ملخص بحث

أداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في اختبارات القراءة الدولية

دراسة في مقارنة المناهج

د. محمود محمد المهدى سالم
أستاذ التربية المقارنة والدولية المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

د. نورا محمد أمين زهران
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية البنات – جامعة عين شمس

تُعد مقارنة المناهج مجالًا بحثيًا متعدد ومتداخل التخصصات؛ يعنى بالدراسة التحليلية للمناهج الدراسية في السياقات الثقافية الأجنبية؛ بهدف تطويرها وتحسين تعليمها وتعلمها في الدولة القومية، بما يتناسب مع سياقها المجتمعي والعالمي. وقد تزايد الاهتمام بالدراسات المقارنة الدولية في المناهج في الآونة الأخيرة؛ نتيجة انتشار الاختبارات التربوية الدولية، وتسابق دول العالم للمشاركة فيها، والاستفادة منها؛ حيث تُسهم نتائجها في مساعدة صناع السياسيات، والقيادات التعليمية والمدرسية، ومعلمي المدارس، والأكاديميين وعامة الناس في تعرّف مستوى جودة نظام التعليم، والبحث عن أفضل الممارسات التي تدعم تحسين أداء التلاميذ، وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

وتُعد الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS، مسحًا دوليًا يُعقد كل خمس سنوات، من قبل الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي، ويمثل الاختبار الأكثر قبولا حول العالم كأساس لتقييم تلاميذ الصف الرابع في مهارات القراءة باللغة الأم. وتؤكد الممارسات الدولية أن الدول التي يحقق تلاميذها أداءً عاليًا، وترتيبًا متقدمًا في PIRLS؛ تتسم مناهج القراءة بها بجودة عالية، وتتميز برامج وأنشطة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين بالكفاءة والفعالية، علاوة على جودة البيئة المدرسية والمنزلية الداعمة لتعليم القراءة وتعلمها.

وتمثل سنغافورة نموذجًا يحتذى به في نتائج اختبارات القراءة الدولية، حيث حقق تلاميذها المركز الأول في PIRLS 2021؛ الأمر الذي يعكس جودة نظامها التعليمي، وجودة منظومة تعليم القراءة وتعلمها (مناهج القراءة، معلمي القراءة، البيئة المدرسية والمنزلية). وفي ضوء ذلك؛ يسعى البحث الراهن إلى طرح مجموعة من الإجراءات لتحسين أداء التلاميذ المصريين فيPIRLS، على ضوء خبرة سنغافورة، وبما يتفق وواقع المجتمع المصري ومعطياته الثقافية؛ وبما يُمكنهم من تحقيق أداء متقدم في الدورات القادمة. وفى سبيل ذلك، استخدم البحث الراهن المنهج المقارن.

الكلمات المفتاحية: مقارنة المناهج، الاختبارات التربوية الدولية، اختبارات القراءة الدولية، الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، سنغافورة.

Abstract

Performance of Singaporean and Egyptian Pupils in International Reading Tests: A Study in Comparing Curricula

Dr. Mahmoud M. Elmahdy Salem
Assistant Professor of Comparative and International Education
Faculty of Education - Ain Shams University

Dr. Nora Mohamed Amein Zahran
Lecturer of Curriculum and Methods of Teaching Arabic
Faculty of Women - Ain Shams University

Comparing Curricula is a multidisciplinary research field that focuses on the analytical study of curriculum in foreign cultural contexts. This aims to develop and improve teaching and learning within a nation-state, ensuring it aligns with both societal and global contexts. Recently, interest in international comparative studies of curriculum has increased due to the spread of international educational tests. Different countries of the world compete to participate in these tests and benefit from their results, which help policymakers, educational leaders, teachers, academics and the general public in assessing the quality of the education system, and searching for best practices that support improving pupils' performance and achieving the desired learning outcomes.

The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) is an international survey conducted every five years by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, and it is widely recognized as the leading standard for assessing fourth-grade pupils' reading skills in their native language. International practices confirm that countries whose pupils perform well and rank highly in PIRLS have high-quality reading curricula, effective teacher professional development programs and activities, and a quality school and home environment that supports reading teaching and learning.

Singapore is a role model in international reading test results, as its pupils achieved first place in PIRLS 2021. This outstanding performance reflects the quality of its education system in general, and the quality of the reading teaching and learning system (reading curricula, reading teachers, school environment, home environment).

The current research therefore seeks to propose a set of procedures to enhance the performance of Egyptian pupils in PIRLS, based on Singapore's experience; in accordance with the reality of Egyptian Society and its cultural coherence, which enables pupils to achieve advanced performance in the coming rounds. To achieve that, the research uses the comparative method.

Keywords*:* Comparing Curricula, International Educational Tests, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Singapore.

أداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في اختبارات القراءة الدولية دراسة في مقارنة المناهج

د. محمود محمد المهدى سالم
أستاذ التربية المقارنة والدولية المساعد
كلية التربية – جامعة عين شمس

د. نورا محمد أمين زهران
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية البنات – جامعة عين شمس

الإطار العام للبحث

مقدمة:

تُمثل اللغة بيت الوجود language is the house of being كما أشار الفيلسوف الألماني هايدجر Heidegger؛ الذي أكد أن صنع المعنى البشري ساكن في قلب اللغة؛ وأن اللغة ليست أداة يستخدمها البشر، بل هي بالأحرى وسيلة يجتمع بها البشر سويًا في حالة تفاهم وسلام ورخاء، وطريقة للبقاء في بوتقة واحدة في ظل الكوكبية، علاوة على العلاقة الوثيقة بين اللغة والهوية.(Komarov, 2024) [1]

وتتنوع مهارات اللغة ما بين الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وتُعد القراءة – بصفة خاصة–وعاء الفكر ومفتاح المعرفة، وأداة ثقافية أساسية، ومفتاح التعلم مدى الحياة، وأداة رئيسة للتواصل والانفتاح على العالم محليا وإقليميا وعالميا، وأساس النجاح في مجالات الحياة كافة. ومن ثم؛ فإن امتلاك مهارات القراءة تُنتج فرصا تعليمية ومهنية لصاحبها، وتخلق مجالا للخيال والإبداع. (البري، ٢٠١٩) (السحيمي، ٢٠٢٢)(McElvany, 2024) ومن ثم؛ يُمكن القول: إن القراءة هي الأداة التي تُمكن الإنسان من استخدام المعرفة والتعلم والتواصل والانفتاح على العالم.

وتُعرف القراءة بأنها عملية حصول القارئ على المعني، من الأوعية المطبوعة والإلكترونية، من خلال توظيف اللغة بأكملها. (بلبكاي، ٢٠١٦) ومن ثم؛ فالقراءة هي فن صناعة المعنى، وهذه الصناعة تحتاج إلى أدوات ثم إلى مهارات، وعليه تصبح العلاقة بين تمكين

[1] اعتمد الباحثان على نظام توثيق **APA** الإصدار السادس، باستخدام برنامج التوثيق الإلكتروني **Mendeley**.

التلميذ من تعرف الكلمات، وتنمية قدرته على فهم ما تحمله الكلمات من معان علاقة نظامية تقوم على السبب والنتيجة، مما يُمكن معه تفادى التقليل من أهمية المراحل الأولى من برنامج تعليم القراءة واقتصاره على المعالجة البسيطة لعملية تعرف الكلمات، ويُصبح تعليم القراءة من هذه الوجهة ذا مرحلتين هما: مرحلة امتلاك أدوات الفهم القرائي "تعلم لتقرأ"، مرحلة الفهم القرائي "اقرأ لتتعلم وتتعايش وتتواصل". (طعيمة و الشعيبي، ٢٠٠٦) وبالتالي؛ فالقراءة تُمثل العمود الفقري للأنشطة التعليمية والتعلمية في التعليم الابتدائي (فريقى، ٢٠١٦)، وعليه، أصبحت مهارات القراءة التي يكتسبها التلاميذ في سنوات تعليمهم الأولى أهم المهارات الرئيسة وحجر الأساس لتعلم المواد الدراسية كافة، وتحقيق التميز فيها، وفي الحياة عامة.

وتؤكد الأدبيات والممارسات الواقعية أن تعليم القراءة وتعلمها في الصفوف الابتدائية الأولى، وبمعدل كاف، يُمثل ضرورة للتمكن من القراءة الجيدة، ومواصلة التعلم بكفاءة ورغبة عالية؛ فالتلاميذ الذين لا يتعلمون القراءة في هذه الصفوف أكثر عرضة للتخلف في القراءة وفي المواد الدراسية الأخرى، وإعادة صفوفهم (الرسوب)، والتسرب من المدرسة في نهاية المطاف. ففي السنوات الأولى للمدرسة، يتعلم التلاميذ الحروف وأشكالها المختلفة وأصواتها، وتطبيق هذه المعرفة في اكتشاف قراءة كلمات جديدة لم يتعرفوا عليها بسهولة. وبانتهاء هذه المرحلة يكون التلاميذ قد امتلكوا السرعة الكافية والدقة اللازمة لاكتشاف الكلمات والتعرف عليها؛ وبذلك يستطيعون أداء القراءة بطلاقة. وعندما يتمكن التلاميذ من القراءة بطلاقة، سيكونون قادرين على أداء القراءة الشفوية بنفس السرعة، وأسلوب التعبير الذي يستخدمونه في المحادثة. علاوة على ذلك، فإن القراءة بطلاقة أمر حاسم للفهم القرائي؛ حيث يتمكن التلاميذ من التركيز على معنى ومغزى ما يقرؤون أكثر من تركيزهم على محاولة اكتشاف الكلمات والتعرف عليها. (عبد الوهاب، الكردي، و سليمان، ٢٠٠٤) (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بالعراق، ٢٠١٢) (الخفاجي، ٢٠١٦) (فريقى، ٢٠١٦) (بلبكاي، ٢٠١٦) (العواد، ٢٠١٧) (بومزبر، ٢٠١٨) (محمد، ٢٠٢٣) (المقبالي و آخرون، ٢٠٢٤)

ونتيجة لهذه الأهمية؛ أولت العديد من دول العالم أولوية قصوى لتعليم أبنائها – التلاميذ– لغتها القومية، وتمكينهم من مهاراتها كافة، وفي مقدمتها مهارات القراءة، بل وحرصت على قياس مدى تقدمهم في القراءة؛ في محاولة منها لتطوير مهاراتهم فيها؛ بما يُدعم تعلمهم وتفوقهم على المستويات الدراسية، الثقافية، الاجتماعية والعملية. ومن ثم،

اهتمت الدول المختلفة بقياس الإنجاز التعليمي Educational Achievement؛ كونه مؤشرًا رئيسًا لتقييم مدى نجاح السياسات والبرامج التعليمية على المستوى الوطني والمدرسي. ويعتمد صناع السياسات التعليمية حول العالم على بيانات الإنجاز التعليمي في تحديد مجالات التحسين، وتخصيص الموارد بشكل أكثر فعالية، وتطوير التدخلات المستهدفة لدعم وتعزيز مستوى الإنجاز.(Teachmint, 2024)

ومع تزايد اهتمام الدول بهذا الأمر، زاد الاهتمام بالدراسات الخاصة بالإنجازات التعليمية والتي تتسم بالبينية، في الوقت الذي تعالت فيها الدعوات في الأوساط الأكاديمية لزيادة التركيز على الدراسات متداخلة ومتعددة التخصصات، وتحقيق مزيد من التعاون بين العلوم والربط بين التخصصات التربوية المختلفة، وصولا إلى انتشار ثقافة التواصل الفكري، والحوار العلمي، والعمل التعاوني كفريق بتوجهات وأفكار مغايرة تؤكد وحدة المعرفة وتكاملها؛ بما يُسهم في الرؤية الكلية والشاملة لمختلف جوانب الظاهرة التربوية، وعلاقتها بالظواهر الأخرى الموجودة بالمجتمع، ومن ثم يتحقق الفهم الشامل والمتكامل والمتعمق لجوانبها وأبعادها كافة، وإنتاج معرفة تربوية إبداعية، معالجة بعض المشكلات التربوية المعقدة التي يصعب معالجتها من منظور تخصصي منفرد. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٢٣) (مصطفى، ٢٠٢٣) وتُعد مقارنة المناهج، مجالًا بحثيًا بينيًا، متداخل ومتعدد التخصصات، يجمع الباحثين في التربية المقارنة والمناهج؛ ويُعنى بمعالجة المناهج الدراسية بمنظور علمي مجتمعي شامل متكامل، يجمع بين المحلية والعالمية.

وقد تزايد الاهتمام في الألفية الثالثة بالدراسات المقارنة في المناهج، من قبل صانعي السياسات، الممارسين والأكاديميين؛ من أجل الاستفادة من أفضل الممارسات العالمية في تطوير المناهج الدراسية، وفهم العوامل المؤثرة في التحصيل التعليمي. وتهتم مقارنة المناهج كأحد مجالات البحث الرئيسة في التربية المقارنة بالطبيعة الدينامية للمناهج الدراسية، الناتجة عن التفاعلات التي تتم خلال تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها؛ الأمر الذي يُشير إلى أن المناهج الدراسية من المنظور المقارن ستظل دومًا عملاً في طور التطور المستمر. (Adamson & Morris , 2014) وقد أشارت إحدى الدراسات أن ذلك يرجع إلى: "التفاعلات الإنسانية في ظل تنوع سياقات الزمان والمكان، تجدد المعارف والتغير المستمر في احتياجات المتعلمين

وتطلعاتهم، فضلاً عن التغير الحادث في طبيعة علم التربية المقارنة وأهدافه". (عبد الناصر و محمد ، ٢٠١٢) وتتعدد منظورات الدراسات المقارنة للمناهج؛ لتشمل: المنظور التفسيري، المنظور النقدي والمنظور التقييمي، ولكل منظور من المنظورات الثلاثة أهدافه وأهميته. وتُعد الدراسات الخاصة بأداء التلاميذ في الاختبارات الدولية دراسات تقييمية.(Adamson & Morris , 2014)

وقد ترتب على التطورات العلمية والمنهجية للتربية المقارنة في ظل الكوكبية وآليات عملها، وما أفرزته من زيادة التعاون الدولي والتنافسية في التعليم، تعدد وتطور صيغ الدراسات التربوية المقارنة. وتُعد الدراسات التربوية المقارنة الدولية أكثر تلك الصيغ تطورا وانتشارا في الوقت الراهن، بفعل المنظمات الدولية المعنية بالتعليم، والتحصيل التربوي، والاختبارات والتصنيفات التربوية الدولية. وتُساعد الدراسات التربوية المقارنة الدولية في مجال المناهج في: تحديد العوامل التي تعزز التحصيل التعليمي، وفهم أسباب الاختلافات الملحوظة في الأداء بين الدول، واستكشاف العلاقة بين التحصيل المدرسي وعوامل، مثل: المناهج الدراسية، التنمية المهنية للمعلمين، والبيئة المدرسية، والبيئة المنزلية ومشاركة أولياء الأمور، ومجموعة من المتغيرات التفسيرية الأخرى المحتملة، وتعزيز الثقة في تعميم الدراسات التي تشرح العوامل المهمة في التحصيل التعليمي، وتزيد من احتمالية نشر أفكار جديدة لتحسين تصميم المناهج الدراسية أو إدارة المدارس والفصول الدراسية، وتوسيع نطاق الخبرات اللازمة لتحسين قياس التحصيل التعليمي، وتوفير فرصة لتأريخ السياسات والممارسات الجديرة بالملاحظة، وزيادة القدرة البحثية للدول في المناهج والتحصيل التعليمي. (Bradbum & Gilford, 1990) علاوة على دورها في تعزيز التعاون وتبادل أفضل الممارسات بين أنظمة التعليم المختلفة؛ لتحسين المناهج الدراسية.

ومن ثم؛ فقد بدأت الروابط والجمعيات التربوية الإقليمية والدولية (مثل الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي)، وكذلك المنظمات المعنية بالتعليم (مثل منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي) إطلاق دراسات وبرامج واختبارات دولية في التحصيل/الإنجاز التعليمي؛ تهدف إلى قياس أداء التلاميذ في القراءة. وتكمن أهمية تلك الدراسات والبرامج والاختبارات التربوية الدولية في تمكينها الدول المشاركة من فهم أنظمتها التربوية بشكل أفضل؛ مما يساعد واضعي السياسات التربوية وصانعي القرارات في تحديد معايير حقيقية، وصادقة، وثابتة،

وواقعية للتحصيل، تعينهم في مراقبة وتقييم نجاحات أو إخفاقات نظمهم التربوية. ومن أشهر تلك الدراسات والاختبارات: البرنامج الدولي لتقييم الطلاب Programme for International Student Assessment (PISA)، والاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

وتُعد الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS، التي انطلقت عام ٢٠٠١، من قبل الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي، برنامجا دوليا للتقييم المستمر لإنجازات التلاميذ في القراءة بلغتهم الأم، في السنة الرابعة من التعليم؛ وهي نقطة انتقالية مهمة في تطورهم كقراء. وقد تم اختيار هذا المستوى الدراسي لأنه نقطة تحول مهمة في نمو الطفل كقارئ. ففي هذه المرحلة، يكون التلاميذ قد تعلموا كيف يقرؤون، وهم الآن يقرؤون للتعلم. ومن ثم، قد يكون لقصور فهمهم للنصوص التحريرية في هذه المرحلة تأثير سلبي على أدائهم في معظم المواد الدراسية الأخرى. (TIMSS & PIRLS International Study Center, PIRLS 2021 International Results in Reading, 2023)

وتهدف PIRLS إلى تحسين تعليم القراءة وتعلمها؛ من خلال توفير بيانات مقارنة دولية حول مستوى قراءة تلاميذ الصف الرابع، في أنظمة تربوية متباينة وممارسات تدريسية متنوعة، وبيئات مدرسية مختلفة؛ وذلك من خلال تقييم التحصيل القرائي لهم، وتقديم معلومات ذات صلة بالسياسات لتحسين التدريس والتعلم.

وبالتالي؛ تسعى PIRLS إلى إتاحة الفرصة للدول للمشاركة في تقييم عالمي المستوى للفهم القرائي، وتوفير بيانات التحصيل المصحوبة بمعلومات أساسية من التلاميذ الذين يتم تقييمهم، وأولياء أمورهم ومعلميهم ومديري المدارس حول كيفية توفير أنظمة التعليم الفرص التعليمية لهم، بالإضافة إلى العوامل التي تؤثر على كيفية استخدام التلاميذ لهذه الفرص. وتتضمن البيانات الأساسية معلومات حول: سياسات المناهج في القراءة، التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، المناخ والموارد المدرسية، وكيفية تنظيم التعليم لتسهيل التعلم، وكيف يتم التدريس فعليًا في الفصول، البيئة المنزلية للتلاميذ. وثمة تأكيد أن نتائج الدولة عبر دورات الدراسة يسمح لها بمراقبة فعالية أنظمتها التعليمية في سياق عالمي. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Progress in International Reading Literacy Study

(2026, 2024 ويتم إجراء الدراسة PIRLS كل خمس سنوات. وقد شارك في دراسة ٢٠٢١، حوالي ٥٧ دولة وثمانية نظم تربوية، من بينها سنغافورة، وثمان دول عربية؛ من بينها مصر.

وتُعد سنغافورة خبرة رائدة في مجال القراءة، ومصدر إلهام لدول العالم المختلفة؛ بما تحققه من نتائج في كل الاختبارات الدولية المعنية بقياس مستوى القراءة، على مختلف المستويات العمرية؛ الأمر الذي يدل على جودة النظام التعليمي السنغافوري وتميزه وريادته. ففي الدراسة PIRLS؛ تُعد سنغافورة من أكثر الدول مشاركة؛ حيث شاركت في جميع دوراتها منذ انطلاقها في ٢٠٠١، وتبوأ تلاميذها صدارة الترتيب في دراسة ٢٠٢١.

وتكمن الأهمية التي تعود على سنغافورة من المشاركة في PIRLS في الحصول على معلومات مرجعية قيمة واتجاهات حول مدى تحقيق تلاميذها لكفاءات القراءة من منظور دولي مقارن، والجوانب المهمة الأخرى المتعلقة بتعلمهم للغة الإنجليزية (لغة التدريس)، مثل: اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، وبيئة لغتهم الأم، والممارسات في مدارسهم وفصولهم الدراسية، ومؤهلات المعلمين والمنهج الدراسي. وعلاوة على ذلك، تمثل بيانات PIRLS مصدر معلومات ثري جدا –مكملاً للمصادر المحلية الأخرى–، التي تستخدمها وزارة التعليم لإجراء تحليلات لمراجعة السياسات والبرامج، وساعدت صانعي السياسات والمعلمين وأصحاب المصلحة الرئيسيين في تحديد نقاط القوة والفجوات في أداء التلاميذ والعوامل المحتملة التي تُسهم في اختلاف أداء التلاميذ. على سبيل المثال، سهلت بيانات PIRLS حول عادات القراءة لدى التلاميذ السنغافوريين واتجاهاتهم فهمًا أفضل لسلوك القراءة وتأثير برامج القراءة والمكتبة. ففي حين كان أداء طلاب سنغافورة جيدًا بشكل عام في القراءة الأكاديمية والهادفة، تشير نتائج اختبار PIRLS 2016 إلى أنه يُمكن فعل المزيد لغرس القراءة من أجل المتعة في نفوسهم لتحقيق الهدف النهائي المتمثل في تحفيز التلاميذ ليصبحوا قراء مدى الحياة. ومن ثم، طورت سنغافورة منهج اللغة الإنجليزية بالكامل عام ٢٠٢٠. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PIRLS 2021 Encyclopedia :Singapore, 2021)

وفي مصر؛ شاركت في دورتين فقط من دورات PIRLS، عام ٢٠١٦ و٢٠٢١؛ وقد جاءت نتائج التلاميذ المصريين مخيبة للآمال؛ فقد جاءت في الترتيب ٤٩ قبل الأخير في دورة ٢٠١٦، والترتيب ٥٥ من أصل ٥٧ في دورة ٢٠٢١. الأمر الذي جعل هذه النتائج

وغيرها من المبررات، من أسباب اتجاه الدولة المصرية لإجراء إصلاحات واسعة في نظام التعليم. فقد أطلقت وزارة التربية والتعليم رؤية لتطوير التعليم، وكانت عملية تطوير المناهج في مراحل التعليم كافة الركيزة الأساسية لهذه الرؤية. وقد تمثل الهدف من تلك الرؤية في إجراء تحولات كبرى في عمليات التعليم والتعلم؛ حيث الانتقال من اكتساب المعرفة إلى إنتاجها، ومن تعلم المهارات إلى توظيفها، في مواقف التعلم، وتعميمها في حياة المتعلم خارج الصفوف. وفي ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠، أكدت المناهج المطورة على تحقيق مواصفات خريج التعليم قبل الجامعي؛ وذلك ببناء مواطن قادر على التواصل الحضاري، واحترام التنوع، وبناء حوار إيجابي مع الآخر، فضلا عن اكتساب مهارات المواطنة الرقمية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)

ففي عام ٢٠١٧ تبنت القيادة السياسية قضية التعليم وتطويره كأحد الركائز الرئيسة التي تقوم عليها الجمهورية الجديدة، وفي عام ٢٠١٨ تبلور هذا الاهتمام في انطلاق مسيرة التطوير في أركان العملية التعليمية كافة؛ وذلك بهدف إعادة التعليم إلى الفصول الدراسية، وتزويد التلاميذ بالمهارات التي يحتاجون إليها؛ لإقامة مجتمع يتعلم ويفكر ويبتكر. ومن ثم كان الانتقال من النظام التعليمي التقليدي إلى النظام التعليمي المطور 2.0؛ من خلال تطبيق برنامج إصلاح التعليم الوطني الممول من البنك الدولي. ويستعين الإطار التعليمي 2.0 الجديد بتصميم منهج جديد كليا، يستند إلى الكفاءة، ويركز على تجربة التلاميذ، مع إصلاح المنهج الدراسي، وتحديث استراتيجيات التدريس، وتغيير الأنماط الفكرية، ليتحول المعلمون إلى موجهين؛ وليس مجرد ملقنين. (خايمي سافيدرا، ٢٠١٩)

وفى ديسمبر ٢٠٢١، بدأت الدورة الأولى من برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي G4NAMA (تقييم خط الأساس). وقد كان الغرض من هذا البرنامج وضع نظام مؤسسي، قائم على المنهج العلمي، لجمع أدلة دقيقة وموثقة، بشكل دوري منتظم، لمراقبة التقدم في تعلم التلاميذ اللغة العربية والرياضيات بنهاية الصف الرابع الابتدائي، علاوة على تقييم تأثير المناهج المطورة في إطار مشروع تطوير التعليم EDU 2.0. وقد تم إجراء تطبيق خط الأساس على عينة ممثلة بلغ عددهم ١٢,٣١٤ تلميذا وتلميذه ممن درسوا منهج الصف الرابع، مع بداية التحاقهم بالصف الخامس؛ لتحديد معارفهم ومهاراتهم المتعلقة بالمناهج

الدراسية الوطنية. (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي G4NAMA، يناير ٢٠٢٣) وفي إبريل ٢٠٢٣، تم إجراء الدورة الثانية لبرنامج التقييم الوطني على عينة مكونة من ١٢٨٧٥ تلميذ وتلميذة ممن درسوا ما لا يقل عن ٨٥٪ من مقرر اللغة العربية في المنهج المطور للصف الرابع، في نفس المدارس والمعاهد التي طبقت فيها دراسة خط الأساس ديسمبر ٢٠٢١. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣)

وفى أكتوبر ٢٠٢٣، واستكمالاً لجهود وزارة التربية والتعليم في تطوير المنظومة التعليمية، نظمت الوزارة ورشة عمل حول "تعزيز مهارات القراءة والكتابة: خطة عمل قصيرة إلى متوسطة الأجل"، بالتعاون مع البنك الدولي؛ وذلك من أجل الخروج بخطط عمل قصيرة ومتوسطة الأجل، وخطوات قابلة للتطبيق لتكون خطوة في طريق العلاج لمشكلة ضعف القراءة والكتابة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣)

مشكلة البحث:

على الرغم من الجهود التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم لزيادة كفاءة تلاميذ التعليم الابتدائي في القراءة؛ إلا أن الواقع يُشير إلى وجود مشكلات ترتبط بمنهج القراءة المطور فيما يتعلق بأهدافه ومحتواه وطرائق تدريسه وأنشطته وأساليب تقويمه. (الشريف أ.، ٢٠٢٢) (محمد، ٢٠٢٣) علاوة على تدنى مستوى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي فيما يتعلق بالقرائية؛ حيث كانت نتائجهم في اختبار الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة في دورة ٢٠١٦ متدنية جدًا، فقد حققوا متوسط نقاط بلغ ٣٢٠ نقطة مقارنة بالمتوسط الدولي ٥٠٠، ومتوسط الدولة الأولى روسيا ٥٨١، لتأتي مصر بذلك في المرتبة ٤٩ من إجمالي ٥٠ دولة شاركت في الاختبار. (TIMSS & PIRLS International Study Center, PIRLS 2016: International Results in Reading, 2017) وفى نتائج دورة ٢٠٢١، فقد حققوا متوسط نقاط بلغ ٣٧٨ نقطة مقارنة بالمتوسط الدولي ٥٠٣، ومتوسط الدولة الأولى سنغافورة ٥٨٧، لتأتي مصر بذلك في المرتبة ٥٥ من إجمالي ٥٧ دولة شاركت في الاختبار. (TIMSS & PIRLS International Study Center, PIRLS 2021 International Results in Reading, 2022)

ولا شك أن هذه النتائج تعكس ضعفا واضحا في مهارات التلاميذ المصريين القرائية مقارنة بنظرائهم في الدول الأخرى المشاركة بالدراسة؛ حيث إن ٦٩٪ من تلاميذ الصف الرابع لا يستوفون حتى المستوى المنخفض في اختبار القراءة الدولية لعام ٢٠١٦. وفى اختبار

٢٠٢١؛ حصل نصف التلاميذ على قياس أقل من منخفض؛ الأمر الذي يشير إلى أنهم لا يستطيعون قراءة قصة بسيطة وفهمها، "فقر التعلم (مهارات القراءة)"، بينما حصل ربع الطلاب على قياس منخفض، وحصلت فئة قليلة على المستوى المتقدم. في الوقت الذي أشارت فيه بعض الدراسات أن أية مشكلة قد يواجهها التلميذ في مقرر اللغة العربية (القراءة) تنعكس بالضرورة على مدى تحصيله في المقررات الأخرى، وفهمه واستيعابه لمضامينها؛ كونها الوعاء الذي تُصَبُّ فيه جميع المقررات الدراسية الأخرى. (العواد، ٢٠١٧)

وعلى مستوى التقييم المحلي؛ فقد أظهرت نتائج برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي G4NAMA (تقييم خط الأساس) في اللغة العربية، في دورته الأولى ديسمبر ٢٠٢١، النتائج الآتية: (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي G4NAMA، يناير ٢٠٢٣)

- أن النسبة المئوية للتلاميذ الذين أنجزوا متطلبات النجاح في مادة اللغة العربية ٢٢.٥٪، وكان متوسط تحقق نواتج التعلم ٣٥.٥٪؛ الأمر الذي يُعني أن النسبة الأكبر من التلاميذ في حاجة لمزيد من الخبرات والجهود التعليمية ليحققوا المستويات المطلوبة للنجاح.
- أن نسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى (متقدم) بلغت نحو ٣.٥٪، ونسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى (كفء) بلغت نحو ١٩٪، ونسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى (مبتدئ) بلغت نحو ٤٧.٣٪؛ أي أنهم لم يصلوا للمستوى الذي يؤهلهم للنجاح في الصف الرابع والانتقال للصف الخامس، وهذا يعني أنهم رغم انتقالهم للصف الخامس لم يستوفوا المعرفة والمهارة المتوقع اكتسابها لمن أنهوا دراسة منهج الصف الرابع. وجاءت نسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى (تحت مستوى الصف) بلغت نحو ٣٠.٢٪؛ أي أنهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارة الأساسية، التي تُمكنهم من مواصلة التحصيل والتعلم في منهج الصف الرابع.

ومن ثم؛ كانت التقييمات الوطنية والدولية للقرائية كاشفة لمواطن الضعف في القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، ومحددة لبعض الفجوات التعليمية وراصدة لأسبابها ومظاهرها (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣). ومن النتائج التي ترتبت على تدنى مهارات القرائية للتلاميذ

المصريين؛ أن ترتيب مصر في مؤشر المعرفة العالمي لعام ٢٠٢٣ جاء في المركز الـ ٩٠ من بين ١٣٢ شملهم التصنيف؛ بمجموع نقاط ٤٢.٥٥ نقطة؛ أي أقل من المتوسط العالمي ٤٧.٥٤ نقطة. (Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation, 2024)

في ضوء كل ما سبق؛ يمكن بلورة مشكلة البحث الراهن في تدني أداء التلاميذ المصريين في PIRLS، الأمر الذي يتطلب خطوات جادة للتعامل مع هذه المشكلة، ووضع إجراءات للتغلب عليها في ضوء الخبرات الأجنبية التي حققت نتائج متميزة في اختبارات القراءة الدولية، وبما يتناسب مع السياق الثقافي المصري، وعليه يُمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن تحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة على ضوء خبرة سنغافورة وبما يتفق مع السياق الثقافي المصري؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما الأسس النظرية لاختبارات القراءة الدولية؟
٢. ما واقع أداء التلاميذ السنغافوريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في ضوء السياق المجتمعي السنغافوري بعوامله الثقافية المختلفة؟
٣. ما واقع أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في ضوء السياق المجتمعي المصري بعوامله الثقافية المختلفة؟
٤. ما أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين أداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة؟
٥. ما الإجراءات المقترحة لتحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، على ضوء خبرة سنغافورة، بما يتفق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري؟

حدود البحث:

اقتصر البحث الراهن في دراسته على المنظور التقييمي في مقارنة المناهج؛ وفي ضوء هذا المنظور اقتصر البحث على ما يأتي:

(١) **وحدة المقارنة:** فيما يتعلق بوحدة المقارنة "اختبارات القراءة الدولية"، اقتصر البحث الراهن على الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS وفقا للمحاور الآتية:

١. أهداف الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة واهميتها.

٢. نتائج التلاميذ في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة.

٣. العوامل المؤثرة في نتائج التلاميذ في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ وتتمثل في:

(أ) منهج القراءة بالتعليم الابتدائي؛ بمكوناته (الأهداف، المحتوى، طرائق واستراتيجيات التدريس، الأنشطة والموارد التعليمية، التقويم).

(ب) التنمية المهنية المستدامة لمعلمي القراءة (اللغة القومية).

(ج) البيئة المنزلية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS.

(د) البيئة المدرسية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS.

ويبرر الباحثان اختيارهما للدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، كون القراءة في هذا الصف تتحول من هدف في حد ذاتها، لتصبح وسيلة لاكتساب المعرفة بتنوعاتها المختلفة. الأمر الذي يشير إلى أن ضعف كفايات التلاميذ القرائية بتلك المرحلة العمرية له تأثير سلبي خطير على تحصيلهم الدراسي في التعليم الابتدائي وما يليه من تعليم إعدادي وثانوي، كما يُؤثر على نضجهم المعرفي والاجتماعي والنفسي والسلوكي، ومستقبلهم المهني والعملي. وهذا ما أكدته عدد من الأدبيات؛ مثل: (طعيمة و الشعيبي، ٢٠٠٦) (المقبالي و آخرون، ٢٠٢٤). علاوة على كون PIRLS أصبحت بمثابة المعيار العالمي الفعلي لقياس تحصيل القراءة على مستوى المدرسة الابتدائية. (Mullis & Martin, 2021)

ويبرر الباحثان اختيارهما لمحوري (البيئة المنزلية والبيئة المدرسية) بجانب المناهج الدراسية والتنمية المهنية المستدامة للمعلم، أن ذلك يترجم المفهوم الواسع الحديث للمنهج المدرسي، فضلا عن أن التربية المقارنة لا تكتف

–فقط– بوصف الظاهرة محل الدراسة؛ بل تحللها وتفسرها في سياقها المجتمعي (الأسرة/الصف/المدرسة/المجتمع)؛ وذلك لفهم العوامل المؤثرة فيها؛ بما يُساعد في الفهم العميق للظاهرة، وبالتالي طرح إجراءات علمية لتطويرها في الدولة المحورية. ومما يؤكد أهمية ذلك؛ أن اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS، لا يقف عند حد تحديد مستوى التلاميذ في القراءة وقياس قدرتهم على فهم النصوص فقط، وإنما يتضمن –أيضًا– مجموعة من الاستبيانات؛ للتعرف على البيئة (المدرسية والمنزلية) المحيطة بالتلاميذ، وأبرز العوامل المؤثرة على أدائهم في قراءة وفهم النصوص.

علاوة على ما سبق، فمن خلال التركيز على تطوير منهج اللغة العربية، وتدريب المعلمين، وتوفير بيئة مدرسية محفزة، وبيئة منزلية داعمة؛ يمكن لأي دولة تحسين مستوى قراءة تلاميذها في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة وتحقيق نتائج مماثلة لنتائج سنغافورة.

(٢) دولة المقارنة: فيما يتعلق بحالة المقارنة، وفى ضوء منهج البحث، قام الباحثان باختيار دولة سنغافورة؛ ويبرر الباحثان اختيارهما لها بما يأتي:

- أن سنغافورة تفوقت من حيث الأداء في اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة لعام ٢٠٢١، على جميع الدول المشاركة؛ حيث جاءت في المركز الأول، بمجموع ٥٨٧ نقطة. وكان متوسط الدرجات العالمي في القراءة ٥٠٠ نقطة. (Mullis & Ohers, PIRLS 2021 International Results in Reading, 2023)
- أن سنغافورة تفوقت من حيث الأداء في مجال القراءة باختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA لعام ٢٠٢٢ على جميع الدول المشاركة؛ حيث جاءت في المركز الأول، بمجموع ٥٤٣ نقطة. وكان متوسط الدرجات العالمي في القراءة ٤٧٦ نقطة. (OECD, PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, 2023)
- أن نظام التعليم السنغافوري جاء في المركز السابع ضمن تصنيف أفضل النظم التعليمية في العالم لعام ٢٠٢٤، من أصل ٢٠٩ دولة شملهم

التصنيف. ويعتمد هذا التصنيف على مجموعة مؤشرات؛ من أهمها: درجات التلاميذ في القراءة في المرحلة الابتدائية، والمرحلة الثانوية الدنيا. (New Jersey Minority Educational Development, 2024)

- أن سنغافورة جاءت في المركز الـ ١١ عالميا في مؤشر المعرفة العالمي لعام ٢٠٢٣ من بين ١٣٢ شملهم التصنيف؛ بمجموع نقاط ٦٤.١٦ نقطة (Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation, 2024)؛ وهذا يرجع في سبب رئيس منه إلى جودة القرائية للمواطن السنغافوري.
- أن نسبة تلاميذ التعليم الابتدائي السنغافوريين الذين يحققون –على الأقل– الحد الأدنى من مستوى إتقان القراءة بلغت حوالي ٩٧٪. (Singapore Department of Statistics, Proportion of Students Achieving at Least A Minimum Proficiency in Reading and Mathematics by Level and Sex, 2024)

أهداف البحث:

سعى البحث الراهن إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على الأسس النظرية لاختبارات القراءة الدولية.
- الوقوف على واقع أداء التلاميذ السنغافوريين بالدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في سياق المجتمع السنغافوري بعوامله الثقافية المختلفة.
- الوقوف على واقع أداء التلاميذ المصريين بالدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في سياق المجتمع المصري بعوامله الثقافية المختلفة.
- التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين أداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين بالدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، وتفسيرها في ضوء مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.
- التوصل إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة لتحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، على ضوء خبرة سنغافورة، وبما يتفق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري.

أهمية البحث:

في ضوء تحقيق الأهداف السابقة؛ يُمكن بلورة أهمية البحث الراهن في أنه:

- قد يُعد إضافة للمكتبة العربية في مجال مقارنة المناهج؛ حيث يُعد من أوائل الدراسات العربية –على حد علم الباحثان– الذي تركز على تحسين أداء التلاميذ المصريين في القراءة من خلال الدراسات المقارنة في المناهج. ومن ثم فهو يُمثل محاولة لإحياء مجال مقارنة المناهج الذي بدأه الأستاذ الدكتور محمد قدري لطفي –مؤسس التربية المقارنة العربية– في رسالته للدكتوراه المعنونة بـ"التغيرات التي يجب إحداثها في كتب القراءة المدرسية: تحليل مقارن لكتب القراءة في مصر والولايات المتحدة الأمريكية"، والدكتور وهيب سمعان في كتابه (المشترك مع الدكتور رشدي لبيب: أستاذ المناهج وطرق التدريس) المعنون بدراسات في مقارنة المناهج؛ الذين يعدون –قدري وسمعان– رواد مقارنة المناهج في المنطقة العربية.
- يواكب الدعوة للتوسع في الدراسات البينية (الدراسات متداخلة التخصصات)؛ التي تجمع بين أكثر من تخصص في دراسة الظواهر التربوية؛ في إطار تكاملية العلم ووحدة المعرفة. ومن ثم؛ قد يترتب على هذا البحث المتداخل التخصصات (التربية المقارنة والمناهج) منظورات جديدة تُسهم في تقديم رؤىً، ومنظورات جديدة للمناهج في علاقتها بمكونات النظام التعليمي الأخرى، في السياق المجتمعي لها. الأمر الذي يفتح المجال أمام الباحثين لدراسة المناهج الدراسية برؤية جديدة، وتقديم أفكار إبداعية تُسهم في تطويرها ومواكبتها للمناهج الدراسية بالدول المتقدمة.
- يتماشى مع توصيات وزارة التربية والتعليم المصرية بضرورة الاهتمام بمشكلة ضعف القراءة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، وضرورة التحرك سريعا لعلاج هذه المشكلة، انطلاقا من أهمية القراءة في حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، حيث أكد وزير التعليم خلال ورشة عمل "تعزيز مهارات القراءة والكتابة: خطة عمل قصيرة إلى متوسطة الأجل"، والتي نظمتها الوزارة بالتعاون مع البنك الدولي، في الفترة ٢٢ و٢٣ أكتوبر ٢٠٢٣: "إن ضعف القراءة يؤثر في عملية التواصل الفعال للمتعلم مع محيطه الاجتماعي،

ويؤثر كذلك على اتصاله بمصادر المعرفة قديمًا وحديثا، كما يؤثر في استمراره في عملية التعلم، فبدونها لا يمكن للمتعلم استيعاب المواد الدراسية المختلفة، حيث يفقد حماسه لمتابعة عملية التعلم، وبالتالي يجد صعوبة بعد ذلك في مواجهة أعباء الحياة" (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣).

- يأتي استجابة لتوصيات العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال والتي أكدت ضرورة إجراء دراسات مقارنة لنتائج الدول المشاركة في PIRLS، والاستفادة منها في تحسين تحسنين مستوى أداء التلاميذ المصريين؛ وذلك من خلال الأمور الأتية: تطوير مقررات اللغة العربية بالحقلة الأولي بالتعليم الأساسي، تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة في تنمية الفهم القرائي، تطوير منظومة التقويم التربوي في المدرسة، تعدد وتنوع القصص المقررة على تلاميذ التعليم الابتدائي ما بين قصص أدبية، وأخرى معلوماتية، تدريب التلاميذ على أسئلة تقيس مستويات الفهم القرائي، تضمين الاختبارات الشهرية واختبارات نهاية الفصل الدراسي بعض نماذج من أسئلة الدراسة الدولية، تخطيط وإعداد البرامج التدريبية أثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربية تنمي استراتيجيات تدريس فروع اللغة العربية وأساليب تقويمها. (الطيب، ٢٠١٦) (محمد، ٢٠٢٣)
- قد يفيد القائمين على أمر التعليم تخطيطا وتنفيذا وتقويما (صناع السياسات، القيادات التربوية والتعليمية والمدرسية، مصممي المناهج الدراسية، أساتذة التقويم التربوي والامتحانات، المعلمين)؛ في سعيهم إلى تحسين تعليم اللغة العربية وتعلمها، في ضوء أفضل الخبرات والممارسات الدولية؛ بما يُساعد التلاميذ على تحسين أدائهم في اختبارات القراءة الدولية في الدورات القادمة.
- قد يُساعد أولياء الآمور في إدراك أهمية القراءة لدى أبنائهم؛ بما يُسهم في توفير المناخ والموارد اللازمة التي تدعمهم، وتطور مهاراتهم في القراءة

مصادر البحث:

اعتمد البحث الراهن في مادته العلمية على المصادر الآتية:

(١) مصادر أولية، تتمثل في:

- القوانين والتشريعات.
- التقارير والوثائق الرسمية.
- القواميس والموسوعات والمعاجم المتخصصة.
- الكتب المتخصصة في مجال التربية المقارنة، مقارنة المناهج، المناهج، القراءة، الاختبارات التربوية الدولية، الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة.
- المواقع الرسمية للاختبارات التربوية الدولية عامة، واختبارات القراءة الدولية خاصة على الشبكة الدولية للمعلومات.

(٢) مصادر ثانوية، تتمثل في:

- الدوريات العلمية.
- الرسائل العلمية الجامعية.
- المؤتمرات والندوات العلمية.
- كتب المجالات المساعدة (التربوية والاجتماعية والإنسانية) التي تُساعد في عمليتي التحليل الثقافي والتحليل المقارن.
- المواقع الإلكترونية الرسمية على الشبكة الدولية للمعلومات التي توفر بيانات ومعلومات عن اختبارات القراءة الدولية والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، وحالة المقارنة والدولة المحورية.

مصطلحات البحث:

استخدم البحث الراهن المصطلحات الرئيسة الآتية:

١. الاختبارات التربوية الدولية:

تُعرّف الاختبارات التربوية الدولية بأنها:

- مسح للمدارس والتلاميذ، مصمم لتقديم الأدلة على مستوى النظام التعليمي، فيما يتعلق بإنجازات التلاميذ، في مرحلة معينة من مراحل التعليم، في مجالات المناهج المحددة (مثل: القراءة، الكتابة، العلوم والرياضيات)، يتم

إجراؤها على دورات متتالية على أساس قابل للمقارنة؛ بما يسمح بتتبع التغيير مع مرور الوقت. وتتسم تلك الاختبارات بالتوحيد القياسي (موحدة) Standardized؛ حيث إن إجراء أي اختبار دولي يتضمن تطبيق ذات الأسئلة، الأوراق، الشروط الإدارية، التسجيل وتفسير النتائج بطريقة متسقة ومحددة مسبقًا لجميع المتقدمين للاختبار.(HDRC, 2011)

- تقييمات دولية واسعة النطاق، تُستخدم لعقد مقارنات بين الدول، في مجموعة متنوعة من مناهج التعليم، تظهر حالة التعليم والعوامل المؤثرة على المستويات المختلفة للإنجاز في النظم التعليمية، وتوفر بيانات مهمة لدراسة سياقات وعمليات التعليم والتنمية.(Torney-Purta & Amadeo, 2013)

وفي ضوء التعريفات السابقة، وبناء على طبيعة البحث الراهن وأهدافه؛ يُمكن تعريف الاختبارات التربوية الدولية إجرائيا بأنها: مسوح دولية على شكل دراسات واختبارات تقييم مستوى تحصيل/إنجازات التلاميذ في مستويات/صفوف دراسية محددة (الرابع/ الثامن/ التاسع)، في مجال أو أكثر من مجالات المناهج الدراسية (القراءة/ الرياضيات/ العلوم)، عبر مجموعة من دول العالم، ومقارنة البيانات المتحصل عليها من أداء تلاميذ كل دولة بسياقها المجتمعي مع الدول الأخرى؛ بهدف توفير صورة شاملة عن جودة التعليم في الدول المشاركة في هذه المسوح، وبيان التوجهات العالمية في التعليم.

٢. **اختبار القراءة الدولي:** يُعرف إجرائيا في سياق البحث الراهن بأنه: مسح دولي -يعقد من الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي-على شكل دراسات واختبارات تقييم مستوى تحصيل/إنجازات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في القراءة، عبر مجموعة من دول العالم، ومقارنة البيانات المتحصل عليها من أداء تلاميذ كل دولة بسياقها المجتمعي مع الدول الأخرى؛ بهدف توفير صورة شاملة عن جودة التعليم في الدول المشاركة في هذه الدراسة، ومساعدتها في تحسين أدائها من خلال تحسين نظامها التعليمي ككل، علاوة على الوقوف على التوجهات العالمية الجديدة في التعليم.

٣. **أداء التلاميذ في القراءة:** يُعرف إجرائيا في سياق البحث الراهن بأنه: مستوى تحقيق تلاميذ الصف الرابع الابتدائي السنغافوريين والمصريين لمهارات القراءة المتنوعة، المحددة والمتفق عليها في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ والتي تُمثل الأداة التي يُعتمد عليها في تحديد مستوى الأداء القرائي للتلاميذ في سياق البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالتعليم ومتغيراتها وعواملها المختلفة.

٤. **مقارنة المناهج:**[٢] مجال من مجالات البحث الرئيسة في التربية المقارنة، متداخل ومتعدد التخصصات، يُعنى بمقارنة المناهج الدراسية في دولتين/سياقين ثقافيين أو أكثر، وتحديد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها وتفسيرها؛ من أجل الفهم العميق لها، وآليات عملها في سياقها الداخلي والخارجي، والإفادة منها في تقويم المناهج الدراسية القومية وتطويرها، بما يتناسب مع السياق الثقافي القومي والعالمي.

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث وأهدافه؛ اعتمد البحث الراهن على المنهج المقارن بأبعاده الخمسة المتمثلة في: (أحمد و زيدان، التربية المقارنة: المنهج- الأساليب- التطبيقات، ٢٠٠٣)

- البعد التاريخي: ويختص بدراسة الظاهرة موضوع الدراسة، وعلاقتها بالظواهر المجتمعية الأخرى ذات العلاقة، وكذلك علاقتها بمجتمعها في حالات المقارنة المختارة للبحث.
- البعد الوصفي: ويتم على مستويين: الأول يختص بدراسة الظاهرة محل الدراسة في وضعها المعياري، ويهتم هذا المستوى بتوضيح العلاقات بين أجزاء الظاهرة - ذاتها- بعضها ببعض، وعلاقات الظاهرة بالسياق المحيط بها، وكذلك استخلاص مؤشرات نظرية. ويختص المستوى الثاني بدراستها في الحالات المختارة للبحث.

---

[٢] نظرا لصعوبة الوصول إلى تعريفات لمصطلح مقارنة المناهج من الموسوعات والقواميس؛ فقد تم نحت التعريف بعد مراجعة الأدبيات والدراسات الخاصة بمقارنة المناهج.

- البعد التحليلي الثقافي: ويختص ببيان القوى والعوامل الثقافية المسئولة عن الوضع الراهن للظاهرة محل البحث بالنسبة لحالات المقارنة والدولة المحورية.
- البعد المقارن التفسيري: ويُقصد به تحديد أوجه التشابه والاختلاف للظاهرة محل البحث في حالات المقارنة والدولة المحورية، وتفسيرها في ضوء بعض مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة.
- البعد التنبؤي: ويعكس الجانب النفعي (الإصلاحي) للتربية المقارنة، ولكن على نحو استشراف للمستقبل التربوي للظاهرة موضوع البحث في الدولة المحورية.

وتأسيسًا على ما تقدم، يمكن صياغة الخطوات الإجرائية للبحث الراهن، وفقًا للمنهج المقارن فيما يأتي:

- بيان التطور التاريخي لاختبارات القراءة الدولية (الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة) نظريًّا، وتاريخ مشاركة حالة المقارنة (سنغافورة) والدولة المحورية (مصر) في تلك الاختبارات.
- القيام بوصف شامل لوحدة المقارنة (الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة) نظريًّا، وأداء التلاميذ في حالة المقارنة (السنغافوريين) وفي الدولة المحورية (المصريين) في تلك الدراسة.
- إجراء التحليل الثقافي لأداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ لبيان الظهير الثقافي الفاعل والمؤثر في هذا الأداء.
- عقد المقارنة التفسيرية لأداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ لبيان أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما، وتفسيرها في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة؛ من أجل التوصل إلى المعطيات العامة لأداء التلاميذ في PIRLS.
- طرح مجموعة من الإجراءات المقترحة التي يُمكن من خلالها تحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، على ضوء خبرة سنغافورة، بما يتناسب مع السياق الثقافي للمجتمع المصري.

أقسام البحث:

في ضوء منهج البحث وإجراءاته، يسير البحث الراهن إجرائيًا وصولا إلى تحقيق أهدافه وفق الأقسام الستة الآتية:

القسم الأول: يتناول الإطار العام للبحث ويتضمن العناصر الآتية: (مقدمة، مشكلة البحث، حدود البحث، أهداف البحث، أهمية البحث، مصادر البحث، مصطلحات البحث، منهج البحث وأقسامه).

القسم الثاني: يدور حول اختبارات القراءة الدولية "إطار نظري" وذلك بمراجعة الأدبيات المعاصرة في سياق النظام العالمي.

القسم الثالث: يتناول وصف واقع أداء التلاميذ السنغافوريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة وتحليله في ضوء السياق الثقافي للمجتمع السنغافوري.

القسم الرابع: يتناول وصف واقع أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة وتحليله في ضوء السياق الثقافي للمجتمع المصري.

القسم الخامس: يتناول تحليل مقارن تفسيري لأداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، وبما يُؤدي إلى الوصول لمجموعة من المعطيات العامة التي تُساعد في تحقيق التلاميذ للأداء المتقدم في PIRLS.

القسم السادس: يتناول نتائج البحث، ويطرح مجموعة من الإجراءات لتحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، في الدورات القادمة، في ضوء خبرة سنغافورة، بما يتناسب مع السياق الثقافي للمجتمع المصري.

القسم الثاني

اختبارات القراءة الدولية "الإطار النظري"

تُعد مقارنة المناهج الدراسية مجالا رئيسا من مجالات البحث في التربية المقارنة؛ والذي تتنوع صيغ دراساته بين القطرية والتاريخية وعبر القومية وعبر الثقافية والدولية. وتُمثل اختبارات القراءة الدولية شكلا من أشكال الدراسات التربوية المقارنة الدولية للتحصيل التعليمي. وفى ضوء ذلك يتناول هذا القسم المحاور الآتية: الدراسات التربوية المقارنة الدولية، الدراسات الدولية للتحصيل والإنجاز التعليمي، الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، وأخيرا ينتهي القسم بخاتمة ومؤشرات نظرية تُمثل ما ينبغي أن تكون عليه ممارسات الدول التي ترغب في تحقيق أفضل النتائج في اختبارات القراءة الدولية.

أولا: الدراسات التربوية المقارنة الدولية:

تؤدي الدراسات المقارنة الدولية في مجالات العلوم الاجتماعية دورا مهما في فهم الثقافات المجتمعية المختلفة داخل المجتمع المعاصر؛ فثمة تأكيد أن فهم المجتمع لا يُمكن أن يحدث –فقط– بالنظر إلى التماسك الداخلي له؛ وإنما –أيضا– بفهم ديناميات السياق المجتمعي وعوامله وتفاعلاته في السياق العالمي الذي أصبحت فيه ظاهرة العولمة والتقارب أمرا واقعا.(Alonso & Ibáñez, July 2013) وتتعدد مجالات الدراسات المقارنة الدولية من خلال المحتوى الذى تعالجه؛ فثمة الدراسات القانونية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والإعلامية والدينية والتربوية.

وتحظى الدراسات التربوية المقارنة الدولية باهتمام متزايد من قبل دول العالم كافة؛ نتيجة لما تتيحه هذه الدراسات من فهم للنظم التربوية حول العالم، ومعرفة أفضل الممارسات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير النظام التربوي القومي، علاوة على كونها آلية مهمة في بناء جسور التواصل بين الثقافات، وتعزيز التعاون التربوي الدولي. وفي هذا السياق سيتناول المحور الراهن النقاط الآتية:

١. طبيعة الدراسات التربوية المقارنة الدولية:

تُعد الدراسات التربوية المقارنة الدولية International Comparative Studies صيغة من صيغ الدراسات التربوية المقارنة؛ ويطلق عليها لفظ "دولية" لأنها لا تقتصر على دولتين أو

ثلاث كما هو الحال في الدراسات التربوية المقارنة التي يجريها الباحثين وطلاب الماجستير والدكتوراه؛ وإنما تتناول نظامًا تربويًا، أو موضوعًا، أو ظاهرة، أو مشكلة تربوية في مجموعة واسعة من دول العالم. ومن ثم، تقع مسؤولية القيام بتلك الدراسات على عاتق الهيئات والمنظمات الإقليمية والدولية؛ مثل: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي ومكتب التربية العربي لدول الخليج؛ حيث تحتاج تلك الدراسات إلى تضافر جهود عدد كبير من الباحثين (فريق عمل) من مختلف الدول محل الدراسة؛ للقيام بتجميع البيانات عن الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة التربوية موضوع الدراسة وتحليلها وتفسيرها وصياغة نتائجها. وتعتمد الدراسات التربوية المقارنة الدولية في جمع بياناتها ومعلوماتها على الاستبيانات العلمية المحكمة. وقد يشارك في إعداد الدراسات الدولية الجهات الرسمية المختصة بالتعليم في الدول محل الدراسة (وزارات التعليم والتعليم العالي)، أو أفراد أكاديميون يتم اختيارهم من قبل المنظمة القائمة بالدراسة بناء على خبراتهم وكفاءاتهم.

وتُعرف الدراسات التربوية المقارنة الدولية بإنها: مجال بحثي يفحص أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في أنظمة التعليم والتعلم عبر الدول. (Bradbum & Gilford, 1990) وثمة تأكيد أن الدراسات المقارنة الدولية "عندما يتم إجراؤها بشكل جيد، يمكن أن تعمق فهمنا لتعليمنا ومجتمعنا، وتكون مساعدة لواضعي السياسات والإداريين، وتكون عنصرًا قيمًا في تعليم كل إنسان".(Postlethwaite, 1988) ويتمثل الهدف من تلك الدراسات في: فهم أفضل لأنظمة التعليم المختلفة، تحديد العوامل التي تؤثر في تحصيل/ إنجاز التلاميذ، تحسين التعليم من خلال تبادل أفضل الممارسات، وتعزيز التعاون التربوي الدولي. (Bradbum & Gilford, 1990)

وتُساعد الدراسات التربوية المقارنة الدولية في تجربة الأفكار الجديدة المكتسبة من الدول الوطنية؛ لمعرفة ما إذا كانت ستؤدي إلى تحسين النظام التعليمي أم لا؟، مع تأكيد ضرورة معرفة المزيد عن مدخلات النظام التربوي ومتغيراته وأهدافه؛ لفهم سبب اختلاف أداء التلاميذ في الدول المختلفة. كما تعزز تلك الدراسات المؤسسة البحثية نفسها؛ فقد جاءت عدد من التطورات في نظرية البحث التربوي وممارسته من الابتكارات التي تم تطويرها عن طريق الدراسات التربوية المقارنة الدولية؛ التي تكون فيها مشكلات المقارنة أكثر صعوبة. ففي

العديد من الدول، يساعد المشاركة في مشروع بحث مقارن دولي على النشر السريع لنماذج جديدة، وبرامج حاسوب جديدة، وتقنيات إحصائية جديدة. وتصبح هذه التجديدات بدورها محل نقاش محلي، ويتم تحسينها واستخدامها مرة أخرى من قبل أولئك الذين يعملون على حل المشكلات المحلية. (Bradbum & Gilford, 1990)

وعلى الرغم من تنوع الأهداف المعلنة للدراسات التربوية المقارنة الدولية، فمن بين جميع أنواع مجالات أبحاث التربية المقارنة، اجتذبت المقارنات عبر الوطنية لتحصيل/إنجاز التلاميذ أكبر قدر من الاهتمام حول العالم؛ وخاصة تلك الدول المهتمة دائمًا بقضايا الأداء، والمهتمة بشكل خاص بـ "أين تقف".(Elliott A. Medrich and Jeanne E. Griffith, January 1992) ومن ثم، تمثل الدراسات الشاملة للتحصيل والإنجاز التعليمي ومحددات هذا الإنجاز أشهر الدراسات التربوية المقارنة الدولية، ويتم إجراء هذه الدراسات في المواد الأساسية (مثل: الرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية والقراءة والكتابة باللغة الأم والأدب) في سنوات محددة بالنظام المدرسي، عادةً في الصف الرابع والصف الثامن والتاسع والمدرسة الثانوية. ويتمثل الغرض من مقارنات الإنجاز في السماح للدول بمعرفة مستوى أدائها مقارنة بالدول الأخرى. وتكون المقارنات ذات شقين: (١) مقارنات مباشرة بين الدرجات الإجمالية أو الدرجات الفرعية في الاختبار الدولي. (٢) مقارنات لمدى جودة تنفيذ المنهج الدراسي المقصود في بلد ما (لمستوى صف معين) وتحقيقه (أي المقارنة مع المعايير المحددة). ويمكن ملاحظة أنه من الممكن أن يكون أداء أي بلد جيدًا في المسألة الثانية، وسيئًا في المسألة الأولى. (Postlethwaite, Comparative Educational Achievement Research: Can It Be Improved?, 1987) وقبل الحديث عن الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل التعليمي ينبغي في البداية الإشارة إلى المجال الرئيس المرتبط بها؛ ألا وهو مقارنة المناهج؛ والذي يُمثل مجالا بحثيًا رئيسًا يحظى باهتمام واسع من قبل السلطات التربوية الوطنية وأساتذة التربية المقارنة وصانعي السياسات التربوية وخبراء المناهج والقياس والتقويم التربوي والمراكز البحثية.

٢. الدراسات المقارنة في المناهج (مقارنة المناهج):

يُعد المنهج المدرسي الوسيلة الرئيسة لتحقيق ما يسعى إليه المجتمع من أهداف تربوية، وفى إطار قيام المجتمع بتخطيط المناهج الدراسية، فإنه يرسم الطريق لتكوين الجيل

الذي يطمح إليه لبناء المجتمع وتطويره، وتحقيق التقدم والريادة، إقليميا وعالميا. وثمة تأكيد إن بناء المناهج الدراسية وتقويمها –بصفة مستمرة– وتطويرها في ضوء التطور العلمي والاتجاهات التربوية المعاصرة وأفضل الممارسات العالمية، أصبح أمرا ضروريا في عالمنا المعاصر، وذلك لأسباب عدة، منها: (سمعان و لبيب، ١٩٧٧)

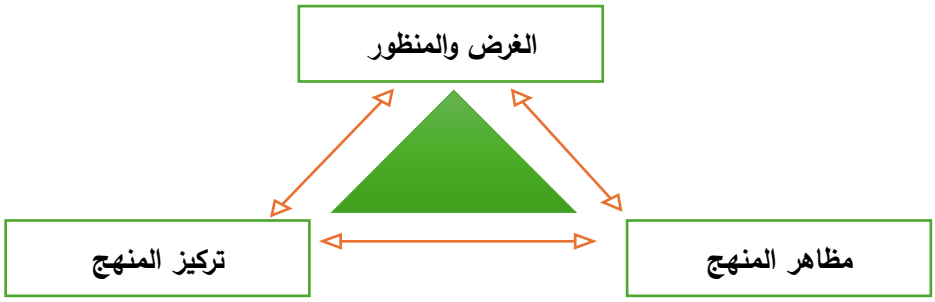
- الحاجة إلى إزالة الفجوة بين التقدم العلمي والتقدم الاجتماعي، الذي يعد من أهم العوامل التي أدت إلى كثير من المشكلات الاجتماعية في الوقت الحاضر.
- الحاجة إلى تحقيق القيم الديمقراطية، التي يؤمن بها معظم الناس، كأسلوب للحياة في النواحي الشخصية والسياسية والاقتصادية.
- الحاجة إلى زيادة وعى الأفراد بالنسبة للمشكلات التي تهم العالم كله، والعمل بالتالي على حلها، للمحافظة على السلام العالمي الذي أصبح أمل جميع الشعوب.
- الحاجة إلى مراجعة الأساليب التربوية في ضوء التقدم العلمي في الميادين المختلفة؛ مثل: علم النفس والتقويم التربوي.
- الحاجة إلى مواكبة الاتجاهات الحديثة في بناء المناهج وتنفيذها وتقويمها وتطويرها بالاستفادة من أفضل الخبرات والممارسات الموجودة في الدول الأخرى.

ويُعد المنهج الدراسي –من منظور التربية المقارنة– مفهومًا مركبًا ديناميًا متعدد الأوجه، يغطي مدى واسعا من المهتمين بالعملية التربوية/ التعليمية والرؤى والعمليات والأدلة، والتي يصعب معها أن تستوعب كل سماته في مفهوم واحد جامع.(Adamson & Morris , 2014) وتُمثل المقارنة سمة رئيسة من البحث في مجال المناهج، وهذه المقارنة قد تكون ضمنية أو صريحة؛ فعند قيام الباحث بدراسة أي مكون من مكونات المنهج الدراسي، يتم ضمنًا مقارنته بشيء آخر، سواء كان منهجًا بديلًا أو ما ينبغي أن يكون، وقد تكون المقارنة صريحة؛ حيث يقارنه الباحث بما هو قائم في دولة أخرى؛ مما يُساعد في إبراز أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بشكل أوضح، بما يُسهم في فهم أعمق للمناهج الدراسية الوطنية وتطويرها.(Adamson & Morris , 2014)

وبالتالي؛ تعتبر مقارنة المناهج ممارسة شائعة يقوم بها الكثير من أصحاب المصلحة في مجال التعليم؛ وذلك لتحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف، التي تختلف باختلاف الفئة القائمة بالمقارنة؛ حيث تُقارن الحكومات الوطنية مناهجها بمناهج الدول الأخرى؛ بهدف تطوير التعليم وتعزيز قدرته التنافسية على المستوى الدولي. ويُقارن أولياء الأمور بين المدارس؛ لاختيار الأنسب لأبنائهم من حيث جودة المناهج والبرامج التعليمية؛ ويقارن الطلاب بين المقررات الدراسية الاختيارية؛ لاختيار ما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم، ويجري الأكاديميون أبحاثًا مقارنة؛ لفهم كيفية بناء المناهج الدراسية وتنفيذها وتطويرها، وتقديم توصيات لصانعي القرار. (Adamson & Morris , 2014)

ومن ثم استحوذ مجال مقارنة المناهج –كمجال رئيس من مجالات البحث في التربية المقارنة– على اهتمام رواد التربية المقارنة وعلمائها بشكل كبير؛ أمثال:

- براين هولمز Brian Holmes: أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة بمعهد التربية بلندن، ورئيس الجمعية الأوروبية للتربية المقارنة، ورئيس الجمعية البريطانية للتربية المقارنة، ورئيس المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة؛ والذي أكد أهمية دراسة المناهج من منظور مقارن؛ حيث المساهمة في إصلاح المناهج الدراسية وتطويرها في ضوء الخبرات الأجنبية، وشارك مع Martin Mclean في تأليف كتاب (المناهج: منظور مقارن the Curriculum: A Comparative Perspective.
- مارك براي Mark Bray: أستاذ التربية المقارنة بكلية التربية جامعة هونج كونج، ورئيس الجمعية الكورية للتربية المقارنة، ورئيس المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة؛ والذي خصص في الكتاب المحرر مع مارك ماسون Mark Mason وبوب أدمسون Bob Adamson (البحث في التربية المقارنة: المناهج والطرق Comparative Education Research: Approaches and Methods)، فصل بعنوان المناهج المقارنة Comparing Curricula. وقد تضمن هذا الفصل إطارا لدراسة مقارنة المناهج؛ يمكن توضيحه في الشكل الآتي: (Adamson & Morris , 2014)



الشكل (١) إطار مقارنة المناهج

ويوضح الشكل السابق الإطار العام في مقارنة المناهج، والذي يتكون من أبعاد ثلاثة رئيسه؛ يُمكن تناولها فيما يأتي: (Adamson & Morris , 2014)

١. الغرض والمنظور Purpose and Perspective: ويُشير هذا البعد إلى مبررات إجراء الدراسات التربوية المقارنة في المناهج، لماذا يتم إجراء البحث في مقارنة المناهج؟ هل الهدف تحسين سياسات التعليم (هدف نفعي)، أم فهم أعمق للمناهج (هدف أكاديمي)؟ وما المنظور الذي ينظر منه الباحث التربوي المقارن إلى الموضوع؟ هل منظور تقويمي، تفسيري أم نقدي؟

٢. تركيز المنهج Curriculum Focus: ويُشير هذا البُعد إلى وحدة المقارنة، أي الجانب المحدد من المنهج الذي يتم التركيز عليه في المقارنة؛ هل المحتوى الدراسي، طرق التدريس، أساليب التقويم، أم غير ذلك؟

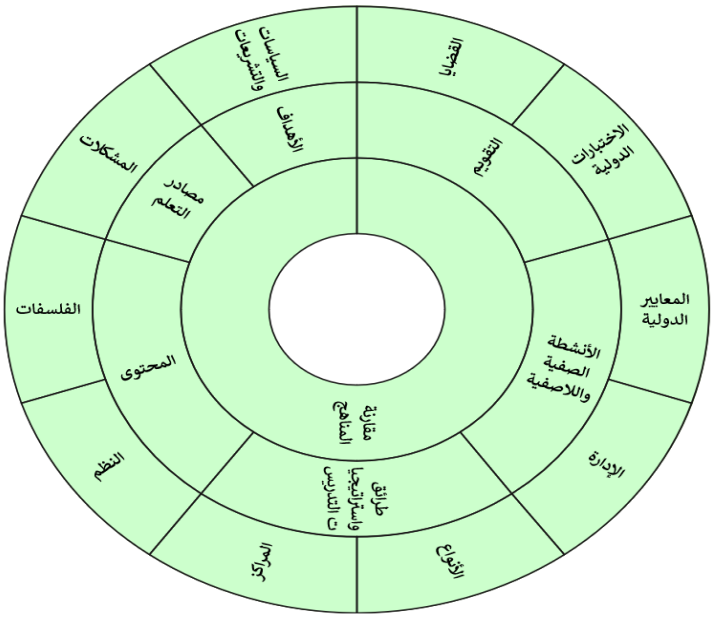
٣. المظاهر Manifestations: ما مصادر البيانات التي سيتم استخدامها في البحث؟ هل وثائق رسمية (مثل كتب المناهج، وثائق السياسات التعليمية)؟ أم ملاحظات سلوكية (مثل ملاحظة أداء المعلمين والطلاب في الصف).

وتهدف دراسات مقارنة المناهج إلى: تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف في المناهج ومكوناتها، تحديد العوامل التي تُسهم في نجاح أو فشل المناهج الدراسية في كل دولة من دول المقارنة والدولة المحورية، الوصول إلى الدروس التي يُمكن استخلاصها؛ بما يسهم في تطوير المناهج الدراسية بالدولة المحورية.

ومن ثم، تُعد دراسات مقارنة المناهج آلية مهمة يُعول عليها كثيرا في إصلاح المناهج الدراسية وتطويرها أو بناء مناهج جديدة تتماشى مع الاتجاهات المعاصرة، وتحسين

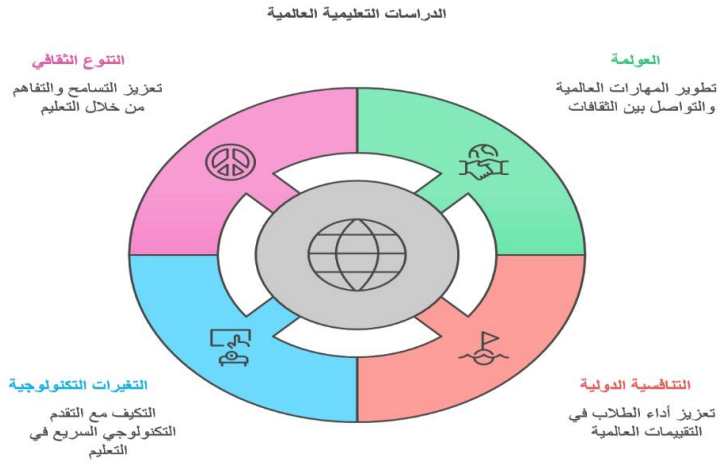
ممارسات تقديمها في ضوء أفضل الممارسات العالمية، وتحسين أساليب تقويم التلاميذ، وتقويم فعالية المناهج ذاتها، وتحسين المناخ والبيئة الصفية والمدرسية الداعمة لها. وربما ترجع تلك الأهمية الكبيرة لمقارنة المناهج في كونها تُساعد فهم كل مكونات المناهج الدراسية (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس واستراتيجياته، الأنشطة والموارد التعليمية، التقويم) ودور كل منها في منظومة المنهج، وفهم كيفية إعداد المنهج وتصميمه وتنفيذه وتقويمه في كل مجتمع والعوامل المجتمعية المؤثرة فيه؛ وكيف يؤثر في تعلم التلاميذ.

ولذلك؛ تعددت المجالات الفرعية لمقارنة المناهج؛ لتشمل جميع مكونات المنهج؛ من حيث: الفلسفات، السياسات والتشريعات، المراكز، المعايير، المشكلات، القضايا المعايير، اختبارات التحصيل. ويُمكن توضيح ذلك في الشكل الآتي: (Salem, 2022)



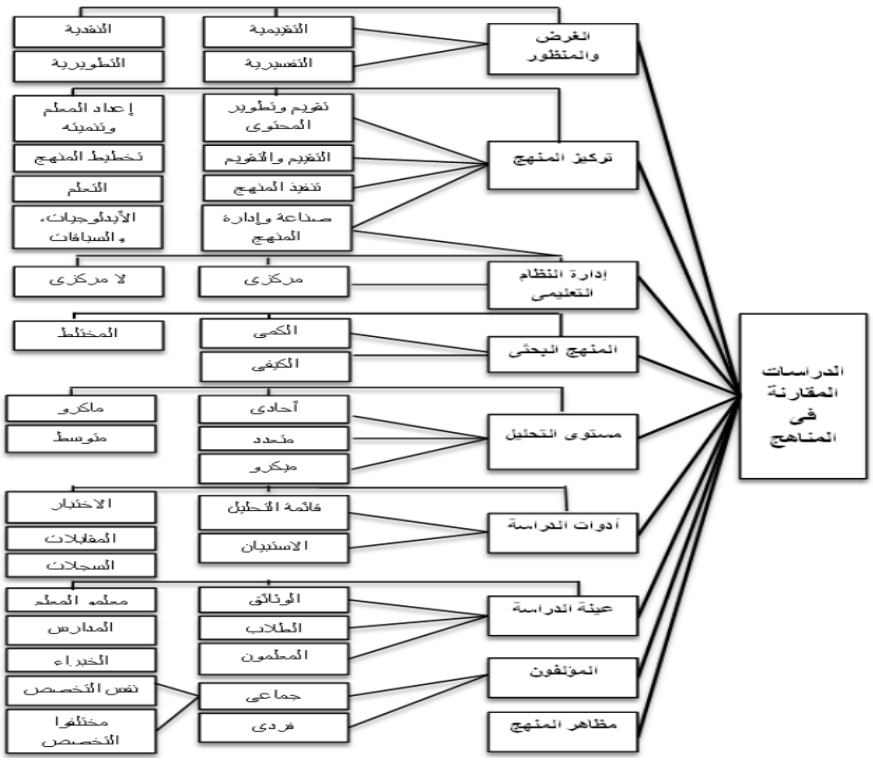
الشكل (٢) مجالات البحث في مقارنة المناهج

وباستقراء الواقع المعاصر؛ يُمكن القول: إن ثمة مجموعة عوامل كانت دافعا قويا لزيادة الاهتمام بدراسات مقارنة المناهج حول العالم؛ كأداة فعالة لتحسين جودة التعليم، وتطوير استراتيجيات تعليمية تتناسب مع الاحتياجات العالمية. ويُمكن بلورة هذه العوامل فيما يأتي:



الشكل (٣) العوامل المثرة على زيادة الاهتمام بدراسات مقارنة المناهج

وقد طرحت إحدى الدراسات إطارا مقترحا للدراسات المقارنة في المناهج على النحو الآتي: (الخيال و عبد الرحيم، ٢٠١٩)



الشكل (٤) إطار مقترح لدراسات مقارنة المناهج

٣. الدراسات المقارنة الدولية لقياس التحصيل والإنجاز التعليمي:

يُشير الإنجاز إلى الشيء الذي ينجح شخص ما في القيام به، وخاصة بعد الكثير من الجهد.(Collins, 2024) أو تحقيق المكانة من خلال المنافسة (امتحان موحد معياري) من خلال الجهد والإنجاز الشخصي. ومثال على ذلك: الحصول على درجات عالية في امتحان ما. (Open Education Sociology Dictionary, 2024) ويشير مصطلح "التحصيل/الإنجاز التعليمي Educational Achievement" إلى: "ما يحصله المتعلم من معلومات، بعد مروره ببرنامج دراسي معين؛ بحيث يصل إلى المستوى المطلوب من الكفاءة في الدراسة. وتحدد اختبارات التحصيل المختلفة وتقديرات المعلمين مستويات ونوعية هذا التحصيل". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠) وكذلك بأنه: مدى نجاح التلميذ في إكمال تعليمه وبلوغ المستوى المتوقع من الآداء (المعرفي، المهاري، القيمي) في موضوع أو مجال معين. (Teachmint, 2024)

ويتم قياس الإنجاز عادة من خلال التقييميات؛ مثل: الاختبارات والمشروعات التي قد تكون –ولكن في كثير من الأحيان لا تكون– مرتبطة بالمناهج الدراسية التي يتم تدريسها في المدارس للتلاميذ، وغالبًا ما تستخدم هذه التقييمات لقياس فعالية البرامج والسياسات التعليمية. ويُعرّف تقييم التحصيل/الإنجاز التعليمي بأنه: "مجموعة الإجراءات التي تهدف إلى تحصيل المعلومات الخاصة بجودة التعليم، وقدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات في أنشطة تعليمية عديدة، وفي المواقف التي تتطلب توظيفها". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠)

يتضح مما سبق أن التحصيل التعليمي يشير إلى ما تعلمه/حصله التلميذ من خبرات "معرفية/مهارية/قيمية" في مجال أو أكثر من مجالات المناهج الدراسية مقارنة بالآخرين، ويظهر ذلك من خلال درجات ونتائج الاختبارات بأنواعها كافة. ويقاس التحصيل/الإنجاز التعليمي من خلال الدراسات الوطنية، الإقليمية والدولية؛ وهي تُمثل الأداة التي يُعتمد عليها في تحديد معدل التحصيل والإنجاز التعليمي للتلميذ في مجال معين من مجالات المناهج الدراسية، في سياق البيئة الداخلة والخارجية المحيطة بالتعليم ومتغيراتها وعواملها المختلفة.

ومن ثم؛ تهتم دراسات التحصيل التعليمي بجوانب الأنظمة المدرسية التي لها علاقة مفترضة بالإنجاز، مثل: معدلات الالتحاق بالمدارس والتسرب، وخصائص الأنظمة

المدرسية؛ مثل: مؤهلات المعلمين، مدة العام الدراسي، الميزانية التي تنفق على كل تلميذ. (Bradbum & Gilford, 1990) علاوة على جودة فرص التعليم والتدريس، الموارد المتاحة للتعليم والتعلم، توافر موارد ودعم إضافيين، الوضع الاجتماعي والاقتصادي لأسرة التلميذ، دوافع التلميذ والتزامه بالتعلم، تنفيذ الممارسات الإدارية والتدريسية القائمة على الأدلة، تعزيز الثقافة المدرسية الإيجابية، إشراك أولياء الأمور والأسر في عملية التعلم.(Teachmint, 2024)

وتتمثل أهمية الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل/الإنجاز التعليمي في أنها: تُمثل إضافة مهمة للدراسات الوطنية التي تجرى من الدول المشاركة؛ حيث توسع الخبرة اللازمة لتحسين التحصيل التعليمي وقياسه وتقويمه، وتوفر درجة أعلى من الثقة في تعميم الدراسات التي تفسر العوامل المهمة المؤثرة في التحصيل التعليمي، وتزيد من احتمال انتشار أفكار جديدة تسهم في تحسين إدارة المدارس والصفوف الدراسية، وتضيف أبعادا جديدة للبحث التربوي في الدول المشاركة، وتوفر دراسة موضوعية وتقييما غير متحيز للتجديدات التربوية التي تدخلها الدول المشاركة على أنظمتها التربوية. (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٢٣) علاوة على ذلك؛ ثمة مجموعة متنوعة من الأسباب التي تجعل الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل التعليمي ذات فوائد كثيرة؛ أقوى هذه الأسباب وأكثرها اتفاقًا –على نطاق واسع– أن فهم النظام التعليمي بشكل أفضل في دولة ما يكون من خلال مقارنته بالدول الأخرى، وهذا جوهر ما يسمى بالقياس المقارن Benchmarking. بناء الفرضيات؛ فمن خلال دراسة التعليم في دول أخرى، يمكن اكتشاف طرق بديلة للتدريس والتعليم، وعندما تحدث ممارسات بديلة في دول ذات تحصيل مرتفع بشكل غير عادي، فقد تُقترح فرضيات حول كيفية تحسين التعليم في الدول ذات التحصيل المنخفض. وفي هذا السياق، ورغم اختلاف الثقافات بين دول العالم، مما يعني صعوبة تكرار ممارسات دولة ما في دولة أخرى، فقد تم بناء فرضيات حول ممارسات تعليمية أكثر فعالية من خلال الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل التعليمي، ويمكن اختبارها لمعرفة مدى جدواها وتأثيراتها. المساهمة في تطور المنهجية؛ فعلى مدار الستون عامًا الماضية، تم إحراز العديد من التطورات المنهجية في سياق هذا العمل المقارن الدولي، وقد عززت هذه التطورات جودة البحوث التعليمية في العديد من دول العالم. (Porter & Gamoran, 2002) (Bradbum & Gilford, 1990)

وبالتالي، أصبحت الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل/الإنجاز التعليمي أداةً مهمة لفهم النظم التعليمية المختلفة وآليات عملها ونتائجها، من قبل فئات المجتمع كافة؛ حيث تعمد هذه الدراسات إلى إتاحة البيانات والمعلومات الموثوقة حول مستويات التحصيل التعليمي للطلاب الدول المشاركة فيها في مجالات معينة (القراءة، الرياضيات، العلوم). ومن ثم، تُساعد هذه الدراسات السلطات التربوية الوطنية وأصحاب المصلحة في تشخيص واقع النظام التعليمي القومي، والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف، ورسم السياسات التعليمية وتنفيذ المشروعات والبرامج الهادفة نحو تحقيق أفضل أداء للطلاب في اختبارات التحصيل الدولية. وفي المحور الآتي سيتم تناول الاختبارات التربوية الدولية.

ثانيا: الاختبارات التربوية الدولية:

تهدف الاختبارات التربوية الدولية إلى إتاحة الفرصة لأصحاب المصلحة (صناع السياسة التربوية ومنفذوها)؛ للحصول على بيانات ومعلومات عن مستوى أداء النظام التعليمي الوطني مقارنة بالنظم الأجنبية؛ الأمر الذي يُساعدهم في التشخيص الموضوعي والدقيق للنظام بمكوناته كافة، واقتراح السياسيات التي من شأنها تطوير النظام وتحسين ممارساته ومكانته في خريطة الاختبارات التربوية الدولية. وفي هذا السياق سيتناول المحور الراهن النقاط الآتية:

١. نشأة الاختبارات الدولية التربوية وتطورها:

تعود فكرة الاختبارات التربوية الدولية إلى عام ١٩٥٨، عندما طُرحت فكرة إنشاء الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)، في الاجتماع الذي عقد بمعهد يونسكو للتربية UNESCO Institute for Education (UIE) في هامبورج بألمانيا، والذي كان يضم مجموعة من علماء النفس التربوي وعلماء الاجتماع وعلماء القياس النفسي، لمناقشة المشكلات المرتبطة بتقويم فعالية المدرسة وتعلم التلاميذ، واتفقوا على أن التقويم الفعال يتطلب فحص كل من مدخلات التعليم ومخرجاته (مثل المعرفة والمواقف والمشاركة). وقد نظر مؤسسو الرابطة إلى العالم باعتباره مختبرًا تعليميًا طبيعيًا؛ حيث تقوم الأنظمة التعليمية الوطنية المختلفة بالتجربة بطرق مختلفة للحصول على أفضل النتائج من تعليم أبنائها. وقد كان

الافتراض الرئيس الذي انطلقوا منه متمثلا في: إذا تمكنت الأبحاث من الحصول على أدلة عبر مجموعة واسعة من الأنظمة التعليمية الوطنية، فإن التباين سيكون كافيًا للكشف عن العلاقات المهمة التي قد لا تظهر بوضوح داخل نظام تعليمي واحد. ومن ثم تمثل الهدف من الاختبارات والأبحاث الدولية في تحديد العوامل التي من شأنها أن يكون لها تأثيرات هادفة ومتسقة على النتائج التعليمية. وقد أصبحت الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي كيانا قانونيا عام ١٩٦٧. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, History, 2024)

وتجري الرابطة –منذ ذلك الحين– دراسات مقارنة دولية عالية الجودة وواسعة النطاق حول التعليم في أنحاء العالم كافة؛ بهدف اكتساب فهم متعمق لآثار السياسات والممارسات داخل أنظمة التعليم وعبرها؛ من أجل تزويد المعلمين وصانعي السياسات وأولياء الأمور برؤى حول كيفية أداء التلاميذ. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, About IEA, 2024) ومن ثم تتيح الاختبارات والدراسات التربوية المقارنة الدولية التي تجريها الرابطة فهمًا أفضل للسياسات والممارسات التي تعزز التقدم التعليمي، وتؤدي دورًا مهمًا في مساعدة السلطات التعليمية حول العالم في التطوير والإصلاح؛ من خلال الربط بين البحث والسياسة والممارسة؛ لتقييم وقياس مدى نجاح الأنظمة التعليمية الوطنية في إعداد مواطنيها للمستقبل. كما تسهم الرابطة في بناء عالم أكثر تعليماً وأكثر تنافسية.

ويتمثل جدول أعمال الرابطة في دراسة أنظمة التعليم من منظور دولي مقارن، في التركيز على خمس قضايا رئيسة: (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, History, 2024)

- المنهج الدراسي وأثره على مخرجات التعليم.
- تنظيم المدرسة والفصل الدراسي وأثره على مخرجات التعليم.
- العلاقة بين الإنجاز والاتجاهات.
- التحصيل العلمي بين الفئات السكانية الخاصة.
- العلاقة بين التغير الديموغرافي وتغير مستويات تحصيل الطلاب.

ومع مرور الوقت تطورت الاختبارات التربوية الدولية وتعددت وتنوعت بدرجة كبيرة. ومن أشهر الاختبارات التربوية الدولية في الوقت الراهن:

- البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA: والذي يُعرف بأنه: دراسة دولية تنظمها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، تُعقد كل ثلاث سنوات منذ عام ٢٠٠٠، تهدف إلى تقويم أنظمة التعليم حول العالم؛ من خلال تقييم قدرة الطلاب ذوى ١٥ عامًا بالدول /الاقتصادات المشاركة على استخدام معارفهم ومهاراتهم في القراءة والرياضيات والعلوم، لمواجهة تحديات الحياة الواقعية.(OECD, 2024) ويقيس PISA أداء الطلاب بالقرب من نهاية التعليم الإلزامي في مدى اكتسابهم للمعرفة والمهارات الضرورية للمشاركة الكاملة في المجتمعات الحديثة. (OECD, PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, 2023)
- الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS: دراسة دولية تنظمها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي، تُعقد كل أربع سنوات منذ عام ١٩٩٥، لتلاميذ الصفين الرابع والثامن في مجال العلوم والرياضيات. وهي دراسة عالمية موجهة لتحسين تعليم وتعلم الرياضيات والعلوم، من خلال جمع المعلومات عن الأنظمة التعليمية، المناهج الممارسات التعليمية، سمات التلاميذ، المعلمين والمدارس. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, TIMSS: Trends in International and Science Study, 2024)
- الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS: اختبار دولي تنظمه الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي، ويعقد كل خمس سنوات منذ عام ٢٠٠١. ويسعى إلى مقارنة كفايات القراءة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغتهم الأم.

يُلاحظ مما سبق؛ أن هناك تعددا للاختبارات التربوية الدولية، والتي تدور حول عدد من المجالات، الأمر الذي جعلها سمة مميزة للعالم المعاصر، وتتسابق الدول –باختلاف مستوياتها الاقتصادية والتنموية– للمشاركة فيها؛ كونها تُمثل مستودعا ومصدرًا مهمًا للبيانات حول سياقات أنظمة التعليم، وسياساتها ونتائجها؛ بما يُمكن صانعي السياسات والسلطات التنفيذية الوطنية على تشخيص النظام التربوي القومي، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات، وتطوير السياسات والبرامج والمشروعات التربوية الوطنية، في ضوء

أفضل الممارسات العالمية؛ من أجل تحسين مكانة الدولة ونتائج أبنائها في الاختبارات التربوية الدولية، والتواجد على خريطة التعليم العالمية.

٢. أهداف الاختبارات التربوية الدولية ووظائفها وأهميتها:

تلعب الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي منذ إنشائها دورا مؤثرا في اتجاه البحوث التربوية المقارنة الدولية؛ من خلال تركيز اهتمامها على العلاقة بين مدخلات وعمليات التعليم وأداء التلاميذ. وقد حدد مؤسسو الرابطة الأهداف الأربعة الآتية للدراسات المقارنة للاختبارات التربوية الدولية:(Elliott A. Medrich and Jeanne E. Griffith, January 1992)

- تحديد ما يحدث في الدول المختلفة، والذي يمكن أن يُساعد في تحسين النظم التعليمية ومخرجاتها، مثل؛ فلسفة التعليم، المناهج الدراسية، الموارد، تنظيم المدارس.
- وصف التشابهات والاختلافات بين النظم التعليمية وتفسيرها من ناحية النواتج التعليمية.
- تقدير التأثيرات النسبية للمتغيرات التي يعتقد أنها تحدد النواتج التعليمية سواء في سياق النظم التعليمية أو فيما بينها.
- فهم أسباب أهمية بعض الظواهر أو الممارسات التعليمية في بعض نظم التعليم دون غيرها.

ويتضح من الأهداف السابقة أن الهدف الرئيس للاختبارات التربوية الدولية يتمثل في الوقوف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين النظم التعليمية والعوامل المؤثرة فيها، وفهمها فهما دقيقا؛ الأمر الذي يُمكن صانعي السياسة من تطوير السياسات التعليمية الوطنية، ويُساعد متخذي القرار على اتخاذ القرارات الرشيدة التي تصب في تطوير النظام التعليمي. ومن ثم؛ يمكن القول: إن الاختبارات التربوية الدولية تُهدف في الأساس إلى تطوير التعليم، وليس –فقط– المقارنة بين أداء التلاميذ في مجالات المناهج الدراسية.

وقد ترجم البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA هذه الأهداف بصورة دقيقة؛ حيث تمثلت أهدافه في: توفير معلومات مفيدة للمعلمين وصانعي السياسات حول نقاط القوة والضعف في نظام التعليم ببلادهم، والتقدم الذي أحرزوه مع مرور الوقت، وفرص التحسين،

مع الوضع في الاعتبار السياق الاجتماعي والاقتصادي للتعليم. (OECD, PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, 2023) وبالتالي؛ ويتمثل الهدف من الاختبارات التربوية الدولية في جمع البيانات، ونشر التقارير والنتائج، حول ما يعرفه التلاميذ، وما يمكنهم فعله، وعن العوامل التعليمية والثقافية المرتبطة بتحصيل التلاميذ واتجاهاتهم. (National Research Council, 1995)

ومن ثم، تسعى الاختبارات التربوية الدولية من وراء مقارنة الأداء التحصيلي للتلاميذ عبر الدول المختلفة إلى تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف، وفى سياق تحقيقها لهذه الأهداف فإنها تقوم –الاختبارات التربوية الدولية– بمجموعة من الأدوار والوظائف الرئيسة، بما يُمكنها من الإسهام في تطوير النظام التربوي القومي وتميزه وزيادة تنافسيته إقليميا ودوليا. وتتمثل هذه الوظائف في: الوصف (المرآة)، القياس، الرصد، التنوير، الفهم، والأبحاث عبر الوطنية. وثمة تأكيد أن هذه الوظائف متداخلة مع بعضها البعض، وقد جاء الفصل في هذا السياق للتوضيح فقط. ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي: (Smith, 2002) (Leimu, 1992) (Kellaghan, 1996) (Howie & Plomp, 2005) (النجار آ.، ٢٠٢٠)

- **الوصف/ المرآة Mirror Function:** تعمد الدراسات والاختبارات التربوية الدولية إلى مقارنة مستويات الإنجاز الوطني بين الدول، وتحديد محدداته الرئيسة من دولة لدولة، ودراسة مدى تشابهها أو اختلافها بين الدول؛ وتحديد العوامل التي تؤثر على الاختلافات بين الدول. وثمة تأكيد أن المقارنات الوصفية مع دول أخرى تساعد في تحديد جوانب معينة من النظام الوطني، التي يمكن اعتبارها إشكالية بسبب عدم توافقها مع ما هو موجود عند الآخرين (على سبيل المثال، محتوى المنهج الدراسي، ومستويات تحصيل التلاميذ). وثمة إشارة أن هذه الوظيفة "المرآة" تحظى بمزيد من الاهتمام، حيث تؤدي إلى قرارات، وتساعد في القيام بإجراءات محددة لمعالجة قصور ما، أو قد تؤدي إلى تأكيد اتجاه السياسة الجارية بالفعل. وتظهر القيمة الحقيقية لهذه الوظيفة بالنسبة لصانعي السياسات عند إجراء المقارنات مع دول قريبة ثقافية أو دول بينها منافسة اقتصادية.
- **المقارنة المرجعية Benchmarking Function وصناعة السياسات التربوية الوطنية وتطويرها:** تخدم الدراسات والاختبارات التربوية الدولية صناع السياسات

الوطنيين في الحكم على أنظمتهم التعليمية، وتعرف أفضل الممارسات التربوية الموجودة في دول العالم، ومن ثم فهي تشكل علامات مرجعية Benchmark، وتلقي الضوء على أفضل ممارسات النظم التعليمية حول العالم Best Practices، كما تُساعد في استخلاص استنتاجات للسياسة الوطنية. وبالتالي الاستفادة منها في تحسين أداء النظم التعليمية القومية.

- **المراقبة والمتابعة Monitoring Function**، تُسهم الدراسات والاختبارات التربوية الدولية في مراقبة الأداء التربوي في الدولة بصورة منظومية وشاملة، والوقوف على أداء تلاميذها بين تلاميذ دول العالم، ومتابعة ذلك على مدار فترات زمنية، من خلال دورية انعقادها؛ بما يُساعد المسؤولين في صناعة قرارات مستنيرة قائمة على الأدلة بشأن أوقات التغيير المطلوبة وإجراءاته. وتثمن الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية هذه الوظيفة، وتلتزمان بدورية عقد الاختبارات الدولية في الرياضيات والعلوم والقراءة.
- **الفهم والتحليل** Understanding and Analysis Function: تسعى الدراسات والاختبارات التربوية الدولية إلى فهم النظم التعليمية الوطنية؛ وذلك من خلال الإجابة عن عدد من التساؤلات؛ منها: كيف يُمكن فهم التعليم وتفسيره كنظام مجتمعي معقد ومتعدد المستويات؟ ما تأثيرات العوامل داخل المدرسة وخارجها في تفسير الظواهر التعليمية، "مثل تعلم التلاميذ". وبالتالي؛ تسهم نتائج الاختبارات الدولية في فهم آليات عمل النظم التعليمية حول العالم، بالإضافة إلى فهم الاختلافات بينها أو داخل النظام التعليمي ذاته، ويعد هذا الفهم ضروريًا لمساعدة السلطات الوطنية في صناعة القرارات التعليمية المتعلقة بتنظيم التمدرس المدرسي، وتعبئة الموارد، وممارسة التدريس.
- **المحرك والداعم للبحوث التربوية عبر القومية:** تُمثل الدراسات والاختبارات التربوية الدولية نقطة انطلاق لأبحاث قومية وعبر قومية؛ تهدف إلى فهم أفضل للعناصر التي تسهم في جعل التعليم ذي فاعلية، والتي منها: المحتوى الدراسي، طرق التدريس، الأنشطة التربوية، التقويم والمعلم. الأمر الذي يُسهم في عملية

تطوير النظام التعليمي بعناصره كافة، وتتمثل أهمية تلك الوظيفة من اعتبار العالم كأنه مختبر كبير "the World as a Laboratory".

- **مستودع البيانات والمعلومات التربوية** Educational data and information Tank: تعد الدراسات والاختبارات التربوية الدولية نظامًا معلوماتيًا دوليًا محدثًا ومتطورًا ومتكاملًا، يُساعد رجال السياسة والتربية في صناعة قراراتهم القائمة على الأدلة؛ انطلاقا من كونها تشكل قاعدة بيانات للمعلومات حول النظم التعليمية الوطنية المختلفة وسياقاتها المجتمعية. ومن ثم، فهي تُعد مصدرا رئيسا للعاملين في الميدان التربوي والباحثين التربويين.
- **التنوير** Enlightenment: تؤدي الدراسات والاختبارات الدولية دورا جوهريا في التنوير ونشر الوعي بالتربية ونظمها وقضاياها حول العالم؛ وذلك من خلال جعل الرأي العام في الدول على معرفة بما وصل إليه نظامهم القومي مقارنة بما وصلت إليه النظم التعليمية الأجنبية، والتعرف على الاتجاهات والتجديدات التربوية حول العالم.
- **أولمبياد التنافس التربوي الدولي** International Educational Competition Olympiad: تُمثل الدراسات والاختبارات التربوية الدولية بطولة دولية دورية، يمكن لجميع دول العالم المشاركة فيها وفق قواعد البطولة، بما يجعل هناك نوعا من الانفتاح والتقارب والاندماج ونقل الخبرات بين دول العالم ونظمها التعليمية؛ ويحقق التنافس التربوي بين تلاميذها في بيئة محفزة على المنافسة.

وقد عكس PISA هذه الوظائف بصورة واقعية، والذي يُعد اختبارات لا ترتبط بشكل مباشر بالمناهج المدرسية، علاوة على فهم السياق من خلال استبيانات توضح الخلفية التي تُساعد المحللين في تفسير النتائج. (OECD, 2024) ويمكن بلورة أهمية اختبار PISA في كونه: (OECD, PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, 2023)

- يوجه السياسات Policy Orientation، حيث يربط البرنامج البيانات المتعلقة بنتائج تعلم الطلاب بالبيانات المتعلقة بخلفيات الطلاب ومواقفهم تجاه التعلم، وبالجوانب الرئيسة التي تشكل تعلمهم داخل المدرسة وخارجها؛ ومن خلال القيام بذلك، يمكن

للبرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA تسليط الضوء على الاختلافات في الأداء وتحديد خصائص الطلاب والمدارس وأنظمة التعليم التي تقدم أداءً جيدًا.

- يقدم مفهوما مبتكرا لكفاءة الطلاب Innovative Concept of Student Competency، والذي يشير إلى قدرة الطلاب على تطبيق معارفهم ومهاراتهم في المجالات الرئيسة، والتحليل والتفكير والتواصل بشكل فعال أثناء تحديد المشكلات وتفسيرها وحلها في مجموعة متنوعة من المواقف.
- يعمق الصلة بالتعلم مدى الحياة Relevance to Lifelong Learning، حيث يطلب البرنامج من الطلاب تقديم تقرير عن دوافعهم للتعلم، ومعتقداتهم عن أنفسهم، واستراتيجيات التعلم الخاصة بهم
- يتسم بالانتظام والاستمرارية Regularity، الأمر الذي يمكّن الدول المختلفة من رصد التقدم الذي تحرزه في تحقيق أهداف التعلم الرئيسة.
- يوسع نطاق التغطية Breadth of Coverage، حيث وصل عدد الدولة المشاركة في اختبار ٢٠٢٢ إلى ٨١ دولة (٣٧ دولة من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية و٤٤ دولة واقتصادًا شريكًا)، بعد أن كان العدد في اختبار عام ٢٠٠٠ حوالي ٣٢ دولة.

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن الدراسات والاختبارات التربوية الدولية تؤدي دورا مؤثرا في تطوير النظام التعليمي القومي بعناصره كافة؛ فهي لم تعد مجرد تقييم لأداء التلاميذ؛ بل أصبحت أداة فعالة في تقويم النظام بأكمله؛ حيث أكدت الأدبيات والممارسات الوطنية ما يأتي:

- أن الدراسات والاختبارات التربوية الدولية المعنية بمقارنة أداء التلاميذ عبر مجموعة من دول العالم، تُساعد في تحديد مكونات النظام التعليمي التي تمثل إشكالية بسبب اختلافها الشديد عن البلاد الأخرى، كما تُساعد في تشخيص واقع النظم التعليمية الوطنية؛ وذلك بتحديد نقاط قوتها، وجوانب ضعفها، في ضوء المعايير وأفضل الممارسات الدولية؛ ومن ثم تمكين الحكومات والمدارس من تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.

- أن الدراسات والاختبارات التربوية الدولية تسهم في تحفيز وزيادة المنافسة بين نظم التعليم المختلفة، للوصول إلى قمة الترتيب؛ الأمر الذي يجعل كل الدول تسعى إلى تحسين تعليميها، وتقديم أفضل تعليم لأبنائها؛ بما يُمكنهم من التميز في الاختبارات الدولية، والصدارة بها أو تحقيق أفضل النتائج.
- أن نتائج الدراسات والاختبارات التربوية الدولية تسهم في معرفة كيفية عمل النظام التعليمي، وتحديد الظروف المثلى للتطوير.
- أن نتائج الدراسات والاختبارات التربوية الدولية قد تكون بمثابة أداة تنوير وتفكر في السياسات التربوية الحالية والمستقبلية، علاوة على كونها أداة فعالة في زيادة وعي فئات المجتمع المختلفة بمستوى جودة النظام التعليمي ومكوناته، وأهمية تحسين مخرجاته.
- أن نتائج الدراسات والاختبارات التربوية الدولية تُعد بمثابة أداة من أدوات المحاسبية للنظام التربوي والقائمين عليه أمام الرأي العام.
- أن الدراسات والاختبارات التربوية الدولية تسهم في دعم البحث التربوي؛ وتُمكن المراكز البحثية والباحثين من الفهم الأفضل لكيفية تعلم التلاميذ وتطويرهم.

وقد ترتب على تزايد أهمية الاختبارات الدولية للتحصيل التعليمي احتلالها أولوية ومكانة رئيسة في الخطابات السياسية والتعليمية والإعلامية الوطنية حول العالم؛ وأصبحت الحكومات الوطنية تهتم بصورة متزايدة بالمقارنات الدولية في التعليم؛ لتحديد أولويات وخيارات السياسة التعليمية، والبحث عن سياسات فعّالة لتحسين مستوى أفرادها اجتماعيًا واقتصاديًا؛ ومن أجل تحقيق المزيد من الكفاءة في النظام التعليمي الوطني، والمساعدة في إدارة الموارد التي لديهم لتلبية المتطلبات المتغيرة. (OECD, Education at a Glance 2006, 2006)

ثالثا: اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة PIRLS:

تُعد الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) اختبارًا دوليًا –تشرف عليها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي– قائمًا على أساس المقارنة لقياس قدرات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارات القراءة بلغتهم الأم؛ بهدف تحديد جوانب القوة لتعزيزها؛ والوقوف على جوانب الضعف

لمعالجتها، وذلك بوضع خطط التحسين والتطوير. وقد تم اختيار هذا المستوى الدراسي – الصف الرابع– كونه يعتبر نقطة تحول مهمة في نمو الطفل كقارئ. وفي هذه المحور سيتم تناول العناصر الآتية:

١. تعريف القراءة وأهميتها من منظور الاختبارات الدولية:

تُعد القراءة ذات أهمية قصوى لحياة الأفراد والمجتمعات؛ وليس أدل على هذه الأهمية من كون أول آية قرآنية أنزلت على النبي محمد بن عبد الله ﷺ كانت: **"اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)".(سورة العلق)** فبالنسبة للمجتمع؛ تعد القراءة من الوسائل المهمة للنهوض به، وتحقيق التقارب والتفاهم بين عناصر المجتمع، والحفاظ على التراث الثقافي من جيل إلى جيل، وربط الشعوب والمجتمعات ببعضها البعض. ويتميز المجتمع القارئ بأنه مجتمع راق، تبدو فيه الوحدة الفكرية والثقافية بين أفراده، وكثير من قيمه ومثله إنما تكتسب أو تعدل في بعض جوانبها عن طريق القراءة. (لافى، ٢٠٠٦) (قاسم و الحديبي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ٢٠١٨) (تنقب، ٢٠٢٢)

وتكمن أهمية القراءة بالنسبة للفرد في كونها وسيلة لاتصال الإنسان بغيره، واطلاعه على تراث البشرية عبر الزمكان، ومساعدته في التوافق الشخصي والاجتماعي، ولولاها لظل الإنسان حبيس بيئة صغيرة محدودة، ولعاش في عزلة جغرافية، وعزلة عقلية. وتُعد القراءة بالنسبة للتلميذ عملية دائمة، يزاولها داخل المدرسة وخارجها، وبهذا تمتاز عن سائر المواد الدراسية، ولعلها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات؛ فالقراءة أساس كل عملية تعليمية، ومفتاح النجاح في جميع المواد الدراسية، وربما كان الضعف الدراسي في القراءة سببا للإخفاق في المواد الدراسية الأخرى، أو في الحياة ذاتها. فالقراءة تساعد في تنمية ميول التلاميذ، وحل الكثير من مشكلاتهم، ورفع مستوى فهمهم للمسائل الاجتماعية، وإثارة روح النقد، وتوفير فرص الاستمتاع والتسلية. والقراءة بهذا ليست عملية سهلة أو بسيطة، حيث يمارس فيها التلميذ ألوانا مختلفة من النشاط العقلي، وبالتالي يمكن تعريف القراءة بأنها: عملية عقلية عضلية انفعالية تشتمل على تعرف الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها، ونقدها، وحل المشكلات من خلالها، والاستمتاع بالمادة المقروءة. (لافى، ٢٠٠٦) (تنقب، ٢٠٢٢)

وتُعرف الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي IEA معرفة القراءة بأنّها: القدرة على فهم واستخدام الأشكال اللغوية المكتوبة؛ بحيث يتمكن القراء صغار السن من بناء وتكوين المعاني، وأن يكون بمقدورهم القراءة من أجل التعلم، والمشاركة في جماعات القراءة بالمدرسة وفي أنشطة الحياة اليومية، وأيضاً القراءة من أجل المتعة. (TIMSS & PIRLS International Study Center, A Definition of Reading Literacy, 2023) وتعرف منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي في البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، إتقان القراءة Reading Proficiency بأنها: "القدرة على فهم النصوص واستخدامها وتقييمها والتفكير فيها والتعامل معها؛ من أجل تحقيق أهداف الفرد، وتطوير معارفه وإمكاناته، والمشاركة في المجتمع. (OECD, PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, 2019) ويرى البرنامج PISA مهارات القراءة كمجموعة واسعة من الكفاءات التي تسمح للقراء بالتفاعل مع المعلومات المكتوبة المقدمة في نص واحد أو أكثر لغرض محدد. (OECD, PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, 2023)

وتُمثل هذه النظرة للقراءة انعكاسًا لعدد من النظريات حول معرفة القراءة كعملية بنائية تفاعلية؛ حيث يتم بناء المعني من التفاعل بين القارئ والنص ضمن سياق تجربة قرائية محددة، ويقوم القراء ببناء المعنى، والتفكير المنطقي في النص، ومعرفة استراتيجيات القراءة الفعالة وكيفية التفكير في القراءة. ومن أجل بناء المعنى، يستخدم القراء قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها كل المهارات اللغوية والاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، بالإضافة إلى خلفياتهم المعرفية لبناء المعني. إضافة إلى ذلك فإنه بإمكان السياق الذي تتم فيه القراءة أن يدعم عملية بناء المعنى بواسطة تعزيز الانجذاب للنص والدافعية للقراءة، لكن قد يتطلب هذا السياق متطلبات محددة قد لا تدعم هذا البناء للمعنى. ويستطيع التلاميذ اكتساب معارف عن أنفسهم وعن العالم من حولهم عن طريق قراءة كثير من النصوص المتنوعة، كل نص منها يتبع أنماطاً وقواعد تقليدية مألوفة تساعد القارئ على فهم النص وتفسيره. وقد يُلاحظ أن النص الواحد يتبع شكلا معينا، أو عددا من الأشكال والأنماط معا. وهذا ينطبق على الأشكال التقليدية المكتوبة، مثل الكتب والمجلات والوثائق والصحف، كما ينطبق على الأشكال الرقمية مثل الأشكال الكثيرة للتواصل عبر الشبكة الدولية للمعلومات؛ حيث يدمج النص غالبًا بأشكال متنوعة للوسائط المتعددة. وتعد القراءة عن طريق الشبكة الدولية

للمعلومات مكونا رئيسا للمناهج المدرسية، وواحدة من الطرائق الرئيسة التي يكتسب التلاميذ المعلومات من خلالها. وبالتالي، فإن إتقان مهارات القراءة الرقمية الجديدة أصبح ضرورة ليعد التلميذ قارئًا ناجحا على الشبكة، والتي تمكنه من تحقيق أهداف القراءة؛ عن طريق الاستيعاب السريع، والتقاط المعلومات المنشودة. (TIMSS & PIRLS International Study Center, A Definition of Reading Literacy, 2023)

وسواء أكانت القراءة إلكترونية، أم تقليدية مطبوعة، فإن مناقشة ما يقرأه التلاميذ مع مجموعات مختلفة يُساعدهم في بناء معنى أي نص يقرؤونه، وفي أي سياق. وثمة تأكيد أن التفاعل الاجتماعي الذي يتناول القراءة في مجتمع واحد أو أكثر، قد يقدم مساعدة كبيرة للتلاميذ لفهم وتقدير النصوص ومصادر المعلومات الأخرى. إن البيئة الاجتماعية سواء في الغرفة الصفية أو في المكتبة، تستطيع منح التلاميذ فرصا رسمية وغير رسمية لتوسيع مداركهم، والنظر إلى القراءة كممارسة تشاركية، أطرافها هم ومعلّموهم وزملاؤهم التلاميذ، ويمكن أن تمتد هذه الممارسة لتشمل المجتمعات والتجمعات خارج المدرسة حيث يتحدث التلاميذ الصغار لعائلاتهم وأصدقائهم عما قرؤوه ويناقشون الأفكار والمعلومات التي اكتسبوها من القراءة. (TIMSS & PIRLS International Study Center, A Definition of Reading Literacy, 2023)

ومنذ انطلاق PIRLS، وعلى مدار السنوات الماضية، عقدت خمس دورات؛ على النحو الآتي: الأولي ٢٠٠١، الثانية ٢٠٠٦، الثالثة ٢٠١١، الرابعة ٢٠١٦، الخامسة ٢٠٢١. وثمة تأكيد أن انتظام دورية انعقاد الدراسة والمشاركة بها من قبل الدول، تتيح لها الوقوف على التطور والإنجازات أو الإخفاقات الى تطرأ على تحصيل تلاميذها في مجال القراءة. وفي الدورة الخامسة ٢٠٢١؛ جمعت بيانات الدراسة من حوالي ٤٠٠ ألف تلميذ، و٣٨٠ ألف ولي أمر، و٢٠ ألف معلم، و١٣٠٠٠ مدرسة. (TIMSS & PIRLS International Study Center, PIRLS 2021 International Results in Reading, 2022) وقد قدم الإطار المعرفي للدراسة PIRLS 2021 الأساس للاختبارات الدولية لقياس تحصيل تلاميذ الصف الرابع في القراءة. وقد تضمن هذا الإطار المعرفي العديد من الاختلافات عن الدورات الأربع السابقة "٢٠٠١، ٢٠٠٣، ٢٠١١، ٢٠١٦"، ففي عامها العشرون أصبحت PIRLS المعيار العالمي الفعلي لقياس تحصيل القراءة على مستوى المدرسة الابتدائية؛ حيث: (Mullis & Martin, 2021)

- انتقلت PIRLS 2021 إلى النسخة الرقمية (لكنها لم تتخل في هذه المرحلة عن شكلها التقليدي إذ قُدمت أيضا بشكلها الورقي وبالقلم الرصاص)
- بالنسبة لاختبار PIRLS Literacy وهو اختبار متدرج في الصعوبة؛ ولأن نفس قطع القراءة (الفقرات) مشتركة في الاختبارين، يتم قياس النتائج على ذات المعايير.
- بداية اختبار ePIRLS القائم على الحاسوب، وهو امتداد لاختبار PIRLS: ويستهدف تقييم قدرة التلاميذ على القراءة، والتفسير ونقد المعلومات التي يقرؤونها على الحاسوب في بيئة تشبه بيئة الشبكة الدولية للمعلومات.

٢. أهداف الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS:

تجري الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي IEA تقييمات دولية حول معرفة القراءة والكتابة والعوامل المرتبطة بالفهم القرائي في الدول منذ حوالي ٦٠ عامًا. ويُعد اختبار PIRLS من أشهر التقييمات وأكثرها ثقة من قبل جميع الجهات حول العالم. وتنظر دراسات الرابطة في إجراءات التعليم ونتائجها، وتستند إلى مفهوم فرص التعلم من أجل فهم الروابط بين: (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, About IEA, 2024)

- المناهج المستهدفة (ما تنص عليه السياسة).
- والمناهج المطبقة (ما يُدرّس في المدارس).
- والمناهج التي تم تحصيلها (ما يتعلمه الطلاب).

وتهدف PIRLS إلى إتاحة الفرصة الحقيقية للدول للمشاركة في تقييم عالمي المستوى؛ للوقوف على مستوى قراءة تلاميذها، والطريقة التي توفر بها الفرص التعليمية لهم، وكيف يدار التعليم وينظم؛ وذلك من خلال تحليل البيانات والمعلومات التي تحصل عليها من التلاميذ الذين يتم تقييمهم، وأولياء أمورهم، ومعلميهم، ومديري مدارسهم، فضلاً عن العوامل التي تؤثر في أداء التلاميذ في القراءة. وبالتالي؛ تهدف PIRLS إلى توفير البيانات المتعلقة بـ: سياسات المناهج في القراءة، كيف يتم تنظيم نظام التعليم لتسهيل تعليم القراءة وتعلمها، المناخ المدرسي ومدى كافية الموارد؛ وكيف يتم التدريس فعليًا في الفصول الدراسية، علاوة على البيئة المنزلية المؤثرة في تعلم التلاميذ. وتسمح نتائج الاتجاهات عبر دورات الدراسة

للدول بمراقبة فعالية أنظمتها التعليمية في سياق عالمي. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PIRLS 2026: Progress in International Reading Literacy Study 2026, 2024) (Mullis & Ohers, PIRLS 2021 International Results in Reading, 2023)

وتفصيلا؛ تهدف الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة PIRLS إلى تحقيق مجموعة واسعة من الأهداف؛ أبرزها: (جبريل، ٢٠٢٣) (بوابة سلطة عمان التعليمية، ٢٠٢٤)

- مقارنة مستوى أداء تلاميذ كل دولة مشاركة بتلاميذ الدول الأخرى، وكذلك مقارنة المدارس بعضها ببعض داخل كل دولة؛ بما يسهم في توفير مؤشرات وأدلة مادية وملموسة حول مدى تطوّر القراءة لدى التلاميذ؛ ومن ثم تحديد مستوى التّعليم في كل دولة، تمهيدا لاتخاذ إجراءات لتعزيز مخرجات النظام التعليمي الوطني مقارنة بالمستويات العالمية الأخرى.
- تزويد الدول المشاركة في الدراسة ببيانات دولية مقارنة، بالإضافة إلى بيانات عن اتجاهاتها الوطنية الخاصة بالإلمام بالقراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع.
- التعرف من منظور مقارن على أفضل الممارسات العالمية في تعليم القراءة؛ من حيث: محتواها، وطرق واستراتيجيات تدريسها، وأنشطتها ومواردها، ومعلميها وتنميتهم.
- دراسة الأنظمة التعليمية/المدرسية الوطنية وتحليلها؛ من أجل الوقوف على جوانب قوتها وجوانب ضعفها فيما يتعلق بتعليم القراءة وتعلمها، ومستوى قراءة تلاميذها؛ الأمر الذي يُمكن صناع القرار من صناعة القرار التعليمي الرشيد بناء على بيانات ومعلومات موضوعية، ومساعدتهم في توجيه الموارد؛ من أجل تحسين كفايات القراءة.
- تحديد العوامل السياقية المؤثرة على نتائج التلاميذ في الدراسة، والمرتبطة بالمناهج الدراسية ومعلم القراءة، والبيئة المدرسية والبيئة المنزلية؛ وذلك بجمع بيانات ومعلومات عنها، من خلال توزيع أربع استبانات (التلميذ– المعلم– مدير المدرسة– ولي أمر التلميذ)، ثم القيام بتحليلها لتحديد العوامل التي تقترن بمستويات عالية في الإلمام بالقراءة والكتابة والعكس، وتوفير الفهم العميق لتلك العوامل.

في ضوء ما سبق؛ يمكن القول: إن PIRLS تسعى إلى تحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف؛ منها: تعرف مستوى أداء التلاميذ في القراءة بالدول المشاركة ومقارنته بصورة طولية وعرضية؛ بما يساعد في تشخيص واقع هذا الأداء وخطط التحسين الموضوعة في كل دولة. علاوة على تحديد العوامل المؤثرة في أداء التلاميذ في القراءة (المنهج الدراسي، المعلمين، البيئة المدرسية بمتغيراتها، البيئة المنزلية بمتغيراتها)، تحديد أفضل الممارسات التي تدعم جودة أداء التلاميذ في القراءة؛ الأمر الذي يجعل نتائج PIRLS ذات قيمة عالية لصانعي السياسات التعليمية الوطنية في رسم الخطط والمشروعات والبرامج التي تدعم تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ.

٣. أهمية الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة PIRLS:

في إطار تحقيق PIRLS لأهدافها – يتضح بشكل ملحوظ– أنه لا يقتصر –فقط– على مجرد تقييم مستوى أداء التلاميذ في قراءة النصوص وفهمها؛ بل يسعى –أيضا– إلى معرفة العوامل التي ترتبط بسياق التعليم التي تؤثر في مستوى تلاميذ الصف الرابع في التحصيل "إيجابا وسلبا"، وعلى مدى تقدمهم في القراءة. ومن ثم؛ فإن PIRLS تعتمد على أداتين أساسيتين، هما:(Mullis & Ohers, PIRLS 2021 International Results in Reading, 2023) (المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية، قراءة في نتائج الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS، ٢٠٢٣) (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٢٣)

- **اختبار القراءة:** يُوجه هذا الاختبار للتلاميذ؛ ويتضمن عددا من الأسئلة بعد قراءة مجموعة من النصوص. ويتنوع الغرض من قراءة هذه النصوص بين اكتساب الخبرة الأدبية، والحصول على المعلومات واستخدامها. ويركز الاختبار على أربع عمليات للفهم، هي: تذكر المعلومات الواردة في النص، بناء استنتاجات مباشرة، تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها، وتقييم ونقد النص ومحتواه.
- **استبيانات سياق تعلم القراءة:** وتهدف هذه الاستبيانات إلى الوقوف على السياق الذي يتعلم فيه التعليم التلاميذ القراءة، ويؤثر في مستوى إنجازهم في الاختبار. وتوجه هذه الاستبيانات إلى خمس فئات مختلفة، وكل فئة لها استبانة خاصة بها. وتتمثل هذه الاستبيانات: استبانة أولياء الأمور؛ وتهدف إلى تعرف مستوى تعليم

الوالدين، واللغة المستخدمة في المنزل، وأنشطة الطفل لتعلم القراءة والكتابة قبل دخول المدرسة، واستعداد التلاميذ للقراءة مع بداية المدرسة الابتدائية. استبانة المعلمين؛ وتهدف إلى تعرف خصائص الفصل المدرسي، ومدة تدريس القراءة، وسمات وخصائص المعلمين. استبانة مديري المدارس؛ وتهدف إلى تعرف البيئة المدرسية، والخصائص السكانية للتلاميذ، ومدى إتاحة التكنولوجيا والموارد. استبانة التلاميذ بعد أداء اختبار القراءة؛ وتهدف إلى تعرف مشاعرهم تجاه المدرسة، وموقفهم تجاه القراءة خارج المدرسة. استبانة ممثلي وزارات التعليم؛ وتهدف إلى تعرف أداء النظام التعليمي بشكل عام، ومنهج القراءة وصعوباته.

في ضوء ما سبق؛ يتضح أن PIRLS تسعى إلى بيان العوامل المؤثرة في أداء التلاميذ في القراءة؛ من أجل تكوين نظرة منظوميه شاملة بشأن نتائجهم؛ تُساعد صناع السياسات التعليمية الوطنية ومنفذوها في إحداث التطوير المطلوب في عناصر المنظومة التعليمية كافة. ومن ثم تتضح أهمية المشاركة في PIRLS كونها تُمكن من فهم العوامل المتعلقة بالتلميذ ذاته؛ مثل: الخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والاهتمام بالقراءة، والممارسات القرائية في المنزل، وكذلك العوامل المتعلقة بالمدرسة؛ مثل: جودة منهج القراءة، التنمية المهنية للمعلمين، والموارد المتاحة في تعليم القراءة، علاوة على العوامل المتعلقة بالمنزل؛ مثل: دعم أوليا الأمور للقراءة، ووجود الكتب في المنزل، علاوة على العوامل المجتمعية الداعمة للقراءة وتحويل المجتمع إلى مجتمع قارئ. ومن ثم؛ تتمثل أهمية المشاركة في PIRLS في كونها:

- أداة تُمكن صناع السياسات التربوية في الدول المختلفة من تقويم سياساتهم، ورسم سياسات تربوية جديدة أو تطوير السياسات القائمة؛ بما يُساعد التلاميذ على تحسين أدائهم في الدورات القادمة.
- أداة مهمة لمعلمي القراءة؛ تُساعدهم في تحسين ممارساتهم التدريسية، والوصول إلى أفضل أداء في فصولهم؛ بما يُمكن تلاميذهم من التميز وتحقيق أفضل النتائج في الاختبارات الأخرى، ودعم وتجهيز التلاميذ للمشاركة في الدورات القادمة.

- أداة تُساعد مديري المدارس في توفير المناخ المدرسي الداعم للقراءة؛ والقيام بالممارسات الإدارية اللازمة لدعم تعليمها وتعلمها.
- أداة تُساعد أولياء الآمور في إدراك أهمية القراءة لدى أبنائهم؛ بما يُساعدهم في توفير المناخ والموارد اللازمة التي تدعمهم، وتطور مهاراتهم في القراءة.
- أداة تُساعد المجتمع بمختلف هيئاته وفئاته في معرفة مستوى القراءة فرديا ومجتمعيا، وما ينبغي القيام به من إجراءات؛ من أجل تحسين هذا المستوى والوصول به إلى الأفضل دائما.
- نقطة انطلاق مهمة للباحثين في تصميم وإجراء البحوث الخالصة بالعوامل المؤثرة في أداء التلاميذ، وكيفية تعزيز تعلم القراءة؛ بما ينعكس مستقبلا على نتائج التلاميذ في اختبارات القراءة الدولية.

٤. معايير تقييم الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة PIRLS:

حددت الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة أربعة مستويات للتحصيل في القراءة على النحو الآتي: (Mullis & Ohers, PIRLS 2021 International Results in Reading, 2023) (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٢٣)

(أ) **مستوى التحصيل المتقدم:** ويمثل التلاميذ الذين حصلوا على علامة ٦٢٥ فأكثر، ويوصف التلاميذ الذين وصلوا إلى هذا المستوى بأنهم قادرون على:

أ. في النصوص الأدبية الصعبة:

- ✓ تفسير أحداث القصة ودمجها ووصف الدوافع والمشاعر.
- ✓ تقييم الغرض المقصود من لغة الكاتب وأسلوبه.

ب.في النصوص المعلوماتية الصعبة:

- ✓ الوصول إلى استنتاجات من النص للتعرف على المعلومات ذات الصلة به.
- ✓ تفسير ودمج أجزاء متعددة من معلومات مختلفة في النص.
- ✓ تقييم النصوص البصرية والتفاعلية لشرح الغرض منها وتحديد وجهة نظر الكاتب.

(ب) **مستوى التحصيل العالي:** يمثل التلاميذ الذين حصلوا على علامة ٥٥٠ فأكثر، ويوصف التلاميذ الذين وصلوا إلى هذا المستوى بأنهم قادرون على:

أ. في النصوص الأدبية متوسطة الصعوبة أو الصعبة:

- ✓ تحديد التفاصيل الدقيقة في النص.
- ✓ الوصول إلى استنتاجات حول العلاقات بين الأحداث والمشاعر.
- ✓ تفسير أحداث القصة، وتفسير أفعال الشخصية ومشاعرها.
- ✓ التعرف على بعض مظاهر التذوق الأدبي في النص.

ب. في النصوص المعلوماتية متوسطة الصعوبة أو الصعبة:

- ✓ تحديد المعلومات ذات الصلة في نصوص متنوعة؛ من خلال: المخططات والرسوم التوضيحية.
- ✓ عمل استنتاجات للوصول إلى مقارنات أو تفسيرات أو تنبؤات.
- ✓ ربط الأفكار، تسلسل الأحداث، وتحديد الخصائص وتفسيرها.
- ✓ تقييم المحتوى لاتخاذ قرار، أو دعم موقف بالاستفادة من رسوم توضيحية أو بيانية.

(ج) **مستوى التحصيل المتوسط:** ويمثل التلاميذ الذين حصلوا على علامة ٤٧٥ فأكثر، ويوصف التلاميذ الذين وصلوا إلى هذا المستوى بأنهم قادرون على:

أ. في النصوص الأدبية السهلة أو متوسطة الصعوبة:

- ✓ تحديد الأحداث أو الإجراءات أو المشاعر والتعرف عليها.
- ✓ عمل استنتاجات مباشرة حول الأحداث والشخصيات.
- ✓ تفسير الدوافع لمشاعر الشخصيات، وتقديم أدلة داعمة لذلك.

ب. في النصوص المعلوماتية السهلة أو متوسطة الصعوبة:

- ✓ تحديد المعلومات المباشرة عبر النصوص، والتعرف عليها بشكل صريح.
- ✓ عمل استنتاجات مباشرة ومقارنات وتقديم تفسيرات.

- ✓ تفسير ودمج المعلومات حول الأفكار الرئيسة وأسباب حدوثها وإجراءاتها.

(د) **مستوى التحصيل المنخفض:** ويمثل التلاميذ الذين حصلوا على علامة ٤٠٠ فأكثر. ويوصف التلاميذ الذين وصلوا إلى هذا المستوى بأنهم قادرون على:

أ. في النصوص الأدبية السهلة:

- ✓ تحديد الأفكار والمعلومات الواردة في النص بشكل صريح.
- ✓ عمل استنتاجات بسيطة ومباشرة حول أفعال الشخصيات.

ب. في النصوص المعلوماتية السهلة:

- ✓ تحديد واسترجاع المعلومات المذكورة بشكل صريح.
- ✓ عمل استنتاجات بسيطة ومباشرة وتحديد الأسباب للنتائج.

وفي ضوء مستويات التحصيل التي حددتها PIRLS أشارت الأدبيات أن التلميذ الماهر في القراءة (القارئ الماهر) –الذي يحقق مستوى التحصيل المتقدم– يتسم بعدد من السمات؛ التي تمكنه من المشاركة في اختبارات القراءة الدولية وتحقيق أداءات متميزة. لعل أبرز هذه السمات: (طعيمة و الشعيبي، ٢٠٠٦)

- سرعة تعرّف معنى الرموز الكتابية.
- تعديل السرعة في القراءة؛ بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة والغرض من قراءتها.
- التحكم في المهارات الأساسية للقراءة؛ بحيث يستخدم منها ما يلائم النشاط الذي يقوم به.
- تذكر ما سبق قراءته وربطه بما يليه واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسة ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمى إليه الكاتب.
- التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية، وتلك التي لا تستدعى أكثر من اهتمام عابر.

وقد جاء ترتيب الدول المشاركة في الدورة الخامسة PIRLS لعام ٢٠٢١، وفقا للنتائج التي حصل عليها تلاميذها على النحو الآتي:

جدول (١)

نتائج الدراسة الدولة لقياس مدى التقدم في القراءة في الدورة الخامسة ٢٠٢١

	الدولة	المتوسط		الدولة		المتوسط	الدولة		المتوسط	
1	سنغافورة	587	▲	ماكاو	21	536	▲	جورجيا	41	494	▲
2	ايرلندا	577	▲	النمسا	22	530	▲	مونتينيغرو	42	487	▲
3	هونج كونج	573	▲	سلوفاكيا	23	529	▲	قطر	43	485	▲
4	روسيا	567	▲	لاتيفيا	24	528	▲	الامارات	44	483	▲
5	ايرلندا الشمالية	566	▲	هولندا	25	527	▲	البحرين	45	458	▲
6	إنجلترا	558	▲	المانيا	26	524	▲	السعودية	46	449	▲
7	كرواتيا	557	▲	نيوزيلندا	27	521	▲	مقدونيا الشمالية	47	442	▲
8	ليتوانيا	552	▲	اسبانيا	28	521	▲	أذربيجان	48	440	▲
9	فنلندا	549	▲	البرتغال	29	520	▲	اوزباكستان	49	437	▲
10	بولندا	549	▲	سلوفينيا	30	520	▲	عُمان	50	429	▲
11	امريكا	548	▲	مالطا	31	515	▲	كوسوفو	51	421	▲
12	تايوان	544	▲	فرنسا	32	514	▲	البرازيل	52	419	▲
13	السويد	544	▲	صربيا	33	514	▲	ايران	53	413	▲
14	استراليا	540	▲	البانيا	34	513	▲	الأردن	54	381	
15	بلغاريا	540	▲	قبرص	35	511	▲	مصر	55	378	
16	جمهورية التشيك	540	▲	بلجيكا (فلمنكية)	36	511	▲	المغرب	56	372	
17	هنغاريا	539	▲	إسرائيل	37	510	▲	جنوب افريقيا	57	288	▼
18	الدنمارك	539	▲	كازاخستان	38	504	▲				
19	النرويج	539	▲	تركيا	39	496	▲	المتوسط العربي		429	▲
	المشاركات الأخرى										
1	موسكو / روسيا	598	▲	ألبرتا / كندا	4	539	▲	ابو ظبي / الامارات	7	440	▲
2	دبي / الامارات	552	▲	كولومبيا البريطانية / كندا	5	535	▲	جنوب افريقيا(6)	8	384	
3	كوبيك/ كندا	551	▲	نيوفاوندلاد ولابرادور /كندا	6	523	▲				

المصدر: (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، ٢٠٢٣)

وثمة تأكيد أن الدول المشاركة في دورة ٢٠٢١، قد حققت استفادة قوية من خلال ما وفرته نتائج الدراسة من مؤشرات على مستوى التعليم في كل دولة، وتسليطها الضوء على

أهمية القراءة كمهارة أساسية في حياة التلميذ التعليمية والاجتماعية والعملية والعامة. الأمر الذي جعل الكثير من الدول تستخدم نتائج PIRLS في زيادة الاستثمار في التعليم؛ وذلك بالبدء في تحسين المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين وتنميتهم مهنيا، ومحاولة دعم البيئة المدرسية والبيئة المنزلية؛ لضمان تحقيق نتائج أفضل في المستقبل. وفى المحور الآتي سيتم تسليط الضوء على أبرز العوامل المؤثرة في أداء التلاميذ في اختبار PIRLS.

٥. العوامل المؤثرة في نتائج التلاميذ بالدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة:

تعد الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة أداة مهمة، يُمكن من خلالها فهم الاختلافات في التحصيل/الانجاز القرائي بين الدول المشاركة، والتعرف على أداء النظم التعليمية، علاوة على تحديد العوامل التي تؤثر في أداء التلاميذ، وتسهم في تحقيق أفضل النتائج في القراءة. وثمة تأكيد أن تلك العوامل متداخلة ومتشابكة مع بعضها البعض، ويأتي الفصل بين تلك العوامل في هذا السياق من أجل الفهم العميق لكل عامل. وتتمثل هذه العوامل فيما يأتي:

(أ)منهج القراءة بالتعليم الابتدائي:

يُعرف المنهج Curriculum بأنه: الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والفنية والأنشطة التي يخطط لها من أجل تكوين المتعلم، وتتعلق بكل المكونات التي يتضمنها التدريس (أهداف، محتوى، طرائق التدريس، وسائل التقويم، إلخ)؛ والتي تهيؤها المدرسة للتلاميذ؛ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية المحددة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠)

ومن ثم؛ يُمثل المنهج الدراسي الوسيلة الرئيسة لتحقيق الأهداف التي ينشدها المجتمع. ويُنظر للمنهج على أنه منظومة متكاملة، تتكون من مجموعة عناصر متفاعلة ومتشابكة مع بعضها البعض، تستهدف تحقيق أهداف محددة متفق عليها من قبل السلطات التعليمية والمجتمع. وتتمثل مكونات منظومة المنهج في: الأهداف، المحتوى، الطرق والاستراتيجيات التي تستخدم لتقديم المحتوى، الأنشطة والموارد المستخدمة في تنفيذ المحتوى، أساليب التقويم التي تستخدم لقياس مدى تحقيق الأهداف المحددة. ويمكن توضيح كل مكون من هذه المكونات وتأثيرها على أداء التلاميذ في PIRLS فيما يأتي:

أ. أهداف منهج القراءة بالتعليم الابتدائي:

يتمثل الهدف من تعليم القراءة بالتعليم الابتدائي في تنمية مهارات القراءة السليمة، مع الفهم، السرعة، التعرف، التحدث، التمييز بين الأفكار الكلية والجزئية، ومهارات القراءة الناقدة والإبداعية.(علي و عبد الخالق، ٢٠٠٧) (عوض، ٢٠٠٩) ويُمكن بلورة أهداف منهج القراءة فيما يأتي: (عبد الوهاب، الكردي، و سليمان، ٢٠٠٤) (الناقة، ٢٠٠٥) (لافى، ٢٠٠٦) (فريقى، ٢٠١٦) (العواد، ٢٠١٧) (تنقب، ٢٠٢٢)

- تحقيق جودة النطق لدى التلميذ، وحسن أدائه، وتمثيله المعنى.
- اكتساب التلميذ المهارات القرائية كالسرعة، والاستقلال في القراءة، وحسن الوقف عند اكتمال المعنى، وتحديد أفكار المادة المقروءة، وجودة الإلقاء.
- تنمية قدرة التلميذ على الفهم.
- تنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة.
- تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن المادة المقروءة.
- التدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة.
- اكتساب التلميذ القيم الفاضلة، وتعديل سلوكياته واتجاهات السلبية.
- تنمية قدرة التلميذ على التفكير، وتعزيز قدرته على التخيل والإبداع.
- تنمية قدرة التلميذ على تذوق المادة المقروءة.
- إكساب التلميذ القدرة على نقد المادة المقروءة والحكم عليها.
- الاستفادة من المادة المقروءة في حل المشكلات.
- تنمية الميل إلى القراءة والاطلاع والرغبة في الاستزادة بالمعرفة والاعتزاز باللغة.
- استغلال التلميذ لوقت فراغه في القراءة المثمرة، والاطلاع.
- توظيف التلميذ المادة المقروءة في الحياة العملية، كقراءة الخطابات، والإعلانات، واللافتات، والتعليمات.
- تعزيز الهوية الثقافية.

في ضوء ما سبق، يُمكن القول: إن منهج القراءة بالمدرسة الابتدائية يهدف إلى: تحسين النطق والأداء اللغوي لدى التلميذ، وإكسابه مهارات القراءة المتنوعة، وتنمية قدرته

على فهم المقروء واستيعابه؛ من خلال زيادة مفرداته، وتوسيع معرفته، علاوة على تنمية قدرته على تذوق النصوص، والتعبير الصحيح، واكتساب القيم المجتمعية، وتعزيز تفكيره وثقته بالنفس والاستقلالية؛ من خلال تنمية قدرته على النقد والتحليل، وحل المشكلات، والابداع والخيال، مع تعزيز قدرته على استثمار وقته، وتمكينه من التواصل الفعال، وتطبيق ما تعلمه في حياته على اتساعها. وثمة تأكيد أن تحقيق الأهداف السابقة سيُمكن التلميذ من التفوق الدراسي في جميع المقررات الدراسية، والتميز في حياته الشخصية والاجتماعية.

وقد أكدت الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي على الأهداف الرئيسة للقراءة في PIRLS؛ حيث أشارت إلى أن معرفة القراءة ترتبط ارتباطاً مباشرًا بالأغراض التي يقرأ من أجلها الأفراد، وبالنظر إلى أغراض القراءة نظرة كلية يتضح أنها تتضمن: القراءة من أجل المتعة، القراءة من أجل اشباع اهتمامات شخصية، القراءة من أجل التعلم. القراءة من أجل المشاركة الفعالة في المجتمع. واتساقا مع تلك الأغراض يركز كل من اختبار PIRLS واختبار PIRLS Literacy على القراءة من أجل اكتساب الخبرة الأدبية والقراءة من أجل اكتساب المعلومات. وبالتالي، يتضمن الاختباران على قدرين متساويين من المادة التي تهدف إلى تقييم تحقيق كل غرض. أما بالنسبة لاختبار ePIRLS فإنه يركز بشكل رئيس على القراءة بغرض اكتساب المعلومات واستخدامها؛ حيث إن معظم القراءة التي تتم عبر الشبكة الدولية للمعلومات تتم بغرض اكتساب المعلومات. وتعكس النصوص المعلوماتية المستخدمة في PIRLS الخبرات الحقيقية التي يمتلكها التلاميذ في قراءة النصوص المعلوماتية داخل المدرسة وخارجها. وثمة إشارة هنا أن قطع القراءة في PIRLS، إلى جانب بعض المواقع الإلكترونية لـ ePIRLS تكتب عادة على أيدي مؤلفين يتفهمون طبيعة عملية الكتابة لجمهور الصغار، وهؤلاء المؤلفون تقدمهم الدول المشاركة. (Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin, 2021)

ويُركز الإطار المعرفي لاختبار PIRLS على الغرضين الرئيسين الشاملين للقراءة التي تتم بين تلاميذ الصف الرابع داخل المدرسة وخارجها؛ ويتمثل هذان الغرضان في: الخبرة الأدبيةLiterary Experience، اكتساب المعلومات واستخدامها Acquire and Use Information. ولما كان اختلاف مواقف القراءة يتطلب من القراء بناء المعنى بطرائق مختلفة، فقد تضمن اختبار PIRLS تقييم أربع عمليات مطلوب من تلاميذ الصف الرابع

الوفاء بها، داخل كل من الغرضين السابقين للقراءة. وثمة إشارة أن إنجاز أو إتقان هذه العمليات يُعد بحد ذاته العملية التي تتجاوز المعرفة والاستراتيجيات وتسمح للتلاميذ باختبار فهمهم وتعديل أساليهم. بالإضافة إلى ذلك فإن المعرفة والخبرات الأساسية –السابقة– التي يصطحبها التلاميذ معهم تسلحهم بفهم اللغة والنصوص والعالم من حولهم. وبالتالي؛ فثمة تأكيد إن أغراض القراءة وعملية الفهم لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، أو بمعزل عن السياق الذي يعيش فيه التلاميذ ويتعلمون.(Mullis & Martin, 2021)

الشكل (٤) أغراض القراءة وعمليات الفهم (الاستيعاب) والنسب المئوية المخصصة لكل منها في اختبار الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة PIRLS

الشكل (٥) أغراض القراءة وعمليات الفهم (الاستيعاب) والنسب المئوية المخصصة لكل منها في اختبار الدراسة الدولية لقياس التقدم في القراءة عبر الشبكة ePIRLS

وثمة تأكيد أنه كلما كانت أهداف منهج القراءة بالتعليم الابتدائي محددة ومعلنة وواضحة وإجرائية، وملزمة لكل القائمين على تنفيذ المنهج؛ كلما كان تحقيقها بكفاءة وفعالية أمرًا محققا؛ وساعد ذلك في اكتساب التلاميذ الكفايات اللازمة للتفوق والتميز ليس –فقط– في

القراءة، وإنما –أيضا– في المقررات الدراسية كافة، علاوة على تحقيق أفضل أداء في اختبارات القراءة الدولية في حال المشاركة فيها.

ب. محتوى منهج القراءة بالتعليم الابتدائي:

يُعد المحتوى عنصرا رئيسا في المنهج الدراسي، وعاملا محوريا في تحقيق المنهج لأهدافه. ومن ثم، ينبغي على السلطات التعليمية –في ضوء الاتجاهات الحديثة– عند اختيار موضوعات القراءة لتلاميذ التعليم الابتدائي عامة، والصف الرابع الابتدائي خاصة، مراعاة الشروط والاعتبارات الآتية: (طعيمة و الشعيبي، ٢٠٠٦) (عوض، ٢٠٠٩) (شحاتة، أساسيات التعليم والتعلم: توجهات حديثة وتطبيقاتها، ٢٠١٦) (بلبكاي، ٢٠١٦) (قاسم و الحديبى، ٢٠١٧) (International Literacy Association, 2024)

- أن تتسم بالحداثة؛ وأن تكون الأنشطة التي تتضمنها وظيفية ترتبط بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ على اتساعها، بمتغيراتها الثقافية والتكنولوجيا.
- أن تربط التلميذ ببيئته ووطنه والعالم من حوله، وتراثه وعقيدته، وتربطه بالقضايا المعاصرة، وتحصنه ضد التيارات الجارفة التي تستهدفه إنسانا وعقيدة وحضارة مع مراعاة التنوع في الموضوعات.
- أن تكون باللغة المعيارية (الفصحى)؛ أي لا تحتوي على كلمات من لهجة خاصة أو عامية؛ وتُمكن التلميذ من التحدث والقراءة والكتابة باللغة القياسية المعيارية، وامتلاك الحصيلة اللغوية المناسبة لعمره.
- أن تلائم اهتمامات التلاميذ وقدراتهم وحاجاتهم وميولهم وأعمارهم ومستوى نضجهم
- أن يحتوي النص على مفردات مرتبطة باهتمامات التلاميذ وواقعهم وأعمالهم التي يقومون بها في المحيط الذي يعيشون فيه.
- أن تتدرج بالتلاميذ من حيث كم المفردات والتراكيب ونوعها، فتبدأ بما درسوه شفهيا، وما يستطيعون استعماله في مواقف الاتصال، ثم تنتقل إلى ما هو جديد.
- أن تتسم بالتكامل والتوازن بين كل فنون اللغة، وأغراضها؛ بمعنى مراعاة التكامل بين خبرات القراءة والفنون اللغوية الأخرى (الاستماع التحدث الكتابة) وبينها وبين علوم اللغة والتكامل في تقديم الأجناس الأدبية، وبين المواد القرآنية المقررة والحرة الإثرائية.

- أن تنمى لدى التلاميذ القيم الأخلاقية والهوية والمواطنة للمجتمع على اتساعه.
- أن تعبر تعبيرًا صادقا عن أهداف تعليم اللغة، وتعمل على ترجمة تلك الأهداف ترجمة دقيقة، وأن يتسم محتوى القراءة بالدقة العلمية.
- أن تتسم بالشمول؛ بحيث يتضمن محتوى منهج القراءة خبرات تشمل كل الأهداف وجميع جوانب النمو لدى التلميذ.
- أن تقدم خبرات المحتوى القرائي بمستوى من الفهم الواضح والعميق والمناسب، مع تناول الأفكار والشرح والتدريب تناولا يعمل على تنمية مهارات التفكير العليا.

وقد أكدت الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي على هذه الاعتبارات في عملية اختيار نصوص القراءة لاختبارات PIRLS؛ حيث تكتب نصوص اختبار PIRLS وكذلك قطع القراءة عبر الشبكة الإلكترونية ePIRLS من قبل مؤلفين على وعي تام بقواعد الكتابة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ فثمة تأكيد بضرورة أن تتصف النصوص والقطع المستخدمة في الاختبارات بمستوى لغوي مناسب، ومستوى مناسب من تركيز المعلومات. وتجدر الإشارة إلى أن التوصل إلى تجربة اختبار أصيلة في سياق دراسة دولية يعد مطلبًا صعب التحقيق، وبالتالي تبرز الحاجة إلى ترجمة النصوص إلى لغات عديدة؛ الأمر الذي يتطلب توخي الحذر الشديد عند اختيار النصوص التي يمكن ترجمتها دون أن تفقد شيئا من وضوح معناها، ودون أن تفقد تفاعل التلاميذ معها أو حماسهم لها. وبالتالي؛ تبذل الرابطة كل الجهود من أجل اختيار النص، وتحديد إن كان موضوعه مناسبا لمستوى تلاميذ الصف الرابع؛ بما يحفز ويثير كل مهاراتهم وقدراتهم في عمليات الاستيعاب. كما أنه ينبغي أن تكون النصوص جاذبة لمعظم التلاميذ. وتعمد الرابطة عادة كجزء من الاختبار التجريبي إلى سؤال التلاميذ: إلى أي مدى أحبوا كل نص؟، وكلما كانت الاستجابة الإيجابية عالية على سؤال كانت احتمالية إدراجه في الاختبار واردة. (Mullis & Martin, 2021)

وتخضع النصوص المدرجة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة ePIRLS PIRLS andلمراجعات دقيقة يلتزم بها مجموعة تطوير القراءة والمنسقون الوطنيون للأبحاث –الجهة المسؤولة عن اختيار نصوص القراءة– كما تبذل جهود حثيثة لضمان تميز النصوص والمواقع الإلكترونية بالصفات التالية: واضحة متماسكة، محتواها ملائم للدول التي

تطبقها وللثقافات السائدة فيها، محتواها ممتع قادر على اجتذاب أعداد كبيرة من التلاميذ، أساسها كاف لتقييم جوانب عمليات الاستيعاب كاملة من أجل تحقيق تجربة قراءة حقيقية في الاختبار. وثمة تأكيد أن قطع القراءة المتضمنة في الاختبار بكافة أشكالها، سواء بشكلها الرقمي أم بشكلها التقليدي ينبغي أن تكون مشابهة بدرجة كبيرة لتلك المواد التي يقرؤها التلاميذ، وتعكس تجارب قراءة التلاميذ الحقيقية داخل المدرسة وخارجها. وفى إطار تحقيق ذلك، فإن الجهة التي تقدم النصوص وتراجعها هي الدول المشاركة لتكون ممثلة للنصوص الأدبية والمعلوماتية التي يقرؤها التلاميذ في بلادهم. (Mullis & Martin, 2021)

وتعتمد الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي في تحديد مدى ملائمة نصوص الاختبار وسهولة قراءتها على قراءات المعلمين ومتخصصي المناهج من الدول المشاركة في الاختبار ومراجعاتهم لها. وتضع الرابطة بالاعتبار مجموعة من الاعتبارات الثقافية (العرق، الجنس، المعتقد الديني) نتيجة لحساسيتها. ومن ثم تضع الرابطة في اعتبارها عند اختيار نصوص الاختبارات الدولية في القراءة تلافي وجود تحيز ثقافي محتمل في النصوص؛ وبالتالي فإنها تستبعد النصوص المثقلة بالإشارات والإيحاءات الثقافية. وعليه؛ يتطلب اختيار النصوص في البداية جمع النصوص والتعامل معها على قدم المساواة من جميع الدول قدر الإمكان، والهدف هو جعل هذه النصوص قابلة للتطبيق حول العالم، وعبر كل الثقافات، وأن تكون مجموعة النصوص في الاختبار متنوعة ما أمكن لتشمل كل الأمم والثقافات؛ بحيث لا تقدم دولة أو ثقافة أكثر من سواها في نصوص الاختبارات. ويعتمد الاختيار النهائي للنصوص جزئيا على التمثيل الوطني والثقافي لبقية نصوص الاختبار. (Mullis & Martin, 2021)

واتساقا مع الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، ينبغي على السلطات التعليمية عند تصميم محتوى القراءة لتلاميذ التعليم الابتدائي أن يتضمن الأغراض الرئيسة للقراءة ومهاراتها التي يتضمنها الإطار المعرفي لاختبار PIRLS؛ والذي يمثل المعيار العالمي لتقييم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

ج. طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة بالتعليم الابتدائي:

يتطلب تحقيق أهداف التعليم وتحقيق أفضل أداء في تعليم القراءة لتلاميذ التعليم الابتدائي تنويع طرائق التدريس واستراتيجياته؛ وذلك لكي تتلاءم مع تنوع المهام التعليمية،

وتراعي اختلاف ظروف التعلم، واختلاف اهتمامات التلاميذ. (شحاتة، أساسيات التعليم والتعلم: توجهات حديثة وتطبيقاتها، ٢٠١٦)

وتتعدد الاستراتيجيات التي يُمكن من خلالها تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية؛ منها: التعلم التعاوني، العصف الذهني، التدريس التبادلي، حل المشكلات، المجموعات المرنة، التفكير الجمعي، الألعاب التعليمية. وعلاوة على الاستراتيجيات السابقة، ثمة مجموعة أخرى من الاستراتيجيات أشارت إليها الأدبيات المعاصرة في تعليم القراءة وتعلمها بالمدرسة الابتدائية؛ ومن أبرز هذه الإستراتيجيات: (الحيلواني، ٢٠٠٣) (طعيمة و الشعيبي، ٢٠٠٦) (عوض، ٢٠٠٩) (البصيص، ٢٠١١) (شحاتة، استراتيجيات حديثة فى تعليم اللغة العربية وتعلمها، ٢٠١٥)(Bulut, 2017) (قاسم و الحديبي، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، ٢٠١٨)

١) **استراتيجية وقت الكتاب Book Time**: أحد الاستراتيجية القرائية الحديثة في مجال تعليم القراءة، والذي يستند إلى مسلمة مهمة مؤداها: أن التلاميذ داخل حجرات الدراسة يحتاجون وقتا لتنمية الطلاقة في القراءة الصامتة، ولكي يتعودوا المثابرة مع الكتاب يجب تخصيص وقت بالجدول المدرسي لما يسمى بقراءة الاستجمام، أو ما يمكن تسميته القراءة الصامتة الصامدة؛ ويقصد بها النشاط المنظم الذى يُعطى فيه التلاميذ فترة من الوقت المحدد لقراءة المواد التي يختارونها ذاتيا قراءة صامتة. (طعيمة و الشعيبي، ٢٠٠٦)

٢) **استراتيجية الجدول الذاتي KWLH والفهم القرائي**: وتشير هذه الاختصارات إلى:

- ✓ **K** اختصار كلمة Know: مساعدة التلاميذ على استدعاء ما يعرفونه عن الموضوع.
- ✓ **W** اختصار كلمة Want: مساعدة التلاميذ على تقرير وتحديد ما يريدون تعلمه.
- ✓ **L** اختصار كلمة Learn: مساعدة التلاميذ على تعيين ما تعلموه بعد قراءتهم.
- ✓ **H** اختصار كلمة How: السؤال عما يستطيع التلاميذ عمله ليتعلموا أكثر (مصادر أخرى يمكن الحصول عليها لتضيف معلومات حول الموضوع.

٣) **استراتيجية SQ3Rs والفهم الذاتي للمقروء**: وهي مصممة لمساعدة التلميذ على الاستقلال والاعتماد على نفسه في فهم وتوضيح المحتوى المقروءة. وتعرف بنظام الخطوات الخمس، والتي يمكن توضيحها في الشكل الآتي:

الشكل (٦) خطوات استراتيجية SQ3Rs والفهم الذاتي للمقروء

٤) **استراتيجية التفكير بصوت عال:** وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس أن يقدم المعلم للتلاميذ نموذجا لمتابعة عمليات التفكير في المقروء والتخطيط لذلك. ومن خلال هذا النموذج، يقوم التلاميذ بمحاكاة ما فعله المعلم، ويُمكن تقسيم التلاميذ إلى أقران، يتحدث كل تلميذ إلى زميله، وهو يصف عمليات تفكيره في تحديد المعلومات في النص، وكيفية استنتاج الأفكار أو تفسير اللغويات الجديدة من السياق.

٥) **استراتيجية سجل التفكير:** وفي هذه الاستراتيجية يقوم التلميذ بتسجيل عمليات وإجراءات تفكيره في مهام القراءة وعملياتها، للإجابة عن أسئلة النص، أو لعملية تلخيص النص أو فهم الكلمات الغامضة.

٦) **الاستقصاء:** وفي هذه الاستراتيجية يقوم التلاميذ بمجموعة من الأنشطة التي تقوم على تعريفه بالكيفية التي يستخدمها العلماء في تطوير المعرفة الجديدة؛ من خلال الاستعانة بالتساؤلات المنظمة، ووضع فرضيات لحل مشكلة تتضمن ظاهرة جديدة تتحدى تفكيرهم الشخصي ووجهات نظرهم.

٧) **القراءة التنبؤية:** وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تشجيع التلاميذ على توقع محتوى النص بناء على العناوين والصور والإشارات السياقية.

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن تنويع طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة وتركيزها بصورة رئيسة على دور التلميذ ومعايشته للنص المقروء، يُسهم بصورة كبيرة في تحسين فهمه القرائي، وبالتالي ينعكس ذلك على تفكيره وإنجازه المتميز في الاختبارات.

د. الأنشطة والموارد التعليمية في تعليم القراءة بالتعليم الابتدائي:

تُعرف الأنشطة المدرسية بأنها: "مجموعة البرامج التي تُخطِط لها الأجهزة التربوية، على المستويات المركزية والمدرسية، وتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية؛ بحيث تتكامل مع

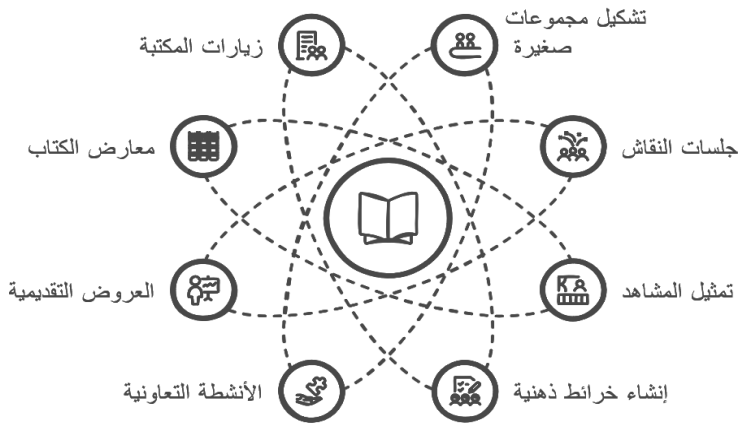
البرامج التعليمية، ويتاح فيها للتلاميذ حرية المشاركة، وممارسة النشاط المناسب لمواهبهم وميولهم، وخصائص نموهم؛ مما يساعد على تنمية خبراتهم وقدراتهم الخاصة، وتكامل شخصياتهم. وتنقسم الأنشطة إلى قسمين، أنشطة صفية: وهي أعمال ومهام يُمارسها التلاميذ داخل الصف، وأنشطة لا صفية: يُمارسها التلاميذ خارج الصف في فضاء المدرسة، أو في مختلف الأندية الخاصة بالحياة المدرسية". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠) وتعرف كذلك بأنها: تلك الجهود العقلية والبدنية التي يبذلها التلميذ؛ من أجل إنجاز الأهداف المخطط لها من قبل المعلم والمدرسة. (شحاتة، استراتيجيات حديثة فى تعليم اللغة العربية وتعلمها، ٢٠١٥)

وتعد الأنشطة والوسائط والموارد التعلمية مصدرًا مهمًا وحيويًا من مصادر التعلم، وأداة مهمة يمكن من خلالها مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. ومن ثم، ينبغي على المدرسة ومعلميها توفيرها وتصميمها وتوظيفها بفعالية في المواقف التعليمية المختلفة؛ بما يُساعد في ثراء الخبرات التعليمية، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم. (عوض، ٢٠٠٩)

وتتنوع الأنشطة التي يُمكن توظيفها في تعليم القراءة وتعلمها، داخل الفصول الدراسية وخارجها، والتي منها على سبيل المثال لا الحصر:

- تشكيل مجموعات صغيرة من التلاميذ لقراءة كتاب معين، ثم مناقشته في الفصل.
- تنظيم جلسات نقاش حول الموضوعات القرائية.
- تمثيل مشاهد من النصوص المقروءة.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات لإنشاء خرائط ذهنية مشتركة لموضوعات القراءة.
- الأنشطة التعاونية التي تشجع التلاميذ على العمل معا لتحليل النصوص القرائية ومناقشة الأفكار.
- إعداد عروض تقديمية أو تقارير حول الموضوعات المقروءة.
- تنظيم معارض للكتاب في الفصل، ليعرض التلاميذ كتبهم المفضلة.
- تنظيم زيارات منتظمة إلى المكتبة.
- تنظيم مسابقات القراءة بين التلاميذ، والألعاب التعليمية.

ويُمكن تلخيص تلك الأنشطة في الشكل التالي:



الشكل (٧) الأنشطة التي يُمكن توظيفها في تعليم القراء وتعلمها بالمدرسة الابتدائية

علاوة على الأنشطة الصفية واللاصفية؛ تُعد الموارد التعليمية التقليدية والرقمية عنصرًا مُعينًا في تعليم القراءة وتعلمها وقيمة مضافة لها، والتي يُمكن توظيفها في سياق الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ؛ حيث تؤدي دورًا جوهريا في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي، وتعزيز حب القراءة، واكتساب المعرفة. وتتنوع الموارد التعليمية التي يُمكن توظيفها في تعليم القراءة؛ منها: استخدام الخرائط الذهنية لتنظيم وتلخيص الأحداث والشخصيات والأفكار، الفيديوهات التعليمية والعروض التقديمية، تطبيقات القراءة التفاعلية مثل Newsela & Actively learn، الكتب المصورة التي تحتوى على نصوص بسيطة وصور ملونة لجذب انتباه التلاميذ، الكتب الصوتية، الرحلات الافتراضية التي تستخدم تقنيات الواقع الافتراضي والزيارات الافتراضية لأماكن مثل المكتبات والمتاحف لتعزيز تجارب القراءة وجعلها أكثر واقعية وتفاعلية، ويمكن عرض تلك الوسائط والموارد التعليمية في الشكل التالي:

الشكل (٨) الوسائط والموارد التعليمية المستخدمة في تعليم القراءة وتعلمها

وتوفر الموارد التعليمية السابقة المواد القرائية Reading Subject التي تتمثل في الكتب والقصص التي يقرأها التلميذ خارج المقررات الدراسية، والتي تعتمد على فكرة الانتقاء الذاتي؛ حيثُ يقرأ التلميذ ما يُريد، وما يتوافق مع حاجاته وقدراته ومستواه التحصيلي. (شحاتة و النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ٢٠٠٣)

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن تنويع الموارد التعليمية في تعليم القراءة وتعلمها، ما بين أوعية تقليدية وأوعية رقمية، وبين أوعية سمعية، وأوعية بصرية، وأوعية سمعية بصرية، وأوعية نصية، وبين أوعية أحادية التفاعل وأوعية ثناية التفاعل، يُسهم كل ذلك التنوع في تعزيز مهارات التلاميذ وقدراتهم اللغوية، وتشجيعهم على القراءة بشكل مستمر ومثمر؛ الأمر الذي يُساعد في تحسين جودة التعليم وتحقيق نواتج التعلم المستهدفة بكفاءة وفعالية.

هـ. تقويم التلاميذ في القراءة بالتعليم الابتدائي:

يُعد التقويم أحد مكونات المنهج، وقد شهد التقويم تطورات متسارعة، وتجديدات مبتكرة، ونقلة نوعية في أساليبه، وأدواته، وتقنياته، وممارساته الميدانية، والتي أسهمت في إحداث تغييرات شاملة في مكونات منظومة المنهج كافة. ويرجع الاهتمام بتطوير التقويم إلى مكانته في العملية التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها، علاوة على الشكوى المستمرة من التأثيرات السلبية للمفهوم الضيق للتقويم كونه مرادفا للامتحانات التقليدية والعمليات الاختبارية الروتينية التي تقيس التذكر. ومن ثم؛ كان استحداث آليات فاعلة لضمان فاعلية التقويم ضرورة لا غنى عنها؛ تحقيقا للجودة ومواكبة للتغيرات الآنية والآتية؛ فتطوير الممارسات التقويمية يُعد شرطا ضروريا لنجاح التطوير الشامل للمنهج. (شحاتة، ٢٠١٣)

ويُعد التقويم الواقعي أحد التوجهات المعاصرة في تقويم القراءة؛ الذي تتنوع فيه وسائله وأساليبه، ويكون مستمرا طوال الفصل الدراسي، وجزءا لا يتجزأ من التدريس؛ بما يُساعد في إعطاء صورة واقعية ودقيقة عن كيفية نمو التلميذ وتعلمه، والتعرف على مدى التقدم باتجاه الأهداف المرجوة من القراءة. (شحاتة، ٢٠١٣) يتضح من ذلك أن تقويم القراءة هو تلك العملية التي يتم من خلالها تقييم مهارات القراءة لدى التلاميذ؛ من أجل تحديد نقاط القوة والضعف وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لتحسين الأداء. ويمكن تقويم القراءة من خلال استخدام عدة أساليب وأدوات يمكن إجمالها على النحو التالي: (الحيلواني، ٢٠٠٣) (البصيص، ٢٠١١) (النصار، ٢٠١٤) (Afflerbach, 2017) (Bulut, 2017) (قاسم، الحديبي، و الظنحاني، ٢٠٢١)

- أساليب تقويم القراءة: وتتمثل في:

✓ التقويم التشخيصي: ويستخدم لتحديد مستوى التلاميذ الحالي في القراءة، وتحديد جوانب الضعف وجوانب القوة، ويشمل:

❖ اختبارات القراءة التشخيصية: مثل اختبارات الفهم والسرعة

❖ تحليل الأخطاء: تحديد الأخطاء المتكررة أثناء القراءة وتحليل أسبابها.

✓ التقويم التكويني: ويتم من خلال عملية التعليم لتقديم تغذية راجعة مستمرة وداعمة، ويشمل:

❖ الملاحظة اليومية: متابعة تقدم التلاميذ وتقديم الملاحظات الفورية.

❖ الواجبات المنزلية: تكليف التلاميذ بمهام قراءة قصيرة وتقييم أدائهم.

❖ النقاشات الصفية: إجراء مناقشات حول النصوص المقروءة لتقييم الفهم والتفكير النقدي.

✓ التقويم الختامي: ويتم في نهاية وحدة تعليمية أو فصل دراسي لتقييم الكفاءة العامة، ويشمل:

❖ الاختبارات التحريرية: مثل اختبارات الفهم والاختبارات المعيارية.

❖ المشروعات: تكليف التلاميذ بمشروعات قراءة تتطلب تحليل وتفسير النصوص.

❖ العروض التقديمية: تصميم عروض بلكتب المقروءة وتقييم الفهم الشامل.

- أدوات تقويم القراءة: وتشمل:

✓ اختبارات الفهم: وتتضمن أسئلة متنوعة، مثل: الأسئلة المباشرة والاستنباطية، والاستنتاجية، والتفسيرية والناقدة والتذوقية والإبداعية لقياس مدى فهم التلاميذ للنصوص من مستويات الفهم المختلفة.

✓ قوائم المراجعة Checklists: عبارة عن قوائم تتضمن معايير محددة لتقييم أداء التلاميذ في مهارات معينة مثل الطلاقة، والدقة، والفهم.

✓ ملاحظات المعلم: تسجيل ملاحظات حول أداء التلاميذ أثناء القراءة في الفصل وتحديد نقاط القوة والضعف.

- ✓ ملفات الإنجاز Portfolios: جمع عينات من أعمال التلاميذ مثل الواجبات المنزلية، والتقارير، والمشروعات لتقييم تقدمهم على مدار الفصل الدراسي.
- ✓ الاستبيانات: استخدام استبيانات لاستطلاع آراء التلاميذ حول تجربتهم في القراءة وتحديد مجالات التحسين.

وقد أكدت الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي على شمولية التقييم في اختبار PIRLS؛ حيث تستخدم العمليات الأربع التي سبق الإشارة إليها (التركيز على المعلومات المنصوص عليها صراحة بالنص واسترجاعها، بناء استدلالات/استنتاجات مباشرة من النص، تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها، تقييم ونقد محتوى النص وعناصره) في اختبار PIRLS وفي ePIRLS كأساس لتطوير الأسئلة الاستيعابية عن كل قطعة أو قطع قراءة أو مهمة مطلوبة، وتقيس مجموعة الأسئلة عمليات الاستيعاب في كل اختبار تمكن التلاميذ من إظهار قدرات ومهارات في بناء المعنى من النصوص المكتوبة. وثمة إشارة أن هناك تداخلا –لا بد منه– بين طول النص وتعقيده من جهة، وتعقيد مهارات الاستيعاب المطلوبة لغرض القيام بواجب القراءة المعينة. وثمة تأكيد أن جميع النصوص ليست متساوية؛ فقد تختلف في طولها، وتعقيد تركيبها، وتجريد أفكارها، وهيكلية تنظيمها، ومستوى الإدراك المعرفي اللازم. وبالتالي فطبيعة النص تؤثر على مدى تعقيد الأسئلة خلال عمليات الاستيعاب الأربع. (Mullis & Martin, 2021) ويوضح الجدول الآتي مهام القراءة التي يتم تقويمها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المشاركين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة.

الجدول (٢) مهام القراءة التي تُمثل كل عملية من عمليات فهم القراءة

عمليات القراءة	المهام القرائية المطلوبة
التركيز على المعلومات المنصوص عليها صراحة بالنص واسترجاعها	• تحديد المعلومات ذات الصلة بالغرض الأساسي للقراءة، واسترجاع هذه المعلومات. • البحث عن أفكار محددة • البحث عن تعريفات لكلمات وعبارات محددة • تحديد عناصر القصة، مثل الزمان والمكان وغيرهما. • تحديد الجملة الرئيسة أو الفكر الرئيسي عندما ترد في النص صراحة • استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي معين، مثل: الجدول أو الخارطة أو غيرهما

عمليات القراءة	المهام القرائية المطلوبة
بناء استدلالات/استنتاجات مباشرة من النص	• استنتاج أن حدثا سبب الآخر (ربط الأسباب بالمسببات) • تعليل تصرفات الشخصية • وصف العلاقة بين شخصيتين في النص • تحديد الجزء من النص الذي يساعد من أجل تحقيق غرض معين
تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها	• إدراك سمات النص، والرسالة العامة التي يحملها. • التفكير في بدائل لأفعال الشخصيات • مقارنة ومقاربة المعلومات الواردة في النص • الاستدلال على الجو الغالب والمزاج العام في القصة • تفسير تطبيقات العالم الحقيقي للمعلومات الواردة في النص • مقارنة ومقاربة المعلومات المقدمة في النصوص أو على المواقع الإلكترونية
تقييم ونقد محتوى النص وعناصره	• الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص، واكتمالها ووضوحها • تقييم مدى احتمالية وقوع الأحداث الموصوفة في النص في الواقع • تقييم مدى احتمالية أن تكون حجة المؤلف قادرة على جعل القراء يغيرون أفكارهم. • الحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص، وإن كان يعكس الرسالة التي يحملها النص • وصف تأثير أشكال لغوية محددة في النص، مثل: الاستعارات والإيقاع • وصف تأثير الرسومات التوضيحية المرفقة في النص أو الموقع الإلكتروني • تحديد وجهة النظر في النص أو الموقع الإلكتروني إن كانت موضوعية أو متحيزة • تحديد رؤية المؤلف في الموضوع الرئيس. إن المهارات المطلوبة لتقييم ونقد النصوص على الشبكة

(ب) التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة بالتعليم الابتدائي:

يُعد معلم القراءة العامل الرئيس لتحقيق أهداف المنهج لدى التلاميذ، وأحد العوامل الرئيسة ذات التأثير الكبير في إنجازات التلاميذ وأدائهم في اختبارات القراءة المحلية والدولية. ونظرا لكون مهنة تدريس اللغة القومية/الرسمية لها أهمية حاسمة في تحقيق أهداف المناهج الدراسية الأخرى؛ فإنها تتطلب معلما؛ يمتلك مهاراتها ومعارفها، وعلى دراية بفنونها وعلومها، ويمتلك كفايات تدريسها تخطيطا وتنفيذا وتقويما. وتتنوع كفايات تدريس اللغة القومية؛ وبالتالي فمعلم اللغة القومية ينبغي أن يمتلك المعارف والمهارات والقيم التي تمكنه من القيامة بعمله كمعلم للغة، وترتقي بأدائه إلى مستوى من الإتقان يمكن ملاحظة وتقويته. (عوض، ٢٠٠٩)

وهنا تبرز أهمية تربية المعلمين (إعدادهم وتنميتهم وتطويرهم) بصفة عامة، ومعلم القراءة بصفة خاصة، وأهمية إنشاء نُظم تدعم المعلمين، لتغيير مفهوم فعالية المعلم من كونه سمة فردية لصالح التدريس؛ إلى كونها ممارسة تقع في سياق اجتماعي؛ حيث إن مفهوم

فعالية المعلمين يعكس نموذج المساءلة المدرسية الذي يهدف إلى مقارنة أداء المدارس والمعلمين، ويربط بين جودة التعليم وأداء التلاميذ في التقييمات المستندة إلى المناهج الدراسية. وثمة إشارة أن جودة التعليم ما هي إلا نتيجة للحصيلة المهنية للمعلم؛ والتي تضم: السمات الشخصية للمعلم (الحصيلة البشرية)، والعلاقات (الحصيلة الاجتماعية)، والمعايير المهنية (الحصيلة المعتمدة على القرارات). وهناك من ينظر إلى فعالية نظم تربية المعلمين من حيث مساهمتها في مجموعة محدودة من مجالات تحصيل التلاميذ، وخاصة في اللغة. ومن ثم؛ يقترح البعض رؤية لجودة المعلم تركز على ما لدى المعلمين من القدرات اللازمة للتدريس، والتي تشمل التخطيط للمناهج الدراسية، والتدريس والتقويم، وضمان الجودة. وفي هذا السياق؛ ثمة خمسة مجالات رئيسة ينبغي تطورها في المعلمين؛ وهي: (رايمرز، دراسة للآلية التى ينبغي على المعلمين اتباعها فى تعليم جميع الطلاب، والإمكانيات التى يجب على المدارس توفيرها لدعمهم، ٢٠١٩)

- الممارسة: تتضح الفعالية من خلال سلوك المعلم ونتائج تعليم التلاميذ.
- المعرفة: تتضح الفعالية في كون المعلمين متقدي الذهن، ومفكرين وعاطفيين، متميزين بالغايات والاستراتيجيات والقرارات والأفكار.
- المحتوى: تتضح الفعالية في طبيعة معرفة المعلم الكافية بجوهر المناهج الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- الشخصية: يمثل المعلم القيم الأخلاقية ويقوم بنشر المهنية الأخلاقية التربوية.
- السياق المجتمعي: معرفة المعلمين بالسياقات الثقافية والاجتماعية والسياسية والبيئات الخاصة بتلاميذهم ومراعاتهم ذلك.

ويُمكن بلورة المهارات والمعارف والممارسات التي ينبغي أن يتحلى بها المعلم كي يكون فعالا فيما يأتي: المعرفة التربوية العامة، معرفة المحتوى التربوي، معرفة موضوع المادة، معرفة ظروف التلاميذ وأسرهم، يربط النظرية بالممارسة، تقييم خارجي للتعليم، التدريب العملي، استراتيجيات لإنشاء بيئات التعلم الفعالة والمحافظة عليها، التعامل مع الطلاب ذوي الثقافات المختلفة، الكفايات التي تدعم العدالة الاجتماعية في البيئة المدرسية والصفية، كفايات استخدام التكنولوجيا وتوظيفيها بكفاءة في التعليم والتعلم. الأمر الذي يؤكد أن التطوير المهني للمعلم برنامج مستمر على مدار حياتهم المهنية فهو عملية طويلة الأجل،

وأن الإعداد الأولي للمعلم المؤهل تأهيلا مناسبا يُعتبر الخطوة الأولي في عملية التنمية والتطوير المهني له، وأساليب اختياره للعمل في التدريس، والمسارات الوظيفية والترقية والدعم طول مساره الوظيفي. (رايمرز، دراسة للآلية التى ينبغي على المعلمين اتباعها فى تعليم جميع الطلاب، والإمكانيات التى يجب على المدارس توفيرها لدعمهم، ٢٠١٩)

وفي ضوء أهمية معلم القراءة في نتائج التلاميذ في التقييمات الدولية، فقد أولت اختبارات القراءة الدولية اهتماما خاصًا به؛ حيث تضمنت استبيانات، لجمع بيانات ومعلومات عن المعلمين ترتبط بخبراتهم ومؤهلاتهم وبرامج التنمية المهنية المتاحة لهم. فثمة تأكيد نابع من تحليل بيانات الاختبارات الدولية أن الدول التي يحصل تلاميذها على درجات مرتفعة تتميز بامتلاكها معلمين على أعلى مستوى من الكفاءة، وتسعى إلى تحسين أدائهم بشكل مستمر من خلال برامج التنمية المهنية المستدامة.

وتُشير التنمية المهنية المستدامة للمعلم إلي: خضوع المعلمين للتطوير المهني المستمر، منذ بداية التحاقهم بالعمل في التعليم حتى تقاعدهم؛ بما يُسهم في تحسين وتوسيع معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، علاوة على تنمية كفاياتهم الشخصية، وتحسين ممارساتهم التدريسية في الفصول الدراسية، وتعزيز كفاياتهم بما يُساعد في ارتفاع الآداء الأكاديمي للتلاميذ، ومن ثم المدرسة.(Hayes, 2010) وعليه اهتمت دول العالم المختلفة بعملية التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة؛ وذلك من أجل التأكد من امتلاكه للجدارات اللازمة لمواكبة التطورات المعرفية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة؛ وأن يكون: (علي و عبد الخالق، ٢٠٠٧) (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2009)

- على معرفة بالاتجاهات والتطورات التربوية المعاصرة عامة، وتعليم القراءة ومهاراتها، واللغة ومجالاتها المختلفة خاصة.
- ملما بمشكلات المجتمع، وما يطرأ عليه من تغييرات ثقافية واقتصادية واجتماعية وسياسية، ومساعدته على كيفية ربطها بالتعليم والتدريس.
- على دراية بالتغييرات التي تحدث في مجال المناهج الدراسية، وتمكينه من التعامل معها وتنفيذها بكفاءة وفعالية.
- متمكنا من الأساليب الحديثة في التعليم/التعلم وتوظيفها في تدريس القراءة، علاوة على الطرائق والاستراتيجيات الخاصة بتدريس القراءة.

- ممتلكا المهارات والمواقف والاتجاهات التي توصلت إليها الدراسات والبحوث التربوية الحديثة.

وفي إطار الوصول بمعلم القراءة لأفضل أداء ممكن، بما ينعكس على مستوى أداء التلاميذ في اختبارات القراءة الدولية، وترتيب الدول في جودة نظمها التعليمية دوليًا؛ فقد تعددت آليات التنمية المهنية وتنوعت، لتشمل: البرامج التدريبية: (المباشرة وعبر تقنيات المعلومات والشبكة الدولية للمعلومات)، المؤتمرات والندوات العلمية، الإشراف والتوجيه الفني، اجتماعات المعلمين، التعلم الذاتي، الدراسات العليا التربوية المهنية ومجتمعات التعلم المهنية. ويمكن الإشارة إلى بعضها فيما يأتي:

١) **الدراسات العليا التربوية المهنية (الماجستير والدكتوراه):** وتسهم هذه الآلية في تبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين والأكاديميين والمهتمين بمجال التربية. ويتم تصميم برامج الدراسات العليا التربوية المهنية لتتناسب واحتياجات المعلمين بالميدان التربوي من ناحية، والأهداف المهنية والشخصية لهم من ناحية أخرى. ويؤدي المحتوى التعليمي للبرامج المهنية وإمكانية تطبيقه في بيئات العالم الواقعي دورًا حاسمًا في خبرات التعلم والتدريس للمعلمين، بما يُمكنهم من التعامل مع الواقع الميداني التربوي وحل المشكلات بالموارد التي قد يستخدمونها في الممارسة، وإنتاج الأدوات والوسائل ذات الصلة بالسياقات الواقعية للمشكلات المحددة. (Swapna Kumar and Kara Dawson, 2012)

٢) **مجتمعات التعلم المهنية/شبكات التعلم المهنية:** وتُعد هذه الآلية أحد الآليات التي تُسهم في تطوير أداء المعلمين، وركيزة مهمة في التنمية المهنية المستدامة لهم، وأداة فاعلة في تحسين أداء التعليم والتعلم والثقافة المدرسية. ففي مجتمعات/شبكات التعلم المهنية يجتمع مجموعة من المعلمين بشكل مباشر أو عبر الوسائط الإلكترونية، وينشرون ممارساتهم التدريسية الناجحة، وأفكارهم الإبداعية في التدريس؛ الأمر الذي يسهم في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ.

ويتمثل الهدف من هذه الآلية في ضرورة مساعدة معلمي القراءة في تنمية العقليات والمهارات المهنية، التي تمكنهم من التعامل مع التحديات غير

المتوقعة، والمفترض مواجهتها على مدار حياتهم المهنية. وهنا تظهر فكرة المدارس كمنظمات للتعلّم، تتمتع بالقدرات التكيفية التي تُمكنها من إضفاء الطابع المهني على المعلمين والقادة بصورة مستمرة، وذلك عند مواجهتهم للتحديات الطارئة. وتتميز المدرسة المتعلمة بالعديد من الخصائص؛ منها: التمتع برؤية مشتركة، تركز على تعلم جميع التلاميذ، توفير فرص التعلم المستمر لجميع المعلمين، ودعم التعلم الجماعي والتعاوني، دعم ثقافة البحث والابتكار والاستكشاف، التعلم من البيئة الخارجية، تصميم النماذج والقيادة المتنامية للتعلم. (رايمرز ف.، ٢٠٢١)

(ج) البيئة المدرسية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

تُشير البيئة المدرسية إلى مجموع القيم، والثقافات، والممارسات، والبنى التنظيمية القائمة داخل المدرسة، التي تسهم في القيام بوظائفها ورسالتها بكفاءة وفعالية. وتُؤثر البيئة المدرسية في تعلم التلاميذ؛ فالمدارس التي تمتلك بيئة تربوية تعترف بالتلاميذ وتعاملهم باعتبارهم شخصيات لها ذاتيتها، ينعكس ذلك على تعلمهم ومستوى إنجازهم بشكل إيجابي، والعكس صحيح. كذلك فإن ممارسات التدريس، والتنوع، والعلاقات فيما بين المديرين والمعلمين والآباء والتلاميذ تسهم في تشكيل بيئة المدرسة ومناخها.

وتعتمد الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة في جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بجواب البيئة المدرسية والمناخ المدرسي وتحليلها على استجابات مديري مدارس التلاميذ المشاركين، من خلال الاستبانة المعدة لذلك. وتتمثل الجوانب التي تتناولها الاستبانة: الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ، مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، التأثير على التعليم بسبب نقص موارد القراءة، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، والانضباط المدرسي. ويُمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

أ. الخلفية/الطبقة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ:

تم اشتقاق مقياس الخلفية/الطبقية الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ من خلال البيانات التي أفاد بها مدراء المدارس المشاركة في الدراسة. وقد قسمت دراسة المدارس وفق الحالة الاجتماعية الاقتصادية للتلاميذ الذين يدرسون فيها إلى ثلاث فئات؛ هي: مدارس ذات

مستوى اقتصادي اجتماعي عالي "أكثر ثراءً"، ومدارس ذات مستوى اقتصادي اجتماعي متوسط "لا أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا"، ومدارس ذات مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض "أكثر حرمانًا"؛ وذلك من أجل فهم ما إذا كان تحصيل التلاميذ في القراءة يتأثر بالفوارق الاقتصادية والاجتماعية. ويبين الجدول الآتي المتوسط الدولي لتحصيل التلاميذ وفقا لكل فئة من فئات، وفقا لنتائج اختبار PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (٣) متوسط التحصيل الدولي للتلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١

وفقا للطبقة الاقتصادية والاجتماعية التي ينتمون لها

الطبقة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ	١. عالي		متوسط		متدني	
	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط
المتوسط الدولي	٤٣	٥٢١	٣٢	٥٠٢	٢٥	٤٧٩

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير الخلفية/الطبقة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ والتحصيل في القرائية علاقة موجبة؛ حيث اتضح أن التلاميذ الذين التحقوا بمدارس بها نسب أعلى من التلاميذ الميسورين اقتصاديًا حققوا إنجازًا أعلى في القراءة من التلاميذ الذين التحقوا بمدارس بها نسب أقل من الطلاب الميسورين اقتصاديًا. فقد كان أعلى متوسط لإنجاز التلاميذ في المدارس "الأكثر ثراءً" وأدنى مستوى في المدارس "الأكثر حرمانًا" ٥٢١ و٤٧٩ على التوالي، وكان متوسط إنجاز القراءة للتلاميذ الذين التحقوا بمدارس "لا أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا" في المنتصف بنحو ٥٠٢ نقطة على المقياس. (TIMSS & PIRLS International Study Center, School Composition, Resources, and Climate: Socioeconomic Background of the Student Body, 2024)

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلابPISA ؛ والذي أكد أن فجوة الأداء المتعلقة بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ في مجال القراءة تتسع؛ حيث إن العلاقة بين الطبقة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ وأدائهم في اختبار PISA قد اتسعت عند المقارنة بين نسبة ذوي الأداء المنخفض المحرومين بين عامي ٢٠١٢ و٢٠١٨، وعامي ٢٠١٨ و٢٠٢٢؛ والتي زادت بنسبة تسع نقاط مئوية. وثمة تأكيد أن اتساع فجوة الأداء التي تعزى إلى الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، ليس ناتجا عن تحسن في أداء الطلاب المتميزين، بل هو بالأحرى انخفاض في أداء نظرائهم الأقل حظا. (OECD, PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, 2023)

ب. مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية:

تم اشتقاق مقياس مدى امتلاك التلاميذ للمهارات الأساسية في القراءة من خلال البيانات التي أفاد بها مدراء المدارس المشاركة بالدراسة. وقد قسمت PIRLS التلاميذ إلى أربع فئات وفقا للنسب المئوية للتلاميذ الذين كانت لديهم قدر من مهارات القراءة والكتابة الأساسية في بداية الالتحاق بالصف الأول في المدرسة الابتدائية؛ وهي: أقل من ٢٥٪، ٢٥-٥٠٪، ٥١-٧٥٪، وأكثر من ٧٥٪. ويبين الجدول الآتي المتوسط الدولي لتحصيل التلاميذ في القراءة وفقا لكل فئة من فئات المقياس في PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (٤) المتوسط الدولي لتحصيل التلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١

وفقا لمهارات القراءة التي تتوافر لديهم عند التحاقهم بالصف الأول الابتدائي

مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية	٧٥٪- ٨٥٪		٥٠٪- ٧٠٪		٢٥٪- ٥٠٪		أقل من ٢٥٪	
	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط
المتوسط الدولي	٢٦	٥١١	١٩	٥٠٣	٢٢	٤٩٥	٣٣	٤٩١

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير امتلاك التلاميذ لمهارات القراءة الأساسية في بداية الالتحاق بالمدرسة الابتدائية وإنجازهم في PIRLS علاقة موجبة وقوية؛ حيث اتضح أن متوسط إنجاز القراءة أعلى للتلاميذ بالمدارس التي يبدأ فيها نسب أكبر من التلاميذ المدرسة بمهارات قراءة أساسية. فقد حقق التلاميذ الذين التحقوا بمدارس فئة "أكثر من ٧٥٪" متوسط إنجاز بلغ ٥١١نقطة، يليها المدارس فئة ٥١-٧٥٪" بمتوسط بلغ ٥٠٣ نقطة، بيمنا حقق التلاميذ في المدارس التي يبدأ فيها عدد أقل من التلاميذ المدرسة بمهارات قراءة أساسية ٢٥-٥٠٪ وأقل من ٢٥٪ متوسط إنجاز قراءة أقل إلى حد ما بلغ ٤٩٥ و٤٩١ على التوالي. (TIMSS & PIRLS International Study Center, School Composition, Resources, and Climate: Students Begin Primary Grades with Literacy Skills, 2024)

ج. تأثير نقص الموارد على العملية التعليمية/ القرائية:

تم اشتقاق مقياس مدى تأثير نقص الموارد المدرسية على تعليم القراءة وتعلمها، من خلال البيانات التي أفاد بها مدراء المدارس المشاركة في الدراسة. وقد قسمت PIRLS مقياس تأثير نقص الموارد العامة للمدرسة والموارد الخاصة بالقراءة إلى مستويات ثلاثة: لم تتأثر،

تأثرات إلى حد ما، وتأثرت كثيرا. ويبين الجدول الآتي المتوسط الدولي لتحصيل التلاميذ في القراءة وفقا لكل فئة من فئات المقياس، في نتائج PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (٥) متوسط التحصيل الدولي للتلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١

وعلاقته بتأثير نقص الموارد بالمدرسة

تأثير نقص الموارد على العملية التعليمية/ القرائية	لم تتأثر		تأثرت إلى حد ما		تأثرت كثيرا		متوسط المقياس
	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
المتوسط الدولي	٣١	٥١٩	٦١	٤٩٨	٨	٤٧٢	١٠,٠

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير توافر الموارد وإنجاز التلاميذ في القراءة علاقة موجبة؛ حيث حقق ٣١٪ من التلاميذ في المدارس "غير متأثرة" بنقص الموارد أعلى متوسط إنجاز للقراءة بلغ ٥١٩ نقطة، في حين كان متوسط إنجاز القراءة أقل نسبيًا بالنسبة لـ ٦١٪ من التلاميذ في المدارس "متأثرة إلى حد ما" بنقص الموارد بمتوسط ٤٩٨ نقطة؛ وحقق ٨٪ من التلاميذ في المدارس "متأثرة كثيرًا" بنقص الموارد متوسط ٤٧٢ نقطة. (TIMSS & PIRLS International Study Center, School Composition, Resources, and Climate: Instruction Affected by Resource Shortages, 2024)

د. تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي:

تم اشتقاق مقياس التركيز على النجاح الأكاديمي من خلال البيانات التي أفاد بها مدراء المدارس المشاركة في الدراسة. وقد قسمت PIRLS المدارس من حيث تركيزها على تحقيق النجاح الأكاديمي للتلاميذ إلى مستويات ثلاثة: "تركيز عالٍ جدًا"، و"تركيز مرتفع"، و"تركيز متوسط". ويبين الجدول الآتي المتوسط الدولي المتوسط الدولي للتحصيل في القراءة وفقا لكل فئة من فئات المقياس، في PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (٦) المتوسط الدولي لأداء التلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١

وفقا لتركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي لهم

تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي	عالي جدا		مرتفع		متوسط		متوسط المقياس
	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
المتوسط الدولي	١٠	٥٢٥	٥٨	٥٠٩	٣٢	٤٨٦	١٠,٣

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي وإنجاز التلاميذ في اختبار PIRLS علاقة موجبة؛ حيث حقق التلاميذ الذي ينتمون إلى

المدارس التي تركز على النجاح الأكاديمي بدرجة عالية جدا والبالغ نسبتهم ١٠٪ متوسط نقاط ٥٢٥، بينما التلاميذ في المدارس ذات التركيز المرتفع والبالغ نسبتهم ٥٨٪ حققوا متوسط نقاط ٥٠٩، في حين حقق ٣٢٪ من التلاميذ في المدارس ذات التركيز المتوسط على متوسط نقاط ٤٨٦. (TIMSS & PIRLS International Study Center, School Composition, Resources, and Climate: School Emphasis on Academic Success, 2024)

هـ. الانضباط المدرسي:

تم اشتقاق مقياس الانضباط المدرسي من خلال البيانات التي أفاد بها مدراء المدارس المشاركة في الدراسة حول عشرة سلوكيات للانضباط والاضطرابات في الفصول والغياب والغش والتنمر والمشاكل بين تلاميذ الصف الرابع في مدرستهم. وقد قسمت الدراسة مقياس الانضباط إلى مستويات ثلاثة: لا يوجد مشاكل، مشاكل بسيطة، ومشاكل حادة. ويبين الجدول الآتي المتوسط الدولي للتحصيل في القراءة وفقا لكل فئة من فئات المقياس، في PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (٧) المتوسط الدولي لأداء التلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١ وفقا للانضباط المدرسي

الانضباط المدرسي/ مدير	لا مشاكل		مشاكل بسيطة		مشاكل حادة		متوسط
المتوسط الدولي	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	المقياس
	٦٤	٥١٠	٢٧	٤٩٣	٩	٤٦٥	١٠,٢

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير الانضباط المدرسي وإنجاز التلاميذ في اختبار PIRLS علاقة موجبة وقوية جدا؛ حيث حقق التلاميذ الذي ينتمون إلى المدارس التي تعامي من مشكلات قليلة جدا مرتبطة بالانضباط المدرسي والسلامة والبالغ نسبتهم ٦٤٪ متوسط نقاط ٥١٠، بينما التلاميذ في المدارس التي تعاني من مشكلات متوسطة والبالغ نسبتهم ٢٧٪ حققوا متوسط نقاط ٤٩٣، في حين حقق ٩٪ من التلاميذ في المدارس التي تعاني من مشكلات كبيرة متوسط نقاط ٤٦٥.

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن متغيرات البيئة المدرسية –المتمثلة في الخلفية/الطبقة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ، مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، مدى توافر موارد القرائية، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، الانضباط المدرسي– لها تأثير ملحوظ على مستوى تحصيل التلاميذ وإنجازاتهم

في القراءة. الأمر الذي يتطلب التفكر في تلك العوامل وفهمها بدقة؛ بما يُساعد في توفير البيئة المدرسية والصفية الداعمة لتحقيق التلاميذ مستوى متقدم في القراءة.

(د) البيئة الأسرية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

تلعب البيئة التي يولد فيها التلميذ بمتغيراتها المختلفة دورا رئيسا في تنمية استعداده القرائي، فالبيئة الثرية بالمفردات المرئية والمسموعة، الغنية بما يشبع حاجته الفطرية إلى الاكتشاف والتعرف؛ توفر له منهلا ثريا لتكوين اللبنات الأساسية في عملية تعليمه القراءة؛ من خلال تزويده بحصيلة من المفردات والتراكيب الشفهية منطوقة ومسموعة، وحصيلة من الخبرات المرئية والمحسوسة، مما يهيئ التلميذ لتعلم القراءة، وييسر له التعامل مع اللغة برموزها المتعارف عليها. الأمر الذي يعني أن السنوات الأولى التي يقضيها الطفل قبل التحاقه بالتعليم الابتدائي تمثل الفترة المثلى لترقية المتطلبات القبلية لتعلم القراءة، مما يوضح حجم المسئولية التي تقع على أولياء الأمور وأفراد الأسرة في توفير بيئة غنية مليئة بالمثيرات المسموعة والمرئية والمحسوسة؛ مما يشوق الطفل ويستثير قدراته، ويولد لديه رغبة حقيقية وميلا أصيلا للاندماج الناجح في تعلم القراءة. (طعيمة و الشعيبي، ٢٠٠٦)

وقد أكدت العديد من الأدبيات العلاقة الموجبة بين التحصيل التعليمي للتلاميذ والعوامل الأسرية المتمثلة في: المستوى التعليمي والعلمي والثقافي للوالدين، المستوى الاقتصادي للأسرة. (حنا، ٢٠١٤) (المقبالي و آخرون، ٢٠٢٤) وقد عملت PIRLS في دورتها الخامسة ٢٠٢١، على دمج متغيرات البيئة المنزلية التي من شأنها التأثير في أداء التلاميذ في الاختبار في الاستبانات؛ بحيث يمكن من خلالها الوقوف على: الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، أنشطة القراءة المبكرة في المنزل قبل المدرسة الابتدائية، حب القراءة لدى أولياء الأمور، والقدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية. ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي: (TIMSS & PIRLS International Study Center, Home Environment Support, 2024)

أ. الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:

تم اشتقاق مقياس الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من خلال البيانات التي أفاد بها أولياء أمور التلاميذ عن الموارد داخل المنزل، بالإضافة إلى التقارير الذاتية لأولياء

الأمور حول تعليمهم ووظائفهم، وقد قسمت PIRLS الوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلميذ إلى مستويات ثلاثة: عال، متوسط ومنخفض. ويبين الجدول الآتي المتوسط الدولي لتحصيل التلاميذ في القراءة وفقا لكل فئة من فئات المقياس، في PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (٨) المتوسط الدولي لأداء التلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١

وفقا للوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة

الوضع الاجتماعي/الاقتصادي	عالي		متوسط		منخفض		متوسط القياس
	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
المتوسط الدولي	٣٠	٥٤٣	٤٨	٥٠١	٢٢	٤٥٧	١٠

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وإنجاز التلاميذ في PIRLS علاقة موجبة قوية؛ حيث إن التلاميذ من الأسر ذات الوضع الاجتماعي الاقتصادي الأعلى يحققون نتائج أفضل في القراءة مقارنة بالتلاميذ من الأسر ذات الوضع الاجتماعي الاقتصادي الأدنى. (TIMSS & PIRLS International Study Center, Home Environment Support, 2024)

ب.أنشطة القراءة المبكرة المنزلية قبل المدرسة الابتدائية:

تم اشتقاق مقياس أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل قبل التعليم المدرسي؛ من خلال البيانات التي أفاد بها أولياء أمور التلاميذ عن مدى مشاركتهم مع أطفالهم في تسعة أنشطة قراءة مبكرة، قبل دخولهم للصف الأول الابتدائي، وقد قسمت الدراسة هذا المقياس إلى مستويات ثلاثة غالباً، وأحياناً وأبداً. حيث يدل تصنيف "غالبًا" أن أولياء أمور التلاميذ شاركوهم بشكل متكرر في أنشطة مثل قراءة الكتب، ورواية القصص، والتحدث معهم، ولعب ألعاب الكلمات، أو الكتابة. ويبين الجدول الآتي المتوسط الدولي لتحصيل التلاميذ وفقا لكل فئة من فئات المقياس، في نتائج PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (٩) المتوسط الدولي لأداء التلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١

وفقا لأنشطة القراءة التي يوفرها المنزل قبل بداية التعليم المدرسي

أنشطة القراءة المبكرة المنزلية قبل المدرسة الابتدائية	غالبا		أحيانا		أبدا		متوسط المقياس
	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
المتوسط الدولي	٤٢	٥١٨	٥٥	٤٩٥	٣	٤١٨	١٠,٣

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير الأنشطة القرائية التي يوفرها المنزل للتلاميذ وإنجازهم في PIRLS علاقة موجبة قوية؛ فقد كان لدى ٤٢٪ من التلاميذ أولياء أمور شاركوهم في الأنشطة القرائية المبكرة "غالبًا" محققين متوسط نقاط ٥١٧، في حين كان حوالي ٥٥٪ شاركوا في الأنشطة "أحيانًا" محققين متوسط نقاط ٤٩٥، وهناك فقط نسبة صغيرة جدًا من التلاميذ ٣٪ "لم يشاركوا أبدًا أو تقريبًا أبدًا" في هذه الأنشطة، محققين متوسط نقاط ٤١٨. (TIMSS & PIRLS International Study Center, Home Environment Support: Home Early Literacy Activities Before Primary School, 2024)

ج.حب أولياء الأمور التلاميذ للقراءة:

تم اشتقاق مقياس حب أولياء أمور التلاميذ للقراءة من البيانات التي أفادوا بها في إجابتهم عن ثماني فقرات تصف ممارساتهم للقراءة واستمتاعهم بها، (مثل: "أحب قضاء وقت فراغي في القراءة" و"أود أن يكون لدي المزيد من الوقت للقراءة"). وقد قسمت الدراسة هذا المقياس إلى مستويات ثلاثة: كثيراً، وإلى حد ما، وأبداً. ويبين الجدول المتوسط الدولي لتحصيل التلاميذ في كل فئة من فئات المقياس وفقا لنتائج PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (١٠) المتوسط الدولي لأداء التلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١

وفقا لحب أولياء أمورهم للقراءة

حب أولياء أمور التلاميذ للقراءة	كثيرا		إلى حد ما		أبدا		متوسط القياس
	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
المتوسط الدولي	٣١	٥٢٦	٥٢	٤٩٨	١٧	٤٧٩	٩,٦

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير حب أولياء الأمور للقراءة وتحصيل أبنائهم في PIRLS علاقة موجبة وقوية. وجاءت النتائج كما يأتي: حقق ٣٠٪ من التلاميذ الذين أفاد أولياء أمورهم بأنهم "يحبون القراءة كثيرا" متوسط نقاط ٥٢٦، في حين حقق ٥٢٪ من التلاميذ الذين أفاد أولياء أمورهم بأنهم "يحبون القراءة إلى حد ما" متوسط نقاط ٤٩٧، أما ١٧٪ من التلاميذ الذين أفاد أولياء أمورهم بأنهم "لا يحبون القراءة " فقد حققوا أدنى متوسط إنجاز للقراءة بلغ ٤٧٩. فثمة تأكيد أن الأطفال الصغار الذين يرون أولياء أمورهم وأخواتهم الأكبر سنًا يقرؤون أو يستخدمون النصوص يمكن أن يتعلموا محاكاة هذه السلوكيات. (TIMSS & PIRLS International Study Center, Home Environment Support :Parents Like Reading, 2024)

د. القدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية:

تم اشتقاق مقياس قيام التلاميذ بأداء مهام قرائية عند التحاقهم بالصف الأول الابتدائي من البيانات التي أفاد بها أولياء أمورهم في إجابتهم حول مدى قدرة طفلهم على أداء ست مهام قراءة عند بدء الصف الأول من المدرسة الابتدائية، مثل: مدى قدرة أطفالهم على قراءة الجمل، وقراءة القصص، أو كتابة الكلمات. وقد قسمت الدراسة هذا المقياس إلى مستويات ثلاثة: جيد، متوسط وضعيف، ويبين الجدول الآتي المتوسط الدولي لتحصيل التلاميذ في القراءة في كل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج PIRLS لعام ٢٠٢١.

جدول (١١) المتوسط الدولي لأداء التلاميذ في PIRLS لعام ٢٠٢١
وفقا لقيام التلاميذ بمهام قرائية عند بداية الصف الأول

قيام التلاميذ بمهام قرائية عند بداية الصف الأول	جيد		متوسط		ضعيف		متوسط المقياس
	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
المتوسط الدولي	٣١	٥٢٥	٣٥	٥٠٠	٣٤	٤٧٨	١٠,٤

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير قيام التلاميذ بمهام قرائية عند بداية الصف الأول الابتدائي وإنجاز التلاميذ في اختبار PIRLS علاقة موجبة قوية؛ حيث إن التلاميذ الذين بدأوا مبكرًا في تعلم القراءة حققوا متوسط إنجاز قراءة أعلى في الصف الرابع، كما هو واضح من أرقام الجدول. (TIMSS & PIRLS International Study Center, Home Environment Support :Could Do Early Literacy Tasks When Beginning Primary School, 2024)

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن متغيرات البيئة المنزلية –المتمثلة في الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، أنشطة القراءة المبكرة المنزلية قبل المدرسة الابتدائية، حب أولياء الأمور التلاميذ للقراءة، القدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية– لها تأثير ملحوظ على مستوى تحصيل التلاميذ وإنجازاتهم في القراءة. الأمر الذي يتطلب النظر في تلك العوامل ومحاولة دراساتها بشكل متعمق؛ بما يُساعد في توفير البيئة المنزلية الداعمة لتحقيق التلاميذ أعلى مستوى إنجاز في القراءة.

خاتمة واستخلاصات نظرية:

في ضوء ما تم عرضة على مدار القسم الثاني "اختبارات القراءة الدولية: إطار نظري"، يُمكن القول: إن ثمة علاقة قوية بين الدراسات التربوية المقارنة الدولية وتحسين

النظم القومية للتعليم. فقد أكدت الممارسات العالمية أن السلطات التربوية الوطنية إذا أحسنت قراءة نتائج الدراسات التربوية المقارنة الدولية بشكل علمي وموضوعي، وفهمت مغزاها، واستفادت من أفضل الممارسات القائمة في الدول التي حققت أفضل النتائج، بعد دراستها في سياقاتها المجتمعية؛ فإن ذلك يُسهم بلا شك في تحسين نظامها التعليمي ككل، وبالتالي تحسين نتائج تلاميذها في اختبارات القراءة الدولية.

وتأسيسا على تقدم؛ ثمة مجموعة من المؤشرات النظرية، التي يمكن استخلاصها من الأدبيات ونتائج الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ والتي تُمثل الأساس الذي يعتمد عليه البحث الراهن في تقييم حالة المقارنة (سنغافورة)، وتقويم الدولة المحورية (مصر)؛ للوقوف على مدى الاقتراب أو الابتعاد عن الوضع الذي ينبغي أن يكون عليه أداء التلاميذ في القراءة بكل من سنغافورة ومصر؛ في محاولة للاستفادة من أفضل الممارسات الموجودة بسنغافورة لتحسين أداء التلاميذ المصريين، بما يتفق والسياق المجتمعي المصري. ويُمكن عرض هذه المؤشرات فيما يأتي:

- توافر دراسات مقارنة ودولية وطنية رصينة عن التحصيل التعليمي للتلاميذ والعوامل ذات العلاقة به؛ تقوم بها الجامعات والمراكز البحثية المتخصصة في الدولة.
- الاستفادة من نتائج التقييمات والاختبارات الدولية للتحصيل التعليمي، بعد قراءتها وتحليلها بطريقة علمية، ومقارنتها بنتائج التقييمات والدراسات الوطنية؛ وتحديد مدى موضوعية التقييمات الوطنية والبناء عليها.
- انتظام واستمرارية المشاركة في الاختبارات التربوية الدولية كافة، بما يُعطى الدولة القومية صورة واقعية عن تطور أداء تلاميذها في تلك الاختبارات عبر الزمن؛ وتأثير السياسات التعليمية وإصلاحات التعليم على هذا الأداء إيجابا وسلبا.
- بناء فلسفة منهج القراءة بالمدرسة الابتدائية على مبادئ: التعلم مدى الحياة، التكاملية، الواقعية، الوظيفية، التراكمية، الإتقان، المشاركة والتفاعل. فضلا عن إطار كفاءات القرن الحادي والعشرين الذي أكدته يونسكو؛ وثقافة المجتمع وقيمه وتطلعاته المستقبلية.

- تأكيد منهج القراءة بالمدرسة الابتدائية ضرورة تمكين التلاميذ من استخدام اللغة في سياقات علمية ومهنية واجتماعية وثقافية واقعية بكفاءة، وامتلاك مهارات التفكير النقدي والابتكاري.
- تضمين محتوى منهج اللغة القومية بالمدرسة الابتدائية مجالات اللغة كافة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وتصميم هذا المحتوى بناءً على مبدأ التراكمية والتدرج من المستوى الأولي إلى المستوى المتقدم، من البسيط إلى المعقد، وفقا لمستوى الصف الدراسي.
- تنويع طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة، والاعتماد على الأكثر حداثة؛ في ضوء مبادئ تفريد التعليم، التعليم المرتكز حول التلميذ، الوظيفية.
- تنويع أنشطة القراءة الصفية واللاصفية، بما يجعل تعليم القراءة وتعلمها عملية جاذبة وممتعة للتلاميذ، ومحفزة على تنمية مهاراتهم اللغوية، وتعزيز قدراتهم على استخدام اللغة لأغراض متنوعة، وتنمية مجموعة واسعة من المهارات الحياتية لديهم.
- تنويع الموارد القرائية، ما بين أوعية تقليدية وأوعية رقمية، وبين أوعية سمعية، وأوعية بصرية، وأوعية سمعية بصرية، وأوعية نصية، وبين أوعية أحادية التفاعل وأوعية ثناية التفاعل؛ بما تحقيق عدالة فرص التعليم بين جميع التلاميذ؛ ويُسهم في تعزيز مهارات التلاميذ وقدراتهم اللغوية، وتشجيعهم على القراءة بشكل مستمر ومثمر.
- اعتماد المدرسة التقويم الواقعي في تقويم القراءة؛ حيث تتنوع فيه الوسائل والأساليب، ويستمر طوال الفصل الدراسي؛ بما يُسهم في إعطاء صورة واقعية ودقيقة عن أداء التلميذ في القراءة، والتعرف على مدى التقدم باتجاه الأهداف المرجوة منها.
- امتلاك معلم القراءة الجدارات التدريسية التي تُمكنه من تعليم التلاميذ القراءة بأعلى مستوى من الكفاءة.

- تعدد آليات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي القراءة وتنوعها، بين الذاتية والمؤسسية، بين الفردية والجماعية، بين الدراسات العليا المهنية والبرامج التدريبية، بين مجتمعات التعليم المهنية والمؤتمرات والندوات وورش العمل.
- جودة البيئة المدرسية وقدرتها على توفير المناخ والموارد والإمكانات اللازمة لتعليم القراءة وتعلمها، في ظل العلاقة الارتباطية القوية بين أداء التلاميذ في PIRLS ومتغيرات البيئة المدرسية. وتتمثل مؤشرات جودة البيئة المدرسية فيما يأتي:
  - ✓ توفر القيادة المدرسية الموارد القرائية اللازمة لدعم تعليم القراءة وتعلمها بشكل فعال.
  - ✓ تركز القيادات المدرسية على النجاح الحقيقي للتلميذ في القراءة، وتحقيق مستوى عال من الآداء في الاختبارات والتقييمات.
  - ✓ توفر القيادات المدرسية والصفية درجة عالية من الانضباط المدرسي والصفي الداعم لتجربة تعلمية فعالة.
  - ✓ تضم المدرسة نسبة عالية من التلاميذ الذين يمتلكون مهارات القراءة الأساسية عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.
- جودة البيئة المنزلية وقدرتها على توفير المناخ والموارد اللازمة لتنمية حب القراءة لدى أبنائها واكتساب مهاراتها الأساسية، في ظل العلاقة الارتباطية بين أداء التلاميذ في PIRLS ومتغيرات البيئة المنزلية. وتتمثل مؤشرات جودة البيئة المدرسية فيما يأتي:
  - ✓ يُحب أولياء أمور التلاميذ القراءة.
  - ✓ يوفر أولياء الأمور الموارد القرائية والأنشطة اللازمة والمناسبة لتشجيع الأطفال على القراءة.
  - ✓ يقوم أولياء الأمور بالقراءة المستمرة لأطفال منذ نعومة أظافرهم، ويُساعدهم في القراءة مع تقدمهم في السن.
  - ✓ تمتلك نسبة كبيرة من التلاميذ القدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية.

القسم الثالث

أداء التلاميذ السنغافوريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة (دراسة وصفية تحليلية)

تُمثل سنغافورة نموذجا فريدًا للدول المشاركة في الاختبارات التربوية الدولية؛ حيث شاركت في جميع الاختبارات، وفى غالبية دوراتها، وحقق تلاميذها نتائج مميزة؛ جعلتهم يتربعون على قمة نتائج الاختبارات في السنوات الأخيرة. الأمر الذي يجعل منها خبرة جديرة بالدراسة، والاستفادة منها في تحسين نتائج التلاميذ المصريين في اختبارات القراءة الدولية عامة، واختبار PIRLS خاصة؛ وذلك من خلال التفكر في أفضل ممارساتها المتعلقة بتطوير مناهج القراءة، والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وتعزيز البيئة المدرسية والصفية الداعمة لذلك، وكذلك البيئة المنزلية. وفى هذا السياق؛ يدور هذا القسم حول المحاور الآتية: السياق الثقافي للمجتمع السنغافوري، ملامح نظام التعليم في سنغافورة، مشاركة سنغافورة في الاختبارات التربوية الدولية، أداء التلاميذ السنغافوريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة والعوامل المؤثرة فيه، تقييم أداء تلاميذ سنغافورة في ضوء المؤشرات النظرية.

أولا: السياق الثقافي للمجتمع السنغافوري:

تمثل سنغافورة المدينة/الدولة جزيرة تقع في الطرف الجنوبي لشبه جزيرة الملايو، في جنوب شرق آسيا، وتسيطر على مضيق ملقا الذي يربط بحر الصين الجنوبي بالمحيط الهندي، ويتبعها نحو ستون جزيرة صغيرة. ونتيجة لهذا الموقع الجغرافي الحيوي؛ تعتبر سنغافورة أكبر ميناء في جنوب شرق آسيا، وواحدة من أكثر الموانئ ازدحاما في العالم. (Richard & Thomas, 2024) يحد سنغافورة من الشمال ماليزيا ومن الجنوب أندونسيا. (الكافي، ٢٠٠٥) وتبلغ مساحة سنغافورة

حوالي ٦١٧ كم٢(CIA, 2024) ؛ وهي بذلك أصغر دول جنوب شرق أسيا. وإداريا؛ فقد ترتب على الموقع الاستراتيجي لسنغافورة، ومساحتها الصغيرة، وكونها مدينة؛ تبنيها لنمط الإدارة المركزية. وتقوم فلسفة المجتمع السنغافوري على دعائم نظام الجدارة؛ الذي مكنها من استثمار أقصى قدرٍ ممكن من المواهب من نسيجها السكاني، على الرغم من أن عدد مواطنيها صغيرٌ جداً مقارنةً بدول العالم الأخرى. (محبوباني، ٢٠٢٤)

وسياسيا؛ تُعد سنغافورة دولة جمهورية ديمقراطية برلمانية تمثيلية وحدوية. ويُعتبر رئيس الدولة رئيسا شرفيا في الغالب ببعض الصلاحيات، ورئيس الوزراء هو زعيم حزب الأغلبية في البرلمان، ويرأس السلطة التنفيذية.(ThoughtCo, 2024) واقتصاديا؛ تتمتع سنغافورة بالاقتصاد الأكثر تقدما في جنوب شرق آسيا، وتقوم السياسة الاقتصادية لسنغافورة على قوى السوق، التنافسية وآليات العرض والطلب. وتتمتع سنغافورة باقتصاد متطور ومتنوع للغاية؛ قائم على المعرفة والتكنولوجيا والابتكار. وتنفذ سنغافورة سياسات اقتصادية لتشجيع البحث والتطوير وريادة الأعمال واعتماد التقنيات الرقمية؛ بهدف وضع نفسها كدولة ذكية، والاستفادة من التكنولوجيا لزيادة النمو الاقتصادي والتحسينات المجتمعية.(CountryReports, 2024) وقد بلغ الناتج المحلي الإجمالي لسنغافورة عام ٢٠٢٤ حوالي ٥٠٢ مليار دولار، ويبلغ نصيب المواطن من الناتج المحلي الإجمالي حوالي ٨٥ ألف دولار سنويا. (البنك الدولي، ٢٠٢٤)

واجتماعيا؛ يبلغ عدد سكان سنغافورة ٦ مليون نسمة، وتُعد سنغافورة دولة متعددة ثقافيا وعرقيا ودينيا ولغويا؛ حيث تتشكل التركيبة السكانية من: الصينيين ٧٤.٢٪، الماليزيين ١٣.٧٪، الهنود ٨.٩٪، أخرى ٣.٢٪.(CIA, 2024) وقد ترتب على هذا التنوع العرقي، تعدد اللغات في سنغافورة؛ حيث لديها أربع لغات رسمية: الصينية الماندرين، الملاوية، التاميلية والإنجليزية .(ThoughtCo, 2024) وتُعد اللغة الإنجليزية الوسيلة الرئيسة للإدارة والتجارة والصناعة، وهي اللغة الأساسية للتعليم في المدارس، والوسيلة الرئيسة للتواصل بين المجموعات العرقية. (Richard & Thomas, 2024) ودينيا؛ تتسم سنغافورة بتنوع ديني كبير؛ فثمة العديد من الديانات والأديان المنتشرة في الدولة؛ وهي: البوذية، المسيحية، الإسلام، الطاوية والهندوسية.(Singapore Department of Statistics, 2021) وتلتزم الحكومة بمبدأ الحياد الديني؛ فهي على مسافة واحدة من جميع الديانات والأديان. ويبلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين

السنغافوريين (١٥ سنة فأكثر) حوالي ٩٧.٦٪. (Singapore Department of Statistics, Indicators on Education and Literacy, 2023)

وتعليميا؛ يتسم النظام التعليمي في سنغافورة بديناميكية التفاعل مع التحولات التي تشهدها السياقات القومية والدولية، وبقدرته على التكيف مع هذه التحولات؛ وذلك بمواءمة أهدافه على مر العصور للتوافق مع الفرص التي تتسم بالتغير والتحديات التي تواجهها الدولة بشكل عام. (تان و لينج لو، ٢٠١٨) وهذا يأتي ترجمة لتأكيد قادة سنغافورة أن العالم اليوم مختلف عما كان عليه قبل عقد من الزمان، وكذلك مدارسنا؛ وبالتالي فقد عمدت إلى التغيير والتطوير المستمر لنظام التعليم السنغافوري؛ لضمان استعداد المواطنين لدخول عالم يتغير بسرعة. ومن ثم؛ تؤكد سنغافورة الإتاحة، وذلك بجعل التعليم متاحا للجميع؛ لضمان حصول كل طفل –بغض النظر عن ظروفه– على تعليم جيد؛ لتحقيق أقصى إمكاناته. وأن يكون هذا التعليم ممتعًا، وتوفير مسارات مختلفة لكل تلميذ لتحقيق النجاح. (Government of Singapore, 2024) ويبلغ إجمالي الإنفاق الحكومي على التعليم حوالي ١٤ مليار دولار، ونسبة الإنفاق الحكومي على التعليم إلى الناتج المحلي الإجمالي حوالي ٢.٥٪. (Singapore Department of Statistics, Government Expenditure on Education, 2024)

وبالتالي؛ يُلاحظ أن سنغافورة تؤكد دائما أهمية الاستثمار في رأس المال البشري من خلال التعليم؛ باعتبار المواطن السنغافوري أهم مورد في الدولة، في ظل ندرة الموارد الطبيعية. وعليه ركزت سنغافورة على بناء نظام تعليم متطور للغاية؛ لبناء الكوادر البشرية وتأهيلها للاقتصاد القائم على المعرفة والتكنولوجيا، والتواجد على خريطة التعليم العالمي، وتبؤ الصدارة في المنافسات والتصنيفات الدولية.

ثانيا: ملامح التعليم قبل الجامعي في سنغافورة:

تقوم فلسفة التعليم السنغافوري على أسس التعليم الشامل؛ الذي يمثل أمرًا أساسيًا للمشاركة في أماكن العمل والمجتمع؛ ذلك استجابة لمتطلبات الاقتصاد العالمي المتغيرة بشكل متزايد. ويوفر التعليم الشامل لسنغافورة –مجتمع متعدد الأعراق والثقافات– الفرصة لغرس القيم المشتركة، والتركيز على المهارات الأكاديمية والحياتية لمواطنيه، وتقدير التنوع الغني للأمة، مع الحفاظ على التماسك والانسجام المجتمعي. وتدور رؤية الحكومة لتعليم القرن الحادي والعشرين حول شعار "مدارس مفكرة وأمة متعلمة". وتهدف هذه الرؤية إلى رفع

مستوى نظام التعليم؛ من أجل إعداد المواطن السنغافوري لمواجهة التحديات المستقبلية. (تان و إي، الإعداد للمستقبل في فترات عدم اليقين: دراسة حول برنامج القادة فى مجال التعليم في سنغافورة، ٢٠١٩)

ويجذب نظام التعليم السنغافوري في الوقت الراهن أنظار دول العالم كافة، المتقدمة قبل النامية؛ نتيجة مكانته بين نظم التعليم العالمية، ومكانته المرموقة في الاختبارات والتصنيفات الدولية. فقد جاء في المركز السابع ضمن تصنيف أفضل النظم التعليمية في العالم لعام ٢٠٢٤، وذلك من أصل ٢٠٩ دولة شملهم التصنيف. ويعتمد تصنيف كل بلد على خمسة مستويات تعليمية: معدلات الالتحاق في مرحلة الطفولة المبكرة، درجات الرياضيات والعلوم والقراءة في المرحلة الابتدائية، درجات الرياضيات والعلوم والقراءة في المرحلة المتوسطة، معدلات التخرج من المرحلة الثانوية، ومعدلات التخرج الجامعي. (New Jersey Minority Educational Development, 2024)

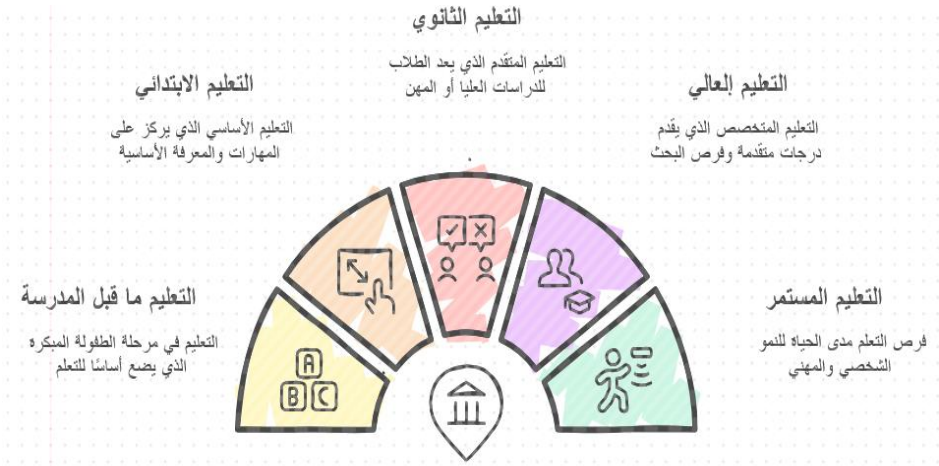
وتُشير مكانة سنغافورة وترتيبها في الاختبارات والتصنيفات الدولية إلى جودة نظامها التعليمي، وجودة فلسفته القائمة على الإتاحة والعدالة، وجودة مخرجاته مقارنة بالنظم التعليمية الأخرى. فثمة تحديد دقيق للنتائج المستهدفة من التعليم؛ والتي تمثل السمات التي تطمح الدولة إلى أن يمتلكها كل مواطن سنغافوري بحلول الوقت الذي يكمل فيه تعليمه الرسمي. وثمة تأكيد أن هذه النتائج تُمثل هدفا مشتركا للمعلمين، وتوجه سياسات التعليم وبرامجه، وتسمح للدولة بالنظر في مدى جودة أداء نظامها التعليمي.

ويجسد التلاميذ السنغافوريين النتائج المرجوة من التعليم؛ حيث يمتلكون إحساسا جيدا بالوعي الذاتي والوطني، وبوصلة أخلاقية سليمة، والمعرفة والمهارات والسلوكيات لاغتنام الفرص والتحديات في المستقبل. وبالتالي؛ فإن خريجي التعليم السنغافوري يتسمون بكونهم: (Ministry of Education, Desired Outcomes of Education, 2024)

- أشخاصا واثقين؛ لديهم حماس للحياة، وشعور قوي بالصواب والخطأ، يمتلكون القدرة على التكيف والمرونة، يعرفون أنفسهم، يفكرون بشكل مستقل ونقدي ويتواصلون بفعالية.
- متعلمين موجهين ذاتيا؛ يتحملون مسؤولية تعلمهم، يمتلكون حب الاستطلاع، متأملين، مثابرين في السعي وراء التعلم مدى الحياة، مدفوعين بشغفهم وهدفهم للتعلم.

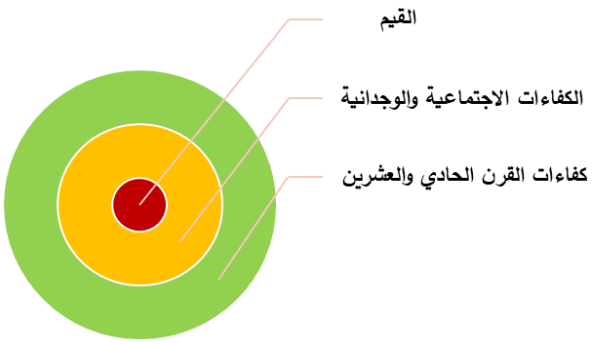
- مساهمين نشطين؛ متعاطفين ومنفتحين للعمل في فرق بفعالية، ومبادرين، لديهم الشجاعة لتحمل المخاطر، مبتكرين ويسعون جاهدين لتحقيق التميز.
- مواطنين حقيقيين؛ يفتخرون بالانتماء لسنغافورة، لديهم وعي مدني قوي، مسؤولين أمام أسرهم ومجتمعهم وأمتهم، يقومون بأدوار نشطة في تحسين حياة الآخرين.

وتترجم النتائج المستهدفة من التعليم إلى مجموعة من ثماني نتائج تنموية لكل مرحلة رئيسة من مراحل النظام التعليمي السنغافوري، وتبنى نتائج كل مرحلة على نتائج المرحلة السابقة، وتمهد للمرحلة اللاحقة. ويتكون نظام التعليم السنغافوري من المراحل الآتية:



الشكل (٩) تنظيم التعليم في سنغافورة

ولما كانت سنغافورة تعتبر العولمة والتقدم التكنولوجي بمثابة القوى الدافعة الرئيسة في عصرنا الحالي، والتي ستستمر في تشكيل المستقبل؛ فقد أكدت ضرورة إعداد طلابها لكي يكونوا على استعداد تام لمواجهة هذا العالم سريع التغير، واستشراف المستقبل واغتنام الفرص الجديدة التي تصاحبه؛ وذلك من خلال التعليم الشامل الذي توفره مدارسها؛ لإعداد الطلاب بشكل أفضل للمستقبل بفرصه وتحدياته العديدة. وقد حددت وزارة التعليم مجموعة من القيم والكفاءات الأساسية التي ينبغي أن تتوافر في طلابها، مع تأكيد ضرورة تضافر الجهور بين المدارس وأولياء الأمور معا. وتتحدد هذه القيم والكفاءات في إطار يتشكل من ثلاث دوائر: هي: (Ministry of Education, Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes, 2024)



الشكل (١٠) إطار القيم وكفاءات القرن الحادي والعشرين ونتائج تعلم الطلاب

بتأمل الشكل السابق يتضح أن القيم تُمثل مركز إطار كفاءات القرن الحادي والعشرين؛ فهي تمثل القيم الرئيسة التي تركز عليها وزارة التعليم السنغافورية؛ والتي تشكل أساس قيم المجتمع السنغافوري. وتتمثل هذه القيم فيما يأتي: (Ministry of Education, 2024) (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal), 2020)

وتسعى وزارة التعليم السنغافورية إلى تمكين التلاميذ من العديد من كفاءات القرن ٢١ الاجتماعية والوجدانية؛ التي تُساعدهم في التقدم داخل المدرسة وخارجها أثناء العيش والتعلم والعمل في بيئات سريعة التغير ورقمية. وتتمثل هذه الكفاءات فيما يأتي: (Ministry of Education, 2024)

الشكل (١١) الكفاءات الاجتماعية والوجدانية للقرن الـ ٢١ في التعليم السنغافوري

ويُعتبر التعليم الابتدائي في سنغافورة وفقا لنص قانون التعليم الإلزامي لعام ٢٠٠٠، مرحلة إلزامية؛ حيث يجب على كل طفل الالتحاق بمدرسة ابتدائية وطنية بانتظام إذا كان: في سن التعليم الإلزامي (فوق ٦ سنوات وأقل من ١٥ عامًا)، مواطن سنغافوري، يعيش في سنغافورة. وتشير المدارس الابتدائية الوطنية إلى: المدارس الابتدائية الحكومية، المدارس الابتدائية المدعومة من الحكومة بموجب قانون التعليم ١٩٥٧، المدارس الخاصة الممولة من الحكومة والتي تقدم تعليمًا على مستوى المرحلة الابتدائية. ويهدف التعليم الإلزامي إلى مساعدة كل طفل على تحقيق: المعرفة المشتركة التي ستوفر أساسًا قويًا للتعليم في المراحل التالية، والخبرات المدرسية المشتركة التي ستساعد في بناء الهوية الوطنية وتشجيع التماسك الاجتماعي. (The Statutes of The Republic of Singapore, 2021)

وتتكون المرحلة الابتدائية من ست سنوات، تبدأ عادة عندما يبلغ الطفل سن ٦ سنوات، ويتم تقسيمها إلى ثلاث مرحلة فرعية: الابتدائية الدنيا (١ – ٢)، الابتدائية المتوسطة (٣ – ٤)، الابتدائية العليا (٥ – ٦) وتركز كل مرحلة على مجموعة محددة من نتائج التعلم.

ثالثا: مشاركة سنغافورة في الاختبارات التربوية الدولية:

شاركت سنغافورة في كل الاختبارات الدولية للتحصيل التعليمي، وكانت البداية عام ١٩٩٥؛ وذلك بمشاركتها في الدورة الأولي لاختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم TIMSS، على مستوى الصف الرابع والصف الثامن، واستمرت مشاركتها في جميع دورات انعقاد هذا الاختبار. وقد حقق تلاميذ سنغافورة أداءً مميزًا في كل دورات اختبار TIMSS؛ حيث تربعوا على قمة نتائج الاختبار في معظم دوراته؛ وهذا بالطبع يعكس جودة نظامها التعليمي وتميزه. ويُمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٢) نتائج سنغافورة

في اختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم ١٩٩٥ – ٢٠٢٣

دورة الانعقاد	المستوى	رياضيات		علوم		عدد الدول المشاركة
		المركز	النقاط	المركز	النقاط	
TIMSS 1995	الصف الرابع	١	٥٩٠	٧	٥٢٣	٢٩
	الصف الثامن	١	٦٠٩	١	٥٨٠	٤٦
TIMSS 1999	الصف الثامن	١	٦٠٤	٢	٥٦٨	٣٨

دورة الانعقاد	المستوى	رياضيات		علوم		عدد الدول المشاركة
		المركز	النقاط	المركز	النقاط	
TIMSS 2003	الصف الرابع	١	٥٩٤	١	٥٦٥	٢٦
	الصف الثامن	١	٦٠٥	١	٥٧٨	٤٧
TIMSS 2007	الصف الرابع	٢	٥٩٩	١	٥٨٧	٣٧
	الصف الثامن	٣	٥٩٣	١	٥٦٧	٥٠
TIMSS 2011	الصف الرابع	١	٦٠٦	٢	٥٨٣	٥٠
	الصف الثامن	٢	٦١١	١	٥٩٠	٤٢
TIMSS 2015	الصف الرابع	١	٦١٨	١	٥٩٠	٤٩
	الصف الثامن	١	٦٢١	١	٥٩٧	٣٨
TIMSS 2019	الصف الرابع	١	٦٢٥	١	٥٩٥	٥٩
	الصف الثامن	١	٦١٦	١	٦٠٨	٣٩
TIMSS 2023	الصف الرابع	١	٦١٥	١	٦٠٧	٥٩
	الصف الثامن	١	٦١٦	١	٦٠٨	٣٩

وبقراءة الأرقام الواردة في الجدول السابق، يُلاحظ تميز النتائج التي حققها تلاميذ سنغافورة على مستوى الصف الرابع والثامن في مجال الرياضيات؛ فعلى مدار دورات الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم TIMSS منذ الدورة الأولي عام ١٩٩٥ وحتى الدورة الأخيرة ٢٠٢٣، جاء ترتيبهم الأول على مستوى الصفين الرابع والثامن، باستثناء دورات عام ٢٠٠٧؛ حيث جاء ترتيب تلاميذ الصف الرابع بالمركز الثاني، وتلاميذ الصف الثامن بالمركز الثالث. وفي دورة عام ٢٠١١؛ جاء ترتيب تلاميذ الصف الثامن في المركز الثاني.

وفى مجال العلوم؛ حقق تلاميذ سنغافورة تطورا هائلا بين مشاركتهم في الدورة الأولى ومشاركتهم في الدورة الثانية وما تلاها؛ فمن خلال تتبع أداء نفس المجموعة من التلاميذ الذين كانوا بالصف الرابع وحصلوا على الترتيب السابع في دورة ١٩٩٥، أصبح ترتيبهم بالمركز الثاني على مستوى الصف الثامن في دورة ١٩٩٩. الأمر الذي يعكس الإجراءات التي اتخذتها سنغافورة في سبيل تحسين أداء تلاميذها في دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS.

ويمكن ملاحظة التطور في أداء تلاميذ سنغافورة في دراسة الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم وتفوقهم على أنفسهم في كل دورة عن الدورة السابقة؛ من خلال

مراجعة النقاط التي حصلوا عليها في كل دورة من دورات الدراسة؛ حيث جاءت نفاط تلاميذ الصف الرابع في دورات الدراسة كالآتي:

- في مجال الرياضيات: ٥٩٠، ٥٩٤، ٥٩٩، ٦٠٦، ٦١٨، ٦٢٥، ٦١٥.
- في مجال العلـــــوم: ٥٢٣، ٥٦٥، ٥٨٧، ٥٨٣، ٥٩٠، ٥٩٥، ٦٠٧.

أما عن مشاركة سنغافورة في اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA؛ فقد بدأت مع الدورة الثالثة للبرنامج عام ٢٠٠٩، واستمرت في المشاركة في جميع دورات PISA التالية. ويمكن توضح نتائج طلاب سنغافورة من خلال الجدول الآتي:

جدول (١٣) نتائج طلاب سنغافورة في اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب ٢٠٠٩ – ٢٠٢٢

دورة الانعقاد	الرياضيات		علوم		قراءة		عدد الدول المشاركة
	الترتيب	النفاط	الترتيب	النفاط	الترتيب	النفاط	
PISA 2009	٢	٥٦٢	٤	٥٢٤	٥	٥٢٦	٧٤
PISA 2012	٢	٥٧٣	٣	٥٥١	٣	٥٤٢	٦٥
PISA 2015	١	٥٦٤	١	٥٥٦	١	٥٣٥	٧٢
PISA 2018	٢	٥٦٩	٢	٥٥١	٢	٥٤٩	٧٨
PISA 2022	١	٥٧٥	١	٥٦١	١	٥٤٣	٨١

وبقراءة الأرقام الواردة في الجدول السابق، يُلاحظ تطور أداء طلاب سنغافورة على مستوى الصف التاسع في مجالات القراءة والرياضيات والعلوم؛ فعلى مدار دورات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، منذ المشاركة الأولي بالدورة الثالثة ٢٠٠٩ وحتى الدورة الأخيرة ٢٠٢٢، تحسن أداء الطلاب السنغافوريين بشكل ملفت للغاية، ويظهر ذلك من مقارنة النتائج؛ ففي المشاركة الأولي ١٩٩٩؛ حقق الطلاب الترتيب الثاني في الرياضيات، والترتيب الرابع في العلوم، والترتيب الخامس في القراءة. وفي الدورة الأخيرة ٢٠٢٢؛ حقق الطلاب الترتيب الأول في المجالات الثلاثة: الرياضيات والعلوم والقراءة.

وبالتركيز على أداء الطلاب السنغافوريين في مجال القراءة؛ يُلاحظ تحسن شديد في أدائهم؛ فبعد حصولهم على الترتيب الخامس في أول مشاركة لهم في دورة ٢٠٠٩، حققوا الترتيب الثالث في دورة ٢٠١٢، ثم المركز الأول في دورة ٢٠١٥، ثم تراجعوا للمركز الثاني في دورة ٢٠١٨، قبل أن يعودا مرة ثانية للترتيب الأول في دورة ٢٠٢٢. وربما يرجع هذا

التحسن في أداء طلاب سنغافورة إلى الجهود الكبيرة التي بذلتها الدولة في مرحلة التعليم الابتدائي؛ والتي انعكست على أداء التلاميذ في اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، ومن ثم أدائهم في اختبار PISA، باعتبار أن التلاميذ الذين حققوا المراكز الأولى في PIRLS، هم أنفسهم الطلاب الذين حققوا المركز الأول في PISA بعد أربع أو خمس سنوات.

رابعا: مشاركة التلاميذ السنغافوريين في PIRLS:

حقق التلاميذ السنغافوريون نتائج مميزة في الاختبارات الدولية التي تقيس مستوى القراءة في مرحلة التعليم قبل الجامعي (الصف الرابع – الصف التاسع)؛ الأمر الذي جعل منها خبرة جديرة بالبحث والدراسة، وأصبحت تحت عدسة دول العالم المختلفة؛ للاستفادة منها في تحسين مستوى القراءة لدى أبنائها. وخلال المحور السابق تم الإشارة إلى نتائج طلاب سنغافورة في اختبار PISA، وتربعهم على قمة نتائجه في مجال القراءة. وفى هذا المحور سيتم تناول النقاط الآتية: أهداف مشاركة سنغافورة في PISA وأهميتها، والنتائج التي حققها التلاميذ السنغافوريين فيها، والعوامل المؤثرة في تلك النتائج.

١.أهداف مشاركة سنغافورة في PIRLS وأهميتها:

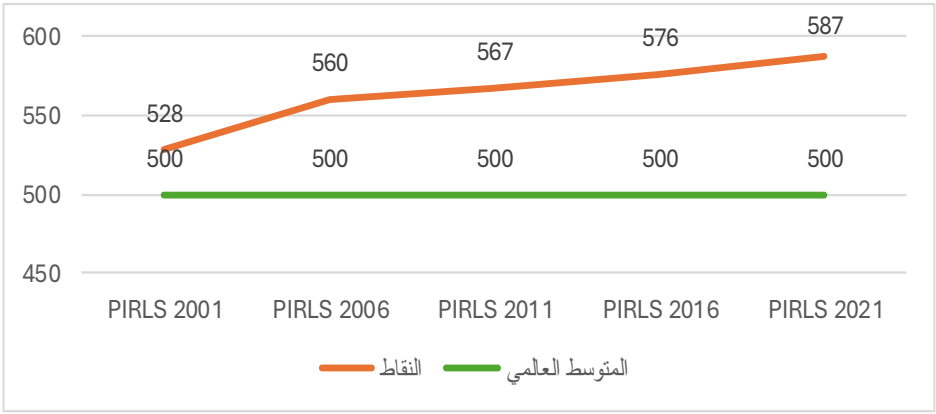
تعد سنغافورة من أكثر الدول مشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ حيث شاركت في جميع دوراتها منذ انطلاقها في ٢٠٠١. وتستفيد سنغافورة من المشاركة في هذه الدراسة بشكل كبير؛ حيث تحصل على معلومات مرجعية قيمة، واتجاهات حول مدى تحقيق التلاميذ لكفاءات القراءة والكتابة، والجوانب المهمة الأخرى المتعلقة بتعلمهم للغة الإنجليزية (لغة التدريس لمعظم المواد في المدارس السنغافورية)، مثل: اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، وبيئة لغتهم الأم، والممارسات في مدارسهم وفصولهم الدراسية. وقد ساعدت هذه المعلومات ونتائج التلاميذ السنغافوريين صانعي السياسات والمعلمين وأصحاب المصلحة الرئيسيين في تحديد نقاط القوة والفجوات المحددة في مجموعات مختلفة من التلاميذ والعوامل المحتملة التي تسهم في الاختلاف في أداء التلاميذ. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PIRLS 2021 Encyclopedia :Singapore, 2021)

وتظهر اهمية مشاركة سنغافورة في PIRLS؛ من خلال الاستفادة التي حققها صناع السياسات والسلطات التعليمية السنغافورية من نتائجه، وكذلك الاستفادة من أفضل الممارسات

الموجودة في الدول ذات النتائج المميزة في الدراسة. ومن مؤشرات استفادة سنغافورة من مشاركتها في تطوير مناهج اللغة الإنجليزية في جميع مراحل التعليم بداية من ٢٠٢٠.

٢.نتائج التلاميذ السنغافوريين في PIRLS:

شهد أداء تلاميذ سنغافورة تطورا ملحوظًا للغاية على مدار مشاركتها في دورات PIRLS المتعاقبة؛ حيث حققوا نتائج مميزة في آخر دوراتها؛ جعلتهم يتربعون على قمة نتائج دورة ٢٠٢١. ويمكن توضيح ذلك في الشكل التوضيحي الآتي:



الشكل (١٢) تطور أداء تلاميذ سنغافورة في اختبار PIRLS خلال الفترة من ٢٠٠١ – ٢٠٢١

يتضح من الشكل السابق، أن ثمة تحسنًا مستمرًا حدث في أداء التلاميذ السنغافوريين على مدار دورات PIRLS؛ فمع المشاركة الأولي حصل التلاميذ على مجموع نقاط ٥٢٨، وقد ارتفع مجموع النقاط في الدورات الأربع التالية ٢٠٠٦، ٢٠١١، ٢٠١٦، ٢٠٢١، ليسجل ٥٦٠، ٥٦٧، ٥٧٦، ٥٨٧ على التوالي. وهذا التحسن في مجموع النقاط انعكس على ترتيب سنغافورة بين الدول المشاركة؛ فبعد أن كانت سنغافورة في المركز الخامس عشر في اختبار ٢٠٠١، أصبحت في المركز الرابع في اختبار ٢٠٠٦ و٢٠١١، ثم تحسن الترتيب في اختبار ٢٠١٦ لتأتي في المركز الثاني بعد روسيا الاتحادية، ثم وصلت لأفضل ترتيب في دراسة ٢٠٢١؛ حيث تبوأت قمة الترتيب، بمجموع نقاط ٥٨٧، وهو معدل لم تصل إليه أي دولة في الدورات السابقة. ويُمكن توضيح هذا التحسن في الترتيب في الجدول الآتي:

جدول (١٤) ترتيب التلاميذ السنغافوريين في الدورات المتعاقبة للدراسة الدولية لقياس لمدى التقدم في القراءة خلال الفترة ٢٠٠١ – ٢٠٢١

الدورة	الأداء		عدد الدول المشاركة	المتوسط العالمي
	المركز	النقاط		
PIRLS 2001	١٥	٥٢٨	٣٥	٥٠٠
PIRLS 2006	٤	٥٦٠	٤٠	٥٠٠
PIRLS 2011	٤	٥٦٧	٤٩	٥٠٠
PIRLS 2016	٢	٥٧٦	٥٠	٥٠٠
PIRLS 2021	١	٥٨٧	٥٠	٥٠٠

وبالنظر إلى السياق الثقافي السنغافوري، يتضح تأثير العامل الفلسفي، والمتمثل في القناعة الكاملة لشعب سنغافورة وحكوماته المتعاقبة بالفلسفة والفكر الذي أرساه رئيس الوزراء المؤسس لسنغافورة (مهندس سنغافورة) "لى كوان يو Lee Kuan Yew" (١٩٦٥ – ١٩٩٠)؛ والقائم على ضرورة الاستفادة مما أحرزته الدول المتقدمة في العالم، والاستفادة من طرق تفكيرها وأساليبها في العمل والانضباط والتخطيط والتنفيذ الدقيق ونشود الكمال. (يو، ٢٠١٤)

وقد أكدت التقارير الرسمية الصادرة عن PIRLS هذا التحسن في أداء تلاميذ سنغافورة؛ حيث أظهرت نتائج دورة PIRLS 2016 وePIRLS 2016 أن التلاميذ السنغافوريين قد حققوا تقدمًا ثابتًا في معرفة القراءة، بما في ذلك قراءة النصوص عبر الشبكة الدولية للمعلومات. وعلى وجه الخصوص، هناك أدلة على استعداد التلاميذ لتطبيق مهارات الفهم القرائي على مصادر القراءة الرقمية مثلها في ذلك مثل المصادر المطبوعة. ومع تغير صورة المتعلمين وزيادة استخدام النصوص الرقمية، يحتاج التلاميذ إلى تعلم وتطبيق استراتيجيات القراءة التي تشكل مهارات تعدد القراءة والكتابة، والمهارات ما وراء المعرفية. وبالتالي؛ ينبغي أن تؤخذ الموارد والمواد في الاعتبار تطوير مهارات القراءة العليا، التي يتم تحديدها باستخدام بيانات PIRLS. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PIRLS 2021 Encyclopedia :Singapore, 2021)

وبالنظر إلى السياق الثقافي السنغافوري سيتضح تأثير العامل الاقتصادي التكنولوجي؛ والمتمثل في التفوق الكبير الذي تحققه سنغافورة في مجال الصناعات

الالكترونية، وتوظيفيها في العملية التعليمية والتدريسية؛ الأمر الذي جعل تحول اختبار PIRLS في دورة ٢٠١٦ إلى الشكل الالكتروني ePIRLS، لا يؤثر على نتائج تلاميذ سنغافورة؛ بل على العكس، فقد حقق التلاميذ نتيجة أفضل من نتائجهم في الدورات السابقة، وهو المركز الثاني بعد روسيا الاتحادية. وقد توسعت سنغافورة في تشجيع تلاميذ المدرسة الابتدائية على الاستخدام العلمي والسليم للأجهزة الرقمية في القراءة والبحث عن المعلومات؛ والتي ربما كان لها تأثير ملحوظ على أدائهم في اختبار PIRLS لعام ٢٠٢١. ففي ضوء إجابات التلاميذ السنغافوريين المشاركين في الاختبار عن مقدار الوقت الذين يقضونه في استخدام جهاز حاسوب أو جهاز لوحي أو هاتف ذكي للقيام بهذه الأنشطة المرتبطة بالقرائية وإتمام الواجبات المدرسية في المدرسة؛ بلغت النسب السنغافورية بحسب فئات المقياس المحدد من قبل في PIRLS ومتوسطات درجات التلاميذ في الاختبار كما في الجدول الآتي:

جدول (١٥) استخدام لأجهزة الرقمية في القراءة

والبحث عن المعلومات ومتوسطات التحصيل في القراءة

استخدام الأجهزة الرقمية	أكثر من ٣٠ دقيقة في اليوم الدراسي		٣٠ دقيقة أو أقل		صفر دقيقة	
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط
سنغافورة	٢٨	٥٩٤	٥٧	٥٩٢	١٥	٥٦١
المتوسط الدولي	٢٥	٥٠٢	٥٢	٥١٢	٢٣	٤٨٦

وبالنظر إلى السياق الثقافي السنغافوري، يتضح تأثير العامل الاقتصادي، والمتمثل في مبادئ الفلسفة الاقتصادية التي تنتهجها سنغافورة والقائمة على اقتصاد السوق، وفي مقدمة هذه المبادئ التنافسية والتميز والريادة. وهذا يأتي اتفاقا مع فكر مؤسس سنغافورة الحديثة؛ الذي كان يؤكد دائما ".. لا يمكن أن تكون عاديا إذا أرادت أن تعيش.. ومن ثم كان علينا أن نبذل جهوداً فوق العادة لنصبح شعبا متماسكا، شديد البأس، وقابلاً للتكيف، ويكون قادرا على صنع الأشياء بطريقة أفضل من الآخرين؛ لأنهم كانوا يريدون أن يتفوقوا علينا، وأن ينهوا دورنا كمركز لتلقى الواردات للتصدير ووسيط للتجارة في المنطقة، وكان لابد علينا أن نكون مختلفين..". (يو، ٢٠١٤) وبالتالي؛ انعكست هذه الفلسفة وهذا الفكر على النظام التعليمي، الذي سعى إلى تحقيق التميز والريادة في السياق الإقليمي والعالمي شديد التنافسية. حيث

يستهدف النظام التعليمي السنغافوري إعداد وتكوين التلاميذ والخريجين القادرين على التنافس في المجتمع باختلاف مستوياته، وتحقيق الريادة والتميز في أي مكان يتواجدون فيه؛ وذلك من خلال إكسابهم الكفايات المعرفية والمهارية والقيمية التي تُمكنهم من تحقيق ذلك.

وثمة تأكيد أن نجاح التلاميذ السنغافوريين في القراءة على المستويين المحلي والدولي؛ يرجع بشكل رئيس لتضافر مجموعة من العوامل، وتأزر جهود الأطراف المعنية كافة، بدءًا من الأسرة والمدرسة ووصولا إلى الحكومة والمجتمع. وفي المحور الآتي سيتم التركيز على أكثر العوامل ذات العلاقة بنتائج سنغافورة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة.

٣.العوامل المؤثرة في نتائج تلاميذ سنغافورة في PIRLS:

ثمة العديد من العوامل المؤثرة في نتائج تلاميذ سنغافورة وأدائهم المتميز في دورات الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءةPIRLS، ويمكن عرض هذه العوامل فيما يأتي:

(أ) منهج القراءة بالتعليم الابتدائي:

يسعى التعليم في سنغافورة إلى إعداد مواطنين جاهزين للمستقبل، لديهم شعور قوي بالهوية الوطنية، مجهزين بالكفاءات اللازمة للتنقل والمشاركة والمساهمة في عالم معولم، قادرين على عيش الحياة على أكمل وجه وتحقيق تطلعاتهم، والمساهمة بمسؤولية في تطوير مجتمعهم وأمتهم وريادتها. وفى إطار تحقيق أهداف التعليم في سنغافورة؛ تم تصميم المناهج الدراسية التي تطور شخصية الطلاب وعقلهم، رعاية قيمهم، تطوير معارفهم، تنمية مهاراتهم وتهذيب سلوكياتهم. وتوفر المناهج الدراسية السنغافورية خبرات تعليمية تساعد التلاميذ في التفاعل بنشاط، والاندماج والترابط مع الآخرين في الفضاء المادي والرقمي. وبالتالي، يتعلمون تقبل التنوع والتعاون مع أشخاص من خلفيات مختلفة، ويدركون أنهم جزء من المجتمع وعماده في ذات الوقت.(Ministry of Education, Singapore Curriculum Philosophy, 2024)

وتقوم فلسفة المناهج الدراسية بسنغافورة على مجموعة من المبادئ والقناعات الرئيسة للمجتمع السنغافوري؛ والتي تجعل كل تلميذ محور القرارات التعليمية، وتوجه تصميم المناهج الدراسية وتنفيذها، وتدعم ممارسات التدريس، وتوجه الإجراءات التعليمية؛ بحيث يكون كل تلميذ متعلمًا متفاعلاً. وتحدد فلسفة المناهج الدراسية في سنغافورة أدوار الوزارة والمؤسسات

التعليمية وأدوار المعلم والتلاميذ في عملية التدريس والتعليم. وتتلخص فلسفة المناهج الدراسية في سنغافورة فيما يأتي:(Ministry of Education, Singapore Curriculum Philosophy, 2024)

- الإيمان بالتعليم الشامل؛ الذي يركز على القيم، الرفاهية الاجتماعية والعاطفية، وتنمية الشخصية.
- الإيمان بأن التعليم حق لجميع الأطفال، وأن يجد كل طفل فرصة التعليم المناسبة؛ وعندما يجد الأطفال معنى التعلم، فإنهم يشعرون بالتحفيز والتحدي، ويتحملون مسؤولية تعلمهم.
- تقدير كل طفل كإنسان؛ فتلاميذ المدارس لديهم احتياجات تعليمية متنوعة، ويحضرون معهم مجموعة واسعة من الخبرات والمعتقدات؛ ولكي يكون التعلم فعالاً، فثمة قناعة تامة بضرورة تكييف وتيرة التدريس واستراتيجياته وأساليبه، وممارسات التقييم لتكون مناسبة لمراحل النمو المختلفة، واحتياجات التلاميذ.
- الإيمان بأن التعلم لا يحدث إلا في بيئات آمنة وداعمة؛ ومن ثم العمل على تعزيز العلاقات الإيجابية بين المعلم والتلميذ؛ حتى تسود ثقافة الاهتمام والاحترام المتبادل في الفصول الدراسية؛ ويتعلم التلاميذ تقدير التنوع، وتشجيعهم على المخاطرة، والتعلم من أخطائهم ومن بعضهم البعض، والتعبير عن آرائهم بحرية.
- الإيمان بأن التعلم يتم بشكل فردي وجماعي؛ حيث يقوم التلاميذ ببناء المعنى من المعرفة والخبرات مع بعضهم البعض. وتعمل الوزارة على استخدام التكنولوجيا لتمكين المزيد من التفريد والتمايز في التعلم، وكذلك إشراك الخبراء والاستفادة من الموارد في المجتمع الأوسع، حيثما كان ذلك مناسبًا؛ لإثراء التعلم بطرق أصيلة.
- الإيمان بتراكمية المعرفة؛ وبالتالي توجيه التلاميذ لتفعيل المعرفة السابقة واستيعاب المعرفة الجديدة؛ وذلك من خلال الاستكشاف والتفاعل مع الآخرين. الأمر الذي يسمح لهم ببناء أساس قوي من المعرفة من خلال ربط الأفكار والخبرات الجديدة بما يعرفونه ، وبالتالي تسهيل فهم المفاهيم وتطبيق ما تعلموه في سياقات مختلفة.
- الإيمان بتنمية مهارات تفكير التلاميذ وميولهم؛ ومن ثم يتم توجيه التلاميذ نحو بناء المعرفة وتفسيرها وتقييمها من وجهات نظر مختلفة.

- القناعة التامة بأن التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التدريس، ويساعد التلاميذ في أن يصبحوا متعلمين موجهين ذاتيًا. ومن ثم، يتم تصميم أساليب التقييم لجمع الأدلة عن تقدم التلاميذ، وتقديم التغذية الراجعة؛ لدفع تعلمهم إلى الأمام، وتحسين الممارسات التعليمية والتدريسية، وتوظيف التكنولوجيا حيثما كان ذلك مفيدًا.

وبالنظر إلى السياق الثقافي السنغافوري، يتضح تأثير العامل الاجتماعي، والمتمثل في مبادئ الفلسفة الاجتماعية التي تنتهجها سنغافورة؛ والتي يأتي في مقدمتها: الإتاحة، العدالة، الانصاف والجودة. ومن ثم تمكنت سنغافورة من تطوير نظام تعليمي مُنصِف للجميع، وخدمة مدنية عامة متقدمة تضمن فعالية العمل الحكومي، وترفع مستويات الإنتاجية الوطنية، وتحقق التنمية المستدامة، وتُرسي التماسك المجتمعي. لقد كان نظام الحوكمة بالجدارة حقاً، بمثابة الريح الدافعة لسنغافورة نحو التقدم. (محبوباني، ٢٠٢٤)

ويتكون منهج القراءة (اللغة الإنجليزية) بالتعليم الابتدائي السنغافوري من مجموعة من المكونات التي تتفاعل مع بعضها البعض بشكل مستمر؛ بما يحقق النتائج المستهدفة من التعليم. وتتمثل هذه المكونات فيما يأتي:

أ. أهداف القراءة بالتعليم الابتدائي:

يتم تصميم مناهج المدرسة الابتدائية في سنغافورة لإعطاء الأطفال في سن الذهاب إلى المدرسة أساسا قويا في التعلم. ومن ثم؛ يتمثل الهدف من منهج المدرسة الابتدائية في تزويد جميع التلاميذ بفرص التعلم التي تعترف بنقاط قوتهم وتطور إمكاناتهم الكاملة. (Ministry of Education, Overview of primary school curriculum, 2024) وبناءً على إطار الكفاءات للقرن الحادي والعشرين ونتائج التعلم المستهدفة، يسعى المنهج الدراسي للغة الإنجليزية إلى تطوير هذه الكفاءات في التلاميذ من خلال تعليم اللغة الإنجليزية لتمكينهم من أن يكونوا: (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal), 2020)

- متواصلين متعاطفين Empathetic Communicator: يمتلكون القيم والميول والمهارات للاستماع بفعالية إلى وجهات نظر مختلفة، والتواصل بثقة وفعالية واهتمام، والتعاون مع الآخرين للعمل نحو أهداف مشتركة، مع تحقيق التوازن بين تقدير روح سنغافورة والحساسيات متعددة الأعراق والثقافات.

- قراء متفهمين Discerning readers: يمتلكون آفاقًا عالمية واسعة؛ من خلال البقاء على اطلاع جيد، واتخاذ قرارات في استخدام المعلومات، وقادرون على التمييز بين الحقيقة وغير الحقيقة؛ من خلال معالجة المعلومات وتقييمها بشكل نقدي وبصيرة، وفقًا للهدف، الجمهور، السياق والثقافة.
- باحثين مبدعين Creative inquirers: يستكشفون ويقيمون القضايا العالمية والعديد من وجهات النظر، ويجمعون ويصنفون المعلومات من مصادر متنوعة ورقية ورقمية؛ من أجل المشاركة في إنتاج المعرفة والحلول في سياقات جديدة.

وثمة تأكيد أن تطوير معرفة القراءة والكتابة يُعد أحد أهم الأولويات في تعليم اللغة الإنجليزية بالمدارس السنغافورية، فالهدف الرئيس لمنهج اللغة الإنجليزية في المدرسة الابتدائية يتمثل في تمكين التلاميذ من بناء أساس قوي في اللغة الإنجليزية، وتطبيق معارفهم ومهاراتهم واستراتيجياتهم؛ من أجل استخدام اللغة بفعالية وإظهار التعلم والإتقان في المجالات التالية: (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

- الاستماع والقراءة والعرض النقدي، بأسلوب دقيق، مع الفهم والتقدير لمجموعة واسعة من النصوص الأدبية والمعلوماتية/الوظيفية من المصادر الورقية المطبوعة والالكترونية المتصلة بالشبكة الدولية للمعلومات وغير المتصلة بها.
- التحدث والكتابة وتقديم الأفكار باللغة الإنجليزية المقبولة دوليًا، بطريقة صحيحة وسليمة وواضحة ومناسبة لأغراض وجماهير وسياقات ثقافية مختلفة.
- استخدام قواعد اللغة الإنجليزية ومفرداتها المقبولة دوليًا بدقة وملاءمة، وفهم كيفية تكوين الجمل، وفهم كيف يستخدم المتحدثون والكتاب اللغة لتوصيل المعنى وإحداث التأثير.
- استخدام اللغة بشكل مؤثر وفعال، وبطريقة تخلق الأثر المطلوب.

وتتمثل أهمية تعليم اللغة الإنجليزية في كونها: (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

- وسيلة لصنع وتوليد المعنى والتواصل، الأمر الذي يتضمن تكامل مجموعة من المهارات: مثل الاستماع والتحدث القراءة والكتابة.

- نظام له قواعد وأنماط وتقاليد، يمكن استخدامها لإنشاء خطابات متنوعة أو أنواع وأشكال من النصوص، سواء كانت مطبوعة أو غير مطبوعة، أحادية الوسائط وثنائية الوسائط ومتعددة الوسائط، لأغراض وجمهور وسياقات وثقافات مختلفة.
- تعتمد في تعلُمِها على المواقف والسلوكيات الإيجابية، والمشاركة الوجدانية، والتفاعل والتعبير الإبداعي عن الذات.

في ضوء ما سبق، يمكن القول: إن منهج اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية يهدف بشكل رئيس إلى تنمية كفايات التلاميذ في مهارات اللغة الإنجليزية كافة؛ والمتمثلة في: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة؛ بما يمكنهم من استخدام اللغة في سياقات علمية ومهنية واجتماعية وثقافية واقعية، ودعم قدرتهم على التفكير النقدي والابداعي والابتكاري.

وبالنظر إلى السياق الثقافي السنغافوري، يتضح تأثير العامل الاجتماعي –المتمثل في التنوع اللغوي– وكذلك تأثير العامل الاقتصادي –المتمثل في طبيعة النشاط الاقتصادي– على زيادة الاهتمام باللغة الإنجليزية كمنهج ولغة تدريس. فلم يكن لسنغافورة لغة مشتركة واحدة أبدًا، فالمجتمع السنغافوري متعدد اللغات. ومع تشكيل الحكومة عام ١٩٥٩ بعد الاستقلال عن بريطانيا، تم الاتجاه إلى جعل الملاوية اللغة القومية، تمهيدا للاندماج مع ماليزيا، ولكن الحكومة أدركت أن الانجليزية ينبغي أن تكون لغة العمل واللغة المشتركة، وخاصة أن المجتمع مجتمعا تجاريًا دوليًا. وبالتالي كان الإعلان بأن الجميع عليهم أن يتعلموا الإنجليزية، مع الحفاظ على وجود أربع لغات رسمية هي الملاوية والصينية (ماندارين) والتاميلية والإنجليزية. (يو، ٢٠١٤) ويستنتج من ذلك أن تنوع اللغات في سنغافورة ترتب عليه حاجتها إلى لغة مشتركة تجمع التنوع العرقي واللغوي في سياق قومي واحد؛ ومن ثم كان اتجاهها إلى استخدام الإنجليزية كلغة رسمية للتدريس للدولة، واعتبارها الأساس في تفاعل جميع السكان بصرف النظر عن لغتهم الأم أو عرقهم أو جنسهم. كما يُلاحظ الاهتمام الشديد بتطوير اللغة الإنجليزية؛ كونها وسيلة التواصل مع العالم؛ خاصة بريطانيا والولايات المتحدة.

ب. محتوى القراءة بالتعليم الابتدائي:

يتضمن محتوى منهج اللغة الإنجليزية بالمدرسة الابتدائية في سنغافورة مجالات تعلم اللغة؛ بحيث يتم تحقيق نواتج التعلم المستهدفة في جميع التلاميذ. وفى إطار العمل على

تحقيق أهداف تعليم القراءة؛ فإن المحتوى ليس مجرد مجموعة من الكلمات العشوائية؛ وإنما نظام له بنيته وقواعده الخاصة الذي يُمكن استخدامه للتعبير عن الأفكار والآراء المختلفة، بطريقة ورقية أو إلكترونية، في مواقف وسياقات متنوعة. الأمر الذي يعنى أن المحتوى يتضمن نصوصًا أصيلة من أنواع وأشكال مختلفة، علاوة على القواعد والمفردات؛ لاستكشاف ميزات اللغة، وغمر التلاميذ في أنماط اللغة الغنية والمتنوعة؛ بما يساعدهم في فهم اللغة في سياقاتها الطبيعية. وثمة تأكيد لأهمية الجانب الوجداني والاجتماعي في تعلم اللغة؛ حيث إن التفاعل الاجتماعي من شأنه أن يشجع النقاشات القائمة على الاحترام والثقة، فضلاً عن حب اللغة والاستمتاع بها، وهو ما من شأنه أن يعزز بشكل كبير الدافع لتعلمها. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

ويؤكد محتوى اللغة الإنجليزية أن استخدام اللغة يوجهه الوعي والفهم للغرض والجمهور والسياق والثقافة التي يحدث فيها التواصل. وبالتالي، فإن استخدام اللغة يختلف باختلاف الموقف الذي تستخدم فيه؛ حيث إن تعلم اللغة واستخدامها يحدثان في سياقات اجتماعية لخدمة أغراض مختلفة؛ فهي تلعب أدوارا متنوعة في حياة التلاميذ؛ مثل: التعبير عن الذات بشكل شخصي وإبداعي، لأغراض معلوماتية وأكاديمية، للاستمتاع بالتعلم، و/ أو التعلم في المجالات الدراسية، علاوة على التواصل مع الأخرين في سياقات متنوعة. ويحدد السياق أيضًا الأدوار التي يتبناها مستخدمو اللغة – كمفسرين، أو مشاركين في النص أو صانعي معنى، أو مستخدمي نصوص للمعلومات و/ أو محللين أو نقاد للنص. أما الثقافة، من ناحية أخرى، فتشكل معتقدات وقيم وتصورات وميول التلميذ تجاه اللغة. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

وتماشيًا مع المشهد المتغير بسرعة لتعليم القراءة وتعلمها، فإن المحتوى لا يقتصر – فقط–على تنمية مهارات القراءة؛ وإنما –أيضا– الاهتمام بتطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين؛ مثل: التفكير النقدي وحل المشكلات والعمل الجماعي. ومن ثم، فإن تعلم القراءة ليس مجرد استظهار للمعلومات؛ بل تتطلب المعالجة المعرفية للمعلومات، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية قبل وأثناء وبعد التعلم. ويتيح منهج اللغة الإنجليزية الفرصة للمعلمين لاختيار نصوص مدروسة، تتناول موضوعات ومنظورات سنغافورية وأسيوية ومعاصرة ودولية؛ مما يوسع آفاق التلاميذ ويمكِّنهم من إقامة علاقات بين القضايا في العالم الحقيقي،

كما يمكن دراسة قضايا الثقافة من خلال النصوص. وثمة تأكيد أنه في اختيار النصوص واستخدامها، يحتاج المعلمون إلى وضع أغراض النص التي تميزه في الاعتبار. وتتضمن المجموعة المقترحة للنصوص التي يُمكن استخدامها في تعليم القراءة بالسنوات الدراسية ما يأتي: نصوص ترفيهية Entertain، نصوص روائية تروي ما حدث Recount what Happened، نصوص تعليمية Instruct، نصوص وصفية Describe and Inform، نصوص توضيحية Explain، نصوص إقناعية Respond, Argue, Evaluate and/or Persuade، نصوص تحتوي على أكثر من نوع وشكل من النصوص (نصوص هجينة). (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

وبناء على ما سبق، يتضح الاهتمام الكبير الذي توليه السلطات السنغافورية للقراءة؛ وذلك من خلال باستخدام مجموعة متنوعة من النصوص؛ بما يعكس أغراض تعلم القراءة المراد تحقيقها في تلاميذ المدرسة الابتدائية، مع التركيز على تنمية كفاءات القرن الحادي والعشرين لدى التلاميذ (مهارات التفكير النقدي، والتعلم الذاتي...). ويرتبط بتنوع النصوص تنويع الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم القراءة.

وقد حدد منهج اللغة الإنجليزية بالمدرسة الابتدائية السنغافورية مجالات تعلم اللغة التي يدور حولها المحتوى الدراسي؛ من أجل تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ فيما يأتي: (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal), 2020) (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

- **الاستماع والمشاهدة Listening and Viewing:** ويسعى هذا المجال إلى تحقيق مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة المرتبطة بالأبعاد الآتية:
  - ✓ الاستماع والمشاهدة عن كثب في موقف إيجابي: والذي يستهدف تطوير قدرة التلميذ على التمييز بين الأصوات المختلفة، وتكوين موقف إيجابي تجاه الاستماع والمشاهدة.
  - ✓ الاستماع والمشاهدة من أجل الفهم: والذي يستهدف تطوير قدرة التلميذ على فهم المعنى الضمني والصريح في النصوص المسموعة والمرئية.
  - ✓ الاستماع والمشاهدة الناقدة: والذي يستهدف تطوير قدرة التلميذ على تحليل وتقييم النصوص المسموعة والمرئية.

- ✓ الاستماع والمشاهدة على نطاق واسع: والذي يستهدف تشجيع التلاميذ على الاستماع والمشاهدة لمجموعة متنوعة من النصوص.

يُلاحظ مما سبق أن مجال الاستماع والمشاهدة يستهدف تطوير مجموعة متكاملة من المهارات لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية؛ وتتدرج هذه المهارات بدءًا من القدرة على التمييز بين الأصوات، وصولاً إلى القدرة على تحليل النصوص وتقييمها. علاوة على تشجيع التلاميذ على تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الموقف المسموع والمشاهدة؛ الأمر الذي يسهم في تحسين عملية التعلم بشكل عام.

- **القراءة والمشاهدة Reading and Viewing:** ويسعى هذا المجال إلى تحقيق مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة المرتبطة بالأبعاد الآتية:

- ✓ القراءة والمشاهدة الأساسية: والذي يستهدف بناء الأساسيات اللازمة للقراءة والمشاهدة لدى التلاميذ؛ مثل: التعرف على الكلمات، القراءة بصوت عالٍ وبطريقة سليمة، وتنمية عادة القراءة، وتكوين موقف إيجابي تجاه القراءة.
- ✓ القراءة والمشاهدة من أجل الفهم: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على فهم النصوص بشكل أعمق، بما في ذلك المعاني الظاهرة والمستترة، واستخدام الخبرات والمعرفة السابقة لفهم النصوص بشكل أفضل.
- ✓ القراءة والمشاهدة الناقدة: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على تحليل النصوص وتقييمها.
- ✓ القراءة والمشاهدة على نطاق واسع: والذي يستهدف تشجيع التلاميذ على قراءة ومشاهدة مجموعة متنوعة من النصوص، وفهم كيفية استخدام اللغة في سياقات مختلفة.

يُلاحظ مما سبق أن مجال القراءة والمشاهدة يستهدف تطوير مجموعة متكاملة من المهارات لدى التلاميذ؛ وتتدرج هذه المهارات بدءًا من تكوين المهارات الأساسية للقراءة، وصولاً إلى القدرة على تحليل النصوص وتقييمها. علاوة على تشجيع التلاميذ على تكوين اتجاهات إيجابية تجاه القراءة والمشاهدة، مما يسهم في تحسين عملية التعلم بشكل عام.

- **التحدث والتقديم Speaking and Representing**: ويسعى هذا المجال إلى تحقيق مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة المرتبطة بالأبعاد الآتية:

✓ معرفة خصائص اللغة المنطوقة والتعبير: والذي يستهدف بناء فهم أساسي لدى التلاميذ بخصائص اللغة المنطوقة، التعرف على عناصر اللغة المنطوقة، مثل: مخارج الحروف "النطق" والإيماءات والإشارات، وفهم كيفية استخدام هذه العناصر للتواصل والتعبير عن الأفكار بفعالية.

✓ الدقة والطلاقة في الحديث: والذي يستهدف تحسين قدرة التلاميذ في نطق الكلمات والعبارات، واستخدام القواعد النحوية السليمة، وتوسيع المفردات لديهم، وتطوير القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وسرعة في سياقات مختلفة.

✓ استكشاف الأفكار وتطويرها وتنظيمها: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على التفكير النقدي والإبداعي؛ بما يُساعدهم في توليد الأفكار وتنظيمها بشكل منطقي، واستخدام أدوات مساعدة مثل الخرائط الذهنية.

✓ التحدث والتعبير بثقة ووضوح لأغراض متنوعة: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على التعبير عن الأفكار والآراء بوضوح وثقة وإقناع، مع جمهور متنوع، وفي مواقف مختلفة.

✓ مراقبة وتقييم الأداء اللغوي: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على تقييم الأداء اللغوي الخاص بهم، وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وتحسين الأداء بناءً على التقييم.

يُلاحظ مما سبق أن مجال التحدث والتقديم يستهدف تطوير مجموعة متكاملة من المهارات لدى التلاميذ؛ وتتدرج هذه المهارات بدءًا من بناء الأساسيات، وصولاً إلى القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وثقة في مواقف مختلفة. علاوة على تشجيع التلاميذ على تكوين اتجاهات إيجابية تجاه الحديث، مما يسهم في تحسين التواصل والتفاعل مع الآخرين.

- **الكتابة والتقديم Writing and Representing**: ويسعى هذا المجال إلى تحقيق مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة المرتبطة بالأبعاد الآتية:

- ✓ اكتساب مهارات الكتابة الأساسية: والذي يستهدف بناء مهارات التلاميذ الأساسية في الكتابة، مثل: التهجئة والخط والتنظيم. وتتدرج هذه المهارات بدءًا بتعلم الحروف والكلمات في المراحل المبكرة، إلى كتابة جمل وفقرات بسيطة.
- ✓ الكتابة والتعبير الإبداعي والنقدي: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على استخدام الكتابة كأداة للتعبير عن الأفكار بشكل إبداعي ونقدي. وتتدرج هذه القدرة بدءًا بكتابة نصوص بسيطة، ثم يتطورون إلى كتابة نصوص أكثر تعقيدًا مثل المقالات والتقارير.
- ✓ مراجعة وتنقيح وتدقيق النصوص: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على مراجعة النصوص وتصحيح الأخطاء وتحسينها.

يُلاحظ مما سبق أن مجال الكتابة والتعبير يستهدف تطوير مجموعة متكاملة من المهارات لدى التلاميذ؛ وتتدرج هذه المهارات بدءًا من بناء أساسيات الكتابة، وصولاً إلى القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح وإبداع.

- **النحو Grammar**: ويسعى هذا المجال إلى تحقيق مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة المرتبطة بالأبعاد الآتية:

- ✓ استخدام المصطلحات اللغوية: والذي يستهدف تطوير مهارات التلاميذ التي تتعلق باستخدام المصطلحات اللغوية لوصف بنية اللغة وتركيبها. وتتدرج هذه القدرة بدءًا من تعليم التلاميذ المصطلحات الأساسية في المراحل المبكرة، ثم يتطورون إلى استخدام مصطلحات أكثر تعقيدًا لوصف بنية النصوص.
- ✓ تطبيق قواعد النحو على مستوى الكلمة والفقرة: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على تطبيق القواعد النحوية على مستوى الكلمة والجملة والفقرة. وتتدرج هذه القدرة بدءًا بتعليم التلاميذ القواعد الأساسية، ثم يتطورون إلى تطبيق قواعد أكثر تعقيدًا في سياقات مختلفة.
- ✓ توظيف القواعد النحوية في بناء معنى متماسك في النصوص المختلفة: والذي يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على ربط النحو بالمعنى العام للنص، واستخدام الروابط اللغوية لبناء نصوص متماسكة وكيفية بناء الجمل المترابطة.

يُلاحظ مما سبق أن مجال القواعد يستهدف تطوير قدرة التلاميذ على الفهم الشامل للقواعد اللغوية، وتمكينهم من استخدام اللغة بشكل صحيح وفعال.

- **المفردات Vocabulary:** ويسعى هذا المجال إلى تحقيق مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة المرتبطة بالأبعاد الآتية:

✓ بناء مفردات ثرية: والذي يستهدف تنمية قدرة التلاميذ على بناء قاعدة عريضة من الكلمات والعبارات. وتتدرج هذه القدرة بدءًا من تعلم الكلمات من خلال الخبرات اليومية، ثم يتطور إلى دراسة معاني الكلمات وعلاقاتها ببعضها البعض، وانتهاءً بتشجيعهم على استخدام استراتيجيات متنوعة لتوسيع مفرداتهم.

✓ استخدام المفردات: والذي يستهدف تنمية مهارات التلاميذ التي تتعلق بتوظيف المفردات المناسبة في سياقات مختلفة، وتتدرج هذه المهارات بدءًا بتعلم استخدام الكلمات المناسبة في مواقف بسيطة، ثم استخدام المفردات بشكل أكثر تعقيدًا ومرونة؛ ويتضمن ذلك استخدام المفردات في الكتابة والتحدث، والتعبير عن الأفكار بوضوح ودقة، في سياقات ومواقف مختلفة.

يُلاحظ مما سبق أن مجال المفردات يستهدف تطوير مهارات التلاميذ في استخدام اللغة بشكل فعال؛ من خلال توسيع مفرداتهم، وفهم كيفية استخدامها في سياقات مختلفة.

ويقوم محتوى اللغة الإنجليزية على دمج المهارات في مجالات تعلم اللغة؛ حيث تُعد مهارات الاستماع والقراءة والمشاهدة مهارات استقبال لغوي ضرورية لصنع وتوليد معنى من الأفكار أو المعلومات، ومهارات التحدث والكتابة مهارات إنتاج لغوي تُمكن من خلق وتوصيل المعنى. وثمة تأكيد أن دمج المهارات الاستقبالية والإنتاجية يوفر السياق لكل من التواصل الشفهي والكتابي، وييسر دمج الميزات شبه اللغوية المختلفة لإنشاء نص فعال ومؤثر. وتوجه مهارات الاستماع والتحدث الانتباه إلى قوة الكلمة المنطوقة ويشجع التلاميذ على الاستجابة بنشاط، وتنمية التعاطف، والمشاركة باحترام وإقناع. وفي إطار تحقيق ذلك؛ ينبغي دمجها عمداً في جميع مجالات تعلم اللغة، مع الأخذ في الاعتبار أن الكثير من مهارات الاستماع

والتحدث، على عكس القراءة والكتابة، يحدث في الوقت الفعلي للتعلم. وفى المرحلة الابتدائية، يتم إيلاء اهتمام أكبر لتنمية الميول الإيجابية في الاستماع والمشاهدة، لتمكين التلاميذ من المشاركة بفعالية عند التواصل أو التعاون مع الآخرين. علاوة على دعم التلاميذ في تكوين المهارات الأساسية في القراءة والكتابة وتنميتها، بما في ذلك تطوير موقف إيجابي تجاه القراءة. الأمر الذي جعل محتوى القراءة يتضمن مجموعة متنوعة من النصوص ذات الصعوبة المتزايدة، من أجل استكشاف مجموعة من القضايا ووجهات النظر المختلفة. وفى إطار تنمية وتطوير هذه المهارات، يشجع المعلمون التلاميذ على القراءة والاستماع ومشاهدة النصوص على نطاق واسع، والاستمتاع بالمعرفة والتعلم، داخل الفصل وخارجه، بحيث يمكنهم الكتابة عنها، ومناقشة الموضوعات ذات الصلة والمثيرة للاهتمام بالنسبة لهم، وكذلك تطبيق معرفتهم في مجالات أخرى. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal), 2020)

ويدعم المحتوى تعلم التلاميذ كيفية إنشاء مجموعة واسعة من النصوص المتماسكة والمترابطة، المناسبة للغرض والجمهور والسياق والثقافة، باستخدام الموارد المطبوعة وغير المطبوعة والرقمية. علاوة على إتاحة الفرصة للتلاميذ لنقل استجاباتهم الشخصية والنقدية للنصوص، الخبرات/المواقف، الموضوعات/القضايا الشائعة؛ وذلك لتطوير وجهات نظر شخصية ونقدية، وتعزيز مهارات التوضيح والإقناع، وتطوير صوتهم وأسلوبهم في الكتابة والعرض. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal), 2020)

وتشكل معرفة القواعد والمفردات جزءًا لا يتجزأ من محتوى منهج اللغة الإنجليزية؛ من أجل إكساب التلاميذ أساس قوي في اللغة؛ لتمكينهم من التواصل الفعال، ومساعدتهم في التعبير عن أنفسهم، ونقل أفكارهم بفعالية. وتشمل دراسة القواعد والمفردات أيضًا اللغة الفوقية للتلاميذ؛ للتحدث عن سمات الكلمات واللغة، سواء اليومية أو الأكاديمية، ومعانيها المترابطة. وخلال التدريس، يركز المعلمون على القواعد والمفردات بشكل صريح وفي سياق استخدام اللغة، وعلى تطوير المعرفة النحوية والمفردات الغنية للاستخدام الهادف للغة. ويتم تدريس استخدامات وأغراض اللغة الأكثر تعقيدًا جنبًا إلى جنب مع التطوير في جميع مجالات تعلم اللغة الأخرى. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

بناء على ما سبق، يُمكن القول: إن تعليم اللغة الإنجليزية بالمدرسة الابتدائية ينطوي على تنمية وتطوير مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وأن هذه المهارات ترتبط ببعضها البعض، ومتساوية في الأهمية. ويتطلب تنمية المهارات القرائية توفير محتوى ثري ومتنوع وممتع ومحفز، وأن يكون التعلم مرتبطًا بالحياة الواقعية. وفى إطار تحقيق ذلك، يؤكد محتوى القراءة على تنويع النصوص المستخدمة، وتنويع مصادرها (ورقية – رقمية – متعددة الوسائط)؛ بحيث يكون التلاميذ قادرين على قراءة أنواع مختلفة من النصوص، مثل: القصص والتقارير والمقالات، وقادرين على فهمها وتحليلها ونقدها والتعبير عن آرائهم.

ويُستنتج كذلك أن محتوى القراءة يتسم بتركيزه على بناء أساس لغوى قوي لدى التلاميذ، وتزويدهم بالمهارات القرائية التي تُمكنهم من فهم واستيعاب النصوص المختلفة؛ بما يُساعدهم في تحسين أدائهم التحصيلي والاجتماعي، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتواصل بفعالية في مختلف المواقف. ومن ثم، يؤكد المحتوى: بناء مهارات القراءة وتنميتها لدى التلاميذ؛ بما يمكنهم من القراءة بفعالية وفهم النصوص المختلفة، وتوسيع الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ؛ من خلال تنويع وزيادة المفردات اللغوية التي يتضمنها المحتوي.

ج. طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة بالتعليم الابتدائي:

يُقدم محتوى منهج اللغة الإنجليزية بالمدرسة الابتدائية من خلال التدريس المتكامل لمهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة بناءً على: الهدف، التلاميذ، السياق والثقافة. ومن ثم؛ وفى إطار تنمية كفاءات القرن الحادي والعشرين لدى التلاميذ وترسيخ حب التعلم لديهم، يتم وضع الأساس لتدريس اللغة الإنجليزية بدءًا من المرحلة الابتدائية الدنيا من خلال: (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal), 2020)

- التركيز بشكل أكبر على الدقة والطلاقة في التواصل الشفوي (أي مهارات الاستماع والتحدث) باستخدام استراتيجيات تدريسية مناسبة للمرحلة الدراسية.
- التركيز على الاستمتاع باللغة، حتى مع تعلم التلاميذ المفاهيم والقواعد النحوية المرتبطة بالنصوص.
- الاهتمام بالوعي الصوتي والقراءة والمهارات اللغوية المبكرة في بداية الصف الأول لوضع الأساس لاكتساب الطلاقة في القراءة والفهم القرائي.

- التركيز على التفاعل المرتكز على التعلم على مستوى الصف والمجموعة.
- تنمية مهارات الكتابة والتعبير واستراتيجياتها لتوليد الأفكار واختيارها وتنظيمها وتطويرها والتعبير عنها ومراجعتها، وذلك لإنشاء نصوص متماسكة ومترابطة.
- الاهتمام بزيادة التكامل بين المهارات الاستقبالية والإنتاجية مع تشجيع الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم وتطوير المهارات المعرفية من السنوات الأولى.

ويتم تنفيذ ذلك من خلال نموذج ممارسة التدريس في سنغافورة Singapore Teaching Practice (STP)؛ والذي يمثل نموذجا يوضح كيفية تنفيذ التدريس الفعال في الصفوف الدراسية السنغافورية. ويضم هذا النموذج فلسفة المناهج الدراسية السنغافورية، قواعد المعرفة، والممارسات التدريسية التي توجه المعلمين السنغافوريين؛ لتصميم وتنفيذ دروس فعالة للتلاميذ، بالإضافة إلى إطار الكفاءات للقرن الحادي والعشرين ونتائج التعلم المستهدفة. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020) ويشمل هذا النموذج كافة عناصر عملية التدريس، بدءًا من التخطيط للدرس وتنفيذه وانتهاءا بتقويمه. ويُمكن توضيح هذا النموذج في الشكل الآتي: (Ministry of Education, Our Teachers: Pedagogical Practices, 2024)

الشكل (١٣) نموذج ممارسة التدريس في سنغافورة STP

ويُمكن توضيح الشكل السابق من خلال الجدول (١٦) الآتي:

م	العمليات	مضمون العملية	الممارسات	مضمون الممارسات
١	تخطيط الدرس	تتضمن جميع الخطوات التي يقوم بها المعلم قبل وأثناء الإعداد للدرس، مثل تحديد الأهداف، اختيار المحتوى، وتصميم الأنشطة.	تحديد أهداف الدرس	تحديد ما يريد المعلم أن يحققه من نتائج في نهاية الدرس.
			اختيار المحتوى	اختيار المحتوى المناسب لسن التلاميذ ومستواهم وتنظيمه بشكل منطقي.
			تحديد الاستراتيجيات التعليمية	اختيار الطرق والأساليب التي سيتم استخدامها لتقديم المادة.
			مراعاة خصائص المتعلمين	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتلبية احتياجاتهم المختلفة.
			تخطيط الأنشطة الرئيسية	صياغة أسئلة تساعد التلاميذ على التفكير في المادة بشكل أعمق.
			تحديد الوسائط التعليمية والموارد التعليمية	اختيار الأدوات والموارد التي ستستخدم في الدرس.
			ترتيب تسلسل التعلم	تنظيم المادة بطريقة منطقية تساعد التلاميذ على فهم العلاقات بين المفاهيم المختلفة.
			تنشيط المعرفة السابقة	تحفيز الخلفية المعرفية للتلاميذ حول الموضوع المقروء
			إثارة الاهتمام	استخدام أساليب مختلفة لجذب انتباه التلاميذ وزيادة حماسهم للتعلم.
			ممارسة المرونة	القدرة على التكيف مع احتياجات التلاميذ المختلفة وتغيير الخطط عند الضرورة.
٢	تنفيذ الدرس	المرحلة التي يتم فيها تنفيذ الدرس بالفعل، بما في ذلك تقديم الشرح، طرح الأسئلة، وتفاعل الطلاب.	تشجيع الاندماج ومشاركة المتعلمين	تحفيز التلاميذ على المشاركة الفعالة والاندماج في الأنشطة التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية محفزة
			تسهيل التعلم التعاوني	تشجيع التلاميذ على العمل معًا في مجموعات لتحقيق أهداف مشتركة.
			تقديم شرح واضح	شرح المصطلحات والمفاهيم بشكل واضح وبسيط.
			استخدام الأسئلة لتعميق التعلم	طرح أسئلة في المستويات العليا للتفكير؛ لتشجيع التلاميذ على التفكير النقدي.
			الاستحواذ على انتباه التلاميذ	الحفاظ على اهتمام التلاميذ وتجنب الملل من خلال تغيير الأنشطة وتنظيم الوقت بشكل فعال.
			غلق الدرس	تلخيص أهم النقاط وتقييم ما تم تحقيقه.
٣	التقييم والملحوظات	عملية تقييم أداء الطلاب وتقديم ملاحظات بناءة لمساعدتهم على التحسن.	التفكير التأملي	المرحلة التي يقوم فيها المعلم بتقييم أدائه وفعالية الدرس، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين.
			التأكد من الفهم وتقديم الملاحظات	التأكد من فهم التلاميذ للمادة وتقديم ملاحظات فورية وجماعية.
			تحديد التكليفات البعدية	تكليف التلاميذ بمهام تعزز فهمهم للمادة وتساعدهم على تطبيق ما تعلموه.
			تمكين المتعلمين	مساعدة التلاميذ على اكتساب الثقة في قدراتهم والمساهمة الفعالة في عملية التعلم.
٤	المناخ الصفي الإيجابي		دعم التعلم الذاتي	تشجيع التلاميذ على أن يكونوا متعلمون مستقلون وقادرون على إدارة تعلمهم بأنفسهم.
			بناء التفاعل والعلاقات	إنشاء بيئة صفية إيجابية مبنية على الثقة والاحترام بين المعلم التلاميذ.
			تحديد التوقعات	تحديد ما يتوقع من التلاميذ وكيفية تنظيم وقت الدرس.
			الحفاظ على الانضباط الإيجابي	إدارة سلوك التلاميذ بطريقة إيجابية وبناءة.

وتُدعم الممارسات التدريسية الفعالة بفلسفة واضحة حول المناهج وقواعد المعرفة المهنية؛ حيث تُصِف فلسفة المناهج الدراسية في سنغافورة المعتقدات الأساسية حول التدريس والتعلم (التمكين، التفاعل والمشاركة، التكاملية، الشمول)، ودور التلاميذ كمتعلمين. وثمة تأكيد أن هذه المعتقدات ترسخ ممارسات المعلمين، وتوجه تصميمهم وتنفيذهم لخبرات التعلم لكي يكون كل تلميذ متعلمًا مشاركًا. ويأخذ الاعتقاد الأساسي حول تدريس اللغة الإنجليزية في الاعتبار رؤية الوزارة لمتعلمي اللغة الإنجليزية في القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى طبيعة اللغة وتعلمها. أما فيما يتعلق بقواعد المعرفة؛ فهي تعمل على تقوية الصلة بين النظرية والتطبيق في الممارسة التدريسية اليومية وتعزيزها؛ حيث تزود المعلمين بفهم لـ: محتوى المادة الدراسية والأهداف التعليمية المرجوة منها، خصائص التلاميذ وعمليات التعلم التي يمرون بها، الاستراتيجيات والتقنيات الفعالة للتدريس. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal), 2020)

وفى هذا السياق، يستخدم مصطلح ACoLADE ليشير إلى عمليات تدريس اللغة الإنجليزية؛ ويهدف إلى توجيه المعلمين لتصميم التعليم وتنفيذ خبرات التعلم في فصول اللغة الإنجليزية في القرن الحادي والعشرين. وتتمثل هذه العمليات فيما يأتي: (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

١) **رفع الوعي** Raising **Awareness**: وتقوم العملية على تحفيز التلاميذ ومساعدتهم في التركيز على ما يتعلمونه، ودعم الربط بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة لديهم.

٢) **بناء المعرفة الجديدة على المعرفة السابقة** Structuring **Consolidation**: تركز العملية على إعادة مراجعة ما تم تعلمه وتقويته من خلال أنشطة مختلفة.

٣) **التقييم من أجل التعلم** Facilitating Assessment for **Learning**: تشجع العملية تقييم تقدم التلاميذ ، وتقديم تغذية راجعة بناءة لهم لتحسين تعلمهم.

٤) **تمكين التطبيق** Enabling **Application**: تهدف العملية إلى تعليم اللغة في سياقات حقيقية، وتشجع التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في مواقف مختلفة.

٥) **التوجيه للاكتشاف** Guiding **Discovery**: تشجع العملية التلاميذ على اكتشاف المفاهيم والقواعد بأنفسهم؛ من خلال طرح الأسئلة وتوفير الدعم المناسب.

٦) **التعليم الصريح Explicitly** Instructing: تركز هذه العملية على شرح المفاهيم والقواعد بشكل واضح ومباشر للتلاميذ.

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن هذه العمليات التي يرمز لها اختصار بـ ACoLADE تقدم إطارًا شاملاً لتحسين عملية تعلم القراءة في الفصل الدراسي؛ فمن خلال قيام المعلمين بهذه العمليات؛ يُمكن لهم توفير بيئة تعلم فعالة وممتعة؛ تساعد التلاميذ في تحقيق أقصى استفادة. فمن خلالها يفهم التلاميذ المفاهيم بشكل أعمق، ويشاركون في عملية التعلم بفعالية كبيرة؛ بما يساعدهم في تطوير مجموعة واسعة من المهارات، منها: مهارات التفكير النقدي والإبداعي والابتكاري؛ الأمر الذي يؤدي إلى تحسين أدائهم الأكاديمي.

ويتم تجسيد مبادئ تدريس اللغة الإنجليزية في ستة مبادئ يشار إليها اختصارا بـ CLLIPS؛ وتدعو المعلمين إلى تطبيق معرفتهم بالتخصص لمساعدة تلاميذهم في فهم أعمق للغة واستخداماتها، وتسهيل نقل التعلم. وفي ضوء هذه المبادئ يقوم المعلمون بتصميم خبرات تعلم مرتكزة حول التلميذ على مستوى الصف والفصل، وتتمثل هذه المبادئ الستة فيما يأتي:

١) **السياقية** **C**ontextualization: ويشير هذا المبدأ إلى تصميم مهام وأنشطة تعليمية تجعل التلاميذ يتعلمون اللغة في سياقات حقيقية وواقعية.

٢) **التلميذ محور عملية التعليم** **L**earner-centeredness: ويشير هذا المبدأ إلى جعل التلاميذ في قلب عملية التدريس والتعلم؛ بحيث يتم تصميم عملية التدريس وفقًا لاستعداداتهم واهتماماتهم وأنماط تعلمهم.

٣) **التفاعل المرتكز على التعلم** **L**earning-focused Interaction: ويشير هذا المبدأ إلى توفير بيئة تعلم غنية وداعمة للتواصل؛ حيث يعزز هذا المبدأ مهارات التواصل الشفوي، ويركز على تحقيق نتائج تعلم التلاميذ، ويشجعهم على المشاركة والتفاعل، ويزيد من ثقتهم في استخدام اللغة، وتعزيز التعاون والترابط بينهم بصرف النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والثقافية.

٤) **التكامل** **I**ntegration: ويشير هذا المبدأ إلى تدريس المهارات الاستقبالية والإنتاجية والقواعد والمفردات بطريقة متكاملة؛ بحيث تبني كل مجموعة من المهارات على الأخرى.

٥) **التركيز على العملية** Process Orientation: ويُشير هذا المبدأ إلى قيام المعلم بتقديم النماذج والمساندة، وتنويع عمليات التعلم؛ لتطوير مهارات التلاميذ اللغوية والمعرفة حول اللغة، مع توجيههم بعمل التكليفات والأعمال والمخرجات التعليمية المنطوقة والمكتوبة أو المتعددة الوسائط معًا.

٦) **التدرج والتراكمية** Spiral Progression: ويُشير هذا المبدأ إلى قيام المعلم بتدريس ومراجعه المهارات والعناصر النحوية، والبنى وأنواع وأشكال مختلفة من النصوص، بما في ذلك النصوص المتعددة الوسائط والهجينة، بزيادة مستويات الصعوبة والتعقيد.

وتأسيسيا على ما تقدم؛ يُمكن القول: إن المبادئ الستة المشار إليها اختصارا بـ CLLIPS توفر إطارًا شاملاً ومتكاملا لتدريس اللغة الإنجليزية بالمدرسة الابتدائية في سنغافورة بطريقة فعالة ومرنة؛ فالتلميذ محور عملية التعلم، والواقع الصفي والحياتي مجال للتعلم والتطبيق، والتدرج والتراكمية تعمق المعرفة والفهم وتوسعه، وثراء الأنشطة ينمي مهارات التلاميذ وتفكيرهم النقدي والإبداعي.

ويعمل CLLIPS وACOLADE معًا في مساعدة المعلمين على التفكير بشكل أعمق في التخطيط لتدريس القراءة؛ من أجل تزويد جميع التلاميذ بإمكانية الوصول إلى أغنى الخبرات الدراسية التي يمكن أن تقدمها المدرسة. مع الوضع في الاعتبار، أن معلمي القراءة يفعلون CLLIPS وACOLADE بشكل مدروس ومرن في تخطيطهم التعليمي وتدريسهم في الفصول الدراسية. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

في ضوء ما سبق يُمكن القول: إن طرائق واستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها تركز بشكل رئيس على بناء أساس لغوي قوي للتلاميذ بداية من الصف الأول الابتدائي؛ بهدف تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين لديهم، وجعلهم يحبون القراءة، وقادرون على استخدام اللغة وتوظيفها في سياقات ومواقف مختلفة بكفاءة وفعالية. وتتمثل أبرز طرائق التدريس المستخدمة في: التعليم القائم على المهام، التعلم عن طريق القصص، الألعاب التعليمية، التعليم القائم على المشكلات، التعليم المعزز بالتكنولوجيا، التعليم القائم على الاستقصاء، التعلم التعاوني، التعلم التجريبي، تدريس الأقران، التعلم المرتكز على المجتمع.

د. الأنشطة والموارد التعليمية المستخدمة في تعليم القراءة بالتعليم الابتدائي:

تسعى سنغافورة إلى تعزيز التعلم مدى الحياة ودمج وتطبيق الأنشطة في جميع مجالات تعلم اللغة، وبالتالي يتم إثراء القراءة من خلال توفير بيئة لغوية غنية للجميع، يتم التركيز فيها على:(Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

- تشجيع التلاميذ على اختيار مجموعة واسعة من النصوص المتعددة الوسائط لتوسيع مداركهم اللغوية من خلال الاستماع والقراءة والمشاهدة بشكل مستقل.
- تنويع تعرض التلاميذ لمحتوى غني بالمعلومات بزيادة التعقيد والصعوبة من مصادر متعددة مطبوعة وغير مطبوعة وشبكية رقمية.
- تطوير مهارات القراءة النقدية التي تشجع التلاميذ على التفكير النقدي والإبداعي، وإقامة روابط خارج النصوص، والبناء المشترك للمعرفة وخلق فهم جديد.
- الاستماع والقراءة والمشاهدة المكثفة؛ حيث يجمع التلاميذ ويحللون المعلومات من نصوص متعددة الوسائط وسياقات ثقافية متعددة، بشكل مكثف وواسع، للتعلم في المجالات الدراسية ولأغراض البحث.
- زيادة فرص مشاركة التلاميذ في إنتاج مجموعة متنوعة من النصوص لأغراض مختلفة، من خلال التحدث والكتابة؛ وذلك لإظهار استخدام اللغة بثقة وإقناع وتفكير.

وثمة تأكيد أن البيئة المدرسية بما يتوافر بها من أنشطة وموارد تؤثر تأثيرا جوهريا في مستوى تعلم التلاميذ، ومدى اكتسابهم للكفايات التي تُمكنهم من النجاح والتميز في حياتهم الأكاديمية والاجتماعية عامة، والاختبارات الدولية خاصة؛ فمن خلال وجود بيئة مدرسية داعمة ومحفزة، يمكن للمدارس أن تساعد تلاميذها في تحقيق أفضل أداء في مجال القراءة. وإلى جانب هذه الأنشطة الصفية، عملت وزارة التعليم والمدارس معا على توفير مجموعة من الأنشطة الإثرائية والموارد التعليمية التي يتم من خلالها توفير أفضل بيئة مدرسية؛ تُمكن تلاميذها من تحقيق التميز والتفوق؛ ومن ملامح ودعائم تلك البيئة ما يأتي:

- **منهج تدريس استراتيجيات تعلم وقراءة اللغة الإنجليزية** Teach the Strategies for English Language Learning and Reading (STELLAR): فالمدارس

الابتدائية مجهزة لتدريس منهج STELLAR؛ وهو برنامج يقوم على الأنشطة التفاعلية للقرائية وتعزيز الثقة في تعلم اللغة الإنجليزية باستخدام أدب الأطفال. (Ministry of Education, Primary School Subjects and Syllabuses, 2024)

- **برنامج دعم التعلم** Learning Support Programme (LSP): يمكن لبعض تلاميذ المدرسة الابتدائية الاستفادة من دعم التعلم؛ فمن خلال برامج التدخل المبكر المتخصصة، يتم توفير دعم التعلم للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة إضافية في:(Ministry of Education, Learning support, 2024)

✓ اللغة الإنجليزية من بداية الصف الأول الابتدائي؛ وذلك بتحديد التلاميذ الذين لديهم ضعف في اللغة الإنجليزية من خلال الفحص الذي سيتم إجراؤه عند دخول المدرسة. ويتم تقديم برامج دعم تعلم اللغة الإنجليزية Learning Support Programme (LSP) من قبل معلمون مدربون، وتركز على بناء مهارات اللغة الإنجليزية، نصف ساعة في اليوم، في مجموعات صغيرة من ٨ إلى ١٠ تلاميذ.

✓ اللغة الأم من بداية الصف الثاني الابتدائي؛ وذلك بتحديد التلاميذ الذين لديهم ضعف في اللغة للانضمام إلى البرنامج العلاجي في الصف الثالث والرابع الابتدائي. ويتم تقديم برامج دعم تعلم اللغة الأم Mother Tongue Support Programme (MTSP) من قبل معلمين مدربين، وتركز على بناء أساس أقوى في مهارات الخطابة والقراءة والكتابة لدى التلاميذ، وذلك في مجموعات صغيرة من ٨ إلى ١٢ تلميذا.

ولا يقتصر الاهتمام بالأنشطة على التلاميذ ذوي المستوى العادي فقط؛ وإنما يمتد الاهتمام بالأنشطة إلى دعم التلاميذ الموهوبين؛ حيث تقوم وزارة التعليم السنغافورية بدعم التلاميذ الموهوبين في المرحلة الابتدائية؛ من خلال برامج وأنشطة إثرائية للتلاميذ ذوي القدرات العالية. ففي الصف الثالث الابتدائي يتم عقد اختبارات تحديد برنامج تعليم الموهوبين Gifted Education Programme (GEP)، وفى الصف الرابع الابتدائي سيتم دعوة التلاميذ المختارين للانضمام إلى برنامج تعليم الموهوبينGEP. (Ministry of Education, Learning support, 2024)

وينظم مجلس تعليم الموهوبين Gifted Education Branch (GEB)، برامج وأنشطة إثرائية للتلاميذ ذوي القدرات العالية High-Ability Learners (HAL) في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم. وتتم إدارة هذه البرامج والأنشطة وتنفيذها إما من قبل المجلس أو من قبل المدارس كدعم لتلاميذها، بدعم وتدريب من قبل مجلس تعليم الموهوبين GEB. وتتمثل البرامج والأنشطة الإثرائية الخاصة باللغة الإنجليزية فيما يأتي: (Ministry of Education, Enrichment Programmes and Activities for High-Ability Learners, 2024)

- **بطولة المناظرة بين المدارس** Wits & Words: Inter-school Debate Championship: وهي مسابقة تنافسية بين تلاميذ المدارس الابتدائية في اللغة.
- **برنامج الكتابة الإبداعية** Creative Writing Programme (CWP): برنامج مصمم لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية للتلاميذ باللغة الإنجليزية. ويهدف هذا البرنامج إلى تنمية الخيال والإبداع لدى التلاميذ، تحسين مهارات الكتابة، اكتشاف الميول الأدبية لهم، تكوين مجتمع أدبي، بناء ثقة التلاميذ بأنفسهم.
- **برنامج حلقات القراءة** Reading Circles (RC): برنامج مخصص للقراء المتقدمين –تلاميذ الطف الرابع والخامس والسادس الابتدائي– الذين هم على استعداد للقراءة على نطاق أوسع وبعمق وبطريقة نقدية. وتهدف هذه الحلقات إلى إشراك التلاميذ المتقدمين لمساعدتهم على توسيع تجربتهم في العالم، من خلال التعرض لمجموعة من النصوص الغنية المناسبة للعمر (الخيالية والواقعية). من خلال الاستقصاء الجماعي وتنمية موقف استقصائي نشط للقراءة، يتم تشجيع القراء على التواصل مع النصوص وعوالمها التي يلتقون بها، وتطوير القدرة على الخيال والتعاطف. ويتم تصميم الموارد الخاصة بحلقات القراءة على شكل وحدات، ويتم بناء كل وحدة حول نص خيالي واحد. وتختلف وحدات القراءة في درجة الصعوبة لتلبية مجموعة من المواهب اللفظية.

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن المدرسة السنغافورية تقدم مجموعة واسعة من الأنشطة الإثرائية؛ من أجل توفير بيئة محفزة للتلاميذ ليتعلموا القراءة بطريقة ممتعة وفعالة؛ بما يسهم في تنمية مهاراتهم القرائية، ويعزز قدراتهم اللغوية، وينمي لديهم مجموعة واسعة من

المهارات الحياتية. حيث تهدف بطولة المناظرة بين المدارس إلى تنمية مهارات التواصل، البحث، الاستماع، التحدث، العمل الجماعي، والثقة بالنفس لدى التلاميذ؛ بما يسهم في تحسين مهارات التفكير النقدي والتعرف على ثقافات مختلفة. في حين يهدف برنامج الكتابة الإبداعية إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى التلاميذ وتحفيز خيالهم وإبداعهم؛ من خلال جلسات إثرائية عبر الشبكة الدولية للمعلومات، معسكرات كتابة، ونشر الأعمال المتميزة؛ بما يُسهم في تحسين مهارات الكتابة، اكتشاف الميول الأدبية، وبناء الثقة بالنفس. أما حلقات القراءة فتهدف إلى تشجيع القراءة النقدية والعميقة لدى التلاميذ المتقدمين؛ من خلال مناقشة جماعية للنصوص الأدبية، وتشجيع التلاميذ على الاستجابة والتفاعل مع القراءات؛ بما يسهم في توسيع مداركهم، وتطوير قدرتهم على الخيال والتعبير عن الرأي.

وبالنظر إلى السياق الثقافي السنغافوري، يتضح تأثير العامل الاجتماعي والاقتصادي على الأنشطة الصفية واللاصفية؛ فقد انعكس تأثير العامل الاجتماعي المتمثل في مبادئ السياسة الاجتماعية التي يقوم عليها المجتمع، والتي منها: العدالة الاجتماعية، تكافؤ الفرص بين الجميع، على تنويع الأنشطة الخاصة بتعليم اللغة الإنجليزية؛ بما يُمكن جميع التلاميذ من المشاركة في النشاط الذي يتناسب مع قدراتهم؛ ويُساعدهم في التطور والتقدم. وربما كان العامل اللغوي المتمثل في تعدد اللغات في المجتمع السنغافوري، وحاجته الماسة إلى وجود لغة رسمية واحدة، يتواصل من خلالها جميع أبناء المجتمع بصرف النظر عن لغتهم الأم، تأثيرًا كبيرًا على سعي وزارة التعليم والمدرسة إلى توفير أنشطة متنوعة؛ بما يُساعد التلاميذ على إتقان مهارات القراءة؛ وجعلهم يتواصلون معا بفاعلية.

ولما كانت التكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين ستكون موردًا رئيسًا في توفير الوصول العادل إلى مصادر المعلومات الرقمية المتصلة بالشبكة؛ لتطوير واستكمال وتعزيز تعلم اللغة سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه؛ فقد صممت وزارة التعليم موردا تعليميا إلكترونيا، أطلقت عليه **فضاء تعلم التلاميذ في سنغافورة** Singapore Student Learning Space (SLS)؛ لتحقيق الوصول العادل لجميع تلاميذ سنغافورة إلى موارد التعلم.

ويُعد فضاء تعلم الطلاب SLS بوابة تعليمية عبر الشبكة الدولية للمعلومات توفر وصولا متساويا إلى موارد تعليمية متوافقة مع المناهج الدراسية عالية الجودة في المواد

الرئيسية من المرحلة الابتدائية إلى مستوى ما قبل الجامعة، بما يتماشى مع تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين. وهي من المبادرات الرئيسة لوزارة التعليم؛ لتدعيم خبرات تعلم التلاميذ من خلال الاستخدام الهادف للتكنولوجيا؛ لتمكينهم من المشاركة في أنماط التعلم المختلفة، بما في ذلك التعلم الذاتي والتعاوني. ويمكن لجميع قادة المدارس والمعلمين والتلاميذ في النظام المدرسي الوطني الوصول إلى SLS. كما يوفر فضاء تعلم التلاميذ للمعلمين مجموعة من الأدوات لتخصيص وإنشاء خبرات تعليمية هادفة تلبي احتياجات التعلم المتنوعة. على سبيل المثال، يمكن للمعلمين الوصول إلى الأدوات التي تساعد على جعل عمليات تفكير التلاميذ مرئية؛ الأمر الذي يُمكن المعلمين من اتخاذ قرارات مستنيرة، وتوفير تدخل هادف لمعالجة أي فجوات في الفهم. علاوة على ذلك، يعمل هذا الفضاء –أيضا– كمنصة مشتركة عبر الشبكة الدولية للمعلومات للمعلمين؛ لتطبيق طرق التدريس الجديدة وتكييفها ومشاركتها من خلال تسهيل التعاون عبر الفصول الدراسية والمدارس. وثمة تأكيد أن هذا الفضاء يتم تطويره باستمرار استجابة لاحتياجات التلاميذ والمعلمين؛ بما يضمن استمرارية تحسين الموارد وأدوات النظام المتوافقة مع المناهج الدراسية وتطويرها؛ بما يتماشى مع الاقتراحات والتعليقات من المعلمين والتلاميذ لتلبية احتياجات التعلم المتنوعة والمتطورة لهم. (Ministry of Education, Singapore Student Learning Space (SLS), 2024)

وبالنظر إلى السياق الثقافي السنغافوري، يتضح تأثير العامل الاقتصادي –المتمثل في التطور الكبير الذي تحققه سنغافورة في مجال تصنيع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات– على طبيعة الموارد التعليمية التي توفرها الوزارة في مجال تعلم اللغة الإنجليزية للتلاميذ؛ حيت صممت فضاء تعلم التلاميذ، كبوابة تعليمية عبر الشبكة الدولية للمعلومات؛ توفر –من خلالها– وصولا متساويا إلى موارد قرائية عالية الجودة متوافقة مع منهج اللغة الإنجليزية.

هـ. تقويم التلاميذ في القراءة بالتعليم الابتدائي:

يقوم المعلمون في إطار جعل التدريس والتعلم فاعلين بتحديد ومراقبة احتياجات التلاميذ وكفاءاتهم واهتماماتهم المتغيرة؛ حتى يتمكنوا من تخطيط أو تعديل وتكييف طرق وأساليب التدريس لمساعدة التلاميذ. ويساعد المعلمون التلاميذ في معرفة النتائج المراد تحقيقها، والمعايير التي يمكنهم من خلالها مراقبة وتقييم تقدمهم بأنفسهم. ويقدم المعلمون

تغذية راجعة في الوقت المناسب للتلاميذ، ويوفرون لهم الفرص للعمل على هذه الملحوظات؛ لتحسين تعلمهم. وتساعد هذه العمليات التفاعلية التي تركز على المتعلم التلاميذ في التفكير في مدى جودة تعلمهم، مما يجعلهم متعلمين موجهين ذاتيًا. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal), 2020)

وبالتالي، تقوم سياسية تقويم التلاميذ في القراءة على سياسية التقويم التفاعلي Responsive Evaluation؛ والذي يُعد جزء لا يتجزأ من التدريس والتعلم. ويساعد التقويم التفاعلي المعلمين والتلاميذ في معرفة موقعهم، وأين يتجهون، وكيف يصلون إلى تحقيق نتائج التعلم المستهدفة. ويستخدم التقويم التفاعلي المعلومات المستمدة من مختلف مهام التقويم؛ لتقديم أدلة على تعلم التلاميذ وتقدمهم، وبالتالي؛ فهو يشكل التفكير، وتخطيط التعليم، وتعديل التعلم. علاوة على ذلك؛ فهو يساعد في معالجة فجوات التعلم، وتحسين ممارسات التدريس، وتوفير الوضوح في الغرض من التعليم، وبالتالي يساعد التلاميذ على أن يصبحوا متعلمين موجهين ذاتيًا بشكل تدريجي. وتتمثل أهداف استخدام المعلمين للتقويم التفاعلي في القراءة بالمدرسة السنغافورية فيما يأتي: تعزيز وتحسين تعلم التلاميذ؛ من خلال مراقبة مدى التقدم بشكل منتظم، تحديد ما يمكن للتلاميذ القيام به كمتعلمين، بناءً على الأهداف ونتائج التعلم المستهدفة للمنهج الدراسي، دعم التعلم الذاتي، واستخدام معلومات التقييم لتفريد التعليم، وتلبية احتياجات التلاميذ المختلفة؛ من حيث استعداداتهم للتعلم واهتماماتهم. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

ويقوم المعلمون بتقويم التلاميذ بأساليب نظامية وغير نظامية، بشكل مستمر وفقا لما تقرره المدرسة، وذلك باستخدام طرق تقويم مختلفة؛ بما يُساعد في تطوير مجموعة واسعة من معارف التلاميذ ومهاراتهم. ويضع المعلمون في اعتبارهم عند تحديد مهام التقويم (التكليفات) استعدادات التلاميذ المختلفة للتعلم واهتماماتهم وملفاتهم التعلمية. وثمة إشارة أن التقويم في المرحلة الابتدائية العليا (٥ – ٦) يركز على مجموعة محددة من نتائج التعلم، بينما في المرحلتين الابتدائيتين الدنيا (١ – ٢) والمتوسطة (٣ – ٤) يغطي التقييم مجموعة أكثر تنوعًا من نتائج التعلم.(Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020) ويقوم المعلمون عند التخطيط للتقويم المتوازن للغة الإنجليزية بالمدرسة السنغافورية بمواءمة التقويم مع متطلبات ونتائج التعلم المستهدفة من المنهج الدراسي. ويمكن توضيح إجراءات تحقيق

ذلك من خلال الشكل الآتي والذي يوضح ما ينبغي مراعاته؛ لضمان أن يكون التقويم متوازنا وعادلًا وشاملًا، ويسهم في تحسين عملية تعلم التلاميذ. (Ministry of Education, English Language Syllabus 2020: Primary, 2020)

الشكل (١٤) إجراءات التخطيط للتقويم المتوازن

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن وزارة التعليم والمدرسة تعتبر التقويم عنصرًا مهمًا وحاسمًا للتأكد من مدى تحقيق نواتج التعلم المستهدفة بكفاءة وفعالية. وبالتالي؛ فقد عمدتا إلى تبني التقويم المتوازن، الذي يتسم بالمنظومية والشمولية؛ حيث تنويع أساليب التقويم وارتباطها بأهداف تعليم القراءة، ومحتواها، واستراتيجيات تدريسها، وأنشطتها وموارد تعلمها. الأمر الذي يعطى في النهاية صورة واقعية عن أداء التلاميذ، ومدى تحقيق المنهج لأهدافه.

بناء على ما سبق؛ يتضح أن منهج القراءة (اللغة الإنجليزية) يُعد من العوامل المؤثرة في أداء تلاميذ المدارس الابتدائية السنغافورية في اختبارات القراء الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة خاصة، وتربعهم على قمة النتائج في دورة ٢٠٢١؛ حيث يتسم المنهج بالشمول والتكامل والترابط بين مكوناته المختلفة. وقد ساعد منهج اللغة الإنجليزية في تطوير المهارات اللغوية لدى التلاميذ كافة، وتعزيز التواصل الفعال مع العالم من حوله بثقة وكفاءة. الأمر الذي جعل سنغافورة نموذجًا يحتذى به في تعليم اللغة وتعلمها.

(ب) التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة بالتعليم الابتدائي:

يُعد المعلم السنغافوري مرشدًا ونموذجًا يحتذى به للتلاميذ؛ حيث إنه يوثر بشكل رئيس في تكوين العقول، وغرس القيم الاجتماعية والأخلاقية السليمة؛ من خلال القول والفعل، داخل الفصل الدراسي وخارجه. علاوة على تنمية مهارات التعلم والتفكير الحياتية للتلاميذ؛ لتطوير إمكاناتهم الكاملة وتمكينهم من اغتنام الفرص في المستقبل. وفى ضوء قيام المعلم بأداء رسالته، والاهتمام المجتمعي به؛ يتعهد المعلم السنغافوري بأن يكون: (Ministry of Education, Our Teachers: Teachers' Pledge, 2024)

- صادقًا في مهمته ورسالته؛ لإخراج أفضل ما لدى تلاميذه من إمكانات.
- قدوة يحتذى به في الاضطلاع بواجباته ومسؤولياته.
- موجها كفءً لتلاميذه ليكونوا مواطنين صالحين ومفيدين في سنغافورة.
- مستمرا في التعلم، ونقل حب التعلم لتلاميذه.
- قادرًا على كسب ثقة ودعم أولياء الأمور والمجتمع لتمكينه من تحقيق رسالته.

ويلتزم المجتمع من خلال وزارة التعليم بمساعدة المعلمين في بناء قدراتهم كمهنيين تربويين؛ حتى يتمكنوا من توجيه التلاميذ بشكل أفضل في سنوات نموهم. وفى إطار بناء قدرات معلمي اللغة الإنجليزية، وتزويدهم بأحدث الأدوات والتقنيات اللازمة لتحسين عملية التدريس والتعلم؛ تلتزم وزارة التعليم بسنغافورة إدراكًا منها بكون التدريس مهنة دينامية متطورة تحتاج إلى كوادر بشرية مؤهلة ومتطورة باستمرار، بتوفير برامج التنمية المهنية التي من شأنها تأكيد ما يأتي: (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PIRLS 2021 Encyclopedia :Singapore, 2021)

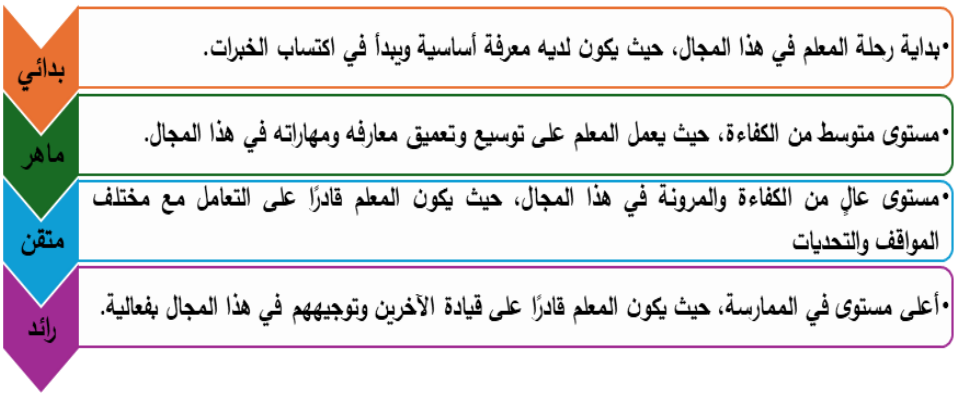
- مواكبة معلمي اللغة الإنجليزية للتطورات الحادثة في المجتمع والتعليم وتدريس اللغة؛ وذلك بامتلاكهم للكفايات اللازمة للتدريس، وأنهم في وضع جيد للمستقبل.
- اطلاع المعلمين الدائم على المحتوى والابتكارات التربوية وأنماط التقويم المتنوعة؛ لتمكن بشكل أكثر انتظامًا من تطوير الكفاءات الأساسية.

وتتمثل الجهود التي تبذلها وزارة التعليم في سنغافورة لتطوير مهارات المعلمين في توفير برامج التنمية المهنية المستدامة، والتعاون مع المعاهد والمؤسسات المتخصصة في تطوير المعلمين؛ من أجل بناء مجتمعات تعليمية مهنية قوية؛ ومن أبرز هذه الجهود:

- التعاون بين وزارة التعليم والمعهد الوطني للتعليم لتوفير دورات تدريبية أثناء الخدمة وبرامج متقدمة، بما في ذلك درجات الماجستير والدكتوراه.
- توفير دورات تنمية مهنية متخصصة؛ لمساعدة المعلمين على مواكبة المعرفة المهنية، والابتكارات التربوية، وأساليب التقويم المتنوعة.
- إطلاق حزمة النمو المهني والشخصي للمعلمين GROW package، من قبل الوزارة في عام ٢٠٠٦. ومن مزايا هذه الحزمة تعيين مطور الكادر المدرسي School Staff Developer (SSD) في كل مدرسة، يتولى هذا المنصب مسؤول تعليمي كبير، مهمته ضمان تخصيص برامج التدريب والتطوير المهني وفقًا لاحتياجات الكادر المدرسي، مع دعم أهداف المدرسة. ويعمل مطور الكادر المدرسي مع الوكلاء ورؤساء الأقسام في المدرسة لتوجيه وإرشاد المعلمين في مجالات التدريس والتطور الوظيفي. (Academy of Singapore Teachers, School Staff Developer (SSD) Network, 2024)
- إطلاق مبادرة مهارات المستقبل للمعلمين Skills Future for Educators، من قبل الوزارة في عام ٢٠٢٠؛ وهي خارطة طريق للتطوير المهني؛ مصممة خصيصًا للمعلمين، لمساعدتهم على بناء وتعزيز كفاءاتهم في المجالات الاستراتيجية الرئيسة الست الآتية ذات الأولوية، بالتزامن مع التحولات الأخرى التي طرأت على نظام التعليم (مثل التحول نحو التعلم المدمج القائم على التكنولوجيا). (Academy of Singapore Teachers, 2024)ويمكن توضيح مجالات هذه المبادرة في الشكل الآتي:

الشكل رقم (١٥) مجالات مبادرة مهارات المستقبل للمعلمين

ويتكون كل مجال من المجالات الستة السابقة من أربعة مستويات للممارسة؛ يُمكن توضيحيها في الشكل الآتي: (Academy of Singapore Teachers, 2024)



الشكل (١٦) مستويات الممارسة في مجالات مبادرة مهارات المستقبل للمعلمين

بشكل أوسع، تشجع وزارة التعليم نمو ثقافة المعلم القائد للتميز والابتكار المهني، وتعمل أكاديميات المعلمين Teacher academies، المعاهد اللغوية language institutes وإدارات وزارة التعليم معًا لتعزيز ثقافة قوية للتميز المهني، مدعومة بفلسفة ملكية المعلم وقيادته للتطوير المهني. وقد كان إنشاء أكاديمية معلّمي سنغافورة Academy of Singapore Teachers (AST) في عام ٢٠١٠، خطوة مهمة نحو تحقيق هذا الهدف. (TIMSS & PIRLS

International Study Center, Singapore: PIRLS 2021 Encyclopedia, 2021) وقد أصبحت الأكاديمية منذ نشأتها بمثابة موطن مهنة التدريس وموردا يسهم في التحفيز على بناء وتطوير قدرات المعلمين. وتتلخص رسالة الأكاديمية في بناء ثقافة يقودها المعلم، وتقوم على التفوق المهني، الذي يركز على التنمية الشاملة للمتعلم. وقد تم تطوير سلسلة من البرامج والاستراتيجيات تمتد على مستوى المنظومة بهدف تحقيق تلك الرؤية. (تان و لينج لو، ٢٠١٨)

على سبيل المثال، طورت أكاديمية المعلمين برنامج الإرشاد المبنى على الهيكل Structured Mentoring Programme (SMP) في عام ٢٠١١؛ ليصبح برنامج التدريس الماهر والإرشاد المعزز Skillful Teaching and Enhanced Mentoring (STEM) Programme، وتم تقديم مصطلح "الإرشاد التعليمي"، مما أدى إلى تركيز الإرشاد على النواحي التعليمية. وفى إطار توسيع نطاق الإرشاد التعليمي، تمت إعادة تسمية البرنامج مرة أخرى في عام ٢٠١٥، ليصبح برنامج الإرشاد التعليمي Instructional Mentoring Programme (IMP)، وحلت ممارسات التدريس في سنغافورة Singapore Teaching Practice (STP) محل إطار عمل المعلم الماهر Skillful Teacher Framework؛ كدليل لتعزيز المعايير العليا لممارسة التدريس.(Academy of Singapore Teachers, Instructional Mentoring, 2024)

وتشمل الجهود الأخرى لأكاديمية المعلمين دعم تبادل الممارسات الجيدة، لبناء ثقافة التميز المهني، وذلك من خلال دعم ما يأتي:

- مجتمعات التعلم المهنية Professional Learning Communities (PLC): المكان الذي يعمل فيه المعلمون بشكل مترابط؛ لتحقيق أهداف التدريس، التي يتحملون مسؤوليتها بشكل متبادل وجماعي. وتمثل هذه المجتمعات عملية لتعزيز ثقافة التميز المهني في المدارس. ويساعد مجتمع التعلم المهني المعلمين في تعلم كيفية تحسين نتائج الطلاب بطريقة منهجية وشاملة، وفي التوقيت المناسب، علاوة على تعزيز تطويرهم المهني. (Academy of Singapore Teachers, Overview of PLC, 2024)
- مجتمعات التعلم الشبكية Networked Learning Communities (NLCs): والتي تتكون من فرق من المعلمين من مدارس مختلفة، يعملون ويتعلمون بشكل تعاوني؛ لفحص ممارساتهم والتأمل فيها. ومن خلال المشاركة معًا في أنشطة

تطويرية هادفة ومستدامة؛ فإنهم يتعلمون من بعضهم البعض، ومع بعضهم البعض. وباستخدام المعرفة المستمدة من النظرية والبحث والممارسات الجيدة، يستفيد المعلمون في مجتمعات التعلم الشبكية من معرفتهم وخبرتهم؛ لبناء معرفة جديدة معًا. (Academy of Singapore Teachers, Networked Learning Communities, 2024)

ويأتي معلمو اللغة الإنجليزية في قلب الاهتمام ببرامج التنمية المهنية؛ فعلاوة على البرامج والمبادرات السابقة؛ تم إطلاق معهد اللغة الإنجليزية في سنغافورة English Language Institute of Singapore (ELIS) في عام ٢٠١١؛ لقيادة التميز وتحديدًا في تدريس وتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس السنغافورية. ويقدم هذا المعهد برامج التعلم المهني Professional Learning Programs التي يقدمها المعلمون الرئيسيون والمتخصصون في البيداغوجيا Master Teachers and specialists in pedagogy. وقد تم تصميم هذا البرنامج PLPs@School؛ من أجل تمكين المعلمين من تعميق معارفهم ومهاراتهم وممارساتهم الصفية في مجالات تعلم اللغة. وتشمل بعض مجالات تعلم اللغة على المستوى الابتدائي: التدريس الإلكتروني E-pedagogy، التعلم المدمج Blended Learning في اللغة الإنجليزية، وتدريس القواعد Teaching Grammar؛ والمحادثة Oracy؛ والقراءة Reading، العرض Viewing، المفردات Vocabulary؛ الكتابة Writing والتعبير Representing. كما يتم تقديم مجموعة من البرامج للمعلمين؛ لتعزيز نموهم المهني؛ من خلال التعلم والتعاون مع بعضهم البعض، بدعم من معهد اللغة الإنجليزية ELIS. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, PIRLS 2021 Encyclopedia :Singapore, 2021)

وعلاوة على كل ما سبق؛ توفر وزارة التعليم السنغافورية مجموعة متنوعة من فرص وأنشطة التنمية المهنية للمعلمين بشكل مستدام؛ حيث يتم تنظيم ندوات وورش عمل ولقاءات ومؤتمرات تعليمية يقودها المعلمون، علاوة على السفر إلى الدول الأجنبية؛ لتبادل الخبرات في علم أصول التدريس والمناهج والتقويم. ولم يقتصر الأمر على فرص التنمية المهنية للمعلمين؛ بل توفر وزارة التعليم مجموعة متنوعة من فرص التنمية المهنية للموظفين التنفيذيين والإداريين وقادة المدارس؛ بحيث يتم تزويدهم بالمهارات والمعرفة اللازمة للوفاء بمسؤولياتهم في دعم المدارس. (Ministry of Education, Our Teachers: Professional Development Opportunities, 2024)

في ضوء ما سبق يُمكن القول: إن وزارة التعليم في سنغافورة تبذل جهودا كبيرة ومتميزة لتطوير أداء المعلمين والوصول إلى الأفضل دائما؛ ليواكب التطورات والابتكارات الحادثة في الميدان التربوي عامة، واللغة الإنجليزية وتدريسها بصفة خاصة. وثمة تأكيد أن هذه الجهود ترمي إلى بناء ثقافة مهنية قوية بين المعلمين. وفي سبيل تحقيق ذلك تتعاون مختلف الجهات المعنية، مثل الأكاديميات والمعاهد اللغوية وإدارات وأقسام الوزارة المختلفة. وتتمثل هذه الجهود في توفير برامج تنمية مهنية مستمرة، بما في ذلك توفير فرص الحصول على درجات علمية متقدمة كالماجستير والدكتوراه. علاوة على إطلاق العديد من المبادرات التي تنفذها أكاديمية المعلمين في سنغافورة؛ وتعتبر مبادرة "مهارات المستقبل للمعلمين" التي تهدف إلى تعزيز كفاءات المعلمين في المجالات التي حددها الوزارة من أبرز تلك المبادرات.

ويضاف إلى ما سبق؛ الدور المهم الذي يلعبه معهد اللغة الإنجليزية في سنغافورة في تطوير مهارات المعلمين في مجال تدريس اللغة الإنجليزية؛ وذلك من خلال برامج التعلم المهني التي يقدمها؛ والتي تهدف إلى تعزيز المعرفة والمهارات والخبرات المهنية للمعلمين في مختلف مجالات اللغة الإنجليزية. الأمر الذي يدل صراحة على الاهتمام الكبير الذي يلقاه معلم اللغة الإنجليزية؛ والذي ترتب عليه تميزه في أداء مهامه؛ والذي انعكس على تميز تلاميذه في اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع السنغافوري؛ يتضح تأثير العامل الفلسفي؛ والمتمثل في المبادئ التي يتبناها ويقوم عليها المجتمع السنغافوري، والتي يأتي في قمتها "الأولوية للجدارة والكفاءة والاستحقاق على أي صفة أخرى". ويُؤثَر عن لي كوان يو، قوله بأن: "إذا أردت أن تُنشئ حكومة جيدة، لا بد أن تُسلّم زمام المسؤولية فيها لأشخاصٍ جيدين". (محبوباني، ٢٠٢٤) ولطالما دأبت الحكومة السنغافورية على العمل بهذا المبدأ، حيث كانت تختار أفضل الأشخاص للانضمام للعمل بمهنة التدريس. ولم يقتصر الأمر على عملية الاختيار؛ فقد أولى المجتمع السنغافوري من خلال وزارة التعليم اهتمامًا كبيرا بتطوير كفايات معلمي اللغة الإنجليزية؛ وذلك من خلال البرامج والمبادرات التي نفذتها خلال العقدين السابقين، وهنا يظهر المبدأ الذي تتبناه الدولة، ألا وهو جدارة أكثر شمولا. وقد يكون ذلك له بالغ الأثر على مستوى التلاميذ في اللغة الإنجليزية سواء على المستوى المحلي أو الدولي. وربما يكون

العامل الاقتصادي، المتمثل في المستوى الاقتصادي لسنغافورة دورا مؤثرا في تنوع هذه المبادرات والبرامج وجودة تنفيذها.

(ج) البيئة المدرسية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

في ضوء ما تم الإشارة إليه في الإطار النظري حول متغيرات البيئة المدرسية المؤثرة في أداء التلاميذ في اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS، والتي تقوم الدراسة بجمع بيانات عنها وتحليلها والمرتبطة بـ: الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ، مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، التأثير على التعليم بسبب نقص موارد القراءة، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، والانضباط المدرسي؛ يُمكن بيان طبيعة البيئة المدرسية السنغافورية وتأثيرها على نتائج التلاميذ في اختار PIRLS على النحو الآتي:

أ. الخلفية/الطبقة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس السنغافورية المشاركة في الدراسة على الاستبانة الموجهة لهم، لمعرفة النسبة المئوية التقريبية لتلاميذ المدرسة بحسب انتمائهم للأوساط الاجتماعية والاقتصادية وفق المقياس الثلاثي المخصص لذلك. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ السنغافوريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (١٧) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS
وفقا للطبقة الاقتصادية والاجتماعية التي ينتمون لها

الطبقة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ	عالي		متوسط		منخفض	
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط
سنغافورة	٥٧	٦٠٠	٣٦	٥٧٣	٧	٥٥٢
المتوسط الدولي	٤٣	٥٢١	٣٢	٥٠٢	٢٥	٤٧٩

يتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين هذا المتغير والتحصيل في اختبار PIRLS علاقة موجبة؛ كما أن المتوسطات السنغافورية جاءت أعلى من نظيراتها الدولية؛ حيث إن هناك ٥٧ % من التلاميذ ملتحقين بالمدارس التي بها نسب أعلى من التلاميذ ذات

المستوى الاقتصادي الأعلى؛ مقارنة بـ ٤٣٪ للمتوسط الدولي. وتتضح العلاقة بين المتغيرين في أن متوسط إنجاز التلاميذ في المدارس "الأكثر ثراءً" والمدارس "الأكثر حرمانًا" ٦٠٠ و٥٥٢ على التوالي، وكان متوسط إنجاز القراءة للتلاميذ الذين التحقوا بمدارس "لا أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا" في المنتصف بنحو ٥٧٣ نقطة على المقياس.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع السنغافوري، يتضح تأثير العامل الاقتصادي – المتمثل في درجة النمو الاقتصادي ومتوسط دخل المواطن من الناتج المحلي الإجمالي– على نسبة التلاميذ ذات الدخل المستوى الاقتصادي اجتماعي الأعلى في المدارس مقارنة بالمتوسط الدولي، وهو ما انعكس على نتائج التلاميذ العالية في اختبار PIRLS.

ب.مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس السنغافورية المشاركة في الدراسة عن عدد التلاميذ الذين لديهم مهارات القراءة الأساسية عندما يبدؤون الصف الأول بالمدرسة، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ السنغافوريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (١٨) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS

وفقا لمهارات القرائية التي تتوافر لديهم عند التحاقهم بالصف الأول

مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية	٧٥٪– ٨٥٪		٥٠٪– ٧٠٪		٢٥٪– ٥٠٪		أقل من ٢٥٪	
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط
سنغافورة	٨٩	٥٩٠	٦	٥٦٥	٣	٥٤١	٢	---
المتوسط الدولي	٢٦	٥١١	١٩	٥٠٣	٢٢	٤٩٥	٣٣	٤٩١

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات السنغافورية جاءت أعلى بكثير من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة بين هذا المتغير والتحصيل في القرائية. حيث جاء متوسط أداء القراءة للتلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية ولديهم مهارات القراءة الأساسية أعلى من غيرهم. فقد حقق التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة ويمتلكون "٧٥–٨٥٪" من مهارات القراءة الأساسية، والبالغ نسبتهم ٨٩٪ متوسط نقاط بلغ ٥٩٠، يليه التلاميذ المتلحفين بالمدارس "٥١–٧٥٪"، والبالغ نسبتهم ٦٪ الذين حققوا متوسط أداء بلغ ٥٦٥،

بيمنا حقق التلاميذ في المدارس التي يبدأ فيها عدد أقل من التلاميذ المدرسة بمهارات قراءة ٢٥-٥٠٪ وأقل من ٢٥٪ متوسط إنجاز قراءة أقل إلى حد ما بلغ ٥٤١ و – على التوالي.

ج. تأثير نقص الموارد على العملية التعليمية/ القرائية:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس السنغافورية المشاركة في الدراسة والمتعلقة بنقص الموارد المدرسية وتأثيرها على تعليم القراءة وتعلم وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ السنغافوريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (١٩) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS
وعلاقته بتأثير نقص الموارد بالمدرسة السنغافورية

تأثير نقص الموارد على العملية التعليمية/ القرائية	لم تتأثر		تأثرت إلى حد ما		تأثرت كثيرا		متوسط
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	المقياس
سنغافورة	٥٦	٥٨٦	٣١	٥٨٩	١٣	٥٨٩	١٠,٩
المتوسط الدولي	٣١	٥١٩	٦١	٤٩٨	٨	٤٧٢	١٠,٠

يتضح من الجدول السابق أن المدرسة السنغافورية أقل نقصاً للموارد القرائية عند مقارنتها بالمدرسة الدولية، وأن العلاقة بين متغير توافر الموارد وإنجاز التلاميذ في القراءة غير واضحة مقارنة بالمتوسط الدولي؛ وربما يرجع ذلك أن المدارس السنغافورية تمتلك بنية تحتية وموارد تعليمية/ قرائية، جعل منظور نقص الموارد غير واضح التأثير على أداء التلاميذ. فقد حقق ٥٦٪ من التلاميذ في المدارس "غير متأثرة" بنقص الموارد أعلى متوسط إنجاز للقراءة بلغ ٥٨٦، في حين كان متوسط إنجاز القراءة أقل نسبيًا بالنسبة لـ ٣١٪ من التلاميذ في المدارس "متأثرة إلى حد ما" بنقص الموارد ٥٨٩؛ وحقق ١٣٪ من التلاميذ في المدارس "متأثرة كثيرًا" بنقص الموارد متوسط ٥٨٩.

د. تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس السنغافورية المشاركة في الدراسة عن تركيز مدارسهم على النجاح الأكاديمي، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ ومتوسطات التحصيل لكل فئة، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٢٠) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS

وفقا لتركيز المدرسة السنغافورية على النجاح الأكاديمي

تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي	عالي جدا		عالي		متوسط		متوسط المقياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
سنغافورة	١١	٦١٥	٧٣	٥٨٩	١٦	٥٥٩	١٠,٩
المتوسط الدولي	١٠	٥٢٥	٥٨	٥٠٩	٣٢	٤٨٦	١٠,٣

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات السنغافورية جاءت أعلى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة القوية بين متغير تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي وإنجاز التلاميذ في اختبار PIRLS؛ حيث حقق التلاميذ الذي ينتمون إلى المدارس التي تركز على النجاح الأكاديمي بدرجة عالية جدا والبالغ نسبتهم ١١٪ متوسط نقاط ٦١٥، بينما التلاميذ في المدارس ذات التركيز المرتفع والبالغ نسبتهم ٧٣٪ حققوا متوسط نقاط ٥٨٩، في حين حقق ١٦٪ من التلاميذ في المدارس ذات التركيز المتوسط على متوسط نقاط ٥٥٩.

هـ. الانضباط المدرسي:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس السنغافورية المشاركة في الدراسة عن الانضباط المدرسي في مدارسهم، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ السنغافوريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٢١) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS

وفقا للانضباط المدرسي

الانضباط المدرسي	لا مشاكل		مشاكل بسيطة		مشاكل حادة		متوسط المقياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
سنغافورة	٨١	٥٨٩	١٩	٥٨٠	–	–	١١,١
المتوسط الدولي	٦٤	٥١٠	٢٧	٤٩٣	٩	٤٦٥	١٠,٢

يشير المتوسط الدولي أن العلاقة بين متغير الانضباط المدرسي وإنجاز التلاميذ في اختبار PIRLS علاقة موجبة وقوية جدا. ويوضح الجدول السابق أن المتوسطات السنغافورية جاءت أعلى من نظيراتها الدولية في ظل هذه العلاقة الموجبة بين المتغيرين؛ حيث حقق

التلاميذ الذي ينتمون إلى المدارس التي تعاني من مشكلات قليلة جدا مرتبطة بالانضباط المدرسي والسلامة والبالغ نسبتهم ٨١٪ متوسط نقاط ٥٨٩، بينما التلاميذ في المدارس التي تعاني من مشكلات متوسطة والبالغ نسبتهم ١٩٪ حققوا متوسط نقاط ٥٨٠، في حين لا توجد مدارس في سنغافورة تعاني من مشكلات كبيرة وحادة. الأمر الذي يُشير إلى أن المدرسة السنغافورية أكثر انضباطا مقارنة بالمتوسط الدولي.

(د) البيئة المنزلية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

في ضوء ما تم الإشارة إليه في الإطار النظري حول العوامل الأسرية المؤثرة في أداء التلاميذ في PIRLS، والتي تقوم الدراسة بجمع بيانات عنها وتحليلها من خلال أربعة مقاييس؛ هي: الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، أنشطة القراءة المبكرة في المنزل قبل المدرسة الابتدائية، حب القراءة لدى الوالدين، والقدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية. يُمكن توضيح تأثير تلك العوامل على أداء التلاميذ فيما يأتي:

أ. الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:

تم اشتقاق بيانات الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من خلال الإجابات التي أفاد بها أولياء أمور التلاميذ السنغافوريين المشاركين في PIRLS عن الموارد داخل المنزل، بالإضافة إلى التقارير الذاتية لأولياء الأمور حول تعليمهم ووظائفهم، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ السنغافوريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٢٢) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS
وفقا للوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة السنغافورية

الوضع الاجتماعي/الاقتصادي	عالي		متوسط		منخفض		متوسط القياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
سنغافورة	٤٥	٦٢٤	٤٩	٥٧٢	٦	٥١٥	١٠,٩
المتوسط الدولي	٣٠	٥٤٣	٤٨	٥٠١	٢٢	٤٥٧	١٠

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات السنغافورية جاءت أعلى من نظيراتها الدولية، كما أن العلاقة بين الخلفية الاقتصادية للتلميذ والتحصيل في القرائية هي علاقة

موجبة وقوية على المستوى السنغافوري، وهو ما يتسق مع النتائج الدولية. فقد حقق التلاميذ الذين ينتمون لأسرة ذات وضع اقتصادي واجتماعي عالي والبالغ نسبتهم من أفراد العينة المشاركة ٤٥٪ متوسط ٦٢٤، وحقق ٤٩٪ من التلاميذ الذين ينتمون إلى أسرة ذات وضع اقتصادي واجتماعي متوسط ٥٧٢، في حين حقق ٦٪ التلاميذ من الأسر ذات الوضع المنخفض متوسط ٥١٥.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع السنغافوري؛ يتضح تأثير العامل الاقتصادي – المتمثل في درجة النمو الاقتصادي للدولة، ونصيب الفرد من الناتج المحلي الإجمالي والبالغ حوالي ٨٥ ألف دولار أمريكي– على الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة؛ حيث ينتمي ٩٤٪ من التلاميذ المشاركين في PIRLS إلى وضع اقتصادي واجتماعي عالي أو متوسط؛ وهذا بالطبع انعكس على مستوى الأداء في PIRLS.

ب. أنشطة القراءة المبكرة المنزلية قبل المدرسة الابتدائية:

تم اشتقاق بيانات أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل قبل التعليم المدرسي؛ من خلال الإجابات التي أفاد بها أولياء أمور التلاميذ السنغافوريين المشاركين في PIRLS عن مدى تقديمهم لتسعة أنشطة ترتبط بالقراءة قبل دخولهم للصف الأول الابتدائي، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ السنغافوريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٢٣) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS

وفقا لأنشطة القراءة التي يوفرها المنزل السنغافوري قبل بداية التعليم المدرسي

أنشطة القراءة المبكرة المنزلية قبل المدرسة الابتدائية	غالبا		أحيانا		أبدا		متوسط المقياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
سنغافورة	٣٥	٦١٣	٦٢	٥٨٢	٤	٤٥٣	١٠,٠
المتوسط الدولي	٤٢	٥١٨	٥٥	٤٩٥	٣	٤١٨	١٠,٣

يتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين متغير أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل السنغافوري للتلميذ قبل التعليم المدرسي والتحصيل في PIRLS علاقة موجبة وقوية، كما أن المتوسطات السنغافورية جاءت أعلى من نظيراتها الدولية، حيث جاءت النسب السنغافورية

بحسب فئات مقياس هذا المتغير: ٣٥٪ ،٦٢٪، ٤٪، ومتوسطات أداء للتلاميذ السنغافوريين في PIRLS ٦١٣، ٥٨٢، ٥٥٣ على الترتيب.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع السنغافوري؛ يتضح تأثير العامل الاجتماعي – المتمثل في الطموح المجتمعي لأولياء الأمور والحراك الاجتماعي الذي يسعون إليه لأبنائهم– على أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل للتلميذ قبل التعليم المدرسي؛ ففي المجتمع السنغافوري، يريد الآباء أن تكون بدايات أولادهم في الحياة أفضل من بداياتهم هم؛ الأمر الذي قد أعطى الشعب القوة والمسؤولية ليقرر على أي شيء يريد أن ينفق أمواله. (يو، ٢٠١٤)

ج.حب أولياء أمور التلاميذ للقراءة:

تم اشتقاق بيانات حب أولياء أمور التلاميذ للقراءة من الاجابات التي أفادوا بها عن ثماني فقرات تصف ممارساتهم للقراءة واستمتاعهم بها، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ السنغافوريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٢٤) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS

وفقا لحب أولياء أمورهم للقراءة

حب أولياء أمور التلاميذ للقراءة	كثيرا		إلى حد ما		أبدا		متوسط القياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
سنغافورة	٢١	٦٢٢	٥٧	٥٨٩	٢٣	٥٧١	٩,٢
المتوسط الدولي	٣١	٥٢٦	٥٢	٤٩٨	١٧	٤٧٩	٩,٦

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات السنغافورية جاءت أعلى من نظيراتها الدولية، كما أن العلاقة بين متغير حب الآباء للقراءة وتحصيل أبنائهم في اختبار PIRLS علاقة موجبة وقوية؛ حيث بلغت النسب السنغافورية بحسب فئات هذا المتغير: ٢١٪، ٥٧٪، ٢٣٪، كما بلغت متوسطات الأداء في القرائية للتلاميذ السنغافوريين بحسب فئات هذا المتغير: ٦٢٢، ٥٨٩، ٥٧١

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع السنغافوري؛ يتضح تأثير العامل الاجتماعي – المتمثل في المستوى التعليمي المرتفع لأولياء أمور التلاميذ ووعيهم بأهمية القراءة ودورها في

التنمية الشخصية والاجتماعية والنفسية لهم ولأبنائهم- على حب أولياء الأمور للقراءة؛ وكونهم قدوة لأبنائهم في حب القراءة، وتشجعيهم عليها. الأمر الذي انعكس في نتائج التلاميذ

د. القدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية:

تم اشتقاق بيانات قيام التلاميذ بأداء مهام قرائية عند التحاقهم بالصف الأول الابتدائي من الإجابات التي أفاد بها أولياء أمورهم عن فقرات الاستبانة، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ السنغافوريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٢٥) متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS

وفقا لقيام التلاميذ بمهام قرائية عند بداية الصف الأول

قيام التلاميذ بمهام قرائية عند بداية الصف الأول	جيد		متوسط		ضعيف		متوسط المقياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
سنغافورة	٥٢	٦١٩	٣٧	٥٧٥	١١	٥١٤	١١,٧
المتوسط الدولي	٣١	٥٢٥	٣٥	٥٠٠	٣٤	٤٧٨	١٠,٤

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات التلاميذ السنغافوريين جاءت أعلى من نظيراتها الدولية في العلاقة بين متغير قيام التلاميذ بأداء مهام قرائية عند التحاقهم بالصف الأول الابتدائي وأدائهم في اختبار PIRLS، كما أن العلاقة بين هذا المتغير والتحصيل في القرائية علاقة موجبة وقوية؛ حيث بلغت نسب التلاميذ بحسب فئات هذا المتغير: ٥٢٪، ٣٧٪، ١١٪، وبلغت متوسطات الأداء في وفقا لكل فئة من فئات هذا المتغير: ٦١٩، ٥٧٥، ٥١٤ على الترتيب.

خامسا: تقييم أداء التلاميذ السنغافوريين في PIRLS:

في ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري يُمكن القول: إن أداء التلاميذ السنغافوريين ونتائجهم في اختبارات القراءة الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة خاصة؛ يجعل من سنغافورة نموذجا متميزاً، وخبرة جديرة بالدراسة في مجال الاختبارات التربوية الدولية، يُمكن الاستفادة منها في تحسين أداء التلاميذ المصريين في القراءة. ويُمكن التدليل على ذلك من خلال ما يأتي:

- التزام سنغافورة المستمر والمنتظم بالمشاركة في الاختبارات التربوية الدولية كافة، والدراسة الدولية لقياس مدة التقدم في القراءة بصفة خاصة.
- اهتمام السلطات السنغافورية بتصميم وإجراء دراسات مقارنة دولية للتحصيل التعليمي بين التلاميذ السنغافوريين وتلاميذ دول العالم، والاستفادة من نتائجها في تطوير السياسيات والممارسات التعليمية. وهذا يتسق مع فكر مؤسس سنغافورة الذي يؤكد: ضرورة دراسة أسباب ثراء الدول والتعرف على مفاتيح تقدمها، والاستفادة منها وفقا للسياق السنغافوري.
- حرص السلطات التعليمية السنغافورية على التحليل المستمر لنتائج تلاميذها في PIRLS؛ والاستفادة من نتائج هذا التحليل في رسم خطط للتحسين المستمر.
- بناء فلسفة منهج اللغة الإنجليزية بالمدرسة الابتدائية السنغافورية على مبادئ: التعلم مدى الحياة، التكاملية، الواقعية، الوظيفية، التراكمية، المشاركة والتفاعل، والإتقان؛ علاوة على تضمين إطار الكفاءات للقرن الحادي والعشرين؛ وذلك انعكاسا لفلسفة المجتمع، الأمر الذي مكن التلاميذ من تحقيق التميز والريادة في PIRLS.
- يهدف تعليم اللغة الإنجليزية وتعلمها في سنغافورة إلى تمكين التلاميذ من استخدام اللغة في سياقات علمية ومهنية واجتماعية وثقافية واقعية بكفاءة، ويُساعد ذلك في زيادة قدرة التلاميذ على التفكير النقدي والابداعي. وقد ظهر ذلك بوضوح في جودة التفاعل بين أفراد المجتمع السنغافوري، وأدائهم في PIRLS.
- تضمين محتوى منهج اللغة الإنجليزية بالمدرسة الابتدائية مجالات اللغة كافة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، ويتدرج هذا المحتوي ويتطور بناءً على: الهدف، التلاميذ، السياق والثقافة.
- وجود نموذج عملي مرن يستخدمه المعلم السنغافوري في تصميم دروس اللغة القراءة وتنفيذها؛ ويتضمن هذا النموذج عناصر عملية التدريس كافة، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.

- استناد استراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها بالمدرسة الابتدائية السنغافورية على ستة مبادئ رئيسة: السياقية، التعليم المرتكز على التلميذ، التفاعل المرتكز على التعلم، التكامل، الوظيفية، التدرج والتراكمية
- توافر مجموعة متنوعة من الأنشطة الصفية واللاصفية والبرامج الإثرائية التي تجعل المدرسة الابتدائية السنغافورية جاذبة وممتعة لتعلم التلاميذ القراءة؛ وداعمة في تنمية مهاراتهم اللغوية كافة، وتعزيز قدراتهم على استخدام اللغة لأغراض متنوعة، وتنمية مجموعة واسعة من المهارات الحياتية لديهم. ومن أمثلة ذلك: منهج تدريس استراتيجيات تعلم وقراءة اللغة الإنجليزية، برنامج دعم التعلم، بطولة المناظرة بين المدارس، برنامج الكتابة الإبداعية، برنامج حلقات القراءة.
- الشراكة المستمرة بين وزارة التعليم والمعاهد والمؤسسات المتخصصة في تقديم برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية، مثل: التعاون بين الوزارة التعليم والمعهد الوطني للتعليم لتوفير دورات تدريبية أثناء الخدمة وبرامج متقدمة، بما في ذلك درجات الماجستير والدكتوراه. علاوة على التعاون مع معهد اللغة الإنجليزية.
- تنويع برامج وأنشطة التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية في سنغافورة ما بين: دورات تدريبية، درجات الدراسات العليا التربوية المهنية "الدبلوم والماجستير والدكتوراه، مجتمعات التعلم المهنية للمعلمين، الزيارات العلمية للدول الأجنبية.
- توظيف تقنيات المعلومات والاتصال في دعم تعلم القراءة، وضمان وصول التلاميذ العادل إلى مصادر المعلومات؛ من أجل تعزيز تعلم اللغة سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه. ومثال على ذلك: فضاء تعلم التلاميذ في سنغافورة.
- يُمثل معلم اللغة الإنجليزية في سنغافورة النموذج الذي يحتذى في حب المعرفة والتعلم المستمر، والمبتكر في استخدام المعلم استراتيجيات تدريسية مبتكرة، تواكب التطورات والمستحدثات في اللغة والتعليم والتربية.
- وجود كيانات متخصصة في تقديم برامج وأنشطة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين؛ مثل: معهد اللغة الإنجليزية في سنغافورة، الذي يؤدي دورا محوريا في قيادة تميز المعلم في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس السنغافورية.

- جودة البيئة المدرسية السنغافورية وقدرتها على توفير المناخ والموارد والإمكانات اللازمة لتعليم القراءة وتعلمها، في ظل العلاقة الارتباطية بين أداء التلاميذ في القراءة ومتغيرات البيئة المدرسية؛ وقد ظهر ذلك بوضوح في ارتفاع متوسطات أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في PIRLS مقارنة بالمتوسطات الدولية. وتتمثل مؤشرات جودة البيئة المدرسية السنغافورية فيما يأتي:
  - ✓ توفر المدرسة الموارد القرائية اللازمة لدعم تعليم القراءة وتعلمها.
  - ✓ تركز القيادات المدرسية على النجاح الأكاديمي للتلميذ في القراءة،؛ حيث ينتمي حوالي ٨٤٪ من التلاميذ لمدارس ذات تركيز علي ومرتفع على نجاحهم الأكاديمي.
  - ✓ توفر القيادات المدرسية درجة عالية من الانضباط المدرسي والصفي الداعم لتجربة تعلمية فعالة، لدرجة أنه لا يمدارس تعاني من مشكلات كبيرة وحادة.
  - ✓ تضم المدرسة الابتدائية نسبة عالية من التلاميذ الذين يمتلكون مهارات القراءة الأساسية عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية.
- فعالية البيئة المنزلية السنغافورية في توفير المناخ والموارد اللازمة لتنمية حب القراءة لدى أبنائها واكتساب مهاراتها الأساسية، في ظل العلاقة الارتباطية بين أداء التلاميذ في القراءة ومتغيرات البيئة المنزلية؛ وقد ظهرت ذلك بوضوح في ارتفاع متوسطات أداء التلاميذ في PIRLS مقارنة بالمتوسطات الدولية. وتتمثل مؤشرات جودة البيئة المدرسية فيما يأتي:
  - ✓ حب أولياء الأمور للقراءة، وحرصهم على غرس هذا الحب في أبنائهم.
  - ✓ يوفر المنزل الموارد القرائية والأنشطة المناسبة لتشجيع الأطفال على القراءة.
  - ✓ يقوم أولياء الأمور بالقراءة المستمرة لأطفال منذ نعومة أظافرهم، ويُساعدهم في القراءة مع تقدمهم في السن.
  - ✓ تمتلك نسبة كبيرة من التلاميذ القدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية.

القسم الرابع

أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة (دراسة وصفية تحليلية)

تسعى الدولة المصرية إلى تحسين أداء التلاميذ في اختبارات القراءة الدولية؛ خاصة بعد الأداء الضعيف في المشاركات السابقة؛ وذلك من خلال التشخيص العلمي والموضوعي لهذا الأداء، والاستفادة من أفضل السياسيات والإجراءات والممارسات الأجنبية التي تُساعد في تحقيق هذا الهدف؛ بما يسهم في بناء جيل قادر على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية وتحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي والشخصي. وفى هذا السياق؛ يدور هذا القسم حول المحاور الآتية: السياق الثقافي للمجتمع المصري، ملامح نظام التعليم في مصر، مشاركة مصر في الاختبارات التربوية الدولية، أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، تقويم أداء تلاميذ مصر في ضوء المؤشرات النظرية.

أولا: السياق الثقافي للمجتمع المصري:

تتمتع مصر بموقع استراتيجي حيوي بين الشرق والغرب؛ حيث تقع جغرافيا في الركن الشمالي الشرقي للقارة الأفريقية (بوابة أفريقيا من جهة الشرق)، وأقصى غرب القارة الأسيوية بشبه جزيرة سيناء. وتتوسط بهذا الموقع الجغرافي العالم العربي، وتمثل مركز ثقل في العالم الإسلامي، وحلقة وصل بين الشرق والغرب. وتبلغ مساحة مصر حوالي مليون كم٢، موزعة إداريا على ٢٧ محافظة.

وسياسيا، تُعد مصر دولة جمهورية ديمقراطية برلمانية وحدوية، يقوم نظامها السياسي على أساس المواطنة، والتعددية السياسية والحزبية، والتداول السلمي للسلطة، وتلازم

المسئولية مع السلطة، واحترام حقوق الإنسان وحرياته وسيادة القانون. (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠٢٤) وينظم الأداء السياسي في مصر –وفقا للدستور– في إطار نظام رئاسي جمهوري، فرئيس الجمهورية فِعْلِيًّا هو رئيس الدولة، ورئيس السلطة التنفيذية، ويضع بالاشتراك مع مجلس الوزراء السياسة العامة للدولة، ويشرفان على تنفيذها، ويُمثل رئيس الجمهورية الدولة في علاقاتها الخارجية. (مجلس النواب، دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩)

واقتصاديا؛ تقوم السياسية الاقتصادية للدولة المصرية على مبادئ الفكر الرأسمالي، القائم على آليات السوق، وسياسة العرض والطلب، وملكية القطاع الخاص. ويعتمد الاقتصاد المصري حاليا –بشكل رئيس– على الزراعة، وعائدات قناة السويس، والسياحة، والضرائب، والإنتاج الثقافي والإعلامي، والصادرات البترولية، وتحويلات العمالة بالخارج. وقد بلغ الناتج المحلي الإجمالي لمصر لعام ٢٠٢٣ حوالي ٣٩٦ مليار دولار، ويبلغ نصيب المواطن المصري من الناتج المحلي الإجمالي حوالي ٣٥٠٠ دولار عام ٢٠٢٣. (البنك الدولي، نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي – جمهورية مصر العربية، ٢٠٢٤)

واجتماعيا؛ تقوم السياسية الاجتماعية في مصر على مبادئ التضامن الاجتماعي، وتلتزم الدولة بتحقيق العدالة الاجتماعية، وتوفير سبل التكافل الاجتماعي، بما يضمن الحياة الكريمة لجميع المواطنين، وتلتزم الدولة بتحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، دون تمييز. وقد بلغ عدد سكان مصر –بناء على إحصاءات الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء في أغسطس ٢٠٢٤ حوالي ١٠٦ مليون نسمة. (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠٢٤). ولغويا؛ تُعد اللغة العربية هي اللغة الرسمية، وتستخدم اللغة الإنجليزية والفرنسية في النشاط الاقتصادي. ونصت المادة ٢٤ من الدستور على أن اللغة العربية، والتربية الدينية، والتاريخ الوطني بكل مراحله مواد أساسية في التعليم قبل الجامعي، ونصت المادة ٢٥ على أن تلتزم الدولة بوضع خطة شاملة للقضاء على الأمية الهجائية والرقمية بين المواطنين في جميع الأعمار، وتلتزم بوضع آليات تنفيذها بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وذلك وفق خطة زمنية محددة. ودينيا؛ يُعد الإسلام –وفقا للدستور– دين الدولة، ومبادئ الشريعة الإسلامية المصدر الرئيس للتشريع، ومبادئ شرائع المصريين من المسيحيين واليهود المصدر الرئيس للتشريعات المنظِّمة لأحوالهم الشخصية، وشئونهم الدينية. (مجلس النواب، ٢٠١٩)

وتعليميا؛ تمتلك مصر منظومة تعليمية ضخمة ومعقدة على مستوى التعليم قبل الجامعي؛ حيث تخدم حوالي ٢٥.٥ مليون طالب، ويعمل بها ٩٢٣ ألف معلم، في حوالي ٦١٥١٢ مدرسة، بإجمالي ٥٥٦٨٨٨ فصل دراسي. (وزارة التربية والتعليم، كتاب الإحصاء السنوي: العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، ٢٠٢٤) وفي ضوء المواد الدستورية، والقوانين والقرارات الحاكمة للتعليم قبل الجامعي، والرؤية المستقبلية لوزارة التربية والتعليم ٢٠٣٠، وما يؤمن به المجتمع المصري من مبادئ وقيم، رفعت الدولة المصرية الغايات التالية: توفير فرص تعليمية متكافئة للجميع (الإتاحة)؛ فالتعليم حق لكل مصري ولا يُمكن حرمانه من هذا الحق لأي سبب، الحفاظ على الهوية الثقافية المصرية، التأكيد على تحقيق مبدأ المواطنة، الإصلاح والتحسين المستمر وفقا لمعايير الجودة المتعارف عليها عالميا؛ دعم المشاركة المجتمعية في التعليم، القضاء على الأمية والدخول إلى مجتمع المعرفة والتكنولوجيا المتقدمة، الاهتمام بالمعلم باعتباره قيمة وقامة. وتبلغ ميزانية التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥ حوالي ٢٩٤ مليار جنيه.

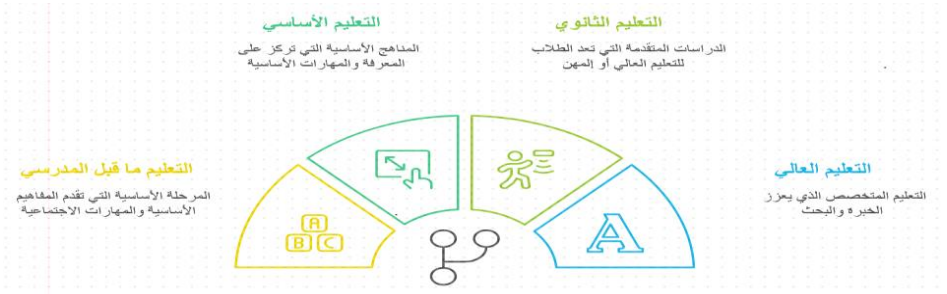
ثانيا: ملامح التعليم قبل الجامعي في مصر:

تنطلق فلسفة التعليم المصري من عدد من المبادئ التي تتسق مع مبادئ الدستور المصري، والمنطلقات الفكرية للجمهورية الجديدة. وتتمثل أهم تلك المبادئ في: الإتاحة، العدالة والمساواة، الجودة والتميز، الواقعية، التكاملية، الشمولية، التنمية المستدامة.

وتتحدد الملامح الرئيسة للتعليم قبل الجامعي المصري من خلال مواد دستور ٢٠٢٤؛ حيث نص في المادة ١٩ على أن: التعليم حق لكل مواطن، هدفه بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وتلتزم الدولة بمراعاة أهدافه. (مجلس النواب، ٢٠١٩) وقد ترجمت هذه المادة في المادة الأولى من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١؛ حيث نصت أن الهدف من التعليم قبل الجامعي يتمثل في: تكوين الدارس ثقافيًا، وعلميًا، وقوميًا على مستويات متتالية، من النواحي الوجدانية، والقومية، والعقلية، والاجتماعية، والصحية، والسلوكية، والرياضية؛ بقصد إعداد الإنسان المؤمن بربه ووطنه وبقيم الخير والحق والإنسانية، وتزويده بالقدر المناسب من القيم

والدراسات النظرية والتطبيقية، والمقومات التي تحقق إنسانيته وكرامته، وتمكنه من تحقيق أهدافه، والإسهام بكفاءة في عمليات الإنتاج والخدمات وأنشطتها، أو لمواصلة التعليم العالي، من أجل تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وتقدمه. (مجلس النواب، قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتعديلاته، ٢٠١٩)

وينظم التعليم قبل الجامعي المصري وفقا للمادة الرابعة من قانون التعليم على النحو الآتي: تسع سنوات للتعليم الأساسي، وثلاث سنوات للتعليم الثانوي (العام والفني)، وخمس سنوات للتعليم الفني المتقدم.



الشكل (١٧) تنظيم التعليم في مصر

ويُعد التعليم الأساسي بداية السلم التعليمي الرسمي في مصر، وهو حق لجميع الأطفال المصريين الذين يبلغون السادسة من عمرهم، وتلتزم الدولة بتوفيره لهم بالمجان، ويلتزم الآباء أو أولياء الأمور بتنفيذه، وذلك على مدى تسع سنوات. وتنقسم مرحلة التعليم الأساسي في مصر (٩ سنوات) إلى حلقتين، هما:

- الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المدرسة الابتدائية): وتمتد لمدة ست سنوات، من ٦ – ١٢ عام.
- الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المدرسة الإعدادي): وتمتد لمدة ثلاث سنوات، من ١٣ – ١٥ عام، ويلتحق بها التلميذ بعد إتمامه التعليم الابتدائي

ويهدف التعليم الأساسي بحلقتيه إلى تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم، وإشباع ميولهم، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العلمية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة، بحيث يمكن لمن يُتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مرحلة أعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف، وذلك من أجل إعداد

الفرد لكي يكون مواطنًا منتجًا في بيئته ومجتمعه. (مجلس النواب، قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتعديلاته، ٢٠١٩)

وقد بدأت مصر عام ٢٠١٨ في تطبيق استراتيجية جديدة لتطوير التعليم المصري والانتقال به من النظام التقليدي 1.0 إلى النظام المطور 2.0 من خلال مشروع وطني بدعم من البنك الدولي. وقد اعتمد التعليم المصري الجديد 2.0 على الأبعاد الأربعة للتعلم؛ هي: تعلم لتكون، تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتتعايش، مع تأكيد المهارات الحياتية والاتجاهات التربوية الحديثة، وذلك في إطار رؤية مصر ٢٠٣٠ التي ركزت على التعليم للجميع بجودة عالية دون تمييز. (نهضة مصر للنشر، ٢٠٢٢) وتمثلت أهداف مشروع دعم إصلاح التعليم المصري الممول من البنك الدولي –التعليم المطور 2.0– فيما يأتي: (World Bank, 2021)

- توسيع نطاق الوصول إلى رياض الأطفال عالية الجودة، وزيادة الالتحاق بها، مع التركيز على المناطق الفقيرة.
- تطوير أطر عمل للتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وقادة التعليم والمشرفين؛ بحيث تكون ومواكبة لمبادئ الجودة والتميز والتنمية المستدامة.
- تحسين تقديم التعليم من خلال توافر واستخدام المحتوى التعليمي الرقمي.
- تطوير أنظمة تقويم وامتحانات عادلة، صحيحة، موثوقة وتعتمد على الحاسوب، تضم تقييمًا وطنيًا جديدًا للصف الرابع، وامتحانًا وطنيًا للصف التاسع.

في ضوء ما سبق؛ يمكن القول: إن مشروع إصلاح التعليم يهدف بشكل رئيس إلى تحسين جودة التعليم قبل الجامعي؛ وذلك من خلال التركيز على: توسيع فرص التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة (رياض الأطفال) والتعليم الابتدائي؛ خاصة للأطفال في المناطق المحرومة، وتطوير مهارات المعلمين؛ وذلك من خلال برامج تنمية مهنية مستدامة، وتوظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتطوير أنظمة التقويم؛ لضمان جودة التعليم ومخرجاته.

ثالثا: مشاركة مصر في الاختبارات التربوية الدولية:

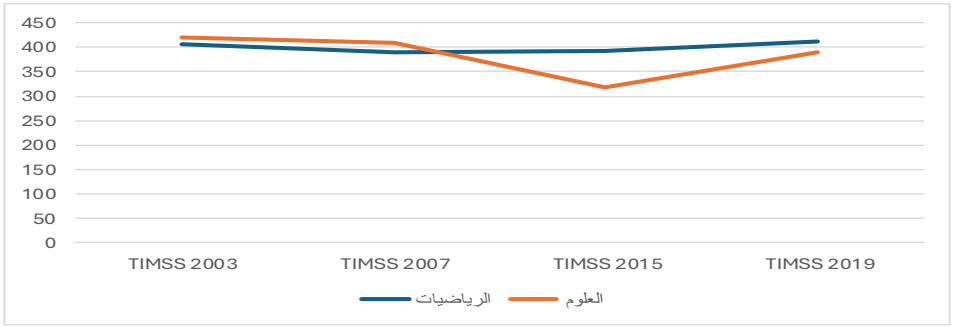
بدأت مصر المشاركة في الدراسات الدولية للتحصيل التعليمي في وقت متأخر مقارنة بالعديد من الدول العربية، وذلك مع بداية الألفية الثالثة، وبالتحديد عام ٢٠٠٣؛ وذلك في الدراسة الدولية "الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم TIMSS". وكانت

المشاركة على مستوى الصف الثامن فقط (الثاني الإعدادي)، واستمرت مصر في المشاركة في الدراسة، ولكن بصورة غير منتظمة؛ حيث شاركت في الدورات ٢٠٠٣، ٢٠٠٧، ٢٠١٥، ٢٠١٩؛ وجاءت نتائجها على النحو الآتي:

الجدول (٢٦) نتائج تلاميذ الصف الثامن في اختيار
في اختبار الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم

دورة الانعقاد	رياضيات		علوم		عدد الدول المشاركة
	المركز	النقاط	المركز	النقاط	
TIMSS 2003	٣٧	٤٠٦	٣٦	٤٢١	٤٧
TIMSS 2007	٣٨	٣٩١	٤١	٤٠٨	٥٠
TIMSS 2015	٣٤	٣٩٢	٣٨	٣١٧	٣٩
TIMSS 2019	٣٤	٤١٣	٣٧	٣٨٩	٣٩

وبقراءة الأرقام الواردة في الجدول السابق، يُلاحظ تدنى أداء التلاميذ المصريين مقارنة بتلاميذ الدول الأخرى؛ حيث جاءوا في المركز قبل الأخير في دورة ٢٠١٥، والمركز ٣٧ من أصل ٣٩ في دورة ٢٠١٩. كما يُلاحظ تذبذب هذا الأداء الباهت للتلاميذ المصريين في الرياضيات وتراجعه في العلوم بشكل لافت للنظر خلال مشاركتهم في دورات TIMSS. ويُمكن توضيح ذلك في الشكل البياني الآتي الذي يبين اتجاه أداء التلاميذ المصريين (ارتفاعا وانخفاضا) على مدار دورات مشاركتهم (٢٠٠٣ – ٢٠١٩)



الشكل (١٨) تطور أداء تلاميذ الصف الثامن
بالاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (٢٠٠٣ – ٢٠١٩)

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن مشاركة مصر في TIMSS جاءت متأخرة مقارنة بالدول المشاركة؛ حيث بدأت في دورة ٢٠٠٣؛ أي بعد دورتين من بداية انعقاد الدراسة. ورغم هذه البداية المتأخرة؛ فإن مشاركة مصر اقتصرت على الصف الثامن دون الصف الرابع، علاوة على عدم انتظام المشاركة في الدورات التالية لأول مشاركة لها عام ٢٠٠٣؛ حيث لم تشارك في دورة ٢٠١١، ودورة ٢٠٢٣. الأمر الذي يُمكن تفسيره بقلة الاهتمام بالمشاركة؛ وضعف الوعي بأهمية المشاركة في TIMSS؛ رغم أن ذلك يمثل فرصة قيمة لتقييم جودة التعليم المصري ومخرجاته؛ من خلال مقارنته بالنظم التعليمية للدول المشاركة؛ والاستفادة من خبراتها في تحسين أداء التلاميذ المصريين، بالإضافة إلى الوقوف على التطور الحادث في التعليم المصري؛ من خلال الدراسة الطولية (التتبعية) لأداء التلاميذ المصريين في الاختبار.

وعلى صعيد المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA فلم تشارك مصر في أي دورة من دورات الدراسة حتى الآن؛ رغم أهميتها ودورها في تقييم الطلاب في مجالات العلوم والرياضيات والقراءة؛ وبما يُساعدها في تقييم جودة المنظومة التعليمية ككل، ومعرفة ترتيب طلاب مصر مقارنة بطلاب دول العالم.

رابعا: مشاركة التلاميذ المصريين في PIRLS:

بدأت مصر المشاركة في اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS لأول مرة عام ٢٠١٦، ثم شاركت في الدورة التالية ٢٠٢١، وتمثل هذه المشاركات رغم تأخرها فرصة ذهبية –إذا تم استثمارها– للوقوف على الواقع الراهن للمنظومة التعليمية المصرية–من منظور عدسة المقارنات التربوية الدولية–بما يتيح إعادة النظر في مكونات هذه المنظومة، واتخاذ الإجراءات المناسبة للتطوير والتحسين. وفى هذا المحور سيتم تناول النقاط الآتية: أهداف مشاركة مصر في PISA وأهميتها، والنتائج التي حققها التلاميذ المصريين فيها، والعوامل المؤثرة في تلك النتائج.

١. أهداف مشاركة مصر في PIRLS وأهميتها:

بدأت وزارة التربية والتعليم المصرية المشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS من الدورة الرابعة، والتي عقدت عام ٢٠١٦، وربما يأتي حرص الوزارة

على المشاركة في هذه الدراسة –من وجهة نظر بعض الأدبيات– من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف العامة والخاصة. وتتمثل الأهداف العامة التي تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها في الآتي: تمثيل جمهورية مصر العربية في الفعاليات الدولية ذات الصلة باختبارات القراءة الدولية، الاستفادة من خبرات وتجارب الدول الأخرى للمشاركة في الدراسة، استثمار وتطوير الموارد البشرية، الارتقاء بمستوى التلاميذ، الانتقال من هدف تعليم القراءة إلى تحقيق هدف القراءة، المساهمة في تطوير العملية التعليمية والتربوية، وذلك من خلال تطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس وأساليبه، وتنمية أداء المعلمين المهني، وكذلك الإدارة المدرسية، ورفع مستوى الوعي لدى أولياء الأمور، التي لا تقل أهمية مشاركتهم عن دور المدرسة في تطوير العملية التعليمية. أما عن الأهداف الخاصة فتتمثل في: الاستفادة من المسح في قياس قدرات ومهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تسليط الضوء على العناصر التي تؤثر في تنمية مهارات القراءة وفى مقدمتها: العلاقة بين أداء التلاميذ وحياتهم الأسرية، دور المعلم في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ، دور المدرسة في تطوير العملية التربوية، دور المنهج في التحصيل التربوي المتعلق بمهارات القراءة لدى التلاميذ. (الطيب، ٢٠١٦)

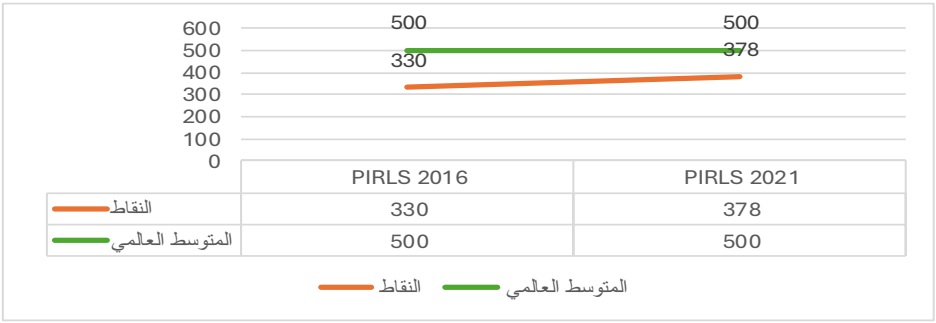
ومن ثم تتضح أهمية مشاركة مصر في اختبار PIRLS في كونها ليست مجرد إجراء تقييمي، بل فرصة حقيقية موضوعية لتشخيص واقع المنظومة التعليمية، واتخاذ إجراءات فعالة لتحسين كل عنصر من عناصر المنظومة التعليمية؛ بما يعود بالفائدة على تعزيز مهارات القراءة لدى التلاميذ؛ في سياق بيئة تربوية تتسم بالكفاءة والفعالية. فثمة تأكيد أن PIRLS تسهم بشكل جوهري في توفير بيانات ومعلومات دقيقة حول مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ الأمر الذي يُساعد في اتخاذ إجراءات من شأنها تحسين منهج اللغة العربية بمكوناته كافة، وتحسين المناخ والبيئة المدرسية، علاوة على توفير الدعم للبيئة المنزلية في سبيل قيامها بأدوارها في دعم تعلم التلاميذ للغة العربية وإتقانها.

٢.نتائج التلاميذ المصريين في PIRLS:

شاركت مصر في اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS خلال دورتي ٢٠١٦ و٢٠٢١ فقط. ففي دورة ٢٠١٦؛ بلغ إجمالي التلاميذ المصريين

المشاركين في الاختبار ٧٧٤٥ تلميذا، ينتمون إلى ١٦٠ مدرسه ابتدائية، موزعة في ٢٤ محافظة (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠١٧). وفي دورة ٢٠٢١؛ بلغ إجمالي التلاميذ المصريين المشاركين في الاختبار ٨٥٣٩ تلميذًا، ينتمون إلى ١٩٢ مدرسة، موزعة على جميع محافظات مصر. (سلامة، ٢٠٢٣)

وقد شهد أداء التلاميذ المصريين تطورا ضعيفا للغاية في مشاركتها في دورتي دراسة PIRLS؛ حيث حققوا نتائج ضعيفة للغاية؛ جعلتهم في أخر جدول الترتيب. ويمكن توضيح ذلك في الشكل التوضيحي الآتي:



الشكل (١٩) تطور أداء تلاميذ مصر في اختبار PIRLS خلال الفترة ٢٠١٦ – ٢٠٢١

يتضح من الشكل السابق، أن ثمة تحسن ضعيف للغاية حدث في أداء التلاميذ خلال مشاركتها في دورتي اختبار PIRLS؛ فمع المشاركة الأولي في ٢٠١٦، حصل التلاميذ على مجموع نقاط ٣٣٠، وقد ارتفع مجموع النقاط في الدورة التالية ٢٠٢١ ليسجل ٣٧٨. وهذا التحسن الضعيف في مجموع النقاط انعكس على ترتيب مصر بين الدول المشاركة؛ فبعد أن كانت مصر في المركز ٤٩ (قبل الأخير) في اختبار ٢٠١٦، أصبحت في المركز ٥٥ (من أصل ٥٧ دولة) في اختبار ٢٠٢١. ويُمكن توضيح هذا التحسن في الجدول الآتي:

جدول (٢٧) ترتيب التلاميذ المصريين في دورتي

الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة ٢٠٢٦ – ٢٠٢١

دورة الانعقاد	الأداء		عدد الدول	المتوسط
	المركز	النقاط	المشاركة	العالمي
PIRLS 2016	٤٩	٣٣٠	٥٠	٥٠٠
PIRLS 2021	٥٥	٣٧٨	٥٧	٥٠٠

وبقراءة الأرقام الواردة في الجدول السابق، يتضح أن نتائج التلاميذ المصريين في دورة ٢٠١٦ كانت ضعيفة جدًا مقارنةً بنتائج تلاميذ الدول الأخرى؛ لدرجة أن أكثر ٦٩٪ من التلاميذ لم يستوفوا حتى المستوى المنخفض في تقييمات القراءة. وفي دورة ٢٠٢١؛ تحسنت نتائج التلاميذ المصريين تحسنا ضعيفا؛ حيث حققوا متوسط نقاط بلغ ٣٧٨ نقطة، بفارق ٤٨ نقطة عن المشاركة السابقة. ويلاحظ من مراجعة نتائج دورة ٢٠٢١، أن ثمة دول رغم مشاركتها لأول مرة في اختبار PIRLS، إلا أن تلاميذها تفوقت على نظرائهم المصريين؛ ومن هذه الدول: ألبانيا، البرازيل، الأردن، كوسوفو، الجبل الأسود وأوزباكستان.

وبالنظر في نتائج التلاميذ المصريين في دورة ٢٠٢١، يُلاحظ أن ١٪ من التلاميذ المشاركين تمكنوا من تحقيق المستوى المتقدم (٦٢٥ نقطة)، و٥٪ منهم حققوا المستوى المرتفع (٥٥٠ نقطة)، و١٩٪ حققوا المستوى المتوسط (٤٧٥ نقطة)، و٤٥٪ جاءوا في المستوى المنخفض (٤٠٠ نقطة). الأمر الذي يؤكد وجود فجوة ملحوظة بين مستويات التلاميذ المصريين في القراءة، ويبرهن في الوقت ذاته الانخفاض الكبير في أدائهم وفق مستويات التقييم الأربعة لاختبار PIRLS. كما يُلاحظ –أيضًا– أن مستوى التلاميذ المصريين في قراءة نص معلوماتي جاء أفضل من مستواهم في قراءة النصوص الأدبية؛ حيث حققوا متوسط نقاط ٣٨٢ نقطة في النصوص المعلوماتية، و٣٧٢ نقطة في النصوص الأدبية. أما فيما يتعلق بالعمليات الأربع للفهم التي يقيسها التقييم، فقد حقق التلاميذ المصريون متوسط ٣٧٦ نقطة في عمليتي استرجاع المعلومات وبناء الاستدلالات، و٣٨٠ نقطة في عمليتي تفسير الأفكار ودمجها وتقييم ونقد عناصر النص. (سلامة، ٢٠٢٣)

٣.العوامل المؤثرة في نتائج تلاميذ مصر PIRLS:

ثمة العديد من العوامل المؤثرة في نتائج تلاميذ مصر وأدائهم في دورات الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS، ويمكن عرض هذه العوامل فيما يأتي:

(أ) منهج القراءة بالتعليم الابتدائي:

بدأت مسيرة التغيير في نظام التعليم قبل الجامعي المصري بتطبيق نظام التعليم الجديد 2.0؛ والذي تضمن تغيير المناهج الدراسية بشكل كامل، وإعداد إطار عام لها؛ لتوفير مناهج مصرية عصرية تعمل على بناء الإنسان المصري. (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية،

٢٠١٩) وتنبثق فلسفة الإطار العام للمناهج الدراسية المصرية من الأفكار المطروحة في رؤية مصر ٢٠٣٠م، والخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي؛ حيث ركزتا على التعليم للجميع بجودة عالية، وإعداد المتعلم القادر على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والابتكار وحل المشكلات والتنافس في مجالات العمل المختلفة، المتعلم المعتز بذاته المستنير المسئول؛ الذي يحترم الاختلاف. (المزروع و الزغيبي، ٢٠٢٠)

وقد تضمن الإطار العام الجديد لبناء المناهج الدراسية ثلاثة مكونات رئيسة؛ هي: المهارات، القضايا والقيم. وقد تم اعتماد المهارات الحياتية وتعليم المواطنة للقرن الواحد والعشرين، التي أقرتها يونيسيف في عام ٢٠١٦؛ بما يسهم في إعداد مواطنين يواصلون التعليم والتعلم ويعيشون بانسجام مع الآخرين ويتمسكون بقيم المجتمع، وإعداد قادة فاعلين ومواطن إيجابي فخور بوطنه وتراثه، ولديه روح تنافسية، وإيمان بقيم العمل، ومبادئ الابتكار وريادة الأعمال. وتتمثل هذه المهارات في اثنتي عشرة مهارة؛ هي: الإبداع، التفكير الناقد، حل المشكلات، التعاون، التفاوض، صنع القرار، إدارة الذات، الصمود، التواصل، احترام التنوع، التعاطف، والمشاركة، علاوة على الشفافية، والمحاسبية، لحاجة المجتمع المصري إليهما. وفيما يتعلق بالقضايا؛ فقد تم التركيز على القضايا العالمية وحل التحديات الراهنة التي تواجه مصر والعالم، والتي صُنفت في خمس قضايا رئيسة، هي: البيئة والتنمية، الصحة والسكان، عدم التمييز، المواطنة، والعولمة وتحمل المسؤوليات البيئية في عالم متغير. أما بالنسبة للقيم؛ فقد تم تطوير مصفوفة من القيم تعكس الثقافة الوطنية المصرية وآفاق تطورها المستقبلي؛ مثل: قيم العمل، والقيم العلمية، والقيم الذاتية، وقيم التعايش في تشكيل شخصية الشباب المصري ليصبحوا مواطنين فاعلين وأكفاء. (داود، ٢٠٢١) (المزروع و الزغيبي، ٢٠٢٠)

وثمة إشارة أن عملية التأليف قام بها مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بالتعاون مع مؤسسةDiscovery Education-Egypt، ودار نهضة مصر للنشر Nahdet Misr Publishing House، ولونجمان Longman. وقد تم تأليف الكتب الدراسية في الصفوف الأولي من التعليم الابتدائي، والتي تشمل: اللغة العربية، التربية الدينية، الكتاب المتعدد التخصصات، اللغة الإنجليزية، وفق أبعاد التعلم الأربعة، التي تم التأكيد عليها في كتاب التعليم ذلك الكنز المكنون. (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ٢٠١٩)

وتتمثل الأبعاد الأربعة التي يقوم عليها المنهج الدراسي الجديد في نظام التعليم المطور 2.0؛ وتحدد نواتج التعلم المستهدفة من التعليم؛ فيما يأتي: (داود، ٢٠٢١)

- البُعد الأول (من أكون؟): ويقوم على تنمية قدرة التلميذ على التعبير عن نفسه بلغته، والانتقال من دفء أسرته إلى دفء عائلة أكبر (المدرسة، والمعلمين، والأقران)؛ ومن ثم يمكنه المضيّ قدمًا بثقة نحو اكتشاف العالم من حوله.
- البُعد الثاني (العالم من حولي): يقوم على تنمية قدرة التلميذ على اكتشاف بيئة العالم من حوله (الشارع، الحي، المدينة، البلد، الإقليم أو القارة)، وتعلم المزيد عن هذا العالم، والتعبير عنه بطرق وأساليب مختلفة؛ وبالتالي التمكن من إقامة علاقات ومشاعر مع (الأشياء، والأشخاص، والمواقف).
- البُعد الثالث (كيف يعمل العالم؟): يقوم على دعم التلميذ في تعلم العديد من الأشياء؛ كالأرقام، العلاقات المعقدة للتمييز، المقارنة، التصنيف، الوعي بالعلاقات المكانية والزمنية، التعبير عن أحداث الحياة اليومية، وتطوير قدرته على توظيف الأرقام في مختلف مواقف الحياة؛ كالبيع والشراء؛ لمساعدته في إدارة حياته بفاعلية.
- البُعد الرابع (التواصل): ويقوم على تنمية قدرة التلميذ على استخدام اللغة في التواصل، والتفاعل من خلال أنماط اتصال متعددة الأوجه والأبعاد، تكون حدوده عبارة عن حروف، وألوان، وخطوط، وأرقام، فضلًا عن لغة الجسد، بما في ذلك الإشارات.

يتضح مما سبق؛ أن مناهج التعليم المصري المطور 2.0 الجديدة تركز على تنمية المهارات المرتبطة بدعائم التعليم الأربع: التعلم للمعرفة، التعلم للعيش مع الآخرين، التعليم لتكون، التعلم للعمل. ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي:

الشكل (٢٠) الكفاءات التي تركز عليها المناهج الدراسية المطورة في نظام التعليم 2.0[٣]

وبناء على ذلك؛ تتمثل الفروق الجوهرية بين المناهج الدراسية التقليدية في نظام التعليم 1.0 والمناهج الدراسية الجديدة في نظام التعليم المطور 2.0 فيما يأتي:

الشكل (٢١) التحولات الكبرى في إصلاح المناهج الدراسية في ضوء نظام التعليم المطور 2.0

٣ تم الاستعانة ببعض الأشكال والرسوم التوضيحية المنتشرة على صفحات الشبكة الدولية للمعلومات، والتي عرضت في مؤتمرات ولقاءات وزير التربية والتعليم للتعريف بنظام التعليم المطور؛ وذلك نظرا لصعوبة الوصول إلى وثائق رسمية بهذا الشأن. وقد حاول الباحثان تحري الدقة –قد الإمكان– في انتقاء الأشكال والرسوم من خلال وجود شعار وزارة التربية والتعليم عليها.

وثمة تأكيد أن المعالم الرئيسة لنظام التعليم المطور 2.0 تتمثل في تقديم منظومة مناهج دراسية جديدة في كل شيء؛ بحيث تكون هناك أهداف تتماشي مع رؤية المجتمع ونظام التعليم المطور، محتوى جديد وعصري وواقعي ومتكامل، طرائق واستراتيجيات تدريس حديثة تتناسب مع المحتوى ونواتج التعلم المستهدفة منه، أنشطة ووسائط وموارد تعليم متطورة وقائمة على التكنولوجيا، أساليب تقويم تتناسب مع هذه المناهج. ويمكن بيان ذلك فيما يأتي:

أ. أهداف القراءة بالتعليم الابتدائي:

يمثل نظام التعليم الجديد 2.0 الذي أطلقته وزارة التربية والتعليم في سبتمبر ٢٠١٨ تغييرًا جذريًّا في العملية التعليمية، وبناء إطارًا عامًّا جديدا لمناهج التعليم قبل الجامعي، وتحديد أهدافها ومحتواها والمواصفات التي ينبغي أن يتمتع بها المتعلم، والتي تؤهله للحياة بشكل إيجابي، والعمل بكفاءة في الألفية الثالثة. وتنطلق الفلسفة التي تقوم عليها المناهج المدرسية الجديدة بالمدرسة الابتدائية (منهج اللغة العربية) المصرية من مجموعة من المبادئ؛ أبرزها: التكاملية، الشمولية، الفعالية، الواقعية، تعدد التخصصات. وبالتالي، تمثل الهدف الرئيس للمنهج المدرسي في إعداد التلميذ إعداد متكاملا شاملا؛ بحيث يكون قادرا على التكيف من المجتمع الذي يعيش فيه على اتساعه؛ وذلك من خلال تأكيد المنهج على المهارات اللغوية المتنوعة، والمهارات الحياتية التي تمثل الدعائم الأساسية التي يقوم عليها نظام التعليم المطور 2.0. ومن ثم، لم يعد التحصيل الأكاديمي القائم على الحفظ والاستظهار له مكانًا في منهج اللغة العربية، وإنما تنمية مهارات التلميذ وكفاءاته وقدراته على التفكير الناقد والإبداعي، حل المشكلات، احترام التنوع، التفاوض والتواصل.

وثمة تأكيد أن تطوير مهارات اللغة العربية سيسهم في تحقيق أهداف رؤية التعليم 2.0؛ حيث تسهم في تكوين مواطن المستقبل الذي يتميز بما يأتي: (Discovery Education, 2022)

- التحلي بروح تنافسية وإيمان بقيم العمل.
- امتلاك شخصية قيادية فعالة والتحلّي بمميزات التابع الإيجابي.
- الشعور بالفخر بوطنه وتراثه.
- مواصلة التعلم وتعليم الآخرين.
- التعايش بانسجام مع الآخرين.

- التحلي بروح إبداعية وابتكارية.
- تعزيز مبادئ ريادة الأعمال.
- التمسك بالقيم

وقد أكدت الأدبيات على الأهمية الجوهرية للقراءة بالتعليم الابتدائي، سواء في علاقتها بالأنشطة والمضامين ذات الصبغة اللغوية، مثل التراكيب والصرف والتعبير بصنفيه الشفوي والكتابي والإملاء، أو في علاقتها بمحتوى المواد الدراسية الأخرى. فضلًا عن أهميتها المستمدة من كونها: (فريقى، ٢٠١٦)

- أداة لاكتساب رصيد لغوي ومعرفي مرتبط بمجالات الحياة كافة؛ وبالتالي فهي وسيلة محورية للتواصل والتفاعل الاجتماعيين تساعد على التنشئة الاجتماعية السليمة.
- مجال طبيعي للتعامل مع أشكال التعبير الإنساني بمختلف الأوعية والقنوات.
- وسيلة لتحسين الأداء اللغوي للتلاميذ؛ بحيث تعتبر مجالا طبيعياً لترويح القواعد اللغوية الأساسية.
- الوسيلة الوحيدة للانفتاح على الثقافات البعيدة جغرافيًا وتاريخيًا.
- مجال لتفريغ شحنات نفسية متوترة وأحياناً شاذة وتعيد للتلميذ توازنه النفسي والطبيعي.

ب. محتوى القراءة بالتعليم الابتدائي:

تعامل النظام التعليمي الجديد 2.0 مع محتوى المناهج كافةً، ومنها منهج اللغة العربية- بشكل تكاملي يخدم كل منها الآخر؛ بمعنى أن منهج اللغة العربية يعمل بشكل متوازٍ مع المنهج متعدد التخصصات (اكتشف/ الرياضيات/ اللغة الإنجليزية)، من خلال النوافذ التي تخصص لتنمية المهارات التأسيسية في كل من اللغة العربية والرياضيات، كما يطبق تطبيقًا مباشرًا في محاور وفصول وأنشطة المحتوى متعدد التخصصات. (داود، ٢٠٢١)

ويدور محتوى منهج اللغة العربية المطور بالمدرسة الابتدائية حول ذات الأبعاد سالف الإشارة إليها؛ وهي: من أكون؟ العالم من حولي، كيف يعمل العالم؟ التواصل. ويضم كل بُعد مجموعة موضوعات، ويحتوي كل موضوع على عدة نصوص أدبية ومعلوماتية.

ويقدم كل نص أدبي ومعلوماتي المفردات، والأساليب، والتراكيب؛ التي سيستفيد منها التلميذ في إنتاج التعبير الكتابي في نهاية كل موضوع. ويختلف عدد الموضوعات المندرجة تحت كل بُعد من الأبعاد الأربعة، وعدد النصوص في كل موضوع حسب المستوى الدراسي، من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي.

فعلى سبيل المثال: يتضمن محتوى اللغة العربية المطور للصف الرابع الابتدائي تحت كل بُعد من الأبعاد الأربعة، ثلاثة موضوعات، ويحتوي كل موضوع على عدة نصوص أدبية ومعلوماتية. ويمكن توضيح ملامح ذلك وفق كتاب التلميذ ودليل المعلم فيما يأتي:

- **البُعد الأول: (أكتشف ذاتي)**؛ ويتضمن:

✓ الموضوع الأول (وطني)؛ ويشتمل على: نص الاستماع (حوار مع د. مجدي يعقوب، النص الشعري (اسلمي يا مصر)، النص المعلوماتي (موطني)، الكتابة السردية (كتابة وصف حدث)، النحو (أقسام الكلام وأنواع الجملة – الاسم وأنواعه)، الإملاء (علامات الترقيم).

✓ الموضوع الثاني (فكري وابتكاراتي)؛ ويشتمل على: نص الاستماع (خبر عن المعلم المصري القديم)، القصة القصيرة (مريم ومريم)، النص المعلوماتي (كرة السرعة)، الكتابة السردية (كتابة نص وصفي)، النحو (المثنى – أنواع الجموع)، الإملاء (علامات الترقيم).

✓ الموضوع الثالث (حقوقي وواجباتي)؛ ويشتمل على: نص الاستماع (رسالة من آبائنا وأمهاتنا)، القصة القصيرة (رد الجميل)، النص المعلوماتي (وثيقة حقوق الطفل)، الكتابة السردية (كتابة نص معلوماتي)، النحو (الضمائر – ركنا الجملة الإسمية)، الإملاء (علامات الترقيم).

- **المحور الثاني (علاقتي مع الآخرين)**: ويتضمن:

✓ الموضوع الأول (أنا لست وحدي)؛ ويشتمل على: نص الاستماع (الفصل الأول: قرار خطأ)، النص الشعري (للجميع)، النص المعلوماتي (طائر النورس)، الكتابة السردية (كتابة رسالة)، النحو (علامات رفع المبتدأ والخبر)، الإملاء (كتابة كلمات لغوية: إملاء منقول).

- ✓ الموضوع الثاني (أنا مؤثر)؛ ويشتمل على: نص الاستماع (الفصل الثاني: من السارق؟)، القصة القصيرة (يوم لا يُنسى)، النص المعلوماتي (الطباعة)، الكتابة السردية (كتابة سيرة غيرية)، النحو (علامات رفع المبتدأ والخبر – الجملة الفعلية)، الإملاء (كتابة كلمات لغوية: إملاء منقول).
- ✓ الموضوع الثالث (أنا أربح.. أنت تربح)؛ ويشتمل على: نص الاستماع (الفصل الثالث: حل وسط)، القصة القصيرة (كلنا رابحون)، النص المعلوماتي (الأسر المنتجة)، الكتابة السردية (كتابة نص إقناعي)، النحو (علامات رفع الفاعل – مراجعة على الجملتين الاسمية والفعلية)، الإملاء (كتابة كلمات لغوية: إملاء منقول).

في ضوء ما سبق؛ يمكن القول: إن المهارات التي يُركز عليها محتوى اللغة العربية في الصف الرابع الابتدائي –نظريا– تركز على تنمية قدرة التلميذ على: الاستماع؛ من خلال نصوص استماع مُعدة بعناية. وتحليل النصوص؛ من خلال فهم المرادفات اللغوية والأفكار الرئيسية. والكتابة الإبداعية؛ من خلال تحسين قدرته على السرد باستخدام أساليب أدبية. والإملاء والخط؛ من خلال التركيز على القواعد الكتابية والخط. والنحو؛ من خلال تعلم القواعد اللغوية وتطبيقها. ومن ثم؛ تُعد إجادة مهارات اللغة العربية ضرورة حياتية للتلميذ؛ فمن خلالها يتمكن من النجاح في الحياة الدراسية، والحياة الاجتماعية، والحياة المهنية بعد ذلك؛ حيث التواصل والتفاعل مع الآخرين بكفاءة وفعالية.

أما الواقع ومدى مناسبة المحتوى مع معايير القراءة الدولية؛ فقد أوصت "لجنة اللغة العربية في التعليم" بـ مجمع اللغة العربية –بعد فحص كتب اللغة العربية المطورة بالصفوف الأولى من التعليم الابتدائي، وكذلك دليل المعلم– ضرورة "تعديل كتب اللغة العربية بالتعليم الابتدائي؛ لأنها لا يتوافر فيها كثير من شروط تعليم اللغة العربية لهذه المرحلة التي يتم فيها التكوين العقلي واللغوي لأبنائنا؛ فبعض الموضوعات غير ملائمة لبيئة التلاميذ، وبعيدة عن واقع البيئة المصرية، كما أن القصص المقررة (المشتركة والموجهة والمصورة) معظمها يفتقر للأسلوب القصصي الفني الشائق، أو الحكايات المناسبة، وكذلك الشعر المقدم للأطفال هو لمؤلفين مبتدئين، لا يرتقي بوعي الأطفال وتوسيع مداركهم". (الشريف أ.، ٢٠٢٢)

وقد أكد ذلك الواقع الدراسات السابقة التي اهتمت بتحليل تلك المناهج، حيث توصلت إلى أنه ليس هناك تنوع في النصوص الأدبية المقدمة، كما أنها خلت من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، إلى جانب أن معظم الأناشيد لم تُكتب من قبل شعراء أطفال ولا تدور حول الطفل، ومن ثم جاءت هذه الأناشيد غير مناسبة لميول التلاميذ واحتياجاتهم النفسية، ولا تُعبر عنهم ولا تتحدث بلسانهم. ومعظم القصص الواردة في الكتاب اجتماعية غير متنوعة ولا يُوجد بها قصص ديني أو تاريخي ولا قصص خيال علمي، مع أن التنوع مطلوب حتى تُرضي ميول جميع التلاميذ. ويغلب على معظم القصص الجانب المعرفي، ولا يُوجد بها تراث ثقافي، وأغلبها معاصرة، مما يبعدها عن الهوية الثقافية. كما عُرضت القصص بأسلوب مباشر، بما يجعل التلميذ يتلقاها كأي درس تعليمي يتم تقديمه له، على الرغم من أهمية تقديم القصص في إطار من الخيال الشائق أو قصص الحيوانات الطريفة وغير ذلك من أنواع القصص المحببة للأطفال. **(محمد، ٢٠٢٣)**

ج. طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة بالتعليم الابتدائي:

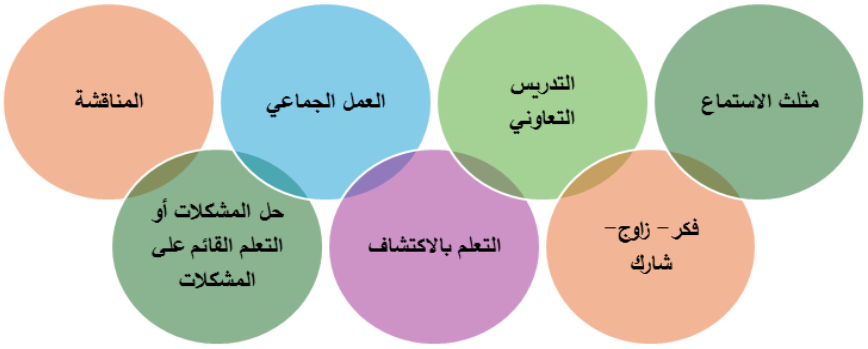
تؤدي اللغة العربية دورا جوهريا في تقوية الروابط بين أبناء الأمة وبناء الشخصية، وتحقيق الهُوية المصرية والعربية؛ باعتبارها أداة التواصل والحفاظ على الهوية. وتتضمن اللغة أربع مهارات رئيسه؛ هي: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة. وتتضمن كل مهارة لغوية من المهارات الأربع، مجموعة من المهارات الفرعية التي لا تتحقق بطريقة واحدة في التدريس، فلكي يقرأ التلاميذ يجب أن يتعرضوا للقراءة بعدة أشكال. (نهضة مصر، ٢٠٢٢) وبناء على ذلك تنوعت طرائق واستراتيجيات التدريس في منهج اللغة العربية متبعة دائرة التعلم: اكتشاف، تعلم، مشاركة.

ويُمكن الإشارة إلى بعض الاستراتيجيات المستخدمة في الأنشطة المختلفة على النحو الآتي: (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢١)

- **العصف الذهني:** تسمى أيضًا التفتق الذهني Brainstorming ويقصد بها وضع الذهن في حالة من الإثارة؛ بغية التفكير في كل الاتجاهات والاحتمالات للتوصل – في جو من الحرية – إلى أكبر عدد ممكن من الفكر والآراء حول مشكلة أو موضوع بعينه، تليها مرحلة جمع المقترحات ومناقشتها.

- **التعلم بالنمذجة:** تسمى أيضًا التعلم الاجتماعي، وهي اكتساب الفرد وتعلمه استجابات وأنماطاً سلوكية جديدة في موقف اجتماعي، عبر الملاحظة والانتباه (كتعلم اللغة عن طريق الاستماع والتقليد) وهي، عموما، طريقة توضيحية للتعليم، تقوم على توظيف التجارب والوسائل والنماذج، ومثال ذلك: تعلم الكتابة والخط، وتعلم الوضوء وبعض التطبيقات العلمية العملية.
- **الرؤوس المرقمة:** هي شكل من أشكال العمل الجماعي التعاوني، وتتجلى في:
  - ✓ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة من ٤ أفراد، ويحمل كل فرد رقما من ١ إلى ٤.
  - ✓ طرح السؤال أو توضيح المهمة المطلوب إنجازها.
  - ✓ تعاون أفراد كل مجموعة في إيجاد الحلول.
  - ✓ يختار المعلم رقمًا عشوائيا من كل مجموعة بحيث ينوب التلميذ صاحب الرقم عن أفراد مجموعته في الإجابة، وتقديم الحلول.
- **أعواد المثلجات:** تقوم هذه الاستراتيجية على التشويق، وتحفيز التلاميذ، والإبقاء على تركيزهم وانتباههم في أعلى المستويات وهي مناسبة للمستويات العمرية الصغيرة، وتتيح لكل التلاميذ المشاركة الفعالة في سير الدروس، وهي مناسبة للأسئلة المفتوحة. تتلخص خطوات هذه الاستراتيجية في:
  - ✓ كتابة أسماء التلاميذ على أعواد المثلجات.
  - ✓ وضع الأعواد في علبة تكون مرئية للجميع.
  - ✓ في أثناء سير الدرس، يقوم المعلم بالسحب العشوائي لأحد الأعواد من العلبة، والتلميذ المعني بالأمر يكون لزاما عليه إنجاز المهمة المطلوبة منه، أو الإجابة عن السؤال المطروح.
- استراتيجيات SOS للتخيل والتنبؤ Imagination & Prediction التي تستخدم في نظام التعليم الجديد Edu 2.0.
- إستراتيجية "ماذا قالوا" وهي عبارة عن اختيار صورة تتوافق مع الوحدة الدراسية وجعل التلاميذ يتخيلون ماذا توحي وتخمين السياق. (يونسيف مصر، ٢٠١٩)

وعلاوة على استراتيجيات التدريس السابقة؛ ثمة استراتيجيات تدريس معروفة وشائعة حددها دليل معلم اللغة العربية؛ يمكن عرضها في الشكل الآتي:



الشكل (٢٢) استراتيجيات تدريس القراءة الواردة بدليل المعلم

وتتضمن خطة الدرس في بدايتها إجمالا، تحديد نواتج التعلم المستهدفة، ومصادر التعلم، واستراتيجيات التعليم التي يضع فيها المعلم عددا كبيرا من الاستراتيجيات كمسميات – فقط– دون انعكاس لهذه الاستراتيجيات على تنفيذ الدرس عند قيام التلاميذ بأنشطته، ثم يتبعها تفصيلا إجراءات تنفيذ الأنشطة، حيث يتم بعد التهيئة للدرس تقسيمه إلى عدد من الأنشطة التي يتم في ضوئها تحت كل نشاط، تحديد الهدف منه وإجراءاته، وبعد الانتهاء من أنشطة الدرس يتم غلق الدرس ثم تقويمه.

وبالتالي فإن استراتيجيات التدريس تعمل على تحفيز التلاميذ وتعزيز مهاراتهم القرائية، إذا ما تم تطبيقها بشكل فعال، فهي تجعل درس القراءة تجربة تعليمية غنية ومثيرة، بما يُطور لدى التلاميذ مهارات الفهم والتحليل ويبني لديهم ثقة واستقلالية في القراءة، ويُعزز الفهم الناقد والإبداعي ويُحسن مهارات التواصل والتعاون ويُقلل الصعوبات القرائية.

د. الأنشطة والموارد التعليمية المستخدمة في القراءة بالتعليم الابتدائي:

تُعد الأنشطة الصفية واللاصفية من المكونات الرئيسة في منهج اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية؛ لما توفره من بيئة وخبرة تعليمية ثرية ومحفزة على المشاركة والاندماج؛ تسهم في تنمية حب التلاميذ للغة العربية، وتعزيز مهاراتهم اللغوية، وتطوير قدراتهم الإبداعية؛ الأمر الذي يؤدى إلى بناء جيل قادر على التواصل والتعبير بثقة، والنجاح الشخصي والأكاديمي والمهني.

وتتنوع الأنشطة التي يتم توظيفها في تعليم اللغة العربية وتعلمها لتلاميذ التعليم الابتدائي؛ ويمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

الشكل (٢٣) الأنشطة الصفية واللاصفية في تعليم القراءة وتعلمها

ويُعد **المعجم الصغير** من أهم الأنشطة؛ وهو عبارة عن قاموس للكلمات التي سيتعلمها التلميذ ويستخرجها من خلال السياق، كهدف رئيس من أهداف القراءة وليست للحفظ، إنما تكون للفهم القرائي، وعلى المعلم أن يعدد الأنشطة التي تعزز هذا الهدف، فيقوم بأخذ الكلمة ووضعها في سياق مختلف حتى يتأكد من فهم التلميذ لمعناها. ومن الممكن أن يضع المعلم الكلمة في سياقات مختلفة حتى يدرك التلميذ أن الكلمة في اللغة العربية تحتمل أكثر من معنى.

وعلى الرغم من أهمية الأنشطة في تعليم القراءة وتعلمها بالمدرسة الابتدائية؛ فإن الواقع يُشير إلى ضعف اهتمام المدرسة بها؛ وبما يرجع ذلك وفق نتائج العديد من الدراسات السابقة إلى: قلة توافر الإمكانات اللازمة لممارستها. (معوض، ٢٠١٨)

وعلاوة على الأنشطة الصفية واللاصفية التي تقوم بها المدرسة؛ ثمة مجموعة من الموارد التعليمية/القرائية التي توفرها الدولة المصرية للتلاميذ؛ منها:

- **مهرجان القراءة للجميع:** انطلق مهرجان القراءة للجميع عام ١٩٩١ على أساس أن الكتاب عماد المعرفة الرئيس، والثقافة الرفيعة، وأن الكتاب ينفرد عن غيره من أدوات التثقيف ومصادر المعرفة بقدرته على تنمية الفكر، وصنع العقول المستنيرة، وتكوين الشخصيات المتميزة، وفتح آفاق الاستنارة أمام الملايين

والإسهام في تشكيل وجدان الأمة، وحفظ تراثها، والوصول إلى رؤى مستقبلية لنهضتها.

- **مشروع مكتبة الأسرة:** تحرص مكتبة الأسرة –كما جاءت في التوطئة الخاصة بجميع مطبوعاتها– منذ انطلاقها علم ١٩٩٤ –كرافد رئيس لمهرجان القراءة للجميع– على طرح العبقرية الإبداعية والفكرية والعلمية للمجتمع المصري المعاصر، وفتح نوافذ على الفكر والإبداع العالمي، وإقامة جسور بين الثقافات المختلفة، والتعرف على ثراء التاريخ الفرعوني والإسلامي، وأخيرا تحفيز الأجيال الجديدة على القراءة حتى تصبح عادة، بل ضرورة ملحة تترسخ أهميتها في الأذهان من خلال كتب عظيمة الفائدة، تباع بأسعار رمزية في متناول الملايين. وتتخذ مكتبة الأسرة توجها عاما في اختياراتها للكتب، يستهدف دائما تحقيق وعيًا عامًا متجددًا، يطور القوى الاجتماعية، ويقوم على منظومة قيم تتلخص في تعميق دور العلم والتفكير العلمي، وتعزيز الديمقراطية والتعددية، وترسيخ قيمة المواطنة والانتماء والمشاركة والمسئولية، ودور مؤسسات المجتمع المدني، وتأكيد قيمة التسامح وثقافة السلام، وترسيخ قيمة دور المرأة، وقيمة التجدد الثقافي والتفكير النقدي، والحوار والتبادل والتواصل المجتمعي والدولي، وإبراز تواصل الإبداع المصري. (الهادي، ٢٠٠٨)
- **بنك المعرفة المصري:** يُعد بنك المعرفة المصري أكبر مكتبة رقمية في العالم، تقدم مصادراً غير محدودة وحصرياً للمصريين. وبدأ بنك المعرفة كمبادرة أطلقتها رئاسة الجمهورية خلال الاحتفال بعيد العلم ٢٠١٤، وبدأ بشكل رسمي في عام ٢٠١٦. ويمثل بنك المعرفة الفرصة لجميع المصريين، من كل الأعمار، وبمختلف فئاتهم (الأطفال، الطلاب، أولياء الأمور، الباحثين)؛ للوصول إلى أكبر قدر من مصادر المعرفة، والمحتوى الثقافي والعلمي للعديد من الموسوعات العلمية في جميع المعارف الإنسانية، علاوة على المواد والمناهج التعليمية. ويتضمن بنك المعرفة أربع بوابات؛ هي: القراء، الأطفال، التعليم الأساسي، البحث العلمي والتعليم الجامعي. (بنك المعرفة المصري، ٢٠٢٤)

- **المشروع الوطني للقراءة:** انطلق المشروع الوطني للقراءة في مارس ٢٠٢٠؛ بهدف تنمية الوعي بأهمية القراءة، وتمكين الأجيال من مفاتيح الابتكار، ودعم قيمهم الوطنية والإنسانية؛ إذ تتمثل رسالته في إحداث نهضة في القراءة عبر جعلها أولوية لدى فئات المجتمع، ويسهم المشروع الوطني للقراءة في تصدر شبابنا وأطفالنا ثقافيًّا من خلال إثراء البيئة الثقافية، كما يؤسس إلى العناية بكتب الناشئة عبر إثراء المكتبات ورفع جودة المحتوى والإخراج، وتشجيع المؤسسات والمشاركات المجتمعية الداعمة للقراءة، عبر تقديم مشروعات ثقافية نموذجية مستدامة. وذلك وفق خطة عشرية تتوافق مع رؤية مصر ٢٠٣٠. ويستهدف المشروع جميع فئات المجتمع؛ ومن بينهم طلاب المدارس. وتأكيدا لذلك يتضمن المشروع الطالب المثقف؛ وهي منافسة في القراءة لطلبة المدارس/ المعاهد، ويختص بالتنافس بين جميع الطلبة من الصف الأول الابتدائي حتى الثالث الثانوي وفق آليات ومعايير محددة؛ إذ تم تخصيص جوائز بقيمة خمسة ملايين جنيه مصري لمجموع الفائزين. وتم تقسيم فئات المشاركين إلى أربع فئات؛ هي: الفئة الأولى: الصفوف من الأول الابتدائي حتى الثالث الابتدائي، الفئة الثانية: الصفوف من الرابع الابتدائي حتى السادس الابتدائي، الفئة الثالثة: الصفوف من الأول الإعدادي حتى الثالث الإعدادي، الفئة الرابعة، الصفوف من الأول الثانوي حتى الثالث الثانوي. (مؤسسة البحث العلمي، ٢٠٢٤)

في ضوء ما سبق؛ يُمكن القول: إن المبادرات والمشروعات التي نفذتها مصر خلال العقود الثلاثة الماضية لتشجيع القراءة، تُمثل خطوات مهمة في بناء مجتمع المعرفة، مجتمع مثقف ومتعلم؛ من خلال توفير الموارد والدعم اللازمين لتعزيز ثقافة القراءة. وقد لعب كل من مهرجان القراءة للجميع ومشروع مكتبة الأسرة دورا مهما خلال العقد الأخير من القرن العشرين والعقد الأول من القرن الحادي والعشرين في تشجيع القراءة في أنحاء مصر كافة، وعلى المستويات العمرية كافة؛ بافتتاح المكتبات العامة وإتاحة الكتب المتنوعة، علاوة على توفير الكتب في المجالات كافة للبيع في كل أرجاء مصر بأسعار زهيدة. وفي العقد الثاني من القرن ٢١ انطلق بنك المعرفة، والمشروع الوطني للقراءة؛ لتعزيز ثقافة القراءة لأبناء

المجتمع. وثمة تأكيد إن هذه المبادرات والمشروعات لا تسهم –فقط– في زيادة نسبة القراءة، بل تؤدي –أيضًا– دورًا محوريا في تطوير الفكر والإبداع لدى الفرد والمجتمع.

هـ. تقويم التلاميذ في القراءة بالتعليم الابتدائي:

تهتم وزارة التربية والتعليم بتقويم أداء تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (المدرسة الابتدائية) من خلال البرامج والمبادرات والمشروعات على مستوى الدولة، أو من خلال التقويم الصفي على مستوى المدرسة.

(أ) تقويم تلاميذ المدرسة الابتدائية على المستوى القومي (البرامج والمشروعات):

في ٢٠٢١، تم وضع خطة لإعادة هيكلة المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي ومركز تطوير المناهج؛ من أجل أن تستفيد مصر من التطورات والابتكارات في المناهج الدراسية والتقويم وتسهم فيها على حد سواء بطرق تعزز الصالح الاجتماعي وتعزز تكافؤ الفرص. الأمر الذي تتطلب من المؤسستين الداعمتين أن تتسما بالمرونة، وتمتلك أفضل الخبرات، وتتخذ القرارات المستندة إلى البيانات، وتعمل بدرجة عالية من التعاون والحوكمة المشتركة. وبالتالي؛ تم وضع تصور لإعادة هيكلة كل من مركز تطوير المناهج والمركز القومي للامتحانات؛ وذلك بإنشاء مؤسستين بهيكل حوكمة دائم مشترك؛ يؤسس شراكة مترابطة للعمل نحو تحقيق أهداف مشتركة. وتتمثل رسالة المركز القومي للامتحانات في "تصميم وتطوير تقييمات صادقة وعادلة، تستند إلى المناهج الدراسية؛ لقياس تحصيل الطلاب ومهاراتهم وفهمهم في مراحل مختلفة من تعلمهم، واستخدام نتائج التقييم لتحسين أداء المؤسسات التعليمية، وتعزيز نتائج التلاميذ. كما تتمثل مهمة المركز في تطوير تقييمات أداء، وترخيص للمعلمين لضمان جودة المعلم، وتعزيز تعلم الطلاب، وتحسين الأداء التعليمي. (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠٢١) ومن أهم برامج ومبادرات تقويم أداء تلاميذ التعليم الابتدائي في مصر:

(١) **برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي G4NAMA (تقييم خط الأساس):** (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي G4NAMA، يناير ٢٠٢٣)

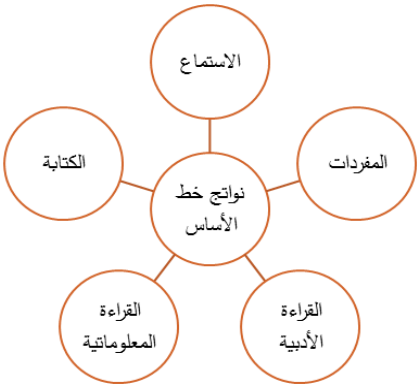
في ديسمبر ٢٠٢١، بدأت الدورة الأولى من برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي G4NAMA (تقييم خط الأساس). وقد كان الغرض من هذا البرنامج وضع نظام

مؤسسي، قائم على المنهج العلمي، لجمع أدلة دقيقة وموثقة، بشكل دوري منتظم، لمراقبة التقدم في تعلم التلاميذ اللغة العربية والرياضيات بنهاية الصف الرابع الابتدائي، علاوة على تقييم تأثير المناهج المطورة في إطار مشروع EDU 2.0.

ويتيح التقييم الوطني القائم على الأدلة تقديم تفسيرات واقعية لنتائجه، تعين في صنع قرارات تعليمية مؤسسة على بيانات ومعلومات موثقة، مستمدة من نتائج البحث العلمي عن واقع التعليم ومتطلبات تطويره في إطار الرؤية الوطنية للتنمية المستدامة وأولويات تحقيقها؛ فالتقييم الوطني G4NAMA سيزود صانعي القرار بمعلومات تتسم بالصدق والثبات والعدالة عن مدى تحقق نواتج تعلم المناهج الدراسية في اللغة العربية والرياضيات لدى التلاميذ بنهاية الصف الرابع الابتدائي، ومراقبة التقدم في تعلم التلاميذ على المدى الطويل من خلال مقارنة نتائج التقييمات الوطنية المنتظمة المتتابعة. ويتكامل التقييم الوطني G4NAMA مع التقييمات الحالية التي يتم إجراؤها في مصر؛ فهو أول تقييم يجرى على المستوى الوطني، ليتكامل في أهدافه ونتائجه مع التقييمات الدولية التي تمكن مصر من تتبع تعلم التلاميذ مقابل المعايير الدولية، مثل: الاتجاهات الدولية في الدراسة للرياضيات والعلوم TIMSS، التقدم في الدراسة الدولية للقراءة والكتابة PIRLS. كما أنه يأتي في سياق استعدادات وزارة التربية والتعليم في مصر للمشاركة في اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA لعام ٢٠٢٥، واختبار التقدم في الدراسة الدولية للقراءة والكتابة ٢٠٢٦.

ويرسم تقييم خط الأساس في إطار التقييم الوطني خط البداية لما يليه من تقييمات مخطط إجرائها في إطار التقييم الوطني؛ فمن خلال ما يوفره تطبيق خط الأساس من أدلة موثقة قائمة على القياس الدقيق لمستويات تعلم عينة ممثلة من تلاميذ الصف الرابع، ومن خلال مقارنة البيانات المجموعة من القياسات المتتابعة، يمكن تقييم التقدم في تعلم التلاميذ اللغة العربية على المستوى الوطني، تأسيسا على مقدار واتجاه الفروق بين مستويات إنجاز التلاميذ على مدار التطبيقات المتتابعة اللاحقة على تطبيق خط الأساس. ويعد تقييم مقدار التقدم أمرًا أساسيًا لتقييم حجم الأثر الذي أحدثته المناهج المطورة في تحسين تعلم اللغة العربية في الجولة الأولى.

وقد استهدف تطبيق خط الأساس تقييم خمسة نواتج تعلم أساسية مشتقة من تحليل إطار منهج الصف الرابع المطور في اللغة العربية؛ هي:



١) الاستماع: إتقان التلميذ لعمليات الانتباه والتركيز فيما يستمع إليه من أول مرة، بحيث يستنتج المغزى العام من النصوص المسموعة، ويقترح عناوين جديدة لها، مع تذكر التتابع الزمني والتسلسل المكاني.

٢) المفردات: تمكن التلميذ من استخدام قرائن الدلالة الظاهرة والضمنية في التعرف على المفردات الجديدة (مستقلاً)؛ مثل تعرف دلالة المفردات مع القدرة على الوعي الصوتي للمفردات المتشابهة صوتيا.

٣) القراءة الأدبية: تحقق عمليات الترابط النصي بين المفردات والتراكيب في النصوص الأدبية المقروءة؛ حيث يتمكن التلميذ من عمليات تذكر تفصيلات النصوص المقروءة وفهمها وتحليلها وتقويمها وإعادة تركيبها.

٤) القراءة المعلوماتية: تحقق الترابط النصي في النصوص المعلوماتية؛ بحيث يتمكن التلميذ من إجراء عمليات التفكير والاستنتاج والتفسير والمقارنة، مع استخدام الوسائط المختلفة، مثل: الخرائط والصور.

٥) الكتابة: قدرة التلميذ على كتابة نصوص (سردية وصفية معلوماتية) تعبر عن فكرة مركزية، مراعيا ترابط الأفكار، التهجئة الصحيحة، علامات الترقيم، جودة الخط وصحة المفاهيم النحوية والصرفية البسيطة.

كما يهدف تطبيق خط الأساس أيضًا إلى جمع بيانات عن السياق التعليمي الذي تم في إطاره تنفيذ منهج اللغة العربية في الصف الرابع؛ للتحقق من تأثيره في تعلم التلاميذ؛

وأُستخدم لهذا الغرض استبانة التلميذ، واستبيان المعلم واستبيان المدير. وقد تم إجراء تطبيق خط الأساس في ديسمبر ٢٠٢١ على عينة ممثلة بلغ عددهم (١٢,٣١٤) تلميذا من التلاميذ الذين درسوا منهج الصف الرابع، مع بداية التحاقهم بالصف الخامس؛ لتحديد معارفهم ومهاراتهم المتعلقة بالمناهج الدراسية الوطنية. وقد حدد خبراء المركز القومي للامتحانات أربعة مستويات معيارية متدرجة تصف الأداء المتوقع من التلاميذ الذين أتموا دراسة منهج الصف الرابع في اللغة العربية عند كل مستوى من مستويات التحصيل الدراسي، هي على النحو الأتي:

١) مستوى متقدم: ويشير إلى تحقيق التلاميذ معظم مخرجات التعلم المتوقعة لمن درسوا المنهج الدراسي في الصف الرابع، ويمتلكون المعرفة والمهارات التي تؤهلهم لتحقيق نتائج استثنائية تفوق المتوقع.

٢) مستوى كفء: ويشير إلى تحقيق التلاميذ معظم مخرجات التعلم المتوقعة لمن درسوا المنهج الدراسي للصف الرابع وتأهلوا لاجتياز اختبارات المواد الدراسية على مستوى الصف.

٣) مستوى مبتدئ: تم تحقيق الحد الأدنى من المعرفة والمهارات المتوقع تعلمها من قبل أولئك الذين درسوا مناهج الصف الرابع الابتدائي

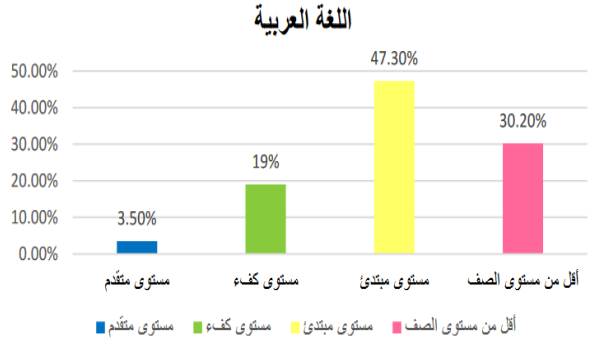
٤) أقل من مستوى الصف: عدم تحقيق الحد الأدنى من المعرفة والمهارات المتوقع تعلمها في الصف الرابع، وعلى الرغم من أن الطالب وصل إلى الصف الرابع من المدرسة الابتدائية، فإن أدائه يشير إلى مستوى أدنى من الصف الرابع.

وقد روعي في العينات المختارة أن تكون ممثلة للتلاميذ المستهدفين، بما فيهم تلاميذ المعاهد الأزهرية، في ضوء الحدود المذكورة في الإطار من حيث نوعية التعليم (أزهر/ عام)، ونوعية المدارس (حكومية/ خاصة/ خاصة لغات)، ومن حيث الجنس (ذكور/ إناث)، ومن حيث المحافظات (٢٢) محافظة مع استبعاد المحافظات الحدودية، ومن حيث المنطقة (ريف/ حضر)، ومن حيث الأقاليم (العاصمة/ الوجه البحري/ الوجه القبلي/ مدن القناة). وبناءً على التمثيل، تم اختيار التلاميذ داخل كل مدرسة بشكل عشوائي، بموجب فصل في كل مدرسة (في حدود ٥٠ تلميذ من كل مدرسة مع السماح بوجود ٥ تلاميذ إضافيين). كما

أجريت الاستبيانات على عدد (٤٩٠) معلمًا ممن درسوا اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ في الصف الرابع، وعدد (٢٤٥) مديرًا أو شيخ معهد أو من يقوم بعملهم في المدارس التي شملتها عينة تطبيق خط الأساس وعددها (٢٤٥) مدرسة ومعهدًا أزهريا.

وأظهرت متوسطات درجات التلاميذ في اختبارات خط الأساس في اللغة العربية مقارنة بالمستويات المعيارية للأداء النتائج الآتية:

- أن النسبة المئوية للتلاميذ الذين أنجزوا متطلبات النجاح في مادة اللغة العربية ٢٢.٥٪، وكان متوسط تحقق نواتج التعلم ٣٥.٥٪؛ الأمر الذي يعني أن النسبة الأكبر من التلاميذ في حاجة لمزيد من الخبرات والجهود التعليمية ليحققوا المستويات المطلوبة للنجاح.
- أن نسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى (متقدم) بلغت نحو ٣.٥٪.
- أن نسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى (كفء) بلغت نحو ١٩٪.



- أن نسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى (مبتدئ) بلغت نحو ٤٧.٣٪؛ أي أنهم حققوا الحد الأدنى من المعرفة والمهارات الذي يؤهلهم للنجاح في الصف الرابع والانتقال للصف الخامس، وهذا يعني أنهم رغم انتقالهم للصف الخامس لم يستوفوا المعرفة والمهارة المتوقع اكتسابها في الصف الرابع.
- أن نسبة التلاميذ الذين حققوا المستوى (تحت مستوى الصف) بلغت نحو ٣٠.٢٪؛ أي أنهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارة الأساسية، التي تمكنهم من مواصلة التحصيل والتعلم في منهج الصف الرابع.
- أن متوسطات إجابات التلاميذ ومعلمي اللغة العربية والمديرين على محاور الاستبيانات تشير إلى تحقق النسبة الأعلى من الاتفاق بين التلاميذ ومعلمي اللغة

العربية والمديرين في محور أنشطة التعلم وأساليب التدريس؛ وهو ما يشير إلى وعيهم على المستوى النظري بأساليب التعلم النشط والمصطلحات المستخدمة في أساليب التدريس الحديثة بشكل واضح، ووجود قدر كبير من الاتفاق حولها، مثل التعلم في مجموعات والمشاركة في المناقشات الصفية وغيرها، حيث أصبحت مألوفة لدى المعلمين والمديرين والتلاميذ، فجاءت متوسطات استجاباتهم على عباراتها متسقة إلى حد كبير، وإن كان المستوى الفعلي الذي أظهرته النتائج عن أداء التلاميذ يثير علامات استفهام عن مدى جودة تطبيق استراتيجيات التدريس فعليا داخل الفصول، وجاءت أقل متوسطات للاستجابات بين هذه الفئات فى محور إدارة الصف، ويشير ذلك إلى حاجة هذا المحور المهم لمزيد من العناية والاهتمام، ويشير ذلك إلى حاجة هذا لضمان حسن إدارة الموارد والمصادر المتاحة لتحقيق مستويات أفضل من التعلم.

وقد انتهى الملخص التنفيذي لبرنامج التقييم الوطني لخط الأساس بالتعليق على النتائج بالأتي: على الرغم من التفاوت في مستويات أداء التلاميذ، إلا أن النتائج تشير إلى حاجة هؤلاء التلاميذ إلى مزيد من الجهد التربوي المنظم والهادف لسد الفجوة التي تفصلهم عن تحقيق مستوى توقعات الصف في اللغة العربية، وهذا الجهد المنظم يجب أن تتعاون فيه الأطراف المعنية بتحسين مخرجات التعليم المدرسة والمنزل والقائمين على تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، وتطوير برامج وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة، فضلاً عن جهود مؤسسات المجتمع المدني في دعم المدارس وتحسين بنيتها ومرافقها وجعلها أماكن جاذبة للتلاميذ ثرية بخبرات التعلم، وأنشطته بما يضمن توجيه التعلم إلى بناء وتطوير الكفايات الأكاديمية والحياتية والعملية لدى التلاميذ، وليس مجرد حشو عقولهم بحقائق ومعلومات نظرية ما تلبث أن تنسى وتتوارى.

وفي إبريل ٢٠٢٣، تم إجراء **الدورة الثانية لبرنامج التقييم الوطني** على عينة مكونة من ١٢٨٧٥ تلميذًا وتلميذة ممن درسوا ما لا يقل عن ٨٥٪ من مقرر اللغة العربية في المنهج المطور للصف الرابع، كما طبقت الاستبيانات على عدد ٧٨٠ معلمًا ومعلمة ممن درسوا اللغة العربية لهؤلاء التلاميذ، وعدد ٢٤٧ مديرا أو شيخ معهد أو من يقوم بعملهم في

المدارس التي شملتها عينة التطبيق الأساسي وعددها ٢٤٧ مدرسة ومعهدًا أزهريا، وهي نفس المدارس والمعاهد التي طبق فيها دراسة خط الأساس ديسمبر ٢٠٢١، وتم استخدم عدد أربع صور اختبارية في اللغة العربية. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٣)

(ب) تقويم القراءة لتلاميذ المدرسة الابتدائية على المستوى الصفي والمدرسي:

يُعد التقويم عنصرا رئيسا في تطوير منظومة المناهج الدراسية؛ إذا يُساعد في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف الموضوعة، تعديل طرائق التدريس واستراتيجياته وأساليبه بناء على احتياجات التلاميذ، دمج التلاميذ في عملية التعليم بشكل دائم، تشجيع ودعم التلاميذ على التعلم الذاتي.

وقد أكدت رؤية مصر ٢٠٣٠ ضرورة تطوير منظومة التقييم والتقويم في ضوء أهداف التعليم وأهداف المادة العلمية، والتركيز على التقويم الشامل (المعرفي – المهاري – الوجداني) دون التركيز على التقييم التحصيلي فقط. (استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، ٢٠٢٤)

تتنوع أساليب تقويم التلاميذ في اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية؛ بما يُساعد في تحديد مدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة، وتتمثل هذه الأساليب فيما يأتي:

- اختبارات دورية: وهى اختبارات تُجرى بانتظام خلال فترة زمنية محددة؛ لقياس تقدم التلاميذ في الفهم والتطبيق، ويتم من خلالها تحديد نقاط الضعف والقوة لديهم، من أجل تداركها.
- ملاحظات المعلمين: من خلال متابعة أداء التلاميذ خلال الحصص.
- تقييم كتابي وشفهي: لقياس مهارات التعبير والتحدث.

وإلى جانب ذلك تضمن دليل المعلم للصف الرابع الابتدائي مجموعة من استراتيجيات التقويم وأدواته بالمدرسة الابتدائية؛ منها: المشروعات اللغوية وتقويم الأقران.

(ب) التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة في سنغافورة:

يُعد معلم اللغة العربية حجر الزاوية في الحفاظ عليها ونقلها من جيل إلى جيل؛ فهو مُربٍّ وقائد ومُوجّه، يُسهم في بناء جيل مُثقّف، وواعٍ، ومُعتزّ بلغته، وهويته. ومن ثم؛ أولى المجتمع المصري اهتماما خاصا بإعداده وتنميته مهنيًا؛ والوصول به إلى أعلى مستوى من

الكفاءة والفاعلية. فقد نص الدستور المصري ٢٠١٤ في مادته ٢٢ على "أن المعلمين الركيزة الأساسية للتعليم، تكفل الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه". (مجلس النواب، دستور جمهورية مصر العربية، ٢٠١٩) كما أكدت رؤية مصر ٢٠٣٠ ضرورة التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين؛ من أجل تحسين جودة نظام التعليم بما يتوافق مع النظم العالمية. (استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، ٢٠٢٤)

وقبل الحديث عن التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية، ثمة ضرورة للإشارة إلى نظام إعدادهم؛ كون الإعداد والتنمية المهنية متكاملين، ويعبرا معا عن المصطلح العلمي "تربية المعلم". وفقا لقانون تنظيم الجامعات ٤٩ لسنة ١٩٧٢ وتعديلات؛ يتم إعداد معلم القراءة بالتعليم الابتدائي في كليات التربية وفق نظامين، هما:

- **أولا: النظام التكاملي:** ووفق هذا النظام يدرس الطالب المقررات التربوية والتخصصية والثقافية في الوقت ذاته، على مدار أربع سنوات دراسية نظامية داخل كليات التربية البالغ عددها ٢٧ كلية، يحصل بعدها على درجة الليسانس في الآداب والتربية تخصص اللغة العربية.
- **ثانيا: النظام التتابعي:** وفق هذا النظام يلتحق الطالب بإحدى كليات التربية بعد حصوله على درجة الليسانس من كليات الآداب ودار العلوم وكلية اللغة العربية، ويدرس لمدة عام دراسي واحد، في مسار معلم الفصل (الصفوف من ١ – ٣)، أو معلم المجال (الصفوف من ٤ – ٦)، وفقا للائحة الموحدة للدبلوم العام الصادر عن قطاع لجنة الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات ٢٠٢٣، وتعديلها وفق الإصدار الثاني ٢٠٢٤. ويدرس الطالب في مسارات الدبلوم العام المواد التربوية والثقافية اللازمة لمهنة التعليم، ويحصل بعدها على درجة الدبلوم العام في التربية، معلم الفصل أو معلم المجال؛ ليكون بعد ذلك مؤهلا للعمل في مهنة التدريس في اللغة العربية، بإحدى مدارس التعليم الابتدائي.

وإيمانا من الدولة بدور معلمي القراءة في العملية التعليمية، وبأهمية التنمية المهنية المستدامة لهم؛ من أجل تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، صدر القرار الوزاري رقم

٩٠ لسنة ٢٠٠١ الخاص بإنشاء وحدات التدريب في المدارس، والتي تغير اسمها فيما بعد إلى وحدات التدريب والتقويم، ثم وحدات التدريب والجودة. وتختص وحدة التدريب وفقا لنص المادة الثانية من القرار الوزاري الخاص بها بما يلي: (وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم ٩٠ لسنة ٢٠٠١ الخاص بإنشاء وحدات التدريب في المدارس، ٢٠٠١)

- تخطيط البرامج التدريبية للعاملين بالمدرسة وإعدادها.
- تنفيذ البرامج التدريبية بالمدرسة.
- تبادل المهارات الفنية بين العاملين بالمدرسة ووحدة التدريب وتنميتها.
- الاستفادة من خبرات المبعوثين العائدين من الخارج ومشاركاتهم، ونقل إبداعاتهم وأفكارهم وما تعلموه إلى زملائهم بالمدرسة، بما يعود على الطالب بالفائدة.
- المتابعة الفنية لما تم تنفيذه بوحدة التدريب بالمدرسة.
- تقويم جميع أنواع التدريب.
- تقويم نواحي العملية التعليمية كافة، وتشمل: (تقويم التلاميذ، وتقويم البرامج التعليمية، وتقويم أداء المؤسسة التعليمية).

واستمرارا لنهج الدولة والوزارة في رفع كفاءة المعلمين ليكونوا دائما على مستوى المسئولية في تحقيق جودة التعليم؛ أُنشئت الأكاديمية المهنية للمعلمين بالقانون رقم ١٥٥ لسنة ٢٠٠٧، والتي تتمثل رؤيتها في أن تُصبح: مركز تميز محلي وإقليمي ودولي، يضمن جودة منظومة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التعليم، بشراكة فاعلة مع كليات التربية والمدارس والمؤسسات الأخرى ذات الصلة. تهدف إلى: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم الخاضعين لأحكام قانون التعليم وقانون إعادة تنظيم الأزهر، والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة، بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية. وذلك انطلاقا من أن تطوير أداء المعلم مدخلًا فاعلًا لتطوير منظومة التعليم المصري ونواتجها. (الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠٢٤)

وللأكاديمية –في سبيل تحقيق ذلك– القيام بما يلزم من أعمال، واتخاذ ما تراه مناسبًا من قرارات، ومنها: (الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠٢٤)

- وضع الخطط والسياسات ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج التدريبية بما يكفل تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم، وتحديد متطلبات هذه التنمية.
- إعداد البرامج التدريبية اللازمة لتحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم وفقًا للخطط والسياسات ومتطلبات التنمية المهنية.
- اقتراح سياسات ونظم تقويم الأداء المهني لأعضاء هيئة التعليم وتطويرها.
- دعم وحدات التدريب والتقويم في المدارس والمعاهد الأزهرية للارتقاء بالأداء المهني لأعضاء هيئة التعليم.
- إدارة برامج تدريبية متقدمة من خلال عقد شراكات فاعلة مع الجامعات والمراكز البحثية والتدريبية والهيئات والجمعيات الأهلية ذات الصلة.

وتُقدم الأكاديمية حاليًا مجموعة متنوعة من برامج التنمية المهنية للمعلمين، منها: برامج القيادات والمعلم المساعد، برامج الترقي الوظيفي، برامج تغيير المسمى الوظيفي وبرامج القيادات والاعتماد. وقد قدمت الأكاديمية المهنية عددًا من برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية بالشراكة مع بعض الهيئات المحلية، منها مشروع تحسين التعليم الذي نفذ تدريبيا لعدد ٧٥٠٠٠ معلم مساعد في برنامج القرائية، والذي قام بتدريب جميع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن الأكاديمية المهنية للمعلمين في مصر تلعب دورًا حاسمًا في تنمية مهارات معلمي اللغة العربية، حيث تقدم برامج تدريبية متقدمة تهدف إلى تحسين كفاءاتهم المهنية والتعليمية، تشمل هذه البرامج تدريبات على طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، تصميم المناهج الدراسية، وتقنيات التقييم والتقويم. كما تتيح الأكاديمية فرصًا للتعاون الدولي والتبادل الثقافي، مما يسهم في تعزيز جودة التعليم وتحفيز المعلمين على مواكبة التطورات العالمية في مجال تعليم اللغة العربية.

وهناك مجموعة من الجهات التي تقوم بعمل تدريب لمعلمي اللغة العربية، منها:

- مكتب مدير عام تنمية اللغة العربية بالوزارة، وذلك عن طريق التوجيه العام في المديريات والموجهين الأوائل في جميع الإدارات.
- دورات تدريبية لغة عربية عن طريق مؤسسة علمني.

- برنامج المعلمون أولا، حيث يقوم بعمل دورات تدريبية بالمدارس الرسمية لغات والمتميزة بجميع المحافظات.
- مؤسسة نهضة مصر، حيث تعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية على فلسفة المنظومة الجديدة ٢.٠ لجميع الصفوف.
- أون لاين منصة cpd عن طريق المعونة الأمريكية والإدارة المركزية المعلوماتية بالوزارة حيث تدرب المعلمين على فلسفة المنظومة الجديدة ٢.٠.
- مؤسسات التنمية المهنية وهيئة كير الدولية.
- دورة الموارد الرقمية لمعلمي اللغة العربية بالتعاون مع معهد جوتة الألماني

ورغم هذا الجهود المبذولة في تنمية معلم القراءة وتطوير أدائه، إلا أن الواقع يُشير إلى ضعف كفاءة معلمي اللغة العربية، حيث إنهم ما زالوا يستخدمون طرائق التدريس التقليدية المرتكزة حول المعلم، والتي تهتم فقط بالحفظ والاستظهار، كما أنهم ليسوا على دراية بجوانب كثيرة أساسية تتعلق بفلسفة المناهج المطورة، بما تسبب قصور تحقيق هذه المناهج لأهدافها.

(ج)البيئة المدرسية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

في ضوء ما تم الإشارة إليه في الإطار النظري حول متغيرات البيئة المدرسية المؤثرة في أداء التلاميذ في PIRLS، والتي تقوم الدراسة بجمع بيانات عنها وتحليلها والمرتبطة بـ: الخلفية الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ، مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، التأثير على التعليم بسبب نقص موارد القراءة، تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي، والانضباط المدرسي؛ يُمكن بيان طبيعة البيئة المدرسية المصرية وتأثيرها في نتائج التلاميذ في PIRLS على النحو الآتي:

أ. الخلفية/الطبقة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس المصرية المشاركة في الدراسة على الاستبانة الموجهة لهم، لمعرفة النسبة المئوية التقريبية لتلاميذ المدرسة بحسب انتمائهم للأوساط الاجتماعية والاقتصادية وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٢٨) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS

وفقا للطبقة الاقتصادية والاجتماعية التي ينتمون لها

الوضع الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ من وجهة نظر المدير	عالي		متوسط		متدني	
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط
مصر	٢٧	٤١٠	٢٥	٣٨٩	٤٩	٣٥٩
المتوسط الدولي	٤٣	٥٢١	٣٢	٥٠٢	٢٥	٤٧٩

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات المصرية جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، ظل العلاقة الموجبة والقوية. وتتضح العلاقة بين المتغيرين في أن متوسط أداء التلاميذ في المدارس "الأكثر ثراءً" والمدارس "الأكثر حرمانًا" ٤١٠ و٣٥٩ على التوالي، في حين كان متوسط أداء التلاميذ الذين التحقوا بمدارس "لا أكثر ثراءً ولا أكثر حرمانًا" في المنتصف بنحو ٣٨٩ نقطة.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع المصري، يتضح تأثير العامل الاقتصادي – المتمثل في درجة النمو الاقتصادي ومتوسط دخل المواطن من الناتج المحلي الإجمالي– على نسبة التلاميذ ذات الدخل المستوى الاقتصادي اجتماعي الأعلى في المدارس مقارنة بالمتوسط الدولي، وهو ما انعكس على نتائج التلاميذ العالية في اختبار PIRLS.

ب.مهارات القراءة الأساسية لدى التلاميذ عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس المصرية المشاركة في الدراسة عن عدد التلاميذ الذين لديهم مهارات القراءة والكتابة الأساسية عندما يبدؤون الصف الأول الابتدائي بالمدرسة، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٢٩) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS

وفقا لمهارات القرائية التي تتوافر لديهم عند التحاقهم بالصف الأول

مهارات القرائية عند الالتحاق بالصف الأول الأساسي	٧٥٪– ٨٥٪		٥٠٪– ٧٠٪		٢٥٪– ٥٠٪		أقل من ٢٥٪	
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط
مصر	٢٤	٣٩٥	٣٥	٣٧٠	٢١	٣٦٧	٢٠	٣٨٥
المتوسط الدولي	٢٦	٥١١	١٩	٥٠٣	٢٢	٤٩٥	٣٣	٤٩١

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في اختبار PIRLS وفقا لمتغير مهارات القراءة الأساسية التي يمتلكونها عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة بين المتغيرين؛ حيث جاء متوسط أداء القراءة للتلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الابتدائية ولديهم المهارات الأساسية في القراءة أعلى من غيرهم. فقد حقق التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة ويمتلكون "٧٥-٨٥٪" من مهارات القراءة الأساسية، والبالغ نسبتهم ٢٤٪ متوسط إنجاز بلغ ٣٩٥، يليه التلاميذ المتلحفين بالمدارس "٥١-٧٥٪"، والبالغ نسبتهم ٣٥٪ الذين حققوا متوسط أداء بلغ ٣٧٠، بينما حقق التلاميذ في المدارس التي يبدأ فيها عدد أقل من التلاميذ المدرسة بمهارات قراءة أساسية ٢٥-٥٠٪ وأقل من ٢٥٪ متوسط إنجاز قراءة أقل إلى حد ما بلغ ٣٦٧ و٣٨٥ على التوالي.

ج. تأثير نقص الموارد على العملية التعليمية/ القرائية:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس المصرية المشاركة في الدراسة والمتعلقة بنقص الموارد المدرسية وتأثيرها على تعليم القراءة وتعلمها وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٣٠) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS

وعلاقته بتأثير نقص الموارد بالمدرسة المصرية

نقص الموارد القرائية	لم تتأثر		تأثرت إلى حد ما		تأثرت كثيرا		متوسط
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	المقياس
مصر	١٢	٤٠٧	٨١	٣٧٥	٧	٣٧٥	٩,٢
المتوسط الدولي	٣١	٥١٩	٦١	٤٩٨	٨	٤٧٢	١٠,٠

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في اختبار PIRLS وفقا لمتغير تأثير نقص الموارد على العملية التعليمية/ القرائية جاءت أدنى من نظيراتها الدولية؛ الأمر الذي يُشير إلى أن المدرسة المصرية أكثر نقصاً للموارد القرائية عند مقارنتها بالمدرسة الدولية؛ حيث تعاني المدارس المصرية من ضعف في البنية التحتية والموارد التعليمية/ القرائية، مما أثر على أداء التلاميذ. فقد حقق ١٢٪ من التلاميذ في المدارس "غير متأثرة" بنقص الموارد أعلى متوسط إنجاز للقراءة بلغ ٤٠٧، في حين كان متوسط إنجاز

القراءة أقل بالنسبة لـ ٨٨٪ من التلاميذ في المدارس "متأثرة إلى حد ما" و "متأثرة كثيرًا" بنقص الموارد ٣٧٥.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع المصري، يتضح تأثير العامل الاقتصادي – المتمثل في درجة النمو الاقتصادي ومعدل الإنفاق على التعليم قبل الجامعي على نتائج التلاميذ في اختبار PIRLS؛ حيث بلغ ٢٩٤ مليار جنيه. علما بأن هذه الميزانية مخصص منها حوالي ٢٠٥ مليار جنيه أجور ومرتبات، والـ ٨٩ مليار دولار لمشروعات في قطاع التعليم بخطة التنمية الاقتصادية لعام ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥، (وزارة المالية، ٢٠٢٤) هي: (التوسع في إتاحة مدارس للمتفوقين والمدارس التطبيقية، تطوير ٣٥٠٠ مدرسة قائمة وإعادة تأهيلها، إنشاء ١٦ ألف فصل جديد، إحلال وتجديد ١٣ ألف فصل، وتوفير التابلت لطلاب الصف الأول الثانوي). الأمر الذي يطرح تساؤل مهم: هل المبالغ المخصصة للتعليم تتماشي مع النص الدستوري ٤٪ من الناتج المحلي الإجمالي، وهل ميزانية التعليم قادرة على توفير الموارد اللازمة للتعليم/ القراءة في مدارس التعليم الابتدائي.

د. تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس المصرية المشاركة في الدراسة عن تركيز مدارسهم على النجاح الأكاديمي، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٣١) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS
وفقا لتركيز المدرسة المصرية على النجاح الأكاديمي

تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي	عالي جدا		عالي		متوسط		متوسط المقياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
مصر	٨	٤٠٤	٦١	٣٨٣	٣١	٣٦٣	١٠,١
المتوسط الدولي	١٠	٥٢٥	٥٨	٥٠٩	٣٢	٤٨٦	١٠,٣

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في اختبار PIRLS وفقا لمتغير تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل

العلاقة الموجبة والقوية بين المتغيرين؛ حيث حقق التلاميذ الذي ينتمون إلى المدارس التي تركز على النجاح الأكاديمي بدرجة عالية جدا والبالغ نسبتهم ٨٪ متوسط نقاط ٤٠٤، بينما التلاميذ في المدارس ذات التركيز المرتفع والبالغ نسبتهم ٦١٪ حققوا متوسط نقاط ٣٨٣، في حين حقق ٣١٪ من التلاميذ في المدارس ذات التركيز المتوسط على متوسط نقاط ٣٦٣.

هـ .الانضباط المدرسي:

تُستقى بيانات هذا المتغير من إجابات مديري المدارس المصرية المشاركة في الدراسة عن الانضباط المدرسي في مدارسهم، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٣٢) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS

وفقا للانضباط المدرسي

الانضباط المدرسي	لا مشاكل		مشاكل متوسطة		مشاكل حادة		متوسط
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	المقياس
مصر	٢٤	٤٠٦	٤٠	٣٦٢	٣١	٣٧٨	٨,٣
المتوسط الدولي	٦٤	٥١٠	٢٧	٤٩٣	٩	٤٦٥	١٠,٢

ويوضح الجدول السابق أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في اختبار PIRLS وفقا لمتغير الانضباط المدرسي جاءت أدنى من نظيراتها الدولية؛ حيث حقق التلاميذ الذي ينتمون إلى المدارس التي تعاني من مشكلات قليلة جدا مرتبط بالانضباط المدرسي والسلامة والبالغ نسبتهم ٢٤٪ متوسط نقاط ٤٠٦، بينما التلاميذ في المدارس التي تعاني من مشكلات متوسطة وحادة والبالغ نسبتهم ٧٦٪ حققوا متوسط نقاط ٣٦٢ و٣٧٨. الأمر الذي يُشير إلى أن المدرسة أقل انضباطا مقارنة بالمتوسط الدولي.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمدرسة المصرية، يتضح أن ضعف الانضباط المدرسي والصفي يرجع إلى مجموعة العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتداخلة مع بعضها البعض، والتي تؤثر على درجة انضباط التلميذ والمعلم والقيادة المدرسية. فبالنسبة للتلميذ؛ يؤدي غياب دور الأسرة في تشكيل سلوكيات الأطفال–بلا شك– إلى ضعف الانضباط لدى لديهم داخل المدرسة والصف، وتؤدي الأوضاع الاقتصادية الصعبة للأسرة

(الدخل المنخفض) إلى زيادة مشاعر الإحباط وضعف الانضباط لديهم في ظل عدم توافر الموارد التعليمية (الكتب والأدوات المدرسية)، وتؤدى وسائل الإعلام والدراما الهابطة دورا مؤثرا في نشر سلوكيات العنف والتنمر بين التلاميذ داخل المدرسة والصف. أما على مستوى المعلم والقيادة المدرسية؛ أثرت الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على درجة انضباط المعلم داخل المدرسة والصف، بل في المجتمع ذاته.

يضاف إلى ذلك الوقت المخصص لتعليم اللغة وتعلمها بالمدرسة المصرية؛ فقد أعلنت وزارة التربية والتعليم الخريطة الزمنية للعام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤؛ والتي بمقتضاها بلغ عدد أسابيع الدراسة حوالي ٣٥ أسبوعًا، موزعين على فصلين دراسيين، بدأ الفصل الأول من ٣٠ سبتمبر ٢٠٢٣ وانتهي في ٢٥ يناير ٢٠٢٤. أما الفصل الثاني فقد بدأ في ١٠ فبراير ٢٠٢٤ وانتهي في ٦ يونيو من العام نفسه. وبقراءة هذه الخريطة الزمنية؛ سيتضح أن العام الدراسي المصري يُعاني قصر عدد الأيام الدراسية؛ فبعد حذف أيام الأجازات الأسبوعية والرسمية؛ سيبلغ عدد الأيام الدراسية إلى ١٥٩ يوما، بما فيهم الامتحانات. ومن ثم، إذا تم حذف أيام الامتحانات والتي تبلغ حوالي ٢٠ يوما تقريبا للفصليين الدراسيين؛ سيكون العدد الصافي للأيام الدراسية ١٣٩ يوما. ولم يقتصر الأمر على عدد أيام الدراسة الفعلية القليلة جدا مقارنة بالنظم التعليمية الأجنبية، بل يمتد إلى ساعات الدراسة الفعلية التي يقضيها التلاميذ بالمدارس؛ والتي تختلف فيما بين التلاميذ حسب المدرسة الملتحقين بها، والتي تبلغ في المتوسط ٥ ساعات دراسية يوميا (تزيد أو تنقص)؛ وذلك حسب طبيعة عمل المدرسة (فترة واحدة/ فترتين)، ونوع المدرسة (رسمية/ رسمية لغات متميزة)؛ الأمر الذي –ربما– يكون مؤشرا على ضعف تحقيق العدالة التعليمية والتدريسية بين تلاميذ المدارس. وبالتالي، تفاوت مستويات التحصيل الدراسي بينهما؛ وهذا بالطبع إذا كانت للمدرسة –في وضعها الراهن– تأثير في هذا الأمر، في ظل تفشي ظاهرة تعليم الظل (الدروس الخصوصية).

(د) البيئة المنزلية الداعمة لأداء التلاميذ المصريين في PIRLS:

في ضوء ما تم الإشارة إليه في الإطار النظري حول العوامل الأسرية المؤثرة في أداء التلاميذ في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS، والتي تقوم الدراسة بجمع بيانات عنها وتحليلها من خلال أربعة مقاييس؛ هي: الوضع الاجتماعي الاقتصادي

للأسرة، أنشطة القراءة المبكرة في المنزل قبل المدرسة الابتدائية، حب القراءة لدى الوالدين، والقدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية. يُمكن توضيح تأثير تلك العوامل على أداء التلاميذ المصريين فيما يأتي:

أ. الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية:

تم اشتقاق مقياس الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من خلال البيانات التي أفاد بها أولياء أمور التلاميذ عن الموارد داخل المنزل، بالإضافة إلى التقارير الذاتية لأولياء الأمور حول تعليمهم ووظائفهم، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٣٣) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS
وفقا للوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة المصرية

المستوى الاجتماعي/الاقتصادي	عالي		متوسط		منخفض		متوسط القياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
مصر	٤	٤١٥	٤٢	٣٩٨	٥٤	٣٦٥	٨,٤
المتوسط الدولي	٣٠	٥٤٣	٤٨	٥٠١	٢٢	٤٥٧	١٠

يتضح من الجدول السابق، أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في اختبار PIRLS وفقا لمتغير الخلفية الاقتصادية والاجتماعية لهم جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة والقوية بين المتغيرين. فقد حقق التلاميذ الذين ينتمون لأسرة ذات وضع اقتصادي واجتماعي عالي والبالغ نسبتهم من أفراد العينة المشاركة ٤٪ متوسط ٤١٥، وحقق ٤٢٪ من التلاميذ الذين ينتمون إلى أسرة ذات وضع اقتصادي واجتماعي متوسط ٣٩٨، في حين حقق ٥٤٪ التلاميذ من الأسر ذات الوضع المنخفض متوسط ٣٦٥. الأمر الذي يدلل على أن الوضع الاجتماعي والاقتصادي للتلاميذ يُعد من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي في اختبار PIRLS. ويؤكد هذه النتيجة المتغير المرتبط بالخلفية الاقتصادية/الاجتماعية للتلاميذ في مدرسة واحدة والذي تم الإشارة إليه في المحور الخاصة بالبيئة المدرسية.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع المصري؛ يتضح تأثير العاملين الاقتصادي والاجتماعي. فثمة تأثير للعامل الاقتصادي والمتمثل في الحالة الاقتصادية للدولة، ودرجة نموها الاقتصادي، وانعكاس ذلك على نصيب الفرد من الدخل القومي، ونصيبه من الناتج المحلي الإجمالي، والذي بلغ في عام ٢٠٢٣ حوالي ٣٥١٢ دولار أمريكي. (World Bank Group, 2024)

ب.أنشطة القراءة المبكرة المنزلية قبل المدرسة الابتدائية:

تم اشتقاق بيانات أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل المصري قبل بداية التعليم المدرسي من خلال الإجابات التي أفاد بها أولياء أمور التلاميذ المصريين المشاركين في PIRLS، عن مدى تقديمهم لتسعة أنشطة ترتبط بالقراءة قبل دخول أبنائهم للصف الأول الابتدائي، وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٣٤) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS

وفقا لأنشطة القراءة التي يوفرها المنزل المصري قبل بداية التعليم المدرسي

أنشطة القراءة المبكرة المنزلية قبل المدرسة الابتدائية	غالبا		أحيانا		أبدا		متوسط القياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
مصر	٢٧	٤٠٠	٦٧	٣٧٧	٧	٣٤٨	٩,٤
المتوسط الدولي	٤٢	٥١٨	٥٥	٤٩٥	٣	٤١٨	١٠,٣

يتضح من الجدول السابق، أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في اختبار PIRLS وفقا لمتغير أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل المصري للتلميذ قبل بداية التعليم المدرسي جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة والقوية بين المتغيرين. فقد بلغت نسبة التلاميذ المصريين الذين "غالبًا" مارسوا أنشطة لتعلم القراءة في المنزل قبل المدرسة الابتدائية ٢٧٪، محققين متوسط نقاط بلغ ٤٠٠؛ في حين جاءت نسبة التلاميذ الذين "أحيانا" مارسوا تلك الأنشطة لبعض الوقت ٦٧٪، محققين متوسط نقاط ٣٧٧، أما التلاميذ الذين "أبدا" لم يمارسوا تلك الأنشطة، فبلغت نسبتهم ٧٪، محققين متوسط نقاط ٣٤٨ نقطة؛ الأمر الذي يدلل أن التعليم قبل المدرسي له تأثير على مستوى تحصيل التلاميذ في المدرسة الابتدائية.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع المصري؛ يتضح تأثير العاملين الاقتصادي والاجتماعي على أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل للتلميذ قبل بداية التعليم المدرسي. حيث يُعد العامل الاقتصادي –المتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة المصرية – من العوامل المؤثرة على أنشطة القراءة في المنزل؛ فالأسر ذات الدخل المنخفض قد تواجه صعوبة في توفير الكتب والموارد اللازمة للقراءة، وجعل أولويات الإنفاق على الحاجات الأساسية؛ الأمر الذي يعنى نقص في تعرض أطفال تلك الأسرة للقراءة.

ويظهر تأثير العامل الاجتماعي–المتمثل في ضعف وعي أولياء الأمور بأهمية التعليم قبل المدرسة، ومدى وعيهم بتوفير موارد القراءة في البيت – على أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل للتلميذ قبل التعليم المدرسي؛ فثمة قناعة لدى غالبية الأسر المصرية بأن التلميذ ليس في حاجة إلا للكتاب المدرسي والكتاب الخارجي الموصي به من معلم الظل (الدروس الخصوصية)، وفيما عدا ذلك يعتبر مضيعة لوقت التلميذ في التحصيل، ورفاهية لا تستطع –غالبية الأسر– تلبيتها؛ نتيجة ظروفها الاقتصادية الضعيفة. ويضاف إلى ذلك انشغال أولياء أمور التلاميذ الدائم سواء بالعمل أو أمور الحياة اليومية؛ الأمر الذي –قد– يؤثر على الوقت الذي يُمكن تخصيصه من قبل الأسر للأنشطة القرائية، وتخصيص الوقت للقراءة مع أطفالهم، مما يؤدي إلى تقليل فرص القراءة. وقد يكون ظن الكثير من أولياء الأمور أن الطفل في السنوات التي تسبق التعليم المدرسي يحتاج –فقط– إلى الأنشطة الترفيهية؛ انطلاقا من الظن بأن يعيش كل طفل طفولته بعيدا عن الكتب واكتساب مهارات القراءة؛ الأمر الذي أدى إلى تراجع الاهتمام بأنشطة القراءة في مقابل الاهتمام الكبير بالأنشطة والألعاب الترفيهية.

ج.حب أولياء أمور التلاميذ للقراءة:

تم اشتقاق بيانات حب أولياء أمور التلاميذ للقراءة من الإجابات التي أفادوا بها عن ثماني فقرات تصف ممارساتهم للقراءة واستمتاعهم بها. وقد قسمت الدراسة فئات هذا المتغير إلى مستويات ثلاثة: كثيراً، وإلى حد ما، وأبداً. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٣٥) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS

وفقا لحب أولياء أمور التلاميذ المصريين للقراءة

حب أولياء أمور التلاميذ للقراءة	كثيرا		إلى حد ما		أبدا		متوسط القياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
مصر	١٤	٤١٦	٦٠	٣٧٩	٢٧	٣٦٧	٨,٩
المتوسط الدولي	٣١	٥٢٦	٥٢	٤٩٨	١٧	٤٧٩	٩,٦

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS وفقا لمتغير حب أولياء أمورهم للقراءة جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة والقوية بين المتغيرين؛ فقد بلغت نسبة من يحبون القراءة جدًا من أولياء الأمور حوالي ١٤٪، وقد حقق أبناؤهم متوسط نقاط ٤١٦، في حين أن ٦٠٪ من أولياء الأمور يحبون القراءة إلى حد ما، وقد حقق أبناؤهم متوسط نقاط ٣٧٩، أما النسبة المتبقية والتي بلغت ٢٧٪ من أولياء الأمور فإنهم لا يحبون القراءة، وقد حقق أبناؤهم متوسط نقاط ٣٦٧. الأمر الذي –ربما– يدلل أن عادات القراءة وحبها تنتقل من الوالدين إلى الأبناء، وتؤثر على مستواهم وأدائهم الدراسي في القراءة.

وبالنظر إلى السياق الثقافي للمجتمع المصري؛ يتضح تأثير العامل الاجتماعي، والمتمثل في المستوى التعليمي لأولياء أمور التلاميذ ووعيهم بأهمية القراءة ودورها في التنمية الشخصية والاجتماعية والنفسية لهم ولأبنائهم؛ حيث يلعب مستوى التعليم والثقافة لدى أولياء الأمور دوراً مهماً في تشجيع الأطفال على القراءة. فثمة إشارة أن أولياء الأمور غير المتعلمين والحاصلين على مؤهلات دنيا أو متوسط –قد– لا تدرك أهمية القراءة، وكذلك –قد– لا تكون لديها القدرة على تقديم الدعم الكافي لأبنائها في القراءة.

د. القدرة على أداء مهام القراءة المبكرة عند بدء المدرسة الابتدائية:

تم اشتقاق بيانات قيام التلاميذ المصريين بأداء مهام قرائية عند التحاقهم بالصف الأول الابتدائي، من الإجابات التي أفاد بها أولياء أمورهم عن فقرات الاستبانة وفقا للمقياس المحدد من PIRLS. ويبين الجدول الآتي النسب المئوية للتلاميذ المصريين ومتوسطات التحصيل لكل فئة من فئات المقياس، وفقا لنتائج ٢٠٢١.

جدول (٣٦) متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS
وفقا لقيام التلاميذ بمهام قرائية عند بداية الصف الأول

قيام التلاميذ بمهام قرائية عند بداية الصف الأول	جيد		متوسط		ضعيف		متوسط المقياس
الدولة	%	المتوسط	%	المتوسط	%	المتوسط	
مصر	٣٨	٤٠٢	٤٠	٣٧٤	٢٢	٣٥٩	١٠,٨
المتوسط الدولي	٣١	٥٢٥	٣٥	٥٠٠	٣٤	٤٧٨	١٠,٤

يتضح من الجدول السابق أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في اختبار PIRLS وفقا لمتغير قيام التلاميذ بمهام قرائية عند التحاقهم بالصف الأول الابتدائي جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة والقوية بين المتغيرين؛ حيث إن ٣٨٪ من التلاميذ الذين شاركوا في الاختبار كانوا يمتلكون القدرة على أداء بعض مهام القراءة والكتابة قبل الالتحاق بالمدرسة، وقد حققوا متوسط نقاط ٤٠٢. في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين امتلكوها بشكل متوسط ٤٠٪، وحققوا متوسط نقاط ٣٧٤. أما النسبة المتبقية والتي بلغت ٢٢٪ فلم تمتلك تلك القدرات، وقد حققوا متوسط نقاط ٣٥٩.

من العرض السابق لنتائج التلاميذ المصريين في الدورة الخامسة للدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة لعام ٢٠٢١ يتضح –على الرغم من التحسن في الأداء عن المشاركة السابقة في ٢٠١٦– أن الأداء ما زال غير مرضي، ولا يرتقي للمنافسة الدولية، ويؤكد أن مشروع إصلاح التعليم –النظام التعليم الجديد 2.0– الذي بدأ عام ٢٠١٨ كانت ضرورة حتمية. كما أن الأمر لا يقتصر على أداء التلاميذ في PIRLS؛ وإنما يمتد –أيضا– لمجموعة من العوامل المدرسية والمنزلية المؤثرة على هذا الآداء، والتي ينبغي وضعها في الاعتبار؛ لضمان تحقيق أداء أفضل في الدورة السادسة والسابعة التي ستعقد عام ٢٠٢٦ و٢٠٣١.

خامسا: تقويم أداء التلاميذ المصريين في اختبارات القراءة الدولية:

في ضوء المؤشرات التي تم استخلاصها من الإطار النظري يُمكن القول: إن أداء التلاميذ المصريين ونتائجهم في PIRLS يشير إلى تدنى الأداء بصورة ملفتة للنظر. ويُمكن التدليل على ذلك من خلال ما يأتي:

- ضعف اهتمام مصر بالمشاركة في الاختبارات التربوية الدولية؛ حيث لم تشارك نهائيا في البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، فضلا عن أن مشاركتها في الاتجاهات الدولية في دراسة العلوم والرياضيات TIMSS كانت متأخرة وغير منتظمة.
- تأخر مشاركة مصر في الدراسة الدولية لقياس مدة التقدم في القراءة؛ فضلا عن عدم انتظام تلك المشاركة.
- غياب دور المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي والمراكز البحثية المتخصصة، وضعف اهتمامها بإجراء دراسات مقارنة للتحصيل التعليمي بين التلاميذ المصريين وتلاميذ دول العالم، والاستفادة من نتائج تلك الدراسات في تطوير السياسيات والممارسات التعليمية.
- ضعف الاهتمام المؤسسي الرسمي بتحليل نتائج التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، واقتصار ذلك على الصحف وبعض المراكز غير الحكومية.
- بناء فلسفة منهج اللغة العربية المطور بالتعليم الابتدائي المصرية على مبادئ: التعلم مدى الحياة، التكاملية، الواقعية، الوظيفية، التراكمية، المشاركة والتفاعل، والإتقان؛ علاوة على الأبعاد الأربعة للتعلم الواردة في كتاب "التعليم ذلك الكنز المكنون": التعلم للمعرفة، التعلم للعيش مع الآخرين، التعليم لتكون، التعلم للعمل.
- تحديد أهداف تعليم القراءة وتعلمها بالمدرسة الابتدائية في مصر –على المستوى الوثائقي– في: تمكين التلاميذ من استخدام اللغة في سياقات علمية ومهنية واجتماعية وثقافية واقعية بكفاءة، وتعزيز قدرات التفكير النقدي والابداعي لديهم.
- تضمين مجالات اللغة العربية: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في محتوى منهج اللغة العربية المطور بالمدرسة الابتدائية المصرية؛ مع تأكيده على مراعاة التدرج والتراكمية، وإن كان يغيب عنه التنوع في الموضوعات.
- تقليدية طرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم القراءة وتعلمها، وتركيزها على المعلم.

- قلة الأنشطة الصفية واللاصفية المستخدمة في تعليم القراءة وتعلمها.
- توافر موارد تعليمية متنوعة يُمكن –في حال– توظيفها تشجيع التلاميذ على القراءة، وتنمية مهارات القراءة لديهم. ومن أبرز تلك الموارد: كتب مكتبة الأسرة، بنك المعرفة المصري، تطبيقات القراءة الإلكترونية.
- وجود مبادرات ومشروعات لتشجيع القراءة؛ يُمكن في حال التوعية بها، وتشجيع التلاميذ على المشاركة فيها، تنمية المهارات اللغوية لتلاميذ المدارس.
- صورية أنشطة وبرامج التنمية المهنية المستدامة لمعلمي القراءة، وضعف الاهتمام بقياس أثرها على أداء المعلم في الفصول، ونتائج التلاميذ.
- وجود كيانات متخصصة في تقديم برامج وأنشطة التنمية المهنية المستدامة للمعلمين؛ مثل: وحدات التدريب والجودة على مستوى المدرسة، والأكاديمية المهنية للمعلم على مستوى الدولة.
- ضعف قدرة البيئة المدرسية المصرية على توفير المناخ والموارد اللازمة لتعليم القراءة وتعلمها؛ وقد ظهر هذا الضعف واضحا في تدني متوسطات أداء تلاميذ في PIRLS. وتتمثل مؤشرات ضعف البيئة المدرسية المصرية فيما يأتي:
  - ✓ صعف الموارد القرائية اللازمة لدعم تعليم القراءة وتعلمها بالمدرسة.
  - ✓ ضعف تركيز القيادات المدرسية على النجاح الأكاديمي الحقيقي للتلميذ.
  - ✓ تعاني المدرسة من درجة عالية من ضعف الانضباط المدرسي والصفي.
  - ✓ تضم المدرسة نسبة عالية من التلاميذ الذين لا يمتلكون مهارات القراءة الأساسية عند التحاقهم بالمدرسة.
- قصور البيئة المنزلية المصرية عن توفير المناخ والموارد اللازمة لتنمية حب الأطفال للقراءة واكتساب مهاراتها الأساسية؛ وقد ظهر هذا الضعف واضحا في تدني متوسطات أداء التلاميذ PIRLS. وتتمثل مؤشرات ضعف البيئة المنزلية المصرية فيما يأتي:
  - ✓ قلة الموارد القرائية والأنشطة المنزلية التي لتشجيع الأطفال على القراءة.
  - ✓ انشغال أولياء الأمور عن القراءةمع أطفالهم.

القسم الخامس

أداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في PIRLS

"دراسة مقارنة تفسيرية"

بناء على ما تم عرضه في القسمين الثالث والرابع حول أداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، والعوامل الثقافية المؤثرة فيه، يسعى هذا القسم إلى إجراء المقارنة التفسيرية؛ وفيها يتم عقد مقارنة بين حالتي الدراسة؛ بهدف الوقوف على التشابهات والاختلافات بينهما، وتفسير ذلك في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة، وذلك وفقا للمحاور وحدة المقارنة. وثمة تأكيد إن الوصول إلى أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين حالتي الدراسة ليس غاية في ذاته؛ وإنما تفسير تلك الأوجه؛ بُغية تقديم أُطر علمية للإجابة عن أسئلة مفادها: لماذا تلك التشابهات؟ وفى المقابل لماذا تلك الاختلافات؟ ومن ثم الخروج بمعطيات عامة؛ يُمكن من خلالها طرح مجموعة من الإجراءات التي يُمكن أن تسهم في تحسين أداء التلاميذ في PIRLS. وفى سياق ذلك، يتناول هذا القسم المحورين الآتيين:

أولا: محاور المقارنة.

ثانيا: المعطيات العامة لأداء التلاميذ المتقدم في PIRLS.

ويمكن تناول ذلك فيما يأتي:

أولا: محاور المقارنة:

والتي تتمثل في:

١.أهداف مشاركة سنغافورة ومصر في PIRLS وأهميتها:

أكدت أدبيات التربية المقارنة والدولية أن العالم الآن لم يعد كما كان سابقا؛ فقد تغير مفهوم الدولة القومية، ولم تعد هناك دولة تستطيع أن تعيش بمعزل عن العالم؛ بل أصبح العالم بفعل ثورات الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات قرية صغيرة، تتفاعل وحداتها مع بعضها البعض بأشكال متعددة، وظهر ما يسمي بالنظام العالمي الجديد. وفي ضوء هذه البيئة الدولية الجديدة؛ ظهر ما يسمى بنظام التعليم العالمي؛ والذي أدركت فيه الدول المختلفة أن

نظامها التعليمي لا يمكن أن يكون في معزل عن العالم؛ الأمر الذي جعلها تسعى –بكل السبل– إلى إصلاح نظمها التعليمية وتطويرها في سياق هذا النظام العالمي الذي يتسم بالتنافس الشديد؛ وأن تختبر مدى جودتها من خلال مقارنتها بالنظم الأخرى من ناحية، والمشاركة في الاختبارات والتصنيفات الدولية لمعرفة واقعها ومكانتها –بعدسة عالمية– بشكل موضوعي، من ناحية أخرى.

وقد أكدت الأدبيات الخاصة بالاختبارات التربوية الدولية أن الأهداف الرئيسة للمشاركة في الاختبارات التربوية الدولية تتمثل في: توفير معلومات مفيدة لصانعي السياسات الوطنية حول مواطن القوة ومواطن الضعف في نظامهم التعليمي، والتعرف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين النظم التعليمية والعوامل المؤثرة فيها، وفهمها فهما دقيقا؛ الأمر الذي يُمكنهم من تطوير السياسات التعليمية الوطنية، ويُساعد متخذي القرار في اتخاذ القرارات الرشيدة التي تصب في تطوير النظام التعليمي. ومن ثم؛ يمكن القول: إن الاختبارات التربوية الدولية تُهدف في الأساس إلى تطوير التعليم، وليس –فقط– المقارنة بين أداء التلاميذ في مجالات المناهج الدراسية.

وقد اتفقت سنغافورة مع الأدبيات في أهداف المشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ في حين لم تكن هناك أهداف رسمية واضحة لمشاركة مصر في هذه الدراسة. ويُمكن تفسير اختلاف سنغافورة عن مصر في ضوء تبنى سنغافورة لمفاهيم العولمة والتعاون التربوي الدولي والمحاسبية؛ وذلك باعتبار أن PIRLS تمثل سمة من سمات الواقع العالمي في عصر العولمة، وتحقق التعاون التربوي للاستفادة من الآخرين؛ وتمثل نتائجها نوعا من المحاسبية للسلطات التعليمية الوطنية.

وتُعرَّف **العولمة** Globalization بأنها: إحدى مراحل تطور النظام الدولي، التي تذوب فيها الشئون الاقتصادية، السياسية والثقافية للدول القومية في السياق العالمي؛ من خلال الثورات المعلوماتية والتكنولوجية المتلاحقة؛ والتي خلقت اتجاهًا عامًّا بانفتاح الدول على بعضها، لتكون ما يسمى "عالم بلا حدود. (أحمد و آخرون، ٢٠١٩) وبالتالي؛ تتطلب العولمة الاندماج المتزايد للمجتمعات القومية بشكل يجعلها قادرة على مسايرتها والتكيف معها. فثمة تأكيد أنه لا توجد عملية واحدة للعولمة، بل هناك مجموعة متنوعة من العمليات المتشابكة

التي تعكس الاتجاه المستمر للتوسع عبر الحدود القومية. ولعل من أبرز عمليات العولمة، عولمة التعليم.(Warf, 2006)

ويُمكن تفسير حرص سنغافورة على المشاركة في اختبارات القراءة الدولية بشكل منتظم، وإجراء دراسات مقارنة دولية بين أداء نظامها التعليمي ونظم تعليم أجنبية، في ضوء مفهوم **الانفتاح Openness**؛ حيث تميل نظم التعليم الناجحة نحو الانفتاح، وقبول أفكار ورؤى جديدة؛ تتسم بالإبداع والمرونة في التكيف مع المشهد التعليمي المتغير إقليميا وعالميا. علاوة على إجراء مسوحات بيئية لأنظمة تعليمية دولية أخرى، وذلك للاستفادة من الممارسات الناجحة لتلك النظم، وإعادة بلورة الأفكار الإبداعية المستمدة من تلك الممارسات؛ بحيث تتناسب مع السياق المحلي. ومن ثم؛ يُلاحظ أن سنغافورة دائمة البحث عن كل جديد، من داخل القطاع التعليمي ومن خارجه؛ محليا ودوليا؛ حيث تنظم رحلات دراسية وعلمية باستمرار للتعرف على الأنظمة التعليمية الأخرى، وتشارك في برامج دولية تجري دراسات مقارنة لحالات مماثلة؛ مثل مبادرة الإبداع التعليمي الدولي، التي تشرف عليها جامعة هارفارد، ودراسة سياسة المعلم الدولي، التي تشرف عليها جامعة ستانفورد. (تان و لينج لو، ٢٠١٨)

الأمر الذي جعل سنغافورة تدرك أهمية المشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ لما يترتب عليها من فوائد عديدة؛ وما يترتب على الدخول في شراكات تربوية دولية. وبالتالي؛ كان تبنيها لمفهوم **التعاون التربوي الدولي International Educational Co-operation**؛ والذي يُعد أحد مجالات التعاون الدولي؛ ويهدف إلى تطوير التربية بكافة أشكالها المختلفة في أنحاء العالم كافة؛ باعتبارها أهم آلية لتدعيم احترام الآخرين، تخطى مشاعر العرقية، وتعميق التفاهم والتبادل والتعاون بين الشعوب. (النبوي، ٢٠٠١) ويُشير التعاون التربوي الدولي إلى: التعاون بين المؤسسات التعليمية والمعلمين والطلاب من مختلف البلدان بغرض تعزيز النتائج التعليمية. ويمكن أن يتخذ هذا التعاون أشكالًا مختلفة، مثل برامج تبادل الطلاب، وبرامج الدرجات العلمية المشتركة، والتعاون البحثي، ومشاريع بناء القدرات. (IPGCE, 2024)

وتمثل نتائج المشاركة في PIRLS فرصة حقيقية أمام الرأي العام في الدولة لمحاسبة السلطات التعليمية عن مدى تحقيقها للأهداف التعليمية وجودة مخرجات النظام التعليمي.

ويُشير مفهوم **المحاسبية/المساءلة التربوية Educational Accountability** إلى: إجراء يتخذ لتحديد مسؤولية هيئة التعليم؛ لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية المحددة، من خلال أدوات تقويم متوافقة مع المعايير الدقيقة للمعارف والمهارات الواجب تدريسها (معايير الأداء التدريسي)، ثم معايير التقويم. وتتحمل الإدارات التعليمية والمدارس مسؤولية تحقيق المستوى المطلوب، الذي يقاس عادة بواسطة الاختبارات التحصيلية الخارجية، لعدد من المواد الأساسية؛ كالقراءة والكتابة والرياضيات والعلوم، وبالتالي المحاسبة على ذلك، مع إعلان مستوى الأداء والنتائج للرأي العام، وإلحاق ذلك بإجراءات تقود إلى تشكيلة متنوعة من المكافآت والجزاءات، وأنواع من الرعاية العلاجية أو حتى الوصاية، تبعاً لنتائج كل مدرسة بغية الارتقاء بجودة المدخلات والعمليات والمخرجات". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠) كما يُشير أيضا إلى مسئولية الشخص المسؤول عن قيامه بأعماله أمام السلطات الأعلى؛ بحيث يكون مسئولا عن كيفية ممارسته للسلطة التي خُولت إليه.(Shafritz, 1988)

وبناء على ما سبق؛ يُمكن القول: إن حرص سنغافورة على المشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة يرجع إلى قناعتها بأهمية مواكبة التغيرات العالمية التي فرضتها العولمة، والاستفادة من نتائجها في التحسين والتطوير، وتأكيدا لجودة منظومتها التعليمية من منظور خارجي محايد، وفى الوقت ذاته تحقيق المحاسبية للسلطات التربوية على اختلاف مستوياتها أمام الرأي العام.

وفيما يتعلق باللغة القومية للتعليم؛ فثمة اختلاف بين سنغافورة ومصر في مبررات اختيار اللغة الرسمية للتعليم؛ فالمجتمع السنغافوري ليس لديه لغة قومية واحدة، كما الحال في المجتمع المصري؛ فالمجتمع السنغافوري متعدد اللغات؛ حيث يوجد أربع لغات قومية؛ هي: الملاوية والصينية (ماندارين) والتاميلية والإنجليزية. ومن ثم؛ كان على المجتمع أن يختار لغة واحدة، تكون لغة العمل واللغة المشتركة بين أبنائه كافة، خاصة وأن المجتمع السنغافوري مجتمع تجاري دولي؛ وعليه كان اختيار المجتمع للغة الانجليزية كلغة رسمية للتدريس وللدولة في علاقاتها الخارجية، مع الحفاظ على اللغات الأخرى كلغات قائمة بثقافتها. ويُمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم **التعدد اللغوي** Multilingualism؛ والذي يُشير إلى: استخدام المجتمع لعدد أكبر من اللغات. (Cambridge University, Examples of multilingualism, 2024)

وفي سياق متصل؛ يظهر تأثير مفهوم الشخصية القومية على اختيار اللغة الرسمية للتعليم في حالات الدراسة؛ فطبيعة الشخصية السنغافورية تفسر أسباب اختيار اللغة الإنجليزية، وطبيعة الشخصية المصرية تفسر أسباب اختيار اللغة العربية. وفي هذا السياق، ثمة تساؤل: هل اللغة الواحدة لها تأثير على تقوية الإحساس بالهوية القومية أكثر من التعدد اللغوي؟ خاصة في ظل مفهوم التعليم باللغة القومية، الذي يُشير إلى: ذلك التعليم الذي تقدمه الدولة لأبنائها في مدارسها العامة، ويتحدثون لغتها القومية؛ بما يُسهم في تنمية شعورهم بالانتماء إليها، وتعزيز قدرتهم على التعبير عن ثقافتها على أوسع نطاق. (Alexander, 2007)

٢.نتائج التلاميذ السنغافوريين والمصريين في PIRLS:

أشارت الأدبيات الخاصة باختبارات القراءة الدولية أن التلاميذ الذين يحققون مستوى التحصيل المتقدم هم نتاج منظومة تعليمة تمتلك مقومات هذا التميز. ومن ثم ظهر اختلاف بين نتائج التلاميذ السنغافوريين والمصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ حيث تمتلك سنغافورة نظاما تعليميا متميزا؛ ظهر ذلك –بشكل مباشر– في النتائج المتميزة التي تحققت في جميع دورات PIRLS التي شارك فيها تلاميذها. وفي المقابل؛ يواجه التعليم المصري عددًا من التحديات التي حالت دون تحقيق أهدافه، على الرغم من الجهود المبذولة لتحسين مستوى التعليم؛ الأمر الذي انعكس في نتائج التلاميذ المصريين في PIRLS خلال الدورتين التي شاركت فيهما.

ويُمكن تفسير هذا التباين بين مستوى نتائج تلاميذ سنغافورة ومصر في PIRLS في ضوء مفهوم القدرة التنافسية والتميز؛ حيث تؤكد سنغافورة دائما –انطلاقا من فلسفتها– أن مخرجات التعليم ينبغي أن تمتلك القدرة على المنافسة على الأصعدة كافة، وتحقيق التميز محليا ودوليا. وتُعرف **المنافسة Competition** بأنها محاولة المؤسسة التعليمية لتحقيق التميز في أدائها، وما تقدمه من خدمات عن نظيرتها من المؤسسات الأخرى في نفس السوق الذي تعمل فيه.(Astatt, 2003) وتُشير كذلك إلى "بذل شخصين أو أكثر أقصى الجهد لتحقيق غرض ما؛ خاصة حين يكون التفوق هو الهدف". (شحاتة و النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ٢٠٠٣)

وعليه؛ تُعرَف **القدرة التنافسية Competitiveness** بأنها: القدرة على منافسة الآخرين في ذات المجال، بالنسبة لنفس المنتجات، وعلى تحقيق كفاءات مساوية أو تفوق

كفاءات المنافسين، بغرض تحقيق النمو، التوسع، الانتشار والتجديد. (وسيلة و محمد، ٢٠١٧) وتعرف كذلك بأنها: مجموعة من العمليات التي تبدأ برسم الصورة التي تريد المؤسسة أن تكون عليها في المستقبل، ثم تحديد الأهداف الإستراتيجية التي تساعد في تحقيق هذه الصورة، ومن ثم تحديد الوسائل والإستراتيجيات الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف. (الشريف، ٢٠١٩) أما **التميز Excellence** فيُعرف بأنه: حالة التفوق في العمل للوصول إلى الجودة المميزة. (Cambridge University, 2003) ويُعرف كذلك بأنه: حالة/ صفة التفوق، التميز الاستثنائي، الجدارة القصوى أو التفوق. ويُشير أيضا إلى فعل، خاصية، ميزة أو ما شابه ذلك يتفوق فيها الشخص. ويقال: إن تلميذ يتسم بالتميز؛ فهو جيد للغاية بطريقة ما. (Collins Dictionaries, 2024) وفي هذا السياق يشير التميز إلى سمات المخرجات التي تثبت نجاح البرامج التعليمية، باتفاق أصحاب المصلحة كافة. فثمة تأكيد أن الدولة المتميزة تلك التي تقدم لتلاميذها تعليما يتسم بالجودة، في ظل منهج دراسي ملائم للتلاميذ ومتواكب مع احتياجات المجتمع على اتساعه، وتوافر الموارد والإمكانات والأنشطة ونظم التقويم المناسبة، مع ظل وجود نوعية من المعلمين المؤهلة والمتميزة، يتاح لهم برامج التنمية المهنية المستدامة، وبيئة ومناخ مدرسي ايجابي، وقيادة تعليمية واعية، ودعم مستمر من البيئة المنزلية والمجتمع.(Harlow G. Unger, 2007)

وبناء على ما سبق؛ يُمكن القول: إن الاختلاف بين سنغافورة ومصر فيما يتعلق بنتائج التلاميذ في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة يرجع إلى الاختلاف بين السلطات التعليمية في الدولتين في النظر إلى العولمة وتداعياتها على النظم القومية للتعليم، التي فرض عليها مفاهيم المنافسة والقدرة التنافسية والتميز. ومن ثم؛ كان تركيز السلطات التعليمية السنغافورية على إكساب تلاميذها مهارات القراءة المتنوعة بأعلى درجة من التميز؛ الأمر الذي جعلها تتربع على قمة نتائج PIRLS. وفي المقابل؛ لم يظهر ذلك من قبل السلطات التعليمية المصرية؛ الأمر الذي جعل التلاميذ تأتي في ترتيب متأخر جدا PIRLS.

٣.العوامل المؤثرة في نتائج تلاميذ سنغافورة ومصر في PIRLS:

أكدت الأدبيات الخاصة باختبارات القراءة الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة خاصة، أن نتائج التلاميذ محصلة لمجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة مع بعضها. الأمر الذي تم تناوله تفصيلا في الأقسام الثلاثة السابقة. ويُمكن

الوقوف على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بين تلك العوامل في حالتي الدراسة، على النحو الآتي:

(أ) منهج القراءة بالتعليم الابتدائي في سنغافورة ومصر:

فرضت الكوكبية على المجتمعات المعاصرة ضرورة تطوير أنظمتها التعليمية؛ بما يُمكنها من مواكبة احتياجات المجتمع محليا وعالمية. ولما كانت المناهج الدراسية مكونًا رئيسًا ومحوريًا في المنظومة التعليمية؛ فقد تسابقت دول العالم إلى إصلاح مناهجها وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات الكوكبية وتغيرات النظام العالمي. وقد تشابهت سنغافورة ومصر في تأكيد ضرورة تطوير المناهج الدراسية عامة، ومنهج اللغة القومية للتعليم؛ لكي تواكب التطورات المعرفية والمجتمعية والتربوية المتسارعة؛ فقد بدأت سنغافورة في تطبيق منهج جديد للغة الإنجليزية عام ٢٠٢٠، وبدأت مصر في تطبيق منهج جديد عام ٢٠١٨. ويُمكن تفسير هذا التشابه بين سنغافورة ومصر في ضوء مفاهيم التجديد التربوي والتخطيط اللغوي والتحسين المستمر وكفايات القرن الأحادي والعشرين.

ويُعرف **التجديد التربوي Educational Innovation** بأنه: "عملية التغيير والتحسين في النظام التعليمي أو في جزء منه؛ بغرض رفع كفاءته، وزيادة فاعليته، وجعله أكثر ملاءمة لظروف المجتمع الذي يوجد فيه". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠١٢) كما يُعرّف بأنه: "محاولات للتغيير في النظام التربوي، من خلال الخروج عن النمط المألوف، وتطوير النظام التعليمي باستحداث نماذج وممارسات تربوية جديدة؛ لمحاولة جعل النظام التعليمي أكثر ملاءمة وتجاوبًا مع حاجات الأفراد ومتطلبات المجتمع، وتحقيق أهدافه في مواجهة التطور والتنمية في جميع نواحي الحياة". (شاكر محمد فتحى أحمد وآخرون، ٢٠١٩) أو تقديم فكرة جديدة، أو أسلوب/طريقة جديدة في المناهج الدراسية.(Good, 1973)

وثمة إشارة أن عملية تجديد منهج اللغة القومية للتعليم التي تبنتها كل من سنغافورة ومصر؛ تطلبت التخطيط العلمي السليم؛ حتى يأتي التجديد مواكبا للتغيرات والتطورات المعرفية والمجتمعية والتربوية واللغوية المعاصرة من ناحية، ويأتي بالمردود المتوقع منه من ناحية أخرى. ومن ثم؛ فقد اتفقت الدولتين على مفهوم التخطيط اللغوي، بصرف النظر عن درجة علمية هذا التخطيط وإجراءاته وممارساته والقائمين به في كل دولة من الدولتين.

ويُعرف **التخطيط اللغوي Language planning** بأنه: تطوير السياسات أو البرامج المصممة لتوجيه أو تغيير استخدام اللغة، كما هو الحال عند إنشاء لغة رسمية، أو توحيد لغة، أو تحديثها، أو تطوير/ تغيير نظام الكتابة.(Dictionary.com, 2024)

ويُعد التخطيط اللغوي إجراءً منظمًا لحل مشكلات اللغة على المستوى الوطني بكل ما يتضمنه من مفاهيم فرعية مثل مفهوم تخطيط متن اللغة Corpus Planning؛ الذي يبحث في تنظيم بنية اللغة ومعاييرها وأشكالها وإنشاء أنظمة كتابتها وتهجئتها، ومفهوم **تخطيط اللغة في التعليم Language-in-Education**، ومفهوم **تخطيط اكتساب اللغة Acquisition Planning**؛ الذي يهتم بالبحث عن قرارات في ميدان اكتساب اللغات القومية، وكيفية اكتسابها في المدرسة والمنزل، علاوة على مفهوم **تخطيط مكانة اللغة Prestige Planning**؛ الذي يعني بمعالجة الصورة الذهنية للغات ورفع مكانتها، وتطوير موقف إيجابي تجاهها، ومفهوم **تخطيط حالة اللغة Status Planning**؛ الذي يُغنى باستخدام لغة ما استراتيجيا لأغراض بعينها في مجالات محددة. (الشاذلي، ٢٠٢٤)

واتفقت سنغافورة ومصر في التأكيد على استمرار التحسين في المنهج الدراسي الخاص بالقراءة؛ الأمر الذي يعنى قناعتهم بتطبيق مفهوم **تحسين الجودة Quality Improvement** الذي يُشير إلى: "اتباع طرق ومناهج كفيلة بتحقيق أهداف الارتقاء بالتعليم كما وكيفا، في مختلف المجالات؛ بحيث يشمل تطوير المناهج، وأساليب التقويم، ومستوى المعلمين، ومستوى تعلم التلاميذ، وأداء العاملين، والتجهيزات والخدمات المتوفرة، وإشعاع المؤسسة في محيطها المحلي والوطني والعالمي". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠) وكذلك مفهوم **التحسين المستمر Continuous Improvement**؛ الذي يُعرف بأنه: "القدرة على تطوير وتحسين المنتجات والخدمات التي تقدمها المنظمة. وتتضمن تلك العملية البحث الدائم عن تطوير وتحسين المنتجات والخدمات وتقليل مستوى الأخطاء إلى أقل قدر ممكن (يقترب من الصفر)". (فريق من خبراء المنظمة العربية للتنمية الإدارية، معجم المصطلحات الإدارية، ٢٠٠٧)

وتأتي التجديدات والتربوية في سنغافورة ومصر والتحسين المستمر للمناهج الدراسية تأكيدًا على ضرورة إكساب التلاميذ **كفايات القرن الحادي والعشرين 21st Century Competencies**، والتي تُشير إلى مجموعة كبيرة ومتنوعة من المعارف والمهارات والقيم

وعادات العقل والسمات؛ التي لها أهمية محورية لتحقيق النجاح في القرن الحادي والعشرين بمتغيراته السريعة والمتلاحقة؛ ومن هذه الكفايات؛ التفكير الناقد، حل المشكلات، التحليل، الابتكار، القدرة على التكيف، تفسير البيانات وتحليلها، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وغيرها. (The Glossary of Education Reform, 2023)

وبناء على ما سبق؛ يُمكن القول: إن التشابه بين سنغافورة ومصر فيما يتعلق بتجديد منهج القراءة كان نابعا من قناعة السلطات التعليمية في الدولتين بأهمية التجديد التربوي، وضرورة مواكبة المنهج لمتطلبات الألفية الثالثة؛ وتأكيده على الكفايات التي ينبغي توافرها في التلاميذ؛ بحيث يصبحوا مواطنين مسؤولين في المجتمع الألفية الثالثة. ولما كان منهج القراءة منظومة مكونة من مجموعة عناصر؛ فثمة تشابهات واختلافات بين سنغافورة ومصر في تلك المكونات؛ ويُمكن توضيح ذلك فيما يأتي:

أ. أهداف القراءة بالتعليم الابتدائي في سنغافورة ومصر:

تتشابه سنغافورة ومصر –مع الأدبيات الخاصة بتعليم اللغة وتعلمها– فيما يتعلق بالأهداف الرئيسة لمنهج القراءة باللغة القومية، والتي تُشير إلى نواتج التعلم المستهدفة من منظومة تدريس القراءة؛ والتي تتمثل في: تنمية مهارات القراءة السليمة للتلاميذ، مع الفهم بمستوياته المختلفة، السرعة، التعرف، التمييز، النقد والابداع.

ويُمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفاهيم كفايات القران الحادي والعشرين، التعلم مدى الحياة. ويُشير مفهوم **التعلم مدى الحياة Life-Long Learning** إلى: التعلم بوصفه عملية تتواصل فيه جميع مراحل الحياة؛ لتلبية احتياجات التعلم لدى الأفراد؛ بقصد إثراء أدائهم وتحسين مستوى حياتهم. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار، ٢٠١٦) فلم يعد من الممكن أن يتوقف التعلم مع نهاية التعليم الابتدائي؛ وإنما يتطلب العالم سريع التغير الاستمرار في التعلم طوال الحياة. وثمة تأكيد إن ذلك لن يتحقق إلا إذا امتلك الفرد مقومات وأدوات التعليم مدى الحياة، ويأتي على رأسها مهارات القراءة؛ التي تمكنه من اكتساب المعرفة الضرورية لمواجهة التحديات العالمية والمساهمة بنشاط في إرساء مجتمعات أكثر عدلاً واستدامةً. ويُعد التعلم مدى الحياة أساس التمكين؛ حيث يمكن للأفراد أن يفهموا ويتكيفوا ويشكلوا العالم من حولهم بشكل أفضل.(Institute for Lifelong Learning, 2024)

ب. محتوى القراءة بالتعليم الابتدائي في سنغافورة ومصر:

تتشابه سنغافورة ومصر –على المستوى النظري– في محتوى تعليم اللغة القومية (القراءة)، مع اتساقها مع طبيعة المحتوى الذي يحقق الأهداف الواردة في الإطار النظري. فثمة تأكيد أن المحتوى ينبغي أن يتناول موضوعات وقضايا تُساعد التلاميذ على رؤية أنفسهم كجزء من مجتمع أكبر؛ وبالتالي ضرورة التعاون مع الآخرين أفراد وجماعات. الأمر الذي يتطلب تركيز المحتوى على تنمية كفايات القرن الحادي والعشرين. ويُمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفاهيم كفايات القرن الحادي والعشرين والتعلم للإتقان.

وثمة اختلاف بين سنغافورة ومصر في تحديد موضوعات محتوى منهج اللغة القومية "القراءة"، ففي سنغافورة تتيح الفرصة للمعلم لاختيار بعض الموضوعات لتدريسها؛ بما يتفق مع البيئة المحيطة بالتلاميذ. أما في مصر فالمحتوى موحد على كل التلاميذ. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفاهيم المركزية واللامركزية. فقد تبنت سنغافورة –رغم مساحتها الصغيرة– التوجه نحو اللامركزية في مجال التدريس مع تأكيد تحقيق نواتج التعليم المحددة مركزيا؛ وتُعرف **اللامركزية Decentralization** بأنها: عملية تفويض المسؤوليات التنفيذية، وبعض عمليات اتخاذ القرار للوحدات الفرعية من النظام التعليمي، بما يضمن مشاركة أوسع من المجتمع. (Page, Thomas, & Marshall, 1980). وتُعرف كذلك بأنها: توزيع سلطات اتخاذ القرارات بعيدا عن الإدارة المركزية، بما يعنى ترك القرارات إلى المستويات الإقليمية والمحلية، بدلا من المستوى المركزي.(Black, Hashimzade, & Myles, 2009) وعليه؛ يتضح جليا تبني سنغافورة مركزية تحديد أهداف تعليم اللغة وتعليمها، ولا مركزية التنفيذ على مستوى المدارس.

وبالتالي؛ تقود الحكومة السنغافورية نظام التعليم وتوجهه، وهو موقف يوصف بأنه شكل مفارقة من اللامركزية والمركزية. فمن ناحية، تقوم الحكومة بتطبيق اللامركزية في اتخاذ القرارات في المدارس؛ لتعزيز التنوع والابتكار والإبداع والتعليم الشامل. ومن ناحية أخرى، تحمل الحكومة على عاتقها مسؤولية تحقيق النتائج القومية. ومن ثم، تمارس الحكومة مستوىً محددا من السيطرة على التعليم؛ لضمان تحقيق أهداف الدولة، حتى وإن كانت تتيح للمدارس قدر من المرونة لتلبية احتياجات تلاميذها. (تان و إي، الإعداد للمستقبل في فترات عدم اليقين: دراسة حول برنامج القادة فى مجال التعليم في سنغافورة، ٢٠١٩) ويستمد نظام التعليم السنغافوري قوته من هذا الاتساق

المنهجي، وتوافق الأهداف في جميع المؤسسات التعليمية، والعملية التعليمية، والجهات المعنية بمجال التعليم. وتحدد وزارة التعليم الاتجاه العام وتؤكد التوافق المتسق للسياسات والممارسات بين المبادرات التي تتخذها، في حين يُؤكد المعهد القومي للتعليم على توافق إعداده للمعلمين والمدارس في تنفيذ السياسات.

وتُعد الحرية الأكاديمية مؤشرا رئيسا على الصلاحيات المخولة لمعلم القراءة مع تلاميذه في ظل التوجه السنغافوري للامركزية. الأمر الذي يؤكد تبني سنغافورة لمفهوم **الحرية الأكاديمية Academic Freedom** الذي يُعرف بأنه: حرية كل أعضاء المجتمع المدرسي في القيام بوظائفهم في التدريس والبحث والكتابة والتعلم وتبادل ونشر المعلومات وتوفير الخدمات، دون خوف من أي تدخل في وظائفهم أو ضغط يمارس عليهم من جانب الدولة، أو أي سلطة عامة أخرى. (Human Right Library, 2024).

أما في فمصر ؛ فتبنت وزارة التعليم مفهوم **المركزية Centralization**؛ والذي يُعرف بأنه: تركيز الإدارة وسلطة صناعة القرار في قمة التنظيم الهرمي. (BusinessDictionary.com, 2024) كما يُعرف بأنه: الدرجة التي تحتفظ فيها السلطة المركزية، أو الإدارة العليا بالسيطرة على اتخاذ القرار، بدلا من تفويض ذلك للسلطات المحلية.(Page, Thomas, & Marshall, 1980)

ج. طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة بالتعليم الابتدائي في سنغافورة ومصر:

تتشابه سنغافورة ومصر نظريا –مع الأدبيات الخاصة بتعليم اللغة وتعلمها– فيما يتعلق بطرائق واستراتيجيات تدريس محتوى القراءة، وذلك من حيث تنويع تلك الطرائق والاستراتيجيات بما يراعي الفروق الفردية وبين التلاميذ، ويشجعهم على الانخراط والمشاركة الفعالة داخل الصف، بما يُساعد على تكوين مجتمع تعلم حقيقي داخل الصف الدراسي، ويحقق التعلم للإتقان للجميع. ويُمكن تفسير هذا التشابه –على المستوى النظري– بين سنغافورة ومصر في ضوء مفاهيم تفريد التعليم، التعلم للإتقان ومجتمع التعلم والعدالة التعليمية.

ويعرف **تفريد التعلم Individualization of instruction** بأنه: "نظام للتعليم يمد كل متعلم بتعليم يتناسب مع احتياجاته، ويتوافق مع قدراته وإمكاناته، ويتماشى مع ميوله واهتماماته". وكذلك "نظام تعليمي، يتم تصميمه بطريقة منهجية، تسمح بمراعاة الفروق الفردية

بين المتعلمين، داخل إطار جماعية التعليم؛ بغرض وصول نسبة كبيرة منهم إلى أقصى ما يمكن أن تصل إليه قدراتهم". (شحاتة و النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ٢٠٠٣) ويُشير كذلك إلى: "العملية التي تجعل التعليم يوجه شخصيا للوفاء باحتياجات المتعلم، فكل متعلم كفرد له ظروفه وإمكاناته وخصائصه، التي تختلف من متعلم إلى آخر، وهي مقاربة بيداغوجية تقوم على أساس تكييف التعليم (أدواته، وطرقه، وعملياته) مع الخصائص المميزة لكل متعلم، لذلك يمكن النظر إليه على أساس أنه مبدأ بيداغوجي يفترض أن حصول التعلم لا يكون ممكنا إلا إذا كان ثمة تجانس وتناغم بين المتعلم وموضوع التعلم وفعل التعليم في سياق وضعية معينة، لذلك يقوم المعلم بملاءمة أنشطة التعليم مع الخصائص الفردية للمستفيدين ومتطلبات تكوينهم. وتتم عملية التكييف والملاءمة على مستوى أهداف التعليم ووسائله وطرائقه وأنشطته". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار، ٢٠١٦)

يتضح مما سبق؛ أن تفريد التعليم يشير إلى ضرورة تصميم الخبرات التعليمية لكي تتناسب مع إمكانات التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم؛ بما يجعل تلك الخبرات تلبي احتياجاتهم ومتطلباتهم التعليمية بشكل فردي. ويساعد تفريد التعليم في دعم التلاميذ بالمهارات اللازمة للاستمرار في التعلم مدى الحياة. ولا شك أن تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ؛ تسهم في إتقان التلميذ للتعلم.

ويستند التعلم للإتقان إلى مبدأ فلسفي مفاده أن معظم التلاميذ يمكنهم تعلم كل شيء تقدمه المدرسة، بالمستوى التحصيلي المطلوب، إذا أُخذ بعين الاعتبار ميولهم ومعرفتهم السابقة، وتوفر لهم تدريس جيد، ووقت كاف للتعلم. ففي ظل ظروف تعليمية ملائمة، يمكن لجميع التلاميذ أن يتقنوا ما يتعلمونه في المدرسة. (شحاتة، ٢٠١٣) وثمة تأكيد أن إتقان التلميذ لما يتعلمه أثناء دراسته يمثل حجر الزاوية الذي يجعله ينطلق إلى مجالات الحياة العملية بنفس الصورة التي تعلم بها. علاوة على أن إتقان التعلم يؤدي إلى اهتمام التلميذ بالمادة المتعلمة، كما أن المتعلم عندما يتمكن من موضوع ما، ويتلقى دليلا شخصيا وموضوعيًا على ذلك؛ فإن نظرته لنفسه وللعالم الخارجي سوف تتغير تغيرا جذريا (شحاتة، استراتيجيات حديثة فى تعليم اللغة العربية وتعلمها، ٢٠١٥) ويُعرف التعلم للإتقان بأنه: مجموعة الأفكار والعمليات والإجراءات والأساليب التعليمية التي تتم بصورة شاملة ومتكاملة؛ لإحداث تغيرات في عملية التعليم

والتعلم لتحقيق الأهداف المحددة. وهو مجموعة الإجراءات التي تتضمن عملية التحليل والتشخيص والعلاج، حيث يتم تحليل محتوى الوحدة الدراسية، وتشخيص نقاط الضعف لدى التلاميذ باستخدام الاختبارات التشخيصية، ثم تقديم العلاج للتلاميذ، ودور المعلم فيها أساسي؛ حيث يقع على عاتقه مستوى تعلم التلاميذ، ودور التلميذ أكثر إيجابية. (شحاتة، استراتيجيات حديثة فى تعليم اللغة العربية وتعلمها، ٢٠١٥)

الأمر الذي يعنى أن ثمة اتفاق على مفهوم **مجتمع التعلم** Learning Community: الذي يُشير إلى المناخ العام المحيط بالعملية التعليمية والذي يشارك فيه كل التلاميذ في المسئولية تجاه تعليم بعضهم البعض، وتحسين الأداء والمشاركة بشكل عملي في تحقيق ذلك. (فريق من خبراء المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٧) وبالتالي؛ كان تأكيد ضرورة استخدام طرائق تدريس تدعم بناء مجتمع تعلم حقيقي في الفصل والمدرسة.

وبناء على ما سبق؛ يُمكن القول: إن التشابه بين سنغافورة ومصر فيما يتعلق بطرائق واستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها كان على المستوى النظري فقط، وظهر الاختلاف بينهم في التطبيق على أرض الواقع في الفصول الدراسية. وعليه؛ يتضح أن الاتفاق كان على مستوى التنظير فقط؛ حيث يُلاحظ في الخطاب التعليمي المصري، وكتب اللغة العربية بالتعليم الابتدائي، ودليل المعلم، التأكيد على تنويع طرائق واستراتيجيات تعليم القراءة وتعلمها، وتضمين دليل المعلم أسماء تلك الاستراتيجيات كما وردت في القسم الخاص بمصر. الأمر الذي يعني أن مصر في حاجة إلى ترجمة الخطاب التعليمي وما ورد في دليل المعلم على أرض الواقع، عند محاولاتها تحسين أداء تلاميذها في اختبارات القراءة الدولية، وفي هذا يُمكن الاستفادة مما حققه المعلم السنغافوري مع تلاميذه جراء تنويع طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة، بما يُساعد في تفريد التعليم، وتحقيق التعلم للإتقان لجميع التلاميذ.

د. الأنشطة والموارد التعليمية المستخدمة في القراءة في سنغافورة ومصر:

اتفقت سنغافورة ومصر في تأكيد تنويع الموارد التعليمية المستخدمة في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة للقراءة، وبما ينعكس على تنمية مهارات التلاميذ، وتعزيز قدراتهم على المنافسة في اختبارات القراءة الدولية، وتحقيق أفضل المراكز فيها. ففي سنغافورة؛ أطلقت وزارة التعليم فضاء دعم التعلم. وفي مصر؛ أطلقت الدولة المصرية بنك المعرفة المصري.

كما اتفقت حالتي الدراسة في إتاحة تلك الموارد طوال الوقت، خلال الدراسة أو بعدها. ويُمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفاهيم الموارد التعليمية المفتوحة وتكافؤ الفرص التعليمية وتفريد التعليم.

وتُعرف **الموارد التعليمية المفتوحة Open Educational Resources** بأنها: الأعمال التعليمية والبحثية التي يتم طرحها على الشبكة الدولية للمعلومات مجانا وتحت رخصة مفتوحة. وتشمل العديد من المواد، مثل: الكتب المجانية، المحاضرات الصوتية، المحاضرات المرئية، الاختبارات وبرامج الحاسوب، وغيرها من الأدوات أو التقنيات الأخرى التي تستخدم في نقل المعرفة ولها تأثير واضح على أساليب التدريس والتعليم والبحث وتكون متوفرة للاستخدام مجانا. (محمود، ٢٠١٦) وقد أصبحت الموارد التعليمية المفتوحة اتجاها تربويا عالميا يستند إلى الثورات الحادثة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وبالتالي، بات استخدام تقنيات المعلومات والاتصال أمرا لا مفر منه في إتاحة الخدمات التربوية والتعليمية للجميع؛ نتيجة لما توفره من سهولة الوصول دون التقيد بقيود المكان والزمان.

أما مفهوم **تكافؤ الفرص التعليمية Equality of Educational Opportunities** فيُعرف بأنه: "إتاحة التعليم لكل قادر عليه، وذلك بتذليل الصعاب التي تعترض عملية التعليم، سواء كانت مادية أو معنوية". (تركى، ١٩٨٤) وقد أصبح مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية مبدأ سياسيا رئيسا حول العالم؛ يتمثل الهدف منه في "إيجاد نظام تعليمي مثالي، يحصل من خلاله كل المواطنين على فرص متكافئة لتطوير إمكاناتهم ومواهبهم، والوصول بهم إلى أعلى المراتب، بصرف النظر عن الخلفية الأسرية لهم أو المستوى الاجتماعي". ويُقصد به أيضا "تحقيق المساواة في التعليم لجميع الأفراد، من خلال إيجاد فرص تعليمية لأكبر عدد ممكن، بصرف النظر عن اللون، أو الجنس، أو الدين، أو اللغة، أو المستوى الاقتصادي، أو الاجتماعي". (أحمد و آخرون، ٢٠١٩)

وبناء على ما سبق؛ يُمكن القول: إن التشابه بين سنغافورة ومصر فيما يتعلق بالأنشطة والموارد التعليمية الخاصة بتعليم القراءة وتعلمها، يأتي انطلاقا من قناعتهم بضرورة توفير الفرص المتساوية أمام جميع التلاميذ للقراءة، واختيار المحتوى المقروء الذي يتناسب مع ميولهم واهتماماتهم؛ ومن ثم كان إتاحة الموارد التعليمية المفتوحة أمام الجميع.

هـ. تقويم التلاميذ في القراءة بالتعليم الابتدائي في سنغافورة ومصر:

اتفقت سنغافورة ومصر –نظريا– في تأكيد مراعاة تقويم القراءة لجوانب التعليم كافة، بما ينعكس على تكامل شخصية التلميذ؛ ويمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفاهيم تقويم الآداء والتقويم الشامل. ويُعرف **تقويم الآداء Performance Evaluation** بأنه: "مراجعة منتظمة لأداء العاملين لتشخيص نقاط القوة والضعف فيه من أجل اقتراح حلول لنقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، بهدف تحسين وتطوير الآداء وتحديد الاحتياجات التدريبية وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠) ويُشير كذلك إلى: نوع من التقويم الدينامي النمائي؛ لأداء المتعلم مع الوقت. وينتمي إلى التقويم الواقعي؛ حيث يعتمد هذا النوع من التقويم على أنواع خاصة من الاختبارات؛ مثل: اختبارات: مهام الأداء الأكاديمي Academic Performance Tasks، والمهام المرتبطة بالواقع Authentic Tasks. وخلال السنوات الأخيرة زادت المطالبة بإلحاح – بضرورة تجريب وسائل وأساليب التقويم القائم على الأداء، كنوع من التقويم الواقعي (الحقيقي)، وتضمن ذلك استخدام المواقف الطبيعية، والقضايا الوصفية، والمشكلات الواقعية المفتوحة، ومحاكاة مشكلات ومواقف الحياة اليومية.

وقد جاء الاهتمام بتقويم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التي وُجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتي لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية بأدنى مستوياتها، ونظرا لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفًا رئيسا من أهداف أي نظام تعليمي، فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات، يُمثل إشكالية وتحدي للسلطات التعليمية؛ إذ لا يمكن لهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم. (شحاتة و النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ٢٠٠٣)

ومن ثم فالتقويم هدفه الحكم الموضوعي على العمل المقوم، صلاحًا وفسادًا، نجاحًا وفشلا؛ بتحليل المعلومات المتيسرة عنه، وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف، التي من شأنها أن تؤثر على العمل، والتقويم عملية قياس تتضح بها عوامل النجاح ودواعي الفشل؛ أي إن التقويم عملية جمع معلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف هذه المعلومات أو البيانات

وتحليلها وتفسيرها سواء أكانت كمية أم كيفية". (شحاتة و النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ٢٠٠٣) ويُشير التقويم الشامل، والذي يُعتبر شرطا من شروط التقويم العلمي للقراءة. إلى: خضوع جوانب التعلم المحددة في الأهداف كافة للتقويم، والتي تتمثل في المفاهيم والمعارف، المهارات، القيم والاتجاهات. (اللقاني و الحمل، ١٩٩٩)

أما على المستوى الفعلي؛ فقد اختلفت سنغافورة ومصر –ممارسة– في تقويم القراءة؛ حيث يركز التقويم في سنغافورة على تقويم جوانب تعليم القراءة وتعلمها كافة، معرفيا ومهاريًا ووجدانيا. وبالتالي؛ تنويع أساليب التقويم؛ التي تقيس ندى تقدم التلميذ في كل جانب من جوانب القراءة. علاوة على تصميم البرامج والأنشطة التي تعالج ما يظهر من مشكلات في أداء التلاميذ. ويأتي ذلك نتيجة تبنى السلطات التعليمية في سنغافورة لمفهوم أنشطة الدعم **Support Activities**؛ والتي تعرف بأنها: "الأنشطة التعليمية المندمجة، التي تهدف إلى تقديم تعليم فردي وقائي، ملائم للنقص الذي يتم اكتشافه خلال التقويم التكويني؛ حتى يتمكن التلاميذ، أفرادًا ومجموعات من تحقيق الأهداف المتوقعة بحسب إمكاناتهم، وبحسب متطلبات المستوى الدراسي الذي يوجدون فيه، من خلال تصحيح وضعية التعثر والنقص لدى بعض التلاميذ؛ وبالتالي تفادي الفشل والرسوب". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠)

أما في مصر؛ فيقتصر تقويم القراءة في أغلب الأحيان على تقويم الجانب المعرفي في أدنى مستوياته، وهو الحفظ والاستظهار. ويُمكن تفسير هذا الاختلاف بين سنغافورة ومصر في ضوء مفهوم **التقويم الواقعي Authentic Evaluation**؛ والذي يُعد من التوجهات الحديثة التي ظهرت خلال السنوات القليلة الماضية، ويعرف كذلك بالتقويم المرتبط بالواقع؛ حيث واكب هذا النوع من التقويم ظهور نوع من التعليم يعرف بالتعلم الواقعي (المرتبط بالواقع)؛ ذلك التعلم الذي يركز على خبرات مرتبطة مباشرة بواقع التلميذ، وحياته اليومية، وما يقابله فيها من مشكلات وقضايا. وبالتالي، لا يقف التعليم الواقعي بالتلميذ عند حد المعرفة السطحية وحفظ المعلومات، بل يركز على الفهم العميق والاستقصاء الدقيق، وقدرة التلميذ على بناء معنى لما يتعلمه، وبناء المعرفة بنفسه، وتطبيق ما يتعلمه في الحياة لحل مشكلات وقضايا واقعه اليومي، ومن ثم قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة حيال ما يعترضه من مواقف وقضايا. (شحاتة و النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ٢٠٠٣)

(ب) التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة بالتعليم الابتدائي في سنغافورة ومصر:

اتفقت سنغافورة ومصر –مع الأدبيات الخاصة بتعليم اللغة وتعلمها– في تأكيد أهمية التنمية المهنية لمعلمي القراءة؛ كونها الوسيلة الرئيسة التي تُمكن المعلم من مواكبة كل جديد في المعرفة والتربية والتخصص، واكتساب الكفايات التي تفرضها التغيرات والتطورات في مهنة التدريس؛ بما يسهم في تطوير أدائه معرفيا وأدائيا وقيميا. وتتبع اتفاق حالتي الدراسة من أهمية التنمية المهنية كونها تسهم في: تحقيق الإنماء المهني لمعلمي اللغة (القراءة) معرفياً ومهاريًا، وتطوير مهاراتهم الوظيفية، ومواكبة التطور المستمر والتغيرات الكبرى في أساليب تعليم اللغة ووسائلها التي أحدثتها الثورة المعرفية والتربوية والتقنية، وتنمية مهارات استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة.

ومن ثم؛ يتضح تبنى حالتي الدراسة لمفهوم **التنمية المهنية Professional Development** الذي يُشير إلى: "العملية المنظمة والمخطط لها، بشكل علمي ومستمر؛ من أجل تطوير قدرات ومعارف ومهارات المعلم، في عمليات التعلم والتعليم، وتحقيق أكبر قدر من الكفايات المهنية؛ لتحسين نتائج التعليم وتجويدها. وتهدف التنمية المهنية إلى إكساب المعلمين معارف ومهارات جديدة، أو تجديد معارفهم ومهاراتهم السابقة، وإحداث تغيير إيجابي في اتجاهاتهم، ورفع دافعيتهم إلى العمل، وتوفير نافذة اطلاع وتواصل مع الاتجاهات والتطبيقات التعليمية الحديثة، وتهيئة بيئة مناسبة للتواصل الإنساني والمهني للعاملين في البيئة التربوية، وتوفير فرص منظمة لتبادل الرؤى والخبرات". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠) وتُعرّف كذلك بأنها: التزام أعضاء مهنة معينة فرديا ومؤسسيا بتطوير معارفهم، ومهاراتهم وفهمهم طوال حياتهم المهنية؛ وذلك من أجل تحديث المهنة التي اختاروها، ويتحقق ذلك من خلال برامج التعليم التدريب.(Edmund Heery and Mike Noon, 2008) وتعرف أيضا بأنها: عملية تهدف إلى رفع مستوى الكفاءة، وإكساب الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير الأداء إلى الأفضل من خلال مجموعة من الأنشطة والوسائل والسياسات والممارسات، وتتسم بالشمول والاستمرارية. (وزارة التربية والتعليم، دليل التدريب داخل المدرسة، ٢٠٠٣) وكذلك تلك الجهود المنظمة، الهادفة إلى تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات وغرس القيم الإيجابية لديهم؛ لتحسين مستوى أدائهم نحو العمل.(Good, 1973)

ويرتبط بتحقيق التنمية المهنية مفهوم **التدريب أثناء الخدمة In-service training**؛ والذي يُعرف بأنه: "فرص تعليمية متاحة للمعلمين، لتنمية مهاراتهم المهنية والثقافية والأكاديمية، وتحسين أدائهم وسلوكهم، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المهنة، على أساس من التنظيم والتخطيط، يتلاءم مع التغيرات المواكبة". ويُشير كذلك إلى: "كل حلقات النشاطات، التي يشترك فيها المعلم؛ بهدف زيادة معلوماته المهنية وميوله ومهاراته، ويدخل ضمن ذلك: جميع الدراسات التي تؤهله لشهادات أعلى من شهاداته الأصلية التي أهلته لدخول المهنة". (شحاتة و النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ٢٠٠٣) ويُشير كذلك إلى: "تدريب خاص، يعطى لمن هم في سلك الخدمة الفعلية؛ بقصد زيادة كفاياتهم ومهاراتهم، وهو عملية هادفة ومنظمة، تكمل متطلبات التأهيل المهني للأفراد بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمية؛ لتزويدهم بكل ما هو جديد في مجال أعمالهم؛ من أجل النهوض المستمر بمستواهم، ومن ثم صقل مهاراتهم وقدراتهم؛ مما ينعكس مباشرة على مستوى كفاءتهم في إنجاز مهام أعمالهم. وهو ضرورة لا غنى عنها في مجال التعليم؛ لمواكبة كل ما هو جديد في المجال التربوي، ولرفع كفاءة المعلم وتطوير أدائه، وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو المهنة، على أساس من التنظيم والتخطيط يتلاءم مع التغيرات المواكبة". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار، ٢٠١٦)

ويُمكن تفسير هذا التشابه في ضوء مفاهيم الاستثمار في رأس المال البشري، والتنمية المستدامة. ويُعرف **الاستثمار في رأس المال البشرى Investment in Human Capital** بأنه: "مجموعة المفاهيم والمعارف والمعلومات من جهة، والمهارات والخبرات وعناصر الإنتاج من جهة ثانية، والاتجاهات والسلوكيات والمثل والقيم من جهة ثالثة، التي يحصل عليها الإنسان عن طريق برامج التعليم النظامية وغير النظامية، والتي تُسهم في تحسين إنتاجيته، ومن ثم زيادة العائد منه". (المحياوى و الكبيسى، ٢٠٠٤) أما **التنمية المستدامة Sustainable Development** فتُعرفها بأنها: التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها الخاصة. وتدعو التنمية المستدامة إلى تظافر الجهود من أجل بناء مستقبل للناس ولكوكب الأرض يكون شاملا للجميع ومستداما وقادرا على الصمود. (United Nations, 2024)

وتمتاز سنغافورة بوجود تعاون وشراكات قوية في مجال تنمية المعلم؛ ويُمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **الشراكة Partnership**؛ والتي تُعرف بأنها "علاقة ذات طابع تبادلي تعاوني؛ حيث يُقدم كل عضو أفضل ما لدية لنجاح التحالف للطرف الآخر". (النجار، ١٩٩٩) وتُعرف كذلك بأنها: امتلاك قدرات العمل الجماعي والتكامل في العمل الإنتاجي ضمن الفريق، والتنسيق الفعال مع الآخرين فنيا وإداريا وتنظيميا". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠) ويتضمن مفهوم الشراكة عقد اتفاق مقنن، والذي تتوافر فيه إرادتان أو أكثر للاشتراك أو الاضطلاع بنشاط ما، أو عمل يتم من خلاله التكامل بين هذه الأطراف، ويسعى الشركاء غالبا لصياغة أهداف جديدة مشتركة مبنية على أساس الفهم المشترك. (عيداروس، ٢٠٠٤) وتُمثل الشراكة إحدى الآليات التي تعكس عملية إعادة صياغة العلاقات بين جميع المعنيين بالتعليم، وهي رؤية جديدة للأدوار بين المستفيدين كافة. (هاشم، ٢٠٠٥) أي أن وزارة التعليم السنغافورية تدخل في شراكات مع العديد من الجهات؛ مثل كليات التربية والأكاديميات والمعاهد اللغوية وإدارات وأقسام الوزارة المختلفة؛ من أجل توفير مجموعة متنوعة من برامج التنمية المهنية، بما في ذلك توفير فرص الحصول على درجات الماجستير والدكتوراه.

ويُمكن توضيح ذلك بالقول: إن "نجاح برنامج سنغافورة التعليمي بشكل أساس يعود إلى تبني مفهوم الشراكة الثلاثية التي أُطلق عليها نموذج السياسات – والممارسات– والإعداد؛ الذي يجمع بين وزارة التعليم والمعهد القومي للتعليم والمدارس. حيث تقدم وزارة التعليم بوصفها الجهاز التعليمي القيادي إطارا قياديا يتم من خلاله صياغة السياسات اللازمة لأهداف التعليم. ومن الجانب الآخر تسهم المدارس في ترجمة السياسات إلى ممارسات ملائمة لتعليم الطلاب وفقًا للمناهج القومية بما يحقق الأهداف. أما بالنسبة للمعهد القومي للتعليم وبوصفه المؤسسة المسؤولة عن تدريب معلمي الدولة، فإنه يسهم في ترجمة السياسات ذات الصلة إلى برامج لإعداد المعلم بهدف إعداد مديري المدارس ومعلميها لتحقيق أهداف التعليم في المدارس". (تان و لينج لو، ٢٠١٨)

وتتسم سنغافورة بتنوع أساليب التنمية المهنية المتاحة للمعلم؛ الأمر الذي جعل المعلم جزءً من مجتمع تعلم مهني مستدام؛ ويُمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم مجتمع المعرفة. فقد أصبحت قوة المجتمعات تقاس اليوم بما يملكه المجتمع من المعرفة (إنتاجا،

وتوظيفا، وتصديرا)؛ وبالتالي سار مجتمع المعرفة السمة السائدة في عالمنا المعاصر. وفي هذا المجتمع، أضحى كل من التعليم والتدريب المستمران أمران حاسمان لا غنى عنهما، إذا رغب المجتمع في الاستمرار والتطور وتحقيق الميزة التنافسية بين المجتمعات المعاصرة. ويُعرف **مجتمع المعرفة Knowledge Society** بأنه: ذلك "المجتمع الذي يولي اهتمامًا واضحًا وقويًّا للمعرفة؛ باعتبارها الوسيلة اللازمة لتحقيق التقدم الاجتماعي والاقتصادي. وتمثل المعرفة في مثل هذا المجتمع قيمة قومية مهمة، إذ إنها الوسيلة التي يستطيع من خلالها المواطنون الحصول على فرص حياتية أفضل". (أحمد و آخرون، ٢٠١٩) ويُشير كذلك إلى: المجتمع الذي تستخدم فيه المعلومات وتقنيات الاتصال على نطاق واسع، في التعليم والعمل وجميع أوجه الحياة، وهو مصدر القوة والثروة المادية في العالم المعاصر؛ لأنه يستثمر في رأس المال البشري والاجتماعي؛ وتعد المعرفة والإبداع من أهم العوامل المؤثرة في هذا الاستثمار". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠)

ويتميز مجتمع المعرفة بمجموعة واسعة من السمات، منها: الاعتماد الرئيس على الاستثمار في البشر؛ انطلاقا من أن رأس المال الفكري والمعرفي، هو الذي يُميز مجتمع المعرفة. وكذلك اعتماد التنمية المهنية المستمرة على الأساليب العلمية المتقدمة؛ الأمر الذي يضمن للمعلمين والقيادات التربوية مستويات عالية من التدريب والتطوير، ومواكبة التطورات التي تحدث في الميدان التربوي. علاوة على الاعتماد على الكوادر البشرية التربوية المؤهلة. (جمعة، ٢٠٠٩) الأمر الذي جعل سنغافورة تتبنى فكر التنمية المهنية المستدامة للمعلمين؛ حتى تتمكن من التحول إلى مجتمع معرفة حقيقي.

(ج) البيئة المدرسية الداعمة لأداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في PIRLS:

أكدت الأدبيات الخاصة باختبارات القراءة الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة خاصة، أن البيئة المدرسية تؤدى دورا مؤثرا في نتائج التلاميذ؛ فكلما اتسمت البيئة المدرسية بالتركيز على نجاح التلاميذ، والانضباط المدرسي والصفي، ووفرة الموارد الخاصة بالقراءة ارتفع أداء التلاميذ في القراءة، والعكس بالعكس.

وبقراءة واقع البيئة المدرسية السنغافورية والبيئة المدرسية المصرية، يتضح أن ثمة الاختلاف يظهر بينهما في مدى الدعم المقدم للتلاميذ في تعليم القراءة وتعلمها. ويُمكن

تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفاهيم: الميزة التنافسية، العدالة التعليمية، القيم التنظيمية والثقافة التنظيمية. ويُعرف مفهوم **الميزة التنافسية Competitive Advantage** بأنه: مدى قدرة المدرسة على التفوق في الأداء على منافسيها، نتيجة تقديم خدمات بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية، والقدرة على أداء الأعمال بشكل متميز، وبشكل أفضل من المنافسين. وهناك أركان أساسية للميزة التنافسية وهي الكفاءة، والجودة، والتحديث، والاستجابة لردود أفعال المستفيدين. (فريق من خبراء المنظمة العربية للتنمية الإدارية، معجم المصطلحات الإدارية، ٢٠٠٧) ويعرف كذلك بأنه: الظروف التي تجعل منظمة ما أكثر نجاحًا من المنظمات التي تتنافس معها، أو شيء معين يجعلها أكثر نجاحًا. (Cambridge University, competitive advantage, 2024) وتُعد العولمة وتداعياتها المحرك الأول لاتجاه المدارس السنغافورية إلى الاهتمام بتحقيق الميزة التنافسية. وتُشير الميزة التنافسية في هذا السياق إلى حالة التفوق التي يحصل عليها تلاميذ المدارس السنغافورية الابتدائية في مجال تعليم القراءة وتعلمها، والتي تظهر بصورة واضحة عند مشاركتهم في اختبارات القراءة الدولية مقارنة بغيرهم.

وتؤكد الاختبارات الدولية أن الإنصاف قيمة أساسية وهدف لسياسة التعليم، وأن المساواة في التعليم مبدأ أخلاقي يرتبط بمفهوم العدالة ومصطلح معياري ينبغي بموجبه أن تتاح لجميع الناس، بغض النظر عن خلفياتهم، الفرصة لتحقيق إمكاناتهم. (OECD, PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, 2023) ومع توسع معدلات الالتحاق بالمدارس، فقد فتح هذا فرصًا تعليمية غير مسبوقة للفئات الاجتماعية التي كانت مستبعدة سابقًا من التعليم الرسمي. ومع ذلك، لا تزال أوجه عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية في التحصيل التعليمي ونتائج التعلم مستمرة حتى يومنا هذا.(Chmielewski, 2019) ففي النظم التعليمية التي تتمتع بالعدالة والإنصاف، يمكن لجميع التلاميذ الحصول على تعليم جيد وتحقيق المستوى الأساسي من المهارات على الأقل في القراءة. وتكمن عدالة النظام التعليمي في مدى حصول التلاميذ، بغض النظر عن خلفياتهم، على فرصة متساوية لتحقيق إمكاناتهم الكاملة. فثمة تأكيد أن المساواة في التعليم لا تعني أن جميع التلاميذ يجب أن يحققوا نفس النتائج؛ وإنما مساعدة الجميع لكي يصبحوا أفضل نسخة لأنفسهم. (OECD, PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, 2023)

وبالتالي؛ ترجع حالة التميز للتلاميذ السنغافوريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة إلى تبنى السلطات التعليمية فلسفة ومفهوم العدالة التعليمية فكرا وممارسة. وتُشير **العدالة التعليمية Educational Justice** إلى: توفير الدولة التعليم لجميع أبناء الوطن بجودة عالية، دون أي اعتبار لظروفهم وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية والثقافية؛ بحيث يحصل كل تلميذ على فرصة تعليمية جيدة؛ تسهم تنمية بصورة شاملة متوازنة. ويُمكن تفسير الاختلاف بين سنغافورة ومصر فيما يتصل بالعلاقة بين الطبقة الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ وتحصيلهم في PIRLS إلى مفهوم العدالة والمساواة في التعليم؛ حيث تتميز سنغافورة بقدرتها على التغلب بشكل كبير على الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية لتلاميذها؛ لتحقيق مستويات عالية جدًا من الأداء.

وثمة تأكيد أن من توافر الإمكانات والموارد المناسبة والكافية؛ يُعد مؤشرا رئيسا لتحقيق العدالة التعليمية في المدارس. ومن ثم؛ حرصت المدارس في سنغافورة على تقديم تعليم عادل ومتساو، بعيد عن أي شكل من أشكال التمييز (الاقتصادي، الجغرافي، أو الاجتماعي "المتمثل في: النوع، اللغة، العرقة أو الدين")، في سياق بيئة تتوافر بها الإمكانات والموارد المناسبة، وتتسم بأعلى درجات الانضباط، والتركيز على النجاح الأكاديمي؛ تلك البيئة التي تدعم تعليم اللغة وتعلمها بأعلى مستويات الكفاءة.

وتميزت المدرسة السنغافورية عن المدرسة المصرية في درجة الانضباط الأكاديمي والتركيز على النجاح الأكاديمي؛ ويُمكن تفسير ذلك في ضوء القيم التنظيمية التي تتبناها المدرسة؛ والتي تُعد انعكاسا لقيم المجتمع وثقافته. فثمة تأكيد أن قيم المدرسة تمثل قلب الثقافة وجوهرها؛ حيث تؤثر قيم ومعتقدات القيادات المدرسية والمعلمين على اتجاهاتهم، وسلوكهم، وتوقعاتهم ونوعية المناخ السائد بالمدرسة؛ فهي تمثل الإطار الفلسفي لها، وتعبر عن الطريقة التي تنجز بها الأعمال، والخطوط المرشدة للسلوك المقبول في الحياة اليومية للمدرسة. (خطاب، ٢٠٠١)

ويشير مفهوم **القيم التنظيمية Organizational Values** إلى: مجموعة القيم التي تواتر العاملون على تطبيقها في المدرسة، كما تقدم شعوراً بالاتجاه الإيجابي نحو المدرسة لدى أعضائها. (عشيبة و العتيقي، ٢٠٠٩) وثمة تأكيد أن القيم التنظيمية قد تكون نقطة قوة، تحقق

للمدرسة ميزة تنافسية، أو نقطة ضعف وفق تأثيرها على سلوك أعضاء المجتمع المدرسي. (بكر، ٢٠٠٣) وبالتالي؛ تُعد القيم التي تعتنقها المدرسة المفتاح الرئيس للإبداع والتميز الذى تنشده. وبناء على ذلك؛ فقد اختلفت درجة الانضباط المدرسي، والتركيز على النجاح الأكاديمي لتلاميذها؛ على اعتبار أن لكل مدرسة ثقافتها التنظيمية والقيم التي تتبناها على أرض الواقع وليس شعارات أو دعاية. ومن ثم؛ يُمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء مفهوم **الثقافة التنظيمية Organizational Culture**؛ الذي يُعرف بأنه: مجموعة القيم والسلوكيات التي تسهم في تفرد البيئة الاجتماعية والنفسية للمدرسة. وكذلك هي كل متكامل من الفرضيات، والخبرات والفلسفة، والقيم الماضية والحاضرة، والتي تندمج معا لتشكل الصورة الذاتية للمدرسة وعلاقاتها مع المجتمع. (BusinessDictionary.com, Organizational Culture, 2024)

وبناء على ما سبق؛ يُمكن القول: إن الاختلافات بين سنغافورة ومصر في البيئة المدرسية، يكمن بصورة رئيسة في التنفيذ والممارسات الميدانية، وليس في الفكر والسياسيات؛ حيث يُلاحظ في التشريعات التعليمية المصرية والخطاب التعليمي، ظهور كلمات الجودة، العدالة التعليمية، التنافسية. الأمر الذي يعني أن مصر في حاجة إلى ترجمة ذلك على أرض الواقع، عند محاولاتها تحسين أداء تلاميذها في اختبارات القراءة الدولية، وفي هذا يُمكن الاستفادة مما حققته المدرسة السنغافورية والدعم الذي تقدمه لتلاميذها.

(د) البيئة المنزلية الداعمة لأداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في PIRLS:

أكدت الأدبيات الخاصة باختبارات القراءة الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة خاصة، أن البيئة المنزلية تؤدى دورا مؤثرا في نتائج التلاميذ؛ فكلما اتسمت البيئة المنزلية بتشجيع الأبناء على القراءة، وتوفير الموارد الخاصة بها، وقضاء أولياء الأمور بعض الوقت مع الأبناء في القراءة؛ كلما ارتفع أداء التلاميذ في القراءة، والعكس بالعكس.

وثمة اختلاف بين المنزل السنغافوري والمنزل المصري في دعم التلاميذ في القراءة؛ ويمكن تفسير ذلك في ضوء مفهوم **المشاركة الوالدية Parental Involvement** والذي يُشير إلى مناقشة الوالدين للأبناء في المقررات الدراسية، والأنشطة المدرسية، وتوجيههم وإرشادهم في حل الواجبات المدرسية. (أحمد و آخرون، ٢٠١٥) وتدعم المشاركة الوالدية في تنمية الاستعداد للقراءة. ويقصد **بالاستعداد Aptitude** قدرة الفرد الكامنة في مجال معين أو أكثر، على أن

يتعلم بسهولة وسرعة وبأقل مجهود ممكن، وبقول أخر: فإنه يمثل إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب. وعلى هذا فالنظرة المعاصرة للاستعداد تعني السرعة المتوقعة للتلميذ في القراءة، نتيجة وجود قدرات خاصة عنده ترتبط بها. (طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها- تدريسها - صعوباتها، ٢٠٠٩)

ويشير الاستعداد للقراءة إلى "الموقع الزمني قبل أن يتمكن الطفل من القراءة وينبغي فيه -في ضوء الاستعداد الطبيعي عند الطفل- تزويده بمجموعة من الأنشطة المصممة، لمساعدته في اكتساب المهارات التي تؤدى إلى السلامة والطلاقة في القراءة، ويعد الاستعداد بهذا بمثابة القدرة العامة التي تتضمن مهارات الاستماع والتحدث، والتمييز السمعي، والتمييز البصري، وتعرف الحروف الأبجدية، والتمكن البصري من الكلمات، ومهارات التعرف والتفكير بصفة عامة. (طعيمة و الشعيبي، ٢٠٠٦)

ثانيا: المعطيات العامة لتحسين أداء التلاميذ في PIRLS:

تأسيسا ما تقدم، وفي ضوء المؤشرات النظرية التي تم استخلاصها من القسم الثاني "الإطار النظري"، يتضح أن هناك ضرورة لاتجاه دول العالم كافة لاتخاذ إجراءات لتحسين أداء تلاميذها في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ وذلك من خلال إصلاح منهج القراءة، وتنمية معلميه بشكل مستدام، وتوفير البيئة المدرسية والمنزلية الداعمة لتعليم التلاميذ وتعلمهم؛ بما يُمكنها في النهاية من تحقيق مراكز متقدمة في PIRLS، وتبوء مكانه الصدارة في التصنيفات الدولية لجودة التعليم.

وفى هذا السياق -وبعد إجراء المقارنة التفسيرية- يُمكن الوقوف على مجموعة من المعطيات العامة التي يُمكن في ضوئها تحسين أداء التلاميذ في اختبارات القراءة الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة خاصة؛ وهي:

١. أهداف المشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة وأهميتها:

في ضوء المقارنة التفسيرية والمؤشرات النظرية، وما انتهى إليه قسمي حالتي الدراسة، يُمكن القول: إن ثمة مجموعة معطيات ينبغي على الدول المختلفة مراعاتها عند تحديد أهداف مشاركتها في PIRLS، بما يُمكنها من المشاركة بناء على أسس واضحة ومحددة، وتتأكد من تحقيق هذه الأهداف بفعالية؛ منها:

- العولمة وتأثيراتها على النظم التعليمية الوطنية، أسهمت في سعي وتسابق الدول للمشاركة في PIRLS.
- قناعة القيادات السياسية والتربوية –فكرا وممارسة– بأهمية المشاركة في PIRLS، يُسهم في رسم السياسات واتخاذ الإجراءات الجادة؛ لتحقيق مشاركة فعالية، والاستفادة القصوى من نتائجها، وليست مجرد دعاية بالمشاركة.
- تبني السلطات التعليمية الوطنية أهدافًا واضحة من المشاركة في PIRLS؛ يجعل المشاركة لها مغزى ويترتب عليها محاسبية.
- المشاركة في PIRLS؛ يُسهم في تحقيق الانفتاح على النظم التعليمية المتقدمة؛ ومن ثم الاستفادة منها في التطوير والابتكار والإبداع للمنظومة التعليمية.
- نتائج المشاركة في PIRLS؛ تحقق نوعا من المحاسبية الموضوعية للسلطات التعليمية الوطنية.
- تنشيط دور الجامعات والمركز البحثية في إجراء الدراسات التربوية المقارنة والدولية البينية الرصينة في مجال التحصيل التعليمي؛ يُسهم في تطوير الواقع، وزيادة الوعي بأهمية الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة.

٢. نتائج التلاميذ في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة:

في ضوء المقارنة التفسيرية والمؤشرات النظرية، وما انتهى إليه قسمي حالتي الدراسة، يُمكن القول: إن ثمة مجموعة معطيات ينبغي على الدول المختلفة مراعاتها عند وصف نتائج مشاركتها في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة وتحليلها، بما يُمكنها من الاستفادة منها على أفضل نحو ممكن؛ منها:

- فهم طبيعة المجتمع فهما متعمقا؛ يُسهم في تسهيل قراءة نتائج التلاميذ في PIRLS؛ كون تلك النتائج انعكاسًا لظروف المدرسة والمجتمع.
- انتظام المشاركة في PIRLS؛ يُسهم في إدراك تأثير الإصلاحات في السياسات التعليمية المتنوعة على نتائج التلاميذ.
- القدرة التنافسية التي يملكها النظام التعليمي مقارنة بالنظم التعليمية الأخرى؛ تعكس النتائج المتقدمة لتلاميذه في مقابل النظم الأخرى.

- تميز التلاميذ في نتائج PIRLS؛ يُبرهن على حالة التفوق والجدارة التي يتمتعون بها؛ كنتيجة مباشرة لجودة المنظومة التعليمية وتميزها.

٣. العوامل المؤثرة في نتائج التلاميذ بالدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة:

في ضوء المقارنة التفسيرية والمؤشرات النظرية، وما انتهى إليه قسمي حالتي الدراسة، يُمكن القول: إن ثمة مجموعة معطيات ينبغي على الدول المختلفة إدراكها لفهم العوامل التي تؤثر في نتائج التلاميذ في PIRLS، بما يُمكنها من توفير المناخ الملائم والسياق المناسب الذي يضمن تحقيق التلاميذ نتائج متقدمة في الدراسة. ويُمكن تصنيف تلك المعطيات وفقا لحدود البحث فيما يأتي:

(أ) المعطيات الخاصة بمنهج بالتعليم الابتدائي:

وتتمثل المعطيات العامة لمنهج القراءة فيما يأتي:

- تجديد منهج القراءة وتحسينه بصفة مستمرة؛ يُسهم في تطويره وجعله مواكبًا للتطورات المعرفية والتربوية والتخصصية المتلاحقة التي يشهدها المجتمع.
- التخطيط اللغوي يُسهم في كفاءة اختيار المحتوى وتنظيم بنيته، وفعالية طرائق إكساب مهارات القراءة في الصف والمدرسة والمنزل، وتعزيز صورتها الذهنية.
- تكامل منهج القراءة مع المناهج الدراسية الأخرى، يُسهم في بناء شخصية التلميذ المتكاملة، في سياق وحدة المعرفة.
- تأكيد منهج القراءة كفايات القرن ٢١؛ يجعل المنهج يتسم بالعصرية والحداثة، ومواكبا للثورة المعلوماتية والتكنولوجية، ويسهم في تكوين مواطنا صالحا مسؤول.
- تناغم مكونات عناصر منظومة منهج القراءة وتفاعلها وتكاملها مع بعضها البعض؛ يُساعد في تحقيق الوظيفة الرئيسة من المنهج بكفاءة وفعالية.

وتتمثل المعطيات الخاصة بكل مكون من مكونات منظومة منهج القراءة فيما يأتي:

أ. معطيات متعلقة بأهداف القراءة بالتعليم الابتدائي:

ويُمكن بلورة تلك المعطيات فيما يأتي:

- تكوين تلميذ ماهر متذوق مفكر ناقد، يمثل الغاية من تعليم القراءة وتعلمها بالمدارس الابتدائية.

- تنمية كفايات القرن الحادي والعشرين من خلال منهج القراءة في سياق الكوكبية، هدف رئيس تتطلع إليه السلطات التعليمية القومية.
- تمكين التلميذ من استمرار التعلم مدى الحياة؛ يمثل غاية رئيسة لتعليم القراءة وتعلمها؛ كون التميز في القراءة، بداية التميز في مناحي الحياة كافة.

ب.معطيات متعلقة بمحتوى القراءة بالتعليم الابتدائي:

ويُمكن بلورة تلك المعطيات فيما يأتي:

- شمولية محتوى منهج اللغة القومية لمهارات تعليم اللغة المختلفة، يُسهم في تكامل التكوين اللغوي السليم للتلميذ.
- ارتباط موضوعات محتوى القراءة ببيئة التلميذ، يجعل تعليمها وتعلمها عملية جاذبة وممتعة وواقعية ووظيفية بالنسبة له.
- حرية المعلم في اختيار بعض موضوعات القراءة مع تلاميذه؛ يجعل محتوى القراءة أكثر ارتباطا باهتمامات التلاميذ وميولهم، ومن ثم تُصبح أكثر جاذبية وامتاعا لهم.

ج.طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة بالتعليم الابتدائي:

ويُمكن بلورة تلك المعطيات فيما يأتي:

- تنويع طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة؛ يسهم في تحقيق تفريد التعليم، ومراعاة قدرات التلاميذ والفروق الفردية المميزة لهم؛ والوصول بتعلمهم إلى مستوى الإتقان.
- تكوين مجتمع تعلم في الفصل الدراسي، يشارك فيه التلاميذ كافة مع المعلم؛ يرتبط بطرائق واستراتيجيات التدريس المستخدمة في تعليم القراءة وتعلمها.

د.الأنشطة والموارد التعليمية المستخدمة في تعليم القراءة بالتعليم الابتدائي:

ويُمكن بلورة تلك المعطيات فيما يأتي:

- تنويع أنشطة تعليم القراءة وتعلمها، يسهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة بكفاءة وفعالية.
- توافر الموارد التعليمية الخاصة بالقراءة وتعددها، يُمكن التلاميذ من الوصول العادل إلى محتوى القراءة، واختيار ما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.

هـ.تقويم التلاميذ في القراءة بالتعليم الابتدائي:

ويُمكن بلورة تلك المعطيات فيما يأتي:

- تنويع أساليب تقويم تعليم القراءة وتعلمها، يسهم في التأكد من مدى تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- تبني التقويم الواقعي الذي يركز على الفهم العميق والاستقصاء، وقدرة التلميذ على بناء المعنى والمعرفة وتطبيقها؛ يُساعد في الوقوف بواقعية على مستوى التلاميذ في القراءة، ومستوى مهاراتهم اللغوية.

(ب) التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة بالتعليم الابتدائي:

ويُمكن بلورة تلك المعطيات فيما يأتي:

- مواكبة التجديدات الحادثة في مجال التربية عامة، وتعليم القراءة وتعلمها خصوصا؛ يُمثل الغاية الرئيسة لبرامج التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة.
- التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة؛ تُسهم في رفع مستوى أدائه معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا، وقدرته على تحقيق نواتج اتعلم المستهدفة بكفاءة وفعالية.
- الشراكة بين وزارة التعليم والجامعات والهيئات التربوية والكيانات المهتمة باللغة، في توفير مجموعة متنوعة من أنشطة وبرامج التنمية المهنية لمعلم القراءة؛ يُسهم في جودة التنمية المهنية وتكوين مجتمع تعلم مهني مستدام.

(ج) البيئة المدرسية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

ويُمكن بلورة تلك المعطيات فيما يأتي:

- الميزة التنافسية التي تمتلكها المدرسة، نتيجة كفاية الإمكانات والموارد اللازمة لتعليم القراءة وتعلمها، تُسهم بشكل رئيس في تميز تلاميذها في اختبارات القراءة محليا وإقليميا ودوليا.
- عدالة فرص تعليم القراءة وتعلمها التي توفرها المدرسة لتلاميذها، دون اعتبار لخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية؛ تؤدي دورا محوريا في ارتفاع مستوى أداء جميع التلاميذ.

- تركيز القيادة المدرسية والمعلمين على النجاح الأكاديمي للتلاميذ، يؤدى دورا حاسما في تعزيز أدائهم في القراءة، وتحقيقهم لأعلى مستويات الإنجاز في PIRLS.
- انضباط العمل المدرسي والصفي في ظل عدم وجود مشكلات انضباطية؛ يُسهم في توفير المناخ الملائم لجودة تعليم القراءة وتعلمها.

(د) البيئة المنزلية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

ويُمكن بلورة تلك المعطيات فيما يأتي:

- مشاركة أولياء الأمور أبنائهم في القراءة، وتشجعيهم عليها باستمرار؛ يُسهم في إكسابهم المهارات اللغوية الأساسية.
- توافر بعض موارد القراءة بالمنزل، يُسهم في ربط التلاميذ بالقراءة.
- الاستعداد اللغوي للتلاميذ يبدأ مع البيئة المنزلية؛ نتيجة الأنشطة التي يوفرها أولياء الأمور لهم.

القسم السادس

نتائج البحث والإجراءات المقترحة

سعى البحث الراهن منذ البداية إلى تحقيق هدف رئيس يتمثل في تحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، من خلال طرح مجموعة من الإجراءات المقترحة التي يُمكن أن تُسهم في تحقيق ذلك، وذلك على ضوء كل من الدراسة النظرية وخبرة سنغافورة. وفى سبيل تحقيق هذا الهدف اتبع البحث المنهج المقارن بأبعاده الخمسة في الدراسات التربوية المقارنة.

ووفقا لهذه المنهجية والهدف العام للبحث، تكون البحث من الأقسام الآتية: القسم الأول تناول إطارا عاما حول البحث ومكوناته وإجراءاته، وجاء القسم الثاني تحت عنوان "اختبارات القراءة الدولية: إطار نظري"؛ ليجيب عن السؤال الأول من أسئلة البحث. ثم جاء القسم الثالث تحت عنوان "واقع أداء التلاميذ السنغافوريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة: دراسة وصفية تحليلية"؛ ليجيب عن السؤال الثاني من أسئلة البحث. أما القسم الرابع فجاء تحت عنوان "واقع أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة: دراسة وصفية تحليلية"؛ ليجيب بذلك عن السؤال الثالث من أسئلة البحث. أما الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث فقد جاء بالقسم الخامس تحت عنوان "أداء التلاميذ السنغافوريين والمصريين في PIRLS: دراسة مقارنة تفسيرية""؛ وذلك بهدف الوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينهما، وتفسير ذلك في ضوء مجموعة من مفاهيم العلوم الاجتماعية ذات العلاقة؛ والوصول إلى معطيات يمكن على ضوئها وضع الإجراءات المقترحة لتحسين أداء التلاميذ المصريين في PIRLS؛ لأن اكتشاف العوامل التي تقف وراء نتائج التلاميذ في PIRLS وتسيطر عليها، يساعد في تحوير أفضل ممارسات سنغافورة، وتكييفها حتى تتناسب مع الواقع الثقافي المصري.

في ضوء ما سبق، يتضح أنه لم يتبق على تحقيق الهدف الرئيس للبحث واستكمال تطبيق منهجيته سوى الإجابة عن السؤال الأخير، والمتمثلة في طرح الإجراءات المقترحة لتحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، وبما يتفق مع السياق الثقافي للمجتمع المصري. وبناء على ذلك، يتناول القسم الراهن المحاور الآتية:

أولا: نتائج البحث.

ثانيا: إجراءات مقترحة لتحسين أداء التلاميذ المصريين في PIRLS.

وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولا: نتائج البحث:

توصل البحث إلى عدد من النتائج يمكن عرضها على النحو الآتي:

(١) النتائج العامة المرتبطة بالدراسات التربوية المقارنة الدولية ومقارنة المناهج:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن الدراسات التربوية المقارنة الدولية تحظى حاليًا باهتمام غير مسبوق حول العالم؛ نتيجة التغيرات والتطورات التي فرضتها الكوكبية والنظام العالمي المعاصر على النظم التعليمية القومية، وضرورة تطورها وتعزيز قدرتها التنافسية؛ استفادة من أفضل الممارسات الدولية؛ بحيث تكون قادرة على مواكبة هذا النظام العالمي، والمساهمة في تشكيله وقيادته، والتواجد على خريطة التعليم العالمية.
- أن فهم النظم التعليمية حول العالم، وآليات عملها وتقييمها في سياقها القومي والعالمي؛ تمهيدا للاستفادة منها –في ضوء المواءمة الثقافية– في تطوير النظام التعليمي القومي، يُمثل الهدف الرئيس للدراسات التربوية المقارنة الدولية. علاوة على تعزيز التواصل بين المجتمعات، ودعم التعاون التربوي الدولي بين المجتمعات المختلفة.
- أن تحقيق الدراسات المقارنة الدولية لأهدافها، يرتبط ارتباطا وثيقا بالعلمية والموضوعية والدقة في جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة قيد المقارنة، وتحديد متغيراتها بدقة في سياقاتها المجتمعية المختلفة؛ فمن غير هذه الضوابط سيكون من الصعب التوصل إلى استنتاجات سليمة.
- أن مقارنة المناهج تُمثل مجالا بحثيا يحظى باهتمام متزايد في الدول الأجنبية؛ لما يؤديه من دور رئيس في تطوير المناهج الدراسية القومية برؤى جديدة ومنظورات مختلفة عما هو سائد داخل تخصص المناهج بمفرده.

- أن سلطات التعليم السنغافورية تولي اهتماما متزايدا بدراسات مقارنة المناهج؛ والاستفادة من نتائجها في إعادة النظر في مناهجها القائمة؛ وظهر ذلك بوضوح في تغيير منهج اللغة الإنجليزية في عام ٢٠٢٠.
- غياب دراسات مقارنة المناهج عن الخريطة البحثية للجامعات والمراكز البحثية المصرية؛ في الوقت الذي تولي فيه الدولة أهمية قصوى لتطوير المناهج المصرية، لتواكب مثيلاتها في الدول المتقدمة. علاوة على ضعف الاهتمام بالبحوث البينية التي تجمع بين الباحثين من تخصصي المناهج والتربية المقارنة.
- أن وحدة التحليل في الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل التعليمي تتفق مع التطورات الحادثة في التربية المقارنة بالألفية الثالثة على يد علماؤها وأساتذتها؛ مثل مارك براي وزملائه.(Adamson & Morris , 2014) (Bray & Thomas, 1995) فالدراسات والاختبارات الخاصة بالتحصيل قد تقيس "مستوى القراءة" من زوايا مختلفة على مستوى الفرد/التلميذ، الفصل الدراسي، المدرسة، المدينة، المحافظة/الإقليم، الدولة، الإقليم والعالم. ولا شك أن كل مستوى تحليل له طبيعة لدراسته، ونتائجه التي تختلف عن مستوى آخر.
- أن الاختبارات التربوية الدولية أصبحت واقعا شاخصا اليوم، في ظل الكوكبية، وهي ليست مؤامرة على الدول النامية، وليست أداة لهيمنة دول العالم الأول (دول الشمال) على دول العالم الثالث (دول الجنوب)؛ وإنما أداة يُعول عليها كثيرا في تحقيق: تطوير النظم القومية للتعليم، التعاون والتقارب بين المجتمعات وتبادل الخبرات والممارسات التربوية فيما بينها، التنافسية والريادة العالمية.
- أن سلطات التعليم السنغافورية حريصة على إجراء الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل التعليمي بين تلاميذها وتلاميذ دول العالم؛ والاستفادة منها في اتخاذ إجراءات مخططة لتحسين أداء نظامها التعليمي ومخرجاته بشكل مستمر.
- قلة الدراسات المقارنة الدولية للتحصيل التعليمي بين التلاميذ المصريين وتلاميذ دول العالم، علاوة على غلبة الطابع النظري على تلك الدراسات إن وجدت، وضعف ارتباطها بالميدان التربوي المصري.

(٢) النتائج المتعلقة بالدراسة الدولية لقياس مدى التقدم بالقراءة:

تُعد PIRLS أكثر الدراسات الدولية قبولا وثقة في تقييم مستوى القراءة باللغة الأم عبر العالم؛ لما تمتلكه من تاريخ طويل، ومعايير واضحة ومعلنة، وإجراءات شفافة. ويُمكن عرض النتائج المتعلقة بـ PIRLS وفقا لمحاور وحدة المقارنة على النحو الآتي:

١. النتائج المرتبطة بأهداف المشاركة في PIRLS وأهميتها:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- تُسهم PIRLS بدور جوهري في مساعدة الحكومات وصناع السياسة والمؤسسات التعليمية في تحسين جودة المنظومة التعليمية وزيادة قدرتها على المنافسة إقليميا ودوليا؛ خاصة في ظل وجود معايير حقيقية، وصادقة، وثابتة، وواقعية للتحصيل، تعينهم في مراقبة وتقييم نجاحات أو إخفاقات نظمهم التربوية.
- يُمثل تحسين تعليم القراءة وتعلمها حول العالم الهدف الرئيس لـ PIRLS؛ حيث إن توفير البيانات الدقيقة والموضوعية عن الأداء التحصيلي للتلاميذ في سياقات تعليمية متعددة، وبيئات مدرسية مختلفة، وممارسات تدريسية متنوعة؛ يُسهم في التعلم والاستفادة من أجل التحسين.
- تُساعد مشاركة سنغافورة في PIRLS في تعرف مدى جودة نظامها التعليمي مقارنة بدول العالم، وتحديد نقاط القوة والفجوات المحددة في أداء التلاميذ القرائي؛ واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق مزيد من التحسين والتطوير للمنظومة وللتلاميذ.
- تتسم الأهداف المصرية للمشاركة في PIRLS بكونها غير واضحة، غير محددة، وغير معلنة؛ الأمر الذي –ربما– يفسر على كون المشاركة في تلك الاختبارات تمثل نوعًا من أنواع الدعاية للسيد المسؤول عن التعليم يستخدمها في التوقيت الذي يراه من وجهة نظره.
- تُعد سنغافورة أكثر الدول المشاركة في PIRLS، وتتسم هذه المشاركة بالاستمرارية والانتظام في كل دوراتها؛ نتيجة للفوائد التي تعود عليها.
- تتسم مشاركة مصر في PIRLS بالضعف، وعدم الانتظام، علاوة على غيابها التام عن بعض الاختبارات التربوية الدولية؛ مثل PISA.

٢. النتائج المرتبطة بأداء التلاميذ في PIRLS:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- تُمثل نتائج PIRLS مؤشرًا مهما على جودة النظم التعليمية القومية في عالمنا المعاصر؛ إذ تلعب دورا رئيسا في تحديد نقاط قوتها ونقاط ضعفها؛ ومن ثم رسم سياساتها وصناعة قراراتها، التي تُساعد في تحسينها بصفة عامة، وتحسين أداء التلاميذ، وتعزيز مهارات القراءة لديهم؛ بما يُمكنهم من المنافسة العالمية.
- تحسن أداء التلاميذ السنغافوريين –بشكل لافت للنظر– على مدار مشاركتهم في PIRLS؛ فبعد أن كان ترتيبهم في المركز ١٥ من أصل ٣٥ دولة مشاركة في الدورة الأولي ٢٠٠١، جاء ترتيبهم في المركز الأول في دورة ٢٠٢١، بمجموع نقاط ٥٨٧، وهو معدل لم تصل إليه أية دولة في الدورات السابقة.
- ضعف وتدني أداء التلاميذ المصريين في PIRLS خلال الدورتين التي شاركوا فيهما، وعدم قدرتهم على المنافسة الدولية؛ حيث جاء ترتيبهم في المركز قبل الأخير ٤٩ من أصل ٥٠ دولة في دورة ٢٠١٦، والمركز ٥٥ من أصل ٥٧ دولة في دورة ٢٠٢١.
- ضعف الاهتمام بتحليل نتائج التلاميذ المصريين في PIRLS من قبل السلطات التعليمية الرسمية (المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مركز تطوير المناهج)، واقتصار الأمر –فقط– على التحليل الإعلامي من قبل بعض الصحف والمراكز غير الحكومية.

٣. النتائج المرتبطة بالعوامل المؤثرة في نتائج التلاميذ بـ PIRLS:

يتسم الأداء القرائي –التحصيل التعليمي– بكونه معقدا ومتعدد الأوجه؛ يتأثر بمجموعة واسعة ومتنوعة من العوامل؛ هي: المنهج المدرسي في القراءة، المعلم، البيئة المدرسية، والبيئة المنزلية. الأمر الذي تطلب النظرة الشمولية للعوامل المؤثرة في أداء التلاميذ كافة؛ لفهم الواقع واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين مستوى الإنجاز على المستويات كافة. ومن ثم، يُمكن عرض النتائج المرتبطة بالعوامل المؤثرة في أداء التلاميذ في وفقا لما يأتي:

(أ) نتائج مرتبطة بمنهج القراءة بالتعليم الابتدائي:

يُعد منهج القراءة (اللغة الأم) بمكوناته المختلفة عاملًا رئيسًا ومؤثرًا في مستوى أداء وإنجازات التلاميذ في PIRLS؛ فكلما كانت منظومة المنهج الدراسي جيدة، وتتواكب مع معايير التصميم الدولية؛ كلما ارتفع مستوى أداء التلاميذ في PIRLS، والعكس صحيح. ويُمكن بلورة أبرز النتائج وفقا لمكونات المنهج فيما يأتي:

أ. نتائج مرتبطة بأهداف القراءة بالتعليم الابتدائي:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن تعليم القراءة وتعلمها بالمدرسة الابتدائية يهدف إلى: تحسين الأداء اللغوي لدى التلميذ، وإكسابه مهارات القراءة المتنوعة، وتنمية قدرته على فهم المقروء واستيعابه، وتذوق النصوص، والتعبير الصحيح، واكتساب القيم المجتمعية، وتنمية قدرته على النقد والتحليل، وحل المشكلات، والابداع والخيال.
- أن أغراض القراءة بالمدرسة الابتدائية تتبلور في: القراءة من أجل المتعة، القراءة من أجل إشباع اهتمامات شخصية، القراءة من أجل التعلم، القراءة من أجل المشاركة الفعالة في المجتمع.
- أن فلسفة منهج القراءة (اللغة الإنجليزية) بالمدرسة الابتدائية السنغافورية تقوم على مبادئ: التعلم مدى الحياة، التكاملية، الواقعية، الوظيفية، التراكمية، المشاركة والتفاعل، والإتقان، علاوة على إطار كفاءات القرن ٢١، وتظهر هذه المبادئ بشكل واضح في الممارسات التنفيذية للمنهج على أرض الواقع.
- أن الهدف الرئيس لتعليم القراءة وتعلمها في سنغافورة يتمثل في تمكين التلاميذ من استخدام اللغة بإتقان في سياقات علمية ومهنية واجتماعية وثقافية واقعية، ودعم قدرتهم على التفكير النقدي والابداعي والابتكاري.
- أن منهج اللغة العربية المطور يركز – من الناحية النظرية– على تنمية المهارات المرتبطة بدعائم التعليم الأربع: التعلم للمعرفة، التعلم للعيش مع الآخرين، التعلم لتكون، التعلم للعمل؛ الأمر الذي يتطلب تحقيق التكامل بين مكونات المنهج، مع توفير معلم قادر على تحقيق أهدافه، في ظل توافر بيئة مدرسية وصفية داعمة.

- أن فلسفة منهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي المصري على الرغم من استنادها –نظريا– على مبادئ: التعلم مدى الحياة، التكاملية، الواقعية، الوظيفية، التراكمية، المشاركة والتفاعل، والإتقان؛ علاوة على الأبعاد الأربعة للتعلم الواردة في كتاب "التعليم ذلك الكنز المكنون"؛ فإن الواقع الممارس في تنفيذ المنهج لم يعكس هذه المبادئ والأبعاد بشكل واضح.
- أن واقع منهج القراءة في مصر لم يعكس الهدف الرئيس لتعليمها وتعلمها وفقا لنظام التعليم 2.0، والذي يتمثل في تنمية مهارات التلميذ اللغوية وكفاءاته وقدراته على التفكير الناقد والإبداعي، ومن ثم يُلاحظ الضعف في أداء التلاميذ القرائي.

ب. نتائج مرتبطة بمحتوى القراءة بالتعليم الابتدائي:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن جودة محتوى القراءة بالمدرسة الابتدائية يتوقف على: وعي المؤلفين بقواعد الكتابة للأطفال، المستوى اللغوي الملائم للأطفال، درجة تفاعل التلاميذ معه، التنوع بين الأدبية والمعلوماتية، مدى كفايتها لتقييم جوانب عمليات الاستيعاب كاملة؛ من أجل تحقيق تجربة قراءة حقيقية.
- أن محتوى القراءة بالمدرسة الابتدائية السنغافورية يركز على تنمية مهارات القراءة، علاوة على الاهتمام بتطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين؛ مثل: التفكير النقدي وحل المشكلات والعمل الجماعي. ويصمم المحتوي على مدار سنوات التعليم الابتدائي ويتطور ويعمق بناءً على: الهدف، التلاميذ، السياق والثقافة.
- يتمتع معلمي القراءة في سنغافورة بالفرصة لاختيار بعض نصوص القراءة، تتناول موضوعات ومنظورات سنغافورية وأسيوية ومعاصرة ودولية؛ مما يوسع آفاق التلاميذ ويمكِّنهم من إقامة علاقات بين القضايا في العالم الحقيقي.
- يفتقر محتوى القراءة بالمدرسة المصرية إلى التنوع في موضوعاته ونصوصه.
- افتقار محتوى القراءة بالمدرسة المصرية إلى الكثير من شروط تعليمها لتلميذ التعليم الابتدائي الذي يبدأ عنده التكوين العقلي واللغوي للأطفال؛ وضعف ملائمة موضوعاته لبيئة التلاميذ، وبعده عن واقع البيئة المصرية، علاوة على الافتقار

للأسلوب القصصي الفني الشائق، أو الحكايات المناسبة، وكذلك الشعر المقدم لا يرتقي بوعي الأطفال وتوسيع مداركهم.

ج. نتائج مرتبطة بطرائق واستراتيجيات تدريس القراءة بالتعليم الابتدائي:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن تنويع طرائق واستراتيجيات تدريس القراءة وتمركزها حول التلميذ، يُسهم في تحسين فهمه القرائي، وارتفاع مستوى أدائه في التقييمات المختلفة.
- أن تدريس القراءة في سنغافورة تتم وفقا لنموذج عملي، مرن، يلائم المحتوى واستراتيجيات التدريس، يطلق عليه ممارسة التدريس في سنغافورة، يستخدمه المعلم في تصميم دروس القراءة وتنفيذها؛ ويتضمن هذا النموذج عناصر عملية التدريس كافة، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.
- أن استراتيجيات تدريس القراءة التي تقوم على مبادئ CLLIPS توفر إطارًا شاملاً ومتكاملا لتدريس اللغة الإنجليزية بالمدرسة الابتدائية السنغافورية؛ حيث تؤكد أن التلميذ محور عملية التعلم، الواقع المدرسي والمجتمعي مجال للتعلم والتطبيق، التدرج والتراكمية بما يعمق المعرفة والفهم ويوسعه، ثراء الأنشطة بما يُطور مهارات التلاميذ وتفكيرهم.
- أن طرائق واستراتيجيات التدريس المتبعة –حاليا– في تدريس القراءة بالمدرسة الابتدائية المصرية ترتكز بصور رئيسة على المعلم؛ بما يجعلها تبتعد عن أهدافها الحقيقية التي ينبغي من خلالها التركيز على التلميذ باعتباره محور العملية التعليمية، وبما يتناسب مع استراتيجيات التعلم النشط (الواردة في أدلة التعليم في نظام التعليم المطور 2.0)، التي تجعل من التلميذ أساسا للتعلم.

د. نتائج مرتبطة بالأنشطة والموارد المستخدمة في تدريس القراءة :

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن الأنشطة والموارد التعليمية التقليدية والرقمية تمثل عنصرًا رئيسا في تعليم القراءة وتعلمها وقيمة مضافة لها؛ حيث تؤدي دورًا حاسما في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي، وتعزيز حب القراءة، واكتساب المعرفة.

- أن الأنشطة والبرامج الإثرائية التي توفرها وزارة التعليم والمدرسة السنغافورية تجعل تعلم التلاميذ للقراءة عملية ممتعة للغاية؛ وداعمة لتعزيز مهاراتهم وقدراتهم اللغوية، بما يجعلهم متواصلين فاعلين على المستويات كافة.
- أن سنغافورة استثمرت إمكاناتها التكنولوجية والمعلوماتية الهائلة في مجال التعليم؛ وذلك بتصميم فضاء تعلم التلاميذ في سنغافورة، كمورد من موارد تعلم اللغة الإنجليزية، وبما يضمن وصول التلاميذ العادل إلى مصادر المعلومات الرقمية من أجل تعزيز تعلم اللغة سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.
- قلة الأنشطة الصفية واللاصفية المستخدمة في تعليم القراءة وتعلمها؛ نتيجة لقلة الموارد والإمكانات المدرسية، والنظرة إليها على أنها مضيعة لوقت التلميذ.
- أن المشروعات الوطنية العملاقة للقراءة؛ مثل: مهرجان القراءة للجميع ومكتبة الأسرة لعبت دورا مؤثرا في تشجيع القراءة؛ من خلال مبادراتها المتميزة .
- أن بنك المعرفة المصري يمثل مصدرا حيويًا للقراءة؛ يتطلب استثماره بشكل فعال من قبل المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور.

هـ. نتائج مرتبطة بتقويم القراءة في التعليم الابتدائي:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن اعتماد التقويم الواقعي في تقويم القراءة، وتنويع أساليبه ووسائله وأدواته؛ يُساعد في إعطاء صورة واقعية ودقيقة عن أداء التلميذ القرائي، والتعرف على مدى التقدم باتجاه نواتج التعلم المستهدفة.
- تضمين العمليات الأربع (التركيز على المعلومات الواردة بالنص واسترجاعها، بناء استدلالات/استنتاجات مباشرة من النص، تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها، تقييم ونقد محتوى النص وعناصره) عند تقويم الأداء القرائي للتلاميذ.
- يُساعد التقويم التفاعلي المتوازن الذي تتبناه سنغافورة المعلمين والتلاميذ في معرفة موقعهم، وأين يتجهون، وكيف يصلون إلى تحقيق نتائج التعلم المستهدفة.
- قصور الأساليب المستخدمة في تقويم القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية المصرية؛ وضعف قدرتها على تحديد المستوى الحقيقي للتلاميذ.

- أن برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي "تقييم خط الأساس"، كان ضرورة ملحة؛ لتوفير بيانات ومعلومات موثقة، مستمدة من نتائج البحث العلمي عن واقع التعليم المصري ومتطلبات تطويره، وتقييم تأثير المناهج المطورة في إطار مشروع EDU 2.0، وتزويد صانعي القرار بمعلومات دقيقة عن مدى تحقق نواتج تعلم منهج اللغة العربية لدى التلاميذ بنهاية الصف الرابع الابتدائي، ومراقبة التقدم في تعلم التلاميذ على المدى الطويل من خلال مقارنة نتائج التقييمات الوطنية المنتظمة المتتابعة.
- أن نسبة التلاميذ –وفقا لتقييم خط الأساس "برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي"– الذين حققوا المستوى (مبتدئ) ومستوى "تحت مستوى الصف" بلغت حوالي ٤٧.٣٪ و٣٠.٢٪ على الترتيب؛ أي أن حوالي ٧٧.٥٪ من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لم يصلوا للمستوى المطلوب من المعرفة والمهارات المطلوب تعلمها. وهذا يتسق مع نتائج PIRLS 2021؛ التي أشارت إلى أن أكثر ٦٩٪ من التلاميذ لم يستوفوا حتى المستوى المنخفض في القراءة.

(ب) نتائج مرتبطة بالتنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة بالتعليم الابتدائي:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن الدول التى تحقق مراكز متقدمة مرتفعة فى PIRLS تتميز بامتلاكها معلمين على أعلى مستوى من الكفاءة، وتسعى باستمرار إلى تحسين أدائهم من خلال أنشطة وبرامج التنمية المهنية المستدامة.
- أن تعدد آليات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي القراءة وتنوعها –ما بين الدراسات العليا المهنية، والبرامج التدريبية، مجتمعات/شبكات التعلم المهنية، المؤتمرات والندوات وورش العمل– يُسهم في تكوين معلم يمتلك جدارات تدريس القراءة تخطيطا وتنفيذا وتقويما. الأمر الذي ينعكس على مستوى أداء التلاميذ في اختبارات التقييم المحلية والدولية.
- أن نجاح برامج التنمية المهنية المستدامة لمعلمي اللغة الإنجليزية في سنغافورة يرجع إلى التعاون بين وزارة التعليم والمعاهد والهيئات المتخصصة، وتصميمها

بناء على التطورات المعرفية والتربوية والتخصصية، واحتياجات المعلمين في الميدان. حيث يؤدي معهد اللغة الإنجليزية دورا رئيسا في قيادة التميز وتحديدًا في تدريس وتعلم اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية.

- تتسم برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية في سنغافورة بالتنوع ما بين: الدورات التدريبية المهنية والشخصية، برامج الدراسات العليا التربوية المهنية، مجتمعات التعلم المهنية، إطلاق مبادرة مهارات المستقبل للمعلمين.
- ضعف فعالية برامج التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية (القراءة) في مصر، وقلة مخاطبتها لاحتياجاتهم الفعلية في ضوء المناهج المطورة 2.0. وظهر ذلك بوضوح في نتائج التلاميذ في اختبارات التقييم المحلية والدولية.
- ضعف التنسيق والتكامل بين الجهات المختصة بتدريب معلم القراءة بالتعليم الابتدائي؛ الأمر الذي يُمثل اهدرا للموارد، وتشتيتا لجهود التنمية المهنية.

(ج) نتائج مرتبطة بالبيئة المدرسية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن ثمة علاقة ارتباطية قوية بين أداء التلاميذ في PIRLS وطبيعة البيئة المدرسية بمتغيرتها المختلفة؛ فكلما كانت البيئة المدرسية تتسم بالانضباط والتركيز على نجاح التلميذ، وتتوافر فيها الموارد اللازمة للقراءة، كلما حقق التلاميذ أفضل أداء في PIRLS.
- أن العوامل الاقتصادية للمجتمع السنغافوري بأبعادها المختلفة –مثل: ميزانية المدرسة وتوافر الموارد الخاصة بالقراءة– لعبت دورا مؤثرا في زيادة قدرة البيئة المدرسية على توفير المناخ اللازم لتعليم التلاميذ القراءة وتنمية مهاراتهم اللغوية، علاوة على إمكاناتها المادية والبشرية والفكرية وإطارها المجتمعي. وهذا يتسق مع نتائج PIRLS 2021، التي أشارت إلى أن متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين وفقا لمتغيرات البيئة المدرسية جاءت أعلى من المتوسط الدولي.
- أن العوامل الاجتماعية للمجتمع السنغافوري بأبعادها المختلفة –مثل: العادات الاجتماعية والقيم الأخلاقية والاحترام المتبادل التي يتميز به المجتمع والتي

تنعكس بشكل مباشر في الصف والمدرسة– لعبت دورا مؤثرا في كفاءة البيئة المدرسية السنغافورية وفعاليتها في توفير البيئة المناسبة للتلاميذ فيما يتصل بالانضباط المدرسي والتركيز على النجاح الأكاديمي للتلاميذ. وهذا يتسق مع نتائج PIRLS 2021، التي أشارت إلى أن متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين وفقا لمتغيرات تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي والانضباط المدرسي جاءت أعلى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة القوية بين المتغيرين.

- أن العوامل الاقتصادية للمجتمع المصري بأبعادها المختلفة –مثل: نقص الموارد الخاصة بالقراءة– لعبت دورا مؤثرا في ضعف قدرة البيئة المدرسية على توفير المناخ اللازم لتعليم القراءة وتنمية مهاراتها لدى تلاميذها. وهذا يتسق مع نتائج PIRLS 2021، التي أشارت إلى أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين وفقا لمتغير تأثير نقص الموارد على القرائية جاءت أدنى من نظيراتها الدولية؛ الأمر الذي يُشير إلى أن المدرسة المصرية أكثر نقصاً للموارد القرائية عند مقارنتها بالمدارس المشاركة.
- أن العوامل الاجتماعية للمجتمع المصري بأبعادها المختلفة – مثل: العادات العقلية للقيادات المدرسية فيما يتصل بتعليم التلاميذ، والأساليب غير الفعالة المتبعة في ضبط الصف والمدرسة– لعبت دورا مؤثرا في ضعف قدرة البيئة المدرسية على توفير البيئة التي تتسم بالانضباط المدرسي والتركيز على النجاح الأكاديمي. وهذا يتسق مع نتائج PIRLS، التي أشارت إلى أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين وفقا لمتغيري الانضباط المدرسي وتركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة والقوية بين المتغيرين.

ويُشير الواقع الاجتماعي أن المدرسة المصرية لم تعد المكان الرئيس لتعليم التلاميذ في ظل انتشار تعليم الظل، علاوة على الممارسات غير الجيدة المنتشرة في المدارس؛ مثل: الغش في الامتحانات، تسريب الامتحانات، الوساطة والمحسوبية في التقويم، التقييم غير العادل وغير الموضوعي وغير الواقعي

المستند إلى الثقافة المدرسية السائدة بضرورة أن تحقق المدرسة أعلى نسبة نجاح بصرف النظر عن مستوى التلاميذ. والدليل أن ٨٪ فقط من المدارس التي شاركت في PIRLS 2021 كان لديها تركيز عال جدا على النجاح الأكاديمي؛ وقد حقق تلاميذها متوسط نقاط ٤٠٤.

(د) نتائج مرتبطة بالبيئة المنزلية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

وتتمثل أبرز تلك النتائج فيما يأتي:

- أن ثمة علاقة ارتباطية قوية بين أداء التلاميذ في PIRLS وطبيعة البيئة المنزلية بمتغيرتها المختلفة؛ فكلما كانت البيئة المنزلية تتوافر فيها الموارد اللازمة للقراءة، وتُوفر أنشطة القراءة المتنوعة لأبنائها، ويُدعم أولياء الأمور الطفل ويشجعونه على القراءة باستمرار، انطلاقا من شغفه بالقراءة؛ كلما حقق التلاميذ أفضل أداء في PIRLS.
- أن البيئة المنزلية السنغافورية بإمكاناتها الاقتصادية والاجتماعية في إطارا طموحاتها المستقبلية لأبنائها تؤدى دورا رئيسا في تميز التلاميذ وتفوقهم في القراءة وإتقان مهاراتها. وهذا يتسق مع نتائج PIRLS 2021، التي أشارت إلى أن متوسطات أداء التلاميذ السنغافوريين وفقا لمتغيرات الخلفية الاقتصادية والاجتماعية، وأنشطة القراءة التي يوفرها المنزل السنغافوري للتلميذ قبل بداية التعليم المدرسي، وحب أولياء أمورهم للقراءة، وقيام التلاميذ بمهام قرائية، وامتلاكهم مهارات القراءة الأساسية عند التحاقهم بالصف الأول الابتدائي، جاءت أعلى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة والقوية بين هذه المتغيرات والتحصيل في القراءة.
- أن العوامل الاقتصادية للمجتمع المصري بأبعادها المختلفة –مثل: انخفاض دخل غالبية الأسر المصرية، وارتفاع أسعار موارد القراءة المختلفة، وتحديد أولويات الإنفاق داخل كل أسرة على الضروريات المعيشية– لعبت دورا مؤثرا في ضعف قدرة البيئة المنزلية على تقديم الدعم اللازم لأطفالها فيما يتصل بتوفير موارد القراءة والأنشطة الخاصة بها. وهذا يتسق مع نتائج PIRLS 2021، التي أشارت

إلى أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين في PIRLS 2021 وفقا لمتغير الخلفية/الطبقة الاقتصادية والاجتماعية التي ينتمون لها، ومتغير مهارات القراءة الأساسية التي يمتلكونها عند التحاقهم بالمدرسة الابتدائية جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة والقوية بين المتغيرين.

- أن العوامل الاجتماعية للمجتمع المصري بأبعادها المختلفة –مثل: المستوى الثقافي والتعليمي لأولياء الأمور، ودرجة وعيهم بالقراءة وأهميتها في تشكيل شخصية– لعبت دورا مؤثرا في ضعف قدرة البيئة المنزلية المصرية على توفير المناخ المشجع على حب الأطفال للقراءة وممارسة أنشطتها داخل المنزل. وهذا يتسق مع نتائج PIRLS، التي أشارت إلى أن متوسطات أداء التلاميذ المصريين وفقا لمتغيرات: أنشطة القراءة التي يوفرها المنزل المصري للتلميذ قبل بداية التعليم المدرسي، والخلفية الاقتصادية والاجتماعية للتلاميذ، وحب أولياء أمورهم للقراءة، وقيام التلاميذ بمهام قرائية عند التحاقهم بالصف الأول الابتدائي جاءت أدنى من نظيراتها الدولية، في ظل العلاقة الموجبة والقوية بين هذه المتغيرات والتحصيل في القراءة.

ثانيا: إجراءات مقترحة لتحسين أداء التلاميذ المصريين في PIRLS:

في ضوء توجهات الدولة المصرية، ورؤيتها ٢٠٣٠، والرؤية الاستراتيجية للتعليم ٢٠٣٠؛ والتي تركز على "إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون التمييز، وفي إطار نظام مؤسسي، وكفء وعادل، ومستدام، ومرن. وأن يكون مرتكزا على المتعلم القادر على التفكير والمتمكن فنياً وتقنياً وتكنولوجياً، وأن يُسهم أيضاً في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكانياتها إلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، وقابل للتعددية، يحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها وقادر على التعامل تنافسياً مع الكيانات الإقليمية والعالمية". (استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠، ٢٠٢٤) وانطلاقا من كون:

- نتائج الاختبارات التربوية الدولية أداة رئيسة لتطوير السياسيات التعليمية المصرية؛ اعتمادا على الاستفادة من سياسات التعليم في الدول الأفضل ترتيبا.

- نتائج الاختبارات التربوية الدولية أداة مهمة لتشخيص واقع منظومة التعليم المصري وممارساتها؛ والوقوف على مدى الاقتراب والابتعاد عن أفضل النظم التعليمية الأجنبية وممارساتها.
- تحسين أداء التلاميذ المصريين في الاختبارات التربوية الدولية يتطلب النظرة المنظومية الشاملة للتعليم المصري عند وضع الخطط والمشروعات القومية للإصلاح والتطوير.
- القائمين على منظومة التعليم المصري بالمستويات الإدارية كافة في حاجة إلى بيانات ومعلومات موثوقة، دقيقة وموضوعية عن مستوى التعليم وجودة مخرجاته وإنجازات التلاميذ محليا ودوليا؛ فصناع السياسات بحاجة إلى معلومات بشأن تأثيرات السياسات التعليمية القائمة على أداء المنظومة والتلاميذ، وصناع القرار التعليمي لهم احتياجات مختلفة للمعلومات، والمعلمون والإداريون على مستوى المدرسة والإدارة والمديرية التعليمية بحاجة إلى معلومات حول ممارسات تعليمية.
- مشروع إصلاح التعليم الجديد –نظام التعليم المطور 2.0– الذي بدأ عام ٢٠١٨ كان ضرورة حتمية؛ للتغلب على السلبيات والمشكلات التي كانت سببا في تدنى ترتيب مصر في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ وأن الإصلاح يحتاج إلى مزيد الإجراءات لضمان تحقيق أداء أفضل في الدورة السادسة والسابعة التي ستعقد عامي ٢٠٢٦ و٢٠٣١؛ باعتبار أن المشاركة في هذه النسخ ستكون للتلاميذ الدين درسوا في ظل النظام الجديد.

وفى سياق الاهتمام بترجمة ذلك على أرض الواقع، وبما يُمكن التلاميذ المصريين من التواجد على خارطة التعليم العالمية، والتنافس بقوة في PIRLS، ثمة مجموعة من الإجراءات التي يُمكن أن تسهم في تحقيق ذلك؛ يُمكن عرضها على النحو الآتي:

(١) الإجراءات العامة لتحسين أداء التلاميذ المصريين في اختبارات القراءة الدولية:

ثمة مجموعة من الإجراءات العامة المرتبطة بالسياق المجتمعي والمؤسسي؛ التي يُمكن أن تؤدى دورا مهما في الاهتمام بالاختبارات التربوية الدولية، وكذلك الاهتمام بالقراءة ودورها في بناء الفرد والمجتمع. وينبغي الإشارة أن هذه الإجراءات ليست منفصلة

عن بعضها البعض؛ وإنما متكاملة ومتفاعلة في إطار النظرة المنظومية المجتمعية والمؤسسية. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

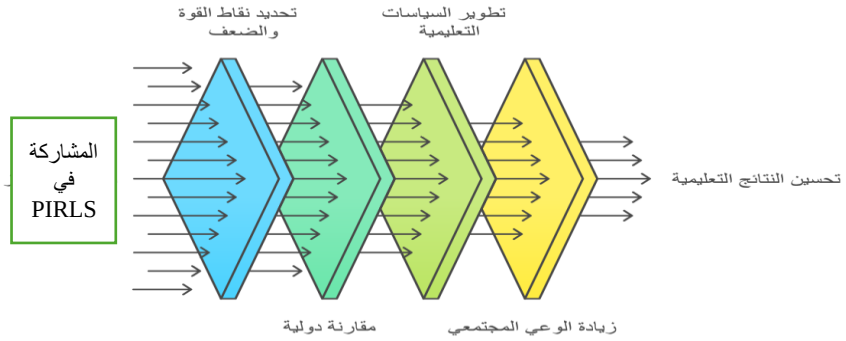
١. نشر الثقافة وتنمية الوعي في الأوساط السياسية والتربوية المصرية بأهمية الاختبارات التربوية الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة خاصة، بما يسهم في تكوين القناعة الكاملة والإرادة الصادقة لديهم بضرورة المشاركة المنتظمة فيها، بشكل مخطط ومدروس، ووفق استراتيجية وطنية؛ لما تؤديه هذه المشاركة من دور حاسم في تحسين جودة المنظومة التعليمية ككل، وتحسين أداء التلاميذ المصريين في القراءة على المستوى المدرسي والوطني والدولي.

ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:

- ✓ دعوة أساتذة الجامعات والخبراء والمتخصصين إلى اللجان والحلقات النقاشية داخل الأحزاب السياسية وتحت قبة البرلمان.
- ✓ تنظيم المؤتمرات التي تدور حول الاختبارات التربوية الدولية، والنتائج التي تعود على المنظومة التعليمية المصرية من المشاركة فيها، ودعوة القيادات التربوية على المستويات كافة للحضور والمشاركة في فاعليتها المختلفة.
- ✓ تنظيم الندوات وورش العمل العلمية حول الاختبارات التربوية الدولية، يحاضر فيها الخبراء، ويحضرها الأطراف المعنية كافة.
- ✓ توفير الكتيبات والأدلة الخاصة بالاختبارات التربوية الدولية داخل المديريات والإدارات التعليمية، والمدارس كافة.
- ✓ توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعريف بالاختبارات التربوية الدولية وأهميتها للمنظومة التعليمية المصرية؛ وذلك من خلال إعداد فيديوهات وملفات صوتية (بودكاست Podcasts)، وملصقات.

ويُمكن القول: إن تنفيذ الإجراءات السابقة –ربما– يسهم في إقناع القائمين على المنظومة التعليمية بأهمية مشاركة التلاميذ المصريين في الاختبارات التربوية الدولية، الأمر الذي ينعكس بالضرورة على تطوير التعليم المصري وريادته، وتعزيز القدرة التنافسية للتلاميذ المصريين. فثمة تأكيد أن مشاركة مصر المستمرة والمنتظمة

في PIRLS تُساعد في: التشخيص العلمي والموضوعي للواقع التعليمي المصري، مقارنة الواقع التعليمي المصري وممارساته بواقع الدول الأخرى وممارساتها؛ بما يسهم في تطوير أو إعادة رسم السياسيات التعليمية (صياغة وتنفيذا وتقويما)، علاوة على زيادة الوعي المجتمعي بأهمية القراءة، ودورهم في التحسين والتطوير. الأمر الذي يؤدى في النهاية إلى تحسين أداء التلاميذ المصريين في اختبارات القراءة الدولية. ويُمكن توضيح ذلك في الشكل الاتي:



الشكل (٢٦) أهمية مشاركة مصر في PIRLS

٢. التخطيط العلمي للمشاركة في الاختبارات التربوية الدولية (الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة)، والحصول على الالتزامات اللازمة من المسؤولين المحليين والدوليين، وتخصيص الموارد الكافية لضمان أن جمع البيانات والعمل التحليلي يفي بالمعايير المعترف بها دوليا. ويُمكن تنفيذ ذلك من خلال الآليات الآتية:

- ✓ تشكيل الفريق المسؤول؛ بحيث يضم خبراء وأساتذة في التربية المقارنة والدولية، القياس والتقويم التربوي، المناهج وطرق التدريس، الإدارة التربوية، علاوة على ممثلين عن (وزارة التربية والتعليم، مراكز البحوث المعنية).
- ✓ تحديد الأهداف من المشاركة في الاختبارات الدولية؛ على أن تكون تلك الأهداف واضحة ومحددة ومعلنة للجميع.
- ✓ التواصل مع الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي وغيرها من الهيئات التي تنظم اختبارات القراءة الدولية، للحصول على المعلومات الخاصة بالاختبارات وشروط المشاركة.

- ✓ وضع الخطة التنفيذية للمشاركة؛ بحيث تتضمن: تحديد المهام والأنشطة، توزيع الأدوار والمسؤوليات، تخصيص الموارد، التنسيق مع الجهات المختلفة، وفق الإطار الزمني المحدد.

٣. إجراء دراسات تحليلية علمية رصينة لنتائج الاختبارات التربوية الدولية عامة، PIRLS خاصة، وتفسيرها بموضوعية كاملة، والاستفادة منها بأقصى درجة ممكنة. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:

- ✓ تخصيص كيان/وحدة بحثية للاختبارات التربوية الدولية (داخل المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية أو كلية التربية جامعة عين شمس)؛ يتوفر لها الإمكانات والموارد اللازمة، والكوادر البشرية ذات المستوى العالي من الكفاءة، ويكون لها الصلاحيات كافة التي تُمكنها من أداء عملها.
- ✓ عقد مؤتمر علمي سنوي تحت عنوان "مصر والاختبارات التربوية الدولية"، ونشر بحوثه وأوراقه العلمية، والنتائج التي يتوصل إليها وتوصياته على المستويات كافة.
- ✓ إصدار مجلة متخصصة في بحوث الاختبارات التربوية الدولية، يكتب فيها الخبراء وأساتذة الجامعات، وتنشر الأوراق العلمية والأبحاث الرصينة للباحثين.

٤. إقناع صانعي السياسات التربوية والمسؤولين الحكوميين المصريين بضرورة الاستفادة من خبرات الدول الأجنبية المدروسة بطريقة علمية، فيما يتصل بتأثير نتائج الاختبارات الدولية على تطوير السياسة التعليمية وتحسين أداء النظام التعليمي. وذلك انطلاقا من المقولة المأثورة: ".. إن عظمة الشعوب لا تتحقق بكونهم غير مقلدين؛ وإنما بتقليد النافع والمفيد لدى الشعوب الأخرى، والاستفادة منه مهما كان.." (فيكتور كوزان ١٧٩٢-١٨٦٧) ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:

- ✓ التشبيك بين الجهات المعنية بصناعة السياسات التعليمية والقيادات التربوية وأقسام التربية المقارنة بالجامعات المصرية؛ بما يعزز تبادل الأفكار والآراء، والاطلاع على كل ما هو جديد حول العالم في ميدان الاختبارات التربوية الدولية، وأفضل الممارسات الأجنبية في هذا المجال.

- ✓ عقد اتفاقيات والدخول في شراكات مع الدول الأجنبية التي حققت نتائج متقدمة في اختبارات القراءة الدولية، خلال السنوات السابقة؛ مثل: سنغافورة والاتحاد الروسي.
- ✓ تنشيط دور الجامعات والمركز البحثية في إجراء الدراسات التربوية المقارنة والدولية البينية الرصينة في مجال التحصيل التعليمي؛ يسهم في تطوير الواقع، وزيادة الوعي بأهمية الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة. وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل: (عبد الناصر و محمد ، ٢٠١٢)

ويُمكن القول: إن تنفيذ الإجراءات السابقة –ربما– يُسهم في إقناع صناع السياسات والمسؤولين الحكوميين بأهمية الاستفادة من الخبرات الأجنبية المتقدمة. ففي تجربة ألمانيا –على سبيل المثال– دروس في تأثير نتائج الاختبارات الدولية على السياسية التعليمية يمكن التعلم منها؛ خاصة ونحن نعاني الآن من النتائج المتدنية للتلاميذ المصريين في الاختبارات الدولية، والذي عانت منه ألمانيا في بداية الألفية الثالثة.

فقد ترتب على الترتيب العام المنخفض لألمانيا زيادة المخاوف بشأن جودة التعليم، في الوقت الذي زادت فيه الاحتياجات الجادة لزيادة الموارد لتعليم اللغة الأم. وأسفرت العواقب في ألمانيا عن اجتماع المؤتمر الألماني لوزراء التعليم في الفترة من ٥ إلى ٦ ديسمبر ٢٠٠١، والذي خلص إلى أن نتائج PISA أظهرت أن التحديات التي يواجهها نظام التعليم الألماني تتطلب إجابات معقدة ومتباينة. على هذه الخلفية، قررت الولايات إعطاء الأولوية لمجموعة من مجالات العمل، والدولة المصرية في أمس الحاجة إليها بعد نتائج التلاميذ المصريين في اختبارات القراءة الدولية. وتتمثل هذه المجالات فيما يأتي: (Howie & Plomp, 2005)

- ✓ تحسين المهارات اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة.
- ✓ تحسين الربط بين تعليم ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي؛ بهدف تعزيز الالتحاق المبكر بالمدارس.
- ✓ تحسين التعليم الابتدائي والتحسين المستمر للقراءة.

- ✓ توفير الدعم الفعال للأطفال المحرومين، وخاصة الأطفال والمراهقين من الأسر المهاجرة.
- ✓ التطوير المنظومي ومراقبة جودة التعليم والمدارس على أساس المعايير المحددة وتقويم المخرجات.
- ✓ تحسين التطوير المهني للمعلمين، ولا سيما فيما يتعلق بالكفاءة التشخيصية وطرق التدريس، كجزء لا يتجزأ من التطوير المنظومي للمدارس.
- ✓ توسيع نطاق توفير الأنشطة طوال اليوم داخل المدرسة وخارجها؛ بهدف تحسين فرص التعليم والتنمية.

وثمة تأكيد أن الاستفادة من الخبرة الألمانية (كمثال للاستفادة من الخبرات والممارسات الأجنبية الناجحة)، وتطبيق هذه الإجراءات بما يتفق مع السياق الثقافي المصري، وفي ظل الدعوات المصرية المتزايدة لتطوير التعليم والدخول بها في دائرة المنافسة الدولية؛ ربما يُسهم في تحسين المنظومة كاملة، كما حدث في ألمانيا، وبالتالي تعزيز قدرة التلاميذ المصريين على تحقيق نتائج متقدمة في اختبارات القراءة الدولية.

٥. إعطاء تركيز خاص على مرحلة رياض الأطفال؛ كونها الأساس الذي يُبنى عليه في المدرسة الابتدائية؛ بحيث يتم التركيز على تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة) لطفل الروضة. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:

- ✓ تأكيد التنسيق والتكامل بين مرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي؛ خاصة فيما يتصل بمنهج اللغة العربية (القراءة).
- ✓ تأهيل معلمي اللغة العربية في رياض الأطفال؛ من خلال البرامج التدريبية المستدامة؛ للتعامل مع المناهج المطورة بكفاءة وفعالية.
- ✓ تركيز روضة الطفل على الأنشطة التي تنمي الوعي الصوتي للطفل، والتمييز بين الحروف الأبجدية في الصوت والرسم.
- ✓ تدريب طفل الروضة على القراءة المبكرة.

٦. نشر الوعي بالاختبارات التربوية الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة خاصة، بين فئات المجتمع كافة (الأسرة، المدرسة، الإدارات والمديريات التعليمية ووزارة التربية والتعليم، كليات التربية، الجامعات، وسائل الإعلام)؛ بحيث يصبح الجميع على دراية تامة بأهمية الاختبارات الدولية وضرورة المشاركة فيها، والفوائد التي تعود على المجتمع من ورائها. وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة (إبراهيم و عبد الحميد، ٢٠١٨)؛ والتي أشارت إلى ضرورة تنمية وعي المربين بأهمية الاختبارات التربوية الدولية؛ ويمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:

- ✓ تنظيم الندوات واللقاءات التثقفية بين فئات المجتمع المصري كافة.
- ✓ إعداد حملات توعية عبر الإذاعة والتلفزيون والصحافة.
- ✓ تصميم لوحات.

٧. تحقيق التعاون الفاعل والمستدام بين فئات المجتمع ومؤسساته وهيئاته كافة في تشجيع القراءة، وتأكيد التزامهم بدعم القراءة؛ انطلاقا من دورها الحاسم في بناء الفرد والمجتمع بناءً متكاملا، بدءًا من الأسرة، ومرورًا بالمدرسة، ووسائل الإعلام والمجتمع المدني ومجتمع الأعمال، والوزارات والهيئات كافة. الأمر الذي تتحقق معه "أمة اقرأ" كما أرادها الله عز وجل. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:

- ✓ نشر الوعي بأهمية القراءة ودورها في حياة الفرد والمجتمع؛ وذلك من خلال تنظيم حملات مخططة ومدروسة عبر وسائل الإعلام المختلفة؛ التقليدية (مثل: الإذاعة، التلفزيون، الصحافة)، والمستحدثة (مثل: وسائل التواصل الاجتماعي "فيسبوك– أكس– تليجرام– واتس أب– تيك توك– يوتيوب") كافة.
- ✓ تطوير الكتاب المدرسي من حيث الشكل والمضمون؛ وذلك لتغيير الصورة الذهنية السائدة لدى الكثير عن الكتاب المدرسي، كونه يعكس صورة للتعقيد والصعوبة والتقادم العلمي؛ وذلك انطلاقا من كون الكتاب المدرسي يمثل أول تجسيد لعادة القراءة عند الطفل؛ وبالتالي يمثل بداية مهمة جدا في تعزيز حب الأطفال للقراءة أو العكس.

- ✓ إعادة تفعيل مهرجان القراءة للجميع ومشروع مكتبة الأسرة من جديدة، مع الاستفادة من تقنيات المعلومات في الانطلاقة الجديدة لهم. وترجع أهمية هذا الإجراء المقترح من الدور الكبير الذي لعبه مهرجان القراءة للجميع ومشروع مكتبة الأسرة في تنمية الوعي بالقراءة، وتشجيع حب القراءة، وتوفير موارد القراءة للجميع بأسعار زهيدة جدا.
- ✓ التوعية بوجود بنك المعرفة المصري، وما يوفره من موارد قراءة متنوعة لجميع فئات المجتمع؛ من خلال بواباته الأربع: القراء، الأطفال، التعليم الأساسي، البحث العلمي والتعليم الجامعي.
- ✓ زيادة الدعم الإعلامي والمجتمعي لمعرض القاهرة الدولي للكتاب، مع إطلاق مبادرات مجتمعية لتوفير كتب القراءة الخاصة بالأطفال بأسعار رمزية؛ بما يسهم في تشجيع زيارة المعرض من فئات المجتمع كافة.
- ✓ تنظيم معارض للكتاب في المحافظات المصرية كافة؛ ودعوة دور النشر وتشجيعهم على التواجد، لتشجيع فئات المجتمع المختلفة على اقتناء الكتب والقراءة.
- ✓ تقديم الدعم المادي والمعنوي لتشجيع دور النشر وصناع المحتوى القرائي الهادف من النجاح والانتشار، وتوفير هذا المحتوى بأسعار معقولة تناسب فئات المجتمع كافة.
- ✓ اتخاذ الإجراءات اللازمة نحو نشر ثقافة اقتناء الكتاب؛ من خلال تواجد منافذ بيع الكتب في كل مكان؛ مثل: الشوارع (السيارات المتنقلة)، المراكز التجارية الكبرى.
- ✓ إطلاق مبادرات وفعاليات ومسابقات للقراءة في المدارس، والمكتبات العامة، والأندية ومراكز الشباب والرياضة، على مستوى الأحياء، المدن، المراكز، المحافظات، الجمهورية؛ مثل مسابقة (كأس القراءة – دوري القراءة)؛ الأمر الذي يُوسع دائرة المشاركة بشكل كبيؤ، ويُشجع على القراءة بين فئات المجتمع المختلفة.

٨. دعم الدولة لحركة التأليف والنشر والتوزيع؛ وذلك من خلال اتخاذ الإجراءات اللازمة نحو تخفيض أسعار الورق والطباعة؛ مثل: الإعفاءات الجمركية، وتخفيض الضرائب على الأدوات والمعدات اللازمة لهذه الصناعة.

٩. الاستفادة من تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة، وبصفة خاصة تطبيقات قراءة الكتب الإلكترونية المتاحة على Google Play & Apple Store، وكذلك المواقع الإلكترونية التي تقدم محتوى قرائيً جذاب؛ مثل: تطبيق اقرأ لي. وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

- ✓ توفير البنية التحتية لتقنيات المعلومات والاتصال، وتسهيل الوصول إليها؛ من خلال إتاحة خدمات الإنترنت في جميع إنحاء الجمهورية.
- ✓ توفير خدمات التدريب والدعم الفني لجميع فئات المجتمع، وتشجعيهم على استخدام الأجهزة الإلكترونية المتنوعة والتطبيقات والمواقع الإلكترونية في القراءة بشكل فعّال.
- ✓ الإعلان –من قبل لجنة متخصصة– عن التطبيقات الإلكترونية والمواقع التي تُقدّم محتوى قرائي متنوع، عالي الجودة، ومُناسبًا لمختلف فئات المجتمع ومستوياتهم العمرية والقرائية.

١٠. صياغة خطة قومية لتحسين مستوى القرائية لتلاميذ الابتدائي –خاصة بعد نتائج تقييم خط الأساس ٢٠٢٣– وتبنيها وتنفيذها وتقويمها، وذلك بمشاركة الجهات المعنية بالقراءة كافة (مثل: مركز تطوير المناهج، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، الأكاديمية المهنية للمعلم، كليات التربية، المجلس الأعلى للجامعات، لجنة قطاع التعليم بمجلس النواب، الأزهر الشريف، منظمات المجتمع المدني). ويتطلب ذلك تنفيذ مجموعة الإجراءات الآتية؛ لضمان جودة التنفيذ:

- ✓ تقويم الجهود السابقة التي بُذلت في مجال تحسين القرائية بالمدرسة الابتدائية؛ والانطلاق منها؛ بحيث يُمكن الاستفادة من الجوانب الإيجابية، وتلافي الجوانب السلبية التي حدثت.

- ✓ تحديد أدوار ومسؤوليات كل جهة من الجهات المشاركة، وضمان تأكيد مبادئ الشفافية والمحاسبية.
- ✓ تقديم الدعم الكامل للمدرسة لتنفيذ برامج وأنشطة الخطة القومية المقترحة لتحسين القرائية، وكذلك توفير الموارد والأدوات اللازمة؛ لضمان جودة التنفيذ.
- ✓ توفير البرامج التدريبية الكافية للقائمين على تنفيذ أنشطة الخطة.
- ✓ تأكيد المحاسبية في ظل الشفافية المعلوماتية على المستويات الإدارية كافة؛ بما يضمن قيام أعضاء كل مستوى إداري بأداء مهامه ومسؤولياته بكفاءة وفعالية، بداية من القيادة الصفية وانتهاء بوزارة التربية والتعليم.

١١. تشجيع تلاميذ المدارس على المشاركة في مسابقات القراءة المحلية والإقليمية والدولية (مثل: مسابقة تحدي القراءة العربي). ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:

- ✓ الإعلان عن مسابقات القراءة المختلفة، والفوائد التي تعود على التلاميذ من المشاركة فيها؛ والتي منها: تنمية مهارات القراءة والكتابة، تعزيز ثقة التلاميذ في أنفسهم، توسيع مداراك التلاميذ وأفقهم من خلال التعرف على ثقافات متعددة. علاوة على الحوافز الأدبية والمادية التي يمكن الحصول عليها في حال تحقيق الفوز بتلك المسابقات.
- ✓ الترويج لبعض النماذج المتميزة من التلاميذ الذين شاركوا في مسابقات القراءة المحلية والإقليمية والدولية، وحققوا نتائج ومراكز متقدمة؛ بحيث يكونوا قدوة للآخرين؛ وتشجيعهم على الاقتداء بها.
- ✓ توظيف وسائل الإعلام المدرسية المتنوعة (الإذاعة المدرسية، لوحة الإعلانات، صفحات المدرسة على فيس بوك وتوتير وإنستغرام، قناة المدرسة على يوتيوب) للإعلان عن مسابقات القراءة التي يُمكن للتلاميذ المشاركة فيها.
- ✓ تقديم جوائز مادية وشهادات تقدير للتلاميذ المشاركين في مسابقات القراءة المختلفة؛ وذلك خلال احتفالات رسمية على مستوى الإدارة أو المديرية أو

الوزارة؛ الأمر الذي يسهم في تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على دوام المشاركة في تلك المسابقات.

١٢. إعادة النظر في معايير اختيار وتعيين معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية؛ بحيث يتاح –فقط– لخريجي كليات التربية "معلم اللغة العربية تعليم ابتدائي" –دون غيرهم– العمل في تدريس القراءة بالمدارس الابتدائية في أنواعها كافة، الحكومية والخاصة والدولية، علاوة على شروط ومتطلبات الكفاءة.

١٣. إعادة النظر في الخريطة الزمنية للعام الدراسي؛ بحيث تزيد مدة العام الدراسي مقارنة بالواقع الراهن، وبالتالي زيادة عدد الساعات التدريسية السنوية الذي يقضيها التلاميذ في تعلم القراءة؛ لتعادل عدد الساعات في الدول التي حققت مستويات عالية من التحصيل. فبالنظر إلى الخريطة الزمنية التي أعلنتها وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥؛ بلغ عدد أسابيع الدراسة حوالي ٣٥ أسبوعًا، من ٢٨ سبتمبر ٢٠٢٤ وتنتهي في ٦ يونيو ٢٠٢٥. وبقراءة هذه الخريطة الزمنية؛ سيتضح أن العام الدراسي المصري يعاني قصر عدد الإيام الدراسية؛ فبعد حذف أيام الإجازات الأسبوعية والرسمية؛ سيبلغ عدد الأيام الدراسية إلى ١٥٩ يوما، بما فيهم الامتحانات. ومن ثم، إذا تم حذف أيام الامتحانات والتي تبلغ حوالي ٢٠ يوما تقريبا للفصليين الدراسيين؛ سيكون العدد الصافي للأيام الدراسية ١٣٩ يوما. ولم يقتصر الأمر على عدد أيام الدراسة الفعلية القليلة جدا مقارنة بالنظم التعليمية الأجنبية، بل يمتد إلى ساعات الدراسة الفعلية التي يقضيها التلاميذ بالمدارس؛ والتي تختلف فيما بين التلاميذ حسب المدرسة الملتحقين بها، والتي تبلغ في المتوسط ٥ ساعات دراسية يوميا (تزيد أو تنقص)؛ وذلك حسب طبيعة عمل المدرسة (فترة واحدة/ فترتين)، ونوع المدرسة (رسمية/ رسمية لغات متميزة)؛ الأمر الذي –ربما– يكون مؤشرا على ضعف تحقيق العدالة التعليمية والتدريسية بين تلاميذ المدارس. وبالتالي، تفاوت مستويات التحصيل الدراسي بينهما؛ وهذا بالطبع إذا كانت للمدرسة –في وضعها الراهن– تأثير في هذا الأمر، في ظل تفشي ظاهرة تعليم الظل (الدروس الخصوصية).

أما في دول العالم التي حققت مستويات متقدمة في التحصيل التعليمي؛ يُلاحظ انها راجعت عدد أيام الدراسة والساعات التي يقضيها التلاميذ داخل مدارسهم؛ وذلك استنادًا إلى فرضيةٍ مفادها أن: زيادة الوقت المخصص للدراسة يمنح المعلمين فرصةً جيدة لتدريس المنهج المقرر كاملًا بشكل كفء، كما يمنح التلاميذ فرصةً أكبر لاكتساب المعارف وإتقان المهارات. (المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية، ٢٠٢٤) وهذا يتفق مع نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA، والتي أشارت إلى أن دول شرق آسيا التي تتصدر ترتيب أفضل ٢٠ دولة في التقييم الدولي لديها عام دراسي أطول من نظيره في دول أوروبا وأمريكا الشمالية، وتختلف نظم التعليم تلك في تقسيم العام الدراسي إلى فصلين دراسيين أو ثلاثة، وتوزيع الإجازات بين الفصول الدراسية، ومدة إجازة الصيف أو نهاية العام الدراسي. وفي هذا السياق؛ فإن تتراوح أيام الدراسة في أفضل نظم التعليم عالميًا بين ١٧٥ و٢٢٠ يومًا، أي ٣٥ – ٤٤ أسبوعًا دراسيًا.

(٢) الإجراءات الخاصة بتحسين أداء التلاميذ المصريين في PIRLS:

ثمة تأكيد بداية بضرورة فهم السياق القومي عند الاستفادة من أفضل الممارسات الدولية المتعلقة بنتائج PIRLS؛ وهذا يتفق مع مبادئ التربية المقارنة، والتي منها: أن نجاح سياسة تعليمية ما في بلد معين، لا يعنى بالضرورة نجاح تلك السياسة في حال تبنيها من قبل دولة أخرى. الأمر الذي يُشير إلى صعوبة تكرار نتائج سياسة ما، في بلد ما، في بلد آخر؛ فالسياق المجتمعي حاكم في هذا الأمر.

وفي إطار ذلك؛ ثمة مجموعة من الإجراءات الخاصة بتحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة PIRLS؛ والتي يُمكن أن تؤدى دورا مهما في تحقيق ذلك. وينبغي الإشارة إلى أن هذه الإجراءات ليست منفصلة عن بعضها البعض؛ وإنما متكاملة ومتفاعلة في إطار النظرة الشمولية والتكاملية لتنمية كفايات التلاميذ القرائية. ويمكن عرض تلك الإجراءات وفقا لمحاور وحدة المقارنة فيما يأتي:

١. إجراءات مرتبطة بأهداف المشاركة المصرية في PIRLS وأهميتها:

ثمة مجموعة من الإجراءات التي يُمكن أن تُسهم في التحديد العلمي الدقيق للأهداف الرسمية التي ستسعى مصر إلى تحقيقها من المشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

- تنمية كفايات قيادات وزارة التعليم؛ وذلك من خلال الندوات والحلقات النقاشية والأدلة؛ بما يمكنهم من امتلاك الرؤية والفكر الذي يجعلهم على قناعة كاملة بـ:
  - ✓ تأثير العولمة على النظام التعليمي المصري؛ وضرورة مواكبته للتغيرات والتطورات العالمية، وزيادة قدرته على المنافسة عالميا.
  - ✓ أهمية المشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، والاستفادة من نتائجها في تحقيق الإصلاح والتطوير التعليمي، وليس مجرد دعاية إعلامية.
  - ✓ ضرورة الانفتاح على النظم التعليمية الأجنبية التي حققت نتائج متقدمة في PIRLS؛ والاستفادة منها في تطوير كفايات التلاميذ المصريين وزيادة قدرتهم التنافسية.
  - ✓ ضرورة وجود أهداف واضحة ومعلنة تسعى الدولة المصرية إلى تحقيقها من المشاركة في PIRLS. الأمر الذي يجعل المشاركة لها مغزى ويترتب على نتائجها المحاسبية.
- الاطلاع على أهداف مشاركة الدول الأجنبية في PIRLS وتحليلها، والوقوف على الآليات التي اتبعتها في تحقيق تلك الأهداف؛ تمهيدا للاستفادة منها في تحديد أهداف المشاركة المصرية، بما يتفق مع رؤيتها.
- القراءة المتعمقة لأهداف الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة، وتحديد ما تسعى مصر إلى تحقيقيه من المشاركة فيها.

ويُمكن القول: إن تنفيذ الإجراءات السابقة –ربما– يسهم في تحديد الأهداف الرئيسة لمشاركة مصر المستمرة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ والتي يُمكن أن يكون من بينها:

- إتاحة الفرصة للنظام التعليمي المصري للاحتكاك بالنظم التعليمية الأجنبية؛ في منافسات علمية دولية موضوعية معيارية؛ بما يُسهم في تحديد مكانة التعليم المصري على الخريطة التعليمية العالمية.
- تقييم مستوى أداء التلاميذ المصريين في القراءة بشكل موضوعي قائم على الحيادية والشفافية؛ كون المقيم الرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي؛ وهي هيئة خارجية دولية مستقلة، تتسم بالمعيارية والشفافية.
- مقارنة إنجازات التلاميذ المصريين في القراءة مع إنجازات نظرائهم في الدول الأخرى المشاركة في PIRLS؛ بما يُسهم في التشخيص الدقيق لإنجازاتهم؛ والاستفادة من أفضل الممارسات الأجنبية في تحسين الممارسات المصرية؛ وذلك على ضوء نتائج الدول في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة.
- مساعدة صانعي السياسات المصرية في رصد التغيرات في التقدم التعليمي؛ وتقويم مدى جودة وفعالية السياسات التعليمية الوطنية؛ تمهيدا لاتخاذ الإجراءات اللازمة نحو تطوير السياسات القائمة أو إعادة رسم سياسات جديدة، تُسهم في تحسين جودة النظام التعليمي ككل (المناهج، تربية المعلم، الإدارة المدرسية ...).
- تشخيص واقع النظام التعليمي المصري بشكل موضوعي؛ وذلك من خلال إتاحة البيانات والمعلومات المتعلقة بجوانب الضعف وجوانب القوة في عناصر النظام التعليمي كافة، مع وضع خطط التحسين اللازمة لتعزيز جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف والتغلب عليها.
- إتاحة الفرصة لكل مدرسة لوضع خطط التحسين لأداء تلاميذها في القرائية، وتلقى الدعم الكامل من الإدارة التعليمية والمديرية والوزارة، مع تأكيد مبدأ المحاسبية.

٢. إجراءات مرتبطة بتحسين نتائج التلاميذ المصريين في PIRLS:

ثمة مجموعة من الإجراءات التي يُمكن أن تسهم في الفهم الدقيق لمستوى أداء التلاميذ في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

- تأكيد مبادئ العدالة والإنصاف والجودة عند توفير التعليم للجميع؛ بما يضمن تكافؤ الفرص التعليمية أمام جميع التلاميذ بصرف النظر عن أي اعتبارات خارجية؛ متمثلة في: الجنس، الطبقة الاجتماعية، الوضع الاقتصادي، الموقع الجغرافي.
- القراءة المدققة والمتعمقة لنتائج التلاميذ المصريين في PIRLS؛ من خلال قراءة السياق الثقافي للمجتمع المصري قراءة تحليلية عميقة؛ كون تلك النتائج انعكاس لظروف الأسرة والمدرسة والمجتمع. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:
  - ✓ إجراء الدراسات العلمية التي تستكشف تأثير العوامل المختلفة على التعلم والتحصيل التعليمي للتلاميذ المصريين؛ مثل تفاصيل إدارة المدرسة، أو تنويع المناهج الدراسية، أو أنماط التفاعل في الفصل الدراسي، أو التأثيرات المجتمعية وأولياء الأمور، أو الموارد المادية للفصل الدراسي، أو جودة المعلم.
  - ✓ إجراء المزيد من الدراسات المقارنة الدولية الكمية والنوعية عن الاختبارات التي تشارك فيها مصر، والتي ينبغي أن تركز على مجالات المحتوى ومستويات الدرجات.
- اتخاذ قرار رسمي بانتظام مشاركة التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ الأمر الذي يسهم في إدراك تأثير الإصلاحات في السياسات التعليمية المتنوعة على نتائج التلاميذ.
- تدبير الموارد المالية اللازمة للمشاركة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ وذلك من خلال: الصناديق الخاصة، رعاية رجال الأعمال وتبرعاتهم، رعاية المؤسسات الاقتصادية أو منظمات المجتمع المدني.
- تعزيز القدرة التنافسية للنظام التعليمي المصري؛ بما ينعكس على نتائج التلاميذ المصريين في PIRLS. فثمة تأكيد أن تميز التلاميذ في نتائج الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة؛ يبرهن على حالة التفوق والجدارة التي يتمتعون بها؛ كنتيجة مباشرة لجودة المنظومة التعليمية وتميزها.

- الدخول في شراكات مع المنظمات الإقليمية والدولية المتخصصة في مجال التعليم، والتي ترعى اختبارات القراءة الدولية؛ مثل: منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي، والرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي، للاستفادة من إمكاناتها وخبرائها في تطوير منهج القراءة بالمدرسة الابتدائية.

٣. إجراءات مرتبطة بتحسين العوامل المؤثرة في نتائج التلاميذ بالدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة:

ثمة مجموعة من الإجراءات التي يُمكن أن تسهم في توفير العوامل اللازمة لتحسين أداء التلاميذ المصريين في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة. ويُمكن تصنيف تلك الإجراءات وفقا لحدود البحث فيما يأتي:

(أ) الإجراءات الخاصة بتحسين منهج القراءة بالتعليم الابتدائي:

خطت وزارة التربية والتعليم خطوات جادة في تطوير منهج اللغة العربية (القراءة) وفقا لنظام التعليم الجديد 2.0؛ حيث قامت ببناء منهج جديد بشكل كامل. ورغم هذه الخطوات؛ إلا أن المنهج ما زال يحتاج مزيد من التحسين والتطوير؛ كي يواكب التطورات المعرفية والمجتمعية الراهنة، ويتماشى مع النظريات التربوية الحديثة، وكذلك التطورات الحادثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها بالمدرسة الابتدائية. الأمر الذي يتطلب القيام بالإجراءات الآتية:

- المراجعة المستمرة لمنهج اللغة العربية (القراءة)؛ لتأكيد كفاءة اختيار موضوعاته، وجودة تنظيم بنيته، وفقا لمعايير القراءة الدولية.
- الاهتمام بالإخراج النهائي لكتب اللغة العربية، بداية من عنوان الكتاب؛ بما يجعله جاذبًا ومشوقًا، ويعبر عن قيمة اللغة العربية وأهميتها. وهذا يتسق مع نتائج بعض الدراسات السابقة (محمد، ٢٠٢٣).
- تحقيق التكامل بين منهج اللغة العربية والمناهج الدراسية الأخرى بالمدرسة الابتدائية؛ الأمر الذي يُسهم في بناء شخصية التلميذ المتكاملة، في سياق وحدة المعرفة.

- تضمينه كفايات القرن الحادي والعشرين والدعائم الأربعة الرئيسة للتعلم بشكل واضح؛ الأمر الذي يجعل المنهج يتسم بالعصرية والحداثة، ومواكبة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية، ويسهم في تكوين مواطنًا صالحًا مسؤولا.
- التناغم بين مكونات منهج اللغة العربية وتفاعلها وتكاملها مع بعضها البعض؛ الأمر الذي يُسهم في تحقيق الوظيفة الرئيسة من تعليم القراءة وتعلمها بكفاءة وفعالية.

وعلاوة على هذه الإجراءات العامة، ثمة مجموعة من الإجراءات التي يُمكن من خلالها تحسين منهج القراءة بالتعليم الابتدائي، ويُمكن تصنيف هذه الإجراءات وفقا لمكونات منظومة منهج القراءة، وذلك على النحو الآتي:

أ. الإجراءات الخاصة بأهداف القراءة بالتعليم الابتدائي:

اتضح من الاطلاع على منهج اللغة العربية (القراءة) بالمدرسة الابتدائية في مصر (دليل المعلم – كتاب التلميذ)، ونتائج بعض الدراسات السابقة، أنه يسعى – نظريا– إلى:

- بناء التلميذ المصري الماهر لغويا، والمتذوق للغة العربية، ويمتلك القدرة على التفكير الإبداعي والناقد.
- تنمية كفايات القرن الحادي والعشرين لدى التلميذ المصري، في سياق العولمة وثورة المعلومات والاتصالات.
- تنمية كفايات التعليم مدى الحياة لدى التلميذ المصري؛ بما يُمكنه من الاستمرار في التعلم طوال حياته؛ كون التميز في القراءة، بداية التميز في مناحي الحياة كافة.

علاوة على الحاجة إلى:

- تطوير أهداف تعليم القراءة وتعلمها في ضوء المعايير العالمية. وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة: (قحوف، ٢٠١٩)

ويُمكن تحقيق تلك الأهداف إجرائيا على أرض الواقع من خلال ترجمتها داخل الفصل الدراسي؛ وذلك من خلال:

- التركيز على التلميذ، واعتباره مشاركا وفاعلا رئيسا؛ كونة محور العملية التعليمية في نظام التعليم المطور 2.0؛ وذلك من خلال تنمية شخصيته من ناحية استخدام اللغة لأغراض مختلفة في مواقف مختلفة، التعبير بثقة عن النفس، وامتلاك مهارات الحوار والمناقشة والتحليل والنقد، والعمل في الفريق.
- التحول من الحفظ والاستظهار إلى التركيز على تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته المختلفة لدى التلاميذ، من المباشر إلى الفهم الناقد والإبداعي؛ مثل: تحديد معاني الكلمات الوارد في النص المقروء، استخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية للنص، التحليل النقدي للنص والأفكار الواردة به.
- تأكيد ممارسات تنفيذ منهج اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية على تكوين التلميذ المصري المتمكن من لغته، المفكر والمبدع والناقد، الواعي بثقافته وتراثه، القادر على التواصل بفاعلية؛ وذلك بتحقيق نواتج التعلم الآتية:

✓ تنمية حب اللغة العربية لدى التلاميذ؛ كونها لغة القران، واللغة الأم التي تعكس الهوية والثقافة؛ وذلك من خلال الاهتمام بالألعاب التعليمية، الأنشطة الترفيهية، قراءة القصص والشعر للتلاميذ، والمسابقات اللغوية، زيارة المكتبات مع التلاميذ.

✓ تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ؛ والتي تتمثل في:

➢ مهارات الاستماع: وذلك من خلال تدريب التلاميذ وتعويدهم على الاستماع الفعال، وتنمية قدرتهم على فهم النصوص المسموعة ومشاهدة المواد المرئية.

➢ مهارات التحدث: وذلك من خلال تشجيع التلاميذ على التعبير شفهيا عن أفكارهم بوضوح وتسلسل منطقي في مختلف المواقف، وتحفيزهم على إجراء نقاشات وحوارات هادفة، قائمة على احترام وتقدير الآخرين وأفكارهم وأرائهم.

➢ مهارات القراءة: وذلك من خلال تعزيز قدرات التلاميذ على فهم النصوص المتنوعة، واستقراء واستنباط الأفكار منها، وتحليها ونقدها.

- مهارات الكتابة: وذلك من خلال تدريب التلاميذ على كتابة نصوص وظيفية وإبداعية، مراعيا السلامة اللغوية والإملائية.

✓ تحقيق وظيفية اللغة في حياة التلاميذ؛ وذلك من خلال:

- ربط مفاهيم اللغة وموضوعاتها بالمقررات الدراسية بالمدرسة الابتدائية، في ضوء تكامل المعرفة.
- تأكيد موضوعات القراءة تنمية الوعي الثقافي للتلميذ وتقديره، وتنمية الهوية والولاء والانتماء للوطن.
- ربط موضوعات المنهج بواقع المجتمع ومشكلاته وقضاياه.

– تحديد ما يتوقع من التلاميذ تحقيقه في كل صف دراسي، من حيث مهارات الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، والقواعد والمفردات، وذلك وفقًا للمعايير المحددة في المنهج الدراسي.

ب. الإجراءات الخاصة بمحتوى القراءة بالتعليم الابتدائي:

يُعد محتوى القراءة أحد العوامل المهمة التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار كأحد أهم مكونات المنهج، والتي من الممكن أن تأخذ بيد التلميذ نحو حب القراءة والإقبال عليها، أو النفور منها والابتعاد عنها. ومن ثم هناك مجموعة من الإجراءات التي يُمكن أن تُسهم في تحقيق المحتوى لأهداف القراءة؛ وبالتالي تحسين أداء التلاميذ في PIRLS. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

– تركيز نصوص القراءة على جعل التلميذ (القارئ) محور عملية التعلم؛ والسعي إلى تنمية مهاراته بشكل متكامل (استماعا، تحدثا، قراءةً، كتابةً)؛ مع التركيز بصفة خاصة على مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

– تأكيد التدرج في تنمية مهارات التلميذ اللغوية في ظل مبدأ تراكمية عملية التعلم، مع تحديد مستويات كل مهارة من المهارات اللغوية؛ بحيث يبنى كل مستوى من المهارات على المستوى السابق له، ويمهد للمستوى اللاحق عليه؛ بحيث يركز محتوى الصفين الأول والثاني الابتدائي على بناء مفردات أساسية من خلال الخبرات اليومية، ويبدأ محتوى الصفين الثالث والرابع في التركيز على دراسة

معاني الكلمات وعلاقاتها ببعضها البعض، في حين يركز محتوى الصفين الخامس والسادس على تطوير استراتيجيات لتعلم كلمات جديدة وبناء مفردات غنية. وكذلك الحال بالنسبة للقواعد النحوية؛ فينبغي أن يتم تناولها بشكل متدرج منظم؛ يبدأ بالأساسيات وصولًا إلى القواعد الأكثر تعقيدًا.

- تنويع النصوص التي يتضمنها؛ بحيث تتناسب مع تفضيلات التلاميذ القرائية في هذا السن وميولهم القرائية، بحيث يشمل: قصص (دينية- تاريخية- اجتماعية- خيال علمي)، شعر، مقالات، نصوص معلوماتية؛ تتناسب مع مستوى كل صف دراسي.
- ربط نصوص القراءة بالسياق الثقافي للمجتمع المصري وما يتضمنه من قيم وعادات وتراث وحضارة، بما يجعلها تُركز على الهوية الثقافية.
- تأكيده استراتيجيات القراءة التي تنمي المهارات اللغوية لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية؛ مثل: استراتيجية التنبؤ، واستراتيجية التساؤل، واستراتيجية التوضيح، واستراتيجية التلخيص.
- اختيار موضوعاته بما يتسق مع بيئة التلميذ قدر الإمكان؛ الأمر الذي يجعل تعليم القراءة وتعلمها عملية جاذبة وممتعة وواقعية ووظيفية بالنسبة له.
- شمولية منهج اللغة العربية لمجالات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)؛ الأمر الذي يُسهم في تكامل التكوين اللغوي السليم للتلميذ المصري.

ج. الإجراءات الخاصة بطرائق واستراتيجيات تدريس القراءة بالتعليم الابتدائي:

اتضح من الاطلاع على طرائق واستراتيجيات التدريس المتضمنة في دليل معلم اللغة العربية بالتعليم الابتدائي، ونتائج بعض الدراسات السابقة، أنها تتسم -نظريا- بـ:

- التنوع والتعدد بما يتناسب مع طبيعة كل موضوع والهدف منه، الأمر الذي يسهم في تحقيق تفريد التعليم، ومراعاة قدرات التلاميذ والفروق الفردية المميزة لهم؛ والوصول بتعلمهم إلى مستوى الإتقان.
- الحداثة ودعمها لبناء مجتمع تعلم في الفصل الدراسي، يشارك فيه التلاميذ مع المعلم.

وفي إطار ترجمة هذا الواقع النظري إلى ممارسات فعلية داخل المدارس الابتدائية؛ ثمة مجموعة إجراءات ينبغي وضعها في الاعتبار، والتي يُمكن أن تُسهم في تنفيذ المحتوى بشكل كفء، وتحقيق أهداف المنهج؛ المتمثل في بناء أساس لغوي قوي لتلاميذ التعليم الابتدائي على ضوء كفاءات القرن الحادي والعشرين. الأمر الذي يُحسن من أداء التلاميذ في PIRLS. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

- تدريب معلمي اللغة العربية على استراتيجيات التعلم النشط، والتي تهتم بالمشاركة الفعالة للتلاميذ في عملية التعلم بما يُساعد في تحسين التركيز والانتباه، تعزيز التفكير الناقد والإبداعي، تحسين المهارات التواصلية، زيادة الحماس والاهتمام بالتعلم بما ينعكس على تحسين النتائج التعليمية.
- توفير الدعم الفني والمعلوماتي للمعلمين لاستخدام الطرائق والاستراتيجيات الحديثة لتدريس القراءة، من قبل الموجهين الفنيين والقيادة المدرسية.
- تطوير استراتيجيات تعليم القراءة على ضوء أفضل الممارسات الأجنبية، وبما يواكب التطورات المتسارعة في طرائق واستراتيجيات القراءة عالميا.
- تشجيع المعلمين على تنويع طرائق واستراتيجيات التدريس بشكل مستمر، واستخدام الاستراتيجية المناسبة وفقا للمهارة/المهارات اللغوية المطلوب تنميتها لدى التلاميذ في كل درس؛ الأمر الذي يجعل التلاميذ يحبون اللغة وتعلمها في بيئة تعليمية ثرية وجاذبة؛ وبالتالي تزداد لديهم القدرة على:
  - ✓ التواصل الشفوي الفعال؛ وذلك من خلال استخدام استراتيجيات التدريس التي تركز على تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى التلاميذ منذ بداية التعليم.
  - ✓ الاستمتاع باللغة في مناخ اجتماعي نشط داخل الفصل؛ نتيجة التنوع في طرائق التدريس (التعلم النشط)؛ بما يجعل البيئة التعليمية جاذبة للتفاعل والمشاركة؛ الأمر الذي يجعل تعلم اللغة ممتعًا للتلاميذ، حتى مع دروس القواعد النحوية.

- ✓ التمكن من مهارات القراءة والفهم القرائي، وكذلك مهارات الكتابة والتعبير الإبداعي والنقدي؛ وتوظيف تلك المهارات عند التعامل مع النصوص كافة، وفى مواقف مختلفة.
- ✓ امتلاك ثروة لغوية من المفردات؛ تزيد باستمرار مع كل مستوى دراسي.
- ✓ امتلاك مهارات التفكير النقدي والتحليلي، وتطبيقها بفعالية في القراءة والكتابة، لنصوص متعددة الأغراض.

- تصميم إطار يُساعد المعلم في تصميم وتنفيذ دروس قراءة فعالة؛ تجعل التلاميذ قادرين على استخدام اللغة العربية بفعالية في سياقات مختلفة، وقادرين على التفكير الناقد والإبداعي. بحيث يبنى هذا الإطار على مبادئ التعلم النشط (رفع الوعي، الدعم والمساندة، تمكين التطبيق، توجيه الاكتشاف، التقويم المستمر).

د. الإجراءات الخاصة بالأنشطة والموارد التعليمية المستخدمة في القراءة:

ثمة مجموعة من الإجراءات التي يُمكن أن تسهم في تحقيق محتوى القراءة لأهدافه، وبالتالي تحسين أداء التلاميذ في PIRLS. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

- تنمية وعي المعلمي بأهمية تنويع أنشطة تعليم القراءة، الصفية واللاصفية؛ الأمر الذي يُسهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة لدى التلاميذ بكفاءة وفعالية.
- تنمية مهارات البحث والاكتشاف لدى التلاميذ، وتكليفهم بإجراء بحوث تتناسب مع مستويات عمرهم المختلفة؛ الأمر الذي يُشجعهم على البحث في مصادر المعرفة المختلفة، ويُعزز مهارات القراءة لديهم.
- الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية؛ وذلك بتنفيذ برامج قراءة شاملة في المدارس، تشمل القراءة بصوت عالٍ، وأنشطة القراءة الجماعية، ونقاشات حول الكتب، علاوة على تنظيم مسابقات للقراءة بين التلاميذ، وتقديم مكافآت للمتميزين منهم.
- توفير الموارد التعليمية المتنوعة الخاصة بالقراءة، وتوظيفها بشكل فعال؛ الأمر الذي يُمكن التلاميذ من الوصول العادل إلى محتوى القراءة، واختيار ما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم، وبالتالي يُعزز حبهم القراءة، وينمى مهاراتهم اللغوية. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال:

- ✓ تفعيل دور المكتبة المدرسية؛ وذلك من خلال تقويم وضعها الراهن ومحتوياتها؛ تمهيدا لتوفير الكتب ومواد القراءة المتنوعة، والمناسبة لتلاميذ المدرسة الابتدائية بصفوفها المختلفة. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال: فتح الباب أمام رجال الأعمال ومنظمات المجتمع المدني لدعم المدرسة بما تحتاج إليه من كتب متنوعة، تشجيع أولياء أمور التلاميذ على إهداء مكتبة المدرسة الكتب المتوافرة لديهم، تشجيع دور النشر على إهداء المدرسة نسخ مجانية من كتب الأطفال.
- ✓ تفعيل حصة المكتبة بالمدرسة الابتدائية بشكل جديد؛ من خلال وضع أهداف واضحة ومحددة لها وتقييم مدى تحقق تلك الأهداف؛ بما يعزز ربط التلاميذ بالمكتبة، ويشجعهم على القراءة، واستثمار أوقات فراغهم داخل المكتبة.
- ✓ استثمار معمل الوسائط المتعددة، وما يوجد به من إمكانات وموارد رقمية (تطبيقات – ألعاب تعليمية رقمية تفاعلية) في تعزيز تعليم القراءة وتعلمها، وكذلك ما قد يوجد في الفصول من شاشات ذكية، وفي هذا السياق يُمكن لمعلم اللغة العربية:
  - ➢ استخدام تطبيق "اقرأ لي"؛ حيث يعرض على التلاميذ في الفصل الاستماع إلى قصة قصيرة مقروءة عبر التطبيق، ثم إتاحة الفرصة لهم لمناقشة أحداث القصة معهم.
  - ➢ تشجيع التلاميذ للتسجيل على موقع/تطبيقGoodreads، وتشجعيهم على القراءة عليه، وإعداد ملخص لما قرأوه.
  - ➢ قيام المعلم بإنشاء مدونة إلكترونية للقراءة؛ ودعوة التلاميذ لمشاركة ما قرأوه عليها؛ الأمر الذي يكون نوعا من المنافسة بينهم، ويشجعهم على التفاعل والتعليق على بعضهم البعض.
- ✓ تخصيص حصة للقراءة الحرة أسبوعيا؛ بحيث يُتاح للتلاميذ اختيار المحتوي التي يرغبون بقراءته.

- ✓ تنظيم معرض للكتاب بالمدرسة بأسعار رمزية؛ الأمر الذي يشجع التلاميذ على اقتناء الكتب وقراءتها.
- ✓ تنظيم مسابقات تلخيص الكتب، في شكل ورقي أو إلكتروني "نصي – صوتي"؛ الأمر الذي يُسهم في تشجيع التلاميذ على الفهم القرائي، وتنمية مهارات القراءة المتعددة لديهم.

– تنظيم رحلات مدرسية إلى معرض القاهرة الدولي للكتاب، وزيارة أجنحته المختلفة؛ مثل: الهيئة المصرية العامة للكتاب، صندوق التنمية الثقافية، المركز القومي للترجمة، وتقديم كتب هدايا للتلاميذ؛ الأمر الذي يشجعهم على القراءة.

هـ.الإجراءات الخاصة بتقويم التلاميذ في القراءة بالتعليم الابتدائي:

ثمة مجموعة إجراءات يُمكن أن تسهم في تحقيق تقويم التلاميذ في القراءة لأهدافه؛ وبالتالي تحسين أداء التلاميذ في PIRLS. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

– تنمية كفايات معلمي اللغة العربية المرتبطة بتقويم التلاميذ؛ وذلك من خلال برامج التنمية المهنية (التدريب – ورش العمل– الحلقات النقاشية)؛ بصورة تجعلهم على دراية كافية بـ:

- ✓ دواعي تقويم أداء التلاميذ في القراءة بصورة متكاملة؛ كونه يمثل أهمية حيوية في:
  - ➢ توجيه العملية التعليمية/التدريسية نحو تحقيق أهدافها بصورة أفضل.
  - ➢ الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في أداء التلاميذ؛ تمهيدا لاتخاذ الإجراءات المناسبة حيالها.
  - ➢ تحسين عملية التدريس؛ من خلال تطوير استراتيجيات التدريس المستخدمة، وتغيير أساليب التدريس المتبعة.
  - ➢ تقويم مدى فعالية المنهج الدراسي في تحقيق أهدافه.
  - ➢ تحفيز التلاميذ المتميزين وتشجعيهم على مزيد من التميز، واتخاذ إجراءات مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات ومشكلات في القراءة.
- ✓ أهداف تقويم أداء التلاميذ في القراءة وأنواعه؛ والتي تتمثل فيما يأتي:

- تحديد مستوى التلاميذ في القراءة بداية العام (التقييم التشخيصي).
- متابعة مستوى تقدم التلاميذ في القراءة على مدار العام الدراسي (التقييم التكويني).
- تقييم مدى تحقيق التلاميذ لنواتج التعلم المستهدفة من القراءة (التقييم النهائي).
- توفير تغذية راجعة ذات مغزى للمعلمين والتلاميذ؛ تسهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة وتحسين الآداء.
- تحديد التلاميذ الذين يحتاجون إلى برامج وأنشطة إضافية في القراءة.

✓ الأساليب الحديثة لتقويم أداء التلاميذ في القراءة (المستمدة من الأساليب المستخدمة في اختبارات القراءة الدولية)، واعتماد فلسفة التقويم المتوازن للتلاميذ، والقائمة على:

- استخدام أساليب تقويم متنوعة، داخل كل نوع من أنواع التقويم؛ تقيس نواتج التعلم المستهدفة بكفاءة وفعالية.
- معايير تقييم واضحة ومحددة ومعلنة لجميع التلاميذ.
- ارتباط التقويم بأهداف تعليم القراءة وتعلمها، بحيث يعكس درجة تحقق تلك الأهداف لدى التلاميذ.
- عدالة التقويم وموضوعيته بين جميع التلاميذ.

✓ التقويم التفاعلي الذي يركز على التفاعل المباشر والمستمر بين المعلم والتلاميذ طوال العام الدراسي، واستخدام أدوات وأساليب تقويم متنوعة؛ لمعرفة مستوى التلاميذ في المهارات اللغوية (القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث)؛ كون التقويم جزءً لا يتجزأ من عملية التدريس؛ الأمر الذي يُسهم في تحسين عملية التعلم للتلاميذ والمعلمين على حد سواء. وتتضح أهمية استخدام التقويم التفاعلي في القراءة كونه:

- يساعد المعلم في تقديم الدعم المناسب لكل تلميذ في الوقت المناسب، بناء على أدائه الفعلي.

- يشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة في عملية التعليم؛ مما يزيد من دافعيتهم للتعليم باعتبارهم جزء من عملية التقويم.
- يساعد في تطوير جميع مهارات التلاميذ اللغوية بشكل متكامل.

- استخدام المعلم للتقويم كونه أداة لتحسين عملية تعلم التلاميذ للقراءة، وليس – فقط– وسيلة لقياس مستوى الأداء النهائي لهم. وفى هذا السياق ينبغي على معلم اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية مراعاة ما يأتي:

✓ تنويع أسئلة الاختبارات لتتضمن المستويات العقلية العليا علاوة على المستويات المعرفية العادية.

✓ تقديم تغذية راجعة بناءة للتلاميذ أثناء عملية التدريس بشكل فوري؛ من أجل مساعدتهم في تعرّف نقاط القوة ونقاط الضعف؛ وبالتالي تحديد مجالات التحسين المطلوبة وإجراءاتها، مما يُسهم في تحسين أدائهم في القراءة.

✓ تطبيق مجموعة من الاستراتيجيات والأدوات التي تساعد في جمع المعلومات حول تقدم التلاميذ، ودعم التلاميذ في عملية التعلم الذاتي. ومن بين الاستراتيجيات والأدوات التي يُمكن أن تُساعد المعلم في ذلك:

- طرح الأسئلة المتنوعة أثناء شرح الدرس؛ للوقوف على مدى فهمهم للموضوع، وتحقيقهم لأهدافه المحددة سلفا.
- ملفات الإنجاز (بورتفوليو Portfolio)؛ وذلك لتجميع ما قام به التلاميذ من تكليفات وأنشطة على مدار العام الدراسي، وتتبع مدى تقدمهم في تعلم القراءة.
- تقييم التلاميذ لأنفسهم في ضوء معايير محددة من قبل المعلم؛ الأمر الذي يجعل التلاميذ أكثر استقلالية في تعلمهم.
- تقويم الأقران؛ بحيث يتاح الفرصة للتلاميذ لتقويم بعضهم البعض.

- تبني التقويم الواقعي الذي يركز على الفهم العميق والاستقصاء، وقدرة التلميذ على بناء المعنى والمعرفة وتطبيقها؛ بما يُساعد في الوقوف بواقعية على مستوى التلاميذ في القراءة، ومستوى مهاراتهم اللغوية الأخرى.

- تنويع أدوات التقويم المستخدمة من قبل المعلمين لقياس مهارات القراءة لدى التلاميذ، والوقوف على مدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة؛ مثل: الاختبارات الشفهية والتحريرية، والملاحظة الصفية.
- التحليل المستمر لنتائج تقويم التلاميذ في القراءة؛ من أجل الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم؛ وتحديد الإجراءات اللازمة لتعزيز جواب القوة، والتغلب على جواب الضعف.
- إيجاد نظام للكشف المبكر عن صعوبات القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية، الأمر الذي يُسهم في اتخاذ الإجراءات السريعة والتدخل في الوقت المناسب؛ منعا لتفاقم المشكلة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال:
  - ✓ تدريب المعلمين على اكتشاف صعوبات القراءة لدى التلاميذ.
  - ✓ تصميم برامج الدعم الفردي للتلاميذ الذين يعانون صعوبات القراءة.

(ب) الإجراءات الخاصة بتحسين التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة:

لما كان أداء معلم اللغة العربية محصلة نهائية لمنظومة تربيته (تربية المعلم)؛ فثمة تكامل بين مرحلة إعداد معلم اللغة العربية، ومرحلة تدريبه وتنميته مهنيا. وبالتالي؛ يُمكن عرض الإجراءات التي يُمكن أن تُساعد في زيادة كفاءة المعلم، بما ينعكس على تحسين أداء التلاميذ في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة على النحو الآتي:

أ. الإجراءات الخاصة بإعداد معلم القراءة بكليات التربية:

وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

- إدخال موضوع الاختبارات التربوية الدولية في محتوى مقررات برامج إعداد المعلم (الطالب المعلم) بكليات التربية، مع تأكيد مبدأ التكاملية والشمولية بين أقسام الكلية في عملية الإعداد؛ بما يضمن تحقيق التكامل الأفقي والرأسي؛ وذلك من خلال تعاون الأقسام المختلفة (التربوية والنفسية والتخصصية) في بناء المحتوى العلمي وتقديمه وتقييمه. ويتم ذلك من خلال:
  - ✓ **مقرر التربية المقارنة والدولية:** يتناول هذا المقرر من ضمن موضوعاته الاختبارات التربوية الدولية (المفهوم، الأهداف، الأهمية، الأنواع،

التصنيفات، التنظيمات، أفضل الممارسات.. إلخ)؛ بما يجعل الطالب المعلم على دراية كافية بها، ويعمل وفقا لها.

- ✓ **مقررات طرائق التدريس واستراتيجياته:** تتناول هذه المقررات طرائق التدريس الحديثة التي تُدّعم تعليم القراءة وتعلمها بالمدارس الابتدائية، وتكسب التلاميذ الكفايات اللازمة للتعامل مع اختبارات القراءة الدولية (الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة)، بأبعادها المختلفة؛ وهي: القراءة الأدبية، والقراءة المعلوماتية الفهم القرائي.
- ✓ **مقرر التقويم التربوي:** يتضمن هذا المقرر معايير صياغة الاختبارات التحصيلية في القراءة وفنياتها بما يتماشى مع اختبارات القراءة الدولية، والكفايات المطلوب توافرها في معلم القراءة بالتعليم الابتدائي، وذلك في إطار الاستعداد المصري للمشاركة في PIRLS ٢٠٢٦ و٢٠٣١.
- ✓ **مقررات علم النفس والصحة النفسية:** تتضمن هذه المقررات الخصائص والسمات النفسية والاجتماعية للتلاميذ في الدول ذات التحصيل المرتفع؛ بما يُمكن المعلمون من التأكيد عليها وتنميتها في تلاميذ التعليم الابتدائي. علاوة على التركيز على خصائص البيئة الأسرية والدعم الأسري اللازم لنجاح تعلم التلميذ في القراءة وتحقيقه المستويات المتقدمة في اختبارات القراءة المحلية والدولية.
- ✓ **مقرر القيادة المدرسية والصفية:** يتضمن هذا المقرر خصائص المناخ المدرسي والممارسات القيادية والإدارية في الدول ذات التحصيل المرتفع؛ بُما يُمكن المعلمين والقيادة المدرسية من توفير البيئة المدرسية التي تدعم تعلم التلميذ وتميزه في الاختبارات التربوية الدولية عامة، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة بصفة خاصة.
- ✓ **مقررات قسم اللغة العربية:** تخصيص بعض المقررات لتتناول مهارات اللغة العربية وفنونها الرئيسة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة والتعبير).

- تنظيم ندوات علمية في كليات التربية عن اختبارات القراءة الدولية (الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة)، يحاضر فيها الأساتذة والمتخصصون، ويحضرها طلاب قسم اللغة العربية.

ب.الإجراءات الخاصة بالتنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة:

تُسهم التنمية المهنية المستدامة لمعلم القراءة في رفع مستوى أدائه معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا، وقدرته على تحقيق نواتج التعلم المستهدفة بكفاءة وفعالية. وانطلاقا من ذلك؛ ثمة مجموعة إجراءات يُمكن أن تسهم في فعالية برامج وأنشطة التنمية المهنية المقدمة لمعلم التعليم الابتدائي؛ والتي يترتب عليها رفع مستوى أدائه؛ وبالتالي تحسين مستوى أداء التلاميذ في القراءة. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

- نشر ثقافة التنمية المهنية بين معلمي اللغة العربية بالتعليم الابتدائي، وتنمية وعيهم بضرورة التطوير الدائم لكفاياتهم؛ بحيث يكونوا مواكبين للتجديدات الحادثة في مجال التربية عامة، وتعليم القراءة وتعلمها خاصة. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال الآليات الآتية:
  - ✓ وحدات التدريب والجودة بالمدارس الابتدائية؛ بحيث يكون لها دور رئيس في نشر ثقافة التنمية المهنية للمعلمين؛ من خلال الندوات والمنشورات والموقع الرسمي للمدرسة.
  - ✓ التوجيه والإشراف الفني؛ بحيث يكون للموجه الفني دور حيويا في نشر الثقافة، وتشجيع المعلمين على تطوير أدائهم المهني.
  - ✓ تأكيد وزارة التربية والتعليم من خلال الأكاديمية المهنية للمعلم ثقافة التميز المهني لمعلمي اللغة العربية؛ بما يشجعهم على السعي من أجل تحقيق أعلى معايير جودة الآداء المهني.
- دعم الإدارة التعليمية والمدرسية للمعلمين في التنمية المهنية المستدامة؛ من ناحية توفير نوعية البرامج التي تتناسب مع احتياجاتهم (بناء على مسح الاحتياجات التدريبية)، وتوفير الموارد اللازمة لتحقيق تلك البرامج لأهدافها، وتخفيف الأعباء على المعلمين وتوفير الوقت اللازمة لحضور تلك البرامج.

- تكوين مجتمعات/شبكات التعلم المهنية: في ضوء الأدوار المهمة التي تلعبها مجتمعات/شبكات التعلم المهنية في حياة المعلمين؛ والتي منها: تعزيز التعاون المهني بينهم، تبادل الخبرات ومشاركة أفضل الممارسات التدريسية والمهنية، وبالتالي تطوير كفايات المعلمين، بما يُسهم في تحسين ممارساتهم التدريسية وتطوير مهاراتهم وتعزيز أدائهم. أصبح بناء مجتمعات التعلم المهنية لمعلمي اللغة العربية بالتعليم الابتدائي ضرورة ملحة –كأحد أساليب التنمية المهنية المؤثرة– ويُمكن تحقيق ذلك من خلال:
  - ✓ تشكيل مجتمع التعليم المهني من المعلمين (داخل المدرسة أو بين المدارس الابتدائية في نطاق معين) والموجهين الفنيين؛ ويجتمع أعضاء هذا المجتمع بصورة دورية؛ لمناقشة المشكلات والقضايا التي تواجههم في تدريس اللغة العربية (القراءة)، وتبادل الخبرات فيما بينهم، والتوصل إلى حلول مبتكرة لتلك المشكلات.
  - ✓ تبني أسلوب الزيارات الصفية بين معلمي اللغة العربية في المجتمع المهني؛ بحيث يتاح للمعلمين زيارة فصول بعضهم البعض؛ من أجل مشاهدة طرق واستراتيجيات وأساليب تدريس متنوعة؛ الأمر الذي يسهم في تطوير الأداء في ضوء أفضل الممارسات والتغذية الراجعة.
  - ✓ الدروس النموذجية؛ وفيها يقدم المعلمون ذوو الخبرة لزملائهم في المجتمع المهني بعض دروس اللغة العربية بشكل مثالي؛ بما يسهم في تطوير ممارساتهم التدريسية.
  - ✓ تنظيم ورش العمل لمعلمي اللغة العربية؛ يقدم فيها المعلمون من ذوي الخبرة والموجهون الفنيون بعض الموضوعات التي تهم المعلمين.
  - ✓ تصميم منصات إلكترونية، تعمل كمنتديات للتواصل بين معلمي اللغة العربية بعضهم البعض، وبينهم وبين الموجهين الفنيين وتبادل الأفكار.
- بناء شراكة متعددة الأطراف بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية بالجامعات والكيانات المهتمة باللغة العربية؛ في توفير مجموعة متنوعة من برامج التنمية

المهنية المستدامة لمعلم القراءة؛ بما يُسهم في جودة التنمية المهنية وتكوين مجتمع تعلم مهني مستدام.

- تنويع أساليب التنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية، وتعدد صيغها بين التقليدية (المباشرة)، والقائمة على تقنيات المعلومات والاتصالات (الإلكترونية)، بما يتوافق مع الظروف المهنية والاجتماعية للمعلمين؛ بحيث تتضمن:

✓ الدورات التدريبية المتخصصة في تدريب التلاميذ على مهارات اختبارات القراءة الدولية، وكيفية التعامل معها.

✓ الدورات التدريبية المتخصصة في الطرائق الحديثة لتدريس اللغة العربية، والاستراتيجيات الحديثة في تعليم القراءة وتعلمها؛ والتي تتناول: الوعي الصوتي، الطلاقة، والفهم القرائي.

✓ الدورات التدريبية المتخصصة في توظيف التكنولوجيات الحديثة وتطبيقات ومواقع الذكاء الاصطناعي في تعليم القراءة وتعلمها لتلاميذ التعليم الابتدائي.

✓ المؤتمرات والندوات؛ بما يتيح لمعلمي اللغة العربية الاطلاع على أحدث المستجدات في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها.

✓ ورش العمل المتخصصة في تعليم القراءة وتعلمها؛ والتي تُمكن معلمي اللغة العربية من امتلاك الكفايات اللازمة لاستخدام نصوص متنوعة (القصص، المقالات، النصوص المعلوماتية) بكفاءة؛ لتعزيز مهارات القراءة لدى التلاميذ وجذب اهتمامهم ناحية النص المقروء.

✓ برامج الدراسات العليا التربوية (الأكاديمية والمهنية)؛ بحيث يتاح لمعلمي اللغة العربية الفرصة والظروف الملائمة للالتحاق ببرامج الدبلومات والماجستير والدكتوراه في التربية تخصص طرق تدريس اللغة العربية؛ بما يُسهم في تطوير كفاياتهم المهنية. وهذا الأمر يتطلب من وزارة التربية والتعليم تشجيع المعلمين على الالتحاق ببرامج الدراسات العليا، وتوفير الظروف التي تدعمهم في ذلك، وتقديم الحوافز لهم.

- ✓ الأبحاث الإجرائية؛ أحد الأساليب المهمة في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية؛ من خلال إجراء بحوث إجرائية تتناول المشكلات والقصايا التي تواجههم في الفصول الدراسية، وتطبيق نتائجها في الواقع. وهذا يتطلب تبنى وزارة التربية والتعليم لهذا الأسلوب في التنمية المهنية، وتقديم الحوافز والمكافآت للمعلمين القائمين بتلك الأبحاث، والاستفادة من النتائج التي يتم التوصل إليها ونشرها.

- تشجيع معلمي القراءة على التنمية المهنية الذاتية؛ وذلك بتوجيههم إلى المنصات الإلكترونية التي تقدم برامج تلبي احتياجاتهم، وكذلك التنويه المستمر بالمؤتمرات والندوات العلمية التي يمكن المشاركة فيها.
- قياس أثر برامج التنمية المهنية؛ لضمان فعاليتها وتحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها.

(ج) الإجراءات الخاصة بتحسين البيئة المدرسية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

تُعد البيئة المدرسية عاملاً حاسمًا في مستوى أداء التلاميذ في القراءة، من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة ومحفزة، تساعدهم في تحقيق أقصى إمكاناتهم في مجال القراءة. ومن ثم، ثمة مجموعة إجراءات يُمكن أن تسهم في توفير البيئة المدرسية الداعمة لتعليم التلاميذ اللغة العربية (القراءة) وتعلمها بمستويات أداء عالية؛ بما يمكنهم من تحقيق نتائج مميزة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

- نشر الثقافة وتنمية وعي القيادات المدرسية بأهمية القراءة، ودورهم في دعم تعلمها للتلاميذ، ودعم معلميها. ويتم ذلك من خلال: الندوات، الدورات التدريبية، النشرات.
- تنمية كفايات القيادات المدرسية؛ بما يمكنهم من القيام بأدوارهم في تحقيق:

- ✓ الميزة التنافسية للمدرسة، من خلال سعيهم الدائم مع الإدارة التعليمية، وإقامة علاقات مع مؤسسات المجتمع المدني المختلفة؛ لتوفير الإمكانات والموارد اللازمة لتعليم القراءة وتعلمها.

- ✓ عدالة فرص تعليم القراءة وتعلمها بين تلاميذ المدرسة كافة، دون اعتبار لخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية.
- ✓ التركيز على النجاح الأكاديمي للتلاميذ في القراءة، وتحقيقهم لأعلى مستويات الإنجاز في اختبارات القراءة. فثمة تأكيد أن التلاميذ الذين يدرسون في مدارس تركز بشكل أكبر على النجاح الأكاديمي يحققون نتائج أفضل في القراءة، مقارنة بنظرائهم الذين يدرسون في مدارس تركز بشكل أقل على النجاح الأكاديمي.
- ✓ توفير المناخ المدرسي والصفي الملائم لجودة تعليم القراءة وتعلمها، والتي يأتي في مقدمتها تحقيق الانضباط المدرسي والصفي، والتغلب على أية مشكلات انضباطية.

- توظيف الإذاعة المدرسية ومجلات الحائط وغيرها من وسائل الإعلام المدرسي في توعية التلاميذ بالقراءة وأهميتها؛ كونها تُمثل الأداة الأولى للمعرفة، واتساع الأفق، والتنوير العقلي والفكري.
- توفير البيئة المدرسية التي تشجع التلاميذ على القراءة؛ وذلك من خلال تطوير المكتبة المدرسية، وتوفير مجموعة متنوعة من المواد القرائية المناسبة للتلاميذ التعليم الابتدائي. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال تواصل مجلس إدارة المدرسية مع أولياء الأمور ورجال الأعمال والمكتبات العامة، لتوفير كتب مجانية كهدايا للمدرسة. فثمة تأكيد أن التلاميذ الذين يدرسون في مدارس ذات موارد قرائية كافية يحققون نتائج أفضل في القراءة، مقارنة بنظرائهم الذين يدرسون في مدارس تعاني من نقص موارد القراءة.
- توفير البيئة الصفية التي تشجع التلاميذ على القراءة؛ وذلك من خلال توفير ركن للقراءة في الفصل، يتضمن مجموعة متنوعة من مواد القراءة المناسبة للتلاميذ واهتماماتهم، وتنظيم أنشطة وفعاليات للقراءة بشكل دائم. ويتم توفير هذه المواد عن طريق التبرعات والهدايا التي تتم من قبل المكتبات العامة، دور النشر، المعلمين، أولياء الأمور أو رجال الأعمال.

- تنظيم أنشطة وفعاليات مدرسية تشجع التلاميذ على القراءة، مثل:

✓ إنشاء نادي القراءة (نادي الكتاب) في كل مدرسة، الأمر الذي يتيح الفرصة للتلاميذ للاجتماع معا ومناقشة الكتب التي قرأوها. وثمة مجموعة من الإجراءات التي ينبغي على النادي القيام بها؛ لكي يحقق أهدافه في تشجيع التلاميذ على القراءة وتنمية المهارات القرائية لديهم؛ منها:

➢ تنظيم دورات تدريبية وورش عمل للتلاميذ تدور حول: معايير وطرق اختيار الكتب المناسبة للقراءة، وفنيات عمل ملخص للكتاب المقروء، وإعداد عرض تقديمي مميز له.

➢ إتاحة مرشد للقراءة (ميسر/موجه)، يقدم المساعدة للتلاميذ في اختيار كتب القراءة، وتوضيح الأمور التي يحتاجون إلى فهمها، وتذليل الصعوبات التي تواجههم.

- توفير فرص النمو المهني لمعلمي اللغة العربية في مجال تعليم القراءة وتعلمها؛ وذلك من خلال تقديم برامج تدريب مستمرة للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في تدريس القراءة وتقويمها، من قبل وحدة التدريب والجودة بالمدرسة.
- بناء شراكة قوية مع أولياء الأمور؛ لتشجيع أبنائهم على القراءة في المنزل، وإبلاغهم بدرجة تقدم أبنائهم وتزويدهم بالمعلومات اللازمة لدعمهم.

(د) الإجراءات الخاصة بتحسين البيئة المنزلية الداعمة لأداء التلاميذ في PIRLS:

ثمة مجموعة إجراءات يُمكن أن تسهم في توفير البيئة المنزلية الداعمة لتشجيع الأطفال على حب القراءة، ودعم تعلمها بمستويات أداء عالية؛ بما يمكنهم من تحقيق نتائج مميزة في PIRLS؛ كون الاستعداد اللغوي للتلاميذ يبدأ مع البيئة المنزلية؛ نتيجة الأنشطة التي يوفرها أولياء الأمور لهم. وتتمثل هذه الإجراءات فيما يأتي:

- تنمية وعي أولياء أمور التلاميذ بأهمية القراءة ودورها في تكوين شخصيتهم بصورة متكاملة. ويُمكن تحقيق ذلك من خلال:

✓ تدشين حملات توعية بوسائل الإعلام المختلفة حول القراءة ودور الأسرة في تنمية حب القراءة لدى أبنائها، وإكسابهم المهارات اللغوية الأساسية.

فثمة تأكيد أن التلاميذ الذين يبدأون المدرسة الابتدائية بمهارات قراءة أفضل، يحققون نتائج أعلى في القراءة مقارنة بنظرائهم الذين يفتقرون لتلك المهارات.

- ✓ تشجيع أولياء الأمور على القراءة أمام أبنائهم ومعهم بصفة مستمرة؛ تأكيدا على حبهم لها، وشغفهم بها. فثمة تأكيد أن التلاميذ الذين يحب أولياء أمورهم القراءة يحققون نتائج أفضل في القراءة، مقارنة بنظرائهم ممن لا يحب أولياء أمورهم القراءة.
- ✓ تنظيم الندوات التوعوية من قبل الإدارات التعليمية والمدرسية، وكذلك الهيئات الحكومية ومنظمات المجتمع المدني، لأولياء الأمور حول القراءة، ودورهم في دعم أبنائهم في المنزل.
- ✓ تنظيم مسابقات للقراءة تجمع أولياء الأمور مع أبنائهم (تلاميذ المدرسة الابتدائية).

- تشجيع أولياء الأمور على توفير بعض موارد القراءة بالمنزل (امتلاك مكتبة صغيرة)؛ واصطحاب الكتاب في كل مكان؛ كونه خير رفيق؛ الأمر الذي يُسهم في ربط الأبناء بالقراءة بشكل دائم.
- توعية أولياء الأمور وتشجعيهم على القراءة للطفل منذ نعومة أظافره؛ حتى يتعود على القراءة منذ الصغر، ويستطع الاعتماد على نفسه عندما يكبر في القراءة واختيار نوعية الكتب التي تتلاءم مع اهتماماته وميوله. فثمة تأكيد أن التلاميذ الذين يمتلكون مهارات قراءة جيدة قبل الالتحاق بالمدرسة الابتدائية يحققون نتائج أفضل في القراءة، مقارنة بنظرائهم الذين يفتقرون لتلك المهارات.

دراسات وبحوث مقترحة:

في ضوء نتائج البحث؛ ثمة مجموعة بحوث مقترحة في مجال مقارنة المناهج عامة، ومناهج اللغة العربية خاصة؛ وهي:

- بناء اختبار عربي لتقييم التلاميذ في اللغة العربية على ضوء الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة.

- دراسة مقارنة لسياسات تطوير مناهج اللغة القومية بمصر وبعض الدول الأجنبية.
- دراسة مقارنة لمعايير تصميم مناهج اللغة العربية في مصر وبعض الدول العربية.
- دراسة تقويمية لمناهج اللغة العربية بالتعليم الابتدائي في مصر في ضوء المعايير الدولية.
- دراسة مقارنة لنظم إعداد معلم اللغة القومية في مصر وبعض الدول الأجنبية.
- دراسة مقارنة لأساليب التنمية المهنية لمعلمي اللغة القومية بالمدارس الابتدائية في مصر وبعض الدول الأجنبية.
- دراسة مقارنة لنظم تقويم أداء معلمي اللغة القومية في مصر وبعض الدول الأجنبية.
- دراسة مقارنة لنظم تقويم أداء تلاميذ المدارس الابتدائية في اللغة القومية للتعليم في مصر وبعض الدول الأجنبية.
- دراسة مقارنة لبعض طرائق تدريس القراءة في مصر وبعض الدول الأجنبية.

قائمة المراجع

إبراهيم، إ. ع & عبد الحميد، أ. ع.(٢٠١٨). تصور مقترح لاستخدام نتائج اختبارات التقييم الدولية كمدخل لإصلاح التعليم فى مصر فى ضوء خبرة كل من البرازيل و ألمانيا .*التربية،37* (١٧٧ – ج ٢)، ٥٥٨ – ٦٦٧. doi:https://doi.org/10.21608/jsrep.2019.27337.

أحمد ، ش. م & آخرون.(٢٠١٥). *معجم مصطلحات التربية على قيم الديمقراطية والمواطنة وحقوق الإنسان* .القاهرة: المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة.

أحمد ، ش. م & زيدان، هـ. ب.(٢٠٠٣). *التربية المقارنة: المنهج- الأساليب- التطبيقات* .القاهرة: مجموعة النيل العربية.

أحمد، ش. م & آخرون. (٢٠١٩). *معجم مصطلحات التربية المقارنة والدولية.* القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠. (٣ ديسمبر ٢٠٢٤). *الأهداف الاستراتيجية: تحسين جودة نظام التعليم بما يتوافق مع النظم العالمية*. استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ : http://sdsegypt2030.com/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%B9%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AC%D8%AA%D9%85%D8%A7%D8%B9%D9%8A/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85/

استراتيجية التنمية المستدامة: روية مصر ٢٠٣٠. (٣ ديسمبر ٢٠٢٤). *التعليم والتدريب*. استراتيجية التنمية المستدامة: روية مصر ٢٠٣٠/http://sdsegypt2030.com :

الأكاديمية المهنية للمعلمين. (٣ ديسمبر ٢٠٢٤). *رؤية ورسالة الأكاديمية*. الأكاديمية المهنية للمعلمين: http://pat.edu.eg/platform/

البري، هـ. ص. (٢٠١٩). مهارات القراءة اللازمة لتلاميذ الصفوف الأولى من التعليم الأساسي .*دراسات تربوية واجتماعية – جامعة حلوان*، ٢٩٧ – ٣٢٣.

البصيص، ح. ح. (٢٠١١). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم* .دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

البنك الدولي. (٢٣ نوفمبر ٢٠٢٤). *نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي – جمهورية مصر العربية*. البنك الدولي : https://data.albankaldawli.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=EG

البنك الدولي. (٢٣ نوفمبر ٢٠٢٤). *نصيب الفرد من إجمالي الناتج المحلي – سنغافورة*. البنك الدولي : https://data.albankaldawli.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=SG

الجابري، م. *(٢٠٠٠). موسوعة دول العالم: حقائق وأرقام* .القاهرة: مجموعة النيل العربية.

الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء. (٣١ أغسطس ٢٠٢٤). عدد *سكان مصر الآن*. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء https://www.capmas.gov.eg/Pages/populationClock.aspx :

الحيلواني، ي. (٢٠٠٣). *تدريس وتقييم مهارات القراءة.* القاهرة :مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخفاجي، ع. ع. (٢٠١٦). *أساسيات في طرائق تعليم القراءة للمبتدئين.* القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الخيال، ن. ح & عبد الرحيم، ح. م. (٢٠١٩). الدراسات المقارنة فى المناهج: دراسة تحليلية مقارنة، وإطار مقترح . *مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية*، (٤)٤٣، ١٠٥١-١١٤٠.

الرشيدي، ب. ص & أخرون. (٢٠٠٤). *الموسوعة العلمية فى التربية* .الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

السحيمي، أ. ف. (٢٠٢٢). *عُسر القراءة الديسلكسيا* .الكويت: المركز العربي للتأليف وترجمة العلوم الصحية.

الشاذلي، خ. م. (٢٠٢٤). *تعليم أبناء الثقافات المحلية في بعض الدول الأجنبية: دراسة مقارنة وإمكان الإفادة منها في مصر* .بني سويف: كلية التربية جامعة بني سويف.

الشريف، أ. إ. (١٨ نوفمبر ٢٠٢٢). ٢٥ *توصية من مجمع اللغة العربية تتعلق بمناهج التعليم*. اليوم السابع : https://www.youm7.com/story/2022/11/18/25-%D8%AA%D9%88%D8%B5%D9%8A%D8%A9-%D9%85%D9%86-%D9%85%D8%AC%D9%85%D8%B9-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9-%D8%AA%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%82-%D8%A8%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC-%D

الشريف، ع. ب. (٢٠١٩). استراتيجية مقترحة لزيادة القدرة التنافسية لطلاب كليات الفروع بجامعة تبوك. *مجلة التربية (كلية التربية – جامعة الآزهر)*، (٣)١٨٤، ٩٥٢ – ٩٨٦.

الطيب، ب. أ. (٣١ مارس ٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي القراءة وتأثيره على تلاميذهم في إطار الاستعداد للدراسة الدولية PIRLS. *مجلة القراءة والمعرفة، ١٧٣*، ص ص ٢١ – ٧٥.

العواد، خ. ب. (٢٠١٧). *تطوير معايير اختيار وإعداد وتدريب معلمي اللغة العربية* .الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

الكافي، إ. ع. (٢٠٠٥). *موسوعة الدول والبلدان: الجغرافيا والسياسة (عربي – إنجليزي)* .قويسنا: ب.ن.

اللقاني، أ. ح & الحمل، ع. أ. (١٩٩٩). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس* .القاهرة: عالم الكتب.

المحياوى، س. ز & الكبيسى، ص. ع. (٢٠٠٤). *إدارة المعرفة: "مفاهيم أساسية ، نماذج ، عمليات* .القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. (٢٠٢١). *خطة إعادة هيكلة المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي* . القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.

المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. (يناير ٢٠٢١). *برنامج التقييم الوطني للصف الرابع الابتدائي G4NAMA*. القاهرة: المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي. مايو ٢٢، ٢٠٢٤، http://nceee.edu.eg/puplic/images/nceee/pdf/THE%20NATIONAL%20ASSESSMENTS.pdf

المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية. (٢ أغسطس ٢٠٢٣). *قراءة في نتائج الدراسة الدولية للتقدم في القراءة PIRLS*. ٢٣ نوفمبر ٢٠٢٤، المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية : https://ecss.com.eg/35647/

المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية. (١ يوليو ٢٠٢٤). *مدة العام الدراسي: إعادة التوزيع ضرورة من أجل أداء أفضل*. المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية/https://ecss.com.eg/32681 :

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (٢٠٢٣). *دراسة التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للتقدم في القرائية بيرلس ٢٠٢١* . عمان: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

المزروع، هـ. ب & الزغيبي، م. ب. (٢٠٢٠). *المهارات الحياتية عبر السياسات والمناهج التعليمية* .الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

المقبالي، ه. ع & آخرون. (٢٠٢٤). مستوى مهارات القراءة لدى طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات .*مجلة كلية التربية فى العلوم التربوية، ٤٨*، ٤١٧ –٤٤٨.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠١٦). *المعجم الموحد لمصطلحات محو الأمية وتعليم الكبار* .الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٢٠). *المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي* .الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

الناقة، م. ك. (٢٠٠٥). *مناهج تعليم اللغة العربية وأساليب تدريسها* .القاهرة: دار الفكر.

النبوي، ا. م. (٢٠٠١). التعاون التربوي الدولي في القرن الحادي والعشرين: رؤية مستقبلية .*التربية: الصادرة عن الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية*، ١ (٤)، ١١٢.

النجار، آ. ا. (٢٠٢٠). *الإختبارات الدولية وسياسات التعليم قبل الجامعى فى مصر وسنغافورة (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير غير منشورة. مقدمة إلى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية بكلية التربية جامعة عين شمس.* القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس.

النجار، ف. (١٩٩٩). *التحالفات الاستراتيجية من المنافسة إلى التعاون: خيارات القرن الحادى والعشرين* .القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع،.

النصار، ص. ع. (٢٠١٤). *تقويم برنامج تدريس القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في ضوء المبادئ الأساسية للبرنامج الفاعل* .الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الهادي، م. ف. (٢٠٠٨). *مجتمع المعلومات بين النظرية والتطبيق* .القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الهيئة العامة للاستعلامات. (٢٣ نوفمبر ٢٠٢٤). *النظام السياسي في مصر*. الهيئة العامة للاستعلامات: بوابتك إلى مصر http://sis.gov.eg/section/35/325?lang=ar :

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بالعراق. (٢٠١٢). *البيانات التربوية في صناعة القرارات البيانات التعليمية: المسوحات التعليمية في العراق–برنامج مهارات تحليلأداء الطلاب في القراءة والحساب والممارسات التربوية والإدارة المدرسية في العراق.* بغداد: الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية.

بدوي، أ. ز. (١٩٨٧). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية* .بيروت: مكتبة لبنان.

بكر، م. م. (٢٠٠٣). *التنظيم الإدارى فى المنظمات المعاصرة* .القاهرة: الدار الجامعية للنشر والتوزيع.

بلبكاي، ج. م. (٢٠١٦). العوامل المساهمة في ظهور صعوبات تعلم القراءة من وجهة نظر المعلمين: معلمي الصف الرابع ابتدائي .*أبحاث معرفية*، ٨١ – ١١٥.

بنك المعرفة المصري. (٣١ أغسطس ٢٠٢٤). *بنك المعرفة المصري: كيف يعمل؟*. بنك المعرفة المصري : https://www.ekb.eg/web/guest/home

بوابة سلطة عمان التعليمية. (١ يوليو ٢٠٢٤). *أهداف الدراسة الدولية لقياس مهارات القراءة*. بوابة سلطة عمان التعليمية/https://home.moe.gov.om :

بومزبر، إ. (٢٠١٨). *تعليميّة القراءة في المرحلة الإبتدائية: دراسة وصفية تحليلية"السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا ."* الجزائر: رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير (تخصصلسانيات تطبيقية) – قسم اللغة والأدب العربي – كلية الآداب واللغات – جامعة ٨ مايو ١٩٤٨.

تان، أ. س & إي، ل. ل. (٢٠١٩). الإعداد للمستقبل في فترات عدم اليقين: دراسة حول برنامج القادة فى مجال التعليم في سنغافورة In .ف. م. رايمرز، & ك. ك. تشانج، *إعداد المعلمين لتعليم جميع الطلاب: دراسة دولية مقارنة* (ترجمة: س. ع. هجرس). ص ص ٢٢٩-٢٥٩. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

تان، أ. س & لينج لو، إ. (٢٠١٨). برنامج سنغافورة المنهجي للتدريس وتعلم كفاءات القرن الحادي والعشرين In .ف. إم رايمرز، & ك. كيه تشونج، *التدريس والتعليم والإعداد للقرن ٢١: الأهداف والسياسات والمناهج التعليمية فى ست دول* (ترجمة: م. وهبي). ص ص ٤٠-٨١. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

تركى، ع. ا. (١٩٨٤). *تكافؤ الفرص التعليمية: الديمقراطية والتعليم فى مصر* .القاهرة: رابطة التربية الحديثة ومركز الاهرام للدراسات السياسية،.

تنقب، م. (٢٠٢٢). أهمية مهارة القراءة في تكوين الملكة اللغوية لمتعلمي المرحلة الابتدائية .*مجلة الكلم*، ٣٧٩ – ٣٨٨.

جبريل، م. م. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تعليمي قائم على متطلبات الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLSفي تنمية مهارات فهم القروء والشغف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان .*دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١٦٢ – ٢٣٥.

جمعة، م. س. (٢٠٠٩). تطوير التعليم ودوره فى بناء اقتصاد المعرفة .*لمؤتمر الدولى الأول للتعليم الإلكترونى والتعليم من بُعد: صناعة التعلم للمستقبل* (ص ص ٦ – ٧). الرياض: المركز الوطنى للتعلم الإلكترونى والتعليم عن بعد.

حنا، ن. غ. (٢٠١٤). *أساليب التنشئة الاجتماعية والتحصيل الدراسي: دراسة نظرية وميدانية* .القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

خايمي سافيدرا. (١٨ ديسمبر ٢٠١٩). *تغيير ثوري في نظام التعليم العام بمصر*. أغسطس ٣١، ٢٠٢٤، مدونات البنك الدولي: https://blogs.worldbank.org/ar/arabvoices/shaking-egypts-public-education-system

خطاب، ع. س. (٢٠٠١). *العولمة ومشكلات إدارة الموارد البشرية* .القاهرة: دار الفكر العربى.

داود، أ. س. (٣١ أغسطس ٢٠٢١). *أساليب جديدة في إعداد المناهج الدراسية*. أغسطس ٠١، ٢٠٢٤، المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية: https://ecss.com.eg/16352/

رايمرز، ف. م. (٢٠١٩). دراسة للآلية التى ينبغي على المعلمين اتباعها فى تعليم جميع الطلاب، والإمكانيات التى يجب على المدارس توفيرها لدعمهم In .ف. م. رايمرز، & ك. ك. تشانج، *إعداد المعلمين لتعليم جميع الطلاب: دراسة دولية مقارنة* (ترجمة: س. ع. هجرس)(ص ص ١٧ – ٤٦). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

رايمرز، ف. م. (٢٠٢١). التفكير متعدد الأبعاد في التغيير التربوي الطموح. في ف. م. رايمرز، & ف. م. رايمرز (المحرر). *الأهداف الجريئة للتعليم: كيف تطور الحكومات أهداف النظم التعليمية* (ترجمة م. ا. الخليج). (ص ص ١٧ – ٨٠). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج،.

سلامة، م. (٢ أغسطس ٢٠٢٣). *قراءة في نتائج الدراسة الدولية للتقدم في القراءة "PIRLS"*. مايو ٢٠٢٤، ٢٢، المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية: https://ecss.com.eg/35647/

سليمان، ف. ا. (٢٠٢١). *ما اللغة* .القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

سمعان، و & لبيب، ر. (١٩٧٧). *دراسات فى المناهج* .القاهرة: الإنجلو المصرية.

شحاتة، ح. (٢٠١٣). *المرجع فى التدريس والتقويم: تحديات عصرية ورؤى إبداعية* .القاهرة: دار العالم العربي.
شحاتة، ح. (٢٠١٥). *استراتيجيات حديثة فى تعليم اللغة العربية وتعلمها* .القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
شحاتة، ح. (٢٠١٦). *أساسيات التعليم والتعلم: توجهات حديثة وتطبيقاتها* .القاهرة: دار العالم العربي.
شحاتة، ح & النجار، ز. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية* .القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
طعيمة، ر. أ. (٢٠٠٩). *المهارات اللغوية: مستوياتها- تدريسها - صعوباتها* .القاهرة: دار الفكر العربي.
طعيمة، ر. أ & الشعيبي، م. ع. (٢٠٠٦). *تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع* .القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
عبد الناصر، ع. م.، & محمد ، أ. ع. (٣٠ أكتوبر ٢٠١٢). تطوير مناهج التعليم العام في مصر دراسة مقارنة استشرافية .*مجلية كلية التربية بنى سويف*، ٩(٦٤). ص ص ١ – ٥٦. doi:10.21608/jfe.2012.77090 .
عبد الوهاب، س.، الكردي، أ. ع & سليمان، م. ج. (٢٠٠٤). *تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية: رؤية تربوية* . المنصورة: بدون ناشر.
عشيبة ، ف. د & العتيقي، إ. م. (٢٠٠٩). القيم التنظيمية بمؤسسات التعليم العام: دراسة ميدانية .*مجلة كلية التربية- جامعة الإسكندرية*، ١٩ (٢) ١٤٩.
علي، م. ا. (٢٠١١). *موسوعة المصطلحات التربوية* (الطبعة الأولى) عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
علي، م. م & عبد الخالق، ع. ف. (٢٠٠٧). *مدخل إلى المناهج وطرق التدريس* .الدمام: مكتبة المتنبي.
عوض، ف. ا. (٢٠٠٣). *الاتجاهات الحديثة فى تعليم القراءة وتنمية ميولها* .القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
عوض، ف. ا. (٢٠٠٩). *مداخل واتجاهات حديثة فى تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية* . القاهرة: بدون ناشر.
عيداروس، أ. ن.(٢٠٠٤). تفعيل آليات الشراكة المجتمعية فى إدارة وتمويل مؤسسات رياض الأطفال الحكومية بمصر فى ضوء خبرة جمهورية ألمانيا الاتحادية. *التربية*(١٣)، ٦٧-١٤٦.
فريق من خبراء المنظمة العربية للتنمية الإدارية. (٢٠٠٧). *معجم المصطلحات الإدارية* .القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
فريقى، أ. ع .. (٢٠١٦). فعل القراءة ودوره في التواصل اللغوي: مقاربة تربوية تحليلية .*مجلة عالم التربية*، ١٩٦ – ٢١٥.
قاسم، م. ج.، & الحديبي، ع. ع. (٢٠١٨). *استراتيجيات تدريس اللغة العربية* .الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
قاسم، م. ج.، الحديبي، ع. ع.، & الظنحاني، م. ع. *(٢٠٢١). أساليب تقويم الطلبة في اللغة العربية: الواقع والمأمول* . الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
قاسم، م.، & الحديبى، ع. ع. (٢٠١٧). *المواد القرائية المناسبة لتلاميذ الصفوف من الأول إلى السادس على ضوء ميولهم* .الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
قحوف، أ. إ. (٢٠١٩). *استراتيجية قائمة على الدمج بين مداخل: الوعي الصوتي والطلاقة القرائية ومراقبة الفهم لتنمية الكفاءة في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم اللغات* .القاهرة: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

لافى، س. ع. (٢٠٠٦). *القراءة وتنمية التفكير* .القاهرة: عالم الكتب.

مجلس النواب. (٢٠١٩). *دستور جمهورية مصر العربية* .القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

مجلس النواب. (٢٠١٩). *قانون التعليم الصادر بالقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتعديلاته* .القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المابع الأميرية. https://moe.gov.eg/media/l3hnjmv4/educationactno139of1981.pdf

محبوباني، ك. (١يوليو ٢٠٢٤). *ما سر نجاح سنغافورة؟* Retrieved from .مجلة دبي للسياسات : https://dubaipolicyreview.ae/ar/%D9%85%D8%A7-%D8%B3%D8%B1-%D9%86%D8%AC%D8%A7%D8%AD-%D8%B3%D9%86%D8%BA%D8%A7%D9%81%D9%88%D8%B1%D8%A9%D8%9F/

محمد، ف. م. (٢٠٢٣). النص الأدبي في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في مصر: دراسة تحليلية نقدية . *مجلة كلية اللغة العربية بأسيوط*، ٤٢(١)، ٣١١٥ – ٣١٧٠.

محمود، خ. ص. (٢٠١٦). الشباب العربى والمقررات الالكترونية المتاحة عبر الانترنت :MOOCS تعلم ما تشاء وكيف تشاء ومتى تشاء .*المجلة العربية العلمية للفتيان*، ٦٤ – ٧٠.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. (٢٧ أغسطس ٢٠١٩). *إعداد إطار عام للمناهج مبنى على المهارات الحياتية للطالب*. أغسطس ٢٠٢٤، ٣١، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية: https://www.facebook.com/ccimdegypt1

مصطفى، د. ح. (٢٠٢٣). الخارطة الاستراتيجية لتفعيل مدخل الدراسات البينية في التعليم العالي لمواكبة التخصصات المستقبلية .*مجلة كلية التربية بنها*، ٥٧٢-٦٤٠.

معوض، أ. ح. (٢٠١٨) مشكلات التعليم الإبتدائى فى مصر وكيفية مواجهتها .*مجلية كلية التربية جامعة بنها*، ٢٨٥ -٢٩٩.

مؤسسة البحث العلمي. (ا يوليو ٢٠٢٤) *المشروع الوطني للقراءة*. مؤسسة البحث العلمي : https://nationalreadingprogramme.com/%d8%a7%d9%84%d8%b7%d8%a7%d9%84%d8%a8-%d8%a7%d9%84%d9%85%d8%ab%d9%82%d9%81/

نهضة مصر. (٢٠٢٢). *برنامج إعداد مدربي اللغة العربية الصف الأول الابتدائي* .القاهرة: نهضة مصر للنشر.

نهضة مصر. (٢٠٢٢). *برنامج إعداد دليل معلم اللغة العربية* .القاهرة: نهضة مصر للنشر.

هاشم، ن. ع. (٢٠٠٥). الشراكة بين المدارس والجامعات والتنمية المهنية للمعلمين فى مصر .*دراسات فى التعليم الجامعى*(٨)، ١٨٩.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠١). *القرار الوزاري رقم ٩٠ لسنة ٢٠٠١ الخاص بإنشاء وحدات التدريب في المدارس* . القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٣). *دليل التدريب داخل المدرسة* .القاهرة: وزارة التربية والتعليم،.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢١). *دليل المعلم للغة العربية: الصف الرابع الابتدائي ٢٠٢١/٢٠٢٢* .القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٢٤). *كتاب الإحصاء السنوي: العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤* .القاهرة: وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. (٢٢ أكتوبر ٢٠٢٣). *ورشة عمل تعزيز مهارات القراءة والكتابة: خطة عمل قصيرة إلى متوسطة الأجل* .مايو ٢٢، ٢٠٢٤، وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني:-https://moe.gov.eg/what-s-on/news/short-to-medium/

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (٢٠٢٣). *الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٣٠* .القاهرة: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

وزارة المالية. (٢٠٢٤). *البيان المالي عن مشروع الموازنة العامة للدولية ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥* .القاهرة: وزارة المالية.

وسيلة، ب & محمد، ب. (٢٠١٧). القدرة التنافسية كآلية إستراتيجية لتحسين أداء المنظمات: تجربة المؤسسات الصغيرة و المتوسطة بالجزائر .*مجلة العلوم االقتصادية، ١٣* (١٥)، ٢٣٨-٢٧٨.

يو، ل. ك. (٢٠١٤). *من العالم الثالث إلى العالم الأول: قصة سنغافورة من ١٩٦٥ إلى ٢٠٠٠* . (الطبعة الأولى). (ترجمة: أ. م. الجمال). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

يونسيف مصر. (١٣ مايو ٢٠١٩). *استراتيجية التعليم الجديدة: ثورة معرفية مصرية*. ٣١ أغسطس ٢٠٢٤، يونسيف مصر : https://www.unicef.org/egypt/ar/press-releases/key-achievements-educational-reform

Academy of Singapore Teachers. (2024, July 01). *Instructional Mentoring*. Retrieved from Academy of Singapore Teachers: https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-learning/for-education-officers/instructional-mentoring/

Academy of Singapore Teachers. (2024, July 01). *Networked Learning Communities*. Retrieved from Academy of Singapore Teachers: https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/networked-learning-communities/overview/

Academy of Singapore Teachers. (2024, July 01). *Overview of PLC*. Retrieved from Academy of Singapore Teachers: https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/our-plc-journey/overview/

Academy of Singapore Teachers. (2024, July 01). *School Staff Developer (SSD) Network*. Retrieved from Academy of Singapore Teachers: https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/Networked-Learning-Communities/school-staff-developer-network/

Academy of Singapore Teachers. (2024, July 01). *SkillsFuture for Educators (SFEd)*. Retrieved from Academy of Singapore Teachers : https://academyofsingaporeteachers.moe.edu.sg/professional-excellence/skillsfuture-for-educators/overview/

Adamson, B., & Morris , P. (2014). Comparing Curricula. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason, *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (Vol. CERC Studies in Comparative Education, pp. 309-332). Hong Kong: springer.

Afflerbach, P. (2017). *Understanding and Using Reading Assessment: K-12*. Alexandria: ASCD.

Alexander, N. (2007). *Language Education Policy: National and Sub-National Identities in South Africa.* Strasbourg: Council of Europe.

Alonso, M. O., & Ibáñez, D. B. (July 2013). International Comparative Studies: Towards the Integration of Quantitative and Qualitative Methods. *European Scientific Journal, 9*(17), 207-228.

Astatt, D. (2003). *Concise Dictionary Of Business Management.* London: Routledge.

Black, J., Hashimzade, N., & Myles, G. (2009). Decentralization. In O. R. Online, *Dictionary of Economics.* online: Oxford University Press.

Bradbum, N. M., & Gilford, D. M. (1990). *A Framework and Principles for International Comparative Studies in Education.* Washington, DC: National Academy Press.

Bray, M., & Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review, 65*(3), 471-490.

Bulut, A. (2017). Improving 4 th Grade Primary School Students'Reading Comprehension Skills. *Universal Journal of Educational Research*, 23-30.

BusinessDictionary.com. (2024, Nov 23). *Centralization*. Retrieved from BusinessDictionary.com: http://www.businessdictionary.com/definition/centralization.html

BusinessDictionary.com. (2024, Dec 03). *Organizational Culture*. Retrieved from BusinessDictionary.com: http://www.businessdictionary.com/definition/organizational-culture.html

Cambridge University. (2003). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cambridge University. (2024, Dec 03). *competitive advantage*. Retrieved from Cambridge Dictionary: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competitive-advantage

Cambridge University. (2024, Dec 03). *Examples of multilingualism*. Retrieved from Cambridge University Press & Assessment: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/multilingualism

Chmielewski, A. K. (2019). The Global Increase in the Socioeconomic Achievement Gap, 1964 to 2015. *American Sociological Review*, *84*(3), 517-544. doi:https://doi.org/10.1177/0003122419847165

CIA. (2024, July 10). *Singapore*. Retrieved from The World Factbook: https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/singapore/

Collins. (2024, May 22). *Definition of 'Achievement'* . Retrieved from English Dictionary: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/educational-achievement

Collins Dictionaries. (2024, Nov 23). *Definition of 'excellence'*. Retrieved from Collins Dictionaries: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/excellence

CountryReports. (2024, July 01). *Singapore: Singapore Economy*. Retrieved from CountryReports: https://www.countryreports.org/country/Singapore.htm

Dictionary.com. (2024, Nov 23). *Language Planning*. Retrieved from Dictionary.com: https://www.dictionary.com/browse/language-planning

Discovery Education. (2022). نافذة اللغة العربية فى التعليم ٢٫٠.

Edmund Heery and Mike Noon. (2008). *A Dictionary of Human Resource Management.* Oxford: Oxford University Press & University of Prince Edward Island.

Elliott A. Medrich and Jeanne E. Griffith. (1992). *International Mathematics and Science Assessment: What Have We Learned?* Washington DC: National Center For Education Statistics.

Good, C. V. (1973). *Dictionary of Education.* (New York: McGraw - Hill book Company.

Government of Singapore. (2024, July 01). *Education*. Retrieved from Government of Singapore: https://www.gov.sg/features/education

Harlow G. Unger. (2007). *Encyclopedia of American Education* (3rd ed., Vol. 1). New York, US: Facts on File Library of the American History.

Hayes, D. (2010). *Encyclopedia of Primary Education.* London: Routledge.

HDRC, D. H. (2011). *National andIinternational Assessments of Student Achievement: Guidance Note A DFID practice paper*. London: DFID Human Development Resource Centre (HDRC). Retrieved 5 2024, 18, from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/67619/nat-int-assess-stdnt-ach.pdf

Howie, S., & Plomp, T. (2005). International Comparative Studies of Education and Large-scale Change. In N. B. (Egitors), *International Handbook of Educational Policy, Part 1, Volume 13, The Netherlands,* (pp. 75-99). london: Springer.

Human Right Library. (2024, Nov 23). *the Dar es Salaam Declaration on Academic Freedom and Social Responsibility of Academics (1990)*. Retrieved from Human Right Library: http://hrlibrary.umn.edu/africa/DARDOK.htm

Ina V.S. Mullis and Michael O. Martin. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. M. (Eds.), *PIRLS 2021 Assessment Frameworks* (pp. 7-8). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Institute for Lifelong Learning. (2024, Dec 03). *Lifelong learning for all*. Retrieved from Institute for Lifelong Learning: https://www.uil.unesco.org/en/right-education-covers-all-ages

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2021). *PIRLS 2021 Encyclopedia :Singapore.* Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2023, 23 03). *IEA Studies*. Retrieved 12 03, 2023, from https://www.iea.nl/studies

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2024, 11 23). *About IEA*. Retrieved 12 03, 2023, from https://www.iea.nl/

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2024, Jan 01). *History*. Retrieved from International Association for the Evaluation of Educational Achievement: https://www.iea.nl/about/org/history

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2024, Nov 23). *PIRLS 2026: Progress in International Reading Literacy Study 2026*. Retrieved from International Association for the Evaluation of Educational Achievement: https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2026#section-909

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2024, July 01). *Progress in International Reading Literacy Study 2026*. Retrieved from International Association for the Evaluation of Educational Achievement: https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2026

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2024, July 01). *TIMSS: Trends in International and Science Study*. Retrieved from International Association for the Evaluation of Educational Achievement: https://www.iea.nl/studies/iea/timss

International Literacy Association. (2024, Dec 03). *Standards for the Preparation of Literacy Professionals*. Retrieved from International Literacy Association: https://www.literacyworldwide.org/get-resources/standards

IPGCE. (2024, July 19). *International Education Collaboration: International Education Explained*. Retrieved Dec 03, 2024, from IPGCE: https://www.ipgce.com/glossary/international-education-collaboration-international-education-explained/

Judith, T.-P., & Amadeo, J.-A. (2013). International Large-Scale Assessments: Challenges in Reporting and Potentials for Secondary Analysis. *Research in Comparative and International Education, 8*(3), 248-258. doi:https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.248

Kellaghan, T. (1996). IEA Studies and Educational Policy, , 3:2, , . *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 3*(2), 143-160. doi:DOI: 10.1080/0969594960030203

Komarov, O. (2024, DEC 03). *Language is the house of being". What does Heidegger's saying mean?* Retrieved from Philosophy Documentation Center: https://philpapers.org/rec/KOMLIT

Leimu, K. (1992). Interests and Modes in Research Utilisation: the Finnish IEA Experience. (Z. Morsy, Ed.) *Prospects, XXII(4)*(84), 425-433. Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000096375

McElvany, N. (2024, May 22). *IGLU 2021*. Retrieved from Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS): https://ifs.ep.tu-dortmund.de/storages/ifs-ep/r/Downloads_allgemein/Broschuere_IGLU__Eltern-final-nach-IEA_ARA---angepasste-Leserichtung_k.pdf

Ministry of Education. (2020). *English Language Syllabus 2020 for Primary (Foundation) and Secondary (Normal).* Singapore: Curriculum Planning and Development Division.

Ministry of Education. (2020). *English Language Syllabus 2020: Primary.* Boston: Curriculum Planning and Development Division.

Ministry of Education. (2024, July 01). *21st Century Competencies*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies

Ministry of Education. (2024, July 08). *Desired Outcomes of Education*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes

Ministry of Education. (2024, July 08). *Enrichment Programmes and Activities for High-Ability Learners*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/high-ability-learners

Ministry of Education. (2024, July 08). *Framework for 21st Century Competencies and Student Outcomes*. Retrieved from Ministry of Education : https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies

Ministry of Education. (2024, July 08). *Key stage outcomes: Primary*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes

Ministry of Education. (2024, July 08). *Learning support*. Retrieved from Ministry of Education : https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/learning-support

Ministry of Education. (2024, July 01). *Our Teachers: Pedagogical Practices*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers

Ministry of Education. (2024, July 08). *Our Teachers: Professional Development Opportunities*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers

Ministry of Education. (2024, July 08). *Our Teachers: Teachers' Pledge*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers

Ministry of Education. (2024, July 08). *Overview of primary school curriculum*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/overview

Ministry of Education. (2024, July 08). *Primary School Subjects and Syllabuses*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum/syllabus

Ministry of Education. (2024, July 08). *Singapore Curriculum Philosophy*. Retrieved from Ministry of Education : https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-teachers/singapore-curriculum-philosophy

Ministry of Education. (2024, July 08). *Singapore Student Learning Space (SLS)*. Retrieved from Ministry of Education: https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/student-learning-space

Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation. (2024, July 1). *global knowledge index*. Retrieved from Mohammed Bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation: https://www.knowledge4all.com/ranking

Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2021). PIRLS 2021 Reading Assessment Framework. In I. V. Mullis, & M. O. Martin, *PIRLS 2021: Assessment Frameworks* (pp. 27-56). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Mullis, I. V., & Ohers. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

National Center for Education Statistics. (2023, 12 03). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. Retrieved 12 03, 2023, from https://nces.ed.gov/surveys/pirls/overview.asp

National Research Council. (1995). *International Comparative Studies in Education: Descriptions of Selected Large-Scale Assessments and Case Studies.* Washington, D.C: National Academy of Sciences. Retrieved from https://nap.nationalacademies.org/read/9174/chapter/1#v

New Jersey Minority Educational Development. (2024, Aug 31). *2024 World Best Education Systems – 2nd Quarter Rankings*. Retrieved from World Best Education Systems: https://worldtop20.org/worldbesteducationsystem/

OECD. (1989). *Education and the Economy in a Changing Society.* Paris: 0rganization for Economic Cooperation and Development (OECD).

OECD. (2006). *Education at a Glance 2006.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework.* Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/b25efab8-en

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education.* Paris: OECD Publishing. doi:https://doi.org/10.1787/53f23881-en

OECD. (2024, Mar 21). *About PISA*. Retrieved from Programme for International Student Assessment: https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa.htm

OECD. (2024, July 01). *International Computer and Information Literacy Study*. Retrieved from Organisation for Economic Co-operation and Development: https://www.iea.nl/studies/iea/icils

OECD. (2024, July 07). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Retrieved from Organisation for Economic Co-operation and Development: https://www.oecd.org/skills/piaac/

OECD, O. f.-o. (2024, July 01). *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Retrieved from Organisation for Economic Co-operation and Development: https://www.oecd.org/skills/piaac/

Open Education Sociology Dictionary. (2024, May 22). *Definition of Achievement*. Retrieved from Open Education Sociology Dictionary: https://sociologydictionary.org/achievement/

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* Paris: OECD Publishing.

Page, G. T., Thomas, J. B., & Marshall, A. (1980). *International Dictionary of Education.* London: The English Book Society and Kogan Page.

Porter, A. C., & Gamoran, A. (2002). Progress and Challenges for Large-Scale Studies. In A. C. Porter, & A. Gamoran, *Methodological Advances in Cross-national Surveys of Educational Achievement* (p. 5). Washington, DC: National Academy of Sciences.

Postlethwaite, T. N. (1987). Comparative Educational Achievement Research: Can It Be Improved? *Comparative Education Review, 31*(1), 150. doi:https://doi.org/10.1086/446661

Postlethwaite, T. N. (1988). *The Encyclopedia of comparative education and national systems of education*. Oxford: Pergamon.

Richard, O. W., & Thomas, R. L. (2024, July 15). *Singapore*. Retrieved from Encyclopaedia Britannica: https://www.britannica.com/place/Singapore

Salem, M. M. (2022). A Proposed Map for Comparative Educational Research Fields in the Light of Specialization Literature and the Vision of Egypt 2030. *Journal of Faculty of Education for Educational Science, 46*(2), 165- 258.

Shafritz, J. M. (1988). *the Facts on Files Dictionary of Education.* New York: Facts on File.

Singapore Department of Statistics. (2021). *Census of Population 2020: Religion.* Singapore : Singapore Department of Statistics.

Singapore Department of Statistics. (2023, Feb 24). *Indicators on Education and Literacy*. Retrieved from Government of Singapore: https://tablebuilder.singstat.gov.sg/table/TS/M850001

Singapore Department of Statistics. (2024, Jul 18). *Government Expenditure on Education*. Retrieved Nov 23, 2024, from Government of Singapore: https://tablebuilder.singstat.gov.sg/table/TS/M850011

Singapore Department of Statistics. (2024, Jun 13). *Proportion of Students Achieving at Least A Minimum Proficiency in Reading and Mathematics by Level and Sex*. Retrieved from Government of Singapore: https://tablebuilder.singstat.gov.sg/table/TS/M850671

Smith, M. S. (2002). Drawing Inferences for National Policy from Large-Scale Cross-National Education Surveys. In A. C. Porter, & A. Gamoran, *Methodological Advances in Cross-National Surveys of Educational Achievement* (pp. 295 - 317). Washington, DC: National Academy of Sciences.

Swapna Kumar and Kara Dawson. (2012). Exploring the Impact of a Professional Practice Education Doctorate in Educational Environments. *Studies in Continuing Education, 35*(2), 165-178.

Teachmint. (2024, May 22). *Educational achievement*. Retrieved from Teachmint: https://www.teachmint.com/glossary/e/educational-achievement/

The Glossary of Education Reform. (2023, July 01). *21st Century Skills*. Retrieved from The Glossary of Education Reform: https://www.edglossary.org/21st-century-skills/

The Statutes of The Republic of Singapore. (2021, December 31). *COMPULSORY EDUCATION ACT 2000.* Retrieved July 08, 2024, from Singapore Statutes Online: https://sso.agc.gov.sg/Act/CEA2000

ThoughtCo. (2024, July 01). *Singapore Facts and History* . Retrieved from ThoughtCo: https://www.thoughtco.com/singapore-facts-and-history-195083

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2017, Dec 03). *PIRLS 2016: International Results in Reading.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved from TIMSS & PIRLS International Study Center.

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2021). *Singapore: PIRLS 2021 Encyclopedia.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2022). *PIRLS 2021 International Results in Reading.* Boston: IEA TIMSS & PIRLS.

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2023, Dec 03). *A Definition of Reading Literacy*. Retrieved from TIMSS & PIRLS International Study Center: https://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/a-definition-of-reading-literacy/index.html

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2023, Dec 03). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Retrieved 12 03, 2023, from TIMSS & PIRLS International Study Center: https://pirls2021.org/results

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Aug 31). *Home Environment Support*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-home/socioeconomic-status

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Aug 31). *Home Environment Support*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-home/

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Aug 31). *Home Environment Support :Could Do Early Literacy Tasks When Beginning Primary School*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-home/literacy-readiness

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Aug 31). *Home Environment Support :Parents Like Reading*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-home/parents-like-reading

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Aug 31). *Home Environment Support: Home Early Literacy Activities Before Primary School*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-home/early-literacy

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Nov 23). *School Composition, Resources, and Climate: Instruction Affected by Resource Shortages*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-school/resource-shortages

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Nov 23). *School Composition, Resources, and Climate: School Emphasis on Academic Success*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-school/academic-success

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Nov 23). *School Composition, Resources, and Climate: Socioeconomic Background of the Student Body*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-school/socioeconomic-background

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2024, Nov 23). *School Composition, Resources, and Climate: Students Begin Primary Grades with Literacy Skills*. Retrieved from PIRLS 2021 International Results in Reading: https://pirls2021.org/results/context-school/literacy-skills

Torney-Purta, j., & Amadeo, J.-A. (2013). International Large-Scale Assessments: challenges in reporting and potentials for secondary analysis in Research. *Comparative and International Education, 8*(3), 248-258.

United Nations. (2024, Dec 03). *Sustainable Development Goals*. Retrieved from United Nations: https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/development-agenda/

Warf, B. (2006). *Encyclopedia of Human Geography.* Thousand Oaks: SAGE Publications.

World Bank. (2021, July 01). *The Supporting Egypt Education Reform Project.* Retrieved from World Bank: https://thedocs.worldbank.org/en/doc/379181565009231698-0280022019/original/Egypteducationinfoeng.pdf

World Bank Group. (2024, Aug 31). *GDP per capita (current US$) - Egypt, Arab Rep.* Retrieved from World Bank Group: Data: https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD?locations=EG&_gl=1*30dkim*_gcl_au*MTQ2ODA0Njc5OC4xNzIzNTQ4MTI2