

التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي التقييم الجماعي التجريبي



بيانات تعليمية 2، الدعم الفني والإداري، مهمة رقم 27

رقم العقد: BPA#EHC-E-00-04-00004-00

المهمة رقم: 27

رقم الأمر: AID-263-BC-14-00002

يونيو 2014

تم إصدار هذا التقرير لتقديمه للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية للمراجعة، وتم إعداده بواسطة المعهد الثلاثي للأبحاث.

التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي

التقييم الجماعي التجريبي

المهمة رقم 27

تم إعداده للتدريب و التعليم بالوكالة الأمريكية للتنمية الدولية / مصر
الوحدة 54902

APO AE 09839-4902

قام بإعداده

RTI International
3040 Cornwallis Road

Post Office Box 12194
Research Triangle Park, NC 27709-2194

RTI International هي علامة مسجلة للمعهد الثلاثي للأبحاث

آراء الكاتب المتضمنة في هذا التقرير لا تعكس بالضرورة آراء الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية أو آراء حكومة الولايات المتحدة الأمريكية.

جدول المحتويات

ب	قائمة الأشكال
ب	قائمة الجداول
ج	شكر وتقدير
د	الملخص التنفيذي
1	المنهجية
2	تشكيل عينة المدارس والعينة الطلابية
2	أداة التقييم الجماعي
3	التدريب، وجمع البيانات، وإدخال البيانات
4	النتائج
6	معامل الاتساق الداخلي
8	معامل الصدق التزامني
10	تقييم البنود الفردية
13	موجز النتائج
14	الحدود والتوصيات ومقترحات لبحوث أخرى
14	التحديات الأساسية التي واجهت التقييم الجماعي
15	فوائد ومزايا التقييم الجماعي
17	التوصيات
21	ملحق أ - أدوات التقييم لمهارات القراءة في الصف الثالث في 2014: التقييم الفردي والتقييم الجماعي

قائمة الأشكال

- الشكل 1: التقييم الفردي مقابل التقييم الجماعي - توزيع الدرجات بالعلاقة بمهمة قراءة كلمات ليس لها معنى ... 6
- الشكل 2: تعيين النقاط الإحصائية على "مخطط الصندوق ذي العارضتين" بالعلاقة بالمهام الفرعية بالتقييم الفردي..... 10
- الشكل 3: تعيين النقاط الإحصائية على "مخطط الصندوق ذي العارضتين" بالعلاقة بالمهام الفرعية بالتقييم الجماعي 11
- الشكل 4: مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ومهمة الفهم القرائي - التقييم الفردي 12
- الشكل 5: مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ومهمة الفهم القرائي - التقييم الجماعي 13
- الشكل 6: النتائج الناجمة عن تعديل تصميم التقييم الجماعي بالعلاقة بـ 12 تلميذة/ة 18

قائمة الجداول

- الجدول 1: مقارنة أداة التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى وأداة التقييم الجماعي 3
- الجدول 2: استعراض وصفي للتقييم الجماعي 5
- الجدول 3: استعراض وصفي للتقييم الفردي 5
- الجدول 4: معامل الاتساق الداخلي بالنسبة للتقييم الفردي 7
- الجدول 5: معامل الاتساق الداخلي بالنسبة للتقييم الجماعي 7
- الجدول 6: العلاقات التبادلية الثنائية بين المهام الفرعية ضمن التقييم الفردي 8
- الجدول 7: العلاقات التبادلية الثنائية بين المهام الفرعية ضمن التقييم الجماعي 8
- الجدول 8: معامل الصدق التزامني بين التقييم الفردي والتقييم الجماعي 9

شكر وتقدير

يود طاقم العمل المعني بتأليف هذا التقرير أن يُبرز - بخالص عبارات الشكر والتقدير - كافة أوجه الإسهام والدعم التي تم توفيرها من جانب فرق التعليم التابعة لكل من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/ مصر ووزارة التربية والتعليم على حد سواء في إطار تطبيق مكون التقييم الجماعي الاسترشادي ضمن التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث الابتدائي. وعلى مستوى الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في مصر، نتقدم بكلمات الشكر والتقدير إلى كل من ليزا فرانثيت مدير برنامج التعليم وهالة الصرفي كبير إخصائي التعليم بشأن الدعم الذي تم تقديمه من جانبهما في إطار التصميم الاستراتيجي والقيادة الفعالة لهذا التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث بحيث يشتمل التقييم على مكون التقييم الجماعي المُشار إليه، كما نتوجه بكلمات التقدير إلى ميتش كيري، والذي يُمثل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية/ واشنطن، إزاء التوجيهات التي عمد إلى تقديمها في إطار برنامج توفير البيانات لدعم قطاع التعليم في آسيا والشرق الأوسط. ومجدداً، اضطلعت هناء قاسم حسانين، بصفتها مدير وحدة دعم القراءة بالصفوف الدراسية الأولى والتابعة لوزارة التربية والتعليم، بدور محوري في إنجاح عملية التنفيذ وتعبئة الدعم على مستوى وزارة التربية والتعليم على كافة المستويات في إطار التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، بما في ذلك تطبيق التقييم الجماعي المُشار إليه.

تم تصميم أداة التقييم الجماعي بواسطة معهد تراينجل الدولي للبحوث، مع الاستعانة بمساعدات فنية من جانب مدينا كوردا بالتعاون مع دكتور جوناثان ستيرن ودكتور إيمي ملكاهي - دون ودكتور مارجريت دوبيك ودكتور سمير شفيق حبيب. وقد تولي دكتور جوناثان ستيرن مسؤولية قيادة طاقم التأليف المعني بكتابة هذا التقرير. واضطلع كل من دكتور سمير شفيق حبيب إخصائي تعليم بشمال إفريقيا وأستاذ أحمد اسماعيل في إطار معهد تراينجل للبحوث، وللذين سبق لهما شغل وظيفتي مدير المشروع ونائب مدير المشروع في إطار مشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات، بمسؤولية التواصل المباشر مع وزارة التربية والتعليم فيما يتعلق بمهام تخطيط التقييم الجماعي، وإعداد وتجريب النسخة العربية من أداة التقييم، وحشد دعم المتخصصين والخبراء في وزارة التربية والتعليم بما يضمن توفير الخبرات المتميزة والدورات التدريبية في مجال تقييم مهارات القراءة بالصفوف الدراسية الأولى، بالإضافة إلى تزويد هذه الكوادر البشرية في وقت لاحق بدورة تدريبية لتمكينها من تطبيق التقييم الجماعي. وقد اختص دكتور روبرت جيه لاتوسكي، بصفته المدير الميداني للتقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث، بمسؤولية إدارة التطبيق الميداني مع تقديم المساعدة في إطار كتابة هذا التقرير.

وعلى مستوى معهد تراينجل الدولي للبحوث (RTI International)، اضطلعت مدينا كوردا بمسؤولية القيادة العامة لمهمة التقييم، مع الاستزادة بدعم من جانب روكسان زيونيا، وديفيد هاربين، حيث اضطلع كل منهما بإدارة الجوانب المالية والتعاقدية المرتبطة بالتقييم. ونتوجه بخالص عبارات الشكر والتقدير إلى جميع هذه الأطراف إزاء المساهمات التي تم تقديمها بغرض إنجاح مكون التقييم الجماعي الاسترشادي الذي تم إطلاقه في إطار التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث في جمهورية مصر العربية.

الملخص التنفيذي

وصف العينة

تم اختيار عينة تتألف من 200 طالب وطالبة من إجمالي 6 مدارس ابتدائية حكومية للاشتراك في هذا التقييم الاسترشادي. وقد تم اختيار المدارس المشاركة، والتي تقع جميعها في منطقة القاهرة الكبرى، عن طريق توظيف أساليب غير عشوائية من جانب وزارة التربية والتعليم بناء على مدى توافر الحجرات الدراسية أو القاعات الشاغرة التي يتسنى إجراء عملية التقييم داخلها. وقد تم اختيار المدارس والتلاميذ بشكل مقصود، بحيث تقتصر العينة التي يتم اختيارها على تلك الفئة من التلاميذ التي تتمتع بمهارات قرائية متوسطة إلى متقدمة.

وعلى مستوى كل مدرسة من المدارس الستة التي تم تحديدها، تم اختيار عدد يتراوح بين 30 إلى 35 تلميذ/ة الصف الثالث للاشتراك في التقييم الجماعي التجريبي. ومن بين مجمل العينة التي اشتملت على 200 تلميذ/ة، تم تحديد ورصد إجمالي 195 ملاحظة تخلو من أية قيم مفقودة للاستعانة بها في هذه التحليلات. وقد تم إخضاع عدد إضافي مكون من 12 تلميذ للاختبار في إطار مدرسة سابعة تم اختيارها، بغرض تقييم الأثر الناجم عن إدخال بعض التعديلات الطفيفة في عملية التقييم.

مدخل التقييم

ينطوي الغرض من هذا التطبيق الاسترشادي على شقين، وفقاً لما يلي: (1) فحص معامل ثبات (موثوقية) أداة التقييم الجماعي من حيث قياس مؤشر القراءة بالصفوف الأولى؛ و(2) تحديد إمكانية توظيف التقييم الجماعي باعتباره بديل جزئي يمكن الاستعاضة به عن تقييم مهارات القراءة بالصفوف الأولى الذي يتم تطبيقه بشكل فردي.

وسعيًا إلى التجاوب مع الشق الأول من هذا الغرض، تحرص هذه الدراسة على توظيف مقياس اصطلاحي (معياري) لتحديد معامل الاتساق الداخلي (internal consistency). ويتم قياس الاتساق الداخلي استناداً إلى العلاقات التبادلية بين مختلف عناصر الاختبار، بما يكفل تحديد قدرة هذه العناصر على قياس ذات المؤشر العام. وفي هذه الحالة، يتمثل هذا المؤشر الضمني في القدرة على القراءة.

وفيما يتعلق بالشق الثاني من الغرض من الدراسة البحثية، فمن الضروري فحص العلاقات التبادلية القائمة بين التقييم الجماعي والتقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى عن طريق التحقق من معامل الصدق التزامني (concurrent validity). ويتم تعريف معامل الصدق التزامني باعتباره مؤشر يُدلل على مدى ارتباط اختبار محدد بمقياس سبق وأن تم التحقق من صحته وفعاليته. وفي هذه الحالة، يتمثل هذا المقياس الذي سبق وأن تم التحقق من مستوى الصدق والصحة التي يتمتع بها في التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى، بينما يتمثل الاختبار الجديد في التقييم الجماعي الاسترشادي. وقد تسنى إجراء هذا التحليل لأن جميع التلاميذ بالعينة التي تم تشكيلها طُبّق عليها كل من التقييم الجماعي والتقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى على حد سواء.

النتائج

بشكل عام، كان أداء التلاميذ جيداً في كل من التقييم الجماعي والتقييم الفردي على حد سواء. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتائج قد سبق توقعها، نظراً لأنه جرى بالفعل مطالبة جميع المدارس التي تم استهدافها في إطار العينة بانتقاء تلك الفئة من التلاميذ التي تتميز بارتفاع مهارات القراءة على مستوى الصف الثالث بغرض الاشتراك في هذا التقييم

التجريبي. وبالرغم من ذلك، تجاوز متوسط الدرجات الذي تم إحرازها بالعلاقة بالمهام الفرعية الواردة في التقييم الجماعي بشكل ملحوظ متوسط الدرجات الذي تم إحرازها بالعلاقة بالمهام الفرعية المقابلة في التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى. وعلاوة على ما تقدم، تقلص مستوى التباين الذي تم رصده في الدرجات المُحرزة عبر المهام الفرعية المتضمنة في التقييم الجماعي. وتفيد الدلائل التي يمكن استنباطها بناء على ارتفاع الدرجات المُحرزة أن الاختبار المستخدم في التقييم الجماعي كان على درجة عالية من السهولة (أو قصور عملية تطبيق الاختبار أو الأمرين معاً)، علماً بأن انعدام التباين قد أدى إلى تعذر تقييم معامل الصدق التزامني.

معامل الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الاتساق الداخلي لكل من التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى والتقييم الجماعي على حد سواء. ووفقاً لما هو متوقع، شهد معامل الثبات ارتفاعاً بالعلاقة بالتقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى، علماً بأنه قد سبق التحقق من معامل الصدق بالعلاقة بالتقييم الفردي (بواقع ٠,٨٣). وعلى النقيض، أسفرت نتائج الاتساق الداخلي بالعلاقة بالتقييم الجماعي عن تحقيق درجة ٠,٥٦، بناء على مقياس ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) - وهو بمثابة مؤشر لقياس ثبات الاختبار)، علماً بأن هذه الدرجة تتخفف عن الحد الأدنى الاصطلاحي لمعامل الاتساق (conventional internal consistency threshold) الذي يُقدر بدرجة ٠,٧٠. وتفيد الدلائل المُستقاة من انخفاض معامل الاتساق الداخلي بعجز التقييم الجماعي الاسترشادي عن قياس قدرة التلاميذ على القراءة على نحو يتميز بالثبات والموثوقية.

معامل الصدق التزامني

خضع معامل الصدق التزامني بالعلاقة بالتقييم الاسترشادي للفحص عن طريق تحديد العلاقات التبادلية (correlations) بين المهام الفرعية القائمة عبر التقييمين (الفردي والجماعي) ووفقاً لما تشير إليه النتائج، فإنه هناك فقط نصف علاقات الارتباط دالة إحصائياً عبر التقييمين. وحتى عند المقارنة المباشرة بين المهام الفرعية (على سبيل المثال: التعرف على أصوات الحروف في التقييم الجماعي بمقارنة التعرف على أصوات الحروف في التقييم الفردي)، وجد أن نصف علاقات الارتباط كانت ذات دلالة إحصائية (أي، مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية، ومهمة الفهم القرائي، ومتاهة الفهم). فضلاً عما سبق، اقتصر الوضع على متاهة الفهم باعتبارها المهمة الفرعية الوحيدة الواردة في التقييم الجماعي و التي حصلت على معامل ارتباط دال لجميع المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي.

وفيما يتعلق بمدى قوة معامل الارتباط، هناك معاملان للارتباط وُجداً متوسطين أو معتدلين - بواقع 0.43 (مهمة متاهة الفهم بالتقييم الجماعي - مهمة فهم المسموع بالتقييم الفردي) وبواقع 0.50 (مهمة متاهة الفهم بالتقييم الجماعي - مهمة متاهة الفهم بالتقييم الفردي) - بينما تم تصنيف جميع معاملات الارتباط الأخرى باعتبارها ضعيفة للغاية أو منعدمة. ويدل هذا الوضع على انخفاض معامل الصدق التزامني بين التقييم الجماعي والتقييم الفردي إلى حد بعيد، وهو ما يؤيد ضرورة الامتناع عن توظيف الاختبار الجماعي باعتباره بديل عن التقييم الفردي، ما لم يتم إجراء مراجعات جوهرية.

موجز النتائج

تُفيد الدلائل التي تم استمداها من ارتفاع الدرجات المُحرزة عبر كافة المهام الفرعية بقصور أداة التقييم الجماعي التي خضعت للدراسة الاستطلاعية في مصر، وهو الأمر الذي يقتضي إجراء مراجعات بغرض تعديلها وإعادة تطوير الاختبار بحيث يصلح لأغراض التطبيق المستقبلي. ويتم تأكيد هذه النتائج بصورة أكبر بناء على انخفاض معامل الاتساق الداخلي للاختبار، جنباً إلى جنب مع تدني معامل الصدق التزامني بين التقييم الجماعي والتقييم الفردي. ومن الجدير بالذكر أن انعدام التباين بين الدرجات التي يتم إجازها ضمن المقاييس الفرعية يتسبب في تعذر إمكانية التمييز على نحو ملائم بين الفئات الطلابية التي تُحرز درجات مرتفعة وتلك الفئات الطلابية التي تُحرز درجات منخفضة. وفي نهاية المطاف، لا تتوفر دلائل قد تُفيد بإمكانية توظيف النسخة الاسترشادية من التقييم الجماعي كبديل (أو ربما كمكون تكميلي) يحل محل التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى.

دلالات وتوصيات

أدت الملاحظات الميدانية التي تم رصدها، مصحوبة بالنتائج التي ترتبت عن هذا التقييم الاسترشادي، إلى تحديد ثلاثة تحديات رئيسية ترتبط بتصميم وتطبيق هذا التقييم الجماعي الاسترشادي، وفقاً لما يلي: (١) الفرصة السانحة أمام التلاميذ لتخمين الأجوبة؛ و(٢) الفرصة السانحة أمام التلاميذ لنسخ الأجوبة من زملاء بالفصل الدراسي؛ و(٣) صعوبة قياس مستوى الطلاقة في القراءة الصامتة والفرصة السانحة أمام التلاميذ للمغالاة في تقدير الأداء القرائي. وسعيًا إلى التصدي لهذه التحديات، يمكن استخلاص مجموعة من التوصيات، وفقاً لما يلي: (١) الاستعاضة عن أسئلة الاختيار من متعدد بأسئلة انشائية مفتوحة الاستجابة (أو زيادة عدد بدائل الأجوبة المطروحة للاختيار مع مراعاة أهمية المشتتات)؛ و(٢) تحديد الطول الأكثر ملائمة للنص المقروء الذي يدرج في التقييم الجماعي (مع الإقرار بتعذر قياس مستوى الطلاقة في القراءة الشفهية في الوقت الراهن)؛ و(٣) تجريب أدوات التقييم المستقبلية عن طريق الاستعانة بعينات عشوائية من التلاميذ؛ و(٤) تقييم مدى جدوى التقييمات الجماعية وفقاً للمهمة الفرعية ووفقاً للصف الدراسي؛ و(٥) مراعاة الوضوح في تحديد الأهداف المرجوة من التقييمات الجماعية وذلك لاستخدامها في أغراض مستقبلية.

وفي الختام، فإنه عند التغلب على هذه التحديات الرئيسية، ومن خلال إجراء هذه المراجعات الضرورية على مستوى تصميم وتطبيق التقييم الجماعي، يمكن الاعتقاد بأنه يمكن تحقيق الفوائد والمزايا المتوقعة من التقييم الجماعي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى في إطار التطبيقات المستقبلية.

المنهجية

اشتمل التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث في مصر على تقييم جماعي استرشادي لمهارات القراءة. وتمثل الغرض من هذا التقييم الاسترشادي في إخضاع أداة التقييم الجماعي للتجريب الميداني عن طريق مقارنة نتائج التقييم الجماعي مقابل نتائج التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى وذلك داخل سياق مدرسي اعتيادي. ويُعد هذا الإجراء بمثابة التطبيق الأول وغير المسبوق لبروتوكول تقييم جماعي يُدار باللغة العربية من أجل قياس مهارات القراءة بالصفوف الأولى.

وفي إطار التقييم الاسترشادي، تم التخطيط لاستهداف تقييم ٢٠٠ تلاميذ بالصف الثالث عن طريق استخدام أداة فردية لتقييم مهارات القراءة بالصفوف الأولى جنباً إلى جنب مع أداة تقييم جماعي. وقد تم إسناد أرقام متطابقة لكل من استمارة التقييم الفردي لمهارات القراءة وورقة الاستجابة الفردية المرتبطة بالتقييم الجماعي وذلك على مستوى كل تلميذ/ة بشكل فردي، بما يكفل إمكانية المقارنة بين أداء كل تلميذ/ة على حده بالعلاقة بكل مقياس من المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي والتقييم الجماعي على حد سواء. وبالرغم من اختلاف محتويات المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي عن محتويات المهام الفرعية الواردة بالتقييم الجماعي، غير أنه قد تم تصميمها على نحو يدعم قابلية المقارنة بينها، من حيث مستوى الصعوبة التي تتميز بها. وسعيًا وراء تلافي أي شكل من أشكال التحيز المنهجي الذي قد ينشأ عن ترتيب عمليتي اختبار التلاميذ، التزمت نصف العينة التلاميذ باستكمال التقييم الفردي قبل المشاركة في التقييم الجماعي؛ بينما التزم النصف الآخر من العينة التلاميذ بالمشاركة في التقييم الفردي في أعقاب التقييم الجماعي.

وقد خضعت عملية تطبيق التقييمات الجماعية السبع (٧) - بواقع تقييم واحد في كل مدرسة من المدارس السبعة (٧) التي تم اختيارها - لرصد دقيق ومتابعة وثيقة بناء على جدول زمني محدد. وقد تم الاستفسار من المقيمين ممن شاركوا في هذه العملية بغرض قياس وتقييم الجوانب النوعية للخبرات المرتبطة بتوظيف منهجية التقييم الجماعي، جنباً إلى جنب مع التقييم الفردي لمهارات القراءة. وتم تصوير التقييم الجماعي الذي جرى تطبيقه في إحدى المدارس بشكل احترافي باستخدام كاميرا فيديو بغرض توفير سجل مرئي يرصد هذه العملية. وتم تطبيق 6 تقييمات - من أصل التقييمات السبع الجماعية - داخل حجرات دراسية بالمدارس التي تم اختيارها؛ بينما تم إجراء التقييم السابع داخل مُدرج دراسي كبير. وجرى تطبيق التقييم الفردي لمهارات القراءة في عدد يتراوح بين 3 إلى 4 حجرات دراسية داخل كل مدرسة من المدارس المشاركة، مع تخصيص عدد يرقى إلى 2 مقم لكل حجرة دراسية .

وفي إطار تطبيق كل تقييم من التقييمات الجماعية، بواقع ٣٥ تلميذ/ة بالصف الثالث لكل تقييم، وفقاً لما هو مُخطط، التزم قائد التقييم الجماعي بتقديم إرشادات شفوية للتلاميذ قبل إجراء كل مهمة فرعية من المهام المتتالية. وتم توجيهه للتلاميذ بشأن كيفية إجراء كل مهمة فرعية، فضلاً عن كيفية مراعاة الدقة في التأشير (وضع علامة) على الأجوبة التي يتوصل إليها التلاميذ بالعلاقة بالأسئلة الشفهية التي يتم طرحها، بالإضافة إلى أسئلة الاختيار من متعدد الواردة في أوراق الاستجابة الفردية. وعند هذه المرحلة، اقتصرت إمكانية التحدث على قائد التقييم الجماعي. وتم توجيه التلاميذ بشأن ضرورة التزام الصمت طوال عملية التقييم الجماعي: عدم جواز الإجابة بصوت جهوري، وعدم جواز القراءة بصوت جهوري، وعدم جواز طرح الأسئلة، وعدم جواز إلقاء تعليقات. وفيما يتعلق بالمهام الفرعية المتصلة بالطلاقة في القراءة الشفهية ومناهة الفهم، استعاض التقييم الجماعي بمقياس القراءة الصامتة عن مكون القراءة الجهورية الوارد في التقييم الفردي. وأثناء تطبيق التقييم الجماعي، تم احتساب الوقت المخصص لكل مهمة فرعية

بواسطة مُقيم مُساعد. وتم الاستعانة بالعدد من المتبقي من المقيمين في أغراض المراقبة والملاحظة والمساعدة في تقديم الإرشادات ومتابعة التلاميذ.

تشكيل عينة المدارس والعينة الطلابية

سعيًا إلى تطبيق كل من التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى والتقييم الجماعي مع ذات عينة التلاميذ في إطار يوم دراسي واحد، تم توزيع عينة التلاميذ المُخطط لها - والتي تتألف من ٢٠٠ تلميذ/ة بالصف الثالث - على 7 مدارس. وعلى مستوى كل مدرسة من المدارس الستة (٦)، شارك عدد يتراوح بين ٣٠ إلى ٣٥ تلميذ/ة في التقييم الفردي والتقييم الجماعي على حد سواء. وسعيًا إلى خفض عدد المقيمين المشاركين في هذه التقييمات بما يكفل تعزيز قابلية المقارنة على مستوى النتائج وأيضاً على مستوى التطبيق، تم الاستعانة بفريقيين، يضم كل منهما ٦ مقيمين بغرض استكمال التقييمات داخل مدرستين (٢) كل يوم. وقد خضع 12 تلميذ/ة للاختبار داخل المدرسة السابعة النهائية بغرض تقييم الأثر الناجم عن إدخال بعض التعديلات الطفيفة في عملية التقييم.

وفي إطار التطبيق الاسترشادي، لم يتم اختيار أي من عينة المدارس أو عينة التلاميذ عن طريق توظيف منهجيات عشوائية. وتم اختيار المدارس المشاركة، والتي تقع جميعها في منطقة القاهرة الكبرى، من قبل وزارة التربية والتعليم، بناء على توافر حجرات دراسية شاغرة أو مدرجات تعليمية يمكن في إطارها إجراء التقييم. وتم اختيار المدارس والتلاميذ على نحو هادف، بحيث تقتصر العينة التي يتم اختيارها بشكل حصري على فئات التلاميذ التي تتمتع بقدرات قرائية متوسطة إلى قوية. ومن الجدير بالذكر أن مقارنة النتائج التي قد تترتب عن تقييم الفئة من التلاميذ التي لا تُجيد القراءة لن يُجدي نفعاً ولن يدعم إمكانية مقارنة النتائج بالعلاقة بمهارات محددة. ولقد تمثل الغرض المُراد تحقيقه من هذا التقييم الاسترشادي في تجريب بروتوكول التقييم الجماعي، وليس في تقييم مدى اتقان التلاميذ لمهارات القراءة. ولم يتم إدراج أي من الـ 7 مدارس التعليم الابتدائي التابعة لوزارة التربية والتعليم، التي شاركت في التقييم الجماعي، ضمن العينة العشوائية الطبقيّة (stratified random sample) التي استهدفت ٢٠٠ مدرسة من مدارس التعليم الابتدائي التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي تم اختيارها من أجل الاشتراك في التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث الابتدائي، والذي سبق تطبيق هذا التقييم الجماعي الاسترشادي بشكل مُباشر.

أداة التقييم الجماعي

تم إثراء عملية تصميم أداة التقييم الجماعي التي جرى تطبيقها في التقييم الاسترشادي في مصر عن طريق الاستعانة بالأبحاث التي أُجريت من قبل معهد تراينجل للبحوث (RTI) بالإضافة إلى التجارب الاسترشادية التي تمت في كل من غانا وزامبيا. وتم تصميم الأداة بغرض تقييم الغالبية العظمى من تلك المهارات التي سبق وأن خضعت للاختبار في إطار التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى. وتم تكييف وتطوير قوائم الأحرف، وكلمات مألوفة، وكلمات ليس لها معنى، والقصص القرائية التي تم استمدادها من التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى، بحيث تصلح للاستخدام في إطار أداة التقييم الجماعي. وتم تصميم أداة التقييم الجماعي على غرار تسلسل المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي، مع الالتزام بمستوى الصعوبة عينه. وسبق استخدام أداة التقييم الفردي لمهارات القراءة في التقييم الأساسي لمهارات القراءة بالصف الثالث لعام ٢٠١٣. ويستعرض القسم التالي نبذة عامة حول المهام الفرعية المُدرجة في هذين التقييمين، مع عقد مقارنة بينهما. وتم إدراج أداة التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى والأداة

الإرشادية للمقيم ونموذج أجوبة التلاميذ (علماً بأنه تم إعداد كافة الأدوات باللغة العربية) المرتبطة بالتقييم الجماعي في الملحق أ.

الجدول ١: مقارنة أداة التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى وأداة التقييم الجماعي

المهام الفرعية	مهام التقييم الجماعي	مهام التقييم الفردي
التعرف على أصوات الحروف	يقوم المقيم بقراءة الكلمة، ويلتزم التلاميذ بوضع دائرة حول الحرف الأول بالكلمة التي يتم قراءتها أو وضع دائرة حول الحرف المتضمن في الكلمة بصرف النظر عن موقع الحرف في الكلمة.	يطلب من التلاميذ تحديد صوت الحرف.
قراءة كلمات مألوفة	ينطق المقيم الصوت الذي يمكن العثور عليه في كلمة محددة تم إدراجها في أوراق استجابة التلاميذ. ويلتزم التلاميذ بوضع دائرة حول الكلمة التي تتضمن الصوت المنطوق.	يطلب من التلاميذ قراءة الكلمات المألوفة بصوت جهوري.
قراءة كلمات ليس لها معنى	يحرص المقيم على نطق الصوت الذي يمكن العثور عليه في كلمة محددة ليست ذات معنى تم إدراجها في أوراق استجابة التلاميذ. ويلتزم التلاميذ بوضع دائرة حول الكلمات ليس لها معنى والتي تتضمن الصوت المنطوق.	يطلب من التلاميذ قراءة كلمات ليس لها معنى بصوت جهوري.
قراءة والفهم	يطلب من التلاميذ قراءة قصة محددة بشكل صامت، كما يلتزم كل تلميذ/ة بوضع دائرة حول الأجوبة الصحيحة بالاستعانة بالخيارات المتعددة المتضمنة في الأسئلة التي يطرحها المقيم. وتم تحديد إطار زمني لهذه المهمة. وتم تخصيص دقيقة واحدة (١) للتلاميذ لقراءة القصة.	يطلب من التلاميذ قراءة قصة بصوت جهوري والإجابة عن أسئلة الفهم ذات الصلة بالقصة. وقد تم تحديد إطار زمني لهذه المهمة. وتم تخصيص دقيقة واحدة (١) للتلاميذ.
متاهة الفهم	يطلب من التلاميذ قراءة قصة محددة بشكل صامت مع تحديد الاختيار الصحيح الذي يُعبر عن الكلمات الناقصة في الجمل التي يتم قراءتها.	يطلب من التلاميذ قراءة قصة بصوت جهوري مع تحديد الاختيار الصحيح الذي يُعبر عن الكلمات الناقصة في الجمل التي يتم قراءتها.
فهم المسموع	يلتزم المقيم بقراءة فقرة محددة على مسامع التلاميذ، مع مطالبة كل تلميذ/ة بعدئذ بوضع دائرة حول الإجابة الصحيحة بالعلاقة بكل سؤال من أسئلة الفهم المطروحة بناء على خيارات متعددة يتم توفيرها في أوراق استجابة التلاميذ.	تتم قراءة فقرة محددة على مسامع الأطفال، مع مطالبتهم/ مطالبتهن بالإجابة عن أسئلة الفهم ذات الصلة بالقصة المعنية.

التدريب، وجمع البيانات، وإدخال البيانات

من أجل تعظيم قابلية المقارنة بين التقييم الفردي والتقييم الجماعي، على مستوى نتائج الاختبار وأيضاً على مستوى التطبيق، تم الاكتفاء بفائدين اثنين (٢) فحسب من أجل تطبيق جميع التقييمات الجماعية (بواقع 7 تقييمات).¹ ويتمتع كل قائد من هذين القائدين بدرجة شاملة وإمام واسع النطاق بمختلف الجوانب ذات الصلة بالتقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى والمهام الفرعية المرتبطة به، بناء على التطبيقات السابقة لتقييم مهارات القراءة بالصفوف الأولى، بالإضافة إلى الدورات التدريبية التي جرى توفيرها لتأهيل فريق التقييم في إطار تطبيق التقييم الفردي. وعن طريق الاستعانة باستراتيجيات تمثيل الأدوار وتطبيق المهام الفرعية الواردة في التقييم الجماعي سوياً، تسنى لكل قائد من القائدين المعنيين بالتقييم الجماعي الاستعداد للتقييم الجماعي الاسترشادي. وعلاوة على ما تقدم، خضع قائدا التقييم الجماعي لملاحظة من جانب المدير الميداني لتقييم مهارة القراءة بالصفوف الأولى بما يضمن تمكين كل منهما بشكل نسبي من تطبيق التقييمات الجماعية داخل المدارس المشاركة في العينة .

¹ تمت الاستعانة بكل من دكتور سمير شفيق حبيب، والذي يعمل في معهد تراينجل للبحوث، ودكتور فتح الباب رشاد والذي ينتمي إلى وزارة التربية والتعليم بغرض قيادة التقييم الجماعي. ويتمتع كل منهما بخبرات مهنية واسعة النطاق في إطار تطبيق التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى، كما يحظى كل منهما بدرجة متعمقة حول كيفية تدريس اللغة العربية، بالإضافة إلى أساليب تنمية مهارات القراءة بالصفوف الأولى.

قام فريق التقييم ذي الخبرة والمعني بتقييم مهارات القراءة بالصفوف الأولى - بواقع 5 إلى 6 مقيمين في كل فريق من الفريقين اللذين تم تشكيلهما - بتطبيق التقييم الفردي لتقييم مهارات القراءة. وتم إجراء التقييمات الجماعية مباشرة في أعقاب استكمال التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث داخل 200 مدرسة. ولقد أدار كل عضو في فريق التقييم المؤهل والمعني بتقييم مهارات القراءة بالصفوف الأولى، والذي شارك في التقييم الجماعي، عدد لا يقل عن 50 تقييم فردي أثناء تطبيق أداة التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة، وذلك قبل تطبيق التقييم الاسترشادي. وخضعت جميع المدارس (بإجمالي 7 مدارس) وجميع التلاميذ (بواقع 200 التلميذ/ة) للاختبار خلال فترة مدتها أسبوع واحد.

وفيما يتعلق بكل تلميذ/ة، تم إسناد أرقام متطابقة لكل من استمارة التقييم التي تخص كل تلميذ/ة وورقة الاستجابة المرتبطة بالتقييم الجماعي لذلك التلميذ/ة، من أجل تيسير المقارنة بين النتائج التي يحرزها كل التلميذ/ة على حده بالعلاقة بكافة المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي والتقييم الجماعي على حد سواء. وتم تفرغ جميع البيانات ذات الصلة بمختلف المهام الفرعية المستخلصة من 200 استمارة تقييم فردي بالإضافة إلى 200 ورقة استجابة في إطار التقييم الجماعي في جداول إكسل (Excel data set) مع تخصيص أوراق عمل منفصلة لرصد بيانات التقييم الفرعي والتقييم الجماعي على السجلات الالكترونية للتلاميذ (بواقع 200 التلميذ/ة). وخضعت عملية إدخال البيانات لفحص دقيق بما يضمن مراعاة الدقة وضمان سلامة البيانات. وتم إجراء عمليات تحليل البيانات والتحليل الإحصائي من قبل دكتور جوناثان ستيرن والذي يعمل في معهد تراينجل الدولي للبحوث (RTI International).

النتائج

بشكل عام، أجاد التلاميذ أداء التقييم الفردي والتقييم الجماعي على حد سواء. ومن الجدير بالذكر أن هذه النتائج قد سبق توقعها نظراً لمطالبة جميع المدارس التي شاركت في العينة باختيار تلاميذ من الصف الثالث لديهم مهارات قرائية رفيعة المستوى للمشاركة في التقييم الاسترشادي. ووفقاً لما سبق الإشارة إليه، يتمثل الغرض من هذا التقييم الاسترشادي في فحص منهجية التقييم الجماعي وتقييم قابلية المقارنة بينها وبين التقييم الفردي لتنمية مهارات القراءة بالصفوف الأولى. وقد تجاوز متوسط الدرجات المحرزة في التقييم الجماعي بشكل ملحوظ متوسط الدرجات المحرزة بالعلاقة بالمهام الفرعية المقابلة في التقييم الفردي لمهارات القراءة. ويتم استعراض النتائج المقارنة، مصحوبة بالأسباب التي تُفسر حدوث مثل هذا التناقض الحاد، ضمن القسمين الحالي والتالي. ويُدل ارتقاع الدرجات المحرزة في إطار التقييم الجماعي على فرط سهولة ويسر الاختبار الجماعي، وهو الأمر الذي يقضي بضرورة إعادة تطوير هذا التقييم الجماعي وإدخال تعديلات بحيث يصلح لأغراض التطبيق المستقبلي .

ويستعرض **الجدول ٢** نتائج التقييمات الجماعية عبر جميع المهام الفرعية (بواقع 6 مهام فرعية). وفي المتوسط، توصل التلاميذ إلى أجوبة صحيحة على ما يتجاوز 95% من البنود التي وردت ضمن 4 من أصل 6 مهام فرعية خضعت للاختبار (وفقاً لما هو مُبين في العمود الثاني). ويوضح العمود الوارد بعنوان "الوسيط" تمكن ما لا يقل عن نصف التلاميذ من الإجابة بشكل صحيح على كل بند من البنود الواردة في كافة المهام الفرعية باستثناء مهمة متاهة الفهم (أو قراءة مجمل المقطع القرائي بواقع 50 كلمة في مكون الطلاقة في القراءة الشفهية). ولم تتطوي نتائج التقييم بشكل مُطلق على درجة صفر. وبعبارة أخرى، تمكن التلاميذ/التلميذات بشكل فردي من الإجابة بشكل صحيح على ما لا يقل عن بند واحد بحد أدنى في كل مهمة من المهام الفرعية الواردة في التقييم. وفي نهاية الأمر، وبالرغم من ارتفاع مستوى الأداء في إطار التقييم، وهو ما يبعث على التشجيع، يتعذر التحقق من صحة هذا الاختبار جراء انعدام

التباين بين الدرجات المُحرزة. ويُقيد هذا الوضع إما بفرض سهولة المواد المتضمنة في الاختبار باعتبارها مواد أساسية للغاية لا تتناسب مع متوسط مستوى التلاميذ بالصف الثالث أو بقصور تصميم وتطبيق الاختبار.

الجدول ٢: استعراض وصفي للتقييم الجماعي

المهام الفرعية	المتوسط الحسابي	الحد الأدنى	الحد الأقصى	قيمة المنين الخامس والعشرين (الربيع الأول)	المتوسط	قيمة المنين الخامس والسبعين (الربيع الثالث)
التعرف على أصوات الحروف	٪٩٩،٦٩	٪٩٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠
قراءة كلمات ليس لها معنى	٪٩٥،٣٣	٪٧٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠
الطلاقة في القراءة الشفهية	٥١ (٪٩٢،٨٠)	٢٥ (٪٤٥،٤٥)	٥٥ (٪١٠٠)	٤٩ (٪٨٩،٠٩)	٥٥ (٪١٠٠)	٥٥ (٪١٠٠)
الفهم القرآني	٪٩٧،٧٨	٪٣٣،٣٣	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠
فهم المسموع	٪٩٦،٣٤	٪٥٧،١٤	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠
مناهة الفهم	٪٧٢،٠١	٪٧،١٤	٪١٠٠،٠٠	٪٥٠،٠٠	٪٧٨،٥٧	٪٩٢،٨٦

وكأساس للمقارنة، يستعرض **الجدول ٣** النتائج التي تم إحرارها من جانب ذات العينة الطلابية التي تتألف من ١٩٥ تلميذة/ة بالعلاقة بذات المهام الفرعية الست الواردة في التقييم الفردي. وفي تناقض صريح مع النتائج التي تم رصدها في التقييم الجماعي، انخفض متوسط الدرجات المُحرزة بالعلاقة بجميع المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي عن ٨٠٪. وفي واقع الأمر، تجاوز المتوسط الأدنى الذي تم احتسابه بالعلاقة بالتقييم الجماعي (مناهة الفهم، بواقع ٧٢٪) متوسط الدرجات الذي تم احتسابه بالعلاقة بأربعة من أصل 6 مهام فرعية وردت في التقييم الفردي. وتم رصد أبرز

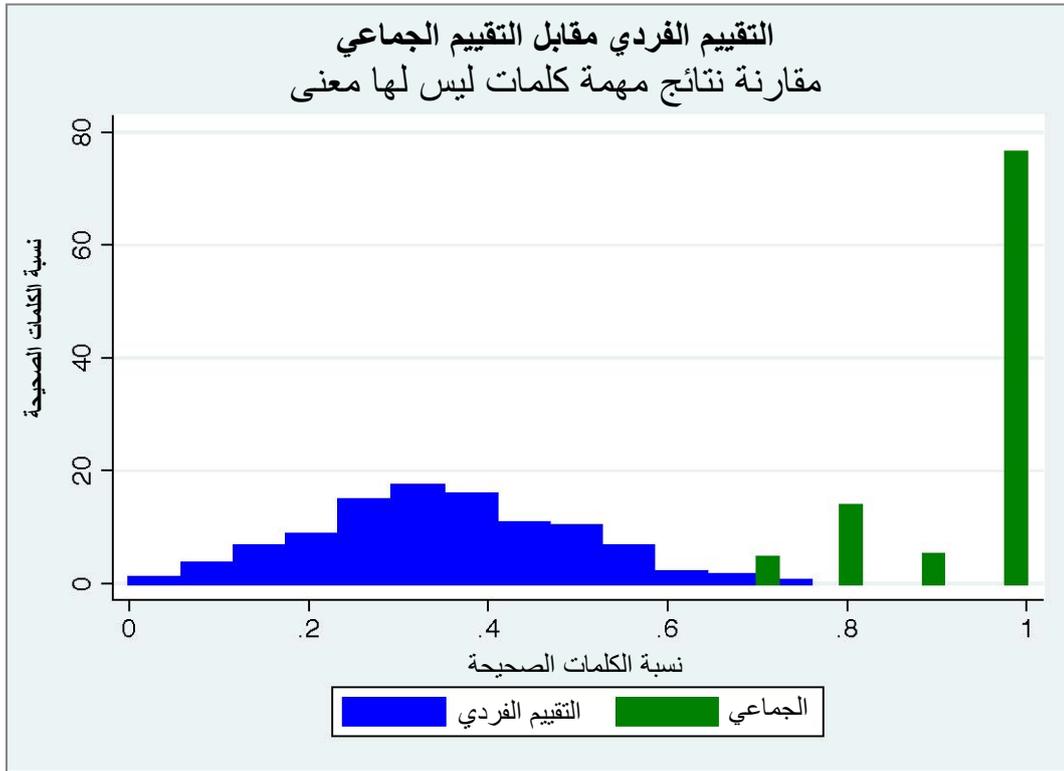
الجدول 3: استعراض وصفي للتقييم الفردي

المهام الفرعية	المتوسط الحسابي	الحد الأدنى	الحد الأقصى	قيمة المنين الخامس والعشرين (الربيع الأول)	المتوسط	قيمة المنين الخامس والسبعين (الربيع الثالث)
التعرف على أصوات الحروف	٪٦٢،٠٣	٪٥،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪٥٢،٥٠	٪٦٢،٥٠	٪٧٢،٥٠
قراءة كلمات ليس لها معنى	٪٣٤،٧٥	٪٠،٠٠	٪٧٦،٠٠	٪٢٦،٠٠	٪٣٤،٠٠	٪٤٤،٠٠
الطلاقة في القراءة الشفهية	٤٥،٨ (٪٧٨،٩٧)	٨ (٪١٣،٧٩)	٥٨ (٪١٠٠)	٣٨ (٪٦٥،٥٢)	٥٠ (٪٨٦،٢١)	٥٦ (٪٩٦،٥٥)
الفهم القرآني	٪٦٧،٠١	٪٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪٥٠،٠٠	٪٦٦،٦٧	٪٨٣،٣٣
فهم المسموع	٪٦١،١٠	٪٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪٤٢،٨٦	٪٧١،٤٣	٪٨٥،٧١
مناهة الفهم	٪٧٢،١١	٪٠،٠٠	٪١٠٠،٠٠	٪٥٧،١٤	٪٧٨،٥٧	٪٩٢،٨٦

أشكال التفاوت الحاد في المهمة الفرعية المرتبط بقراءة كلمات ليس لها معنى، حيث تم احتساب متوسط درجات يبلغ ٩٥٪ بالتقييم الجماعي مقابل ٣٥٪ بالتقييم الفردي.

وتتمثل إحدى الطرق الأخرى التي يمكن توظيفها للتحقق من التباينات القائمة بين التقييم الجماعي والتقييم الفردي في احتساب التوزيعات بالنسبة لكل مهمة فرعي على حده.² وبناء على ذلك، يستعرض **الشكل 1** توزيع الدرجات بالعلاقة بالمهمة الفرعية المرتبطة بقراءة كلمات ليس لها معنى في كل من التقييم الفردي والتقييم الجماعي على حد سواء. وبناء على الشكل 1، وبالرغم من توزيع الدرجات التي تم احتسابها بالعلاقة بالتقييم الفردي بشكل طبيعي، أحرز ما يزيد على ٧٥٪ من التلاميذ الدرجة الكلية في إطار الاختبار الجماعي، كما أحرز جميع التلاميذ تقريباً في التقييم الجماعي درجات تتفوق عن الدرجات التي تم إحرزها من قبل التلاميذ الأكثر تفوقاً في التقييم الفردي. ونظراً لاستهداف ذات التلاميذ في إطار التقييمين على حد سواء (التقييم الفردي والتقييم الجماعي)، تفيد الدلائل التي تتوفر في هذا الصدد بانعدام التكافؤ فيما بين الاختبارين.

الشكل 1: التقييم الفردي مقابل التقييم الجماعي - توزيع الدرجات بالعلاقة بمهمة قراءة كلمات ليس لها معنى



معامل الاتساق الداخلي - (internal consistency)

تتمثل إحدى أبرز السمات الهامة التي يتصف بها أي نمط من أنماط الاختبار هي معامل الاتساق الداخلي أو معامل الثبات (reliability). ويتم قياس معامل الاتساق الداخلي استناداً إلى العلاقات التبادلية القائمة بين مختلف بنود الاختبار بغرض تحديد قدرة تلك البنود على قياس ذات المؤشر العام (general construct). وفي هذه الحالة، يتمثل المؤشر الضمني في القدرة على القراءة. ونظراً لأنه قد سبق بالفعل التحقق من صحة أداة تقييم القراءة بالصفوف الأولى والتي يتم تطبيقها على المستوى الفردي،

من المتوقع أن يرتفع معامل الاتساق الداخلي. وتأييداً لهذه الفرضية، يُشير **الجدول ٤** إلى تحقيق درجة ٠,٨٣ في معامل الاتساق الداخلي الكلي للاختبار (وفقاً لما هو مُبين في الخانة الأخيرة بالجدول). وتُفيد الدلائل التي تم استنباطها بناءً على ارتفاع معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) بثبات ومصداقية الاختبار من حيث قياس القدرة على القراءة. وفضلاً عما تقدم، يوضح العمود الوارد بعنوان "ارتباط البند مع بقية البنود" العلاقة التبادلية القائمة بين كل متغير من جهة وبقية المتغيرات الواردة في الاختبار من جهة أخرى، وذلك في حالة استبعاد ذلك البند من الاختبار. ويتميز معامل بين البند وبقية البنود بالاعتدال. ولا يعاني أي من هذه المهام الفرعية من إشكاليات تتأصل فيها.

الجدول ٤: معامل الاتساق الداخلي بالنسبة للتقييم الفردي

الثبات (الموثوقية)	ارتباط البند مع بقية البنود	
٠,٨١	٠,٥٦	التعرف على أصوات الحروف
٠,٨١	٠,٦٠	قراءة كلمات ليس لها معنى
٠,٧٩	٠,٦٨	الطلاقة في القراءة الشفهية
٠,٧٨	٠,٧١	الفهم القرآني
٠,٨٣	٠,٤٩	فهم المسموع
٠,٧٨	٠,٦٩	متاهة الفهم
٠,٨٣		المقياس

وعلى النقيض، يستعرض **الجدول ٥** نتائج الاتساق الداخلي بالنسبة للتقييم الجماعي. ويُشير مقياس الاختبار الكلي إلى تحقيق درجة ٠,٥٦ على مقياس ألفا كرونباخ، وهو ما ينخفض عن الحد الأدنى الاصطلاحي لمعامل الاتساق الداخلي والذي يُقدر بإجمالي ٠,٧٠. وعلاوة على ما تقدم، تتصف العلاقات التبادلية بين كل بند وبقية البنود بالضعف بشكل مُتسق (باستثناء مهمة متاهة الفهم الذي يُصنف بالكاد باعتباره مقبول). وتتطوي مهمة التعرف على أصوات الحروف على إشكالية محددة، حيث يبلغ معامل ارتباط هذا المهمة مع بقية المهام الفرعية الواردة في التقييم الجماعي ٠,١٤ فحسب. ويُشير الجدول 5 في نهاية الأمر إلى انخفاض معامل الاتساق الداخلي، وهو ما يُفيد تبعاً بقصور التقييم الجماعي الذي يعجز عن قياس القدرة على القراءة بين التلاميذ على نحو يتميز بالثبات. ويُعد هذا الأمر بمثابة نتيجة أساسية تم التوصل إليها.

الجدول 5: معامل الاتساق الداخلي بالنسبة للتقييم الجماعي

الثبات (الموثوقية)	ارتباط البند مع بقية البنود	
٠,٥٨	٠,١٤	التعرف على أصوات الحروف
٠,٥١	٠,٣٥	قراءة كلمات ليس لها معنى
٠,٤٣	٠,٤٧	الطلاقة في القراءة الشفهية
٠,٥٢	٠,٣٤	الفهم القرآني
٠,٥٢	٠,٣٣	فهم المسموع
٠,٤٨	٠,٥٣	متاهة الفهم
٠,٥٦		المقياس

معامل الصدق التزامني – (concurrent validity)

بالرغم من أن النتائج التي تم استعراضها في القسمين السابقين تطرح مخاوف تجاه التقييم الجماعي، يتمثل أفضل مقياس مباشر يصلح الاحتكام إليه لتحديد إمكانية توظيف الاختبار الجماعي باعتباره بديل ملائم للتقييم الفردي في معامل الصدق التزامني ويتم تعريف معامل الصدق التزامني باعتباره مقياس لتحديد معامل ارتباط اختبار محدد بمقياس سبق التحقق من صحته. وفي هذه الحالة، يتمثل المقياس الذي سبق التحقق من صحته في التقييم الفردي، بينما يتمثل الاختبار الجديد في التقييم الجماعي. ويتم قياس معامل الصدق التزامني عن طريق حساب معامل الارتباط الثنائي على مستوى المهام الفرعية الواردة ضمن الاختبارين، يوضح **الجدول 6** معامل الارتباط على مستوى المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي. وعبر المهام الفرعية، فإن كل معاملات الارتباط دالة إحصائياً، كما تتراوح الغالبية العظمى منها بين المستوى المعتدل إلى المستوى القوي (٠,٤١ إلى ٠,٦٩). وينطوي مهمة الفهم المسموع على أضعف معامل للإرتباط (٠,٣١ – ٠,٤٦). وتتسق هذه النتائج مع تحليلات الاتساق الداخلي التي سبق التعرض لها.

الجدول 6: العلاقات التبادلية الثنائية بين المهام الفرعية ضمن التقييم الفردي

متاهة الفهم	فهم المسموع	الفهم القراني	الطلاقة في القراءة الشفهية	قراءة كلمات ليس لها معنى	التعرف على أصوات الحروف
1					1
			1	٠,٦٩*	قراءة كلمات ليس لها معنى
			٠,٥٠*	٠,٤٦*	الطلاقة في القراءة الشفهية
		1	٠,٦٩*	٠,٤٢*	الفهم القراني
	1	٠,٤٦*	٠,٣١*	٠,٣٣*	فهم المسموع
1	٠,48*	٠,61*	٠,59*	٠,45*	٠,41*

وفيما يتعلق بالتقييم الجماعي، يتم استعراض النتائج ذات الصلة في **الجدول 7**. وبالرغم من وجود علاقة تبادلية واحدة متوسطة، بواقع ٠,٤٥ (مهمة متاهة الفهم ومهمة الطلاقة في القراءة الشفهية)، تتصف الغالبية العظمى من

الجدول 7: العلاقات التبادلية الثنائية بين المهام الفرعية ضمن التقييم الجماعي

متاهة الفهم	فهم المسموع	الفهم القراني	الطلاقة في القراءة الشفهية	قراءة كلمات ليس لها معنى	التعرف على أصوات الحروف
1					1
			1	٠,٢٤*	قراءة كلمات ليس لها معنى
			٠,١٩*	٠,٠٧*	الطلاقة في القراءة الشفهية
		1	٠,٢٧*	٠,٢٦*	الفهم القراني
	1	٠,١٥*	٠,٢٣*	٠,١٤*	فهم المسموع
1	٠,٣١*	٠,٢٤*	٠,٤٥*	٠,٣١*	٠,٠٤*

معاملات الارتباط بالضعف. وعلاوة على ما تقدم، ترتبط مهمة التعرف على أصوات الحروف فقط ارتباطاً تبادلياً ملحوظاً باثنين فقط من المهام الفرعية الأخرى (على وجه التحديد مهمة قراءة كلمات ليس لها معنى ومهمة الفهم القرآني)، وهو ما يؤدي تبعاً إلى تأييد الافتراض القائل بعدم انتماء مهمة التعرف على أصوات الحروف (وفقاً للتصميم الحالي) إلى هذا التقييم بضرورة الحال.

وفيما يتعلق بالقياس المباشر لمعامل الصدق التزامني، يستعرض **الجدول 8** النتائج ذات الصلة بمعاملات الارتباط العلاقات التبادلية بين المهام الفرعية عبر التقييمين. ويمثل كل عمود رأسي مهمة محددة من المهام الفرعية الواردة في التقييم الجماعي، بينما يمثل كل صف أفقي مهمة محددة من المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي. ووفقاً لإحدى النتائج البارزة التي يتم طرحها في هذا الجدول، يتم تصنيف نصف معاملات الارتباط القائمة عبر التقييمين فقط باعتبارها ذات دلالة إحصائية (على سبيل المثال: مهام الطلاقة في القراءة الشفهية، والفهم القرآني، ومتاهة الفهم). وعلاوة على ما تقدم، يتم تصنيف مهمة متاهة الفهم باعتبارها المهمة الفرعية الوحيدة الواردة بالتقييم الجماعي والذي يرتبط ارتباطاً كبيراً مع جميع المهام الفرعية بالتقييم الفردي. وفيما يتعلق بشدة معاملات الارتباط، يتم تصنيف علاقتين فحسب من معاملات الارتباط الموضحة في الجدول بأكمله عند المستوى المعتدل - ٠,٤٣ (متاهة الفهم بالتقييم الجماعي) - فهم المسموع بالتقييم الفردي بالإضافة إلى ٠,٥٠ (متاهة الفهم بالتقييم الجماعي - متاهة الفهم بالتقييم الفردي). ويتم تصنيف جميع معاملات الارتباط الأخرى باعتبارها ضعيفة أو منعدمة.

الجدول 8: معامل الصدق التزامني بين التقييم الفردي والتقييم الجماعي

		التقييم الجماعي					
		التعرف على أصوات الحروف	قراءة كلمات ليس لها معنى	الطلاقة في القراءة الشفهية	الفهم القرآني	فهم المسموع	متاهة الفهم
التقييم الفردي	التعرف على أصوات الحروف	-٠,٠٨	-٠,٠٢	*٠,١٤	٠,٠١	٠,١٠	*٠,٣١
	قراءة كلمات ليس لها معنى	-٠,٠١	٠,٠٥	٠,١٣	٠,٠٧	*٠,١٥	*٠,٣٨
	الطلاقة في القراءة الشفهية	٠,٠٦	٠,١٤	*٠,٣٢	٠,٠٩	٠,١٤	*٠,٣٦
	الفهم القرآني	٠,٠٨	*٠,١٥	*٠,٢٨	*٠,٢٦	*٠,٢٠	*٠,٣٣
	فهم المسموع	٠,٠٩	٠,٠٦	*٠,٣٠	*٠,٢٦	٠,٠٨	*٠,٤٣
	متاهة الفهم	٠,٠٤	*٠,٢٤	*٠,٣٠	*٠,٢٥	٠,١٢	*٠,٥٠

وفي نهاية الأمر، يُشير هذا الجدول إلى انخفاض معامل الصدق التزامني إلى حد بعيد بين التقييم الجماعي والتقييم الفردي. وينبغي الامتناع عن توظيف الاختبار الجماعي كبديل عن التقييم الفردي، ما لم يتم إجراء مراجعات وتعديلات جوهرية.

تقييم البنود الفردية

يتعرض هذا القسم لفحص البنود الفردية الواردة في التقييم الفردي والتقييم الجماعي بغرض تحديد ماهية التغييرات المطلوب إجرائها والتي ربما تُسهم في تعزيز معامل الصدق في التقييم الجماعي. وانطلاقاً من التقييم الفردي، يستعرض **الشكل 2** مخطط الصندوق ذي العارضتين* (box and whisker plots) لكل مهمة من المهام الفرعية الست. ويمثل كل صندوق المئين الـ25 إلى المئين الـ75 من نسبة الدرجات الصحيحة التي تم إحرازها بالعلاقة بالمهمة فرعية (وهو ما يُطلق أيضاً عليه مصطلح نصف المدى الربيعي (interquartile range IQR) (عبارة عن متوسط الفرق بين الربيعين الثالث والأول). ويُعبر الخط القائم في منتصف كل صندوق عن الوسيط (median). وتُعبّر النقاط عن القيم الشاذة أو المشاهدات الشاردة (outliers)، والتي يتم احتسابها باعتبارها تتجاوز نقطة ١,٥ في نصف المدى الربيعي بما يفوق المئين الخامس والسبعين (الربيع الثالث) ($IQR * 1.5$) (وهو ما يُعبر عنه في الخط العلوي على العارضة) أو التي يتم احتسابها باعتبارها تتخلف عن نقطة ١,٥ في نصف المدى الربيعي بما يقل عن المئين الـ25 (الربيع الأول) ($IQR * 1.5$) (وهو ما يُعبر عنه في الخط السفلي على العارضة). ويبين هذا الشكل قدرة جميع المهام الفرعية الواردة بالتقييم الفردي على توفير معلومات حول قطاع واسع من قدرات التلاميذ، دون توفر دلائل قد تُفيد بحدوث تأثيرات الحد الأقصى أو الحد الأدنى (ceiling or floor effects). وبالرغم من إمكانية إدخال تحسينات، تُفيد الدلائل المُستقاة من هذا الشكل البياني بفعالية تصميم أداة التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى.

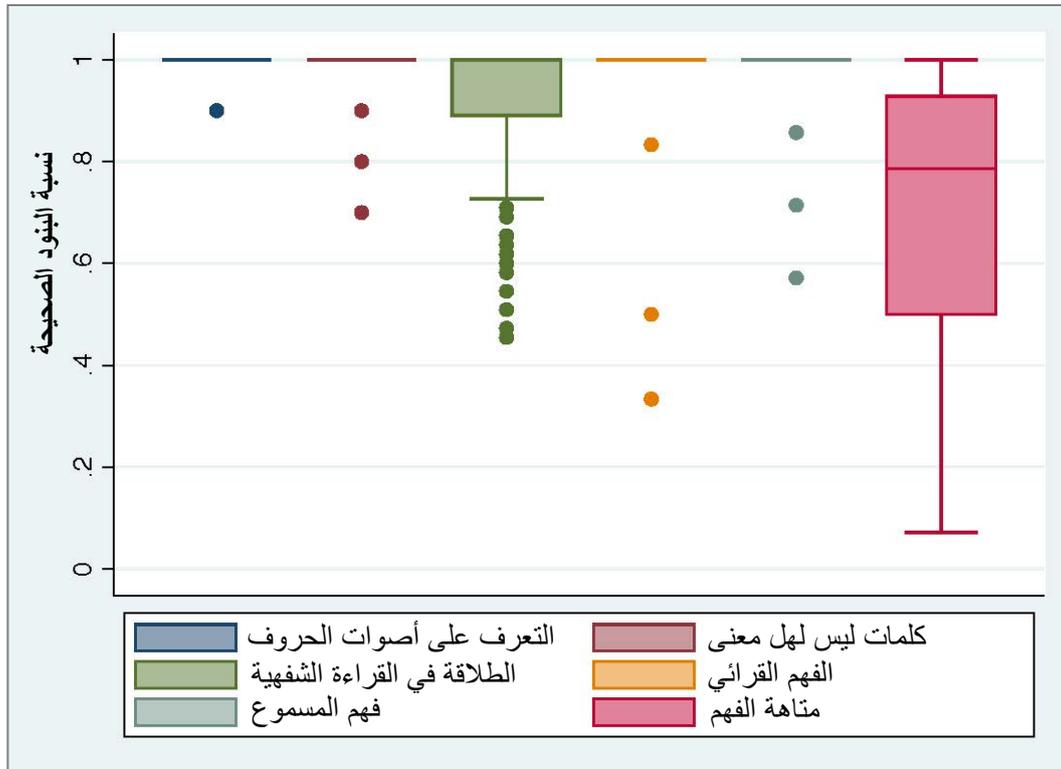
الشكل 2: تعيين النقاط الإحصائية على "مخطط الصندوق ذي العارضتين" بالعلاقة بالمهام الفرعية بالتقييم الفردي



ومن جهة أخرى، يستعرض **الشكل 3** تعيين النقاط الإحصائية على الصندوق ذي العارضتين بالعلاقة بالمهام الفرعية الواردة في التقييم الجماعي. وعلى النقيض من النقاط الإحصائية التي تُعبر عن التقييم الفردي، والتي أفادت باتساع

نطاق الدرجات المُحرزة، تُشير النقاط الإحصائية التي تُعبر عن التقييم الجماعي إلى محدودية نطاق الدرجات المُحرزة. وفي واقع الأمر، يتضح في إطار الشكل المُشار إليه صندوقين (٢) فحسب، نظراً لتعرض 4 من أصل 6 مهام فرعية لارتفاع معدلات البنود الصحيحة فيها. ويؤثر انعدام التباين (lack of variability) على كل من معامل ثبات الاختبار وعلى معامل الصدق التزامني بين التقييم الجماعي والتقييم الفردي. وفي نهاية الأمر، وعلى ما يبدو، تتمتع متاهة الفهم - باعتبارها مهمة فرعية - بالقدرة على التمييز بشكل ملائم بين التلاميذ الذين تُحرزوا درجات مرتفعة والتلاميذ الذين تُحرزوا درجات منخفضة - بالرغم من ارتفاع الدرجات التي يتم إحرازها في هذه المهمة الفرعية (متاهة الفهم) إلى حد بعيد، مقارنة بالغالبية العظمى من المهام الفرعية الواردة في التقييم الفردي.

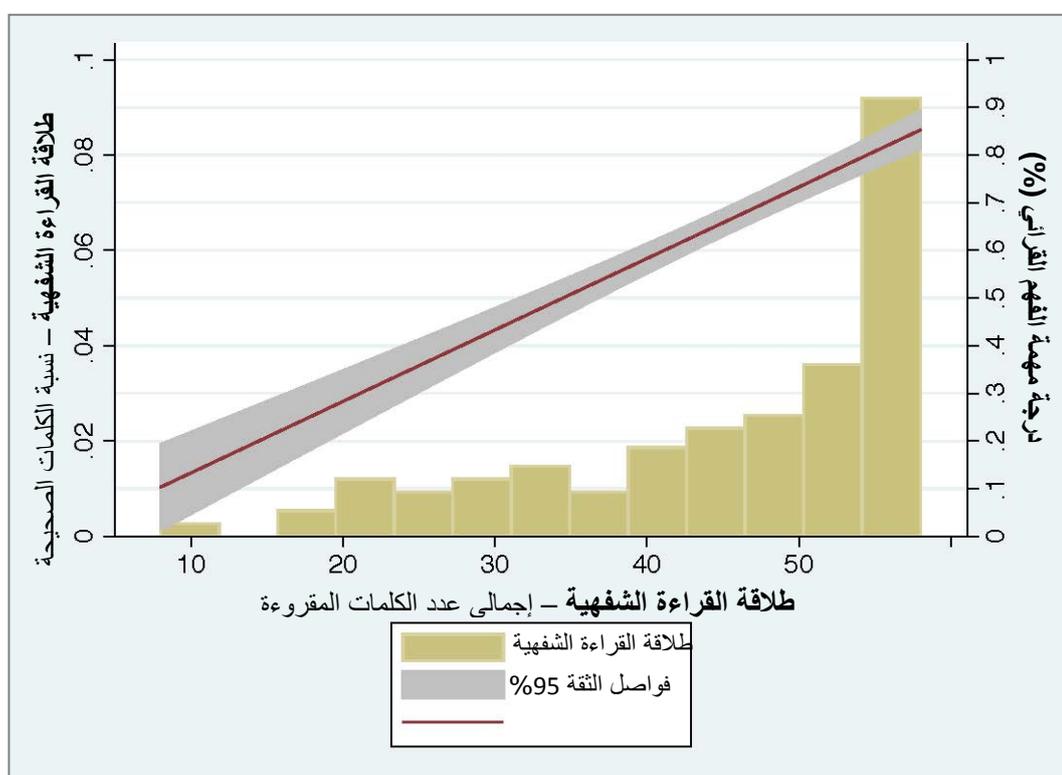
الشكل 3: تعيين النقاط الإحصائية على "مخطط الصندوق ذي العارضتين" بالعلاقة بالمهام الفرعية بالتقييم الجماعي



يستعرض الشكلان الواردان في نهاية هذا القسم العلاقة التفاعلية بين مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ومهمة الفهم القرائي في إطار التقييم الفردي والتقييم الجماعي على حد سواء. ونظراً لتصنيف هذين المهمين ضمن المهام الرئيسية التي يتم الاحتكام إليها لتحديد مدى إتقان مهارات القراءة، من الضروري التحقق من فعالية أداء كل منهما في تقييم مهارات القراءة. وبناء على التصميم القائم، ينبغي أن ترتبط الدرجات التي يتم إحرازها في مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ارتباطاً وثيقاً بالدرجات التي يتم إحرازها في مهمة الفهم القرائي. ويُعزى السبب وراء هذا الأمر إلى طرح الأسئلة التي تقيس الفهم القرائي بما يتناسب مع مقدار النص الذي يتمكن التلميذ/ة من قراءته في إطار القطعة المحددة. على سبيل المثال، يتم الاكتفاء بسؤال واحد (١) فحسب من الأسئلة التي تُخاطب الفهم القرائي في حالة عدم تمكن التلميذ سوى من قراءة الجملة الأولى الواردة في القطعة (أي، بمعنى آخر، يقتصر الأمر على طرح السؤال الوحيد الذي يتسنى الإجابة عليه بناء على تلك الجملة الوحيدة التي تمكن التلميذ/ة من قراءتها). على سبيل المثال، وبالنسبة لتلك الفئة من التلاميذ، تتخفف الدرجات المُحرزة على مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية (من منطلق اقتصار

القراءة على الجملة الأولى فحسب)، بل وأيضاً في حالة الإجابة بشكل صحيح عن السؤال الذي يُخاطب الفهم القرائي، حيث لا يمكن أن تتجاوز الدرجة الكلية التي يتم احتسابها نسبة ١٧٪ (نظراً للإجابة عن سؤال واحد فحسب من أصل ستة أسئلة). ومن هذا المطلق، يبين **الشكل 4** العلاقة الإيجابية الوثيقة بين الدرجات التي تُحرز في مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية من جهة والدرجات التي تُحرز في مهمة الفهم القرائي من جهة أخرى معامل ارتباط مقداره (٠,٦٩). وبمعنى أخرى، يتراجع في المعتاد أداء تلك الفئة من التلاميذ التي تُحرز درجات منخفضة في مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية - في مهمة الفهم القرائي، بينما يتقدم أداء تلك الفئة من التلاميذ- التي تُحقق درجات مرتفعة في مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية- في مهمة الفهم القرائي. وتجدر الإشارة إلى أنه من المتوقع تحقيق مثل هذه النتائج، بناء على طبيعة تصميم الاختبار.

الشكل 4: مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ومهمة الفهم القرائي - التقييم الفردي

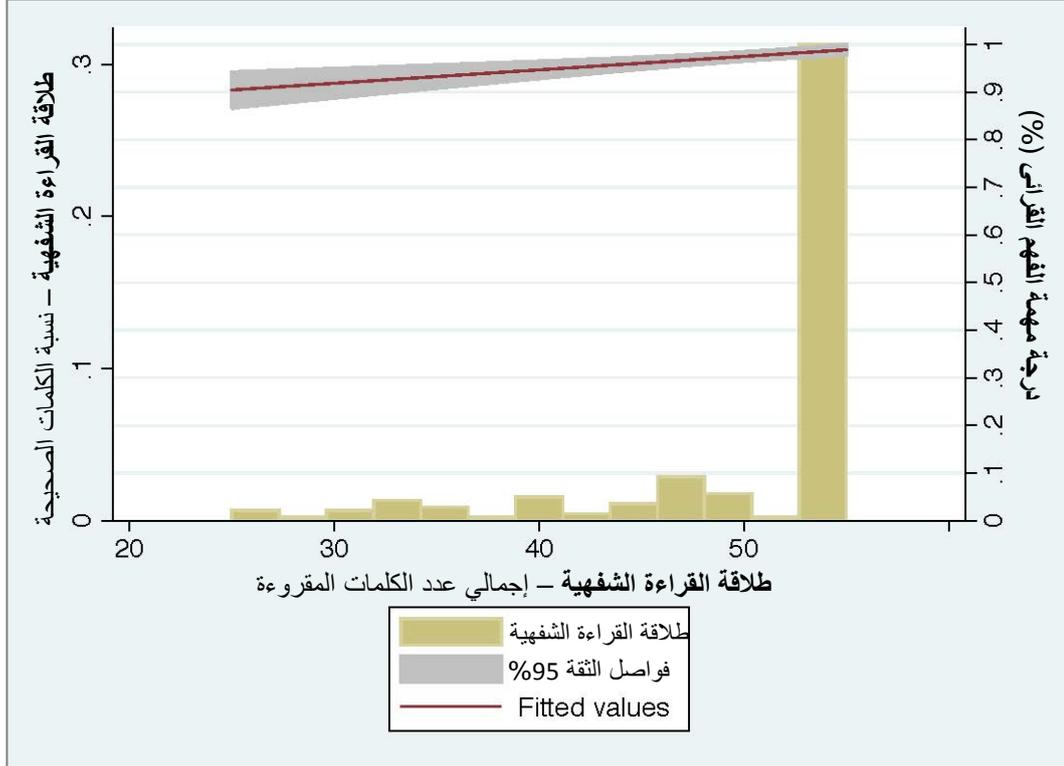


وبالرغم من ذلك، تجدر الإشارة إلى المنهجية التي تم استخدامها في إدارة التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى لم تكن نفس المنهجية التي تم توظيفها في تطبيق التقييم الجماعي. وفي إطار التقييم الجماعي، تم توجيه كافة أسئلة الفهم القرائي لجميع التلاميذ، بصرف النظر عن مقدار النص الذي تمكن التلاميذ من استكماله في القطعة المخصصة للقراءة.

وبالرغم من أن هذا الوضع يُتيح الفرصة أمام التلاميذ للتخمين، من المتوقع في المتوسط أن ينخفض أداء الفئة من التلاميذ التي تُحرز درجات مُتدنية على مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية إلى حد بعيد مقارنة بأداء نظرائهم/ نظرائهن ممن يتسنى لهم/ لهن إحراز درجات مرتفعة على مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية. وبالرغم من ذلك، يُشير **الشكل 5** إلى انعدام العلاقة بشكل مُطلق تقريباً بين مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ومهمة الفهم القرائي (العلاقة التبادلية = ٠,٢٧). وبالرغم من أن السبب وراء هذا الوضع يُعزى جزئياً إلى ارتفاع الدرجات التي تم إحرازها على مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية بشكل نسبي في إطار التقييم الجماعي، غير أن جميع التلاميذ، بما في ذلك الفئة من التلاميذ التي تعذر عليها قراءة القطعة باستثناء مقدار وجيز منها، قد

تمكنوا من الإجابة عن مُعظم، إن لم يكن جميع أسئلة الفهم القرائي بشكل صحيح. على سبيل المثال، تمكن 7 تلاميذ من قراءة ٣٠ كلمة أو أقل من كلمات القطعة المحددة، في حين تمكن 5 تلاميذ منهم من إجابة كل الاسئلة الست إجابة صحيحة. ، بينما تمكن التلميذان الأخران من الإجابة بشكل صحيح عن 5 أسئلة - من أصل الأسئلة الست التي تم طرحها. ومجدداً، لا تُفسر هذه النتائج بشكل مباشر أسباب ارتفاع الدرجات المُحرزة من جانب التلاميذ على مهمة الفهم القرائي، بالرغم من انخفاض الدرجات المُحرزة على مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية، وإنما توفر هذه النتائج مزيد من الدلائل التي تُفيد بقصور التقييم الجماعي، وهو ما يستدعي مراجعة كل من مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ومهمة الفهم القرائي من أجل التطبيقات المستقبلية.

الشكل 5: مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ومهمة الفهم القرائي - التقييم الجماعي



موجز النتائج

تُفيد الدلائل المُستقاة من ارتفاع الدرجات المُحرزة عبر جميع المهام الفرعية بالتقييم الجماعي بقصور الأداة التي تم تجربتها بشكل استرشادي في مصر، وهو الأمر الذي يستوجب مراجعتها وتعديلها وإعادة تطوير الاختبار من أجل التطبيقات المستقبلية. ومن الجدير بالذكر أنه يتم تأييد صحة هذه النتائج بناءً على انخفاض معامل الاتساق الداخلي للاختبار، جنباً إلى جنب مع تدني مستوى الصدق التزامني بين التقييم الجماعي والتقييم الفردي. ومن جهة أخرى، تسبب انعدام التباين في الدرجات المُحرزة ضمن المهام الفرعية في تعذر التمييز على النحو الملائم بين الفئة من التلاميذ التي تحقق درجات مرتفعة مقارنةً بتلك الفئة من التلاميذ التي تحقق درجات منخفضة. وفي نهاية الأمر، ليست ثمة دلائل تُفيد بإمكانية استخدام النسخة الحالية للتقييم الجماعي كبديل (أو ربما كمكون تكميلي) عن التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى.

الحدود والتوصيات ومقترحات لبحوث أخرى

التحديات الأساسية التي واجهت التقييم الجماعي

رُبما يشير ارتفاع النتائج التي أحرزها التلاميذ في التقييم الجماعي أن المهام الفرعية الواردة في التقييم على درجة كبيرة جداً من السهولة. وبالرغم من ذلك، تم استمداد قطعة القراءة، والأسئلة والبنود التي تم توظيفها في المهام الفرعية المرتبطة بكل من الطلاقة في القراءة الشفهية، والفهم القرائي، وفهم المسموع، ومتاهة الفهم بشكل مباشر من أداة تقييم مهارات القراءة بالصف الثالث الابتدائي التي استخدمت في دراسة الأساس لعام ٢٠١٣. وفي إطار دراسة الأساس المُشار إليها، تمكنت ١٣٪ فقط من عينة التقييم التي شملت تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من قراءة القطعة المخصصة لمهمة الطلاقة في القراءة الشفهية عند مستوى العلامة المرجعية: ٥٠ كلمة صحيحة في الدقيقة؛ كما تمكن أقل من ٩٪ من التلاميذ من الإجابة بشكل صحيح على 5 أسئلة من أصل الأسئلة الست لمهمة الفهم القرائي؛ كما تمكن ١٨٪ من التلاميذ فقط من الإجابة بشكل صحيح على ستة أسئلة من إجمالي الأسئلة السبع التي تقيس فهم المسموع. ومن هذا المنطلق، فإن محتوى المهام الفرعية نفسها لا تفسر النتائج العالية التي حصل عليها التلاميذ في التقييم الجماعي.

تميز تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين اشتركوا في التقييم الجماعي التجريبي، في المتوسط، بأنهم كانوا قراء أفضل من العينة العشوائية التي تم اختيارها على المستوى القومي من تلاميذ الصف الثالث في دراسة الأساس 2013. وبالرغم من ذلك، خضعت مجموعتنا التلاميذ للاختبار في إطار التقييم الفردي والتقييم الجماعي على حد سواء، وهو الأمر الذي يتعذر معه تفسير ارتفاع الدرجات التي تم إحرازها من قبل التلاميذ في التقييم الجماعي (بالعلاقة مع التقييم الفردي).

وفي المقام الأول، تعكس الدرجات العالية التي حصل عليها التلاميذ ثلاثة (٣) تحديات رئيسية تم التعرض لها في تطبيق أداة التقييم الجماعي الاسترشادي، كما يلي: (١) الفرصة السانحة أمام التلاميذ لتخمين الأجوبة؛ و (٢) الفرصة السانحة أمام التلاميذ لنسخ الأجوبة من زملاء/ زميلات الدراسة؛ و (٣) الفرصة السانحة أمام التلاميذ للمغالاة أو المبالغة في تقدير الأداء القرائي.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الممارسات الثلاثة قد شاع حدوثها في هذا التطبيق الاسترشادي، وفقاً لما هو موضح فيما أدناه:

- **تخمين الإجابة:** في إطار هذا التقييم الاسترشادي، اعتمدت المهام الفرعية الخاصة بالتعرف على أصوات الحروف، وقراءة كلمات ليس لها معنى، والفهم القرائي، وفهم المسموع، على أسئلة الاختيار من متعدد. وبالنسبة للغالبية العظمى من الأسئلة التي وردت في التقييم، تم تزويد التلاميذ بثلاثة خيارات للانتقاء منها. وفيما يتعلق بعدد من الأسئلة (المفردات) التي وردت في التقييم، تمايزت الخيارات عن بعضها البعض إلى حد بعيد، بحيث سهل على التلاميذ تخمين الإجابة الصحيحة بناء على المعارف العامة المتضمنة في القصة، وبدون الاضطرار إلى الإصغاء بانتباه للسؤال المطروح. وفي واقع الأمر، أمكن رصد عدد لا بأس به من التلاميذ وهم بصدد اختيار أجوبة عن الأسئلة المتضمنة بعد الاستماع إلى القطعة المخصصة لفهم المسموع أو بعد استكمال القصة المخصصة لفهم القرائي - ولكن **فك** الاستماع إلى الأسئلة التي يتم طرحها من قبل قائد التقييم الجماعي.

- **نسخ الأجوبة:** تم تنفيذ التقييم الجماعي تحت مواصفات ضبط جودة عالية في العديد من المدارس حيث تم اختبار التلاميذ في بيئات تمت إدارتها جيداً. قدم منفذ التقييم تعليمات واضحة للتلاميذ من أجل تنفيذ مهام التقييم ، وتُنظمت حجرة الدراسة التي استخدمت في إجراء الاختبار بالشكل الذي يتيح أكبر درجة من الخصوصية للتلاميذ. ومع ذلك رُصدت في مدرسة واحدة فقط من المدارس التي أُجريت التقييم فيها بعض محاولات من جانب بعض التلاميذ لنقل الإجابات من زملائهم. وقد يُعزى هذا الأمر إلى تصميم و مساحة حجرة الدراسة التي طُبِق فيها التقييم حيث كان بها 35 تلميذاً جالسين في صفين . كل تلميذين يجلسان معاً على مقعد واحد حيث المسافة محدودة بينهما. وكذلك ، فإن إيقاع طرح الأسئلة على التلاميذ قد يكون قد اتاح وقتاً إضافياً تمكن فيه بعض التلاميذ بالتجول بعيونهم نحو أوراق الإجابة الخاصة بزملائهم. وأخيراً، فإنه من المحتمل أن يكون تصميم ورقة إجابة التلميذ وترتيب بدائل الاختيار من متعدد لكل مهمة فرعية في صفحة واحدة من المحتمل قد ساعد في إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بمحاولات لنقل الإجابات من زملائهم في هذه المدرسة. ويُعد هذا الأمر بمثابة درس مُستفاد من التقييم الاسترشادي ، و سيفيد هذا بشكل مباشر في تصميم التقييم الجماعي في المستقبل.

- **المغالاة في تقدير الأداء:** فيما يتعلق بالمهمة الفرعية المرتبطة بقراءة قطعة محددة، تمت مطالبة التلاميذ بوضع علامة على الكلمة الأخيرة التي يتم الانتهاء من قراءتها في ختام الوقت المخصص لهذا الغرض. وعمدت الغالبية العظمى من التلاميذ إلى التأشير على الكلمة النهائية في القطعة. وقد التزم التلاميذ بمطالعة القطعة القرائية بالبصر عن طريق القراءة الصامتة – مع ضرورة الالتفات إلى تسارع إيقاع القراءة بالبصر عن إيقاع القراءة الشفهية إلى حد بعيد. وللأسف، يتعذر التحقق من الأداء القرائي الفعلي للتلاميذ من قبل المراقب في حالة ممارسة القراءة بالبصر. ومن هذا المنطلق، فإن الاكتفاء بالاعتماد على الكلمة النهائية التي يتم التأشير عليها أو وضع دائرة حولها من قبل التلاميذ يتسبب على الأرجح في المغالاة في تقدير مستوى الطلاقة في القراءة الشفهية أو مستوى الفهم القرائي بين عينة التلاميذ التي خضعت للتقييم الجماعي.

وتشتمل بعض من أوجه القصور الحاد الذي شاب أسلوب التقييم الجماعي، بما في ذلك بعض من أوجه القصور التي سبق الإشارة إليها، على ما يلي:

الفهم القرائي: تم طرح كافة الأسئلة التي تُخاطب الفهم القرائي على جميع التلاميذ، بغض النظر عن مقدار النص الذي تمكن التلاميذ من قراءته في القطعة خلال دقيقة واحدة. ويعجز التقييم الجماعي عن تحديد الأسئلة التي تم الإجابة عنها بشكل خاطئ بسبب عدم قراءة التلاميذ لذلك الجزء من قطعة القراءة.

الطلاقة في القراءة الشفهية: يتعذر على التقييم الجماعي قياس الطلاقة في القراءة الشفهية. ويعجز قائد التقييم الجماعي عن تحديد عدد الكلمات التي يتمكن التلاميذ من قراءتها عن طريق القراءة الصامتة خلال دقيقة واحدة. وفي الوقت ذاته، يستحيل تقييم مستوى الدقة في القراءة، وهو ما يُعد بمثابة عنصر أساسي في تقييم مستوى الطلاقة من خلال القراءة الصامتة. ومن هذا المنطلق، يتعذر على التقييم الجماعي اختبار مستوى الطلاقة في القراءة والنطق لدى التلاميذ.

وفي الختام، يتعذر تطبيق عمليات التقييم الجماعي باستخدام أساليب الكترونية. ويتطلب الأمر احتساب الدرجات على أوراق استجابة التلاميذ وإدخالها يدوياً في جداول البيانات بغرض تحليلها.

فوائد ومزايا التقييم الجماعي

على الرغم من التحديات التي واجهت تصميم وتطبيق التقييم الجماعي، ثمة فوائد ومزايا تترتب عن تطبيق التقييم الجماعي مقارنة بالتقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى. وتشتمل تلك الفوائد ذات الصلة بالتقييم الجماعي على ما يلي:

- **تخفيض احتمالات خطأ المقيم:** في واقع الأمر، الاعتداد يعتبر أحد أشكال القصور التي تشوب التقييم الجماعي فائدة يتميز بها في ذات الوقت. ومن الجدير بالذكر أن افتقار التقييم الجماعي لمهمة طلاقة القراءة الشفهية يؤدي إلى انعدام احتمالات الخطأ من جانب المقيمين، فيما يتعلق بكيفية احتساب كلمات بعينها باعتبارها صحيحة أو خاطئة، على أساس قراءتها مقترنة بعلامات الضبط (التشكيل). وعلاوة على ما سبق، يؤدي التقييم الجماعي إلى حد كبير إلى خفض التباين والخطأ بين المقيمين عند تقديم تعليمات تنفيذ المهام الفرعية للتلاميذ. وينبغي مراعاة عدد من القضايا الهامة، بما في ذلك معامل الثبات بين المقيمين (inter-rater reliability) عند احتساب درجات مهمة الطلاقة في القراءة الشفهية ومهمة قراءة كلمات ليس لها معنى، بالإضافة إلى مراعاة اتساق تقديم تعليمات مختلف المهام الفرعية، ولاسيما عند الاستعانة بعدد من المقيمين غير المختصين في تطبيق التقييم الفردي لتقييم مهارات القراءة بالصفوف الأولى.
- **تخفيف الضوابط والقيود على الأداء القرائي للتلاميذ:** بطبيعة الحال، تنتاب التلاميذ مزيد من مشاعر الثقة، مع انخفاض حدة التوتر، في إطار التقييم الجماعي نظراً لعدم الالتزام بالقراءة الجهرية. ومن الجدير بالذكر أن ممارسة القراءة الصامتة، دون الانشغال بمراعاة صحة نطق الكلمات، تؤدي إلى الإسراع من إيقاع القراءة لدى التلاميذ الذين يتمتعون بمستوى قرائي متوسط ومتقدم. وفي ذات الوقت، فهؤلاء التلاميذ تحقيق ما يلي: (١) إعادة قراءة أقسام سابقة بنص القراءة للتحقق من دقة استيعاب ما تم قراءته، و(٢) إعادة التحقق من الاختيارات التي سبق تحديدها في مهمة متاهة الفهم. ووفقاً للملاحظات التي تم رصدها في إطار التقييم الاسترشادي، قام التلاميذ بالإجرائين المشار إليهما فيما أعلاه. وعلى النقيض من ذلك، وفي إطار عمليات التقييم الفردي، يتسنى التلاميذ ممارسة القراءة بشكل خطي أحادي الاتجاه فحسب. ويتعذر على التلاميذ معاودة مطالعة جمل سبق قراءتها أو إعادة التحقق من الخيارات التي سبق تحديدها في مهمة متاهة الفهم. وإذا لم تكن قطع القراءة طويلة فإن التلاميذ المشاركين في التقييم الجماعي يمكنهم الحصول على درجات مرتفعة إلى حد بعيد في مهمة الفهم القرائي.
- **تقليل عدد المقيمين وتخفيض الدورات التدريبية:** يتطلب التقييم الجماعي مقيماً مؤهلاً واحداً فقط - فضلاً عن محدودية المهارات الفنية المطلوبة لإتقان قيادة التقييم الجماعي. ويستغرق تدريب القائمين على تطبيق التقييم الجماعي - ممن لديهم سابق خبرة في تطبيق التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى - فترة تتراوح بين يوم واحد إلى يومين فحسب.
- **اقتصاديات الحجم (Economies of scale):** تنطوي عملية تطبيق التقييم الفردي مع عدد يتجاوز ٢٠ إلى ٢٥ تلميذ/ة في مدرسة واحدة و لمدة يوم واحد على صعوبات وإجراءات استثنائية. وبافتراض تطبيق أداة التقييم الفردي، مع الالتزام بحجم قياسي يتراوح بين ٥ إلى ٦ مهام فرعية، يقتضي الوضع الاستعانة بثلاثة (٣) مقيمين من أجل اختبار هذا العدد من التلاميذ بشكل فردي. وفي المقابل، يتطلب التقييم الجماعي الاستعانة بمقيم واحد (١) فحسب لتقييم عدد يتراوح بين ١٢٠ إلى ١٣٠ تلميذ/ة - من أجل تقييم عدد يرقى إلى ٥ مجموعات تتألف كل منها من ٢٥ تلميذ/ة - في المدرسة الواحدة. ويستغرق استكمال التقييم الجماعي فترة تتراوح بين ٣٥ إلى ٤٥ دقيقة فحسب، منذ بداية وحتى نهاية التقييم. وبالإضافة إلى ذلك، يتسنى للشخص القائم على التقييم الجماعي اختبار عدد

يتراوح بين ٤٠ إلى ٦٠ تلميذ/ة في كل مدرسة ضمن أي مدرستين تقعان على مقربة من بعضهما البعض، بواقع تقييمين جماعيين في كل مدرسة. ولا يتطلب التقييم القومي اختبار ٢٠ إلى 25 تلميذ/ة من كل مدرسة. وبالرغم من ذلك، وفي حالة حرص المديرية التعليمية، أو الإدارات التعليمية، أو المدارس على تقييم الأداء القرائي بين تلاميذ الصف الثالث على مستوى كل مدرسة على حده، ربما بغرض المقارنة بين الأداء القرائي بين المدارس وبعضها البعض، ينبغي عندئذ تشكيل عينة عشوائية تتألف بحد أدنى من ٤٠ تلميذ/ة من كل مدرسة معنية. وبطبيعة الحال، يتطلب هذا العدد من التلاميذ إجراء تقييم جماعي.

وبناء على الفوائد التي يتميز بها التقييم الجماعي، جنباً إلى جنب مع الحلول الممكنة إيجادها للتغلب على التحديات الأساسية القائمة، يجدر بنا إجراء مزيد من البحوث والتطبيقات الاسترشادية حول المنهجيات التي يتم توظيفها في التقييمات الجماعية.

التوصيات

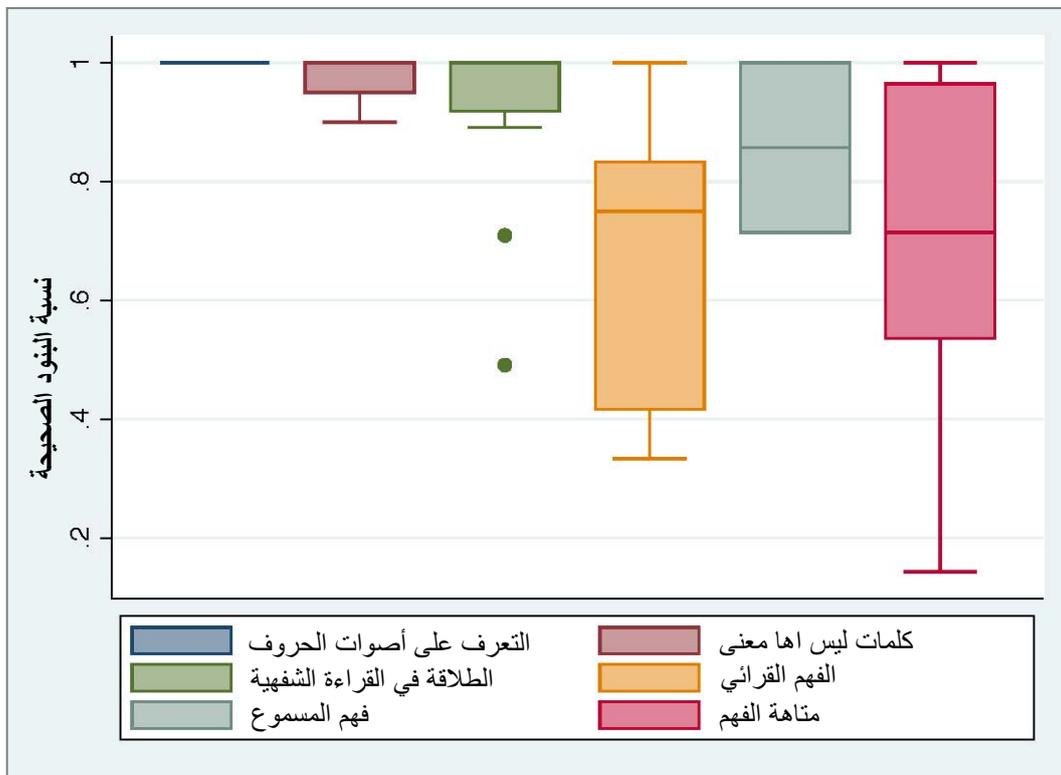
تتطلب عملية تصميم أدوات التقييم التي تتميز بالصدق والثبات تخصيص الوقت الكافي، مع الحرص على تكرار عمليات التطبيق التجريبي. ويُعد هذا التطبيق الاسترشادي بمثابة التطبيق التجريبي الأول لأداة التقييم الجماعي ومنهجية العمل المقترنة بها والتي تم تنفيذها باللغة العربية في جمهورية مصر العربية. ومن الجدير بالذكر أن الدروس المستفادة من هذا التقييم الجماعي الأول سوف تُسهم في إثراء التطبيقات التالية للتقييم الجماعي على نحو جدير بالاعتبار، وهو ما يُمثل الغرض من هذا التقييم التجريبي الذي تم إجراءه عام ٢٠١٤. وتستوجب فوائد ومزايا منهجية التقييم الجماعي إجراء مزيد من البحوث، كما تسوغ ضرورة إدخال مزيد من التعديلات، مع ضرورة إخضاعها لمزيد من التجريب. ولا يجوز الاستعاضة بشكل كامل بأداة التقييم الجماعي عن أداة التقييم الفردي. وبالرغم من ذلك، يجوز الاستعانة بأداة التقييم الجماعي باعتبارها منهجية تكميلية صحيحة، تتميز بانخفاض التكلفة، وفعالية التوقيت، كما يمكن الاستفادة منها في استمداد معطيات هامة وجديرة بالاعتبار من أجل إثراء عملية متابعة وتقييم مستوى إتقان التلاميذ لمهارات القراءة.

وبناء على التطبيق الاسترشادي، يمكن استخلاص العديد من التوصيات الفنية وفقاً لما يلي:

1. **الاستعاضة بأسئلة الاستجابات المفتوحة (الأجوبة الانشائية)** عن أسئلة الاختيار من متعدد: إن إلزام التلاميذ بكتابة الأجوبة الخاصة بكل منهم/ منهن بالعلاقة بكل سؤال من الأسئلة المطروحة، عوضاً عن انتقاء الأجوبة من بين خيارات متعددة، سوف يُسهم إلى حد كبير في خفض احتمالات تخمين الأجوبة بالإضافة إلى الحد من إمكانية نسخ الاستجابات. وبالرغم من ذلك، سوف يؤدي هذا الإجراء إلى زيادة الوقت المُستغرق في تسجيل الأجوبة واحتساب الدرجات بشأنها، بالإضافة إلى التأثير على كيفية اتخاذ قرارات بشأن تلك الأجوبة. وعلاوة على ما تقدم، ينبغي إمعان النظر في الأجوبة المطلوبة بما يضمن استمرار توظيف الاختبار في أغراض تقييم مهارات القراءة، وليس مهارات الكتابة.
2. وفي إطار الجولة النهائية للتقييم الجماعي الذي استهدف 12 تلميذ/ة، تم إخضاع هذه المنهجية للتجريب. وتم استبدال ورقة الأجوبة التي تعتمد على أسئلة الاختيار من متعدد بأسطر فارغة تُفسح المجال أمام التلاميذ لتسجيل الأجوبة الخاصة بهم/ بهن بالعلاقة بمهمتي فهم المسموع والفهم القرائي. ويستعرض **الشكل 6** النتائج المُستمددة من التجريب المُعدل. ويوضح الشكل المُشار إليه ملائمة النتائج المتوسطة التي تم إحرازها في التقييم الجماعي

بالإضافة إلى ملائمة نطاق انتشار تلك النتائج بالعلاقة بمهام القراءة والفهم، مقارنة بالتقييم الجماعي الأصلي (يرجى الإطلاع على الشكل 3)، كما يُضاهي هذا التقييم المعدل إلى حد بعيد السمات والخصائص التي يتميز بها التقييم الفردي (يرجى الإطلاع على الشكل 2). وبينما يبلغ متوسط صحة الأجوبة بالعلاقة بمهمة الفهم القرائي ومهمة فهم المسموع ٩٨٪ و ٩٦٪ على التوالي في التقييم الجماعي الأصلي، يبلغ متوسط الأداء ٦٨٪ و ٨٥٪ بالعلاقة بمهمة الفهم القرائي ومهمة فهم المسموع على التوالي. وبالرغم من أن هذه النتائج لا تُجيب بشكل كامل على السؤال المطروح بشأن الأسباب التي تُعلل ارتفاع أداء التلاميذ بشكل عام في التقييم الجماعي الأصلي، غير أنها توفر دلائل واعدة تُشير إلى كيفية مُراجعة الاختبار بما يؤدي إلى تحقيق مزيد من الاتساق بشكل وثيق مع الدرجات المُحرزة في التقييم الفردي.

الشكل 6: النتائج الناجمة عن تعديل تصميم التقييم الجماعي بالعلاقة بـ 12 تلميذة



وعلاوة على ما تقدم، ربما يمكن الاكتفاء بتوفير مزيد من الأجوبة الاختيارية، مع إدراج مزيد من المشتتات الأكثر ملائمة (على سبيل المثال، الخيارات التي يتسنى انتقائها من جانب فئة المستجيبين/ المستجيبات التي يتعذر عليها استيعاب القطعة القرائية بصورة كاملة). وأخيراً وليس آخراً، فإن توفير بعض الحواجز أو الفواصل البصرية بين التلاميذ يمكن أن يُسهم في تخفيض احتمالات النسخ داخل الحجرات الدراسية التي تعاني الازدحام. وبالرغم من ذلك، لم تخضع هذه المنهجيات للاختبار في إطار العملية الاسترشادية التي عمدنا إلى إطلاقها.

- إجراء بحوث بغرض تحديد الطول الملائم للقصص القرائية بالعلاقة بالتقييمات التي تعتمد على القراءة الصامتة: بالنسبة للغالبية العظمى من التلاميذ التي يتجاوز أداؤها مستوى أداء التلاميذ التي تعاني من التعثر القرائي، تتميز هذه الفئة بالقدرة على ممارسة القراءة الصامتة بإيقاع سريع يفوق إيقاع القراءة الجهرية. وفي الوقت الراهن، تتألف القطعة القرائية ذات الحجم المُعتدل والتي يتم تخصيصها لأغراض القراءة الشفهية من عدد يتراوح بين ٥٧ إلى ٦٠

كلمة، بالنسبة لجميع مستويات إتقان القراءة بالصف الثالث في مصر. وبالرغم من ذلك، لا يتناسب هذا العدد من الكلمات مع إيقاع القراءة الصامتة، نظراً لفرط قصر ذلك المقطع القرائي بالنسبة لتلك الفئة من التلاميذ بالصف الثالث التي تتمتع بمهارات قرائية متوسطة إلى متقدمة، وذلك خلال دقيقة واحدة. ويتطلب الأمر إجراء بحوث تطبيقية بغرض تحديد الطول الملائم لل فقرات القرائية بالعلاقة باللغة العربية القياسية الحديثة - مقترنة بعلامات الضبط (التشكيل) - والتي تُخصص لأغراض القراءة الصامتة. وربما تتراوح القطعة القرائية بين ١٠٠ إلى ١٥٠ كلمة. وقد يتفاوت طول النص المقرؤ أيضاً وفقاً للصفوف الدراسية الأولى.

• **تطبيق التقييمات الجماعية على عينات عشوائية من التلاميذ:** ينبغي تطبيق الجولات القادمة من أدوات التقييم الجماعي على عينات عشوائية من التلاميذ/التلميذات بما يُتيح الفرصة أمام استبيان جميع المستويات في القراءة. وعلى نحو يُحقق الجدوى، يمكن اختبار ذات العينة التي تخضع للتقييم الجماعي عبر أدوات التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى، بما يكفل تعزيز إمكانية المقارنة من حيث نطاق ومستوى تباين الدرجات التي يتم إحرازها في المهام الفرعية المتناظرة عبر أدوات التقييم المختلفة. وفي الوقت ذاته، ينبغي الاستعانة بأدوات التقييم الجماعي الاسترشادي بغرض تحديد الأعداد القصوى والترتيبات المادية المُتلى بالنسبة للفئة من التلاميذ التي يتم استهدافها في إطار التقييم الجماعي الذي يتم تطبيقه داخل حجرة دراسية نمطية من الحجرات الدراسية التابعة لوزارة التربية والتعليم بما يضمن الإقلال من فرص الأجابة .

• **البحث والتدقيق في مدى جدوى التقييمات الجماعية وفقاً للمهام الفرعية والصفوف الدراسية:** قد تتسم منهجية التقييم الجماعي بمزيد من طابع الصحة، والدقة، والجدوى بالعلاقة ببعض المهام الفرعية مقارنة ببعض الأخر منها. وعلى سبيل المثال، يجوز الاستعاضة بالتقييم الجماعي باعتباره بديل متميز عن التقييم الفردي فيما يتعلق بتقييم مستوى الفهم بين التلاميذ، ولكن ليس فيما يتعلق بمستوى الطلاقة في القراءة. وربما يتصف التقييم الجماعي بمزيد من الدقة والطابع العملي بحيث يصح توظيفه لاختبار القدرة على القراءة بين تلاميذ الصف الثالث وما يفوقه من صفوف دراسية، مقارنة بإمكانية توظيفه لاختبار تلاميذ الصفين الدراسيين الأول والثاني. وربما تواجه التلاميذ في المراحل العمرية المبكرة مزيد من الصعوبة من حيث القدرة على تتبع التعليمات المرتبطة بالمهام الفرعية بشكل صحيح والتي يتم تقديمها من جانب القائمين على التقييم الجماعي، مقارنة بأدوات التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى التي يتم إدارتها بشكل فردي وجهاً إلى وجه مع المقيم. وينبغي إخضاع التطبيقات التالية لمنهجيات التقييم الجماعي على نحو منهجي للفحص بغرض تقييم جدواها ودقتها، وفقاً للمهام الفرعية، وأيضاً بناء على مستوى الصف الدراسي .

• **تحديد أهداف وأغراض استخدام التقييم الجماعي- ثم اختبار جدوى المنهجية بعلاقتها مع الهدف/ الغرض:** تعتمد أدوات التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى على سنوات ممتدة من البحث التطبيقي والتقييم الدقيق، والإرشاد والتوجيه المهني حول أشكال التطبيق الملائم لتلك الأدوات، والأهداف المرتبطة بها، ومدى جدواها. وفي الوقت الراهن، تقتصر أدوات التقييم الجماعي المعنية بقياس مهارات القراءة بالصفوف الأولى لمثل هذه العناصر. وفي هذا الصدد، ما هو الهدف / الغرض المُحدد المُراد تحقيقه من تطبيق التقييمات الجماعية؟ هل من المقرر الاستعاضة بأدوات التقييم الجماعي عن أدوات التقييم الفردي لمهارات القراءة بالصفوف الأولى، وباعتبارها أدوات لتشخيص مهارات القراءة على مستوى المنظومة التعليمية، وبوصفها منهجية للتقييم القومي بالنسبة لوزارة التربية والتعليم؟ هل من المقرر توظيف التقييم الجماعي بغرض تيسير تقييم ومقارنة مدى إتقان التلاميذ لمهارات القراءة بين المدارس، أو بين الإدارات التعليمية، أو بين المديرية التعليمية؟ هل من المقرر تطبيق التقييم الجماعي عن

طريق هيئات التدريس أو فرق التوجيه والإشراف على المستوى المحلي بعد تزويدها بالحد الأدنى من التدريبات داخل المدارس أو الإدارات التعليمية الخاصة بها؟ هل من المقرر تطبيق التقييم الجماعي من قبل خبراء ومتخصصين في مجال التقييم على مستوى وزارة التربية والتعليم في إطار المدارس المشاركة بالعينة؟ ينبغي تحديد أهداف وأغراض الاستخدام المرتبطة بأدوات التقييم الجماعي في إطار التطبيقات الاسترشادية المستقبلية للتقييم الجماعي، بما يكفل اتساق الأوضاع والظروف المرتبطة بالتقييم التجريبي مع أهداف التقييم، جنباً إلى جنب مع إمكانية تقييم مدى جدوى التقييم مقارنة بالأهداف الموضوعية.

وبالرغم من محدودية الدلائل المُستقاة من البحث والاستقصاء بشأن معاملي الصدق والثبات في إطار التقييم الجماعي التجريبي في مصر، غير أنه عن طريق التصدي لبعض التحديات الرئيسية التي يتم التعرض لها، بالإضافة إلى إدخال التعديلات الضرورية على كل من أداة التقييم وإجراءات تطبيق التقييم الجماعي، هناك من الأسباب ما يدفعنا للاعتقاد بإمكانية تحقيق الفوائد المرتبطة بأداة تقييم مهارات القراءة بالصفوف الدراسية الأولى التي يتم إدارتها على المستوى الجماعي في إطار التطبيقات المستقبلية.

ملحق أ: أدوات التقييم لمهارات القراءة في الصف الثالث في 2014 -
التقييم الفردي والتقييم الجماعي

أداة التقييم الفردي - من التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة في الصف الثالث - 2014



نموذج التعليمات للفاحص أداة تقييم مهارات القراءة في الصف الثالث جمهورية مصر العربية - أبريل 2014

تعليمات عامة :

من المهم جداً إيجاد بيئة مريحة وقائمة على اللعب وخلق حوار من خلال مناقشة موضوعات تهتم التلميذ/التلميذة وذلك لتكوين ألفة مع الطلبة موضع الفحص. كما يجب أن يدرك التلميذ/التلميذة بأن تطبيق امتحان الفحص هي عبارة عن مواقف يسود فيها اللعب (على سبيل المثال سوف نقرأ بعض الكلمات التي ليس لها أي معنى). من المهم أيضاً قراءة الأجزاء الموجودة داخل الصناديق بصوت عالٍ وواضح. فإذا لم يفهم الطفل التعليمات، ففسرها له بلهجة الأصلية. بعد انتهاء المقابلة، اشكر التلميذ/التلميذة على الوقت والجهد الذي تم بذله ثم قدم له قلم رصاص هدية.

الموافقة اللفظية :

اسمي :

قُل للطلاب ما يلي :

- نحاول أن نفهم كيف يتعلم الأطفال القراءة . تم اختيارك بمحض الصدفة.
- نحتاج إلى مساعدتك في إنجاز هذا العمل ، فإذا لم ترغب في ذلك فلك مطلق الحرية في عدم المشاركة.
- سوف نلعب معاً لعبة القراءة. سوف أطلب منك أن تقرأ بصوت عالٍ أحرفاً وكلمات وقصة قصيرة .
- باستخدام ساعة التوقيت هذه ، سوف أعرف المدة التي استغرقتها في القراءة .
- هذا ليس اختباراً ولن يؤثر على درجاتك المدرسية.
- لن أكتب اسمك وبالتالي لا أحد يمكنه أن يعرف أن هذه هي استجاباتك.
- مرة أخرى ، إذا لم ترغب في المشاركة أو لم ترغب في الإجابة عن سؤال ما فلك ذلك .
- هل يمكننا أن نبدأ ؟

تم الحصول على الموافقة : نعم لا (أوقف التقييم وأطلب فحص تلميذ آخر)

إسم الفاحص	
الإدارة	الحافظة
رقم كود المدرسة	إسم المدرسة
	النوع 1 = ذكر 2 = أنثى
	عدد فترات الدراسة بالمدرسة 1 = فترة واحدة 2 = فترة صباحية 3 = فترة مسائية

إستخدام قائد الفريق

ابدأ وحدك الوقت (ساعة ودقائق) : — إلى : — :

إسم القائد	التلميذ من العينة الأصلية؟
	نعم لا

أداة التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة في الصف الثالث – 2014

جزء 0 - معرفة الاتجاهات

اعرض على التلميذ/ التلميذة قطعة القراءة وقل له: رجاءً لا تقرأ فقط أشر لي من أين تبدأ القراءة . ثم حرك إصبعك في الاتجاه الصحيح للقراءة . ثم ضع إصبعك على آخر كلمة.

01 هل وضع التلميذ/التلميذة إصبعه على أول كلمة	نعم	لا
02 هل حرك التلميذ/التلميذة أصبعه من اليمين الى اليسار	نعم	لا
03 هل وضع التلميذ/التلميذة اصبعه على آخر كلمة في النص	نعم	لا

جزء 1 - الحروف مع الحركات

قدم للتلميذ/ للتلميذة ورقة الأحرف الموجودة في الصفحة الثانية من كراس التلميذ/ التلميذة وقل له :

هذه الصفحة مليئة بالأحرف. رجاء انطق صوت كل حرف مع الحركة. فطى سبيل المثال اسم الحرف مع الحركة "ست" (أشر الى الحرف " ست") هو " ست" ، الآن حاول انت . انطق لي أنت صوت هذا الحرف (أطلب من التلميذ/ التلميذة أن يقرأ حرف "ك") . فإذا استطاع التلميذ/التلميذة أن يقرأ الحرف مع الحركة بشكل صحيح قل له "أحسننت"، صوت الحرف "ك" . أما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة قل له صوت هذا الحرف "ك" . الآن حاول مرة أخرى: انطق لي صوت هذا الحرف (اطلب من التلميذ/التلميذة أن تعرف صوت "ل"). فإذا استطاع التلميذ/التلميذة أن يقرأ الحرف مع الحركة بشكل صحيح ، قل له "أحسننت"، صوت هذا الحرف "ل" . أما إذا أخطأ التلميذ/التلميذة قل له القراءة الصحيحة لهذا الحرف "ل" . هل تفهم ما هو مطلوب منك ؟ عندما أقول لك " ابدأ " اقرأ الحروف بأفضل طريقة ممكنة، سوف أتزم الصمت وأستمع لما تقول مستعداً؟ ابدأ

يجب على التلميذ قراءة الحروف بالتشكيل لكي تحسب له صحيحه. رجاء لاحظ أن التلميذ/التلميذة يلتزم بالقراءة من اليمين الى اليسار ابتداء من السطر الاول. يجب على التلميذ قراءة الحروف بالتشكيل لكي تحسب له صحيحة



شغل ساعة التوقيت عندما يبدأ التلميذ/ التلميذة في القراءة. تابع التلميذ/ التلميذة باستخدامك قلم الرصاص وضع إشارة " / " لأي حرف يخطئ التلميذ/ التلميذة في نطقه. احسب التصحيح الذاتي الذي يقوم به التلميذ/التلميذة على أنه صحيح. التزم الهدوء إلا عندما تكون استجابات التلميذ/التلميذة على النحو التالي: إذا تردد التلميذ/ التلميذة لمدة 3 ثوان، قل له "كامل" ، واطلب منه أن يستمر في نطق الأحرف. احسب هذا الحرف الذي قراه التلميذ/ التلميذة على أنها غير صحيحة. بعد 60 ثانية. ضع علامة [عند الحرف الأخير الذي قراه التلميذ/التلميذة ثم اطلب من التلميذ/التلميذة أن يتوقف .

10/	بَ	سَ	عَ	تَ	نَ	مَ	هَ	رَ	ثَ	غَ
20/	حَ	طَ	ذَ	سُ	دِ	صُ	ظَ	كِ	وَ	يِ
30/	لُ	مُ	عَ	تِ	أَ	عِ	ضِ	فِ	قِ	زُ
40/	سُ	عُ	طِ	كُ	ذَ	قَ	شُ	خُ	نُ	يَ
50/	جَ	حَ	بَ	هَ	عُ	غَ	وَ	قَ	ثَ	صِ
60/	لِ	قَ	جِ	صُ	دَ	بِ	أُ	خُ	حُ	ثِ
70/	شِ	زَ	حَ	لِ	مِ	ضَ	فِ	دِ	قَ	وُ
80/	هَ	تَ	يَ	سِ	ظِ	جِ	ضِ	رَ	لِ	فِ

الوقت الذي تشير إليه الساعة _____

تم إيقاف التدريب نظراً لأن التلميذ/ التلميذة لم يستطع قراءة السطر الأول

أداة التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة في الصف الثالث – 2014

جزء 2 - قراءة كلمات ليس لها معنى

قدم للتمييز/ للتمييز صفحة الكلمات التي ليس لها معنى من نموذج التمييز/ التمييز وقل له :

انظر إلى هذه الكلمة ، إنها كلمة ليس لها معنى معروف لديك : هذا مثال على ذلك : " ملصح "

الآن حاول أنت : اقرأ لي هذه الكلمة " بيلاد " إذا استجاب التمييز/ التمييز بشكل صحيح، فقل أحسنت ، هذه الكلمة هي " بيلاد " .

أما إذا أخطأ التمييز/ التمييز ، فقل هذه الكلمة هي " بيلاد " .

الآن حاول مرة أخرى : اقرأ لي هذه الكلمة " ناسيب " إذا استجاب التمييز/ التمييز بشكل صحيح، فقل أحسنت ، هذه الكلمة هي " ناسيب " .

أما إذا أخطأ التمييز/ التمييز ، فقل هذه الكلمة هي " ناسيب " .

هل فهمت المطلوب ؟ هل أنت مستعد ؟ ابدأ .

شغل ساعة التوقيت عندما يبدأ " التمييز/ التمييز في القراءة . من المهم وضع إشارة " / " لكل كلمة يقرأها التمييز/ التمييز بشكل غير صحيح .

احسب الكلمات التي يقوم التمييز/ التمييز بتصحيح نفسه فيها على أنها صحيحة وضع دائرة حول الكلمة. التزم الهدوء إلا عندما تكون استجابة التمييز/ التمييز على النحو التالي: إذا تردد التمييز/ التمييز لمدة 3 ثوان ، وأطلب منه أن يستمر في قراءة الكلمات. احسب الكلمة التي قراتها على أنها غير صحيحة . إذا أخطأ التمييز في السطر الأول انتقل فوراً إلى السؤال التالي بعد 60 ثانية، ضع علامة [عند آخر كلمة قرأها التمييز / التمييز ثم قل "توقف".

5	صَمَحُ	قَاذِ	سَهْرَامِي	جَرَقُ	رَا
10	لُشَعُ	صَخْرَصُ	حَجِيْبُ	بِي	لِيسَ
15	خَرْجَلِ	تَأْفِ	ضَا	زَمَقْلَ	فُرْحُ
20	وَلِحُ	جَمَطِحُ	دُفُ	نُودِكُ	رُكْشِ
25	نَصْرَجُ	رِخْبُ	خَرِيضُ	سَا	صَعْفَطًا
30	مَطْعُ	ذِمْتَاخُ	مُدَاكِبُ	تِمْرُخُ	فِعُ
35	ظَاوِصِحُ	دُهْلَمُ	خَمَلَاكُ	هَنْكِرِ	عُمَشَ
40	لُكِدُّ	تَنْبِتُ	دَاْفُ	فَنْطِ	رُبْنُخُ
45	شِدِخُ	رِيكُ	دُعْجُ	أَفِبُّ	نَزْدَحَةٌ
50	شَرْبَكُ	عَوْدَرُ	طَاهِشُ	لِنَاءُ	أُفِي

الوقت الذي تشير إليه الساعة _____

تم إيقاف التدريب نظراً لأن التمييز/ التمييز لم يستطع قراءة السطر الأول.

أداة التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة في الصف الثالث – 2014

جزء 3 - قراءة قطعة

قدم للتمييز/ للتميذة قطعة القراءة الموجودة في آخر صفحة من نموذج التمييز/التميذة وقل له :

أريد منك أن تقرأ هذه القطعة بصوت عالٍ ، ركز على الحركات ، وعندما تنتهي من قراءتها سوف أسألك بعض الأسئلة عنها.
هل فهمت المطلوب ؟ عندما أقول "ابداً" اقرأ القصة . هل أنت مستعد ؟ ابدأ

شغل ساعة التوقيت عندما تقول للتمييز/التميذة " ابدأ" . ضع علامة " / " لكل كلمة يقرأها التلميذ/التميذة بشكل غير صحيح . احسب الكلمات التي يقوم التلميذ/التميذة بتصحيح نفسه فيها على أنها صحيحة. التزم الهدوء إلا عندما تكون استجابة التلميذ/التميذة على النحو التالي: إذا تردد لمدة 3 ثوان ، وشجعه على أن يستمر في قراءة الكلمات، استمر. احسب الكلمة التي تقرأها أنت التلميذ/التميذة على أنها غير صحيحة. بعد 60 ثانية، ضع علامة [عند آخر كلمة قرأها التلميذ/التميذة ثم قل " توقف"

- 8 فَاطِمَةُ تَلْمِيذَةٌ ذَكِيَّةٌ تُحِبُّ كِتَابَةَ قِصَصٍ قَصِيرَةٍ شَيْقَةَ .
- 20 فِي إِجَارَةِ آخِرِ الْعَامِ ذَهَبَتْ فَاطِمَةُ مَعَ أُخِيهَا تَامِرٍ إِلَى مَكْتَبَةِ الْإِسْكَندَرِيَّةِ
- 31 حَيْثُ وَجَدَتْ رُمْلًا يَفْرَعُونَ فِي الصَّلَاةِ الرَّزْقَاءِ . طَلَبَتْ مِنْ أُخِيهَا الْجُلُوسَ
- 41 مَعَ أَسْدِقَائِهَا لِقِرَاءَةِ الْقِصَصِ الْمُمْتَعَةِ وَكَتَابَتِهَا . قَالَ تَامِرٌ : إِنَّكَ تُحِبِّينَ
- 52 كِتَابَةَ الْقِصَصِ ، وَقِرَاءَةَ الْكُتُبِ الْمُؤَيَّدَةِ . قَالَتْ فَاطِمَةُ لِأُخِيهَا : أُنْتَمَى أَنْ أَصْبِحَ
- 58 كَاتِبَةً لِلْقِصَصِ الشَّيْقَةِ وَمُؤَلِّفَةً لِلْكُتُبِ الْمُؤَيَّدَةِ .

الوقت الذي تشير إليه الساعة _____
تم إيقاف التدريب نظراً لأن التلميذ/التميذة لم يستطع قراءة السطر الأول.

لا يسمح للتمييز/التميذة بالاحتفاظ بقطعة القراءة عقب الانتهاء من قراءتها. بعد قراءة كل سؤال أعط التلميذ/التميذة 10 ثنية على الأكثر للإجابة عن كل سؤال. ضع إشارة ✓ في العمود الأول إذا كانت الإجابة صحيحة وفي العمود الثاني إذا كانت الإجابة غير صحيحة. وفي العمود الثالث في حلة عدم الإجابة.

الآن سوف أسألك عدة أسئلة عن القطعة التي قرأتها ، حاول الإجابة عن الأسئلة.			
صحيح	غير صحيح	لا إجابة	1- ماذا تُحِبُّ فَاطِمَةُ ؟ (كتابة القصة)
صحيح	غير صحيح	لا إجابة	2- أَيْنَ ذَهَبَتْ فَاطِمَةُ مَعَ أُخِيهَا تَامِرٍ ؟ (المكتبة)
صحيح	غير صحيح	لا إجابة	3- متى ذَهَبَ تَامِرٌ وَ فَاطِمَةُ إِلَى الْمَكْتَبَةِ ؟ (فِي إِجَارَةِ آخِرِ الْعَامِ)
صحيح	غير صحيح	لا إجابة	4- مَاذَا طَلَبَتْ فَاطِمَةُ مِنْ أُخِيهَا تَامِرٍ ؟ (الجلوس مع زملائها أو أسدقائها / قراءة القصص و كتابتها)
صحيح	غير صحيح	لا إجابة	5- مَاذَا قَالَ تَامِرٌ لِأُخِيهِ فَاطِمَةَ ؟ (تحبين كتابة قصص / قراءة الكتب)
صحيح	غير صحيح	لا إجابة	6- مَا أُنْتَمَى فَاطِمَةَ ؟ (تصبح كاتبة للقصص / مؤلفة للكتب)

أداة التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة في الصف الثالث – 2014

جزء 4 - فهم المسموع

هذا التمرين لا يعتمد على التوقيت . لا يوجد نموذج أو ورقة للتلميذ/التلميذة . في هذا التمرين يقوم الفاحص بقراءة النص التالي مرة واحدة وبصوت علني ، تتم القراءة ببطء أي بمعدل كلمة في الثانية الواحدة .

عقب الانتهاء من قراءة النص، اعط ائتميد/التلميذة 10 ثانية على الأكثر للإجابة عن كل سؤال قل للتلميذ/ للتلميذة :

سوف أقرأ لك النص مرة واحدة ثم أوجه لك بعض الأسئلة . رجاء الاستماع بحرص والإجابة عن الأسئلة على أفضل وجه ممكن. هل فهمت المطلوب ؟

النص:

ذَهَبَ الطَّائِوُسُ إِلَى الغَابَةِ، وَنَادَى: أَنَا مَلِكُ الطُّيُورِ العَظِيمِ؛ لِأَنِّي الأَجْمَلُ ، وَعَلَيْكُمْ طَاعَتِي .
قَالَتِ الخَمَامَةُ: لَكِنَّ صَوْتِ الدِّيكِ أَجْمَلُ مِنْ صَوْتِكَ . قَالَ الطَّائِوُسُ: لَنْ أَسْمَحَ لِلدِّيكِ بِالصِّيَاحِ .
قَالَ الدِّيكُ: لَنْ أُطِيعَ أَمْرَكَ . غَضِبَ الطَّائِوُسُ ، وَهَجَمَ عَلَيْهِ، وَتَنَفَّ ريشَهُ .
عَادَ الدِّيكُ إِلَى بَيْتِهِ حزينًا . وَقَفَ الطَّائِوُسُ عَلَى تَلَّةٍ مُرتَفَعَةٍ مَرهُوًا بِائْتِصَارِهِ . فَجَاءَتْهُ طَائِرٌ ضَخْمٌ مِنْ السَّمَاءِ وَاحْتَطَفَ الطَّائِوُسَ مِنْ رَأْسِهِ، وَحَلَّقَ بِهِ بِعِيدًا . قَالَتِ الطُّيُورُ: هَذَا جَزَاءُ المَغْرُورِ الظَّالِمِ .

اسأل التلميذ/ التلميذة :

1	أين ذهب الطَّائِوُسُ ؟ (الغابة)	إجابة صحيحة ___	غير صحيحة ___	لا إجابة ___
2	ماذا قال هذا الطَّائِوُسُ لِحَيَوَاتِنَاتِ الغَابَةِ ؟ (أنا مَلِكُ الطُّيُورِ - والأجمل ، وعليكم طاعتي)	إجابة صحيحة ___	غير صحيحة ___	لا إجابة ___
3	لماذا لم يسمح الطَّائِوُسُ للدِّيكِ بالصِّيَاحِ عالياً ؟ (لأن الخمامة قالت له الدِّيكُ أجمل من صوتك)	إجابة صحيحة ___	غير صحيحة ___	لا إجابة ___
4	كيف أوقف الطَّائِوُسُ الدِّيكِ من الصِّيَاحِ ؟ (هجم عليه وتنف ريشه)	إجابة صحيحة ___	غير صحيحة ___	لا إجابة ___
5	كيف شعر الدِّيكُ عندما فقد ريشه ؟ (حزينا / بالحزن)	إجابة صحيحة ___	غير صحيحة ___	لا إجابة ___
6	لماذا وقف الطَّائِوُسُ على تلة مرتفعة ؟ (مرهوا بائتصاره / لأنه منع الدِّيكِ من الصِّيَاحِ)	إجابة صحيحة ___	غير صحيحة ___	لا إجابة ___
7	في نهاية القصة ، ما الجزاء الذي استحقه الطَّائِوُسُ نظرا لغروره وظلمه ؟ (احتطفه طائر من رأسه / حلَّقَ بِهِ طَائِرٌ بِعِيدًا) .	إجابة صحيحة ___	غير صحيحة ___	لا إجابة ___

أداة التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة في الصف الثالث - 2014

جزء 5 - متاهة الفهم

٣ دقائق (١٨٠ ثانية)

<p> بعد مرور ٣ دقائق، سنقول "توقف".</p> <p> حين يتردد الطفل لمدة تزيد على ٣ ثوان في قراءة الكلمة. أشر إلى الكلمة التالية وقل: "لنكمل من فضلك"</p> <p> قاعدة التوقف الميكر: إذا أخطأ التلميذ في الاختيارات الأربعة الأولى؛ قل "شكراً" وأوقف التمرين. ضع علامة (x) في المربع الموجود في أسفل الصفحة.</p> <p> اترك للطفل ١٠ ثواني على الأكثر كي يجيب عن كل اختيار.</p> <p>حين يتردد الطفل لمدة تزيد على ١٠ ثواني في الاختيار، أشر إلى الكلمة التالية وقل: "لنكمل من فضلك"</p>	<p>قدم للتلميذ/ة الصفحة الأولى من صفحات تقييم المتاهة، وقل:</p> <p>في هذا النشاط، سوف تقرأ قصة من نوع خاص؛ فقد تم استبدال بعض الكلمات في القصة بمجموعة من ثلاث كلمات، عليك أن تختار أنت الكلمة الأكثر مناسبة للقصة من مجموعة الكلمات الثلاث، وأشر إلى الكلمة التي تعتقد أنها الأفضل.</p> <p>سنبدأ بالتدرب معاً على ذلك هنا (أشر إلى الجملة)، سوف تقوم بقراءة الجملة الأولى لنفسك بينما أقوم أنا بقراءتها بصوت عال.</p> <p>كانَ أَشْرَفُ يَتَيْفٌ عَلَى جَانِبِ الطَّرِيقِ،</p> <p>الآن سوف أقرأ الجملة التالية:</p> <p>وَكَاثَتْ (السُّفُنُ - الطُّيُورُ - السِّيَّارَاتُ) تَسِيرُ بِسُرْعَةٍ.</p> <p>كلمة "السِّيَّارَاتُ" تتناسب مع بقية القصة؛ أشر إلى الكلمة "السِّيَّارَاتُ". (تأكد من أن التلميذ/ة قد أشر إلى الكلمة الصحيحة).</p> <p>لنقرأ الجملة التالي:</p> <p>حَاوَلَ أَشْرَفُ (العُبُورَ - التَّوَمَ - اللَّعِبَ) إِلَى الْجَانِبِ الْآخَرَ،</p> <p>ما الكلمة المناسبة هنا في هذه الجملة؟ (استمع إلى التلميذ/ة؛ (فإن كان مصيباً؛ قل)؛ نعم، كلمة "العُبُورَ" تناسب القصة تماماً؛ أشر إلى الكلمة "العُبُورَ". (وإن كانت الإجابة خطأ؛ قل): لا، في الواقع إن كلمة "العُبُورَ" تناسب الجملة بصورة أفضل؛ أشر إلى الكلمة "العُبُورَ" وأنطق الكلمة.</p> <p>أما فيما يتعلق بالجملة الأخيرة؛ فأريد منك أن تقرأ بنفسك وتشر إلى الكلمة التي تناسب الجملة بصورة أفضل. اعمل بسرعة، ولكن ليس بهذه السرعة الكبيرة التي تجعلك تقع في الخطأ. الآن أقرأ الجملة. (اعط التلميذ وقتاً كي يقرأ الجملة ويضع دائرة حول الكلمة).</p> <p>كلمة "تتوقف" صحيحة؛ فإذا كنت قد أشر إلى كلمة أخرى؛ ضع خطأ عليها، وأشر إلى كلمة "تتوقف".</p> <p>اطلب من التلميذ أن يقلب الصفحة. عندما أقول "ابدأ" أقرأ الكلمات بسرعة ودقة بقدر ما تستطيع، وكلما رأيت مجموعة من الكلمات؛ أنطق الكلمة الصحيحة. سوف أصمت أنا وأستمع إليك. هل تفهم ما سوف تقوم بعمله؟ هل أنت مستعد؟ ابدأ.</p>
	<p> الوقت المتبقي من وقت التمرين (عدد الثواني):</p> <p> ضع علامة (x) في هذا المربع في حال أوقفت هذا الجزء من التقييم لأن الطفل أخطأ في الاختيارات الأربعة الأولى.</p>

اسْتَيْقَظَ حُسَامٌ مِنْ (الْحُجْرَةِ - النَّوْمِ - الْأَكْلِ) مُبَكَّرًا ، حَمَلَ بُنْدُقِيَّةَ الصَّيْدِ وَقَلْبِلًا
مِنَ الْمَاءِ وَالطَّعَامِ ، وَخَرَجَ مِنْ (الْمَدْرَسَةِ - الْحَقْلِ - الْبَيْتِ) .
ذَهَبَ حُسَامٌ إِلَى الصَّحْرَاءِ يَبْحَثُ عَنْ (كُرَّةٍ - مَاءٍ - صَيْدٍ) يَعُودُ بِهِ إِلَى
(الْمَصْنَعِ - الْبَيْتِ - الْحَقْلِ) ، فَرَأَى غَزَالَةً جَمِيلَةً تَرْعَى الْعُشْبَ فِي
(الْجَبَلِ - الْحَقْلِ - الْعُشْبِ) الْمُقَابِلِ ، رَفَعَ بُنْدُقِيَّتَهُ ، وَصَوَّبَهَا نَحْوَ
(الدَّرَاجَةِ - الْغَزَالَةِ - السَّيَّارَةِ) ، فَانْتَبَهَتِ الْغَزَالَةُ ، فَهَرَبَتْ بِسُرْعَةٍ مِنَ الْمَكَانِ .
جَرَى حُسَامٌ مُسْرِعًا (أَمَامَ - فَوْقَ - خَلْفَ) الْغَزَالَةِ ، وَأَخَذَ يَتَلَقَّطُ هُنَا وَهُنَا
بَاحِثًا عَنْهَا ، لَكِنَّهُ لَمْ يَجِدْ لَهَا أَثْرًا ، وَبَعْدَ (بَحْثٍ - سُرْعَةٍ - رَاحَةٍ) وَمَشَقَّةٍ
رَأَى الْغَزَالَةَ جَالِسَةً ، فَرَفَعَ بُنْدُقِيَّتَهُ بِحَدَرٍ ،
(كَسَرَهَا - صَوَّبَهَا - سَمِعَهَا) نَحْوَ الْغَزَالَةِ ، وَقَبِلَ أَنْ يُطْلِقَ
(السَّهْمَ - الْكُرَّةَ - الرَّصَاصَ) ، رَأَاهَا تُرَضِّعُ صَغِيرَهَا ، فَوَضَعَ حُسَامٌ الْبُنْدُقِيَّةَ
جَانِبًا ، وَجَلَسَ (يُفَكِّرُ - يَأْكُلُ - يَلْعَبُ) فِي هَذِهِ الْأُسْرَةِ الصَّغِيرَةِ وَالسَّعِيدَةِ ، ثُمَّ
مَضَى دُونَ أَنْ (يُزْعِجَهَا - يُضْحِكَهَا - يُسْمِعَهَا) عَائِدًا إِلَى
(النَّادِي - الْمَنْزِلِ - الْحَدِيقَةِ) . فِي الْمَسَاءِ بَعْدَ عَوْدَتِهِ جَلَسَ حُسَامٌ مَعَ
رَوْجَتِهِ وَأَوْلَادِهِ ، وَ(رَأَى - حَكَى - أَرْسَلَ) لَهُمْ قِصَّتَهُ مَعَ الْغَزَالَةِ .

أداة التقييم الجماعي التجريبي - أداء قائد التقييم الجماعي



نموذج التعليمات للفاحص أداة تقييم مهارات القراءة في الصف الثالث جمهورية مصر العربية - أبريل 2014

تعليمات عامة :

من المهم جداً إيجاد بيئة مريحة وقائمة على اللعب وخلق حوار من خلال مناقشة موضوعات تهم التلميذ/التلميذة وذلك لتكوين ألفة مع الطلبة موضع الفحص. كما يجب أن يدرك التلميذ/التلميذة بأن تطبيق استمارة الفحص هي عبارة عن مواقف يسود فيها اللعب (على سبيل المثال سوف نقرأ بعض الكلمات التي ليس لها أي معنى). من المهم أيضاً قراءة الأجزاء الموجودة داخل الصناديق بصوت عالٍ وواضح. فإذا لم يفهم الطفل التعليمات، ففسرها له بلهجته الأصلية. بعد انتهاء المقابلة، اشكر التلميذ/التلميذة على الوقت والجهد الذي تم بذله ثم قدم له قلم رصاص هدية.

الموافقة اللفظية :

اسمي :

قل للتطلب ما يلي :

- نحاول ان نفهم كيف يتعلم الأطفال القراءة . تم اختيارك بمحض الصدفة.
- نحتاج الى مساعدتك في إنجاز هذا العمل ، فإذا لم ترغب في ذلك فلك مطلق الحرية في عدم المشاركة.
- سوف نلعب معاً لعبة القراءة. سوف أطلب منك أن تقرأ بصوت عالٍ أحرفاً وكلمات وقصة قصيرة.
- باستخدام ساعة التوقيت هذه ، سوف أعرف المدة التي استغرقتها في القراءة.
- هذا ليس اختباراً ولن يؤثر على درجاتك المدرسية.
- لن أكتب اسمك وبالتالي لا أحد يمكنه أن يعرف أن هذه هي استجاباتك.
- مرة أخرى ، إذا لم ترغب في المشاركة أو لم ترغب في الإجابة عن سؤال ما فلك ذلك .
- هل يمكننا أن نبدأ ؟

تم الحصول على الموافقة : نعم لا (أوقف التقييم وأطلب فحص تلميذ آخر)

إسم الفاحص	
الإدارة	الحافظة
رقم كود المدرسة	إسم المدرسة
	النوع 1 = ذكر 2 = أنثى
	عدد فترات الدراسة بالمدرسة 1 = فترة واحدة 2 = فترة صباحية 3 = فترة مسائية

إستخدام قائد الفريق

ابدأ وحدك الوقت (ساعة ودقائق) : — إلى : — :

إسم القائد	التلميذ من العينة الأصلية؟
	نعم لا

أداة التقييم الجماعي التجريبي – أداء قائد التقييم الجماعي

تعليمات عامة :

- رحب بالتلاميذ، و عرف بنفسك بأن تذكر اسمك و أنك تعمل بوزارة التربية و التعليم.
- من المهم جداً إيجاد بيئة مريحة وقائمة على اللعب وخلق حوار من خلال مناقشة موضوعات تهتم التلاميذ وذلك لتكوين ألفة مع الطلبة موضع الفحص.
- أكد على أن تطبيق استمارة الفحص الجماعي هي عبارة عن مواقف يسود فيها اللعب. على سبيل المثال سوف أطلب منكم قراءة حروف و كلمات و قصص قراءة صامتة. وسأقرأ أنا أيضاً لكم قصة، و ستكتبون أنتم إجابتكم في هذه الكراسات.
- من المهم أيضاً قراءة الأجزاء الموجودة داخل الصناديق بصوت عالٍ وواضح. فإذا لم يفهم الطلاب التعليمات، ففسرها لهم بلهجة الأصلية. بعد انتهاء التقييم، اشكر التلاميذ على الوقت والجهد الذي تم بذله.
- تأكد من كتابة كود المدرسة وكود الطالب على كراسة التلميذ . تأكد من تدوين موافقة الطالب على الاشتراك في التقييم.
- تأكد من إعداد الملصقات الخاصة بكل مهمة لاستخدامها في تقديم أمثلة للاداء المتوقع من الطلاب عند كل مهمة.
- وزع كراسات التلاميذ بعد أخذ الموافقة منهم.

الموافقة اللفظية:

قدم للطلاب ما يلي :

- نحاول ان نفهم كيف يتعلم الأطفال القراءة . تم اختياركم و فصلكم بمحض الصدفة.
- نحتاج الى مساعدتكم في إنجاز هذا العمل ، فإذا لم يرغب أحد منكم في ذلك فله مطلق الحرية في عدم المشاركة.
- سوف نلعب معاً لعبة القراءة. سوف أطلب منكم أن نقرأ بصوت عالٍ أحرفاً وكلمات وقصة قصيرة.
- باستخدام ساعة التوقيت هذه ، سوف أعرف المدة التي تستغرقونها في قراءة بعض المهام.
- هذا ليس اختباراً، ولن يؤثر على درجاتكم المدرسية.
- لن أكتب اسماءكم وبالتالي لا أحد يمكنه أن يعرف أن هذه هي استجابات هذا التلميذ أو الأخر.
- مرة أخرى ، إذا لم ي يرغب أحدكم في المشاركة، أو لم يرغب في الإجابة عن سؤال ما، فله ذلك. الموافق يرفع يده. ذهب إلى الصفحة الأولى ، إذا كنت موافقاً ضع خطاً تحت كلمة " نعم". هل يمكننا أن نبدأ ؟
- تأكد من موافقة الجميع. إذا رفض أحد التلاميذ، اشكره و قم باختيار تلميذ آخر بمساعدة المشرف. تأكد أن عدد المشاركين هو العدد المطلوب.

ابداً وحدد الوقت (ساعة ودقائق) — : — إلى : — :

التمرين الأول: أصوات الحروف



تعليمات التطبيق:

- يقدم الفاحص التعليمات التالية الخاصة بالمهمة الأولى:
- قم بعرض اللوحة الكبيرة المدون عليها الأمثلة الثلاث للأداء المتوقع من الطلاب في هذه المهمة.
- هذه المهمة ليس لها زمن محدد.

مثال 1:

- استمعوا جيدًا، في هذا التمرين سأطلب منكم تحديد صوت الحرف الذي يأتي في أول الكلمة. على سبيل المثال، ما الصوت الذي تبدأ به كلمة " صتَحْم "؟ سأقولها مرة ثانية " صتَحْم ". هذه الكلمة تبدأ بالصوت ص- لأن أذهب إلى الكرسي وأختار الحرف الذي يمثل هذا الصوت. أضع حوله دائرة.

ع - ص - ض - ق

- يقوم الفاحص بوضع دائرة بالقلم على اللوحة الكبيرة أمام التلاميذ حول الإجابة الصحيحة.

مثال 2:

- سأقدم مثالًا آخر. سأقرأ الكلمة بصوت عالٍ وسأسأل نفسي ما الصوت الذي تبدأ به الكلمة. وبعد ذلك أقوم باختيار الحرف الذي يمثل هذا الصوت من الحروف الموجودة هذه. الكلمة هي " حصّة ". قم بوضع دائرة حول هـ، ثم اطرح السؤال التالي على التلاميذ. هل اخترت الحرف الصحيح؟ نعم؟ لا؟. استمع لاستجاباتهم. ووضح أن الإجابة السليمة هي حـ وليس هـ.

ج - ه - ت - ح

- والآن هل تفهمون ما المطلوب؟ تأكد من أن التلاميذ يفهمون المطلوب جيدًا وإلا كرر الأمر مرة أخرى.

مثال 3:

- والآن، أريد واحدًا منكم ليقوم بعمل هذا المثال. سأقول كلمة و عليه تحديد الحرف الذي يمثل الصوت الأول في الكلمة.

- قم باختيار طالب واطلب من الجميع الانتباه.
- سأقرأ كلمة و عليك تحديد الحرف الذي يدل على الصوت الأول بهذه الكلمة. الكلمة هي " شُرْفَات ".

ك - ش - ك - ط

- اختر ما يمثل الصوت الأول في الكلمة.
- وجه حديثك للتلاميذ: ما رأيكم؟ هل الإجابة الصحيحة؟ خطأ؟
- استمع لأرائهم. أكد على الإجابة الصحيحة. اشكر التلميذ. سأوضح قليلاً الإجابة. الكلمة هي " شُرْفَات ". الصوت الذي يرد أولاً في الكلمة هو " ش " فأضع دائرة حول " ش ". وجه حديثك إلى الفصل " هل تفهمون المهمة؟ جيد.

- الآن، افتحوا الصفحة الأولى التي في أعلاها صورة " كتاب "
- ضع أصبعك على الصندوق رقم 1، ما الصوت الذي تبدأ به كلمة عاصمة؟
- ضع دائرة بالقلم الرصاص حول الإجابة الصحيحة تمامًا كما تعلمنا معًا.
- (على الميسر الآخر إن يمر بين التلاميذ و يتأكد من أنهم ينفذون التعليمات بشكل سليم، وأنهم يستخدمون الأقلام الرصاص.)

أداة التقييم الجماعي التجريبي - أداء قائد التقييم الجماعي

قائمة الكلمات:

1	ضع أصبعك على الصندوق رقم 1	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة عاصِمة؟
2	ضع أصبعك على الصندوق رقم 2	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة عُريب؟
3	ضع أصبعك على الصندوق رقم 3	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة ثِمَار؟
4	ضع أصبعك على الصندوق رقم 4	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة سَعِيد؟
5	ضع أصبعك على الصندوق رقم 5	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة لَعبة؟
6	ضع أصبعك على الصندوق رقم 6	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة بِسرعة؟
7	ضع أصبعك على الصندوق رقم 7	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة هِوايات؟
8	ضع أصبعك على الصندوق رقم 8	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة مُمارِسة؟
9	ضع أصبعك على الصندوق رقم 9	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة نَتيجة؟
10	ضع أصبعك على الصندوق رقم 10	ما الصوت الأول الذي تبدأ به كلمة أُسرَة؟

أداة التقييم الجماعي التجريبي - أداء قائد التقييم الجماعي

التمرين الثاني : قراءة كلمات غير مألوفة

تعليمات التطبيق:

- يقدم الفاحص التعليمات التالية الخاصة بالمهمة الثانية:
- قم بعرض اللوحة الكبيرة المدون عليها الأمثلة الثلاث للأداء المتوقع من الطلاب في هذه المهمة.
- هذه المهمة ليس لها زمن محدد.

مثال 1:

- سأطرق صوتاً سوف نجدونه في كلمة واحدة من الكلمات الثلاثة الموجودة بالقرنوسوف نجدونه في كلمة واحدة من الكلمات الثلاثة المعطاة لكم . علق اللوحة الكبيرة المدون عليها الكلمات الثلاث كمثال للمهمة. ما الكلمة التي بها الصوت قأ؟

فَاضُكُ - مَاسِلُّ - فَاْمُنْ

- قل الصوت مرتين. الآن انظروا علة هذه الكلمات . كلمة فاضك هي التي بها صوت قأ. ثم ضع دائرة حول هذه الكلمة. ها اجابتي صحيحة ؟ هل توجد كلمات اخرى بها نفس الصوت؟ لا . هل اجابتي سليمة؟ نعم. كلمة فاضك هي الوحيدة التي بها صوت قأ. ستوجد كلمة واحدة بها الصوت الذي سأقوله مرتين.
- مثال 2: الآن أريد واحداً منكم يعمل معي في حل المثال الثاني. من منكم يود ذلك؟ جيد. الصوت هو ب ما الكلمة التي تحتوي على هذه الصوت؟
- ضع دائرة حولها.

أَجِبْ - مَحَبْ - شَجِبْ

- استمع لاستجابة الطالب، ا طرح السؤال التالي علي الفصل " هل الإجابة صحيحة ؟ مارأيكم؟
- الصوت الذي سمعته هو ب. وعندما أقرأ الكلمات الثلاث، أجد أن الكلمة الي بها الصوت ب هي شجب. الإجابة الصحيحة هي شجب لذلك أضع دائرة حول الكلمة. أشكر الطالب هل تفهمون الآن المهمة؟ جيد.
- تأكد من أن التلاميذ يفهمون المتوقع منهم وإلا كرر المثال مرة أخرى.
- و الآن تعالوا نبدأ هذه اللعبة.
- أفتحوا الصفحة التي تجدون في أعلاها صورة حصان.

البند	الصوت	للفاحص فقط حتى يمكنك قراءة الأصوات بشكل سليم. الكلمة التي تتضمن الصوت
ضع أصبعك على الصندوق رقم 1 اختر الكلمة التي بها صوت	عَا	عَا
ضع أصبعك على الصندوق رقم 2 اختر الكلمة التي بها صوت	د	دَف
ضع أصبعك على الصندوق رقم 3 اختر الكلمة التي بها صوت	جِد	جِبِهَا
ضع أصبعك على الصندوق رقم 4 اختر الكلمة التي بها صوت	خِي	بُطُوخِي
ضع أصبعك على الصندوق رقم 5 اختر الكلمة التي بها صوت	نَا	نَجِتْ
ضع أصبعك على الصندوق رقم 6 اختر الكلمة التي بها صوت	شَا	شَجِبْ
ضع أصبعك على الصندوق رقم 7 اختر الكلمة التي بها صوت	قُرْ	قُرْفُنْ
ضع أصبعك على الصندوق رقم 8 اختر الكلمة التي بها صوت	بِشْ	بِشْتَرِكْ
ضع أصبعك على الصندوق رقم 9 اختر الكلمة التي بها صوت	فَا	فَمِجْ
ضع أصبعك على الصندوق رقم 10 اختر الكلمة التي بها صوت	خَا	طُخْ

أداة التقييم الجماعي التجريبي – أداء قائد التقييم الجماعي

التمرين الثالث: قراءة نص شفويًا

تعليمات التطبيق:

- يقدم الفاحص التعليمات التالية الخاصة بالمهمة الثالثة:
 - هذه المهمة لها زمن محدد و هو دقيقة واحدة يقرأ خلالها التلميذ النص.
 - في هذا التمرين ستقومون بقراءة قصة قراءة صامتة (بدون صوت) خلال دقيقة واحدة.
 - اقرأ القصة جيدًا و بسرعة ، و سأطرح عليكم بعض الأسئلة. تخير الإجابة الصحيحة لهذه الأسئلة .
 - عندما أقول أبدأ تبدأ القراءة، و عندما أقول توقف ، ضع دائرة حول آخر كلمة قرأتها.
 - هذه ساعة توقف سوف استخدمها في حساب الوقت المحدد.
 - سأقدم لكم مثالًا. سأقرأ القصة كلها بصوت عالٍ. وها هي القصة.
 - اعرض اللوحة الكبيرة المدون عليها القصة المثال.
 - سأقرأ القصة كلها بصوت عالٍ. وها هي القصة.
- كان الأسد جائعًا. رأى أرنبًا نائمًا تحت شجرة. قرر أن يأكله، لكنه رأى غزالة. قال لنفسه الغزالة أكبر و الذي جرى ورائها لكنه لكنها هربت منه. قال سأرجع أكل الأرنب ألتهم. عندما رجع ، لم يجد الأرنب تحت الشجرة.
- ما آخر كلمة قرأتها ؟ نعم . هي الأرنب. لذلك وضعت عليها الشجرة.
- سأقدم لكم مثالًا و لكن مع اختلاف بسيط. قم بقراءة القصة و توقف عند كلمة " عندما" . ما آخر كلمة قرأتها ؟ نعم . هي الأرنب. لذلك وضعت عليها عندما. جيد. هل تفهمون الآن المطلوب منكم؟
- تعالوا الآن نجرب الإجابة عن بعض الأسئلة.
- علق اللوحة الكبيرة التي تحتوي على بدائل إجابة السؤال الأول.
- قم بقراءة السؤال 1. من كان جائعًا؟ انظر الي البدائل و ضع دائرة حول " الأسد"
- هل تفهمون الآن ما هو المطلوب. قدم مثالًا آخر بقراءة السؤال 2 و أجب عنه. ناقش ذلك مع التلاميذ.
- الآن جاء دوركم، عليكم قراءة القصة بدون صوت و بعناية.
- الآن اذهب إلى الصفحة 4 التي تجد في أعلاها صورة دجاجة.
- ضع يدك على أول كلمة، ابدأ.

1.. من كان جائعًا؟		
الأرنب	الأسد	الغزالة
2. أين كان الأرنب نائمًا؟		
فوق شجرة	في حفرة	تحت شجرة
3. ماذا أراد الأسد عندما رأى الأرنب؟		
يلعب معه	يطير معه	يأكله

- عندما تنتهي الدقيقة، اطلب من التلاميذ التوقف عن القراءة و وضع دائرة حول آخر كلمة تمت قراءتها.
- اطلب من التلاميذ الذهاب الي الصفحة 5 ستجد في أعلاها صورة بيضة.
- سأقرأ السؤال مرتين. ضع دائرة حول الإجابة التي تراها صحيحة.

ضع أصبعك على الصندوق رقم 1	ماذا تحب أماتي؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 2	إلى أين ذهبت أماتي مع والدها؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 3	ماذا لاحظت أماتي عندما دخلت المكتبة؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 4	كيف قابلت أمينة المكتبة أماتي ووالدها؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 5	كيف يمكن لأمينة المكتبة أن تساعد أماتي؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 6	ماذا قالت أمينة المكتبة لأماتي؟

أداة التقييم الجماعي التجريبي - أداء قائد التقييم الجماعي

التمرين الرابع : فهم المسموع

تعليمات التطبيق:

- يقدم الفاحص التعليمات التالية الخاصة بالمهمة الرابعة:
- هذه المهمة ليس لها زمن محدد.
- في هذا التمرين ساقرا لكم قصة بصوت عال.
- استمعوا للقصة جيدا لأنني سأطرح عليكم بعض الأسئلة. تخير الإجابة الصحيحة لهذه الأسئلة .
- ساقدم لكم مثالا.
- اعرض اللوحة الكبيرة المدون عليها بدائل الإجابات.
- ساقرا القصة كلها بصوت عال. استمعوا بانتباه من فضلكم. مستعدون. سوف أبدأ.

ذهبت دينا إلى النادي في الصباح الباكر. إنه وقت تعلم السباحة. قال المدرب لها كوني نشيطة. قم بقراءة السؤال 1. أين ذهبت دينا؟ انظر الي البدائل و ضع دائرة حول " النادي "

مثال 1 : أين ذهبت دينا؟

المزرعة	النادي	المكتبة
---------	--------	---------

مثال 2: ماذا تتعلم دينا ؟

السباحة	الجري	القفز
---------	-------	-------

مثال 3: ماذا تحتاج دينا أن تكون؟

مريضة	نشيطه	سعيدة
-------	-------	-------

هل تفهمون الآن ما هو المطلوب. قدم مثالا آخر بقراءة السؤال 2 و أجب عنه. ناقش ذلك مع التلاميذ.
الآن جاء دوركم.
ساقرا قصة و استمعوا جيدا.

"سَارَةُ طِفْلَةٌ ذَكِيَّةٌ تَعِيشُ مَعَ أُسْرَتِهَا فِي الرَّيفِ، وَفِي يَوْمِ الْجُمُعَةِ ذَهَبَتْ سَارَةُ مَعَ أُمِّهَا إِلَى سُوقِ الْقَرْيَةِ، وَفِي طَرِيقِ عَوْدَتِهَا تَوَقَّفَتْ عِنْدَ دُكَّانِ عَمِّ أَحْمَدَ؛ لِتَشْتَرِيَ اللَّبْنَ، وَيَعِدُّ أَنْ رَحَّبَ بِهِمَا عَمُّ أَحْمَدَ اعْتَدَّرَ لَهُمَا بِأَنَّ اللَّبْنَ لَمْ يَأْتِ الْيَوْمَ، قَالَتْ الْأُمُّ: لَا تَحْزَنْ يَا سَارَةُ؛ سَوْفَ تَشْتَرِي اللَّبْنَ مِنْ دُكَّانِ عَمِّ سَعِيدٍ بِجَوَارِ مَحَطَّةِ الْقِطَارِ، وَنَسِيَتْ الْأُمُّ أَنَّ عَمَّ سَعِيدٍ لَا يَفْتَحُ دُكَّانَهُ فِي يَوْمِ الْإِجَارَةِ الْأُسْبُوعِيَّةِ"

الآن افتحوا الصفحة 6 و متجد في أعلاها صورة دراجة استمع للأسئلة جيدا.

ضع أصبعك على الصندوق رقم 1	أين تعيش سارة؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 2	إلى أين ذهبت سارة مع والدتها؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 3	لماذا توقفت سارة عند دكان عم أحمد؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 4	كيف قابل عم أحمد سارة ووالدتها؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 5	لماذا كانت سارة حزينة؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 6	علام أتفقت سارة ووالدتها؟
ضع أصبعك على الصندوق رقم 7	في النهاية لماذا رجعت سارة إلى بيتها دون أن تشتري اللبن؟

التمرين الخامس: متاهة الفهم

- يقدم الفاحص التعليمات التالية الخاصة بالمهمة الخامسة:
- هذه المهمة لها زمن محدد و هو ثلاث دقائق.
- في هذا التمرين ، ستقرأون قصة أخرى قراءة صامتة. لديكم 3 دقائق لتقوموا بقراءة هذه القصة. سأستخدم هذه الساعة في تحديد الوقت لكم. وعندما تقرأون ستجدون ثلاثة اختيارات وواحدة منها فقط هي الصحيحة. قم بوضع دائرة حول الكلمة التي تختارونها.
- سأقدم لكم مثالاً.
- علق اللوحة الكبيرة المكتوب عليها الفقرة . وقم بتقديم مثال بنفسك لأول مرة . أطلب من تلميذ المشاركة معك في إجابة المثال التالي.
- بعد تقديم الأمثلة ، أطلب من التلاميذ فتح الصفحة 7 التي في أعلاها صورة حمامة.
- عندما أقول ابدأ تبدأون في القراءة ووضع دائرة حول الكلمة التي ستختارونها.
- عندما أقول توقف عليكم أن تتوقفوا وضعوا دائرة حول آخر كلمة قمتم بقراءتها.
- جاهزون. ابدأ.
- في نهاية التقييم ، أشكر التلاميذ على مشاركتهم.



نموذج التلميذ/ التلميذة

تمارين القراءة

للف الثالث الابتدائي

أبريل ٢٠١٤

موافقة التلميذ/ة

نعم لا

كود التلميذ: _____

كود المدرسة: _____

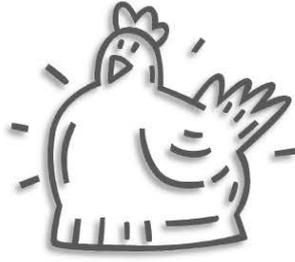
أداة التقييم الجماعي التجريبي - نموذج أجوية التلاميذ



١	ت	ق	ق
٢	ق	ق	ق
٣	ق	ق	ق
٤	ق	ق	ق
٥	ق	ق	ق
٦	ق	ق	ق
٧	ق	ق	ق
٨	ق	ق	ق
٩	ق	ق	ق
١٠	ق	ق	ق



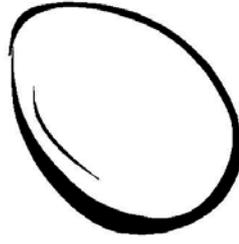
١	ضَا	عَا	خَا	وَا
٢	دِفِ	قَتْ	بِعِ	هَكْ
٣	نِيهَا	بُوها	تَاهَا	جِيهَا
٤	إِنْضَرَا	بُطُوخِي	أَنْقَصَرَ	تُكَاجِي
٥	عَكْرِ	أُفَعِ	نَجِتِ	بَدُخِ
٦	شُحِبِ	طُحِبِ	عُحِبِ	أُحِبِ
٧	قَدْفُنُ	حَيْرِمُ	قَرْفُنُ	حَيْفِمُ
٨	وِمَاسُو	يَشْنَرِكُ	رَلْتِقَه	فَعَنْطَةٌ
٩	قَمَجِ	صَمَجِ	طَكِثُ	طَدِثُ
١٠	صِحِ	طُخِ	ظَجِ	شَرِ



أَمَانِي تَلْمِيذَةٌ ذَكِيَّةٌ تُحِبُّ الْقِرَاءَةَ وَالْبَحْثَ عَنِ الْمَعْرِفَةِ،
فِي إِجَازَةٍ نِصْفِ الْعَامِ ذَهَبَتْ أَمَانِي مَعَ أَبِيهَا إِلَى
الْمَكْتَبَةِ الْعَامَّةِ؛ حَيْثُ وَجَدَا الْجَمِيعَ يَقْرَأُونَ فِي جَوِّ
هَادِيٍّ، اسْتَقْبَلَتْهُمَا أَمِينَةُ الْمَكْتَبَةِ قَائِلَةً: أَهْلًا بِكُمَا، كَيْفَ
يُمْكِنُنِي أَنْ أُسَاعِدَكُمَا؟

قَالَ الْأَبُ: أَمَانِي تَهْوَى قِرَاءَةَ الْقِصَصِ الْمُفِيدَةِ، وَالْكَتَبِ
الْمُمْتَعَةِ. قَالَتْ أَمِينَةُ الْمَكْتَبَةِ: تَفْضَلِي يَا أَمَانِي؛ فِي
مَكْتَبَتِنَا كُلُّ مَا نَحْتَاجُ إِلَيْهِ.

أداة التقييم الجماعي التجريبي - نموذج أجوية التلاميذ



الْمَدْرَسَةُ	الْقِرَاءَةُ	الرَّسْمُ	- ١
الفصل	السوق	المكتبة	- ٢
الجميع يقرأون	الجميع يصرخون	الجميع يلعبون	- ٣
رَحَبْتُ	هَرَبْتُ	صَرَخْتُ	- ٤
تَقَدِّمُ لَهَا الطِّعَامَ	تَقَدِّمُ لَهَا الكُتُبَ	تَتَسَرَّحُ لَهَا الدَّرْسَ	- ٥
تَفْضِّلِي	إِدْهَبِي	أَكْتُبِي	- ٦



- | | | | |
|------------------------|----------------------------------|--|----|
| المَدْرَسَة | الريف | المَدِينَة | -١ |
| السُّوق | الحَدِيقَة | المَكْتَبَة | -٢ |
| لَشْرَبِ اللَّبْنِ | لِتَشْتَرِيَ اللَّبْنَ | لِتَحْمِلِ اللَّبْنَ | -٣ |
| خَافَ | عَظَبَ | رَحَبَ | -٤ |
| وَجَدَتِ اللَّبْنَ | سَكَبَتِ اللَّبْنَ | لَمْ تَجِدِ اللَّبْنَ | -٥ |
| الْعُودَة لِلْمَنْزَلِ | الذِّهَابِ إِلَى
الْمَحَطَّةِ | الذِّهَابِ إِلَى
دُكَّانِ عَمِّ سَعِيدِ | -٦ |
| اللَّبْنُ لَذِيذٌ. | الدُّكَّانُ مَعْلَقٌ. | السُّوقُ بَعِيدٌ. | -٧ |



بَيْنَمَا كَانَ النَّعْلَبُ يَسْتَرِيحُ تَحْتَ ظِلِّ شَجَرَةٍ رَأَى غُرَابًا (يَطِيرُ - يَغُومُ -
يَفْرَأُ) وَفِي مَنْقَارِهِ قِطْعَةٌ مِنَ الْجُبْنِ، ثُمَّ حَطَّ (عَنْ - عَلَى - فِي) غُصْنِ
الشَّجَرَةِ الَّتِي يَجْلِسُ تَحْتَهَا؛ قَالَ النَّعْلَبُ لِنَفْسِهِ: لَا بُدَّ أَنْ (أَنَامَ - أَحْصَلَ -
أَجْلَسَ) عَلَى قِطْعَةِ الْجُبْنِ هَذِهِ؛ فَأَنَا (عَطْشَانٌ - سَعِيدٌ - جَائِعٌ) جِدًّا، وَلَمْ
أَكُلْ شَيْئًا مُنْذُ (الْبَحْرِ - الصَّبَاحِ - الطَّرِيقِ).

وَقَفَ النَّعْلَبُ وَنَظَرَ إِلَى أَعْلَى (النَّهْرِ - الشَّجَرَةِ - الْبَيْتِ) قَائِلًا: صَبَاحُ
الْخَيْرِ يَا سَيِّدِي (الْبَطَّةَ - الْغُرَابَ - الشَّجَرَةَ)، مَا أَجْمَلَ لُونَ رِيَشِكَ الْيَوْمَ،
أَمَّا عَيْنَاكَ (فَهُمَا - فَهَمَ - فَهَوَ) لِامِعْتَانِ كُنُجُومِ السَّمَاءِ، لَا بُدَّ أَنْ صَوْتُكَ
الْجَمِيلَ لَا مَثِيلَ لَهُ بَيْنَ (النَّاسِ - الطَّيُورِ - الْحَيَوَانَاتِ) الْأُخْرَى، دَعْنِي
أَسْتَمِعَ إِلَى لَحْنِ عَذْبِ (مِنْكُمْ - مِنْكُمَا - مِنْكَ) يَا مَلِكِ الطَّيُورِ.

كَانَ الْغُرَابُ (حَزِينًا - غَاضِبًا - سَعِيدًا) بِكَلَامِ النَّعْلَبِ فَرَفَعَ رَأْسَهُ وَبَدَأَ
بِالنَّعِيقِ بِأَعْلَى صَوْتِهِ؛ فَسَقَطَتْ قِطْعَةُ (اللَّحْمِ - الْجُبْنِ - السَّمَكِ) إِلَى
أَسْفَلِ الشَّجَرَةِ؛ فَأَمْسَكَ بِهَا (الْكَلْبُ - النَّعْلَبُ - الْقِطُّ) بِسُرْعَةٍ وَقَالَ: هَذَا
كُلُّ مَا أَرَدْتُ أَنْ (أَحْصَلَ - أَرْجِعَ - أَسْمَعَ) عَلَيْهِ.