العـــدد (١٧)، مـــــــارس ٢٠٢٣، ص ص ٣١ – ٦١

واقع الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء اختبار PIRLS من وجهة نظر المعلمين

إعـداد

ليلـــى علـــي بـــاسنـــدوه

كليـة التـربيـة – جـامعـة أم القـرى

واقع الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء اختبار PIRLS من وجهة نظر المعلمين

ليلى علي باسندوه(*)

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية pirls، والكشف عن الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلال عملية التقويم وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل والخبرة في الفروق في استخدام الممارسات التقويمية. لدى معلمي اللغة العربية، ولتحقيق تلك الأهداف، تم اختيار عينة للتحقق من الخصائص السيكومترية ١١٢(٦٣ معلم، ٤٩ معلمة)، وعينة نهائية ٢٨٢ (١٢٨ معلمة، ١٥٤ معلما)، كما أعدت الباحثة استبانة لجمع البيانات، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: أن تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا.

تقييم الصعوبات كان متوسطا، الصعوبات التي نالت تقديرا أكبر منها: كثرة أعباء المعلمين، التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق، كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التقويمية – مهارات الفهم القرائي – الاختبارات الدولية لاختبار PIRLS.

(*) كلية التربية – جامعة أم القرى.

The Reality of Assessment Practices of Reading Comprehension Skills in the Light of the PIRLS Test From the Point of View of Teachers

Layla Ali Basendwah (*)

Abstract

The study aimed to identify the assessment practices for evaluating reading comprehension skills in light of the international PIRLS tests, and to reveal the difficulties teachers face during the assessment process, and the role of gender, qualification and experience in the differences in the use of assessment practices. For Arabic language teachers, and to achieve these goals, a sample was selected to verify the psychometric characteristics of 112 (63 teachers, 49 teachers), and a final sample of 282 (128 teachers, 154 teachers). That the evaluation of practices was high or very high. The evaluation of the difficulties was moderate. The difficulties that received a greater appreciation of them: the large number of teachers' burdens, the diversity of tools that require a longer time in application. As well as the presence of statistically significant differences between males and females in evaluating evaluation practices as a total score, experimental evaluation practices, and non-experimental evaluation practices in favor of females , while there were no differences between them in the assessment of difficulties

Keywords: assessment practices – reading comprehension skills – International tests for the PIRLS test

(*) College of Education - Umm Al-Qura University.

المقـــدّمـــــة:

يُعد التقويم التربوي جزءاً أساسياً في النظام التعليمي فمن خلاله يتم التعرف على مدى تحقق نتاجات النظام التعليمي وتقديم التغذية الراجعة التي تسهم في تعديل وتطوير التعليم وتزيد كفاءته.

وفي هذا الاطار فقد شهد التعليم تطوراً ملحوظاً يكمن ذلك في تطوير أساليب ووسائل التقويم التربوي باعتباره جزءاً لا يتجزء من النظام ونظرا لأهمية التقويم الصفي ودوره في العملية التعليمية فإنه ينظر إليه على أنه ممارسة لكشف وتحديد ومعرفة وفهم قدرات ومهارات الطالب وهو نشاط صفي يستخدم لتحفيز جمع البيانات. (Black & William, 1998)

وتعتبر الاختبارات الدولية احدى الحلقات التقويمية التي تزود الدول المشاركة ببيانات تمكنها من مقارنة أداء طلبتها بأداء طلبة الدول الأخرى، وتعد دراسة البيرلز من الدراسات المهمة التي تنظم من قبل الجمعية الدولية للتحصيل التربوي (IEA) ومقرها العاصمة أمستردام بهولندا معياراً عالمياً للفهم القرائي للصف الرابع حيث تهتم بقياس اللغة الأم لكل دولة بهدف معرفة مستوى هذه الشريحة وتحديد جوانب القوة والضعف لديهم.

وما للغة من أهمية كبيرة فهي وسيلة التواصل بين البشر و أهم فروع اللغة، فقد سعى له المربون والتربويون وتحديداً في مراحل التعليم المبكرة ويعود لها الفضل الكبير فيما نتعلمه من علوم ومعارف ولولاها ما وصل الانسان لما توصل إليه من مستويات معرفية وإدراكية وثقافية مختلفة (الجبيلي، ٢٠٠٩م).

وقد بذلت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية جهود كبيرة لمواكبة متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ حيث اعتمدت مؤشر تحسين القراءة في عدد من المبادرات التي تهدف رفع مؤشر مستوى الطلاب ومقدرتهم في الفهم القرائي، لذا اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتنفيذ اختبارات محاكية لاختبار PIRLS بشكل اسبوعي بدءً من الأسبوع الثالث للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢ واستمرت حتى موعد الاختبار الفعلي بهدف تقديم تغذية راجعة بعد كل تطبيق ترسل لجميع إدارات التعليم للتعرف على جوانب القوة وتعزيزها ونواحي الضعف ومعالجتها.

لذا أتت هذه الدراسة للكشف على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم مهارات الفهم القرائي داخل الحجرة الصفية في ضوء الاختبارات الدولية PIRLS وأهداف المنظمة الدولية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وذلك لتحسن مستوى الطلاب والطالبات في المشاركات القادمة والتعرف على الصعوبات التي قد تواجههم أثناء عملية التقويم.

مشكلـــــة البحـــــث:

يعتبر التقويم من الأمور الهامة والضرورية في المجال التربوي فهو يوضح لنا عناصر القوة والضعف في العملية التربوية ويعد نقطة البداية للتطوير والتحسين من خلال استعمال أساليب وطرق وأدوات لتقويم أداء الطلاب.

انطلاقاً من أهمية القراءة العظيمة وحرصاً على تحسين مستويات الطلبة وحتى نصل بالطلبة إلى أعلى مستويات الفهم القرائي لابد من معرفة الممارسات التقويمية داخل الحجرة الدراسية للصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية وصولاً للمستوى الإبداعي المطلوب الذي نسعى لتنميته، ومن خلال ذلك نستطيع الكشف عن نقاط القوة والضعف في الممارسات التقويمية بهدف تحسين مشاركة المملكة في الاختبارات القادمة وتزويد أصحاب القرار والتربويين بنتائج الواقع الفعلي لتقويم هذه المهارات الهامة.

أسئلـــة الـــدراســـة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ماهي الممارسات التقويمية المستخدمة لتقويم مهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية pirls من وجهة نظر المعلمين؟
- ما الصعوبات التي تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم مهارات الفهم القرآئي في ضوء الاختبارات الدولية pirls من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد مجتمع الدراسة في استخدام الممارسات التقويمية تعزى لمتغير الجنس – المؤهل –سنوات الخبرة؟

أهميـــة الـــدراســـة:

تظهر أهمية الدراسة كونها من الدراسات القليلة التي تناولت الممارسات التقويمية لمهارات الفهم القرائي في ضوء الاختبارات الدولية PIRLS في المملكة العربية السعودية حيث تساعدنا على معرفة الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم الطلبة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بغرض تحسين مشاركة المملكة في الاختبارات الدولية القادمة PIRLS ونتعرف من خلالها على الصعوبات التي قد تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم الطلبة في مهارات الفهم القرائي.

أما من الناحية التطبيقية فهذه الدراسة تعرفنا على الممارسات التقويمية المستخدمة في تقويم الطلبة لمهارات الفهم القرائي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية وأيضاً تكشف لنا عن الصعوبات التي تواجهه معلمي اللغة العربية خلال تقويم مهارات الفهم القرائي.

مصطلحات الدراسة:

الممارسات التقويمية Assessment practices

وتعرف بأنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية العملية التعليمية وأثناءها وفي نهايتها، بغية تقويم أداء الطلبة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات التي توفر له بيانات كمية وكيفية يحتاجها وتساعده في إصدار الحكم على درجة النتاجات التعليمية المستهدفة واتخاذ القرارات المناسبة (مراد، ٢٠١٦).

الفهم القرائي Reading comprehension

تعرفه الباحثة بأنه عملية عقلية تبنى على خبرات ومعارف سابقة مكتسبة بغرض التفاعل مع النص حرفياً واستنتاجياً وابداعياً وتذوقياً للتوصل للمعنى العام.

الاختبارات الدولية PIRLS:

تعرف باسم (الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم).

اختبار تعده منظمة IEA للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم والمواقف التي تعلموها في مادة القراءة، ومقارنة النتائج بين الدول المشاركة. (هيئة تقويم التعليم والتدريب).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نبذة تاريخية عن التقويم:

ترجع جذور التقويم إلى سنة ٢٠٠ق. م عندما أستخدم الصينيون اختبارات لتقدير أداء المرشحين للعمل في بعض الوظائف الحكومية.

وبدء التقويم في أوروبا ببداية الثورة الصناعية وأصبح كتخصص مستقل في الفترة ما بين ١٨٠٠م إلى ١٩٣٠م لأنه مقترن بقضايا التقويم وبتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت في تلك الفترة الكتابات في القياس النفسي ليتطور ويتسع مجال التقويم فشمل تقويم المعلمين والبرامج والمؤسسات.

ومن العوامل التي ساعدت في اتخاذ القرارات التربوية انتشار الاختبارات التحصيلية والتي من خلالها حُددت مستويات الطلاب من حيث النجاح والرسوب والمقارنة بين البرامج التعليمية.

وخلال الفترة من ١٩٣٠إلى ١٩٤٥م كان التركيز على الأهداف التربوية والمخرجات التي تنتج عن البرامج التعليمية وظهرت أيضاً الاختبارات مرجعية المحك.

وفي الفترة من ١٩٤٨م إلى ١٩٧٢م زاد الاهتمام ببرامج تقويم البرامج التقويمية والتعليمية، وبنهاية هذه الفترة برز التقويم وأصبح من أهم المجالات في العلوم التربوية والتطبيقية.

وقد تصبح الممارسات أو الأساليب التقويمية ممارسات روتينية إذا لم تحدد أهدافها تجاه العملية التعليمية إذن لابد على المعلمين تحديد الأهداف المرجوة قبل البدء في عملية التقويم للانتقال بالعملية التعليمية إلى أفضل مستوياتها.

إن عملية التقويم أصبحت أمراً ضرورياً في التعليم لمعرفة مخرجات ونواتج العملية التعليمية حيث أن رسالة التعليم تجمع بين التعليم والتقويم لمعرفة نواحي القوة والضعف واقتراح الأساليب والوسائل والمعالجات المناسبة (محمود، ٢٠٠٤م).

وبذلك ترى الباحثة أن التقويم أداة هامة للانتقال بالممارسات التقويمية التربوية مما هو واقع إلى ما هو مأمول، فالتقويم يهتم بكل ما يتعلق بالبرامج التربوية المختلفة وتصنيفها والحكم عليها ووضع الحلول والمقترحات.

مفهوم التقويم:

يعد التقويم ركيزة أساسية وجانباً مهماً في النظام التربوي، ولذلك يمكن تحديد مفهوم التقويم التربوي بالتعرف على معنى كلمة (تقويم) لغة واصطلاحاً إن الأصل في كلمة تقويم لغوياً هو الفعل (قوم) فيقال (قوم الشئ) تقويماً أي عدل مساره وحسن نقاط القصور فيه (الرافعي،٢٠٠٨).

وجاء في المعجم الوسيط لابن منظور (قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه وقوم السلعة سعرها وثمنها قوموا الشئ فيما بينهم أي قدروا ثمنه وتقوم الشئ أي تعدل واستوى وتبينت قيمته)

وبهذا المعنى فقد عرف (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨،ص١٣) التقويم اصطلاحاً بأنه (تعديل مسار أي عملية تربوية، وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وإصلاح نقاط القصور فيها).

وبناء على ذلك نستطيع القول بأن التقويم بمعنى التطوير والتعديل وجعل الشئ مستقيماً يتضمن الحكم متجاوزاً ذلك إلى التحسين وإصلاح الاعوجاج أي التعديل والتصحيح.

وعرف بلوم (Bloom,1967) التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات (Criteria) والمستويات (Standard) والمعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

وعرف جرونلند (Gronlund,1976) التقويم بأنه عملية منهجية، تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل الطلبة، وأنه يتضمن، وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة (دعمس، ٢٠٠٨م).

وهناك عدة تعريفات للتقويم التربوي وهي تختلف عن بعضها تبعاً لوظائف التقويم.

تعني كلمة تقويم تقدير قيمة الشئ والحكم عليه، وهو إصدار حكم على مستوى الطلاب في ضوء معايير محددة مسبقاً ويلي ذلك اقتراح أساليب للعلاج والتطوير في مستوى الأداء.

وتعتمد جودة عملية التقويم على جودة الأداة المستخدمة في القياس ودقة الحكم تعتمد على جودة المعايير المتبعة (مراد، سليمان، ٢٠٠٢م).

ويعرف الفرج التقويم التربوي بالتالي:

(التقويم علم يضم العمليات المختلفة التي تتبع في جمع البيانات وتفسيرها من أجل تقرير قيمة، وجدوى برنامج ما للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه من حيث اعتماده أو تطويره أو إلغائه أو أختيار بديل له) (الفرح، ٢٠٠٧م).

وتعرف الباحثة التقويم التربوي بأنه عملية منظمة تهدف لجمع وتصنيف وتحليل و تفسير بيانات ومعلومات كمية أو كيفية لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية وإصدار الحكم عليها.

وينقسم التقويم من حيث الغرض منه إلى ثلاثة أقسام: التقويم التمهيدي(التشخيصي)، التقويم البنائي(التكويني)، والتقويم الختامي (النهائي أو التجميعي). وهذا ما نهتم به في العملية التعليمية بقصد التحسين والتطوير.

١- التقويم التمهيدي(القبلي):

يستخدم التقويم التمهيدي قبل البدء في عملية التدريس أو قبل تنفيذ برنامج تدريبي وذلك لجمع معلومات عن مستوى واتجاهات الدارسين (مراد، سليمان، ٢٠٠٢).

يقوم التدريس على خطوات منظمة تبدأ من تحديد نواتج التعلم المتوقعة في نهاية الدرس وتنتهي بمجموعة قرارات تمهيداً لبداية مرحلة جديدة أن جمع عدة معلومات عن مستوى الطلاب (العزاوي، ٢٠١٣).

٢- التقويم البنائي(التكويني- المستمر) :

يتم إجراءه أثناء فترة تنفيذ البرنامج التدريبي أو المقرر الدراسي ويوفر للمعلم معلومات تستخدم في التطوير وتحسين نواحي الضعف (مراد، سليمان، ٢٠٠٢).

والجدير بالذكر أن التقويم البنائي يعتبر مزوداً للمعلم والطالب بالتغذية الراجعة المتعلقة بجوانب القوة والضعف فهو متزامناً مع عملية التدريس لأنه يجعل الطالب يستشعر نجاحه ويتعرف على أخطاءه والمدرس يعدل خططه على ضوء النتائج (العزاوي، ٢٠١٣).

ويستخدم في هذا التقويم عدة اختبارات شفوية وتحريرية بسيطة ويشمل تقديرات مؤقته تستطيع من خلالها التعرف على مدى تقدم المتعلم (أبوغريبة، ٢٠٠٧).

٣- التقويم الختامي(النهائي أو التجميعي) :

هو التقويم الختامي لنواتج التعلم ويكون في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي ويترتب عليه قرارات متعلقة بنقل الطلبة من صف إلى الصف الآخر أو تخرجهم أو حصولهم على شهادة.

وتختلف الاختبارات النهائية عن البنائية في أنها شاملة وعامة وقد تكون طويلة ومعقدة نوعاً ما وهي عبارة عن عينة تمثل الأهداف أما البنائية فتأخذ بعين الاعتبار جميع النقاط الهامة، وقد تعد من قبل المعلم نفسه أو فريق متخص في الجهة التعليمية (العزاوي، ٢٠١٣).

ويستخدم في هذا التقويم عدة اختبارات شفوية وتحريرية بسيطة تشتمل على تقديرات مؤقته يستطيع المعلم من خلالها التعرف على مدى تقدم المتعلم (أبو غريبة، ٢٠٠٧م).

إن التقويم في الصف المدرسي مرتبطٌ بالتعليم والتعلم فهو يشدد على جودة التعليم ويرفع من مؤهلات الطلاب. ويعتمد التقويم بشكلٍ عملي على وسائل مختلفة لجعل الطلاب يكتشفون بشكلٍ فعلي ما اكتسبوه وما الذي يجب عليهم تطويره. وهذا يمكن أن يتم من خلال جمع المعلومات بواسطة الاختبارات والتمارين وتقديم تقييم راجع مفيد وإجراء نشاطات صفيَّة صوتية ووضع خطة للتعليم وفقاً لاحتياجات الطلاب.

أهميـــة التقـــويـــم:

أن نجاح أي نظام تعليمي يعتمد بدرجة كبيرة على قوة ودقة عملية التقويم وأن التقويم هو أهم عنصر فيها على الإطلاق، حيث تمكن أهميته في القرارات والإجراءات عليه فإن عمليات التقويم، وإذا لم تكن على درجة عالية من الدقة والاتقان ستؤدي حتماً إلى نتائج مضللة وخاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تنفعه.

خصـــائـــص التقـــويـــم:

التقويم عملية علاجية تكشف مواطن القوة والضعف في عملية التدريس بغرض التحسين والتطوير بما يحقق الأهداف المرجوة.

التقويم جزء لا ينفصل عن عملية التعليم والتعلم وله شروط لابد أن تتوفر ليحقق الفائدة منه وهى كالتالي:

١- لابد أن يكون التقويم هادفاً أي ينطلق من أهداف النظام التربوي أو التعليمي.

٢- أن يكون منهجياً ومنظماً بحيث يبدأ بالتخطيط ثم التنفيذ ثم متابعة القرارات التي تم اتخاذها والإجراءات المترتبة على التقويم.

٣- أن يكون التقويم مرن ومرونة التقويم تعني مواجهة بعض التغيرات التي يمكن أن تطرأ على عناصر العملية التعليمية (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨).

٤- أن يكون التقويم مستمراً بمعنى أن التقويم لابد أن يسير إلى جانب العملية التعليمية.

٥- عملية تعاونية مشتركة بين أطراف العملية التعليمية (الطالب – المعلم – المشرف – وولي الأمر).

٦- ينبغي أن يكون موضوعياً بعيداً عن الذاتية والتحيز.

٧- التقويم لابد أن يبنى على أسس علمية من الصدق والثبات والتمييز:

- **الصدق:** أن يقيس التقويم ما وضع لقياسه.
- **الثبات:** أن يعطي نفس النتائج عند التطبيق لأكثر من مرة.
- **التمييز:** أن يميز بين الطلاب باظهار الفروق الفردية. (محمود، ٢٠٠٤)

٨- عملية شاملة لجوانب المقرر الدراسي ويتم فيه تقويم جوانب المتعلم:

- **المجال المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم:** (التذكر- الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم).
- المجال المهاري (الأدائي).
- **المجال الوجداني:** كالميول – والاتجاهات – القيم. (دعمس، ٢٠٠٨)

٩- التقويم لا يمثل هدفاً في حد ذاته إنما يعتبر وسيلة للتحسين. (محمود، ٢٠٠٤)

وخلاصة القول نستطيع أن نقول:

١- أن التقويم عملية تشخيصية علاجية لها أهداف محددة.

٢- التقويم إصدار حكم على قيمة الشئ مع التصحيح والتعديل.

٣- يستخدمه المعلم كوسيلة في الحكم على مدى تقدم طلابه نحو الأهداف المرسومة التي حددها مسبقاً والتي هدفها إحداث تغيير في سلوكهم وتقديم التغذية الراجعة لهم.

أهـــداف التقـــويـــم:

تبرز أهمية التقويم في كونه ركناً أساسياً داخل المنظومة التعليمية وله أبعاد واسعة مثل التعديل والإصلاح من خلال التعرف على جوانب القوة والضعف وما يعيق تحديد الأهداف.

ويرى ماهر إسماعيل صبري، ٢٠٠٨، ص ٣٢ إن الهدف المنشود من تقويم الطلاب في أي نظام تعليمي هو (تطوير عناصر هذا النظام ورفع كفاءة مخرجاته إلى أقصى حد ممكن) وهذا يدل على أن تطوير عملية التعليم لابد أن تستند على عملية تقويم دقيقة.

فالتقويم يبدأ بالتخطيط الجيد ويستمر عبر عدة مراحل بما يتناسب مع الأهداف التعليمية المرسومة مسبقاً ولذلك فإن التقويم يسعى لتحقيق الأهداف التالية:

١- يساعد في بناء الأهداف بطريقة واضحة وسهلة.

٢- معرفة طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة التي تتلاءم مع الأهداف وتساعد على تحقيقها.

٣- تحديد الصعوبات التي تواجهه المعلم وتعيقه في القيام بدوره مع العمل علاجها لتوفير الجو المناسب لعملية التعليم.

٤- إعادة تنظيم وترتيب أدوار كل من المعلم والمتعلم.

٥- بناء علاقة قوية بين البيت والمدرسة من خلال معرفة الأسرة بمستوى أبنائها وخاصة إذا كان هناك تدني في مستوى تحصيلهم الدراسي إضافة إلى تشجيعهم إلى مزيداً من العطاء والإنجاز.

٦- يكشف عن الاستعدادات والميول والقدرات التي يتمتع بها الطلاب.

٧- زيادة الدافعية لدى الطلاب والمعلمين من خلال معالجة الخلل وزيادة حجم التحصيل الدراسي. (عبدالكريم، ٢٠١٩)

أساليب التقويم وأدواته:

قد يعتقد البعض أن أساليب التقويم وأدواته نفس المعنى وفي ذلك مغالطة كبيرة، حيث يوجد فارق كبير بين أساليب التقويم وبين أدواته ووسائله، كالفرق بين طرق التدريس والوسائل التي يستخدمها المعلم في التدريس، وأساليب التقويم هي إجراءات وطرق يستخدمها منفذ التقويم ولكل أسلوب أدواته ووسائله التي قد تختلف عن الأسلوب الآخر (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨م).

إن التنوع في أساليب التقويم يعطي المفحوصين العديد من الخيارات لإثبات قدراتهم ومهاراتهم وإبداعاتهم (الحريري، م٢٠٠٨).

وتتلخص أهم أساليب التقويم فيما يلي:

١- الامتحانات :

وتُعد أهم أساليب التقويم ويعتمد هذا الأسلوب على العديد من الأدوات مثل (الاختبارات التحصيلية – اختبارات الذكاء – الاختبارات العملية – اختبارات قدرات خاصة)

وقد تكون الاختبارات شفوية أو تحريرية أو غير لفظية (مصورة) أو فردية أو جماعية.

وتعرف الاختبارات التحصيلية بأنها مجموعة من المثيرات كون على هيئة أسئلة شفوية أو كتابة أو صور أو رسوم لتقيس أقصى مستويات الطلاب بإعطاء رتبة أو درجة أو قيمة ما (صبري، الرافعي، ٢٠٠٢م).

والغرض منها الكشف عن مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه الطلاب ومراقبة تقدمهم في العملية التعليمية وتساعد أيضاً في انتقال أثر التعلم في المواقف المختلفة، كما أنها تزود صانعي القرار بمعلومات جيدة تستخدم في العديد من القرارات التربوية والإدارية والفنية (مراد، سليمان، ٢٠٠٨م).

وقد ذكر تايلور (٢٠٠٩) أنه ينبغي أن يكون لدى معلمي اللغة معارف ومهارات في تصميم الاختبارات وتطويرها وتشمل الأهداف الدراسية للمقرر.

وفي دراسة أجراها فرودن، وراتريبو وماتورايا (٢٠٠٩) حول ممارسات تقويم اللغة والتي أفادت بأن المعلمون يميلون إلى استخدام الاختبارات لأنها أدوات تقييم عملية (فرانك، ٢٠١٩).

٢- الملاحظة:

تعد الملاحظة أقدم الوسائل القديمة في جمع المعلومات حيث أستخدمها الانسان قديماً في معرفة الظواهر الطبيعية وغيرها.

وتعتبر الملاحظة احدى والوسائل في جمع المعلومات السلوكية عن الأفراد وتصرفاتهم واتجاهاتهم، فهي تمكن المعلمين من الحصول على تصور لتلك السلوكيات خلال فترة زمنية محدودة (الحريري، ٢٠٠٨م).

وتنقسم الملاحظة كأسلوب تقويم إلى نوعين:

- **ملاحظة منظمة:** وهى تتم وفق إجراءات منظمة وتعد أفضل أساليب الملاحظة.
- **ملاحظة عشوائية:** تتم بشكل غير منتظم دون تخطيط وبالتالي لا تعطي نتائج دقيقة لأنها لا تستند على معايير ثابتة.

ويمكن أن تكون الملاحظة مباشرة وغير مباشرة عن طريق الصور المتحركة أو الفيديو ويمكن أن تكون ملاحظة ذاتية بمعنى أن يلاحظ الفرد نفسه.

وبالرغم أن الملاحظة المنتظمة هي أكثر أساليب التقويم دقة في النتائج إلا أنها أكثر الأساليب صعوبة في التنفيذ، وتتضمن الملاحظة عمليتين مهمة:

١- التسجيل.

٢- التقويم (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨).

٣- المقابلات الشخصية :Interviews:

تعتبر المقابلة احدى أساليب التقويم التربوي وهى علاقة تفاعلية فنية بين المعلم والطالب وجهاً لوجه وتسير على أسلوب علمي منظم وظروف مناسبة وهي وسيلة لجمع المعلومات للوصول إلى الأهداف المرجوة (حمدي، ٢٠٠٤م).

وتعرف بأنها "موقف بين فردين أو أكثر يدور فيه حديث مع شخص أو مجموعة من الأشخاص يسودها جو من الثقة المتبادلة بين الطرفين من أجل جمع المعلومات لأغراض معينة" (ربيع، ٢٠١٠، ص ٨٩).

وتختلف المقابلات باختلافها الهدف منها وطبيعتها أو إجراءاتها، وفي المؤسسات التعليمية غالباً ما تتم بطريقة فردية، وتتم بطريقة جماعية إذا هناك اتفاق مسبق.

وتتم المقابلات بأدوات قياس عديدة كالمواقف الاختبارية، أو المصورة، أو الشفوية، وتتوقف دقة المقابلات على الشخص القائم بالمقابلة ومدى تعاون الشخص الذي تجرى معه المقابلة (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨م)

٤- التقرير الذاتي :Self-Evaluation

تعد التقارير الذاتية من أبسط وسائل التقويم المستخدمة فهي لا تحتاج إلى جهد كبير وإنما تعتمد على الفرد من خلال تعبيره عن مشكلاته واتجاهاته وانفعالاته (ربيع، ٢٠١٠).

ووضح (صبري والرافعي، ٢٠٠٨) أن التقارير الذاتية هي سلسلة من الاستجابات اللفظية أو التحريرية التي يجيب عليها الفرد من خلال طرح عدد من الأسئلة المقننة.

٥- الاستبيان:

يعتبر من أهم الأساليب للحصول على المعلومات لغرض التقويم خاصة في المجال التعليمي.

ويعرفه (ربيع، ٢٠١٠، ص١٠١) "هو عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تدور حول موضوع أو موضوعات نفسية أو اجتماعية أو تربوية يجيب عنها المفحوص كتابة بنعم أو لا أو وضع علامة استفهام"، وله عدة أنواع حسب طبيعة المعلومات.

وتعرف الاستبانة بأنها "صحيفة تحتوي عدد من الأسئلة يمكن جدولة أجوبتها بعد تحويلها إلى أرقام وتوزيعها على الأفراد ليجيبوا سراً أي بينهم وبين أنفسهم ثم يعيدوها إلى الباحث".

ويضيف آخرون بأن الاستبانة تستخدم بواسطة المعلمين لجمع أنواع مختلفة من المعلومات عن الأفراد المستجيبين (محمود، ٢٠٠٤).

٦- دراسة الحالة :Cace study:

هي من أدوات التقويم التربوي والنفسي ويسمى أيضاً تاريخ الحالة ويهدف هذا الأسلوب إلى دراسة حالة شخص محدد لذلك فهو أسلوب فردي في التقويم (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

وتقوم دراسة الحالة على جمع المعلومات وتنظيميها بغرض تفسير طبيعة شخصيته ومعالجة المشكلة التي يعاني منها، لذا فهي تقدم صورة واضحة عن الطالب في ماضيه وحاضره بطريقة منظمة ومتسلسلة (ربيع، ٢٠١٠).

٧- الإسقاط: Projection:

تمثل الأساليب الإسقاطية جانباً مهماً في مجال تقويم الطالب حيث تهدف إلى قياس شخصيته وآرائه ومعتقداته من خلال اختبارات معينة (ربيع، ٢٠١٠).

وتختلف درجة الأساليب الإسقاطية عن بعضها تبعاً درجة الخبرة فيما يتعلق بإجراء الاختبار وتفسير النتائج وبالتالي فإن استخدام هذا الأسلوب يحتاج إلى تدريب بكفاءة عالية.

ومن خلال اطلاع الباحث نجد أن الكثير من الدراسات هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم البديل مثل (التقرير الذاتي – الملاحظة – المقابلة) في تقويم طلابهم حيث أن بعضها كانت منخفضة كما وردت في دراسة كيزلي (٢٠١٤) وبيب (٢٠١٠) بينما أظهر دراسة المشاقبة، أبوقويدر (٢٠١٩) أن الممارسات التقويمية في استخدام التقويم البديل لدى المعلمين كانت مرتفعة.

أدوات التقويم:

تتنوع أدوات التقويم وفقاً لأسلوب التقويم المتبع حيث توجد أدوات عديدة يمكن الاعتماد عليها ويمكن تصنيف أدوات التقويم إلى نوعين:

أدوات تقويم اختبارية:

وهى أدوات تستند على الاختبارات بجميع أنواعها مثل الاختبارات المقننة كالاختبارات التحصيلية، واختبارات القدرات العقلية واختبارات الذكاء أو الاختبارات التي يقوم المعلم بإعدادها في إطار المنهج الدراسي.

أدوات تقويم لا اختبارية:

وهى الأدوات التي تستند على التقدير ومنها أدوات التقرير الذاتي كالاستبانات والاستفتاءات وقوائم الشخصية واختبارات الاسقاط ومنها ما يكون على طريقة الملاحظة المنتظمة مثل سلالم وقوائم التقدير وبطاقات الملاحظة ومنها ما يكون على طريقة التحليل مثل قوائم تحليل المحتوى و المهام والمهارات (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

الصعوبات التي تواجهه التقويم التربوي:

١- **تحديد الأهداف:** أن تكون الأهداف غير واضحة، أو مصاغة بطريقة عامة.

٢- **قياس المردود أو النتائج:** النتائج كالأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس

٣- **النقص في المعلومات:** مما يعيق التقويم أحياناً هو النقص في البيانات أو المعلومات الواجب توافرها كأساس في عملية التقويم.

٤- **إصدار الحكم:** يغلب عليه التأثر بالذاتية أي دراسة تقويمية لابد أن ترتكز على إصدار حكم وأن هذا الحكم لابد ان يتأثر بالجوانب الشخصية (خولة، ٢٠١٤).

وقد أورد الحجيلي في دراسته (٢٠١٦) بأن الدوسري (٢٠٠٤م) ذكر مجموعة من الصعوبات التي تعيق استخدام التقويم البديل:

١- عدم ارتياح الطلاب لهذا النوع من التقويم غير الذي اعتادوا عليه لما يتطلب من مهارات متعددة ومختلفة.

٢- كراهية بعض المعلمين لترك التقويم التقليدي وانتقالهم لنوع آخر من التقويم يستنزف منهم وقتاً وجهداً.

٣- عدم فهم الوالدين لتقويم الأداء الصفي بسبب عدم توفر المعرفة الكافية عن تقويم الأداء من المدرسة.

٤- يتطلب تطبيقه جهداً ومالاً من ناحية الإعداد إضافة إلى كثرة أعداد الطلاب ونصاب المعلمين.

وقد هدفت دراسة شحادة، وأبو سلطان (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٠) إلى معرفة الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلال تقويم طلابهم وكان أبرزها كثرة أعداد الطلاب، وعدم وجود حوافز للمعلمين، وقلة معرفة أولياء الأمور بإستراتيجيات التقويم.

علاقة القياس بالتقويم:

تمثل عملية القياس جزءً من عملية التقويم فهى تأخذ الصفة العددية (الكمية) فقط دون إصدار حكم او تشخيص (الحريري، ٢٠٠٨م).

وعملية القياس تسبق عملية التقويم وتقدم بيانات يبني عليها المقوم الأحكام التي سيصدرها ومثال على ذلك تحصيل الطلاب في مادة ما يقاس من خلال اختبارات تحصليه وتعد الدرجات المتحصل عليها هي وصفاً كمياً يعطينا مقدار تحصيله لإجراء عملية التقويم (محمود، ٢٠٠٤م).

وأوجدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية نظام تقويم متكامل من حيث أساليبه وأدواته المستخدمة وآليات تطبيقه ولذلك لتحقيق أهداف التعليم المتمثلة في تكوين وبناء شخصية المتعلم.

وقد ساهمت لائحة تقويم الطالب بالمملكة العربية السعودية في تطوير مجالي المناهج والتقويم وذلك لربط عناصر العملية التعليمية الثلاث (التعلم – التدريس- التقويم) مما يستدعي استخدام أساليب تدريسية وتقويمية غير تقليدية وتوفير بيئة داعمة للتعلم ليكون فاعل في بناء معارفه ومشارك في عملية تعلمه ومتحمل لمسؤولية التعلم وقادر على أن يوظف معارفه وخبراته السابقة في المواقف المختلفة، ولتحقيق تلك الأهداف يجب أن:

- أن تربط محكات التقويم بأهداف التعليم.
- يتوازن التقويم من حيث (تقويم عملية التعليم، وتقويم التعلم، والتقويم كعملية تعلم).
- يكون التقويم واضحاً في وصف أداء الطلاب.

وقد ركزت لائحة تقويم الطالب ١٤٤٣هـ على أهمية أدوات التقويم والقرارات المترتبة عليه ووجهت إلى ضرورة تطوير أساليب إعدادها وتصحيحها وتحليل النتائج بعد ذلك.

وورد في اللائحة المادة السادسة (التقويم في الصفوف من الثالث الابتدائي إلى وحتى الصف الثالث المتوسط) أن يقوم التحصيل الدراسي للطالب تقويماً قبلياً وتكوينياً وختامياً، وأن يستخدم المعلم أدوات تقويم وأساليب متنوعة ومناسبة لكل مقرر دراسي ويوظف نتائج تلك التقويمات بصورة تكوينية لأغراض تحسين تعلم وتعليم الطالب (لائحة تقويم الطالب ١٤٤٣).

تصور لمصطلح الفهم القرائي:

تطور مصطلح الفهم القرائي حيث كان يُنظر لهذا المفهوم في عام ١٨٠٠م على أن القراءة بصفة عامة والفهم القرائي بصفة خاصة ما هو إلا آداء لفظي وتعبيري وله جانبين: الحفظ –التسميع– وبقي هذا المصطلح سائد إلى أن ظهر ثورندايك عام ١٩١٧م بعد أن نشر تقرير عن تجربته التي أجراها على الطلاب حول أخطاءهم أثناء قراءة الفقرة.

وكان بعنوان: Reading as Reasoning : Astudy of Mistakesin paragraph Reading

حيث ذكر أن القراءة لها بعد أعمق فهي تستلزم فهم القارئ لما يقرأ وتظهر وتوظيف ما يفهمه في إطارات جديدة ونافعة، وفي عام ١٩٤٤م قام فردريك دافيز بتقديم تصور واضح عن الفهم القرائي من المهارات التي يمكن قياسها واستمر هذا التصور حتى عام ١٩٧٠م أن للفهم القرائي مهارات وانها قابلة للقياس، وفي منتصف عام ١٩٧٠م فكر العلماء في عدة تفسيرات مختلفة للفهم القرائي من خلال التفسيرات اللغوية التي تحدث داخل عقل الانسان وتفاعله من النص المقروء، وفي عام ١٩٨٤م قدم العالم اندرسون وبيرسون رؤية لنظرية المخططات العقلية ودورها في تفسير عمليات الفهم القرائي وكان تفسيرهم هو أن أن لدى القارئ مجموعة من الخبرات تستحضر على شكل سلسلة تساعد الشخص القارئ على بناء المعنى من خلال أمرين هما:

- الخبرات والمعارف السابقة.
- تفاعله مع النص القرائي.

وفي عام ١٩٩٨م استكمل بعض العلماء تفسير عمليات الفهم القرائي ومنهم العالم كينتش الذي فسر الفهم القرائي بأنه بناء للمعنى وفقاً لتصورات ذهنية مترابطة ومتكاملة في ذهن القارئ حتى يتمكن من الفهم القرائي للنص (عبدالبارئ،٢٠١٠م).

مفهـــوم الفهـــم القـــرائـــي:

يُعد الفهم القرائي أساساً لعملية القراءة والغاية الرئيسة منه فالقارئ يبني ما كتبه الكاتب من عبارات وجمل حتى يصل للمعنى وذلك في ضوء قواعد لغوية (عبدالبارئ، ٢٠١٠م).

فيها يلتقي القارئ مع النص ويستقبل المعاني وهنا يكون التفاعل مع النص المكتوب ويتخلل ذلك الشرح والتفسير والاستنتاج والتحليل وربط الأفكار مع خبراته السابقة (زايروهاشم، ٢٠١٧م)

تشترك جميع اللغات الإنسانية في ثلاث مكونات أساسية: الأصوات– الدلالات – التراكيب وفي اطار هذه المكونات أصبح لكل لغة نظامها الخاص، واللغة هي أعظم انجاز ساعد الانسان في تحقيق الكثير من الأهداف والغايات، وتعتبر القراءة ليست غاية بحد ذاتها بل هي وسيلة لما لها من دور في تدريب العقل على الربط بين الرموز المكتوبة وما تحمله من معاني وأفكار (القحطاني، ٢٠١٨).

يرى تايلر مارتين أن الفهم القرائي عملية تتضمن إدراك القارئ لجميع المعلومات في النص المقروء مع تكامل جميع الجوانب اللغوية والكتابية مع المعلومات الضمنية والمعلوماتية، ويتضمن الفهم القرائي العديد من الأمور منها:

- أن يدرك القارئ ويلاحظ أصوات اللغة.
- تعرف الكلمات
- فهم دلالة كل جملة
- ربط كل جملة واردة بالجملة السابقة لها.
- التمييز بين الأفكار المهمة وغير المهمة.
- استنتاج الهدف من الموضوع، مع ذكر تضميناته (عبدالبارئ، ٢٠٠٨م).

وعرفه شعلان (٢٠١١م) بأنه "عمليه عقلية يقوم بها الطالب بالانتقال من الفهم السطحي للنص الذي يشمل تعرف الرموز والنطق بالمقروء إلى الفهم العميق للنص الذي يشمل التحليل والربط والاستنتاج والنقد" (القحطاني، ٢٠١٨م).

كما عرفته سنو وكاثرين (snow, Catherine, 2002, pp 11-14) بأنه "العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة".

وعرفه الحيلواني (٢٠٠٣م, ص ١٤٢) بأنه "عملية عقلية غير قابلة للملاحظة أي أنها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب لتحقيق هدف معين" (المصري، ٢٠١٧م).

واعتبره عبد البارئ (٢٠١٠م، ص ص ٣٠-٣١) بأنه "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرآئي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

ومما سبق استنبطت الباحثة بأن الفهم القرائي لا يرتكز على جانب واحد إنما هي مهارة تحتوي على العديد من المهارات اللغوية، الغير لغوية، المعرفية تبدأ بالنظر والتفحص ثم استخلاص المعنى.

وترى الباحثة بأن الفهم القرائي هو عملية عقلية تبنى على خبرات ومعارف سابقة مكتسبة بغرض التفاعل مع النص حرفياً واستنتاجياً وإبداعياً وتذوقياً للتوصل للمعنى العام.

الاختبارات الدولية PIRLS:

ما هو PIRLS؟

الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم:

اختبار تعده منظمة IEA للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في المفاهيم والمواقف التي تعلموها في مادة القراءة ومقارنة نتائج الدول المشاركة.

الأهداف الرئيسية لاختبار PIRLS:

- الحصول على بيانات شاملة عن قدرات الطلبة في القراءة والفهم والتحليل في الصف الرابع الابتدائي.
- تحديد العوامل المؤثرة في اكتساب المعرفة مثل المناهج، الممارسات التعليمية.
- مقارنة تحصيل الطلبة في القراءة في أنظمة تربوية متباينة في خلفياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.
- الوصول إلى أهم وأفضل الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل، وذلك عبر مقارنة نتائج الاختبارات لدولة ما مع نتائج دول أخرى متقدمة في السياسات والنظم التعليمية المطبقة والتي تؤدي إلى معدلات عالية لدى الطلبة.

الجهة المشرفة على الاختبارات:

يشرف على الاختبارات دولياً الهيئة الدولية لتقويم التحصيل التربوي ويشرف عليها في المملكة العربية السعودية هيئة تقويم التعليم والتدريب – المركز الوطني للقياس.

- المواد: القراءة.
- الفئة المستهدفة: الصف الرابع (استثناءً للصف الخامس للعام ٢٠٢١).
- اللغة: العربية – الإنجليزية.

أدوات الدراسة:

تساهم الدول المشاركة في اعداد الاطار العام للاختبارات وصياغة محتواه تحت إشراف الهيئة الدولية وتتولى كل دولة مسؤولية ترجمة ومواءمة محتوى الأدوات وتنفيذ الاختبارات على العينة المرشحة والممثلة للدولة ويمكن حصر أدوات الدراسة فيمل يلي:

١- كتيبات الأسئلة.

٢- الاستبانات : المدرسة – معلم القراءة – الطالب – ولي أمر الطالب.

انعقاد الدراسة في المملكة العربية السعودية:

عقدت الدراسة لأول مرة في السعودية عام ٢٠١١م كما شاركت في عام ٢٠١٦م وستشارك في عام ٢٠٢١م (موقع هيئة تقويم التعليم).

اعتمدت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية محاكية للاختبارات الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS لجميع الطلبة في الصف الرابع الابتدائي حسب التعميم الوزاري رقم ٦١٧٣٨ وتاريخ١٤٤٢/٦/١٥هـ وذلك لقياس تطوير مهارات الطلبة اللغوية عبر منصة مدرستي بشكل أسبوعي وفقاً لخطة زمنية معدة للرفع من نواتج التعلم التي ستنعكس على أداء الطلاب في الاختبارات الدولية ويأتي تنفيذ الاختبارات المحاكية استعدادا لتطبيق الاختبار عام ٢٠٢١م .

والحاقاً للتعميم الوزاري السابق اعتمدت وزارة التعليم إجراء اختبارات محاكية للاختبار الدولي PIRLS على جميع الطلبة في الصفوف الرابع والخامس والسادس وجميع طلبة المرحلة المتوسطة حتى نهاية العام ١٤٤٢هـ (موقع وزارة التعليم).

بدء تنفيذ هذه الاختبارات بشكل اسبوعي بدءًا من الأسبوع الثالث للفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢هـ واستأنفت مع بداية هذا العام ١٤٤٣هـ.

وتعرف الباحثة الاختبارات المحاكية tests simulated بأنها مجموعة من الاختبارات أُعدت بطريقة مماثلة للاختبار الأساسي بهدف التنبؤ بمستوى الطلاب والوقوف على جوانب الضعف ومعالجتها.

أهداف الاختبارات المحاكية:

١- قياس قدرة الطلاب على التعامل مع مثل هذا النوع من الاختبارات بهدف توظيف المعرفة في مواقف الحياة اليومية التي يتعرض لها الطالب.

٢- توفير بيانات لدى أصحاب القرار في التعليم في تشخيص جوانب الضعف في القراءة لتحسين نواتج التعلم.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا البحث مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي:

ومن خلال اطلاع الباحث نجد أن الكثير من الدراسات هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين حول استخدام أساليب التقويم البديل مثل (التقرير الذاتي – الملاحظة – المقابلة) في تقويم طلابهم حيث أن بعضها كانت منخفضة كما وردت في دراسة كيزلي (٢٠١٤) وبيب

(٢٠١٠) بينما أظهرت دراسة المشاقبة، أبوقويدر (٢٠١٩) أن الممارسات التقويمية في استخدام التقويم البديل لدى المعلمين كانت مرتفعة.

وفي دراسة أجراها فرودن، وراتريبو وماتورايا (٢٠٠٩) حول ممارسات تقويم اللغة والتي أفادت بأن المعلمون يميلون إلى استخدام الاختبارات لأنها أدوات تقييم عملية (Frank.2019).

وقد هدفت دراسة شحادة، وأبو سلطان (٢٠١٨) والشمري (٢٠٢٠) إلى معرفة الصعوبات التي تواجهه المعلمين خلا تقويم طلابهم وكان أبرزها كثرة أعداد الطلاب، وعدم وجود حوافز للمعلمين، وقلة معرفة أولياء الأمور بإستراتيجيات التقويم.

وقد هدفت دراسة قريظ ورادزوان (٢٠١٧) ودراسة ميلانا (٢٠١٩) إلى معرفة صعوبات الفهم القرآئي في اللغة الإنجليزية واتفقت نتائج الدراستين على أن محدودية الوقت يُصعب على الطلاب فهم النص حرفياً إضافة إلى انهم بحاجة ماسة لاكتساب اللغة الإنجليزية والتي تتمثل في الاهتمام بالقراءة بشكل مستمر.

الطـــريقـــة والإجـــراءات:

منهـــج الـــدراســـة:

استخدام المنهج الوصفي وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

أفـــراد الـــدراســـة:

تم اختيار العينة النهائية بطريقة عشوائية، وقد بلغ حجمها ٢٨٢ معلما (١٢٨ معلما، ١٥٤ معلمة).

نتـــائـــج التســـاؤل الأول:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار ذات الحدين Binomial Test، حيث البيانات غير اعتدالية في التوزيع، وقد قامت الباحثة بتحويل درجات الأبعاد والدرجة الكلية لتكون درجات موزونة جميعها تكون درجة من (٥)، وذلك بقسمة مجموع كل بعد على عدد عباراته، وقسمة المجموع الكلي على (٢٩)، ثم قامت الباحثة بتحديد نقطة قطع (حد كفاية)، على النحو التالي:

- المدى = أعلى درجة – أقل درجة = ٥-١=٤.

- طول الفئة = المدى على عدد الفئات = ٤/ ٥ = ٠,٨.
- منخفضة جدا (١- ١,٨).
- منخفضة (١,٨ – ٢,٦).
- متوسطة (٢,٦ – ٣,٤).
- عالية (٣,٤ – ٤,٢).
- عالية جدا (٤,٢ – ٥).

وقد اختارت الباحثة بداية الفئة عالية (٣,٤) لتكون حدا للكفاية، وعلى أساسها يقاس واقع كل ممارسة من الممارسات (الأبعاد)، وكانت النتائج كما يلي:

جـــــــدول (١)

نتـائـج اختبـار ذات الحـديـن لتحـديـد واقـع المـمـارسـات التقـويميـة

المتغـيرات والمجمـوعـات		التصنيف	العدد	الاحتمال المشاهد	الاحتمال الاختباري	مستوى الدلالة
المجمـــــوع	المجموعة الأولى*	=<٣,٤	٥٧	٠,٢	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية**	>٣,٤	٢٢٥	٠,٨		
الممارسـات التقويميـة الاختبارية	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٩	٠,٠٧	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٢٦٣	٠,٩٣		
الممارسـات التقويميـة غير الاختبارية	المجموعة الأول	=<٣,٤	٧٨	٠,٢٨	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٢٠٤	٠,٧٢		
الصعـــوبـــات	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٥٧	٠,٥٦	٠,٥	٠,٠٦٥
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٢٥	٠,٤٤		

***المجموعة الأولي الذين كانت درجاتهم تساوي ٣,٤ أو أقل**

****المجموعة الثانية الذين كانت درجاتهم أكبر من ٣,٤**

يتضح من الجدول رقم (١)، وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للممارسات التقويمية الاختبارية وغير الاختبارية، والدرجة الكلية، بينما لم يوجد فروق بالنسبة للصعوبات. وكانت الفروق لصالح المجموعة الثانية (مجموعة أكبر من حد الكفاية ٣,٤) أي أن تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا، بينما عدم وجود فروق بالنسبة للصعوبات فهذا بشير إلى وقوعها في حدود حد الكفاية ٣,٤، أي أن تقييم الصعوبات كان متوسطا حيث أن المجموعة الأكبر عدد كانت مجموعة أقل من أو يساوي ٣,٤ (١٥٧)، بينما الأكبر من ٣,٤ فكانت (١٢٥).

نتـــائـــج التســـاؤل الثـــانـــي:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار ذات الحدين Binomial Test، حيث البيانات غير اعتدالية في التوزيع، وبحد كفاية ٣,٤، وكانت النتائج كما يلي:

جـــــــدول (٢)

نتائج اختبار ذات الحدين للفروق بين متوسط تقييم العينة للصعوبات، وحد الكفاية

المتغـــيرات والمجمـــوعـــات		التصنيف	العدد	الاحتمال المشاهد	الاحتمال الاختباري	مستوى الدلالة
كثرة أعباء المعلمين	المجموعة الأول	=<٣,٤	٢٤	٠,٠٩	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٢٥٨	٠,٩١		
طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٨٦	٠,٦٦	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٩٦	٠,٣٤		
التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق	المجموعة الأول	=<٣,٤	٩٩	٠,٣٥	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٨٣	٠,٦٥		
طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٢٩	٠,٤٦	٠,٥	٠,١٧١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٥٣	٠,٥٤		
قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٦٦	٠,٥٩	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١١٦	٠,٤١		
وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٨٤	٠,٦٥	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٩٨	٠,٣٥		
نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٥٩	٠,٥٦	٠,٥	٠,٠٣٧
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٢٣	٠,٤٤		
كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٠٥	٠,٣٧	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٧٧	٠,٦٣		
رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم	المجموعة الأول	=<٣,٤	١٨١	٠,٦٤	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	١٠١	٠,٣٦		
تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم	المجموعة الأول	=<٣,٤	٢٠٣	٠,٧٢	٠,٥	٠,٠١
	المجموعة الثانية	>٣,٤	٧٨	٠,٢٨		

يتضح من الجدول رقم (٢) أن الصعوبات التي نالت تقديرا أكبر من حد الكفاية (عالية وعالية جدا)، هي:

- كثرة أعباء المعلمين
- التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق
- كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل

بينما الصعوبات التي كانت متوسطة التقييم أي وقعت في حدود حد الكفاية، فكانت:

- طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق

أما الصعوبات التي لم يصل تقييمها حد الكفاية فكانت:

- طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم
- قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة
- وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة
- نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم
- رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم
- تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم

نتائج التساؤل الثالث:

قامت الباحثة بتطبيق اختبار مان- ويتني للفروق بين مجموعتين مستقلتين، واختبار كروسكا- واليس للفروق بين أكثر من مجموعتين، نظرا لعدم اعتدالية توزيع البيانات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣)

نتائج اختبار مان ويتني للفروق في تقييم الممارسات التقويمية بين الذكور والإناث

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
المجموع	الذكور	١٥٤	١٢٣,٧٦	١٩٠٥٨,٥	٧١٢٣,٥	١٩٠٥٨,٥	٤,٠١	٠,٠١
	الإناث	١٢٨	١٦٢,٨٥	٢٠٨٤٤,٥				
الممارسات التقويمية الاختبارية	الذكور	١٥٤	١٣٢,٢٥	٢٠٣٦٦,٥	٨٤٣١,٥	٢٠٣٦٦,٥	٢,٠٩٤	٠,٠٥
	الإناث	١٢٨	١٥٢,٦٣	١٩٥٣٦,٥				
الممارسات التقويمية غير الاختبارية	الذكور	١٥٤	١١٨,٥٦	١٨٢٥٨,٥	٦٣٢٣,٥	١٨٢٥٨,٥	٥,١٨٩	٠,٠١
	الإناث	١٢٨	١٦٩,١	٢١٦٤٤,٥				
الصعوبات	الذكور	١٥٤	١٣٤,٦٣	٢٠٧٣٣,٥	٨٧٩٨,٥	٢٠٧٣٣,٥	١,٥٥٣	غير دالة
	الإناث	١٢٨	١٤٩,٧٦	١٩١٦٩,٥				

يتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية لصالح، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.

جـــــــدول (٤)

نتائج كروسكال- واليس للفروق في تقييم الممارسات التقويمية في ضوء المؤهل

يتضح من الجدول رقم ٤ وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى المؤهل، ولتحديد اتجاه الفروق تم استخدام طريقة شفيه للمقارنات المتعدد وكانت النتائج كما يلي:

جـــــــدول (٥)

نتائج طريقة شفيه للمقارنات المتعددة بين متوسطات تقييم الممارسات في ضوء المؤهل

المتغيرات التابعة	(I)المؤهل	(J)المؤهل	فروق المتوسط (I-J)	مستوى الدلالة
المجموع	الدبلوم	بكالوريوس	.٢١٣١٣*	٠,٠٠٨
		دراسات عليا	.٤٥٦٠٤*	٠,٠٠١
	بكالوريوس	الدبلوم	-.٢١٣١٣*	٠,٠٠٨
		دراسات عليا	٠,٢٤٢٩١	٠,٠٨٩
الممارسات الاختبارية	الدبلوم	بكالوريوس	.١٩٩٢٣*	٠,٠٤١
		دراسات عليا	٠,٢٧٩٧	٠,١٤١
	بكالوريوس	الدبلوم	-.١٩٩٢٣*	٠,٠٤١
		دراسات عليا	٠,٠٨٠٤٦	٠,٨١٩
الممارسات غير الاختبارية	الدبلوم	بكالوريوس	.٢٧١٩٨*	٠,٠٢١
		دراسات عليا	.٥٣٩٣٩*	٠,٠٠٩
	بكالوريوس	الدبلوم	-.٢٧١٩٨*	٠,٠٢١
		دراسات عليا	٠,٢٦٧٤١	٠,٢٣٩
الصعوبات	الدبلوم	بكالوريوس	٠,١٧٤٠٧	٠,٢٥٧
		دراسات عليا	.٥٥٧٣٧*	٠,٠١٤
	بكالوريوس	الدبلوم	-.١٧٤٠٧	٠,٢٥٧
		دراسات عليا	٠,٣٨٣٣١	٠,٠٨٢

يتضح من الجدول رقم٥ أن الفروق في التقييم للممارسات التقويمية كانت لصالح حاملي مؤهل (الدبلوم)، ولم توجد فروق بين حاملي مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا.

جـــــــدول (٦)

نتائج كروسكال- واليس للفروق في تقييم الممارسات التقويمية في ضوء سنوات الخبر

المتغـــــيرات	المـــؤهـــل	العـــدد	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجموع	١-٥ سنوات	٢	١٦٧	٠,٢١٢	٢	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٣٠	١٤٣,٠٥			
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥٠	١٤١,١١			
الممارسات التقويمية الاختبارية	١-٥ سنوات	٢	٢٦٩,٥	٥,٠٠٣	٢	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٣٠	١٣٨,٦٣			
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥٠	١٤٠,٨٢			
الممارسات التقويمية غير الاختبارية	١-٥ سنوات	٢	١٥٩	٠,٣٨٤	٢	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٣٠	١٤٨,٩٥			
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥٠	١٤٠,٤٧			
الصعوبات	١-٥ سنوات	٢	٥٧	٢,٣٧٨	٢	غير دالة
	٥-١٠ سنوات	٣٠	١٣٥,٦٧			
	١٠ سنوات فأكثر	٢٥٠	١٤٢,٨٨			

يتضح من الجدول رقم (٦)، عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى سنوات الخبرة.

النتـــائـــج:

- النت تقييم الممارسات كان عاليا أو عاليا جدا، بينما تقييم الصعوبات كان متوسطا.
- بعض الصعوبات نالت تقديرا أكبر من حد الكفاية (عالية وعالية جدا)، وهي:
  - كثرة أعباء المعلمين، التنوع في الأدوات يحتاج لوقت أطول في التطبيق، كثرة أعداد الطلبة داخل الفصل؟
- بعض الصعوبات كانت متوسطة التقييم أي وقعت في حدود حد الكفاية، وهي:
  - طول المقرر الدراسي يحد من التنوع في التطبيق،
- بعض الصعوبات لم صل تقييمها حد الكفاية فكانت:
  - طبيعة المادة لا تسمح بالتنوع في التقويم، قلة تضمين الكتاب المدرسي لأدوات تقويم متنوعة، وجود عدد من الأهداف يصعب قياسها باستخدام أدوات التقويم المتنوعة، نقص المعلومات حول بعض أساليب التقويم، رفض بعض الطلبة الاستجابة لبعض أدوات التقويم، تدخلات بعض أولياء الأمور تعرقل عمليات التقويم.

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في تقييم الممارسات التقويمية كدرجة كلية، والممارسات التقويمية الاختبارية لصالح، والممارسات التقويمية غير الاختبارية لصالح الإناث، بينما لم توجد فروق بينهما في تقييم الصعوبات.
- وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى المؤهل، وكانت لصالح حاملي مؤهل (الدبلوم)، ولم توجد فروق بين حاملي مؤهل البكالوريوس والدراسات العليا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقييم المعلمين للممارسات التقويمية ترجع إلى سنوات الخبرة.

□

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١- أبوغريبة،إيمان. (٢٠٠٧م). *القياس والتقويم التربوي*. الأردن: دار البداية ناشرون وموزعون.

٢- الحريري،رافدة. (٢٠١٢م). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣- الفرج،وجيه. (٢٠٠٧م). *أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي*. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.

٤- حبيب الله،محمد. (٢٠٠٩م). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق*. دار عمار للنشر والتوزيع.

٥- دعمس،مصطفى. (٢٠٠٨م). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. الأردن: دارغيداء للنشر والتوزيع.

٦- ربيع،هادي مشعان. (٢٠١٠م). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.

٧- رحيم العزاوي. (٢٠١٣م). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان : دار.

٨- صبري، ماهر، الرافعي،محب. (٢٠٠٨م). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

٩- عبدالبارئ، ماهرشعبان. (٢٠١٠م). *استراتيجيات فهم المقروء*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٠- عطية،محسن علي. (٢٠٠٨م). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان – الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١١- مراد،صلاح، سليمان،أمين. (٢٠٠٢م). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٢- عبدالناصر، أسماء، (٢٠١١). فعالية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد ١٢، ٢٠١١، ٨٥١-٨٧٤.

١٣- االقحطاني، سعيد (٢٠١٨)، تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، العدد (١٧٧)، الجزء الأول، يناير ٢٠١٨، ٥٨٠-٦٢١.

١٤- عبدالقادر، محمود،(٢٠١٥). استخدام المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تدريس القراءة وأثره في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي والتواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، *المجلة التربوية، كلية التربية*، جامعة سوهاج، عدد(٣٩)، يناير ٣٣٣-٤٠٠.

١٥- المشاقبة، فرحان، أبوقويدر، إيمان (٢٠١٩) الممارسات التقويمية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء استراتيجيات التقويم الحقيقي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسي*ة، مجلد ٢٦، العدد(٦)،، ٧٢٥-٧٤٣

١٦- التونسي، هاجر، (٢٠١٨).فاعلية التقويم الدينامي في تنمية مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ودافعية التعلم، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٣٠، يناير، ١-٤٩.

١٧- مراد، معرف، (٢٠١٦). الممارسات التقويمية في ظل منهجية المقاربة بالكفاءات ومعوقاتها، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد(٢٦) :١-١١

١٨- شحادة، توفيق علي، أبو سلطان، عبدالنبي (٢٠١٩). معيقات تطبيق أدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بمدارس الغوث الدولية وتحديد سبل التغلب عليها، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، مجلد ٢٧،عدد(٦):٦٤١-٦١٦

١٩- الشمري، محمد خزيم (٢٠٢٠). صعوبات تطبيق التقويم المستمر على طلاب المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر المعلمين في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، مجلد ٤،عدد (٩) :٨٠-٩٤موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب. الاختبارات الدولية PIRLS.تم الاسترجاع من :
https://www.etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/internationaltests/PIRLS/Pages/default.aspx

٢٠- موقع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الاختبارات المحاكية. تم الاسترجاع من:
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/PI14426432.aspx
https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/pr1442-164.aspx

المراجع الأجنبية:

1- Ardhy Meylana, Students' Reading Comprehension Ability And Problems in an Advanced Reading Comprehension Class, a Final Project submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Sarjana Pendidikan in English, Faculty of Languages and Arts Universities Negeri Semarang, 2019.

2- Dina Al-Jamal, Mahir Al-Hawamleh and Ghadeer Al-Jamal, An Assessment of Reading Comprehension Practice in Jordan, Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 9, No. 3, 105-116.

3- Erdal Papatga and Ali Ersoy, Improving Reading Comprehension Skills Through the SCRATCH Program, International Electronic Journal of Elementary Education, September 2016, 9(1), 124-150.

4- Mohammed Qrqez and Radzuwan Ab Rashid, Reading Comprehension Difficulties among EFL Learners: The Case of First and Second -Year Students at Yarmouk University in Jordan, Arab World English Journal (AWEJ), Volume.8, Number3, September 2017, 421-431.

5- Sakina Mustafa Mohamed, Evaluating EFL students' reading comprehension skills with reference to the Department of English at Zawia University, Libya, A thesis submitted in partial fulfilment of the requirements of Liverpool John Moores University for the degree of Doctor of Philosophy, April 2016....

6- Alshammari, H. (2021). Assessing the Reading Skills of the Saudi Elementary Stage EFL Learners. Advances in Language and Literary Studies, 12(1), 55-58.