مجلة الدراسات التربوية والعلمية - كلية التربية - الجامعة العراقية
العدد الحادي والعشرين - المجلد الثاني - علم النفس - آذار 2023 م
doi.org/10.52866/esj.2021.02.21.01

تقييم اداء طلبة المرحلة الرابعة بأقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية وفقا لمهارات القراءة

هبه عبد الرزاق حسين ، أ.د عمر مجيد
الجامعة العراقية - كلية التربية

مستخلص:

تهدف الدراسة الحالية الى:

- تقييم اداء طلبة المرحلة الرابعة بأقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية وفقا لمهارات القراءة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لدراسة متغيرات الدراسة ، إذ تألفت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة بنسبة (20,2٪) من المجتمع الاصلي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بواقع (41) طالب و(59) طالبة من جميع طلبة المرحلة الرابعة – قسم اللغة العربية ، للعام الدراسي(2021 – 2022)؛ إذ أعدت الباحثة اختباراً لقياس مهارات القراءة يتكون من جزئيين (شفوي وموضوعي)، تكون الاختبار من اربعة اسئلة شفوية و11 فقره اختبار موضوعي نوع اختيار متعدد ثلاثي البدائل ، وبعد حساب الخصائص السيكومترية للاختبار ، واستيفاءه لجميع الشروط طبق الاختبار على العينة المحددة لغرض حساب النتاج واستخلاصها.

الكلمات المفتاحية: تقييم اداء – طلبة المرحلة الرابعة – قسم اللغة العربية– مهارة القراءة .

Abstract :

The current study aims to:

- Evaluating the performance of fourth-stage students in Arabic language departments in Iraqi universities according to reading skills

The researcher used the descriptive approach to suitability for the study of the research variables, as the research sample consisted of (100) male and female students at a rate of (20.2%) from the original community, who were randomly selected by (41) male and (59) female students from all students of the fourth stage - department Arabic language, for the academic year (2021-2022); The researcher prepared a test to measure reading skills consisting of two parts (oral and objective). The test consisted of four oral questions and 11 objective test items of a three-alternative multiple choice type. After calculating the psychometric characteristics of the test, and fulfilling all conditions, the test was applied to the specified sample for the purpose of calculating and extracting the output.

Keywords: performance evaluation - fourth stage students - Arabic language department - reading skill.

الفصل الأول:
التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

اشار عون والمحنة (2018) الى ان ضعف الطلبة في مهارات القراءة اصبحت ظاهرة واضحة لا يمكن اخفاءها ويمكن ان نلاحظ ذلك بين الاوساط المعنيين بتدريسها فكيف بها في أوساط الطلبة (عون والمحنة، 2018 : 674) .

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات السابقة تبين وجود ضعف ظاهر في فروع اللغة العربية جميعها، عم هذا الضعف الكبير والصغير، بل وصل الى طبقات اوسع من ذلك اذ بلغ طبقة المتعلمين، ووصل الى المختصين في اللغة من مدرسين ومدرسات وقد اشار عدد من المختصين في اللغة الى ان هناك عوامل تؤدي الى الضعف القرائي منها المدرس فنجد ان ضعف الاعداد الاكاديمي والثقافي والمهني للمدرس ينشئ عن ضعفه في القراءة ضعفاً ذاتياً ومن ثم ضعف قدرته على كيفية معالجة موضوعات القراءة مع طلابه (الانصاري، 2011 : 2).

ان ضعف الطلبة في مهارات القراءة يعود الى عوامل عدة وهذا ما اكدته دراسات علمية عراقية، كدراسة (محمود ، 2007 : 2)، ودراسة (الفرطوسي، 2010: 2– 3)، ودراسة (جبار، 2011 : 2)، ومن هذه العوامل المعلم وطريقته في التدريس والمتعلم والمواد التعليمية، وهذه العوامل تساهم في سبب فشل القراءة وتسبب القصور في تحقيق الاهداف من الفهم الى القراءة وفهم المعاني والافكار وقد يكون هذا راجعا الى عدم معرفة الطلبة بتلك المهارات (الحوامدة وعاشور، 2010 : 81 ـ 83).

مما دعا الباحثة ان تبحث اسس واصل هذه المشكلة فضلا عن وجود دراسات ومؤتمرات تؤسس اصاله هذه المشكلة الامر الذي يتوجب علينا كباحثين معالجته والوقوف على اسباب مشكلة الضعف القرائي في القراءة لدى طلبة الكليات لذلك جاءت هذه الدراسة لتوضيح الدور الذي يمارسه تقييم الاداء الجامعي في معرفة كفاءة الطلبة في مهارات القراءة .

ثانياً: أهمية البحث :

تشكل اللغة لوحة فنية يثبت عليها الكاتب الوانه ومعانيه ممارسا بذلك نشاطا انسانيا لا تستقيم الحياة ولا تأخذ وجهها الصحيح الا به ، فهذه اللوحة تحاكي وجدان الكاتب، وترسم آله، وتطلق تطلعاته من خلال كلماتها التي تحكمها انظمة اللغة وقوانينها، مشكلة بذلك قالباً تعبيريا يحقق له التواصل مع الاخرين، ويحقق له ذاته من ناحية اخرى (التميمي والنعيمي، 2022: 13) .

فهي الوسيط الملائم لتمكين الفرد من التعبير عن ذاته وما يكنه من مشاعر واحاسيس تجاه العالم من حوله، فبواسطة اللغة مفردات وجمل وتعابير وحتى اشارات جسدية، يعبر الفرد عن حالته النفسية والعلمية من رضا او سخط او حب او كراهية، كما انها وسيلة تمكن الفرد من التعبير عن حالته الفكرية والعلمية (الخولي ، 2000 : 16).

لقد شرف الله سبحانه وتعالى اللغة العربية ﴿**اللَّهُ أَعْلَمُ حَيْثُ يَجْعَلُ رِسَالَتَهُ**﴾ [الانعام:124] فجعلها الوعاء اللغوي لكلماته ، فالقرآن الكريم نزل ﴿ **بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ**﴾ [الشعراء: 195] وليس اشرف مقاما ، ولا ارفع منزلة، ولا اسمى درجة ولا احب او اهم من القرآن الكريم، كلام الله رب العالمين، وكون اللغة العربية لغة القرآن الكريم، شرف لها لا يدانيه شرف، وكذلك فأن الحديث النبوي الشريف منطوق رسول الله ﷺ هو افصح العرب افصح من نطق بالضاد وكذا سنته باللغة

العربية أيضاً (الحاوري ، 2011 : 14).

وتمتاز اللغة العربية عن سائر اللغات فضلاً عن قدمها، انها حافظت على اصولها اللغوية من دون تغيير او تبديل، ولعل نزول القرآن الكريم بها هو الذي اكسبها هذه الصفة (النوري واخرون، 2004 : 13).

القراءة احد ميادين تعليم اللغة ، ومن اهم مجالات النشاطات اللغوية شائعة الاستخدام وهي من الركائز الاساسية التي تقوم عليها حضارات الشعوب ، فهي اداة الثقافة والمعرفة والنافذة التي يتطلع منها الفرد الى معارف الاخريين وتراثهم، وهي اهم وسيلة للفرد في نموه الاجتماعي والثقافي واللغوي والقراءة مهارة لغوية كبرى تنطوي على مهارات فرعية صغرى يؤثر ويتأثر كل منها بغيرها، فهي تتأثر وتؤثر بمهارات اللغة الاخرى، الكتابة التحدث الاستماع (ياسين ، 2010 : 125) .

وفي تراثنا العربي تأكيد كبير لأهمية القراءة في ضوء ما دعت اليه الرسالة العربية الاسلامية فها هو ذا الجاحظ يبين اهمية الكتاب ، ويشيد بفضله ، ويعدد مأثره وها هو ذا المتنبي يرى ان:

أَعَزَّ مَكَانٍ فِي اَلدُّنَى سَرْج سَابِح
وَخَيْرَ جَلِيسٍ فِي اَلْأَنَامِ كِتَاب

ان معرفة مدى امتلاك طلبة قسم اللغة العربية لمهارات القراءة يعد في غاية الاهمية، حيث انه ينعكس على ادائهم في العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي اضافة الى تقديم تصور واضح حول الواقع التعليمي وان ممارسة الطالب الجامعي لمهارات القراءة يؤدي الى اطلاق طاقاته المخزونة وقدراته واعطائه مزيدا من الحركة في التعبير عن رأيه ولكونهم الشريحة التي سيكون عليها الدور المهم في تخطيط المستقبل (عطية، 2010 : 29) .

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى :

1ـ تقييم اداء طلبة المرحلة الرابعة بأقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية وفقا لمهارات القراءة.

رابعاً: حدود البحث :

1. طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية محافظة بغداد (جامعة بغداد/ ابن رشد – المستنصرية – العراقية – التربية / والتربية بنات).
2. العام الدراسي (2021 – 2022) م.
3. مهارات القراءة (التعرف– الفهم– النطق– القراءة السريعة).

خامساً: تحديد المصطلحات:

– **أولاً : التقييم**: عرفـه:

- **عطيو (2015)**: «عملية الكشف عن نواحي القوة والضعف في تعلم الطلاب أي عملية تشخيص فقط لمدى تحقيق الاهداف التعليمية، اما اذا قام المعلم بالاضافة الى ذلك بأصلاح نواحي الضعف والتأكيد على نواحي القوة فان هذا يعد تقويما» (عطيو ، 2015: 35).
- **التعريف الاجرائي**: هو اصدار حكم على مدى تمكن طلبة المرحلة الرابعة من مهارات القراءة وفقا للاختبار الذي اعد.

– **ثانياً: الاداء**: عرفـه:

- **عطيو (2014)**: «عملية الكشف عن نواحي القوة والضعف في تعلم الطلاب، أي عملية تشخيص فقط لمدى تحقيق الاهداف التعليمية ، اما اذا قام المعلم بالاضافة الى ذلك بأصلاح نواحي الضعف والتأكيد على نواحي القوة فان هذا يعد تقويماً» (عطيو، 2014: 51).
- **التعريف الاجرائي**: هي الاجراءات التي يقوم بها طلبة المرحلة الرابعة من خلال التعامل مع اداة البحث

المعدة لهذا الغرض.

– **ثالثاً : المهارة:** عرفـه:

• **زاير وسماء (2016):** «بانها العمليات الشاملة التي ينتهجها الفرد في ايجاد اسهل وافضل الطرائق للوصول الى المبتغاة التعليمية التي تيسر حياته اليومية» (زاير وسماء، 2016 : 26).

• **التعريف الاجرائي:** المدى الذي يمكن للطلبة الوصول اليه وفق مستويات الكفاءة والدقة والسرعة .

– **رابعاً: القراءة:** عرفها:

• **ابو الضبعات (2007):** «هي عملية تحويل الرموز المكتوبة الى ما تدل عليه من معان وافكار عن طريق النطق» (ابو الضبعات، 2007 : 206).

• **التعريف الاجرائي:** تمكن الطلبة من معرفة الحروف والكلمات والنطق بها نطقا دقيقا صحيحا ومعرفة المعاني والافكار لما يقرأ .

الفصل الثاني:
خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الاول/ خلفية نظرية

أولاً: التقييم:

• **التقييم في اللغة:** لقد شغلت كلمة (تقويم) الكثير من الباحثين والعامة على حد سواء في الاعوام الاخيرة وهل هذه الكلمة لا تزال تدل على المعنى المراد منها ؟ ام الاصح ان نستعمل كلمة (تقييم) والتي اصبحت اخف على الالسنة واوسع في الانتشار؟ ولعل اصل الخلاف هو الجذر الثلاثي للكلمة وهو (قوم) ومنه تشتق كلمة (قيمة) تبعاً للقاعدة الصرفية في اللغة العربية التي تقول ان الواو اذا وقعت ساكنة بعد حرف مكسور قلبت ياء لتلائم الكسرة، الا ان القاعدة العامة في الاشتقاق بالنسبة لمثل هذه الكلمات المشتقة هو العودة الى اصل الحروف في الفعل الثلاثي، وعلى هذا في حالة كلمة (قيمة) نرجع الى الاصل (قوم) مرة اخرى ناظرين الى الواو مرة اخرى فنقول (قوم) و (تقويماً) ولكن بعض العرب اهملوا النظر الى اصل الحرف في جذر الفعل الثلاثي ونظروا الى حالته الراهنة بعد ابداله في الكلمة، وهذا ما يطلق عليه بعض النحاة الاشتقاق على التوهم، او ما يسمه بعض المحدثين الاشتقاق من المشتق، لتجنب الغموض وازالة اللبس، ومن هذه القاعدة الخاصة اجاز (مجمع اللغة العربية في القاهرة) ان يقال (قيمت الشيء تقيماً) بمعنى حددت قيمته، وذلك للتفرقة او ازالة اللبس بين هذا المعنى وبين (قومته) بمعنى عدلته وجعلته مستقيماً او قويماً، وهكذا نجد في لغتنا المعاصرة كلمتان فصيحتان، صحيحتان، ووجودهما على هذا النحو يمكن ان يحل لنا مشكلة الالتباس في المعنى والتدخل في الاستعمال حين نجدنا امام كلمتين هما (وفي رأينا ان افضل ترجمة لها هي (تقييم) والكلمة الاخرى (وافضل ترجمة لها ايضا كلمتنا المعتادة (تقييم) فالأولى لا تتجاوز معنى تحديد القدر او القيمة، اما الثانية ففيها معنى التعديل والتطوير والتحسين .

• **نشأة مفهوم التقييم وتطوره :**

من المفاهيم شائعة الاستخدام في مجال قياس الشخصية الانسانية مفهوم التقييم او التقدير وعلى الرغم من ان هذا المفهوم يستخدم في كثير من الاحيان مرادفا لمفهوم التقويم، الا انه اكثر خصوصية من مفهوم التقويم، واكثر اتساعا من مفهوم القياس، فمفهوم التقييم او التقدير استخدمه في بداية نشأته مجموعة من علماء النفس الذين كانوا يعملون في مكتب الخدمات الاستراتيجية بالولايات المتحدة الامريكية، حيث اوكل اليهم انتقاء الافراد الذين يصلحون للقيام بمهام خاصة فيما وراء البحار في الحرب العالمية الثانية ، وقد ظهر هذا المفهوم لأول مرة في كتاب «تقييم الانسان» الذي اصدره هذا المكتب عام 1948 وعقب انتهاء هذه

الحرب تبنى هؤلاء العلماء المفهوم نفسه في دراساتهم وبحوثهم مما ادى الى انتشار المفهوم منذ 1953، وظهوره كمصطلح سيكولوجي في مراجع علم النفس والقياس النفسي (علام ، 2000 : 32).

• **أسس التقييم :**

التقييم التربوي يرتكز على العديد من المبادئ والاسس التي يجب مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقييم، حتى تحقق الاهداف المنشودة ومن ابرز هذه الاسس والمبادئ:

1 ـ ان يرتبط التقييم بأهداف المنهاج المراد تقييمه .

2ـ ان تتمتع ادوات التقييم بالصدق والثبات والموضوعية .

3 ـ ان تكون عملية التقييم شاملة لكل انواع الاهداف ومستوياتها سواء كانت الاهداف المعرفية، ام الانفعالية او النفس حركية. (العدوان والحوامدة، 2011: 197).

4 ـ الموضوعية: بمعنى ان تكون نتائج التقييم مستقلة عن الحكم الذاتي ، وتحقق من خلال وضوح اهداف الاختبار وطريقة تصحيحه .

5. التشخيص: بمعنى ان يصف التقييم نواحي القوة لدى الطالب ونواحي الضعف.

(رمضان ، 2010 : 29 ـ 30).

• **أنواع التقييم :**

التقييم في العملية التعليمية انواع هي :

1ـ **التقييم القبلي** : هو التقويم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج لغرض معرفة مستوى المتعلم والنقطة التي يجب البدء منها ، وتحديد الاوضاع والظروف التي سيطبق فيها المنهج (عطية ، 2008 : 105).

2 ـ **التقييم التكويني** : نوع من الاستراتيجية المنظمة لما يسمى التقويم المستمر طوال مسار عملية التعليمية والتعلم ويستخدم في مراقبة تقدم التعلم اثناء التدريس، ويقدم تغذية راجعة مستمرة تساعد على تحسين العملية التعليمية وتصحيح مسارها نحو تحقيق الاهداف (خليل ، 2011 : 9).

3 ـ **التقييم التشخيصي**: لهذا النوع من التقويم ارتباط وثيق بالتقويم التكويني وذلك من اجل تأكيد الاستمرارية في التقويم والهدف منه تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي فضلا عن تحديد الاخطاء الشائعة بين الطلبة سواء في معارفهم العلمية او مهاراتهم الادائية او اتجاهاتهم النفسية ومن ادواته الاختبارات التحصيلية التي تتمثل في الاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية فضلا عن الرجوع الى ملف المقاييس الاختبارية مثل الطالب وبطاقته المدرسية .

4 ـ **التقييم النهائي (الختامي)**: هو الذي يؤدي الى معرفة ما حققه المنهج من اهداف التي خطط لها مسبقا وذلك من خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لعملية تعليم المقرر الدراسي ما او مدى التحقق النهائي للمتعلم المرجوة ومن اهداف التقويم البنائي ايضا تحديد مستوى الطلبة ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيدا لنقلهم الى مستوى دراسي صف اعلى ومن ادواته الاختبارات النهائية والاختبارات الشفوية والاختبارات العلمية المعملية وتقويم اداء المهارات في التربية الرياضية التي تجري عادة في نهاية المستوى التعليمي او البرامج او الدورات التدريبية (اليعقوبي ، 2013 : 64).

• **القياس والتقييم والتقويم :**

يرتبط التقييم في المجال التربوي والنفسي ارتباطاً وثيقا بنواتج عملية القياس حيث يتحدد الحكم على مستوى قدرات الطلبة في ضوء ما يحصلون عليه من درجات والتي تعبر عن مقدار ما استطاعوا تحقيقه من

اهداف وغالبا ما تتحدد الاحكام القيمية (التقييم) في ضوء الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ (غنيم، 2014 : 34)

التقويم اعم واشمل من القياس الذي هو احد اركانه ، وللتميز بين مفهومي التقويم والقياس يفضل البعض ان يقتصر مفهوم التقويم على الحكم الكلي على الظاهرة، اما القياس فيعني الحكم التحليلي الذي يعتمد على استخدام الاختبارات وغيرها من المقاييس الاكثر دقة، ويعتقد بعضهم ان القياس والتقويم مفهومان مترادفان رغم التداخل الشائع بينهما مما قد يكون سببا في هذا الخلط والارباك، فالقياس في التربية هو مجرد عملية تحديد درجة امتلاك فرد سمة معينة، فنحن نحاول تعيين قيمة عددية لأداء الفرد الذي يقاس بحيث يستطيع تمثيل مكانته فيما يتعلق بسمة معينة تمثيلاً دقيقاً، اذا القياس يحدد المكانة اما التقويم فأنه يحدد الجدارة والكفاءة (ابو الديار، 2012 : 16 ـ 17) .

نستعمل مصطلحات القياس (MEASUREMENT) والتقييم (ASSESSMENT) والتقويم (Evaluation) على نحو تبادلي احياناً بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينها، وبمراجعة بعض المصادر المتخصصة في هذا المجال يمكن استخلاص الفروق بين هذه المصطلحات، فالقياس اكثر موضوعية منهما، فإن الدرجة التي نحصل عليها من القياس ليس لها قيمة في ذاتها، ما لم يتم تفسيرها في ضوء كافة الظروف، والتقويم اشمل واعم من التقييم الذي يتوقف عند مجرد اصدار حكم على قيمة الاشياء، بينما يتضمن مفهوم التقويم اضافة الى اصدار الحكم، عملية تعديل وتصحيح الاشياء التي تصدر بشأنها الاحكام، أي ان التقويم يتضمن عملية اصدار قرار وحكم من شأنه ان يحسن ويطور العملية التعليمية مما سبق نستطيع القول ان :

ـ القياس هو تقدير كمي ، ويتناول جانب الوصف .
ـ التقييم هو اصدار حكم على قيمة الشيء ، ويتناول جانب التشخيص .
ـ التقويم هو تعديل وتصحيح ما اعوج وتخليصه من نقاط ضعفه (علاج) .

(عمر واخرون ، 2009 :20)

ثانياً: تقييم الأداء :

- **نشأة مفهوم تقييم الاداء وتطوره :**

ان التتبع التاريخي لعملية تقييم الاداء تشير بأنها ممارسات قديمة عرفت في حضارات قديمة وتطورت مفاهيمها بتطور وسائل القياس فالبعض يشير الى ان العملية بدأت منذ بدأ الانسان يفكر في ما يدور حوله ويصدر اشارات القبول او الرفض مارست حضارة وادي النيل هذه العملية بشكل واسع واعتمدتها كنشاط من انشطة الرقابة الادارية والتي استهدفت متابعة اداء ادارات الاقاليم التابعة لهذه الحضارة وخاصة في مجال تنفيذ التعليمات الصادرة من الادارة المركزية (مرتجي، 2013 : 21) .

وحديثا يذكر موسى ان عملية تقييم الاداء لا يمكن ارجاعها الى تاريخ محدد، الا انه يوجد شبه اجماع بأن تقييم الاداء ظهر لأول مرة في الجيش الامريكي سنة 1813م عندما طلب من العميد كاس (تقديم تقييم رسمي عن جنوده ، واستمرت محاولات تطوير التقييم الى ان تم اعتماد نظاما للتقييم من طرف الكونغرس سنة 1841م، ولم تأخذ به المنظمات الاخرى مباشرة، بل تم الاخذ به في المنظمات وخاصة الصناعية، منها في عشرينات القرن الماضي، كما انه لم يتبلور كوظيفة منظمة متخصصة الا منذ عهد قريب، ولو ان الكثير من يومنا هذا وخاصة في الدول النامية لا تأخذ به او لا تعطيه

العناية الكافية في احسن الحالات (موسى، 2004 :2).

• **أنواع اختبارات الاداء :**

يمكن تصنيف اختبارات الاداء بالنسبة لمستويات واقعية الموقف الاختباري الى اربع فئات وهي :

1 ـ **الاداء من النوع الكتابي** : يختلف هذا النوع من الاختبارات عن الاختبارات التحصيلية المعتادة كونها تعطي اهمية اكبر لتطبيق المعرفة ولقياس مهارات الاداء في المواقف التي تحاكي المواقف الفعلية مثل الطلب الى المفحوص ان يرسم لوحة بيانية باستخدام الاعمدة او بناء خارطة للطقس او تصميم لشبكة كهربائية في عمارة، او وضع خطة لتجربة علمية او ما شابه ذلك .

2ـ **الاداء الخاص بتحديد النوع او التعرف عليه** : يتضمن هذا النوع مدى واسع من الاختبارات الموقفية التي تمثل درجات متفاوتة من الواقعية ففي بعض الحالات قد يطلب الى المفحوص ان يتعرف الى اداة ما ويسمي اجزائها ويحدد وظائفها (كوافحة، 2003 : 17).

3 ـ **اختبارات تقيس الاداء باستخدام نموذج المحاكاة:** ويتعين على المفحوص في هذا الاختبار اداء الاستجابات نفسها التي يتطلبها القيام بالعمل الحقيقي دون الحاجة الى ظهور مثيرات حقيقية في المواقف الاختبارية. فالتلويح بالمضرب على طابة وهمية، وممارسة الملاكمة من خلال توجيه ضربات الى نموذج او صورة لملاكم وهمي، واظهار حركات السباحة خارج الماء هي امثلة على هذا النوع من الاختبارات.

4 ـ **اختبارات الاداء الحقيقي او الواقعي**: ويتطلب القيام بعمل حقيقي يمثل الاداء المطلوب بأبعاده وعناصره الاساسية. ويعد اختبار الاداء الحقيقي من هذه الناحية عينة من المهمات يجب ان تمثل المجتمع الاصلي من المهمات التي يتطلبها الاداء المراد قياسه. ومن امثلة هذا النوع من الاختبارات، اجراء التجارب العملية الخاصة بمادة العلوم وفك وتركيب وتشغيل بعض الاجهزة (مخائيل ، 2015 : 160) .

• **دور المعلم في تطوير التقييم المعتمد على الاداء واستخدامه :**

ان التقييم بالأداء يستخدم عندما يكون من الافضل للطالب ان يظهر مهارات البحث من خلال العمل، حيث ان القلم والورقة غير كاف لإظهار التحصيل لبعض النتاجات، من الممكن ان يوفر لأداء الطلبة فرصة استخدام مواد حسية مثال (ادوات رياضية، وبصريات حاسبية، طباعة، الحاسوب، التجارب العلمية .....) لإظهار افكارهم ومهاراتهم، الاداء يتطلب تقييم مبنيا على معايير واضحة، تم تطويرها من قبل المعلم والطالب في معظم الاحيان (ويمكن ان نحدد دور المعلم في تقييم الاداء من خلال :

1 ـ تحديد نقاط الفهم الرئيسية التي يجب ان يظهرها الطالب .

2 ـ تقرير فيما اذا كان الاداء سيطبق فرديا او على شكل مجموعات .

3ـ العمل مع الطلاب لبناء معايير التقويم .

4 ـ وضع خطوط زمنية للأعداد والاداء .

5 ـ جمع خطط الطلاب حول الاداء المنوي تطبيقه .

6 ـ مساعدة الطلاب في الحصول على المواد والتجهيزات.

7ـ مراقبة الطلاب في مراحل مختلفة من التحضير. (دعمس ، 2008 : 64)

• **أهداف تقييم أداء المدرسين والمدرسات:**

1 ـ تحديد امكانية ترقية الفرد ومكافأته على ادائه المتميز.

2 ـ تحديد مواقع الخلل والضعف في نشاط المنظمة والعمل على التخلص منها من خلال وضع الحلول المناسبة لها بعد تحليلها ومعرفة مسبباتها (الكرخي، 2001 : 41).

3 ـ تحديد اوجه التطور التي تنشدها المؤسسة في اداء

الفرد ومدى الحاجة لتطويره من خلال اشراكه في دورات تدريبية .

4. ولادة قاعدة معلوماتية كبيرة تستخدم في رسم السياسات والخطط العلمية المتوازنة والواقعية .

(الساعدي ،2020: 441) .

● **آليات تطبيق معايير جودة اداء المدرس :**

1. القيام بدورات تأهيلية في اثناء الخدمة لرفع كفايتهم الاكاديمية والتدريسية والاخلاقية .
2. اجراء دراسة تقويمية بشكل دوري لبرامج اعداد المدرسين لتشخيص نقاط الضعف والقصور ومعالجتها، واعادة النظر في هذه البرامج بشكل مستمر لغرض تطويرها بما يواكب التقدم العلمي والتكنولوجي، وحاجات المجتمع .
3. عقد اجتماعات دورية داخل مؤسسات التعليم بالمدرسين لتعرف على مشكلاتهم، والعمل بالتعاون على تذليلها وحلها.(الساعدي واخرون، 2021 : 445) .
4. تشجيع الابداع بين صفوف المعلمين عن طريق تخصيص جوائز ومكافأة فردية للمعلم المتميز، اضافة الى الجوائز الجماعية للمدارس الفاعلة في الالتزام والعطاء .
5. توفير مختلف الامكانيات التي تيسر عمل المدرس وتمكينه من الاطلاع على كل ما هو جديد لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي . (الفتلاوي ، 2008: 284).

ثالثـاً: مهارات القراءة :

● **تطور مفهوم القراءة :** كان مفهوم القراءة في مطلع القرن العشرين مفهوما يسيرا يعني معرفة الكلمات والنطق بها ، وتغير هذا المفهوم نتيجة البحوث التربوية التي اجراها بعض العلماء، امثال (ثورندايك) الذي اثبت ببحثه ان القراءة ليست عملية ميكانيكية تقوم على مجرد معرفة الحروف والكلمات والنطق بها بل هي عملية تستلزم الفهم والربط والاستنتاج (الحجيمي ، 2016 : 60).

ثم جاءت الحرب العالمية الثانية، وبعدها ظهرت بوضوح مشكلة وقت الفراغ واستغلاله، وحاجة الانسان الى الترويح والترفيه عن النفس من عناء ما يقاسيه في عمله اليومي لذلك اخذ مفهوم القراءة معنى جديد، اضيف الى معانيه السابقة، وهو ان تكون القراءة معنى جديد، اضيف الى معانيه السابقة وهو ان تكون القراءة اداة لاستمتاع الانسان بما يقرأ، حتى لا تطغى عليه وسائل الاستمتاع الاخرى المسلية فكما ان الانسان يدير مفتاح المذياع يستمع الى حديث يرغبه او يشنف آذانه بأغنية، يستمتع بها او يغذي عواطفه ومشاعره بتمثيلية انسانية، يمكنه ان يلجأ الى الكتاب ا والى الكلمة المكتوبة ، فتحقق له هذا الاستمتاع، وهذا يتوقف الى حد كبير على جهد المدرس وفهمه لميول طلبته، وعلى جهد البيت وما يبذله من وضع يشوق الطلبة من الكلمات المكتوبة (كاظم، 2016 : 102).

وفي خمسينيات القرن العشرين اضيف الى القراءة بعد احر، وهو التفاعل مع النص او التذوق واتجه الى هذا نتيجة الفراغ الذي خلفته الالات الحديثة في الصناعة ، فكان لابد من البحث عن وسيلة من وسائل المتعة وقضاء وقت الفراغ، ولذلك اتجه الى القراءة؛ واخير اتجه الى الابتكار في مفهوم القراءة، وذلك نتيجة حاجة الشعوب الى المبتكرين، فظهر مفهوم القراءة الابداعية فمنذ سنة 1957 بعد ان اطلقت روسيا القمر الصناعي الاول؛ ظهر مجال جديد للقراءة هو القراءة الابتكارية، ونسب القصور القومي في امريكا الى فشل حجرة الدراسة في تحقيق التقدم العلمي، وبخاصة في تعليم القراءة (الحاوري ، 2011 : 116).

مع التطور في البحث العلمي وجعل القراءة اسلوب من اساليب النشاط الفكري في حل المشكلات تبوأت القراءة مكانة كبيرة، إذ يتبعها الانسان ليلقي الاضواء على مشكلة يود ان يجد حلاً لها، وهكذا اصبحت القراءة بمفهومها الحديث تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة فهما وربطاً واستنتاجاً وموازنةً وتفاعلاً مع المقروء، ونقداً له ، واسلوباً من اساليب حل المشكلات (السيد، 1988 : 131) .

• **الصفات التي يجب ان يتحلى بها القارئ ليصبح قارئا جيداً :**

1 ـ ان تكون لدى القارئ المهارة والقدرة الكافية التي تمكنه من ادراك الكلمات وفهم معناها .

2ـ ان يكون قادرا على تمييز اشكال الكلمات ومعرفة عدد مقاطعها وتفريعها الى عناصرها الصوتية .

3 ـ ان يكون قادرا على انماء عدد هذه الكلمات بالقياس والتحليل والتركيب.

4 ـ ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها .

5 ـ تحليل كل كلمة الى مقاطعها او اصواتها ، ويأتي بكلمات لها صلة بمعناها ومبناها .

6 ـ ان يكون لديه الاستعداد في جمع الكلمات وترتيبها وتسلسلها ، حتى تكون وحدة فكرية .

(لطفي ، 2015 : 30) .

• **أنواع القراءة :**

القراءة من حيث الشكل وطريقة الاداء تنقسم على نوعين : القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية .

1ـ القراءة الصامتة: هي القراءة التي يدرك من خلالها القارئ المعنى المقصود بالنظرة المجردة من النطق والهمس، ولا يستخدم فيها الجهاز الصوتي فهي قراءة سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان او شفة . كما انها تستند الى طائفة من الاسس النفسية والاجتماعية والعضوية ، وهذه الاسس هي التي تقوي الحاجة إليها فهي توفر للقارئ الوقت، وتجلب له الراحة، والاستمتاع مما يتيح له القيام بالعمليات العقلية بهدوء وانسجام ، زيادة على انها لازمة وضرورية كمقدمة للإجادة في القراءة الجهرية اذ ينبغي ان تسبق الصامتة الجهرية ، اقرار للمعنى في ذهن القارئ وتسهيلاً لسلامة النطق (زاير وايمان ، 2014 : 486).

وفي هذا النوع من القراءة يجد القارئ الحرف والحروف والكلمات المطبوعة امامه ، ويفهمها دون ان يجهر بنطقها، وعلى هذا النحو يقرأ التلميذ الموضوع في صمت ، ثم يعاود التفكير فيه؛ ليتبين مدى ما فهمه منه، والاساس النفسي لهذه الطريقة هو الربط بين الكلمات بأعتبارها رموز مرئية، أي ان القراءة الصامتة مما يستبعد عنصر التصويت استبعاداً تاماً، أي: اظهار الصوت جهرياً .

مميزات القراءة الصامتة :

1 ـ زيادة السرعة في القراءة .

2 ـ تنمية الرغبة في القراءة الجيدة .

3 ـ زيادة القدرة على الفهم والاستيعاب والثقافة العامة.

4 ـ رفع مستوى التعميم .

5 ـ تذوق الجمال .

6 ـ تنمية ملكة النقد لما يقرأ .

7 ـ تدريبهم على جمع المعلومات .

8 ـ أثراء محصولهم اللغوي . (الهاشمي ، 2006 : 139 ـ 140)

وايضاً للقراءة الصامتة مميزات اخرى يمكن ايجاز بما يأتي في المجال النفسي والتربوي والاجتماعي:

1ـ اما الجمال النفسي: فهي حين تستوفي الكثير من الحاجات النفسية للقارئ تحقق ذاته، حين يقرأ، وحين يستمع الى صوته بين اقرانه، لا سيما في الخطابة، وحين يفيد مما يقرأ وهي تفيد في نبذ الخوف والخجل، حين مواجهة الاخرين.

2ـ **اما الجمال التربوي**: فهي تنمي في القارئ مهارة النطق واتقان الاداء، وتمثيل المعنى من خلال اسلوب القراءة، ومن خلال السلوك المستفيد من القيم التي يعيها فيما يقرأ، كما تفيد في تنمية مهارة التذوق للأدب الجيد ، ممزوجا بصوت رخيم في القراءة .

3ـ **اما الجمال الاجتماعي**: فهي من خلال الانصات، ثم القراءة، وما يتبعها من شرح الالفاظ والتراكيب، وفهم للمعاني الكامنة فيها وان المناقشة والتحليل يغرس روح الجماعة بينهم، وهي كذلك وسيلة اعداد للحياة يجمع ما فيها من مجالات، اذ القراءة تحيط بها جميعاً، اضافة الى انماء القدرة على المشاركة في المناقشة وحل المشكلات ، والمحاكمات العقلية التي تصدر عنها (الهاشمي، 2006: 144 ـ 145).

2- **القراءة الجهرية**: وهي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة من القراءة الصامته من تعرف بصري للرموز المكتوبة، وادراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها، وتزيد عنها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني بنطق الكلمات والجهر بها، لذلك تعتبر القراءة الجهرية اصعب من القراءة الصامتة وتستغرق وقتا اطول .

ان هذا النوع من القراءة يتلقى فيه القارئ ما يقرؤه عن طريق العين وتحريك اللسان واستغلال الاذن، واساس ذلك النطق بالمقروء بصوت عال يسمعه القارئ وغيره، وينبغي ان تكون هذه القراءة ممثلة للمعنى، طبيعية وخالية من التصنع والتكلف واجهاد الصوت (اسماعيل، 2011 : 87).

وتجد الاشارة هنا، الى ان الضعف الذي يعاني منه معظم التلاميذ في القراءة الجهرية، وحتى المتقدمين منهم؛ انما يعود الى اهمالها، في المراحل المتقدمة والتركيز على القراءة الصامته، ومع اهمية القراءة الصامتة في الفهم، وفي استقلالية المتعلم؛ الا ان هناك من رأى اسبقية الصامتة على الجهرية، في اشارة الى مفهوم (القراءة الصامتة الصامدة)؛ وهذا يعني ان اتقان القراءة الصامتة ؛ يؤدي في النهاية الى الطلاقة في القراءة الجهرية ؛ مما لا يبز اهمية هذا النوع من القراءة حتى في المراحل المتقدمة، ويؤكد هذه الحقيقة ظهور اتجاه حديث في اعادة الاهتمام بالقراءة الجهرية؛ بأعتبارها جزء من منهج القراءة، فالدراسات العلمية اشارت الى ان التلاميذ اليوم ليسوا اكفاء في القراءة الجهرية، كما كان امثالهم منذ ثلاثين عام (البصيص، 2011 : 58) .

مميزات القراءة الجهرية:

1ـ انها القراءة الطبيعية المستعملة في الحياة لكسب المعرفة، وتحقيق المتعة، وإليها يصير القارئ فيما يقرأ غالباً، وعليها يعتمد في حياته العلمية، وبها تتاح الفرص الواسعة لترقية الفهم، وتوسيع مجاله .

2ـ انها ايسر من القراءة الجهرية لانها محررة من النطق واثقاله، ومن مراعاة الشكل، والاعراب واخراج الحروف من مخارجها ، وتمثيل المعنى، ومراعاة النبر، وغير ذلك من خصائص النطق .

3 ـ انها اجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية، لان فيها انطلاقاً وحرية، ولانها تمضي في جو يسوده الهدوء وهي اوضح اثر في تعويد الطالب والاطلاع والاستقلال، والاعتماد على نفسه في الفهم.

4 ـ انها اوفر لوقت القارئ وجهده (الحاوري، 2011: 128).

3- **القراءة الاستماعية**: هي العملية التي يستقبل بها الانسان المعاني والافكار الكامنة وراء ما يسمعه من الالفاظ والعبارات التي ينطق بها القارئ قراءة جهرية، أو المتحدث في موضوع ما أو المترجم لبعض الرموز والارشادات ترجمة مسموعة. (الشمري، 2015: 30).

والقراءة الاستماعية هي القراءة التي يستقبل فيها الانسان المعاني والافكار الكامنة وراء ما يسمعه

من الفاظ وعبارات ينطق بها القارئ او المتحدث في موضوع معين ، وهي في تحقيق اهدافها تحتاج الى حسن انصات، ومراعاة اداب الاستماع، كالبعد عن المقاطعة او التشويش، وملاحظة نبرات الصوت المنبعث، وطريقة الاداء اللفظي؛ لما يقرأ .

وهذا النوع يبدو واضح الاثر جليل الشأن في تعليم غير المبصرين منذ الصغر وفي تعليم طلبة الجامعات؛ لانهم يعتمدون في تلقي محاضراتهم على الاستماع ، اذ يسمعون، ويدندنون ما يسمعون(كاظم، 108:2016).

- **مهارة القراءة :**

تعد مهرة القراءة من المهارات التي لا يستطيع المتعلم ايا كان مستواه ان يتقدم في التعلم مالم يتقن هذه المهارة اتقاناً جيداً، ومهارة القراءة لا تخص اتقان مطابقة الرموز بالاصوات فحسب بل فهم وادراك مرامي الرسالة المتضمنة في النص وبغض عن نوع النص سواء أكان علمياً او ادبياً (نصيرات ، 2006 ، 140).

وتعد مهارة القراءة من اهم المهارات اللغوية يستخدمها الدارسون، فمن خلال القراءة يستطيع الدارسون تعرف العالم الخارجي، وقراءة القرآن الكريم، والاحاديث النبوية الشريفة، والتعبير والاطلاع على الصحف والمجلات، وقراءة نشرات الاخبار المكتوبة على صفحات التلفاز وصفحات الانترنت، وقراءة التعليمات التي تنتشر في حياتنا اليومية، مثل العلامات الارشادية واتجاهات الشوارع والتعليمات المدونة على عبوات الدواء، وغيرها من المواد المكتوبة؛ تعد القدرة على القراءة من اهم المهارات التي يمكن ان يمتلكها الفرد في المجتمع الحديث، بوصفها اهم وسائل التفاهم والاتصال، والسبيل الى توبيع افاق الفرد العقلية ومضاعفة فرص الخبرة الانسانية ووسيلة من وسائل التذوق والاستماع، فهي عامل من العوامل الاساسية في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي للفرد (زيد، 2016 : 10).

فالقراءة عملية يراد بها ايجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، أي ان القراءة هي التعرف على الرموز الكتابية وفهم وتفسير ونقد وتوظيف لما تدل عليه هذه الرموز (مصطفى، 2002 : 97).

ان القراءة مهارة لغوية تتضمن اربع مهارات اساسية الاولى ، وهي مهارة متصلة لا منفصلة ومن الضروري العمل على تنميتها وهي متمثلة في مهارة التعرف ـ مهارة النطق ـ مهارة الفهم ـ القراءة السريعة) ويمكن شرح تلك المهارات فيما يلي.

مهارة التعرف: ويقصد بمهارة التعرف ادراك الرمز، ومعرفة المعنى الذي يوصله الى السياق الذي يظهر فيه (علي، 2007 : 68)؛ وهي مهارات فسيولوجية تشمل، تشمل معرفة الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة. ومعرفة المعنى الذي ترمي اليه الكلمة، فلا قيمة لان يتعرف التلميذ على الكلمة دون معرفة معناها .

ولقد حددت المهارات الاساسية للتعرف على الكلمات فيما يأتي :

1 ـ ربط المعنى الملائم بالرمز المكتوب .
2 ـ استخدام السياق كوسيلة للتعرف على معاني الكلمات ، واختيار التعريف الدقيق .
3 ـ القدرة على التحليل البصري للكلمات من اجل التعرف على اجزائها .
4 ـ القدرة على التفريق بين اصوات الحروف .
5 ـ القدرة على ربط الصوت بالرمز المكتوب الذي يراه القارئ (الخطيب، 2009 : 157).

مهارة الفهم: وهو ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وتتضمن المهارات التالية :

1ـ القدرة على اعطاء الرمز معناه .
2 ـ القدرة على فهم الوحدات الاكبر كالعبارة والجملة

والفقرة ، والقطعة كلها .
3 ـ القدرة على القراءة في وحدات فكرية .
4 ـ القدرة على فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى الملائم له
5 ـ القدرة على تحصيل معاني الكلمات
6 ـ القدرة على اختيار الافكار الرئيسة وفهمها .
7 ـ القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب .
8 ـ القدرة على الاستنتاج .
9 ـ القدرة على فهم الاتجاهات .
10ـ القدرة على تقويم المقروء ، ومعرفة الاساليب الادبية ، والنغمة السائدة ، وحالة الكاتب وغرضه .
11 ـ القدرة على الاحتفاظ بالأفكار .
12 ـ القدرة على تطبيق الافكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة .

مهارة السرعة: ويقصد بها الاهتداء الى شيء معين، وهي قراءة مهمة للباحثين والمتعجلين ، كقراءة الفهارس وقوائم الاسماء، والعنوانات، وكل متعلم محتاج الى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة (الزهيري والساعدي، 2020 : 20) .

يرتبط مفهوم السرعة في القراءة بمفهوم السرعة بصورة عامة، وبذلك يكون لدينا عاملان يرتبط احدهما بالاخر في تحديد مفهوم السرعة، الاول هو مقدار العمل المنجز وهو عدد الكلمات المقروءة والثاني هو زمن قراءة النص .

عندما نركز على مفهوم السرعة في القراءة ينبغي ان لا نفصل بين السرعة والفهم ولكي تتكامل السرعة والفهم لابد من توافر الشروط من بينها توافر نشاطات في القراءة والعمل على ازالة التناقض بين السرعة والفهم، والسرعة في القراءة تتأثر بعدد من العوامل منها الحالة النفسية والجسمية للقارئ وخزينة من المفردات اللغوية ومقروئية النص وطلاقة القارئ (العنزي، 2011 : 26).

مهارة النطق: وتعني نطق صوت الحرف نطقا صحيحاً، منفرداً وفي كلمات، وذلك يتطلب تدريب الطلاب على نطق اصوات الحروف بالحركات، نطق اصوات الحروف المتشابهة في الصوت والتجاورة بالمخرج، ونطق اصوات الكلمات نطقاً صحيحاً، التعبير بالصوت عن المعنى (الديسي ، 2020 : 20).

يقوم مفهوم القراءة في هذه المرحلة على انها عملية تتعرف فيها العين على الحروف والكلمات المكتوبة ، ثم محاولة نطق هذه الكلمات والحروف وتبعاً لهذا المفهوم فإن القارئ الجيد هو الذي ينطق الحروف نطقاً جيداً ويخرجها من مخارجها الصحيحة ويقرأ بصوت مسموع واضح، دون اهتمام بفهم الرموز المكتوبة او المعاني الكامنة وراءها، وفلسفة هذا المفهوم القديم للقراءة كانت قائمة على اساس ان الفهم سيأتي مع مرور الزمن بالتكرار والمران (مجاور، 1980 : 306).

وما زال هذا المفهوم مسيطرا على عدد كبير من المعلمين، فدرس القراءة يعني عندهم ان يكلف المعلم تلميذا قراءة ـ نطق ـ كلمات الموضوع ، ثم تلميذا ثانيا ثم ثالثا الى ان تنتهي الحصة، دون تدريب التلميذ على اعمال عقله فيما قرأ (معاش ، 2016 : 33 ـ 34).

المحور الثاني/ دراسات سابقة

أولاً: عرض الدراسات السابقة المحلية والعربية:

دراسات تناولت تقييم الاداء : استعرضتها الباحثة كما في الجدول الاتي، مراعية التسلسل الزمني:

جدول (1) الدراسات السابقة لتقييم الاداء المحلية والعربية

الاسم والمكان والسنة	**نور الدين / 2018 / الجزائر**
عنوان الدراسة	**اهمية تقييم الاداء في التحصيل العلمي لدى الطلاب الجامعيين دراسة مسحية لطلاب قسم العلوم الانسانية بجامعة معسكر (2016-2017)**
هدف الدراسة	**التعرف على دور تقييم اداء الطلبة في تطوير دافعية الطلاب الجامعيين في التحصيل العلمي**
حجم العينة	**(300) مفردة تشمل طلاب قسم العلوم الانسانية بجامعة مصطفى اسطنبولي (معسكر)**
منهج الدراسة	**الوصفي**
ادوات الدراسة	**الاستبانة**
الوسائل الاحصائية	**جمع المعلومات وتفريغها ودراستها عن طريق برنامج الاكسل**
نتائج الدراسة	**1ـ 53 ٪ من المبحوثين صرحوا بأنهم عزفوا عن حضور محاضرات السداسي الثاني بسبب عدم حصولهم على درجات مقبولة في امتحانات السداسي الاول** **2ـ اكثر من 98 ٪ اكدوا المامهم بأليات التقييم المعمول بها** **3ـ 70 ٪ من المبحوثين ارجعوا عزوفهم عن المواظبة في الحضور بسبب الروتين** **4 ـ صرح 60 ٪ من المبحوثين ان مزاولتهم للدراسة الجامعية هي بسبب عدم وجود خيار اخر كالعمل او الزواج بالنسبة للإناث.**
الاسم والمكان والسنة	**عبد العزيز واخرون / 2020 / العراق**
عنوان الدراسة	**تقييم اداء طلبة كلية التربية الجامعة العراقية في التطبيق المدرسي (الجمعي) من وجهة نظر ادارات المدارس**
هدف الدراسة	**1 ـ تقييم أداء الطلبة المطبقين من وجهة نظر ادارة المدارس** **2 ـ دلالة الفروق في تقييم أداء الطلبة المطبقين من وجهة نظر ادارة المدارس**
حجم العينة	**تكونت العينة من طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الجامعة العراقية بلغ عددهم (370) طالبا وطالبة**
منهج الدراسة	**الوصفي**
ادوات الدراسة	**استمارة تقييم ادارات المدارس**
الوسائل الاحصائية	**استعان الباحث بالحقيبة الاحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية spss لمعالجة بيانات بحثه وعلى النحو الاتي .** **1 ـ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين** **2 ـ معامل الارتباط بوينت بايسيريـال** **3 ـ معادلة كيودر ريتشاردسون**
نتائج الدراسة	**ان الطلبة المطبقين في المدارس (المتوسطة ـ الاعدادية الثانوية) لديهم مستوى من الاداء المتميز لمهنة التعليم اذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية**

الاسم والمكان والسنة	عباس / 2022 / العراق
عنوان الدراسة	تقييم اداء مدرسي ومدرسات مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة
هدف الدراسة	1 ـ تقييم اداء مدرسي ومدرسات مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة 2 ـ تعرف دلالة الفروق الاحصائية في تقييم اداء مدرسي ومدرسات مادة مبادئ الفلسفة وعلم النفس للصف الخامس الادبي في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة
حجم العينة	(40) مدرسا ومدرسة
منهج الدراسة	الوصفي
ادوات الدراسة	استمارة ملاحظة
الوسائل الاحصائية	معادلة كوبر ـ النسبة المئوية وسيلة حسابية ـ مربع كاي
نتائج الدراسة	وجود فروق ذات دالة احصائية بين الذكور والاناث في بعض الفقرات للمجالات جميعها

ثانياً: الافادة من الدراسات السابقة:

1ـ التعرف على مناهج البحث التي اتبعتها هذه البحوث.

2 ـ الافادة من بعض المصادر لإتمام البحث الحالي.

3ـ الاطلاع على الادبيات المتعلقة بموضوع البحث الحالي.

4ـ اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لموضوع الدراسة.

5 ـ عرض النتائج وتفسيرها.

الفصل الثالث:
منهجية البحث وإجراءاته

– منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لكونه أكثر المناهج ملاءمة لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات والكشف عن الفروق فيما بينها .لأنه أنسب المناهج وايسرها للوصول إلى إهداف بحثها وكذلك لارتباطه بدراسة الموضوعات المتعلقة بالمجالات الإنسانية ويتبع المنهج الوصفي لأجل استقصاء الظواهر القائمة في الواقع وتشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين عناصر أخر.

إذ يعد المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث استخداماً وأكثرها انتشاراً إذ لا يمكن الاستغناء عنه، لأنه في دراسة أي ظاهرة لا بد أن تتوافر لدى الباحث أوصاف وقيمة للظاهرة التي يحاول دراستها (داود وعبد الرحمن، 1990: 159) .

– إجراءات البحث:

أولاً : مجتمع البحث: يعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية، وهي تتطلب دقة بالغة، إذ يتوقف عليه اجراء الدراسات وتصميمها وكفاءة نتائجها (شفيق،184 ,2001)؛ لذا تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة المرحلة الرابعة – قسم اللغة العربية في كليات التربية ضمن محافظة بغداد (كلية التربية ابن رشد، كلية التربية المستنصرية، كلية التربية الجامعة العراقية، كلية التربية الجامعة العراقية (بنات))، للعام الدراسي

(2021 – 2022) البالغ عددهم (496) بواقع (129) ذكور، و(367) إناث.

ثانياً: عينة البحث: تعرف العينة على أنها جزء من كل او انها مجموعة عناصر يتم أخذها من المجتمع الاصلي المراد بحثه (الجادري، 2009 :93)؛ وتعرف العينة العشوائية البسيطة بانها ،تلك العينة التي لا تتقيد بنظام وترتيب معين وتكون دائما غير مقصودة بحيث تضمن لكافة العينات فرصا متساوية من التمثيل والتقليل من العامل الشخصي في الاختيار (محجوب: 2002: 241).

حيث تألفت عينة البحث من (100) طالب وطالبة بنسبة (20.2٪) من المجتمع الاصلي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية بواقع (41) طالب و(59) طالبة من المجتمع الاصلي.

ثالثاً: أداة البحث: لتحقيق إهداف البحث الحالي قامت الباحثة ببناء أداة لقياس مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الرابعة – قسم اللغة العربية، ويمكن ان نلخص وصف الأداة كما يلي:

■ **اختبار قياس مهارات القراءة:**

– **تحديد الهدف من الاختبار:** قياس تمكن افراد العينة من مهارات القراءة (مهارة التعرف، مهارة الفهم، مهارة النطق، مهارة القراءة السريعة).

– **إعداد فقرات الاختبار:** اطلعت الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة وعليه أعدت الباحثة اختباراً لقياس مهارات القراءة يتكون من جزئيين (شفوي وموضوعي) في ضوء تحليل المحتوى للمادة الدراسية، اذ تم قياس كل مهارة بعدد من الفقرات ضمن الجزئيين الشفوي والموضوعي للاختبار.

أذ يتكون الجزء الشفوي من الاختبار من اربعة اسئلة تحتوي على فقرات استبانة ملاحظه بتدرج (يميز/ لا يميز) تقوم الباحثة فيها باختبار الطالب شفهياً لتحدد تمكنه من النص المقروء حسب مهارات القراءة (مهارة التعرف، مهارة الفهم، مهارة النطق، مهارة القراءة السريعة) بواقع فقرتين لمهارة التعرف، وستة فقرات لمهارة النطق، وفقرتين لمهارة الفهم، وفقرتين لمهارة القراءة السريعة.

اما الجزء الموضوعي فيتكون احدى عشر فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ثلاثي البدائل استخدمت الفقرات الست الاولى (1 – 6) لقياس مهارة التعرف، والفقرات الأخرى (7 – 11) لقياس مهارة الفهم.

وعليه يتكون اختبار قياس مهارات القراءة من جزئيين شفوي (يتكون من اربعة اسئلة شفوية تحتوي على 12 فقرة استبانة لملاحظة مهارة الطالب القرائية) وجزء موضوعي (يتكون من 11 فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس تمكن الطالب من مهارتي التعرف والفهم).

– **تعليمات الإجابة على الاختبار:** قامت الباحثة بإعداد تعليمات الإجابة عن الاختبار للجزء الموضوعي وتشمل معلومات عامة عن الطلبة وطريق الإجابة على الفقرات عن طريق مثال توضيحي وإعطاء فكرة عن الهدف من الاختبار والوقت المخصصة للإجابة.

– **تعليمات تصحيح فقرات الاختبار:** وضعت الباحثة معايير لتصحيح الاختبار حيث تعطى (درجة واحدة) للإجابة الصحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار وتعطى درجة (صفر) للإجابة الخاطئة أو المتروكة وبذلك تكون درجة الاختبار الكلية (23) درجة بواقع 12 درجة للجزء الشفوي (استبانة الملاحظة) و11 درجة للجزء الموضوعي.

– **صدق الاختبار:** يقصد بصدق الاختبار هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي ان الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يحقق الهدف الذي وضع

من أجله (الإمام ، 2011 : 130)، وتم التحقق من صدق اختبار مهارات القراءة من خلال الصدق الظاهري (صدق الخبراء) وصدق المحتوى وصدق البناء (الاتساق الداخلي).

أ- الصدق الظاهري: يقصد بالصدق الظاهري أن تكون فقرات الاختبار قوية الصلة بما يفترض إن تقيسه (عمر، وآخرون . 2010 : 196). وللتأكد من المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها يضمن الصدق الظاهري للاختبار، إذ تم عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء المحكمين للتثبت من معايير صياغة الفقرات والدقة العلمية وانسجام الفقرات مع بعضها، ولم تجرى اي تعديلات، او اضافة، او حذف على فقرات الاختبار. وبذلك تحقق الصدق الظاهري ويسمى هذا النوع من الصدق أيضا بصدق المحكمين.

ب- صدق المحتوى: يعد صدق المحتوى من اكثر انواع الصدق صلاحية للاستعمال في حالات قياس التحصيل الصفي والاكاديمي ويعرف بانه المدى الذي يمثل فيه الاختبار نصاً محدداً من المواضيع والعمليات (ملحم، 2011 : 27). وقد عرضت الباحثة محتوى فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمحكمين من ذوي الخبرة والتخصص لبيان مدى مطابقة الاختبار لقياس مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الرابعة - قسم اللغة العربية ، وقد حصلت الفقرات على نسبة أتفاق (80٪) فاكثر ، لذا يعد الاختبار صادقاً من حيث المحتوى .

- تطبيق الاختبار الاستطلاعي :

أ- التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار: بهدف التثبت من وضوح تعليمات الإجابة عن الاختبار وفقراته ومدى فهم الطلبة لبدائل الإجابة طبق الاختبار على (20) طالباً وطالبة من طلبة المجتمع الاصلي، وقد تبين أن فقرات الاختبار أجمعها واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصوغ تبين ذلك من قلة استفسار الطلبة. وقد بلغ متوسط وقت الإجابة عن الاختبار (25) دقيقة.

ب- التطبيق الاستطلاعي الثاني للتحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

ويشمل التحليل مؤشرات عدة مثل: المؤشرات الاحصائية و ايجاد معامل الصعوبة، معامل التمييز وفاعلية البدائل الخاطئة (الزاملي وآخرون، 2009 : 366 - 367).

طبق الاختبار على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة من طلبة المجتمع الاصلي (لقسم اللغة العربية- كلية التربية المستنصرية) وبعد تصحيح الإجابات نظمت قوائم بالدرجات ورتبت تنازلياً ثم قسمت بين مجموعتين واخذت نسبة (27٪) من الدرجات العليا لتمثل المجموعة العليا ونسبة (27٪) من الدرجات الدنيا لتمثل المجموعة الدنيا لغرض استخراج الخصائص السيكومترية للاختبار، وبذلك بلغ عدد الاستمارات 27 استمارة للمجموعة العليا و27 للمجموعة الدنيا.

■ **المؤشرات الإحصائية:** تم التحقق من المؤشرات الإحصائية لاختبار مهارات القراءة، إذ أظهر توزيع البيانات انها موزعة توزيع طبيعي او شبه طبيعي لأن نتائج الالتواء والتفرطح تقع ضمن الفترة (+3... -3)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(2) المؤشرات والخصائص الاحصائية لاختبار مهارات القراءة

المعادلات	مهارة التعرف	مهارة النطق	مهارة الفهم	مهارة القراءة السريعة	الجزء الشفوي	مهارة التعرف	مهارة الفهم	الجزء الموضوعي	درجات الاختبار النهائية
العدد	100	100	100	100	100	100	100	100	100
المتوسط	1,36	3,71	1,18	0,99	7,24	3,33	2,15	5,48	12,72
الوسيط	2	4	1	1	8	3	2	5	13
المنوال	2	4	1	0	8	4	1	5	14
الانحراف المعياري	0,772	1,486	0,757	0,823	2,37	1,436	1,336	2,13	3,814
التباين	0,596	2,208	0,573	0,677	5,619	2,062	1,785	4,535	14,55
الالتواء	0,73-	0,24-	0,31-	0,019	0,32-	0,23-	0,186	0,12-	0,1-
الخطأ المعياري للالتواء	0,241	0,241	0,241	0,241	0,241	0,241	0,241	0,241	0,241
التفرطح	0,95-	0,44-	1,19-	1,52-	0,15-	0,68-	0,96-	0,56-	0,49-
الخطأ المعياري للتفرطح	0,478	0,478	0,478	0,478	0,478	0,478	0,478	0,478	0,478
المدى	2	6	2	2	10	6	5	9	17
اقل درجة	0	0	0	0	2	0	0	1	4
اعلى درجة	2	6	2	2	12	6	5	10	21
المجموع	136	371	118	99	724	333	215	548	1272

■ **معامل صعوبة الفقرات:** ويقصد به النسبة المئوية للطلاب الذين اجابوا عن فقرات الاختبار اجابة صحيحة الى المجموع الكلي للطلاب كونه يفضل استخدامه مع المجموعات الصغيرة (ملحم، 237:2011). إذ يشير (الظاهر وآخرون، 1999) إلى أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,80-0,20) (الظاهر وآخرون، 1999: 83) لذا تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة الصعوبة كونها تتراوح بين (0.22 - 0.66).

■ **معامل التميز لفقرات الاختبار:** ويقصد به قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب ذي المعرفة الأكثر وطلاب ذي المعرفة الاقل بالنسبة للاختبار (ملحم، 2000 : 239) . كما هو التمييز بين الفروق الفردية بين طلبة المجموعتين الذين يعرفون الإجابة والذين لا يعرفون الإجابة على فقرات الاختبار، كما اشار له (Ebel) فاذا كان معامل التمييز اكبر من (0,20) تعد فقرة جيدة (الدليمي وعدنان، 2005 : 89).

وقامت الباحثة بحساب معامل التميز لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد انها جيدة، اذ ان معاملات التمييز تعد جيدة اذا كانت تتراوح بين (0.20- 0.80)، وبناء على ذلك تعد فقرات الاختبار جيدة من حيث قدرتها التمييزية، ولذلك تم الإبقاء عليها ولم تحذف أي منها

(الخياط، 2009 :256) لذا تعد جميع فقرات الاختبار مقبولة التمييز كونها تتراوح بين (0.667-0.259).

■ **فعالية البدائل الخاطئة للفقرات:** ويمكن عد البديل الخاطئ فعالاً عندما يجذب أكثر عدد ممكن من طلبة المجموعة الدنيا على انه البديل الصحيح، وفي الوقت نفسه يجذب عدداً قليلاً من طلبة المجموعة العليا وعندما يكون هناك بديل لم يجذب أحداً من المجموعتين الدنيا والعليا، فانه يكون واضح الخطأ ويجب استبداله من الفقرة (العجيلي وآخرون،2001 :71).

وبعد تطبيق معادلة فعالية البدائل ظهر أن البدائل قد جذبت بها عدداً اكبر من طلبة المجموعة الدنيا مقارنة بطلبة المجموعة العليا، وتتراوح بين(-0,07407 - -0,37037) وبذلك تقرر إبقاء البدائل الخاطئة كما هي من دون تغيير.

■ **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار بتطبيق معادلة (الفا كرونباخ) لأنها تستخدم مع الاختبارات التي تكون فيها درجة التصحيح (1،0) فوجد أن معامل الثبات يساوي (0.846) للاختبار ككل، اما ثبات الجزء الشفوي فيساوي (0.812) وثبات الجزء الموضوعي (0.881) وهذا يعد معامل ثبات جيدا فقد أشار (علام، 2009 : 543) ان قيمة (0,80) أو أكثر هي قيمة جيدة وعالية من الثبات.

رابعاً: الوسائل الإحصائية:

تم استعمال برنامج (SPSS) حسب الوسائل الإحصائية، منها:

- معامل الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل.
- معادلة الفا كرونباخ : لتحقق من الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للاختبار .
- الاختبار التائي لعينة واحدة : لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي لاختبار مهارات القراءة.

الفصل الرابع:
عرض النتائج وتفسيرها والتوصيات والمقترحات

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف: تقييم اداء طلبة المرحلة الرابعة بأقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية وفقا لمهارات القراءة.

للتحقق من الهدف تم تحليل اجابات عينة البحث البالغة (100) طالب وطالبة، وتبين ان المتوسط الحسابي للعينة (13.05) بانحراف معياري (3.825) والمتوسط الحسابي الفرضي للمقياس (11.5)، ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وتبين ان القيمة التائية المحسوبة (4.052) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية (1,661) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (99)، وهذا يعني وجود فروق دال احصائياً بين المتوسطين الحسابيين ، لصالح المتوسط الحسابي للعينة. وهذه النتيجة تشير الى ان عينة البحث تتمتع بدرجة عالية من مهارات القراءة ، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول(3) نتيجة القيمة التائية لاختبار مهارات القراءة للعينة الكلية

اختبار مهارات القراءة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة T الجدولية	قيمة T المحسوبة	الدلالة الإحصائية عند 0,05
	100	13,05	3,825	11,5	99	1,661	4,052	دالة

وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الدراسات السابقة من ان الطلبة توجد لديهم مهارات القراءة، وترى الباحثة ان هذه النتيجة تشير الى ان طلبة المرحلة الرابعة لديهم القدرة على اكتساب مهارات القراءة المختلفة.

■ وللتفصيل في عرض نتيجة تمكن الطلبة من مهارات القراءة عمدت الباحثة بدراسة البيانات حسب نوع المهارة للتأكد من هذه النتيجة واي المهارات هي الاكثر ممارسة عند الطلبة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (4) نتائج القيمة التائية لاختبار مهارات القراءة حسب المهارة للعينة الكلية

الجزء	المهارة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	قيمة T الجدولية	قيمة T المحسوبة	الدلالة الإحصائية عند 0,05
الشفوي	التعرف	100	1,57	0,65528	1	99	1,661	8,69	دالة
الشفوي	النطق	100	3,89	1,448	3	99	1,661	6,143	دالة
الشفوي	الفهم	100	1,21	0,728	1	99	1,661	2,881	دالة
الشفوي	القراءة السريعة	100	1,020	0,8037	1	99	1,661	0,249	غير دالة
مهارات الجزء الشفوي		100	7,69	2,268	6	99	1,661	7,450	دالة
الموضوعي	التعرف	100	3,090	1,589	3	99	1,661	0,566	غير دالة
الموضوعي	الفهم	100	2,27	1,316	2,5	99	1,661	1,746	دالة للفرضي
مهارات الجزء الموضوعي		100	5,36	2,208	5,5	99	1,661	0,634	غير دالة

يتضح من الجدول اعلى حصول الطلبة على نتائج عالية في الجزء الشفهي من اختبار مهارات القراءة خلاف الجزء الموضوعي وحسب الآتي:

1- حصلت مهارة التعرف (ج/ش) على متوسط (1.57) بانحراف معياري (0.65528) وكانت نتيجة القيمة التائية دالة لصالح متوسط العينة وهذا يدل على تمكن الطلبة من هذه المهارة.

2- حصلت مهارة النطق (ج/ش) على متوسط (3.89) بانحراف معياري (1.448) وكانت نتيجة القيمة التائية دالة لصالح متوسط العينة، وهذا يدل على تمكن الطلبة من هذه المهارة.

3- حصلت مهارة الفهم (ج/ش) على متوسط (1.21) بانحراف معياري (0.728) وكانت نتيجة القيمة التائية دالة لصالح متوسط العينة، وهذا يدل على تمكن الطلبة من هذه المهارة.

4- حصلت مهارة القراءة السريعة (ج/ش) على متوسط(1.020) بانحراف معياري (0.8037) وكانت نتيجة القيمة التائية غير دالة، وهذا يدل على عدم تمكن الطلبة من هذه المهارة.

5- حصل الجزء الشفوي على متوسط (7.69)

بانحراف(2.268) وكانت نتيجة القيمة التائية دالة لصالح متوسط العينة وهذا يدل على تمكن الطلبة من مهارات القراءة ضمن نتائج الاختبار الشفوي.

6- اما نتائج الجزء الموضوعي فهي لا تدل على تمكن الطلبة من المهارات التي تم تطبيقها عليهم عند اختبارهم موضوعياً خلاف الجزء الشفوي.

ثانياً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحثة الآتي:

1. أن طلبة المرحلة الرابعة لديهم تمكن من مهارات القراءة المختلفة.
2. أن طلبة المرحلة الرابعة لديهم ضعف في الجانب الموضوعي لمهارات القراءة خلاف الجانب الشفوي.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء الاستنتاجات توصي الباحثة بالآتي:

1. تضمين المقررات الجامعية وخاصة لقسم اللغة العربية مواد تنمي مهارات القراءة المختلفة.
2. فتح ورش ودورات لتدريسي قسم اللغة العربية للتعريف بمهارات القراءة المختلفة وكيفية توظيفها شفوياً وموضوعياً من خلال تطبيق الاختبارات والتمرينات الخاصة بها.
3. ضرورة تفعيل برنامج تطوير الكفاءات التدريسية، وقيام مراكز التطوير والتعليم المستمر عقد ندوات لمناقشة مهارات القراءة والطرائق المناسبة لاكتسابها.

رابعاً: المقترحات :

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:-

1. أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في اكتساب مهارات القراءة لدى طلبة المرحلة الرابعة قسم اللغة العربية كلية الآداب.
2. مهارات القراءة وعلاقته بالقدرة على ضبط احكام التجويد لدى طلبة الجامعة.
3. درجة إسهام مهارات القراءة في الكفاءة الذاتية لدى مدرسي اللغة العربية.

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم .**

1) ابن منظور، (2011)، جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب**، ط7، مجلد 13، دار صادر للطباعة، بيروت .
2) ابو الضبعات، زكريا اسماعيل (2007)، **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، المملكة الاردنية الهاشمية .
3) اسماعيل، بليغ حمدي، (2011)، **استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية**، دار المناهج، عمان .
4) الإمام، محمد صالح (2011): «**القياس في التربية الخاصة (رؤية تطبيقية)**»، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
5) البجة، عبد الفتاح حسين، (2005)، **اساليب تدريس مهارات اللغة العربية وادابها**، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة .
6) البصيص، حاتم حسين، (2011)، **تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم** ، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.
7) التميمي والنعيمي، (2022)، **التفكير الجاد في اللغة العربية (رؤية اكاديمية)**، مكتبة اليمامة، بغداد .
8) جاب الله، وسعد، (2011)، **تعليم القراءة والكتابة اسسه واجراءاته التربوية**، دار المسيرة، عمان .

9) جابر، عبد الحميد وأحمد خير كاظم(1983): «**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**»، دار النهضة العربية، القاهرة.
10) جاد، ايناس محمد، (2003)، **تقويم معلم الرياضيات لأدائه التدريسي بالمرحلة الاعدادية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنصورة .
11) الجادري، عدنان حسين وأبو الحلو يعقوب عبدالله (2009): «**الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والانسانية**»، ط1، أثراء للنشر والتوزيع، عمان.
12) الجبوري، حسين(2012): «**منهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية**»، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
13) الحاوري، محمد عبد الله، (2011) **طرائق تدريس اللغة العربية** ، عمان .
14) الحجيمي، انتصار جبار، (2016)، **اثر استراتيجية عظم السمكة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لطالبات الصف الثاني متوسط**، مكتبة اليمامة، بغداد .
15) خاطر، محمود رشدي، واخرون، (1998)، **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**، مؤسسة الكتب الجامعية، عمان .
16) الخطيب، محمد ابراهيم، (2009)، **مناهج اللغة العربية، وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الاساس** ، مؤسسة الوراق ،عمان .
17) الخطيب، محمد الامين، (2013) ، **القياس والتقويم التربوي** ، صنعاء – اليمن.
18) خليل ـ محمد ابو الفتوح، (2011)، **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، مكتبة الشقري، الرياض .
19) الخولي، محمد علي، (2000)، **اساليب تدريس اللغة العربية**، دار الفلاح، الاردن.
20) الخياط، ماجد محمد (2009): «**اساسيات القياس والتقويم في التربية**»، دار الراية، عمان
21) دعمس، مصطفى نمر، (2008)، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث**، دار غيداء، عمان.
22) الدليمي، احسان علوي، عدنان محمود (2005): «**القياس والتقويم في العملية التعليمية**»، ط1، مكتبة احمد الرياغ، بغداد .
23) الدليمي، كامل محمود نجم، (2003)، **اساليب تدريس قواعد اللغة العربية**، دار المناهج، عمان .
24) الدوسري، راشد حماد، (2004)، **القياس والتقويم التربوي الحديث**، دار الفكر، عمان .
25) الديس، ربى محمود، (2020)، **برنامج تعليمي محوسب لتحسين مهارات القراءة لذوي صعوبات التعلم**، د.ت.
26) الزاملي، علي عبد جاسم، وعبد الله محمد الصارمي، وعلي مهدي كاظم(2009): «**مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**»، مكتبة الفلاح، الكويت.
27) زاير وايمان، (2014)، **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**، دار وائل للنشر ، عمان .
28) زاير وسماء، (2015)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، الدار المنهجية، عمان.
29) الزهيري والساعدي، (2020)، **القراءة الناقدة وتطبيقاتها التربوية**، مكتبة الشروف الشروق، ديالى .
30) الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم وآخرون (1981): «**الاختبارات والمقاييس النفسية**»، ط1، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

31) الزوبعي، عبد الجليل(1983)، «**دورة البحث التربوي التمهيدية الأولى من الفترة بين 2-1 سبتمبر 1980**»، **محاضرات البحث التربوي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الكويت.

32) زيد ، ميرا محمد ، (2016) ، **اسباب تدني مستوى القراءة ومقترحات علاجها في المدارس الاساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس .

33) الساعدي واخرون، (2021)، **دراسات تربوية معاصرة**، دار اليمامة ، العراق.

34) الساعدي والمياحي ، (2021) ، **المنهج التكاملي (مفهومه ـ نظرياته ـ طرائق تدريسه ـ تحليلة ـ دليل بنائه)** ، مكتبة اليمامة ، بغداد .

35) السعيد، رضا مسعد ومحمد عبد القادر النمر (2006): «**تطوير المناهج الدراسية (تطبيقات ونماذج منظومية)**»، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

36) سليمان وعلام ، (2009) ، **القياس والتقويم في العلوم الانسانية اسسه وادواته وتطبيقاته**، دار الكتاب الحديث، عمان.

37) السيد، محمود احمد، (1998)، **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**، مؤسسة طلاس للدراسة والترجمة ، دمشق، سوريا .

38) الشجيري والزهيري، (2022)، **اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي والتربوي**، مكتب المجتمع العربي ، عمان .

39) شفيق، محمد (2001): «**البحث العلمي لإعداد البحوث العلمية**»، المكتبة الجامعية، الاسكندرية .

40) الشمري، محمد صكب، (2015)، **فاعلية نموذج الانتقاء في تنمية المهارات القرائية لطلاب المرحلة الاعدادية في مادة المطالعة**، رسالة ماجستير غير منشورة .

41) صومان، احمد ، (2010) ، **اساليب تدريس الغة العربية**، دار زهران ، عمان

42) الظاهر، زكريا وآخرون (1999): «**مبادئ القياس والتقويم في التربية**»، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان.

43) عاشور، والحوامدة، (2009)، **فنون اللغة العربية واساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديثة ، أربد .

44) عبابنة، عماد غصاب (2009): «**الاختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها**»، ط1 دار المسيرة، عمان.

45) عبد الرحمن، هدى مصطفى، (2018)، **طرائق حديثة في تعليم اللغة**، دار جديد، عمان.

46) العجيلي، صباح حسين وآخرون (2001): «**مبادئ القياس والتقويم التربوي**»، ط1، مكتب أحمد الدباغ، بغداد.

47) العزاوي، نعمة رحيم، (1998) **من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة** ، مطبعة وزارة التعربية، بغداد .

48) عزيز حنا داود وانور حسين عبد الرحمن (1990): «**مناهج البحث التربوي**»، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد .

49) عطية، محسن علي، (2006)، **الكافي في اساليب تدرسي اللغة العربية** ، دار الشروق ، عمان .

50) ---------- ، (2008)، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ، دار المناهج ، عمان .

51) ----------، (2010)، **استراتيجيات**

ماوراء المعرفة في فهم المقروء ، دار المناهج ، عمان .
52) عطيو ، محمد نجيب ، (2014) ، **طرق تدريس العلوم بين النظرية والتطبيق** ، مكتبة الرشد ، الرياض.
53) علام، صلاح الدين محمود، (2000)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
54) ----------، (2009): «**القياس والتقويم التربوي والنفسي**» ، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
55) عمر، محمود احمد و حصة عبد الرحمن وتركي السبيعي وآمنة عبد الله تركي(2010): **القياس النفسي والتربوي**، ط1 ، دار المسيرة ،عمان .
56) عودة، أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي (1988): «**الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**»، ط1، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
57) عون والمحنة، (2021)، **التربية العملية بين التنظير والتطبيق** ، دار ابن السكيت ، بغداد
58) غنيم، محمد عبد السلام، (2004)، **مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي** ، مكتبة يوسف للنشر والتوزيع ، عمان .
59) الغول، منصور حسن، (2009)، **مناهج اللغة العربية طرائق واساليب تدريسها**، دار الكتاب، عمان .
60) القحطاني، محمد عامر، (2011)، **مطالب الاشراف التي يحققها المشرفون التربويون على تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض .
61) كاظم ، هلال مبدر، (2016)، **المستويات المعيارية لمهارات اللغة العربية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، رسالة دكتوراه غير منشورة .
62) كوافحة، تيسير مفلح، (2003)، **القياس والتقييم اساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار المسيرة، عمان .
63) لطيف، ولاء لطيف جاسم، (2017)، **تقييم تدريس مادة الثقافة الاسلامية من وجهة نظر اساتذة وطلبة الجامعة العراقية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة العراقية .
64) مجاور، محمد، (2000)، **تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية اسسه وتطبيقاته التربوية**، دار الفكر العربي، عمان .
65) مجلة دراسات معاصرة، (2018)، **دور التقويم والتقييم في ظل الاصلاحات التربوية المعاصرة**.
66) محجوب، وجيه (2002): «**فسيولوجيا التعلم**»، دار الفكر للنشر والتوزيع، بغداد.
67) محمود، عبد الرحمان كامل، (2005)، **طرق تدريس اللغة العربية**، القاهرة.
68) مدكور، علي احمد، (2006)، **تدريس فنون اللغة العربية**، دار الفكر العربي ، القاهرة .
69) مرتجي، نسرين فرحات، (2013)، **فعالية نظام تقييم الاداء السنوي لمعلمي المرحلة الثانوية وعلاقته بأدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم بمحافظة غزة**، فلسطين.
70) مرعي، وليد فائق، احمد، محمود علي، (2020)، **تعليم التفكير في اللغة العربية** ، بغداد .
71) مرعي والحيلة، (2002)، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة ، عمان
72) معاش، وصال عبد العزيز، (2016)، **تنمية مهارات القراءة الناقدة من خلال برنامج الكورت** . د.ت.
73) ملحم، سامي محمد (2000): «**القياس والتقويم**

في التربية وعلم النفس» ، ط1 ، دار المسيرة، عمان.

74) ---------- (2011): «**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**» ، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .

75) موسى، سلامة، (2012) **البلاغة العصرية واللغة العربية**، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة .

76) ميخائيل، امطانيوس نايف، (2015)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي للاسوياء ذوي الحاجات الخاصة**، دار الاعصار العلمي، عمان .

77) نصيرات، صالح، (2006)، **طرق تدريس العربية**، دار الشروق، عمان .

78) الهاشمي، عابد توفيق، (2006)، **طرائق تدريس مهارات اللغة العربية وأدابها للمراحل الدراسية**، بيروت .

79) هلال، محمد عبد الغني، (2005)، **مهارات القراءة السريعة**، دار الكتاب، عمان .

80) وزارة التعليم العالي، العراق (2018)، **دليل الطالب للقبول المركزي في الجامعات العراقية**، دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة، بغداد، العراق.

81) اليعقوبي، حيدر، (2013)، **التقويم والقياس في العلوم التبوية والنفسية رؤيا تطبيقية**، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية .