كلية التربية

كلية معتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)

=======

استخدام القياس القائم على المنهج في رصد التقدم القرائي والتنبؤ بذوي خطر صعوبات التعلم المحددة في القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي

إعـداد

د/ منتصر صلاح عمر سليمان

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية – جامعة أسيوط

﴿ المجلد الرابع والثلاثون– العدد الثانى عشر – ديسمبر ٢٠١٨م ﴾

http://www.aun.edu.eg/faculty_education/arabic

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على إمكانية استخدام القياس القائم على المنهج في رصد التقدم القرائي والتنبؤ بذوي خطر صعوبات التعلم المحددة في القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٧٨) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي (٩٢) من تلاميذ الصف الثاني بمتوسط ٨٨.٤ شهرا وانحراف معياري ١.٦ شهرا. و (٨٦) من تلاميذ الصفي الثالث بمتوسط ٩٩.٦ شهرا وانحراف معياري ١.٢ شهرا، استخدمت الدراسة ثلاثة أنواع من اختبارات الطلاقة القرائية (طلاقة قراءة الكلمة WRF، طلاقة الكلمة غير ذات المعنى NWF، طلاقة قراءة القطعة PRF) ، واستخدمت القياسات المتكررة لمدة ١٦ أسبوعا، كما تمت عملية القياس من خلال المعلمين الذين تم تدريبهم علي إجراءات تطبيق CBM، كما استخدمت تحليلات ومعالجات إحصائية على برنامجي excel، SPSS، لتحديد حساسية ونوعية الاختبارات في تشخيص ذوى خطر صعوبات تعلم القراءة، ولحساب معدلات التحسن لرصد عملية التقدم القرائي ، وتوصلت النتائج: أن اختبارات القياس القائم على المنهج لديها حساسية عالية واحتمالية تنبؤيه مرتفعة لتشخيص ذوى خطر صعوبات تعلم القراءة ، كما أن لها قدرة على رصد التقدم القرائي ،إضافة أن الفترة الزمنية للتطبيق ، ومستوى الصف كان لهما أثر في القدرة التنبؤية للاختبارات بالكفاءة القرائية للتلاميذ .

الكلمات المفتاحية : القياس القائم على المنهج– القراءة– صعوبات التعلم المحددة– التقدم القرائي

Abstract

The present study aims at identifying the possibility of using CBM-based measurements in monitoring reading progress and predicting the risk of learning disabilities identified in reading from the second and third primary pupils. The basic study sample consisted of 178 pupils in the second and third grades (92)) Of the second graders with an average age of 88.4 months and a standard deviation of 1.6 months. (86) of the third class, with a mean age of 99.6 months and a standard deviation of 1.2 months, the study used three types of fluency tests (reading the word WRF, fluency of the word meaningless NWF, PRF) The study also used analyzes and statistical treatments on excel, SPSS, to determine the sensitivity of CBM tests to the diagnosis of those with learning disabilities, and to calculate the improvement rates for monitoring progress . results show that CBM tests have high sensitivity and high predictive potential for diagnosing learning disabilities and have the ability to monitor students' reading progress. The duration time and grade level have an impact on predictive ability of CBM tests with reading efficiency For students .

Key words: curriculum-based measurement in reading (CBM-R), students at risk ,oral reading fluency ,sensitivity , specificity ,reading progress

المقدمة :

القراءة هي المفتاح الرئيس لاكتساب المعرفة، وهي أحد عوامل بناء الشخصية، وتحقيق التوافق النفسي السليم، ولذا كان الفشل في تطوير مهارات القراءة الأساسية يضر باحتمالية نجاح الفرد في حياته مستقبلا. وفي هذا السياق اهتمت كثير من الأنظمة التعليمية في وقت مبكر بتعليم القراءة للأطفال، وبدأ يظهر القلق بشأن قدرات الأطفال على التنافس في السوق العالمية للقرن الحادي والعشرين ، وتوجهت الأنظار نحو بناء المهارات الأساسية للقراءة كاستراتيجية معالجة جيدة للتخفيف من صعوبات القراءة، وبالتالي يمكن للأطفال أن يكونوا قراء ناجحين في وقت مبكر من حياتهم.

إن إخفاق تلاميذ المرحلة الابتدائية في المهارات الأساسية للقراءة وفي مقدمتها الطلاقة القرائية بما تشمله من تلقائية القراءة وسلاستها، لهو مؤشر قوي على الفشل في المهارات القرائية العليا، كما أنه دليل واضح على ما يعانيه مثل هؤلاء التلاميذ من غياب الرعاية التربوية والتعليمة المناسبة، كما يشير Klingbell ,et al.,(2015) أن الاقتصاد العالمي التنافسي يتطلب مستويات متزايدة من معرفة القراءة والكتابة مما كان عليه في الماضي، ولذا كانت مقارنة الأنظمة التعليمية في جودة امتلاك متعلميها لمهارات القراءة والكتابة .

ويري السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥، ٧١)(*) أن هناك علاقة واضحة بين مهارات القراءة والإنجاز الأكاديمي، ولذا فالأطفال الضعاف في القراءة عادة ما يكونون ضعافا في الإنجاز الأكاديمي، كما يرى زيدان أحمد السرطاوي (٢٠٠٦) (2009) ,.Chard et al أن مهارات القراءة هي الأكثر أهمية فيما يتم تعلمه في المدارس، وأن المعلمين ينظرون إلى القراءة الناجحة على أنها القاسم المشترك الأكثر أهمية للإنجاز في مجالات كثيرة من المنهج.

ومن هنا يمكن القول إن القراءة هي المهارة الأهم بالنسبة لعملية التعلم بكافة أشكالها، فبدونها تتوقف كافة أشكال التعلم المدرسي، كما أن أي قصور يحدث فيها يؤثر بشكل كبير على جودة عملية التعلم لكافة المحتويات المعرفية ، فهي إذن مؤشر حقيقي للنمو المعرفي للمتعلمين.

ولما كان انخفاض الأداء القرائي خاصة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يعرضهم لخطر صعوبات التعلم إلى أن مفهوم تلاميذ في خطر Student at risk يقصد به أولئك التلاميذ الذين ينخفض أداؤهم الأكاديمي عن المتوقع مما يسبب لهم مشكلات اجتماعية وانفعالية كتعرضهم للإهمال والعزل من الآخرين ، واتهامهم بالفشل وضعف القدرات، لذا اهتمت دراسات مثل Hallahan et al.,(2005) Schwanenflugel et al.,(2006) بدراسة صعوبات تعلم القراءة المحددة وعلاقتها بالأداء القرائي ، واعتبرت الانخفاض القرائي مظلة يندرج تحتها ذوو صعوبات تعلم القراءة ، وأشارت دراسة Petretto & Masala(2017) أن ذوي صعوبات تعلم القراءة هم الأكثر انتشارا بين التلاميذ، وأن حوالي ٥-١٥% من التلاميذ من المحتمل أن يكون لديهم هذ الصعوبات، ومن خلال دراسات Fuchs (2000); Hamilton & Shinn,(2003)

(*) يشير الرقم الأول إلى السنة والثاني إلى الصفحة

يمكن تعريف صعوبات التعلم المحددة على أنها اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة تحدثا أو كتابة، ويمكن أن تعلم عن نفسها في ضعف القدرة على الاستماع، التفكير، التحدث ، القراءة ، الكتابة ، التهجي، أداء العمليات الحسابية، وتكون نتيجة لخلل في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي للفرد، ومن ناحية أخري كان توجه دراسات مثل Kettler & Albers (2013) MacCoubrey et al.,(2004) نحو التحديد الدقيق للتلاميذ ذوى خطر صعوبات التعلم المحددة Students at risk of Specific learning Disabilities في مجالات التعلم، وفي مجال القراءة على وجه التحديد ، توضح Mac Coubrey et al.,(2003) أن تحديد الأطفال ذوي خطر صعوبات تعلم القراءة في وقت مبكر من حياتهم التعليمية، وتقديم التوجيه المناسب لهم خاصة في مجالات الطلاقة القرائية، أفضل من تركهم وانتظار فشلهم، ونتيجة لذلك يمكن تقليل أعداد ذوي صعوبات التعلم وتوفير ما يقدم لهم من خدمات، وأشارت McMaster & Campbell (2008) إلى أن تحديد الطلاب المعرضين للخطر يأتي في المستوى الأول Tier1 من نموذج الاستجابة للتدخل Response to Intervention (RTI، وهذا ما أشار إليه الدليل التشخيص والإحصائي للاضطرابات في نسخته الخامسة DSM-5 ، الذي وضع محكات تشخيصية معدلة لصعوبات التعلم المحددة استغنى فيها عن محك التباين، وأكد على استخدام مدخل الاستجابة للتدخل (RTI) Response to intervention approach والذي يقوم على استخدام القياس المتكرر للأداء من خلال القياس القائم على المنهج Curriculum-Based Measurement(CBM) (APA,2013). وتوضح دراسة MacCoubrey et al.,(2004) إن التعرف على التلاميذ ذوى خطر صعوبات التعلم أمر محوري في التشخيص الدقيق لصعوبات التعلم المحددة خاصة في القراءة والحساب، ومن هنا كان استخدام القراءة كوسيلة لتحديد الطلاب المعرضين للخطر بما يدعم فكرة الاكتشاف المبكر لهذه الاضطرابات.

ويري Deno & Fuchs (1987) أن القياس القائم على المنهج مدخلا لتقييم النمو الأكاديمي للتلاميذ، وأن هدفه الأساسي هو مساعدة المعلمين في تقييم عملية التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومن ثم ركزت الأبحاث المبكرة في القياس القائم على المنهج CBM على الأداء الأكاديمي لذوى صعوبات التعلم، إلا أنها امتدت في السنوات الأخيرة لتشمل مجموعة واسعة من القضايا التعليمية في التعليم الخاص وفي المناهج الدراسية الجديدة، كذلك فقد توصلت Marston et al., (2001) من خلال فحصها لإحدى عشرة دراسة في القياس القائم على المنهج، إلى أنه يتمتع بالثبات بمعدل ٠.٩١، كما أشارت Fuchs & Fuchs (1998) إلى وجود علاقات ارتباط دالة بينه وبين تقييمات القراءة المعيارية، كذلك توضح McGlinchey & Hixson, (2004) أنه وجدت علاقة إيجابية بين القياس القائم على المنهج في القراءة والاختبارات المعيارية الرسمية ، كما وجدت Reschly, et al., (2009) من خلال تحليلها لعدد ٣٠ دراسة عن القياس القائم على المنهج ، وعدد من قياسات الأداء المعيارية، أن هناك ارتباط قوي بشكل عام بينها، إلا القياس القائم على المنهج في القراءة يعد منبأ قويا بالأداء على الاختبارات الرسمية في القراءة.

ويشير Deno et al.,(2001) إلي أن القياس القائم على المنهج يتضمن عددا من الإجراءات الدالة على التقدم الأكاديمي، ويمكن للمعلمين استخدامه بكفاءة، وهو يوفر معلومات دقيقة تكون بمثابة مؤشرات لنمو التلاميذ، كما يعد مرتكزا أساسيا لدعم مجموعة من القرارات التعليمية، مثل الفحص للتعرف على التلاميذ ذوي خطر صعوبات التعلم ، وتقييم تدخلات الإحالة، ومدى كفاءة برامج التعليم العلاجي، وتبين Kettler & Albers (2013) أن قرارات التدخل العلاجي للمعرضين لخطر صعوبات التعلم تتطلب إجراءات قياس ذات خصائص جيدة، والا كانت هناك مشكلة في إهدار الموارد، وخفض فاعلية الخدمات المقدمة للتلاميذ، وتشير Van Norman & Chirst(2016) أن القياس القائم على المنهج في القراءة هو الأكثر انتشارا بين القياسات القائمة على المنهج، كذلك فقد قدمت Poncy et al., (2005)، Scott &Claire (2008) أدلة تجريبية على أن القياس القائم على المنهج في القراءة لديه القدرة على قياس التقدم القرائي للتلاميذ، مقارنة باختبارات التحصيل الأكاديمي التقليدية، كما أثبتت Muyskens et al.,(2009) فاعليته في قياس التقدم القرائي للتلاميذ العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ، وأنه يعتمد على قياس طلاقة القراءة الشفهية، كما وجدت Reschly et al.,(2009) ارتباطا عند ٠.٦ بين هذه القياس والاختبارات معيارية المرجع، وتوصلت Catts et al., (2013) إلى أن هناك ارتباط بينه وبين الاختبارات المدرسية عند٠.٦٩، كما توصلت دراسات، Deno(2003), McGlinchey & Hixson (2004); Clemens et al.,(2011) إلى وجود ارتباط بين معدلات طلاقة القراءة الشفهية وأداء التلاميذ على الاختبارات المدرسية الرسمية ، وتوصلت Vanderwood et al., (2008) أن مهارات القراءة والكتابة المبكرة مثل الفهم الأبجدي وقدرة إعادة الترميز الصوتي لها قيمة تنبؤية كبيرة على الأداء القرائي .

كما حللت Kilgus et al.,(2014) ٣٤ دراسة تناولت الدقة التشخيصية للقياس القائم على المنهج في القراءة، وباستخدام النماذج الخطية ذات التسلسل الهرمي أظهرت النتائج أن حساسية القياس لتشخيص المتعلمين على أنهم معرضين لخطر حقيقي في القراءة تراوحت بين (٠.٨٠-٠.٨٣)، وتراوحت الخصوصية بين (٠.٧١-٠.٧٣)، في حين استخدمت دراسة Burke & Hagan-Burke (2007) حساسية اختبارات القياس القائم على المنهج في تحديد التقدم، وكذلك توصلت Lo et al.,(2009) إلى حساسية اختبارين فرعيين هما طلاقة تجزئة الأصوات، طلاقة الكلمة غير ذات المعني في تحديد مهارات القراءة .

مما سبق يمكن القول أن القياس القائم على المنهج يعد نظاما معياريا محكما لقياس الأداء وفق مجموعة من الإجراءات المحددة، ومستندا إلى المنهج المدرسي ، كما أن هذا القياس له مصداقية عالية وموثوقية في تحديد مستويات الأداء القرائي لدى التلاميذ، إضافة إلى أنه يتميز بسهولة تطبيقه ، ورصد درجاته ومن ثم إمكانية تحليلها والوقوف على مستويات الأداء الحقيقية ، ورغم تناول كثير من الدراسات الأجنبية للقياس القائم على المنهج ودوره في رصد التقدم الأكاديمي ، وتشخيص ذوي خطر صعوبات التعلم، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت هذا القياس رغم أهميته، ومن ثم تسعي الدراسة الحالية إلى تحديد إمكانية استخدام القياس القائم على المنهج في رصد التقدم القرائي والتنبؤ بذوي خطر صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي.

مشكلة الدراسة :

إن انخفاض الأداء القرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ظاهرة تؤرق كثيرا من المعلمين وأولياء الأمور والمتهمين بالعملية التعليمية، نظرا لتزايد أعداد هؤلاء التلاميذ وفقا للإحصاءات المختلفة، حيث يشير تقرير منظمة التربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) عن التعليم الابتدائي في المجتمع المصري لعام ٢٠١٣ أن نسبة ٣٠% من التلاميذ الذين لا يجيدون القراءة والكتابة.(المركز المصري للدراسات الاقتصادية،٢٠١٤)، وفي دراسة أجرتها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية United States Agency for International Development (USAID) في (٢٠٠٩) لتقييم مهارات القراءة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، توصلت إلى أن ٤٨% من التلاميذ أداؤهم منخفض ربما يقترب من الصفر على اختبار معرفة أصوات الحروف، و٤٤% منخفضين على اختبار طلاقة القراءة الشفهية، بينما أظهرت نتائج دراسة أجريت على تلاميذ الصف الثالث في مارس (٢٠١٣) أن ١٨% كانت نتائجهم صفر على اختبار معرفة الحروف، ٢٧% كانت نتائجهم صفر علي اختبار الكلمات غير ذات المعني ،٢٢% أداؤهم منخفض علي اختبار طلاقة القراءة الشفهية، ١٤% لم يتمكنوا من الإجابة بشكل صحيح على أي عنصر في المهام الفرعية لاختبار مهارات القراءة، وهؤلاء قدراتهم على القراءة إما أن تكون صفرية أو محدودة بكلمات قليلة، أي أن واحد من كل ٥إلي ٧ في هذه الفئة لديهم مهارات قراءة صفر تقريبا. La Towsky et al., (2013)

ويعد انخفاض الأداء القرائي لتلاميذ الصفوف الأولي حلقة في سلسلة ربما تؤدي بالمتعلم إلى فشل متكرر، وينتهي الأمر إلى صعوبات التعلم وما يعقبها من مشكلات متعددة، ولذا يجب أن تستهدف إجراءات تقييم الجوانب الأكاديمية في البيئة المدرسية بجانب تصنيف التلاميذ من حيث مستواهم الأكاديمي إلى مرتفعين ومنخفضين، تحديد ذوي خطر صعوبات التعلم النوعية، وهو الأمر الذي يجب أن يعطي الأولوية مبكرا في المراحل الدراسية لاتخاذ قرارات تعليمية مهمة، كما تشير لذلك Bishop(2003) Brookhart (2013)، ومن هنا تأتي أهمية مراقبة ورصد التقدم القرائي كأحد الطرق العملية والممكنة في تحديد هؤلاء التلاميذ والوقوف على مستويات الأداء القرائي الفعلي لديهم .Johnston & Rogers (2002) .

ولما كان التعرف على التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم القراءة وتحديدهم بدقة خطوة أساسية في دعم التحصيل الأكاديمي لاحقا، لذا فهناك حاجة ماسة إلى مقاييس أكثر موثوقية وكفاءة في تحديد التلاميذ الذين يستجيبون لأساليب التدريس المستخدمة، وأولئك الذين يحتاجون إلى دعم إضافي، كما يمكنها رصد التقدم الحقيقي بصورة مستمرة ، وهذا ربما لا يتوافر بأساليب القياس المتوافرة، وفقا Jenkins et al., (2007) ,.Fuchs et al., (2011) ، كما توضح Hosp& Hosp (2003) Stecker & Fuchs (2002) أن تقييم الأداء من خلال الاختبارات المدرسية الإلزامية غالبا ما يهدف إلى ترقية المتعلمين إلى الصف التالي وفقا لمعايير معينة، إلا أنه يفتقر إلى القدرة على رصد تغير الأداء، كما أن التقييم الحقيقي للأداء لابد أن يتضمن إجراءات معيارية، وتكون نتائجه إرشادية، قادرة على التنبؤ بالتغيير التعليمي والتقدم المستمر نحو الأهداف التعليمية، كما يرى January et al.,(2016) أن الاختبارات المعيارية تتصف بصعوبة إدارتها وتسجيل النتائج، وعدم دقتها في رصد الأداء، نظرا لأنه تم تطويرها تجاريا، وهي كذلك لا تستند إلى المناهج الدراسية، ولذا كانت الحاجة إلى قياس حقيقي للنواتج التعليمية يستند إلى المنهج ، ويفيد في الرصد المستمر لتقدم التلاميذ، وهو القياس القائم على المنهج .

لقد دعمت McGlinchey & Hixson (2004) Deno (2003) استخدام هذا القياس في تحديد المعرضين لخطر صعوبات القراءة، لما يتضمنه من إجراءات معيارية لها موثوقية وصلاحية لمراقبة تقدم التلاميذ بشكل مباشر علي مدار فترة زمنية، إضافة إلى أنها تساعد في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للمتعلمين، كما أشارت دراسات Fore et al.,(2006) ، Van Norman & Chirst(2016), Reschly et al.,(2009) أن هذه الاختبارات تصمم وفقا لمعايير محددة، بما يتناسب بصورة أساسية مع محتويات المناهج الدراسية للتلاميذ، لذا كان هناك ارتباط بينها وبين الاختبارات المدرسية الرسمية.

يعد القياس القائم على المنهج مؤشرا للأداء القرائي في وقت لاحق على الاختبارات الرسمية كما أشارت دراسة Muyskens et al.,(2009)، كما توصلت Zumeta et al.,(2012) أن ٧٥% من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات القراءة في الصف الثاني لا يزالون يعانون منها ويأتون خلف أقرانهم في الصف الخامس ، وقد استخدمت Deno et al.,(2001) اختبارات طلاقة القراءة الشفهية Oral Reading Fluncy (PRF) كجزء من القياس القائم على المنهج، واستخدمته Van Norman &Christ(2016) لمراقبة استجابة التلاميذ للتعليمات، واتخاذ قرارات تربوية، وتبين Fuchs (2004) أن الدراسات أثبتت الصدق التنبؤي لهذه القياسات مقارنة بقياسات الأداء القرائي الأخرى، وتوصلت Klingbell ,et al.,(2015) أن طلاقة القراءة الشفهية لديها دقة تنبؤية جيدة بالأداء القرائي، حيث يمكنها التنبؤ بنسبة ٦٠% من الأداء القرائي لتلاميذ الصفين الثاني والثالث، وتشير Deno et al.,(2009) أن الكلمات غير ذات المعني None Sense word (NWF) Fluency كأحد أشكال القياس القائم على المنهج تستخدم في الفحص الشامل Universal screening للأداء في إطار نظام الدعم متعدد المستويات، للتحديد المبكر للمعرضين لخطر صعوبات التعلم، بينما تري Clemens et al., (2011) أن طلاقة قراءة الكلمة Word Reading Fluncy (WRF) أفضل في التنبؤ بالإنجاز القرائي من طلاقة الكلمات غير ذات المعني، إضافة إلى أنها منبأ جيد لخطر صعوبات القراءة. وتشير Marston et al.,(2001) أن القياس القائم على المنهج في القراءة استخدم كأداة مفيدة لتشخيص المعرضين لخطر صعوبات التعلم المحددة، حيث أثبتت الدراسات أن لديه حساسية Sensitivity لتشخيص التقدم القرائي لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، كما دعمت January et al.,(2016) استخدام هذا القياس في تحديد القراء ذوي الخطر، وجاءت طلاقة تعرف الكلمة هي الأعلى في الدقة التشخيصية لذوي خصر صعوبات القراءة، حيث كان معدل الحساسية Sensitivity لهذه الاختبارات ٩٠%، وجاءت طلاقة الكلمة غير ذات المعني ذات تأثير واضح في زيادة النوعية Specificity للقياس في تحديد غير ذوي خطر صعوبات القراءة، وأظهرت Jung &McMaster(2017) وجود مستويات مقبولة من الدقة التنبؤية للقياس القائم على المنهج حيث بلغت الحساسية (٠.٩٥) والنوعية (٠.٥٩)، وتراوحت القيمة التنبؤية الإيجابية بين (٠.٢٠-٠.٣٠)، وجاءت القيمة التنبؤية السلبية أعلي من (٠.٩٠) ، وجاءت الدقة التنبؤية الإجمالي بين ٠.٧٣-٠.٨٣

مما سبق يتضح أن القياس القائم على المنهج في القراءة يحقق مكاسب تربوية مهمة للتلاميذ، حيث يساعد في التعرف على مستويات الأداء لديهم ، ومن ثم يسهم في تقديم الدعم التعليمي المناسب لكل حالة بما يناسبها، ولذا فقد قد اهتمت به كثير من الدراسات الأجنبية، خاصة أن له خصائص قياسية معيارية جيدة أثبتتها الدراسات بالأدلة التجريبية، مما يميزه عن غيره من الإجراءات التي تفشل في الوقوف على رصد التقدم القرائي الحقيقي، والتنبؤ بذوي

خطر صعوبات التعلم، ولما كانت البيئة العربية تفتقر إلى وجود أدوات رصد معيارية للتقدم القرائي، وذات دلالات تنبؤية جيدة بالتلاميذ ذوي خطر صعوبات تعلم القراءة، تتماشي مع التوجهات العالمية، ومن هنا كانت الحاجة إلي الدراسة الحالية التي يمكن تحديد مشكلتها في السؤال الرئيس التالي: ما صدق استخدام القياس القائم على المنهج في رصد التقدم القرائي والتنبؤ بذوي خطر صعوبات التعلم المحددة في القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما الدقة التنبؤية لاختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة الثلاثة (طلاقة قراءة الكلمة، طلاقة الكلمة غير ذات المعني، طلاقة قراءة القطعة) في تشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي ؟
- ما أثر اختبارات القياس القائم على المنهج المحددة في مخرجات رصد التقدم في القراءة لدى تلاميذ الصفين الثالث والثالث الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ؟
- ما صدق استخدام الجدول الزمني للقياس في تحديد معدلات تحسن الأداء القرائي الفعلي لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي على اختبارات القياس القائم على المنهج ؟
- ما أثر اختبارات القياس القائم على المنهج المحددة، والمدة الزمنية ، ومستوى الصف على اختبار القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي ؟

أهدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على إمكانية استخدام القياس القائم على المنهج في رصد التقدم القرائي والتنبؤ بذوي خطر صعوبات التعلم المحددة في القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي ، ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية :

- الكشف عن الدقة التنبؤية لاختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة الثلاثة (طلاقة قراءة الكلمة، طلاقة الكلمة غير ذات‌المعني، طلاقة قراءة النص) في تشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي ؟
- تحديد أثر اختبارات القياس القائم على المنهج المحددة في مخرجات رصد التقدم القرائي لدى تلاميذ الصفين الثالث والثالث الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة ؟
- الكشف عن صدق استخدام الجدول الزمني للقياس في تحديد معدلات تحسن الأداء القرائي الفعلي لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي على اختبارات القياس القائم على المنهج ؟
- تحديد أثر اختبارات القياس القائم على المنهج المحددة، والمدة الزمنية ، ومستوى الصف على اختبار القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي ؟

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

- تتناول الدراسة الحالية التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة في الصفين الثاني والثالث، وهم بلا شك وفق إحصاءات الدراسات يمثلون أعداد ليست قليلة، مما يجعلها مشكلة جديرة بالاهتمام خاصة، وأن الصفوف الأولي من التعليم الابتدائي هي سنوات اكتساب مهارات القراءة على وجه التحديد، مما يؤهل التلميذ في السنوات اللاحقة لتعلم الخبرات أكاديمية متنوعة ومتقدمة في تخصصات مختلفة، ومن ثم ينتقل من مرحلة تعلم القراءة إلى القراءة للتعلم، ومن هنا تبدو أهمية هذه الدراسة كواحدة من الدراسات التى تتعامل مع هذه المشكلة في هذه المرحلة التأسيسية لمهارات التلاميذ التعليمية.
- ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج قد يسهم في تقديم اختبارات قياسية لرصد التقدم القرائي للتلاميذ بصورة واقعية ، ومن ثم اتخاذ قرارات تربوية لتحسين المنخفضين منهم
- ما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن أن يقدم للبيئة العربية أدوات معيارية محكمة تستخدم في تشخيص ذوي خطر صعوبات القراءة، والتنبؤ بأدائهم القرائي مما يمكن من تقديم خدمات دعم تعليمي مناسبة لهم .
- يمكن أن توجه الدراسة الحالية المعلمين ومسؤولي تقييم الأداء عقب تدريبهم إلى استخدام القياس القائم على المنهج لرصد التقدم القرائي المستمر للتلاميذ، من أجل تقييم فاعلية عملية التدريس، ومن ثم إمكانية التغيير والتعديل بما يناسب مستويات الأداء المتنوعة .

الإطار النظري لمفاهيم الدراسة ودراسات ذات الصلة :

القياس القائم على المنهج:(Curriculum-based Measurement(CBM

تم تطوير تقنية Curriculum-based Measurement (CBM) من قبل Deno & Mirkin، في معهد أبحاث صعوبات التعلم بجامعة مينيسوتا في منتصف سبعينيات القرن العشرين، وقد تم تطويرها في الأصل كمقياس لدراسة معدلات النمو لدي التلاميذ المشاركين في التعليم الخاص، حيث يوضح Deno (1985) أن هذا القياس عبارة عن مجموعة من الإجراءات القياسية المستخدمة لتقييم أداء التلاميذ على الأهداف طويلة المدى في القراءة والتهجئة والتعبير الكتابي والرياضيات، وهو أيضا نظام للمراقبة ورصد التقدم، يستخدم في المهارات الأساسية. وقد تم تصميمه ليكون نظاما قياسيا موضوعيا ومستمرا لنتائج التلاميذ،

مما يسهل التخطيط التدريسي، ويمكن إنشاء قاعدة بيانات لكل متعلم لرصد تقدمه وتحديد احتياجاته، واتخاذ القرارات التربوية بشأنه . وفي دراسة لاحقة يري (2003)Deno أنه من أجل تحقيق أهداف القياس القائم على المنهج فهناك عدد من الإجراءات منها: أن يحدد المعلم المنهج الدراسي الذي يتوقع من التلميذ أن يتقنه خلال العام الدراسي، يستخدم المعلم المنهج الدراسي في تصميم اختبارات القياس القائم على المنهج ، يختبر المعلم التلاميذ مرة إلى مرتين في الأسبوع باستخدامه، يسجل المعلم نقاط التلميذ على الرسم البياني ويستخدم هذه المعلومات لاتخاذ القرارات التعليمية الملائمة .

تتعدد القرارات التعليمية التي تتخذ عقب تحليل نتائج القياس القائم على المنهج، مما يدل على تعدد فوائده للعملية التعليمية منها: مراقبة تقدم التلاميذ لفترات زمنية طويلة (1996) Fuchs& Fuch، تكوين مجموعات تعليمية (1992) Wesson تحديد العجز في مهارات القراءة (1992) Whinnery & Fuchs، فحص التلاميذ المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي (2005)Speece &Ritchy المساعدة في تقسيم للتلاميذ وفق جداراتهم ,Fuchs & Fuchs (1997) تقييم وضع التلاميذ في التعليم الخاص واعادة دمج التلاميذ في برامج التعليم النظامي Shinn et al.,(2000).

مما سبق يتضح أن القياس القائم على المنهج يرتبط بشكل مباشر بتحديد النمو الأكاديمي للتلاميذ في مجال المهارات الأساسية في القراءة والحساب والكتابة، كما يمكن تعريفه إجرائيا على أنه" أسلوب لقياس المهارات الأكاديمية للتلاميذ في فترة زمنية محددة وفق إجراءات قياسية مقننة، للوقوف على مستوي الأداء الأكاديمي الفعلي لهم، وتحديد مدى اكتسابهم للمهارات المختلفة، من أجل اتخاذ قرارات تربوية صحيحة .

خصائص القياس القائم على المنهج CBM

توضح Tucker (1985) أنه يمكن اعتبار القياس القائم على المنهج Curriculum– based measurement (CBM) أحد أنواع التقييم القائم على المنهج Curriculum– based Assessment (CBA) حيث يتصف القياس القائم على المنهج من خلال تعريفه بعدة خصائص منها : (١) تؤخذ مثيراته من المنهج الذي يتم تدريسه للتلميذ، مع مراعاة معايير كفاءة الاختيار(٢) يجري التلميذ الاختبار باستمرار مع مرور الوقت(٣) شديدة التوجيه وموحدة (٤) له معدلات عالية الموثوقية والصلاحية(٤) يوفر للمعلمين مجموعة قياسية من المواد التي تم بحثها لإنتاج معلومات مفيدة ودقيقة يتم استخدامها للحكم على صلاحية التعليم.

كما حددت (1994) Fuchs & Deno وفقا للخصائص السابقة نموذجين رئيسين للقياس الأول: قياس الإتقان Mastery Measurement حيث يتم قياس الإتقان بتجزئة المهارات العامة إلى مجموعة من المهارات الفرعية ، والتي تستخدم بعد ذلك كأهداف تعليمية قصيرة الأجل. ثم يتم تعليم هذه المهارات الفرعية وقياسها في تسلسل، مع مراعاة تحديد التقدم على المدى القصير، والثاني: قياس المخرجات العامة General Outcomes Measurement وتعني استخدام إجراءات موحدة وأهداف طويلة المدى ، وتبقى إجراءات الاختبار ثابتة على مدى فترة طويلة من الزمن (عدة أشهر). ووفقا لهذه الفروق، فإن معظم نماذج التقييم القائم على المنهج CBA تندرج تحت قياس الإتقان لأنها تشمل اختبارات من صنع المعلم ، بما يتضمن تحليل المهام، وتطوير عناصر واختبارات مختلفة لكل مهارة يتم تدريسها، بينما يقع القياس القائم على المنهج CBM تحت قياس المخرجات العامة لأنه يستخدم قياسات متكررة للمهارات العامة. ويمكنه استخدام أشكال مختلفة من الاختبارات لكنها متكافئة ومرتبطة بالمنهج الدراسي للتلميذ، ولا تستغرق وقتا طويلا للإدارة والتسجيل، وهي قادرة على رصد التقدم لدى الأطفال، وغير مكلفة.

مما سبق يتضح أن القياس القائم على المنهج ليس جزءا من أنشطة المناهج الدراسية التقليدية، وانما نظام للقياس يستخدم مجموعة من الاختبارات التي تم تصميمها وفق المنهج المدرسي يساعد المعلم على اتخاذ قرارات حول أداء التلميذ وتعلمه، ويمكن التدريب عليه .

بينما يشير Deno(2003) أن القياس القائم على المنهج يتصف بعديد من الخصائص منها:

- المحاذاة Alignment وهي السمة الأكثر وضوحا، فهناك ارتباط بين القياس والمنهج فمحتوى الاختبار يتناسب مع محتوى ما يدره الطالب من منهج .
- الملائمة من الناحية الفنية والتقنية، فقد تم إثبات موثوقيتها وصلاحيتها لقياس الأداء .
- الاستفادة من الاختبارات محكية المرجع حيث تقارن الاختبارات مهارات التلميذ وفقا لمعيار محدد مسبقا كهدف للتعلم أو مستوى للأداء أو أي معيار آخر مباشرة .
- استخدام إجراءات قياسية مقننة: وذلك في بناء وتطبيق ورصد وتحليل الاختبارات .
- تعبر نواتج القياس بشكل مباشر وصحيح عن أداء التلاميذ، فهي مؤشر جيد للأداء .
- القرارات التي يتم اتخاذها وفقا للبيانات التي تجمع حول مستويات أداء التلاميذ الحقيقية تكون في مكانها الصحيح لاستنادها على معايير أداء محددة وموحدة.
- إمكانية تكرار القياس بمرور الوقت في فترات زمنية متنوعة . ثامنا: الفاعلية: حيث يمكن التدريب على تطبيقه وتسجيل البيانات في فترة زمنية قصيرة
- يمكن تلخيص البيانات بكفاءة باستخدام المخططات البيانية الورقية والالكترونية .

مما سبق يتضح أن القياس القائم على المنهج أحد آليات قياس الأداء الأكاديمي التي تتمتع بخصائص قياسية معيارية تجعلها أكثر موثوقية في القياس، كما أنه يتم تصميمها وفق المنهج المدرسي بما يساعد على اتخاذ قرارات تعليمية .

- القياس القائم على المنهج في القراءة وعلاقته بطلاقة القراءة الشفهية

يعد القياس القائم على المنهج في القراءة Curriculum-based measurement in Reading (CBM-R)، نظاما محكما ومؤشرا شاملا لأداء التلاميذ في مهارات القراءة الأساسية، فعندما تأتي نتائج الأداء أعلى من المتوقع، يكون التدخل بدعم المهارات ورفع مستوى الأهداف طويلة المدى، بينما عندما تكون البيانات أقل من المتوقع ، فقد يحتاج المعلم إلى إجراء تغييرات لتحسين الأداء التعليمي للتلميذ، ربما تشمل استراتيجيات التدريس، أو غيرها من عناصر البيئة التعليمية كما تشير Chirst (2003) Marston et al.,(2001) .

يعتمد القياس القائم على المنهج بشكل أساسي على استخدام الطلاقة القرائية الشفهية Oral Reading Fluency، وعلى الرغم من أنه قد يبدو بسيطا في شكله، سريعا في تطبيقه وادارته، إلا أن نتائجه أكثر حساسية لمكاسب الطلاب على المدى القصير في مهارات القراءة والتنبؤ بنجاح القراءة على المدى الطويل، مما يجعله أداة مثالية لمراقبة التقدم للاستخدام في الفصل الدراسي، كما توضح Hospe et al.,(2016) أن دقة الطالب وسرعته في القراءة بصوت عال مؤشر واضح يمكن ملاحظته بسهولة، وهو دال علي قدرة الطالب القرائية .

مما سبق يتضح أن القياس القائم على المنهج في القراءة أحد أشكال القياس القائم على المنهج وهو يرتبط بشكل مباشر بقياس النمو الأكاديمي للتلاميذ في المهارات الأساسية في القراءة ومن ثم يمكن تعريفه إجرائيا على أنه" أسلوب لقياس مدى اكتساب التلاميذ لمهارات القراءة في فترة زمنية محددة وفق إجراءات قياسية مقننة، للوقوف على مستوي الأداء القرائي الفعلي، وهو يعتمد بشكل أساسي على اختبارات الطلاقة القرائية ".

وتصف Van Norman &Chirst(2016) Fuchs(2004) Hosp &Hosp(2002) القياسات المستخدمة في المدارس لمهارات القراءة أنها غالبا ما تكون طويلة، ولا تتم إدارتها بشكل منتظم في كثير من الأحيان، إضافة إلى أنها ختامية في معظمها، حيث تدار مرة واحدة في السنة، ومن ثم لا يتلقى المعلمون نتائج تلاميذهم لأسابيع أو شهور متتالية، كذلك لا يمكن استخدامها لتعديل استراتيجيات التدريس أو برامج التعلم استجابة لاحتياجات التلاميذ، ومن هنا كان القياس القائم على المنهج في القراءة بديلا جيدا حيث يوفر للمعلمين طريقة سهلة وسريعة للحصول على معلومات حقيقية ومتكررة عن تقدم تلاميذهم، مما يمكنهم من تحليلها لتعديل أهداف التلاميذ ومراجعة برامجهم التعليمية، ومن ثم يمكن تصميم التدريس بما يلائم احتياجات

كل تلميذ على الوجه الأمثل. كما توضح (Deno et al.,(2001 أن القياس القائم على المنهج في القراءة من السهل تعلم إجراءاته وتنفيذها، فهي تستغرق حوالي (٥ إلى ١٠) دقائق في الأسبوع للتلميذ وحوالي (١٠– ١٥) دقيقة في الأسبوع للمعلم، كما أن إدارة تطبيقها موحدة وثابتة في كل مرة يختبر فيها المعلم التلميذ، واجراءات بناءها تجعلها موثوقة وصالحة، لأنها تقيس مهارات مماثلة بمرور الوقت، كما أنها أكثر موثوقية وحساسية للنمو، حيث يمكن ملاحظة التحسن البسيط في الأداء من خلال الرسوم البيانية في أية فترة زمنية.

استخدامات القياس القائم على المنهج في القراءة (CBM–R)

هناك عدد من الاستخدامات الأساسية للقياس القائم على المنهج في القراءة منها :

– مراقبة (رصد) التقدم القرائي Reading Progress Monitoring

إن أحد الأهداف الرئيسة للقياس القائم على المنهج في القراءة منذ بداية استخدامها هو الوقوف على مستوى النمو الأكاديمي الحقيقي للتلاميذ في مجال القراءة، حيث توضح دراسات Chirst(2003), Deno et al.,(2001), Marston et al.,(2001) أن الاستخدام الأكثر انتشارا لهذا القياس هو مراقبة تقدم التلاميذ في الأداء القرائي، وذلك في الفصول الدراسية للتعليم العام، وفصول ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك عندما يراقب المعلم ذوي الضعف القرائي لتوثيق تقدمهم، ويستخدم بيانات القياس لتتبع أداء التلاميذ نحو أهداف وغايات محددة وتوفير وثائق التقدم للآباء والإداريين، حيث تتم مقارنة تقدم كل تلميذ مع هدفه الخاص وأدائه السابق، أو مقارنته بأداء أقرانه في نفس العمر، ونظرا لأنه يتم أخذ البيانات بشكل متكرر، فإن المعلم يحدد مدى أداء الطفل في أي وقت.

تتنوع التقييمات التي تستخدم للحكم على أداء المتعلمين، فهناك ما يسمى بالتقييمات الختامية Summative Assessment وهي تلك التي تطبق في نهاية الفصل الدراسي، ويطلق عليها اختبارات الذروة، أو تقييمات النجاح أو الفشل، وهي غالبا ما تجيب على سؤال ما الذي حدث بالنسبة للمتعلم ؟ ، بينما النوع الثاني وهو التقييم التكويني Formative Assessment ويهدف إلى تقييم إنجازات الطلاب بشكل متكرر أثناء التدريس لتحديد مدى تحقق الأهداف جزئيا، وتحديد المسار التعليمي من ناحية توجهه للهدف أو انحرافه، ومن ثم اتخاذ قرارات التصحيح، أى أنها تجيب على سؤال" ما الذي يحدث للمتعلم؟" ، ومن ثم يمكن القول أن القياس القائم على المنهج يندرج بشكل كبير ضمن التقييم التكويني، كما توضح Popham (2009) Deno (2003) أنه يمكن القول أن رصد التقدم القرائي لا يتأتى إلا من خلال القياس الفعلي للأداء بصورة فردية، على فترات زمنية مختلفة، تبدأ بتحديد الخط القاعدي للمهارات لدى كل تلميذ، ثم متابعة تقدمه من خلال تكرار القياسات ومقارنة الأداء القرائي الحقيقي بكلا من الأداء المتوقع، والمعايير العالمية المقننة والمحددة لكل مستوى دراسي.

على الرغم من أهمية القياس المتكرر في القياس القائم على المنهج ، إلا أن إحدى السمات الرئيسة لعملية مراقبة التقدم هي أن تكون النماذج البديلة المستخدمة في القياس متكافئة قدر الإمكان للسماح بالتفسير الجيد لبيانات أداء الطلاب عبر الوقت. بدون هذا التكافؤ المتقاطع من الصعب أن تنسب التغييرات في الدرجات من جلسة إلى أخري إلى تغييرات في مهارات الطالب ، وهذا وفقا لما أوضحته Alonzo &Tindal(2007) Tindal(2013)

ولما كانت عملية تحديد تقدم التلاميذ في القراءة تتطلب تحديد نموهم القرائي المتوقع وهوما يسمي بخط الهدف the goal line، وكذلك تحديد ما يسمي بمعدلات التحسن Rates of improvement (ROI)، لذا أشارت دراسة Van Norman &Christ(2017) أنه على الرغم من أن تحديد هدف الأداء القرائي يعد أمرا مميزا لكل تلميذ عن الآخر، فلكل تلميذ حالته الخاصة، ويكون تحسنه المتوقع وفقا لمعدلات خط الأساس لديه، لكن القيم المعيارية الأكثر استخداما بشكل مقبول في الدراسات هي التحسن بمعدل (١، ١.٥) كلمة صحيحة كل أسبوعا، وبعض الدراسات اعتمدت على مستوى أعلي في التحسن يتراوح بين (٢، ٢.٥) كلمة أسبوعيا ، وهو يناسب ذوي المستويات الأعلى، وفي كل الأحوال يتراوح التحسن أسبوعيا من (صفر – ٣) كلمة، كما أن إحدى الطرق لتحديد معدلات خط الهدف لصنع القرار هي استخدام معدلات النمو من الجداول المعيارية.

ومما سبق يمكن القول إن مراقبة ورصد التقدم هي ممارسة قائمة على أساس علمي لتقييم استجابة التلاميذ لما يقدمه المعلمون من خبرات تعليمية متنوعة، وهي تتطلب استخدام اختبارات محكمة قائمة على أساس علمي مستندة للمنهج الدراسي ، تتميز ببساطتها وقياسها المباشر لمهارات أكاديمية محددة، وهي متعددة وحساسة للتغيرات الصغيرة في أداء الطلاب، و يمكن تعريف رصد التقدم القرائي إجرائيا بأنه " تحديد مستوى الأداء القرائي لكل تلميذ بدقة على فترات زمنية متعاقبة، من خلال القياس القائم على المنهج وباستخدام اختبارات الطلاقة القرائية ، وذلك لتحديد الأداء الفعلي والمتوقع من التلميذ وفقا للخط القاعدي له " .

إجراءات تطبيق القياس القائم على المنهج في القراءة :

هناك عدد من الإجراءات أشارت ليها دراسات Hasbrouck & Tindal (2006)، January et al.,(2016) Good et al.,(2007) Deno(2003) من أجل إحكام إجراءات عملية القياس القائم على المنهج في القراءة منها :

- إعداد اختبارات القياس القائم على المنهج، بمساعدة المعلمين لتمثيل المناهج الدراسية، وهي مختصرة نسبيا وسهلة الإدارة، وتدار بنفس الطريقة في كل مرة، ورغم تنوعها في كل مرة إلا أنها تقيم نفس المهارات بنفس مستوى الصعوبة تقريبا.
- يتم تسجيل الاستجابات الصحيحة للقراءة بدقة ، ويتم ويوضع ذلك في رسوم بيانية تؤخذ بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات المتعلقة بالبرامج التعليمية .

- يحتاج المعلم لعدد من الأدوات للتطبيق منها: مطبوعات الكلمات والنصوص القرائية الخاصة بالمعلم وبها إمكانية التسجيل، وأخرى خاصة بالتلاميذ، أوراق الرسم البياني أو برنامج الرسوم البيانية بالكمبيوتر، لتخطيط بيانات التلاميذ بمرور الوقت، ، مجموعة أقلام رصاص وممحاة، ساعة إيقاف زمني للتسجيل .
- تطبق الاختبارات بشكل متكرر، حيث يمنح التلاميذ اختبارات قراءة معيارية على فترات منتظمة (نصف أسبوعية ،أسبوعية، شهرية) للحصول على نتائج دقيقة وذات مغزى يمكن للمعلمين استخدامها لتحديد مكاسب التلاميذ على المدى القصير والطويل .

التلاميذ المعرضون لخطر صعوبات تعلم القراءة

لا يوجد إجماع محدد على المعايير التي يجب استخدامها لتحديد الطلاب المعرضين للخطر at risk students، فالبعض يستخدم درجات القطع، والبعض يستخدم الرتب المئوية، ورغم ذلك فقد اعتمد البعض الآخر علي معايير نسبية، حيث تشير Hintze et al., (1994) أن الطلاب الذين يسجلون أقل من ٢٥% في الأداء يكونون ضمن المعرضين للخطر، بينما تشير Hintze& Silberglitt (2005) أنه يمكن استخدام مستويات الأداء المطلقة أو العلامات المرجعية benchmarks لتحديد الخطر، فعلي سبيل المثال يمكن اعتبار طلاب الصف الثالث الابتدائي الذين يقرأون أقل من ٧٠ كلمة صحيحة في الدقيقة في بداية العام في خطر القراءة، وقد تستند المعايير إلى البيانات الوطنية أو المحلية. ومن ناحية أخري تشير McMaster & Wagner, (2007) إلى أن تحديد هؤلاء يكون في المستوى الأول Tier1 من نموذج الاستجابة للتدخل Response to Intervention، وتشير دراسة Schwartz& Gorman (2003) أن الطالب المعرض للخطر "At-risk student" يعني أي طالب يحتاج إلى دعم إضافي، ولا يستوفي أو لا يتوقع منه تحقيق الأهداف المحددة للبرنامج التعليمي (الأكاديمية ،الشخصية / الاجتماعية، المهنية) ، ورغم أن استخدام مصطلح المعرض للخطر at-risk هو أمر مثير للجدل إلا أن القصد منه هو حل مشكلات هؤلاء الأطفال، كما أن هناك اختلاف حول تعريفات المعرضين للخطر إلا أن القاسم المشترك بينها هو تقديم الدعم لهؤلاء الأطفال الذين ينظر إليهم على أنهم من المحتمل تسربهم من المدرسة، نتيجة لتزايد مشكلات التعلم والمشكلات الانفعالية والسلوكية ، مما قد يهدد حياتهم وحياة الآخرين. وتتفق مع ذلك Lewis & McCann (2009) فترى أن هؤلاء التلاميذ ينخفض أداؤهم الأكاديمي عن المتوقع مما يسبب لهم مشكلات اجتماعية وانفعالية كتعرضهم للإهمال والعزل من الآخرين، واتهامهم بالفشل وضعف القدرات.

إن القلق المحاط بذوي خطر صعوبات التعلم لا يتعلق فقط بتلبية احتياجاتهم وانما بتلك السلوكيات الصعبة التي قد يظهرونها في المدرسة كالرفض والعناد، والانسحاب والتغيب عن المدرسة، إضافة إلى ضعف التفاعل الإيجابي مع المعلمين أثناء التعلم، وضعف الأداء الأكاديمي في مجالات متنوعة ، إضافة إلى ضعف الاستجابة للتعليمات، وعلاقات سيئة مع الأقران والمعلمين، وقلة المشاركة في استراتيجيات التعلم، وتكون محصلة ذلك تحقيق معدلات إنجاز ضعيفة مما يعني ضعف التقدم التعليمي، خاصة في مهارات القراءة والحساب.

ويتضح مما سبق تعدد وجهات النظر في تحديد هؤلاء التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم المحددة، خاصة في القراءة، إلا أن ربما تتفق على أن أداء هؤلاء هو دون المتوقع ، إلا أنه هنا تبرز مشكلة أخري وهي أي أداء ، وكيف يكون تقييم حقيقيا للأداء، كما يتوجب الإجابة علي سؤال" هل يتطور الأداء القرائي للتلميذ بشكل مقبول وفق الهدف المحدد؟ ولذا فإن الدراسة الحالية تري أن هؤلاء التلاميذ ليس بالضرورة أن يظهر القياس ذو المرة الواحدة انخفاض أدائهم، وانما الأهم هو الرصد والمتابعة الحقيقية لنمو الأداء القرائي لهم، ومعرفة مدى ابتعاده عن خط الهدف المحدد، ولذا يعرف التلاميذ المعرضون لخطر صعوبات تعلم القراءة في الدراسة الحالية" على أنهم التلاميذ الذين يحصلون على معدلات تحسن منخفضة على اختبارات القياس القائم على المنهج الثلاثة المستخدمة (طلاقة قراءة الكلمة، طلاقة الكلمة غير ذات المعني، طلاقة قراءة القطعة) مقارنة بالمتوقع من أدائهم وفقا للمعايير المحددة، وذلك من خلال عدد من القياسات المتكررة لتحديد خط الأساس لكل تلميذ.

دقة القياس القائم على المنهج في تشخيص المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة

يعد نموذج الاستجابة للتدخل(RTI) أحد البدائل المهمة التي طرحت في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم المحددة، عقب السلبيات التي لاحظها الباحثون في تطبيق محك التباعد بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي ، لذا فقد نشطت كثير من الدراسات للتحقق من كفاءته في التعرف على النواحي الأكاديمية للتلاميذ ذوي الضعف الأكاديمي ومقارنتهم بالعاديين.

ووفقا لما أشارت إليه دراسات Gore et al.,(2014) Richards et al.,(2007) فإن أحد المكونات الرئيسة لنجاح تنفيذ مدخل الاستجابة للتدخل هو الاعتماد على نظام تقييم موضوعي ومنظم يتمثل في القياس القائم على المنهج، ليكون حاسما في عملية صنع القرار عند تحديد المستوي الذي يوضع فيه الطالب، فعادة ما يتم وضع الطلاب في المستوى الأول من خلال نتائج التقييمات القياسية، ثم يتم مراقبة تقدمهم لتتبع مدى استجابتهم لاستراتيجيات التعلم الحالية، إذا لم يتقدم الطالب بالمعدل المتوقع، فيجب التفكير في تغيير في التعليمات أو التدخلات أو ربما المستوى الخاص بهم.

أن القياس القائم على المنهج نموذج جيد التأسيس، كما تشير Fusch &Fusch (1997) حيث ركز في بداية تطويره على غرضين هما: مراقبة التقدم الأكاديمي، ربط التخطيط التعليمي بنتائج التقييم لتحسين نتائج الطلاب، وقد اقترحت الدراسات إمكانية استخدامه عند اتخاذ القرارات الخاصة بصعوبات التعلم المحتملة، وأظهرت نتائج هذا القياس اختلافات في الأداء بين التلاميذ العاديين وصعوبات التعلم، حيث توصلت (1986),.Shinn et al إلى أن اختبارات القياس القائم على المنهج قد فرقت بشكل واضح بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين بدقة تشخيصية وصلت ٩٧%، كما أثبتت دراسة (2015)Valladolid صدق وثبات اختبارات القياس من خلال ارتباطها بتقديرات المعلمين لأداء التلاميذ، في التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .

إن القياس القائم على المنهج في القراءة استخدم منذ فترة طويلة، حيث يعد نوعا من ممارسات القياس الأصيلة التي تم تصميمها لتوفير خدمات الوقاية، والتدخل للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، نظرا لما يقدمه من مؤشرات موثوقة وصالحة عن الأداء الأكاديمي للتلاميذ في القراءة والكتابة والرياضيات، وقد قدمت دراسات (1994) Hoover Allinder & Eicher (2008)Mendez–Barletta & الأدلة على حساسية هذه الاختبارات في رصد التقدم القرائي للتلاميذ، واستخدمت (2003) Christ (2000) ,.Hintze,et al تقديرات خطأ القياس Estimates of error ومعدلات التحسن لتحديد حساسية اختبارات القياس القائم على المنهج، وتوصلت إلى أن هذه الاختبارات أكثر حساسية لمعدلات النمو والتقدم، كما تشير (2008)Scott &Claire أن هناك دراسات أجريت لتقييم حساسية اختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة في رصد الاختلافات بين التلاميذ في معدلات النمو القرائي، منها من اعتمد على التقييمات الأسبوعية لرصد التقدم الأكاديمي، وخاصة في التعليم الخاص، ومنها من استخدم التقييم الأسبوعي لمقارنة التدريس في فصلين مختلفين، ومنها من استخدمها لحساسية التمييز بين طريقتين مختلفتين لتعليم القراءة .

تعدد المقاييس الإحصائية التي استخدمت لتحديد الدقة التشخيصية لاختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة ، كما أشارت لذلك دراسات (1992)Hasbrouck & Tindal، (2016),.January ,et al: منها : الحساسية Sensitivity ويقصد بها النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة في اختبارات الأداء المدرسي، وحصلوا أيضا على درجات منخفضة على اختبارات القياس القائم على المنهج ، النوعية أو الخصوصية Specificity ويقصد بها النسبة المئوية للتلاميذ الذين ليم يحصلوا على درجات منخفضة في اختبارات الأداء المدرسي، ولم يحصلوا أيضا على درجات منخفضة على اختبارات القياس القائم

على المنهج، القيمة التنبؤية الإيجابية Positive predictive value ويقصد بها احتمالية أن الطالب الذي حصل على درجات منخفضة على اختبارات القياس القائم على المنهج ، سيحصل على درجات غير مرضية على الاختبارات المدرسية، وهو يعبر عن الاحتمالية الإيجابية للاختبار، القيمة التنبؤية السلبية Negative predictive value ويقصد بها احتمالية أن الطالب الذي حصل على درجات مرتفعة على اختبارات القياس القائم على المنهج، سيحصل على درجات مرتفعة على الاختبارات المدرسية، وهذه المؤشرات تتراوح من (صفر-١)، نسبة الانتشار Prevalence وتوضح مدى انتشار الطلاب المعرضين للخطر في إجمالي عدد الطلاب، وهي تختلف بالاعتماد على درجة القطع المحددة لمن هم في خطر .

وتشير دراسة Klingbell ,et al.,(2015) أنه لا توجد معايير مقبولة وموحدة على نطاق واسع لهذه المؤشرات ، بينما تري Kettler & Feeney-Kettler (2011) أن قيم هذه المؤشرات في التقدير كالتالي: من صفر%-٤٠%منخفضة جدا، ومن ٤٠% - ٦٠% منخفضة، ومن٦٠% إلى -٨٠% متوسطة، ومن٨٠% إلي ١٠٠% مرنفعة ، وتوصي Compton et al., (2006) بقيمة ٠.٩٠للحساسية، ٠.٨٠ للنوعية ، بينما أشارت Kilgus et al., (2014) أن ٨٠%للحساسية ، ٧٠% للنوعية يعد مقبولا، في حين أكدت Jenkins et al., (2017) أن قيمة متوسطة للنوعية ربما تكون مقبولة، لكن يشترط قيمة الحساسية مرتفعة لتحقيق المسح الشامل .

مما سبق يتضح أن الدقة التشخيصية لاختبارات القياس القائم على المنهج هي أحد خصائصها المميزة، والتي تتمثل في حساسية هذه الاختبارات المرتفعة لانخفاض الأداء ، وقدرتها على تمييز المرتفعين والمنخفضين من التلاميذ مما يرفع من قيمتها التشخيصية.

كما اتجهت دراسات Compton et al., (2006) Catts et al., (2009) نحو استخدام منحنيات receiver operating characteristic (ROC) والانحدار اللوجيستي لتقييم الدقة التشخيصية لاختبارات القياس القائم على المنهج، حيث تقدم هذه المنحنيات مؤشرات للحساسية والنوعية، والمنطقة تحت المنحنى area under the curve (AUC) وهي تعني احتمالية أن يقوم الاختبار بتصنيف التلاميذ إلى مجموعتين مختلفتين بشكل عشوائي، وتتراوح إحصائيات AUC من (٠.٥-١) حيث تشير القيم الأقرب إلى الواحد إلى أن المقياس يميز بشكل موثوق بين ذوي الأداء المقبول وغير المقبول. وغالبا ما تستخدم قيم AUC كحجم تأثير لتحليلات منحنى ROC ، فعندما تتراوح من (٠.٨- ٠.٩) تعتبر جيدة بينما تكون القيم ٠.٩< ممتازة .

وتوضح دراسة Rasinski et al.,(2009) أن دقة القراءة تعد دليلا على المعدل القرائي للطالب ، ويمكن تحديدها بنسبة الكلمات الصحيحة التي يمكن للقارئ قراءتها بشكل صحيح ، كما أن مستويات دقة القراءة تعكس المستويات المختلفة لدقة ترميز الكلمة، وتقسم مستويات الأداء في دقة ترميز الكلمة ثلاث مستويات هي: المستوى المستقل Independent Level من ٩٧% فما أعلي في الأداء القرائي، وهؤلاء يمكنهم القراءة بأنفسهم بشكل جيد ، كما يمكنهم قراءة فقرات قرائية دون أية مساعدة، والمستوى التعليمي Instructional Level ويتراوح من ٩٠% إلى ٩٦%، وهؤلاء يمكنهم قراءة الفقرات المتشابهة مع مساعدة قليلة من المعلم، والمستوى المزعج Frustration Level وهم الذين يقل أداؤهم عن ٩٠% ، وهؤلاء يواجهون تحديات في القراءة حتى مع المساعدة .

كما حددت دراسات Hasbrouck & Tindal(1992) Rasinski et al., (2009) معدلات القراءة المعيارية المناسبة للأطفال في بداية العام الدراسي ووسطه ونهايته فبالنسبة للصف الثاني يتراوح معدل قراءة الكلمات الصحيحة في بداية العام من (٣٠-٦٠) كلمة صحيحة، وفي نهاية العام من (٧٠-١٠٠)، وبالنسبة للصف الثالث في بداية العام من (٥٠- ٩٠) كلمة صحيحة، وفي نهاية العام من (٨٠-١١٠) كلمة صحيحة .

مما سبق يتبين القياس القائم على المنهج في القراءة تم توظيفه منذ بدايته في رصد تطور الأداء لدى التلاميذ خاصة ذوي الأداء المنخفض، ومع تطور نماذج تشخيص ذوي صعوبات التعلم المحددة، أصبح هذا القياس جزءا من عملية قياس الأداء في نموذج الاستجابة للتدخل، كما أنه تم تحديد دقة القياس القائم على المنهج في تشيخص ذوي خطر صعوبات التعلم، ورصد تقدمهم القرائي، من خلال قياس مكونات الدقة التشخيصية وهي الحساسية والنوعية ، وقيمة التنبؤ الإيجابية ، وقيمة التنبؤ السلبية، ومعدل الانتشار، ومن ثم الدقة الأجمالية) ، كما تم استخدام القياس القائم على المنهج في رصد التقدم القرائي من خلال تقدير معدلات الأداء الحقيقية ومقارنتها بالمتوقع والمعياري من معدلات الأداء، وقد اعتمدت الدراسة الحالية علي ما تم عرضه من دراسات في حساب مكونات الدقة التشخيصية لاختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة .

دراسات ذات الصلة بالقياس القائم على المنهج ورصد التقدم القرائي، والتنبؤ بالتلاميذ المعرضين لخطر صعوبات القراءة

تناولت عدد من الدراسات اختبارات القياس القائم على المنهج كتوجه عالمي في رصد التقدم القرائي للتلاميذ، والتنبؤ بذوي خطر صعوبات القراءة، منها دراسة تتبعية Cunningham & Stanovich (1997) حيث تمت متابعة الأطفال من الصف الأول حتي الصف الحادي عشر وتوصلت إلى أن معدل القراءة الشفهية للطلاب في الصف الأول يتنبأ بشدة بأدائهم القرائي، ومفرداتهم اللغوية في الصف الحادي عشر، بينما في دراسة

Deno et ,al.(2001) وهدفت التعرف على تأثير القياس على أساس المنهج الدراسي على معايير النمو الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مجال القراءة، حيث تم تقييم قدرات القراءة لدي ٦٣٨ طالبا من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف من الأول إلى السادس، وأظهرت النتائج أن الفروق في معدل النمو كانت موجودة في الصفوف الأولي بالنسبة لذوي صعوبات التعلم، ولكن في الصفين الخامس والسادس كانت معدلات النمو متطابقة تقريبا للمشاركين جميعا، كما كان تقدم القراءة الملاحظة مماثلا للنتائج السابقة، ويمكن وضع معايير للنمو القرائي لكل من الطلاب العاديين وذوى صعوبات التعلم باستخدام القياس القائم على المنهج .

كما هدفت McGlinchey &Hixson(2004) إلى تشخيص الارتباط والقيمة التنبؤية لإجراءات القياس القائم على المنهج بالأداء على برنامج ميتشجان للتقييم الأكاديمي لتلاميذ المستوى الرابع، حيث تم السماح للطلاب بالقراءة الشفهية لمدة دقيقة واحدة للتنبؤ بالأداء القرائي لمدة أسبوعين متتاليين، تكونت العينة من ١٣٦٢ تلميذا بالمستوى الرابع، وقد توصلت النتائج إلى وجود ارتباطات إيجابية بين القياس القائم على المنهج والتقييم الأكاديمي النهائي ، كما وجدت قوة تنبؤية إيجابية وسلبية للقياسات القائمة على المنهج بالأداء القرائي للتلاميذ، وتدعم النتائج التوصية باستخدام القياس القائم على المنهج في رصد التقدم القرائي، وتعيين المعرضين لخطر صعوبات التعلم، والفشل في الاختبارات المدرسية .

وهدفت دراسة Baker et al.,(2008) إلى تشخيص الارتباط بين الطلاقة القرائية الشفهية واختبارات القراءة الشاملة ، وكذلك إمكانية التنبؤ بالأداء القرائي على اختبارات القراءة من الطلاقة القرائية الشفهية، تكونت العينة من أربعة مجموعات من التلاميذ من الصفوف (١-٣) كل مجموعة تقريبا ٢٤٠٠ تلميذا، ودعمت النتائج استخدام الطلاقة القرائية الشفهية في الصفوف الأولي لفرز التلاميذ ذوي مشكلات القراءة، والتحكم في نموهم القرائي

وأجرت Kilgus et al.,(2014) تحليلا لعدد ٣٤ دراسة تناولت الدقة التشخيصية للقياس القائم على المنهج في القراءة، وباستخدام النماذج الخطية ذات التسلسل الهرمي أظهرت النتائج أن حساسية القياس لتشخيص المتعلمين على أنهم معرضين لخطر حقيقي في القراءة تراوحت بين (٠.٨٠-٠.٨٣) ، وتراوحت الخصوصية بين (٠.٧١-٠.٧٣) .

بينما هدفت دراسة Klingbell et al.,(2015) إلى فحص الصدق التنبؤي والدقة التشخيصية للقياسات الشاملة في القراءة، وذلك من خلال فحص ثلاث أدوات مسح عالمية مختلفة طبقت على ٥٠٠ طالب في الصف الثاني والثالث يلتحقون بأربع مدارس حكومية. وتم استخدام الانحدار الهرمي لتقييم الصدق المرتبط بالمعيار، ودقة التشخيص لطلاقة القراءة الشفهية للطلاب، ونظام القياس القائم على العلامات المرجعية ، والدرجات النهائية من مقاييس التقدم الأكاديمي في القراءة، وأشارت النتائج إلى أن الدمج بين هذه المقاييس الثلاثة تمثل ٦٥ ٪ من التباين في الأداء القرائي ، في حين تنبأت طلاقة قراءة القطعة بنسبة ٦٠٪ من الأداء القرائي، ومن هنا يوصي بالجمع بين أكثر من أسلوب لتحسين دقة التشخيص .

وهدفت دراسة Van Norman &Christ(2016) إلي تقييم دقة قواعد البيانات لاتخاذ القرارات لاستخدامها في قياس مخرجات التقدم القرائي، تكونت العينة من ١٥١٧طالبا في المستوى الثاني، ١٥٦١بالمستوى الثالث، وتوصلت النتائج إلى أن البواقي والمدة الزمنية للتطبيق والنمو القرائي الحقيقي ترتبط مع دقة القرار .

وهدفت دراسة January et al.,(2016) إلى تقييم إنجازات التلاميذ في القراءة من خلال استخدام اختبارات القياس القائم على المنهج ، تكونت العينة من (٢٨٧) تلميذا (١٣٥ المستوى الأول،١٣٢ المستوى الثاني، استخدمت الدراسة عدد من الأدوات منها اختبار طلاقة تعرف الكلمة، طلاقة الكلمة غير ذات المعني، وتوصلت إلى أنه بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني، فإن النتائج تدعم استخدام اختبارات القياس القائم على المنهج لتصنيف القراء المعرضين لخطر صعوبات القراءة، وقد حقق اختبار طلاقة الكلمة غير ذات المعني نسبة حساسية ٩٠% مما يجعله الأكثر دقة في تصنيف الطلاب ذوي خطر الصعوبات .

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ذات الصلة في تحديد متغيرات الدراسة وكذلك في إجراءات الدراسة، من حيث تصميم اختبارات القياس القائم على المنهج ومعاييرها ، وكيفية تحليل نتائج القياس، ومعايير التقدير ، واهمية الجمع بين أكثر من أسلوب لتحديد دقة التشخيص والتنبؤ بالأداء القرائي، كما أفادت منها في تفسير نتائج الفروض .

إجراءات الدراسة :

منهج الدراسة : تستخدم الدراسة الحالية المنهج الارتباطي التنبؤي من حيث استخدام القياس القائم على المنهج (اختبارات طلاقة القراءة الشفهية) في رصد التقدم القرائي والتنبؤ بذوي خطر صعوبات التعلم المحددة في القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي

مجتمع الدراسة : يتحدد مجتمع الدراسة الحالية بمجموعة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي بمدرستي نزلة عبد اللاه للتعليم الأساسي، وأبو بكر الصديق الابتدائية التابعتين لإدارة ديروط التعليمية بأسيوط، وذلك خلال العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، ويتميز هذا المجتمع بأن التلاميذ فيه في جملتهم ينتمون إلى طبقة اجتماعية اقتصادية واحدة تقريبا وهو مؤشر على تجانس مجتمع الدراسة، ولأغراض الدراسة الحالية تم اختيار مجموعتين من التلاميذ، الأولي كعينة استطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة، والثانية كعينة أساسية لتطبيق أدوات الدراسة ومعالجة الفروض واستخلاص النتائج. وفيما يلي توضيح لكل عينة

- **العينة الاستطلاعية:** تكونت من ٦٨ تلميذا وتلميذة من الصفين الثاني والثالث الابتدائي بمدرسة نزلة عبد اللاه للتعليم الأساسي ، ٣٦ من الصف الثاني (١٦تلميذا، ٢٠تلميذة) ، بمتوسط ٨٧.٩، انحراف معياري ١.٦ شهرا، و٣٢ من الصف الثالث (١٤تلميذا، ١٨تلميذة) ، بمتوسط ٩٩.٦ ، انحراف معياري ١.٧ شهرا

- **العينة الأساسية :** تكونت العينة الأساسية من (١٧٨) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، بمدرستي نزلة عبد اللاه للتعليم الأساسي، وأبو بكر الصديق الابتدائية ،٩٢ من الصف الثاني (٤٢ تلميذا و٥٠ تلميذة) بمتوسط ٨٨.٤، وانحراف معياري ١.٤٧ شهرا. و٨٦ من الصف الثالث (٣٨ تلميذا و٤٨ تلميذة) بمتوسط ٩٩.٨، وانحراف معياري١.٧٦شهرا، تم تطبيق اختبار مهارات القراءة، وتم تحديد من هم أقل من ٢٥% (الإرباعي الأدنى) على الاختبار في الصفين على أنهم منخفضين في الأداء القرائي، وبلغ عددهم ٤٢ تلميذا (١٩ من الصف الثاني ، ٢٣ من الصف الثالث) وللتحقق من مستوى أداء هؤلاء الأطفال على اختباراتهم المدرسية في القراءة.

- لتحديد المنخفضين في الأداء القرائي، تم تحديد ذوي الإرباعي الأدني على اختبار القراءة الجهرية ومطابقة درجاتهم على اختبار التحصيل الدراسي، وبعد مطابقة نتائجهم التلاميذ على الاختبارين، تم استبعاد ٤ تلاميذ اختلفت درجاتهم إلى حد ما في كلا الاختبارين، ومن ثم بلغ عدد عينة المنخفضين في الأداء القرائي والذين تم تطبيق اختبارات القياس القائم على المنهج عليهم بشكل متكرر لمدة (١٦) أسبوعا لرصد التقدم القرائي(١٨) تلميذا وتلميذة من الصف الثاني(٨ ذكور،١٠إناث)،(٢٠) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث(٩ ذكور،١١ أنثى).

أدوات الدراسة :

- اختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة

تم اتباع الخطوات التالية من أجل تصميم اختبارات القياس القائم على المنهج :

- مراجعة عدد من الدراسات التي تناولت القياس القائم على المنهج منها:

Erin (2004)، Hosp& Hosp (2002)، Van Norman & Christ (2016). ، Reschly et al,(2009)،January et al.,(2016) Valladolid(2015) ، كما تم الاطلاع علي اختبارات القياس القائم على المنهج المنشورة على مواقع الويب easy CBM probes، والتي تم إعدادها من University of Oregon(2006) .

- تشير Stecker & Fuchs (2000) Fuchs et al.,(2001)، أن هناك توجهات متعددة في استخدام اختبارات القياس القائم على المنهج وفقا لأهداف وطبيعة كل دراسة، وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد علي ما أيدته دراسات عديدة مثل Ardoin &Chirst(2009)، Good & Fuchs (2002) et al.,(2007),Fuchs من أن اختبارات طلاقة القراءة الشفهية Oral Reading fluency تعد محورا أساسيا في القياس القائم على المنهج، فالقراءة الشفهية أفضل مؤشر لمهارات القراءة لدى المتعلمين، وقد استخدمت الدراسة الحالية: ثلاثة اختبارات للطلاقة الشفهية: طلاقة قراءة الكلمة Word Reading Fluency (WRF)، وطلاقة الكلمة غير ذات المعني Nonsenses Word Fluency (NWF)، وطلاقة قراءة القطعة (المقطع القرائي) Passage Reading Fluency (PRF).

- تم الاستعانة بكتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولي من المرحلة الابتدائية للتعرف على المحتوى القرائي الذي يجب أن يتوافر لدى التلاميذ، وفي ضوء ذلك تم إعداد قوائم الكلمات لاختبارات الطلاقة الشفهية وفقا للشروط التي أشارت إليها (2007),.Good et al ,Kilgus et al.,(2014), Alonzo et al.,(2012), Alonzo et al.,(2006), Hosp &Hosp (2002), Hasbrouck &Tindal(2006), Alonzo &Tindal(2007) وهي:
- مناسبتها للمستوى القرائي لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي وفقا للمناهج المحددة.
- مناسبتها للزمن المحدد في اختبارات طلاقة القراءة وهو دقيقة واحدة للقراءة.
- تتكون قوائم اختبارات الطلاقة من كلمات منفصلة في اختبار طلاقة قراءة الكلمة، وتوضح Fuchs & Deno (1994) إلى أن أخذ قوائم كلمات اختبارات القياس القائم على المنهج جميعها من الكتب الدراسية للتلميذ ليس أمرا ضروريا، وانما تكون متسقة مع محتوى المنهج الدراسي، والمستوى القرائي للتلميذ .
- تحتوى قوائم الكلمات على كلمات مألوفة للتلميذ، وتتناسب مع البيئة المحيطة .
- استخدام كلمات متعددة المقاطع في اختباري طلاقة قراءة الكلمة ، وطلاقة قراءة القطعة (لا تزيد عن ٣ مقاطع للصف الثاني،٤ مقاطع للصف الثالث) .
- يتم تصميم قوائم بديلة متكافئة إلى حد كبير لاختبارات الطلاقة الشفهية الثلاثة، بحيث تسمح بالقياس المتكرر لرصد التقدم، وقد بلغ عدد القوائم البديلة (٢٠) قائمة لاختباري طلاقة قراءة الكلمة ، وطلاقة الكلمة غير ذات المعني وذلك للصفين الثاني والثالث، وبلغت (٢٠) فقرة لاختبار طلاقة قراءة القطعة، والقوائم البديلة للكلمات تتيح الفرصة لتقاطع الكلمات وتكرارها مع عدم الانتظام، ولا تزيد نسبة الكلمات المختلفة في كل قائمة عن ٢٥% من الكلمات .
- تتم القراءة بصورة فردية وبصوت واضح ، مباشرة وجها لوجه مع المعلم القائم بالتطبيق، وذلك عقب توضيح التعليمات للطفل، وتشجيعه على القراءة .
- يتم احتساب معدل الطلاقة بعدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح تماما في دقيقة واحدة Words Read Correctly in 1 Minute (WRCM) لكل اختبار من الاختبارات الثلاثة
- ووفقا لما أشارت إليه دراسات(2016),.January et al (2007),.Good et al يتم حساب طلاقة القراءة الشفهية للكلمات، وذلك من خلال حساب عدد الكمات الصحيحة في الدقيقة الواحدة WRCM من خلال طرح الكلمات الخطأ في القراءة من جملة الكلمات التي قرأها التلميذ في نموذج الكلمات الذي يستخدمه المعلم، وذلك وفقا للتعليمات المقدمة .

وفيما يلي وصف الاختبارات المستخدمة في القياس القائم على المنهج في الدراسة الحالية :

- **اختبار طلاقة قراءة الكلمة** Word Reading Fluency (WRF)

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات المنفصلة ذات المعني ، قراءة شفهية واضحة، وبشكل صحيح في دقيقة واحدة، وذلك لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، وقد تنوعت الدراسات في عدد قوائم هذه الكمات، وفي الدراسة الحالية تتراوح كلمات قوائم الصف الثاني من (١٣٠-١٥٠) كلمة، بينما تتراوح كلمات قوائم الصف الثالث من (١٥٠-٢٠٠) كلمة، وذلك وفقا لما أشارت إليه دراسات Alonzo ,(2002) Hosp &Hosp , et al.,(2006),Hasbrouck &Tindal(2006) ، وهذه القوائم متكافئة إلى كبير مما يجعلها أكثر حساسية لأى تقدم لدى الطفل، وتحسب الإجابات الصحيحة وفقا للتعليمات المرفقة بنسخة المعلم للاختبار، كما تحتوي على كيفية احتساب الأخطاء للتلميذ، و بينما لا تحتوى نسخة التلميذ على ذلك، كما يتم حساب التصحيحات الذاتية للطلاب كردود صحيحة. يتم تطبيق الاختبار بمعدل مرة واحدة أسبوعيا ، كما يستخدم المعلم ساعة الإيقاف الزمني لضبط الوقت .

- **اختبار طلاقة الكلمة غير ذات المعني** Non sense Word Fluency (NWF)

ويهدف إلى تحديد طلاقة قدرة التلاميذ علي قراءة الكلمات غير ذات المعني المحددة ، قراءة شفهية واضحة، وبشكل صحيح في دقيقة واحدة، ومن ثم يتم تحديد مستوى دقة وسرعة قراءة الكلمات المنفصلة غير ذات المعني وذلك لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، ويشير Abu-Hamour et al.,(2012) Good et al.,(2007) أن الكلمات غير ذات المعني يمكنها بكفاءة قياس قدرة التلميذ على فك التشفير في كلمات غير مألوفة له، حيث يضمن ذلك أن الأطفال كانوا يطبقون معرفتهم بالعلاقات بين الأصوات والرموز بدلا من القراءة من الذاكرة ، ومن أجل ذلك تم تصميم عدد من قوائم الكلمات المنفصلة لكل صف دراسي على حدة وفقا للمستوى القرائي، وتحسب الإجابات الصحيحة وفقا للتعليمات المرفقة بنسخة المعلم للاختبار، بينما لا تحتوى نسخة التلميذ على ذلك، يطلب من التلميذ قراءة أكبر عدد ممكن من الكلمات غير ذات المعني في دقيقة واحدة، وتحسب الكمات الصحيحة في الدقيقة عقب طرح الكلمات الخطأ من جملة الكلمات .

- **اختبار طلاقة قراءة القطعة** Passage Reading Fluency(PRF)

ويهدف هذا الاختبار إلى تحديد مدى قدرة التلاميذ على قراءة فقرة قرائية مترابطة بشكل سردي، قراءة شفهية واضحة، وبشكل صحيح في دقيقة واحدة، وقد تم مراعاة أن تكون الفقرات القرائية بسيطة وسهلة في قراءتها بالنسبة للتلاميذ، كما تحتوي كل فقرة قرائية علي أفكار بسيطة، ويتم مراعاة الصياغة اللغوية، والاتساق القاعدي، وذلك بالاستعانة بالمعلمين والموجهين المتخصصين في اللغة العربية لهذه المرحلة، ولا يشترط أن تكون هذه الفقرات من الكتب الدراسية للتلاميذ، مع مراعاة أن تكون الفقرات البديلة التي تطبق في القياس المتكرر متكافئة إلى حد كبير في صعوبتها لتسمح بدقة رصد التقدم القرائي ، وفقا لما أشارت إليه Alonzo &Tindal(2007), Good &Kaminski(2002) .

الخصائص السيكومترية لاختبارات القياس القائم على المنهج

وللتحقق من صدق الطلاقة القرائية الثلاث المستخدمة في القياس القائم على المنهج، فقد تم استخدام ثلاث طرق هي أولا: صدق المحتوى، حيث تم عرض قوائم كلمات الاختبارات، والنصوص القرائية مع تعليمات التطبيق والتصحيح، والتعريف بأهداف كل اختبار، والتعريفات الإجرائية لكل مكون من مكونات الطلاقة على مجموعة من ٩ خبراء (٣ من أعضاء هيئة التدريس تخصص طرق التدريس اللغة العربية بكلية التربية ،٦ من المعلمين والموجهين للصفوف الأولي من التعليم الابتدائي) كما تم عرض الشروط السابقة لإعداد قوائم الكلمات، وذلك للتعرف على مدى تحقيق قوائم الكلمات للشروط، ووفقا للآراء تم تعديل بعض الكلمات التي يصعب على التلاميذ قراءتها في الصف الثاني مثل الكلمات " فوائد، إعلانات، مستشفيات" تم استبدالها بالكلمات" أسماك، شجرة، طريق " في اختبار طلاقة قراءة الكلمة، وفي الصف الثالث مثل الكلمات " قصائد، شواطئنا، الأوبئة " تم استبدالها بالكلمات" معرض، مسابقة، أمراض" كما تم استبعاد بعض النصوص القرائية التي أظهرت الآراء أنها لا تناسب مستويات تلاميذ كل صف، وتم استخدام معادلة كوبر Coper لحساب نسب اتفاق المحكمين، وتم الاعتماد على نسب اتفاق أعلي ٨٩% من المحكمين، للوصول إلى الشكل النهائي لاختبارات. كما تم إيجاد الصدق من خلال صدق المحك التلازمي، حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات تلاميذ المجموعة الاستطلاعية على اختبارات اللغة العربية المدرسية ودرجاتهم على اختبارات طلاقة القراءة الشفهية (طلاقة قراءة الكلمة WRF، طلاقة قراءة الكلمة غير ذات المعني NWF، طلاقة قراءة القطعة PRF) ، وجاءت قيم معاملات الارتباط على الترتيب كالتالي (٠.٦٥، ٠.٦٨، ٠.٧٠) وهى قيم دالة عند مستوى ٠.٠١. كما تم إيجاد الصدق التمييزي من خلال إيجاد الفروق بين المرتفعين في طلاقة القراءة الشفهية للاختبارات الثلاثة (الإرباعي الأعلى) والمنخفضين في طلاقة القراءة الشفهية للاختبارات الثلاثة (الإرباعي الأدنى) من المجموعة الاستطلاعية لتلاميذ الصفين الثاني والثالث، وذلك عقب تحديدهم من خلال اختبارات التحصيل الدراسي، وجدول (١) يوضح قيمة (Z) لاختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات التلاميذ في اختبارات القياس القائم على المنهج من خلال طلاقة القراءة الشفهية لتلاميذ الصفين الثاني والثالث.

جدول (١)

قيمة "Z" لدلالة الفروق بين متوسط رتب درجات المرتفعين والمنخفضين علي اختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة

العينة	الاختبارات	الخواص المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z
الصف الثاني الابتدائي	طلاقة قراءة الكلمة(WRF)	الأدنى الأعلى	١٢ ١٠	٦.٥ ١٧.٥	٧٨ ١٧٥	٣.٩٧
	طلاقة الكلمة غير ذات المعني(NWF)	الأدنى الأعلى	١٢ ١٠	٦.٥ ١٧.٥	٧٨ ١٧٥	٣.٩٦
	طلاقة قراءة القطعة (PRF)	الأدنى الأعلى	١٢ ١٠	٦.٥ ١٧.٥	٧٨ ١٧٥	٣.٩٦
الصف الثالث الابتدائي	طلاقة قراءة الكلمة(WRF)	الأدنى الأعلى	١٢ ١٠	٦.٥ ١٧.٥	٧٨ ١٧٥	٣.٩٦
	طلاقة الكلمة غير ذات المعني (NWF)	الأدنى الأعلى	١٢ ١٠	٦.٥ ١٧.٥	٧٨ ١٧٥	٣.٩٦
	طلاقة قراءة القطعة (PRF)	الأدنى الأعلى	١٢ ١٠	٦.٥ ١٧.٥	٧٨ ١٧٥	٣.٩٥

**** دال عند مستوى ٠.٠٠١.**

من جدول (١) يتضح أن قيمة Z دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدلل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين المرتفعين والمنخفضين على اختبارات القياس القائم على المنهج، مما يدل على قدرة الاختبارات علي التمييز بين المستويات المختلفة من التلاميذ في الطلاقة القرائية. ومن ثم يتضح أنها تمتع بمؤشرات عالية من الصدق والصلاحية .

وللتحقق من ثبات الاختبارات الثلاث تم استخدام طريقة إعادة الاختبار بفاصل زمنى ١٣ يوم على تلاميذ المجموعة الاستطلاعية ، وبلغت قيم معاملات الثبات للاختبارات الثلاثة (طلاقة قراءة الكلمة، طلاقة الكلمة غير ذات المعني، طلاقة القراءة الشفهية)علي الترتيب (٠.٩١،٠.٩٣، ٠.٨٩) وهي قيمة مقبولة للثبات والموثوقية .

اختبار القراءة الجهرية إعداد الباحث

يهدف هذا الاختبار إلى تحديد مهارات القراءة الجهرية لدى التلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، وقد تم تصميم هذا الاختبار ليتكون من صورتين: الصورة (أ) لقياس مهارات القراءة الجهرية للصف الثاني، وتتضمن فقرة قرائية عدد كلماتها ٦٠ كلمة، والصورة (ب) لقياس مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الثالث، و وتتضمن فقرة قرائية عدد كلماتها ٨٠ كلمة، وكلمات الاختبار مألوفة ، ومتفاوتة في الطول، وتم كتابتها على بطاقة ورقية، ويطلب من

التلميذ أن يقرأها بصوت مسموع قراءة صحيحة، ويتم تقدير مستوى القراءة الجهرية من خلال قائمة رصد مهارات القراءة الجهرية التي تم تصميمها وفقا للمهارات الأساسية في القراءة الجهرية للتلاميذ، وتتكون من ١٠ مهارات أساسية للصف الثاني، و١٥ مهارة للصف الثالث، ويكون التقدير على قائمة الملاحظة رباعي لم يؤد المهارة (صفر)، أداها بشكل ضعيف (١)، أداها بشكل متوسط (٢)، أداها بشكل قوي (١)، يطبق الاختبار على التلاميذ فرديا، من خلال تسجيل قراءات التلاميذ لفقرات الاختبار على كاميرا تسجيل، ليتم تفريغها عن طريق قائمة الملاحظة.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

للتحقق من صدق الاختبار، تم عرض الاختبار، متضمنا هدفه، وتعليمات التطبيق والتصحيح، وقائمة رصد المهارات الأساسية ، على مجموعة من ٩ محكمين (٣ من أعضاء هيئة التدريس تخصص طرق التدريس اللغة العربية بكلية التربية بأسيوط،٦ من المعلمين والموجهين للصفوف الأولي من التعليم الابتدائي) وتم تعديل بعض الكلمات وفق لآراء المحكمين، كما تم استخدام معادلة كوبر Coper لحساب نسب اتفاق المحكمين، وتم الاعتماد على نسب اتفاق أعلي ٨٩% من المحكمين، للوصول إلى الشكل النهائي للاختبار. كما تم إيجاد صدق المحك التلازمي، حيث تم إيجاد العلاقة بين درجات تلاميذ المجموعة الاستطلاعية في القراءة على الاختبار المدرسي، ودرجاتهم على اختبارات مهارات القراءة الجهرية ، وبلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٧١ وهى قيمة دالة عند مستوى٠.٠١ كما تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقه عقب ١٣ يوما على تلاميذ العينة الاستطلاعية وبغلت قيمة معامل الثبات ٠.٧٩مما يعني تمتع الاختبار بمستوى مقبول من الثبات والموثوقية

إجراءات الدراسة الميدانية:

- تم الاستعانة بعدد من معلمي الفصل بلغ عددهم ٦معلمين (٣ معلمين من كل مدرسة) تزيد خبراتهم التدريسية عن خمس سنوات، تم تنفيذ برنامج تدريبي مصغر لهم لمدة ثلاثة جلسات تدريبية، بهدف رفع الوعي بمفهوم القياس القائم على المنهج، وأهميته، وأنواع الاختبارات المستخدمة وشروطها، وكيفية رصد الدرجات لكل تلميذ، والوقت والمكان المناسبين للتطبيق، بما لا يتعارض مع روتينيات اليوم الدراسي، مع تخصيص اليوم الأخير للتدريب العملي على كيفية تطبيق الاختبارات على الطلاب من قبل الباحث، وتسجيل البيانات في الاستمارة الخاصة
- تم تطبيق الاختبارات من قبل المعلمين بشكل فردي لكل تلميذ، مرة أسبوعيا لمدة ١٦ أسبوعا ، وذلك لتحقيق هدف الدراسة في رصد تقدم التلاميذ في مهارات القراءة.
- تم استخدام أشكال بديلة متكافئة ومتقاطعة للاختبارات في كل مرة للتطبيق .

- اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على معيار تحسن (ROI) (١.٥) كلمة أسبوعايا للصفين الثاني والثالث على الاختبارات الثلاثة، وهي يمثل ميل خط الهدف في الدراسة الحالية .
- تم الاعتماد على معايير الأداء القرائي التي أشارت إليها دراسات Alonzo et al.,(2006)Alonzo et al.,(2012)Deno(2003) , وهي بالنسبة للصف الثاني ٢٠ كلمة صحيحة في الدقيقة لاختباري طلاقة قراءة الكلمة، وطلاقة غير ذات المعني، و٣٤ كلمة صحيحة في الدقية لاختبار طلاقة قراءة القطعة، وفي الصف الثالث ٢٤ كلمة صحيحة في الدقيقة لاختباري طلاقة قراءة الكلمة، وطلاقة الكلمة غير ذات المعني، و ٥٨ كلمة صحيحة في الدقيقة لاختبار طلاقة قراءة القطعة، وهذه القيم مقابلة للنسبة المئوية ٢٠% من الأداء مما يوحي بأنهم في خطر الأداء الضعيف .
- تم تطبيق اختبارات القياس القائم على المنهج ثلاث مرات في الأسبوع الأول من التطبيق وذلك لتحديد خط الأساس في الأداء القرائي لكل تلميذ .
- تم حساب مكونات الدقة التنبؤية (الحساسية، النوعية، قيمة التنبؤ الإيجابي، قيمة التنبؤ السلبي، الانتشار، الدقة الإجمالية) لاختبارات القياس القائم على المنهج الثلاثة وفقا لمتوسطات درجات الطلاب في مرات التطبيق الثلاث الأولي في الأسبوع الأول ، وذلك على العينة الأساسية جمعيها من الصفين الثاني والثالث (١٧٨ تلميذا) ، وذلك للتحقق من الفرض الأول.
- تم تحديد التلاميذ المنخفضين في الأداء القرائي في الصفين الثاني والثالث على أنهم الذين تقع درجاتهم أقل من ٢٥% من الدرجة، وذلك قبل تطبيق اختبارات القياس القائم على المنهج، وذلك وفقا لدرجاتهم على اختباري القراءة الجهرية والتحصيل الدراسي معا .

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول ومناقشتها : والذي ينص علي " **توجد دقة تنبؤية لاختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة (طلاقة قراءة الكلمة، طلاقة الكلمة غير ذات المعنى، طلاقة قراءة القطعة) في تشخيص التلاميذ المعرضين لخطر صعوبات التعلم القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي.** وللتحقق من هذا الفرض، تم حساب مصفوفة الارتباطات بين درجات التلاميذ في الصفين على اختبارات القياس القائم على المنهج ودرجاتهم على اختبار القراءة الجهرية ، و درجاتهم في الاختبارات المدرسية ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين اختبارات القياس القائم على المنهج

واختبار القراءة الجهرية واختبار التحصيل الدراسي

الصف		المقاييس	١	٢	٣	٤	٥
الثاني الابتدائي	١	طلاقة قراءة الكلمة	–				
	٢	طلاقة الكلمة غير ذات معني	٠.٨٨*	–			
	٣	طلاقة قراءة النص	٠.٨٤*	٠.٨٣*	–		
	٤	القراءة الجهرية	٠.٧٠*	٠.٧٣*	٠.٧٦*	–	
	٥	التحصيل الدراسي في القراءة	٠.٦٥*	٠.٦٤*	٠.٦٢*	٠.٨١*	–
الثالث الابتدائي	١	طلاقة قراءة الكلمة	–				
	٢	طلاقة الكلمة غير ذات معني	٠.٨٦*	–			
	٣	طلاقة قراءة النص	٠.٨٧*	٠.٨٦*	–		
	٤	القراءة الجهرية	٠.٧١	٠.٦٩*	٠.٧٤*	–	
	٥	التحصيل الدراسي في القراءة	٠.٦٤*	٦٣	٠.٦٧*	٠.٧٤*	–

*** دالة عند ٠.٠١**

يتضح من الجدول(٢) أن معاملات الارتباط جاءت قيمها دالة عند مستوى ٠.٠١ بين اختبارات القياس القائم على المنهج الثلاث المستخدمة، واختبار القراءة الجهرية، والاختبار التحصيلي في القراءة، وذلك بالنسبة لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، مما يبين أن اختبارات القياس القائم على المنهج لها دلالتها في قياس مهارات القراءة لدى التلاميذ، وذلك لأنها بنيت بشكل جيد على المنهج الدراسي الفعلي لتعلم التلاميذ من مهارات القراءة.

وللتحقق من الدقة التنبؤية لاختبارات القياس القائم على المنهج الثلاثة المستخدمة في تشخيص المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، فقد تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS–V23، وتم من خلاله استخدام نماذج تحليل الانحدار اللوجستي Logistic regression analysis models، وذلك لحساب مكونات الدقة التنبؤية لكل اختبار من اختبارات القياس القائم على المنهج الثلاثة المستخدمة، وذلك وفقا لما أشارت إليه Burke et January et al.,(2016) Van Norman & chirst (2016) al.,(2006) Clemens et al.,(2011) وهذه المكونات هي: الحساسية Sensitivity ويقصد بها النسبة المئوية للتلاميذ الذين تم تحديدهم علي أنهم في منخفضون في الأداء القرائي لكون درجاتهم أقل من ٢٥% على اختباري القراءة الجهرية، والتحصيل الدراسي معا، وأظهرت

اختبارات القياس القائم على المنهج أنهم أيضا منخفضون، كما تم حساب النوعية Specificityوهي النسبة المئوية للتلاميذ الذين تم تحديدهم وفقا لاختباري القراءة الجهرية، والتحصيل الدراسي معا، علي أنهم ليسوا منخفضين في الأداء القرائي، وأظهر القياس القائم على المنهج أنهم أيضا ليسوا في منخفضين ،كما أن قيمة التنبؤ الإيجابي Positive Predictive Value ، هي نسبة التلاميذ الذين لم تظهر نتائج اختباري القراءة الجهرية، والتحصيل الدراسي، بينما تحقق ذلك من خلال اختبارات القياس القائم على المنهج، وقيمة التنبؤ السلبي Negative Predictive Value، هي نسبة التلاميذ الذين أظهر المسح من خلال اختباري القراءة الجهرية، والتحصيل الدراسي وجود ضعف في الأداء لديهم، ولم ويتضح ذلك من خلال القياس القائم على المنهج، الانتشار Prevalence وتشير إلى نسبة انتشار ذوي الأداء المنخفض بين جميع المشاركين في التقييم ، وتشير الدقة Accuracy إلى الدقة الإجمالية لاختبارات القياس القائم على المنهج في تحديد ذوى انخفاض الأداء القرائي، واستبعاد من ليسوا كذلك، والجدول (٣) يوضح قيم الدقة التنبؤية لاختبارات القياس القائم على المنهج في تشخيص خطر صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي .

جدول(٣)

الدقة التنبؤية لاختبارات القياس القائم على المنهج في تشخيص خطر صعوبات القراءة

الاختبارات		الحساسية Sensitivity	النوعية Specificity	التنبؤ الايجابي Positive Predictive	التنبؤ السلبي Negative Predictive	الانتشار Prevalence	الدقة Accuracy
الصف الثاني	Wrf	%٩٢.٧	%٨٣.٨	%٨٩.٥	%٨٨.٦	%٥٩.٨	%٨٩
	Nwf	%٩٠.٦	%٧٦.٩	%٨٥.٧	%٨٤.٢	%٥٧.٦	%٨٤.٧
	PRF	%٨٦.٢	%٨٠.٤	%٨٧.٧	%٧٧.١	%٦٣	%٨٣.١
الصف الثالث	Wrf	%٨٤.٦	%٨٧.٢	%٨٤.٦	%٨٦.٠٤	%٤٥	%٨٧.٢
	Nwf	%٨٩.٥	%٨٩.٦	%٨٧.٢	%٩١.٥	%٨٩.٥	%٨٤.٢
	PRF	%٨٩.٢	%٨٧.٨	%٨٤.٦	%٩١.٥	%٤٣.٠٢	%٨٨.٤

يتضح من الجدول(٣) أن جميع قيم دقة التصنيف الخاصة بالحساسية Sensitivity، والنوعية Specificity أعلي من٨٠% وهي تدل علي أن النموذج جيد، مما يعني ارتفاع القدرة التمييزية للاختبارات بين ذوى الأداء المرتفع والمنخفض، ووفقا لما أشارت إليه Van Norman & Chirst (2016)، Van Norman & Chirst (2017) January et al.,(2016) أنه عندما تزيد النسبة في الحساسية والنوعية عن ٨٠% فهذا يدل على أن النموذج أكثر كفاءة

تنبؤية ، وعندما تتراوح النسبة بين (٥٠-٨٠) فهذا يجعل النموذج مقبولا إلى حد ما، في حين يتم رفض النموذج عندما تقل النسبة عن ٥٠%. وترى Compton et al.,(2010) أن الاختبار اللذ يتمتع بقدرة عالية على المسح والتشخيص يجب أن يكون لديه على الأقل ٨٠% من النوعية Specificity، كما يجب أن تقترب الحساسية من ٩٠% ما أمكن ذلك، ولما كانت اختبارات طلاقة القراءة الشفهية الثلاث في الدراسة الحالية لا تقل عن ٨٤% للصفين الثاني والثالث، مما يعني أن لديها قدرة تمييزية عالية لذوى الأداء المنخفض عن غيرهم، وهذا الانخفاض مؤشر أساسي لكون هؤلاء التلاميذ في خطر تعرضهم لصعوبات التعلم المحددة، مما يعني ارتفاع الدقة التنبؤية للاختبارات الثلاثة بذوي خطر صعوبات التعلم

كما أظهرت النتائج أن قيمة التنبؤ الإيجابية مرتفعة للاختبارات مما يعني ارتفاع الاحتمالية بأن هؤلاء من ذوي خطر الأداء القرائي، حيث أظهرت النتائج إيجابية الانخفاض وتوافر الاضطراب لدى نسبة كبيرة من الطلاب زادت عن ٨٠% وهي قيمة جيدة في التنبؤ الايجابي ، كما أظهرت النتائج ارتفاع قيمة التنبؤ السلبية أعلى من ٨٠% للاختبارات الثلاثة ، مما يعني قدرة الاختبارات على لإظهار من ليس لديهم اضطراب ، بينما جاءت قيمة الانتشار تتراوح بين (٤٣% – ٨٩%) في الاختبارات المستخدمة ، وهي ترتبط بقيمة التنبؤ الإيجابية والسلبية ، وتعني نسبة انتشار من لديهم خطر صعوبات التعلم المحددة من بين الطلاب، بينما جاءت قيمة دقة التنبؤ الإجمالية تتراوح بين (٨٣%– ٨٩%) لتعبر عن دقة الاختبارات بصورة عامة في تشخيص ذوى صعوبات تعلم القراءة .

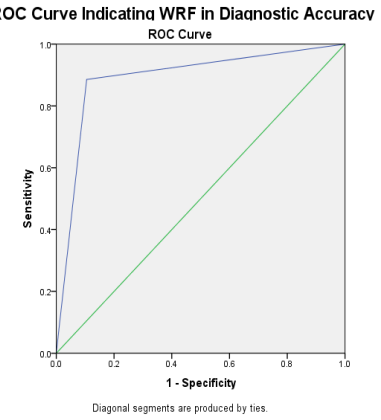
كما تبين من الجدول (٣) أن اختبار طلاقة قراءة الكلمة WRF قد حقق أعلى كفاءة تصنيفية مقارنة ببقية الاختبارات (٩٢.٧، ٨٣.٨%) وذلك لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث ،مما يعني قدرته على التعرف على ٩٢% من التلاميذ ذوي خطر صعوبات التعلم للصف الثاني ، وتمتع اختبار طلاقة الكلمة غير ذات المعني NWF بالقدرة على تعرف ٩١% قريبا من التلاميذ ذوي خطر صعوبات التعلم في الصف الثاني ، ٩٠% تقريبا من الصف الثالث ، كما جاء اختبار طلاقة الكلمة غير ذات المعنى هو الأعلى دقة بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث، وتمتعت الاختبارات الثلاثة بدقة Accuracy عالية زادت جميعا عن ٨٠% ، واقترحت دراسة Compton. et al.,(2010) أن الاختبار المسحي الجيد يجب أن يكون لديه على الأقل ٨٠% تقريبا من النوعية والخصوصية ، وتقريبا ٩٠% من الحساسية ، ولزيادة التحقق من الكفاءة التصنيفية لاختبارات القياس القائم على المنهج الثلاث المستخدمة فقد تم حساب منحني ROC، وذلك لتحديد المنطقة التي تقع أسفل المنحني Area Under the Curve (AUC).والجدول التالي (٤) يوضح ذلك

جدول (٤)

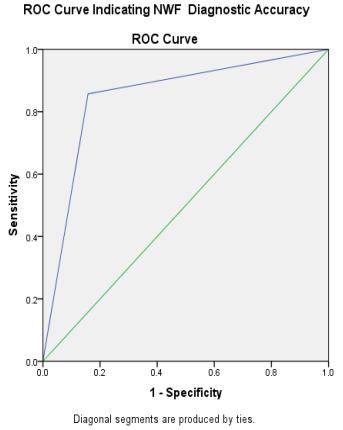
المنطقة تحت المنحنى Area Under the Curve (AUC)

الصف	الصف الثاني			الصف الثالث		
الاختبار	Area	Std. Error	Asymptotic Sig.	Area	Std. Error	Asymptotic Sig.
طلاقة قراءة الكلمة WRF	٠.٨٩	٠.٣٩	٠.٠٠٠	٠.٨٦	٠.٠٤	٠.٠٠٠
طلاقة الكلمة غير ذات المعنيNWF	٠.٨٥	٠.٠٤	٠.٠٠٠	٠.٨٩	٠.٠٤	٠.٠٠٠
طلاقة قراءة القطعة PRF	٠.٨٢	٠.٠٥	٠.٠٠٠	٠.٨٥	٠.٥	٠.٠٠٠

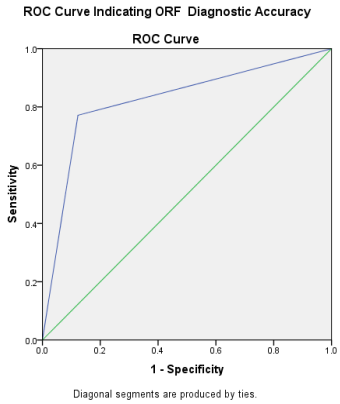
يتضح من جدول (٤) أن قيمة Area (٠.٨٢،٠.٨٥،٠.٨٩) مع انخفاض الخطأ المعياري (٠.٣٩، ٠.٠٤، ٠.٠٥) مما يدل على قدرة اختبارات الطلاقة الثلاثة المحددة في التمييز بين المعرضين لخطر صعوبات التعلم وغيرهم، ويستدل على ذلك من اتساع المساحة أسفل المنحني والتي زادت عن ٨٠%، كما أن هذا النموذج يتصف بدقة تشخيصية عالية، والأشكال التالية توضح ذلك ، حيث توضح الأشكال ١ ، ٢ ، ٣ المنطقة أسفل المنحني لتلاميذ الصف الثاني في اختبارات الطلاقة بالترتيب (طلاقة الكلمة غير ذات المعني NWF، طلاقة قراءة الكلمة WRF ، طلاقة قراءة القطعة PRF) ، بينما توضح الأشكال ٤ ، ٥ ، ٦ المنطقة أسفل المنحني لتلاميذ الصف الثالث في اختبارات الطلاقة بالترتيب (طلاقة الكلمة غير ذات المعني NWF، طلاقة قراءة الكلمة WRF ، طلاقة قراءة القطعة PRF)

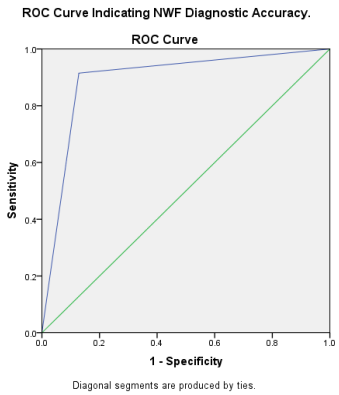


شكل (١) منحني ROC لاختبار NWF الصف الثانى

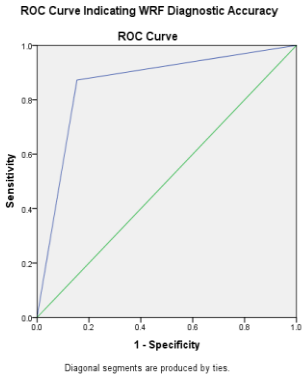


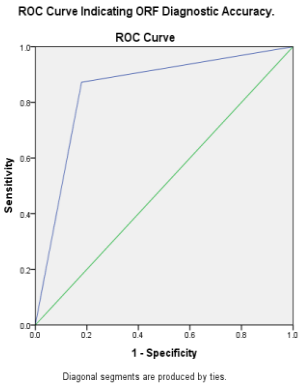
شكل (٢) منحني ROC لاختبار WRF الصف الثاني





شكل (٣) منحني ROC لاختبار PRF للصف الثاني شكل (٤) منحني ROC لاختبار NWF للصف الثالث





شكل (٥) منحني ROC لاختبار WRF للصف الثالث شكل (٦) منحني ROC لاختبار PRF للصف الثالث

مناقشة نتائج الفرض الأول:

إن عملية تشخيص المهارات القرائية لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث أحد التحديات التي تواجه الباحثين والقائمين على عملية التشخيص لذوى خطر صعوبات تعلم القراءة ولما كانت الاختبارات المدرسية يصيبها كثير من الضعف والقصور مما يجعلها غير ذات كفاءة في التمييز بين ذوي الانخفاض في الأداء غيرهم، ومن ثم تنخفض لديها تلك الدقة التنبؤية بمستويات هؤلاء التلاميذ المستقبلية ، لذا كانت التوجهات العالمية نحو نوعا بديلا من القياس قائما على مناهج التلاميذ ليس بعيدا عنهم إلا أنه أكثر إحكاما في شرط التصميم والتطبيق والتفسير وهو القياس القائم على المنهج ، حيث أوضحت Van Compton et al.,(2010) Norman &Christ(2016) Fuchs (2004) أن لها حساسية مرتفعة نحو تمييز ذوى الاضطراب التعليمي دون غيرهم ، كما أن لديها القدرة على استبعاد ذوي المهارات القرائية المرتفعة فلا يتم ضمهم مع المنخفضين ومن ثم كانت لها تلك الخاصية النوعية في التشخيص.

أظهرت نتائج الفرض الأول قدرة تشخيصية لاختبارات القياس القائم على المنهج من خلال ارتفاع قيمة الحساسية لذوي الاضطراب والنوعية والخصوصية لاستبعاد من سواهم ، وهذا ربما لأن التشخيص القائم على الدليل Evidence – based diagnosis التي تستمد منه اختبارات القياس على المنهج أصولها يمنحها دقة تشخيصية تتمثل في تكرار عملية القياس للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ، بحيث تتم عملية المسح في أوقات متعددة وبأشكال قياسية متنوعة، مما يتيح الفرصة لرؤية أوضح ورصد أدق لمهارات التلاميذ.

وتشير دراسة Shinn, et al.,(1986) أنه بينما تكون اختبارات الإنجاز التقليدية في القراءة غير قادرة على التفريق بين ذوي التحصيل المنخفض والمعرضين لخطر صعوبات التعلم، فإن اختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة في الحقيقة تظهر فروقا معنوية في الانجاز الأكاديمي بين المجموعتين نظرا لاعتمادها على متابعة ورصد النمو القرائي لفترات طويلة ، واعتمادها على اختبارات جيدة التصميم والتطبيق .

– كما توصلت نتائج الفرض الأول إلى أن قيمة المنطقة أسفل المنحني AUC التي تعبر عن العلاقة بين مكوني الحساسية والنوعية لتظهر دقة الاختبارات في عملية التشخيص، والتمييز بين المعرضين لاضطراب صعوبات التعلم وغيرهم، وقد تراوحت بالنسبة للاختبارات الثلاثة للصف الثاني من ٨٢% إلى ٨٩% ، بينما تراوحت بالنسبة للصف الثالث من ٨٥% إلى ٨٩%، وهذا ربما يتسق مع Clemens et al.,(2011) التي قارنت الدقة التشخيصية لعدد من اختبارات الطلاقة وتوصلت إلى أن اختبار طلاقة تعرف الكلمة ذو دقة تشخيصية أعلي من غيره ، فهو الأفضل كمنبئ بالأداء القرائي، حيث تراوحت قيمة المنطقة أسفل المنحني (AUC) من ٠.٨٦٢ إلى ٠.٩٠٩ وهي قيمة تدل على ارتفاع قيمته التشخيصية ، كما تتفق مع Compton et al., (2006) Catts et al., (2009)

كما أن ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية يتفق مع أشارت إليه Van Norman & Christ (2016) أنه من خلال مراجعة الباحثين للدقة التشخيصية لاختبارات القياس القائم على المنهج فقد توصلوا إلي عدد من المستويات التي اقترحوا أنها تمثل درجات قطع معيارية لهذه الاختبارات منها أن لا تقل النسبة المئوية للنوعية specificity عن ٧٠% ، بينما لا تقل للحساسية Sensitivity عن ٨٣% ، ولا تقل بالنسبة للفاعلية Efficiency عن ٧٥% ، ، كما أن اختبارات طلاقة القراءة الشفهية هي مقاييس ثابتة ومحكمة للتعرف على التلاميذ ذوى خطر الفشل في الأداء على الاختبارات النهائية ، ومن ثم يمكنها التعرف بشكل دقيق على تقريبا من (٧٥%–٨٢%) من الحالات ، ووجدت معاملات ارتباط قوية في مستوى الصف الثالث بين الأداء على اختبارات القياس القائم على المنهج، والاختبارات النهائية المدرسية، ويتفق هذا مع Shapiro et al.,(2006) إلى أن طلاقة القراءة الشفهية تعد مقياسا قويا للأداء القرائي لتلاميذ الصف الثالث مقارنة بالصف الخامس، وأن درجات القطع لهذه الاختبارات لديها القدرة على التعرف تقريبا على حالات تتراوح بين(٠.٧٥%،–٠.٨٢%) من التلاميذ المعرضين لخطر الصعوبات.

وتوضح Kilgus et al.,(2014) أن اختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة CBM-R يمكنها التمييز بدقة بين التلاميذ ذوى الصعوبات وغيرهم، وبعد عملية المسح للتلاميذ يمكن تحديد ذوى خطر صعوبات التعلم ومن ثم توجيههم لتلقي خدمات دعم تعليمي، ومتابعة تقدمهم في القراءة، وتشير Christ, et al .,(2013), Fuchs et al., (2001) أن هناك أدلة تقترح أنه في مستوى الصف تكون اختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة، لديها الحساسية لتقدم التلاميذ في القراءة على مدار الوقت، وتبين دراسة Denton et al.,(2011) أن الحساسية والنوعية كثيرا ما تم وصفهم على أنهم محددات للصدق التلازمي والتنبؤي لاختبارات التشخيص، إضافة إلى قيمة التنبؤ الإيجابي والسلبي ، ومنحني receiver operator characteristic (ROC) الذى يوضح المنطقة التي أسفل المنحني (AUC) مما يمثل قدرة الاختبار على التحديد الدقيق لمن لديهم ضعف في القراءة دون غيرهم ، وكلما قلت هذه المساحة كلما كانت احتمالية التصنيف قائمة على العشوائية على عكس القيمة المرتفعة التي تقترب من الواحد الصحيح .

كما أشارت دراسة January et al.,(2016) أنه إذا كان الغرض من الفحص الشامل في إطار نظام هو تحديد الطلاب الذين قد يكونون معرضين لخطر العجز في القراءة ، فإن استخدام القياس القائم على المنهج مثل CBM-R يبدو أكثر ملاءمة. فباستخدام CBM-R ، يمكن للمعلمين التعرف بسرعة على وجود مشكلة قبل المتابعة مع تقييم إضافي لتحديد المهارة الكامنة وراء حدوث صعوبة في القراءة، كما أنه بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني ، فإن النتائج تدعم استخدام اختبارات CBM لتصنيف القراء المعرضين لخطر صعوبات القراءة ، وقد حقق اختبار WIF نسبة حساسية ٩٠% مما يجعله الأكثر دقة في تصنيف الطلاب ذوي خطر الصعوبات، وهذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية .

- من خلال نتائج الدراسة الحالية يتبين أن بالنسبة للصف الثاني فاختبارات القياس القائم على المنهج الثلاثة اختبارات كانت لديها القدرة التشخيصية عالية من خلال قيمة معامل الحساسية لتحديد ذوى خطر صعوبات التعلم ، بينما في الصف الثالث فجاء اختبار طلاقة قراءة الكلمة لديه القدرة على تحديد غير ذوي الاضطراب ، بينما جاء اختبار طلاقة القراءة الشفهية طلاقة قراءة القطعة هو الأعلى في الناحية التشخيصية لذوي خطر صعوبات تعلم القراءة ، وربما يبدو هذا منطقيا فتلاميذ الصف الثاني يقرأون بطلاقة تلك الكلمات المنفصلة بما يتناسب مع مستواهم القرائي ، بينما يميل تلاميذ الصف الثالث لقراءة الكلمات داخل الفقرات والنصوص القرائية بما يجعلها مجالا تمييزيا جيدا يتبارى فيه التلاميذ لإظهار مهاراتهم وكفاءتهم القرائية ، ويتسق هذا مع دراسة January et al.,(2016) التي بينت أن الاختبارات الفرعية في قياس CBM ليس لها القدرة التشخيصية نفسها ، بل تتمايز في دقة الحساسية والنوعية .

نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

وينص علي " يوجد أثر لاختبارات القياس القائم على المنهج المحددة في مخرجات رصد التقدم في القراءة لدى تلاميذ الصفين الثالث والثالث الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات تعلم القراءة .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج Microsoft Excel وذلك للتعرف على مكونات رصد التقدم (SLOPE,SEB,SEE,ROI) التي يمكن من خلالها تحديد إلى أي مدي يقترب أو يبتعد أداء التلاميذ على اختبارات القياس القائم على المنهج في طلاقة القراءة من المعايير الموضوعة والمحددة لذلك، حيث يتم المقارنة بين خط الاتجاه(الهدف) وخط الأداء ، وذلك للتعرف على ميل خط الأداء Trend line، وانحداره عن خط الهدف Goal line وذلك على مدار فترة القياس ، والجدول التالي يوضح مكونات رصد التقدم لتوضيح تأثير اختبارات CBM علي مراقبة التقدم الأكاديمي في القراءة لدى هؤلاء التلاميذ ذوي خطر صعوبات القراءة ، علما بأنه تم حساب معدل التحسن في اختبارات طلاقة قراءة الكلمة ذات المعني ، وطلاقة قراءة الكلمة غير ذات المعني ، وطلاقة قراءة القطعة من خلال نتائج January et al.,(2016)، Shinn &Shinn (2002) والتي أشارت إلى وجود معايير عالمية للتحسن تتراوح من (صفر –٣) كلمات صحيحة في الدقيقة أسبوعيا، ويقابلها بالنسبة المئوية من (% إلي ٩٩%) وربما اختلفت هذه النسبة من بداية العام إلى نهايته ، ومن طفل لآخر حسب السياق التعليمي ، وحسب مستوى التلميذ، وقد أوصت دراسات Fuchs& Fuchs(2002) ، Good et al.,(2001) بأن المعدل المتوسط للتحسن هو (١، ١.٥) كلمة في الدقيقة أسبوعيا، كما تم حساب عدد الكلمات الصحيحة التي يقرأها التلميذ في الدقيقة الواحدة WRCM من خلال طرح الكلمات الخطأ من جملة الكلمات وفقا لتعليمات التطبيق المحددة في الفترة الزمنية

وفي سياق رصد التقدم قد لا تعزى التغيرات في ملاحظات الأداء إلى عملية التعلم القرائي ، ولذا يتم تحديد أخطاء عملية القياس من خلال حساب الخطأ المعياري للقياس Standard Error Estimate(SEE) ومما يعني تجمع الملاحظات حول خط الاتجاه أو انتشارها على نطاق واسع ، وهو يعتمد في تقدير دقة النتائج على التسلسل الزمني للنتائج وهناك من الدراسات ما اعتمد على SEE محدد (٥، ١٠) كلمات ومنها من اعتمد على القيمة المعيارية الخاصة بكل تلميذ على حدة ، ومن خلال حساب SEE يتم حساب الخطأ المعياري للانحدار SEB وذلك لضبط معامل الانحدار OLS SLOPE ، ويتم حساب SEB من خلال قسمة SEE على حاصل ضرب الانحراف المعياري SD لأسابيع القياس في الجذر التربيعي لعدد الملاحظات ، كما أشارت January et al.,(2016)، Shinn &Shinn (2002) ، والجدول (٦) يوضح مكونات رصد التقدم القرائي على اختبارات القياس القائم على المنهج CBM .

جدول(٦)

قيم مكونات رصد التقدم على اختبارات القياس القائم على المنهج للصف الثاني

اختبار	WRF			NWF			PRF		
العينة	Ols slope	SEE	SEB	Ols slope	SEE	SEB	Ols slope	SEE	SEB
١	٠.٥٣	٢.٤٦	٠.٢٥	٠.٢١	١.٦٧	٠.١٧	٠.٦٣	١.٦٠	٠.١٦
٢	٠.٥٣	٢.٥٠	٠.٢٥	٠.٥١	١.٥٣	٠.١٥	٠.٨٣	٢.١١	٠.٢١
٣	٠.٧٤	٣.٢٤	٠.٣٢	٠.٣٧	١.٨٧	٠.١٩	٠.٨٤	١.٢٩	٠.١٣
٤	٠.٦٧	٣.١٣	٠.١٣	٠.٧٦	٢.٢٥	٠.٢٢	٠.٧٠	١.٨٦	٠.١٩
٥	٠.٨٨	٢.٠٤	٠.٢٠	٠.٥٥	١.٨١	٠.١٨	٠.٩٣	١.٦٠	٠.١٦
٦	٠.٤٢	٢.١٠	٠.٢١	٠.٨٢	١.٢٤	٠.١٣	٠.٨٢	١.٨٨	٠.١٩
٧	٠.٤١	١.٨٧	٠.١٩	٠.٤٧	٢.٣٣	٠.٢٣	٠.٧٤	٢.٣٠	٠.٢٣
٨	٠.٦٨	١.٩٦	٠.٢٠	٠.٥٥	٢.١١	٠.٢١	٠.٨٧	٢.١٥	٠.٢٢
٩	٠.٧١	١.٩٧	٠.٢٠	٠.٨١	١.٩٤	٠.١٩	٠.٧٨	٢	٠.٢٠
١٠	٠.٥٦	١.٧١	٠.١٧	٠.٨٨	١.٤١	٠.١٤	٠.٨٢	١.٤٣	٠.١٤
١١	٠.٠٨	١.٥٩	٠.١٦	٠.٤٧	٢.١٤	٠.٢١	٠.٦٥	١.٨٩	٠.١٩
١٢	٠.٣٠	١.٥٤	٠.١٥	٠.٤٧	١.٨٦	٠.١٩	٠.٥٤	١.٩٨	٠.٢٠
١٣	٠.٦٦	١.٣٨	٠.١٤	٠.٤٨	١.١٧	٠.١٢	٠.٨٧	١.٧٧	٠.١٨
١٤	٠.٨١	٢.١٤	٠.٢١	٠.٦٨	٢.١٠	٠.٢١	٠.٩٦	١.٢٨	٠.١٣
١٥	٠.٦٩	٢.٩٢	٠.٢٩	٠.٧٠	٢.٥٠	٠.٢٥	٠.٨٢	٢.٤٤	٠.٢٤
١٦	٠.٦٧	٣.١٣	٠.١٣	٠.٥٠	٣.٤٣	٠.٣٤	٠.٧٩	١.٩٥	٠.٢٠
١٧	٠.٥٠	٣.٨٧	٠.٣٩	٠.٨٨	١.٧٣	٠.١٧	٠.٣٥	٢.٢٢	٠.٢٢
١٨	٠.٢١	١.٦٧	٠.١٧	٠٨٥	١.٧٦	٠.١٨	٠.٣٩	٢.٣٢	٠.٢٣

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة معامل الانحدار Ols Slope جاءت منخفضة لجميع التلاميذ في عينة الصف الثاني الابتدائي ، حيث تراوحت بالنسبة لاختبار طلاقة قراءة الكلمة WRF ما بين ٠.٠٨إلي ٠.٨٨ وهي قيم منخفضة مقارنة بالمعايير التي وضعت لتحديد مدى تقدم التلاميذ والتي حددت تحسن أسبوعيا بمعدل لا يقل عن كلمة واحدة زيادة في الدقيقة، مما يعني أن معدلات التحسن لدى التلاميذ خلال فترة التقييم والتي امتدت ١٦ أسبوعا كان التحسن فيها تراوح ما بين ١.٢٨ كلمة على مدار فترة التقييم كاملة إلي ١٤.٠٨ كلمة، وربما كان ذلك مؤشرا دالا على ضعف تقدم هؤلاء التلاميذ ، خاصة وأنهم كانت درجاتهم على اختبار القراءة في مرحلة خط الأساس منخفضة عن ٠.٢٥% ، كما جاءت قيمة معامل الانحدار Ols SLOPE منخفضة أيضا لجميع التلاميذ في عينة الصف الثاني الابتدائي

بالنسبة لاختبار طلاقة قراءة الكلمة، حيث تراوحت ما بين ٠.٢١إلي ٠.٨٨ وهي قيم منخفضة مقارنة بالمعايير التي حددت كلمة واحدة أسبوعيا ، وهذه القيم تعني تحسن مساو ٣.٣٦ كلمة بالنسبة للتلميذ الأول ، ١٤.٠٨كلمة بالنسبة للتلميذ الثاني ، وجاءت أيضا قيم SLOPE منخفضة بالنسبة للاختبار الثالث طلاقة قراءة القطعة وهو اختبار القراءة الشفهية ، حيث تراوحت القيم ما بين ٠.٣٥إلى ٠.٩٦ كلمة أسبوعيا وربما اقتربت قيمتان من الواحد الصحيح (٠.٩٣، ٠.٩٦) إلا أن بقية الحالات أظهرت انخفاضا واضحا في معدل التحسن في الكلمات الصحيحة المقروءة على مدار فترات التطبيق ، وجدول (٧) يوضح **قيم مكونات رصد التقدم على اختبارات القياس القائم على المنهج لتلاميذ الصف الثالث.**

جدول(٧)

قيم مكونات رصد التقدم على اختبارات القياس القائم على المنهج لتلاميذ الصف الثالث

اختبار	WRF			NWF			PRF		
العينة	Ols slope	SEE	SEB	Ols slope	SEE	SEB	Ols slope	SEE	SEB
١	٠.٨١	١.٦٢	٠.١٦	٠.٨٤	١.٢٩	٠.١٣	٠.٥٦	١.٩٨	٠.٢٠
٢	٠.٩٤	١.٤٧	٠.١٥	٠.٧٠	١.٨٦	٠.١٩	٠.٨٤	١.٧٦	٠.١٨
٣	٠.٩٦	١.١٣	٠.١١	٠.٩٣	١.٦٠	٠.١٦	٠.٩٩	١.٢٨	٠.١٣
٤	٠.٨٢	١.٩٢	٠.١٩	٠.٨٢	١.٨٨	٠.١٩	٠.٨٠	٢.٤٤	٠.٢٤
٥	٠.٦٣	٢.٥٩	٠.٢٦	٠.٧٤	٢.٣٠	٠.٢٣	٠.٧٥	١.٩٦	٠.٢٠
٦	٠.٨٢	١.٢٤	٠.١٢	٠.٨٤	١.٢٩	٠.١٣	٠.٧١	٢.٩٢	٠.٢٩
٧	٠.٤٧	٢.٣٣	٠.٢٣	٠.٦٩	١.٨٦	٠.١٩	٠.٥٨	٣.٣٢	٠.٣٣
٨	٠.٩٥	١.٨١	٠.١٧	٠.٩٨	٢.٤٥	٠.٢٥	٠.٥٣	٢.٥٧	٠.٢٦
٩	٠.٨١	١.٩٤	٠.١٩	٠.٨٤	٢.٢٨	٠.٢٣	٠.٨٧	٢.٧٧	٠.٢٨
١٠	٠.٨٨	١.٧٦	٠.١٧	٠.٧٦	٣.١٠	٠.٣١	٠.٦٧	٣.١٣	٠.١٣
١١	٠.٩٦	١.٢٨	١.٣	٠.٦٧	٢.٨٥	٠.٢٩	٠.٨٨	٢.٠٤	٠.٢٠
١٢	٠.٤٦	١.٨٦	٠.٢٠	٠.٩١	١.٤٧	٠.١٥	٠.٤٢	٢.١٠	٠.٢١
١٣	٠.٤٨	١.١٧	٠.١٢	٠.٥٨	١.١٦	٠.١٢	٠.٤٩	٢.٨٩	٠.٢٩
١٤	٠.٦٨	٢.١٠	٠.٢١	٠.٧٥	١.٤٨	٠.١٥	٠.٣٩	٣.١٢	٠.٣١
١٥	٠.٦٩	٢.٥٠	٠.٢٥	٠.٧٢	١.٥٧	٠.١٦	٠.٤٧	٢.٤٤	٠.٢٤
١٦	٠.٥٠	٣.٤٣	٠.٣٤	٠.٦٩	٢.٢٠	٠.٢٢	٠.٨٨	٢.٨٢	٠.٢٨
١٧	٠.٨٨	١.٧٣	٠.١٧	٠.٧٦	٢.٤٥	٠.٢٥	٠.٥٨	١.٩١	٠.١٩
١٨	٠.٨٥	١.٧٦	٠.١٧	٠.٥٧	١.٨٩	٠.٢٠	٠.٨٤	٢.٨٣	٠.٢٨
١٩	٠.٧٥	٣.٢٥	٠.٣٣	٠.٥٩	١.٢١	٠.١٢	٠.٦٩	٢.٥٢	٠.٢٥
٢٠	٠.٦٧	٢.٤٦	٠.٢٥	٠.٤٩	٢.٨٧	٠.٢٩	٠.٥٩	٢.٧٠	٠.٢٧

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة معامل الانحدار Ols Slope جاءت منخفضة لجميع التلاميذ في عينة الصف الثالث الابتدائي ، حيث تراوحت بالنسبة لاختبار طلاقة قراءة الكلمة ، ما بين ٠.٤٦ ٠.٩٦ وهي قيم منخفضة مقارنة بالمعايير التي وضعت لتحديد مدى تقدم التلاميذ والتي حددت تحسن أسبوعيا بمعدل لا يقل عن كلمة واحدة زيادة في الدقيقة، مما يعني أن معدلات التحسن لدى التلاميذ خلال فترة التقييم تراوح ما بين ٧.٣٦ كلمة على مدار فترة التقييم كاملة إلي ١٣.٥٢ كلمة، وربما كان ذلك مؤشرا قويا على ضعف تقدم هؤلاء التلاميذ خاصة وأنهم كانت درجاتهم على اختبار القراءة في مرحلة خط الأساس منخفضة عن ٠.٢٥% ، كما جاءت قيمة معاملات الانحدار منخفضة بالنسبة لاختبار طلاقة الكلمة غير ذات المعنى، حيث تراوحت ما بين ٠.٤٩إلي ٠.٩٨ وهي قيم منخفضة لا تعبر عن النمو القرائي للتلاميذ ، وجاءت أيضا قيم معاملات الانحدار منخفضة بالنسبة للاختبار الثالث طلاقة قراءة القطعة وهو اختبار القراءة الشفهية، حيث تراوحت القيم ما بين ٠.٣٩إلى ٠.٩٩ كلمة أسبوعايا ، وربما اقتربت بعض القيم من الواحد الصحيح، إلا أن بقية الحالات أظهرت انخفاضا واضحا في معدل التحسن في الكلمات الصحيحة المقروءة على مدار فترات التطبيق المتعاقبة بالنسبة للاختبارات الثلاثة .

ومن خلال ملاحظة نتائج التلاميذ في الصف الثاني والثالث يتضح أن معدلات التحسن والتقدم لدى تلاميذ الصف الثالث جاءت مرتفعة عن تلاميذ الصف الثاني في نتائج اختبارات CBM المستخدمة فأقل قيمة للصف الثاني كانت ٠.٠٨ بينما في الصف الثالث ٠.٣٨ وأعلي قيمة في الصف الثاني ٠.٩٦ بينما بلغت ٠.٩٩ في الصف الثالث مما يبين تأثير المستوى الصفي في الأداء القرائي للتلاميذ رغم أنهم جميعا لديهم مستويات قرائية منخفضة ، كما أن هذه الفروق ربما كانت في بعض التلاميذ وليست في جميعهم .

مناقشة نتائج الفرض الثاني :

تعد عملية رصد تقدم التلاميذ في أدائهم القرائي هو جوهر عملية التشخيص التي تقوم عليها اختبارات القياس القائم على المنهج، كما أن رصد التقدم هو أحد الأهداف الرئيسة التي أسس عليها نظام القياس القائم على المنهج في مواجهة الأنظمة الأخرى في قياس الأداء ، ومن هنا كان تركيز الباحثين والمهتمين بالقياس على قيم عملية رصد التقدم ، كما أن الرسوم البيانية التي تشير إلى تقدم التلاميذ هي أفضل دليل على تحقيق إنجاز قرائي ، ولما كان الهدف من القياس هو رصد التقدم نحو الهدف كانت قيمة slope أو الانحدار ذات أهمية في تحديد مدى تقدم التلاميذ، وتشير دراسة Hintze et al. (1994) أن متوسط قيمة الانحدار أسبوعيا لتلاميذ الصف الثالث كانت تقريبا كلمة واحدة زيادة في الدقيقة كل أسبوع، وتبين دراسة Deno et al., (2001) أن قيمة معامل الانحدار slope تعبر عن كفاءة عملية التعلم فهي مؤشر واقعي وجوهري للتطور في اكتساب المهارات وأن أقل قيمة للانحدار هي كلمة واحدة في الأسبوعا . وقد اقترحت دراسة Fuchs & Fuchs(2002) وضع توقعات مقبولة للتقدم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي ، من خلال متوسط قيمة انحدار slope يساوي ١.٤٦ كلمة صحيحة أسبوعيا .

ومن ناحية أخرى أشارت Deno et al.,(2001) أن القياس القائم على المنهج هي مجموعة من الإجراءات تنبأ بالكفاءة الأكاديمية والتقدم القرائي ، والتي يمكن للمعلمين استخدامها بكفاءة ، وتوفر معلومات دقيقة تكون بمثابة مؤشرات لنمو الطلاب، بينما توصلت Muyskens et al.,(2009) إلى أن القياسات القائمة على المنهج كمقياس لطلاقة القراءة الشفهية تم إثبات صدقها وفاعليتها في قياس التقدم الأكاديمي للطلاب العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة .

مما سبق يتضح أن مستوى تحسن التلاميذ جاء في المستوى المنخفض مما يعني أن استجابتهم لعملية التعلم كانت منخفضة عن أقرانهم العاديين ، وهذا يتفق مع Rasinski et al.,(2009) التي اعتبرت انخفاض الطلاقة الشفهية دليلا على انخفاض معدل الكفاءة القرائية للتلاميذ . ومن ثم فإن ذلك يكون موجها قويا لضرورة اتخاذ قرارات تصحيحية لهؤلاء التلاميذ ، بما يمكنهم من التفاعل الايجابي مع المحتوى المعرفي الذي يقدم لهم .

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

وينص علي " توجد مؤشرات لصدق الجدول الزمني للقياس في تحديدمعدلات تحسن الأداء القرائي الفعلي لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي على اختبارات القياس القائم على المنهج " .

وللتحقق من هذا الفرض تم تنفيذ عدد من الإجراءات : أولا تم رسم خط الاتجاه (خط الهدف) باستخدام طريقة Tukey، وتشير دراسات منها January& Ardoin (2015)، Van Norman & Chirst(2016) ، Van Norman & Chirst(2017) أنها طريقة يمكن استخدامها بعد رصد على الأقل ما بين ٧-٨ درجات (قياسات) للتلميذ ، وهي الطريقة تعتمد على حسابات الوسيط، وتستخدم لرسم خط الهدف ، وخط الأداء الفعلي على الاختبارات، من أجل المقارنة ورصد التقدم في القراءة . كما تم حساب Actual Rate of Improvement (Act. ROI) وذلك من خلال تحديد درجات الأداء الفعلي على اختبارات طلاقة القراءة الشفهية علي أول تسعة أسابيع وتقسيمهم ثلاثة مجموعات وطرح متوسط المجموعة الأول من المجموعة الثالثة، ثم قسمتهم علي عدد الجلسات مطروحا منها ١ وبعدها يضرب الناتج في ١.٥، وقد اعتمد الباحث على معيار تحقيق إنجاز وتحسن ١.٥كلمة صحيحة أسبوعيا للصفين الثاني و الثالث، والجدول (٨) يعرض لمعدلات التحسن الواقعية أسبوعيا في اختبارات طلاقة القراءة الشفهية الثلاث للقياس القائم على المنهج، وقد راعي الباحث أن يرصد تحسن كل حالة من حالات التلاميذ على حدة دون الاعتماد على متوسط المجموعة وذلك للوقوف على المستوى الحقيقي للتلاميذ في القراءة

جدول (٨)
معدلات التحسن الواقعية (ROI) أسبوعيا

مستوى الصف	الصف الثاني			الصف الثالث		
العينة/ الاختبار	WRF	NWF	PRF	WRF	NWF	PRF
١	٠.٩٥	٠.٣٨	٠.٧٥	٠.٩٥	٠.٧٥	٠.٩٥
٢	٠.٧٥	٠.٧٥	٠.٩٥	١.١٣	٠.٩٥	٠.٣٨
٣	٠.١٩	٠.٣٨	١.١٣	٠.٧٥	٠.٥٧	٠.٧٥
٤	٠.١٩	٠.٣٨	٠.٩٥	٠.٧٥	٠.٣٨	٠.٩٥
٥	١.١٣	٠.٩٥	٠.٥٧	٠.٩٥	٠.٩٥	٠.٥٧
٦	٠.٩٥	٠.٩٥	٠.٧٥	٠.٥٧	٠.٣٨	٠.٣٨
٧	٠.٥٧	٠.٧٥	٠.٣٨	٠.٣٨	٠.٧٥	٠.٩٥
٨	٠.٧٥	٠.٥٧	١.١٣	٠.٩٥	٠.٩٥	٠.٣٨
٩	٠.٧٥	٠.٥٧	٠.١٩	٠.٣٨	٠.٣٨	٠.٧٥
١٠	٠.٣٨	٠.٣٨	١.١٣	٠.٧٥	٠.٧٥	٠.٩٥
١١	٠.١٩	٠.٥٧	٠.٩٥	٠.٩٥	٠.٩٥	٠.٥٧
١٢	٠.٣٨	٠.٥٧	٠.٥٧	٠.٣٨	٠.٥٧	٠.٣٨
١٣	٠.٥٧	١.١٣	٠.٧٥	١.١٣	٠.٥٧	٠.٩٥
١٤	١.١٣	٠.٣٨	٠.٧٥	٠.٩٥	٠.٣٨	٠.٣٨
١٥	٠.٣٨	٠.٥٧	٠.٣٨	٠.٧٥	٠.٩٥	٠.٧٥
١٦	٠.١٩	٠.٥٧	٠.١٩	٠.٥٧	٠.٣٨	٠.٩٥
١٧	٠.١٩	٠.٩٥	٠.١٩	٠.٣٨	٠.٧٥	٠.٥٧
١٨	٠.٧٥	٠.٥٧	٠.٥٧	٠.٧٥	٠.٩٥	٠.٣٨
١٩	–	–	–	٠.٩٥	٠.٧٥	٠.٩٥
٢٠	–	–	–	٠.٣٨	٠.٣٨	٠.٣٨

يتضح من جدول (٨) أن معدلات التحسن الحقيقية (Actual ROI) جاءت منخفضة إذا تم مقارنتها بالمعدلات العالمية التي حددت بأن لا تقل عن (١، ١.٥) كلمة في الأسبوعا ما عدا أربع حالات في الصف الثاني وحالتين في الصف الثالث في اختبار قراءة الكلمة المنفردة WRF، ومع أن هناك تحسن بالنسبة للتلاميذ إلا أن ذلك التحسن ليس كافيا لتحقيق مكاسب تعليمية مقبولة في مهارات القراءة ، خاصة وأن هؤلاء التلاميذ كانت خطوط الأساس لديهم ضعيفة (أقل من ٢٥%) من الأداء على اختبار القراءة الجهرية، كما يتضح من جدول (٨) أن معدلات التحسن الحقيقية (Actual ROI) جاءت منخفضة لتلاميذ الصف الثالث إذا تم مقارنتها بالمعدلات العالمية التي حددت بأن لا تقل عن كلمة واحدة في الأسبوع ما عدا اختبار PRF التي تم تحديد التحسن فيه بمعدل كلمة واحدة أسبوعيا ، ومع أن هناك تحسن بالنسبة للتلاميذ إلا أن ذلك التحسن ليس كبيرا ليعبر عن التقدم القرائي مقبولة في مهارات القراءة ، خاصة وأن هؤلاء التلاميذ كانت خطوط الأساس لديهم ضعيفة (أقل من ٢٥%) من الأداء على اختبار القراءة الجهرية، ولذا ربما كان الأمر يحتاج إلى رؤية أكثر وضوحا للمستوى الحقيقي لهؤلاء التلاميذ في قياس متتابع لأدائهم في فترات زمنية محددة ، حيث تم قياس التلاميذ لمدة ١٦ أسبوعا ، وتم رصد تقدم التلاميذ على ثلاثة مراحل ، بحيث كانت المرحلة الأولي لقياس التحسن عقب ٦ أسابيع وهو الحد الأدنى لقياس التحسن في بداية القياس ، بينما

كانت المرحلة الثانية عقب خمس أسابيع (أي في الأسبوع١١) والثالثة عقب خمس أسابيع (أي في الأسبوع ١٦) وذلك للوقوف على معدل التحسن الحقيقي الملاحظ لدى كل طفل على حدة ، دون الاعتماد على متوسطات تحسن مجموعة التلاميذ جميعا ، وكذلك لمتابعة خط اتجاه التقدم الخاص بكل حالة من التلاميذ ، والجدول (٩) يوضح معدلات التحسن الواقعية (ROI) خلال تسلسل زمني أسبوعاي لتلاميذ الصف الثاني ، وقد تم اتباع طريقة Tukey أيضا في رصد التقدم الحقيقي للتلاميذ .

جدول (٩)

معدلات التحسن الواقعية (Actual ROI) خلال تسلسل زمني أسبوعي لتلاميذ الصف الثاني

الاختبارات	طلاقة قراءة الكلمة WRF			طلاقة الكلمة غير ذات معني NWF			طلاقة قراءة القطعة PRF		
العينة/الأسبوع	٦	١١	١٦	٦	١١	١٦	٦	١١	١٦
١	٤	٥	٨	٢	٣	٣	٢	٢	٦
٢	٣	٤	٨	٣	٣	٦	٣	٣	٥
٣	٢	٣	٦	٣	٤	٤	٢	٣	٧
٤	٣	٣	٤	٢	٣	٣	٣	٣	٨
٥	٦	٧	١٥	٣	٥	٨	١	٤	٥
٦	٤	٢	٥	٤	٢	٢	١	٤	٣
٧	٤	٣	٥	٣	٤	٤	٢	٣	٤
٨	٤	٧	٦	٤	٣	٣	١	٥	٥
٩	٣	٥	٥	٤	٦	٦	٢	٢	٤
١٠	٣	٥	٥	٤	٣	٣	٢	٥	٩
١١	٣	٣	٤	٣	٥	٥	٣	٢	٥
١٢	٣	٤	٧	٣	٥	٥	٤	٤	٦
١٣	٥	٦	٥	٤	٦	١٠	٢	٣	٨
١٤	٦	٥	٧	٤	٣	٣	١	٤	٦
١٥	٢	٣	٦	٣	٥	٥	٢	٢	٣
١٦	٢	٤	٣	٣	٤	٤	٣	٣	٥
١٧	١	٢	٢	٤	٦	٨	٢	١	٤
١٨	٢	٣	٤	٢	٢	٢	١	٢	٤

يتضح من جدول (٩) أن معدلات التحسن جاءت مختلفة إلى حدما من الأسبوع السادس وحتي السادس عشر ، مما يعني أن معدلات التحسن الحقيقي الملحوظ في طلاقة القراءة قد ازدادت تبعا لعامل الزمن، ومن هنا كان للفترة الزمنية للقياس أثر في تغير أداء بعض التلاميذ على اختبارات القياس القائم على المنهج ، ويلاحظ أن التحسن كان أكبر بالنسبة لاختبار طلاقة قراءة الكلمة ، وجاء قليلا بالنسبة لاختباري طلاقة الكلمة غير ذات المعني Nonsense word، وطلاقة قراءة القطعة ، ورغم أن هناك تغيرا في الأداء إلا أنه تغير

بسيط، ربما كانت الزيادة بمعدل كلمة أو كلمتين ، وكانت أقصى زيادة للصف الثاني ٩ كلمات في اختبار طلاقة قراءة الكلمة ، رغم أن التحسن المعياري يصل ١٦ كلمة عندما اعتبار معيار التحسن الأسبوعي كلمة واحدة ، كما يصل التحسن ٢٤ كلمة صحيحة زيادة على خط الأساس القرائي عندما نعتمد على معيار التحسن (١.٥) كلمة أسبوعيا، كذلك كان أقل تحسن بالنسبة لاختبار طلاقة الكلمة غير ذات المعنى، كلمة واحدة خلال فترة القياس الممتدة ، بينما جاء أقصي تحسن ٦ كلمات ، وهذا أقل من التحسن المعياري المقابل للصف الثاني بالنسبة لهذه الاختبار كما سبق ، كما كان أقل تحسن لاختبار طلاقة قراءة القطعة، هو زيادة كلمة واحدة أيضا ، وبلغ أقصى تحسن ٧ كلمات وهو أيضا أقل من التحسن المعياري، ولمقارنة معدل التحسن الفعلي Actual ROI بالتحسن المتوقع من التلاميذ فقد تم حساب التحسن المتوقع للتلاميذ ، وذلك بمعلومية التحسن الأسبوعي وعدد الأسابيع ، والجدول (١٠) يوضح معدلات التحسن المتوقعة (expected ROI) خلال تسلسل زمني لثلاث مراحل (٦ أسابيع ، ١١أسبوعا، ١٦ أسبوعا) وذلك للصف الثاني

جدول (١٠)

معدلات التحسن المتوقعة (expected ROI) خلال تسلسل زمني لتلاميذ الصف الثاني

الاختبارات	طلاقة قراءة الكلمة WRF			طلاقة الكلمة غير ذات معني NWF			طلاقة قراءة القطعة PRF		
العينة/الأسبوع	٦	١١	١٦	٦	١١	١٦	٦	١١	١٦
١	٥.٧	١٠.٤	١٥	٣.٤	٤.١٨	٦.١	٤.٥	٨.٢٥	١٢
٢	٤.٥	٨.٣	١٢	٢.٣	٨.٢٥	١٢	٥.٧	١٠.٤	١٥.٢
٣	١.١	٢.١	٣	٤.٥	٤.١٨	٦.١	٦.٧٨	١٢.٤	١٨
٤	١.١	٢.١	٣	٢.٣	٤.١٨	٦.١	٥.٧	١٠.٤	١٥
٥	٦.٨	١٢.٤	١٨	٢.٣	١٠.٤	١٥.٢	٣.٤٢	٦.٢٧	٩
٦	٥.٧	١٠.٤	١٥	٥.٧	١٠.٤	١٥.٢	٤.٥	٨.٢٥	١٢
٧	٣.٤	٦.٢	٩.٣	٥.٧	٨.٢٥	١٢	٢.٢٨	٤.١٨	٦.١
٨	٤.٥	٨.٣	١٢	٤.٥	٦.٢٧	٩.١٢	٦.٧٨	١٢.٤	١٨.١
٩	٤.٥	٨.٣	١٢	٣.٤	٦.٢٧	٩.١٢	١.١	٢.١	٣.١
١٠	٤.٥	٨.٣	١٢	٣.٤	٤.١٨	٦.١	٦.٧٨	١٢.٤	١٨.١
١١	١.١	٢.١	٣	٢.٣	٦.٢٧	٩.١٢	٥.٧	١٠.٤	١٥.٢
١٢	٢.٣	٤.٢	٦.١	٣.٤	٦.٢٧	٩.١٢	٣.٤٢	٦.٢٧	٩.١
١٣	٣.٤	٦.٣	٩.١	٣.٤	١٢.٤	٨.١	٤.٥	٨.٢٥	١٢
١٤	٦.٨	١٢.٤	١٨	٦.٨	٤.١٨	٦.١	٤.٥	٨.٢٥	١٢
١٥	٢.٣	٤.٢	٦	٢.٣	٦.٢٧	٩.١٢	٢.٢٨	٤.١٨	٦.١
١٦	١.١	٢.١	٣	٣.٤٢	٦.٢٧	٩.١٢	١.١	٢.١	٣
١٧	١.١	٢.١	٣	٣.٤٢	١٠.٤	١٥.٢	١.١	٢.١	٣
١٨	٤.٥	٨.٣	١٢	٥.٧	٦.٢٧	٩.١٢	٣.٤٢	٦.٢٧	٩.١

يتضح من الجدول (١٠) أن معدلات التحسن المتوقعة لطلاقة القراءة على الاختبارات الثلاثة بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني جاءت مختلفة عن معدلات التحسن الفعلية الملاحظة، فمثلا التلميذ الأول كانت معدلات التحسن الفعلية لاختبار طلاقة قراءة الكلمة (٨،٥،٤) بينما جاءت معدلات التحسن المتوقعة (١٥،١٠.٤،٥.٧) وهنا كان التحسن المتوقع أعلي من التحسن الفعلي ، بينما في حالة التلميذ (١١) جاء التحسن الفعلي (٤،٣،٣) بينما كان المتوقع من التحسن (١.١، ٢.١، ٣) وتكرر هذا في حالات كثيرة ، وهناك حالات اقتربت فيها معدلات التحسن الفعلية بتلك المتوقعة مثل التلميذ رقم (١٧) جاء التحسن الفعلي (٢،٢،١) بينما كان المتوقع من التحسن (١.١، ٢.١، ٣) إلا أن ذلك كان في حالات قليلة جدا ، بينما كان معظم التلاميذ من ذوى التحسن الضعيف . والجدول (١١) يوضح معدلات التحسن الواقعية (ROI) خلال تسلسل زمني أسبوعي لتلاميذ الصف الثالث .

جدول (١١)

معدلات التحسن الواقعية (Actual ROI) خلال تسلسل أسبوعي لتلاميذ الصف الثالث

الاختبارات	طلاقة قراءة الكلمة WRF			طلاقة الكلمة غير ذات معني NWF			طلاقة القراءة القطعة PRF		
العينة/الأسبوعا	٦	١١	١٦	٦	١١	١٦	٦	١١	١٦
١	٤	٤	٨	٣	٣	٥	٣	٥	٨
٢	٣	٣	٩	٥	٥	٤	٢	٤	٧
٣	٣	٣	٨	٤	٤	٥	٣	٥	٥
٤	٤	٤	٧	٣	٣	٦	٢	٦	٦
٥	٣	٥	٨	٤	٤	٥	٢	٦	٥
٦	٢	٦	٦	٢	٢	٧	٢	٦	٢
٧	٣	٤	٨	٤	٤	٥	١	٧	٨
٨	٤	٣	٧	٥	٥	٦	٣	٦	٢
٩	٥	٤	٥	٢	٢	٤	٣	٧	٥
١٠	٤	٤	٩	٣	٣	٦	٤	٥	٦
١١	٣	٣	٨	٤	٤	٨	٣	٥	٦
١٢	٣	٥	٣	٤	٤	٦	٢	٥	٦
١٣	٣	٤	٧	٥	٥	٦	٤	٧	٨
١٤	٢	٤	٧	٢	٢	٦	٤	٦	٢
١٥	٣	٣	٦	٤	٤	٨	٣	٧	٨
١٦	٢	٣	٥	٤	٤	٥	٤	٥	٧
١٧	٤	٤	٤	٣	٣	٨	٢	٦	٥
١٨	٤	٤	٤	٤	٤	٨	٢	٧	٧
١٩	٣	٣	٤	٣	٣	٩	٤	٣	٨
٢٠	٣	٥	٣	٣	٣	٤	٢	٤	٥

يتضح من جدول (١١) أن معدلات التحسن جاءت أيضا ازدادت إلى حد من الأسبوع السادس وحتي السادس عشر ، مما يعني أن تأثر معدلات التحسن الحقيقي الملحوظ في طلاقة القراءة قد بعامل الزمن ، كما يلاحظ أن التحسن كان أكبر بالنسبة لاختبار طلاقة قراءة الكلمة ، وجاء قليلا بالنسبة لاختباري طلاقة الكلمة غير ذات المعني ، وطلاقة القراءة الشفهية مثل الصف الثاني ، كما كان التحسن أعلي بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث عن الصف الثاني ليدل على تأثير عامل الصف الدراسي في معدلات التحسن على اختبارات الطلاقة الثلاث ، ومع أن هناك تغير في الأداء إلا أنه تغير غير معنوي ، حيث كانت الزيادة بمعدل كلمة أو كلمتين ، وكانت أقصى زيادة للصف الثاني ٧ كلمات في اختبار طلاقة قراءة القطعة، رغم أن التحسن المعياري يصل ١٦ كلمة عند اعتبار معيار التحسن الأسبوعي كلمة واحدة ، كذلك كان أقل تحسن بالنسبة لاختبار طلاقة الكلمة غير ذات المعنى كلمة واحدة خلال فترة القياس الممتدة ، بينما جاء أقصي تحسن ٦ كلمات ، وهذا أقل من التحسن المعياري المقابل للصف الثاني بالنسبة لهذه الاختبار كما سبق، ولمقارنة معدل التحسن الفعلي Actual ROI بالتحسن المتوقع من التلاميذ فقد تم حساب التحسن المتوقع للتلاميذ ، وذلك بمعلومية التحسن الأسبوعي وعدد الأسابيع، والجدول (١٢) يوضح معدلات التحسن المتوقعة (expected ROI) خلال تسلسل زمني من ثلاث مراحل(٦ أسابيع ، ١١أسبوعا، ١٦ أسبوعا) لتلاميذ الصف الثالث .

جدول (١٢)

معدلات التحسن المتوقعة (expected ROI) خلال تسلسل زمني لتلاميذ الصف الثالث

الاختبارات	طلاقة قراءة الكلمة WRF			طلاقة الكلمة غير ذات معني NWF			طلاقة قراءة القطعة PRF		
العينة/الأسبوع	٦	١١	١٦	٦	١١	١٦	٦	١١	١٦
١	٥.٧	١٠.٤	١٥	٦.٨	٨.٢	١٢	٥.٧	١٠.٤	١٥
٢	٦.٨	١٢.٤	١٨	٥.٧	١٠.٤	١٥	٢.٣	٤.٢	٦.١
٣	٦.٨	٨.٢	١٢	٣.٤	٦.٢	٩.٣	٤.٥	٨.٣	١٢
٤	٦.٨	٨.٢	١٢	٢.٣	٤.٢	٦.١	٥.٧	١٠.٤	١٥
٥	٥.٧	١٠.٤	١٥	٥.٧	١٠.٤	١٥	٤.٥	٨.٣	١٢
٦	٣.٤	٦.٢	٩.٣	٢.٣	٤.٢	٦.١	٢.٣	٤.٢	٦.١
٧	٢.٣	٤.٢	٦.١	٦.٨	٨.٢	١٢	٥.٧	١٠.٤	١٥
٨	٥.٧	١٠.٤	١٥	٥.٧	١٠.٤	١٥	٢.٣	٤.٢	٦.١
٩	٢.٣	٤.٢	٦.١	٢.٣	٤.٢	٦.١	٤.٥	٨.٣	١٢
١٠	٦.٨	٨.٢	١٢	٦.٨	٨.٢	١٢	٥.٧	١٠.٤	١٥
١١	٥.٧	١٠.٤	١٥	٥.٧	١٠.٤	١٥	٤.٥	٨.٣	١٢
١٢	٢.٣	٤.٢	٦.١	٣.٤	٦.٢	٩.٣	٢.٣	٤.٢	٦.١

الاختبارات	طلاقة قراءة الكلمة WRF			طلاقة الكلمة غير ذات معني NWF			طلاقة قراءة القطعة PRF		
١٣	٦.٨	١٢.٤	١٨	٣.٤	٦.٢	٩.٣	٥.٧	١٠.٤	١٥
١٤	٥.٧	١٠.٤	١٥	٢.٣	٤.٢	٦.١	٢.٣	٤.٢	٦.١
١٥	٦.٨	٨.٢	١٢	٥.٧	١٠.٤	١٥	٤.٥	٨.٣	١٢
١٦	٣.٤	٦.٢	٩.٣	٢.٣	٤.٢	٦.١	٥.٧	١٠.٤	١٥
١٧	٢.٣	٤.٢	٦.١	٦.٨	٨.٢	١٢	٤.٥	٨.٣	١٢
١٨	٦.٨	٨.٢	١٢	٥.٧	١٠.٤	١٥	٢.٣	٤.٢	٦.١
١٩	٥.٧	١٠.٤	١٥	٦.٨	٨.٢	١٢	٥.٧	١٠.٤	١٥
٢٠	٢.٣	٤.٢	٦.١	٢.٣	٤.٢	٦.١	٢.٣	٤.٢	٦.١

كما يتضح من جدول (١٢) أن معدلات التحسن المتوقعة لطلاقة القراءة على الاختبارات الثلاثة بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث جاءت مختلفة عن معدلات التحسن الفعلية الملاحظة، فمثلا التلميذ الخامس كانت معدلات التحسن الفعلية لاختبار WRF(٣، ٥، ٨) بينما جاءت معدلات التحسن المتوقعة (٥.٧، ١٠.٤، ١٥) وهنا كان التحسن المتوقع أعلي من الفعلي ، وتكرر هذا في حالات كثيرة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث، وهناك حالات اقتربت فيها معدلات التحسن الفعلية بتلك المتوقعة أو جاءت أقل منه، لكنها قليلة لا تتعدى حالة أو حالتين وترجع لتأثر التلميذ بعوامل مختلفة في العملية التعليمية ، أو تعدد وتنوع المهارات المتطلبة

مناقشة نتائج الفرض الثالث :

تناول الفرض الثالث التعرف على تأثير الفترة الزمنية للقياس على الأداء على اختبارات القياس القائم على المنهج، وذلك في محاولة لرصد التحسن التدريجي والمرحلي للتلاميذ ، ومن ثم الكشف عن معدلات النمو الحقيقية ف مهارات القراءة من خلال التعامل مع الحالات الفردية، حيث أشارت Van Norman &Chirst(2017) إلى أن الكفاءة التقنية لتقديرات النمو من خلال القياس القائم على المنهج والذي يترتب عليه اتخاذ قرارات جيدة يتوجب جمع البيانات من كل حالة على حدة للوقوف على مستواها الحقيقي .

كما يعد القياس القائم على المنهج أحد آليات القياس التي شاع استخدامها في الأوساط التعليمية ، وبين كثير من الباحثين في الآونة الأخيرة لقياس تقدم التلاميذ في مجالات أكاديمية متنوعة كالقراءة والكتابة والرياضيات وغيرها مثل دراسات Ardoin Christ et al., (2012) ,Christ, (2009) & ؛Christ (2006)، وقد أظهرت نتائج الفرض الثالث أن القياس القائم على المنهج لاختبارات الطلاقة الثلاث قد رصد التقدم الحقيقي للتلاميذ وفق مستوياتهم الفعلية، وكذلك وفقا لما هو متوقع منهم ، وذلك بما يتناسب مع مستويات التلاميذ على اختبار القراءة الجهرية ، وكذلك الاختبارات التحصيلية المدرسية .

كما أظهرت نتائج الفرض الثالث أن القياس المتكرر باستخدام اختبارات القياس القائم على المنهج لفترة زمنية متسلسلة لمدة ١٦ أسبوعا أتاح الفرصة لمعرفة التقدم الحقيقي والفعلي للتلاميذ في مواقف تعليمية مختلفة، وفي سياقات تعليمية متعددة ، ومن ثم كان ذلك أكثر واقعية في التعرف على النمو القرائي للتلاميذ، ومقارنة ذلك بالمعايير العالمية ، وكذلك بما هو متوقع من التلاميذ، وفقا لمستوى تحسنهم في بداية القياس، وربما كان في ذلك ثقة ومصداقية أفضل من القياس لمرة واحدة أو مرات قليلة، وهذا ما أشارت إليه Shinn &Shinn (2002) أن القياس القائم على المنهج في القراءة، لا يقصد بها أن تكون تقييما شاملا للقراءة وليس أدوات تشخيصية فحسب ، وانما مقاييس للمخرجات العامة ، ومنبأ قوي على الأداء القرائي العام. إضافة إلى ما أظهرته دراسة Kilgus et al.,(2014) أن بيانات التقييم في القياس القائم على المنهج يمكن أن تستخدم في المسح، والتخطيط التعليمي، وضبط التقدم ، كما أن هذه البيانات يمكنها التنبؤ بالأداء المتكرر في القراءة والفهم القرائي لاحقا.

كما يمكن القول أن عملية قياس معدلات التحسن الفعلي للتلاميذ في اختبارات الطلاقة أحد المرتكزات والشروط الأساسية التي تؤسس عليها عملية إعادة تصنيف التلاميذ وفقا لمستوياتهم التعليمية ، ومن ثم إحتمالية اتخاذ القرار نحو هؤلاء التلاميذ بزيادة الهدف التعليمي في حالة كون تقدمهم مرتفع ويحققون مكاسب عالية وتقترب معدلات التحسن الفعلية من المعدلات العالمية أو تزيد، أو القرار بتغيير الاستراتيجية حال كون معدلات التحسن متوسطة إلا أنها غير كافية، وربما كان القرار ببرامج علاجية خاصة يتم تقديمها للتلاميذ ذوى خطر صعوبات التعلم عندما تقل معدلات التحسن الفعلية بشكل كبير عن المعدلات العالمية ، وربما المتوقعة ، وربما ينطبق ذلك كما في حالات كثيرة من تلاميذ الصف الثاني والثالث في الدراسة الحالية ، التي أظهرت عملية القياس تحسنا ضعيفا ربما لا يذكر، ومن هنا يمكن القول أن دقة القرار الصحيح في عملية التدخل العلاجي يتطلب في المقام الأول القياس المتكرر والرصد الدقيق لمستويات الأداء ، وربما احتاج الأمر لتكرار القياس.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها :

والذي ينص علي " يوجد تأثير لاختبارات القياس القائم على المنهج والمدة الزمنية ومستوى الصف في اختبار القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي .

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام برنامج SPSS وذلك لحساب تحليل التباين الشامل Univariate Analysis of Variance، للوقوف على التأثيرات المتنوعة والمتداخلة للمتغيرات المستقلة المتعددة على المتغير التابع الأداء على اختبار القراءة الجهرية ، والجدول (١٣) يوضح ذلك

جدول (١٣)

قيم تحليل التباين الشامل لاختبارات القياس القائم على المنهج والمدة الزمنية ومستوى الصف على اختبار القراءة الجهرية

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مربع إيتا
Correct Model	٧٤٧.٠٣	١٠١	٧.٤٠	*٥.٥٥	٠.٩٨
Intercept	١٥٠٧٣.٨	١	١٥٠٧٣.٨	*١١٣٠٥.٤	٠.٩٩
طلاقة قراءة الكلمة WRF	١٢٨.٥٧	٧	١٨.٣٧	*١٣.٧٧	٠.٨٩
طلاقة قراءة الكلمة لا معني لها NWF	١٢.٠٩	٦	٢.٠١	١.٥١	٠.٤٣
طلاقة قراءة القطعة PRF	٨.٩٥	٧	١.٢٨	٠.٩٦	٠.٥
المدة الزمنية TIME Duration	٧.١٤	٢	٣.٥٧	٢.٦٨	٠.٣١
مستوى الصف Grade level	١٧.٧١	١	١٧.٧١	*١٣.٢٨	٠.٥١
Interactions					
WRF* PRF	٦٤.٣٥	١٣	٤.٩٥	*٣.١٧	٠.٨٠
NWF* PRF	٣٤.٣٥	١٢	٢.٨٦	٢.١٥	٠.٦٨
WRF*NWR	٣٤.٢٥	٩	٣.٨	*٢.٨٥	٠.٦٨
Grade* TIME Duration	٠.٨٣	١	٠.٨٣	٠.٠٦	٠.٠٠
PRF*WRF*NWF	٤٤.٢٤	٨	٥.٥٣	*٤.١٥	٠.٧٣
Time Duration*PRF* WRF* NWF	٨.٣٥	٦	١.٣٩	١.٠٤	٠.٣٤
PRF*Grade*WRF* NWF	٩.٨٥	٨	١.٢٣	٠.٩٢٣	٠.٣٨
R Squared = .979 (Adjusted R Squared = .803)					

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة F جاءت دالة بالنسبة لمتغير طلاقة قراءة الكلمة WRF منفردة حيث جاءت قيمتها ١٣.٧٧ وجاءت دالة عن درجة حرية (٧) ومستوى دلالة ٠.٠٥، كما كان هناك تأثير واضح أيضا لمستوى الصف منفردا في مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث ، مما يدل على أن اختلاف مستوى الصف له دلالة واضح في التمييز بين تلاميذ الصف الثاني والصف الثالث في مهارات القراءة ، وعند تحديد تأثير التفاعل بين متغيرات اختبارت القياس القائم على المنهج والمدة الزمنية للتطبيق ومستوى الصف ظهر تأثير معنوي لتفاعل اختباري طلاقة قراءة الكلمة وطلاقة قراءة القطعة ، وربما كان هناك ارتباط واضح بين الاختبارين، فكلاهما يستهدفان قياس قدرة التلاميذ على القراءة ولكن في اختبار طلاقة قراءة الكلمة WRF تكون الكلمات منفردة ، بينما جاء التفاعل بين اختباري WRF، PRF له تأثير واضح في مهارات القراءة لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث ، كما جاء التفاعل بين الاختبارات الثلاثة للطلاقة دالا وله تأثير معنوي على مهارات الأداء القرائي ، كذلك يتضح من خلال قيمة مربع إيتا أن أعلي قيمة جاءت لاختبار طلاقة الكلمة WRF وهي قيمة مرتفعة تساوي ٠.٨٩، ثم التفاعل بين اختبار طلاقة الكلمة واختبار الطلاقة الشفهية ٠.٨٠،

كما كانت قيمة معامل مربع إيتا مرتفعة لتفاعل اختبارات الطلاقة الثلاثة ٠.٧٣ مما يعني أن هذه الاختبارات مجمعة لديها قدرة عالية على التنبؤ بالأداء القرائي لدى التلاميذ ، وربما أسهم متغير طلاقة قراءة الكلمة WRF في معنوية هذا التفاعل، وهناك تفاعلات كانت معاملاتها الاحصائية ضعيفة جدا، ومن ثم لم يتم ذكرها في الجدول ، وقد جاءت قيمة مربع إيتا متوسطة بالنسبة لمتغير مستوى الصف منفردا ٠.٥١.ونظرا لأن تحليل التباين أظهر معنوية قيمة F لبعض المتغيرات تم حساب معاملات الانحدار من خلال نموذج الانحدار المتعدد للوقوف على التأثيرات الحقيقة للمتغيرات ذات الدلالة في التأثير، وأظهرت النتائج أن طلاقة قراءة الكلمة هو المتغير صاحب التأثير الواضح في اختبار القراءة الجهرية لدى المشاركين، والجدول (١٤) يوضح ذلك

جدول (١٤)

نموذج الانحدار المتعدد لطلاقة قراءة الكلمة ومهارات القراءة

النموذج	المتغيرات	معامل الانحدار	خطأ القياس	قيمة t	R	R^2	Adj. R^2	SEE	قيمة F
القراءة	Constant	١٢.١٦	٠.٤٥	٢٦.٩	٠.٧٥	٠.٥٦	٠.٥٥	١.٧	١٣٩.٩
	WRF	١.١٦	٠.٠٩	١١.٨					

يتضح من جدول (١٤) أن قيمة متغير طلاقة قراءة الكلمة **WRF** جاءت دالة في النموذج مما يدل على تأثيرها في مهارات القراءة، وهو سبب معنوية تحليل التباين للانحدار، ويمكن تفسير ذلك كما يلي: جاءت قيمة معامل الارتباط R للنموذج (١) تساوي ٠.٧٥ ، وقيمة معامل التحديد ٠.٥٦ ، بينما قيمة معامل التحديد المعدل R تساوي ٠.٥٥، وهي دالة عند ٠.٠١ ، قيمة " ف " للنموذج ١٣٩.٩٦ وهي دالة عند ٠.٠١ ، أي أن ٥٦% من التغيرات في الأداءالقرائي وفقا لهذا النموذج ترجع إلى امتلاك التلاميذ لمستوى مرتفع من طلاقة قراءة الكلمة.

مناقشة نتائج الفرض الرابع :

أظهرت نتائج الفرض الرابع وجود تأثير معنوي دال لاختبار طلاقة قراءة الكلمة WRF كأحد اختبارات القياس القائم على المنهج من خلال قيمة F ودلالتها على الأداء القرائي المقاس باختبار القراءة الجهرية ، كما يتضح أن طلاقة قراءة الكلمة ظهر أن لها تأثير واضح منفردا، وكذلك عندما يتم ضم هذا المتغير مع اختبارات الطلاقة الأخرى ، كما أظهرت النتائج وجود تأثير واضح للصف الدراسي على الأداء القرائي، وأن كان أقل من تأثير الطلاقة اللفظية ، وربما يبدو ذلك منطقيا فتلاميذ الصف الثالث أكثر اكتسابا لمهارات القراءة وتفاعلا من المواد القرائية ، ربما كان للنمو اللغوي والعقلي دور في نمو مهارات القراءة ، وربما يتفق هذا مع Morgan&Sideridis(2006)، Madelaine & Wheldall (2005).

لقد أظهرت نتائج هذا الفرض اتساقا مع أدبيات البحوث التي أيدت التأثير البارز للطلاقة بأشكالها في تطور عملية القراءة لدى المتعلمين ، فلا نمو قرائي إلا من خلال تحقيق مستويات عالية من الطلاقة، وهذا مما جعل كثير يعتبرون قياس الطلاقة هو في حقيقته قياسا للمستوى القرائي للتلاميذ مثل محمد رياض أحمد (٢٠٠٩) Hudson et al.,(2005)

كما أوضح Hasbrouck &Tindal(2006) أن إجراءات القياس القائم على المنهج تستخدم بشكل واسع في تقييم الطلاقة القرائية الشفهية ، والتي تركز على مكونين هما الكفاءة والمعدل، كما تناولت كثير من الدراسات مثل Morgan &Sideridis,(2006) إلى أن الطلاقة القرائية مؤشر قوي للتمييز بين مرتفعي ومنخفضي مهارات القراءة ، ومن هنا كانت المستويات المنخفضة من الطلاقة منبأ جيدا بتعرض أصحابها لخطر صعوبات التعلم .

ومن ناحية أخري تشير Morgan et al.,(2012) أن طلاقة القراءة تعد عنصرا حاسما في لإتقان القراءة منذ صدور تقرير الرابطة العالمية للقراءة ، التي أعطت الطلاقة القرائية الدور الأكبر في عملية القراءة ولذا نشط كثير من الباحثين للتعرف عليها ودراستها ومن هنا تعدت تعريفاتها ، ومع ذلك فقد دارت جميعا في فلك القدرة على دقة وتلقائية القراءة ، مما يجعل القراءة أكثر سهولة وتوضيحا للمعني ، وأشارت Hosp et al., (2016) إلى أن الطلاقة القرائية منبأ جيد للنجاح القرائي والأكاديمي، كما توضح Rasinski et al.,(2009) أنه نظرا لأهمية طلاقة القراءة في رصد التقدم القرائي للتلاميذ في بداية المرحلة الابتدائية، فقد اعتمدت عليها كثير من مؤسسات تقييم القراءة، كما أوصت دراسات Yeo et al.,(2012) ، Baker et al.,(2008)، Fuchs et al.,(2001)، Hintze et al., (2000) بأهمية التقييم الفردي الدينامي للتلاميذ ذوي خطر صعوبات التعلم، واستخدام الممارسات القائمة علي تقييم مجالات الطلاقة القرائية لديهم مما يمكن من تلبية احتياجاتهم من خلال.

ومن هنا فقد أظهرت نتائج الفرض الرابع وجود تأثير دال لاختبارات القياس القائم على المنهج في الأداء القرائي المقاس باختبار الأداء القرائي وبالاختبارات التحصيلية المدرسية ، وجاء طلاقة قراءة الكلمة منفردة أكثر العوامل تنبؤا بالأداء القرائي لدى تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي، وجاءت المقاييس مجمعة دالة في تأثيرها على الأداء الأكاديمي، كذلك جاءت المدة الزمنية للقياس من خلال اختبارات القياس القائم على المنهج منفردة ذات تأثير على الأداء القرائي للتلاميذ في الصفين ، وهذا يعني أن تكرار القياس لفترات أفضل في رصد ومراقبة النمو والتطور القرائي للتلاميذ ، ومدى ملائمة استراتيجيات التعلم المستخدمة .

في ضوء النتائج التي تم عرضها ومناقشتها فإن الدراسة تخلص إلى :

- أن اختبارات القياس القائم على المنهج CBM لديها احتمالية تنبؤية عالية وحساسية مرتفعة نحو تشخيص التلاميذ ذوي خطر صعوبات تعلم القراءة ، وكذلك تحديد من ليس لديهم خطر صعوبات التعلم ، بما تتصف به من ارتباطها بالمستوى الحقيقي للتلاميذ ، هذا إضافة إلى دينامية القياس، وسهولته ، ودقة رصد النتائج وتحليلها ، كما أظهرت النتائج إمكانية استبعاد التلاميذ غير ذوي الصعوبات، إضافة إلى ارتفاع القيمة التنبؤية الإيجابية والسلبية وامكانية تحديد نسبة انتشار الانخفاض القرائي لدى التلاميذ، ومن ثم التنبؤ بالأداء القرائي لاحقا.
- يتيح استخدام إجراءات القياس القائم على المنهج الفرصة لرصد تقدم التلاميذ بشكل واقعي ومقارنة أدائه بالمتوقع منه ، وكذلك بالمعايير القومية ، وهذا بدوره إجراء هو الأكثر أهمية في قياس تطور القراءة لدى التلاميذ ، فهو بمثابة رصد لإتقان المهارات لدى التلاميذ، وهو بدور مكون أساسي في الوقوف على مستوى تقدم التلاميذ ، ومن ثم تقييم جودة العملية التعليمية ومدى مناسبتها للتلميذ، وتحديد مستوى الأداء المتوقع مستقبلا، كلك تحديد احتياجاته التعليمية والتي تكم في ثلاثة خيارات إما رفع خط الهدف عندما يكون التقدم القرائي بشكل كبير، إما تغيير الاستراتيجية لذوي التقدم التعليمي المتوسط، أو الإحالة للبرامج العلاجية وبرامج التعليم الخاص وذلك لذوى التقدم المنخفض وذوى خطر صعوبات التعلم .
- توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود أثر للجدول الزمني للقياس في معدلات تحسن الأداء القرائي الفعلي لتلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي على اختبارات القياس القائم على المنهج ، حيث تم تطبيق القياس المتكرر لمدة ١٦ أسبوعا وتم تقسيم هذه المدة ثلاث مراحل لرصد التحسن لكل حالة ولتحديد تأثير الفترات الزمنية الممتدة على أداء التلاميذ ، وأثبتت النتائج وجود تأثير للفترات الزمنية الممتدة على القياس وهذا ربما يكون أفضل من القياسات المتعددة في وقت واحد أو لفترات قصيرة متقاربة .
- توصلت نتائج الدراسة الحالية إلي إمكانية تنبؤ اختبارات القياس القائم على المنهج، والقائمة على الطلاقة القرائية بالأداء على اختبار القراءة الجهرية، وخاصة طلاقة قراءة الكلمة WRF، وهي أحد المهارات الأساسية التي تتكون لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي وتعد محورا لاكتساب أنماط الطلاقة الأخرى ، ومن ثم تحسن الأداء القرائي .

التطبيقات التربوية لنتائج الدراسة :

- تتناول الدراسة الحالية قضية تشخيص التلاميذ ذوي خطر صعوبات تعلم القراءة من تلاميذ الصفين الثاني والثالث الابتدائي ، وهي قضية مؤرقة للباحثين وخبراء التعليم وغيرهم ومن ثم فهي تقدم دليلا علميا لأحد التوجهات العالمية في رصد تقدم التلاميذ في القراءة هي اختبارات القياس القائم على المنهج باستخدام الطلاقة الشفهية بعيدا عن تلك الأساليب التقليدية التي يصيبها الضعف في كثير من الجوانب العلمية والإجرائية ، مما يجعلها غير كافية للوقوف على المستوى القرائي الحقيقي للتلاميذ في القراءة في مرحلة مبكرة من عملية التعلم .

- مما سبق من نتائج الدراسة فإن اختبارات القياس القائم على المنهج في القراءة تعد منبأ قويا للنجاح في الاختبارات المدرسية ، كما أن نتائج الدراسة الحالية تدعم استخدام هذه اختبارات كمقاييس تتمتع بالموثوقية والصلاحية للتعرف المبكر علي التلاميذ ذوي خطر صعوبات التعلم في القراءة ، ومن ثم إمكانية التدخلات العلاجية الفعالة

- إجراءات هذه الاختبارات تتم في داخل المدرسة ومن خلال المعلمين ، ولا تفرض عليها ، ومن ثم يكون كل العمل داخل جدرانها، وبالتأكيد يمكن تدريب المعلمين على تصميم وتطبيق وتحليل نتائج تلاميذهم بسهولة ويسر، وربما اقتراح إمكانية حل مشكلاتهم القرائية ، ويمكن أن يكون ذلك تحت توجيه ومتابعة من ذوى الخبرة والدراية .

- إن سهولة وبساطة إجراءات القياس القائم على المنهج وبما لا يتعارض مه إحكام التصميم ودقة التطبيق يجعل المعلمون يقبلون على تطبيقها، ويجعل نتائجها سريعة بما يمكن من تحديد مستويات التلاميذ ربما بعيدا عن الأساليب الإحصائية المعقدة ، وباستخدام ما يسمي بالتحليل البصري Visual Analysis الذي يسهل التدريب عليه .

- يعد التطبيق المتكرر للقياس القائم على المنهج والذي لا يتعارض مع روتينيات اليوم الدراسي أمرا مقبولا من إدارات المدارس ، بل ويجعلهم أكثر اندماجا وتعاونا في تطبيقه .

-ما توفره نتائج هذه الاختبارات من قاعدة بينات حقيقية لكل حالة من التلاميذ ييسر عملية المتابعة والمراقبة ، واتخاذ القرارات المتنوعة بما يناسب كل حالة .

- يعد أولياء الأمور شركاء فاعلين في القياسات القائمة على المنهج فالتواصل معهم من خلال نتائج أبنائهم أصبح أمرا يسيرا، فيمكنهم المتابعة مع المدرسة ، بل وربما أمكنهم تطبيق مثل هذه الاختبارات مع أبنائهم والوقوف على المستويات الحقيقية للأداء .

- توجه الدراسة الحالية أنظار الباحثين إلى هذا النوع من القياسات التي نحتاج إليها بصورة كبيرة في البيئة المصرية للوقوف على مستويات التلاميذ في القراءة والحساب والكتابة بشكل جيد، ومن ثم السعي لوضع معايير قومية لمستويات الأداء القرائي للتلاميذ .

البحوث المقترحة :

من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن إجراء دراسات مقارنة بين القياس القائم على المنهج في القراءة والحساب والكتابة لدى فئات عمرية مختلفة.

المراجع :

السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥). صعوبات فهم اللغة، ماهيتها واستراتيجياتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

المركز المصري للدراسات الاقتصادية (٢٠١٤). إطلاق تقرير التنافسية العالمية لعام ٢٠١٤-٢٠١٥ في مصر. متاح في

http://www.eces.org.eg/ar/EventDetails.aspx?Id=315&Type=2

زيدان أحمد السرطاوي (٢٠٠٦). تقييم صعوبات التعلم في القراءة. المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم، ١٩-٢٢ نوفمبر ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

محمد رياض أحمد (٢٠٠٩). استخدام استراتيجية القراءة المتكررة لزيادة الطلاقة وأثره في التعرف والفهم ودافعية القراءة لدى التلاميذ ذوى صعوبات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، *مجلة كلية التربية بأسيوط*، المجلد الخامس والعشرون، العدد الثاني، يوليو،٢٨٠-٣٥٤.

Abu-Hamour, B., Urso, A., & Mather, N. (2012). The relationships among cognitive correlates and irregular word, non-word, and word reading. *International Journal of Special Education*, 27 (1), 14-159

Allinder, R. M., & Eicher, D. D. (1994). Bouncing back: Regression and recoupment among students with mild disabilities following summer break. *Special Services in the Schools*, 8(2), 129-142.

Alonzo, J., Park, B.J., & Tindal, G. (2012). Examining the construct validity and internal structures of the easyCBM CCSS reading measures (Technical Report No. 1227). Eugene ,OR: Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

Alonzo, J., Ulmer, K., Tindal, G., & Glasgow, A. (2006). easyCBM online assessment system .http://easycbm.com. Eugene, OR: Behavioral Research and Teaching, University of Oregon.

Alonzo, J. &Tindal, G.,(2007). The Development of Word and Passage Reading Fluency Measures for use in a Progress Monitoring Assessment System. Behavioral Research and Teaching ,University of Oregon , Eugene.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental Disorders, (5th ed,). Washington, DC: American psychiatric Association.

Ardoin, S. P., & Christ, T. J. (2009). Curriculum-based measurement of oral reading: Standard errors associated with progress monitoring outcomes from DIBELS, AIMS web, and an experimental passage set. *School Psychology Review*,38, 266-283.

Baker, S.; Smolkowski, K.; Katz, R.; Fien, H.; Seeley, J.; Kameenui, E.;(2008). Proficiency in Low-Performing, High-Poverty Schools .*School Psychology Review*, 37,1,18-37 .

Bishop, A. G. (2003). Prediction of first-grade reading achievement: A comparison of fall and winter kindergarten screenings. *Learning Disability Quarterly*,26(3), 189-202.

Brookhart, S. M. (2013). The use of teacher judgment for summative assessment in the USA. Assessment in Education: *Principles, Policy & Practice*, 20 ,(1), 69-90.

Burke, M. D., & Hagan-Burke, S. (2007). Concurrent criterion-related validity of early literacy indicators for middle of first grade. *Assessment for Effective Intervention*, 32, 66-77.

Catts, H. W., Petscher, Y., Schatschneider, C., Bridges, M. S., & Mendoza, K. (2009). Floor effects associated with universal screening and their impact on the early identification of reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 162-176.

Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2013). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities*.48,(3),145-158 .

Chard, D., Katterlin -Geller, L., Baker, S., Doabler, C. & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities :status of the evidence. *Exceptional Children*,75(3)263-281.

Christ, T., J. (2003). The effects of passage-difficulty on CBM progress monitoring outcomes: Stability and accuracy. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences & Engineering*, 62(7), 3414.

Clemens, N. H., Shapiro, E. S., & Thoemmes, F. (2011). Improving the efficacy of first grade reading screening: An investigation of word identification fluency with other early literacy indicators. *School Psychology Quarterly*, 26,231-244.

Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bryant, J. D. (2006). Selecting at risk readers in first grade for early intervention:A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. Journal of Educational Psychology, 98, 394-409.

Cunningham A.E.,& Stanovich K. E.,(1997) Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. Developmental Psychology;33(6): 934-45.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52, 219-232.

Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507-526.

Deno, S.L. & Fuchs, L. S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for database special education problem solving .*Focus on Exceptional Children*, 19,(8), 1 - 15.

Deno, S. L., Reschly, A. L., Lembke, E. S., Magnusson,D., Callender, S. A., Windram, H., & Stachel, N.(2009). Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools,* 46, 44–55.

Deno, S.L. (2003). Curriculum-based measures: Development and perspectives. *Assessment for Effective Intervention*, 28(3), 3-12.

Erin, E.(2004).Relationship Between Curriculum-Based Measurement Reading and Statewide Achievement Test Mastery for Third Grade Students. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Education Specialist Department of Psychological and Social Foundations College of Education.

Fore, C., Burke, M.,& Martin, C. (2006). Curriculum-based measurement and problem-solving model: An emerging alternative to traditional assessment for African American children and youth. *Journal of Negro Education*, 75, 16–24

Fuchs, L. S. & Deno, S. L., (1994). Must instructionally useful performance assessment be based in the curriculum *? Exceptional Children*, 61,(1), 15-24.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1996). Combining performance assessment and curriculum-based measurement to strengthen instructional planning. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 183–192.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1997). Use of Curriculum-Based Measurement in Identifying Students with Disabilities. *Focus on Exceptional Children*,30,(3),1-16.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Treatment validity: A unifying concept for re conceptualizing the identification of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 204–219.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2002). Curriculum-based measurement: Describing competence, enhancing outcomes, evaluating treatment effects, and identifying treatment non responders. *Peabody Journal of Education*, 77, 64–84.

Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Hollenbeck, K. N., Hamlett, C. L., & Seethaler, P. M. (2011). Two-stage screening for math problem-solving difficulty using dynamic assessment of algebraic learning. *Journal of Learning Disabilities*,44, 372–380.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*,5, 239–256.

Fuchs, L.S. (2004). The past, present, and future of curriculum-based measurement research. *School Psychology Review*, 33, 188-192.

Good, R. H., & Kaminski, R. A. , & Dill, S. (2007). DIBELS ® Oral Reading Fluency. In R. H. Good & R. A. Kaminski (Eds.), Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (6th ed.). Eugene, OR: Institute for the Development of Educational Achievement.

Good, R. H., Simmons, D.C.& Kameenui, E. J. (2001). The importance and decision making utility of a continuum of fluency-based indicators of foundational reading skills for third-grade high stakes outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 5,(3), 257-288.

Gore N, Hastings R, Brady S.(2014). Early intervention for children with learning disabilities: Making use of what we know. *Tizard Learning Disability Review*.19(4):181.

Hallahan, D.Lioyd, J., Kauffman, J., Martenz, E., &Weiss, M. (2005). Learning Disabilities: Foundations, Characteristics, and Effective teaching (3rd Ed.)New York: Allyn &Bacon.

Hasbrouck, J. & Tindal, G. (1992). Curriculum based fluency norms for grades two through five. Teaching Exceptional Children, 24, 41–44.

Hasbrouck ,J.& Tindal ,G.,(2006) .Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*,59(7), 636-644.

Hintze, J. M., Shapiro, E. S., & Lutz, J. G. (1994). The effects of curriculum on the sensitivity of curriculum-based measurement in reading. *The Journal of Special Education, 28*(2), 188-202.

Hintze, J. M., Owen, S. V., Shapiro, E. S., & Daly, E. J.,(2000). Generalizability of oral reading fluency measures: Application of G theory to curriculum-based measurement. *School Psychology Quarterly*, 15(1), 52-68.

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

Hoover, J. J., & Mendez-Barletta, L. M. (2008). Considerations when assessing ELLs for special education. In J. K. Klingner, J. J. Hoover, & L. Baca (Eds.). Why do English language learners struggle with reading (93-108). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hosp ,M., Hosp ,J.(2002). Curriculum-Based Measurement for Reading, Spelling, and Math: How to do it and Why?. Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 45 (1), 1-7

Hosp, M. K., & Hosp, J. (2003). Curriculum-based measurement for reading, math, and spelling: How to do it and why. Preventing School Failure, 48,(1), 10-17.

Hosp , M. K., & Hosp, J. &Howell ,K,W., (2016).The ABCs of CBM: A Practical Guide to Curriculum Based Measurement. New York: The Guilford Press.

January, S.-A. A., & Ardoin, S.(2015).Technical adequacy and acceptability of curriculum-based measurement and the Measures of Academic Progress. *Assessment for Effective Intervention*,41(1),3-15.

January ,S.A., Ardoin ,S. ,Christ, T.J .Eckert ,T .L. ,White ,M.J.,(2016).Evaluating the Interpretations and Use of Curriculum-Based Measurement in Reading and Word Lists for Universal Screening in First and Second Grade. *School Psychology Review*,45 (3) 310-326.

Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for service delivery in an RTI framework: Candidate measures. *School Psychology Review*, 36, 560-582.

Jenkins, J. R., Schulze, R. F., Mari, A., Hasbaugh ,G. A., (2017). Curriculum-Based Measurement of Reading Growth: Weekly Versus Intermittent Progress Monitoring. Exceptional *Children*,84(1) 42 -54

Johnston, P. H., & Rogers, R. (2002). Early literacy development: The case of "informed assessment". In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (pp. 377-389). New York, NY: Guilford Press.

Jung, G.P., & Kristen L. McMaster, K.,(2017).Classification Accuracy of Curriculum-Based Measures for Beginning Writers in First Grade.

Kettler, R. J., & Albers, C. A. (2013). Predictive validity of curriculum-based measurement and teacher ratings of academic achievement. *Journal of School Psychology*, 51, 499–515.

Kettler, R. J., & Feeney-Kettler, K. A. (2011). Screening systems and decision making at the preschool level: Application of a comprehensive validity framework. Psychology in the Schools, 48, 430–441.

Kilgus, S. P., Methe, S. A., Maggin, D. M., & Tomasula, J. L. (2014). Curriculum-based measurement of oral reading (R-CBM): A diagnostic test accuracy meta-analysis of evidence supporting use in universal screening. *Journal of School Psychology*, 52, 377–405.

Klingbell,D.,Mccomas ,J .Burns ,M.,& Helman ,L.,(2015).Comparison of predictive validity and diagnostic accuracy of screening measures of reading skills. *Psychology in the Schools*, 52(5), 500-514.

LaTowsky,R.J., Cummiskey,C.&Collins.(2013). Egypt Grade 3 Early Grade Reading Assessment Baseline. RTI International, EdData II Technical and Managerial Assistance. USAID/Washing.

Lo ,Y. Y. Wang, C. & Haskell, S.(2009). Examining the impacts of early reading intervention on the growth rates in basic literacy skills of at-risk urban kindergarteners. *The Journal of Special Education* 43,(1), pp. 12–28, 2009.

Madelaine,A. & Wheldall,K. (2005).Identifying low progress readers: Comparing teacher judgment with a curriculum based measurement procedure. *International Journal of Disability Development and Education*(52),33-42.

Marston, D., Mirkin, P., & Deno, S. (2001). Curriculum-based measurement: An alternative to traditional screening, referral, and identification. *The Journal of Special Education*, 18(2), 109-117.

McMaster K. L. & Campbell,H.(2008) "New and existing curriculum-based writing measures: technical features within and across grades," School Psychology Review, vol. 37, no. 4, pp. 550–566

McGlinchey ,M., &Hixson, M.,(2004).Using Curriculum-Based Measurement to Predict Performance on State Assessments in Reading. *School Psychology Review*,33(2), 193-203

Morgan PL, Sideridis G, Hua Y. (2012).Initial and over-time effects of fluency interventions for students with or at risk for disabilities. *The Journal of Special Education*, 46(2),94–116.

Morgan PL, Sideridis GD.(2006) Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*,21(4),191–210.

Muyskens ,P. Betts, J. Y. Lau ,M. & Marston ,D.(2009).Predictive Validity of Curriculum-Based Measures in the Reading Assessment of Students who are English Language Learners. *The California School Psychologist*, 14,11-23.

Petretto ,D., & Masala ,C.,(2017). Dyslexia and Specific Learning Disorders: New International Diagnostic Criteria. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*, (3)3,1-5.

Popham, W. J. (2009). A process-not a test. *Educational Leadership*, April, 85-86.

Rasinski T, Homan S,.& Biggs M. (2009).Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2/3),192-204.

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.

Richards C, Pavri S, Golez F, Canges R, Murphy J. (2007).Response to Intervention: Building the Capacity of Teachers To Serve Students with Learning Difficulties. *Issues in Teacher Education,Fall*,16(2):55-64.

Poncy, B. C., Skinner, C. H., & Axtell, P. K. (2005). An investigation of the reliability and standard error of measurement of words read correctly per minute using curriculum-based measurement. *Journal of Psych educational Assessment*, 23, 326–338.

Scott P. A.& Claire M. R.(2008).Evaluating Curriculum-Based Measurement from a Behavioral Assessment Perspective. *The Behavior Analyst Today*, 9(1) 36-49.

Schwanenflugel, P., Meisiner, E., Wisenbaker, J., Kuhn, M., Strauss, G. & Morris, R.(2006). Becoming a fluent and automatic reader in the early elementary school years. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 496-522.

Schwartz, D., & Gorman, A. H. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology,* 95(1), 163-173.

Shapiro, E. S., Keller, M. A., Lutz, J. G., Santoro, L. E., & Hintze, J. M. (2006).Curriculum-based measures and performance on state assessment and standardized tests: Reading and math performance in Pennsylvania. *Journal of Psycho educational Assessment*, 24(1), 19-35.

Shinn, M. R., Ysseldyke, J. E., Deno, S. L., & Tindal, G. A. (1986). A comparison of differences between students labeled learning disabled and low achieving on measures of classroom performance .*Journal of Learning Disabilities*, 19(9), 545-552.

Shinn, J., Deno, S. L., & Espin, C. (2000). Technical Adequacy of the Maze Task for Curriculum-based Measurement of Reading Growth. *Journal of Special Education*, 34(3), 164-172.

Shinn, M. R., & Shinn, M. M. (2002). AIMS web training workbook: Administration and scoring of Reading Curriculum Based Measurement (R-CBM) for use in general outcomes measurement. Available from www.aimsweb.com.

Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. Journal of Learning Disabilities, 38, 387–39

Stecker, P.M., & Fuchs, L.S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 128-134.

Tindal ,G.,(2013). Curriculum-Based Measurement: A Brief History of Nearly Everything from the 1970s to the Present. Hindawi Publishing Corporation, ISRN Education, http://dx.doi.org/10.1155/2013/958530.

Tucker, J. (1985). Curriculum-based assessment: An introduction. *Exceptional Children*,52(3) 266-276.

U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, (2017).Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database, retrieved from : http;//www2.ed.gov/programs/osepidea /618-data/state-level-data-files/index .html #bcc.

Valladolid ,V.C.,(2015). Development and Validation of Curriculum-Based Measurement (CBM) for Identifying Students with Reading Difficulties. *Educational Measurement and Evaluation Review*,6,2-10.

Vanderwood, M. L., Linklater, D., & Healy, K. (2008).Predictive accuracy of nonsense word fluency for English language learners. *School Psychology Review*, (37), 5-17.

Van Norman ,E.R., &Christ, T.J.,(2016).Curriculum-Based Measurement of Reading: Accuracy of Recommendations From Three-Point Decision Rules. *School Psychology Review*,(45), 3, 296-309.

Van Norman ,E.R., &Christ, T.J.,(2017). Curriculum-Based Measurement of Reading Progress Monitoring :The Importance of Growth Magnitude and Goal Setting in Decision Making. *School Psychology Review*,46 (3), 320-328

Whinnery, K. W., & Fuchs, L. S. (1992). Implementing Effective Teaching Strategies with Learning Disabled Students through Curriculum-Based Measurement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(1), 25-30.

Wesson, C. L. (1992). Using Curriculum-Based Measurement to Create Instructional Groups. *Preventing School Failure*, 36(2), 17-20.

Yeo, S., Kim, D. I., Branum-Martin, L., Wayman, M. M., & Espin, C. A. (2012). Assessing the reliability of curriculum-based measurement: An application of latent growth modeling. *Journal of School Psychology*, 50, 275-292.

Zumeta, R. O., Compton D. L., Fuchs, L.S. (2012). Using word identification fluency to monitor first-grade reading development. *Exceptional Children,* 78(2), 201-220.