المؤتمر الدولي للغة العربية وآدابها بمكة المكرمة - فندق هيلتون مكة للمؤتمرات
خلال الفترة ١٣-١٥ جمادى الآخرة ١٤٤١ هـ

# مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدّوليّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة

إدريس بن عليّ مطريّ
جامعة الملك خالد
eabuanas@hotmail.com

**المستخلص:**

هدف هذا البحث إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وفي ضوئها أعدّ استبانة لتحديد الاحتياجات للعيّنة، الّتي بلغ عددها (١٤٢) معلّمًا للّغة العربيّة في الصّف الرّابع الابتدائيّ، تابعين لإدارة التّعليم في محافظة صبيا؛ حيث تمّ اختيار العيّنة بطريقتين، الأولى: قصديّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع الابتدائيّ الّذين شارك طلّابهم في اختبار بيرلز ٢٠١١م، والثّانية: عشوائيّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع في المرحلة الابتدائيّة، وطبّق الباحث الاستبانة الّتي هدفت الخلوص إلى الاحتياجات للعيّنة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ في البحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن: تحديد قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وفي ضوء هذه النّتيجة قدّم الباحث جملة من التّوصيات والمقترحات.

**الكلمات المفتاحيّة:** مهارات تدريس القراءة، دراسة بيرلز (PIRLS)

## مقدّمة البحث:

يعدّ تدريس اللّغة العربيّة في عصر المعرفة عنصرا مهمًّا لإكساب المتعلّمين مهارات اللّغة استماعا وتحدّثا وقراءة وكتابة، فالتّدريس الجيّد يصنع تعليما له معناه الإيجابيّ وأثره التّعلّميّ. ويتأثّر التّدريس كغيره بكلّ متغيّر جديد، بَيدَ أنّه يسعى لمواكبته كي يبقى هو الأوّل بين مجالات الحياة الّتي يعلوها الجديد فتتقادم مع تقدّمه.

وتلتقي اللّغة العربيّة مع اللّغات في ميدان التّجريب لمعرفة مدى إصرارها على البقاء وثباتها بين الأجيال، ومن تلك التّجارب الاختبارات الدّوليّة الّتي أضحت تقارن بين الأمم في مستوى التّقدّم في شتّى الفنون، ومن أبرزها المقارنة بين الدّول في التّقدّم في القراءة الّتي تؤثّر في نتائجها مدى إلمام معلّم اللّغة بأساليب التّدريس الفعّال، ولهذا كان لزامًا إكساب معلّمي اللّغة عامّة والعربيّة خاصّة مهارات تدريس القراءة في ضوء الاختبارات الدّوليّة والاتّجاهات والدّراسات الحديثة المهتمّة بتعليم اللّغات بشكل عام، ومن أشهر تلك الاختبارات والدّراسات العالميّة الّتي تهتمّ بالقراءة دراسة بيرلز (PIRLS)[1] الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة، الّتي تشرف على إعدادها وتطبيقها الجمعيّة العموميّة للرّابطة الدّوليّة لتقويم التّحصيل التّربويّ (IEA)[2]. (Mullis, Martin, Minnich, Drucker, & Ragan, 2012).

وتعدّ دراسة بيرلز من الدّراسات المهمّة الّتي تنظّمها الجمعيّة الدّوليّة للتّحصيل التّربويّ (IEA) ومقرّها أمستردام في هولندا، ويشرف على تطبيقها مركز الدّراسات الدّوليّة بكلّيّة بوسطن في الولايات المتّحدة الأمريكيّة بالتّعاون مع مركز معالجة البيانات والبحوث بهامبورغ في ألمانيا، وهي كما يقول هانس ويجميكر المدير التّنفيذيّ للجمعيّة: "توفّر بيرلز للدّول فرصة فريدة للحصول على بيانات للمقارنة دوليّا حول مدى تمكّن طلاّبها من القراءة بعد أربع سنوات من التّعليم الابتدائيّ، كما تحصل الدّول على معلومات مفصّلة عن دعم البيت في تنمية مهارة القراءة وكذلك عن التّعليم في المدرسة، وتوفّر للدّول المشاركة في بيرلز ٢٠٠٦م وبيرلز ٢٠١١م معلومات عن التّغيّرات في تحصيل طلاّبها في القراءة، وحيث إنّ هذه الدّراسة ستواصل دوراتها ذات خمس السّنوات مستقبلا؛ فإنّ الدّول الّتي تشارك لأوّل مرّة ستتمكّن من تجميع معلومات مهمّة وأساسيّة لمراقبة التّوجّهات في مهارات القراءة" (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009).

وتمثّل دراسة بيرلز معيارًا عالميًّا للقراءة والفهم في الصّف الرّابع، حيث تُعنى بقياس مهارات القراءة باللّغة الأمّ لدى طلاّب المرحلة الابتدائيّة والصّفّ الرّابع على وجه الخصوص؛ وذلك بهدف معرفة مستوى هذه الشّريحة في مهارات القراءة المختلفة وتحديد جوانب القوّة والضّعف لديهم، ومن ثمّ العمل على تطوير تلك المهارات والارتقاء

(1) Progress in International Reading Literacy Study.

(2) International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

بها بما يحقّق الوصول إلى أهداف التّعليم وعلى رأسها إعداد جيل قادر على المساهمة الفاعلة في بناء وطنه ورقيّه في مختلف المجالات.

وتبرز أهمّيّة دراسة بيرلز في توفير معلومات عن قدرات طلاّب الصّفّ الرّابع في القراءة والمساعدة على تحليل الفروق بين أداء الإناث والذّكور وبين مختلف المدارس، ومقارنة مستوى طلاّبنا بمستوى العالم، وتحديد العوامل المتعلّقة باكتساب المعرفة مثل: الممارسات التّدريسيّة، والمواد المدرسيّة، وتشجيع العائلة على القراءة وغيرها، واستخلاص مواطن القوّة والضّعف فيما يتعلّق بمستوى القراءة لدى الطّلاب.

ويتّضح من خلال نتائج الاختبار الدّوليّ بيرلز وجود قصور في مستوى طلاّب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة، ويفسّر الباحث هذا القصور بأنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة لم يتلقّوا تدريبًا كافيًا على مهارات تدريس القراءة لطلاّب الصّفّ الرّبع وفق دراسة بيرلز.

وتأسيسًا على ما سبق، تتّضح الحاجة إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة.

## مشكلة البحث:

من خلال عمل الباحث معلّمًا في إحدى المدارس المشاركة في اختبارات الدّراسات الدّوليّة بيرلز عام ٢٠١١م، وكذلك نتائج بيرلز ٢٠١٦م وما أسفرت عنه نتائج طلاّب المملكة العربيّة السّعوديّة في اختبار بيرلز ٢٠١١م من وجود تدنٍ في مستوى الطّلاّب في مهارة القراءة، يفسّر الباحث هذا القصور بأنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة لم يتلقّوا تدريبًا كافيًا على تدريس القراءة لطلاّب الصّفّ الرّبع وفق دراسة بيرلز الدّوليّة، وهذا ما أكّدته نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة لآراء المعلّمين في الفصل الأوّل (١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ)، حيث قام الباحث بدراسة استطلاعيّة على عيّنة مكوّنة من (١٢) معلّمًا من مدارس إدارة التّعليم في محافظة صبيا، غرضها تعرّف رأي بعض معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة حول مدى إلمامهم واحتياجهم لمهارات تدريس القراءة وفقًا لدراسة بيرلز، فأكّدت نتائج هذه الدّراسة عن وجود قصور واحتياج لدى معظم المعلّمين في تدريس الطّلاّب على مهارات القراءة، وعدم تنمية ميول الطّلاّب القرائيّة، بل إنّ أساليبهم اقتصرت على إجراءات معتادة في تدريس القراءة، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدّراسات الحديثة والقديمة منها (المطرفي، ١٤٠٣هـ؛ بادي، ١٩٩٢؛ الفقيه، ٢٠٠٢؛ الزّهرانيّ ٢٠٠٤) ممّا يدلّ على أنّ هذا القصور لدى المعلّمين قديم.

وتشير نتائج دراسة بيرلز عام ٢٠١١م في تحليلها عن الوقت المستغرق في التّطوير المهنيّ المتعلّق بالقراءة للمعلّمين، في النّتيجة بشكل عام، أنّ متوسّط معلّمي الصّفّ الرّابع في البلدان لا يقضون وقتا كبيرًا في التّطوير المهنيّ والتّدريب المتعلّق بالقراءة، وكان ٢٤% من المعلّمين قد قضى ١٦ ساعة أو أكثر في التّطوير المهنيّ في

العامين الماضيين، و٥٠% من المعلّمين أمضوا بعض الوقت ولكن أقلّ من ١٦ ساعة، و٢٥% لم يُنفقوا أيّ وقت في التّطوير المهنيّ للقراءة (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012).

وبناءً على ما تقدّم، تتحدّد مشكلة البحث الحالي في "وجود قصور لدى معلّمي اللّغة العربيّة في عدم معرفة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز"، ويعدّ هذا البحث محاولة من الباحث لتحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة.

سؤال البحث: حاول البحث الحالي الإجابة عن السّؤال الآتي:

- ما مهارات تدريس القراءة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة في ضوء دراسة بيرلز؟

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لمعلّمي اللّغة العربيّة.

أهمّيّة البحث: تكمن أهمّيّة البحث الحاليّ فيما يأتي:

- تعريف معلّمي اللّغة العربيّة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- تقديم قائمة بمهارات تدريس القراءة وفق دراسة بيرلز يمكن أن يفيد مشرفي اللّغة العربيّة.
- توجيه مخطّطي المناهج ومطوّريها إلى الاهتمام بمهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- إفادة الباحثين في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- معلّمي اللّغة العربيّة في الصّفّ الرّابع الابتدائيّ، في إدارة التّعليم في محافظة صبيا؛ حيث إنّها من إحدى الإدارات المشاركة في الدّراسة، ولوقوف الباحث على تطبيق الدّراسة في إحدى مدارسها.
- الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

مصطلحات البحث: تضمّن مصطلحات البحث التّعريفات الآتية:

مهارات تدريس القراءة: Teaching Reading Skills تعرّف مهارات تدريس القراءة بأنّها: "مجموعة من السّلوكيّات التّدريسيّة الّتي يظهرها المعلّم في نشاطه التّعليميّ بهدف تحقيق أهداف معيّنة، تظهر هذه السّلوكيّات من خلال الممارسات التّدريبيّة للمعلّم في صورة استجابات انفعاليّة أو حركيّة أو لفظيّة تتميّز بعناصر الدّقة والسّرعة والأداء والتّكيّف مع ظروف الموقف التّدريسيّ" (بودي، الخزاعلة ٢٠١٢، ص. ١٧١).

ويعرّفها الباحث إجرائيًّا بأنّها: مجموعة من المعارف والأداءات التّدريسيّة الّتي تساعد المعلّمين في تدريس القراءة بدقّة وسرعة وتفاعل مع طلاّب الصّفّ الرّابع، وتسهم في تطوير مهارات الطّلاّب؛ لإحداث تغييرات في سلوكهم القرائيّ.

دراسة بيرلز: PIRLS Study هي "اختصار لدراسة تقييم المعرفة القرائيّة المعروفة باسم ( Progress in International Reading Literacy Study) الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة، وتنظّمها كلّ خمس سنوات هيئة التّقويم التّربويّ الدّوليّة (IEA) في الصّفّ الرّابع من التّعليم المدرسيّ، وينفّذها مركز الدّراسات الدّوليّة في بوسطن كولِج (Boston College ISC) بالولايات المتّحدة الأمريكيّة مع مركز معالجة المعلومات (IEA DPC) التّابع للهيئة وموقعه في هامبورج في ألمانيا" (المخلافي، ٢٠١٠، ص. ٢١).

## الإطار النّظري للبحث

اشتمل هذا الفصل على محورين رئيسيّين وضمّ كلّ محور منها عددًا من العناصر الفرعيّة؛ حيث دار الأوّل حول الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز (PIRLS) الثّاني حول مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

**المحور الأوّل: الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز.**

لمحة عن الدّراسات الدّوليّة:

تتأثّر العمليّة التّعليميّة بشكل مباشر أو غير مباشر بالتّطوّر في شتّى المجالات، وتؤثر هي الأخرى في النّظام الاجتماعيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ وغيرها، ممّا يجعل تقدّم الدّول مرتبط بتطوّر نظامها التّربويّ والتّعليميّ.

وتخضع الأنظمة التّربويّة التّعليميّة باستمرار إلى عمليّة تطوير وتحسين سعيًا لضمان جودة مخرجاتها، حيث يوجد عدد من المدخلات الّتي يستخدمها القائمون على تطوير التّعليم وإعادة صياغته من أهمّها: نتائج الدّراسات والبحوث والممارسات الميدانيّة، ونتائج تقويم التّحصيل الدّراسيّ، وقد بيّنت الأدبيّات التّربويّة أهمّيّة هذين المكوّنين باعتبارها عناصر أساسيّة لصناعة القرار وصياغة السّياسة التّعليميّة؛ لما تقدّمه من معلومات موضوعيّة وشاملة لمتّخذي القرار (مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة (أ)، ٢٠١١).

وتسعى الدّول للاستفادة من هذه المدخلات من خلال المشاركة في الدّراسات والاختبارات الدّوليّة الّتي منها التّوجّهات في الدّراسة الدّوليّة للرّياضيّات والعلوم (TIMSS)، والدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة (PIRLS)، ومعرفة نتائج طلاّبها ومقارنتها ببقيّة الدّول، ممّا يسهم في معرفة الخلل في التّعليم ومن ثمّ السّعي لإصلاحه (Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan and Preuschoff, 2009).

وتشرف على الدّراستين الرّابطة الدّوليّة لتقويم التّحصيل التّربويّ (IEA)، الّتي أنشئت عام ١٩٥٨م بغرض إجراء دراسات مقارنة تركّز على السّياسات والممارسات التّعليميّة في دول العالم، وقد زاد عدد الدّول الأعضاء ليصل إلى أكثر من (٦٠) دولة، وتقع سكرتاريّة الرّابطة في أمستردام هولندا، ويقع مركز معالجة البيانات والبحوث في هامبورغ في ألمانيا (المخلافيّ، ٢٠١٠).

وتأتي دراسة بيرلز وهي الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة لتقيس مستوى قراءة الطّلاّب المشاركين، وتعطي مؤشّرات لنتائجهم، وتقارنهم بأقرانهم في الدّول الأخرى، وبناءً على تلك المؤشّرات والنّتائج تتحسّس الدّول أماكن

الضّعف عند أبنائها للتّقدّم في القراءة، وتعمل على تحقيق ذلك، وهو ما يتجلّى في تحسين المستوى القرائي للطّلّاب، لكون تطوير مهارة القراءة أمرًا حيويًّا في تطوير كلّ طفل، قامت الرّابطة الدّوليّة لتقويم التّحصيل التّربويّ المعروفة باسم (IEA) بإجراء تقويم منتظم لمهارات القراءة، والعوامل المرتبطة باكتسابها في دول من أنحاء العالم، وتركّز دراسة بيرلز على طّلّاب الصّفّ الرّابع في المدرسة، وعلى خبرات تعلّم القراءة الموفّرة لهم من البيت والمدرسة، ويتمّ تطبيقها بصورة منتظمة كلّ خمس سنوات؛ وذلك لقياس التّقدّم في تحصيل مهارة الطّلّاب في القراءة، إضافة إلى قياس التّوجّهات في اشتراك المدرسة والبيت في تعليم القراءة، ويتزايد عدد الدّول المشاركة في دراسة بيرلز مع كلّ دورة من دوراتها (مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، ٢٠١١ أ؛ Mullis et al. 2009 A)

القراءة في ضوء دراسة بيرلز Reading in the light of the PIRLS

تعدّ القراءة مهارة تهدف لتوثيق الصّلة بين الطّالب وما يقرأ، فيُقبل عليها؛ ليستقي من معينها المعرفة الّتي تنمّي قدراته، وتثري أفكاره، فيكتسب عِلمًا ويستمتع دهرًا بما ناله منها، فهي الواصلة بالعالم، والقائدة لعصره المتغيّر، والرّابطة بكلّ جديد، لتمحو أمّيّته وتكوّن أمّته.

وأتت دراسة بيرلز لتقيّم تعليم القراءة واكتساب مهاراتها حول العالم؛ لإعطاء مفهوم أوسع للقدرة على القراءة بحيث يشمل القدرة على فهم ما تمّت قراءته، واستخدامها وسيلة لتحقيق أهداف على مستوى الفرد والمجتمع، فالتركيز يتحوّل من الطّلاقة في القراءة والفهم الأساسيّ، إلى إثبات القدرة على تطبيق القراءة لحالات أو مشاريع جديدة (Coulombe & Marchand, 2004; Smith & Dreher, 2000).

ودمجت دراسة بيرلز المصطلحين: "القراءة، والمهارة" لإيصال ملاحظة كبيرة عمّا تعنيه القدرة على القراءة، واستخدمت الـ IEA المصطلح "مهارات القراءة" منذ تسميته عام ١٩٩١م في دراسة "مهارات القراءة" ويبقى هو المصطلح المناسب لما تعنيه القراءة وما تقيّمه دراسة بيرلز، ولوضع تعريف لمفهوم مهارات القراءة في دراسة بيرلز لتكون أساسا لها قامت مجموعة تطوير القراءة لعام ٢٠٠١م بمراجعة التّعريف الّذي وضعته الجمعيّة في دراستها للقراءة عام ١٩٩١م والّذي كان نصّه "القدرة على فهم أشكال اللّغة المكتوبة الّتي يتطلّبها المجتمع و/ أو يقدّرها الفرد" (Mullis, et al., 2009).

ويظهر من هذا التّعريف أنّ القراءة لا تقتصر على التّعرّف إلى اللّغة المكتوبة فحسب بل تتعدّاه إلى الفهم العميق الّذي تشير إليه بيرلز بعمليّات الفهم، والتّفاعل بين القارئ والنّصّ، مستخدمًا أساليب تعينه على بناء المعنى من نصوص قرائيّة متنوّعة، وتركّز على سلوكيّات ومواقف القراءة من خلال الاستمتاع بالقراءة والمشاركة مع القرّاء في المجتمع المدرسيّ والمجتمع المحيط به، ويعكس هذا التّعريف العديد من نظريّات مهارات القراءة لمحو الأمّيّة بوصفها عمليّة بنائيّة وتفاعليّة ( Anderson & Pearson, 1984; Chall, 1983; Kintsch, 1998; 2012; 2013; Ruddell & Unrau, 2004; Rumelhart, 1985)، كما يتميّز القرّاء في بيرلز بالقدرة على بناء

المعاني وامتلاك استراتيجيّات فعّالة في القراءة، ومعرفة كيفية استخدام التّفكير في القراءة، ممّا ينعكس على قراءتهم (Afflerbach & Cho, 2009; Langer, 2011)، فيستخدم القرّاء مجموعة من المهارات اللّغوية وعددًا من الاستراتيجيّات المعرفيّة وما وراء المعرفة قبل وفي أثناء وبعد القراءة لبناء المعنى وفهم النّصّ،( Baker & Beall, 2009; Kintsch, 2012; 2013; Pressley & Gaskins, 2006; Rapp & van den Broek, 2005).

ويمكن للقرّاء أنفسهم التّعلّم من مجموعة من النّصوص المختلفة واكتساب المعرفة من العالم المحيط بهم، وهم في الوقت ذاته يمتلكون اتجاهات إيجابيّة نحو القراءة ككلّ، من خلال تعزيز المشاركة والدّافعية للقراءة، كما يمكنهم التّمتّع والحصول على المعرفة من الوسائط المتعدّدة الّتي تعرض النّصوص تبعًا لواقع المجتمع الحاليّ والّتي تشمل الأشكال التّقليديّة المكتوبة مثل الكتب والمجلّات والوثائق والصّحف كما تتضمّن أيضًا تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات كالإنترنت والبريد الإلكترونيّ والرّسائل النّصّيّة القصيرة بالإضافة إلى النّصوص المتضمّنة في وسائل الإعلام المرئيّة بمختلف أشكالها ( Leu & Cammack, 2004; Leu, & Henry, 2013; Rosell & Pahl, 2010; Reuda, 2013).

وممّا يُتيح للطّلّاب فهم معنى النّصّ وجود مناقشة لما تمّ قراءته مع مجموعة مختلفة من الأفراد، وكذا التّفاعلات الاجتماعيّة حول القراءة في مجتمع أو عدّة مجتمعات قرائيّة، وأيضًا وجود بيئات اجتماعيّة في حجرة الصّفّ أو مكتبة المدرسة يمكنها أن تمدّ الطّلّاب بفرص مباشرة وغير مباشرة لتوسيع مداركهم، واعتبار القراءة وسيلة لتبادل الخبرات المشتركة مع أقرانهم في الصّفّ، ويمكن أن تمتد إلى المجتمعات خارج المدرسة كما يتحدث الطّلّاب مع أسرهم وأصدقائهم حول الأفكار والمعلومات المكتسبة من القراءة (Almasi & Garas-York, 2009; Alvermann & Moje, 2013; Galda & Beach, 2001; Kucer, 2005; Murphy & Alexander, 2009).

ويتّضح ممّا سبق أنّ دراسة بيرلز تركّز على ثلاثة جوانب لمعرفة الطّالب مهارات القراءة، وهي:

- الغرض من القراءة.
- عمليّات الفهم.
- سلوكيّات ومواقف القراءة.

شكل (١): مهارات القراءة في PIRLS

**أوّلًا:** الغرض من القراءة. Purposes for Reading

يُقصد بالغرض من القراءة الهدف، حيث أشارت موليس وآخرون (Mullis et al. 2009) إلى أنّ معرفة القراءة لدى النّاس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأسباب الّتي تدعوهم للقراءة، وتتراوح تلك الأسباب بشكل كبير بين القراءة للفائدة الشّخصيّة والقراءة من باب الاستمتاع، وكذلك القراءة للمشاركة في المجتمع والتّفاعل والتّواصل مع

أفراده، أمّا بالنّسبة للقرّاء الصّغار فتكمن الأهمّيّة للقراءة بشكل أكبر لديهم في الفائدة الشّخصيّة والاستمتاع وكذلك القراءة من أجل التّعلّم، وتمّ التّركيز على غرضين اثنين من أغراض القراءة في دراسة بيرلز؛ وذلك لأهمّيّتهما بالنّسبة للقراءة الّتي يمارسها الطّلّاب الصّغار سواء داخل المدرسة أم خارجها، وهذان الغرضان هما: - القراءة لاكتساب الخبرة الأدبيّة.

- القراءة للحصول على المعلومات وتوظيفها.

ولأهمّيتهما في هذه المرحلة العمريّة؛ فإنّ لكلا الغرضين في دراسة بيرلز نفس العدد تقريبًا من الأدوات التّقويميّة، وعلى الرّغم من أنّ بيرلز تفرّق بين أغراض القراءة؛ فإنّ الأساليب والاستراتيجيّات الّتي يستخدمها القرّاء لكلا الهدفين أقرب إلى التّماثل من الاختلاف.

**ثانيًا:** عمليّات الفهم. Processes of Comprehension

يقوم القرّاء ببناء المعنى بطرق مختلفة، فيمكنهم التّركيز واسترجاع أفكار معيّنة ووضع استدلالات وترجمة المعلومات والأفكار وتكاملها وفحص وتقييم خصائص النّصّ، ويُتيح تجاوز هذه العمليّات وجود استراتيجيّات فوق إدراكيّة تسمح للقرّاء بمراجعة فهمهم وتعديل طريقة استيعابهم لموضوع ما (Kintsch & Kintsch, 2005; Pressley, 2006)، وإضافة إلى ذلك يمكن للمعرفة والخبرة الّتي يمتلكها القرّاء أن تساعدهم على فهم اللّغة والنّصوص والعالم الّذي يمكن لهم من خلاله تنقيح فهمهم للمادّة (Alexander & Jetton, 2000; Galda & Beach, 2001). ومهارات عمليّات الفهم في دراسة بيرلز هي:

١- التّركيز على المعلومات الواضحة واسترجاعها.

٢- تكوين استدلالات مباشرة.

٣- تفسير ودمج الأفكار والمعلومات.

٤- دراسة وتقويم المحتوى ولغته وعناصره النّصّيّة.

**ثالثًا:** سلوكيّات ومواقف القراءة. Reading Behaviors and Attitudes

إنّ مهارات القراءة لا تتضمّن القدرة على بناء المعنى من نصوص مختلفة فقط، وإنّما تتضمّن أيضًا على بناء القدرة السّلوكيّات والاتّجاهات الّتي تدعم القراءة مدى الحياة، وتسهم هذه السّلوكيّات والاتّجاهات في التّحقّق الكلّيّ من طاقة الفرد في مجتمع مثقّف (مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة، ٢٠١١ أ).

ويطوّر الطّلّاب مهاراتهم وسلوكيّاتهم، واتّجاهاتهم المرتبطة بثقافة القراءة في البيت والمدرسة، وقد عزّزت العديد من الموارد والأنشطة مهارة القراءة لديهم بما في ذلك تلك الّتي تحدث بشكل طبيعيّ من أنشطتهم اليوميّة، ويمكن أن تكون الأنشطة الأقل تنظيمًا في مساعدة الطّلّاب على تطوير مهارة القراءة مثل الأنشطة الّتي تحدث في الفصول الدّراسية كجزء من تعليم القراءة، وعلاوة على ذلك، فإنّ كلّ بيئة تدعم البيئة الأخرى، والتّواصل بين البيت

والمدرسة هو عنصر مهمّ في التّعلّم، والتّأثير الأبعد من تأثير البيت المباشر وتأثير المدرسة على قراءة الطّلّاب هو تأثير البيئة الّتي يعيشون ويتعلمون فيها، فمدارسهم وبيوتهم تقع في مجتمعات ذات موارد وأهداف وسمات تنظيميّة مختلفة لها تأثير على بيئة البيت والمدرسة وبالتّالي على مهارة قراءتهم، والأكثر من ذلك وبنفس القدر من الأهميّة يأتي السّياق الوطني للمكان الّذي يعيش فيه الطّلّاب وتقع فيه مدرستهم، وممّا لا شك فيه أنّ مستوى الموارد المتاحة في الدّولة، وقرارات الحكومة حول الأولويّات المعطاة للّتعليم، وأهداف المناهج والبرامج والسّياسات ذات الصّلة بتعليم القراءة سوف تؤثر دون شك على سياقات تعلّم القراءة في المدرسة والبيت، وذلك لأن العوامل الّتي يمكن أن تعزّز نجاح التّعلم أو تلك الّتي قد تعيقه موزعة على كلّ من بيئات المجتمع، والمنزل، والمدرسة، وقد تبنّت دراسة بيرلز إطار عمل يأخذ في اعتباره كلّ هذه المواقف (مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة، ٢٠١١ أ).

**تقويم القراءة في دراسة بيرلز.**

تتضمن دراسة بيرلز تقويمًا واسع النطاق لفهم القراءة بهدف قياس تحصيل طلّاب الصّفّ الرّابع في القراءة، بالإضافة إلى مجموعة من الاستبانات الّتي تركز على سياق تطوّر القراءة لجمع بيانات عن المجتمع والمنزل والمدرسة بغرض تطوير مهارات القراءة (مكتب التّربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١ أ).

ويتمّ في دراسة بيرلز تقويم ثلاثة جوانب هي: أغراض القراءة، وعمليّات الفهم، وسلوكيّات ومواقف القراءة، وتتنوّع أساليب التّقويم في دراسة بيرلز، حيث يتمّ تقويم الطّلّاب في غرض القراءة وعمليّات الفهم بأداة الاختبار، وفي سلوكيّات ومواقف القراءة بأداة الاستبانة.

الدّراسة الدّوليّة بيرلز (PIRLS) ومهارات تدريس القراءة.

تمّ إجراء الدّراسة الدّولية للتّقدم في القراءة بيرلز للمساعدة في تحسين تعليم القراءة واكتساب مهاراتها في جميع أنحاء العالم، وقد اعتمدت الجمعيّة العموميّة للرّابطة الدّولية لتقويم التّحصيل التّربويّ IEA هذه الدّراسة كعنصر أساسيّ من دوراتها المنتظمة، وهي في تقويم تحصيل القراءة للطّلّاب (Mullis, et al., 2009).

ويتطلّب تدريس الطّلّاب القراءة وجود معلّم يمتلك مهارات تؤهّله لتدريس القراءة، فإعداد المعلمين وتدريبهم أمر بالغ الأهمية، وهم بحاجة إلى الدّورات التّدريبيّة من أجل اكتساب المعرفة في موضوعات التّعليم؛ لفهم كيفية تعلّم الطّلّاب، ولمعرفة المزيد عن طرق واستراتيجيّة التدريس الفعّال في تعليم القراءة ، ويضاف إلى تنمية المعلّمين وتدريبهم، تكوين خبرة المعلم فهو أمر ضروري، والسنوات الأولى من الخبرة في مجال التدريس لها أهمية خاصة لتطوير المعلم، وأثبتت البحوث أنّ استمرار المعلّمين في تطوير خبراتهم خمس سنوات يؤثّر بشكل إيجابيّ على تحصيل الطّلّاب (Harris et al., 2011)، ويكون التطوير المهني من خلال النّدوات وورش العمل والمؤتمرات والمجلّات المهنيّة الّتي تساعد المعلّمين في زيادة فعاليّتهم وتوسيع معرفتهم ( Blank & de las Alas, 2009)، ومع التّنمية، والتّدريب، والخبرة لا بدّ أن يستشعر المعلّمون أهمّيّة الاستعداد لتعليم القراءة لمحو

الأميّة وأن يكونوا على ثقة بمهاراتهم التّدريسيّة في تدريس القراءة، فقد أظهرت الأبحاث أنّ ثقة المعلّمين في مهاراتهم التّدريسيّة ترتبط بسلوكهم المهنيّ، وكذلك بأداء الطّلّاب وتحفيزهم.

ويشكّل تنمية مهارات تدريس القراءة لدى المعلّمين أساسًا لتدريس الطّلّاب مهارات القراءة، فاكتساب المعلّمين لمهارات التّدريس يسهم في إحراز التّقدّم في القراءة للطّلّاب، واستخدام المعلّم مهارات وأساليب فعّالة في التّدريس تسهم في الحفاظ على مشاركة الطّلّاب في المحتوى القرائيّ، ومن ثمّ الفهم والإنتاج.

وممّا سبق يتّضح أنّ تنمية مهارات تدريس القراءة يُسهم في إعداد جيل قادر على المشاركة في اللّقاءات العلميّة والدّراسات الدّولية والمنافسة في الاختبارات العالميّة.

**المحور الثّاني: مهارات تدريس القراءة.**

تناول المحور الثّاني مفهوم التّدريس، ومفهوم مهارات تدريس القراءة، والقراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS)، ومهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

**مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز:**

أضحى الاهتمام بمهارات التّدريس ضرورة في العمليّة التّعليميّة، وأصبح تدريب المعلّم في عصرنا قائم على الاهتمام بالمهارات التّدريسيّة، بغية تطوير أداء المعلّم التّدريسيّ، والمعلّمون عامّة بحاجة إلى تنمية مهارات التّدريس لديهم، ومعلّمو اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، والقراءة -من مهارات اللّغة-مهمّة لتعلّم العلوم واكتساب المعارف، وتدريسها يحتاج إلى مهارات تساعد في تعلّمها وإتقانها، وليست شيئًا فطريًّا يولد مع الإنسان، بل هي مهارة يمكن اكتسابها من خلال التّعليم والتّدريب.

**مفهوم التّدريس: Teaching**

عرّفه زيتون (٢٠٠٦) بأنّه " نشاط مهنيّ يتمّ إنجازه من خلال ثلاث عمليّات رئيسة: هي التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم ويستهدف مساعدة الطّلّاب على التّعلّم وهذا النّشاط قابل للتّحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثَمّ تحسينه" (ص. ٨).

وعرّفت الفتلاويّ (٢٠٠٣) التّدريس بأنّه "الإجراءات الّتي يقوم بها المعلّم مع المتعلّمين لإنجاز مهامّ معيّنة لتحقيق أهداف سبق تحديدها، ترتبط بقواعد أو مبادئ وأسس وأهداف ونظام واعٍ مصاحب لتلك الإجراءات والأعمال الّتي تظهر في سلوكيّات ومهارات المعلّم" (ص. ١٧).

ويمكن القول بأنّ التّدريس: عمليّة تتضمّن مهارات في التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم؛ بغية حدوث التّعلّم. فالتّدريس الفعّال هو الّذي يُؤدّي إلى تعلّم، والتّعلّم نتاج التّدريس، وأمّا التّعليم فهو العمليّة الّتي تؤدّي إلى تمكين المتعلّم من الحصول على الاستجابات والمواقف الّتي ينظّمها المعلّم.

**مفهوم مهارات تدريس القراءة: Teaching Reading Skills**

تعرّف مهارات تدريس القراءة بأنّها: "مجموعة من السّلوكيّات التّدريسيّة الّتي يظهرها المعلّم في نشاطه التّعليميّ بهدف تحقيق أهداف معيّنة، تظهر هذه السّلوكيّات من خلال الممارسات التّدريبيّة للمعلّم في صورة استجابات انفعاليّة أو حركيّة أو لفظيّة تتميّز بعناصر الدّقة والسّرعة والأداء والتّكيّف مع ظروف الموقف التّدريسيّ" (بودي، الخزاعلة ٢٠١٢، ص. ١٧١).

وتعرّف إجرائيًّا بأنّها: مجموعة من المعارف والأداءات التّدريسيّة الّتي تساعد المعلّمين في تدريس القراءة بدقّة وسرعة وتفاعل مع طلاّب الصّفّ الرّابع، تسهم في تطوير مهارات الطّلاّب؛ لإحداث تغييرات في سلوكهم القرائيّ.

القراءة في ضوء دراسة بيرلز: Reading in the light of the PIRLS وتعرّف بيرلز "القراءة لمحو الأمّيّة بأنّها القدرة على فهم واستخدام أشكال اللّغة المكتوبة والمطلوبة من المجتمع و / أو لها قيمة عند الفرد، ويمكن للقرّاء بناء المعنى عبر مجموعة متنوعة من النّصوص، فهم يقرؤون للتّعلّم، والمشاركة في مجتمعات القراء في المدرسة والحياة اليوميّة، وكذلك للتّمتّع بما يقرؤونه"(Mullis & Martin, 2013).

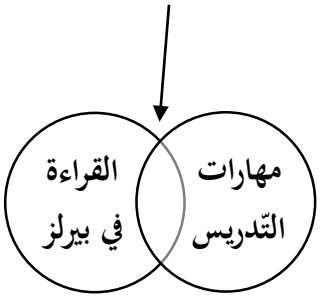
وتركّز دراسة بيرلز على ثلاثة جوانب لمهارات قراءة الطّالب وهي: الغرض من القراءة، وعمليّات الفهم، وسلوكيّات ومواقف القراءة، حيث تعدّ أغراض القراءة وعمليّات فهمها هي الأساس للتّقويم المكتوب عن فهم القراءة لـبيرلز فتقويم بيرلز يركّز على هدفين متطابقين للقراءة وهما: القراءة للخبرة الأدبيّة، والقراءة لاكتساب واستخدام المعلومات، وهناك أربعة أنواع من عمليّات الفهم يتمّ تقويمها في بيرلز وهي: التّركيز على المعلومات المنصوص عليها واكتشافها بوضوح، والتّوصّل إلى استنتاج صريح، وترجمة ودمج الأفكار والمعلومات، وفحص وتقويم كلّ من المحتوى، واللّغة، وعناصر النّصّ، ويتمّ تقويم العمليّات الأربع من خلال كلّ غرض من أغراض القراءة (Mullis & Martin, 2013).

**مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز: Teaching Reading Skills in the light of the PIRLS**

يحتاج معلّم اللّغة العربيّة لتنمية مهارات التّدريس لديه في تدريس القراءة وفق دراسة بيرلز، أيّ أنّ المهارات الّتي سيكتسبها مرتبطة بمهارات القراءة في بيرلز، ومن خلال النّظر إلى تلك المهارات القرائيّة نجد أنّه بإمكاننا تحديد بعض المهارات الّتي يحتاجها المعلّم لتدريس القراءة، فالتّدريس عمليّة لها مكوّناتها ومهاراتها، ودراسة بيرلز تهتمّ بالقراءة، وبإدخال بعضهما في بعض يمكن أن نخرج بمهارات تدريس القراءة في ضوء بيرلز.

ومن خلال شكل (٢) يتّضح وجود علاقة متداخلة بين مهارات التّدريس والقراءة في ضوء دراسة بيرلز، وعند أخذ مهارات التّدريس وحدها نجد أنّ هناك مهارات عديدة مختصّة بالتّدريس عموما، وكذا بالنّظر إلى دراسة بيرلز نجد أنّ هناك عوامل أخرى ترتبط بالدّراسة كالمناهج والسّياسات التّعليميّة وغيرها، وعند الأخذ من بيرلز ما يهمّ

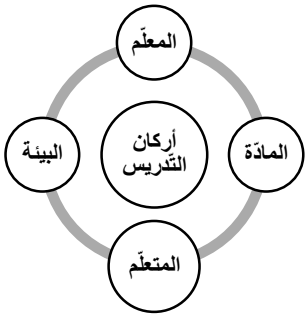
تدريس القراءة، وكذا أخذ المهارات الّتي تساعد في تدريس القراءة نخرج بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.




شكل (٢): العلاقة بين مهارات التّدريس والقراءة في ضوء دراسة بيرلز

ومن هنا يأتي الحديث عن مهارات التّدريس من حيث أركانها ومراحل عمليّاتها أوّلًا، ومن ثمّ ربطها بمهارات القراءة في دراسة بيرلز؛ للخروج بمهارات تدريس القراءة لمعلّمي اللّغة العربية للقراءة في ضوء دراسة بيرلز.

**أركان التّدريس: Pillars of Teaching**




شكل (٣): أركان العمليّة التّدريسيّة.

عند تدريس القراءة على المعلّم أن يعرف موقعه في هذه العمليّة التّدريسيّة الّتي فيها العديد من الأركان الّتي تتفاعل فيما بينها لإحداث عمليّة التّعلّم والتّعليم وهي: المعلّم والمادّة الدّراسيّة والمتعلّم وبيئة المتعلّم شكل (٣)، إنّ هذه الأركان المكوّنة لعمليّة التّعليم والتّعلّم تتفاعل فيما بينها؛ لتحقيق الأهداف التّربويّة، ويعدّ المعلّم حجر الزّاوية في هذه العمليّة وركنها الرّكين وأصل كلّ إصلاح تربويّ وتعليميّ، فله أدوار متعدّدة ومختلفة باختلاف الزّمان وتطوّره، والمادّة التّدريسيّة ركن أساسيّ من أركان عمليّة التّدريس، لا يمكن أن يكون هناك تدريس دون معرفة أو معلومة، وهي أداة في يد المعلّم والمتعلّم لتحقيق الأهداف، والمتعلّم هو المستهدف من وراء عمليّة التّدريس، وتختلف قدراتهم واستعداداتهم وقابليّتهم للتّعلّم، فنجاح المعلّم في التّدريس يتوقّف على فهمه لخصائص نموّ المتعلّم وصفاته المميّزة في سنّ الدّراسة الّتي يمرّ بها، وبيئة المتعلّم يقصد بها تلك العوامل المؤثّرة في عمليّة التّدريس وتسهم في خلق مناخ مناسب للتّفاعل الجيّد بين أركان التّدريس (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

**عمليّات التّدريس: Teaching Processes**

يمرّ التّدريس بعمليّات أو مراحل ثلاث هي: التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم شكل (٤)، وكلّ مرحلة تندرج تحتها مهارات يكتسبها المعلّم؛ ليحقّق نجاحًا في التّدريس.

التّخطيط: Planningيضع المعلّم خطط التّدريس اليوميّة، وتشمل العديد من المهارات من أهمّها: تحليل خصائص المتعلّمين، واختيار الأهداف التّدريسيّة، وتحديد إجراءات التّدريس، واختيار الوسائل التّعليميّة، وتحديد أساليب التّقويم.

التّنفيذ: Implementation يقوم المعلّم بمحاولة تطبيق خطّة التّدريس واقعيًّا في الصّفّ الدّراسيّ، من خلال تفاعله واتّصاله وتواصله الإنسانيّ مع طلّابه وتهيئة بيئة التّعلّم المادّيّة والاجتماعيّة لتحقيق الأهداف المرجوّة من التّدريس، ومن خلال قيامه بإجراءات تدريسيّة معيّنة، وتشمل العديد من المهارات منها: التّهيئة، والشّرح وتنفيذ العروض واستخدام الطرق والوسائل التّعليميّة، والتعزيز وإدارة الصّفّ واستثارة الدّافعيّة وشدّ الانتباه، وغيرها من مهارات تنفيذ الدّرس.

شكل (٤): عمليّات التّدريس.

التّقويم: Evaluation يقوم المعلّم بالحكم على مدى نجاح خطّة التّدريس في تحقيق الأهداف المرجوّة من التّدريس ومن ثمّ إعادة النّظر في خطط التّدريس، وفي طريقة تنفيذ التّدريس إذا تطلّب الأمر ذلك، وتشمل العديد من المهارات، منها: إعداد أسئلة تقويم شاملة، وتشخيص أخطاء التّعلّم وعلاجها، ومراعاة الفروق الفرديّة (جانييه، ٢٠١٢؛ الحيلة، ٢٠١٤؛ زيتون، ٢٠٠٦؛ سبيتان، ٢٠١٤؛ الفتلاوي، ٢٠٠٣؛ فرج، ٢٠٠٩؛ عفانة والخزندار، ٢٠١٤؛ عوض والبسطامي، ٢٠١٢).

فالتّدريس كغيره من المهن الّتي يشتمل أداؤها على العديد من المهارات الفرعيّة الّتي لا يمكن لصاحب المهنة أن يبلغ مستوى النّجاح في مهنته ما لم يكن متمكّنًا من أداء كلّ مهارة من هذه المهارات، ومهارات التّدريس كثيرة ومترابطة فيما بينها ومتّصلة بعناصر العمليّة التّعليميّة جميعها، كالطّالب وما يتّصل به من ضرورة تحديد خصائصه وحاجاته وميوله واستعداداته، والمنهج وما يتّصل به من ضرورة تحديد أهدافه ومعرفة محتواه واختيار طرائق التّدريس المناسبة لإيصال المادّة التّعليميّة للمتعلّم، وأساليب التّقويم (الجبوري والسّلطانيّ، ٢٠١٣).

ويظهر ممّا سبق أنّ كلّ مرحلة من المراحل الثّلاثة تشتمل على مهارات أساسيّة، يمكن أن تكون أساسًا لتدريس القراءة في ضوء بيرلز.

## البحوث والدّراسات السّابقة

تناول هذا الفصل بعض الدّراسات المرتبطة بموضوع البحث الحالي، ونظرًا لأهمّيّة هذه الدّراسات أورد الباحث عددًا منها وفق ترتيبها الزّمنيّ، مصنّفة في محورين، ومن ثمّ التّعقيب عليها ومدى إفادة الباحث منها ومكانة البحث الحاليّ الّذي سيتمّ التّركيز فيه على مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة.

**- بحوث ودراسات ذات علاقة بدراسة بيرلز:**

دراسة تسي ولام ولام وتشان وإليزابيث (Tse, Lam, Lam, Chan & Elizabeth, 2004) الّتي هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلّاب هونغ كونغ وسنغافورا وإنجلترا في المواقف والتّحصيل في القراءة

بناء على نتائج دراسة بيرلز ٢٠٠١م، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بدراسة تقارير ونتائج دراسة بيرلز لتلك الدّول الثّلاثة؛ لإجراء مقارنة بينهم في التّحصيل والمواقف الإيجابيّة القرائيّة، خلصوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل في القراءة للمجموعات الثّلاثة الّتي شملتها الدّراسة لصالح طلاّب الإنجليز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في المواقف الإيجابيّة للقراءة لطلاّب هونغ كونغ وسنغافورا، فمن حيث اختبارات التّحصيل في القراءة، حقّق طلاّب اللّغة الإنجليزيّة أعلى الدّرجات في اختبارات التّحصيل العام، حيث بلغ متوسّط درجات الطّلاّب ٥٤٤,٩٧ والانحراف المعياريّ ٨٢,٤٥ ومتوسّط درجات طلاّب وسنغافورا ٥٢٨,٥٥ والانحراف المعياريّ ٧٩,٢٧ ومتوسّط درجات طلاّب هونغ كونغ ٥٢٠ والانحراف المعياريّ ٦٥,٢٤ وهذه النّتائج رفضت الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل في القراءة للمجموعات الثّلاث الّتي شملتها الدّراسة، ومن حيث القراءة مع موقف إيجابيّ فقد كان كلّ من طلاّب هونغ كونغ وسنغافورا أعلى درجة من المجموعة الإنجليزيّة، وهذه النّتائج تعكس أنّ الأطفال في الثّقافة الشّرقيّة تميل إلى تكوين مواقف أكثر إيجابيّة على القراءة من نظرائهم الإنجليز.

وهدفت دراسة برشوف (Preuschoff, 2010) إلى البحث في جدوى بناء "المؤشّرات العالميّة" لعدد كبير من المتغيّرات ذات الخلفيّة المتنوّعة، والّتي يمكن أن تزود صانعي السّياسة والممارسين بمعلومات مفيدة عن بيئات التّعلّم الفعّالة، حيث اشتقّت أربعة مجالات لبيئات التّعلّم الفعّالة في إطار سياق اختبارات التّيمز وبيرلز في ٢٠١١م وهذه المجالات هي: بيئات المدرسة الفعّالة لتعلّم القراءة، وبيئات المنزل الفعّالة لتعلّم القراءة، وبيئات الفصل الدّراسيّ الفعّالة لتعلّم الرّياضيات، والدّافع لدى الطّالب لتعلّم الرّياضيّات، وباستخدام أطر دراسات التّيمز وبيرلز في ٢٠١١م، شكلت التّعاريف الفكريّة للمفاهيم كخرائط المفاهيم، وأثبتت قوائم الاستبانة بأنّها تعالج كّل جانب من جوانب بناء المفاهيم مستفيدة من النّطاق الكامل لخلفيّة المعلومة في دراسات البيانات العالميّة للتّيمز ٢٠٠٧م وبيرلز ٢٠٠٦م، كما استخدمت قوائم بنود الاستبانة لإنشاء مجموعة من المتغيرات للقياس، لتحليل المكوّن الرّئيسيّ لإثبات أنّه مقياس أحاديّ الأبعاد، تمّ جمع المتغيّرات إلى مقاييس نظرية استجابة الفقرة، حيث تمّ استكشاف فكرة إعطاء معنى للجداول السّياقية الواسعة من خلال تخطيط العنصر بالإضافة إلى تقرير نتائج البلد تلو البلد النّتائج على الصعيد العالمي، وكان القياس ناجحًا، وخلص إلى أنّه يمكن تقرير المعلومات السّياقيّة أكثر على الصعيد العالمي في الدّورات المستقبليّة لاختبارات التّيمز و بيرلز، وأظهرت الدّراسة أنّه أمر معقّد للغاية اختيار البنى الأساسيّة للمعلومات على المستوى الصّحيح لناتج كلّ من التّحليل والتّقرير، فمن الصّعب للغاية وضع مقاييس تلخّص بيانات صانعي سياسة التّعليم دون خسارة المعلومات الحيويّة الأساسيّة.

وهدفت دراسة المخلافيّ (٢٠١٠) إلى دراسة مدى نجاح دراسات تقييم التّعلّم الدّوليّة التّيمز وبيرلز وبيزا في تحقيق التّوازن أو الحياد الثّقافيّ؛ وذلك بدراسة تحليليّة مقارنة بين الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثّقافيّة،

واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وقام بتصميم خطّة لتحليل محتوى الاختبارات، وتحليل محتوى الاستبانات، وتحليل محتوى التّقارير، ومن ثمّ قام بتنفيذ التّحليل، وتوصّل إلى أنّه لا يوجد تحيّز ثقافيّ في دراسات تقييم التّعلّم واسع النّطاق الدّوليّة، بما يعنيه التّحيّز من توظيف مدخلات الدّراسة أو عمليّاتها أو مخرجاتها من قبل الجهة المنظّمة لها في سبيل خدمة ثقافة ما دون غيرها من الثّقافات المشتركة في الدّراسة ويوجد تحيّز حضاريّ في دراسات التّقويم التّعليميّ واسع النّطاق، بمعنى أنّ التّمايز الحضاريّ بين الدّول المتقدّمة وغير المتقدّمة ملاحظ بوضوح في إجراءات كلّ دراسة ونتائجها، وبدرجة تجعل من كلّ دراسة ذات جدوى للأولى أكثر من الأخيرة.

**- بحوث ودراسات ذات علاقة بمهارات تدريس القراءة:**

وسعت دراسة البوهي (٢٠٠٣) إلى تنمية مهارات تدريس القراءة النّاقدة لدى معلّمي اللّغة العربيّة بالمرحلة الإعداديّة، حيث استهدف البحث الحاليّ إعداد برنامج لتنمية أداء معلّمي اللّغة العربيّة في تدريس مهارات القراءة النّاقدة وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدى طلّابهم بالمرحلة الإعداديّة ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بتحديد مهارات القراءة النّاقدة اللّازمة لطلّاب الصّفّ الثّاني الإعداديّ، وإعداد اختبار في القراءة النّاقدة لهم في ضوء المهارات السّابقة، ثمّ إعداد استبانة لتحديد الأداءات التّدريسيّة اللاّزمة لتنمية هذه المهارات وإعداد بطاقة ملاحظة في ضوء الاستبانة ثمّ إعداد اختبار تحصيليّ للمعلّمين في المعلومات والمعارف الخاصة بالقراءة النّاقدة، وتمّ إعداد البرنامج المقترح وتطبيقه من خلال اختيار عيّنة البحث الّتي بلغت (١٩) معلّما في المجموعة التّجريبيّة، و(١٨) معلّما في المجموعة الضّابطة، ثمّ إجراء القياس القبليّ وتدريس البرنامج للمجموعة التّجريبيّة وإجراء القياس البعديّ ثمّ استخدام الأسلوب الإحصائيّ المناسب، وأسفرت النّتائج عن فاعليّة البرنامج في تنمية مهارات تدريس القراءة النّاقدة، الجانب المعرفيّ، والجانب الأدائيّ متمثّلا في مهارات التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم لدى المجموعة التّجريبيّة مقارنة بالضّابطة، ومن أهم النّتائج الّتي توصل إليها البحث أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات معلّمي المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعديّ لاختبار المعارف المتعلّقة بتدريس مهارات القراءة النّاقدة لصالح معلّمي المجموعة التّجريبيّة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء معلّمي المجموعتين في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لصالح معلّمي المجموعة التّجريبيّة.

وتناولت دراسة الزّهرانيّ (٢٠٠٤) تقويم أداء المعلّمين في تدريس القراءة الجهريّة في اللّغة العربيّة لطلّاب الصّفّ السّادس الابتدائيّ في جدّة، حيث هدفت الدّراسة إلى تحديد مهارات القراءة الجهريّة المناسبة لطلّاب الصّفّ السّادس الابتدائي، ومعرفة مدى وعي المعلّمين بمهارات الإعداد الكتابيّ لدروس القراءة الجهريّة، ومدى تنميتهم مهارات القراءة الجهريّة لدى طلّاب الصّفّ السّادس الابتدائيّ، واتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتمّ تطبيق الدّراسة على معلّميّ اللّغة العربيّة بالصّفّ السّادس الابتدائيّ، والبالغ عددهم أربعة وأربعون معلّمًا، ولتحقيق أهداف الدّراسة صمّم الباحث بطاقة ملاحظة أداء المعلّمين في دروس القراءة الجهريّة، والخلوص إلى معرفة مدى تنميتهم

لمهارات القراءة الجهريّة، واستخدم الباحث التّكرارات والنّسب المئويّة للوصول إلى النّتائج الرّقميّة، واختبار تحليل التّباين؛ لتعرف دلالة الفروق بين المعلّمين حسب اختلاف خبراتهم التّعليميّة في تنمية مهارات القراءة الجهريّة، واختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق بين المعلّمين حسب نوع المؤهّل، كان من أهمّ نتائج البحث: جاء وعي المعلّمين بمهارات الإعداد الكتابي لدروس القراءة الجهريّة بدرجة متوسّطة، ولم يحقّق المستوى المطلوب، وتنمية المعلّمين مهارات القراءة الجهريّة لدى طلّاب الصّفّ السّادس الابتدائيّ كانت بمستوى متوسّط، ولم ترق إلى المستوى المطلوب، ولا توجد فروق بين المعلّمين في تنميتهم مهارات القراءة الجهريّة لدى الطّلّاب تعزى إلى اختلاف عدد سنوات الخبرة أو المؤهّل، فأسفرت النّتائج عن قصور أداء معلّمي اللّغة العربيّة في تدريس القراءة الجهريّة وضعف إلمامهم في توظيف الاستراتيجيّات الحديثة في تدريسها، وإهمال مهاراتها تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وعزت الدّراسة هذا الضّعف إلى غياب البرامج الّتي تعدّ أو تدرّب المعلّمين على الاتّجاهات الحديثة في التّدريس، وقدّمت الدّراسة عددًا من التّوصيات، من أهمّها: الاهتمام بمادّة القراءة في المدارس، وبيان قيمتها وأهمّيتها، ومكانتها لدى الطّلّاب والمعلّمين، وتحسين وتطوير أساليب وإجراءات تدريسها، والاهتمام بالإعداد الكتابيّ لدروس القراءة الجهريّة، بما يخدم دروس القراءة وينمّي مهاراتها وميولها لدى الطّلّاب ، وإعادة النّظر في برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة على الاتّجاهات الحديثة والأساليب والإجراءات الفعّالة في تدريس القراءة.

واستهدفت دراسة كورتني ومونتانو (Courtney & Montano, 2006) تنمية مهارات الفهم القرائيّ لدى طلّاب الصّفّ الأوّل الابتدائيّ من خلال دراسة زيادة المعرفة لدى الأطفال والوعي ما وراء المعرفة في ماذا وكيف وأين ومتى تطبق استراتيجيات لفهم ما يقرأون، وأسباب ضعف المتعلّمين من مهارات الفهم القرائيّ، وركز البحث الانتباه إلى أهمّية استخدام الصّور لبناء المعنى، وأسفرت النّتائج عن الأسباب الآتية: ضعف التّركيز في المقروء، وإهمال تعليم المعلّمين الاستراتيجيّات المناسبة لتنمية الفهم القرائيّ، واحتياج المتعلّمين منذ البداية للتّدريب على تنمية مهارات الفهم القرائيّ، وتوظيف استيعاب المعنى في النّصّ لتنمية الفهم القرائيّ.

وهدفت دراسة سليمان (٢٠٠٩) إلى معرفة أثر الأساليب الّتي يستخدمها المتعلّمون في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ لدى طالبات المرحلة الثّانويّة، حيث تستخدم الدّراسة منهجين: المنهج الوصفي في التّأصيل للمفاهيم النّظريّة لأساليب القراءة، والأسس الّتي تستند إليها كالمعرفة السّابقة ونظريّة البنية المعرفيّة، ثمّ بناء الدّليل العملي للتّدريب على هذه الأساليب، وإعداد أدوات الدّراسة، والتّجريب في تعرّف فعاليّة التّدريب على أساليب القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ، وقد استخدم الباحث بعض أساليب تنشيط المعرفة السّابقة مثل الاستعراض، والتّنبّؤ، والبحث عن الموضوع، وعمل الاستدلالات في تدريب الطّالبات على قراءة التّصفّح، والقراءة الموسّعة والقراءة المكثّفة، وقد توصّل الباحث في بحثه إلى تفوّق طالبات المجموعة التّجريبيّة على المجموعة الضّابطة في مهارات الاستيعاب القرائيّ وكذا مهارات التّوقّع المبنيّ على النّصّ، والمعنى التّصويريّ والعلاقة النّصّيّة، فأسفر البحث عن

وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسّطي أداء طالبات المجموعتين التّجريبيّة والضابطة في التّوقّع المبني على المعلومات النّصّيّة في التّطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائيّ لصالح المجموعة التّجريبيّة، ويوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّطي أداء طالبات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في الاستدلال في التّطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب القرائيّ لصالح المجموعة التّجريبيّة، ويوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسّطي أداء طالبات المجموعتين التّجريبيّة والضابطة في استيعاب المعنى التّصوّريّ، والعلاقات النّصّيّة في التّطبيق البعديّ لاختبار الاستيعاب القرائيّ لصالح المجموعة التّجريبيّة، وأوصت الدّراسة بإعادة النّظر في معالجات دروس القراءة بالشّكل الّذي يتوافق مع النّظريّات الجديدة في القراءة، والّتي ترى أنّ القراءة عمليّة تفاعليّة إنتاجيّة انتقائيّة، تعتمد على المعرفة السّابقة للقارئ، وأوصت كذلك بضرورة تبنّي مداخل لتنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ، والتّدريب على أساليب القراءة واستراتيجيّاتها.

وكانت دراسة العماوي (٢٠٠٩) قد هدفت إلى تعرّف أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التّفكير التّأمّليّ لدى طلبة الصّفّ الثّالث الأساسيّ في مدارس خان يونس وتكوّنت عيّنة الدّراسة من المجموعة التّجريبيّة (١٠٣) والمجموعة الضّابطة (١٠٠)، وطبّقت عليهم أداة الدّراسة المتمثّلة في اختبار التّفكير التّأمّليّ والّذي تكوّن من (٣٤) فقرة موزّعة على خمس مهارات هي: (الملاحظة والتّأمّل، ووضع حلول مقترحة، والتّفسير، والاستنتاج، والكشف عن المغالطات)، ومن أهمّ النّتائج الّتي خلصت إليها الدّراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة، وأوصت الدّراسة إلى الاستفادة من طريقة لعب الأدوار في مختلف فروع اللّغة العربيّة، والتّركيز على وضع مناهج وأساليب تدريس حديثة مبتكرة تعمل على تنمية التّفكير التّأمّليّ.

أمّا دراسة أبو طعيمة (٢٠١٠) فقد هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر برنامج بالعيادات القرائيّة، في علاج بعض المهارات القرائيّة، لدى طلّاب الرّابع الأساسيّ في محافظة خان يونس، وتمثّلت أدوات الدّراسة في: برنامج العيادة القرائيّة، الّذي وضع لعلاج الضّعف في بعض المهارات القرائيّة لدى طلّاب الصّفّ الرّابع الأساسي، واختبار قرائيّ لتشخيص الضّعف في المهارات القرائيّة، وبطاقة ملاحظة للقراءة الجهريّة لتشخيص الضّعف في المهارات القرائيّة الجهريّة، وقد استخدم الباحث في هذه الدّراسة المنهج التّجريبيّ، وتكوّن مجتمع الدّراسة من طلّاب الصّفّ الرّابع الأساسيّ في المدارس الحكوميّة في محافظة خان يونس للعام الدّراسيّ (٢٠٠٩- ٢٠١٠م)، حيث تألّفت عيّنة البحث من (٤٠) طالبًا وطالبة من طلّاب الصّفّ الرّابع الأساسيّ، وقسّم الباحث العيّنة إلى عيّنتين تجريبيّتين، إحداها للطّلّاب في مدرسة عبد الكريم الكرمي الأساسيّة للبنين، وبلغ عددها (٢٠) طالبًا، والأخرى للطّالبات في مدرسة شجرة الدّرّ الأساسيّة للبنات، وبلغ العدد (٢٠) طالبة، ومن أهمّ النّتائج الّتي خلصت إليها هذه الدّراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، بين متوسّطات درجات طلّاب وطالبات المجموعة التّجريبيّة على اختبار المهارات القرائيّة قبل وبعد

تطبيق البرنامج لصالح التّطبيق البعديّ، وقد خلص الباحث إلى مجموعة من التّوصيات أهمّها: العمل على إنشاء عيادات قرائيّة؛ لعلاج ضعف المهارات القرائيّة لدى طلّاب جميع المراح التّعليميّة.

وهدفت دارسة النصّار والمجيدل (٢٠١٠) إلى إعداد برنامج لتنمية الاتجاهات الإيجابيّة نحو القراءة لدى طلّاب الصّفّ الثّاني الابتدائيّ باستخدام أسلوب قراءة المعلّمين القصص عليهم، ومن ثمّ قياس أثر تطبيق البرنامج في اتّجاهات الطّلّاب نحو القراءة، وقد قام الباحث ببناء برنامج قراءة القصص على أسس علميّة وضمّنه عددًا من النّشاطات المساندة مثل: إنشاء ركن للقراءة داخل الفصل وتشجيع الطّلّاب على استعارة القصص، ولمعرفة أثر تطبيق البرنامج على اتّجاهات الطّلّاب نحو القراءة أعدّ الباحث أداتين لهذا الغرض وهما: مقياس اتّجاهات طلّاب الصّفوف الأوّليّة نحو القراءة، وذلك لاستخدامه في قياس اتّجاه الطّلّاب نحو القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعده، واستمارة المستوى الثّقافي للأسرة، لمعرفة العلاقة بين تأثير برنامج القراءة والمستوى الثّقافيّ للأسرة، وبعد تطبيق البرنامج على عيّنة من طلّاب الصّفّ الثّاني الابتدائيّ في مجمّع الأمير سلطان التّعليميّ في الرّياض خلص الباحث إلى أنّ استخدام أسلوب قراءة القصص على الطّلّاب كان ذا أثر كبير في تنمية اتّجاهاتهم الإيجابيّة نحو القراءة؛ حيث كشف اختبار (ت) عن وجود فروق بين التّطبيقين القبليّ والبعديّ لمقياس الاتّجاه نحو القراءة، وذلك لصالح التّطبيق البعديّ، وقدّم الباحث عدد من التّوصيات، أهمّها: أن يقوم معلّمو المرحلة الابتدائيّة بقراءة القصص على طلّابهم في جمع صفوف هذه المرحلة وبشكل يوميّ خلال العام الدّراسيّ، ودمج برنامج قراءة القصص في منهج مادّة القراءة والكتابة في الصّفوف الأوّليّة.

اهتمّت دراسة أبو حجّاج (٢٠١١) ببيان التّحوّل الّذي طرأ على أدوار معلّم القراءة فيما يتعلّق بالجانب المعرفيّ والجانب المهاريّ ومن ذلك ضرورة استيعابهم للنّظريّات الحديثة، وضرورة اضطلاع برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة بتدريب الطّلّاب المعلّمين على الاستراتيجيّات المتنوّعة الّتي تساعد الطّلّاب على أداء مهام القراءة واستراتيجيّات التّصويب، ومراقبة الفهم (ما وراء المعرفة) وإعادة القراءة، ومعايير تعليم القراءة، ومن أبرز ما أكّدته الدّراسة: قصور البرامج الحاليّة في إعداد معلّم القراءة، ومطالبة الجمعيّة الدّوليّة للقراءة بتخصيص ما يكفي وقت وعمليّات ثلاثة فصول دراسيّة معتمدة على أقل تقدير لإعداد معلّم القراءة مع التّركيز على مهارات الأداء والتّدريس الفعّال.

هدفت دراسة الشّمّريّ، (٢٠١١) إلى الكشف عن أثر استراتيجيّات (فكّر، زاوج، شارك) و (القدح الذّهنيّ) الّتي تقوم على مدخل التّعلّم النّشط، في تنمية المهارات التّدريسيّة لدى الطّالبات معلّمات اللّغة العربيّة في جامعة حائل لمقرّرات (الأدب والنّصوص، والبلاغة، والتّعبير، والقواعد النّحويّة) من حيث التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم للمرحلة المتوسّطة، وقد توصّل البحث إلى فاعليّة استراتيجيّة التّعلّم النّشط المستخدمة في تنمية مهارات التّدريس لدى الطّالبات المعلّمات في جامعة حائل.

سعت دراسة عوض والبكر (٢٠١٢) إلى بناء برنامج تدريبيّ قائم على البنائيّة وتطبيقه على الطّالبات معلّمات اللّغة العربيّة وبيان مدى فاعليّته في تنمية مهارات تدريس القراءة، للفهم والسّرعة لديهنّ بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، وقد تمّ إعداد اختبار لقياس الجانب المعرفيّ لمهارات تدريس القراءة اشتملت على قسمين: الأوّل يقيس معرفة الطّالبات بمهارات تدريس القراءة للفهم، والثّاني يقيس مدى معرفة الطّالبات بمهارات تدريس القراءة للسّرعة، وقد توصّل البحث إلى فاعليّة البرنامج في تنمية الجانب المعرفيّ، لدى الطّالبات معلّمات اللّغة العربيّة لمهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة بحجم تأثير كبير، وفاعليّة البرنامج التّدريبيّ في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة في كلّ من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس القراءة، بحجم تأثير كبير في جميع المهارات وفي كلّ مهارة على حده، كما أوصى البحث بتطبيق البرنامج على الطّلاّب معلّمي اللّغة العربيّة من الذّكور والإناث بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة والجامعات الأخرى، وتطبيق البرنامج الحالي على معلّمي اللّغة العربيّة بالبرامج التّدريبيّة للمعلّمين في أثناء الخدمة، والعناية بتنمية مهارات تدريس اللّغة العربيّة لدى المعلّمين في ضوء الاتّجاهات الحديثة.

تهدف دراسة كوشديمير وكاراباي (Kayiran & Karabay, 2012) إلى معرفة تأثير الطّريقتين المطبقتين في برامج تعليم القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائيّة (الطّريقة الصّوتيّة للجملة، وطريقة التّحليل) على تحقيق استيعاب القراءة لطلاّب الصّفّ الخامس الابتدائيّ، كذلك تأخذ الدّراسة بعين الاعتبار العلاقة بين الوضع الاجتماعيّ والاقتصاديّ وتحقيق استيعاب القراءة، وقد أجريت هذه الدّراسة في أربع مدارس ابتدائيّة الّتي كانت في مناطق أضنة، سيحان وتشوكروفا، وقد تمّ أخذ عشرين صفًّا في الأربع مدارس، وكان حجم العينة ٧٤٥ طالبًا فـــي الصّفّ الخامس حيث أخذت طبقًا لطريقة العيّنة المريحة للمشاركة في الدّراسة تمّ الحصول على البيانات من خلال ٣٥١ طالبًا تعلّموا القراءة والكتابة من خلال طريقة تحليل الرّموز في العام الدّراسيّ (٢٠٠٨-٢٠٠٩)، ومن خلال٣٩٤ طالبًا تعلّموا القراءة والكتابة من خلال الطّريقة الصّوتيّة للجملة وذلك في العام الدّراسيّ (٢٠٠٩-٢٠١٠) وقد تمّ جمع البيانات باستخدام اختبار تحصيل استيعاب القراءة، كما تمّ في الّدراسة جمع معلومات شخصيّة حول الطّلاّب باستخدام استبيان (ديموغرافيّ) سكّانيّ اجتماعيّ، وأظهرت النّتائج وجود فرق غير دالٍّ إحصائيًّا على علامات تحصيل استيعاب القراءة للطّلاّب الّذين تعلّموا القراءة والكتابة بالطّرق المختلفة، بالإضافة إلى ذلك، وجود علاقة إيجابيّة ودالّة إحصائيًّا بين تحصيل استيعاب القراءة والحالة الاقتصاديّة.

أثبت دراسة كيوازا وولش (Kewaza & Welch, 2013) بأنّ القراءة هي انضباط محوريّ وأن تنمية معرفة القراءة والكتابة المبكّرة يحقق لاحقًا نجاح القراءة، وكان الغرض من هذه الدّراسة معرفة التّحدّيات الّتي تتصادف مع طرائق التّدريس، وموادّ التّدريس، ومواقف المعلّمين تجاه تعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائيّة المكتظّة في كامبالا أوغندا مركز البلديّة، ووصل نطاق هذه الدّراسة إلى ما وراء معرفة القراءة والكتابة الوظيفيّة اليوميّة

لقراءة إشارات الطّرق، والوصفات، والملصقات في تعليم القراءة مع أساليب قراءة نقديّة تفيد في تقدّم المتعلّمين الى مستويات قراءة أعلى، وكانت الأساليب المستخدمة لجمع البيانات الكمّيّة والنّوعيّة هي: الاستطلاعات، والمقابلات والاستبانات، ثلاثة أساليب لجمع البيانات استرشدت بها الدّراسة في العوامل المؤثّرة في تقرير حجم الصّفوف (تمّ تحديد تأثير حجم الصّفّ) في أساليب التّدريس المستخدمة في مهارات تعليم القراءة في صفوف المرحلة الابتدائيّة، وتأثير الصّفوف الكبيرة على الموادّ التّعليميّة المستخدمة لتدريس مهارات القراءة في الصّفوف الضّخمة، وتسجيل مواقف المعلّمين نحو تدريس القراءة في الصّفوف الكبيرة، تمّ جمع البيانات من ٤٨ معلّما لمهارات القراءة في الصّفوف الابتدائيّة، ١٦ مدير مدرسة ابتدائيّة، و١٦ من رؤساء الأقسام في ١٦ مدرسة ابتدائيّة تمّ انتقاؤها من أجل الدّراسة، وقد مال معظم المستجيبين إلى إظهار أنّ طرق التّعليم الأكثر شيوعاً المستخدمة من قبل معلمين القراءة في صفوف مكتظّة كانت تلك الّتي تميل إلى القراءة الجماعيّة المرتفعة، ساعدت هذه الطّرق المعلمين في اشتراك جميع الطّلّاب في القراءة، إضافة إلى ذلك مكّنت مثل هذه الطّرق بشكل غير مباشر المعلّمين على أن يكون لديهم تحكّم أفضل في الصّفّ.

**ثانيًا: التّعقيب على البحوث والدّراسات السّابقة:**

من خلال استعراض الدّراسات السّابقة العربيّ منها والأجنبيّ يمكن الإشارة إلى النّقاط الآتية:

**- أوجه الاتّفاق:**

واتّفق البحث الحاليّ مع بعض بحوث ودراسات ذات علاقة بمهارات تدريس القراءة حيث تناولت دراسات كلّ من (أبو حجّاج، ٢٠١١؛ أبو طعيمة، ٢٠١٠؛ البوهي، ٢٠٠٣؛ سليمان، ٢٠٠٩؛ الشّمّريّ، ٢٠١١؛ العماوي، ٢٠٠٩؛ عوض والبكر، ٢٠١٢؛ النّصّار والمجيدل، ٢٠١٠؛ Kayiran & Kewaza & Welch, 2013; Karabay, 2012)، تناولت مهارات تدريس القراءة واستخدام أساليب وطرق واستراتيجيّات لتنمية مهارات تدريس القراءة، واتّفقت مع دراسات تناولت الفهم القرائيّ الّذي تركّز عليه دراسة بيرلز، مثل دراسات كلّ من (سليمان، ٢٠٠٩؛ عوض والبكر، ٢٠١٢؛ Courtney & Kayiran & Karabay, 2012; Thomas, 2005; Montano, 2006).

١- واتّفق في استخدم المنهج الوصفيّ مع دراسة كلّ من: (أبو حجّاج، ٢٠١١؛ الزّهراني، ٢٠٠٤؛ المخلافيّ، ٢٠١٠؛ Courtney & Montano, 2006; Kewaza & Welch, 2013; Preuschoff, 2010; Tse, Lam, Lam, Chan & Elizabeth, 2004).

**- أوجه الاختلاف:**

اختلف البحث الحالي مع البحوث والدّراسات السّابقة فيما يأتي:

١- يستخدم البحث الحالي مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، في حين استخدم بعض البحوث والدّراسات مهارات تدريس القراءة في ضوء القراءة النّاقدة مثل دراسة (البوهي، ٢٠٠٣)، واستخدم بعضها مهارات القراءة الجهريّة كدراسة (الزّهرانيّ، ٢٠٠٤)، واستخدم بعضها في ضوء نظريّة ما وراء المعرفة مثل دراسة (Courtney & Montano, 2006)، واستخدم أساليب تنشيط المعرفة السّابقة مثل دراسة (سليمان، ٢٠٠٩)، واستخدم بعضها طريقة لعب الأدوار مثل دراسة (العماوي، ٢٠٠٩)، واستخدم بعضها استراتيجيّة (فكّر، زاوج، شارك) واستراتيجيّة القدح الذّهني، في تنمية المهارات التّدريسيّة مثل دراسة (الشّمّري، ٢٠١١)، واستخدم بعضها مهارات تدريس القراءة في ضوء النّظريّة البنائيّة مثل دراسة (عوض والبكر، ٢٠١٢).

٢- يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفيّ، في حين استخدم بعض البحوث والدّراسات المنهج التّجريبيّ مثل دراسات (العماوي، ٢٠٠٩؛ أبو طعيمة، ٢٠١٠؛ الشّمّريّ، ٢٠١١؛ Kayiran & Karabay, 2012; Thomas, 2005) واستخدم المنهج الوصفي والتّجريبيّ معًا دراسات (البوهي، ٢٠٠٣؛ سليمان، ٢٠٠٩؛ النّصّار والمجيدل، ٢٠١٠؛ عوض والبكر، ٢٠١٢).

- أوجه التّفرّد والتّميّز:

تميّز البحث الحالي عن البحوث والدّراسات السّابقة بما يأتي:

- إعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

## إجراءات البحث

تناول هذا الفصل إجراءات البحث من حيث: تحديد منهج البحث، ومجتمعه، وعيّنته، وإعداد أدوات البحث، والأساليب الإحصائيّة المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها، وفيما يأتي عرض مفصّل:

منهج البحث: تمّ استخدام المنهج الوصفيّ في إعداد أدوات البحث، حيث استخدم البحث هذا المنهج في مسح الأدبيّات والدّراسات السّابقة الخاصّة بموضوع البحث، ووصف النّتائج وتحليلها؛ لإعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث الحالي من جميع معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة في إدارة التّعليم في محافظة صبيا، للعام الدّراسيّ ١٤٣٥-١٤٣٦ه، وعددهم (٨١٠) معلّمًا.

عيّنة البحث: اقتصر البحث الحاليّ على عيّنة من معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة للصّفّ الرّابع التّابعين لإدارة التّعليم في محافظة صبيا وعددهم (٣٣١) معلّمًا، وتمّ اختيار (١٦٥) معلّمًا يمثّلون (٥٠%) نصف العيّنة، ويشكّلون (١٥%) من مجتمع البحث (٨١٠) معلّمًا، وتمّ اختيارهم على عيّنتين، الأولى: قصديّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع الابتدائيّ الّذين شارك طلّابهم في اختبار دراسة بيرلز ٢٠١١م، والأخرى: عشوائيّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع في المرحلة الابتدائيّة الّذين استطاع الباحث الوصول إليهم من طريقه أو من عدد

من الزّملاء المتعاونين، وكان الاختيار متمثّلًا في الأخذ من كلّ مكتب تربية وتعليم يتبع إدارة التّعليم في محافظة صبيا عددًا منهم، كما في جدول (١):

جدول (١): توزيع العيّنة على مكاتب التّعليم التّابعة لإدارة التّعليم في محافظة صبيا

| م | مكاتب التّعليم التّابعة لإدارة صبيا | معلّمي اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع | النّسبة المئويّة | العيّنة | نسبة العيّنة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | مكتب التّعليم في الدّاير بني مالك | ٥١ | ١٥ | ٢٠ | ١٤ |
| ٢ | مكتب التّعليم في الدّرب | ٣٤ | ١٠ | ١٥ | ١١ |
| ٣ | مكتب التّعليم في الرّيث | ١٧ | ٥ | ٧ | ٥ |
| ٤ | مكتب التّعليم في العيدابيّ | ١٩ | ٦ | ٨ | ٦ |
| ٥ | مكتب التّعليم في بيش | ٣٥ | ١١ | ١٧ | ١٢ |
| ٦ | مكتب التّعليم في صبيا | ١٠١ | ٣١ | ٤٣ | ٣٠ |
| ٧ | مكتب التّعليم في ضمد | ٢٧ | ٨ | ١١ | ٨ |
| ٨ | مكتب التّعليم في فيفا | ٢٠ | ٦ | ٨ | ٦ |
| ٩ | مكتب التّعليم في هروب | ٢٧ | ٨ | ١١ | ٨ |
| | المجموع | ٣٣١ | ١٠٠ | ١٤٢ | ١٠٠ |

**موادّ البحث:** قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وفيما يأتي عرض مفصّل:

**أوّلًا:** إعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّ. تمّ إعداد القائمة وفقًا لما يأتي:

١-تحديد الهدف من القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

٢-إعداد الصّورة الأوّليّة للقائمة: تمّ إعداد الصّورة الأوّليّة للقائمة في ضوء:

- الاطّلاع على نتائج البحوث والدّراسات الّتي تناولت مهارات تدريس القراءة عامّة ودراسة بيرلز.
- التّعرّف إلى آراء المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس والخبراء في دراسة بيرلز.

٣-التّحقّق من صدق القائمة: تمّ عرض القائمة في صورتها الأوّليّة على المشرف العلميّ على البحث أوّلًا، ومن ثَمّ على مجموعة من المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس والخبراء في دراسة بيرلز؛ للتّأكّد من وضوح كلّ مهارة وانتمائها لكلّ مجال، وذلك عن طريق تصميم استبانة في شكل جدول تكراريّ لكلّ مهارة كما

يأتي: بالنّسبة لمستوى الوضوح (واضحة، غير واضحة)، ولمستوى الانتماء (منتمية، غير منتمية)، وبعد حساب النّسب المئويّة للاتّفاق على كلّ مهارة، واستبعاد المهارة الّتي تقلّ عن ٧٥% وهي نسبة مثبتة في الدّراسات والبحوث، وذلك بعد إجراء كافّة الملاحظات والتّعديلات الّتي أبداها المحكّمون، وكان من أبرزها:

- نقل مهارة (تحديد الغرض من القراءة) إلى مهارات التّخطيط.
- تعديل مهارة (تحديد عمليّات الفهم في الدّرس القرائيّ؛ لتدريب التّلاميذ عليها)
- لتكون (طرح أسئلة تقيس مدى فهم الطّلّاب للمادّة القرائيّة).
- نقل مهارة (تحديد المواد والأساليب التّعليميّة وتنظيم الخطوات تبعًا لمطالب وأهداف الدّرس) إلى مرحلة التّخطيط.
- تقسيم مهارة (مراعاة شمول التّقويم لغرض القراءة وعمليّات الفهم).

٤-الصّورة النّهائيّة للقائمة: تمثّلت الصّورة النّهائيّة لقائمة المهارات في ثلاث مراحل، جدول (٢):

جدول (٢): توزيع مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

| م | المرحلة | المهارة الرّئيسيّة | المهارة الفرعيّة |
|---|---|---|---|
| ١ | التّخطيط | ٣ | ١٢ |
| ٢ | التّنفيذ | ١ | ٨ |
| ٣ | التّقويم | ١ | ٤ |

**أوّلًا:** مرحلة التّخطيط: - مهارة تحليل خصائص الطّلّاب واستعداداتهم للتّعلّم (مهارتان).

- مهارة صياغة الأهداف (٤) مهارات.

- مهارة تحديد الأساليب والإجراءات (٦) مهارات.

**ثانيًا:** مرحلة التّنفيذ: - مهارة تنفيذ الدّرس القرائيّ (٨) مهارات.

**ثالثًا:** مرحلة التّقويم: - مهارة التّقويم (٤) مهارات.

فتكوّنت القائمة النّهائيّة للمهارات في صورتها النّهائيّة.

أدوات البحث: - استبانة لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة.

تنفيذ البحث: تمّ تطبيق الاستبانة على عيّنة من معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في إدارة التّعليم في محافظة صبيا وفق محدّدات الدّراسة والّتي بلغ قوامها (١٤٢) معلّمًا.

الأساليب الإحصائيّة: لتحقيق أهداف الدّراسة، وتحليل البيانات الّتي تمّ جمعها، قام الباحث بإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، باستخدام الحزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (Statistical Package for Social Sciences)

والّتي يرمز لها اختصارًا بالرّمز (SPSS)، وتمّ في هذا البحث استخدام الأساليب الإحصائيّة الآتية:

١- حساب التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات الحسابيّة.

٢- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's correlation coefficient) لإيجاد صدق الاتّساق الدّاخلي للاستبانة.

٣- تقدير ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha).

## نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

تناول هذا الفصل عرضًا للنتائج الّتي خلص إليها البحث، من خلال المعالجات الإحصائيّة للبيانات؛ بهدف الإجابة عن سؤاليّ البحث، ثمّ مناقشة هذه النّتائج وتحليلها وتفسيرها.

**أوّلاً:** عرض نتائج البحث.

١- عرض النّتائج المتعلّقة بسؤال البحث.

للإجابة عن سؤال البحث الّذي نصّه: ما مهارات تدريس القراءة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة في ضوء دراسة بيرلز؟؛ قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وتمثّلت الصّورة النّهائيّة لقائمة المهارات في ثلاث مراحل، وتشمل خمس مهارات أساسيّة، يندرج تحت كلّ منها عدد من المهارات الفرعيّة، الّتي بلغ إجمالها (٢٤) مهارة، وهي:

**أوّلًا:** مرحلة التّخطيط: وتتضمّن ثلاث مهارات أساسيّة هي:

- مهارة تحليل خصائص الطّلّاب واستعداداتهم للتّعلّم، وتشتمل على (مهارتين) فرعيّتين.
- مهارة صياغة الأهداف وتشتمل على (٤) مهارات فرعيّة.
- مهارة تحديد الأساليب والإجراءات التّدريسيّة وتشتمل على (٦) مهارات فرعيّة.

**ثانيًا:** مرحلة التّنفيذ: وتتضمّن مهارة واحدة أساسيّة هي:

- مهارة تنفيذ الدّرس القرائيّ وتشتمل على (٨) مهارات فرعيّة.

**ثالثًا:** مرحلة التّقويم: وتتضمّن مهارة واحدة أساسيّة هي:

- مهارة التّقويم وتشتمل على (٤) مهارات فرعيّة.

مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز عند تخطيط درس القراءة وتنفيذه وتقويمه:

**أوّلًا:** مرحلة التّخطيط.

| المهارة الأساسيّة | المهارة الفرعيّة |
|---|---|
| مهارة تحليل خصائص الطّلّاب واستعداداتهم للتّعلّم | مراعاة خبرات الطّلّاب السّابقة حول الموضوع. |
| | الرّبط بين خبرات الطّلّاب السّابقة والدّرس. |
| مهارة صياغة الأهداف | صياغة الأهداف صياغة إجرائيّة مناسبة لخصائص الطّلّاب. |
| | وضع أهداف تركّز على الغرض من القراءة. |
| | جعل الأهداف شاملة لعمليّات الفهم الأربعة. |
| | تضمين أهداف تتعلّق بسلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب. |
| مهارة تحديد الأساليب والإجراءات | تحديد الطّرق والاستراتيجيّات والأساليب والوسائل التّعليميّة. |
| | تنظيم الخطوات تبعًا لمطالب وأهداف الدّرس. |
| | صياغة التّمهيد المحفّز لقراءة الدّرس. |
| | تحديد الغرض من القراءة. |
| | تحديد عمليّات الفهم في الدّرس القرائيّ؛ لتدريب الطّلّاب عليها. |
| | تحديد أساليب تنمّي سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب. |

**ثانيًا:** مرحلة التّنفيذ.

| الأساسيّة | المهارة الفرعيّة |
|---|---|
| مهارة تنفيذ الدّرس القرائيّ | إجراء تمهيد محفّز لقراءة الدّرس. |
| | تدريب الطّلّاب على تحديد الغرض من القراءة. |
| | تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة في التّركيز على استرجاع المعلومات الواضحة والصّريحة من النّصّ. |
| | تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة للتّوصّل إلى الاستدلال الفوري من النّصّ. |
| | تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة لتفسير ودمج الأفكار والمعلومات من النّصّ. |
| | تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة لفحص وتقويم المحتوى واللّغة وعناصر النّصّ. |
| | تخصيص وقت لتنمّية سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب. |
| | تنمّية سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب. |

**ثالثًا:** مرحلة التّقويم.

| الأساسيّة | المهارة الفرعيّة |
|---|---|
| مهارة التّقويم | شمول التّقويم لغرض القراءة. |
| | شمول التّقويم لعمليّات الفهم. |
| | مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في القراءة (تحديد المهارات الّتي تعلّمها كلّ طالب). |
| | قياس سلوكيّات ومواقف القراءة من خلال ملاحظة الطّلّاب. |

وفي ضوء هذه النّتيجة يكون الباحث قد أجاب على سؤال البحث.

**ثانيًا: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.**

يتّضح من قائمة المهارات الّتي تمّ إعدادها أنّها اشتملت على ثلاث مراحل (التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم)، وتتضمّن خمس مهارات أساسيّة، تضمّ كلّ منها عدد من المهارات الفرعيّة، الّتي بلغت (٢٤) مهارة، جاءت امتدادًا لعدد من الدّراسات والبحوث السّابقة، وهو ما يتّفق مع دراسات (بوقس، ٢٠٠٢؛ البوهي، ٢٠٠٣؛ الزّهراني، ٢٠٠٤؛ سليمان، ٢٠٠٩؛ الشّمّري، ٢٠١١؛ عوض والبكر، ٢٠١٢).

وقد تُعزى أهمّيّة هذه القائمة "مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز" إلى عدّة عوامل، منها:

- قائمة المهارات أشرف عليها وحكّمها خبراء متخصّصون في دراسة بيرلز.
- تناولت القائمة مهارات تدريس القراءة في دراسة بيرلز؛ فهي تثير الرّغبة في الاطّلاع والتّوسّع، فهو موضوع جاذب.

ومن خلال عرض النّتائج السّابقة ومناقشتها وتفسيرها وُجد أنّها تدلّ على أنّ بناء قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة المرحلة الابتدائيّة؛ يُعدّ حلًّا لمواجهة حاجة معرفيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

## الخاتمة :

سعى هذا البحث إلى إعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وفيما يأتي عرض ملخّص نتائج البحث، وتقديم التّوصيات في ضوء النّتائج، ثمّ اقتراح عدد من البحوث والدّراسات المستقبليّة.

**أوّلًا: ملخّص نتائج البحث. أسفرت نتائج البحث الحالي عن:**

- تحديد قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

**ثانيًا: توصيات البحث.**

في ضوء ما تمّ في هذا البحث من إجراءات، وما تمّ التّوصّل إليه من نتائج؛ يوصي الباحث بما يأتي:

١- الاستفادة من البحث الحالي للمشاركة في بيرلز القادمة.

٢- إجراء دورات تدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في أثناء الخدمة، لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لديهم.

٣- الاستفادة من قائمة المهارات في هذه الدّراسة في تصميم برنامج تعليميّ لتنمية مهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى الطّلّاب.

٤- الاستفادة من البحث الحالي في إعداد برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة.

٥- تطوير برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، بما يتلاءم مع التّطوّرات العالميّة والمشاركات الدّوليّة، والأدوار الّتي سيقوم بها المعلّم بعد التحاقه بميدان العمل.

٦- مشاركة خبراء المناهج وطرق التّدريس في تخطيط وتنفيذ، وتقويم البرامج التّدريبيّة الّتي تعقدها وزارة التّعليم لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

٧- نشر الوعي بأهمّية تدريس القراءة بما يواكب تقدّم الأمم، فهي بوّابة المستقبل.

٨- أن يعمل المعلّمون على تنويع استراتيجيّات وطرق وأساليب التّدريس الّتي تعمل على تعميق فهم الطّلّاب القرائيّ.

٩- أن تتضمّن أسئلة المعلّمين في تقويم الطّلّاب على نماذج من فقرات اختبارات بيرلز؛ لتدريب الطّلّاب على هذا الشّكل من الأسئلة.

١٠- زيادة الوقت المخصّص لتدريس القراءة؛ وذلك لتنمية سلوكيّات ومواقف القراءة.

**ثالثاً: مقترحات البحث.**

يُعدّ البحث الحالي مقدّمة لبحوث ودراسات مستقبليّة تتناول جوانب أخرى، قد تكمّل هذا البحث، أو تضاف إليه، ومن البحوث والدّراسات المستقبليّة الّتي يقترحها الباحث ما يأتي:

١- إجراء دراسة لتعرّف فعاليّة برنامج تدريبيّ في تنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

٢- تقويم محتوى منهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير دراسة بيرلز (دراسة مقارنة).

٣- استراتيجيّة مقترحة لتحسين مستوى طلّاب المرحلة الابتدائيّة في التّقدّم في القراءة في المسابقات الدّوليّ (PIRLS).

٤- فعاليّة برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى طلّاب الابتدائيّة.

٥- مقارنة محتوى منهج اللّغة العربيّة في السّعوديّة مع محتوى كتب العلوم اللّغويّة في الدّول الّتي أحرز طلّابها مراتب عالية في نتائج الدّراسة الدّوليّة الأخيرة.

٦- بناء وحدات دراسيّة مبنيّة وفق معايير دراسة بيرلز (PIRLS) وتجريب فعاليّتها.

٧- إجراء دراسة لتعرّف أسباب تدنّي مستوى طلّاب المملكة في دراسة بيرلز (٢٠١١م) وهي المشاركة الأولى للمملكة وكذا بيرلز (٢٠١٦) وطرق العلاج.

- **قائمة المراجع**

**أوّلاً: المراجع العربيّة.**

أبو حجّاج، أحمد (٢٠١١). معلّم القراءة بين المأمول والواقع. *المؤتمر العلميّ الحادي عشر للقراءة والمعرفة، معلّم القراءة بين مهام التّعليم ومواجهة صعوبات التّعليم في الوطن العربيّ*. دار الضيافة جامعة عين شمس: مصر.

أبو طعيمة، محمّد (٢٠١٠). *أثر برنامج بالعيادات القرائيّة لعلاج الضّعف في بعض المهارات القرائيّة لدى تلاميذ الصّفّ الرّابع الأساسيّ في محافظة خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

بادي، غسان خالد (١٩٩٢). مفهوم تعليم القراءة لدى طلاّب كلّية التّربية ومدى انعكاسه على أدائهم في التّربية العمليّة. *التّربية المعاصرة*، (٢٢)، ٨٥-١٢١.

بودي، زكي عبد العزيز؛ والخزاعلة، محمّد سلمان (٢٠١٢). *استراتيجيّات التّدريس*. عمّان: زمزم ناشرون وموزّعون.

البوهي، حنفي (٢٠٠٣). *برنامج لتنمية أداء معلّم اللّغة العربيّة في تدريس مهارات القراءة النّاقدة وفعاليّته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم*. دكتوراه، معهد الدّراسات والبحوث التّربويّة، جامعة القاهرة.

جانييه، ر (٢٠١٢). *أساسيّات التّعلّم من أجل التّعليم الصّفّي*. ترجمة محمّد محمود الخوالدة. عمّان: دار المسيرة.

الجبوري، عمران جاسم؛ والسّلطانيّ، حمزة هاشم (٢٠١٣). *المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة*. عمّان: دار الرّضوان.

الحيلة، محمّد محمود (٢٠١٤). *مهارات التّدريس الصّفّيّ*. ط (٤)، عمّان: دار المسيرة.

الزّهراني، سعيد (٢٠٠٥). *تقويم أداء معلّمي اللّغة العربيّة في تدريس القراءة الجهريّة لتلاميذ الصّفّ السّادس الابتدائيّ في محافظة جدّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). *تصميم التّدريس رؤية منظوميّة*. القاهرة: عالم الكتب.

سبيتان، فتحي ذياب (٢٠١٤). *التّدريس الفعّال والمعلّم الّذي نريد*. عمّان: دار الجنادريّة.

سليمان، محمود (٢٠٠٩). فاعليّة أساليب القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ في المرحلة الثّانويّة. *المؤتمر العلميّ التّاسع لجمعيّة القراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة في الوطن العربيّ بين الإنقرائيّة ولإخراج*، جامعة عين شمس.

الشّمّريّ، زينب (٢٠١١). أثر التّدريب على بعض استراتيجيّات التّعلّم النّشط في تنمية المهارات التّدريسيّة لدى الطّالبات المعلّمات في كلّيّة التّربية للبنات جامعة حائل. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، (٢٠)، ١٦٩-٢٣٣.

عفانة، عزو إسماعيل؛ والخزندار، نائلة نجيب (٢٠١٤). *التّدريس الصّفّيّ بالذّكاءات المتعدّدة*. ط (٣)، عمّان: دار المسيرة.

العماوي، جيهان (٢٠٠٩). *أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التّفكير لدى طلبة الصّفّ الثّالث الأساسي بمدارس خان يونس*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة.

عوض، فايزة السّيّد محمّد؛ البكر، فهد عبد الكريم (٢٠١٢). برنامج تدريبيّ قائم على البنائيّة وفاعليّته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة لدى الطّلاّب معلّمي اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*، (٢٨)، ١٥-٨٧.

عوض، فايزة السّيّد؛ والبسطامي، دعاء أبو اليزيد (٢٠١٢). *تدريس فنون اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق*. الدّمّام: مكتبة المتنبّي.

الفتلاويّ، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣). *المدخل إلى التّدريس*. عمّان: دار الشّروق.

فرج، عبد اللّطيف حسين (٢٠٠٩). *التّدريس الفعّال*. عمّان: دار الثّقافة.

المخلافيّ، توفيق أحمد (٢٠١٠). *دراسة التّقويم الدّوليّة واسعة النّطاق TIMSS-PIRLS-PISA تحليل مقارن في الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثّقافيّة*. الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج.

مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة (٢٠١١ أ). *PIRLS 2011 الإطار العام للدّراسة الدّوليّة لقياس التّقدّم في مهارة القراءة*. الرّياض: المؤلّف.

المطرفيّ، عبد الرزاق ساطي (١٤٠٣). *ظاهرة تخلف تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراءة والكتابة*. رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج وطرق التّدريس، كلّية التّربية، جامعة أمّ القرى: مكة المكرمة.

مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج (٢٠١١ أ). *إطار الدّراسة العام PIRLS 2011*. الرّياض: المؤلّف.

النّصّار، صالح بن عبد العزيز؛ المجيدل، محمّد بن عبد الله (٢٠١٠). أثر تطبيق برنامج قراءة القصص على التّلاميذ في تنمية اتّجاهات تلاميذ الصّفّ الثّاني الابتدائيّ نحو القراءة. *المجلة التّربويّة*، ٢٤ (٩٦)، ١١٣- ١٦٣.

**ثانيًا: المراجع الأجنبيّة.**

Afflerbach, P. & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69–90). New York: Routledge.

Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Almasi, J. & Garas-York, K. (2009). Comprehension and discussion of text. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 470–493). New York: Routledge.

Alvermann, D. & Moje, E. ( 2013). Adolescent literacy instruction and the discourse of "every teacher a teacher of reading." In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1072 1103). Newark, DE: International Reading Association.

Anderson, R. & Pearson, P. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255–291). White Plains, NY: Longman.

Baker, L. & Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 373–388). New York: Routledge.

Chall, J. (1983). *Stages of reading development.* New York: McGraw-Hill.

Coulombe, S., Trembly, J., & Marchand, S. (2004). *Literacy scores, human capital, and growth across fourteen OECD countries.* Ottawa: Statistics Canada.

Courtney, Ann M. & Montano, M. (2006). Teaching Comprehension From The Start: On First Grade Classroom, *Young Children,* 61, 68-74.

Galda, L. & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly,* 36(1), 64–73.

Kayiran, B. & Karabay, A. (2012). A Study On Reading Comprehension Skills Of Primary School 5th Grade Students –Learning Basic Reading And Writing Skills Through Phonics-Based Sentence Method Or Decoding Method. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 12(4), 2854-2860.

Kewaza, S. & Welch, M. I. (2013). Teaching Reading In Primary Classes In Kampala, Uganda's Central Municipality. *Us-China Education Review,* A3.5, 283-296.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* New York: Cambridge University Press.

Kintsch, W. (2012). Psychological models of reading comprehension and their implications for assessments. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds.), *Measuring up: Advances in how to assess reading ability* (pp. 21–37). Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers.

Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction. In In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 807– 841). Newark, DE: International Reading Association.

Kintsch, W. (2013). *Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction.* In In D. Alvermann, N.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kucer, S. (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings.* second edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Langer, J. (2011). *Envisioning literature, second edition.* Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1570– 1613). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual level theory of the changing nature of literacy, instruction and assessment. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C. A., Drucker, K.T., & Ragan, M. A. (2012). *Pirls 2011 Encyclopedia.* Timss & Pirls International Study Center, Lynch School Of Education, Boston College.

Mullis, Ina V.S, Martin, M.O, Foy, P. & Drucker, K.T (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading.* Timss & Pirls International Study Center Lynch School Of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement. USA: Library of Congress.

Mullis, V.S.; Martin, M. O.; Kennedy, A. N.; Trong, K. L. & Sainsbury, M. (2009). *Pirls 2011 Assessment Framework.* Timss & Pirls International Study Center Lynch School Of Education, Boston College, USA.

Mullis, V.S.; Martin, M.O.; Ruddock, G.R.; O'Sullivan, C.O.; Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks.* TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, USA.

Murphy, P.K., Wilkinson, I.A., Soter, A.O., Hennessey, M.N., & Alexander, J.F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.

Pressley, M. & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students. *Metacognition Learning*, 1(1), 99–113.

Pressley, M. (2006, April). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the meeting of the International Reading Association's Reading Research, Chicago, Illinois.

Preuschoff, A. C. (2010). *Using Timss And Pirls To Construct Global Indicators Of Effective Environments For Learning.* Unpublished Doctoral Dissertation, Boston College, Usa.

Rapp, D. & Van den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276–279.

Reuda, R. (2013). 21st-century skills: Cultural, linguistic, and motivational perspectives. In D. Alvermann, N. Unrau, & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, sixth edition* (pp. 1241–1268). Newark, DE: International Reading Association.

Rosell, J. & Pahl, K. (2010). The materials and the situated: What multimodality and new literacy studies do for literacy research. In D. Lapp & D. Fisher (Eds.), *Handbook of research on teaching the English language arts, third edition* (pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.

Ruddell, R. & Unrau, N. (Eds.). (2004). Read as a meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading, fifth edition* (pp. 1462–1521). Newark, DE: International Reading Association.

Rumelhart, D. (1985). Toward an interactive model of reading. In H. Singer & R. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and the processes of reading, third edition* (pp. 722–750). Newark, DE: International Reading Association.

Smith, M., Mikulecky, L. Kibby, M., & Dreher, M. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378–383.

Tse, S. K.; Lam, R. Y.; Lam, J. W.; Chan, Y. M. & Elizabeth, K. Y. (2004). Attitudes And Attainment A Comparison Of Hong Kong, Singaporean And English Students' Reading. *Research In Education.* (76), 74- 87.