Alqahtani, S. (2024). Norm-Referenced Assessment of Early Reading Literacy Skills to Evaluate and Identify Students with Reading Disabilities, *Journal of Educational Science, 11* (2), 181 - 206. 10.54643/1951-011-002-006

Norm-Referenced Assessment of Early Reading Literacy Skills to Evaluate and Identify Students with Reading Disabilities

Dr. Saeed S. Alqahtani
Associate professor - College of Education - Department of special education
Prince Sattam bin Abdulaziz University
saeed.alqahtani@psau.edu.sa

Abstract:

Teachers face difficulty in determining students' reading performance, often relying on subjective methods, such as personal judgment. Therefore, it is crucial to establish accurate, objective, and standardized assessment methods that teachers can use to evaluate students' reading performance and identify those at risk of developing reading difficulties. This study aims to develop a norm-referenced standard to assess students' basic reading skills (early literacy skills), including letter fluency, letter naming, phonological awareness, and word reading. A longitudinal study was conducted, testing a total of 448 first and second-grade students in four basic reading skills three times during the school year (at the end of the first semester, the second semester, and the third semester). The results were analyzed to establish a norm-referenced standard, divided into four percentile categories (90%, 75%, 50%, 25%), indicating different levels of student reading proficiency. Students scoring below the 25th percentile can be considered as having learning disabilities or severe reading skill deficits. This measure achieves three main objectives used for making important educational decisions: determining reading levels, identifying students with learning disabilities, and monitoring student performance as they progress or join individualized educational programs..

Keywords: curriculum-based measurement, norm-referenced, early literacy skills, learning disabilities

القحطاني، سعيد. (2024). بناءُ معيارٍ مرجعي لاختباراتِ القياسِ المبنيِّ على المنهجِ في مهاراتِ القراءةِ الأساسيّة؛ للتعرُّفِ على الطُّلاب ذوي صعوباتٍ في القراءة. *مجلة العلوم التربوية*، *11* (2) ، 181 - 206 . 10.54643/1951-011-002-006

بناءُ معيارٍ مرجعي لاختبارات القياس المبنيِّ على المنهجِ في مهارات القراءة الأساسيّة؛ للتعرُّفِ على الطُّلاب ذوي صعوباتٍ في القراءة

د. سعيد سعد آل شرف القحطاني[1]

المستخلص:

يواجه المعلّمون صعوبةً في تحديد مستوى الطُّلاب في مهارات القراءة المختلفة ، باستخدام طرقٍ غير موضوعية كثيرة ، مثل الحُكم على مستوى الطالب؛ لهذا من الأهمية بمكان إيجاد معيارٍ موضوعي دقيقٍ محايدٍ ، يمكن أن يستخدمه المعلّم لتقييم الطُّلاب العاديين ، والتَّعرُّف على الطُّلاب المعرَّضين لخطر صعوبة القراءة ، مثل الطُّلاب ذوو صعوبات التَّعلُّم ، لهذا تهدف هذه الدِّراسة إلى بناء معيار مرجعي ((norm reference يتمُّ استخدامه لتقييم الطُّلاب في مهارات القراءة الأساسيّة (early literacy skills) (الطّلاقة في نطق الحروف ، تسمية الحروف ، الوعي الصّوتي ، قراءة الكلمات). تمَّ إجراء دراسة طولية ، واختبار مجموع (448) تلميذ وتلميذة من طلَّاب الصّف الأول والثاني الابتدائي في أربع مهاراتٍ من مهارات القراءة الأساسيّة ، بمعدَّل ثلاث مرَّاتٍ خلال السَّنة الدِّراسيَّة ، (نهاية الفصل الدِّراسي الأول ، والفصل الدِّراسي الثاني ، والفصل الدِّراسي الثالث). وتمَّ تصميمُ ثلاثة نماذجَ لكلِّ مهارةٍ من مهارات القراءة الأساسيّة ، ومن ثمَّ تمَّ إنشاءُ معيارٍ مرجعيّ مقسَّم لأربع فئاتٍ مئينية (90 % ، 75 % ، 50 % ، 25 %) ، تبيّن مستويات الطُّلاب القرائيّة المختلفة ، وتُستخدَم لمقارنة أداء وتحديد المستوى (الطُّلاب الذين ينخفض أداؤهم عن (25 %) درجة مئويّة ، يمكن أنْ يُعتبروا من ذوي صعوبات التَّعلُّم ، أو لديهم انخفاضٌ شديدٌ في مهارات القراءة). يحقّقُ هذا المقياس ثلاثة أهداف رئيسية تُستخدم لاتخاذ قراراتٍ تربويّةٍ مهمّة (تحديد مستوى القراءة ، التَّعرُّف على الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم ، مراقبة أداء الطُّلاب أثناء تقدمهم ، أو أثناء انضمامهم للبرنامج التَّربوي الفردي).

الكلمات المفتاحية: القياس المبني على المنهج ، معيار مرجعي للقراءة ، مهارات القراءة الأساسية ، صعوبات التعلم.

(1) أستاذ مشارك – كلية التربية– قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، Saeed.alqahtani@psau.edu.sa

مقدمة:

التَّعرُّف على الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم في المراحل المبكّرة مهمّةٌ صعبةٌ جدًّا؛ نظرًا لصعوبة تحديد مهاراتهم في القراءة، ومعرفة ما إذا كانوا يحقّقون تقدُّمًا أكاديميًّا كسائر الطُّلاب أم لا؟! حيث أنَّ معرفة مستوى الطُّلاب في هذه المرحلة المبكّرة مهمٌّ جدًّا لتفعيل برامج التدخُّل المبكّر، وتصميم البرامج التربوية الفردية؛ لتلافي تفاقم المشكلة مستقبلًا، ومساعدة الطُّلاب في التوقيت المناسب، ولكن الإخفاق في التَّعرُّف على هذه الفئة يسبِّبُ تبعاتٍ تربويةً سلبيةً على الطّالب والإدارة التعليميَّة في تكاثر الطُّلاب ضعيفي القراءة، بما فيهم الطُّلاب ذوو صعوبات التَّعلُّم.

هناك عدّة طرقٍ للتعرُّف على الطُّلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، منها: اختبارات القدرات العقلية، مثل: (مقياس وكسلر للذكاء)، واختبارات التحصيل الأكاديمي المعياريَّة (وودكوك-جونسون)، واختبارات القدرات النمائية الإدراكية والمعالجة (مثل اختبار الإدراك البصري) (Flanagan and Alfonso, 2019; McCoach and Kehle, 2020; Mather and Wendling, 2018, Woodcock and Mather, 2016). ولكن يعيب على هذه الاختبارات، صعوبة تطبيقها، واستحالة تكرارها؛ نظرًا لما تتطلّبه من شروطٍ للتطبيق والحكم، وعليه تمَّ تصميم نموذج الاستجابة للتدخُّل كنموذج لتشخيص وتقديم الدعم المطلوب للطلاب المعرضين لخطر الإخفاق الدراسي بما فيهم الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

نموذج الاستجابة للتدخُّل، هو نظامُ دعم متعدّد المستويات، يهدف إلى اكتشاف الطُّلاب المعرَّضين لخطر الإخفاق الأكاديمي في وقتٍ مبكِّرٍ (Buysse and Peisner-Feinberg, 2013). حيث يتمُّ إجراء تقييمات متكررة للطلاب، ومراقبة أدائهم على مدار الفصل الدِّراسي، وبناءً عليها يتمُّ تصنيف الطُّلاب بناءً على مدى استجابتهم للبرامج التعليميَّة إلى ثلاثة مستويات، هي: المستوى الأول: الطُّلاب متدنيي المستوى بدرجة بسيطة، ويمكن أن يتحسن أدائهم باستخدام المناهج الدِّراسية والبرامج التعليمية البسيطة. المستوى الثاني الطُّلاب متدنيي المستوى بدرجة متوسطة ويمكن أن يتمَّ تحسُّن أدائهم باستخدام برامج تربية أكثر كثافة وتركيز. ومن ثمَّ المستوى الثالث، ويتمُّ فيه إحالة الطُّلاب إلى برنامج مكثَّف، ومن المكن تصنيفهم بذوي صعوبات التَّعلُّم (Fletcher and Vaughn, 2009).

يحدِّد المركز الوطني للاستجابة للتدخل أربعة أهداف تعليميَّة لنموذج الاستجابة للتدخُّل، هي: الحدُّ من إخفاق الطُّلاب، والمسح للأداء الأكاديمي، ومراقبة التقدُّم في المهارات الأكاديميّة،

واتخاذ القرارات المبنية على بيانات (NCRTI , 2010). وهي مجموعةٌ من القرارات المهمّة التي تهدف إلى تحديد مستوى الطلبة الحالي ، ومقارنتهم بأقرانهم؛ للتّعرُّف عليهم ، وتحديد الطلبة المعرضين للخطر من الإخفاق الدِّراسي ، أو صعوبة التّعلُّم؛ لهذا من الأهمية بمكان توافر أدوات تقييم بسيطةٍ وسريعةٍ ، تساعد المعلِّم والتّربوي في اتخاذ هذه القرارات.

من أحدث طرق تقييم المهارات الأكاديميّة الأساسيّة التي تُستخدم بشكلٍ أساسيّ في نموذج الاستجابة للتدخُّل هو القياس المبني على المنهج (Hosp et al. , 2007). وعلى الرغم من التسمية التي تُوحي باستخدام المنهج المدرسي في صياغة الاختبار ، إلا أنَّ القياس المبني على المنهج اختبارات معياريَّة في تصميمها ، وإجراءات تطبيقها ، ورصدها ، ويتمُّ مقارنة نتائجها بمعيار مرجعي (norm) لتقديم نتائج موضوعيةٍ ودقيقةٍ جدًّا تمكِّن المعلِّم من تتبُّع تطور مهارة الطّالب في فترة قصيرة جدًّا (Fuchs & Deno, 1991). ويُعرِّف دينو القياس المبني على المنهج (Curriculum-Based Measurements) بأنَّه شكلٌ من أشكال التقييم الذي يتضمّن قياسًا متكررًا لتقدم الطّالب في المهارات الأكاديميّة الأساسيّة (الرياضيات والقراءة والكتابة) تتوافق مع المنهج الدِّراسي ، وما يفترض من الطّالب تعلُّمه (Deno , 1985 , 1992).

يتميّز القياس المبني على المنهج بعدَّة خصائص ، أهمُّها أنَّه حسَّاسٌ للتغيير (التطور) الطفيف في مستوى أداء الطّالب (Cusumano , 2007) ،في فترةٍ قصيرةٍ ، واختبار قصير وموجز (اختبارات الدقيقة الواحدة)؛ ممّا يمكن للمعلِّم تكراره في فتراتٍ متقاربةٍ لرصد التغيير في مستوى أداء التلاميذ ، وهو معياريٌّ أيضًا؛ ممّا يعطي نتائجَ ثابتةً ، ولديه درجات صدق وثبات عالية (على سبيل المثال: هناك ارتباط قوية (0.67) لاختبار القياس المبني على المنهج في الطّلاقة في القراءة مع الاختبارات الإنجاز الأكاديميّة المعياريَّة ((Reschly et al. , 2009 ، و(0.49-0.69) مع اختبارات الاستيعاب القرائي (Hintze & Silberglitt, 2005) . كما يُستخدم القياس المبني على المنهج لعدّة أهدافٍ تتواءم مع نموذج الاستجابة للتدخُّل ، مثل التّعرُّف المبكر على الطُّلاب المعرّضين لخطر الفشل الدِّراسي ، بما فيه الطُّلاب ذوو صعوبات التّعلُّم ، ومن ثمَّ تقديم وتفعيل إجراءات التدخُّل المبكِّر

(Jenkins, Hudson & Johnson, 2007) ، ومراقبة تقدم الطُّلاب ممَّا يتيح للمعلِّمين تغذيةً راجعةً بمدى تطور مهارات الطّالب ، وإجراء التعديلات الضرورية بناءً عليها (Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005)..

وتشمل اختبارات القياس المبني على المنهج المهارات الأكاديميّة الأساسيّة فقط؛ ففي مجال القراءة ، تشمل اختبارات تسمية الحروف ، وأصوت الحروف ، والوعي الصوتي ، وقراءة الكلمات المفردة ، وقراءة النصوص ، والفهم القرائي. وفي مجال الكتابة ، تشمل الإملاء الكتابي والتعبير. وفي مجال الرياضيات تشمل العمليات الرياضية الأساسيّة ، والأعداد ، والهندسة ، والجبر ، النسب؛ حيث يتمُّ اختبار الطُّلاب في هذه المهارات ، ومن ثمَّ تتمُّ مقارنة أدائهم بمعايير مرجعية خاصَّة بكلِّ مهارة؛ إذ تتمُّ مقارنة أداء الطُّلاب وتحديد مستوى الطُّلاب بناءً على عدّة درجات مئينية تبيّن مستوياتهم المختلفة (على سبيل المثال: (90%) فأعلى: متمكن ، (75%) متوسط ، (50%) متدني ، و(25%) وأقل معرض لخطر الفشل الدِّراسي أو من ذوي صعوبات التّعلُّم (Hosp et al. , 2007).

ولا شكَّ أنَّ نتيجة الاختبار بحدِّ ذاته ليس لها معنى من دون مقارنةٍ مرجعيةٍ بالمستويات السابقة للطّالب نفسه ، أو مقارنته بمعيارٍ مرجعي لنفس المهارة المخصَّصة ، والصّف الدِّراسي ، والفصل الدِّراسي (Deno , 2003). فعلى سبيل المثال ، يتمُّ تحديد الدرجة المعياريَّة لمهارة طالبٍ متمكِّنٍ في الطّلاقة في القراءة (90%) في الصّف الثالث الابتدائي خلال الفصل الدِّراسي الأول قراءة (90) كلمةً في الدقيقة ، وطالب ضعيف جدًا (أقل من 25%) في ذات الفصل الدِّراسي والصّف الدِّراسي خلال الفصل نفسه والصّف الدِّراسي نفسه؛ لهذا من الأهمية بمكان وجود معيارٍ مرجعيّ دقيق جدًا يساعد المعلِّم على وضع كلِّ طالبٍ في المستوى المناسب له في كلِّ صفٍّ دراسي ، وفي كلِّ فصلٍ دراسي.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

تأتي أهميّة هذه الدِّراسة من أنَّ تقييم الطُّلاب منخفضي الأداء الأكاديمي ، بما فيهم ذوو صعوبات التّعلُّم ، عملية مهمة ضرورية جدًا وحاسمة لمساعدة الطُّلاب على النّجاح الأكاديمي؛ حيث إنَّ مرحلة تقييم مستوى الطّالب في المهارات الأكاديميّة المختلفة ، هو حجر الأساس لتحديد مستوى الطّالب ، واتخاذ الإجراء المناسب لمساعدته ، مثل التصنيف كما في نموذج الاستجابة للتدخُّل ، أو التشخيص التّدريسي في أثناء تنفيذ الخطة التربوية الفردية (أبو نيان ، 2005) ، أو التّعرُّف على الطُّلاب ذوي صعوبات التّعلُّم ، حيث تكمن المشكلة في أنَّ تقييم المعلِّمين لمهارات الطّالب ، ومنح درجةٍ بناءً على خبرة المعلِّم بالطّالب غير موضوعي (القحطاني ، 2023؛ Abo Hamor , 2012)

حيث يكمن الخلل في تقييم المعلِّم في عدم دقته(Bates and Nettelbeck , 2001) ، والحكم على مستوى المهارة العامة ككلٍّ ، وليس المهارة المتخصصة ، حيث إنَّ منح درجة على مهاراه الطّالب في القراءة لا يفيد في تحديد المهارة الضعيفة بالضبط (على سبيل المثال: مهارة الوعي الصوتي أم الاستيعاب القرائي). ولهذا يتمُّ استخدام اختبارات القياس المبني على المنهج بديلًا عن تقييمات المعلّمين ، للحكم بدقة وموضوعية على كلِّ مهارةٍ فرعيةٍ على حدة ، وتقديم بيانات واضحة تفيد المعلِّمين في تحديد مستوى التلاميذ.

تكمن المشكلة الأخرى في الدرجات الخام التي يصدرها المعلِّم أو النظام التعليمي ، حيث إنَّ هذا الدرجات لا تفيد بحدِّ ذاتها من دون استخدامها لمقارنة أداء الطّالب بنفسه أو أقرانه؛ إذ إنَّها تفتقر إلى الموضوعية؛ نظرًا لأنَّها محكية المرجع ، تمنح الطّالب درجة للانتقال بين الصّفوف. حيث أن هذا الأسلوب في التقييم مناسبٌ للمهارات العليا والمتقدِّمة (على سبيل المثال: الرياضيات في الصّف الثاني ثانوي) ولكن لا تفيد مع المهارات الأكاديميّة الأساسيّة ، مثل: القراءة والكتابة والرياضيات الأساسيّة في المرحلة الابتدائية والصّفوف الأولية. ناهيك عن المدى (range) في وصف الدرجات (على سبيل المثال: 1 إلى 5 أو 0 إلى 100%) ، ليست ذات معنى بحد ذاتها كما أنّها ليست معياريَّة ، يمكن استخدامها في التّعرُّف على الطُّلاب ذوي صعوبات التّعلُّم أو مراقبة تطور أداء الطّالب على مدى فترات معينة ، أو مقارنة أداء الطّالب بالمستوى المفترض تحقيقه في الصّف الدِّراسة والفصل الدِّراسي.

ولهذا يتمُّ استخدام القياس المبني على المنهج في التقييم في الكثير من النُّظم التعليميَّة (على سبيل المثال: الولايات المتحدة الأمريكية) بشكلٍ واسعٍ ومؤسّسي ومنهجي؛ حيث حاز القياس المبنى على المنهج اعتمادًا واسعَ النّطاق عبر مختلف البيئات التعليميَّة في الولايات المتحدة؛ نظرًا لفعاليته في تقييم تقدم الطُّلاب بطريقةٍ موثَّقةٍ ومنهجيّةٍ ، فقامت على أثرها العديد من الشركات والمنظَّمات بتطوير أدوات وموارد ، مثل (AIMSweb ، وDIBELS ، وeasyCBM) حيث تبني هذه المؤسسات اختبارات ومعايير القياس المبني على المنهج في المهارات الأكاديميّة الأساسيّة (Fuchs & Deno , 1991; Shinn , 2007) ، ويتمُّ تبنيها وفرضها من قبل الولايات وإدارات التَّعليم؛ حيث إنَّ بعض إدارات التَّعليم تفرض على المدارس استخدام اختباراتٍ محايدةٍ خارجيةٍ ، بما فيها اختبارات القياس المبني على المنهج لمتابعة أداء المدارس وتقييم مستويات طلابها ، وذلك لاتخاذ قرارات الدَّعم المادي ، وكفاءة الإنفاق والتشغيل(Stecker , Fuchs , & Fuchs , 2005; Hosp , Hosp ,

& Howell , 2007). حيث تهدف المؤسّسات التعليميَّة إلى ضمان ممارسات متسقة وقائمة على الأدلة العلمية ، وإنشاء نهجٍ موحّدٍ ومنتظمٍ لتقييم تقدم الطُّلاب. ويعزِّز اتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات مستوى الطّالب والمدرسة ، ممَّا يؤدي في النهاية إلى تحسين النّتائج التعليميَّة ومخرجات التّعلُّم.

وعلى الرغم من أهمية هذا النَّوع من التقييم في تحسين مخرجات التّعلُّم ، وانتشاره في كثير من الدُّول واللغات ، مثل اللُّغة الألمانيَّة (Anderson et al 2020) الإسبانية (Gutiérrez et al , 2022) والفرنسية (St-Pierre , 2002) ، إلا أنَّ اختبارات القياس المبني على المنهج باللُّغة العربية محدودٌ جدًّا ، فضلًا عن انعدام وجود (norms) معايير مرجعية لاستخدام هذه التقييمات بشكلٍ صحيحٍ ، منها أنَّ اختلاف اللُّغة يؤدي إلى اختلاف المعايير المرجعية ، فعلى سبيل المثال ، سرعة قراءة النصوص باللُّغة العربية تختلف عن الإنجليزية عن الإسبانية (Alqahtani , 2023) فأولى المحاولات التي تمَّت لتقنين القياس المبني على المنهج ، كانت في الأردن ، وذلك في مهارات قراءة الكلمات ، وقراءة النُّصوص والقراءة الاستيعابيَّة(Abu-Hamour , 2013a , 2013b , 2014). وتمّت لاحقًا دراساتٌ للتحقُّق من فاعلية بعض اختبارات القياس المبني على المنهج في مهارات القراءة المختلفة (Al-Hmouz , 2013; Mahfouz & Mohamed , 2023; Alqahtani 2024) والرياضيات (Al-Shehhi et al , 2019). وأثبتت هذه الدِّراسات في مجملها فاعلية القياس المبني على المنهجي في تقييم المهارات الأكاديميّة المختلفة باللُّغة العربيّة ، ولكن لا توجد أيُّ دراسةٍ أنشأت معيارًا شاملًا مرجعيًّا باللُّغة العربية لأيِّ مهارةٍ.

فاستخدام اختبارات القياس المبني على المنهج مقرونٌ بوجود معيارٍ مرجعيٍّ يُستخدم لتفسير هذه النّتائج ومقارنتها على ثلاثة مستويات ، هي: مستوى المهارة ، ومستوى الصّف الدِّراسي ، ومستوى الفصل الدِّراسي. وعليه يجب توافر معايير مرجعيّة لكلِّ مهارةٍ من المهارات الأكاديميّة الأساسيّة لكلِّ صفٍّ دراسي (الروضة وحتى السَّادس الابتدائي) لكلِّ فصلٍ دراسي (الفصل الأول ، والثاني ، والثالث) على غرار المعايير المرجعية باللُّغات الأخرى. ولهذا تهدف هذه الدِّراسة إلى إنشاء معايير مرجعية تستخدم لتفسير درجات اختبارات القياس المبني على المنهج باللُّغة العربيَّة ، في أربع مهاراتٍ من مهارات القراءة الأساسيّة ، لثلاث فصولٍ دراسيّة ، ولصفين دراسيين (الصّف الأول والصّف الثاني).

أسئلة الدراسة

- ما طلاقة الطُّلاب في الصّف الأول والثاني الابتدائي في مهارات القراءة الأساسيّة ، هي: (الوعي الصَّوتي ، ونطق الحروف ، وتسمية الحروف ، وقراءة الكلمات المُفردة)؟
- هل يمكن للمعيار المرجعي التَّفريق بين مستويات الطُّلاب المختلفة (ممتاز ، جيد جدًّا ، متوسط ، ضعيف; الصّف الأول الصّف الثاني) ، والتّعرُّف على الطُّلاب ذوي صعوبات القراءة؟

أهدف الدّراسة

- إنشاءُ معيارٍ مرجعيّ بالأرقام للصف الأول والثاني الابتدائي ، يستخدمُه المعلّم لمقارنة أداء الطُّلاب ، ومن ثمَّ الحكم على مستواهم بموضوعيّةٍ ، بما فيهم الطُّلاب ذوو صعوبات التَّعلُّم.
- التأكُّد من مدى صحة وصدق وموثوقية المعيار ، وقدرته على التمييز بين مستويات الطُّلاب المختلفة في المهارة والصّف ، بالإضافة إلى القدرة على التّعرُّف على الطُّلاب المعرضين لخطر الفشل الدِّراسي بما فيهم الطُّلاب ذوو صعوبات التَّعلُّم.

أهمية الدّراسة

تأتي أهميَّةُ هذا المشروع من قدرته على حلِّ مشكلة التَّقييم الموضوعي لمهارات القراءة الأساسيّة للطلَّاب ، وتقديم أداةٍ تُسهم بشكلٍ دقيقٍ جدًّا في وصفِ مستوى الطّالب الحالي ، ومن ثمَّ رسم أهدافٍ مستقبليَّةٍ للطلَّاب ، تنعكس أيجابًا على الطّالب والمعلّم والمدرسة والنِّظام التَّعليمي.

أ. على مستوى الطّالب:

- اكتشافُ الطُّلاب المعرضين لخطر الإخفاق الدراسي مبكِّرًا ، إذا تمَّ استخدام هذه الاختبارات في المسح ، وبالتالي تقديم الدَّعم والخدمات التربويَّة المناسبة ، وتقليص الفجوة في تعلُّم الطّالب.
- تحديدُ مستوى الطّالب بموضوعيَّة ، عند استخدام هذه الاختبارات في التَّشخيص؛ لتقديم المستوى المناسب من الدَّعم التَّعليمي.
- معرفةُ مدى تقدُّم الطّالب ، عند استخدام هذه الاختباراتِ في مراقبةِ الأداء ، لمعرفة أثرِ البرنامج التَّربوي ، ولوضع أهدافٍ للطالبِ ، يمكن متابعتُها بسهولة.

ب. على مستوى المعلّم:

- اتّخاذُ الإجراءات والقرارات التربويَّة المناسبة في الوقت المناسب.
- احتواءُ كلِّ الطُّلاب في الصّف ، وتقديم توقُّعاتٍ للطلاب المخفقين قبلَ تفاقمِ المشكلة التعليميَّة في مستوى أدائهم الأكاديمي.
- معرفةُ المستوى المناسب من الدَّعم ، وإدراك أثرِ الدَّعم ومدى فائدته على الطُّلاب ، وإجراء التَّعديلات الضَّرورية على البرنامج التّعليمي ، وأهداف كلِّ طالب.

ج. على مستوى النظام التعليمي:

- تحسينُ فرصِ النَّجاح التَّعليمي للطلاب من خلالِ التدخُّل المبكِّر والمناسب في مهاراتِ القراءة الأساسيّة.
- بناءُ معيارٍ مرجعيّ ، واختباراتٍ لقياس مهارة القراءة ، سيسهمُ بشكلٍ كبيرٍ في دعم البرامج التَّعليمية للطلّاب ، ولا سيَّما طلَّاب المرحلة الابتدائيَّة ، والذين يعانون من الإخفاقِ في تعلُّم مهارات القراءة.
- تحسينُ مستويات القراءة للطلابِ ، ولا سيَّما طلَّاب المرحلة الابتدائيَّة ، من مستهدفات المملكة لتطوير التَّعليم ، والمنافسة في الاختبارات الدوليَّة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على أربع مهارات من مهارات القراءة المختلفة وهي نطق الحروف ، تسمية الحروف ، الوعي الصّوتي ، قراءة الكلمات.
- **الحدود المكانية:** طلاب الصف الأول والثاني بالمرحلة الابتدائية بمنطقة الرياض
- **الحدود الزمنية:** العام الدراسي 1445هـ

مصطلحات الدراسة:

القياس المبني على المنهج: يُعرِّف دينو القياس المبني على المنهج (Curriculum-Based Measurements) بأنَّه شكلٌ من أشكال التقييم الذي يتضمّن قياسًا متكررًا لتقدم الطّالب في المهارات الأكاديميّة الأساسيّة (الرياضيات والقراءة والكتابة) تتوافق مع المنهج الدِّراسي ، وما

يفترض من الطّالب تعلُّمه (Deno , 1985 , 1992). ويعرفه الباحث بأنه أسلوب من أساليب التقييم المعيارية التي تستخدم لتقييم المهارات الأكاديمية الأساسية المختلفة بغرض تقييم الأداء ، ومتابعة التقدم ، والتعرف على الطلاب المخفقين أكاديميًا.

مهارات القراءة الأساسية المبكرة: (Early Literacy reading skills) هي المهارات التي تسبق مهارة القراءة ، وتشمل معرفة أبجدية الحروف ، والربط الرمزي الصوتي ، والوعي الصوتي (Suggate et al.، 2018). ويعرفها الباحث بأنها المهارات الأولية التي يحتاجها الطفل لتعلم وإتقان مهارة القراءة وتتضمن معرفة الحروف بأشكالها وأصواتها وتركيبها وتحليلها لتشكيل كلمات ذات معنى تساعد الطفل لاحقًا لقراءة نصوص كاملة وفهم معانيها.

الإطار النّظري والدراسات السابقة

يمكن تقسيم مهارات القراءة إلى مهارات القراءة ، ومهارات القراءة الأساسيّة المبكرة (Early Literacy reading skills) وهي المهارات التي تسبق مهارة القراءة ، (Lonigan & Shanahan، 2008). حيث تتضمن مهارات القراءة الاستيعاب القرائي والطّلاقة في القراءة والمخزون اللغوي من المفردات (National reading panel , 2000) بينما تتضمن مهارات القراءة الأساسيّة مهارة معرفة أبجدية الحروف ، والربط الرمزي الصوتي ، والوعي الصوتي (Suggate et al.، 2018). حيث إنَّ هناك علاقةً قويةً بين اكتساب هذه المهارات في مرحلة الطفولة المبكرة ومهارة التهجئة التي يمكن استخدامها للتنبؤ بمهارة الطُّلاب في السنوات التالية من المدرسة (Sparks et al.، 2008) ، كما يمكن استخدامها للتنبؤ بمدى إتقان الطّالب ونجاحه الأكاديمي لاحقًا (Wilson & Lonigan، 2010). بالإضافة إلى ذلك ، يمكن اكتشاف صعوبة التّعلُّم المحتملة في القراءة من خلال تشخيص الطُّلاب في هذه المهارات مبكرًا (Heikkilä et al.، 2009).

ولعلّ أولى مهارات القراءة الأساسيّة هي معرفة أبجدية الحروف (Alphabetic knowledge) ، والمراد بها معرفة أسماء الحروف ، ومعرفة أصوات الحروف ، وقواعد الربط بين شكل الحرف وصوته ، ويتمُّ استخدام الطّلاقة في نطق الحروف والطّلاقة في تسمية أصوات الحروف لقياسها. حيث إنَّ هذه المهارات مهمّةٌ جدًّا لاكتساب وتطور مهارات القراءة ، مثل التهجئة والإملاء لاحقًا (Huang et al.، 2014). أمّا ثاني مهارة ، فهي الوعي الصوتي أو الفونيمي (Phonemic awareness) والمراد به القدرة على تقسيم الكلمات إلى أصواتها في اللُّغة ، ويتمُّ استخدام عدّة اختبارات لقياسها ، مثل الطّلاقة في عزل الأصوات في الكلمة الواحدة شفهيًا؛ حيث

يعدُّ الوعي الصوتي أهمَّ مؤشِّرٍ للتنبؤ بمهارات القراءة لاحقًا(Wolff, 2014; Hulme et al., 2002). بالإضافة إلى مهارات القراءة الأساسيّة، تعدُّ مهارة قراءة الكلمات مفردةً من أهمِّ مهارات القراءة التي تسبق مهاراتٍ أكثر تعقيدًا، مثل قراءة النُّصوص والاستيعاب القرائي؛ لهذا تعدُّ قراءة الكلمات المفردة مؤشّرًا مهمًّا جدًّا لمهارات القراءة لاحقًا (Martin-Chang et al., 2006). ولهذا، يتم تصنيف والتعامل مع هذه المهارات بشكل منفصل للتقييم والتدريس وبناء المعايير. حيث تمت عدة دراسات لمحاولة تقنين وبناء معايير مرجعية لاختبارات القياس المبني على المنهج في مهارات القراءة المختلفة.

قام أبو حمور (2013) بدراسة الخصائص السيكومترية لاختبار مهارة الطّلاقة في القراءة باللُّغة العربيّة على مجموع 200 طالبٍ وطالبةٍ في الصّفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي في الأردن. وقام بتصميم ثلاث نسخ من اختبار القياس المبني على المنهج في مهارة الطّلاقة في القراءة لكلِّ صفٍّ دراسي، ومن ثمَّ اختبار الطُّلاب في فصلٍ دراسي واحدٍ. وباستخدام التَّحاليل الوصفية الإحصائية، تمَّ بناء معيارٍ مرجعي يحوي خمس درجات مئينية (Percentile) لكلِّ صفٍّ دراسي. كما تمَّت مقارنة أداء الطُّلاب في مهارة الطّلاقة بالقراءة بمعدلاتهم في المدرسة. وأظهرت النّتائج أنَّ المقياس يتّصف بالموثوقية والصَّلاحية الكافية؛ حيث استطاع التَّفريق بين مستويات الطُّلاب الأكاديميّة المختلفة بما فيهم الطُّلاب متدنيو التّحصيل الدِّراسي.

كما قام أبو حمور (b2013) بدراسة الصَّلاحية والموثوقية لاختبار الطّلاقة في قراءة الكلمات على مجموع 75 طالبًا وطالبةً (50 متوسّط التحصيل، 25 من ذوي صعوبات التّعلُّم) في الصّف الأول الابتدائي في الأردن. وقام بصياغة 30 اختبارًا من القياس المبني على المنهج في مهارة الطّلاقة في قراءة الكلمات، ومن ثمَّ قام باختبار الطُّلاب باستخدام نسختين من الاختبار بشكلٍ أسبوعي لمدّة 15 أسبوعًا. وباستخدام التَّحليل الوصفي الإحصائي تمَّ إنشاء معيارٍ مرجعي محدود. وأظهرت النّتائج فاعليةَ الاختبار في التفريق بين الطُّلاب متوسطي الأداء، وذوي صعوبات التّعلُّم على مدى الأسابيع، ممّا يؤكد صلاحية وموثوقية المقياس.

ولاختبار فاعلية القياس المبني على المنهج في مهارة الاستيعاب القرائي، قام أبو حمور (2014) بدراسة أحد اختبارات القياس المبنى على منهج المتاهة (Maze) حيث يتطلب من الطُّلاب قراءة نصوص قرائية، واختيار الكلمات الناقصة من مجموع خياراتٍ؛ لاختبار مدى استيعاب الطّالب للنصِّ القرائي، وتمَّ اختبار مجموع 150 طالبًا في الصّف الرابع الابتدائي في

ثلاث مجموعاتٍ (متميّزي التَّحصيل الأكاديمي ، متوسّطي التحصيل ، وضعيفي التَّحصيل). تمَّ اختبار الطُّلاب باستخدام ثلاث نسخٍ من الاختبار مرّةً واحدةً. وباستخدام التَّحليل الوصفي الإحصائي تمَّ إنشاء معيارٍ مرجعي محدودٍ. وأظهرت النّتائج كفاءة المقياس في التّفريق بين المجموعات الثلاث ، كما تظهر فاعليته وصلاحيته.

وقامت الحموز (2013) بدراسة صلاحية اختبار القياس المبني على المنهج في مهارة الطّلاقة في نطق الحروف والطّلاقة في قراءة الحروف على عينةٍ مكوّنةٍ من 125 طالبًا في الصّف الأول الابتدائي في الأردن (100 طالبٍ متوسط الأداء في القراءة ، و25 طالب من ذوي صعوبات القراءة). وقامت الباحثة بصياغة 24 نسخةً من اختبارات القياس المبني على المنهج في المهارتين ، ومن ثمَّ تمَّ تطبيق الاختبارات على الطُّلاب بشكلٍ أسبوعي لمدَّة 18 أسبوعًا ، وتمّت مقارنة درجات الطُّلاب بمعدّلاتهم الدِّراسية في المدرسة. وباستخدام التحليل الوصفي الإحصائي ، تمَّ إنشاء معيارٍ مرجعي محدودٍ. وأظهرت النّتائج أنَّ هناك ارتباطًا عاليًا (r=.68) بين الطّلاقة في نطق الحروف مع معدّلات الطُّلاب مقارنةً بارتباطٍ ضعيفٍ مع الطّلاقة في تسمية الحروف. كما أنَّ هناك فروقاتٍ بين الطُّلاب ذوي صعوبات القراءة والطُّلاب العاديين في المهارتين.

كما قام القحطاني (2023) باختبار مدى صلاحية القياس المبني على المنهج في مهارة الطّلاقة في القراءة على مجموع 418 طالبًا وطالبة في المرحلة الابتدائية من الصّف الأول الابتدائي ، وحتى الصّف السادس الابتدائي في المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ حيث قام الباحث بصياغة نصوص قراءة تتناسب والمرحلة الابتدائية ، ثم قام باختبار كلِّ طالبٍ في ثلاثة نصوصٍ قرائيةٍ. وباستخدام التحليل الوصفي الإحصائي ، قام الباحث بإنشاء معيارٍ مرجعي يحتوي 4 درجاتٍ مئينية في مهارة الطّلاقة في القراءة لكلِّ صفٍّ دراسي. وأظهرت النّتائج مدى صلاحية وموثوقية القياس المبني على المنهج في الطّلاقة في القراءة؛ حيث تمَّ التفريق بين مستويات الطُّلاب في الصّفوف الدِّراسية المختلفة.

وبمراجعة هذه الدِّراسات التي حاولت إنشاء معايير مرجعية للقياس المبني على المنهج في مهارات القراءة المختلفة باللُّغة العربيَّة ، يتضح أهميَّتها وفاعليتها؛ حيث أثبتت هذه الدِّراسة كفاءة القياس المبني على المنهج في تحديد مستويات الطُّلاب على مستوى الصّف الدِّراسي ، وعلى مستوى التَّحصيل الدِّراسي؛ ممَّا يقدِّم أداةً فعَّالةً وموضوعيَّةً لمساعدة المعلِّم في التَّعرُّف على مستويات مهارات الطُّلاب ، والتَّعرُّف على الطُّلاب منخفضي الأداء بما فيهم ذوو صعوبات التَّعلُّم ، ولكن يُؤخذ على هذه الدِّراسات مجموعة مآخذ من أهمِّها: عدم احتواء المعايير المرجعية لمستويات

الطُّلاب خلال العام الدِّراسي؛ إذ إنَّ مهارات الطُّلاب -خصوصًا- في المرحلة الابتدائية ، تتغيّر وتنمو بشكلٍ كبيرٍ ، وعليه لابدَّ من وجود معيارٍ مرجعي فصلي يقيس مهارات الطُّلاب في كلِّ فصلٍ دراسي طوال العام. ثانيًا ، عمدت هذه الدِّراسات إلى إنشاء معيارين منفصلين ، أحدهما للطلاب العاديين ، والآخر للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم ، حيث إنَّ هذا التقسيم يؤثِّر في فاعلية المعيار للاستخدام في الفصل العادي بكافَّة مكوناته من الطُّلاب؛ نظرًا لاختلاف الخصائص المعرفيَّة لمجتمع الدِّراسات عنها من الواقع اليومي.

منهجيَّة الدِّراسة وإجراءاتها

العِينةُ:

شملت العينةُ (448) طالبٍ وطالبةٍ من الصّفين الأول والثاني الابتدائي كما في الجدول (1) ، في منطقة الرياض ، منضمين لـ9 مدارس حكوميّة مختلطة (بنين وبنات) الصّفوف الأول والثاني والثالث. وتمَّ اختيار المدارس بشكلٍ عشوائي ، ولكن بشكلٍ منهجي لمناطق المدارس في المدن لأهمية التنوع الجغرافي والمناطقي للمدارس. وبعد الحصول على خطابات الموافقة من إدارات التعليم ، والحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي من الجامعة ، تمَّ التواصل مع المدارس والحصول على موافقة أولياء الأمور ، ومن ثمَّ إجراء الاختبارات بشكلٍ فردي مع كلِّ طالبٍ وطالبةٍ.

جدول (1)

خصائص العينة

الجنس	الصّف الأول	الصّف الثاني	المجموع
ذكور	119	92	211
إناث	123	114	237
المجموع	242	206	448

الاختبارات:

تمَّ تصميمُ ثلاثة نماذج لكلِّ اختبارٍ من الاختبارات الأربعة ، على النَّحو الآتي:

1. **الطَّلاقة في تسمية الحروف** (CBM LNF): تمّ إنشاء ثلاثة نماذج من اختبار الطّلاقة في تسمية الحروف ، يتمُّ فيها عرض الحروف العربية بشكلٍ عشوائي على ورقة A4 ، على هيئة

10 صفوفٍ ، و15 عمودًا ، مع إمكانية عرض الحرف أكثرَ من خمس مرَّات في الورقة ذاتها. ويحصل الطّالب على درجةٍ واحدةٍ لكلِّ حرفٍ تتمُّ تسميته بشكلٍ صحيحٍ خلال دقيقةٍ واحدةٍ.

2. **الطّلاقة في نطقِ الأصوات** (CBM LSF): تم إنشاء ثلاثة نماذج مرتَّبة بشكلٍ عشوائي ، ولكن تتضمن أصواتَ الحروف ، بدلًا من الحروف نفسها؛ حيث تتضمن أصوات الحروف الطويلة والقصيرة ، ويحصل الطّالب على درجةٍ واحدةٍ لكلِّ صوتٍ يتمُّ نطقُه بشكلٍ صحيحٍ خلالَ دقيقةٍ واحدةٍ.

3. **الوعي الصّوتي** (CBM PS): تمَّ إنشاءُ ثلاثة نماذج ، يتضمّن كلٌّ نموذجٍ 30 كلمةً ، و96 مقطعًا صوتيًا. يتكوّن الاختبار من خمسةِ مستوياتٍ متدرِّجة الصُّعوبة ، مثل: (كلمات تحتوي على ثلاثة أحرفٍ متحركةٍ قصيرة متطابقة ، وثلاثة أحرفٍ متحركةٍ قصيرة مختلفة ، وأربعة أحرفٍ متحركة قصيرة وطويلة ، وخمسة أحرفٍ متحركة قصيرة وطويلة). ويتمُّ عرض الكلمات عشوائيًا. ومن ثمَّ يحصل الطّالب على درجةٍ واحدةٍ لكلِّ صوتٍ يتمُّ تحديدُه بشكلٍ صحيحٍ.

4. **الطّلاقة في قراءة الكلمات** (CBM WRF): تم إنشاء ثلاثة نماذج كل نموذج يتضمن 76 كلمة. تتطلَّب هذه المهمّة من الطُّلاب قراءة الكلمات مفردة ، ويتكون الاختبارُ من خمسة مستوياتٍ متدرّجة في الصُّعوبة ، مثل: (كلمات تحتوي على ثلاثة أحرفٍ متحركة قصيرة متطابقة ، وثلاثة أحرفٍ متحركة قصيرة مختلفة ، وأربعة أحرفٍ متحركة قصيرة وطويلة ، وخمسة أحرف متحركة قصيرة وطويلة). ومن ثمَّ يحصل الطّالب على درجةٍ واحدةٍ لكلِّ كلمةٍ صحيحةٍ يتمُّ نطقُها بشكلٍ صحيحٍ.

الإجراءات

في العام الدّراسي الأكاديمي 1445هـ ، وفي نهاية كلِّ فصلٍ دراسي ، تم إجراء الاختبارات الأربعة ، (آخر أسبوعين من الفصل الدّراسي الأول والثاني والثالث) على نفس المجموعة من التلاميذ (تمّ استبعاد بعض الطُّلاب في حال انتقلوا من المدرسة).

تمَّ اختيار معلّمتين متفرِّغتين لتطبيق الاختباراتِ في المدارسِ ، المعلّمتان متخصِّصتان في اللُّغة العربيَّة ، ولديهما خبرة في التَّعليم في المرحلة الابتدائية ، وتمَّ تدريب المعلّمتين ضمن محاضرات أونلاين ، تدور حول البحث وأهميته وطريقة إجراء الاختبارات باستخدام الإرشادات المكتوبة ، فضلًا عن استخدام طرق التَّصحيح ، والتدرُّب على إجراء الاختبارات عدّة مرّاتٍ؛ للتأكُّد من مدى إتقانهن لإجراء الاختبارات بشكلٍ صحيحٍ.

في يوم الاختبار ، يتمُّ استدعاء الطُّلاب بشكلٍ فردي في غرفةٍ منعزلةٍ بجانب فصل الطّالب أو الطّالبة ، تحوي طاولةً ومقعدًا للطالب ومقعدًا للمعلّمة ، ويتمُّ تهيئة الطّالب أو الطّالبة ، ومن ثمَّ قراءة الإرشادات والتأكُّد من مدى فهم الطّالب للاختبار ، ومن ثم إعطائه ورقةً مطبوعة للقراءة ، ما عدا اختبار الوعي الصوتي فليس فيه نسخة للطالب. وتقوم المعلّمة باستخدام مؤقّتٍ لاحتساب دقيقة كاملة قبل الطلب من الطّالب التوقف ، ومن ثمَّ يتمُّ رصد الدّرجة والبدء في الاختبار التالي ، حيث يتمُّ اختبار كلِّ طالب في الاختبارات الأربع في نفس الجلسة. كذلك ، أُثناء تأدية الاختبارات يتم تسجل الأصوات طول الجلسة لاحتساب الثبات ودقة التطبيق لاحقًا. كذلك تمَّ الطلب من معلّمات لغتي لكلِّ طالبٍ بتقييم الطّالب أو الطّالبة في مهارات القراءة من 1 إلى 10 في كلِّ فصلٍ دراسي.

النّتائج

التوزيع الطبيعي للبيانات

نظرًا لأهمية التَّوزيع الطبيعي (normality) لهذا النوع من البيانات ، تمَّ استخدام اختبارين (skewness) (Kurtosis) لمدى توزع درجات الطُّلاب الخام بشكلٍ طبيعي ، والنِّطاق المقبول للتوزيع الطبيعي هو 7 في اختبار Kurtosis ، و 2 في اختبار skewness. (Finney & Distefano , 2013). وأشارت الاختبارات كما في الجدول 6 إلى أنَّ البيانات متوزِّعةٌ بشكلٍ طبيعي لكلِّ اختبار ، ولكلِّ صفٍّ ، ولكلِّ فصلٍ على حدة؛ حيث إنَّ جميع البيانات موزّعةٌ بشكلٍ طبيعي ، ما عدا اختبار قراءة الكلمات في الفصل الدِّراسي الأول في الصّف الأول الابتدائي فقط.

الدرجات المئينية

الجداول من (2) إلى (5) تُظهر نتائج الطُّلاب إحصائيًا في المهارات الأربع للصفين الأول والثاني متضمنةً المتوسط ، والانحراف المعياري والدرجات المئينية (25 % ، 50 % ،75 % ، 90 %). حيث تعني الدرجة المئينية (25 %) أنَّ مستوى الطّالب في المهارة أقلُّ من مستوى (75 %) من الطُّلاب في الصّف ، أو في مستوى أقل (25 %) من الطُّلاب. كما أنَّ الدرجة المئينية (90 %) تعني أنَّ مستوى الطّالب أفضل من (90 %) من الطُّلاب في الصّف أو في مستوى أفضل (10 %) من الطُّلاب في الصّف. ويمكن تفسير هذه الدرجات كالتالي: (90 %) يعني متقدّم أو ممتاز ، ما بين (90 %) و(75 %) يعني متقن أو جيّد جدًا ، ما بين (75 %) و(50 %) يعني جيّد ، ما بين (50 %) إلى (25 %) يعني ضعيف ، وأقل من (25 %) يعني ضعيف جدًا أو من ذوي صعوبات التّعلُّم.

الارتباط

أشارت النّتائج إلى أنَّ هناك درجاتٍ متوسطة إلى قوية بين كلٍّ الاختبارات في الفصول الثلاثة لكلِّ صفٍّ دراسي على حدة (مجموع 12 اختبار) كما في الجدول (7و8) لكل صف دراسي؛ حيث جاءت أعلى الارتباطات بين اختبارات الطّلاقة في نطق الحروف والطّلاقة في أصوات الحروف والطّلاقة في قراءة الكلمات (ما بين 0.71 – 0.86). وأقلّ الارتباطات بين اختبارات الوعي الصوتي وبقية الاختبارات (ما بين 0.19 – 0.48). كما جاءت العلاقة الارتباطية بين نماذج الاختبارات عالية جدًّا(0.89 – 0.94).

جدول (2)

الطلاقة في تسمية الحروف للصف الأول والثاني

الفصل الدراسي	الصف	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	25th percentile	50th percentile	75th percentile	90th percentile
الأول	1	21.25	15.48	1	80	9	18	31	42
	2	49.63	19.96	1	120	35	51	62	74
الثاني	1	37.65	19.85	3	100	23	37	49	63
	2	65.41	21.84	7	110	50	70	80	90
الثالث	1	39.70	21.89	1	120	23	37	52	70
	2	68.37	22.34	1	128	51	72	83	93

جدول (3)

الطلاقة في نطق أسماء الحروف للصف الأول والثاني

الفصل الدراسي	الصف	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	25th percentile	50th percentile	75th percentile	90th percentile
الأول	1	10.56	8.60	1	49	4	9	15	21
	2	30.67	17.55	1	71	15	29	43	55
الثاني	1	22.77	16.15	1	74	11	20	32	44
	2	40.66	19.73	5	89	22	41	56	64
الثالث	1	24.82	17.53	1	83	11	22	35	49
	2	43.94	20.03	5	95	24	49	60	68

جدول (4)

الطلاقة في التعرف على الأصوات (الوعي الصوتي) للصف الأول والثاني

الفصل الدراسي	الصف	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	25th percentile	50th percentile	75th percentile	90th percentile
الأول	1	35.716	22.585	1	101	17	36	51	65.200
	2	60.637	17.829	12	101	49	63	73	81
الثاني	1	59.939	24.066	5	101	45	62	76	89
	2	81.729	17.163	15	101	72	82	98	101
الثالث	1	73.463	23.468	3	103	61	73	93	103
	2	90.802	16.170	36	103	79	103	103	103

جدول (5)

في الطلاقة في قراءة الكلمات للصف الأول والثاني

الفصل الدراسي	الصف	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	25th percentile	50th percentile	75th percentile	90th percentile
الأول	1	5.09	4.00	1	29	2	4	7	9
	2	14.57	9.75	2	47	8	12	18	28
الثاني	1	7.96	6.09	1	41	4	6	10	15
	2	19.83	12.40	3	62	11	18	25	36
الثالث	1	11.11	9.06	1	56	5	9	15	23
	2	23.13	13.48	3	76	13	21	30	41

جدول (6)

اختبار التوزيع الطبيعي

الاختبار	الفصل الدراسي	الصف	Skewness	Std. Error	Kurtosis	Std. Error
تسمية الحروف	1	1	0.951	0.159	0.724	0.318
	1	2	0.167	0.169	0.181	0.337
	2	1	0.428	0.173	−0.026	0.344
	2	2	−0.446	0.188	−0.308	0.374
	3	1	0.577	0.198	0.252	0.394
	3	2	−0.089	0.231	−0.247	0.459

الاختبار	الفصل الدراسي	الصف	Skewness	Std. Error	Kurtosis	Std. Error
أصوات الحروف	1	1	1.490	0.160	3.039	0.318
	1	2	0.349	0.169	−0.884	0.337
	2	1	0.991	0.174	0.597	0.346
	2	2	0.044	0.188	−1.038	0.375
	3	1	0.805	0.191	0.351	0.380
	3	2	−0.006	0.222	−0.868	0.440
قراءة الكلمات	1	1	2.484	0.181	9.708	0.360
	1	2	1.419	0.173	1.890	0.344
	2	1	2.177	0.188	6.994	0.375
	2	2	1.302	0.196	1.526	0.390
	3	1	2.064	0.190	6.420	0.377
	3	2	1.100	0.207	1.601	0.411
الوعي الصوتي	1	1	0.506	0.161	−0.299	0.320
	1	2	−0.162	0.170	0.034	0.339
	2	1	−0.393	0.181	−0.422	0.359
	2	2	−1.004	0.188	1.487	0.375
	3	1	−0.621	0.190	−0.008	0.377
	3	2	−1.236	0.220	0.744	0.437

جدول (7)

العلاقات الارتباطية بين المهارات للصف الأول

المهارة		1. تسمية الحروف	2.نطق الحروف	3. قراءة الكلمات	4. الوعي الصوتي
1. تسمية الحروف	Pearson's r	–			
	p-value	–			
2.نطق الحروف	Pearson's r	0.865***	–		
	p-value	< .001	–		
3. قراءة الكلمات	Pearson's r	0.790***	0.796***	–	
	p-value	< .001	< .001	–	
4. الوعي الصوتي	Pearson's r	0.482***	0.477***	0.388***	–
	p-value	< .001	< .001	001. >	–

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

جدول (8)

العلاقات الارتباطية بين المهارات للصف الثاني

المهارة		1. تسمية الحروف	2.نطق الحروف	3. قراءة الكلمات	4. الوعي الصوتي
1. تسمية الحروف	Pearson's r	–			
	p-value	–			
2.نطق الحروف	Pearson's r	0.776***	–		
	p-value	< .001	–		
3. قراءة الكلمات	Pearson's r	0.717***	0.740***	–	
	p-value	< .001	< .001	–	
4. الوعي الصوتي	Pearson's r	0.418***	0.337***	0.190***	–
	p-value	< .001	< .001	0.007	–

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

المناقشة

هدف هذا البحث إلى إنشاء معيارٍ مرجعيّ في مهارات القراءة الأساسيّة (الوعي الصَّوتي ، والطّلاقة في نطق الحروف ، وتسمية الحروف ، وقراءة الكلمات المُفردة) باللُّغة العربيَّة ، يستخدم كمحك مرجعي للحكم على مستوى مهارة الطُّلاب ومقارنة أدائهم مع أقرانهم ، ومن ثمَّ استخدام هذه الأحكام لتصنيف مهارة الطُّلاب (متقن ، متوسط ، ضعيف ، أو معرض لخطر الفشل الدِّراسي أو صعوبات التَّعلُّم). كما هدفت هذه الدِّراسة إلى التحقُّق من مدى صحة وموثوقية المقياس من خلال عدّة إجراءات.

صدق المعيار (validity) تمَّ التحقُّق من صدق المعيار بعدّة طرقٍ: أولًا: المتوسِّط الإحصائي للطلاب في كلِّ صفٍّ دراسي لكلِّ مهارةٍ من المهارات الأربع كان مختلفًا ، حيث كانت المتوسطات أعلى للصف الثاني منها للصف الأول ، ممَّا يدلُّ على استجابة الطُّلاب المختلفة حسب الصّف على الرغم من اجابتهم لنفس الاختبارات ، حيث يفترض من الطُّلاب في الصّف الثاني الحصول على درجات أعلى مقارنةً بالطُّلاب في الصّف الأول نظرًا لتعرضهم لكميّة أكثر ومدّة أطول من التَّعلُّم في الصّف الثاني (Ciancio et al, 2015) ؛ ممّا يدلُّ على قدرة المعيار وموثوقيته في تمييز التلاميذ على مستوى الصّف. ثانيًا: كانت الدرجات المئينية مختلفةً ، وأعلى في الصفّ الثاني من الصفّ الأول لكلِّ مستوى مهاري. فالدرجة المئينية 90 % في الصّف الثاني أعلى من الدرجة المئينية

90 % في الصّف الأول ، ممّا يعني قدرة المعيار وموثوقيته في التفريق بين درجة الإتقان والإخفاق بين كلِّ صفٍّ دراسي. ثالثًا: قدرة المعيار على التَّمييز بين التلميذ المتقن والمتوسِّط والجيّد والضعيف في الصّف الدِّراسي ذاته ، حيث كانت هناك درجات مئينية مختلفة في كل مستوى وكلِّ مهارةٍ وفي كلِّ صفٍّ؛ حيث إنَّ هدف المعيار هو مساعدة المعلّمين على الحكم على مستوى مهارة التلميذ ، وتصنيف الطلاب في كلِّ مهارةٍ ، وفي كلِّ صفٍّ دراسي (متقن ، متوسط ، ضعيف ، ضعيف جدًّا) ، ممّا يدلّ على صدق وفاعلية المعيار في التّمييز على المستويات المهارية. رابعًا: حيث تمَّ اختبار المجموعة ذاتها من الطُّلاب ثلاث مرات في السّنة الدِّراسة ، وكانت هنالك علاقة ارتباطية كبيرة بين الاختبارات ، ممَّا يعني أنَّ التلميذ المتمكِّن في كلِّ المهارات في الفصل الدِّراسي الأول ، كان متمكِّنًا في الفصل الدِّراسي الثاني والثالث على الرّغم من اختلاف نماذج الاختبارات؛ ممَّا يدلُّ على قدرة المعيار على تتبُّع المستوى المهاري للتلميذ ، ويؤكِّد موثوقية المعيار.

ثبات المعيار (reliability) ، تمَّ التحقُّق من ثبات المعيار بعدّة طرقٍ ، أولًا: كانت هناك علاقة ارتباطية قوية بين نماذج الاختبارات الأربعة لكلِّ صفٍّ دراسي ، ممّا يدلُّ على اتساق المقياس وفاعليته ، وجودة النّتائج (الدرجات المئينية) في تصنيف مستويات الطُّلاب. ثانيًا: هناك علاقة قوية بين الاختبارات الأربعة ذاتها في كلِّ فصلٍ دراسي لكلِّ صفٍّ ، ممّا يعني أنَّ استجابة كلِّ طالبٍ ثابتةٌ في كلِّ مقياسٍ؛ على سبيل المثال: التلاميذ الحاصلون على درجاتٍ عاليةٍ في مهارة تسمية الحروف ، كانت درجاتهم عاليةً في مهارة قراءة الكلمات ، والتلاميذ الحاصلون على درجاتٍ ضعيفةٍ في مهارة تسمية الحروف كانت درجاتهم ضعيفةً في مهارة قراءة الكلمات؛ ممّا يدلُّ على فاعلية المقياس في رصد مهارات الطُّلاب بدقة من جهةٍ ، ومن جهةٍ أخرى تؤكِّد هذه العلاقة مدى ارتباط هذه المهارات فيما بينها ، كما أكَّدته الدّراسات (January & Klingbeil , 2020) ، وتأتي هذه الدِّراسة لتؤكِّد ارتباط هذه المهارات في اللُّغة العربيَّة أيضًا.

وفيما يتعلّق بالتحقُّق من صدق وثبات المقياس ، يؤكِّد موثوقية هذا المعيار المرجعي الاستخدامَ للأهداف التربوية المختلفة ، من نحو: المسح ، ومراقبة الأداء ، والتّعرُّف على التلاميذ المعرَّضين لخطر الفشل الدِّراسي بما فيهم التلاميذ ذوو صعوبات التّعلُّم (Hosp et al., 2007). حيث تتسق هذه النّتائج والدِّراسات العربية التي حاولت إنشاء معيار مرجعي في المهارات القرائية المختلفة (Mahfouz & Mohamed, 2023; Al-Hmouz, 2013; Abu-Hamour, 2013a).. حيث إنَّ المعايير المرجعية الوحيدة الموجودة في مهارة تسمية الحروف وأصوات الحروف

وقراءة الكلمات تتسقُ مع نتائج هذه الدِّراسة إلى حدٍّ ما. جديرٌ بالذِّكر أنَّ الدَّرجات المئينية في هذه الدِّراسات أعلى من الدرجات المئينية في هذه المعيار، ويرجعُ ذلك إلى سببين، الأول أنَّ هذه الدِّراسات أنشأت معيارين مختلفين، أحدها للطلاب العاديين والآخر للطلاب ذوي صعوبات التَّعلُّم، بينما تمّ استخدام معيارٍ واحدٍ لجميع الطُّلاب في هذا المعيار أسوةً بالمعايير في اللُّغات الأخرى (AIMSweb). ثانيًا: لم يتمَّ اختبار الطُّلاب على مدى السنة الدِّراسة، وإنشاء معيارٍ مرجعي لكلِّ فصلٍ دراسي؛ لهذا لا يمكن استخدام هذه المعايير بدقّة لمقارنة أداء الطُّلاب، حيث إنَّ النّمو المعرفي للتلاميذ في المرحلة الابتدائية كبيرٌ جدًّا؛ لذلك تتغير مستويات وتنمو مهاراتهم بشكلٍ فصلي (Ciancio et al, 2015).

أخيرًا، على الرغم من أهميّة مهارات القراءة الأساسيّة، إلا أنَّ هناك ندرةً في دراسة هذه المهارات باللُّغة العربيَّة مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية اللُّغة العربيَّة، لذا أسهمت هذه الدِّراسة في إنشاء معيارٍ مرجعي فصلي لمهارات القراءة الأساسيّة، فتفرَّدت هذه الدِّراسة التتبُّعية بتغطية الفصول الثلاثة مقارنةً بالدِّراسات الأخرى التي وضعت معيارًا على أساس سنوي، ولم توجد أيُّ دراساتٍ استهدفت مهارة الوعي الصوتي، على الرغم من أهمّيتها لمهارات القراءة المتقدّمة(Melby-Lervåg, et al., 2012)، ولا سيّما التلاميذ في الصّفوف المبكّرة؛ لهذا حاولت هذه الدِّراسة إنشاء معيارٍ مرجعي لهذه المهارة.

حدود الدِّراسة والتوصيات

على الرغم من أهميّة هذه النّتائج إلا أنَّه يجب الأخذ بعين الاعتبار أنَّ الدِّراسات في باللُّغة الإنجليزيَّة تمّت على عيناتٍ تعدادها بالآلاف، وهذا يرفع معايير الصّدق بشكلٍ كبيرٍ جدًا. وعلى الرغم من أنَّ عدد العينة في هذه الدِّراسة الكبير (448) مقارنةً بالدِّراسات العربية، إلا إن إجراء هذه الدِّراسة بدعمٍ مؤسّسي لتتضمن أعدادًا أكبر من الطُّلاب مطلبٌ علميٌّ ووطنيٌّ، ناهيك عن محدودية الدِّراساتٍ في موضوع القياس المبني على المنهج، والتي تستوجب التوسُّع بالبحث العلمي في هذا المجال، وإنشاء اختبارات ومعايير لكافة المهارات في القراءة والكتابة والرياضيات.

تم دعم هذا المشروع بواسطة عمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز من خلال المقترح البحثي رقم 2024/02/29485

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أبو نيان ، إبراهيم سعد ، (2015). صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية ، المملكة العربية السعودية ، الرياض: دار الناشر الدولي.

المراجع الأجنبية: References

Alqahtani, S. S. (2024). Validating Curriculum-Based Measurement Oral Reading Fluency (CBM ORF) Applicability To Evaluate Arabic Readers' Performance. Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning, 7(2). DOI: https://doi.org/10.18860/ijazarabi.v7i2.26356

Abu-Hamour, B. (2013). The Use of the Arabic CBM Maze among Three Levels of Achievers in Jordan. International Journal of Special Education, 28(3), 150-159.

Abu-Hamour, B. (2014). A Pilot Study for Standardizing Curriculum- Based Measurement Oral Reading Fluency (CBM ORF) in Arabic. Journal of the International Association of Special Education, 15(1).

Abu-Hamour, B., Al-Hmouz, H., & Kenana, M. (2013). The effect of short vowelization on curriculum-based measurement of reading fluency and comprehension in Arabic. Australian Journal of Learning Difficulties, 18(2), 181-197. DOI: 10.1080/19404158.2013.852980

Al-Hmouz, H. (2013). The Relationship between Letter Fluency Measures and Arabic GPA. International Journal of Special Education, 28(3), 140-149.

Al-Shehhi, S. A., Emam, M. M., Al-Otaiba, S., Ibrahim, M. M., & Al-Mehrizi, R. (2019). Development of curriculum-based measurements in mathematical computations for Arab-speaking fourth grade students. School Psychology International, 40(2), 145-167. https://doi.org/10.1177/0143034318817078

Anderson, S., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2020). Effects of using curriculum-based measurement (CBM) for progress monitoring in reading and an additive reading instruction in second classes. Zeitschrift für Grundschulforschung, 13(1), 151-166. https://doi.org/10.1007/s42278-019-00072-5

Bates, C., & Nettelbeck, T. (2001). Primary School Teachers' Judgements of Reading Achievement. Educational Psychology, 21(2),177–187. https://doi.org/10.1080/01443410020043878

Buysse, V., & Peisner-Feinberg, E. (Eds.). (2013). Handbook of response to intervention in early childhood. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.

Ciancio, D., Thompson, K., Schall, M., Skinner, C., & Foorman, B. (2015). Accurate reading comprehension rate as an indicator of broad reading in students in first, second, and third grades.. Journal of school psychology, 53 5, 393-407 . https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.07.003.

Cusumano, D. (2007). Is It Working?: An Overview of Curriculum Based Measurement and Its Uses for Assessing Instructional, Intervention, or Program Effectiveness.. The behavior analyst today, 8, 24-34. https://doi.org/10.1037/H0100099.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-Based Measurement: The Emerging Alternative. Exceptional Children, 52, 219-232. https://doi.org/10.1177/001440298505200303

Deno, S. L. (1992). The nature and development of curriculum-based measurement. Preventing School Failure, 36, 5-10.

Deno, S. L. (2003). Developments in Curriculum-Based Measurement. The Journal of Special Education, 37(3), 184- 192. https://doi.org/10.1177/00224669030370030801

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller, (Eds.), Structural equation modeling: A second course (2nd ed., pp. 439–492). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2019). Essentials of Specific Learning Disability Identification. John Wiley & Sons.

Fletcher, J.M. and Vaughn, S. (2009), Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties. Child Development Perspectives, 3: 30–37. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008 72.x

Gutiérrez, N., Jiménez, J. E., & de León, S. C. (2022). Reading Curriculum-Based Measures for Universal Screening in Monolingual Spanish First Graders. Early Education and Development, 33(6), 1036–1060. https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1935537

Heikkilä, R., Närhi, V., Aro, M., & Ahonen, T. (2009). Rapid automatized naming and learning disabilities: Does RAN have a specific connection to reading or not?. Child Neuropsychology, 15(4), 343- 358. https://doi.org/10.1080/09297040802537653

Hintze, J. M., & Silberglitt, B. (2005). A longitudinal examination of the diagnostic accuracy and predictive validity of R-CBM and high-stakes testing. School Psychology Review, 34(3), 372-386. DOI: 10.1080/02796015.2005.12086292

Hosp, M. K., Hosp, 1. L., & Howell, K. W. (2007). The ABCs of CBM: A practical guide to Curriculum-Based Measurement. New York: Guilford.

Huang, F. L., Tortorelli, L. S., & Invernizzi, M. A. (2014). An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. Early Childhood Research Quarterly, 29(2), 182–192. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.001

Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness.. Journal of experimental child psychology, 82 1, 2-28. https://doi.org/10.1006/JECP.2002.2670.

Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. School Psychology Review, 36, 582-600.

Lonigan, C. J. & Shanahan, T. (2008). Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy. Retrieved from http://eric.ed.gov/?id=ED508381

Mahfouz, M. A. S., & Mohamed, A. H. H. (2023). Using Word Reading Fluency Curriculum-Based Measurements to Monitor Students' Reading Progress in Grade 2. Education Sciences, 13(2), 217. https://doi.org/10.3390/educsci13020217

Martin-Chang, S., & Levy, B. (2006). Word reading fluency: A transfer appropriate processing account of fluency transfer. Reading and Writing, 19, 517-542. https://doi.org/10.1007/S11145-006-9007-0.

Mather, N., & Wendling, B. J. (2018). Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention. John Wiley & Sons.

McCoach, D. B., & Kehle, T. J. (Eds.). (2020). Handbook of Response to Intervention and Multi-Tiered Systems of Support. Routledge.

National Center on Response to Intervention. (2010). Essential components of RTI-A closer look at response to intervention. U.S. Office of Special Education Programs. https://rti4success.org/sites/default/files/rtiessentialcompo

National Early Literacy Panel. (2008). Developing early literacy. Literacy, 2(1), 1–25. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.1.2

National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence- based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769)

Reschly, A. L., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L., & Long, J. D. (2009). Curriculum-Based Measurement Oral Reading as an Indicator of Reading Achievement: A Meta-Analysis of the Correlational Evidence. Journal of School Psychology, 47, 427-469. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.07.001

Shinn, M. (2007). Identifying Students at Risk, Monitoring Performance, and Determining Eligibility Within Response to Intervention: Research on Educational Need and Benefit From Academic Intervention. School Psychology Review, 36, 601 - 617. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087920

St-Pierre, S. (2002). Curriculum-based measurement norming for reading fluency and written expression for French immersion students in School District# 57 (Doctoral dissertation, University of Northern British Columbia).

Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. Cognitive Development. https://doi.org/10.1016/J.COGDEV.2018.04.005.

Wilson, S., & Lonigan, C. (2010). Identifying Preschool Children at Risk of Later Reading Difficulties: Evaluation of Two Emergent Literacy Screening Tools. Journal of Learning Disabilities, 43, 62 - 76. https://doi.org/10.1177/0022219409345007.

Wolff, U. (2014). RAN as a predictor of reading skills, and vice versa: results from a randomised reading intervention. Annals of Dyslexia, 64, 151- 165. https://doi.org/10.1007/s11881-014-0091-6.

Woodcock, R. W., & Mather, N. (2016). Woodcock-Johnson IV: Reports, Recommendations, and Strategies. John Wiley & Sons.