الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم-

كلية الأداب والفنون

قسم اللغة العربية

تخصص:تعليمية اللغة

التقويم التربوي وصعوبات التعلم

(دراسة تطبيقية على عينة الاختبارات انموذجا)

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تعليمية اللغة العربية

اعداد الطالبة:

طاهري أمال

إشراف الأستاذ:

شهري محمد

السنة الجامعية: 2014-2015

www.ensdz.com

كلمة شكر

الشكر والحمد لله العلي القدير

الذي أعاننا ووفقنا في انجاز هذا العمل

"فيا رب لك الحمد حتى ترضى، ولك الحمد إذا رضيت

ولك الحمد بعد الرضا"

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان، وفائق التقدير

والاحترام إلى الأستاذ الفاضل"شهري محمد"

الذي شرفني بإشرافه على مذكرتي هذه

والذي كان لي نعم العون والسند بنصائحه المفيدة

وتوجهاته القيمة وصبره الجميل،وتفانيه في العمل فدعوتي لك

أستاذي بالتوفيق والفلاح في الدارين.

كما أشكر أعضاء اللجنة المشرفة على مناقشة هذه المذكرة

وأحني رأسي إجلالا وإكبار إلى أولئك الذين مهما قلت فيهم

فلن أوفيهم حقهم،إلى كل الأساتذة والمعلمين الذين

نهلت منهم ما أعانوني في مسيرتي الدراسية

كما أشكر إلى كل من ساهم من بعيد أو قريب

بانجاز هذا العمل المتواضع.

الإهـــــــداء

إلى من قال فيهما الله عز وجل: "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحسانا إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولا كريما"

سورة الإسراء-23-

إلى من ربتني وأنارت دربي،علمتني وعانت الصعاب لأصل إلى أنا مافيه وشرفني الله بأن أكون ابنتها وحباني فاختارني رفيقتها،والتي ما إن أراها حتى تفتح أبواب الخير،ومن دعائها ينجلي عني كل الشر...أمي الحنونة أطال الله في عمرها

إلى من علمني النجاح والصبر،فجهدي هذا يهتز شكرا لأبي الغالي أطال الله في عمره الذي جعل من يديه أكفافا لراحتي،وراح يناضل ليجعل بدل الدمعة بسمة...

إلى سعادة الوجود أختي الوحيدة زاهية وشمعات الوجود أخواتي:"يوسف،حسين،علي."

دونه لا تحلو الأوقات ولا تستمر الحياة، بعده كل شيء عدم، بحضوره يحلو الكلم، ومنه تعلمت كل الأدب، إلى رفيق العمر زوجي"ياسين."

إلى كل العائلة بأصولها وفروعها، على كل الأهل والأقارب إلى كل المعلمين والأساتذة خاصة الأستاذ المشرف"شهري محمد"الذي لم يبخلوا علينا بنصائحهم وتوجيهاتهم

إلى كل الصديقات والزميلات اللائي جمعتني بهن الحياة

إلى كل من حملتهم ذاكرتي ولم تحملهم مذكرتي

إلى كل من ساعدني على مواصلة هذا العمل المتواضع.

قال تعالى في محكم كتابه العزيز"لَقَد خَلَقنَ الإنسان في أحسَن تقويم" -التين -40 –

وهذا يعني أنه سبحانه صور الإنسان بشكل حسن وميزه بالعقل والتفكير وأحسن خلقه بصورة قوية أي سليمة دون اعوجاج أو خلل.

إن التقويم عنصر أساسي لقياس مستوى الكفاءة من درجة التأدية، وهو ضروري لكل تقدم أو نمو، وفي العلوم التربية والتعليمات التطبيقية لا تستغني عنه أي طريقة مهما كانت وجهاتها النظرية والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، فما بالك بميدان التربية والتعليم حيث يقوم-التقويم- بدور فعال في تطوير العملية التعليمية إذ عن طريقه يمكن التمييز بين نقاط القوة والضعف في أي برنامج تعليمي في مختلف المستويات والمراحل التعليمية وقد أثبتت مختلف الممارسات التربوية مدى أهمية هذا الموضوع وضرورته لكل عناصر العلمية التعليمية التي تشمل المعلم، المتعلم، المنهاج، طرق التدريس، أساليب التقويم.

فالتقويم يساعد المعلم في عدة جوانب أهمها ترقية مهاراته وتحسين خبراته وإعداد وتوضيح الأهداف الواقعية لكل متعلم، وتقديم درجة انجاز الأهداف التربوية، وتصميم التقنيات التعليمية المستخدمة كما يهدف الى تحسين أداء المعلم ورفع مردود التدريس، أي تلك الجوانب المتعلقة بعنصر المعلم باعتباره جوهر العملية التعليمية لأنه لا يخفى علينا أن تحسين أداء المتعلم مرهون بتحسين كفاءة المعلم أولا.

كما يساعد التقويم المتعلم-محور العملية التعليمية-في تقوية رغباته في التعلم والكشف عن استعداداته وقدراته وتشجيعه على كسب العادات الجيدة وتزويده بالتغذية الراجعة عن تعلماته، لأنه لا يمكن للمتعلم أن يكون أداة حسنة أفي المستوى المطلوب في غياب الكفاءة التي يفترض أنها تحتوي على رصيد معرفي نظري، فالأداء عند المتعلم هو صورة من صور الملكة وانعكاس لها والانجاز ذلك السلوك القابل للملاحظة والقياس، وهذا ما يوضح العلاقة الوثيقة والمباشرة بين الكفاءة (الملكة) والأداء (الانجاز) والتقويم، فالتقويم بذلك ركن استراتيجي في العملية التعليمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي ولكن إطاره النظري غائب في أذهان كثير ممن يشتغلون بحقل التدريس رغم التكوين الذي يتلقاه المعلمون في الجوانب النفسية والتربوية وطرائق التعليم، فنادرا ما

يتدرب المعلمون على تقنيات التقويم كأسلوب عملي حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج عملهم وان معظم المعلمين لا يعرفون من التقويم إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلم من صف إلى صف أخر، فالتقويم لا ينحصر فقط على العملية التي يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب، بل تتعداه إلى تقويم المعلم كذلك والمنهاج وطرق التدريس والمهارات اللغوية وكل ما يحيط بالمتعلم.

وأقدم هذه الدراسة فاني على قدر الوعي بأهمية اللغة العربية ومقامها الرفيع ومادمت في حقل التربية والتعليم فان موضوع دراستي يخول وضع يدي على عنصر مهم أهم الصعوبات البيداغوجيا التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم على حد سواء، كما رأيت أن أطرح الإشكال التالي: ماهي أهمية التقويم التربوي في المسيرة التعليمية التعلمية وماهي الاستراتيجيات صعوبات المتعلم الأكاديمي؟

وهذه الإشكالية التي تحاول الدراسة أن تجيب عليها وذلك من خلال قراءتي في مجال التخصص واعتمدت في ذلك على الدراسات التي سيقت في هذا الميدان، فضلا عن ملاحظتي فضلا عن ملاحظتي تجارب الاختبارات الميدانية وما يواجه الباحث في بحثه عن ما يغذي به بحثه عوائق وصعوبات وهو ما وجهته فعلا تعلق الموضوع بالجانب النفسي العلاجي وشدة تعلقه بهذا المجال.

وقد تضمنت خطة بحثي هذا ثلاثة فصول، فصلين في الجانب النظري وفصل تطبيقي ضم كل فصل نظري مبحثين تناولت في الفصل الأول منها:مفهوم التقويم التربوي وأهميته، وأهدافه،أما الفصل الثاني فاحتوى على مبحثين وهما ماهية صعوبات التعلم وأنواعها، سيكولوجية التعلم وأهم نظرياته أما الفصل الثالث فكان مجالا تطبيقيا مارست فيه تدريب ميدانيا على تحليل عينة من الاختبارات التلاميذ وتوصلت إلى نتائج، ثم خاتمة وأخيرا تليها قائمة المصادر والمراجع.

التقويم التربوي عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها وفي مجال المدرسة نستطيع أن نقول بأن التقويم هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعليم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف لاتخاذ القرارات بشأن البرامج، وذلك بهدف معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة وتحقيق النمو المتكامل وتنظيم البيئة التربوية.[1]

إن مجال التربية والتعليم والنهوض بأعبائه الجمة هو من اختصاص المؤسسات التربوية فهي ذلك الفضاء الذي يستوعب تلك المهمة يعمل على وضع مناهج تربوية وتعليمية يكون الساهر على تطبيقها المعلم أو الأستاذ فهما الأداة الفعلية لعملية التعليم المنهجي المدروس فقد كان التعليم في بداياته يتم عن طريق الصدفة ثم انتقلت معارف الإنسان وتطورت وازدادت خبراته ومهاراته بحيث انتقل إلى مرحلة التجربة كوسيلة تحقق أهدافا ليعقب كل ذلك الابتكارات والنمو في مسار المعرفة وقد تعددت وتنوعت وسائل التعليم والتعلم والمعرفة فمنها وسائل الإيضاح والوسائل البصرية و الوسائل السمعية، فهي جميعها تساعد على استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجاته للتعلم، بحيث كلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها المتعلم أقرب إلى الواقعية أصبح لها معنى ملموسا، فتراكم تلك الخبرات تجعله أكثر استعدادا للتعلم فتنمي هذه الوسائل التعليمية قدرة المتعلم على المتأمل ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات.[2]

يتبعوا المدرسون الخطة للوصول إلى الغاية المقصود من تربيتهم ويعلمهم، ويتجلى في كيفية انتفاع المدرس بوسائل التهذيب والتثقيف، وتنظيم العوامل المختلفة للتربية، واستفادة منها ومراعاة الأصول النفسية التي تثير انتباه التلاميذ وتنشيط عقولهم وأجسامهم، وتنمي مواهبهم وتربي ملاكاتهم، وتهذيب أخلاقهم، وتحبب العلم إليهم...بذلك يصل المدرس إلى الغاية المرموقة، والهدف المنشود.[3]

---

[1]-ابراهيم محمد المحاسنة وأخر،القياس والتقويم الصفي،دار جرير النشر والتوزيع،ط1،2009،ص22.
[2]- إبراهيم مطاوع، الوسائل التعليمية، مكتبة النهضة، مصر، ط2، 1976، ص31.
[3]- محمد صالح سمك،فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها الملكية وأنماطها العلمية، دار الفكر العربي، دط، 1998، ص 619.

التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهارته الإستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه ومن أجل تمكنه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي.

أن بيداغوجيا الكفاءات تسعى إلى جعل المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية مشاركا في بناء معارفه بنفسه مما يسهم في ترسيخها في ذهنه، على عكس ما كان في الماضي حيث كان دور المتعلم سلبيا في العملية التعليمية، أي كان يتلقى المعارف ويقوم بحفظها واسترجاعها عند كل اختبار مما يجعل نسيانها سهلا.

تركز المدرسة على ربط المدرسة بالحياة، وتعطى للعملية التعليمية بعدها الوظيفي بحيث يمكن أن يستغلها المتعلم، أن يوظفها داخل المدرسة وخارجها، كما تسعى لجعله عنصرا فعالا في مجتمعه يساهم في تطويره وتقدمه.

حظا العصر الحديث خطوات عملاقة في مجال العلوم والتكنولوجيا، مما أدى إلى ظهور وضعيات معقدة تتطلب مواجهتها كفاءات ومهارات متعددة، وهذا يستوجب من هذه المدرسة أن تعد النشء إعدادا مؤسسا على كفاءة التصرف والتفاعل مع الوضعيات المختلفة لا على ما يتراكم لديه من معارف وقد ثبت أن المدرسة أصبحت عاجزة بتقديمها المعارف فحسب عن تكوين متعلمين قادرين على التعامل الفاعل مع وضعيات جديدة، وأداء المهمات التي تسند إليهم، وهذا ما دفع بالمشرفين على الأنظمة التربوية إلى التفكير في بناء المناهج التعليمية على المقاربات الجديدة التي توصلت إليها علوم التربية الحديثة، ومنها المقربة بالكفاءات البنية الاجتماعية، إن المقاربة بالكفاءات لا تنكر دور أهمية المعارف بل تعمل بعد اكتسابها على تفعيلها ومن مميزاتها المتعلم في قلب العملية التعليمية التعليمية، والمعلم يبني معارفه بنفسه، النظر إلى التعليمات نظرة اجتماعية، التعلم عملية نسقيه مندمجة، التعلم موجه نحو الحياة كما أن المدرس المرشد وموجه،تنظيم مكتسبات المتعلم ودمجها وتوظيفها في حل مشكلات الحياة.[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية،وثيقة المرافقة لمنهاج المتوسط،2013،ص08.

الفصل الأول

المبحث الأول

مفهوم التقويم التربوي وأهميته

* تعريف التقويم التربوي
* التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم
* أنواع التقويم التربوي
* أسس التقويم التربوي
* خصائص عملية التقويم
* أهمية التقويم التربوي

تعريف التقويم التربوي:

لغة:

جاء في لسان العرب "المعالج و المعالجة أي المداوي سواء عالج جريحا أو مريضا و التقويم في الأصل اللغوي من: قوم شيئا أي وضعه بين ثلاثة أمور هي:

أن يقصد تعديله و علاج اعوجاجه فيجعله مستقيما في هيئته، ويقصد به أيضا إصدار حكم على أمر ما(هذا الشيء مفيد أم غير مفيد) أو تحديد قيمة الشيء سواء كانت هذه القيمة مادية قيمة معنوية مقدار ما في هذا الشيء من قبح أو جمال.[1]

اصطلاحا:

هو عملية بحث مستمرة لكشف جوانب القوة و الضعف ثم اقتراح الوسائل الممكنة التي تعمل على معالجة الخلل و القصور وثم الوصول إلي تحقيق الأهداف.

- أو هو عملية تشخيص و علاج و وقاية، ويتناول هذا التعريف المحاور الثلاثة التي يجب أن يشتمل عليها تقويم أداء المتعلم وهي:

1- التشخيص(تحديد جوانب الضعف و القوة)

2-تحديد سبل العلاج.

3- الوقاية (تدارك الأخطاء لمنع وقوعها مستقبلا)[2]

* التقويم هو مجموعة من الوسائل و الأدوات والأنشطة التي يعتمدها المربون في عملية التعلم،لتبيان نواحي القوة و الضعف عند المتعلم،ومعرفة أسباب النجاح و الفشل،وما تحقق من الأهداف المرسومة.[3]

هو مكون أساسي في المناهج، يرمي إلي تطوير الوسائل والأساليب المعتمدة في الميدان التربوي، ويتطلب جمع المعلومات الدقيقة والصحيحة وفحص درجة مطابقتها

[1]- منتديات شبكة، كويت داون ماندوم، بحث مختصر حول صعوبات التعلم،2004، ص 18.
[2]- أنيس أبو المعاطي،التقويم أهدافه وأهدافه وأنواعه للنشر والتوزيع ،الأردن، عمان، ص 08.
[3]- أبو لبدة سبع محمد، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، دار الفكر جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ط1، 1958، ص15.

لمجموعة من المعايير المختارة و الأهداف التربوية بهدف اتخاذ قرار أساسي، وبفضل بعض الباحثين استعمال مصطلح التقييم.[1]

- كما أن عملية التقويم ليست تشخيصا للواقع بل هي علاج لما به من عيوب إذ لا يكتفي أن نحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على القضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية هامة ليس فقط في مجال التربية،وإنما في جميع مجالات الحياة، فطالما يقوم الإنسان بعمل فعليه يعرف نتيجة هذا العمل و عليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء حتى لا يكررها وصولا إلى أداء أفضل .[2]

- يري هارفي و كمانيس Harvey&Hcamains أن التقويم هو عملية تقييم للأداء الفعلي أو المؤسسات مقارنة بالأهداف و النواتج المرجوة التي يمكن قياسها ويتفق معهما ريكان Reickan في تعريف التقويم بأنه عملية قياس النواتج المرغوبة و غير المرغوبة لأفعال أو الأنشطة معينة تهدف لإحداث تغيرات مرجوة في الإفراد أو المؤسسات.

بالنظر إلى التعريفات أنها تشير إلى خطوات إجرائية لعملية التقويم.

فالتعريف ريكان يحدد أربع خطوات هي:

صياغة الأهداف،وتحديد المحاكاة المناسبة التي يُسند إليها في قياس تحقق النواتج وتحديد درجة هذا التحقق و التوصيات المتعلقة بالأنشطة البرنامجية.[3]

إن التقويم في التربية و التعليم له أهمية بالغة في أي منظومة تربوية ،فهو الذي يجعلها قادرة على مواجهة كل العقبات التي تعيق طريقها في تحقيق الغايات المرجوة منها، وتكوين المواطن الذي يواكب عصره،خاصة ونحن نعلم أن كل مجالات الحياة تشهد تزايدا سريعا في المعارف و المنظومة التربوية من واجبها مسايرة هذا التطور حتى لا تنقطع عن المجتمع.

---

[1]- سبع أبولبدة، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي،جمعية عمان المطابع التعاونية،عمان،ط1958،1، ص15

[2]- مصطفي حسين باهي، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية،مبادئ،نظريات،تطبيقات،مكتبة الأنجلو المصرية، ط 01، 2004 ،ص34.

[3]- صلاح الدين محمود علام،التقويم التربوي، أسسه ومنهجياته في تقويم المدارس،دار الفكر العربي النصوص، ط 01، 2003، ص11-12

التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم(التقييم، القياس، التشخيص...):

التقويم والتقييم هل يوجد اختلاف بين المفهومين؟و أيهما أصح في الاستخدام، مصطلح التقويم أم التقييم؟إن الكلمتين تفيدان بيان قيمة الشيء، وتعني كما رأينا سابقا،تعديل أو تصحيح ما أعوج،فإذا قيل أن شخصا ما قيم الأثاث فمعني ذلك أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة، و إذا قال أنه قووم الغصن فمعنى ذلك عدله وصححه أي جعله مستقيما، وللتقويم استعمالات أخرى،كالتقويم الزمني، وتقويم البلدان والتقويم التربوي.

غير أن بعض الباحثين في مجال القياس والتقويم، يرى بأن مفهوم التقويم يعد أشمل وأعم من مصطلح التقييم، والبعض الأخر يرى بأن المصطلحين متشابهان ولا ضرورة للتفريق بينهما.

وعليه يعرف بلوم (Bloom)التقييم بأنه إصدار لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، المواد.ويتضمن ذلك استخدام محكاة لتقدير مدى كفاية ودقة وفعالية الأشياء ويكون التقييم كميا أو كيفيا.[1]

أما ثورنديك وهالك(Throdike&Helgen)فيعرفانه بأنه وصف شيء ما، ثم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف[2]

التقييم أيضا:هو عملية جمع معلومات عن التلاميذ، عما يعرفونه ويستطيعون عمله. وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال:ملاحظة وهم يتعلمون، وبفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم ومهارتهم.والسؤال المفتاحي في التقييم هو:كيف نستطيع أن نتوصل إلى ما يتعلمه التلاميذ.[3]

أما القياس: فيشير إلى مقدار ما يعطي من قيم عديدة لسمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد تكون بإعطاء درجة (50)أو(70).[4]

---

[1]- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط2، 2001، ص67.

[2]- المرجع نفسه، ص68.

[3]- جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكرة العربي القاهرة، ط1، 2002، ص13.

[4]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المناهج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2،2006، ص104.

يتداخل مفهوم القياس بالتقويم لكن يجب التميز بينهما على أساس أن التقويم أشمل من القياس، بالرغم من أن التقويم يلجأ إلى وسيلة من وسائل القياس وهي الاختبارات.

ويبحث القياس التربوي عموما في قياس الخصائص الموجودة لدى الأفراد،مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة وغيرها.

خصائص توجد بالضرورة لدى كل الأفراد مهما اختلفت أوضاعهم الاجتماعية والثقافية والجنسية وأصولهم العريقة، ويستند القياس على اختبارات موضوعية ومقننة يجعلها تتصف بدرجة عالية من الضبط أما التقويم فيربط بالبيئة التعليمية ومختلف المؤسسات التربوية التي تعتبر المصدر الرئيسي للتغيرات في سلوك الطلاب"في حين أن القياس التربوي يحاول ما أمكن ضبط و إبعاد ذلك المصدر، أي مراقبة أثر البيئة التعليمية على مستوى الذكاء أو القدرات وغيرها مما يراد قياسه.إن القياس يسعى لضبط عوامل البيئة التعليمية للحد من تأثيرها غير المقنن على انجاز الطلاب"في حين يختص التقويم بقياس الخبرات السابقة عن التعلم.[1]

- القياس هو الوصف الكمي الموضوعي للأداء فهو الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلا في التقدير النوعي للأداء،وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن الفرد الذي حصل على الدرجة، أو اقتراح إجراء مناسب له.[2]

وربما يظن البعض أن التقويم بهذا الشكل عملية بسيطة يمكن لأي فرد غير متخصص أو متمرس إجراؤها، ولكن إذا أمعنا النظر نجد أنه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات قياس متنوعة،وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد.[3]

إن القياس يشير إلى ما يعطي من قيم عديدة لسمة معينة في وقت معين، وهذا المقدار يوجد بصورة كمية، قد يكون بإعطاء درجة (50)أو(75).

[1]- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس،تحليل العملية التعليمية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1،2003، ص181

[2]- صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته، وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، ط1، 1999، ص31.

[3]- -المرجع السابق، ص31.

أما مصطلح التشخيص فالمراد به تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف أو السمة أو الظاهرة وفق ما تم تقديره قياس[1]

أنواع التقويم التربوي:

تبين لي أن للتقويم التربوي أغراض متعددة، يتفق معظم الباحثين في مجال التربية على تقسيم التقويم إلى أربعة:التقويم الأولي والتقويم التشخيصي،التقويم البنائي، التقويم التحصلي الإجمالي.

1- التقويم الأولي: هذا النوع من التقويم يتم عادة قبل بداية التعلم في أي برنامج دراسي أو برنامج تعليمي ويسمي أحيانا بتقدير الحاجات التعليمية.

ويهتم هذا النوع من التقويم بتحديد مستوي أداء المتعلم في التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والميول والاتجاهات للاستفادة بذلك في تخطيط المناهج واختيار الخبرات التعليمية المناسبة للمتعلم.

كما أن التقويم الأولي يساعد علي تحديد المستوي الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعلم سواء في فرقة دراسية جديدة أو في وجهة تعليمية محددة أو مقرر دراسي جديد.

وتستخدم المقاييس المرجعية إلى محك في التقويم الأولى وهي التي تقيس أداء الطالب في ضوء مستويات معينة لكفاءة الأداء المطلوب، ويمثل هذا النوع من التقويم نقطة البداية في استراتيجيات التعلم للتمكن أو الإتقان، كما انه يفيد تصنيف المتعلمين إلي مجموعات متجانسة من حيث المستوي التعليمي،بحيث تبدأ كل مجموعة من المجموعات أي برنامج تعليمي في المستوي المعرفي المناسب لها.[2]

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2،2006، ص 104-103.

[2]- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2003، ص33.

2 -التقويم التشخيصي:

يلجأ الفرد إلى المقاييس الذاتية وحدها في العملية التقويم مثلما يحدث في المقابلات الشخصية.[1]

يشتمل على تقويم وتحديد سلوك الطالب في بداية العملية التعليمية بغرض التعرف على مدى تحكم التلميذ في المكتسبات المعرفية السابقة وتحديد نقطة البداية المناسبة التي يسند إليها في تدريس المعطيات الجديدة وتحديد أغراض و أسباب الاضطراب التعليمي التي يتم ملاحظتها حتى يتسنى اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح المسار.[2]

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم،ويرتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم التشخيصي يقتصر على الدراسة المتعمقة للإفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم،التي ترجع إلى عوامل نفسية أو اجتماعية أو مدرسية. ويمكن استخدام المقاييس المرجعية إلى معيار في هذا النوع من التقويم.[3]

3-التقويم البنائي:

هو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر، ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم، يبدأ مع بداية التعليم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:

1- المناقشة الصفية.
2- ملاحظة أداء الطالب.
3- الواجبات البيتية ومتابعتها.
4- النصائح و الإرشادات.
5- حصص التقوية.

[1]- أحمد الطبيب،التخطيط التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر، ص37-38.
[2]- صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس، دار الفكر العربي، ط1، 2003، ص11-12.
[3]- -فاتر زكريا النمو،التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ،نظريات،تطبيقات،مكتبة أنجلو المصرية، ط1، 2004- ص10

والتقويم البنائي هو أيضا استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج، في التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.

عند استخدام التقويم البنائي ينبغي أولا تحليل مكونات وحدات التعليم و تحديد المواصفات الخاصة بالتقويم البنائي، ويمكن لواضع المنهج أن يقوم ببناء وحدة بأداء وضع مجموعة.

من الموصفات يحدد منها بشئ من التفصيل المحتوي وسلوك الطالب،أو الأهداف التي ينبغي تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوي وتحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها، وبعد معرفة تلك المواصفات يحاول واضعي المادة التعليمية تحديد المادة والخبرات التعليمية التي ستساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الموضوعية، ويمكن للمعلم استخدام نفس المواصفات لبناء أدوات تقويم بنائية توضح أن الطلاب قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعية وتحدد أي منها قام الطلاب فعلا بتحقيقها أو قصروا فيها مع إبراز الوظائف التي يحققه هذا النوع من التقويم وهي:

1. توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.
2. تحقيق جوانب القوة والضعف لدي التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة.
3. تعريف المتعلم بنتائج تعلمه،و إعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه.
4. إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرارية.
5. مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.
6. تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.
7. تحليل موضوعات المدرسة، وتوضيح العلاقات القائمة بينهما.
8. وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية.[1]

[1]- -مصطفي حسين باهي، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ،نظريات، مكتبة لأنجلو المصرية، ط1، 2004، ص 13-14.

مما تقدم نستنتج أن التقويم التكويني أساسي يعتبر أهم والسبب في ذلك أنه يكتفي فقط بإعطاء معلومات للمعلم عن فعالية تعليمه ومعلومات للمتعلم عن جودة تعلمه، بل يذهب أبعد من ذلك يدعو المعلم للتفكير.

4- التقويم التحصيلي الإجمالي أو النهائي:

يأتي هذا النوع من أنواع التقويم في ختام أو في نهاية دراسة برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويطلق عليه اسم التقويم النهائي، وقد يأتي هذا النوع من أنواع التقويم في نهاية دراسة وحدة دراسية أو مقرر دراسي أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية. ولا يركز التقويم الختامي على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كالتقويم البنائي، وإنما يهتم بقياس الأهداف العامة كأهداف مقرر معين أو فرقة دراسية معينة أو مرحلة دراسية معينة، ويسمي هذا النوع من أنواع التجميعي أيضا.[1]

ويهدف التقويم الختامي إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدي كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة في هذا النوع من أنواع التقويم.

ويتعلق التقويم الختامي بنهاية التدريس إلى مدي تحقق ما سطر من أهداف وقد يستخدم خلال مرحلة التدريس وهو بهذا يمكن من إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها لأهدافها.[2]

يشير التقويم الختامي إلى عمليات التقويم إلى تأتي أعقاب تدريس الوحدات الكبيرة أو المقرر الكلي، ويستخدم التقويم التكويني لتوفير المعلومات إلى تلزم لتقيم المناهج وإعادة النظر فيها،ولغايات التعرف على فعالية طرق التدريس خلال المراحل المختلفة للقيام بها، أي أنه يأخذ مكانه خلال المراحل التكوين المختلفة.

أسس التقويم التربوي:

كثير من المقومين يفهمون عملية التقويم فهما خاطئا فبعضهم يعتقد أنه مجرد إصدار حكم أو إعطاء الشيء المقوم فقط،هناك مبادئ أساسية ملازمة لعملية التقويم، يجب على

[1]- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2003، ص34.
[2]- أحمد محمد الطبيب،التخطيط التربوي، المعهد الوطني مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر، ص38.

المقوم أن يراعي مبادئ أساسية والتي يجب أن تتوفر في عمليات التقويم ليكون التقويم ناجحا ومحققا للغرض.

1- إن الهدف الرئيسي للتقويم هو إنماء لممارسة العمل أو النشاط وليس إصدار حكم على ممارسة فقط.

2- يجب أن يكون التقويم مراعيا للأهداف التي وضعت للمنشط، فلا بد أن يرتبط التقويم بالهدف الذي نقومه فإذا بعدنا عن الأهداف فان المعلومات التي تتحصل عليها من أدوات التقويم لن تكون صادقة ومفيدة.

3- لابد أن يكون التقييم شاملا لكل أنواع و مستويات الأهداف التي تنشدها لأن العملية التعليمية تمثل نظاما تؤثر أجزاءه بعضها في بعض.

4- يجب أن يقوم التقويم على أساس كمي وكيفي ولا يقتصر على أحدهما.

5- لا بد أن تكون أدوات التقويم متنوعة فكما تنوعت أدوات التقويم لدينا كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقوَمه، وذلك عند تقويم التلاميذ، فكلما تنوعت الأدوات المستخدمة لتقويم التلميذ كلما زاد فهمنا له وقدرتنا على مساعدته.

6- أن يتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية:

* المقصود بالصدق هو أن الأداة تقيس ما صممت له، فإذا صممنا اختبارا يقوم قدرة الطالب في الحساب فيجب أن يقيس فعلا قدرة الطالب على إجراء العمليات الحسابية، وتعني بالموضوعية عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوم واحتكامه معايير واضحة محددة وتفسير نتائج الاختبار وأداة التقويم.[1]

7- يجب مراعاة قدرات الطلاب الممارسين للنشاط ومستواهم التعليمي.

8- شراك الطالب المنفذ للنشاط في جميع مراحل التقويم.

9- إن التقويم ماهو إلا عملية مستمرة وملاصقة للممارسة النشاط، فلا بد إن يكون التقويم عملية مستمرة لا تأتي في نهاية العام الدراسي فقط بل تتم بطريقة مستمرة ومنظمة.

10- من أساسيات التقويم أن تستعمل النتائج في التعديل والتحسين للبرنامج.[2]

[1]- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ط1، ص12.
[2]-نفس المرجع ص13.

11- أن يترك التقويم أثر طيبا في نفس الطالب وذلك من خلال تعاونه مع معلمه في عملية التقويم خاصة إذا شعر الطالب أن معلمه يقف معه موقف المرشد الناجح وليس موقف الناقد الباحث عن عيوبه وأخطائه.

12- مراعاة تنوع آليات التقويم فكلما تنوعت هذه الآليات أو الأدوات كلما زادت معلوماتنا عن المجال الذي نقومه.[1]

خصائص عملية التقويم:

- إن التقويم الجيد الذي يساعد في تجويد أداء المؤسسات والأنظمة التربوية بمختلف مكوناتها، وتحسين البرامج التعليمية والتدريبية ينبغي أن يتميز بخصائص أساسية نوجز أهمها فيما يلي:

- **الدقة:** فالتقويم يجب أن يُقدم معلومات فنية كافية تتعلق بجوانب الشيء المراد تقويمه، بحيث توضح مواطن القوة التي يمكن تعزيزها، وتكشف عن أوجه الضعف التي ينبغي التغلب عليها.وهذا يتطلب الوصف التفصيلي لمصادر الحصول على هذه المعلومات لكي يتسنى تقيم كفايتها، وصدقها، واتساقها.[2]

- **الشمول:** يجب أن يكون التقويم شاملا الشخص أو الموضوع الذي نقومه، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على التلميذ فمعنى ذلك أن نقوم مدى نمو التلميذ في كافة الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والفنية والثقافية والدينية، وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب أن يشمل التقويم أهدافه والمقرر الدراسي والكتاب وطرق التدريس والوسائل التعليمية وللأنشطة، وإذا أردنا أن نقوم المعلم فان تقويمه يتضمن إعداده وتدريبه مادته العلمية وطريقة تدريسه وعلاقته بالإدارة المدرسية والمدرسين وبالتلاميذ وبأولياء أمورهم أي أن التقويم ينصب على جميع الجوانب في اى مجال يتناوله.[3]

[1]- جمال حمد عبد الرحمان الثنيان، أساليب التنمية المهنية وتقويم الأداة،الإدارة العامة لمنظمة مبارك الكبير التعليمية، ص65.

[2]- صلاح الدين محمود علام ، التقويم التربوي المؤسسي:أسسه ومناجياته،تطبيقاته في تتقويم المدرس، دار الفكر العربي، العقاد القاهرة، ط1،2003، ص50.

[3]- مصطفي حسين باهي،التقويم في مجال العلوم التربوية النفسية، مبادئ،نظريات،تطبيقات،مكتبة الأنجلو المصرية، ط 01، 2004، ص12.

- **الاستمرارية:** ونعني بالاستمرارية أنها تتم في مختلف مراحل البرنامج الذي يتم تقويمه أي قبل وأثناء وبعد انتهاء البرنامج قيد الاهتمام (ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ)كما أنها مقترنة بتسيير البرامج ففي العملية التعليمية التعلمية لا بد أن يكون التقويم مواكبا ومستمرا خلال التدريس.كما يجب أن يكون ملازما للنشاطات التي يقوم بها المتعلم.

- **الموضوعية:** ترتبط عملية التقويم عادة بقرار أو مجموعة قرارات تتضمن إصدار الأحكام المحيطة بما يتم تقويمه فلا بد من توفر دقة المعلومات وصدقها، وعدم التحيز وضمان العدالة ومراعاة حقوق الأفراد والمؤسسات التي تخص عملية التقويم.

- **التعاون:** تتضمن عملية التقويم الكثير من الإجراءات مما يستدعي الحاجة إلى التعاون، بين كل من المتعلم والمعلم وسير المدرسة وولي الأمر وكل من له علاقة بالعملية التربوية، ولذا فان تمكين المتعلم من مهارات التقويم الذاتي خطوة مهمة في جعل المتعلم أكثر قدرة على تقدير تقدمه وما يواجه من مشكلات.وكذلك المعلم يحتاج إلى جهد من زملاءه المعلمين الآخرين لمساعدته في إتمام إجراءات الاختبارات وضبطها.بالإضافة إلى التشاور معهم مع أولياء الأمور وتبادل الآراء والتنسيق معهم باعتبارهم المشرفين على سلوك أبنائهم خارج المدرسة.

- **المرونة:** بما أن عملية التقويم تتطلب الموضوعية فان ذلك يقتضي تطبيق أساليب التقويم متنوعة بحيث يشمل معظم الجوانب وتناسبها وذلك بسبب تنوع المواقف التعليمية إلى تكون قيد التقويم، وبناء عليه فان الأهداف كذلك متعددة ومتنوعة...وبالتالي يصبح من الضروري استخدام أدوات متنوعة:كالقوائم الشطب وسلالم التقدير بأشكالها المختلفة والاختبارات بأنواعها والسجلات القصصية وما إلى ذلك من أدوات متعلقة بقياس الجوانب الوجدانية والحركية

- **التشخيص:** عملية التقويم هي عملية تشخيصية وقائية وهي بذلك تركز على جانبا هاما هدفه معرفة نواحي الضعف والقوة في تعلم الطلبة،وبالتالي فان عملية التقويم يجب أن تتصف بالدقة والموضوعية في تحسين تعلم الطلبة والتخلص من نقاط الضعف قبل وقوعها ومن ناحية أخرى فان تعزيز نقاط القوة وتدعيمها، مما يتطلب تهيئة الظروف الملائمة التي تساعد المتعلم على تجاوز نقاط الضعف ومعالجتها وإجراء التقويم المناسب.

- **الإنسانية**: التقويم عملية إنسانية وإستراتيجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها، وطلما أن الفرد أو المتعلم سيكون هو محور عملية التقويم سواء كان مقوما أو تطبق عليه عملية التقويم، فلا بد من مراعاة حقوق ومشاعر وخصوصيات المتعلمين وتقدير الانجاز وتحديد نقاط الضعف بطريقة تربوية بالإضافة إلى الدقة والموضوعية تنسجم مع خاصية الإنسانية إلى يجب أن تتميز بها الممارسات والإجراءات الخاصة بعملية التقويم.[1]

- أن يكون مميزا والتقويم المميز هو الذي يعين بين المستويات ويساعد على إظهار الفروة الفردية.[2]

- أهمية التقويم التربوي:

للتقويم أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية وتحسينها:

1- يساعد كل من المعلم و التلميذ على معرفة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وعلى تبين العوامل التي تؤدي إلى التقييم أو التحول دونه ثم على دراسته ما يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطور.[3]

2- أن يلاحظ المقوم الصعاب التي من الممكن أن تقابل الممارسين للنشاط فردا أو جماعة وتدوين تلك الصعاب وإيجاد الحلول والبدائل لها مباشرة.

3- أن يشجع المقوم الممارسين على ممارسة وتعلم طرق القياس لانجازاتهم مع تعريفهم بمدي ما حققوا من نجاح.

4- أن يكون التقويم وسيلة لتعلم المقومين كيفية نقد الذات والأفكار الخاصة بهم.

5- جمع المعلومات عن المميزين والموهوبون لرعايتهم ببرنامج أكثر حيوية ومناسبة لقدراتهم.

6- أن يتعرف المقوم على تأثير البرنامج أو المنشط على الطلاب ومدى ما حقق من الأهداف مرسومة له.[4]

توضيح الأهداف التربوية من خلال الأهداف التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب هي:

[1]- إبراهيم محمد المحاسنة، القياس والتقويم الصفي، دار جرير للنشر والتوزيع، ط1،2009، ص 34

[2]- الدمرداش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، 1983، دط، ص146.

[3]- -مصطفي حسين باهي،دكتورة فاتن زكريا النمر، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مبادئ، نظريات، مكتبة لأنجلو المصرية، ط1، 2004،ص6.

[4]- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص14-15.

- لتخطيط للتعليم أو(تحضير الدروس)حيث يتم تحديد الأهداف التربوية بالألفاظ سلوكية محددة.

- مشاركة التلاميذ مشاركة قائمة على الحوار، لتحقيق الأهداف العامة للتربية وخاصة في المراحل الأولى من التعليم.

- تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات.

- تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين.

7- **التقدير الحاجات التعليمية للمتعلمين:** إذ تعرف التلاميذ على طبيعة الاختبارات التحصيلية يكون مفيدا بالنسبة لهم وقد يتم عمل إجراء أو أكثر لزيادة هذه الفائدة وهي:

- يطبق على التلاميذ أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم القيام بها وذلك في خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.

- يتم تقويم تحصيل التلميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي بوسائل مختلفة مثل مقاييس التقدير وقوائم المراجعة،بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية.

- إعطاء التلاميذ الفرصة لتقويم أدائهم باستخدام اختبارات ذاتية.

8- **إثارة دافعية المتعلمين للتعلم:** ويمكن للتقويم أن يساعد على إثارة دافعية المتعلمين بإحدى الطريقتين التاليتين:-

- تزويد المتعلم بمعلومات عن مدى تقدمه في دراسة مقرر معين.

- تزويد المتعلم بأهداف تعليمية مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.

9- تقدير نواتج التعلم:يساعد التقويم التربوي على تقدير أو قياس نتائج تعلم مقرر معين، وذلك بتقدير مستوى التحصيل الدراسي لكل متعلم بعد دراسة هذا المقرر، وبالتالي يمكن معرفة درجة فعالية التعلم ونواتجه.

10- تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية المختلفة:يسهم التقويم التربوي إسهاما كبيرا في خطوات التالية:

- تحديد المتعلمون الذين يعانون من صعوبات التعلم.

- التعرف على طبيعة صعوبات التعلم.

- تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم وعلاجها.[1]

ليس ثمة فرق واضح بين أهمية وأهدافه ولذلك يمكن تلخيص أغراض التقييم في النقاط التالية:

1- التوجيه و الإرشاد.

2- نقل أو رفع التلميذ من مرحلة دراسية إلى أخرى.

3- معرفة مستوي التلاميذ ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس، حيث يفيد ذلك في عملية تصميم وبناء الأهداف التعليمية والنشاطات التربوية بوجه خاص.

4- معرفة مدى تأثير المواد والطرق التدريسية المستعملة في عملية التعلم،حيث أن مهمة التقييم هنا تتمثل في تجهيز المعلم بتغذية راجعة بخصوص ملائمة هذه المواد والطرق لمستوي التلاميذ،و قدراتهم ورغباتهم الفردية،ثم تعديل ما يقوم على أساسها.

5- إعطاء صورة واضحة عما تحققه المدرسة من واجبات، ونقل هذه الصورة بثقة نفسية كاملة من قبل المعلم إلى جمهرة الناس المهنين والمسؤولين الرسمين.[2]

- بالنسبة للمعلم:

* يمكنه من قياس مستوي التلاميذ في مرحلة من مراحل الدرس.
* يمكنه من معرفة مدى فعالية الطرق والوسائل المعتمدة في التدريس.
* يمكنه من إصلاح وسد بعض الثغرات و استدراك نقاط الضعف في العملية التعليمية.
* يمكنه من معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية.

[1]- -محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، ط2، 2003، ص52-53.
[2]- محمد زيان،تقييم التعلم،أسسه، دار العلم للملايين، ط1980،1ص22-13.

- بالنسبة للمتعلم:

* بين له نوع الصعوبات التي تعترضه خلال الدرس.
* يتيح له إمكانية التعرف على درجة مسايرة المهارات والقدرات بالمقارنة مع أقرانه وزملائه داخل الصف.
* تمكنه من القيام بتقييم ذاتي لمجهوده أما بتطوير قدراته أو السعي للتحسين في الأداء.[1]

نستنتج مما سبق أن أهمية التقويم تمكن في أنه يشمل جميع عناصر العملية التعليمية، حيث لم يعد يقتصر على تحصيل الطالب بل تعداه إلى جوانب شخصية المختلفة،وكذلك مدى فعالية المناهج، ومدى نجاح الطرائق و الأساليب والوسائل التربية إلى يستخدمها المعلمون، فضلا عن أهميته بالنسبة للمعلم نفسه حيث يستطيع من خلاله معرفة مدى تقدمه نحو بلوغ الأهداف المسطرة في العملية التعليمية.[2]

[1]- أحمد الطيب، التخطيط التربوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، التقويم التربوي، الحراش، الجزائر، ص34.

[2]- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار حامد والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص68

المبحث الثاني

أهداف التقويم التربوي

- تعريف الهدف التربوي
- إيجابيات الأهداف في عملية التقويم التربوي
- أهداف التقويم في العملية التربوية
- خصائص الأهداف التربوية
- معايير صياغة الأهداف التربوية
- اهمية الاهداف التربوية

تعريف الهدف التربوي

يرتبط الهدف التربوي بمفهوم عام للتربية،أنها موجهة نحو إحداث تغيرات مرغوب بها في سلوك الطلبة، أن مهمة التربية تتيح للمتعلم أن يتعلم سلوكا جديدا،أن يكون سلوكه مقبول من الإتقان، ويمكن القول إن التغير في السلوك يعتمد على مدى نجاح العملية التربوية الموجهة، فتكون مهمة المعلم تهيئة الظروف تعلم سلوك مرغوب بها، من هنا تأتي أهمية التحديد الواضح لأهداف التدريس في مرحلة سابقة لعمليتي التدريس والتقويم، في مساعدة المعلم بتوجيه عملية التدريس نحو نواتج تعلم مرغوب بها، وتوجيه عملية التقويم والاختبار نحو الكشف عن مدى تحقيق هذه النواتج عند انتهاء عملية التدريس.[1]

إن نشاط الأساسي للتقويم التربوي يرتكز في محاولة تغير الأفراد إلى الأفضل، وأن النشاط التربوي يركز على الطاقة البشرية، فالهدف هو الذي يرسم معالم الطريق للعملية التربوية ومن هنا يعرف العمل التربوي على أنه التغيرات التي يتوقع حدوثها في شخص التلميذ قدراته العملية و المعرفية إذ أن الهدف هو وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع المواقف التعليمية المحددة.[2]

فأهدف والسلوك وجهان لعملية واحدة، فالهدف مقترن بالسلوك، وهذا الأخير يتبع الهدف على أنه نتيجة نهائية للعملية التعليمية التربوية، والغاية التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

هي تلك التغيرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد وفي ممارسات واتجاهات المجتمع و المجتمعات الإنسانية.[3]

ايجابيات الأهداف في عملية التقويم التربوي:

1- إن تحديد الهدف بدقة يتيح للمعلم إمكانية اختبار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق ووسائل وأدوات التقويم.

2- إن تحديد الأهداف يساعد على إجراء تقويم لانجازات التلاميذ.

---

[1]- عبد الرحمان عدس، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، الشركة العربية المتحدة لتسويق والتوريدات، ط9 ،2008، ص56.

[2]- المعهد الوطني لمستخدمي التربية، نماذج تطبيقية في بناء الاختبارات الموضوعية، الحراش، الجزائر، ص25.

[3]- ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث المدينة المنورة، ط1408،2،ص14.

3- عندما تكون الأهداف محددة هو أمر من شأنه تسهيل قياس قيمة التعلم.

4- إن وضوح الأهداف يضمن احترام توجهات السياسة التعليمية.

5- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانية التحكم في عمل التلميذ وتقييمه.

6- يتيح وضوح الأهداف التربوية فرصة التواصل بين المسؤولين في مجال التربية والتعليم.[1]

أهداف التقويم في العملية التربوية:

1- **تقويم المتعلم:** وذلك للحكم على قدراته واستعداداته التحصيلية في المقررات التي يدرسها وحتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تعينه على مواصلة التحصيل بناء على ما يحصل عليه من تقديرات، ومن حيث انتقاله إلى مراحل الأعلى، وكذلك توجيه إلى مجالات الدراسية المناسبة، أو مجالات النشاط أو الهويات المناسبة له.

2- **تقويم أداء المعلم:**حتى يستطيع المعلم من خلال تقويمه للمتعلم أن يتعرف على مدى كفاءته في شرح المادة أو المقرر الذي يدرسه وقدرته على تمكين المتعلم من استيعاب المادة الدراسية وتوصيل المعلومات إليه.وفي ضوء ما يحصل عليه من تقديرات في تقويمه يمكنه، أن يعدل من طريقة التدريس، أو يبذل جهدا إضافيا أو يكلف بواجبات إضافية.

3- **تقويم المنهاج الدراسي:**حيث يمكن العلم ذاته خلال تدريسه للمنهاج الدراسي، ومن تقويمه للمتعلمين في نهاية الفشل الدراسي أو العام، أن يتعرف على مدى مناسبة المنهاج للتدريس، وكذلك مدى تحقيقه للأهداف التي توضع من أجلها.

4- **تقويم الكتب الدراسية:**وهنا أيضا يستطيع المعلم من خلال استخدام كتب دراسية معينة كمراجع للمتعلمين ثم تقويم تحصيلهم بعد دراستهم من هذه الكتب، تقويم المادة العلمية والمعلومات ومدى بساطتها أو صعوبتها ومناسبتها للمتعلمين لظروف التدريس.[2]

5- **تقويم طرق التدريس:**حيث يستطيع المعلم تدريس نفس الموضوع للمتعلمين بطرق مختلفة (مثل الطريقة الالقاصية والمناقشة والمشروع) ثم تحصيل الطلاب بعد التدريس ومقارنة تحصيلهم باستخدام الطرق الثلاثة المختلفة،ثم اختيار أفضل الطرائق التي تتفق والاستعداد التحصيل العقلي المناسب للدارسين.

[1]- نفس المرجع السابق، نماذج تطبيقية في بناء الاختبارات الموضوعية، ص27.
[2]- زكريا أحمد الشربيني، التقويم التربوي،الأسس والتطبيقات، دار الأمين القاهرة، ط1، ص215.

6- **تقويم أداء المدرسة:** وذلك عن طريق تحليل نتائج الاختبارات والامتحانات المختلفة في مؤسسة تعليمية ومن ثم نستطيع مقارنة هذه النتائج بنتائج الاختبارات لنفس المراحل التعليمية في مدارس أخرى، أو في المنطقة التعليمية ككل أو في الوزارة عموما، هذا بالإضافة إلى إمكانية تقويم الإدارة المدرسية والنظام الدراسي بصفة عامة.

7- **تقويم الدراسات والبحوث العلمية:** وفي هذه الحالة يستخدم التقويم في اختيار الدارسين، وتحليل نتائج إلى يحصل عليها من أجل تحقيق فروض علمية معينة، يفرضها الباحث في بداية تجربته أو دراسته، ومنها يمكن التحقيق من صحة خطأ ما سبق.

8- **التقويم عملية تشخصية وقائية وعلاجية:**تعطي المعلم تغذية راجعة عن أدائه التعليمي وفاعلية تدريسه (أهداف ومحتوى وطريقة) وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية وإقرارها ومكافآتها ويتم معالجة عناصر الضعف(الثغرات)فيها لتحسين التدريس ورفع نوعيته.[1]

تلك الأهداف العامة للتقويم في العملية التربوية، ولما كان تقويم الدارسين يمثل جانبا هاما في عملية التقويم.

خصائص الأهداف التربوية:

يجب أن تتصف الأهداف التربوية ببعض الخصائص الجوهرية وهي:

1. أن تكون الأهداف التربوية متفقة مع طبيعة الإنسانية مراعية لحاجاتها قابلة لإطلاق قدراتها الإبداعية.
2. أن تحدد أهداف التربية العلاقة بين الفرد والمجتمع، ثم بينه وبين التراث الاجتماعي من عقائد وقيم وتقاليد ومشكلات.
3. أن تلبي هذه الأهداف حاجات المجتمع الحاضر وتعالج مشكلاته.
4. أن تكون مرنة قابلة للتغير حسب ما يتطلبه التطور الجاري والمعارف المتجددة.
5. أن ترشد الأهداف العاملين في التربية إلى ما يجب أن يتعلمون، وأن تساعدهم على تحديد الطرق الأزمة في التربية والتعليم، الأدوات اللازمة لقياس نتائج العملية التربوية وتقويمها.

[1]- الدمرادش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج،1983 ، ص 215.

6. أن توضح هذه الأهداف نوع المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات والعادات التي يراد تنميتها في شخصية المتعلم.[1]

7. أن تكون هذه الأهداف شاملة متكاملة في ضوء العلاقات التي تحدد نشأة الإنسان ومصيره وعلاقاته بالكون والإنسان والحياة من حوله.

8. إمكانية الممارسة والتطبيق للأسباب الموصلة لتحقيق هذه الأهداف.

9. **أن تكون واقعية:** عندما نقول واقعية فنعني بها التأكد والتمكن وهنا نعني بها أن تكون الأهداف ممكنة، التحقيق في ظل المدرسة العادية، فلو كان غرضنا تحقيق هذه الأهداف في مدارسنا فلا بد من أن نرضي بالواقع التي تعيش بها مدارسنا من أجل تحسين ظروف المدارس وتحسينها.[2]

10. لابد من أن تكون الأهداف محددة للسلوك المرغوب فيه ويمكن تسجيلها وقياسها.

معايير صياغة أهداف التقويم التربوي:

ينطلق التقويم من الأهداف التعليمة، ويستند إليها في وضع معايير الاختبارات والأنشطة التقويمية.وبقدر ما تكون هذه الأهداف واضحة تكون واضحة تكون مفاهيم التقويم دقيقة.[3]

- يساهم التقويم في كثير من الأحيان في عملية اختبار الأهداف التربوية والخطوات المتبعة في اختيار الأهداف وتحديدها على درجة كبيرة من الأهمية لأننا نسعى على تغير سلوك الأفراد خلال التعلم والتدريب ولكن بعض هذه التغيرات قد لا تكون مرغوبا فيها، حيث أن التعلم داخل المؤسسات التربوية قصير نسبيا قد لا يسمح لنا بالوصول إلى جميع أهدافنا وغاياتنا، فمثلا لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريس التلاميذ مقررا في اللغة العربية دون أن يعرف مقدما أي تغيرات في سلوك يهدف إلى تحقيقها، فالتقويم بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت على النحو الذي كنا ننشده فلذا كان مقرر اللغة الذي إليه يهدف إلى تنمية المهارة في تنظيم المادة المكتوبة فان أدوات

[1]- -رياض صالح حبررلي،أهداف التربية الإسلامية وغايتها،دار السعودية للنشر والتوزيع، جدة،دار الشروق، دط، 1405 ، ص157.
[2]- نفس المرجع ص159.
[3]- كوثر حسين كوجك،اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،عالم الكتب،القاهرة ،دط،1997، ص228

التقويم في هذه الحالة تختلف عنها في مقرر يهدف إلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارة القراءة.

فالتقويم التربوي يساعد في اختيار الأهداف التربوية وتوضيحها نحو غير مباشر، أي يحفَز المؤسسة التربوية على صياغة أهدافها والتعبير عنها بوضوح في عبارات سلوكية ولكن عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التي تعتمد على مجرد التعرف أو الحكم المباشر وإنما هي من الأمور التي تتطلب المفاضلة بين أنظمة قيمة ومعيارية.[1]

إن صياغة الأهداف التربوية التعليمية للمنهج الدراسي ليس أمرا اعتباطيا وإنما هي سياسة لها مواصفاتها الخاصة بها تتم وفق أسس عملية مدروسة وهذه الأسس والمعايير هي كالأتي:

1) تحديد أداء المتعلم بعد مروره بالخبرة التعليمية ويقصد بالأداء أي فعل أو نشاط عقلي يمكن التعبير عنه ويراد من التعلم القيام به ويمكن ملاحظته. لذلك وجب أن يبدأ الهدف السلوكي بفعل نشاط يقوم به المتعلم في تناوله للمحتوى ويمكن قياسه.
2) أن يتم تحديد الأداء بحيث يطابق الهدف إذ ينبغي أن يكون هناك تطابق بين ما يراد من المتعلم أداءه من سلوك والهدف من هذا السلوك.
3) أن تتم صياغة الهدف بحيث تحدد ظروف الأداء للمتعلم بمعنى أن يكون هناك تطابق وتوافق ظروف خبرة المتعلم وظروف أداء المقوم.
4) أن تحتوي صياغة الهدف على مستويات الأداء فعندما يحتوي الهدف على عملية ما يجب أن يحتوي على الدقة في إجرائها والوقت المناسب للقيام بها وتكرارها مع تحقيق الوقت في القياس.
5) ينبغي أن تتضمن عملية الصياغة وسائل التقويم بمعنى أن يحتوي الهدف على وسيلة من وسائل التقويم كمعيار للأداء مثل تحديد عدد أو زمن كمعيار لصفة التقويم.[2]

إن الهدف من التقويم هو تطوير وتحسين العملية التربوية من جميع جوانبها تشمل المعلم والتلميذ والمادة الدراسية وطريقة التدريس وغير ذلك، فهو يهدف إلى تحديد وبيان

[1]- نفس المرجع السابق، ص18.
[2]- WWW imfa edu dz ، -التقويم بالكفاءات،المعهد الوطني مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،ص07

نواحي القوة والضعف وتشخيص ما يصادفه التلميذ من عوائق، لوضع وإيجاد العلاج اللازم لتحسين العملية التربوية.

أهمية الأهداف التربوية:

للأهداف التربوية دور بارز في العملية التعليمية والتربوية وذلك على النحو التالي:

* تعني الأهداف التربوية في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وأماله واحتياجاته ومشكلاته.
* تعين الغايات مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.
* تساعد الأهداف التربوية على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الإنسان المتكامل عقليا مهاريا ووجدانيا في المجالات المختلفة.
* تؤدى الأهداف التربوية دورا بارزا في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.
* يساعد تحديد الأهداف التربوية في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرف التدريس وأساليبها وتصميم وسائل وأساليب مختلفة للتقويم.[1]

[1]- سالم مهدي محمود، الأهداف السلوكية، مكتبة العيبكان العربية السعودية، ط2،1997،ص14.

الفصل الثاني

المبحث الأول

مفهوم صعوبات التعلم

- اسباب صعوبات التعلم
- تصنيف صعوبات التعلم
- صعوبات التعلم الاكاديمية
  - * الكتابة
  - * القراءة
  - * الحساب

مفهوم صعوبات التعلم:

هناك العديد من التعريفات :

- يذكر"جابر"أن صعوبات التعلم على أنها مجموعة من الاضطرابات تؤثر على قدرة الفرد في اكتساب واستخدام الكلام والقراءة الكتبة وإدراك الأشياء.[1]

يشير "صموئيل كيرك" إلى مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر أو اضطرابات أو تخلَف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، القراءة، التهجئة، الكتابة العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ،أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية، يستثني من ذلك الأطفال الذين يعانون من التعلَم الناتجة عن حرمان حسَي أو تخلف عقلي أو حرمان ثقافي.[2]

ويذكر مجدي شحات أن صعوبات التعلم مفهوم يصف من الأفراد يتميزون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط، إلا أنهم يظهرون تحصيلا أدنى من المتوقع منهم في الاختبارات التحصلية.[3]

التعريف التربوي لصعوبات التعلم "إن هذا التعريف يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة وعلى مظاهر العجز الأكاديمي التي تتمثل في العجز عن تعلَم اللغة،القراءة، الكتابة، الهجاء والتي ترجع إلى أسباب عقلية أو حسية كما يركز على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للطفل.[4]

ويضيف أحمد عواد أن صعوبات التعلم النمائية تتمثل في المهارات التي يحتاجها الطفل بهدف تحصيل الموضوعات الأكاديمية مثل:الانتباه، الذاكرة،الإدراك، التفكير،وأخرى أكاديمية تظهر إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النمائية أو عندما يكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو الحساب.[5]

---

[1]- مجلة خاصة بذوي صعوبات التعلم، 1996، العدد29، ص218.

[2]- -مصطفي القمش وآخرون، سيكولوجية الأطفال ذوي احتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص174.

[3]- رسالة دكتوراه، تشخيص وعلاج القصور في حل المشكلات الرياضية اللفظية ذوي صعوبات التعلم، كلية التربية، القاهرة، ص09.

[4]- سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة، المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم، دراسة تجريبية النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2007، ص27

[5]- نفس المرجع السابق، ص09.

مما سبق استخلاص ما يلي:اختلفت وجهات النظر بالنسبة للباحثين حول صعوبات التعلم، فمنهم من نظر إليها على أنها صعوبات أكاديمية، سواء أكانت خاصة بالعمليات اللغوية أو الحسابية أو غيرها كتعريف "صموئيل كيرك" ومنهم من نظر إليها على أنها صعوبات نمائية ترتبط بعمليات الانتباه والإدراك والتفكير مثل تعريف "أحمد عواد"

أسباب صعوبات التعلم:

- الأسباب العضوية والعصبية:أن العديد من المختصين يؤمنون أن سبب صعوبات التعلَم عائد إلى في النظام العصبي المركزي، المؤيدون لهذا الرأي يقولون أن هناك الكثير من الأبحاث التي تشير إلى وجود تشوهات عصبية لدى الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويؤكدون أن كثير من التطورات في التكنولوجيا الحديثة قد استطاعت تجديد هذه الحالات مثل الصور الطبقيَة والتخطيط الكهربائي يؤدي إلى اضطراب في جزء من أجزاء الدماغ إلى خلل أو اضطراب في أية وظيفة من الوظائف الجسمية والانفعالية والعقلية أو في كل هذه الوظائف، فإصابات الدماغ تؤدي إلى فقدان القدرة على فهم اللغة والكلام والقراءة.

وتشير الدراسات التي أجريت على الجهاز العصبي إلى أن نقص مهارات التعرف على الكلمات ترتبط بالنشاط الأقل من الطبيعي في المنطقة اليسرى السفلى من الدماغ، كما تبين الدراسات أيضا بأن الراشدين الذين يعانون من ضعف القراءة لديهم نشاط أعلى من الطبيعي في المناطق العليا وقبل الأمامية من اللحاء.[1]

- العوامل الوراثية الجينية: معظم الدراسات ومنها دراسة أون (Owen)تشير إلى أن انتشار صعوبات التعلم توجد بين عائلات محددة،وقد أشارت الدراسات التي أجريت على العائلات و التوائم إلى أن العامل المهم في حصول الصعوبة يعود إلى العامل الوراثي، وأن نسبة25 40 من الأطفال البالغين يعانون من صعوبات انتقلت إليهم عن طريق عامل

[1]- أسامة البطاينة وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة النشر والتوزيع والطباعة، الأردن،2007، ص147.

الوراثة فقد يعاني الإخوة والأخوات داخل العائلة من صعوبات مماثلة، وقد توجد عند العم والعمة، والخال والخالة أو عند أبنائهم وبناتهم.[1]

- **مشاكل أثناء الحمل والولادة:**صعوبات التعلم لوجود مضاعفات تحدث للجنين أثناء الحمل...ففي بعض الحالات يتفاعل الجهاز المناعي للأم مع الجنين كما لو كان جسما غريبا يهاجمه، وهذا التفاعل يؤدي إلى اختلال في نمو الجهاز العصبي للجنين.

كما قد يحدث التواء للحبل سري حول نفسه أثناء الولادة مما يؤدي إلى نقص مفاجئ للأكسجين الواصل للجنين مما يؤدي إلى الإعاقة في عمل المخ وصعوبة في التعلم في الكبر.[2]

- **العوامل البيئية:** تعتبر العوامل البيئية من العوامل المسببة لصعوبات التعَلم، ويشير كل من "كروشناك وهلاهان"إلى بعض العوامل البيئية المتمثلة في نقص الخبرات التعليمية، سواء التغذية أو سوء الحالة الطبية أو قلة التدريب أو إجبار الطفل على الكتابة بيد واحدة وغير ذلك.

"أما بوش ووزك"فيركزان على نقص الخبرات البيئية والحرمان من المثيرات البيئية المناسبة، إلا أن "كروشانك" يعتبر العوامل البيئية من العوامل غير المؤكدة عن الحديث عن أسباب التعلَم، ومن العوامل التي قد يكون لها أثر: التباعد الزمني بين الولادات، عدد أطفال العائلة، كثرة التنقل ومستوى دخل الأسرة،عمر الأم عند ولادة الجنين.[3]

ويشير "سميث"إلى أن هذه التفسيرات تركز على أن الكثير من العوامل البيئية تسهم في خلق اضطراب تعلم لدى الأطفال العادين أو في تضخيم نواحي الضعف الموجودة فعلا.[4]

---

[1]- كوافحة تسير مفلح، صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، ط1، 2003، ص106.

[2]- مصطفي رياض بدري، صعوبات التعلم، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2005، ص59.

[3]- نفس المرجع السابق، ص131-132

[4]- -سعدة إبراهيم أبو شقة، المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم،دراسة تجريبية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2007، ص40.

خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

1- صعوبة في الإدراك الحسي والحرك: تتمثل في صعوبات الإدراك البصري والإدراك السمعي وصعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام.[1]

2- الانتباه النشاط ومستويات:

إن نقص الانتباه يتجلى في عدم القدرة على استدعاء السريع للانتباه وصعوبة الاحتفاظ مع تشتته عند دخول مثير خارج دائرة انتباه الفرد مما يفقده القدرة على غربلة المثيرات.

وأم النشاط الزائد فيتجلى في مجموعة من السلوكات المشاهدة والتي تتسم بالحركة الزائدة عن الحد المسموح به والمعتاد،مع حلوَها من هدف واضح وصعوبة البقاء بثبات وهدوء في المكان لفترة طويلة ولذا يلاحظ على ذوي النشاط الزائد فقدان الاتزان الحركي في تصرفاتهم في محيط الأسرية والمدرسية والمجتمعية.[2]

3- الدافعية للانجاز:

يتأسس على النجاح أو الفشل الدائم في الأنشطة الموَكلة للفرد تعزيز دائم لتقييمات ايجابية أو سلبية تقود إلى تحديد مستوى الثقة بالنفس وتساعد على تجسيد التقييم الذاتي باتجاهيه.[3]

4- الحركة ونمو الإدراك:

- اضطراب الإدراك فيما يخص الاتجاهات الستة(فوق/تحت يمين/يسار أمام/خلف) ويتجلى هذا في كتابة الحروف معكوسة ونسخ الأرقام مقلوبة وبالتالي صعوبة في إتباع التعليمات.

- ضعف التآزر الحسي الحركي والذي يظهر من خلال ضعف التناسق بين مايراه الفرد بعينه وما يؤديه بيده.

---

[1]- محمد عبد الرحيم عدس، صعوبات التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص86.

[2]- -محمد النوبي محمد علي، اختبار اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مجال الإعاقة السمعية والعادين، سلسلة التربية الخاصة، مكتبة لأنجلو، ط 01، 2005، ص89.

[3]- فريدمان وأخر، دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، دار علاء الدين، دمشق، ط1،2000، ص31.

- ضعف الإدراك السمعي والذي تعكسه العجز عن تميز الحروف المتشابهة في النطق والكلمات كذلك.

- ضعف الذاكرة السمعية والذي يكسه العجز عن الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف من أجل استخدامها في عملية التعلم.

- عدم قدرة الطفل على فرز انطباعاته الحسية وخلق إدراك صحيح للعالم الخارجي بثبات، إذ أن سيطرة التمثيل الحسي العملي على تفكير بين السبب والنتيجة والعلاقات الأخرى.[1]

تصنيف صعوبات التعلم:

- التصنيف الأكثر شيوعا هو الذي قال به كيرك وكالفنت (Kirk& Calvant) ترجمة عربية 1988 الذي يصنف صعوبات التعلم إلى صنفين هما:

أ- صعوبات التعلم النمائية: هي تلك الصعوبات التي تتضمن صعوبة الانتباه، صعوبات الذاكرة، صعوبات الإدراك، صعوبات التفكير، صعوبة اللغة الشفوية(اللغة الداخلية التكاملية اللغة التعبيرية، اللغة الاستقبالية).[2]

ب- صعوبات الأكاديمية التعلم:هي تلك الصعوبات التي تتعلق بموضوعات الدراسة:

يشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضح في عمر المدرسة.[3]

1- تعريف صعوبة الكتابة:

لغة:كتب الشيء، يكتبه كتبا، وكتابا وكتابة، كتبه، خطه.

الكتابة لمن تكون له صناعة.[4]

[1]- كوافحة تسير مفلح، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط2،2005، ص135-136.
[2]- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة الزهراء الشرق، مصر، ط1، 1998، ص23
[3]- عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، صعوبات الخاصة في التعليم، الأسس النظرية والشخصية، دار الوفاء لدنيا مصر، 2003، ص113
[4]- ابن منظور، معجم المصطلحات، لسان العرب، دار الفكر، بيروت، ط1، 2008، ص 213

اصطلاحا: هي عبارة عن خلل وظيفي بسيط في المخ حيث يكون الطفل غير قادر على تذكر التسلسل لكتابة الحروف والكلمات، وغير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة المركبة اللازمة لنسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

يشير مايكل بست (Maikelbest1990) إلى أن التلميذ ذا صعوبات تعلم الكتابة هو تلميذ لديه اضطراب وظيفي بالمخ، يكون غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، وهو يعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها ولا يستطيع نطقها، وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه غير قادر على تنظيم وإنتاج الأنشطة الحركية اللازمة أثناء نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.[1]

ويذكر جونسون (Joneson1994) أن تعلم الكتابة يتطلب من التلميذ أن يفرق بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد...الخ فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا يعاني أيضا من صعوبات في إعادة إنتاجها أو نسخها بدقة.

وقد عرفها لوريا(1997)أنها العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن الصعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذرع واليد والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة.[2]

وفي دراسة أجريت في قطر 1992وجد أن صعوبات القراءة والكتابة هي الأكثر الصعوبات شيوعا بين تلاميذ المدرسة الابتدائية يليها صعوبات في الدافعية ثم صعوبات الانتباه والذاكرة.[3]

صعوبة الكتابة تتشكل سواء في مجال الإملاء أو التعبير الكتابي، ترجع مشكلات التعبير إلى القلق وضحالة المعرفة وعدم القدرة على صياغة جمل مترابطة تراعي القواعد النحوية والتنقيط ويكثر فيها، عكس الحروف ووضع النقط في غير مكانها وعدم الالتزام السطور في الكتابة.[4]

[1]- -كامل محمد علي، مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، مطابع العبور الحديثة، دط، 2005، ص213.
[2]- إبراهيم محمد صالح، القياس والتشخيص في التربية الخاصة،دار البداية، الأردن، دط،2007، ص12.
[3]- صباح العنيزات،نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم، دار الفكر،ط1،2009، الأردن، ص13
[4]- -مصطفي نوري القمش وأخر، سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2007، ص181.

2- مظاهر صعوبات الكتابة:

يتميز الأطفال ذوو صعوبات تعلم الكتابة بالعديد من الخصائص التي تميزه عن غيره من الأطفال العاديين مذكر منها:

- صعوبة خاصة في رسم الحروف والكلمات: وتتضمن صعوبة رسم الحروف رسما صحيحا أو التكبير أو التصغير غير المناسبين لخاصية الحرف،صعوبة الكتابة بحروف منفصلة أو متصلة وفقا للسمات المميزة، الكتابة ببطئ ورسم الأحرف بلا شكل محدد وغير متناسق،وعدم التوصل إلى إتباع السطر.[1]

وتخص عدم القدرة الفرد على تنظيم الحروف والكلمات بصورة متناسقة من حيث إعطاء الحجم الحقيقي للحرف والكلمة، ترك مسافة مناسبة بين الحرف والكلمات.

ترجع هذه الصعوبة إلى صعوبات في إدراك العلاقات المكانية الناتجة عن إدراك بصري خاطئ للمكان.

- **صعوبة انقرائية الكتابة:**

* صعوبة تنظيم الأفكار وترتيبها أي صعوبة ترتيب تسلسل الأحداث أو الأشياء أو الكلمات.
* صعوبة استخدام عند الكتابة، فتبرز أخطاء نحوية تشوه المعنى المراد.
* نقص المعاني مما يؤثر سلبا عند التعبير عن الأفكار.
* مشكلات في آلية الكتابة من استخدام لآليات الترقيم(فواصل، استفهام، تعجب...)

- صعوبة التهجئة(الرسم الإملائي): التهجئة هي قدرة الفرد على ترميز الحروف والكلمات بمعنى تحويل الصور الذهنية الرمزية للحروف والكلمات،من خلال أصواتها المختلفة المكونة لها،منها الساكن والمتحرك (الضم، الفتح، الكسر)إلى صبغة مكتوبة.[2]

[1]- هوغيت كاغلار، علم النفس المدرسي، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، ط2،1999، ص36.
[2]- أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة،دار المسيرة النشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007، ط2، ص168.

أسباب التهجئة الشائعة:

* عدم التميز بين الحركات الأصلية والممدود.
* عدم التمييز بين النون كحرف هجاء ونون التنوين.
* عدم التميز بين التاء المفتوحة بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.
* عدم التميز بين إسقاط أو كتابة اللام في "ال" الشمسية. عدم التمكن بين شكلي كتابة الألف اللينة في النهاية نظرا لوحدة الصوت.
* عدم التمكن من حالات كتابة الهمزة حسب موقعها في الكلمة.
* عدم التميز بين الحروف المتشابهة من حيث المخارج المختلفة في التفخيم والترقيق.[1]
* عدم التمكن من حالات حذف ألف"ال"من الكلمة المبدؤة باللام أو الألف، "ذا" الاشارية عند اقترانهم باللام المكسورة.[2]
* عدم التمكن من حالات الحروف التي تكتب متصلة بما قبلها وما بعدها والحروف التي تكتب متصلة بما قبلها فقط.[3]

3- علاج صعوبات الكتابة:

العلاج بالتعلم الصحيح: يتطلب ذلك تقيما حقيقيا لمستوى أداء الطفل وضع الأهداف الكفيلة لتحقيق الكتابة المطلوبة البدء من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب وذلك باستخدام الأساليب التالية: الربط بين الكتابة، وبين الألعاب، والأشغال اليدوية التي يقوم بها الطفل.

- رسم الكلمات، وتكوينها من أعواد خشبية صغيرة أو من أعواد الثقاب
- عمل الكلمات من الورق الملون وإلصاقها على ورق أبيض.[4]

[1]- محمد رجب فضل الله، تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، عالم الكتب، القاهرة،ط1، ص41.
[2]- -نفس المرجع، ص116.
[3]- سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة،عمان، ط1،2002 ،ص306-307
[4]- -غافر مصطفي، طرق تعليم القراءة والكتابة للمبتدئين مهارات التعليم، دار السلام للنشر والتوزيع، الأردن2005، ص168.

أن اختيار الإجراءات والأساليب العلاجية الملائمة يعتمد على طبيعة الصعوبة ويذكر فتحي عبد الرحيم أن كثير من الصعوبات التي تواجه التلاميذ تبقى وتمتد نتيجة للتدريس الملائم للغالبية العظمى من التلاميذ وغير ملائم لهذه الفئة من ذوي الصعوبات.

- وفي دراسة مك أليستر،(Mac AList er 1999)التي تضمنت مشاركة تلاميذ ذوي صعوبات الكتابة من الصف الرابع في برنامج تلقيني لعملية الكتابة في مختبر الحاسوب في مشروع بحثي استغراق 3 سنوات، أظهر التلاميذ فهما أفضل للمعاني أكثر من المكونات الأخرى لعملية الكتابة، وكانت مواقفهم اتجاه جوانب كثيرة من البرنامج التلقيني ايجابية بدرجة عالية اتجاه عرض ما يكتبونه.

- وتري ليرنر(Lener1994)أن استخدام مواد مساعدة لممارسة عملية الكتابة، واستخدام بطاقات للأحرف والكلمات، وتتبع الأشكال والأحرف والكلمات، وتتبع الأشكال والأحرف، والتدريب على الكتابة على السطور والكتابة على النقط، وإكمال مقاطع الأحرف والكلمات، من الأنشطة الضرورية لتعليم الكتابة لذوي صعوبات التعلم.

- الرسم على الرمل أو الصلصال باستخدام العصي أو أصابع اليد.
- الرسم بين السطرين، مع تقليل المسافة بين السطرين تدريجيا.
- رسم خطوط تزداد صعوبة بصورة تدريجية.
- تدريب الطفل على الكتابة المزدوجة للحرف.
- التدريب على الكتابة المتصلة بعد أن يتقن كتابة الحروف المنفصلة.
- تدريب الطفل على الجلسة السليمة على منضدة الكتابة على نحو ما.
- تدريب الطفل على الإمساك الصحيح بالقلم لتعلم الكتابة.[1]
- تقييم نماذج منقطعة لحروف وأرقام وأشكال ويدعى الطفل إلى استكمالها.
- تصحيح الكتابة العكسية التي غالبا ما تكون في الكتابة المنفصلة للحروف أكثر من الكتابة المتصلة لها.
- تنمية الذاكرة البصرية لدى الطفل بتدريبه على تصور الحروف وتخيلها قبل كتابتها.

[1]-نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، كلية جامعة عين شمس،القاهرة، ط1،2000، ص110.

- وضع ورقة الكتابة فوق المنضدة بحيث تكون معتدلة عند كتابة الحروف المتصلة ومائلة إلى اليسار عند كتابة الحروف المنفصلة بمعرفة الطفل الأيمن والعكس صحيح بالنسبة للطفل الأعسر.

- أسلوب الكتابة بالمشاركة، حيث يعتمد على إشراك الطالب مع زملاء آخرين لديهم مهارة عالية في الكتابة التعبيرية، مما يسهل إمكانية الاستفادة منها، ومحاكاتها في المواقف المشابهة.[1]

4 - تشخيص صعوبات الكتابة:

- **مرحلة التعرف:**وفيها يتم التعرف على التلاميذ الذين ينخفض مستوى تحصيلهم عن مستوى أقرانهم.

- **مرحلة ملاحظة ووصف السلوك:** ويتم في هذه المرحلة تحديد منطقة الصعوبة النوعية، وتحديد دقيق لنوعية التصور وكيفية حدوثه.

- **مرحلة التقييم غير الرسمي:** ويتم في هذه المرحلة قيام فريق متخصص، بإجراء تقييم فردي لتحديد طبيعة المشكلة.

- **مرحلة كتابة نتائج التشخيص:** وفيها يتم صياغة عبارات تشخيصية،من شأنها أن تفسر عدم قدرة الطفل على التعلم.

- **مرحلة تخطيط برنامج علاجي:** ويتم في هذه المرحلة تطوير برنامج علاجي، بناء على فروض التشخيص.[2]

تعددت مداخل تقييم،وتشخيص صعوبات الكتابة منها تقييم اليد من خلال الخطوط أثناء الكتابة، من حيث الانحناء والميل والاستقامة،وشكل وحجم واستقامة الحروف والكلمات وإكمالها والفراغات بينها،بالإضافة إلى وضع الجسم وطريقة الإمساك والضغط على القلم أثناء الكتابة.

[1]- أسامة محمد البطانية وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة، دار المسيرة النشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007، ص168.

[2]- كيرك وكاالفانت، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، دط،1988، ص219.

- يبدأ المدرسون عادة عملية تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة عندما يلاحظون أن التلاميذ غير قادرين على الكتابة بشكل واضح ومقروء عند مقارنتهم بالأطفال الآخرين ممن هم في مثل عمرهم الزمني،وهناك بعض المقاييس التي يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها،و أظهرت بعض الدراسات بأن المدرس الخبير قادر على إعطاء أحكام ثابتة في تقييم صلاحية ووضوح كتابة الأطفال.

- عبد الوهاب كامل(1992)أنه يمكن تشخيص صعوبات الكتابة أثناء النسخ أو الإملاء من خلال رصد الأخطاء في عدد الأحرف والنقط التي أهملها أو أبدلها أو أضافها الطفل أثناء الكتابة.[1]

المبادئ العلاجية التي يجب أن يشتمل عليها برنامج صعوبات الكتابة فيما يلي:

- تدريب النماذج الحركية الضرورية لإنتاج الحروف والكلمات بشكل إلى دون تحكم بصري من خلال التمرين والتكرار،وتدريس الحروف التي تشترك في النماذج التشابهة.

- تحسين الإدراك البصري للتغلب على صعوبة التعرف على شكل الكلمة ككل.

- تحسين التمييز البصري للحروف والكلمات بالإتاحة الفرصة للطفل لاختيار الاستجابات التميزية.

- تحسين الذاكرة البصرية للحروف والكلمات عن طريق الأنشطة التي تساعد الأطفال على أعادك تخيل الحروف والكلمات، وربط التخيل البصري مع صوت الحرف أو الكلمة واستخدام نظام الذاكرة البصرية.

- علاج تشكيل الحروف بشكل منفصل من خلال التدريب المركز، وتطبيق ذلك في سياق الكتابة وفي إطار أنشطة تعتمد على التعزيز الخارجي مثل النسخ والتتبع حتى يصبح تعزيزا داخليا.

- السرعة في الكتابة بتوفير الفرصة للتمرين المستمر على الكتابة الصحيحة، يساعد في ذلك اكتساب الطفل القدرة على كتابة الحروف بشكل إلى:

[1]- أسامة محمد البطانية، مرجع سابق، ص164-165.

- الأخطاء العكسية باستمرار وتكرار التدريب على التصور والتخيل وممارسة الكتابة فوق الرموز المطبوعة لتطوير الذاكرة البصرية.

- تعزيز ثقة التلميذ بنفسه وتشجيعه باستمرار على النجاح في قراءة الكلمات وكتابتها.[1]

1- مفهوم صعوبة القراءة: (DYSLEXIA):

تعريف القراءة:

لغة:قرأ الكتاب، قراءة، تتبع كلماته نظرا ونطق بها، أو لم ينطق بها، أقرأ فلانا، طلب إليه أن يقرأ.[2]

- أصل هذه الكلمة إغريقي، حيث تتكون من مقطعين هما (DYS)معناها سوء أو مرض و(LEXIA)معناها المفردات أو الكلمات، عليه فالمعنى الذي يشير إلى هذا المفهوم صعوبة قراءة الكلمات المكتوبة..

اصطلاحا:يري ليون(LYON1990):"أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا."[3]

- يعرف فيصل الزراد صعوبة القراءة على أنها اضطراب أو قصور أو صعوبة أكاديمية والتي تشكل حالة حادة من صعوبات التعلم الأكاديمية تحدث لبعض الأطفال والمراهقين فيجدون مشاكل كبيرة في التعرف على الحروف والكلمات وتفسيرها.

- يعرف تورجسن (Torgesen1988) على أنها اضطراب متعلق بالذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم قد يكون نتيجة لعدم كفاءتهم في استقبال الملامح الصوتية للغة مما يترتب عليه ضعفهم في التعرف على الكلمة وتحديدها وبالتالي حدوث صعوبات القراءة.[4]

---

[1]- صلاح عميرة علي، صعوبات تعلم القراءة والكتابة،التشخيص والعلاج، دار حنين للنشر والتوزيع، ط 1،2005، ص47.

[2]- ابن منظور، معجم المصطلحات، لسان العرب، دار الفكر، بيروت، ط1، 2008، ص178

[3]- صلاح عميرة، نفس المرجع السابق، ص41.

[4]- أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص133.

- القراءة فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية وهي عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان(القراءة الهجرية)وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة.[1]

وعلى ضوء ما تقدم تتضح أهمية القراءة، وأن أي فشل مدرسي يرتبط بالفشل في امتلاكها.

- أغراض الصعوبة في القراءة:تظهر أغراض القراءة من خلال:

- التأخر أو عدم الكلام بوضوح أو الخلط في الكلمات والجمل.

- ظهور اضطرابات في تركيز الانتباه.

- قصور في الإدراك البصري ينعكس في سوء تنسيق بين حركة اليد والعين، وعدم إدراك العلاقات المكانية

- الصعوبة في التنسيق فيما يقوم به من أعمال مثل مسك الكرات أو رميها بصور عادية.

- قصور في الإدراك السمعي وصعوبة التركيز عند الاستماع للقصص أو حتى أثناء القراءة.

- ظهور اضطرابات انفعالية عند التلميذ بسبب شعوره بالإحباط الناتج عن عجزه عن نطق الكلمات وقراءتها.

- قصور في عمليات تكوين المفاهيم التي تصور المدركات البيئية.[2]

[1]- -سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة، عمان، ط1،2002، ص281.
[2]- نفس المرجع السابق، ص145-146

2- مظاهر الصعوبات الخاصة في القراءة:

تعد صعوبات القراءة من أكثر الموضوعات انتشارا بين الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، حيث تشمل:

1- **الحذف:** ويقصد به حذف من كلمة مقروءة.

2- **الإدخال:** حيث يدخل الطفل أو التلميذ كلمة غير موجودة إلى السياق المقروء.

3- **الإبدال:** حيث يحل الطفل أو التلميذ كلمة محل أخرى.

4- **التكرار:** حيث يكوّن التلميذ كلمات أو جمل حيث يصعب عليه قراءة الكلمات أو الجمل التي تليها.

5- **حذف أو إضافة أصوات:** فقد يحذف التلميذ أصواتا (حرفا) أو يضيف حروف إلى الكلمة التي يقرأها.

6- **الأخطاء العكسية:** فقد يميل التلميذ إلى قراءة الكلمة بطريقة عكسية.

7- **القراءة السريعة الغير الصحيحة:** حيث يقرأ التلاميذ بسرعة ويحذفون الكلمات التي لا يستطعون قراءتها.

8- **القراءة البطيئة:** فبعض التلاميذ يركزون على تفسير رموز الكلمات ونطق حروفها ويعطون انتباها أقل للمعنى ويقصد بها القراءة كلمة كلمة.

9- **نقص الفهم:** فبعض الأطفال يركزون على تفسير رمز الكلمات ونطق حروفها ويعطون انتباها أقل للمعنى.[1]

الدلالات في الأطفال مابين 9الى12 سنة ومنها:

- استمرار الأخطاء في القراءة.

- أخطاء إملائية غريبة كنسيان حروف من كلمات أو وضع الحروف في غير مكانها.

- يحتاج إلى وقت أكثر من المتوسط في الكتابة.

- غير منظم في المدرسة والبيت.

- صعوبة نقل وكتابة المعلومات من السبورة في الفصل أو من الكتاب بصورة دقيقة.

[1]- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق القاهرة، ط1، 2000، ص97.

- صعوبة في تذكر أو تحليل التعليمات الشفهية وفهمها.

- ضعف الثقة بالنفس المؤدية إلى الزيادة في التذمر.[1]

3- العوامل السببة لصعوبات القراءة:

بناءا على ما تقدم،استطاع البحث العلمي حديثا أن يحدد أربعة عوامل لإعاقة تعلم القراءة بين الأطفال وتتضمن مايلي:

1-العجز في إدراك الوحدة الصوتية:خلال طريقة تحليل الرموز الصوتية للكلمات غير المعروفة، القراءة المترددة التي تتصف ببدايات ووقفات متكررة، في اللفظ والنطق.

يجب أن يدمج الطفل المهارات الصوتية في تعلم مبادئ الصوتيات ويجب أن يمارس القراءة حتى يسهل التعرف على الكلمات بسرعة ودقة ويستخدم استراتيجيات الاستيعاب بفاعلية أكبر لتحسين المعنى.

2- عدم القدرة على اكتساب استراتيجيات الاستيعاب القرائي:يضع الاستيعاب القرائي مطالب هامة،وعدم القدرة على الاستيعاب تعود إلى:

- فهم غير صحيح وغير دقيق للكلمات الواردة في النص.

- عدم معرفة صحيحة ودقيقة لما يحيط بالجمل الممثلة في النص.

- نقص في أبنية المعاني والقواعد التي تساعد على تنبؤ العلاقة بين الكلمات.

- عدم القدرة على تذكر المعلومة اللفظية، فإذا لم يزود الأطفال بالقدرة على الاستيعاب العلاقة فيما بين المفاهيم اللفظية وفهم المادة وتذكرها، فان العجز القرائي سيحدث بغض النظر عن قوة مهارات التعرف على المفردات.[2]

[1]- البهي السيد فؤاد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، مكتبة لأنجلو مصرية، القاهرة، ط 01، 1997 ص263

[2]- أيمن الشربيني، مشكلات تعلم القراءة والكتابة عند الأطفال، مكتبة ابن سرين، القاهرة، دط، دت، ص32

3- الإعداد غير الكافي والمناسب للمدرسين:

إن المدرسين لذوي صعوبات التعلم يجب أن يكونوا على دراية وفهم كبيرين في كيفية تطوير مهارات القراءة العفوية لدى الأطفال، ويجب تدريبهم بطريقة صحيحة ومتكاملة على طرق التقييم، والتعرف على الأطفال الذي من المحتمل أن يصادفوا صعوبات في القراءة في السنوات الأولى من دراستهم.

4 انخفاض الدافعية:

قد يجد التلميذ صعوبة في نطق أو قراءة الكلمات، مما يتوجب على المعلم القراءة، وجعلها نشاطا محببا إليه. والرفع من معنوياته وتشجيعه على القراءة،وعدم استعمال أساليب العنف بشتى أنواعه،الذي قد ينقص من دافعتيه ويصبح لديه صعوبة القراءة.[1]

وقد وضع كيلر(Keller1998)نموذجا تدريسيا يشمل أربعة عناصر تخلق الدافعية لدى التلاميذ،واستفاد من النظريات المفسرة للدافعية، وفيه يحدد أربع استراتيجيات لتكوين الدافعية للتعلم، وهي إستراتيجية الانتباه،و الاهتمام بموضوع الدرس، وإستراتيجية الصلة التي تربط الموضوع بحاجات المتعلم، والثقة التي تساعد على تبني توقعات ايجابية للنجاح والإشباع الذي يمد المتعلم بمعززات خارجية وداخلية مقابل مابذل من جهد.[2]

4- تشخيص صعوبات القراءة: هو الذي يستخدم اختبارات معينة ذات معايير مرجعية لتقويم قدرة الطفل الكامنة للقراءة ومستوى التحصيل فيها، وبشكل عام فان هذه الاختبارات تشمل على اختبارات فرعية تقيس إدراك معاني الكلمات، وتحليلها وفهمها، والعناصر الأخرى المرتبطة بمهارات القراءة العامة مثل التميز السمعي، أو مزج الأصوات، ومن أهم الاختبارات المقننة اختبارات المقننة اختبارات تشخيص مهارات اللغة العربية، والتي تم تصميمها وفق أهداف منهاج اللغة العربية,.

ويصنف "فتحي الزيات" اختبارات القراءة الرسمية إلى:

1- الاختبارات المسحية لتحديد المستوى العام لتحصيل القرائي.

[1]- نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة، ط1، 2000، ص90.
[2]- منى إبراهيم اللبودي، صعوبات القراءة والكتابة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،ط1،2005،ص136.

2- الاختبارات التشخيصية لتوفير معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ.

3- بطاريات الاختبارات الشاملة إلي تقيس مختلف المجالات الأكاديمية بما فيها القراءة وفي تحليل دقيق ومنظم قام به جاكسون(Jackson1990) توصل إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم صعوبات خاصة في القراءة، والتهجئة ومعالجة اللغة.[1]

ومن المعايير الأخرى المتبعة في تحديد الأطفال ذوي صعوبة القراءة ما يعرف لدى المختصين بمعيار التباين، الذي يشير إلى وجود تباين أو اختلاف بين قدرات الطفل العقلية وبين الأداء أو التحصيل في مهارة القراءة.بمعنى أن لدى الطفل قدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، وعلى الرغم من ذلك فانه يعاني من صعوبة في القراءة، ويعد معيار التباين من المعايير التي تعتمد إلى حد كبير في التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبة في القراءة غير ناتجة عن انخفاض القدرات العقلية.[2]

كما أكدت دراسة محمود عبد الحليم منسي سنة(1989):

إن صعوبات التعلم الأكاديمية ليست راجعة لعيوب النطق أو ضعف السمع أو البصر أو قصور في عضلات اليد ولكن بسبب مجموعة من المسببات الاجتماعية والانفعالية والتربوية والتي تعوق الطفل أو التلميذ وتهبط بمستواه عن مستوى زملائه.[3]

ومن خلال هذا يتضح أن إجراءات التشخيص يجب أن تعكس أداء القسم العادي، وكذلك لتحديد العوامل التي يعاني التلميذ من صعوبة فيها ويحتاج إلى تعليم إضافي كما يجب أن تكون الأداة المستخدمة في أنشطة التقييم متقاربة مع ما يدرسه في قسمه إلى أقصى حد ممكن.

[1]- قدي سمية، صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية،رسالة ماجستير، مستغانم،2010/2009، ص62-63.
[2]- سناء عورتاني طيبي وآخرون، مقدمة في صعوبات القراءة،دار وائل للنشر، عمان، دط،2009 ، ص119.
[3]- -زيان سعيدة وآخرون،صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من منظور المعلمين، مذكرة لنيل شهادة ليسانس، تخصص علم النفس،2006/2005، ص64.

5- علاج صعوبات تعلم القراءة:

هناك عدة طرق يمكن أن تساعد على تقديم العون المناسب للأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة هي:

1- طريقة الحواس المتعددة:

وتسند هذه الطريقة على أربعة حواس هي: السمع والبصر واللمس، إضافة إلى الحاسة الحس حركية التي توظف في تحسين مهارات القراءة.

2- برنامج القراءة العلاجية:

يوظف هذا البرنامج في علاج الضعف القرائي لدى طلاب الذين لا يستطعون متابعة أقرانهم في مهارة القراءة، ويتم وفق الخطوات الآتية:

- البدء بقراءة المادة المألوفة للطفل، لأن تناولها يكون أسهل بالنسبة له.

- ملاحظة الأطفال أثناء القراءة وتسجيل ملاحظات تستخدم في علاج الضعف.

- يطلب المعلم من الأطفال تركيز الانتباه على مخارج الأصوات عند النطق بالكلمات.

- اختيار نصوص مشوقة يقرأها المعلم والطالب بصوت مسموع.

3- برنامج علاج ضعف الفهم القرائي:

يستخدم هذا البرنامج لتحسين فهم تلاميذ الصف الرابع الأساسي للمادة المقروءة من خلال الخطوات الآتية:

- توظيف المعجم للبحث عن معاني المفردات الجديدة وأضدادها.
- توظيف هذه المفردات في جمل مفيدة وهادفة.
- تشجيع الأطفال على طرح أفكار جديدة، ومطالعة نصوص تدور حولها، ومن ثم تلخيص المادة المقروءة.[1]

[1]- أحمد السعيدي، مدخل إلى الدسليكسيا، دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة العربية،2009، ص51-53.

4- تحسين دافعية التلميذ:

قرر علماء سيكولوجية التعلم من أنه لا تعلم بدون دافعية، ولكي نجعل التلميذ يقبل على القراءة وفهم ما يقرأ يمكن أن نتبع ما يلي:

- تقديم له مهمة سهلة يستطيع النجاح فيها ثم نمدحه عقب نجاحه فيها، لأن هذا يشجعه على مواصلة العمل وفقا لمبدأ:النجاح يؤدي إلى المزيد من النجاح.

- نوضح للطفل الغرض من القراءة،وقد أوضح محمد زياد حمدان(1990)أهمية تكوين عادة القراءة الهادفة لدى التلاميذ لحل مشكلاتهم الدراسية.

- نتبع المرونة والتنوع في معدل القراءة وفقا لدرجة صعوبة المادة فنبدأ بالسهل أو نغير حتى لا يصاب الطفل بالإحباط.[1]

- وأكدت دراسة رياض وعبد الرحمن سنة(1992):

أن الطفل الذي يواجه صعوبات التعلم الأكاديمية، ذو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، سليم الحواس

لديه صعوبات في استخدام مهاراته في حل المشكلات التي تواجهه، يتوقع الفشل لديه عادات دراسية خاطئة، منخفض الدافعية والتحصيل، مشتت الانتباه،ضعيف التركيز منقلب المزاج، ضعيف في تآزره الحركي، مفرط في حركته ونشاطه، سريع النسيان، لا يستطيع التخيل في المناقشات أو فهم ما يدور فيها.[2]

1- تعريف صعوبة الحساب:

تعريف الحساب:

لغة: حسبته، أحسبه بالضم، حسبا وحسبانا وحسابة، بمعنى عددته،والمعدود محسوب وحسب أيضا، وهو فعل بمعنى مفعول.[3]

[1]- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2000، ص97.
[2]- عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، ص136.
[3]- ابن منظور، معجم المصطلحات، لسان العرب، دار الفكر، بيروت، ط1، 2008، ص178.

اصطلاحا: يعرفه ليرنر(Lerner): "على أنه اضطراب القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات المرتبطة بها."

إن مصطلح (Dyscalculie) مشتق من الكلمة (Dys) التي تعني الصعوبة أو التعثر.

يتلخص مفهوم تعثر الحساب في وجود خلل وظيفي في ترتيب الأعداد، والعمليات الحسابية الأساسية (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة).

ويعتبر قصورا جزئيا، ويعني هذا أن التلميذ المصاب به لا يتم لديه التعرف على صعوبات الخاصة خلال تعلمه الحساب.[1]

2- كيف يمكن التعرف على صعوبة الحساب:

- لا يستطيع التفكير بالأعداد وفهم مقصودها الأساسي.

- إجراء العمليات الحسابية دون استيعابها.

- عدم التخلي عن وسائل الإيضاح.

- قلب الأرقام داخل العدد مثلا:القراءة 34 على أنه 43.

- يكتب التلميذ الأعداد كما يسمعها بدلا من الالتزام بالخانات مثلا يكتب (220)على شكل 20020.

- يصعب عليه مقارنة الأشياء وترتيبها بحسب معايير معينة مثلا:أكبر، أصغر،أكثر، أقل. واستيعاب مفاهيم مثل مرتفع،ضيق، كثير، قليل،عريض،قريب، بطئ، سريع.

- استغراق وقت طويل في تنظيم الأفكار.

- صعوبة في إنتاج الأشكال الهندسية.

- صعوبة في تذكر قواعد الألعاب الرياضية.[2]

[1]- -عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع الجزائر، ط1، 2003، ص191.

[2]- سامي محمد ملحم،صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،ط1،2002، ص48-49.

- ضعف في معالجة المعلومات الرياضية، والتي تبرز على صورة ضعف في التحصيل تعود إلى ضعف الانتباه والذاكرة والصعوبات البصرية المكانية والمعالجات السمعية.

- اليأس من اكتساب الرياضيات نظرا للفشل في تعلم المفاهيم الرياضية مما يحول دون قدرة الطالب على حل المسائل الرياضية لذلك يشعر هؤلاء الطلبة بالفشل وحاجتهم للاعتماد على المعلم في حل المسائل القرائية الرياضية.

- صعوبة في حل المسائل القرائية الرياضية.

- ضعف بالاحتفاظ والاشتقاق والاسترجاع والتمكن من المفاهيم الرياضية والتي ترجع إلى ضعف في عمليات الذاكرة طويلة المدى.

- صعوبة في تذكر واسترجاع الأسماء.

- صعوبة في الاحتفاظ بمواقع الحروف والأرقام على لوحة الآلة الكاتبة.[1]

يشير تقرير عن تلاميذ المدرسة الابتدائية الأمريكية، أن تلميذ واحد بين كل سبعة تلاميذ يحتاج إلى خدمات خاصة لعلاج صعوبات تعلم الحساب.[2]

3-استراتيجيات تدريس الحساب لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

للتغلب على صعوبات الحساب عند التلاميذ الذين يعانون من تعلم في تعلم الحساب فقد طور عدد من الإستراتيجيات والوسائل المساعدة والتي تعمل على التخفيف من هذه المشكلة:

1- التأكد من تعلم التلاميذ للمتطلبات والمهارات السابقة في الحساب.
2- الانتقال تدريجي من المحسوس إلى المجرد.
3- تقديم الفرص الملائمة للممارسة المباشرة والمراجعة.
4- يكون التدريس على الوعي بنواحي القوة والضعف لدى الأطفال
5- يجب أن يستهدف التدريس تعميم التعلم في المواقف الجديدة.
6- توفير البيئة التربوية المناسبة التي تبعث في نفسه الراحة والاطمئنان.

[1]- أسامة محمد البطاينة وآخرون، مرجع سابق، ص178-179.
[2]- عسكر عبد الله،الاضطرابات النفسية للأطفال، مكتبة أنجلو مصرية، ط1،2005، ص103.

7- وفر له الحوافز المناسبة للدراسة.

8- كتابة المنهج في بطاقات يدرسها في الفصل أو في المنزل تحت إشراف المعلم ومتابعته.

9- زيادة دافعية التلاميذ للتعلم نحو المهارة،فالتدريس على المهارة يعزز ثقة المتعلم بنفسه ويزيد من دافعتيه على التعلم إلى أعلى مستوى.[1]

يجب أن يقوم التدريس على ما يعرفه التلميذ بالفصل، وأن يتم الانتقال به تدريجيا من المألوف إلى غير المألوف مع الربط الواقعي،أي ربط المادة العلمية بالواقع.

4- الاتجاهات الحديثة لتدريس الحساب لذوي صعوبات التعلم:

يتطلب من المدرس تنويع طرق التدريس ومنها:

1- **طريقة التعليم الشخصي لكلر:** تتطلب الوصول إلى مستوى التمكن،في كل درس من البرنامج العلاجي المقترح لهم، وذلك قبل الانتقال إلى الدرس حسب سرعته الخاصة، والتنوع في المواد للتغلب على المشاعر السلبية نحو الحساب.

2- **طريقة التعلم العملية الفردية:** بحيث يتم تجهيز المواد اليدوية، ووسائط سمعية وبصرية، تتيح للتلميذ التقدم في موضع الدرس حسب سرعته الخاصة، والتنوع في المواد للتغلب على المشاعر السلبية نحو الحساب.

3- **التدريس التشخيصي الوصفي:** تسير هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف.

- وضع اختبارات تشخيصية.

- وضع أنشطة علاجية.

- وضع اختبارات معيارية لتحديد مدى تحقيق الأهداف.

[1]- فتحي خليل حمدان، أساليب تدريس الرياضيات، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1،2005، ص136.

4- التدريس المباشر: يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة فورية موجهة نحو الحساب، ويتحكم في الأهداف التدريسية، ويختار ما يلائم قدرات الطفل في جو أكاديمي مريح.[1]

5- دور المدرسين في تسهيل تعلم مهارات الحساب لذوي صعوبات التعلم:

يتعين على المدرسين عند تدريسهم للحساب لتلاميذ ذوي الصعوبات التركيز على المهارات الأساسية لتنميتها لمساعدهم في التغلب على صعوبتهم ومن بين هذه المهارات:

5-1- الاستعداد: ويتضمن:

- **الاستعداد العام:**

والذي يتضمن القدرات المختلفة في مجالات التصنيف،والعلاقات التطابقية والعد التسلسلي والتذكر والاسترجاع،فمعرفة المعلم بمستوى الطالب في هذه المجالات تساعده في تحديد شكل التعديلات التي ينبغي إجرائها لتحسين مستوي الأداء عنده.

- الاستعداد المفاهيمي:

يعتبر ضروريا لتطوير الإدراك لمفاهيم الجمع والقسمة والضرب،كما تساعد أدوات الرياضيات في تصوير المفاهيم العددية واكتساب مهارات الاستعداد الملائمة لهم.

5-2-المهارات الحسابية:تتم من خلال:

- توظيف الحقائق الأساسية في حل المسائل الحسابية من استخدام نماذج الرسم البياني والألوان لإبراز الوظيفة المرغوبة في المسألة الحسابية.

- أن يقوم المدرس نفسه في حل المسألة ليقتدي به الطلبة فيما بعد لحل المسائل الأخرى.

5-3- حل المشكلات:

يتم تدريب التلاميذ على حل المشكلات، وتعديلها من خلال النشاطات التي يديرها المدرس والتي تتضمن ما يلي:

[1]- -بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1،2009 ص434-436.

- تكليف الطلبة قراءة المشكلة والاستماع إليه بتأن.

- توجيه تركيزهم إلى المعلومات المهمة للوصول إلى الإجابة الصحيحة واستعباد المعلومات والكلمات التي ليس لها صلة.

- الطلب منهم التعبير عن الحل شفويا، ومن خلال استخدام مخطط أو رسم مناسب

- القيام بالعمليات الحسابية الضرورية،و التحقق من معقولية الإجابة وكتابتها بطريقة مناسبة.[1]

وفي دراسة أجراها جود وشيدل (Good& Schedual 1981) أظهرت قدرة المدرس على إحداث تغيير في تعلم الأطفال للحساب من خلال طريقة التدريس ووقت التدريس،كما أظهرت النتائج أن السلوك التربوي للمدرسين يزيد على نحو دال للنواحي الأكاديمية عند الأطفال.

6- علاج صعوبات الحساب:

1- العمل على علاج صعوبات العمليات النفسية الأساسية التي يعتقد أن لها أثر مباشر في صعوبات الحساب،كالانتباه والإدراك، والتفكير والتميز البصري والسمعي، وتكوين المفاهيم.

2- التدريب على المهارات اللازمة للحساب بشكل إجرائي.

3- تفريد التدريس والتعلم بحسب الاحتياجات التربوية لكل تلميذ.

ومن طرق العلاج صعوبات تعلم الحساب:

- طريقة التعليم الايجابي.

- التدريس المباشر.

- التعليم المسموع.

- أسلوب التعليم الفردي.

[1]- أسامة محمد البطاينة وآخرون، مراجع سابق، ص179-180.

- طريقة الألعاب الرياضية.

- طريقة التدريس الجماعي.

- طريقة الجمع بين علاج صعوبات العمليات النفسية والمهارات الدراسية.

- حل مشكلة التذكر.[1]

علاج قلق الرياضيات عن طريق:

- استخدام المنافسة بين التلاميذ بحرص.

- تقديم تعليمات محددة واضحة للتلاميذ أثناء الشرح وبخصوص حل المسائل وأداء الاختبارات والوجبات.

- إزالة أو تخفيف الضغوط النفسية في المواقف الاختيارية.[2]

تبدأ صعوبات الحساب الأكاديمية،سواء في الحساب أو غيره من المواد الأخرى وتزويد المتعلم بمعلومات جديدة من قبل المعلم يؤدي إلى تراكم الصعوبات إلى درجة تجعل المتعلم ينصرف عن التعلم، وربما إلى الفشل المتكرر،لذا ننصح أولياء الأمور والمعلمون بألا يتهاونوا ويقللوا من شأنها،بل عليهم أخذها على محمل الجد، وإجراء التشخيص والعلاج المبكر.

[1]- ماجد بهاء الدين، صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1،2009، ص153-154

[2]- نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة الزهراء الشرق، القاهرة، ط1 ،2000، ص131.

المبحث الثاني

- سيكولوجية التعلم واهم نظرياته
- النظرية السلوكية
- النظرية الاشتراط الإجرائي
- النظرية البنائية

أهم النظريات الحديثة في مجال سيكولوجية التعلم:

قام العديد من العلماء النفسانيين بمحاولات جادة لتفسير سيكولوجية التعلم بالاستناد للبيانات والنتائج التي أسفرت عنها البحوث التجريبية،تمخضت هذه المحاولات عن عدد من النظريات المتنوعة والتي تعتبر محاولات منهجية منظمة تهدف إلى تركيب النتائج التجريبية التي تناولت ظواهر التعلم في إطار نظري يفسر الجوانب المختلفة لسلوك التعلم واعتمادها في تقويم المشكلات والأخطاء التربوية.

أ- النظريات السلوكية:

النظرية الارتباطية"ثورندايك" أوالتعلم بالمحاولة والخطأ:

كان ثورندايك يعمل في جامعة كولومبيا، وهو من العلماء الذين لهم الفضل في ظهور اتجاه في تفسير التعلم يحدث فيه تعزيز وتقوية تدريجية للارتباط بين المثير والاستجابة،وقد اهتم بالدراسة التجريبية، وأجرى كثيرا من تجاربه على الحيوان وخاصة القطط. وأغلب هذه التجارب تقوم على حل المشكلات، وكانت اهتماماته مركز على الأداء والنواحي العملية مما جعله يهتم بسيكولوجية التعلم وتطبيقاته.[1]

فالتعلم عند"ثورندايك" هو تغير ألي في السلوك يتجه تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة أي أن نسبة تكرر أعلى للمحاولات الناجحة التي تؤدي إلى إزالة التوتر والوصول إلى حالة الإشباع، فعلم النفس عند "ثورندايك" هو الدراسة العلمية للسلوك والتعلم هو تغير يطرأ على هذا السلوك وقد عرفت نظريته التي ظلت مسيطرة لعدة عقود من القرن الماضي على الممارسات التربوية في الولايات المتحدة باسم الترابطية لأنه اعتقد أن التعلم عملية تشكيل ارتباطات بين المثيرات واستجاباتها، وقد طور"ثورندايك" نظريته هذه من خلال أبحاث طويلة قام بها موضحا أثر المكافأة في سلوك الحيوان.[2]

[1]- الشرقاوي أنور محمد،التعلم نظريات وتطبيقات،مكتبة لأنجلو المصرية، 1988، ط1، ص74.
[2]- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيا التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة العربية،القاهرة، ط2 ،1999،ص323.

- **قوانين التعلم عند"ثورندايك":**

صاغ ثورندايك عددا من قوانين التعلم المهمة أبرزها:

- **قانون الأثر:** يشير"ثورندايك عندما تكون الرابطة بين المثير والاستجابة مصحوبة بحالة ارتياح فإنها تقوى، أما إذا كانت مصحوبة بحالة من الضيق والانزعاج فإنها تضعف وتقلل.

- **قانون الاستعداد:** يعتبر هذا القانون شرح وتفسير القانون الأثر والغرض منه هو وصف الظروف المختلفة،يحدد ميل المتعلم إلى الشعور بالرضي أو الضيق وفي هذا الصدد يصوغ ثورندايك حالات ثلاث لتفسير الاستعداد وهي:

1- تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل فيقوم بهذا العمل،فيشعر الكائن الحي بالرضا مثال:فلو أردت أكل شيء وذهبت إلى الثلاجة وتجد فيها ما يشبع حاجتك فان ذلك يؤدي إلى شعورك بالرضا.

2- تكون الوحدة العصبية مستعدة للعمل ولا تعمل فان عدم عملها ينسب للكائن الحي الانزعاج مثال:تكون جائعا وذهبت إلى الثلاجة ولا تجد فيها شيئا (فارغة) فان ذلك يشعرك بالانزعاج.

3- تكون الوحدة العصبية غير مستعدة للعمل وتحير عليه مما يسبب للكائن الحي الضيق وانزعاج مثال: لو كان هناك شخص مريض ويحير على شرب الدواء من باب العلاج فان ذلك سوف يؤدي به إلى الانزعاج.

- **قانون التدريب:** يشتمل هذا القانون من وجهة نظر ثورندايك على جزأين هما:

- **قانون الاستعمال:** يشير أن الارتباطات تقوي بفعل التكرار والممارسة.

- **قانون الإهمال:** يضعف الرابط بفعل الترك وعدم الممارسة.

- **قانون الانتماء:** يشير هذا القانون إلى أن الرابط يقوي بين المثير والاستجابة أكثر انتماء إلى المواقف، فقد تجد الفرد يميل إلى رد التحية بانحناء الرأس أكثر ما يكون ميله إلى الاستجابة بالكلام، فان إثابة العطشان بالماء يجعل استجابته أقوى وأكثر من إثابته بالنقود.

- **قانون الاستقطاب:** الارتباطات تنمو في الاتجاه الذي كانت قد تكونت فيه بطريقة أيسر من يسرها في الاتجاه المعاكس،فان تعلم الفرد قائمة على مفردات عربية انجليزية فان الاستجابة للكلمة العربية بما يقابلها بالانجليزية يكون أكثر سهولة من الاستجابة العكسية.

- **قانون انتشار الأثر:** يشير ثورندايك في هذا القانون أن أثر الإثابة لا يقتصر على الرابط الذي يثاب فقط وإنما يمتد إلى الروابط المجاورة قبل إثابة الرابط وبعد إثابته، فمثلا: فإذا عزز المعلم كلمة ما عند التعليم،فان هذا التعزيز ينتقل إلى الكلمة السابقة والكلمة اللاحقة فالثواب لا يؤثر على الاستجابات المرتبطة فقط وإنما يؤثر أيضا على الارتباطات المجاورة له سواء أنت بعده أو قبله.

- **قانون التعرف:** إذا كانت عناصر الموقف الجديدة معروفة،فان ذلك يسهل التكيف للموقف أكثر مما لو كانت العناصر غير معروفة،فإذا كلف فرد بعملية حسابية وكان يعرف الأرقام والرموز المستعملة فيها،فانه سيجدها أسهل من عملية مماثلة لا يعرف أرقامها أو رموزها.

- **قانون تنويع الاستجابة:**إذا واجه المتعلم عقبة الموصلة إلى الثواب،فلا بد أن يستبدل هذه الاستجابة، فان سيفشل في النهاية عن طريق الوصول إلى الاستجابات ملائمة، تترابط بقوة مع المثير الحافز على الاستجابة مما يعني أن التعلم لم يحدث في مثل ذلك الموقف.

- **قانون الاستجابة الملائمة:** يكون تصرف المتعلم إزاء وضع جديد مشابها لتصرفه إزاء وضع قديم مشابه بمعنى أنه يستفيد من خبرته السابقة بمقدار ما بين الموقفين من العناصر المتشابهة.

- **قانون قوة العناصر وسيادتها:** ينتقي المتعلم الاستجابة الملائمة للعناصر السائدة في الموقف ويجعل استجابته موجهة إليها أكثر مما هي موجهة إلى العناصر العارضة.

- خصائص نظرية"ثورندايك" (التعلم بالمحاولة والخطأ):

- تعتمد بالنسبة للأطفال الذين ليس لديهم قدرات التفكير الاستدلالي والاستقرائي.

- تعتمد طريقة التعلم بالمحاولة والخطأ لانعدام عامل الخبرة والمهارة في حل المشكلات المعقدة.

- تمكن هذه الطريقة من اكتساب بعض العادات والمهارات الحركية وتكوينها مثل السباحة وركوب الخيل أو الدراجة.[1]

- **صفات التعلم عند"ثورندايك":**

1- **عشوائي:** أي أن الفرد يندفع بنشاط دون تخطيط في البداية مثل اندفاع السمك في حوض الماء أو اندفاع القطة نحو الطعام دون تحديد الطريق الصحيح.

2- وتكرر العضوية المحاولات الخاطئة دون أن تعرف أنها خاطئة، مثال على ذلك:الطفل الذي يعطي لعبة تركيبية يحاول مرات خاطئة كثيرة وقد يعود إلى الخطأ الذي ارتكبه في المرة الأولى دون معرفة منه الخطأ.

3- فالحركات الصحيحة تحدث بالصدفة دون أن يكون حددها الفرد في السابق، بدليل أن مدة المحاولة الأولى للسمك كانت (40) ثانية ثم عادت ثم ارتفعت (90) في المرتين الثانية والثالثة.

4- **الزيادة في التعلم:** حيث أن كل تعلم عن طريق المحاولة والخطأ قابل للزيادة بشكل تدريجي، فنحن لا نستطيع القول أن إتقان الطالب للغة الانجليزية في التوجيهي عائد إلى إتقانه في الصف الخامس الابتدائي وإنما نتيجة التعلم المستمر.

5- الميول والاتجاهات الرابطة بين المثير والاستجابة تساعد على التعلم، فالطالب الذي تتوافر لديه ميول ايجابية نحو مادة الحساب أقدر على تعلمها من الطالب أخر يحمل اتجاهات سلبية نحوها.

6- يرفض ثورندايك دور العمليات العقلية في التعلم، ويفضل الارتباط والانتقاء المباشرين.

7- يؤكد ثورندايك أن جميع أنواع الثديات تتعلم بطريقة واحدة باستثناء عملية التغذية الراجعة في تعلم اللغات.

8- التعلم عنده عبارة عن تغيير ألي في السلوك يقود تدريجيا إلى الابتعاد عن المحاولات الخاطئة.[2]

[1]- علي حسن حجاج، نظريات التعلم، سلسلة كتب ثقافية،المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، دط،1983، ص125

[2]- عبد الحافظ سلامة،وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم،دار للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، ط2،133-135.

التطبيقات التربوية لنظرية ثورندايك:

-اهتم ثورندايك بثلاث مسائل أساسية تؤثر في استفادة المعلم منها في عمله داخل الصف الدراسي وهذه هي:

1- تحديد الروابط المثيرة والاستجابات التي تتطلب التكوين أو التقوية أو إضعاف القدرات.

2- تحديد الظروف التي تؤدي إلى خلق حالة الشعور بالرضا أو الضيق و الانزعاج عند التلاميذ.

3- استغلال حالة الشعور بالرضا أو الضيق في التحكم بسلوك التلاميذ.

يرى"ثورندايك" أنه على كل من التعلم والمتعلم تحديد خصائص أدائه حتى يمكن تحديد الأخطاء وتشخيصها وتفاديا لعدم تكرارها ما يسهم في استقصائها وصعوبة تعديلها إذ أن الممارسة تسهم في تعزيز الروابط الخاطئة وحا نفسه بالنسبة للروابط السليمة.كما يرى أن قانون الأثر مهم في عملية التعلم بحيث انتقد كثيرا من الممارسات التربوية التي كانت سائدة والخاصة بعقاب المتعلم، حيث طالب أن تكون غرف الصف الدراسي مصدر سعادة وحافز للتحصيل الدراسي ويرى أيضا أن مهمة المعلم هي استثارة رغبة التلميذ في الاستجابة ودفعه للمحاولة وربما للخطأ بالتزام النصائح التالية:

- ربط مواقف التعلم بمواقف شبيهة لحياة التلميذ اليومية.

- أن يأخذ بعين الاعتبار الموقف التعليمي الذي يوجد فيه التلميذ.

- أن يعطي التلميذ فرصة بذل الجهد في التعلم وذلك بالمحاولة رغم الخطأ.

- الاهتمام بالتدرج في العملية التعليمية من السهل إلى الصعب.

ب- نظرية الاشتراط الإجرائي(سكينر):

- يرجع إليه الفضل في الاشتراط الإجرائي، وهو من علماء النفس الارتباطين، ينتمي إلى مدرسة ثورندايك رغم أنه لم يكن من تلاميذه المباشرين، وهو يختلف عنه في كثير من

الجوانب ومع ذلك فهما يعتبران من علماء النفس الارتباطين الذين ارتكزوا على التعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم الذي يهدف إلى حل مشكلات التربية.[1]

انصب اهتمامه على دراسة توقع السلوك وكيفية التحكم في ذلك السلوك،قدم تطبيقات دقيقة للطرق والمعلومات والمفاهيم التي تظهر عن طريق دراسة التعلم لم تستخدم في تربية العقوبات الجسدية كان وأبدى ميولا حقيقة في اكتشاف ومعرفة كنه وكيفية عمل الآلات والمكائن وقد طور آلة ميكانيكية تذكره بموعد نومه وتعليق بيجامته وكان لديه ميول الدراسة سلوكيات الحيوانات،وكان يفكر جديا في أن يصبح كاتبا،واطلع على كتابات بافلون وواطسون الذين أثر بتفكيره واعتقاداته كثيرا حتى أنه من فرط إعجابه بهما قرر استكمال دراساته العليا في الجامعة هارفارد في مجال علم النفس 1948.[2]

أنواع السلوك عند سكينر:

- **السلوك الاستجابة(الاستجابات المستجرة):**

وهي التي ترتبط بمثيرات معروفة مثل: ضيق حدقة العين نتيجة تأثير الضوء، أو سيلان الدموع عند تقطيع شرائح البصل، أو سيلان اللعاب لرائحة الطعام، أو ارتباط الارتجاف بالبرودة. وتحدث الاستجابات مجرد ظهور المثير ويتكون السلوك الاستجابي من الارتباطات غير الإرادية بين المثيرات والاستجابات والتي يطلق عليها الانعكاس ويندرج هذا تحت نمط السلوك الشرطي البسيط.[3]

- السلوك الإجرائي:هو الذي ينتج بناء على النتائج المترتبة عليه، أي أن النتائج تكون معروفة ولهذا يلجأ المتعلم لمثل هذا السلوك:

الاشتراط الإجرائي عند سكينر (خصائصه):

- يقوم على وضع مثيري(وجود حاجة أو دافع أو مثير) هذا يؤدي إلى استجابة ويعقبها تعزيز مباشر.

[1]- الشرقاوي أنور محمد،التعلم نظريات وتطبيقات،مكتبة لأنجلو المصرية، ط1 ،1988، ص86.
[2]- باربرا أنجلز،مدخل إلى نظريات الشخصية، دار الحارثي للطباعة والنشر،1991، ص344.
[3]- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 ،2007، ص52

- الاستجابة التي تعيق المثير تتصف بالتنوع والتناوب من فرد إلى أخر.

- القدرة على استجرارية استجابة تصدر عن الفرد والتحكم بها، بمعنى أن الاشتراط قادر على ضبط سلوك الفرد.

ومن هنا جاءت فكرة التعليم المبرمج الذي يقوم على مبدأ تقسيم المادة إلى أجزاء صغيرة مرتبة بشكل منطقي ومتسلسل، حتى يتمكن المتعلم من إتقانها مراعاة العزيز الذاتي لهذا النوع من التعلم.[1]

طريقة سكينر في تعديل السلوك:يقوم على الحقائق التالية:

- الاهتمام بالسلوك الملاحظ حيث أن العوامل المسببة لهذا السلوك تأتي بصورة رئيسة من البيئة.

- معظم السلوك الإنساني متعلم، وأن فهم عملية التعلم يساعد على فهم السلوك الإنساني.

- إن استمرار أو تعديل السلوك يتم وفقا لمبادئ الاستجابة والاشتراط الإجرائي والتعميم والتميز والتقليد.

- السلوك محدود ومحكوم بقوانين تحكمه وتشكله، فالسلوكية ترى أن سلوك الإنسان مقيد ومحكوم بقوانين التعلم.[2]

التطبيقات التربوية لنظرية سكينر:

-كان لنظرية سكينر بالغ الأثر في طرق التدريس والمنهج ويمكن إيراد أشهر التطبيقات التربوية لهذه النظرية:

1- استخدام تكنولوجيا التعليم في تدريس بشكل أساسي والتركيز على التعليم المبرمج.

2- صياغة الأهداف بشكل سلوكي إجرائي محدد بحيث تكون قابلة للقياس ويمكن تحقيقها.

[1]- عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعلم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط2، ص133.

[2]- نفس المرجع، ص64.

3- تقدير تعزيز المناسب للاستجابات الصحيحة عند المتعلم،بجميع أشكاله التعزيز السلبي أو الايجابي،الذاتي أو الخارجي، المعنوي أو المادي.[1]

وقد استفاد من مبادئ الاشتراط الإجرائي العلاج النفسي السلوكي من حيث تقويم المشكلات السلوكية غير السوية أو بعض العادات غير المرغوب فيها، كما أضاف "سكينر" تحذيرات للمعلمين خاصة بالممارسات الصفية والتي تقترن بسلوكات أو بالمادة الدراسية منها:

- السخرية من استجابات التلاميذ وتقديم تعليقات قاسية لشخصيتهم.

- استخدام الأساليب العقابية المختلفة.

- الوظائف البيتية الإضافية الكثيرة والصعبة.

- إرهاق نفسية الطالب بالأعمال الإجبارية.

- إلزام المتعلم بنشاط لا يرغب فيه.

- إلزام المتعلم بالجلوس صامتا.

ج- النظريات المعرفية:

النظرية البنائية لـ"جون بياجي"في النمو المعرفي:

يرى بياجيه أن النمو المعرفي هو نتيجة طبيعة التفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها ذلك الطفل إذ لا يتعلم من خلال هذه الخبرات المباشرة الناجمة عنه فحسب بل أنه يتعلم كيفية التفاعل مع هذه البيئة أيضا وفي عملية التفاعل هذه يلعب عامل العمر دورا هاما من خلال تأثره بعاملين آخرين في غاية الأهمية هما النضج والخبرة.[2]

وأظهر عبقريته مبكرا، درس تطور الفكر ونموه عند الأطفال، بدأ يفكر باهتمام شديد في عالم المعرفة.

[1]- نفس المرجع، ص135.
[2]- القيسي رؤوف محمود، علم النفس التربوي، مطابع دار دجلة، عمان،2008، ص218.

يتوجب على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يحولون اكتسباتهم المعرفية؟ وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النم المعرفي والتي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس التربوي،فنظرية"بياجي"تقوم على شرح عملية اكتساب المعرفة للنمو العقلي للمتعلم.[1]

- أهم المفاهيم التي جاءت في هذه النظرية وكيفية تطبيقاتها في المجال التربوي:

1- النمو المعرفي عند "جون بياجي":

ينظر بياجي إلى النمو المعرفي من زاوتين هما:البنية العقلية والوظائف العقلية حيث يرى أن النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتها،أما البناء العقلي فيشير إلى آلة التفكير خلال مرحلة من مراحل نمو المتعلم وتشير الوظائف العقلية إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البئية التي يتعامل بها.

اهتم بياجي بتطور التراكيب أو الأبنية المعرفية حيث يؤكد على أن الوظائف العقلية عند الإنسان مورثة وبالتالي فهي ثابتة لا تتغير نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة،هنا يحصر "بياجي" وظيفتين أساسيتين للتفكير لا تتغيران مع مرور الزمن وتقدم العمر هما التنظيم والتكيف أما التنظيم فوظيفة تمثل نزعة الفرد إلى ترتيب العمليات العقلية وتنسيقها في أنظمة كلية متكاملة.

وأما التكيف فعبارة عن تغيرات نتيجة الاستجابة الفرد لمطالب البيئة المحيطة، بحسب النظرية فان التكيف فعبارة لا يتم إلا من خلال عمليتين هما الاستيعاب والمماثلة، فالاستيعاب يتمثل في تعديل المعلومات الجديدة أي تغيرها بحسب المحيط، وأما المماثلة فهي تغير في الأبنية العقلية لجعلها متوافقة مع البيئة التي يواجهها.[2]

العوامل الفاعلة في النمو المعرفي عند بياجي:

- النضج: يرتبط النمو المعرفي بصفة عامة بنضج الجهاز العصبي المركزي والتناسق الحركي فوظيفة المشي مثلا تتطلب نمو العضلات ونضجها بالتزامن من نضج الأعصاب المتحكمة فيها.

[1]- جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجيا التعلم ونظريات التعليم، دار النهضة الغربية، القاهرة، ط9 ،2000ص123.
[2]- نفس المرجع، ص124.

- **التفاعل مع الخبرة المادية:** إن تفاعل الطفل مع بيئته المادية يزيد من نسبة نموه، ذلك بزيادة عدد خبراته التي تمكنه من الوصول إلى التفكير المعقد.

- **التوازن:** ويقصد به عملية تنظيم ذاتي يستوجب استعادة حالة التوازن من عدمه وكأمثلة على ذلك:البكاء عند الرضيع بعد حالة تعبيرية عن التوتر أو عدم التوازن(عضوي) كما أن اللعب والمناغاة عند الرضيع بعد حالة الشبع هي تعبير عن استرجاع حالة التوازن، ومن أمثلة ذلك أيضا:توتر التلميذ وقلقه أمام مشكلة تعليمية يستعصي عليه حلها تعبير عن فقدان حالة التوازن أما تمكنه بعد ذلك من حل المشكلة فتعبير عن زوال حالة القلق والتوتر ومن ثم استعادة التوازن.

- **التفاعل مع البيئة الاجتماعية:** يعتبر اكتساب الخبرات بواسطة استعمال اللغة للتواصل مع مجموعة الرفاق والاكتساب المعرفي داخل المدرسة مؤشرين لزيادة معدل النمو المعرفي، لقد أكد بياجيه مع ضرورة التفاعل الاجتماعي وأهمية في تحقيق النمو الذهني عند الأطفال، إن اللعب والتجريب الجماعي والمناقشة وتبادل الآراء هي وسائل جيدة لتحقيق مثل هذا التفاعل.[1]

التطبيقات نظرية"بياجي"في الميدان التربوي:

- يرى "بياجي" أن التربية لا تتواجد إلا على شكل نظريات مشكلة من طرف المتعلم الذي يجب أن يكون عضوا نشطا وفاعلا من الناحية العقلية والمادية بالاعتماد على قدراته الخاصة.

- إن حالات عدم التوازن التي تعبر عن حالة الداخلية للمتعلم عند الفشل في الوصول إلى حلول لمشكلاته قد تصبح دافعا لمواصلة جهوده في التعلم وتحقيق الأهداف.

- مفهوم التعلم بواسطة حل المشكلات جعلت "بياجي" يتأكد من أن التعلم لا يتم بشكل ألي وإنما على شكل اكتسابات جزئية يشكلها المتعلم في قالب بنائي، إذ أن المعارف الأولية تعد أساسا تبنى عليه المعارف اللاحقة، إذ يلزم لبناء المعا رف المختلفة تجميع كل الأجزاء في شكل قالب معرفي كلي.

[1]- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1 ،2007، ص196.

- إن إتاحة الفرص للمتعلم بقصد التفاعل بينه وبين بيئته الطبيعية والاجتماعية يؤدي إلى تطوير النمو المعرفي بشكل أفضل.

- توفير الألعاب التربوية وتدعيم الأنشطة التعليمية باللعب وجعل المتعلم يشعر بالحرية والتلقائية والمتعة أثناء أدائها.[1]

- الاهتمام بتنمية الطلاب على التفكير أثناء تنظيم تعلمهم للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد، وتجنب الحفظ الآلي غير الواعي.

- ركزت هذه النظرية كذلك على أهمية التدريب على المهارة بعد تعلمها بطريقة تنمي التفكير،ذلك باستخدامها في معالجة مواقف جديدة.[2]

[1]- نفس المرجع، ص 86.

[2]- عدس عبد الرحمن وآخرون، علم النفس التربوي،منشورات جامعية القدس المفتوحة، عمان،1993، ص260.

الجانب التطبيقي

الجانب التطبيقي

- تمهيد

- منهج البحث

- عينة الدراسة

- تحليل الاختبارات وتفسيرها

- خلاصة النتائج

تمهيد:

من خلال هذا الفصل سأتطرق تحليل عينة الاختبارات التحصيلية.

منهج البحث:

اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي لكونه يتناسب مع دراستي في جمع المعلومات، في معالجة مشكلة البحث والذي يمكن تعريفه على أنه محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر المشكلة.

أدوات البحث:

لقد استخدمت في بحثي هذا مجموع من كراريس الاختبار للتلاميذ الابتدائية السنة الرابعة.

عينة البحث:

تم اختيار عينة من اختبارات بطريقة عشوائية متكونة من 05 تلاميذ من المرحلة الابتدائية.

مفهوم الاختبار:

هو طريقة منظمة ونشاط ينجزه المتعلم في مدة زمنية محددة،تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم عن طريق مجموعة من الأسئلة، التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية، معينة ومدى تقدمه فيها.[1]

تعريف الاختبار التحصلي:

يستخدم مفهوم التحصيل للإشارة إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يحزه الطالب في مجال دراسي عام، فهو يمثل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية، ويعد التحصيل هو الناتج النهائي للتعلم، كما يكون لها تأثير وسيط ما بين التعلم واستخدامات نواتجه، ويستخدم المعلمون مفهوم التحصيل للإشارة إلى

[1]- صالح بلعيد،دروس اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط3، ص167.

قدرة الطلاب على تحقيق الأهداف التعليمية للمواد الدراسي، على الرغم من أن هذا يعد استخداما محدودا للمفهوم.[1]

تحليل اختبار في مادة اللغة العربية قسم الرابعة ابتدائي يتناول النص فوائد الحاسوب:

جدول يوضح علامات التلاميذ في الاختبار

المتعلمين	العلامات
علي	9,5
آمال	7,5
حسين	4,75
سعاد	6,75
ليلى	5

جدول يوضح العلامات المتحصل عليها المتعلمين في البناء الفكري:

المتعلمين	العلامات
علي	3.5
أمال	3
حسين	2
سعاد	2
ليلى	2.5

التحليل:

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه العلامات التي تحصل عليها التلاميذ في البناء الفكري كانت متقاربة فجميعهم كانت لهم فرصة الإجابة عليها وهذا دليل على أن صياغة

[1]- صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقايس التربوية والنفسية، دار الفكر، عمان، ط1، 2006، ص122.

الأسئلة بلغة سهلة واضحة مفهومة وبعيدة عن الغموض وللأستاذ دور مهم في ذلك لأنه قدم أسئلة كانت في متناول الجميع.

تحصل علي في البناء اللغوي على3,5 حيث أن العلامة كاملة لهذا البناء نفس العلامة التي تحصل عليها علي، ثم تليه أمال بالعلامة3 من 3,5 أما حسين وسعاد كانت إجابتهم متشابهة 2 من 3، أما ليلى فتحصلت 2,5 من 3.

نستنتج أن العلامة كانت في البناء الفكري3,5، حيث نجد المتعلم علي كانت أجابته كاملة، وهذا دليل على قدرة فهمه واستوعبه للنص،أما أمال كانت إجابتها متقاربة من علي وهذا دليل على التنافس بينها، أما حسين وسعاد وليلى كانت إجابتهما متشابهة نوعا ما.

نلاحظ من خلال الأسئلة أن معظم الطلبة توفقوا فيه البناء الفكري.

من هنا نستنتج المعلم كان يدرسهم جيدا وجعلهم يستوعبون النصائح التي كان يقدمها لهم من خلال الدروس السابقة، من هنا تبرز قدرة المتعلم على تلخيص ما قرأه وحلله ووظفه في الإجابة عن الأسئلة البناء الفكري.

جدول تصنيف بلوم أسئلة البناء الفكري:

السؤال	س1	س2	س3	س4
الفهم	×	×	×	×
التحليل	×	×	×	×
التركيب	×	×	×	×
التطبيق	×	×	×	×
التقويم	×	×	×	×

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أسئلة البناء الفكري تقيس كل مستويات بلوم من فهم، التحليل، التركيب، التطبيق، التقويم.

ونرى من خلال اختبار قدرة المعلم ومدى تناسقه مع السند والمواد الدراسية الأخرى القراءة و المطالعة.

- كما كان لعلي وأمال كفاءة فكرية في المستوى

وكذلك لحسين وسعاد وليلى كفاءة فكرية لابأس بها ،كل المتعلمين لديهم كفاءة فكرية.

- من حيث الفهم السؤال يقيس مرحلة الفهم، كانت الأسئلة بسيطة مفهومة من حيث المعنى قابلة للمداولة ،كما كان للمتعلمين القدرة على الفهم واستيعاب النص الذي كان أمامهم، أي قياس قدرة المتعلم على التفكير وقدرته على الاستنتاجات أي أسئلة البناء الفكري تقيس مرحلة الفهم.

- أما من حيث تحليل موضوع الاختبار الذي تحدث عن الحاسوب وفوائده، فان أسئلة البناء الفكري تقيس موضوع واحد كما أن السؤال يبرز قدرة المتعلم على تلخيص ما قرأه من النص واستعداده للإجابة، وتعليمات السؤال واضحة بعيد ة عن الغموض.

- كما لاحظت من حيث التركيب، كان للمتعلمين القدرة على الإجابة عن الأسئلة وذلك باستعمالهم أفكار ذات معنى واحد متناسق.

- أما في مستوى التطبيق كان للمتعلمين قدرة على استعمال الأفكار والمعلومات المخزنة لديهم والتي اكتسبوها من خلال النصوص التي قدمت لهم في الدروس.

- مستوى التقويم:نلاحظ أن المتعلم حقق الربط بين الأسئلة والنص،كما كان للمتعلم القدرة على التطبيق، من خلال قراءته للنص تتكون لديه أفكار ويستطيع الإجابة عنها دون اللجوء إلى النص وذلك من خلال فهمه، دليل على أن الأسئلة التي وضعها المعلم للمتعلم سهلة وبديهية، كما لاحظت أن المعلم أعطى الأولوية للسؤال السهل ولم يركز على الأسئلة التي تحتاج الفهم والتفكير أكثر لذلك كانت كل نتائج البناء الفكري في المستوى.

كفاءة علي: لاحظت أن لعلي مستوى رفيع لأنه تحصل على علامات ممتازة.

أما كفاءة أمال ليلى، كانت جيدة حيث تحصلا على نقاط جد مقبولة

كفاءة حسين سعاد، كانت في المستوى.

نستخلص أن كل المتعلمين وفقوا في الإجابة على أسئلة أي حققوا الكفاءة المطلوبة والمرغوب فيها.

العلامات المتحصل عليها التلاميذ في البناء اللغوي:

المتعلمين	العلامات
علي	**3.5**
أمال	**2.5**
حسين	**1.25**
سعاد	**2.25**
ليلى	**1**

التحليل:

نلاحظ أن العلامة الكاملة في البناء اللغوي تحصل عليها المتعلم علي والتي هي 3.5/3.5 ثم تليه أمال ب2,5 أن علامة قريب من الأولى، أما سعاد فتحصل على 2,25، وأخيرا حسين تحصل على العلامة1,25 والتي كانت أخر علامة في البناء اللغوي.

لاحظت أن العلامات في البناء اللغوي كانت متفاوتة فيما بينهم وذلك من خلال النتائج التي كانت 3.5الى 2.5 اثنان من أصل خمسة كان تحصيلهم ضعيف ولم يحققوا الكفاءة المطلوب.

نستنتج أن العلامة في البناء اللغوي 3.5 حيث نجد أن العلامة كاملة لهذا البناء نفس العلامة التي تحصل عليها علي، وهذا دليل على استوعبه الجيد وقدرته على الاسترجاع المعومات السابقة، واهتمامه بتراكيب النحوية، أما أمال وسعاد كانت إجابتهم متقاربة وهذا دليل على قدراتهم جيدة، أما حسين وليلى كان كفاءتهم متوسطة وهذا دليل على عدم اهتمامهم الكافي بالنحو.

كفاءة علي:لاحظت أن لعلي مستوى رفيع لأنه تحصل على علامات ممتازة.

كفاءة أمال وسعاد كانت جيدة حيث تحصلا على نقاط جد مقبولة.

كفاءة حسين وليلى كانت متوسطة لم يحققا المستوى المطلوب.

لاحظت أن بعض المتعلمين تفوقوا إلى حد كبير من خلال النتائج التي كانت3.5 الى2.25 اثنان من أصل خمسة كان تحصيلهم ضعيف ولم يحققوا الكفاءة المطلوبة، أن الكفاءة اللغوية بالنسبة لمجموعة الطلبة كانت معقولة إلى حد كبير.

جدول يوضح تصنيف بلوم أسئلة البناء اللغوي:

السؤال	س1	س2	س3	س4
الفهم	×	×	×	×
التحليل	×	×	×	×
التركيب	×	×	×	×
التطبيق	×	×	×	×
التقويم	×	×	×	×

نلاحظ من خلال الجدول أن الأسئلة البناء اللغوي تقيس مستويات الفهم ، تحليل وتركيب، تطبيق وتقويم.

- من حيث الفهم: كل الأسئلة تقيس في البناء اللغوي تقيس مرحلة الفهم، كانت الأسئلة نوعا ما بسيطة تحتاج إلى التركيز واستوعاب معظم المتعلمين تقديم الإجابة الصحيحة ومناسبة لكل سؤال، وهذا دليل على أن قدرة المعلم توصيل المعلومات لهم.

التحليل: نلاحظ أن هناك تحليل في البناء اللغوي، حيث أن الأسئلة كانت متنوعة مستمدة من القواعد اللغوية في الدروس السابقة، فكانت واضحة بعيدة عن الغموض وخاصة لذوي القدرات في الجانب اللغوي، حيث قاموا بتوضيح علاقة بين هذه الأفكار من حيث الربط والاستنتاج.

التركيب: استطاع بعض المتعلمين الإجابة على معظم الأسئلة البناء اللغوي فمنهم من استطاع الإجابة عن سؤال ولم يستطيع الإجابة عن أخر والعكس.

وكذلك هذه الأسئلة نستطيع أن نرى من خلالها مستويات المتعلمين من حيث التفكير، فمنهم من استعمل تفكيره والمعلومات المخزنة بشكل جيد أما البقية كانت متوسطة في تركيب أفكاره للحصول على المطلوب والبقية كانت إجابتهم متوسطة.

التطبيق: في أسئلة البناء اللغوي قام المتعلمين بتطبيق واستخدام مذخراتهم والقواعد التي اكتسبوها في دروسهم السابقة، حيث برزت من خلال إجابتهم قدوراتهم على المواصلة مستوى التقويم.

التقويم: ان التقويم الذي نلاحظه كان من طرف المعلم كان في المستوى وذلك من خلال معرفة تقسيمه للتقويم على الأسئلة المطروحة في البناء اللغوي، أن المعلم أعطى الأولوية للسؤال السهل ولم يركز على الأسئلة التي تحتاج الفهم والتفكير ولذلك كانت معظم النتائج في المستوى.

العلامات المتحصل عليها المتعلمين في الوضعية الإدماجية:

المتعلمين	العلامات
علي	2.5
أمال	2
حسين	1.5
سعاد	2.5
ليلى	1.5

ألاحظ من خلال الجدول أعلاه العلامات التي تحصل عليها التلاميذ في الوضعية الإدماجية لم تكن لهم العلامة كاملة،كان لعلي وسعاد نفس العلامة2,5 من 3 ثم علامة أمال 2 من3 ثم تليه ليلى1,5 من 3ثم يليها حسين1 من 3 التي كانت كفاءته متوسطة أخر علامة في الوضعية ،حيث أن العلامات متفاوتة فيما بينهما.

استنتج أن العلامات لعلي وسعاد كانت متشابة دليل على أنهما كانت لهما مهارات لغوية في التعبير ومدى توافق أفكارهما والوضعية المطلوبة ، العلامة التي تحصلت عليها أمال كانت متقاربة هناك بعض الأخطاء الإملائية،كما أن ليلى وحسين كانت علاماتهم متوسطة وهذا راجع عدم اهتمامهم بمادة التعبير والتهميش والتقليل من أهمية التعبير وضعف ثروتهم اللغوية وعدم إدراكهم لأهمية التعبير.

جدول يوضح تصنيفات بلوم في الوضعية الإدماجية.

السؤال	س1
الفهم	×
التحليل	×
التركيب	×
التطبيق	×
التقويم	×

- **من حيث الفهم:** الوضعية مفهومة، لكل من المتعلم القدرة على الإجابة عليها لأن المعلم استمدها من الواقع.

- **من حيث التحليل:** نلاحظ من خلال الاختبار قدرة المعلم ومدى تناسقه بين السند والمواد الدراسية الأخرى القراءة والمطالعة...

- **من حيث التركيب:** كان للمتعلم القدرة على ربط بين عناصر السند والمصطلحات لبناء شكل وضعية جديدة ومتناسقة الأفكار.

- **التطبيق:** من خلال الوضعية التي قدمها المعلم للمتعلمين عن الحاسوب يستطعون أن يستخدمونها في حياتهم اليومية بشكل ايجابي.

- **التقويم:** ألاحظ من خلال السند أن المعلم حقق وربط بين السياق والتركيب (بين الجمل والمفردات).

لكنه لم يفتح للمتعلم مجالا للإبداع والتفكير والتحليل وجمع بين ما هو فكري ولغوي وذلك من حيث المعجم الذهني للمتعلم،من حيث تراكيب النحوية،ومن حيث التراكيب الصرفية.

- حيث لاحظت على المعلم غياب جانب من جوانب المهنية وذلك كان يطرح موضوع مماثل لموضوع الامتحان كأن تكون وضعية السند تتحدث عن موضوع يخدم الحاسوب وبه تكثر الاستعمالات كموضوع ألعاب في الحاسوب التي تهوس التلاميذ وهم في هذه المرحلة.

كفاءة علي وأمال وسعاد كانت في المستوى.

كفاءة حسين ليلى متوسطة.

خلاصة النتائج:

استخلصت من خلال تحليلي لموضوع الاختبار ونوعية الأسئلة التي وضعها المعلم وكذلك من خلال العلامات التي تحصل عليها المتعلمين أن الإجابة المتعلمين كانت متقاربة ومقنعة.

إن الكفاءة اللغوية لدى المتعلمين من خلال الوضعية أنهم توفقوا إلى حد كبير، وذلك من خلال النتائج التي تحصلوا عليها.

نستنتج كذلك لا يوجد توازن بين ماهو محقق في البناء اللغوي والبناء الفكري، حيث أن البناء الفكري أكثر دافعية منه للتعلم لأن المتعلمين استطاعوا الإجابة على الأسئلة 80% عكس البناء اللغوي حيث أخفقوا في الشرح والضد 50%.

لقد تم وبحمده تعالى هذا العمل الذي بذلت فيه الجهد الكثير الذي أفدت منه الكثير، تتضمن هذه الخلاصة لما جاء في البحث، وأهم النتائج والمبادئ التربوية التقويمية التي تم التوصل إليها وإضافة إلى مجموعة المقترحات:

- التقويم عنصر أساسي لقياس الكفاءة، وضروري لكل تقدم أو نمو في العلوم التربية والتعليمات التطبيقية.

- التقويم عملية متكاملة مع عملية التعليم إذ لا انفصال بينهما فلا تعليم من دون تقويم يصوب مساره ولا تقويم إلا بعد عملية التعلم للتأكد من التقدم الحاصل في بناء المتعلم لمعرفته. لذلك يمكننا أن تعتبر أن التقويم يشكل المصدر الأول للتغذية الراجعة لتعلم المتعلمين.

- التقويم عملية شاملة لا تقتصر على المعارف التي حصلها المتعلم إنما تتعدى ذلك للوصول إلى مدى اكتساب المتعلم الكفايات التي يبني عليها المنهج بصورة عامة ومنهج اللغة العربية بصورة خاصة، وهي ما يربط المتعلم بما ينظره في الحياة إذ لا جدوى لأي نشاط تعليمي لا يساعد المتعلم على مواجهة ما سوف يعترضه في حياته.

- يساعد التقويم المتعلم-محور العملية التعليمية-تقوية رغباته في التعلم والكشف عن استعداداته وتشجيعه على كسب العادات الجيدة وتزويده بالتغذية الراجعة عن تعلماته.

- الحاجة إلى زيادة الألفة مع المادة المقروءة.

- الحاجة إلى تدعيم النشاط الكتابي ومردها هو الكتابة بخط ردئ واستغراق وقت طويل لإكمال العمل الكتابي ونسيان كتابة كلمات أثناء التملية وارتكاب أخطاء في كتابة الكلمات ذات الحروف الكثيرة.

- الحاجة إلى التمكن من المفاهيم والمبادئ الرياضية ومردها هو صعوبة السير في عدة خطوات متسلسلة ضمن الطريقة وصعوبة ترتيب الأعداد المركبة وصعوبة رسم الأشكال الهندسية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية.

- تحديد أهداف ومناهج وطرائق تدريس،الأمر الذي ينعكس حتما بالإيجاب على قدرات المتعلم وتعديل وتقويم أدائه بالإضافة إلى تحظى صعوبات التعليم التي يواجهها في تحصيل المعلومات وإتقان المهارات حتى يبني عليها خبرات ومعلومات جديدة تكون الأساس المتين الذي يركز عليه في خلال مسيرته الدراسية.

- كما يقتصر التقويم في المدارس الابتدائية على الاختبارات التحصيلية . وهي أكثر الأساليب التقويم شيوعا باعتبارها الأداة الأساسية والوحيدة التي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات المتعلمين والانتقال من صف إلى أخر.

قائمة المراجع والمصادر

- إبراهيم محمد المحاسنة وأخر،القياس والتقويم الصفي،2009،ط1.

- إبراهيم مطاوع،الوسائل التعليمية،1976،ط2.

- أبولبدة سبع محمد،مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي1958،ط1.

- أسامة محمد البطاينة وآخرون، صعوبات التعلم النظرية والممارسة،2007،ط2.

- أكرم صالح خوالدة،التقويم اللغوي في الكتابة،2012،ط1.

- الدمراداش سرحان،محاضرات في التقويم التربوي،1983،

- الشرقاوي أنور محمد، التعلم نظريات وتطبيقات،1988،ط3.

- بطرس حافظ بطرس، تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم،2009، ط1.

- جابر عبد الحميد جابر،اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ،2002،ط9.

- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية،2007، ط1.

- زكريا أحمد الشربيني،التقويم التربوي،الأسس والتطبيقات،ط1.

- سالم مهدي محمود،الأهداف السلوكية،1997،ط1.

- سامي محمد ملحم،صعوبات التعلم، 2002،ط1.

- سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة، المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم،2007،ط1.

- سناء عورتاني طيبي واخرون،مقدمة في صعوبات القراءة،2009، دط

- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،المناهج التعليمي والتدريس الفاعل،2006،ط2.

- صلاح الدين محمود علام،التقويم التربوي،أسسه ومنهجياته في تقويم المدرس،2003،ط1.

- صلاح عميرة علي،صعوبات التعلم، القراءة والكتابة،التشخيص والعلاج،2005،ط1.

- عبد الحافظ محمد سلامة، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعلم،ط2.

- عبد الرحمان سيد سليمان، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة، ط1.

- عزيز عبد السلام،مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث،2003،ط1.

- عسكر عبد الله، الاضطرابات النفسية للأطفال،2005،ط1.

- فتحي خليل حمدان، أساليب تدريس الرياضيات،2005، ط1.

- فريدمان وأخر،دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس،2000،ط1.

- كامل محمد علي، مواجهة التأخر الدراسي، 2005،دط.

- كوثر حسين كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس،1997.

- ماجد بهاء الدين، صعوبات التعلم وكيفية التعامل2009،ط1.

- ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية،1408،ط2.

- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، تحليل العملية التعليمية،2003،ط1.

- محمد حولة، اضطرب اللغة والكلام، 2008، ط2.

- محمد صالح سمك،فن التدريس للتربية اللغوية،وانطباعاتها الملكية أنماطها العلمية1998 ،دط.

- محمد عبد الرحيم عدس، صعوبات التعلم، ط1.

- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي،2005،ط1.

- محمود جمال أبو العزائم، اضطرابات التعلم،2008، ط1.

- محمود عبد الحليم منسي،التقويم التربوي.2003،ط2.

- مصطفي القمش وآخرون،سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة،2007،ط1.

- مصطفي حسين باهي، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية،مبادئ،نظريات،تطبيقات،2004،ط1.

- نبيل عبد الفتاح، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي،2000،ط2.

- نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،2001،ط2.

- هوغيت كاغلار،علم النفس المدرسي،1999،ط2.

-حسن مصطفى عبد المعطى، الاضطرابات النفسية،2008،ط2.

-خالد زيادة، صعوبات تعلم الرياضيات،2003،ط1.

-عبد الرحمان عدس، القياس والتقويم التعلم والتعليم،2008، ط2.

-ماجدة بهاء الدين،صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، 2009، ط1.

-منى ابراهيم اللبودي،صعوبات القراءة والكتابة،2005،دط.

المعاجم:

ابن منظور،معجم المصطلحات،لسان العرب 2008.ط1.

الدوريات:

- زيان سعيدة وآخرون، 2006/2005، صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من منظور المعلمين، مذكرة ليسانس، مستغانم.

- قدي سومية، صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية2010/2009، رسالة ماجستير، مستغانم.

- وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم لسنة الثالثة من الرابعة ابتدائي،2012.

- وزارة التربية الوطنية،وثيقة المرافقة لمناهج المتوسط،2013.

مواقع الانترنت:

منتديات شبكة الكويت داون ماندوم، بحث مختصر حول صعوبات التعلم.

-التقويم بالكفاءات، المعهد الوطني، مستخدمي التربية وتحسين مستواهم www.imfa.dz

المجالات:

- مجلة خاصة بذوي صعوبات التعلم العدد29.
- مجلة جامعة الملك، معهد العلوم التربية والدراسات، العدد 16، 2003.

الفهرس

- كلمة الشكر
- الإهداء
- مقدمة.....أ
- تمهيد.....03

الجانب النظري

الفصل الأول:التقويم التربوي

المبحث الأول: التقويم التربوي وأهميته

1- تعريف التقويم التربوي.....05
2- التميز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم.....07
3- أنواع التقويم التربوي.....09
4- أسس التقويم التربوي.....12
5- خصائص عملية التقويم.....14
6- أهمية التقويم التربوي.....16

المبحث الثاني:أهداف التقويم التربوي

1- تعريف الهدف التربوي.....20
2- ايجابيات الأهداف التربوية في عملية التقويم.....20
3- أهداف التقويم في العملية التربوية.....21
4- خصائص الأهداف التربوية.....22
5- معايير صياغة أهداف التربوية.....23
5- أهمية الأهداف التربوية.....25

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

المبحث الأول:ماهية صعوبات التعلم ومجالاتها

1-ماهية صعوبات التعلم.....26
2- أسباب صعوبات التعلم.....27
3- خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم.....29

4- تصنيف صعوبات التعلم.....30
5- صعوبات التعلم الأكاديمية.....30
المبحث الثاني:سيكولوجية التعلم وأهم نظرياته
1-النظرية الارتباطية.....51
2-النظرية الاشتراط.....55
3-النظرية
البنائية.....58
الجانب التطبيقي
الفصل الثالث:دراسة ميدانية
تمهيد.....62
تعريف الاختبار.....
تعريف الاختبارالتحصيلي.....62
تحليل الاختبارات.....63
خلاصة النتائج.....70
خاتمة.....71
قائمة المصادر والمراجع
الفهرس
الملاحق

الملاحق