكتساب مهاراتها وتنمية ميولها وغرس عاداتها سيكون من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا إيجابيا في فعالية التعليم وتحسين مردوده وامتداد أثره. [1] ،ص 87.

إذ تعد القراءة أكثر الموضوعات التي تركز على تعليمها البرامج الدراسية، حيث يبدأ تعليمها للأطفال بشكل رسمي منذ دخولهم المدرسة، ويستمر تزويدهم في الصفوف اللاحقة بمهاراتها الأساسية لاعتمادهم عليها خلال حياتهم الدراسية.

أما عن الهدف من الـتبكير بتعـليم القراءة للطفل فهو إعداده لأن تكون قراءته قراءة جيدة يكتسب بها مختلف المعارف ، بالإضافة إلى كونها عملية معقدة تحتاج إلى تحضير واستعداد يتناسب معها ، فهي من أعقد الأنشطة التعليمية ، إذ تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعيًا وبصريًا، كما تتطلب التفكير، وتوقع المعاني التي ترمز إليها الكلمات، وهي أشبه ما تكون بحل المشكلات ، واستنباط الفروض، والتحقق من الاستنتاجات، إذ تتضمن كل أنواع التفكير من التقويم وإصدار الأحكام والتخيل، والاستنتاج وحل المشكلات. [2] ،ص 62.

وحتى يصل المتعلم إلى تحقيق هذا الهدف، فلا بد أن تكون له قاعدة متينة يعتمد عليها في تحقيق ذلك، تساعده على التقليل من الصعوبات التي تحول دون تعلمه للقراءة، كلما ارتقى في مختلف المراحل

التعليمية، وإذا ما تكرر ظهور هذه الصعوبات بصفة غير عادية أصبح من الضروري منذ البداية التعجيل بالاهتمام الجاد بالتخفيف منها وعلاجها، حتى لا تتفاقم وتصل إلى درجة يصعب استدراكها.

وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي تكتسيها عملية القراءة ، فإن مردود تعلمها دون المستوى المنشود، حيث " يعاني المتعلمون في جميع مراحل التعليم وفي المرحلة الابتدائية بشكل خاص من العجز عن القراءة، وعدم إحسان النطق في مخارج أصوات بعض الحروف، وعدم القدرة على تعبير المعاني أثناء القراءة...". [3] ، ص 183.

إن البحث الدقيق في هذه الظاهرة " صعوبات تعلم القراءة "، يجعلنا نكتشف أنها مشكلة معقّدة ومنتشرة انتشارًا واسعًا، فغالبًا ما تشير صعوبات التعلم إلى صعوبة في تعلم مهارات القراءة، وبالتالي يعاني المتعلم من هذه الصعوبة في جميع المواد الدراسية التي تضم في أغلبها عملية القراءة، والتي كانت هي الأساس الذي صنف بموجبه حوالي 85 % في عداد من يعانون من صعوبات التعلم،إذا ما قُورن التركيز على مادة الرياضيات والمواضيع الدراسية الأخرى. [4] ، ص 283.

كما أن ملاحظات الواقع المدرسي وشكاوي المعلمين والآباء توحي بأن البعض من تلاميذ المرحلة الابتدائية مازالت قراءاتهم لا ترقى إلى الحد المطلوب للقراءة بسبب ضآلة الحصيلة المعرفية التي يستوعبونها من ناحية ، وبسبب شعورهم بالقلق والتوتر الناشئ من ضعف فهمهم المادة موضوع القراءة من ناحية أخرى،الأمر الذي ينمي لديهم اتجاهات سلبية نحو القراءة. [5] ، ص 444.

وبالتطوّر الذي شهدته السنوات الأخيرة في حقل تعليم اللغات، فقد ثبت للتربويين وكذا علماء اللغة العربيّة ومعلميها بأنّ الأساليب النمطيّة والطرائق التقليديّة لم تنجح في تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم القراءة وتجاوز مختلف صعوباتها ، مما جعل المختصين يفكرون في إيجاد وسائل وأساليب جديدة وبديلة ، كالتركيز على أهم عنصر من عناصر المنظومة التربوية ألا وهو التقويم التربوي ، باعتباره أكثر هذه العناصر تأثيرا لكونه يساعد على تقدير نمو المتعلمين وتقدمهم في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة، كما يهدف إلى تمكين المعلمين والقائمين على العملية التعليمية من توجيه النمو الفردي للمتعلمين، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وعلى هذا الأساس أصبح التقويم بشتى أنواعه جزءا هاما من عملية التعليم ودعامة أساسية يرتكز عليها.

ولقد كان الاهتمام بتقويم التلاميذ لفترة طويلة موجها إلى التقويم الختامي، مع أن التقويم الجيد يصاحب العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها على مراحل متتابعة ومستمرة وهو ما يسمى بالتقويم التكويني (المستمر أو البنائي) الذي يعد أحد الاتجاهات المعاصرة في التقويم، كما يسمح بالتركيز على النواتج التربوية والمهارات التعليمية، وعلى ما يستطيع المتعلم فعله و أدائه من مهارات لا على ما يعرفه فقط ، فهو عملية تقويمية مستمرة مصاحبة لعملية التعلم تهدف إلى التحقق من مدى إتقان المتعلم لكل المهارات المقررة في كتابه المدرسي، كما تهدف إلى تقديم التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم ، ويحقق التقويم

التكويني المستمر المستويات العالية من الفهم نتيجة للمحاولة والممارسة والتعديلات القائمة على التغذية الراجعة لأنه ينتظر أن يؤدي المتعلمون مستوى عالي في المهام التعليمية. [6] ، ص 02.

حيث أشارت العديد من الدراسات منها دراسة (أكسيوAksu.M،1982)،(رجب مصطفى،1987) ، (أحمد محسن محمود،1994) ، (خان Khan.K،2001) إلى عدة مزايا لهذا النوع من التقويم كرفع مستوى تحصيل التلاميذ وإتقانهم للمهارات الأساسية المطلوبة و تقديم تغذية راجعة مستمرة لتحسين التعلم.

انطلاقًا من كل هذه المعطيات من جهة و عدم وجود دراسات سابقة - في حدود علم الباحث- هدفها الأساسي التحقق من فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة تأتي هذه الدراسة لتحاول الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما مدى فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟.

وتندرج أسفله الأسئلة الفرعية التالية:

1-هل توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي ؟.

2- هل توجد فروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي والبعدي؟.

3- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار صعوبات تعلم القراءة ؟.

4- هل توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار صعوبات تعلم القراءة ؟.

2.1. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد فعالية كبيرة للتقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وتتفرع عن الفرضية العامة الفرضيات الجزئية التالية:

1/ لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار صعوبات تعلم القراءة.

2/لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين"القبلي والبعدي" في اختبار صعوبات تعلم القراءة.

3/توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين"القبلي و البعدي" في اختبار صعوبات تعلم القراءة ،وذلك لصالح القياس البعدي.

4/ توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي في اختبار صعوبات تعلم القراءة ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

3.1. أهداف الدراسة : تهدف الدراسة إلى ما يلي :

- التعرف عن واقع عملية التقويم التكويني في مرحلة التعليم الابتدائي.
- التعرف على أهمية استخدام التقويم التكويني لمادة القراءة في المرحلة الابتدائية.
- التعرف على صعوبات تعلم القراءة السائدة بين تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- التحقق من مدى فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

4.1. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في:

- إثراء الجانب التربوي في مجال التقويم التربوي ، وخصوصا التقويم التكويني.
- تتماشى الدراسة الحالية مع الاتجاهات الحديثة في العملية التربوية التي تنادي بضرورة تطوير التقويم، لكي يساهم في تحسين العملية التعليمية، كما أن التقويم التكويني يتناسب مع مراحل تقدم التلاميذ نحو الأهداف النهائية، فضلاً عن أنه يكشف عن مستوى التعلم الذي وصل إليه المتعلمون.
- أيضا تبرز أهمية الدراسة من المرحلة العمرية التي تتناولها،وهي المرحلة الابتدائية، حيث يتم في هذه المرحلة بناء الدعامات والقواعد الأساسية التي من خلالها ترسم وتنظم شخصية المتعلم.
- كما تتناول هذه الدراسة متغير صعوبات تعلم القراءة بالشرح والتحليل انطلاقا من كون هذه الصعوبات التي تظهر لدى الطفل في أول مراحله التعليمية يمكن أن تبقى دائمة لديه إذا لم يتم الاهتمام بها، وبالتالي يتعلق نوع الضعف الناتج عن ذلك بالطفل طويلا أو مدى الحياة.
- فتح المجال أمام الباحثين والدارسين والمعلمين لدراسة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أو غيرها من المراحل وتحديد مظاهر الضعف وأساليب العلاج الملائمة.
- دراسة التقويم التكويني كأسلوب لتخفيف جانب من جوانب صعوبات التعلم الأكاديمية، ألا وهي صعوبات تعلم القراءة.

5.1. تحديد المفاهيم والمصطلحات:

1.5.1. الفعالية: عرفها ويب (1970) بأنها: " القدرة على تنفيذ الأهداف المرجوة ".[7] ، ص 87.

وفي الدراسة الحالية قدرة التقويم التكويني على التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

2.5.1. التقويم التكويني:

"هو ذلك النوع من التقويم الذي يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين، فهو إجراء عملي يُمكّن كل من المدرس و التلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل".[8] ، ص 99.

وفي الدراسة الحالية يعتبر التقويم التكويني وسيلة للتخفيف من صعوبات تعلم القراءة، انطلاقًا من كونه "أسلوب محدد بإجراءات وضوابط لجمع معلومات عن تحصيل تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مادة القراءة خلال العام الدراسي".

3.5.1 صعوبات تعلم القراءة:

يشير مفهوم صعوبات تعلم القراءة إلى:" عجز المتعلم عن اكتساب مهارة القراءة، ويتمثل ذلك في صعوبة التعرف على أصوات الحروف والرموز والكلمات أو تمييزها، وكذلك عدم القدرة على تكوين كلمات ذات معنى من الحروف.ومن مؤشراتها :القراءة المتقطعة أو البطيئة، وعدم التمييز بين الأصوات الممدودة وغير الممدودة، والخطأ في ضبط الكلمات، والقفز عن بعض الكلمات أو السطور، وعدم فهم المقروء أو المكتوب، وعدم إدراك ما يشتمل عليه النصّ من علاقات بين الأفكار والمعاني أو التعبير عنها، والقراءة غير المعبّرة...". [9] ، ص 11.

و إجرائيًا تقاس صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلم بالدرجة التي يتحصل عليها في ضوء اختبار صعوبات تعلم القراءة المطبق في هذه الدراسة، حيث تمنح درجة واحدة على كل صعوبة يتبين وجودها لديه.

4.5.1. التعليم الابتدائي:

"هي أول مرحلة دراسية في حياة التلميذ، يدخل إليها الأطفال الذين يبلغون من العمر 6 سنوات، تبدأ بالسنة الأولى وتنتهي بالسنة الخامسة ابتدائي ،إذ تشمل المرحلة العمرية من" 6 إلى 10 سنوات "، يُتوج فيها المتعلم بشهادة التعليم الابتدائي، ومن ثم الانتقال إلى مرحلة التعليم المتوسط".

6.1. الدراسات السابقة :

تُعد عملية استعراض الدراسات السابقة في البحث العلمي ذات أهمية كبيرة، فهي تساعد الباحث على التأكد أن هذه الدراسات لم تتطرق للمشكلة التي هو بصدد البحث فيها من الزاوية نفسها.

ففي هذه الخطوة من هذا الفصل سيعمد الباحث إلى تقديم مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات بحثه سعيا للاستفادة المنهجية أو للتزود النظري ولتفادي أخطاء السابقين.

وسيتم عرض هذه الدراسات - سواء منها العربية أو الأجنبية- في ضوء محورين أساسيين:

1.6.1. المحور الأول:دراسات تناولت التقويم التكويني:

1.1.6.1. الدراسات العربية:

1.1.1.6.1. دراسة " عبد الكريم بن فائزة وواعيل نوال،2000،جامعة الجزائر"بعنوان :

" التقويم التكويني و أثره على دافعية التعلم والتحصيل".

هدفت الدراسة إلى توضيح أثر التقويم التكويني على جانب من الجوانب النفسية للتلميذ ألا وهي دافعية التعلم والتحصيل نظرا لما تلعبه من دور كبير في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لديه.

وقد تضمنت الدراسة التساؤلات التالية :

هل للتقويم التكويني أو المستمر أثر في نفسية التلميذ أثناء الدرس وفي إقباله عليه ؟.

و إذا كان ذلك ، فهل معرفة التلميذ لنتائج تعلمه باستمرار تدفعه إلى الاجتهاد والمثابرة ؟.

وهل للتقويم التكويني دور في تحسين التحصيل الدراسي ؟.

هل التقويم التكويني يدفع التلميذ إلى التعلم و التحصيل الدراسي الجيد ؟.

إذ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة من خلال تطبيق استبيان وتحليل النتائج باتباع طريقة النسب المئوية للتوصل إلى تقديرات تخص الظاهرة المعالجة، وذلك على عينة عشوائية مكونة من 70 تلميذا موزعة على فوجين من مستوى الثامنة أساسي، وفوج في التاسعة أساسي بإكمالية سلمان الفارسي بساحة أول ماي بولاية الجزائر.

حيث احتوى الاستبيان على 23 سؤالا (18 سؤالا مغلقا و 5 أسئلة مفتوحة) مقسمة إلى أربعة محاور رئيسية:

المحور الأول: يضم الأسئلة التي تدور حول استعمال الأساتذة للتقويم التكويني.

المحور الثاني: يضم الأسئلة التي تدور حول تأثير التقويم التكويني نفسيا على التلميذ أثناء الدرس.

المحور الثالث: يضم الأسئلة التي تدور حول تأثير التقويم التكويني في دفع التلاميذ إلى الاجتهاد.

المحور الرابع: يضم الأسئلة التي تدور حول تأثير التقويم التكويني في التحصيل الجيد.

وأشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالمحور الأول من الاستبيان إلى أن الأساتذة يتابعون متابعة مستمرة للتلاميذ وذلك باستخدام وسائل عديدة ، كما تبين أن استعمال التمارين الكتابية و الأسئلة الشفوية أكثر من الوظائف ، كما أن التلميذ يبلغ تارة بمعلومات ونتائج تخص مستواه فورا وتارةً أخرى تطول المدة.

أما المحور الثاني فقد اتضح من خلال نتائجه الدور النفسي للتقويم التكويني على التلميذ أثناء الدرس ، إذ تأكد أن هذا النوع من التقويم يضمن الارتياح النفسي للتلميذ ، ويجلب انتباهه وتركيزه واهتمامه بالدروس، مما يجعله يستوعب الدروس أحسن استيعاب ويجعله يقبل على الدراسة دون ملل أو ضجر، إضافة إلى أن التقويم التكويني له دور في التخفيف من الملل وبعض الحالات النفسية التي تعيق استيعاب التلميذ للدروس.

ومن خلال نتائج المحور الثالث تبين أن التقويم التكويني له دور في دفع التلميذ إلى الاجتهاد والمثابرة، حيث بينت النتائج أن التلميذ إذا علم أن نتائجه جيدة في الوظائف والاستجوابات فإنه يلجأ إلى مضاعفة هذه النتائج.

أما إذا كانت النتائج ضعيفة فقد بينت البيانات الإحصائية أن التلاميذ يلجأون إلى بذل جهود كبيرة لتحسين النتائج، وذلك من خلال المراجعة المستمرة للدروس، هذه المراجعة التي يساهم التقويم التكويني في تفعيلها و استمراريّتها من أجل تدارك الضعف وتحسين المستوى والتحصيل الجيد.

في حين مكنت نتائج المحور الرابع من معرفة الدور الذي يلعبه التقويم التكويني في تحصيل نتائج جيدة ، حيث اتضح أن مستوى التلاميذ جيد عند أساتذة المادة الذين يستعملون أشكال التقويم المستمر بكثرة، وما يتطلبه من توجيه ونصح وتشجيع للتلاميذ وتصحيح أخطائهم و توجيههم، من أجل اجتنابها.

و مقابل ذلك فإن نتائج التلاميذ ضعيفة عند الأساتذة الذين لا يستعملون التقويم المستمر، وما ينجر عنه من سلوكيّات تربويّة سلبيّة. [10] .

2.1.1.6.1. دراسة "هادي سعيد سعد، 2003، المملكة العربية السعودية" بعنوان:

" واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية**"**.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى مراعاة التقويم المستمر لأهداف تعليم القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتعرف على الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات والتوصل إلى حلول مناسبة تسهم في الارتقاء بمستوى التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية للمهارات المنصوص عليها في لائحة التقويم المستمر.

وكشفت نتائج الدراسة أن التقويم المستمر لم يراع أهداف تعليم القراءة والمحفوظات التالية:

إجادة التلميذ للقراءة الصامتة في نهاية الصفوف العليا وتدريبهم عليها في بداية الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وكذلك تنمية الميل إلى القراءة لدى التلاميذ.

وأوضحت النتائج أن أكثر الأساليب استخداما عند تقويم التلاميذ في مهارات القراءة والمحفوظات الأساليب التالية:الملاحظة، التمارين الصفية، والحوار والمناقشة والواجبات المنزلية.

كما توصلت إلى أهم المشكلات التي تحول دون تطبيق التقويم المستمر، وهي قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد، وضعف تفاعل أولياء الأمور.

وعلى هذا الأساس اقترح الباحث بعض الحلول مثل: عمل دورات تدريبية للمعلمين في التقويم المستمر، وتقليص محتوى مقررات القراءة والمحفوظات، وبناءه وفق المهارات المطلوبة، وإيجاد استمارة تقويم بديلة.

و أشارت نتائج الدراسة إلى أن تدريبات كتاب القراءة والمحفوظات في الصف الرابع الابتدائي راعت قياس 17 مهارة من 20 بنسبة 85 %، و في الصف الخامس راعت قياس 16 مهارة من 20 بنسبة 80 %، أما في الصف السادس فقد راعت قياس 18 مهارة من 20 بنسبة 90 %. [11] .

3.1.1.6.1. دراسة"عذراء عزيز عفان الزبيدي ،2004،الجامعة المستنصرية،العراق" بعنوان:

" أثر استخدام أسلوبي التقويم التكويني وأسئلة التحضير القبلية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة الجغرافية**"**.

هدفت الدراسة إلى تقديم أساليب وطرائق جديدة في تدريس مادة الجغرافية قد ترفع من مستوى تحصيل الطلبة، وعليه اختارت الباحثة أسلوبي التقويم التكويني و أسئلة التحضير القبلية كون هذين الأسلوبين يتناسبان مع المرحلة الجامعية.

تكونت عينة الدراسة من (107) طالباً وطالبة موزعين على ثلاث قاعات دراسية، بواقع (38) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية التي طبق عليها أسلوب التقويم التكويني، و(35) طالبا وطالبة للمجموعة التجريبية الثانية التي طبق عليها أسلوب أسئلة التحضير القبلية ،أما المجموعة الضابطة فقد بلغ عدد أفرادها (34) طالبا وطالبة.

استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث لتتوصل بعد ذلك إلى:

1- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة الجغرافية باستخدام التقويم التكويني ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

2- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة الجغرافية باستخدام أسئلة التحضير القبلية ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

3- وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون مادة الجغرافية باستخدام التقويم التكويني ومتوسط تحصيل الطلبة الذين يدرسون المادة نفسها باستخدام أسئلة التحضير القبلية، ولصالح التقويم التكويني. [12].

2.1.6.1. الدراسات الأجنبية:

1.2.1.6.1. دراسة " فيل و أوكي Failes et Okey،1975" بعنوان :

"أثر التقويم التكويني والتغذية الراجعة على إتقان التعلم**"**.

تم إجراؤها على عينة عشوائية مكونة من 90 طالبا وزعوا على ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى قدم لها تقويما تكوينيا وعلاجا في صورة تعليم إضافي،والمجموعة الثانية قدم لها مع التقويم التكويني تدريبا إضافيا كعلاج ، والمجموعة الثالثة تم تدريسها بالطريقة التقليدية،وقد أكدت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة الأولى، ومرد ذلك يرجع إلى أفضلية طريقة التعليم باستخدام التقويم التكويني على الطرق العادية أو التقليدية. [13]، ص 63.

2.2.1.6.1. دراسة" أكسيو Aksu،1982" بعنوان :

" أثر التقويم التكويني على التحصيل الدراسي ".

أجريت الدراسة على 93 طالبا جامعيا وزعوا إلى مجموعتين، تم تدريسهم بنفس الطريقة، لكن المجموعة التجريبية قدم لها اختبارات بنائية في نهاية كل وحدة ، بحيث تزود بتغذية راجعة تصحيحية ، فأظهرت النتائج الأثر الواضح للتقويم التكويني والتغذية الراجعة على التحصيل النهائي للطلاب. [14].

3.2.1.6.1. دراسة "مارجوت Margot،1983" بعنوان :

" أثر التقويم المستمر أو التكويني على زيادة التحصيل لدى عينة من طلاب الصف التاسع والعاشر الأساسيين ".

حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات :المجموعة الأولى تم إعطاؤهم تقويمًا تكوينيًا، صحح وأعيدت فقراته مصححة إلى التلاميذ وتم مناقشتها معهم،أما المجموعة الثانية فقد تم إعطاؤهم تقويما تكوينيا دون أن يعلم التلاميذ بالنتائج ، بينما المجموعة الثالثة فتم إعطاؤهم فقرات مصححة ومجهزة لدراستها، في حين أن المجموعة الرابعة تم إعطاؤهم تقويما تكوينيا بغرض الإطلاع فقط وليس الاختبار، وبعد تحليل البيانات تبين أن التقويم التكويني أو المستمر والتغذية الراجعة ، وعملية التصحيح تزيد من التحصيل الدراسي. [15].

4.2.1.6.1. دراسة "خان Khan، 2001" بعنوان:

"أثر التقويم المستمر أو التكويني والتغذية الراجعة على تحصيل طلبة الطب بجامعة برمنجهام ببريطانيا".

وذلك من خلال إنشاء موقع تعليمي على شبكة المعلومات (الإنترنيت)، إذ يعتمد الموقع على نظام التكويني المستمر واستخدام الاختبارات الموضوعية من نوع (صح أو خطأ)، وتظهر النتيجة على شكل تقرير مفصل مطبوع يبين للطالب نوع إجابته صحيحة أم خاطئة مع بيان السبب وبذلك تكون التغذية الراجعة فورية،علما بأن الطالب يستطيع اختيار الوقت الذي يناسبه لأداء الاختبار، وأشارت نتائج الدراسة تفوقا واضحا للمجموعات التي تعرضت لاختبارات بنائية مستمرة. [16].

- التعليق على دراسات المحور الأول :من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتقويم التكويني تبين للباحث ما يلي:

- أن هذه الدراسات قد طبقت في بيئات تربوية تعليمية مختلفة محلية وعربية وعالمية ، كما لُوحظ من استعراض الدراسات السابقة تعدد عيناتها لتشمل مختلف المراحل التعليمية مثل دراسة(هادي سعيد سعد ،2003) على تلاميذ المرحلة الابتدائية، في حين أجريت دراسة كل من (مارجوت R. Margot،1983) و (خانK.Khan ،2001) على طلبة الجامعة.

- أن جميع هذه الدراسات تناولت جوانب يشملها تقويم المتعلم.

- أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التكويني كانت تجريبية ما عدا دراسة (عبد الكريم بن فائزة و واعيل نوال،2000) فقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي،ودراسة (هادي سعيد سعد،2003) التي كانت أيضا وصفية في تركيزها على معرفة واقع التقويم المستمر.

- معظم الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي اختارت التصميم ذو المجموعتين بقياس قبلي وبعدي ، وهذا ما دفع الباحث للقيام به في هذه الدراسة.

- يتضح من هذه الدراسات أيضا تعدد الأساليب الإحصائية التي استخدمت فيها، مثل استخدام طريقة النسب المئوية للتوصل إلى تقديرات تخص الظاهرة المعالجة بالنسبة لدراسة (عبد الكريم بن فائزة و واعيل نوال ،2000) ،و تحليل التباين الأحادي في دراسة (عذراء عزيز عفان الزبيدي،2004).

- أن الدراسات التي تناولت أثر التقويم التكويني من خلال استخدام المنهج التجريبي أظهرت أهمية التقويم التكويني في زيادة التحصيل الدراسي للمتعلمين وإتقان التعلم كما في دراسة (فيل و أوكي Failes et Okey ،1975) ، ودراسة (أكسيو Aksu. M ،1982) ودراسة (مارجوت Margot.R ،1983) ودراسة (خان Khan.K ،2001) ودراسة (عذراء عزيز عفان الزبيدي،2004).

أما على المستوى المحلي فهناك دراسة (عبد الكريم بن فائزة و واعيل نوال،2000) التي استخدمت المنهج الوصفي وأثبتت فعالية التقويم التكويني في زيادة التحصيل الدراسي وكذا تنمية دافعية التعلم لدى المتعلمين.

- الكشف عن أهم أدوات التقويم المستخدمة في التقويم التكويني، كما ورد في نتائج بعض الدراسات وخاصة دراسة (عبد الكريم بن فائزة و واعيل نوال،2000) التي بينت أن التمارين الكتابية و الأسئلة الشفوية تستخدم في عملية التقويم التكويني أكثر من الوظائف المنزلية، ودراسة (هادي سعيد سعد،2003) التي أوضحت نتائجها أن أكثر الأساليب استخداما عند تقويم التلاميذ في مهارات القراءة والمحفوظات الأساليب التالية:الملاحظة، التمارين الصفية، والحوار والمناقشة والواجبات المنزلية.

و تلتقي هذه الدراسات مع الدراسة الحالية التي عرضت مختلف أدوات التقويم التكويني المستخدمة من قبل المعلمين لجمع المعلومات في عملية التقويم التكويني.

- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة كما في دراسة (فيل و أوكي Failes et Okey ،1975) أن الاختبارات التكوينية المتبوعة بحصص علاجية تساهم في تحسين أداء المتعلمين بعكس الاختبارات التكوينية التي لا تتبع بمثل هذه الحصص.

- أظهرت نتائج بعض الدراسات كدراسة (فيل و أوكي Failes et Okey ،1975) ودراسة (أكسيو Aksu. M ،1982) ودراسة (مارجوت Margot.R ،1983) ودراسة (خان Khan.K ،2001) أهمية التغذية الراجعة،والتي تعد سمة من سمات التقويم التكويني في التحسين ورفع مستوى الأداء والتحصيل الدراسي، كما أن التغذية المرتدة " التصحيحية" والتي تتمثل في معرفة نتائج الأداء السابق

متبوعة بتعليق عليها أفضل من معرفة نتائج الأداء السابق فقط، وقد ورد ذلك في دراسة كل من (أكسيو Aksu. M،1982)،(مارجوت Margot.R ،1983) ودراسة (عبد الكريم بن فائزة و واعيل نوال،2000).

- **أن** ما أظهرته نتائج دراسة (هادي سعيد سعد،2003) من سلبيات التقويم المستمر كونه لم يراع بعض أهداف تعليم القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية لا يدل على عدم نجاح التقويم المستمر كأسلوب، وإنما يدل على عدم تطبيقه بالشكل الصحيح في المدارس.

- ركزت بعض الدراسات التي تناولت التقويم التكويني على تقويم المواد الشفهية كدراسة (هادي سعيد سعد،2003)،أو على مادة دراسية محددة كما في دراسة (عذراء عزيز عفان الزبيدي،2004) التي تناولت "أثر استخدام أسلوبي التقويم التكويني وأسئلة التحضير القبلية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة الجغرافية**"**.وفيما يتعلق بالمرحلة الدراسية فقد كانت دراسة (هادي سعيد سعد،2003) مطبقة على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، في حين كانت دراسة كل من(مارجوت Margot.R ،1983) و(عبد الكريم بن فائزة و واعيل نوال،2000) على تلاميذ المرحلة الأساسية ، أما المرحلة الجامعية فقد شملتها دراسة كل من(أكسيو Aksu. M ،1982)،(خان Khan.K،2001) ودراسة (عذراء عزيز عفان الزبيدي،2004).

بينما تركز الدراسة الحالية على التقويم التكويني لمادة القراءة بغرض التخفيف من الصعوبات التي تعترض التلاميذ وتحول دون تعلمهم لهذه المادة وإتقانها.

- كما أن هناك بعض الدراسات قارنت فعالية طرق تقويم معينة في زيادة التحصيل وإتقان التعلم، كدراسة(فيل و أوكي Failes et Okey ،1975) ودراسة (عذراء عزيز عفان الزبيدي،2004)، ووجدت أن التعليم باستخدام التقويم التكويني أفضل من الطرق الأخرى، وهذا ما يزيد من أهمية هذه الدراسة في التأكد من مدى فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم مادة القراءة.

2.6.1.المحور الثاني:دراسات تناولت صعوبات تعلم القراءة:

1.2.6.1. الدراسات العربية:

1.1.2.6.1. دراسة" سهام دحال، 2005، جامعة الجزائر" بعنوان :

"دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة**"**.

تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن ما يلي :

-هل يوجد فرق في الفهم الشفهي بين أطفال يعانون من اضطراب صعوبات القراءة والقراء العاديين؟.

- على أي مستوى من استراتيجيات الفهم الشفهي التحتية يجد الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة مشكل؟ .

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير عدم اكتساب الطفل لمكانيزمات القراءة على وجود نقص لديه على مستوى العمليات المعرفية بصفة عامة وعلى الفهم الشفهي بصفة خاصة.

أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي مكونة من 40 تلميذا، وزعوا بالتساوي على مجموعتين إحداهما ضابطة (تشمل التلاميذ العاديين) والأخرى تجريبية (تشمل على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص مستوى الفهم الشفهي، ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى مشكل صعوبات تعلم القراءة الذي تعاني منه المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص استعمال استراتيجيات الفهم الشفهي الفوري، إذ أن المجموعة الضابطة تتقن استعمال الإستراتيجيات بطريقة جيدة عكس المجموعة التجريبية التي لم تستطع استعمال هذه الإستراتيجيات، والسبب يرجع إلى أن المجموعة التجريبية تعاني من اضطراب صعوبات تعلم القراءة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص استعمال استراتيجيات الفهم الكلي، وهذا راجع إلى عدم قدرة الأطفال على التحكم في سلوكياتهم بسبب الاضطراب، عكس المجموعة الضابطة التي لا تعاني من أية صعوبات،ما جعلها تتحكم بطريقة جيدة في استراتيجية الفهم الكلي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص الإستراتيجية المعجمية، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة لم يتمكنوا من التحكم في هذه الإستراتيجية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص الإستراتيجية النحوية الصرفية ، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة لم يتمكنوا من التعيين بطريقة جيدة على الإجابة الصحيحة ، مما يدل على أن المجموعة التجريبية تواجه مشكلا أمام هذه الإستراتيجية لما تحويه من تغيرات في البنى النحوية الصرفية للجمل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يخص الإستراتيجية القصصية،ما يبين أن أطفال المجموعة التجريبية لا يستطيعون الوصول إلى درجة تحليل البنى اللسانية ، الشيء الذي جعلهم يخفقون في التعيين وعدم قدرتهم على الوصول للإجابة الصحيحة. [17].

2.1.2.6.1. دراسة"محمد محمود الحيلة و عائشة عبد القادر غنيم،2002،الأردن" بعنوان :

"أثر الألعاب التربوية اللغوية المُحَوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي".

وقد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أثر الألعاب التربويّة اللغويّة المُحَوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائيّة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي موازنة بالطريقة التقليديّة ؟.

وقد انبثق عنه السؤالان الفرعيان الآتيان:

السؤال الأول :"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة (0.05) بين متوسّطات علامات الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائيّة تعزى لأثر استخدام الألعاب التربويّة اللغوية (المُحَوسبة والعادية) ولجنس الطلبة على اختبار التحصيل المباشر موازنة بالطريقة الاعتيادية؟".

السؤال الثاني :"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة (0.05) بين متوسّطات علامات الطلبة الذين يعانون من الصعوبات القرائية تعزى لأثر استخدام الألعاب التربويّة اللغويّة المُحَوسبة أو العادية ولجنس الطلبة على اختبار التحصيل المؤجّل موازنة بالطريقة الاعتيادية؟".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية المُحَوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقد تكونت عينة الدراسة من 48 (طالبًا وطالبة) 30 طالبة و 18 طالبًا،تم اختيارهم بناءً على نتائج تطبيق أداتين هما : مقياس"مايكل بست المعرب المطور للبيئة الأردنية "، وذلك بهدف الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، و"اختبار تشخيص في اللغة العربية " للكشف عن الصعوبات القرائية التي يعاني منها الطلبة.

وقد وُزع أفراد عينة الدراسة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات، بحيث تشكلت كل مجموعة من 16 (طالبًا وطالبة) 10 طالبات، 6 طلاب، إذ تمت معالجة الصعوبات القرائية لدى أفراد المجموعة الأولى باستخدام الألعاب اللغوية المُحَوسبة ، والمجموعة الثانية استخدمت الألعاب التربوية العادية، والمجموعة الثالثة تم معالجتها بالطريقة الاعتيادية، وقد صمم الباحثان مجموعة من الألعاب التربوية اللغوية بعد تشخيص الصعوبات القرائية، وبناء الخطة العلاجية ، وقد استمر تطبيقها مدة شهر واحد بشكل مكثف.

وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات علامات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، ولصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية المُحَوسبة أولا، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالألعاب التربوية اللغوية العادية ثانيًا، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالطريقة الاعتيادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) بين متوسطات علامات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، تعزى إلى جنس الطلبة ولصالح الإناث.

وقد خلص الباحثان إلى ضرورة اعتماد الألعاب التربوية اللغوية المُحَوسبة في معالجة الصعوبات القرائية، واستقصاء أثرها في معالجة الصعوبات الكتابية. [09].

3.1.2.6.1. دراسة" نجم عبد الله الموسوي،2005،جامعة ميسان،العراق" بعنوان :

"أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة".

تحددت مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:

- ما أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة ؟.

وهدفت الدراسة إلى معرفة أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة.

أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (60) معلماً ومعلمةً ،عرضت عليهم استبانة مغلقة عدد فقراتها (30) فقرة.

وقد اتضح من نتائج الدراسة وجود أسباب كثيرة أدت إلى ضعف التلاميذ في مادة القراءة، وذلك كما يلي:

- أظهرت النتائج أنَّ الفقرة (استخدام القراءة التوليفية) نالت الترتيب الأول، إذ بلغت حدتها (2،81) بنسبة (93،66%)، إذ أن عماد القراءة التوليفية يتركز على تعليم التلاميذ الكلمات ثم الانتقال إلى الحروف وتبعا لنتائج البحث فإن أغلب المعلمين والمعلمات يضعها سبباً كبيراً في ضعف التلاميذ في مادة القراءة.
- تأتي في المرتبة الثانية الفقرة (كثرة أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد)، حيث بلغت درجة حدتها (2،77) بنسبة (92%)، فازدحام الصفوف لا يعطي الفرصة الكافية للتدريب على القراءة ولا يستطيع المعلم من المتابعة بصورة جيدة.
- أما الفقرة (الغياب المتكرر للتلاميذ) فقد احتلت المرتبة الثالثة بدرجة حدة (2،66) بنسبة (88،66%)، حيث أن كثرة غياب التلاميذ عن الدوام المدرسي يشكل خطراً كبيراً على العملية التعليمية ككل، فمن طبيعة مادة القراءة أنها تحتاج إلى المواصلة والاتصال الدائم.
- حصلت الفقرة (ضعف كفاءة بعض المعلمين مهنياً) على الترتيب الرابع بدرجة حدة (2،63) بنسبة (87،66 %)، فالتركيز على إعداد المعلم أكاديمياً لا يكفي في نقل المعرفة أو التربية إلى المتعلمين، فالتوظيف المهني عملية توظيف صحيحة للإعداد الأكاديمي بترشيده وتطويعه لخدمة الأهداف التربوية التعليمية .
- حصلت الفقرة (عدم مراعاة الفروق الفردية) على الترتيب الخامس بدرجة حدة (2،6) بنسبة (86،66%)، فالمعلم المبدع هو الذي يوظف خبراته في تنمية مهارات التلاميذ،وذلك بمعرفة فروقهم الفردية وما تستوجبه هذه الفروق من معاملة لهم.

• جاءت الفقرة (قلة الخبرة التربوية لمعلمي مادة القراءة) في المرتبة السادسة بدرجة حدة (2،6) بنسبة (86،66%)، فالناحية التربوية من أهم النواحي في عملية إعداد المعلمين لما لها من تأثير في فاعلية عمله عن طريق إكسابه المعارف والخبرات والاتجاهات.

• جاءت الفقرة (قلة استخدام الوسائل التعليمية) في المرتبة السابعة حيث حصلت على درجة حدة (2،58) بنسبة (86%)، وسبب هذه الصعوبة يعود إلى ضعف إدراك المعلمين لأهمية الوسائل التعليمية في تسهيل عملية التعلم، وإلى اعتقاد بعضهم بأن تعليم اللغة العربية لا يحتاج إلى وسائل تعليمية حديثة ويكتفي معظمهم بالسبورة والطباشير فقط.

• جاءت الفقرة (عدم متابعة أولياء أمور التلاميذ للمستوى الدراسي لأبنائهم) في المرتبة الثامنة بدرجة حدة (2،58) بنسبة (86%)، فالأسرة والمدرسة عنصران متكاملان يتفاعلان مع بعضهما ليكمل أحدهما الأخر.

• وقد حصلت الفقرة (إسناد تدريس الصفوف الأولى إلى معلمين من خريجي الدورات التربوية السريعة) على المرتبة التاسعة بدرجة حدة (2،56) بنسبة(85،33%)، فمن خصائص معلمي ومعلمات مادة القراءة أن يكونوا من ذوي التخصص الأكاديمي وليس من خريجي الدورات التربوية السريعة التي غالباً ما تكون مدتها (3) أشهر.

• أما الفقرة (الثقافة العامة للمعلم ليست بالمستوى المطلوب) فقد جاء تسلسلها في المرتبة العاشرة بدرجة حدة (2،52) بنسبة (83،66%)، إذ أن نسبة كبيرة من معلمي المدارس الابتدائية لا يعملون جاهدين على تطوير أنفسهم ومتابعة ما يستجد من تطورات على الساحة التربوية. [18].

2.2.6.1. الدراسات الأجنبية:

1.2.2.6.1.دراسة"كاربنتر،ميلر ولاموان Carpenter , Miller et Lamoine ،1982 " حول :

" صعوبات التعلم في القراءة وإمكانية القراءة عند ذوي صعوبات التعلم".

تألفت عينة الدراسة من 107 من الطلبة، وهدفت إلى بحث الاختلاف بين مجموعة طلبة مدارس ابتدائية يعانون عجزا في القدرة على التهجئة ويتلقون الخدمات الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم ومجموعة طلبة لديهم القدرة على القراءة والتهجئة.

وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تركزت في جوانب التهجئة والتمييز الصوتي لصالح الطلبة ذوي صعوبات التعلم من الدرجة الشديدة.

ومن ثم فقد ركزت هذه الدراسة على أثر التصحيح والتدريب على الاحتفاظ أثناء القراءة الشفوية، وأثبتت الدراسة فعالية التصحيح والتدريب. [19]، ص 50-51.

2.2.2.6.1. دراسة " فليشر وجنكز ولارسون Flesher, et Larson Jenkins،1983"حول :

" أثر التصحيح على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم".

حيث أخضعت عينة الدراسة التجريبية إلى اتجاهين:

المجموعة الأولى : تصحيح الكلمة المنطوقة بصورة خاطئة أثناء القراءة الشفوية.

المجموعة الثانية : تصحيح الكلمة المنطوقة بصورة خاطئة أثناء القراءة الشفوية ثم التدريب عليها.

وخلُصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية. [19]، ص 51.

- هناك أيضا دراسات عديدة ركز بعضها على العوامل اللغوية التي تؤثر في القراءة والفهم، مثل دراسة (سميث Smith ،1971) ،(سميث وآخرين،1973)، وعلى مشكلات محددة في التأخر القرائي أو العسر القرائي مثل دراسة (فرنون Vernon ،1957 و1969)،إضافة إلى التقارير الرسمية التي خصصت بالكامل أو خصص فيها فصل للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة.

- كما أجريت دراسات عديدة لقياس تحصيل التلاميذ في القراءة ، أو لمقارنة مستوى تحصيلهم في القراءة في فترتين متباعدتين على مستوى المنطقة التعليمية أو الولاية يعود تاريخ بعضها إلى الثلاثينات والأربعينات، على سبيل المثال لا الحصر دراسة (سميث وايتون،1945)، (روجرز Rogers،1946) ، (فينتش وجيلينواتر Finch and Gillenwate ،1949)، (ويتي وكومر Witty and Coomer ،1951)،(ميلر ولانتون Miller and Lanton ، 1956)، و(تقرير منطقة لوس أنجلوس التعليمية ،1971، و1972)،و(تقرير فلوريدا،1972)،ودراسة (فاروتوينمان ورولز Far Tuinman and Rowls،1974)، وكذا دراسة (فار وفاي ونجلي Far ,Fay and Negley ،1978)، وغيرها .

- ومن الدراسات المستفيضة التي هدفت إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ، دراسة (مالمكويست Malmquist ،1958)على 1119 تلميذا في الصف الأول وحتى الرابع الابتدائي في السويد، حيث قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من الاختبارات لقياس السرعة والدقة في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء والتعرف على الكلمة المكتوبة وقراءة الفقرة والإدراك البصري والإملاء . وقامت بمقارنة أداء التلاميذ الضعاف والمتوسطين والمتفوقين في القراءة ودراسة العلاقة بين التأخر القرائي والمشكلات الانفعالية ومشكلات الشخصية والعوامل الأسرية والمدرسية والذكاء و ضعف السمع والبصر، وغير ذلك.

وفي اسكتلندا ترأست (كلارك Clark،1970 و 1979)، فريق بحث قام بدراسة تتبعية لمدة ثلاث سنوات على 1544 تلميذا في الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي لتحديد التلاميذ المتأخرين قرائيًا،

وابتدأت الدراسة عندما كان التلاميذ في سن السابعة بعد أن أكملوا عامين من الدراسة، حيث طبق عليهم في العام الأول من الدراسة مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار في التعرف على الرموز المكتوبة والاستماع، واستخدم العمر التحصيلي في عرض نتائج الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن 236 تلميذا (15.3%) لا يستطيعون القراءة على الإطلاق، وفي العام الثاني من الدراسة أي في نهاية الصف الثالث اختبر هؤلاء التلاميذ الضعاف في القراءة والإملاء، وتبين أن نصفهم لا يزال بدون مهارات كافية في القراءة، وفي العام الثالث طبق على التلاميذ المتأخرين مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار في تمييز المسموع والتمييز البصري والتحليل الصوتي والتعرف على الكلمة منفردة والتمييز والاتجاه البصري وتمييز الحرف الأول والحرف الأخير في الكلمة واختبار في القراءة الجهرية، وأظهرت النتائج أن التلاميذ المتأخرين لا يزالون يواجهون صعوبات كبيرة في المهارات المذكورة سابقا، وأحيل 111تلميذا منهم إلى أخصائي في علم النفس التربوي لدراسة حالة التأخر القرائي لديهم. [20]، ص 54-56.

- <u>التعليق على دراسات المحور الثاني:</u>من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة يتضح ما يلي:

- تعدد المجالات التي تناولتها الدراسات العربية والأجنبية بالبحث والدراسة، فمنها ما ركز على تحديد التلاميذ المتأخرين قرائيًا مثل الدراسة التتبعية التي قام بها فريق بحث باسكتلندا على تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي برئاسة (كلارك Clark،1970 و 1979)، ومنها ما عُني بتشخيص صعوبات القراءة مثل ما هو الحال بالنسبة لدراسة (مالمكويست Malmquist ،1958) على تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ومنها ما اقتصر على معرفة أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة كدراسة(نجم عبد الله الموسوي،2005) ، و رغم تنوع أهداف هذه الدراسات ، واختلاف أدواتها، فإن لها علاقة بالدراسة الحالية في أنها تبحث في مجال صعوبات تعلم القراءة.

- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استهدافها جميعا للمرحلة الابتدائية عند تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينة.

- ركزت العديد من هذه الدراسات على موضوع قياس تحصيل التلاميذ في القراءة ، أو مقارنة مستواهم فيها، ويتضح ذلك جليا في دراسات: (سميث وايتون،1945)،(روجرز Rogers ،1946)، (فينتش وجيلينواتر Finch and Gillenwate ،1949)،(ويتي وكومر Witty and Coomer ،1951)،(ميلر ولانتون Miller and Lanton ، 1956)،و(تقرير منطقة لوس أنجلوس التعليمية ،1971، و1972)، (وتقرير فلوريدا ،1972)، ودراسة (فاروتوينمان ورولز Far Tuinman and Rowls،1974)، وكذا دراسة(فار وفاي ونجلي Far ,Fay and Negley ،1978)، وغيرها .

مع قلة الدراسات المتعلقة بوضع برامج علاجية لصعوبات تعلم القراءة سوى دراسة (محمد محمود الحيلة و عائشة عبد القادر غنيم،2002) التي هدفت إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية المُحَوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وعلى هذا الأساس عنيت الدراسة الحالية بالتخفيف من صعوبات تعلم القراءة.

- المنهج التجريبي كان هو القاسم المشترك بين معظم الدراسات السابقة وأيضا الدراسة الحالية.

- تباينت الدراسات السابقة في عينة الدراسة بين1119 تلميذا في دراسة (مالمكويست Malmquist، 1958) وبين 40 تلميذا كما في دراسة (سهام دحال،2005)، و60 معلماً ومعلمةً في المرحلة الابتدائية في دراسة (نجم عبد الله الموسوي،2005)، أما الدراسة الحالية فتختلف عن الدراسات السابقة في العينة فقد بلغت 56 تلميذا موزعة بالتساوي على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية .

- يتضح من هذه الدراسات أيضا تعدد الإجراءات والوسائل التي استخدمت فيها، مثل استخدام أنواع متعددة من الاختبارات والمقاييس كمقياس"مايكل بست المعرب المطور للبيئة الأردنية " بهدف الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، و"اختبار تشخيص في اللغة العربية " للكشف عن الصعوبات القرائية التي يعاني منها الطلبة(محمد محمود الحيلة و عائشة عبد القادر غنيم، 2002)، واختبارات قياس السرعة والدقة في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء والتعرف على الكلمة المكتوبة وقراءة الفقرة والإدراك البصري والإملاء (مالمكويست Malmquist ،1958) ، وفي دراسة (كلارك Clark،1970 و 1979) طبق اختبار لتمييز المسموع والتمييز البصري والتحليل الصوتي والتعرف على الكلمة منفردة والتمييز والاتجاه البصري وتمييز الحرف الأول والحرف الأخير في الكلمة، واختبار في القراءة الجهرية، كما تم استخدام الاختبارات التحصيلية كاختبار التحصيل المباشر في دراسة (محمد محمود الحيلة و عائشة عبد القادر غنيم،2002)، في حين اعتمدت دراسة (نجم عبد الله الموسوي، 2005) على الاستبيان لمعرفة أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة.

وقد استفاد الباحث كثيرا مَّن الإطار النظري لتلك الدراسات وأيضا من الاختبارات والمقاييس المطبقة فيها لبناء اختبار الدراسة الحالية.

- أكدت نتائج وتوصيات تلك الدراسات على وجود قصور وضعف لدى المتعلمين في مادة القراءة ،إذ أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها فريق بحث برئاسة (كلارك Clark،1970 و 1979) أن 236 تلميذا من أصل 1544 تلميذا لا يستطيعون القراءة على الإطلاق ، كما أنهم لا يمتلكون المهارات اللازمة للقراءة، مما يجعل الحاجة قائمة للتخفيف من صعوبات تعلم القراءة، وهذه الإضافة هي التي تهدف إليها الدراسة الراهنة.

- أثبتت معظم الدراسات السابقة تفوق المجموعات التجريبية على المجموعة الضابطة.

• من خلال العرض السابق- وفي حدود الدراسات السابقة التي توصّل إليها الباحث - لم يتم العثور على دراسة هدفت إلي تقصي فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بشكل خاص، فمعظم الدراسات تناولت أثر استخدام أسلوب التقويم التكويني بشكل عام و في مراحل دراسية أخرى.

ومن هنا تتميز هذه الدراسة عن غيرها في أنها استهدفت معرفة فعالية التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ،وهي تحاول تطوير أساليب تقويم مادة القراءة عن طريق استخدام التقويم التكويني، ودراسة أثره في تجاوز مختلف الصعوبات القرائية.

• مدى الاستفادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحث من هذه الدراسات في عدد من الجوانب أبرزها:

- إعداد الإطار النظري للدراسة، حيث تم الاستفادة من مختلف الدراسات عامة ومن الدراسات المرتبطة بالتقويم التكويني وصعوبات تعلم القراءة خاصة.

- تحديد إشكالية الدراسة وصياغة أسئلتها .

- اختيار المنهج المناسب والمجتمع وعينة الدراسة وأداة الدراسة وطريقة التصحيح والأساليب الإحصائية المناسبة.

- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة ، حيث استفاد الباحث من كل دراسة تم عرضها في هذا الجانب.

- توصيات الدراسة، حيث استفاد الباحث من أسلوب عرض كل دراسة سابقة للتوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.

7.1. حدود الدراسة :

1.7.1. الحدود المكانية:

تتمثل في المكان أو الأمكنة التي تحتوي عينة الدراسة، وقد تم اختيار مدرسة زرقين لخضر ببلدية ابن زياد التابعة لولاية قسنطينة لإجراء هذه الدراسة .

2.7.1. الحدود الزمانية:

وتشمل السنة الدراسية 2011/2010، و قد حددت هذه الفترة من طرف مديرية التربية لولاية قسنطينة في شكل ترخيصات تحصل عليها الباحث من مكتب العلاقات بالأمانة العامة .

3.7.1. الحدود البشرية:

تشمل الأفراد الذين تحتويهم الدراسة، ويمثلون في الدراسة الحالية 56 تلميذا يدرسون في السنة الرابعة ابتدائي،مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية ، إذ قام الباحث بزيارة ميدانية إلى مديرية التربية لولاية قسنطينة ،اطلع من خلالها على البعض من المعلومات المتعلقة بعدد من المدارس الابتدائية على مستوى الولاية .

الفصل 2

التقويم التربوي و أهميته في العملية التعليمية

تمـهـيد:

يـعنـي التـقويم عـملية تـحديد قيمة الأشياء و الحكم على مدى نجاح الأعمال و المشروعات، و قد استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة و أساليبه المتنوعة مادامت هناك غايات يبتغي الوصول إليها، و آمال يسعى إلى تحقيقها.

وإن لم يكن النجاح الذي يحرزه الإنسان كاملا، فمن المهم أن يتعرف على المشكلات و المعوقات التي قد تعترض طريقه، و ذلك من أجل إحراز المزيد من النجاح، و إذا كان هذا الأمر لازما لكل نشاط إنساني فإنه أشد لزوما في المجال التربوي، لأن عملية التقويم حينئذ ستفيد في معرفة جوانب الـقوة و الضـعف، و إلى أي حد وصلت إليه العملية التعليمية من نـجاح في تـحقيق أهدافها المسطرة.

و من هنا يعد التقويم نشاطا هاما من النشاطات التربوية.

و هنا نتساءل: ما معنى التقويم ؟ ما المقصود بالتقويم بالتربوي ؟ فيم يستعمل و أين تكمن أهميته ؟ و ما هي أنواعه ؟.

و للإجابة على هذه الأسئلة و غيرها سيتم التطرق في هذا الفصل إلى بعض المصطلحات التي لها علاقة بالتـقـويم، ثم الانـتقال لتخصيص الحديث عن التقويم التربوي بتقـديم التعاريف الخاصة به، و من ثم التعرض إلى أسس هذا الأخير،خطواته، أنواعه، وأهميته في العملية التعليمية، كما سيتم التركيز على التقويم التكوينـي باعتباره موضوع الدراسة بتقديم مفهومه ومسلماته، أسسه ، إجراءاته، وسائله، و أيضا مختلف أهدافه و كذا أهميته.

أ- التقويم التربوي :

1.2. لمحة تاريخية عن حركة التقويم التربوي :

يعتبر مفهوم التقويم التربوي و ممارسته أمرا ليس بجديد، إذ أنّ "معظم العلماء أوضحوا في كتاباتهم عبر القرون مزاولة الإنسان للعمليات التقويـمية"، و من ثم يتضح أن مفهوم التقويم قديم قدم الإنسانية، و على الرغم من ذلك إلا أنـه لم يتـخذ صورة تخصـص مستقل إلا مـع ظـهور الثورة الصناعية في أوروبا، و فيما يلي نبذة مختصرة عن مراحل تطور التقويم التربوي:

1.1.2.فترة ازدهار الاختبارات(1900 – 1930): في هذه الفترة ظهرت مشروعات للتقويم التربوي اختصت بتطوير واستخدام الاختبارات التـحصيلـية، و قد قام في ذلـك الوقت مجموعة من العلماء أمثال **روبرت ثورندايك** بمحاولة جعل عملية الاختبارات أكثر عملية،والاستفادة من درجاتها

واعتبارها عاملا مهما في اتخاذ القرارات التعليمية كتحديد مستويات النجاح و الرسوب، وانتقال المتعلمين من مستوى دراسي إلى آخر، والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

2.1.2. عصر تايلور(1930-1945):ارتبط هذا العصر بأعمال وفكر تايلور الذي يعتبر رائد التقويم التربوي، فقد أكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم عمليتي التعليم والتعلم، كما ركز أيضا على تحديد الأهداف ومدى تحقيقها.

3.1.2. الفترة الممتدة بين (1946-1957):اتسمت هذه الفترة بأن أصبح التقويم التربوي من المقررات الأساسية في كليات التربية، كما أن المربيين أبدو اهتمامهم باستخدام عمليات التقويم واعتبارها عنصرا أساسيا في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة، وفي بناء المناهج الدراسية.

4.1.2. فترة التوسع والازدهار(1957-1972): اتسم هذا العصر بالتأكيد على أهمية تقويم العاملين في المجال التربوي وكذلك تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج، وظهرت نماذج تقويم الجودة التعليمية. [21]، ص 24 – 25.

كما ظهر ما يسمى بالتقويم التكويني، البنائي أو المستمر، للدلالة على ذلك النوع من التقويم الذي يحدث أثناء عملية التدريس قصد تحسينها وتطويرها. [22]، ص 20.

5.1.2. الفترة المهنية (1972- حتى الآن):اتسم هذا العصر بأن أخذ التقويم التربوي شكل التخصص الدقيق، حيث برز كتخصص دراسي مستقل، و قد أصبح التقويم التربوي في الوقت الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية،و أصبح أي برنامج تعليمي لا يخل من برنامج تقويمي مصاحب له، مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية و التربوية المختلفة. [21]، ص 25.

- وقبل الغوص في موضوع التقويم التربوي لا بُد من إلقاء نظرة على المفاهيم و المصطلحات التي لها علاقة وطيدة بمفهوم التقويم.

2.2. الفرق بين التقويم و التقييم و القياس و الاختبار:

1.2.2. الفرق بين التقويم والتقييم :

يُقصد بالتقويم تلك العملية المنظمة لجمع، تحليل وتفسير المعلومات باستخدام أدوات مختلفة، وذلك لتحديد الدرجة التي يحقق بها المتعلمون الأهداف التربوية. [23]، ص 41.

أما بالنسبة للتقييم فقد عرفه **ثورندايك وهيجن** Thorndike et Hagen بأنه:" وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف".

ليشير **داوني** Downie إلى أنه:" إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا". [13]، ص 18.

إذا هناك مصطلحين و هما التقييم و التقويم، الأول و يقصد به بيان قيمة الشيء، أما الثاني فمعناه أعم و أشمل و يقصد به عدة معاني منها بيان قيمة الشيء مع تعديل و تصحيح اعوجاجه.

2.2.2. الفرق بين التقويم و القياس :

قبل تحديد الفرق بين المفهومين، يجب توضيح مفهوم **القياس** أولا، إذ أنه: "مجموعة من المعلومات و الملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس" و بشكل مبسط يعرف القياس بأنه:" عملية الحصول على وصف كمي للدرجة التي يمتلك بها الفرد خاصة معينة". [23]، ص 41.

و من خلال الجدول التوضيحي الموالي يتجلى الفرق بين مفهومي القياس و التقويم:

القياس	التقويم
- يهتم بوصف السلوك.	- يحكم على قيمته.
- يقتصر على الوصف الكمي للسلوك، أي أنه يعتمد على الأرقام في إعطاء النتيجة النهائية للموضوع المراد قياسه.	- يشمل حكما يتعلق بقيمة هذا السلوك.
- يتحدد بالمعلومات عن الموضوع المقاس.	- يعد عملية تشخيصية و علاجية في وقت واحد.
- يعتمد على الدقة الرقمية فقط.	- يعتمد على عدد من المبادئ و الأسس مما يجعله أعم و أشمل.
- يقتصر على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون إعطاء اهتمام للربط بين جوانبه.	- يقوم على مقارنة الشخص مع نفسه و مع الآخرين.

جدول رقم (1): يبين الفرق بين مفهومي القياس و التقويم.

و منه **فالقياس** يمثل أداة من أدوات التقويم، في حين أن هذا الأخير أكثر شمولا منه، و بذلك فالقياس " تقدير كمي يتناول جانب الوصف، و " **التقييم**" هو إصدار حكم على قيمة الشيء، بينما " **التقويم**" فهو تشخيص و علاج.

3.2.2.الفرق بين التقويم و الاختبار:

سيتم في هذا العنصر التعرض باختصار إلى تعريف **الاختبار**، و تحديد الفرق بينه و بين التقويم :

الاختبار:"هو عبارة عن أداة أو عملية منظمة لقياس عينة من السلوك، و تحتوي هذه الأداة على مجموعة من الأسئلة أو الفقرات توجه نحو قياس مفهوم أو مجال معين، إذ يجيب الاختبار على السؤال: ما مستوى أداء الفرد؟ و ذلك بالمقارنة مع زملائه أو بالمقارنة مع مجال من المهام". [23]، ص 41.

و فيما يلي جدول توضيحي للفرق بين مفهومي الاختبار و التقويم:

التقويم	الاختبار
- عملية قياسية علاجية، تعطي صورة عن الحالة الراهنة للمتعلم، فتكشف عن مواطن الضعف و القوة في العملية التعليمية، و تقترح العلاج المناسب.	- عملية قياسية لمدى كفاية المتعلم في أحد النواحي.
- عملية تتعاون و تشترك فيها جميع الأطراف المؤثرة و المتأثرة بالعملية التربوية.	عمل يقوم به المعلم فقط.
- جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية، يستمر معها، ويهدف إلى إعطاء صورة شاملة لنمو المتعلم في جميع الجوانب:المعرفية،العاطفية،الاجتماعية، النفسية، ... و غيرها.	- إجراء نقيس به مستوى المتعلم في جانب ما.

جدول رقم (2): يبين الفرق بين مفهومي الاختبار و التقويم.

و منه فالاختبار أيضا وسيلة من وسائل التقويم ، في حين أن هذا الأخير أكثر شمولا منه.

▪ من خلال كل ما سبق نصل إلى أن **التقويم**: " عملية منهجية تحدد مدى تحقيق كفاءات و مهارات معينة من قبل المتعلمين، و أنه يتضمن وصفا كميا و كيفيا للأداء أو السلوك، إضافة إلى الحكم على القيمة و الكشف عن نقاط القوة أو الضعف لمعالجتها".

3.2. مفهوم التقويم التربوي:

1.3.2.المفهوم اللغوي:

يعرفه **الرازي** بأنه:" تقدير الشيء بإعطائه قيمة ما ووزناً ، من قوم السلعة تقويماً...كما يُقصد به إصلاح الشيء وجعله مستقيما". [24]، ص 243.

2.3.2. المفهوم الاصطلاحي:

أسندت لمصطلح التقويم التربوي عدة تعاريف:

حيث عرفه**" بلوم و زملاؤه، 1971 "** بأنه: " حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول والطرق، والمواد...الخ.وأنه يتضمن استخدام المحكات أو المستويات أو المعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، وقد يكون التقويم كميا أو كيفيا". [25]، ص 05.

- و يرى **سامي محمد ملحم** بأن التقويم : " عملية إعداد و تخطيط معلومات تفيد في تكوين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات".[26]، ص 37.

- و أما **سليمان فؤاد قلادة** فيوضح :" التقويم هو إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النحو الذي تحدده تلك الأهداف، بحيث تحدث تغييرات في سلوك المتعلمين، و تعتبر الوظيفة النهائية للتقويم هي المساعدة على تسهيل إجراءات تحسين تعلم الطلاب".[27]، ص 256.

- و يرى **الزغول** بأن التقويم :" عملية منظمة لجمع البيانات و المعلومات و تحليلها، بهدف تحديد مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين، و اتخاذ القرارات المناسبة بشأن ذلك".[28]، ص 348.

- و أما تعريف **أنور عقل** فيقول فيه أن التقويم هو:" العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها و تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتلافي هذا النقص". [29]، ص 44.

على ضوء التعاريف المقدمة **فالتقويم التربوي** :" عملية تربوية تتم دوريا، بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتداركها و ذلك باتخاذ القرار المناسب من بدائل متعددة".

4.2. أسس التقويم التربوي و خطواته :

1.4.2. أسسه:

تتميز عملية التقويم التربوي بمجموعة من الأسس التي ينبغي العمل على توافرها لكي يؤدي التقويم رسالته و وظائفه على أفضل وجه ممكن، و يمكن إجمال هذه الأسس فيما يلي :

1.1.4.2. الاستمرارية :

فالتقويم التربوي عملية مستمرة و ملازمة لعملية التعليم، لذلك فمن الخطأ أن ننظر إلى التقويم على أنه خطوة نهائية تحدث فقط بعد الانتهاء من تدريس المنهج أو بعد الانتهاء من وحدة دراسية معينة، ذلك أنه نشاط مستمر ملازم لجميع مراحل العملية التعليمية، و يتحقق من ذلك عدد من الأهداف، كتحديد جوانب القوة و الضعف، و تحديد صعوبات التعلم و معوقاته في وقت مبكر، و العمل على إيجاد حلول لهذه الصعوبات، و تتبع نمو المتعلمين في الجوانب المختلفة و تقويم تقدمهم في هذه الجوانب. و استمرار عملية التقويم مع مدة الدراسة يسمح بـ :

- تغطية جميع الجوانب المراد تقويمها.
- تحديد نقاط القوة و الضعف لعملية تشخيصه.
- الكشف عن المعوقات و المصاعب.
- علاج نقاط الضعف و تدعيم نقاط القوة.
- إتاحة الفرصة لاستعمال الوسيلة أكثر من مرة إن لزم الأمر، بحيث يتم التوصل إلى نتائج ثابتة.

وإذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف بقصد التشخيص والعلاج، فإن ذلك لا يتحقق إلا عندما يكون التقويم مستمرا و ملازما للتعليم في جميع خطواته و مراحله.

2.1.4.2.الشمولية:

حيث يكون التقويم شاملا لجميع جوانب النمو في شخصية المتعلم و مستواه الدراسي، و لا يقتصر على المعارف و المفاهيم و الحقائق، كما يشترط للشمولية أن تتنوع فيه أدوات التقويم و يتعاون أكثر من مقوم في القيام بإجرائه.

3.1.4.2. التعاونية:

ذلك أن التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد مقتصرا على فرد بعينه، و إنما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية، سواء كانوا من المعلمين، أو المديرين، أو

المشرفين التربويين، أو المتعلمين أنفسهم و أولياء الأمور، أو من لهم اهتمام بأمور التربية من أبناء المجتمع و البيئة المحلية:

- فالمعلم له دور في عملية التقويم، مثلا في تحديد مدى تقدم المتعلمين عن طريق الاختبارات التي يجريها عليهم، وعن طريق ملاحظاته التي يسجلها عنهم، أين يتمكن من الوقوف على مدى نموهم،كما يتمكن من تشخيص المشكلات التي تواجههم وتحديد مواطن الضعف و القوة لديهم.

- و للمتعلم دور في هذه العملية، و ذلك بمساعدة معلمه من خلال ممارسته للتقويم الذاتي و تقويم التقدم، بحيث يصبح أكثر استقلالا عندما يقدر ما حققه من تقدم.

- ولمدير المؤسسة دور في عملية التقويم باعتباره قائدا تربويا و مشرفا على وضع القواعد التي ينبغي أن يسير على أساسها العمل التربوي.

- و للمشرف التربوي " المفتش" دور في العملية، إذ لم يعد مفهوم الإشراف التربوي مقتصرا على التفتيش للمعلم، و قياس مدى كفاءته في العمل، و إنما أصبح يهدف إلى النهوض بالعملية التعليمية بشتى الوسائل، و ذلك عن طريق مساعدة المعلم و تهيئة الوسائل التي تيسر له النجاح في تحقيق رسالته، و دراسة العوامل المختلفة التي تسهل عملية التعلم.

- وللأولياء دور في التقويم، باعتبارهم مشرفين على سلوك أبنائهم خارج المؤسسة التربوية، و يشاركونها في توجيههم و إرشادهم و تربيتهم.

4.1.4.2. أن يكون هادفًا: تعد عملية تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف و مهارات و اتجاهات يراد إحداثها في سلوك المتعلمين نقطة الانطلاق في عملية التقويم، و يشترط في الأهداف التربوية أن تكون واضحة و محددة و مرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم.

و التقويم الهادف يعطي المسؤولين عن العملية التعليمية مؤشرا عن مدى تحقيق الأهداف، فإذا كانت هذه الأخيرة غير واضحة و غير مصاغة بدقة، لا يكون الحكم دقيقا و لا نعرف درجة تحقيقها. [22]، ص 36 – 37.

2.4.2. خطواته:

تحتوي عملية التقويم على الكثير من الأنشطة تسير في عدة خطوات و هي:

- تحديد الهدف من التقويم.
- تقرير المواقف التي يمكن أن تجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.
- تحديد كمية المعلومات التي نحتاج إليها.
- تصميم و بناء أدوات و أساليب التقويم، و هذه الأدوات متعددة و متنوعة و هذا يرجع لاختلاف الظواهر و الظروف المراد دراستها، فمنها المتخصصة لدراسة التحصيل و الحكم عليه، و منها ما هو متخصص في دراسة الذكاء، وهناك أدوات أخرى لدراسة ظواهر متعددة الجوانب. [30]، ص 82.

- جمع البيانات بالأدوات المقررة و من المواقف المحددة.

- تحليل البيانات و تسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال و الاستنتاج، و يستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية و التوضيحية المختلفة.

- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات و البدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

- إصدار الحكم أو القرار، حتى يمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه. [31]، ص 30.

5.2. أنواع التقويم التربوي:

قسّم التربويون التقويم التربوي إلى ثلاثة أنواع رئيسية تختلف باختلاف مضامينها و أهدافها، غير أنها تصب في قالب واحد ألا و هو تقويم العملية التعليمية، من نتائج و أهداف و مناهج، وحتى التقويم نفسه، و ينقسم التقويم التربوي إلى ما يلي :

- التقويم التشخيصي.
- التقويم التكويني.
- التقويم الختامي.

1.5.2.التقويم التشخيصي :

كلمة "**تشخيصي**" diagnostique، صفة من أصل لاتيني diagnostikos أي قادر على التمييز و المعرفة و "تشخيص" diagnostic اسم مذكر، إدراك لوضعية أو حالة على أوسع نطاق ممكن بعد التمكن من استخراج أهم ميزاتها". [32]، ص 97.

يُعرف **حبيب مجدي عبد الكريم** التقويم التشخيصي بأنه: "التقويم الذي يعرفنا على نواحي القوة و الضعف أو الخبرات السابقة لدى التلاميذ".

و أما **نبيل عبد الهادي** فيعرفه بأنه :" التقويم الذي يتم في بداية العام لمعرفة مواطن الضعف والقوة عند المتعلمين، و المهارات التي تمكنوا منها و سيطروا عليها".[22]، ص 39.

- و من ثم فالتقويم التشخيصي إجراء عملي يتم في بداية التعلم من أجل الحصول على بيانات و معلومات عن قدرات و معارف و مهارات و مواقف المتعلم السابقة و الضرورية،

و التي من خلالها يضع المعلم نقطة بداية الفعل التعليمي، و من ثم صياغة و بناء الأهداف و اختيار الطرق و الوسائل المناسبة.

و يُسمى هذا النوع من التقويم بالتقويم التشخيصي ذلك أنه يشخص الحالة العامة للمتعلمين و معارفهم و مكتسباتهم السابقة الأولية لبدء الفعل التعليمي.ويسميه بعض الباحثين بالتقويم **التمهيدي** أو

التنبؤي و هو"عملية يمكن بواسطتها الحكم على الوضع الآني عند المتعلم، و مدى استعداده للتعلم الجديد بناء على تحديد مستواه فيما قبل". [08]، ص 94.

فبفضل هذا التقويم يمكن الحصول على معلومات عن المتعلم يتم من خلالها تحديد الثغرات و الصعوبات و أسبابها، و من ثم التحكم فيها و علاجها بتصحيحها، واستغلالها في تخطيط البرامج و اختيار المناهج.

و بصفة عامة يمكن القول بأن التقويم التشخيصي هو:" تلك العملية التي تهدف إلى تشخيص الحالة الآنية للمتعلمين، أي قبل بداية فعل تعليمي معين قصد معرفة قدراتهم، استعداداتهم، ميولهم و اتجاهاتهم بغرض رسم الأهداف و تحديد نقطة البداية".

أغراض التقويم التشخيصي : ذكر **"محمد محمود غانم،1998"** أن التقويم التشخيصي يسعى إلى تحقيق العديد من الأغراض، منها :

- تشخيص الصعوبات التعليمية و تحديد أسبابها.
- توصيف الطرق العلاجية البديلة في ضوء تشخيص مواضع الصعوبة في التعلم و أسبابها.
- استثارة نقاط القوة لدى المتعلمين في التعلم الجديد. [22]، ص 40.

2.5.2. التقويم التكويني (المستمر أو البنائي) :

إذا كان التقويم التشخيصي يتطلب إجراءه في بداية الدرس، أو بداية مقرر، أو سنة دراسية، فإن التقويم التكويني يمارس خلال عملية التدريس، فإذا ما كان المعلم يقطع مسارا منظما على شكل مراحل متناسقة وفق الأهداف التي حددها فإن التقويم التكويني هو الأداة التي تضبط هذه المقاطع و تصححها.

و قد عُرّف التقويم التكويني من طرف عدة علماء للتربية، فيعرفه **هاملن** بقوله: " يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه، و هو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف". [33]، ص 158.

و يُجرى التقويم التكويني في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل. [34]، ص 91.

▪ نستطيع من خلال هذه التعاريف القول بأن التقويم التكويني هو :" تلك العملية التي تعقب تطبيق عمل أو فعل تعليمي معين أو إلقاء درس، ويحدد استجابة المتعلمين للدرس وعناصره ومدى استيعابهم للمعلومات، ويقدم لهم ملاحظات عن مستوى تقدمهم فورا، وبسرعة".

أغراض التقويم التكويني: لاشك أن للتقويم التكويني أغراضا يهدف الوصول إليها، و يحدد **أبو لبدة** هذه الأغراض في الآتي:

- التعرف على تعلم التلميذ و مراقبة تقدمه و تطوره خطوة خطوة.
- تحديد الخلل الوارد في التعليم، تمهيدًا لعلاجه.

- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- مساعدة المعلم على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج و تعديله.
- تزويد المعلم و المتعلم بتغذية راجعة عن عمليتي التعليم والتعلم.
- تقوية دافعية التعلم ،وذلك نتيجة معرفة المتعلم الفورية لنتائجه و كيفية تصحيحها. [22]، ص 42.

3.5.2. التقويم الختامي :

يعتبر هذا النوع من التقويم خلاصة لجميع أنواع التقويم، لذا تطلق عليه التسميات التالية: **التجميعي، الإجمالي و النهائي**، إذ أنه خلاصة لجميع الأحكام و القرارات و الاستنتاجات من أنواع التقويم الأخرى، فهذا التقويم لا يعتبر تحليلا و اكتشافا لبعض الظواهر المنتشرة عند المتعلمين أو بعض الأهداف قصيرة المدى و الجزئية، بقدر ما يعتبر وسيلة لتصنيف المتعلمين إلى ناجحين أو فاشلين، و ذلك من خلال نتائجهم في الامتحانات الفصلية أو السنوية أو حتى الرسمية كامتحان شهادة التعليم المتوسط أو شهادة البكالوريا. وبالإضافة إلى المتعلمين فإنه يعتبر أيضا حكما نهائيا على العملية التربوية ككل بما فيها من مناهج و إطارات و أهداف و وسائل ... الخ.

و قد عرف **أبو لبدة** هذا النوع من التقويم بأنه:" التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المدرس في نهاية الشهر، أو في منتصف الفصل، أو في نهايته، أو في نهاية العام الدراسي، ليقيم تحصيل الطالب بموجبها تمهيدا لترفيعه أو ترسيبه أو تخريجه، أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازاته". [35]، ص 130.

و يتفق معه **Barlow** في ذلك بقوله:" إنه يحكم على مجموعة أعمال نهائية".[08]، ص 102.

▪لذا يأتي هذا النوع من التقويم بعد فترة التكوين، ليحكم على المظهر العام الذي حصل عليه المتعلم خلال هذه الفترة، و يعتمد على نتائجه لاتخاذ القرار في شأنه، و يسمح بتقرير ما إذا كان المتعلم يستطيع أن يسير في مسار معين، كما يعتمد أيضا على نتائجه لإعطاء الشهادات و الدرجات العلمية و النهائية.

أغراض التقويم الختامي : يمكن إجمال أغراض التقويم الختامي بما يلي:

- معرفة مدى تحقيق الأهداف.
- تسجيل علامة المتعلم ليتم تقييمه بموجبها.
- إعطاء شهادات للمتعلمين.
- اتخاذ قرارات إدارية : بترسيب أو ترفيع أو فصل أو طرد.
- إعلام الآباء عن نتائج أبنائهم.
- ضبط العملية التعليمية: وذلك بمقارنة نتائج الصفوف اللاحقة بنتائج الصفوف السابقة إذا تماثلت في القدرة الدراسية.

- اكتشاف الخلل في المنهج الدراسي.

- التنبؤ بأداء المتعلمين مستقبلاً. [36]، ص 421 – 422.

من خلال ما تم عرضه يمكن تقديم الجدول التالي نقارن من خلاله بين أنواع التقويم الثلاثة:

نوع التقويم / السمة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
الموعد أو الفترة الزمنية	يتم هذا النوع في بداية السنة الدراسية، قبل البدء في عملية التدريس.	يتم أثناء العملية التعليمية، أثناء الحصة الدراسية.	يتم هذا النوع من التقويم في نهاية العام الدراسي.
الهدف منه	- التعرف على مواطن القوة و الضعف لدى المتعلمين، لاستخدام أساليب تدريسية مناسبة. - تحديد نقطة البداية في الدرس. - وجود أو عدم وجود المهارات الأساسية للشروع في الدرس. - استقصاء الأسباب الكامنة وراء صعوبات التعلم المتكررة.	- توفير تغذية راجعة للمتعلم عن مدى تحكمه و تقدمه. - توفير تغذية راجعة للمعلم فيما يتعلق بأخطاء المتعلم و تقدمه، حتى يمكن وصف طرق التدريس البديلة. - الكشف عن الصعوبات و العوائق. - تصحيح المسار و تعديله.	- وضع رجات نهائية من خلالها تحكم على تحصيل المتعلمين بشكل نهائي.
الأدوات المستخدمة	تستخدم فيه اختبارات تشخيصية محددة.	- تستخدم فيه أدوات تقويمية معدة خصيصا.	- تستخدم في هذا التقويم امتحانات نهائية أو تجميعية.
القرارات التي يسمح بها	- الدخول أو القبول. - التوجيه. - تحديد نقطة البداية.	- تكييف العمل البيداغوجي وفقا لمعطيات أو معلومات التغذية الراجعة و ذلك للقيام بتعديل أو ضبط : - أخطاء المتعلم. - طريقة التدريس. - بنية المادة أو الوحدة.	- قرارات النجاح أو الرسوب. - منح شهادة نهائية أو تقدير معين.

جدول رقم (3): يبين أوجه الاختلاف بين أنواع التقويم.

▪ من خلال عرض ما تقدم يتبين أن التقويم عملية دائمة و مسايرة للعملية التربوية من بداية الفعل التعليمي إلى نهايته، و تقتضي هذه السيرورة التعليمية ثلاث مراحل أساسية من التقويم، لكل مرحلة منها أهدافها الخاصة :

المرحلة الأولى تكون قبل بداية الفعل التعليمي،سواء كان التقويم في بداية السنة، أو عند بداية درس معين، أو وحدة دراسية جديدة، و ذلك لمعرفة المكتسبات و تحديد نقطة البداية للوحدة الدراسية أو الفعل التعليمي، و تندرج هذه المرحلة تحت نوع التقويم التشخيصي.

و **المرحلة الثانية** تكون أثناء الفعل التعليمي، أي أثناء الدرس، في وسطه، أو آخره أو عند نهاية درس أو مجموعة دروس، و ذلك لتحديد مقاطع جديدة للتعلم خلال الدرس، و كذا تثبيت المعلومات، و تندرج هذه المرحلة التقويمية ضمن نوع التقويم التكويني ،البنائي أو المستمر.

أما **المرحلة الثالثة** و الأخيرة فتكون في نهاية الفعل التعليمي، في نهاية الفصل أو نهاية السنة أو حتى نهاية طور معين مثلما هو الحال في امتحانات شهادة التعليم الابتدائي أو التعليم المتوسط ، أو شهادة البكالوريا، و ذلك من أجل التحقق من بلوغ الأهداف المسطرة و إصدار أحكام تربوية و إعطاء درجات للمتعلمين، و تنضوي هذه المرحلة تحت ما يسمى بالتقويم الختامي" النهائي" أو التحصيلي.

6.2. أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية :

يُعد التقويم التربوي دعامة رئيسية من دعائم العملية التربوية بحيث يكون عونا على تحديد المشكلات و تشخيص الأوضاع، و معرفة العقبات و المعوقات بقصد التحسين و التطوير، لذلك فإن عملية التقويم تنبع من قيمة البيانات التي توفرها، و التي يمكن تفصيلها فيما يلي:

- تزويد المتعلمين بمعلومات محددة عن مدى التقدم الذي أحرزوه تجاه بلوغ الأهداف المنشودة، مما يساعدهم في التعرف على جوانب الصواب و الخطأ في استجاباتهم، فيعملون على تثبيت الاستجابات الصحيحة و السلوك المرغوب فيه و حذف الأخطاء و استبعادها.
- التعرف على نواحي القوة و الضعف في تحصيل المتعلم للمواد الدراسية، ليعمل على تدعيم نواحي القوة، و يسعى لعلاج الضعف.
- التأكد من استعداد المتعلمين لتعلم موضوع أو مفهوم معين، مما يساعد على توفير دافعية كافية للتعلم.
- المساعدة في الكشف عن حاجات المتعلمين و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم التي يجب أن تراعى في نشاطهم، مما يساعد في العمل على تنميتها و زيادتها.
- المساعدة في رفع مستوى العملية التعليمية عن طريق تحديد مدى تقدم المتعلمين نحو الأهداف التربوية المقررة، و اتخاذ القرارات اللازمة لتمكينهم من تحقيق تلك الأهداف بالمستوى المطلوب.
- تمكين المعلمين من اكتشاف مدى فعالية جهودهم التعليمية في إحداث نتائج التعلم المرغوب فيه. [37]، ص 26.

إذ يرى" **يوسف الرافعي،2003**" أن المعلم الذي لا يتقن مهارة التقويم لا يمكن أن يكون معلمًا ناجحًا،لأنه حتى ولو كان يقوم بعملية التدريس على نحو جيد فإنه لا يستطيع الحكم على مدى جودة تدريسه ومدى تحقيقه لأهدافه ومدى تقدم المتعلم في تعلمه.

ويُلخص **"محمد سبع أبو لبدة، 1996"** أهمية التقويم في الأمور التالية:

- التعرف على مدى تحقيق الأهداف المرسومة.
- الكشف عن فاعلية الجهاز التربوي.
- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت دون بحث أو تجريب.
- الاطمئنان إلى أن الجهات المسئولة عن التعليم تقدم الخبرات اللازمة للمتعلمين أم لا.
- الحصول على المعلومات والإحصاءات الخاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر. [38]، ص 16- 17.

ب. التقويم التكويني :

7.2.مفهومه و مسلماته :

توجد العديد من التسميات للتقويم التكويني في الأدبيات التربوية ، و التي تتفق جميعها على المعنى نفسه، ومنها:" **التقويم المستمر، التطويري، البنائي، المرحلي والآني"** ، و الاختلافات في المسميات تعود إلى اختلاف الترجمة لهذا المصطلح مع أن المعنى واحد.

وأول من استخدم هذا المصطلح هو **سكريفن** عام **1967** في معرض حديثه عن تطوير المناهج، فقد أشار إلى أنه بعد أن يتم وضع المنهج في صيغته النهائية، يصبح من الصعوبة بمكان على كل من لهم صلة به القيام بتغيرات فيه على الرغم من وضوح الأدلة أمامهم بذلك. و هو يعتقد أن التقويم المستمر من شأنه جمع الأدلة المناسبة أثناء بناء المنهج و أثناء تجربته بطريقة تمكن معها القائمين عليه من تعديله. [39]، ص 181.

هذا النوع من التقويم – حسبه – يقصد به التقويم الذي يصاحب تطبيق برنامج ما يستفاد من نتائجه في تطوير البرنامج و تحسينه.

و يعرف **سامي محمد ملحم** التقويم التكويني بأنه:" ذلك النوع من التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم بشكل دوري ، ويزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية و تطورها،و يهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل، وتحديد نقاط القوة و مواطن الضعف للمستويات التعليمية للتلاميذ". [40]، ص 52.

كما عرفه" **قرين Green،1975**" بأنه: " التقويم الذي يستخدم دوريا، وبانتظام ".[41]، ص 44.

فهذا النوع من التقويم هو:" عملية منتظمة تحدث أثناء التدريس بهدف تزويد المعلم والمتعلم بمعرفة نتائج أدائهم لتحسين العملية التعليمية". [42]، ص 61.

وفي ضوء ذلك يمكن اعتبار التقويم التكويني:"عملية منظمة تحدث باستمرار أثناء سير البرنامج، مرتبطة بمبادئ التدعيم والتغذية الراجعة، والغرض منها تحسين عمليتي التعليم والتعلم."

و لما كان التقويم التكويني كذلك، فإنه يستند إلى العديد من **المسلمات** الأساسية، إذ لا يـمكن الاستفادة من هذا النوع من التقويم ما لم يتم الإيمان بهذه المسلمات، و قد ذكرتها **وهبة نخلة** في النقاط التالية:

- أن جميع المتعلمين قادرين على التعلم.
- أن مهمة المعلم هي إحداث التعلم، و التأكد من حصوله عند جميع المتعلمين.
- أنه لا يحق للمعلم السماح بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تعليمية تالية إلا بعد التثبت من إتقان المتعلم للمهارات و القدرات المتضمنة في الوحدة الأولى.
- أن مهمة المعلم تقويم آداء المتعلم نفسه.
- أن تـقويم مهارات الـمتعلم يعني رصد درجة امـتلاكه، و إتقانه للمعارف و المهارات المطلوبة، و ليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه.
- أن المتعلم الذي لم يستطع التعلم في المرة الأولى يـمكن أن يتعلم في المرات اللاحقة، إذا ماعدّلنا في الطرائق التربوية و أعطيناه الوقت اللازم لذلك، دون أن يعني ذلك عقابه على أخطائه الماضية. [22]، ص 49.

8.2.مميزات التقويم التكويني:

من أهم مميزات التقويم التكويني أنه :

- يسعى إلى تحسين الأداء ، ولا يقتصر على قياسه.
- يستخدم أساليب وأدوات تقويم متنوعة.
- يهتم بقياس وتقويم جميع جوانب شخصية المتعلم ،ولا يركز على قياس الجانب التحصيلي فقط.
- تقويم أعمال المتعلم مدى الفصل أو العام الدراسي.
- يتناول تفاصيل كل وحدة، لأنه يستخدم اختبارات قصيرة وسريعة.
- يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة تساعد في تحسين العملية التعليمية. [38]، ص 35.
- يتم أو يحدث عدة مرات أثناء فترة تطبيق البرنامج التعليمي .
- يوفر معلومات وتعليمات مستمرة وبشكل متصل عن المتعلم من شأنها أن تساعد في تعديل البرنامج التعليمي، وذلك لتحسينه وتطويره وزيادة فعاليته. [25]، ص 09.

9.2.أسس التقويم التكويني:

يعتمد التقويم التكويني على مجموعة من الأسس، إذ يراها **تاج السر الشيخ"2004"** فيـما يلي:

- التركيز على إكساب المتعلمين المهارات و المعارف و الخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.
- إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسيد المفهوم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.
- الـعناية بالجانب التطبيقي باعـتمـاد أسلوب تقويم الأداء، الذي يتم فيه التأكد من تمكن المـتعلم من المهارة أو المعرفة.

- غرس العادات و المواقف الإيجابية في نفوس المتعلمين تجاه عملية التعلم.
- إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح و التقدم، بحيث يكون الدافع للتعلم و الذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح و ليس الخوف من الفشل.
- تجنيب المتعلمين الآثار النفسية المترتبة عن التركيز على التنافس و الشعور بـأن درجات التقويم هي الأهداف من عملية التعلم.
- إشراك ولي أمر المتعلم في التقويم، وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه.
- اكتشاف العوائق و صعوبات التعلم لدى المتعلمين مبكرا و العمل على علاجها، و التعامل معها بطريقة تربوية صحيحة. [43]، ص 08.

10.2.وسائل التقويم التكويني :

هناك عدد من الأساليب أو الأدوات التي يمكن استخدامها في التقويم التكويني:

1.10.2. وسائل اختبارية:

تعتبر الاختبارات التكوينية وسيلة مهمة لقياس درجة إتقان المتعلمين للمحتوى المدرَس، وما يميز هذه الاختبارات أنها قصيرة يسهل تصحيحها، إذ يتم الحصول من خلالها على تغذية راجعة سريعة، تمكن المعلم من معرفة جوانب القوة و الضعف لدى المتعلمين. [38]، ص 41.

وتتنوع أيضا أساليب التقويم التكويني – في هذا الإطار- بتنوع الاختبارات لتشمل الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية بأنواعها المختلفة، كذلك تتنوع طبيعتها من اختبارات تحريرية إلى شفهية إلى عملية حسب طبيعة المادة الدراسية ومحتواها. [43]، ص 08.

2.10.2. وسائل غير اختبارية:

1.10.2.الملاحظة المنظمة: الملاحظة هي طريقة لجمع البيانات عن المتعلم وهو في موقف السلوك المعتاد، كما أنها تعني توجيه الحواس لمشاهدة سلوك معين وتسجيل جوانب ذلك السلوك أو خصائصه. [13]، ص 47.

و تُعد الملاحظة العلمية من أهم وسائل الملاحظة المستخدمة في التقويم التكويني، إذ تشتمل على ما يلي:

- مقاييس التقدير المتدرجة: وتعني استخدام نظام تدريج عددي أو وصفي يمثل درجة توفر السمات أو الخصائص. ويرى **" صبحي حمدان أبو جلالة،1999"** أن هذا النوع يستخدم عندما يراد إعطاء المتعلم درجة على إتقانه لأداء مهارة معينة ، فتوضع المهارات في قائمة ، ويتم اعتماد أرقام أو أحرف تدل على درجة إتقانها،وذلك عن طريق ملاحظة المعلم لأداء المتعلم مثل :

1- (أ) ممتاز.
2- (ب) جيد جدا.

3- (ج) جيد.

4- (د) مُقصّر.

5- (×) لم يعمل. [38]، ص 44 - 45.

السجلات القصصية : السجل القصصي هو وصف توضيحي مدعم بالحقائق في المواقف المختلفة لدى المتعلم ، فهذه السجلات تمثل وثائق تبين التغيرات التي حدثت وما تزال تحدث في حياته المدرسية، ومن المتوقع أن تساعد في التعرف على مهارات الفرد، ميوله واهتماماته ، وشخصيته بشكل عام.

- جداول المشاركة البيانية: تستعمل لملاحظة أكثر من متعلم في آن واحد، وكذلك عندما يكون الغرض من الملاحظة التعرف على مدى مشاركة كل متعلم خلال نشاط أو مناقشة صفية. [13]، ص 47.

2.10.2. المناقشة الصفية: تكون المناقشة بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، من خلال طرح الأسئلة الشفهية والحصول على الإجابة مباشرة أثناء الحصة، ويكون دور المعلم حينئذ الاستماع و من ثم تعديل و تصويب الأجوبة بهدف الوصل إلى النتائج المرغوبة.

3.10.2. الواجبات المنزلية: وهي الواجبات التي يكلف بها المتعلمون، تهدف إلى إحداث تعلم فعال يستمر مع المتعلم في منزله، حيث يقوم المعلم بمتابعتها وتصحيحها وبيان الأخطاء الواردة فيها. [38]، ص 41 - 42.

4.10.2.الحقائب التقييمية: وتعرف باسم **Portfolio**، وهي حافظة أوراق تتضمن نماذج من أعمال المتعلم لفترات زمنية مختلفة ، يجمعها المعلم ثم يفحصها للوقوف على مقدار تقدم المتعلمين نحو تحقيق الأهداف ،إذ تمتاز هذه الحقائب التقييمية بأنها تحقق استمرارية وشمولية وموضوعية عملية التقويم ، كما تقلل من الحاجة لاستخدام الاختبارات. [13]، ص 48.

5.10.2. التقويم الذاتي: يعرّف **Robert Galisson et Daniel Coste** التقويم الذاتي كما يأتي:" نقول عن تقويم أنّه ذاتي، عندما يكون في استطاعة المتعّلم تقييم التقدّم الحاصل في تعلّماته بنفسه، وبوسائل ملائمة دون اللجوء إلى المدرس والممتحِن ". [44]، ص 48.

حيث يقوم المتعلم بتقويم أدائه بنفسه بعد أن يتعرف على معايير التقويم وقواعد التصحيح المطبقة.

وحسب **"محمد زياد 2007"** فالتقويم الذاتي يقصد به:" تقويم الإنسان لذاته بذاته، ثم ينصرف في ضوء هذا التقويم، فيعتز بممارساته السليمة، ويطور ممارساته غير السليمة". [45]، ص 86.

وفي هذا السياق يؤكّد **الإطار الأوروبي المشترك لمرجعيات اللغات (CECR)** على أنّ التقويم "عامل تحفيز وتوعية، يساعد المتعلّمين على معرفة جوانب قوّتهم وجوانب ضعفهم، وبذلك حسن تسيير تعلّمهم. إذ يضع المتعلّم في قلب مسار التعلّم، وهذا ما يشجّعه على تقييم نفسه، وتنمية قدرته على التفكير، ويحفّزه على المبادرة في تعلّماته والنشاط فيها". [44]، ص 48.

11.2. أهداف التقويم التكويني:

يعتبر التقويم التكويني نشاطا تربويا دائما مستمرا يعقب كل عملية أو فعل تعليمي سواء كان أثناء الدرس أو عند انتهاء وحدة معينة، و مادام كذلك فإنه يهدف إلى أهداف هامة يسعى تحقيقها عند تطبيقه، و يمكن إدراج هذه الأخيرة فيما يلي:

1.11.2. بالنسبة للمعلم:

- يهدف التقويم التكويني إلى تمكين المعلم من معرفة مدى فعالية الاستراتيجيات التي يستعملها في عملية التعليم، فمادام يقوم بهذه العملية الدورية بعد كل درس أو وحدة دراسية فإنه في كل مرة يكتشف و يدرك ثغرة و نقصا في استراتيجيته فيصححها و يكملها.
- يمكن المعلم من قياس مستوى المتعلمين في أي مرحلة من مراحل الدرس التي يقطعها.
- يمكنه من إصلاح الاعوجاج و استدراك نقاط الضعف بالتدرج.
- يمكنه من التحكم في الفعل التعليمي مادام أنه لا يمر من مقطع تعليمي إلى آخر إلا إذا تأكد من أن المتعلمين قد استوعبوا المقطع الأول و تحكموا فيه.
- يمكنه من معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية.
- يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى الذي يقدمه.

2.11.2. بالنسبة للمتعلم:

- يبين له نوع الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجموعة دروس.
- يرمي التقويم التكويني من خلال نتائجه إلى الحكم على الميكانيزمات و الاستراتيجيات التي يستعملها المتعلم في المراجعة من حيث نجاعتها أو نقصها، و من ثم تحفيزه للمزيد من المثابرة و الإقبال على الدراسة من خلال زرع روح التقويم الذاتي للنتائج و تحمل المسؤوليات.
- يخبره عن المسافة التي تفصل بينه و بين الأهداف المحددة، إذ يدرك بنفسه ما حصل عليه أو ما قام به.
- يتيح له إمكانية التعرف على درجة مسايرته للدرس، و مدى تحكمه في المعارف، المهارات و القدرات. [8]، ص 100.

12.2. أهمية التقويم التكويني:

تناول العديد من الباحثين أهمية التقويم التكويني من جوانب مختلفة منها ما يتعلق بالمعلم ، ومنها ما يتعلق بالمتعلم ، ومن هؤلاء الباحثين (نادية بعيبع،1996) و(سامي بن مصبح غرمان الحصيني، 2006) .

ويمكن تلخيص أهمية التقويم التكويني في النقاط التالية :

1.12.2. بالنسبة للمعلم:

- تمكين المعلم من تمييز الفروق الفردية بين المتعلمين، وبالتالي توجيه التعلم حسب ما هو موجود من فروق.
- مساعدة المعلم في التعرف على مواطن الضعف ومواطن القوة في طرق واستراتيجيات تدريسه ،والوسائل التي تم توظيفها في عملية التعلم،وإجراء التعديلات الملائمة.
- تمكين المعلم من التعرف على مدى ملائمة الأهداف للمتعلمين من خلال ملاحظة درجة تفاعلهم مع موضوع التعلم.
- مساعدة المعلم في التحقق من مدى بلوغ المتعلمين للأهداف المنشودة.
- التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف لدى المتعلمين لتعزيز جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف ،من خلال توظيف الطرق العلاجية البديلة.
- تحقيق جودة التعلم.
- التعرف على أبعاد شخصية المتعلم، وقياس ميوله واتجاهاته. [38]، ص 37.
- يمد المعلم بالمعلومات التي تهمه حول المدخلات في سلوك المتعلمين.
- يساعد في تقدير الدرجة التي حقق بها المتعلمون الأهداف. [41]، ص 46.

2.12.2. بالنسبة للمتعلم:

- تمكنيه من التعرف على مدى تمكنه من المادة العلمية.
- مساعدته على التعلم الذاتي.
- التقويم الذاتي لتعلمه، وبالتالي وضع الخطط العلاجية لجوانب الضعف لديه.
- يتعرف المتعلم من خلاله على أهم الصعوبات التي تواجهه في عملية التعلم. [38]، ص 38.
- يقوي لديه الدافعية نحو التعلم.
- يشجعه على تنمية العادات الدراسية الجيدة.
- يقدم له التغذية الراجعة. [41]، ص 46.

فالرغبة في تحسين فعالية المنظومة التربوية لا تتحقق إلا من خلال التدخل انطلاقا من رد الاعتبار للتقويم التكويني مقارنة مع التقويم التجميعي، و ذلك بتعبير **بونيول وفيال Boniol et Vial** :"إن المنطق التكويني – منطق النوعية- من خلال اهتمامه بالعمليات أو السيرورات أكثر من اهتمامه بالأساليب تعطى له قيمة أكبر على حساب منطق الرقابة (أو منطق الحوصلة) ، باعتبار أن هذا الأخير ليس سوى مطلب مؤسساتي – منطق كمي- ...". [46]، ص 86 - 87.

ويرى الباحث أن هذا النوع من التقويم ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية، لكونه يحتل مواقع أساسية في تتبع فعاليات عمليات التعليم، من خلال معرفة جوانب القوة لتعزيزها، و الوقوف على مواطن الخلل في حينه، وتوفير ما يحتاجه المتعلمون من دعم لتمكين المتعثرين من مواجهة الصعوبات التي تعترض مسارهم التربوي التعليمي.

إضافة إلى كون التقويم التكويني- في الدراسة الحالية - أداة للتخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي.

ملخص الفصل:

يهدف الجهد التعليمي إلى تحسين مستوى المتعلم، و ذلك من خلال تنمية المعارف و المفاهيم و المهارات و الكفاءات التي يمكن تطبيقها بنجاح في مواقف حياتية متنوعة. و بسبب العلاقة الوظيفية المتداخلة قد تستخدم مصطلحات التقويم، التقييم، القياس و الاختبار على نحو تبادلي أحيانا، لكن بشيء من الإيجاز تم توضيح هذه العلاقة عن طريق تحديد مفهوم كل منها.و من خلال كل ما تم تقديمه في هذا الفصل نستطيع أن نصل إلى أن التقويم عملية في قلب التعليم و التعلم، فلا توجد عملية تعليمية تعلّمية دون وضع إجراءات تقويمية مناسبة.

و يميز الباحثون بين أنواع من التقويم تم إجمالها في التقويم التشخيصي، التقويم التكويني و التقويم الختامي.

و قد تم التعرض في هذا الفصل أيضا إلى التقويم التكويني، و ما يتعلق به انطلاقًا من كونه يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العملية التعليمية و تطورها، و يهدف إلى تحديد نقاط القوة لدى المتعلمين لتعزيزها و مواطن الضعف بغية تطويرها نحو الأفضل.

الفصل 3
عملية القراءة و الصعوبات القرائية

تمـهـيد:

تعتبر القراءة من أهم ميادين التعلم إن لم تكن أهمها على الإطلاق ذلك أنها تمثل إحدى نوافذ المعرفـة، و أداة من أدوات التثـقـيف التي يقف بها الإنسان على نتاج الجنس البشري، ولا عـجب – مع هذه الأهمية - أن يكون الأمر الأول من الله عز وجل لرسوله الأمين و أمته بعده موجها نحو القراءة، حيث يقول عز من قائل:" **اقرأ باسم ربّك الذي خَلق، خَلق الإنسان من علق،اقرأ وربّك الأكرم، الذي علّم بالقلم،علّم الإنسان ما لم يعلَم**". سورة العلق: الآيات:1-5.

و تـزداد قـيمـة القراءة بالنسبة للمتعلمين لا لكونها مادة يدرسونها فحسب، وإنما لأن نـجاحهم في المواد الدراسية الأخرى وتقدمهم فيها يعتمد أساسا عليها.

ومن هذا المنطلق جاء هذا الفصل ليتم التركيز فيه على عملية القراءة حيث يعالجها في شطرين ،الأول ليعرف بعملية القراءة وأنواعها، وذكر مختلف القدرات القرائية، وأيضا طرق تعليم القراءة، أهدافها، وأهميتها. و القسم الثاني لعرض صعوبات تعلم القراءة من حيث المفهوم، المؤشرات، الصفات العامة لذوي صعوبات تعلم القراءة، عوامل صعوبات تعلم القراءة، وأخيرا التشخيص والعلاج.

أ- ماهية القراءة وتعليمها :

1.3. مفهوم القراءة:

1.1.3.المفهوم اللغوي:

أورد **الرازي، "2003 "**، باب { قَرَأَ }: قَرَأَ الكتاب قراءة وقُرْآنًا و قَرَأَ الشيء قُرْآنًا بالضم جمعه، وضمه ، ومنه سُمّي القرآن لأنه يجمع السور ويضمها. [47]، ص 257.

إذن ففعل القراءة في اللغة العربية يجمع بين ضم الحروف إلى بعضها البعض من أجل فهم معناها والتفقه فيه، يلي ذلك التلفظ بها ونطقها.

2.1.3. المفهوم الاصطلاحي:

عُرّفت **عملية القراءة** بالعديد من التعاريف، تختلف باختلاف واضعيها شأنها في ذلك شأن العديد من عمليات التعلم والتعليم الأخرى ، وفيما يلي سيتم عرض مجموعة من هذه التعاريف:

- **نوربير سيلامي Norbert Sillamy** : يعرف القراءة في قاموسه لعلم النفس على أنها: " نشاط يتم من خلاله معرفة ما يحويه نص مكتوب، وتعلم القراءة يدل على مساعدة المتعلم على فهم ما تعنيه الرموز المكتوبة والمتفق عليها والموضوعة من قبل أفراد المجتمع، هذا التعلم يعتبر من أولى أهداف

المدرسة ، كما أن المكتسبات الناتجة عنه تساعد في سير سيرورة تنشئته الاجتماعية ، حيث يكون لتلك المكتسبات علاقة وثيقة باللغة الشفوية للطفل قبل التحاقه بالمدرسة".[48]، ص 152.

- **"جودمان Goodman ،1995"** :"القراءة هي عملية الحصول على المعنى من المطبوع من خلال استخدام القارئ اللغة بأكملها". [49]، ص 110.

- يعرف كل من **ر.غاليسون ود.كوست Robert Galisson et Daniel Cost** القراءة في قاموس تعليمية اللغة على أنها:"عملية تحديد الحروف ثم تجميعها لفهم العلاقة بين ما هو مكتوب وما هو منطوق، ثم تتم عملية الإرسال بصوت مرتفع للنص المكتوب، ويفترض الانتقال من النظام الكتابي إلى النظام الصوتي معرفة القوانين التي تتحكم في التبديل المكاني للكلمات التي تتم أثناء عملية تحريك العيون،من أجل معرفة مضمون ما هو مكتوب".

- وحسب **عبد الفتاح حافظ** فإن القراءة هي:"عملية التعرف على الرموز المكتوبة، والتي تستدعي معاني تكون قد تكونت من خلال الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم، وكذلك إدراك مضمونها الواقعي، إذ يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب والقارئ معا".[50]، ص 91.

وخلاصة ما تم ذكره في هذا السياق يتجلى في تعريف ماري **دي مايستر " Marie de Maistre"** للقراءة حيث تقول بأنها:"نشاط معقد يحتاج إلى ميكانيزمات سمعية بصرية وحركية، لا يعني ذلك التعرف فقط على الأصوات ولكن فهم معاني الكلمات، ويتطلب ذلك الذكاء العام وحتى كل خبرة من خبرات الشخص".[51]، ص 35.

- يمكن القول حسب التعريفات السابقة أنه رغم الاختلاف الموجود بين تعاريف القراءة، إلا أن هناك اتفاقا على أن عملية القراءة هي:" محاولة إيجاد الصلة بين اللغة الشفهية والرموز المكتوبة، حيث تتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه الأخيرة للفهم".

2.3. أنواع القراءة:

لقد قسم المهتمون بالبحث في ميدان تعليم القراءة،هذه الأخيرة إلى أنواع مختلفة، تختلف باختلاف هدفها وطريقة أدائها، وهذا التقسيم لا يعني أن كل نوع منها منفصل انفصالا تاما عن النوع الآخر، بل هي متكاملة، ويتبين ذلك من حيث أن أهداف كل حصة من الحصص المخصصة لتدريس القراءة في المرحلة الابتدائية تكمل باقي الأهداف سواء في القسم الواحد أو في الصفوف اللاحقة من التعليم، حيث يتم التركيز في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي على نوعين رئيسيين هما **"القراءة الجهرية" و"القراءة الصامتة "**، وفيما يلي عرض لما يتعلق بكل منهما:

1.2.3. القراءة الصامتة:

مـفهومها: " هي قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة، يـحصل بها القارئ على المعاني والأفكـار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بـعنصر الصـوت ،أي أن البصر والعـقل هما العنصران الفـاعلان في هـذه القراءة ، ولذلك تسمى **القراءة البـصرية** ، فهي تـعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتماماته إلى فهم ما يقرأ. [52]، ص 17.

ففي هذا النوع يدرك المتعلم ما يراه عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء، ثم يقيم ويسأل عما فهمه من قراءته للنص، فالهدف الأساسي من القراءة الصامتة هو الحصول على المعاني والأفكار التي تحملها الرموز المكتوبة، مع استبعاد عملية التصويت.

و قد عرفها" **جونسون Johnson،2007"** بأنها:"استقبال الرموز المطبوعة وإعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق". [53]، ص 15.

ومن ثم فالقراءة الصامتة هي القراءة التي تتم بدون نطق مسموع، إذ تعتمد على البصر دون النطق الصوتي العلني،و تتوفر فيها السرعة والفهم وعدم تحريك الشفتين.

2.2.3. القراءة الجهرية:

مفهومها:"هي نطق الكلمات بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة ، مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها وتمثيل المعنى". [54]، ص 52.

إذن فهي العملية التي تتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة ومسموعة، يعتمد فيها القارئ على رؤية العين لتلك الرموز والنشاط الذهني لإدراكها.

وقد عُرفت القراءة الجهرية بأنها:" العملية التي تتم بهـا ترجمة الرموز الكتابية ، وغيـرها إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمله من معنى، فهي تعتمد على رؤية العين للرمز ، وعلى النشاط الذهني في إدراك معنى الرمز، وعلى التلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز".

ومن ثم فالقراءة الجهرية هي ذلك النوع من القراءة الذي يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان، واستغلال الأذن ، وأساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره. [55]، ص 20.

- مما سبق فإن للقراءة نوعين أساسيين هما القراءة الجهرية والقراءة الصامتة، وكلا النوعين يتضمن التعرف على الرموز وفهمها وتفسيرها، وتتميز القراءة الصامتة بإمعان النظر دون التلفظ بالمقروء ، في حين تعنى القراءة الجهرية بالتعبير عن الأفكار المكتوبة، ونقل ما في النص من مشاعر وأحاسيس إلى الآخرين.

3.3. القدرات القرائية:

ينبغي أن يكتسب الطفل مجموعة من القدرات حتى يستطيع أن يستفيد من عملية القراءة أكبر فائدة، ولقد قام **محمد قدري لطفي** من خلال دراسته حول القراءة بتلخيصها كما يلي:

1. القدرة على القراءة السريعة: وأساسها اتساع المدى البصري الذي يؤدي إلى إدراك مجموعة من الكلمات في الوقفة الواحدة للعين ، وبالتالي إلى سرعة القراءة ،ومما يساعد ذلك أن تكون الكلمات مألوفة لدى الطفل ، وداخلة في نطاق خبرته ، فتميز العين قدرا كبيرا من المادة المكتوبة في وقفة واحدة ، دون أن تحدث حركات رجعية تسبب البطء في القراءة .

2.القدرة على القراءة الصامتة: وأساسها تمييز المادة المكتوبة في صمت لا يتخلله تحريك الشفتين أو النطق بالكلمات ، فقد أظهرت الأبحاث العلمية واختبارات القراءة الصامتة أن ضيق مدى الإدراك يرجع إلى أن الفرد يقرأ قراءة جهرية ، أو ينطق بالكلمات أثناء القراءة الصامتة. [56]، ص 253.

3. القدرة على فهم المادة المقروءة :وتنطوي هذه القدرة على عدة قدرات، ينبغي أن يكتسبها الطفل وهي:

- القدرة على فهم الفكرة الرئيسية للقطعة ، حتى يلم الطفل بالفكرة العامة للمادة المكتوبة.

القدرة على التنبؤ ، بمعنى أن القارئ يمتلك القدرة على التنبؤ انطلاقا من وضع العلاقات ما بين كلمات النص. [57]، ص 38.

- القدرة على فهم معاني الكلمات ، فكثيرا ما يكون ضعف الطفل في اللغة نفسها عاملا من عوامل إخفاقه ، وذلك أن العجز عن استعمال الكلمات ونقص الثروة اللغوية يؤدي إلى صعوبات في تعلم القراءة ، وقلة فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ وحدها ، أو الجمل التي تدخل في تركيبها.

- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة، فكثرا ما يواجه الطفل مواقف تتطلب منه الإفادة من قراءته السابقة في صور شتى، ومن أهم ما يساعده على ذلك تنمية قدرته على تنظيم المادة التي يقرؤها، وترتيب عناصرها، والربط بينها وإدراك العلاقة بين أجزائها.

- ولا يكفي أن يفهم الطفل المادة، بل ينبغي أن يصحب ذلك قدرته على تذكرها أيضا، ومن الوسائل المجدية لتحقيق ذلك اختبار قدرته على هذا التذكر بتكليفه من وقت لآخر بتلخيص ما قرأه، أو وضع عنوان لقطعة أو فقرة.

- القدرة على معرفة الأفكار للقطعة، خاصة إذا كانت المادة المقروءة مما ينبغي استظهاره و التدقيق عليه، وينطبق هذا على كثير من محتويات الكتاب المدرسي.

- القدرة على القراءة لحل المشكلات، ويقصد بالمشكلة كل ما يصادف الطفل من مواقف تحتاج إلى تفكير يوصله إلى معرفة أصولها أو نتائجها أو الوصول إلى حل لها، سواء كانت تلك المواقف حسية أو معنوية، متصلة بحياته خارج المدرسة أم داخلها، فالطفل حين تعترضه كلمة غامضة في قطعة يقرؤها

يصبح أمام مشكلة ، قد يصل إلى حلها بالسؤال عنها أو بمحاولة فهم معنى الكلمة من السياق، أو بالرجوع إلى المعجم إلى غير ذلك.

- القدرة على تذكر المادة المقروءة، كاحتفاظ الطفل في الذاكرة بما يواجهه من مشكلات أو آراء أو موضوعات أساسية، ومنها قدرته على إدراك العلاقة بين الآراء التي يقرؤها سواء كانت في كتاب واحد أم في عدة كتب.

- القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات، والتي لا تكتفي بالنظرة العابرة أو الإلمام بالفكرة الإجمالية، فهي لازمة للطفل في الحياة حتى يستطيع تكوين رأي معين حول موضوع ما، أو إصدار حكم على مسألة من المسائل.

القدرة على التصفح، وتشمل الإلمام السريع بأهم نقاط الموضوع، وربط بعضها ببعض وتذكرها، و تعتبر هذه القدرة أساسية ، لاستعمالها في المواقف التي تتطلب منه أن يحصل من الكتاب على أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت. [58]، ص 44.

إذا فتعلم القراءة يتطلب من الطفل أو المتعلم قدرات تؤهله للمعالجة الجيدة لما يقرؤه من ذاكرة وإدراك ، سمع ... الخ.

4.3. طرق تعليم القراءة:

تُعرف **طريقة تعليم القراءة** بأنها:"مجموع المراحل التي تمكن التلميذ من تعلم القراءة، فتلك المراحل تسمح له بالدخول في اللغة المكتوبة، وذلك بمساعدة المعلم". [59]، ص 60.

و في هذا الإطار يقول **حنفي بن عيسى**" رغم التقدم النسبي الكبير الذي أحرزته القضايا التربوية اليوم، فإنه لم يتم بعد الاهتداء إلى طريقة ناجحة في كيفية تعلم القراءة..." ، و بما أن القراءة قدرة مركبة وتتطلب عددا من العمليات المختلفة فإن الأطفال يتعلمونها بطرق مختلفة، إذ مازالت هذه الطرق قضية اختلاف بين خبراء التربية من جهة و خبراء اللغة من جهة أخرى. [51]، ص 40. و في الملحق رقم (01) شرح لطريقة تعليم القراءة من خلال مذكرة نموذجية في القراءة.

و يتمحور هذا الخلاف حول ثلاث مداخل أساسية، هي كالآتي:

1.4.3.الطريقة التركيبية "الجزئية":

تقوم هذه الطريقة على تعليم الجزئيات، حيث يبدأ التعلم في هذه الطريقة من أصغر وحدة ممكنة، ويتم التدرج إلى الوحدات الأكبر،من الحرف إلى المقطع و منه إلى الكلمة فالجملة، و سميت بالتركيبية لأنها تقسم الكلمة إلى أجزاء، ثم يتم تركيب هذه الأخيرة لتكوين الكل، و تندرج تحت هذه الطريقة ثلاث طرق فرعية تتلخص في ما يلي:

1.1.4.3.الطريقة الحرفية (الهجائية،الألف بائية):

تقوم على تعليم الحروف بأسمائها و أشكالها بالترتيب الذي هي عليه (ألف، باء، تاء، ثاء...الخ)، ثم تضم الحروف إلى بعضها البعض لتأليف الكلمات، و يسير المعلم في تدريسها على النحو الآتي:

- يقوم المعلم بتعليم الحروف الأبجدية بأسمائها و رموزها قبل تكوين الكلمات.
- ينطق المعلم الحرف المكتوب على السبورة أمام المتعلمين و يقوموا بالترديد وراءه، و يكرر ذلك عدة مرات، وقد يكتب المعلم عددا من الحروف، ويقرأها بالتسلسل ليرددوا خلفه (أ، ب، ت، ث، ج ، ح، خ ...الخ) ، ثم يسألهم عن أشكالها.
- يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على كتابتها حتى يتقنونها.
- ينتقل المعلم إلى مجموعة أخرى من الحروف، و هكذا حتى النهاية مع التركيز على أهمية الترتيب لهذه الحروف، و هو بذلك يتبع **الطريقة الجمعية** عند القراءة، و **الأسلوب الفردي** عند الكتابة. [17]، ص 17.

2.1.4.3. الطريقة الصوتية: تتفق مع الطريقة الحرفية في خطواتها، فيما عدا تعلم أسماء الحروف، وذلك بالتركيز على الصوت المجرد المقابل لكل رمز مكتوب، وعند التمييز بين الحروف المتشابهة صوتا، يستشهد المعلم بالصوت الظاهر في أول كلمة شائعة الاستخدام، مثل(س سافر)، و(ز زراعة). [53]، ص 17.

3.1.4.3.الطريقة المقطعية: و هي طريقة تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدات لها في تعليم القراءة للمبتدئين بدلا من الحروف و الأصوات، و لذلك سميت بالطريقة المقطعية، و هي محاولة لتعليم الطفل القراءة عن طريق وحدات لغوية أكبر من الحرف و الصوت، و لكنها أقل من الكلمة.

تتكون الكلمة العربية غالبا من مقطعين فأكثر، و الطفل بهذه الطريقة يتعلم عددا من المقاطع ليؤلف بها الكلمة. [17]، ص 18.

2.4.3.الطريقة التحليلية "الكلية": تقوم هذه الطريقة في تعليم القراءة على تعليم الكليات"الكلمات" ثم تحليلها إلى أجزاء ثم يعاد تركيبها، و لما كانت هذه الكليات ذات معنى ، فإن هذه الطريقة تركز على المعنى منذ البداية، فإذا بدأت بالكلمة فإنها تحللها إلى حروف وأصوات، وهي بذلك تتوافق مع عملية الإدراك التي يمر بها الإنسان، إذ هو في طبيعته يبدأ بإدراك الأشكال بشكل كلي، و لا يدرك أجزاءها أول مرة بناء على" النظرية الجشطالتية." [17]، ص 19.

و تشير بعض الأدبيات التي تناولت هذه الطريقة، بأنها تشمل عدة أشكال:

1.2.4.3.طريقة الكلمة "أنظر و قل": يذكر **" ديفيد David، 1998"** أن هذه الطريقة تبدأ بأن تعرض على المتعلم كلمة من الكلمات التي يعرف لفظها و معناها ولكنه لا يعرف شكلها ، و يطالبه المعلم بأن يدرك شكلها ويحفظه، و بعد أن يتأكد من أنه قد حفظ شكلها يقدم إليه كلمة ثانية بنفس الطريقة، وهكذا، و مثال ذلك:" أسد، قطة،..."، وعندما يتكون لدى المتعلم قدر كبير من هذه الكلمات يدخلها المعلم في جمل يعرضها على المتعلم و يمرنه على تعرفها و فهمها و النطق بها، وتستخدم هذه الجمل أيضا في عرض كلمات جديدة، فإذا تكون عند المتعلم رصيد كبير من هذه الكلمات و أخذ يلاحظ

أوجه الشبه و الاختلاف التي بينها انتقل بـه إلى المرحلة الثانية، وهي مرحلة تحديد الكلمة إلى العناصر التي تتألف منها، و هي الحروف، و حينئذ تقدم الحروف إلى المتعلم عن طريق ملاحظته لتكرار أصواتها و أشكالـها في الكلمات المختلفة ، و تعتمد الطريقة في ذلك دائـما على الكلمات التي تعلمها المتعلم حينما يلاحظ تكرار صوت بعينه في أول الكلمة مثل العين في كلمتي:"عروسة، عصفور"،إذ يقدم إليه حرف العين على أساس أنه رمز للصوت الذي لاحظه، وهكذا في بقية الحروف حتى يعرفها معرفة جيدة، فإذا عرف المتعلم الحروف فإن مهمة الطريقة تكون قد انتهت، فيترك المتعلم يقرأ جملا أطول و قطعا أكبر على أساس أن معرفته بالحروف تمكنه من التعرف على أي كلمة تقابله.

2.2.4.3. طريقة الجملة: أسـاس هـذه الطـريقة أن الجملة هـي وحدة المعنى و ليس الكلمة أو الحرف، وهي تطور لطريقة الكلمة، و يشترط في الجمل أن تـكون قصيرة (أربع كـلمـات على الأكثر) و أن تكون مألوفة لدى المتعلمين و منتزعة من خبراتهم،وأن تكون مترابطة، و باعتبار أن الجملة في جميع اللغات هي الوحدة الطبيعية للفكرة و ليست الكلمة المفردة، فالقراءة - وهدفها الأسمى هو نقل الأفكار- ينبغي أن تبنى على هذه الوحدة، والجملة كل كامل وإدراك الكليات قبل التفاصيل أمر طبيعي فالنظام الذي ينبغي أن يكون هو الجملة ثم كلماتها ثم حروفها و أصواتها. [53]، ص 19 - 20.

و تقوم هذه الطريقة على الأسس التالية:

- إعداد جمل قصيرة من قبل المعلم مـما يـألفه المتعلم و كتابتها على السبورة أو إعداد بطاقات، وقد تؤخذ الجملة من أفواه المتعلمين.
- ينظر المتعلمون إلى الجملة بانتباه و تركيز ودقة.
- ينطق المعلم الجملة و يرددها المتعلمون وراءه جماعات و فرادى مرات كافية ، ثم يعرض جملة أخرى تشترك مع الأولى في بعض الكلمات من حيث المعنى و الشكل و يتبع فيها ما فعله مع الأولى.

بعد عدة جمل يبدأ بتحليل الجمل و يختار منها الكلمات المتشابهة لتحليل الحروف. [17]، ص 21.

3.2.4.3. طريقة العبارة:هي طريقة تعتمد على العبارة كوحدة يبدأ بها تعليم القراءة، و العبارة فوق الكلمة من حيث اللفظ، ودون الجملة من حيث المعنى، فهي لا تتعدى كلمتين مثل: " في المدرسة "، و يقوم المتعلم بتحليل العبارة إلى كلمات ثم إلى حروف ثم يعيد تركيبها. [59]، ص 62.

3.4.3.الطريقة المزدوجة (التركيبية-التحليلية): يذكر **"دونا Donna ،2003"** أنه**:** " لما كانت الطريقة التركيبية تعنى بالتركيز على سلامة النطق وصحة الأداء، والطريقة التحليلية تعنى بالتركيز على المـعـنى والقدرة على الفهم فإن الطريقة المزدوجة تجمع ما بين محاسن هاتين الطريقتين، وذلك للوصول بالقارئ إلى قمة الجودة في القراءة "، وقد أطلقت تسميات مختلفة على هذه الطريقة منها:**" التوفيقية، التوليفية، الانتقائية** ". [53]، ص 21.

و من أهم عناصر هذه الطريقة أنها:

- تعنى في إحدى مراحلها بمعرفة الحروف الهجائية رسمًا و اسمًا، و بهذا ينتفع المتعلمون بمزايا " الطريقة الأبجدية أو الحرفية."

- معنية بتحليل الكلمات تحليلا صوتيا للتعرف على أصوات الحروف، وربطها برموزها، وبهذا تستفيد من الطريقة الصوتية.

- تقدم للمتعلمين وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعنى، وبهذا ينتفعون بمزايا " طريقة الكلمة."

- تقدم لهم جمل سهلة تشترك فيها بعض الكلمات و بهذا ينتفعون " بطريقة الجملة".

- إن استخدام هذه الطريقة يستلزم أن يسير المعلم وفق خطوات أربع هي كالآتي:

- مرحلة التهيئة والإعداد.

- مرحلة التعريف بالكلمات و الجمل.

- مرحلة التحليل و التجريد.

- مرحلة التركيب. [17]، ص 23 - 24.

5.3. أهداف تعليم القراءة:

يمكن استخلاص أهم أهداف تعليم القراءة في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي فيما يلي :

- اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها، وأيضا من تحليل بنيتها.

- فهم الكلمات، والجمل، والنصوص البسيطة.

- بناء رصيد مناسب من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي تمتد إلى عدة فقرات.

- تنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجيدة.

- سلامة النطق أثناء القراءة الجهرية ومعرفة الحروف وأصواتها ،مع صحة النطق.

- التدرب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.

- توسيع خبرات المتعلمين وإثرائها عن طريق القراءة في المجالات الواسعة المختلفة.

- تكوين عادات القراءة للاستمتاع أو للدراسة أو لحل المشكلات.

- الاستمرار في تنمية القدرات والمهارات مثل السرعة في النظر والاستبصار في القراءة.

[54]، ص 50.

6.3. أهمية القراءة:

تكمن أهمية عملية القراءة فيما يلي:

- تعمل على زيادة الثروة اللغوية للقراء و المتعلمين.

- تعمل على إشباع حاجات المتعلمين و تحقيق رغباتهم.

تنمي القراءة مهارات التفكير الابتكاري، و تعمل على مواجهة المشكلات التي يعاني منها المتعلمون في ضوء المعطيات المكتسبة. [61]، ص 217.

- القراءة أداة معرفية و نشاط ذهني لكشف المكتوب و استنطاقه و تحليله و تفكيك رموزه، و البحث و التأويل، و بذلك تعتبر وسيلة للتزويد بالثقافة و العلوم، و هي حاجة ضرورية لتقدم الشعوب و مقياس لتطورها.

- القراءة وسيلة الفرد لاكتساب المعلومات و المهارات و الخبرات المختلفة.

تساعد المتعلم على النجاح في المواد الدراسية، و بدون القراءة لا يتم فهم المواد التعليمية المختلفة. [54]، ص 48.

ب. صعوبات تعلم القراءة:

7.3. مفهوم صعوبات تعلم القراءة:

يشتمل مفهوم صعوبات تعلم القراءة على عدة تعاريف يمكن عرضها كالآتي :

- تعريف **S.Borel- Maisonny**:" هي عدم القدرة على فك الرموز الكتابية ليتعدى بعد ذلك إلى الكتابة و فهم النصوص و كل الاكتسابات المدرسية الأخرى، و حسب هذه الباحثة فإن الطفل يكتسب القراءة ما بين 5 و8 سنوات".

- أما " **C. Perfetti**، **1998** " فعرّفها على أنها: " نقص في قدرات التعرف على الكلمات الكتابية، و يظهر هذا الفرق بين السن الحقيقي و سنه في القراءة الذي قدر حسب الباحث بحوالي سنتين".

- و حسب" **L. Siegel**، **1998** "فإن صعوبات تعلم القراءة هي:" ذلك التأخر على مستوى القراءة الذي يظهر من خلال فرق السن، حيث أن عمره في القراءة يكون متأخرا سنتين عن عمره الزمني مع ذكاء عادي في قيمته الأدنى".

و يرى **U. Frith**، **1998**" بأن هذه الصعوبات تتجسد في: "عدم القدرة على التحكم في بعض الاستراتيجيات الأبجدية". [17]، ص 38 - 39.

- عرف" **فتحي السيد عبد الرحيم،1990**" نقلا عن **فريرسون،1967**" صعوبة تعلم القراءة بأنها:"عجز حركي في القدرة على القراءة أو فهم ما يقوم الفرد بقراءته قراءة صامتة أو جهرية". [60]، ص 223.

- في حين أشار **زيدان أحمد السرطاوي** إلى أن هذا المفهوم: " مرتبط عادة بتحصيل الطلاب في القراءة، إذ يكون هذا الأخير أقل من مستوى عمرهم العقلي بعام أو أكثر، مع ضعف في الطلاقة، و فهم المادة المقروءة،وضعف في القدرة على تحليل صعوبات الكلمات الجديدة، و ضعف في التهجئة و تحليل الحروف و الكلمات و الأعداد عند القراءة و الكتابة ". [61]، ص 23 - 24.

▪ من كل التعاريف السابقة يمكن أن نخلص إلى القول بأن صعوبات تعلم القراءة تتمثل في : " عدم القدرة على تفكيك الرموز الكتابية و تفسيرها،أي عجز الفرد عن فهم ما يقوم بقراءته قراءة صامتة أو جهرية، و أيضا تحديد معانيه و يرتبط ذلك ارتباطا وثيقا بالعمر القرائي الذي يكون متأخرا بسنتين عن العمر الزمني للمتعلم".

8.3. مؤشرات صعوبات تعلم القراءة:

فيما يلي مجموعة من المؤشرات نستدل من خلالها على وجود صعوبات في تعلم القراءة :

1.8.3. الإضافة: وهي زيادة يدخلها المتعلم من عنده على النص الأصلي أثناء القراءة، و قد تكون كلمة أو مقطعا أو حرفا.ومثال ذلك إضافة صوتيات غير موجودة في الكلمة مثل "رأيت بدلا من رأت".

2.8.3. الحذف : وهو أن يحذف القارئ كلمة بكاملها أو مقطعا من كلمة أو حرفا من النص الأصلي، فلا يقوم بقراءتها و لا ينطق بها خلال عملية القراءة.

3.8.3. الإبدال : و هو أن يبدل القارئ كلمة أو مقطعا أو حرفا من النص المقرر، بكلمة أو مقطع أو حرف من خارج النص الأصلي. [49]، ص 114.

ويؤكد " **W.Haynes ،1990** " في مشكلة الإبدال عندما يستبدل صوت بصوت آخر يغير المعنى،على سبيل المثال يقول المتعلم " **ترة بدلا من كرة**" أو" **شمت بدلا من شمس** " أو " **إثمي بدلا من اسمي**"، و يحدث الإبدال غالبا في أول الكلمة أكثر ما يحدث في نهايتها. [60]، ص 220.

4.8.3. التكرار: قد يكون سبب ذلك صعوبة الكلمة الموالية في الجملة أو اضطراب في حركة العين، كأن يقرأ المتعلم " **ذهبت للنزهة**" فيقوم بتكرار كلمة " **ذهبت**"عدة مرات دون إكماله، لعدم قدرته على قراءة كلمة " **نزهة**". [17]، ص 40.

5.8.3. التعرف الخاطئ على الكلمة : يظهر هذا النوع من الصعوبات، عندما تقرأ الكلمة بطريقة غير صحيحة من حيث بنيتها، ومن أمثلة ذلك :

أن يتعرف المتعلم على الحروف بطريقة خاطئة مثل "**حار - حرا**" أو الخطأ في الحروف الساكنة مثل : " **أسمر - أحمر**" . [59]، ص 78.

6.8.3. العجز في القدرة على الاستيعاب و الفهم : يظهر هذا النوع من الصعوبات عندما يعجز المتعلم عن فهم معنى عبارة أو جملة أو فقرة من النص المقروء، و قد يكون سبب ذلك عدم معرفته لبداية الجملة ونهايتها، و عدم تدريبه على علامات الوقف و الترقيم و تعريفه بوظائفها في القراءة.

و يشتمل القصور في القدرة على الاستيعاب و الفهم ما يلي:

- عدم فهم معنى المفردات و الجمل و الفقرات.
- القصور في إدراك تنظيم الفقرة.
- عدم القدرة على استخلاص المعنى من النص.

- عدم قدرة المتعلم على تقسيم ما يقرأ إلى عبارات ذات معنى.

7.8.3.عدم القدرة على التمييز بين الرموز: و تشمل على:

- التمييز بين الحركات الممدودة و الحركات القصيرة.
- تمييز الحروف المشددة من غيرها.
- تمييز الفرق بين اللام الشمسية و القمرية.
- التمييز بين الأصوات المتشابهة للحروف مثل : ي و ى.
- تمييز التنوين.

تمييز همزات الوصل و القطع. [17]، ص 39 - 41.

9.3.الصفات العامة لذوي صعوبات تعلم القراءة :

توصل الباحثون بتحليل العديد من الدراسات إلى أن هناك كثيرا من وجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بالصفات والعلامات التي غالبا ما تصاحب صعوبات تعلم القراءة:

- إذ يرى **"جيرمان German ،1993"** أن ذوي صعوبات تعلم القراءة يجدون صعوبة في استرجاع الكلمات ، حيث معدل الاسترجاع لديهم أقل من معدل استرجاع الكلمات نفسها لدى المتعلمين العاديين ، ويرى أن ذلك يرجع إلى مشكلات أو اضطرابات في الذاكرة لديهم.
- في حيث أشار" **فرنون Vernon، 1977**" إلى بعض الصفات ومنها أن هؤلاء الأطفال يتسمون بـما يلي:

- ضعف التمييز البصري بين الأحرف و الكلمات مما يؤدي إلى أخطاء عكسية "الإبدال".

– عدم القدرة على تحليل الكلمات إلى الحروف المكونة لها .

- ضعف الذاكرة البصرية خصوصا بالنسبة للكلمات وليس للحروف مفردة.

- ضعف التمييز السمعي .

- قدرة غير كافية لتشكيل ترابطات بين الصوت والرمز .

- صعوبة في تعلم الربط بين الصوت والحرف .

- صعوبة في معرفة تسلسل الأحرف والكلمات .

- القراءة " كلمة- كلمة " متسببـة عن عدم إتقان الربط بين الصوت والرمز، ما ينتج عـنه ضعف في فهم المادة المقروءة. [62]، ص 51 - 53.

- كما أوردت **جيهان العماوي"** نقلا عن **بدير كريمان،2006** "بعض الصفات العامة لذوي صعوبات تعلم القراءة تتمثل فيما يلي :

- يكون تحصيلهم في القراءة أقل بصورة دالة عما هو متوقع بالنسبة لعمرهم العقلي وسنوات تواجدهم في المدرسة.

- لا يظهرون أي دليل علي وجود أي عجز في الحواس أو تلف في المخ.
- يواجهون صعوبة كبيرة في تذكر نماذج الكلمة الكاملة.
- ضعاف أساسا في التهجئة وفي محاولاتهم الأولى للقراءة، ويظهرون اضطرابات واضحة في تذكر الحروف.

وقد تكون نسبة الذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسط. [54]، ص 59.

▪ في ضوء ما سبق يمكن القول بعدم وجود اتفاق تام حول خصائص أو صفات الأطفال الذين يواجهون صعوبة في تعلم القراءة ، وبالطبع فإن الأطفال ممن لديهم مشكلات في القراءة لن يظهروا جميع هذه الخصائص، فكثير من السمات التي ذكرت تعتبر عادية من جانب نمائي ، وهي سلوكيات متوقعة لدى الأطفال الصغار إلا إذا استمرت إلى ما بعد الفترة النمائية العادية عندئذ تصبح موضع اهتمام.

10.3. العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة:

تتدخل عوامل مختلفة تقف خلف صعوبات تعلم القراءة، فمنها ما له علاقة بالمعلم، و منها ما يتصل بالمتعلم في حد ذاته ، و توجد عوامل أخرى تندرج ضمن منهج تدريس مادة القراءة، و في هذا الإطار سيتم التعرض إلى عوامل صعوبات تعلم القراءة على النحو التالي:

1.10.3. العوامل المتعلقة بالمعلم:

1.1.10.3. ضعف التكوين: من أسباب ضعف التدريس هو المعلمين المستجدين اللذين ليست لديهم الخبرة الكافية ، أو المعلمين غير المؤهلين أو غير المدربين تدريبا كافيا يمكنهم من فهم نفسية الطفل، ومن مساعدته على تلبية حاجاته وميوله ، فتتعثر بذلك العملية التعليمية،وينتج عنها متعلمون ضعاف لا يحسنون القراءة.

2.1.10.3.مهارة المعلم: على معلم المرحلة الابتدائية أن يتقن المهارات الأساسية في برامج القراءة، وأن يعي المهارات التي يحتاجها المتعلم كخلفية أساسية تساعده في تعلم المهارات الأخرى.كما يجب أن يكون قادرا على تشخيص صعوبات تعلم القراءة ، و يعرف الفروق الفردية بين المتعلمين كي ينوع في أساليب تدريسه، كما عليه أن يكون متمكنا من تدريس المهارات القرائية ويضعها نصب عينيه أهدافا رئيسية يسعى إلى تحقيقها .

3.1.10.3.موقف المعلم من المتعلم: في المرحلة الابتدائية يكون للطفل إحساس مرهف واستجابة صادقة وسريعة لحوافز المعلم التي تساعده على التغلب على مشكلاته القرائية، ويحاول جادًا بذل جهد كبير لاستيعاب مهارة القراءة بالسرعة الممكنة كي يكسب رضا المعلم.

ومن ثم فعلى هذا الأخير مسؤولية تشجيع المتعلم الذي يبدو عليه عدم القدرة على القراءة، ويدعمه ويشعره بالحب والأمن والاطمئنان مما سيكون له أكبر أثر في مساعدته على التغلب على صعوبات تعلم القراءة لديه. [63]، ص 336.

تأسيسًا على ما تم ذكره، يتضح أن صعوبات تعلم القراءة قد ترجع إلى المعلم، خاصة العوامل التي تتعلق بتكوينـه، غير أنه لا يعتبر المسئول الوحيد على ذلك، باعـتبار العملية التعليمية ناتـجة عن تفاعل كل من المعلم و المتعلم والمادة التعليمية.

2.10.3.العوامل المتعلقة بالمتعلم:

يمكن إجمال العوامل التي تساهم في ظهور صعوبات تعلم القراءة لدى المتعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي في ثلاث أقسام:

1.2.10.3. العوامل الجسمية:

1.1.2.10.3. حاسة السمع: أثناء التعلم تصل الأصوات إلى الأطفال المصابين بأمراض سمعية بأسلوب مشوش وبذلك تفقد معناها، كما أن بعض الأطفال ممن فقدوا حاسة السمع يعانون من جميع الجوانب السمعية المتعلقة باللغة والحديث والقراءة. [63]، ص 333.

فإذا كانـت سلامة حاسة السمـع شرطا من شروط اكـتساب مهارة القراءة ، فإن الطـفل الذي أتلف أو ضعف سمعه يكون قاصرا عن الاستفادة بصفة طبيعية من تعلم القراءة، و يضيع أكثر كلما استعملت الطـريقة الصوتية في تعلـيم هذه المادة ، إذ ينبغي على الطفل أن يسمع بدقة الأصوات التي يجب أن يربطها بالعناصر الخطية و الحروف و الكلمات، كما أن تحصيل المواد الأخرى يتعلق كثيرا بالقدرة على متابعة المناقشات و الشروح التي تجرى في الصف. [64]، ص 42.

2.1.2.10.3. حاسة البصر: أوجدت الأبحاث أنه توجد علاقة بين الأمراض البصرية وعدم المقدرة على القراءة، حيث أن الأطفال ضعيفي البصر عندما يبذلون محاولات للقراءة فإنهم يشعرون بالتوتر والقلق والإجهاد، فيتوقفون عن الاستمرار في القراءة بعد فترة قصيرة، بل يرفضون ويمتنعون تماما عن القراءة. [63]، ص 333.

وفي هذا الإطار يعتبر طبيب العيون الفرنسي **"جافال ،1978"** أول من لاحظ عين القارئ أثناء القراءة، كيف تتصفح و تجوب السطور المطبوعة أو المخطوطة بسلسلة من الحركات و التوقفات.

كما بينت دراسات تصويرية لحركات العين أثناء القراءة أن التعرف على الكلمات لا يحدث أثناء تحـرك العين و إنما عند التوقف فـقـط، إذ لا يمـكن للفرد أن يـقـرأ إلا بعد أن يستـقر نظره، و كـثيرا ما ترجع العين إلى الوراء على السطر لكي تعيد النظر في كلمة أو أكثر ، و الإعادات الكثيرة للكلـمات التي قرأها دليل على أن القارئ يتلقى صعوبات في فهم ما يقرأ أو لا يفـهم تماما ، و إنما يتعرف على

الـحروف التي تبنى منها الكلمة فقط، و يرتبط عدد التوقفات و الإعادات بالسن و بمستوى القدرة على القراءة.

و بلا أدنى شك فالرؤية السليمة شرط أساسي لتحقيق النجاح في القراءة، و نتيجة لذلك يجب فحص العين في وقت مبكر بمجرد ظهور أي التباس أثناء تعلم القراءة، و من الأعراض الأساسية للعين المريضة أو الناقصة ما يلي:

- عدم التوقف عن حك العينين و خلجهما.
- عينان حمراوان مملوءتان بالدموع.
- تحريك الرأس كثيرًا أثناء القراءة.
- ثني الأنف و تقطيب الجبهة .
- غلق إحدى العينين أو تغطيتها باليد أثناء القراءة.
- رؤية الحروف مضعفة.
- صعوبة نقل الكتابة من السبورة و الاستعانة بالزميل لنقل ما كتب عليها.
- الاقتراب كثيرا من الكتابة أثناء القراءة و من الكراس أثناء الكتابة.

التعب بسرعة عند القراءة. [64]، ص 37 - 38.

3.1.2.10.3. عيوب النطق: و يمكن أن ترجع هذه العيوب إلى:

- عقدة اللسان: إذ أن اللسان متصل بمؤخرة قاع الفم بمجموعة من الحبال، فإذا كانت هذه الحبال قصيرة أو طويلة أكثر مما ينبغي، فإن ذلك يعيق حركة اللسان، و يتأثر تبعا لذلك نطق بعض الحروف التي تحتاج إلى استعمال طرف اللسان و مقدمته (ت، د، ط ،...).

- أورام اللسان: إن أي تضخم غير عادي للسان يعيق سهولة حركته و دقتها، و تكون النتيجة عموما هي ضخامة الصوت و خشونته، و عدم وضوحه، و تتأثر تبعا لذلك الحروف التي تحتاج لطرف اللسان في نطقها، حيث يكون من الصعب على الفرد التلفظ بها. [64]، ص 44.

2.2.10.3. العوامل النفسية: و قد جمعها الباحثون في هذا المجال في الجوانب التالية:

- ضعف الاستعداد العقلي للمتعلم في فهمه للمعاني، حيث أن إدراك المعاني و فهمها مرتبط إلى حد كبير بالقدرة العقلية.
- ضعف الانتباه و عدم القدرة على التركيز عند المتعلم عند قراءته للنصوص المكتوبة .
- ظهور بعض السلوكات التي تدل على أن المتعلم قلق و مضطرب عند تواجده بالقسم.
- عدم توفر القدرات التي يجب أن تنمو في الأداء القرائي للمتعلم عند وصوله لنهاية المرحلة الابتدائية. [59]، ص 85.

- هذا علاوة على أن ما يعانيه الطفل من قلق نفسي و حرمان عاطفي و فقدان الثقة بالنفس هي عوامل معرقلة لتعلم القراءة.

3.2.10.3. العوامل الاجتماعية:

يقصد بها الأجواء التي يعيش فيها المتعلم، خاصة في أسرته أو البيئة التي ينتمي إليها، فهذه البيئة تؤدي إلى عدم إجادة القراءة إذا كانت:

- خالية من المحفزات التي تشجع على المطالعة، كتوفر الكتب و وسائل الاتصال المختلفة من وسائل إعلام، إنترنيت...الخ.
- تدني القدرة الاقتصادية لأسرة المتعلم، وعدم استطاعتها على اقتناء مثل تلك المحفزات.
- عدم اهتمام الأسرة بمستوى التحصيل الدراسي للأبناء، سواء في القراءة أو غيرها من المواد الأخرى.
- ضعف الحصيلة اللغوية للمتعلم، الراجع إلى قلة خبراته و ضعف خلفيته الثقافية. [59]، ص 85.

▪ إذن فهذه بعض المشكلات التي تخص المتعلم- باعتباره محور العملية التعليمية- وتقف حائلاً دون إتقانه لأدائه في القراءة، والتي تعتبر واحدة من العوامل التي تساهم في استمرار صعوبات تعلم القراءة.

3.10.3. العوامل المتعلقة بمادة القراءة:

هناك مجموعة من العوائق تقف حائلا بين المعلم وبين تحقيقه لبعض أهداف تدريس القراءة، ويمكن إجمال تلك العوائق في الجوانب التالية:

1.3.10.3. جمود منهج مادة القراءة:

- فالمنهج الدراسي الذي يتصف بالجمود ولا يعمل على نمو المتعلم نموا عقليا، يجعله غير قادر على حل مشكلاته.

- أصبح المنهج عائقا يقيد المعلم ويثبط نشاطه، لأنه يلزمه بإنجاز مادة معينة في زمن محدد من كتاب مفروض عليه أن يتبع في تدريسه أسلوبا جامدا، ويظهر هذا بوضوح فيما يسمى **بالمذكرات الوزارية** التي تحد من نشاط المعلم.

- غموض بعض الأهداف الخاصة بالقراءة، و عدم قدرة المعلم على إنجازها، لأنها تفوق طاقته و تحتاج إلى وسائل و تقنيات مختلفة.

2.3.10.3. نقائص كتاب القراءة:

- عدم ملائمة نصوص القراءة لمستوى المتعلمين من حيث المعاني و الأسلوب و الصور، و الإغراق في الصور الجمالية، التي تبعد المتعلم عن صلب ما تقدمه المواد القرائية، و تؤثر على فهمه لمختلف المعاني.

- قد يكون ترتيب نصوص الكتاب ترتيبا لا يراعي خصائص المتعلم، ميوله واهتماماته، و لا يدرج من السهل إلى الصعب.

- تكون بعض نصوص القراءة فقيرة و بعيدة عن النواحي التطبيقية التي تربط المعلومات بواقع حياة المتعلم.

- نصوص كتاب القراءة لا توزع توزيعا مدرسيا يقوم على أساس الحصص المتعادلة، أو التناسق بين عدد الحصص المخصصة للقراءة و عدد نصوص الكتاب.

3.3.10.3. غياب الأساليب المقننة للتقييم القرائي:

- عدم توافر المعلم على الأدوات المناسبة للكشف عن الفروق الفردية، خاصة الاختبارات والمقاييس الخاصة بتصنيف صعوبات تعلم القراءة، فغياب تلك الاختبارات يؤثر سلبا على أداء المعلم لمهامه، ويصبح عاجزا عن الكشف عن جوانب ضعف المتعلم، مما يؤدي إلى انتقال ضعفه من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

عدم قدرة المعلم على إعداد اختبارات تقييم مهارات القراءة ، مما يؤدي به إلى حصر دروس القراءة في شكل آلي، ومع مرور الوقت تصبح القراءة ذات مفهوم آلي. [59]، ص 102 - 104.

▪ هذه بعض جوانب النقص التي تتعلق بمنهج القراءة، وهي بمجملها تخص الجانب التخطيطي لبرنامج مادة القراءة، فمن الضروري أن يتدارك القائمون على بناء البرامج هذه النقائص وغيرها، حتى تقل درجة تأثيرها على التحصيل القرائي والتحصيل الدراسي.

• ويرى الباحث أن الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في القراءة قد ترجع إلى عدة أسباب منها ما يعود إلى المعلم ، الذي قد يكون لديه ضعف في الإعداد الأكاديمي والمهني أو لديه عيوب في النطق مما يسهم في صعوبة تعلم القراءة، ومنها ما يرجع إلى المتعلم ، ومنها ما يتصل بالكتاب المدرسي من حيث سوء الإخراج الفني للكتاب، الطباعة، الورق، الغلاف أو المحتوى...الخ. أو من الأسرة والبيئة التي يعيش فيها المتعلم، كذلك عدم العناية بتشجيع المتعلمين نحو المكتبة والإطلاع والقراءة الحرة، وغير ذلك من الأمور التي تمثل حاجزا يحول بين الطفل وبين تقدمه ونجاحه في تعلم القراءة.

11.3. تشخيص صعوبات تعلم القراءة:

هناك العديد من الطرق والأساليب والاختبارات التي يمكن الاعتماد عليها في التشخيص، وفي هذا الإطار يمكن الإشارة إلى بعض هذه الأساليب وفق ما يلي:

1.11.3. الأسلوب غير الرسمي:

تمثل الاختبارات غير الرسمية أبسط طرق وأساليب تقويم القراءة بصورة غير رسمية، والتي تعتمد على الملاحظة المباشرة للمتعلم خلال قيامه بالقراءة، للكشف عن مستواه القرائي وقدراته ومهاراته في التعرف على الكلمات.

حيث يذكر **كريك وكالفانت** أن المعلمين يستخدمون طرقا غير رسمية لتشخيص صعوبات تعلم القراءة، وذلك عن طريق ملاحظة استجابات الطفل لقراءة المواد التعليمية، ويحدد بناءا على ذلك مستوياتهم القرائية، ودرجة إتقانهم للقراءة في هذا المستوى الصفي، وكذلك نوعية الأخطاء التي تصدر عن المتعلم أثناء القراءة، بجانب ملاحظة معدل السرعة في القراءة والفهم والطريقة التي يستخدمها في تفسير رموز الكلمات، وبناء على ذلك يتم تعديل برنامج القراءة وتنقيحه.

ويضيفا أيضا بأن الطرق غير الرسمية للتقييم تستخدم إجراءات ومواد تعليمية شائعة تساعد المعلم على تقييم أداء الطفل في مواقف تعليمية متنوعة، علاوة على أنها تتميز بكونها تتطلب وقتا وكلفة أقل مقارنة بالطرق الرسمية، ويمكن تمثيل عينة كبيرة ومتنوعة من سلوك القراءة.

ويرى الكثير من الممارسين أن هذه الأساليب تنطوي على قدر جيد من الفعالية و العلمية، ويذكر **جونسون وآخرون** في هذا المجال أن استبيان القراءة غير الرسمي يوفر ثروة هائلة من المعلومات التي تتعلق بمهارات القراءة، وتحديد مستويات القراءة، وأنماط الأخطاء، والأساليب التي يمكن استخدامها لمعالجة مهارات عدم التعرف على الكلمات.

2.11.3. الأسلوب الرسمي: تستخدم في هذا النوع من التشخيص اختبارات مقننة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها، ويصنف **فتحي الزيات** اختبارات القراءة الرسمية إلى:

- الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام للتحصيل القرائي.
- الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى المتعلم.

بطاريات الاختبارات الشاملة التي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة. [62]، ص 60 - 61.

12.3. علاج صعوبات تعلم القراءة:

- لكي يمكن علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، ينبغي أن يُخصَص للقيام بهذه المهمة معلم كفء في تدريس مادة القراءة، يعرف الطرق المختلفة ، وأنواع القراءات المختلفة، و يكون ذا تجربة واسعة في المرحلة الابتدائية .
- أن تُختار للمتعلمين نصوص قصيرة ، بحيث لا تحتوي على كلمات صعبة القراءة، و تكون معاني مفرداتها بسيطة ، ويكون ذلك لمدة شهرين على الأقل، وتكون حصة القراءة كل يوم.
- بعد هذه المدة يشرع المعلم في تقديم نصوص متوسطة من حيث عدد الكلمات و الجمل، و من حيث الصعوبة و يكون مستواها حسب التقدم الذي أحرزه المتعلمون.

- ينبغي أن يركز في مادة القراءة على تعليم آلياتها و مهاراتها الأساسية ، فلكي تعالج المشكلة يجب أن تبدأ من جذورها، و من أمثلة المهارات و الآليات التي يركز عليها ما يلي:

- القدرة على تحريك العين في خط مواز للكلام المقروء.
- القدرة على التقليل من الحركات الرجعية للعين.
- القدرة على جعل مدى الإدراك البصري أوسع ما يمكن.
- القدرة على التمييز بين المتشابه و المختلف في الأشكال و الحروف.
- القدرة على التمييز بين الحروف.
- القدرة على التمييز بين أصوات الحروف و الكلمات.
- استخدام علامات الوقف.
- العمل على جعل القراءة خالية من عيوب الكلام: كالإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار...الخ.
- السرعة في القراءة، بحيث يتمكن المتعلم من قراءة النص بطريقة صحيحة.

و لن يتسنى له ذلك إلا من خلال المهارات التالية:

- القدرة على فهم الكلمات.
- القدرة على ربط المعاني.
- القدرة على فهم المقروء.

- إمداد الطفل بثروة من المفردات يمكنه أن يدركها بمجرد قراءتها حتى يتمكن من اكتشافها في سياق الجمل و العبارات.

- كتابة جملة واحدة في عبارات مختلفة، كأن تكون جملة اسمية ثم جملة فعلية مثل: الأب في المدرسة، ذهب الأب إلى المدرسة ...

- و قد أشار بعض علماء التربية إلى استخدام القراءة الجماعية في المراحل الأولى من الحصص العلاجية، حتى يتعلم الطفل علامات الوقف، و ذلك بأن يقرأ المعلم جملة أو مقطعا منها ثم يتبعه المتعلمون، وكلما يخطئ المتعلم في قراءة كلمة إلا و يكتبها المعلم على السبورة بخط واضح و كبير، و يعيد التلميذ قراءتها من أجل إدراك أخطائه وعدم الوقوع فيها مرة أخرى.

على المعلم المكلف بالتعليم العلاجي أن يشجع المتعلمين على القراءات الخارجية، كقراءة القصص مثلا، كما يمكنه أن يتحصل على كتب يوزعها عليهم بصفة دورية ، فيقرأونها و يكافئهم حسب ما قدموه من مجهودات. [64]، ص 193 - 195.

ملخص الفصل:

تُعد عملية القراءة أساس عمليتي التعلم والتعليم، ومفتاحا من مفاتيح المعرفة ، ومهارة أساسية للنمو المعرفي، وهـي من أولى المهارات التي يتعلمها الطفل فـي المدرسة، من هنا تبرز أهميتها في توفير سُبل النجاح، والتقليل من أسباب الإخفاق الدراسي.

و ذلك ما تمت الإشارة إليه في هذا الفصل من خلال عرض ماهية القراءة، أنواعـها، أهـميتـها وما يتصل بها.مع التطرق بشيء من التفصيل لمختلف صعوبات تعلم القراءة كونها مشكلة خطيرة وظاهرة منتشرة بصورة واسعة وواضحة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولذا دعت الحاجة إلى معرفة مؤشراتها و الوقوف على عوامل ظهورها انطلاقاً من الرغبة الملحة في التخفيف منها وعلاجها.

الفصل 4

التعليم الابتدائي

تمـهيد:

تعتبر المرحلة الابتدائية في مختلف دول العالم- على اختلاف أنظمتها و فلسفتها التعليمية - الركيزة الأولى من السلم التعليمي ، و كلما كانت هذه الركيزة قوية و راسخة كلما كان البنـاء متماسكا و قويا، و يرجع ذلك إلى أن المرحلة الابتدائية هي النقطة الأولى التي تنطلق منها تنمية و تربية مدارك المتعلمين المختلفة، و تحقيق النمو الشامل لشخصياتهم، عقليا و وجدانيا و جسميا، و في هذه المرحلة يتم اكتساب الكثير من المهارات الأساسية في القراءة ،الكتابة والحساب لمتعلميها، لأهميتها في تلبية متطلبات مشوارهم التعليمي.

وخلال هذا الفصـل سيتم التطرق إلى مفهوم التعليم الابتدائي، خـصائصه ، عناصـره ، أهدافه وكذا أهميته.

1.4. مفهوم التعليم الابتدائي:

تعد مرحلة التعليم الابتدائي القاعدة الأساسية في سلم التعليم، و هي أساس ضروري لتربية النشء وإكسابهم المعرفة، وينبغي أن يكون تعليمًا واحدًا بين جميع الأطفال. [65]، ص 743.

المدرسة الابتدائية هي "البيئة الرسمية الأولى التي تستقبل التلاميذ بعد الأسرة، و تقوم بتربية و تعليم الأطفال من بداية سن 6 أو 7 سنوات".

فالمدرسة الابتدائية مؤسسة مشتركة بين أبناءها و معلميها، و بين أولياء أمور تلاميذها، و المدرسة بما فيها من نُظم و ما أعد لها من مربين و مدرسين و ما فيها من مواد، تبذل جهدها في سبيل نمو المتعلمين ، و توجيه سلوكهم و نشاطهم داخل حجرات الدرس و خارجها. [66]، ص 46.

كما أنها مؤسسة تقدم تعليمًا جمـاعيًا، حيث تُستهلّ بالدخول الـمدرسي الذي يعتبر عند الكثير من المُتمدرسين الجدد مرحلة انتـقالية، لما فيه من تغير في البيئة التي تعود عليها الطفل في أسـرته، و تغير أدواره في البيئة الجديدة " المدرسة" .

و تقوم المدرسة الابتدائية - كغيرها من المؤسسات الاجـتمـاعية – بوظيـفـة تعليمية ، تربوية و اجتماعية، حـيث تعلم التلاميذ و تكسبهم بعض أدوات الثقافة من قراءة و كتابة و حساب، كـما أنها تعمل على جعل سلوكاتـهـم اجتماعية من خلال اتصال المتعلم بـزملائه الجدد، و إقامة علاقـات مـع معلـميـه

أثناء تلك العملية، إذ يكتسب بعض المعايير و القيم الاجتماعية السائدة في مجتمعه، كما أن المدرسة الابتدائية تكمل بعض الجوانب التربوية التي لم تكملها التربية المنزلية.

[48]، ص 90.

وباعتبار الدراسة الراهنة تعنى بالقراءة وصعوبات تعلمها، فيكمن اعتماد التعريف التالي للمرحلة الابتدائية: " هي المرحلة التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ على تعلم القراءة والكتابة وتكوين علاقات سوية مع الآخرين". [18]، ص 4- 5.

2.4. خصائص التعليم الابتدائي:

يتميز التعليم الابتدائي بجملة من الخصائص تتمثل في أنه:

تعليم موحد: إذ يضمن للجميع تربية موحدة، قاعدية كافية، ومتكاملة تساعد على النمو الشامل لشخصيات الأطفال من جوانبها المعرفية، النفسية و الحركية.

تعليم إلزامي: أي أن الالتحاق به حق أساسي لجميع المواطنين.

- بفضل طابعه الموحد و دوامه المتصل دون عائق، فإنه يحقق الديمقراطية و يجعلها واقعًا ملموسًا.
- التعليم الابتدائي مرحلة منتهية قصيرة نسبيا.
- التعليم الابتدائي مرحلة تمهيدية تهيئ الطفل للمرحلة التعليمية الموالية. [67]، ص 11.

3.4. عناصر التعليم الابتدائي:

1.3.4. المعلم:

1.1.3.4. التعريف به:

يعتبر المعلم طرفا مهما في العملية التربوية، لأهمية ما يولى إليه من تربية و تعليم، فهو: " الشخص المكلف بتربية و تعليم التلاميذ، إذ يقوم بنقل مختلف المعارف و العلوم، كما يقوم بمراقبة ما اكتسبه المتعلمون من تلك العلوم منذ التحاقهم بالمدرسة الابتدائية ".

[68]، ص 409.

و طبيعة عمل المعلم تتطلب منه أن يكون صاحب رسالة أكثر منه صاحب مهمة، فمهمته لا تنحصر في إعطاء المعلومات و تبليغ المعارف بل تتجاوزها إلى دوره كمرشد و مربي يهتم بتنمية قدرات المتعلمين. [69]، ص 60.

2.1.3.4. خصائصه: يعتمد نجاح العملية التعليمية في أي نظام تعليمي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام، وتمثل مواصفات المعلم أحد أهم تلك المدخلات، و هناك عناصر أساسية يجب أن تتوافر فيه أهمها :

الخصائص الشخصية أو النفسية: من بينها:

- أن يتمتع بالصحة النفسية و التوافق النفسي.

- أن يتمتع بالاتزان العاطفي و يكون هادئ المزاج .
- أن يتمتع بصحة جسمية و عقلية جيدة .
- أن تكون له القدرة على القيادة السليمة للمتعلمين في القسم.
- أن يتصف بالرزانة و ثبات الشخصية، حتى يكسب ثقة المتعلمين.
- أن يكون قدوة حسنة للمتعلمين في أفعاله و أقواله، و أن لا يميز بينهم.

الخصائص العملية: وتتضمن ما يلي:

- أن يكون المعلم ملما بجوانب المعرفة العملية و التربوية، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي و التربوي للمعلمين و فعاليتهم التعليمية.
- أن تكون للمعلم القدرة على تنمية مهاراته العلمية و متابعة مختلف التطورات التي لها علاقة بتدريسه.
- أن يكون عارفا بالخصائص النفسية و المعرفية للمتعلمين.
- أن يكون ملما بأسس القياس و التقويم، لتحليل و تفسير نتائج المتعلمين.
- أن يكون على اتصال بأسرة التلميذ، و أن يستمر في مساعدة المتعلمين على حل مشكلاتهم.[70]، ص 81 - 82.

3.1.3.4. تكوينه: يرى أكثر الباحثين والمهتمين بميدان التعليم أن تكوين المعلمين يكون وفق مرحلتين هما التكوين الأولي والتكوين المستمر أو التكوين أثناء الخدمة.

1.3.1.3.4.التكوين الأولي: يتم هذا التكوين في معاهد التكوين أو المدارس العليا لتكوين الأساتذة ، أو في أقسام خاصة من كليات التربية، حيث يبدأ من تاريخ دخول الطالب إلى تاريخ توظيفه الأول عند تخرجه من المعهد. [71]، ص 306.

وهذا النوع من التكوين يهتم بالتكوين المعرفي أو الأكاديمي ، والتكوين البيداغوجي.

فالتكوين المعرفي هو:"عملية ناتجة عن دراسة الطالب المعلم لمجموعة من المواد والمقاييس العلمية في اختصاص معين ،هذه العملية تؤهله إلى أن يكون ذو كفاءة في مجال اختصاصه، كما أنها توسع من ثقافته وتسمح له بالاطلاع على مجالات علمية أخرى لها علاقة بمجال تخصصه .

[72]، ص 8.

وفيما يتعلق بالتكوين البيداغوجي أو التربوي فهو يهتم بالجانب الوظيفي المهني للمعلم ، فحسب **ميالاري G.Mialaret** فإنه:" لا يكفي أن يكون لخريجي معاهد التكوين قاعدة أكاديمية معرفية قوية حتى يكون معلما جيدا بل إنه يكون دائما بحاجة إلى أن يطبق ما اكتسبه من معارف في الواقع المهني و ذلك قبل تخرجه ، هذه الممارسات تتمثل أساسا في التدريبات العملية أو التربصات التي يقوم بها، والتي تبرمج أثناء عملية تكوينه." [72]، ص 8.

و يحدد ميالاري ثلاث مراحل للتكوين التربوي لطلبة معاهد التكوين ، و يؤكد على أنها تربصات تهيئ الطلبة إلى ممارسة عملهم بصفة تدريجية ، إذ تتبنى معظم المؤسسات التكوينية خططا للتكوين في هذا الإطار قوامها في ثلاث مراحل هي:

- مرحلة الملاحظة: يقوم خلالها المعلمون بالملاحظة المباشرة للأقسام التعليمية ميدانيا بطريقة عفوية و يعايشون من خلالها الجو المهني، ويواجهون الخبرة المباشرة، و قد تتم الملاحظة بشكل منظم باستخدام وسائل و أدوات الملاحظة منها الصور والأشرطة.

- مرحلة اكتساب المهارات: يكتسب من خلالها المعلم مختلف مهارات التدريس في المختبرات ضمن إطار حلقات التعليم المصغر،إذ يكلف المعلم المتكون بتقديم دروس أمام جماعة صغيرة من المتعلمين أو يجعل من جماعة زملائه تلاميذ يتعامل معهم أثناء تنفيذ الدرس،أو يقدم الدرس أمام كاميرات التصوير مع إعادة مشاهدتها.

- مرحلة تحمل المسؤولية : إذ يكلف المعلم المتدرب بمهمة تدريس المتعلمين في أقسام تطبيقية، و ذلك بحضور المعلم والمستشار اللذان يقدمان له المساعدة في حالة ما إذا تعرض لبعض المشكلات أو الصعوبات أثناء تقديم الدرس .

و يهدف التكوين العملي من خلال هذه المراحل إلى ما يلي:

- جعل المتدرب يحس بمناخ القسم و أجواء العلاقات مع المحيط المدرسي.
- تمكين المتدرب من معرفة مهارات التدريس و برامجه و مقتضياته و ممارساته.
- تغيير التصورات الخاطئة عن القسم ،التي يكون قد اكتسبها في مساره الدراسي و استبدالها بتصورات ايجابية عن التدريس.
- تجريب أفكار تربوية جديدة قد تكون لدى المتدرب. [73]، ص 09 - 10.

هذا إضافة إلى أنه من الضروري أن تشتمل برامج التدريب قبل الخدمة على مواد أساسية ، من علم نفس الطفل و البيداغوجيا و غيرها من الاختصاصات التي لها علاقة بمهنة التدريس، وكذا طرائق التدريس وتشتمل على الحوافز التي تحفز المكونين على الإقبال على مهنة التعليم وإدراك أهميتها ، كما لا يستثنى القيام بالدورات الأساسية و التدريب على الأساليب التعليمية الحديثة. [69]، ص 68.

و تأسيسًا على ما سبق يمكن القول أن التكوين الأولي للمعلمين يهتم بثلاث جوانب أساسية هي:

- تعميق المعارف المتخصصة.
- تزويد المتكون بالمهارات المهنية.
- تزويد المكون بالمهارات النظرية و التطبيقية .

2.3.1.3.4. التكوين المستمر: ويسمى أيضا تكوين مستديم **Permanente Formation** أو تكوين أثناء الخدمة **"Formation en cours d'emploi"**، يقدم للمعلمين الذين يزاولون

مهنـة التعليم،حيث يشرع فيه من تاريخ ترسيمهم إلى غاية تقاعدهم، يدوم ويستمر طيلة مباشرة المعلمين لمهامهم. [71]، ص 306.

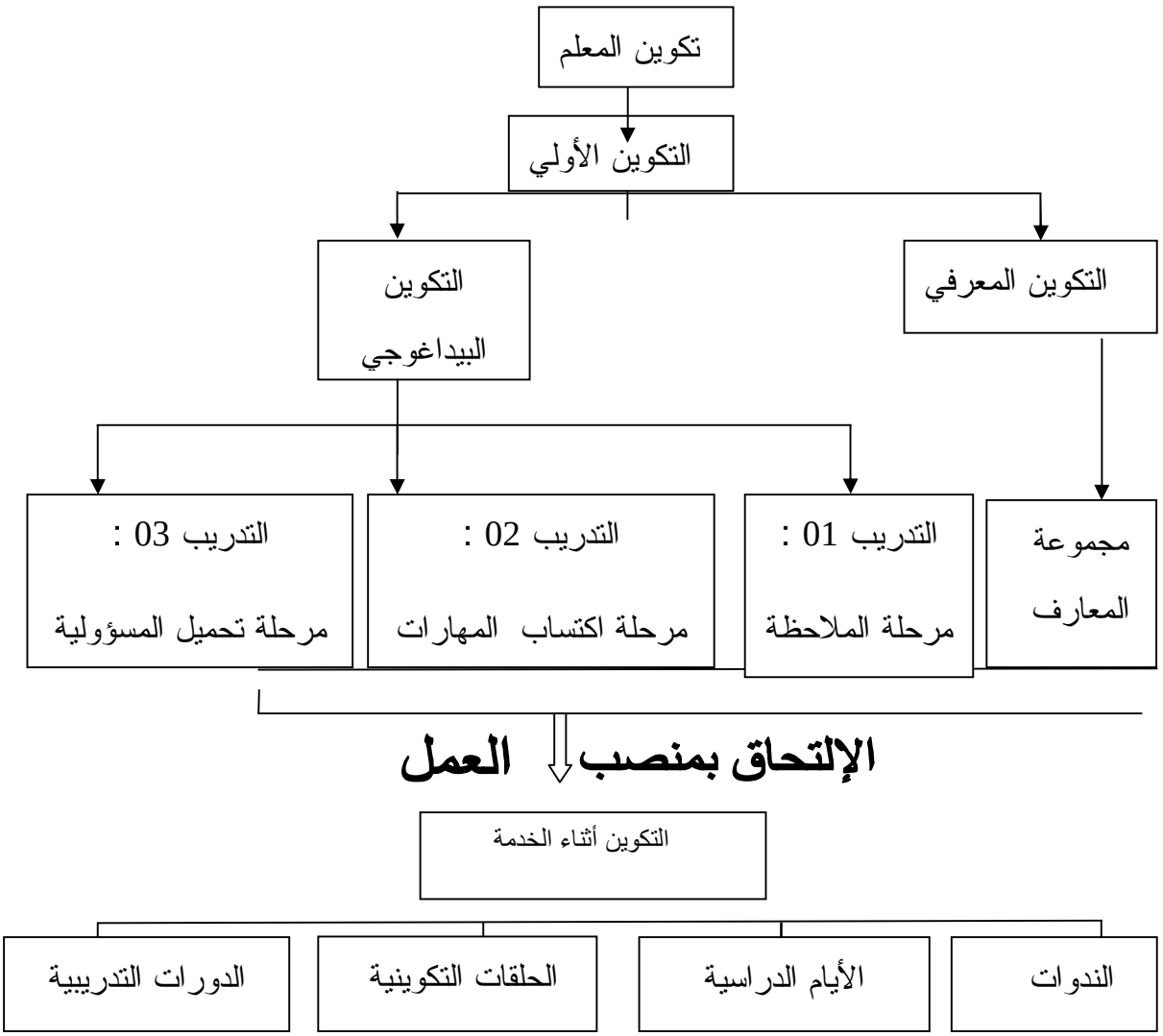
تكمن أهمية هذا التكوين في كونه يسمح بتكييف المعلم مع ما يطرأ في مناهج التدريس ، مع ضمان الاستجابة للصعوبات البيداغوجية التي يتـلـقاها أثناء توظيفه ، فهذا التكوين ما هو إلا مرحلة مكملة لما تلقاه المعلم في تكوينه الأولي، حيث يقول ميالاري:" تكوين المعلم لا يمكن أن يتم بطرية فعالة داخل معاهد التكوين فحسب، وفي مدة زمنية محددة، لأن ما يقدم في تلك المعاهد ما هو إلا وصف لوضعيات دراسية محددة، فالطالب يتعلم ولا يدرب على العمل في تلك الوضعيات، حيث أنه يفتقد لعنصر التفاعل مع الواقع المهني المقبل على العمل فيه، كما أن الأوضاع التي سيعرفها الطالب عند التحاقه بمنصب عمله ستكون مختلفة عن تلك الأوضاع التي تم إعداده فيها".[72]، ص 80.

وبناء على الأهمية التي يكتسيها التكوين المستمر، فالقائمون على تكوين المعلمين يهدفون من خلاله إلى:

- تحسين المعارف العلمية للمعلم في مجال تخصصه وتجديدها.
- فتح المجال للمعلم ليعرف مستجدات الساحة التربوية والتطور البيداغوجي الذي يحدث في العالم.
- إعـادة تكوين المعلم في حالة تغير نشاط إلى ما يشبهه أو يقاربـه أو في حالة صدور برامج جديدة أو أي إصلاح تربوي.
- جـعل التكوين ملائما للمتطلبات المتجـددة في المجتمع من جهة ومنسجما مع التطورات الثقافية من جهة أخرى. [73]، ص 11.

وحتى تتحقق تلك الأهداف لا بد على القائمين على التعليم بصفة عامة، والتعليم الابتدائي بصفة خاصة تنظيم دورات وحلقات دراسية أثناء الخدمة بغية تمكين المعلمين من مواكبة التجديد، خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس والوسائل التعليمية الحديثة، وتمكينهم من الالتحاق بدورات تدريبية تكميلية تؤهلهم إلى استعمال تلك الوسائل وفهم واستيعاب تلك المضامين،على أن يتصف هذا التكوين بالاستمرارية .

والشكل التوضيحي التالي يوضح المرحلتين الأساسيتين لتكوين المعلمين ، وهما مرحلة ما قبل الالتحاق بالمهنة " تكوين أولي" ومرحلة "التكوين المستمر" :



الرسم التوضيحي رقم (01) : يوضح سيرورة تكوين المعلمين.

4.1.3.4. أدواره: حددت أهم أدوار المعلم في:

- إكساب المتعلمين مختلف العلوم، وأيضا طرق التفكير التي تساعدهم على البحث في تلك المعارف من أسلوب التحليل ، التركيب و الاستنتاج.
- مسئول على كل النشاطات المدرسية للمتعلمين.
- مساعدتهم على الإبداع في العمل الفردي و متابعة تقدمهم فيه.
- تكوين فكرة متكاملة وموضوعية عن المتعلمين فيما يخص مستوى ذكائهم، ميولهم، اهتماماتهم ، وحاجاتهم الأساسية بغرض تسهيل تعلمهم.
- مساعدة المتعلمين على حل مشكلاتهم و معالجة الضعف الذي يعانون منه، بعد تحديد تلك المشاكل والتعرف على مصادرها.
- تقييم أداء المتعلمين و تقويمه.

- كما للمعلم دور في الهيئـة المدرسية كعضو فعال، حيث يكون حلقة وصل بين ما يحدث في قسمه و ما يخطط له في الإدارة المدرسية، مع مساهمته في تحديد الأهداف التعليمية و محتوى المناهج لما فيه منفعة للمتعلمين [68]، ص 410.

ولن يتأتى للمعلم أن يقوم بتلك الأعمال والمهام خاصة ما تعلق منا بمعرفة خصائص المتعلمين وقدراتهم وميولهم وتوطيد علاقته معهم ، إلا إذا تابعهم لمدة معينة، ولحل هذه المشكلة أكد المهتمون بنظم التعليم في المرحلة الابتدائية على ضرورة متابعة المعلم لتلاميذه ،حيث ينتقل معهم إلى الأقسام الدراسية الموالية أو العليا،على ألا تتجاوز هذه المتابعة ثلاث سنوات، وذلك من أجل الحد من مآخذ هذا النظام التعليمي المسمى بنظام معلم الصف الواحد ، وقد حددت هذه المآخذ في:

- إمكانية ملل وضجر المتعلمين والمعلم، نتيجة لطول ملازمة أحدهما للآخر مما يؤدي إلى فقدان الدافعية وزوال متعة التعلم، الذي يؤدي بدوره إلى تدني مستوى الإنجاز والتحصيل.
- ترسيخ الخبرة واقتصارها على نمط معين بالنسبة للمعلم أو المتعلم، سواء كانت تلك الخبرة سلبية أو إيجابية، والمشكلة تكمن في حالة ما إذا كون المعلم فكرة سلبية عن المتعلم، الأمـر الذي قد يؤثر في عمليـة تقييمه له، وكذا الـمتعلم فإذا ما كون صورة سلبية عن معلمه فقد يؤدي به إلى النفـور من المدرسة ككل، خاصة وأنه مازال في بداية تعلمه. [70]، ص 22.

2.3.4. المتعلم:

1.2.3.4.التعريف به:

يعتبر المتعلم عنصرا أساسيا من العناصر المشكلة للعملية التعليمية خاصة في التربية الحديثة التي تنادي بضرورة الاهتمام به أثناء القيام بأي عمل تعليمي ، و ذلك بإشـراكه في العملية التعليمية ، و العمل على تكييف محتوى البرامج التعليمية مع خصائص نموه و طبيعة شخصيته ، وكذا احترام ميوله و اتجاهاته حتى يتسنى له اكتساب معارف تتناسب مع قدراته و يعمل على تنمية شخصيته من جميع جوانبها .

ويعرف تلميذ التعليم الابتدائي بأنه :" الطفل الذي يتلقى التعليم بمؤسسة مدرسية من سن الـسادسة إلى سن العاشرة ". [68]، ص 388.

و تتم عملية النمو في هذه المرحلة وفق مظهرين هما " المظهر التكويني" و الذي يتجلى في نمو الفرد في مظهره الخارجي العام في الحجم و الشكل و الوزن تبعا للنمو الداخلي لأعضائه المختلفة ، و "المظهر الوظيفي" و يتمثل في الوظائف الجسمية ، العقلية و الاجتماعية التي تكون تبعا لتطور حياة الفرد و اتساع نطاق بيئته. [74]، ص 260.

2.2.3.4.خصائص نـمـوه:

تمثل المرحلة الابتدائية مرحلة هامة في تطور و نمو الطفل، و على هذا الأساس ينبغي عرض أهم خصائص المتعلمين في هذه المرحلة، مع بيان بعض حاجات النمو لكل خاصية على النحو الآتي:

1.2.2.3.4. الخصائص الجسمية الحسية الحركية:

تعد هذه المرحلة مرحلة النمو الجسمي البطيء المستمر إلا في نهايتها، حيث تحدث طفرة في النمو خاصة في الطول والوزن وتطور الإدراك الحسي ،وتمتاز بالنشاط الحركي الواضح وزيادة ملحوظة في القوة و الطاقة، وتمتاز أيضًا بالعديد من المهارات الحركية كالمهارات اليدوية والمدرسية ومهارات اللعب، ومن أهم ما يتميز به الطفل في هذه المرحلة سرعة استيعابه وتعلمه للحركات الجديدة، والقدرة على المواءمة الحركية لمختلف الظروف. [75]، ص 278 - 279.

حاجات النمو الجسمي:

- الحاجة إلى الغذاء الجيد : وهي من الحاجات الفطرية والضرورية للتلميذ في هذه المرحلة لينمو بشكل سليم وصحيح، ونقصه يؤدي إلى بعض المتاعب النفسية والحركية و الصحية. [76]، ص 246.

لذا فإن التغذية الملائمة لها تأثير إيجابي على المتعلم، فالأطفال الذين يعانون من سوء التغذية يظهر لديهم نقص في التركيز، والضعف في الذاكرة، وقلة الاندفاع وكثرة الشرود.

- الحاجة إلى النوم : يعد النوم من الحاجات الحيوية اللازمة لنمو الطفل الجسمي والعقلي والنفسي، حيث أن عملية النمو تستنفد الكثير من الجهود، ويتم تعويض ذلك عن طريق النوم فهو يحفظ الطاقة اللازمة للنمو،ويتيح الفرصة لبناء الأنسجة التالفة ، ويحتاج الطفل في هذه الفترة ما بين 10إلى 12 ساعة تقريبًا. [76]، ص 248.

2.2.2.3.4. النمو العقلي:

يصل الطفل في نهاية هذه المرحلة إلى حوالي نصف إمكانيات نمو ذكائه في المستقبل، وتتميز لديه القدرات الخاصة من الذكاء والقدرة العقلية العامة. [75]، ص 376.

أما التفكير فيكون حسيا ،غير أنه يستمر في النمو حيث تظهر في نهاية هذه المرحلة قدرة الطفل على التفكير المجرد القائم على استخدام المفاهيم والمدركات الكلية، ويستطيع التفسير بدرجة أفضل من ذي قبل، ويدرك العلاقات، ويمكن القول بأن الأطفال مابين سن السابعة حتى الثانية عشرة قادرون على جميع أشكال التفكير ماعدا التفكير العلمي.

حاجات النمو العقلي:

من أهم حاجاته حب الاستطلاع و الاستكشاف، و تعتبر من أهم الحاجات اللازمة للنمو العقلي، وتتضح في ميل الطفل إلى اكتشاف بيئته وجمع المعلومات حولها، كما يلجأ إلى المزيد من الأسئلة. [76]، ص 258.

ولإشباع هذه الحاجة يجب توفير المثيرات والخبرات التربوية المناسبة، وتنمية حب الاستطلاع لدى المتعلمين، وتشجيع استكشاف البيئة المحلية، والإجابة على تساؤلات الأطفال. [75]، ص 50.

وحتى تتمكن المدرسة الابتدائية من الإسهام في إشباع حاجة الطفل إلى الاستكشاف وحب الاستطلاع، يجب أن تتهيأ لها الإمكانيات التي تساعدها على ذلك مثل :المكتبات المدرسية، والمختبرات، والورشات، والوسائل التعليمية المختلفة.

3.2.2.3.4. النمو الانفعالي:

تمتاز حياة الطفل الانفعالية في بداية هذه المرحلة بالاستقرار والثبات، إذ يحاول الطفل إشباع حاجته بطريقة بناءة بعيدة عن الغضب.

وفي نهايتها يحاول التخلص من عادات الطفولة، ولذلك يزداد لديه الاستقرار والثبات الانفعالي، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الطفولة الهادئة ، أين تنمو الاتجاهات الوجدانية وتتكون العواطف، ويبدي الطفل الحب ويحاول الحصول عليه بكافة الوسائل، كما يحب المرح ، وتتحسن علاقته الاجتماعية مع الآخرين، ويقاوم النقد من الآخرين في حين أنه يميل إلى نقد الآخرين، ويكون الطفل في هذه المرحلة أيضًا أكثر إدراكا للقيم وأكثر تمثيلا لها. [75]، ص 223.

حاجات النمو الانفعالي:

- الحاجة إلى الأمن : يحتاج التلميذ إلى الشعور بالأمن والطمأنينة والانتماء إلى جماعة الرفاق سواء في البيت أو المدرسة ، كما يحتاج إلى الحماية من كل العوامل الخارجية المهددة في حاضره ومستقبله، و افتقاده للشعور بالأمان يؤدي إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي، كما يؤدي إلى انحراف سلوكه، وشعوره بالإحباط والصراع والقلق، كما أوضحت الدراسات أن العصبيين والجانحين يكونوا مدفوعين بدرجة كبيرة للبحث عن إشباع حاجاتهم إلى الأمن.

لذا فلا بد من إشباع هذه الحاجة لدى الأطفال تجنبًا للحرمان، وتوفير الأمن النفسي لهم، وعدم تخويفهم والقسوة عليهم، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن انفعالاتهم و مشاعرهم.

- الحاجة إلى الحب : وهو من أهم الحاجات الانفعالية التي يسعى الطفل إلى إشباعها، فالحب المتبادل بينه وبين الآخرين، وشعوره بأنه مرغوب فيه ضروري لصحته النفسية ، وفقدان هذه الحاجة تجعله يشعر بالخوف والقلق، وقد يدفعه ذلك إلى الانخراط في جماعات منحرفة. [75]، ص 295 - 296.

4.2.2.3.4. النمو الاجتماعي:

يزداد احتكاك الطفل في هذه المرحلة بجماعات الكبار من ناحية، وبأقرانه من ناحية أخرى، مما يساعد على تكوين شخصيته، بحيث يعرف المزيد من المعايير والقيم والاتجاهات، ويميز بين الصواب والخطأ، ويهتم بالتقييم الأخلاقي للسلوك. [75]، ص 64.

ويحدث في هذه المرحلة نمو اجتماعي سريع، حيث يكون اللعب جماعيا، وبالتدريج يكون للطفل أصدقاء، ويتعلم بعض العادات عن طريق اللعب، وتكثر الصداقات عن ذي قبل، ويزداد لديه الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.

حاجات النمو الاجتماعي:

ينبغي أن تتوفر للتلميذ بعض الحاجات حتى ينمو نموًا اجتماعيًا جيدًا ومنها:

- توفير المناشط التي تساعده على التعلم، مع مراعاة احتياجات التلاميذ من خلال الممارسة واللعب والعمل الجماعي.
- توفير الجو الاجتماعي، وإشباع حاجة الطفل إلى الرعاية والتقبل والحنان من قبل الأسرة والأقران.
- تحسين العلاقة بين الوالدين والطفل لوقايته من حدوث الاضطرابات النفسية.
- تقوية الميل الاجتماعي مثل التعاون واحترام الآخرين.
- إمداد الطفل بخبرات اجتماعية سليمة وكيفية التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- مشاركة التلاميذ زملاءهم للتعبير عن أفكارهم في صورة مجموعات صغيرة، لأن هذا من شأنه أن ينمى الثقة بالنفس والمسؤولية. [77]، ص 275.

▪ من خلال ما سبق يتضح أن المتعلم في المرحلة الابتدائية يتميز بمجموعة من الخصائص ينبغي على المعلم معرفتها و الاستفادة منها، وذلك إذا ما أريد للعملية التعليمية أن تحقق الأهداف المنشودة.

3.3.4. المواد التعليمية:

يهدف التعليم الابتدائي إلى تنمية الطفل تنمية شاملة وتعديل سلوكه بما يتوافق مع مبادئ وقيم مجتمعه حتى يتمكن من التكيف معه، تلك الأهداف تصاغ وتترجم في مضامين المواد التعليمية التي تقدم للمتعلم بشكل يتناسب و خصائص نموه في كل سنة دراسية، حيث تكون متناسقة ومتصلة ببعضها ، وتتمثل تلك المواد أساسا في الأنشطة المكونة لمواد اللغة بالإضافة إلى مادة الحساب.

وكلما انتقل المتعلم إلى الصفوف اللاحقة أدرجت باقي المواد التعليمية التي تساعد على تنمية مختلف جوانب نموه،إذ نجد المواد الاجتماعية " تربية إسلامية، تربية مدنية، تاريخ وجغرافيا، وكذا اللغة الفرنسية "، مع الاهتمام بمواد الإيقاظ " تربية تشكيلية ، تربية موسيقية ، تربية بدنية ".

ومن بين أكثر ما تهتم به المدرسة الابتدائية هو تعليم اللغة وفق مجموعتين من النشاطات هما: النشاطات الأساسية وتشمل "القراءة ،الكتابة،المحادثة، والاستماع"، والنشاطات الفرعية المساعدة التي تتحدد في "الإملاء، القواعد، الخط، والاستظهار". [59]، ص 39 – 40.

وحتى يستجيب المنهاج للأهداف المنوطة باللغة العربية في هذه المرحلة يتعين أن لا يقتصر المطلوب منها على التمكن من بعض الأنماط و الأساليب الأدبية ، بل إن الغاية المنشودة هي أن يبلغ المتعلم درجة عليا في استيعاب المعرفة و فهمها و استعمالها، و هذا ما يبرز اختيار المقاربة بالكفاءات كمبدأ يكرس تعليما أكثر وظيفية و يكون مؤسسا على تنمية كل ما من شأنه دفع المتعلم إلى إعادة توظيف المكتسبات في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إليه . [78]، ص 66.

4.4. أهداف التعليم الابتدائي:

للتعليم الابتدائي أهداف كثيرة و متعددة- تسعى معظم النظم التعليمية إلى تحقيقها- من بينها:

1.4.4.أنه يهيئ للمتعلم مجالات تلائم خصائصه النفسية، الجسمية، العقلانية ، الوجدانية ، الاجتماعية و الروحية، و يساعده على النمو المتكامل إلى الحد الذي يمكنه من زيادة قدراته في هذه المرحلة من التعليم ، و يتم ذلك على النحو التالي :

- النمو الجسمي: يساعد التعليم الابتدائي المتعلم على الإلمام بالقواعد الصحية العامة و ممارستها، وتكوين العادات الصحية في مختلف النشاطات اليومية، كما يتعود على ممارسة الرياضة و تعريفه بمختلف الأمراض وكيفية الوقاية منها.

- النمو العقلي و المعرفي: يستهدف النمو العقلي المنشود للمتعلم في هذه المرحلة إكسابه القدر اللازم من المهارات الأساسية ، و ما يتصل بها من خبرات و اتجاهات سليمة ،و ذلك من خلال تمكنه من أدوات المعرفة الإنسانية كالقراءة ، الكتابة و التعبير، بالإضافة إلى تمكنه من العمليات الأساسية في الحساب و استخدامها استخداما ناجحا ،كما يتدرب أيضا على التفكير المنظم و على صحة الحكم و البعد عن التعصب ، و تنمو لديه القدرة على الابتكار و التصرف و الرغبة الصادقة في حل المشكلات التي تواجهه .

- النمو الوجداني: يساهم التعليم الابتدائي في تنمية هذا الجانب بتكوين الصفات الشخصية الحسنة و الاتجاهات النفسية السليمة ، كالثقة بالنفس و الصراحة و غيرها من الصفات ،كما ينمي لدى المتعلم أحاسيس التذوق و الجمال، من خلال النشاطات التعليمية التي يمارسها في القسم من تعبير ورسم و موسيقى .

- النمو الاجتماعي : و يتمثل في إدراك المتعلم للعلاقات التي تربطه بأفراد أسرته و واجباته نحوهم، كما يستوعب المبادئ الأخلاقية والاتجاهات السليمة و القيم الدينية التي تخص مجتمعه و المجتمعات الأخرى. [1]، ص 21.

2.4.4. تنشئة المتعلم على الاعتزاز بوطنه و مقوماته الأساسية.

3.4.4. إعداد المتعلم للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها، و ذلك بتدريبه على بعض المهارات العملية النافعة .

3.4.4. تدريب المتعلم على أداء الخدمات الاجتماعية في المدرسة و البيت في حدود إمكانياته و قدراته.

4.4.4. العمل على دمج المتعلم في البيئة الاجتماعية ، عن طريق تعليمه مبادئ التاريخ الوطني و القومي لبلاده و جغرافية وطنه....الخ. [1]، ص 24.

▪ يتبين من خلال عرض أهداف التعليم الابتدائي تركيزه الكبير على تنمية الطفل تنمية شاملة، و تعديل سلوكه بما يتوافق مع مبادئ و قيم مجتمعه حتى يتمكن من التكيف معه.

5.4. أهمية التعليم الابتدائي:

يحظى التعليم الابتدائي بأهمية بالغة تتجسد فيما يلي:

- يعتبر التعليم الابتدائي بمثابة القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، إذ أنه مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا، و تعمل على تزويدهم بالخبرات و المعلومات و المهارات اللازمة.

- كما أنه القوة الأساسية للتعليم في المراحل التالية، حيث أن التعليم عملية بنائية تراكمية، فالمفاهيم والمهارات التي يتم تعلمها بشكل جيد في هذه المرحلة تضمن لنا نموها وتطورها في المراحل اللاحقة.

- يساهم التعليم الابتدائي بدور هام في التنشئة العلمية و الاجتماعية للطفل ، فالبيئة التي يعيش فيها الأطفال و خاصة في السنوات الأولى - وما لها من أثر في تكوينهم النفسي والانفعالي فيما بعد- تستوجب أن تكون سليمة وصحيحة و مناسبة و غنية بالخبرات ، مما لا يتيسر لكل أسرة تأمينه لأطفالها.

- التعليم الابتدائي مرحلة إلزامية و لا يمكن الاستغناء عنها، فاتجاه معظم دول العالم إلى تنمية مواردها البشرية و المادية بسرعة أدى إلى انتشار الفرص التعليمية و إتاحتها لكل الأطفال.

- كما أن الجهود الكبيرة التي تبذل على المستوى العالمي لمكافحة الأمية تتطلب الاهتمام بالتعليم الابتدائي، بحيث تستطيع المدرسة الابتدائية استيعاب جميع الأطفال ممن هم في سن الدراسة، وبذلك تضمن تلك الدول عدم إفراز المجتمعات لأعداد جديدة من الأميين.

- تسند للتربية الأولية في التعليم الابتدائي معظم متطلبات الأسرة و المجتمع فيها يتعلق بتربية الطفل، و ذلك انطلاقا من تضاعف حقول المعرفة و اتساع مجالات الخبرة الإنسانية التي ألقت على كاهل الوالدين و المجتمع بصورة عامة أعباء فوق طاقتهم. [22]، ص 87 – 88.

و نظرًا لأهمية هذه المرحلة التعليمية في السياق التعليمي للمتعلم ، فقد أولتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة " اليونسكو" أهمية كبيرة وبذلت الكثير من الجهود لتطويرها خاصة في الدول النامية، حيث تم انعقاد العديد من المؤتمرات الدولية التربوية دعت من خلال توصياتها إلى ضرورة الاهتمام بهذا الصنف من التعليم، وخلصت إلى نقاط عديدة أهم ما جاء فيها :

- ينبغي النظر إلى التعليم الابتدائي على أنه جزء أساسي من النظام التعليمي العام، وتعزيز التنسيق و الاستمرارية بينه وبين المراحل التعليمية، من حيث الأهداف والمضامين، وإن أمكن إتاحة الفرصة لجميع الأطفال للالتحاق بالتعليم التحضيري.

- ينبغي للسياسات والخطط المتعلقة بالتعليم الابتدائي أن تهتم اهتمامًا خاصًا بالمتعلمين المنتمين إلى الفئات الأكثر حرمانا.

- يجب الاهتمام بالحلول الممكنة التي تحد من ضعف المردود المدرسي والرسوب و التسرب من التعليم، و ما يترتب عنه من مشكلات اجتماعية كالأمية و البطالة...

- كما ينبغي أن يعاد النظر في طرائق التقييم والانتقال من صف إلى آخر في التعليم الابتدائي.

- تجديد التعليم الابتدائي على أن يكون هذا التجديد من أجل تحسين نوعيته، و لا ينبغي اعتباره عملية إصلاح محصورة في جانب واحد و محددة بمدة زمنية، بل يجب اعتباره عملية تغيير مستمرة تشمل غايات التعليم الابتدائي ، أهدافه ، مضامينه ، أساليب تدريسه و إطاره الإداري و حتى هياكله الهندسية.

- اشتمال عملية التجديد على ما يتلاءم و التطورات الراهنة للمعارف العلمية و التكنولوجية و المعارف النفسية و التربوية الحديثة ، وكل ما من شأنه أن يحسن من نمو الطفل ، وما يزوده بالمعارف و المهارات و القيم التي يحتاجها، حتى يحقق له النمو الفردي سواء من الجانب النفسي و الوجداني و الفكري أو ما تتطلبه الحياة الاجتماعية.

و من شروط إدخال تجديدات في تعليم مبادئ العلم و التكنولوجيا على التعليم الابتدائي أن يتم بالتدريج و يطبق في مدارس معينة على سبيل التجربة،و يتم بالقدر الملائم في جميع مناهج المدارس الابتدائية و على النحو المناسب لجميع المتعلمين مع ضرورة ما يلزم من إمكانيات مادية و بشرية من توفير التقنيات و الكتب،الوسائل التعليمية، و كذا تدريب المعلمين على المهارات اللازمة لعملية التجديد. [59]، ص 36 – 37.

ملخص الفصل :

مما سبق يمكن القول بأن التعليم الابتدائي له أهمية خاصة، لأنه يعتبر قاعدة النظام التعليمي بأكمله ، واللّبنة الأولى في بناء المتعلم وتنمية قدراته وميوله واستعداداته بصورة سليمة،و إعداده إعدادا شاملا للحياة العلمية والعملية، وذلك ليكون فردا منتجا ينهض بنفسه ومجتمعه، وأن أي خلل في هذه المرحلة سينعكس على بقية المراحل والمستويات الأخرى.

الفصل 5
إجراءات الدراسة الميدانية

تمـهيد:

بفضل ما يحمله الفصل المنهجي من أهمية في تحديد قدرة الباحث وقدرة أدواته البحثية في الوصول إلى نـتائج أقرب للمصداقية العلمية ، فقد تم في هذا الفصل استعراض الإجراءات المنهجية المـتبعة في الدراسة، من خلال عرض الدراسة الاستطلاعية، ووصف المنهج المستخدم، وتحديد عينته وأدواته من حيث بنائها والخطوات المتبعة في التأكد من صدقها وثباتها والأساليب الإحصائية المستـخدمة في معالجة البيانات.

1.5.الدراسة الاستطلاعية:

تلعب الدراسة الاستطلاعية دورا أساسيا في البحث العلمي وتعد مرحلة ضرورية فيه، فهي عبارة عن تحقيق أولي يقوم به الباحث حول موضوع دراسته، بغرض معرفة حيثياته والإلمام أكثر بالعناصر التي يريد دراستها، وتحديد مجالات الدراسة و إجراءاتها.

ومن ثم فالدراسة الاستطلاعية تهدف إلى استطلاع مجال محدد للبحث، كما قد تهدف إلى توضيح بعض المفاهيم المتعلقة به. وهي تمثل نقطة البداية في البحث العلمي،والتي هي دائما أهم الخطوات، حيث تزيد من استبصارنا بالمشكلة وتلقي مزيدا من الضوء عليها. [79]، ص 132 – 133.

وقد أجريت خلال هذه الدراسة بمدرسة **حاجي الساف** بقسنطينة ، حيث بلغ عدد أفراد العينة 40 تلميذا و تلميذة موزعين على قسمين تم اختيارهم بطريقة قصدية.

والدراسة الاستطلاعية تمثل خطوة هامة في البحث العلمي ، فهي تعطي للباحث وجها واسعا للموضوع الذي يريد دراسته ، كما تساعده على الإلمام بموضوعه والكشف عن بعض الجوانب التي لم يفكـر فيها من قبل، وهذا ما يمـكنه من الكشف عن بعض المتغيرات التي يمكن أن يكون لها أثـر في توجيه نتائج البحث، وقد سمحت هذه الدراسة بحساب الخصائص السيكومترية لاختبار الذكاء الـمـصور، وكذا تـجريـب اختبار صعوبات تعلم القراءة المخصص لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و تصحيـحه و حساب صدقه و ثباته ، لأنـه لكي يكون الاختبار ناجحا يجب أن يتـوفر على بعض المواصفات السيكومترية كالثبات و الصدق.

و قد هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- اكتشاف المستوى المناسب المطلوب للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وعلم النفس وعلوم التربية وأيضا معلمي التعليم الابتدائي، لإبداء آرائهم في مدى صلاحيته.
- التعرف على مدى صلاحية أدوات الدراسة من خلال قياس خصائصها السيكومترية "حساب الثبات و الصدق ".

إذ تم حساب ثبات اختبار الذكاء المصور بطريقة التجزئة النصفية ، أما الصدق فحُسِب بطريقتين هما: المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، و الصدق الذاتي.

وفي اختبار صعوبات تعلم القراءة تم حساب الثبات بطريقتين هما : معادلة كوبر Cooper ، و طريقة إعادة الاختبار، أما الصدق فحُسِب بطريقتين أيضا هما: صدق المحكمين والصدق الذاتي .

وسيتم توضيح ذلك أكثر أثناء عرض أدوات الدراسة.

- الحصول على اختبار صعوبات تعلم القراءة في صورته النهائية بعد حذف مجموعة من المفردات الصعبة.
- التدريب على تطبيق الاختبار لتفادي صعوبات ذلك في الدراسة الأساسية.
- الحصول على فكرة أولية عن نتائج تطبيق الاختبار.

2.5. منهج الدراسة:

يعتبر المنهج الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة الموضوع للوصول إلى نتائج علمية وموضوعية تمكنه من الإجابة عن الأسئلة و الاستفسارات التي يثيرها البحث، لذلك يختار المنهج الملائم الذي يمكنه من بلوغ أهداف بحثه. [80]، ص 118.

وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج التجريبي لاختبار فرضياتها، ولدراسة مدى فعالية التقويم التكويني (متغير مستقل) في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة (متغير تابع)، لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

ويعرف المنهج التجريبي على أنه:"المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة مع إدخال بعض التغيير يقوم به الباحث، فهو يغير عاملاً مستقلاً أو أكثر عن قصد ليرى نتيجة ذلك". [81]، ص 43.

و قد تم الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين إحداهما تجريبية تتعرض لأسلوب التقويم التكويني الذي تبنته الدراسة، و الأخرى ضابطة تقوم بالطريقة التقليدية،حيث يتم استخدام القياس القبلي و البعدي على المجموعتين لمدة شهر ونصف، وهذا لتحقيق أهداف الدراسة.

3.5. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (56) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، تم تحديدهم بطريقة قصدية من مدرسة زرقين لخضر ببلدية ابن زياد ولاية قسنطينة.

وقد تم اختيار هؤلاء التلاميذ لعدد من الأسباب يمكن إيضاحها فيما يلي:

- يعد الصف الرابع مرحلة النمو السريع في القراءة.
- أن التلميذ في المرحلة العمرية من (08 إلى 11 سنة) يمكنه أن يحكم عِلل على الأشياء وأسبابها.
- أن التلميذ في المرحلة من (08 إلى 12 سنة) يكتسب المهارات والميل إلى الموضوعية.

- أن أصول الكثير من المشكلات التعليمية خاصةً القراءة قد تكونت مظاهرها لدى التلاميذ بفعل عوامل الممارسة ومبادئ التعلم، حتى أصبحت هذه المظاهر يمكن ملاحظتها وقياسها في الصف الرابع ابتدائي. [53]، ص 62 – 63.

- في السنة الرابعة ابتدائي تتنامى وتتطوّر المهارات بشكل ملحوظ ، وفيها يكتسب المتعلمون مهارات جديدة مثل: مهارة الاستماع ، والإملاء ، والتعبير، ولهذا فقد يجد البعض صعوبة في اكتساب أهم المهارات، ويسهل في هذه المرحلة تدارك الصعوبات القرائيّة التي يعاني منها المتعلمون في هذه السنة لأنها في بدايتها، فبالإمكان علاجها قبل استفحال الأمر، ولأنّهم هنا لا زالوا في مرحلة تثبيت المهارات والمعلومات الأساسيّة، فهم بذلك قريبي العهد بالسنوات الثلاثة الأولى. [9]، ص 9.

وقد تبنت الدراسة ما أورده **مصطفى عبده شحادة** مما اتفق عليه التربويون في الحد الأدنى لعدد أفراد العينة في البحث التجريبي، حتى يكون البحث أكثر صدقا وثباتا. [82]، ص 63.

كما قسمت عينة الدراسة بطريقة عشوائية وبالتساوي إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وهذه هي العينة النهائية التي توصل إليها الباحث، وشملها التصميم التجريبي.

4.5.الضبط الإجرائي للمتغيرات:

قد يتأثر المتغير التابع بالعديد من العوامل الخارجية و بإجراءات تنفيذ التجربة ، لذلك لابد للباحث من ضبط هذه العوامل و تحديدها و منع تأثيرها على العامل التابع ، لكي يستطيع تحقيق نتائج دقيقة و صحيحة. [83]، ص 57.

ومن ثم فالبحث التجريبي يتضمن محاولة لضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة ، ماعدا عاملا واحدا يتحكم فيه الباحث، ويغيره على نحو معين بقصد تحديد وقياس تأثيره في المتغير أو المتغيرات التابعة. [84]، ص 63.

وانطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الدخيلة التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة وقابلة للاستعمال والتعميم،حاول الباحث تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في بعض المتغيرات أو العوامل، حيث تم ضبط متغير الذكاء، وكذا معرفة الصعوبات القرائية الموجودة لدى التلاميذ عند التطبيق القبلي لاختبار الدراسة، بالإضافة إلى تحديد المستوى الاجتماعي و الاقتصادي لأفراد العينة .

1.4.5.مستوى الذكاء:

لضبط هذا المتغير تم حساب الفروق بين تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الذكاء المصور "لأحمد زكي صالح"، مع استخدام اختبار (ت) t-test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) لتوضيح دلالة الفروق بينهما.

و فيما يلي جدول يوضح نتيجة التكافؤ بين أفراد المجموعتين في مستوى الذكاء:

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	28	25.94	5.56	0.84	غير دالة
المجموعة التجريبية	28	23.75	6.71		

جدول رقم (04): يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في اختبار الذكاء.

يظهر من الجدول أن قيمة (ت) " **0.84**" ليست دالة ، وهذا ما يعني أنه لا توجد فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وهو ما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مستوى الذكاء.

2.4.5.النتائج القبلية:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في عدد صعوبات تعلم القراءة ، قام الباحث بتطبيق ثم رصد درجات التلاميذ في الاختبار القبلي المعد لهذه الدراسة ، ألا وهو اختبار صعوبات تعلم القراءة على تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل بدء التجريب ، وتم استخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، و الجدول التالي يوضح ذلك :

البيانات	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	دلالة (ت)
المجموعة الضابطة	28	8.75	1.59	**0.18**	غير دالة
المجموعة التجريبية	28	8.67	1.96		

جدول رقم (05): يبين دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين في اختبار صعوبات تعلم القراءة.

يظهر من هذا الجدول أن قيمة (ت) " **0.18** "غير دالة ، بمعنى أنه لا توجد فروق بين مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في عدد الصعوبات القرائية .

3.4.5.المستوى الاجتماعي والاقتصادي: تم اختيار أفراد مجموعتي الدراسة من مدرسة " زرقين لخضر" بابن زياد ولاية قسنطينة، حيث يسكن معظم التلاميذ في مربع سكني واحد يلاحظ فيه

تقارب كبير في المستوى الاقتصادي و الحالة الأسرية والاجتماعية، وقد تم الاطلاع على الملفات الإدارية للتلاميذ و أخذ رأي الأساتذة والتربويين في المؤسسة بغرض استبعاد من يعانون من حرمان اقتصادي أو اجتماعي.

▪ بعد أن تـم إحداث التكـافؤ بين أفراد المجموعتين في هذه المتغيرات، فإن أية فروق بينـهـما في درجات المتغير التابع يمكن أن ترجع إلى تأثير المتغير المستقل وهو أسلوب التقويم التكويني.

5.5. أدوات الدراسة:

إن طبيعة مجال الدراسة و طبيعة التساؤلات و الفروض التي تتضمنها، والبيانات المراد الحصول عليها ،هي التي تحدد للباحث الأداة أو التقنية الملائمة لبحثه، ونظرا لتعقد معظم الظواهر التربـوية، النفسية و الاجتماعية وتماسكها وصعوبة فهم متغيراتها، يستخدم الباحث أكثر من أداة لجمع المعلومات والبيانات التي تخص موضوعه لما في ذلك من تحقيق – لحد ما- نوعا من الدقة العلمية والموضوعية.

بناء على ذلك، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام الأدوات التالية:

1.5.5. اختبار الذكاء المصور "لأحمد زكي صالح":

أعد هذا الاختبار أحمد زكي صالح بهدف تـقـدير القدرة العقلية العامة لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين الثامنة والسابعة عشرة و ما بعدها، و يعتمد أصلا على إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال و انتقاء الشكل المختلف من بين وحدات المجموعة. [85]، ص 5.

وقد استخدمه الباحث للتعرف على المستويات العقلية لأفراد عينة الدراسة.

- وصف الاختبار: يعد هذا الاختبار من النوع غير اللفظي الجمعي ، لأنه لا يعتمد على اللغة إلا كوسيلة للاتصال في شرح الـتعليمات للأفراد الـذين يطبق عليهم الاختبار، وهو لا يخضع لأي عامل لغوي أو مهارة لغوية،لأن العلاقة أصلا علاقة تشابه أو اختلاف بين وحدات الاختبار،حيث أن أسئلة الاختبار عبارة عن مجموعات من الصور، ويـطلب من المفحوصين إدراك العلاقة بينـها، والاختبار جمعي إذ يمكن تطبيقه على عدد من الأفراد في وقت واحد بواسطة فاحص واحد.

و الفكرة الرئيسية التي يقوم بناء الاختبار عليها هي فكرة التصنيف، أي أن ينظر الفرد إلى الأشكال الخمسة الموجودة في كل سطر ثم يحدد علاقة التشابه بينها، ويبقى أحد الأشكال يختلف عن باقي الأشكال .(ملحق رقم 02).

- طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في الفترة الصباحية لمدة 10 دقائق، وهو الزمن المحدد للإجابة على مفردات الاختبار، حيث يطلب من المفحوصين إدراك العلاقة بين الأشكال الخمسة الموجودة في كل مجموعة ومعرفة الشكل المختلف فيها، ووضع علامة (×) على هذا الشكل.

وتمنح درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، في حين لا تحسب الإجابة المتروكة.

- الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ. الثبات: لقد حسب معامل ثبات هذا الاختبار في أبحاث كثيرة استخدم فيها، إذ تم ذلك عن طريق التجزئة النصفية ، أو عن طريق تحليل التباين، حيث تراوحت معاملات الثبات بين 0.75 و هي أقل قيمة تم الحصول عليها ، و 0.85 وهي أكبر قيمة حصل عليها ، ومما لا شك فيه أن هذه الأرقام تؤكد على معاملات ثبات يمكن الثقة بها علميًا. [85]، ص 10.

ب. الصدق: قام صاحب الاختبار بحساب صدق الاختبار بطريقتين هما:

- علاقة الاختبار بغيره من الاختبارات (صدق المحك).

- الصدق العاملي: لقد وجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بالعامل 0.48، من خلال دراسة تفصيلية لهذا الاختبار مع مجموعة قوية من الاختبارات التي تقيس القدرات العقلية، وهي مكونة من ثماني عشر اختبارا.

- الخصائص السيكومترية للاختبار في الدراسة الحالية: رغم أن الاختبار طبق لمرات عديدة في دراسات أخرى كدراسة (خديجة بن فليس، 2009) لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي، ولم تُصادفه أي صعوبات تتعلق بالفهم لدى المفحوصين ، إلا أن الباحث ارتأى أن يتأكد من الخصائص السيكومترية له في البيئة الجزائرية ، وذلك على النحو الآتي:

أ. الثبات: يقصد بثبات الاختبار مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة في اختبار معين في كل مرة يعاد اختبارهم فيه ، فالثبات يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد في نفس الاختبار ، وهذا يعني إلى أي مدى يعطي اختبار معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد. [86]، ص 22.

ولحساب ثبات الاختبار فقد تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية (تجزئة الاختبار إلى نصفين)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون 0.70 .

ب.الصدق: تم حساب معامل صدق هذا الاختبار بطريقة المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، وقد بلغت قيمة ت المحسوبة 10.62 وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05.

كما قام الباحث بحساب الصدق الذاتي للاختبار إذ: يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار. [87]، ص 402.

حيث تحصل على قيمة 0.83 ، و هي قيمة عالية تعبر على صدق الاختبار.

- من خلال المعاملات المتحصل عليها يمكن القول بأن هذا الاختبار يتمتع بالصدق والثبات، وبالتالي فهو قابل للتطبيق في الدراسة الحالية.

2.5.5. اختبار صعوبات تعلم القراءة :

بعد الإطلاع على ما تيسر من مقاييس واختبارات ودراسات حول صعوبات تعلم القراءة (بشيرمعمرية،2005)،(سهام دحال،2005)،(البشير شرفوح،2006)،(سماح بشقة،2008) أمكن للباحث الاستفادة منها لبناء اختبار الدراسة الحالية.

- الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد وكشف بعض صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- وصف الاختبار و مكوناته:

أعَد الباحث صورة مقترحة لاختبار صعوبات تعلم القراءة تحتوي على نص بعنوان "العمل الشريف" (ملحق رقم 03). حيث يطلب من التلميذ قراءته قراءة جهرية وفردية ، ويتم تسجيل قراءة كل تلميذ على شريط تسجيل يتم تفريغها فيما بعد. ومن ثم فهذا الاختبار لا يهدف إلى الوقوف على أداء المتعلمين في مادة قد تعلموها من قبل، ولكنه اختبار تشخيصي، لذا كان من اللازم انتقاء مادة الاختبار من نص لم تتم قراءته من قبل ، ولكنه يتلاءم مع المرحلة العمرية والفكرية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- تصحيح الاختبار:

من خلال متابعة الباحث لقراءات التلاميذ ثم الاستماع إلى الشريط، يتم تسجيل الأخطاء المرتكبة من طرف كل تلميذ على النص المخصص له، إذ ترصد مختلف صعوبات تعلم القراءة (الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار...)، والتي تم التعرض إليها بالتفصيل في الفصل الثاني من الجانب النظري.

حيث تمنح درجة واحدة على كل صعوبة يتبين وجودها لدى كل تلميذ بمفرده. (ملحق رقم 04).

- أسس بناء الاختبار :

عند بناء الاختبار تم مراعاة مجموعة من الأسس منها:

- أن تتناسب مفردات الاختبار مع قدرات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

- أن تتناسب فقرات الاختبار مع اهتمامات المتعلمين وميولهم، وقد وجهت لهم مجموعة من الأسئلة لمعرفة ميولهم واهتماماتهم مثل: ماذا تحب أن تقرأ ؟، أي نوع من القصص تميل إلى قراءته؟ ، أي نوع من المعلومات يثير اهتمامك ؟.

- أن يكون طول الجمل والكلمات متماشيا مع طولها في كتب القراءة، ولتحديد النص المناسب لإجراء الاختبار تم الاسترشاد بآراء المعلمين، والاستعانة بمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي لمراجعة الأهداف التعليمية في نشاط القراءة، وأيضا كتاب اللغة العربية.

- أن تتسم المادة القرائية المختارة بالجدة،حتى تثير اهتمامات المتعلمين ودوافعهم نحو القراءة.

- الخصائص السيكومترية للاختبار:

أ. الثبات :

لحساب ثبات الاختبار تم استخدام **"معادلة كوبر Cooper"**، من خلال حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، و يُعبر عنها كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وإذا كانت نسبة الاتفاق 85 % فأكثر، فذلك يدل على ارتفاع ثبات الاختبار.

وفيما يلي نسب اتفاق المحكمين حول نص الاختبار:

رقم الفقرة	جوانب التحكيم								
	الصياغة			المحتوى			الملائمة للمرحلة العمرية		
	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	مرات الاتفاق	%	العدد	مرات الاتفاق	%	العدد	مرات الاتفاق	%
1	8	7	87.5	8	8	100	8	7	87.5
2	8	8	100	8	8	100	8	7	87.5
3	8	8	100	8	7	87.5	8	7	87.5
4	8	6	75	8	8	100	8	6	75
المجموع	8	29		8	31		8	27	

جدول رقم (06) يوضح : نسب اتفاق المحكمين حول نص اختبار صعوبات تعلم القراءة من حيث الصياغة ،المحتوى ومدى ملائمته للمرحلة العمرية.

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{87}{(9+87)} \times 100 \qquad \text{نسبة الاتفاق} = 90.62\ \%$$

بالنظر إلـى نسبة الاتفاق 90.62 % يتبيّن أنها مرتفعة ، وهذا يعني أن الاختبار قد أثبت قدرًا مناسبا من الثبات مما يعني صلاحيته، إذ يمكن الاعتماد عليه في هذه الدراسة.

وقد قام الباحث بحساب الثبات أيضا بطريقة إعادة الاختبار، حيث طبق مرتين بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، وتم حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجات التطبيقين ، حيث بلغ 0.63 و هي قيمة مقبولة لكي يكون الاختبار ثابتًا.

ب. الصدق:

تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرضه – بصورته الأولية – على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وعلم النفس و علوم التربية وأيضا معلمي التعليم الابتدائي، لإبداء آرائهم في مدى صلاحية هذا الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وكذا التأكد من مدى ملائمة النص من حيث صياغته ، محتواه ، بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

كما طُلب منهم إبداء أية تعديلات أخرى يرون ضرورة إجرائها على عبارات النص، وبناء على ذلك فقد أشار المحكمون إلى أن النص يحتوي على كلمات صعبة يرجى تعويضها لتصبح كما يلي :

(أموالاً بدلا من ثروة ، ترك عندي بدلا من أودعني، أسرعتُ بدلا من بادرتُ).

واستنادًا إلى آراء المحكمين و اقتراحاتهم تم إجراء التعديلات اللازم أخذها بعين الاعتبار فيما يخص نص الاختبار، إذ تم وضعه في صورته النهائية وتطبيقه على عينة الدراسة.

وفيما يخص الصدق الذاتي للاختبار، فقد تم الحصول على قيمة "0.79" ، و هي قيمة عالية تدل على تميز الاختبار بالصدق.

- بناء على ذلك فإن الاختبار يتمتع بصفتي الصدق والثبات، ومن ثم يمكن استخدامه في الدراسة الراهنة.

3.5.5.الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أهم وسائل جمع المعلومات للبحث، حيث تعرف على أنها أداة من أدوات البحث العلمي عن طريقها يتم جمع بيانات عن حال الظاهرة – سواء ما يتصل منها بسلوك الأفراد الصادر أم تصرفاتهم – عند التعرض لبعض المواقف الطبيعية أو المصطنعة التي يمكن مشاهدتها. [88]، ص 81.

وقد تم استخدام الملاحظة في هذه الدراسة من خلال ملاحظة ذوي صعوبات تعلم القراءة في الأقسام أثناء عملية القراءة.

و بما أن الدراسة تتطرق لصعوبات تعلم القراءة فإن أول وسيلة يتم استعمالها لمعرفة هذه الصعوبات هي الملاحظة،إذ تكشف عن مختلف جوانب الموضوع و تسمح بمتابعة المتعلمين فرديا و جماعيا في وضعيات مختلفة : طريقة القراءة ، سلوكيات، انفعالات ،...الخ، لتحديد في الأخير المؤشرات التي يقاس عليها تطور موضوع الدراسة.

و قد تم تنظيم حصص للملاحظة طيلة متابعة أسلوب التقويم المعتمد ،إذ كان الباحث على علاقة بأفراد العينة وفتح مجال الكلام للتعود على شخصه، ليتم بعد ذلك جمع المعطيات المتحصل عليها ، والتي تتضمن عددا من صعوبات تعلم القراءة الموجودة لدى كل فرد من أفراد العينة.

كما لجأ الباحث إلى استخدام الملاحظة أيضا، بهدف معرفة التغيير الذي يطرأ على أداء المتعلمين بعد تطبيق أسلوب التقويم التكويني، بـالإضافة إلى مـحاولة الوقوف بشكل مباشر على مدى تمكنهم من تجاوز مختلف الصعوبات القرائية.

4.5.5.أسلوب مقترح للتقويم التكويني في مادة القراءة:

يعد التقويم التكويني عنصرا أساسيًا في العملية التعليمية ،لأنه يساعد المتعلم على معرفة مدى تقدمه ، ويُعرف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه أبناؤهم، كما يُزود المعلم بمعلومات مهمة حول تقدم تعلم التلاميذ وتحقيقهم للأهداف التعلّمية أولاً بأول، مما يساعده في تخطيط التدريس بطريقة أفضل تهدف إلى تحسين الناتج التعلمي ، وتحقيق جودة التعليم.

1.4.5.5.خطوات إعداد النموذج: تم إعداد هذا النموذج في التقويم انطلاقا من:

- مطالعة العديد من الدراسات التي اهتمت بكل من التقويم التكويني، وكذا تقييم وتشخيص صعوبات تعلـم القراءة للاسـتفادة من الخبرات السابقة في كيفية تصميم أسلوب التقويم التكويني لمادة القراءة في الدراسة الحالية وتطبيقه.
- تنوع النشاطات التي ينبغي تقويمها بتنوع ميول واهتمامات تلاميذ العينة.
- استخدام التعزيز بأنواعه المعنوية والمادية بصورة صحيحة.
- تطبيق أسلوب التقويم التكويني وفقا للخبرات المألوفة لدى تلاميذ العينة.

2.4.5.5. المبادئ العامة التي يقوم عليها النموذج المقترح: ينبغي على جميع المعلمين أثناء تنفيذهم للتقويم التكويني مراعاة المبادئ الآتية:

- ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر أثناء التعلم اليومي، والعمل على تحسين المستوى القرائي للمتعلمين، بناء على ما يتم اكتشافه من صعوبات لديهم.
- ربط عملية التقويم بمخرجات تعلم مادة القراءة، واختيار أدوات التقويم المناسبة لتقويم كل هدف أو مخرج تعلمي.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة على الأداء القرائي للمتعلم ومشاركاته المتنوعة.
- تشجيع التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلم لتقويم بعض أعماله بنفسه، والحكم على مستوى أدائه في اكتسابه لمخرجات التعلم، أو تقويمه لأعمال زملائه.
- مراعاة الفروق الفردية عند استخدام أدوات التقويم التكويني المختلفة.
- إعطاء المتعلمين أنشطة مناسبة ومتنوعة تلاءم مستواهم ، والحرص على منحهم تقديرات صادقة وموضوعية .

- تفعيل دور الأسرة في عمليات التوجيه والمتابعة ، وإشراكهم في تنفيذ البرامج الإثرائية والعلاجية المقترحة ، وتزويدهم بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها في مادة القراءة.

3.4.5.5.كيفية إجراء التقويم التكويني في ضوء النموذج:عند القيام بعملية التقويم التكويني يتبع المعلم ثلاث خطوات رئيسية وهي:

- التخطيط: وذلك أن يكون المعلم على دراية بمخرجات تعلم مادة القراءة،لأن ذلك ضروري للوصول إلى تحقيق التدريس والتقويم الفعال، كما أن التخطيط ينبغي أن يراعي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي سيتم تغطيتها في المنهج ، وفي الوقت نفسه مراعاة المكتسبات السابقة والحالية وإمكانات كل تلميذ .

- أن يتم رصد وتسجيل تقدم التلاميذ بطريقة مناسبة ومقنعة: إنّ رصد وتسجيل الدرجات يعتبر أمراً حيوياً كأساس لمساعدة المعلمين على:

- تحديد احتياجات المتعلمين.
- تزويد المتعلمين بتغذية راجعة عن مستوى تقدمهم .
- تزويد أولياء الأمور بتقارير تبين مستوى أبنائهم .
- تقويم فاعلية البرنامج التعليمي وأدواته والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة.

- يتم تقويم تعلم التلاميذ في السنة الرابعة ابتدائي بصفة مستمرة على مدار العام الدراسي، على أن ترسل لولي أمر التلميذ تقارير فصلية عن مستوى أدائه.

- تكون الدرجة الكبرى الممنوحة للمتعلم"100 درجة "، و الدرجة الدنيا هي" 50 درجة".

إذ يتم تحديد المستوى القرائي للمتعلم على النحو التالي :

الدرجة	الرمز	المستوى
100 – 90	أ	ممتاز
90 - 80	ب	جيد جدا
60 -70	ج	جيد
50-60	د	مقبول
أقل من 50	هـ	يحتاج إلى مساعدة

جدول رقم (07) يوضح : كيفية تحديد المستوى القرائي للمتعلم .

- إعطاء تغذية راجعة للمتعلمين وأولياء أمورهم:

يتضمن "تقرير الأداء" وضع ما قام المتعلمون بإنجازه في الحسبان ، وهذا بشكل تقليدي هو هدف التقارير المدرسية ، ولكن على الرغم من ذلك فإن تقارير الأداء يمكن أن توظف بطريقة أشمل من خلال:

- حصول المتعلم على ملاحظات شفوية وكتابية حول أدائه القرائي، مما سيساعده على تقويم ما قام به حتى يكون مدركا لما يجب فعله أو يحتاج إليه بعد ذلك.

- توفير معلومات واضحة حول الإنجاز السابق لكل تلميذ، ومدى التقدم الذي حققه متضمنة نقاط القوة والضعف، لكي يستفيد منها المعلمون المعنيون بتدريس التلميذ مستقبلا، وذلك لتحقيق مبدأ التواصل والاستمرارية في التعليم والتعلم.

4.4.5.5.أساليب متابعة أداء المتعلم وفق التقويم التكويني:

أ- استمارة متابعة ورصد أداء المتعلمين: يعدها المعلم لرصد إنجاز المتعلمين من خلال أدوات التقويم التكويني المختلفة في المواقف المختلفة خلال السنة الدراسية.

ب- تقارير أداء المتعلم: ويجب أن تتضمن ما يلي:

- تحديد نقاط قوة المتعلم: يجب أن يبدأ المعلم ملاحظاته على بطاقة تقرير الأداء بذكر شيء إيجابي عن المتعلم: ما هي نقاط القوة لديه؟ ، حيث أن كل متعلم لديه بعض الجوانب أقوى من جوانب أخرى.

- تحديد نقاط ضعف المتعلم: إذا كان المتعلمون يمتلكون نقاط قوة في مجال ما، فإنهم أيضاً يعانون من نقاط ضعف في مجالات أخرى " وجود صعوبات تعلم القراءة "، حيث يحتاجون إلى مزيد من العمل لتجاوزها، وهنا ينبغي على المعلم أن يكون مرنًا عند الإشارة إلى نقاط الضعف، حتى لا يؤدي ذلك إلى إحباط المتعلم.

وبعد وصف نقاط قوة المتعلم ونقاط ضعفه، يجب أن يُضمّن المعلم ملاحظات حول الإجراءات التالية التي يخطط لاستخدامها لمساعدة المتعلم على التغلب على الصعوبات التي يعاني منها أو تعزيز القدرات التي يمتلكها.

- نتيجة أداء المتعلم في نهاية العام الدراسي: وتستخدم لتوثيق المستوى التحصيلي للمتعلم في نهاية العام الدراسي،إذ يتم تحديد مستواه في مادة القراءة وذلك بجمع الدرجات الحاصل عليها أثناء العام الدراسي لتحديد الرمز المعبر عن مستوى الإنجاز وفق مدى الدرجات المحدد لكل رمز.

ج - تفعيل "ملف أعمال المتعلم" في توثيق الإنجاز : من خلال الحفظ المنظم لنماذج الأعمال، وما يرتبط بها من بيانات يسهل الرجوع إليها وتقويمها، لمعرفة ما حققه المتعلم وتحديد ما يحتاجه لاحقاً. ويتضح ذلك جلياً من خلال الملحق رقم (5).

5.4.5.5.أهمية النموذج:

- يساعد في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- يثير دافع المتعلم لمعرفة أخطائه وصعوبات تعلم القراءة لديه، انطلاقا من تركيز المعلم على هذه الصعوبات بغية تحديدها و ضبطها.
- قلة عدد حصص القراءة بداية من السنة الرابعة ابتدائي ، يعطي أهمية قصوى لهذه الدراسة في محاولة وضع نموذج تقويمي لتحديد الصعوبات القرائية و تداركها قبل السنوات اللاحقة.

6.4.5.5. أهداف النموذج: فيما يلي عرض للأهداف التي يحاول هذا الأسلوب التقويمي تحقيقها:

أهداف معرفية: يحاول النموذج التخفيف من صعوبات تعلم القراءة المختلفة.

أهداف وجدانية: يحاول النموذج تحقيق الأهداف الوجدانية التالية:

- إثارة الاهتمام بتعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- تنمية حب القراءة لدى المتعلمين مما يدفعهم إلى قراءة الكتب و القصص في أوقات الفراغ.
- تنمية إحساس المتعلمين بالذوق والجمال والمتعة لما يقرؤونه.

6.5. الأساليب الإحصائية:

1.6.5. معادلة كوبر Cooper:

لحساب ثبات اختبار صعوبات تعلم القراءة من خلال نسب الاتفاق بين المحكمين، إذ يعبر عنها كما يلي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$ [89]، ص 58.

2.6.5.المتوسط الحسابي:

من أشهر مقاييس النزعة المركزية ، يتم الحصول عليه من مجموع القيم أو الدرجات وقسمة هذا المجموع على عدد الحالات ، و يعبر عنه بالمعادلة التالية:

$م = \frac{مج\ س}{ن}$ حيث:

م: المتوسط. مج س : مجموع القيم.

ن: عدد الحالات. [90]، ص 16.

وتم استعماله لحساب متوسط العينات لتطبيقه في اختبارات الفروق.

3.6.5.الانحراف المعياري:

يُعد من أكثر المقاييس الإحصائية دقة وانتشارا في المجالات النفسية والتربوية ، وهو نوع من المتوسط لانحراف القيم عن متوسطها، والقاعدة التي نحصل بها على الانحراف المعياري هي:

$$ع = \sqrt{\frac{مج ح^2}{ن}}$$

حيث:

ع= الانحراف المعياري.

مج $ح^2$ = مجموع مربعات انحرافات القيم عن متوسطها.

ن= عدد الحالات. [90]، ص 40.

4.6.5.التباين: هو مربع الانحراف المعياري ، و يحسب كما يلي:

$$ع^2 = \frac{مج ح^2}{ن}$$ حيث:

$ع^2$: التباين.

$ح^2$: مربع انـحرافات الدرجات عن المتوسط.

ن= عدد الحالات أو عدد أفراد العينة. [90]، ص 124 - 125.

وتم اسـتعمـاله في هذه الدراسة لحساب مُربع انـحرافات درجات الأفراد عن المتوسط الحسابي لغرض تطبيقه في اختبار الفروق.

5.6.5.معامل ارتباط بيرسون:

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج\ س\ مج\ ص}{\sqrt{ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2}\ \sqrt{ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2}}$$

حيث :

ر: معامل ارتباط بيرسون.

ن: عدد أفراد العينة ، أي عدد القيم.

س: درجة الاختبار في الاختبار الأول.

ص: درجة الاختبار في الاختبار الثاني.

مج : مجموع القيم. [90]، ص 117.

وقد تم اعتماده لحساب قوة العلاقة بين تطبيقي الاختبار لغرض حساب الثبات.

6.6.5.التوزيع التائي (ت):

لحساب دلالة معامل الارتباط. ويحسب بالقانون التالي:

$t = \frac{r\sqrt{n-2}}{\sqrt{(1-r^2)}}$ [91]، ص 226.

7.6.5.اختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين:

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطين، وفقًا للقانون التالي:

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{ن1 ع1^2 + ن2 ع2^2}{ن1+ن2-2}\left(\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}\right)}}$$

حيث:

م1: متوسط العينة الأولى.

م2: متوسط العينة الثانية.

ع1: الانحراف المعياري للعينة الأولى.

ع2: الانحراف المعياري للعينة الثانية.

ن1: حجم العينة الأولى.

ن2: حجم العينة الثانية.

8.6.5.اختبار (ت) لعينتين مترابطتين:

تم استخدام (ت) ذو الاتجاه الواحد لحساب الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي و درجات القياس البعدي لكل مجموعة وفق المعادلة التالية :

$t = \frac{\bar{D}}{\overline{SD}}$ حيث:

$\bar{D}$: الفرق في درجات أفراد العينة في الحالة الأولى و الثانية.

$\overline{SD}$: الانحراف لمعياري لمتوسط الفروق.

$$\bar{D} = \frac{\sum D}{n} \qquad \overline{SD} = \frac{SD}{\sqrt{n}} \qquad SD = \sqrt{\frac{n\sum D^2 - (\sum D)^2}{n(n-1)}}$$

[92]، ص 184 - 185.

9.6.5. مربع إيتا n^2(Eta squared):

لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (أسلوب التقويم التكويني) على المتغير التابع (صعوبات تعلم القراءة) ، و ذلك حسب المعادلة التالية:

$n^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$ ، حيث:

t^2: مربع قيمة (ت). df: درجة الحرية.

ملخص الفصل:

تعرض الباحث في هذا الفصل للدراسة الاستطلاعية، والمنهج المستخدم في الدراسة وعينتها ثم تطرق إلى الضبط الإجرائي للمتغيرات، مرورا بتوضيح أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح و اختبار صعوبات تعلم القراءة مع شرح أسلوب التقويم التكويني المعتمد في الدراسة وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل 6

عرض ومناقشة النتائج

1.6. عرض نتائج الفرضية الأولى و مناقشتها:

تنُص الفرضية الأولى على أنه:

لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار صعوبات تعلم القراءة.

- ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الفروق ذات دلالة إحصائية- قبل إدخال المتغير المستقل- وللتحقق من صحة اختبار هذه الفرضية، تم استخدام اختبارT-Test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) لمقارنة متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي الدراسة في اختبار صعوبات تعلم القراءة طبقا للمعادلة الآتية :

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\frac{ن1\,ع_1^2 + ن2\,ع_2^2}{ن1+ن2-2}\left(\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}\right)}}$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة
اختبار صعوبات تعلم القراءة	المجموعة الضابطة و التجريبية	قبلي ضابطة	28	8.67	1.96	54	**0.18**	2	غير دالة
		قبلي تجريبية	28	8.75	1.59				

جدول رقم (08) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي.

- القراءة الإحصائية للجدول :

يُلاحظ من الجدول رقم (08) أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (8.67) والانحراف المعياري(1.96) ، بينما المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية(8.75) والانحراف المعياري(1.59)، وعند اختبار الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار صعوبات تعلم القراءة، باستخدام اختبار(ت) t-test للفروق للمجموعتين المستقلتين، تبين أن قيمة (ت) المحسوبة 0.18 غير دالة إحصائيا، فهي أقل من قيمة (ت) المجدولة 2 عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية قبل إدخال المتغير المستقل ، وهذا يعد مؤشرا على تكافؤ عدد الصعوبات القرائية لدى المجموعتين قبل تطبيق الدراسة.

- مناقشة النتائج التي تحقق صحة الفرضية :

بعد عرض هذه النتائج يمكن القول بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة و التجريبية عند التطبيق القبلي لاختبار صعوبات تعلم القراءة ، وهذا ما يعني تكافؤ المجموعتين في عدد الصعوبات القرائية ، حيث تبين وجود هذه الصعوبات بدرجة متقاربة بين تلاميذ المجموعتين الذين وجدت لديهم المؤشرات التالية أثناء عملية القراءة :الإضافة، الحذف، الإبدال، التكرار...الخ.

وهذا ما يشير إلى أن تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية يعانون من نفس الصعوبات ونفس المظاهر، بدليل عدم وجود دلالة إحصائية لنتائج استجاباتهم التي ظهرت في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي، ومن ثم فعدم وجود الدلالة الإحصائية دليل على أنه لا يوجد فرق شاسع بين ما يعاني منه تلاميذ عينة الدراسة "السنة الرابعة من المرحلة الابتدائية" من صعوبات، نظرا لوجود تقارب فيما بينهم في كل من العمر والبيئة والخبرات التعليمية الأمر الذي قلص الفروق، فهم في نفس المستوى العمري تقريبًا - لأنهم يعيشون نفس الفترة العمرية التي تلي مرحلة الطفولة المبكرة وهي مرحلة الطفولة المتوسطة - ، ولذلك كانت استجاباتهم بنفس المستوى ونفس الاتجاه.

وهذه النتيجة تحقق صحة الفرضية الصفرية الأولى من فرضيات الدراسة، و في ذلك إشارة إلى أن أي فروق قد تحدث بين نتائج الاختبار للمجموعتين ستعود لتأثير المتغير المستقل (التقويم التكويني)، على المتغير التابع (صعوبات تعلم القراءة).

كما تجدر الإشارة إلى أن الباحث قد قام بمجموعة من الإجراءات لتحقيق التكافؤ بين المجموعتين في كل من متغيري الذكاء، والحالة الاجتماعية والاقتصادية.

2.6. عرض نتائج الفرضية الثانية و مناقشتها:

تنُص الفرضية الثانية على أنه:

لا توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين" القبلي والبعدي " في اختبار صعوبات تعلم القراءة.

- تمت صياغة هذه الفرضية بناء على التصميم التجريبي المتبع في هذه الدراسة، حيث وبعد تطبيق المتغير المستقل" أسلوب التقويم التكويني" على أفراد المجموعة التجريبية توجب ملاحظة مدى التغير الذي طرأ على مستوى المجموعة الضابطة من جراء عوامل أخرى -غير المتغير المستقل- مع افتراض عدم وجود هذا التغيير من خلال عدم وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة على مستوى المتغير المراد تتبع تغيراته" صعوبات تعلم القراءة"، ونظرا لكون القياسين القبلي و البعدي قد طبقا على العينة نفسها فقد استخدم الباحث اختبارT-Test للفروق للمجموعتين المتماثلتين (T-test pour échantillons appariés) للتحقق من صحة هذه الفرضية ، من خلال معرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل من القياسين للمجموعة الضابطة ، وذلك وفقا للمعادلة الآتية : $t = \frac{\overline{D}}{\overline{SD}}$

و الجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة
اختبار صعوبات تعلم القراءة	المجموعة الضابطة	قبلي	28	8.67	1.96	27	**0.25**	2.05	غير دالة
		بعدي	28	8.60	1.69				

جدول رقم (09) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي.

- القراءة الإحصائية للجدول :

يتضح من الجدول السابق أن النتائج متقاربة بصفة كبيرة بين القياس القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة للمجموعة الضابطة ، كما أن المعالجة الإحصائية لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس القبلي 8.67 ، في حين كانت 8.60 بالنسبة للقياس البعدي، ومن ثم فإنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المجموعة الضابطة فيما يخص صعوبات تعلم القراءة ، وذلك ما تؤكده قيمة (ت) المحسوبة 0.25 وهي قيمة غير دالة إحصائيًا مقارنة بقيمة (ت) المجدولة 2.05 بدرجة حرية 27، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية الثانية.

- مناقشة النتائج التي تحقق صحة الفرضية:

انـطلاقا من هذه النتائج المتـحصل عليها يمكن القول بأن التقويم وفق الطريقة التقليدية (المعتادة) لم يساهم في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ، فالمتأمل في أنظمة التقويم السابقة يجدها لا تقيس سوى القدرة على الحفظ والاسترجاع،لاعتمادها على التلقين واقتصارها على قياس القدرات العقلية في أدنى مستوياتها.

فالنـظرة المحدودة لعملية التقويم ، واعتبارها مرادفة للاختـبارات بمفهومها التقـليدي السائد أدى إلى الكثير من السلبيات،الـتي انـعكس أثرها على سلوك المتعلمين وشخصياتهم و عـلى أداء الـمعلمين و ممارساتهم مما يحيد بالعملية التربوية عن تحقيق الأهداف المرجوة .

فلقد اعتبرت الاخـتبارات غاية في حـد ذاتها، تستـهدف فقط الحكم على حصـيلة مـعـارف المتعلمين وما اختزنوه في ذاكرتهم من معلومات متفرقة طوال العام الدراسي، يتحدد بناءاً على نتائجها نجاح التلاميذ وانتقالهم إلى الصفوف الأعلى أو رسوبهم دون مراعاة للأدوار والوظائف والأدوات المتعددة لعملية تقويم تحصيل التلاميذ ومكتسباتهم. [93]، ص 9.

كما أن التقويم التقليدي – في ظل مفهومه الضيق- تحول إلى قوة مسيطرة متحكمة في مصير المتعلم بدون إعطائه فرصة لتعلم ما لم يتقنه من مفردات المادة، ولهذا فإن فشل الكثير من المتعلمين يرجع لفشل في نظام إعداد الاختبارات، ولا يرجع للمتعلم نفسه، ولذا فإن توفير ظروف تعليمية وتقييمية يمكن أن يبرز نجاحهم بشكل أفضل.

ويعلق السيد **نور الدين عيساني** - معلم ابتدائي - على ذلك بقوله :"إن التقويم التقليدي فاشل ولا يعكس المستوى الحقيقي للمتعلم، موضحًا أن ولي أمر هذا الأخير لا يطمئن على مستوى ابنه أو ابنته بمجرد الاطلاع على إشعار مدون فيه رقم مبهم لا يعكس حقيقة الواقع.وخلص إلى أن هذا النمط من التقويم خرَّج تلاميذ لا يقرؤون،لأن مهمة المعلم في نظره تقتصر على تجاوز المتعلم لمهارة ما بأي شـكل من الأشكال".

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام أسلوب التقويم المعتاد ضعف التلاميذ في اللغة العربية وتدني مستوى أدائهم، ومن تلك الدراسات دراسة(سعيد،1996) ودراسة (الجليدي،2001) ودراسة (عزة الصوفي،2002) ودراسـة(سناء طيبي وآخران،2005) التي اتفقت على وجود انخفاض في مستوى إتقان التلاميذ لمهارات اللغة العربية،لأسباب عدة من أهمها كثرة أعداد التلاميذ ، والعبء التدريسي الثقيل ، وقلة تدريب المعلمين والمعلمات، إلى جانب قلة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وعدم ربط قواعد اللغة العربية بالحياة العملية، جميع تلك الأسباب وغيرها أدت إلى ضرورة توجيه الاهتمام بتطوير أساليب التقويم في المرحلة الابتدائية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التربويين دُفعوا إلى التفكير في أساليب وأدوات تقويم تكون أكثر شمولية وفاعلية في تنمية قدرات المتعلم وتزويده بالمهارات والمعارف الحديثة، وهذا ما سعت إليه الدراسة الراهنة من خلال تبنيها لأسلوب التقويم التكويني.

على اعتبار أن هذا النظام الجديد للتقويم يتعدى ما سبق ذكره إلى قياس القدرة على التفكير وقياس القدرات والمهارات الوجدانية والسلوكية ،كما يتوقع من استخدامه أن يوفر الفرص للمتعلم لتحسين تحصيله ، فالتعليم يقتضي إتاحة فرص متتالية للمتعلم كي يعالج أوجه النقص ويعزز إمكاناته.

[38]، ص 3.

وهنا يذكر **محمد نور الدين بوطي** - معلم ابتدائي - بأن" التقويم التكويني أسلوب ناجح ، باحتوائه للمتعلمين وإبعاد رهبة الاختبارات عنهم ، كما أنه طريقة رائعة لقياس مستواهم طيلة العام الدراسي بأشكال متنوعة منها الأسئلة الشفهية والتحريرية ،الواجبات،المناقشة والملاحظة...، أما عن نجاح هذه العملية فهو متوقف على الشخص الممارس أي المعلم".

ليضيف بعد ذلك :" التقويم التكويني يحقق أهدافا عالية الجودة إذا روعيت الأسس العامة في تقويم المتعلمين، ومن ثم يجب التركيز على إكساب المتعلم المهارات والمعارف والخبرات، وعلى المعلم توظيف الوسائل والأنشطة لضمان إتقان جميع المتعلمين للمهارات القرائية، ولكن في ظل كثرة التلاميذ في القسم أخشى أن ينتهي الأمر بضياعهم".

3.6. عرض نتائج الفرضية الثالثة و مناقشتها:

تنُص الفرضية الثالثة على أنه:

توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين" القبلي والبعدي " في اختبار صعوبات تعلم القراءة ، وذلك لصالح القياس البعدي.

- ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة تم تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب، وهو اختبار T-Test للفروق للمجموعتين المتماثلتين (T-test pour échantillons appariés)، وذلك طبقا للمعادلة الآتية:

- $t = \frac{\overline{D}}{\overline{SD}}$

وقد كانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي :

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة
اختبار صعوبات تعلم القراءة	المجموعة التجريبية	قبلي	28	8.75	1.59	27	**6.74**	2.77	دالة
		بعدي	28	6.92	2.03				

جدول رقم (10) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي.

- القراءة الإحصائية للجدول :

يتضح من الجدول أن قيمة المتوسط الحسابي في اختبار صعوبات تعلم القراءة للمجموعة التجريبية في القياس القبلي قدر بـ 8.75 ،أما في القياس البعدي فقد قدر بـ 6.92 بالنسبة للمجموعة ذاتها.

كما يتبين أيضا أن قيمة (ت) المحسوبة 6.74 وهي أكبر بكثير من قيمة (ت) المجدولة 2.77 بدرجة حرية 27، وهي قيمة دالة إحصائيا ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لاختبار صعوبات تعلم القراءة تعزى إلى تأثير أسلوب التقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة.

- مناقشة النتائج التي تحقق صحة الفرضية:

أسفرت نتائج اختبارT-Test للفروق للمجموعتين المتماثلتين للمقارنة بين كل من القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 في اختبار صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و ذلك لصالح القياس البعدي.

وبهذا تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة، وترجع هذه الفروق إلى تأثير أسلوب التقويم التكويني المصمم من قبل الباحث ، وهذا ما يؤكد أن هذا النموذج ساهم في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة.

أي أن التلاميذ قد أحرزوا تقدما في اختبار صعوبات تعلم القراءة البعدي بعد أن تم الاعتماد على التقويم التكويني في مادة القراءة ، وهذا ما يشير إلى مدى استفادتهم من هذا النوع من التقويم، ويعزو الباحث هذه الفروقات " تقدّم التلاميذ و انخفاض صعوبات تعلم القراءة لديهم " إلى استخدام أسلوب التقويم التكويني الذي ترك أثرًا إيجابيًا على تحصيلهم في مادة القراءة، بما يوّفره من فرصة للتفاعل مع العملية التعليمية، ويجعل من المتعلم محورًا للعملية التعليمية، كما يزوده بتغذية راجعة عن موقعه بالنسبة إلى ما يبتغيه من أهداف، ويتتبع نموه خلال العام الدراسي، كما أن هذا النوع من التقويم يؤكد على مدى إتقان المادة الدراسية، وإبراز الجوانب التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام.

وهي نتائج تتفق مع الاتجاه العام السائد في أغلب البحوث والدراسات التجريبية، والتي تؤكد على فاعلية وأهمية التقويم التكويني و تعزز النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة مثل: دراسة (فيل و أوكي Failes et Okey، 1975) ، (أكسيو Aksu. M، 1982) ، وكذا دراسة (عذراء عزيز عفان الزبيدي،2004) .

4.6. عرض نتائج الفرضية الرابعة و مناقشتها:

تنُص الفرضية الرابعة على أنه:

توجد فروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية، في القياس البعدي في اختبار صعوبات تعلم القراءة ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات التلاميذ في اختبار صعوبات تعلم القراءة في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وذلك في القياس البعدي ، ومن ثم استخدام اختبار T-Test للفروق للمجموعتين المستقلتين (T-test pour échantillons Indépendants) ، وذلك وفقا للمعادلة الآتية :

$$ت = \frac{م1 - م2}{\sqrt{\left(\frac{1}{ن1} + \frac{1}{ن2}\right)\frac{ن1 ع_1^2 + ن2 ع_2^2}{ن1 + ن2 - 2}}}$$

حيث أظهرت نتائج الفروق بين المجموعتين النتيجة التالية:

المتغير	المجموعة	القياسات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	الدلالة
اختبار صعوبات تعلم القراءة	المجموعة الضابطة و التجريبية	بعدي ضابطة	28	8 .60	1 .69	54	**3.73**	2.66	دالة
		بعدي تجريبية	28	6.92	2.03				

جدول رقم (11) : يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة البعدي.

- القراءة الإحصائية للجدول :

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة بلغ 8.60 بانحراف معياري قدره 1.69، مقابل 6.92 كمتوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بانحراف معياري قدره 2.03.

أي أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة البعدي، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ،حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة 3.73 أكبر من قيمتها المجدولة 2.66، الأمر الذي يشير إلى أن هذه الفروق ترجع إلى تأثير المعالجة التجريبية (التقويم التكويني)، وعليه تم قبول الفرضية الرابعة للدراسة.

- <u>مناقشة النتائج التي تحقق صحة الفرضية :</u>

بعد عرض النتائج التي تحقق صحة هذه الفرضية يتضح انخفاض صعوبات تعلم القراءة - موضع الدراسة- لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك بعد تطبيق أسلوب التقويم المقترح في الدراسة ألا وهو أسلوب التقويم التكويني.

ويمكن عرض بعض الملاحظات والمواقف التي قابلت الباحث من خلال تطبيق اختبار صعوبات تعلم القراءة على التلاميذ أثناء تطبيق أسلوب التقويم التكويني، وأيضا في القياس البعدي للتخفيف من هذه الصعوبات ، فقد كشفت الدراسة عن وجود سلوكيات عامة تعطى كمؤشرات لوجود صعوبات تعلم القراءة مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية مصحوبة بمشاكل نطقية تسفر عن صعوبات في التعامل مع الرموز.

إذ لاحظ الباحث أن الاتجاه أو الميل إلى قراءة الحروف أو الكلمات بشكل معكوس من السمات التي يتصف بها التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، حيث يميل هؤلاء إلى قراءة بعض الحروف أو الكلمات أو المقاطع بشكل معكوس مثل : " وجهت بدلا وجدت " .

فقد يكون ذلك الإبدال نتيجة تفاوت الكلمات و الأصوات التي تتألف منها الجملة، حسب أهميتها عند المتعلم، أي أن الكلمات ذات الأثر تسبق الأخرى.

وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه "ميلز Miles،1983 " فيما يتعلق بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، إذ أنهم يجدون صعوبة كبيرة في القراءة، ويخلطون بين الحروف، كما أنهم يقلبون الحروف والكلمات.

كما أن تلاميذ المجموعة التجريبية يحذفون كلمات أو حروف أثناء القراءة الجهرية للنص فلا يقومون بقراءتها و لا ينطقون بها خلال عملية القراءة مثلما هو الحال بالنسبة للعبارات التالية: "طلب بدلا من طلبه"، "قدم بدلا من قدمها"،"اطمأنت بدلا من اطمأننت"،" وزع أمواله بدلا من وزع عليهم أمواله ".

و في مقابل الحذف يوجد مؤشر الإضافة من خلال زيادة يدخلها المتعلم من عنده على النص الأصلي أثناء القراءة، و قد تكون كلمة أو مقطعا أو حرفا مثل: "وحضرت بدلا من حضرت"، "جاءه بدلا من جاء".

وتـجدر الإشـارة إلى أن هذه المؤشرات الدالة على وجود صعوبات تعلم القراءة لـدى التلاميذ هي نفسها التي أظهرتها نتائج دراسة (محمد الحوامدة،2007) التي وردت فيها أكثر أنواع الأخطاء شيوعا في قراءات المتعلمين وهي : أخطاء الإبدال،يليها الحذف ثم الإضافة.

ويـرى الباحث أن الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في القراءة قد ترجع إلى عدة أسـباب منـها ما يعود إلى المتعلم ذاته، حيث أثبتت بعض الدراسات كدراسة (Halsall et Green ,1995) أن تأثير دور المدرسة في تعليم القراءة للمبتدئين ينحصر في 15 فقط % من التأثير،و أن 85 % من التأثير يرجع إلى خلفية المتعلم متضمنة قدراته العقلية ، وتعليم ما قبل المدرسة والظروف الأسرية ، ودور الوالدين.

ومن تـلك الصعوبات ما يرجع إلى المعلم الذي قد يكون لديه ضعف في الإعداد الأكاديمي والمهني أو لديه عيوب في النطق مما يساهم في صعوبة تعلم القراءة، ومنها ما يرجع إلى الكتاب المدرسي من حيث سوء الإخراج الفني للكتاب، الطباعة، الورق، الغلاف ،أو المحتوى...الخ. وذلك ما يتفق مع نتائج دراسة (ليندة بولمكاحل ،2004)، و دراسة (نجم عبدالله الموسوي،2005).

كما أن الأسرة أو البيئة التي يعيش فيها المتعلم، يمكن أن تساهم في استمرار صعوبات تعلم القراءة لديه، كعدم العناية بتشجيعه نحو المكتبة والإطلاع والقراءة الحرة ، وغير ذلك من الأمور التي تشكل عائقاً يحول دون تعلم القراءة.

ولقد أمكن في الدراسة الحالية التخفيف من صعوبات تعلم القراءة عن طريق استخدام التقويم التكويني كأسلوب لتقويم تلاميذ المجموعة التجريبية،انطلاقا من كونه تقويم مرحلي مخططٌ له يتم أثناء الموقف التعليمي، و يشترط فيه أن يكون مستمرًا وأن يوظف في الكشف عن الحاجات و الخبرات السابقة للمتعلمين، ومـن ثم فقد ساهم التقويم التكويني في التغلب على جـوانب الضعف لدى المتعلم و إعطائه فرصة للتعلم الفردي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (تاجر السر عبد الله الشيخ،1986)، ودراسة (نجيب أمين أبو الشعر ،1991) ودراسة (جمال عمر عويضة ،1998) ودراسة (عبد الله أحمد عبد الله،2010).

ومن خلال التقويم التكويني يحصل المعلم على تغذية راجعة يستطيع من خلالها الحكم على درجة فاعلية استراتيجياته التعليمية في مادة القراءة ومدى ملاءمتها لمستوى المتعلمين، فيقوم بتنويعها تبعا للموقف التعليمي، وذلك ما يتفق مع دراسة (تاجر السر عبد الله الشيخ،1986)، ودراسة (إسماعيل محمد الفقي ،1982)، وأيضا دراسة (نجوى التيجاني محمد يسن،2009)، مما يتطلب إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم و يحقق ذاته ، و يلبي حاجاته إلى أقصى ما تستطيعه قدراته. ومن ثم رفع مستواه التحصيلي وهذا ما توصلت إليه دراسة (عذراء عزيز عفان الزبيدي،2004).

كما وعززت نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة كل من (محمد الحوامدة،2007) ، وما يدعم هـذه النتيجة وهي انخفاض صعوبات تعلم القراءة عند التلاميذ بعد تقويمهم بأسلوب التقويم التكويني هو

ما يتطلبه هذا الأخير من إنجازات جزئية عاجلة، و آنية منسجمة مع الأهداف المحددة للدرس، حيث تمكن من قياس الفروقات بين المتعلمين، كما تمكن المعلم من ضبط الصعوبات و النقائص، إذ يلجأ هنا إلى إجراءات التصحيح التي من بينها :

- ترك المتعلم يصحح أخطاءه بنفسه، مع الإشارة أمام كل خطأ إلى سبب ارتكابه له، و بهذا يتمكن المعلم من ضبط هذا التصحيح.
- ترك حرية التصحيح للتلميذ مع زميله، حتى يحدد جوانب النقص و الصعوبات، و قد يكون تصحيحها صائبا، أما إذا تبين أن التصحيح كان خاطئا فإن المعلم يلجأ إلى تقديم معلومات إضافية لاستدراك نقاط الضعف.

ومن ثم فالتقويم التكويني بهذه الطريقة يوفر معلومات للمعلم للحكم على التلاميذ في المجالات المختلفة، وهذا ما توصلت إليه دراسة (نجوى التيجاني محمد يسن،2009).

ومما يزيد من التأكيد على أهمية هذه النتيجة ما كشفت عنه نتائج الدراسة أيضاً من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية أسلوب التقويم المستخدم في التخفيف من هذه الصعوبات لدى التلاميذ، في حين لم يحقق تلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يقوموا بأسلوب التقويم التكويني المقترح أي تحسن للتخفيف من الصعوبات القرائية في الاختبار البعدي، بالمقارنة بالمجموعة التجريبية التي حققت تحسناً دالاً وملحوظاً.

5.6. عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها:

تنُص الفرضية العامة على أنه:

توجد فعالية كبيرة للتقويم التكويني في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

- لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية (التقويم التكويني كمتغير مستقل) على التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة كمتغير تابع، تم حساب مربع إيتا n^2 (Eta Squared)، بالرجوع إلى نتائج المجموعة التجريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي، و ذلك حسب المعادلة التالية: $n^2 = \frac{t^2}{t^2+df}$

ومن ثَمَّ تقدير حجم تأثير مربع إيتا n^2 وفقاً للجدول التالي :

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
n2	0.01	0.06	0.14

جدول رقم (12): الجدول المرجعي المقترح لتحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لـn^2.

[54]، ص122.

ويمكن توضيح نتيجة حساب **مربع إيتا** n^2 وحجم تأثيره كما يلي :

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة (ت)	قيمة مربع إيتا n^2	حجم التأثير
أسلوب التقويم التكويني	تخفيف صعوبات تعلم القراءة	**6.74**	0.62	كبير

جدول رقم (13): قيمة مربـــــع إيتا n^2 وحجم تأثيره .

- القراءة الإحصائية للجدول :

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة مربع إيتا n^2 " 0.62" مرتفعة جدا ، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مزايا استخدام أسلوب التقويم الذي أثبت فعاليته ونجاعته في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة .

ومن ثم فالفروق في الصعوبات القرائية بين المجموعتين يرجع أساسا إلى اختلاف أسلوب تقويم المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية .

- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

يُمكن تفسير تفوق المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ،على أن تلاميذ المجموعة التجريبية تم تقويمهم بأسلوب التقويم التكويني، فيكون مستواهم القرائي أحسن من نظرائهم في المجموعة الأخرى لأن هذا النوع من التقويم يساعدهم على التخفيف من مختلف الصعوبات القرائية التي تحول دون إتقانهم لعملية القراءة.

فالتقويم التكويني يعتمد على مجموعة من المبادئ أهمها:

- تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة على الأداء القرائي للمتعلم ومشاركاته المتنوعة .

- العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء،الذي يتم فيه التأكد من تمكن المتعلم من المهارة أو المعرفة.

- تشجيع التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلم في تقويم بعض أعماله بنفسه، والحكم على مستوى أدائه في اكتسابه لمخرجات التعلم، أو تقويمه لأعمال زملائه.

- التركيز على إكساب المتعلمين المهارات و المعارف و الخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.

- إعطاء المتعلمين أنشطة مناسبة ومتنوعة تُلائم مستواهم، والحرص على منحهم تقديرات صادقة وموضوعية .

في حين أن تلاميذ المجموعة الضابطة قُوّموا بأسلوب التقويم التقليدي، وقد أثبتت الدراسات التي أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام أسلوب التقويم المعتاد ضعف التلاميذ في اللغة العربية والقراءة وتدني مستوى أدائهم ، ومن تلك الدراسات دراسة (سعيد،1996) ودراسة(الجليدي،2001) ودراسة عزة الصوفي، 2002) ودراسة(سناء طيبي وآخران،2005) التي اتفقت على وجود انخفاض في مستوى إتقان التلاميذ مهارات اللغة العربية ، لأسباب عدة من أهمها كثرة أعداد التلاميذ ، والعبء التدريسي الثقيل ، وقلة تدريب المعلمين والمعلمات، إلى جانب قلة مراعاة الفر وق الفردية بين التلاميذ ، وعدم ربط قواعد اللغة العربية بالحياة العملية. [94]، ص 6.

و قد يرجع تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على نظرائهم في الطريقة الأخرى إلى أن التقويم التكويني يقدم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة على الأداء القرائي للتلميذ ومشاركاته المتنوعة، فهذا النوع من التقويم يرمي إلى توجيه المعلم وكذلك المتعلم في عملهما المدرسي، حيث يقدم تغذية راجعة لهذا الأخير حول صعوباته و أسباب وجودها ، ويساعد المعلم على وضع المساعدات المناسبة لتسهيل عملية التعلم. [91]، ص 80.

كما قد يرجع تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية إلى أن أسلوب التقويم التكويني غرس في نفوس المتعلمين مجموعة من العادات و المواقف الإيجابية تجاه عملية التعلم، وأكسبهم المزيد من الثقة بالنفس ومن ثم تحقيق نتائج أفضل.

وتتضح أفضلية التقويم التكويني أيضا – مقارنة بالتقويم التقليدي- في كونه يتجاوز القياس إلى الحصول على التغذية الراجعة، وذلك ما أشار إليه **فتح الله مندور عبد السلام** فيما يلي:

- التقويم التكويني ليس نوعا من القياس ، و إنما القياس جانب من جوانبه.

- يهدف هذا التقويم إلى وضع خطة لتقدير مدى تحقيق جميع الأهداف التي تكفل نموا شاملا للمتعلم في جميع جوانب شخصيته، وليس موجها نحو هدف واحد يتعلق بإكساب المعلومات للمتعلمين.

- التقويم التكويني عملية مستمرة، وليست مقتصرة على نهاية العام الدراسي، أو فترات زمنية محددة.

- يستخدم التقويم التكويني أساليب متعددة ، وتعتبر الاختبارات جزءا من هذه الأساليب.

- يشتمل التقويم التكويني على عنصر جديد، وهو ترجمة النتائج التي يحصل عليها بواسطة الطرق والوسائل المختلفة إلى خطة عمل تعمل على توجيه المتعلمين وتنميتهم، والعمل على تحسين المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية.

- التقويم التكويني عملية تشخيصية علاجية ، فهو يعطي صورة عن الحالة الراهنة ويكشف عن مواطن الضعف وأسبابها ويرسم العلاج لها. [13]، ص 37 – 38.

● مما سبق يمكن القول أن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى صحة فروضها، وتحقيق أهدافها في التخفيف من صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، بعد إتباع أسلوب التقويم التكويني الذي يترك المجال للتلاميذ للمشاركة والتعبير عن أفكارهم وتشجيع تلك الأفكار، وإعطاء الفرص للجميع لقراءة النصوص، مع تصحيح المعلم للأخطاء القرائية التي يقع فيها التلاميذ.

الخـاتـمـة

من خلال ما تم عرضه في هذه الدراسة يمكن القول أن صعوبات تعلم القراءة تبدأ غالبا بصورة تدريجية، ذلك أن الطفل يصادف في بـادئ الأمر شيئـا من الصعوبة أو يخطئ في قراءة بعـض الكلمـات، ومن الملاحظ أن المعلم يواصل في تنفيذ برنامجه المقرر، و يسير معه غالبية المتعلمين تاركين ورائهم هذا التلميذ، وسـرعان ما يجد هذا الأخير نفسه متأخرا عن زملائه و ليس في وسعه أن يقرأ بصورة تمكنه من اللحاق بهـم، و هذا الوضع يمـكن أن يؤدي به إلى تنمية بـعض العادات الخـاطئة في القراءة ، فيتراكم هذا كله إلى أن يظهر جليًا فيما يسمى بصعوبات تعلم القراءة.

ومن ثم فقد تناولت الدراسة الحالية هذه الصعوبات وسعت إلى التخفيف منها ، من خلال اعتماد أسلوب التقويم التكويني وتطبيقه على تلاميذ المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ العملية التعليمية بصفة مستمرة ، بغرض قياس مستواهم و الصعوبات التي تعترضهم في مادة القراءة، انطلاقا من كونه عملية مستمرة يتم من خلالها تعديل سلوك المتعلم وتصحيح مساره التعليمي وفقا لتغذية راجعة (مرتدة) حول أخطائه و صعوبات تعلمه.

وقد أظـهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضـابطة التي قُومت بالطرق التقليدية في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي ، ومقابل ذلك وجدت فروق دالة بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية التي تم تقويمها بأسلوب التقويم التكويني في اختبار صعوبات تعلم القراءة القبلي و البعدي .

كما وُجدت فروق دالة بيـن متوسطي درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجـريبية في اختبار صعوبات تعلم القراءة البعـدي، وتبيـن بأن هنـاك فعالية كبيرة لأسلـوب التقويم التكويني في تخفيف صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

التوصيات و المقترحات:

أ- التوصيات التطبيقية :

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقدم الباحث بالتوصيات التالية:

- توجيه المدارس إلى ضرورة استخدام التقويم التكويني القائم على الاعتماد على الاختبارات اليومية أو الأسبوعية القصيرة، بحيث تساهم في إتقان المتعلمين للمعلومات قبل تراكمها خلال الفصل الدراسي.
- تبصير المعلمين بالطرق المثلى لاختيار الوسائل والأنشطة التي تساهم في تحسين العملية التعليمية أثناء القيام بعملية التقويم التكويني ، مع التركيز على أهمية التغذية الراجعة التي تعد بمثابة المرآة للمعلم والمتعلم.
- تبصير أولياء الأمور بفلسفة التقويم التكويني، وأنه لم يوضع لكي ينتقل المتعلم من سنة لأخرى، وإنما لتحسين العملية التعليمية، وبالتالي فإن عليهم متابعة نتائج أبنائهم باهتمام، وعدم التـركيز فقط على النجاح آخر السنة الدراسية.
- إيجاد آلية تنفيذ موحدة لتطبيق التقويم التكويني في جميع المدارس، لسد الطريق أمام الاجتهادات الشخصية من قبل المعلمين.
- ضرورة الكشف عن صعوبات تعلم القراءة وعلاجها من بدايتها ، حتى لا تتراكم المشكلات الصغيرة وتصبح فيما بعد عائقاً كبيرا يؤدي إلى فشل المتعلم أكاديميا مع تأثير ذلك سلبا على حالته النفسية ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال قيام المعلمين بتطبيق اختبارات ومقاييس للكشف عن ذوي صعوبات تعلم القراءة في فترة عمرية مبكرة.
- مراعاة التأكيد على المهارات الأساسية في القراءة، وخاصة الحروف، ومراجعتها باستمرار قبل الانتقال إلى مهارات الفهم والتعبير.
- يجب على المعلم ألاّ يعتمد على الكتاب المدرسي فقط في دروس القراءة، بل يجب الاستعانة بوسائل تعليمية متنوعة مثل القصص والكتب الملونة وغيرها، التي تنمي لدى المتعلم حب القراءة.
- ضرورة تقليل عدد المتعلمين في القسم ، ليتمكن المعلم من تحديد مختلف الصعوبات القرائية لدى المتعلمين بدقة، نظرا للتقارب الزمني بين فترات التقويم، ومن أجل أن لا يشكل التقويم التكويني عبئاً على المعلم بما يتطلبه من تركيز أكثر على أداء المتعلم داخل القسم.

ب- المقترحات البحثية:

مهما بلغت نتائج أي دراسة علمية فما هي إلا نقطة انطلاق لدراسات وأبحاث مستقبلية أخرى ، تكمل جوانب لم تـتم تغطـيتها فيها، أو تعالج نقاط الضعف الموجودة فيها.

ولـما كان ميدان الدراسة يفتقر إلى البحوث والدراسات التي تتناول موضوعات مماثلة لموضوع هذه الدراسة، وسعياً إلى إثراء هذا الميدان بالبحوث ذات الصلة فإن الباحث يقترح ما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول توظيف التقويم التكويني في التعليم لفئات أخرى من المتعلمين.
- إجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أثر التقويم التكويني على متغيرات أخرى.
- إجراء دراسات تبين أهمية الكشف المبكر عن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- إجراء دراسة تشخيصية حول مظاهر الضعف في قراءة المتعلمين، مع تحديد نسبة انتشار صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية، ومعرفة العوامل المصاحبة لها على عينات مختلفة.

قائمة المراجع:

1- مصطفى فهيم، (1995) ، القراءة - مهاراتها ومشكلاتها في المدرسة الابتدائية- مصر، مكتبة الدار العربية للكتاب ،ط1.

2- حسن شحاتة ،(1996) ، قراءات الأطفال ، القاهرة ، مصر، الدار المصرية اللبنانية، ط3 .

3- محمود رشدي خاطر وآخرون ،(1989) ، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة ، مصر، سجل العرب ، ط4 .

4- محمد عدس،(1998)، صعوبات التعلم ، عمان ،الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

5- مصطفى فتحي الزيات،(1998)، صعوبات التعلم- الأسس النظرية والشخصية والعلاجية-القاهرة ، مصر، دار النشر للجامعات.

6- خديجة ضيف الله القرشي، (2010) ، مشكلات تطبيق التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ومقترحات للتغلب عليها، ورقة عمل ، كلية التربية ،جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية.

7- رشيدة عالية خلف أنوار،(2005)،المسائل والفاعلية في الإدارة التربوية، الأردن، دار مكتبة الحامد، ط 1.

8- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي ،(1995)، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم، الجزائر، ط2.

9- محمد محمود الحيلة ، عائشة عبد القادر غنيم ،(2002)،أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي،مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)،المجلد 16(2).

10- عبد الكريم بن فائزة ، واعيل نوال،(2000)،التقويم التكويني وأثره على دافعية التعلم والتحصيل، مذكرة تخرج لنيل شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية في علم النفس وعلوم التربية،جامعة الجزائر.

11- هادي سعيد سعد،(2003)، واقع التقويم المستمر لمهارات القراءة والمحفوظات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة أم القرى ،المملكة العربية السعودية.

12- عذراء عزيز عفان الزبيدي،(2004)، أثر استخدام أسلوبي التقويم التكويني وأسئلة التحضير القبلية في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة الجغرافية ،رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في

آداب التربية (طرائق تدريس العلوم الاجتماعية /الجغرافية)، كلية التربية الأساسية الجامعة المستنصرية، العراق.

13- آمنة محمود صالح المحكم الغامدي،(2009)، فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع الابتدائي لمادة العلوم "دراسة تقويمية لصدق المحتوى وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات في مكة المكرمة"، بحث تكميلي للحصول درجة الماجستير في علم النفس ، تخصص اختبارات ومقاييس ، جامعة أم القرى ،المملكة العربية السعودية .

14- Aksu. M, (1982), Effects of Formative Evaluation on School Achievement. (Doctoral Dissertation, Hacettepe Universities, Turkey.

15- Margot .R (1982), The Effects of Formative Assessment and Correctives on Learning Achievement, (Doctoral Dissertation, University of South California.

16- Khan .K, (2001), Formative Self-Assessment Using Multiple True false Questions On the internet: Feedback according to confidence about Correct Knowledge.

17- سهام دحال،(2005)، دراسة وتحليل استراتيجيات الفهم الشفهي عند الطفل المصاب بصعوبات تعلم القراءة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس اللغوي والمعرفي، جامعة الجزائر.

18- نجم عبد الله الموسوي ،(2005)،أسباب ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة القراءة من وجهة نظر معلمي ومعلمات المادة، مجلة النبأ،العدد 85، ميسان،العراق.

19- سماح بشقة ،(2008)،المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية ، دراسة ميدانية على تلاميذ التعليم الابتدائي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس ، تخصص إرشاد نفسي مدرسي، جامعة الحاج لخضر باتنة ،الجزائر.

20- ريما سعد الجرف،(2002)، دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، الرياض، المملكة العربية السعودية،الشركة الوطنية للتوزيع.

21- محمد الجميل ، عبدالسميع شعلة، (2000)،التقويم التربوي للمنظومة التعليمية - اتجاهات وتطلعات-،القاهرة، مصر ، دار الفكر العربي، ط 1.

22- سامي بن مصبح غرمان الحصيني ،(2006)،مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين)" بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

23- رجاء محمود أبو علام، (2005) ، تقويم التعلم، عمان ، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، ط 1.

24- محمد بن أبي بكر الرازي ،(1989)، مختار الصحاح ، بيروت ، لبنان، دار الكتب العلمية.

25- علي ماهر خطاب،(2001)، القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مصر، المكتبة الأكاديمية، ط 2 .

26- سامي محمد ملحم،(2005)،القياس و التقويم في التربية و علم النفس ،عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر و التوزيع، ط 3 .

27- سليمان فؤاد قلادة،(2005)،الأهداف و المعايير التربوية و أساليب التقويم، مصر، مكتبة بستان المعرفة، ط1.

28- عماد عبد الرحيم الزغول،(2002)، مبادئ علم النفس التربوي، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي،ط 2.

29- أنور عقل، (2001) ، نحو تقويم أفضل، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية، ط1.

30- نبيل عبد الهادي،(2001)،القياس و التقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،عمان، الأردن ، دار وائل للطباعة و النشر، ط2.

31- إلهام خنفري،(2008)، مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات و اللغة العربية ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر.

32-Charles Delorme(1990), L'évaluation en questions, Paris, Préface de Guy avanzini,3éme édition.

33 - Hamline. Daniel, (1982), Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation Continue, ED E.F S.F entreprise moderne d'édition Paris.

34- خالد أسود سعد،(2006)،تقويم درس طرائق التدريس من وجهة نظر الطالبات في معهد إعداد المعلمات، مجلة علوم التربية الرياضية، العدد الثاني، المجلس الخامس، جامعة بابل، العراق.

35- محمد سبع أبو لبدة ،(1987)،مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي،عمان ،الأردن، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط 5 .

36- عبدالله الصمادي وآخرون ، (2004)، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتقويم، مؤته ،الأردن، دار وائل للنشر.

37- مروان أبوحويج و آخرون،(2002)،القياس و التقويم في التربية وعلم النفس، عمان، الأردن،الدار العلمية الدولية للنشر و التوزيع، ط 1.

38- عبد الله أحمد عبد الله الشهابي،(2010)، التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث "دراسة تقويمية"، بحث مقدم كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس تخصص:(اختبارات ومقاييس)،كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

39- بنيامين س. بلوم و آخرون، (1983) ، تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني، ترجمة محمد أمين المفتي و آخرين، دار ماكجر و هيل للنشر.
40- سامي محمد ملحم،(2001)، سيكولوجية التعلم و التعليم- الأسس النظرية و التطبيقية- عمان،الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع، ط 1.
41- نادية بعيبع،(1996)، أهمية الاختبارات المحكية في التقويم التربوي،بناء اختبار محكي المرجع لقياس التحصيل في مادة الرياضيات للسنة السادسة من التعليم الأساسي،بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية،جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر.
42- ممدوح الكناني، عيسى جابر، (1994) ، القياس والتقويم النفسي والتربوي ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، ط 1.
43- نجوى التجاني محمد يسن ،(2009)، دور التقويم المستمر في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الثالث بمرحلة التعليم الأساسي، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية، قسم المناهج و طرق التدريس،جامعة الخرطوم ،السودان.
44- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والإيصال، المديرية الفرعية للتقويم بالتنسيق مع منظمة اليونيسف، "دليل منهجي في التقويم التربوي"،2010.
45- الحسين قرساس ،(2008)، تقييم عملية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الابتدائي حسب آراء المدرسين، دراسة ميدانية بولاية المسيلة،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي تخصص تقييم أنماط التكوين،جامعة منتوري قسنطينة ،الجزائر.
46- حبيب تيليوين ،(2003)،التقويم التربوي:" تكنولوجيا أو إيديولوجيا" ، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر.
47- محمد بن أبي بكر الرازي،(2003) ،مختار الصحاح، بيروت، لبنان، دار الكتاب العربي.
48- Norbert Sillamy, (1996), Dictionnaire de Psychologie, Larousse, canada
49- محمد الحوامدة،(2007)، أخطاء القراءة الهجرية في اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في محافظة أربد و علاقتها ببعض المتغيرات، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،مجلد6،عدد 2 .
50- نبيل عبد الفتاح حافظ ، (2000) ، صعوبات التعلم و التعليم العلاجي ،القاهرة، مصر، مكتبة الجامعة المصرية، ط1.
51- مسعودة عياد،(2007)،اكتساب مفهومي الزمان والمكان وعلاقته بظهور عسر القراءة لدى الطفل في المرحلة الابتدائية"، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في الأرطوفونيا،جامعة قسنطينة،الجزائر.

52- هشام الحسن،(2005)، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
53- علي سعد سالم آل جبار القحطاني،(2009)، فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط ، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
54- جيهان أحمد العماوي ،(2009)، أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي" ، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة ،فلسطين.
55- خالد بن عبد الله الراشد،(2001)،برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة وأثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي، دراسة تجريبية على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات درجة الماجستير في علم النفس بكلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
56- مصطفى غافل، (2002)، طرق تعليم القراءة و الكتابة للمبتدئين، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر.
57- Claude Germain, (1999), Le point sur la lecture internationale, paris.
58- أحمد عبد الله فهيم مصطفى محمد ، (2000)،الطفل ومشكلات القراءة،الدار المصرية اللبنانية، ط 1.
59- ليندة بولمكاحل،(2004)، بعض العوامل التعليمية المسامة في ظهور أخطاء تلاميذ السنة السادسة من التعليم الأساسي في القراءة باللغة العربية من وجهة نظر معلمي الصف السادس،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية فرع علم النفس الاجتماعي والاتصال،دراسة ميدانية بمدينة قسنطينة،جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر.
60- جمال أبو مرق،(2007)،الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل، مجلة جامعة الخليل للبحوث،المجلد (3) العدد (1).
61- آمنة محمود أحمد عايش،(2003)، صعوبات تعلم البلاغة لدى طلبة قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية من كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة ، فلسطين.
62- صلاح عميرة علي ،(2005)، صعوبات تعلم القراءة والكتابة-التشخيص والعلاج-الأردن، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،المطابع المركزية، ط1.

63- راتب قاسم عاشور،محمد فخري مقدادي ،(2005) ،المهارات القرائية والكتابية- طرائق تدريسها واستراتيجياتها-عمان،الأردن، دار المسيرة للطباعة و النشر والتوزيع، ط 1.

64- علي تعوينات،(1983)،التأخر في القراءة في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

65- رونيه أوبير،(1967)، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم ، بيروت، لبنان، دار العلم للملايين.

66- محمد دليل، (1973، 1974)، تدعيم العلاقة بين المدرسة و الأسرة، مجلة همزة وصل، عدد 5.

67- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003.

68- Jean Hansen Forder et all,(1998), Dictionnaire de L'éducation et de la Formation, 2éme édition, France ,Edition Nathan .

69- صلاح الدين المتبولي،(2003)،جهود اليونسكو في تطوير التعليم الأساسي،القاهرة،مصر، دار الوفاء للطباعة والنشر، ط1.

70- حسن منسي ، (2000)، إدارة الصفوف، عمان ،الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

71- محمد مقداد وآخرون،(1998)، قراءات في المناهج التربوية، باتنة، الجزائر،مطبوعات جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، ط2 .

72-Gaston Mialaret,(1979), La Formation des enseignant , Que sais je ?, 1ére édition, France, PUF.

73- وسيلة قرارية حرقاس،(2005)، مدى إعداد معلمي السنة الأولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية لولاية قالمة ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة منتوري قسنطينة،الجزائر.

74- حامد عبد السلام زهران ، (1995) ، علم نفس النمو :الطفولة والمراهقة ، القاهرة ، مصر، عالم الكتب ، ط 5.

75- حامد عبد السلام زهران ،(1999) ،علم نفس النمو :الطفولة والمراهقة، القاهرة ،مصر، عالم الكتب ، ط 6.

76- حسين عطا محمود عقل،(1998) ، النمو الإنساني في الطفولة والمراهقة ، الرياض، المملكة العربية السعودية، دار الخريجي، ط 5 .

77- آمال صادق،(1999) ، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة،مصر، ط4.
78- فاطمة لطيفة مرداسي ،(2003)، دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، دراسة ميدانية بمدينة عنابة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص علوم التربية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
79- عمار بوحوش، محمود الذنيبات محمد ،(1995) ، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
80- خالد حامد ، (2008) ، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، الجزائر، جسور للنشر و التوزيع، ط1 .
81- إحسان الأغا، (2002)، البحث التربوي، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين، ط4.
82- مصطفى عبده شحادة، (1999) ، أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية، نابلس، فلسطين، دار الفاروق للثقافة والنشر،ط 1.
83- مصطفى ربحي عليان، (2001) ، البحث العلمي- أسسه ، مناهجه ، أساليبه ، إجراءاته- عمان،الأردن، بيت الأفكار الدولية.
84- محمد جاسم محمد،(2004)،علم النفس التجريبي والتجارب والتجريب في فروع علم النفس،عمان ،الأردن ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط 1.
85- أحمد زكي، (1978) ، اختبار الذكاء المصور- التعليمات- القاهرة ، مصر، دار النهضة العربية.
86- فيصل عباس، 1996، الاختبارات النفسية – تقنياتها وإجراءاتها- بيروت ، لبنان، دار الفكر العربي، ط1.
87- فؤاد البهي السيد، (1978)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، دار الفكر العربي.
88- خير الدين علي أحمد غويس ،(2004)، دليل البحث العلمي، جامعة القاهرة ، دار الفكر العربي .
89- عزو عفانة،(1997) ، الإحصاء التربوي والإحصاء الاستدلالي، غزة، فلسطين ، مكتبة اليازجي، ط1 .
90- عبد الرحمن عيسوي،(2000)، الإحصاء السيكولوجي التطبيقي، مصر، دار المعرفة الجامعية.
91- محمود بوسنة ،(2007)، علم النفس القياسي المبادئ الأساسية ، سلسلة الكتب الأساسية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ،الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية .
92- عبد الكريم بوحفص، (2006)، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2.

93- صلاح الدين محمود علام ،(1996)، دليل المعلم في تقويم الطلبة في الدراسات الاجتماعية ، القاهرة ،مصر، دار الفكر العربي ،ط 1 .
94- حنان بنت سرحان عواد النمري،(2010)، واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج و طرق تدريس اللغة العربية،كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الملاحق

ملحق (01)

مذكرة نموذجية في مادة القراءة.

الفئة المستهدفة: السنة الرابعة ابتدائي

المجال المفاهيمي : .....

الوحدة التعليمية :.....المدة :45 دقيقة

النشـــاط: قراءة (أداء + فهم) .....

الموضـــوع: .....

الكفاءة القاعدية: القدرة على.....

الكفاءات الاجتماعية الثقافية:.....

مؤشر الكفاءة : يقرأ النص قراءة فعلية وبفهم.....

الوسائل والمستندات: الكتاب/السبورة.....

سيرورة الحصة	أهداف التعلم	وضعيات و أنشطة التعلم	نوع التقويم
وضعية الانطلاق 05 دقائق	- التلميذ يجيب.	**تمهيد**: مطالبة التلاميذ بفتح الكتب ص... تأمُل الصورة ، إثارة نقاش قصير حولها بأسئلة موجهة (أسئلة إيقاظ الاهتمام)... أي وضع المتعلم في جو النص المراد دراسته.	**تقويم تشخيصي:** طرح سؤال جول المكتسبات السابقة.
وضعية بناء التعلم 30 دقيقة	- يقرأ قراءة صامتة. - يقرأ و يتابع. - ينطق الحرف نطقا صحيحا وفق مخارجها. - يشرح و يوظف مجموعة كلمات. - يستخرج العبارات الدالة.	- فتح الكتب و طرح الإشكال(الصورة/ إشكال حسب النص). - **القراءة النموذجية:** يقرأ المعلم كامل النص قراءة نموذجية . - إعادة القراءة النموذجية للفقرة . - تكليف التلاميذ بالقراءة الصامتة. - طرح أسئلة حول الفهم العام. - **القراءات الفردية:** تكليف التلاميذ فرادى بقراءة النص (أو الجزء المخصص للحصة) مع حثهم على احترام علامات الترقيم. - يتخلل القراءات الفردية ما يلي: • شرح لبعض الكلمات وتوظيفها. • استخراج العبارات الدالة. • التعامل مع مضمون النص : - على مستوى الفهم. - على مستوى الشخصيات الرئيسية و الثانوية. - على مستوى الأحداث. - على مستوى البعد الزماني والمكاني.	**تكويني:** القدرة على القراءة الجيدة وفهم النص.
استثمار المكتسبات 10 دقائق	- يجزئ النص إلى فقرات. - يستخرج الأفكار. - يحلل أفكار النص. - يتابع / يستخرج الفكرة العامة.	- عن طريق المناقشة المطالبة بتجزئة النص إلى فقرات واستخراج أفكاره،و تسجيلها على السبورة. - قراءة ختامية للنص و المطالبة باستخراج الفكرة العامة و تسجيلها. - قراءة الأفكار من طرف التلاميذ. **فهم النص:** يلقي المعلم في كل مرّة أسئلة حول مضمون النص(أسئلة فهم النص).	**تقويم تحصيلي**

ملحق (02)

نموذج عن اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح

الدكتور احمد زكي صالح

اختبار الذكاء المصور

الاسم _____

السن _____

تاريخ اليوم _____

الدرجة	المقابل

توقيع المصحح

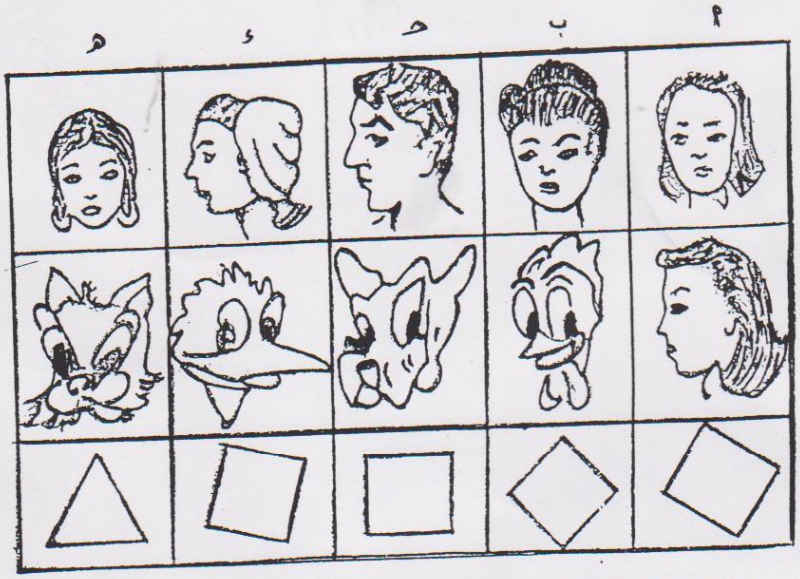
تعليمـــات

يهدف هذا الاختبار الى قيـاس القدرة على ادراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشـياء .

ويوجد فى هذا الاختبار مجموعات من الصـور . كل مجموعة تتكون من خمس صور أو خمسة أشكال ، أربعة منها متفقة او متشابهة فى صفة واحدة او أكثر ، وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين .

والمطلوب منك فى هذا الاختبار ان تبحث عن هـذا الشـكل المختلف بين افراد المجموعة الواحدة وتضع عليه علامة (×) .

والآن فلنتدرب على بعض الأمثلة حتى نتاكد من فهمنا لهـذا النـوع من المشاكل : ابحث عن الشكل المخالف فى كل مجموعة من المجموعات الآتية وضع عليه علامة (×) .



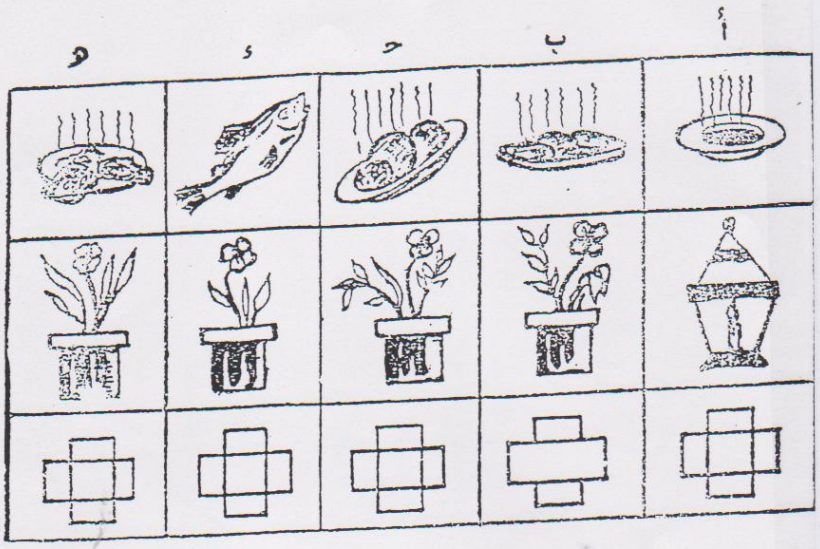
ما هو الشكل المخالف فى المجموعة رقم (١) ؟

لاحظ أن كل الصور تعبر عن « بنت » أو « سيدة » ما عدا الصورة (جـ) فهى تعبر عن رجل ، ولذلك يجب أن نضع عليها علامة (×) .

اما فى المثال رقم (٢) فان الشكل المخالف هو (أ) ، لماذا ؟

وفى المثال رقم (٣) فان الشكل المخالف هو (هـ) ، لماذا ؟

والآن اجب عن الأسئلة التالية بنفسك وحينما تنتهى منها ضع القلم .



الاجابة الصحيحة فى المثال رقم (٤) هى (د) لماذا ؟

والاجابة الصحيحة فى المثال رقم (٥) هى (أ) لماذا ؟

والاجابة الصحيحة فى المثال رقم (٦) هى (ب) لماذا ؟

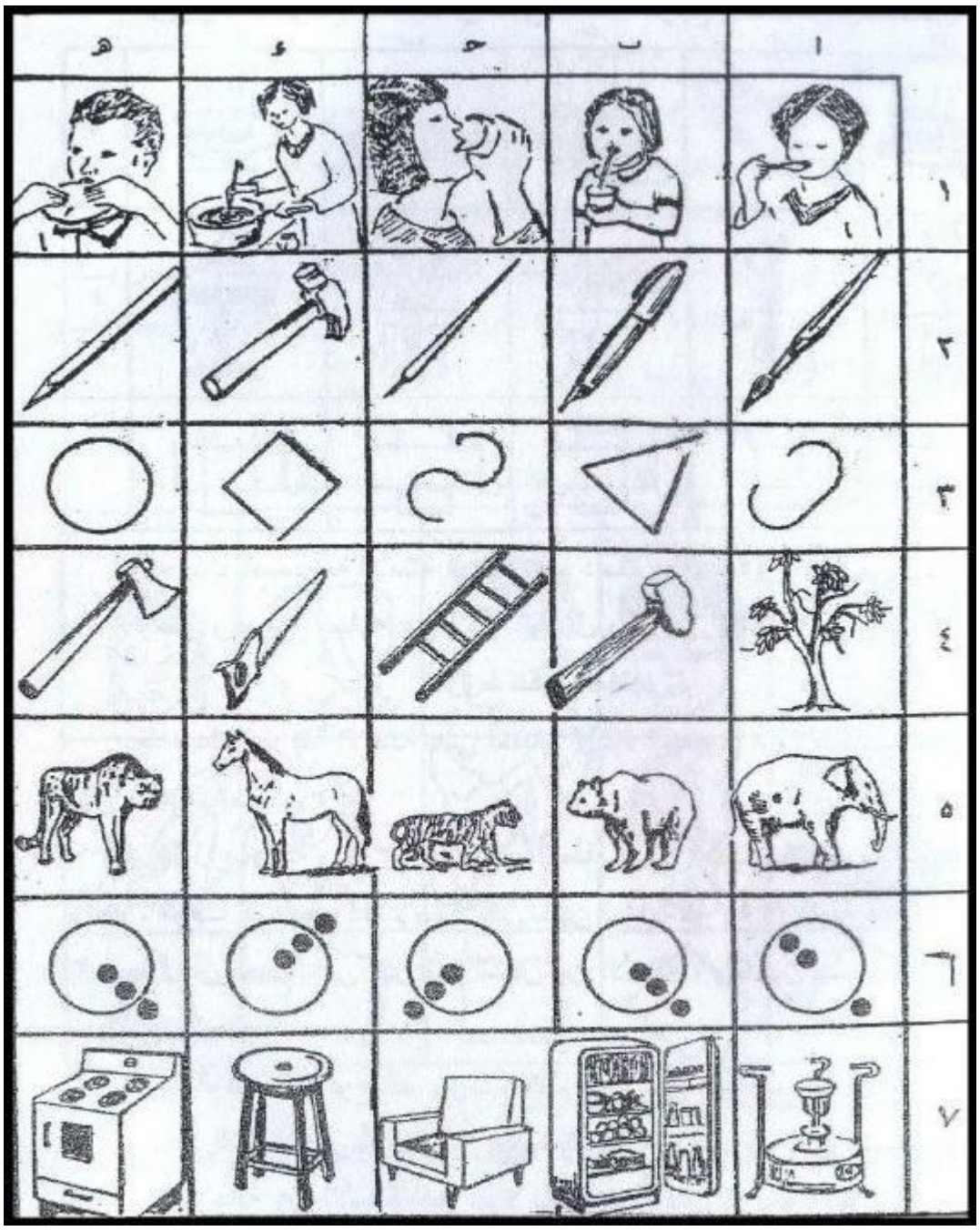
والآن قد فهمت هذا النوع من المشاكل . المطلوب منك الآن ان تعمل بسرعة ودقة ولا ترتكب اخطاء ولا تضيع وقتا طويلا فى سؤال واحد . ستعطى **عشرة دقائق فقط للاجابة عن الأسئلة** فى هذه الكراسة ، وهى ستون سؤالا .

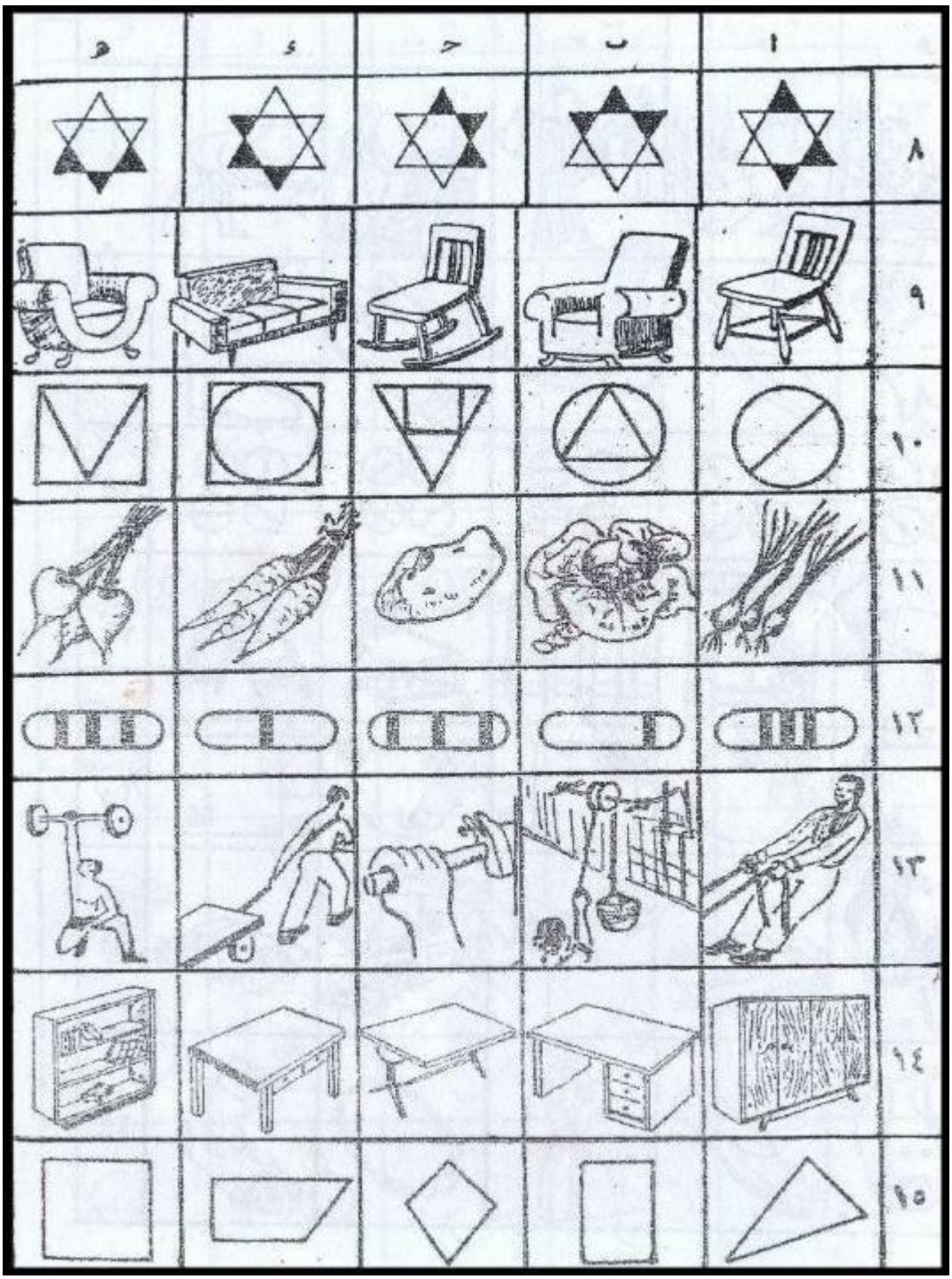
ليس من المفروض أن تحل كل الأسئلة . لا تضيع وقتا طويلا فى سؤال واحد

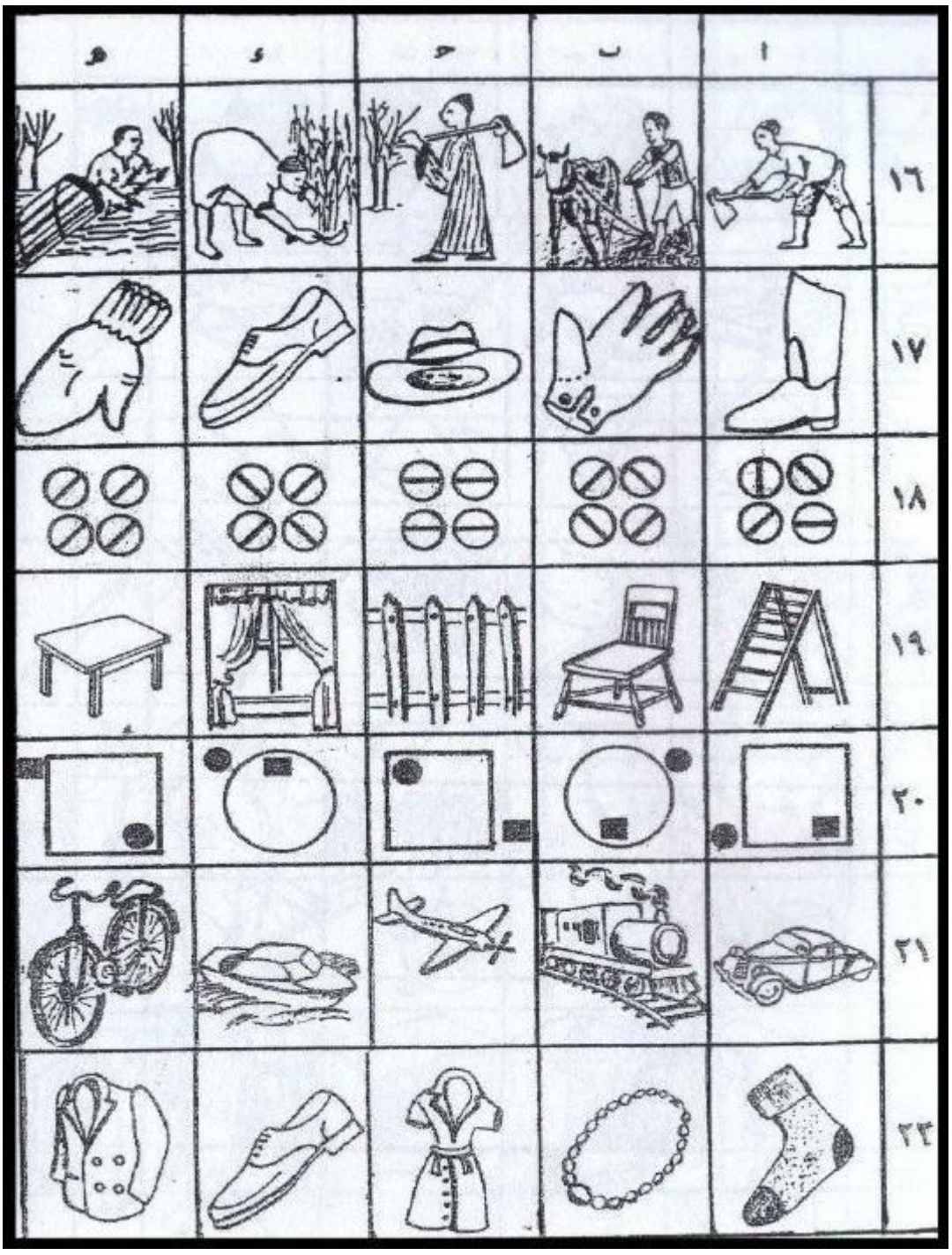
حالما تعطى تعليمات بالاجابة ابدا واستمر فى الاجابة عن اسئلة الاختبار حتى يطلب منك أن تضع القلم .

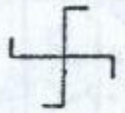
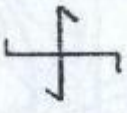
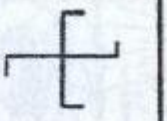
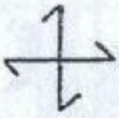
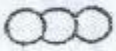
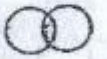
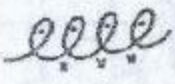
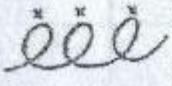
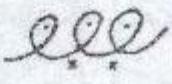
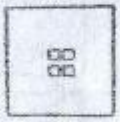
لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يؤذن لك .

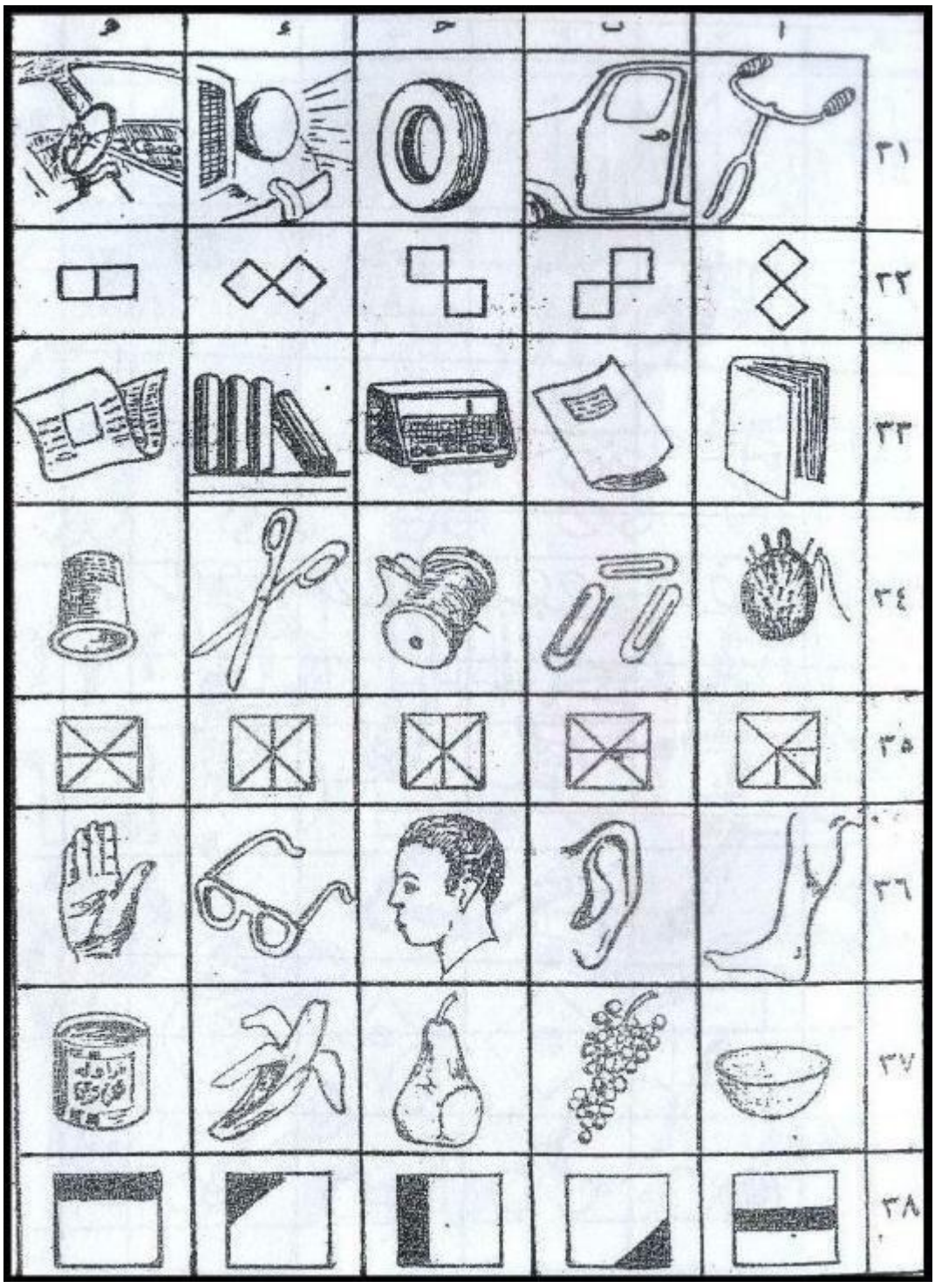
ولا تسأل اسئلة كيلا تضيع وقتا .

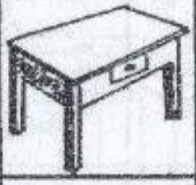

ه
د
ج
ب
ا
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

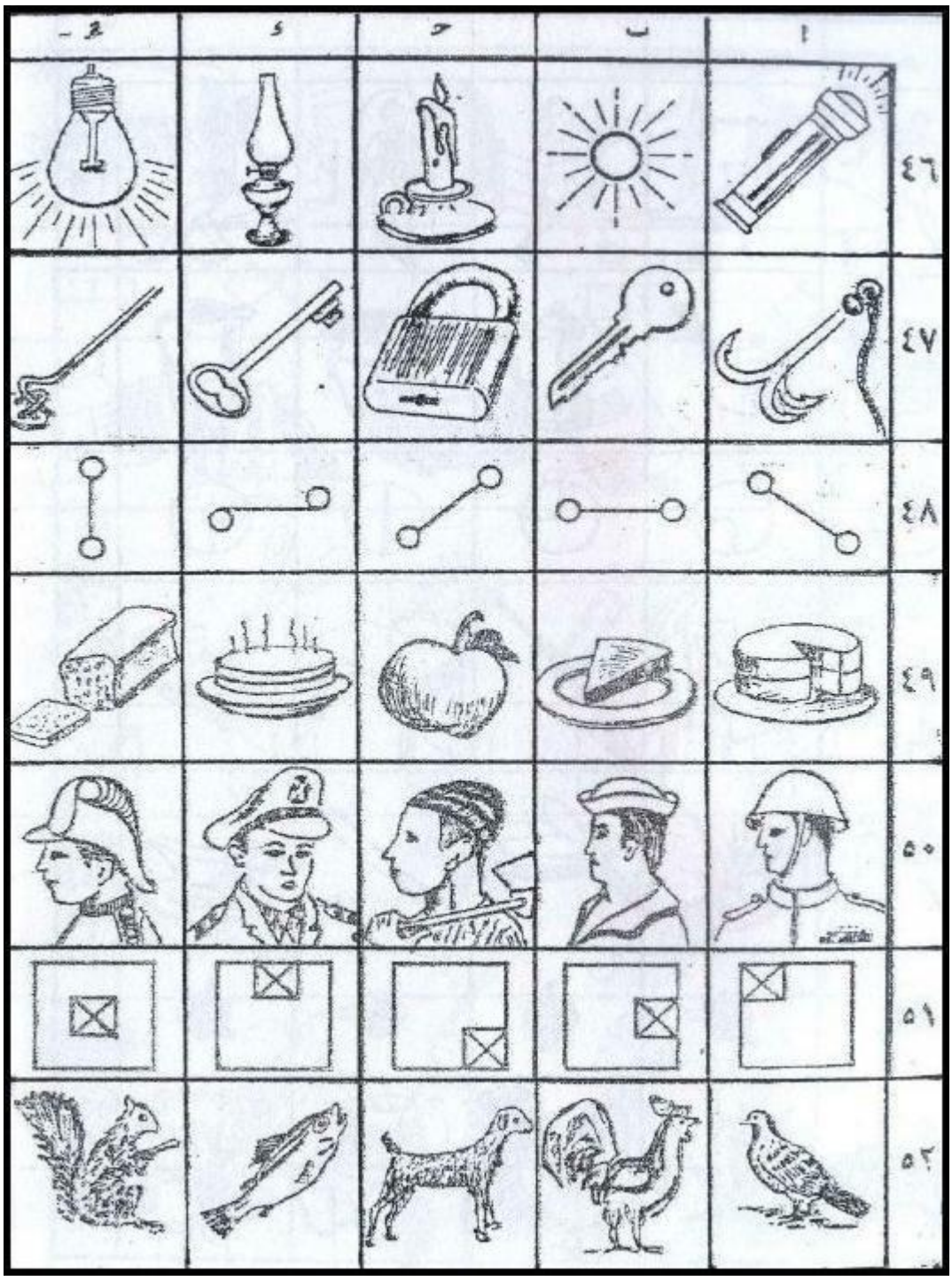

ا
ب
ح
ء
د
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

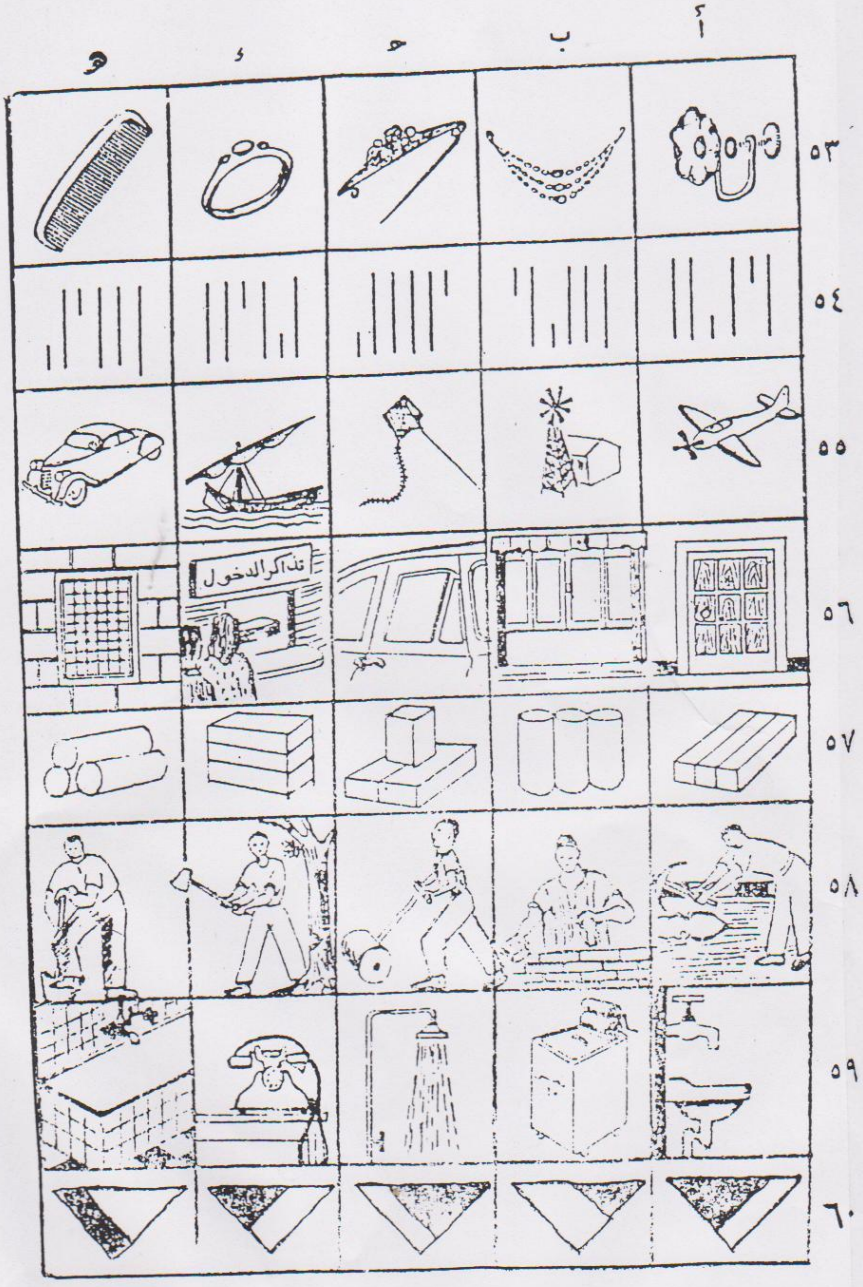

ا
ب
ج
د
هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢

هـ	د	جـ	ب	أ	
					٢٣
					٢٤
					٢٥
					٢٦
					٢٧
					٢٨
					٢٩
					٣٠


و
ه
د
ج
ب
ا
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨

	ا	ب	ج	د	هـ
٣٩					
٤٠					
٤١					
٤٢					
٤٣					
٤٤					
٤٥					


ا
ب
ج
د
هـ
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


أ
ب
ح
ء
هـ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
تذاكر الدخول

مفتاح التصحيح:

السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب	السؤال	الصواب
1	د	16	ج	31	أ	46	ب
2	د	17	ج	32	هـ	47	أ
3	هـ	18	أ	33	ج	48	د
4	أ	19	د	34	ب	49	ج
5	د	20	أ	35	أ	50	ج
6	أ	21	د	36	د	51	هـ
7	ج	22	ب	37	هـ	52	د
8	أ	23	ب	38	أ	53	هـ
9	د	24	د	39	ب	54	ج
10	أ	25	ب	40	هـ	55	هـ
11	ب	26	د	41	ب	56	أ
12	ب	27	د	42	ج	57	ج
13	هـ	28	هـ	43	د	58	ب
14	أ	29	د	44	ج	59	د
15	أ	30	ج	45	ب	60	هـ

ملحق (03)
نص اختبار صعوبات تعلم القراءة

الـنـــص:

كان شيخ يملك ثروةً كبيرةً، فلما شعر بدنو أجله، جمع أولاده الثلاثة ، ووزع عليهم أمواله، ماعدا ثلاث جواهر احتفظ بها، وقال لهم:من يعمل منكم عملاً شريفاً يأخذ جوهرةً.

بدأ كل ولد عمله بجد ونشاط، وبعد أسبوع جاء أولاده الثلاثة، فقال الأول:يا أبت أودعني رجل مسن - لا أعرفه- مقدارًا كبيرًا من المال، ولما طلبه مني رددته إليه كاملاً. فأجابه والده:إن عملك هذا نوع من الأمانة تستحق عليه جوهرة، ثم قدمها إليه.

أما الثاني فقال لأبيه: بينما كنت سائرًا على شاطئ البحر رأيت ولدًا يغرق، فبادرت إلى مساعدته، وأنقذته، ثم عدت به إلى أمه المسكينة فقال له والده :إن عملك هذا فيه شفقة ورحمة وشجاعة، وكافأه بالجوهرة الثانية.

تقدم الابن الثالث، فقال:أما أنا فقد وجدت خصمي وقد تعرض لحادث سير ، فقدمت له الإسعافات الأولية ، واتصلت بالمستشفى ، فحضرت سيارة إسعاف وصاحبته إلى المستشفى واطمأننت عليه ، ودعوت له بالسلامة ، وسامحته.

فلما سمع والده منه ذلك قال:إن عملك هذا شريف لأنك عفوت عنه عند المقدرة، لذا استحققت الجوهرة الثالثة.

ثم توجه الأب إلى أبنائه الثلاثة قائلاً:إنكم يا أبنائي شرفاء بأعمالكم وأرجو أن تظلوا كذلك حتى تكسبوا رضا الله، ومحبة الناس، واحترامهم لكم.

ملحق (04)

درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة

	درجات تلاميذ المجموعة الضابطة		درجات تلاميذ المجموعة التجريبية	
الرقم	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس قبلي	قياس بعدي
1	9	8	7	4
2	8	9	8	8
3	13	12	11	7
4	12	9	10	10
5	12	11	11	9
6	11	12	10	8
7	10	10	9	5
8	9	7	9	8
9	7	9	8	6
10	6	8	7	5
11	8	6	7	3
12	8	7	9	8
13	10	10	11	9
14	11	10	10	9
15	7	5	9	8
16	8	9	10	9
17	9	9	9	6
18	6	8	8	4
19	8	9	8	6
20	7	7	9	9
21	9	8	10	11
22	12	11	12	8
23	7	9	8	6
24	8	8	9	8
25	8	6	7	6
26	6	8	5	5
27	7	9	8	4
28	7	7	6	5

ملحق (05)

دليل التقويم التكويني في مادة القراءة

للمرحلة الابتدائية

تمـهيد:

يعد التقويم أحد عناصر المنهج الرئيسة، وقد لا نبالغ إذا ما اعتبرناه بمثابة مجهر العملية التعليمية أو المرآة التي تعكس مدى فعالية ونجاح أداء بقية عناصر المنهج، وقد عملت وزارة التربية والتعليم على إعطاء هذا الجانب قدرًا من اهتمامها وعنايتها في سياق خطوات إعادة صياغة مرتكزات العملية التعليمية والتربوية.

أهداف الدليل:

- يتعرف المعلم على أسلوب التقويم التكويني في مادة القراءة.
- تحديد المعارف والمهارات في مادة القراءة ومستويات تحقيقها.
- اكتساب المعلم أساليب تقويم المتعلمين في مادة القراءة.
- يعرف المعلم أسلوب تسجيل المعلومات عن أداء المتعلمين.
- إعداد تقارير دورية لأولياء الأمور لإطلاعهم على مستوى أبنائهم.

مفهوم التقويم التكويني:

التقويم التكويني عبارة عن "أسلوب محدد بإجراءات وضوابط لجمع معلومات عن تحصيل المتعلـمين في القراءة خـلال العـام الدراسي في المرحـلة الابتدائية ،كـما أنه أداة للتخـفيف من صعوبات تعلم القراءة "، ويتضح من التعريف قيام المعلم بإجراء تسجيل الملاحظات والتقديرات عددًا من المرات خلال الفصل الدراسي، بحيث تكون المحصلة النهائية لدرجة المتعلم عبارة عن معدل تلك المرات.

أهداف التقويم التكويني:

- تطوير إجراءات تقويم المتعلم.
- الحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي.
- تعريف الأسرة بمستوى تقدم ابنها ومشاركتها في التقويم.
- متابعة المعلم لمستوى تقدم المتعلمين.
- وضع تقدير ثابت نسبيًا لمستوى أداء المتعلمين.
- التخفيف من صعوبات تعلم القراءة.

تعليمات عامة:

- يطبق هذا التنظيم على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- يمكن للمعلم استخدام الواجبات والمشاركة ضمن مفردات التقويم، كوسائل تقويمية أو علاجية لبعض الجوانب حسب ما يراه مناسبًا.
- يتم إشعار المتعلمين وأولياء أمورهم بعد كل فترة من فترات التقويم المخصصة لمادة القراءة.

عدد مرات التقويم في مادة القراءة:

يخضع عدد مرات التقويم في القراءة تبعًا لعدد الحصص الأسبوعية في مادة القراءة وعدد التلاميذ في القسم ، كما هو موضح في الجدول :

عدد الحصص	عدد الطلاب في الفصل الواحد	عدد مرات التقويم
2 فأقل	25 فأقل	ثلاث مرات في كل مهارة.
2 فأقل	26 فأكثر	مرتان في كل مهارة.
3 – 4	25 فأقل	أربع مرات في كل مهارة.
3 – 4	26 فأكثر	ثلاث مرات في كل مهارة.

جدول يوضح عدد مرات التقويم.

أسلوب توزيع الدرجات:

- توزع الدرجة الكلية للمادة على المهارات المحددة لها.
- يقوّم المتعلم عددًا من المرات في المهارة الواحدة حسب عدد مرات التقويم المشار إليها في الجدول رقم (1).
- يُحسب معدل درجات التحصيل في كل مهارة بقسمة إجمالي درجات تحصيل المتعلم في تلك المهارة على عدد مرات التقويم.
- يتم جمع تلك المعدلات ليكون الناتج ممثلاً للدرجة النهائية للمتعلم كما في المثال التالي :

المهارة الأولى (12درجة)					المهارة الثانية (15 درجة)					المهارة الثالثة (23 درجة)					الدرجة الكلية (50)
تقويم (1)	تقويم (2)	تقويم (3)	مجموع	معدل	تقويم (1)	تقويم (2)	تقويم (3)	مجموع	معدل	تقويم (1)	تقويم (2)	تقويم (3)	مجموع	معدل	الدرجة النهائية
5	7	9	21	7	8	9	10	27	9	5	6	7	18	6	22

- حيث افتُرض أن عدد المهارات ثلاثة، وعدد مرات التقويم ثلاثة أيضًا.

- **أسلوب إشعار المتعلمين وأولياء الأمور:**

- تحقيقًا لمبدأ التواصل بين المدرسة والبيت وتوثيق العلاقة بينهما، فإن الحاجة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بتعريف أولياء أمور المتعلمين بهذا التنظيم وإيجابياته، ومتطلباته، ودورهم في تحقيق أهدافه.
- ويتخذ إشعار المتعلمين وأولياء أمورهم بعدين رئيسين هما:

- **البعد الأول: الإشعار عن أهداف ومضامين وإجراءات أسلوب التقويم التكويني:**
- بما أن أسلوب التقويم التكويني يسعى إلى تقويم تحصيل المتعلمين في مادة القراءة بأسلوب علمي مميز يقوم على متابعة المتعلم خلال الفصل الدراسي،وتشخيص صعوبات تعلم القراءة في وقت مبكر واقتراح الحلول المناسبة قبل تأزمها، ونظرًا لجدة هذا الأسلوب فمن الضروري اتخاذ الإجراءات المناسبة لتعريف أولياء الأمور والمتعلمين بأهدافه ومضامينه التي يستند إليها.
- **البعد الثاني: إشعار المتعلم بمستوى تحصيله في مادة القراءة:**
- نظرًا لأهمية إطلاع المتعلم على مستوى تحصيله ومتابعة ولي أمره لمستواه أولاً بأول منذ بداية الفصل الدراسي،ينبغي إبلاغ المتعلمين وأولياء أمورهم بطريقة وصفية دون درجات رقمية في نموذج مستقل عن التقرير الشهري، وفيما يلي نموذج عن إشعار متابعة المتعلم في مادة القراءة :

نموذج إشعار متابعة المتعلم في مادة القراءة : -

- مدرسـة: .....
- السنة : الرابعة ابتدائي.
- السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:
- حرصًا من إدارة المدرسة على متابعة مستوى تحصيلك العلمي في مادة القراءة، والتي يتم تقويمها بأسلوب التقويم التكويني.
- يسرنا أن نقدم لك تقريرًا عن مستوى تحصيلك في مادة القراءة:

	التقدير	ملاحظات
مادة القراءة	.....	.....

متمنين لك مزيدًا من التقدم والنجاح.

مدير المدرسة ولي أمر المتعلم

....

ملاحظة: نأمل إعادة هذا الإشعار إلى المعلم بعد اطلاع ولي أمرك والتوقيع عليه.