تقويم منهج الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّولية للتّقدم في القراءة

إعداد:

د/ محمّد حسن سعيد آل سفران

أستاذ المناهج وطرق التدريس العامة المشارك بجامعة الملك خالد

أ/ إدريس بن علي إدريس مطري

طالب الدكتوراه ببرنامج المناهج وطرق التدريس العامة

بجامعة الملك خالد

تقويم منهج الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّولية للتّقدم في القراءة.

محمّد حسن سعيد آل سفران*، إدريس بن علي إدريس مطري

قسم المناهج وطرق التدريس العامة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

***البريد الالكتروني: binsufran@gmail.com**

مستخلص البحث:

هدف البحث إلى تحديد مواصفات المناهج في ضوء الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة (بيرلز-PIRLS)، وتحديد أوجه التّشابه بين مناهج الدّول المتقدّمة فيه، وتقويم مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معاييره. وقد اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وتكوّن مجتمعه من (63) دولة، وقد اختيرت عيّنته بالطريقة القصديّة؛ وتمّ اختيار الحاصلين على المراكز الخمس الأوائل وهم: الاتّحاد الرّوسيّ وسنغافورة وهنج كونج وإيرلندا وفنلندا في (اختبار بيرلز)، وقد أُتبّع المنهج الوصفيّ التّحليليّ، واُستخدمت بطاقة للتّحليل وبطاقة للتّقويم في جلب بياناته. وقد تمّ التّوصّل إلى (29) عبارة رئيسيّة، و(17) عبارة فرعيّة تصف مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة، وقد كانت نسبته تشابه مناهج الدّول عيّنة البحث (93%) تقريبًا. وقد اتّفقت مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة مع تلك الدّول في (20) معيارًا أي ما نسبته (61%) تقريبًا، ونسبة اختلاف المملكة معها (39%) تقريبًا ويعد الفارق كبيرًا. وقد أوصى الباحثان بالتّركيز على مناهج اللّغة / القراءة في الصفوف الأوّليّة، وتخصيص ما يقارب (40%) من الوقت لتنمية مهاراتها، وجعل الصّفّ الرّابع الابتدائيّ ضمن الصّفوف الأوّليّة، والتّركيز على المهارات الأساسيّة في الصّفوف الأوّليّة، وتبنّي تنظيمًا للمنهج يركّز على الطّالب، ويجعله محور العمليّة التّعليميّة، مثل منهج النّشاط، وتعديل اتّجاهات الطّلّاب نحو القراءة، وجعلها ممتعة لهم مما يجعلهم يعيشون تجربة أدبية، وجعل القراءة وسيلة لتعلّم الطّالب في بقية الصّفوف التّالية للصّفّ الرّابع الابتدائيّ. كما تمّ اقتراح بعض المقترحات.

الكلمات المفتاحية: تقويم منهج، الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في المملكة العربيّة السّعوديّة، معايير مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّولية للتّقدّم في القراءة، بيرلز.

Evaluating the Fourth Grade Curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of the Standards of Developed Country Curricula in the International Study of Reading Progress

Muhammad Hassan Saeed Al Safran *, Idris bin Ali Idris Matari

Department of Curriculum and General Teaching Methods, Faculty of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.*

E-mail: binsufran@gmail.com

Abstract:

The research aimed to define the specifications of the courses in terms of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), and to identify the similarities between the course specifications of developed countries. It also aimed to evaluate the courses Saudi Arabia according to its standards. This research used the descriptive analytical approach, which consist of (63) countries. The samples were chosen using the intentional approach where the first five places were chosen as follow: the Russian Federation, Singapore, Hong Kong, Ireland and Finland in the (PIRLS Test). The approach followed the analytical descriptive and used one card for analysis and another one for evaluation to fetch its data. The findings reached (29) main phrases, and (17) sub-phrases that describe the approaches of the developed countries in terms of the Progress in International Reading Literacy Study. The ratio of similarity between the approaches of the chosen countries is approximately (93%). The specifications of the courses of Saudi Arabia have matched with those countries in (20) standards which is approximately (61%), where the ratio of dissimilarity is approximately 39% which consider as a significant difference. The researchers recommended to focus on language / reading in the primary grades and allocating approximately (40%) of the time to develop students' skills. They also recommended to add the fourth elementary class to the primary grades and focusing on the main skills of the students in the primary grades. Furthermore, the researchers suggested to adoptee course structure that focuses on the student making it the focus of the educational system such as activity approach and adjusting students 'attitudes towards reading to make them enjoy it and have a literary experience. Also, one of the recommendations is to make reading a vital for student learning in the rest of the following grades for the fourth grade of primary school. Some recommendations were also proposed.

Key words: approach evaluation, fourth elementary class in saudi arabia, standards of the developed countries in the progress in international reading literacy study (PIRLS).

مقدّمة البحث:

زاد اهتمام الدّول خلال السّنوات الأخيرة بالمنهج وسياساته، وذلك بعد ظهور نتائج الدّراسات الدّوليّة والاختبارات العالميّة من جهة، والتّقدّم العلميّ الّذي يشهده العلم في شتّى المجالات من جهة أخرى، والمناهج مرآة تعكس سياسة الدّول وثقافتها واتّجاهاتها الدّينيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، فهي ترسم معالم الدّولة، وتحكي عالمه الدّاخليّ للعالم الخارجيّ، فكم سادت دول بمناهجها، وكم بقية أخرى قابعة في مكانها ساكنة تارة، وأخرى تراوح مكانها بُغية الحفاظ على الموجود.

وقد دأبت الكثير من الأنظمة والدّول والحكومات على الاهتمام الكبير والواضح بالنّظام التّعليميّ وتطويره، كونه يمثّل المؤشّر الحقيقيّ لحضارة الأمم والشّعوب في الوقت الحاضر. وفي ظلّ عالم المتغيّرات المتسارعة في الأوقات الرّاهنة، والّذي من خلاله يمكن رسم صورة المستقبل المأمول، والتّنبّؤ بجيل مؤهّل وقادر على حلّ المشكلات المختلفة، والتّفاعل مع معطيات العصر وتغيّراته المتنوّعة، فقد أدّى ذلك إلى أن يحتّم على كلّ أمّة واعية أن تحرص على التّمسّك بمقوّماتها وثوابتها، وذلك من خلال مؤسّساتها التّربويّة ومناهجها المدرسيّة. تلك المقوّمات المتعلّقة بعقيدتها وفكرها وفلسفتها وخصائص مجتمعها، فهي أساس وجودها، ودليل أصالتها، ورمز هويّتها، وتعدّ بمثابة السّمات المهمّة الّتي تميّزها عن غيرها من الأمم والشّعوب الأخرى (سعادة، العميري، 2019).

وتعمل المقوّمات الفلسفيّة والاجتماعيّة لأيّ أمّة من الأمم على تماسكها وتجانسها، وتحقيق وحدتها الفكريّة، ومساعدتها على مواجهة متطلّبات الحياة داخل المجتمع وخارجه. كما أنّ الأمّة الواعيّة المتمسّكة بأصالتها، تتطلّع في العادة إلى الأخذ بالتّطوّرات الحضاريّة المتتالية، من أجل مواكبة آخر ما توصّل إليه الفكر الإنسانيّ في إطار ثوابتها الاجتماعيّة. لذا تجد هذه الأمم والشّعوب دومًا بأنّه من الواجب عليها للتّلاؤم مع هذه التّطوّرات الكثيرة والمتتالية أن تعمل جاهدة على تطوير مناهجها المدرسيّة وفقا للمعايير العالميّة، الّتي تمّ التّوصّل إليها من جانب العلماء والمتخصّصين من أجل تطبيق إجراءات وأساليب التّقويم الفعّال لهذه المناهج (الخرابشة، الهباهبة، الجعافرة، 2011).

وتعدّ المناهج المدرسيّة عنصر مهمّة لتحقيق أهداف التّعليم، وتمثّل في الوقت نفسه محاولة جادّة لترجمتها فعليّة على أرض الواقع، وتأهيل الأفراد كي يكونوا فاعلين ومفيدين لأنفسهم ولمجتمعاتهم، وقادرين على تحمّل المسؤوليّة وتحقيق التّنمية الشّاملة. ونظرا لأهمّيّة المناهج المدرسيّة ودورها في إعداد المواطن الصّالح لمواجهة متطلّبات الحياة داخل المجتمع وخارجه، فقد كان تطويرها يعدّ حاجة ملحّة تتطلّبها المصلحة الوطنيّة والمسؤوليّة الأخلاقيّة، ذلك لأنّها تستهدف أغلى ما يملكه المجتمع والمتمثّل في

الطلبة، الّذين تعقد عليهم آمال المستقبل وبناء الأوطان. وهذا في الوقت ذاته يحتّم على المناهج المدرسيّة التزامها بمعايير عالميّة وأخرى وطنيّة مقنّنة ومحكّمة، وعلى درجة عالية من التّأهيل والجودة بنمطيها الشّامل والنّوعيّ، إضافة إلى مواكبة ما يحصل من تطوّر في المجتمع، وما يستلزم أن يمتلكه الطّلبة من معارف ومعلومات وقيم واتّجاهات ومهارات مناسبة ومرغوب فيها، من أجل التّطوير المرغوب فيه أو المنشود (عبد السّلام، 2006؛ شفيق، 2015).

وتعمل الدّول على مواكبة العديد من التّوجّهات الإيجابيّة الحديثة في العالم، الّتي أثّرت بشكل واضح على مجال التّعليم بصفة عامّة، وعلى المناهج المدرسيّة وتقويمها بصفة خاصّة، وذلك كنتيجة لما يحصل في هذا العالم من ثورة تقنيّة ومعلوماتيّة هائلة، ومن شبكة اتّصالات واسعة للغاية، ومن انفجار معرفيّ زاد بوتيرة متسارعة، ومن تلك الدّول المملكة العربيّة السّعوديّة الّتي جعلت للمناهج نصيبا في رؤيتها (2030) لبناء فلسفة المناهج وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها.

وتحتاج المناهج الوطنية إلى تغيير جذري للامتثال للكفاءات اللازمة للقرن الحادي والعشرين، ولسوء الحظ، لا يبدو أن العديد من صانعي السياسة مستعدون لهذا التغيير، حيث يمكن توضيح الصعوبات المرتبطة بإعادة تحديد أولويات المناهج من خلال المناقشات المستمدة من نتائج الدّراسات الدّوليّة مثل بيزا وبيرلز (Voogt & Roblin, 2012). ويجب اعتبار التطوير أساسًا في المناهج الدراسية، ولن يتم تحقيقه من خلال مناقشة عقلانية خالصة فقط، ولكنه يتطلب استجواب المعتقدات والقيم والافتراضات والمفاهيم وإدراكها التي يحملها الباحثون والممارسون وصانعو السياسات حاليًا حول النظام المدرسي، وتقييم واقعها (Dede, 2010).

ولذا يؤكّد فرانكو (Franco, 2020) في دراسته أن التقييمات الدولية هي أحد التدابير التي يمكن من خلالها مقارنة الأداء الأكاديمي للطلاب في جميع أنحاء العالم. ويعتقد شلايشر وهو أحد مؤسسى بيزا أنه "بدون بيانات، أنت مجرد شخص آخر له رأي" (Ripley, 2013, p. 18)،"وقد بدأت تقييمات الطلاب الدوليين تشمل مواضيع تتراوح بين الحالة الاجتماعية والاقتصادية والحالة العرقية للطلاب ونوعية التعليم والتعلم" (Mundy, 2008, p. 193)، وتقود الدرجات المستقاة من التقييمات الموحدة الدولية مناقشات السياسة العامة وتؤثر على نطاق واسع على السياسات التعليمية (Mundy, 2008; Wilby, 2014)، "وعلى أقل تقدير فإن هذه التقييمات تعطى المربين والمواطنين أدوات مهمة لتقديم مطالبات للتغيير تستند إلى أدلة" (Mundy, 2008, p. 211)، وفي الواقع توضح كل من دراسة بيرلز والتّيمز أن هدفهما هو تزويد الدّول بالمعلومات التي تحتاجها لاتخاذ قرارات مستنيرة، وقال شلايشر إن قيمة البيانات

المستمدة من التقييمات الدولية الموحدة تكمن فى البحث عن حلول طويلة الأجل، واعتماد سياسات إيجابية لدى بلدان أخرى (Schleicher, 2014; Wilby, 2014).

وقد أدّت الدّراسات الاستقصائيّة الواسعة النّطاق للتّقييم في مجال البحوث التّعليميّة والسّياسات دورًا متزايدًا على مدى العقدين الماضيين كما في دراستي جوستافسون، وكامينز (Gustafsson, 2008; Kamens, 2009)، والتّقييمات الواسعة النّطاق المحدّدة هي استطلاعات للمعرفة أو المهارات أو السّلوكيات في مجال معين توفر بيانات قابلة للمقارنة حول العديد من الأنظمة التّعليميّة المختلفة في جميع أنحاء العالم، ويمكن للباحثِينَ استخدام هذه المعلومات لتحليل الاختلافات في الإنجاز بين الدّول وداخلها والتّحقيق في آثار مختلف العوامل التّعليميّة والمجتمعيّة على التّحصيل التّعليميّ، وكذلك تأثير المهارات الاقتصاديّة والاجتماعيّة على النتائج (Creemers and Kyriakides, 2008; Hanushek and Woessman, 2011)، وبالمثل تؤكّد دراسة ستريثولت وآخرين أن هذه المقارنات الدولية مفيدة بشكل خاص في تقييم أثر الإصلاحات التعليمية، ولا سيما فيما يتعلق ببعض السمات المؤسسية المحددة التى لا يمكن ملاحظة التباين فيها إلا عبر الدّول (Strietholt, Gustafsson, Rosén, & Bos, 2014)، ومن تلك التّقييمات الدّراسات الدّوليّة كدراستي بيرلز والتّيمز (TIMSS &PIRLS) ودراسة بيزا (PISA).

وتعدّ الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي مسؤولة عن كل من TIMSS وPIRLS، حيث تقوم PIRLS بتقييم الطلاب في جميع أنحاء العالم على مهارات القراءة والكتابة في الصف الرابع، وتقيّم TIMSS الطلاب على مستوى العالم فى كل من الرياضيات والعلوم في الصفوف الرابع والثامن والثاني عشر (Stewart, 2012)، ويشرف مركز الدراسات الدولي في كلية بوسطن على إدارة كل من التّيمز وبيرلز، على الرغم من أن كلا الاختبارين يقيّم الموضوعات التي يقيّمها بيزا أيضًا، فإن TIMSS وPIRLS يختلفان عن PISA من حيث أن الاختبار الأول يقيّم إتقان المنهج الدراسي، وبناء على ذلك فإن المناهج الدراسية المقصودة، والمناهج الدراسية المنفذة، والمناهج الدراسية المحققة تلعب دورًا حاسمًا في تصميم التّيمز وبيرلز (Brown, 2010).

ويُجرى PIRLS كل خمس سنوات، ويقيم قراءة الطلاب الصغار في السنة الرابعة من دراستهم؛ وهي نقطة انتقال مهمة في نمو الأطفال باعتبارهم قراء عادة في هذه المرحلة من دراستهم، وتعلم الطلاب كيفية القراءة، ويُعدّ بيرلز 2021 هو التقييم الخامس في سلسلة الاتجاهات الحالية، بعد بيرلز 2001 و2006 و2011 و2016، وقد ازداد عدد البلدان المشاركة فيها مع كل تقييم، ويشارك ما يقرب من 70 دولة وكيانات في

PIRLS 2021 بما في ذلك العديد ممن شاركوا في الدورات السابقة منذ عام 2001، وبالنسبة للبلدان التي لديها بيانات منذ عام 2001 فإن بيرلز 2021 ستوفر خامس مجموعة من سلسلة مقاييس تحقيق التقدم التي تم جمعها على مدى 20 عامًا، وشمل ذلك الالتزام بتوسيع المعلومات التي يجمعها PIRLS عن السياقات التعليمية للطلاب لتعلم القراءة، فمنذ عام 2001 أدرجت بيرلز استبانة التعلم للقراءة الذي أكمله أولياء الأمور أو مقدمو الرعاية من الطلاب باعتباره محوريًا في الاستبيانات، وهناك أيضًا موسوعة PIRLS يتم إنتاجها كجزء من كل دورة تقييم، والتي تحتوي على معلومات مقارنة على مستوى النظام عبر البلدان وفصل بكل بلد مشارك يصف منهج القراءة والتعليم الخاص بها (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2019).

وتمثّل دراسة بيرلز معيارًا عالميًّا للقراءة والفهم في الصّف الرّابع، حيث تُعنى بقياس مهارات القراءة باللّغة الأمّ لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة والصّفّ الرّابع على وجه الخصوص؛ وذلك بهدف معرفة مستوى هذه الشّريحة في مهارات القراءة المختلفة وتحديد جوانب القوّة والضّعف لديهم، ومن ثمّ العمل على تطوير تلك المهارات والارتقاء بها بما يحقّق الوصول إلى أهداف التّعليم وعلى رأسها إعداد جيل قادر على المساهمة الفاعلة في بناء وطنه ورقيّه في مختلف المجالات. وقد تّم اختيار الصّفّ الرّابع كنقطة مركزيّة لبيرلز؛ لأنّها نقطة التّحوّل المهمّة في تطوّر الأطفال باعتبارهم قرّاءً، ومع تعدّد الأسباب فإنّ هناك دولًا معظم أطفالها الّذين في الصّفّ الرّابع ما زالوا يطوّرون في مهارات القراءة الأساسيّة (مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، 2011).

إن الدّول لديها مناهج دراسية تحدد ما ينبغي تدريسه، مما يوفر توقعات للطلاب من حيث المعارف والمهارات والمواقف التي يتعين تطويرها أو اكتسابها من خلال تعليمات القراءة الرسمية، وتشمل الجوانب المتعلقة بالمناهج الدراسية والسياسات الناظمة ذات الصلة بوجه خاص باكتساب القراءة والكتابة وفق المعايير التي وضعت لتطوير القراءة، ويتضمن التقدم المتماسك في استراتيجيات التعليم والفهم لتطوير القراءة تغيير التركيز من فك الرّموز إلى إستراتيجيات الفهم، والوصول إلى مجموعة واسعة من مواد القراءة، فضلًا عن سياسات التمايز المعقولة للقراء المتسارعين والقراء المكافحين. وفي كل دورة تقييم، يقدم منسقو البحوث الوطنيون في المركز تقارير عن منهج القراءة في بلدهم من خلال موسوعة PIRLS، وقد تطورت البيانات التي تم جمعها عن منهج القراءة من استبانة المناهج الدراسية على مدى الدورات لتشمل أيضا كيفية تقييم تنفيذ المناهج الدراسية، واستخدام التكنولوجيا فى تعليم القراءة، ودرجة التركيز على القراءة الرقمية في المناهج الدراسية (Mullis, et al., 2019).

وقد شاركت المملكة العربيّة السّعوديّة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة مرّتين، الأولى في الدّورة الثّالثة لبيرلز عام 2011م، والثّانية في دورة بيرلز الرّابعة 2016م، وستشارك في الدّورة الخامسة عام 2021م، وقد حقّقت المستوى الدّوليّ المنخفض بمتوسّط أداء (430) في كِلا المشاركتين، بيد أنّ هناك دولًا أحرزت تقدّمًا ملحوظًا لتصل إلى المستوى الدّوليّ العالي الّذي يتراوح بين متوسّط أداء (550) و (624) وهو المستوى العالي (Mullis, Martin, Foy, & Hooper 2017). ومن هنا جاءت الحاجة لمعرفة مناهج تلك الدول المتقدّمة وأوجه التّشابه في مناجها في ضوء استبانة المنهج في دراسة بيرلز، وتقويم مناهج المملكة بناء على ذلك.

مشكلة البحث:

لقد أصبح الاختبارات الدولية محكًا تقاس في ضوئها مدى تقدم تعليم الدول وتطوره، وقد تكون مؤشرًا لتقدم الدول، فمعظم الدول المتقدمة تحرص على المشاركة فيها، ولعل منها اختبار الدّراسة الدّولية للتقدم في القراءة (بيرلز)، والذي يقدم للطلاب الذين يدرسون في الصف الرابع الابتدائي.

وقد تطلّعت وزارة التّعليم في المملكة العربيّة السّعوديّة من خلال مشاركتها في الدّراسات والاختبارات الدّوليّة إلى عدد من النّتائج والمؤشّرات المؤثّرة الّتي تسهم في تطوير مهارات تدريس القراءة في اللّغة العربيّة واستراتيجيّات التّعليم والتّعلّم والتّقويم ومنها: توفير معلومات عن قدرات طلّاب وطالبات الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في القراءة والمساعدة على تحليل الفروق في الأداء بين مختلف المدارس الابتدائيّة. تمكين وزارة التّعليم في المملكة من متابعة تقدّم أداء طلّاب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في القراءة. تحديد العوامل المتعلّقة باكتساب المعرفة مثل: الممارسات التّدريسيّة والموادّ المدرسيّة وتشجيع العائلة على القراءة وغيرها. تحليل نتائج الاختبار والبيانات الّتي تسهم في استخلاص مواطن القوّة والضّعف فيما يتعلّق بمعرفة مستوى القراءة لدى طلّاب وطالبات المملكة؛ ممّا يوفّر لأصحاب القرار معلومات وافية عن المواضع الّتي ينبغي توجيه الموارد إليها من أجل تحسين اكتساب المعرفة المبكّرة للقراءة. توفير نتائج مقارنة لمستوى الطّلّاب والطّالبات في المملكة مقارنة مع نظرائهم في الدّول المشاركة من جميع أنحاء العالم. تقديم قراءات واضحة من خلال استبانات لمديري ومديرات المدارس والمعلّمين والمعلّمات والطّلّاب والطّالبات وأولياء الأمور تسهم في تحديد مجموعة العوامل المرتبطة بارتفاع معدّلات القراءة. التّحقّق على المستوى الدّوليّ من أثر جهود الوزارة وخططها التّعليميّة على قدرات طلّاب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في القراءة. إضافة ثقافة ومهارات واتّجاهات جديدة في

الميدان التّربويّ نحو أساليب التّعليم والفهم والتّقويم للقراءة في المرحلة الابتدائيّة (مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة، 2011).

وقد كشفت التّقارير الدّوليّة عن قصور واضح في مستوى الطّلّاب في الدّول العربيّة ودول الخليج بشكل عام وطلّاب المملكة بشكل خاصّ، الأمر الّذي يُشير إلى وقوع الطّلّاب في أخطاء ناتجة عن قصور في المناهج الدّراسيّة، وخلوّها من بعض الموضوعات أو قصور في طرائق التّدريس الّتي يستخدمها المعلّمون وتركيزها على جوانب معرفيّة محدّدة لا ترتقي إلى المستويات العقليّة العليا الّتي تزخر بها أسئلة الاختبارات الدّوليّة (العوضي وآخرون، 2011)، وبحكم مشاركة أحد الباحثين في اختبار بيرلز عام 2011م، ومعرفته بالإجراءات التي تمّ بها هذا الاختبار من أخذه لعينة عشوائية وممثلة لكل دولة بطريقة طبقية، وهذا يعطي مؤشرًا حقيقًا لمدى تطور التعليم والمناهج على وجه الخصوص، وبحكم اهتمام الباحثين بالمناهج، واطلاعهما على الاختبارات الدولية، واهتمام الوزارة في التقدم في هذه الاختبارات، ورغبة الباحثينِ في مقارنة مناهج السّعوديّة بمناهج الدّول المتقدّمة في بيرلز فقد تحدّدت مشكلة البحث في "تقويم منهج الصّفّ الرّابع الابتدائيّ بالمملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّولية للتّقدّم في القراءة).

أسئلة البحث:

يتكوّن البحث من الأسئلة الآتية:

1. ما مواصفات المناهج في ضوء الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (بيرلز – PIRLS)؟
2. ما أوجه التشابه بين مناهج الدّول الخمس الأولى (الإتحاد السوفيتي، وسنغافورة، وهنج كونج، وإيرلندا، وفلندا) في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة (بيرلز –PIRLS)؟
3. ما تقويم مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة (بيرلز –PIRLS)؟

ما التّصوّر المقترح النّاتج من تقويم مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة (بيرلز – PIRLS)؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

1. تحديد مواصفات المناهج في ضوء الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (بيرلز-PIRLS).
2. تحديد أوجه التّشابه بين مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة (بيرلز-PIRLS).
3. تقويم مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة (بيرلز-PIRLS).

أهمّيّة البحث:

تكمن أهمّيّة البحث فيما يأتي:

1. الوصول إلى قائمة معايير المناهج في ضوء الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (بيرلز-PIRLS)؟
2. مساعدة المتخصّصين في المناهج للوقوف على أوجه التّشابه بين مناهج الدّول المتقدّمة.
3. توجيه مخطّطي المناهج ومطوّريها إلى الاهتمام بتقويم المناهج في ضوء دراسة (بيرلز-PIRLS).
4. إفادة الباحثين في تقويم المناهج في ضوء مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

- تقويم مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء تقرير المنهج المضمّن في تقارير بيرلز.
- مهارات القراءة بحكم أن بيرلز يركز عليها، وتعتبر جزء من المناهج الكاملة في بعض الدول.
- الدول الحاصلة على المراكز الخمس الأوائل وهم: الإتّحاد الرّوسيّ وسنغافورة وهنج كونج وإيرلندا وفنلندا، في نتائج دراسة بيرلز عام 2016م.

مصطلحات البحث:

التّقويم:

يعرّفه الببلاوي والسّيّد ومسلّم (2012) بأنّه "مجموعة من العمليّات الّتي تستخدم بواسطة أخصّائيّين متمرّسين للتّوصّل إلى تصوّرات وانطباعات واتّخاذ قرارات واختبار فروض" (ص. 211). ويعرّفه أبو علّام (2014) بأنّه "عمليّة منظّمة لجمع وتحليل وتفسير المعلومات باستخدام أدوات مختلفة" (ص. 47). ويعرّفه سعادة والعميري (2019) بأنه "عمليّة إصدار الأحكام واتّخاذ القرارات المناسبة في ضوئها مع دقّة القياس وصلاحيّة أدواته" (ص. 54).

ويُعرّف إجرائيًّا: عمليّة إصدار حكم على مدى توافر معايير مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة في مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة وفق تقييمات بيرلز، والتوصية بما يساعد متخذ القرار من تطوير المناهج.

مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة ومناهج الدّول المتقدّمة:

تعرّف إجرائيّا بأنّها: ما قدّمه منسقو البحث الوطنيون في بيرلز من تقرير عن منهج القراءة في بلادهم من خلال موسوعة بيرلز 2016.

الدّراسة الدّولية للتقدم في القراءة:

اختصارها (PIRLS)، وهي دراسة لتقييم المعرفة القرائيّة المعروفة باسم (Progress in International Reading Literacy Study) الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة، وتنظّمها كلّ خمس سنوات هيئة التّقويم التّربويّ الدّوليّة (IEA) في الصّفّ الرّابع من التّعليم المدرسيّ، وينفّذها مركز الدّراسات الدّوليّة في بوسطن كولِج (Boston College ISC) بالولايات المتّحدة الأمريكيّة مع مركز معالجة المعلومات (IEA DPC) التّابع للهيئة، وموقعه في هامبورج في ألمانيا" (المخلافيّ، 2010).

إجراءات البحث:

منهج البحث:

اعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التّحليليّ بناء على ما اقتضته طبيعته، حيث يعدّ المنهج الوصفي التّحليليّ من أنسب المناهج لهذا البحث، وذلك بجمع معلوماته وبيانات، ومن ثمّ تصنيفها وتنظيمها، وتحليلها، والتّعبير عنها كمًّا وكيفًا، للتّوصّل إلى استنتاجات وتعميمات تسهم في تقويم مناهج المملكة في ضوء الدّول المتقدّمة في دراسة بيرلز.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع الدّول المشاركة في الاختبار الدّولي الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز عام (2016) وعددهم (63) دولة.

عيّنة البحث:

وقد تمّ اختيار العيّنة بطريقة قصديّة؛ لأن الباحثين يستهدفان مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز، الحاصلين على المراكز الخمس الأوائل وهم: الاتّحاد الرّوسيّ وسنغافورة وهنج كونج وإيرلندا وفنلندا.

أداة البحث:

لجمع البيانات اللّازمة لموضوع البحث قام الباحثان بتصميم أداتي البحث وهما عبارة عن بطاقتي تحليل وتقويم، حيث تمّ تصميم البطاقتين في صورتها الأوّليّة، ومن ثمّ تحكيمهما من قبل المتخصّصين وتمّ بعد ذلك تعديلهما وفق آراء المحكّمين، وقد مرّتا البطاقتان في بنائها بعدّة مراحل:

أوّلًا: بطاقة التّحليل.

المرحلة الأولى: تحديد الهدف من بطاقة التّحليل، وقد تمثّل هدف بنائها في تحديد أوجه التّشابه بين مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز.

المرحلة الثّانية: تحديد مصادر بناء بطاقة التّحليل، وقد ارتكز البحث في بناء البطاقة على نتائج استبانة المنهج في دراسة بيرلز، وكذا موسوعة بيرلز الّتي فيها فصل كتبه كلّ بلد مشارك يصف منهج القراءة والتّعليم الخاص بها.

المرحلة الثّالثة: وحدة التّحليل حيث اختار الباحثان الفقرة وحدة للتّحليل لمناسبتها لطبيعة البحث.

المرحلة الرّابعة: تحديد بنود بطاقة التّحليل وعباراته.

المرحلة الخامسة: مرحلة تحكيم بطاقة التّحليل.

صدق بطاقة التّحليل:

تمثّل صدق بطاقة التّحليل في صدق المحكّمين، وقد تمّ التّحقّق من الصّدق الظّاهريّ لبطاقة التّحليل، والّتي تمّ ترجمتها والتّحقّق من التّرجمة من قِبل متخصّصين في اللّغة الإنجليزيّة واللّغة العربيّة، ثمّ عرضها على (7) محكّمين متخصّصين في مناهج اللّغة الإنجليزيّة واللّغة العربيّة، وطلب من المحكّمين إبداء أرائهم في مدى وضوح الصّياغة ومدى مناسبة وشموليّة عناصر التّحليل، واعتبرت درجة الاتّفاق بين المحكّمين بنسبة 80% (Chiappetta, Scrithia, Fillerler, 1991)، كطريقة لتصديق بطاقة التّحليل، وقد تجاوزت نسبة الاتّفاق بين المحكّمين 80% ممّا يعني أن بطاقة التّحليل تتّصف بالصّدق. وقد تكونت البطاقة في صورتها النهائية من (29) معيارًا، و(17) مؤشرًا.

ثبات بطاقة التّحليل:

تكونت بطاقة التحليل من: (29) عبارة رئيسة، و(17) عبارة فرعية. وتم حساب الثبات بطريقتين:

الطريقة الأول: للتّحقّق من ثبات بطاقة التّحليل قام الباحثان بالتحليل، وحسب ثبات المحلّلَيْنِ (عدد الفئات الّتي اتّفق عليها المحلّلان على مجموع الفئات الّتي توصلا إليها) باستخدام معادلة هولستي، وظهرت نسبة الثّبات (92%) وهي نسبة مرتفعة.

الطريقة الثانية: بالتّحليل للمرّة الأولى ثمّ بعد مرور ثلاثة أسابيع أعيد التّحليل، بعد ذلك تمّ حساب معامل الثّبات بين التّحليل الأوّل والتّحليل الثّاني باستخدام نفس المعادلة السابقة، وتمّ استخراج معامل الثّبات حيث بلغ (91%)، ويعدّ هذا المعامل مرتفعًا.

ثانيًا: بطاقة التّقويم.

صممت بعد أن تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث؛ حيث تم استبعاد المعايير والمؤشرات التي حصل على نسبة (60% فأقل) خلال تحليل مناهج

الدول الخمس المتقدمة في بيرلز (الإتحاد الروسي، وسنغافورة، وهنج كنج، وإيرلندا، وفنلندا)، ثم حولت العبارات إلى معايير تقييم، وقد تكونت بطاقة التقويم من (33) معيارًا.

صدق بطاقة التّقويم:

تمثّل صدق بطاقة التّقويم في صدق المحكّمين، وقد تمّ التّحقّق من الصّدق الظّاهريّ لبطاقة التّقويم، والّتي تمّ عرضها على (5) متخصّصين في مناهج وطرق التدريس، وطلب من المحكّمين إبداء أرائهم بمدى وضوح الصّياغة ومدى مناسبة وشموليّة المعايير، وقد قسمت (3) معايير إلى (7) معايير، وعدلت صياغة (8) معايير.

ثبات بطاقة التقويم:

وللتّحقّق من ثبات بطاقة التقويم تم حساب صدقها بطريقتين:

الطريقة الأول: قام الباحثان بحساب ثبات المحلّليْنِ (عدد الفئات الّتي اتّفق عليها المحلّلان على مجموع الفئات الّتي توصلا إليها) باستخدام معادلة هولستي، وظهرت نسبة الثّبات (94%) وهي نسبة مرتفعة.

الطريقة الثانية: قام أحد الباحثين بالتّحليل للمرّة الأولى ثمّ بعد مرور ثلاثة أسابيع أعاد التّحليل، وتم حساب معامل الثّبات بين التّحليل الأوّل والتّحليل الثّاني باستخدام نفس المعادلة السابقة، واستخراج معامل الثّبات حيث بلغ (95%)، ويعدّ هذا المعامل مرتفعًا.

إجابة السّؤال الأوّل:

وللإجابة عن السّؤال الأوّل: ما مواصفات المناهج في ضوء الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (بيرلز-PIRLS)؟ قام الباحثان بتحليل تقارير المناهج للدول المشاركة والتوصل لقائمة بمواصفات المناهج في ضوء الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (بيرلز-PIRLS) كما في الجدول الآتي:

جدول 1

مواصفات المناهج في ضوء الدراسة الدولية للتقدم في القراءة (بيرلز-PIRLS)

المواصفات
1. تمتلك الدّولة منهجا وطنيًا يغطي تدريس القراءة للصّفّ الرّابع في المدرسة الابتدائيّة
2. تُقدّم القراءة بوصفها جزءًا من المنهج لتدريس اللّغة
3. تُقدم القراءة كمجال منفصل من المنهج
4. القراءة مدمجة في المنهج/متكاملة مع المنهج
5. تُعدّ مناهج اللّغة/القراءة حديثة
6. تتمّ الآن مراجعة منهج اللّغة/القراءة
7. يُعد منهج اللّغة/القراءة للصّفّ الرّابع من بين الصّفوف الأوليّة
8. هنالك وقت مخصّص للّغة/القراءة من بين الوقت الكلّيّ للتّعلّم
9. متوسّط نسبة الوقت التّعليميّ الكليّ الواجب تخصيصه لتعليم اللّغة/القراءة 37%
10. هنالك أهداف عامّة وأخرى فرعيّة لمنهج اللّغة/القراءة
11. هنالك عمليّات أو طرق تعليميّة لمنهج اللّغة/القراءة
12. هنالك موادّ (كالكتب المقررة والموادّ التّعليميّة) لمنهج اللّغة/القراءة
13. توجد طرق /أنشطة تقييميّة لمنهج اللّغة/القراءة
14. يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة من خلال زيارات المشرفين
15. يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة من خلال برامج بحثيّة
16. يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة عبر التّقييم الموضوعيّ للمدرسة
17. يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة من خلال اختبارات وطنيّة أو إقليميّة
18. هنالك إجراءات عمليّة لإجازة موادّ اللّغة/القراءة
19. هنالك سياسة مُتّبعة لتشجيع المعلّمين على إيجاد وتطوير موادّ اللّغة/القراءة بخلاف تلك المنصوص عليها بالمنهج الوطنيّ

20. يحتوي المنهج الوطنيّ على بيانات/سياسات حول استخدام التّكنولوجيا (كأجهزة الحاسب الآليّ، والأجهزة اللّوحيّة، والإنترنت) في تعليم اللّغة/القراءة

21. يوجد برنامج لطلب التّمويل لدعم مصادر القراءة (كالمكتبة، والموادّ التّعليميّة، والتّقنيات)

22. تقدّم الدّولة (حكومة الولاية) برنامجًا وطنيًا يستهدف المتعثّرين في القراءة من طلّاب الصّفّ الرّابع (مثل برنامج التّعافي من صعوبة القراءة)

بنهاية الصّفّ الرّابع، إلى أيّ مدى تُركّز عمليّات القراءة الآتية على منهج اللّغة/القراءة؟

23. التّركيز على استخلاص معلومات معبّر عنها بصراحة ووضوح	23.1.	يستخلص المعلومات المعبّر عنها بشكل صريح في الجملة أو العبارة
	23.2.	يحدّد ويعيد إنتاج تفاصيل من جزء محدّد بوضوح في النّص
24. يخرج باستنتاجات واضحة من النص	24.1.	ربط معلومتين أو فكرتين أو أكثر
	24.2.	تحديد الفكرة الرّئيسيّة
	24.3.	تعلّم تسلسل الأحداث والسّمات الشّخصيّة
25. تحليل وربط الأفكار والمعلومات	25.1.	وصف الرّسالة، أو الفكرة العامة
	25.2.	مقارنة المعلومات داخل النّصوص وبين النّصوص
	25.3.	الخروج بتعاميم واستنتاجات أثناء دعم النّصّ
26. فحص وتقييم المحتوى، واللّغة، وعناصر النّصّ	26.1.	وصف أسلوب النّصّ أو تركيبه
	26.2.	تحديد وجهة نظر الكاتب/المؤلّف ومقصده
27. تركيز منهج اللّغة/ القراءة على غايات القراءة	27.1.	القراءة لتحسين القراءة
	27.2.	القراءة كتجربة أدبيّة
	27.3.	القراءة للحصول على معلومات
	27.4.	القراءة لأجل المتعة

28.تركيز منهج اللّغة/القراءة على القراءة الرّقميّة	28.1.	استراتيجيّات قراءة النّصوص الرّقميّة
	28.2.	العثور على معلمات حول الموضوع
	28.3.	تقييم نقديّ لمعلومات الانترنت

من جدول (1) بلغت مواصفات مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة (بيرلز-PIRLS) (29) عبارة رئيسية، و(17) عبارة فرعية. كما يلاحظ تركيزها على تنظيمات المنهج، وطرق تقييمه، والفهم القرائي، وعلاقته بمهارة القراءة.

إجابة السّؤال الثاني:

ما أوجه التشابه بين مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز (PIRLS)؟

وللإجابة عن السّؤال الثاني فقد قام الباحثان بعد تحليل البيانات، حيث تمّ اعتبار نسبة (60%) فأعلا هي المقبولة لتكون وجها للتّشابه وما قلّ عنها تمّ استبعادها، وفيما يأتي عرض لنتائج التّحليل الّتي تمثّل أوجه التّشابه بين الدّول.

جدول 2

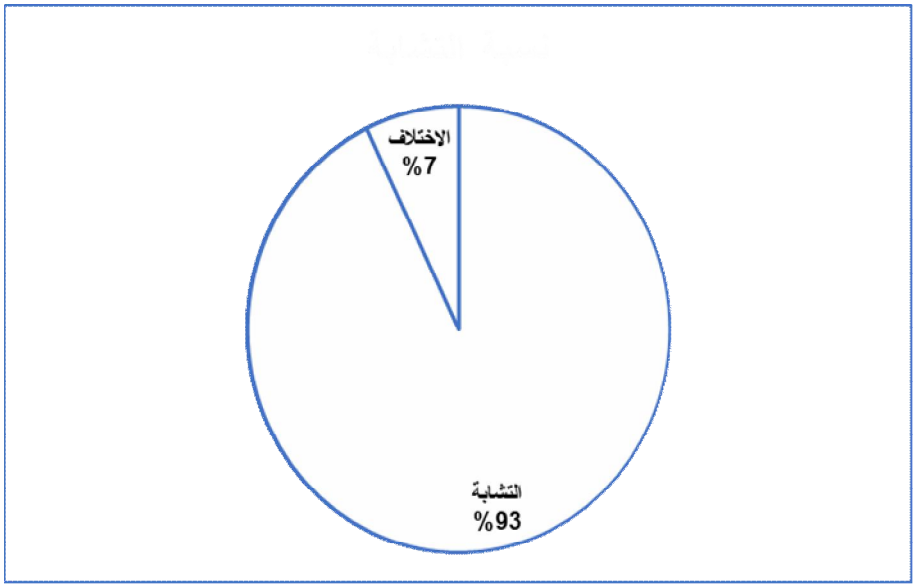
أوجه التشابه بين مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة

العبارات	التّكرار	النسبة%
1. تمتلك الدّولة منهجا وطنيًا يغطي تدريس القراءة للصّفّ الرّابع في المدرسة الابتدائيّة	5	100
2. تُقدّم القراءة بوصفها جزءًا من المنهج لتدريس اللّغة	4	80
3. تُقدم القراءة كمجال منفصل من المنهج	2	40
4. القراءة مدمجة في المنهج/متكاملة مع المنهج	3	60
5. تُعدّ مناهج اللّغة/القراءة حديثة	5	100
6. تتمّ الآن مراجعة منهج اللّغة/القراءة	5	100
7. يُعد منهج اللّغة/القراءة للصّفّ الرّابع من بين الصّفوف الأوليّة	3	60
8. هنالك وقت مخصّص للّغة/القراءة من بين الوقت الكلّيّ للتّعلّم	3	60

العبارات	التّكرار	النسبة%
9. متوسّط نسبة الوقت التّعليميّ الكليّ الواجب تخصيصه لتعليم اللّغة/القراءة 37%	3	60
10. هنالك أهداف عامّة وأخرى فرعيّة لمنهج اللّغة/القراءة	5	100
11. هنالك عمليّات أو طرق تعليميّة لمنهج اللّغة/القراءة	3	60
12. هنالك موادّ (كالكتب المقررة والموادّ التّعليميّة) لمنهج اللّغة/القراءة	3	60
13. توجد طرق /أنشطة تقييميّة لمنهج اللّغة/القراءة	3	60
14. يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة من خلال زيارات المشرفين	3	60
15. يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة من خلال برامج بحثيّة	4	80
16. يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة عبر التّقييم الموضوعيّ للمدرسة	5	100
17. يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة من خلال اختبارات وطنيّة أو إقليميّة	5	100
18. هنالك إجراءات عمليّة لإجازة موادّ اللّغة/القراءة	3	60
19. هنالك سياسة مُتّبعة لتشجيع المعلّمين على إيجاد وتطوير موادّ اللّغة/القراءة بخلاف تلك المنصوص عليها بالمنهج الوطنيّ	4	80
20. يحتوي المنهج الوطنيّ على بيانات/سياسات حول استخدام التّكنولوجيا (كأجهزة الحاسب الآليّ، والأجهزة اللّوحيّة، والإنترنت) في تعليم اللّغة/القراءة	5	100
21. يوجد برنامج لطلب التّمويل لدعم مصادر القراءة (كالمكتبة، والموادّ التّعليميّة، والتّقنيات)	4	80
22. تقدّم الدّولة (حكومة الولاية) برنامجا وطنيا يستهدف المتعثّرين في القراءة من طلّاب الصّفّ الرّابع (مثل برنامج التّعافي من	3	60

	العبارات		التّكرار	النسبة%
صعوبة القراءة)				
بنهاية الصّفّ الرّابع، إلى أيّ مدى تُركّز عمليّات القراءة الآتية على منهج اللّغة/القراءة؟	23.1.	يستخلص المعلومات المعبّر عنها بشكل صريح في الجملة أو العبارة	4	80
	23.2.	يحدّد ويعيد إنتاج تفاصيل من جزء محدّد بوضوح في النّص	4	80
23.التّركيز على استخلاص معلومات معبّر عنها بصراحة ووضوح	المجموع		4	80
24.يخرج باستنتاجات واضحة من النص	24.1.	ربط معلومتين أو فكرتين أو أكثر	3	60
	24.2.	تحديد الفكرة الرّئيسيّة	4	80
	24.3.	تعلّم تسلسل الأحداث والسّمات لشّخصيّة	4	80
	المجموع		3.66	73
25.تحليل وربط الأفكار والمعلومات	25.1.	وصف الرّسالة، أو الفكرة العامة	3	60
	25.2.	مقارنة المعلومات داخل النّصوص وبين النّصوص	4	80
	25.3.	الخروج بتعاميم واستنتاجات أثناء دعم النّصّ	4	80
	المجموع		3.66	73
26.فحص وتقييم المحتوى، واللّغة،	26.1.	وصف أسلوب النّصّ أو تركيبه	2	40

	العبارات	التّكرار	النسبة%
وعناصر النّصّ؛ تحديد وجهة نظر الكاتب/المؤلّف ومقصده	26.2. تحديد وجهة نظر الكاتب/المؤلّف ومقصده	3	60
	المجموع	2.5	50
27.تركيز منهج اللّغة/ القراءة على غايات القراءة	27.1. القراءة لتحسين القراءة	4	80
	27.2. القراءة كتجربة أدبيّة	4	80
	27.3. القراءة للحصول على معلومات	4	80
	27.4. القراءة لأجل المتعة	3	60
	المجموع	3.75	75
28.تركيز منهج اللّغة/القراءة على القراءة الرّقميّة	28.1. استراتيجيّات قراءة النّصوص الرّقميّة	4	80
	28.2. العثور على معلمات حول الموضوع	4	80
	28.3. تقييم نقديّ لمعلومات الانترنت	3	60
	المجموع	3.67	73



شكل 1 نسبة تشابه مناهج الدول المتقدمة في اختبار بيرلز

من خلال جدول (2) يتّضح أنّ أوجه التّشابه بين الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدم في القراءة بلغت (26) عبارة رئيسية، من (28)، أي ما نسبته (93%) تقريبًا.

وحل تحت نسبة (60%) عبارتين، و(15) عبارة من (60% إلى أقل من 80%)، (11) عبارة للنسبة من (80% إلى 100%). وهذا يعني أنّ هناك تشابها قويّ بين الدّول المتقدّمة في مواصفات المنهج، ممّا يؤكّد أهمّيّة المنهج، وأنّ الدّول الّتي أحرزت تقدّمًا في الاختبارات الدّوليّة قد تميّزت في مناهجها، ممّا يعكس تأثير المنهج على نتائج هذه الدّول، وقد أكّد كلّ من كوفاليفا وكوزنتسوفا (Kovaleva and Kuznetsova, 2007) أنّ المنهج الدّراسيّ في الاتحاد الرّوسيّ خضع لتغيير كبير، ممّا يعكس الجهود المبذولة لتحسين القراءة في الصّفوف الابتدائيّة، وتمّ إدخال ممارسات التّدريس الجديدة، مع التّركيز على تطوير مهارات التّعلّم وزيادة التّعلّم النّشط.

ويظهر تأثير المنهج على نتائج دراسة بيرلز بوضوح ممّا قاد وزارات التّعليم في الدّول المتقدّمة إلى الاهتمام بالمنهج وتطويره، وقد ذكرت وزارة التّعليم في سنغافورا (Ministry of Education, 2007) أنّه تمّ تنفيذ منهج دراسيّ وطنيّ جديد لتنمية اللّغة الإنجليزيّة في سنغافورا بدءًا من الصّفّ الأوّل الابتدائيّ والثّاني في عام 2001، وفي الوقت نفسه، ورد أنّ النّظام التّعليميّ أصبح أكثر لا مركزيّة في سنغافورة. ويعد

تحسّن سنغافورة أكثر وضوحًا عندما يُعتقد أنّ الفترة الفاصلة بين مرحلتي الاختبار في PIRLS 2001 و2006 هي أربع سنوات فقط لدول نصف الكرة الجنوبيّ الّتي شاركت في كلا الاستقصائيين سنغافورا ونيوزيلندا (Twist, et al,. 2007).

كما ظهر إصلاح المناهج في هونغ كونغ منذ قانون إصلاح التّعليم لعام (2000) قبل هذا الوقت، كان تركيز تعليم القراءة على النّصوص الموصوفة وكان هناك اعتماد على الكتب المدرسية (Tse, 2007)، وأكّد تويست وآخرون (Twist, et al,. 2007) أنّه تمّ التّرويج لاستخدام مجموعة أوسع من موادّ القراءة في هونغ كونغ، وكان هناك استثمار كبير في موارد المناهج الدّراسيّة.

وممّا يؤكّد تأثير المناهج على نتائج الاختبارات الدّوليّة وكذا الوطنيّة ما ذكره ساس (Sass, 2012) عن تأثير تقييمات المناهج الوطنيّة في إنجلترا عام 2012، وذكر ذلك أيضا (Middlemas, 2014) تأثير تقييمات المناهج الوطنيّة في إنجلترا عام 2014 على النّتائج، وأنّ تم في إنجلترا تصميم معايير المناهج الوطنيّة بحيث يتقدّم معظم الطّلّاب بمعدل مستوى واحد تقريبًا كل عامين.

إجابة السّؤال الثالث:

ما تقويم مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير مناهج الدّول المتقدّمة في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز (PIRLS)؟

وللإجابة عن السّؤال الثالث فقد قام الباحثان بتصميم بطاقة تقويم قائمة على معايير مناهج الدول المتقدمة في اختبار بيرلز عام (2016)، وكانت النّتائج كما في الجدول الآتي:

جدول 3

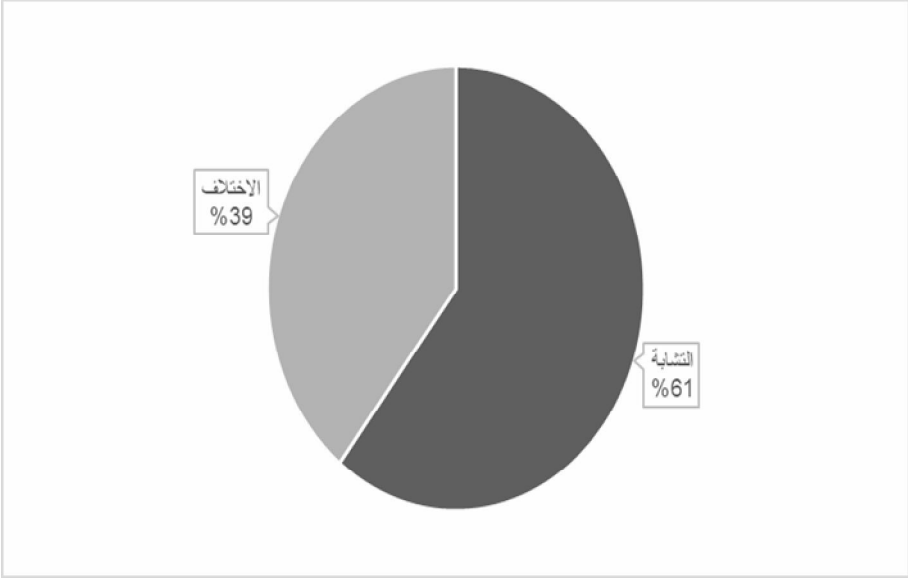
نتائج تقويم مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير مناهج الدّول المتقدّمة في بيرلز (PIRLS).

العبارات	تكرر نعم		تكرار لا		نسبة التشابه
	التّكرار	النسبة%	التّكرار	النسبة%	
1. تمتلك الدّولة منهجًا وطنيًا يغطي تدريس القراءة للصّفّ الرّابع في المدرسة الابتدائيّة	1	100	0	0	100
2. تُقدم القراءة مندمجة في المناهج وغير مفصولة	0	0	1	100	0
3. تُعدّ مناهج اللّغة/القراءة حديثة	1	100	0	0	100
4. تتمّ الآن مراجعة منهج اللّغة/القراءة	1	100	0	0	100
5. يُعد منهج اللّغة/القراءة للصّفّ الرّابع من بين الصّفوف الأوليّة	0	0	1	100	0
6. هنالك وقت مخصّص للّغة/القراءة من بين الوقت الكلّيّ للتّعلّم	1	100	0	0	100
7. متوسّط نسبة الوقت التّعليميّ الكلّيّ الواجب تخصيصه لتعليم اللّغة/القراءة 37%	0	0	1	100	0
8. هنالك أهداف عامّة وأخرى فرعيّة لمنهج اللّغة/القراءة	1	100	0	0	100
9. عمليات تدريس منهج اللّغة/القراءة مرنة	0	0	1	100	0
10. هنالك مراجع ومواد تعليمية لمنهج اللّغة/القراءة	1	100	0	0	100
11. طرق تقييم المنهج اللّغة/القراءة غير	0	0	1	100	0

العبارات	تكرر نعم		تكرار لا		نسبة التشابه
	التّكرار	النسبة%	التّكرار	النسبة%	
موحد					
12. تقييم منهج اللّغة/القراءة يعتمد على زيارات المشرفين	1	100	0	0	100
13. يُقيّم منهج اللّغة/القراءة من خلال برامج بحثيّة	1	100	0	0	100
14. يُقيّم منهج اللّغة/القراءة عن طريق التقييم الخارجي للمدرسة	1	100	0	0	100
15. يُقيّم منهج اللّغة/القراءة من خلال اختبارات وطنيّة أو إقليميّة	1	100	0	0	100
16. هنالك إجراءات عمليّة لإجازة مناهج اللّغة/القراءة	1	100	0		100
17. هنالك سياسة مُتّبعة لتشجيع المعلّمين على إيجاد وتطوير موادّ اللّغة/القراءة بخلاف تلك المنصوص عليها بالمنهج الوطنيّ	0	0	1	100	0
18. منهج اللّغة/القراءة متوفر باستخدام التقنيات والأجهزة الحديثة (كأجهزة الحاسب الآليّ، والأجهزة اللّوحيّة، والإنترنت).	0	0	1	100	0
19. يوجد برنامج لطلب التّمويل لدعم مصادر القراءة (كالمكتبة، والموادّ التّعليميّة، والتّقنيات).	1	100	0	0	100
20. تقدّم الدّولة (حكومة الولاية) برنامجًا وطنيًا يستهدف المتعثّرين في القراءة من طلّاب الصّفّ الرّابع (مثل برنامج	0	0	1	100	0

العبارات	تكرر نعم		تكرار لا		نسبة التشابه
	التّكرار	النسبة%	التّكرار	النسبة%	
التّعافي من صعوبة القراءة)					
21.يستخلص طالب الصف الرابع المعلومات، ويعبّر عنها بشكل صريح في الجملة أو العبارة	1	100	0	0	100
22.يعيد طالب الصف الرابع إنتاج تفاصيل جزء محدّد بوضوح في النّص	0	0	1	100	0
23.يربط طالب الصف الرابع بين معلومتين أو فكرتين أو أكثر	1	100	0	0	100
24.يحدد ا طالب الصف الرابع الفكرة الرّئيسيّة للنص	1	100	0	0	100
25.يعرف طالب الصف الرابع تسلسل الأحداث، وشخوص النص.	1	100	0	0	100
26.يحلل طالب الصف الرابع النصوص ويربط مضامينها للوصول لأفكارها العامة	1	100	0	0	100
27.يحلل طالب الصف الرابع النصوص ويجرج بتعاميم واستنتاجات من النصوص	1	100	0	0	100
28.يحدد طالب الصف الرابع وجهة نظر الكاتب/المؤلّف ومقصده.	0	0	1	100	0
29.يركز منهج اللغة على تحسين القراءة	1	100	0	0	100

العبارات	تكرر نعم		تكرار لا		نسبة التشابه
	التّكرار	النسبة%	التّكرار	النسبة%	
30.يركز منهج اللغة على القراءة كتجربة أدبيّة	0	0	1	100	0
31.يركز منهج اللغة على القراءة للحصول على المعلومات	0	0	1	100	0
32.يركز منهج اللغة على القراءة لأجل المتعة	0	0	1	100	0
33.يركز منهج اللّغة/القراءة في توسع الطالب في المعرفة	1	100	0	0	100
متوسط النسبة		60.6		39.4	60.6



شكل 1 نسبة تشابه مناهج المملكة العربيّة السّعوديّة مع مناهج الدّول المتقدّمة

من خلال جدول (3) نلاحظ عدد المعايير الكلّيّة (37) معيارًا، وهي الّتي تشابهت فيها الدّول المتقدّمة، وقد اتّفقت مناهج المملكة مع مناهج تلك الدّول في (20) معيارًا أي ما نسبته (60.6%)، واختلفت في (13) معيارًا بنسبة مئويّة (39.4%)، وإذا قارنّا بين نسبة اختلاف الدّول المتقدّمة فيما بينها وهي (8%) ونسبة اختلاف المملكة معها (39%) تقريبًا نجد الفرق كبيرًا، ممّا يدلّ على وجود اختلاف بين مناهج المملكة العربية السعودية ومناهج الدول المتقدمة وفق معايير بيرلز، الّذي رأينا أثره في أداء الطّلبة في نسخته عام (2016) الّذين حصدوا نتائج في المستوى الدّولي الضّعيف.

وبالنّظر إلى جوانب الاختلاف نجد أنّ المناهج في الدّول الخمس المتقدّمة في الاختبارات الدّوليّة (PIRLS) مستقلة؛ حيث أنها تخطط وتنفذ في المدارس، وهذا في أربع دول كما في وسنغافورة وهنج كونج وفنلندا وإيرلندا، وهذا مخالف للمناهج الموحدة في السعودية والمعتمدة على تنظيم المواد الدراسية المنفصلة وهذا أثر في عدم تحقيق المناهج السعودية للمعايير: تُقدم القراءة مندمجة في المناهج وغير مفصولة، وعمليات تدريس منهج اللّغة/القراءة مرنة، وطرق تقييم المنهج اللّغة/القراءة غير موحد، وهنالك سياسة مُتّبعة لتشجيع المعلّمين على إيجاد وتطوير موادّ اللّغة/القراءة بخلاف تلك المنصوص عليها بالمنهج الوطنيّ.

كما أن تنظيم المواد الدراسية المنفصل يركز على المعرفة ويهمل احتياجات المتعلم، وميوله، ورغباته وهذا أثر على تحقيق المنهج السعودية للمعايير: يركز منهج اللغة على القراءة لأجل المتعة، ويركز منهج اللغة على القراءة للحصول على المعلومات، ويركز منهج اللغة على القراءة كتجربة أدبيّة، وذكر عبد الحليم وآخرون (2011) أنّ منهج الموادّ المنفصلة يهمل ميول المتعلّمين وحاجاتهم، كما أنّه لا يراعي الفروقات بينهم، وأنّه يركّز في تنظيمه على التّرتيب المنطقيّ للمعرفة الأكاديميّة، ويغفل عن التّرتيب السيكولوجيّ لعمليّة التّعلّم ممّا يؤدّي إلى سلبيّة المتعلّم، وأنّه يعنى بتعلّم التّفاصيل على حساب تنمية عمليّات التّفكير النّشطة، وأنّه يُفرض على جميع المتعلّمين ويطلب منهم الوصول إلى مستوى واحد من التّحصيل، ويهمل كلّ نشاط يمنكن أن يتمّ خارج غرفة الصّفّ، وغيرها من العيوب والانتقادات الموجّهة لهذا المنهج. ويرى هينسون (2018) أنّه من بين أوجه القصور لهذا المنهج الدّراسيّ فشله في النّظر الاحتياجات والمصالح الفريدة للطّلبة وانفصالهم عن الأحداث المعاصرة في العالم، للانتقال إلى ما وراء الحفظ عن ظهر قلب، ولعلّ أشدّ الانتقادات الموجّهة له هو تأثيره على المتعلّمين.

ففي سنغافورة كان نظام التعليم السنغافوري من الستينيات إلى الثمانينيات مدفوعًا بالكفاءة إلى حد كبير وأكثر تحكمًا مركزيًا، بهدف رفع معدلات معرفة القراءة والكتابة والحساب بسرعة بين سكانها. انطلقت في عام 1997، تمثل رؤية وزارة التربية والتعليم "مدارس التفكير، أمة التعلم" (TSLN) نقطة انعطاف مهمة في تحويل نظام التعليم السنغافوري إلى شكله الحالي، والذي يتميز بالمرونة والتنوع واستقلالية أكبر للمدرسة (Goh, 1997). تم تحقيق التحول الأساسي من خلال التغييرات في إدارة التعليم والمشهد التعليمي على مدى العقدين الماضيين. وينتقل مقر وزارة التربية والتعليم إلى حد كبير من الاستقلالية والمسؤولية إلى المدارس الفردية في إدارة المدرسة والمسائل المهنية (على سبيل المثال، المناهج التربوية للطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية المختلفة). يتم منح المدارس استقلالية ضمن معايير واسعة، وفي الواقع، يتم تشجيعها بشدة لتخصيص تنفيذ سياسات وبرامج المناهج الدراسية الوطنية التي تم وضعها وتطويرها من قبل MOE HQ لتناسب احتياجات التعلم لطلابها، وبالمثل تقرر المدارس تعيينات الوظائف المحلية للمدرسين الذين يتم نشرهم مركزيًا لهم من قبل وزارة التربية والتعليم مثل: النشر على مستوى الصف والأنشطة المناهج المشتركة (Mullis, et al,. 2017).

وفي هنج كنج نظام التعليم في هونغ كونغ هو في الغالب لا مركزي، حيث يكون مكتب التعليم مسؤولاً عن صياغة وتطوير ومراجعة السياسات والبرامج والتشريعات من المرحلة الابتدائية إلى المستوى الجامعي. لديها إشراف على تنفيذ البرامج التعليمية وتفويض السلطة للمدارس وتشجيع تطوير المناهج المدرسية (Education, 2016)، ومنهج اللغة / القراءة بالصف الرابع الهدف الرئيس لسياسة القراءة الشاملة في هونغ كونغ (وخاصة للصف الرابع) هو تمكين جميع الأطفال من القراءة مع الفهم للتعلم والمعلومات والمتعة. كان الهدف الرئيس لإصلاحات التعليم في السنوات الأخيرة لجميع الطلاب لتطوير الكفاءة في القراءة بشكل مستقل باللغتين الرسميتين، الصينية والإنجليزية. قام مجلس تطوير المناهج بتحديث المنهج في عام 2014، مجتمعا ويكرر الأهداف العامة للمنهج المدرسي وإطاره. في النسخة المحدثة من دليل مناهج التعليم الأساسي، تم تلخيص هدف "القراءة للتعلم" حيث "ليس من المتوقع أن يكون لدى الطلاب تجارب كبيرة وشغفًا بالقراءة فحسب، بل أيضًا لإتقان مهارات" القراءة للتعلم "، والتي تعزيز القدرة العامة على التعلم مما يؤدي إلى التعلم مدى الحياة وتنمية الشخص بالكامل." (Curriculum Development Council, 2014)

وفي فنلندا تحدد الحكومة الفنلندية الأهداف العامة للتعليم الأساسي وتخصيص الوقت التعليمي بين المواد. تقرر الوكالة الوطنية للتعليم، التابعة لوزارة التربية والتعليم

والثقافة، أهداف ومحتوى التعليم وتسجيلها في المناهج الوطنية الأساسية، وتقوم البلديات بإعداد مناهجها المحلية بناءً على هذا المنهج الأساسي الوطني. ومنهج اللغة / القراءة بالصف الرابع لجميع الصفوف التسع من التعليم الأساسي، والمناهج الدراسية الوطنية لديها مبادئ توجيهية لتدريس القراءة تحت عنوان اللغة الأم والأدب. يحدد المنهج الأهداف التعليمية في كل مادة ويصف المحتوى على مستوى عام، بالإضافة إلى ذلك، يتضمن المنهج الوطني للغة الأم والأدب وصفًا للأداء الجيد في نهاية الصف 2 و5، بالإضافة إلى معايير التقييم التي سيتم استخدامها في نهاية المدرسة الأساسية. تعمل البلديات جنبًا إلى جنب مع المدارس لكتابة مناهج أكثر تفصيلاً بناءً على المنهج الوطني. وبالتالي، فإن المنهج الأساسي المشترك مفتوح للتكيف المحلي (Mullis, et al,. 2017).

وأمّا الاتّحاد الرّوسي وفقًا للقانون الفيدرالي للتعليم في الاتحاد الروسي، الصادر في عام 2012، تضمن الحكومة للمواطنين مجانية التعليم المهني العام والمجاني على أساس تنافسي في المؤسسات التعليمية الحكومية والبلدية. وفقًا لهذا القانون، فإن السلطات الفيدرالية مسؤولة عن تطوير وتنفيذ السياسة التعليمية الموحدة، والسلطات الإقليمية مسؤولة عن تطوير وتنفيذ البرامج الإقليمية، والسلطات المحلية مسؤولة عن تنظيم التعليم على مستويات مختلفة وفقًا لمعايير التعليم الفيدرالية. تضع سلطات التعليم الفيدرالية سياسة اتحادية، وتشرف على تنفيذها، وتطور الأساس التشريعي لعمل نظام التعليم. علاوة على ذلك، تضع السلطات الفيدرالية معايير تعليمية اتحادية وعلى مستوى الولاية وتطور مناهج نموذجية وبرامج نموذجية للدراسة للمواد الدراسية على أساس هذه المعايير. تشرف السلطات الفيدرالية أيضًا على مراجعة الخبراء للكتب المدرسية والأدب التكميلي للمدارس، ويتألف النظام العام للتعليم من التعليم العام في التعليم الابتدائي والابتدائي والأساسي والثانوي والتعليم المهني في التعليم الثانوي والعالي والدراسات العليا. التعليم العام (الصفوف من 1 إلى 11) إلزامي بموجب الدستور. وفي التعليم الابتدائي، هناك سبعة نماذج لموضوع القراءة الأدبية وتسعة نماذج لموضوع اللغة الروسية، لكل منها مجموعة خاصة به من الكتب المدرسية والمواد التكميلية. على الرغم من أن هذه النماذج تستند إلى معايير التعليم، فإن لكل نموذج إطار مفاهيمي خاص به (Mullis, et al,. 2017).

وممّا سبق يمكن القول إنّ الدّول الّتي أعطت معايير عامّة للمناهج تحقّق الأهداف المنشودة، وأشركت المدارس المعلّمين وغيرهم للإبداع في الطّرق والأنشطة والبرامج والتّقييمات دون إلزام بالكتاب المدرسيّ، حقّقت تقدّما ملحوظا في أداء الطّلبة، وأكدت موليس وآخرون (Mullis, et al,. 2019) أنّ في كل بلد يندمج النظام التعليمي في

تكوين فريد من العوامل التاريخية والاقتصادية واللغوية التي تتحد لتحديد الأولويات في كيفية تنظيم النظام للتعليم والتعلم، وتساهم الدول المشاركة في PIRLS بمعلومات عن العديد من هذه العوامل من خلال فصلها في موسوعة PIRLS عن طريق استبيان المناهج، وبشكل أكثر تحديدا ، تقدم الدول معلومات حول تنظيم نظام التعليم ومناهج القراءة، سواء تم صياغتها على المستوى الوطني أو المجتمعي أو المدرسي، فإن البلدان لديها مناهج تحدد ما يجب تعليم الطلاب، وتوفر التوقعات للطلاب من حيث المعرفة والمهارات والمواقف التي سيتم تطويرها أو اكتسابها من خلال تعليم القراءة الرسمي، وتتضمن الجوانب المنهجية والسياسات الحاكمة ذات الصلة بشكل خاص باكتساب معرفة القراءة والكتابة المعايير أو المعايير الموضوعة لتطوير القراءة، ويتضمن التقدم المتماسك لإستراتيجيات التدريس والفهم لتطوير القراءة تغييرًا في التركيز من فك الرّموز إلى استراتيجيات الفهم، والوصول إلى مجموعة واسعة من مواد القراءة ، بالإضافة إلى سياسات التمايز المنطقية للقراء المتسارعين والقراء الذين يعانون الّتي تُحدث فرقًا في أداء الطّلبة في PIRLS.

كما أن المعايير: يُعد منهج اللّغة/القراءة للصّفّ الرّابع من بين الصّفوف الأوليّة، وهذا سيساعد على التركيز بشكل كبير على مهارات اللغة ومن ضمنها مهارة القراءة والتي تعد من أهم مهارات اللغوية التي يركز عليها في الصفوف الأولية، وهذا سيجعل الوقت المخصص لها يكون كبيرًا، وهذا ما جعل المناهج لا تحقق معيار: متوسّط نسبة الوقت التّعليميّ الكليّ الواجب تخصيصه لتعليم اللّغة/القراءة 37%.

ولعل من سمات المنهج أن يكون مناسبًا لمتطلبات العصر، ولعل أهم سمات هذا العصر هو التقنية، وتوفر المعرفة، وقد عبر عنه بالمعيار: منهج اللّغة/القراءة متوفر باستخدام التقنيات والأجهزة الحديثة (كأجهزة الحاسب الآليّ، والأجهزة اللّوحيّة، والإنترنت).

ولعل اهتمام الدول المتقدمة في اختبارات طلابها في اللغة وتحقيقها لمعيار: تقدّم الدّولة (حكومة الولاية) برنامجًا وطنيًا يستهدف المتعثّرين في القراءة من طلّاب الصّفّ الرّابع (مثل برنامج التّعافي من صعوبة القراءة) أثر على نتائج طلابها، وتفوقهم.

ويوضّح جدول (3) أنّ القراءة الدّول المتقدّمة مدمجة في المنهج متكاملة معه ولم يكن كذلك في السّعوديّة، ويُعد منهج اللّغة/القراءة للصّفّ الرّابع من بين الصّفوف الأوليّة في تلك الدّول ممّا كان له الأثر في تكامل إعداد الصّفوف الأوّليّة، وفي السّعوديّة يعدّ الصّفّ الرّابع بداية المراحل العليا، وأيضا متوسّط نسبة الوقت التّعليميّ الكليّ الواجب تخصيصه لتعليم اللّغة/القراءة في الدّول المتقدّمة 37% وفي تعليمنا (6%) وهي نسبة تعكس الفارق بين النّسبتين، وفي تلك الدّول هنالك عمليّات أو طرق تعليميّة لمنهج

اللّغة/القراءة، وتوجد طرق /أنشطة تقييميّة لمنهج اللّغة/القراءة، ولم تكن تلك الإجراءات منطبقة على مناهجنا، أمّا متابعة تطبيق المناهج يُقيّم تطبيق منهج اللّغة/القراءة من خلال زيارات المشرفين وهذا جانب يضمن تطبيق المنهج في الميدان بطريقة سليمة، وفي تلك الدّول هنالك سياسة مُتّبعة لتشجيع المعلّمين على إيجاد وتطوير موادّ اللّغة/القراءة بخلاف تلك المنصوص عليها بالمنهج الوطنيّ وهنا يظهر الإثراء في المنهج وكذا الإبداع في التّعليم الّذي يؤثّر في تعليم القراءة، وكذا يحتوي المنهج الوطنيّ على بيانات/سياسات حول استخدام التّكنولوجيا (كأجهزة الحاسب الآليّ، والأجهزة اللّوحيّة، والإنترنت) في تعليم اللّغة/القراءة، وأيضا تقدّم الدّولة (حكومة الولاية) برنامجا وطنيا يستهدف المتعثّرين في القراءة من طلّاب الصّفّ الرّابع، تلك الإجراءات كانت لها الأثر في تقدّم الدّول في الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة.

ومن خلال ما سبق من إجابة للأسئلة السابقة فإنه يمكن القول بأننا إذا ما أردنا أن يتقن طلابنا مهارات القراءة واللغة، وتقدمهم في اختبار بيرلز فإنه يجب علينا أن تتطور المناهج إلى تنظيمات المنهج التي تركز على احتياجات الطالب، وتراعي ميوله واهتماماته، وتعتمد المناهج المستقلة التي تخطط وتنفذ في المدارس، وتتبنى الدولة برنامجًا وطنيًا للقراءة لمساعدة الطلاب في الصفوف الأولية على تنمية مهارات القراءة، وجعل الصف الرابع الابتدائي من ضمن الصفوف الأولية، وتقليل المعارف والتركيز على مهارات الأساسية كاللغة، والرياضيات، والشريعة، وجعل ما يقارب (40%) من الوقت يقضى للقراءة.

توصيات البحث:

في ضوء ما أظهرته نتائج هذا البحث، يوصي الباحثان بما يأتي:

- التّركيز على مناهج اللّغة / القراءة في الصفوف الأولية، وتخصيص ما يقارب (40%) من الوقت لتنمية مهاراتها.
- جعل الصف الرابع الابتدائي ضمن الصفوف الأولية.
- التركيز على المهارات الأساسية في الصفوف الأولية.
- تبنّي تنظيمًا للمنهج يركز على الطالب، ويجعله محور العملية التعليمية، مثل منهج النشاط كما ذكر عبد الباري (2016) أنّ منهج النّشاط يوجّه عنايته الكبرى بمرور الطّلّاب في خبرات تربويّة متنوّعة تؤدّي إلى تعلّمهم تعلّمًا سليمًا مرغوبًا فيه.
- تعديل اتجاهات الطلاب نحو القراءة، وجعلها ممتعة لهم مما يجعلهم يعيشون تجربة أدبية.

- **جعل القراءة وسيلة لتعلم الطالب في بقية الصفوف التالية.**

المقترحات:

في ضوء ما توصّل إليه البحث من نتائج وتوصيات فإنّ الباحثان يقترحان ما يأتي:

- **تقويم شامل لمناهج الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز (PIRLS).**
- **إجراء بحوث تقويميّة الصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية لمناهج الدّول الّتي أحرزت تقدّمًا في بقية الاختبارات الدولية كاختبارات (PISA) و(PISA).**
- **تقويم أثر اختلاف المناهج في الدّول المشاركة في الاختبارات الدّوليّة ومنها دراسة بيرلز (PIRLS) على أداء الطّلبة.**

قائمة المراجع:

أوّلًا: المراجع العربيّة:

أبو علّام، رجاء محمود (2014). *تقويم التّعلّم*. عمّان: دار المسيرة.

البـبلاوي، إيهـاب؛ الـسيّد، علـي أحمـد؛ ومـسلّم، حـسن أحمـد (2012). *منـاهج واستراتيجيّات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصّة، ط2*. الرّياض: مكتبة الملك فهد.

الخرابشة، عمر؛ والهباهبة، عبد الله؛ والجعافرة، أسمى (2011). معايير الاعتماد الأكاديميّ وضمان الجودة في كلّيّات التّربية في الجامعات الأردنيّة، مجلّة *الدّراسات النّفسيّة والتّربويّة جامعة سلطان قابوس سلطنة عُمان*، 5، (2)، 99-129.

سعادة، جودت أحمد؛ والعميريّ، فهد علي (2019). *تقويم المناهج التّوجّهات الحديثة المعايير العالميّة التّطبيقات التّربويّة التّطلّعات المستقبليّة*. عمّان: دار المسيرة.

سعادة، جودت أحمد؛ والعميري، فهد علي (2019). *تقويم المناهج بين الاستراتيجيّات والنّماذج*. عمّان: دار المسيرة.

الشّرق الأوسط، (2019، نوفمبر 20). تقرير دولي يكشف تقدم المملكة في 21 مؤشرا عالميا للمواهب. *جريدة الشّرق الأوسط*. https://cutt.us/BrZ08

شفيق، بهيرة (2015). *المناهج وتطبيقاتها التّربويّة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

عبد الباري، ماهر شعبان (2016). *المنهج المدرسيّ أسسه نظريّاته مكوّناته تنظيماته*. الدّمّام: مكتبة المتنبّي.

عبد الحليم، أحمد؛ وطعيمة، رشدي؛ والسّبحي، عبد الحيّ؛ والنّاقة، محمود؛ والشّيخ، سليمان؛ والمفتي، محمّد؛ والوكيل، حلمي؛ ومدكور، علي؛ والجزّار، عبد اللّطيف؛ وسرور، عايدة؛ والكسباني، محمّد؛ وإسماعيل، الغريب؛ والعدل، بدر (2011). *المنهج المدرسيّ المعاصر أسسه بناؤه تنظيماته تطويره، ط2*. عمّان دار المسيرة.

عبد السّلام، عبد السّلام (2006). *تطوير مناهج التّعليم لتلبية متطلّبات التّنمية ومواجهة تحدّيات العولمة، المؤتمر العلميّ الأول لكلّيّة التّربية النّوعيّة*، المنعقدة خلال المدّة من 12-13/ 4/ 2006، جامعة المنصورة، مصر.

العوضي، هدى؛ والشّايع، صالح؛ والمرشد، عبد الرّحمن؛ والدّميخي، عبد الله (2011). *الدّليل الإرشاديّ في الاختبارات الدّوليّة*. الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج.

المخلافيّ، توفيق أحمد (2010). *دراسة التّقويم الدّوليّة واسعة النّطاق -TIMSS PISA-PIRLS تحليل مقارن في الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثّقافيّة*. الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج.

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

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

هينسون، كينيث (2018). *تخطيط المنهج دمج التّعدّد الثّقافيّ والبنائيّة والإصلاح التّربويّ*. ترجمة مجدي المشاعلة. عمّان: دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة:

Brown, K. D. (2010). Comparative studies research. In C. A. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 129-131). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Chiappetta, E. Scrithia, G. & Fillerler, D. (1991). A method to quantify major themes of scientific literacy in science textbooks. Journal of Research in Science Teaching, 28 (8), p713-725

Clerkin, A. (2016). Personal development in Irish education: A longitudinal study of student participation and psychosocial development in Transition Year. (Doctoral dissertation). Retrieved from http://www.erc.ie/wp/wp-content/uploads/2016/11/Clerkin-2016_Transition-Year.pdf

Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*, London, Rouledge.

Curriculum Development Council. (2014). Basic education curriculum guide: To sustain, deepen and focus on learning to learn (Primary 1–6). Retrieved from https://cd.edb.gov.hk/becg/english/index-2.html

Dede, C. (2010) Technological supports for acquiring 21st century skills. In E. Baker, B. McGaw and P. Peterson (eds), International Encyclopedia of Education, 3rd Edition (Oxford, UK: Elsevier). Available online at: http://learningcenter.nsta.org/products/ symposia_seminars/iste/files/Technological_Support_for_21stCentury_Encyclo_dede. pdf, accessed 10 January 2010.

Education Bureau. (2016). Our work. Retrieved from http://www.edb.gov.hk/index.aspx?nodeID=128&langno=1

Franco, A. (2020). Not All Finns Think Alike: Varying Views of Assessment in Finland. *International Education Studies*, *13*(1).

Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., & Boschee, B. F. (2018). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. SAGE publications.

Goh, C.T. (1997). Speech by Prime Minister Goh Chok Tong at the opening of the 7th international conference on thinking. Retrieved from http://www.moe.gov.sg/media/speeches/1997/020697.htm

Hanushek, E. A., Woessman, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. In Hanushek, E.A., Machin, S., Woessmann, L. (Eds.), *Handbook of the economics of education (vol. 3)*, North Holland, Amsterdam, pp. 89– 200.

Kovaleva, G. and Kusnetzova, M. (2007). 'Russian Federation.' In: Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. and Trong, K.L. (Eds) *PIRLS 2006 Encyclopedia: a Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Middlemas, J. (2014). National curriculum assessments at key stage 2 in England, 2014 (Provisional). https://dera.ioe.ac.uk/20765/1/SFR30_2014_Text.pdf

Ministry of Education (2007). 'Singapore.' In: Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. and Trong, K.L. (Eds) PIRLS 2006 *Encyclopedia: a Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Ministry of Education, Singapore. (2016). About us. Retrieved from http://www.moe.gov.sg/about/

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017). *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/

Mundy, K. E. (2008). *Comparative and international education: Issues for teachers.* Toronto,

Ripley, A. (2013). *The smartest kids in the world: And how they got that way.* New York, NY: Simon & Schuster.

Sass, E. (2012). National Curriculum assessments at Key Stage 2 in England, 2012 (Provisional). https://dera.ioe.ac.uk/15514/1/sfr19-2012.pdf

Schleicher, A. (2014, May 8). PISA programme not about short-term fixes. *The Guardian*. Retrieved from http://www.theguardian.com/education/2014/may/08/pisa-programme-short-term-fixes

Stewart, V. (2012). A world-class education: Learning from international models of excellence and innovation. Alexandria, VA: ASCD.

Strietholt, R., Gustafsson, J. E., Rosén, M., & Bos, W. (2014). Outcomes and causal inference in international comparative assessments. *Educational policy evaluation through international comparative assessments*, 10-18.

Tse, S.K. (2007). 'Hong Kong SAR.' In: Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O. and Trong, K.L. (Eds) *PIRLS 2006 Encyclopedia: a Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries.* Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.

Twist, L., Schagen, I., & Hodgson, C. (2007). Readers and Reading: The National Report for England 2006 (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study). National Foundation for Educational Research. The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ, UK.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of curriculum studies*, *44*(3), 299-321.

Wilby, P. (2014, May 6). *Academics warn international school league tables are killing "joy of learning"*. Retrieved from http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/academics-international-school- league-tables-killing-joy-of-learning.