جامعة المنصورة
كلية التربية

# فاعلية برنامج قائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د/ ريحاب محمد العبد مصطفي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المساعد
كلية التربية بالعريش – جامعة العريش
أستاذ مشارك بكلية التربية – جامعة القصيم

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١١٦ – أكتوبر ٢٠٢١

# فاعلية برنامج قائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية

د / رجاب محمد العبد مصطفي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية المساعد
كلية التربية بالعريش – جامعة العريش
أستاذ مشارك بكلية التربية – جامعة القصيم

**أولًا- المقدمة:**

تمثل اللغة وسيلة التواصل الأساسية بين الفرد وغيره من أفراد المجتمع في المواقف المختلفة، فبها يتم تبادل الأفكار والمشاعر والاحتياجات فيما بينهم؛ بالإضافة إلى كونها أداة من أدوات التفكير حيث تمد الفرد بالمعاني والمفردات اللازمة؛ لإتمام عملية التفكير، وإدراك العلاقات وتحليل المعلومات.

وللغة فنون أربعة هي؛ الاستماع والقراءة، ويمثلان جانب الاستقبال، أما التحدث والكتابة فيمثلان جانب الإرسال، ولعل أدنى تأمل لفنون اللغة يكشف تكاملًا واضحًا بين تلك الفنون في الدراسة اللغوية، بهدف حدوث الفهم، أو التعبير عنه.

وتعد القراءة من أهم أدوات المعرفة، وإحدى الوسائل الرئيسة لإيجاد التوافق الاجتماعي، وتأتي بعد الحديث والاستماع من ناحية الانتشار في الاستخدام، وهي بهذا أساس في عملية البناء الثقافي في حياة الفرد؛ فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصيته الناضجة المتكاملة" (الناقة وحافظ، ٢٠٠٢، ص٢٠٠).

ويشير براون Brown (2004) إلى أن القراءة من أهم مهارات اللغة، حيث تمثل وسيلة فعالة لتقييم القدرة اللغوية ، ويمكن القول إنها المهارة الأكثر أهمية لتحقيق النجاح في جميع السياقات التعليمية. (p.185)

وأكد فضل الله (٢٠١٩) على أن القراءة هي المهارة اللغوية الأكثر اهتمامًا في العمل المدرسي، سواء كان ذلك موجهًا من خلال حصة القراءة، وكتبها داخل الفصل، أو في المكتبة، أو خارج المدرسة في أوقات الفراغ لتوسيع دائرة معارف وخبرات التلاميذ، وتهذيب أذواقهم وتنشيط أفكارهم(ص١٣٣).

ويمثل الفهم جوهر القراءة فهو بمثابة العملية النشطة المستمرة لبناء المعنى من النص؛ فالفهم القرائي هو تفاعل معقد بين العمليات المعرفية التلقائية والاستراتيجية التي تمكن القارئ من إنشاء تمثيل عقلي للمعاني المتضمنة في النص (Van den Broek & Espin, 2012, p. 312)

وتؤكد كلينجر وآخرون Klingner et al. (2007) أن الفهم القرائي يرتبط باستخراج المعنى من خلال التفاعل مع اللغة المكتوبة، حيث تستخدم التراكيب اللغوية والكلمات ذات الدلالة للوصول للمعنى، علمًا بأن نقص أي منهما يؤدي لعدم كفاية النص كمحدد لفهم القراءة، وأضافت أن فهم النص يستلزم ثلاثة عناصر أساسية، الأول هو: القارئ الذي يقوم بالفهم، والثاني: النص المطلوب فهمه، والثالث: الأنشطة التي يتم من خلالها فهم النص، وبذلك فإن الفهم القرائي يصبح عملية بناء للمعنى من خلال تنسيق عدد من العمليات المعقدة التي تشمل قراءة الكلمات، ومعرفة معنى الكلمات، والطلاقة اللغوية(p.2).

وقد اعتبر عبدالباري (٢٠٠٩) أن الفهم القرائي هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وأوضح أهميته في كونه معين على تطوير الثروة اللغوية للطلاب بمعانيها الحرفية والمجازية، إذ بدون هذه الثروة اللغوية لا يفهم الطالب ما يقرأ، وتليها المهارات الأخرى مثل: القدرة علي تحديد التفاصيل، وتذكر الحقائق، وتعيين الفكرة المركزية الصريحة أو الضمنية، وفهم تنظيم النص، من حيث تسلسله الموضوعي أو الزمني، ومهارة تنفيذ التعليمات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، والتعبير عن المشاعر، وتحليل الشخصيات، وحل المشاكل، والقدرة على النقد، وإصدار الأحكام علي ما يقرأ(ص٧٤).

هذا وقد بذلت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهودًا ملموسة لمواكبة التطور الحادث في تعليم اللغة، حيث أقرت مؤشر تحسين القراءة في عدد من مبادراتها الهادفة إلى رفع مستويات الطلاب، ومقدرتهم القرائية؛ بما ينعكس على كفاءتهم العلمية بشكل عام.

فقد تضمنت وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية، الفروع الثلاثة لمجال اللغة العربية وهي استقبال اللغة (الاستماع والقراءة)، وعلوم اللغة (النحو والصرف والأدب والبلاغة والنقد الأدبي) وإنتاج اللغة (التحدُّث والكتابة)، وتقدم هذه الفروع في مستويات أربعة عبر منظومة التعليم العام هي مستويات (التأسيس والتعزيز والتوسع والتركيز). (هيئة تقويم التعليم والتدريب،١٤٤١)

والملاحظ أن الفرعين الأول والثالث من مجال تعليم اللغة العربية مرتبطين باستقبال اللغة وإنتاجها كما سبق الإشارة إلى ذلك، ويرتكزا هذان الفرعان علـى تنميـة المهـارات اللغويـة الأساسية: الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة بشكلٍ فعّالٍ في السياقات المختلفة؛ لتحقيق غايـات مقصودة.

ويُركّز مستوى التأسيس في مجال اللغة العربية على اكتساب الطلاب المعارف والمفـاهيم الأساسية في مهارتي القراءة والكتابة، وذلك بتعليم مهارات القـراءة الصـحيحة وجـودة الأداء القرائي، واكتساب المفردات، وتطبيق مهارات الكتابة الأساسية؛ إضـافة إلـى تنميـة مهـارتي الاستماع والتحدّث من خلال تعليم مهارات الانتباه للرسائل السـمعية، وتطبيـق آداب الحـديث والتواصل الشفهي.

وأكدت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩) في هذه الوثيقة أن يكون من ضمن معـايير المحتوى، فهم المقروء والمعاني للنصوص المقروءة، وتحليلها، واستنتاجها، وتذوقها، وتقويمهـا، وتوظيف المقروء في حل المشكلات بطرائق علمية وإبداعية، ومن ضمن معايير الأداء للطـلاب في الصف الرابع الابتدائي أن يكون قادرا على طرح أسئلة تتطلب إجابات تعليليـة، واسـتنتاج بعض القيم، وتذوق النصوص بإبداء رأيه فيها، والمقارنـة بـين الآراء والمواقـف بالتوقعـات والتعليل، وتوظيف مغزى النص وأفكاره في حل المشكلات، وهذه كلها مهارات ترتكـز علـى تطوير مستويات الفهم القرائي.

وللتأكد من كفاءة مناهج اللغة العربية في تمكين الطلاب لمهارات اللغة، فإن وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حرصت على الاحتكام إلى محكات دولية في تقييم تحصيل الطلاب، حيث استنفرت الجهود من أجل الاستعداد الأمثل للاختبارات الدولية، ومنهـا اختبـار المقـدرة القرائية لدى الطلاب بيرلز(PIRLS) باعتبارها جزء من المشروع الوطني للمؤشرات التربويـة وتقييم الطلاب(أمامة الشنقيطي،٢٠٢٠، ص٩٤٢).

وبيرلـز (PIRLS) هـو اختصـار لعبـارة ( Progress International Reading Literacy Study)، أي الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم القرائي، وهو من الاختبـارات التـي تقدمها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربـوي (IEA) ( International Association for the Evaluation of Educational Achievement) والتي تعمل منذ تأسيسها على إجـراء دراسات مقارنة على نطاق واسع من التحصيل العلمي وغيره من العناصر المؤثرة في التعلـيم،

وذلك بهدف اكتساب الفهم للسياسات والممارسات داخل أنظمة التعليم المختلفة.

فقد قامت الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي **(IEA)** بتطوير وتنفيذ هذه الدراسة بدءًا من عام ٢٠٠١ واستمر تنفيذه كل خمس سنوات، لتقييم معرفة القراءة ومهاراتها لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي؛ بالإضافة إلى تطبيق استطلاعات على الطلاب، وأولياء الأمور، ومديري المدارس، ومعلمي القراءة لتوفير معلومات أساسية؛ بالإضافة إلى تحليل السياسات والممارسات التعليمية لإجراء المقارنات على المستوى الوطني، كما تم تقديم أحدث دراسة لاختبار**(PIRLS)** لطلاب الصف الرابع في عام ٢٠١٦ بمشاركة ٥٨ نظامًا تعليميًا من المدارس من الولايات المتحدة ودوليًا(Mullis et al., 2017,p.12).

وتساعد نتائج هذه الدراسة الدولية متخذي القرار على معرفة جوانب الضعف والقوة في أنظمتهم التعليمية وتشخيصها، ومن ثم مراجعة النظم وتطويرها، وكذلك توفير معلومات عن قدرات تلاميذ الصف الرابع، خصوصًا في مهارات القراءة، حيث تستهدف أسئلة اختبار القراءة النصوص القرائية في مسارين أساسين؛ الأول هو الخبرة الأدبية، والثاني اكتساب واستخدام المعلومات.

ومن ثم العمل على تقييم أربع عمليات فهم واسعة النطاق داخل كل من الغرضين من القراءة؛ هي التركيز على المعلومات المعلنة بوضوح واستردادها، والاستدلالات المباشرة، وتفسير ودمج الأفكار والمعلومات، وتقييم المحتوى النقدي، والعناصر النصية وانتقادها، وتوفر الدراسة الدولية للقراءة **(PIRLS)** معلومات ذات قيمة تساعد الدول على متابعة وتقييم نجاح تعليم القراءة ومحو الأمية على مر الزمن، ويمثل **(PIRLS)** معيارًا موحدًا لجميع الدول المشاركة لقياس تقدم القراءة والفهم في الصف الرابع. (بدوي الطيب، ٢٠١٦، ص٢٥).

ويقوم هذا الاختبار على أساس المقارنة لقياس قدرات طلاب الصف الرابع في مهارات القراءة بلغتهم الأم، وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم، ومن ثم تطوير تلك المهارات والارتقاء بها، كذلك توفير معلومات عن قدرات طلاب الصف الرابع، وتحليل الفروق بين أداء الإناث والذكور، وبين مختلف المدارس للمقارنة بين مستويات طلاب العالم في مهارات الفهم القرائي (إبراهيم فريج، ٢٠١٧، ص ٢٨٣).

وعقب انتهاء الدراسة تتيح الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التعليمي **(IEA)** النتائج بهدف رصد فاعلية النظم التعليمية في سياق عالمي، وتوفر الدراسة بيانات شاملة وقابلة للمقارنة دوليًا

عن تحصيل طلاب الصف الرابع في القراءة فيما يتعلق بعمليات الفهم والغرض من القراءة، وأيضًا عن السلوكيات والمواقف التي تعلمها الطلاب.

كما توفر البيانات تقييمًا للتقدم المحرز في التحصيل العلمي مع مرور الوقت من كلا المنظورين الدولي والوطني، وبالتالي العمل من أجل سد الثغرات في التحصيل العلمي، وتحقيق العدالة بين المجموعات الاجتماعية أو الإقليمية، وبناء على هذه النتائج أجرت معظم الدول بحوثا لمعرفة المدارس والفصول والطلاب الذين يتعلمون بشكل أفضل، بما في ذلك الاختلاف في المناهج الدراسية، والموارد، والإدارة، والسياسات التعليمية، وقد كان للمنطقة العربية نصيب من هذه الدراسات التي استفادت من نتائج دراسة بيرلز **PIRLS**، ومن هذه الدراسات:

دراسة الصمدي (٢٠١٤) التي استقصت أسباب حصول المغرب على المرتبة الأخيرة في التصنيف الدولي في اختبار **PIRLS** لعام ٢٠١١م، ولقد تناولت الدراسة الأدوار الأساسية لكل من الأسرة والمنزل والمدرسة والبيئة المحيطة بالطالب وتطبيقات المناهج في التأثير على المقدرة القرائية؛ مما يستوجب على المسؤولين عن القطاع التربوي استثمار النتائج في تقييم المنظومة التعليمية، ومعالجة العوامل التي ساهمت في انحدار مؤشرات جودة التعليم في المغرب، وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في أهمية مادة القراءة، باعتبارها مفتاحًا أساسيًا وسندًا في بناء استراتيجية الفهم عند المتعلم، مع التأكيد على توفير برنامج موازٍ لتنمية الرصيد المعرفي، واكتساب الكفايات الخاصة بمهارات القراءة اللازمة لتحقيق تقدم ملموس في اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم القرائي (**PIRLS**).

وكذلك دراسة مخلوف والصادق (٢٠١٤) التي هدفت إلى بيان فاعلية أنشطة إثرائية في ضوء بعض الدراسات الدولية لتنمية مهارات الفهم القرائي، واستقلالية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وتوصلت إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي في ضوء الدراسات الدولية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، كما قامت بتطبيق اختبار تحصيلي عن محتوى القراءة المقرر على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م الفصل الدراسي الأول، كذلك اختبار للفهم القرائي (قبلي – بعدي) في ضوء قائمة الدراسات الدولية، وأخيرًا قدمت أنشطة إثرائية تساعد التلاميذ على فهم مهارات الفهم القرائي واستقلالية التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بالمدرسة التجريبية (٢) بمدينة المنيا في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥م. وجاءت نتائج الدراسة لتشير إلى

فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية في تنمية مهارات فهم المقروء واستقلالية التعلم، وقد أوصت الدراسة بضرورة التكامل في تدريب التلاميذ على مهارات الفهم القرائي حتى تصبح هذه المهارات جزءًا لا يتجزأ من ممارسات التلاميذ اللغوية لحين إعادة النظر في مناهج اللغة العربية بجميع عناصرها في ضوء الدراسات الدولية وتطويرها.

كما هدفت دراسة مطري (٢٠١٥) إلى إعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة PIRLS لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأعدت لذلك قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة (PIRLS)، واستبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وكانت أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة تحديد قائمة بمهارات تدريس القراءة، وبناء تصور مقترح للبرنامج التدريبي للمعلمين لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة (PIRLS)، وقد أوصت الدراسة ببناء برنامج خاص بالطلاب لتنمية مهارات القراءة في ضوء دراسة (PIRLS).

أما دراسة الطيب (٢٠١٦) فقد هدفت إلى تنمية مهارة صياغة المفردة الاختبارية، وإعداد الاختبارات التحصيلية لدى معلمي اللغة العربية بالصف الرابع الابتدائي في الفهم القرائي في إطار الدراسة الدولية (PIRLS) لتلاميذ الصف الرابع، حيث قدمت الدراسة قائمة خاصة بمهارات الفهم القرائي واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وقد استخدمت الدراسة عدة أدوات هي: قائمة بمهارات صياغة المفردة الاختبارية وإعداد الاختبارات التحصيلية، وقائمة خاصة بمهارات الفهم القرائي، واختبار تحصيلي للمعلمين، وبطاقة ملاحظة خاصة بالمعلمين، ومقياس اتجاهات خاص بالمعلمين، وأحد اختبارات المسابقة الدولية PIRLS، وأبرز النتائج في هذه الدراسة هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي الخاص بمفاهيم ومهارات صياغة المفردات الاختبارية، وإعداد الاختبارات التحصيلية في الفهم القرائي، وكذلك بطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاهات بالنسبة لعينة الدراسة من المعلمين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي (PIRLS) لصالح المجموعة التجريبية التي حضر معلموها البرنامج التدريبي، وتؤكد هذه النتائج فاعلية البرنامج، وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود مقرر مقترح أو برنامج في القصص الأدبية والمعلوماتية في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا بالمرحلة الابتدائية.

وكذلك دراسة محمد (٢٠١٧) والتي هدفت إلى تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج

القرائية، على ضوء معايير الدراسة الدولية (PIRLS)، وطبق الباحث اختبارا على (٣٧٧) تلميذاً بالصف الرابع، في أحد نماذج اختبارات PIRLS (٢٠١٦)، لبيان مستوى أداء التلاميذ القرائي الذين تعرضوا لبرنامج القرائية في اختبارات الدراسة الدولية PIRLS، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن مدى تضمن أنشطة برنامج القرائية لمهارات التنور القرائي الواردة بالدراسة الدولية PIRLS ، وكانت مواد وأدوات الدراسة الأساسية؛ قائمة بمهارات التنور القرائي الواردة بالدراسة الدولية (PIRLS)، وأداة لتحليل المحتوى، وكذلك اختبار لقياس مستوى التلاميذ القرائي، وقد توصلت الدراسة إلى أن التلاميذ يمتلكون مهارات قرائية ضعيفة مقارنة بمهارات الدراسة الدولية، ووضعت الدراسة توصيفاً لبرنامج مقترح لتضمين مهارات التنور القرائي (PIRLS) في برنامج القرائية بالمدارس المصرية، وقد أوصت الدراسة بتصميم كراسة أنشطة لغوية منفصلة عن كتاب اللغة العربية ، وتوزع على التلاميذ بداية من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث الابتدائي، على أن تصمم تلك الكراسة بحيث تتضمن مجموعة من التدريبات عن كل درس من الدروس المقررة بحيث تصاغ تلك التدريبات بطريقة تحاكي نماذج تدريبات واختبارات الدراسية الدولية بيرلز(PIRLS).

وكذلك دراسة كل من الزعابية وراشد والمحرزي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى معايرة بيانات سلطنة عمان في كتيبات اختبار قياس مهارات التقدم في القراءة PIRLS باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة، وفحص الخصائص السيكومترية لها، وتحديد المفردات الملائمة وغير الملائمة لافتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة المستخدم في تدريج مفردات كل كتيب، تم استخدام اختبار PIRLS لعام ٢٠١١ كأداة للدراسة حيث يتكون من ١٤٦ مفردة اختبارية منها ٧٤ مفردة ثنائية الاستجابة، و٧٢ مفردة متعددة الاستجابة تم تقسيمها إلى ١٣ كتيب بحيث يشمل كل كتيب على نص أدبي ونص علمي، ثم تم توزيعها على١٣ مجموعة من طلاب الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان بعينة إجمالية بلغت ١٠٣٩٤ طالبًا وطالبة، وقد تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة (افتراض أحادية البعد والاستقلال الموضعي للمفردات) باستخدام برنامج SPSS ثم تم استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة لتدريج مفردات كل كتيب، وذلك باستخدام برنامج Multilog7.03 لتقدير معالم المفردات الاختبارية وقدرات الأفراد ووضعها على تدريج مشترك، وقد أظهرت النتائج تحقق افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة في بيانات الدراسة، كذلك ملاءمة جميع مفردات الاختبار لتوقعات نموذج الاستجابة المتدرجة ماعدا ٨ مفردات،

وتمثل ٥% تقريبًا من مفردات الاختبار، مما يؤكد تمتع الاختبار بخصائص سيكومترية جيدة فيما يتعلق بمعالم التمييز والصعوبة ودالة معلومات الاختبار في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة، وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام نتائج تدريج اختبار PIRLS 2011 للوقوف على مستويات طلاب الصف الرابع في الفهم القرائي، والسعي للرقي بها للوصول إلى المستوى المطلوب، والعمل على تبني استراتيجيات للتعامل مع النص القرائي توفر مناخاً ملائمًا للطالب، وذلك للوصول إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم يساعده على كيفية التعامل مع المفردات الاختبارية.

أما دراسة حواس (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري في ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي PIRLS، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة للمرحلة الثانوية، ووضعت القائمة في ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي، واحتوت القائمة على أربعة معايير رئيسة تتدرج فيها مهارات فرعية وكان عددها ٢٥ مهارة، وتم استخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة لتحقيق هدف البحث، وطبقت على المحتوى القرائي للفصلين الأول والثاني من كتاب اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، وفي ضوء نتائج البحث جاءت مهارات الفهم القرائي بنسب متفاوتة، حيث نالت مهارات استرجاع المعلومات أعلى مستوى، وجاءت بنسب ضعيفة في البرنامج القرائي مهارات (دمج الأفكار وتفسير المعلومات، تقويم المحتوى واللغة والعناصر وافتقر البرنامج لمهارة تكوين الاستدلالات)، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة، قدمت الباحثة تصور مقترح لتضمين مهارات الفهم القرائي بالبرنامج القرائي في ضوء معايير التنور القرائي كمحاولة لعلاج نواحي القصور، كما أوصت الدراسة بتصميم كراسة للأنشطة والتدريبات منفصلة عن محتويات كتاب اللغة العربية ومرتبطة بموضوعاته، وتحاكى نماذج تدريبات واختبارات الدراسة الدولية بيرلز.

وأخيرًا دراسة الشنقيطي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (pirls) واتجاهاتهن نحوه، وتم توظيف المنهج شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء برنامج تدريبي، صُمم له اختبار قبلي وبعدي، ومقياس للكشف عن اتجاهات العينة، وتم التطبيق على عينة بلغ عددها (٦٤) معلمة للغة العربية في منطقة الرياض، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في توعية المعلمات بالممارسات المثلى لرفع

المقدرة القرائية عند الطالبات، وأسفرت عن اتجاهات إيجابية نحو البرنامج التدريبي، وأوصت بأن تعقد الجهات المعنية بتدريب المعلمين في أثناء الخدمة سلسلة من الدورات التدريبية الهادفة إلى تنمية مهارات المعلمين في الارتقاء بالمقدرة القرائية، واقترحت إجراء بحوث علمية تلقي الضوء على نتائج الاختبار الدولي في المقدرة القرائية، وتربطه بالعوامل المختلفة المتعلقة بالطالب أو المعلم أو المنهج أو الأسرة والمجتمع.

ومن العرض السابق يلاحظ تركيز الدراسات العربية على تدريب المعلم على مهارات صياغة الأسئلة وفقًا لمتطلبات الدراسة الدولية بيرلز، مع إجماع على ضرورة توفير محتوى موازٍ يساعد الطلاب على تطوير مهارات الفهم القرائي المتضمنة في اختبار الدراسة الدولية بيرلز.

**ثانيًا- الإحساس بالمشكلة:**

تتمثَّل مشكلة الدراسة الحالية في تدنى مستوى مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في نتائج اختبارات الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) ؛ ومما يؤكد ذلك:

التقرير الذي أصدرته وزارة التعليم في عام ٢٠١٧م عن نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار القراءة الدولي "بيرلز (PIRLS) " في عامي ٢٠١١م و٢٠١٦م، حيث مثل المملكة نحو٤٥٠٧ طالبًا وطالبة، كان المتوسط العام لدرجة القراءة هو ٤٣٠ درجة، وصُنفت المملكة العربية السعودية في المستوى الدولي المنخفض (٤٠٠-٤٧٥)، مما يعني أن الطلاب لا يجيدون الاستدلال المباشر حول السمات الأساسية للشخصيات ودوافعها ومشاعرها، ولا يستطيعون تفسير الأحداث تفسيرًا بسيطًا. (الحربي والقحطاني،٢٠١٧)

وتبين من الدراسة أن ٣٥% من الطلاب السعوديين لم يتجاوزوا ٤٠٠ نقطة، أي أنهم لا يستطيعون القيام بأدنى المهارات والعمليات القرائية، كتحديد موقع المعلومة، وتحديد التفاصيل المذكورة صراحة في النص أو إعادة إنتاج المعلومات المتضمنة في النص وهي أدنى مستويات المقدرة القرائية. الدراسة ام التقرير

وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير ممارسات تعزز لدى الطلاب التمكن من المهارات الدولية التي بُني عليها الاختبار مع توفير مقاييس تحاكي المقاييس الدولية لمهارات القراءة.

وبناًء على ما سبق، وفي ضوء توصيات الدراسات السابقة، وغياب الدراسات التي تستهدف تنمية مهارات الفهم القرائي في ضوء معايير بيرلز (PIRLS)، فقد استشعرت الباحثة الحاجة لوجود برنامج لتنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير الدراسة الدولية "بيرلز (PIRLS)؛ بهدف رفع مستوى أداء الطالبات ومعدلهن في نتائج هذا الاختبار مقارنة بنظيراتهن في البلدان المتقدمة.

**ثالثا ـ تحديد مشكلة الدراسة**:

بناءً على ما تقدم تحددت مشكلة الدراسة الحالية في العبارة الآتية:

**تدنى مستوى مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في نتائج اختبارات الدراسة الدولية (PIRLS)**

وللتصدي لهذه المشكلة تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات القراءة اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لتحقيق معايير الدراسة الدولية (PIRLS) ؟

٢- ما صورة برنامج قائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

٣- ما فاعلية برنامج قائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟

**رابعًا ـ فروض الدراسة**:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعيار بناء استدلالات مباشرة من النص.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعايير بيرلز ككل.

**خامسًا ـ مصطلحات الدراسة:**

**١- الفاعلية:**

يُعرِّفها شحاتة والنجار (٢٠١٣) بأنها: "الأثر الذي يمكن أن تُحدِثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلًا في المتغيرات التابعة" (ص١٢)

وتعرف الدراسة الحالية الفاعلية إجرائيًا بأنها " مقدار التأثير الذى يحدث نتيجة استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، ويعبر عنه بحجم التأثير أو قيمة مربع "إيتا".

**٢- البرنامج :**

عرّف اللقاني؛ والجمل (٢٠٠٣م) البرنامج بأنه "المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم، والتدريس، ويلخص الإجراءات، والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها الطالب؛ بما يتناسب مع حاجاته، ومتطلباته"(ص٣٩).

وتعرفه الدراسة الحالية بأنه مجموعة من الإجراءات والأساليب والأنشطة التدريبية المخطط لها، والتي تم تصميمها من قِبل الباحثة بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي والمحددة في محتوى البرنامج اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .

**٣- الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS):**

اختصار لعبارة (Progress International Reading Literacy Study)، أي الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم القرائي، وهو من الاختبارات التي تقدمها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) والتي تعمل منذ تأسيسها على إجراء دراسات مقارنة على نطاق واسع

من التحصيل العلمي وغيره من العناصر المؤثرة في التعليم؛ وذلك بهدف اكتساب الفهم للسياسات والممارسات داخل أنظمة التعليم المختلفة.

**٤- مهارات القراءة:**

يعرف والون Whalon et al. (2009) مهارات القراءة بأنها مجموع القدرات الأداءات التي تقود القارئ إلى التفاعل واكتساب المعنى من اللغة المكتوبة، والفهم المستقل للرسالة المقصودة التي يتم نقلها في المحتوى المكتوب (P.3).

وتعرف الدراسة الحالية مهارات القراءة بأنها الأداءات التي يستطيع القارئ من خلالها فهم النص وتمثيله تمثيلًا عقليًا مستمدًا من محتوى النص من خلال تطبيق الاستدلالات وتوظيف الخلفية المعرفية، وملامح المقروء؛ لتكوين المعاني المفيدة كل في سياق معين.

**سادسًا ـ حدود الدراسة :**

**اقتصرت الدراسة على الحدود التالية :**

- مهارات القراءة اللازمة لتحقيق معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) والتي توصلت لها الدراسة اجرائيًا.
- البرنامج القائم على معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، حيث تستهدف دراسة بيرلز (PIRLS) طلاب الصف الرابع الابتدائي على مستوى العالم على اعتبار أن هؤلاء الطلاب قد نُميت لديهم المهارات المرتبطة بآليات القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى ومن ثم انطلقوا لدراسة المهارات الأكثر تركيزا على الفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد، وهي المهارات الأساسية التي تستهدفها دراسة بيرلز (PIRLS).
- تم تطبيق البرنامج في إحدى مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة البكيرية بمنطقة القصيم.
- تم تطبيق البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ.

**سابعًا ـ منهج الدراسة :**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي فيما يتصل بدراسة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، كما اتبعت المنهج شبه التجريبي فيما يتعلق بإجراء التجربة لتقصي فاعلية البرنامج القائم على معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

**ثامنًا – خطوات الدراسة :**

١- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) لتعرف أسسها الفلسفية وخصائصها، والإجراءات المتبعة لتطبيقها.

٢- إعداد قائمة بمهارات القراءة اللازمة لتحقيق معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) .

٣- تحديد أسس ومنطلقات البرنامج المقترح القائم على معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) لتنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٤- بناء البرنامج المقترح القائم على معايير الدراسة الدولية بيرلز (PIRLS) لتنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٥- بناء اختبار القراءة المحاكي لاختبار بيرلز، وكذلك أداة التصحيح وضبطهما .

٦- بناء دليل المعلمة لتنفيذ البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .

٧- اختيار مجموعة من طالبات الصف الرابع الإبتدائى كعينة للدراسة، وتطبيق الاختبار عليهن قبليًا .

٨- تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.

٩- التطبيق البعدي لاختبار القراءة على عينة الدراسة .

١٠-رصد النتائج، ومعالجتها إحصائيًا.

١١-تحليل النتائج وتفسيرها .

١٢-تقديم التوصيات والمقترحات .

**تاسعًا ـ أهمية الدراسة :**

**تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يمكن أن تسهم به في إفادة الفئات الآتية:**

١- طالبات الصف الرابع الابتدائي: لما أسهم به البرنامج من تنمية لمهارات القراءة لديهن؛ الأمر الذي أدى إلى تمكنهن من مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز (PIRLS) ومن ثم ارتفاع متوسطات درجاتهن في الاختبار المحاكي لاختبار بيرلز (PIRLS).

٢- المعلمات والمشرفات التربويات: حيث قدمت الدراسة اختبارًا للفهم القرائي لطالبات الصف الرابع الإبتدائى بالمملكة العربية السعودية؛ فضلًا عن تقديم دليل لمعلمات اللغة العربية لتنمية مهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الإبتدائى بالمملكة.

٣- مخططي المناهج ومطوريه: حيث قدمت هذه الدراسة إطارًا جديدًا لتدريس مهارات القراءة حيث يمكن الاستفادة من البرنامج المقترح وتضمينه مناهج اللغة العربية بالصفوف الأولي بالمرحلة الابتدائية، وكذلك تقديمه في برامج إعداد معلمي اللغة العربية، وتأهيلهم أثناء الخدمة وقبلها.

٤- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات لتنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .

**عاشرًا ـ الإطار النظري للدراسة:**

يعد تعلم القراءة في المرحلة المبكرة من الحياة المدرسية أحد الأسباب الأساسية للنجاح الأكاديمي مستقبلًا، وقد تم تحديده ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين؛ فالطلاب الذين يتقنون القراءة هم الأكثر قدرة على الاستمرار في المسارات التعليمية المختلفة، وخاصة مع ارتباط متغيرات العصر الحالي بالمعلومات والاطلاع على كل جديد منها؛ لذا فإن تعليم القراءة واتقان مهاراتها لا تقتصر أهميته على الاستمرار في الصفوف الأولى فقط بل يمتد لنهاية الحياة (Lenski, Wham, Johns & Caskey, 2007, p. 2).

ويشير كاسيدي وكاسيدي (Cassidy .J & Cassidy .D, (2008 إلى أن تعلم مهارات القراءة متطلب للنهوض المعرفي الذي تسعى إلى تحقيقه العديد من النظم التعليمية في العالم، هذا وتشترك هذه النظم على اختلاف توجهاتها السياسية والاقتصادية في تبنيها لمعايير طموحة في مستويات متعددة بداية من الطلاب مرورًا بالفصول الدراسية والمدرسة، مع توفير دعم كاف للتعليم والمعلمين والطلاب؛ بالإضافة لتوفير قدر كبير من الاستقلالية مع وجود نظام محاسبة ذكي، مع الابتعاد عن التقسيم الطبقي والتفرقة بين الطلاب بسبب عرق أو جنس أو لون، واحتضان التنوع الموجود في المجتمع(p. 4).

وقد اعتبر كوين وآخرون Coyne et.al (2011) أن التمكن من مهارات القراءة والكتابة اللازمة لمحو أمية الأفراد تساعد على تقوية المجتمعات، وترسي للعديد من المبادئ والقيم

المرتبطة بالوعي المعرفي والتنور السياسي والفكري، بل ويعتبر أن محو الأمية القرائية لم يكن في أي وقت من تاريخ البشرية بهذه الضرورة كما هي الحاجة إليه الآن( p.50).

وقد أكد شميدت وآخرون Schmidt et.al (2014) على ذلك باعتبار أن التعليم في العديد من دول العالم وخاصة دول العالم الثالث بمثابة وسيلة قد توفر فرصة للأطفال للنجاة من حالة الفقر باكتساب المعرفة والمهارات المطلوبة لتحقيق مكانة أفضل اجتماعيًا واقتصاديًا من خلال توظيف أفضل، وكذلك سياسيًا أو اجتماعيًا كمواطن معد مهنيًا ومستنير فكريًا(p.22).

ويشير كاميل Kamil (2003) إلى أن افتقار الطلاب الصغار إلى مهارات القراءة الأساسية كمعرفة الأبجدية، والطلاقة القرائية، والفهم القرائي يعني عدم القدرة على فهم النصوص بسيطة أو متوسطة التعقيد، مثل جداول مواعيد الحافلات وإعلانات التوظيف والعقود العقارية، ولا يقتصر ذلك على تلك الفئة فقط ، بل إن هناك نسبة من المراهقين يعانون من صعوبات في القراءة لأنهم يفتقرون إلى الوعي بهذه المهارات الأساسية، وعند اكتشاف ذلك فإن الأمر يستلزم برامج للتدخل، والتي قد تسبب صراعًا نفسيًا مستمرًا لدى المراهقين مع فقدانهم للدافعية للقراءة، ويؤدي ذلك إلى التخلي التام عن القراءة (p.6).

ومن هنا تتضح أهمية التعليم المبكر للقراءة، أو عملية محو الأمية القرائية والتي تعرفها OEDC (2013) بأنها "مجموعة من المهارات المعرفية، تبدأ بفك الترميز الأساسي للغة، ثم معرفة الكلمات والقواعد والتراكيب والسمات اللغوية والنصية، مع الوعي بالسياق اللغوي المستخدم، كما تشمل أيضًا مهارات ما وراء المعرفة كاستخدام مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة النصوص (pp. 9-10).

هذا وقد عرف راينر وآخرون Rayner et al.(2001) محو الأمية القرائية بأنها "مجموعة المهارات اللازمة لإضفاء المعنى للرموز المطبوعة" ولم يكتفِ بذلك فقط بل أشار إلى أن فهم اللغة المكتوبة لأغراض محددة يرتبط بمعرفة القراءة والقدرة على فهم النص، ونمو المهارات الأساسية من مستواها البسيط إلى مستويات أعلى أكثر تعقيدًا يجمع مهارات القراءة، وفهم المعرفة الخاصة بالموضوع والنواحي الثقافية المحيطة به (p. 34).

أما بيرمان وآخرون Berman et al. (2005) فقد عرفها بأنها مجموعة المهارات والقدرات التي يحتاجها الطلاب في الصفوف من ٤- ١٠ للقراءة والكتابة والتفكير في المواد النصية التي يوجهونها وبالتالي، ومن وجهة نظره فإن محو الأمية القرائية ينطوي على فهم أشياء

مختلفة، مثل المعاني الثقافية أو الضمنية، وكذلك الأشكال الرسمية وغير الرسمية المقبولة ثقافيًا، وطبيعة السياقات التي كتب فيها النص، كما يحتاج القراء إلى قدرات معرفية كافية لمعالجة الأفكار المجردة، والقدرة على استخدام الاستدلال؛ الأمر الذي يتطلب خلفية معرفية، وفهم واستنتاج النوايا الكامنة للمؤلفين، والعبارات الغامضة، والمعاني العامية (p.5).

كما اتفق مع التعريف السابق تورجيزن وآخرون (2007) ,.Torgesen et al واعتبروا محو الأمية القرائية بمثابة مهارة خاصة لبناء المعنى من محتوى النصوص المكتوبة، والقدرة على تعلم مفردات جديدة من السياق، وربط الأفكار عبر النصوص، وتحديد وتلخيص أهم الأفكار أو المحتوى داخل النص بالإضافة إلى القدرة على التفكير في معناها للإجابة عن الأسئلة التي قد تحتاج من الطالب استنتاج أو استخلاص معرفية. (p. 3)

وبناء على ما سبق فإن محو الأمية القرائية يرتبط بالوظيفة المعرفية للغة التي بدورها تتوقف على قدرة الطالب على التعامل مع اللغة كمنظم للمعرفة، ونظام متطور للاتصال والتفكير مع قدرته على استخدام اللغة غير السياقية التي قد تتطلب مستويات متقدمة من التجريد لإحداث التنظيم في عمليات التفكير؛ الأمر الذي يتطلب معه وجود الوعي فوق المعرفي اللغوي الذي يعتبر عاملًا رئيسًا في النمو المعرفي، وهو مؤشر على تحقيق النمو القرائي Hamers & Blanc (,2000, p. 362).

ويشير ريتشاردس وشميدت Richards & Schmidt (2010) إلى أن القراءة كعملية يتم من خلالها فهم معنى النص المكتوب تتضمن مجموعة من العمليات الفرعية التي تتم في إطار اجتماعي من خلال معالجة النص بآليات مختلفة ترتبط بالنظام الأبجدي، والوعي الصوتي، وفك الترميز، وتحديد الكلمات ثم الطلاقة القرائية فالفهم القرائي، وذلك وفق استراتيجيات عدة لفهم ذلك المعني بحسب طبيعة التعلم (p.483).

وعلى ذلك فإن الفهم لا يعتمد فقط على خصائص القارئ الفردية، مثل الخلفية المعرفية، والذاكرة العاملة، ولكن أيضًا على العمليات اللغوية، مثل مهارات القراءة الأساسية، كفك ترميز المفردات، والحساسية لبنية النص، والقدرة على الاستدلال، والدافعية للفهم، كما يتطلب الفهم أيضًا الاستخدام الفعال للعمليات المعرفية الاستراتيجية، مثل عمليات ما وراء المعرفة ومراقبة الفهم، وعندما ينضج القراء في مهاراتهم في الفهم، فإنهم يصبحون قادرين على التقدم بكفاءة في مستويات تعلم القراءة، وصولاً إلى الهدف النهائي المتمثل في القراءة للتعلم.

(Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005, p. 6)

ويعد النظام الأبجدي أمرًا أساسيًا لتعلم القراءة وفيه يكون الربط المباشر بين صوت الحرف ورمزه المكتوب، حيث يحتاج المتعلمون إلى معرفة الأصوات المنطوقة المعبرة عن الحروف المرسومة لتكون بذلك الخطوة الأولى لفك ترميز الكلمات غير معروفة (Rayner et al., 2001, p. 31).

وقد اعتبر إيهري (2005) Ehri أن النظام الأبجدي يقوم على الارتباط الوثيق بين التهجئة، وصحة نطق الحروف، والذاكرة البصرية، والذاكرة العاملة، وفهم المتطابقات الصوتية كالصوت المعبر عن الحرف الأبجدي المرسوم، والآليات العقلية اللازمة لربط هذا الصوت بغيره من أصوات الحروف المكونة للكلمات، ومن ثم يصبح للكلمة تمثيل ذهني للكلمة والمعنى مرتبط برسم الكلمة ونطقها(P.172).

ووفقا لم عرضه ورن (2001) Wren فإن النظام الأبجدي يشتمل شقين هما الصوتيات، والوعي الصوتي، أما الصوتيات فهي تمييز الأصوات المفردة، كالحروف المستقلة، كما تتضمن معرفة العلاقة بين الصوت والرمز المعبر عنه، والقدرة على رسم صورة ذهنية مستقرة بين الرموز المكتوبة وأصواتها؛ أما الوعي الصوتي فيرتبط بفهم أن الحروف المكتوبة يمكن دمجها صوتيًا بصورة مرتبطة ذات معنى، وعندما يتم مزجها معًا فإنها تصنع المقاطع الصوتية ومن ثم الكلمات، ومعرفة آليات ذلك تشكل معارف جديدة تساعد على فك ترميز الكلمات ومن ثم القراءة، وعلى ذلك لا يمكن الفصل بين تعلم الأصوات المميزة للحروف (المرسلات الصوتية) وبين الوعي الصوتي (القائم على مزج بعض الأصوات لتكوين مقطع له دلالات معرفية) (p.38).

إذا فالوعي الصوتي يتضمن أصوات الحروف والمقاطع الصوتية المرتبطة بدمج بعض الحروف، حيث عرف الوعي الصوتي بأنه "القدرة على سماع وتحديد ومعالجة الأصوات أو وحدات اللغة الشفوية، وهو مؤشر قوي على مهارة القراءة المبكرة" (McShane, 2005, pp. 37).

ويشتمل الوعي الصوتي على القدرة على إيجاد كلمات لها نفس القافية، وتجزئة الكلمات إلى مقاطع، وتجزئة المقاطع والكلمات بدايتها ونهايتها؛ فالصوتيات تعمل على الربط بين أصوات الكلمات الفردية التي تتوافق مع تمثيلها الرمزي، مثل الأصوات التي تتكون منها الحروف والمقاطع والكلمات.

كما أشار ماكشين McShane (2005) إلى أن هناك مهارة يجب أن يتعلمها القارئ المبتدئ ترتبط بالقدرة على تعرف الحروف والمقاطع والكلمات، وقراءتها بشكل تلقائي من خلال تحديد علاقاتها مباشرة بين رسمتها والرموز الصوتية المقابلة لها، وهذه المهارة أكثر ارتباطا بالكلمات التي لا تتبع المراسلات الصوتية التقليدية أو أنماط التهجئة الشائعة، فقد تتشابه كلمتان تمامًا عدا حرف واحد يغير النطق والمعنى تماما وهذا يتطلب القدرة على تمييز الألفاظ المختلفة لكل كلمة بشكل صحيح ومستقل فيما يعرف بمهارة فك الترميز(p.40).

هذا وقد أكد المعهد الوطني لمحو الأمية The National Institute for Literacy (2007) ، على أن تحديد الكلمات هي إحدى العمليات الأساسية لإتقان القراءة؛ لذا فإن طلاب المدارس الابتدائية والمتوسطة الذين لديهم ضعف في مهارات تحديد الكلمة يواجهون تحديات خطيرة في استمرار التعلم الأكاديمي اللاحق، وخاصة في تعلم الكلمات متعددة المقاطع حيث يتسبب ذلك في خلل واضح في النطق أو فهم المعنى، وهذا هو الحال في كثير من الأحيان ليس فقط لأنهم غير متقنين لتعرف المفردات الجديدة، ولكن أيضًا لأنهم غير متقنين لاستخدام استراتيجيات تعلم الكلمات استنادًا إلى فهم معاني ووظائف اللواحق (على سبيل المثال ، البادئات واللاحقات) وأجزاء الكلمات الأخرى، ومع اتساع مجالات المعرفة المتضمنة في المحتوى يكون النص أكثر تعقيدا وتجريدًا، ويصبح عدم القدرة على تعرف المفردات سببًا لعدم القدرة على الفهم الكامل للنص(p.15).

وقد اعتبرت كاميل Kamil (2003) أن تطور تعرف الكلمات يندرج ضمن آليات القراءة، حيث إن هناك ارتباطًا بين تطور المفردات وتطور المعرفة حول معاني الكلمات واستخداماتها، حيث يعد تطوير المفردات والكلمات المفهومة والمفردات المساندة للمعرفة، أمرًا بالغ الأهمية للفهم القرائي، حيث يشير الفهم القرائي إلى فهم معنى النص، الذي ينبغي أن يشمل أيضًا فهم المفردات كجزء أساسي لنجاح استراتيجيات الفهم (p. 6).

ولكي يحدث تعرف كامل للكلمة يجب أن يكون لدى الطالب الخلفية المعرفية الكافية لذلك، حتى يتمكن من الفهم التلقائي لمعناها من خلال آليات الربط المباشر بين شكل الكلمة، وطبيعة نطقها، ومعناها المرتبط بها، وبالتالي، فإذا كانت مهارة فك الترميز غير كافية فإن ذلك يعطل مستوى الطلاقة في التعرف إلى الكلمات ويتسبب في قصور فهم المقروء ( National Reading Panel, 2000, p. 4).

ويشير بريسلي (2002) Pressley إلى أن الطلاقة هي مهارة أساسية ترتبط بالقراءة، وهي تتضمن التعرف التلقائي إلى الكلمات التي تحرر القدرة المعرفية المطلوبة لفهم معنى الكلمات، كما أن افتقاد الطلاقة قد يكون سببًا مؤثرًا في صعوبات فهم النص التي قد يعاني منها الطلاب في مراحل التعلم المختلفة، وذلك كون غياب التلقائية في القراءة على مستوى الكلمة والجملة يؤدي لصعوبة في الفهم، ويرجع ذلك لغياب الخلفية المعرفية اللازمة لفك ترميز الكلمات، ومن ثم يزداد الجهد المعرفي لمعالجة شفرة الكلمات دون فهمها، فتصبح معالجة الكلمات تتطلب جهدًا أكبر كون الطالب يحاول فك ترميز الكلمات في نفس وقت محاولة القراءة (p.293).

ومع ذلك، فإن هناك دلائل على أن الطلاقة لها تأثير أكبر في تطوير مهارات الفهم القرائي للقراء الأصغر سنًا مقارنة بالقراء الأكبر سنًا، فمع تقدم القارئ في المستوى التعليمي يزداد مستوى صعوبة المفردات وتعقد الجمل والتراكيب فينشغل القارئ بفك ترميز الكلمات مما يضعف قدرته على الفهم الكامل للنص، أي أن دقة ومعدل القراءة الشفوية يعطي مؤشرًا للتنبؤ بحالة الفهم المتوقعة، وهو ما توصلت إليه دراسة كل من يوفينوف وآخرين (2005) Yovanoff, et al وبيكيولسكي وشارد Pikulski & Chard (2005)، وبرينجر وآخرين (2006) Beringer, et.al كما أكدت دراسة سكاتشنيدر وآخرين Schatschneider et.al (2005) أن طلاقة القراءة الشفوية تفسر الاختلافات في الفهم بين طلاب الصف الثالث الابتدائي، بينما ظهرت المفردات كعامل رئيس بين الطلاب الأكبر سنًا.

ويرى سنو Snow (2002) أن القارئ أثناء عملية فهم النص يولد تمثيلًا عقليًا مستمدًا من محتوى النص من خلال تطبيق الاستدلالات وتوظيف الخلفية المعرفية، حيث تتضمن عملية الفهم القرائي القدرة على التمثيل الفردي للمعنى من خلال الدمج الفعال للمعلومات النصية والمعرفة السابقة للقارئ، وبالتالي فإن فهم المقروء ليس مجرد تصور للمعرفة المستندة إلى النص نفسه، ولكنه عملية معقدة ومتعددة الأبعاد يتم تنفيذها من خلال التفاعل بين النص والقارئ، والعوامل السياقية المختلفة كالسياقات الاجتماعية والثقافية المرتبط باللهجة أو الموروث الثقافي الشعبي أو بيئة التعلم في الفصول الدراسية (p.1)

ووفقًا لنموذج البناء والتكامل المعرفي The Construction-Integration (CI) Model فإن هناك مرحلتين للفهم القرائي هما مرحلة البناء، ومرحلة التكامل؛ ففي مرحلة البناء يقوم القارئ ببناء الافتراضات الأولية حول الوحدات الفكرية للجمل من خلال الكلمات والجمل

في النص، وفي مرحلة التكامل يدمج القارئ البنية الذهنية الأوليـــة مـــع المقترحـــات المعرفيـــة الأخرى الواردة في النص، وما لديه من خلفية معرفية عن طريق الاستدلال أو المراقبـــة لخلـــق نموذج جديد للفهم (Snowling & Hulme, 2005, p.545).

وهنا يأتي دور الذاكرة العاملة كجزء لا يتجزأ من عملية فهم المقروء، حيث تقوم الذاكرة العاملة بحفظ وتحديث المعلومات في العقل من خلال إدارة عملية استخراج المعلومات من النص، ودمجها مع المعرفة السابقة لصنع المعنى الجديد؛ أي أنها مسؤولة عن تجهيز المعلومـــات مـــن خلال توظيف سلاسل المعلومات النصية المتاحة في الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم دمجهـــا مـــع المحتوى المعرفي الوارد في النص الجديـــد (Rothlisberger, Neuenschwander, Cimeli, & Roebers, 2013, p. 618).

وقد أثبت سجنيورك واهرلك (2005) Seigneuric & Ehrlich في دراســـتهما أن أداء الذاكرة العاملة يُعد مؤشرًا مباشرًا يُنبئ عن مستويات فهم القراءة المتوقعة بين طـــلاب الصـــف الثالث والرابع، على الرغم من أنها ليست بنفس القدر من الأهمية بالنسبة لطلاب الصـــف الأول والثاني.

كما أثبت كرستوفر وآخرون (2012 ) .Christopher et al في دراســـة مماثلـــة علـــى القراء بين سن ٨ إلى١٢عامًا، أن الذاكرة العاملة بمثابة مؤشر له دلالة إحصائية للتنبؤ بمستويات الفهم، وقد اتفقت نتائج الدراستين على أنه مع زيادة تعقيد النص بزيادة مستوى الصف، فإن هناك حاجة إلى قدر أكبر من الذاكرة العاملة لاستيعاب الجمل الطويلة بمفردات جديدة لتكوين صـــور ذهنية لتمثيل المعاني بصورة أسرع وأكثر دقة.

وعلى ذلك يتضح بصورة جلية أن الذاكرة العاملة تلعب دورًا حاسمًا في مستويات الفهـــم القرائي عبر الفئات العمرية، وذلك لارتباطها بالمعالجة الدلالية، والاستنتاج المنطقـــي للمعنـــى؛ فاستخراج المعنى من النص يتطلب من القارئ أن يفهم ما تعنيه الكلمات قبل أن يتمكن من بنـــاء فهم المقاطع النصية، أي أن فهم المفردات واسترجاع الكلمات بمثابة مؤشـــر لتطـــور الفهـــم القرائي المتوقع، وهو ما توصلت إليه دراسة بيراز وآخـــرين(2007) .Braze, et.al ودراســـة ديونج وفاندرليج (2002) DeJong & vander Leij كما أكدت نتائج دراسة سينكبوج (2007) Sencibaugh أن الطلاب الذين يعانون من سوء الفهم يظهرون نقصًا واضحًا في الوعي الدلالي يتضح في عدم القدرة على تمييز معنى الكلمات.

ويشير سادوسكي وبافيو Sadoski & Paivio (2004) إلى أن من المكونات الأساسية لحدوث الفهم، والتي ترتبط بدرجة كبيرة بالذاكرة العاملة والخلفية المعرفية للقارئ، تكوين الصورة الذهنية للنص، وهي مخرج معرفي لسلسلة من العمليات العقلية تتضمن المعالجة العقلية للتمثيل البصري للمعلومات اللفظية في صورة كلمات منفصلة أو جمل كاملة، وتتم هذه العملية بصورة مستمرة خلال القراءة لتكوين فهم مستمر للمعنى بتعزيز من الذاكرة العاملة، ويمثل ذلك تطبيقًا واقعيًا لنظرية الترميز المزدوج لتفسير عملية القراءة (p. 113).

وتلعب الخلفية المعرفية دورًا تفاعليًا في جميع مراحل عملية القراءة وصولًا للفهم القرائي فهي بمثابة الرصيد السابق من الصور الذهنية للنصوص، وما ارتبط بها من معاني، والتي يعتبرها القارئ محكًا لتوليد الاستدلال، والاستنتاج المنطقي للنصوص الجديدة (Cain et al., 2001, p. 851).

ويرى كروملي وأزيفيدو Cromley & Azevedo (2007) أنه من الضروري أن تتم تنمية الخلفية المعرفية للقارئ بصورة دائمة من خلال القراءة والتدريب، والتجارب الحياتية؛ فالطلاب الذين يفتقرون للخلفية المعرفية يجدون صعوبات في الفهم القرائي، والاستدلال، والاستنتاج المنطقي (p. 317).

هذا ويمثل الاستدلال، والاستنتاج المنطقي أحد العمليات العقلية المهمة في فهم النص؛ فهو بمثابة القدرة على استخدام بعض المعلومات في النص لتحديد معلومات إضافية يتضمنها النص، وتتطلب هذه العملية معالجة للمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى، حيث يتم من خلالها استرداد المعرفة جنبًا إلى جنب مع التحليل المعرفي للنص للوصول إلى المعلومات المتضمنة فيه، وحدوث استيعاب كامل للمعنى الحرفي والضمني (National Foundation for Educational Research-NFER, 2008, p.8).

وهو ما أكدته نتائج دراسة بوير وآخرين Bowyer, et.al. (2005) والتي أشارت إلى أن الطلاب ذوي الفهم الضعيف يفتقرون إلى القدرة على الاستدلال، ويعزز ذلك ما توصلت إليه دراسة كاين وأوكل Cain & Oakhill (2006) والتي أكدت أن مهارات الاستدلال، وقدرة الطلاب على الوصول لاستنتاجات منطقية تسهم في تطوير مهارات الفهم المستقبلية. وأخيرًا ما ناقشته دراسة شاتشنيدر Schatschneider et al. (2005) التي درست العوامل التي تسهم في تنوع مستويات فهم القراءة بين طلاب الصف العاشر في ولاية فلوريدا، حيث توصلت الدراسة

إلى أنه بجانب الحصيلة اللغوية كانت القدرة على الاستدلال، والتفكير الاستنتاجي من العوامل المؤثرة في مستويات فهم الطلاب.

وتأسيسًا على ما سبق فإن الطلاب الذين يعانون من صعوبات الفهم القرائي سيظهر لديهم خلل في أحد المكونات السابقة، ويشير كميل Kamil (2003) أنه عندما يواجه الطلاب صعوبات في الفهم القرائي فمن المهم تسليط الضوء على العديد من المهارات الأساسية اللازمة لحدوث فهم المقروء، وتتحدد في ثلاثة مجالات أساسية هي النظام الأبجدي، والطلاقة، ومتطلبات الفهم ( p. 6).

وقد أشار بيرفيتي وآخرون Perfetti, et al. (1996) إلى أن بعض الطلاب يجدون صعوبة في فهم النصوص الأكاديمية لصعوبات مرتبطة بالفهم القرائي، وقد حددها في ستة عناصر أساسية هي:

١- تدني القدرة على استدعاء المعارف من الخلفية المعرفية بسبب قيود خاصة بالذاكرة العاملة.

٢- ضعف توظيف العمليات المعجمية، وما يرتبط بها من تعرف دلالات الكلمات.

٣- غياب آليات مراقبة الفهم لتطوير المعنى، وبناء التصورات الذهنية الكاملة لما تعكسه الكلمات.

٤- ضعف تعرف معنى الكلمة سواء على المستوى الحرفي أو في سياق الجمل والعبارات المتضمنة في النص.

٥- قصور معرفة مجال النص، والذي يؤثر في طبيعة السياق، ومن ثم في طبيعة المعنى الإجمالي.

٦- الإخفاق في صنع الاستدلال والاستنتاج المنطقي، وما يرتبط بهما من ربط الكلمات والمعاني سواء على المستوى الحرفي أو التمثيلي أو المجرد (pp. 140-142).

وهو ما خلص إليه إدمونز وآخرون(2009) Edmonds et. al. من خلال استقراء عدد من الدراسات حول القراء الذين يعانون من صعوبة في الدراسة في المراحل العمرية المتقدمة، والتي اتفقت نتائجها على ارتباط تلك الصعوبات بعدة عوامل منها ما يلي (p. 263):

١- افتقار الطلاب للقدرات والمهارات المتعلقة بفك الترميز، وتحليل بناء النص في مستوياته المختلفة.

٢- انخفاض مستوى الطلاقة اللغوية (السرعة والدقة) اللغوية بصورة عامة.

٣- انخفاض حصيلة المفردات.

٤- تدني مهارات الفهم القرائي الأساسية.

٥- الضعف المتأصل لمهارات الوعي الصوتي.

٦- غياب استراتيجيات الفهم الأساسية.

ونظرًا لتعقد عملية الفهم، وتداخل المهارات التي تتطلبها مراحلها المختلفة؛ بالإضافة لتداخل العديد من العمليات التي يقوم بها القارئ كالعمليات العقلية والمعرفية؛ بالإضافة للعمليات الفسيولوجية فإن ذلك كله قد يسبب العديد من المشكلات والإخفاقات أثناء التعلم، وللتغلب على تلك العوائق التي تحول دون تحسن الفهم يجب مراعاة ثلاثة جوانب أساسية هي كما يلي:

١- التحديد الدقيق لنقاط الضعف في المهارات المعرفية.

٢- تطوير تلك المهارات بصورة دائمة بتنمية الضعيف منها، وتعزيز القوي ودعم استمراره.

٣- الحرص على تنمية الخبرة السابقة، والخلفية المعرفية، والمفردات اللغوية بمرور الوقت كونها أهدافًا صعبة للتدريب والتدخل العاجل (Wendt & Kasper ,2016,9 ).

ووفقًا لوزارة التعليم الأمريكية U.S. Department of Education (2008) فإن الطالب عندما يمارس القراءة، فإنه يسخر جميع قدراته العقلية، وخلفياته المعرفية، وخبراته اللغوية والاجتماعية التي يجلبها من بيئته المحلية للوصول للفهم القرائي، وقد ميزوا القارئ الفعال بأن له القدرة على ما يلي:

١- يفكر فيما يعرفه بالفعل عن الموضوع بعد قراءة عنوان الموضوع.

٢- قد يتنبأ بما سيكون عليه الموضوع.

٣- قد يتصور أجزاء من النص.

٤- قد يلخص النقاط الرئيسة أثناء القراءة.

٥- قد يطرح أسئلة أثناء القراءة.

٦- يدرك متى يكون النص منطقيًا ومتى يكون مربكًا أو غير واضح.

بينما ترى ماري وآخرون Mary et.al (2019) أن هناك عدة عناصر أساسية تشكل جميعها جزءًا أساسيًا من أي برنامج يهدف إلى تعليم القراءة، وتنمية مهارات الفهم القرائي منها ما يلي (p. 6):

١- التركيز على اللغة الشفوية لتشمل تطوير المفردات.
٢- تنمية مهارات الوعي الصوتي، وتعليم الصوتيات، وفك الترميز، ودراسة الكلمات.
٣- تعليم المفردات من خلال المدلولات البصرية.
٤- التدريس الصريح لاستراتيجيات الفهم .
٥- توفير التجارب والخبرات الكتابة الهادفة.
٦- تنمية الطلاقة القرائية من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية.
٧- الوصول إلى مجموعة واسعة من مواد القراءة.
٨- القراءة في المستوى العمري المناسب.

هذا وقد حدد داي Day (2002) عشر قواعد أساسية تدعم إتقان الطالب لمهارات القراءة، ويمكن تحديدها فيما يلي (pp. 137-139):

١- يجب أن تكون المادة المقروءة سهلة، ولا يحتوي النص على أكثر من خمس كلمات صعبة لكل صفحة، أو معرفة الطلاب ما لا يقل عن ٩٥٪ من الكلمات في نص لحدوث فهم غير مدعوم؛ فالطلاب يزداد حماسهم لقراءة النصوص السهلة الممتعة للقراءة مما يساعد على تحسين مهاراتهم في القراءة.

٢- يجب أن يتمكن الطلاب من الوصول إلى مجموعة متنوعة من مواد القراءة مثل الكتب والصحف والقصص الأدبية والمجلات، والقصص الخيالية التي تتضمن مجموعة واسعة من المواضيع لزيادة التفاعل.

٣- يجب السماح للطلاب باختيار ما يريدون قراءته، كما ينبغي حثهم على التوقف عن قراءة ما يجدون فيه صعوبة، أو يتبين أنه غير مهم.

٤- يساعد تثبيت عادات جيدة كقضاء وقت طويل في القراءة على تحسين القدرات، وقد وجد أن كتابًا أسبوعيًا ربما يكون الحد الأدنى من القراءة اللازمة لتحقيق التحسين.

٥- لا ينبغي أن يكون الغرض من القراءة هو فهم المعلومات الواردة في النص فحسب، بل يجب أن يكون أيضًا من أجل المتعة والتثقيف المعرفي؛ وبالتالي لن يتوقف الطلاب عن القراءة بدافع الملل.

٦- لإثراء تجارب الطلاب في القراءة يجب عليهم الإنخراط في القراءة الترفيهية، وليس القراءة الأكاديمية فقط مما يؤدي لاستمرار مشاركة الطلاب في القراءة إلى زيادة مهارة الطلاقة.

٧- على الرغم من أهمية الطلاقة في القراءة (الدقة، والسرعة، والتعبير) إلا أنه لا ينبغي المبالغة في التأكيد على زيادة معدل القراءة أو السرعة؛ فالقراءة ببطء تساعد الطلاب على الاستمتاع بما يقرؤونه مما يؤثر على فهمهم للقراءة.

٨- القراءة الصامتة تدعم تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب.

٩- يجب أن يوجه المعلمون طلابهم للنصوص المثيرة للاهتمام لتشجيعهم على القراءة على نطاق واسع.

١٠- اكتساب مهارات القراءة يكون أكثر نجاحًا بالممارسة والتطبيق.

هذا وقد أشار كل من هارفي وجودفيز Harvey & Goudvis (2000) إلى أن مراقبة فهم الطلاب في الفصل الدراسي أمر بالغ الصعوبة؛ فالفهم يحدث داخل عقول الطلاب، ولابد من وجود مؤشرات لحدوثه، لذا فعلى المعلمين مراقبة الطلاب حديثي العهد بالقراءة لتمكينهم من ممارسة القراءة بفاعلية، وتدريبهم على التفكير الواعي لحدوث الفهم القرائي؛ وذلك من خلل الربط بين آليات القراءة واستراتيجيات الفهم القرائي، وهو الأمر الذي يتطلب إدراك الطالب وفهمه لكيفية التفكير والفهم أثناء القراءة (p.16).

إلا أنه في كثير من الأحيان يُنظر إلى مراقبة وتقييم الفهم على أنه وسيلة ليتمكن المعلم من تحديد الصعوبات لدى الطلاب، ومن ثم تحديد نقاط القوة والضعف لديهم بحيث يتمكن من تحديد أفضل الطرق التي يتعلم بها الطلاب ليصلوا لمستوى الفهم المطلوب، فعلى سبيل المثال قد يكون الطالب ذا طابع الاجتماعي، وقادرًا على التعامل بشكل جيد مع الآخرين؛ وبذلك يكون من السهل دمجه في المجموعات الصغيرة أو تعلم الأقران، لذا فعلى برنامج القراءة أن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، والاستفادة من نقاط القوة لديهم لتعزيز التعلم (Clay, 2016, p.63).

إذا فالفهم القرائي كعملية نشطة تتطلب تفاعل القارئ مع المعرفة الجديدة، ودمج المعارف الواردة في النص مع المعارف السابقة أثناء قراءته، مع إجراء التعديل الدوري لما استجد من

معارف جديدة، وذلك كله يتطلب استخدام استراتيجيات متعددة من أجل فهم النص على أن يتم توظيف هذه الاستراتيجيات إما بصورة متتابعة أو متكاملة Reutzel, Smith, & Fawson, (2005, p. 279).

واستراتيجية فهم المقروء هي مجموعة الإجراءات الهادفة التي يقوم بها القارئ قبل وأثناء وبعد قراءة نص لتحسين فهم النص، حيث تساعد هذه الاستراتيجيات على تحسين الفهم، والتغلب على صعوبات الاستيعاب والموازنة المعرفية المتعلقة بالنص، ومن أجل أن يكون الطالب قادرًا على استخدام استراتيجيات القراءة بشكل فعال يجب على المعلم مساعدته على تعلم استخدام استراتيجيات الفهم بشكل مستقل من خلال نقل المسؤولية شيئًا فشيئًا، علمًا بأن هناك استراتيجيات محددة تستخدم لدعم التعلم الفردي، كما أن هناك استراتيجيات مميزة للتعلم الجماعي (Shanahan et al, 2010, p. 10).

ويشير بيرسون وآخرون Pearson, et.al (1990) إلى أن استخدام استراتيجيات الفهم المختلفة تجعل القراءة أسهل وأكثر فاعلية، والطالب أكثر استيعابًا حيث إن التعامل مع فكرة أن الطلاب يجب أن يكونوا مستقلين في القراءة يطرحون أسئلة عن نوعية الاستراتيجيات التي يمكن أن تساعد على تطوير مهارة الفهم القرائي لديهم، ومن ثم فيجب على المعلمين البحث عن آليات لتطوير مهارات فهم القراءة لدى طلابهم، فكيفية تطوير مهارة الفهم القرائي لدى الطلاب هي قضية تتعلق بمتطلبات تنمية مهارات القراءة ذاتها، فمع التطور التقني الحديث أصبحت النماذج التعليمية التقليدية غير كافية للتدريب والممارسة، حيث أصبح المجال مفتوحًا لإتاحة المزيد من الاستقلالية للطلاب في تكوين المعنى من النص؛ لذلك يجب أن تكون الإجراءات التعليمية المستخدمة أكثر مرونة وتفاعلية، وترتكز على المشكلات (p. 15).

ويشير شاناهان وآخرون Shanahan et al, (2010) إلى أنه من الممكن تدريس استراتيجيات الفهم بالطريقتين الفردية أو الجمعية، من خلال ممارسة القراءة بصورة فردية لبعض الوقت لتنشيط المعرفة المسبقة أو التنبؤ المسبق لدى الطلاب بحيث يفكرون فيما يعرفونه بالفعل، ويستخدمون هذه المعرفة جنبًا إلى جنب مع القرائن الأخرى لبناء معنى فيما ما يقرؤونه (p.11-13).

كما يسعى فيها الطلاب أيضًا إلى التحقق من صحة توقعاتهم من خلال مواصلة القراءة، وإطلاق التساؤلات حول الأفكار المهمة في النص أثناء القراءة ثم محاولة الإجابة عن هذه

التساؤلات، وغالبًا ما يسألون أسئلة مثل (أين؟ ولماذا؟ وكيف؟ ومتى؟) وبالبحث عن الإجابات يتطور مستوى التصور المتكون للنص، وتتضح الصورة الذهنية لمحتواه، ومن خلال المراقبة والمراجعة المستمرة لفهم النص فإن الطلاب يعيدون صياغة المعنى المتضمن في النص، وعندما يخفقون في ذلك فإنهم يعيدون القراءة مع استخدم استراتيجيات أخرى تساعدهم على رسم استدلالات جديدة لمعلومات غير واضحة أو مفقودة في النص، ومن ثم بناء المعنى المتضمن في النص، ويمكن تعرف مستوى إنجازهم لذلك من خلال قدرتهم على تلخيص أو إعادة سرد النص أو النقاط الرئيسية لما قرأوه سواء كان ذلك شفويًا أو كتابيًا.

كما يمكن تدريس الفهم عبر استراتيجيات مركبة أو متعددة الإجراءات كاستراتيجية التدريس التبادلي حيث يتم التناوب في معالجة النص من خلال أربع استراتيجيات فرعية (التنبؤ، التوضيح، الاستجواب، التلخيص) ومثل هذه الاستراتيجية تتطلب تقديم نموذج من قبل المعلم أولًا ليتم محاكاته من الطلاب، وعلى المعلم أن ينتقي بحرص الاستراتيجيات الفعالة لدعم الفهم مع التركيز على تحسين ذاكرة الطلاب واستيعابهم، وقدراتهم على حل المشكلات مع دعم أدائهم بالتحفيز المستمر.

فعندما يمنح المعلم المتعلمين فرصًا للمراقبة والتعلم من الآخرين الأكثر كفاءة في الفهم أو المهارات اللغوية، فإن النمو المعرفي يمكن أن يحدث بسلاسة، كما أن السماح لهم بالعمل معًا لبناء وإعادة بناء المعرفة اللغوية يمنحهم فرصًا لإضافة معرفة جديدة إلى فهمهم؛ علاوة على ذلك فإن النمو المعرفي يُبنى على الاستيعاب الداخلي من قبل المبتدئين للعمليات المعرفية المشتركة، وتخصيص ما تم تنفيذه بالتعاون فيما بينهم لتوسيع المعرفة والمهارات الموجودة بالفعل؛ فعلى سبيل المثال عندما يربط المعلمون بين المتعلمين والأقران ويمنحونهم الوقت الكافي للمشاركة في المناقشات حول محتويات التكليفات والمهام القرائية، أو معاني الكلمات، أو بنية القصة، أو ممارسة قراءة فصل في كتاب أو مقال أو ممارسة القراءة فإن ذلك يكسبهم فرصة جيدة للتطور المعرفي(Rogoff, 1990, p. 141).

كما يشير روجوف (1990) Rogoff إلى أن المعلمين يمكنهم تعزيز مفهوم التعلم في إطار اجتماعي من خلال تقديم نماذج للقراءة التعاونية عبر استخدام استراتيجية تعاونية؛ فالتعاون مع الآخرين يوفر فرصًا للنمو المعرفي، فتفاعل الطلاب مع أقرانهم الذين ليسوا في نفس المستوى في المهارات والفهم، ولكنهم متساوين في السلطة يدعم القدرة على تحقيق النمو المعرفي لديهم (p.148).

هذا وقد جادل ماكمستر وآخرون McMaster, et.al ( 2014) الأفكار المتعلقة بأهمية التفاعل الاجتماعي لنجاح عملية الفهم، وشددوا على السياق الثقافي لتنمية الفهم الكامل، كما تناولوا أثر الثقافات المتشابكة في بناء المعرفة، وقد أشاروا إلى أن العمليات المعرفية لتحقيق الفهم تحدث عندما يقوم القارئ بتكوين تمثيل عقلي للنص، هذا التمثيل بمثابة مزيج من تنظيم المعرفة في النص والخلفية المعرفية لديه، مما يؤدي إلى تمثيل عقلي مختلف لكل قارئ، ووفقًا للنظرية البنائية يكون المعلم مرشدًا وموجهًا بينما يحاول المتعلم فهم المعرفة الجديدة في سياق اجتماعي، حيث تستند هذه المعرفة الديناميكية والمتغيرة باستمرار على الخلفية المعرفة السابقة، ويتم تعزيزها من خلال اكتساب المعرفة الجديدة من خلال قراءة وفهم النص (p.19).

وبناًء على مراجعة شاملة لنحو ٣٨ من البحوث المرتبطة، خلصت لجنة القراءة الوطنية (٢٠٠٠) The National Reading Panel (2000) إلى أن هناك عدد من الاستراتيجيات التي تسهم في الفهم الناجح للنصوص المقروءة كالتنبؤ، وتفعيل الخلفية المعرفية، والتساؤل، وبناء الصور الذهنية، والمراقبة، والتوضيح، واستخلاص الاستدلالات، وغيرها من الاستراتيجيات المختلفة التي تدعم الفهم، وتطور الذاكرة النصية، كما أوصت بتكرار تعرض الطلاب للكلمات والمفردات مرارًا وتكرارًا في سياقات مختلفة من التعلم النشط مما يدعم الحصيلة اللغوية، ويسهم بشكل رئيس في تطوير الفهم القرائي.

ويشير ميتشل وميلز Mitchell & Myles (2004) إلى أن أصحاب المدخل المعرفي ينقسمون إلى اتجاهين؛ الأول منحى العمليات، والثاني منحى البناء المعرفي، إلا أن كلًا من أصحاب الاتجاهين يتفقون على معالجة العقل للمعلومات الجديدة وتعلمها، وكيفية وصول المتعلم للمعرفة اللغوية في الوقت المناسب واستردادها مع التركيز على الاستراتيجيات التي قد يستخدمونها عندما لا يتمكن نظامهم اللغوي من ذلك (p.97).

ويرى بلجي وأوزمان Bilgi & Ozmen (2014) أن الطلاب في حاجة للعديد من استراتيجيات ما وراء المعرفة لإدارة فهمهم أثناء القراءة، ولكن الطلاب الذين يعانون من صعوبات في القراءة لديهم مشاكل مع توظيف مثل هذه الاستراتيجيات مما يتوجب معه توفير تعليمات دورية حول تنفيذ تلك الاستراتيجيات مع تعليمات تخص طبيعة بنية النص، وآليات النمذجة وتطبيق الممارسات الموجهة والممارسات المستقلة، والمقابلات الفردية للطلاب لتحديد معرفتهم الإجرائية، وإظهار قدراتهم على التنبؤ، وتحديد أهداف القراءة، ومراقبة فهمهم ، وتأكيد الأفكار المهمة أثناء القراءة والكتابة (p. 709).

ويشير هيرفي وجودفيز Harvey & Goudvis (2017) إلى مفهوم ما وراء المعرفة بأنه التفكير في كيفية التفكير، لذا فعندما يكون القراء لديهم قدرات ما وراء معرفية فإنهم يدركون طبيعة تفكيرهم، ويمكنهم تحديد متى يُستكمل المعنى، كما يمكن للقراء الذين يراقبون فهمهم الوصول إلى مستويات الفهم المختلفة من خلال استراتيجيات عدة كطرح الأسئلة، أو ووضع التصورات، أو الاستدلال – لبناء المعنى واستكمال الفهم(p. 16).

في حين أكد كل من فانكير وفاندرميند VanKeer & Vanderlinde (2010) على العمليات المعرفية كأنشطة عقلية سلوكية تستخدم لزيادة احتمالية الفهم، مثل إعادة القراءة، وتنشيط الخلفية المعرفية، وضبط سرعة القراءة، وتشمل وعي القراء بما إذا كانوا يفهمون ما يقرؤونه أم لا، وقدرتهم على الحكم على المتطلبات المعرفية للمهمة، ومعرفتهم بموعد وكيفية استخدام استراتيجيات معرفية محددة كدالة لصعوبة النص، والقيود الوقتية للوصول للفهم، والقدرات المعرفية الخاصة بذلك (pp. 33-34).

وبناًء على ما سبق يتضح أنه على الرغم من أهمية المهارات المعرفية التي هي بالفعل من المتطلبات المسبقة للفهم القرائي، إلا أن استراتيجيات ما وراء المعرفة هي الأخرى مطلوبة بنفس الدرجة، حيث تعرف استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها وسيلة للتفكير في كيفية التفكير، وهي بذلك تتضمن الآليات التي تتحكم في المهارات المعرفية لتساعد القارئ على معالجة المعلومات الجديدة من النص (Kuhn, 2000, p.179).

وقد أكدت كل من سميت وزيمرمان Smit & Zimmerman (2014) أنه لتطوير الفهم القرائي، يحتاج الطلاب إلى المزيد من فرص المشاركة في إجابة الأسئلة المكتوبة والشفهية، وخاصة الأسئلة التي تحتاج نقاشًا، أو ترتيبًا، كما يحتاج الطلاب أيضًا إلى الانخراط في المزيد من العمل المكتوب، وخاصة الإجابة على المهم التي تتطلب مهارات عليا من الفهم، وعلى المعلمين أن يستخدموا استراتيجيات مناسبة لتنمية الفهم مدعومة بالنمذجة لكيفية تطويره في مستوياته المختلفة كالفهم الحرفي والاستنتاجي والتقويمي (p.7).

هذا وقد وصف سنو Snow (2002) الفهم القرائي بأنه مجموعة من العمليات المعقدة، التي تهدف لاستخلاص وبناء المعنى من خلال التفاعل والانخراط مع اللغة المكتوبة في إطار علاقة ذات ثلاثة أبعاد أطرافها القارئ بما لديه من مهارات وخلفية معرفية ورغبة في المعرفة، والنص بما يتضمنه من كلمات ومعاني، وأخيرًا النشاط القرائي والهدف منه، وتخلق هذه الأبعاد

معًا سياقًا اجتماعيًا وثقافيًا يتفاعل من خلاله القارئ مع النص والنشاط لإحداث فهم المقروء، ويرتبط هذا السياق بإطار أكبر تتداخل فيه أثر عوامل أوسع مثل العرق والموارد الاقتصادية، والتعليم والمدرسة، وثقافة المنزل تتفاعل جميعها بصورة ديناميكية في عمليات معقدة يتم في سياقها فهم النص (p. 2).

أما ريتزل وآخرون Reutzel et al., (2005) فقد أكدوا أن الفهم القرائي يتأثر بثلاثة عناصر متداخلة؛ هي السياق الاجتماعي للطالب، والسياق الثقافي، والسياق الذاتي، وتدخل فيها ضمنًا الطبقات الاجتماعية والاقتصادية، والعرق، وعادات البيئة المحلية الضيقة، والثقافة المدرسية، ومجموعة التعليم (p.277).

هذا وقد تكون بداية الفهم في تعلم استراتيجيات فك الترميز التي تساعد على قراءة الكلمات المستقلة بسرعة وبدقة، فعلى المعلمين تعليم الطلاب المبتدئين في القراءة حديثًا باستراتيجيات صريحة لفك ترميز الحروف والكلمات من خلال استخدام نصوص تؤكد العلاقة بين رسم الحرف وصوته وبين الكلمات المرسومة وصوتها وعلاقاتها بمعطيات محسوسة كالرسومات، أو المجسمات (Duke & Pearson, 2009, p.109).

كما تلعب المفردات دورًا مهمًا في استدامة الفهم القرائي للنصوص، وتعلم المفاهيم الجديدة، والتعبير عن الأفكار، وقد أشار Dewitz & Leahy (2009) إلى أن من معوقات الفهم الأساسية لدى الطلاب تدني مستوى حصيلة المفردات، أو ضعف التواصل بلغة التدريس المستخدمة، حيث إنه من الضروري على الطلاب تعرف ما لا يقل عن ٩٠% من الكلمات الموجودة في النص لكي يفهموه، بل ويجب من أجل تحسين فهمهم بصورة جيدة أن تزيد حصيلة مفرداتهم بمتوسط (٢٠٠٠- ٣٠٠٠) كلمة كل عام (p. 111).

وفي هذا الصدد يؤكد كل من هرفي وجودفيز Harvey & Goudvis (2000) على أن القراء المهرة يكون لديهم القدرة على توظيف الاستراتيجيات المختلفة وفقًا لأغراض القراءة، وهذا التوظيف يتطلب الوعي الكافي بمهارات ما وراء المعرفة ليعرفوا متى ينتقلون من استراتيجية لأخرى أثناء القراءة (p.16).

والملاحظ أن القراء الجيدين دائمًا ما يطرحون الأسئلة كشكل من أشكال استراتيجيات القراءة الفعالة التي يمكن توظيفها لتساعد الطلاب الضعاف على الفهم؛ علاوة على ذلك فإنه من الضروري أن يتمكن الطلاب من مهارات الفهم القرائي الأساسية ككيفية البحث عن الأفكار

الرئيسة أو معلومات محددة، ولتحقيق الفهم القرائي يجب أن يدرك الطلاب حاجتهم إلى معرفة متى ينبغي أن تكون القراءة بسرعة أو ببطء، أو بدقة وعناية، أو بطريقة عرضية، أو بصورة صامتة، أو بصوت عالٍ، وهنا يأتي دور المعلم كموجه يدعم فهم الطلاب القرائي ويرشدهم نحو مهارات تنظيم استدلال المعاني، ويشجعهم على تطبيق استراتيجيات القراءة المختلفة وعملية المراقبة الذاتية (Brown & Briggs, 1989, p.32).

وقد ناقش روزنشاين وآخرون (1996) Rosenshine,et.al أثر استراتيجية توليد الأسئلة لدعم الفهم القرائي من خلال تنمية الوظائف المعرفية الذاتية لمستويات أعلى من خلال البحث ومعالجة النص، وفحص وجمع المعلومات، وتحديد الأفكار الرئيسية، حيث أثبتت الدراسة أن الانخراط في هذه الأنشطة يؤدي إلى تحسين فهم المقروء، وخاصة عندما يصل الطلاب لإجابة على تساؤلاتهم الشخصية، وليس أسئلة المعلم فقط، ويمكن أن يساعد طرح الأسئلة أيضًا على معرفة الطلاب لأهمية نقاط محددة في النص تدعم وتطور فهمًا أعمق له، كما أثبتت الدراسة أن بتطبيق الاستراتيجية تقلص الوقت اللازم لحدوث الفهم القرائي في المستوى المطلوب.

أما دراسة كل من Mitchell & Myles(2004) قد أثبتت أن دعم الطلاب الذين يعانون من صعوبة في الفهم القرائي من خلال توفير فرص للتطور المعرفي باستخدام نماذج التعلم التعاوني وتعلم الأقران مع المساعدة في زيادة الخلفية المعرفية للطالب من خلال تقديم المفردات المناسبة، والمعرفة الخاصة بالموضوع، وتوفير تقويم ودعم دائمين، ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير فرص التطوير المهني لتحسين وعي المعلمين لمعرفة أعمق بالعمليات التي تنطوي عليها القراءة والتقييم، وتعليم استراتيجيات القراءة.

كما أشارت الأدلة التجريبية إلى أن تدريس مجموعة من استراتيجيات الفهم القرائي يكون أكثر فاعلية عندما توظف بطريقة جيدة، ويستخدمها الطلاب بشكل مناسب مما يساعدهم في التذكر، والإجابة على الأسئلة، وتوليد الأسئلة، وتلخيص النصوص حيث تدعم مثل هذه التقنيات تحسين النتائج في اختبارات الفهم القياسية.

(National Institute of Child Health & Human Development, para. 20000)

هذا وقد اقترح روتزل وآخرون (2005) .Reutzel et al تدريس الفهم القرائي للصف الرابع من خلال استراتيجيتي التعلم الفردي والتعلم التعاوني، ومن التجربة وجد أثر للاستراتيجيين مع تقدم ملحوظ في درجات طلاب المجموعتين عن المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، كما وجد أن طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا من خلال

استراتيجية التعلم التعاوني ازداد متوسط درجاتهم في الاختبار التحصيلي للمحتوى التعليمي المعد لذلك (p. 303).

ويشير راب Rapp et al. (2007) إلى أن قدرة الطلاب على الفهم القرائي تكون أكثر نجاحًا عند الجمع بين استراتيجيتين أو أكثر مثل مراقبة الفهم، وتوليد الأسئلة، والتلخيص كما أكد أن القراء يحتاجون إلى تركيز الانتباه إلى طبيعة النص أثناء قراءتهم اعتمادًا على هدف القارئ لقراءة هذا النص بعينه (p.295).

وقد توصلت دراسة ماكتفيتش McTavish (2008) إلى أن استراتيجيات ما وراء المعرفة من العناصر الرئيسة لتعلم القراءة بالتوازي مع الفهم؛ لأن الطلاب يحتاجون لمهارات خاصة للتفاعل مع النص أثناء قراءتهم، وعند حدوث خلل في عملية الفهم فإنهم يسعون لتطبيق استراتيجيات تدعم ذلك فخلال دراسته لحالات طلاب الصف الثالث عند دراستهم للنصوص السردية والمعلوماتية توصل إلى أن استخدام استراتيجية تخمين معاني الكلمات، واستراتيجية التنبؤ بالمعنى كانت فعالة في كل من النصوص السردية والمعلوماتية، وتوقف مستوى الفهم على الخلفية المعرفية المسبقة للطلاب.

وغالبًا ما يستخدم المعلمون خلال ذلك الرسوم التوضيحية لاستخلاص النتائج وتذكر وفهم ما سمعه الطلاب أثناء القراءة بصوت عالٍ، ويمكن أن يتم ذلك أثناء القراءة أو بعدها، كما يقوم المعلمون خلال ذلك بتكليف الطلاب بكتابة كلمتين أو أكثر تعكس الفكرة الرئيسية للنص الذي سمعوه، لإظهار فهم أعمق، كما يُطلب منهم كتابة جملة أو اثنتين لشرح العلاقة بين الكلمات التي كتبوها والنص الذي سمعوه، وأثناء ذلك يحفز الطلاب على تبادل الأفكار الخاصة حول الكلمات والأفكار التي يمكن ربطها بالنص الذي سمعوه، مع منحهم فرصًا لطرح أسئلة حول القراءة ومناقشة المشكلات مع معلمهم وأقرانهم (Braun, 2010, pp.46-47).

بينما ناقش كل من موريسون ولدترشيزكي Morrison & Wlodarczyk (2009) فاعلية القراءة بصوت عالٍ كونها بمثابة واحدة من أكثر الممارسات التعليمية التي تم دراستها؛ فالقراءة بصوت عالٍ هي استراتيجية قوية ومفيدة ينقل فيها المعلم فنيات القراءة من استخدامه للنبرة والوتيرة، ودرجة الصوت، والإيقاف المؤقت والاتصال البصري، والأسئلة والتعليقات ليدعم فهم الطلاب للنصوص، ويزيد مستوى الطلاقة لديهم.

وللقراءة بصوت عالٍ فائدتان هما اكتساب المفردات اللغوية الجديدة والتحفيز، فعندما يرى الطلاب المفردات مكتوبة ويسمعونها فمن المرجح أن يفهموا الكلمات بشكل أفضل، وأن القراءة بصوت عالٍ تحفزهم على قراءة المزيد، كما أن إشراكهم في القراءة التفاعلية بصوت عالٍ يدعم الفهم المستمر لمحتوى النص من خلال مشاركة الأقران والمشاركة السريعة، حيث يتيح ذلك السماح لهم بوقفات سريعة لمناقشة الأفكار مع أقرانهم، فعندما يكون الطلاب على علم مسبق بأنهم سوف يناقشون النص فمن المرجح أن يستمعوا بتركيز أثناء قراءته بصوت عالٍ، بالإضافة إلى النظر في التفسيرات البديلة للنص من خلال المناقشة(p. 112).

هذا ويعد التدريس الصريح لاستراتيجيات الفهم القرائي مثل (التلخيص والاستجواب والتنبؤ) للطلاب في عمر المرحلة الابتدائية أمرًا مهمًا عند تدريس استراتيجيات فهم القراءة بشكل صريح، ويجب على المعلمين أن يدركوا أن الأمر يتطلب المزيد من التفاعل بين الطلاب والمعلمين بعيدًا عن التحكم الزائد في سياق الفصول الدراسية التقليدية، كما أن تعلم استيعاب وتطبيق استراتيجيات الفهم القرائي يستغرق وقتًا بشكل مستقل، فقد يستغرق الأمر حوالي ثمانية أسابيع من التدريس قبل أن يستوعب الطلاب الاستراتيجيات، ويمكن أن يصل إلى عام للطلاب الأقل مهارة؛ لذا فإن مساعدة الطلاب ليصبحوا قادرين على تطبيق التنظيم الذاتي للتعلم وصولًا لتطبيق استراتيجيات الفهم القرائي الخاصة بهم هو عمل شاق ومعقد (Ness, 2011, p. 99).

كما أثبتت دراسة أجراها كيم وآخرون (2011) ,.Kim et al أن معدل الفهم الناتج عن نوعي القراءة الجهرية والقراءة الصامتة يختلف اختلافًا كبيرًا لصالح القراءة الجهرية، ومع ذلك فإنهم يقولون إن القراءة الصامتة مهمة، ويجب على المعلمين توفير إرشادات منهجية لتوجيه الطلاب خلال عملية القراءة الصامتة حتى يكونوا أكثر تركيزًا وانخراطًا في عملة الفهم.

أما سياه وآخرون (2001) .Siah, et.al فقد أوضحوا أن القراءة الصامتة يجب أن يتم دعمها بصورة مستمرة كون الطلاب يتخطون فيها تساؤلات ترتبط بالفهم، وعلى المعلمين أن يوفروا بيئة تدعم القراءة الصامتة يسمح فيها لهم باختيار المواد المقروءة التي يفضلونها، وتعرف هذه البيئة بـ SSR (support silent reading) والتي يخصص فيها المعلمين نحو من ( ١٠ – ١٥دقيقة) يوميًا للطلاب لكي يتمكنوا من الانخراط في القراءة للمتعة دون وجود تكليفات أو واجبات، وهذا النوع من القراءة يخلق بيئة ثرية للنمو المعرفي واللغوي ويوفر تجربة ممتعة لهم يشعرون خلالها بحرية استكشاف معلومات جديدة، وكلما زادت إمكانية وصولهم للكتب كلما

زادت فرصة التطور القرائي لديهم، وهنا يظهر دور الأسرة ونظرة الوالدين الإيجابيـــة للقـــراءة (p.169).

وحدد بيرز (2003) Beers عدة اجراءات لدعم القراءة الصامتة لدى الطلاب منها التأكد من أن الكتب المقترحة في المستوى العمري والعقلي لهم، مع إعطائهم نبذة عن معلومات النص، كما يجب على المعلمين مراقبة معدل القراءة الصامتة لطلابهم بانتظام بحثًا عن علامـــات مـــن التحسين بالإضافة لتقييم فهمهم من خلال طرح أسئلة الاستيعاب الأساسية عليهم (p.75).

كما أشار كل من هانج وليانج (2015) Huang & Liang في دراســـة لهمـــا إلـــى أن مستوى الفهم القرائي يختلف لدى طلاب المرحلة الابتدائيـــة بـــين أســـلوبي القـــراءة الصـــامتة والجهرية، حيث أثبتت الدراسة أن مجموعة القراءة الصامتة تفوقوا في معدلات القراءة والفهـــم عن مجموعات القراءة الجهرية (p. 874).

وقد قدم كل من درمتيسكي وآخرون (2008 ) Dermitzaki, et.al. دراسة هدفت لتحديد الاجراءات المعرفية والسلوكية التي تساعد الطلاب على تحقيق الفهم القرائي وقد اســـتهدفت ٤٥ طالبًا في الصف الثالث كعينة تجريبية، وقـــد توصـــلت الدراســـة إلـــى أن اســـتخدام الطـــلاب لاستراتيجيات ما وراء المعرفة كالتخطيط ومراقبة الفهم والتحليل، وتحديد أولويات النص المهـــم كان سببًا لقدراتهم على مواصلة الفهم القرائي للنصوص المختلفة على عكـــس الطـــلاب الـــذين افتقروا لاستخدام تلك الاستراتيجيات.

كما أشار تشيونج وآخرون (2009) .Cheung et.al إلى أنـــه بـــالنظر لتحليـــل نتـــائج الاختبارات العالمية وجد أن معلمي هونج كونج كان لديهم أعلى معدل في التوجيه لفك الترميـــز اللغوي مقارنة بالدول الغربية الأخرى، وقد استخدم المعلمون من أجل ذلك أدوات مختلفة لتقيـــيم تقدم الطلاب في القراءة، مثل الأسئلة الشفوية والملخصات، وكتابة إجابة قصيرة، وردود بطـــول الفقرة، وقد قدمت هذ الطرق المختلفة لتقييم الأداء القرائي بطريقة مترابطة للغاية، كمـــا كشـــفت البيانات أن المعلمين يساعدون الطلاب إلى أقصى حد بإتاحة فرص للقراءة المكثفة، وبناء الكفاءة والطلاقة من خلال ممارسة القراءة.

وقد أشارا كل من ديوك وبيرســـون (2009) Duke & Pearson إلـــى أن التلخـــيص استراتيجية قوية لتعزيز الفهم القرائي، وتساعد الطلاب على التركيز على استخراج المعنى بشكل صريح، وتعرف المعاني الضمنية، ونظرًا لأن التلخيص من المهام الصعبة عليهم في المراحـــل

العمرية المبكرة فإنه على المعلمين تعليم التلخيص بصورة صريحة من خلال توفير ممارسات موجهة تساعد الطلاب على إتقانه عبر خطوات محددة تتضمن حذف المواد غير الضرورية، والتركيز على النقاط الأساسية مع الاعتماد على الذاكرة في استظهار المعلومات الضرورية والمعقدة وأخيرًا تحديد العبارات التي تحمل الأفكار الرئيسة أو صياغتها بلغته (P.109).

ومن الاستراتيجيات التي تدعم فهم المتعلمين استراتيجية القراءة المسحية، وهي نوع من القراءة السريعة التي تهدف للوقوف على الأفكار الرئيسة أو تحديد معلومة معينة أساسية، وتؤدي القراءة المسحية إلى تحسين معدل القراءة والدقة، وتمهد لتنمية القدرة على فهم المقروء (Abdelrahman & Bsharah, 2014, p. 170).

ويشير بيلجي وأوزمان Bilgi & Ozmen (2014) أن الطلاب يحتاجون للمهارات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة لإدارة فهمهم فمن خلال دراسة نوعية لعينة من طلاب الصف الخامس أجراها الباحثان لتعرف الإجراءات التي يستخدمها الطلاب لتحقيق الفهم توصلا من خلال نتائج المقابلات إلى أهم الإجراءات المساندة للفهم كانت بناء التوقعات للمقروء، والتحديد المسبق لأهداف القراءة، ومراقبة الفهم والتأكيد على فهم المعنى، التأكيد على الأفكار المهمة أثناء القراءة، وكتابة الملخصات بعد القراءة (p. 707).

كما أجرى هوبر وآخرون Hooper, et.al. (2016) دراسة حول أكثر الممارسات التعليمية الفعالة التي تدعم عملية الفهم القرائي وأثرها على إنجازات الطلاب، وقد ركزوا على تأثير أنشطة المجموعات الصغيرة ومجموعات القراءة على التحصيل الدراسي لدى الطلاب مثل المشاركة في التدريس من خلال الأقران، والتعلم في مجموعات صغيرة، والتعليم القائم على إرشاد الأقران، وأكد الباحثون على ضرورة خلق بيئة داعمة تشجع على الاحترام بين الطلاب بعضهم البعض، وبينهم وبين معلميهم؛ لأن ذلك يشجع الطلاب على الشعور بالانتماء، ويعزز الشعور بالارتباط الاجتماعي، والكفاءة والاستقلالية، كما أوضحوا أن إحكام السيطرة على البيئة الصفية بشكل مفرط يسبب ضعف الإحساس بالاستقلالية، ويقلص مستوى التحفيز لدى الطلاب.

وقد استخدمت أوكتافيا وفيتريانا Oktavia & Fitriana (2017) استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي، وكشفت الدراسة عن تحسن نتائج طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الفهم.

أما بيرز (2003) Beers فقد قدم رؤية كاملة للاستراتيجية الداعمة للفهم القرائي، ولكن في إطار عمليات القراءة فأشار إلى أن العديد من المعلمين يحبون أن يشاركوا الطلاب نصوصًا تسمح لهم بالتفاعل قبل القراءة كونها طريقة لمساعدتهم على المشاركة النشطة في فهم النص، واعتبرت ذلك وسيلة تساعدهم على استدعاء معرفتهم السابقة؛ فالتفاعل مع أجزاء من النص قبل القراءة كالتدرب على توقع تسلسل الاحداث، والعثور على العلاقات بين السبب والنتيجة، واقامة المقارنات، واستنتاج التنبؤات، وتحديد المفردات الجديدة، كل تلك الأنشطة تساعد على تكوين المعنى قبل أن يبدأوا في قراءة النص (Beers, 2003, p. 73).

ومن الاستراتيجيات الفعالة في عملية ما قبل القراءة استراتيجية المقاطع المحتملة Probable Passage والتي تسمح بالتنبؤ بما يعتقد الطلاب أنه سيحدث في النص أثناء استدلالهم، كذلك استراتيجية (ما أعرفه. ما أريد أن أتعلمه. ما تعلمته .... K-W-L) التي توفر إطارًا يساعد القراء على الوصول إلى معرفتهم حول الموضوع قبل قراءته.

وفي سياق العمليات أشار بيرز (2003) Beers أنه على الطلاب إذا وجدوا صعوبة في فهم المقروء سرعة استخدام بعض الاستراتيجيات الفعالة أثناء القراءة كشكل من أشكال الحوار الذاتي (inner dialog) كالتساؤل الذاتي، وتدوين أوراق الملاحظات، والكتابة على الهوامش، والإشارات المرجعية، وعقد المقارنات، ورسم الخرائط الذهنية بالشخصيات والمواقف وغيرها من الاستراتيجيات التي تعزز الفهم، وللتحقق من الفهم بعد قراءة النص فهناك عدد من الاستراتيجيات التي يمكن تأكيدها للفهم كاستراتيجية التلخيص، وإكمال النص، وإعادة السرد بالطريقة الشخصية، وإبداء الرأي الناقد (p. 103).

ووفقًا لنموذج البناء والتكامل المعرفي (CI) فإنه من الضروري أن يتكون لدى القراء دلالات واضحة لتعرف طبيعة هيكل كل من النص السردي، والنص المعلوماتي، وأن يتدرب على كيفية تمييزهما من خلال الصياغات اللفظية والسياقية المستخدمة ( Best et al., 2008, p. 139).

ويؤكد ديوك وروبيرتوس (2010) Duke & Roberts على أن الفهم القرائي يتم من خلال مجموعة من العمليات المتداخلة التي تتفاعل فيها العمليات العقلية والخلفية المعرفية للقارئ والسياقات الاجتماعية والثقافية، كما تلعب بنية النص دوراً مهما في إتمام عملية الفهم باختلاف أنواع النصوص (p. 75).

هذا وتعتبر آن An (2013) بنية النص مهمة بشكل خاص في عملية الفهم، لأنها تؤثر على تفسير القراء للنص، وقد أشارت إلى أن هناك ثلاثة أنواع رئيسة من البنى النصية هي (البنية المعرفية الرسمية، البنية المقيدة بالمحتوى، البنية الثقافية) وترتبط طبيعية بنية النص بطبيعة المحتوى المقدم سواء من الناحية المعرفية، أو التنظيمية، أو السياقية والبلاغية وفقًا للأنواع المختلفة من النصوص من حيث إنها تتضمن بنية الخيال، والوقت والمكان، والشخصيات والأحداث، وردود الأفعال (p.75).

فعلى سبيل المثال فإن بنية النص المعرفي عادة ما تتضمن المعارف والمفاهيم، أو معلومات حول موضوع ما، وكيف تترابط هذه المعارف لتصل للاستنتاجات والمعلومات المستهدفة، ويقدم المحتوى في إطار السبب والنتيجة، أو الاستدلال المنطقي وغيرهما، كما أن بنية النص الروائي تتضمن محددات خاصة لضمان تسلسل الأحداث كالزمان والمكان، والشخصيات والأحداث، وردود الأفعال، كما يتضمن النص المقيد بالمحتوى شروح تفصيلية وظيفية كما في دليل عمل الأجهزة المنزلية مثلا، أما البنية الثقافية فترتبط بوصف الأحداث والسرد المسجل للأحداث التاريخية والانسانية (An,2013, p.131).

وأشارت ليتل وبوكس Little & Box (2011) إلى أهمية بنية النص مؤكدين على أن إخفاق القراء المبتدئين في فهم النص قد يرجع لغياب الخلفية المعرفية المرتبطة بمحتوى النص؛ فقد يقرأ الطفل قصة عن الأسد دون معرفة سابقة بطبيعته، وبالتالي أي سرد حول طبيعته الحيوانية أو ردود أفعاله، ـوأفعال ما حوله من حيوانات أخرى ستكون مبهمة؛ لذا فمن المفترض أن يتم تنشيط معرفة الطفل من خلال تقديم معرفة خاصة تتضمن صور للأسد، وطبيعته الحيوانية، ونظامه الغذائي، وموطنه، فتتكون صورة ذهنية للأحداث من خلال تكون المعنى المرتبط بتلك الصورة الذهنية، ولابد أن تتم هذه العملية في سياق منضبط وموجه تحت إشراف المعلم لمساعدة الطلاب على إقامة الروابط بين الأفكار، ومن ثم بناء المحتوى اللغوي أو الرسمي أو المحتوى أو حتى المخططات الثقافية (p.25).

ويتفق ذلك مع أفكار وليامز وآخرين(2004) .Williams et.al المرتبطة بضرورة تعليم الطلاب في سن مبكرة كيفية التعامل مع النص وفق بنيته، ففي السنين الأولى من المدرسة لابد أن يتعلم الطلاب الفرق بين النص المعلوماتي، والنص السردي ليساعدهم ذلك على تنظيم المحتوى المعرفي، وبناء تمثيل عقلي للنص ومعناه وأهدافه (p. 131).

وقد حدد كالدويل Caldwell (2014) نوعين أساسيين من الهياكل النصية شاع استخدامهما في المراحل التعليمية المبكرة، وهي النص السردي، والنص المعلوماتي أو التفسيري، وهما يختلفان عن بعضهما من حيث طبيعة المحتوى، والخصائص اللغوية، وكل منهما له وظيفة أساسية في تطوير الفهم القرائي لدى الأطفال، كما يتضمن كل نوع منهما أنواع متعددة من البنية النصية الداخلية، كالنصوص الخيالية التاريخية، أوالسير الذاتية والحجج، والمقارنة، والتفسير (p.43).

والنص السردي هو نوع من النصوص التي تعبر عن مجموعة من الأحداث قد تكون في سياق قصصي كامل أو عبارة عن مواقف هادفة، وفيه تلعب بعض الشخصيات دورًا محوريًا، ويظهر فيه حبكة وعقدة للقصة، أو أن يكون محادثات سردية تلبي تحقيق أهداف معينة لإثبات موقف أو قيمة ما، أو بهدف التسلية، أو طرح حجة أو نقل الخبرات، ويلعب النص السردي دور محوريًا في زيادة الحصيلة اللغوية، وتنمية المعارف الاجتماعية، كما يسهم في استقلالية التعلم، وبناء تمثيل عقلي للمعنى (Schimmel,2016, p.18).

أما ميولز وآخرون Mullis (2016) فوصف النص السردي بأنه نص أدبي قد يكون قصصيًا يتضمن شخصيات وأحداث ومشكلات وحلول، مما يتيح للطالب فرصة للاندماج مع النص، ومعايشة الشخصيات، وفهم الحبكة القصصية، والمشكلات المتضمنة والأحداث والحلول، ومن ثم الوصول إلى الفهم بشكل أفضل عند قراءة القصص، والنصوص الأدبية، ومعايشة التجربة الأدبية (p.16).

وعلى النقيض من بنية النص السردي فإن هيكل النص المعلوماتي أو التفسيري كما ساد تسميته يُعنى بتقديم معلومات خاصة بموضوع ما بهدف التعلم، ولا يكون لدى الطلاب عنه خلفية معرفية كافية، والغرض منه نقل المعلومات والمعارف حول موضوع ما في سياق المحتوى المقدم، ومثل ذلك الكتب المدرسية، والصحف والكتيبات فهي أمثلة على النص التفسيري، أما لغة المحتوى المقدم في النص التفسيري فتكون ذات مفردات أكاديمية بعضها غير مألوف، وغالبًا تتضمن مفاهيم مجردة، وتستخدم التراكيب اللغوية المعقدة لضمان الإيجاز والوضوح بشأن الأفكار والمفاهيم، وتحتاج مثل هذه النصوص وقتًا كافيًا للفهم والاستيعاب بل، وتحتاج دعمًا معرفيًا من قبل البالغين أو الأكثر خبرة (Best, et,al., 2008, p.138).

هذا وقد حدد سانيز وفوشز Sáenz & Fuchs (2002) أربعة عوامل تمثل تحديا للطالب لفهم النصوص التفسيرية، وهي بنية النص وتنظيمه، والخلفية المعرفية حول الموضوع، وكثافة المفاهيم الجديدة المقدمة، والمفردات اللغوية الجديدة، أما التحدي الأول فهو كثرة البنى النصية المستخدمة في النص التفسيري فهناك ستة هياكل بنائية شائعة الاستخدام بنية النص التفسيري هي الهيكل الوصفي للسبب والنتيجة، والهيكل القائم على شرح المفاهيم وهيكل التسلسل الزمني، وهيكل التعريفات والأمثلة، وهيكل المقارنة والتباين، وأخيرًا هيكل حل المشكلات، وتتضمن هذه الهياكل النصية سمات خاصة تدعم المحتوى، وتزيد الفهم كالصور والرسوم البيانية، والمصطلحات، والتعريفات.

والتحدي الثاني هو ضآلة الخلفية المعرفية بالموضوع لدى الطلاب، حيث إن المعروف أن الخلفية المعرفية دائما ما تدعم الفهم والاستيعاب، وعادةً ما تأتي النصوص المعلوماتية التفسيرية ذات محتوى معرفي مجرد يتضمن مفاهيم جديدة، ومصطلحات مركبة، كما يمكن أن تتضمن النصوص إجراءات وآليات عمل جميعها جديدة على الطلاب، وبدون خلفية معرفية يصبح وجود المعلم كداعم وموجه هو السبيل المتاح لسرعة الفهم.

أما التحدي الثالث فهو اعتياد الطلاب على النص السردي خلال السنوات الأولى يجعل الانتقال لهيكل النص المعلوماتي التفسيري بمثابة صدمة وخروج عن المألوف لما تتطلبه مثل هذه الهياكل من استراتيجيات مختلفة للفهم والاستيعاب، ويأتي التحدي الأخير مرتبطًا بالنص التفسيري من ناحية المفردات، فمعظم النصوص تحتوي على كلمات يصعب فك ترميزها بسبب أنها إما جديدة في سياق جديد، أو تقنية، أو متعددة المقاطع، بحيث يصبح الطلاب أكثر تركيزًا على فك ترميز تلك الكلمات لنطقها فقط، وإهمال فهم المعنى وخاصة في غياب أدلة السياق(p.33).

هذا وينسب جراسر وآخرون Graesser, et.al. (2003) ضعف المعرفة بهيكل النص التفسيري لنقص المحتوى المقدم للتعريف والتدريب على النص التفسيري، وعدم توظيف المعلمين خلال لهذا النمط من الهياكل النصية خلال السنين الأولى، وعدم وجود تعليمات صريحة بتدريب الطلاب عليه مما يسبب فجوة في الفهم بين نوعي النصوص، وأشاروا إلى ضرورة تضمين مثل هذه الهياكل النصية حتى لو قدمت بمحتوى تاريخي أو بيئي بسيط (p.83).

وعلى الرغم من ذلك يشير ريتزل وآخرون Reutzel et.al. (2005) إلى أن هناك فجوة بين النصوص السردية والمعلوماتية، أو التفسيرية المقدمة في الصفوف الأولى، فقد وجد أن

مقدار ما يدرسه طلاب الصف الأول والثاني من النصوص المعلوماتية لا يتجاوز ٩,٨% بمتوسط ٣,٦ دقيقة يوميًا من المحتوى القرائي المقدم، وذلك بعد مراقبة نحو ٢٠ فصل دراسي في مناطق مختلفة مما يؤكد على ضرورة أن يتضمن المحتوى التعليمي المقدم نقلًا واعيًا لمهارات واستراتيجيات الفهم القرائي اللازمة لنمو فهم الطلاب (p.277).

وفي دراسة تتعلق بأثر الهيكل البنائي للنص على قدرات الطلاب على فهم المقروء وجد بيست وآخرون (2008) .Best et.al أن طلاب الصف الثالث يفتقرون لمهارات فهم النص التفسيري بشكل فعال، في حين وجدوا أن مهاراتهم في التعامل مع النص السردي من حيث فك ترميز الكلمات، واسترجاع المعلومات والأحداث كان الطلاب أكثر تمكنًا، وأرجعوا ذلك إلى أن النص التفسيري لا يدخل حيز الدراسة بصورة فعلية إلا في الصف الرابع مع إهمال واضح في الصفوف السابقة.

ووفقًا لملاحظات مجلس التقييم الوطني للتقدم التعليمي (2011) NAEP فإن زيادة النص المعلوماتي تبدأ من الصف الرابع بنسبة ٥٥% من المحتوى المقدم، وهي نقلة سريعة تؤدي إلى تراجع الأداء القرائي وتباطؤ وتيرة الحصيلة اللغوية فضلًا عن تدني مستوى الفهم القرائي للنصوص المعلوماتية.

هذا وقد أشارت دان لي(2018) Dan Li إلى أن الطلاب قبل الصف الرابع، يكونون في مرحلة "تعلم القراءة" حيث تركز معظم أنشطة القراءة على إكساب الطلاب مهارات فك الترميز وأتمتتها، لتحقيق الطلاقة في القراءة الشفوية، ويأتي ذلك على حساب إهمال النص المعلوماتي مما يجعل الطلاب غير مستعدين للتعامل معه وبعد الصف الرابع ، يُطلب من الأطفال بشكل متزايد "القراءة للتعلم" اعتمادا على النصوص المعلوماتية، حيث يتوقع منهم استيعاب قدر كبير من المعلومات المتضمنة في النص المعلوماتي (p.2).

**أحد عشر – الإطار المعرفي للدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم بيرلز PIRLS (2021)**

تمثل الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم PIRLS، إحدى الدراسات التي أطلقتها الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي IEA، وتتضمن بيانات عشرين عامًا لمقارنة تحصيل القراءة عبر الدول، حيث كانت بداية تطوير الإطار المعرفي العام للاختبار الأول من اختبارات PIRLS في عام ٢٠٠١، وتم هذا التطوير باستخدام دراسة معرفة القراءة لعام ١٩٩١ (Reading Literacy Study) كأساس للتعريف الذي تبنته PIRLS لمعرفة القراءة، ومن أجل

تأسيس الجوانب التي يجب أن تخضع للتقييم في القراءة الاستيعابية، ومنذ ذلك الوقت تم تحديث الإطار المعرفي ل PIRLS في كل اختبار لاحق (Mullis & Martin,2020, p.2).

ويستند تعريف PIRLS لمعرفة القراءة على دراسة أجرتها الهيئة الدولية لتقييم التحصيل التربوي IEA عام ١٩٩١، حيث تم تعريفها بأنها: "القدرة على فهم واستخدام أشكال اللغة المكتوبة التي يحتاجها ويطلبها المجتمع ويقدرها الفرد" وقد تم تعديل هذا التعريف مع التطبيق المتتالي للاختبار لكن مع التركيز على أهمية احتفاظه بمجموعة واسعة من أشكال اللغة المكتوبة، ومع ذلك فهو:

أولًا: يشير صراحة إلى جوانب تجارب القراء من طلاب الصف الرابع، عندما يصبحون قراء أكفاء مما يبرز أهمية ممارسة القراءة ممارسة واسعة سواء في المدرسة أم في الحياة اليومية.

ثانيًا: يقر بزيادة التنوع في أشكال النصوص في عالم التكنولوجيا المعاصر.

وأصبح تعرف PIRLS لمعرفة القراءة يرتبط بالقدرة على فهم واستخدام أشكال اللغة المكتوبة التي يحتاجها المجتمع، ويطلبها أفراده لبناء أو تكوين معان من النصوص متنوعة الأشكال كونهم يقرؤون بغرض التعلم، والمشاركة في مجتمعات القراء سواء مجتمع القراء في المدرسة أو في الحياة اليومية، كما أنهم يقرؤون بغرض المتعة أيضًا (إدارة الاختبارات الوطنية والدولية، ٢٠٢٠، ص٢).

إن هذه النظرة للقراءة هي انعكاس لنظريات عدة عن معرفة القراءة كعملية تفاعلية بناءة؛ فالمعنى يُبني من التفاعل بين القارئ والنص ضمن سياق يمثل تجربة قراءة في نص محدد، وتقاس فاعلية القراء بقدرتهم على بناء المعنى، والتفكير في النص، ومعرفة وإدراك استراتيجيات القراءة الفعالة، وكيفية التفكير في النص.

ومن أجل بناء المعنى يستخدم القراء قبل القراءة، وأثناءها، وبعدها كل معارفهم اللازمة، مثل: حصيلتهم المتراكمة من المهارات اللغوية، والاستراتيجيات المعرفية، وكذلك خلفياتهم المعرفية العامة، إضافة إلى ذلك فإن بإمكان السياق الذي تتم فيه القراءة أن يدعم عملية بناء المعني بواسطة تعزيز الانجذاب للنص، والدافعية للقراءة، لكن قد يتطلب هذا السياق متطلبات محددة قد لا تدعم هذا البناء للمعنى.

كما يستطيع القراء اكتساب معارف عن أنفسهم، وعن العالم من حولهم عن طريق قراءة

كثير من النصوص المتنوعة كل نص منها يتبع أنماطًا وقواعد تقليدية مألوفة تساعد القارئ على فهم النص وتفسيره، وقد نجد النص الواحد يتبع شكلًا معينًا، أو العديد من الأشكال والأنماط، وهذا ينطبق على الأشكال التقليدية المكتوبة، مثل: الكتب والمجلات والوثائق والصحف، كما ينطبق على الأشكال الرقمية، مثل: الأشكال الكثيرة للتواصل عبر الشبكة المعلوماتية، والمواقع الإلكترونية حيث يدمج النص غالبًا بأشكال متنوعة للوسائط المتعددة.

Mullis, Martin, Goh & Prendergast (2017,p3)

كما أن البيئة الاجتماعية سواء في الغرفة الصفية أم في المكتبة، تستطيع منح الطلاب الصغار فرصًا رسمية، وغير رسمية لتوسيع مداركهم، والنظر إلى القراءة كممارسة تشاركية أطرافها هم معلموهم وزملاؤهم الطلاب، ويمكن أن تمتد هذه الممارسة لتشمل المجتمعات والتجمعات خارج المدرسة حيث يتحدث الطلاب الصغار لعائلاتهم وأصدقائهم عما قرؤه، ويناقشون الأفكار والمعلومات التي اكتسبوها من القراءة.

وبناء على أغراض القراءة، وعمليات الفهم يقدم الإطار المعرفي للدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة PIRLS الأساس للاختبارات الدولية PIRLS من أجل قياس تحصيل طلاب الصف الرابع في القراءة.

فبعد خبرة عشرين عامًا قضتها PIRLS في ترسيخ معاييرها لقياس التحصيل في القراءة الاستيعابية حول العالم سعت PIRLS ٢٠٢١ إلى دمج تقييم أربع عمليات للفهم واسعة النطاق داخل غرضين أساسيين هما: اكتساب الخبرة الأدبية، والحصول على المعلومات واستخدامها، وتضمنت العمليات التالية :

- التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعها.
- بناء استدلالات مباشرة من النص.
- تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.
- تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه.

علمًا بأن أغراض القراءة، وعملية الاستيعاب لا تعمل بمعزل عن بعضها بعضا، أو بمعزل عن السياق الذي يعيش فيه الطلاب ويتعلمون، وقد حددت الدراسة النسب المئوية المخصصة لكل غرض من أغراض القراءة، وعمليات الفهم كما في الجدول التالي: ( Mullis & Martin,2020, p.8)

**جدول (١)**

**النسب المئوية المخصصة لكل غرض من أغراض القراءة، وعمليات الفهم**

| أولًا- النسب المئوية لأغراض القراءة | النسبة |
|---|---|
| اكتساب الخبرة الأدبية. | %٥٠ |
| الحصول على المعلومات واستخدامها. | %٥٠ |
| ثانيًا- النسب المئوية لعمليات الفهم. | |
| التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعها | %٢٠ |
| بناء استدلالات مباشرة من النص. | %٣٠ |
| تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها. | %٣٠ |
| تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه | %٢٠ |

من الجدول السابق يتضح أن PIRLS يكرس نصف قطع القراءة في الاختبار لكل غرض من أغراض القراءة كما تتباين نسب الدرجات بين عمليات الفهم بنسب مختلفة تتراوح بين ٢٠ % و٣٠% لكل عملية.

هذا وترتبط معرفة القراءة ارتباطًا مباشرًا بالأغراض التي يقرأ من أجلها الأفراد، وهذا شأن القراءة في جميع أنحاء العالم، ولو نظرنا إلى أغراض القراءة هذه نظرة كلية لوجدناها تتضمن القراءة : من أجل الحصول على المتعة، ومن أجل اشباع اهتمامات شخصية، ومن أجل التعلم، ومن أجل المشاركة الفعالة في المجتمع.

وانسجامًا مع هذه الأغراض يركز PIRLS على القراءة من أجل اكتساب الخبرة الأدبية، والقراءة من أجل الحصول على المعلومات، وبسبب أهمية هذين الغرضين فإن PIRLS يحتوي على قدرين متساويين من المادة التي تهدف إلى اختبار كل غرض منهما.

وتصنف قطع القراءة في PIRLS حسب الغرض الرئيس منها مصحوبة بأسئلة موجهة لهذا الغرض، وهذا يعني أنها مصنفة كأعمال أدبية لها هدف، ورسالة، وعقدة، وأحداث وشخصيات، ومكان وزمان، والنصوص المصنفة كنصوص معلوماتية مصحوبة بأسئلة عن المعلومات المتضمنة في هذه القطع.

وعلى الرغم من أن الاختبارات تميز بين أغراض القراءة فإن العمليات الاستيعابية التي يستخدمها القراء متشابهة أكثر منها مختلفة في كلا الغرضين؛ وبالتالي فإنه يتم تقييم العمليات الاستيعابية في جميع قطع القراءة. (إدارة الاختبارات الوطنية والدولية، ٢٠٢٠، ص ٦)

هذا ويرتبط كل غرض من أغراض القراءة بأنواع محددة من النصوص، على سبيل المثال: فإن القراءة من أجل اكتساب الخبرة الأدبية غالبًا ما تتحقق بقراءة النصوص السردية (القصصية) بينما القراءة من أجل اكتساب واستخدام المعلومات عادة ما تتحقق بقراءة النصوص المعلوماتية والتعليمية، ومع ذلك فإن أغراض القراءة لا ترتبط ارتباطًا كاملًا بأنواع النصوص؛ فنجد أن السيرة الغيرية أو السيرة الذاتية قد تصنف بشكل رئيس نصوصًا معلوماتية أو أدبية، لكنها تتضمن سمات كلا الغرضين، حيث تتبنى النصوص غالبًا طرائق متنوعة سواء في تنظيم الأفكار أم في أسلوب عرضها، وهذا يؤدي إلى تنوع في طرائق بناء المعنى، كما قد تختلف طريقة تنظيم النص وتنسيقه اختلافًا واضحًا، وتتضمن هذه الاختلافات: الاختلاف في الترتيب المتسلسل للمواد المكتوبة، وفي المقتطفات من الكلمات والعبارات المرتبة، وفي البيانات المجدولة والمصورة.

إن المحتوى، والتنظيم، والأسلوب قد يكون مطابقًا لنوع معين من النصوص التي تؤثر على الطريقة التي يختارها القارئ؛ لأنها تفيده أكثر من غيرها في الاستيعاب والفهم، كما نلاحظ: أن ما يحقق أغراض القراءة، وبناء المعاني والدلالات هو التفاعل بين القارئ والنص، كما نجد أن الهدف عند اختيار النصوص المدرجة في اختبارات PIRLS هو تقديم مجال واسع من النصوص تخدم كل غرض من أغراض القراءة، كما أن الغاية من هذه الاختيارات هي بناء خبرة في القراءة لدى الطلاب المشاركين في كل اختبار، خبرة تشبه إلى حد كبير تجارب القراءة التي يواجهها الطلاب خارج أسوار المدرسة.

**وفيما يلي توضيح الفروق الأساسية لأغراض القراءة المتضمنة في اختبارات بيرلز PIRLS**

**١- القراءة من أجل اكتساب الخبرة الأدبية:**

في القراءة الأدبية يتفاعل القارئ مع النص ليصبح جزءًا من الأحداث، والزمان، والمكان، والأفعال، والنتائج والشخصيات، والبيئة والمحيط، والمشاعر والأفكار؛ إضافة إلى ذلك فإنه يستمتع باللغة ويتذوقها أيضًا، ومن أجل فهم الأدب، وإعطائه القيمة اللائقة على القارئ أن يستحضر خبراته الخاصة، ومشاعره وتذوقه للغة، ومعرفته للأنماط الأدبية، كما أن الأدب بالنسبة للمتعلمين الأطفال بمثابة فرصة لاختبار المواقف والمشاعر التي لم يواجهوها بعد، لكنهم سيتعرضون لها مستقبلًا.

إن الأحداث والأفعال والنتائج الموضحة في النصوص القصصية تمكن القراء من اختبار التجارب بشكل غير مباشر، والتصرف في مواقف خيالية إلا أنها قد تشابه مواقف الحياة الواقعية، وقد يعكس النص وجهة نظر الراوي أو الشخصية الرئيسة، وقد يحتوي النص الأكثر تعقيدًا على عدة وجهات نظر، وقد يتم وصف المعلومات والأفكار بشكل مباشر أو من خلال الحوارات أو الأحداث، وفي بعض الأحيان تروى القصص القصيرة والروايات الأحداث حسب التسلسل الزمني للأحداث، وأحيانًا تعتمد شكلًا أكثر تعقيدًا مثل العودة للماضي أو التنقل عبر الأزمان المختلفة .(Goldman, Lawless, & Manning,2013 P.182)

إن الشكل الرئيس للنصوص الأدبية التي يحتويها اختبارا PIRLS هو الشكل القصصي السردي، وبالنظر إلى اختلاف المناهج، واختلاف الثقافات عبر الدول المشاركة فإنه يصعب على PIRLS تضمين بعض الأشكال من النصوص الأدبية، مثل الشعر الذي تصعب ترجمته، وبالتالي يتم تجنبه.

**٢- القراءة من أجل الحصول على المعلومات واستخدامها:**

على الرغم من أن الوظيفة الرئيسة للنصوص المعلوماتية هي توفير معلومات إلا أن الكُتاب غالبًا ما يعرضون فيها الموضوعات التي يطرحونها لأهداف مختلفة؛ فكثير من النصوص المعلوماتية هدفها عرض مباشر للمعلومات، مثل: تفاصيل شخصية، أو خطوات من أجل إنجاز عمل ما، لكن بعض النصوص المعلوماتية تهدف إلى تغطية حقائق وتفاسير من خلال ملخص تفسيري، أو مقالة إقناعية أو نص مقارن، وعلى القارئ عند قراءته هذه النصوص استحضار قدراته في التفكير الناقد من أجل تكوين رأيه الخاص.

وعند التعامل مع الوظائف المختلفة للنصوص، يمكن عرض المعلومات بطرائق مختلفة، مثل: التنويع في المحتوى، التنظيم والتنسيق، وقد يقرأ المتعلمون الصغار النصوص المعلوماتية التي تغطي مجالًا واسعًا من المحتويات، وتتضمن النصوص العلمية والتاريخية والجغرافية والاجتماعية، وهذه النصوص قد تختلف في تنظيم المحتوى الذي تعرضه. على سبيل المثال قد تنظم الحقائق التاريخية بترتيبها حسب تاريخ وقوعها، والتعليمات والطرائق ترتب خطوة خطوة، والجدل والمناظرات تقدم مرتبة منطقيًا، مثل: (سبب ونتيجة، مقارنة ومقاربة). . (إدارة الاختبارات الوطنية والدولية، ٢٠٢٠، ص ٨).

وقد تعرض المعلومات بطرائق كثيرة ومختلفة حتى قطع الاستيعاب المعلوماتية التي تقدم بشكل أساسي من خلال نص قد تتضمن جدولًا يوثق الحقائق، أو صورة توضيحية لإعطاء مزيد من الوصف، وكل من المادة المطبوعة (مثل الأدلة الإرشادية والصحف) والمواقع الإلكترونية تمنح قدرًا جيدًا من المعلومات من خلال قوائم ورسومات توضيحية وجداول؛ بالإضافة إلى ذلك فإن الكلمات الكتابية لا يشترط أن تكون على شكل نص متصل كما هو الحال في الإعلانات أو الإعلانات التجارية، أو مثل الأشرطة الجانبية التي يكتب عليها معلومات جانبية تكميلية كتعريفات أو قوائم أو جداول زمنية (Stromso, H.I. (2017. P.219).

**اثنا عشر– معايير الفهم القرائي المستهدفة في اختبارات بيرلز PIRLS :**

إن اختلاف مواقف القراءة تتطلب من القراء بناء المعنى بطرائق مختلفة أيضًا، لذلك يقوم PIRLS بتقييم أربع عمليات هي بمثابة معايير فهم يتبعها القراء من طلاب الصف الرابع وهي:

- التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعها.
- وبناء استدلالات مباشرة من النص.
- تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.
- تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه.

بذلك فإن تجاوز أو إتقان هذه العمليات هو تجاوز أو إتقان لعملية من عمليات ما وراء المعرفة كون هذه العمليات تسمح للقراء باختبار فهمهم وتعديل أساليبهم؛ بالإضافة إلى ذلك فإن المعرفة والخبرات الأساسية التي يمتلكها القراء تسلحهم بفهم اللغة والنصوص والعالم من حولهم، والذي من خلاله يستطيعون تنقية استيعابهم للمادة.

وعند التفكير في أسئلة الاختبار نجد أن هناك تداخلًا حتميًا بين طول النص وتعقيده من جهة، وتعقيد مهارات الاستيعاب المطلوبة لغرض القيام بمهام القراءة المحددة، فقد يبدو لأول وهلة أنه من السهولة بمكان تحديد موقع المعلومة الواردة في النص مباشرة أكثر سهولة من تفسيرات تتناول كامل النص ودمجها مع الأفكار الخارجية والخبرات لكن ليست جميع النصوص متساوية فقد تختلف في طولها، وتعقيد تركيبها، وتجريد أفكارها، وهيكلية تنظيمها، ومستوى الإدراك المعرفي اللازم، ونتيجة لذلك نستطيع القول إن طبيعة النص تؤثر على مدى تعقيد الأسئلة خلال عمليات الفهم الأربع السابقة (Goldman, S.R. , 2014. P.23).

وفيما يلي عرض موجز لمعايير الفهم الأربع الأساسية، وما تتطلبه من مهارات عند معالجة نصوص في اختبارات PIRLS.

**١- معيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه.**

يتفاوت الانتباه الذي يوليه القراء للمعلومات المذكورة مباشرة في النص، وقد تحظى بعض الأفكار بتركيز خاص لا يحظى به غيرها من الأفكار، فقد يركز القراء على الأفكار التي تؤيد وتثبت التوقعات التي وضعوها أو كونوها حول معنى النص أو الأفكار التي تعارضها، وقد يركزون على الأفكار المرتبطة بالغرض العام لقراءتهم، علاوة على ذلك فإن القراءة غالبًا ما تتطلب استرجاع المعلومات الواردة في النص استرجاعًا مباشرًا للإجابة عن سؤال يهمهم، أو سؤال يخطر ببالهم، أو يحتاجون استرجاع هذه المعلومات للتحقق من مدى تقدم فهمهم لبعض جوانب معنى النص (Mullis & Martin,2020, p.12).

هذا وينتج عن تحليل المعلومات الواردة في النص سلسلة متتابعة مترابطة من الأفكار التي تشكل البنية الصغرى لجزء من النص أو للنص كاملًا؛ بالإضافة إلى ذلك يوجد علاقات تربط بين الأقسام المختلفة أو المتعددة للنص، وتسمى البنية الكبرى، وتشكل البنية الصغرى، والبنية الكبرى أساس أو قاعدة النص التي تشبه النص إلى حد كبير لكنها أساس مهم لفهم حقيقي ومتقدم، وتعد القدرة على التركيز واسترجاع المعلومات المذكورة مباشرة في النص هي المفتاح لبناء قاعدة النص، وتكوين الاستدلالات على تماسك النص.

ويتطلب هذا النوع من معالجة النص من القارئ التركيز في النص على مستوى الكلمة، ومستوى العبارة، ومستوى الجملة من أجل بناء المعنى، كما يتطلب تأسيس البنية الكبرى لقاعدة النص من القارئ استرجاع أجزاء من المعلومات ذات العلاقة من مواقع متعددة من النص من أجل بناء الشكل التنظيمي الذي يميز طريقة عرض وتقديم المعلومات أو ملخص السرد (Mullis & Martin,2020, p.13).

كما يتطلب استرجاع المعلومات فهمًا للكلمات والعبارات والجمل فهمًا يرافقه الإدراك بأن هذه المعلومات ذات صلة بالمعلومات المطلوبة، إن قراءة النصوص المطبوعة تتم بداية قراءتها ومعالجتها على مستوى البنية الصغرى، ، قبل أن يركز القارئ على الجمل والعبارات أو على جزء من الرسوم التي تحتوي على المعلومات.

**ويتضمن هذا المعيار مهارات القراءة التي قد ترتبط بهذا النوع من معالجة النصوص كما يلي:**

- 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 الفكرة الرئيسة عندما ترد في النص صراحة.
- استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي معين، مثل: الجدول أو الخارطة أو غيرهما.

**٢- معيار بناء استدلالات مباشرة من النص.**

أثناء القراءة وبناء المعنى من النص يبني القراء استدلالاتهم حول الأفكار أو المعلومات التي لم ترد صراحة في النص، ويسمح بناء الاستدلالات للقراء بالغوص إلى ما هو أعمق من المعنى السطحي للنص، ويسمح بسد الفجوات التي غالبًا ما نجدها في النصوص. بعض هذه الاستدلالات نجدها مباشرة في النص من حيث إنها تعتمد اعتمادًا رئيسًا على معلومات مدرجة في مكان واحد من النص، فقد يكون ما يحتاجه القراء هو ربط فكرتين أو أكثر معًا، أو ربط أجزاء من المعلومات، وقد تكون الأفكار نفسها مذكورة وواضحة لكن الرابط بينها ليس موجودًا صراحة، لذلك فالمطلوب من القارئ الاستدلال عليه علاوة على ذلك حتى لو كان الاستدلال غير مذكور صراحة في النص إلا أن معنى النص يبقى واضحًا نسبيًا Leu, et.al. 2013. (P.1159).

إن بعض القراء يستطيعون بناء هذه الاستدلالات تلقائيًا، وقد يربطون معلومتين أو أكثر، ويدركون العلاقة بينها حتى لو لم تكن مذكورة في النص، علمًا بأنه في العديد من النصوص يقوم مؤلف النص بكتابته بحيث يقود القارئ إلى استدلالات مباشرة، فعلى سبيل المثال بعض الأفعال الشخصية في موقف ما في القصة قد تشير بوضوح إلى سمة معينة في هذه الشخصية عندها يصل معظم القراء إلى نفس النتيجة فيما يتعلق بطبيعة هذه الشخصية أو أفكارها، وبهذا النوع من المعالجة يركز القراء عادة على ما يتجاوز مستوى الكلمة أو العبارة أو الجملة إلى المعنى الكامن في جزء ما من النص (إدارة الاختبارات الوطنية والدولية، ٢٠٢٠، ص١٢).

**ويتضمن هذا المعيار مهارات القراءة التي قد ترتبط بهذا النوع من معالجة النصوص كما يلي:**

- استنتاج أن حدثًا سبب الآخر (ربط الأسباب بالمسببات).
- تعليل تصرفات الشخصية.
- وصف العلاقة بين شخصيتين في النص.
- تحديد جزء من النص يساعد في تحقيق غرض معين من أغراض القراءة.

**٣- معيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.**

وكما هو الحال عند القراءة بغرض بناء الاستدلالات المباشرة من النص، قد يركز القراء المنخرطون في تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها على محورين : المعاني والدلالات ، أو ربط التفاصيل بالفكرة الأساسية بالبنية الكلية للنص، ومن خلال القراءة والدمج يحاول القراء بناء فهم محدد ومتكامل للنص عن طريق دمج المعرفة الشخصية والخبرة المتكونة عندهم من قبل مع المعنى الكامن في النص. فقد يستفيد القراء من خبرتهم في الاستدلال على الدافع الخفي لتصرف يصدر عن الشخصية، وفي تكوين صورة ذهنية للمعلومات المذكورة، ويلزمهم دائما الاعتماد على فهمهم للعالم ومعرفتهم وخبرتهم الأساسية في الحياة أكثر من الاعتماد على الاستدلالات المباشرة. (إدارة الاختبارات الوطنية والدولية ، ٢٠٢٠ ، ص ١٣)

إن ما يقوم به القراء خلال هذه العملية التفسيرية، هو تأسيس وبناء روابط ليست فقط ضمنية مستترة، ولكنها قد تتيح لهم أيضًا تفسيرات تستند على منظورهم الخاص ورؤيتهم، إن هذا هو السبب الذي يجعل المعاني التي يتم بناؤها على أساس تفسير الأفكار ودمجها متفاوتة بين القراء؛ فهي تعتمد على معارفهم وخبراتهم التي تلازمهم، ويعتمدون عليها أثناء أداء مهمة القراءة. إن دمج وترتيب المعلومات الواردة في النصوص المتعددة هي تحد كبير، حتى في حالة القراءة العادية غير الإلكترونية؛ فالقارئ يلزمه استيعاب المعلومات ليس في نص واحد فقط، بل في نصين (Mullis & Martin,2020, p.15).

**ويتضمن هذا المعيار مهارات القراءة التي قد ترتبط بهذا النوع من معالجة النصوص كما يلي:**

- 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.

**٤- معيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه.**

عندما ينخرط القراء في تقييم عناصر النص ومحتواه يتغير اتجاه التركيز من بناء المعنى إلى رؤية النص بعين ناقدة فيتراجع القراء المنخرطون في هذه العملية خطوة للرؤية من بعيد بحيث يتمكنون من تقييم النص ونقده، ويمكن أن يتم تقييم محتوى النص وانتقاده من منظور شخصي، وقد يتم ذلك برؤية موضوعية حيث يتطلب هذا الأمر من القراء إصدار حكم مبرر على ما قد تم قراءته، وهذا الحكم يجري من منطلق تفسيراتهم وعمق فهمهم للنص وتفاعلهم مع العالم المحيط، هذا الحكم المبرر قد يكون حكمًا بالرفض، أو القبول، أو الاحتفاظ برأي محايد بما يقدمه النص من محتوى يعتمد القراء على معرفتهم لاستخدامات اللغة، وملامح عرضها، والسمات العامة أو المحددة لكل نوع من النصوص الأدبية. ويعد النص وسيلة لعرض الأفكار والمشاعر والمعلومات (إدارة الاختبارات الوطنية والدولية، ٢٠٢٠، ص ١٤).

قد يفكر القراء في الخيارات اللغوية للمؤلف والأدوات التي استخدمها لتوصيل المعنى، وقد يحكمون على كفايتها في تحقيق هذا الغرض، ويعتمد القراء في ذلك على فهمهم لكفاية لغة النص، وهذا ما يمنحهم القدرة أحيانًا على اكتشاف ضعف في الطريقة التي كتب بها النص، أو يميزون مدى نجاح المؤلف في كتابته، كما أن القراء يمكنهم تقييم الوسائط المستخدمة لنقل المعلومات سواء أكانت وسائط مرئية أم مقروءة ويمكنهم شرح وظائفها نصوصًا أو صورًا أو جداول) ، وعلى صعيد تقييم تنظيم النص يعتمد القراء على معرفتهم بنوع النص وتركيبه، كما أن الخبرة المبنية على القراءات الماضية، وألفة اللغة المستخدمة، كل هذه جوانب ضرورية في كل جزئية في هذه العملية (Mullis & Martin,2020, p.16).

**ويتضمن هذا المعيار مهارات القراءة التي قد ترتبط بهذا النوع من معالجة النصوص كما يلي:**

- 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 فكرة في أذهانهم.
- 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.
- تحديد وجهة النظر في النص إن كانت موضوعية أو متحيزة.
- تحديد رؤية المؤلف في الموضوع الرئيس.

**ثلاث عشرا- اختيار نصوص القراءة لاختبارات بيرلز PIRLS :**

تخضع النصوص المدرجة في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم بيرلز PIRLS لمراجعات دقيقة يلتزم بها مجموعة تطوير القراءة والمنسقون الوطنيون للأبحاث كما تبذل جهود حثيثة لضمان أن تتسم النصوص بالصفات التالية:

١. واضحة ومتماسكة.
٢. محتواها ملائم للدول التي تطبقه، وللثقافات السائدة فيها.
٣. محتواها ممتع قادر على اجتذاب أعداد كبيرة من الطلاب.
٤. أساسها كافٍ لتقييم جوانب عمليات الفهم كاملة.

ومن أجل أن تحقق تجربة قراءة حقيقية في الاختبار، يجب أن تكون قطع القراءة المتضمنة في الاختبار بكافة أشكالها مشابهة لدرجة كبيرة لتلك المواد التي يقرؤها الطلاب، وأن تعكس تجارب قراءتهم الحقيقية داخل المدرسة وخارجها. ومن أجل تحقيق هذا الهدف فإن الجهة التي تقدم النصوص وتراجعها هي الدول المشاركة؛ لتكون ممثلة للنصوص الأدبية والمعلوماتية التي يقرؤها الطلاب في بلدانهم.

حيث إن عامل وقت الاختبار يضع بعض القيود على طول النصوص؛ لأن الطلاب يحتاجون وقتا لقراءة النص كاملًا وللإجابة عن أسئلته، وبمراعاة التناسب مع فروق مستوى الصعوبة فإن عدد كلمات النصوص في الأول تقريبا ٨٠٠ كلمة، وفي الثاني نحو ٤٥٠ كلمة، كما أن طول النصوص قد يتفاوت بسبب مواصفات النص التي تؤثر على مدى سرعة القراءة (إدارة الاختبارات الوطنية والدولية ، ٢٠٢٠ ، ١٥).

وكميزة إضافية تساعد الطلاب في تحديد موقع معلومة في النص فإن الأسئلة تتخلل نصوص القراءة في كتيب الاختبار، والأسئلة التي تحتاج منهم أن يركزوا على صفحة معينة من النص توجد على وجه الصفحة المقابلة مما يمكنهم من رؤية السؤال والنص في نفس الوقت،

وميزة توزيع الأسئلة بهذا الشكل أنه يساعد على تمكن الطلاب من كتابة الإجابة لبعض الأسئلة، حتى دون إنهاء قراءة النص كاملًا، كما تقدم النصوص قدرًا كبيرًا من المعلومات عن طريق القوائم والخرائط، والرسوم والأشكال، مما يحفز ويستثير التفكير.

وبناًء على ما سبق فإن التماسك والوضوح من المعايير المهمة في نصوص اختبارات بيرلز PIRLS فقطع القراءة لابد وأن تتصف بمستوى لغوي مناسب ، ومستوى من تركيز المعلومات مناسب أيضًا، وفي سياق دراسة دولية بعد التوصل إلى تجربة اختبار أصيلة مطلبًا صعب التحقيق، ومن هنا تبرز الحاجة إلى ترجمة النصوص إلى لغات عديدة؛ لذلك يجب توخي الحذر الشديد عند اختيار النصوص التي يمكن ترجمتها دون أن تفقد شيئًا من وضوح معناها، ودون أن تفقد شيئًا من تفاعل الطلاب معها أو حماسهم لها.

كما أنه عند اختيار نصوص لأحد الاختبارات الدولية في القراءة من المهم الأخذ في الاعتبار احتمال وجود تحيز ثقافي محتمل في النصوص؛ لذلك فالنصوص المثقلة بالإشارات الثقافية يتم استبعادها، لذا فإن اختيار النصوص يتطلب جمعها، 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، ولا تقدم دولة أو ثقافة أكثر من سواها في نصوص الاختبارات، والاختيار النهائي للنصوص يعتمد جزئيًا على التمثيل الوطني والثقافي لبقية نصوص الاختبار.

إن ما يحدد إن كانت النصوص ملائمة، وتسهل قراءتها في بيرلز PIRLS بداية هو قراءات ومراجعات المعلمين لها، ومختصي المناهج من الدول المشاركة في الاختبار مع الأخذ بعين الاعتبار عدالة وحساسية الموضوع ومراعاة النوع والجنس، والعرق، والمعتقد الديني، وتبذل كل الجهود من أجل اختيار النص، وتحديد إن كان موضوعه مناسبًا لمستوى الصف، وتلك التي تحفز وتثير كل مهاراتهم وقدراتهم في عمليات الاستيعاب.

ختامًا فإنه من الأهمية بمكان أن تكون النصوص جذابة لمعظم الطلاب، ويُسأل الطلاب عادة كجزء من الاختبار التجريبي، إلى أي مدى أحبوا كل نص، وكلما كانت الاستجابة الايجابية عالية على السؤال، كانت احتمالية إدراجه في الاختبار عالية ( Mullis & Martin,2020, p.18).

**رابع عشر ـ أدوات الدراسة وإجراءاتها:**

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى عرض أدوات الدراسة ، وكيفية بنائها وضبطها ؛ بالإضافة إلى عرض إجراءات الدراسة الميدانية ، وفيما يلى تفصيل ذلك .

**١- استبانة مهارات القراءة اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لتحقيق معايير بيرلز PIRLS:**

تم بناء استبانة لتحديد مهارات القراءة اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز وفقًا للخطوات التالية:

**أ- الهدف من الاستبانة:**

صُممت الاستبانة بهدف تحديد مهارات القراءة اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز ، ومن ثَم بناء قائمة بهذه المهارات.

**ب- مصادر بناء الاستبانة:**

تم جمع مهارات القراءة اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وحصرها من خلال الدراسات والأدبيات، والقوائم والتصنيفات والمعايير التي تناولت مهارات القراءة بعامة، ومهارات القراءة الخاصة بالصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؛ بالإضافة لما تم إدراجه من مهارات يتوجب وجودها ضمن اختبارات بيرلز PIRLS ، أيضًا مستويات تقدير الأداء المعتمدة لذلك.

**ج- محتوى الاستبانة في صورتها الأولية :**

تم بناء الاستبانة (ملحق١) بحيث تتضمن مهارات القراءة اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز بعد تصنيفها وتنظيمها، وقد صنفت المهارات تحت أربعة معايير هي:

- معيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعها.
- معيار بناء استدلالات مباشرة من النص.
- معيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.
- معيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه.

ويندرج تحت كل معيار مهارات القراءة المناسبة في ضوء العلاقات القائمة بينهـا، وقـد وضعت المهارات مرقومة تحت كل معيار في جدول تحت بند مهارات القراءة، وبجـوار كـل مهارة نهران رئيسان الأول تحت بند (مدى أهمية المهارة ) قُسم إلى ثلاثة أعمدة كُتب في أولهـا مهمة، والثاني متوسطة الأهمية، وفي العمود الأخير غير مهمة، أما النهر الثـاني فتحـت بنـد (المهارة مناسبة بدرجة) وقد قُسم إلى ثلاثة أعمدة كتب في أولها كبيرة، والثاني متوسطة، وفـي العمود الأخير غير مناسبة، وقد أُلحقت عقب كل مهارة رئيسة استمارة ليبدي السادة المحكمـون رأيهم فيما يتعلق بالاستبانة في النقاط التالية :

- مهارات يرون ضرورة حذفها.
- مهارات يرون ضرورة إضافتها.
- مهارات يرون ضرورة تعديل صياغتها.
- مهارات يرون ضرورة نقلها.

**هـ- صدق الاستبانة:**

يقصد بصدق الاستبانة أن تقيس فعلًا ما وضعت لقياسه؛ بمعنى أن كل مفردة في الاستبانة تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، والتحقق من صدق الأداة أكثر أهمية من تحقيق ثباتها؛ لأنه من المحتمل أن تكون أداة معينة ثابتة، ولكنها غير صادقة مما يؤدى إلى زيف النتـائج، وعـدم واقعيتها.

ولكي يُطمأن إلى صدق الاستبانة فقد تم عرض الصورة الأولية لها على مجموعـة مـن السادة المحكمين الذين أجمعوا على أن مفردات الاستبانة تصلح لما وضعت له، وذلك بعد إجراء بعض التعديلات الأولية التي أشار لها بعض المحكمين، وبتنفيذ هذه التعديلات أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق.

**و- ثبات الاستبانة:**

يتعلق ثبات أي أداة بالحصول على نفس النتائج عند تطبيقها على نفس الأفراد في أوقـات مختلفة؛ بمعنى أن تكون الأداة على درجة عالية من الدقة والإتقان فيما تزودنا به من معلومـات، وقد اُستخدمت الطريقة المنوالية في حساب ثبات الاستبانة، ومعادلة الثبات المستخدمة هي:

$$\text{معدل الثبات} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١}\left(\text{ل} - \frac{١}{\text{ن}}\right)$$

**حيث:** (ن) عدد الاحتمالات الاختيارية لكل مفردة.

(ل) نسبة أكبر تكرار لاحتمال الإجابة إلى مجموع التكرارات.

وبتطبيق المعادلة على كل مفردة من مفردات الاستبانة، ثم حساب معامل الثبات، والكشف عن الدلالة الإحصائية لمعامل الثبات المقاس عند مستوى دلالة (٠,٠١) فقد أوضحت النتائج ارتفاع معامل الثبات الذي تتمتع به مفردات الاستبانة.

**ز- تطبيق الاستبانة:**

تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين (ملحق٢) من أساتذة الجامعة المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وطُلب منهم قراءة الاستبانة،وإبداء الرأي حول مفرداتها.

**ح- الوزن النسبي للمهارات:**

تم حساب الوزن النسبي لمهارات القراءة، وذلك للاحتكام إلى هذه النسب في استبعاد بعض هذه المهارات، ولقد حددت الباحثة معيارًا لاختيار مهارات القراءة، وهي المهارات التي حظيت بنسبة اتفاق بين المحكمين بنسب تتراوح من ٧٥ ٪ إلى ١٠٠٪، وتم حساب ذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{\text{ك ١} \times ٣ + \text{ك ٢} \times ٢ + \text{ك ٣} \times ١}{\text{القيمة العظمى للوزن النسبي}} \times ١٠٠$$

حيث إن القيمة العظمى للوزن النسبي = عدد المحكمين × ٣ ، أي ١٠ × ٣ = ٣٠

جدول (٢) الوزن النسبي لمهارات القراءة اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز

| مهارات القراءة | مدى الأهمية | | | القيمة العظمي للوزن النسبي | النسبة المئوية للوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|
| | مهمة | متوسطة الأهمية | غير مهمة | | |
| أولاً – معيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعها | | | | | |
| ١- تحديد الفكرة الرئيسة في النص. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٢- استرجاع فكرة محددة. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٣- تحديد كلمات أو عبارات أو مفاهيم أو معاني يتضمنها النص. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٤- تحديد المعلومات ذات الصلة بالغرض الأساسي للنص. | ٨ | ٢ | – | ٢٨ | ٩٣,٣ ٪ |
| ٥- تحديد المعلومات من خلال جدول أو خارطة . | ٨ | ٢ | – | ٢٨ | ٩٣,٣ ٪ |
| ٦- تحديد عناصر القصة، مثل: الزمان والمكان والأشخاص | ٧ | ٣ | – | ٢٧ | ٩٠ ٪ |
| ثانياً- معيار بناء استدلالات مباشرة من النص | | | | | |
| ١- استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٢- تعليل تصرفات الشخصيات المختلفة. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٣- تبرير العلاقة بين شخصيتين في النص. | ٨ | ٢ | – | ٢٨ | ٩٣,٣ ٪ |
| ٤- بناء استدلالات مباشرة من النص حول أغراض محددة. | ٧ | ٣ | – | ٢٧ | ٩٠ ٪ |
| ثالثاً- معيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها. | | | | | |
| ١- يستنتج سمات في النص، أو رسالة يحملها. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٢- تفسير أقوال وأفعال الشخصيات وبدائلها المتاحة. | ٨ | ٢ | – | ٢٨ | ٩٣,٣ ٪ |
| ٣- تحليل المعلومات الواردة في النص. | ٨ | ٢ | – | ٢٨ | ٩٣,٣ ٪ |
| ٤- العاطفة المسيطرة على النص. | ٨ | ٢ | – | ٢٨ | ٩٣,٣ ٪ |
| رابعاً- معيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه | | | | | |
| ١- الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٢- تقييم مدى الاستفادة من أحداث النص في الواقع. | ٧ | ٣ | – | ٢٧ | ٩٠ ٪ |
| ٣- تقييم مدى قدرة حجة المؤلف على تغيير أفكار القراء. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٤- الحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص. | ٨ | ٢ | – | ٢٨ | ٩٣,٣ ٪ |
| ٥- يحدد تأثير الجمال في النص. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |
| ٦- وصف تأثير الرسومات المرفقة في النص. | ٨ | ٢ | – | ٢٨ | ٩٣,٣ ٪ |
| ٧- تحديد مدى موضوعية الكاتب أو تحيزه. | ٧ | ٣ | – | ٢٧ | ٩٠ ٪ |
| ٨- استنتاج موقف الكاتب من الأفكار المطروحة. | ٩ | ١ | – | ٢٩ | ٩٦,٧ ٪ |

وتأسيسًا على نتائج الاستبانة، وتعديلات السادة المحكمين المقترحة فقد تم التوصل لقائمة مهارات القراءة النهائية اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز (ملحق٣).

**٢- اختبار مهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز:**

اقتضى موضوع الدراسة إعداد اختبار لمهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية قائمًا على المهارات المستهدفة في ضوء معايير بيرلز، وفيما يلي عرض لخطوات إعداد الاختبار:

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار قياس مستوى أداء طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في مهارات القراءة المستهدفة في ضوء معايير اختبار بيرلز التي تم تحديدها إجرائيًا.

ب- **مصادر بناء الاختبار:** اعُتمدت قائمة مهارات القراءة لطالبات الصف الرابع المحددة سلفًا لبناء هذا الاختبار كما روعي في إعداده معايير اختبارات بيرلز، وقد استرشدت الباحثة بالقصص الإثرائية التي قدمتها ( International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)).

ج- **وصف الاختبار:** اشتمل الاختبار على مقدمة تضمنت التعريف بالاختبار، وتعليمات ترتبط بآلية الإجابة عنه، والتأكيد على الالتزام بالوقت المحدد، وقد تكون الاختبار من نصين كما يلي:

- النص الأول هو نص سردي (قصصي) بعنوان فطيرة العدو، وقد أعقبه ست عشرة مفردة اختبارية لقياس مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز.
- والآخر نص معلوماتي (معرفي) بعنوان سر السن العملاقة، وقد أعقبه أربع عشرة مفردة اختبارية لقياس مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز.

هذا وقد راعى الاختبار جدول مواصفات الإطار العام لاختبار بيرلز لتقييم مهارة القراءة حيث راعى النسب المخصصة للأسئلة لكل معيار في كلا النصين، وفيما يلي بيان ذلك:

**جدول (٣)**

**مصفوفة اختبار مهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز**

| المعيار الأساسي | النسبة كما في جدول المواصفات | أرقام الأسئلة على النص | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | السردي | المعلوماتي | |
| التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعها | %٢٠ | ١-٣-٧ | ١-٣-٤ | ٦ |
| بناء استدلالات مباشرة من النص | %٣٠ | ٥-١١-١٢ - ١٣-١٥ | ٥ - ٨ -١٠- ١١ | ٩ |
| تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها | %٣٠ | ٢-٤-٨-٩-١٤ | ٧- ٩-١٣- ١٤ | ٩ |
| تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه | %٢٠ | ٦ - ١٠ - ١٦ | ٢ - ٦ -١٢ | ٦ |
| المجموع | %١٠٠ | ١٦ | ١٤ | ٣٠ |

**هـ- صدق الاختبار:**

يقصد بصدق الاختبار مدى قدرته على قياس ما وضع لقياسه، وللتأكد من ذلك تم عرض الصورة الأولية لاختبار القراءة (ملحق٤) على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم عشرة من أساتذة الجامعات من ذوى الاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية (ملحق ٢) للاسترشاد بآرائهم حول ما يلى :

أ- مدى ملاءمة بنود الاختبار لتقييم المهارات المطلوب قياسها.

ب- سلامة الصياغة اللغوية لبنود الاختبار.

ج- أي ملاحظات أخرى يرونها حول الاختبار.

وحرصًا على دقة التحكيم فقد أُرفقت القائمة النهائية لمهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير اختبار بيرلز مع الاختبار.

**وقد استفادت الدراسة من نتيجة التحكيم كما يلي:**

- استبدال بعض الألفاظ والعبارات التي تحتمل الخلط في المعنى أو المبنى.
- تعديل صياغة بعض البنود بما يتناسب وطبيعة مهارات القراءة المحكمة.

– تحديد درجة كل بند، وما يشتمل عليه من تقييم للمهارات الفرعية المستهدفة.

وبعد فقد جاءت آراء السادة المحكمين لتؤكد صلاحية الاختبار لقياس أداء طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية لمهارات القراءة في ضوء معـــايير اختبـــار بيرلـــز، وبتنفيذ التعديلات المقترحة من قبل المحكمين اطمأنت الباحثة إلى صدق الاختبار (ملحق ٤).

**ز- إعداد مفتاح تصحيح الاختبار وضبطه:**

اتجهت الدراسة إلى إعداد مفتاح للتصحيح (ملحق ٥) يمكن من خلاله تحقيق أكبر قدر من الموضوعية في عملية التصحيح، وتم إرفاقه مع الاختبار للتحقق من صلاحيته كأداة موضـــوعية لتصحيح الاختبار، ومن ثَم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين الـــذين عـــرض علـــيهم الاختبار، وقد اتفقوا على صحته، وصلاحيته.

**ح- التجربة الاستطلاعية لضبط الاختبار:**

تم إجراء تجربة استطلاعية للاختبار على عينة من طالبات الصف الرابع الابتـــدائي فـــي المدرسة الابتدائية الثانية بمحافظة البكيرية بلغ عددهن٤٣ تلميذة، وقد توصلت التجربة إلى النتائج التالية:

- **وضوح بنود الاختبار:** كان الاختبار واضحًا، ولم ترد أية أســـئلة أو استفســـارات عنـــه مـــن الطالبات، كما اطمأنت الباحثة إلى مدى كفاية تعليمات الاختبار، وملاءمتها لعينـــة الدراســـة الأساسية.
- **تحديد زمن تطبيق الاختبار:** لتحديد زمن الاختبار تم تسجيل الزمن الـــذي اســـتغرقته أســـرع طالبة، والزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة ثم تم حساب متوسط التوقيتين، والذي قدر بنحو ٨٤ دقيقة، وهو زمن يقترب من توقيت اختبار بيرلز، لذا فقد تم اعتماد التوقيت المســـتخدم فـــي اختبارات بيرلز، والبالغ ٨٠ دقيقة على فترتين.
- **التحقق من ثبات الاختبار:** للتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث قُسم الاختبار إلى جزأين (بنود فردية، بنود زوجية) ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات البنود الفردية ودرجات البنود الزوجية، والذي بلغ (ر = ٠,٧٧).

وباستخدام قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) لحساب معامل الثبات من خلال معادلة التنبـــؤ لسبيرمان وبراون كان معامل ثبات الاختبار (ر أأ = ٠,٨٨) وهذا يدل على معدل ثبات مرتفع.

وتأسيسًا على ما سبق، وفي ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية اطمأنت الباحثة إلى صلاحية اختبار مهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية (ملحق ٦).

**٣- إعداد دليل المعلمة:**

استهدف هذا الدليل (ملحق ٧) تقديم مجموعة من الإجراءات؛ لتستعين بها معلمة اللغة العربية عند تنمية مهارات القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية من خلال البرنامج، وقد استندت الباحثة عند بنائها لهذا البرنامج على نماذج بيرلز التدريبية، واختبارات سابقة بالإضافة للإطار العام لاختبارات بيرلز، وبعض نماذج من التدريب التخصصي للمعلمين.

**وتكون هذا الدليل من عدة أجزاء، وهي:**

أ- مقدمة الدليل.
ب- تحديد الهدف العام من الدليل.
ج- أهمية الدليل.
د- التعريف باختبارات بيرلز.
ه- معايير بيرلز، ومهارات القراءة المرتبطة بها.
و- أنواع الهياكل البنائية للنصوص.
ز- توصيف مهارات القراءة المستهدفة في هذه الدراسة .
ح- إجراءات تنفيذ البرنامج.
ط- مهمات تعليمية، وأنشطة تدريبية على النصوص السردية (الأدبية) والنصوص المعلوماتية (المعرفية)، ونماذج تصحيحها، حيث تمثل المهمات التعليمية، والأنشطة التدريبية على النصوص السردية (الأدبية) والنصوص المعلوماتية (المعرفية) كراسة الطالبة.

**٤- إجراءات الدراسة الميدانية:**

لتحقيق أهداف الدراسة فقد أُتبعت الإجراءات التالية:

**أ- تحديد التصميم التجريبي للدراسة:**

تتبنى الدراسة الحالية التصميم التجريبي ذي المجموعتين (مجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية) وتم استخدام اختبار قبلي - بعدي، وكان معيار التكافؤ بين المجموعتين هو متوسط

درجات الطالبات في الاختبار القبلي، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية وفق البرنامج القائم على معايير بيرلز، أمّا المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة التقليدية.

**ب- عينة الدراسة:**

قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، وهي كما يلي:

- طالبات المجموعة الضابطة، وعددهن ٣٧ طالبة (طالبات الصف الرابع الابتدائي (أ، ب) بالمدرسة الابتدائية الثالثة بالبكيرية) وتم التدريس لهن بالطريقة التقليدية.
- طالبات المجموعة التجريبية، وعددهن ٣٦ طالبة (طالبات الصف الرابع الابتدائي (أ، ب) بالمدرسة الابتدائية الخامسة بالبكيرية) وتم تطبيق البرنامج عليهن.

**ج- إجراءات التطبيق الميداني للدراسة:**

لتطبيق الشق الميداني للدراسة تم اتخاذ الإجراءات التالية:

- تم التقدم لعميد كلية التربية (جامعة القصيم) بطلب لإجراء الدراسة الميدانية الذي رفع الطلب لإدارة التعليم برقم ٢٧/ك/٩٣٦ بتاريخ ١٤٤٢/٥/٥ه الموافق ٢٠ / ٢٠٢٠/١٢م
- تمت الموافقة على تطبيق أدوات الدراسة، وصدر التعميم رقم (٤٢٣١٨٠٤٧٣) بتاريخ ١٤٤٢/٥/٩ه الموافق ٢٠٢٠/١٢/٢٤م لجميع المدارس الابتدائية بنات بالبكيرية بتيسير تطبيق الباحثة.
- اختارت الباحثة المدرسة الابتدائية الخامسة؛ كونها لمست في المعلمة القائمة بتدريس مادة اللغة العربية للصف الرابع بالمدرسة الحماس والجدية في مساعدة الباحثة.
- أجرت الباحثة ثلاث مقابلات عبر برنامج زووم مع معلمة المجموعة التجريبية، وأوضحت لها الهدف من الدراسة وكيفية تطبيق البرنامج، كما قدمت لها دليل المعلمة وناقشتها في محتواه، كما أوضحت كيفية إدارة المهمات التعليمية الملحقة.

**د- القياس القبلي:**

قامت الباحثة بتطبيق الخطوة الأولى للتحقق من فاعلية البرنامج، وذلك بتطبيق اختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز (قبليًا) على مجموعتي الدراسة، وذلك عن بعد، حيث تم التنسيق مع أولياء أمور المجموعتين باستلام

نسخة مطبوعة من نصي الاختبار، وقد نفذ الاختبار على منصة مدرستي يوم الاثنين ٥/٦/١٤٤٢هـ الموافق ٢٠٢١/١/١٨م وكان كما يلي:

- أسئلة الاختيار من المتعدد يجاب عنها مباشرة على المنصة.
- أما الجزء الكتابي فيكتب في ورقة بيضاء، وتُرفع صورته على منصة مدرستي.

وقد أوضحت المعلمة للطالبات الهدف من الاختبار، وقد اتبعت الطالبات تعليمات الاختبار؛ كما حرصت الباحثة على إجابة الاستفسارات التي أبداها بعضهن.

هذا وقد قامت الباحثة بتصحيح الاختبار، والقيام برصد النتائج التي بينت المؤشرين التاليين:

- أوضحت نتائج تصحيح الاختبار القبلي تدنيًا في مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز لدى عينتي الدراسة مما طمأن الباحثة إلى جدوى استكمال الدراسة الحالية.
- أوضحت النتائج تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بداية تجربة الدراسة، حيث ثبت عدم وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار القراءة) ويوضح الجدول (٤) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القراءة.

**جدول (٤)**

**قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القراءة**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٦ | ٨,٣٣٣ | ٥,٤٤٥ | ٠,٥١٥ | غير دالة |
| الضابطة | ٣٧ | ٧,٥٤٠ | ٤,٩٠٢ | | |

يتضح من جدول (٤) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز؛ الأمر الذي يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بداية تجربة الدراسة.

- تم البدء في تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية بداية من الأسبوع الأول في الفصل الدراسي الثاني يوم الأحد ٤/٦/١٤٤٢ه الموافق ٢٠٢١/١/١٧م، بواقع حصتين أسبوعيًا،

واستمر التطبيق اثنتي عشر أسبوعًا، وفيما يلي مجموعة من الملاحظات التي يجدر التنويه عنها:

- الطالبات أبدين سعادة، وعبرن عن استمتاعهن بالبرنامج.
- تعاون المعلمة، وأمهات الطالبات، والإشراف التربوي مع الباحثة.

**ه- القياس البعدي:**

بعد انتهاء التدريس من قِبل المعلمة المتعاونة قامت الباحثة بإعادة تطبيق اختبار القراءة على مجموعتي الدراسة، وذلك يوم الخميس ١٤٤٢/٨/٢٦هـ الموافق ٢٠٢١/٤/٨م، وقد راعت ضبط ظروف وإجراءات الاختبار البعدي ليتشابه تمامًا مع ظروف وإجراءات الاختبار القبلي.

**خمسة عشر- التحقق من صحة الفروض:**

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الفروض، حيث عُولجت البيانات التي تم الحصول عليها من واقع إجابات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية لاختبار القراءة، وذلك بحساب اختبار (ت) لمجموعتين غير مرتبطتين وغير متساويتين من خلال حزمة البرامج الإحصائية (Spss) وفيما يلي بيان ذلك.

**أ- التحقق من صحة الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه.

ويوضح الجدول (٥) نتائج تطبيق اختبار" ت " للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه.

**جدول (٥)**

**نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٦ | ٦,٦٣٨ | ٠,٦٣٩ | ٧١ | ٤,٧٢٢ | دلة عند ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٧ | ٥,٢٣٤ | ١,٥٤٦ | | | |

يتضح من جدول (٥) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز في مهارات معيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (٦,٦٣٨) بانحراف معياري قدره (٠,٦٣٩) في حين بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (٥,٢٣٤) بانحراف معياري قدره (١,٥٤٦).

وقد بلغت قيمة "ت" للفرق بين هذين المتوسطين (٤,٧٢٢) وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧١)؛ وهذا يعنى تحقق صدق الفرض الأول بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اكتساب مهارات لقراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه لصالح المجموعة التجريبية.

هذا وقد قامت الباحثة بحساب قيمة حجم التأثير Effect Size حيث إن مفهوم حجم التأثير جاء ليكمل مفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج؛ فمفهوم الدلالة الإحصائية للنتائج يركز على مدى الثقة التي نضعها في النتائج دون النظر لحجم الفرق أو الارتباط في حين يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج.

**جدول (٦)**

**الجدول المرجعي لحجم التأثير**

| قيمة $\eta^2$ | حجم التأثير | | |
|---|---|---|---|
| | صغير | متوسط | كبير |
| | ٠,٠١ | ٠,٠٦ | ٠,١٤ |

وبناءً عليه تم حساب حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه ويوضح جدول (٦) تلك النتائج.

**جدول (٦)**

**حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة "ت" المحسوبة | درجة الحرية | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج | مهارات القراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه | ٤,٧٢٢ | ٧١ | ٠,٢٣٩ | كبير |

يتضح من جدول (٦) أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات معيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه كبير؛ وهى قيمة تفوق درجة التأثير الكبير في الجدول المرجعي (٠,١٤ = η2) مما يعنى قوة المعالجة التجريبية وفاعليتها.

**ب- التحقق من صحة الفرض الثاني:**

ينص الفرض الثاني من فروض الدراسة على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعيار بناء استدلالات مباشرة من النص.

ويوضح الجدول (٧) نتائج تطبيق اختبار " ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لمعيار بناء استدلالات مباشرة من النص.

**جدول (٧)**

**نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لمعيار بناء استدلالات مباشرة من النص**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٦ | ١٤,٣٨٨ | ٠,٨٧١ | ٧١ | ٤,٠٥١ | دلة عند ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٧ | ١٢,٥٤٠ | ٢,٥٩٩ | | | |

يتضح من جدول (٧) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز في مهارات القراءة لمعيار بناء استدلالات مباشرة من النص لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (١٤,٣٨٨) بانحراف معياري قدره (٠,٨٧١) في حين بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (١٢,٥٤٠) بانحراف معياري قدره (٢,٥٩٩).

وقد بلغت قيمة "ت" للفرق بين هذين المتوسطين (٤,٠٥١)؛ وهى قيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧١)؛ وهذا يعنى تحقق صدق الفرض الثاني بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كما تم حساب حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة لمعيار بناء استدلالات مباشرة ويوضح جدول (٨) تلك النتائج .

**جدول (٨)**

**حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة لمعيار بناء استدلالات مباشرة**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة "ت" المحسوبة | درجة الحرية | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج | مهارات معيار بناء استدلالات مباشرة | ٤,٠٥١ | ٧١ | ٠,١٨٨ | كبير |

يتضح من جدول (٨) أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات معيار بناء استدلالات مباشرة كبير؛ وهى قيمة تفوق درجة التأثير الكبير في الجدول المرجعي (η2 = ٠,١٤) مما يعنى قوة المعالجة التجريبية وفاعليتها.

**ج- التحقق من صحة الفرض الثالث:**

ينص الفرض الثالث من فروض الدراسة على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات معيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.

ويوضح الجدول (٩) نتائج تطبيق اختبار " ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لمعيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.

**جدول (٩)**

**نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لمعيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٦ | ١٠,٠٢٧ | ١,٢٧٥ | ٧١ | ٥,٨٥٠ | دلة عند ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٧ | ٧,٣٧٨ | ٢,٤٠٧ | | | |

يتضح من جدول (٩) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز في مهارات القراءة لمعيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (١٠,٠٢٧) بانحراف معياري قدره (١,٥٤٦) في حين بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (٧,٣٧٨) بانحراف معياري قدره (١,٢٧٥).

وقد بلغت قيمة "ت" للفرق بين هذين المتوسطين (٤,٧٢٢) وهي قيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧١) وهذا يعنى تحقق صدق الفرض الثالث بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، كما تم

حساب حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة لمعيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها، ويوضح جدول (١٠) تلك النتائج.

**جدول (١٠)**

**حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات معيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة "ت" المحسوبة | درجة الحرية | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج | مهارات معيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها | ٥,٨٥٠ | ٧١ | ٠,٣٢٥ | كبير |

يتضح من جدول (١٠) أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات معيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها كبير؛ وهى قيمة تفوق درجة التأثير الكبير في الجدول المرجعي (٠,١٤ = η2) مما يعنى قوة المعالجة التجريبية وفاعليتها.

**د- التحقق من صحة الفرض الرابع:**

ينص الفرض الرابع من فروض الدراسة على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه.

ويوضح الجدول (١١) نتائج تطبيق اختبار " ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لمعيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه.

**الجدول (١١)**

**نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة لمعيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٦ | ٦,٢٧ | ١,٤٢ | ٧١ | ٤,٥٦٤ | دلة عند ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٧ | ٤,٧٥ | ٢,٠٥ | | | |

يتضح من جدول (١١) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة

لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز في مهـــارات القراءة لمعيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (٦,٢٧) بانحراف معياري قدره (١,٤٢) في حـــين بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (٤,٧٥) بـــانحراف معيـــاري قـــدره (٢,٠٥).

وقد بلغت قيمة "ت" للفرق بين هذين المتوسطين (٤,٥٦٤)؛ وهى قيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧١) ؛ وهذا يعنى تحقق صدق الفرض الرابع بوجود فرق ذي دلالـــة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضـــابطة، كمـــا تـــم حساب حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة لمعيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتـــواه ويوضح جدول (١٢) تلك النتائج .

**جدول (١٢)**

**حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات معيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة "ت" المحسوبة | درجة الحرية | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج | مهارات معيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه | ٤,٥٦٤ | ٧١ | ٠,٢٢٧ | كبير |

يتضح من جدول (١٢) أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات معيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه كبير؛ وهى قيمة تفوق درجة التأثير الكبير في الجدول المرجعي (٠,١٤ = η2) مما يعنى قوة المعالجة التجريبية وفاعليتها.

**ج- التحقق من صحة الفرض الخامس:**

ينص الفرض الخامس من فروض الدراسة على وجود فرق ذي دلالـــة إحصـــائية عنـــد مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبـــات المجموعـــة التجريبيـــة، ودرجـــات المجموعة الضابطة في اكتساب مهارات القراءة لمعايير بيرلز ككل.

ويوضح الجدول (١٣) نتائج تطبيق اختبار " ت " للفروق بين متوسطي درجات طالبـــات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز ككل.

**الجدول (١٣)**

**نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز ككل**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٦ | ٣٧,٠٢٧ | ٣,٠٣٧ | ٧١ | ٥,٩٨٦ | دلة عند ٠,٠١ |
| الضابطة | ٣٧ | ٢٩,٢٩٧ | ٧,١٤٤ | | | |

يتضح من جدول (١٣) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز لصالح المجموعة التجريبية، حيث كان المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (٣٧,٠٢٧) بانحراف معياري قدره (٣,٠٣٧) في حين بلغ المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للمجموعة الضابطة (٢٩,٢٩٧) بانحراف معياري قدره (٧,١٤٤).

وقد بلغت قيمة "ت" للفرق بين هذين المتوسطين (٥,٩٨٦) وهى قيمة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (٧١) ؛ وهذا يعنى تحقق صدق الفرض الخامس بوجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، كما تم حساب حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز ككل، ويوضح جدول (١٤) تلك النتائج .

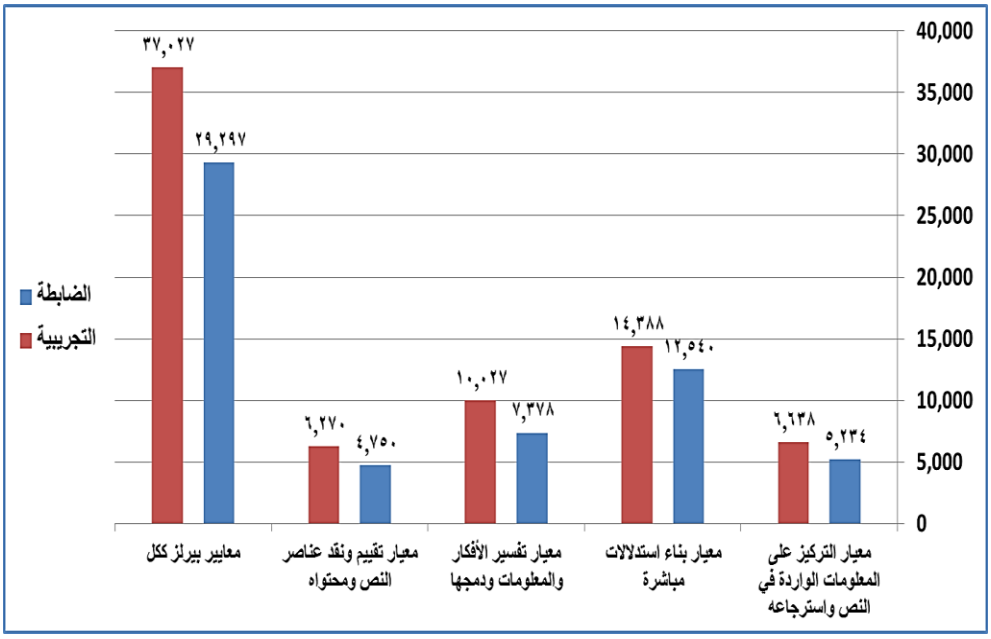
**جدول (١٤)**

**حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز ككل**

| المتغير المستقل | المتغير التابع | قيمة "ت" المحسوبة | درجة الحرية | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| البرنامج | مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز ككل | ٥,٩٨٦ | ٧١ | ٠,٣٣٧ | كبير |

يتضح من الجدول أن حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز ككل كبير؛ وهى قيمة تفوق درجة التأثير الكبير في الجدول المرجعي (٠,١٤ = $\eta$2) مما يعنى قوة المعالجة التجريبية وفاعليتها.

يتضح مما سبق أن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية في محـــاور اختبـــار القراءة الأربعة المرتبطة بمعايير بيرلز كانت أعلى من المتوسط الحسابي لطالبـــات المجموعـــة الضابطة، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة في المحاور الأربعة أعلى من القيمة (ت) الجدوليـــة، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوســـطات درجات طالبات المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنـــامج ، ومتوســـط درجـــات طالبـــات المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج في التطبيق البعدي لمحـــاور اختبـــار القـــراءة الأربعة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية، وفيما يلي تمثيل بياني للبيانات السابقة:




**شكل رقم (١) المتوسط الحسابي لمحاور اختبار القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز والدرجة الكلية**

ويتضح من الشكل (١) أن المتوسط العام لاختبار القراءة ككل بلـــغ ( ٣٧,٠٢٧ ) لـــدى طالبات المجموعة التجريبية، فيما بلغ المتوسط العام للمجموعـــة الضـــابطة ( ٢٩,٢٩٧ ) كمـــا ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيمة اختبار "ت" المحسوبة للاختبار ككل ( ٥,٩٨٦) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وهي قيمة تدل على وجود فروق دالة إحصـــائية عنـــد مســـتوى دلالـــة ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسط طالبات المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج في التطبيق البعدي لاختبـــار القـــراءة

لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

**ستة عشر- عرض النتائج والتوصيات والمقترحات:**

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي؛ للوقوف على أداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج تمّت مناقشتها، وتفسيرها تبعًا لتسلسل فروض الدراسة المحددة سلفًا كما يلي:

**١- نتائج الدراسة وتفسيرها:**

أ- أظهرت نتائج اختبار صحة الفرض الأول وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز في مهارات القراءة لمعيار التركيز على المعلومات الواردة في النص واسترجاعه، ومن النتائج يتضح أن طالبات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسنًا في تلك المهارات حيث ساعد البرنامج طالبات المجموعة التجريبية على التمكن من تحديد الفكرة الرئيسة في النص، وكذلك استرجاع فكرة محددة في النص، كما دعم البرنامج قدرة الطالبات على تحديد كلمات أو عبارات أو مفاهيم أو معاني يتضمنها النص، وكذلك قدرتهم على تحديد المعلومات ذات الصلة بالغرض الأساسي للنص، كما ساعد على نمو مهاراتهم على تحديد المعلومات من خلال جدول أو خارطة أو غيرهما، وتحديد عناصر القصة، مثل: الزمان والمكان والأشخاص وغيرها، كما أن الأنشطة المصاحبة للبرنامج ذات فاعلية في عملية التعلم كونها ترتبط بمعايير بيرلز، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

- كان لإعداد وحدات البرنامج في صورة أنشطة تتناسب مع طالبات الصف الرابع الابتدائي، مع التركيز على مهارات القراءة المستهدفة في ضوء معايير بيرلز أثناء عرض ومعالجة النصوص أثر كبير في تنمية مهارات القراءة، وهو ما لم يتوفر لطالبات المجموعة الضابطة.

- الاهتمام بالتدريب على مهارات معايير بيرلز، وتكرارها طبقًا لمعايير تقييم الأداء في المستويات الدولية في محاولة لتحقيق أعلى معدلات الأداء الممكنة، والتي وصلت لمستوى دولي متقدم.
- أبرز البرنامج صورة البنية المعرفية لمهارات القراءة، وطبيعة علاقتها بالنصوص المختلفة بشكل ساعد الطالبات على الربط الواعي بينها، وبين الأسئلة المطروحة على النصوص المختلفة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج وتوصيات دراسة كل من مخلوف والصادق (٢٠١٤) ودراسة محمد (٢٠١٧) ودراسة يوفينوف وآخرين (Yovanoff, et al. (2005، ودراسة بيكيولسكي وشارد (Pikulski & Chard, 2005) ودراسة سكاتشنيدر وآخرين Schatschneider et al. (2005) ودراسة برينجر وآخرين (Berninger, et al. (2006.

ب- أظهرت نتائج اختبار الفرض الثاني وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز في مهارات القراءة لمعيار بناء استدلالات مباشرة من النص لصالح المجموعة التجريبية، ومن النتائج يتضح أن طالبات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسنًا في تلك المهارة بشكل أفضل من طالبات المجموعة الضابطة.

حيث اتضح من النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تمكين الطالبات من المهارات الفرعية لمعيار بناء استدلالات مباشرة من النص حيث تمكنت الطالبات من استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص، وكذلك تعليل تصرفات الشخصيات المختلفة، وتبرير العلاقة بين شخصيتين في النص، كما أصبحن قادرات على بناء استدلالات مباشرة من النص حول أغراض محددة، كما عزز البرنامج مهارتهن والاستفادة من خبرات بعضهن البعض إلى جانب ما تقدمه المعلمة بصورة دائمة من تعزيز وتصحيح، وأخيرًا التدريب الدوري المتاح، وأثره على التمكن من تلك المهارات، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

- اهتم البرنامج بتدريب الطالبات على خصائص البنية الهيكلية المختلفة للنصوص المستخدمة سواء السردية أو المعلوماتية مما يسر على الطالبات استشراف المهارات، ومواضعها في النصوص.

- اهتمام برنامج الدراسة بالتقويم التكويني على مدار تطبيقه مما أدى إلى اكتشاف الضعف في مهارات القراءة والعمل على علاجها أولاً بأول، وتفعيل الأثر التصحيحي المستمر للبرنامج.
- تضمين البرنامج العديد من الأنشطة التي تتيح الفرصة أمام الطالبات للتفكير والتحليل، والتفسير والنقد؛ بالإضافة إلى نمذجة المعلمة للمهارات المختلفة، وتوضيح آليات الإجابات الصحيحة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج وتوصيات دراسة كل من حواس (٢٠٢٠) ودراسة الشنقيطي (٢٠٢٠) ودراسة بيراز وآخرين(Braze, et.al., (2007 ودراسة ديونج وفاندرليج DeJong & vander Leij, (2002) ودراسة سينكبوج (Sencibaugh, (2007.

ج- أظهرت نتائج اختبار صحة الفرض الثالث وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز في مهارات القراءة لمعيار تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها.

ويمكن تفسير تلك النتيجة بأن البرنامج المقترح لتنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، والقائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) قد ساعد طالبات المجموعة التجريبية على التمكن من استنتاج سمات النص العامة، واكتشاف الرسائل التي يحملها، كذلك نمو مهاراتهن في تفسير أقوال وأفعال الشخصيات، واكتشاف البدائل لذلك، كما مكنهن من التدريب على تحليل المعلومات الواردة في النص، واكتشاف العاطفة المسيطرة على النص أو على أجزاء ومواقف فيه، كما أتاح البرنامج من خلال أنشطته المتنوعة الفرصة أمام الطالبات للتدريب على أنماط مختلفة من الهياكل البنائية للنصوص سواء السردية أو المعلوماتية، وأخيرًا التدريب الدوري المتكرر، وأثره على التمكن من المهارات المستهدفة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

- ساهم استخدام البرنامج لاستراتيجيات التعلم المختلفة في زيادة فاعلية الطالبات في المواقف التعليمية حيث كان لقيامهن بأنشطة تتعلق بتحليل النصوص وتفسيرها، وإيجاد العلاقات بين الشخصيات المختلفة، ومن ثم مناقشتهن فيها أدى إلى الوصول لأفضل تحليل لتلك

النصوص، وقد ساعدت تلك المشاركة الإيجابية من قبل الطالبات إلى إعطائهن فرصة أكبر للفهم.

- استخدام البرنامج لنصوص مقترحة لتدريب الطلاب على اختبارات بيرلز ساهمت بشكل كبير في زيادة تركيز الطالبات على طبيعة الأسئلة مع التركيز على الصور والأشكال المرفقة التي ربما تكون مصدرًا للمعلومات ما بين الجانب البصري والمعرفي أثناء القراءة.
- ساعد البرنامج الطالبات على اكتساب المهارات الخاصة بمعايير بيرلز، وتطبيقها على النصوص المختارة فدعم ذلك إدراك دلالتها، وكيفية تطبيقها على نصوص أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج وتوصيات دراسة بوير وآخرين (Bowyer, et.al. (2005، ودراسة شاتشنيدر (Schatschneider et al. (2005، ودراسة كاين وأوكل Cain & Oakhill (2006)، ودراسة مطري (٢٠١٥)، ودراسة الطيب (٢٠١٦)، والزعابية وراشد والمحرزي (٢٠١٩).

د- أظهرت نتائج اختبار صحة الفرض الرابع وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز في مهارات القراءة لمعيار تقييم ونقد عناصر النص ومحتواه، ومن النتائج يتضح أن طالبات المجموعة التجريبية قد أظهرن تحسناً في مهارات ذلك المعيار بشكل أفضل من طالبات المجموعة الضابطة.

ويعزى ذلك إلى فاعلية البرنامج في تمكين الطالبات من المهارات الفرعية لهذا لمعيار كمهارة الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص، كما نمى قدراتهن على تقييم مدى الاستفادة من أحداث النص في الواقع، وكذلك تقييم مدى قدرة حجة المؤلف على تغيير أفكار القراء، كما ساعدت الأنشطة المختلفة على تطوير مهارات الطالبات على الحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص، وتحديد تأثير الجمال في النص، كما ساعد على قدراتهن على وصف تأثير الرسومات المرفقة في النص، واكتشاف مدى موضوعية الكاتب أو تحيزه، واستنتاج موقف الكاتب من الأفكار المطروحة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

- عزز البرنامج عملية التعلم بالمحاكاة والنمذجة والإرشاد الموجه من قِبل المعلمة مما ساعد الطالبات على تطوير فهمهن لمعنى المهارات، وبتكرار محاولات تطبيق المهارات توصلت الطالبات إلى كيفية توظيف هذه المهارات في ممارستهن التعليمية.
- أسهمت الممارسات التعليمية التي تضمنها البرنامج في شرح وتلخيص، وتفسير العلاقات الواردة في النصوص القرائية، والتي يتم من خلالها توليد لأفكار وعلاقات يتم من خلالها رسم صورة ذهنية للمعاني والمفاهيم، مما ساعد على توجيه مسار تفكير الطالبات، وأبعدهن عن المعلومات غير الضرورية أو أخطاء الفهم لدى بعض الطالبات، واللائي يفقدن قدرتهن في الإنجاز عند تكرار وقوعهن في الأخطاء.
- ساعد البرنامج على مساعدة الطالبات في الوعي بالمطلوب منهن، والمدخل المناسب والفعال لإنجاز الهدف ومعرفة الاستراتيجيات وطرق التفكير التي تصل بهن إلى الحل، وتدربهن على متى وأين تستخدم هذه الطرق دون غيرها؛ كما أنها تعمل على الحفاظ على دافعيتهن في نفس الوقت ببعدها عن مصادر الإحباط التي كثيرًا ما تكون المصدر الأساسي لعدم قدرة الطالبات على أداء المهام اللغوية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج وتوصيات دراسة كل من بيكيولسكي وشارد Pikulski & Chard ( 2005)، ودراسة (٢٠٠٩) Dewitz & Leahy ، ودراسة سميت وزيمرمان Smit & Zimmerman (2014)، ودراسة الطيب (٢٠١٦)، والزعابية وراشد والمحرزي (٢٠١٩).

٥- أظهرت نتائج اختبار صحة الفرض الخامس وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة لاختبار القراءة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير بيرلز ككل لصالح المجموعة التجريبية، ومن النتائج يتضح أن طالبات المجموعة التجريبية قد تفوقن في كل المهارات المستهدفة بشكل أفضل من طالبات المجموعة الضابطة.

- يتضح من نتيجة الفرض الخامس تفوّق طالبات المجموعة التجريبية على نظيراتهن في المجموعة الضابطة، وتُرجع الباحثة السبب الرئيس في هذا التفوق إلى فاعلية البرنامج القائم على معايير بيرلز، والذي ساعد طالبات المجموعة التجريبية على التمكن من

مهارات القراءة كلها حيث أتاح لهن البرنامج مجالًا رحبًا لمراجعة وتدقيق كل خطوة من خطوات الفهم في ضوء معايير بيرلز، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما يلي:

- وفر البرنامج بيئة اجتماعية تنافسية امتلأت بالألفة والود بين الطالبات مما عزز تعلمهن ودافعيتهن للاستمرار في التعلم، وزيادة ثقتهن بأنفسهن أثناء دراسة البرنامج.
- أتاح البرنامج فرصًا متنوعة لتطبيق مهارات القراءة مما أدى إلى ترسيخ عاداتها المتعلمة بصورة تدريجية.
- ساعد البرنامج على تنمية مهارات القراءة بصورة مكنت الطالبات من التفاعل الإيجابي والعميق مع النص، بحيث سعت كل طالبة إلى استثمار ما لديها من معلومات ومعارف مختزنة في بنيته المعرفية العميقة.
- كشف البرنامج العديد من المعوقات التي قد تعترض الطالبات أثناء أداء الاختبار، ومن ثم العمل على التغلب عليها بالشكل الملائم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج وتوصيات دراسة كلًا من بوير وآخرين Bowyer, et.al. (2005) ، ودراسة ليتل وبوكس Little & Box (2011)، ودراسة آن An (2013) ، ودراسة سميت وزيمرمان Smit & Zimmerman (2014)، ودراسة مخلوف والصادق (٢٠١٤) ودراسة الطيب (٢٠١٦) ودراسة ميولز وآخرون Mullis (2016)، ودراسة حواس (٢٠٢٠).

وتأسيسًا على ما سبق يمكن التأكيد أن البرنامج القائم على معايير الدراسة الدولية (PIRLS) والمستخدم في تنمية مهارات القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية قد ساعد الطالبات على التمكن من مهارات القراءة المستهدفة، ومن ثم تكون الدراسة الحالية قد حققت الهدف منها.

**٣- توصيات الدراسة:**

في ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة الحالية بما يلي:

أ- مراجعة أهداف تعليم القراءة في الصفين الثالث والرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، على أن يكون إتقان الطلاب والطالبات لمهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز ضمن الأولويات.

ب- إعادة النظر في مصفوفة المدى والتتابع لمهارات القراءة في كتابي لغتي للصفين الثالث والرابع في المرحلة الابتدائية، وإدراج مهارات القراءة في ضوء معايير بيرلز ضمن مستويات المصفوفة.

ج- الاستفادة من اختبار القراءة المعد في الدراسة الحالية لقياس مدى تمكن الطالبات في مهارات القراءة كاختبار محاكٍ لاختبارات بيرلز.

د- دعوة القائمين على تخطيط مناهج تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى إعادة تخطيط كتاب لغتي (كتاب الطالب) للصفين الثالث والرابع في المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات القراءة اللازمة لاختبارات بيرلز، والإفادة من قائمة مهارات وبرنامج الدراسة الحالية.

ه- زيادة الأنشطة التعليمية الهادفة لتنمية مهارات القراءة المرتبطة بمعايير بيرلز بطريقة مباشرة في كتاب اللغة العربية المقدمة لطالبات الصفين الثالث والرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

و- إعادة النظر في تقويم طالبات المرحلة الابتدائية، بحيث يشمل التقويم مهمات متنوعة تقيس ما اكتسبته الطالبات من مهارات القراءة خلال المرحلة الدراسية، بالإضافة لمهارات القراءة اللازمة لاختبارات بيرلز.

ز- عقد دورات وورش عمل لمعلمات المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لتدريبهن على كيفية تنمية وتقويم مهارات القراءة في ضوء متطلبات معايير بيرلز.

ح- تضمين برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة مهارات توظيف نتائج الدراسات الدولية كدراسة بيرلز.

**٤- مقترحات الدراسة:**

أ- فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات القراءة في ضوء معايير بيرلز لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

ب-متطلبات تطوير كتب الصفوف الأولى من حلقة التعليم الابتدائي على ضوء معايير الدراسة الدولية (PIRLS) (دراسة تقويمية)

ج- دراسة تقويمية لنمو مهارات القراءة في ضوء معايير بيرلز لدى طالبات الصفين الثالث والرابع بالمملكة العربية السعودية.

د- دراسة تحليلية لنتائج الدراسة الدولية (بيرلز) ودورها في تطوير منظومة التقويم الشامل في مادة اللغة العربية

ه- فاعلية وحدة مقترحة في القصص الأدبية، والنصوص المعلوماتية في تنمية القراءة لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة العليا بالمرحلة الابتدائية.

**المراجع**:


إدارة الاختبارات الوطنية والدولية. (٢٠٢٠). *الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم (الإطار المعرفي)*، الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم.

الحربي، فهد عبدالله ؛ القحطاني، فيصل على . (٢٠١٧). "المقدرة القرائية وفق المعايير الدولية للطلبة في الصف الرابع الابتدائي قراءة لنتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار القراءة الدولي بيرلز". ورقة عمل (١)، وكالة الوزارة لتعليم البنين، وزارة التعليم، الرياض، المملكة العربية السعودية.

حسين، إبراهيم فريج. (٢٠١٧). تقويم مستوى الأداء القرائي ببرنامج القرائية على ضوء معايير الدراسة الدولية لقياس تقدم التنور القرائي (**PIRLS**). *مجلة كلية التربية*، جامعة المنوفية، ٤(٣)، ٢٧٨ – ٣١٥.

حواس، نجلاء يوسف. (٢٠٢٠، فبراير). تقويم مهارات الفهم القرائي في البرنامج القرائي لكتاب اللغة العربية بالصف الأول الثانوي التجاري على ضوء المعايير الدولية للتنور القرائي **PIRLS** ، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (٧٠)، ٩٨٤- ١٠١٨.

الزعابية، أمل خميس؛ عبد الحميد، حسن؛ المحرزي، راشد بن سيف. ( ٢٠١٩، يوليو). معايرة اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (PIRLS) بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ١٣(٣)، ٤٩٦ – ٥١٥.

الشنقيطي، أمامة محمد. (٢٠٢٠، أبريل). فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (**pirls**)، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (٧٢)، ٩٣٩ – ٩٧٥.

الصادق، أميمة رياض؛ مخلوف، هناء محمد. (٢٠١٥، يوليو). فاعلية أنشطة إثرائية في ضوء بعض الدراسات الدولية لتنمية مهارات الفهم القرائي واستقلالية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابط التربويين العرب، ٢ (٦٣)، ٣١٣ – ٣٥٢.

الصمدي، محمد سعيد. (٢٠١٤، أكتوبر). مشاركة الأطفال المغاربة في المباراة الدولية لقياس الكفاية القرائية بيرلز PIRLS ، *البيداغوجي*، (١)، ٦٩ – ٧٤.

الطيب، بدوي أحمد. (٢٠١٦، مارس). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات صياغة الاختبارات التحصيلية لمعلمي القراءة وتأثيره علي تلاميذهم في إطار الاستعداد للدراسة الدولية (**PIRLS**)، *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٧٣)، ٢١ – ٧٥.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠٠٩، إبريل). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٤٥)، ٧٤ – ١١٤.

فضل الله، محمد رجب. (٢٠١٩). *المرجع في تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. عالم الكتب.

مطري، إدريس علي. (٢٠١٥). *برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية*. [أطروحة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك خالد بأبها.

الناقة، محمود كامل؛ حافظ، وحيد السيد. ( ٢٠٠٢). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام " داخله وفنونه"* ، (ج١)، مطبعة الجامعة.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (١٤٤١). الإطار التخصصي لمجال تعلم اللغة العربية، الرياض.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). *وثيقة معايير مجال تعلم اللغة العربية*، المملكة العربية الرياض.

Abdelrahman, MS Bsharah (2014) The Effect of Speed Reading Strategies on Developing Reading Comprehension among the 2nd Secondary Students in English Language, *English Language Teaching 7* (6), 168-174

An, Shuying. (20130. Schema Theory in Reading. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(1). 130 – 134.

Berman, I., & Biancarosa, G. (2005). *Reading to achieve: A governor's guide to adolescent literacy*. Washington DC: National Governors Association Center for Best Practices.

Berninger, V.W., Abbott, R.D., Vermeulen, K., & Fulton, C.M. (2006). Paths to reading comprehension in at-risk second grade readers. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 334-351.

Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology, 29*, 137-164. https://doi.org/10.1080/02702710801963951

Bilgi, A. D., & Ozmen, E. R. (2014). The impact of modified multi-component cognitive strategy instruction in the acquisition of metacognitive strategy knowledge in the text comprehension process of students with mental retardation. Educational Sciences: *Theory & Practice, 14*, 707–712.

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology, 75*, 189-201. https://doi.org/ 10.1348/000709904X22674

Braun, Patricia (2010.OCT). Taking the time to read aloud. *Science Scope, 34*(2), 45-49

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D.P., & Mencl, W.E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 226–243.

Brigitte Smit & Lisa Zimmerman(2014) Profiling classroom reading comprehension development practices from the PIRLS 2006 in South Africa, *South African Journal of Education, 34* (3), ust 2014 (1-9)

Brown, D. L., & Briggs, L. D. (1989). Success in reading: Four characteristics of strategic readers. *Reading Horizons, 30(1),* 4.pp. 30-38

Brown, H.D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review, 41*(3), 315-325.

Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M.A. and Bryant, P.E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition, 29*(6), 850-859.

Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 683-696. https://doi.org/ 10.1348/000709905X67610

*Cassidy,J.,* & *Cassidy, D.* (*2008*, February/March). *What's hot* for *2008*. *Reading Today, 25*(4), 1, 10, 11. Retrieved February 5, *2008*, from www.reading.org/publications/ reading_today/samples/rty-0802-hotlist.html

Caldwell, J. S. (2014). *Reading assessment: A primer for teachers in the Common Core era* (3rded.). The Guildford Press

Cheung, M., Luo, C., Sia, C., & Chen, H. (2009). Credibility of electronic word-of-mouth: Informational and normative determinants of on-line consumer recommendations, *International Journal of Electronic Commerce, 13*(4), 9-38. http://dx.doi.org/10.2753/JEC1086-4415130402

Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S. J., & ... Olson, R. K. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. *Journal Of Experimental Psychology: General, 141*(3), 470-488. https://doi.org/ 10.1037/a0027375

Clay, M. M. (2016). *Literacy Lessons Designed for Individuals* (2nd Ed). Heinemann Educational Books.

Coyne, M. D., Kame'enuj, E. J., & Carnine, D. W. (2011). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (4th ed.). Pearson.

Cromley, R.A. and Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 99*(2), 311-325.

Li, D. (2018). *Opportunity to learn informational text and literary text and their relations with student reading achievement: An examination with the PIRLS 2011 and the NAEP 2011 reading assessments*. Ames, Iowa: Iowa State University. ProQuest Number: 10841263

Day, R. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language, 14*(2), 136-141.

de Jong, P.F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading, 6*(1), 51-77. https://doi.org/ 10.1207/S1532799XSSR0601_3

Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology, 29*(6), 471-492. https://doi.org/ 10.1080/02702710802168519

Dewitz, P., Jones, J., & Leahy, S. (2009). Comprehension strategy instruction in core reading programs. *Reading Research Quarterly, 44*(2), 102-126

https://doi.org/10.1598/RRQ.44.2.1

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education, 189*(1-2), 107-122.

Duke, N. K., & Roberts, K. M. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In D. Wyse, R. Andrews, & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74-86). Rutledge.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J. W. (2009, Spring). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research, 79*(1), 262-300.

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.

Gardiner, S. (2001). Ten minutes a day for silent reading. *Educational Leadership, 59*(2), 32-35.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text? In A. P. Sweet & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp.82-98).Guilford Publications.

Goldman, S. R., Lawless, K. A., & Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension assessment. In M.A. Britt, S.R. Goldman, and J.-F. Rouet (Eds.), *Reading—From words to multiple texts* (pp. 180–99). Routledge, Taylor & Francis Group.

Goldman, S.R. (2014). Reading and the web: Broadening the need for complex comprehension. In R.J. Spiro, M. DeSchryver, P. Morsink, M.S. Hagerman, & P. Thompson (Eds.), *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices.* Routledge.

Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Harvey, S. & Goudvis, A. (2000). *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Stenhouse Publishers.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2017). *Strategies that work* (3rd ed.). Portland, ME: Stenhouse Publishers

Hooper, M., Mullis, I. V., & Martin, M. O. (2016). *PIRLS 2016 context questionnaire framework.* PIRLS, 33-55.

Diana, O. & Dina, F. (2017). Developing Students' Reading Comprehension Skill through Reciprocal Teaching Strategy Advances in Social Science, *Education and Humanities Research* (ASSEHR), *82*, Atlantis Press.(22-27)

Huang, Y. & Liang, T. (2015), A technique for tracking the reading rate to identify the ebook reading behaviors and comprehension outcomes of elementary school students. *British Journal of Educational Technology, 46*(4), 864–876.

Ina V.S. Mullis & Michael O. Martin, Editors (2020), PIRLS 2021 Assessment Frameworks, Educational Achievement (IEA), *Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*

Kamil, M. L. (2003, November). *Adolescents and literacy: Reading for the 21st century.* Alliance for Excellent Education.

Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). Teaching reading comprehension to students with learning difficulties. In K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *What works for special-needs learners.* The Guilford Press.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science, 9*(5), 178-181. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088

Lenski, S. D., Wham, M. A., Johns, J. L, & Caskey, M. M. (2007). *Reading and learning strategies for middle & high school students*. Hunt Publishing Company

Leu, D., Kinzer, C., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 1150–1181). Newark, International Reading Association.

Beers, K. (2003). *When kids can't read, what teachers can do: A guide for teachers*, 6-12. Heinemann.

Little, D. C., & Box, J. A. (2011). The use of a specific schema theory strategy-semantic mapping-to facilitate vocabulary development and comprehension for at-risk readers. *Reading Improvement*, *48*(1), 24-32.

Mary Nugent (chair) &Lucy Gannon &Yvonne Mullan & Diarmuid O'Rourke (2019) *Effective Interventions for Struggling Readers : A Good Practice Guide for Teachers* , Second edition , National educational psychologists

McMaster, K. L., Espin, C. A., and van den Broek, P. (2014). Making connections: Linking cognitive psychology and intervention research to improve comprehension of struggling readers. *Learning Disabilities Research & Practice*, *29*(1), 17–24.

McShane, S. (2005). Applying research in reading instruction for adults: First steps for teachers. *National Institute for Literacy*. Retrieved from http://www.edpubs.gov/document/ed001985p.pdf?ck=866

McTavish, M. (2008). "What were you thinking?": The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, *31*, 405–430. Retrieved from www.csse-scee.ca/CJE

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*. (2nd ed.). Hodder Education.

Morrison, V., & Wlodarczyk, L. (2009). Revisiting read- aloud: Instructional strategies that encourage students' engagement with texts. *The Reading Teacher, 63*(2), 110-118.

Mullis, I. V., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2016). PIRLS 2016 Framework. In *PIRLS 2016 Reading Framework* (pp. 11–29). Lynch School of Education: TIMSS& PIRLS International Study Center.

Mullis, I. V., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2016). PIRLS 2016 Framework. In Stromso, H.I. (2017). Multiple models of multiple-text comprehension: A commentary. *Educational Psychologist, 52*(3), 216–224.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS *International Study Center*, Boston College. Retrieved from: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/. secondary students

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Goh, S., & Prendergast, C. (Eds.). (2017). PIRLS 2016 encyclopedia: *Education policy and curriculum in reading*. Retrieved from http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. Snowling & C. Hulme (Eds.) The science of reading: A handbook (pp. 248–266). Boston: Blackwell Synergy. Snowling, M. J. & Hulme, C. (Eds.). (2005). *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell

Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. Snowling Rothlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., & Roebers, C. M. (2013). Executive functions in five- to eight-year-olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 3*(2), 153-167.

National Institute for Literacy (2007). National Institute of Child Health and Human Development. *What content area teachers should know about adolescent literacy*. Revised. Government Printing Office, 2006. (US DHHS Contract no. ED-04-CO-0094). Retrieved from http://www.edpubs.gov/document/ed002624p.pdf?ck=225

National Foundation for Educational Research. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review*. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf

National Reading Panel. (2000, April). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, *National Institutes of Health, U.S. Department of Health and Human Services*. Available: www.nichd.nih.gov/publications/nrppubskey.cfm

National Reading Panel (U.S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*: reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institution of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.63(2), 110-118.

NCEE 2010. *What Works Clearinghouse*. Retrieved on August 23, 2015 from whatworks.ed.gov/publications/practice guides

Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. Journal of Research in Childhood Education,25(1), 98-117.

OEDC (2013, March). PISA 2015: Draft reading literacy framework. Paris: OECD Publishing. Retrieved from http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf

Pearson, P. D., Rochler, L. R., Dole, J.A., & Duffy, G. G. (1990). *Developing expertise in reading comprehension: What should be taught? How should it be taught?* University of Illinois at Urbana-Champaign.

Perfetti, C. A., Marron, M. A., & Foltz, P. W. (1996). Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 137-165). Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Pikulski, J.J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, *58*(6), 510-519. https://doi.org/ 10.1598/RT.58.6.2

Pressley, G.M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup, & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.

Rapp, D., van den Broek, P., McMaster, K., Kendeou, P., & Espin, C. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading, 11*, 289–312.

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001, November). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in the Public Interest, (2)*2, 31-74.

Reutzel, D. R., Smith, J. A., & Fawson, P. C. (2005). An evaluation of two approaches for teaching reading comprehension strategies in the primary years using science information texts. *Early Childhood Research Quarterly*, *20*(3), 276–305. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.07.002

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman: Dictionary of language teaching & applied linguistics* (4th ed.). Pearson Education Limited.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. oxford University Press.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research, 66*(2), 181-221.

Rothlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., & Roebers, C. M. (2013). Executive functions in five- to eight-year-olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 3*(2), 153-167.

Sadoski, M., & Paivio, A. (2004). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*.Erlbaum.

Saenz, L. M., & Fuchs, L. S. (2002). Examining the reading difficulties of secondary students with learning disabilities: Expository versus narrative texts. *Remedial and Special Education, 23*, 31-41.

Schatschneider, C., Buck, J., Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Hassler, L., Hecht, S., & Powell Smith, K. (2005). A multivariate study of factors that contribute to individual differences in performance on the Florida Comprehensive Reading Assessment Test. Technical Report 5, *Florida Center for Reading Research*, Tallahassee, FL. Retrieved from http://www.fcrr.org/TechnicalReports/Multi_variate_study_december2004.pdf

Schimmel, Naomi Lauren, "*The effects of oral and silent reading on reading comprehension"* (2016). ETD Collection for Fordham University. AAI10116318.

https://research.library.fordham.edu/dissertations/AAI10116318

Schmidt, W., P. Zoido and L. Cogan (2014), "Schooling Matters: Opportunity to Learn in PISA 2012", *OECD Education Working*

*Papers, 95*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5k3v0hldmchl-en

Seigneuric, A., & Ehrlich, M. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing, 18*(7-9), 617-656. http://dx.doi.org/10.1007/s11145-005-2038-0

Sencibaugh, J.M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement, 44*(10), 6-22.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*: IES practice guide.

Siah, Poh-Chua; Kwok, Wai-Ling (2010) The Value of Reading and the Effectiveness of Sustained Silent Reading , *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83* (5) ,168-174 .

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.

Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J., Francis, D. J., Rivera, M. O., & Lesaux, N. (2007). *Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the Center on Instruction.* Research Corporation, Center on Instruction. Retrieved from www.centeroninstruction.org

U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics, *National Assessment of Educational Progress* (NAEP), 2011 Reading Assessment.

VanKeer, H., & Vanderlinde, R. (2010). The impact of cross-age peer tutoring on third and sixth graders' reading strategy awareness, reading strategy use, and reading comprehension. *Middle Grades Research Journal, 51*(1), 33-45.

Whalon, K. J., Otaiba, S. A., & Delano, M. E. (2009). Evidence-based reading instruction for individuals with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 24*(1), 3–16.

Wendt and Kasper Large-scale Assess Educ (2016) 4:14Subject‑specific strength and weaknesses of fourth‑grade students in Europe: *a comparative latent profile analysis of multidimensional proficiency patterns based on PIRLS/TIMSS combined 2011*

Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching expository text structure to young at-risk learners: Building the basics of comprehension instruction. *Exceptionality, 12*(3), 129-144. https://doi.org/ 10.1207/s15327035ex1203_2

Woolley, G. (2010). Developing reading comprehension: Combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal Of Language & Literacy, 33*(2), 108-125.

Wren, S. (2001). *The cognitive foundations of learning to read: A framework*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Young-Suk Kim a , Richard K. Wagner b & Elizabeth Foster 2011 Relations Among Oral Reading Fluency, Silent Reading Fluency, and Reading Comprehension: A Latent Variable Study of First-Grade Readers, *Scientific Studies of Reading 15*(4):338-362

Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice, 24*(3), 4-12.