جامعة المنصورة
كلية التربية

برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

إعداد

الباحث/ إدريس على مطري

بكلية التربية- جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية

إشراف

د/ محمود محمد عبد الكريم

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١١٠ – إبريل ٢٠٢٠

برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة

إدريس علي مطري

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى إعداد تصوّر مقترح لبرنامج تدريبيّ لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ولتحقيق هذا الهدف أعدّ الباحث قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وفي ضوئها أعدّ استبانة لتحديد الاحتياجات التّدريبيّة للعيّنة، الّتي بلغ عددها (١٤٢) معلّمًا للّغة العربيّة في الصّف الرّابع الابتدائيّ، تابعين لإدارة التّعليم في محافظة صبيا؛ حيث تمّ اختيار العيّنة بطريقتين، الأولى: قصديّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع الابتدائيّ الّذين شارك طلّابهم في اختبار بيرلز ٢٠١١م، والثّانية: عشوائيّة وهم معلّمو اللّغة لعربيّة للصّفّ الرّابع في المرحلة الابتدائيّة، وطبّق الباحث الاستبانة الّتي هدفت الخلوص إلى الاحتياجات التّدريبيّة للعيّنة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ في إعداد البرنامج التّدريبيّ وأدوات البحث، وقد أسفرت نتائج البحث عن: تحديد قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وإعداد التّصوّر المقترح للبرنامج التّدريبيّ لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وفي ضوء هذه النّتائج قدّم الباحث جملة من التّوصيات والمقترحات. ***الكلمات المفتاحيّة:*** *برنامج تدريبيّ، مهارات تدريس القراءة، دراسة بيرلز (PIRLS).*

Abstract:

The objective of this research is to prepare a suggested training program for the development of teaching reading skills in the light of the PIRLS with the Arabic language teachers at the elementary level, and to achieve this goal, a researcher List the skills of teaching reading in the light of the PIRLS, and in the light of which prepared a questionnaire to determine the sample training needs , of which there were 142 teachers of the Arabic language in the fourth grade, belonging to the Department of Education in the sabia province; where the sample was selected in two ways: the first is a deliberate gurus Arabic language for grade IV primary school who their students participated in the Perls test 2011, and the second: Random they are teachers of the Arabic language for fourth grade in elementary school, and applied researcher resolution which aimed to conclude the sample in teaching reading skills training needs in the light of the PIRLS, the researcher used the descriptive approach in the preparation of the training program

and research tools, has resulted in the search results for: determining the list of teaching skills reading in the light of the PIRLS, and the preparation of the perception of the proposed training program for the development of teaching reading skills in the light of the PIRLS, and in the light of these results the researcher presented a series of recommendations and proposals.

Key Words: Training Program, Teaching Reading Skills, PIRLS.

مقدّمة البحث:

يمرّ العالم بتغيّر مستمرّ ومتسارع وتقدّم في شتّى جوانب الحياة، وتطـوّر متلاحـق فـي مجالات العلم والمعرفة؛ الأمر الّذي يتطلّب مواكبةً له تعليمًا وتدريبًا يسهم في مـسايرة الجديـد، ومواجهة تحدّيات العصر، فالتّدريب حلقة وصل بين ما يحدث من تقدّم وتغيّر والعنصر البشريّ. ويشغل التّدريب مكان الصّدارة في قضايا التّنمية البشريّة، له هدفه المتمثّل فـي تنميـة قـدرات الأفراد والمنظّمات والمجتمع، واستثمارها وفق معايير الكفاية والفاعليّة، وقد أصبح من الـصّعب تزويد الأفراد في أثناء فترة إعدادهم وقبل التحاقهم بمجالات العمل، بكلّ ما يحتاجونه من معارف ومعلومات، ومهارات وخبرات، يتطلّبها النّجاح في مجال أعمالهم، مهما طالت مدّة إعدادهم؛ لذلك كان لزامًا على كلّ من يريد أن يحسّن من مستوى أدائه في عمله، ويواكب التّطوّر العلميّ السّريع ويلاحق التّقدّم في مجال تخصّصه عليه أن يتلقى تربية مستمرّة، وتدريبًا متلاحقا في أثناء الخدمة يُسهم في التّنمية المهنيّة لديه (معوض ورزق، ٢٠٠١).

ويشكّل التّدريب في أثناء الخدمة في الوقت الحاضر ضرورةً لازمةً فـي جميـع المهـن والوظائف والقطاعات، وفي مهنة التّعليم يشكّل ضرورة أكثر إلحاحًا وأشدّ أهميّة، حيث إنّ المعلّم اليوم أصبح في حاجة ماسّة إلى مواصلة الإعداد عن طريق التّدريب المستمرّ في أثناء الخدمـة؛ حتّى لا يصيبه الصّدأ العلميّ أو الثّقافيّ، وحتّى لا تزداد الفجوة بين جيله وجيل طلاّبـه، و حتـى يستطيع ملاحظة ما يطرأ حوله من تغيّرات، وتجديدات في المجتمع، أو في نظام التّعليم من حيث شكله ومضمونه، ويتلافى المعوّقات الّتي تواجه مهنة التّعليم، وحتى يمكنـه مواكبـة التّغيـرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وما يصحبها من تغيّرات ثقافيّة نتيجة مباشرة لتطوّر العلـوم، وتـراكم المعرفة، وتقدّم التّقنية (الخطيب، ٢٠٠٦).

ويعدّ تدريب المعلّم في أثناء الخدمة عمليّة مستمرّة لإعادة بناء الخبرة، الّتي يتمّ فيها إعادة تشكيله لفهم ممارسات العمليّة التّعليميّة، وهو أمر جوهريّ وأساسيّ في مجتمع سريع التّغيّر؛ نظرً لأنّه يؤدّي إلى تنمية خلفيّاتهم وخبراتهم المهنيّة، كما يؤدّي إلى تحسين أدائهم، ويغيّر سلوكهم، من التّدريس المعتاد إلى التّدريس الفعّال (Schoonmaker, 2002). ويمثّلُ تدريب المعلّمين في أثناء

الخدمة تربية مستمرّة للمعلّم من بداية دخوله المهنة حتّى خروجه منها وهذا يعني أنّ تربية المعلّم لا تنتهي بانتهاء مرحلة الإعداد قبل الخدمة في كلّيّات التّربية، بل تدوم وتستمر طيلة حياته المهنيّة وذلك من أجل الإلمام بكلّ مستحدَث في مجال التّربية وعلم النّفس والمجال الأكاديميّ، ولإتقان واستعمال ما تبتكره تكنولوجيا التّعليم من موادّ تعليميّة وطرق تدريس جديدة للوقوف على ما يطرأ من تغيّرات وتطوّرات اجتماعيّة واقتصاديّة وسياسيّة (الخطيب، ١٩٩٤).

ويحتاج المعلّم إلى تدريب مستمر في أثناء عمله أيًّا كان تخصّصه، ومعلّم اللّغة العربيّة من حيث كونه معلّمًا يشترك مع سائر المعلّمين في الاحتياجات التّدريبيّة في أثناء الخدمة بحكم مهنتهم وتشابه أعمالهم، غير أنّ تنوّع الاختصاص يقتضي ضرورة متابعة تدريب معلّم اللّغة العربيّة في أثناء الخدمة، سواء أكان ذلك من حيث المادّة التّعليميّة، أم من حيث طرائق تدريسها (الخطيب، ٢٠٠٦).

ويعدُّ إعداد معلّم اللّغة العربيّة وتدريبه في المرحلة الابتدائيّة عمليّة مهمّة لتحديث التّعليم وتطويره، حيث إنّ هذه هي المرحلة الأساسيّة، كما يؤكّده الحقيل (٢٠٠٣) أنّ التّعليم الابتدائيّ هو القاعدة الّتي يُبنى عليها إعداد النّاشئين للمرحلة التّالية من حياتهم، وهي مرحلة عامّة تشمل أبناء الأمّة جميعًا، وتزويدهم بالأساسيّات من العقيدة الصّحيحة والاتّجاهات القويمة، والخبرات والمعلومات والمهارات اللّازمة لهم في حاضرهم ومستقبلهم، ويعدّ التّعليم الابتدائيّ في جميع دول العالم هو القاعدة لمراحل التّعليم الأربع: الابتدائيّ والمتوسّط، والثّانويّ، والعالي، فكلّما كانت أقوى كان أثبت وأبقى، وكلّما كانت عناية الدّولة بتوسيع هذه القاعدة وتحسينها أعظم وأشمل كان العائد من التّعليم أفضل وأكمل.

وتأتّى العناية بهذه المرحلة من خلال تدريب المعلّمين، حيث إنّهم بحاجة إلى التّدريب والتّطوير المستمرّ، وهذا ما أكّدته الدّراسات قديمًا وحديثًا كما في دراسات (رزق، ٢٠٠١؛ والطّراونة والشلول، ٢٠٠٠؛ والشّلالفة، ١٩٩٥؛ والجمعة، ١٩٩٣؛ والقدّاح، ١٩٩١) على أنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في حاجة إلى التّدريب بدرجة كبيرة لزيادة مستوى أدائهم لبعض الكفايات التّعليميّة في مجال التّخطيط، ومجال الطّرق والأساليب التّدريسيّة والوسائل والأنشطة ومجال إدارة الصّفّ ومجال التّقويم.

وينبغي أن تُبنى البرامج التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في أثناء الخدمة في ضوء الاتّجاهات والدّراسات الحديثة المهتمّة بتعليم اللّغات بشكل عام، ومن أشهر تلك

الدّراسات العالميّة الّتي تهتمّ بالقراءة دراسة بيرلز (PIRLS)[1] الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة، الّتي تشرف على إعدادها وتطبيقها الجمعيّة العموميّة للرّابطة الدّوليّة لتقويم التّحصيل التّربويّ (IEA)[2]. (Mullis, Martin, Minnich, Drucker, & Ragan, 2012).

وتعدّ دراسة بيرلز من الدّراسات المهمّة الّتي تنظّمها الجمعيّة الدّوليّة للتّحصيل التّربويّ (IEA) ومقرّها أمستردام في هولندا، ويشرف على تطبيقها مركز الدّراسات الدّوليّة بكلّيّة بوسطن في الولايات المتّحدة الأمريكيّة بالتّعاون مع مركز معالجة البيانات والبحوث بهامبورغ في ألمانيا، وهي كما يقول هانس ويجميكر المدير التّنفيذيّ للجمعيّة: "توفّر بيرلز للدّول فرصة فريدة للحصول على بيانات للمقارنة دوليّا حول مدى تمكّن طلاّبها من القراءة بعد أربع سنوات من التّعليم الابتدائيّ، كما تحصل الدّول على معلومات مفصّلة عن دعم البيت في تنمية مهارة القراءة، وكذلك عن التّعليم في المدرسة، وتوفّر للدّول المشاركة في بيرلز(٢٠٠٦م) وبيرلز(٢٠١١م) معلومات عن التّغيّرات في تحصيل طلاّبها في القراءة، وحيث إنّ هذه الدّراسة ستواصل دوراتها ذات خمس السّنوات مستقبلا؛ فإنّ الدّول الّتي تشارك لأوّل مرّة ستتمكّن من تجميع معلومات مهمّة وأساسيّة لمراقبة التّوجّهات في مهارات القراءة" (Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009).

ويشارك في هذه الدّراسة دول من مختلف أنحاء العالم مع اختلاف مستوياتهم الاقتصاديّة واختلاف ثقافاتهم ولغاتهم ونظم التّعليم لديهم، وقد شاركت في أوّل دراسة أجريت عام ٢٠٠١م (٤١) دولة، والثّانية عام ٢٠٠٦م بمشاركة (٥٠) دولة منها ثلاث دول عربيّة (قطر، والكويت، والمغرب)، والثّالثة عام ٢٠١١م بمشاركة (٦٠) دولة من بينهم المملكة العربيّة السّعوديّة، حيث تُطبَّق الدّراسة بصفة دوريّة كلّ خمس سنوات، مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة، ٢٠١١ أ).

وتمثّل دراسة بيرلز معيارًا عالميًّا للقراءة والفهم في الصّف الرّابع، حيث تُعنى بقياس مهارات القراءة باللّغة الأمّ لدى طلاّب المرحلة الابتدائيّة والصّفّ الرّابع على وجه الخصوص؛ وذلك بهدف معرفة مستوى هذه الشّريحة في مهارات القراءة المختلفة وتحديد جوانب القوّة والضّعف لديهم، ومن ثمّ العمل على تطوير تلك المهارات والارتقاء بها بما يحقّق الوصول إلى

(1) Progress in International Reading Literacy Study.

(2) International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

أهداف التّعليم وعلى رأسها إعداد جيلٍ قادرٍ على الإسهام الفاعل في بناء وطنه ورقيّه في مختلف المجالات.

وتركّز دراسة بيرلز على ثلاثة جوانب لمهارات قراءة الطّالب هي: الغرض من القراءة، وعمليّات الفهم، وسلوكيّات القراءة ومواقفها، حيث تعدّ أغراض القراءة وعمليّات فهمها هي الأساس للتّقويم المكتوب عن فهم القراءة لبيرلز، فتقويم بيرلز يركّز على هدفين متطابقين للقراءة هما: القراءة للخبرة الأدبيّة، والقراءة لاكتساب المعلومات واستخدامها. وهناك أربعة أنواع من عمليّات الفهم يتمّ تقويمها في بيرلز هي: التّركيز على المعلومات المنصوص عليها واكتشافها بوضوح، والتّوصّل إلى استنتاج صريح، وتفسير الأفكار ودمج والمعلومات، وفحص وتقويم كلّ من المحتوى، واللّغة، وعناصر النّصّ. ويتمّ تقويم العمليّات الأربعة من خلال كلّ غرض من أغراض القراءة (مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج، ٢٠١١ أ).

وتبرز أهميّة دراسة بيرلز في توفير معلومات عن قدرات طلاّب الصّفّ الرّابع في القراءة والمساعدة على تحليل الفروق بين أداء الإناث والذّكور وبين مختلف المدارس، ومقارنة مستوى طلاّبنا بمستوى العالم، وتحديد العوامل المتعلّقة باكتساب المعرفة مثل: الممارسات التّدريسيّة، والمواد المدرسيّة، وتشجيع العائلة على القراءة وغيرها، واستخلاص مواطن القوّة والضّعف فيما يتعلّق بمستوى القراءة لدى الطّلاب.

وتأتي مشاركة المملكة العربيّة السّعوديّة في دراسة بيرلز (٢٠١١م) تفعيلًا لخطط التّنمية والتّطوير الّتي تنتهجها وزارة التّربية والتّعليم، وتحقيقًا لمجموعة من الأهداف العامّة والخاصّة، حيث تشمل الأهداف العامّة تمثيل المملكة في الفعاليّات الدّوليّة ذات الصّلة بدراسة بيرلز(٢٠١١م)، والاستفادة من خبرات الدّول الأخرى المشاركة في الدّراسة وتجاربها، واستثمار الموارد البشريّة الوطنيّة وتطويرها، والارتقاء بمستوى الطّلاّب للانتقال من هدف تعلّم القراءة إلى تحقيق هدف القراءة من أجل التّعلّم، والإسهام في تطوير العمليّة التّعليميّة والتّربويّة في المملكة وذلك من خلال تطوير المناهج الدّراسيّة وطرائق التّدريس وتنمية أداء المعلّمين المهنيّ وكذلك الإدارة المدرسيّة، إضافة إلى رفع مستوى الوعي لدى أولياء الأمور الّتي لا تقلّ أهميّة مشاركتهم عن دور المدرسة في تطوير العمليّة التّعليميّة.

وتشمل الأهداف الخاصّة الاستفادة من المسح في قياس قدرات القراءة ومهاراتها لدى طلاّب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ، بالإضافة إلى تسليط الضّوء على العناصر الّتي تؤثّر في تنمية مهارات القراءة لدى الطّلاّب وعلى رأسها: العلاقة بين أداء الطّلاّب وحياتهم الأسريّة، ودور

المعلّم في تنمية مهارات القراءة لدى طلّاب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ، ودور المدرسة في تطوير العمليّة التّربويّة، ودور المنهج الدّراسيّ في التّحصيل التّربويّ المتعلّق بمهارات القراءة لدى طلّاب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ (مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة، ٢٠١١).

وقد شاركت المملكة بـ (٩٦٠٠) طالبًا وطالبة يمثّلون مدارس العيّنة البالغ عددها (٣٥٠) مدرسة من مدارس البنين والبنات، وقد حقّقت المملكة في أوّل مشاركة لها في الدّراسة الدّوليّة لقياس مدى التّقدّم في القراءة في العالم (بيرلز) المركز (٤١ من ٤٨) عالميًّا، والثّاني عربيًّا (موقع مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة، ٢٠١١). ويتّضح من النّتائج وجود قصور في مستوى طلاّب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في المملكة، ويُفَسَّر هذا القصور أنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة لم يتلقّوا تدريبًا كافيًا على تدريس القراءة لطلاّب الصّفّ الرّبع وفق دراسة بيرلز.

وتأسيسًا على ما سبق، تتّضح الحاجة إلى إعداد برنامج تدريبيٍّ لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة، ومن ثَمَّ؛ فإنّ البحث الحالي يسعى لإعداد برنامج تدريبيّ مقترح لإكساب معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS).

مشكلة البحث:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج طلّاب المملكة العربيّة السّعوديّة في اختبار بيرلز(٢٠١١م) من وجود تدنٍّ في مستوى الطّلاّب في مهارة القراءة كما في (ملحق ١) وقد يُعْزَى هذا القصور في جانبٍ كبيرٍ منه إلى أنّ معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة لم يتلقّوا تدريبًا كافيًا على تدريس القراءة لطلاّب الصّفّ الرّبع وفق دراسة بيرلز الدّوليّة وهو الأمر الذي يؤكده المعلمون العاملون في المدارس المشاركة في اختبارات الدّراسات الدّوليّة بيرلز والتّيمز عام (٢٠١١م)، ، من خلال نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة لآراء المعلّمين في الفصل الأوّل (١٤٣٤ / ١٤٣٥ ه)، حيث تم إجراء دراسة استطلاعيّة على عيّنة مكوّنة من (١٢) معلّمًا من مدارس إدارة التّعليم في محافظة صبيا كما في (ملحق ٣)، غرضها تعرّف رأي بعض معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة حول مدى إلمامهم واحتياجهم لمهارات تدريس القراءة وفقًا لدراسة بيرلز، فأكّدت نتائج هذه الدّراسة عن وجود قصور واحتياج لدى معظم المعلّمين في تدريس الطّلاّب على مهارات القراءة، وعدم تنمية ميول الطّلاّب القرائيّة، بل إنّ أساليبهم اقتصرت على إجراءات معتادة في تدريس القراءة، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدّراسات

الحديثة والقديمة منها (المطرفي، ١٤٠٣ه؛ بادي ، ١٩٩٢؛ الفقيه، ٢٠٠٢؛ الزّهرانيّ ٢٠٠٤) ممَّا يدلّ على أنّ هذا القصور لدى المعلّمين قديم.

وتشير نتائج دراسة بيرلز عام (٢٠١١م) في تحليلها عن الوقت المستغرق في التّطوير المهنيّ المتعلّق بالقراءة للمعلّمين، في النّتيجة بشكلٍ عام، أنّ معلّمي الصّفّ الرّابع في البلدان لا يقضون وقتًا كبيرًا في التّطوير المهنيّ التّدريب المتعلّق بالقراءة، وكان ٢٤% من المعلّمين قد قضى ١٦ ساعة أو أكثر في التّطوير المهنيّ في العامين الماضيين، و٥٠% من المعلّمين أمضوا بعض الوقت ولكن أقلّ من ١٦ ساعة، و٢٥% لم يُنفقوا أيّ وقت في التّطوير المهنيّ للقراءة. (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012)

وبناءً على ما تقدّم، تتحدّد مشكلة البحث الحالي في "وجود قصور لدى معلّمي اللّغة العربيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز"، ونظرًا لعدم وجود برنامج تدريبيّ لتدريب المعلّمين على مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز ضمن الخطّة التّدريبيّة لوزارة التّعليم حسب علم الباحث؛ فإنّ ذلك يؤكّد مدى الحاجة إلى مثل هذا البحث، الّذي يعدّ محاولة من الباحث لإعداد برنامج تدريبيّ مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة.

أسئلة البحث:

- ما مهارات تدريس القراءة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة في ضوء دراسة بيرلز؟
- ما التّصوّر المقترح لبرنامج تدريبيّ لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة؟

أهداف البحث:هدف البحث الحالي إلى:

- تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- إعداد تصوّر لبرنامج تدريبيّ مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

أهمّيّة البحث: تكمن أهمّيّة البحث الحاليّ فيما يأتي:

- تدريب معلّمي اللّغة العربيّة على مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- تقديم برنامج تدريبيّ لمهارات تدريس القراءة وفق دراسة بيرلز يمكن أن يفيد مشرفي اللّغة العربيّة.
- توجيه مخطّطي المناهج ومطوّريها إلى الاهتمام بمهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- إفادة الباحثين في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

- مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- معلّمي اللّغة العربيّة في الصّفّ الرّابع الابتدائيّ، في إدارة التّعليم في محافظة صبيا؛ حيث إنّها من إحدى الإدارات المشاركة في الدّراسة، ولوقوف الباحث على تطبيق الدّراسة في إحدى مدارسها.
- الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الدّراسيّ(١٤٣٥-١٤٣٦ه).

مصطلحات البحث:تضمّن مصطلحات البحث التّعريفات الآتية:

- **البرنامج:** Program

البرنامج: هو "مجموعة من الأنشطة المنظّمة والمترابطة ذات الأهداف المحدّدة وفقًا للائحة أو خطّة مشروع بهدف تنمية مهارات" (شحاته والنّجّار،٢٠٠٣).

- **التّدريب:** Training

التّدريب هو: "عمليّة مخطّطة ومنظّمة ومستمرّة تهدف إلى تنمية مهارات الفرد وقدراته وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتّجاهاته بما يمكّنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعاليّة" (السّكارنه، ٢٠١١، ص. ١٩). وعرّفه (الطّعانيّ، ٢٠٠٩) بأنّه: "الجهود المنظّمة والمخطّطة لتطوير معارف المتدرّبين، وخبراتهم، واتّجاهاتهم، وذلك بجعلهم أكثر فاعليّة في أداء مهامّهم" (ص.١٤).

- **البرنامج التّدريبيّ:** Training Program

البرنامج التّدريبيّ هو: "نشاط مخطّط بهدف إحداث تغيّرات في المعلّمين معرفيًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا" (اللّقاني والجمل ٢٠١٣، ص. ٧١). ويعرّف الباحث البرنامج التّدريبيّ إجرائيًّا بأنّه: مجموعة من الخبرات والإجراءات والأنشطة المخطّطة والمنظّمة والهادفة إلى تنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة تسهم في إحداث تغييرات مرغوبة في جوانبهم المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة لتحسين العمليّة وتطويرها التّعليميّة.

- **مهارات تدريس القراءة:** Teaching Reading Skills

تعرّف مهارات تدريس القراءة بأنّها: "مجموعة من السّلوكيّات التّدريسيّة الّتي يظهرها المعلّم في نشاطه التّعليميّ بهدف تحقيق أهداف معيّنة، تظهر هذه السّلوكيّات من خلال الممارسات التّدريبيّة للمعلّم في صورة استجابات انفعاليّة أو حركيّة أو لفظيّة تتميّز بعناصر الدّقة والسّرعة والأداء والتّكيّف مع ظروف الموقف التّدريسيّ" (بودي، الخزاعلة ٢٠١٢، ص. ١٧١).ويعرّفها

الباحث إجرائيًّا بأنّها: مجموعة من المعارف والأداءات التّدريسيّة الّتي تساعد المعلّمين في تدريس القراءة بدقّة وسرعة وتفاعل مع طلاّب الصّفّ الرّابع، وتسهم في تطـوير مهـارات الطّـلاّب؛ لإحداث تغييرات في سلوكهم القرائيّ.

- **دراسة بيرلز:** PIRLS Study

هي "اختـصار لدراسـة تقيـيم المعرفـة القرائيّـة المعروفـة باسـم (Progress in International Reading Literacy Study) الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة، وتنظّمها كـلّ خمس سنوات هيئة التّقويم التّربويّ الدّوليّة (IEA) في الصّفّ الرّابع مـن التّعلـيم المدرسـيّ، وينفّذها مركز الدّراسات الدّوليّة في بوسطن كولِج (Boston College ISC) بالولايات المتّحدة الأمريكيّة مع مركز معالجة المعلومات (IEA DPC) التّابع للهيئة وموقعه في هـامبورج فـي ألمانيا" (المخلافي، ٢٠١٠، ص. ٢١).

الإطار النظري للبحث:

المحور الأوّل: البرامج التّدريبيّة للمعلّمين في أثناء الخدمة.

يُعدُّ المعلّم إعدادًا مهنيًّا قبل أن يكون معلّمًا، بيد أنّه في حاجة ماسّة إلى الإعداد المهنيّ في أثناء الخدمة وممارسة التّعليم وهو ما يسمّى التّنمية أو التّطوير المهنيّ بالتّدريب وغيـره. وأكّـد سيمون وكامبيل (Simon & Campbell, 2012) أنّ تطوّر المعلّم المهنيّ مرتبط بمجموعة من المجالات الرّئيسة هي: التّطوّر المعرفيّ الذّاتيّ للمعلّم، وتطوّر الممارسات المهنيّـة فـي البيئـة التّعليميّة، والعمل التّعاونيّ الاجتماعيّ التّفاعليّ مع الآخرين في تلك البيئـة، وحـدوث التّطـوّر المهنيّ للمعلّم كما يؤكّده كلّ من شولمان وشولمان (Shulman & Shulman, 2004) يتطلّـب منه أن يكون مستعدًّا محدّدًا رؤيته، راغبًا يملك الدّافعيّة، وقادرًا متسلّحًا بالمعرفة العلميّة، والقدرة على الأداء، ومن ثمّ متأمّلًا في ممارساته، ومتواصلًا بكونه عضوًا فعّالا فـي مجموعـات تعلّـم وتطوير مهنيّ مستمر. ولذا يعدّ التّدريب مصدرًا مهمًّا للمعلّم فـي تطـوير معارفـه ومهاراتـه واتّجاهاته بما ينعكس إيجابيًّا على أدائه وأداء المدرسة، فهو وسيلة للتّنميـة والتّطـوير؛ ومعينًـا للمعلّم للقيام بعمله بكفاءة وفعاليّة إسهامًا في رفع مـستوى طلاّبـه علميًّـا وتحـصيليًّا، مواكبًـا لمستجدّات العصر وتغيّراته.

وبالرّغم من تعدّد التّعريفات الّتي تناولت مفهوم التّدريب في أثناء الخدمة فإنّها تتّفـق إلـى حدّ كبير في التّعريف، فعرّفه العمر (٢٠٠٧) أنّه: "جميع خطط التّدريب وبرامجه الّتـي تعـدّها وتنفّذها المدرسة أو المنطقة التّعليميّة بقصد الارتقاء بأداء معلّميهـا داخـل الـصّفوف، لإثـراء

مهاراتهم وكفاياتهم التّدريسيّة" (ص ٨٠).وعرّفه الطّعاني (٢٠٠٩) أنّه: "الجهود المنظّمة والمخطّط لها لتزويد المتدرّبين بمهارات ومعارف، وخبرات متجدّدة، تستهدف إحداث تغييرات إيجابيّة مستمرّة في خبراتهم، واتّجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم" (ص ١٤).وعرّفه السّكارنة (٢٠١١) أنّه عبارة عن "عمليّة مخطّطة ومنظّمة ومستمرّة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتّجاهاته بما يمكّنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعاليّة" (ص ١٩). ويلاحظ من التّعريفات السّابقة الّتي تناولت مفهوم التّدريب في أثناء الخدمة أنّها تشترك في جوانب عديدة تحدّد المفهوم العام للتّدريب على أنّه تخطيط وتنمية وتغيير، ويمكن تعريفه أنّه تخطيط تربويّ منظّم لتزويد المعلّمين بمعارف ومهارات واتّجاهات لتغيير سلوكهم نحو أداء إيجابيّ فعّال.

ولقد زادت أهمّيّة التّدريب في أثناء الخدمة في العصر الحديث حتّى أصبح ضرورة ملحّة؛ نظرًا للتّطوّر السّريع في المجالات والمهن، فالتّدريب هو الوسيلة الأهمّ الّتي تؤدّي إلى تنمية الكفاية الإنتاجيّة وتحسينها، وإحداث تغييرات مقصودة ومخطّط لها في السّلوك الإنسانيّ من معارف ومهارات واتّجاهات، وتزيد أهمّيّة التّدريب للمعلّمين في أثناء الخدمة باعتباره سبيلًا للتّنمية المهنيّة، وللحصول على مزيد من الخبرات والمهارات والمعلومات اللّازمة، وكلّ ما من شأنه رفع مستوى أدائهم؛ ممّا يؤدّي إلى زيادة إنتاجيّتهم، وبالتّالي يعود على طلّابهم بارتفاع مستواهم العلميّ والتّحصيليّ.

للتّدريب في أثناء الخدمة دواع أهمها التّنامي السّريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوّعة، وتطوّر المناهج التّربويّة والتّطوّر العلميّ في مادّة التّخصّص وطرق تدريسها، وتطوّر التّقنية ووسائل الاتّصال، ومعالجة القصور في فترة إعداد المعلّمين، وتطوّر النّظريّات التّربويّة، وتمكين المعلّم من الأدوار المتجدّدة. وتحسين أداء المعلّم، وتغيير العمل أو التّخصّص. وإتاحة الفرصة للنّموّ المهنيّ والتّرقّي الوظيفيّ، والتّطوّر في أساليب التّقويم. وضعف البعد الثّقافيّ لدى المعلّمين، وتطوّر البحث التّربويّ. وعلاج صعوبات التّعلّم (مكتب التّربية العربيّ، ٢٠١١ ج).

ويهدف التّدريب في أثناء الخدمة بمفهومه العلميّ أساسًا إلى تحقيق التّنمية المهنيّة المستدامة للقائمين على عمليّات التّعليم في المستويات كافةً وبخاصّةٍ المعلّمين، والارتقاء بهم إلى المستوى العلميّ والعمليّ والمهنيّ والثّقافيّ، بما يحقّق أهدافهم وطموحاتهم واستقرارهم النّفسيّ، وإخلاصهم في أداء رسالتهم، كما أنّ التّدريب في أثناء الخدمة يقوم بسدّ الفجوة القائمة بين

عمليّات الإعداد في مؤسّسات الإعداد من ناحية ومتطلّبات الممارسة الميدانيّة والعمليّة في أثناء الخدمة من ناحية أخرى (غنيم، ٢٠٠٦).

ومن أهم أهداف التّدريب في أثناء الخدمة: تحسين أداء المعلّم وتطوير قدراته ممّا يجعله راضيًا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الرّوح المعنويّة والنّفسيّة لديه، وتزيده بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلميّة والتّكنولوجيّة والنّظريّات التّربويّة الحديثة، وتدريبه على كيفيّة تطبيق الأفكار والآراء والحلول النّابعة من نتائج الدّراسات؛ بما يؤدّي إلى سدّ الفجوة بين المعلمين، وتفادي الأخطاء في أداء أعمالهم ما أمكن والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل، وإكسابهم أساليب التّعليم المستمرّ من خلال تمكينهم من مهارات التّعلّم الذّاتي المستمرّ، وتنمية الاتّجاهات نحو تقدير العمل التّربويّ وأهمّيته بجوانبه المختلفة، وربط المعلّم ببيئته ومجتمعه المحلّيّ والمجتمع العالميّ.

وذكر السّكارنة (٢٠١١ و) أنّ التّدريب يتكوّن من مجموعة من العناصر المتفاعلة هي:

١- المتدرّب: إنّ وجود متدرّب مقتنع بأهداف التّدريب وبحاجته إليه يعدّ من العوامل الّتي تؤدّي إلى نجاح التّدريب، حيث يعدّ المتدرّب أساس العمليّة التّدريبيّة ومحورها.

٢- المدرّب: وهو الشّخص المسؤول عن إعداد واختيار المادّة العلميّة المناسبة لتلبية أهداف التّدريب، ولذلك فإنّ من المهمّ أن يتمّ اختيار المدرّب المناسب القادر على استخدام وسائل التّدريب وأساليبه المتنوّعة بما يتّفق مع طبيعة المتدرّب وأهدافه ومستوى التّدريب.

٣- المادّة العلميّة: تكون عادة مختصرة تحتوي على تطبيقات وتمارين وحالات دراسيّة وتكون ضمن محتويات حقيبة التّدريب، فبعضها يؤدّيه المتدرّب وحده، وبعضها يؤدّيه بشكل جماعيّ من خلال تقسيم المتدرّبين إلى مجموعات.

٤- بيئة التّدريب: وتشمل مكان التّدريب وقاعته والوسائل السّمعيّة والبصريّة والتّجهيزات المستخدمة في عمليّة التّدريب (ص ص ٥٧-٥٨).

الاحتياجات التّدريبيّة: مفهومها، تحديدها، أهمّيّة تحديدها، تصنيفها.

تأتي الاحتياجات التّدريبيّة باعتبارها أولى خطوات تنظيم برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة، ومراعاة احتياجات المتدرّبين يُعدّ سببًا لنجاح البرامج التّدريبيّة؛ فعليها تُبنى الأهداف والمادّة العلميّة للبرامج التّدريبيّة، وقد تعدّدت التّعريفات الّتي تناولت مفهوم الاحتياجات، منها تعريف اللّقّاني والجمل (٢٠١٣) أنّها "مجموعة المتغيّرات والتّطوّرات، الّتي يجب إحداثها في

معلومات ومهارات واتّجاهات المعلّمين؛ لتجعلهم قادرين على أداء أعمالهم التّربويّة وتحسين مستوى أدائهم الوظيفيّ، الّذي يسهم بدوره في تحسين نوعيّة التّعليم" (ص ١٠).

ويتمّ تحديد الاحتياجات التّدريبيّة على مستويات ثلاث، حدَّدها (درّة والصبّاغ، ٢٠١٠؛ والسّكارنة، ٢٠١١ د؛ وياغي، ٢٠١٠) في: مستوى المؤسّسة: ويتطلّب تحديد الدّوائر المعينة الّتي تحتاج إلى تدريب في المؤسّسة التّعليميّة.

ومستوى الوظيفة: ويتطلّب الوصف الوظيفيّ ومواصفات الوظيفة. ومستوى الأفراد: ويتطلّب تحديد الأفراد الّذين يحتاجون إلى تدريب في المؤسّسة التّعليميّة، وتحديد المعارف والمهارات والاتّجاهات الّتي تحتاج إلى تنمية وتطوير لديهم.

وتبرز أهمّيّة تحديد الاحتياجات التّدريبيّة في فحص أيّ قصور أو تناقضات تمارس حاليًّا في العمل، مع تحديد ما الّذي يجب عمله، وما الّذي يجب تطويره في المستقبل، وأفضل السّبل اللّازمة للتّنفيذ، وفقًا لظروف المؤسّسة التّعليميّة، واحتياجات الدّارسين ومستواهم بصفة عامّة (السّكارنة، ٢٠١١ د).

وتتلخّص أهمّيّة تحديد الاحتياجات التّدريبيّة في كونها العامل الحقيقيّ في رفع كفاءة العاملين في تأدية الأعمال المسندة إليهم، كما تُعدّ الأساس الّذي يقوم عليه أيّ برنامج تدريبيّ، والمؤشّر الّذي يوجّه التّدريب إلى الاتّجاهات الصّحيحة المناسبة، والعامل الأساسيّ في توجيه الإمكانيّات المتاحة للتّدريب إلى الاتّجاه السّليم، ويُؤدّي عدم تحديد الاحتياجات التّدريبيّة إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التّدريب. وبذكر (السّكارنة، ٢٠١١ د) أن تحديد الاحتياجات التّدريبيّة يسبق أيّ برنامج تدريبيّ ويأتي قبل تصميم البرامج التّدريبيّة وتنفيذها، تؤدّي إلى الأداء المناسب، وتبيّن الفئة المستهدفة، وتساعد المسؤولين عن البرامج وتنفيذها على التّخطيط الجيّد، وتحديد الاحتياجات التّدريبيّة حاضرًا ومستقبلًا.

ويري (وهبة، ٢٠١٣) أنّ الاتّجاهات الحديثة في تدريب المعلّمين: هي تلك التّوجّهات التّربويّة المعاصرة الّتي تسود دول العالم وبخاصّةٍ الدّول المتقدّمة منها، وتهتمّ بتطبيقها في مجال تدريب المعلّمين بغرض الارتقاء بمستوى أدائهم في المهنة، ومن أهمّ هذه الاتّجاهات: الاتّجاه للتّنمية المهنيّة المخطّطة والمبرمجة مستقبلًا، والاتّجاه نحو الاعتماد الأكاديميّ للبرامج التّدريبيّة والمدرّبين، والاتّجاه إلى التّركيز على المدرسة كوحدة للتّنمية المهنيّة للمعلّم، والاتّجاه لاستخدام نماذج جديدة في مجال تدريب المعلّمين، والاتّجاه لاستخدام أساليب وطرق واستراتيجيّات حديثة، واستخدام البحوث الإجرائيّة والميدانيّة.

ويُعدّ تصميم برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة أحد مراحل العمليّة التّدريبيّة وتأتي بعد تحديد الاحتياجات التّدريبيّة، ويعرف تصميم البرامج التّدريبيّة أنها عمليّة إنتاج الموادّ التّعليميّة والتّدريبيّة الّتي تشكّل محتوى البرنامج التّدريبيّ على ضوء أهداف التّدريب الّتي تشكّل انعكاس الاحتياج التّدريبيّ المحدّد مسبقًا (عيسى، ٢٠١٢).

وقد تعدّدت الآراء تجاه تصميم البرامج التّدريبيّة، (السّكارنة، ٢٠١١ ج؛ والصّيرفيّ، ٢٠٠٩؛ والطّعاني، ٢٠٠٩) واتّفقوا في أكثر خطواتها، الّتي ذكرها مقابلة (٢٠١١) حيث أشار إلى أنّ عمليّة تصميم البرنامج التّدريبيّ تتمّ من خلال خطوات هي: تحليل الاحتياجات التّدريبيّة، ووضع أهداف للبرنامج التّدريبيّ، ووضع المحتوى التّدريبيّ، ووضع شروط للفئة المستهدفة من التّدريب، واختيار المتدرّبين، ومدّة البرنامج التّدريبيّ ومكانه، وتنفيذ التّدريب، وتقويم التّدريب.

وتشير معظم الدّراسات (مكتب التّربية العربي ٢٠١١ ج) إلى أنّ تصميم أيّ برنامج تدريبيّ يراعى فيه المراحل الآتية: تحديد الاحتياجات التّدريبيّة، وتحديد أهداف البرنامج التّدريبيّ، ووضع المحتوى التّدريبيّ للبرنامج، واختيار المدرّبين وتأهيلهم، وتنفيذ البرنامج التّدريبيّ، وعمليّة التّقويم.

وقد سعت البرامج التّدريبيّة إلى رفع الكفاءة الإنتاجيّة للمعلّمين وتنمية مهاراتهم التّدريسيّة في ضوء الاتّجاهات التّربويّة والتّعليميّة الحديثة، وقد أكّدت كثير من الدّراسات على فعاليّة البرامج التّدريبيّة في تنميّة المهارات عمومًا لدى المعلّمين. حيث أكّدت دراسات كلّ من: (الباز، ٢٠١٣؛ وحسن، ٢٠١١؛ وسعيد، ٢٠١٢؛ وعبد الحميد، ٢٠١٣؛ وعلوان، ٢٠١١؛ والعلوان والتّلّ، ٢٠١٣؛ وعوض والبكر، ٢٠١٢؛ والقحفة، ٢٠١٣؛ والقديمات، ٢٠١١؛ والقرني، ٢٠١٣؛ وقورة وسنجي وإبراهيم والهواري، ٢٠١٣؛ ومحمّد، ٢٠١٣؛ ومحمّد، ٢٠٠٩؛ ومنى محمّد، ٢٠١٣؛ ونصر، ٢٠١٣) على فعاليّة البرامج التّدريبيّة في تنميّة المهارات للمعلّمين، وفي تنمية مهارات التّدريس عامّة ومهارات تدريس القراءة خاصّة، وأوصت تلك الدّراسات بإقامة دورات تدريبيّة بصورة مستمرّة لمعلّمي اللّغة العربيّة لتنمية مهارات تدريس اللّغة العربيّة والقراءة بصفة خاصّة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، في ضوء ما يستجدّ على السّاحة التّعليميّة من مستجدّات تربويّة، وضرورة تدريبهم على تنفيذ الدّروس الإجرائيّة داخل حجرة الدّراسة، والعناية بتقديم برامج تدريبيّة لتنمية مهارات تدريس فنون اللّغة لمعلّمي اللّغة العربيّة لرفع كفاءاتهم التّدريسيّة، وتنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة، تأثير البرنامج التّدريبيّ على تنفيذ مهارات التّدريس

بكفاءة عالية، وكذا فاعليّته كانت واضحة بشكل كبير في تنمية مهارات التّدريس ممّا يشجّع على الاهتمام بمثل هذه البرامج.

لقد أُجْريت بحوث ودراسات عديدة تناولت الاحتياجات والبرامج التّدريبيّة للمعلّمين في أثناء الخدمة منها دراسة العويضي (٢٠٠١) التي استهدفت معرفة أثر برنامج تدريبيّ قائم على مطالب تعليم المقررات الدّراسيّة في كفاءة الطّالبات معلّمات اللّغة العربيّة في أثناء تدريسهن مُقرَّري قواعد اللّغة العربيّة والنّصوص، وأسفرت نتائج الدّراسة عن فعالية البرنامج التّدريبي القائم على مطالب تعليم المقرّرات الدّراسيّة في كفاءة الطّالبات المعلّمات، وأكدت هذه الدّراسة أهميّة تصميم البرامج التّدريبيّة وفق مطالب تعليم المقررات الدّراسيّة، وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدّراسة في معرفة كيفية تصميم البرامج التّدريبيّة القائمة على مطالب تعليم المقررات الأدبيّة في أثناء التّربيّة الميدانيّة.

كما أثبتت دراسة بوقس (٢٠٠٢) فاعلية برنامج تدريبيّ مقترح في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلميّة لدى الطّالبات المعلّمات بكلّية التّربية بجدة"، وقد استفاد البحث كثيرًا من هذه الدّراسة فيما يتعلق ببناء البرامج التّدريبيّة ومراحل تصميمها وفق أسلوب تحليل المهام التّعليميّة.

وأمّا دراسة جبر (٢٠٠٢) فقد استهدفت تقويم برامج تدريب معلّميّ المرحلة الأساسيّة الدّنيا في أثناء الخدمة بمحافظات غزّة في ضوء اتجاهات عالميّة معاصرة"، وخلصت الدّراسة إلى مجموعة من النّتائج أهمّها: أنّ المعلّمين بحاجة ماسّة إلى المزيد من البرامج التّدريبيّة، أن تراعي البرامج التّدريبيّة الجدة والحداثة.

وهدفت دراسة صبح (٢٠٠٦) الإسهام في ترشيد برامج التّدريب في أثناء الخدمة المقدّمة لمعلّمي المرحلة الأساسيّة على المناهج الفلسطينيّة الحديثة لمعلّمي المرحلة الأساسيّة بوزارة التّربية والتّعليم بمحافظات غزّة"، وكان من نتائج الدّراسة أنّ خطّة التّدريب غير واضحة ولا تتّفق مع رأي المعلّمين، ومن توصياتها بناء خطط التّدريب وفقا للاحتياجات التّدريبيّة للمعلّمين.

وهدفت دراسة أبو عطوان (٢٠٠٨) تعرف معوّقات تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة وسبل التّغلّب عليها بمحافظات غزّة"، وكان من نتائج هذه الدّراسة ضرورة أخذ رأي المعلّمين في احتياجاتهم التّدريبيّة والتّعليميّة من خلال دراسة مسحيّة شاملة لاحتياجات المعلّمين التّدريبيّة.

وعنيت دراسة منّاع (٢٠٠٩) بتطوير برنامج إعداد معلّم اللّغة العربيّة في ضوء التّحدّيات المعاصرة حيث أعدت قائمة بالتّحدّيات المعاصرة الّتي يجب أن يتضمّنها برنامج إعداد معلّم اللّغة

العربيّة بكلّيات التّربية، وأوصت الدراسة بالكشف عن الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة وإعداد الدّورات التّدريبيّة في ضوء هذه الاحتياجات بما يتّفق مع الواقع التّعليميّ.

المحور الثاني: الدّراسة الدّوليّة للتقدّم في القراءة "بيرلز":

بيرلز هي دراسة دولية تنظّمها الرّابطة الدّوليّة لتقويم التّحصيل التّربويّ وتهدف إلى قياس مدى تقدّم القراءة في العالم، وكلمة (PIRLS) هي اختصار لـ Progress in International Reading Literacy Study. فهي اختبار عالميّ يقوم على أساس المقارنة لقياس قدرات طلّاب الصّفّ الرّابع في مهارات القراءة بلغتهم الأمّ، وذلك لتحديد جوانب القوّة والضّعف لديهم، ومن ثمّ تطوير تلك المهارات والارتقاء بها (هيئة التّقييم، ٢٠١١).

وتهدف دراسة بيرلز إلى تزويد الدّول ببيانات دوليّة مقارنة، بالإضافة إلى بيانات عن اتّجاهاتها الوطنيّة الخاصّة بتعلّم القراءة لدى طلّاب الصّفّ الرّابع، مع قياس مدى تطوّر مهارات القراءة في اللّغة الأمّ لدى طلّاب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ في الدّول المشاركة في المشروع على مرّ السّنوات الّتي يتمّ فيها المسح الدّوليّ. والتّركيز بشكل أساسيّ على دراسة الأنظمة المدرسيّة، وتحليلها للوقوف على إيجابيّاتها وسلبيّاتها، وتحليل البيانات والمعلومات عن البيئة المنزليّة والمدرسيّة وأنشطة القراءة عن طريق الاستبانات؛ لتحديد العوامل الّتي تقترن بمستويات عالية في معرفة القراءة. (موسى، ٢٠١٢؛ هيئة التّقييم، ٢٠١١).

ويذكر المخلافي (٢٠١٠) أنّه يمكن تقسيم أهداف دراسة بيرلز إلى أهداف عامّة وأهداف خاصّة حيث ينصّ إطار التّقييم لدراسة بيرلز (Mullis et al. 2006, pp. v-vi) على الأهداف العامّة الآتية: تحسين تدريس القراءة وتعلّمها حول العالم. وتوفير فرص فريدة للدّول كي تحصل على بيانات مقارنة دوليّة عن أيّ مستوى نوعيّ يستطيع أن يقرأ به أطفالنا. أما الأهداف الخاصّة لدراسة بيرلز. فتتوزّع بين أغراض (Purposes) وعمليّات (Processes) ويقصد بالأولى: الدّواعي الّتي تقف خلف سعي الفرد للقراءة، وهذه قد تكون بحسب بيرلز الحصول على المعلومات أو/ و الاستمتاع بما قد يحتويه نصٌّ ما من أدبٍ أو فنٍّ، أمّا العمليّات في دراسة بيرلز فتتعلّق بالاستيعاب القرائيّ (Reading Comprehension)، أي أنّها عمليّات ذهنيّة تصف كيف يعالج الذّهن محتوى النّصّ المقروء وبنيته الكتابيّة (ص ٥٧).

وتأتي أهمّيّة دراسة بيرلز من خلال ما تقدّمه للدّول المشاركة، فقد ذكر موسى(٢٠١٢) أنّ أهمّيّة الدّراسة الدّوليّة للتقدّم في القراءة دراسة بيرلز هي: توفير معلومات عن قدرات طلّاب الصّفّ الرّابع في القراءة، والمساعدة على تحليل الفروق بين أداء الإناث والذّكور وبين مختلف

المدارس، ومقارنة مستوى الطلاب بمستوى دول العالم، وتحديد العوامل المتعلّقة باكتساب مهارات القراءة مثل الممارسات التّدريسيّة والمواد المدرسيّة وتشجيع العائلة على القراءة وغيرها، واستخلاص مواطن القوّة والضّعف فيما يتعلّق بمعرفة مستوى القراءة لدى الطّلاب (ص. ٤٦).

وتستند دراسة بيرلز على عدة أداوت رئيسيّة في تخطيط الدّراسة وتنفيذها وتقويمها وتحليل نتائجها وهي

- **إطار تقييم بيرلز** PIRLS Assessment Framework وهو إطار شامل في تقييم القراءة، وُضِع كبرنامج عمل للـ IEA لتقويم تطوّر مهارات القراءة، ويتضمن تصميمًا لكتيب الاختبار والمواصفات، ويحدد أيضا السّياقات الوطنيّة وكذلك العوامل المؤثرة في تعلم القراءة كالبيت والمدرسة وغيرهما. (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2011 B)
- **موسوعة بيرلز** PIRLS Encyclopedia وهي موسوعة المعلومات العامّة عن الوضع الثّقافيّ والاجتماعيّ، والاقتصاديّ في كلّ بلد، مع التّركيز على هيكل النظام التّعليمي؛ حيث توفر الموسوعة لمحة عامّة عن السّياقات الوطنيّة للتّعليم والتّعلّم في القراءة للدّول المشاركة في بيرلز، حيث أعدّت كلّ دولة مشاركة فصلًا يلخّص بنية أنظمتها التّعليميّة في مناهج القراءة وطرق تدريسها في الصّفوف الابتدائيّة، ومتطلبات إعداد المعلّم، وممارسات التّقييم، مع التّركيز بشكل خاص على التّعليم المدرسيّ وحتّى الصّفّ الرّابع، وتعدّ الموسوعة موردا مهمًّا للمساعدة على فهم مختلف البيئات لقراءة التّعليم في جميع أنحاء العالم. (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2011 C)
- **التقرير الدّولي وقواعد البيانات** International Report & Database

تخضع البيانات في كلّ بلد من الدّول المشاركة لإجراءات تفتيش شاملة، من خلال عمليّة الاستعراض التّعاونيّة بين الدّول، ومدى قابلية تلك البيانات للمقارنة بين الدّول، ووصف النّتائج في تقرير بيرلز الدّوليّة وإتاحتها في قاعدة بيانات دوليّة موثّقة، يمكن الوصول إليها بسهولة، وهي متاحة لجميع الأفراد المهتمّين في البيانات الّتي تمّ جمعها وتحليلها، والهدف من ذلك هو دعم وتشجيع استخدام البيانات من قبل الباحثين والمحلّلين وغيرهم من المهتمّين في تحسين التّعليم.(TIMSS & PIRLS International Study Center, 2011 D)

- **النّتائج الدّوليّة** International Results

تُعدُّ دراسة بيرلز تقريرًا لعرض النّتائج الدّوليّة في القراءة لتحصيل طلّاب الصّفّ الرّابع من كلّ دولة من الدّول ويتضمن التّقرير الاتجاهات في التّقدّم القرائيّ مع مرور الوقت للمشاركين في التّقييمات السّابقة لبيرلز ٢٠٠١، و٢٠٠٦، و٢٠١١، وكذلك أداء الطّلّاب في المقاييس الدّوليّة لبيرلز، كما تعرض النّتائج التّقدّم في أغراض القراءة وعمليّات الفهم، ويوفر التّقرير مجموعة غنيّة من المعلومات الّتي تصف السّياقات التّعليميّة للقراءة، بما في ذلك: دعم بيئة المنزل، والسّلوكيّات والمواقف تجاه القراءة، ومنهج القراءة، والمعلّمين، وخصائص الفصول الدّراسية والأنشطة، والأساليب المدرسيّة لتعلّم وتعليم القراءة (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2011 E).

- **اختبار القراءة** Reading Test

تعتمد دراسة بيرلز على الاختبار في قياس عمليّات الفهم، ويتضمن الاختبار أحدث الأساليب لقياس القراءة لمحو الأمية، واختيار النّصوص وتطوير العناصر وأدلّة تسجيل النّتائج هي نتيجة عمليّة مكثّفة مجرّبة بالتّعاون بين المشاركين، وتشمل النّصوص الأدبيّة قصصًا واقعية وحكايات، والموادّ الإعلاميّة تتضمن النّصّ المستمر وغير المستمر، وتعرض النّصوص والموادّ للطّلّاب من خلال كتيبات بما في ذلك قارئ بيرلز وهو كتيب على شكل مجلّة. (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2006)

الاستبانات Questionnaires

يجمع بيرلز مجموعة واسعة من بيانات الاستبانات من الطّلّاب وكذلك أولياء أمورهم والمعلّمين ومديري المدارس، من خلال جمع المعلومات حول تجارب الطّلّاب في تعلّم القراءة؛ لتوفير سياق لتفسير تقدّمهم في القراءة. (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2011 F)

مهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز Reading in the light of the PIRLS

تشمل مهارات القراءة في دراسة بيرلز ثلاثة جوانب هي:

- الغرض من القراءة. - عمليّات الفهم. - سلوكيّات القراءة ومواقفها.

أوّلًا: الغرض من القراءة. Purposes for Reading

يُقصد بالغرض من القراءة :الهدف منها، حيث أشارت موليس وآخرون (Mullisetal.2009) إلى أنّ معرفة القراءة لدى النّاس ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأسباب الّتي تدعوهم للقراءة، وتتراوح تلك الأسباب بشكلٍ كبير بين القراءة للفائدة الشّخصيّة، والقراءة من

باب الاستمتاع، وكذلك القراءة للمشاركة في المجتمع والتّفاعل والتّواصل مع أفراده، أمّا بالنّسبة للقرّاء الصّغار فتكمن الأهمّيّة للقراءة بشكلٍ أكبر لديهم في الفائدة الشّخصيّة والاستمتاع وكذلك القراءة من أجل التّعلّم، وتمّ التّركيز في دراسة بيرلز على غرضين اثنين من أغراض القراءة هما: القراءة لاكتساب الخبرة الأدبيّة، والقراءة للحصول على المعلومات وتوظيفها؛ ويرجع ذلك لأهمّيتهما في هذه المرحلة العمريّة؛ ولأهمّيّتهما بالنّسبة للقراءة الّتي يمارسها الطّلّاب الصّغار سواء داخل المدرسة أم خارجها، كما أن لكلا الغرضين في دراسة بيرلز العدد نفسه تقريبًا من الأدوات التّقويميّة، وبالرّغم من أنّ بيرلز تفرّق بين أغراض القراءة؛ فإنّ الأساليب والاستراتيجيّات الّتي يستخدمها القرّاء لكلا الهدفين أقرب إلى التّماثل من الاختلاف.

ثانيًا: عمليّات الفهم. Processes of Comprehension

يقوم القرّاء ببناء المعنى بطرق مختلفة، فيمكنهم التّركيز واسترجاع أفكار معيّنة ووضع استدلالات وترجمة المعلومات والأفكار وتكاملها وفحص وتقييم خصائص النّصّ، ويُتيح تجاوز هذه العمليّات وجود استراتيجيّات فوق إدراكيّة تسمح للقرّاء بمراجعة فهمهم وتعديل طريقة استيعابهم لموضوع ما (Kintsch & Kintsch, 2005; Pressley, 2006)، وإضافة إلى ذلك يمكن للمعرفة والخبرة الّتي يمتلكها القرّاء أن تساعدهم على فهم اللّغة والنّصوص والعالم الّذي يمكن لهم من خلاله تنقيح فهمهم للمادّة (Alexander & Jetton, 2000; Galda & Beach, 2001).

١- التّركيز على المعلومات الواضحة واسترجاعها. ٢- تكوين استدلالات مباشرة. ٣- تفسير ودمج الأفكار والمعلومات.٤- دراسة وتقويم المحتوى ولغته وعناصره النّصّيّة.

ثالثًا: سلوكيّات ومواقف القراءة. Reading Behaviors and Attitudes

إنّ مهارات القراءة لا تتضمّن القدرة على بناء المعنى من نصوص مختلفة فقط، وإنّما تتضمّن أيضًا القدرة على بناء السّلوكيّات والاتّجاهات الّتي تدعم القراءة مدى الحياة، وتسهم هذه السّلوكيّات والاتّجاهات في التّحقّق الكلّيّ من قدرة

الفرد على القراءة في مجتمع مثقّف (مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة، ٢٠١١ أ). ويطوّر الطّلّاب مهاراتهم وسلوكيّاتهم، واتّجاهاتهم المرتبطة بثقافة القراءة في البيت والمدرسة، وقد عزّزت العديد من الموارد والأنشطة مهارة القراءة لديهم بما في ذلك تلك الّتي تحدث بشكل طبيعيّ من أنشطتهم اليوميّة، ويمكن أن تكون الأنشطة الأقل تنظيمًا في مساعدة الطّلّاب على تطوير مهارة القراءة مثل الأنشطة الّتي تحدث في الفصول الدّراسية جزءًا من تعليم القراءة،

وعلاوة على ذلك، فإنّ كلّ بيئة تدعم البيئة الأخرى، والتّواصل بين البيت والمدرسة هو عنصر مهمّ في التّعلّم، والتّأثير الأبعد من تأثير البيت المباشر وتأثير المدرسة على قراءة الطّلّاب هو تأثير البيئة الّتي يعيشون ويتعلمون فيها، فمدارسهم وبيوتهم تقع في مجتمعات ذات موارد وأهداف وسمات تنظيميّة مختلفة لها تأثير على بيئة البيت والمدرسة وبالتّالي على مهارة قراءتهم، والأكثر من ذلك وبنفس القدر من الأهميّة يأتي السّياق الوطني للمكان الّذي يعيش فيه الطّلّاب وتقع فيه مدرستهم، وممّا لا شك فيه أنّ مستوى الموارد المتاحة في الدّولة، وقرارات الحكومة حول الأولويّات المعطاة للتّعليم، وأهداف المناهج والبرامج والسّياسات ذات الصّلة بتعليم القراءة سوف تؤثر دون شك على سياقات تعلّم القراءة في المدرسة والبيت، وذلك لأن العوامل الّتي يمكن أن تعزّز نجاح التّعلم أو تلك الّتي قد تعيقه موزعة على كلّ من بيئات المجتمع، والمنزل، والمدرسة، وقد تبنّت دراسة بيرلز إطار عمل يأخذ في اعتباره كلّ هذه المواقف (مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة، ٢٠١١ أ).

تقويم القراءة في دراسة بيرلز.

تتضمن دراسة بيرلز تقويمًا واسع النطاق لفهم القراءة بهدف قياس تحصيل طلّاب الصّفّ الرّابع في القراءة، بالإضافة إلى مجموعة من الاستبانات الّتي تركز على سياق تطوّر القراءة لجمع بيانات عن المجتمع والمنزل والمدرسة بغرض تطوير مهارات القراءة (مكتب التّربية العربي لدول الخليج، ٢٠١١ أ).

ويتمّ في دراسة بيرلز تقويم ثلاثة جوانب هي: أغراض القراءة، وعمليّات الفهم، وسلوكيّات ومواقف القراءة، وتتنوّع أساليب التّقويم في دراسة بيرلز، حيث يتمّ تقويم الطّلّاب في غرض القراءة وعمليّات الفهم بأداة الاختبار، وفي سلوكيّات ومواقف القراءة بأداة الاستبانة.

أوّلًا: تقويم أغراض القراءة، وعمليّات الفهم.

يركّز التّقويم الموجود في دراسة بيرلز على غرضين شاملين يشكّلان أهميّة كبرى لقراءة الطّلّاب داخل المدرسة وخارجها على حدّ سواء: القراءة لاكتساب الخبرة الأدبيّة، والقراءة لاستخلاص المعلومات وتوظيفها، ويتمّ تقويم أربعة أنواع من عمليّات الفهم في دراسة بيرلز: التّركيز على استرجاع المعلومات الواضحة والصّريحة.

والتّوصّل إلى استدلال فوريّ. وتفسير ودمج الأفكار والمعلومات. وفحص وتقويم المحتوى واللّغة وعناصر النّصّ، وتقويم هذه العمليّات الأربعة يتمّ في ضوء كلّ غرض من أغراض القراءة

ثانيًا: تقويم سلوكيات ومواقف القراءة.

يتمّ تقويم سلوكيات القراءة ومواقفها باستخدام الاستبانات؛ لدراسة عوامل كلّ من: المجتمع، والمدرسة، والمنزل المتعلّقة بثقافة قراءة الطّلّاب في الصّفّ الرّابع، وهي أحد أهم غايات PIRLS وprePIRLS وePIRLS؛ ولهذا الغرض قامت دراسة بيرلز بتطبيق الاستبانات على كلٍّ من الطّلّاب، ووالديهم، ومعلميهم، وكذلك على مدراء مدارسهم، والأسئلة مصمّمة لقياس الجوانب الرّئيسية الخاصّة ببيئة الطّلّاب في المدرسة والمنزل، وتطلُب بيرلز أيضًا من المنسقين الوطنيين أن يكملوا استبانة منهج دولهم (Mullis & Martin, 2013).

وقد أجريت بحوث ودراسات ذات علاقة بدراسة بيرلز منها دراسة تسي ولام ولام وتشان وإليزابيث (Tse,Lam,Lam,Chan&Elizabeth,2004) الّتي هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق بين طلّاب هونغ كونغ وسنغافورا وإنجلترا في المواقف والتّحصيل في القراءة بناء على نتائج دراسة بيرلز ٢٠٠١م، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثون بدراسة تقارير ونتائج دراسة بيرلز لتلك الدّول الثّلاثة؛ لإجراء مقارنة بينهم في التّحصيل والمواقف الإيجابيّة القرائيّة، خلصوا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل في القراءة للمجموعات الثّلاثة الّتي شملتها الدّراسة لصالح الطلاب الإنجليز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في المواقف الإيجابيّة للقراءة لطلّاب هونغ كونغ وسنغافورا، فمن حيث اختبارات التّحصيل في القراءة، حقّق طلّاب اللّغة الإنجليزيّة أعلى الدّرجات في اختبارات التّحصيل العام، حيث بلغ متوسّط درجات الطّلّاب ٥٤٤،٩٧ والانحراف المعياريّ ٨٢،٤٥ ومتوسّط درجات طلّاب وسنغافورا ٥٢٨،٥٥ والانحراف المعياريّ ٧٩،٢٧ ومتوسّط درجات طلّاب هونغ كونغ ٥٢٠ والانحراف المعياريّ ٦٥،٢٤ وهذه النّتائج رفضت الفرض القائل لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في التّحصيل في القراءة للمجموعات الثّلاث الّتي شملتها الدّراسة، ومن حيث القراءة مع موقف إيجابيّ فقد كان كلّ من طلّاب هونغ كونغ وسنغافورا أعلى درجة من المجموعة الإنجليزيّة، وهذه النّتائج تعكس أنّ الأطفال في الثّقافة الشّرقيّة تميل إلى تكوين مواقف أكثر إيجابيّة على القراءة من نظرائهم الإنجليز.

كما هدفت دراسة المخلافيّ (٢٠١٠) إلى دراسة مدى نجاح دراسات تقييم التّعلّم الدّوليّة التّيمز وبيرلز وبيزا في تحقيق التّوازن أو الحياد الثّقافيّ؛ وذلك بدراسة تحليليّة مقارنة بين الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثّقافيّة، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وقام بتصميم خطّة لتحليل محتوى الاختبارات، وتحليل محتوى الاستبانات، وتحليل محتوى التّقارير،

ومن ثمّ قام بتنفيذ التّحليل، وتوصّل إلى أنّه لا يوجد تحيّز ثقافيّ في دراسات تقييم التّعلّم واسع النّطاق الدّوليّة، بما يعنيه التّحيّز من توظيف مدخلات الدّراسة أو عمليّاتها أو مخرجاتها من قبل الجهة المنظّمة لها في سبيل خدمة ثقافة ما دون غيرها من الثّقافات المشتركة في الدّراسة ويوجد تحيّز حضاريّ في دراسات التّقويم التّعليميّ واسع النّطاق، بمعنى أنّ التّمايز الحضاريّ بين الدّول المتقدّمة وغير المتقدّمة ملاحظ بوضوح في إجراءات كلّ دراسة ونتائجها، وبدرجة تجعل من كلّ دراسة ذات جدوى للأولى أكثر من الأخيرة.

المحور الثّالث: مهارات تدريس القراءة في الدّراسة الدّوليّة بيرلز (PIRLS).

يهدف إجراء الدّراسة الدّولية للتّقدم في القراءة بيرلز للمساعدة في تحسين تعليم القراءة واكتساب مهاراتها في جميع أنحاء العالم، وقد اعتمدت الجمعيّة العموميّة للرّابطة الدّولية لتقويم التّحصيل التّربويّ IEA هذه الدّراسة بوصفها عنصرًا أساسيّا من دوراتها المنتظمة، حيث تستخدم في تقويم تحصيل القراءة للطّلّاب في الصّفّ الرّابع (Mullis, et al., 2009).

ويتطلّب تدريس الطّلّاب القراءة وجود معلّم يمتلك مهارات تؤهّله لتدريس القراءة، فإعداد المعلمين وتدريبهم أمر بالغ الأهمية، وهم بحاجة إلى الدّورات التّدريبيّة من أجل اكتساب المعرفة في موضوعات التّعليم؛ لفهم كيفية تعلّم الطّلّاب، ولمعرفة المزيد عن طرق واستراتيجيّة التدريس الفعّال في تعليم القراءة ويضاف إلى تنمية المعلّمين وتدريبهم، تكوين خبرة المعلم فهو أمر ضروري، والسنوات الأولى من الخبرة في مجال التدريس لها أهمية خاصة لتطوير المعلم وأثبتت البحوث أنّ استمرار المعلّمين في تطوير خبراتهم خمس سنوات يؤثّر بشكل إيجابيّ على تحصيل الطّلّاب، ويكون التطوير المهني من خلال النّدوات وورش العمل والمؤتمرات والمجلّات المهنيّة الّتي تساعد المعلّمين في زيادة فعاليّتهم وتوسيع معرفتهم ومع التّنمية، والتّدريب، والخبرة لا بدّ أن يستشعر المعلّمون أهمّيّة الاستعداد لتعليم القراءة وأن يكونوا على ثقة بمهاراتهم التّدريسيّة في تدريس القراءة، فقد أظهرت الأبحاث أنّ ثقة المعلّمين في مهاراتهم التّدريسيّة ترتبط بسلوكهم المهنيّ، وكذلك بأداء الطّلّاب وتحفيزهم.

ويشكّل تنمية مهارات تدريس القراءة لدى المعلّمين أساسًا لتدريس الطّلّاب مهارات القراءة، فاكتساب المعلّمين لمهارات التّدريس يسهم في إحراز التّقدّم في القراءة للطّلّاب، واستخدام المعلّم مهارات وأساليب فعّالة في التّدريس تسهم في الحفاظ على مشاركة الطّلّاب في المحتوى القرائيّ، ومن ثمّ الفهم والإنتاج.

لقد أضحى الاهتمام بمهارات التّدريس ضرورة في العمليّة التّعليميّة، وأصبح تدريب المعلّم في عصرنا قائم على الاهتمام بالمهارات التّدريسيّة، بغية تطوير أداء المعلّم التّدريسيّ، والمعلّمون عامّة بحاجة إلى تنمية مهارات التّدريس لديهم، ومعلّمو اللّغة العربيّة على وجه الخصوص، والقراءة –من مهارات اللّغة–مهمّة لتعلّم العلوم واكتساب المعارف، وتدريسها يحتاج إلى مهارات تساعد في تعلّمها وإتقانها، وليست شيئًا فطريًّا يولد مع الإنسان، بل هي مهارة يمكن اكتسابها من خلال التّعليم والتّدريب. وتعرّف مهارات تدريس القراءة بأنّها: "مجموعة من السّلوكيّات التّدريسيّة الّتي يظهرها المعلّم في نشاطه التّعليميّ بهدف تحقيق أهداف معيّنة، تظهر هذه السّلوكيّات من خلال الممارسات التّدريبيّة للمعلّم في صورة استجابات انفعاليّة أو حركيّة أو لفظيّة تتميّز بعناصر الدّقة والسّرعة والأداء والتّكيّف مع ظروف الموقف التّدريسيّ" (بودي، الخزاعلة ٢٠١٢، ص. ١٧١).وتعرّف إجرائيًّا أنّها: مجموعة من المعارف والأداءات التّدريسيّة الّتي تساعد المعلّمين في تدريس القراءة بدقّة وسرعة وتفاعل مع طلاّب الصّفّ الرّابع، تسهم في تطوير مهارات الطّلاّب؛ لإحداث تغييرات في سلوكهم القرائيّ.

مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز: Teaching Reading Skills in the light of the PIRLS

يحتاج معلّم اللّغة العربيّة لتنمية مهارات التّدريس لديه في تدريس القراءة وفق دراسة بيرلز، أيّ أنّ المهارات الّتي سيكتسبها مرتبطة بمهارات القراءة في بيرلز، ومن خلال النّظر إلى تلك المهارات القرائيّة نجد أنّه بإمكاننا تحديد بعض المهارات الّتي يحتاجها المعلّم لتدريس القراءة، فالتّدريس عمليّة لها مكوّناتها ومهاراتها، ودراسة بيرلز تهتمّ بالقراءة، وبإدخال بعضهما في بعض يمكن أن نخرج بمهارات تدريس القراءة في ضوء بيرلز.

مما سبق يتّضح وجود علاقة متداخلة بين مهارات التّدريس والقراءة في ضوء دراسة بيرلز، وعند أخذ مهارات التّدريس وحدها نجد أنّ هناك مهارات عديدة مختصّة بالتّدريس عموما، وكذا بالنّظر إلى دراسة بيرلز نجد أنّ هناك عوامل أخرى ترتبط بالدّراسة كالمناهج والسّياسات التّعليميّة وغيرها، وعند الأخذ من بيرلز ما يهمّ تدريس القراءة، وكذا أخذ المهارات الّتي تساعد في تدريس القراءة نخرج بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

وقد أجريت دراسات عديدة في هذا الجانب منها دراسة البوهي (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تنمية مهارات تدريس القراءة النّاقدة لدى معلّمي اللّغة العربيّة بالمرحلة الإعداديّة، حيث استهدف البحث الحاليّ إعداد برنامج لتنمية أداء معلّمي اللّغة العربيّة في تدريس مهارات القراءة النّاقدة

وفعاليته في تنمية هذه المهارات لدى طلّابهم بالمرحلة الإعداديّة ومن أهم النّتائج الّتي توصل إليها البحث أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات معلّمي المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعديّ لاختبار المعارف المتعلّقة بتدريس مهارات القراءة النّاقدة لصالح معلّمي المجموعة التّجريبيّة، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء معلّمي المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء لصالح معلّمي المجموعة التّجريبيّة.

كما اهتمّت دراسة أبو حجّاج (٢٠١١) ببيان التّحوّل الّذي طرأ على أدوار معلّم القراءة فيما يتعلّق بالجانب المعرفيّ والجانب المهاريّ ومن ذلك ضرورة استيعابهم للنّظريّات الحديثة، وضرورة اضطلاع برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة بتدريب الطّلاّب المعلّمين على الاستراتيجيّات المتنوّعة الّتي تساعد الطّلاّب على أداء مهام القراءة واستراتيجيّات التّصويب، ومراقبة الفهم (ما وراء المعرفة) وإعادة القراءة، ومعايير تعليم القراءة، ومن أبرز ما أكّدته الدّراسة: قصور البرامج الحاليّة في إعداد معلّم القراءة، ومطالبة الجمعيّة الدّوليّة للقراءة بتخصيص ما يكفي وقت وعمليّات ثلاثة فصول دراسيّة معتمدة على أقل تقدير لإعداد معلّم القراءة مع التّركيز على مهارات الأداء والتّدريس الفعّال.

هدفت دراسة الشّمّريّ، (٢٠١١) إلى الكشف عن أثر استراتيجيّات (فكّر، زاوج، شارك) و (القدح الذّهنيّ) الّتي تقوم على مدخل التّعلّم النّشط، في تنمية المهارات التّدريسيّة لدى الطّالبات معلّمات اللّغة العربيّة في جامعة حائل لمقرّرات (الأدب والنّصوص، والبلاغة، والتّعبير، والقواعد النّحويّة) من حيث التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم للمرحلة المتوسّطة، وقد توصّل البحث إلى فاعليّة استراتيجيّة التّعلّم النّشط المستخدمة في تنمية مهارات التّدريس لدى الطّالبات المعلّمات في جامعة حائل.

سعت دراسة عوض والبكر (٢٠١٢) إلى بناء برنامج تدريبيّ قائم على البنائيّة وتطبيقه على الطّالبات معلّمات اللّغة العربيّة وبيان مدى فاعليّته في تنمية مهارات تدريس القراءة، للفهم والسّرعة لديهنّ بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، وقد توصّل البحث إلى فاعليّة البرنامج في تنمية الجانب المعرفيّ، لدى الطّالبات معلّمات اللّغة العربيّة لمهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة بحجم تأثير كبير، وفاعليّة البرنامج التّدريبيّ في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة في كلّ من مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس القراءة، بحجم تأثير كبير في جميع المهارات وفي كلّ مهارة على حده.

إجراءات البحث

منهج البحث: تمّ استخدام المنهج الوصفيّ في إعداد البرنامج التّدريبيّ وأدوات البحث، حيث استخدم البحث هذا المنهج في مسح الأدبيّات والدّراسات السّابقة الخاصّة بموضوع البحث، ووصف النّتائج وتحليلها؛ لإعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS)، وتصميم البرنامج التّدريبي المقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث الحالي من جميع معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة في إدارة التّعليم في محافظة صبيا، للعام الدّراسيّ (١٤٣٥-١٤٣٦هـ)، وعددهم (٨١٠) معلّمًا.

عيّنة البحث: اقتصر البحث الحاليّ على عيّنة من معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة للصّفّ الرّابع التّابعين لإدارة التّعليم في محافظة صبيا وعددهم (٣٣١) معلّمًا، حيث تمّ اختيار (١٦٥) معلّمًا يمثّلون (٥٠%) نصف العيّنة، ويشكّلون (١٥%) من مجتمع البحث (٨١٠) معلّمًا، وتمّ اختيارهم على عيّنتين، الأولى: قصديّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع الابتدائيّ الّذين شارك طلّابهم في اختبار دراسة بيرلز(٢٠١١م)، والأخرى: عشوائيّة وهم معلّمو اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع في المرحلة الابتدائيّة الّذين قبلوا التعاون مع الباحث، وكان الاختيار متمثّلًا في الأخذ من كلّ مكتب تربية وتعليم يتبع إدارة التّعليم في محافظة صبيا عددًا منهم، كما في جدول (١):

جدول (١): توزيع العيّنة على مكاتب التّعليم التّابعة لإدارة التّعليم في محافظة صبيا

م	مكاتب التّعليم التّابعة لإدارة صبيا	معلّمي اللّغة العربيّة للصّفّ الرّابع	النّسبة المئويّة	العيّنة	نسبة العيّنة
١	مكتب التّعليم في الدّاير بني مالك	٥١	١٥	٢٠	١٤
٢	مكتب التّعليم في الدّرب	٣٤	١٠	١٥	١١
٣	مكتب التّعليم في الرّيث	١٧	٥	٧	٥
٤	مكتب التّعليم في العيدابيّ	١٩	٦	٨	٦
٥	مكتب التّعليم في بيش	٣٥	١١	١٧	١٢
٦	مكتب التّعليم في صبيا	١٠١	٣١	٤٣	٣٠
٧	مكتب التّعليم في ضمد	٢٧	٨	١١	٨
٨	مكتب التّعليم في فيفا	٢٠	٦	٨	٦
٩	مكتب التّعليم في هروب	٢٧	٨	١١	٨
المجموع		**٣٣١**	**١٠٠**	**١٤٢**	**١٠٠**

موادّ البحث: برنامج تدريبيّ مقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وقد تطلب بناء البرنامج المقترح المرور بالخطوات التالية:

أوّلًا: إعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة. تمّ إعداد القائمة وفقًا لما يأتي:

١- تحديد الهدف من القائمة:

تحديد مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

٢- إعداد الصّورة الأوّليّة للقائمة:

تمّ إعداد الصّورة الأوّليّة للقائمة في ضوء دراسة نتائج البحوث والدّراسات الّتي تناولت مهارات تدريس القراءة عامّة ودراسة بيرلز خاصة. والتّعرّف إلى آراء المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس والخبراء في دراسة بيرلز.

٣- التّحقّق من صدق القائمة:

تمّ عرض القائمة في صورتها الأوّليّة على مجموعة من المتخصّصين في المناهج وطرق التّدريس والخبراء في دراسة بيرلز (ملحق ٦)؛ للتّأكّد من وضوح كلّ مهارة وانتمائها لكلّ مجال، وبعد حساب النّسب المئويّة للاتّفاق على كلّ مهارة، (ملحق ٧) واستبعاد المهارة الّتي تقلّ عن (٧٥%) ، وتم إجراء الملاحظات والتّعديلات الّتي أبداها المحكّمون ومن أبرزها:

- نقل مهارة (تحديد الغرض من القراءة) إلى مهارات التّخطيط.
- تعديل مهارة (تحديد عمليّات الفهم في الدّرس القرائيّ؛ لتدريب التّلاميذ عليها)
- لتكون (طرح أسئلة تقيس مدى فهم الطّلّاب للمادّة القرائيّة).
- نقل مهارة (تحديد المواد والأساليب التّعليميّة وتنظيم الخطوات تبعًا لمطالب وأهداف الدّرس) إلى مرحلة التّخطيط.
- تقسيم مهارة (مراعاة شمول التّقويم لغرض القراءة وعمليّات الفهم).

٤- الصّورة النّهائيّة للقائمة: تمثّلت الصّورة النّهائيّة لقائمة المهارات في ثلاث مراحل يوضحها الجدول التالي

جدول (٢): توزيع مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

م	المرحلة	المهارة الرّئيسيّة	المهارة الفرعيّة
١	التّخطيط	٣	١٢
٢	التّنفيذ	١	٨
٣	التّقويم	١	٤

أوّلًا: مرحلة التّخطيط: مهارة تحليل خصائص الطّلّاب واستعداداتهم للتّعلّم (مهارتان). ومهارة صياغة الأهداف (٤) مهارات. ومهارة تحديد الأساليب والإجراءات (٦) مهارات.

ثانيًا: مرحلة التّنفيذ: مهارة تنفيذ الدّرس القرائيّ (٨) مهارات.

ثالثًا: مرحلة التّقويم:مهارة التّقويم (٤) مهارات.

فتكوّنت القائمة النّهائيّة للمهارات في صورتها النّهائيّة (ملحق ٨).

ثانيًا: التّصميم المقترح لبناء البرنامج التّدريبيّ المقترح.

لبناء البرنامج التّدريبيّ المقترح تم دراسة عدد من نماذج التّدريب حيث وجد أنّها تتّفق في العناصر الأساسيّة مثل: تحديد الاحتياجات التّدريبيّة وتحليلها، وتحديد الأهداف والمحتوى، والأساليب، والأنشطة التّدريبيّة، والوسائل المساعدة، والتّقويم، والتّغذية الرّاجعة، وقد استفاد الباحث من تلك النّماذج التّدريبيّة في تصميم البرنامج التّدريبيّ المقترح لهذا البحث، حيث يشتمل النّموذج على ثلاث مراحل رئيسيّة، مرحلة تخطيط البرنامج التّدريبيّ ومرحلة تنفيذ البرنامج التّدريبيّ، ومرحلة تقويم البرنامج التّدريبيّ.

شكل (١): النّموذج المقترح للبرنامج التّدريبيّ.

وفيما يأتي عرض مراحل وخطوات بناء البرنامج التّدريبيّ المقترح وفق النّموذج:

١- مرحلة تخطيط البرنامج التّدريبيّ.

تتضمّن هذه المرحلة عددًا من الخطوات وفقًا لعناصر العمليّة التّدريبيّة وهي: التّخطيط للمتدرّب، وتخطيط المنهج، وتخطيط المدرّب، وتخطيط البيئة التدريبية.

التّخطيط للمتدرّب. وتتضمّن هذه الخطوة عددًا من الإجراءات هي: تحديد الاحتياجات التّدريبيّة، وتحديد خصائص المتدرّبين، وتحديد الحوافز للمتدرّبين.ويمكن تبيين هذه الإجراءات فيما يأتي:

تحديد الاحتياجات التّدريبيّة.

ولتحديد الاحتياجات التّدريبيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في أثناء الخدمة، تمّ إعداد استبانة للمعلّمين؛ للكشف عن الاحتياجات، وتمّ إعدادها بناء على قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز الّتي تمّ تحديدها.وقد مرّ إعداد الاستبانة بالخطوات الآتية:

١- تحديد هدف الاستبانة:

هدفت الاستبانة الخلوص إلى البيانات الّتي تفيد في استخلاص الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

٢- صياغة عبارات الاستبانة:

من خلال الاطّلاع على البحوث والدّراسات والاستبانات الملحق بها، وفي ضوء قائمة المهارات الّتي تمّ التّوصّل إليها في الخطوة السّابقة، تمّ بناء الاستبانة في صورتها الأوّليّة، (ملحق ٩) حيث احتوت على:

- خطاب موجّه إلى المعلّم، يعرّفه بموضوع البحث، والهدف منه، وكذا قراءة محاور الاستبانة وعباراتها وتعبئتها بكلّ شفافيّة، مع مراعاة الدّقّة في تحديد مستوى الاحتياج التّدريبيّ، وذلك في الصّفحة الأولى من الاستبانة.
- بعض البيانات الخاصّة بالمعلّم مثل: العمر، وسنوات الخدمة، والتّخصّص، ونوع الشّهادة، ومادّة التّدريس، والدّورات التّدريبيّة وورش العمل الّتي أمضاها في التّطوير المهنيّ في القراءة ومهارات تدريسها، وذلك في الصّفحة الثّانية.

- احتوت الاستبانة في صورتها الأوّليّة على ثلاثة محاور، واشتمل كلّ محور بنـــودًا فرعيّـــة، وطُلب من المعلّم أن يُجيب عن الاستبانة بوضع علامة (✓) في الأماكن المحدّدة.
- المحور الأوّل: البيانات الشّخصيّة: ويضمّ العمر، وسنوات الخدمـــة، والتّخـــصّص، ونـــوع الشّهادة، ومادّة التّدريس، والدّورات التّدريبيّة وورش العمل الّتي أمضاها في التّطوير المهنيّ في القراءة ومهارات تدريسها، ومستوى القراءة لدى طلّاب الصّفّ لهذا العام، وعدد الطّلّاب الّذين يحتاجون إلى دروس علاجيّة في القراءة، وعدد الّذين يتلقّون دروسًا علاجيّـــة، وعـــن مدى معرفته وسماعه عن دراسة بيرلز.
- المحور الثّاني: الاحتياجات التّدريبيّة: ويضمّ الموضوعات المتعلّقة بمهارات تدريس القـــراءة في ضوء دراسة بيرلز، الّتي قد تمثّل احتياجًا لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.
- المحور الثّالث: أساليب وإجراءات تنفيذ البرنامج التّدريبيّ: ويشمل أماكن التّدريب، ومدّتـــه، والوقت المناسب، وعدد المتدرّبين في المجموعة الواحدة، وأساليب التّقويم، وغير ذلك مـــن الإجراءات.

٣-ضبط الاستبانة:

للتّأكّد من صدق الاستبانة وصلاحيّتها، تمّ عرضـــها علـــى مجموعـــة مـــن المحكّمـــين المتخصّصين في التّقويم والقياس، والمناهج وطرق التّدريس، وخبراء في دراسة بيرلـــز، لإبـــداء آرائهم حول الاستبانة وبنودها، وقد أبدى المحكّمون ملاحظاتهم وآرائهم حول محاور الاســـتبانة ومكوّناتها الّتي تمثّلت في الآتي: إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر تحديـــدًا ووضـــوحًا، وتعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة بعض العبارات، وبعد إجراء التّعديلات الـــسّابقة، تـــمّ عرض الاستبانة على عشرة من المعلّمين؛ للتّأكّد من وضوح العبارات، وعلـــى ذلـــك أصـــبحت الاستبانة الموجّهة للمعلّمين للتّعرّف إلى احتياجاتهم التّدريبيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز في صورتها النّهائيّة (ملحق ١٠).

٤-تطبيق الاستبانة:

تمّ توزيع الاستبانة على (١٦٥) معلّمًا من إدارة التّعليم في محافظة صبيا، حيث حصل كلّ معلّم على نسخة من الصّورة النّهائيّة للاستبانة، وقد تمّت الاستعانة بعددٍ من المعلّمين لتوزيعهـــا على المعلّمين في المناطق الجبليّة لكونهم ممّن يدرّس فيها، وتمّ استبعاد الاستبانات الّتي لم تكتمل بياناتها، وكذا الفاقد ليصبح إجمال الاستبانات (١٤٢) استبانة.

٥-المعالجة الإحصائيّة للاستبانة:

الثّبات: تمّ حساب ثبات الاستبانة عن طريق:ألفا كرونباخ: بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككلّ (٠،٩٣) وهي تشير إلى ثبات مرتفع.كما تمّ حساب الثّبات بطريقة التّجزئة النّصفيّة حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة ككلّ باستخدام معادلة سبيرمان براون (٠،٨٧) وهي تشير إلى ثبات مرتفع.

الصّدق:

١-صدق الاتّساق الدّاخليّ:

تمّ حساب معامل الارتباط بين الدّرجة على كلّ عبارة والدّرجة الكلّيّة على الاستبانة، حيث تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين (٠،٥٢ إلى ٠،٧١) وكلّها دالّة إحصائيًّا.

٢-كما تمّ حساب معامل الارتباط بين الدّرجة على كلّ بُعد والدّرجة الكلّيّة، جدول (٣).

جدول (٣): حساب معامل الارتباط لقائمة المهارات

البُعد	معامل الارتباط بالدّرجة الكلّيّة
مرحلة التّخطيط	%٩٣
مرحلة التّنفيذ	%٨٩
مرحة التّقويم	%٨٢

يتّضح من جدول (٣) وجود اتّساق داخليّ مرتفع بين عبارات الاستبانة والأبعاد.

تحديد خصائص المتدرّبين.

حدّدت خصائص المتدرّبين وفقًا للعمر، والتّخصّص والمؤهّل العلميّ، والخبرة، ومادّة التّدريس، والدّورات وورش العمل الّتي أمضاها المتدرّب في التّطوير المهني في القراءة أو تعليم القراءة، ومستوى طلاّبه في القراءة، وعدد الطّلاّب الّذين يحتاجون إلى دروس علاجيّة في القراءة في الفصول الّتي يدرّسها، وعدد الّذين يتلقّون دروسًا علاجيّة في القراءة، ومدى سماعه عن الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة بيرلز، (ملحق ١١).

تحديد الحوافز للمتدرّبين.

تعدّ الدّوافع والحوافز من المؤثّرات الأساسيّة الّتي تؤدّي دورًا مهمًّا وحيويًّا في سلوك المتدرّب، ومن خلالها يمكن خلق الرغبة لديهم، وقد تمّ تحديد عدد من الحوافز يحصل عليها المتدرّب بعد انتهاء البرنامج التّدريبيّ.

ثانيا: تخطيط المنهج:

وتتضمّن هذه الخطوة عددًا من الإجراءات هي: تحديد الأهداف للبرنامج التّدريبيّ. وتحديد محتوى البرنامج التّدريبيّ. وتحديد الطّرق والأساليب التّدريبيّة. وتحديد الأنشطة التّدريبيّة. وتحديد الوسائل التّدريبيّة. وتحديد أساليب التّقويم. ويمكن تبيين هذه الإجراءات فيما يأتي:

- تحديد الأهداف للبرنامج التّدريبيّ.

بعد أن أنجزت الخطوة الأساسيّة لبناء البرنامج التّدريبيّ وهي تحديد الاحتياجات التّدريبيّة الّتي بنيت في ضوء قائمة المهارات السّابقة، تمّ تحويل الاحتياجات التّدريبيّة إلى أهداف للبرنامج التّدريبيّ في صورتها الأوّليّة، وتمّ عرضها ضمن البرنامج على المحكّمين، بعد أن زوّدوا بقائمة الاحتياجات التّدريبيّة، وطلب منهم تقرير مدى تلبية أهداف البرنامج وموضوعاته للاحتياجات التّدريبيّة، وقد ضمّت قائمة المحكّمين عددًا من خبراء في التّدريب، وخبراء في المناهج وطرق التّدريس، وكذا في اللّغة العربيّة، وفي القياس والتّقويم من أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات السّعوديّة، وقد حظيت هذه الأهداف جميعها بالموافقة عليها، مع تعديل في صياغة وتوضيح بعضها، وخرجت الأهداف بصورتها النّهائيّة وهي:

الهدف العام للبرنامج:

تنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

أهداف البرنامج التّدريبيّ:

أوّلًا: مرحلة التّخطيط:

١- أن يحلّل المعلّم خصائص الطّلاّب واستعداداتهم للتّعلّم.

٢- أن يُصيغ المعلّم الأهداف صياغة إجرائيّة.

٣- أن يحدّد المعلّم الأساليب والإجراءات.

ثانيًا: مرحلة التّنفيذ.

- أن ينفّذ المعلّم الدّرس القرائيّ وفق الخطوات.

ثالثًا: مرحلة التّقويم.

- أن يُقوّم المعلّم تعلّم الطّلاّب.

الأهداف التّفصيليّة:

يتوقّع من المتدرّب في نهاية البرنامج التّدريبيّ أن يكون قادرًا على:

١- أن يراعي خبرات الطّلّاب السّابقة حول الموضوع.

٢- أن يربط بين خبرات الطّلّاب السّابقة والدّرس.

٣- أن يصوغ الأهداف صياغة إجرائيّة مناسبة لخصائص الطّلّاب.

٤- أن يضع أهدافًا تركّز على الغرض من القراءة.

٥- أن يجعل الأهداف شاملة لعمليّات الفهم الأربعة.

٦- أن يضمّن أهدافًا تتعلّق بسلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب.

٧- أن يحدّد الطّرق والاستراتيجيّات والأساليب والوسائل التّعليميّة.

٨- أن ينظّم الخطوات تبعًا لمطالب وأهداف الدّرس.

٩- أن يصوغ التّمهيد المحفّز لقراءة الدّرس.

١٠- أن يحدّد الغرض من القراءة.

١١- أن يحدّد عمليّات الفهم في الدّرس القرائيّ؛ لتدريب الطّلّاب عليها.

١٢- أن يحدّد أساليب تنمّي سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب.

١٣- أن يجري تمهيدًا محفّزًا لقراءة الدّرس.

١٤- أن يدرّب الطّلّاب على تحديد الغرض من القراءة.

١٥- أن يدرّب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة في التّركيز على استرجاع المعلومات الواضحة والصّريحة من النّصّ.

١٦- أن يدرّب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة للتّوصّل إلى الاستدلال الفوريّ من النّصّ.

١٧- أن يدرّب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة لتفسير ودمج الأفكار والمعلومات من النّصّ.

١٨- أن يدرّب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة لفحص وتقويم المحتوى واللّغة وعناصر النّصّ.

١٩- أن يخصّص وقتًا لتنمّية سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب.

٢٠- أن ينمّي سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب.

٢١- أن يراعي شمول التّقويم لغرض القراءة.

٢٢- أن يراعي شمول التّقويم لعمليّات الفهم.

٢٣- أن يراعي الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في القراءة (تحديد المهارات الّتي تعلّمها كلّ طالب).

٢٤- أن يقيس سلوكيّات ومواقف القراءة من خلال ملاحظة الطّلّاب.

١-٢-٢- تحديد محتوى البرنامج التّدريبيّ.

تلت خطوة تحديد الأهداف تحديد الموضوعات وهو المحتوى الّتي سيتضمّنها البرنامج ومفردات كلّ موضوع، وقد أجريت بعض التّعديلات على محتوى هذه الموضوعات، وفق آراء المحكّمين على النّحو الآتي:

جدول (٤): محتوى البرنامج التّدريبيّ.

محتوى البرنامج	
مفاهيم أساسيّة	- مفهوم "مهارات تدريس القراءة".
دراسة بيرلزPIRLS	- مفهوم "دراسة بيرلز PIRLS". - لمحة عامّة عن دراسة بيرلز PIRLS. - غرض القراءة وعمليّات الفهم الأربعة. - تعليم القراءة في دراسة بيرلزPIRLS . - تصميم دراسة بيرلز PIRLS ومواصفاتها.
تخطيط التّدريس	- مفهوم التّدريس. - أركان التّدريس. - عمليّات التّدريس.
خصائص المتعلّم	- معرفة خصائص المتعلّم. - تحليل خصائص المتعلّم.
الأهداف الإجرائيّة	- الأهداف، مستوياتها وصياغتها. - الأهداف القرائيّة في ضوء دراسة بيرلز.
الأساليب والإجراءات	- مفهوم الطّرق والاستراتيجيّات والأساليب والأنشطة والوسائل التّعليميّة. - تنظيم الخطوات وفقًا لمتطلّب الدّرس القرائيّ. - الدّرس القرائيّ في ضوء بيرلزPIRLS .
تنفيذ الدّرس القرائيّ	- التّمهيد المحفّز. - التّدريب على تحديد غرض القراءة. - الاستراتيجيّات القرائيّة لعمليّات الفهم. - سلوكيّات ومواقف القراءة.
تقويم الدّرس القرائيّ	- التّقويم مفهومه، وأنواعه. - تقويم الدّرس القرائيّ في ضوء بيرلزPIRLS .

- **تحديد الطّرق والأساليب التّدريبيّة.**

أجريت بعض التّعديلات على طرق وأساليب التّدريب المتضمّنة في البرنامج وفق آراء المحكّمين، إذ أضيف أسلوب (ورش العمل)، وحذف أسلوب (حلقات النّقاش)، فأصبحت الأساليب على النّحو الآتي: المحاضرة. والمناقشة الموجّهة. وتمثيل الأدوار. والعصف الذّهنيّ. وورش العمل.

- **تحديد الأنشطة التّدريبيّة.**

تضمّن البرنامج زيادة عن السّاعات التّدريبيّة، إقامة نشاطين تدريبيّين حظي كلاهما بموافقة المحكّمين وهي: كتابة تقارير، وعمل بحوث.

- **تحديد الوسائل التّدريبيّة.**

تضمّن البرنامج عددًا من الوسائل التّدريبيّة تستلزمها عمليّة تنفيذه، وقد حظيت جميعها بموافقة المحكّمين، وهي: حاسوب. جهاز عرض داتا شو (Data Show). عرض تقديميّ للشّرائح باوربوينت (PowerPoint). أوراق عمل تدريبيّة. أقلام ملوّنة، وأوراق ملوّنة. جهاز الكاميرا الوثائقيّة لعرض أوراق المجموعات. لوحة ورقيّة ستاند.نشرات تربويّة.أفلام تدريبيّة.

- **تحديد أساليب التّقويم.**

تضمّن البرنامج خمسة أساليب للتّقويم، وقد حظيت بموافقة المحكّمين، وهذه الأساليب المستخدمة في البرنامج التّدريبيّ هي:

- إجراء اختبار تحريريّ في بداية البرنامج للقياس القبليّ، (ملحق ١٣).
- إجراء اختبار تحريريّ بعدي شامل في نهاية البرنامج للتّعرّف إلى المعارف والمعلومات والخبرات الّتي اكتسبها المتدرّبون من البرنامج، (ملحق ١٣).
- تقويم أداء المتدرّبين في أثناء ممارستهم العمل التّدريسيّ باعتماد بطاقة ملاحظة لتقويم الأداء لتحديد التّغيّرات الّتي أحدثها البرنامج في أداء المتدرّبين، (ملحق ١٥).
- التّقويم من خلال التّكليفات الّتي يقوم بها المتدرّبون في كلّ جلسة.
- التّعرّف إلى انطباعات المتدرّبين عن البرنامج التّدريبيّ من وجهة نظرهم باعتماد استمارات تقيس ردود أفعالهم ووجهات نظرهم، ملحقة بالبرنامج التّدريبيّ.

- **تخطيط المدرّب:**

حدّد البرنامج أربع فئات يمكن أن تسهم في تنفيذ البرنامج، وقد حظيت جميعها بموافقة المحكّمين، حيث يمكن أن يقدّم هذا البرنامج كلٌّ من: المنسق الوطني لدراسة بيرلز، والمشرف

التّربويّ على دراسة بيرلز في إدارة التّعليم، وخبير متخصّص في دراسة بيرلز، ومعلّم اللّغة العربيّة المشارك في دراسة بيرلز.

تخطيط البيئة التدريبية:

وتتضمّن هذه الخطوة عددًا من الإجراءات تشمل: اختيار البيئة التّدريبيّة المناسبة، وتهيئة البيئة التّدريبيّة، وتحديد الإمكانات والخدمات المساندة، واقترح المحكّمون أن يقام هذا التّدريب في أيّ موقع يضمن البيئة التّدريبيّة المناسبة من حيث المكان والمستلزمات، ويفضّل أن يكون قريبًا من مكان المتدرّبين أو أكثرهم، وقد تمّ أخذ آراء المعلّمين من خلال الاستبانة عن مكان التّدريب المناسب، فكانت نسبة من اختار أن يكون التّدريب في مركز التّدريب التّربويّ التّابع لمنطقته التّعليميّة (٥١،٤%)، ومن اختار التّدريب في المدرسة (٣٧،٣%)، واختار (١١،٣%) أن يكون التّدريب عن بعد في الإنترنت. كما أشار المحكمون إلى ضرورة تهيئة البيئة التّدريبيّة لتحقّق الرّاحة النّفسيّة للمتدرّبين، مع اختيار القاعة التّدريبيّة الواسعة الّتي تناسب عدد المتدرّبين، وتزويدها بالوسائل المعينة في التّدريب، وتحديد الإمكانات والخدمات المساندة، الّتي تسهم في تحقيق أهداف البرنامج

٢- مرحلة تنفيذ البرنامج التّدريبيّ.

تتضمّن هذه المرحلة عددًا من الخطوات وفقًا لعناصر العمليّة التّدريبيّة وهي:

- تنفيذ التّقويم القبليّ.

تهدف عمليّة تقويم المتدرّبين للتّحقّق من كفاءة وفعاليّة البرنامج التّدريبيّ، حيث إنّ المتدرّبين هم الفئة المستهدفة من البرنامج؛ لذا تعدّ عمليّة التّقويم المستمرّة لأداء المتدرّبين ومعارفهم قبل البدء في البرنامج، وفي أثناء فترة التّدريب، وعند الانتهاء من البرنامج، وعودتهم إلى مواقع عملهم بعد انتهاء البرنامج، المعيار الصّحيح الّذي يبنى عليه نجاح البرنامج التّدريبيّ، في تحقيق الهدف الّذي صمّم من أجله، وهو إكساب المتدرّبين المعارف، والمهارات، والاتّجاهات المرغوبة.

وقد تمّ إعداد اختبار قبليّ وعرضه على المحكّمين، وفي ضوء آرائهم تمّ تغيير الاختبار من مقاليّ إلى اختبار موضوعيّ، وكذا تعديل بعض الصّياغات، وجاءت في صورتها النّهائيّة، (ملحق ١٣)، وكذا تمّ إعداد بطاقة ملاحظة وعرضها على المحكّمين، وتمّت الموافقة عليها، (ملحق ١٥)، وقد تمّ تطبيق الاختبار القبلي، وبطاقة الملاحظة على عيّنة صغيرة، في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز المطلوب تنميتها قبل تنفيذ البرنامج.

- **تنفيذ المتدرّب لأدواره.**

في مرحلة تنفيذ البرنامج يؤدّي المتدرّب أدوارًا متنوّعة منها: تعـرّف الأهـداف العامّـة للبرنامج التّدريبيّ. وتعرّف الأهداف الخاصّة لكلّ جلـسة تدريبيّـة. والمـشاركة الفعّالـة فـي المجموعات. وتيسير عمل المجموعة في إنجاز المهمّة التّدريبيّة وأوراق العمل. وتلخيص وتوثيق عمل المجموعة. وعرض نتاج عمل المجموعة في الجلسات التّدريبيّة. وتعزيز أفراد المجموعـة لإنجاز المهام. والتّقيّد بتعليمات الجلسة التّدريبيّة.

- **تنفيذ البرنامج التّدريبيّ.**

تضمّن هذا الإجراء تنفيذ منهج البرنامج وفقًا للأهداف المخطّط لها، وقد تمّ عرضه علـى المحكّمين لبيان رأيهم ومقترحاتهم في النّشاطات التّدريبيّة، والفعاليّات الأخـرى الّتـي يتـضمّنها البرنامج، والطّرق والأساليب التّدريبيّة المعتمدة، والوسائل، ومدّة البرنامج ومكان إقامته، وأساليب تقويمه، وقد ضمّت قائمة المحكّمين عددًا من خبراء في التّدريب، وخبراء في المنـاهج وطـرق التّدريس، وكذا في اللّغة العربيّة، وفي القياس والتّقويم من أعضاء هيئة التّدريس فـي الجامعـات السّعوديّة، وقد حظي البرنامج بموافقة المحكّمين، مع تعديل في بعض المفردات، وأصبح البرنامج جاهزًا للتّطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة.

- **التجريب الاستطلاعي للبرنامج التدريبي:**

وتمّ إجراء تجربة استطلاعيّة للبرنامج، وذلك للتّأكّد من سلامته، والتّعرّف إلى آراء العيّنة في البرنامج التّدريبيّ، بشكل عام، ومدى وضوح محتواه، وكذلك مناسبة اسـتراتيجيّة التّـدريب، ومدى إمكانيّة تنفيذه وتحقيق أهدافه، وقد أبدى أفراد العيّنة رضاهم عن محتوى البرنامج، وطلبوا إضافة مزيد من التّدريبات للتّمكّن من المهارات المتضمّنة في البرنامج، وبعد إجراء التّعـديلات اللّازمة، خرج البرنامج في صورته النّهائيّة، (ملحق ١٢).

- **مرحلة تقويم البرنامج التّدريبيّ. ويشمل هذا: تقويم المتدرب من خلال تقويم الجانب المعرفيّ بالاختبار البعديّ**

الهدف الأسمى من البرنامج التّدريبيّ هو تنمية مهارات المتـدرّبين وإكـسابهم المعـارف والمهارات والاتّجاهات، ولا يمكن معرفة هذا إلّا بإجراء تقويم للجانب المعرفيّ بعد الانتهاء مـن البرنامج، وقد تمّ عرض الاختبار على المحكّمين كما مرّ في الاختبار القبلي، وإخراجه بالـصّورة النّهائيّة، (ملحق ١٣)، وقد تمّ تطبيق الاختبار البعديّ، على عيّنة صغيرة؛ لتحديد مـدى فعاليّـة

البرنامج التّدريبيّ على العيّنة في تنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.كما يشمل:-

- **تقويم الأداء ببطاقة الملاحظة.** وهذا التّقويم خاصّ بالجانب المهاري، ومدى اكتسابها، وتكون بعد الانتهاء من البرنامج وعند العودة إلى العمل، فيكون التّقويم في الميدان عن طريق الملاحظة، وتمّ تطبيق بطاقة الملاحظة بعديًّا على عيّنة استطلاعيّة؛ لتحديد مدى فعاليّة البرنامج التّدريبيّ على العيّنة في تنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.
- **تقويم المنهج: ويشمل هذا تقويم البرنامج باستبانة:** في هذه المرحلة من التّقويم تمّ تقويم البرنامج التّدريبيّ، للتّأكّد من تحقيق الأهداف الّتي وضع البرنامج من أجل تحقيقها، ومدى مساهمته في تلبية الاحتياجات التّدريبيّة، وما حقّقه من فائدة تعود على المتدرّب من حيث اكتساب المعارف والمهارات والاتّجاهات، وقد تمّ عرض استبانة تقويم البرنامج على المحكّمين لإبداء آرائهم حوله، فحظيت بالموافقة عليها دون أيّ ملاحظة، وقد تمّ تضمينها في البرنامج التّدريبيّ، وتمّ تنفيذها من قبل العيّنة الصّغيرة.
- **تقويم المدرّب:** ويشمل هذا تقويم المدرّب باستبانة، حيث تمّ إعداد استبانة لتقويم المدرّب، هدفت إلى تقويم المدرّبين في مدى امتلاكهم المهارات، والكفايات التّدريبيّة، ومدى قيامهم بأدوارهم في تخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج التّدريبيّ، وقد تمّ عرض استبانة تقويم المدرّبين على المحكّمين لإبداء آرائهم حوله، فحظيت بالموافقة عليها دون أيّ ملاحظة، وقد تمّ تضمينها في البرنامج التّدريبيّ، وتمّ تنفيذها على عيّنة صغيرة استطلاعيّة.
- **تقويم البيئة التدريبية:** ويشمل هذا تقويم البيئة باستبانة حيث تمّ إعداد استبانة لتقويم البيئة وهل حقّقت الرّاحة النّفسيّة للمتدرّبين، ومدى تزويد القاعات بالوسائل التّعليميّة المعينة في التّدريب، وكذا التّناسب بين عدد المتدرّبين وسعة القاعات، وتوفّر الخدمات والتّسهيلات وقد تمّ عرض استبانة تقويم البيئة على المحكّمين لإبداء آرائهم حوله، فحظيت بالموافقة عليها دون أيّ ملاحظة، وقد تمّ تضمينها في البرنامج التّدريبيّ، وتمّ تنفيذها على العيّنة الصّغيرة.
- **التّغذية الرّاجعة:** يتمّ إعطاء تغذية راجعة لعناصر التّدريب في كلّ مرحلة حيث يتم إعطاء المتدرّب تغذية راجعة بعد إجراء التّقويم البعدي له، كما يتمّ تعديل مكوّنات المنهج بناءً على نتائج الاستبانة حذفًا أو إضافة أو تطويرًا في كلّ مرحلة. ويتمّ تطوير المدرّب بالاطّلاع على آراء المتدرّبين حوله من خلال الاستبانة. ويتمّ تطوير البيئة التّدريبيّة في كلّ مرحلة بناءً على نتائج الاستبانة.

أدوات البحث:

١- استبانة الاحتياج التّدريبيّ لمعلّمي اللّغة العربيّة لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

٢- اختبار لتقويم الجانب المعرفيّ.

٣- بطاقة ملاحظة لتقويم الجانب الأدائيّ.

١- استبانة الاحتياج التّدريبيّ لمعلّمي اللّغة العربيّة.

تمّ عرضها بالتّفصيل مع البرنامج في موادّ البحث؛ لاعتماد بناء البرنامج عليها.

٢- اختبار لتقويم الجانب المعرفيّ.

تمّ إعداد اختبار لقياس الجوانب المعرفيّة لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة (موضوع البحث)، وفقًا للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار.

هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكّن معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، من المعارف الأساسيّة لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وذلك قبل تطبيق البرنامج المقترح، ثمّ قياس آخر بعد تطبيق البرنامج التّدريبيّ المقترح على العيّنة الاستطلاعيّة، بهدف معرفة مدى فعاليّته في تنمية الجانب المعرفيّ لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز وفقًا لتصنيف بلوم للأهداف.

ب- صياغة مفردات الاختبار.

تمّ صياغة مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدّد، وتحديد درجة واحدة لكلّ بديل صحيح، و(صفر) لكلّ بديل خطأ أو متروك، وذلك وفقًا لنموذج الإجابة الّذي تمّ إعداده، (ملحق ١٤).

ج-صياغة تعليمات الاختبار.

تمّ صياغة تعليمات الاختبار بصورة واضحة بسيطة، كما تمّ عرض مثال يوضّح كيفيّة الإجابة في ورقة الإجابة.

د- التّحقّق من صدق الاختبار.

تمّ عرض الاختبار في صورته الأوّليّة على عدد من المحكّمين المتخصّصين في مجال القياس والتّقويم، والمناهج وطرق التدريس، وكذا اللّغة العربيّة، (ملحق ٦)؛ لإبداء آرائهم حول وضوح التّعليمات، والصّحة من النّاحية العلميّة واللّغويّة لمفردات الاختبار، ومناسبة المفردات

للمستويات المعرفيّة الّتي يقيسها الاختبار، وملاءمة البدائل المقترحة لكلّ مفـردة، إلـى جانـب ملاءمة الاختبار لمستوى المعلّمين. وقد أشار بعض المحكّمين إلـى ضـرورة إجـراء بعـض التّعديلات في صياغة بعض المفردات، وتعديل المستويات الّتي تقيسها المفردات (السّؤال)، وتقليل عدد المفردات، وتغيير الأسئلة المقاليّة إلى موضوعيّة، وفي ضوء ذلك تمّ إجراء التّعديلات وفـق آراء المحكّمين، ليصبح الاختبار صادقًا وصالحًا للتّطبيق.

ه- توزيع درجات الاختبار، وطريقة تصحيحه.

قُدّرت (درجة واحدة) لكلّ مفردة يُجاب عنها إجابة صـحيحة، و (صـفر) لكـلّ مفـردة متروكة، أو مجاب عنها إجابة خطأ، وبذلك تكون الدّرجة الكلّيّة (٢٤) درجة.

و- التّجربة الاستطلاعيّة للاختبار.

بعد التّحقّق من صدق الاختبار، أجريت التّجربة الاسـتطلاعيّة علـى عيّنـة قـدرها (٦) معلّمين، وكان الهدف من التّجربة ما يأتي:

١- تحديد الزّمن اللّازم للإجابة عن مفردات الاختبار:

تمّ حساب الزّمن اللّازم للإجابة عن مفردات الاختبار، وذلك برصد الزّمن الّذي اسـتغرقه أوّل معلّم انتهى من الإجابة، والزّمن الّذي استغرقه آخر معلّم انتهى من الإجابة، وبحساب متوسّط الزّمنين، أظهرت النّتائج أنّ الزّمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٣٠) دقيقة.

٢- حساب معامل السّهولة والصّعوبة لمفردات الاختبار:

معامل السّهولة عرّفه السّيّد (٢٠٠٥) بأنّه: "النّسبة بين عدد الإجابـات الـصّحيحة، إلـى حاصل جمع الإجابات الصّحيحة والخطأ، لكلّ فقرة"، أمّا معامل الصّعوبة فعرّفه بأنّه: "النّسبة بين عدد الإجابات الصّحيحة والخطأ، لكلّ فقرة" (ص. ٤٩٩).وأشار أبو جلالة (١٩٩٩) إلى أنّه يمكن توزيع معامِلَي السّهولة والصّعوبة في مدًى ينحصر ما بين (٠،١٥-٠،٨٥) حتّي يُعـدّ الـسؤال مقبولًا، وعلى ذلك فالأسلة الّتي يكون معامل السّهولة لها أكثر من (٨٥%) شديدة السّهولة، وتلك الّتي يكون معامل السّهولة لها أقلّ من (١٥%) تكون شديدة الصّعوبة، وفيما بـين ذلـك تكـون متوسّطة. وعند حساب معاملات الصّعوبة لأسئلة هذا الاختبار، وجد الباحث أنّ قـيم معـاملات الصّعوبة لفقرات الاختبار، جدول (١٢) تراوحت ما بين (٠،١٨-٠،٦٧)، وهي مقبولـة، وتـدلّ على أنّ الأسئلة توزّعت ما بين السّهل والصّعب، والمتوسّط.

جدول (٥): معامل الصّعوبة والتّمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل الصّعوبة	معامل التّمييز	رقم الفقرة	معامل الصّعوبة	معامل التّمييز	رقم الفقرة	معامل الصّعوبة	معامل التّمييز
١	٠،٢٧	٠،٥٦	٩	٠،٢٢	٠،٣٦	١٧	٠،٤٧	٠،٢٧
٢	٠،٣٦	٠،٦٧	١٠	٠،٣٩	٠،٣٦	١٨	٠،٣٦	٠،٣٨
٣	٠،٤٥	٠،٣٦	١١	٠،٢٤	٠،٤٥	١٩	٠،٦٧	٠،٤٩
٤	٠،٣٦	٠،٥٦	١٢	٠،٤٠	٠،٢٧	٢٠	٠،٣٣	٠،١٨
٥	٠،٦٤	٠،٥٠	١٣	٠،٣٨	٠،٢٧	٢١	٠،٥٨	٠،٢٢
٦	٠،٤٧	٠،٢٧	١٤	٠،٢٣	٠،٣٩	٢٢	٠،٢٥	٠،٢٧
٧	٠،٥٥	٠،٥٠	١٥	٠،٤٦	٠،٣٦	٢٣	٠،٢٩	٠،٣٦
٨	٠،١٨	٠،٧٨	١٦	٠،٣٨	٠،٤٧	٢٤	٠،٣٥	٠،٥٥

٣- حساب معاملات التّمييز لمفردات الاختبار:

يُعرّف الرّافعيّ وصبري (٢٠٠٣) معامل التّمييز أنّه: "قدرة كلّ فقرة من فقرات الاختبار على التّمييز بين الطّلّاب الّذين حصلوا على درجات عالية في الاختبار، والّذين حصلوا على درجات منخفضة، وتتراوح قيمته بين (-١، ١)" (ص. ٢٣٥)؛ ولإيجاد معاملات التّمييز للاختبار، قام الباحث بحساب معامل الارتباط المصحّح لكلّ فقرة من فقراته، وقد كان المعيار الّذي اعتمد عليه الباحث في اختيار الأسئلة (الفقرات) هو ألّا يقلّ معامل التّمييز عن (٢٠%)، وقد تراوحت قيم معاملات التّمييز لهذا الاختبار فيما بين (٠،٢٢-٠،٧٨)، وهي قيم جيّدة تدلّ على أنّ الأسئلة قادرة على التّمييز، جدول (١٢).

٤- حساب معامل ثبات الاختبار:

استخدم الباحث معادلة "كودر ريتشاردسون" وذلك لأنّها أكثر شيوعًا في تقدير الثّبات، وقياس مدى الاتّساق الدّاخليّ للفقرات، وتستخدم في الاختبارات الّتي تُعطَى فيها (درجة واحدة) للإجابة الصّحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة (زيتون، ١٩٩٩، ٦٣٦)، وباستخدام بيانات العيّنة الاستطلاعيّة تمّ حساب معامل الثّبات باستخدام هذه المعادلة، وبلغت قيمة (٠،٩٠)، وهو معامل ثبات مقبول. وبذلك يصبح الاختبار في صورته النّهائيّة صالحًا للتّطبيق، (ملحق ١٣).

٣- بطاقة ملاحظة لتقويم الجانب الأدائيّ.

أُعدّت بطاقة تقويم لقياس الجوانب الأدائيّة لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة (موضوع البحث)، وفقًا للخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من البطاقة.

تمّ إعداد بطاقة تقويم الأداء لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة؛ بهدف قياس مدى تمكّن المعلّمين من لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة

بيرلز (الجوانب الأدائيّة)، سواء قبل أو بعد تطبيق البرنامج التّدريبيّ المقترح على العيّنة الاستطلاعيّة، ومن ثمَّ تحديد فعاليّة البرنامج التّدريبيّ المقترح في تنمية لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة.

ب-تحديد المهارات الأدائيّة الّتي تقيسها البطاقة.

اشتملت بطاقة تقويم الأداء على مجموعة من المهارات العمليّة (الأدائيّة)، الّتي تحقّق الأهداف الّتي يسعى البرنامج التّدريبيّ المقترح إلى تنميتها لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وترتبط تلك المهارات بمرحلة التّخطيط، ومرحلة التّنفيذ، ومرحلة التّقويم.

ج-تصميم بطاقة تقويم الأداء.

تمّ تصميم بطاقة تقويم الأداء، وروعي فيها ما يأتي: صياغة المفردات في عبارات قصيرة قدر الإمكان، وأن تكون العبارة دقيقة وواضحة، وأن تبدأ العبارة بفعل سلوكيّ في الزّمن المضارع، واحتواؤها على مستويات الأداء الّتي سيتمّ ملاحظتها، وعدم قياس العبارة أكثر من أداء، وسلسل الخطوات والأداءات، وعدم تداخلها. وقد اشتملت بطاقة تقويم الأداء على (٥) مهارات أساسيّة لمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، يندرج تحت كلّ مهارة أساسيّة عدد من المهارات الفرعيّة، الّتي بلغ إجمالها (٢٤) مهارة فرعيّة، تمّ تحديدها بناءً على قائمة المهارات، حيث ترجمت إلى مهارة أداء يمكن ملاحظتها بدقّة داخل بيئة التّعلّم.

د- تحديد أسلوب تسجيل مستويات أداء المهارات.

تمّ استخدام أسلوب الكّمّي بالدّرجات، في تقويم أداء المعلّمين في العيّنة الاستطلاعيّة، وفق مقياس متدرّج مكوّن من أربعة تقديرات تدلّ على مستوى امتلاك المتدرّب المهارات المطلوبة، وهي كالآتي: (يأخذ المتدرّب ثلاث درجات إذا كان مستوى امتلاكه المهارة عاليًا، ودرجتين إذا كان مستوى امتلاكه المهارة متوسّطًا، ودرجة واحدة إذا كان مستوى امتلاكه المهارة ضعيفًا، وصفر إذا لم يمتلكها، وبذلك تكون الدّرجة الكلّيّة لبطاقة تقويم الأداء (٧٢) درجة.

ه- ضبط بطاقة تقويم الأداء.

مرّ ضبط بطاقة تقويم الأداء بمرحلتين، هما:

الأولى: صدق البطاقة،بعد إعداد الصّورة الأوّليّة للبطاقة؛ تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين، وطلب منهم إبداء الرّأي حول بنودها، وذلك بالتّعديل أو الحذف في بنود البطاقة، بما يتّفق مع ما يرونه يحقّق أهداف البطاقة، أو إضافة بنود جديدة؛ يرون أنّها تحقّق أهداف البطاقة، وفي ضوء آراء المحكّمين؛ أجريت بعض التّعديلات على البطاقة، وأصبحت في صورتها النّهائيّة القابلة للتّطبيق.

الثّانية: إجراءات الدّراسة الاستطلاعيّة.

بعد عرض بطاقة تقويم الأداء على المحكّمين، وإجراء التّعديلات اللّازمة؛ تمّ إجراء الدّراسة الاستطلاعيّة للبطاقة، وذلك بهدف حساب معامل ثبات بطاقة تقويم الأداء.

فقد قام الباحث بتطبيق طريقة اتّفاق الملاحظين للتّحقّق من ثبات بطاقة تقويم الأداء، حيث قام الباحث وملاحظ متعاون بتطبيق البطاقة على عيّنة عشوائيّة من معلّمي اللّغة العربيّة، بلغ عددهم (٦) معلّمين، وتمّ حساب معامل الثّبات عن طريق معامل الاتّفاق، باستخدام معادلة كوبر.

جدول (٦): معامل الاتّفاق بين الباحث والملاحظ الآخر لحساب بطاقة الملاحظة

المعلّم	مهارات البطاقة	عدد مرّات الاتّفاق	عدد مرّات الاختلاف	النّسبة المئويّة للاتّفاق
١	٢٤	١٧	٧	٧٠،٨٣
٢	٢٤	٢٢	٢	٩١،٦٦
٣	٢٤	١٩	٥	٧٩،١٦
٤	٢٤	٢١	٣	٨٧،٥٠
٥	٢٤	٢٢	٢	٩١،٦٦
٦	٢٤	١٨	٦	٧٥
متوسّط النّسبة المئويّة للاتّفاق بين الباحث والملاحظ الآخر				٨٢،٦٣

وقد بلغت نسبة الاتّفاق العامّ (٨٢،٦٣%)، ممّا يدل على ثبات بطاقة الملاحظة بدرجة مقبولة، حيث حدّد كوبر (Cooper) مستوى الثّبات بأن لا يقلّ عن (٧٠%)، وبعد أن تمّ التّأكّد من الصّدق والثّبات؛ أعدّت الأداة في صورتها النّهائيّة القابلة للتّطبيق (ملحق ١٥).

تنفيذ البحث:

تمّ تطبيق الاستبانة على عيّنة من معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في إدارة التّعليم في محافظة صبيا وفق محدّدات الدّراسة والّتي بلغ قوامها (١٤٢) معلّمًا. وتمّ تطبيق البرنامج التّدريبيّ على عيّنة صغيرة استطلاعيّة؛ في الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٣٥هـ-١٤٣٦هـ)؛ وذلك للتّأكّد من سلامة البرنامج، والتّعرّف إلى آراء العيّنة في البرنامج التّدريبيّ بشكل عام، ومدى وضوح محتواه، وكذلك مناسبة استراتيجيّات وأساليب التّدريب، ومدى إمكانيّة تنفيذ البرنامج وتحقيق أهدافه، وقد أبدى أفراد العيّنة رضاهم عن محتوى البرنامج، وطلبوا إضافة مزيد من التّدريبات للتّمكّن من المهارات المتضمّنة في البرنامج، وبعد إجراء التّعديلات اللّازمة، خرج البرنامج في صورته النّهائيّة، (ملحق ١٢).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

- **عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل.**

للإجابة عن السؤال الأوّل الّذي نصّه: ما مهارات تدريس القراءة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة في ضوء دراسة بيرلز؟؛ قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وتمثّلت الصّورة النّهائيّة لقائمة المهارات في ثلاث مراحل، وتشمل خمس مهارات أساسيّة، يندرج تحت كلّ منها عدد من المهارات الفرعيّة، الّتي بلغ إجمالها (٢٤) مهارة، وهي:

أوّلًا: مرحلة التّخطيط: وتتضمّن ثلاث مهارات أساسيّة هي:

- مهارة تحليل خصائص الطّلّاب واستعداداتهم للتّعلّم، وتشتمل على (مهارتين) فرعيّتين.
- مهارة صياغة الأهداف وتشتمل على (٤) مهارات فرعيّة.
- مهارة تحديد الأساليب والإجراءات التّدريسيّة وتشتمل على (٦) مهارات فرعيّة.

ثانيًا: مرحلة التّنفيذ: وتتضمّن مهارة واحدة أساسيّة هي:

- مهارة تنفيذ الدّرس القرائيّ وتشتمل على (٨) مهارات فرعيّة.

ثالثًا: مرحلة التّقويم: وتتضمّن مهارة واحدة أساسيّة هي:

- مهارة التّقويم وتشتمل على (٤) مهارات فرعيّة.

مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز عند تخطيط درس القراءة وتنفيذه وتقويمه:

أوّلًا: مرحلة التّخطيط.

المهارة الأساسيّة	المهارة الفرعيّة
مهارة تحليل خصائص الطّلّاب واستعداداتهم للتّعلّم	مراعاة خبرات الطّلّاب السّابقة حول الموضوع.
	الرّبط بين خبرات الطّلّاب السّابقة والدّرس.
مهارة صياغة الأهداف	صياغة الأهداف صياغة إجرائيّة مناسبة لخصائص الطّلّاب.
	وضع أهداف تركّز على الغرض من القراءة.
	جعل الأهداف شاملة لعمليّات الفهم الأربعة.
	تضمين أهداف تتعلّق بسلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب.
مهارة تحديد الأساليب والإجراءات	تحديد الطّرق والاستراتيجيّات والأساليب والوسائل التّعليميّة.
	تنظيم الخطوات تبعًا لمطالب وأهداف الدّرس.
	صياغة التّمهيد المحفّز لقراءة الدّرس.
	تحديد الغرض من القراءة.
	تحديد عمليّات الفهم في الدّرس القرائيّ؛ لتدريب الطّلّاب عليها.
	تحديد أساليب تنمّي سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب.

ثانيًا: مرحلة التّنفيذ.

الأساسيّة	المهارة الفرعيّة
مهارة تنفيذ الدّرس القرائيّ	إجراء تمهيد محفّز لقراءة الدّرس.
	تدريب الطّلّاب على تحديد الغرض من القراءة.
	تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة في التّركيز على استرجاع المعلومات الواضحة والصّريحة من النّصّ.
	تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة للتّوصّل إلى الاستدلال الفوري من النّصّ.
	تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة لتفسير ودمج الأفكار والمعلومات من النّصّ.
	تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة لفحص وتقويم المحتوى واللّغة وعناصر النّصّ.
	تخصيص وقت لتنمّية سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب.
	تنمّية سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب.

ثالثًا: مرحلة التّقويم.

الأساسيّة	المهارة الفرعيّة
مهارة التّقويم	شمول التّقويم لغرض القراءة.
	شمول التّقويم لعمليّات الفهم.
	مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في القراءة (تحديد المهارات الّتي تعلّمها كلّ طالب).
	قياس سلوكيّات ومواقف القراءة من خلال ملاحظة الطّلّاب.

وفي ضوء هذه النّتيجة يكون الباحث قد أجاب على السّؤال الأوّل من أسئلة البحث.

- **عرض النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني.**

للإجابة عن السؤال الثّاني الّذي نصّه: (ما التّصوّر المقترح للبرنامج التّدريبيّ لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة؟)؛ تمّ إعداد تصوّر مقترح للبرنامج التّدريبيّ، حيث اشتمل النّموذج على ثلاث مراحل رئيسيّة، مرحلة تخطيط البرنامج التّدريبيّ ومرحلة تنفيذ البرنامج التّدريبيّ، ومرحلة تقويم البرنامج التّدريبيّ، ويندرج تحت كلّ مرحلة خطوات موزّعة على عناصر العمليّة التّدريبيّة، شكل (٦).

شكل (٦): النّموذج المقترح للبرنامج التّدريبيّ.

ومن هذا المنطلق راعى الباحث عند وضع هذا النّموذج الاستفادة من مميّزات نماذج التّصميم وتجنّب عيوبها، وذلك لتقديم نموذج للبرنامج التّدريبيّ يمكن الاستفادة منه في تقديم تصوّر مقترح لبرنامج تدريب معلّمي اللّغة العربيّة على مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، مع توضيح الخطوات التّفصيليّة لبناء البرنامج التّدريبيّ، كما في الفصل الرّابع (إجراءات البحث).

وتمّ بناء البرنامج التّدريبيّ المقترح وفق النّموذج، بناءً على قائمة المهارات الّتي ترجمت إلى احتياجات تدريبيّة، وتمّ تحديد الاحتياجات التّدريبيّة للبرنامج المقترح بناء على احتياجات معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة (عيّنة البحث)، حيث تمّ إعداد استبانة البحث الّتي هدفت الوصول إلى البيانات الّتي تفيد في استخلاص الاحتياجات التّدريبيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، ويتّضح من نتائج تطبيق الاستبانة الّتي هدفت الوصول إلى تحديد الاحتياجات التّدريبيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين استجابات المعلّمين (كبيرة، متوسّطة، قليلة) وكانت الفروق لصالح استجابات (كبيرة).

وكانت أعلى العبارات في الوزن النّسبيّ هي عبارة (تنمّية سلوكيّات ومواقف القراءة لـــدى الطّلّاب) حيث حصلت على أعلى وزن نسبيّ (٢،٤٩) ممّا يُشير إلى أنّ هذه العبارة هي من أكثر الاحتياجات التّدريبيّة بالنّسبة لجميع المهارات ممّا يؤكّد على أهمّيّة التّركيز عليها فـــي البرنـــامج التّدريبيّ أكثر من غيرها.

جدول (٧): الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في مرحلة التّخطيط مهارة تحليل خصائص الطّلّاب واستعداداتهم للتّعلّم.

المهارة الفرعيّة	الاستجابات						كا٢	الدّلالة	الوزن النّسبيّ	التّرتيب
	كبيرة		متوسّطة		قليلة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
١	٦٩	٤٨،٦	٦٢	٤٣،٧	١١	٧،٧	٤٢،٣٥	٠،٠١	٢،٤١	١
٢	٦٩	٤٨،٦	٥٥	٣٨،٧	١٨	١٢،٧	٢٩،٣٣	٠،٠١	٢،٣٦	٢

يتّضح من جدول (٧) بالنّسبة لمرحلة التّخطيط في مهـــارة تحليـــل خـــصائص الطّـــلّاب واستعداداتهم للتّعلّم، وجود فروق دالّ إحصائيًّا بين استجابات المعلّمين (كبيرة، متوسّطة، قليلـــة)، حيث كانت قيمة كا٢ دالّة إحصائيًّا، وكانت الفروق لصالح استجابات (كبيـــرة)، وكانـــت أعلـــى العبارة في هذه المهارة هي عبارة (مراعاة خبرات الطّلّاب السّابقة حول الموضوع) حيث حصلت على أعلى وزن نسبيّ (٢،٤١) ممّا يُشير إلى أنّ هذه العبارة هي من أعلى الاحتياجات التّدريبيّـــة بالنّسبة لهذه المهارة ممّا يؤكّد على أهمّيّة التّركيز عليها في البرنامج التّدريبيّ أكثر من غيرهـــا، وحصلت عبارة (الرّبط بين خبرات الطّلّاب السّابقة والدّرس) في الوزن النّسبيّ (٢،٣٦).

جدول (٨): الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في مرحلة التّخطيط مهارة صياغة الأهداف.

المهارة الفرعيّة	الاستجابات						كا٢	الدّلالة	الوزن النّسبيّ	التّرتيب
	كبيرة		متوسّطة		قليلة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
١	٦٢	٤٣،٧	٥٦	٣٩،٤	٢٤	١٦،٩	١٧،٦٣	٠،٠١	٢،٢٧	٤
٢	٧٤	٥٢،١	٤٨	٣٣،٨	٢٠	١٤،١	٣٠،٨١	٠،٠١	٢،٣٨	٢
٣	٧١	٥٠	٥٨	٤٠،٨	١٣	٩،٢	٣٩،١٤	٠،٠١	٢،٤١	١
٤	٦٨	٤٧،٩	٥٥	٣٨،٧	١٩	١٣،٤	٢٧،٢٢	٠،٠١	٢،٣٥	٣

يتّضح من جدول رقم (٨) بالنّسبة لمرحلة التّخطيط في مهارة صياغة الأهـــداف، وجـــود فروق دالّ إحصائيًّا بين استجابات المعلّمين (كبيرة، متوسّطة، قليلة) وكانـــت الفـــروق لـــصالح استجابات (كبيرة)، وكانت أعلى العبارة في هذه المهارة هي عبارة (جعل الأهداف شاملة لعمليّات الفهم الأربعة) حيث حصلت على أعلى وزن نسبيّ (٢،٤١) ممّا يُشير إلى أنّ هذه العبارة هي من

أعلى الاحتياجات التّدريبيّة بالنّسبة لهذه المهارة ممّا يؤكّد على أهمّيّة التّركيز عليها في البرنـــامج التّدريبيّ أكثر من غيرها.

جدول (٩): الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في مرحلة التّخطيط مهارة تحديد الأساليب والإجراءات.

المهارة الفرعيّة	الاستجابات						كا٢	الدّلالة	الوزن النّسبيّ	التّرتيب
	كبيرة		متوسّطة		قليلة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
١	٨٣	٥٨،٥	٤٤	٣١	١٥	١٠،٦	٤٩،١٩	٠،٠١	٢،٤٨	١
٢	٦٢	٤٣،٧	٦٢	٤٣،٧	١٨	١٢،٧	٢٧،٢٦	٠،٠١	٢،٣١	٥
٣	٧٧	٥٤،٢	٤٩	٣٤،٥	١٦	١١،٣	٣٩،٣٩	٠،٠١	٢،٤٣	٢
٤	٧٠	٤٩،٣	٤٩	٣٤،٥	٢٣	١٦،٢	٢٣،٤٢	٠،٠١	٢،٣٣	٤
٥	٧٢	٥٠،٧	٥٥	٣٨،٧	١٥	١٠،٦	٣٦،١٨	٠،٠١	٢،٤٠	٣
٦	٨٠	٥٦،٣	٥٠	٣٥،٢	١٢	٨،٥	٤٩،٠٧	٠،٠١	٢،٤٨	١

يتّضح من جدول (٩) بالنّسبة لمرحلة التّخطيط في مهارة تحديد الأســاليب والإجــراءات، وجود فروق دالّ إحصائيًّا بين استجابات المعلّمين (كبيرة، متوسّطة، قليلة) وكانت الفروق لصالح استجابات (كبيرة)، وكانت أعلى العبــارة فــي هــذه المهــارة هــي عبــارة (تحديــد الطّــرق والاستراتيجيّات والأساليب والوسائل التّعليميّة) حيث حصلت على أعلى وزن نسبيّ (٢،٤٨) ممّا يُشير إلى أنّ هذه العبارة هي من أعلى الاحتياجات التّدريبيّة بالنّسبة لهذه المهارة ممّا يؤكّد علــى أهمّيّة التّركيز عليها في البرنامج التّدريبيّ أكثر من غيرها.

جدول (١٠): الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في مرحلة تّنفيذ الدّرس القرائيّ.

المهارة الفرعيّة	الاستجابات						كا٢	الدّلالة	الوزن النّسبيّ	التّرتيب
	كبيرة		متوسّطة		قليلة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
١	٧٤	٥٢،١	٤٣	٣٠،٣	٢٥	١٧،٦	٢٥،٩٥	٠،٠١	٢،٣٥	٥
٢	٧٢	٥٠،٧	٥١	٣٥،٩	١٩	١٣،٤	٣٠،٠٩	٠،٠١	٢،٣٧	٤
٣	٧٤	٥٢،١	٥٤	٣٨	١٤	٩،٩	٣٩،٤٣	٠،٠١	٢،٤٢	٣
٤	٧٥	٥٢،٨	٥٣	٣٧،٣	١٤	٩،٩	٤٠،٣٢	٠،٠١	٢،٤٣	٢
٥	٧٤	٥٢،١	٥٣	٣٧،٣	١٥	١٠،٦	٣٧،٧٨	٠،٠١	٢،٤٢	٣
٦	٦٦	٤٦،٥	٥٦	٣٩،٤	٢٠	١٤،١	٢٤،٧٣	٠،٠١	٢،٣٢	٦
٧	٦٩	٤٨،٦	٥٠	٣٥،٢	٢٣	١٦،٢	٢٢،٥٧	٠،٠١	٢،٣٢	٦
٨	٨٠	٥٦،٣	٥١	٣٥،٩	١١	٧،٧	٥٠،٧١	٠،٠١	٢،٤٩	١

يتّضح من الجدول (١٠) بالنّسبة لمرحلة التّنفيذ في مهارة تنفيذ الدّرس القرائـــيّ، وجـــود فروق دالّ إحصائيًّا بين استجابات المعلّمين (كبيرة، متوسّطة، قليلة) وكانـــت الفـــروق لـــصالح استجابات (كبيرة)، وكانت أعلى العبارة في هذه المهارة هي عبارة (تنمّية ســـلوكيّات ومواقـــف القراءة لدى الطّلّاب) حيث حصلت على أعلى وزن نسبيّ (٢،٤٩) ممّا يُشير إلى أنّ هذه العبـــارة هي من أعلى الاحتياجات التّدريبيّة بالنّسبة لهذه المهارة ممّا يؤكّد على أهمّيّة التّركيز عليها فـــي البرنامج التّدريبيّ أكثر من غيرها.

جدول (١١): الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في مرحلة التّقويم مهارة التّقويم.

المهارة الفرعيّة	الاستجابات						كا٢	الدّلالة	الوزن النّسبيّ	التّرتيب
	كبيرة		متوسّطة		قليلة					
	ك	%	ك	%	ك	%				
١	٦٢	٤٣،٧	٥٦	٣٩،٤	٢٤	١٦،٩	١٧،٦٣	٠،٠١	٢،٢٧	٤
٢	٧٤	٥٢،١	٤٨	٣٣،٨	٢٠	١٤،١	٣٠،٨١	٠،٠١	٢،٣٨	٢
٣	٧١	٥٠	٥٨	٤٠،٨	١٣	٩،٢	٣٩،١٤	٠،٠١	٢،٤١	١
٤	٦٨	٤٧،٩	٥٥	٣٨،٧	١٩	١٣،٤	٢٧،٢٢	٠،٠١	٢،٣٥	٣

يتّضح من الجدول (١١) بالنّسبة لمرحلة التّقويم في مهارة التّقـــويم، وجـــود فـــروق دالّ إحصائيًّا بين استجابات المعلّمين (كبيرة، متوسّطة، قليلة) وكانـــت الفـــروق لـــصالح اســـتجابات (كبيرة)، وكانت أعلى العبارة في هذه المهارة هي عبارة (شمول التّقويم لغرض القراءة) وعبـــارة (شمول التّقويم لعمليّات الفهم) حيث حصلت على أعلى وزن نسبيّ (٢،٣٧) ممّا يُـــشير إلـــى أنّ هاتين العبارتين هي من أعلى الاحتياجات التّدريبيّة بالنّسبة لهذه المهارة ممّا يؤكّد علـــى أهمّيّـــة التّركيز عليها في البرنامج التّدريبيّ أكثر من غيرها.

جدول (١٢): ترتيب الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في جميع المراحل الثّلاث.

المهارات الفرعيّة	الوزن النّسبيّ	التّرتيب
تنمّية سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب	٢،٤٩	١
تحديد الطّرق والاستراتيجيّات والأساليب والوسائل التّعليميّة	٢،٤٨	٢
تحديد أساليب تنمّي سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب	٢،٤٨	٢
صياغة التّمهيد المحفّز لقراءة الدّرس	٢،٤٣	٣
تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة للتّوصّل إلى الاستدلال الفوريّ من النّصّ	٢،٤٣	٣
تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة في التّركيز على استرجاع المعلومات الواضحة والصّريحة من النّصّ	٢،٤٢	٤
تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة لتفسير ودمج الأفكار والمعلومات من النّصّ	٢،٤٢	٤
مراعاة خبرات الطّلّاب السّابقة حول الموضوع	٢،٤١	٥
جعل الأهداف شاملة لعمليّات الفهم الأربعة	٢،٤١	٥
تحديد عمليّات الفهم في الدّرس القرائيّ؛ لتدريب الطّلّاب عليها	٢،٤٠	٦
وضع أهداف تركّز على الغرض من القراءة	٢،٣٨	٧
تدريب الطّلّاب على تحديد الغرض من القراءة	٢،٣٧	٨
شمول التّقويم لغرض القراءة	٢،٣٧	٨
شمول التّقويم لعمليّات الفهم	٢،٣٧	٨
الرّبط بين خبرات الطّلّاب السّابقة والدّرس	٢،٣٦	٩
تضمين أهداف تتعلّق بسلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب	٢،٣٥	١٠
إجراء تمهيد محفّز لقراءة الدّرس	٢،٣٥	١٠
مراعاة الفروق الفرديّة بين الطّلّاب في القراءة (تحديد المهارات الّتي تعلّمها كلّ طالب)	٢،٣٥	١٠
قياس سلوكيّات ومواقف القراءة من خلال ملاحظة الطّلّاب	٢،٣٥	١٠
تحديد الغرض من القراءة	٢،٣٣	١١
تدريب الطّلّاب على استراتيجيّات قرائيّة لفحص وتقويم المحتوى واللّغة وعناصر النّصّ	٢،٣٢	١٢
تخصيص وقت لتنمّية سلوكيّات ومواقف القراءة لدى الطّلّاب	٢،٣٢	١٢
تنظيم الخطوات تبعًا لمطالب وأهداف الدّرس	٢،٣١	١٣
صياغة الأهداف صياغة إجرائيّة مناسبة لخصائص الطّلّاب	٢،٢٧	١٤

وقد حصلت الاحتياجات التّدريبيّة في مرحلة التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم على متوسّطات حسابيّة تتراوح ما بين (٢،٤٩) و(٢،٢٧) وبدرجة كبيرة على المقياس، وهذا يعني أنّ جميعها تشكّل احتياجات حقيقيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، وقد يرجع ذلك إلى قلّة المعلّمين الحاصلين على دورات تدريبيّة في مهارات القراءة عمومًا وهذا ما أكّده تحليل استجابات المعلّمين في الاستبانة (ملحق ١١)، ويرجع كذلك إلى أهمّية عمليّات التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم

الجيّد للدّرس الّذي بدوره يمكّن المعلّم من تحقيق أهداف الدّرس بدقّة، ممّا يكون له الأثـر علـى تحصيل الطّلّاب.

وحدّدت الاحتياجات بناء على النّتائج، وتمّ صياغة أهداف البرنامج المقتـرح فـي ضـوء الاحتياجات، ومن ثمّ حُدّدت موضوعات البرنامج التّدريبيّ المقترح، ووزّعت على أيّام التّـدريب وجلساته، وتمّ تصميم أداة اختبار لقياس الجوانب المعرفيّة للبرنامج التّدريبيّ في مهارات تـدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة، وتصميم بطاقة لتقويم الأداء وفـق مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز.

وبعد الانتهاء من بناء البرنامج التّدريبيّ المقترح، قام الباحث بتطبيق البرنـامج والأدوات على عيّنة صغيرة؛ لتحقيق أهداف البحث وفي ضوء هذه النّتيجة يكون الباحث قد أجـاب علـى السّؤال الثّاني من أسئلة البحث.

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.

يتّضح من قائمة المهارات الّتي تمّ إعدادها أنّها اشتملت على ثـلاث مراحـل (التّخطـيط، والتّنفيذ، والتّقويم)، وتتضمّن خمس مهارات أساسيّة، تضمّ كلّ منها عدد من المهارات الفرعيّـة، الّتي بلغت (٢٤) مهارة، جاءت امتدادًا لعدد من الدّراسات والبحوث السّابقة، وهو ما يتّفـق مـع دراسات (بوقس، ٢٠٠٢؛ البوهي، ٢٠٠٣؛ الزّهرانـي، ٢٠٠٤؛ سـليمان، ٢٠٠٩؛ الـشّمّري، ٢٠١١؛ عوض والبكر، ٢٠١٢).

واتّفق البحث الحاليّ في تنمية مهارات التّدريس لدى معلّمي اللّغة العربيّـة فـي المرحلـة الابتدائيّة من خلال البرامج التّدريبيّة كما في دراسة البوهي (٢٠٠٣)، ودراسة عـوض والبكـر (٢٠١٢) الّتي أثبتت أهميّة البرنامج التّدريبيّ في تنمية مهارات تدريس القـراءة فـي كـلّ مـن مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس القراءة، واتّفقت مع دراسة جبر (٢٠٠٢) في أنّ المعلمـين بحاجة ماسّة إلى المزيد من البرامج التّدريبيّة، وأن تراعي البرامج التّدريبيّـة الجـدّة والحداثـة، ويتّفق ذلك مع دراسات (أبو حجّاج، ٢٠١١؛ صبح، ٢٠٠٦؛ منّاع، ٢٠٠٩)، الّتي أثبتت أنّ هناك حاجة فعليّة لتدريب المعلّمين على التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم للدّرس، والّتي لها أثر فـي تطـوير دور المعلّم الأدائيّ، وتخصيص ما يكفي من الوقت في تنمية المهارات التّدريـسيّة مـن حيـث التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم ودراسـة كـورتني ومونتـانو (Courtney & Montano, 2006)، ودراسة سليمان (٢٠٠٩) الّتي أكّدت على ضرورة التّدريب على أساليب القراءة واستراتيجيّاتها.

ويمكن تفسير ذلك أنّ البرنامج التّدريبيّ في البحث الحاليّ أتى امتدادًا للأدبيات السّابقة في أهمّيّة البرامج التّدريبيّة للمعلّمين بصفة عامّة، ولمعلّم اللّغة العربيّة بصفة خاصّة، الّتي تُعدّ مصدرًا مهمًّا من مصادر تنمية النّموّ المهنيّ لديهم، وتطوير مهاراتهم، وأدائهم التّدريسيّ، وزيادة الإنتاجيّة، ومن هنا يكون التّدريب استثمارًا يحقّق عائدًا ملموسًا يُسهم في تلبية الاحتياجات، فضلًا عن كونه وسيلة مهمّة في محاولة اللّحاق بركب التّقدّم المعرفيّ والتّقنيّ.

وجاء تصميم النّموذج المقترح لتقوية البرنامج التّدريبيّ وبنائه وفق أسس علميّة، جمعت بين مراحل التّدريب وعناصره في علاقة شبكيّة تربط بينها، أنتجت مادّة تدريبيّة تَشكّل محتواها في ضوء الأهداف الّتي تُشكّل انعكاس الاحتياجات التّدريبيّة المحدّدة، المبنيّة وفق قائمة مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وبالتّالي خرج في مخطّط شموليّ يسعى لإدارة الوقت والجهد، وتوظيف الموارد بكفاءة عالية، ورفع مستوى أداء المعلّمين التّدريسيّ والإنتاجيّ، وإدراكٍ شموليّ لعناصر وخطوات العمليّة التّدريبيّة، مرتكزة على نظريّات التّعليم والتّعلّم الفعّالة.

وتحديد الاحتياجات التّدريبيّة هنا ساعد في فهم وفحص القصور في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز، وكان عاملًا حقيقيًّا في رفع كفاءة المعلّمين في تلك المهارات التّدريسيّة، وساعد تحديدها بدقّة في بناء البرنامج التّدريبيّ تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا.

وقد تُعزى أهمّيّة هذا البرنامج التّدريبيّ المقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز إلى عدّة عوامل، منها:

- قائمة المهارات أشرف عليها وحكّمها خبراء متخصّصون في دراسة بيرلز.
- تناولُ البرنامج التّدريبيّ لموضوعات القراءة في دراسة بيرلز؛ يُثير الرّغبة في الاطّلاع والتّوسّع، فهو موضوع جاذب.
- مراعاة الجدّة والحداثة في اختيار محتوى البرنامج التّدريبيّ.
- البرنامج التّدريبيّ الّذي تمّ بناؤه لبّى احتياجات معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

ومن خلال عرض النّتائج السّابقة ومناقشتها وتفسيرها وُجد أنّها تدلّ على أنّ بناء البرامج التّدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة المرحلة الابتدائيّة في مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز؛ يُعدّ حلًّا لمواجهة حاجة الّذين لم يتلقّوا تدريبًا كافيًا على تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز من معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

ثانيًا: توصيات البحث:

١- الاستفادة من البحث الحالي للمشاركة في بيرلز القادم.

٢- إجراء دورات تدريبيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في أثناء الخدمة، لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لديهم.

٣- الاستفادة من قائمة المهارات في هذه الدّراسة في تصميم برنامج تعليميّ لتنمية مهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى الطّلّاب.

٤- الاستفادة من البحث الحالي في تطبيق البرنامج التّدريبيّ المقترح لتنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي المرحلة الابتدائيّة في بلدان أخرى بلغتهم.

٥- تطوير برامج إعداد المعلّمين قبل الخدمة، بما يتلاءم مع التّطوّرات العالميّة والمشاركات الدّوليّة، والأدوار الّتي سيقوم بها المعلّم بعد التحاقه بميدان العمل.

٦- مشاركة خبراء المناهج وطرق التّدريس في تخطيط وتنفيذ، وتقويم البرامج التّدريبيّة الّتي تعقدها وزارة التّعليم لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

٧- نشر الوعي بأهمّية تدريس القراءة بما يواكب تقدّم الأمم، فهي بوّابة المستقبل.

٨- الاستفادة من نموذج تصميم التّدريب المقترح والمستخدم في البحث الحالي؛ لبناء برامج تدريبيّة وفقه.

٩- أن يعمل المعلّمون على تنويع استراتيجيّات وطرق وأساليب التّدريس الّتي تعمل على تعميق فهم الطّلّاب القرائيّ.

١٠-أن تتضمّن أسئلة المعلّمين في تقويم الطّلّاب على نماذج من فقرات اختبارات بيرلز؛ لتدريب الطّلّاب على هذا الشّكل من الأسئلة.

١١-زيادة الوقت المخصّص لتدريس القراءة؛ وذلك لتنمية سلوكيّات ومواقف القراءة.

ثانيًا: مقترحات البحث.

١- إجراء دراسة لتعرّف فعاليّة البرنامج التّدريبيّ المقترح في تنمية مهارات تدريس القراءة في ضوء دراسة بيرلز لدى معلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة.

٢- تقويم محتوى منهج اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة في المملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء معايير دراسة بيرلز (دراسة مقارنة).

٣- استراتيجيّة مقترحة لتحسين مستوى طلّاب المرحلة الابتدائيّة في التّقدّم في القراءة في المسابقات الدّولية (PIRLS).

٤- فعاليّة برنامج تعليمي لتنمية مهارات القراءة في ضوء دراسة بيرلز (PIRLS) لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة.

٥- مقارنة محتوى منهج اللّغة العربيّة في السّعوديّة مع محتوى كتب العلوم اللّغويّة في الدّول الّتي أحرز طلّابها مراتب عالية في نتائج الدّراسة الدّوليّة (PIRLS 2011).

٦- بناء وحدات دراسيّة مبنيّة وفق معايير دراسة بيرلز (PIRLS) وتجريب فعاليّتها.

٧- إجراء دراسة لتعرّف أسباب تدنّي مستوى طلّاب المملكة في دراسة بيرلز (PIRLS 2011) وطرق العلاج.

أوّلاً: المراجع العربيّة.

أبو حجّاج، أحمد (٢٠١١). معلّم القراءة بين المأمول والواقع. *المؤتمر العلميّ الحادي عشر للقراءة والمعرفة، معلّم القراءة بين مهام التّعليم ومواجهة صعوبات التّعليم في الوطن العربيّ*. دار الضيافة جامعة عين شمس: مصر.

أبو عطوان، مصطفى (٢٠٠٨). *معوّقات تدريب المعلّمين أثناء الخدمة وسبل التّغلّب عليها في محافظة غزّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّيّة التّربية الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

بادي، غسان خالد (١٩٩٢). مفهوم تعليم القراءة لدى طلاّب كلّية التّربية ومدى انعكاسه على أدائهم في التّربية العمليّة. *التّربية المعاصرة*، (٢٢)، ٨٥-١٢١.

الباز، مروة محمّد (٢٠١٣). فعاليّة برنامج تدريبيّ قائم على تقنيات الويب ٢،٠ في تنمية مهارات التّدريس الإلكترونيّ والاتّجاه نحوه لدى معلّمي العلوم أثناء الخدمة. *مجلّة التّربية العلميّة*، ١٦ (٢)، ١١٣-١٦٠.

بودي، زكي عبد العزيز؛ والخزاعلة، محمّد سلمان (٢٠١٢). *استراتيجيّات التّدريس*. عمّان: زمزم ناشرون وموزّعون.

بوقس، نجاة عبد الله (٢٠٠٢). *نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكليات التربية*. الرياض: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

البوهي، حنفي (٢٠٠٣). *برنامج لتنمية أداء معلّم اللّغة العربيّة في تدريس مهارات القراءة النّاقدة وفعاليّته في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم*. دكتوراه، معهد الدّراسات والبحوث التّربويّة، جامعة القاهرة.

جبر، نبيل داود (٢٠٠٢). *تقويم برامج تدريب معلّمي المرحلة الأساسيّة الدّنيا أثناء الخدمة في محافظات غزّة في ضوء اتّجاهات عالميّة معاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّيّة التّربية، جامعة الأزهر، غزّة، فلسطين.

الجمعة، أحمد عوض (١٩٩٣). *الحاجات التّدريبيّة لمعلّمي ومعلّمات الصّفوف الثّلاثة الأولى في مدارس محافظة أربد*. رسالة ماجستير عير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان.

حسن، حسن عمران (٢٠١١). فاعليّة برنامج مقترح قائم على أنشطة القراءة الإلكترونيّة في تنمية بعض مهارات التّدريس والاتّجاه نحو التّعلّم الإلكترونيّ لدى معلّمي اللّغة العربيّة. مجلّة كلّيّة التّربية بأسيوط، ٢٧ (٢)، ١٦٧-٢٣٧.

حسن، حسن عمران (٢٠١٣). استخدام أنشطة القراءة الإلكترونيّة في تنمية الأداء التّدريسيّ والاتّجاه نحو التّعلّم الإلكترونيّ لدى معلّمي اللّغة العربيّة. *المجلّة العلميّة لكلّيّة التّربية جامعة أسيوط*، ٢٩ (١) ٤٢٥-٤٨٦.

الخطيب، عامر (١٩٩٤). *التّربية وأصولها الثّنائيّة والاجتماعيّة*. جامعة الأزهر، غزّة، فلسطين.

الخطيب، محمّد إبراهيم (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية المهنية أثناء الخدمة اللازمة لمعلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء بالأردن. *مجلّة العلوم التّربويّة والنّفسيّة*،٧(٤)، ٣١-٥٩.

درّة، عبد الباري إبراهيم؛ والصبّاغ، زهير نعيم (٢٠١٠). إدارة الموارد البشريّة في القرن الحادي والعشرين. عمّان: دار وائل.

الرّافعيّ، محب محمود؛ صبري، ماهر إسماعيل (٢٠٠٣). التّقويم التّربويّ أسسه وإجراءاته. الرّياض: مكتبة الرّشد.

رزق، حنان عبد الحليم (٢٠٠١). تحديد الاحتياجات التّدريبيّة لمعلّمي التّعليم الابتدائيّ أثناء الخدمة في ضوء كفاياتهم المهنيّة. *مجلّة كلّيّة التّربية جامعة المنصورة*، ١ (٤٧)، ٣-٦٧.

الزّهراني، سعيد (٢٠٠٥). *تقويم أداء معلّمي اللّغة العربيّة في تدريس القراءة الجهريّة لتلاميذ الصّفّ السّادس الابتدائيّ في محافظة جدّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أمّ القرى.

سعيد، محمّد السّيّد أحمد (٢٠١٢). فعاليّة برنامج تدريبيّ مقترح في تنمية مهارات الحوار باللّغة العربيّة لدى الطّلّاب المعلّمين تخصّص الإعلام التّربويّ.

السّكارنة، بلال خلف (٢٠١١ أ). *الإبداع الإداري*. عمّان: دار المسيرة.

_____ (٢٠١١ ب). *طرق إبداعيّة في التّدريب*. عمّان: دار المسيرة.
_____ (٢٠١١ ج). *تصميم البرامج التّدريبيّة*. عمّان: دار المسيرة.
السّكارنة، بلال خلف (٢٠١١ د). *تحليل وتحديد الاحتياجات التّدريبيّة*. عمّان: دار المسيرة.
_____ (٢٠١١ ه). *اتّجاهات حديثة في التّدريب*. عمّان: دار المسيرة.
_____ (٢٠١١ و). *الحقائب التّدريبيّة*. عمّان: دار المسيرة.
_____ (٢٠١١). *تصميم البرامج التّدريبيّة*. عمّان: دار المسيرة.
سليمان، محمود (٢٠٠٩). فاعليّة أساليب القراءة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائيّ في المرحلة الثّانويّة. *المؤتمر العلميّ التّاسع لجمعيّة القراءة والمعرفة، كتب تعليم القراءة في الوطن العربيّ بين الإنقرائيّة ولإخراج*، جامعة عين شمس.
شحاته، حسن سيد؛ النّجّار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التّربويّة والنّفسيّة*. الدّار المصريّة اللّبنانيّة: القاهرة.
الشّرايعة، عمّار شفيق (٢٠١١). *التّوجيه النّفسيّ في أساليب التّدريس*. عمّان: دار البداية.
الشّلالفة، نمر محمود (١٩٩٥). *الحاجات التّدريبيّة لمعلّمي المرحلة الأساسيّة كما يراها المعلّمون المتدرّبون والمشرفون التّربويّون في مديريّة عمّان الثّانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان.
الشّمّريّ، زينب (٢٠١١). أثر التّدريب على بعض استراتيجيّات التّعلّم النّشط في تنمية المهارات التّدريسيّة لدى الطّالبات المعلّمات في كلّيّة التّربية للبنات جامعة حائل. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*، جامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، (٢٠)، ١٦٩-٢٣٣.
صبح، فتحي (٢٠٠٦). التّدريب أثناء الخدمة على المناهج الفلسطينيّة الحديثة لمعلّمي المرحلة الأساسيّة بوزارة التّربية والتّعليم في محافظة غزّة. *المؤتمر العلميّ الأوّل لكلّيّة التّربية التّجربة الفلسطينيّة في إعداد المناهج*، جامعة الأقصى، غزّة.
الصّيرفيّ، محمّد عبد الفتّاح (٢٠٠٩). *التّدريب الإداريّ الاحتياجات التّدريبيّة وتصميم البرنامج التّدريبيّ*. عمّان: دار المناهج.
الطّراونة، خليف؛ الشّلول، سليمان (٢٠٠٠). الحاجات التّدريبيّة لمعلّمي الصّفوف الثّلاثة الأولى من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين التّربويّين في إقليم الجنوب، الأردن. *دراسات العلوم الإنسانيّة*، الجامعة الأردنيّة، ٢٧ (٢)، ٣٤٣-٣٦٣.

الطّعاني، حسن أحمد (٢٠٠٩). *التّدريب مفهومه وفعاليّاته بناء البرامج التّدريبيّة وتقويمها*. عمّان: دار الشّروق.

عبد الحميد حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (٢٠١٢). *نظام التّعليم وسياسته*. القاهرة: مكتبة إيتراك.

عبد الحميد، أحمد صلاح (نوفمبر ٢٠١٣). *فاعليّة برنامج تدريبيّ قائم على فنّيّة الدّراما التّمثيليّة في تنمية مهارات التّحدّث لدى عيّنة من الطّلّاب الموهوبين بمدارس الملك عبد العزيز النّموذجيّة بتبوك*. ورقة مقدّمة إلى المؤتمر العلميّ العربيّ العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوّقين. عمّان: الأردن.

علوان، عبد الله (٢٠١١). *فعاليّة برنامج قائم على الإتقان لتنمية جوانب تقويم مهارات القراءة لدى الطّالب معلّم اللّغة العربيّة بجامعة الأقصى بفلسطين*. أطروحة دكتوراة، معهد الدّراسات التّربويّة بجامعة الدّول العربيّة.

العلوان، منذر سعود؛ والنّلّ، سهير ممدوح (٢٠١٣). *فاعليّة برنامج تدريبيّ يستند إلى التّعليم المبرمج في تعليم مهارات القراءة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم*. *مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة*، ١ (١)، ١٣١-١٦٢.

عوض، فايزة السّيّد محمّد؛ البكر، فهد عبد الكريم (٢٠١٢). برنامج تدريبيّ قائم على البنائيّة وفاعليّته في تنمية مهارات تدريس القراءة للفهم والسّرعة لدى الطّلّاب معلّمي اللّغة العربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة. *مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة*، (٢٨)، ١٥-٨٧.

عوض، فايزة السّيّد؛ والبسطامي، دعاء أبو اليزيد (٢٠١٢). *تدريس فنون اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق*. الدّمّام: مكتبة المتنبّي.

العويضي، وفاء (٢٠٠١). *أثر برنامج تدريبي قائم على مطالب تعليم المقررات الدراسية في كفاءة الطالبات معلمات اللغة العربية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، وكالة الرئاسة لكليات البنات جدة.

عيسى، سيّد أحمد حاج (٢٠١٢). قياس اتجاهات مدراء ومسيري المراكز الاستئنائية الجامعية الجزائرية لطرق تصميم البرامج التدريبية وأثرها في الإرتقاء بأداء العاملين الإداريين. *مجلّة الحقوق والعلوم الإنسانيّة*، جامعة زيان عاشور بالجلفة – الجزائر،ع ١٠, . (١٠)، ٣٠٠- ٣٢١.

الفقيه، مشاعل محمّد (٢٠٠٢). *مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائيّة وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التّربويّات*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التّدريس، كلّية التّربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

القحفة، أحمد عبد الله أحمد (٢٠١٣). فاعليّة برنامج التّربية العمليّة التّدريبيّ في تنمية مهارات التّدريس الإبداعيّ لدى الطّلبة المعلّمين بكلّيّة التّربية جامعة إب. *المجلّة العلميّة لكلّيّة التّربية*، جامعة أسيوط، ٢٩ (٢)، ٨٨-١٦١.

القدّاح، محمّد إبراهيم (١٩٩١). *تقييم الحاجات الفنّيّة التّربويّة لمعلّمي الصّفوف الأساسيّة الثّلاثة الأولى في محافظة البلقاء*. رسالة ماجستير عير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان.

القديمات، جهاد عبد الحميد (٢٠١١). فاعليّة برنامج تدريبيّ قائم على الاقتصاد المعرفيّ في تنمية كفايات معلّمي اللّغة العربيّة للمرحلة الثّانويّة في الأردن. *المجلّة التّربويّة*، ٢٦ (١٠١)، ٥١-٩٧.

القرني، نوال علي مرعي (٢٠١٣). برنامج تدريبيّ إلكتروني مقترح لتنمية مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكترونيّ E-Portfolio لدى معلّمات المرحلة الثّانويّة بمدينة جدّة. *رسالة التّربية وعلم النّفس*، (٤١)، ١٤٥-١٧٦.

قورة، علي عبد السّميع؛ وسنجي، سيّد محمّد السّيّد؛ إبراهيم، وجيه المرسي؛ والهواري، خالد فاروق أحمد (٢٠١٣). فاعليّة برنامج تدريبيّ في تنمية الأداء التّدريسيّ لمهارات التّعبير لدى معلّمي اللّغة العربيّة بالمدارس الرّائدة بالمرحلة المتوسّطة في المدينة المنوّرة. *مجلّة كلّيّة التّربية جامعة المنصورة*، ١(٨٢)، ١-٧٠.

اللّقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي أحمد (٢٠١٣). *معجم المصطلحات التّربويّة والمعرفة في المناهج وطرق التّدريس*. عالم الكتب: القاهرة.

محمّد، محمّد حسن خليل (٢٠٠٩). برنامج تدريبيّ مقترح لمعلّمي الرّياضيّات بالمرحلة الابتدائيّة في ضوء معايير الجودة، *مجلّة تربويّات الرّياضيّات*، (١٢)، ٧-٥٧.

محمّد، منى مصطفى كمال (٢٠١٣). فاعليّة برنامج تدريبيّ لتنمية بعض مهارات التّدريس والكفاءة الذّاتيّة قائم على خطّة كلير لتفريد التّعليم لدى معلّمي العلوم قبل الخدمة بكلّيّة التّربية جامعة المنيا. *مجلّة التّربية العلميّة*، ١٦ (١)، ١١٩-١٥٢.

المخلافيّ، توفيق أحمد (٢٠١٠). *دراسة التّقويم الدّوليّة واسعة النّطاق TIMSS-PIRLS-PISA تحليل مقارن في الأهداف والمنهج والمحتوى وتضميناتها الثّقافيّة*. الرّياض: مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج.

مركز الدّراسات والاختبارات الدّوليّة (٢٠١١ أ). *PIRLS 2011 الإطار العام للدّراسة الدّوليّة لقياس التّقدّم في مهارة القراءة*. الرّياض: المؤلّف.

_____ (٢٠١١ ب). *الدّراسة الدّوليّة للتّقدّم في القراءة PIRLS 2011* . الرّياض: المؤلّف.

المطرفيّ، عبد الرزاق ساطي (١٤٠٣). *ظاهرة تخلف تلاميذ الصف الأول الابتدائي في القراءة والكتابة*. رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج وطرق التّدريس، كلّية التّربية، جامعة أمّ القرى: مكة المكرمة.

معوض، صلاح الدّين إبراهيم؛ رزق، حنان عبد الحليم (٢٠٠١). *الإدارة التّعليميّة بين النّظريّة والتطبيق*. المكتبة العلميّة الحديثة: المنصورة.

مقابلة، محمّد قاسم (٢٠١١). *التّدريب التّربويّ والأساليب القياديّة الحديثة وتطبيقاتها التّربويّة*. عمّان: دار الشّروق.

مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج (٢٠١١ أ). *إطار الدّراسة العام PIRLS 2011*. الرّياض: المؤلّف.

مكتب التّربية العربيّ لدول الخليج (٢٠١١ ب). *الدّليل الإرشاديّ في الاختبارات الدّوليّة التّيمز لمعلّمي الرّياضيّات والعلوم في الصّفّ الرّابع*. الرّياض: المؤلّف.

مكتب التّربية العربي لدول الخليج (٢٠١١ ج). *التّكوين المهنيّ للمعلّم الإطار النّظري*. المملكة العربيّة السّعوديّة: المؤلّف.

منّاع، محمّد (٢٠٠٩). تطوير برنامج إعداد معلّم اللّغة العربيّة في ضوء التّحدّيات المعاصرة تصوّر مقترح. *مجلّة القراءة والمعرفة*، (٨٦)، ٢٣٠-٢٨٤.

موسى، صالح أحمد عطيّة (٢٠١٢). *تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينيّة والإسرائيليّة للصّفّ الرّابع الأساسيّ في ضوء معايير (TIMSS) (دراسة مقارنة)*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلّيّة التّربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.

نصر، ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠١٣). فاعليّة برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات التّدريس لدى معلّمي العلوم للتّلاميذ المعاقين سمعيًّا من المرحلة الابتدائيّة في ضوء معايير الجودة. *مجلّة التّربية العلميّة*، ١٦ (٤)، ١-٥١.

هيئة التّقييم، المجلس الأعلى للتّعليم (٢٠١١). أضواء على الدّراسة الدّوليّة حول مدى تقدّم القراءة في العالم بيرلز PIRLS 2011. استرجع في يناير ٥، ٢٠١٥، من موقع
http://www.sec.gov.qa/Ar/SECInstitutes/EvaluationInstitute/StudentAssessmentOffice/InternationalTests/PIRLS/Pages/default.aspx

هيئة المعرفة والتنمية البشرية، (٢٠١٢). تقرير دبي في دراستي TIMSS و PIRLS 2011. استرجع في يناير ٥، ٢٠١٥،من موقع
http://www.khda.gov.ae/CMS/WebParts/TextEditor/Documents/TIMSS_2011_Report_AR.pdf

وهبة، عماد صموئيل (٢٠١٣). تطوير أدوار الأكاديميّة المهنيّة للمعلّمين في مجال التّنمية المهنيّة للمعلّم في مصر في ضوء الاتّجاهات الحديثة في هذا المجال دراسة ميدانيّة. المجلّة التّربويّة، (٣٣)، ٤١٦-٤٩٢.

ثانيًا: المراجع الأجنبيّة.

Courtney, Ann M. & Montano, M. (2006). Teaching Comprehension From The Start: On First Grade Classroom, *Young Children,* 61, 68-74.

Kintsch, W. (2013). *Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for Instruction.* In In D. Alvermann, N.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. Paris, & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *Pirls 2011 International Results In Reading.* Timss & Pirls International Study Center, Lynch School Of Education, Boston College Chestnut Hill, Ma, Usa And International Association For The Evaluation Of Educational Achievement (Iea) Secretariat Amsterdam, The Netherlands.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C. A., Drucker, K.T., & Ragan, M. A. (2012). *Pirls 2011 Encyclopedia.* Timss & Pirls International Study Center, Lynch School Of Education, Boston College.

Mullis, Ina V.S, Martin, M.O, Foy, P. & Drucker, K.T (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading.* Timss & Pirls International Study Center Lynch School Of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement. USA: Library of Congress.

Mullis, V.S.; Martin, M. O. (Eds.) (2013). *Pirls 2016 Assessment Framework.* Timss & Pirls International Study Center Lynch School

Of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement. USA: Library of Congress.

Mullis, V.S.; Martin, M. O.; Kennedy, A. N. & Sainsbury, M. (2006). *Pirls 2006 Assessment Framework.* Timss & Pirls International Study Center Lynch School Of Education, Boston College, USA.

Mullis, V.S.; Martin, M. O.; Kennedy, A. N.; Trong, K. L. & Sainsbury, M. (2009). *Pirls 2011 Assessment Framework.* Timss & Pirls International Study Center Lynch School Of Education, Boston College.

Mullis, V.S.; Martin, M. O.; Kennedy, A. N.; Trong, K. L. & Sainsbury, M. (2009). *Pirls 2011 Assessment Framework.* Timss & Pirls International Study Center Lynch School Of Education, Boston College, USA.

Mullis, V.S.; Martin, M.O.; Ruddock, G.R.; O'Sullivan, C.O.; Preuschoff, C. (2009). *TIMSS 2011 Assessment Frameworks.* TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College, USA.

Pressley, M. & Gaskins, I. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: How can such reading be developed in students. *Metacognition Learning,* 1(1), 99–113.

Pressley, M. (2006, April). *What the future of reading research could be*. Paper presented at the meeting of the International Reading Association's Reading Research, Chicago, Illinois.

Schoonmaker, F. (2002). *Growing Up Teaching: From Personal Knowledge To Professional Practice,* New York, Teachers College Press.

Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies,* 36, 257–271.

Simon, Shirley & Campbell, Sandra (2012). Teacher learning and professional development in science education. In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). *Second international handbook of science education: Springer international handbooks of education.* (24, 295–306). London New York: Springer.

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2011 A). *About TIMSS and PIRLS*. Retrieved January 2, 2015, from, http://timssandpirls.bc.edu/home/pdf/TP_Impact_Statement.pdf

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2011 B). *PIRLS 2011 Assessment Framework.* Retrieved January1, 2015, from, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2011 C). *PIRLS 2011 Encyclopedia*. Retrieved January1, 2015, from, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/encyclopedia-pirls.html

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2011 D). *PIRLS 2011 International Database.* Retrieved January1, 2015, from, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2011 E). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Retrieved January1, 2015, from, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2011 F). *PIRLS 2011 Contextual Questionnaires.* Retrieved January1, 2015, from, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-contextual-q.htm

TIMSS & PIRLS International Study Center. (2014). *The Value of Participating in Pirls*. Retrieved January 3, 2015, from, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/participate.html

TIMSS & PIRLS International Study Center. 2006. Brochure. Retrieved January1, 2015, from, http://timssandpirls.bc.edu/pirls2006/brochure.html

Tse, S. K.; Lam, R. Y.; Lam, J. W.; Chan, Y. M. & Elizabeth, K. Y. (2004). Attitudes And Attainment A Comparison Of Hong Kong, Singaporean And English Students' Reading. *Research In Education.* (76), 74- 87.