تصور مقترح لتحسين مستوى القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدارس المصرية في ضوء بعض الإتجاهات المعاصرة

أ.م. د. منار محمد بغدادي
أستاذ مساعد بشعبة التخطيط التربوي
بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

المحور الأول

الإطار العام للبحث

مقدمة

تعتبر القراءة وسيلة من وسائل التعليم الأساسي، وزاد المتعلم، وعدته، وأداته لتملُّك اللغة، سواء التي اكتسبها داخل المدرسة أو خارجها، فهي مثل "التنفس"، وطبيعة الحياة الأساسية.

ومن أعظم الأدلة على أهمية القراءة أنها كانت أول أمر إلهي ينزل على رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، يقول الله عز وجل في كتابه الكريم: **بسم الله الرحمن الرحيم (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ ورَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)) صدق الله العظيم.** وتعتبر القراءة من أهم وسائل كسب المعرفة؛ لأنها تمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية.

وتعد مهارات القراءة والكتابة من المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية، والتي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في دراسته، وقد حدد بعض الباحثين لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة ينبغي على التلاميذ اكتسابها في الوقت المناسب؛ لأن التأخر في تعلمها يؤثر سلباً على نمو التلميذ في المراحل التالية.

وانطلاقاً من أن الإتاحة لم تعد المحك الرئيس لتطوير التعليم في مصر، بل باتت قضية الجودة الشغل الشاغل لصانعي السياسات التعليمية وواضعي الخطط في مصر، وفي ضوء ما أقرته أهداف التنمية المستدامة، وتبني المجتمع الدولي رؤية جديدة في

التعليم تتمحور حول تبني مفهوم التعلم مدى الحياة، وإعداد الإنسان القادر على مواجهة التحديات، أصبح التعليم ليس مجرد خدمة من الخدمات التي تقدمها الدولة، ولكنه عملية بناء للدولة، وللمجتمع، وللإنسان، وكل إضافة للتعليم إضافة وتقوية في هذا البناء.

كذلك فإن التعليم ليس مجرد إعداد مواطن صالح، ولكنه حماية ذاتية، فالتعليم بالمفهوم الاستراتيجي وثيق الارتباط بالأمن القومي، إلا أن التقارير العالمية – ومنها التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (٢٠١٣/ ٢٠١٤) – أشارت إلى أن ما لا يقل عن حوالي (٢٥٠) مليون تلميذ في المدرسة الابتدائية لم يحصلوا على أساسيات القراءة والرياضيات أو العد بشكل صحيح بما يفي بالحد الأدنى لمعايير التعلم، بما في ذلك الإناث والذكور ممن قضوا أربع سنوات على الأقل في المدرسة، ولم يبلغ العالم بعد مرحلة يمكن من خلالها تعقب مخرجات التعلم مع الوقت في قسم كبير من البلدان. **(اليونسكو، ٢٠١٥: ٢٠)**

وأن من بين (٧٣) بلداً كانت تتدنى فيها نسبة القرائية عن (٩٥%) عام ٢٠٠٠، نجح (١٧) بلداً فقط في خفض نسبة الأمية إلى النصف بحلول عام ٢٠١٥.**(اليونسكو، ٢٠١٥: ١٤)**

ولا يمكن تجاهل أن ضعف المهارات في القراءة والكتابة يحد من قدرة المجتمعات على التعامل مع مسائل مثل التمييز، والمرض، والتهميش الاجتماعي، والشعور بالعجز. من أجل ذلك تقع القرائية في قلب الرفاهية الاجتماعية، والسياسية، والثقافية، والاقتصادية للأفراد، والجماعات، والمجتمعات، والشعوب أي لكل العالم.

ومن هنا احتل رفع مستويات القرائية مكانة مهمة ضمن الأهداف الإنمائية للألفية، كما هدفت رؤية مصر (٢٠٣٠) إلى تمكين التلاميذ من المهارات اللغوية، ووضعت لذلك مؤشرات للقياس، منها رفع نسبة التلاميذ المصريين بالصف الرابع الابتدائي الذين يجتازون اختبارات الكفاءة العالمية في اللغة العربية في جميع المدارس، وأن تصل مصر إلى أفضل خمس دول في اختبارات الكفاءة للغة العربية بنهاية عام

٢٠٢٠م، ووجود وثيقة وطنية معلنة لسياسات تعليم اللغات الأجنبية في مصر (**National Foreign Language frame work**)، وتبنى الإطار الأوروبي المشترك للغات تعليمياً وتدريسياً. **(وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، رؤية مصر ٢٠٣٠)**

دراسات سابقة

تناولت عديد من الدراسات العربية والأجنبية مشكلات، وصعوبات، وبرامج تعليم القراءة والكتابة، وهي جزء من القرائية – بطبيعة الحال – وسبل التغلب عليها.

وسوف نستعرض أهم هذه الدراسات وأحدثها، ونبدأ بالدراسات العربية:

أولاً: الدراسات العربية التي تناولت برامج تنمية مهارات القراءة والكتابة

١. **بحث (حنفي ، ٢٠١٧):** استهدف هذا البحث تعرف أساليب علاج صعوبات التعلم من خلال التعرف على أهم صعوبات التعلم الشائعة في القراءة والكتابة، وتحديد أهم العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة والكتابة، وتصميم برنامج علاجي وتطبيقه على التلاميذ.

٢. **دراسة (خليل، ٢٠١٦):** استهدف هذا البحث الوقوف على مدى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة، وفاعلية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة الصامتة.

٣. **دراسة (الطيب، ٢٠١٥):** استهدفت هذه الدراسة تعرف مدى فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واتجاهات المعلمين نحوها. وبعد تطبيق الأدوات والمعالجات الإحصائية أكدت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى عينة البحث من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وكذلك رضا معلمي الصفوف الأولى عن هذه الاستراتيجيات.

٤. **دراسة (سعد الدين، ٢٠١٥):** هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع القراءة في المنظومة التربوية، وتعرف أسباب الصعوبات التي يعانيها المتعلمون على المستوى القرائي، وانتهت الدراسة بعرض الطريقة المناسبة لتعلم القراءة وتعليمها، والتي تراعي خصوصيات اللغة العربية.

٥. **دراسة (البحيري، ومحفوظ، ٢٠١٤)**هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهم مهارات القراءة الأساسية، وتطورها عبر السنوات، والمهارات الفرعية، والعوامل التي تؤثر في اكتسابها، وذلك لتوفير مقترحات مبنية على نتائج البحوث يستأنس بها صانعو القرار، ومطورو المناهج، والباحثون، والمعلمون. واستخدمت الدراسة منهج (تحليل المحتوى) بهدف مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية حتى تتوافق مع مرحلة التعليم الابتدائي،.

٦. **دراسة (بركة عوض، ٢٠١٢):** استهدفت هذه الدراسة بيان فاعلية توظيف برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة شمال غزة. واتبع الباحث المنهج التجريبي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ضرورة تبني فكرة حوسبة المقررات الدراسية بشكل عام، ومقررات اللغة العربية بشكل خاص، وإتاحة الفرصة لتدريب وتأهيل المعلمين على استخدام الحاسوب وبرامجه.

٧. **دراسة (الأسطل، ٢٠١٠):** "هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى تلاميذ الصف السادس، وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار كتابي للتعرف على مدى إتقان التلاميذ للمهارات الكتابية التي درسوها، وبطاقة ملاحظة للتعرف على مدى إتقان التلاميذ للمهارات القرائية التي سبق ودرسوها. وانتهت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاوة وحفظ القرآن الكريم.

٨. **دراسة (النجار، ٢٠١٠):** هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم

القراءة. واتبع الباحث المنهج الوصفي. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحث اختبار التعرف القرائي، واختبار الفهم القرائي، واختبار النطق. وتوصل الباحث إلى أنه يوجد انخفاض في مستوى القدرة على التعرف القرائي، والفهم القرائي، والنطق القرائي لدى عينة البحث عند حد الكفاية (٦٥%).

٨. **دراسة (أبو طعيمة، ٢٠١٠): "أثر برنامج العيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي".**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر برنامج العيادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات المجموعة التجريبية على اختبار المهارات القرائية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى.

٩. **دراسة (نجوى صالح، ٢٠٠٩):** هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهارات القرائية الأساسية المناسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة غزة، والتعرف على درجة ممارسة المهارات القرائية الأساسية لدى تلاميذ الصف الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في محافظات غزة، كما هدفت أيضاً إلى تقديم مقترحات لتنمية مهارات القراءة الأساسية، وتحسينها لدى التلاميذ. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد قصور في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي بالمرحلة الدنيا.

١٠. **(تقرير المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦): "القرائية من أجل الحياة".** اشتمل هذا التقرير على عشرة فصول، تناولت: محو الأمية جوهر التعليم للجميع، والتقدم المحرز نحو تحقيق التعليم للجميع، والجهود القطرية، والتعهدات الدولية، وأهمية محو الأمية، ومفاهيم محو الأمية، والتحديات العالمية لمحو الأمية، وتكوين المجتمعات المتعلمة، وانتهى التقرير بفصل يتناول تكوين المجتمعات المتعلمة، والفصل الأخير والخاص بالسياسات الجديدة والممارسة الجيدة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

١١. **دراسة (Abram, PC. S. & Others, 2016):** هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر البرامج التفاعلية والوسائط المتعددة على مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المبكرة في كينيا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحقيق التلاميذ لمهارات الفهم القرائي في اختبارات مقننة للقرائية، وتفوق التلاميذعلى أقرانهم في اختبارات نهاية العام في اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية.

١٢. **دراسة (Genlott, A. A. & Gronlund, A., 2013):** تناولت هذه الدراسة عدم قدرة البعض على تعلم القراءة والكتابة في المدرسة، بالإضافة إلى امتلاكهم المهارات الأساسية، وأرجعت الدراسة السبب في ذلك إلى النقص في المعلمين، والوقت في المدرسة، بالإضافة إلى الزيادة الهائلة في الأنشطة المعلوماتية؛ بسبب استخدام الإنترنت والفرص الأخرى المتاحة من تكنولوجيا المعلومات، وتفحص هذه الدراسة طرق تعلم القراءة والكتابة في السنوات الأولى بطرق مدعمة من **"ICT"** (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) باستخدام طريقة **(IWTR) "Integrated Write to Learn"** (الكتابة المتكاملة للتعلم)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه يوجد تحسن كبير في مهارات القراءة والكتابة، وفي قياس الأداء في القراءة والكتابة عند التلاميذ ، حيث كتبوا نصوصاً أطول مع بيئة أفضل، ومحتوى أكثر وضوحاً وأكثر تفصيلاً.

١٣. **دراسة (Tonne, I. & Pihl., J., 2012):** هدفت الدراسة إلى تعليم القراءة والكتابة في مشروع بالنرويج باستخدام المصادر المكتبية من منظور التركيز على تعليم وتعلم مهارات القراءة والكتابة، وعلاقتها بالتطور المعرفي، وتأثير الخلفيات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية للأسرة على قراءة الطلاب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التعاون بين المعلمين وأمناء المكتبات في مجال تعليم القراءة والكتابة قد أدى إلى نتائج واعدة فيما يتعلق بمشاركة القراءة بين جميع الطلاب، مما يؤكد العلاقة

الإيجابية بين تعليم القراءة والكتابة القائم على التراث الأدبي، ووصول التلاميذ إلى الكتب في المكتبات والقراءة التطوعية.

١٤. **دراسة (Mills, K. A., 2010)**: هدفت الدراسة إلى عرض التحول الرقمي في ممارسات القرائية، وأولت أهمية كبيرة لمكان العمل، والتفاعلية، والسياق المجتمعي. وتأثير بيئات الوسائط الرقمية، مع الأخذ في الاعتبار معايير تعليم القراءة والكتابة باستخدام وسائل الإعلام الجديدة. وانتهت الدراسة بتقديم توصيات لتعزيز الصلة بين البحوث الجديدة في مجال القرائية ومناهج القرائية، والتقييم، وإستخدام الوسائط الرقمية وتعزيز المساءلة في القرن الواحد والعشرين.

١٥. **دراسة (Dult Juin, 2011)**: "هدفت الدراسة تعرف مدى استخدام المكتبات من قبل التلاميذ، ودراسة المنهج التعاوني بين المعلمين وأمناء المكتبات في تنفيذ عملية التعليم والتعلم، وكذلك معرفة المستوى الحالي لمحو الأمية المعلوماتية في المدرسة، ودراسة العلاقة المشتركة بين استخدام المكتبة من قبل التلاميذ، والتعاون بين أخصائي المكتبات والمعلمين، ودراسة دور أمناء المكتبات المدرسية في القرائية من خلال (محو الأمية المعلوماتية بين التلاميذ) وتعزيز محو الأمية المعلوماتية بينهم.. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم التلاميذ لا يستخدمون أية مكتبات لعملهم أو كوسيلة ترفيه، وأن أهمية أمناء المكتبات في نظر التلاميذ منخفضة، وأن معدل الإلمام بالقراءة والكتابة وفقاً لكفاءة محو الأمية المعلوماتية منخفض جداً، مما يؤكد ضرورة اتباع مبادرات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على مستوى المدرسة.

١٦. **دراسة (Piasta, S. B. & Wagner, R. K., 2010)**: هدفت الدراسة إلى تطوير المعرفة الأبجدية في مرحلة ما قبل المدرسة . وقد أظهرت نتائج التحليل البعدي لأثر التعليم على مخرجات الأبجدية أن التأثيرات التعليمية تختلف باختلاف نوع نتائج الأبجدية التي يتم فحصها، ومحتوى التعليم الذي يتم تقديمه، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن التعليم المدرسي له تأثير أكبر من التعليم المنزلي، وكذلك تعليم

المجموعات الصغيرة له تأثير أكبر من التعليم الفردي، وتمت مناقشة الآثار المترتبة على البحث، والممارسات، والتطبيقات.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد استقراء الأدبيات التربوية السابقة، يلاحظ أن الدراسات السابقة – خاصة الدراسات العربية – قد ركزت على تناول ووضع برامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة، مثل **دراسة (حنفي، ٢٠١٧)**، **ودراسة (رجب، ٢٠١٦)**، **ودراسة (عوض، ٢٠١٦)**، **ودراسة (الأسطل، ٢٠١٠)**، وهناك دراسات ركزت على تعرف مدى فاعلية استراتيجيات تدريس القرائية، مثل **دراسة (الطيب، ٢٠١٥)**. في حين اختلفت **دراسة (النجار، ٢٠١٠)** عن كل الدراسات السابقة في تركيزها على مستوى القرائية لدى التلاميذ في ضوء المعايير القومية، في حين اختلفت مع **دراسة (سعد الدين، ٢٠١٥)** التي ركزت على تناول صعوبات القرائية وتصنيفها. وفي ذلك تشابهت مع **دراسة (البحيري، و محفوظ، ٢٠١٦)** في تناول المسح الشامل لأهم الدراسات المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية. في حين اختلفت جميع الدراسات السابقة مع **دراسة (أبو طعيمة، ٢٠١٠)** التي قدمت برنامجاً جديداً للعيادات القرائية، فكان تناولاً جديداً. في حين تعتبر **دراسة (صالح، ٢٠٠٩)** متميزة في وضعها تصوراً مقترحاً لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بغزة. وتميز **(تقرير المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ٢٠٠٦)** في تناوله مفهوم القرائية من منظور أوسع وأشمل من مهارات القراءة والكتابة، كما تميز بتناوله المفاهيم والتطبيقات المختلفة للقرائية في بعض دول العالم.

في حين اختلفت الدراسات الأجنبية عن الدراسات العربية في تناولها لكيفية تطوير المهارات المبكرة للقرائية باستخدام تكنولوجيا التعليم، وتشابهت في ذلك مع **دراسة "جنلوتل وجرون" (Genlotl & Gron, 2013)**، واستخدامها لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم القراءة والكتابة. في حين تناولت **دراسة "تونيل فيل" (Tonnel Pihl, 2002)** تأثير الخلفيات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية للأسرة على

مستوى قراءة الطلاب. واختلفت **دراسة "مايلز" (Mills, K., 2010)** في تبني نظرية التحول الرقمي في ممارسات القرائية، وتعزيز الصلة بين مناهج القرائية، والتقييم، وطرق تدريس القرائية باستخدام الوسائل الرقمية. وانفردت **دراسة "دالت" (Dult, 2011)** بالتركيز على دور أخصائي المكتبات في محو الأمية المعلوماتية للتلاميذ، وهو ما يتفق مع الدور الجديد للمكتبة في تنمية القرائية لدى التلاميذ، واختلفت **دراسة "بياستا وواجنر" (Piasta & Wagner, 2010)** مع الدراسات الأخرى في تناول أهمية التعليم قبل المدرسي للمعرفة الأبجدية للتلاميذ.

وقد استفاد البحث استفادة عظيمة من كل الدراسات السابقة في معرفة مفاهيم القرائية، وبرامجها، واستراتيجياتها، إلا أن الدراسة الحالية تختلف مع الدراسات السابقة في تناول القرائية من منظور الاتجاهات المعاصرة والمرتبطة بمحو الأمية المعلوماتية، والتحول الرقمي في القرائية، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي؛ بهدف تطوير المهارات القرائية لدى التلاميذ.

مشكلة البحث

بالرغم من الأهمية البالغة لمرحلة التعليم الابتدائي، ورغم الجهود المبذولة لتطوير المرحلة في المستوى الحكومي، إلا أنه لا يزال يعانى عديداً من الإشكاليات، وعلى رأسها ارتفاع نسب الرسوب والتسرب للتلاميذ الملتحقين بالمرحلة، وضعف التحصيل، وانخفاض المستوى الأكاديمي للتلاميذ، وعدم مشاركتهم في الاختبارات العالمية التنافسية، مثل اختبار **(PIRLS)**[*]، وغيره.

---

[*] اختبار **(PIRLS)** اختبار دولي تشرف عليه الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي **(IEA)**، ومقرها هولندا، ويهدف الاختبار إلى المقارنة بين الدول المشاركة في تقييم قدرة طلاب الصف الرابع في مهارات القراءة بلغتهم الأم، وقد تم اختبار هذا المستوى الدراسي لأنه نقطة تحول مهمة في نمو الطفل كقارئ، وقد يكون لقصور فهم التلميذ للنصوص التحريرية تأثير سلبي على أدائهم في معظم المواد الدراسية الأخرى لاحقاً.

وتجسد التقارير العالمية هذه المشكلات التي تنعكس في انخفاض ترتيب مصر في عديد من التقارير على مستوى العالم، ومنها على سبيل المثال – لا الحصر – انخفاض ترتيب مصر في تقرير القدرة التنافسية لعام (٢٠١٦/ ٢٠١٧) الترتيب رقم (١٣٤) في جودة التعليم الأساسي بمعدل (٢.١)، ويُعد انخفاض معدل الإلمام بالقراءة والكتابة أحد مؤشرات ضعف جودة التعليم الأساسي، وانخفاض ترتيب مصر في تقرير التنمية البشرية، فقد احتلت مصر الترتيب (١٠٦) في مؤشر تقرير التنمية البشرية عام ٢٠١٦، حيث بلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة (٧١%) عام ٢٠٠٥، حيث كانت النسبة (٥٩%) بين الإناث و(٨٣%) بين الذكور (**تقرير التنمية البشرية، ٢٠١٦**).

كما حصلت مصر على الترتيب (٨٦) من بين (١٣٠) دولة في تقرير رأس المال البشري بمعدل (٦٣.٧٢)، والترتيب (٧٧) في الشريحة العمرية بين (٠ – ١٤) سنة بمعدل (٨٠.٢٥) كما يصف تقرير رأس المال البشري الصادر عن المنتدى الاقتصادي، ويتخذ المؤشر منهجاً حيوياً تجاه رأس المال البشري، حيث يقيم مستويات التعليم، والمهارات، وفرص العمل المتاحة في فئات عمرية مختلفة. (**المنتدى الاقتصادي العالمي، تقرير رأس المال البشري، عام ٢٠١٦**).

وإذا كان من المستهدف ضمن رؤية مصر (٢٠٣٠) أن تصبح مصر من أفضل (٣٠) دولة على مستوى التنافسية العالمية في جميع المجالات، فكيف يتأتى ذلك دون إجادة التلاميذ بالمرحلة الأولى من التعليم الأساسي المهارات الأساسية التي تساعدهم على بناء مستقبلهم؛ كالقراءة، والكتابة، والحساب، والتفكير الناقد، وفهم المعاني، بما يسهم في تشكيل بنية معرفية خاصة بهم.

وقد بلغ معدل الإلمام بالقراءة والكتابة للبالغين (٧٣.٩%) (النسبة المئوية في الفئة العمرية ١٥ سنة فيما بين عامي ٢٠٠٥ – ٢٠١٢). (**تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عام ٢٠١٤: ١٩١**).

بينما وصل معدل الإلمام بالقراءة والكتابة بين الشباب إلى (٨٩.٣%) في الفئة العمرية (١٥ – ٢٤ سنة) فيما بين عامي (٢٠٠٥ – ٢٠١٢) حسب تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي عام ٢٠١٤. ومن هنا نلاحظ عدم تحقق هدف التعليم، والمرتبط بـ"تمكين أطفال مصر من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة".

وباستقراء معظم الأدبيات التربوية حول مفهوم القرائية يلاحظ الآتي:

أولاً: وجود قصور واضح في تناول مفهوم القرائية، وتناوله من زاوية واحدة تقتصر على إكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة فقط دون الاهتمام بالمضامين الأخرى الأكثر أهمية، والمتعلقة بتمكين التلاميذ من اكتساب المهارات الحياتية التي تساعدهم على مواجهة تحديات العصر (اليونسكو، ٢٠١٥).

ثانياً: أشارت نتائج الدراسة الميدانية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية أن التدريس المحسن للقراءة في الصفوف الأولى يؤدي إلى ضعف نتائج تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات القراءة والكتابة، إذ حصل (١٨%) من أفراد العينة على (صفر) في اختبار التعرف على أصوات المقاطع، وحقق (٣٠%) من أفراد العينة المعيار المحدد وهو التعرف على أصوات الحروف، وحصل (٢٧%) من التلاميذ على (صفر) في اختبار قراءة المقاطع، وحصل (٢٥%) من التلاميذ على (صفر) في اختبارات الفهم المقروء، وحصل (١٣%) من التلاميذ على (صفر) في اختبارات الفهم المسموع. (**الطيب، ٢٠١٥**).

ويرجع ضعف المهارات القرائية والكتابية لدى تلاميذ المدارس المصرية إلى عدد من الأسباب الاقتصادية، والاجتماعية، والوجدانية والعقلية، والثقافية. (**الأسطل، ٢٠١٠: ٥**).

ثالثاً: ترجع صعوبات القرائية لدى التلاميذ إلى عوامل تتعلق باللغة العربية نفسها، منها على سبيل المثال:

أ- ازدواجية اللغة، أو تعدد اللهجات، وهو من أهم التحديات التي تواجه التلاميذ في اكتساب مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية، إذ يوجد في اللغة العربية مستويان مختلفان؛ مستوى اللغة العربية الفصحى، ومستوى اللغة المحلية العامية.

ب- عدم كفاية مهارات الوعي الصوتي المكتسبة والمحدودة في اللهجة المحلية، والتي تكتسب غالباً قبل سن دخول المدرسة، مما يؤثر بشكل سلبي على القراءة بسبب أن تعلم القراءة يبدأ بالربط بين الحروف وصوتها.

حـ- خصوصية نظام الكتابة العربية، حيث يجب على التلاميذ بذل جهد كبير لتعلم الأحرف الهجائية، وتعدد شكلها طبقاً للتشكيل والحركات.(**نادق، ٢٠١٦: ٢٥١**)

د- عدم استخدام المعلمين اللغة العربية الفصحى في تدريسهم، وعدم ملاءمة المناهج الدراسية، وعدم ملاءمة مواضيع القراءة لميول التلاميذ، وعدم الاهتمام بالإخراج الفني للكتاب (**الأسطل، ٢٠١٠**).

هـ- يرجع قصور تعليم القراءة في هذه المرحلة إلى ضعف مستوى التلاميذ في الفهم القرائي، وإلى تدريس القراءة بأسلوب لا يثير اهتمام التلاميذ .(نهاية، ٢٠١٣: ١٠٢)

كما قد يرجع إلى انخفاض مستوى عادات العقل، والتي تتمثل في المثابرة، وإدارة الإبداعية، والتساؤل، وحل المشكلات لدى بعض التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة والكتابة، الأمر الذي يلزم معه تطبيق برامج لتنمية بعض عادات العقل للحد من صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (**سليم، ٢٠١٧**).

وتعد صعوبات الفهم القرائي من أكثر الصعوبات انتشاراً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى كونها أحد أسباب صعوبات التعلم للمواد الدراسية الأخرى.(**السعداوي، ٢٠١٦: ٢٨**)

رابعاً: عدم تطبيق النظريات التي تتعلق بنمو الطفل وتعلمه، حيث يرجع ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات القراءة في جزء منه إلى أسباب تتعلق بنموه العقلي والنفسي (قرني ، ٢٠١٦).

خامساً: ضعف استخدام برامج التدخل المبكر لصعوبات تعلم القراءة والكتابة، حيث أظهرت عديد من الدراسات والبحوث ضرورة أن يتحول مجال التدخل المبكر لتوفير خدمات الرعاية للتلاميذ من النموذج المتخصص في القرائية إلى نموذج وسيطي يساعد الآباء على تعلم كيفية المساهمة في تحقيق النمو المتكامل

لأبنائهم بشكل جاد. من هنا أصبح من الضروري عمل برامج تدريبية لتفعيل برامج تدريبية للأسر ترشدهم إلى أساليب تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ في المنزل **(سابق، ٢٠١٣)**.

كما أوضحت دراسة **(تقي الدين، ٢٠١٥: ٥٠)** ضرورة تفعيل برامج التدخل المبكر للتعرف على التلاميذ الذين يعانون العسر القرائي لتقليل الضرر من الفشل الأكاديمي.

سادساً: عدم تفعيل برامج الحوسبة الرقمية لعلاج ضعف مهارات القراءة والكتابة.(عوض، ٢٠١١)

سابعاً: ضعف دور الأسرة في تنمية مهارات القرائية لدى تلاميذها، حيث تلعب الأسرة والوالدين دورهم في أساليب التنشئة بحيث تعكس الاتجاهات الوالدية في التعامل مع الأبناء ورعايتهم، وأصبح من الضروري المشاركة بين المنزل والمدرسة في تنمية مهارات القرائية **(سابق، ٢٠١٣)**.

مما سبق، نخلص إلى أن المشكلة تتلخص في انتشار ظاهرة الضعف في مهارات القراءة والكتابة، وشكوى كثير من المعلمين من ضعف التلاميذ في اللغة العربية، وكثرة الأخطاء الكتابية لتلاميذ المرحلة الابتدائية فهم يخرجون منها دون أن يصبحوا قادرين على الكتابة السليمة إملائياً والقراءة الصحيحة.

في إطار ما سبق، فإن مشكلة البحث تتبلور في التساؤل التالي:

- كيف يمكن تحسين مستوى القرائية لدى تلاميذ لمرحلة الإبتدائية في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

وتتفرع من هذا التساؤل عدة تساؤلات:

١- ما مفهوم القرائية، وأهدافها، وأهميتها؟ وكيف يتم تقويمها؟

٢- ما العوامل التي تؤثر على مستوى القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدارس المصرية؟

٣- ما واقع القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدارس المصرية؟ وما الجهود المبذولة لتحسين مهارات القرائية؟

٤- ما الاتجاهات المعاصرة في تنمية القرائية لدى التلاميذ في دول العالم؟

٥- ما الخطة المقترحة لتحسين مهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدارس المصرية في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١- دعم وتنمية مهارات القرائية في المدارس المصرية .

٢- تعرف الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال خطط واستراتيجيات تحسين مستوى التلاميذ في القرائية.

٣- مساعدة متخذي القرار وواضعي السياسات التعليمية فيما يتعلق بتحسين القرائية في المدارس المصرية.

أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث كونه يتناول مفهوم القرائية برؤية جديدة لا تقتصر فقط على مهارات القراءة والكتابة ، كما تبرز أهمية البحث كونه يتصدى لمشكلة كبيره يعاني منها تلاميذ المرخلة الإبتدائية في مصر ألا وهي ضعف مهارات القراءة والكتابة،ويقدم حلولا عملية لتحسينها .

منهج البحث:

وفقاً لتساؤلات وأهداف البحث، فإن البحث الحالي سوف يتبع خطوات المنهج الوصفي التحليلي بما يشمله من تحليل الوثائق، ورصد الواقع الراهن، وكذلك أهم الجهود المبذولة، وكيفية تنظيمها، وإعادة صياغتها بما يسمح بتحسين قدرات التلاميذ في القرائية.

تحديد المصطلحات

القراءة (Reading)

يوجد فرق بين مصطلح القراءة **(Reading)** ومصطلح القرائية **(Literacy)**، فقد عرف تقرير اليونسكو القراءة **(Reading)** بأنها: "عملية عقلية انفعالية واقعية تشمل تفسير الرموز، والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات".

ويؤيد ذلك ما ورد في تقرير "أمة قارئة" الصادر عام ١٩٨٥ من تعريف للقراءة بأنها: "بناء المعاني من النصوص المكتوبة، وهي مهارة معقدة تتطلب تنسيق عدد من الأنشطة المشتركة بين مصادر المعلومات المترابطة". ويلاحظ أن هذا المفهوم يركز على دور القارئ في القراءة، كما يحدد التقرير خمسة مبادئ أساسية للقراءة، هي: القراءة عملية بنائية، ويجب أن تتم القراءة بطلاقة، ويجب أن تكون القراءة استراتيجية، وتتطلب القراءة الدافعية، والقراءة مهارة مقصودة باستمرار.

وقد عرفت مجموعة دراسة القراءة (٢٠٠٢) بأنها: "عملية استخراج وبناء المعنى من خلال التفاعل والمشاركة في اللغة المكتوبة، واقترحوا لذلك أن فهم القراءة يحدث من خلال التفاعل بين القارئ والنص، والنشاط والسياق الاجتماعي والثقافي، ويلاحظ أن هذا التعريف يركز على النص والنشاط، بالإضافة إلى تركيز الاهتمام على المفاهيم الاجتماعية والثقافية". **(Frankel, K. K.; Becker, B. L. M. & Person, P. D., 2016: 7 – 17)**

وحول القراءة في الرياضيات، يشير **(Balas, 2000: 2)** إلى أن قراءة الرياضيات عملية أكثر اختلافاً وتعقيداً عن قراءة اللغات الأخرى، فهي عملية تواصل التلميذ مع النص المكتوب من خلال إدراك رموزه، والتي قد تتنوع ما بين الإعداد، أو العمليات، أو العلاقات، أو الأشكال، وتخضع لأنظمة تطورية عديدة في مجال الأنظمة العددية والهندسية.

ويشير **(ناصر عبد الحميد، ٢٠٠٦: ٥٦ – ٦٩)** إلى أن قراءة الرياضيات تعتبر أحد أبعاد القوة الرياضياتية **"Mathematical Power"**، **ويمكن التعرف عليها من خلال ملاحظة ثلاثة أبعاد رئيسة كما يلي:**

- القراءة في مجال المعرفة المفاهيمية: وتتمثل في تعرف التلميذ على الرموز الرياضية المجردة التي تحدد معنى المفهوم الرياضي، وتوضيح خصائصه.
- القراءة في مجال المعرفة الإجرائية: وتتمثل في توظيف الرموز والمصطلحات الرياضية في التعبير عن أفكارهم لبناء نص رياضي، ثم إعادة قراءته رياضياً.

- القراءة في مجال المعرفة المرتبطة بحل المشكلات: وتتمثل في قراءة التلميذ للمواقف أو المشكلات أو المسائل اللفظية الرياضية، وترجمتها رياضياً، أو إعادة تمثيلها، وإدراك معطياتها، وتحديد ماهية المطلوب.

ويشير **(حسني عبد الباري، ١٩٩٢)** إلى أن قراءة الرياضيات عملية استقرائية استنتاجية معاً، تعتمد على ترجمة الصيغ إلى علاقات ذات دلالة ومعنى، وتبدأ من النص المكتوب بلغة قد تكون مختلطة (مزيج من الكلمات، والرموز، والأعداد والأرقام) إلى إدراك نص رياضي.

القرائية (Literacy)

تعرف القرائية بأنها: "عملية استخدام القراءة والكتابة لاستخراج، وبناء، ودمج، ونقد المعنى من خلال الفعل الداخلي، والمشاركة في النصوص المتعددة الوسائط في سياق اجتماعي". ويركز هذا التعريف على أربعة تحولات رئيسة في فهم القرائية، حيث يُرى أنها تنطوي على إنتاجية مثل: الكتابة، والتحدث، وكذلك عمليات الاستقبال، مثل القراءة، والاستماع. وفي البيئات المدرسية تم سنّ القرائية ضمن تخصصات العلوم الإنسانية والرياضيات، وتتباين عمليات القرائية عبر السياقات التكاملية، وهذه التكاملية لها تأثير على كيفية تدريس المعلمين، وكيف يتعلم التلاميذ، وما يعنيه من القراءة في المدرسة والتمييز القديم بين "تعلم القراءة" و"القراءة للتعلم".

لذلك، فإن كلمة "القرائية" في هذا التقرير تشير إلى مجموعة من مهارات القراءة، والكتابة، والحساب متصلة ومرتبطة بسياق معين، وتم اكتسابها وتطويرها من خلال عمليات التعلم والتطبيق داخل المدارس، وفى بيئات التعلم **(اليونسكو، ٢٠٠٦: ١٥٨)**.

وقد تطورمفهوم القراءة تطوراً ملحوظاً نتيجة البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، حيث كان في البداية محصوراً في التعرف على الحروف والكلمات، ونطقها نطقاً صحيحاً، ومن مخارجها الصحيحة، باعتبار أن القراءة عملية ميكانيكية آلية لا تتعدى حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها، والنطق بها.

تم تغير هذا المفهوم نتيجة البحوث التربوية، وأصبحت القراءة عملية عقلية فكرية تتطلب فهم المقروء، وما يتضمنه من معانٍ وأفكار، وهي بهذا تماثل العمليات العقلية في المواد الأخرى كالرياضيات، والعلوم.

ثم تطور هذا المفهوم بعد ذلك، وأضيف إليه عنصر ثالث بجانب التعرف على الرموز المكتوبة والنطق بها، وفهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، ألا وهو نقد المقروء، والتفاعل معه، أي القراءة الواعية المتأنية، وإبداء الرأي فيه، وقراءة ما بين السطور، واستخلاص الأفكار الضمنية.

ثم انتقل هذا المفهوم الأخير إلى ما هو أوسع وأشمل من التعرف، والنطق، والفهم، والنقد، لتصبح القراءة نشاطاً فكرياً متكاملاً لحل المشكلات الحياتية في المواقف المختلفة من خلال تمكين القارئ من الاستفادة بما يفهمه من النص المقروء في مواجهة مشكلات الحياة (**الشحات، و عليان، ٢٠٠٧: ١٨**).

المهارات القرائية (Literacy Skills)

يعرف (**الأسطل، ٢٠١٢: ١٠**) مهارات القراءة بأنها: "قدرة التلميذ على معرفة أشكال الحروف، والكلمات، والجمل، والقدرة على تمييز الكلمات، ولفظها بصورة صحيحة ".

بينما تعرف (**نجوى صالح، ٢٠٠٩: ٢٥٧**) المهارات القرائية بأنها: "المهارات التي يمتلكها تلميذ الصف الأول الأساسي في المرحلة الأساسية الدنيا، والتي تتمثل في مهارات التمييز السمعي، ومهارة التمييز البصري، ومهارة التعبير الشفهي ".

في حين يرى (**نصر، ٢٠٠٦: ٥٣**) أن المهارات القرائية يقصد بها: "الإنجازات القرائية لدى طفل المرحلة الأولى بالوطن العربي، وتتحدد بقدرته على القراءة، والإصغاء، والاستماع تحقيقاً لعديد من الأهداف، من بينها اكتسابه القدرة على التعبير اللغوي، والتحاور، والمناقشة مع الآخرين، وقدرته على إقناع الآخرين، والاقتناع بآرائهم، بالإضافة إلى قدرته على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل مع الآخرين".

ويعرف **(بركة عوض، ٢٠١٢)** المهارات القرائية بأنها: "مجموعة من المهارات الأساسية المترابطة مع بعضها البعض ومعالجتها، مثل دروس اللغة العربية، وعدم إهمالها، وتتمثل في قوة التمييز في التعرف على الرموز المكتوبة، وتحويلها إلى رموز مفهومة ومكتوبة، وقراءتها قراءة جهرية سليمة في أسرع وقت، وبأقل جهد ممكنين".

خطوات السير في البحث:

سوف يسير البحث وفق الخطوات التالية:

١- إطار نظري يشمل توضيح مفاهيم القرائية، وأهدافها، وأهميتها، وأساليب تقويمها.
٢- تحديد العوامل التي تؤثر على مستوى القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الإبتدائي.
٣- تعرف واقع القرائية في المدارس المصرية، والجهود المبذولة لتحسينها، وأبرز المشاريع التي تمت على المستوى القومي.
٤- عرض أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ.
٥- تحليل وتقدير الموقف الراهن، ويشمل دراسة ميدانية بمدارس المحافظات والإدارات التعليمية.
٦- خطة مقترحة لتحسين مستوى القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الإبتدائي في مصر.

المحور الثاني للبحث

الأسس النظرية للقرائية

أولا": مفهوم القرائية، وأهميتها، وأهدافها، وتقويمها

أ) مفهوم القرائية: نشأته وتطوره

يعتبر مفهوم القرائية من المفاهيم الديناميكية المعقدة التي ركزت معظم وجهات النظر في تفسيره على أنه: "الإلمام بالقراءة، والكتابة، والبيئة، أو مجتمع التعلم الذي يشجع، ويُمكن من أنشطة محو الأمية"، ثم تطور هذا المفهوم في ضوء ذلك من عملية اكتساب المهارات المعرفية الأساسية إلى استخدام هذه المهارات في التنمية الاجتماعية والاقتصادية من أجل تطويرها، والقدرة على الوعي الاجتماعي، والتفكير النقدي كأساس للتغيير الشخصي والاجتماعي.

وقد تم اشتقاق مصطلح القرائية (**Literacy**) القراءة والكتابة من تاريخ الأدب الإنجليزي (**Literate**)، ومعناها أن يكون مألوفاً مع الأدب، وأن يتعلم الإنسان تعليماً جيداً **"Well Education Learned"**، وقد ظهر هذا المصطلح في أواخر القرن التاسع عشر ليشير إلى القدرة على القراءة والكتابة، مع الحفاظ على المعنى الأوسع "المعرفة"، ويظل المعنى الأصلي للكلمة الإنجليزية "القرائية" يختلف عن ذلك في ترجمة لغات أخرى.

ومن ثم تطورت نظريات القرائية من التركيز على التغيرات الفردية التي تحدث للأفراد إلى ما يحدث في السياقات الاجتماعية، مثل توفير بيئة، أو مجتمع التعلم، وارتبط بمفاهيم السياسة المجتمعية التي وسعت وجهة النظر التي ترى أن القرائية عملية تهدف إلى اكتساب المهارات المعرفية للمساهمة في التنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية، وانعكاساتها على التفكير النقدي كأساس للتغير الاجتماعي **(UNESCO: Education for All, 2006: 9)**، ثم بدأ مفهوم (**Literacy**) يستخدم بشكل أوسع للإشارة إلى مهارات الكفاءات في تخصصات معينة، على سبيل المثال "محو الأمية المعلوماتية"، و"محو الأمية الإعلامية **Visual Literacy Media"**، "ومحو الأمية العلمية"، ولاسيما في المفاهيم التي أصدرتها منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، وظهر ذلك من خلال إصدار منشورات، مثل "محو الأمية عام ٢٠٠٠"، و"مهارات القراءة والكتابة للمعرفة والمجتمع عام ١٩٩٨".**(UNESCO: 151)**

وقد عرفت المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة القرائية بأنها: "القدرة على فهم واستخدام أشكال اللغة المكتوبة التي يطلبها المجتمع ويقررها الفرد"، وفى هذا الصدد يتوقع من التلاميذأن يتمكنوا من بناء معنى من نصوص مختلفة، مع الأخذ بعين الاعتبار مرحلة النمو التي يمر بها كل طالب.**(المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، ملخص السياسات، ٢٠١٤: ٢)**

ثم تطور مفهوم القراءة بمرور الزمن، بعد أن كان الطفل "يتعلم ليقرأ" أصبح "يقرأ ليتعلم". وقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في بيانها حول اليوم العالمي لمحو الأمية عام ٢٠١٣ أن عنوان هذا العام يركز على "أشكال القرائية في القرن الواحد والعشرين"، وعلى "ضرورة توافر مهارات القرائية الأساسية للجميع"، وأن "القرائية حق من حقوق الإنسان، وركن من أركان التعلم مدى الحياة، ووسيلة لتعزيز الرفاه وسبل العيش، وبالتالي قوة دافعة لتحقيق التنمية المستدامة والشاملة"، مما أدى إلى تطور معنى القرائية على مرّ السنين من مفهوم القرائية التقليدي الذي يقتصر على مهارات القراءة، والكتابة، والحساب، وهذا المفهوم مازال منتشراً في كثير من البلدان والمناطق شأنه في ذلك شأن القرائية الوظيفية الذي يربط محو الأمية بالتنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية إلى مفاهيم جديدة تتناول احتياجات التعلم المتنوعة للأفراد في مجتمعات المعرفة التي تسودها العولمة.

ففي فرنسا، أشار مصطلح **"Alphabetization"** (تعليم القراءة والكتابة) للإشارة إلى ما يعتبرونه مشكلة تخص محو أمية المهاجرين، وتمثلت القضية في واقع الأمر في كونها تتعلق بتدني مستوى مهارات القراءة والكتابة في اللغة الفرنسية، باعتبارها ثابتة تخص الجيل الثالث من المهاجرين، وقد اتخذت المؤسسة الخيرية الفرنسية **"Litterisme"** حالة الشخص الأمي الذي يعجز عن فهم نص مكتوب فهماً جيداً. **(اليونسكو، ٢٠٠٦: ٣١)**

بينما في عام ٢٠٠٥، اعتمدت فرنسا مصطلح **"Litterisme"** لتدل به على القدرة على قراءة وفهم نص بسيط، واستخدام، ونقل معلومات مكتوبة عن الحياة، وبالتالي فإن مصطلح **"Litterisme"** يرجع إلى المفهوم الإنجليزي لتعلم القراءة والكتابة.

وفي كندا، يدل مفهوم "القرائية" على عملية تعلم أوسع نطاقاً، ويشير إلى التمكين من المعلومات من أجل العمل في نطاق مجتمعات المعرفة "المعلومات" التي ستوجد في

القرن الواحد والعشرين. **(منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي OECD: ١٩٩٧)**

ومن المفاهيم التي تحظى بتأييد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي الكفاءات التي تعتبر مهمة بالنسبة إلى مجتمعات المعلومات. ويتمثل المفهوم الأكثر عمومية للقرائية في تعريف القرائية باعتبارها اكتساباً لمهارات "القراءة، والكتابة، والمهارات الشفهية"، ويرتبط الأمر بتحديد أفضل الطرق لتعلم القراءة والكتابة، فبعضها يفضل الأخذ بالنهج الصوتي، في حين يفضل بعضها الآخر نهج القراءة من أجل المعنى، ومن ثم التأكيد على المعنى، وتمييز الكلمات، وتعليم الهجاء، ومفردات اللغة.**(اليونسكو، ٢٠٠٦: ١٤٩)**

وفى الآونة الأخيرة تم استخدام كلمة "الحساب **Numearacy"** للإشارة إلى القدرة على معالجة وتفسير التواصل اللغوي، والمعلومات الكمية، والإحصائية، والمكانية، وحتى المعلومات الرياضية بالطرق المناسبة لمجموعة متنوعة من السياقات، كما يشير المصطلح إلى الكفاءة التي تتيح مشاركة أكثر فعالية في الأنشطة الاجتماعية ذات الصلة.**(UNESCO, Education for All, 2006: 120)** ويعد الحساب، والكفاءات التي يتضمنها مكمّلاً لمجموعة مهارات القرائية أو عنصر القرائية نفسها، ويتعلق بمحو الأمية **(كوبين، ٢٠٠٣)**.

وقد ارتبط معنى ومفهوم مصطلح القرائية بالمفاهيم الأوسع نطاقاً للتعليم والمعرفة، ويقدم هذا القسم أربعة مفاهيم متميزة للقرائية:

*** القرائية باعتبارها عملية تعلم**

ينبثق هذا المفهوم من اعتبار أن الفرد يكتسب صفة المتعلم عندما يتعلم، ومن ثم فإن هذا المفهوم الجوهر الذي يعتبر القرائية عملية تعلم فاعلة، ويركز هذا المفهوم على الطرق التي يفهم بمقتضاها التلاميذ خبرات التعلم التي اكتسبوها.

*** القرائية باعتبارها نصاً**

ثمة طريقة رابعة لفهم القرائية تتمثل في دراستها من حيث موضوع البحث، ونوعية النصوص التي ينتجها ويستهلكها الأفراد المتعلمون، وتتفاوت النصوص تبعاً لتفاوت مواضيعها، وأنماطها، ومن أمثلة ذلك الكتب المدرسية، والمطبوعات التقنية، والمهنية، والنصوص الروائية، ويولي هذا النهج اهتماماً خاصاً بتحليل فقرات منفصلة في نص ما يعتبرها اللغويون الاجتماعيون بمثابة خطاب (**اليونسكو: ١٥٢**).

القرائية الوظيفية

عبارة عن القدرة على استخدام مهارات القراءة، والكتابة، والحساب لكي يؤدي الفرد وظيفته، ويتطور في المجتمع على نحو فعّال، وقد اعتمد اليونسكو تعريفاً لمحو الأمية الوظيفية لا يزال يستخدم حتى يومنا هذا: "يعد متعلماً وظيفياً كل شخص يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تتطلب القراءة والكتابة، ويقتضيها حسن سير الأمور في جماعته ومجتمعه، ويستطيع أيضاً مواصلة استخدام القراءة والكتابة والحساب من أجل تنمية الشخصية وتنمية مجتمعه" (**اليونسكو، ٢٠٠٦: ١٥٨**).

***القرائية النقدية أو الوعي النقدي**

وتهدف القرائية النقدية إلى التعمق في قراءة نص، أي تفسيره، والتأمل فيه، والتساؤل عنه، وتنظيره، والاستقصاء بشأن ما يحتويه، والكشف عنه، وسير أغواره، وطرحه للبحث.

*** القرائية باعتبارها إكساباً للمهارات**

يتمثل المفهوم الأكثر عمومية للقرائية في مجموعة من المهارات المعرفية للقراءة والكتابة تتمثل في :

(أ) القرائية المتعددة

رأى بعض الباحثين أن مفهوم القرائية متعدد ويدل على أنواع كثيرة من المهارات والكفاءات، منها على سبيل المثال: "معرفة المعلومات"، و"المعرفة البعدية"، و"معرفة وسائل الإعلام"، و"المعرفة العلمية" ، وقد نشرت ذلك منظمات دولية – لاسيما منظمة

التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي (**OECD**) – من خلال منشورات مثل القرائية وعصر المعلومات (الصادر عام ٢٠٠٠)، ومهارات القرائية في عصر المعلومات (الصادر عام ٢٠٠٠)، ومهارات القرائية من أجل مجتمع المعرفة (الصادر عام ١٩٩٧)، ويشمل معنى هذه المفاهيم التنوع والتغيير، فهو يتراوح بين الرأي القائل بأن "القرائية مجموعة المهارات التي يغلب عليها الطابع التقني"، والفكرة القائلة بأن هذه المهارات ينبغي أن تُطبق بطرق نقدية من أجل دراسة البيئة التي يعيش فيها المرء، مثل مكان العمل، ووسائل الإعلام، وأن تحثّ على إحداث تغيير اجتماعي، فعلى سبيل المثال تشير "معرفة المعلومات" بصفة عامة إلى القدرة على الانتفاع بمجموعة متنوعة من مصادر المعلومات، واستخدامها من أجل تلبية احتياجات معينة في مجال المعلومات، ومع ذلك يمكن أيضاً تعريف المفهوم بأنه "تنمية لمجموعة معقدة من المهارات النقدية التي تعطي للناس القدرة على التعبير عن تدفق الأفكار".

(ب) محو الأمية الإعلامية (الثقافة الإعلامية) Media Literacy

محو الأمية الإعلامية أي جعل الشخص المتعلم قادراً على فهم المعلومات، واستخدامها بطريقة فعالة، خاصة وأن عصر اليوم هو عصر وسائل الإعلام، وفي السنوات الأخيرة بدأت وسائل الإعلام تؤثر على حياة الأفراد إلى حدٍّ كبير، ويشير مفهوم محو الأمية الإعلامية إلى نهج حاسم لتقييم، وتقدير، ونقد المعلومات الإعلامية المرئية، والمسموعة، والإلكترونية، والمطبوعة.

(ج) محو الأمية الكمبيوترية Computer Literacy

يشير محو الأمية الكمبيوترية إلى القدرة على استخدام الكمبيوتر، خاصة استخدام برامج مختلفة، ومعالجة النصوص، وجداول البيانات، ويمكن تعريفها بأنها: "القدرة على استخدام أجهزة الكمبيوتر والتكنولوجيا ذات الصلة، ومعرفة كيفية عمل أجهزة الكمبيوتر، والعمل، والتشغيل، وتعد محو الأمية الكمبيوترية جزءاً حيوياً من محو الأمية المعلوماتية.

ومن الملاحظ أن تقرير اليونسكو "القرائية من أجل الحياة، ٢٠٠٦" يضع مفاهيم أخرى للقرائية تساعد على توضيح أبعاده، ويعتمد التعريف على الأغراض العملية.

ومما سبق، نخلص إلى أن القرائية لا تقتصر على قدرة الفرد على القراءة والكتابة فقط، بل هي آلية قوية لتمكين الأفراد ومساعدتهم في اكتساب المهارات الحياتية، والقدرات الريادية التي تمكنهم من مواجهة التحديات المعاصرة، وتعزيز فرص التنمية المستدامة **(اليونسكو، ٢٠١٥: ١٤)**.

وتأسيسا على ما سبق، توصل البحث إلى المفهوم التالي للقرائيّة:

بعد الاطّلاع على عدد من التّجارب الدّولية في مجال القرائيّة، وتدارس الوثائق ذات الصّلة، وتشخيص واقع القراءة في الحلقة الأولى من التّعليم الأساسيّ بالمدارس الحكوميّة، تمت صياغة التّعريف الآتي للقرائيّة؛ لما يتميّز به من دقّة، وشموليّة، واتّساق مع أهداف البحث:

"**يتجاوز مفهوم القرائيّة القدرة على القراءة والكتابة ليشمل جملة المعارف اللّغويّة، والمهارات، والسّلوكيات، والاتجاهات، والقيم التي تساعد على استعمال التّفكير النّاقد، والتواصل الفعّال، والتكيّف مع المتغيّرات، وحلّ المشكلات في وضعيّات مختلفة، بما يحقّق الأهداف الشّخصيّة، واكتساب المعارف الجديدة، وإثراء الإمكانات، والمشاركة الكاملة في المجتمع**". وتشمل القرائيّة التمكّن من مهارات القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدّث، والمشاهدة، والعرض في سياقات مختلفة، ولأغراض متنوّعة، والإلمام بقواعد اللّغة العربيّة، وتحوّل القرائيّة إلى ثقافة مستدامة يستوجب الوعي بضرورة غرس اتّجاهات إيجابيّة تجاه تعلّم اللّغة العربيّة، واستعمالها في جميع مجالات الحياة، وبناء سلوكيات ترسّخ عند التلميذ عادات القراءة اليوميّة، والكتابة المستمرّة، والتعلّم الذاتي، والبحث الدائم عن آخر المعلومات، وتقصّي أجود الأفكار، ومواكبة جميع المستجدّات في العالم من أجل الاستفادة منها، والإضافة إليها، والتّكيّف مع المتغيّرات في عصر أصبح فيه فهم المعارف وإنتاجها شرطاً أساسياً لتحقيق التنميّة المستدامة.

ب) أهمية القرائية:

تنبع أهمية القراءة والكتابة من كونها ترتبط بالتعلم ارتباطاً مباشراً، كما أنها ترتبط بالمرحلة التعليمية التي يمر بها المتعلم، ولكل مرحلة أهمية خاصة تبنى على ما سبق لما سيأتي من مهارات، ففي المرحلة الأولى للتعلم تأتى القراءة والكتابة في طليعة الأدوات التي ينبغي أن يتعلمها الطفل لكي يستقبل المعارف من حوله، وترتبط بما اكتسبه التلميذ في المرحلة الابتدائية، وما سيكتسبه في المراحل اللاحقة، فإن حصل القصور في نمو هذه المهارات، حمل معه التلميذ هذا القصور إلى المراحل التالية التي تتطلب منه مهارات عقلية عليا، فتكون بذلك معوقاً من معوقات نجاحه وتقدمه **(البصيص، ٢٠١١: ٣٠)** .

وتعد القراءة من أهم مجالات النشاط اللغوي، وأدوات اكتساب المعرفة والثقافة، ووسائل الرقي والنمو الاجتماعي والنمو العلمي؛ لذا كانت لها أهمية كبيرة للفرد والمجتمع، وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي **(الشحات، عليان، ٢٠٠٧)**:

- توسيع مدارك التلاميذ، وتنمية خبراتهم، وتنشيط مهاراتهم الفكرية، وتهذيب أذواقهم، وإشباع حب الاستطلاع النافع لمعرفة أنفسهم، ومعرفة العالم من حولهم.
- تسمو بخبرات التلاميذ العادية، وتجعل لها قيمة عالية، حيث تمدهم بأفضل التجارب الإنسانية، وبالتالي تعمق فهمهم للناس، وتساعد على تحقيق التفاهم المتبادل بسهولة، وتقبل الآخرين، واحترامهم.
- تفتح أمام التلاميذ أبواب الثقافة العامة من خلال القصص التي تخاطب قلوبهم، وتشبع خيالهم، فيحسون براحة واستمتاع بعد عناء الأعمال اليومية المألوفة لديهم.
- تساعد على تهذيب مقاييس التذوق لدى التلاميذ .
- تمد التلاميذ بالمعلومات الضرورية لحل المشكلات الشخصية، وتحدد الميول، وتنمي الشعور بالذات وبذوات الآخرين، وتحرر الوجدانيات المكبوتة، وتشبعها، وتزيد مستوى الفهم في المسائل الاجتماعية بالتأمل في وجهات النظر المختلفة

بالاعتراض أو التأييد، وتساعد على نقد الكتب، والمجلات، والصحف، وتحقق المتعة والتسلية.

- تساعد الفرد على التوافق الشخصي، والتوافق الاجتماعي، واكتساب أنماط السلوك المرغوب فيها عن طريق الاستفادة من خبرات الآخرين.
- تؤثر في تكوين شخصية الفرد، وتكسبه الثقة بالنفس، والراحة النفسية، والطمأنينة.
- أداة للاطلاع على التراث الثقافي الذي تعتز به كل أمة تفخر بتاريخها، كما أنها أداة من أدوات الاتصال الاجتماعي، حيث تربط الإنسان بعالمه وبما فيه.
- أداة النجاح في العمل المدرسي كله، فلا يستطيع التلميذ أن يتعلم فروع المعرفة أو المواد الدراسية إلا إذا كان متمكناً من المهارات القرائية؛ لأن هناك علاقة وثيقة بين القراءة والنجاح في المدرسة، فالطفل الذي يقرأ ببطء لا يلحق بزملائه في قراءة الكتب المدرسية المقررة عليه، وغيرها من الكتب الإضافية، والطفل الذي لا يجيد القراءة ويخطئ في فهم المقروء لا يتقدم في المواد الدراسية التي تتطلب القراءة الجيدة كالحساب، وبالتالي لا يستفيد من الكتب المدرسية المقررة.

ج) الهدف من القرائية:

وفقاً لما نصت عليه المادة (١) من الإعلان العالمي حول التربية للجميع (جومتين – تايلاند، ١٩٩٠)، وجرى التأكيد عليه في (داكار – السنغال، ٢٠٠٠)، فإن الإلمام بالقراءة، والكتابة، والقدرة على إجراء العمليات الحسابية يعتبران أداتين رئيستين للتعلم في إطار التعليم الأساسي، وقد جرى إعلان عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية (٢٠٠٣ – ٢٠١٢) نظراً إلى أن "تعميم القراءة والكتابة لبّ عملية توفير التعليم الأساسي للجميع، وأن إيجاد بيئات ومجتمعات ينتشر فيها الإلمام بالقراءة والكتابة أمر أساسي لتحقيق الأهداف المتعلقة بالقضاء على الفقر، وخفض وفيات الأطفال، والحد من النمو السكاني، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وكفالة التنمية المستدامة، والسلام، والديمقراطية.**(اليونسكو، ٢٠٠٦: ٣١)**

د) تقويم القرائية:

توجد عديد من أدوات القياس التي يمكن بها قياس المستويات القرائية لدى التلاميذ، ويقوم الباحثون في هذا المجال باختيار الأدوات التي تناسب عينة البحث وتحقق أهدافه. **وفيما يلي عرض لبعض هذه الأدوات:**

(١) يتم تقويم القرائية على مستوى العالم من خلال الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم **(PIRIS) "Progress in International Reading Literacy Study"**، وهي اختبار عالمي يقوم على أساس المقارنة لقياس قدرات تلاميذ الصف الرابع من مهارات القراءة بلغتهم الأم، وذلك لتحديد جوانب القوة والضعف لديهم، ومن ثم تطوير تلك المهارات، والارتقاء بها بما يحقق أهداف المجلس الأعلى للجامعات، ويلبي متطلبات تطوير التعليم في الدولة، ويسهم في تطوير قدرات وكفايات الطلبة، وتعتبر دورة الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة "**بيرلز**" ٢٠١١ الثالثة بعد دورتي ٢٠٠١، و٢٠٠٦، حيث يجرى تنظيمها مرة كل خمس سنوات، وتشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي **(IEA)** ومقرها هولندا. **(المخلافي، ٢٠١٠: ٥٩).**

(٢) برنامج تقييم وتتبع مستويات القرائية (Lamp) لليونسكو

سجل اليونسكو ابتكارات رئيسة في تقييم مهارات القرائية منذ عام ٢٠٠٠ تتماشى ومفهوم القرائية في سياق الاستمرارية .ويعتبر برنامج تقييم وتتبع مستوى القرائية أداة أساسية في إعداد وإجراء برنامجها الذي يحمل اسم "مبادرة محو الأمية من أجل التمكين"، ويهدف هذا البرنامج إلى دعم تحقيق أهداف التعليم للجميع في ميدان القرائية خاصة بالنسبة إلى الفتيات في الدول النامية. **(اليونسكو، ٢٠١٥: ١٤).**

(٣) يتم تقييم مستويات القرائية على أساس المستويات الأساسية للقدرات، ويحصر أنماط التصنيف في أربعة مستويات قرائية هي مستوى اللاقرائية ، ومستوى القرائية المتدنية ، ومستوى القرائية المتوسطة، ومستوى القرائية العالية. **(الشحات، عليان، ٢٠٠٧: ٣٥)**:

أ) الاختبارات القياسية:

تلك التي ترتبط بمستوى من الأداء قد يتم تحديده مسبقاً في أنماط معينة من المهارات، مثل فك رموز الكلمات، أو فهم المقروء، وهكذا، وغيرها من المهارات الجديرة بالقياس، ومستوى القرائية هنا يرتبط بمدى جودة أداء الشخص في المهارات المقاسة.

ب) الاختبارات المعيارية:

تلك التي تستخدم أداء مجموعة مرجعية أو فرعية تقارن بها أداء شخص من الأشخاص في مثل هذا الاختبار، يبذل – عادة – مجهود لتجويد أداة الاختبار أو تقنينها، وذلك باستعمال عينة يشبه أفرادها العينة التي سيجرى عليها الاختبار في النهاية؛ بهدف إجراء تقويم في وقت لاحق على مكونات العينة المعيارية.

ج) اختبارات القراءة المكتوبة (الموضوعية)

وهذا النوع من الاختبارات يقيس المهارات القرائية لدى التلاميذ من خلال اختبارات موضوعية.

د) الاختبارات الفردية والاختبارات الجماعية

يطبق هذا النوع من الاختبارات على مجموعة صغيرة من التلاميذ لا يزيد عددهم عن عشرة تلاميذ، وتتميز هذه الاختبارات بأنها توضح – عن طريق الرسوم البيانية – موقف كل تلميذ من سائر التلاميذ في الفصل، كما توضح مستوى المجموعة ككل، والفرق بين أفضل تلميذ في القراءة وأضعف تلميذ، وبتكرار الاختبارات يمكن تحديد المهارات التي يكون فيها تلميذ ما فوق المتوسط، والمهارات الأخرى التي يقل فيها مستواه عن المستوى المتوسط.

ثانيا: أسباب ضعف التلاميذفي القرائية

تتمحور مشكلة القرائية لدى التلاميذ في عجز التلاميذعن نطق الكلمة بصورة صحيحة، والإخفاق في تهجئتها، وعدم إخراج حروفها من مخارجها السليمة، إضافة إلى إبدال بعض الحروف بحروف أخرى، وقلب حروف إلى حروف أخرى، والعجز عن التمييز بين الحروف المتشابهة التي تميز بنقطة أو نقطتين، ناهيك عن العجز الواضح في فهم المعنى، والاكتفاء بالقراءة الصحيحة، وكأن القراءة الصحيحة لفظ دون محتوى أو مضمون. وتتنوع صعوبات القرائية لدى التلاميذ ما بين صعوبة الفهم القرائي، والعسر القرائي، فبالنسبة إلى الفهم القرائي، فهو محصلة ما يستوعبه القارئ، وما يستنتجه من معارف وحقائق بالاستناد إلى مهاراته المعرفية، (**نهاية، ٢٠١٣: ١٠٤**).

بينما تتلخص صعوبات الفهم القرائي في عدم قدرة التلاميذعلى القيام بمهارات الفهم القرائي التي يقوم فيها التلميذ بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم، والاستنتاج، والربط. (**نهاية، ٢٠١٤: ١٠١**) ويمكن علاج صعوبات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التصور الذهني.(**عبد الباري، ٢٠٠٩: ٧٣ - ١١٤**)

أما العُسر القرائي (الديسلكسيا) فيعد من الاضطرابات المعقدة، لذلك عند تصفح التراث النظري الخاص بعسر القراءة، يلاحظ تنوع متباين للمفاهيم والتعريفات.(**تقي الدين، ٢٠١٥**)

وتتعلق صعوبات عسر القراءة بالتعرف على الرموز المكتوبة، وفهمها، واستيعابها، واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة والفهم القرائي الصامت، والجهري، وذلك في استقلال تام عن عيوب الكلام (**القريطي، ١٩٨٨: ٣٥٦**).

وتعرف منظمة الصحة العالمية عسر القراءة بأنها: "صعوبة دائمة في تعلم القراءة، واكتساب آلياتها عند أطفال أذكياء ملتحقين بالمدرسة، ولا يعانون أية مشكلة

جسدية أو نفسية موجودة مسبقاً". والمعسرون قرائياً هم تلاميذ وتلميذات يظهرون انخفاضاً أدائياً في القراءة الجهرية عن المتوقع ، وتتنوع أساليب علاج العسر القرائي، فمنها أساليب القراءة متعددة الحواس، والبرامج العلاجية، واستخدام استراتيجيات التعلم العلاجي، وأسلوب طريقة الأبجدية المعدلة. **(عبد الغني، ٢٠١٤: ٨٥)** ،ويعد التعرف المبكر على الأشخاص المعرضين للعسر القرائي خطوة أولية مهمة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي **(تقي الدين، ٢٠١٥: ٥٠)**.

أما الاستيعاب القرائي فهو من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وهو عملية عقلية عليا ترتبط بقدرة القارئ على الاستيعاب، والتحليل، والتركيب، وإصدار الأحكام، ويعد الاستيعاب القرائي من أهم عوامل النجاح في تعلم المواد الدراسية، ويهدد الضعف في امتلاكها التحصيل الدراسي للتلاميذ، ويضعف محصلتهم الفكرية والثقافية، وربما يؤدي إلى فشلهم في الحياة الدراسية **(رولا حسن، ٢٠١٥: ٢٨٣)**.

وترجع أسباب ضعف التلاميذ في القراءة إلى نوعين من العوامل:

(أ) عوامل داخلية تتعلق باللغة العربية ذاتها مثل مشكلات الكتابة العربية

- صعوبة استخدام الحركات القصيرة (الفتحة، والضمة، والكسرة)، وارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف، وعدم قدرة التلميذ على التمييز بين الحرف والحركات، وصعوبة الإعراب، وهو تغير حركات أواخر الكلمات وفق وظيفتها في التركيب. **(الأسطل، ٢٠١٠: ٤٩ – ٥١)**
- عدم وجود تطابق بين المكتوب والمنظومة، بمعنى أن القراءة تستدعى مكتوبة، ومن الأرجح أن تكون المادة الكتابية مطابقة للمادة الصوتية، إلا أن طبيعة اللغة العربية ، تبرز عدم التطابق بين المكتوب والمنطوق **(سعد الدين، ٢٠١٥: ١١٢)**.

(ب) عوامل تتعلق بالمدرسة تتمثل فيما يلي:

١- عوامل خاصة بالمعلم

المعلم هو الأكثر تأثيراً في تعلم التلميذ بشكل عام، وقد ترجع أسباب ضعف التلاميذ إلى معلم مادة القراءة، ومنها عدم اهتمام معلم اللغة العربية بمادة القراءة، وعدم التعامل معها بجدية، وعدم استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى في تدريسهم، حيث إن كثرة استماع التلاميذللغة الفصحى، وللأساليب الصحيحة، والتراكيب السليمة يؤدي إلى ممارستهم السليمة للغة، وعدم تشجيع المعلمين لتلاميذهم على المطالعة الحرة، واستخدام المعلمين لطرق تدريس قديمة، وعدم قدرة المعلمين على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها، ومن ثم فهو لا يعرف كيف يكون العلاج.(**الأسطل، ٢٠١٠: ٣٩ – ٤٠)**

ويلخص (الطيب، ٢٠١٥: ١٨٥) أدوار المعلم في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ فيما يلي:

١) يقوم باستخدام الوسائل والأدوات التعليمية التي تساعد في تطبيق إجراءات تعليم المفردات اللغوية، وذلك مثل الأشكال، والصور، والرموز الحسية، وبطاقات التصنيف، والمنظمات البيانية.

٢) يختار نصوصاً ذات قيمة ومعنى يقدمها للمتعلم، فهو بمثابة جسر للتواصل بين أحداث المجتمع وتطوير المتعلمين معرفيًا.

٣) يزيد التعاون والصلة بينه وبين أسرة التلميذ؛ لتوعية الأسرة بدور القراءة وأهميتها في تطوير الخلفية المعرفية والنفسية لدى التلاميذ .

٤) تنمية الاستعداد القرائي لدى التلاميذ بمناقشتهم حول أهمية القراءة كنافذة للتلاميذ على العالم، وما يدور حوله، ومن ثم تعظيم دور القراءة لدى التلاميذ .

٢- عوامل خاصة بالتلميذ

ضعف الصحة العامة للتلميذ ، مثل ضعف السمع، أو ضعف البصر، وقلة مطالعة التلميذ، وضعف الاستعداد العقلي للتلميذ متمثلاً في نسبة الذكاء العام، والحالة الاجتماعية، والحالة الاقتصادية للطالب.

٣- عوامل خاصة بطرق التدريس

ترجع أسباب ضعف مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية إلى طريقة التدريس، أو تعليم كلمات كثيرة دفعة واحدة، أو عدم كفاية التدريب على قراءة الكلمات الجديدة، واستخدامها في جمل، أو قلة التنويع في مادة القراءة، والاعتماد على الكتاب المقرر فقط **(صالح، ٢٠٠٩: ٢٥٥)**.

وقد أخذت استراتيجيات القرائية مكانة بارزة في الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقرائية وتأثيرها في السلوك القرائي ويؤدي تدريس القراءة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط إلى تحسين اهتمامات التلاميذ، ورغباتهم نحو القراءة بصورة أفضل من الطريقة التقليدية، فممارسة أنشطة التعلم النشط تؤدي إلى شعور التلاميذ بالمتعة أثناء تأدية أنشطة بشكل يثير دافعية التلاميذ، مما يسهم في إتقان مهارات الفهم القرائي لديهم **(السليتي، ٢٠١٧: ٢١٧)**.

ومن أشهر إستراتيجيات تدريس القرائية إستراتيجية شبكة المفردات حيث تعمل على تنمية، قدرة التلميذ على تصميم شبكة معرفية توضح فهمه للمفردات المستهدفة من خلال وجودها في جملة. **(Roskos, K. A.; Moe, J. R. & Rosemary, C.,** 2017) ، وإستراتيجية مفاتيح السياق وفيها يتعرف التلميذ فيها على معنى كلمة من خلال وجودها في جملة، ويحدد معناها من خلال الكلمات المفتاحية الموجودة بالجملة.(Ku, K. Y.; Lee, V. S. & Ellis, J. W., 2017)

واستراتيجية تدريس الأصوات وفيها يتم تدريس الأصوات من خلال استراتيجية التدريس المباشر **(Baughman, M., 2016)**. و استراتيجية المعاني المتعددة وفيها يتعرف

التلميذ فيها على المعاني المتعددة للكلمة من خلال السياق، ويقوم بتحديد معنى الكلمة من خلال كلمات مفتاحية موجودة بالجملة.**(McNamara, D. S., 2017: 1 – 14)**

٤- عوامل خاصة بالمناهج

أثبتت الدراسات أنه على الرغم من اختلاف طرق تدريس اللغات، فإن الطريقة الجزئية البنائية في التدريس (الصوت والحروف أولاً، ثم تركيب الكلمات، ثم الجمل) أفضل من الطريقة الكلية التحليلية، ولاسيما لدى المعسرين قرائياً.(**البحيري، ومحفوظ، ٢٠١٤: ٤٩)** وقد يشكل عدم ملاءمة مواضيع القراءة لميول التلاميذ ، وعدم الاهتمام بالإخراج الفني للكتاب المدرسي، وعدم مراعاة اختيار مواضيع قراءة مناسبة لعمر التلميذ وقدراته العقلية أسباباً لضعف التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة.

ثالثا: العوامل المؤثرة على معدلات القرائية عالمياً:

١- إرتفاع نسبة الفقر:

يشكل الفقر عائقاً أمام التعليم، وغالباً ما يعاني الأطفال المهمشون معوقات أخرى تتداخل فيما بينها، وتعزز بعضها بعضاً، مما يؤدي إلى حرمان بعض الفئات المهمشة من التعليم، وبوجه عام يوجد تناسب عكسي واضح بين مستويات الفقر ومعدلات انتشار القرائية بشكل يزيد من ضخامة التحدي الخاص بنشر القرائية.**(اليونسكو، ٢٠٠٦: ١٦٩)** .

وقد أثبتت دراسة لليونيسيف عام ٢٠٠٢ أنه يوجد علاقة بين الفقر والأمية، وكذلك بين الفقر والقرائية. **(Eide, A. & Ingstad, B., 2017: 16)** .

٢- التفاوت الاجتماعي والتفاوت الديموجرافي:

أ)**المساواة بين الإناث والذكور:** تتسم الدول التي تبلغ فيها معدلات انتشار القرائية أكثر من (٩٥%) بالمساواة بين الجنسين، أو بوجود تفاوت ضئيل(**اليونسكو، ٢٠٠٦: ١٧٠**) . لذا أكدت مبادرة الأمم المتحدة لتعليم الفتيات التي أنشئت في شراكة متعددة الأطراف في داكار عام ٢٠٠٠م، على نشر الوعي بأهمية تعليم الفتيات، والتأثير على السياسات، وخطط قطاع التعليم، وتحديد الممارسات الجيدة (**اليونسكو، ٢٠١٥: ١٤**).

ب) **عمر التلاميذ:** تتفاوت معدلات انتشار القرائية بحسب الفئات العمرية، فمستويات القرائية بين الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ – ٣٤) سنة تكون في العادة أعلى من نظرائهم البالغين من العمر (٤٥) سنة أو أكثر.

٣- التفاوت الجغرافي:

تنتشر صعوبات القرائية بين سكان المناطق الريفية بصورة أكبر من مستويات انتشارها بين سكان المناطق الحضرية، وفى العادة يكون التفاوت بين سكان المناطق الحضرية والريفية أكبر في البلدان الفقيرة ذات المعدلات المنخفضة نسبياً فيما يخص انتشار القرائية بصفة عامة، والمثير للقلق تأخر أداء التلاميذ الريفيين بعد التلاميذ الحضريين مما زاد الفجوة في الجودة النوعية بين المدارس في الريف والمدن (**اليونسكو، ٢٠١٦: ١٣**).

٤- المستوى التعليمي والمستوى الثقافي للأسرة:

أثبتت الدراسات أن التلاميذالذين ينتمون إلى أسر من مستوى اجتماعي ميسور، ومن أسر ذات مستوى علمي ومستوى ثقافي مرتفع يتمتعون بفرص أكبر لتعلم القراءة في المنزل، حيث تتوافر الكتب بشكل كافٍ، ويكون تحصيلهم في القراءة والكتابة أفضل من أقرانهم الذين ينتمون إلى أسر من مستويات اجتماعية وثقافية منخفضة، كما أن ميول التلاميذ الإيجابية نحو القراءة ترتبط بمدى اهتمام أولياء الأمور بها.(**جاد البحيري، وعبد الستار محفوظ، ٢٠١٤: ٥٣**)

وقد أكدت دراسة أجنبية (Kucirkova, N & others :2017) أن تنمية القرائية عند التلاميذ في عمر الخمس سنوات له علاقة مباشرة بالمستوى التعليمي للأم، ومستوى دخل الأسرة، حيث تحدد الأسرة مبكراً لغة الطفل، كما تؤثر ثقافة الأسرة، ومعتقداتها، وتقاليدها على الطريقة التي يستخدم بها الأطفال الكلمات ، ومن ثم تلعب الأسرة دوراً مهماً في السنوات الأولى من عمر الطفل من خلال توفير البيئة القرائية الملائمة التي تمكنهم من التعرف على الكلمات، وتنمية المهارات اللغوية الشفهية، ومهارات الفهم القرائي لديهم **(Kucirkova, N.; Snow, C. E. & Grover, V. (Eds.), 2017: 18).**

تأسيساً على ما سبق، نخلص إلى أن هذا المحور قد تناول الأسس النظرية للقرائية من حيث مفهومها، وأهدافها، وتقويمها، والعوامل المؤثرة فيها.

فمن حيث المفهوم؛ عرض المحورنشأة مفهوم القرائية، ثم التطور الذي طرأ على المفهوم من التركيز على المفهوم التقليدي الذي يقتصر على مهارات القراءة، والكتابة، والحساب إلى استخدام هذه المهارات في التنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية، وظهور مفاهيم القراءة للتعلم، والوعي النقدي، والقرائية للنصوص، والقرائية الوظيفية، والقرائية باعتبارها إكساباً للمهارات، ومحو الأمية الإعلامية، ومحو الأمية الكمبيوترية، بحيث تجاوز مفهوم القرائية القدرة على الكتابة والقراءة ليشمل جملة المعارف، والمهارات، والسلوكيات، والاتجاهات، والقيم التي تساعد على استعمال التفكير الناقد، والتواصل الفعال، والتكيف مع المتغيرات، وحل المشكلات بما يحقق الأهداف الشخصية، واكتساب المعارف الجديدة، والمشاركة في المجتمع.

ثم عرض المحور أهمية القرائية، والهدف من القرائية لمواصلة التعلم، وتحسين نوعية حياة الأفراد، والمساهمة من أجل البقاء والتنمية.ثم عرض المحور تقويم القرائية من خلال الاختبارات الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم **(PIRIS)**، وبرنامج اليونسكو

لتتبع وتقييم مستويات القرائية (**Lamp**).بعد ذلك تناول المحور عوامل ضعف التلاميذ في القرائية، والفرق بين الفهم القرائي والعسر القرائي.

وأرجعت الدراسة أسباب ضعف التلاميذ في القراءة إلى عوامل تتعلق بصعوبة اللغة العربية ذاتها، أو عوامل خاصة بالمدرسة مثل المعلم، أو ةعوامل تتعلق بالتلميذ نفسه، أو طرق التدريس، أو المناهج. أما العوامل المؤثرة على معدلات القرائية عالمياً فكانت الفقر، والتفاوت الاجتماعي، والتفاوت الديموجرافى، والعمر، والتفاوت الجغرافي، والمستوى التعليمي، والمستوى الثقافي للأسرة، وبدء التعليم في السنوات الأولى المبكرة لدى التلاميذ.

المحورالثالث :واقع القرائية في المدارس المصرية

أولاً: نشأة مشروع القرائية:

بدأ برنامج القرائية بالتعاون مع مشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات في المدة من ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٣، ويهدف المشروع (**GILO**) إلى تحسين نوعية التعليم، ونتائج التعلم في المراحل التعليمية من الروضة إلى نهاية الصف الثالث الإعدادي، وقد بدأ في محافظات الفيوم، وبني سويف، والمنيا، وقنا.

١- وفي عام ٢٠٠٨ كانت بداية التجربة في أربع محافظات، ثم تم تدريب كوادر تدريبية من جميع المحافظات عام ٢٠١١، وبعد ذلك تم التعميم على جميع المحافظات في الصف الأول الابتدائي، وفي عام ٢٠١٣ تم اعتماد مائتين واثنين وخمسين من كوادر القرائية من الأكاديمية المهنية للمعلمين حتى تم صدور القرار الوزارى رقم (٢٨) بتاريخ ٢٠١٣/١١/٢٢ بشأن استحداث وحدة القرائية بديوان عام وزارة التربية والتعليم عام ٢٠١٣.

٢- في عام (٢٠١٢ - ٢٠١٣) تم تدريب معلمي الصفين الأول والثاني، وتغيير منهج الصف الأول الابتدائي. وفي عام ٢٠١٣ تم استمرار معلم الصف الأول

حتى الثالث، وبعد ذلك تم تغيير مناهج الصف الثاني الابتدائي. وفي عام (٢٠١٤ – ٢٠١٥) تم تغيير مناهج الصف الثالث الابتدائي. وفي عام ٢٠١٤ صدر القرار الوزارى رقم (٢٨) بتاريخ ٢٠١٣/١١/٢٢ بإنشاء الإدارة العامة للقرائية بالوزارة.

ثانياً: الأهداف العامة لمشروع القرائية:

يهدف مشروع القرائية إلى:

١) تحسين تدريس القراءة في الصفوف الأولى في جميع المدارس الابتدائية في جميع المحافظات (٢٧ محافظة).
٢) تحسين مهارات اللغة الإنجليزية للصفوف الأولى في جميع المدارس الابتدائية في جميع المحافظات (٢٧ محافظة).
٣) تحسين مهارات الحساب للصفوف الأولى في جميع المدارس الابتدائية في جميع المحافظات (٢٧ محافظة).
٤) علاج التلاميذ ضعاف القراءة والكتابة من الصف الرابع حتى الثالث الإعدادي (الصف الأول الثانوي الفني).

تم التوسع بعد ذلك في برنامج القرائية ليشمل تحسين مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ ضعاف القراءة والكتابة من الصف الرابع الابتدائي حتى الصف الثالث الإعدادي، وتتطلب ذلك إنشاء وحدات قرائية بالمديرية، والإدارات، والمدرسة لتنفيذ هذه المهام، وتحقيق الأهداف.

وبدأت وزارة التربية والتعليم في أكتوبر عام ٢٠١١ تدريب المعلمين في (٢٣) محافظة على المكونات التالية لتنمية مهارات القراءة في الصفوف الأولى: الأصوات، والوعي الصوتي، والطلاقة، والحصيلة اللغوية، والفهم القرائي؛ بهدف بناء قدرات معلمي ومعلمات الصف الأول الابتدائي على تدريس مهارات القراءة باستخدام الطريقة الصوتية،

والتي تتضمن مجموعة من الإجراءات التدريبية التي يتعين على المعلم إتقانها **(الأكاديمية المهنية للمعلمين، برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الأولى، ٢٠١٢: ٣).**

وشملت البرامج التدريبية للمعلمين لتحسين القرائية في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي البرامج الآتية :

- برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى الذي عقدته الأكاديمية المهنية للمعلمين بتاريخ ٢٠١٢/٦/١١ من إعداد مشروع تحسين الأداء التعليمي للبنات **(Gilo)**.
- تدريب معلمي ومعلمات الصفوف الدراسية الأولى على تدريس مهارات القراءة باستخدام الطريقة الصوتية.

جدول(١)

يوضح برنامج تحسين مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف العليا بمرحلة التعليم الأساسي

	موضوعات الدورة	الفئة المستهدفة	التاريخ
١) القراءة والوعي الصوتي	مفهوم القراءة وأهميتها – نتائج تطبيق أداة قياس القراءة في الصفوف الأولى EGRA ٢٠٠٩ – ٢٠١١ – مكونات القراءة والوعي الصوتي – أنشطة لإكساب تلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي مهارات الوعي الصوتي	معلمي الصفوف الدراسية الأولى	
٢) الطريقة الصوتية	تعريف الطريقة الصوتية – فعالية استخدامها – طريقة إكساب المهارات اللغوية – كيفية تطبيق الطريقة الصوتية في تدريس مهارات القراءة.	معلمي الصفوف الدراسية الأولى	
٣) تطبيقات	تطبيقات لتكامل الممارسات داخل المجموعة الصغيرة والمجموعات الكبيرة.		

*** الأكاديمية المهنية للمعلمين: "برنامج تحسين مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف العليا بمرحلة التعليم الأساسي"، دليل المدرب، المستوى أ، ٢٠١٤.**

وقد تم استحداث وحدة بمسمى (وحدة القرائية) بديوان عام وزارة التربية والتعليم تتبع رئيس الإدارة المركزية لرياض الأطفال والتعليم الأساسي، وتهدف هذه الوحدة إلى إحداث تنمية مهنية لمعلمي اللغة العربية، واللغة انجليزية، والرياضيات، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لأداء أدوارهم بموجب القرار رقم (٢٨) بتاريخ ٢٠١٣/١/٢٢.

تم تعديل الكتب المدرسية للصفوف الثلاثة الأولى لتناسب الطريقة الصوتية، وتعديل أسئلة التقويم، وإضافة المهارات والاستراتيجيات الجديدة، وإنتاج الأدلة الإرشادية، مثل إنتاج أدلة إرشادية خاصة بالصفوف الثلاثة الأولى للبرنامج الوقائي، وإنتاج أدلة فحص رصد الإتقان، وإنتاج أدلة تخص الملاحظة الصفية والمتابعة الفعالة، وإنتاج دليل النصف فترة الخاص بتنمية مهارات اللغة العربية للصفوف العليا.

ثانيا : أهم استراتيجيات تدريس القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في المدارس المصرية :

أهم استراتيجيات التدريس المستخدمة ضمن برنامج القرائية في لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في المدارس المصرية إستراتيجية تدريس الأصوات، والمفردات، والفهم المقروء، والأساليب والتراكيب ، واستراتيجية شبكة المفردات، واستراتيجية خريطة المفردات ، واستراتيجية عائلة الكلمة ،واستراتيجية المعاني المتعددة،واستراتيجية مفاتيح السياق ،واستراتيجية تدريس المفردات ، واستراتيجية المعاني المتعددة ،واستراتيجية إضافة صفة ، واستراتيجية الفهم القرائي. **(وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٣)**

ثالثا :واقع تقييم القرائية في المدارس المصرية:

حددت الخطة الاستراتيجية (٢٠١٤ – ٢٠٣٠) الهدف العام من حلقة التعليم الإعدادي في أنها "حلقة تعليمية توجه جهودها نحو خريج يتفق مع مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات، والعلوم، والاتصال، وتتيح الابتكار، والإبداع، والتواصل على مستوى عالمي كأساس لبناء منظومة داعمة لمهارات البحث العلمي المنتجة للعلوم والمعارف، وتكاملها، مع التأكيد على ترسيخ قيم المواطنة مع الآخر، وقبوله، والتفاعل معه" **(وزارة التربية والتعليم، البرامج التنفيذية للخطط الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠١٧: ٣٧).**

وحددت البرامج التنفيذية للخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ضمان اكتساب وإتقان خريجي حلقة التعليم الإعدادي للمهارات الأساسية الخاصة بالقراءة، والكتابة، والحساب، واكتساب مهارات التفكير الناقد، والمعرفة العلمية والعملية لحل المشكلات، ومهارات التحليل والتفكير التأملي الناقد، والعمل الجماعي، وتكوين لبنة التلميذ المثقف. **(وزارة التربية والتعليم:نفس المرجع السابق ٣٧)**

وقد أظهرت نتائج الدراسة الميدانية التي أجرتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية للتدريس المحسن للقراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، حيث استهدفت هذه الدراسة تقييم مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين لم يستفيدوا من التدريس المحسن للقراءة في برنامج القرائية الذي طبق في الصفين الأول والثاني الابتدائيين، وكان ذلك في مارس عام ٢٠١٢، وقد تم اختيار عينة الدراسة من خمس مناطق على مستوى الجمهورية، هي: جنوب الصعيد، وشمال الصعيد، والقاهرة الكبرى، وشرق الدلتا، وغرب الدلتا، حيث تم اختيار (٢٠٠) مدرسة ابتدائية بصورة عشوائية، بواقع (٤٠) مدرسة من كل منطقة، وفي كل مدرسة تم اختيار (١٠) تلاميذ؛ (٥) أولاد، و(٥) بنات بصورة عشوائية، وبذلك بلغ حجم العينة (٢٠٠٠) تلميذ وتلميذة. **وجاءت نتائج التقييم كالتالي:**

- حصل (١٨%) من التلاميذ أفراد عينة البحث على (صفر) في اختبار التعرف على أصوات المقاطع، وحقق (٣٠%) من أفراد العينة المعيار المحدد وهو التعرف على أصوات (٢٧) حرفاً في الدقيقة.
- حصل (٢٧%) من التلاميذ أفراد عينة البحث على (صفر) في اختبار قراءة مقاطع، وحقق (١١%) المعيار المحدد وهو قراءة (١٤) مقطعاً في الدقيقة.
- حصل (٢٢%) من التلاميذ أفراد عينة البحث على (صفر) في اختبار الطلاقة الشفهية، وحقق (١٦%) المعيار المحدد وهو قراءة (٤٥) كلمة في الدقيقة الواحدة.
- حصل (٣٥%) من التلاميذ أفراد عينة البحث على (صفر) في اختبار الفهم المقروء، وحقق (٩%) المعيار المحدد وهو إجابة (٥) أسئلة.
- حصل (١٣%) من التلاميذ أفراد عينة البحث على (صفر) في اختبار الفهم المسموع، وحقق (١٨%) المعيار المحدد وهو إجابة (٦) أسئلة.
- حصل (٣٥%) من التلاميذ أفراد عينة البحث على (صفر) في اختبار الفهم من خلال المتاهة، وحقق (٧%) المعيار المحدد وهو (١٢) اختياراً.

(الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والمراجعة، "التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر، ٢٠١٤). وترجع أسباب **ضعف مستوى القرائية في مصر إلى** ارتفاع جملة نسبة التسرب في المرحلة الإعدادية بين عامي (٢٠١٤/ ٢٠١٥ – ٢٠١٥/ ٢٠١٦) إلى (٤.٠١٠)؛ منهم (٤.٠٧) بنين، و(٤.٠١٢) بنات، وهي نسبة مرتفعة عن نسبة التسرب في المرحلة الابتدائية في العام نفسه، حيث إن جملة نسبة المتسربين والمتسربات (٠.٤٦)؛ منهم (٠.٥٤) بنين، و(٠.٣٨) بنات.

وبالرغم من ارتفاع جملة معدل الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية (٩٥.٢٦%)؛ في الريف (٩٢.٤)، وفي الحضر (٩٨.٩١)، إلا أن جملة معدل الانتقال من المرحلة الإعدادية إلى مرحلة الثانوية العامة (٣٨.٤٠%)؛ في الحضر (٥٦.٣١)، وفي الريف (٢٢.٣٧%) **(وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة لنظم المعلومات، الكتاب الإحصائي السنوي للعام ٢٠١٦/ ٢٠١٧).**

كما يشكل ارتفاع الكثافة عاملاً آخر من عوامل ضعف القرائية، خاصة ارتفاع متوسط كثافة الفصل في التعليم الابتدائي (٤٦.٣٣) لعام (٢٠١٦/ ٢٠١٧)، بينما وصل متوسط كثافة الفصل في التعليم الإعدادي إلى (٤٢.٩٩)، في حين وصل متوسط كثافة الفصل في التعليم المجتمعي إلى (٢٤.٧٣).

ووصل نصيب المعلم من التلاميذ بمراحل التعليم الابتدائي عام (٢٠١٦/ ٢٠١٧) إلى (٢٦.٣٢)، بينما يقل نصيب المعلم من التلاميذ بالمرحلة الإعدادية ليصل إلى (١٨.٦١)، كل هذه العوامل أدت إلى تبني الدولة مشروع القرائية.

في إبريل من عام ٢٠١٤ تم تنفيذ لتقييم القومي الثاني لمهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر

تم تنفيذ تقويم مهارات القراءة القومي الثاني في الصفوف الأولى بالنسبة إلى الصف الثالث في النصف الثاني من إبريل عام ٢٠١٤ على عينة تمثل (٢٠٠) مدرسة؛ (٤٠) مدرسة ابتدائية تابعة لوزارة التربية والتعليم تم اختيارها بصورة عشوائية من خمس مناطق فرعية في الجمهورية من (٢٥) محافظة من محافظات مصر الـ(٢٧).

كما تم اختيار تلاميذ العينة الذين بلغ عددهم (١٩٢٣) تلميذاً وتلميذة بصورة عشوائية من قوائم الالتحاق بالصف الثالث قبل القيام بزيارة كل مدرسة، وتم اختيار (٥) أولاد و(٥) بنات في كل مدرسة، وتكرر التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالنسبة إلى الصف الثالث في اللغة الرسمية الخاصة بالتدريس للمرحلة الابتدائية، واللغة العربية الفصحى الحديثة، والمهام الفرعية المنفذة في تقييم ٢٠١٣ بمستوى صعوبة المحتوى

نفسه، ومهارات ما قبل القراءة، والخاصة بالتعرف على أصوات الحروف، وقراءة المقاطع التي تم تعلمها في الصفين الأول والثاني، بالإضافة إلى الطلاقة في القراءة الشفهية، وثلاث مهام فرعية خاصة بالفهم القرائي، وفهم المسموع، والفهم من خلال المتاهة (الاختيار من بين الأقواس)، ويعتبر الفهم من مهارات القراءة ذات الأولوية في عملية التدريس في الصف الثالث الابتدائي.

وتضمنت النتائج الرئيسة لهذا التقييم القومي الثاني للصف الثالث ما يلي:

(١) تحسن ممتاز في المهارات الأساسية لمرحلة ما قبل القراءة (الصف الأول).

(٢) تقدم مبدئي جيد من أساس ضعيف للغاية في المهارات العليا لمرحلة ما قبل القراءة (الصف الثاني) الخاصة بقراءة الكلمات ليس لها معنى (المقاطع).

(٣) لم يظهر أي تحسن في السنة الأولى بتعلم القراءة في الصف الثالث في أهم مهارات هذه المرحلة – مهارة طلاقة القراءة الشفهية.

(٤) الأداء المختلط – لكن الضعيف أيضاً – في المهام الفرعية الثلاث الخاصة بالفهم.

(٥) الدعم المستهدف المطلوب لتعزيز نتائج القراءة في المدارس الريفية بمصر الوسطى العليا.

ومن التوصيات التي أوصى بها التقييم:

- توفير مستوى متوسط من التدريب على برنامج القرائية لمعلمي الصف الثالث، والموجهين، والمدرسين، والمشرفين، وأن يكون التدريب عملياً.
- تعزيز توافق الكتب الدراسية للصف الثالث مع مواد القرائية.
- مضاعفة جودة تدريب وتوجيه المدرس داخل المدرسة في تعليم القراءة في الصفوف الأولى.
- تعميم وتنفيذ أكبر توجه نحو الهدف من خلال تطبيق العلاقات المرجعية لكل صف.
- تعزيز التخطيط والتنسيق الشامل لبرنامج القرائية.

وفيما يلي عرض لأدوات التقييم العالمية لقياس مهارات اللغة العربية والرياضيات وذلك على النحو التالي:

اختبار إجرا للغة العربية وإجما للحساب (EGRA & EGMA)

قام خبراء عالميون باختيار ووضع أدوات القياس بالتعاون مع الفريق المصري باستخدام أدوات تقييم عالمية لقياس مهارات اللغة العربية والرياضيات للصفوف الأولى، وراعى نظام اختيار العينة التنوع الجغرافي والنوعي للمدارس، ومراعاة الحيادية التامة في الاختيار، واستخراج النتائج التابعة، وإجراء التقييم بشكل سنوي للوقوف على المستوى الحالي، وتحديد الاحتياجات **(الإدارة العامة للقرائية، ٢٠١٧: ١٠)**، وتحليل النتائج، والاستفادة منها في تطوير الأداء والخطط المستقبلية.

*** رصد الإتقان والاختبارات:**

تم تحديد نظام رصد إتقان دوري بعد كل وحدة لقياس مدى إتقان المهارات، ويتناول رصد الإتقان المهارات المختلفة للغة العربية، وتكتسب درجة الإتقان من ثلاثة أرباع الدرجة، ويتم من خلال نتائج رصد الإتقان تحديد الاحتياجات، وإعداد التدريس الداعم الخاص بهذه المهارات (علاج نقاط الضعف)، ويتم استخدام الاختبارات المقننة في تحديد المستوى، مثل الاختبارات القبلية والبعدية قبل وبعد تنفيذ البرامج العلاجية، وتحليل النتائج **(الإدارة العامة للقرائية، ٢٠١٧: ١١)**.

رابعا : دور الشراكة المجتمعية في تنمية مستوى القرائية:

(١) مدارس الفصل الواحد :

بدأ مشروع مدارس الفصل الواحد متمشيا مع توصيات المؤتمر الدولي حول التعليم للجميع (جومتين ، تايلاند ١٩٩٠) الذي أوصى بضرورة تمكين كل شخص سواء كان طفلا أم يافعا أم راشدا للإفادة من الفرص التربوية المصممة

على نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعليم وقد هدفت مدارس الفصل الواحد إلى مجموعة من الأهداف **(عوض توفيق :٢٠٠٢،١٣٠) منها :**

- تقليل الفوارق الشاسعة في نسبة التعليم بين البنين والبنات ، بهدف تحقيق التغير الإجتماعي ،وتهيئتهن للحياة الأسرية بإعدادهن ثقافيا ومهنيا وصحيا بما يؤهلهن لرفع مستوى الأسرة إقتصاديا وإجتماعيا .
- تمكين الدارسات من المهارات والخبرات العملية الملائمة في المجالات المهنية ، والتزود بالحقائق الأساسية التي تتضمنهامناهج الدراسة بالحلقة الإبتدائية .
- إكساب الدارسات المهارات والخبرات العملية الملائمة في المجالات المهنية ، والتزود بالحقائق الأساسية التي تتضمنها مناهج الدراسة بالحلقة الإبتدائية .
- تكوين الإتجاه نحو الإستمرار في التعليم ، وإكتساب مهارة التعليم الذاتي، وتعمل هذه المدارس على تمكين التلميذات من مهارات الإتصال من قراءة وكتابة وحساب وتنمية قدرتهم على التفكير السليم .في عام ٢٠٠٨ تم تعديل مسمى مدارس الفصل الواحد إلى **الإدارة العامة للتعليم المجتمعي** بموجب القرار الوزاري رقم (٣٩٦) بتاريخ ٢٠٠٨/١١/٣٠

(٢) مشروع قرية متعلمة التابع لهيئة إنقاذ الطفولة ، وهو أحد مشروعات التعاون بين الحكومتين المصرية والأمريكية الموقعة بتاريخ ٣٠ سبتمبر ٢٠١٤ ، ينفذ هذا المشروع هيئة إنقاذ الطفولة بدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية ظ،وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ، والهيئة العامة لتعليم الكبار، وغيرها من الجهات الحكومية المختصة . وتنفذ أنشطة المشروع في محافظات البحيرة ،وسوهاج ،وأسيوط وتبلغ مدة تنفيذها أربع سنوات (٢٠٢١-٢٠١٧) . ويهدف هذا المشروع إلى دعم العملية التعليمية للأطفال ممن هم في المرحلة العمرية للتعليم الإبتدائي ، في القرى المستهدفة

،بتوفير تعليم مجتمعي عالي الجودة ، بإكسابهم(أمهات طلبة مدارس المجتمع) مهارات القراءة والكتابة اللازمة لضمان إستمرارية عملية التعلم والتطوير الذاتي لهن ولأبنائهن من تلاميذ المدارس

TOR: Developing the Arabic . language .curriculum in (community schools

(٢)**مشروع "مصر الخير" لتنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مدارس التعليم المجتمعي والمدارس الحكومية** ومؤسسة "مصر الخير" هي مؤسسة أهلية غير هادفة للربح أنشئت عام ٢٠٠٧ تهدف إلى خدمة، وتطوير، وتمكين المجتمع المصري من أجل العودة إلى الحياة الكريمة في جميع ربوع مصر.

*** هدف المشروع:**

رفع مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المدارس للتقليل من نسب التسرب من التعليم، و تحسين مستوى أداء التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة، مثل الدراسات الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم، وبالتالي زيادة ثقتهم بالنفس، ومساعدتهم . على استكمال مشوارهم التعليمي.

*** إنجازات المشروع حتى عام ٢٠١٥:**

استفاد من مشروع تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ مدارس التعليم المجتمعي والمدارس الحكومية حوالي (٢٢٠٥٠٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الابتدائية. **وفيما يلي أبرز إنجازات هذا المشروع:**

- بناء قدرات (٤٣١) معلماً ومعلمة للغة العربية على البرنامج العلاجي، مقسمين على محافظتي الفيوم وأسوان (٢٠٨)، و(٢٢٣) على التوالي.
- بناء قدرات (١١٦) موجهاً ومدير مدرسة في مجال متابعة البرنامج العلاجي للقرائية.
- بناء قدرات (٤١) كادر تدريبي للبرنامج العلاجي داخل المدارس المستهدفة.

- تطبيق البرنامج العلاجي للقرائية لعدد (٢٢٢٦٧) تلميذ وتلميذه داخل (٦٥) مدرسة ابتدائية.
- إنتاج عدد (٤) أدلة لبرنامج القرائية العلاجي تمت مراجعتها بواسطة الوزارة، واعتمادها.
- التعاون مع كليات التربية لبناء قدرات (٢٥) فاحص وفاحصة.
- بناء قدرات (١٤٣) كادر تدريبي لبرنامج التعليم المجتمعي في المواضيع التالية: (تدريب المدربين TOT) – برنامج القرائية الوقائي – برنامج القرائية العلاجي – الفهم القرائي – الظاهرات اللغوية، ومخارج الحروف.
- تنفيذ برنامج التنمية المهنية لعدد (٣٧) من المعلمين والقيادات المدرسية بمدرسة كفر مهدي الابتدائية بمحافظة المنيا، ومدرسة كروسكو للتعليم الأساسي بمحافظة أسوان، وتشمل: (التعلم النشط – الوسائل التعليمية – إدارة الصف – القرائية الوقائية – الفهم القرائي – التوجيه الفعال).

والجدير بالذكر أنه بالرغم من أن الأهداف العامة لمشروع القرائية عام ٢٠٠٨، قد شملت تحسين تدريس القراءة ، وتحسين مهارات اللغة الإنجليزية ، وتحسين مهارات الحساب ،وعلاج ضعف التلاميذ في القراءة والكتابة.إلا أنه يلاحظ أن تدريبات القرائية التي تمت في الأكاديمية المهنية للمعلمين قد ركزت على تحسين تدريس القراءة والكتابة فقط، دون الاهتمام بتحسين مهارات الحساب، أو مهارات اللغة الإنجليزية، حيث بدأت وزارة التربية في تدريب المعلمين في أول أكتوبر عام ٢٠١١ بتدريب المعلمين في (٢٣) محافظة على تنمية مهارات القراءة، وكذلك التدريب الذي عقدته (**Gillo**) عام ٢٠١٢. كما أن جميع جهود وحدات القرائية التي بذلتها وزارة التربية والإدارات التعليمية قد ركزت على معلمي اللغة العربية فقط دون معلمي اللغة الإنجليزية، ومعلمي الرياضيات، حيث لم يتم عمل أية تنمية مهنية لهم. ومن هنا، فإنه يجب التوسع في تدريب المعلمين، ليشمل تحسين تدريس مهارات الحساب، والتدريب على البرامج التداخلية لعلاج الضعف في

القراءة والكتابة، وكذلك تحسين تدريس مهارات اللغة الإنجليزية. وبعيداً عن اللغة العربية، والإنجليزية، والحساب، فإن مفهوم التمكين من المعارف والمهارات التي تؤهل التلميذ للمشاركة في التنمية المستدامة، وتؤهله للحصول على المعارف والمهارات اللازمة لذلك يعدّ الأساس في العملية التربوية لتحسين القرائية.

المحور الرابع : تحسين القرائية في ضوء الاتجاهات المعاصرة

طبقت الدول سياسات واستراتيجيات مختلفة لتحسين مهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومنها على سبيل المثال – لا الحصر – اتبعت وزارة التربية والتعليم في سنغافورة منذ أوائل التسعينيات برنامجاً لدعم تعلم التلاميذ(**LSP**) **"Learning Support Program"** في جميع المدارس الابتدائية، ويهدف هذا البرنامج إلى مساعدة التلاميذ في العامين الأولين من التعليم الابتدائي، والذين تم تحديدهم من قبل معلميهم أنهم يفتقرون للمهارات الأساسية للقراءة، والكتابة، والحساب، بحيث يتم التدريس للتلاميذ الضعاف بشكل منفصل في جلسات **"Pull out Sessions"** في محاولة للوصول بمهاراتهم إلى مستوى أقرانهم نفسه (**Tan, 2017: 257**).

في حين أصدرت إنجلترا استراتيجية قومية للقراءة عام ١٩٨٨ "National Strategy for Literacy"، وقد شكلت هذه الاستراتيجية جزءاً من استراتيجية القرائية التي أصدرها حزب العمل في محاولة لرفع معايير القراءة، وكانت جزءاً من البرنامج الوطني للقرائية (**NLP**) **"National Literacy Programe"**، وقد نجحت هذه الاستراتيجيات في رفع نسبة القرائية في المرحلة (**K2**) التي يتعلم فيها التلاميذ في العمر (٧ – ١١) سنة، بالمقارنة بالمدارس التي لم تطبق هذه البرامج. (**G., Whity & J., Andres, 2017: 175**)

بعد ذلك استهدفت السياسة التعليمية تحسين القراءة لدى الأفراد مباشرة وليس للمدارس أو المناطق بأكملها؛ لذا وضعت مبادرة تم بموجبها تم منح تمويل حكومي هي

مكون أساسي للبرنامج الوطني "كل طفل قارئ" **"Every Child a Reader Programe".**

وفي فنلندا، اتخذت الدولة مجموعة من الإجراءات لتحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ، منها توفير بيئة قرائية في المنزل والمدرسة، وتوفير بيئة رقمية ملائمة في المدارس، وتفعيل دور المكتبات العامة في القراءة، وتحسين بيئات القرائية للأطفال والمراهقين، وتحسين جودة التدريس، والتعرف المبكر على ذوي صعوبات تعلم القرائية، وإدخال محو الأمية الرقمية كجزء من التعليم الأولي للمعلمين، وتحسين جودة القراءة والكتابة للتلاميذ، وزيادة المشاركة والمساواة، وتعويض ضعف عوامل الخلفيات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، ودعم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعزيز ورفع نسب الحضور في التعليم قبل المدرسي، وخاصة بين الأطفال المحرومين، ومعالجة الفجوة بين المناطق الحضرية والمناطق الريفية، ومعالجة الفجوة بين المدارس المختلفة في المنطقة الواحدة **(Garbe, C.; Lafontaine, D.; Shiel, G.; Sulkunen, S.; Valtin, R.; Baye, A. & Geron, S., 2016)**

وأصدرت **الولايات المتحدة الأمريكية** عام ٢٠٠٢ قانونا لعدم ترك أي طفل دون تعليم عام ٢٠٠٢**"No Child Left behind Act"**، وحددت الولايات المتحدة الأمريكية هدفاً وطنياً يتمثل في ضمان حصول كل تلميذ على تعليم عالي الجودة، ومساءلة المدرسة، وذلك لضمان أن يحقق جميع التلاميذ أداءً جيداً في مستوى الصف الدراسي في جميع الاختبارات، وطالب القانون جميع الولايات بوضع معايير في القراءة والحساب، وأن تكون كل مدرسة مسئولة بشكل مباشر وفردي عن تقدم تلاميذها.

وفي أونتاريو بكندا، أقرت وزارة التربية دليلاً لأولياء الأمور لترشدهم إلى كيفية القراءة والكتابة مع أطفالهم في المنزل، بدءاً من مرحلة الروضة وحتى الصف السادس "مساعدة طفلك على القراءة والكتابة، دليل لأولياء الأمور"، وقد صدر هذا الدليل من سكرتارية معرفة القراءة والكتابة والرياضيات بالشراكة مع مكتب مشاركة أولياء الأمور.

وبعد استعراض مبادرات بعض الدول في تنمية مهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يصبح من المناسب التعرف على الاتجاهات المعاصرة لتعزيز القرائية.

أولاً: الاتجاه نحو القرائية" كهدف للتمكين من المعلومات من أجل العمل في نطاق مجتمعات المعرفة :

أشارت اليونسكو إلى مفهوم القرائية كونه يتضمن سلسلة متواصلة من التعلم لتمكين الأفراد من تحقيق أهدافهم، وتطوير معارفهم، وإمكانياتهم، والمشاركة بشكل كامل في مجتمعهم **(التعليم للجميع، تقرير الرصد العالمي، اليونسكو، ٢٠٠٦).**

ومن ثم، فهو يؤكد على مفهوم تمكين التلاميذ من التعلم من خلال القدرة على بناء المعاني، وتوصيلها، وتفسيرها في إطار مجموعة من السياقات، ويتحقق ذلك من خلال تطوير مهارات التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، حيث إن وجود قاعدة قوية في القرائية يمكن المتعلمين من مواصلة التعلم، ولا يتوقف تطوير مهارات القراءة والكتابة بمجرد أن يحقق الطفل مهارات القراءة والكتابة الأساسية، بل هو مجرد بداية لرحلة أطول تستمر مدى الحياة.

ومن الضروري أن تكون مهارات محو الأمية وظيفية، أي أن يتم استخدامها لمجموعة من الأغراض والسياقات، ويدعم هذا التعريف الذي وضعته اليونسكو لمفهوم القرائية بحيث لا تكون فقط "القدرة على القراءة والكتابة"، بل أيضاً "الكتابة العلمية والحساب، ومحو الأمية الثقافية"، واستخدام هذه المهارات لتقييم وتطبيق المعلومات المكتسبة عبر مجموعة من وسائل الإعلام، وتعني القرائية أيضاً تعني تطوير الاتجاهات الإيجابية لكل فرد نحو التعليم مدى الحياة، وتطوير مهارات القراءة والكتابة يكمن في مركز القدرة على التفكير والتعبير عن المشاعر.

وفي إطار ذلك، أطلقت اليونسكو مبادرة القرائية من أجل التمكين (LIFE) بإطار عمل تشاركي على مدى عشر سنوات (٢٠٠٦ – ٢٠١٥)؛ تدعيماً لعقد الأمم المتحدة لمحو الأمية، وتسريع وتيرة التقدم نحو تحقيق أهداف "داكار" (خصوصاً الأهداف

٣، ٤، ٥)، وكذلك الأهداف التنموية للألفية في (٣٥) بلداً، ولتحسين الجهود الوطنية، ومساراً لتدعيم محو الأمية الذي يقوده البلد بكيفية حسب حاجاته، وجزء ضمني في السياسات والاستراتيجيات الوطنية، وإدارة الدعم التقني، وتقديم الخدمات والتسهيلات من طرف اليونسكو في مجالات بلورة السياسة، وتدعيم السياسات للقرائية المستدامة.

وتأصيلاً لمفهوم التمكين، اعتبرت "**محو الأمية المعلوماتية**" مصدراً لا غنى عنه لتمكين التلاميذ من السعي إلى التعلم مدى الحياة، وأيضاً للتطوير المهني للنظم التعليمية لمتابعة نتائج الأهداف التعليمية، وتقييم أهداف التعلم، وتقييم قدرات التلاميذ، واتجاهاتهم نحو التفكير الناقد، وصنع القرار، وحل المشكلات في عالمهم التنافسي المتغير باستمرار. **(Lin, TB, Wang Ly, 2013: 54)**

و لم يعد مفهوم محو الأمية المعلوماتية يقتصر على قدرة الفرد على القراءة والكتابة فقط، بل أصبح هدفاً للدول التي تسعى إلى بناء مجتمعات حديثة من خلال إكساب شعوبها المهارات الأساسية التي تمكنهم من استخدام تقنيات الحاسوب في حياتهم اليومية، وهو بناء الإمكانيات والقدرات لاكتشاف المعلومات، والوصول إليها، واستخدامها بشكل فعال **(Lin, TB, Wang Ly, 2013: 54)**.

كما ارتبطت القرائية بمفهوم الثقافة الإعلامية **"Media Literacy"** الذي يشير إلى القدرة على قراءة، وتحليل، وتفسير الرسائل الإعلامية، ومن ثم فإن الفرد المثقف إعلامياً هو الفرد الذي يستطيع أن يقرأ، ويحلل، وينقد، ويفسر الرسائل الإعلامية، ويجعل عملية الاتصال في اتجاهين؛ القراءة والكتابة.

ومن سمات الثقافة الإعلامية تعدد الوسائط، والتفاعل، والتواصل، وتعد سنغافورة واحدة من أكثر نظم التعليم تميزاً في العالم من حيث مخرجات التعلم، حيث أنه تم اختيارها كنموذج للإنجاز التعليمي في التعلم في شرق آسيا، وقد تبنت السياسة التعليمية في سنغافورة مفهوم الثقافة الإعلامية، وتم الترويج له، وقد بدأت أولاً بـ"**محو الأمية المعلوماتية**" كوسيلة لتمكين الأفراد من أن يصبحوا باحثين مستقلين عن المعلومات،

ويمتلكون القدرة على بناء مبرراتهم الخاصة بهم، وإعدادهم للتعلم مدى الحياة، وتضع سنغافورة الثقافة الإعلامية في برامج التخطيط لإعداد المعلمين للقرن الواحد والعشرين كمكون أساسي من مهارات القرن الواحد والعشرين. **وتم تحديد المجالات المرتبطة بالثقافة الإعلامية للمعلمين في المجالات التالية:**

المجال الأول: تحديد المعلومات الممكنة.

المجال الثاني: إنشاء استراتيجيات البحث عن المعلومات.

المجال الثالث: تقييم المعلومات.

المجال الرابع: تنظيم المعلومات لإيجاز العرض واستغلال كل أشكال المعرفة.

وفي إطار "**محو الأمية المعلوماتية Information Literacy**" يقوم أخصائيو وأمناء المكتبات المدرسية في كل من: هونج كونج، واليابان، وشنغهاي، وكوريا الجنوبية، وتايبي بدور أساسي كمعلمين للقرائية **(IL)**، وكمستشارين تعليميين ومتخصصين في القرائية، وأخصائيين في مجال المعلومات، ومعلمين لمهارات "محو الأمية المعلوماتية"، وليسوا مجرد مدراء للمكتبات المدرسية، خاصة بعد أن باتت بيئة التعلم الجديدة القائمة على المعرفة تركز بشكل متزايد على التعلم المتمركز حول التلميذ، وغيرها من المهارات الذاتية، وبدأت عمليات التعلم الجديدة تحل تدريجياً محل نظام التعليم التقليدي، وفي هذه البيئة التعليمية الغنية بالمعلومات أصبحت القرائية المعلوماتية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمفاهيم تعليم المكتبة في المدارس الثانوية والابتدائية.

ويشير مصطلح **"Information Literacy"** إلى العلاقة الوثيقة بين المهارات والمكتبة المدرسية، وفي دراسة لبحث أدوار ووظائف أمناء المكتبات المدرسية والمعلمين في هونج كونج، أظهرت الدراسة الترابط بين المعلمين وأمناء المكتبات، وأن موقع خدمات المكتبة المدرسية يقع في المقام الأول من حيث الأهمية مع الكتب المطبوعة، وبالتالي يُنظر إلى مقدمي المعلومات ومعلمي محو الأمية المعلوماتية **(IL)** على أنهم ميسرين يسهمون في تعلم التلاميذويعاملون كشركاء في التعليم"، و"أخصائيين للمعلومات والمناهج

الدراسية" **(Lo, P.; Chao, J.; Duik, Z.; Youn, Y.; Hiraku, J.; Nakahim, M. & Yang, G., 2014: 316)**

في حين يلعب مديرو المدارس في كل من استراليا، وكندا، وفنلندا، وفرنسا، واسكتلندا، واليابان، وكوريا الجنوبية دوراً ناجحاً في تنفيذ برامج محو الأمية المعلوماتية في المدارس، حيث اتفق مديرو المدارس في تنفيذ برامج محو الأمية المعلوماتية في معظم الدول على إزالة الحواجز وتحقيق التكامل بين محو الأمية المعلوماتية والمناهج الدراسية.

ثانياً: الاتجاه نحو استخدام تكنولوجيا التعليم والتحول الرقمي لتحسين مستوى القرائية:

تتيح التكنولوجيا للتلاميذ فرص استكشاف المواضيع بأنفسهم، كما تساعدهم على الانخراط أكثر في عملية التعلم، وقد وجد أن التلاميذيستجيبون بشكل أفضل مع التكنولوجيا، ولكي تكون التكنولوجيا فعالة يجب أن تدعم أهداف المعلمين والمعايير الأكاديمية، فالتقنيات التعليمية وسيلة لتحقيق غاية تعمل على تعزيز المكونات السمعية، والبصرية، والتفاعلية، والأهداف التعليمية التي يحددها المعلمون بحيث تصبح عملية التعلم شخصية، وواقعية، وأكثر كفاءة **"Using Technology to Personalize Learning"**.

وتعمل الكتب التفاعلية على تعزيز القرائية بشرط أن يحدد المعلمون الوظائف التفاعلية في أنشطة القراءة، ويظهر تأثير التكنولوجيا على تحسين القرائية لدى التلاميذ واضحاً من خلال تأثير القصص والكتب الإلكترونية على التلاميذ المدرسة، حيث تعمل الملامح التفاعلية في الكتب الإلكترونية على تسهيل عملية تعلم الطلاب، وينبغي أن تتطابق الكتب التفاعلية مع القصة، وتعتمد على مبادئ التصميم التعليمي. **(Kao, G. Y. M.; Tsai, C. C.; Liu, C. Y. & Yang, C. H., 2016)**

وتساعد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المعلمين على أن يكونوا مدربين أكثر فعالية، خاصة إذا توفر لديهم الدافع والدعم بصورة جيدة، كما تعمل على تحسين أدائهم في الأنشطة الإدارية خاصة تسجيل حضور التلاميذ، وتسجيل درجاتهم، وتوزيع الكتب

المدرسية، وإعداد التقارير الإدارية. **(Kirkwood, Van Der Mutyl, Parton & Grant, 2000)**

كما تعمل على تسهيل المهام التعليمية الأساسية للمعلمين، مثل التخطيط للدروس، وتطوير الاختبارات والامتحانات، وكتابة التعليمات على أوراق التلاميذوالتقارير، وإعداد المواد الرقمية التعليمية والمشاريع التعاونية. **(Garbe, C.; Lafontaine, D.; Shiel, G.; Sulkunen, S.; Valtin, R.; Baye, A. & Geron, S., 2016: 9)**

إن استخدام التكنولوجيا في التعليم يجعل خبرة التعلم أكثر شخصية وواقعية، حيث تساعد التكنولوجيا التعليمية على إضفاء الطابع الشخصي للمتعلم، وتعد المدرسة بوابة العبور إلى القرن القادم خاصة ونحن نعيش عصر "**الجيل الرقمي**" الذي نشأ مع لوحات المفاتيح، وشبكات الإنترنت، وأجهزة التلفاز الذكية، والهواتف الذكية بشكل أصبح من الضروري معه إعادة النظر في تأثير التكنولوجيا الرقمية على تعلم التلاميذ ونموهم، وبات الاستخدام الكثيف للتكنولوجيا الحديثة يشكل أحد أهم تحديات التحول الرقمي.

(Selfton Green, J.; Marsh, J.; Erstad, O. & Flewitl, R., 2016: 13)

حيث يدخل استخدام التكنولوجيا الرقمية حالياً في الأنشطة اليومية الأساسية للتلاميذ من خلال استخدامهم للنصوص الرقمية التي تؤثر على فهمهم للعلاقات الاجتماعية، وتؤدي إلى انسحابهم من ممارسة الأنشطة اللاصفية في الأماكن العامة، كما يعمل استخدام التكنولوجيا الرقمية على تعزيز التفكير النقدي للطلاب، وتنمية العلاقة بين المعرفة، والمحتوى، وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري، وتنمية القدرة على القراءة والكتابة، والتواصل عبر الإنترنت، وتفرض هذه الثورة الرقمية إعادة تشكيل لمعنى وممارسة القراءة والكتابة، وإعادة تشكيل لتجارب التلاميذ المبكرة في مجال القرائية بشكل أصبح معه إتقان استخدام الوسائط المتعددة مثل الكلمات والصور، مع مجموعة من

أدوات القرائية التقليدية والرقمية أمراً ضرورياً، وهنا ينبغي استحداث أطر تحليلية لدعم البحوث في مجال القرائية الرقمية والمتعددة الوسائط لدى التلاميذ، والتحول إلى التكنولوجيا الرقمية **(Sefton Green, J.; Marsh, J.; Erstad, O. & Flewitt, R., 2016).**

وخلاصة القول، إن تكنولوجيا المعلومات والتحول الرقمي تفرض علينا ضرورة إعادة النظر في كيفية ممارسة القراءة والكتابة التي يجري إنتاجها وقراءتها عبر مجموعة من الشبكات المحلية والعالمية بشكل يؤدي إلى تحسين مهارات التلاميذ في مجال القرائية، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، والتفكير الابتكاري، وتنمية القدرة على القراءة والكتابة عبر الإنترنت **(Knobel, M. & Kalman, J. (Eds.), 2016: 8).**

وفي إطار ذلك، قامت هيئة المناهج والتقييم وإعداد التقارير باستراليا برقمنة المناهج **"Australian Curriculum, Assessment and Authority"** من خلال مبادرة تكامل القرائية والإنترنت في المناهج الدراسية وليس خارجها، بحيث تكون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات **(ICT)** مكوناً مهماً من عناصر منهج اللغة الإنجليزية، فالتلاميذيطورون مهاراتهم في الفهم ومعالجة الكلمات لبناء النص باستخدام التكنولوجيا، وأصبحت القرائية والإنترنت تتكاملان مع القراءة والكتابة، وأصبح مصطلح "القرائية الجديدة" "**New Literacy**" يميل إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة الناشئة من خلال الممارسات الاجتماعية **(Leu, D. L.; Kinzer, C. K.; Coiro, J.; Castek, J. & Henry, L. A., 2017: 1 – 18)**

بحيث تدمج استراتيجية القراءة والكتابة الجديدة من خلال الإنترنت في الفصول الدراسية، وتطوير الحوسبة في الفصول الدراسية، وقد ركز هذا المشروع على التعلم القائم على الاستراتيجيات التفاعلية بين النص والرسومات، ومن أشهر تطبيقات استخدام الإنترنت في تعليم الكتابة طريقة أكتب لتتعلم **"Write to Learn"**، وهي طريقة تدريس تتيح للتلاميذ من الصف الأول استخدام عدة أدوات لتكنولوجيا المعلومات

والاتصالات لكتابة النصوص، ومناقشتها، وتنقيحها، ومراجعتها مع المعلمين، وتقييمها باستخدام الوسائل الرقمية، والتواصل المكتوب الذي يسمح للمتعلمين بالتفاعل مع الأقران والمعلمين، وتستند هذه الطريقة إلى النظرية الاجتماعية والثقافية، والتفاعل الاجتماعي المستمر، والكتابة في الوقت نفسه باستخدام منتديات إلكترونية مشتركة للتفاعل، وبالتالي تعمل على تحسين مهارات القراءة، والكتابة، والرياضيات، وتهدف هذه الطريقة إلى سدّ الفجوات، وتحسين القرائية من خلال التعاون المعزز بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما يعمل استخدام **(ICT)** تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات على تسهيل التغذية الراجعة من خلال استخدام شاشات تعمل باللمس وأقراص مدمجة، وتشير الدلائل إلى أن الشاشات التي تستخدم باللمس واستخدام البرمجيات تعمل على دعم فرص التعلم، وتعزيز القرائية للتلاميذ من خلال استخدام تطبيقات **(Apple – Ipad)** والتابلت **"Tab"** التي لها شعبية كبيرة ومتزايدة، كما تقوم هذه التقنيات بدور مهم في التطور المعرفي للتلاميذ.

ثالثاً: الاتجاه نحو تحسين بيئة القرائية لدى التلاميذ:

أظهر البحث الذي أجرته جمعية القراءة الدولية **(IRA)** أن ثقافة القرائية تقترن بوجود بيئة تدعم القرائية يتم فيها التشجيع على القراءة، والكتابة، والتدريب على المهارات اللازمة للقراءة والكتابة، واستخدام المعلومات، ودعم مهارات القراءة والكتابة، والتحفيز لها، والتي يتم تعلمها ليس فقط من خلال المناهج الدراسية بل أيضاً في المؤسسات، وفي نطاق الأسر، وفي المجتمع، والأنشطة، والاستثمار، وفي وضع السياسات الملائمة التي تراعي الأمور الثقافية لجميع أعضاء المجتمع.

ويشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع لعام ٢٠١٥ إلى أن هناك فرصاً واعدة في تحسين بيئة القرائية تتمثل في التوسع السريع لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فمن الممكن الاستفادة من الاستخدام الواسع للهواتف المحمولة لتعزيز بيئة القرائية وممارسة القراءة، حيث لا تتطلب القرائية توفير فرص التعلم على نحو أفضل

فقط، وإنما تتطلب أيضاً مزيداً من الفرص لاستخدام مهارات القرائية، وتحسينها، والاحتفاظ بها **(اليونسكو، التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، ٢٠١٥: ٢١).**

وفي إطار تحسين بيئة القرائية، تقوم الإدارة المدرسية بدور مهم في توفير بيئة تعليمية ملائمة وجاذبة للتلاميذ بشكل يمكن أن يعزز ويحفز الدافع للقراءة، خاصة القراءة من أجل الاستمتاع بشكل يجعل عملية التعلم ممتعة، ومع ذلك فمسئولية المدرسة ليست واحدة فهي تشكل مجموعة واسعة من العوامل تكون حافزاً للقرائية بدءاً من الوالدين، والأقران، إلى المكتبات. **ويمكن بلورة أهم أدوار الإدارة المدرسية في تنمية القرائية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في العناصر التالية:**

(أ) توفير بيئة جاذبة للقرائية في المدرسة

يقع على عاتق المدرسة خلق بيئة أكثر إلماماً بالقراءة والكتابة تساعد على تحفيز ثقافة القراءة، وهو ما يسمى "البيئة المتعلمة"، تساعد على محاكاة ثقافة القراءة، وتكون الدافع للقراءة، بحيث يقرأ التلاميذ بشكل أفضل، وبالتالي تكون القراءة حلقة وصل جيدة يستفيد منها الفرد والأسرة والمجتمع ككل. **(Garbe, C.; Lafontaine, D.; Shiel, G.; Sulkunen, S.; Valtin, R.; Baye, A. & Geron, S., 2016)**

(ب) توفير فرص تعلم القراءة والكتابة الرقمية في المدارس

تتمتع المدارس الفنلندية بمستويات أعلى من المتوسط لتوافر البنية التحتية التكنولوجية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفى الصفوف الابتدائية، ووفقاً لتقييم **(PIRLS, 2011)** فإن التلاميذالفنلنديين يستخدمون أجهزة الكمبيوتر للبحث عن المعلومات وكتابة القصص أكثر من أقرانهم في أوروبا، وقد أدخلت الحكومة الفنلندية نظام الرقمية في التعليم **(وزارة التربية والتعليم والثقافة، ٢٠١٥، فنلندا).**

(ج) تفعيل دور المكتبات في تنمية القرائية لدى التلاميذ

تلعب المكتبات دوراً مهماً في تحسين القرائية من خلال توفير الكتب والمطبوعات من أجل تقليص الفجوة الرقمية في مجتمع المعلومات، وينبغي أن تكون خدمة المكتبات ذات جودة عالية، وتعمل على تلبية احتياجات التلاميذ، وأن يتوافر لدى موظفي المكتبات الخبرة، ويتلقون التدريب الكافي لكي يكونوا قادرين على تقديم التوجيه بشأن المعلومات، حيث تنفرد المكتبات بدور مهم في الترويج للقرائية، فهي جزء من مهامها سواء كانت مكتبات مدرسية، أو عامة، أو متخصصة، أو جامعية، ولأن القرائية هي التنمية مدى الحياة، وتعتمد أساساً على البحث، وتشجيع الاستقلالية، والفضول، وتعلم الأفراد والمجموعات مدى الحياة. **ويتحدد دور المكتبة المدرسية في تنمية القرائية فيما يلي:**

- وضع خطة استراتيجية لزيادة الترويج للقراءة.
- توفير خدمات مثمرة للمستفيدين، مثل التوجيه للتدريب، وتسجيلات الفيديو.
- توفير أساليب ناجحة لزيادة المشاركة، مثل نادي الكتاب، ونادي الأفلام الكرتونية.
- توفير برامج مؤثرة (الشعر – إلقاء الشعر – القراءة في الصيف).
- توفير وسائل فعالة من أجل ترويج القراءة.
- تفعيل دور أخصائي المكتبات في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ.

رابعاً: الاتجاه نحو محو الأمية الرقمية للمعلمين "Digital Literacy"

يتفق التربويون على أن المعلم هو أهم عناصر المنظومة التعليمية، كونه يقوم بدور محوري وجوهري في تكوين الأفراد القادرين على استثمار أقصى طاقاتهم في التنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية السياسية، وتوجد أدلة عديدة على أنه لا يمكن إجراء أي إصلاح في منظومة التعليم بدون معلمين مؤهلين تأهيلاً جيدًا، ويصعب بناء معايير وتحقيقها دون وجود معلمين لديهم الكفايات اللازمة لذلك، ولا يمكن لأية أمة أن تتقدم وتحقق الرخاء والقدرة التنافسية دون تقديم أفضل تعليم لكل طفل من أبنائها يقدمه لهم معلمون مؤهلون.

ويتبلور دور المعلم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ في تعزيز إجادة الأطفال لمهارات القراءة والكتابة من خلال تزويدهم بمجموعة من السياقات المختلفة التي يمكن فيها استخدام هذه الممارسات لتعزيز التعلم، وإثراء تعلم التلاميذ من خلال المناهج التي توفر مصدراً غنياً من الخبرة، واللغة، والتحدث لدعم تطوير مهارات القراءة والكتابة.

وفى ضوء انتشار وترسيخ مفهوم الجودة، يصبح من أهم أدوار المعلم التخلي عن كل قديم، والاهتمام بالبحث، والابتكار، والتجريب، واعتناق النظريات والممارسات الجديدة، وتشمل الأدوار الجديدة للمعلم في المستقبل أن يكون ملاحظًا، ومتأملاً، ومراجعًا لتدريبه بصفة مستمرة، ومدركًا لأهمية البحث، ومجربًا لكل الأفكار، والنظريات، والممارسات الجديدة، وصانعًا لقرارات مبنية على المعرفة والخبرة، وحالاً للمشكلات، وداعيًا إلى التساؤل والنقد **(الطيب: مرجع سابق ، ١٨٥)**.

ويواجه المعلم في هذا العصر الذي يتميز بثورة في وسائل الاتصالات والمعلومات والتكنولوجيا عديداً من التحديات، فلم يعد دور المعلم في الوقت الحالي دور الملقن للمعلومات والمعارف، كما لم يعد المفسّر لجميع الحقائق والنظريات، بل أصبح أشمل من ذلك، حيث أصبح دوره المطلّع على الدراسات والتجارب المحلية، والعربية، والعالمية، والمستخدم لاستراتيجيات التدريس الحديثة، مثل التعلم التعاوني، والاكتشاف الموجه، وحل المشكلات، وغيرها من استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية لتطوير وتنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين، مثل التفكير الابتكاري، والإبداعي، والنقد، والقدرة على الربط، والاستنتاج، والتحليل، والتقويم.

وفي ضوء ما يواجهه التعليم في المجتمع الرقمي والمعرفي الجديد، وظهور تحديات كبيرة في الطرق التقليدية للتعليم، والتوجه نحو طرق أكثر ابتكاراً خاصة بما تمتلكه التكنولوجيا التعليمية من قدرة على تحسين ممارسات التدريس في التعليم، ظهر طلب كبير على تحويل أدوار المعلمين من أدوار تقليدية إلى أنماط جديدة من الأدوار، مثل المعلم الخبير، والمعلم الميسّر، والمعلم المفاوض، والمعلم القدوة، وكذلك ضرورة محو

الأمية الرقمية للمعلمين من أجل دعم التعليم والتعلم – **(Zhu Chang, 2017: 72 .86)**

ويقوم المعلم بتعزيز الدافع للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة، ويستفيد من الممارسات التربوية من أجل تحفيزهم، وإزالة الحواجز التي قد تعوقهم عن التعلم واستخدام الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لهم، كما يقع على عاتق المعلم التعرف المبكر على المتعلمين الذين يعانون صعوبات في القرائية، ودعمهم. **(Liogou, V.; Sakellariou, M. & Zaragac, C., 2016: 9)**

وفى ظل انتشار الظاهرة الثقافية المعاصرة "محو الأمية الرقمية" **"Digital Literacy"**، أو استخدام التلاميذ "القراءة الرقمية"، و"البيئة الرقمية" خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، ينبغي دعم التلاميذ، ومساعدتهم للمشاركة بفعالية في البنية المعاصرة التي تكون فيها تكنولوجيا تعلم الكيف **"Know how Teleology"** الأساس الضروري لتوفير فرص تعليمية واسعة المدى.

ومن ثم، أصبحت القراءة والكتابة على الآيباد **(Ipad)**، والتكامل بين الألعاب التعليمية، والكتب الدراسية مع نظيراتها من الكتب الرقمية ضرورة، ومع التوسع في صناعة هذه البرمجيات الرقمية، وما شهدته البيئة القرائية من اتساع مجتمعي، وتبني الأسر لمبادرات المشاركة في تعليم أبنائهم القرائية في ظل تكامل كتب القرائية المطبوعة والرقمية، والمواقع الإلكترونية، والتابلت، وغيرها من وسائل التكنولوجيا الحديثة. **(Helen Nixon & Erica Halely, 2016: 37)**

لذلك أصبح من الضروري محو الأمية الإعلامية المعلوماتية بين المعلمين، ففي بعض الدول – مثل سنغافورة – دمج المعلمون استخدام محتوى وسائل الإعلام، وبرامج ووسائل التدريس في الفصول الدراسية، والثقافة الإعلامية الرسمية ليست جزءاً من المدارس الابتدائية والثانوية، ولكنها جزء من إعداد المعلم، حيث تقدم معظم البوليتكنيك الدبلومات في المجالات ذات الصلة بالإعلام، وتوجد جامعتان في سنغافورة لديهما برامج

إعلامية عليا، ومعنى ذلك أنه توجد دراسات إعلامية على مستوى التعليم العالي.(Weninger, C., 2017)

بناءً على ما سبق، فإن الاهتمام بمعلم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي أصبح أمراً ملحاً، خاصة إعداده وتدريبه في ضوء المستجدات، وضرورة دمج مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومحو الأمية الرقمية في تدريب المعلمين (Garbe, C.; Lafontaine, D.; Hiel, G.; Sulkunen, S.; Valtin, R.; Baye, A. & Geron, S.: 8)

خامساً: الاتجاه نحو محو الأمية الأسرية لتنمية مستوى القرائية لدى التلاميذ:

تؤكد برامج محو الأمية الأسرية على البعد الأسرى في تعلم الأفراد من منطلق أن ممارسات القراءة داخل الأسرة تلعب دوراً حاسماً في تنمية القرائية لدى التلاميذ، ومن هنا ظهر مصطلح "محو الأمية الأسرية" **"Family Literacy"**، والذي يرجع ظهوره لأول مرة إلى "تايلور" عام ١٩٨٣ في الولايات المتحدة الأمريكية الذي أظهر كيف تأثرت ممارسات القرائية لدى الأطفال في سن مبكرة باستخدام الأسرة للغة المكتوبة.

وقد ألقت عديد من الدراسات الضوء على الممارسات الحالية لمحو الأمية الأسرية في مجموعة من الطبقات الاجتماعية والعرقية، الأمر الذي أدى إلى وجود قاعدة بحثية قوية تضع تصوراً واسعاً لمجموعة متنوعة من الممارسات اللغوية، ومحو الأمية في الأسرة، ويؤدي انخراط الوالدين في تعليم أبنائهم إلى رفع مستوى القرائية لديهم؛ لذا قامت بعض الدول بمبادرات لربط المدرسة بالقراءة المنزلية، وظهر مفهوم "الآباء كمعلمين"، ومن الأمثلة الواقعية على مشاركة الأسرة في تنمية القرائية لدى أبنائهم مشروع "هارنيجي" للقراءة بالمدارس، والذي يقوم على إرسال كتب القراءة للتلاميذ بانتظام، ويشجع التلاميذ على أخذ الكتب إلى المنزل يومياً، وتقديم الدعم للآباء في القراءة لأبنائهم، مما أدى إلى تطوير نماذج شراكة بنيت خصيصاً لتعزيز وتنمية القرائية، ومن بين هذه النماذج "**نموذج مجموعة القراءة المنزلية**"، والذي يقوم على الشراكة بين المدرسة، والمنزل، والمسئولين

عن تعليم التلاميذ وتنميتهم (**Nutbrown, C.; Clough, P.; Levy, R.; Lille, S.; Bishoph Lamb, T. & Yamad-Rice, D., 2016**).

وقد ارتبط التأثير الإيجابي للقراءة بمفهوم رأس المال الثقافي، والعادات الأسرية، ومدى تأثر الأسرة بثقافة المجتمع، والتاريخ، واللغة، وأصبحت برامج محو الأمية الأسرية في السنوات الأخيرة تلائم الاحتياجات، والمصالح، والخلفيات المتنوعة للأسر، وأصبح مفهوم محو الأمية الأسرية يختلف كثيراً عن القراءة والكتابة في القرن العشرين، وارتبط بمفهوم "رأس المال الفكري" ، ومدى القدرة على التعبير الشفهي، وتطوير ممارسات الاتصال بشكل أصبح لا يمكن فصله عن الإلمام بالقراءة والكتابة.

مصطلح "**محو الأمية الأسرية**" عبارة عن نهج تعليمي يركز على التفاعلات بين الأجيال داخل الأسرة والمجتمع لتعزيز المهارات التعليمية، والحياتية ذات الصلة.(**اليونسكو، ٢٠١١: ٨**)

وتهدف برامج محو الأمية الأسرية بصفة عامة إلى تحسين مهارات القراءة والكتابة عند الأطفال من خلال تعزيز قدرة الآباء على دعم أطفالهم، فضلاً عن إحداث تغيرات طويلة الأجل في الأسر والمجتمعات (**اليونسكو، ٢٠١١: ٨**).

وفي إطار عرض التجارب الناجحة في هذا المجال، نجد المملكة المتحدة قد استثمرت ما يقرب من (٣٧.٠٠٠.٠٠٠) جنيه إسترليني في برامج التعلم الأسري عام ٢٠٠٦ في إطار المبادرة الحكومية "مهارات الحياة" التي تهدف إلى تعزيز مهارات القراءة، والكتابة، والحساب بشراكة وتمويل جزئي من الحكومة، وقد أسهمت هذه البرامج في تحسين آفاق الأطفال التعليمية (**اليونسكو، ٢٠١١**).

وظل دور السلطات المحلية أساسياً في تطوير وتنفيذ عدد من السياسات والممارسات، وتكمن قوة عديد من البرامج في المملكة المتحدة – كبرنامج بدايات مشتركة (**Shared Beginnings**)، وبدايات مضمونة (**Sure Start**) – في الشراكات المجتمعية المعقدة التي تم تشجيعها (**اليونسكو، ٢٠١١: ٢٦**).

سادساً: الاتجاه نحو زيادة نسبة الالتحاق بالتعليم في السنوات الأولى المبكرة لتنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ:

أظهرت بيانات الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القرائية في العالم عام ٢٠١١، والتي أجرتها المنظمة الدولية لتقييم التحصيل التربوي **(IEA)** أنه توجد علاقة إيجابية بين التعليم قبل الابتدائي وارتفاع مستوى مهارات القرائية لدى التلاميذ ، إذ شارك التلاميذ في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مدة المشاركة في التعليم قبل الابتدائي وتحصيل التلميذ في مجال القراءة في المرحلة الابتدائية **(الإليكسو والبرنامج العربي لتحسين جودة التعليم، ٢٠١٤).**

حيث تؤثر ممارسة التلاميذلأنشطة التعلم، واللعب، واللغة، والتفاعلات مع الكبار وأنشطة القرائية المطبوعة، والبرامج المصاحبة لها، وبيئة التعلم على تنمية القرائية لدى التلاميذ بعد ذلك في مرحلة التعليم الأساسي. **(Kucirkova, N.; Snow, C. E. & Grover, V. (Eds.), 2017: 19)**

وقد أثبتت الأبحاث أن الإنجاز، والكفاءة، والتحصيل في اللغة يرتبطان بالتعليم قبل الرسمي، وكذلك نمو المهارات الاجتماعية، والعاطفية، والاتجاهات نحو التعلم، حيث يمكن في هذه المرحلة التنبؤ بالاستعداد للمدرسة، وبالتحصيل الأكاديمي، وخصوصاً مهارات القرائية التي تتأثر بشكل كبير بأربعة عناصر أساسية للخبرة، هي: الحضور، والشدة، والجودة النوعية، ونوع الرعاية **(Ying Wang, 2017: 14).**

سابعاً: الاتجاه محو الأمية الإعلامية "Education Media Literacy" لتنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ :

تُعد وسائل الإعلام من أهم المؤسسات المؤثرة في المجتمع المعاصر، وهي مؤسسات صناعية، واقتصادية، وثقافية كبرى تولد أرباحاً، وتوظِّف عمالة ضخمة، وتُعد مصدرًا رئيسًا للمعلومات عن العالم من حولنا، فهي مصدر للأفكار، وبناء الصور الذهنية

عن الآخر (سواء كانت صوراً حقيقية أو مزيفة)، كما تُشكل وسائل الإعلام نظرتنا للعالم وما يحدث فيه.

والثقافة الإعلامية ليست فقط استخدام الإعلام في التدريس في الفصول، بل تعليم الأطفال أيضاً كيف يؤثر الإعلام، وكيف يُمكن التعايش مع وجهات النظر المختلفة في المجتمع، وتمكين التلاميذمن الاستخدام الواعي للإعلام.

وتهدف الثقافة الإعلامية بشكل عام إلى غرس المهارات اللازمة لإنتاج واستهلاك وسائل الإعلام في التلاميذ، وقد ركزت سنغافورة على الثقافة الأمية الإعلامية في المدارس، أما على مستوى المدارس الابتدائية فقد توسعت المناهج الدراسية عن المواضيع الأكثر تقليدية، مثل اللغات، والرياضيات، والعلوم أمام التزايد في استهلاك وسائل الإعلام في كل مكان، ويوجد إدراك بين صانعي السياسات، والآباء، والمعلمين على أن بعض صور محو الأمية الإعلامية يحتاج إلى إدخالها في مستويات التلاميذ صغار السن على وجه التحديد، ففي مدارس سنغافورة على سبيل المثال أطلقت وزارة التربية والتعليم في سنغافورة اسم "مدارس المستقبل" على مدارسها باعتبارها الرائدة في وسائل الإعلام الجديدة، ومحو الأمية الإعلامية من خلال التحول نحو الفصول الدراسية الموجهة بالتكنولوجيا، حيث تستخدم تكنولوجيا المعلومات بكثافة هدفت الخطة الرئيسة **(IN2015)** إلى جعل سنغافورة رائدة عالمياً في مجال التكنولوجيا التعليمية، وتعزيز الابتكارات، مثل الوسائط المتعددة، والتفاعلية، والرقمية مع المحاكاة، والرحلات الميدانية التعليمية.

ولتحقيق الوعي الإعلامي أنشأت وزارة التربية والتعليم مجموعتين لدعم المدارس الابتدائية والثانوية لغرس مهارات تقييم الفوائد والمخاطر المحتملة لاستخدام الإنترنت في التلاميذ، وترشيد استخدام الإنترنت بمسئولية. **(Weninger, C., 2017)**

والواقع أن هناك مناقشات ونظريات عديدة حول تأثير وسائل الإعلام على الأطفال، وهي تندرج تحت "نظريات التأثير الإعلامي" للإعلام، حيث يرى**(Buckingham, 2003)** أن الطفولة التقليدية التي سادت منذ ثلاثين عاماً قد

انتهت في عصر المعلومات وثورة الإعلام، وأن الإعلام الإلكتروني الحديث حرَّر الأطفال، وكوّن جيلاً إلكترونياً أكثر انفتاحاً، وديمقراطية، ووعياً اجتماعياً مقارنة بوضع أجدادهم.

ففي عصر الثورة الإعلامية الإلكترونية ، وتحوَّل الإعلام إلى خدمة التعليم، بالإضافة إلى المدرسة والأسرة، ولذلك بدأ اهتمام خبراء التعليم بتأثير الإعلام، وتقديم ثقافة إعلامية تُحِّول الإعلام إلى أداة مفيدة في أيدي الطلاب، لا أن يكونوا هم أداة في يد وسائل الإعلام التجارية وغيرها، تقودهم من منتج لآخر، أو تغذيهم بفكرة أو رأي دون وعي أو إدراك، .

وفي السبعينيات من القرن الماضي بدأ الإقرار بأهمية الإعلام في العملية التعليمية كأداة للشرح، وموضوع للتعلم، ونُمِّي اتجاه استخدام الثقافة الإعلامية في تحسين حالة الوعي في عديد من الدول الغربية، خاصة بريطانيا، واستراليا، وكندا، والولايات المتحدة الأمريكية، وفنلندا، وبدأت دول أخرى مثل هولندا، وإيطاليا، واليونان، والنمسا، وسويسرا، والهند في اللحاق بهذا المفهوم ومحاولة تطبيقه، وعُرفت"الثقافة الإعلامية" بأنها "تمكين التلاميذمن الوصول إلى وسائل الإعلام، والتحليل، والتقييم النقدي لمحتوى الرسالة، وصنع رسائل إعلامية تنقل عبر وسائل إعلامية مختلفة".

المحور الخامس

الدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي

أولا:إجراءات الدراسة الميدانية:

يتضمن هذا المحور تحديد منهج البحث، والأداة المستخدمة فى جمع البيانات، وخطوات تصميمها من حيث مرحلة بنائها، بالإضافة إلى تحديد مجتمع البحث وعينته، والدراسة الاستطلاعية والأساسية ويتضح ذلك فيما يلى:

ثانيا : :مجتمع البحث وعينته يتمثل مجتمع البحث الحالى فى المديرين والمعلمين والمعلمات ومسؤلي القرائية والموجهين فى ثمان محافظات هى) القاهرة . الجيزة . الفيوم .

الإسماعيلية السويس . الشرقية القليوبية . بورسعيد وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث الكلية (٤٥٩) فرداً، موزعة حسب متغير الوظيفة إلى (31) مديراً، و (360) معلم، و (12) مسؤلي القرائية ، و(56) موجه.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة البحث على المحافظات والإدارات

المحافظة	العدد المستهدف	الإدارات	العدد المحقق
القاهرة الجيزة الإسماعيلية الشرقية	١٠٠	إدارة النزهة مصر الجديدة وسط	٧٩
	١٠٣	الجيزة العمرانية الهرم	١٠٣
	٥٠	القنطرة – غرب	٤٥
	٥٠	شرق الزقازيق بلبيس	٤٧
السويس بورسعيد القليوبية	٥٠	شمال السويس – جنوب السويس	٤١
	٥٠	شرق بورسعيد	٤٦
	٥٠	بنها	٥٠
	٥٠	أبشواي – سنورس – شرق الفيوم	٤٨
المجموع	**٥٠٣**		**٤٥٩**

ثالثاً: أداة البحث

مرت عملية إعداد أداة البحث بمجموعة من الخطوات كالتالي:

- الاطلاع على الأطر النظرية والاتجاهات المعاصرة في تحسين مستوى القرائية.
- الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تمت في مجال القرائية.
- الاطلاع على البرامج والاختبارات التي تمت في هذا المجال.
- تحديد المجالات المطلوب تقويمها في ضوء هذه المصادر.
- إعداد أداة البحث في صورتها الأولية.
- عرض الأداة في صورتها الأولية على المحكمين الموضحة أسمائهم ملحق (٢) وتكونت أداة البحث من ستة محاور كالتالي:
  - أسباب ضعف مستوى التلاميذ في القراءة والكتابة.

- العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ.
- دور المعلم في تحسين القرائية لدى تلاميذ التعليم الأساسي.
- مدى ملاءمة الاستراتيجيات في تحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ.
- دور الإدارة المدرسية في تحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ.
- مقترحات لتحسين القرائية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي.

جدول رقم (٣)

توزيع مفردات الأداة على المكونات السبعة للاستبيان

م	محاور الاستبانة	المفردات	الإجمالي
1	أسباب ضعف مستوى التلاميذ في القراءة والكتابة.	Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6-Q7-Q8-Q9-. Q10	10
2	العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ.	A1-A2-A3-A4-A5-A6-	6
3	دور المعلم في تحسين القرائية لدى التلاميذ	B1-B2-B3-B4-B5-B6-B7-B8-B9.- B10 - B11	11
4	مدى ملاءمة الاستراتيجيات في تحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ	C1-C2-C3-C4-C5-C6-C7-C8 C9- C10- C11	11
5	دور الإدارة المدرسية في تحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ	D1-d2-d3-d4-d5-d6-d7-d8-d9-d10-d11-d12-d3-d14-d15	15
6	مقترحات لتحسين القرائية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي	F1-F2-F3-F4-F5-F6-F7-F8-F9-F10-F11-F12-F13-F14	14
الإجمالي		**67**	**67**

رابعاً: إجراءات التطبيق

مرّ البحث بمجموعة من الإجراءات تتمثل فيما يلي:

1- تم الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم لتحديد المحافظات المختارة في العينة وهي: القاهرة، الجيزة، الفيوم، القليوبية، السويس، الإسماعيلية، الشرقية، بورسعيد.

2- تم عرض أداة البحث في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء بهدف حساب الصدق الظاهري للأداة، وقد تم تعديل الأداة في ضوء آراء الخبراء حتى تصبح جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية **ملحق (2)**.

3- استغرقت جلسات التطبيق (3) أسابيع، وقد تم توزيع فريق البحث على المحافظات المختارة.

4- تم تحديد الإدارات التعليمية المختارة بواقع إدارتين في كل محافظة، حيث بلغ إجمالي الإدارات المختارة (١٧) إدارة على مستوى الجمهورية.

5- تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (0.05) من المديرين التربويين والمعلمين ومسئولي القرائية والموجهين.

6- استخلاص النتائج، وتحليلها، ومقارنتها بالدراسات السابقة، وتفسيرها، وكتابة التوصيات والمقترحات في ضوئها.

خامساً: الأساليب الإحصائية

استخدم البحث الأساليب الإحصائية لتقنين وإعداد أداة البحث، علاوة على استخدامها لإيجاد ثبات وصدق الأداة، ونتائج البحث، بالاستعانة ببرامج الحزم الإحصائية (SPSS)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معاملات الارتباط، والمتوسط، والانحراف المعياري، والتكرارات، واختبار "ت" للتعرف على الفروق بين الاستجابات.

سادساً: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

يتناول هذا المحور عرض نتائج البحث المتعلقة بالتخطيط لتحسين مستوى القرائية لدى تلاميذ التعليم الأساسي، وذلك في المجالات التالية: (، أسباب ضعف التلاميذ في القرائية، الإدارة المدرسية، العوامل المؤثرة على تنمية القرائية في الريف والحضر، الاستراتيجيات التدريسية الملائمة، دورالمعلم في تنمية مهارات القرائية مقترحات التطوير)، وسوف يتم عرض النتائج، وتحليلها، وتفسيرها، ومناقشتها وفقاً لهذا الترتيب.

جدول رقم (٤)

متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الأول من وجهة نظر "العينة ككل"

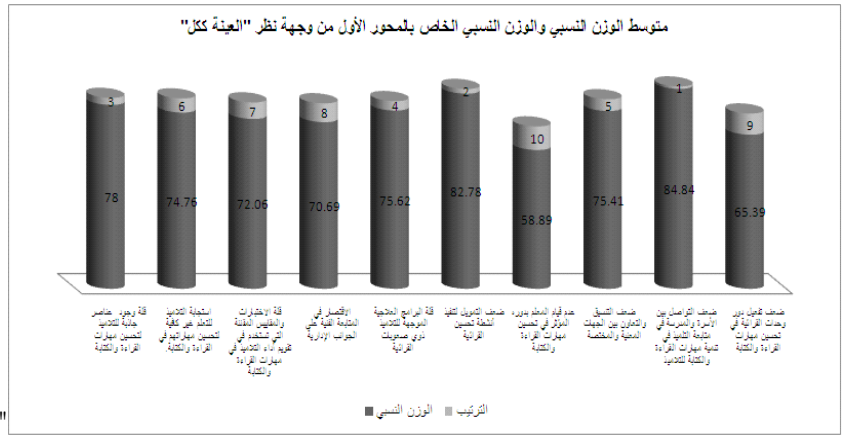
م	المحور الأول: ترجع أسباب ضعف مستوى التلاميذ في القراءة والكتابة إلى:	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
1	ضعف تفعيل دور وحدات القرائية في تحسين مهارات القراءة والكتابة	1.96	65.39	9
2	ضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة في متابعة التلميذ في تنمية مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ	2.55	84.84	1
3	ضعف التنسيق والتعاون بين الجهات المعنية والمختصة	2.26	75.41	5
4	عدم قيام المعلم بدوره المؤثر في تحسين مهارات القراءة والكتابة	1.77	58.89	10
5	ضعف التمويل لتنفيذ أنشطة تحسين القرائية	2.48	82.78	2
6	قلة البرامج العلاجية الموجهة للتلاميذ ذوي صعوبات القرائية	2.27	75.62	4
7	الاقتصار في المتابعة الفنية على الجوانب الإدارية	2.12	70.69	8
8	قلة الاختبارات والمقاييس المقننة التي تستخدم في تقويم أداء التلاميذ في مهارات القراءة والكتابة	2.16	72.06	7
9	استجابة التلاميذ للتعلم غير كافية لتحسين مهاراتهم في القراءة والكتابة.	2.24	74.76	6
10	قلة وجود عناصر جاذبة للتلاميذ لتحسين مهارات القراءة والكتابة	2.34	78.00	3
	متوسط الوزن النسبي للمحور الأول	**2.22**	**73.84%**	

التعليق على الجدول(٤) الخاص بالمحور الأول الذى حصل على الترتيب الخامس من وجهة نظر العينة ككل تحليل يوضح متوسط الوزن النسبى الخاص بكل محور من وجهة نظر " العينة ككل" حيث حصل على وزن نسبى قدره (73.84%) ومتوسط (2.22) من مجموع الأوزان النسبية للعينة ككل. ويرجع ضعف مستوى التلاميذ فى القراءة والكتابة من وجهة نظر العينة ككل إلى العوامل التالية مرتبة طبقا لأهميتها :

- ضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة فى متابعة التلميذ فى تنمية مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ حيث جاءت العبارة فى الترتيب الأول وشغلت (84.84%) من الوزن النسبى .
- ضعف التمويل لتنفيذ أنشطة تحسين القرائية فى المرتبة الثانية حيث حصلت على وزن نسبى (82.78%)
- قلة وجود عناصر جاذبة للتلاميذ لتحسين مهارات القراءة والكتابة فى المرتبة الثالثة حيث حصلت على وزن نسبى . (78.00%) ويرجع ذلك إلى واقع كون المدرسة لم تعد بيئة جاذب للتلاميذ خلا ذلك عملية التعلم تعكس الحفظ والتلقين ويغلب عليها الطابع التقليدى ولازالت الأنشطة يقابلها العديد من المعوقات فى التنفيذ منها ضيق وقت الدرس وعدم اتساعه للقيام بالنشاط ، عدم توافر البنية التكنولوجية الجاذبة للطلاب.
- قلة البرامج العلاجية الموجهة للتلاميذ ذوى الصعوبات القرائية فى الترتيب الرابع حيث حصلت هذه العبارة على وزن نسبى (75.62%)
- ضعف التنسيق والتعاون بين الجهات المعنية والمختصة فى الترتيب الخامس حيث حصلت على وزن نسبى من حيث الأهمية. (75.41%)
- استجابة التلاميذ للتعلم غير كافية لتحسين مهاراتهم فى القراءة والكتابة فى الترتيب السادس، حيث حصلت على وزن نسبى.(74.76%)

- جاءت العبارة رقم (8) والمتعلقة بقلة الاختبارات والمقاييس المقننة التى تستخدم فى تقويم أداء التلاميذ فى مهارات القراءة والكتابة فى الترتيب السابع حيث حصلت على وزن نسبى.(72.06%)
- جاءت العبارة رقم (7) والخاصة " باقتصار المتابعة الفنية على الجوانب الإدارية " فى الترتيب الثامن.
- جاءت العبارة رقم (1) فى الترتيب التاسع والمتعلقة بضعف تفعيل وحدات القرائية فى تحسين مهارات القراءة والكتابة، حيث حصلت على وزن نسبى (56.39%)
- جاءت العبارة رقم (4) فى الترتيب العاشر والمتعلقة بعدم قيام المعلم بدوره المؤثر فى تحسين مهارات القراءة والكتابة حيث حصلت على وزن نسبى قدره(58.89%)

شكل رقم (١) يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الأول من وجهة نظرالعين



جدول رقم (٥)

متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الثاني من وجهة نظر "العينة ككل"

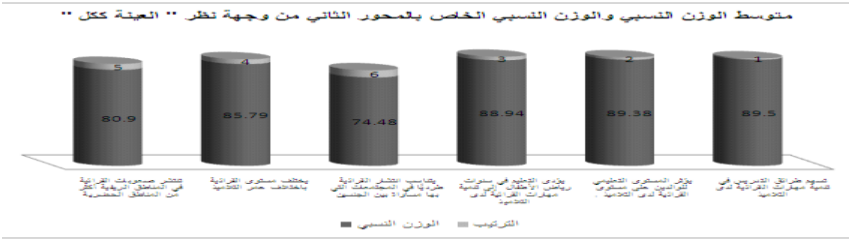
م	المحور الثاني: العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
11	تسهم طرائق التدريس في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ	2.69	89.50	1
12	يؤثر المستوى التعليمي للوالدين على مستوى القرائية لدى التلاميذ	2.68	89.38	2
13	يؤدي التعليم في سنوات رياض الأطفال إلى تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ	2.67	88.94	3
14	يتناسب انتشار القرائية طرديًا في المجتمعات التي بها مساواة بين الجنسين	2.23	74.48	6
15	يختلف مستوى القرائية باختلاف عمر التلاميذ	2.57	85.79	4
16	تنتشر صعوبات القرائية في المناطق الريفية أكثر من المناطق الحضرية	2.43	80.90	5
متوسط الوزن النسبي للمحور الثاني		**2.55**	**84.83%**	

يتضح من جدول رقم (٥) الخاص بالمحور الثاني "العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ"، وجاء في الترتيب الرابع وحصل على وزن نسبى قدره(84.83%) بمتوسط (2.55) ما يلي:

- جاءت العبارة بعنوان "تسهم طرائق التدريس في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ" في المرتبة الأولى، حيث حصلت على وزن نسبي قدره (89.50%) بمتوسط حسابي (2.55).
- جاءت عبارة "يؤثر المستوى التعليمي للوالدين على مستوى القرائية لدى التلاميذ"،في الترتيب الثاني حيث حصلت على وزن نسبي قدره (89.38%) بمتوسط حسابي (2.68).
- جاءت عبارة "يؤدي التعليم في سنوات رياض الأطفال إلى تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ" في الترتيب الثالث، حيث حصلت على وزن نسبي قدره (88.9%) ، ومتوسط حسابي (2.6).
- جاءت عبارة "يختلف مستوى القرائية باختلاف عمر التلاميذ" في الترتيب الرابع، حيث حصلت على وزن نسبي قدره (85.79%)، ومتوسط حسابي (2.57).
- جاءت عبارة "تنتشر صعوبات القرائية في المناطق الريفية أكثر من المناطق الحضرية" في الترتيب الخامس حيث حصلت على وزن نسبي قدره (80.90%)، ومتوسط حسابي (2.43).
- جاءت عبارة "يتناسب انتشار القرائية طردياً في المجتمعات التي بها مساواة بين الجنسين" في الترتيب السادس، حيث حصلت على وزن نسبي قدره (74.48%)، بمتوسط حسابي (2.23).

شكل رقم (2)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الثاني من وجهة نظر "العينة ككل"



جدول رقم(6)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الثالث من وجهة نظر "العينة ككل

م	المحور الثالث: دور المعلم في تحسين مستوى القرائية لدى تلاميذ التعليم الأساسي	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
17	يستخدم استراتيجيات تعليمية مختلفة استخدامًا فعالاً في شرح المفاهيم لتنمية المهارات المتعلقة بالمحتوى التعليمي	2.69	89.52	5
18	التعرف المبكر على المتعلمين الذين يعانون مشكلات في مهارات القراءة	2.76	92.14	2
19	يستخدم المواد التعليمية المناسبة استخدامًا فعالاً لتحسين نواتج التعلم	2.66	88.67	7
20	يشرك التلاميذ في أنشطة التعلم بغض النظر عما بينهم من فروق فردية	2.43	81.01	11
21	يهتم بتنفيذ الأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ	2.54	84.74	10

م	المحور الثالث: دور المعلم في تحسين مستوى القرائية لدى تلاميذ التعليم الأساسي	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
22	يستخدم اللغة العربية الصحيحة أثناء التدريس	2.70	89.85	4
23	يساعد التلاميذ على تقطيع الأصوات ودمجها لقراءة الكلمات	2.79	93.13	1
24	يتابع التلاميذ ويوجههم للكتابة بدقة وسرعة	2.76	92.14	3
25	يستخدم الأنشطة الإثرائية للتأكد من اكتساب التلاميذ للمهارات القرائية	2.66	88.58	8
26	يستخدم أساليب مختلفة لتقويم أداء التلاميذ	2.68	89.32	6
27	يرصد إتقان التلاميذ للمهارة قبل الانتقال لأخرى	2.65	88.43	9
متوسط الوزن النسبي للمحور الثالث		**2.67**	**88.87%**	

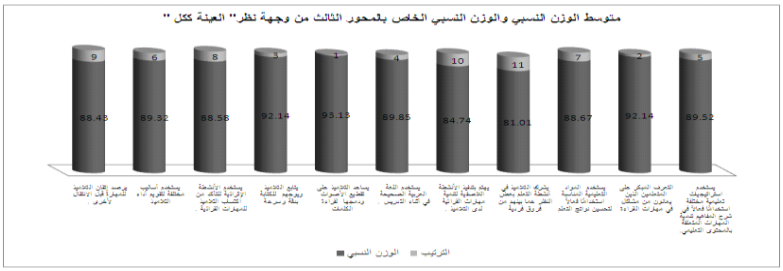
التعليق على الجدول رقم (6) الخاص **بال**محور الثالث" دور المعلم فى تحسين القرائية لدى التعليم الأساسى من وجهة نظر العينة ككل جاء المحور الثالث فى الترتيب الثالث حيث حصل على وزن نسبى.(88.87%) وجاء ترتيب العبارات وفقا للأهمية النسبية كمايلي

- حصلت عبارة " يساعد التلاميذ على تقطيع الأصوات ودمجها لقراءة الكلمات "على الترتيب الأول حيث حققت وزن نسبى رقم (93.13%)
- عبارة " التعرف المبكر على المتعلمين الذين يعانون من مشكلات فى مهارات القراءة " فى الترتيب الثانى حيث حصلت على وزن نسبى. (92.14%)
- جاءت عبارة" يتابع التلاميذ ويوجههم للكتابة بدقة وسرعة " فى الترتيب الثالث حيث حصلت على وزن نسبى. (92.14%)

- جاءت عبارة" يستخدم اللغة العربية الفصحى فى أثناء التدريس " فى الترتيب الرابع حيث حصلت على وزن نسبى (89.85%) .
- جاءت عبارة "يستخدم استراتيجيات تعليمية مختلفة استخدامًا فعالاً في شرح المفاهيم لتنمية المهارات المتعلقة بالمحتوى التعليمي" في الترتيب الخامس حيث حصلت على وزن نسبي (89.52)
- جاءت عبارة "يستخدم أساليب مختلفة لتقويم أداء التلاميذ " في الترتيب السادس حيث حصلت على وزن نسبي (89.32)
- جاءت عبارة يستخدم المواد التعليمية المناسبة استخدامًا فعالاً لتحسين نواتج التعلم" في الترتيب السابع حيث حصلت على وزن نسبي (88.67) .
- جاءت عبارة " يستخدم الأنشطة الإثرائية للتأكد من اكتساب التلاميذ للمهارات القرائية" في الترتيب الثامن حيث حصلت على وزن نسبي (88.58) .
- جاءت عبارة " يرصد إتقان التلاميذ للمهارة قبل الانتقال لأخرى " في الترتيب التاسع حيث حصلت على وزن نسبي (88.43).
- جاءت عبارة " يهتم بتنفيذ الأنشطة اللاصفية لتنمية مهارات القرائية لدى التلاميذفي الترتيب العاشر حيث حصلت على وزن نسبي " (84.74)،
- جاءت عبارة " يشرك التلاميذ في أنشطة التعلم بغض النظر عما بينهم من فروق فردية" في الترتيب لحادي عشر حيث حصلت على وزن نسبي (٨١.٠١ %).

شكل رقم (٣)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الثالث من وجهة نظر "العينة ككل"



جدول رقم (7)

يوضح **متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الرابع من وجهة نظر "العينة ككل"**

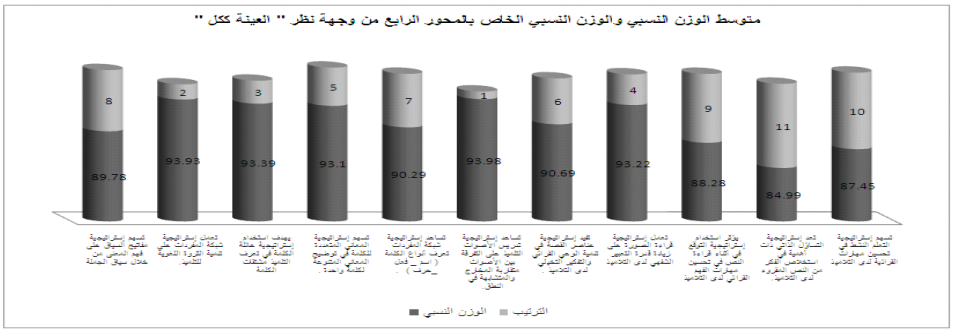
م	المحور الرابع: مدى ملاءمة الاستراتيجيات التالية في تحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
28	تسهم استراتيجية التعلم النشط في تحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ	2.62	87.45	10
29	تعد استراتيجية التساؤل الذاتي ذات أهمية في استخلاص الفكر من النص المقروء لدى التلاميذ	2.55	84.99	11
30	يؤثر استخدام استراتيجية التوقع أثناء قراءة النص في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ	2.65	88.28	9
31	تعمل استراتيجية قراءة الصورة على زيادة قدرة التعبير الشفهي لدى التلاميذ	2.80	93.22	4
32	تفيد استراتيجية عناصر القصة في تنمية الوعي القرائي والتفكير التخيلي لدى التلاميذ	2.72	90.69	6
33	تساعد استراتيجية تدريس الأصوات التلميذ على التفرقة بين الأصوات متقاربة المخارج والمتشابهة في النطق	2.82	93.98	1
34	تساعد استراتيجية شبكة المفردات في تعرف أنواع الكلمة (اسم – فعل – حرف)	2.71	90.29	7
35	تسهم استراتيجية المعاني المتعددة للكلمة في توضيح المعاني المتنوعة لكلمة واحدة	2.79	93.10	5
36	يهدف استخدام استراتيجية عائلة الكلمة في تعرف التلميذ على مشتقات الكلمة	2.80	93.39	3
37	تعمل استراتيجية شبكة المفردات على تنمية الثروة اللغوية للتلميذ	2.82	93.93	2
38	تسهم استراتيجية مفاتيح السياق في فهم المعنى من خلال سياق الجملة	2.69	89.78	8
متوسط الوزن النسبي للمحور الرابع		**2.73**	**90.83%**	

• يوضح الجدول رقم (7) يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي للمحور الرابع الخاص بمدى ملاءمة الإستراتيجيات التالية من وجهة نظر " العينة ككل " وقد حصل المحور على وزن نسبي (90.83%) وتضمن المحور 11 عبارة جاءت مرتبة بحسب الأوزان النسبية من أكثر الإستراتيجيات ملائمة إلى أقلها ملائمة كالتالي:

• إستراتيجية تدريس الأصوات جاءت في الترتيب الأول وحصلت على وزن نسبي(93.98)
• إستراتيجية شبكة المفردات جاءت في الترتيب الثاني وحصلت على وزن نسبي (93.93)
• استخدام إستراتيجية عائلة الكلمة جاءت في الترتيب الثالث وحصلت على وزن نسبي (93.39)
• إستراتيجية قراءة الصورة جاءت في الترتيب الرابع وحصلت على وزن نسبي(93.22)
• إستراتيجية المعاني المتعددة للكلمة جاءت في الترتيب الرابع وحصلت على وزن نسبي (93.10)
• إستراتيجية عناصر القصة جاءت في الترتيب الخامس وحصلت على وزن نسبي(93.10)
• إستراتيجية مفاتيح السياق جاءت في الترتيب الثامن وحصلت على وزن نسبي(89.78)
• إستراتيجية التوقع في أثناء قراءة النص جاءت في الترتيب التاسع وحصلت على وزن نسبي.(89.78)
• إستراتيجية " تسهم استراتيجية التعلم النشط في تحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ" في الترتيب العاشر وحصلت على وزن نسبي (٨٧.٤٥)
• إستراتيجية " تعد استراتيجية التساؤل الذاتي ذات أهمية في استخلاص الفكر من النص المقروء لدى التلاميذ" في الترتيب الحادي عشر وحصلت على وزن نسبي (٨٤.٩٩%)

شكل رقم(٤)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الرابع من وجهة نظر " العينة ككل"



جدول رقم (٨)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الخامس من وجهة نظر " العينة ككل"

م	المحور الخامس: دور الإدارة المدرسية في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
39	يوجد وقت كافٍ لتصنيف التلاميذ لمجموعات حسب مستوياتهم	1.98	66.08	14
40	تتناسب مساحة الفصل مع تقسيم التلاميذ لمجموعات	1.84	61.49	15
41	تصل الأدلة الإجرائية للمعلمين لبرنامج القرائية أولاً بأول	2.20	73.32	9
42	تتم الإفادة من التكنولوجيا الحديثة المتعددة في تحسين مهارات القرائية	2.21	73.76	7
43	تتم الإفادة من الفرص المتاحة داخل الإدارة مثل توجيه المكتبات	2.06	68.73	13
44	توجد خطة على مستوى الإدارة لتحسين القرائية	2.60	86.77	1
45	تدعم الإدارة المدارس فنيًا للتعامل مع المشكلة	2.25	75.16	4
46	تستفيد الإدارة من الدليل الإجرائي لبرنامج مهارات القراءة لتحسين القرائية	2.31	77.07	3
47	تقوم المدرسة بالتعاون مع المجتمع المحلي للمشاركة في تحسين مهارات القراءة	2.13	70.99	12
48	تقوم المدرسة بتصنيف التلاميذ إلى مجموعات حسب مستواهم التحصيلي في القراءة	2.22	73.94	6
49	تضع المدرسة خطة لتحسين القرائية بها وتنفذها	2.50	83.33	2
50	تشرك إدارة المدرسة مجلس الأمناء في متابعة برنامج القرائية	2.15	71.59	11
51	يوجد تواصل بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور في الوقوف على	2.24	74.53	5

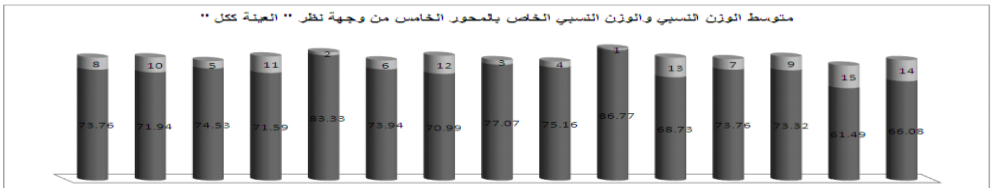
م	المحور الخامس: دور الإدارة المدرسية في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
	مستوى تحصيل أبنائهم الدراسي			
52	تسهم المدرسة في رفع درجة الوعي لدى أولياء الأمور من خلال عقد الندوات واللقاءات والمجموعات النقاشية	2.16	71.94	10
53	تقوم المدرسة بتعبئة الموارد البشرية والفنية لخدمة برامج وأنشطة القرائية	2.21	73.76	8
متوسط الوزن النسبي للمحور الخامس		**2.20**	**73.50%**	

- يوضح الجدول رقم (٨) متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الخامس "دور الإدارة المدرسية في تحسين مهارات القراءة لدى التلاميذ من وجهة نظر " العينة ككل " وقد حصل المحور على وزن نسبي (73.50%) وتضمن المحور 15عبارة مرتبة حسب الأهمية النسبية من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية كالتالي:
- جاءت عبارة وجود خطة على مستوى الإدارة لتحسين القرائية في الترتيب الأول بوزن نسبي(86.77)
- جاءت عبارة وضع المدرسة خطة لتحسين القرائية بها وتنفذها في الترتيب الثاني بوزن نسبي83.330
- جاءت عبارة" تستفيد الإدارة من الدليل الإجرائي لبرنامج مهارات القراءة لتحسين القرائية في الترتيب الثالث بوزن نسبي(77.07)
- جاءت عبارة" تدعم الإدارة المدارس فنيًا للتعامل مع المشكلة في الترتيب الرابع بوزن نسبي(75.16)
- جاءت عبارة " التواصل بين إدارة المدرسة وأولياء الأمور في الوقوف على مستوى تحصيل أبنائهم الدراسي " في الترتيب الخامس بوزن نسبي(74.53)
- جاءت عبارة تصنيف التلاميذ إلى مجموعات حسب مستواهم في الترتيب السادس بوزن نسبي(73.94)
- جاءت عبارة الإفادة من تكنولوجيا الحديثة المتعددة في تحسين مهارات القرائية في الترتيب السابع بوزن نسبي(73.76) .

- جاءت عبارة "تقوم المدرسة بتعبئة الموارد البشرية والفنية لخدمة برامج وأنشطة القرائية " في الترتيب الثامن حيث حصلت على وزن نسبي (73.76)
- جاءت عبارة " تصل الأدلة الإجرائية للمعلمين لبرنامج القرائية أولاً بأول" في الترتيب التاسع حيث حصلت على وزن نسبي (73.32)
- جاءت عبارة " تسهم المدرسة في رفع درجة الوعي لدى أولياء الأمور من خلال عقد الندوات واللقاءات والمجموعات النقاشية" في الترتيب العاشر، حيث حصلت على وزن نسبي (71.59)
- جاءت عبارة " تشرك إدارة المدرسة مجلس الأمناء في متابعة برنامج القرائية " في الترتيب الحادي عشر، حيث حصلت على وزن نسبي (71.59)
- جاءت عبارة تقوم المدرسة بالتعاون مع المجتمع المحلي للمشاركة في تحسين مهارات القراءة في الترتيب الثاني عشر، حيث حصلت على وزن نسبي (70.59)
- جاءت عبارة تتم الإفادة من الفرص المتاحة داخل الإدارة مثل توجيه المكتبات في الترتيب الثالث عشر، حيث حصلت على وزن نسبي (68.73).
- جاءت عبارة يوجد وقت كافٍ لتصنيف التلاميذ لمجموعات حسب مستوياتهم في الترتيب الرابع عشر حيث حصلت العبارة على وزن نسبي (66.08).
- جاءت عبارة" تتناسب مساحة الفصل مع تقسيم التلاميذ لمجموعات " في الترتيب الخامس عشر حيث حصلت العبارة على ترتيب (61.49) .

شكل رقم (٥)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور الخامس من وجهة نظر " العينة ككل"



جدول رقم (٨)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور السادس من وجهة نظر " العينة ككل"

م	المحور السادس: مقترحات لتحسين القرائية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
54	توفير تدريب داخل المدرسة لمعلمي الصفوف الأولى في القرائية	2.79	93.03	3
55	توفير عيادات قرائية في مختلف المحافظات لتحسين القرائية في المدرسة في غير أوقات الدراسة	2.57	85.61	14
56	توفير التوجيه والمتابعة للبرامج القرائية	2.78	92.61	4
57	توفير برامج علاجية للقرائية	2.83	94.21	1
58	تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة والكتابة	2.80	93.19	2
59	استخدام استراتيجيات حل المشكلات لتدريب التلاميذ على مهارة حل المشكلات	2.71	90.46	8
60	عمل برامج قرائية مجانية في المدارس لبعض التلاميذ تشمل القراءة والكتابة	2.75	91.54	7
61	استخدام القصص والكتب الإلكترونية المناسبة لأعمار التلاميذ	2.69	89.60	10
62	تحسين بيئات القراءة والكتابة للتلاميذ	2.76	92.05	5
63	تخصيص بعض الحصص الدراسية للتدريب على مهارات التعبير الشفوي	2.70	90.16	9

م	المحور السادس: مقترحات لتحسين القرائية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
64	استخدام استراتيجيات تنويع التدريس لتحسين مستوى القرائية لدى تلاميذ الدمج	2.75	91.72	6
65	معالجة الفجوة بين الريف والحضر في القرائية	2.68	89.23	11
66	القضاء على عوامل قصور الخلفية التعليمية والثقافية ببرامج الرعاية الوالدية	2.65	88.38	12
67	محو الأمية الرقمية للمعلمين	2.58	86.08	13
متوسط الوزن النسبي للمحور السادس		**2.72**	**90.56%**	

يوضح الجدول رقم (٨) للمحور السادس والخاص " بمقترحات لتحسين القرائية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسى فى الترتيب الثانى من حيث الأهمية من وجهة نظر العينة ككل حيث حصل على وزن نسبى.(90.56%) وجاء ترتيب العبارات كالتالي وفقا للأهمية النسبية لكل عبارة

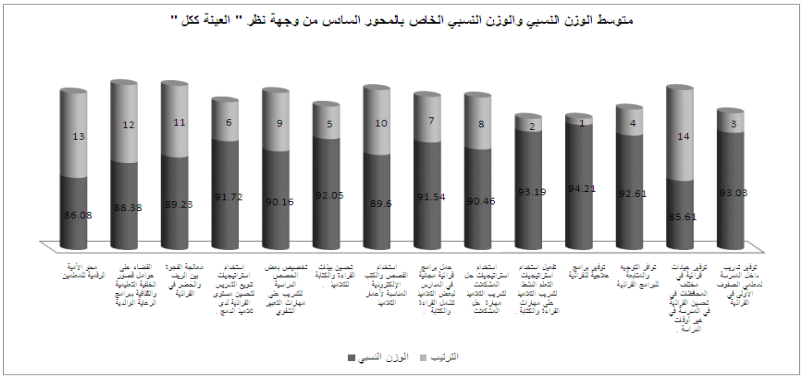
١. جاءت عبارة " ضرورة توفير برامج علاجية للقرائية " في الترتيب الأول من وجهة نظر العينة ككل حيث حصلت على وزن نسبى (94.21%)
٢. تليها عبارة" تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة والكتابة . الترتيب الثانى من حيث الأهمية النسبية وحصلت على وزن نسبى.(93.19%)
٣. جاءت عبارة " توفير تدريب داخل المدرسة لمعلمى الصفوف الأولى فى القرائية على الترتيب الثالث حيث حصلت على وزن نسبى.(93.03%)
٤. جاءت عبارة " ضرورة توافر التوجيه والمتابعة للبرامج القرائية " فى المرتبة الرابعة حيث حصلت على وزن نسبى قدره.(92.61%)

٥. جاءت عبارة " ضرورة تحسين بنيات القراءة والكتابة للتلاميذ " فى المرتبة الخامسة حيث حصلت على وزن نسبى قدره((92.05%)
٦. تلتها عبارة" معالجة الفجوة بين الريف والحضر، التى جاءت فى الترتيب السادس من حيث الأهمية وحصلت على وزن نسبى.(91.72%)
٧. جاءت عبارة" "ضرورة عمل برامج قرائية مجانية فى المدارس لبعض التلاميذ فى الترتيب السابع حيث حصلت على وزن نسبى قدره.(91.54%)
٨. جاءت عبارة " استخدام استراتيجيات حل المشكلات لتدريب التلاميذ على مهارة حل المشكلات " فى الترتيب الثامن من حيث الأهمية حيث حصلت على وزن نسبى.(90.46%)
٩. جاءت عبارة " تخصيص بعض الحصص الدراسية للتدريب على مهارات التعبير الشفوى " فى الترتيب التاسع حيث حصلت على وزن نسبى قدره (90.16)
١٠. جاءت عبارة " استخدام القصص والكتب الالكترونية المناسبة لأعمار التلاميذ " فى الترتيب العاشر، حيث حصلت على وزن نسبى قدره.(89.60%)
١١. جاءت عبارة " معالجة الفجوة بين الريف والحضر فى القرائية "فى الترتيب الحادى العاشر، حيث حصلت على وزن نسبى قدره.(89.23%)
١٢. جاءت عبارة " القضاء على عوامل قصور الخلفية التعليمية والثقافية ببرامج الرعاية الوالدية "فى المركز الثانى العاشر، حيث حصلت على وزن نسبى قدره (89.60%)
١٣. جاءت عبارة " محو الأمية الرقمية للمعلمين فى المركز الثالث العاشر، حيث حصلت على وزن نسبى قدره.(86.08%)

١٤. جاءت عبارة " توفير عيادات قرائية في مختلف المحافظات لتحسين القرائية في المدرسة في غير أوقات الدراسة" في الترتيب الرابع عشر حيث حصلت على وزن نسبى قدره.(% 85.61)

شكل رقم (٦)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بالمحور السادس من وجهة نظر " العينة ككل"



جدول رقم (٩)

يوضح متوسط الوزن النسبي والوزن النسبي الخاص بإجمالي المحاور من وجهة نظر " العينة ككل"

م	إجمالي المحاور	متوسط التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب
1	إجمالي المحور الأول	2.22	73.84	5
2	إجمالي المحور الثاني	2.55	84.83	4
3	إجمالي المحور الثالث	2.67	88.87	3
4	إجمالي المحور الرابع	2.73	90.83	1
5	إجمالي المحور الخامس	2.20	73.50	6
6	إجمالي المحور السادس	2.72	90.56	2

نتائج البحث الميداني:

أوضحت نتائج البحث ما يلي

جاءت العبارة " **ضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة في متابعة التلميذ في تنمية مهارات القراءة والكتابة للتلاميذ** " فى الترتيب الأول حيث حصلت على وزن نسبي (84.84). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سابق ،٢٠١٣) والتي تؤكد أهمية المشاركة بين الأسرة والمدرسة في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ ، إلا أن ضعف دور الأسرة غالبا مايرجع إلى إنخفاض المستوى الثقافي والأكاديمي للوالدين مما يؤثر على قدرتهم في متابعة التلميذ وهو ما يتفق مع دراسة (**Tonne, I. & Pihl., J., 2012**) الأمر الي يستلزم ضرورة تحسين الخلفية الثقافية للأسر لرفع مستوى القرائية من خلال مشروع الكتب للقراءة المنزلية أو من خلال إنشاءعيادات قرائية في الريف لتحسين القرائية في غير أوقات الدراسة وكذلك محو الأمية الأسرية ، بالإضافة إلى عمل بروتوكول تعاون بين المدرسة وأولياء الأمور يضمن إلتزام الأسرة بمتابعة المستوى التعليمي لأبنائهم

ثانيا: إن من أهم العوامل المؤثرة في تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ إستخدام طرائق تدريس حديثة في تنمية مهارات القرائية ، وهو ما يتفق مع دراسة (سعد الدين، ٢٠١٥) التي ترى أنه من الضروري إختيار الطريقة المناسبة لتعلم القراءة وتعليمها، والتي تراعي خصوصيات اللغة العربية. ومع دراسة (خليل ،٢٠١٦) والتي توصلت إلى أن أسلوب تدريس الأقران يلعب دورا فاعلا في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ . كما تؤيد دراسة (الطيب ،٢٠١٥) ذلك حيث ترى أنه توجد إستراتيجيات تدريس فعالة تساعد على تنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ مثل استراتيجية شبكة المفردات ، إستراتيجية تدريس الأصوات ، وإستراتيجية عائلة الكلمة ، وإستراتيجية قراءة الصورة ، واستراتيجية المعاني المتعددة وإستراتيجية عناصر القصة ، وإستراتيجية مفاتيح السياق ، وإستراتيجية التوقع في أثناء قراءة النص . إلا أن تؤكد الدراسات الحديثة مثل دراسة (**Abram, PC. S. & Others, 2016**) تؤكد على إستخدام البرامج التفاعلية والوسائط المتعددة في تنمية

مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المبكرة ، وكذلك دراسة (Genlott, A. & Gronlund, A., 2013): التى ترى أن إستخدام طرق التدريس المدعمة من "ICT" (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات) مثل طريقة (IWTR) "Integrated Write to Learn" (الكتابة المتكاملة للتعلم) تؤدي إلى تحسن كبير في مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ . ومن هنا ينبغي تطوير طرائق التدريس باستخدام إستراتيجية دمج القراءة والكتابة الجديدة من خلال الإنترنت في الفصول الدراسية، وتطوير الحوسبة في الفصول الدراسية، والتركيز على التعلم القائم على الاستراتيجيات التفاعلية بين النص والرسومات، وتعزيز القرائية للتلاميذ من خلال استخدام تطبيقات (Apple – Ipad) والتابلت "Tab" لما تقوم به هذه التقنيات من دور مهم في التطور المعرفي للتلاميذ.

ثالثا : إن من أهم أدوار المعلم في تحسين القرائية مساعدة التلاميذ على تقطيع الأصوات ودمجها لقراءة الكلمات" وهو ما يختلف مع دراسة. (Liogou, V.; Sakellariou, M. & Zaragac, C., 2016: 9) التي تؤكد أن من أهم أداور المعلم في تحسين القرائية لدى التلاميذ هو التعرف المبكر على المتعلمين الذين يعانون صعوبات في القرائية. وأن يستخدم المعلم الاستراتيجيات التعليمية الملائمة للتلاميذ ، ومن هنا أصبح الاهتمام بمعلم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي أصبح أمراً ملحاً، خاصة إعداده وتدريبه على أساليب التشخيص المبكر للتلاميذ ذوى صعوبات القرائية في ضوء المستجدات، وتدريبه على الإستراتيجيات الحديثة لتدريس القرائية ، وكذلك محو الأمية الرقمية للمعلمين من أجل تمكينهم من التوظيف الجيد للتكنولوجيا في تدريس للقرائية وهو ما يتفق مع دراسة (Garbe, C.; Lafontaine, D.; Hiel, G.; Sulkunen, S.; Valtin, R.; Baye, A. & Geron, S.: 8)

رابعا : عن بمدى ملاءمة الاستراتيجيات التالية" أن إستراتيجية تدريس الأصوات هي من أكثر الإستراتيجيات ملاءمة لتنمية مهارات القرائية لدى التلاميذ وجهة نظر العينة ككل حيث حصلت على الترتيب الأول وحصلت على. وزن نسبي (93.98) وهو ما يتفق مع

دراسة (الطيب، ٢٠١٥) التي ترى أن الحسن الملحوظ لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مهارات القراءة والكتابة يرجع إلى التوظيف الجيد لاستراتيجيات التدريس المستخدمة في تدريس الحروف ومن أهمها إستراتيجية تدريس الأصوات أي الوعي الصوتي.كما تتفق مع دراسة **(Baughman, M., 2016)** التي ترى أن أهمية استراتيجية تدريس الأصوات ترجع إلى أنه يتم فيها تدريس الأصوات من خلال استراتيجية التدريس المباشر.

خامسا : إن التخطيط لتحسين مستوى القرائية سواء على مستوى الإدارة التعليمية أو على مستوى الإدارة المدرسية من أهم أدوار الإدارة في تحسين مهارات القراءة والكتابة حيث جاءت عبارة " وضع الإدارة خطة لتحسين القرائية بها وتنفيذها" في محور دور الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القرائية لدى التلاميذ في الترتيب الأول بوزن نسبي (86.77) وهو ما يتفق مع دراسة . **(Garbe, C.; Lafontaine, D.; Shiel, G.; Sulkunen, S.; Valtin, R.; Baye, A. & Geron, S., 2016)** والتي تؤكد أنه يقع على عاتق المدرسة التخطيط لخلق بيئة أكثر إلماماً بالقراءة والكتابة تساعد على تحفيز ثقافة القراءة، وهو ما يسمى "البيئة المتعلمة" التي تساعد على محاكاة ثقافة القراءة، وتكون الدافع للقراءة، بحيث يقرأ التلاميذ بشكل أفضل. كما أن من أهم أدوار المدرسة توفير فرص تعلم القراءة والكتابة الرقمية في المدارس ، وتفعيل دور المكتبات في تنمية القرائية لدى التلاميذ.

سادسا : فيما يتعلق بمقترحات لتحسين القرائية لدى التلاميذ " حصلت عبارة" ضرورة توفير برامج علاجية للقرائية " في الترتيب الأول من وجهة نظر العينة ككل حيث حصلت على وزن نسبى (94.21%) وتتفق هذه النتيجة مع **دراسة (عبد الغني، ٢٠١٤: ٨٥) ، ودراسة (تقي الدين، ٢٠١٥: ٥٠)**. التي ترى أن التعرف المبكر على الأشخاص المعرضين للعسر القرائي خطوة أولية مهمة نحو تقليل الضرر الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي يليها إستخدام البرامج العلاجية، واستراتيجيات التعلم

العلاجي،مما يدل على أن من أهم مقترحات تحسين القرائية في المدارس المصرية هو ضرورة توفير برامج علاجية للطلاب ذوي صعوبات القراءة .

وبعد تحليل نتائج الدراسة الميدانية، يصبح من الملائم وضع تصور مقترح لتحسين مهارات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في المدارس المصرية يتضح فيما يلي:

ثانيا : تصور مقترح لتحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي

إنطلاقا من تساؤلات البحث وأهدافه ، والأدبيات المرتبطة ، وفي ضوء عرض نتائج التطبيق الميداني ، ومناقشتها ، وبناء على نتائج التطبيق الميداني لأداة البحث وماتم التوصل إليه من إستنتاجات البحث من وجهة نظر عينه البحث تم التوصل إلى تصور مقترح لتحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية **كما يلي :**

أولا : فلسفة التصور

- ننطلق فلسفة التصور المقترح من أن القرائية حق من حقوق الإنسان، وركن من أركان التعلم مدى الحياة، ووسيلة لتعزيز الرفاه وسبل العيش، وبالتالي قوة دافعة لتحقيق التنمية المستدامة والشاملة، وأن القرائية لا تقتصر فقط على مهارات القراءة، والكتابة، والحساب، بل ترتبط بالتنمية الاجتماعية والتنمية الاقتصادية وتتناول احتياجات التعلم المتنوعة للأفراد في مجتمعات المعرفة التي تسودها العولمة. والتي تشمل جملة المعارف اللّغويّة، والمهارات، والسّلوكيات، والاتجاهات، والقيم التي تساعد على استعمال التّفكير النّاقد، والتواصل الفعّال، والتكيّف مع المتغيّرات، وحلّ المشكلات في وضعيّات مختلفة، بما يحقّق الأهداف الشّخصيّة، واكتساب المعارف الجديدة، وإثراء الإمكانات، والمشاركة الكاملة في المجتمع من هنا ترتكز فلسفة التصور المقترح على تمكين التلاميذ من المعلومات من أجل العمل في "مجتمعات المعرفة " وضرورة توافر مهارات القرائية الأساسية للجميع .

ثانيا: منطلقات وركائز التصور المقترح

يعتمد التصور المقترح على ما أسفرت عنه نتائج إستطلاع رأى آراء الخبراء ومسئولى وحدات القرائية بالمديريات والإدارات التعليمية وموجهي ومعلمي اللغة العربية بالمدارس بمرحلة التعليم الأساسي من آليات وإجراءات مقترحة يمكن من خلالها تحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي.كما يعتمد على منطلقات عالمية وأخرى محلية فيما يلي عرضها:

أ –المنطلق العالمي

- مواكبة التوجهات العالمية نحو تمكين التلاميذ من اكتساب المهارات الحياتية التي تساعدهم على مواجهة تحديات العصر .
- عدم تحقق أهداف التعليم الإنمائية لمصر والمرتبطة بـ"تمكين أطفال مصر من المهارات الأساسية في القراءة والكتابة" ، وانخفاض ترتيب مصر في عديد من التقارير على مستوى العالمي ومنها تقارير القدرة التنافسية العالمية حيث حصلت على ترتيب منخفض في جودة التعليم الأساسي ويُعد انخفاض معدل الإلمام بالقراءة والكتابة أحد مؤشرات ضعف جودة التعليم الأساسي، وإنخفاض ترتيب مصر في تقرير التنمية البشرية عام ٢٠١٦، لإنخفاض معدل الإلمام بالقراءة والكتابة.

ب– المنطلق المحلي

- تماشيا مع هدف إستراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر (٢٠٣٠) وهو تمكين التلاميذ من المهارات اللغوية، و رفع نسبة التلاميذ المصريين بالصف الرابع الإبتدائي الذين يجتازون اختبارات الكفاءة العالمية في اللغة العربية في جميع المدارس، وأن تصل مصر إلى أفضل خمس دول في اختبارات الكفاءة للغة العربية بنهاية عام ٢٠٢٠.
- ضعف نتائج تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مهارات القراءة والكتابة . حيث أشارت الخطة الإستراتيجية (٢٠١٤– ٢٠٣٠) إلى أن ٣٥% من تلاميذ

حلقة التعليم الإعدادي لا يجيدون القراءة والكتابة ، ويعكس هذا المعدل ضعف مستوى الخدمة التعليمية في المرحلة السابقة عليها بما في ذلك الأدوات والمعايير التي سمحت بانتقال التلاميذ من مرحلة لأخرى، دون توافر الحد الأدنى من المهارات الأساسية المطلوبة في المرحلة السابقة عليها.

ثالثا: أهداف التصور المقترح :

- يهدف التصور المقترح إلى وضع خطة لتحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ وتحديد الآليات والإجراءات التي يمكن من خلالها تحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ بمرحلة التعليم الإبتدائي .
- كما يهدف التصور المقترح إلى مساعدة متخذي القرار وواضعي السياسات التعليمية فيما يتعلق بكيفية تحسين القرائية في المدارس المصرية.

رابعا : محتوى التصور المقترح :

في ضوء رؤية الباحثه ، وما أوضحته النتائج يمكن تحديد محتوى التصور المقترح كالتالي

جدول رقم (9)

خطة مقترحة للبرامج التنفيذية لمشروع تحسين القرائية لدى تلاميذ المدارس المصرية تشمل الأهداف الرئيسية ، والأهداف الفرعية ، والبرامج ، والمشروعات التنفيذية ، ومراحل التنفيذ ، ومسؤولية التنفيذ

مسلسل	الأهداف الرئيسة	الأهداف الفرعية	البرامج والمشاريع التنفيذية	مراحل التنفيذ	مسؤولية التنفيذ
الهدف الأول	رفع نسبة التلاميذالذين يجتازون اختبارات الكفاءة العالمية في اللغة العربية في جميع المدارس، وأن تصل مصر إلى أفضل خمس دول في اختبارات الكفاءة للغة العربية بنهاية عام ٢٠٢٠م	(١) الوصول بمعدل القرائية إلى مستوى التمكن بمعنى تمكن التلاميذ من مستوى الكفاءة في القراءة والكتابة .	١- تطوير برنامج القرائية والحسابية ليشمل جميع التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي بما في ذلك المدارس الدامجة ٢- بناء إختبارات الكفاءة في اللغة العربية مماثلة للإختبارات العالمية في الكفاءة في القراءة ٣- تأهيل الكوادر المدربة على كيفية إستخدام اختبارات الكفاءة في اللغة العربية ٤- تحليل النتائج وإعداد الدراسة الإحصائية على مستوى المديريات والإدارات والمدارس	ثلاثة اشهر ثلاثة أشهر	وحدة القرائية بوزارة التربية والتعليم والعليم الفني . ووحدات القرائية على مستوى المديريات والإدارات التعليمية بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية . المركز القومي للتقويم والإمتحانات مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية
الهدف الثاني	تمكين التلاميذ من المعلومات من أجل العمل في مجتمعات المعرفة	١.تطوير الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو التعليم مدى الحياة. ٢.تمكين التلاميذ من جملة المعارف، والمعارف والاتجاهات والقيم التي تساعد على مشاركتهم في التنمية. ٣.تمكين التلاميذ من التفكير الناقد والتواصل الفعال والمساهمة من أجل التنمية والبقاء	(١) تدريب المعلمين على تمكين التلاميذمن المهارات الحياتية المرتبطة بالتنمية. (٢) تدريب المعلمين على تمكين التلاميذ من التفكير الناقد والتواصل الفعال والمساهمة من أجل التنمية والبقاء	إسبوعان إسبوعان	جهة التنفيذ الأكاديمية المهنية للمعلمين

مسلسل	الأهداف الرئيسة	الأهداف الفرعية	البرامج والمشاريع التنفيذية	مراحل التنفيذ	مسؤولية التنفيذ
		٤.محـــو الأميـــة الوظيفيـــة للتلاميذ			
		تقليل نسبة التسرب من التعليم الأساسي	مشروع تحسين القرائية في الريف من خلال إنشاء عيادات قرائية في مختلف المحافظات لتحسين القرائية في المدرسة في غير أوقات الدراسة	عام	وزارة التربية والتعليم الفني بالتعاون مع المديريات والإدارات التعليمية على مستوى الجمهورية
		٦.معالجة الفجوة بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية	مشروع محو الأمية الأسرية	عام	وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الهيئة العامة لتعليم الكبار
		٧. زيـادة نسـبة الإلتحـاق برياض الأطفال	برامج بديلة لزيادة نسبة الإستيعاب في مرحلة ريا الأطفال	عامان	وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة التضامن الغجتماعي
		٨. تحسين الخلفية الثقافية للأسـر لرفـع مسـتوى القرائية	مشروع مجموعات الكتب للقراءة المنزلية	عام	وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع وزارة الثقافة
الهـــــدف االرثالث	الهدف الثالث تحسين جودة التدريس	١- تـدريب معلمـي الصـفوف الأولى داخل المدرسة لتحسين مهارات القرائية لدى التلاميذ ٢- محـــو الأميـــة الرقميـــة للمعلمين	(١) برنـــامج تـــدريب معلمـــي الصفوف الأولى على الحسابية (٢) برنـــامج تـــدريب معلمـــي الصفوف الأولى على مهارات اللغة الإنجليزية	شهر شهر	جهة التنفيذ الأكاديميـة المهنيـة للمعلمـين بالتعـاون مـــع المـــديريات والإدارات علـــــى مستوى الجمهورية

مسلسل	الأهداف الرئيسة	الأهداف الفرعية	البرامج والمشاريع التنفيذية	مراحل التنفيذ	مسؤولية التنفيذ
الهدف الرابع	الهدف الرابع تحسين بيئة القرائية بالمدرسة	١.توفير البنية التكنولوجية في أنشطة القرائية . ٢.توفير فرص القراءة والكتابة الرقمية في المدارس لتحسين القرائية ٣.تفعيل دور أخصائي المعلومات ٤. التحول الرقمي لتحسين مستوى القرائية	١.توفير البنية التحتية لتوظيف التكنولوجيا في أنشطة القرائية ومنها الدخول عبر شبكة الإنترنت للمكتبات العامة ودور الثقافة ٢. عمل برامج قرائية مجانية في المدارس لبعض التلاميذ تشمل القراءة والكتابة ٣.تيسير التواصل بين المعلم والتلميذ وأقرانه في كتابة النصوص والتعبير الشفهي. ٤.تفعيل درس القراءة الحرة	عام	جهة التنفيذ وزارة التربية والتعليم بالتعون مع الأكاديمية المهنية للمعلمين مركز التطوير التكنولوجي مركز تطوير المناهج
الهدف الخامس	تمكين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة	التشخيص المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات القرائية	١.تدريب المعلمين على التشخيص المبكر للتلاميذ ذوى صعوبات القرائية ٢.تصميم برامج تدخلية علاجية للقرائية ذوي صعوبات التعلم	ستة أشهر	جهة التنفيذ الأكاديمية المهنية للمعلمين مركز تطوير المناهج
الهدف السادس	الهدف السادس استخدام طرائق التدريس الحديثة	استخدام استراتيجيات تنويع التدريس لتحسين مستوى القرائية لدى تلاميذ الدمج	١.تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة والكتابة، واستخدام استراتيجيات حل المشكلات ٢.دمج استراتيجية القراءة والكتابة من خلال الإنترنت وتطوير الحوسبة في الفصول الدراسية ٣.التركيز على الإستراتيجيات التفاعلية بين النص والرسومات واستخدام الإنترنت في الكتابة	ستة أشهر	جهة التنفيذ الأكاديمية المهنية للمعلمين مركز تطوير المناهج

مسلسل	الأهداف الرئيسة	الأهداف الفرعية	البرامج والمشاريع التنفيذية	مراحل التنفيذ	مسؤولية التنفيذ
الهدف السابع	الهدف السابع تصميم نظم تقويم مصرية لقياس القرائية في المدارس المصرية	تصميم مقاييس مصرية لمستويات القرائية للطلاب في كافة المراحل الدراسية	١. –تاهيل الكوادر المدربة على كيفية تطبيق إختبارات الكفاءة في اللغة العربية . ٢. بناء إختبار مصري لتحديد مستويات القرائية ٣. بناء وتصميم مقياس لصعوبات القرائية	ستة أشهر	جهة التنفيذ المركز القومي للتقويم والامتحانات
الهدف الثامن	الهدف الثامن استخدام تكنولوجيا التعليم والتحول الرقمي لتحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ	إتقان إستخدام الكمبيوتر في قراءة النصوص وكتابتها والتواصل مع المعلم والأقران ، والقدرة على التعبير .والوعي النقدى والقرائية الوظيفة	١. توظيف تكنولوجيا المعلومات في تصميم مناهج القرائية (رقمنة المناهج) ٢. استخدام القصص والكتب الإلكترونية المناسبة لأعمار التلاميذ	شهران	جهة التنفيذ مركز تطوير التعليم التكنولوجي

معوقات تطبيق التصور المقترح

١. **المعوقات المادية** . تعتبر المعوقات المادية من أكبر المعوقات التي تواجه تحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ في المدارس المصرية ، ويرجع ذلك إلى أن تجهيز البيئة المدرسية وتوفير البنية التكنولوجية وتدريب المعلمين وكذا أتخاذ سياسات التصدي لمواجهة صعوبات القرائية في المناطق الفقيرة كلها يلزمها تكاليف مادية قد يصعب توفيرها في ظل الظروف الإقتصادية الحالية .

٢. **مخاطر إستخدام التكنولوجيا**.لا يمكن إغفال التأثير السلبي لسوء إستخدام التلاميذ للتكنولوجيا الحديثة . فالتكنولوجيا سلاح ذو حدين . لذا ينبغي مراعاة ترشيد إستخدام التلاميذ للتكنولوجيا ونشر التربية الرقمية لتوعية التلاميذ من مخاطر إستخدام الغير مناسب للتكنولوجيا .

٣. **عدم توافر الوعي المجتمعي لدى أولياء الأمور** بضرورة نشر ثقافة القرائية.وخاصة عدم وعي أولياء الأمور بأهمية تنمية مهارات القرائية في مرحلة رياض الأطفال

٤. **إرتفاع معدلات الفقر خاصة في الصعيد المصري وفي الريف** ولا يمكن تجاهل ضعف مستوى القرائية خاصة في المناطق الفقيرة ، والذي ترجع اسبابة إلى إنخفاض المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين ،بشكل يعوقهم عن تنمية مهارات القرائية لدى أبنائهم، أو حتى متابعتهم في سير الدراسة .

متطلبات تطبيق التصور المقترح:

١. توفير كافة الإمكانيات المادية اللازمة لزيادة الإستيعاب في مرحلة رياض الأطفال ، ولمشروع مجموعات الكتب للقراءة المنزلية ، للإرتقاء بالخلفية الثقافية للأسر المستهدفة ، ولتدريب المعلمين على إستراتيجيات التدريس الحديثة، وكذلك لتوفير البنية التحتية التكنولوجية.

٢. توعية التلاميذ ضد سلبيات إستخدام التكنولوجيا، وتدعيم ثقافة الإستخدام الرشيد والمفيد للتقنيات الرقمية، وتدريبهم على ممارسة مختلف جوانب المواطنه الرقمية ،من خلال كافة الفعاليات التربوية المناسبة في هذا الشأن، والتي يطلق عليها التربية الرقمية .

٣.نشر الوعي المجتمعي بأهمية الإلتحاق بمرحلة رياض الأطفال ، وتوعية الوالدين بأهمية متابعة أبنائهم في تنمية مهارات القراءة لديهم من خلال القصص المصورة ، وكذلك صياغة سياسات تهدف إلى "محو الأمية الأسرية **Family Literacy**"، وإشراك الوالدين في تنمية مستوى أبنائهم في القرائية، واتخاذ مبادرات تضمن مشاركة الأسرة في تنمية القرائية لأبنائهم.

٤.إتخاذ حزمة من الإجراءات لمواجهة الفقر، وتلبية الإحتياجات التعليمية للمناطق الأكثر إحتياجا ، وتمكين تلاميذ التعليم الأساسي من مهارات القراءة والكتابة من

خلال وضع برامج علاجية مرتبطة بحوافز مادية وعينية خاصة في المناطق الفقيرة والأكثر إحتياجا .

مقترحات البحث

توصل البحث إلى عدد من المقترحات التالية لتحسين مستوى القرائية لدى التلاميذ

أولاً : تمكين التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بمن مستوى الكفاءة في القراءة والكتابة من خلال إتباع الآليات التالية :

١.تطوير برنامج القرائية والحسابية ليشمل جميع التلاميذ بمرحلة التعليم الأساسي بما في ذلك المدارس الدامجة

٢.وضع إطار عام للتطوير المناهج الدراسية مع دمح مهارات القرن الواحد والعشرين بما يحقق للمتعلمين المنافسة إقليميا وعالميا

٣.بناء إختبارات الكفاءة في اللغة العربية مماثلة للإختبارات العالمية في الكفاءة في القراءة

٤.تأهيل الكوادر المدربة على كيفية إستخدام اختبارات الكفاءة في اللغة العربية.

ثانيا : تمكين التلاميذ من المهارات الحياتية ومنها الحصول على المعلومات من أجل العمل في مجتمعات المعرفة من خلال إتباع الآليات التالية :

١. تطوير الاتجاهات الإيجابية للتلاميذ نحو التعليم مدى الحياة.

٢. تمكين التلاميذ من جملة المعارف، والمعارف والاتجاهات والقيم التي تساعد على مشاركتهم في التنمية.

٣. تمكين التلاميذ من التفكير الناقد والتواصل الفعال والمساهمة من أجل التنمية والبقاء

٤. محو الأمية الوظيفية للتلاميذ

ثالثا: تحسين جودة التدريس من خلال إتباع الآليات التالية :

١. تدريب معلمي الصفوف الأولى داخل المدرسة لتحسين مهارات القرائية والحسابية ومهارات اللغة الإنجليزية لدى التلاميذ
٢. محو الأمية الرقمية للمعلمين
٣. تدريب المعلمين على إستخدام إستراتيجيات التعلم النشط لتدريب التلاميذ على مهارات القراءة والكتابة، واستخدام استراتيجيات حل المشكلات وعلى إستخدام الإستراتيجيات التفاعلية بين النص والرسومات واستخدام الإنترنت في الكتابة.

رابعا : **تحسين بيئة القرائية بالمدرسة من خلال إتباع الآليات التالية:**

١. توفير البنية التحتية لتوظيف التكنولوجيا في أنشطة القرائية ومنها الدخول عبر شبكة الإنترنت للمكتبات العامة ودور الثقافة
٢. عمل برامج قرائية مجانية في المدارس لبعض التلاميذ تشمل القراءة والكتابة.
٣. تفعيل دور أخصائي المعلومات والمكتبات .

خامسا": تمكين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والكتابة من خلال إتباع الآليات التالية:

١. التشخيص المبكر للتلاميذ ذوي صعوبات القرائية
٢. تدريب المعلمين علي التشخيص المبكر للتلاميذ ذوى صعوبات القرائية
٣. تصميم برامج تدخلية علاجية للقرائية ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أبو طعيمة ، محمد (٢٠١٠): **أثر برنامج العبادات القرائية لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في محافظة خان يونس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢- الأسطل ،أحمد (٢٠١٠). **مستوى المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم**، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣- الأكاديمية المهنية للمعلمين (٢٠١٢). برنامج تنمية مهارات القراءة في الصفوف الدراسية الأولى، دليل المدرب/ هـ. مصر الأكاديمية المهنية للمعلمين بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية .

٤- الأكاديمية المهنية للمعلمين بمصر، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية **(USAID)** (٢٠١٤): التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي.

٥- البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم الإليسكو (٢٠١٤) . **ملخص السياسات**، العدد (٢).

٦- البرنامج العربي لتحسين جودة التعليم الإليسكو (٢٠١٤). "**ملخص السياسات المشاركة في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ومهارات القراءة لدى طلاب الصف الرابع أو الصف السادس** نتائج مشاركة الدول العربية في الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم مهارات القراءة في **(PIRLS)** لعام ٢٠١١، إصدار العدد (٢١)، نوفمبر.

٧- البصيصى ، حاتم (٢٠١١) . **تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**، دمشق، وزارة الثقافة السورية،

٨- تاج الدين، سومة (٢٠١٧): "**فعالية التدريب على التمثيل المعرفي في تحسين أسلوب حل المشكلات لدى تلاميذ الحلقة**"، رسالة دكتوراة غير منشورة دكتوراه، كلية التربية، قسم علم النفس التربوي، كفر الشيخ.

٩- تقي الدين ، مرباح (٢٠١٥): **عسر القراءة وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدينة الأغواط**"، الجزائر، وزارة التعليم

العالي والبحث العلمي ،جامعة فولور معمرى، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.

١٠- توفيق، عوض (٢٠٠٢) : " **مدارس الفصل الواحد لتعليم ورعاية الفتيات في المناطق المحرومة من الخدمات التعليمية**،" مصر ، مجلة الطفولة والتنمية ،مج(٢) ، ع(٧)،١٢٧،٢٠٠٢-١٤١.

١١- حسن ، رولا (٢٠١٥): "**الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر بمحافظة جرش بالمملكة الأردنية الهاشمية في ضوء نوع القراءة ومتغيرات أخرى**" السعودية، قسم أصول التربية والإدارة، جامعة شقراء، ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد (٣٠)، (٦).

١٢- الحليمي ، رفيق (٢٠٠٠): **التربية القرائية في ظل تحديات العصر**، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، الكويت، المجلد (٣٧)، العدد (٢١) عام ٢٠٠٠.

١٣- خليفة ،عفت (٢٠١٧): "**برنامج لعلاج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة باستخدام الطريقة الصوتية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية**"، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، قسم علم النفس التربوي العلوم والتربية، مصر.

١٤- خليل ، هند (٢٠١٦) . **فاعلية برنامج مقترح قائم على تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة والكتابة الوظيفية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة**"، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية،جامعة الفيوم، قسم المناهج وطرق التدريس.

١٥- سابق ، منى (٢٠١٣) . **أثر برنامج تدريبي لأسر التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في تخفيف بعض صعوبات القراءة**" رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، قسم علم النفس التربوي.

١٦- سعد الدين ، توفيق (٢٠١٥). "**الصعوبات القرائية: مقارنة حديثة**"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني، المغرب، دار المنظومة، العدد (١)، ص ص ١٢٨ – ١٠٧.

١٧- السعداوي ،عزة (٢٠١٦): **فعالية برنامج لتحسين صعوبة الفهم القرائي لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم باستخدام "استراتيجية الخرائط العقلية"**، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة، قسم الدراسات النفسية للأطفال، جامعة عين شمس.

١٨- السليتي ، فراس (٢٠١٧): **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات القرائية والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي**، الأردن، مجلة العلوم التربوية، المجلد (٢٩)، العدد (٢)، ص ص ١٩٧ – ٢٢١.

١٩- سليم ،أماني محمد (٢٠١٧) . **فاعلية برنامج لتنمية بعض عادات العقل للحد من صعوبات التعلم والقراءة والكتابة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٢٠- سماحة ، محمد (٢٠١٦): **التعلم وظاهرة الفقر في مصر: دراسة التفسير وآليات التحقيق**، رسالة ماجستيرغير منشورة ، كلية التجارة، جامعة بنها، قسم الاقتصاد.

٢١- الشحات ، عليان (٢٠٠٣) . **مستوى القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى بالمرحلة الابتدائية**، مصر، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

٢٢- صالح ، نجوى (٢٠٠٩) . "**تصور مقترح لتنمية المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**"، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، قسم العلوم التربوية، غزة، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد

(مـــــــج)، العـــــــدد (٢)، ٢٥٣ صـــــــفحة إلكترونيـــــــة at Avaliable.http://www.herbarn.edu

٢٣- صالح ، نجوى (٢٠٠٩): **المواد التعليمية في القراءة: رؤية مستقبلية لدورها في تنمية مهارات القراءة لدى الطفل العربي بالحلقة الأولى لتحقيق الجودة بالمرحلة الأولى**، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد (٤)، العدد (٢)، ص ص ٢٥٣ – ٢٧٩.

٢٤- الطيب ، بدوي (٢٠١٥). **فاعلية استراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الاستراتيجيات**". السعودية ، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد (٦٧)، ص ص ١٧٣ – ٢١٤.

٢٥- عبد الغني ، هناء (٢٠١٤) . "**التدريب باستخدام الحاسب الآلي في الحد من العسر القرائي وأثره على مستوى الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية،جامعة بني سويف، قسم علم النفس والصحة النفسية.

٢٦- عوض ، بركة (٢٠١٢). **فاعلية برنامج محوسب لعلاج الضعف في بعض المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الرابع**، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٧- عوض ، مريم (٢٠١٦). "**فاعلية استخدام طريقة فيرنالد" (طريقة تعدد الحواس) في خفض مشكلة العسر القرائي (الديسكسيا) لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية**"، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

٢٨- قرني ،أحمد (٢٠١٦). "**نموذج تدريسي قائم على بعض نظريات النمو لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، رسالة

ماجستيرغير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٢٩- ليزلي فارمر، وإيفانكا ستريسفيك (٢٠١١): **استخدام البحث في الترويج لمحو الأمية والقراءة والمكتبات، الاتحاد الدولي للمكتبات International Federation of Library Association and Instillation**، ص ٢.

٣٠- محمد ، نصر (٢٠٠٦) . "الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي السادس": "**من حق كل طفل أن يكون قارئًا متميزًا**، دار الضيافة، جامعة عين شمس، ١٢ – ١٣ من يوليو.

٣١- محمود ، هويدا(٢٠١٧) . "**برنامج علاج صعوبات القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي**"، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، قسم علم النفس التعليمي.

٣٢- المخلافي ، توفيق (٢٠١٠) . "**دراسات التقويم الدولية واسعة النطاق (Timss–Pirls– Pisa)، تحليل مقارن من الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثقافية**، مكتب التربية العربية لدول الخليج، السعودية.

٣٣- معهد اليونسكو للإحصاء(٢٠١٤) . **برنامج تتبع وتقييم مستويات القرائية**http:uis.unesco.org **(Lamp)**

٣٤- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(٢٠١٣) . تعزيز موجز سعياً إلى تحقيق التعلم، سياسات التعلم المستمر.

٣٥- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة: استعراض التجارب الدولية وأفضل الممارسات في مجال محو الأمية الأسرية في إطار برنامج بناء قدرات التعليم للجميع في موريتانيا (٢٠٠٩ – ٢٠١١).

٣٦- المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، المرصد العربي للتربية، إدارة التربية (٢٠١٤): **مسح أهم الدراسات والبحوث المتعلقة باكتساب المهارات القرائية الأساسية باللغة العربية.**

٣٧- نادق ،إسراء (٢٠١٦). **قياس مهارة سرعة القراءة على مستوى الكلمة باللغة العربية لدى التلاميذ أحاديي اللغة في ألمانيا.** Journal of Pendidkan Bahasa Arab 3(2), 2016, pp. 246 - 266.

٣٨- النجار ، خالد (٢٠١٠). **قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة** "رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية دمياط ، قسم المناهج وطرق التدريس جامعة المنصورة .

٣٩- نهاية ، أحمد (٢٠١٣). **أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط**، مجلة كلية التربية الإسلامية، جامعة بابل، العدد (١٤).

٤٠- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري(٢٠١٤). **رؤية مصر ٢٠٣٠، استراتيجية التنمية المستدامة ، مصر ٢٠ – ٣٠.**

٤١- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣): **التقييم الأساسي لمهارات القراءة في الصف الثالث الابتدائي.**

٤٢- وزارة التربية والتعليم(د.ت): "**نحو مستقبل مشرق وتعليم أفضل، وطن بلا أمية**"، الإدارة العامة للقرائية.

٤٣- وزارة التربية والتعليم، القرار الوزاري رقم (٢٨) بتاريخ ٢٠١٣/١١/٢٢ بشأن استحداث وحدة القرائية بديوان عام وزارة التربية والتعليم.

٤٤- الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والمراجعة (٢٠١٤): "**التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة للصف الثالث الابتدائي في مصر**".

٤٥- اليونسكو (٢٠١٥): **التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (٢٠٠٠ - ٢٠١٥): الإنجازات والتحديات.**

ثانياً: المراجع الأجنبية:

46- Abrami, P. C.; Wade, C. A.; Lysenko, L.; Marsh, J. & Gioko, M. A. (2016): **Using Educational Technology to Develop Early Literacy Skills in Sub-Saharan Africa**. *Education and Information Technologies*, 21(4), PP 943 – 964.

47- Baughman, M. (2016): **Incorporating Practice Strategies into Voice Instruction**. *Journal of Singing, The Official Journal of the National Association of Teachers of Singing*, 72(4), PP 451 - 454.

48- Dutt Ajuin (2011): **The Role of School Librarian in Promoting Information Literacy among School Student**. A Thesis Submitted to the Maharaja Syajirao University of Barado for the Word of the Degree of Doctor of Philosophy in Library and Information Science Department of Information Ancient's, Faculty of Arts, the Maharaja Sayajivao University of Barodava Dodder, Indian, P. 39

49- Eide, A. & Ingstad, B. (2017): **Disability and Poverty: A Global Challenge**. Policy Press.

50- Frank, K. K.; Backer, B. L.; Row, M. W. S. & Person, P. D. (2016): **From what is Reading to what is Literacy**? *Journal of Education 196(3), PP7 - 17.*

51- Garbe, C.; Lafontaine, D.; Shiel, G.; Sulkunen, S.; Valtin, R.; Baye, A. & Geron, S. (2016): **Literacy in Finland Country Report, Children and Adults Cents Elinet.**

52- Goodwin, P. (Ed.). (2017): The Literate Classroom. Routledge.

53- G., Andres J. (2017): **L Network the Achievement Gap: Policy and Practice in England 1997 - 2010** (in) Closing the Achievement Gap from an International Perspective.

54- Genlott, A. A. & Greenland, A. (2013): **Improving Literacy Skills through Learning Reading by Writing: The IWTR Method, Presented and Tested** *Computers & Education*, 67, 98 - 104.

55- Genlott, A. A. & Greenland, A. (2016): **Closing the Gaps – Improving Literacy and Mathematics by ICT** – Enhanced Collaboration. *Computer & Education*, 99, 68 - 80.

56- Joyce Chao – Chen, Zvjezadadukicyou – Rayoun (2014): "**The Roles of the School Libertarians as Information Literacy Specialist: A Comparative Study between Hong Kong, Shanghais, South Korea, Taipei**, *New Library World,* Volume 119, issue 7/ 8.

57- Knobel, M. & Kalman, J. (Eds.). (2016): **New Literacy and Teacher Learning: Professional Development and the Digital** Turn (Vol. 74). Peter Lang *A Comparative View*.

58- Kao, G. Y. M.; Tsai, C. C.; Liu, C. Y. & Yang, C. H. (2016): **The Effects of High/ Low Interactive Electronic Storybooks on Elementary School Students' Reading Motivation, Story Comprehension and Chromatics**.

59- Ku, K. Y.; Lee, V. S. & Ellis, J. W. (2017): **Using Artwork as Problem Context in Generic Critical Thinking Instruction: A Strategy for thoughts**. Thinking Skills and Creativity, 25, 53 - 59.

60- Kucirkova, N.; Snow, C. E. & Grover, V. (Eds.) (2017): The Routledge International Handbook of Early Literacy Education: A Contemporary Guide to Literacy Teaching and Interventions in a Global Context. Taylor & Francis.

61- Hall, K.; Cremin, T.; Comber, B. & Moll, L. C. (Eds.) (2016): International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture. John Wiley & Sons.

62- Hobbs, R. & Moore, D. C. (2013): Discovering Media Literacy: Teaching Digital Media and Popular Culture in Elementary School. Corwin Press.

63- Lavoie, C. (2016). The Effect of Training on Vocabulary Strategy Use: Explicit Teaching of Word Family, Word Network and Word Card Strategies.

64- Lenters, K. (2016): **Riding the Lines and Overwriting in the Margins: Affect and Multimodal Literacy Practices**. Journal of Literacy Research, 48(3), 280 - 316.

65- Leu, D. J.; Kinzer, C. K.; Coiro, J.; Castek, J. & Henry, L. A. (2017): **New Literacy: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction and Assessment**. Journal of Education, 197(2), 1 - 18.

66- McNamara, D. S. (2017): Self-Explanation and Reading Strategy Training (Sert) Improves Low-Knowledge Students' Science Course Performance. Discourse Processes, PP 1 - 14.

67- Mills, K. A. (2010): **A Review of "Digital Turn in the New Literacy Student"**, *Review of Education Research*, 80(2), PP 246 – 271.

68- Neumann, M. M. & Neuman, D. L. (2014): **Touch Screen Tablets and Emergent Literacy**. *Early Childhood Education Journal*, 212(4), PP 231 - 239.

69- 75. Ng, C. & Bartlett, B. (Eds.) (2017): **Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century: International Research and Innovation**. Springer.

70- Nutbrown, C.; Clough, P.; Levy, R.; Little, S.; Bishop, J.; Lamb, T. & Yamada-Rice, D. (2016): **Families' Roles in Children's Literacy in the UK throughout the 20th**

Century. *Journal of Early Childhood Literacy, 1468798416645385.*

71- Pliogou, V.; Sakellariou, M. & Zaragas, C. (2016): **The Challenging Role of Early Childhood and Primary** Schoolteachers as Counselors: *A Literature Review. The Place of the Child in 21st Century Society*,P 121.

72- Roskos, K. (2016): **First Principles of Teaching Reading with E-Books in the Primary Grades**. ***Apps, Technology and*** *Younger Learners: International Evidence for Teaching*,P 27.

73- Roskos, K. A.; Moe, J. R. & Rosemary, C. (2017): **An Analysis of Implementation Strategies in a School-Wide Vocabulary Intervention**. *Journal of Education and Training Studies, 5(5),PP 184 - 196.*

74- Sefton-Green, J.; Marsh, J.; Erstad, O. & Flewitt, R. (2016): **Establishing a Research Agenda for the Digital Literacy Practices of Young Children. A White Paper for Cost Action.** IS1410.

75- Street, B. V. (2014): **Social Literacy: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education.** Routledge.

76- Tan Ja San (2017): **Closing the Achievement Gap in Singapore**: (in): Clark Julia, V. (2017): **Closing the**

Achievement Gap from an International Perspective, **Transforming Stream for Effective Education**, Spring Science, Business Media, Landon, Library of Congress – (E-Book) Witty.

77- Tzu Bin; Lin & Wang, Li Y. (2013): **Developing Peoples Information Capabilities Fostering Information Literacy in Education Work Place and Community Context** (in) Jers. Erikmai. Social Information Research.

78- Tonne, I. & Pihl, J. (2012): **Literacy Education Reading Engagement and Library we in Multilingual Classes** – International Education, 23(3), PP183 - 194.

79- Piasta, S. B. & Wagner, R. K. (2010): Developing Early Literacy Skills: A Meta Analysis Alphabet *Learning and Instruction Reading Research Quarterly*, 45(1), PP 8 - 38.

80- UNESCO (2004): The Plurality of Literacy and its Implications for Polices and Programs. http://www.archive,ifla.org/v11/s33/projects.

81- Uluyol, Ç. & Şahin, S. (2016): **Elementary School Teachers' ICT Use in the Classroom and their Motivators for Using ICT**. *British Journal of Educational Technology, 47(1),PP 65 - 75.*

82- Whity, G. & Anders, J. (2017): **Narrowing the Achievement Gap: Policy and Practice in England**,

1996 – 2010: (in): Closing the Achievement Gap from an International Perspective.

83- Weninger, C. (2017): **Media Literacy Education in Singapore: Connecting Theory, Policy and Practice. Multidisciplinary Approaches to Media Literacy**, PP 399 – 416.

84- Wissman, K. K.; Burns, M. N.; Jiampetti, K.; O'Leary, H. & Tabatabai, S. (2016): **Teaching Global Literature in Elementary Classrooms: A Critical Literacy and Teacher Inquiry Approach. Routledge.**

85- Wiseman Kelly, K. & Naughtier Burns (2017): World Economic Forum (2016 – 2017), **Global Competitiveness Indicator** Framework, 2016/ 2017.

86- *www.edu.on.ca/eng/literacynumeracy/parentguidelitar,p61.*

87- Zhu Chang (2010): **Teacher role and Adoption of Educational Technology in the Chinese Context.** *Journal of Educational Research on Line* Journal Bi. Vol. (2), No. 2, pp. 72 – 86.