تقويم أسئلة القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية لتعليمها

إعداد
الدكتور/ عبد الرحيم عباس أمين
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
بكلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي

مقدمة :

تعد اللغة من أفضل النعم التي منّ الله بها على الانسان وميزه بها عن سائر خلقه ، ومن ثم فهي ملازمة له عبر مراحل تطوره وثقافته وتمدنه ،ولذا فهي وسيلته الأولى لتحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها .كما أن اللغة من أهم عوامل حفظ التراث الثقافي والحضاري ،ونقله من جيل إلى جيل ، فضلا عن دورها المتميز في العمل على توثيق العلاقات والروابط والقيم والمثل والمبادئ والأخلاق بين أفراد المجتمع .

ولما كانت اللغة تتكون من مجموعة من المهارات هي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ، فإن القراءة تعد من أهم تلك المهارات حيث إنها من أهم مجالات النشاط اللغوي في حياة الفرد والمجتمع ، وهي – أي القراءة– أداة الفرد في اكتساب المعرفة والثقافة ، فضلا عن أنها وسيلته في الاتصال بما ينتج العقل البشري من ثقافة وفكر ، وأداة من أدوات حل المشكلات ،فضلاً عن دورها الفعال في تنمية قدراته العقلية والإبداعية (محمود كامل الناقة ، وحيد السيد حافظ ،٢٠٠٢،٢٠١).

وتزداد أهمية القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية فعلى مدى النجاح في القراءة يتوقف نقل التلميذ من صف إلى صف دراسي آخر،فهي وسيلة التلميذ الأساسية للدرس والتحصيل .ومهمة المدرسة الابتدائية وهدفها الأسمى تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ ،ومن ثم إذا أخفقت المدرسة الابتدائية في هذه المهمة ،فقد أخفقت إخفاقا ذريعا في أهم هدف من أهدافها (فتحي علي يونس ، ١٩٩٨، ٢٤).ولعل تنمية القدرة القرائية لدى هؤلاء التلاميذ يمكن تحقيقها من خلال تحديد واضح ودقيق لمهارات التفكير والقيم المتضمنة في القراءة التي ينبغي على تلاميذ كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية معرفتها ،وما ينبغي عليهم اكتسابه من مؤشرات أدائها تحت مظلة مستوياتها المعيارية.

فتحديد مستويات معيارية للقراءة يسهم في تطوير منظومة تعليمها وذلك من خلال تحديد ما ينبغي على التلاميذ معرفته في القراءة ،وما ينبغي أن يكونوا قادرين على أدائه فيها، ومن ثم تحتل هذه المستويات مكانة عليا في درس القراءة ، حيث إنه في ضوء هذه المستويات يمكن تحديد الأهداف الإجرائية للقراءة على أساس موضوعي سليم ، فتحدد ما يراد اكسابه للتلميذ من مهارات قرائية ،كما تحدد مستوى أداء هذه المهارات من خلال أسئلة تمت صياغتها في ضوء المؤشرات الأدائية لهذه المستويات، وتحديد متى تقدم للتلميذ ،فضلا عن رصد استجابته لها (New Mexico Standard).

كما أن بناء وتحديد المستويات المعيارية لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية يسهم في تطوير أدوات التقويم المتنوعة والمستخدمة في تحديد مستويات الأداء القرائي لتلاميذ هذه المرحلة، ومن ثم يمكن اكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف في مؤشرات أدائهم في درس القراءة.

وتعد الأسئلة من أهم أدوات التقويم وأداة فعالة في جذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة الدراسية، وحثه على دراستها وفهمها واسترجاعها في الوقت المناسب، والاستفادة منها في المستقبل، ودفعه إلى توظيف استراتيجياته الادراكية وعملياته العقلية لزيادة الفهم والاستيعاب، ومساعدته على تلخيص المادة على شكل تساؤلات، بالإضافة إلى أنها تحفز المتعلم على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة. (أفنان نظير، ٢٠٠٠ ، ٢٢٤).

وتزداد الأسئلة أهمية في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية فهي من وسائل التقويم المهمة التي يمكن في ضوئها معرفة وتحديد مدى تحقيق تلاميذ صفوف هذه المرحلة لمؤشرات الأداء القرائي وتحديد نسب الأداء المناسبة لتحقيق استيفاء متطلبات المستوى المعياري في القراءة .

ويرى جودت الركابي (٢٠٠٠ ، ٦٠) أن الأسئلة تهدف إلى إيقاظ التفكير وإثارة الانتباه إلى المعلومات المهمة والحقائق التي يراد الوصول إليها ، كما ترمي إلى إرشاد التلاميذ إلى ما في إجاباتهم من خطأ ليهتدوا بعد ذلك إلى الصواب، كما تهدف الأسئلة أيضا إلى تمرين القوى العقلية على المحاكمة والربط والاستنتاج ، وتعين على تنويع طريقة التدريس بنقلها من الإلقاء إلى الحوار فيتجدد بذلك نشاط التلاميذ وتتنبه أذهانهم .

والمؤشرات هو ما يظهره الطالب من معرفة ومهارات أدائية لتحقيق العلامات الدالة على المستويات المعيارية، وتصف المؤشرات ما يقوم به الطالب من مهارات ومعارف وأساليب تفكير لتحقيق المهمة المطلوبة

. (Kansas State Board of Education , 2001)

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) بالمستويات المعيارية من خلال صياغة وتأليف معايير قومية لتعليم اللغة العربية بعامة ومعايير قومية للقراءة بخاصة في شكل تتابعي بدءا من الصف الأول الابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي، وفي ضوء هذه المعايير تم تأليف وصياغة كتب اللغة العربية ومنها القراءة. ولعل هذا التعديل والتطوير كان أحد الأسباب في القيام بهذه الدراسة للوقوف على نواحي القوة ونواحي الضعف في أسئلة تعليم القراءة وتدريباتها في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، ومن ثم تحديد مدى معالجة أسئلة القراءة في المرحلة الابتدائية للمستويات المعيارية للقراءة، كما تأتي هذه الدراسة استكمالا

لدراسات أخرى تمت في الميدان ودعت في مقترحاتها وتوصياتها بضرورة إجراء دراسات تقويمية لأسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية مثل دراسة (علاء الدين سعودي ، ٢٠٠٤)،(جمال سليمان ، ٢٠٠٥)،(وحيد السيد اسماعيل ، ٢٠٠٥)،(هدى محمد إمام ، ٢٠٠٥)،(عبد الرحيم عباس أمين ، ٢٠٠٦) ،(هويدا محمد الحسيني ، ٢٠٠٧) ،(حسن يصري، سعيد العامري ، ٢٠٠٩)، (جمال سليمان عطية ، أمل عبدالمحسن زكي ، ٢٠٠٩)، (غسان ياسين العدوي ،٢٠٠٩) ،(خليل الفيومي ، ٢٠١١).

الإحساس بالمشكلة :

فنظرا لأهمية المستويات المعيارية للقراءة في ضبط منهجها وتقنين إجراءات تعليمها : أهدافا ، ومحتوى ، واستراتيجية تدريس ، ومرورا باختيار الأنشطة وتحديد الوسائل التعليمية ، وانتهاء بأدوات التقويم فيها، مما دعا وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠) أن تحدد معايير قومية للقراءة ، تبنى في ضوئها دروس تعليم القراءة وأسئلة تقويم مؤشراتها في المراحل التعليمية المختلفة بوجه عام ، وفي المرحلة الابتدائية بوجه خاص، ومن ثم يستطيع التلميذ في هذه المرحلة أن يحدد نواتج تعلمه ، ويحققها ، وذلك من خلال تحديد ما ينبغي عليه معرفته في القراءة ، وما ينبغي أن يكون قادرا على أدائه فيها من أداءات تحقيقا لمهاراتها في نهاية كل صف من صفوف هذه المرحلة.

وبالرغم من أهمية تحديد معايير قومية للقراءة من قبل وزارة التربية والتعليم ، وما بذل من مجهود في سبيل نشرها وتعميمها إلا أن ميدان تعليم اللغة العربية ما زال يعاني من افتقار شديد وحاجة ملحة إلى تقويم أسئلة تعليمها في ضوء المستويات المعيارية للقراءة لتكون إطارا مرجعيا يمثل قياسا محكي المرجع ،يمكن في ضوئه الوقوف على جوانب القوة في هذه الأسئلة وتحديد نقاط الضعف فيها والعمل على تنميتها ، ومن ثم تحديد مدى معالجة أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية لتلك المستويات في المرحلة الابتدائية.وهذا ما نادت به بعض المؤتمرات في توصياتها على سبيل المثال (المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ١١-١٣يوليو) ، والمؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٥).

تحديد المشكلة

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى تحديد مستويات معيارية لتعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية يمكن في ضوئها تقويم أسئلة تعليم القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء هذه المستويات.

أسئلة الدراسة

(١) ما المستويات المعيارية لتعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية من الأول حتى السادس؟

(٢) إلى أي مدى تعالج أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هذه المستويات

(٣) ما الاستراتيجية المقترحة لمراعاة هذه المستويات في أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؟

حدا الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

١- المستويات المعيارية للقراءة في المرحلة الابتدائية التي توصلت إليها الدراسة.

٢- اقتصرت الدراسة على أسئلة دروس القراءة فقط في موضوعات القراءة المتعددة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية للفصلين الدراسيين دون التطرق إلى الأسئلة التي تتناول التدريب على مهارات الاستماع ، أوالتحدث، والتراكيب اللغوية ، والكتابة ..."

مصطلحا الدراسة :

١- المستويات المعيارية للقراءة :

جمل وصفية تحدد ما ينبغي أن يعرفه تلاميذ كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية عن القراءة ، وما يتوقع أن يؤدوه من مهاراتها في شكل أداءات عملية ويتكون كل مستوى معياري من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه.

٢- أسئلة تعليم القراءة :

التدريبات والأنشطة التي تعقب كل درس من دروس القراءة في الموضوعات المتعددة في كتب اللغة العربية في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية بدءا من الصف الأول وانتهاء بالصف السادس ، وتختص هذه الأسئلة بقياس مهارات القراءة دون التطرق إلى الفنون الأخرى للغة.

خطوات الدراسة : تسير الدراسة الحالية وفقا للخطوات التالية :

أولاً : تحديد المستويات المعيارية للقراءة المناسبة لصفوف المرحلة الابتدائية ، لتحليل أسئلة القراءة في ضوئها : ويتم ذلك من خلال دراسة :

أ- أهداف هذه المستويات وأهميتها.

ب-البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المستويات المعيارية للقراءة .

ج-دراسة طبيعة القراءة وأهداف تعليمها في المرحلة الابتدائية .

د-دراسة حاجات تلاميذ هذه الصفوف وخصائصهم .

هـ استخلاص المستويات وتعديلها وصياغتها .

و-عرض المستويات على بعض الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وتعديلها في ضوء ما يقبل من آرائهم بما يتفق وطبيعة الدراسة .

ثانياً : تقويم أسئلة تعليم القراءة في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية في ضوء القائمة التي تم التوصل إليها ، ويتم ذلك من خلال :

أ- بناء أداة لتحليل أسئلة تعليم القراءة في ضوء المستويات المعيارية للقراءة.

ب-تحليل الأسئلة في ضوء هذه المستويات .

ج-استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها .

ثالثاً : جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا .

رابعاً : التوصل إلى نتائج الدراسة ومناقشتها ، وتفسيرها.

خامساً: وضع استراتيجية لبناء أسئلة تعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية في ضوء هذه المستويات ، وذلك على أساس ما يتم عرضه في الاطار النظري للدراسة ، وما يتم التوصل إليه من نتائج .

هدفا الدراسة

- تحديد المستويات المعيارية للقراءة المناسبة لصفوف المرحلة الابتدائية .

- تحديد مدى معالجة أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لهذه المستويات.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في:

١- تسهم في الكشف عن مواطن القوة ،ونواحي الضعف في أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة .

- تزويد المسئولين عن تدريس اللغة العربية ، ومخططي برامجها بتحديد المستويات لمعيارية لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية يمكن في ضوئها تصميم مناهج ومقررات القراءة.

٣- تساعد المعلمين على تدريب تلاميذهم على المستويات المعيارية لتعليم القراءة في كل صف دراسي على حدة ، وتحديد الأنشطة القرائية المناسبة في ضوء هذه المستويات.

٤- تسهم في فتح الباب أمام دراسات أخرى تتناول المستويات المعيارية لتقويم القراءة في مراحل دراسية أخرى .

الاطار النظري للدراسة

أولاً: المستويات المعيارية للقراءة : طبيعتها ، أهميتها :

تعد المستويات المعيارية أساسا عمليا لتطوير المناهج الناشدة للجودة الشاملة، على الرغم من أن الفكرة بدأ تطبيقها في سبعينات القرن الماضي عندما ظهرت نظريات في المناهج تؤكد على مفهوم الأداء على يد فرانكلين بوبت Franklin Bobbit في كتابه The curriculumهذا المفهوم الذي يركز على سلسلة الأعمال التي ينبغي على المتعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم على تعرف الأعمال والمسئوليات ، وأن تظل هذه القدرات ممكنة أصحابها على أداء ما ينبغي أن يقوموا به من واجبات. وجاء بوفام Popham ليؤكد على أن الهدف التعليمي ينبغي أن ينصب على ما يجب أن يتعلمه الفرد ويؤديه ،وليس على ما يدرسه ويعرفه فقط ،وفي ضوء هذه النظرية ظهرت فكرة المستويات المعيارية(محمود كامل الناقة ، ٢٠٠٥) .

وفي ضوء ذلك بادرت كل ولاية من الولايات الأمريكية بوضع مستويات معيارية لكل مادة من المواد الدراسية المستهدف دراستها ، كما سعى المجلس القومي لمعلمي اللغة الانجليزية N.C.T.E وغيره من المجالس ذات الصلة بوضع مستويات تعلم المواد الدراسية المختلفة ، كما قامت العديد من دول العالم مثل فرنسا ، كندا ، ألمانيا،....ومنها مصر بوضع مستويات معيارية للمواد الدراسية المختلفة ومنها المستويات المعيارية للغة العربية (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٠)

وهناك مصطلحات تكميلية للمستويات المعيارية ترتبط بها في أية مادة من المواد الدراسية ينبغي تحديدها ومن هذه المصطلحات :المجالات ،المستويات المعيارية ،مؤشرات الأداء، العلامة المرجعية ، قواعد التقدير المتدرجة، فيما يلي توضيح لمفهوم تلك المصطلحات وارتباطها بالقراءة.

المجالات Domains :

عرف جمال سليمان عطية (٢٠٠٥، ١٠٦٢) المجالات بأنها الفروع الرئيسة أو الموضوعات الكبرى التي تتضمنها المادة الدراسية وتتضمن اللغة العربية مجموعة من المجالات مثل الاستماع ،.التحدث ، والقراءة والكتابة والقواعد النحوية. ويشير برنامج تطوير التعليم (٢٠٠٦، ١٤) إلى المجالات بأنها الأطر العامة التي تخاطب أبعادا مختلفة تتصل بمهنة

التدريس بوجه عام وتسمح في نفس الوقت بالتوصل إلى مجموعات من المعايير تنتمي إليها وتكون قابلة للاستخدام.

يتضح مما سبق عرضه من تعريف للمجالات أنها تتضمن الفروع الرئيسة أو الموضوعات الكبرى أو الأطر الأساسية للمادة الدراسية المستهدفة ،ولما كانت الدراسة الحالية بصدد تحديد المستويات المعيارية للقراءة، فإن القراءة تمثل أحد المجالات الرئيسة في تعليم اللغة العربية ، ويتنوع مفهوم القراءة طبقا لتفسير معناها والمستهدف منها ،وإن كان هناك ثمة اتفاق على أنها عملية عقلية معقدة لدرجة كبيرة وتشتمل على ثلاث عمليات متصلة :

١- عملية فسيولوجية ميكانيكية :تمثل الاستجابات الفسيولوجية لما هو مكتوب عن طريق التواصل بين البصر والعقل.

٢- عملية عقلية فكرية :تفسير المعنى من خلال التفكير والاستنتاج .

٣- عملية نفسية خبرية :يرتبط المعنى الموجود في الرمز وبين خبراته وما لديه من دلالات ومعان ،أي الربط بين معاني الرموز وخبرته الشخصية مما يضفي على المقروءة بعدا خبريا ،ويضيف إلى القارئ خبرة جديدة .لتصبح القراءة بهذا المعنى نشاط فكري يستلزم مجموعة من المهارات لدى القارئ تتفاعل في مجموعها لتشمل جماع شخصية القارئ (فتحي يونس وآخرون ، ١٩٩٦، ٢٦٧)،(محمود كامل الناقة ، وحيد السيدحافظ ،٢٠٠٢، ٢١١-٢١٢). والقراءة في ضوء ذلك تتضمن مجموعة من المهارات الأساسية من التعرف والنطق والفهم ومن ثم يمكن الإفادة منها في تحديد المستويات المعيارية لمجال القراءة وهو ما يتم عرضه فيما يلي :

المستويات المعيارية للقراءة :

لما كانت المستويات المعيارية لا تختص بمادة بعينها من المواد الدراسية المختلفة ،مما ترتب عليه تعددا في وجهات النظر والتعريفات التي تناولتها تحديدا وتوضيحاً لطبيعتها ،ووفقا لطبيعة كل دراسة سعت لهذا الإجراء ،فقد عرفت بأنها وصف لما ينبغي على التلاميذ معرفته ، وما الذي ينبغي أن يكونوا قادرين على أدائه ،وهي تحدد المعرفة التي ينبغي أن يجتازها التلاميذ، وتمدهم بتفاصيل أكثر عمومية ،وأهداف ملخصة عن التدريس(Council for basic education) .

ويشير حلمي أحمد الوكيل ، حسين بشير محمود (٢٠٠٥، ٣٠٥) إلى أن المستويات المعيارية عبارات وصفية تحدد مخرجات التعليم والتعلم (Learning Outcomes) المرغوبة للعمل المدرسي في نهاية مرحلة دراسية معينة متمثلا ذلك في ما ينبغي أن يعرفه الطلاب

ويقومون بعمله عند انتهاء دراستهم في هذه المرحلة. ورأى البعض أنها : عبارات تحدد بدقة ووضوح ما ينبغي أن يعرفه التلميذ في محتوى المادة الدراسية التي يدرسها (مهارات، قيم،أساليب تفكير) وما ينبغي أن يكون قادرا على أدائه فيها بنهاية الصف الدراسي أوالمرحلة التعليمية الملتحق به (Kraft , Richard ,2002).

كما عرفت بأنها ما يجب أن يعرفه تلاميذ المرحلة الابتدائية عن القراءة ،وما يمكن أن يؤدوه من مهاراتها ويتكون كل مستوى معياري من مجموعة من المؤشرات الدالة عليه(جمال سليمان عطية ، أمل عبد المحسن ، ٢٠٠٩ ، ١٦٥).

وحدد برنامج تطوير التعليم (٢٠٠٦، ١٤) المستويات المعيارية فيما يجب أن يعرفه المتعلم ويكون قادرا على أدائه أي أنها عبارات تحدد المعرفة والمهارات الأساسية فتشتمل على طرق التفكير والعمل والتواصل والأداء العملي والبحث والتحري.

من خلال العرض السابق لتعريف المستويات المعيارية وبنظرة تأملية لها يمكن القول أنها:

- تركز على نواتج التعلم المرتبطة بالقيم والمعارف والمهارات وأساليب التفكير التي تتضمن في مجال تعليمي محدد طبقا لخصائصه.
- تصاغ هذه المستويات في جمل خبرية عامة تصف في مجملها ما ينبغي على المتعلمين معرفته في مجال محدد من المجالات الخاصة باللغة بعامة ومجال القراءة بخاصة .

وفي ضوء ما سبق تفسيره من توضيح لطبيعة المستويات المعيارية يمكن القول بأن المستويات المعيارية للقراءة هي : عبارات خبرية وصفية تحدد ما ينبغي أن يعرفه التلاميذ في مهارة القراءة ،وما ينبغي أن يصل إليه أداؤهم فيها من خلال قياس مؤشرات الأداء الخاصة بكل مستوى من هذه المستويات والتي يتوقع أن يتقنها هؤلاء التلاميذ بنهاية كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية ، ومن ثم يترتب على ذلك تحديدا لنواتج التعلم المطلوبة في مجال القراءة من حيث :

١- تحديد معنى الكلمة مع الطلاقة في القراءة وزيادة في المفردات.
٢- استخدام استراتيجيات الفهم المناسبة عند قراءة النص .
٣- التفاعل مع الموضوعات القرائية المناسبة لمستوى الصف وتحليلها.

المؤشرات:

لكي يتحقق أي مستوى معياري في المادة الدراسية المستهدف دراستها من جانب التلاميذ ،يستلزم وجود مجموعة من مؤشرات الأداء الدالة على تحقق المستوى المعياري ، ولذا تعد

مؤشرات أداءات يؤديها التلاميذ في أثناء دراستهم لمحتوى المادة ، ويمكن قياس هذه الأداءات وملاحظتها وتوضح هذه المؤشـــرات مدى تقدم مستوى التلاميذ نحـو تحقيـق مسـتويات المحتوى ومسـتويات الأداء (Paul, Lemahiew , 1999)

ويعرف كل من كريـستفور (Christopher , Cross & Scott, J , 1997 , 78) وسكوت مؤشرات الأداء بأنها : عبارات تصف الأداء أو السلوك المتوقـع أن يؤديـه المـتعلم للوفاء بمتطلبات تحقيق المستوى المعياري ، وتتدرج هذه المؤشـرات فـي عمقهـا ودرجـة صـعوبتها وفقـا للمرحلـة التعليميـة وتتـصف بأنهـا أكثـر تحديـداً وأكثـر إجرائيـة.

كما تعرفها وزارة التربية والتعليم،(٢٠٠٣، ١٦١) بأنهـا عبـارات تـصف الأداء أو السلوك المتوقع أن يؤديه المتعلم للوفاء بمتطلبات تحقيق المستوى المعيـاري ،وتتـدرج هـذه المؤشرات في عمقها ودرجة صعوبتها وفقا للمرحلة التعليمية ،وتتصف بأنها أكثر تحديدا وأكثر إجرائية .

وتشير وثيقة مستويات التعليم بولاية هاواي Hawaii إلى أن مؤشرات الأداء عبـارات تصف السلوك المتوقع أن يؤديه المتعلم ليحقق متطلبات المستوى المعياري ، وذلك في مستوى معين ، وصف دراسى محدد (Paul , Lemahiew , 1999)

وبتأمل التعريفات السابقة لمفهوم المؤشرات يمكن القول أنها:

- عبارات خبرية تصف السلوك المتوقـع أن يؤديـه المـتعلم تحقيقـا للمـستوى المعيـاري.
- تتدرج هذه المؤشرات في عمقها ودرجة صعوبتها لتناسب المستوى المعيـاري المـستهدف والصف الدراسى.
- تتصف بأنها أكثر تحديدا وأكثـر إجرائيـة
- تصف سلوكا أو نشاطا قابلا للملاحظة والقياس .

وفي ضوء ذلك التحليل للمؤشرات يمكن تعريف مؤشرات الأداء للمستويات المعياريـة للقراءة بأنها عبارات خبرية تصف بدقة ووضوح الأداءات التي يؤديها تلاميذ كـل صـف مـن الصفوف المستهدفة لتحقيق متطلبات مستوى معياري معين من المستويات المعياريـة للقـراءة .وقد عرض كثير من المتخصصين والباحثين والكتاب في ميدان تعلـيم اللغـة العربيـة بعامـة والقراءة بخاصة لمهارات وأهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية ، ومن ثم يمكن الافـادة منها في تحديد مؤشرات الأداء الخاصة لكل مستوى من المـستويات المعياريـة للقـراءة فـي صفوف المرحلة المستهدفة .

وتتمثل هذه الأهداف والمهارات فيما يلي :

(على أحمد مدكور،١٩٩١، ١٢٣)،(محمود كامل الناقة ، وحيد السيد حافظ، ٢٠٠٢، ٢١٢-٢١٧)،(محمد عبيد ،١٩٩٦ ، ٢٨٣)،(رشدي طعيمة ، محمد السيد مناع ، ٢٠٠١، ١٢٧)، (رشدي أحمد طعيمة ، ٢٠٠٦ ، ١٠٥) ، (فهيم مصطفى ، ٢٠٠٨، ٦١-٦٣).

- الإلمام بجميع حروف الهجاء وأشكالها
- التمييز الصوتي بين نطق الحروف والتمييز البصري بين أشكالها
- التعرف على الحركات القصيرة والحركات الطويلة
- معرفة الحركات الممدودة، والمشددة، والتنوين
- قراءة بعض القصص القصيرة ذات الأسلوب السهل المبسط
- التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة
- سرد قصة قصيرة أو حادثة والتعليق عليها
- إعطاء الرمز معناه
- فهم الوحدات الأكبر من مجرد الرمز، كالعبارة ،والجملة والفقرة والقطعة كلها
- القراءة في وحدات فكرية
- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب
- فهم المعاني المتعددة للكلمة
- تحديد الأفكار الرئيسة وفهمها
- ادراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب
- القدرة على الاستنتاج
- فهم اتجاه الكاتب
- الاحتفاظ بالأفكار
- تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب والحالة المزاجية له
- تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة
- التمييز بين الحقيقة والرأي
- فهم العلاقة بين الأفكار
- ترتيب الأحداث
- فهم تفاصيل المقروء
- فهم الاتجاهات
- تحديد الكلمات المفتاحية

- تحديد ما بين السطور من أفكار
- ادراك الترتيب الزماني
- ادراك الترتيب المكاني
- الترتيب حسب الأهمية
- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة
- استنتاج أوجه التشابه والاختلاف
- استنتاج القيم الشائعة في النص
- استنتاج المعاني الضمنية في النص .

وبالنظر إلى أهداف القراءة ومهاراتها السابقة يتضح أنها تمثل أداءات فرعية للقراءة ينبغي على تلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية معرفتها والتمكن من تطبيقها فبعضها يرتبط بالقدرة على القراءة، والتمييز بين الحروف الهجائية نطقا وكتابة ،علاوة على اكتساب الكلمات وتحديد معانيها والمشترك اللفظي ، مرورا بفهم المقروء والتفاعل معه وانتهاء بتحليله ونقده وتذوقه ، ومن ثم يمكن الإفادة منها في تحديد مؤشرات الأداء للمستويات المعيارية للقراءة في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. ولما كانت هذه الأداءات تحتاج إلى تقدير أداء المتعلم في ضوئها ،فمن المنطقي أن يتم توضيح ذلك من خلال قواعد التقدير المتدرجة وتتمثل فيما يلي:

قواعد التقدير المتدرجة :

يعرف ريفيز دوجلاس (Reevs , Douglas , 2001) قواعد التقدير بأنها الشكل أو الهيئة التي يتخذها المعيار ،وتصف درجات متنوعة من الجودة في الأداء في ضوء مستويات معيارية تأخذ شكل (نشاط ، عملية ، منتج) ، ومثال على ذلك قواعد التقدير المتدرجة للكتابة تتمثل فائدتها في هدفين: تقويم معرفة الطلاب للكتابة ، وقياس فاعلية تدريسها.

وتشيروزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣، ١٦١) إلى أن قواعد التقدير هي قواعد لقياس وتقدير أداء المتعلم في ضوء المؤشرات وتتدرج من (ضعيف- مقبول – جيد جدا – ممتاز) ويعتبر الحد الأدنى لتحقيق المؤشر الحصول على تقدير جيد . وأشار داون (Dawn , M . Zimmaro , 2004 قواعد التقدير المتدرجة تعد بمثابة إلى أن دليل لمنظومة درجات تقويم أداء الطلاب في الاختبارات (التحريرية ، الشفهية ، المواقف المشكلة ، ملفات الانجاز..) وذلك من خلال استخدام الجمل الوصفية لمستويات الأداء، ومن ثم فهي تستخدم في

– تحديد الدرجات الحقيقية المتناسقة لكل الطلاب وفقا لمستويات أداءهم تحريرياً ، شفوياً، ....."

– مساعد الطلاب على زيادة وعيهم بتوقعات أداءاتهم ، ومن ثم زيادة تحسينها، وذلك من خلال معرفتهم بطبيعة هذه الأداءات وتأكيدهم على جوانب القوة ومعالجة جوانب القصور فيها.

ويشير جمال سليمان عطية ، أمل عبد المحسن(٢٠٠٩، ١٧٣) إلى قواعد التقديربوصفها قياس دقيق لأداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المؤشرات الأدائية للمستويات المعيارية للقراءة ،ويتدرج هذا القياس في مستويات يمثل الأعلى منها ما يجب أن يؤديه التلميذ في المؤشرومن ثم فقواعد التقدير مجموعات محددة من المحكات التي تستخدم في تقدير اختبارات الطلاب، وتقدير أداءاتهم في ضوء معايير ومستويات واضحة التحديد والتفصيل .

وفي ضوء ما سبق عرضه من تعريفات لقواعد التقدير المتدرجة يمكن القول أنها:

– تحدد أداء المتعلم في ضوء مؤشرات أداء خاصة .

– تتدرج في مستويات أداء محددة نسبية ،وصولاً للمستوى المطلوب تحقيقه .

– تساعد على زيادة وعي التلاميذ بأداءاتهم ، ومن ثم فاعلية التدريس.

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف قواعد التقدير بأنها قياس وصفي دقيق لأداءات تلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية في ضوء مؤشرات أداء المستويات المعيارية للقراءة ،ويتدرج هذا القياس في مستويات يمثل الحد الأدنى منها ما ينبغي أن يؤديه التلميذ في المؤشر حسب طبيعة كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية . وبعد العرض السابق لمفهوم المستويات المعيارية ومؤشراتها وقواعد تقديرها فإنه يجب عرض أهميتها .

أهمية المستويات المعيارية للقراءة :

يرى محمد رجب فضل الله (٢٠٠٥، ١٤٨) أن حركات الاصلاح التربوي قد وضعت – من خلال القرن الماضي– أساسيات للتقويم اللغوي حددت إجراءات درس اللغة ،وأنشطته ،ووسائله ومستويات تحصيله ، وجاءت حركة الاصلاح التربوي المعاصرة(حركة المعايير التربوية) لتلفت النظر إلى حاجة التقويم اللغوي إلى تطوير بوجه عام والقراءة ومناهجها واستراتيجيات تدريسها وتقويمها بوجه خاص ،فيأخذ هذا التقويم مما هو موجود ما يتفق ومبادئ هذه الحركة ،ويضيف إلى ما هو موجود ما يمكن أن يسهم في تحقيق المراد منه، وهو الجودة : الجودة في استقبال اللغة ،وفي إرسالها ،وجودة معلمها ،وتعلمها.

ويرى محمود كامل الناقة (٢٠٠٥) أن تحقيق الجودة في منظومة الدرس اللغوي رهين بوجود مستويات معيارية يمكن في ضوئها تحديد ما ينبغي معرفته، وما ينبغي أداءه ،

فالجودة والمستويات المعيارية وجهان لعملة واحدة ،وأن الثانية طريق للأولى ،وأن الأولى لا تتحقق إلا بالثانية ، ومن ثم تصبح المستويات المعيارية في التعليم المنطلق الأساسي لتحقيق الجودة الشاملة.

ومن ثم يمكن تحقيق جودة القراءة ممارسة وتطبيقا عمليا على ألسنة التلاميذ من خلال المستويات المعيارية للقراءة لأنها تراعي النمو المتدرج للمفاهيم والموضوعات والمهارات القرائية ، وكذلك خصائص المتعلم وقدراته ، مما يترتب عليه نشاط المتعلم وإيجابيته في درس القراءة ، كما أن هذه المستويات تحدد بدقة ما ينبغي أن يعرفه التلميذ في القراءة ، ومن ثم تحول هذه المعرفة إلى مهارات يصبح قادرا على أدائها ، هذا فضلاً عن قدرته على أن يكتشف بعض مهارات ضعفه في القراءة ، فيقوم نفسه فيها بمساعدة قواعد التقدير المتدرجة ، تحت مظلة اشراف المعلم وتوجيهه وإرشاده ، وذلك من خلال نماذج التعلم المتعددة ومنها التعلم النشط ذاتي التوجه ، ومن ثم يتحقق لهذا التلميذ التفوق والارتقاء في تحصيله للمواد الدراسية الأخرى .

كما أن المستويات المعيارية للقراءة يمكنها مساعدة المعلم في تخطيط ، وتنفيذ، وتقويم دروس القراءة ،مما يسهل عليه أن يحدد أهداف دروس القراءة بدقة مع مراعاة طبيعة الصف الدراسي والمرحلة التعليمية .وأن يختار استراتيجية التدريس المناسبة ، وكذلك الأنشطة والوسائل التعليمية ، ووسائل التقويم على أساس موضوعي سليم (عبد الرحيم عباس أمين ،٢٠٠٦، ٢٤).

ويشير ريتشارد وبرون إلى أن المستويات , Richard R. & Bruno J. 2003) 612) المعيارية تساعد المعلم على أن يحدد مستوى أداء كل تلميذ في القراءة وفق معيار موضوعي محدد تحديدا جيدا يقوم على تقدير مستوى الاتقان الذي يصل إليه أداء التلميذ وتحديد درجة اكتسابه وتحصيله بصرف النظر عن مستوى أداء التلاميذ الآخرين ومن هنا يمكنه أن يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه فيشجع المجتهد منهم ويحفزه لمزيد من التقدم والتفوق في القراءة ، ويساعد الضعيف كي يحسن مستوى أدائه فيها. ولمزيد من التوضيح والتحديد للمستويات المعيارية للقراءة ومؤشراتها وقواعد تقديرها ينبغي مراجعة بعض الدراسات التي تناولتها ، ويمكن عرضها فيما يأتي :

ثانيا : الدراسات والبحوث والمشروعات التي تناولت المستويات المعيارية للقراءة:

هناك دراسات كثيرة قد أجريت وبحوث علمية ومشروعات محلية وعالمية لصياغة، وبناء المستويات المعيارية ليست في اللغة بفنونها ومهاراتها فحسب ولكن في المواد الدراسية المختلفة ،وهذه

المشروعات تخضع كل فترة زمنية للتنقيح والمراجعة والتحديث ،من حيث المستويات المعيارية ، ومؤشرات أدائها والقواعد المتدرجة. ومن هذه المشروعات العلمية ما قدمته ولاية فرجينيا،

حيث قام مجلس التعليم بها (Virginia State board of Education , 2010) بوضع اربعة مستويات معيارية لتعليم القراءة في كل صف من الصفوف الستة ، وقد حددت هذه المستويات متمثلة في قراءة المواد المتنوعة باستخدام استراتيجيات متعددة في مجالات المواد المختلفة مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ ، وبنهاية هذه الصفوف يكون التلميذ قد تمكن من مهارات التعرف على تنظيم النص ، وتلخيص المعلومات ، وصياغة الأسئلة والتوصل إلى النتائج والتمكن من مستويات الفهم ومهاراته ، وزيادة مهارات الاتصال .وقامت ولاية جورجيا (Georgia Department of education , 2006) بتحديد المستويات المعيارية لمهارات اللغة الانجليزية المتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وقد تمثلت المستويات المعيارية للقراءة، في زيادة معرفة التلاميذ بالقراءة والكتابة والكلام ، مثلما يزداد فهمهم للتواصل بين الأنواع المختلفة للاتصال، ويقرأ التلاميذ الأنواع المختلفة من الأدب مثل النصوص القصصية وغير القصصية ، الشعر ، المسرحيات، ومن ثم يمكنهم التعلم من هذه النصوص بدون مراجعة من المعلم لمواد تعلمهم وخاصة الصفوف العليا من هذه المرحلة . كما هدفت دراسة جان توماس (Jan , M .Thomas , 2008) الى التعرف على طبيعة العلاقة بين تأثير جودة المنهج القائم على المستويات المعيارية على تحصيل تلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية ، ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق اختبارات الأداء على هؤلاء التلاميذ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك ضعفاً في بعض جوانب أداء التلاميذ ، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة تطوير المستويات المعيارية للمنهج ،وتدريب المعلمين على هذه المستويات ،وزيادة مشاركة الموجهين والمدرسين وأولياء الأمور في عملية مراجعة وتطوير وتحديث هذه المستويات. كما هدفت دراسة ستيفانى بوليارد إلى تقويم أهداف تدريس (Stephani , Polliard , 2009) اللغة الانجليزية والأنشطة والتدريبات التي يتبعها المعلمين في ضوء المستويات المعيارية للغة الانجليزية في ولاية أريزونا، في أربعة فصول من المدارس العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى

تركيز الأهداف على المستويات الدنيا للتفكير مما ترتب عليه افتقاد المنهج لقدرات التفكير الناقد والإبداعي، ومن ثم أشار كثير من المعلمين إلى ضرورة قياس فاعلية الأهداف في تحقيقها للمنهج من خلال أدوات تقويم حقيقية تعد لهذا الغرض.

كما هدفت دراسة (عبدالرحيم عباس أمين ، ٢٠٠٦) إلى تقديم مستويات معيارية للقراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية يتم في ضوئها تقويم أهداف تعليم القراءة ،وتحديد مستوى الأداء القرائي لتلاميذ هذه الصفوف في ضوء هذه المستويات ،وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالمستويات المعيارية لتعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ، وأن أهداف تعليم القراءة في هذه الصفوف ، حققتها مؤشرات أداء المستويات المعيارية بدرجات متفاوتة وأن هناك ضعفا عاما في مستويات أداء التلاميذ للاختبارات.

كما هدفت دراسة (غسان ياسين العدوي ، ٢٠٠٩) إلى تحليل محتوى كتاب القراءة في الصف الخامس الابتدائي في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة المعايير التي ، واتخذ الباحث هذه المؤشرات فئات لتحليل كتاب القراءة (الجزء الأول) في الصف المستهدف وأسفرت نتائج التحليل أن دروس القراءة ينقصها الكثير من المكونات الأساسية متمثلا ذلك في تدني تحقق مستوى القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم، ..، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة إعادة تأليف كتب القراءة وفق معايير الجودة الشاملة.

كما هدفت دراسة (خليل الفيومي ، ٢٠١١) إلى تقويم تدريبات اللغة الحياتية في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في الأردن ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة معيارية تضمنت (٣٠) تطبيقاً لغوياً حياتياً، وتم إعداد استمارة تحليل في ضوء هذه القائمة، وتوصلت الدراسة إلى اشتمال عبارات وفقرات نصوص كتب اللغة العربية على (٢٩) تطبيقا لغويا حياتياً، وأسئلتها على العدد نفسه، وانصب تركيز هذه التدريبات على مواقف الحديث والمشافهة والوصف وفض النزاعات والتفاوض.

في ضوء ما سبق عرضه من دراسات ومشروعات سابقة في المستويات المعيارية للقراءة ، يتضح أنها تدرجت من حيث الأداءات في تحديد ما ينبغي على التلميذ معرفته في القراءة ، وما ينبغي أن يكون قادرا على أدائه من مهاراتها بدءاً من تطبيق استراتيجيات اكتساب الكلمات الجديدة من خلال القراءة ومرورا بتطبيق استراتيجيات الفهم المتنوعة لفهم النص والدراسة وجمع المعلومات ، وانتهاء بتفاعل التلميذ مع النص الأدبي وتحليله ،ومن ثم يمكن الإفادة من هذه المؤشرات القرائية في الدراسة الحالية في تحديد المستويات المعيارية

للقراءة في المرحلة الابتدائية ومؤشرات الأداء المناسبة لتلاميذ كل صف من صفوفها، وذلك من أجل تحليل الأسئلة في ضوئها ، وسوف تعرض الدراسة لأسئلة تعليم القراءة من حيث أهميتها ، وأسس بنائها ، تصنيفاتها.

ثالثاً : أسئلة تعليم القراءة ، أهميتها ، أسس بنائها ، تصنيفاتها:

يؤكد المربون أهمية الأسئلة بالنسبة لعملية التدريس لأنها يمكن أن تساعد على تحقيق الأهداف. كما أنها تعد من أهم الأدوات لإثارة وتطوير التفكير لدى الطلاب بمستوياته المختلفة ، علاوة على أن الأسئلة تعتبر المحور الأساسي لعدد من الطرق التي ينادي بها المربون المحدثون كالطريقة الاستفسارية الاكتشافية الحوارية (حسن شحاته ، ٢٠٠٨ ، ٢٩٣) .

تحتل الأسئلة مكانة مهمة في درس القراءة ،وذلك لما لها من تأثير فاعل في جذب انتباه التلاميذ وإثارتهم لاكتشاف وتقويم ما ينبغي عليهم معرفته في موضوعات القراءة من حقائق ومفاهيم وقيم وأساليب تفكير، ومن ثم معرفة طبيعة العلاقة بين ما لديهم من خبرات سابقة بما يتم اكتشافه ومعرفته من خبرات قرائية جديدة حتى يتسنى لهم تحقيق البناء والتنسيق الجيد بين هذه الخبرات اللغوية السابقة والخبرات والمعلومات الجديدة ،الأمر الذي يؤدي إلى اكتساب التلميذ لثقته بنفسه ،وتنمية ميوله الايجابية نحو القراءة ومهاراتها.

ويشير حسن شحاته (٢٠٠٨، ٢٩٤) إلى أن الأسئلة تثير نشاط التلاميذ وحماستهم للدرس ، وتوضح الأفكار المهمة في المادة التعليمية ،والأسلوب الأفضل لتركيز المعلومات في ذهن التلاميذ، وتدريب التلاميذ على نماذج فعالة لكيفية التعامل مع المقررالدراسي ، وتلخص الأفكار المهمة في المادة التعليمية ، وتدرب التلاميذ على نماذج فعالة لطريقة التعامل مع المشكلات والمواقف الدراسية، كما أن الأسئلة تساعد المعلم على كشف الفروق الفردية بين التلاميذ ،وتحديد نقاط القوة والضعف لدى هؤلاء التلاميذ في وقت مبكر.

وغالبا ما يعتمد المعلمون على أسئلة الكتب المدرسية المقررة في القراءة في شرح موضوعاتها مستخدمين بعضا منها قبل قراءة الموضوع وقبل البدء في تناوله ، ويطرحون البعض الثاني أثناء الشرح ،وعند الانتهاء من كل جزء وقبل البدء في الجزء التالي ؛وذلك لتذليل الصعوبات ،ولتوجيه المتعلمين إلى ما فيه من معلومات ،ويعرضون البعض الثالث بعد الانتهاء من قراءة الموضوع ؛ للتحقق من مدى استيعاب المتعلمين لمحتواه ،وقد تتبقى بعض الأسئلة لتكون واجبا منزليا أو مرشدا لنشاط بعدي (محمد رجب فضل الله ،٢٠٠١، ٨٩).

ولما كانت أسئلة القراءة على هذا القدر من الأهمية بالنسبة للمعلم ولتلاميذه على حد سواء فإن هذا يستلزم بناءها بطريقة علمية صحيحة في ضوء مستويات معيارية محددة

ومتسلسلة منطقيا تحدد بدقة ما ينبغي على تلاميذ كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية معرفته في القراءة وما ينبغي عليهم أداؤه من مهاراتها مع ربط ذلك كله بخبراتهم السابقة ،ومن ثم يتسنى للتلاميذ التفاعل الايجابي مع هذه الأسئلة والاقبال عليها تحقيقا لمتطلبات الأداء الجيد في القراءة وتطبيقا لمهارتها في مواقف دراسية وحياتية تستدعيها.

وفي ضوء ما سبق عرضه من أهمية لأسئلة تعليم القراءة تأتي الخطوة التالية لتوضح أسس بناء هذه الأسئلة وتصنيفاتها.

أسس بناء أسئلة القراءة ، تصنيفاتها :

تعد الأسئلة وسيلة تعليمية فاعلة يمكن الوقوف من خلالها على مدى تحقق الأهداف الإجرائية للغة العربية في المرحلة الابتدائية ، وتحديد ما تحقق منها ،علاوة على معرفة المعلم لمدى تمكنه من استخدام هذه الأسئلة ونجاحه في توظيفها في تحقيق أهداف الدرس اللغوي بعامة ودرس القراءة بخاصة ، متناسقا ذلك مع استجابات التلاميذ لتلك الأسئلة ، وتفاعلهم معها

وكلما كانت الأسئلة جيدة في صياغتها ، متناسقة مع المؤشرات القرائية المستهدف قياسها ، واضحة في نواتج تعلمها ،أدى ذلك إلى جذب انتباه التلاميذ لها وزيادة شوقهم وإثارتهم للتفكير في كيفية الإجابة عنها ،فضلا عن أن مثل هذه الأسئلة تنمي لديهم الوعي بالقراءة وأهميتها وتثير تفكيرهم لصياغة الأفكار والحقائق والقيم المستهدفة مما يترتب عليه تمثل الخبرات وتضمينها في البناء المعرفي لكل تلميذ وفقا لقدراته العقلية واستعداده.الاستيعابي ، وصولا إلى الارتقاء بمستواه القرائي .

ولعل تحقيق ذلك يتوقف على توافر أسئلة ذات معايير خاصة ، تراعي وضوح كلمات السؤال ، وسهولته وهدفه ، والقدرات العقليه والخبرات اللغوية للمتعلمين، ويشير محمد رجب فضل الله (٢٠٠١ ،٨٩) إلى أن سلامة تركيب الأسئلة نحوياً وصرفياً ،ووضوح كلماتها ،وسهولتها ودقتها وفصاحتها ، وتنوعها وشمولها للمستويات العقلية المختلفة، ومناسبتها لقدرات المتعلمين وإثارتها لتفكيرهم ، وتركيزها على توظيف ما تعلموه والاستفادة منه في مواقف جديدة ،كلها وغيرها معايير للأسئلة الجيدة الواجب توافرها في الكتب المدرسية بعامة وكتب القراءة في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية بخاصة .

ويشير جودت الركابي (٢٠٠٠ ، ٦١) إلى أن شروط السؤال الجيد تتمثل في صحة الصياغة وإيجازها ،علاوة على وضوح السؤال ، وأن يكون معروضا بعبارة واضحة لا غرابة

فيها ولا إلتواء، وأن يحدد الغرض منه وأن يكون السؤال ذا قيمة علمية، كذلك يجب أن تبتعد الأسئلة عن التعجيز.

كما حدد محمد عبيد (٢٠٠٦ ، ١٢٣-١٢٤) خصائص معينة لأسئلة تعليم القراءة كي ينمي من خلالها الفهم في القراءة ومستوياته المختلفة تتمثل في أن تكون الأسئلة :

- مثيرة للتفكير والتأمل.
- مراعية للمستوى العقلي والمعرفي للتلاميذ.
- ذات نظام منطقي.
- جيدة الصياغة والالقاء.

كما حدد رشدي طعيمة ، محمد السيد مناع(٢٠٠١، ٢٦٥، ٢٦٧) مستويات للأسئلة تتمثل في: أسئلة المرحلة الأولى: وتستهدف مساعدة التلميذ على أن يفهم كل شئ بالتفصيل وعلى أن يحصل على المعلومات التي يريدها من النص الذي أمامه .وتمثلت صفات هذا النوع من الأسئلة فيما يلي :

١- تقتصر هذه الأسئلة على المحتوى اللغوي المقدم للدارس ولا تتعداه إلى محاولات التأويل والتفسير.

٢- تتم صياغة هذه الأسئلة من الكلمات والتراكيب الواردة في النص ..

٣- تتميز هذه الأسئلة بالوضوح والسهولة في الإجابة عليها.

٤- تتدرج الأسئلة فتعالج ما ورد في النص جملة جملة .أي تتبع الأسئلة ترتيب الأفكار ومن ثم يسهل على الطلاب الحصول على الإجابة .

٥- تدور الأسئلة حول الأشخاص والأشياء والأحداث المشار إليها في النص والتفاصيل التي ورد ذكرها فيه.

٦- ليس الهدف من هذه الأسئلة إذن هو التأكد من فهم الطلاب لمعنى النص ،ولكن الهدف هو مساعدة الطلاب على أن يجدوا دائما من النص بشئ من التأمل أكثر مما وجدوه من النظرة الأولى له...إنها تدريب لهم على التركيز.

أسئلة المرحلة الثانية : تستهدف تنمية العمليات العقلية العليا عند الطالب ،وتنمي لديه قيمة القراءة ،ومن أهم صفات هذا النوع من الأسئلة ما يلي :

١- لا تقتصرعلى تناول الأفكار السطحية ي النص ،بل تذهب إلى أعمق منها .

٢- لا يكتفي فيها بالسؤال عن معلومات معينة في النص ، وإنما يطلب استنتاج معلومات ليست موجودة في النص (أسئلة الاستنتاج).

٣- الهدف من هذا النوع تحقيق الفهم التام للنص وتدريب الطالب على أعلى مستوى من الدقة في قراءته

٤- تدريب الطلاب على التفاعل مع النص والقدرة على التفكير في أي نص مقروء في أي كتاب ومن ثم يستطيعون التعلم بأنفسهم.

٥- تنمي القدرة على التعبير عند الطلاب فيستخدمون اللغة بشكل إبداعي، ومن ثم ينمي لديهم التفكير البناء ويتسع بعد ذلك عالمهم فتصير القراءة مصدرا للمعرفة والمتعة.

وبنظرة تأملية لمستويات الأسئلة يمكن القول أنها تتصف بما يلي :

- التدرج في الأداءات المطلوبة من التلاميذ التدريب عليها واكتسابها.

- التدرج في العمليات العقلية المستهدف تنميتها عند التلاميذ وربط التلميذ بالنص المقروء واستنتاج المعاني المباشرة والمعاني الضمنية. تنمية قدرات التلاميذ على التفكير البناء وزيادة قدراتهم على التعلم الذاتي . تل هذه الأداءات مهارات للفهم في القراءة بمستوياته المختلفة مما يفيد الدراسة الحالية في تحديد مؤشرات الأداء القرائي التي يمكن في ضوئها تقويم أسئلة تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية .

وحدد محمد رجب فضل الله (٢٠٠١، ٩١) تصنيف أسئلة كتب اللغة العربية في ضوء ما تتطلبه هذه الأسئلة من مستويات للفهم القرائي، وما تقيسه هذه الأسئلة من مهارات هذا الفهم إلى ثلاثة أنواع من الأسئلة تتمثل في :

١- الأسئلة الحرفية : وتهدف إلى حفز المتعلمين على استيعاب لغة النص وأفكاره ومعلوماته المصرح بها في سطوره ، وتشخيص نواحي ضعفهم ونواحي قوتهم في الاستيعاب الحرفي للمقروء.

٢- الأسئلة التفسيرية : وتهدف إلى إثارة المتعلمين للتفاعل مع النص اللغوي وإضفاء معاني عليه بالتفسير والتحليل والاستنتاج، وتأمل ما بين السطور من أفكار ومعاني.

٣- الأسئلة التطبيقية : وتهدف إلى مساعدة المتعلمين على توظيف لغة النص المقروء ومضامينه في إصدار حكم أو الإدلاء برأي، أو حل مشكلة، أو تكوين صياغة جيدة، أو فكرة مستحدثة.

يتضح من خلال التصنيف السابق لأسئلة الفهم في القراءة أنها تتدرج من السهل إلى الصعب طبقا لمؤشرات الأداء المطلوب تحقيقه من جانب التميذ، ومن ثم إمكانية تدرب التلميذ على مثل هذه الأسئلة في ضوء المهارات المستهدف إكتسابها، ومن ثم يمكن للدراسة الحالية الإفادة من هذا التصنيف من خلال تحديد مؤشرات الأداء القرائي المناسب لكل صف من صفوف

المرحلة الابتدائية لتحديد المستويات المعيارية للقراءة بغية تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء هذه المستويات، ولتحقيق ذلك كان من المناسب مراجعة الدراسات التي تناولت هذه الأسئلة والتي يمكن عرضها فيما يلي :

رابعاً : الدراسات التي تناولت تقويم أسئلة القراءة :

هدفت دراسة (محمد عبيد ١٩٩٦ ، ٢٣٨) إلى تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء قائمة بمستويات الفهم في القراءة ومهاراته اللازمة لتلاميذ المرحلة الاعدادية ، وتم تحليل الأسئلة في ضوئها، وجاءت نتائج التحليل كما يلي : اهتمت أسئلة كتب القراءة بالدرجة الأولى بمعالجة مستوى الفهم المباشر، وبلغت النسبة (٦٨,٠١%) وجاء الفهم التذوقي في المرتبة الثانية وبلغت نسبته (١٤,٧٥%)، ولم تعالج أسئلة كتب القراءة وأسئلة المعلمين الصفية مستويات الفهم الاستنتاجي ، والنقدي، والإبداعي بشكل يتناسب مع الأهمية التي أعطيت لها في المعيار.

وهدفت دراسة (محمد فخري مقدادي،١٩٩٩، ٧٧ ،٩٩) إلى تحليل أسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن، ولتحقيق هذا الهدف تم تصنيف أسئلة كتب اللغة العربية المقررة بالصفوف الثلاثة الأخيرة من التعليم الأساسي (بالمرحلة الإعدادية) وفقا للمجالات الثلاثة :المعرفية والانفعالية والوجدانية، كما تم تصنيف الأسئلة حسب مستوياتها (تذكر، واستيعاب، وتطبيق) وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة هذه الكتب تركز على المجال المعرفي، وأن الأسئلة الموضوعية فيها هي الغالبة.

وهدفت دراسة (فاطمة محمد المطاوعة ،٢٠٠٠ ،٢٧) إلى تحليل وتقويم أسئلة موضوعات القراءة واختباراتها بالمرحلة الابتدائية، في ضوء تصنيف بلوم، وفي إطار مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد بطاقة تحليل من صورتين، استخدمت إحداهما لتحليل أسئلة موضوعات القراءة في الكتب المدرسية ،والأخرى لتحليل أسئلة الاختبارات النهائية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسئلة موضوعات القراءة اهتمت بمستويي الفهم والتذكر بنسبة أكبر من مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم .

وهدفت دراسة (حماد الكثيري ، عبد الله العابد ، ٢٠٠٠) إلى التعرف على مدى اسهام تدريبات كتاب القراءة المقررة على الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في تنمية التفكير الإبداعي، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل التدريبات الواردة في كتاب القراءة المقررة على الصف السادس الابتدائي ، وتوصلت الدراسة

إلى ضعف مستوى إسهام هذه التدريبات في تنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ (٢٠٠٠، ٢٢١، ٢٤٠).

كما هدفت دراسة (محمد رجب فضل الله ،٢٠٠١، ٧٧، ١٣٣) إلى تحديد مستويات الفهم القرائي، والمهارات المندرجة تحت كل مستوى، والتي ينبغي توافرها لدى المتعلمين بمراحل التعليم العام (الابتدائية والاعدادية والثانوية) للإجابة عن الأسئلة المتضمنة بالنشاطات التعليمية والتقويمية لكتب اللغة العربية بدولة الامارات العربية المتحدة، وذلك بتحليل هذه الأسئلة وتصنيفها وفقا لمستويات الفهم القرائي ومهاراته. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام كتب اللغة العربية المقررة بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة لأسئلة الفهم القرائي بصورة متنوعة تسمح بممارسة المتعلمين لمهارات هذا الفهم بجميع مستوياتها في كل الصفوف الدراسية.

كما هدفت دراسة (ياسر عبدالله ، ١٤٢٤هـ) إلى الكشف عن مدى مراعاة أسئلة كتب القراءة والنصوص في في كل صف من الصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة لمهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها. وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة كتب القراءة والنصوص في المرحلة المتوسطة راعت ما نسبته (٧٢,٧٢%) من مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الأول المتوسط ،وما نسبته (٦٣,٦٣%) من مهارات القراءة المناسبة لتلاميذ الصف الثاني المتوسط وما نسبته (٥١,٢٨%) من مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط.

كما هدفت دراسة (منى ابراهيم فخر ، ٢٠٠٦) إلى تقويم أسئلة كتاب اللغة العربية وأسئلة الاختبارات في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام بطاقتين لتحليل أسئلة الكتاب وأسئلة الاختبارات كل على حدة ووفقا لتصنيف بلوم للمستويات الستة في المجال المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى نسبة في مستوى التطبيق (٤٠%)، تلاها مستوى الفهم الذي مثل (٣٠%) من مجموع أسئلة الكتاب، ثم مستوى التذكر بنسبة (١٩%) ومستوى التركيب (٥%) وجاء في المرتبة الأخيرة مستويا التحليل والتقويم بنفس النسبة(٣%).

وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت تقويم أسئلة كتب القراءة يتضح أن هناك تباينا واختلافا في تقويم أسئلة تعليم القراءة في المراحل الدراسية المختلفة بدءا من المرحلة الابتدائية وانتهاء بالمرحلة الثانوية وتمت عملية التحليل والتقويم لهذه الأسئلة في ضوء معايير متنوعة فتارة تم التحليل في ضوء مستويات الفهم ومهاراته، وتارة أخرى في ضوء مستويات

بلوم المعرفية ، وثالثاً في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ، والقراءة الناقدة ..." وعلى الرغم من هذا التعدد في عمليات التحليل والتقويم لأسئلة القراءة في معظم الصفوف والمراحل التعليمية إلا أنه لم توجد دراسة – على حد علم الباحث – تناولت تحليل أسئلة تعليم القراءة في ضوء المستويات المعيارية للقراءة ، ومن ثم يمكن الإفادة من هذه الدراسات في تحديد مؤشرات الأداء اللازمة للمستويات المعيارية في القراءة لكل صف من الصفوف المستهدفة ، علاوة على معالجة أسئلة كتب القراءة لمستويات الفهم في القراءة ومهاراته التي هي ذاتها تمثل مؤشرات أداء في المستويات المعيارية للقراءة، كما أن هذه الدراسات أوصت في نتائجها بضرورة تقويم أسئلة كتب القراءة في المراحل الدراسية المختلفة ، ومن ثم تأتي هذه الدراسة لتكون استكمالاً للدراسات السابقة في تقويم أسئلة القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية لتعليمها.

إجراءات تحليل أسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية :

المحور الأول : تم تحديد المستويات المعيارية للقراءة المناسبة لصفوف المرحلة الابتدائية، في ضوء مجموعة من الأسس تمثلت في :

أ- طبيعة القراءة ومهاراتها المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

ب- مفهوم المستويات المعيارية ومؤشرات أدائها .

ج- دراسة الدراسات والمشروعات المحلية والعالمية التي تناولت المستويات المعيارية .

وقد تم حصر المستويات المعيارية ومؤشراتها ، وصياغتها ووضعها في صورة أولية ،وقد اشتملت الصورة الأولية للمستويات المعيارية على ثلاثة مستويات معيارية للقراءة ،ما عدا الصف الأول الذي تمثلت مستوياته المعيارية في أربعة مستويات، وقد تمثلت هذه المستويات في:

أ- يحدد التلميذ معنى الكلمة مع الطلاقة في القراءة وزيادة في المفردات .

ب- يستخدم التلميذ استراتيجيات الفهم المناسبة عند قراءة النص.

ج- يتفاعل التلميذ مع الموضوعات القرائية المناسبة لمستوى الصف ويحللها.

ثم تم وضع القائمة في صورة استبيان وعرضها على مجموعة من المحكمين(١) وطلب منهم إبداء الرأي حول مدى مناسبة المستويات المعيارية للقراءة ومؤشرات الأداء لتلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية ،وكذا مدى سلامة الصياغة اللغوية ،وحذف أو إضافة أو تعديل أي بند من

---

(١) ملحق (١) تحديد المستويات المعيارية لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية .

بنود القائمة والجدول التالي يوضح تحديد عدد المستويات المعيارية ومؤشرات أدائها في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية لدى عرضها على السادة المحكمين.

جدول (١) يوضح توزيع
المستويات المعيارية للقراءة في صفوف المرحلة الابتدائية

الصف الدراسي	المستويات المعيارية ومؤشرات أدائها			
	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
الأول	٤	٨	٦	١٨
الثاني	٦	٧	٧	٢٠
الثالث	٧	٧	١١	٢٥
الرابع	٨	١٣	١١	٣٢
الخامس	٩	١٣	١٥	٣٧
السادس	٧	١٢	١٤	٣٣

يتضح من الجدول (١) الخاص بتوزيع المستويات المعيارية ومؤشرات أدائها على صفوف المرحلة الابتدائية أن المستويات المعيارية تمثل عددها في ثلاثة مستويات في كل صف من الصفوف المستهدفة ما عدا الصف الأول الابتدائي فقد تمثلت مستوياته المعيارية في أربعة مستويات، وبلغ عدد مؤشرات هذا الصف (٢٦) مؤشرا ، في حين بلغ عدد مؤشرات الصف الخامس (٣٧) مؤشراً ، ويعد أكبر صف من حيث عدد المؤشرات ، في حين تمثلت مؤشرات الصف الثاني في (٢٠) مؤشراً وهو أقل الصفوف من حيث المؤشرات.

وقد تم عرض هذه المستويات ومؤشرات أدائها على السادة المحكمين ،كما تم دراسة آراءهم التي تمثلت فيما يأتي :

أ- رأى معظم المحكمين دمج المستوى الأول في الصف الأول الابتدائي " يتعرف التلميذ تنظيم الصفحة المطبوعة " في المستوى الثاني " يحدد التلميذ معنى الكلمة مع الطلاقة في القراءة وزيادة في المفردات " ومن ثم تصبح المستويات المعيارية ثلاثة مستويات معيارية في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية

ب- أخذت الدراسة بمبدأ حذف بعض المؤشرات لعدم حصولها على النسبة المقررة وهي ٨٥% من عدد المحكمين ، كما تم الحذف لمبرر آخر وهو عدم مناسبة بعض المؤشرات لتلاميذ الصفوف المستهدفة . على سبيل المثال في الصف الثالث الابتدائي " يحدد الأدلة التي ساقها الكاتب للتعبير عن وجهة نظره " و" يكتب مستخدما نظام الفقرات وعلامات الترقيم الخاصة بالجمل "، حيث أن هذه المؤشرات لا تتناسب مع تلاميذ الصف الثالث الابتدائي .

ج- اتفقت الدراسة مع آراء المحكمين بشأن تعديل المؤشرين المتمثلين في " يقرأ التعليمات المكتوبة والاشارات والعلامات والعناوين " و" يحدد التفاصيل الداعمة في النص" حيث أن هذا التعديل يتناسب مع مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي كما يتناسب مع قدرتهم العقلية .

وبعد ذلك تم التوصل إلى قائمة نهائية بالمستويات المعيارية ومؤشراتها المناسبة لتلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية (١) ، وقد بلغ إجمالي عدد مؤشرات الأداء (١٦٠) مؤشرا ، موزعة على ثلاثة مستويات معيارية لكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية

المحور الثاني : إعداد أداة الدراسة :

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى تقويم أسئلة تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة، فإن الأمر يستلزم القيام بتحليل هذه الأسئلة ، لذا نوضح فيما يلي الخطوات والاجراءات التي اتبعتها الدراسة للقيام بهذا التحليل.

١- مفهوم التحليل :

التحليل هو تجزئة المادة المراد دراستها إلى أجزائها المكونة مع الأخذ في الاعتبار كيف تتصل هذه الأجزاء المكونة للمادة المراد دراستها وتنتظم وترتبط (محمود كامل الناقة ، ١٩٩٧، ٣٥)، ومن ثم فهو وصف وتصنيف كمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام للفئات ليعطي بيانات مناسبة لفروض محددة خاصة بهذا المضمون (رشدي طعيمة ، ٢٠٠٤، ٢٢١) ومن خلال هذا التوضيح للتحليل يمكن تحديد المقصود به في هذه الدراسة بأنه وصف لأسئلة القراءة وصفا موضوعيا كميا وكيفيا في صفوف المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة التي تم التوصل إليها.

٢- الهدف من التحليل :

يهدف تحليل أسئلة تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية إلى تحديد جوانب القوة وجوانب القصور في هذه الأسئلة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة ومؤشرات أدائها ومن ثم تحديد المؤشر المتضمن في كل سؤال أو تدريب ومعدلات تكرارها ، تمهيدا لتحليل نتائجها وتفسيرها .

٣- بناء أداة التحليل :

تم تصميم أداة التحليل من خلال استمارة لجمع البيانات ورصد التكرارات ومعدلات تكرارها، وصولا لتحليل النتائج وتفسيرها، وهي كالتالي :

---

(١) انظر إجابة السؤال الأول ويمثل القائمة النهائية للمستويات المعيارية للقراءة في المرحلة الابتدائية.

استمارة تحليل أسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية :

أ- الهدف من الاستمارة : مساعدة الباحث في تسجيل تكرارات أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية الممثلة لكل مؤشر من مؤشرات الأداء المتضمنة في كل مستوى من المستويات المعيارية في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية

ب- شكل الاستمارة ومحتواها (في صورتها المبدئية) : جاءت الاستمارة مقسمة إلى أربعة أنهر على الوجه التالي:

- المستويات المعيارية (ومؤشرات الأداء).
- عدد مرات التكرار للمؤشر ونسبته المئوية في الفصل الدراسي الأول.
- عدد مرات التكرار للمؤشر ونسبته المئوية في الفصل الدراسي الثاني.
- مجموع الفصلين معا من حيث التكرار والنسبة المئوية.

ج- صدق الاستمارة : تأكد الباحث من صدق الاستمارة بأمرين:

- الصدق المنطقي : من خلال فحص الاستمارة ومقارنة بنودها بما أشارت إليه الكتابات، وما توصلت إليه الدراسات ، (محمد عبيد محمد ، ١٩٩٦) ،(رشدي طعيمة ،٢٠٠٤) ، (عبد الرحيم عباس ، ٢٠٠٦) والاطمئنان إلى تكامل هذه البنود وتتابعها، وسلامة صياغتها ،وسهولة استخدامها في عمليتي التحليل والتصنيف .
- صدق المحكمين : بعرض الاستمارة على بعض المتخصصين في تدريس اللغة العربية وشرح الهدف منها، وكيفية تصميمها، وقد وافق المحكمون على الاستمارة، بيد أنهم لفتوا نظر الباحث إلى ضرورة إضافة نهر رابع للمجموع ليعكس إجمالي عدد المؤشرات في الفصلين الدراسيين والنسبة المئوية لهما. وقد وافق الباحث على هذا التعديل ، ومن ثم تم إعادة الصياغة وتصحيحها ،وإعادة عرضها على السادة المحكمين فوافقوا عليها في صورتها المعدلة بلا أية ملحوظات .

د- ثبات الاستمارة : اتبع الباحث طريقة إعادة التحليل عن طريق الإستعانة بمحلل آخر([1]) وذلك لتحليل أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في ضوء المستويات المعيارية ، وتم إطلاعه على استمارة التحليل وتعريفه بالاجراءات والخطوات التي سوف يتبعها في عملية التحليل.وتم الاكتفاء أيضا في حساب ثبات الاستمارة على نتائج تحليل أسئلة كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة في الفصل الدراسي الأول في ضوء المستويات المعيارية ، وذلك لأن أسئلة هذه

[1]) عاطف عبد الجواد محمود ، مدرس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، إدارة قوص التعليمية .

الكتب تعد أكثر من حيث العدد من أسئلة كتب الصفوف الأولى، فضلا عن أن أسئلة القراءة في الصفوف الأخيرة مفصلة وواضحة مما يسهل عمل المحلل الآخر.

وباستخدام المعادلة التالية (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٨، ٥٥٣) .

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ س ص} - \text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

جاءت معاملات الارتباط والثبات بين نتيجتي التحليل كما يعرضها الجدول التالي :

جدول (٢) يوضح معامل الارتباط والثبات

لتحليل أسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية

لصف	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى الدلالة
الرابع	٠,٩٩٨	٠,٩٩٣	٠,٠١
الخامس	٠,٩٩٥	٠,٩٩٧	٠,٠١
السادس	٠,٩٣٥	٠,٩٦٦	٠,٠١

يتضح من خلال الجدول (٢) الخاص بتوضيح معامل الارتباط والثبات لتحليل أسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية أن معاملات الثبات عالية لكل صف من الصفوف المستهدفة، وهي قيم دالة إحصائية.ومن ثم فاستمارة التحليل صالحة للغرض الذي صممت من أجله .

هـ الصورة النهائية للاستمارة :بعد التأكد من صدق الاستمارة، وثباتها، أصبحت في صورتها النهائية جاهزة للاستخدام، وصالحة للتطبيق (انظر ملحق (٢) استمارة تحليل أسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية).

٤- تحديد وحدة التحليل

تم استخدام جملة السؤال ، أو مطلوب التدريب وهو من جملة أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في صفوف هذه المرحلة.

٥- فئات التحليل

تمثلت وحدة التحليل في مؤشرات الأداء في كل المستويات المعيارية لكل صف من صفوف هذه المرحلة.

٦- قواعد العد

العد ليس هدفا في ذاته ولكنه وسيلة لتحقيق أهداف أخرى ترتبط بطبيعة الدراسة وما يستنتجه

الباحث من قيم وأوزان. ويعد اختيار طريقة العد التي تتفق مع خطة ترميز البيانات وأهداف الدراسة أمرا مهما لتحقيق الدقة في هذه المرحلة وما بعدها من مراحل (محمد عبد الحميد أحمد،١٩٨٣، نقلاً عن رشدي طعيمة،٢٠٠٤) وفي الدراسة الحالية تم اختيار وحدة العد والتسجيل كما يلي :

– استبعاد جميع الأسئلة والتدريبات التي لا تتعلق بالقراءة أو بالفهم فيها، مثل أسئلة الكلام ، والاستماع ، والاملاء وقواعد النحو والصرف ، وأسئلة الكتابة والخط .

– اعتبار كل جزء (أ،ب،ج) أو (١، ٢، ٣) في السؤال المركب من عدة أجزاء سؤالا مستقلا بذاته، ويصنف تبعا للمؤشرات الذي يتضمنه، ويعطي لكل جزء تكرار في حالة ما إذا كان كل جزء يقيس مؤشرا مختلفا من مؤشرات الأداء ؛ أما إذا كانت جميع الأجزاء في السؤال المركب تقيس مؤشرا واحدا من المؤشرات فيعطى السؤال المركب تكرارا واحدا فقط .

– اعتبار السؤال المكون من سؤالين معطوف أحدهما على الآخر،سؤالين مستقلين، يصنف كل سؤال منهما حسب مؤشر الأداء الذي يقيسه، أما إذا كان السؤالان المعطوفان يقيسان المؤشر نفسه فيعتبران سؤالا واحدا، ويعطيان تكرارا واحدا .

٧- خطوات تحليل أسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية :

سارت إجراءات تحليل أسئلة القراءة وفق الخطوات التالية :

– قراءة كل نص، أو موضوع قراءة متأنية واعية وفهمه إجمالا وتفصيلاً.

– قراءة كل سؤال أو تدريب قراءة جيدة وتحديد المطلوب منه بصور واضحة.

– تحديد المستوى المعياري الذي يعالجه السؤال وتحديد المؤشر الذي يتضمنه بصورة دقيقة.

– الرجوع للنص ومقارنة السؤال وإجابته بما ورد في النص من معلومات.

– جدولة نتائج التحليل في استمارة صممت لهذا الغرض، تمثل المستويات المعيارية للقراءة ومؤشرات أدائها، ويتم الحصول من خلالها على عدد التكرار لكل مؤشر من مؤشرات الأداء.

المحور الثالث : نتائج الدراسة ، تفسيرها :

يمكن عرض النتائج وفقا لأسئلة الدراسة ، وذلك فيما يلي :

السؤال الأول : ما المستويات المعيارية لتعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية من الأول حتى السادس ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم تحديد المستويات المعيارية لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية ، والتي تم التوصل إليها من المصادر المختلفة ، ثم عرضت على مجموعة من المحكمين القائمين

بتدريس اللغة العربية ، ومناهجها إضافة إلى بعض مدرسيها وموجهيها ، ومن ثم خرج تحديد المستويات المعيارية لتعليم القراءة في المرحلة الابتدائية كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٣)

يوضح توزيع المستويات المعيارية للقراءة في صفوف المرحلة الابتدائية

الصف الدراسي	المستويات المعيارية ومؤشرات أدائها			
	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المجموع
الأول	١٢	٦	٦	٢٤
الثاني	٦	٧	٧	٢٠
الثالث	٧	٦	٨	٢١
الرابع	٨	١٣	٩	٣٠
الخامس	٩	١٣	١٣	٣٥
السادس	٧	١٢	١١	٣٠
المجمـــوع	٤٩	٥٧	٥٤	١٦٠

يتضح من الجدول (٣) أن عدد المستويات المعيارية ثلاثة لكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية، يتمثل المستوى المعياري الأول في"يحدد التلميذ معنى الكلمة مع الطلاقة وزيادة في المفردات" ،والمستوى المعياري الثاني يتمثل في " يستخدم التلميذ استراتيجيات الفهم المناسبة عند قراءة النص "، ويتمثل المستوى المعياري الثالث في " يتفاعل التلميذ مع الموضوعات القرائية المناسبة لمستوى الصف ويحللها " وقد بلغ عدد المؤشرات في الصف الأول (٢٤) مؤشراً ، وفي الصف الثاني (٢٠) مؤشراً، وفي الصف الثالث بلغ عدد المؤشرات (٢١) مؤشراً، وقد زاد عدد المؤشرات في الصف الرابع حيث بلغت (٣٠) مؤشرا، كما زاد عددها أيضا في الصف الخامس ليصل إلى (٣٥) مؤشراً، ولعل سبب هذه الزيادة يرجع إلى أن الصف الخامس يعد بمثابة نهاية مرحلة وبداية مرحلة أخرى، ودليل على ذلك تكرار بعض المؤشرات في الصف السادس، وقد بلغ عدد المؤشرات في الصف السادس (٣٠) مؤشرا، وهو متماثل تقريباً مع عددها في الصف الخامس، ومن ثم فمؤشرات الصف السادس تعد تأكيدا وتثبيتا للمؤشرات التي اكتسبها التلميذ في الصف الخامس، وإن كانت هناك بعض المؤشرات الجديدة التي ينبغي على تلاميذ الصف السادس معرفتها والتمكن منها.

وقد بلغ العدد الكلي لمؤشرات الأداء التي ينبغي على تلاميذ صفوف المرحلة الابتدائية معرفتها وتطبيقها في تعلمهم القراءة (١٦٠) مؤشراً.

السؤال الثاني: إلى أي مدى تعالج أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية هذه المستويات ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تم تحليل أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة ، وجاءت نتائج تحليل أسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية كما يلي :

أولاً : المؤشرات التي عالجتها أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية

جدول (٤) يوضح المؤشرات التي عالجتها أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية المرحلة الابتدائية

الصف الدراسي	المؤشرات التي عالجتها الأسئلة في كل مستوى			المجموع الكلي للمؤشرات التي عالجتها الأسئلة	النسبة	المجموع الكلي لمؤشرات كل صف
	الأول	الثاني	الثالث			
الأول	١١	٦	٣	٢٠	%١٢,٥	٢٤
الثاني	٦	٥	٦	١٧	%١٠,٦٢	٢٠
الثالث	٦	٥	٨	١٩	%١١,٨٨	٢١
الرابع	٤	٨	٥	١٧	%١٠,٦٢	٣٠
الخامس	٨	٨	٨	٢٤	%١٥	٣٥
السادس	٥	١١	٥	٢١	%١٣,١٣	٣٠
المجموع	٤٠	٤٣	٣٥	١١٨	%٧٣,٧٥	١٦٠

يتضح من الجدول (٤) الخاص بتوضيح المؤشرات التي عالجتها أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية أن ترتيب هذه المؤشرات جاء كما يلي :

الصف الأول بنسبة (٢٠ : ١٢,٥%) ، الصف الثاني (١٧: ١٠,٦٢%)، الصف الثالث بنسبة (١٩: ١١,٨٨%) ، الصف الرابع بنسبة (١٧: ١٠,٦٢%) ،الصف الخامس بنسبة (٢٤: ١٥%)، الصف السادس بنسبة (٢١: ١٣,١٣%)، وقد بلغ العدد الكلي للمؤشرات التي عالجتها الأسئلة في تلك الصفوف (١١٨) مؤشرا بنسبة مئوية قدرها (٧٣,٧٥%) .

ثانياً:المؤشرات التي لم تعالجها أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في صفوف المرحلة الابتدائية :

جدول (٥) يوضح المؤشرات

التي لم تعالجها أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

الصف الدراسي	المؤشرات التي لم تعالجها الأسئلة في كل مستوى معياري			المجموع الكلي للمؤشرات التي لم تعالجها الأسئلة	النسبة	المجموع الكلي لمؤشرات كل صف
	الأول	الثاني	الثالث			
الأول	١	–	٣	٤	%٢,٥	٢٤
الثاني	–	٢	١	٣	%١,٨٨	٢٠
الثالث	١	١	–	٢	%١,٢٥	٢١
الرابع	٤	٥	٤	١٣	% ٨,١٢	٣٠
الخامس	١	٥	٥	١١	%٦,٨٧	٣٥
السادس	٢	١	٦	٩	%٥,٦٣	٣٠
المجموع	٩	١٤	١٩	٤٢	%٢٦,٢٥	١٦٠

يتضح من الجدول (٥) الخاص بتوضيح المؤشرات التي لم تعالجها أسئلة القراءة في كل صف صفوف المرحلة الابتدائية أن ترتيب هذه المؤشرات جاء كما يلي :

الصف الأول بنسب(٤: ٢,٥%) ، الصف الثاني (٣: ١,٨٨%) ، الصف الثالث (٢: ١,٢٥%)،الصف الرابع بنسبة (١٣: ٨,١٢%) ، الصف الخامس بنسبة (١١: ٦,٨٧%)، الصف السادس بنسبة (٩: ٥,٦٣%)، وقد بلغ العدد الكلي للمؤشرات التي لم تعالجها الأسئلة في تلك الصفوف (٤٢) مؤشرا بنسبة مئوية قدرها (٢٦,٢٥%) .

يتضح من خلال الجدولين (٤ ، ٥) وما تم عرضه من نتائج تحديد المؤشرات التي عالجتها أسئلة القراءة والتي لم تعالجها في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ، ما يلي :

– تحقيق المؤشرات التي عالجتها أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في المستويات المعيارية الثلاثة في كل صف من الصفوف

المستهدفة، ولعل سبب ذلك أن هذه الصفوف ذات طبيعة خاصة من حيث تعليم القراءة، حيث أن تلاميذ هذه الصفوف ما يزالون في مرحلة التعرف والاكتساب والتدريب على مهارات القراءة الأمر الذي ترتب عليه أن تشتمل الأسئلة على معظم المؤشرات الخاصة بالقراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، فمؤشرات الصف الأول يلاحظ أن معظمها قد حققتها أسئلة القراءة وعددها (٢٠) مؤشرا من جملة (٢٤) مؤشرا في الصف المستهدف مما يعنى أن أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية راعت تدرج المستويات المعيارية ومؤشرات أدائها، ولعل ذلك مرجعه إلى فلسفة بناء هذه الأسئلة في ضوء المعايير القومية للقراءة، وفي الصف الثاني يلاحظ النتيجة نفسها حيث أن مؤشرات هذا الصف وعددها (٢٠) مؤشرا ، حققت أسئلة القراءة منها (١٧) مؤشرا، حيث تعد مؤشرات هذا الصف تأكيدا وتثبتا لمؤشرات الأداء القرائي في الصف الأول، أما عن مؤشرات الصف الثالث وعددها (٢١) مؤشرا فقد حققت أسئلة القراءة منها (١٩) مؤشرا ، مما يوضح أن هذه الأسئلة راعت تدرج هذه المؤشرات من حيث قدرات تحققيها لدى تلاميذ هذه الصفوف بوجه عام وتلاميذ الصف الثالث بوجه خاص.

– تأكيد مؤشرات المستويات المعيارية للقراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية على مهارات التعرف على الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة للكلمة، ونطق الكلمات نطقا صحيحا وذلك في حالة الكلمات التي بها حروف تنطق ولا تكتب، والتعرف على الحروف الهجائية في أشكالها وأوضاعها المختلفة للكلمة ، ومن ثم مساعدة تلاميذ هذه الصفوف على تهجى كتاباتهم الخاصة للكلمات الأكثر تكرارا والكلمات ذات أنماط التهجي المألوف وصولا إلى استخدامهم السياق لفهم معاني الكلمات الجديدة ، وتحديد الفكرة الرئيسة في النص. ومن ثم فهذه المؤشرات تجمعها صفة مشتركة وهدف واحد ألا وهو تنمية قدرة التلميذ في هذه الصفوف على التعرف والنطق الصحيح للكلمات ، وزيادة قدرات الاستعداد للقراءة وحب ممارستها وإدراك مدى أهميتها في مستقبل حياته الدراسية والعملية .

– تحقيق المؤشرات التي عالجتها أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في المستويات المعيارية الثلاثة في كل صف من الصفوف المستهدفة، أن المؤشرات التي حققتها أسئلة القراءة في هذه الصفوف أقل من المؤشرات التي حققتها الأسئلة في الصفوف الثلاثة الأولى، من حيث عدد هذه المؤشرات ، فمؤشرات الصف الرابع (٣٠) مؤشرا حققت الأسئلة منها (١٧) مؤشرا، ومؤشرات الصف الخامس (٣٥) مؤشرا، حققت الأسئلة منها (٢٤) مؤشرا، ومؤشرات الصف السادس (٣٠) مؤشرا ، حققت الأسئلة منها (٢١) مؤشرات .

يلاحظ أن المؤشرات التي حققتها الأسئلة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية تكاد تكون متقاربة من حيث جملة المؤشرات المستهدفة في كل صف من هذه الصفوف، ولعل سبب ذلك أن هذه المرحلة ذات طبيعة خاصة من حيث مؤشرات الأداء التي ينبغي على تلاميذ هذه الصفوف معرفته في القراءة ، وما ينبغي عليهم أداءه من مهاراتها ،فقد وصل تلاميذ هذه الصفوف لمرحلة من النضج العقلي تؤهلهم لاكتساب بعض المهارات العليا للفهم القرائي مثل،" يحدد الفكرة الرئيسة في النص، يميز بين السبب والنتيجة ، يميز الحقيقة من الخيال،..." ومن ثم اشتمال أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية لهذه الصفوف على أسئلة متنوعة ترتكز على مؤشرات الأداء طبقا لمستوياتها المعيارية .

على الرغم من هذا التنوع في أسئلة القراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة إلا أن هناك بعض المؤشرات التي لم تعالجها الأسئلة ، وتزداد هذه المؤشرات في عددها في المستوى المعياري الثالث في كل صف من هذه الصفوف مما يدل على أن هذه المؤشرات تحتاج إلى قدرات عقلية عليا من التفكير والفهم القرائي ، حتي يتسنى لتلاميذ هذه الصفوف اكتسابها وتحقيقها، ومن ثم فهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات من نتائج ، مثل دراسة منى ابراهيم فخر (٢٠٠٦)، ودراسة غسان ياسين (٢٠٠٩).

أما عن المؤشرات التي لم تعالجها أسئلة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية فقد بلغ عددها (٩) مؤشرات، تمثلت في الصف الأول في : ينطق الكلمات نطقا صحيحا وذلك في حالة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق ، يوظف العناوين والصور وجداول المحتويات للحصول على المعلومات ، يحدد الفكرة العامة في النص. وفي الصف الثاني تمثلت في : يحدد الفكرة الرئيسة في النص، يطرح أسئلة حول ما يقرأ ، يقرأ بعض اللافتات والاعلانات.وفي الصف الثالث تمثلت في : يفهم المعاني المتعددة للكلمة (المشترك اللفظي)، يعدل وينقح آراءه أثناء القراءة وبعدها.ومن ثم فهذه المؤشرات لم تدرجها المعايير القومية للقراءة في وثيقتها ،مما ترتب عليه غياب معالجتها في أسئلة القراءة في الصفوف المستهدفة وذلك على الرغم من أهميتها .

كذلك المؤشرات التي لم تعالجها أسئلة القراءة في الصفوف الأخيرة، فقد زاد عددها مقارنة بالصفوف الثلاثة الأولى، كما أن هذه المؤشرات متدرجة من حيث قدرات فهمها وتحقيقها ولذلك فهي موزعة على المستويات الثلاثة ، ويلاحظ على هذه المؤشرات أنها تندرج ضمن المستويات المتنوعة للفهم في القراءة وتختص أولاً بمهارة اكتساب المفردات ومعرفة سبرأغوارها : من حيث المشترك اللفظي لها ، وتوظيف المعجم وقوائم الكلمات لتحديد معاني

البعض منها ، والتمييز بين بعض مترادفاتها في نص معين ، ومعرفة وتحديد الصريح والضمني في معاني بعضها ، وبالرغم من ذلك فإن أسئلة القراءة في هذه الصفوف لم تواليها إهتماما كافيا توظيفا وتدريبا لتلاميذ الصفوف الأخيرة على تلك المهارات التي تساعدهم على تنمية مفرداتهم اللغوية وزيادة قاموسهم اللفظي في سياق عملي .ولعل سبب ذلك ربما يرجع إلى فلسفة تأليف كتب اللغة العربية في هذه الصفوف القائمة على منهج التكامل مما لا يسمح بزيادة أسئلة القراءة وتركيزها على هذه المؤشرات الخاصة بكيفية اكتساب المفردات اللغوية الجديدة واكتفاء بما سبق ذكره من مؤشرات تختص بعملية التدريب والاكتساب للمفردات في سياقها المحدد. علاوة على تركيز الأسئلة على بعض مؤشرات الأداء في مجال الاستماع ، ومن ثم غياب الأسئلة التي تركز على مؤشرات الأداء في القراءة ، ولعل سبب ذلك أن هناك مؤشرات للاستماع تشترك في مضمونها مع بعض مؤشرات الأداء في القراءة، على الرغم من اختلاف مجالها اللغوي ومن ثم ترتب على ذلك وجود بعض مؤشرات في المستويات المعيارية للقراءة لم تحققها الأسئلة .

يلاحظ أيضا أن المؤشرات التي لم تحققها أسئلة القراءة في الصفوف الأخيرة عددها (٣٣) مؤشرا ، مما يدل على أن هذه المؤشرات تزداد بشكل ملحوظ مقارنة بالصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية .مما يترتب عليه افتقاد تلاميذ الصفوف الأخيرة لكثير من مهارات القراءة علاوة على مهارات الفهم فيها فيما يتعلق بهذه المؤشرات.

ما الاستراتيجية المقترحة لمراعاة هذه المستويات في أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ؟

للإجابة عن هذا السؤال ، تمثلت هذه الاستراتيجية فيما يلي :

لما كانت أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تتضمن بعض جوانب قصور محددة ؛ متمثلا ذلك في افتقادها لبعض مؤشرات الأداء القرائي ، مما ترتب عليه غياب الأسئلة التي تقيس مدى معرفة تلاميذ صفوف هذه المرحلة لتلك المؤشرات ، ومدى قدرتهم على أدائها وتطبيقها أثناء ممارستهم للقراءة ،ومن ثم فهناك حاجة ملحة إلى تحديد استراتيجية مقترحة يمكن من خلالها توضيح كيفية تضمين هذه المؤشرات في أسئلة القراءة في صفوف المرحلة الابتدائية ، ومن ثم يمكن تناول خطوات الاستراتيجية المقترحة فيما يلي :

(أ) أسس بناء أسئلة القراءة في ضوء المستويات المعيارية للقراءة :

– التدرج من السهل إلى الصعب حسب طبيعة كل مستوى معياري ومؤشراته ، ومن ثم قياس السلوك أو النشاط المستهدف في ضوء هذه مؤشرات الأداء.

– تحديد الحد الأدنى للإجابة عن الأسئلة والمتمثل في مستوى الأداء المستهدف (العلامة المرجعية)، وذلك في ضوء قواعد التقدير المتدرجة .

– صياغة أسئلة القراءة بوصفها أداة تعليمية قبل أن تكون أداة تقويمية.

– تدرج هذه الأسئلة طبقا لطبيعة القراءة ومهاراتها في كل صف دراسي من الصفوف المستهدفة.

– تنوع أسئلة القراءة صياغة وشكلا بما يتناسب مع الخصائص العقلية واللغوية في كل صف ،مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء إستجابتهم لهذه الأسئلة.

– تنوع أسئلة القراءة في شكلها لتناسب طبيعة كل مؤشر قرائي يستهدف قياسه ، وحسب سياق وروده في الصف الدراسي للمرحلة الدراسية.

– مساعدة أسئلة القراءة لتلاميذ الصفوف المستهدفة على التعلم الذاتي ،والتعلم من خلال الأقران ،والتعلم النشط ، والتعلم التعاوني.

– صياغة أسئلة القراءة في ضوء القاموس اللفظي لتلميذ كل صف ، والنمو المستهدف للمفردات اللغوية والقرائية..تدريجيا .

– تنوع الأسئلة متضمنة القدرات العقلية العليا للتفكير ،مما يساعد التلميذ على نمو مهارات الفهم القرائي بمستوياته المتنوعة : المباشر ، الاستنتاجي ، النقدي ، التذوقي ، الإبداعي.

– مساعدة الأسئلة لتلاميذ هذه الصفوف على زيادة وعيهم بتوقعات أداءاتهم للمؤشرات القرائية ،ومن ثم إمكانية تنقيحها وتعديلها وتجويدها ،وذلك من خلال تفعيل قواعد التقدير المتدرجة التي تسهم في معرفة التلاميذ بطبيعة هذه الأداءات مما يسمح لهم بمعرفة جوانب القوة فيها والتأكيد عليها وتحديد جوانب القصور ومعالجتها ، وخاصة في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

(ب) نماذج لبعض قواعد التقدير المتدرجة وتفعيلها في أسئلة القراءة :

– افتقدت أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية لقواعد تقدير متدرجة ، يمكن من خلالها الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في مستويات أداء التلاميذ لمؤشرات الأداء المتضمنة في هذه الأسئلة ، مما دفع الباحث إلى صياغة قواعد متدرجة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (١).

– توضيح الخطوات التطبيقية العملية لكيفية تفعيل هذه القواعد في قياس أداء كل تلميذ على حده ، ومن ثم تحديد درجة أداءه لكل مؤشر من المؤشرات المتضمنة في المستويات المعيارية ،ومن ثم يستطيع المعلم في ضوء ذلك تقديم التغذية الراجعة لكل تلميذ طبقا لدرجات أداءه

---

[1]) ملحق (٥) قواعد تقدير المستويات المعيارية في الصفوف الثلاثة الأولى .

للمؤشرات ما بين (متدني ، جيد ، متميز) ومتمثلاً ذلك في الأنشطة والتدريبات القرائية المستهدفة لاستيفاء متطلبات مؤشرات المستويات المعيارية .

- تعد قواعد التقدير المتدرجة تعليمية (Heidi Goodrich & Andrade , 2000) وسيلة تقويمية وأداة في الوقت نفسه ، ويتمثل ذلك في كونها وسيلة تقويمية من خلال إعلام المعلم وإخباره بالدرجات التي يحصل عليها كل تلميذ نتيجة إستجابته لكل سؤال من أسئلة القراءة في ضوء تحقيقه للحد الأدنى لمستوى الأداء المستهدف الوصول إليه . ولما كان أداء التلاميذ في القراءة متباينا من تلميذ إلى آخر في الوصول إلى الحد الأدنى لمستوى الأداء فإن على المعلم أن يحدد بدقة ووضوح هذه المؤشرات التي لم يحققها التلميذ وصولا إلى الحد الأدنى لمستوى الأداء المستهدف ، وطبقا لهذا التصور يتمكن المعلم من تحديد درجات كل تلميذ على حده ، ومن ثم الوقوف على نقاط القوة والضعف لكل تلميذ . ومن ثم تصبح قواعد التقدير أداة تقويمية جيدة.

- أما كونها وسيلة تعليمية ، فيتمثل في قدرة المعلم على استخدامها بوصفها وسيلة مساعدة في إخبار التلميذ بما حققه وأنجزه من مؤشرات الأداء المستهدف ، ونقاط القوة والضعف المتضمنة في استجاباته عن أسئلة القراءة ، وبالتالي يتسنى لهذا التلميذ أن يراجع مؤشرات الأداء القرائي ، والتي لم يتمكن من تحقيق الحد الأدنى لمستوى الأداء المطلوب ، فيعزز أداءه فيها من خلال الأنشطة القرائية المتنوعة تحت إرشاد وتوجيه المعلم، ويمكن تحقيق ذلك في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.

والجدول التالي يوضح نموذجا لقواعد التقدير المتدرجة لبعض مؤشرات الأداء القرائي موزعة على المستويات المعيارية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ،والتي لم تعالجها أسئلة القراءة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية .

جدول (٦) يوضح قواعد التقدير المتدرجة لمؤشرات
الأداء التي لم تعالجها أسئلة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية

معايير الحكم على الأداء	مستوى الانجاز الأول متميز	مستوى الانجاز الثاني جيد	مستوى الانجاز الثالث متدني
أولاً : الصف الأول من المرحلة الابتدائية			
ينطق الكلمات نطقا صحيحا وذلك في حالة الكلمات التي بها حروف تكتب ولا تنطق مثل (عمرو)	ينطق كلمات مثل (عمرو) نطقا صحيحاً .	ينطق كلمات مثل (عمرو) بمساعدة بسيطة من المعلم	ينطق كلمات مثل (عمرو) بمساعدة كاملة من المعلم.
يوظف العناوين والصور وجداول المحتويات للحصول على المعلومات.	يحصل المعلومات باستخدام العناوين والصور وجداول المحتويات .	يحصل على المعلومات باستخدام وسيلتين من الوسائل السابقة .	يحصل على المعلومات باستخدام وسيلة من الوسائل السابقة .
يحدد الأفكار الرئيسة في المقروء .	يستنتج الأفكار الرئيسة في النص .	يستنتج بعض الأفكار الرئيسة في النص .	يستنتج أفكاراً ثانوية في النص .
يحدد الفكرة العامة في النص .	يستنتج الفكرة العامة في النص .	يستنتج الفكرة العامة بمساعدة بسيطة من المعلم.	يستنتج الفكرة العامة بمساعدة كاملة من المعلم.
معايير الحكم على الأداء	**مستوى الانجاز الأول متميز**	**مستوى الانجاز الثاني جيد**	**مستوى الانجاز الثالث متدني**
ثانياً : الصف الثاني من المرحلة الابتدائية			
يحدد الفكرة الرئيسة في النص .	يستنتج الفكرة الرئيسة في النص .	يستنتج فكرة لا يستطيع تمييز إن كانت رئيسة أم ثانوية .	يستنتج فكرة لا تتصل بالنص .
يطرح أسئلة حول ما يقرأ .	يلقي أسئلة تدور حول النص	يلقي أسئلة صحيحة وأخرى خاطئة .	يلقي أسئلة خاطئة وغير ذات صلة بالنص .
يقرأ اللافتات والاعلانات .	يستخلص معنى اللافتات والاعلانات .	يستخلص معنى بعض اللافتات والاعلانات .	يستخلص معنى خاطئا للافتات والاعلانات .
ثالثاً : الصف الثالث من المرحلة الابتدائية			
معايير الحكم على الأداء	متميز	جيد	متدني
يفهم المعاني المتعددة للكلمة (المشترك اللفظي)	يحدد المعاني المتعددة للكلمة .	يحدد بعض المعاني المتعددة للكلمة .	يحدد معاني متعددة لا ترتبط بالكلمة .
يعدل وينقح آراءه أثناء القراءة وبعدها .	يصحح أخطاءه أثناء القراءة وبعدها .	يصحح أخطاءه أثناء القراءة وبعدها بمساعدة بسيطة من المعلم .	يصحح أخطاءه أثناء القراءة وبعدها بمساعدة كاملة من المعلم .

مثال تطبيقي على تفعيل قواعد التقدير المتدرجة في أسئلة القراءة في الصف الثاني :

من درس (أمير والكهرباء) ، الوحدة الأولى ، الفصل الدراسي الثاني. " الصف الثاني الابتدائي :

تخيرالإجابة الصحيحة من الإجابات التالية :

١- الفكرة التي يدور حولها الموضوع تتمثل في :

- حاسة الشم ودورها في انقاذ الأسرة.
- عرف الأب أن مصدر الرائحة سلك الكهرباء.
- وجد أمير أن رائحة الغاز تبعث من المطبخ.

٢- كان أمير يقرأ قصة ، عندما شم رائحة بلاستيك يحترق .

- ماذا كان يفعل أمير عندما شم رائحة غاز يحترق ؟
- ماذا كان يفعل أمير عندما شم رائحة بلاستيك يحترق ؟
- ما كان يفعل أمير عندما شم رائحة قطن يحترق ؟

(ج) بطاقة ملاحظة أداء تلاميذ الصف الرابع في درس القراءة : (*)

اسم التلميذ / الفصـــل/		التاريخ / الحصة /		
م	مؤشـــــــــرات الأداء	متميز	جيد	متدني
١	يذكر مرادف الكلمة، ومضادها، وجمعها .			
٢	يفهم المعاني المتعددة للكلمات .			
٣	يميز بين المترادفات في نص معين.			
٤	يحدد معاني الكلمات باستخدام مفاتيح السياق مثل التعريفات وإعادة الصياغة والأمثلة والوصف خلال الفقرات			
٥	يستخدم المعجم وقوائم الكلمات ليحدد معاني بعض الكلمات الجديدة.			

* انظر ملحق بطاقات ملاحظة أداء تلاميذ الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية في القراءة .

بطاقة رصد درجات التلميذ في ضوء المستويات المعيارية للقراءة :

اسم التلميذ/		الصف/	التاريخ/	
المستويات	التقدير	متميز	جيد	متدني
الأول		.....	.....	.....
الثاني		.....	.....	.....
الثالث		.....	.....	.....
المجموع الكلي للدرجات وتقديرها			.....	.....

من خلال هذه البطاقة المصاغة في ضوء قواعد التقدير المتدرجة :

– يستطيع المعلم من خلال قواعد التقدير المتدرجة أن يرصد سلوك كل تلميذ في أدائه لمؤشرات القراءة ،وأن يحدد التلميذ المتفوق والمبدع قرائيا .

– يسهل على المعلم تتبع تطور مهارات القراءة ونموها لدى تلاميذ كل صف دراسي ،ومن ثم تشخيص حالات التأخر والضعف فيها .

– يخصص المعلم ملف انجاز لكل تلميذ في ضوء أدائه لمؤشرات القراءة في كل صف دراسي يجتازه التلميذ ،تحقيقا لمنظومة التقويم الشامل ، وبوصف القراءة الأداة الرئيسة للتلميذ في الدرس والتحصيل.

توصيات الدراسة :

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة الحالية بما يأتي :

– تطوير أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بوجه عام وأهداف تعليم القراءة بوجه خاص في ضوء المستويات المعيارية للقراءة .

– تطوير محتوى تعليم القراءة في ضوء ما تم التوصل إليه من مستويات معيارية للقراءة .

– تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على كيفية استخدام قواعد التقدير المتدرجة كأداة تقويمية وتعليمية ،ومن ثم تفعيلها في تدريس القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وغيرها من فنون اللغة ومهاراتها .

– عقد ورش عمل لموجهي اللغة العربية على كيفية متابعة أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة في ضوء المستويات المعيارية ، وقياس مهاراتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

– توجيه نظر مخططي مناهج اللغة العربية إلى الإفادة من قائمة المستويات المعيارية للقراءة في المرحلة الابتدائية عند بناء مناهج تعليم اللغة العربية بعامة ومناهج القراءة بخاصة .

– تدريب تلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية على تصحيح أداءهم القرائي من خلال تحديد ما ينبغي عليهم معرفته في القراءة وما ينبغي عليهم أداءه من مهاراتها .

مقترحات الدراسة :

استكمالا للدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :

– دراسة تهدف إلى تقويم أهداف تعليم الأدب والنصوص في المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية .

– تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة .

– تصميم برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة على المستويات المعيارية للقراءة ، ومؤشرات أدائها ، وقواعد تقديرها .

– دراسة مقارنة بين المستويات المعيارية للقراءة بين صفوف المرحلة الثانوية .

– دراسة مقارنة في المستويات المعيارية للقراءة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعليم العام والتعليم الأزهري في ضوء أهداف تعليم اللغة العربية لدى كل منهما .

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

١- أفنان نظير دروزة (٢٠٠٠) : النظرية في التدريس وترجمتها عملياً ، عمان ، دار الشروق

٢- برنامج تطوير التعليم (٢٠٠٦) : معايير أداء الطالب المعلم ، مشروع مشترك بين التعليم العالي وهيئة المعونة الأمريكية.

٣-جمال سليمان عطية (٢٠٠٥) : " تقويم أداء تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية للاستماع " ، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، جامعة عين شمس،٢٦-٢٧ ، ص ص ١٠٤٩-١٠٨٨.

٤- جمال سليمان عطية، أمل عبد المحسن زكي (٢٠٠٩): "برنامج قائم على القراءة التصحيحية لتنمية أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للقراءة " ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٥٢، ص ص ١٦٣-٢٠٣.

٥- جسودت الركابي (٢٠٠٠) : طرق تدريس اللغة العربية ، دمشق ، دار الفكر.

٦- حسن بصري، سعيد العامري (٢٠٠٩) :" تقويم كتب اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء معايير اللغة العربية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد٧١ ، ج١،ص ص ١٨٥-٢٢٦.

٧- حسن شحاته (٢٠٠٨) : استرتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .

٨-حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود (٢٠٠٥) : الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٩- حماد الكثيري، عبدالله العابد (٢٠٠٠):" إسهام تدريبات كتاب القراءة المقرر على الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي " ، المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثاني، يوليو٢٠٠٠.

١٠- خليل الفيومي (٢٠١١) : " تقويم تدريبات اللغة الحياتية في كتب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية الأولى في الأردن " ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، مجلد٢٥، (٣) ، ص ص٥٤٤-٥٧٤.

١١- رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨) : مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة ،دار الفكر العربي.

١٢- رشدي أحمد طعيمة ،محمد السيد مناع(٢٠٠١) : تدريس اللغة العربية في التعليم العام ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

١٣- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤) : تحليل المضمون في العلوم الإنسانية ،القاهرة ، دار الفكر العربي.

١٤- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦) : المهارات اللغوية، القاهرة ، دار الفكر العربي

١٥- رشدي أحمد طعيمة، محمد علاءالدين الشعيبي (٢٠٠٦) : تعليم القراءة والأدب ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

١٦-عبد الرحيم عباس أمين (٢٠٠٦) : مستويات تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية – دراسة تقويمية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بقنا ، جامعة جنوب الوادي.

١٧- علاء الدين سعودي (٢٠٠٤) : تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس .

١٨-على أحمد مدكور(١٩٩١) : تدريس فنون اللغة العربية ، الكويت ، مكتبة الفلاح.

١٩- غسان ياسين العدوي (٢٠٠٩): "تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها دراسة تحليلية لمحتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٥، العدد ٣، ٤.

٢٠- فاطمة محمد المطاوعة (٢٠٠٠) : " أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر دراسة تحليلية تقويمية "، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر،عدد١٨، ص ص ٢٧-٥٧.

٢١- فتحي على يونس (١٩٩٨) : اللغة العربية والدين الاسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية ، القاهرة ، مطبعة الكتاب الحديث.

٢٢- فتحي على يونس ومحمود كامل الناقة ورشدي أحمد طعيمة(١٩٩٦): تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته ، ج١، القاهرة ، سعد سمك للطباعة ، ١٩٩٦.

٢٣- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط٣ ، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٢٤- فهيم مصطفى (٢٠٠٨) : مشكلات القراءة ، القاهرة ، دار الفكر العربي

٢٥- محمد أمين المفتي (١٩٨٨) : تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات .

٢٦- محمد رجب فضل الله (٢٠٠١): " مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الامارات العربية المتحدة- دراسة تحليلية"،مجلة القراءة والمعرفة ، عدد٧، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص ٧٧-١٣٣.

٢٧- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٢): " تنمية مستويات الأداء الكتابي الوظيفي لدى طالبات كلية الادارة والاقتصاد بجامعة الإمارات باستخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن"، المؤتمر العلمي الرابع عشرللجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة ، جامعة عين شمس،٢٤-٢٥ يوليو ، ص ص ٣٩٧-٤٥٧.

٢٨- محمد رجب فضل الله (٢٠٠٥) : " متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية - مقالة تفكرية "، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دار الضيافة، جامعة عين شمس،٢٦-٢٧ يوليو ،ص ص ١٤٧ -١٧٨.

٢٩- محمد عبد الحميد أحمد (١٩٨٣) : تحليل المحتوى في بحوث الإعلام ، جده ، دار الشروق

٣٠-محمد عبيد محمد (١٩٩٦) : تقويم أسئلة تعليم القراءة في ضوء مهارات الفهم ومستوياته في المرحلة الإعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة ، رسالة ماجستير ،كلية التربية، جامعة عين شمس.

٣١- محمد فخري مقدادي (١٩٩٩) : " تحليل أسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن"، أبحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية،المجلد١٥،عدد٢.

٣٢- محمود كامل الناقة (١٩٩٧) : البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته ودليل للدارسين لدرجتي الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس،القاهرة كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٣- محمود كامل الناقة (٢٠٠٥) : " مناهج التعليم والمستويات المعيارية " ، المؤتمر العلمي السابع عشر ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ،٢٦ -٢٧ يوليو.

٣٤- محمود كامل الناقة ، وحيد السيد حافظ (٢٠٠٢) : تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله وفنياته) ، ج١ القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس

٣٥- منى ابراهيم فخر(٢٠٠٦) : دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية واختباراتها النهائية للصف السادس الإبتدائي بمملكة البحرين ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة البحرين ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مجلد٧، عدد٢ ، ص ص٢٦٢-٢٦٣.

٣٦- هويدا محمد الحسيني (٢٠٠٧): " التوجهات العامة لبحوث تعليم العربية – دراسة وثائقية ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، عدد٢ ، ص ص ٩-٦٦.

٣٧- هدى محمد إمام (٢٠٠٥) : " اتجاهات البحوث التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية والتوجهات المستقبلية . دراسة مستقبلية "، المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دار الضيافة ، جامعة عين شمس ،٢٦ -٢٧ يوليو ، ص ص ٦٧٩-٧٨٤.

٣٨- وحيد السيد اسماعيل (٢٠٠٥): " المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها "، مجلة كلية التربية بكفر الشيخ ،عدد ٦، ص ص ١-٦٠.

٣٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): المعايير القومية للتعليم في مصر، مشروع إعداد المعايير القومية ، المجلد الأول ، جمهورية مصرالعربية ،الأمل للطباعة والنشر.

٤٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣) : المعايير القومية للتعليم في مصر ، مشروع إعداد المعاييرالقومية ، المجلد الثاني ، جمهورية مصر العربية ، الأمل للطباعة والنشر.

٤١- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥) : منظومة التقويم التربوي الشاملة لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول إلى الصف الخامس ، القاهرة ،المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

٤٢- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) : وثيقة منهج اللغة العربية ، القاهرة ، مطابع الوزارة

٤٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) :اللغة العربية للصف الأول الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، نهضة مصر للطباعة والنشر.

٤٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) : اللغة العربية للصف الأول الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني، نهضة مصر للطباعة والنشر.

٤٥- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠) :اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول، نهضة مصر للطباعة والنشر.

٤٦- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠) :اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني نهضة مصر للطباعة والنشر.

٤٧- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠) : مصفوفة المعايير القومية للغة العربية ، يمكن الحصول عليها من خلال h://anahg.moe.gov.eg/

٤٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) :اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول، نهضة مصر للطباعة والنشر .

٤٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩) :اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي ، الفصل الدراسي الثاني، نهضة مصر للطباعة والنشر .

٥٠- ياسر عبدالله القرشي (١٤٢٤) : تقويم أسئلة كتب القراءة والنصوص في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القراءة الناقدة المناسبة لتلاميذها ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بمكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

51- Christopher , Cross & Scott , Joftus (1997): Demanding excellence in Public Education setting academic Content Standards, Council for basic Education .

52- Georgia Department of education (2006): Standards for Reading , available http://www.ode.state.oh.us/2006

53- Jan, Marie, Thomas (2008) : The Impact of Quality core Curriculum and Georgia Performance Standards on Student Achievement , Dissertation Abstracts International , available from , http://proquest.umi.com/logi

54- Kansas State board of Education (2003): Kansas Curricular Standards for ng and Writing , available from ,http://www.ks org/outcome/rwstd497803.pdf.july.2003

55- Kraft , Richard (2003) ; Information Standards , Midwest Continent regional Education in Denver Colorado Department of English – University of Colorado .

56- New Mexico Standards : What is Standards based Education ? Clearinghouse On Reading English Communication , ERIC, (nd).

57- Paul , Lemahiew (1999) : Making Sense of Standards , state of Hawaii Department , Department of Education , available from , http://www Doc.k12.hi.us/index.html, march .

58- Reevs , Douglas (2001) : 101- Questions & Answers about Standards Assessment accountability , advanced learning Press, USA .

59- Stephanie M . Polliard (2009) : The Arizona Instrument for Mearsuring Standards : Perceived Effects in four High School English Classrooms, Dissertation abstracts international , Available from , http://proquest.umi.com/login .

60- Richard R. Valencia& Bruno J. Villarreal (2003) :" Improving Students' Reading Performance via Standards-Based School Reform : A Critique " , the reading teacher vol 56, no.7 , Available from , http://www.jstor.org/stable/20205258.

61- Virginia State board of Education (2010) : English Standards of Learning , available from , http://www.doe.virginia.gov.

62- Dawn M. Zimmaro (2004) : Developing grading Rubrics , Measurement and Evaluation Center , Available from , www.utexas.edu/academic/mec

63- Heidi Goodrich & Andrade (2000) :" Using Rubrics to Promote Thinking and Learning ", Educational Leadership , vol.57 , No.5 February 2000 , Available from , http://www.ascd.org/readingroom /edlead/0002/andrade.html.