واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

إعداد
الباحثة/ أصالة بنت سعود سرور القثامي
جامعة أم القرى
المناهج وطرق التدريس الصفوف الأولية
الأستاذ الدكتور/ عاطف محمد سعيد عبد الله

الملخص
هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية ومعوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. والكشف عن دلالة الفروق-إن وجدت-بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف كل من المتغيرات التالية: (طبيعة العمل، المؤهل التعليمي، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية) في واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على كامل مجتمع الدراسة؛ وقوامه (21) مشرفة تربوية، و (215) معلمة لغة عربية في المرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة لجمع البيانات حيث اشتملت على ثلاثة محاور، (أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. ومدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات، ومعوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي لدى المعلمات والمشرفات) وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية جاءت بدرجة مرتفعة جداً، حيث جاء في المرتبة الأولى خرائط المفاهيم وفي المرتبة الثانية الملاحظة والاختبارات أما المرتبة الأخيرة فكان ملف الإنجاز، وحصلت معوقات أساليب تقويم الفهم القرائي على درجة مرتفعة، حيث حصلت أسباب تتعلق بالطالبات وأسباب تتعلق بالتقويم على درجة مرتفعة جداً أما الأسباب التي تتعلق بالمناهج والمعلمات كانت بدرجة مرتفعة، كما كشفت الدراسة بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير طبيعة العمل وذلك على المحور الأول والمحور الثاني وأبعاده كافة، والبعد الثالث (أسباب تتعلق بالطالبات) من المحور الثالث، كما كشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير طبيعة العمل وذلك على المحور الثالث ككل وعلى أبعاده الأول (أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية) والثاني (أسباب تتعلق بالمعلمة) والرابع (أسباب تتعلق بأسلوب التقويم) من المحور الثالث وكانت الفروق لصالح المعلمة. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية وذلك على المحور الأول والمحور الثاني وأبعاده كافة، والبعد الثالث (أسباب تتعلق بالطالبات) من المحور الثالث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية وذلك على المحور الثالث ككل وعلى أبعاده الأول (أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية) والثاني (أسباب تتعلق بالمعلمة) والرابع (أسباب تتعلق بأسلوب التقويم) من المحور الثالث لصالح مجموعة (من 5-10 سنوات). كما اظهرت النتائج وجود فروق دال إحصائياً بين مجموعتي (أقل من 5 دورات) و(من 5-10 دورات) على البعد الثالث (ملف الإنجاز) والبعد الأول (أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية) والثاني (أسباب تتعلق بالمعلمة)، والثالث (أسباب تتعلق بالطالبات) لصالح مجموعة (من 5-10 دورات) والمحور الثالث ككل، لصالح (من 5-10 دورات)، ووجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي (أقل من 5 دورات) و(أكثر من 10 دورات) على المحور الثاني وأبعاده والمحور الثالث وأبعاده لصالح (أكثر من 10 دورات).
وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات كان من أهمها: عقد الدورات التدريبية وورش العمل التي يشارك فيها المعلمات والمشرفات في مكة المكرمة من أجل تطوير أساليب التقويم الحديثة لمهارات الفهم القرائي، وضع برامج ودورات تدريبية تعمل على توعية المعلمات والمشرفات بأهمية إكساب الطالبات مهارات الفهم القرائي.
الكلمات المفتاحية: أساليب التقويم، الفهم القرائي

The title of the study: The reality of using methods of evaluating reading comprehension in teaching Arabic from the point of view of female teachers and supervisors in the elementary stage in Makkah.

Conducted by Researcher: Assalah Saud Alqeth Supervised by: Prof. Atef Mohammad Abdullah.

The study aimed to reveal the importance and obstacles of using methods of evaluating reading comprehension in teaching Arabic from the point of view of female teachers and supervisors in the elementary stage in Makkah and revealing the significance of the differences - if any - between the responses of the study sample individuals due to the difference in each of the following variables: (nature of work, educational qualification, teaching experience, training courses) in the reality of using evaluation in reading comprehension methods, and revealing the statistical significance between the point of view of elementary school teachers and supervisors considering the reality of using assessment methods in reading comprehension.

Study Methodology: The study used the descriptive method.

Study community: The questionnaire was applied to the entire study population. It consisted of (21) educational supervisors and (215) Arabic language teachers at the elementary stage in the city of Makkah in the second semester of the academic year 1444 AH.

Study tool: The study used a questionnaire tool to collect data, as it included three axes, (the importance of using methods of evaluating reading comprehension in teaching the Arabic language from the point of view of teachers and supervisors in the elementary stage in Makkah. The extent of using methods of evaluating reading comprehension in teaching Arabic from the point of view of Teachers and supervisors considered, Obstacles to the use of methods of evaluating reading comprehension among teachers and supervisors), with (62) phrases, including (7) phrases in the first axis, (34) phrases in the second axis, and (21) phrases in the third axis.

The results of the study showed the following: The importance of using methods of evaluating reading comprehension in teaching the Arabic language came to a very high degree, as concept maps came in the first place, followed by observation and tests, and the last rank was the achievement file. The study revealed that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample responses regarding the reality of using evaluation methods, reading comprehension, according to the variable of the nature of work, on the first and second axis. And all its dimensions, and the third dimension (reasons related to female students) from the third axis, and the study also revealed the presence of statistically significant differences between the

averages of the study sample responses about the reality of using evaluation methods reading comprehension according to the variable of the nature of work, on the third axis as a whole and on its first dimensions (reasons related to curricula study), the second (reasons related to the teacher) and the fourth (reasons related to the evaluation method) from the third axis, and the differences were in favor of A for a teacher. The results showed that there were no statistically significant differences between the averages of the study sample responses about the reality of using reading comprehension evaluation methods according to the variable of academic qualification and the number of years of teaching experience on the first axis, the second axis and all its dimensions, and the third dimension (reasons related to female students) from the third axis, and the presence of Statistically significant differences between the averages of the study sample responses about the reality of using evaluation methods reading comprehension according to the variable number of years of teaching experience on the third axis as a whole and on its dimensions the first (reasons related to the curricula), the second (reasons related to the teacher) and the fourth (reasons related to the evaluation method) from The third axis is in favor of a group (from 5-10 years). The results also showed that there were statistically significant differences between the two groups (less than 5 courses) and (from 5-10 courses) on the third dimension (the achievement file), the first dimension (reasons related to the curricula), the second (reasons related to the teacher), and the third (reasons related to the students).) in favor of a group (of 5-10 courses) and the third axis as a whole, in favor of (of 5-10 courses), and there is a statistically significant difference between the two groups (less than 5 courses) and (more than 10 courses) on the second axis and its dimensions and the third axis and its dimensions in favor of (more than 10 courses).

In the light of the results of the study, the researcher recommended a number of recommendations, the most important of which were: holding training courses and workshops in which teachers and supervisors participate in Makkah in order to develop modern evaluation methods for reading comprehension skills, setting up programs and training courses that raise awareness among teachers and supervisors of the importance of providing students with comprehension skills. reading.

Keywords: assessment, reading comprehension, assessment of reading comprehension.

المقدمة:

تعد اللغة العربية إحدى وسائل الإنسان للاتصال والتواصل، كما أنها تعد أداته في التفكير والتعبير عن حاجاته ومتطلباته وأفكاره داخل مجتمعه، والاتصال والتواصل اللغوي يتم من خلال أربع مهارات رئيسة، وهي: التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، ويطلق عليها المهارات اللغوية، فاللغة العربية قائمة على صورتين: صورة استقبالية تتكون من الاستماع والقراءة وصورة إنتاجية تتكون من التحدث والكلام.

فالقراءة سبب في فتح آفاق أوسع وأشمل للفرد تسهم في تطوير ذاته وزيادة مهاراته (2019 ,Alqraini). وتعد القراءة أحد فنون اللغة المهمة، كونها تشكل أساس البناء الثقافي لكل فرد، وهي عملية اتصال تتطلب مجموعة من المهارات، لتكوّن بالنتيجة عملية تفكير متكاملة. ومن هنا عدت القراءة وسيلة المرء لمواكبة التطور، فقد سئل (فولتير) عمن سيقود الجنس البشري، أجاب الذين يعرفون كيف يقرؤون. ويرى الفيلسوف الإنجليزي (بيكون) أن القراءة تصنع الإنسان الكامل، فإذا ما جرى البحث في حياة المتفوقين في تاريخ البشرية، لوجد أن هؤلاء أحسنوا ما قروؤه فهما وتمثلًا، ثم أضافوا من أفكارهم فحققوا الأصالة والإبداع (الشرع، 2021).

وتحتاج المتعلمة لعدد من المهارات عند قراءتها للنص، وهذه المهارات يطلق عليها مهارات الفهم القرائي؛ لأن الفهم القرائي يتطلب عدداً من العمليات العقلية العليا، حيث يعكس الفهم القرائي مستويات اللغة العليا، فالقارئ يتعدى تعريف الكلمات، وفك الرموز المكتوبة إلى ترجمتها إلى أصوات مسموعة، ثم إلى استخدام المناقشة والنقد والتحليل والتنبؤ، والحكم على اتجاهات الكاتب، مع استيعاب مغزى النص.

ولمهارات الفهم القرائي مزايا عديدة فهي تزيد من قدرة الطالبة على تفسير الرموز المكتوبة وتحويلها إلى معان واضحة كما تساعد على القراءة مع الفهم، وتزيد الثروة اللغوية لدى الطلبة، وتوسع الخبرات العامة لديهم وتعمل على الارتقاء بمستوى التعبير لديهم(مصطفى،2021).

ويعد الفهم القرائي في المرحلة الابتدائية من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالنظرة إلى طبيعة القراءة ومفهومها، ولذلك فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح، بل تعد مشكلة لا يمكن الاستهانة بها خاصة وأنها لابد وأن تلقي بظلالها على فهم واستيعاب كل ما يقرأه التلاميذ في جميع المواد الدراسية، ومن هنا يأتي دور المعلم والمدرسة والاسرة والمجتمع في كيفية القيام بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (حسن والدسوقي، 2021).

ومن المعلوم أن المرحلة الابتدائية من أولى مراحل التعليم، التي يتلقى فيها الطلبة مهارات القراءة، ففي الصفوف الأولية يتعلم التلاميذ القراءة ليقرأوا، ومن ثم في الصفوف العليا يقرأون ليتعلموا فالقراءة في هذه المرحلة تسهل عمليات التعلم بأشكالها كافة إذ تعد جزء أساسي من كل مادة دراسية، وهذا يعني أن تقدّم الطلاب دراسيًا يعتمد على قدراتهم القرائية، والضعف فيها يؤثر على تعلمهم سلبيًا في المرحلة الابتدائية وما بعدها (الرشيدي وحاجي،2021).

وعملية تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية تنقسم إلى مهارتين أساسيتين هما: مهارة تعرف الكلمة، ومهارة فهم المقروء، وإن اقتصر تعليم القراءة على مهارة تعرف الكلمة، حتما يؤدي ذلك إلى تخريج أجيال من الطلاب ذوي القدرة على التذكر فقط، فلن يتمكنوا من فهم أنفسهم ولا فهم المجتمع من حولهم إضافة إلى ذلك لن تتكون لديهم القدرة على تنظيم المادة المقروءة؛ افتقارًا لمهارة فهم المقروء (عبد الخفاجي، 2017).

ولمعرفة مدى تقدم الطالبات في تعلم مهارات الفهم القرائي ومعرفة مدى استيعابهم للنص المقروء وتحديد جوانب القوة والضعف وتقديم المعالجة الفورية لا بدّ من استخدام التقويم التربوي واللغوي فالتقويم اللغوي يعد جزء من التقويم التربوي. حيث عرفه العيسي والزهراني (2023) بأنه" إصدار حكم للشيء المراد تقويمه من خلال إجراءات منظمة تتم بواسطة جمع البيانات وتحليلها والتي تهدف إلى تحقيق الأهداف لتحديد جدارتها ومنفعتها" (ص485).

ويعد استخدام أساليب تقويم متعددة للفهم القرائي لأهمية الفهم القرائي فهو البنية الاساسية التي ينطلق من خلالها إلى تعلم موضوعات اللغة العربية واستيعابها، وكذلك إلى موضوعات المواد الأخرى، وامتلاك الطالبات لمهارات الفهم القرائي يعد من عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، فالضعف في الفهم القرائي يهدد التحصيل الدراسي؛ لذلك تعددت الأساليب المستخدمة في تقويم أساليب الفهم القرائي كالاختبارات والملاحظة وملف الإنجاز وخرائط المفاهيم.

مشكلة الدراسة:

تعد القراءة بمثابة مفتاح لجميع العلوم، لذا لم تعد تؤخذ قدرة الفرد على فك الرموز لمفردها في تحديد القارئ الجيد من الضعيف، وإنما أصبحت أهميتها تعرف بمدى قدرته على الإفادة منها وما يحصل عليه من معاني من النصوص المقروءة. فرغم أهمية فك الترميز في القراءة إلا أنه لا يشكل إلا مرحلة من

مراحلها وأصبح الهدف الأساسي هو ما يفهمه القارئ من النص الذي يعتبره البعض الهدف النهائي لها فيرون أن من لا يفهم كأنه لم يقرأ.

فباستقراء إنجاز الطلاب الدولي في القراءة -وفقا لما أورده كل من: موليس وآخرون Mullis,et al,2017) في تقرير (PIRLS) لدورة 2016 يلاحظ تراوح مستويات الدول العربية المشاركة في هذه الاختبارات؛ ما بين المتوسط والمنخفض ؛ حيث بلغ أعلاها (450) درجة لصالح الإمارات العربية المتحدة، وأدناها (330) درجة لصالح جمهورية مصر العربية، أما باقي الدول العربية الأخرى - وهي: قطر، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، والكويت، والمغرب - فقد تراوحت درجاتها بين هاتين الدرجتين.

ولقد شاركت المملكة العربية السعودية في هذه الاختبارات منذ عام 2011، وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحسين نظامها التعليمي من خلال مبادرات مختلفة فقد كان أداء الطلاب السعوديين أقل من المتوسط في الدراسات التعليمية الدولية المقارنة؛ حيث سجل الطلاب السعوديون درجات أقل من المتوسط مقارنة بأقرانهم على الصعيدين الإقليمي والعالمي في اختبارات (PIRLS، 2011؛ 2016)

فخلال الدورة الأخيرة من تلك الاختبارات (2016) كانت درجات تحصيل طلاب الصف الرابع منخفضة (430) بينما كان المتوسط الدولي (500 PIRLS، 2016)(الشنقيطي،2021).

وأشارت عدد من الدراسات وجود قصور في مهارات الفهم القرائي كدراسة آل عمير (2018) والتي هدفت إلى قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مهارات فهم المقروء في محافظة خميس مشيط، حيث توصلت الدراسة إلى تدني مستوى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات فهم المقروء و عدم وصولهم إلى مستوى التمكن المحدد لهم في هذه الدراسة بنسبة (80%)،كما أشارت دراسة عسيري (2018) إلى مطالبة المعلمين بمراعاة تقويم التلاميذ في مهارات فهم المقروء، ومدى إكسابهم إياها بأدوات التقويم المتنوعة ومنها الاختبار. كما أظهرت النتائج أن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي لم يوصلوا إلى مدى التمكن من مهارات فهم المقروء المحدد لهم. وأظهرت دراسة القرني(2020) إلى أن المعلم يتمكن من جميع أساليب مهارات فهم المقروء، بشكل متوسط لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تعليم محافظة بلقرن.

واستناداً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

1. ما أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟
2. ما مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟
3. ما معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟
4. هل تختلف استجابات افراد عينه الدراسة حول معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية باختلاف المتغيرات التالية: المؤهل العلمي -خبرة العمل -طبيعة العمل؟
5. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، من خلال الكشف عن:

1. أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.
2. مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.
3. معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.
4. دلالة الفروق-إن وجدت-بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف كل من المتغيرات التالية: (طبيعة العمل، المؤهل التعليمي، الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية). في واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي.

5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في ضوء الآتي:

1- الأهمية النظرية:

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفهم القرائي بوصفه أساساً لعملية القراءة وهو الغاية الرئيسة فهو يطور الثروة اللفظية والأساليب الجميلة والمعاني والأفكار والاتجاهات والقيم.
- تعطي الدراسة تصوراً واضحاً عن واقع استخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لأساليب تقويم الفهم القرائي لدى طالبات.

2- الأهمية التطبيقية:

- تعريف المعلمات بأساليب تقويم الفهم القرائي المناسبة، وتشجيعهم على استخدامها، وتذليل معوقات استخدامها مما يؤدي بأذن الله الى تحسين نتائج الطالبات ورفع مستوى تحصيلهم في الفهم القرائي.
- تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين والباحثات لأجراء دراسات تستكمل هذا الموضوع، وتتناوله من جوانب أخرى.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي (الاختبارات، الملاحظة، ملف الإنجاز، خرائط المفاهيم) في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1444ه).
- الحدود المكانية: تم تنفيذ الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود البشرية: تم تنفيذ الدراسة على عينة عشوائية من معلمات ومشرفات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

1. الفهم القرائي:

تعرف ردينا البري (2022) الفهم القرائي بأنه" عملية عقلية معقدة تقوم على الادراك العقلي للطالب، وما يمتلك من قدرات ومهارات ضرورية لعملية القراءة، وتفاعل بين القارئ والنص المعد للقراءة، وتُعد الاستنتاجات المتنوعة لكل قارئ حسب خلفيته السابقة للنص المقروء، ودلالاته اللغوية والقدرة على الاستنتاج للتمييز والتنظيم وكذلك دافعية القارئ نحو التعلم" (ص67).

وتعرف الباحثة الفهم القرائي اجرائيًا بأنه: مهارات الفهم التي يكتسبها طالبات المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة والمتمثلة في استخراج الفهم الحرفي والاستنتاجي والتذوقي وفهم السياق وإدراك المعنى الرئيس للكلمة والعبارة من النص المكتوب.

2. أساليب التقويم:

يعرفه صبري والرافعي (2008) بأنها" الإجراءات والطرق التي يتبعها القائم بالتقويم لتنفيذ تلك العملية" (ص73).

وتعرف الباحثة أساليب التقويم اجرائيًا بأنها: هي الطرق والإجراءات التي تستخدمها معلمة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة لتنفيذ عملية التقويم وتستعين بعدد من الأدوات والوسائل التي تساعدها على اجراء عملية التقويم ومن هذا الأساليب المستخدمة بالدراسة (الاختبارات وملاحظة وملف الإنجاز وخرائط المفاهيم).

تعريف أبعاد أساليب تقويم الفهم القرائي إجرائياً:

الاختبارات وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الأسئلة التي تصممها المعلمة لتقويم مستوى أداء الطالبات في الفهم القرائي.

الملاحظة: وتعرفها الباحثة إجرائياً: تستخدم في تقويم أداء الطالبات لتعطي صورة كاملة وواضحة عن مدى اتقان الطالبة لمهارات الفهم القرائي، ويمكن أن تتم في اثناء المناقشة بين المعلمة والطالبة.

ملف الانجاز: وتعرفها الباحثة إجرائياً: تجميع هادف لأعمال الطالبات في مادة لغتي بحيث يبين جهودهم وتقدمهم في الفهم القرائي وتحصيلهم ومهاراتهم.

خرائط المفاهيم: وتعرفها الباحثة إجرائيا: تضم ما لدى الطالبة من مفاهيم حول النص المقروء يتدرج من الأكثر عمومية وشمولاً إلى الأقل عمومية، ويتم الربط بين المفاهيم النص عن طريق خطوط أو أسهم تكتب عليها كلمات لتوضيح العلاقة بين مفهوم وأخر.

الإطار النظري:

الفهم القرائي: يعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة، بل هي غايتها، وهو الضالة المنشودة لكل قارئ والهدف الذي يتطلع إليه كل معلم، ولقد تعددت وجهات النظر في تعريف الفهم القرائي لتعقد عملية القراءة وتعدد أهدافها ومستوياتها، حيث يعرف عبد الباري (2010) الفهم القرائي بأنه " عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ بمحتوى قرائي بغية استخلاصه المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية بامتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية" (ص30-31). يعرفه العجمي والسعدية (2022) بأن الفهم القرائي هو" تفحص النص القرائي، وتحديد الأفكار الرئيسة والفرعية واكتشاف الروابط والعلاقات بين عناصرها، واستخلاص ما تتضمنه من خبرات تنم عن استيعاب الطلبة العميق للنص من خلال مستويات من الفهم، تتطلب عمليات عقلية متنوعة" (ص65).

نستطيع القول بعد عرض العديد من التعريفات للفهم القرائي بأنه عملية مترابطة ومتداخلة وليست بسهلة بل هي عمليات ذهنية مقعدة تتطلب مهارات عقلية عليا، وتحتاج أن تتقن الطالبة مستويات الفهم القرائي ومهاراته من فهم واستنتاج ونقد وابداع وتفاعل مع النص وتنظيم الأفكار والاحداث الموجودة داخل النص للوصول الى الغاية المطلوبة من الفهم القرائي.

أهمية الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي الركن الأساسي في العملية التعليمية الذي من خلاله تستطيع الطالبة التعلم واستيعاب المادة الدراسية بشكل عام وخاصة طالبات المرحلة الابتدائية لأنها تعد مرحلة تأسيس فاذا أتجاوزت الطالبة الصعوبات التي تواجهها في الفهم القرائي تستطيع بالتالي تجاوز أي عقبة تواجهها في فهم المحتوى الذي يقدم لها (السليمان، 2001).

أشارت فداء الشريف(2019) إلى أن أهمية الفهم القرائي تتضح من خلال ما يأتي:

1. الربط بين الخبرات السابقة للمتعلم والخبرات الجديدة لإبقاء أثر التعلم لفترة أطول.
2. الارتقاء بالمتعلمين وإثرائهم بأفكار ومعلومات ثرية.
3. يكسب المتعلمين مهارات حل المشكلة وينمي لديهم مهارة التخيل.
4. التعمق في فهم النص المقروء، وذلك لإتاحة الفرصة لإدراك المعارف والمعلومات.

وترى الباحثة أن الفهم القرائي يحظى بأهمية كبيرة لكونه يعتبر أهم مهارة من مهارات القراءة مما يجعل الطالبة تكتسب معلومات ومعارف وتوسع مداركها وخبراتها والاستفادة منها في فهم جميع المواد الدراسية، فالطالبة التي تتمكن من مهارات الفهم القرائي تحقق الأهداف المرجوة من القراءة.

مبادئ الفهم القرائي:

أورد عطية (2010) عدداً من المبادئ التي تسهم اسهاماً مباشراً في تنشيط الفهم القرائي، وينبغي للمعنيين مراعاتها في تدريس القراءة وهي:

1. الفهم القرائي عملية معرفية: وهذا يعني أن الفهم يقتضي استعمال اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني، أي أن القارئ لا يمكنه أن يفكر أو يدرك المعاني، مالم يستطع معرفة الكلمات والتراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النص المقروء.
2. الفهم القرائي عملية تفكير: وهذا يعني أن القراءة تعد نوعا من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، كونها تقتضي إعمال الفكر في المقروء، واستنتاج ما يتضمنه المقروء وما خلف سطوره، وبذلك تكون القراءة نشاطا ذهنيا هادفا.
3. الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ والمقروء: وهذا يعني أن يكون القارئ إيجابيا في تفاعله مع النص، مستعملاً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من أجل فهمه والتمكن منه.
4. الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية: الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع، وقراءتها قراءة متواصلة غير متقطعة، مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في النص المقروء.

وترى الباحثة ضرورة مراعاة مجموعة من الأسس لضمان الفهم القرائي الجيد للنص، ومنها:

- تحتاج الطالبة الى الوقت الكافي لقراءة نص معين وفهمه.
- مدى امتلاك الطالبة لخبراتها السابقة في اللغة.
- مدى مستوى سهولة وصعوبة تراكيب النص المقروء.
- مستوى فهم الطالبة لتحقيق الهدف من الفهم القرائي.

ويعد الفهم القرائي مفتاح للقراءة الجيدة، فمن الممكن أن تكون الطالبة تجيد القراءة بطلاقة ولكن ينقصها الفهم للنص المقروء ففي هذا الحالة لا تعتبر الطالبة قارئه لعدم فكها للرموز وفهمها للنص المقروء.

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

وقسم حراحشة (2013) مستويات الفهم القرائي إلى خمس مستويات، وهي:

1. مستوى الفهم المباشر: يحظى هذا المستوى بأهمية كبرى للمرحلة الابتدائية، نظراً لحاجة الطلبة الى تطوير ثروتهم اللغوية، واكتساب مزيد من المفردات والمرادفات، واكتشاف العلاقة بين

الكلمات المتضمنة في النص بالإضافة إلى حاجتهم إلى التدريب على مهارة تذكر التفاصيل والاحداث من خلال النصوص المقروءة، ويعد هذا المستوى هو الأساسي الذي يبني عليه بقية المستويات الأخرى، فالطلبة إذا لم يستطيعون الفهم المباشر للنص فلن يستطيعون أن يقوموا بعملية الاستنتاج أو التذوق أو النقد أو الإبداع.

2. مستوى الفهم التفسيري (الاستنتاجي): يعمل هذا المستوى على تدريب الطلبة على استنتاج العلاقات بين الأفكار المذكورة في النص والالمام بالأفكار الأساسية، والى فهم ما بين السطور ومعرفة الهدف من النص وقدرتهم على التخليص، وتمكن أهميته في كونه مؤشراً قويا على الفهم العميق، بحيث يساعد هذا المستوى الطلبة على حفظ المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
3. مستوى الفهم الناقد:

أي قدرة القارئ على إصدار الحكم على النص المقروء لغوياً ودلالياً ووظيفياً، وفق قواعد وأسس ومعايير وأطر مرجعية مناسبة ومضبوطة

4. مستوى الفهم التذوقي: تبرز أهمية مهارات الفهم التذوقي لطلبة المرحلة الابتدائية من خلال استخراج مواطن الجمال في النص المقروء، وتوضيح القيم الجمالية.
5. مستوى الفهم الابتكاري (الإبداعي): يحظى هذا المستوى بأهمية كبيرة للمرحلة الابتدائية، لكونه يأهل الطلبة لاقتراح حل للمشكلات التي وردت بالنص تختلف عما اقتراحه الكاتب، حيث يمدهم بأفكار جديدة غير واردة في الموضوع وإضافة نتائج أخرى غير التي توصل لها الكاتب واقتراح نهايات أخرى للموضوع وعناوين جيدة للنص المقروء، كما يعتمد هذا المستوى في تطوير مهارات التفكير المختلفة سواء كانت نقد أو ابداعي.

ويتبين من خلال ما ذكر من مستويات الفهم القرائي بأن الفهم مستويان هما:

1) مستوى دينا: الفهم الحرفي والذي يتطلب من الطالبة الإجابة بشكل مباشر من النص المقروء ويعتمد على التذكر، والفهم الاستنتاجي والذي يتطلب استنتاج النص واستخراج المعاني الضمنية.
2) مستوى عليا: وهي تتطلب مستويات الفهم القرائي (التذوقي والنقدي والابداعي) فهذه المستويات مكملة لبعضها ولا يمكن فصلها عن بعض فالطالبة لا تستطيع الوصول الى مستوى الفهم الإبداعي الا إذا اتقنت الفهم الحرفي والاستنتاجي والتذوقي.

أساليب تقويم الفهم القرائي ومعوقاتها:

مفهوم التقويم:

تعددت مفاهيم التقويم واختلفت من شخص لأخر، ولكنها ظلت تدور في إطار عام واحد تمحور حول أن التقويم هو معرفة الشيء وإصدار الحكم عليه، وهذا هو المفهوم العام لعملية التقويم.

يعرفه قاسم والحديبي(2017) أن التقويم اللغوي هو" عملية لجمع البيانات والمعلومات عما يمتلكه الطلاب بالفعل من معارف ومهارات لغوية، بهدف إصدار حكم على مدى تمكنهم اللغوي عن طريق قيامهم بمهام لغوية أدائية أو إنجازهم لمنتجات لغوية في ضوء معايير أداء موضوعية" (ص26).

ومن خلال ما تم عرضه من مفهوم التقويم التربوي واللغوي أستطيع القول بأن التقويم اللغوي يعد جزء من التقويم التربوي لوجود مفاهيم مرتبطة بأذهان الطالبات من أجل اصدار احكام من قبل المعلمات في تقدم الطالبات لتعلم مهارات الفهم القرائي ومعرفة مدى استيعابهم للنص المقروء وتحديد جوانب القوة والضعف وتقديم المعالجة الفورية في حينها.

أساليب التقويم:

تعددت اساليب التقويم تبعاً للأهداف المراد تقويمها، والأكثر ملائمة لها فما يصح لتقويم المعارف قد لا يصح لتقويم المهارات أو الاتجاهات، ويشترط فيها أن تكون دقيقة موضوعية حتى تؤتي ثمارها، وعرف هاشم (2005) أساليب التقويم بأنها " هي الطرق والإجراءات التي يتبعها المقوم لتنفيذ عملية التقويم، ويستعان في هذه الطرق والإجراءات بعدد من الأدوات أو الوسائل التي تمكنه من الحصول على المعلومات والبيانات التي تعينه على اجراء عملية التقويم" (ص103).

وترى الباحثة أن أساليب التقويم هي الطرق والإجراءات التي تستخدمها معلمة اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة لتنفيذ عملية التقويم وتستعين بعدد من الأدوات والوسائل التي تساعدها على اجراء عملية التقويم ومن هذا الأساليب المستخدمة بالدراسة (الاختبارات وملاحظة وملف الإنجاز وخرائط المفاهيم).

1- الاختبارات: يبين كننغهام (Cunningham,1986) بأن اختبارات الفهم القرائي بالعادة تقيس الفهم والاستيعاب لدى الطالبات ويتم ذلك من خلال قياس مهارات الفهم القرائي ابتداء من مهارة الحرفي التي يتم من خلال طرح بعض من الأسئلة حول محتوى النص المقروء بحيث تكون الإجابات واضحة ومباشرة في النص، وفي الفهم الاستنتاجي يتطلب من الطالبة التعميق في

معاني النص وتفسير النص، وفي الفهم النقدي يتطلب تقييم النص وتحليلها وإصدار حكم حول النص.

2- الملاحظة: ترى الباحثة ان الملاحظة من أهم الأدوات التي يمكن عن طريقها تقويم الطالبات في الفهم القرائي، حيث يمكن عن طريق الملاحظة رصد أداء الطالبات من خلال الأعمال الكتابية ومعرفة مدى امتلاكهم لمهارات الفهم القرائي الصحيحة والسير في عملياتها بشكل سليم وتحديد اخطائهم المتعلقة بتنظيم وانتقاء الأفكار وتسلسلها، ومدى تفاعل الطالبات في المجموعات التعاونية والمناقشات.

3- ملف الإنجاز: ترى الباحثة بأن ملف الإنجاز يحتوي على اعمال وانجازات الطالبة سواء كان داخل او خارج حجرة الصف الدراسي، كما يعتبر صندوق خاص بالطالبة حيث يتم من خلاله التعرف على مستواها التعليمي والمعرفي والاطلاع على جوانب الضعف وعلاجها.

4- خرائط المفاهيم: ترى الباحثة ان في تقويم الفهم القرائي، يمكن توظيف الخرائط والمخططات كما يأتي:

- خرائط توضيح مدى تنظيم الأفكار وتسلسلها في النص المقروء.
- خرائط توضح عناصر النص المقروء وبناءها التنظيمي: الأحداث، والشخصيات، والصراع، والحبكة والنهاية والزمان والمكان.
- خرائط المفاهيم توضيح القيم ومبادئ التي قد تكون متواجدة في النص المقروء.

الدراسات السابقة:

يُقدِّم هذا الجزء عرضًا لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعيّ الدراسة (الفهم القرائي، أساليب التقويم ومعوقاته) وقد اعتمدت هذه الدراسة في عرضها لهذه الدراسات على توضيح الهدف العام منها، والتعرّف على المنهج المستخدم في الدراسة، وعيّنة الدراسة، والأدوات التي طبقتها، وأبرز النتائج التي توصلت إليها.

المحور الأول: الدراسات ذات العلاقة بالفهم القرائي:

أجرى كل من الرشيدي وحاجي(2021) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى تمكن تلميذات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن في مدارس منطقة المدينة المنورة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة البحث (الاستبانة) على عينة قدرها (261) معلمة من أصل (815) معلمة وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تمكن التلميذات من تلك المهارات بشكل

عام جاء بمستوى كبير، وكذلك مهارات الفهم المباشر، والاستنتاجي، والإبداعي، في حين جاء متوسطا في مهارات الفهم التذوقي، والنقدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مهارات الفهم المباشر تعزى لمتغير الصف التدريسي، حيث جاءت لصالح الصفين الرابع، والخامس، وعدم وجود فروق في باقي المهارات.

واجرت هديل الشرع (2021) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف السادس الأساسي، واتبعت الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي. واختيرت العينة من طابات الصف السادس الأساسي في مدارس الخضر الخاصة التابعة لإدارة التعليم الخاص بالاردن، وفيها شعبتان للصف المذكور تضم (50) طالبة، جرى اختيارهن جميعا. وجرى أيضا إعداد أداتين؛ الأولى اختبار في مهارات الفهم القرائي، والثانية اختبار في التعبير الكتابي، وأظهرت النتائج إن مستوى الفهم القرائي الحرفي جاء بدرجة مرتفعة، وجاء كل من المستوى الاستنتاجي والناقد بدرجة متوسطة، وكانت الدرجة الكلية للاختبار متوسطة أيضا، وجاء مستوى القدرة على التعبير في مهارات الشكل ومهارات المضمون بدرجة متوسطة لكل منها، وبدرجة متوسطة في الدرجة الكلية للمقياس. وأظهرت النتائج كذلك وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستويات الفهم القرائي ومهارات التعبير الكتابي.

المحور الثاني: الدراسات ذات العلاقة بأساليب التقويم ومعوقاته:

استقصت دراسة الديحاني(2019) معرفة معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء متغيري الجنس، وسنوات الخبرة، واتبع المنهج الوصفي لتحقيق أغراضها، حيث تم إعداد استبانة تكونت من (36) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي معيقات تتعلق بـــ (المعلم، الطلبة، المقرر الدراسي، الموجه التربوي والإدارة المدرسية)، تم تطبيقها على عينة مكونة من (190) معلم ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت ككل جاءت بدرجه مرتفعة، وجاءت المعوقات المتعلقة بالطلبة بالمرتبة الأولى، فيما جاءت المعوقات المتعلقة بالمعلم بالمرتبة الثانية، والمعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي جاءت بالمرتبة الثالثة، بينما جاءت المعوقات المتعلقة بالموجه التربوي والإدارة المدرسية في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة الحوراني(2019) الكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في تطبيق استراتيجيات تقويم التدريس وأدواته المطورة من وجهة نظرهم، وكذلك معرفة الاستجابات تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)، تكونت عينة الدراسة من (97) معلم ومعلمة من معلمين التربية الرياضية في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقصبة أربد، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تصميم أداة قياس بالاستعانة إلى دراسات سابقة تضمنت (71) فقرة توزعت على (5) محاور وهي: المعوقات المتعلقة بالطلبة، والمعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالمنهج الدراسي، والصعوبات التي تتعلق بالإمكانات المادية، والمعوقات الخاصة بالبيئة التعليمية، وأشارت النتائج إلى أن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في تطبيق استراتيجيات تقويم التدريس وأدواته المطورة من وجهة نظرهم جاءت بدرجة تقييم مرتفعة في جميع المحاور وفي الأداة ككل، وعدم وجود فروق في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة).

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة تنوع أهدافها ومنهجها وعينتها وأدواتها وذلك على النحو التالي:

من حيث الأهداف

المحور الأول: تفردت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في هدفها في معرفة أهمية ودرجة استخدام معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي، حيث ركزت الدراسات في هذا المحور على الفهم القرائي دون التطرق لأهمية الاستخدام ودرجة استخدامها ومعوقات أساليب تقويم الفهم القرائي.

المحور الثاني: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الثالث الذي ينص على الكشف عن معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية، كما في دراسة (آل داود 2016؛ البشري والصيخان 2018؛ الحوراني 2019) واختلفت مع الدراسات السابقة في الهدف الأول والثاني.

من حيث المنهج:

المحور الاول: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كما في دراسة (عسيري 2018، ال عمير 2018، الاوسي 2019، الغلبان 2019، هونج ونجيون Hong& Nguyen 2019، البنداري 2020، القرني 2020، الرشيدي وحاجي 2021، الشرع 2021) ماعدا دراسة

(الزهراني 2017، الشمري 2020) حيث جمعت بين المنهج الوصفي وشبة التجريبي، واختلفت مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم.

المحور الثاني: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كما دراسة(آل داود 2016؛ الجهني 2017؛ الرشيدي 2017؛ يوسف 2018؛ دحلان 2018؛ البشري والصيخان 2018؛ الديحاني، الحوراني 2019) واختلفت مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم.

من حيث أداة الدراسة:

المحور الاول: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الاستبانة لجمع البيانات كما في دراسة (هونج ونجيون Hong& Nguyen 2019، ؛ الرشيدي حاجي 2021) واختلفت مع الدراسات السابقة من حيث استخدامها للأداة.

المحور الثاني: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الاستبانة لجمع البيانات كما في دراسة(ميرس Merc 2015؛ آل داود 2016؛ الجهني 2017؛ الرشيدي 2017؛ يوسف 2018؛ دحلان 2018؛ البشري والصيخان 2018؛ الديحاني 2019؛ الحوراني 2019) واختلفت مع دراسة العتيبي والعليان 2017.

حيث العينة:

المحور الاول: تفردة الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها طبقت على معلمات ومشرفات مكة المكرمة، ما عاد دراسة (القرني 2020، والرشيدي وحاجي 2021) حيث كانت عينتها معلمات فقط.

المحور الثاني: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في فئات أفراد عينة الدراسة وهم المعلمات والمشرفات اللغة العربية كما في (الجهني 2017؛ الرشيدي 2017؛ البشري والصيخان 2018) واختلفت مع الدراسات السابقة من حيث افراد العينة.

تتميز الدراسة الحالية بالآتي:

بتناولها لموضوع أساليب تقويم الفهم القرائي بطريقة منظمة وتمثيل المعلمات والمشرفات لعينة الدراسة، حيث تميزت هذه الدراسة على حد علم الباحثة (ملحق:7) أول دراسة تناولت واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، مع بحث في تفاصيلها مما يساعد معلمات اللغة العربية في الاهتمام بهذه الأساليب والاستفادة منها في تقويم الفهم القرائي.

وتستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يلي:

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة وتحديد منهجها وخطواتها واجراءاتها وادواتها ومناقشة نتائجها.

منهج الدراسة: يعد المنهج الوصفي الأنسب للدراسة الحالية من حيث أداتها المتمثلة في الاستبانة، ومناسبته لأهداف الدراسة، وإمكانية تحقيقها من خلاله.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع مشرفات ومعلمات اللغة العربية في مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي 1444 هـ، والبالغ عددهم (23) مشرفةً و(465) معلمة لغة عربية، وذلك حسب إحصائية إدارة التخطيط والتطوير التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة.

عينة الدراسة: استخدم أسلوب الحصر الشامل بالنسبة لعينة المشرفات، إذ تم تطبيق الاستبانة على جميع أفراد المجتمع وبلغت نسبة عينة الدراسة الأساسية من المشرفات (91.30%) من مجتمع الدراسة بواقع (21) مشرفة، بينما بلغ عدد المعلمات في العينة الأساسية للدراسة (215) معلمة بنسبة (46.24%) من مجتمع المعلمات الأصلي وتم اختيارهن وفق الطريقة العشوائية البسيطة ليصبح عدد أفراد العينة الأساسية (236) مشرفة ومعلمة، وبلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية (30) مشرفة ومعلمة (2 مشرفة، 28 معلمة)،

الجدول (1)

خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث طبيعة العمل الحالي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية والدورات التدريبية في مجال تقويم الفهم القرائي

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
طبيعة العمل الحالي	معلمة	215	%91.1
	مشرفة	21	%8.9
	الإجمالي	236	%100
المؤهل العلمي	معهد إعداد معلمات	15	%6.4
	بكالوريوس	207	%87.7
	دراسات عليا	14	%5.9
	الإجمالي	236	%100
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	18	%7.6
	من 5-10 سنوات	38	%16.1
	أكثر من 10 سنوات	180	%76.3
	الإجمالي	236	%100
الدورات التدريبية	أقل من 5 دورات	103	%43.6
	من 5-10 دورات	65	%27.6
	أكثر من 10 دورات	68	%28.8
	الإجمالي	236	%100

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة، وذلك لمناسبتها مع طبيعة الدراسة من حيث أهدافها، ومنهجها وأسئلتها وفرضياتها، وقد تم إعداد الاستبانة أداة الدراسة بعد الاطلاع ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع أساليب تقويم الفهم القرائي كدراسة (آل داود،2016؛ الرشيدي،2017؛ الاوسي ،2019؛ البنداري وآخرون، 2020) بالإضافة إلى المراجع العلمية التي تناولت أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وبناء على هذه المصادر تمّ بناء أداة الدراسة (الاستبانة) وفق الخطوات الآتية:

أولاً-الصورة الأولية للاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من استمارة بيانات تتضمن متغيرات الدراسة (طبيعة العمل، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية، عدد الدورات التدريبية في مجال تقويم الفهم القرائي)، وفقرات الاستبانة وعددها (62) فقرة موزعة ضمن ثلاثة محاور هي:

المحور الأول: أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، ويتكون من (7) فقرات.

المحور الثاني: مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، ويتكون من (34) فقرة، ويندرج تحته أربعة أبعاد هي:

- البعد الأول: الاختبارات ويضم (9) فقرات.
- البعد الثاني: الملاحظة ويضم (9) فقرات.
- البعد الثالث: ملف الإنجاز ويضم (8) فقرات.
- البعد الرابع: خرائط المفاهيم ويضم (8) فقرات.

المحور الثالث: معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي لدى المعلمات والمشرفات، ويتكون من (21) فقرة. ويندرج تحته أربعة أبعاد هي:

- البعد الأول: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية ويضم (5) فقرات.
- البعد الثاني: أسباب تتعلق بالمعلمة ويضم (5) فقرات.
- البعد الثالث: أسباب تتعلق بالطالبات ويضم (6) فقرات.
- البعد الرابع: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم ويضم (5) فقرات.

وقد تم تحديد الاستجابات على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي (مرتفعة جداً – مرتفعة – متوسطة– منخفضة– منخفضة جداً)، وتقابل الدرجات الآتية (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وينحصر بذلك المتوسط الحسابي بين (1-5)، ولتحديد الدرجة النهائية لواقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة فقد تم تحويل الاستجابات عند التحليل إلى فئات خماسية، إذ تم تحديد المدى من خلال طرح أعلى متوسط حسابي من أقل متوسط حسابي (5-1= 4) وقسمة الناتج على عدد فئات الدرجات (4÷5= 0.80)، ويبين الجدول الآتي المتوسطات الحسابية المعتمدة في الحكم على درجة الاستجابات.

ثانياً- تحكيم الاستبانة:

تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها بصورتها الأولية على مجموعة مكونة من (19) عضواً من أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية و مشرفين تربويين باللغة العربية (ملحق رقم2)، حيث طُلب من السادة المحكمين إبداء رأيهم في مضمون الاستبانة، ومناسبة الأبعاد المحددة للاستبانة، ومدى انتماء الفقرات للأبعاد والمحاور المدرجة تحتها، وأهميتها، وكذلك إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسباً من عبارات أو أبعاد أو محاور تسهم في تحقيق أهداف الدراسة، وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم واقترحوا بعض التعديلات التي تم الأخذ بها، وفق الآتي:

المحور الأول: أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، تم تعديل صياغة الفقرات (تحقق اهداف الفهم القرائي) لتصبح (تساعد في تحقيق اهداف الفهم القرائي)، وبقي عدد فقرات المحور (7) فقرات.

المحور الثاني: مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، ويندرج تحته أربعة أبعاد هي:

- البعد الأول: الاختبارات، تم تعديل صياغة الفقرات (صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومباشرة) لتصبح (يتم صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومباشرة)، و(صياغة الأسئلة بلغة سليمة تتوافق مع مستوى الطالبات ومرحلتهن العمرية) لتصبح (يتم صياغة الأسئلة بلغة سليمة تتوافق مع مستوى الطالبات ومرحلتهن العمرية)، وبقي عدد فقرات البعد (9) فقرات.
- البعد الثاني: الملاحظة، تم تعديل صياغة الفقرات (اعتماد على أسلوب الملاحظة المنظمة) لتصبح (اعتماد أسلوب الملاحظة المنظمة)، و(ملاحظة الأعمال الكتابية التي تقوم بها الطالبات

في غرفة الصف) لتصبح (يتم ملاحظة الأعمال الكتابية التي تقوم بها الطالبات في غرفة الصف)، وبقي عدد فقرات البعد (9) فقرات.

- البعد الثالث: ملف الإنجاز، تم تعديل صياغة الفقرات (تحدد مسبقًا المحكات ومعايير تقويم ملف الإنجاز) لتصبح (تحدد مسبقًا محكات ومعايير تقويم ملف الإنجاز)، و(تحدد مستوى الطالبات من خلال الأعمال) لتصبح (تحدد مستوى الطالبات من خلال الأعمال التي يكلفن بها خلال العام الدراسي وبقي عدد فقرات البعد (8) فقرات.
- البعد الرابع: خرائط المفاهيم، تم تعديل صياغة الفقرات (تكلف الطالبات بناء خريطة مفاهيم في المترادفات والمتضادة) لتصبح (تكلف الطالبات بناء خريطة مفاهيم في المترادفات والمتضادات)، وبقي عدد فقرات البعد (8) فقرات.

وبقي عدد فقرات المحور الثاني (34) فقرة.

المحور الثالث: معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي لدى المعلمات والمشرفات، ويتكون من (21) فقرة. ويندرج تحته أربعة أبعاد هي:

- البعد الأول: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية، تم تعديل صياغة الفقرات (محتوى القراءة لا يتوافق مع مستوى الطالبات وفهمهن) لتصبح (محتوى القراءة غير متوافق مع مستوى الطالبات وفهمهن)، و(الجمل والعبارات والفقرات غير واضحة الصياغة) لتصبح (عدم وضوح صياغة الجمل والعبارات والفقرات)، وبقي عدد فقرات البعد (5) فقرات.
- البعد الثاني: أسباب تتعلق بالمعلمة، تم تعديل صياغة الفقرات (قلة تدريب المعلمات والمشرفات على طرق استخدام أدوات تقويم الفهم القرائي) لتصبح (قلة تدريب المعلمات والمشرفات على طرائق استخدام أدوات تقويم الفهم القرائي)، و(ندرت قدرة بعض المعلمات على تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة تقويمها لطالباتهن) لتصبح (ندرة قدرة بعض المعلمات على تحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة تقويمها لطالباتهن)، وبقي عدد فقرات البعد (5) فقرات.
- البعد الثالث: أسباب تتعلق بالطالبات، تم تعديل صياغة الفقرة (انشغال الطالبات اثناء تدريس النصوص القرائية) لتصبح (انشغال الطالبات أثناء تدريس النصوص القرائية)، وبقي عدد فقرات البعد (6) فقرات.
- البعد الرابع: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم، تم تعديل صياغة الفقرات (غياب وجود آلية محددة لتحديد أداة التقويم المناسبة لطبيعة مهارات الفهم القرائي) لتصبح (عدم وجود آلية محددة لتحديد

أداة التقويم المناسبة لطبيعة مهارات الفهم القرائي)، و(أدوات تقويم مهارات الفهم القرائي تحتاج لإعدادها لوقت طويل وجهد كبير) لتصبح (تحتاج أدوات تقويم مهارات الفهم القرائي وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً لإعدادها)، و(أدوات تقويم مهارات الفهم القرائي تتطلب جهد كبير لتقويمها) لتصبح (تتطلب أدوات تقويم مهارات الفهم القرائي جهداً كبيراً لتقويمها)، وبقي عدد فقرات البعد (5) فقرات.

وبقي عدد فقرات المحور الثالث (21) فقرة.

ويوضح الجدول الآتي محاور الاستبانة وأبعادها وعدد فقراتها:

الجدول (3)

أبعاد الاستبانة وعدد فقراتها

المحور		عدد الفقرات
المحور الأول: أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية		7
المحور الثاني: مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية	البعد 1: الاختبارات	9
	البعد 2: الملاحظة	9
	البعد 3: ملف الإنجاز	8
	البعد 4: خرائط المفاهيم	8
	المحور الثاني	34
المحور الثالث: معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	5
	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	5
	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	6
	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	5
	المحور الثالث	21
الاستبانة ككل		62

ثالثاً-التطبيق الاستطلاعي للاستبانة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على المحكمين، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) مشرفة ومعلمة (2 مشرفة، 28 معلمة)، تم اختيارهم عشوائياً واستبعادهم من التطبيق النهائي للاستبانة، وذلك بغرض التأكد من الصدق والثبات الإحصائي للاستبانة، وكانت النتائج وفق الآتي:

1-صدق الاتساق الداخلي:

إذ تم التأكد من اتساق الاستبانة داخلياً من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين الفقرات وأبعادها

-صدق البناء:

حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع درجة المحورين الثاني والثالث، وذلك كمؤشر على صدق بناء الاستبانة، وكانت النتائج وفق الجدول الآتي:

الجدول (5)

قيم ارتباط بيرسون بين الأبعاد بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمحور الثاني (ن = 30)

الأبعاد	البعد 1: الاختبارات	البعد 2: الملاحظة	البعد 3: ملف الإنجاز	البعد 4: خرائط المفاهيم	الدرجة الكلية للمحور2
البعد 1: الاختبارات	1	0.492**	0.784**	0.477**	0.816**
البعد 2: الملاحظة	-	1	0.641**	0.639**	0.809**
البعد 3: ملف الإنجاز	-	-	1	0.635**	0.927**
البعد 4: خرائط المفاهيم	-	-	-	1	0.811**
الدرجة الكلية للمحور2	-	-	-	-	1

** عند مستوى دلالة (0.01)

يتبين من قيم الارتباط الموضحة في الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمحور الثاني (مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية)، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.477-0.927)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتصف بصدق البناء.

الجدول (6)

قيم ارتباط بيرسون بين الأبعاد بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمحور الثالث (ن = 30)

الأبعاد	البعد 1: الاختبارات	البعد 2: الملاحظة	البعد 3: ملف الإنجاز	البعد 4: خرائط المفاهيم	الدرجة الكلية للمحور 3
البعد 1: الاختبارات	1	0.419*	0.501**	0.528**	0.807**
البعد 2: الملاحظة	-	1	0.616**	0.393*	0.770**
البعد 3: ملف الإنجاز	-	-	1	0.564**	0.814**
البعد 4: خرائط المفاهيم	-	-	-	1	0.769**
الدرجة الكلية للمحور 3	-	-	-	-	1

** عند مستوى دلالة (0.01) * عند مستوى دلالة (0.05)

يتبين من قيم الارتباط الموضحة في الجدول السابق أن جميع الأبعاد ترتبط مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للمحور الثالث (معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي)، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.393-0.814)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتصف بصدق البناء.

3-ثبات الاستبانة:

حُسب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لكل بعد ولمحاور الاستبانة، والجدول الآتي يوضح معاملات الثبات:

الجدول (7)

معاملات ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha (ن = 30)

المحور		عدد البنود	معامل الثبات
المحور 1: أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية		7	0.936
المحور 2: مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية	البعد 1: الاختبارات	9	0.923
	البعد 2: الملاحظة	9	0.927
	البعد 3: ملف الإنجاز	8	0.959
	البعد 4: خرائط المفاهيم	8	0.963
	المحور الثاني	34	0.969
المحور 3: معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	5	0.949
	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	5	0.929
	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	6	0.921
	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	5	0.889
	المحور الثالث	21	0.942

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ قد تراوحت بين (0.936-0.969) لأبعاد الاستبانة، وتعد هذه المعاملات مرتفعة جداً، وتشير إلى أن الاستبانة تتصف بدرجة ثبات مرتفعة عند إعادة تطبيقها على مجتمع الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، إذ تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية

1- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة من حيث طبيعة العمل الحالي والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة التدريسية والدورات التدريبية في مجال تقويم الفهم القرائي.
2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة

المكرمة، وتحديد مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، وتحديد معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

3- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة وصدق البناء.

4- معامل ثبات ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة.

5- اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة العمل، ولإجراء المقارنات البعدية المتعددة في حال وجود فروق عند استخدام اختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis).

اختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال تقويم الفهم القرائي.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول:

ونص السؤال على: ما أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من الاستبانة (أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة)، وتحديد رتبة ودرجة كل فقرة، والدرجة الكلية للمحور، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة المحور الأول (أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة) من الاستبانة

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
6	تساعد في تحقيق اهداف الفهم القرائي.	4.67	.584	1	مرتفعة جداً
1	تنمي التقويم الذاتي لدى الطالبات.	4.66	.602	2	مرتفعة جداً
7	تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.	4.64	.584	3	مرتفعة جداً
2	تعمل على تقدم الطالبات في مهارات الفهم القرائي.	4.60	.615	4	مرتفعة جداً
3	توفر عنصر التشويق لدى الطالبات.	4.56	.626	5	مرتفعة جداً
4	تراعي الفروق الفردية في اتقان مهارات الفهم القرائي بين الطالبات.	4.54	.654	6	مرتفعة جداً
5	تقيس الاستعداد لتعلم موضوع جديد لدى الطالبات.	4.54	.641	7	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للمحور الأول	4.60	.492		مرتفعة جداً

يتبين من الجدول (8) أن درجة المحور الأول (أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة) كانت بدرجة مرتفعة جداً إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.60) وبانحراف معياري (0.492)، وقد جميع الفقرات بدرجة مرتفعة جداً، وهي بالترتيب (6، 1، 7، 2، 3، 4، 5) والتي تدرجت متوسطاتها الحسابية من (4.45) إلى (4.67)، وتراوحت انحرافاتها المعيارية بين (0.584) و(654). وقد جاء في المرتبة الأولى الفقرة رقم 6 (تساعد في تحقيق اهداف الفهم القرائي) بمتوسط حسابي (4.67)، وجاء في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم 5 (تقيس الاستعداد لتعلم موضوع جديد لدى الطالبات) بمتوسط حسابي (4.54). وكشفت هذه النتيجة أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية، لما للفهم القرائي من دور في تقليل أخطاء الطالبات في القراءة كما تسهل عليهم سرعة تصحيح ما يقعون فيه من أخطاء، كما أن الفهم القرائي يرتقي بلغة الطالبة، ويزودها بأفكار ثرية ومعلومات مفيدة، والفهم القرائي للنص يساعد الطالبة إلى التوصل لعلاقات جديده مما يسهم بدوره في تعزيز التعمق في النص المقروء وتوسيع مداركه الفكرية والثقافية.

كما تكمن أهمية تقويم أساليب الفهم القرائي في تحسين طرق التدريس مما يساعد على تطوير أساليب الفهم القرائي. وتطوير منهاج اللغة العربية، ولها أثرها في تحقيق اهداف الفهم القرائي للطالبات، وتنمي مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عسيري (2018) في مطالبة المعلمين بمراعاة تقويم التلاميذ في مهارات فهم المقروء، ومدى إكسابهم إياها بأدوات التقويم المتنوعة ومنها الاختبار.

وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم 6 (تساعد في تحقيق اهداف الفهم القرائي)، ويعود ذلك في اعطاءها التغذية الراجعة المستمرة، وتحديد نقاط الضعف عند الطالبات.

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم 5 (تقيس الاستعداد لتعلم موضوع جديد لدى الطالبات) ويعود ذلك إلى الاعداد الجيد لاساليب التقويم، وإلى دورها في إثارة دافعية الطالبات.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المحور الثاني من الاستبانة (مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة)، وتحديد رتبة ودرجة كل بعد، والدرجة الكلية للمحور الثاني، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ودرجة أبعاد المحور الثاني

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	البعد 4: خرائط المفاهيم	4.60	.534	1	مرتفعة جداً
2	البعد 2: الملاحظة	4.48	.569	2	مرتفعة جداً
1	البعد 1: الاختبارات	4.47	.564	3	مرتفعة جداً
3	البعد 3: ملف الإنجاز	4.36	.762	4	مرتفعة جداً
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	4.48	.521	مرتفعة جداً	

يتبين من الجدول (9) أن مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة كانت بدرجة مرتفعة جداً إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.48) وبانحراف معياري (0.521)، وقد جاءت جميع أبعاد المحور الثاني بدرجة مرتفعة جداً وهي على الترتيب البعد (4، 2، 1، 3) وتراوحت متوسطاتها بين (4.36-4.60) وانحرافاتها المعيارية بين (0.534-0.762)، وجاء في المرتبة الأولى بعد (خرائط المفاهيم) بمتوسط حسابي (4.60)، وفي المرتبة الأخيرة بعد (ملف الإنجاز) بمتوسط حسابي (4.36). وكشفت هذه النتيجة إلى أن مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية جاء بدرجة مرتفعة جداً ويعود ذلك لأهمية الفهم القرائي فهو البنية الاساسية التي ينطلق من خلالها إلى تعلم موضوعات اللغة العربية واستيعابها، وكذلك إلى موضوعات المواد الأخرى، وامتلاك الطالبات لمهارات الفهم القرائي يعد من عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، فالضعف في الفهم القرائي يهدد التحصيل الدراسي؛ لذلك تعددت الأساليب المستخدمة في تقويم أساليب الفهم القرائي، فالفهم القرائي يعد من أكثر مهارات القراءة أهمية وقد يكون الغاية لكل قراءة وبلا فهم فإنه لا فائدة من أي قراءة، وإذا تمكن القارئ من مهارات فهم المقروء حقق الاهداف التي يقرأ من أجلها.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على المحور الثالث من الاستبانة (معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر

معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة)، وتحديد رتبة ودرجة كل بعد، والدرجة الكلية للمحور الثاني، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ودرجة أبعاد المحور الثالث

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
3	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	4.38	.713	1	مرتفعة جداً
4	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	4.32	.746	2	مرتفعة جداً
1	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	4.03	1.051	3	مرتفعة
2	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	4.02	1.058	4	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	4.19	.795		مرتفعة

يتبين من الجدول (14) أن معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة كانت بدرجة مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.19) وبانحراف معياري (0.795)، وقد جاء بعدين من أبعاد المحور الثالث بدرجة مرتفعة جداً وهما البعدين (3، 4) وكانت متوسطاتها على الترتيب (4.38-4.32) وانحرافاتها المعيارية (0.713-0.746)، وقد جاء بعدين من أبعاد المحور الثالث بدرجة مرتفعة وهما البعدين (1، 2) وكانت متوسطاتها على الترتيب (4.03-4.03) وانحرافاتها المعيارية (1.051-1.058)، وجاء في المرتبة الأولى بعد (أسباب تتعلق بالطالبات) بمتوسط حسابي (4.38)، وفي المرتبة الأخيرة بعد (أسباب تتعلق بالمعلمة) بمتوسط حسابي (4.02). وتعزو الباحثة ارتفاع معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية وجهة نظر معلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة إلى عدة أسباب ومنها: إلى ارتفاع عدد الطالبات في الصف، وضعف حماس ودافعية الطالبات لاستخدام أساليب تقويم الفهم القرائي، وقد يكون ارتفاع الأنصبة الاسبوعية للمعلمات، مما يؤدي إلى ضعف استخدام أساليب التقويم، وقد يعود ذلك بسبب تعود المعلمات والمشرفات على الأساليب القديمة في التقويم، وكذلك عدم تدريب المعلمات والمشرفات على الاساليب الحديثة بالتقويم، وربما خوف المعلمات من التطبيق الخاطئ للأساليب الحديثة تجعلهم يبتعدون عنها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل داود(2016) في وجود معوقات للتقويم في مقرر لغتي الخالدة متعلقة بالطالب بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة يوسف(2018) في وجود معيقات تواجه تطبيق التقويم الحقيقي بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة البشري والصيخان(2018) إلى وجود معوقات تطبيق التقويم المستمر لمهارات اللغة العربية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم بدرجة قوية من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الديحاني(2019) أن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت ككل جاءت بدرجه مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ليالي الحوراني(2019) أن المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في تطبيق استراتيجيات تقويم التدريس وأدواته المطورة من وجهة نظرهم جاءت بدرجة تقييم مرتفعة في جميع المحاور وفي الأداة ككل.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دحلان(2018) أن الدرجة الكلية لمعيقات تطبيق التقويم الحقيقي جاءت بدرجة متوسطة.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع:

نص السؤال الرابع على: هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير طبيعة العمل؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار مان وتني (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير طبيعة العمل، وذلك بعد التأكد من أن بيانات المتغيرات لا تتبع التوزع الطبيعي الاعتدالي، وفيما يأتي توضيح لذلك:

الجدول (19)

متوسطات الرتب ومجموع رتب إجابات العينة على الاستبانة تعزى لمتغير طبيعة العمل

المحور		طبيعة العمل	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب
المحور الأول: أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة		معلمة	215	117.97	25364.00
		مشرفة	21	123.90	2602.00
المحور الثاني: مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة	البعد 1: الاختبارات	معلمة	215	120.28	25860.00
		مشرفة	21	100.29	2106.00
	البعد 2: الملاحظة	معلمة	215	119.11	25608.00
		مشرفة	21	112.29	2358.00
	البعد 3: ملف الإنجاز	معلمة	215	119.18	25624.50

المكرمة		مشرفة	21	111.50	2341.50
	البعد 4: خرائط المفاهيم	معلمة	215	117.53	25269.50
		مشرفة	21	128.40	2696.50
	المحور الثاني	معلمة	215	119.67	25729.00
		مشرفة	21	106.52	2237.00
المحور الثالث: معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي لدى المعلمات والمشرفات	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	معلمة	215	121.60	26144.00
		مشرفة	21	86.76	1822.00
	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	معلمة	215	122.62	26362.50
		مشرفة	21	76.36	1603.50
	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	معلمة	215	120.58	25925.50
		مشرفة	21	97.17	2040.50
	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	معلمة	215	121.65	26154.00
		مشرفة	21	86.29	1812.00
	المحور الثالث	معلمة	215	122.14	26260.50
		مشرفة	21	81.21	1705.50

الجدول (20)

اختبار مان وتني للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب إجابات العينة على الاستبانة تعزى لمتغير طبيعة العمل

المحور		Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	القرار
المحور الأول		2144.000	25364.000	-.395-	.693	غير دالة
المحور الثاني	البعد 1: الاختبارات	1875.000	2106.000	-1.298-	.194	غير دالة
	البعد 2: الملاحظة	2127.000	2358.000	-.445-	.656	غير دالة
	البعد 3: ملف الإنجاز	2110.500	2341.500	-.503-	.615	غير دالة
	البعد 4: خرائط المفاهيم	2049.500	25269.500	-.732-	.464	غير دالة
	المحور الثاني	2006.000	2237.000	-.845-	.398	غير دالة
المحور الثالث	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	1591.000	1822.000	-2.259-	.024	دالة
	البعد 2: أسباب تتعلق	1372.500	1603.500	-3.008-	.003	دالة

	بالمعلمة					
	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	1809.500	2040.500	-1.533-	.125	غير دالة
	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	1581.000	1812.000	-2.325-	.020	دالة
	المحور الثالث	1474.500	1705.500	-2.627-	.009	دالة

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير طبيعة العمل وذلك على المحور الأول والمحور الثاني وأبعاده كافة، والبعد الثالث (أسباب تتعلق بالطالبات) من المحور الثالث، إذ كان مستوى الدلالة لها أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05)، أي أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير طبيعة العمل وذلك على المحور الثالث ككل وعلى أبعاده الأول (أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية) والثاني (أسباب تتعلق بالمعلمة) والرابع (أسباب تتعلق بأسلوب التقويم) من المحور الثالث، إذ كان مستوى الدلالة لها أصغر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05)، أي أن الفروق كانت دالة إحصائياً، وعند مقارنة المتوسطات نجد أن الفروق كانت لصالح المعلمة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر معرفة بالمنهج وأكثر تمرساً في التعامل مع الطالبات ويمتلكن كفايات معرفية. وتعود هذه النتيجة إلى أن المعلمات الاكثر خبرة وإلماما بأساليب التدريس لما حصلوا عليه من خبرة وتوجيهات بمشاركتهم في الندوات والورشات التدريبية.

واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة دحلان(2018) في أنه لا توجد فروقاً دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي واتجاهاتهم نحوه تعزى للوظيفة.

واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة يوسف(2018) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات آراء العينة تعزو لمتغير طبيعة العمل بين المعلم والمشرف.

واتفقت هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة الجهني(2017) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة أهمية استخدام معلمي اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير طبيعة العمل، وكانت الفروق لصالح المشرفين التربويين.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس:

نص السؤال الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً للمتغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال تقويم الفهم القرائي)؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار كروسكال واليز (Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية في مجال تقويم الفهم القرائي، وذلك بعد التأكد من أن بيانات المتغيرات لا تتبع التوزع الطبيعي الاعتدالي، وفيما يأتي توضيح لذلك:

أ- تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (21)

اختبار كروسكال واليز اللامعلمي (Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحور		المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة		معهد	15	115.23	.656	2	.720	غير دالة
		بكالوريوس	207	117.82				
		دراسات عليا	14	132.07				
المحور الثاني: مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة	البعد 1: الاختبارات	معهد	15	111.40	2.741	2	.254	غير دالة
		بكالوريوس	207	120.87				
		دراسات عليا	14	91.07				
	البعد 2: الملاحظة	معهد	15	117.50	.822	2	.663	غير دالة
		بكالوريوس	207	119.63				
		دراسات عليا	14	102.89				
	البعد 3: ملف الإنجاز	معهد	15	121.07	.181	2	.913	غير دالة
		بكالوريوس	207	118.79				
		دراسات عليا	14	111.46				
	البعد 4: خرائط المفاهيم	معهد	15	109.37	.371	2	.831	غير دالة
		بكالوريوس	207	118.86				
		دراسات عليا	14	123.04				
	المحور الثاني	معهد	15	113.67	.828	2	.661	غير دالة
		بكالوريوس	207	119.86				
		دراسات عليا	14	103.61				
المحور الثالث: معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي لدى المعلمات	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	معهد	15	104.30	.974	2	.615	غير دالة
		بكالوريوس	207	120.07				
		دراسات عليا	14	110.50				

والمشرفات	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	معهد	15	106.07	.559	2	.756	غير دالة
		بكالوريوس	207	119.47				
		دراسات عليا	14	117.46				
	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	معهد	15	106.73	.608	2	.738	غير دالة
		بكالوريوس	207	118.91				
		دراسات عليا	14	125.07				
	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	معهد	15	99.73	1.292	2	.524	غير دالة
		بكالوريوس	207	119.62				
		دراسات عليا	14	122.04				
	المحور الثالث	معهد	15	106.40	.509	2	.775	غير دالة
		بكالوريوس	207	119.39				
		دراسات عليا	14	118.29				

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك على المحور الأول والمحور الثاني وأبعاده كافة، والمحور الثالث وأبعاده كافة، إذ كان مستوى الدلالة لها أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05)، أي أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تأثير لمتغير المؤهل العلمي على واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي بحكم حصول جميع المعلمات على الدورات المتعلقة باستخدام اساليب التقويم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليالي الحوراني(2019) في أنه لا توجد وجود في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دحلان(2018) في أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات عينة الدراسة حول معيقات تطبيق التقويم الحقيقي واتجاهاتهم نحوه تعزى والمؤهل العلمي.

ب- تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية:

الجدول (22)

اختبار كروسكال واليز اللامعلمي (Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

المحور		عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة		أقل من 5 سنوات	18	113.75	3.502	2	.174	غير دالة
		من 5-10 سنوات	38	136.76				
		أكثر من 10 سنوات	180	115.12				
المحور الثاني: مدى	البعد 1:	أقل من 5 سنوات	18	119.06	3.487	2	.175	غير

استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة	الاختبارات	من 5-10 سنوات	38	137.00				دالة
		أكثر من 10 سنوات	180	114.54				
	البعد 2: الملاحظة	أقل من 5 سنوات	18	108.44	5.260	2	.072	غير دالة
		من 5-10 سنوات	38	141.01				
		أكثر من 10 سنوات	180	114.75				
	البعد 3: ملف الإنجاز	أقل من 5 سنوات	18	121.42	5.1010	2	.082	غير دالة
		من 5-10 سنوات	38	140.21				
		أكثر من 10 سنوات	180	113.63				
	البعد 4: خرائط المفاهيم	أقل من 5 سنوات	18	107.33	1.840	2	.398	غير دالة
		من 5-10 سنوات	38	130.18				
		أكثر من 10 سنوات	180	117.15				
	المحور الثاني	أقل من 5 سنوات	18	115.83	4.781	2	.092	غير دالة
		من 5-10 سنوات	38	140.59				
		أكثر من 10 سنوات	180	114.10				
المحور الثالث: معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي لدى المعلمات والمشرفات	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	أقل من 5 سنوات	18	110.78	11.555	2	.003	دالة
		من 5-10 سنوات	38	152.57				
		أكثر من 10 سنوات	180	112.08				
	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	أقل من 5 سنوات	18	129.75	8.516	2	.014	دالة
		من 5-10 سنوات	38	145.57				
		أكثر من 10 سنوات	180	111.66				
	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	أقل من 5 سنوات	18	109.06	3.274	2	.195	غير دالة
		من 5-10 سنوات	38	136.01				
		أكثر من 10 سنوات	180	115.75				
	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	أقل من 5 سنوات	18	114.86	9.871	2	.007	دالة
		من 5-10 سنوات	38	149.51				
		أكثر من 10 سنوات	180	112.32				
	المحور الثالث	أقل من 5 سنوات	18	120.97	10.215	2	.006	دالة
		من 5-10 سنوات	38	150.36				
		أكثر من 10 سنوات	180	111.53				

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية وذلك على المحور الأول والمحور الثاني وأبعاده كافة، والبعد الثالث (أسباب تتعلق بالطالبات) من المحور الثالث، إذ كان مستوى الدلالة لها أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05)، أي أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية وذلك على المحور الثالث ككل وعلى أبعاده الأول (أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية) والثاني (أسباب تتعلق بالمعلمة) والرابع (أسباب تتعلق بأسلوب التقويم) من المحور الثالث، إذ كان مستوى الدلالة لها أصغر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05)، أي أن الفروق كانت دالة إحصائياً.

ومنه لإجراء المقارنات البعدية وتحديد جهة الفروق على المحور الثالث ككل وعلى أبعاده الأول (أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية) والثاني (أسباب تتعلق بالمعلمة) والرابع (أسباب تتعلق بأسلوب التقويم) من المحور الثالث الدالة إحصائياً استخدم اختبار مان وتني وفق الآتي:

الجدول (23)

اختبار مان وتني للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب إجابات العينة على المحور الثالث وأبعاده الدالة إحصائياً تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية

المجموعات		البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	المحور الثالث
الفرق بين مجموعتي (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات)	Mann-Whitney U	214.000	296.000	247.000	261.000
	Wilcoxon W	385.000	467.000	418.000	432.000
	Z	-2.307-	-.832-	-1.762-	-1.426-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.021	.405	.078	.154
	القرار	دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
الفرق بين مجموعتي (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)	Mann-Whitney U	1609.000	1371.500	1590.500	1494.500
	Wilcoxon W	1780.000	17661.500	17880.500	17784.500
	Z	-.048-	-1.086-	-.130-	-.542-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.962	.278	.897	.588
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
الفرق بين مجموعتي (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)	Mann-Whitney U	2253.500	2437.500	2336.500	2290.500
	Wilcoxon W	18543.500	18727.500	18626.500	18580.500
	Z	-3.343-	-2.820-	-3.146-	-3.204-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.001	.005	.002	.001
	القرار	دالة	دالة	دالة	دالة

يتبين من الجدول السابق:

- وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي (أقل من 5 سنوات) و(من 5-10 سنوات) على البعد الأول أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية، لصالح مجموعة (من 5-10 سنوات)، بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً على المحور الثالث وعلى البعدين الثاني والرابع. -عدم وجود فرق دال إحصائياً بين

مجموعتي (أقل من 5 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) على المحور الثالث وعلى أبعاده الأول والثاني والرابع.

- وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي (من 5-10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات) على المحور الثالث وعلى أبعاده الأول والثاني والرابع، لصالح مجموعة (من 5-10 سنوات).

ويعود ذلك أن المعلمات والمشرفات ذوي الخبرة الطويلة وصلوا إلى مرحلة الاستقرار النفسي والوظيفي كما أن تراكم الخبرات بحكم خبراتهم الطويله واطلاعهم على أساليب التقويم واستراتيجياته، كما انهم قد تلقوا دورات تعليمية في مجال التقويم وأساليبه.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة ليالي الحوراني(2019) في أنه لا توجد وجود في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع نتيجة دراسة الديحاني(2019) في انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ت- تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقويم الفهم القرائي:

الجدول (24)

اختبار كروسكال واليز اللامعلمي (Kruskal-Wallis) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال تقويم الفهم القرائي

المحور		الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول: أهمية استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة		أقل من 5 دورات	103	110.88	2.545	2	.280	غير دالة
		من 5-10 دورات	65	126.17				
		أكثر من 10 دورات	68	122.71				
المحور الثاني: مدى استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر معلمات ومشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة	البعد 1: الاختبارات	أقل من 5 دورات	103	106.18	6.674	2	.036	دالة
		من 5-10 دورات	65	123.52				
		أكثر من 10 دورات	68	132.35				
	البعد 2: الملاحظة	أقل من 5 دورات	103	108.77	6.754	2	.034	دالة
		من 5-10 دورات	65	115.92				
		أكثر من 10 دورات	68	135.71				
	البعد 3:	أقل من 5 دورات	103	106.09	6.319	2	.042	دالة

	ملف الإنجاز	من 5-10 دورات	65	127.72				
		أكثر من 10 دورات	68	128.49				
	البعد 4: خرائط المفاهيم	أقل من 5 دورات	103	115.33	.729	2	.695	غير دالة
		من 5-10 دورات	65	117.85				
		أكثر من 10 دورات	68	123.93				
	المحور الثاني	أقل من 5 دورات	103	106.31	6.683	2	.035	دالة
		من 5-10 دورات	65	122.46				
		أكثر من 10 دورات	68	133.18				
المحور الثالث: معوقات استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي لدى المعلمات والمشرفات	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	أقل من 5 دورات	103	96.59	20.478	2	.000	دالة
		من 5-10 دورات	65	128.90				
		أكثر من 10 دورات	68	141.74				
	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	أقل من 5 دورات	103	102.90	20.478	2	.000	دالة
		من 5-10 دورات	65	125.28				
		أكثر من 10 دورات	68	135.65				
	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	أقل من 5 دورات	103	107.83	10.621	2	.005	دالة
		من 5-10 دورات	65	130.49				
		أكثر من 10 دورات	68	123.20				
	البعد 4: أسباب تتعلق بأسلوب التقويم	أقل من 5 دورات	103	103.04	5.054	2	.080	غير دالة
		من 5-10 دورات	65	126.40				
		أكثر من 10 دورات	68	134.36				
	المحور الثالث	أقل من 5 دورات	103	98.88	15.544	2	.000	دالة
		من 5-10 دورات	65	129.94				
		أكثر من 10 دورات	68	137.29				

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية وذلك على المحور الأول وعلى البعد الرابع (خرائط المفاهيم) من المحور الثاني، والبعد الرابع

(أسباب تتعلق بأسلوب التقويم) من المحور الثالث، إذ كان مستوى الدلالة لها أكبر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05)، أي أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً.

ويتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع استخدام أساليب التقويم الفهم القرائي تبعاً لمتغير الدورات التدريبية وذلك على المحور الثاني ككل وأبعاده الأول (الاختبارات) والثاني (الملاحظة) والثالث (ملف الإنجاز)، وعلى المحور الثالث ككل وأبعاده الأول (أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية) والثاني (أسباب تتعلق بالمعلمة) والثالث (أسباب تتعلق بالطالبات)، إذ كان مستوى الدلالة لها أصغر من قيمة الدلالة المعنوية (0.05)، أي أن الفروق كانت دالة إحصائياً.

ومنه لإجراء المقارنات البعدية وتحديد جهة الفروق على المحورين الثاني والثالث ككل وعلى أبعادهم الدالة إحصائياً استخدم اختبار مان وتني وفق الآتي:

الجدول (25)

اختبار مان وتني للكشف عن الفروق بين متوسطات رتب إجابات العينة على المحورين الثاني والثالث ككل وعلى أبعادهم الدالة إحصائياً تعزى لمتغير الدورات التدريبية

المجموعات		البعد 1: الاختبارات	البعد 2: الملاحظة	البعد 3: ملف الإنجاز	المحور الثاني	البعد 1: أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية	البعد 2: أسباب تتعلق بالمعلمة	البعد 3: أسباب تتعلق بالطالبات	المحور الثالث
الفرق بين مجموعتي (أقل من 5 دورات) و(من 5-10 دورات)	Mann-Whitney U	2858.000	3119.000	2742.000	2890.500	2411.500	2711.000	2687.500	2463.500
	Wilcoxon W	8214.000	8475.000	8098.000	8246.500	7767.500	8067.000	8043.500	7819.500
	Z	-1.615-	-.755-	-2.013-	-1.492-	-3.074-	-2.096-	-2.193-	-2.882-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.106	.451	.044	.136	.002	.036	.028	.004
	القرار	غير دالة	غير دالة	دالة	غير دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
الفرق بين مجموعتي (أقل من 5	Mann-Whitney U	2723.000	2728.500	2829.000	2703.500	2181.500	2531.500	2570.000	2365.000

دورات) و(أكثر من 10 دورات)	Wilcoxon W	8079.000	8084.500	8185.000	8059.500	7537.500	7887.500	7926.000	7721.000
	Z	-2.488-	-2.501-	-2.164-	-2.529-	-4.215-	-3.110-	-3.015-	-3.594-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.013	.012	.030	.011	.000	.002	.003	.000
	القرار	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة	دالة
الفرق بين مجموعتي (من 5-10 دورات) و(أكثر من 10 دورات)	Mann-Whitney U	2047.000	1813.500	2204.000	2010.500	1950.000	2014.500	2063.500	2069.500
	Wilcoxon W	4192.000	3958.500	4349.000	4155.500	4095.000	4159.500	4208.500	4214.500
	Z	-.745-	-1.822-	-.028-	-.900-	-1.195-	-.899-	-.685-	-.635-
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.456	.069	.978	.368	.232	.369	.493	.525
	القرار	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

يتبين من الجدول السابق:

- وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي (أقل من 5 دورات) و(من 5-10 دورات) على البعد الثالث (ملف الإنجاز) والبعد الأول (أسباب تتعلق بالمناهج الدراسية) والثاني (أسباب تتعلق بالمعلمة)، والثالث (أسباب تتعلق بالطالبات) لصالح مجموعة (من 5-10 دورات) والمحور الثالث ككل، لصالح (من 5-10 دورات) بينما لم تكن الفروق دالة إحصائياً على المحور الثاني وبعديه الأول والثاني. ويعود ذلك لأثر الدورات التطبيقية في اكساب المعلمات المعرفة والخبرة.
- وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي (أقل من 5 دورات) و(أكثر من 10 دورات) على المحور الثاني وأبعاده والمحور الثالث وأبعاده لصالح (أكثر من 10 دورات). ويعود ذلك لاثر الدورات التراكمية في اكساب المعلمات الخبرة والمعرفة.
- عدم وجود فرق دال إحصائياً بين مجموعتي (من 5-10 دورات) و(أكثر من 10 دورات) على المحور الثاني وأبعاده والمحور الثالث وأبعاده.

التوصيات والمقترحات:

1. عقد الدورات التدريبية وورش العمل التي يشارك فيها المعلمات والمشرفات في مكة المكرمة من أجل تطوير أساليب التقويم الحديثة لمهارات الفهم القرائي.
2. وضع برامج ودورات تدريبية تعمل على توعية المعلمات والمشرفات بأهمية إكساب الطالبات مهارات الفهم القرائي.
3. إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول استراتيجية تقويم مقترحة لمهارات الفهم القرائي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الشرع، هديل نور الدين.(2021). *مستوى الفهم القرائي وعلاقته بالقدرة على التعبير الكتابي لدى طالبات الصف السادس الاساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

مصطفى، محمود أحمد.(2021). أثر تطبيق مهارات الفهم القرائي في فهم النصوص الشرعية والدافعية لدى طلبة الصف الحادي عشر الثانوي في مبحث التربية الاسلامية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*،12(33)،94-105.

حسن، محمد؛ والدسوقي، محمد.(2021). بيئة تعلم قائمة على تقنية الهلوجرام لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 242، 167- 120.

الرشيدي، ميعاد منصور؛ حاجي، خديجة بنت محمد. (2021). مستوى تمكن تلميذات المرحلة الابتدائية من مهارات فهم المقروء من وجهة نظر معلماتهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،5(48)، 52-86.

عبد الخفاجي، عدنان.(2017). *أساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين*. الهيئة المصرية للنشر والتوزيع.

الشنقيطي، أمامة. (2021). واقع الممارسة التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية القدرة على القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الرابع وفق مؤشرات اختبار بيرلز. *مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29(4)، 409-434.

آل عمير، خليل محمد. (2018). مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمحافظة خميس مشيط من مهارات فهم المقروء. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 2(15)، 54-74.

عسيري، مهدي بن مانع مهدي. (2018). مدى تمكن تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من مهارات فهم المقروء. *مجلة جامعة شقراء*، 10، 197 -230.

البري، ردينا على جازي. (2022). فعالية استراتيجية القراءة الثلاثية في تحسين مهارات الفهم القرائي والدافعية لدى طالبات الصف التاسع في محافظة المفرق. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(13)، 64 – 82.

صبري، ماهر إسماعيل؛ والرافعي، محب كامل. (2008). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

العجمى، محمد بن صالح بن محمد، والسعدية، شيخة بنت سالم. (2022). مدى توافر مستويات الفهم القرائي في الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الخامس في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(17)، 61 -88.

السليمان، مها عبد الله. (2001). *أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الخليج العربي.

الشريف، فداء أحمد محمد. (2019). *فاعلية كتاب الكتروني في تنمية مهارتي الاستماع والفهم القرائي في اللغة العربية لذوي الاعاقة البصرية للصف الثالث الاساسي بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية.

عطية، محسن علي. (2010). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

حراحشة، إبراهيم محمد .(2013). *المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق* (ط1). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الديحاني، علي رفاعي. (2019). *معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت.

الحوراني، ليالي عبد الكريم. (2019). *المعوقات التي تواجه معلمي التربية الرياضية في تطبيق استراتيجيات تقويم التدريس وأدواته المطوره من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Alqraini, F. (2019). Challenges of children who are d/Deaf and hard of hearing while learning read. *The International Journal of Literacies*, 26(1), 23–32.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Retrieved24/3/2023from

Cunningham, George (1986). *Educationaal and Psychological Measurement*. .New York: Macmillan Publishing Company