

Developing a Scoring Rubric for Measuring Loud Reading Skill and Examining Its Characteristics Based on Generalizability Theory

بناء قاعدة تصحيح لقياس مهارة القراءة الجهرية ودراسة خصائصها وفقاً لنظرية التعميم
banaa' qaa'da tasheeh laqyaas mahaara alqaraa'a aljaheera wadraasa
khasaa'ishaa wafqan landhrya atta'meem

سلمى الشكيلية¹، وأ.د. حسين الخروصي² ACHEKEELYA Salma ALKHEROSI Hussein

¹ قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان،

s132529@student.squ.edu.om

² قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، hussein5@squ.edu.om

تاريخ الاستلام: 2024/8/7 تاريخ القبول: 2024/12/13 تاريخ النشر: 2024/12/21

Abstract : This study aimed at developing a criterion-referenced scoring rubric for measuring fourth-grade students' Arabic language reading loud skill and examining its characteristics using generalizability theory. The sample comprised of 205 first teachers and field one teachers of Arabic language subject, as well as 200 fourth-grade students selected through a cluster random sampling method. The performance of the students was assessed by eight field one teachers using both holistic and analytic scoring rubrics. This assessment took place in two basic education schools located in the Al Dhahirah Governorate. The study employed a design based on a partially nested structure (P:R:S) x T. The data were analyzed using the EduG program. Results from generalizability studies revealed that the 3-way interaction among the task, the student, and the rater was the most influential source of variation in the reliability of students' scores when applying both the holistic and analytic scoring rubrics. Decision-making studies demonstrated that the generalizability and dependability coefficients for the holistic scoring rubric were 0.93, whereas for the analytic scoring rubric were 0.99. Furthermore, the study found that gender did not have a significant effect on variance components, generalizability and dependability coefficients.

Keywords: Loud Reading; Variance Sources; Generalizability studies; Decision making studies.

ملخص: هدفت الدراسة إلى بناء قاعدة تصحيح قائمة على المعايير لقياس مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي ودراسة خصائصها وفقاً لنظرية التعميم. شملت عينة الدراسة 205 من معلمات الأوائل ومعلمات المجال الأول لمادة اللغة العربية، و200 من طلبة الصف الرابع الأساسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم تقييم أدائهم من قبل 8 معلمات المجال الأول باستخدام قواعد التصحيح الكلية والتحليلية في مدرستين من مدارس حلقة أولى للتعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة. اعتمد تصميم الدراسة على التصميم المتداخل جزئياً (P:R:S) x T، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج EduG. كشفت نتائج دراسات إمكانية التعميم أن مصادر التباين الأكثر تأثيراً على ثبات درجات الطلبة لقواعد التصحيح الكلية والتحليلية تمثلت في مكون التفاعل الثلاثي بين المهمة والطالب والمصحح. كما بينت دراسات اتخاذ القرار أن معاملات إمكانية التعميم والاعتمادية

لقاعدة التصحيح الكلية بلغت 0.93 بينما قاعدة التصحيح التحليلية بلغت 0.99، وأن النوع الاجتماعي ليس له تأثير على مكونات التباين ومعاملات التعميم والاعتمادية.

الكلمات المفتاحية: القراءة الجهرية؛ مصادر التباين؛ دراسات إمكانية التعميم؛ دراسات اتخاذ القرار.

المؤلف المرسل: أ.د. حسين الخروصي، hussein5@squ.edu.om

1. مقدمة:

القراءة مطلب أساسى للحصول على المعرفة منذ القدم، وهى سبىل التقدم والرفعة للفرد والمجتمع. ولتقن الإنسان القراءة فإن عله أن يستخد عله وحواسه لتعرف على الحروف، ويدرك الكلمات، ويستنبط معانيها. والقراءة مهارة يستطىع القارئ تطوورها من أجل زيادة المخزون اللغوى، وتطوور الثروة المعرفية، وتنمية السلوك الأخلاقى، واكتساب القدرة على مخاطبة الآخرين والتعامل معهم.

وتصنف القراءة من حىث الأداء والشكل إلى قراءة صامتة وجاهرة وسمعية. فالقراءة الصامتة هى العملية التى يتم فىها تفسير الكلمات والعبارات فى ذهن القارئ بدون صوت أو تحريك شفاه، أما القراءة الجاهرة فهى العملية التى يتم فىها تحويل الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة، وتتطلب جهد أكبر من القارئ لإخراج الحروف من مخارجها ومراعاة الحركات وتمثىل معنى الكلمات بنغمات الصوت، والقراءة السمعية هى العملية التى يتم فىها الاستماع والانصات إلى المتحدث بهدف التعرف على المفردات والعبارات وفهمها واستيعابها (الشخرى، 2009). ويرى الباحثان الكحلوت والكحلوت (2021) أن الأنواع الثلاثة للقراءة تتكامل مع بعضها فى زيادة القدرة على القيام بالعمليات الذهنية والتفكير الناقد والإبداعى.

وتسعى وزارة التربية والتعليم فى سلطنة عمان باهتمام كبرى وواضح للرقى بمستوى طلبة المرحلة الأساسية فى مهارة القراءة الجاهرة ومعالجة الصعوبات الشائعة وذلك من خلال تطوور المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين والمعلمات على استخدام أفضل الأساليب لتعليم القراءة، ومتابعة تقدم الطلبة وتطورهم باستخدام وسائل القياس المناسبة. ويتم التركيز بشكل أساسى فى هذه المرحلة على قياس مهارة القراءة الجاهرة ومتابعتها عن طريق ملاحظة المعلمة لمستوى أداء الطالب فى الموقف الصفى ومدى إتقانه للقراءة الصحيحة المسترسلة، ويتم تحديد مستوى الطالب فى استمارة التقييم المستمر التى أعدها المختصون فى الوزارة، حىث أنها تعتمد على حكم عام وشامل لتحديد مستوى الطالب الحقيقى فى مهارة القراءة الجاهرة خلال العام الدراسى، وتتفاوت استخدامهما بين المعلمات، وبالتالى يختلف الحكم على مستوى الطلبة؛ وذلك لعدم وجود معايير محددة فى الاستمارة. وتدرج هذه الاستمارة ضمن ما يعرف بقواعد التصحيح

الكلية التي يعرفها ميرتلر (Mertler, 2001) بأنها قاعدة تستخدم للحكم السريع على أداء الطلبة وتقدر عمل الطالب ككل حيث يعطى علامة فردية حول أدائه، وتستخدم غالباً عندما تكون المهارات المراد تقييمها معقدة ومتراكبة داخليا. ويوجد نوع آخر يسمى بقاعدة التصحيح التحليلية ويعرفها وستات (Westat, 2001) بأنها قاعدة تفصيلية تعتمد على تجزئة الوصف إلى مكونات منفصلة، وتعطي حكم مستقل على كل بعد لمعايير الأداء، وتوفر تغذية راجعة عند كل مستوى من مستويات الأداء وفي كل مهمة، وتزود المعلم بتحليل الأداء وتشخيص نقاط القوة والضعف في أداء الطلبة.

ولما كان لقواعد التصحيح هذه الأهمية البالغة، دعت الحاجة لدراسة ثباتها وفق نظرية التعميم، التي يعرفها أمين (2016) بأنها نظرية قياس لتقدير موثوقية القياسات التي تم الحصول عليها باستخدام أدوات القياس، وتعطي تقدير لمكونات التباين ودقة القياس، وتكمن أهميتها في الكشف عن مصادر أخطاء القياس لتحسين إجراءات القياس في التطبيقات المستقبلية، وتقدم مؤشرات لاتخاذ قرارات نسبية حول الفروق الفردية بين الطلبة، والقرارات المطلقة حول المستوى المطلق للأداء، وتحسين القياسات للحصول على درجات قابلة للتعميم، وتعتمد النظرية بشكل أساسي على تحليل التباين (ANOVA) لتقدير قيمة مكونات تباين الدرجة الملاحظة.

1.1 مشكلة الدراسة

أن المتتبع لواقع تطبيق قاعدة التصحيح الكلية في مدارس سلطنة عمان لقياس مهارة القراءة الجهرية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي يجد أن الاستمارة المتبعة تتفاوت استخداما بين المعلمات، لكونها غير معتمدة على معايير محددة، وبالتالي يختلف الحكم على مستوى الطالب على حسب ملاحظة كل معلمة. وهذا يعني أن التقييم باستخدام قواعد التصحيح الكلية والمستمدة حاليا في وزارة التربية والتعليم في تقييم القراءة الجهرية لا يستغرق وقتا طويلا لتنفيذه، إلا أنه لا يوفر ملاحظات محددة للتحسين والتطوير، وقد يسبب صعوبة في رصد أعمال الطلبة على مستويات مختلفة. وفي المقابل تسمح قواعد التصحيح التحليلية بتقييم القراءة الجهرية باستخدام معايير موحدة من قبل جميع المعلمات، ويتم الحكم على كل معيار بشكل منفصل لحساب الدرجة الكلية، ويتم فيها التركيز على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة (Mertler,

(2001). وهذا ما كشفت عنه دراسة اسمائليا (Ismailia, 2021) أن قواعد التقييم المتضمنة على معايير موحدة ووصف لمستويات الأداء يمكن أن تحسن أداء الطلبة في إظهار القدرة على التحدث. ويؤكد بروكهارت وتشين (Brookhart & Chen, 2015) في دراستهما أن القواعد الوصفية تمنح معلومات ذات جودة عالية إذا تم استيفاء شروط معينة، ومن أبرزها وجود معايير واضحة ومركزة.

لذلك كانت هناك حاجة إلى بناء قاعدة تصحيح بديلة قائمة على المعايير لقياس مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي ودراسة خصائصها ومقارنتها مع قاعدة التصحيح الكلية المستخدمة بوزارة التربية والتعليم، وتوظيف نظرية التعميم للتعرف على مصادر خطأ القياس، ومعرفة مدى موثوقية وصلاحية الدرجات التي تم الحصول عليها باستخدام القاعدتين، وفحص التأثيرات المتعلقة بالمقيمين ومهام التقييم المطلوبة.

2.1 تساؤلات الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى توافر معايير إعداد قواعد التصحيح في قاعدة التصحيح الكلية والقاعدة المقترحة القائمة على المعايير (القاعدة التحليلية) لقياس مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمات؟
2. ما حجم التباين الذي يفسره كل من أبعاد المصححين، مهام القراءة، قاعدة التصحيح في التباين الكلي لأداء طلبة الصف الرابع الأساسي في مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية؟
3. ما معامل ثبات التعميم وثبات الاعتمادية لأداء طلبة الصف الرابع الأساسي في مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية؟
4. ما معاملات ثبات التعميم وثبات الاعتمادية لأداء طلبة الصف الرابع الأساسي في مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية لكلا القاعدتين الكلية والتحليلية؟
5. ما معاملات ثبات التعميم وثبات الاعتمادية لأداء طلبة الصف الرابع الأساسي الذكور والإناث في مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- معرفة مدى ثبات قاعدة التصحيح الكلية المستخدمة في قياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس سلطنة عمان.
- بناء قاعدة تصحيح قائمة على المعايير لقياس مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي ودراسة خصائصها وفقاً لنظرية التعميم.

4.1 أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- توفير آفاق بحثية للمعلمين في مجال تقييم مهارة القراءة الجهرية، إذ لوحظ ندرة الدراسات العربية المهيمة بثبات القواعد وفق نظرية التعميم.
 - معرفة أهمية قواعد التصحيح في تحسين مستوى أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية.
- الأهمية التطبيقية:

- تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بقاعدة تصحيح قائمة على معايير واضحة ومحددة للحكم على أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية.
- تعريف معلمات اللغة العربية والمُشرفين بأهمية قواعد التصحيح لقياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وأهمية تطبيقها في العملية التعليمية لإعطاء حكم عادل لأداء الطلبة.

- تعريف معلمات اللغة العربية والمُشرفين بالمهارات التي ينبغي التركيز عليها أثناء القراءة لطلبة الصف الرابع الأساسي.

5.1 مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

القراءة الجهرية: "هي العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معانٍ، وتعتمد على ثلاثة عناصر وهي رؤية الرمز بالعين ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز" (الشخريتي، 2009، ص.40).

وتعرف إجرائياً بأنها: قراءة الطالب للنص بصوت عال ومسموع مع الالتزام بالسرعة المناسبة، مراعيًا فيها ضبط المخارج الصحيحة للحروف وإيقاعات الكلمات وعلامات الوقف وتكيف الصوت مع أساليب الكلام.

قاعدة التصحيح الكلية: قاعدة تعطي حكم عام عن عمل الطالب بحيث يتم تقييم جميع أبعاد الأداء دون الفصل بينها، وإعطاء درجة كلية واحدة للأبعاد مجتمعة (Westat, 2001).

وتعرف إجرائياً بأنها: قاعدة تستخدم لقياس مستوى أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية بالصف الرابع الأساسي، بحيث أن الحكم على مستوى القراءة الجهرية متوزعة على خمسة مستويات (نادراً، أحياناً، متوسط الأداء، غالباً، دائماً)، وتندرج مستويات الأداء من المستوى الأول كحد أدنى ويقابله درجة إلى المستوى الخامس كحد أعلى ويقابله 5 درجات.

قاعدة التصحيح التحليلية: قاعدة تعتمد على تجزئة الوصف العام للنتاج الكلي للأداء إلى مكونات منفصلة، وتعطي حكم مستقل على كل بعد لمعايير الأداء، وتوفر تغذية راجعة عند كل مستوى من مستويات الأداء وفي كل مهمة، وتزود المعلم بتحليل الأداء وتشخيص نقاط القوة والضعف في أداء الطالب (Westat, 2001).

وتعرف إجرائياً بأنها: قاعدة تفصيلية لقياس مستوى أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية بالصف الرابع الأساسي، وتضم ثمان مهارات وهي نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، ضبط تشكيل بنية الكلمة ضبطاً صحيحاً، ضبط نطق حركات أواخر الكلمات، تجنب حذف الحروف وإبدالها وتكرار الكلمات، التنوع في نبرات الصوت حسب معاني الكلمات والسياق، مراعاة علامات الترقيم، قراءة النص بصوت مسموع وواضح وبطلاقة وسرعة مناسبة، بحيث كل مهارة تتوزع على أربعة مستويات، وتندرج المستويات على سلم يبدأ من (1) ويمثل أدنى مستوى، وينتهي ب (4) ويمثل أعلى مستوى، ويتم جمع مستويات هذه المهارات لتحديد درجة الطالب الكلية (والتي تتراوح بين 8-32 درجة). ويتم حساب الدرجة النهائية لتتراوح بين 1-5 درجات حيث 1(8-12)، 2(13-17)، 3(18-22)، 4(23-27)، 5(25-32).

الثبات في نظرية إمكانية التعميم: تعميم العلامة الملاحظة للمفحوص في

اختبار معين مقارنة بالعلامة المتوسطة التي يحصل عليها ضمن الشروط التي يخضع

لها المفحوص. (Shavelson & Webb, 1991)

ويعرف إجرائيًا بأنه: درجة الارتباط بين الدرجة الملاحظة التي سيحصل عليها

الطالب في اختبار والدرجة الشاملة للطلاب وتمثل متوسط الدرجات، ويعبر عنه بمعامل

التعميم النسبي الذي يقيس الفروق الفردية النسبية بين الطلبة، ومعامل التعميم المطلق

الذي يستخدم لقياس المستوى المطلق لأداء الطلبة.

6.1 حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: دراسة ثبات معامل التعميم النسبي ومعامل التعميم المطلق

لتقديرات قواعد التصحيح المستخدمة في قياس مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف

الرابع الأساسي في سلطنة عمان.

الحدود البشرية والمكانية والزمانية: اقتصرَت الدراسة على عينة من معلمات

المجال الأول وطلبة وطالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة الظاهرة بسلطنة

عمان للعام الدراسي 2022-2023م.

2. الدراسات السابقة

هدفت دراسة تانداو وآخرون (Tindal et al., 2010) إلى تقدير موثوقية عناصر

القراءة والمهام التي تم ادارتها باستخدام شكلين من أشكال الاتصال (تقريبية، معبرة)

وفق نظرية التعميم. واعتمد تصميم الدراسة على استخدام التصميم المتقاطع الكلي

(العنصر × المهمة × الإدارة). وشملت عينة الدراسة 54 مدرسًا و81 طالبًا. وعكست

النتائج مفاضلة بين المشاركة الهادفة والقياس الدقيق من طلبة ذوي الإعاقات المعرفية

الكبيرة. وتم الحصول على تباين كبير للأشخاص الذين يتفاعلون مع المهام في حين

أن تأثير المقيمين لا يكاد يذكر.

هدفت دراسة الزيدية (2019) إلى تطبيق نظرية إمكانية التعميم للتحقق من

ثبات قواعد التصحيح الكلية المستخدمة في تقييم مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية

للفصل الحادي عشر بسلطنة عمان، والكشف عن مصادر التباين المؤثرة على ثبات

درجات الطلبة. شملت عينة الدراسة 15 طالبة قامن بإنجاز مهمتين كتابيتين وصححت

من قبل 40 معلم ومعلمة. اعتمد تصميم الدراسة على التصميم المتداخل جزئياً $(R:S) \times T \times P$ بحيث يتداخل المصحح مع طريقة التصحيح وينقاطعان مع بعد الطالب والمهمة. وخلصت الدراسة إلى أن مكون التفاعل بين المهمة والطالب ومكون التفاعل بين الطالب والمصحح والطريقة يعتبران من مصادر التباين الأكثر تأثيراً على ثبات الدرجات. وأظهرت دراسات اتخاذ القرار أن نوع المصحح والمهام الكتابية لا يوجد لهما تأثير على ثبات معاملات إمكانية التعميم والموثوقية.

هدفت دراسة قوانسة (Quansah, 2020) إلى معرفة موثوقية تقييم الطلبة لجودة التدريس في أفريقيا باستخدام نظرية التعميم. تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة البالغ عددهم 600 طالب تم اختيارهم من 30 صف باستخدام أخذ العينات المنتظم لتقييم 30 محاضر. وتم اعتماد التصميم العشوائي المتوازن المكون من ثلاثة أبعاد المتداخلة جزئياً بحيث أن الطلبة قيموا جودة التدريس في موقعين بناءً على البنود. تم استخدام برنامج EduG لتحليل بيانات دراسة التعميم ودراسة القرار، وتوصلت الدراسة إلى أن مؤشر الاعتمادية لتقييم الطلبة لجودة التدريس منخفض. وأوصى الباحث في الدراسة بالسماح على الأقل بـ 25 طالباً لتقييم محاضرين لكل فصل باستخدام 20 بنداً. كشفت دراسة العرايضة (2021) عن مدى مساهمة مصادر التباين المتعددة في الخصائص السيكمترية لاختبار في الرياضيات باستخدام نظرية التعميم، وذلك من خلال تقدير تباين الخطأ المفسر من الأبعاد (المهام، المصححين، الفترة الزمنية، صيغ المهام، طرق التصحيح) في التباين الكلي، والكشف عن الشروط التي تحقق أفضل مستويات ثبات في الاختبار. تم تطبيق اختبار في الرياضيات مكون من 12 مهمة مركبة في مجال الأعداد والعمليات عليها موزعة على أربع صيغ. وشملت عينة الدراسة 301 مفحوصاً من الصف الخامس الأساسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم تقييم أدائهم من قبل ثلاثة مصححين باستخدام طريقتي التصحيح التحليلية والكلية. اعتمد تصميم الدراسة على مجموعة من التصاميم المتقاطعة كلياً لدراسة ثبات الاختبار (مفحوص $\times$ مهمة $\times$ مصحح) و (مفحوص $\times$ المهمة $\times$ مصحح $\times$ الفترة). وتم استخدام برنامج EduG لتحليل البيانات. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مصادر تباين الخطأ الأكثر تأثيراً على معاملات التعميم يعود إلى تفاعل (مفحوص-مهمة)، وإدراج بعد الفترة

الزمنية ساهم في تحسين معاملات التعميم. وتوصلت نتائج دراسات القرار إلى أن زيادة عدد المهام والفترات الزمنية يرفع من معاملات التعميم، بينما زيادة عدد المصححين لا يساهم في رفع معاملات التعميم بشكل واضح. وعلى وجه العموم بزيادة شروط القياس يقلل من تباين الخطأ ويزيد من دقة القياس.

اعتمدت دراسة لايو (Liao, 2022) على نظرية التعميم للتحقق من موثوقية درجات الطلبة في اختبار القراءة المكون من أربع مقاطع كل منها مصحوبة بخمسة أسئلة فهم اختيار من متعدد. تم إجراء الاختبار لعينة الدراسة البالغ عددهم 108 طالب وطالبة في كلية أمريكية، واعتمد تصميم الدراسة على التصميم العشوائي أحادي البعد. وأشارت النتائج أن موثوقية درجة اختبار القراءة قد تأثرت بعدد العناصر والمقاطع، حيث أن مزيجاً مختلفاً من عدد المقاطع والعناصر أدى إلى تغيير درجة الموثوقية.

عليه، تأتي هذه الدراسة لتتوافق مع الدراسات السابقة في أهمية دراسة ثبات أدوات القياس المستخدمة في النطاق التعليمي في مختلف المواد الدراسية كالرياضيات والعلوم وفي مجال اللغات وغيرها وفق نظرية التعميم. وتختلف في نوع التصميم المستخدم فبعض الدراسات اعتمدت على التصاميم المتقاطعة وبعضها الآخر اعتمدت على التصاميم المتداخلة وبعضها مزجت بين التصاميم المتقاطعة والتصاميم المتداخلة وتسمى بالتصاميم المختلطة، كما يوجد اختلاف أيضاً في عدد المهام المستخدمة ونوعها.

3. تصميم منهجية الدراسة

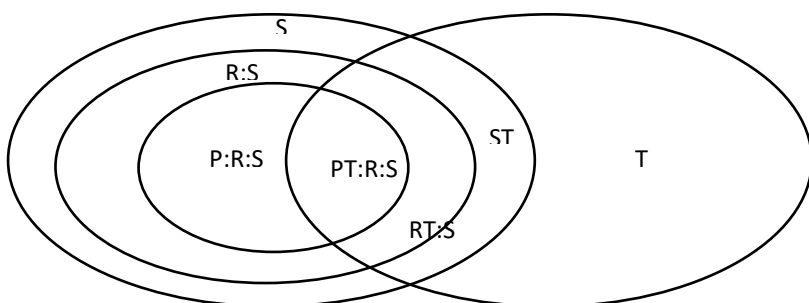
وظفت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، واعتمدت في إجراء دراسات إمكانية التعميم G واتخاذ القرار D على التصميم المتداخل جزئياً لتقدير مصادر التباين، ويشمل أربعة أبعاد: الطالب (P) × المصحح (R) × المهمة (T) × طريقة التصحيح (S)، ويشار إليه اختصاراً بـ $(P:R:S) \times T$. فمكون تباين الطالب يشير إلى التباين الحقيقي ويمثل الفروق الفردية بين الطلبة في مستوى التمكن من مهارة القراءة الجهرية، أما مكونات تباين المهمة وطريقة التصحيح والمصحح فتعتبر مصادر لتباين الخطأ (Cardinet et al., 2010). وتم اختيار هذا التصميم ليسهل تطبيقه في الميدان، ويوصف بأنه متداخل جزئياً لأنه تم عرض مهمتين للقراءة (قصص ومعلوماتي) على عينة من الطلبة، وطلب منهم قراءة مهام القراءة، ثم تم تقييم مهام القراءة وفق قاعدة التصحيح الكلية والتحليلية

عن طريق 8 مصححين، بحيث كل مصحح قيم 25 طالباً وطالبة، فيتداخل بعد الطالب مع بعد المصحح مع بعد طريقة التصحيح (P:R:S) ويتقاطعون مع بعد مهام القراءة T. وتعتبر طريقة التصحيح والطلبة والمهام والمصححين ذات نطاقات عشوائية، لأنهم تم اختيارهم من بين العديد من طرق التصحيح والطلبة والمهام والمعلمات. والجدول 1 والشكل 1 يوضحان تصميم الدراسة المتداخل جزئياً.

الجدول 1: تصميم رباعي الأبعاد (P:R:S) x T

البعد	الرمز	العدد	نوع النطاق
الطالب	P	200	عشوائي
المهام	T	2	عشوائي
طريقة التصحيح	S	2	عشوائي
المصححين	R	8	عشوائي

الشكل 1: تصميم رباعي الأبعاد (P:R:S) x T



1.3 مجتمع الدراسة

استهدفت هذه الدراسة فئتين أساسيتين هما: (1) طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس محافظة الظاهرة البالغ عددهم 2067 طالب و 2041 طالبة. و(2) معلمات الأوائل ومعلمات المجال الأول لمادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في المدارس (1-4) بمحافظة الظاهرة البالغ عددهن 265 معلمة. وذلك طبقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2022/2023م (وزارة التربية والتعليم، 2023).

2.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الطلبة بالطريقة العشوائية العنقودية؛ حيث تم اختيار مدرستين من المدارس التابعة لولايات محافظة الظاهرة عشوائياً من بين ثماني مدارس حلقة أولى للتعليم الأساسي للصفوف (1-4)، وتم اختيار 4 شعب دراسية من كل مدرسة،

واختيار 25 طالب وطالبة من كل شعبة بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد عينة الطلبة 104 طالب و96 طالبة في المدرستين.

كما استهدفت عينة الدراسة جميع معلمات الأوائل ومعلمات المجال الأول لمادة اللغة العربية بمحافظة الظاهرة البالغ عددهم 265 معلمة، وتمت الإجابة عن أسئلة استمارة تقييم توافر معايير إعداد قواعد التصحيح الكلية لمهارة القراءة الجهرية من قبل 99 معلمة، أما استمارة تقييم توافر معايير إعداد قواعد التصحيح التحليلية لمهارة القراءة الجهرية تمت الإجابة عليها من قبل 106 معلمة. أما عينة التصحيح من معلمات المجال الأول لمادة اللغة العربية فقد تم اختيار 8 معلمات من المدرستين بواسطة العينة المتاحة ممن أبدى رغبته في المشاركة بالدراسة، بهدف قياس مستوى أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية عن طريق قواعد التصحيح الكلية والتحليلية.

3.3 أدوات الدراسة

تم استخدام ثلاث أدوات للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، وفيما يلي وصف لأدوات الدراسة:

1.3.3 قاعدة التصحيح الكلية

1.1.3.3 وصف قاعدة التصحيح الكلية: هي إحدى الأدوات المتضمنة في استمارة التقويم المستمر لمنهج اللغة العربية، وتستخدم لقياس مستوى أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية من خلال ملاحظة المعلمة لقراءة الطالب في الموقف الصفّي وتقييم مستوى أدائه في إتقان القراءة الجهرية. تضم القاعدة خمسة مستويات، وتدرج مستويات الأداء من المستوى الأول كحد أدنى ويقابله درجة إلى المستوى الخامس كحد أعلى ويقابله 5 درجات، وتحدد المعلمة مستوى الطالب والدرجة المقابلة له في كل مستوى بحيث تتراوح الدرجة في القاعدة العامة بين 1-5 درجات.

2.1.3.3 إجراءات التطبيق العملي لقاعدة التصحيح الكلية:

- تختار المعلمة مجموعة متنوعة من القصص والنصوص المعلوماتية خارج نطاق المنهج الدراسي، بحيث تكون متناسبة مع المرحلة العمرية للصف الرابع الأساسي وتحتوي مجموعة من الفقرات.

- في الموقف الصفي يقرأ الطالب النص المراد تقيمه، وتقيم المعلمة مستوى أدائه في إجابة القراءة وتقدر له درجة مستوى الأداء (1، 2، 3، 4، 5) وترصد المستوى في السجل.
- في نهاية العام الدراسي ترصد المعلمة عدة مستويات للطالب من أربعة تطبيقات (مثلاً: 3، 4، 4، 4)، وتختار أعلى مستوى من بين هذه المستويات وهو 4.
- بما أن المستوى 4 يقابله 4 درجات، فترصد المعلمة الدرجة في السجل ليتم جمعها ضمن درجات الطالب في مادة اللغة العربية من 100 درجة.

2.3.3 قاعدة التصحيح التحليلية

1.2.3.3 وصف قاعدة التصحيح التحليلية: هي الأداة البديلة لقياس مستوى أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية القائمة على مهارات محددة ومناسبة للمستوى التعليمي لطلبة الصف الرابع الأساسي. وتم الاستعانة بالدراسات السابقة وبعض الأدبيات لتحديد المهارات الملائمة للقاعدة (Ismailia, 2021; Morrison & Wilcox, 2020; Moskal & Leydens, 2000; Rasinski, 2004; Ulker, 2017) تضمنت القاعدة ثمانى مهارات وهي نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وضبط تشكيل بنية الكلمة ضبطاً صحيحاً، وضبط نطق حركات وأواخر الكلمات في الجملة مع تجنب حذف الحروف وإبدالها وتكرار الكلمات، والتنوع في نبرات الصوت حسب معاني الكلمات والسياق مع مراعاة علامات الترقيم أثناء القراءة، وقراءة النص بصوت مسموع وواضح وبطلاقة وسرعة مناسبة. وكل مهارة توزعت على أربعة مستويات (متدّن، مرض، متقدم، متميز)، وتدرجت المستويات على سلم يبدأ من (1) ويمثل أدنى مستوى، وينتهي بـ (4) ويمثل أعلى مستوى، وبعدها يتم تحديد درجة الطالب بجمع درجات كل المهارات لتتراوح الدرجة بين 8-32 درجة. ويتم حساب الدرجة النهائية لتتراوح بين 1-5 درجات حيث 1 (8-12)، 2 (13-17)، 3 (18-22)، 4 (23-27)، 5 (25-32) درجة. تم التحقق من الصدق الظاهري للقاعدة من خلال عرضها على محكمين (2) في قسم المناهج والتدريس بجامعة السلطان قابوس، و (3) مشرفات لغة عربية، و (4) معلمات المجال الأول؛ وذلك لإبداء آرائهم من حيث: ارتباط القاعدة بالهدف العام الذي وضع لقياسه، وملاءمة مستويات الأداء للمرحلة الدراسية، ووضوح الصياغة اللغوية.

وبناء على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات على مهارات قاعدة التصحيح ومستويات الأداء.

2.2.3.3 إجراءات التطبيق العملي لقاعدة التصحيح التحليلية

1.2.2.3.3 الإجراءات قبل التطبيق:

- تم إعداد دليل تقييم طلبة الصف الرابع الأساسي في مهارة القراءة الجهرية وتضمن البيانات الآتية: أولاً: البيانات الخاصة لعينة التصحيح (اسم المعلمة، التخصص، الوظيفة، اسم المدرسة، العام الدراسي)، ثانياً: تعليمات الدليل، ثالثاً: قواعد التصحيح، رابعاً: النص القصصي والمعلوماتي، خامساً: جدول التقييم.
- تم التنسيق مع إدارة المدرسة لإجراء التقييم المباشر لطلبة الصف الرابع الأساسي وتطبيق القاعدتين في المدرستين.
- تم التنسيق مع مشرفي مادة اللغة العربية بهدف الإشراف على إجراءات التطبيق العملي في المدرسة.

2.2.2.3.3 الإجراءات في أثناء التطبيق:

- تم توضيح التعليمات اللازمة لعينة التصحيح قبل البدء بعملية التقييم.
- تم اختيار الطلبة واحد تلو الآخر، وعرضت المعلمة النص القصصي والمعلوماتي على الطلبة في الصف الدراسي ليتم قراءته في الزمن المحدد بحيث لا يتجاوز 3 دقائق، وقيمت المعلمة مستوى الأداء في إجابة القراءة الجهرية وقدرت لهم الدرجة في كل مهارة (1،2،3،4).
- تم رصد الدرجات في الاستمارة الخاصة بالتقييم، وتم جمعها وتحديد المستوى النهائي للطلاب.

3.3.3 استمارة تقييم توافر معايير إعداد قواعد التصحيح الكلية والتحليلية لمهارة

القراءة الجهرية

1.3.3.3 وصف الاستمارة: تهدف الاستمارة إلى معرفة مدى توافر معايير إعداد

قواعد التصحيح في قاعدة التصحيح الكلية والتحليلية المستخدمة في قياس مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، وتم الاستعانة بالدراسات السابقة وبعض الأدبيات لتحديد أبعاد الاستمارة ومحتواها (Ismailia, 2021; Moskal &)

Leydens, 2000; Ulker, 2017 تضمنت الاستمارة في صورتها النهائية 13 فقرة لكل قاعدة تصحيح، ويتم الإجابة عليها بنعم أو نوعاً ما أو لا. وتوزعت هذه الفقرات على أربعة أبعاد وهي: معايير الأداء (5 معايير)، ومستويات الأداء (معياريين)، وعدالة قاعدة التصحيح وإمكانية تطبيقها (3 معايير)، والشكل العام لقاعدة التصحيح (3 معايير).
تم التحقق من الصدق الظاهري للاستمارة من خلال عرضها على 4 محكمين في مجال القياس والتقويم بجامعة السلطان قابوس، وذلك لإبداء آرائهم من حيث ملائمة الفقرات للبعد المنتمية لها، ومدى وضوحها وسلامتها اللغوية. وبناءً على ملاحظاتهم واقتراحاتهم تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات.

تم حساب ثبات الاستمارة من خلال تطبيقها على العينة الاستطلاعية لمعاملات المجال الأول في محافظة الداخلية، وتم استخراجها عن طريق حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة الثبات للاستمارة ككل حوالي 0.97، وهو معامل ثبات مرتفع، كما تم حساب معامل الثبات لاستمارة قواعد التصحيح الكلية والتحليلية، حيث بلغت قيمة الثبات لاستمارة القاعدة الكلية 0.97، واستمارة القاعدة التحليلية 0.91، وتعكس هذه النتائج أن الاستمارة تتمتع بمستوى مرتفع من الثبات، حيث أن معاملات الثبات الأكبر من 0.80 تعتبر مرتفعة وصالحة لأغراض الدراسة (النبهان، 2013).

2.3.3.3 مستوى الحكم على نتائج الاستمارة

تم الحكم على نتائج استمارة ثلاثية الاستجابة (نعم، نوعاً ما، لا) لمعايير إعداد قواعد التصحيح الكلية والتحليلية عن طريق تحليل مستوى الفقرات بالتكرارات والنسب المئوية، ثم تحديد مستوى الحكم لتصنيف استجابات أفراد العينة عن طريق قسمة (أعلى درجة يحصل عليها المفحوص - أقل درجة يحصل عليها المفحوص) على عدد الفئات المطلوبة لمستوى الحكم، وبالتالي تم بناء وتصنيف فئات مستوى الحكم على أساس 68% فأكثر مرتفع، 67%-35% متوسط، 34% فأقل منخفض (Alkharusi, 2022).

4.3 إجراءات الدراسة

- الحصول على التصريح المتعلق بإجراء الدراسة من المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الظاهرة، لأجل تسهيل مهمة الباحثين للتوصل إلى عينة الدراسة.

الصف الرابع الأساسي ودراسة خصائصها وفقاً لنظرية التعميم

- إعداد استمارة تقييم توافر معايير إعداد قواعد التصحيح الكلية والتحليلية لمهارة القراءة الجهرية الخاصة بمعلومات المجال الأول للصف الرابع الأساسي في صورتها النهائية، وعرضها على المحكمين والخبراء في مجال القياس والتقييم للتأكد من صدقها الظاهري.
- توزيع الاستمارة على عينة استطلاعية من معلومات المجال الأول لمادة اللغة العربية في محافظة الداخلية للتأكد من ثبات الأداة قبل التطبيق.
- توزيع الاستمارة على العينة الأساسية من معلومات المجال الأول لمادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في المدارس (1-4) بمحافظه الظاهرة للإجابة على الأسئلة المتعلقة بالاستمارة.
- إعداد قاعدة التصحيح التحليلية الخاصة بتقييم مستوى الطلبة في مهارة القراءة الجهرية، والتأكد من صدقها الظاهري عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال تدريس مادة اللغة العربية كمشرفات ومعلمات المجال الأول والمختصين في قسم المناهج والتدريس.
- إعداد دليل خاص لمعلومات المجال الأول لتوضيح التعليمات الخاصة بتقييم الطلبة في مهارة القراءة الجهرية، ورصد درجات التقييم.
- التنسيق مع المشرفات والمعلمات للتعريف بالدراسة وأهدافها، وشرح الآلية المتبعة لتقييم الطلبة وفق قاعدة التصحيح الكلية والتحليلية.
- اختيار عينة الطلبة بالطريقة العشوائية العنقودية وإجراء عملية التقييم في الصفوف الدراسية في المدرسة، وجمع بيانات التقييم من المعلومات.
- تحليل البيانات باستخدام برامج التحليل الإحصائية SPSS, EduG, للإجابة عن أسئلة الدراسة.

5.3 المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية.
- تحليل التباين لتصميم القياس $T \times (P:R:S)$ وتقدير مكونات التباين لجميع الأبعاد.

- معامل ثبات التعميم النسبي ومعامل ثبات التعميم المطلق لتقديرات المعلمات لمهام القراءة الجهرية (القصصي، والمعلوماتي).
- مقارنة معامل ثبات التعميم النسبي ومعامل ثبات التعميم المطلق لتقديرات المعلمات لمهام القراءة الجهرية لقاعدة التصحيح الكلية وقاعدة التصحيح التحليلية.
- مقارنة معامل ثبات التعميم النسبي ومعامل ثبات التعميم المطلق لتقديرات المعلمات لمهام القراءة الجهرية لكل من الذكور والإناث.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها

1.4 نتائج السؤال الأول ومناقشته: "ما مدى توافر معايير إعداد قواعد التصحيح في قاعدة التصحيح الكلية والقاعدة المقترحة القائمة على المعايير (القاعدة التحليلية) لقياس مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمات؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر معايير إعداد قواعد التصحيح الكلية والتحليلية. وتم تحديد مستوى الحكم لتصنيف استجابات أفراد العينة عن طريق قسمة (أعلى درجة يحصل عليها المفحوص - أقل درجة يحصل عليها المفحوص) على عدد الفئات المطلوبة لمستوى الحكم، وبالتالي تم بناء وتصنيف فئات مستوى الحكم على أساس 68% فأكثر مرتفع، 67%-35% متوسط، 34% فأقل منخفض (Alkharusi, 2022). والجدول 2 يوضح ذلك.

بناء قاعدة تصحيح قائمة على المعايير لقياس مهارة القراءة الجهرية في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي ودراسة خصائصها وفقاً لنظرية التعميم

الجدول 2: التكرارات والنسب المئوية لمعايير إعداد قواعد التصحيح الكلية والتحليلية

المحاور	الفقرات	أ. قاعدة التصحيح الكلية (ن=99)						ب. قاعدة التصحيح التحليلية (ن=106)							
		نعم		نوعاً ما		لا		مستوى الحكم	نعم		نوعاً ما		لا		مستوى الحكم
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
معايير الأداء	معايير الأداء لمهارات القراءة الجهرية في قاعدة التصحيح واضحة.	60	60.6	36	36.4	3	3.0	متوسط	74	69.8	27	25.5	5	4.7	مرتفع
	معايير الأداء تغطي مهارات القراءة الجهرية للصف الرابع.	43	43.4	43	43.4	13	13.1	متوسط	75	70.8	25	23.6	6	5.7	مرتفع
	معايير الأداء في قاعدة التصحيح تتناسب مع أهداف تقييم مهارات القراءة الجهرية بالصف الرابع.	45	45.5	48	48.5	6	6.1	متوسط	69	65.1	29	27.4	8	7.5	متوسط
	معايير قاعدة التصحيح تتضمن وصفاً كافياً لمستويات أداء المهارات المتوقعة.	40	40.4	46	46.5	13	13.1	متوسط	59	55.7	38	35.8	9	8.5	متوسط
	معايير قاعدة التصحيح تساعد المعلم في الحكم على المستوى الفعلي للطلاب في مهارات القراءة الجهرية.	46	46.5	37	37.4	16	16.2	متوسط	65	61.3	32	30.2	9	8.5	متوسط
مستويات الأداء	قاعدة التصحيح تتضمن عدداً مقبولاً من مستويات أداء المهارات يتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة.	59	59.6	35	35.4	5	5.1	متوسط	53	50	48	45.3	5	4.7	متوسط
	مستويات الأداء تساعد على تطابق فهم وتفسير المصححين للمعايير.	48	48.5	49	49.5	2	2.0	متوسط	66	62.3	31	29.2	9	8.5	متوسط
عدالة قاعدة التصحيح	قاعدة التصحيح خالية من التحيز للمجموعات المختلفة للطلبة.	45	45.5	40	40.4	5	5.1	متوسط	61	57.5	35	33	10	9.4	متوسط
	قاعدة التصحيح تساعد في تقديم التغذية الراجعة وتحسين أداء الطلبة بالمستقبل.	55	55.6	31	31.3	13	13.1	متوسط	69	65.1	28	26.4	9	8.5	متوسط

سلمى الشكيلية - أ.د. حسين الخروصي

متوسط	11.3	12	32.1	34	56.6	60	متوسط	9.1	9	37.4	37	53.5	53	قاعدة التصحيح قابلة للتطبيق العملي في المدارس.	الشكل العام لقاعدة التصحيح
متوسط	10.4	11	42.5	45	47.2	50	متوسط	11.1	11	50.5	50	38.4	38	طول قاعدة التصحيح والمدة الزمنية لتطبيقها مناسبة.	
متوسط	10.4	11	25.5	27	64.2	68	متوسط	4.0	4	43.4	43	52.5	52	الشكل العام لقاعدة التصحيح واضح ومرتب.	
مرتفع	6.6	7	24.5	26	68.9	73	متوسط	1.0	1	41.4	41	57.6	57	معايير قاعدة التصحيح متسلسلة ومتراصة.	
متوسط	8.1	11 1	30.8	42 5	61.1	84 2	متوسط	7.9	101	41.9	536	50.2	641	المجموع الكلي	

أظهرت النتائج أن مستوى توافر معايير إعداد قواعد التصحيح في قاعدة التصحيح الكلية المستخدمة في قياس مهارة القراءة الجهرية كان 50.2%، حيث بلغ مجموع التكرارات المعبرة عن توافر المعايير 641 من أصل 1278 تكراراً، وجاء بعد "مستويات الأداء" في المرتبة الأولى ونسبة بلغت 54% وبمستوى حكم متوسط، بينما البعد "معايير الأداء" جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة 47.3% وبمستوى حكم متوسط. كما أظهرت النتائج أيضاً أن النسب المئوية لبعد معايير الأداء كانت متوسطة، وجاءت تكرارات توافر هذا البعد بمستوى حكم متوسط حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 40.4%-60.6%، والنسبة المئوية لبعد مستويات الأداء جاءت متوسطة، وجاءت تكرارات توافر هذا البعد بمستوى حكم متوسط حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 48.5%-59.6%.

كما أن النسب المئوية لبعد عدالة قاعدة التصحيح وإمكانية تطبيقها كانت متوسطة، وجاءت تكرارات توافر هذا البعد بمستوى حكم متوسط حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 45.5%-55.6%، والنسبة المئوية لبعد الشكل العام لقاعدة التصحيح فكانت متوسطة، وجاءت تكرارات توافر هذا البعد بمستوى حكم متوسط حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 38.4%-57.6%.

أظهرت النتائج أن مستوى توافر معايير إعداد قواعد التصحيح في قاعدة التصحيح الكلية المستخدمة في قياس مهارة القراءة الجهرية جاء متوسط ويعود السبب إلى أن القاعدة تعطي صورة عامة عن أداء الطلبة، ولا تتضمن وصفاً كافياً لمعايير الأداء لمهارات القراءة الجهرية، مما يعطي مجالاً للتحيز وعدم الموضوعية في التقييم، كما لا يمكن الاعتماد على القاعدة للحكم على المستوى الفعلي للطالب في مهارات القراءة الجهرية. (Brookhart, 2018; Brookhart & Chen, 2015; Panadero & Jonsson, 2013).

في المقابل أظهرت النتائج في الجدول 2 أن مستوى توافر معايير إعداد قواعد التصحيح في قاعدة التصحيح التحليلية المستخدمة في قياس مهارة القراءة الجهرية كان 61.1%، حيث بلغ مجموع التكرارات المعبرة عن توافر المعايير 842 من أصل 1378 تكراراً، وجاء بعد "معايير الأداء" في المرتبة الأولى ونسبة بلغت 64.5% وبمستوى حكم متوسط، بينما البعد "مستويات الأداء" جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة 56.1% وبمستوى حكم متوسط.

كما أظهرت النتائج أيضاً أن النسب المئوية لبعء معايير الأداء كانت متوسطة، وجاءت تكرارات توافر هذا البعد بين مستويات حكم مرتفعة ومستويات حكم متوسطة، حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 55.7%-70.8%. أما النسبة المئوية لبعء مستويات الأداء فقد كانت متوسطة، وجاءت تكرارات توافر هذا البعد بمستوى حكم متوسط حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 50%-62.3%.

كما أن النسب المئوية لبعء عدالة قاعدة التصحيح وإمكانية تطبيقها كانت متوسطة، وجاءت تكرارات توافر هذا البعد بمستوى حكم متوسط حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 57.5%-65.1%، والنسبة المئوية لبعء الشكل العام لقاعدة التصحيح فكانت متوسطة، وجاءت تكرارات توافر هذا البعد بين مستويات حكم مرتفعة ومستويات حكم متوسطة، حيث تراوحت النسب المئوية ما بين 47.2%-68.9%.

أظهرت النتائج أن مستوى توافر معايير إعداد قواعد التصحيح في قاعدة التصحيح التحليلية المستخدمة في قياس مهارة القراءة الجهرية جاء أيضاً متوسطاً، ولكن تميزت القاعدة التحليلية عن القاعدة الكلية بوضوح وترابط معايير الأداء لمهارات القراءة الجهرية للصف الرابع، ويمكن استخدامها للحصول على التغذية الراجعة الحقيقية مبنية على تقييم فعلي لأداء الطلبة. وهذا ما أكدته معظم الدراسات السابقة المهتمة بقواعد التصحيح في مجال التعليم، حيث أن القواعد الكلية تأخذ بالاعتبار جميع المعايير في وقت واحد بينما القواعد التحليلية تركز على المعايير بشكل منفصل للحكم على جودة العمل، والمساعدة في التغذية الراجعة لمستويات أداء الطلبة (Brookhart, 2018; Brookhart & Chen, 2015; Panadero & Jonsson, 2013).

2.4 نتائج السؤال الثاني ومناقشته: " ما حجم التباين الذي يفسره كل من أبعاد

المصححين، مهام القراءة، قاعدة التصحيح في التباين الكلي لأداء طلبة الصف الرابع الأساسي في مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء دراسات إمكانية التعميم G-studies على مهام القراءة لتحديد نسب تأثير مكونات التباين على درجات الطالبات، حيث اعتبر الطالب (P) بعداً للتمييز، ومهام القراءة (T) وطريقة التصحيح (S) والمصححين (R) أبعاد تؤثر على درجات الطلبة. ويوضح الجدول 3 نتائج تحليل التباين لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات مهام القراءة.

الجدول 3: نتائج تحليل التباين لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات مهام القراءة

مكونات التباين	متوسط المربعات	نسبة التباين الكلي	الخطأ المعياري
المهمة	0.022	0.0	0.0001
الطريقة	3.062	0.1	0.0143
المصحح: الطريقة	2.812	3.2	0.0283
الطالب: المصحح: الطريقة	1.533	84.7	0.0780
المهمة $\times$ الطريقة	0.022	0.0	0.0002
المهمة $\times$ المصحح: الطريقة	0.009	0.0	0.0004
المهمة $\times$ الطالب: المصحح: الطريقة	0.101	11.9	0.0103

يتضح من نتائج تحليل دراسة إمكانية التعميم لمهام القراءة في الجدول 3 أن مكون تباين المهمة لم يفسر شيئاً من التباين الكلي مما يشير إلى عدم وجود اختلاف في مستوى صعوبة مهام القراءة (القصصي والمعلوماتي)، أما مكون تباين الطريقة ساهم بنسبة 0.1% من التباين الكلي وهي نسبة ضئيلة جداً وتشير إلى تغير صغير إلى حد ما في تقديرات المصححين لدرجة مهام القراءة في قواعد التصحيح الكلية والتحليلية.

ويوضح الجدول أن التفاعل الثنائي بين المصحح والطريقة ساهم بنسبة 3.2% من التباين الكلي وهو يشير إلى الاختلاف النسبي بين المصححين وطرق التصحيح المستخدمة في تقييم أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية، أما بخصوص التفاعلات الثلاثية ساهم أكبر مصدر لتباين درجات الأفراد في التفاعل الثلاثي بين الطالب والمصحح والطريقة بنسبة 84.7% من التباين الكلي وهو يفسر الاختلاف النسبي في درجة تشدد أو تساهل المصححين في تقدير أداء الطلبة عبر طرق التصحيح (Parkes, 2001). أما التفاعل الرباعي بين المهمة والطالب والمصحح والطريقة فيمثل التباين غير المفسر وقد مثل ما نسبته 11.9% من التباين الكلي.

تشير هذه النتائج إلى انخفاض حجم التباين الذي تفسره أبعاد مهام القراءة وطرق التصحيح في الدرجات الملاحظة التي تصف مستوى تمكن الطلبة في مهارة القراءة الجهرية في الأبعاد المنفردة، في المقابل تفاعل الأبعاد مع بعضها البعض يشير إلى ارتفاع حجم التباين، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى التي أشارت إلى انخفاض حجم التباين في المهام وطرق التصحيح، وارتفاعه في التفاعل بين الطالب والمهمة والمصحح، والطالب والمهمة والطريقة (Liao, 2022; Taylor & Pastor, 2013; Quansah, 2020).

3.4 نتائج السؤال الثالث ومناقشته: "ما معامل ثبات التعميم وثبات الاعتمادية لأداء طلبة الصف الرابع الأساسي في مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء دراسة اتخاذ القرار D-studies لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات المصححين لدرجة مهام القراءة بهدف معرفة حجم مكونات التباين المؤثرة على التباين الحقيقي وتباين الخطأ وحساب معاملات ثبات التعميم وثبات الاعتمادية ويبين الجدول 4 نتائج ذلك.

الجدول 4: نتائج تحليل دراسة اتخاذ القرار لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات مهام القراءة

مصدر التباين	تباين التمييز	تباين خطأ القياس النسبي	نسبة تباين خطأ القياس النسبي	تباين خطأ القياس المطلق	نسبة تباين خطأ القياس المطلق
المهمة	....	....	....	0.000	0.0
الطريقة	0.0012	....	....	....	....
المصحح: الطريقة	0.0274	....	....	....	....
الطالب: المصحح: الطريقة	0.7160	....	....	....	....
المهمة $\times$ الطريقة	....	0.0001	0.1	0.0001	0.1
المهمة $\times$ المصحح: الطريقة	....	(0.000)	0.0	0.000	0.0
المهمة $\times$ الطالب: المصحح: الطريقة	....	0.0505	99.9	0.0505	99.9
مجموع التباينات	0.7447	0.0506	100%	0.0506	100%
خطأ القياس النسبي	0.2249	معامل ثبات التعميم النسبي			0.94
خطأ القياس المطلق	0.2249	معامل ثبات التعميم المطلق			0.94

يتضح من الجدول 4 أن قيمة تباين التمييز (تباين الدرجة الحقيقية) بلغت 0.74 وقيمة تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق تساوي 0.05، مما نتج عنه أن معامل ثبات التعميم النسبي ومعامل ثبات التعميم المطلق بلغ 0.94، وهي قيم لمعاملات مرتفعة حسب ما أشار إليه كاردنت وآخرون (Cardinet et al., 2010) أن تقييم مستوى الطلبة يتطلب مستويات مقبولة من الثبات أكبر من 0.80 وذلك لإتخاذ قرارات نسبية متعلقة بمقارنة أداء الطالب بزملائه أو قرارات مطلقة متعلقة بمقارنة أداء الطالب بمحك خارجي.

أما بالنسبة لنسب مكونات تباين خطأ القياس النسبي والمطلق فتمثلت أعلى نسبة في التفاعل بين المهمة والطالب والمصحح والطريقة الممزوجة بمكونات غير المقدرة بنسبة تقدر 99.9%، بينما أقل نسبة كانت في التفاعل بين المهمة والطريقة

بنسبة 0.1% وتمثل نسبة منخفضة جداً وتشير إلى أن الاختلاف النسبي البسيط في درجة صعوبة المهام عبر طرق التصحيح (Shavelson et al., 1993).

توضح نتائج تحليل دراسة إمكانية التعميم والاعتمادية أن قيمة تباين التمييز لتقديرات قواعد التصحيح الكلية والتحليلية لمهام القراءة كانت مرتفعة، مما يعني وجود اختلاف نسبي في مستوى أداء الطلبة على مهام القراءة، وأن الدرجات التي حصل عليها الطلبة باستخدام قواعد التصحيح تعكس مدى تمكنهم من مهارة القراءة باعتبار أن الطالب مصدر التباين الحقيقي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات والتي أظهرت أن نسبة التباين الحقيقي الذي يصف الفروق الحقيقة بين الطلبة في مهارة القراءة كانت مرتفعة عند استخدام قواعد التصحيح الكلية والتحليلية. (Liao, 2022; Tindal et al., 2010) إضافة أن نسب مكونات التباين الأكثر تأثيراً على معاملات إمكانية التعميم والاعتمادية لدرجات مهام القراءة لكلا الطريقتين تمثل في التفاعل الثنائي بين المهمة والطريقة، والتفاعل الرباعي بين المهمة والطالب والمصحح والطريقة الممزوجة بمكونات غير المقدرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات (Liao, 2022; Tindal et al., 2010) التي أظهرت تأثير تفاعلات الطلبة مع المهام وعدد العناصر وعدد المقاطع، فكلما زادت عدد العناصر وعدد المقاطع كلما زادت موثوقية درجات الطلبة. وكذلك تتفق مع الدراسات المهمة بمجال اللغات كدراسة الزيدية (2019) التي تشير أن مكون التفاعل بين المهمة والطالب ومكون التفاعل بين الطالب والمصحح والطريقة من أكثر مصادر التباين تأثيراً في تقييم أداء الطلبة.

4.4 نتائج السؤال الرابع ومناقشته: "ما معاملات ثبات التعميم وثبات الاعتمادية لأداء طلبة الصف الرابع الأساسي في مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية لكلا القاعدتين الكلية والتحليلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء دراسة اتخاذ القرار D-studies لتصميم القياس $(P:R) \times T$ لتقديرات المصححين لدرجة مهام القراءة لكلا القاعدتين الكلية والتحليلية، وظهرت النتائج على النحو الآتي:

أ. قاعدة التصحيح الكلية: تم تحليل إمكانية التعميم لتصميم القياس $(P:R) \times T$ لتقديرات المصححين لدرجة مهام القراءة باستخدام قواعد التصحيح الكلية، ويوضح الجدول 5 نتائج ذلك.

الجدول 5: نتائج تحليل دراسة اتخاذ القرار لتصميم القياس $(P:R) \times T$ لتقديرات مهام القراءة بقاعدة التصحيح الكلية

مصدر التباين	تباين التمييز	تباين خطأ القياس النسبي	نسبة تباين خطأ القياس النسبي	تباين خطأ القياس المطلق	نسبة تباين خطأ القياس المطلق
المهمة	.....	.....	.....	.....	.....
المصحح	0.0110	.....	.....	.....	.....
الطالب:المصحح	0.7229	.....	.....	.....	.....
المهمة×المصحح	.....	(0.0000)	0.0	(0.0000)	0.0
المهمة×الطالب:المصحح	.....	0.0573	100.0	0.0573	100.0
مجموع التباينات	0.7339	0.0573	100%	0.0573	100%
خطأ القياس النسبي	3940.2	معامل ثبات التعميم النسبي			30.9
خطأ القياس المطلق	3940.2	معامل ثبات التعميم المطلق			30.9

يتضح من الجدول 5 أن قيمة تباين التمييز (تباين الدرجة الحقيقية) بلغت 0.73 وقيمة تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق تساوي 0.06، مما نتج عنه أن معامل ثبات التعميم النسبي ومعامل ثبات التعميم المطلق بلغ 0.93، وهي قيم لمعاملات مرتفعة حسب ما أشار إليه كاردنت وآخرون (Cardinet et al., 2010). أما بالنسبة لنسب مكونات تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق تمثل أعلى نسبة في التفاعل بين المهمة والطالب والمصحح 100% وتشير إلى الاختلاف النسبي في درجة تشدد أو تساهل المصححين في تقدير أداء الطلبة في مهام القراءة، كما يعكس تفاعل الطلبة مع المهمة التغير في درجات الطلبة من مقدر إلى آخر (Parkes, 2001)، بينما التفاعل بين المهمة والطريقة لم يمثل أي نسبة لمكونات تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق.

ب. قاعدة التصحيح التحليلية: تم تحليل إمكانية التعميم لتصميم القياس $(P:R) \times T$ لتقديرات المصححين لدرجة مهام القراءة باستخدام قواعد التصحيح التحليلية، ويوضح الجدول 6 نتائج ذلك.

الجدول 6: نتائج تحليل دراسة اتخاذ القرار لتصميم القياس $(P:R) \times T$ لتقديرات مهام القراءة بقاعدة التصحيح التحليلية

مصدر التباين	تباين التمييز	تباين خطأ القياس النسبي	نسبة تباين خطأ القياس النسبي	تباين خطأ القياس المطلق	نسبة تباين خطأ القياس المطلق
المهمة	.....	.....	.....	0.0001	1.8
المصحح	0.0410	.....	.....	.....	.....
الطالب:المصحح	0.7821	.....	.....	.....	.....
المهمة×المصحح	.....	0.0001	1.0	0.0001	1.0
المهمة×الطالب:المصحح	.....	0.0073	99.0	0.0073	97.2
مجموع التباينات	0.8231	0.0074	100%	0.0075	100%
خطأ القياس النسبي	08580.	معامل ثبات التعميم النسبي		90.9	
خطأ القياس المطلق	08660.	معامل ثبات التعميم المطلق		90.9	

يتضح من الجدول 6 أن قيمة تباين التمييز (تباين الدرجة الحقيقية) بلغت 0.82 وقيمة تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق تساوي 0.07، مما نتج عنه أن معامل ثبات التعميم النسبي ومعامل ثبات التعميم المطلق بلغ 0.99، وهي قيم لمعاملات مرتفعة حسب ما أشار إليه كاردنت وآخرون (Cardinet et al., 2010). أما بالنسبة لنسب مكونات تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق تمثل أعلى نسبة في التفاعل بين المهمة والطالب والمصحح 99.0% و 97.0% وتشير إلى الاختلاف النسبي في درجة تشدد أو تساهل المصححين في تقدير أداء الطلبة في مهام القراءة، كما يعكس تفاعل الطلبة مع المهمة التغير في درجات الطلبة من مقدر إلى آخر (Parkes, 2001)، بينما أقل نسبة كانت في التفاعل بين المهمة والمصحح 1.0% وهي تمثل نسبة منخفضة وتشير إلى أن الاختلاف النسبي بسيط في درجة صعوبة المهام عبر طرق التصحيح (Shavelson et al., 1993).

توضح نتائج تحليل دراسة إمكانية التعميم والاعتمادية أن قيمة تباين التمييز لتقديرات قاعدة التصحيح التحليلية لمهام القراءة أكبر من قيمة تباين التمييز لتقديرات قاعدة التصحيح الكلية، مما يعني وجود اختلاف نسبي في مستوى أداء الطلبة على مهام القراءة، وأن الدرجات التي حصل عليها الطلبة باستخدام قاعدة التصحيح التحليلية تعكس مدى تمكنهم من مهارة القراءة مقارنة بقاعدة التصحيح الكلية؛ باعتبار أن الطالب هو مصدر التباين الحقيقي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات والتي أظهرت

أن قواعد التصحيح التحليلية تركز على المعايير وأوصاف مستويات الأداء وبالتالي تساعد على التركيز على جوانب مهمة من التعلم، وتساعد المعلم في الحكم على المستوى الفعلي للطلاب في مهارات القراءة الجهرية (Brookhart, 2018; Brookhart & Chen, 2015; Panadero & Jonsson, 2013).

بالإضافة إلى ذلك أن نسب مكونات التباين الأكثر تأثيراً على معاملات إمكانية التعميم والاعتمادية لدرجات مهام القراءة لكلا الطريقتين تمثل في التفاعل الثلاثي بين المهمة والطالب والمصحح، مما يبين أن طريقة التصحيح لها تأثير كبير على مكونات التباين. تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (Liao, 2022; Tindal et al., 2010) حيث أن ارتفاع مكون تباين التفاعل الثلاثي بين المهمة والطالب والمصحح يعزى إلى تباين في تقديرات المصححين لأداء الطلبة في مهام القراءة، كما يعكس تفاعل الطلبة مع المهمة التغير في درجات الطلبة من مقدر إلى آخر.

وتوضح النتائج أيضاً أن معاملات إمكانية التعميم والاعتمادية لتقديرات قاعدة التصحيح التحليلية أفضل من معاملات إمكانية التعميم والاعتمادية لتقديرات قاعدة التصحيح الكلية، فجاءت قيمة معاملات قاعدة التصحيح التحليلية 0.99 بينما ظهرت قيمة معاملات قاعدة التصحيح الكلية 0.93، وتشير هذه القيم إلى قدرتنا على اعتماد درجات الطلبة المحصل عليها في القاعدة التحليلية أفضل من القاعدة الكلية. تتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه معظم الدراسات التي أكدت على ارتفاع قيم معاملات قاعدة التصحيح التحليلية منها دراسة (In'nami & Koizumi, 2016).

5.4 نتائج السؤال الخامس ومناقشته: "ما معاملات ثبات التعميم وثبات الاعتمادية لأداء طلبة الصف الرابع الأساسي الذكور والإناث في مهارة القراءة الجهرية باللغة العربية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء دراسة اتخاذ القرار D-studies لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات المصححين لدرجة مهام القراءة لمعرفة تأثير النوع الاجتماعي (الذكور، الإناث) على حجم مكونات التباين ومعاملات إمكانية التعميم والاعتمادية لقواعد التصحيح الكلية والتحليلية، حيث اعتبر الطالب (P) بعداً للتمييز، ومهام القراءة (T) وطريقة التصحيح (S) والمصححين (R) أبعاد تؤثر على درجات الطلبة. وظهرت النتائج على النحو الآتي:

أ. الذكور: تم تحليل دراسة اتخاذ القرار لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات المصححين لدرجة مهام القراءة للذكور باستخدام قواعد التصحيح الكلية والتحليلية، وبين الجدول 7 تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق بين مختلف الأبعاد وتفاعلاتها في درجات مهام القراءة.

الجدول 7: نتائج تحليل دراسة اتخاذ القرار لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات مهام القراءة للذكور

مصدر التباين	تباين التمييز	تباين خطأ القياس النسبي	نسبة تباين خطأ القياس النسبي	تباين خطأ القياس المطلق	نسبة تباين خطأ القياس المطلق
المهمة	.....	.....	.....	0.0015	3.5
الطريقة	0.0750	.....	.....	.....	.....
المصحح: الطريقة	0.0212	.....	.....	.....	.....
الطالب: المصحح: الطريقة	0.7852	.....	.....	.....	.....
المهمة $\times$ الطريقة	.....	(0.0000)	0.0	(0.0000)	0.0
المهمة $\times$ المصحح: الطريقة	.....	(0.0000)	0.0	(0.0000)	0.0
المهمة $\times$ الطالب: المصحح: الطريقة	.....	0.0432	100.0	0.0432	96.5
مجموع التباينات	0.8815	0.0432	100%	0.0447	100%
خطأ القياس النسبي	0.2078	معامل ثبات التعميم النسبي			
خطأ القياس المطلق	0.2115	معامل ثبات التعميم المطلق			

يتضح من الجدول 7 أن قيمة تباين التمييز (تباين الدرجة الحقيقية) بلغت 0.88 وقيمة تباين خطأ القياس النسبي 0.043، مما نتج عنه أن قيمة معامل ثبات التعميم النسبي 0.95، أما تباين خطأ القياس المطلق بلغت قيمته 0.45، فكان معامل ثبات التعميم المطلق 0.95 وتوزعت قيم نسب مكونات تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق، فكانت نسبة التفاعل في المهمة لتباين خطأ القياس النسبي 3.5% وهو يشير إلى الاختلاف النسبي في درجة صعوبة مهام القراءة (Shavelson et al., 1993)، أما التفاعل الرباعي بين المهمة والطالب والمصحح والطريقة الممزوجة بمكونات غير المقدرة توزعت بنسب تقدر ب 100% و 96.5% لتباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق على التوالي.

أ. الإناث: تم تحليل إمكانية التعميم لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات المصححين لدرجة مهام القراءة للإناث باستخدام قواعد التصحيح الكلية والتحليلية، وبين الجدول 8

تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق بين مختلف الأبعاد وتفاعلاتها في درجات مهام القراءة.

الجدول 8: نتائج تحليل دراسة اتخاذ القرار لتصميم القياس $(P:R:S) \times T$ لتقديرات مهام القراءة للإناث

مصدر التباين	تباين التمييز	تباين خطأ القياس النسبي	نسبة تباين خطأ القياس النسبي	تباين خطأ القياس المطلق	نسبة تباين خطأ القياس المطلق
المهمة	.....	.....	.....	0.0000	0.0
الطريقة	(0.0000)	.....	.....	.....	.....
المصحح: الطريقة	(0.0000)	.....	.....	.....	.....
الطالب: المصحح: الطريقة	0.5466	.....	.....	.....	.....
المهمة × الطريقة	.....	0.0007	2.9	0.0007	2.9
المهمة × المصحح: الطريقة	.....	(0.0000)	0.0	(0.0000)	0.0
المهمة × الطالب: المصحح: الطريقة	.....	0.0227	97.1	0.0227	97.1
مجموع التباينات	0.5466	0.0234	100%	0.0234	100%
خطأ القياس النسبي	0.1530	معامل ثبات التعميم النسبي			
خطأ القياس المطلق	0.1530	معامل ثبات التعميم المطلق			
					0.96
					0.96

يتضح من الجدول 8 أن قيمة تباين التمييز (تباين الدرجة الحقيقية) بلغت 0.55 وقيمة تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق 0.023، مما نتج عنه أن قيمة معامل ثبات التعميم النسبي ومعامل ثبات التعميم المطلق 0.96، وتوزعت قيم نسب مكونات تباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق، فكانت نسبة التفاعل بين المهمة والطريقة لتباين خطأ القياس النسبي وتباين خطأ القياس المطلق 2.9% وهو يشير إلى اختلاف نسبي في درجة صعوبة مهام القراءة عبر طرق التصحيح (Shavelson et al., 1993)، أما التفاعل الرباعي بين المهمة والطالب والمصحح والطريقة الممزوجة بمكونات غير المقدرة جاءت بنسبة تقدر بـ 97.1% لخطأ القياس النسبي وخطأ القياس المطلق.

أظهرت نتائج تحليل اتخاذ القرار أن قيمة تباين التمييز للذكور أكبر من تباين التمييز للإناث، مما يدل على اختلاف النمو اللغوي للذكور أكثر عن الإناث. أما نسب مكونات التباين للذكور والإناث جاءت متقاربة في التفاعل الرباعي بين المهمة والطالب والمصحح والطريقة الممزوجة بمكونات غير المقدرة، في المقابل جاءت نسبة التفاعل

في المهمة للذكور دون الإناث، والتفاعل بين المهمة والمصحح للإناث دون الذكور. أما معاملات إمكانية التعميم والاعتمادية جاءت متقاربة بين الذكور والإناث، (0.95) لمعامل إمكانية التعميم والاعتمادية للذكور مقابل (0.96) لمعامل إمكانية التعميم والاعتمادية للإناث، مما يبين أن النوع الاجتماعي ليس له تأثير على مكونات التباين ومعامل التعميم والاعتمادية.

5. الخاتمة

كشفت نتائج دراسات إمكانية التعميم أن القاعدة التحليلية تميزت عن القاعدة الكلية بارتفاع مستوى وضوح وترابط معايير الأداء لمهارات القراءة الجهرية للصف الرابع، وأن مصادر التباين الأكثر تأثيراً على ثبات درجات الطلبة لقواعد التصحيح الكلية والتحليلية تمثلت في مكون التفاعل الثلاثي بين المهمة والطلّاب والمصحح، وهو يشير إلى الاختلاف النسبي في درجة تشدد أو تساهل المصححين في تقدير أداء الطلبة في مهام القراءة، كما يعكس تفاعل الطلبة مع المهمة التغير في درجات الطلبة من مقدر إلى آخر. كما بينت دراسات اتخاذ القرار أن معاملات إمكانية التعميم والاعتمادية لقاعدة التصحيح الكلية بلغت 0.93 بينما قاعدة التصحيح التحليلية بلغت 0.99، وأن النوع الاجتماعي ليس له تأثير على مكونات التباين ومعاملات التعميم والاعتمادية .

6. التوصيات

- 1.6 إعادة النظر في قاعدة التصحيح الكلية المستخدمة في وزارة التربية والتعليم لتقييم مهارة القراءة الجهرية لطلبة الصف الرابع الأساسي بحيث يتم تطويرها لتلبي المعايير التي ينبغي أن تتوافر في قواعد التصحيح.
- 2.6 ضرورة توظيف قاعدة التصحيح التحليلية في مرحلة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي حيث أنها تتميز بقدرتها على التركيز في مختلف المهارات التي ينبغي للطلبة معرفتها واتقانها أثناء القراءة.

7. المقترحات

1.7 إجراء دراسات تهتم بالبحث عن خفض مكونات تباين الخطأ، خاصة مكون تباين التفاعل بين المهمة والطالب والمصحح الذي يؤثر على ثبات تقديرات أداء الطلبة في مهارة القراءة الجهرية.

2.7 إجراء دراسات تهتم بحساب معاملات التعميم والاعتمادية لجميع مهارات القراءة الجهرية في قاعدة التصحيح التحليلية والمقارنة بينها وبين معاملات التعميم والاعتمادية للمواد الدراسية الأخرى.

8. المراجع العربية

- أمين، صبري محمود عبد الفتاح. (2016). ثبات تقيييمات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال باستخدام النسخة العربية لمقياس الكفاءة الاجتماعية المعدل في ضوء نظرية إمكانية التعميم. *العلوم التربوية، 24*(2)، 129-181.
- الزيدية، فاطمة عبید. (2019). *تقييم استخدام قاعدة التصحيح في تقدير مستوى مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الحادي عشر في محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان وفقا لنظرية التعميم* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- الشخريتي، سوسن. (2009). *أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- العرايضة، محمد أكرم أحمد. (2021). *استخدام نظرية التعميم للكشف عن مدى مساهمة مصادر التباين المتعددة في الخصائص السيكومترية لاختبار في الرياضيات* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.
- الكلوت، عماد حنون، والكلوت، ريم شحدة. (2021). *مدى تحقيق مشروع تحدي القراءة لأهدافه لدى طلبة وكالة الغوث الدولية في فلسطين "دراسة تقييمية"*. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1*(2)، 113-144.
- وزارة التربية والتعليم. (2023). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. مسقط.

9. المراجع الأجنبية

- Alkharusi, H. (2022). A descriptive analysis and interpretation of data from Likert scales in educational and psychological research. *Indian Journal of Psychology and Education, 12*(2), 13-16.
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria key to effective rubrics. *Frontiers in Education, 3* (22), 1-12.
- Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review, 67* (3), 343-368.

الصف الرابع الأساسي ودراسة خصائصها وفقًا لنظرية التعميم

- Cardinet, J., Johnson, S., & Pini, G. (2010). *Applying generalizability theory using EduG*. Routledge.
- Ismailia, T. (2021). Performance assessment using rubric to improve students' speaking skill. *Journal of Applied Linguistics and Literacy*, 5 (2), 65-82.
- Liao, R. J. T. (2022). The use of generalizability theory in investigating the score dependability of classroom-based L2 reading assessment. *Language Testing*, 40 (1), 1-21.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Research and Evaluation*, 7 (7), 1-9.
- Morrison, T.G., & Wilcox, B. (2020). Assessing expressive oral reading fluency. *Education Sciences*, 10 (3), 1-13.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Research and Evaluation*, 7 (10), 1-6.
- Parkes, J. (2001). The role of transfer in the variability of performance assessment scores. *Educational Assessment*, 7 (2), 143-164.
- Quansah, F. (2020). Students' evaluation of the quality of teaching using generalizability theory: A case of a selected university in Ghana. *South African Journal of Higher Education*, 34 (5), 136-150.
- Shavelson, J., & Webb, M. (1991). *Generalizability theory: A primer*. Sage publications.
- Shavelson, J., Baxter, P., & Gao, X. (1993). Sampling variability of performance assessments. *Journal of Educational Measurement*, 30 (3), 215-232.
- Taylor, M. A., & Pastor, D. A. (2013). An application of generalizability theory to evaluate the technical quality of an alternate assessment. *Applied Measurement in Education*, 26 (4), 279-297.
- Tindal, G, Yovanoff, P., & Geller, J. P. (2010). Generalizability theory applied to reading assessments for students with significant cognitive disabilities. *The Journal of Special Education*, 44 (1), 3-17.
- Ulker, V. (2017). The Design and use of speaking assessment rubrics. *Journal of Education and Practice*, 8 (32), 135-141.
- Westat. (2001). *ABC on scoring rubrics development for large scale performance assessment in mathematics and science. Papers series addressing issues of concern in doing outcome evaluation*.