معطيات التربية والتعليم 2

أمر بمهمة 15: معطيات برامج التربية والتعليم بآسيا والشرق الأوسط

تحليل موضوعي لتعليم القراءة بالصفوف الدراسية الأولية

المسودة 2 :31 أكتوبر 2013

معطيات التربية والتعليم 2: المساعدة الإدارية والتقنية، المهمة 15

معطيات التربية والتعليم 2: رقم العقد EHC-E-00-00004-00

رقم الأمر بالمهمة AID –OAA-BC -11-00001

مشروع مثلث البحث رقم 093554.015

تم تهييء هذه المنشور للمراجعة من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وقد أعده المعهد الدولي RTI.

معطيات التربية والتعليم 2

أمر بمهمة :15: معطيات برامج التربية والتعليم بآسيا والشرق الأوسط

تحليل موضوعي لتعليم القراءة بالصفوف الدراسية الأولية

المسودة 2 : 31 أكتوبر 2013.

إعداد لفائدة:

ميتش كيربي، الممثل التقني للمكتب المتعاقد

مستشار رئيسي في التربية وتعليم الكبار

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية،مكتب آسيا والشرق الأوسط

1300 بنسلفانيا،واشنطن DC 20523

إعداد:

هيلين بويل، سماحة الجاوي ويويان اكسيان

معهد نظم التعليم، جامعة ولاية فلوريدا،

لفائدة: مشروع المعهد الدولي لمثلث البحث

3040 شارع كورنواليز، صندوق البريد 12194، صندوق البريد 12194

مقر معهد RTI، NC 27709-2194،TRI INTERNATIONAL

هو الاسم التجاري لمعهد مثلث البحث العالمي

الآراء المعبر عنها في هذا المنشور لا تعكس بالضرورة آراء الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية أو الحكومة الفيدرالية للولايات المتحدة.

الملخص (يأتي في ما بعد).

1. **المقدمة**

أ. المناهج

ب. أسئلة البحث

2. **قراءة في الأدبيات**

أ. البحث العلمي

3. **التقييم الدولي للقراءة عند التلاميذ**

1. معلومات حول تقييم التلميذ

2. البحث الدولي المرتكز على المشروع حول المدارس والتعليم والمجتمعات

ب. الكتب والمصادر

4. **الخلاصة التركيبية والجواب عن أسئلة البحث**

أ. الأسئلة الرئيسة للبحث

ب. الأسئلة التقنية للبحث

5. **خلاصات وتوصيات**

ملاحق

الأعمال المذكورة

البيبلوغرافيا

مقدمة

"بسم الله الرحمن الرحيم، إقرأ باسم ربك الذي خلق، خلق الإنسان من علق،، اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم " ترجمة طلال عيتاني

http://www.clearquran.com/;)

لقد تم حض العرب المسلمين، وعموم المسلمين في الواقع،(وبلسان عربي مبين)، على القراءة منذ فجر الإسلام، حيث إن كلمة " اقرأ " شكلت الأمر الرباني الأول الموجه إلى الرسول محمد صلى الله عليه وسلم.وتشكل اللغة العربية اليوم اللغة الأولى لأكثر من 223 مليون متكلما "إحصائيات تقريبية " عبر العالم من ديانات مختلفة، وأغلبهم يعيش بالشرق الأوسط وشمال إفريقيا ". إنها اللغة الخامسة الأكثر تحدثا في العالم (Lewis, Simons, & Fenning, 2013)، وإذا أضفنا إلى ذلك سكان كل الدول التي تنص على أن اللغة العربية هي لغتها الرسمية، فسيرتفع العدد إلى أكثر من 300 مليون.

الجدول 1: الدول التي تنص على أن العربية لغتها الرسمية (World Fact Book, 2012)

الجزائر	38,087,812
البحرين	1,046,224
مصر	85,294,388
العراق	31,858,481
الاردن	6,482,081
الكويت	1,403,962
لبنان	4,131,583
ليبيا	6,002,347
موريطانيا	3,437,610
المغرب	32,649,130
عمان	3,154,135
الأراضي العربية المحتلة	3,761,646
قطر	2,042,444
العربية السعودية	21,363,507
السودان	34,847,910
سوريا	22,457,336
تونس	10,835,873
الإمارات العربية المتحدة	5,473,972
اليمن	25,408,288
المجموع	**339,738,729**

ونقصد باللغة الرسمية أن في جل هذه الدول العربية تشكل اللغة العربية لغة التعليم[1].

لقد وصفت اللغة العربية بكونها ازدواجية، لها شكل "**أسمى**" "اللغة العربية حديثة المعيار" وشكل أدنى "العامية" (Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005) وتعتبر العامية لهجة منطوقة، إنها لغة الأم، في حين يتم تعلم الفصحى في الغالب داخل المدارس، كما أنها لغة القراءة والكتابة. وعلى أساس ذلك فوصف العربية باعتبارها لغة أما أو لغة فطرية "**سليقية**" أمر معقد لأن أغلب المتكلمين لا يتحدثون لغة عربية حديثة ومعيارية أو(الفصحى) في حياتهم اليومية.وفي الوقت الذي تعد فيه اللغة المشتركة بين العالم العربي فالأطفال يتعلمون الحديث بها انطلاقا من تنوع للعربية الرسمية، ويتعلق الأمر باللهجة العامية، والتي تختلف سماتها من حيث "النطق،المفردات، والبنيات النحوية "، في بعض الأحيان، عن اللغة العربية المعيار بشكل واضح. (Saiegh-Haddad, 2003 ; Ibrahim & Ahaaron-Peretz, 2005)

إن هذه اللهجة العربية هي لغة يتحدث بها الكبار والأطفال في الحياة اليومية، فبالرغم من التحصيل العالي للتعليم، يتحدث الناس باللهجة في أنشطتهم التواصلية المرتبطة بالحياة اليومية. إن اللهجات تختلف من دولة إلى دولة وقد يصبح التواصل في بعض الأحيان صعبا بين الناس القادمين من أطراف مختلفة من العالم العربي. وعليه ففي الوقت الذي تشكل فيه اللغة العربية المعيار الحديثة اللغة المشتركة لغرض التواصل الرسمي والتواصل الكتابي في العالم العربي، فإن الأطفال يتعلمون الحديث انطلاقا من تنوع للعربية وفق ما نشأوا عليه.،أي العامية، والتي تختلف سماتها من حيث" النطق والمفردات والبنيات النحوية الخ " عن اللغة العربية المعيار الحديثة التي يتعلمونها بالمدرسة وهو الاختلاف الذي يتخذ في بعض الأحيان مظهرا بارزا.

لقد أكد أحد خبراء القراءة ممن تم استجوابهم لأجل هذه الدراسة، أن تعليم العربية المعيار الحديثة يماثل تعليم لغة ثانية.: **هناك هذا الفهم المشترك تقريبا الذي يفيد أننا نمثل نموذجا لتعليم اللغة الثانية حينما نتعلم اليوم العربية في المدرسة، لأننا نعرف كلنا أن لسان أمهاتنا في لبنان هو لغة محكية غير فصيحة،وأن الأطفال يذهبون إلى المدرسة للشروع في تعلم بنيات صوتية يجهلونها ومفردات وبنيات جملية من البداية كما لو تعلق الأمر بتعلم لغة ثانية.**[2]

[1] و استثناء لهذه الوضعية يدرس الطلبة في لبنان العربية لكن كل المواد الأخرى تدرس عموما بالانجليزية أو الفرنسية في إطار النظام التعليمي العمومي

[2] استجواب فل1 : مختص في القراءة العربية (انظر لائحة المستجوبين في الملحق ب)

منذ خمسين سنة خلت كانت نسبة الأمية جد مرتفعة في العالم العربي، وكانت القراءة والكتابة محصورة في أولئك الذين تلقوا تعليما رسميا، وكان عدد من تلقى تعليما رسميا ضعيفا نسبيا مقارنة بسكان المنطقة.أما الآن فالتحصيل قد ارتفع بشكل واضح وأضحى عدد أكبر من الأطفال يتلقون تعليما رسميا. كما بلغت دول عديدة من قبيل الأردن والعراق ودول الخليج معدلا عالميا في التمدرس وارتفع بالتالي معدل القراءة بشكل قوي بناء على ذلك.

إزاء هذا التطور،برزت عدة قضايا بخصوص الطريقة التي يتعلم بها الأطفال القراءة والكتابة باللغة العربية، ففي الوقت الذي يتزايد فيه عدد الأطفال الذي يلجون التعليم المدرسي الرسمي في الدول الناطقة باللغة العربية، فإن نسبة الهدر المدرسي مازالت مرتفعة في عدد من المناطق. وبمناقشة قضايا الهدر المدرسي وقضايا جودة التعليم بشكل عام، رصد المختصون في التعليم اتجاهات مثيرة للقلق، حيث أشارت بعض الاختبارات الدولية المقارنة من قبيل (البرنامج الدولي للبحث في القراءة المدرسية)، أن الأطفال لا يتعلمون القراءة والكتابة بالشكل المطلوب.

لقد أكدت التقييمات المنجزة حديثا حول القراءة بالصفوف الدراسية الأولية بالمغرب ومصر والعراق والأردن واليمن، أن الأطفال لا يتعلمون القراءة بشكل كاف يسعفهم في التعلم طوال المسار الدراسي، (Collins & Messaoud-Galusi , 2012)(RTI International, 2012) (Brombacher, ., 2012b (Brombacher, et al., 2012a)، فضلا عن ذلك فدراسة الجدوى تفيد أن الحاصلين على شهادات التعليم العالي والجامعات ليسوا مؤهلين لولوج سوق الشغل، بالنظر إلى المهارات المطلوبة من قبيل التواصل والكتابة وحل المشاكل (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي2003). إن هذه الدراسات تربط ذلك بالكيفية التي تعلم بها الأطفال القراءة والكتابة، باعتبار أن المهارات القرائية هي الأساس في الأسلاك العليا والجامعة.

إن الهدف من هذه الدراسة هو الإعلام الجيد لوزارات التعليم والوكالة الأمريكية والجهات المانحة والمجتمع الدولي حول التنمية، بخصوص برمجة فعالة وذات أساس واقعي لمبادرات تحسين القراءة والكتابة في الأقطار العربية على وجه التحديد. وقد تمثلت أهداف هذه الدراسة فيما يلي :

- إعادة النظر في البحث العلمي القائم على المعطيات الحالية حول تدريس وتعليم العربية، بغية تحديد ما هو المحتوى والتطبيقات الأكثر فعالية لمساعدة التلاميذ في القراءة والفهم والتعبير الكتابي.
- إعادة النظر في مشاريع البحث المرتبطة بالوزارة والجهات المانحة والمنظمات غير الحكومية حول التدريس والتعلم الفعال للقراءة والكتابة بالعربية.

إن هذه الدراسة توثق حالة تعليم القراءة وتعلمها في المغرب ومصر والعراق والأردن واليمن، وتحدد الإجراءات والمقاربات التي يمكن اعتبارها إجراءات ناجعة، والقائمة على مشاريع البحث

العلمي أو الجهات المانحة. ورغم أن هذه الدراسة تركز بشكل خاص على المغرب ومصر والعراق والأردن واليمن فإنها ترتكز على الأدبيات والأمثلة المختلفة لتجارب جديدة في العالم العربي برمته، بما في ذلك لبنان وعمان والكويت والأراضي الفلسطينية والمملكة العربية السعودية.

أ. منهجيات

المنهجية الأولى للبحث هي مراجعة وتلخيص البحوث الحالية / أدبيات صادرة بالإنجليزية والعربية، المنهجية الثانية تتمثل في استجواب الأطراف المعنية.فيما يتعلق باستعراض الأدبيات، فإن هذه الدراسة تروم مراجعة البحوث العلمية شأنها شأن الأدبيات والبحوث القائمة على المجال أو القائمة على المشاريع وبحوث الجهات المانحة. إن الأعمال الطموحة من الجهة المنهجية والتي ترتكز على تصور واضح ومقنع هي التي ستخضع لمراجعتنا واستعراضنا. بخصوص استجواب المتدخلين أجرى باحثون موزعون حسب كل بلد، في مصر والعراق والأردن والمغرب واليمن، سلسلة من المقابلات وجها لوجه مع تنوع في الأطراف المعنية داخل قطاع التعليم، وتم التركيز بالأساس على تدريس وتعليم القراءة في الصفوف الدراسية الأولية في المدارس العمومية. وقد استعمل الباحثون في كل قطر بروتوكولا للمقابلة تم وضعه من قبل مدير البحث ومنسق هيئة البحث.هذا الفريق الأخير ومقره الولايات المتحدة، أجرى هو الآخر مقابلات هاتفية مع العديد من الخبراء العرب في مجال القراءة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. وقد تم تسجيل المقابلات سواء تلك التي تمت داخل البلد أو عبر الهاتف.3 كما تم تسجيل عدة ملاحظات خلال اللقاءات بعد ذلك قام المستجوبون بتسجيل المقابلات أو كتابتها خطيا قصد التحليل، يوجد برتوكول المقابلات في الملحق أو توجد لائحة الباحثين في الأقطار ولائحة الأشخاص المستجوبين حسب البلد والوظيفة في الملحق ب.

إن تحليل معطيات المقابلات تستعمل مجموعة من البرامج النوعية v vivo10، كما أن إعادة كتابة المقابلات ومناقشتها متضمنة في هذا التقرير كملحق ج، ورغم أن المقابلات كانت في طور الإنجاز إبان كتابة هذا التقرير فقد عملنا على إدراج بعض الاستشهادات عبر هذا النص.

ب. أسئلة البحث

- ترتكز هذه الدراسة على ستة أسئلة كبرى للبحث موجهة بأسئلة جد دقيقة حول آليات تدريس وتعلم القراءة في اللغة العربية.

[3] نستعمل التلاميذ و الطلبة باعتبارهما لفظتين مترادفتين في هذه الدراسة ، مع ذلك فنحن نستعمل في الغالب الأعم التلميذ لأنه ينطبق بشكل قوي على الطفل أكثر ما ينطبق على الشاب أو الراشد ،فحسب http://www.merriam-webster.com/dictionary/pupi حيث يحدد التلميذ بكونه الطفل أو الشخص المراهق في المدرسة أو تحت مسؤولية وصي أو مدرس ، اما الطالب فهو " شخص يرتاد المدرسة أو الثانوية أو الإعدادية أو الجامعة ".

- الأسئلة الأساسية حول وضع تدريس وتعلم القراءة والإجراءات الجيدة واردة في الجدول التالي : الجدول 2:

الجدول 2: الأسئلة الأساسية للبحث

1. ماذا تفيدنا المعطيات حول مستويات القراءة لدى تلاميذ الصف الابتدائي في الدول التي تستعمل العربية باعتبارها لغة التدريس، بخصوص الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ القراءة.
2. ماذا يمكن أن تفيدنا المعطيات حول التطبيقات البيداغوجية للقراءة في الصف الابتدائي بالأقطار التي تستعمل العربية باعتبارها لغة التكوين بخصوص الكيفية التي تدرس بها القراءة ؟
3. ما هي وضعية المعارف المتعلقة بتعليم القراءة في اللغة العربية بشكل فعال في سياقات الازدواجية، وحيث التلاميذ يتكلمون لغة أولى هي اللهجة العربية وليست اللغة العربية الحديثة المعيار ؟
4. ما هي وضعية المعارف بخصوص التكوين الفعال في القراءة العربية ضمن سياقات ثنائية؟ ما هي القضايا الأساسية التي تهم الانتقال من القراءة في العربية وإليها،بما في ذلك القضايا المرتبطة بآلية اللغة ؟
5. بناء على ما سبق، هل ثمة من تماثلات شبه جهوية أو اختلافات بينة بخصوص تدريس وتعلم القراءة في اللغة العربية (مغرب / مشرق) إزاء (شمال إفريقيا / الشرق الأوسط).
6. ما هي المساهمات التي تم وضعها بخصوص القراءة في الصفوف الدراسية الأولية في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من قبل الجهات المانحة أو حكومات بلدان هذه المنطقة، أ- ما هي النتائج المتوقعة من هذه المساهمات ؟ ب- ما هي المعطيات الموجودة التي توثق لهذه النتائج ؟، ما هي المقاربات التي تبدووا عدة أكثر بالنسبة للتعليم ؟
7. من هم القادة (أفرادا أو مؤسسات) في البحث والمناقشات السياسية بخصوص تعليم القراءة باللغة العربية بالمدرسة الابتدائية داخل المنطقة وخارجها.

هناك بعض الأسئلة الخاصة باللغة العربية التي يجب تناولها بهدف توضيح ماهي التطبيقات الجيدة الكفيلة بضمان تعليم القراءة. هذه الأسئلة التقنية سنعرضها في الجدول الثالث أدناه.

الجدول 3 : أسئلة تقنية للبحث

8. ماهوالترتيب الذي يجب أن تدرس وفقه الحروف في مستوى نطق العربية ؟
9. كيف يتأثر تعليم التلميذ باستعمال نطق / تصور الكلمة كلها (الطريقة الهجائية إزاء الصوتيات، الطريقة الصوتية)
10. ماهي الآثار المترتبة عن التشكيل على مستوى تلقائية القراءة (كل الحروف بما فيها الصوائت القصيرة)
11. كيف ينظر القراء المبتدئون والقراء المتمرسون للكلمات الصائنة وغير الصائنة ؟ (التشكيل)
12. كيف يؤثر التشكيل في السرعة ؟
13. كيف يمكن تيسير الانتقال إلى الكلمات غير الصائنة ؟
14. مع اعتبار أن الأدبيات الموجودة تسمح بمعرفة ماهي السمات النحوية والتركيبية المتماثلة والمتباينة بين العربية المعيار لهجات كل قطر (التصريف، الضمائر، الاستعمال الدارج للأفعال والحروف).
15. كيف تتفاعل آثار الازدواجية في إسقاط الحركات (الصوائت القصيرة)
16. ما هي الحركات التي يمكن إسقاطها بكيفية سليمة في مختلف الصفوف (مثلا الصائت الأول يمكن أن يترك بينما يحذف الصائت الوارد في الوسط)
17. ما هي الصعوبات التركيبية والمعجمية التي يواجهها الطلاب في السنوات الأخيرة والتي يمكن أن تحول دون فهم نص أكثر تعقيدا ؟
18. ما هومستوى السلاسة بالنسبة لكل صف ابتدائي ؟

قراءة الأدبيات والمعلومات المستقاة من المقابلات ستقدم في الفقرتين المواليتين بالتوالي، أما أسئلة البحث فقد تمت مراجعتها والإجابة عنها في الفقرة 5.

ج. قراءة الأدبيات :

بالنسبة لهذه الدراسة أعدنا قراءة الأبحاث/الأدبيات الأكاديمية والأدبيات المرتبطة بالتطور العالمي لمجال التعليم، وتتمحور كلها حول القراءة في العربية، وبينما يحصر بعض الباحثين الأكاديميين بحوثهم في موضوعات قديمة وذلك بالنظر في عملية القراءة في العربية، فإن مجمل الأدبيات التي اطلعنا عليها اتسمت بكونها ذات قابلية تطبيقية على تعليم القراءة والكتابة بالعربية في الصف الأولي، فضلا عن ذلك فضلنا النظر في الدراسات من النوعين السالفين التي تتسم بالطموح البين والدراسات الجديدة حول القراء العرب.

واعتقادا منا بأن البحث في تدريس القراءة العربية في سياق واحد له أهمية بالنسبة لسياقات إضافية للغة العربية،كما عرضنا الأبحاث التي ناقشت تدريس وتعليم مهارات الكتابة والقراءة في العربية في أي بلد على امتداد الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، دون أن نحد أنفسنا في الدول الخمس التي تشكل بؤرة الدراسة.

بالفعل، وردت عدد من البحوث العلمية من دول خارج الدول الخمس من قبيل فلسطن والمملكة العربية السعودية ودول أخرى.

وأخيرا، بخصوص البحث العلمي فضلنا الدراسات التي نشرت في مجلات محكمة، وبينما توجد دراسات أساسية أشارت إلى وصف فركسون للعربية باعتبارها ازدواجية منذ 1959، واختلاف الحسن مع هذا الطرح (الحسن 1977) فقد حصرنا أنفسنا بشكل عام في الأدبيات التي تعود للسنوات العشرين الأخيرة، وأغلب استشهاداتنا مأخوذة من دراسات أنجزت بعد سنة 2000.

الدراسات المبكرة التي نعرضها حول آثار مباشرة الأطفال الصغار للغة العربية الحديثة المعيار بالتعليم الأولي وقبل الأولي من 1990 و1993، والتي تمت الإشارة إليها في البحث خلال سنوات 2000 وقد عرضنا أيضا للأدبيات المكتوبة باللغتين الانجليزية والعربية، واستعملنا الرصيد الواسع لجامعة ولاية فلوريدا والترتيبات الموازية مع جامعات أخرى. من قبيل قواعد المعطيات مثلERIC وGOOGLE SCHOOLQR شأنها شأن موقع ED DATA ومواقع أخرى بالنسبة للمصادر العربية، واستفدنا من المكتبة الرقمية السعودية من خلال SDL والذي ضم قواعد معطيات متعددة حول تعليم العربية من قبيلASKZAD ودار المنظومة و EDU SEARCH وقد استعملت أيضا شبكة الشماء لتعليم العربية بالنسبة لمصادر خاصة بتعليم القراءة العربية.

إضافة إلى مراجعتنا للبحوث العلمية المشار إليها أعلاه راجعنا مواقع وزارة التعليم في العديد من الدول في العالم العربي، بما في ذلك الدول الخمس التي تشكل موضوع هذا الدراسة، كما هو الحال بالنسبة لعمان والبحرين وقطر ولبنان والمملكة العربية السعودية. لقد عملنا ذلك لفهم أحسن للسياق والمحيط السياسي الذي اختيرت فيه ودرست مهارات القراءة والكتابة العربية في العالم العربي، وتحديد المبادرات الحكومية البارزة والداعمة والتي تركز على مهارات القراءة. والكتابة باللغة العربية في الصفوف الدراسية الأولية.

وتبرز عدة محاور مستقاة من خلال قراءة الأدبيات والمقابلات التي تعالج قضايا البحث المذكورة أعلاه، وتتمثل هذه القضايا فيما يلي:

- دور الازدواجية في تعليم وتعلم مهارات القراءة " المقروئية " في اللغة العربية بما في ذلك أثر مباشر للغة العربية الحديثة المعيار في تيسير النمو المعجمي المبكر والاستماع والفهم "تطور نمو اللغة الشفهية "
- التصويت "استعمال الصوائت القصيرة " والتي سميناها في مواضع أخرى "التصويت "
- مركزية البنيات الصوتية في نصوص الصف الأولي وأهمية التدريس الواضح لمسميات الحرف والأصوات الموازية لها " أصوات"

- معرفة الصرافة العربية وأثرها في جودة الفهم والمعجم والقراءة.
- الدور الداعم للسياق في فهم الكلمات في نصوص غير مشكولة.

وبنفس الشكل اعتمدنا الأدبيات التي ترتكز على المشاريع بما في ذلك تقارير تقيم القراءة في الصفوف الأولية "EGRA والتي تروم التشديد على الحاجة إلى تدريس علم الأصوات والصوتيات أو التهجية. إن الأدبيات المرتكزة على المشاريع تستهدف تقديم معطيات أكثر حول منهجيات التدريس المستعملة في الفصول وبالتالي مناقشة أهمية تبسيط البنية الصوتية والتدريس الواضح للأصوات "مسميات الحروف ومقابلاتها الصوتية" وأثر تقديم مرجعية واضحة للتلاميذ. إن مشاركة التلاميذ ووجود الوسائل القرائية باعتبارها عوامل أساسية في تطوير مستويات القراءة، إن هذه الدراسات تدك أيضا تعقيد تدريس وتعلم القراءة العربية في سياق الازدواجية.

لقد قسمنا الأدبيات المقروءة إلى جزئين كبيرين : أدبيات البحث الأكاديمي أو العلمي / الأدبيات القائمة على المشاريع أو التطور. إن الغاية لا تكمن في تفضيل البعض عن الآخر باعتبار إن كل الدراسات التي رصدناها كانت طموحة منهجيا. إن أدبيات البحث العلمي تطمح لتقديم إطار نظري متين، لتدريس وتعلم القراءة والكتابة في العربية، الأمر الذي يدفعنا إلى مبادئ أكثر كلية، البحث المؤسس على المشاريع القائمة في بلدان محددة ركونا عليها "إضافة إلى تقديم أمثلة إضافية " وهي مأخوذة من مشاريع اغلبها مازال في طور الإعداد.

ضمن البحوث الأكاديمية نظمنا العرض حسب المحور وهو الأمر الذي بدا لنا أكثر نجاعة. بدل عرض بحث ببحث، وفي الوقت الذي تعالج فيه أغلب الدراسات بشكل أو بآخر محاور عديدة عرضت سلفا في إطار أدبيات قائمة على المشروع،نقدم النتائج من الدول الخمس المستهدفة إزاء قضايا مستويات القراءة ومنهجيات التدريس والمحيط المدرسي وثقافة القراءة مع إثارة أمثلة من أقطار أخرى تتكلم العربية كذلك

أ. البحث العلمي

1. بعض المقدمات حول العربية المكتوبة والمنطوقة

أ. الازدواجية اللغوية

أصبح من المسلم به عموما أن اللغة العربية هي لغة ازدواجية[4]. تعريف القاموس التقني للازدواجية اللغوية هو: " الحالة التي تستخدم لغتين (أوصنفين من نفس اللغة) في ظل ظروف مختلفة داخل المجتمع، وغالبا عن طريق نفس المتكلمين. ينطبق عادة هذا المصطلح على لغات

[4] انظر الحسن 1977 لمنظورات مختلفة.

تتمايز بسمة المتغير"أسمي" و"منحط" (العامية)، مثل العربية."[5] هذه ميزة فريدة للغة العربية، الأمر الذي يجعل من عملية تعلم القراءة والكتابة أكثر تعقيدا. بشكل جوهري، يتعلم الأطفال يتعلمون الكلام في شكل لغة عربية عامية تختلف عادة من بلد لآخر _ (على سبيل المثال).العربية المغربية (يقال إنها عصية على الفهم من قبل الناطقين باللغة العربية من منطقة المشرق)، العربية المصرية (عادة الأكثر قابلية للفهم نظرا لشيوع الأفلام المصرية)، العربية السعودية، العربية الفلسطينية، الخ

عندما يذهب الأطفال إلى المدرسة، فإن من واجبهم الشروع في التعليم من خلال صيغة وطنية للغة العربية، وهي اللغة العربية المستخدمة في الخطاب الرسمي أو المعياري (على سبيل المثال النشرات الإخبارية والعناوين العامة)، والمستخدمة في الأفلام والبرامج التلفزيونية والكتابة والتعليم الرسمي وسياقات التعلم. هذا ويشار إلى أن العربية الأكثر رسمية تحيل على العربية المعيار الحديثة أوع م ح . ويرى إبراهيم وآخرون. :

> اللغة العربية هي حالة نموذجية من ازدواجية اللغة. وفقا للصايغ _ حداد (2005)، العربية المعيار الحديثة (ع م ح) هي اللغة المستخدمة في جميع أنحاء العالم العربي للكتابة وبعض الأدوار الرسمية الأخرى، مثل الخطب والمراسيم الدينية، في حين أن العربية العامية المنطوقة (ع ع م) هي اللغة التي تستخدم في الحديث اليومي. تدرس الصيغة الأدبية الكلاسيكية في المدرسة ولما يتم اكتسابها بعد بشكل طبيعي خارج التعليم الرسمي.يرى إبراهيم (2009) أن تعلم ع أ " اللغة الأدبية " يبدو مناظرا لتعلم لغة ثانية من جهات عدة ،أكثر من تعلم سجل رسمي للغة سليقية "ابراهيم، الخطيب وطه 2013، ص 4

وبالفعل، فترض بعض الدارسين أن اللغة العربية الحديثة المعيار هي لغة ثانية بالنسبة للأطفال الذين يتكلمون العربية ((Ibrahim & Aharon-Peretz, 2005) ويعود هذا في جزء منه إلى الفروق البارزة أو المسافة اللغوية التي تجذرت بين العربية العامية والعربية الحديثة المعيار " فاستعمال نوعيتين للعربية لمجموعات خاصة ومترابطة من الوظائف يفيد أن الشكلين أصبحا بعيدين ومتمايزين. إن المسافة اللغوية بين العربية المعيار واللهجة المحلية العامية يتضح من خلال متغيرات ازدواجية متنوعة (cf. Walters, 1994) أو بنيات لسانية مازالت في اللغة العربية المعيار في الوقت الذي اختفت فيه من العربية العامية (الصايغ، حداد 2003، ص :432)

ويفسر ليفين ذلك بقوله :

---

[5] انظر الصايغ – حداد ه .(2003) . المسافة اللسانية و القراءة الأولية للاكتساب : حالة الازدواجية اللغوية العربية ، اللسانيات النفسية 24 431 - 451 والشمراني، ه ، الازدواجية في محطات التلفزيون العربية، مجلة جامعة الملك سعود للغات والترجمة لمزيد من المناقشات المتعمقة حول الازدواجية اللغوية و الأشكال العليا / الدنيا .

"إن اللهجات العربية العامية ترتبط كلها لغويا باللغة العربية الحديثة المعيار، ومع ذلك فهي تختلف عنها بشكل ملحوظ. مع أن طبيعة المسافة بين الشكلين ومظهرها اللغوي يمكن أن يختلفا في لهجات عدة، فإن أي مقارنة بين اللغة العربية المعيار وأي لهجة عربية منطوقة يبرز فروقا صواتية وصرفية ومعجمية. كما أن البحوث أبانت على أن المسافة اللغوية بين اللغة العربية المعيار، لغة الطباعة، واللهجة العربية العامية، لغة الأطفال، تعوق اكتساب القراءة في العربية.(لفين 2008 ص : 441-415)

جوهريا، يجب على المعلمين أن يساعدوا الأطفال على تجاوز هذه الاختلافات عند انتقالهم إلى المدرسة وشروعهم في تعلم العربية الحديثة المعيار، بشكل يمكنهم من أن يصبحوا قراء وكتابا جيدين بالعربية الفصحى.حاليا يبدو أن الأمر تم في عدد من أقطار العالم العربي على مستوى ضيق ومحدود دون أن يكون مرتكزا على قاعدة نظامية.

في إطار أدبيات البحث العلمي ركزت البحوث حول الازدواجية على تحديد المناهج الكفيلة بمساعدة الأطفال على ردم الهوة بين اللهجة واللغة العربية المعيار الحديثة. كما أكدت بحوث أخرى على أن مباشرة العربية المعيار يشكل عاملا مهما لمساعدة الأطفال على تجاوز الاختلافات بين لهجتهم العربية الخاصة والعربية المعيار الحديثة.لقد أبانت الدراسات التي واجهت أطفال التعليم الأولي أو مستوى الروض أن تلك المباشرة كان لها أبلغ الأثر على تطوير القدرات القرائية.

لقد توصل " العراقي 1990 إلى نتائج إيجابية بخصوص قدرة أطفال التعليم الأولي على فهم اللغة العربية الفصحى واستعمالها شفهيا، خاصة إذا باشروها في الروض.

وقد عالج فيتلسون وكولشتاين والعراقي وشير 1993 تبعا لذلك، ما إذا كان الاستماع للقصص بالفصحى يؤثر على انبثاق مهارات القراءة لدى تلاميذ التعليم الأولي. وقد شارك في هذه الدراسة 285 طفلا، منهم 49 كانوا في مجموعة مراقبة تبعا لمنهج وزاري معيار. في المجموعة التجريبية كان المعلمون يقرؤون قصصا على الأطفال باللغة الفصحى يوميا على مدى خمسة أشهر لكن مع متابعة المنهج الدراسي.

لقد أنجزت الفصول التجريبية بكيفية جيدة واجبات في الاستماع والفهم في اللغة العربية الأدبية، كما رصدت نقطا عالية في مقياسي الاستعمال الفعلي للغة، مع استعمال معجم أكثر غنى وعدد كبير من الجمل في إعادة حكي القصص بتوظيف الصور التي يرتبونها بشكل متسلسل يوافق مقاطع القصة التي استمعوا إليها خلال خمسة أشهر

ومن المثير للاهتمام، في الدراسة الموصوفة للتو أعلاه، أن المعلمين في الفصول الدراسية التجريبية قد منعوا في البداية من التدخل حالما لم يكن للقصص أي صور وحينما كانوا بصدد

الفصحى، شعروا أن الأطفال لا يفهمونهم وأصبحوا يشعرون بالملل. وبحلول نهاية 5 أشهر، قرر الباحثون أن مواقف المعلمين تغيرت بشكل كبير كما أنهم رأوا بأم أعينهم أن الفهم والقدرة اللغوية للأطفال قد تحسنتا (فيتيلسون، غولدشتاين، العراقي وشار، 1993).

وبحث أبو ربيعة (2000) في تأثير التعرض المبكر ل ع م ح على القراءة والفهم في نهايات الصف 1 والصف 2 بالنسبة للأطفال الذين باشروا للعربية "الأدبية " باستمرار في مرحلة ما قبل المدرسة. وهمت الدراسة 282 طفلا، وكان 144 من المجموعة التجريبية و138 من المجموعة المراقبة . تعرض 144 إلى ع م ح طوال مرحلة ما قبل المدرسة، في حين 138 لم يكونوا كذلك. وأظهرت قراءة اختبارات الفهم على هؤلاء الأطفال في وقت لاحق أن أداء أولئك الذين ينتمون إلى المجموعة التجريبية أفضل بكثير.

ودرس ليفين، الصايغ – الحداد، هند وزيف (2008) الوضع الاجتماعي والاقتصادي الأدنى لأطفال الروضة الإسرائيليين والفلسطينيين من حيث تسميتهم للحروف، ومعرفة الأبجدية والمعرفة الصوتية. شارك 145 طفلا في الدراسة، التي تألفت من مجموعة التحكم والمجموعة التجريبية. واختبر الباحثون 30 طالبا تم اختيارهم عشوائيا من كل مجموعة فوجدوا أن أولئك الذين تعرضوا إلى الأنشطة ذات الصلة بمحو الأمية (باستخدام ع م ح) لمدة 25 دقيقة يوميا تفوقوا على أقرانهم في مجموعة التحكم في تسمية الحروف وتحديد أصواتها.كما أنهم كانوا قادرين على وجه الخصوص، على استخدام حروف وأسماء ع م ح المعيار التي تشير إلى أن "التعرض لأسماء الحروف المعيار عزز الوعي باستخدام أبجدية هذه الأسماء. " (ليفين وآخرون، 2008، ص. 424). لقد رصدت الباحثة زوزفسكي في دراستها 2010 حول المتغيرات التعليمية التي تتضمن مشاكل خلاصات البرنامج الدولي للبحث في القراءة المدرسية

(ب د ب ق م)2006 بخصوص الأطفال الذين يتكلمون العربية في إسرائيل "أن أغلب المتغيرات الفعلية بالنسبة للطلاب الذين يتكلمون العربية تتمثل في أنشطة محو الأمية المبكرة في المنزل والتي تجدر الوعي الصواتي وإدراك أصوات العربية المكتوبة، وبالتالي الانخراط بشكل فعال في قراءة نص والانخراط بشكل تدريجي في واجبات أكثر صعوبة وهي كلها عمليات مدرسية طموحة (زوزفسكي 2010). ونظير ذلك،قدم أرام وكورات وحسنى عرفات 2013 دراسة مطولة حول 88 طفلا في الروض / فصول دراسية أولى للنظر في اثر أنشطة محو الأمية المنزلية على تطور القراءة من بين أولئك المتكلمين بالعربية سليقة نهاية الصف الدراسي الأول. لقد وجدوا أن القراءة المشتركة أو قراءة كتاب (بين الأم والطفل) والكتابة المشتركة حين يكون الأطفال في الروض تشكل عوامل مساهمة بشكل بارز في تحقيق القراءة عند الأطفال في الصف الأول بعد معاينة العوامل الاجتماعية والاقتصادية. إن هذا الأمر يدعم دراسات أخرى تفيد بأن قراءة قصة باللغة العربية المعيار مفيدة للأطفال اليافعين.

إن الدراسات المشار إليها آنفا تشدد على نجاعة مباشرة الأطفال للغة العربية الحديثة المعيار مبكرا. وقد أشار باحثون كثر إلى أن الأمر لا يتم لأن هناك معتقد مسلم به بشكل عام وهو أن اللغة هي جد صعبة بالنسبة للأطفال، بل لأن هذه النتائج تؤكد أن هذه الفرضيات تحتاج لإعادة النظر.

من الملاحظ ما يلي: إن الأدبيات لا تشير إلى أن تعليم الأطفال القراءة والكتابة بالعامية العربية من شأنه، أو يمكن، أن يكون حلا لمعالجة بعض التحديات الناجمة عن ازدواجية اللغة في العالم العربي. من جانب ثان قد يكون هذا لأن الدراسات لم يتم القيام بها بسبب أثر تعليم الأطفال باللغة العامية العربية ومن ثم الانتقال في وقت لاحق إلى ع م ح. وبالمقابل، قد لا يكون ما تم القيام به من خلال هذه الدراسات على الأرجح بسبب الموافقة الضئيلة لصناع القرار على استخدام العامية العربية كلغة رسمية للتدريس في المدارس الرسمية، وسيكون من غير المقبول سياسيا لمجموعة متنوعة من الأسباب في جميع أنحاء العالم العربي، أو على الأرجح، أن يحظى بشعبية عند الآباء والأمهات على حد سواء. ومن ثم، فإن تركيز البحث على كيفية تعلم الأطفال ع م ح من المرجح أن يكون عمليا أكثر ومفيدا لتحسين القراءة ويبدو أن أغلب البحوث العلمية قد وقع اهتمامها على هذا المجال.

جدول 4 :

التسمية	الصوت	اخر الكلمة	وسط الكلمة	صدر الكلمة	مستقلا
Alif	various, including /a/	ـا	ـا	ا	ا
bā’	/b/	ـب	ـبـ	بـ	ب
tā’	/t/	ـت	ـتـ	تـ	ت
thā’	/θ/	ـث	ـثـ	ثـ	ث
Jīm	[d] ~ [] ~ []	ـج	ـجـ	جـ	ج
ā’	/ħ/	ـح	ـحـ	حـ	ح
khā’	/x/	ـخ	ـخـ	خـ	خ
Dāl	/d/	ـد	ـد	د	د
Dhal	/ð/	ـذ	ـذ	ذ	ذ
rā’	/r/	ـر	ـر	ر	ر
zayn / zāy	/z/	ـز	ـز	ز	ز
Sīn	/s/	ـس	ـسـ	سـ	س
Shin	//	ـش	ـشـ	شـ	ش
āad	/sˤ/	ـص	ـصـ	صـ	ص
āad	/dˤ/	ـض	ـضـ	ضـ	ض
ā’	/tˤ/	ـط	ـطـ	طـ	ط
ā’	[ðˤ] ~ [zˤ]	ـظ	ـظـ	ظـ	ظ
‘ayn	/ˤ/	ـع	ـعـ	عـ	ع
Ghayn	/ˠ/	ـغ	ـغـ	غـ	غ
fā’	/f/	ـف	ـفـ	فـ	ف
Qāf	/q/	ـق	ـقـ	قـ	ق
Kāf	/k/	ـك	ـكـ	كـ	ك
Lām	/l/	ـل	ـلـ	لـ	ل
Mīm	/m/	ـم	ـمـ	مـ	م
Nūn	/n/	ـن	ـنـ	نـ	ن
hā’	/h/	ـه	ـهـ	هـ	ه
Wāw	/w/, /u/, /aw/	ـو	ـو	و	و
yā’	/j/, /i/, /aj/	ـي	ـيـ	يـ	ي

الجدول الخامس أدناه يأخذ الصوت السين ويضع التشكيل أو الحركات فوق الحرف. إن الحركات تسمى فتحة (صوتa القصيرة في الانجليزية) والضمة (صوتu القصيرة في الانجليزية) والكسرة (صوت i القصيرة في الانجليزية) والسكون (تفيد أن الصامت لا حركة له).

جدول 5 :

تسمية الحركة	وفق الحرف	النطق
فتحة	سَ	Sa
ضمة	سُ	Su
كسرة	سِ	Si
سكون	سْ	S

دلالة هذا النظام الذي يستعمل الحركات أو الحروف المصوتة هو أن أغلب النصوص العربية لم تكتب بصوائت قصيرة، أي أنها غير مشكولة وغير مقترنة بصوائت قصيرة، وعموما يحتفظ بالتشكيل في الكتب المدرسية إلى حدود الصف الثالث والرابع. إن إقصاء الحركات يشكل تحد بالنسبة لقارئ العربية حيث يحدد مدى نموه عبر المدرسة.

كما أن هذا النظام يفيد ما يلي:

1. فهم أن الكيفية التي ينتقل بها الأطفال من النصوص المشكولة إلى النصوص غير المشكولة بتفوق مسألة ذات أهمية قصوى،كما أن من المهم فهم الاستراتيجيات التي يستعملها الأطفال لإسناد الدلالة لنص غير مشكول، وبعبارة أخرى توضيح استراتيجيات التعلم المساعدة.

بعبارة أخرى، تظل مسألة وضوح الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد القارئين على الانتقال إلى النصوص غير المشكولة جانبا من جوانب البحث, بعبارة أخرى،حينما يشكل النص توسم العربية حينئذ بكونها ذات إملاء شفاف وبين. فبوجود العلامات الصائتية القصيرة يمكن للمرء أن يحدد الكلمات وينطقها بالكيفية الصحيحة. وبدون العلامات الصائتية يتكلف القراء عناء ربط صرف كلمة وتركيبها وسياقها داخل الجملة لتحديد بعض الكلمات ;Taouk& Coltheart, 2004 .Abu-Rabia, 1997a

في الصف الرابع والخامس نحذف الصوائت القصيرة من النص..إنها ميسرات للقراءة،..أتمنى أن تشكل كل كلمة تعطى للتلاميذ.إن من المهم أن نحتفظ بهذه الحركات فوق الحروف. فبذلك يتعلم التلاميذ القراءة بشكل أحسن" استجواب

لأن العربية مليئة بالجناسات اللفظية من حيث المظهر، فالكلمات غير المشكولة تنطق بنفس الشكل انطلاقا من بنياتها الصامتية ط أبو ربيعة 1997 أو أبو ربيعة 2002 وأبو ربيعة 2004 "ثمة مثالان لهذه الجناسات اللفظية في الجدول أسفله. الكلمتان الأوليتان على اليمين، كتب وكتب يكتبان بنفس الحروف الثلاثة كاف وباء وتاء. وبدون الحركات لا يمكن للمرء أن يميز بينهما باستثناء سياق الجملة.إن الأمر نفسه ينسحب على الفئة الثانية من الكلمات على اليسار دهب وذهب فهما معا مكتوبتان بالحروف الدال والهاء والباء. إن العلامة الأخيرة هي التي تميز الواحد عن الآخر بالنسبة

للقارئ حينما تتم قراءتهم في معزل عن السياق.

جدول 6 :

كَتَبَ	كُتُبْ	ذَهَبْ	ذَهَبَ
↓	↓	↓	↓
Write	Books	Gold	Went

إن الصوائت مهمة لأنها تكشف البعد الصواتي للكلمة بالنسبة للقراء وتؤدي بالتالي إلى التحديد الصحيح للكلمة. إن الأثر البارز للصوائت هو نتيجة لكونها تحتفظ بالمعلومات الصواتية خلال القراءة Abu-Rabia, 2002, p. 303 . وقد كشفت بحوث جادة عديدة طوال الخمس عشرة سنة الماضية كشفت عن أهمية دور النص المشكول في تحقيق القراءة المبكرة.

في دراسة مبكرة حول أثر التشكيل (التصويت) على دقة القراءة (أبو ربيعة وسيغل 1995) يقرأ 40 تلميذا عربيا من الصف الثامن كلمات مشكولة وغير مشكولة سواء أكانت في سياق ما أو

معزولة عنه، وقد تحققت دقة القراءة بكيفية بارزة حينما قرأ القراء النص المشكول (قراء ضعاف أو مجيدون) رغم ذلك فإن القراء المهرة أبانوا عن تحقيق أحسن بكثير، وكلا القارئين الماهر والضعيف يحقق دقة قراءته حينما يقرأ الكلمات مشكولة وغير مشكولة في السياق، مع أن القراء المهرة يحققون ذلك بشكل أكبر مقارنة بالقراء ضعيفي المستوى.

وقد بينت دراسة أخرى (أبو ربيعة 1995) حول تعلم القراءة في العربية لدى 143 تلميذا عربية (8–11 سنة) أن إدراك الكلمة ارتبط بشكل وثيق بالمهارات الصواتية والعمليات الدلالية والمعرفة التركيبية والذاكرة قصيرة المدى.

لقد أشارت النتائج بدون التباس إلى المهارات الصواتية باعتبارها عاملا أساسيا في قراءة العربية لأنها تيسر الفهم السريع للكلمات، ويبرز القراء المضطربون مستويات أدنى في العمليات الصواتية والدلالية مقارنة بالقراء الجيدين، وبالخصوص في معرفة قواعد تحويل الرسم إلى فونيم.

وقد درس أبو ربيعة فيما بعد (1997 أ) أثر الصوائت (التصويت) والسياق في دقة القراءة لدى 109 قارئا عربيا سليقيا سواء أكانوا قراء مهرة أم ضعافا، وينتمون للصف العاشر، وقد وظف قصصا ومقالات الصحف، وتتمثل الموضوعات في قراءة لائحة من الكلمات والفقرات المشكولة وغير المشكولة على حد السواء.

لقد أبان البحث على أن التصويت والسياق قد شكلا متغيرات أساسية ساهمت في المساعدة على إدراك الكلمة ودقة القراءة بالنسبة للقراء المهرة والضعاف، فبغض النظر عن نوعية النص قصة كانت أو مقالا صحفيا، كانت الموضوعات تقرأ. واستخلص أبوربيعة أن الوسيلة الصوتية أتاحت معلومات صوتية للقراء ساعدتهم على إدراك الكلمة وتلافي الالتباس بين الكلمات المتماثلة لفظا "أي الكلمات المتماثلة لفظا حينما تجرد من الشكل" بالإضافة إلى دقة القراءة والفهم لدى القراء المهرة والضعاف.لقد درس (أبو ربيعة 2001) أثر التصويت والسياق على دقة القراءة والفهم لدى متكلمي العربية سليقة من الكبار (22–30 سنة) والذين تشكل العربية والعبرية لغتهم الثانية (تستعمل العبرية هي الأخرى نظاما صائتيا) وقد كان المستهدفون قراء جيدين للعربية، وقد أبانت النتائج أن النص المشكول في اللغتين يقرأ ويفهم بكيفية جيدة مقارنة بالنص غير المشكول فضلا عن ذلك فدقة القراءة تحسنت باعتبار الجملة حينما يكون النص مجردا من الصوائت (التشكيل).

بتشكيل النص يكون القراء في حل من اعتماد السياق للتمييز بين الجناسات اللفظية. وقد استنتج أبو ربيعة بدوره أن نماذج الصوامت للكلمات (أي العناصر الإملائية المرئية والصرفية للكلمة) كانت ذات أهمية باعتبارها وسيلة لقراءة وفهم النص غير المشكول.

في سنة 2007 درس أبو ربيعة أثر عدد من مقاييس القراءة العربية، الصرافة ووجود صوائت قصيرة والتهجية، وقراءة الكلمات مستقلة وفهم المقروء، ضمن قراء عاديين ومعسرين في الصفوف 3 و 6 و9 و12، وقد أبان في هذه الدراسة عن محددات قوية سواء تعلق الأمر بقراءة الفهم أو قراءة كلمات مستقلة في كل الصفوف.

بعبارة أخرى، فمعرفة بنية كلمة ما مثلت العامل الميسر بشكل جيد للقراء، أكثر من الاستعمال الفعلي للتشكيل) أبو ربيعة 2007 ص : 103) ويناقض هذا بعض ما ورد في بحوثه الأولى والتي عرفته.فقد رأى أن هذا الأمر يعزى إلى أنماط الواجبات التي يطلب من القراء إنجازها في الدراسات السابقة (تذكر/ استعمال صوائت قصيرة في القراءة) في مقابل ما طلب منهم إنجازه في هذه الدراسة (ضبط الكلمات والنص بأنفسهم) لقد كانت الواجبات الأخيرة واجبات أكثر صعوبة،إذ تستدعي من المرء معرفة نحوية وتركيبة للغة العربية. وأخيرا في سنة 2012 عالج أبوربيعة دقة القراءة من بين 59 قارئا ماهرا من الكبار (متكلم بالعربية سليقة). في قراءة كلمات معقدة صرافيا في ستة وضعيات قرائية مختلفة. وقد أكدت نتائج بحثه على أهمية معرفة صيغ الكلمة والتشكيل باعتبارها من العوامل الأساسية لدقة القراءة بالنسبة لهذه المجموعة.

حين نعرض لبحوث أــبي ربيعة والصايغ حداد من ضمن آخرين فلأنهم قدموا عددا من الدراسات التجريبية الطموحة التي أسهمت في إرساء الأسس بالنسبة لآخرين بخصوص كيفية تعلم الأطفال (والكبار أيضا) للقراءة باللغة العربية، وعلى العموم فالنتائج المحصلة خلال السنوات الخمس عشر تفيد أن الصوائت لها دور حاسم في سلاسة القراءة والفهم سواء تعلق الأمر بالقراء المهرة أو المعسرين.

2. . المتغيرات الرئيسة في عملية القراءة في اللغة العربية

في اللغة العربية، الهدف النهائي بالنسبة للقراء هو قراءة النص بصوت غير مشكول بسلاسة مع فهمه. في هذا القسم نلخص المناقشات الرئيسية في الأدبيات العلمية المتعلقة بالمتغيرات الأكثر أهمية لتحقيق هذا الهدف.

حددت العديد من الدراسات من خلال هذه الأدبيات حددت ثلاثة متغيرات حاسمة لتعلم القراءة باللغة العربية : الوعي الصوتي، والمعرفة الصرفية وسياق الجملة. (انظر مربع النص أعلاه.)

تعتبر الصواتة، والصرافة وسياق الجملة من بين المتغيرات الرئيسة في شرح عملية القراءة بحسب قواعد الإملاء العربية. علم الصواتة (في شكل صوائت قصيرة) يؤثر على دقة القراءة، فضلا عن فهم المقروء، بغض النظر عن مستوى القراءة، العمر، الظروف المادية والقراءة. وتحدد العملية الإملائية البصرية الأولية الصرافة (على سبيل المثال جذور الثلاثي / الرباعي من الكلمات العربية) والتي تمكن من ثم إلى الوصول إلى المعجم الذهني. سياق الجملة أمر أساسي بالنسبة لعملية القراءة من حيث قواعد الإملاء العربية بغض النظر عن مستوى وعمر والظروف المادية للقارئ وحالة القراءة أيضا. (أبو ربيعة، 2012، p491)

أ. الوعي الصوتي

يفهم الوعي الصوتي كوعي للشخص بالبنية السليمة للكلمات المنطوقة. وقد تم إثبات أنه مؤشر ثابت من قدرة الأطفال بشكل قبلي في العديد من اللغات. يعتبر الوعي في الصواتة العربية متغيرا رئيسيا في اكتساب القراءة ومهارة حاسمة يجب أن يتقنها الأطفال ليصبحوا قراء للنص بصوت جهير وغير جهير على حد سواء. وتناقش هذه الأدبيات نقلا عن أدلة على دور الوعي الصوتي في تعلم القراءة باللغة العربية أدناه.

ينص كل من عبد الباري (2011) و(2013) حليبة) على أن الوعي الصوتي هو أحد الخطوات التمهيدية المهمة قراءة بشكل عام والقراءة باللغة العربية على وجه التحديد. منذ أن أصبحت العربية المنطوقة لغة مكتوبة يمكن أن تنطق على شكل أصوات الحروف صارت واحدة من الاستراتيجيات التي تساعد القراء الجدد على فك شفرة الكلمات التي لا يمكن التعرف عليها منذ الوهلة الأولى.هذه الطريقة الصوتية (الطريقة الصوتية) تعتبر من آخر مستجدات استراتيجيات التدريس، مقارنة ب " طريقة الهجاء" (الطريقة الهجائية) التي كانت تستخدم على نطاق واسع في القرن 19 (عبد الباري، 2011) ومازال استخدامها جاريا لحد الساعة.

وذكر أبو ربيعة، وشار ومنصور، في دراسة عام 2003 تهدف إلى استقصاء تحديد الكلمة في العربية والعمليات المعرفية الأساسية لغير القادرين على القراءة والقراء العاديين من نفس العمر والقراء العاديين الأصغر سنا الذين كانوا في نفس المستوى مثل القراء غ ق ق، ما يلي:

القدرة على فك الترميز الصوتي أمر ضروري في عملية اكتساب القراءة (أبو ربيعة، 1995، 2001؛ جورم، 1979 ؛ بيرفيتي، 1985؛ شار، 1995). يؤسس بشكل راسخ في الأدبيات أن قياس أشباه الكلمات في القراءة هو اختبار بنشمارك لقياس مهارة الأطفال على فك الترميزات الصوتية (أبو ربيعة، 1995؛ فولوتينو وسكانلون، 1987). وقد أجريت العديد من الدراسات باستخدام أشباه الكلمات باعتباره مفك الترميزات الصوتية بين الأطفال القراء وغير القادرين على القراءة... ويبدو أن الصعوبة التي تعترض هؤلاء الأطفال غ ق ق على مستوى قراءة أشباه الكلمات وكأنها نتيجة لأوجه القصور في المعالجة الصوتية الأساسية (التشديد مضاف). (أبو ربيعة وآخرون، شار، ومنصور، 2003، ص. 426).

لاحظ، أبو ربيعة 2003، وشار ومنصور في مناقشتهم لنتائج هذه الدراسة " باختصار، أن غير القادرين على القراءة في العربية عموما قد أظهروا خصائص مماثلة لتلك التي ذكرت في الأدبيات : ضعيفي المعالجة الصوتية، ومهارات الذاكرة العاملة وضعيفي المهارات النحوية ومع ذلك، فهم يتجهون لإبراز أنماط بصرية هجائية قوية من القراءة في وقت مبكر، ويبدو أن الصواتة قوية للغاية بما يكفي متبوعة بالصرافة والذاكرة البصرية.ويبدو أن التركيب والذاكرة

العاملة عنصران مهمان أيضا بالرغم من أنهما يظهران اتساقا أقل " (أبو ربيعة،شار ومنصور، 2003،ص 439).

قامت طيبة وهاينز سنة 2011، بدراسة مجالية بشأن دور المعالجة الصواتية – من حيث علاقتها بالوعي الصوتي (القدرة على انعكاس البنية الصواتية على الكلمات المنطوقة)، والتسمية السريعة (rapid naming) (القدرة على استرداد الرموز الصوتية المخزنة في الذاكرة)، والذاكرة الصواتية (معالجة مصادر القدرة المحدودة المشاركة في الحفاظ على المعلومات) – في فك الرموز ومهارات التحدث باللغة العربية بطلاقة بين 237 من الأطفال الناطقين بالعربية في المستويات K-3 في المملكة العربية السعودية. (طيبة وهاينز، 2011)

وأظهرت النتائج أنه وفي كل صف ترتبط مهارات المعالجة الصوتية بشكل كبير مع جميع مهارات القراءة في مجموعة ما من متوسطة إلى كبيرة. في الواقع، أظهرت الدراسة أن القراء في الواقع يفتقرون إلى تلقائية تعتمد أكثر على الوعي الصوتي من القدرة على التسمية السريعة أو الذاكرة الصوتية.كما زادت القدرة التنبؤية للتسمية السريعة في درجات 2 و3 في حين قد انخفضت القوة التنبؤية من الوعي الصوتي في الصف 2 على الرغم من أنه كان لا يزال أقوى من التسمية السريعة. "هذه النتائج تتفق مع الرأي القائل بأن الطلاقة في مستويات بداية الصف تعتمد على دقة فك التشفير _ وهي مهارة تعتمد بشكل كبير على الوعي الصوتي _. وبموازاة مع ذلك، ومع تقدم الأطفال في الصفين الثاني والثالث وتطور فك. (ت س) (الترميز الذي هو أكثر تلقائية لديهم، يبدو أن القوة التنبؤية لديهم في ازدياد مطرد " (طيبة وهاينز،2011، ص 1036-37.

افترض أبو ربيعة من دراسة أجريت سنة2012 ، أن المرحلة الصواتية في القراءة أمر مستمر حتى لدى القراء الكبار المتخصصين. كما وجدت الدراسة التي أجريت على 59 من القراء العرب الأصليين المهرة أن : الجذور تسهل القراءة بدقة في قراءة الكلمات المعقدة صرفيا، مع أو بدون الصوائت القصيرة ؛ الصوائت القصيرة تساعد على دقة قراءة الكلمة المعقدة صرفيا وتساعد الصوائت القصيرة أيضا على تدقيق قراءة الكلمات المعقدة صرفيا في سياق مقارنة قراءتها بدون الصوائت القصيرة. (أبو ربيعة (2012 ص.491)

التأثير الكبير للصوائت على قراءة الكلمات المعقدة صرفيا بين القراء الكبار المتمرسين يعني أن المرحلة الصواتية في قراءة اللغة العربية هي مرحلة مستمرة ترافق حتى القراء العرب الكبار من ذوي المهارات العالية طوال حياتهم. هذه النتيجة هي متباينة إلى حد ما مع النتائج التي تم التوصل إليها من غيرها من الأبجديات، كون الصواتة تشكل مرحلة أولية في القراءة والكتابة، وذلك حتى يصبح القراء طليقي اللسان، وأنه يجب عليهم أن

يعتمدوا على تلقائية تعرفهم المعجمي – البصري للكلمات، على أساس الإغناء الهجائي لمعجمهم الذهني. (أبو ربيعة، 2012،ص 491)

وقد أثبتت هذه النتائج مدى الأهمية البالغة للتلاميذ لتعلم مهارات الوعي الصوتي في السنوات الأولى من تعليم القراءة.

ب. الصرافة

صحيح أن الصرافة العربية معقدة لكنها مفيدة جدا في عملية القراءة، خاصة فيما يتعلق بالنص المقروء بصوت غير عال، وتحيل الصرافة على الدراسات المتعلقة ببنية الكلمات،وتعتبر الصرفة أصغر وحدة دالة في اللغة. على سبيل المثال، يعتبر حرف ' s" الذي نضيفه إلى الكلمات في اللغة الإنجليزية للإشارة إلى الجمع صرفة ؛السوابق،الأواسط واللواحق، وكذلك الجذور تعتبر جميعها صرفات.

خلاصة القول، قراءة [المصدر] للكلمات المعقدة صرفيا حتى من قبل القراء الكبار الأصليين العرب ذوي المهارات العالية يحدث من خلال عملية التفكيك الصرفي التي تبطئ [ال] عملية التعرف على كلمة ... يعتبر الجذر(وأشدد على ذلك) واحدا من الكلمات المفاتيح الرئيسية لدقة قراءة الكلمات المعقدة صرفيا في قواعد الإملاء العربية للوصول إلى المعرفة المعجمية الأولية... المعرفة الصرفية والصوائت القصيرة هي المتغيرات الرئيسية في عملية دقة القراءة حتى بين القراء الكبار من ذوي المهارات العالية. (أبوربيعة، 2012، ص 492).

يتميز الصرف العربي بجذور الكلمة _ عادة ما يتم من خلال ثلاثة أو أربعة أحرف ساكنة _ مقترنة بالصوائت (مع صوائت قصيرة أو طويلة) بطرق مختلفة لتكوين كلمات مختلفة. وبدون التلفظ هناك العديد من الجناسات اللفظية في اللغة العربية كما هو موضح أعلاه. وبالتالي فسواكن الجذر ونمط الكلمة، بما في ذلك السوابق،والأواسط واللواحق تضاف إلى الكلمات لتوفر أدلة مهمة للكلمة عندما لا تكون ملفوظة

وتستند كل الكلمات باللغة العربية على أنماط صوتية مبنية على الجذور التي هي أنماط الساكنة. الجذور الثلاثية أو الرباعية، هي، مع ثلاثة أو أربعة أحرف ساكنة. لا تشكل وحدة صوتية لكنها كيانات مجردة. للصرافة الاشتقاقية نوعان من أنماط الكلمة: أنماط الكلمة الفعلية والأنماط الدنيا للكلمة. هناك 15 نمطا متكررا بشكل كبير من أنماط الكلمة الفعلية في اللغة العربية.في حين أن هناك تسعة أنماط من الحد الأدنى للكلمة. هناك اتساق في كل هذه الأنماط المختلفة للكلمات (بينتين وفروست، 1995)، والبعض منها هي الأكثر شيوعا من غيرها.... وعلى النقيض من العملية الاشتقاقية، والتي تكون فيها المكونات الأساسية هي الجذور وأنماط الكلمة، والإعراب الصرفي هي

التي شيدت النظام في اللغة العربية عن طريق ربط السوابق واللواحق إلى كلمات متحققة. نظام الإعراب الصرفي للأفعال يراعي نسقيا الشخص، العدد، النوع والزمن. أما نظام الإعراب الصرفي للأسماء فيراعي النوع، المذكر / المؤنث، العدد، المفرد / الجمع، المذكر والمؤنث ؛ وجمع، المذكر السالم وجمع التكسير/ وجمع المؤنث السالم "(.أبوربيعة، 2012،ص487.

ويوضح الصايغ حداد وجيفا (2008) أهمية صرافة الكلمة للقراء الناشئين بالقول:

... تحديد الكلمة العربية من خلال الصوامت لا يمكن تحقيقه بنجاح ما لم تكن قد توفرت على المعلومات الصواتية المفقودة والتي يتم استعادتها من قبل القارئ. وتعتبر البنية الصرفية للكلمة من أحد أهم مصادر المعرفة التي تساعد القراء على استعادة المعلومات الصوتية المفقودة، وبشكل خاص أيضا للتعرف على أنماط الكلمة. وذلك لأن المعلومات الصوتية التي تشكل نمط الكلمة الصواتية المفقودة من صوامت الكلمة تتشكل إلى حد كبير في الصوائت القصيرة الثابتة (لاحظ أن الصوامت الطويلة موجودة في كل من الصوامت والصوائت العربية ولأن معظم الصوامت القصيرة يتم تمثيلها باستخدام "الصوائت" يمكن أن تتوافق مع كل من الحروف الساكنة والصوامت الطويلة) وعلى غرار ذلك يمكن التعويل على استرداد معظم الصوامت القصيرة المفقودة حينما يحدد القارئ نمط الكلمة حيث ينبغي الوعي بنمط الكلمة ليصبح بالإمكان مساعدة القراء في خضم فك تشفير الكلمات غير المشكولة " (الصايغ حداد وجيفا،ص 485) .

درس محفوظي، البحيري، الرشيدي وإيفيرات(2010) دور الوعي الصرفي بالمقارنة مع الوعي الصوتي على القراء العادي وغير القادرين على التعلم في الكويت. وشملت الدراسة 166 طفلا مواظبا من المستويات 3، 4، 5، 6، و86 من غير القادرين على التعلم من نفس المستويات في مدرسة خاصة للأطفال مع عدة تحديات تعلم تمت مواجهتها. وكانت كل من تلك المدارس حكومية كويتية، وكانت هناك أعداد متساوية من البنين والبنات. وأشارت النتائج إلى أن... تدابير المقاييس الصرفية قد أوضحت مستويات كبيرة من التباين في درجات الفهم للمجموعة المواظبة، بالإضافة إلى إلى ذلك أنبأت بحسب المستوى، الجنس، والقدرة غير اللفظية والمهارات الصوتية. في الواقع، تشير هذه البيانات بمقارنة بعضها مع البعض الآخر، أن المهارات الصوتية الأخرى والقدرة الصرفية تقدم تفسيرا فريدا من نوعه، وهوأن التقلب المستقل في مستويات الفهم السائد في هذا الفوج الناطق بالعربية ينسجم مع الأطفال. وأن أولئك الذين لديهم مهارات صواتية وصرافية جيدة هم الأكثر عرضة لإظهار أفضل مستويات القراءة والفهم. (محفوظي، إيفيرات والبحيري، 2010، ص ص 509– 510) وقد تحدث أبوربيعة فيما بعد عن نوعية المعلومة الأساسية التي يشتقها القارئ الماهر لصرافة الكلمة.

معظم الأفعال وغالبية الأسماء تتشكل من ثلاثة جذور ساكنة، وأحيانا من اثنين أوأربعة. يتم بناء الجذور في الأنماط الصواتية لتشكيل كلمات معينة، وقد تكون هذه الأنماط سلسلة من الحروف الساكنة، أوسلسلة من الصوامت والحروف الساكنة.... تقوم أنماط مختلفة من الصرفات بنقل أنواع مختلفة من المعلومات أكثر من الأنماط الصواتية : ينقل الجذر معلومات أكثر من الأنماط الصواتية لأنه يوفر جوهر معنى الكلمة (أبو ربيعة، 2001، 2002)، في حين أن أنماط الكلمة عادة ما تنقل المعلومات حول طبقة الكلمة. (أبو ربيعة، 2012، ص 487 ويتابع بالقول : "في اللغة العربية، وبسبب تعقيد الصرف العربي، تعتبر دلالة جذر الصرفة ككيان دلالي مفيدة للغاية ويمكن الوصول إليها عن طريق المدخل المعجمية الأولي،أما الفهم الأولي وبقية الأواخر المقرونة باللواحق (الصرفية) لبناء(نمط) التمثيل الصوتي على وجه التحقيق. (أبو ربيعة، 2012، ص).491

دراسة أبي ربيعة 2012على 59 من الكبار، القراء العرب الأصليين (القراء المهرة) والتي عرضت للقراءة في ظل المقروء بصوت عال أو في مقابل النص، مع الجذر والكلمة الهدف ظروف مختلفة (على سبيل المثال النص المقروء بصوت عال أوبصوت غير عال الهدف فقط مع الكلمات الهدف، دون الكلمات ذات الجذر) والتي نوقشت أعلاه في القسم الخاص بالوعي الصوتي. ومع ذلك كان لتلك الدراسة أيضا نتائج تتحدث عن دور الجذور في تسهيل قراءة الكلمات المعقدة صرفيا. يقول أبوربيعة "إن الجذور تسهل دقة القراءة، لأن هذه الجذور تؤدي إلى المعلومات المعجمية الهجائية التي تم استردادها مباشرة للمساعدة في تحديد الكلمات العربية المعقدة صرفيا. وذلك لأن الجذور هي كيانات مستقلة دلاليا." (أبو ربيعة، 2012 ص 490).

أثناء قراءة نص مصوت مع جذر الكلمة والكلمة الهدف (من عائلة الجذر نفسه) وفي الجملة نفسها، قام المشاركون بأداء أفضل. ومع ذلك كان أفضل أداء تلاه كان على الجمل المقدمة مع جذور ولكن من دون صوائت، وكانت أضعف هذه النتائج نتائج القراءة المستقلة والكلمات غير المشكولة. وقد بينت هذه النتائج أن التعرف على جذور الكلمة قد سهل قراءة الكلمات الهدف التي كانت معقدة صرفيا. ويشير أبوربيعة أيضا إلى أن "العديد من الدراسات الناشئة في السنوات القليلة الأخيرة قد ركزت على مساهمات التشكل الصرافي في القراءة بوصفها عاملا إضافيا للصواتة... وهناك أدلة واضحة على وجود علاقة بين الوعي والقراءة الصرفية في المراحل المبكرة من القراءة." (أبوربيعة، 2012، ص 486).

أخيرا، يشير أبو ربيعة أيضا إلى أن هذه النقطة لم يتم فحصها بشكل جيد في التهجية كما هوالشأن بالنسبة للعربية.

الوعي الصرفي، الذي يعرف بأنه " وعي الأطفال العقلي للبنية الصرفية للكلمات وقدرتها على التفكير والتعامل مع هذه البنية " (كارلايسل، 1995، ص 194)، ويقدم مفتاحا للتمثيل

الصوتي للكلمات المعقدة صرفيا، فضلا عن معناها. على الرغم من المعالجة النظرية الواسعة والأدلة التجريبية الوافرة لدعم مستوى التمثيل الصرفي في المعجم الذهني(كارامازا، لودانا ورومانيي1988، مارلسن _ ويلسن،تايلر، واكسلر وأولدر،1994)، التناسب بين الوعي الصرفي وفك تشفير الكلمة الطباعية تم إهماله على نطاق واسع (مان،2000). (أبوربيعة،2012 ص.486).

وقد قدم محفوظي وآخرون.. اقتراحا مماثلا، بالقول إن :

... دورا واحدا محتملا يمكن أن يكون محط استخدام استراتيجيات التفريغ الصرفي لدعم تحديد الكلمة وتحديد المعنى. على سبيل المثال، يمكن أن يستخدم الجذر لدعم تحديد هذه المادة ضمن الكلمة المعجمية، وبالتالي، تحديد المعنى على مستوى الكلمة. (محفوظي، إفيرات، والبحيري، 2010، ص. 510)

يبدوأن أنماط الكلمة في اللغة العربية تدرس في معظم الأحيان من خلال النحو. ومع ذلك، وبالنظر إلى البحوث عن أثر الصرافة على القراءة باللغة العربية، وبالتأكيد يأخذ المربون بعين الاعتبار سبل تيسير زيادة الوعي الصرفي، والجهود التي يبذلها القراء داخل وخارج الفصول النحوية في حد ذاتها على حد سواء.

ج. سياق الجملة

يعتبر سياق الجملة عنصرا مساعدا لكل من الفهم وفك الترميز. كما يمكن للقارئ أن يصادف كلمة يجب أن تكون واحدة من عدة كلمات أخرى في الجملة لأن للغة العربية الكثير من الجناسات اللفظية ولأن الغالب على النص أنه غير مصوت. كما أن سياق الجملة _ إذا ما أخدنا بعين الاعتبار موقع الكلمة (فإن الأفعال غالبا ما تأتي في بداية الجملة)، وبعبارة أخرى يعطي للقراء القرائن اللازمة بالإضافة إلى التأكد من أن التلاميذ يمكن أن يصيخوا السمع للكلمات للتأكد من قدرتهم على التعرف على جذر الكلمة لمساعدتهم على فك مغاليقها، حيث من الممكن مساعدة الأطفال على أن يصبحوا أكثر وعيا بأهمية قرائن السياق واستخدامها عمدا عندما يقعون في حيرة من أمرهم. ويبدوأن هذه الأنواع من استراتيجيات الفهم ذات أهمية حاسمة في اللغة العربية، خاصة للقراء الذين يبذلون جهدا كبيرا من أجل تدريسهم على نحوواضح مما يمكن أن يكون له أثر كبير على القدرة الشاملة للتلاميذ على القراءة.

ويشرح عبد الباري (2011) كيف أن استخدام " مقاربة الجملة " لقراءة التعليمات يساعد القارئ المبتدئ على فك الكلمات والأصوات بطريقة شاملة والذي يبدوأكثر ملائمة لكيفية عمل الأدمغة عموما. ويؤكد (حليبة م 2013) أيضا على أن هذه الطريقة هي الأكثر ملائمة للمتعلم منذ أن يمكنه / يمكنها معرفة القرائن من خلال السياق والتي ستؤدي بهم إلى قراءة ناجحة. والسياق أداة لا غنى عنها بالتأكيد مع النص الذي يضم الصوائت.

هنالك أيضا مسألة تتعلق بالسياق،حيث طرح أبوربيعة نقطة مثيرة للاهتمام عندما لاحظ أن مهارات القراءة الصامتة لا تتطلب نفس مهارات القراءة بصوتعالباللغة العربية. عند قراءة واحدة بصمت يمكن القفز، إذا جاز التعبير، على النهايات الرسمية التي لا يستخدم واحد منها في الخطاب اليومي ولا يزال التمكن من معنى الجملة : " دقة القراءة في اللغة العربية تتطلب التلفظ بنهايات الكلمات وفقا لوظيفتها النحوية في الجملة

... اهتمت دراسة أجراها أبو ربيعة (1997 ج) على آثار الصوامت والسياق على دقة القراءة للقراء لضعيفي المستوى والقراء العرب ذوي المهارات في قراءة الفقرات والجمل والكلمات.وقد أشارت النتائج إلى وجود نمط واضح حيث تؤثر الصوائت والسياق على دقة القراءة للقراء ضعيفي المستوى على شاكلة القراء المهرة.

كما درس طاووق وكولتهارت (2004) اكتساب مهارات القراءة في اللغة العربية للأطفال في الصفوف 3،4، 6 في أستراليا. حيث كان هؤلاء الأطفال اللبنانيون الأستراليون يدرسون كلتا اللغتين. وكجزء من مشروعهم الأكبر، ركز الباحثون على التصويت ودور شكل الحروف في عملية القراءة. ووجد الباحثون أنه "سواء أكان العمر أو مستوى زيادات الطلاقة، فإن القارئ يعول أكثر على سياق الجملة وبدرجة أقل على الصوامت التي تكون في آخر الكلمة لتحديد المعنى، باعتبار الوظيفة النحوية ونطق الكلمات." (ص 51) الجملة وبدرجة أقل على الصوامت التي تكون في آخر الكلمة لتحديد المعنى، باعتبار الوظيفة النحوية ونطق الكلمات." (ص 51)

الأمر الذي يتطلب قدرة صوتية ونحوية متقدمة ". وقد فصل(أبوربيعة، 2001) في هذه الحالة في البحوث اللاحقة :" قراءة الفهم الصامتة هي الأقل تطلبا، لأن القارئ يمكن أن يعول على قواعد الإملاء، الصرافة، وغيرها من الموارد (أبو ربيعة، 2002) ". عند القراءة بصوت جهير، على المرء أن يضمن النهايات المناسبة استنادا إلى وظيفة الكلمة في الجملة، وأحيانا يتم الإشارة إلى هذه النهايات من خلال الصوامت الطويلة والساكنة لكن في بعض الأحيان لا يتم ذلك إلا من خلال الحركات الإعرابية (التي عادة ما تكون غير متوفرة في متن النص المكتوب). وقد تتاح للتلاميذ مع القراءة الصامتة، الفرصة ل " فك " النص، وملاحظة القرائن في الجملة ثم قراءته بصوت ملفوظ بدقة أكثر. بعض بيانات الفصول الدراسية التي سنذكرها أدناه تشير إلى أن التلاميذ في العديد من البلدان في هذه الدراسة لديهم فترة قصيرة جدا من الزمن الدراسي للقراءة الحرة، بل إن وقت القراءة الصامتة قد يعزز كفاءتهم في قراءة النص غير المشكولا بصوت عال.

3. التقييم الدولي لقراءة التلميذ

لقد مولت الوكالات المانحة الثنائية والمتعددة الأطراف العديد من مشاريع المساعدة أو قدمت مساعدات مباشرة للحكومات لتحسين التعليم في المرحلة الابتدائية. وهكذا،وعلى مدى السنوات 20 الماضية (أوما يزيد)، كانت هنالك جهود تركز على تحسين معرفة القراءة والكتابة، والرياضيات، وتعليم وتعلم اللغة الثانية في الصفوف الأولى في البلدان العربية. قامت المشاريع التي تركز عادة على التربية الجيدة بتوفير مستوى عال من الجودة وتدريب المعلمين (التعلم النشط، التعلم التعاوني، وما شابه ذلك)، وأحيانا على أهداف التدريس القائمة على (التعلم النشط في تدريس العلوم، استخدام المجموعات في الفصول الدراسية الخ); وبالمثل قدمت مواد تعليمية للأطفال في شكل مصنفات، كتب القراءة، الإشعال، وكذلك الفصول الدراسية المستندة إلى أنواع من المواد، في مجموعات، مثل الخرائط، والملصقات، الرسوم البيانية الأبجدية،"أغلفة، "الأقراص المدمجة الخ، ومع ذلك ثمة رأي يركز على آليات تعلم القراءة وعلى الاستراتيجيات التعليمية المصاحبة لتدريس آليات القراءة والكتابة التي لم توجد سابقا. وبالإضافة إلى ذلك يعتبر مقياس مهارات القراءة في حد ذاته غير نظامي. وقد ركزت امتحانات الحكومة على اختبار المهارات اللغوية ولكن ليس بالضرورة على المهارات المتصلة بالقراءة _ مكون مهارات التلاميذ يجب أن يقودهم ليصبحوا قراء. مع الترقية التلقائية المشتركة في الصفوف الأولى في العديد من البلدان في المنطقة، كما يمكن القول إن هناك ندرة في المعلومات حول ما إذا كان تعلم الأطفال القراءة جيدا. وبدون شك،هناك وثائق تقول إن بعض الأطفال في جميع أنحاء العالم العربي لم يبلوا بلاء حسنا في المدرسة قبل نهاية الصف السادس، كما يتضح ذلك من خلال نتائج امتحانات نهاية الدورة ومعدلات الهدر المدرسي. لكن الذي ما لم يكن موثقا حتى في الآونة الأخيرة هو ما إذا لم يتعلم الأطفال القراءة جيدا بما فيه الكفاية في المدرسة لتحقيق النجاح في تعلمهم. في حين أن الهدر المدرسي للأطفال يعود إلى مجموعة متنوعة من الأسباب الموثقة جيدا بما في ذلك الفقر والتشغيل والمرافق المدرسية غير الكافية، والزواج المبكر والفشل الدراسي، وهذا الأخير هو السبب الشائع على وجه التحديد، ويمكنه أن يتصل مباشرة ليس بعدم القدرة على تعلم محتوى الموضوع ولكن يرتبط بعدم القدرة على تعلم القراءة.

1. معلومات حول تقييم التلاميذ

أ. تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولية

منذ عشر سنوات خلت كانت المعلومات المتعلقة بالكيفية التي يتعلم بها الأطفال القراءة في الصفوف الدراسية الأولية البلدان النامية عبر العالم غير كافية، ومع وجود إدراك متنام بأن الافتقار إلى المهارات القرائية شكل السبب الرئيس لضعف المستويات التعليمية بشكل عام.

لقد تم وضع تقييم القراءة بالصفوف الدراسية الأولية باعتبارها آلية لقياس مهارات القراءة عند الأطفال وقد تم الشروع في ذلك في أكتوبر 2006، حينما تعاقدت مع معهد مثلث البحث الدولي من خلال مشروع معطيات التربية والتعليم 2، بهدف إرساء أداة لتقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولية. وقد تمثل الهدف من ذلك في مساعدة الدول الشريكة للوكالة الأمريكية للتنمية على الشروع في إجراء قياس يروم تحديد الكيفية التي يكتسب بها الأطفال في الصفوف الدراسية الأولية مهارات القراءة بكيفية جيدة وذلك بشكل نسقي ونظامي،فضلا عن بذل المزيد من المجهودات الفعالة لتحسين الأداء في هذه المهارات التعلمية الأساسية.

على أساس قراءة للبحوث والوسائل والتقييمات المتوافرة، أعد معهد مثلث البحث بروتوكولا لتقييم شفهي وفردي لأساس مهارات القراءة عند التلاميذ. ورغبة في استجلاء ردود الفعل بخصوص هذا البرتوكول وتمحيص نجاعة المقاربة برمتها، احتضنت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية والبنك الدولي ومعهد مثلث البحث ورشة شهر نونبر 2006 والتي ضمت أكثر من 12 عشر خبيرا من مجموعة من الدول المختلفة، فضلا عن 15 ملاحظا من معاهد من قبيل البنك الدولي ومؤسسة وليام وفلورا هفليت، وجامعة جورج واشنطن ووزارة التربية والتعليم لجنوب افريقيا، والبرنامج الدولي من ضمن مؤسسات أخرى.

وقد ضمت مجموعة الخبراء الذين أعادوا النظر في المنهجية علماء الإدراك وخبراء تعليم القراءة في الصفوف الدراسية الأوليةوالمختصين في الدراسات المنهجية، فضلا عن خبراء التقييم، وذلك للنظر في المرتكزات الأساسية للآلية المقترحة.وخلال الورشة اضطلع المشاركون بمد الجسور بين البحث والتطبيق، بما يكفل ربطا للتقدم الحاصل على مستوى الأدبيات المتعلقة بالقراءة ومجالات البحث في العلوم التصورية بتقييم التطبيقات عبر العالم. إن الباحثين والممارسون قدموا بشكل بين الكيفية التي تمكن من قياس اكتساب القراءة داخل الصفوف الدراسية الابتدائية، إضافة إلى ذلك ، تمت مطالبتهم بتحديد القضايا الرئيسية التي يجب النظر فيها عند وضع تصميم بروتوكول لتقييم القراءة في الصفوف الأولى في البلدان المتعددة واللغات المختلفة

لقد صيغت هذه المنهجية بداية باللغة الانجليزية، ثم تم تكييفها مع لغات عديدة أخرى من بينها الغة العربية. إن منهجية تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولى وضعت لتقييم الكيفية التي يحقق وفقها التلاميذ بكيفية جيدة المهارات المكونة للقراءة من قبيل تسمية الحروف وتحديد أصواتها ومهارات الفهم وطلاقة القراءة الشفهية.وما دامت هذه الآلية تعتبر هذه العناصر مهارات أساسية لتحقيق القراءة فغنه من الممكن أن توظف لاستجلاء نموالمعايير القرائية وبرامج تدريب المعلمين والبرامج المرتبطة بالمنهج الدراسي. وبالفعل فإن هدف تقييم القراءة العربية في الصفوف الدراسية الأولى منذ وضعها سنة 2006 ركز على اضطلاع وزارات التربية والتعليم والمانحين والأساتذة والآباء حول مهارات القراءة بالنسبة لتلاميذ الصفوف

الدراسية الابتدائية. وتشكل منهجية تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولية مقاربة منهجية مستقلة لتقييم القراءة بحيث تروم اختبار مستويات القراءة بغض النظر عن المنهج المستعمل في تدريس القراءة. إن القراءة في أي لغة تقتضي أن يتوفر المرء على العناصر التالية :

- **طلاقة القراءة الشفهية** وتحدد دوما بكونها القدرة على القراءة شفهيا لنص متصل وبسرعة، بالإضافة إلى الدقة والتعبير الصحيح. وتعد طلاقة القراءة أساسية بالنسبة للفهم فضلا عن كونها عمليات سريعة وأساسية لتحديد الكلمة بحيث تسعف القارئ في التركيز على النص ومعناه بدل فك الترميز أوالمستوى الصوتي للكلمات.
- **فهم المقروء** : وتعد هدف القراءة وتحيل على القدرة على الاندماج بشكل فعال مع النصوص المقروءة وتشكيل المعنى.
- **فهم المسموع** : ويحيل على القدرة التي تقرن اللغة الشفهية بالمعنى حينما لا يكون هناك نص مطبوع. إن فهم المسموع يضم عدة مهارات ومصادر معرفية من قبيل معرفة المفردات والتمكن من النحو بالإضافة إلى حقيقة معرفية عامة. إن تقييم فهم المسموع يكتسي أهمية خاصة بالنسبة لازدواجية اللغة كاللغة العربية التي تنسحب على الأطفال الذين يباشرون اللغة العربية المعيار الحديثة بمجرد شروعهم في التعليم الرسمي. وهكذا فإن فهم المسموع يكرس قدرة الأطفال إزاء العربية بدل اللهجة العامية المنطوقة التي يستمعونها ويتحدثونها في منازلهم.

إن هذه المهارات تم اختبارها من خلال واجبات فرعية فردية وهي بالنسبة لمجمل تقييم القراءة العربية في الصفوف الدراسية الأولية، تضم سبعة واجبات فرعية حيث تتضمن واجبن فرعيين جزئيين، بما مجموعه تسعة أنشطة تقييمية مختلفة. وتقدم الواجبات الفرعية للأطفال بالنظر الى صعوبة المستوى (بهدف معرفة مستوى الصعوبة كما يلي :

1. **الواجب الفرعي 1 أ** : تسمية الحروف
   الواجب الفرعي 1 ب : أصوات الحروف
2. **الواجب الفرعي 2أ**: الوعي الفونيمي
3. **الواجب الفرعي 3 أ**: قراءة الكلمة المألوفة
4. **الواجب الفرعي : 4 أ** : عدم فك ترميز الكلمة
5. **الواجب الفرعي 5أ** : طلاقة قراءة الفقرات
   الواجب **الفرعي 5ب** : قراءة الفهم
6. **الواجب الفرعي** : سرعة الفهم
7. الواجب الفرعي : الإملاء

ثمة قاعدة (التوقف المبكر) حين لا يستطيع الطفل الإجابة عن إحدى الوحدات الأساسية بشكل سليم ضمن واجب فرعي معين. في هذا المستوى يجل المصحح أن الواجب الفرعي قد انقطع لأن الطفل لم يحسن الإجابة على الوحدات الأساسية غير أن أنه قبل مناولة منهجية التقييم فإن من الواجب موافاة التلاميذ بمعلومات واضحة حول صعوبات الاختبار وفوائده، وكيف يمكن استعمال النتائج، فضلا عن ذلك يطلب من التلاميذ تحديد ما إذا كانوا مستعدين للمشاركة بشكل شفهي.

لقد تم توظيف تقييم القراءة في الصفوف الدراسية الأولية بشكل واسع في العالم العربي بشراكة مع وزارات التربية والتعليم، وإلى حدود الساعة تم استخدام هذا التقييم في المغرب والأردن ومصر والعراق. وتعد مصر البلد الوحيد من ضمن هذه البلدان التي وفرت معطيات ترتبط بالمرحلة القبلية والبعدية للاختبار. وقد تم إعدادegra للاستعمال من جديد في المغرب والأردن واليمن والعراق ومصر في السنوات المقبلة.

ويقدم الجدول 7 أسفله نظرة مجملة حول استعمال (EGRA) في هذه الدول الخمس :

الدولة	العلامات	التوظيف الأول	العينة	المهام الفرعية	التوظيف الثاني
*مصر	2, 3, 4	2009يناير فبراير	2878طالب 60 مدرسة نصفها تجريبي ونصف للمراقبة مصر العليا	**المهمة الفرعية 1.أ:** تسمية الحروف **المهمة الفرعية 1.ب:** اصوات الحروف **2. المهمة الفرعية 2.**أ:تمييز الأصوات **3. المهمة الفرعية:** قراءة المفردات العامية **4. المهمة الفرعية4** : تشفير الرموز **5. المهمة الفرعية:5.**أ: قراءة شفهية بطلاقة **المهمة الفرعية:5.ب:** فهم المقروء **6. المهمة الفرعية** 6: فهم المسموع **7. المهمة الفرعية** 7: الإملاء	فبراير 2011
	3	مارس 2013	2000 طالب 200 مدرسة 5 جهات 25 محافظة	-المهمة الفرعية 1.أ: تسمية الحروف **المهمة الفرعية 1.ب:** أصوات الحروف **2. المهمة الفرعية 2.**أ:تمييز الأصوات **3. المهمة الفرعية:** قراءة المفردات العامية **4. المهمة الفرعية4** : تشفير الرموز **5. المهمة الفرعية:5.**أ: قراءة شفهية بطلاقة **المهمة الفرعية:5.ب:** فهم المقروء 6. **المهمة الفرعية 6:** فهم المسموع **7. المهمة الفرعية 7:** الإملاء	2014/2015
العراق**	2, 3	2012 نونبر	1153 طالب 54 مدرسة	**المهمة الفرعية 1.ب:** أصوات الحروف **4. المهمة الفرعية4** : الرموز تشفير الكلمات **المهمة الفرعية:5.**أ: قراءة شفهية بطلاقة **المهمة الفرعية:5.ب:** فهم المقروء **المهمة الفرعية 6:** فهم المسموع	غير مطبق

الأردن ***	3،2	أغسطس 2012	3000تلميذ 150طالب	**المهمة الفرعية ب 1** الجهر بالكلمة **المهمة الفرعية 4** فك أشباه– الكلمات **المهمة الفرعية 5**أ القراءة الجهرية بطلاقة **المهمة الفرعية5ب** فهم المقروء **المهمة الفرعية6 فهم** المسموع	
المغرب ****	3،2	ماي 2011	737 تلميذ 40 تلميذا في جهة دكالة – عبدة	**المهمة الفرعية ب 1** الجهر بالكلمة **المهمة الفرعية 4** أشباه– الكلمات **المهمة الفرعية 5**أ سلاسة القراءة الجهرية **المهمة الفرعية 5ب** فهم المقروء **المهمة الفرعية 6** فهم المسموع	أبريل يونيو2014
اليمن	3،2	مارس 2011	734 تلميذ 40 تلميذا في جهات عدن، عمران، لحج	**لمهمة الفرعية 1**أ تسمية الحروف **المهمة الفرعية 1ب** الجهر بالكلمة **المهمة الفرعية 2**أ تمييز الصوت (تمييز الجهر بالحرف الأول) **المهمة الفرعية 2ب** تمييز الصوت (تمييز الجهر بالحرف الأخير) **المهمة الفرعية 3** قراءة كلمة مألوفة **المهمة الفرعية 4** فك أشباه– الكلمات **المهمة الفرعية 5** القراءة الجهرية وقراءة الفهم **المهمة الفرعية 6** فهم المسموع **المهمة الفرعية 7** الإملاء	

* جميع العينات الواردة تساوي أعداد البنين والبنات بأعداد متساوية تقريبا من الأطفال في الصف المتوسط. ما لم يرد خلاف ذلك،

** كانت في مصر مبادرة على مستوى المدارس التجريبية بين عامي 2009 و2011.

*** كما أن نتائج المهمة 2 في مصر التي لم يبلغ عنها أظهرت نتائج هامة " نمط الاستجابة " (التخمين على سبيل المثال)

**** العراق والأردن والمغرب كلها بلدان انتهت من جميع اختبارات (EGRA) المختصرة كما تم القيام بها في إطار دراسة مسحية واسعة النطاق شملت التقييم المبكر لصف الرياضيات (EGMA)، إلى جانب دراسة مسحية بشأن نجاعة الإدارة المدرسية (SSME).

تم تكييف اختبارات (EGRA) لكل بلد من قبل مسؤولي الوزارة وغيرهم من المربين من تلك البلدان. وكانت نفس المهام الفرعية تدار في المغرب والأردن والعراق. وأدرجت المهام الإضافية في اليمن(مثل مفاهيم الطباعة وتسمية الحروف)

وفرت نتائج (EGRA) فرصة جيدة لقراءة المستويات في المنطقة الناطقة باللغة العربية. في حين أنه من الصعب (وغير الحكيم في بعض الأحيان) المقارنة بين بلدان مختلفة مثل تلك الموجودة في هذه الدراسة وفي المنطقة العربية ككل، وتكمن قيمة فعل ذلك في تمكيننا من رؤية ما إذا كان هناك تشابه أوميول ينجح فيه الأطفال أويبذلون جهدا من أجل القراءة عن طريق MSA، باعتبارها اللغة المشتركة ولغة التدريس في جميع أنحاء المنطقة بأسرها6. كما كان اهتمامنا في هذه الدراسة هوفحص الأدلة الفعلية على وضع القراءة في الصفوف الأولى، وتوفر (EGRA) مجموعة فريدة من بيانات حديثة وموثوقة وصحيحة يمكن من خلالها اكتساب بصيرة نفاذة .

يلخص الجدول 8 أدناه نتائج (EGRA) للصفوف المدرسة الابتدائية 2 و3 في الاختبارات الفرعية على المستوى القطري لأغراض تتعلق بتحديد أي اتجاهات في الدرجات التي يمكن استخدامها لتبليغ الممارسة التعليمية في تدريس القراءة في اللغة العربية وكذلك لمعالجة السؤال البحثي الأول من هذه الدراسة، حول ما مدى تعلمية تلاميذ الصف الابتدائي للقراءة في البلدان التي تستخدم اللغة العربية كلغة للتعليم في المقام الأول. وهذه هي المجاميع الإجمالية وتشمل عشرات الأصفار (أي عشرات الأطفال الذين يمكنهم إكمال أي من تلك المهام).

الجدولان 9 و10 يلخصان النتائج والنسب المئوية للإجابات الصحيحة حسب المهمة والقطرية لكل درجة على حدة.

[6] قد يشكل لبنان استثناء؛ فمعظم المدارس تعلم غالبية الموضوعات إما باللغة الإنجليزية أو الفرنسية، ولكن ،التلاميذ الذين يدرسون باللغة العربية، إما يتعلمون و يقرؤون في المدرسة منذ البداية باللهجة اللبنانية باعتبارها لغتهم الأم، بل وحتى أثناء تعلمهم لغات أخرى. استمروا في دراسة اللغة العربية على مر جميع سنوات دراستهم .

	الجدول 8 : النقاط المركبة عبر البلدان و الدرجات											
		مصر**		العراق		الأردن		المغرب		اليمن	
	* المهام	ت2	ت3	ت2	ت3	ت2	ت3	ت2	ت3	ت2	ت3
1	معرفة تسمية الحرف (100 حرف قدمه التلاميذ تطلبت دقيقة واحدة لتسمية الحرف)									16.78	21.52
2	التعرف على الصوت البدئي									1.04	1.35
3	معرفة صوت الحرف (100 حرف قدمها التلاميذ تطلبت دقيقة واحدة لإنجاز صوت للحرف	9.76 28.47		13.6	13.5	26.5	26.3	23	33	4.74	6.22
4	قراءة الكلمات المألوف(50 المقدمة لتتم تسميتها في دقيقة واحدة	7.35 15.5								6.74	12.32
5	فك الكلمات المبدعة (من بين 50 منطوقة ابتكار الكلمات / دقيقة واحدة من الزمن			3.7	4.7	4.4	7	10	15	2.63	4.5
6	القراءة الشفوية بطلاقة (50 كلمة قصصية للقراءة بصوت عال /دقيقة واحدة	11.09 21.14		11.4	21.2	15.2	23.7	16	27	5.85	11.98
7	قراءة الفهم (6 أسئلة حول الأحداث الرئيسة للقصة)			0.9	1.6	2	2.9	0.74	1.49	0.24	0.59
8	قراءة الفهم (مقطع يقرأ على التلاميذ ,6 أسئلة حول المقطع)			2.9	3.4	2.2	2.9	2.34	3.37	0.85	1.51
9	الإملاء (3 كلمات تتكون من 15 #حرفا,الدرجة الأولى هي من الكلمات المكتوبة بشكل #صحيح،الدرجة الثانية من الكلمات تم التمكن من إنجازها على أتم وجه)									0.62	0.91
	*تشير الخطوط باللون الأزرق إلى الاختبارات التي تم إجراؤها في اليمن ، وبالتالي لن يكون هناك أرقام مماثلة في دول أخرى . ** تعتبر مصر الدولة الوحيدة التي حصلت على بيانات تقرير حول ما قبل – و ما بعد – الاختبارات ، الرقم الأعلى هو خط الأساس و الرقم الأدنى هو درجة ما بعد _ الاختبارات									7.28	10.22

التوجه الوحيد الذي يجب ملاحظته هو أن الطلاب، في غالب الأحيان، ما ينتقلون في الاتجاه الصحيح من فصل دراسي إلى فصل دراسي آخر. تفكيك الكلمات المبتكرة: المهمة 5، كانت النتائج ضعيفة ولكنها تنتقل في الاتجاه الصحيح عبر الفصول. في المهمة 3، معرفة صوت الحرف، هناك فرق صغير في النتائج من الفصل 2 إلى الفصل 3. المهمتين 7 و8 فهم المقروء وفهم المسموع، أظهرتا كذلك فوارق أصغر بين الفصلين 2و3، حيث يمكن أن نتوقع اختلافا أكبر.وتوحي النتائج بأنه قد لا يكون الطلاب تعلموا المهارات الأساسية بطريقة تصاعدية، بمعنى بطريقة تدريجية من فصل إلى آخر، أو بخطى سريعة كافية لمساعدتهم على تحسين آدائهم في هذه المهام.

	الجدول 9 : النقاط المحصلة في المستوى 2 من حيث تقييم القراءة المبكرة (EGRA) بحسب البلد										
		مصر**		العراق		الأردن		المغرب		اليمن	
	* المهام	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
1	معرفة تسمية الحرف (100 حرف قدمه التلاميذ تطلبت دقيقة واحدة لتسمية الحرف)									16.78	%16.8
2	التعرف على الصوت البدئي									1.04	%10.4
3	معرفة صوت الحرف (100 حرف قدمها التلاميذ تطلبت دقيقة واحدة لإنجاز صوت للحرف	28.47	%28.5	13.6	%13.6	26.5	%26.5	23	%23.0	4.74	%4.7
4	قراءة الكلمات المألوف(50 المقدمة لتتم تسميتها في دقيقة واحدة	15.50	%31.0							6.74	%13.5
5	فك الكلمات المبدعة (من بين 50 منطوقة ابتكار الكلمات / دقيقة واحدة من الزمن	21.14	%42.3	3.7	%7.4	4.4	%8.8	10	%20.0	2.63	%5.3
6	القراءة الشفوية بطلاقة (50 كلمة قصصية للقراءة بصوت عال /دقيقة واحدة			11.4	%22.8	15.2	%30.4	16	%32.0	5.85	%11.7
7	قراءة الفهم (6 أسئلة حول الأحداث الرئيسة للقصة)			0.9	%15.0	2	%33.3	0.74	%12.3	0.24	%4.0
8	قراءة الفهم (مقطع يقرأ على التلاميذ ,6 أسئلة حول المقطع)			2.9	%48.3	2.2	%36.7	2.34	%39.0	0.85	%14.2
9	الإملاء (3 كلمات تتكون من 15 #حرفا,الدرجة الأولى هي من الكلمات المكتوبة بشكل #صحيح،الدرجة الثانية من الكلمات تم التمكن من إنجازها على أتم وجه)									0.62	%20.7
	*تشير الخطوط باللون الأزرق إلى الاختبارات التي تم إجراؤها في اليمن ، وبالتالي لن يكون هناك أرقام مماثلة في دول أخرى . ** تعتبر مصر الدولة الوحيدة التي حصلت على بيانات تقرير حول ما قبل – و ما بعد – الاختبارات ، الرقم الأعلى هو خط الأساس و الرقم الأدنى هو درجة ما بعد _ الاختبارات									7.28	%48.5

	الجدول 10 : النقاط المحصلة في المستوى 3 من حيث تقييم القراءة المبكرة (EGRA) بحسب البلد										
		مصر		العراق		الأردن		المغرب		اليمن	
	* المهام	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
1	معرفة تسمية الحرف (100 حرف قدمه التلاميذ تطلبت دقيقة واحدة لتسمية الحرف)									21.52	%21.5
2	التعرف على الصوت البدئي									1.35	%13.5
3	معرفة صوت الحرف (100 حرف قدمها التلاميذ تطلبت دقيقة واحدة لإنجاز صوت للحرف			13.5	%13.5	26.3	%26.3	33	%33.0	6.22	%6.2
4	قراءة الكلمات المألوف(50 المقدمة لتتم تسميتها في دقيقة واحدة									12.32	%24.6
5	فك الكلمات المبدعة (من بين 50 منطوقة ابتكار الكلمات / دقيقة واحدة من الزمن			4.7	%9.4	7	%10.0	15	%30.0	4.5	%9.0
6	القراءة الشفوية بطلاقة (50 كلمة قصصية للقراءة بصوت عال /دقيقة واحدة			21.2	%42.4	23.7	%47.4	27	%54.0	11.98	%24.0
7	قراءة الفهم (6 أسئلة حول الأحداث الرئيسة للقصة)			1.6	%26.7	2.9	%48.3	1.49	%24.8	0.59	%9.8
8	قراءة الفهم (مقطع يقرأ على التلاميذ ,6 أسئلة حول المقطع)			3.4	%56.7	2.9	%48.3	3.37	%56.2	1.51	%25.2
9	الإملاء (3 كلمات تتكون من 15 #حرفا،الدرجة الأولى هي من الكلمات المكتوبة بشكل #صحيح،الدرجة الثانية من الكلمات تم التمكن من إنجازها على أتم وجه)									0.91	%30.3
	*تشير الخطوط باللون الأزرق إلى الاختبارات التي تم إجراؤها في اليمن ، وبالتالي لن يكون هناك أرقام مماثلة في دول أخرى.									**10.22**	**%68.1**

اتجاه واحد غير جدير بالذكر بالنظر إلى أداء مهام محددة في مختلف البلدان وهو أن العشرات على وجه العموم كانت منخفضة جدا في جميع المجالات على مستوى مجال الوعي الصواتي (مهمة 5) للصف 2. ويبدوأنهم حققوا قفزة نوعية في درجات الصف الثالث على الرغم من أنها ما زالت منخفضة،مع الأخذ بعين الاعتبار توقع معظم الوزارات أنه يجب أن يكون للأطفال بعض الكفاءة بالنسبة للقراءة في الصف 73. وقد دار حول موضوع اختراع فك الكلمة الكثير من النقاش وتمت مسائلته من قبل بعض العلماء تحت مسمى الانطباق في العربية. وكانت كل الكلمات مصوتة وشكلت مادة خصبة للبحوث المذكورة أعلاه والتي اقترحت أن الصوامت القصيرة هي مساعدة لتحديد أوالجهر بالكلمات غير المألوفة لدى كل من الأطفال والبالغين. وتشير نتائج (ت ق ص م) إلى أنه حتى أطفال الصف الثالث 3/2 الذين تم اختبارهم (وما فوق الصف الثالث في معظم البلدان) لم يكونوا قادرين على استخدام المهارات الصواتية للجهر بالكلمات. حتى مع الأخذ بعين الاعتبار عشرات الأصفار المدرجة في هذه الأرقام (لجميع البلدان)، الأرقام والنسب المئوية للأطفال الذين يمكنهم استخدام المهارات الصواتية كانت منخفضة. هذا قد يشير إلى الحاجة إلى تدريب إضافي للمعلمين على كيفية تدريس مهارات الوعي الصواتي (المهارات المجزئة والمتمازجة، على سبيل المثال).

يشير متوسط الدرجات إلى أن التلاميذ كانوا قادرين على الإجابة على أقل من نصف الأسئلة بشكل صحيح (المهمة 7) بالقدر الذي تذهب إليه القراءة والفهم،حتى في مستوى الصف الثالث،.إن هذا يمكن أن يرتبط بمستويات الطلاقة (مهمة 6).أماعلى مستوى الصف الثالث، فقد كان متوسط التلاميذ قادرين على القراءة بصوت عال بدقة فقط حوالي نصف أوأقل من نصف القصة في متوسط التلاميذ. إن القراءة على هذا المعدل يمكن أن تعيق الفهم كما يمكن أن ينسى التلميذ (ة) ما قرأه في بداية القصة في الوقت الذي (ت) يبدل فيه التلميذ (ة) جهدا أثناء تعاطيه مع الكلمات المفردة. حين التلفظ بالقصص، ومع ذلك، قد لا يشكل النطق فرقا، إذا كان الوعي الصواتي والمعرفة الصواتية منخفضين. وبعبارة أخرى، يبدو أن النطق كامل بالنسبة لقصص مستويات الصف باستخدام كلمات من الكتب/ المناهج في كل بلد، والتلاميذ لا لايزالون يواجهون صعوبة في الفك السريع بما يكفي لتحقيق الفهم. وهذا يمكن أن يشكل مقترحا يعتبر أن المعلمين بحاجة إلى التركيز على تدريس استراتيجيات الفهم ؛ في اللغة العربية، يمكن أن يكون التعرف على صرف الكلمة مجالا استراتيجيا ؛ من جانب آخر يمكن لهذا أن يزيد من الاستفادة من قرائن السياق. وقد اقترح البحث في القسم السابق أيضا أن التعرض المبكر ل ع م ح يسهل الفهم سماعا، وهذا بدوره يمكن أن يكون استراتيجية يمكن من خلالها تحسين القراءة والاستيعاب لدى التلاميذ بطلاقة.

[7] سنأتي على ذكرها في ما بعد.

ب. تقرير الخط الأساس حول محوالأمية باليمن

في عام 2011، قامت أنقذوا الأطفال (أ أ) بتقييم للقراءة في 11 مدرسة في عدن ولحج وأبين، وكلها تقع في جنوب اليمن. من خلال جميع المدارس وبتوافق مع دبي للعطاء والتمويل تم دعم مدرسة واحدة بواسطة أ أ من خلال برنامجها التعليمي الجامع،. وشملت العينة أيضا إحدى مدراس أ أ لدعم اللاجئين. تم اختيار واختبار 60 تلميذا مبتدءا (على مدار الصفوف 1، 2، 3) على مستوى ستة مكونات تتعلق بمهارة القراءة بما في ذلك 1) مفاهيم الطباعة، 2) معرفة الأبجدية، 3) قراءة كلمة شائعة، 4) طلاقة القراءة الشفوية، 5) دقة القراءة الشفوية والفهم 6) (الاستماع والقراءة). تستخدم أ أ أدوات التقييم وتحرص على تكييفها لدعم محوالأمية في اليمن. وقد تم اختيار المقاطع والكلمات في إشارة إلى منهاج اللغة العربية للصف الابتدائي باليمن.

وأظهرت النتائج أن الأطفال قد اكتسبوا بوضوح معرفة كيفية استخدام الكتب (على سبيل المثال مفاهيم الطباعة) وبتقدم الصفوف، مع طلاب الصف الأول للإجابة عن 10 من أصل 14 سؤالا بشكل صحيح، ومع طلاب الصف الثاني للإجابة عن 11 سؤالا من أصل 14 بشكل صحيح وطلاب الصف الثالث للإجابة عن 13 سؤالا من أصل 14 بشكل صحيح في المتوسط . من حيث التعرف على الحروف، وقد استطاع طلاب الصف الأول تسمية 35/20 حرفا بشكل صحيح في وضع معزول و35/18 بشكل صحيح في وضعية بدئية،وسطى أونهائية. ومع ذلك، كان أقل من ثلث الأطفال قادرين على التعرف على أحرف الصوامت القصيرة بشكل صحيح أما النصف الآخر فقد كانوا مرتبكين إزاء الحروف ذات المظهر المماثل (على سبيل المثال عندما يكون للحروف نفس الشكل ولا تختلف إلا من حيث النقطة فقط) في حين مازالت زيادة الدرجات على مستويات الصف متذبذبة على الرغم من أن الحروف لا زالت تخلط في موقف مختلف لدى 20٪ من التلاميذ مع طلاب الصف الثالث الذين لا يزالون يبذلون جهدا لتحديد جميع الحروف في جميع المواقف. كما لا يزال تحديد صامت قصير يطرح إشكالية في الصف 3 مع أقل من 60 ٪ من القادرين على تحديد كل الصوامت القصيرة. وبالمثل، فإن التعرف على الكلمة كان أمرا يسير في الاتجاه الصحيح على الرغم من كونه لا يزال منخفضا بشكل عام. من أصل 10 كلمات مألوفة، حدد طلاب الصف 1 في المتوسط 3 ؛ من 20 كلمة في المتوسط ،وقد قرأ طلاب الصف 2 سبعة بشكل صحيح وقرأ طلاب الصف 3 إحدى عشر كلمة بشكل صحيح. وكانت النسب المئوية للتلاميذ الذين لديهم درجة الصفر عالية: 31٪ من طلاب الصف 1، 37 ٪ من طلاب الصف 2 و20 ٪ من طلاب الصف 3 لم يمكنهم قراءة أي كلمة من القائمة. كما كانت القراءة بطلاقة منخفضة كلمتان في الدقيقة لطلاب الصف 1، 6 وك ف د لطلاب الصف 2 وطلاب الصف 3 قرءوا 16 كلمة في الدقيقة. كانت درجات الصفر عالية جدا : كان 219/115 من طلاب الصف 1، 220/115 من طلاب الصف 2 و220/6 من طلاب الصف 3

غير قادرين على قراءة كلمة واحدة. من حيث الدقة، واستبعاد درجات الصفر، والتي كانت مشابهة لتلك التي في اختبار الطلاقة، وكانت مستويات الدقة في المتوسط على النحو التالي: طلاب الصف 1 قرءوا بدقة 11 كلمة من المقطع (حوالي نصف كلمة)، وكان طلاب الصف 2 قادرين على قراءة 30 كلمة بدقة (أكثر من 50 ٪ من المقطع) وقرأ طلاب الصف 3 أربعة وسبعين كلمة صحيحة، والتي تشكل 72 ٪ من الكلمات في المقطع. وأخيرا، فيما يتعلق بالفهم،كانت درجات قراءة الفهم وبشكل مفاجئ أفضل من الفهم السمعي بل وأفضل مما كان متوقعا بجهود التلاميذ مع قراءة المقطع بصوت عال بطلاقة وبدقة. وبعبارة أخرى، في حين لم يتمكنوا من قراءة المقطع بدقة، كان التلاميذ قادرين على إيجاد معنى من خلال النص. أم طلاب الصف 3 فقد حصلوا على ما بين 70 و90 ٪ من الإجابات الصحيحة في المتوسط. (وقد استخدم المقطع لاختبار دقة الطلاقة والفهم. أما التلاميذ الذين قرءوا النص فقد كانوا قادرين على ذلك ليكون مرجعا. أما بالنسبة للتلاميذ الذين لم يصلوا إلى قراءة رقمين من حيث عدد الكلمات، فقد تمت إعادة قراءة النص للتحقق من الفهم السمعي) ويمكن أن يعزى ذلك إلى حقيقة أن القراءة بصوت عال تتطلب قراءة مواقع النهايات وجميع الحركاات الإعرابية، وعند القراءة الفردية، لا يسع المرء معالجة كافة هذه المعلومات: " قراءة الفهم الصامتة أقل طلبا [من القراءة بصوت عال]، لأن القارئ يمكنه الاعتماد على قواعد الإملاء،الصرافة، وغيرها من الموارد (أبوربيعة، 2002) ".

يستخدم اليمن منهج تدريس اللغة بأكمله، من أجل أن يتعلم التلاميذ حفظ الكلمات التي تشكلت في الصف الأول.ولا يتم تعليمهم أصوات الحروف أو عرضهم على علامات الصوامت حتى في وقت لاحق من السنة. وبالتالي، لا يتم تدريسهم التلفظ الصحيح وحفظ الكلمات عن ظهر قلب نظرا لصعوبة ذلك في اللغة مع العديد من الجناسات اللفظية والعديد من الكلمات التي تبدومشابهة جدا حتى لولم تكن متطابقة. (غافن، تقرير خط الأساس لدعم محوالأمية في اليمن، 2011).

ج. الدراسة الدولية لمحو الأمية في القراءة (PIRLS)

2011 هي المقارنة الثالثة من قراءة دراسة محاربة أمية القراءة الدولية المتقدمة **(PIRLS)** للإنجاز التي نفذت منذ عام 2001 من قبل الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA). في عام 2011،حيث شاركت 57 من النظم التعليمية (بما في ذلك هذه البلدان ونظم التعليم الأخرى) IES 2013 (شارك في دراسة **(PIRLS)**، مع 53 من الأنظمة التربوية على مستوى الصف4). وعبر 57 من نظم التعليم هناك سبع دول عربية : الكويت، المغرب، عمان، قطر، المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة. كما شاركت أبوظبي ودبي في دولة الإمارات العربية المتحدة في القياس (موليس، مارتن، فوي، ودراكر، 2012). في عام 2001، شاركت دولتان في (PIRLS) (هما الكويت والمغرب)، وفي عام 2006، شاركت ثلاث دول عربية (هي الكويت، المغرب، قطر).

الأداء عن طريق متوسط الدرجات : بشكل عام، كان للتلاميذ في البلدان العربية أداء منخفض من حيث متوسط الدرجات في تقييمات (PIRLS) الثلاثة. تم تعيين نقطة مركز نطاق من 500 لتتوافق مع متوسط توزيع تحقيق القراءة الشاملة في (PIRLS) في(PIRLS 2011) كانت البلدان العربية أقل من المتوسط في أسفل القائمة مع عشرات تتراوح ما بين 439 و310 لطلاب الصف 4 (موليس، مارتن، فوي، ودراكر، 2012).

كانت العشرات على وجه التحديد، بالنسبة للبلدان الناطقة بالعربية (والعشرات بالنسبة للبلدان الأخرى التي وقعت في نفس النطاق، من أجل المقارنة) كالتالي:

من 45 بلدا شارك في اختبار الصف 4:

- كولومبيا 448 (مباشرة فوق الإمارات العربية المتحدة)
- الإمارات العربية المتحدة 439
- المملكة العربية السعودية (430) (وراء الإمارات العربية المتحدة مباشرة)
- إندونيسيا 428،
- قطر 425،
- عمان 391
- المغرب 310 (أدنى درجة من جميع البلدان 45)

من بين البلدان 4 المشاركة في اختبار الصف 6، وكانت هذه الدرجات كالتالي

- هندوراس 450
- المغرب 424
- الكويت 419
- بوتسوانا 419

جميعها انخفضت دون متوسط المعدل.

في المراحل الأولى من إدارة (PIRLS)، كانت الكويت (394) والمغرب (347)، باعتبارهما الدولتين العربيتين الوحيدتين المشاركتين، أقل بكثير من المتوسط، وقد كانتا في واقع الأمر الثالثة والثانية على التوالي من أسفل الجدول، فوق بليز التي كان لها 330. (موليس، مارتن، غونزاليس، وكينيدي، 2003).

وقد انضمت قطر إلى المغرب والكويت في غمار (PIRLS) سنة 2006، وقد احتلت قطر المرتبة 353بينما انخفضت نقاط الكويت والمغرب مابين 323 و330، على التوالي. ولمأرب المقارنة، كان أقل عدد من النقاط سنة 2006 مع جنوب أفريقيا 302. (موليس، مارتن، كينيدي، وفوي، 2007).

الأداء على مقياس بينشمارك الدولي : مقياس الإنجاز (PIRLS) يلخص أداء التلاميذ في الصف الرابع " أثناء قراءة مجموعة من النصوص الأدبية والإعلامية. لكل من هذه النصوص، حيث أجاب التلاميذ على أسئلة متنوعة تتعلق بقياس عمليات الفهم، بما في ذلك الاستنتاج، الدمج، وتقييم ما تمت قراءته من قبلهم.بينت (PIRLS) هذا المنجز من خلال أربعة نقاط حاسمة على طول المقياس على غرار مقياس بنشمارك الدولي (موليس، مارتن، فوي، ودراكر، 2012).

- مقياس بنشمارك الدولي المتقدم (625)
- مقياس بنشمارك الدولي العالي (550)
- مقياس بنشمارك الدولي المتوسط (475)، و
- مقياس بنشمارك الدولي الأدنى (400)

حصلت كل من المغرب والكويت وقطر باعتبارها الدول العربية الثلاث التي شاركت في(PIRLS) سنة 2006 على نسب مئوية منخفضة حيال مقاييس بنشمارك الأربعة. وكانت النسب المئوية للتلاميذ الذين عرضوا على مقياس بنشمارك كالتالي:

- **0** ٪ من التلاميذ الذين بلغوا إلى مقياس بنشمارك المتقدم
- **2_1** ٪ من التلاميذ الذين بلغوا مقياس بنشمارك الأعلى
- **11_9**٪ من التلاميذ الذين بلغوا مقياس بنشمارك المتوسط
- **65_21** ٪ من التلاميذ في أدنى مقياس بنشمارك .

وقد انخفض معظم التلاميذ في الدول الناطقة باللغة العربية المشاركة سنة 2011 في فئة مقياس بنشمارك الدولي الأدنى، وبشكل دال بلغ قليل من التلاميذ المستويات العليا للمقياس ذاته، وكان هنالك على وجه التحديد مايلي:

شهدت (PIRLS) 2011 تحسنا كبيرا في النسب المئوية للتلاميذ الذين عرضوا على مقياس بنشمارك. وقد خرقت الدول العربية ربقة منطق المألوف في الفئة المتقدمة حيث شهدت طفرة نوعية في عدد التلاميذ الذين عرضوا على مقياس. بنشمارك. وبالمثل، كانت هناك زيادة كبيرة في أعداد أولئك الذين عرضوا على مقياس بنشمارك المتوسط.

- **3_0**٪ من التلاميذ في مقياس بنشمارك المتقدم
- **14_1** ٪ من التلاميذ في مقياس بنشمارك العالي
- **38_7** ٪ من التلاميذ في مقياس بنشمارك المتوسط
- **36_23**٪ من التلاميذ الذين وصلوا إلى أدنى مقياس بنشمارك.

ويبدو أن الاتجاهات تسير في الاتجاه الصحيح داخل هذه البلدان على الرغم من أنها لم تتجاوز منتصف 500 من مجموع العشرات.وبناء على هذا التقدم والإبقاء على الزخم الصعودي فإن هذا الأمر بالغ الأهمية.

في ملخص هذا القسم،وبوجه عام إذا نظرنا إلى بيانات (EGRA) وبيانات (PIRLS) (في حين أن الاعتراف بالقيد يعطى لكل اختبار في خمسة دول في المنطقة، مع المغرب فقط بشكل عام)، نجد أن مستويات القراءة في الصف الابتدائي منخفضة باستمرار بما يكفي لتكون مثيرة للقلق. في حين أن هناك أسباب تدعوإلى التفاؤل – المكاسب التي جعلت مصر في أعلى (PIRLS) وفي سقف الاتجاه الذي عرض فيه التلاميذ على مقياس بنشمارك (PIRLS) مازال هنالك الكثير مما يجب القيام به.

2. المشروع الدولي القائم على الأبحاث حول المدارس، التعليم، والمجتمعات

إن الدول الخمس التي هي موضوع هذه الدراسة مثلها مثل باقي دول المنطقة، تنفذ مشاريع على أرض الواقع لتحسين التعليم الأساسي (الجودة والقرب).وفي الآونة الأخيرة، مع زيادة التركيز على مخرجات التعلم، كثفت مشاريع التعليم الأساسي تركيزها على تحسين مهارات القراءة والكتابة في الصفوف الابتدائية. وقد أطلقت الحكومات مبادرات داخلية (والتي سنناقشها أدناه)،كما شاركت مع مختلف الجهات المانحة (بما في ذلك، كيانات القطاعات الخاصة الثنائية والمتعددة الأطراف والمؤسسات) لتنفيذ مشاريع هادفة لتحسين درجة القراءة والكتابة في الصفوف الابتدائية في مختلف أنحاء المنطقة.

وهناك مطلب منح مشترك لتتبع نتائج هذا المشروع ومخرجاته وآثاره. وبالتالي، فإن العديد من هذه المشاريع على مر العقد الماضي أونحوذلك تشكل أرشيفا غنيا من المعلومات عن الجودة التعليمية والمناهج، وتوافر الكتب والموارد، والبيئة المدرسية والقيادة ومستوى ونوع المشاركة الأسرية والمجتمعية المرتبطة بدعم القراءة.

كما ذكر في المقدمة، فالتركيز الصريح على تمويل وتنفيذ مشاريع دعم القراءة هوحديث نسبيا.والعديد من المشاريع التي تركز بشكل واضح على تحسين القراءة والكتابة بدأت أوقد تم تشغيلها فقط لبضع سنوات. بينما جمعت العديد من المشاريع على مدى السنوات التي انقضت معلومات ممتازة عن التعليم والتعلم عبر المواضيع أوعبر المواد الأساسية مثل اللغة والرياضيات والعلوم، وتمكنت على الأقل من تجميع بيانات شاملة تعين على ممارسات محوالأمية نسبيا لهذه المجالات الأربعة والتي تشكل موضوع اهتمامنا:

- إرشادات واضحة في القراءة
- توافر الكتب وموارد أخرى للقراءة
- البيئة المدرسية والقيادة (وخاصة فيما يتصل محوالأمية)
- المجتمع وإشراك الوالدين في دعم محوالأمية.

وقد مولت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID) دراسات متعددة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (MENA) والتي تضمنتها إدارة (EGRA) وإدارة (EGMA) (التقييم المبكر لصف الرياضيات) كما هوالحال بالنسبة لمسح فرص فعالية إدارة المدرسة (SSME) هذا الأخيرعلى الخصوص يتعلق ببعض المعلومات المناسبة والوصفية التي تسلط الضوء على حالة تدريس القراءة، حجم حضور وجودة القراءة من الأمور الوصفية في الوقت الراهن كذلك التوثيق (عبر أساليب صارمة،ومناهج نوعية في مجملها) حالة الممارسة في التعليم والقيادة والانخراط المجتمعي، الخ. كلها ترتبط مع درجات مع نتائج (EGRA) هذه البيانات تشير إلى الممارسات الصفية والتدريسية أوالعوامل المرتبطة بإحراز أعلى درجات القراءة. وبالتالي فهذه الدراسات تساعدنا على التنبؤ بالتدخلات التي ستحفز أكثر فعالية إنجازات محوالأمية.

أخيرا، وبالإضافة إلى هذه الدراسات التي تمولها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، من المهم أن نلاحظ أن هنالك بعض التمويلات المحلية، والمبادرات الواعدة التي تجري على قدم وساق في العالم العربي والتي تستند إلى أدلة في تصميمها بما يتعلق بتحسين أداء القراءة، مثل مبادرة أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين في الأردن وتتضمن عمل مبادرة مؤسسة الفكر العربي في لبنان. والمعلومات حول هذه المبادرات واردة في هذا القسم، فضلا عن أنها تستحق المتابعة. كما أن لديهم بيانات خط الأساس وعلى مدى السنوات القليلة القادمة سيكون لديهم بيانات خط الوسط ونهاية الأنشطة التي يمكن من خلالها توثيق أثر الابتكارات والمقاربات يمكن تبليغها لمجتمع التعليم الكبير في منطقة (MENA).

أ. البحث على تعليم القراءة في العالم العربي

المشاريع التي تركز على تحسين التحصيل التعليمي للقراءة لديها بعض التركيز حول الجانب التعليمي ــ هذا إذا كان من الممكن القول تقريبا إن بعض التركيز قد انصب على تدريب المعلمين على التدريس ــ في المشاريع الأخيرة التي ركزت بشكل خاص على أفضل الممارسات لتدريس القراءة باللغة العربية. وقد وضعت العديد من المشاريع الممولة من قبل المانحين الدوليين نصب أعينها التركيز الشديد على تعليم الوعي الصواتي والصوتيات بهدف تحقيق سرعة التلاميذ في القراءة الشفوية لتصل إلى ما يعتبر الحد الأدنى للفهم. (وقد أنشئت هذه العتبة بشكل أقل في اللغة الإنجليزية وبما يفوق 60 كلمة في الدقيقة.ولا يبدوأن هناك رأيا قاطعا بشأن ما ينبغي أن تكون عليه نسبة المعدل المستهدف (ك ف د) بالنسبة للغة العربية.

ووفقا لوثيقة تطوير المناهج الوطنية للغة العربية من دولة الإمارات العربية المتحدة (الإمارات العربية المتحدة)، لم يكن هناك عدد أدنى صريح من الكلمات يمكن أن تقرأ في الدقيقة الواحدة ومع ذلك تقول الوثيقة أن تلاميذ الصف الأول يجب عليهم أن يكونوا قادرين على الكتابة (أن يأخذوا على عاتقهم فعل ذلك ــ على سبيل المثال عن ظهر قلب) تتضمن 2–6 حروف على الأقل.وقد تم اقتراح ذلك باعتباره المؤشر المفتاح للقدرة (م م ق) لتلاميذ الصف 1 في الإمارات

العربية المتحدة. ومن المتوقع أن تزيد هذه الوتيرة لتصل إلى 200 كلمة تتألف من3_8 حرفا للصف 2 و300 كلمة تتألف من 3_8 حرفا بالنسبة للصف 3. (وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة، 2012،ص ص.68_69)

ركزت مخرجات التعلم بالنسبة لمشروع (GILO) للبنات في مصر سنة (2008–2013) وربما كان من بين مشاريع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية الأولى في منطقة MENA ذات التركيز الواضح على تحسين القراءة.

ركز المشروع بشكل كبير على تدريب المعلمين (المدرسين أثناء الخدمة) لتحسين الطرق التي تدرس القراءة في الصف في وقت مبكر. وقد قامت وزارة التربية والتعليم بمساعدة من مشروع جيلو، بشكل أساس"بتصميم وتعزيز المواد التعليمية وجعلها طيعة الاستخدام بالتزامن مع المناهج والكتب المدرسية المصرية (أبوسريا 2010) كما أن تقنيات التدريس لا تشمل الصوتيات في الوقت الذي يتعلم فيه التلاميذ القراءة من خلال حفظ النص أخذا عن كتبهم المدرسية، وكان هناك قدر محدود ومستقل من القراءة؛ حيث استخدم المعلمون تعليم مجموعة كبيرة في المقام الأول كانت تهدف إلى تغطية محتوى المناهج الدراسية، وليس لجعل التلميذ متمكنا من القراءة. وتشير بعض البيانات إلى أن النصوص المبكرة كانت تتسم بالإطناب بالنسبة للتلاميذ في الوقت الذي كان فيه أفق المردودية محدودا جدا. كما أن العديد من الكلمات لم تعزز بعد أن يتم تقديمها (المرجع نفسه) في الجولة الأولى لعشرات (EGRA) المقدمة بخصوص الفعل المركز من طرف وزارة التربية والتعليم لعنونة قضايا القراءة.بتعزيز الوسائل التعليمية التكميلية بالتركيزعلى تدريس المعلمين للتدريس بالطريقة الصواتية وبالتالي زيادة فرص القراءة والكتابة في المدرسة. كما شملت خطوات استباقية أخرى خطة لزيادة فرص الحصول على التعليم ما قبل المدرسة، وإعادة النظر في برنامج التطوير المهني للمعلمين ليشمل المهارات اللازمة لتعليم القراءة للصف في وقت مبكر. وتم تعليم المعلمين للقيام بأنشطة التوعية الصواتية، تعليم أصوات الحروف وحروف الأسماء، والقيام بأنشطة أخرى كالقراءة القبلية والبعدية، وما شابه ذلك. ويشير ذلك إلى مكاسب كبيرة في درجات الصف 2 لقراءة عشرات التلاميذ في مصر وهذا يشكل مقترحا يعتبر أن هذه خطوات إيجابية لاتخاذ وإحداث تأثير (أبوسريا 2010).

وبالمثل، بدأ برنامج تطوير التعليم (ERP) في عام 2008، في مصر بالتركيز على القراءة في الصف في وقت مبكر كما كان هذا مجالا ذا أولوية للوزارة. وقد قام المشروع بتنظيم وتشغيل سلسلة من مخيمات القراءة (الذي تم تيسيره عموما من قبل المعلمين) خلال العطل المدرسية. وركزت هذه المخيمات على تقنيات التعلم النشط، مع التركيز على الوعي الصواتي والصوتيات (معرفة الصوت / انسجام الحروف). كما قاموا بالتطرق بتركيز على مساعدة القراء الذين يبذلون جهدا وعلى حصول هؤلاء الأطفال على ما يمكنهم من تعلم ذلك بسرعة.كانت مخيمات القراءة، التي نفذتها GILO كذلك، "مخيمات"مكثفة حيث تلقى القراء الذين يبذلون جهدا على مدى 5 أيام تعليمات تنص على الانخراط في عدة أشكال بما في ذلك الألعاب وساعات سرد

القصة وأساليب تفاعلية أخرى. ساعدت المخيمات تلاميذ المرحلتين الابتدائية المختلطة من أجل مساعدة التلاميذ الذين يفتقدون إلى المهارات الأساسية في الصف الأول أوالثاني من أجل تطوير وضع أساس للقراءة.

وقد قامت RTI، كجزء من إدارة (EGRA) في العراق،الأردن والمغرب على وجه الخصوص، بعدة دراسات عن التعليم في عينات من مدارسها. حيث كانت هناك بعض الاتجاهات المشتركة الكبيرة في جميع أنحاء البلدان المستهدفة والتي تستحق النظر بعمق بعض الشيء.

المغرب : لا تزال هيئة التدريس في دكالة عبدة ذكورية في المقام الأول حتى في المراحل المبكرة. حيث كان هنالك 29٪ فقط من المدرسات (والمثير للاهتمام أن التلاميذ مع المدرسات يدأبون في المتوسط على قراءة 15 كلمة في الدقيقة أكثر من أولائك الذين مع المعلمين (ت = 0.08). ولم يكن لدى الغالبية العظمى من هيئة التدريس في العينة التي لدينا (64 ٪) أي تدريب على كيفية تدريس القراءة، ومعظم (83 ٪) تلقوا ذلك من خلال برنامج تكوينهم قبل الخدمة أما البعض الآخر(16 ٪) فمن خلال برنامجهم في الخدمة. مع وجود معلمين يتوفرون على تدريب قبل الخدمة في القراءة ويرتبطون ارتباطا إيجابيا وبشكل كبير عن طريق القراءة الشفوية مع درجات القراءة الشفوية بطلاقة (ت = 0.002) للتلاميذ في الصف 3، بل إنهم تجاوزوا أقرانهم ب15 كلمة في الدقيقة الواحدة في المتوسط . حيث لم يكن لذلك الأثر الإيجابي نفسه أي امتداد أثناء التدريب على الخدمة الفعلية؛ وقد سجل التلاميذ الذين ذكر المعلمون الذين تلقوا تدريبا أثناء الخدمة الفعلية 11 كلمة في المتوسط أقل من أولئك الذين لم يتلقوا تدريبا أثناء خدمة المعلمين.

من حيث محتوى الدرس، ركزت تقاريرRTI : "خلال دروس القراءة،المحتوى، في المقام الأول على قراءة الطلاب للنصوص (54.4 ٪)، وأنشطة القراءة والفهم (24.8 ٪)" (مسعود – غالوسي، ملكاهي – دن، رالاينغيتا، وكوشيتكوفا، 2012). أنظر الجدول أدناه من نفس التقرير.

الجدول 11

المحتوى التعليمي القراءة (المغرب)	النسبة المئوية من وقت الفصل المخصص لصقل المهارة
حروف / أصوات	**2.3%**
قراءة الكلمات المعزولة	**4.3%**
قراءة الجمل	**8.0%**
المعجم (معنى الكلمة)	**2.8%**
الكتابة / الإملاء	**3.4%**
قراءة النصوص	**54.4%**
قراءة الفهم للنصوص	**24.8%**
الكتابة / إنشاء النصوص	**0.6%**

وإذا كانت مهارات الوعي الصواتي حاسمة للقراءة كما ذكر في عرض البحوث العلمية أعلاه وإذا كان الأطفال لا يعرفون الحروف / الأصوات فإنهم سيقضون وقتا صعبا للوصول إلى مستوى جيد لقراءة الفهم.

ومن العوامل الأخرى التي ترتبط بارتفاع معدلات القراءة. أثناء قراءة الدروس تفاعل المعلم والتلميذ إيجابيا على وجه العموم حيث لم يستغرق المعلمون وقتا طويلا لتوفير التغذية الراجعة الفردية للتلاميذ،، وينقسم تركيز المعلمين بشكل متساو إلى حد ما بين فئة كاملة (45.7 ٪) والتلاميذ الأفراد (45.4 ٪). أكثر من 30 ٪ من إجراءات المعلمين في الفصول الدراسية التي تركز على ملاحظة ورصد التلاميذ، مع 27٪ من الإجراءات الموجهة إلى الاستماع للتلاميذ و16.5 ٪ لطرح الأسئلة. وقضى غالبية التلاميذ في هذه الفئات وقتهم في القراءة بصوت عال (57.3 ٪)، والاستماع إلى المعلم (15.4 ٪) والإجابة على الأسئلة (14.8 ٪)، وأخيرا بينت مراجعة دفاتر التلاميذ أن غالبية المعلمين قد استعرضوا وقدموا ردود فعل خطية على التلاميذ (86 ٪). بشكل عام، تبدوهذه الممارسات كلها إيجابية جدا، وربما يدل ذلك على أن محتوى الدروس قد يكون سببا في انخفاض درجات إنجاز القراءة.

الأردن : على عكس المغرب، كانت هيئة التدريس الأردنية في هذه العينة التي لدينا 87.1 ٪ للإناث. مرة أخرى، وقد أبلى التلاميذ مع المدرسات بلاء حسنا من حيث عدد قراءة الكلمات لكل دقيقة أكثر (من 5.1 للتلاميذ بالنسبة المعلمين ت= 002). وقد تلقى ستة وثلاثون في المائة من المعلمين تدريبا قبل الخدمة في كيفية تدريس القراءة. وذكرأن ثلاثين في المائة قد تلقوا التدريب أثناء الخدمة على كيفية تدريس القراءة. وكانت الفصول التي تلقى فيها المعلمون تدريبا قبل الخدمة في المتوسط ذات "أداء عتيد" أكثر من أربعة أضعاف مما يجب أن يكون (بروميباشر وآخرون، 2012، ص 62).

وقد فشلت أنشطة المعلمين في الفصول الدراسية على النحو التالي :

الجدول 12

المحتوى التعليمي : القراءة (الأردن)	النسبة المئوية من الوقت المخصص لفئة المهارة
الأصوات بدون طباعة	**0.5**
الحروف / الأصوات	**1.0**
قراءة حرف داخل الكلمة	**0.7**
قراءة المقاطع داخل الكلمة	**1.5**
قراءة الكلمات المعزولة	**4.8**
قراءة العبارات	**5.5**
المعجم	**5.5**

الإملاء	**5.4**
قراءة النصوص	**20.3**
قراءة الفهم	**46.6**
كتابة النصوص المبدعة	**2.6**
شيء آخر	**3.4**

كما هو الحال مع المغرب، خصصت نسبة عالية من الوقت (النصف تقريبا) لأنشطة قراءة الفهم في الصفوف 2 و3 ونسبة أقل بكثير من الوقت تم قضاؤها في مزاولة بعض المهارات الأكثر أساسية من القراءة مثل تحديد الحروف / الأصوات، المفردات(ع م ح)، وقراءة كلمة معزولة. وتضمنت إجراءات المعلم أثناء الدرس ما يلي : قضاء 28.6 ٪ من الوقت لشرح المفاهيم، 28.1٪ من الوقت لرصد الطلاب (برومباشير،وآخرون، 2012،ص ص.75–76). قضى التلاميذ جزءا كبيرا من وقت الدراسة في القراءة بصوت عال (29.6 ٪)، وقد مثل الاستماع إلى المعلم نسبة 24.5 ٪، ومثلت الإجابة عن الأسئلة نسبة 23.5 ٪. وكان تفاعل التلاميذ مع المعلمين إيجابيا على وجه العموم كذلك فعل المعلمون بإعطاء التلاميذ التغذية الراجعة في الكتابة وشفويا على حد سواء ؛ وكانت كراسات التلاميذ التي تحتوي على تعليقات مكتوبة متضمنة أفضل درجات القراءة بطلاقة، وقراءة 4.6 وما يزيد من الكلمات في الدقيقة الواحدة بالنسبة للتلاميذ الذين لا تحتوي كراساتهم على تعليقات مكتوبة (المرجع نفسه، ص الكتب.79). وعموما، أبان التلاميذ أنهم تلقوا تغذية راجعة بناءة من قبل معلميهم (79٪) (المرجع نفسه، ص 80).

العراق : شأنه شأن الأردن،حيث كانت غالبية المعلمين في العينة التي لدينا من الفصول الدراسية من الدرجة 2 و3 في العراق الإناث (84.8 ٪). ومن المثير للاهتمام مرة أخرى، أن التلاميذ مع المعلمات قرءوا في المتوسط 3.4 وما تزيد على الكلمات في الدقيقة الواحدة من أولئك الذين تلقوا تعليمات من المعلمين (ت = 0.028)، بل سجلوا أيضا نسبة 8.4٪ في قراءة الفهم. على خلاف المغرب والأردن، أبانت نسبة صغيرة جدا أن المعلمين في العراق قد تلقوا تدريبا قبل الخدمة (6.3 ٪) أوتدريبا أثناء الخدمة (7 ٪) في كيفية تدريس القراءة (برومباشر وآخرون، 2012.ص 56).

من حيث المحتوى التعليمي، لوحظ الفشل التالي في الفصول الدراسية في هذه العينة التي بين أيدينا:

الجدول 13 : المحتوى التعليمي – القراءة (العراق) (برومباشر وآخرون، 2012، ص 64.)

يبدو أنه وعبر عدد من دولنا العربية المحورية يوجد هناك إجماع حول أهمية القراءة الجهرية وقراءة الفهم. ومرة أخرى بالنسبة للأطفال الذين استطاعوا اكتساب الحروف الأبجدية، والذين تشكل لديهم إحساس بأهمية الصوت والمهارات الصوتية. فإنه ومع ذلك تشير معدلات القراءة في كل هذه البلدان البارزة إلى أن التلاميذ لم يتقنوا بما فيه الكفاية المهارات الأساسية للقراءة، حيث إن % 88.4 من كراسات هؤلاء التلاميذ تضمنت ملاحظات الأساتذة، كما أن هؤلاء التلاميذ المعنيين الذين ضمت كراساتهم ملاحظات المدرسين يقرؤون أكثر من التلاميذ الذين لم يتلقوا ملاحظات بنسبة 7.1 كلمة في الدقيقة (برومباشر، وآخرون، 2012، ص 68). وفيما يخص اهتمام المدرسين، فإن أغلبهم قضى وقته في التركيز على جماعة الفصل برمتها (بنسبة 74.2٪ من الوقت)، أما بخصوص إجراءاتهم، فنجد أن الجزء الأعظم من هذا الوقت قد قضوه (بترتيب تنازلي) إما وهم يستمعون للتلاميذ أوأنهم يخاطبون عموم الفصل الدراسي أويوجهونه (المرجع نفسه، ص 64).

اليمن : لم ينفذ اليمن برنامج (SSME) كما فعل المغرب والأردن والعراق، ونفذ عوض ذلك المهام الفرعية التسعة الكاملة لاختبار(EGRA)، وقد توافقت نتائج (EGRA) مع البيانات الديموغرافية الأساسية التي تم جمعها حول التلاميذ أنفسهم وحالة البيت والظروف المعيشية للأسرة، والتي تمت مقارنتها مع معدلات قياس مدى سلاسة القراءة الجهرية لدى هؤلاء التلاميذ، من خلال سلسلة نماذج إحصائية لتراجع الأداء، لتحديد فئة التلاميذ أو نوعية البيت أوالمدرسة التي استطاعت تحقيق أداء أفضل في القراءة.

وقد برزت ثلاثة عوامل رئيسة ضمن هذه الإحصائيات أسهمت في تحسين الأداء القرائي وهي : عامل المواظبة على الحضور وعامل خاص بالوقت المخصص لممارسة القراءة في المدرسة، وعامل التغذية الراجعة التصحيحية من طرف المدرسين، حيث إن الحضور يتصل بالوقت وليس بالمهمة، كما نجد أن التلاميذ الذين يتغيبون أو يحضرون متأخرين إلى الفصل هم الآخرون يتقلص وقتهم التعليمي، حيث انعكس أيضا تخصيص جزء من وقت التلاميذ التعليمي لممارسة القراءة إيجابيا على تحصيل أفضل الدرجات ضمن المهام الفرعية لاختبار(EGRA)، والتي سنناقشها بتفصيل في محور لاحق والمخصص بالكامل للكتب والمصادر.

أخيرا، كلما أبدى المدرسون ملاحظات حول التغذية الراجعة لأداء التلاميذ إلا ونمت درجات اختبار (EGRA) للقراءة لدى هؤلاء المتعلمين، وكان هذا هوالاتجاه الغالب في البلدان الثلاثة الأخرى نقطة مهمة يجب أخذها يعين الاعتبار من طرف المدرسين في فيما تبقى من منطقة (MENA) إذ تجب إحاطتهم علما بذلك.

باختصار، وعبر هذه الدول لوحظ أنه يتم تخصيص فترة قليلة من الزمن للمهارات القرائية الأساسية، وبالمقابل فإن معظم الزمن المدرسي في هذه المستويات المبكرة ركز على قراءة النصوص والفهم، في الوقت الذي يبقى فيه الفهم مهما للغاية، حيث لن يستطيع التلاميذ القراءة بطلاقة لتحقيق الفهم إذا لم يتوفر لديهم الوعي بأهمية الأصوات والمهارات الصواتية.

كما يبدوأن مدارس الصوتيات غير قادرة على تأكيد حضورها في منهاج التعلم، حيث لا ندري في النهاية ما نوع مهارات الفهم التي يتعلمها التلاميذ في هذه المستويات المبكرة، وهوما تؤكده

وتمكن كذلك من التعرف على جذورالكلمة (صرفيا) يبقى مسألة حاسمة الأبحاث العلمية

اشتقاق قرائن من سياق الجملة باعتبارها مهمة للقراءة الجيدة.هذه المهارات يمكن تعزيزها من خلال أهداف تعليمية،كما أنه من غير الواضح أن أنشطة الفهم تجري داخل الفصول الدراسية عبر المنطقة تستهدف بالفعل هذه المهارات المخصوصة.

وبالإضافة إلى ذلك نجد أن تلقي التغذية الراجعة التصحيحية من المعلمين يرتبط بشكل إيجابي بإنجاز الدرجات العالية للقراءة من قبل التلاميذ عبر البلدان الأربعة كما نوقش أعلاه.

ب. الكتب والموارد :

إن الحصول على وسائل القراءة عامل مهم في تطوير مهاراتها، حيث إن بحثا أنجز حول محوالأمية عبر أنحاء العالم يشكل وثيقة تغري بالإطلاع عن طريق الطباعة من خلال رصد الفرص المتاحة لممارسة القراءة (برومباشر، وآخرون، 2012، ص 64)، ثم إن بحثا آخر حسب مشروع (SSME) حول المدارس في العراق والأردن والمغرب في العام الدراسي 2011–2012 وبحثا آخر حسب مقاييس تقييم قراءة الصفوف المبكرة في مصر في عام 2009 كانت نتائجهما مشجعة للغاية في توثيق حقيقة واضحة مفادها أن الكتب كانت متوفرة فعلا على نطاق واسع

للتلاميذ في هذه البلدان، إذ بدا جليا أن 98.6% من التلاميذ المشمولين بالدراسة في المغرب مثلا كانوا يتوفرون على الكتب المدرسية، وفي العراق بلغت النسبة 98.3%، وفي الأردن توفرت نسبة 99.3% من التلاميذ على الكتب المدرسية، وبالمثل حصل نظراؤهم في لبنان ودول الخليج (باستثناء اليمن) على الكتب المدرسية العربية في الصفوف المبكرة (المرجع نفسه)، بينما فشل التلاميذ في العراق، والأردن والمغرب في الوصول إلى كتب غير تلك المقررة في منهاج القراءة الرسمي، ككتب القصص والمجلات وغيرها من المواد التي تستعمل في ممارسة القراءة وتطوير عادة القراءة. ففي المغرب على سبيل المثال توفرت 10% فقط من المدارس على مكتبات (من ضمنها 50 % لوحظ استعمالها عندما زارها جامعوا البيانات)، وكانت نسبة توفر المكتبة في العراق أعلى قليلا إذ بلغت 13.5%،وحقق الأردن نسبة أعلى من ذلك بكثير إذ بلغت 50 %، وهوما يعني أن نصف المدارس في العينة التي لدينا في الأردن دون مكتبات، وهوالنقص الذي يرتفع إلى نسبة 86.5 % في العراق و90 % في المغرب. وقد أشارت البيانات الخاصة بالأردن أن 67.6 في المائة من الفصول الدراسية تحتوي على مواد قراءة إضافية (خارج المقرر الدراسي) دائما، وفي العراق 4.6% من الفصول الدراسية المشمولة بالزيارة ضمت موارد إضافية خاصة بالتلاميذ للقراءة (ركن قرائي)، وفي المغرب توفرت 2% فقط من الفصول الدراسية على موارد قراءة إضافية؛ (في المغرب كذلك توفرت 55 % من الفصول الدراسية على بعض الملصقات الحائطية على الرغم من ذلك، وهوأمر إيجابي على أية حال).

وقد لوحظ أن تلاميذ المدارس المغربية التي توفرت على مكتبة تستغل من طرفهم، أنهم يقرؤون بمعدل 12 كلمة في الدقيقة أكثر من تلاميذ المدارس التي لا تتيح إمكانية الولوج إلى المكتبة، وكان هذا الفرق معنويا بمتوسط (ت=0.004)، كما ارتبط وجود مكتبة في العراق بشكل كبير وإيجابي مع القدرة على القراءة، حيث إن التلاميذ العراقيين في المدارس التي تتوفر على مكتبات باتوا يقرؤون بمعدل 7 كلمات في الدقيقة الواحدة أكثر من تلاميذ المدارس التي تغيب فيها مكتبة بمتوسط (ت= 0.023). وبالنسبة للأردن، أظهرت بيانات (SSME) أن "الفصول التي تتوفر على موارد قراءة غير تلك المقررة كانت فصولا دراسية ذات أداء قوي بنسبة 4.3 مرات أكثر [على أساس الترتيب الطبقي، وعلى أساس معدلات السلاسة في القراءة الجهرية لدى التلميذ " إن إنشاء علاقة إيجابية بين توفر الكتب غير تلك المقررة رسميا في الفصول الدراسية و مدى سلاسة القراءة الجهرية (Oral Reading Fluency) حتى عندما أخذ انتماء التلميذ إلى الطبقة الغنية بعين الاعتبار يشير إلى أن هذه النتيجة ليست مجرد انعكاس للانتماء إلى وضع اجتماعي راق (برومباشر، وآخرون، 2012، ص 71).

وعلى النقيض من حالات الدول السابقة، فإن دول الخليج مثل قطر والسعودية، تتوفر عموما على مكتبات في جميع المدارس والفصول الدراسية وتميل إلى إيجاد مواد تكميلية لقراءة الأطفال، ولكن حتى الآن، تشير بيانات (PIRLS) إلى أن أداء القراءة لا يزال منخفضا، نظرا لأن عدة متغيرات تبقى حاضرة في الحصول على الكتب وقراءة المصادر في المدرسة ومدى

تأثيرهما على أداء التلميذ. ولذلك يستحق هذا الموضوع مزيدا من تسليط الضوء عليه عن طريق البحث قصد تفريغ تلك المتغيرات وفهم كيفية ترجمة أهمية توافر الموارد بشكل أفضل في تحقيق متوسط أفضل للقراءة في هذه البلدان.

خلاصة القول، إذا كان التلاميذ سيحسنون قدراتهم القرائية، فمن اللازم التأكد من توفر المواد وفرص القراءة في المدرسة، لأن هذه الأخيرة قد تكون المكان الوحيد– بالنسبة لأولئك التلاميذ المنتمين للطبقات السوسيو–اقتصادية الدنيا– حيث يمكنهم إيجاد الكتب واستعارتها واستخدامها، حتى لوتعلق الأمر فقط بفترة تواجدهم في المدرسة، ولذلك فهذه الأخيرة تبقى المكان الوحيد الذي يوفرلهم الوقت والفضاء اللازمين للقراءة دون انقطاع خلال فترة زمنية متواصلة. وللتدليل على ذلك، تشير البيانات من اليمن إلى أن "الأطفال الذين أقروا بوجود الوقت الخاص للقراءة في المدرسة تمكنوا بشكل ملحوظ من الحصول على درجات أعلى من السابق في قراءة الكلمات المألوفة، سواء أكانت معروضة في قائمة أوفي نصوص قصيرة، كما أظهر هؤلاء التلاميذ كذلك أداء قويا في كل من القراءة والاستماع والفهم. إن توفر الوقت الكافي للقراءة في القسم أيضا كان مرتبطا بتحقيق درجات أعلى في التهجي والنطق (كولينز ومسعود– غالوزي، 2012، ص 37).

وتجدر الإشارة إلى أن التوفر على كتب في المنزل (غير تلك المقررة رسميا) قد ارتبط أيضا بشكل إيجابي بسلاسة القراءة الجهرية (ORF) حيث يمكن للتلاميذ أن يقرؤوا لشخص معين أوفي المنزل. "على سبيل المثال، كان التلاميذ الذين يقرؤون في المنزل بشكل مستمر قادرين على نطق الأصوات بشكل صحيح بزيادة نسبة 4.3 في الدقيقة، وعلى تهجي مزيد من الكلمات الجديدة بزيادة 3.2 في الدقيقة الواحدة، كما كانوا قادرين أيضا على القراءة بمتوسط يبلغ 4 كلمات في الدقيقة الواحدة أكثر من أولئك الذين لا يقرؤون في المنزل. [إن الفرق في الأداء هنا بين من يقرأ في المنزل ومن لا يفعل كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى 001 في ارتباط بتصويت الحروف وسلاسة القراءة الجهرية، وعند مستوى 0 بالنسبة للكلمات المحدثة] (برومباشر وآخرون، 2012، ص 67).

وفي العراق مثلا، "بدا أن التوفر على موارد للقراءة وكتب خارج المدرسة له آثار واضحة على تطوير مهارة القراءة لدى الأطفال، لأن التلاميذ العراقيين – الذين أقروا بتوفرهم على كتب غير تلك المقررة رسميا– أظهروا قدرة أكبر في التمكن في التعرف على تصويت الحروف وفي فك دقيق لرموز كلمات التي لم يروها من قبل، وكذلك في التمكن من قراءة كلمات ضمن سياقات معينة مع إظهار القدرة على استيعاب وفهم أفضل للنصوص المكتوبة والشفوية. لذلك فإن الفرق بين التلاميذ الذين أقروا بتوفرهم على كتب في المنزل والذين لم يفعلوا، يجعل الاختلاف ذا دلالة إحصائية بالنسبة لجميع مقاييس أداء مشروع (PIRLS)، الذي يُرمز فيه إلى مؤشر تسمية الحروف بـــ (ت=0.01)، وإلى قراءة كلمات جديدة بـــــ (ت=0.00)، وإلى سلاسة القراءة الجهرية بـــ (ت=0.01) وإلى قراءة الفهم بـــ (ت=0.00)، وإلى الاستماع والفهم بـــــ (ت=0.00]") (برومباشر وآخرون 2012، ص. 60).

إذن، يمكن أن يرتبط وجود الكتب في المنزل بعوامل سوسيو- اقتصادية حاسمة، وعلى هذا النحوقد لا يكون لواضعي السياسات ومديري المدارس تأثير مباشر في ذلك، بقدر حرصهم على توفير موارد القراءة الأساسية (المقرر الرسمي) وتخصيص وقت لها حتى يستفيد منها كل التلاميذ في المدارس.

ج. عوامل هامة أخرى :

في الوقت الذي يركز فيه هذا التقرير على القضايا التربوية إلى حد كبير ــ على سبيل المثال الطريقة الأكثر فعالية في تعليم القراءة باللغة العربية لتلاميذ الفصول المبكرة ــ كانت هناك عدة عوامل أخرى أظهرت بعض الارتباط مع تحسين قدرات التلميذ القرائية حسب (ت ق ص م). وإذا كان التغيب عن الدراسة مسألة أسرية ترتبط بالظروف السوسيو- اقتصادية، فإن هناك ظروفا أخرى مؤثرة في التغيب من قبيل البيئة المدرسية والسلامة وجودة التعليم ونوعية الإدارة المدرسية، حيث إنه أمر طبيعي أن يكون للتغيب عن حصص الفصل تأثير سلبي على صيرورة التعلم في أي مادة، ولكن ما ليس طبيعيا أن يكون تأثيره أكبر على تعلم مهارات وكفايات القراءة والكتابة الأساسية. كمثال على ذلك، يمكن أن نستحضر العراق حيث "يقرأ الطلاب بمعدل 4 كلمات أقل في الدقيقة الواحدة،عندما يخبرهم مدرسوهم [isc] بتغيب تلميذ أو أكثر في يوم دراسي عادي. (بروميباشر وآخرون 2012، ص. 75).

إن القراءة هي المهارة التي تعتمد عليها أشكال تعلم أخرى، ولذلك فتضييع الوقت المخصص لتعلم القراءة ليس من السهل أن يستدركه التلميذ عن طريق أخذ الدروس من زميل له في المدرسة، وهذا ما نجده في الأردن، الذي كان فيه متوسط التغيب 12.6 ٪، ومتوسط معدلات التغيب الملحوظ 6.1٪ في "الفصول قوية الأداء" فيما يخص [سلاسة القراءة الجهرية]، أي ما يقارب نسبة 50٪ أقل من المعدل المذكور أعلاه. وقد أظهرت بيانات (SSME) عبر العراق والأردن والمغرب أن تأثير الوصول المتأخر إلى كان له تأثير وخيم على أداء (ت ق ص م) الفصل الدراسي هوالآخر.

أخيرا وفي اليمن أظهر التلاميذ الذين ذكروا أنهم قد تغيبوا في الأسبوع السابق، أداء أضعف في معظم المهام الفرعية لاختبار(EGRA)، بينما تعرف زملاؤهم الذين قد تغيبوا عن المدرسة يوما واحدا على الأقل خلال الأسبوع السابق إلى 1.18 من أصوات الحروف الصحيحة، واستطاعوا القراءة بنسبة 2.5 أقل من الكلمات المألوفة في اللوحات القرائية، وتعرفوا إلى أقل من 2.16 من الكلمات ضمن مقاطع نصية، وكانوا أقل دقة في تهجي ونطق ثلاث كلمات أمليت عليهم (للإشارة فمعدل التهجي هو 8.36 حروف صحيحة بالمقارنة مع 9.29 حروف مكتوبة بدقة من قبل الأطفال الذين لم يتغيبوا عن المدرسة). فهؤلاء الأطفال الذين لم يُفوتوا حصص المدرسة كانوا أيضا أكثر نجاحا في الإجابة على أسئلة الفهم. "(كولينز ومسعود- غالوسي، 2012، ص 35).

لقد بات التغيب عن الدراسة قضية تؤرق الإدارة ومسؤولي القطاع وتحد من التزامات الأسر وربما تحتاج إلى معالجة على صعيد المستويات الثلاثة، وفي الإطار ذاته، تشير بيانات (SSME) في كل من العراق والأردن والمغرب إلى أهمية حفظ سجلات المواظبة لثني كل من المدرس والتلميذ عن التغيب، وهذه مسألة تتعلق في نواح كثيرة بإدارة المدرسة، حيث تفهم الأسر مدى أهمية تأسيس قاعدة تعلم صلبة في الصفوف المبكرة، لاسيما في مادتي القراءة والكتابة كما تضمن مسألة أخرى تنطوي على دور الإدارة المدرسية في التواصل مع المجتمع، وبالتأكيد يبقى تحفيز التلاميذ على الحضور إلى المدرسة والمواظبة أمرا بالغ الأهمية من خلال إشراكهم في دروس مثيرة للاهتمام ومن خلال تقديم تغذية راجعة بناءة كذلك.

4. تجميع البيانات والتجاوب مع أسئلة البحث :

أ. أسئلة البحث الأساسية:

1. كيف يتعلم التلاميذ القراءة بشكل جيد حسب بيانات مستويات القراءة عند تلاميذ الصفوف الابتدائية في البلدان التي تستخدم اللغة العربية كلغة أولى للتعليم ؟

تشير هذه البيانات إلى أن مستويات قراءة التلاميذ ليست قوية بما فيه الكفاية، وقد تعزز ذلك بأحدث تقييم مقارن تم إحداثه عبر البلدان الخمسة المستهدفة وهوتقييم القراءة بالصفوف المبكرة (EGRA) الممول من طرف برنامج الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، حيث كانت مستويات القراءة منخفضة في جميع الحالات. ومما يثير القلق بصفة خاصة، أن مسألة الإتقان والمعرفة في مكون مهارات القراءة كانت غير واضحة، إذ سجل التلاميذ معدلات سيئة في المهارات الأساسية مثل تحديد منطوق الحروف، وتسمية الحروف، واستطلاع الكلمات والتعرف على المألوف منها. كذلك من نقاط الضعف الواردة في هذه المناطق أن متوسط سلاسة القراءة الجهرية جاء أيضا منخفضا، وهو ما يتصل عامة بتدني متوسط الفهم وانخفاضه، كما أنه بات من المسلم به عموما أنه يتحتم على التلاميذ أن يقرؤوا بإيقاع متثاقل لفهم ما يقرؤون.

كذلك، و ضمن مشروع (EGRA) وكذلك برنامج (PIRLS) يشير أيضا إلى وجود مشكلة في القراءة في البلدان الناطقة بالعربية، حيث لا الدول العربية الغنية ولا المتوسطة ولا المنخفضة الدخل جميعها أحرزت بشكل لافت معدلا دون المتوسط، بيد أنه في الوقت الذي يبدوفيه وجود تحرك في الاتجاه الإيجابي، يتضح أن التلاميذ لا يتعلمون القراءة كما يمكن أوكما يجب أن يكون عليه الأمر.

2. كيف يتم تدريس القراءة من خلال بيانات الممارسات التعليمية الأساسية بالصفوف المبكرة في البلدان التي تستخدم اللغة العربية كلغة للتعليم ؟

تشير بيانات الممارسات التعليمية المستمدة من بيانات (PIRLS)، ومن تقارير المنظمات غير الحكومية، ومن وثائق الوزارات الوصية ومن البحوث الأدبية إلى غياب التركيز الكافي على مهارات القراءة الأساسية مثل الانتباه إلى الوعي الصواتي والأصوات وتطوير الجانب الشفهي في ع م ح. كما لا يتم تدريس التلاميذ عملية تسمية الحروف والأصوات باستمرار، في ظل غياب التركيز على سماع الصوت كأداة لفك الرموز، وهذا يعني أن تحصيل الأطفال يكون ضعيفا في التعرف عل الحرف وفي المزاوجة بين الحرف وصوته، وفي قراءة الكلمات، ناهيك عن سلاسة القراءة الجهرية، مما يشكل بدوره عائقا أمام عملية الفهم. في واقع الأمر ومن ناحية أخرى، بدأت عدة دول في اعتماد مقاربة " الكلمة الكلية"، حيث يتم تدريس التلاميذ أساسا طريقة تذكر شكل الكلمة كوسيلة لتعرفها، بيد أنه لازالت تستخدم طرق التعليم القديمة التي تركز أيضا على مقاطع التعلم الصوتية وتكوين الكلمات، أي من خلال تعليم الحروف مع الحركات (وليس بشكل منفصل)، ومن ثمة وضع الحروف معا في كلمات، ومع ذلك فإن كلتا الطريقتين لا تشددان على التعرف على الحروف والأصوات بشكل مستقل إلى الدرجة التي توصي بها الأبحاث وبالنظر إلى السياق اللغوي المزدوج، تواجه التلاميذ أيضا تحديات في مقاربة الاختلافات الصواتية والتركيبية والمعجمية بين لهجتهم الشفهية MSA، وفي الوقت الذي كان يعتقد فيه المربون – بشكل تقليدي– أنه من السابق لأوانه استخدام MSA مع التلاميذ خلال مرحلة ما قبل التمدرس أو ما يعرف برياض الأطفال، فإن هذه البحوث تعزز فكرة ضرورة احتضان التلاميذ مبكرا ل MSA، وهوما من شأنه أن يقدم في الواقع مساعدة كبيرة لهم فيما يخص القراءة وتنمية القدرة على الفهم. أيضا، تشير الأدلة المتوصل إليها أن العديد من المدرسين يستعملون قدرا كبيرا من اللهجات في الصفوف المبكرة مع تلاميذهم، وذلك قصد مساعدتهم على الفهم، وهذا أمر يمكن تفهمه، ولكنه لا يتماشى مع الأنشطة الأخرى التي تحتاج مزيدا من الاحتكاك ب MSA.

إن الكتب المدرسية في بعض البلدان تستخدم أحيانا مفردات غير ملائمة، من حيث الطول (عدد المقاطع) ومن حيث مدى أهميتها بالنسبة لعوالم التلاميذ، حيث تركز دروس اللغة العربية عموما على القراءة والكتابة والاستماع والتعبير، على الرغم من كون بعض البلدان تقسم المهارات ما بين القراءة والكتابة أو مكونات أخرى. عموما، وبغض النظر عن كيفية تحديد الدروس العربية طبعا، يبدوأنه يتم بناؤها حول النص الذي يتم عرضه على التلاميذ، فيقرأ بصوت عال من قبل المدرس، ثم يتلى ويتناوب التلاميذ عل قراءته، مع التركيز على شرح المفردات والاستيعاب، مع العلم أن نصوص الصفوف المبكرة غالبا ما تتسم بالطول

بالنسبة للتلاميذ، وبضعف جودتها على مستوى صغر الخط وضآلته، كما لا يتم تعزيز العديد من الكلمات بالشرح بعد تقديمها.

إن اللغة العربية لغة أنماط الكلمة، حيث تشتق هذه الأخيرة من جذر يضم ثلاث وأربع حروف قصد تشكيل العديد من الكلمات الأخرى ذات الصلة بها، وهي أيضا اللغة التي تستخدم فيها البادئات في كثير من الأحيان واللواحق، والأواسط، للإشارة إلى النوع والعدد ووظيفة الكلمة التركيبية وما إلى ذلك. لكن توظيف الجانب الصرفي كوسيلة لتعزيز المهارات القرائية لا يبدو ظاهريا ذا فائدة تذكر، حتى لو تعلق الأمر بوضوح في دروس النحو (أوفي دروس التراكيب كما يطلق عليها في بعض الأحيان). ومع ذلك، ليس من الواضح ما إذا كان يتم تعليم التلاميذ صراحة استراتيجيات تفكيك التكون الصرفي للكلمة، حيث يشير أبوربيعة في هذا الصدد إلى أن هذا يمكن أن يكون إستراتيجية هامة يجب أخذها بعين الاعتبار.

وفي هذا الإطار كذلك، تشير البيانات إلى أن وقت القراءة الحرة ليس حاضرا دائما ضمن وقت التلاميذ بما فيه الكفاية داخل الفصل، وبالتالي نظرا لأن العديد من التلاميذ يأتون من المنازل حيث مواد القراءة متفرقة أو ربما تغيب في منازلهم ثقافة القراءة بشكل كبير، فإنهم بحاجة إلى تخصيص مزيد من الوقت للقراءة الفعلية أو الأصيلة داخل المدرسة لصقل مهاراتهم وتنمية عادة القراءة لديهم.

وتشير بيانات (PIRLS) المذكورة أعلاه أن المعلمين يسعون جاهدين إلى توفير تغذية راجعة وملاحظات تصحيحية للتلاميذ حول أدائهم. وهذا أمر إيجابي باعتباره نوعا من التدريب والتوجيه الذي يرتبط بشكل إيجابي بدرجات (EGRA) العليا.

أخيرا، نحن نعلم أن التغيب يؤثر سلبا في القدرة على القراءة، كما أن عامل المواظبة في الصفوف المبكرة مهم جدا لاكتساب المهارات الأساسية، لأنه في بعض تلك البلدان التي استهدفتها هذه الدراسة، كانت هناك مستويات تغيب عالية إلى حد ما بين صفوف كل من التلاميذ والمدرسين، وفي بعض الحالات لم يسجل الحضور بانتظام، وهي ممارسة قد تساعد في ثنيهم عن التغيب.

3. ماهي حالة المعرفة بالنظر إلى فعالية تعليم القراءة العربية ضمن سياقات مزدوجة اللسان، حيث تكون لغة التلميذ الأم هي لهجة عربية وليس عربية معيارا حديثة ع م ح؟

إن تمكين التلاميذ من التعرف على (MSA) في وقت مبكر أظهر تأثيرا إيجابيا من خلال مساعدتهم في التعامل مع السياقات المزدوجة اللسان، ويمكن اعتبار قراءة القصص ب ع م ح إستراتيجية فعالة بشكل خاص سيتم الاستشهاد بها في أحد المحاور التي وردت هنا. ويتطلب السياق المزدوج اللسان من التلاميذ تعلم الأصوات والمفردات بشكل صريح من MSA ، حتى يتم إدراك الاختلاف بين اللهجة واللغة الرسمية.

4. ما هي حالة المعرفة بالنظر إلى فعالية تدريس العربية في سياقات مزدوجة ؟ ما هي القضايا الرئيسة حول التحويل وبناء القراءة في العربية والتي تتضمن قضايا فهم اللغة ؟)

يعتبر بعض العلماء الأكاديميين أن ع م ح لغة ثانية في العالم العربي، وهوما تتصل به الشروح والملاحظات السابقة أيضا، إذ إن المغرب والعراق كدولتين من الدول التي تشملها هذه الدراسة لا يعتبران ع م ح لغة السكان الأم، حيث يشكل المتكلمون بالأمازيغية حوالي ثلث السكان المغاربة من جهة، ومن جهة أخرى تشكل الساكنة الناطقة بالكردية في العراق نحو15٪ من مجموع السكان.

أما من حيث تعلم لغات أخرى غير العربية، فيبدوأن أدبيات البحث تشير إلى أن قضايا الكتابة (قواعد الإملاء الثانية) لا تخلق مشاكل كبيرة للمتعلمين المبتدئين، وقد رأى أحد خبرائنا بشكل قاطع أن الأطفال ينبغي أن يركزوا على اللغة العربية في الصفوف المبكرة قبل الانتقال لاكتساب لغات ثانية (أوثالثة) ؛ بمعنى أن هذا يمكن أن يكون بسبب التأكيد عادة على تطوير الجانب الشفهي في اللغة الثانية في وقت مبكر، وبالتالي فإنه يتم التركيز في الدروس المبكرة على الجوانب الكتابية للغة بشكل أقل مقارنة مع الإنتاج الشفهي الذي يتم إيلاؤه حصة الأسد.

5. وفقا للأدلة المذكورة أعلاه، هل هناك أية أوجه تشابه أو اختلاف شبه إقليمية برزت في تعليم وتعلم القراءة ب ع م ح ؟ (المغرب العربي مقابل المشرق، الخ.)

انطلاقا من الأدبيات المرصودة لم تظهر اختلافات كبيرة، رغم أن هذا لا يعني أنه لا يوجد بعض الاختلاف، حيث لم تهتم الدراسات المقارنة بالبحث في كيفية تدريس القراءة في المغرب العربي والمشرق خلال فترة إنجاز هذا البحث. وبالمثل، أقرت المجلات التربوية الصادرة باللغة العربية وكذلك من خلال الاطلاع على مواقع وزارات تربية دول عربية لا تكاد تلمس اختلافات شاسعة بدورها في المقاربة أوالاستراتيجية المتبعين. ونحن نعلم أن مصر شرعت في تبني إصلاح يعطي الحضور للصوتيات والوعي الصواتي في سياق مراجعة مناهجها الدراسية، كما شرعت في تدريب المعلمين كيفية تعليم القراءة بشكل أفضل. وانطلاقا من بيانات (SSME)، فإننا نصبح قادرين على تحديد بعض الأنشطة المشتركة التي تجري في الأقسام العربية في سياقات متنوعة داخل اليمن والأردن والعراق ومصر والمغرب، حيث نستشف من خلال هذه البيانات أن هناك مجموعة أساسية من الأنشطة المماثلة، وذلك باستخدام النص كأساس لانطلاق الدرس، حيث تعقبه القراءة (أوربما التلقين) وأنشطة الفهم. وقد لوحظ في اليمن استعمال مقاربة " الكلمة الكلية "، وهوما لا يتم استخدامه في بلدان أخرى بوضوح، وربما يتم استخدام مقاربة مختلطة مع التركيز أكثر على تجزيء الكلمات إلى مقاطع (تحديد الحروف الساكنة مع حروف العلة: با بو،بي / تا، تي، تو، إلخ).

6. ما نوع التداخلات في الصفوف الدراسية المبكرة التي يجري حاليا تنفيذها حول القراءة في منطقة (MENA) من قبل الجهات المانحة أو من قبل حكومات هذه الدول ؟

هناك العديد من التدخلات الجارية في المنطقة تحت رعاية الجهات المانحة والحكومات المحلية والمنظمات غير الحكومية (منظمات المجتمع المدني) والمؤسسات.

7. ما نوع التدخلات الممكنة في الصفوف الدراسية المبكرة التي يجري تنفيذها حاليا حول القراءة في م ش أ من قبل الجهات المانحة أومن قبل حكومات هذه الدول ؟

تقوم الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بدعم مبادرات محوالأمية في اليمن (مشروع سبل عيش المجتمع Community Libvelihoods Project (CLP) وفي مصر يتم دعم مشاريع الصف 3 (EGRP)، برنامج القراءة في الصفوف المبكرة (EGRP)، وفي المغرب من المقرر إقامة مشروع آخر لبرنامج تقييم القراءة بالصفوف المبكرة في عام 2014. وفي مصر، كان مشروع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية الخاص بتحسين الأداء التعليمي (GILO)، رائداً في المنطقة من حيث قدرته على تسليط الضوء على قضية محوالأمية في المنطقة، وتحديد الاستراتيجيات التي قد تساعد في تحسين الأداء رائدا من خلال جعل وزارة التربية والتعليم المصرية تشرع في وضع خطة لتحسين معدلات معرفة القراءة والكتابة لدى التلميذ في المستويات الدراسية العليا. ثم إن مشروع (CLP) لم يكن مصمما أصلا ليكون مشروعا لمحوالأمية و لكن تم تحويله إلى هذا الاتجاه عندما ركزت الاستراتيجية التربوية للوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في هدفها الرئيس على محو الأمية.

على مستوى آخر، تبنت الحكومة المغربية المخطط الاستعجالي الوطني (لا يركز فقط على محوالأمية) الذي تضمن خطة استعجالية في الفرنسية وغيرها، وهوالمخطط الذي يهدف إلى تنشيط الميثاق الوطني للتربية والتكوين ويركز من بين عدة نقط، على 'تحسين' التعليم وعلى التعليم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، كما يركز هذا الميثاق على تحسين محوالأمية لدى الكبار.

أما في الأردن، فقد انطلقت مبادرة مثيرة للإعجاب أطلق عليها مبادرة أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين (QRTA)، والتي تعمل بشكل وثيق مع وزارة التربية والتعليم على تجريب سلسلة من الابتكارات في طرق تدريس القراءة والكتابة، حيث أرسى المشروع بيانات الانطلاق الأساسية فقط ولكن لا توجد لحد الساعة بيانات عن متوسط أونهاية الأنشطة، وهي المقاربة التي تتم متابعتها من طرف كلية المدرسين بكولومبيا، كما يركز هذا المشروع على تنمية مهارة التعبير عن الذات في مكون الكتابة، فضلا عن تعليم نشط لجعل التعلم متعة بالنسبة للأطفال، وبناء ثقافة القراءة، ولأن هذا المشروع لا يركز على إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للقراءة في الصف، فسيكون من المهم متابعته والاطلاع على نتائجه التي ستظهر لاحقا:

أ. ما هي النتائج المتوقعة من هذه التدخلات؟ وما هي البيانات التي ستوثق هذه النتائج ؟

ب. ما هي النتائج المتوقعة من هذه التدخلات؟ أي بيانات توجد لتوثيق المخرجات أوالنتائج [مرة أخرى بعض من هذه سيصدر عن الحوارات الداخلية لهته الدول خاصة مع الوزارات الرسمية و NGO]

باستثناء مصر التي كانت فيها نتائج قبلية وبعدية لمشروع GILO برعاية الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية فإن العديد من المبادرات قد أخذت مسارها الصحيح مثل مشروع (QRTA) ومبادرة مؤسسة الفكر العربي في لبنان كان الهدف من ورائها جميعا تحسين القراءة، كما يتوقع مشروع أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين بدوره تحسين مهارات الكتابة الخاصة بالتواصل والتعبير عن الذات. وبالنسبة للمغرب وقطر (وعلى الأرجح الدول الأخرى التي تجري فيها أبحاث (PIRLS) يتوقع طبعا تحصيل نتائج أفضل في هذا الإطار، لا سيما والاختبار المقبل سيتم إنجازه في عام 2016.

ج. ما هي المقاربات الواعدة في التعليم ؟

يظهر أن الإدماج المبكر لـــ MSA في المدرسة من خلال أنشطة القراءة والاستماع إلى القصص يبدو نهجا واعدا للمساعدة في التخفيف من تحديات الازدواجية اللغوية، إذ إن الكتاتيب القرآنية التي تستقبل أبناء الأسر ذات الوضعيات الاجتماعية والاقتصادية (SES) المنخفضة، أتاحت للأطفال في المغرب فرصة اكتشاف العربية الفصحى من خلال القرآن الكريم لتخدم بذلك هذا الغرض[8] خلال مرحلة ما قبل التمدرس إضافة إلى دُور رياض الأطفال حيثما وجدت.

ويبدوأن الأساتذة يُدرّسون اللغة العربية بطريقة مألوفة إلى حد ما، وهي طريقة يتم استخدامها منذ فترة طويلة وفقا للبعض، لذلك فتدريب المدرسين على كيفية تدريس المكون الصواتي ومبادئ الكتابة ومبادئ الأبجدية والصوتيات حتى يعكسوا ذلك صراحة في تعليم هذه المهارات داخل أقسامهم، يمكن اعتبارها إجراءات واعدة يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على تحسين مستويات القراءة. بالإضافة إلى ذلك، فإن بعض الاهتمام بكيفية بناء الدروس الخاصة بصرافة الكلمات في اللغة العربية –بالنسبة للأساتذة– يعتبر وسيلة يمكن استخدامها قصد مساعدة الأطفال على " فك الشفرات" وهو مجال آخر تشير البحوث إلى أنه قد يكون واعدا.

وحسب أدبيات البحث فإن الإبقاء على النطق لفترة أطول قد يكون أيضا نهجا واعدا، وخاصة في حالة التلاميذ الذين يبذلون جهدا، وفي نفس الوقت، فتعليمهم كيفية الانتقال الصريح من الملفوظ إلى غير الملفوظ باستخدام القرائن السياقية وصرف الكلمة والتراكيب

[8] أنظر واجنر (1985) و بويل (2004) .

يبشر بالخير كذلك حيث إن تعليم تسمية الحروف والأصوات منذ الأيام الأولى لولوج المدرسة (على سبيل المثال مقاربة صواتية) قد حقق نتائج واعدة في مصر.

وعلى صعيد آخر، نجد أن التأكد من إمكانية حصول التلاميذ على مصادر قراءة إضافية (غير تلك المقررة في الكتاب المدرسي) قد أظهر ارتباطا وثيقا مع تحقيق تحسن أفضل في مؤشر سلاسة القراءة الجهرية في عدة دول من جهة، ومن جهة أخرى يشير البحث في مصر دائما إلى أن ضمان ملائمة الكتب المدرسية لمستوى سن التلاميذ العقلي والنفسي من حيث المفردات وطول الكلمة يجعل هذه المتغيرات مستقبلا تعطي نتائج واعدة. في الأخير، تجدر الإشارة إلى أن التركيز المبكر على الكتابة بالموازاة مع القراءة هوالنهج الذي يستخدم في الولايات المتحدة والعديد من البلدان الأخرى، وهوما حذا بأكاديمية الملكة رانية للمدرسين لاستخدامه في الأردن وحسب الأخبار المتناقلة من هنا وهناك فأنهم يحققون نتائج باهرة وقريبا ستتوفر لديهم البيانات لمزيد من التوسع في هذا المسألة.

8. من هم القادة (أفرادا ومؤسسات) الفاعلون في البحوث والمناقشات السياسية حول تعليم القراءة باللغة العربية في المدارس الابتدائية داخل المنطقة وخارجها ؟

مؤسسة الفكر العربي

أكاديمية الملكة رانيا للمعلمين

على اعتبار أن الهدف الأكبر من هذه الدراسة هوتوثيق وضعية تعليم وتعلم القراءة وتحديد الممارسات التي يمكن اعتبارها الأكثر فعالية، هناك بعض الأسئلة المحددة الخاصة باللغة العربية والتي تحتاج إلى معالجة من أجل توضيح أفضل الممارسات التي يمكن اعتمادها في تدريس القراءة في اللغة العربية .

سيتم ذكر هذه الأسئلة التقنية فيما يأتي:

ب. أسئلة البحوث التقنية :

9. ما هو المنطلق الذي يجب الاستناد إليه في تدريس الحروف بحركاتها في اللغة العربية ؟

يبدوأن هناك مدرستين فكريتين في تعليم الحروف، حيث تتبنى بعض البلدان مقاربة الترتيب الأبجدي المعروف : ا، ب، ت، ث، الخ، بينما تتبنى دول أخرى تعليم الحروف استنادا إلى سهولة نطقها، إذ لم تتضمن أي من النصوص التي قمنا بمراجعتها إلى اليوم انتصارا لتيار على حساب الآخر وحتى في المقابلات التي أجريناها حصلنا على وجهات نظر متنوعة، لأنه يبدوأن أهم شيء في هذه الحالة ليس هوترتيب الحروف نفسها ولكن الطريقة التي يتم تدريسها بها – الأصوات والتسميات والرموز – حتى إن التلاميذ يدركون أن الكلمات تتكون من الأصوات الفردية وأن هذه الأصوات ذاتها، وبالتالي فالكلمات، يمكن أن تكون مقدمة إلى الكتابة عبر رموز نسميها الحروف.

10. كيف يتأثر تعلم الأطفال باستعمال طريقة التعرف على رموز الحروف مقابل الأصوات (الطريقة الهجائية) ؟

استنادا إلى أدبيات هذا البحث يبدوأن هناك حاجة للطريقتين معا على حد سوءا، فلا يظهر أن طريقة التعرف الكلي على الكلمة دفعة واحدة تكون فعالة دائما (باستثناء تعرف مواقع التعرف على الكلمات المشتركة)، كما يبقى الوعي بأشكال الحروف بالتأكيد مفيدا ويحتاج إلى أن يصير جزءا واضحا من دروس القراءة على نحوما أكده البحث. ومع ذلك، فالوعي بأهمية الأصوات عند الضرورة القصوى والاهتمام بالصوتيات يحتاج صراحة إلى مزيد من الدراسة، في حين لا يستبعد استخدام التعرف على أنماط/ أشكال الحروف وذلك للمساعدة في فك تشفير الرموز والفهم.

11. ما مدى التأثير المترتب عن وضع الحركات على الحروف (الشكل أوالحركات الإعرابية) على تلقائية اللغة ؟

لقد تبين أن كتابة الحروف مشكولة مفيد جدا خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يبذلون جهدا، بل إنه حتى بالنسبة للقراء الكبار والمتخصصين، تبين أنهم يقرؤون أفضل عندما يكتب النص مشكولا أما بالنسبة للقراء الذين يبذلون جهدا، فينبغي أن تلازمهم هذه المسألة لفترة أطول، (ويرجح إزالتها خلال مراحل الصف 3)، حيث يجب تدريسهم في الفصول الدراسية كيفية الانتقال الصريح تدريجا من نص مشكول على الحروف إلى نص آخر غير مشكول.

12. ما هي نظرة كل من القارئ المبتدئ في مقابل القارئ المتمرس إلى الكلمات بالحركات وأخرى بدونها ؟

تشير أدبيات البحث إلى أن كلا من القارئ المبتدئ والقارئ المتمرس يجدانها طريقة مساعدة لهما، حيث طور القراء ذوي الخبرة المهارات والكفايات للتعود على عدم وجود حركات الشكل، وذلك باستخدام القرائن الصرفية والتركيبية والسياقية لتحديد هوية الكلمة، خاصة في الحالات التي توجد فيها كلمات تكتب بنفس الطريقة لكنها تختلف في المعنى.

13. كيف يؤثر وضع الحركات على الحروف في سرعة القراءة؟

لقد أشار أبوربيعة إلى أن وضع الحركات على الحروف وشكلها لم يبد مؤثرا في السرعة بين القراء المهرة بقدر ما كان تأثيره (إيجابيا) في الفهم، كما أشار أيضا إلى أن شكل الحروف بالحركات عامة يمكن أن يبطئ سرعة القراءة بسبب وجود الكثير من حركات العين وتعدد عمليات المعالجة الحاصلة حين ينخرط القراء في تحديد الكلمات الصحيحة.

14. كيف ينبغي تسهيل عملية الانتقال إلى كلمات بدون حركات أوشكل ؟

لا تقدم أدبيات هذا البحث استراتيجيات تدريس أخرى صريحة غير القول باستخدام القرائن السياقية والقرائن الصرفية كوسائل ضرورية في فك شفرات الحروف دون حركات، حيث سيكون من المعقول أن قطاع المناهج الدراسية يجب أن يوفر استراتيجيات صريحة وتوجيهات للمدرسين إذا لم يكونوا مستعدين. وقد ينطوي هذا على تطوير واختبار نماذج الدروس لاستخدامها في الفصول الدراسية مع الأطفال، واختبار فعاليتهم.

وعليه، قد تكون مؤسسة الفكر العربي بأكاديمية الملكة رانية للمدرسين ومدرسة الظهران في المملكة العربية السعودية وغيرهما من المؤسسات الخاصة في المنطقة رائدة بالفعل في تطوير بعض مخططات الدروس المبتكرة التي يمكن تكييفها ومشاركتها مع المعلمين. وقد تكون بعض المُركّبات فعالة مثل شارع سمسم (عالم سمسم في الشرق الأوسط) لأطفال الصفوف الأولى، أوغيرها من خيارات الرسوم المتحركة / الفيديولنمذجة عملية التفكير الذي يهتم بفك رموز جملة دون شكل أوحركات

15. ما هي مظاهر التشابه والاختلاف النحوي والتركيبي بين العربية المعيار الحديثة واللهجات في كل دولة (مثل تصريف الأفعال والضمائر والاستخدام اللهجي للأفعال والأسماء) كما يسمح بذلك هذا البحث، ؟

جذور الكلمات بشكل عام لا تختلف، إلا أن اللهجة لا تتوقف غالبا عند وضعية نهايات الكلمات بالنسبة للجزء الأكبر منها، كما أن هناك اختلافات في نطق هذه الكلمات بين ع م ح واللهجة المحلية، وغالبا ما تكون مؤشرات السوابق واللاواحق مختلفة أيضا بالنسبة للأفعال و المفردات، كما تعتمد اللهجة عادة تركيبا نحويا مبسطا، على الرغم من أن معظم الجمل تبدأ مع الفعل في كل من ع م ح واللهجة.

16. كيف تتفاعل الازدواجية اللغوية مع تأثير إزالة حركات (الشكل) ؟

17. ما هي الحركات التي يمكن إزالتها دون مشاكل في مختلف المستويات الدراسية (على سبيل المثال يمكن أن تترك الحركة الأولى مع إزالة الأخرى المتوسطة)

يتحدث أبوربيعة في مقالاته الصادرة سنة 2000 و 2006 عن تأثر شكل الحروف جزئيا بالحركات والذي يمكن أن يكون فعالا في فك رموزها لأن ذلك يترك بعض مؤشرات العمل من حيث دفع القراء أيضا لتطوير المهارات في استخدام وسائل أخرى، كما أن هذا المقال لا يقدم صيغة من شأنها أن تعين المقاطع الصوتية التي لا قد تُشْكل منطقيا بالحركات، وهوما يتطلب مزيدا من البحث والسبر.

18. ما هي الصعوبات المعجمية والتركيبية التي يُحَصّلها التلاميذ في السنوات اللاحقة والتي قد تعوق فهمهم لنصوص الأكثر تعقيدا ؟

إن التلاميذ الذين لا يتعلمون نطق الكلمات وتعرف القرائن الصرفية يبذلون مجهودا مضاعفا ما داموا أقل قدرة في استنباط المفردات بناء على معاني الجذر الاشتقاقي، وهذا طبعا ينعكس سلبا على الفهم.

19. ما هو نطاق معدلات السلاسة لكل صف ابتدائي ؟ (يأتي في ما بعد)

5. خلاصات (ستأتي في ما بعد)

الملاحق

أ. بروتوكول المقابلة.

ب. قائمة بالباحثين والشخصيات التي أجريت معها المقابلة.

ج. تحليل البيانات الواردة في المقابلة.

د. قائمة بالاستشهادات.

ه. بيبليوغرافيا.

المراجع المذكورة

(2012). Retrieved 10 19, 2013, from Ministry of Education UAE: https://www.moe.gov.ae/Arabic/Docs/Curriculum/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9.pdf

World Fact Book. (2012). Retrieved from Central Intelligence Agency: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html

Arabic Curriculum . (2013). Retrieved 10 18, 2013, from Ministry of Education and Higher Education- Lebanon: http://www.crdp.org/CRDP/all%20curriculum/Arabic/Arabic%20Curriculum.htm#_الأساسي_التعليم_-_المادة_محتوى_تدرج

Ministry of Education. (2013-2014). Retrieved 10 18, 2013, from Generral Directorate for Basic Education: http://portal.moe.gov.eg/Citizens/StudentsAbroad/distribution/Documents/arabicprim.pdf

Abdel Bari , M. S. (2011, 4 26). *The Holistic Approach to Reading "القراءة لتعليم الكلية الطرق"*. Retrieved 2013 , from Arab Bureau of Education for the Gulf States: http://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=10871&forumid=23

AbdulBari, M. S. (2010, 12 27). *"القراءة تعليم في التركيبية الطريقة"The constructive way for teaching Reading* . Retrieved 9 27, 2013, from Arab Bureau of Education for the Gulf States: http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=4066

Abouserie, R. (2010, April). *Early Grade Reading: Egypt Case[PowerPoint slides].* Retrieved from USAID Ed Data: https://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm?fuseaction=throwerror&err=nodetails

Abu-rabia , S., & Taha , H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 17*, 651-689.

Abu-Rabia , S., & Taha, H. (2006). Phonological errors predominate in Arabic spelling across grades 1-9. *Journal of psycholinguistic research, 35*(2), 167-188.

Abu-Rabia, S. (1997a). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary, 9*(1), 65-78.

Abu-Rabia, S. (1997b). Reading in Arabic Orthography: The Effect of Vowels and Context on Reading Accuracy of Poor and Skilled Native Arabic Readers in Reading Paragraphs, Sentences, and Isolated Words. *Journal of Psycholinguistic Research, 26*(4), 465-482.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13*, 147–157.

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*, 39-59.

Abu–Rabia, S. (2002). Reading in a root–based–morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading, 25*(3), 299–309.

Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of psycholinguistic research, 36*(2), 89-106.

Abu-Rabia, S. (2012). The Role of Morphology and Short Vowelization in Reading Morphological Complex Words in Arabic: Evidence for the Domination of the Morpheme/Root-Based theory in Reading Arabic. *Abu-Rabia, S. (2012). The Role of Morphology and Short Vowelization in Reading Morphological Complex Words in Arabic: Evidence for the DominCreative Education, 3*(4), 486-494.

Abu-Rabia, S., & Abu-Rahmoun, N. (2012). The Role of Phonology and Morphology in the Development of Basic Reading Skills of Dyslexic and Normal Native Arabic Readers. *Creative Education, 3*(7), bu-Rabia, S., & Abu-Rahmoun, N. (2012). The Role of Phonology and Morphology in the Development of Basic Read1259-1268.

Abu-Rabia, S., & Awwad, J. S. (2004). Morphological structures in visual word recognition: The case of Arabic. *Journal of Research in Reading, 27*(3), 321-336.

Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (1995). Different orthographies, different context effects:The effects of Arabic sentence context in skilled and poor readers. *Reading Psychology:An International Quarterly, 16*(1), 1-19.

Abu-rabia, S., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing, 17*(7-8), 651-690.

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2006). Reading in Arabic orthography:Characteristics, research findings, and assessment. In R. Joshi, & P. Aaron, *Handbook of orthography and literacy* (pp. 321-338). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Abu-Rabia, S., Share, D., & Mansour, M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*(5), 423-442.

Abu-Rabia, S., Share, D., & Mansour, M. S. (2003). Word Recognition and Basic Cognitive Processes among Reading-Disabled and Normal Readers in Arabic. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*(5), 423-442 .

Ait dada, A. (2011, Jun 10). Retrieved from Academia: http://www.academia.edu/2766123/Moroccans_Attitudes_towards_their_Mother_Tongues_Darija_and_Amazigh

Al Kolthomi, A. (2007, 10 20). *"القراءة تعليم أساليب في تجارب..عاماً عشرين مدى على"Through Twenty Years, Experiences in Teachin Reading Methods.* Retrieved 9 29, 2013, from http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=390

Al Nassar, S. (2011). Daouf Al Talabah Fi Doal El Khaleeg Al Arabi:Qiraa Fi Asbab Al Doaf Wa Atharah Fi Daw Nataeg Al Buhooth Wa El Darasat Al Elmiah[Weaknesses of Arabian Gulf Students in Arabic Language:Readings in Reasons for weaknesses and its Impact from the Literature]. *A Paper Presented in the Teaching Arabic in General Education Conferance* . Sharjah-UAE. Retrieved 09 18, 2013, from http://faculty.ksu.edu.sa/dralnassar/dralnassar2/Lists/List/Attachments/63/weekarabic.pdf

Al Saidi, O., Mahdi, J., Al Ghamdi, A., Al Fahmi, H., Ashqar, S., & Bakhashween, R. (2005). *Loghati[My language]- Teachers' Edition.* Ministry of Education-Kingdom of Saudi Arabia.

Bentin, S., & Forst , R. (1995). Morphological factors in word identification in Hebrew. In L. Feldman , *Morphological aspects of language processing* (pp. 271-292). Hillsdale: N.J.: Erlbaum.

Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., Galbert, P., Kochetkova, E., & Mulcahy-Dunn, A. (2012, Oct 4). *Iraq education surveys-MAHARAT: Analysis of student performance in reading and mathematics, pedagogic practice, and school management.* Retrieved from USID EDDATA II: EDUCATION DATA FOR DECISION MAKING: https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=448

Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., Kochetkova, E., & Mulcahy-Dunn, A. (2012, August). *Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management in Jordan.* Retrieved from USAID EdData II: https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=425

Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition, 28*, 287-332.

Collins , P., & Messaoud-Galusi , S. (2012, Mar 8). *Student performance on the Early Grade Reading Assessment (EGRA) in Yemen.* Retrieved from USAID EdData II: https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=392

Dakwar, R. K. (2005). Children's attitudes towards the diglossic situation in Arabic and its impact on learning. *Languages, Communities, and Education*, 75-86.

Daniel, M. C., & Ball, A. (2010). The Moroccan educational context: Evolving multilingualism. *International Journal of Educational Development, 30*(2), 130–135.

Ebrahim, A. (2004). *Prefered Way to Teach Reading for Beginers*. Retrieved from schoolarabia: http://www.schoolarabia.net/toroq_tadrees_arabi/altareka_almofadala/torq_1.htm

Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology, 75*, 3–18.

Elbeheri, G., & Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. *Reading and Writing, 20*(3), 273-294.

El-Hassan, S. (1977). Educated Spoken Arabic in Egypt and the Levant, a critical review of diglossia and related concepts. *Archivum linguisticum, 8*, 112-132.

Eviatar , Z., & Ibrahim , R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics, 21*(4), 451-471.

Fedda, O. D., & Oweini, A. (2012). The Effect of Diglossia on Arabic Vocabulary Development in Lebanese Students. *Educational Research and Reviews, 7*(16), 351-361.

Frith, U. (1995). Dyslexia: can we have a shared theoretical framework? *Educational and Child Psychology, 12*, 6-17.

Gavin, S. (2011, Mar). *Literacy boost: Yemen baseline report.* Retrieved from Save the Children: http://resourcecentre.savethechildren.se/library/literacy-boost-yemen-baseline-report

Gavin, S. (2013, May). *Addressing the reading crisis in the Arab world: Teacher professional development for improving Arabic reading instruction.* Retrieved from Seward Incorporated: https://www.sewardinc.com/white-papers

Halebah, M. (2013). *Almuhadarah AlAsherah [Tenth Lecture]*. Retrieved from Umm Al-Qura University: http://uqu.edu.sa/page/ar/121401

Halebah, M. (2013). *Methods of Teaching Reading for Beginners"طرق تعليم القراءة للمبتدئين".* Retrieved 10 2, 2013, from Umm Al-Qura University: http://uqu.edu.sa/page/ar/121401

Hassan, S. J. (2013). Building a Handbook for the Best Practices in Learning Reading and Solutions to Reading Difficulties. *Reading and Knowledge, 140*, 21-25.

Ibrahim , R., Khateb, A., & Taha, H. (2013). How does type of orthography affect reading in Arabic and Hebrew as first and second languages. *Open Journal of Modern Linguistics, 3*(1), 40-46.

Ibrahim, R. (2009). The cognitive basis of diglossia in Arabic: Evidence from a repetition priming study within and between languages. *Psychology research and behavior management, 2*, 93–105.

Ibrahim, R. (2011). How does dissociation between written and oral forms affect reading: evidence from auxiliary verbs in Arabic. *Journal of Research in Reading, 34*(2), 247–262.

Ibrahim, R., & Aharon-Peretz, J. (2005). Is literary Arabic a second language for native Arab speakers?: Evidence from a semantic priming study. *The Journal of Psycholinguistic Research, 34*(1), 51-70.

Ibrahim, R., Khateb, A., & Taha, H. (2013). How Does Type of Orthography Affect Reading in Arabic and Hebrew as First and Second Languages? *Open Journal of Modern Linguistics, 3*, 40-46.

Jorm, A. &. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics, 4*, 103-147.

Jorm, A. F. (1979). The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: a theoretical framework and review. *Cognition, 7*, 19-33.

Khamis-Dakwar, R., Froud, K., & Gordon, P. (2012). Acquiring diglossia: mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of Child Language, 39*(1), 61 - 89.

Khateb, A., Taha, H., Ilias, E., & Ibrahim , R. (2013). The effect of the internal connectedness of written Arabic words on the process of the visual recognition: A comparison between skilled and dyslexic readers. *Writing Systems Research: Special issue*.

Lennox, C., & Siegel, L. S. (1993). Visual and phonological spelling errors in subtypes of children with learning disabilities. *Applied Psycholinguistics, 14*, 473-488.

Levin, I., Saiegh-Haddad, E., Hende, N., & Ziv, M. (2008). Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners. *Applied Psycholinguistics, 29*(3), 413-436.

Mahfoudhi, A., Everatt, J., & Elbeheri, G. (2011). Introduction to the special issue on literacy in Arabic. *Reading & Writing, 24* (9), 1011-1018.

Marslen-Wilson, W., Tyler, L., Waksler, R., & Older, L. (1994). Morphology and meaning in the mental lexicon. *Psychological Review, 101*(1), 3–33.

Messaoud-Galusi, S., Mulcahy-Dunn, A., Ralaingita, W., & Kochetkova, E. (2012, January 28). *EdData II.* Retrieved from USAID : http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadz048.pdf

Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading.* Retrieved 10 20, 2013, from TIMSS & PIRLS International Study Center: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., & Kennedy, A. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools.* Retrieved from PIRLS 2001: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html

Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., & Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries.* Retrieved 10 20, 2013, from TIMSS & PIRLS International Study Center: http://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf

Nedwick, K., Reich, J., Naples, A., Abdat, M., AL Hamdan, R., Arar, S., & Grigorenko, E. (n.d.). Screening for School Readiness: Evidence from Saudi Arabi. *nternational Journal of Applied Educational Studies, 12*(1), 1-15.

Oweini, A., & Hazoury, K. (2010). Towards a sight word list in Arabic. *International Review of Education, 56* (4), 457-478.

PIRLS. (2013). *Progress in International Reading Literacy Study*. Retrieved 10 20, 2013, from Institute of Education Sciences (IES): http://nces.ed.gov/surveys/pirls/

RTI International. (2012, April 4). *Improved Reading Performance in Grade 2: GILO-Supported Schools vs. Control Schools.Results of the Early Grade Reading Assessments (EGRAs): 2009 baseline and 2011 post-intervention assessmet.* Retrieved from USAID EdDataII: https://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=359

Saiegh-Haddad, E. (2003). Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1)–English (L2) readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*(8), 717-736.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic Distance and Initial Reading Acquisition: The Case of Arabic Diglossia. *Applied Psycholinguistics, 24*(3), 431-451 .

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics, 25*(4), 495-512.

Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of Reading Fluency in Arabic: Diglossic and Orthographic Factors. *Reading and Writing, 18*(6), 559-582.

Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics, 28*(4), 607-625.

Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological Awareness, Phonological Awareness, and Reading in English-Arabic Bilingual Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*(5), 481-504 .

Saiegh-Haddad, E., Levin , I., Hende , N., & Ziv, M. (2011). The Linguistic Affiliation Constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language , 38*(2), 297 - 315.

Schiff, R. (2012). Shallow and Deep Orthographies in Hebrew: The Role of Vowelization in Reading Development for Unvowelized Scripts. *Journal of Psycholinguistic Research, 41*(6), 409-424.

Taha , H. Y. (2013). Reading and Spelling in Arabic:Reading and Spelling in Arabic: Linguistic and Orthographic Complexity. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(5).

Taha, H. (2006). Females' Superiority on Phonological and Lexical Processing. *The Reading Matrix, 6*(2), 70-79.

Taha, H., Ibrahim, R., & Khateb , A. (2013). How Does Arabic Orthographic Connectivity Modulate Brain Activity During Visual Word Recognition: An ERP Study. *Brain Topography, 26*(2), 292-302.

Taibah, N. J., & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading and Writing, 24*(9), 1019-1042.

Taouk, M., & Coltheart, M. (2004). The cognitive processes involved in learning to read in Arabic. *Reading and Writing, 17*(1-2), 27-57.

UNDP. (2003). *Arab Human Development Report 2003: Building a Knowledge Society* . New York: United Nations Publications. Retrieved from http://www.arab-hdr.org/publications/other/ahdr/ahdr2003e.pdf

Wagner , D. A., & Spratt, J. E. (1987). Cognitive consequences of contrasting pedagogies: the effects of Quranic preschooling in Morocco. *Child Development , 58*(5), 1207-1219.

بيبليوغرافيا

(2012). Retrieved 10 19, 2013, from Ministry of Education UAE: https://www.moe.gov.ae/Arabic/Docs/Curriculum/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D8%A9%20%D8%A7%D9%84%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9.pdf

Arabic Curriculum . (2013). Retrieved 10 18, 2013, from Ministry of Education and Higher Education- Lebanon: http://www.crdp.org/CRDP/all%20curriculum/Arabic/Arabic%20Curriculum.htm#_الأساسي_التعليم_-_المادة_محتوى_تدرج

Ministry of Education. (2013-2014). Retrieved 10 18, 2013, from Generral Directorate for Basic Education: http://portal.moe.gov.eg/Citizens/StudentsAbroad/distribution/Documents/arabicprim.pdf

Abdel Bari , M. S. (2011, 4 26). *The Holistic Approach to Reading "القراءة لتعليم الكلية الطرق"*. Retrieved 2013 , from Arab Bureau of Education for the Gulf States: http://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=10871&forumid=23

AbdulBari, M. S. (2010, 12 27). *The constructive way for teaching Reading "القراءة تعليم في التركيبية الطريقة"* . Retrieved 9 27, 2013, from Arab Bureau of Education for the Gulf States: http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=4066

Abouserie, R. (2010, April). *Early Grade Reading: Egypt Case[PowerPoint slides].* Retrieved from USAID Ed Data: https://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm?fuseaction=throwerror&err=nodetails

Abu-rabia , S., & Taha , H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 17*, 651-689.

Abu-Rabia , S., & Taha, H. (2006). Phonological errors predominate in Arabic spelling across grades 1-9. *Journal of psycholinguistic research, 35*(2), 167-188.

Abu-Rabia, S. (1997a). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary, 9*(1), 65-78.

Abu-Rabia, S. (1997b). Reading in Arabic Orthography: The Effect of Vowels and Context on Reading Accuracy of Poor and Skilled Native Arabic Readers in Reading Paragraphs, Sentences, and Isolated Words. *Journal of Psycholinguistic Research, 26*(4), 465-482.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13*, 147–157.

Abu-Rabia, S. (2001). The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14*, 39-59.

Abu–Rabia, S. (2002). Reading in a root–based–morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading, 25*(3), 299–309.

Abu-Rabia, S. (2007). The role of morphology and short vowelization in reading Arabic among normal and dyslexic readers in grades 3, 6, 9, and 12. *Journal of psycholinguistic research, 36*(2), 89-106.

Abu-Rabia, S. (2012). The Role of Morphology and Short Vowelization in Reading Morphological Complex Words in Arabic: Evidence for the Domination of the Morpheme/Root-Based theory in Reading Arabic. *Abu-Rabia, S. (2012). The Role of Morphology and Short Vowelization in Reading Morphological Complex Words in Arabic: Evidence for the DominCreative Education, 3*(4), 486-494.

Abu-Rabia, S., & Abu-Rahmoun, N. (2012). The Role of Phonology and Morphology in the Development of Basic Reading Skills of Dyslexic and Normal Native Arabic Readers. *Creative Education, 3*(7), bu-Rabia, S., & Abu-Rahmoun, N. (2012). The Role of Phonology and Morphology in the Development of Basic Read1259-1268.

Abu-Rabia, S., & Awwad, J. S. (2004). Morphological structures in visual word recognition: The case of Arabic. *Journal of Research in Reading, 27*(3), 321-336.

Abu-Rabia, S., & Siegel, L. S. (1995). Different orthographies, different context effects:The effects of Arabic sentence context in skilled and poor readers. *Reading Psychology:An International Quarterly, 16*(1), 1-19.

Abu-rabia, S., & Taha, H. (2004). Reading and spelling error analysis of native Arabic dyslexic readers. *Reading and Writing, 17*(7-8), 651-690.

Abu-Rabia, S., & Taha, H. (2006). Reading in Arabic orthography:Characteristics, research findings, and assessment. In R. Joshi, & P. Aaron, *Handbook of orthography and literacy* (pp. 321-338). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Abu-Rabia, S., Share, D., & Mansour, M. (2003). Word recognition and basic cognitive processes among reading-disabled and normal readers in Arabic. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*(5), 423-442.

Abu-Rabia, S., Share, D., & Mansour, M. S. (2003). Word Recognition and Basic Cognitive Processes among Reading-Disabled and Normal Readers in Arabic. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*(5), 423-442 .

Ait dada, A. (2011, Jun 10). Retrieved from Academia: http://www.academia.edu/2766123/Moroccans_Attitudes_towards_their_Mother_Tongues_Darija_and_Amazigh

Al Kolthomi, A. (2007, 10 20). *"القراءة تعليم أساليب في تجارب..عاماً عشرين مدى على"Through Twenty Years, Experiences in Teachin Reading Methods.* Retrieved 9 29, 2013, from http://www.abegs.org/Aportal/Article/showDetails?id=390

Al Nassar, S. (2011). Daouf Al Talabah Fi Doal El Khaleeg Al Arabi:Qiraa Fi Asbab Al Doaf Wa Atharah Fi Daw Nataeg Al Buhooth Wa El Darasat Al Elmiah[Weaknesses of Arabian Gulf Students in Arabic Language:Readings in Reasons for weaknesses and its Impact from the Literature]. *A Paper Presented in the Teaching Arabic in General Education Conferance* . Sharjah-UAE. Retrieved 09 18, 2013, from http://faculty.ksu.edu.sa/dralnassar/dralnassar2/Lists/List/Attachments/63/weekarabic.pdf

Al Saidi, O., Mahdi, J., Al Ghamdi, A., Al Fahmi, H., Ashqar, S., & Bakhashween, R. (2005). *Loghati[My language]- Teachers' Edition.* Ministry of Education-Kingdom of Saudi Arabia.

Bentin, S., & Forst , R. (1995). Morphological factors in word identification in Hebrew. In L. Feldman , *Morphological aspects of language processing* (pp. 271-292). Hillsdale: N.J.: Erlbaum.

Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., Galbert, P., Kochetkova, E., & Mulcahy-Dunn, A. (2012, Oct 4). *Iraq education surveys-MAHARAT: Analysis of student performance in reading and mathematics, pedagogic practice, and school management.* Retrieved from USID EDDATA II: EDUCATION DATA FOR DECISION MAKING: https://www.eddataglobal.org/documents/index.cfm?fuseaction=pubDetail&id=448

Brombacher, A., Collins, P., Cummiskey, C., Kochetkova, E., & Mulcahy-Dunn, A. (2012, August). *Student Performance in Reading and Mathematics, Pedagogic Practice, and School Management in Jordan.* Retrieved from USAID EdData II: https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=425

Caramazza, A., Laudanna, A., & Romani, C. (1988). Lexical access and inflectional morphology. *Cognition, 28*, 287-332.

Collins , P., & Messaoud-Galusi , S. (2012, Mar 8). *Student performance on the Early Grade Reading Assessment (EGRA) in Yemen.* Retrieved from USAID EdData II: https://www.eddataglobal.org/countries/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=392

Dakwar, R. K. (2005). Children's attitudes towards the diglossic situation in Arabic and its impact on learning. *Languages, Communities, and Education*, 75-86.

Daniel, M. C., & Ball, A. (2010). The Moroccan educational context: Evolving multilingualism. *International Journal of Educational Development, 30*(2), 130–135.

Ebrahim, A. (2004). *Prefered Way to Teach Reading for Beginers*. Retrieved from schoolarabia: http://www.schoolarabia.net/toroq_tadrees_arabi/altareka_almofadala/torq_1.htm

Ehri, L. C., & Wilce, L. S. (1983). Development of word identification speed in skilled and less skilled beginning readers. *Journal of Educational Psychology, 75*, 3–18.

Elbeheri, G., & Everatt, J. (2007). Literacy ability and phonological processing skills amongst dyslexic and non-dyslexic speakers of Arabic. *Reading and Writing, 20*(3), 273-294.

El-Hassan, S. (1977). Educated Spoken Arabic in Egypt and the Levant, a critical review of diglossia and related concepts. *Archivum linguisticum, 8*, 112-132.

Eviatar , Z., & Ibrahim , R. (2000). Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics, 21*(4), 451-471.

Fedda, O. D., & Oweini, A. (2012). The Effect of Diglossia on Arabic Vocabulary Development in Lebanese Students. *Educational Research and Reviews, 7*(16), 351-361.

Frith, U. (1995). Dyslexia: can we have a shared theoretical framework? *Educational and Child Psychology, 12*, 6-17.

Gavin, S. (2011, Mar). *Literacy boost: Yemen baseline report.* Retrieved from Save the Children: http://resourcecentre.savethechildren.se/library/literacy-boost-yemen-baseline-report

Gavin, S. (2013, May). *Addressing the reading crisis in the Arab world: Teacher professional development for improving Arabic reading instruction.* Retrieved from Seward Incorporated: https://www.sewardinc.com/white-papers

Halebah, M. (2013). *Almuhadarah AlAsherah [Tenth Lecture]*. Retrieved from Umm Al-Qura University: http://uqu.edu.sa/page/ar/121401

Halebah, M. (2013). *Methods of Teaching Reading for Beginners"طرق تعليم القراءة للمبتدئين".* Retrieved 10 2, 2013, from Umm Al-Qura University: http://uqu.edu.sa/page/ar/121401

Hassan, S. J. (2013). Building a Handbook for the Best Practices in Learning Reading and Solutions to Reading Difficulties. *Reading and Knowledge, 140*, 21-25.

Ibrahim , R., Khateb, A., & Taha, H. (2013). How does type of orthography affect reading in Arabic and Hebrew as first and second languages. *Open Journal of Modern Linguistics, 3*(1), 40-46.

Ibrahim, R. (2009). The cognitive basis of diglossia in Arabic: Evidence from a repetition priming study within and between languages. *Psychology research and behavior management, 2*, 93–105.

Ibrahim, R. (2011). How does dissociation between written and oral forms affect reading: evidence from auxiliary verbs in Arabic. *Journal of Research in Reading, 34*(2), 247–262.

Ibrahim, R., & Aharon-Peretz, J. (2005). Is literary Arabic a second language for native Arab speakers?: Evidence from a semantic priming study. *The Journal of Psycholinguistic Research, 34*(1), 51-70.

Ibrahim, R., Khateb, A., & Taha, H. (2013). How Does Type of Orthography Affect Reading in Arabic and Hebrew as First and Second Languages? *Open Journal of Modern Linguistics, 3*, 40-46.

Jorm, A. &. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics, 4*, 103-147.

Jorm, A. F. (1979). The cognitive and neurological basis of developmental dyslexia: a theoretical framework and review. *Cognition, 7*, 19-33.

Khamis-Dakwar, R., Froud, K., & Gordon, P. (2012). Acquiring diglossia: mutual influences of formal and colloquial Arabic on children's grammaticality judgments. *Journal of Child Language, 39*(1), 61 - 89.

Khateb, A., Taha, H., Ilias, E., & Ibrahim , R. (2013). The effect of the internal connectedness of written Arabic words on the process of the visual recognition: A comparison between skilled and dyslexic readers. *Writing Systems Research: Special issue*.

Lennox, C., & Siegel, L. S. (1993). Visual and phonological spelling errors in subtypes of children with learning disabilities. *Applied Psycholinguistics, 14*, 473-488.

Levin, I., Saiegh-Haddad, E., Hende, N., & Ziv, M. (2008). Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners. *Applied Psycholinguistics, 29*(3), 413-436.

Mahfoudhi, A., Everatt, J., & Elbeheri, G. (2011). Introduction to the special issue on literacy in Arabic. *Reading & Writing, 24* (9), 1011-1018.

Marslen-Wilson, W., Tyler, L., Waksler, R., & Older, L. (1994). Morphology and meaning in the mental lexicon. *Psychological Review, 101*(1), 3–33.

Messaoud-Galusi, S., Mulcahy-Dunn, A., Ralaingita, W., & Kochetkova, E. (2012, January 28). *EdData II.* Retrieved from USAID : http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/pnadz048.pdf

Mullis, I., Martin, M., Foy, P., & Drucker, K. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading.* Retrieved 10 20, 2013, from TIMSS & PIRLS International Study Center: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

Mullis, I., Martin, M., Gonzalez, E., & Kennedy, A. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools.* Retrieved from PIRLS 2001: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_IR.html

Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A., & Foy, P. (2007). *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries.* Retrieved 10 20, 2013, from TIMSS & PIRLS International Study Center: http://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf

Nedwick, K., Reich, J., Naples, A., Abdat, M., AL Hamdan, R., Arar, S., & Grigorenko, E. (n.d.). Screening for School Readiness: Evidence from Saudi Arabi. *nternational Journal of Applied Educational Studies, 12*(1), 1-15.

Oweini, A., & Hazoury, K. (2010). Towards a sight word list in Arabic. *International Review of Education, 56* (4), 457-478.

PIRLS. (2013). *Progress in International Reading Literacy Study*. Retrieved 10 20, 2013, from Institute of Education Sciences (IES): http://nces.ed.gov/surveys/pirls/

RTI International. (2012, April 4). *Improved Reading Performance in Grade 2: GILO-Supported Schools vs. Control Schools.Results of the Early Grade Reading Assessments (EGRAs): 2009 baseline and 2011 post-intervention assessmet.* Retrieved from USAID EdDataII: https://www.eddataglobal.org/reading/index.cfm?fuseaction=pubDetail&ID=359

Saiegh-Haddad, E. (2003). Bilingual oral reading fluency and reading comprehension: The case of Arabic/Hebrew (L1)–English (L2) readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 16*(8), 717-736.

Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic Distance and Initial Reading Acquisition: The Case of Arabic Diglossia. *Applied Psycholinguistics, 24*(3), 431-451 .

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics, 25*(4), 495-512.

Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of Reading Fluency in Arabic: Diglossic and Orthographic Factors. *Reading and Writing, 18*(6), 559-582.

Saiegh-Haddad, E. (2007). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics, 28*(4), 607-625.

Saiegh-Haddad, E., & Geva, E. (2008). Morphological Awareness, Phonological Awareness, and Reading in English-Arabic Bilingual Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21*(5), 481-504 .

Saiegh-Haddad, E., Levin , I., Hende , N., & Ziv, M. (2011). The Linguistic Affiliation Constraint and phoneme recognition in diglossic Arabic. *Journal of Child Language , 38*(2), 297 - 315.

Schiff, R. (2012). Shallow and Deep Orthographies in Hebrew: The Role of Vowelization in Reading Development for Unvowelized Scripts. *Journal of Psycholinguistic Research, 41*(6), 409-424.

Taha , H. Y. (2013). Reading and Spelling in Arabic:Reading and Spelling in Arabic: Linguistic and Orthographic Complexity. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(5).

Taha, H. (2006). Females' Superiority on Phonological and Lexical Processing. *The Reading Matrix, 6*(2), 70-79.

Taha, H., Ibrahim, R., & Khateb , A. (2013). How Does Arabic Orthographic Connectivity Modulate Brain Activity During Visual Word Recognition: An ERP Study. *Brain Topography, 26*(2), 292-302.

Taibah, N. J., & Haynes, C. W. (2011). Contributions of phonological processing skills to reading skills in Arabic speaking children. *Reading and Writing, 24*(9), 1019-1042.

Taouk, M., & Coltheart, M. (2004). The cognitive processes involved in learning to read in Arabic. *Reading and Writing, 17*(1-2), 27-57.

UNDP. (2003). *Arab Human Development Report 2003: Building a Knowledge Society* . New York: United Nations Publications. Retrieved from http://www.arab-hdr.org/publications/other/ahdr/ahdr2003e.pdf

Wagner , D. A., & Spratt, J. E. (1987). Cognitive consequences of contrasting pedagogies: the effects of Quranic preschooling in Morocco. *Child Development , 58*(5), 1207-1219.