جامعة سوهاج

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

تقويم برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج"

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص مناهج وطرق تدريس)

إعداد

أ.د/ سناء محمد حسن أحمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية
كلية التربية. جامعة سوهاج

د/ دعاء محمد حمدان أحمد
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية. جامعة سوهاج

أ / فاطمة معاز محمد محمد
باحث ماجستير – قسم مناهج وطرق تدريس

تاريخ الاستلام: ٣ أغسطس ٢٠٢٠ - تاريخ القبول: ٣٠ أغسطس ٢٠٢٠

DOI :10.21608/JYSE.2021. 131431

ملخص :

عنوان الدراسة: تقويم برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج

هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من خلال تحديد مدى توفر المستويات المعيارية للمنهج في هذا البرنامج، وقد اعتمدت في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث أعدت الباحثة أدوات الدراسة والتي تمثلت في قائمة المستويات المعيارية للمنهج الواجب توافرها ببرنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية، وأداة تحليل محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية، واستبانة المستويات المعيارية الموجهة لعينة الدراسة (أربعين معلمًا ومعلمة مع معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بثلاث محافظات هي أسيوط وسوهاج وبني سويف موزعين على ست مدارسَ مختلفة حكومية وخاصة).

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- **تَحقُّق المستويات المعيارية للمنهج في محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بنسبٍ مختلفةٍ جاء أعلاها في الصف الأول الابتدائي بنسبة ٣٤,٠٣% من إجمالي النسبة الكلية للصفوف الثلاثة، يليه الصف الثالث الابتدائي بنسبة ٣٣,٧٢%، وجاء في المرتبة الثالثة الصف الثاني الابتدائي بنسبة تحقُّق ٣٢,٢٤%.**
- **توفُّر المستويات المعيارية للمنهج ببرنامج القرائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بنسبةٍ عامةٍ بلغتْ ٦١,٤٨%، وقد تباينت نسب توفر المستويات المعيارية للمنهج بين كل مجال على حدةٍ.**

اختتمت الدراسة بعددٍ من التوصيات كان أبرزها التوصية بإعادة هيكلة بعض المصطلحات المستخدمة في برنامج القرائية بحيث لا تتعارض مع مسلمات اللغة العربية ومعطياتها، وضرورة اهتمام القائمين عليه بمراجعة وتطوير الأطر الرئيسة للبرنامج بشكل يعكس المستوياتِ المعياريةَ للمنهج بصفة عامةٍ ولمنهج اللغة العربية بصفةٍ خاصةٍ بصورةٍ أكبرَ

summary of the Study

Title of the study: Evaluation Of Readability Programme On The First Three Grades Of Elementary Episode In The Light Of The Curriculum Standards.

The present study aims at: evaluation of readability programme on the first three grades of elementary episode in the light of the curriculum standards, The study was based on the descriptive analytical approach. The researcher prepared study tools Which was represented in the list of the Curriculum Standards that should to be available on the first three Grades Of Elementary grades of the primary course, the analysis tool of the Readability Programme on the first Three Grades Of Elementary, Identification For the study sample (Forty teachers of Arabic Language on the first three grades Of Elementary Episode In three governorates Are Assiut, Sohag and Beni Suef Distributed in six different government and private schools).

The study reached to the following results:

- **The curriculum standards in the content of the Readability Programme on the first three grades of Elementary Episode the primary achieved different percentages, the highest in the first grade was 34.03% of the total percentage of the three grades, followed by the third grade by 33.72% The second primary rate achieved 32,24%.**
- **The curriculum standards in the Readability Programme from the point of view of the teachers of Arabic language and their teachers in the first three grades of Elementary Episode were 61.48%. The availability of the curriculum standards varied in each field.**

The study concluded with a number of recommendations, the most prominent of which was the recommendation to restructure some of the terms used in the Readability Programme so as not to interfere with the Arabic language and its contents, and the need for those concerned to review and develop the main frameworks of the Programme in a way that reflects the curriculum standards in general and the Arabic language curriculum in particular.

مقدمة:

إن طبيعة العصر تفرض علينا مجموعة من التحديات، من أهمها ضرورة الحفاظ على اللغة الأم بوصفها حاملة التاريخ وعنوان الهُوية القومية، ولن يتأتى ذلك إلا بالاهتمام بوضع خططٍ وإستراتيجياتٍ تضمن النهوض بها لمواكبة العصر وما يشهده من تحدياتٍ ورؤى مجتمعيةٍ وقوميةٍ وعالميةٍ فرضت إحداث تغييرات في طريقة تقديم اللغة المكتوبة والمقروءة بما يضمن التميز في تناول فروعها وامتلاك ناصيتها التعبيرية في المراحل التعليمية المختلفة لتخريج جيلٍ قادرٍ على مواجهة هذه المتغيرات والتعامل معها بشكلٍ سليمٍ بنّاءٍ يُمكِّنه من التكيف بسهولةٍ مع مستجدات العصر.

وتأتي القراءة والكتابة في مقدمة مهارات اللغة العربية أهميةً؛ فالقراءة بوابة التعلم في مختلف المجالات والميادين، وأي قصور في تعلمهما يؤدي إلى قصور في بقية مجالات العلم وفنونه ، كما أن تعلم القراءة والكتابة ليس لذاتهما فحسب، بل أيضًا لما يترتب عليهما من إدراك لبقية العلوم وحسن اكتسابها والاستفادة منها؛ ولذا فقد أوصت العديد من الدراسات – من بينها دراسة علاء الدين سعودي (٢٠٠٤)، ودراسة وحيد حافظ (٢٠٠٥)، ودراسة خالد النجار (٢٠١٠)، ودراسة فتحي يونس (٢٠١٠)، ودراسة بدوي الطيب (٢٠١٥)- بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية وخاصة الصفوف الثلاثة الأولى منها، وتذليل الصعوبات التي تعوق هذا الاهتمام، وضرورة بناء برامج تنمي هذه المهارات منعًا لحدوث صعوبات تعلم أكاديمية.

وانطلاقًا من هذه الرؤى شهد العقد الأول من القرن الحادي والعشرين اهتمامًا ملحوظًا بتنمية مهارات القراءة والكتابة ومعالجة صعوبات تعلمِّهما؛ فشُكِّلت لذلك لجانٌ عدةٌ تابعةٌ لوزارة التربية والتعليم حاولت جاهدةً التغلب على ضعف مهارات القراءة والكتابة خاصةً لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

وقد بقيت هذه المحاولات إجراءاتٍ تنظيريةً تفتقد إلى الإلزام المؤسسي داخل البيئة الصفية، ومرهونةً بمدى اطلاع المعلم والقيادة المدرسية بها ليتم تفعيلها حتى كان برنامج القرائية الذي عمَّ الأوساط التعليمية المصرية بمرحلة التعليم الأساسي، ونال رواجًا كبيرًا ليس فقط بين متخصصي اللغة العربية وممتهنيها، بل أيضًا بين مختلف الشرائح التربوية؛ بحيث عُقدتْ له الدورات التدريبية وصار العمل به إلزاميًّا في مراحل التعليم الأساسي في المدارس

المصرية، وأُدْخِلتْ مكوناته وإستراتيجياته وأنشطته ضمن محتوى كتب اللغة العربية فخرجت له الأدلة الإرشادية التي توضح خطوط السير.

جاء هذا البرنامج مبادرةً تنمويةً هي حصيلة للتعاون بين وزارة التربية والتعليم والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بمصر في المدة من ٢٠٠٨م إلى ٢٠١١م؛ حيث قامت وزارة التربية والتعليم من خلال هذا التعاون بتنفيذ سلسلةٍ من الأنشطةِ الراميةِ إلى تحسين مهارات القراءة لدى طلاب المدارس في أربع محافظات عام ٢٠٠٨م كبدايةٍ تجريبيّةٍ (بني سويف والفيوم والمنيا وقنا)، ثم قررت وزارة التربية والتعليم في ٢٤ أكتوبر ٢٠١١م أن يكون استخدام برنامج القرائية للصفوف الأولى إلزاميًّا بكافة مدارس جمهورية مصر العربية.

ومنذ هذا الوقت استقرَّ مصطلح (القرائية) كاختصار لـ (برنامج تنمية –تحسين مهارات القراءة)، وانتشر انتشارًا واسعًا في مستويات الوزارة المختلفة؛ إذ أبدت وزارة التربية والتعليم اهتمامًا كبيرًا بتطبيقه، كما قامت من أجل ذلك بتكثيف لجان متابعة وبرامج تدريبية، وأُنشئت للبرنامج إدارةٌ خاصةٌ به داخل الوزارة، تُسمّىٰ الإدارة العامة للقرائية " كُلِّفَ بها مديرٌ عامٌ والعديد من المسئولين والمدربين المعتَمدين، كذلك أنشئت وحداتٌ مختصةٌ بالبرنامج داخل المديريات والإدارات التعليمية حملت اسم "إدارة القرائية" أو "وحدة القرائية"، كما كُلِّفت كلُّ إدارةٍ مدرسيَّةٍ أن تجعل من أحد معلمي اللغة العربية مختصًا بمتابعة كل ما يتصل ببرنامج القرائية فيها، يحمل اسم "منسق القرائية" يختص متابعة تنفيذ البرنامج مع باقي معلمي المدرسة وموجهيها والموكول إليهم متابعة ذلك التنفيذ.

ومع كل هذا الاهتمام قد لاحظت الباحثة أن هناك غيابًا للدراسات التقويمية لبرنامج القرائية، هذا الغياب قد تسبب في ضبابية الرؤية العلمية حوله، ففي الأوساط التربوية اكتفت الوزارة بأدلة إرشادية –رغم أهميتها– جاءت متجاهلةً لمهارات رئيسة لطالما حثت عليها في مقدماتها؛ لذا فإن ذلك يستدعى تقديم مؤازرةً منهجيةً وتناولاً تقويميًّا أكاديميًّا يُعزِّز من توضيح الصورة حول البرنامج؛ لهذا خصصت الباحثة هذه الدراسة لتقويم برنامج القرائية؛ لعلها تُسهم في تعويض ذلك النقص الواضح في تناوله.

ونظرًا لأهمية وجود مستويات معيارية في الصفوف الدراسية عامةً فقد نال هذا الأمر اهتمامًا واسعًا، إذ تعد المستويات المعيارية فكرةً جديدةً في مجال التعليم تستهدف تعريف كلٍّ من التلاميذ والمعلمين والآباء ما الذي ينبغي أن يحققه التلاميذ في فترة تعليمية بعينها

(Zemelman, Daniels & Hyde, 2005)، *(Reeves D, 2019 ,7)* ؛ لذلك حرصت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد على إعداد وثيقة المستويات المعيارية للمنهج؛ لتكون إطارًا مرجعيًّا للتطوير والتحديث في مصر والعالم العربي،. (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٤)

وعلى المستوى القومي أدركت وزارة التربية والتعليم في مصر ضرورة هذا التطوير القائم على المعايير فقدمت عام ٢٠٠٣م مشروعًا قوميًّا لإعداد معايير التعليم في مصر يهدف إلى تحقيق الجودة الشاملة في منظومة التعليم والتعلم؛ حيث وضعت من خلاله معايير قومية لجميع عناصر العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية إيمانا منها بالدور الفاعل لحركة المعايير؛ ولذا فقد حظيت الدراسات التقويمية المستندة إلى مستويات معيارية (معايير) بأهمية كبيرة لدى المهتمين والمشتغلين بالعلوم التربوية والدراسات البحثية في مختلف المجالات ومن ضمنها مجالات اللغة العربية، ومما يؤكد تلك الأهمية تعدد الدراسات التي تناولت فكرة التقويم عامةً أو فكرة التقويم استنادًا إلى معايير بعينها، حيث اتفقت جميعها في الهدف العام الذي تمثل في تقويم المناهج الدراسية، كما اتفقت أيضًا في اعتماد كلٍّ منها على أسسٍ واتجاهاتٍ ومعاييرَ بعينها (عالمية أو إقليمية أو محلية أو معدَّة من قِبل الباحث) تجنبًا للانطباعات الذاتية والميول الشخصية، كدراسة علاء الدين سعودي (٢٠٠٤)، ودراسة وحيد حافظ (٢٠٠٥)، ودراسة خالد النجار (٢٠١٠)، ودراسة بدوي الطيب (٢٠١٥).

ثانيًا: مشكلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في حاجة برنامج القرائية إلى دراسات وجهود بحثية خاصة مع غياب الدراسات التقويمية لهذا البرنامج رغم شدة احتياجه لها منذ تعميم تطبيقه بمدارس جمهورية مصر العربية في ٢٤ أكتوبر ٢٠١١م، كذلك الافتقار إلى معايير واضحة ومؤشرات محددة لتقويم البرنامج في ضوئها؛ الأمر الذي دعا الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية لمحاولة الإسهام بتوفير مؤازرةٍ تقويميّةٍ تُعزز من توضيح الصورة حول برنامج القرائية بما يسهم في تعويض النقص الواضح في تناوله ميدانيًّا ونظريًّا، والوصول لنتائج يمكن في ضوئها تطوير عمليتي التعليم والتعلم في إطار هذا البرنامج والتغلب على الصعوبات التي تواجه تنفيذه من خلال تعرف مدى تحقق المستويات المعيارية للمنهج به، وقد اختارت الباحثة المستويات المعيارية للمنهج معاييرَ يتم في ضوئها تقويم برنامج القرائية من أجل التعرف على مدى مواكبته لمعايير جودة مناهج التعليم من أجل توظيف هذا التقويم توظيفًا فعليًّا وعمليًّا يحقق النتائج المرجوة منه.

ثالثًا: أسئلة الدراسة

تمثلت أسئلة الدراسة الحالية فيما يلي:

١- ما المستويات المعيارية للمنهج الواجب توافرها ببرنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية؟

٢- ما مدى تحقُّق المستويات المعيارية للمنهج في محتوى برنامج القرائية بكل صفٍّ من الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية؟

٣- ما مدى توفر المستويات المعيارية للمنهج في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟، ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

أ- ما مدى توفُّر المستويات المعيارية للمنهج بفلسفة برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

ب- ما مدى توفُّر المستويات المعيارية للمنهج بأهداف برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

ج- ما مدى توفُّر المستويات المعيارية للمنهج بطرق التعليم والتعلُّم في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

د- ما مدى توفُّر المستويات المعيارية للمنهج بالأنشطة التعليمية والتعلُّمية في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

هـ- ما مدى توفُّر المستويات المعيارية للمنهج بمصادر المعرفة والتكنولوجيا في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

و- ما مدى توفُّر المستويات المعيارية للمنهج في تقويم برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟

رابعًا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج، وذلك من خلال:

١. **تحديد المستويات المعيارية للمنهج الواجب توافرها في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية.**
٢. **بيان مدى تحقق المستويات المعيارية للمنهج في محتوى برنامج القرائية بكل صف من الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية.**
٣. **معرفة مدى توفر المستويات المعيارية للمنهج في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في المجالات الستة: (فلسفة المنهج، أهدافه، طرق تعليمه وتعلّمه، أنشطته التعليمية والتعلُّمية، مصادر المعرفة والتكنولوجيا ، وتقويمه).**
٤. **تقديم تصورٍ مقترحٍ لتطوير برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج.**

خامسًا: أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في كونها:

١. **تسهم نتائجها في تقديم تصورٍ واضحٍ للقائمين على تصميم برنامج القرائية حول واقع البرنامج، ومدى توافر المعايير السليمة في أسسه وعناصره؛ مما قد يسهم في اتخاذ القرارات المناسبة في ضوئها وتحسين البرنامج وتطويره.**
٢. **تنبه المسئولين عن تخطيط المنهج التعليمي إلى أهم الصعوبات التي تعيق معلمي اللغة العربية عند تنفيذ البرنامج؛ مما يتيح فرص استدراك تلك الصعوبات وتذليلها.**

٣. تستطلع آراء معلمي اللغة العربية نحو برنامج القرائية بوصفهم إحدى الأدوات التنفيذية للبرنامج وأحد ركائزه الرئيسة، بما يسهم في تحسين البرنامج وتطويره.

٤-تقدم الدراسة - في ضوء نتائجها- تصورًا مقترحًا لتطوير برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج.

سادسًا: مصطلحات الدراسة

١- القرائية

تُعرَّف القرائية إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنها:

مجموعة من المهارات والمكونات المحددة لتدريس القراءة والكتابة، تهدف لتنمية وتحسين قدرة التلاميذ بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية على القراءة والكتابة من خلال إكسابهم مهارات الوعي الصوتي والطريقة الصوتية، وإستراتيجيات المفردات والفهم القرائي؛ مما يؤدي إلى زيادة قدراتهم على من فك رموز النص المكتوب وقراءة الكلمات وتحليلها بمفردها أو داخل نصٍّ بسرعةٍ وبدقةٍ، ونمو المفردات والحصيلة اللغوية بشكلٍ يضمن فهم الكلمات وإدراك معانيها وتوصيلها، وذلك باستخدام إجراءاتٍ محددةٍ متمثلةٍ في الهدف، والتمهيد، والنموذج، والممارسة الموجهة، والممارسة المستقلة، والتطبيق.

٢- تقويم برنامج القرائية

يُقصد بتقويم برنامج القرائية في الدراسة الحالية:

الوصول لحكمٍ راجحٍ حول برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من خلال كشف جوانب القوة والضعف في جوانبه المختلفة (فلسفة البرنامج، وأهدافه، ومحتواه وطرق تعليمه وتعلُّمه، وأنشطته التعليمية والتعلُّمية، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا به، وكذلك وتقويمه) بشكل يضمن اتخاذ قرارات تُسهم بشكلٍ فاعلٍ في عمليات التحسين والتطوير والمعالجة استنادًا إلى المستويات المعيارية للمنهج بصفةٍ عامةٍ ولمنهج اللغة العربية بصفةٍ خاصةٍ.

٣- المستويات المعيارية للمنهج

تعرِّف المستويات المعيارية للمنهج في الدراسة الحالية بأنها:

معايير قياسية تحوي عبارات محددة الصياغة أعدتها الباحثة استرشادًا بالمستويات المعيارية للمنهج التي وضعتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بمشاركة

الجهات المعنية وخبراء التربية والتعليم، والمستويات المعيارية لمادة اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، وتمثل الحد الأدنى لمستوى معايير المؤسسات والبرامج التعليمية، تصف بدقةٍ ما يجب أن تتسم به فلسفة برنامج القرائية، وأهدافه، ومحتواه، وطرق تعليمه وتعلُّمه، وأنشطته التعليمية والتعلُّمية، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا، ومعايير تقويمه- بما يمكن من خلاله الحكم على جودة برنامج القرائية وفقًا لهذه العبارات بالجودة أو العكس وصولًا إلى أفضل الممارسات التقويمية للبرنامج.

سابعًا: منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة المشكلة موضوع الدراسة وأهدافها.

ثامنًا: أدوات ومواد الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية، وفي ضوء أهدافها استعانت الباحثة بالأدوات التالية:

١- قائمة المستويات المعيارية للمنهج.

٢- أداة تحليل محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية.

٣- استبانة المستويات المعيارية الموجهة لمعلمي اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية لمعرفة مدى توافر المستويات المعيارية للمنهج ببرنامج القرائية في تلك الصفوف من وجهة نظرهم. (والأدوات الثلاث من إعداد الباحثة)

تاسعًا: حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على:

١- تقويم برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في المجالات السبعة: (فلسفة المنهج، أهدافه، محتواه، طرق تعليمه وتعلّمه، أنشطته التعليمية والتعلُّمية، مصادر المعرفة والتكنولوجيا ، وتقويمه) وذلك في ضوء المستويات المعيارية للمنهج.

٣- الحد الأكاديمي ويقتصر على الأدلة الإرشادية لبرنامج القرائية، وكتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية طبعة ٢٠١٨م/٢٠١٩م، وأوراق العمل الصادرة عن "الإدارة العامة للقرائية" بوزارة التربية والتعليم.

٤- الحد البشري ويقتصر على عينة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بلغ عددهم أربعين معلمًا ومعلمة بثلاث محافظات مختلفة هي: (أسيوط، بني سويف، سوهاج)، في ستِّ مدارسَ مختلفةٍ جمعت بين حكوميةٍ وخاصةٍ؛ وقد اختارت الباحثة هذه المحافظات وتلك المدارس بعينها رغبةً في إثراء نتائج الدراسة وعدم اقتصارها على شريحة مكانيَّة واحدة خاصة وأنها عملتْ ببعض هذه المدارس واحتكتْ بالتطبيق الفعلي للبرنامج داخلها، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨م/٢٠١٩م.

عاشرًا: إجراءات الدراسة

تتمثل إجراءات الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بموضوع البحث، وتحليلها للإفادة منها، وبناء إطار نظري حول القرائية وما يتصل بها، كذلك دراسة البحوث والوثائق والمشروعات العالمية والقومية التي تناولت المستويات المعيارية بصفة عامة والمستويات المعيارية للمنهج ولمنهج اللغة العربية بصفةٍ خاصةٍ.

ثانيًا: إعداد أدوات الدراسة متمثلةً في قائمة المستويات المعيارية للمنهج والتي سيتم تقويم برنامج القرائية في ضوئها من خلال أداتين رئيستين هما أداة تحليل محتوى برنامج القرائية، واستبانة المستويات المعيارية الموجهة لعينة الدراسة.

ثالثًا: عرض أدوات الدراسة على السادة المحكمين وذوي الاختصاص في صورتها الأولية للتأكد من صدقها والتعديل في ضوء آرائهم والتوصل للصورة النهائية لها.

رابعًا: تطبيق الأداة الأولى (أداة تحليل المحتوى) من خلال تحليل محتوى برنامج القرائية في كل صفٍّ من الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية مرة من قِبَل الباحثة ومرة من قِبَل المعلمة المحللة، ثم حساب معامل الثبات بين التحليلين كلٍّ على حدة.

خامسًا: تطبيق أداة الدراسة الثانية (الاستبانة) على العينة الاستطلاعية، ثم تطبيقها على أفراد العينة الفعلية وحساب معامل الثبات والاتساق الداخلي.

سادسًا: جمع البيانات وتفريغها وتحليلها إحصائيًّا من أجلِ معالجة تساؤلات الدراسة.

سابعًا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة، وتقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الثاني

الإطار النظري

المبحث الأول: برنامج القرائية، ويتضمن ما يلي:

أولًا: برنامج القرائية: الفكرة والتاريخ والمضمون

يعد برنامج القرائية سلسلةً من الخطوات التي تهدف إلى تنمية مهارات القراءة والكتابة بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية، وتحسين تلك المهارات بالصفوف العليا من الحلقة الابتدائية وحتى الصف الثالث الإعدادي، فهو برنامج وقائي بالصفوف الأولى وعلاجي بالصفوف العليا، ويتمثل الهدف العام من برنامج القرائية في إكساب تلاميذ تلك الصفوف مهارات القراءة والكتابة من خلال بناء قدرات معلمي اللغة العربية وتزويدهم بالمفاهيم والمهارات الأساسية التي تمكنهم من تدريس مهارات القراءة والكتابة بشكلٍ يضمن تحقيق أفضل النتائج المرجوة؛ حيث تعاونت وزارة التربية والتعليم مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية بمصر في الفترة من ٢٠٠٨م إلى ٢٠١١م من خلال تطبيق برنامج القرائية على عينة تجربة استطلاعية- تشملها ١٦٦ مدرسة من مدارس محافظات الفيوم وبني سويف والمنيا وقنا-، وفي ٢٤ أكتوبر ٢٠١١م قررت وزارة التربية والتعليم أن يكون استخدام طريقة تعليم القراءة للصفوف الأولى إلزاميا لكافة مدارس جمهورية مصر العربية.

كانت هذه القرارات التي حظيت بتصديق وزير التربية والتعليم هي باكورة الإجراءات الفعلية لتعميم برنامج القرائية على جميع مدارس جمهورية مصر العربية، ومنذ هذا الوقت استقرَّ مصطلح (القرائية) كاختصار لـ (برنامج تنمية / تحسين مهارات القراءة)، وانتشر انتشارًا واسعًا في مستويات الوزارة المختلفة؛ إذ أبدت وزارة التربية والتعليم اهتمامًا كبيرًا بتطبيقه، وقامت من أجل ذلك بتكثيف لجان متابعة وبرامج تدريبية، وأُنشئت للبرنامج إدارةٌ خاصةٌ به داخل الوزارة، تُسمّى " الإدارة العامة للقرائية " وكِّل بها مديرٌ عامٌ والعديد من المسئولين والمدربين المعتَمدين، كذلك أنشئت وحداتٌ مختصةٌ بالبرنامج داخل المديريات والإدارات التعليمية حملت اسم " إدارة القرائية " أو "وحدة القرائية "، كما كُلِّفت كلُّ إدارةٍ مدرسيَّةٍ أن تجعل من أحد معلمي اللغة العربية مختصًا بمتابعة كل ما يتصل ببرنامج القرائية فيها، يحمل مسمى "منسق القرائية" يختص بمتابعة تنفيذ البرنامج مع باقي معلمي المدرسة وموجهيها والموكول إليهم متابعة ذلك التنفيذ.

يعرِّف بدوي الطيب (٢٠١٥، ١٧٣-٢١٤) برنامج القرائية بأنه: برنامج تبنته وزارة التربية والتعليم يهدف إلى تحسين قدرة التلاميذ على القراءة باستخدام الطريقة الصوتية التي تعنى بالرمز الصوتي للحرف وليس اسمه، أي (الحرف+ حركة الحرف= صوت الحرف.

ثانيًا: تعريف القرائية لغةً واصطلاحًا

القرائية لغةً مصدرٌ صناعيٌّ لكلمة القراءة المشتقة من قَرَأَ الثلاثي الذي يعني الجمع والضم والإبلاغ والنطق، والمصدر الصناعي اسمٌ تلحقه ياء النسبة مُرْدَفةً بالتاء للدلالة على صفةٍ فيه، ويكون في الأسماء الجامدة كالإنسانية والكميَّة، وفي الأسماء المشتقة كالعالمية والأسبقية والفاعلية، ونحوها، وقد أكثر منه المولِّدون في اصطلاحات العلوم وغيرها. (مصطفى الغلاييني، ١٩٨٦، ١٥٦)

ويدل المصدر الصناعي في اللغة العربية على مجموع الصفات المميزة للمصدر والخاصة به والتي تكسبه تميزه، فهو مصدر قياسي يُطلق على كل لفظ زِيدَتْ في آخره ياءٌ مشدَّدةٌ بعدها تاء تأنيث فيصير بعد هذه الزيادة اسمًا دالًّا على معنى مجرَّد لم يكُن يدل عليه قبل الزيادة.

وهذا المعنى المجرد الجديد هو مجموعة الصفات الخاصة بذلك اللفظ؛ مثل: كلمة "وحش"، فإنها اسمٌ معناه الأصلي "الحيوان المفترس"، فإذا زِيدَ في آخره الياء المشدَّدة وبعدها تاء التأنيث المقبوضة، صارت الكلمة "الوحشيَّة"، واتسعت دلالتُها؛ إذ صار يُراد بها في وضعها الجديد معنًى مجردٌ يشمَل مجموعة الصفات المختلفة التي يختص بها الوحش؛ كالقسوة والتهجم والعنف والتكالب والاندفاع والسيطرة والهمجية، ولا يُراد الاقتصارُ على معناها الأول وحدَه (الحيوان المفترس)، ومثلها: القراءة والقرائية، الاشتراك والاشتراكية، الوطن والوطنية،...إلخ.

إذًا القرائية في تأصيلها اللغوي تعني الخصائص المميزة والفاعلة التي تجعل القراءة عملية ناجحة في مختلف مستوياتها مرورًا بالإدراك البصري أو اللمسي للرموز، ثم تحويلها إلى أصوات، والتوصل للمعنى المباشر، وإدراك المعاني غير المباشرة المتعمقة خلف الرموز، وأما اصطلاحًا فالقرائية "طريقة تدريس تركز في تحليل المحتوى لتكوين عاداتٍ عقليةٍ ذاتيةٍ في إطار التعلم النشط". (فريد البيدق، ٢٠١٦، ٩٢).

ثالثًا: القرائية وعلاقتها بمفهوم القراءة

تمثِّل القراءة هدفًا رئيسًا لبرنامج القرائية وذلك لأهميتها وصلتها الوثيقة والرئيسة ببرنامج القرائية تأصيلاً وتطبيقًا وناتجًا؛ فهو يهدف إلى إكساب التلاميذ مهاراتها وتنميتها وتحسينها انطلاقًا من أن القراءة تعد من أهم نوافذ المعرفة ومرتكزاتها الرئيسة، لها أثرها البالغ وفائدتها القصوى في تنمية مدارك الطالب نحو مختلف آفاق العلوم، بما يسهم في تكوين شخصيته تكوينًا متكاملًا يمكّنه من الاستفادة من خبراته وتوظيفها التوظيف الأمثل؛ لهذا فإن القراءة ليست هي فقط الجزء الميكانيكي الذي نلمحه من قارئ يترجم صوتيًّا الشكل المكتوب أمامه، بل هي مع ذلك تضم مزيج خيال وتدبر وإدراك وعمليات عقلية مركبة تحتاج إلى تنميتها وصقلها.

وترى الباحثة أن سبب تركيز برنامج القرائية على القراءة أكثر من غيرها من بقية مهارات اللغة العربية –لدرجة أنها نالت منه المسمى فصار يُنْعَتُ بها رغم عدم اقتصاره عليها– راجعٌ إلى رؤية واضعي البرنامج أن ثمة ضعفًا قرائيًّا لدى تلاميذ التعليم الأساسي وشدة حاجتهم إلى تنمية مهارات القراءة وتحسينها لديهم لما لها من تأثيرٍ واضحٍ وكبيرٍ على زيادة تحصيلهم في باقي المواد الدراسية المختلفة بل وفي كامل حياتهم.

ولذا فقد تعددت الدراسات التي تناولت مهارات القراءة والكتابة بالمرحلة الابتدائية عامةً أو الصفوف الثلاثة الأولى منها خاصةً والتي جاءت نتائجها مؤكدة على أهمية تنمية مهارات القراءة والكتابة بهذه المرحلة وتحسينها وضرورة التدخل المبكر لعلاج أي إخفاق أو فشل يحدث فيها، ومن هذه الدراسات دراسة محمود سليمان (٢٠١٢) التي هدفت إلى تعرف أهمية برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي، ودور هذه البرامج في التغلب على صعوبات القراءة وخاصة بالصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ودراستا وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣) و (٢٠١٤) التي هدفت الدراسة الأولى منهما (مارس ٢٠١٣م) إلى تقييم مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين لم يستفيدوا من التدريس المحسن للقراءة في برنامج القرائية الذي طُبِّق في الصفين الأول والثاني الابتدائيين، وكذلك الدراسة الميدانية الثانية التي أجرتها دراسة وزارة التربية والتعليم في أبريل ٢٠١٤م والتي تناولت التقييم الثاني لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الذين مروا بسنوات متتالية من تدريس برنامج القرائية في الصفوف الابتدائية (الأول والثاني والثالث، وخلصت الدراستان الميدانيتان إلى قدرة

برنامج القرائية على تحقيق نتائج تحويلية في إتقان القراءة في الصفوف الأولى في جميع ربوع مصر، والتأكيد على ضرورة تعميم البرنامج بجمهورية مصر العربية.

رابعًا: القرائية وعلاقتها بالطريقة الصوتية

إن برنامج القرائية يُقدَّم للصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بالاعتماد على تدريس الأصوات إيمانا بفاعليتها في اكتساب مهارات القراءة والكتابة وتنميتهما، حيث يعتمد تطبيق برنامج القرائية على الطريقة الصوتية في تعليم القراءة اعتمادًا رئيسًا مما يعكس الصلة الوثيقة بين برنامج القرائية والطريقة الصوتية للحد الذي جعل من بين تسميات برنامج القرائية مسمى (برنامج الطريقة الصوتية).

وتُعرَّف الطريقة الصوتية بأنها مدخلٌ لتدريس القراءة يؤكد على العلاقة بين الأصوات والرموز المكتوبة الممثلة لها، بهدف تمكين التلاميذ من قراءة الكلمات واكتساب مهارة القراءة والكتابة، وقراءة وتهجية كلمات غير مألوفة. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢، ٣٥)، ويعرفها كلٌّ من راتب عاشور ومحمد مقدادي (٢٠١٣، ٣٤٣) بأنها طريقة تعتمد على تدريب التلميذ على دمج الأصوات المختلفة لتكوين الكلمة، وتركز على التدريب على الاصوات وعلى تكرار التلميذ لهذه التدريبات تكرارًا كثيرًا منوَّعًا.

وتعرف الباحثةُ الطريقةَ الصوتيةَ بأنها طريقةٌ تهدف إلى إكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة من خلال تقسيم الكلمات إلى مقاطعَ صوتيةٍ تنظم عملية التلقي والطرح وتزيد الوعي الصوتي لدى التلميذ بشكل يضمن تحسين أدائه اللغويِّ، وتعتمد بشكل رئيسٍ على الربط بين الحرف والصوت الخاص به، ثم الربط بين أصوات الحروف المكونة للكلمة الواحدة، واستخدامها لقراءة الكلمات: الحرف +حركة الحرف= الصوت.

خامسًا: إستراتيجيات القرائية

تستخدم القرائية في بناء محاورها وأنشطتها بُنى ونماذج وأطر فكرية متنوعة تعتمد على كثير من نظريات التعليم والتعلم، فهي لا تقتصر على إطارٍ فكريٍّ تنظيريٍّ واحدٍ ترتكز عليه وتتخذه نهجًا أحاديًّا، بل تفعِّل كافة أدوات التعلم النشط وما يتصل بها لتعليم القراءة والكتابة، وتربط في أثناء ذلك بين طرائق تدريسية متعددة وإستراتيجيات متنوعة وطرق فرعية لنظريات عامة، وفي هذا الصدد يذكر فريد البيدق (٢٠١٦، ١١٠) أن القرائية تعد تعليمًا ذا معنى

مزيجًا من البنائية وما وراء المعرفة؛ وتتكون إستراتيجيات القرائية من مزيجٍ من طرق فرعية لإستراتيجيات عامة، وترتكز في مفهومها العام على التعلم النشط.

لقد قُسِّمت إستراتيجيات القرائية إلى قسمين رئيسين، هما: إستراتيجيات المفردات، وإستراتيجيات الفهم القرائي، اعتمد أغلب الإطار الفكري فيهما على البُنى ما وراء المعرفية التي يتوصل فيها المتعلم من خلال بنيته المعرفية الذهنية إلى المطلوب فيستجيب استجابات معرفية لما في ذهنه ويبني عليه ليصل في النهاية لهدفه ويتعرف الجديد فيبني بذلك معرفته بنفسه، نلمح ذلك مثلا بوضوح في إستراتيجيات: (خريطة المفردات)، و(عائلة الكلمة) و(مفاتيح السياق)، وثلاثتهم ضمن إستراتيجيات المفردات، كما اعتمدت إستراتيجيات القرائية اعتمادًا كبيرًا على الجانب البصري، فنرى أن كثيرًا من إستراتيجياتها تستخدم الرسومات الشبكية والمخططات والأشكال الهندسية التي تجعل المتعلم يصدر استجابته بناءً عليها بشكل تنظيمي يعتمد فيه بشكل كبير على وعيه المسبق ومفاهيمه الذهنية وبُناه المعرفية، كما في إستراتيجية خريطة المفردات، وإستراتيجية عائلة الكلمة، وإستراتيجية خريطة القصة.

تنتهج القرائية أيضًا في بعض إستراتيجياتها انتهاجًا تنبؤيًّا إثرائيًّا، فتجعل المتعلم يبني رصيدًا فكريًّا معتمدًا على موقف إدراكي يتطلب منه توظيف المعرفة الموجودة لديه في عملية توقعٍ فكريٍّ وصياغةٍ لغويةٍ، بحيث يجري بنفسه مراقبةً ذاتيةً يستكشف من خلالها مدى صحة تنبؤه من عدمه، كما يحدث في إستراتيجية المراقبة الذاتية أو التساؤل الذاتي، وإستراتيجية التوقع من خلال الصورة، وإستراتيجية التوقع من خلال العنوان؛ وبذلك فإن إستراتيجيات القرائية تساعد المتعلم في أن يبني معرفته بناءً ذاتيًا نشطًا.

سادسًا: مكونات القرائية ومحاورها الرئيسة

يتكون محتوى القرائية من خمسة محاور رئيسة، هي: الوعي الصوتي، والمبدأ الألفبائي، والطلاقة، والمفردات والحصيلة اللغوية، والفهم القرائي، وفيما يلي تفصيل لتلك المحاور:

١- الوعي الصوتي: ويعني التمكن من سماع الأصوات، وفهم أن كل كلمة منطوقة هي سلسلة من الأصوات، وتعرُّف هذه الأصوات والتلاعب بها داخل الكلمات. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢، ٢٣)

٢- المبدأ الألفبائي: ويعني العلاقة بين صوت الحرف ورمزه المكتوب، فالحروف العربية ثمانية وعشرون حرفاً، تظهر النقط في خمسة عشر حرفًا، ومعظم الحروف تأخذ أكثر

من شكل عند الكتابة طبقاً لموضع الحرف في الكلمة (أول الكلمة، وسط الكلمة، آخر الكلمة).

ومما تجدر الإشارة إليه ها هنا أن ثمةَ خلطًا شاب التأصيل لهذا المستوى حين عبرت عنه – وما زالت– وزارة التربية والتعليم والقائمون على برنامج القرائية بمسمى المبدأ الأبجدي في حين أنهم يعنون به المبدأ الألفبائي وليس المبدأ الأبجدي الذي كان معمولًا به قديمًا في ترتيب حروف الهجاء (أبجد هوز حطي كلمن سعفص قرشت ثخذ ضظغ)، فقد انتقل العرب بعد دخول التنقيط في صدر بني أمية إلى الترتيب الألفبائي (أ ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز ... إلخ)، وما زال هو المعتمد حتى عصرنا الحالي، وصار العمل بالترتيب الأبجدي مقتصرًا فقط على العمل الترقيمي والفهرسة وبعض أعمال المعاجم.

٣- الطلاقـة: وتعني القدرة على قراءة الكلمات بمفردها أو داخل نص، بسرعة ودقة في زمنٍ محددٍ.

٤- المفردات والحصيلة اللغوية: وتعني القدرة على فهم الكلمات واستخدامها في توصيل المعاني بما يسهم في زيادة الثروة اللغوية للتلاميذ.

٥- الفهم القرائي: ويعني ذلك التفكير المركب الذي يتوصل إليه القارئ عندما يدرك المعنى من خلال النص المقروء (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢، ١٤) ، بما يتفق وطبيعة المادة المقروءة من جهة والبنية المعرفية لدى القارئ من جهة أخرى، وفي هذا الصدد تذكر (*Catherine Snow, 2002, p.11-13*) أن القارئ أثناء عملية الفهم القرائي يستخلص المعنى ويبنيه بنفسه من خلال تفاعله من الصفحة المكتوبة، وأن الفهم القرائي يشملُ ثلاثة مكونات هي القارئ وخبرته، والنص المقروء، والسياق.

البحث الثاني: المستويات المعيارية للمنهج

تمثِّل المستويات المعيارية بصفةٍ عامةٍ والمستويات المعيارية للمنهج بصفة خاصةٍ أهمية بالغة لدى النظم والمؤسسات التعليمية المختلفة بما فيها النظام التعليمي المصري؛ حيث تستهدف تحسين نوعية التعليم ومخرجات التعلم من خلال معرفة مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف المطلوبة بما يحقق إصلاح العملية التعليمية وتحقيق التوقعات المطلوبة في كافة مناحي العملية التربوية والتعليمية خاصةً مع حرص وزارة التربية والتعليم على تحقيق مفهوم

الجودة الشاملة في المنظومة التعليمية؛ ولذا فإن المبحث الحالي يختص بتقديم رؤية نظرية حول المستويات المعيارية للمنهج، وذلك على النحو التفصيلي التالي:

أولًا: مفهوم المستويات المعيارية والمستويات المعيارية للمنهج

يعرف حسين محمود (٢٠٠٨، ١٤٥٨-١٤٧٠) المستويات المعيارية بأنها "عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعد هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد كي يلحق بالمستوى الدراسي الأعلى، أو هو أقل المهارات الواجب توافرها لدى الفرد لكي يؤدي وظيفته في المجتمع، بما يقوم على تحسين الوضع الحالي".

أما المستويات المعيارية للمنهج فهي مجموعة من الشروط صيغت في عبارات واضحة، تم ضبطها عمليًا من الدراسة والبحث العلمي، تعد بمثابة أطر يرجع إليها عند بناء أو تقويم المنهج، بما يسهم في تقدير مدى صلاحيته في تحقيق الأهداف التربوية التي وضعت من أجله، كذلك تعدُّ المستويات المعيارية للمنهج بمثابة عباراتٌ عامةٌ تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارفَ، ومهاراتٍ، وقيمٍ نتيجة دراسة محتوى معين.

(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، ٢)

ثانيًا: نشأة حركة المستويات المعيارية وأهميتها

يذكر حسين محمود (٢٠٠٨، ١٤٥٨-١٤٧٠) أن "حركة المستويات المعيارية *Standard Movement* ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أهم أسباب ظهورها نشر تقرير "أمة في خطر *A Nation at Risk*" الذي أصدرته الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٨٣م بإعداد لجنة مكونة من ثمانية عشر عضوًا يمثلون الحكومة والقطاع الخاص والتربويين في أمريكا، كان الهدف الرئيس من التقرير هو التحذير من تراجع مستوى الأداء التعليمي بالمدارس والجامعات في أمريكا، ثم انتشرت حركة المعايير بكثافة على المستوى الدولي حتى أصبحت سمة العصر، وصارت كثير من الدول المتقدمة والدول النامية تطبق المعايير في أنظمتها التعليمية.

أما في مصر فقد بدأت حركة المعايير تنعكس على عمليات إصلاح التعليم في بداية الألفية الثالثة، وذلك من خلال:

١- مشروع المعايير القومية للتعليم قبل الجامعي لعام ٢٠٠٣م، الذي قامت به وزارة التربية والتعليم لإعداد معايير التعليم في مصر.

٢- إنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، حيث تعد هذه الهيئة إحدى الركائز الرئيسة للخطة القومية لإصلاح التعليم في مصر، وذلك بوصفها الجهة المسئولة عن نشر ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية والمجتمع، وتحسين جودة العملية التعليمية ومخرجاتها على النحو الذي يؤدي إلى زيادة قدرتها التنافسية محليًا ودوليًا، وخدمة أغراض التنمية الشاملة المستدامة في مصر.

إن المستويات المعيارية تسهم في إمدادنا بالأدوات التي تحسن التعليم، من خلال إيجاد علاقات تفاعلية بين المعلمين والتلاميذ، حيث يساعد المعلم تلاميذه على التعليم وفق توقعاته من تلاميذه، ومن توقعات التلاميذ لأنفسهم، كما تسهم المستويات المعيارية في وضع أسس لتعلم مهارات اللغة والتفكير، وتشجيع العمل الجماعي، وتفعيل العلاقة بين الآباء والأبناء والمدرسة، من أجل تطوير العمل الأكاديمي وتحقيق التوقعات المطلوبة من التلاميذ *(Indiana Academic Standards, 2019, P5)*، ونظرًا لأهمية وجود مستويات معيارية في الصفوف الدراسية عامةً فقد نال هذا الأمر اهتمامًا واسعًا على المستويين العالمي والقومي، إذ تعد المستويات المعيارية فكرةً جديدةً في مجال التعليم تستهدف تعريف كلٍّ من التلاميذ والمعلمين والآباء ما الذي ينبغي أن يحققه التلاميذ في فترة تعليمية بعينها. *(Reeves, 2019, 7)*

ثالثًا: مجالات المستويات المعيارية للمنهج

قبل الحديث عن مجالات المستويات المعيارية للمنهج تجدر الإشارة إلى ضرورة التمييز بينها وبين المستويات المعيارية للمحتوى والمستويات المعيارية للمنهج وعدم الخلط بينهما؛ حيث إن معايير المحتوى تصف فقط المعارف والمهارات والعمليات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم وتُعْنى بالتحصيل وأداء المتعلم والقيم والاتجاهات فحسب، في حين تهتم معايير المنهج بما هو أعم من ذلك وأشمل، إذ إنها تهتم بطرق التعليم والتعلم التي تستخدم لتحقيق هذه المخرجات، وتُعنى أيضًا بالأنشطة التعليمية والتعلُّمية، ومصادر المعرفة والتكنولوجيا، والتقويم، فالمنهج هو "مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها؛ وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل نموًا يؤدي إلى تعديل

سلوكهم، ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم، وابتكارهم حلولًا لما يواجهونه من مشكلات" (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، ٢٠٠٧، ٤).

وفي ضوء ما سبق تستخلص الدراسة الحالية المستويات المعيارية التي سيتم تقويم برنامج القرائية في ضوئها والتي وُضِعتْ للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ حيث توصلت الباحثة إلى المستويات المعيارية التالية:

- **المستويات المعيارية لمجال فلسفة برنامج القرائية**
- **المستويات المعيارية لمجال أهداف برنامج القرائية**
- **المستويات المعيارية لمجال محتوى برنامج القرائية**
- **المستويات المعيارية لمجال طرق التعليم والتعلُّم ببرنامج القرائية**
- **المستويات المعيارية لمجال الأنشطة التعليميَّة والتعلُّمية ببرنامج القرائية**
- **المستويات المعيارية لمجال مصادر المعرفة والتكنولوجيا ببرنامج القرائية**
- **المستويات المعيارية لمجال تقويم برنامج القرائية**

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل منهجية العمل الميداني ارتكازًا على أسئلة الدراسة، وذلك من خلال عرض منهج الدراسة وكذلك وصف مجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها وموادها، وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات التي تم الحصول عليها.

أولًا: منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، لوصف مدى تحقق المستويات المعيارية للمنهج في برنامج القرائية من خلال تعرُّف مدى تحقق تلك المستويات في البرنامج باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، واستبانة المستويات المعيارية الموجهة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية، وتحددت عينة الدراسة في أربعين (٤٠) معلمًا ومعلمة من المجتمع الأصلي

موزعةً على ستِّ مدارسَ مختلفةٍ جمعت بين حكوميةٍ وخاصةٍ، ريفيَّةٍ وحضريةٍ، بثلاث محافظات هي: (أسيوط، بني سويف، سوهاج).

واعتمدت الباحثة في تحليل محتوى برنامج القرائية على الأدلة الإرشادية لبرنامج القرائية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وكتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بجمهورية مصر العربية طبعة ٢٠١٨م/٢٠١٩م، وكذلك أوراق العمل الصادرة عن "الإدارة العامة للقرائية"، وتم تطبيق الدراسة على العينة بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م.

ثالثًا: أدوات ومواد الدراسة

استخدمت الباحثة لجمع البيانات وتحليلها: أداة تحليل محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية، واستبانة المستويات المعيارية الواجب توافرها ببرنامج القرائية والموجهة لمعلمي اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية، وكلتاهما من إعداد الباحثة اعتمادًا في ذلك على قائمة المستويات المعيارية للمنهج التي أعدتها واستندت إليها في كلٍّ من الأداتين.

رابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

استخدمت الباحثة لتفريغ البيانات وتحليلها ومعالجتها الأساليب الإحصائية التالية:

- **معادلة الثبات لهلوستي *Holisti* لحساب معامل الثبات أو الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل المعلمة الزميلة.**
- **التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية.**
- **معاملات ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات للاستبانة.**
- **معامل ارتباط بيرسون لإيجاد الاتساق الداخلي للاستبانة.**

الفصل الرابع

نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

يُقدِّم هذا الفصل عرضًا للنتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أداتي الدراسة، وتفسير تلك النتائج ومناقشتها من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة، ثم في ضوء تلك النتائج يقدم الفصل بعض التوصيات والمقترحات، ويُختتم الفصل بتقديم تصور مقترح لتطوير برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج.

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: (ما المستويات المعيارية للمنهج الواجب توافرها ببرنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية؟)

وقد تمت الإجابة التفصيلية عن هذا السؤال ضمن الإطار النظري وإجراءات الدراسة، حيث تمثلت المستويات المعيارية للمنهج الواجب توافرها ببرنامج القرائية والتي تم تقويم البرنامج في ضوئها في قائمةٍ مكونةٍ من سبعة مجالات رئيسة، يندرج تحتها ثلاثةٌ وعشرون معيارًا، وهذه المعايير ينبثق عنها أربعةٌ وتسعون مؤشرًا فرعيًّا.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: (ما مدى تحقُّق المستويات المعيارية للمنهج في محتوى برنامج القرائية بكل صفٍّ من الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية؟)

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام أداة تحليل محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في كل صف من هذه الصفوف على حدة، ثم قامت الباحثة بتجميع نتائج التحليل للصفوف الثلاثة كما يتضح من الجدول التالي:

إجمالي نتائج تحليل محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية

المستويات المعياريَّة	الصف الأول الابتدائي			الصف الثاني الابتدائي			الصف الثالث الابتدائي			التكرارات الكلية	النسبة المئوية %
	عدد التكرارات	النسبة المئوية بالنسبة للصف	النسبة المئوية بالنسبة لجميع الصفوف	عدد التكرارات	النسبة المئوية للصف	النسبة المئوية لجميع الصفوف	عدد التكرارات	النسبة المئوية للصف	النسبة المئوية لجميع الصفوف		
المعيار الأول	٣١٩	٢٢,٣٧	٧,٦١	٣٦٥	٢٧,٠٢	٨,٧١	٤٠٦	٢٨,٧٣	٩,٦٩	١٠٩٠	٢٦,٠١
المعيار الثاني	٣٠٥	٢١,٣٩	٧,٢٨	١٣٦	١٠,٠٧	٣,٢٤	١٠٨	٧,٦٤	٢,٥٨	٥٤٩	١٣,١٠
المعيار الثالث	٢٦٣	١٨,٤٤	٦,٢٨	٢٦١	١٩,٣٢	٦,٢٣	٢٦٢	١٨,٥٤	٦,٢٥	٧٨٦	١٨,٧٦
المعيار الرابع	٢٢٨	١٥,٩٩	٥,٤٤	٢٩٧	٢١,٩٨	٧,٠٩	٣٠٦	٢١,٦٦	٧,٣٠	٨٣١	١٩,٨٣
المعيار الخامس	٣١١	٢١,٨١	٧,٤٢	٢٩٢	٢١,٦١	٦,٩٧	٣٣١	٢٣,٤٢	٧,٩٠	٩٣٤	٢٢,٢٩
المجموع	١٤٢٦	١٠٠	٣٤,٠٣	١٣٥١	١٠٠	٣٢,٢٤	١٤١٣	١٠٠	٣٣,٧٢	٤١٩٠	١٠٠

يتضح مما سبق أن المستويات المعيارية للمنهج متوفرة في محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بنسبٍ مختلفةٍ جاء أعلاها في الصف الأول الابتدائي بنسبة ٣٤,٠٣% من إجمالي النسبة الكلية للصفوف الثلاثة، يليه الصف الثالث الابتدائي بنسبة ٣٣,٧٢%، وجاء في المرتبة الثالثة الصف الثاني الابتدائي بنسبة توفُّر ٣٢,٢٤%.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: (ما مدى توفر المستويات المعيارية للمنهج في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين؟)

وللتوصل للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتفريغ نتائج الاستبانة التي طُبِّقَتْ على عينة الدراسة (٤٠ معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية) ثم حساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية للتحقق في كل مجال من المجالات الستة (فلسفة برنامج القرائية، أهداف برنامج القرائية، طرق التعليم والتعلم ببرنامج

القرائية، الأنشطة التعليمية والتعلُّمية ببرنامج القرائية، مصادر المعرفة والتكنولوجيا ببرنامج القرائية، تقويم برنامج القرائية) على حدة، ثم قامت الباحثة بإجمال تلك النتائج، كما يوضحها الجدول التالي:

إجمالي التكرارات والمتوسطات والانحرافات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الاستبانة (ن=٤٠)

م	المجالات	عدد الفقرات (المؤشرات)	مجموع الدرجات	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة التحقق	الترتيب
١	فلسفة برنامج القرائية	٨	٣٩٥	٩,٧٨	٤,٩١	٦١,٧ %٢	٤
٢	أهداف برنامج القرائية	١٢	٥٥٩	١٣,٩٥	٧,٢٢	٥٨,٢ %٣	٥
٣	طرق تعليم وتعلّم برنامج القرائية	١٦	٨٨٧	٢٢,١٧	٨,٦٠	٦٩,٣ %٠	١
٤	أنشطة برنامج القرائية	١١	٥٨٣	١٤,٥٧	٦,٠٥	٦٦,٢ %٥	٢
٥	مصادر المعرفة والتكنولوجيا ببرنامج القرائية	٨	٢٧١	٦,٧٧	٦,٠٠	٤٢,٣ %٤	٦
٦	تقويم برنامج القرائية	١٦	٧٩٧	١٩,٩٠	٩,٢٧	٦٢,٢ %٧	٣
	المجموع الكلي	٧١	٣٤٩٢	٨٧,٢٥	٤٢,٤٨	٦١,٤ %٨	ــــــ

رابعًا: المناقشة العامة لنتائج الدراسة

اتضح من المناقشة التفصيلية لنتائج الدراسة ما يلي:

- **تضمنت قائمة المستويات المعيارية للمنهج ببرنامج القرائية المعدة من قبل الباحثة والتي تم تقويم برنامج القرائية في ضوئها سبعة (٧) مجالات رئيسة تغطي جميع جوانب برنامج القرائية، هذه المجالاتُ السبعةُ تتضمن ثلاثةَ وعشرين (٢٣) معيارًا ينبثق عنها أربعةٌ وتسعون (٩٤) مؤشرًا فرعيًّا.**
- **تَحقُّق المستويات المعيارية للمنهج في محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بنسبٍ مختلفةٍ جاء أعلاها في الصف الأول الابتدائي بنسبة ٣٤,٠٣% من إجمالي النسبة الكلية للصفوف الثلاثة، يليه الصف الثالث الابتدائي بنسبة ٣٣,٧٢%، وجاء في المرتبة الثالثة الصف الثاني الابتدائي بنسبة تحقُّق ٣٢,٢٤%، وقد تباينت النسب العامة لمجموع تكرارات توافر المستويات المعيارية بهذه الصفوف.**

- توفُّر المستويات المعيارية للمنهج ببرنامج القرائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية بنسبةٍ عامةٍ بلغتْ ٦١,٤٨% وهي نسبة مقبولة تربويًّا طبقًا لجدول المقاييس العالمية لتفريغ البيانات، وقد تباينت نسبة توفر المستويات المعيارية للمنهج بين المجالات الستة من حيث الارتفاع والتوسط والضعف والتحقق بدرجة مقبولة تربويًّا من عدمه، ففي حين توافرت المجالات الأربعة (طرق تعليم وتعلُّم برنامج القرائية، أنشطة برنامج القرائية، تقويم برنامج القرائية، فلسفة برنامج القرائية) بنسب مقبولة تربويًّا بلغت (٦٩,٣٠%، ٦٦,٢٥%، ٦٢,٢٧%، ٦١,٧٢%) على التوالي، جاء مجالا (أهداف برنامج القرائية، مصادر المعرفة والتكنولوجيا ببرنامج القرائية) بنسبتي توفُّر٥٨,٢٣%، ٤٢,٣٤%) على التوالي، أي أن نسب تحقق المستويات المعيارية للمنهج لم تصل في المجالين الأخيرين للنسبة المقبولة تربويًّا (٦٠%) طبقًا لجدول المقاييس العالمية لتفريغ البيانات؛ وهو ما يعني عدم توفر المستويات المعيارية للمنهج بكلٍّ من: أهداف برنامج القرائية، مصادر المعرفة والتكنولوجيا به.

ومن العرض السابق لنتائج المناقشة العامة يتضح ما يلي:

- تحقُّق المستويات المعيارية للمنهج في محتوى برنامج القرائية بكل صف من الصفوف الثلاثة السابقة وبنسبٍ مختلفةٍ يرجع –في رأي الباحثة– إلى رؤية واضعي البرنامج في التركيز على خصوصية المحتوى المُقدَّم لكل صفٍّ من هذه الصفوف الثلاثة بما يتناسب مع أهداف البرنامج وطبيعة مادة اللغة العربية والمرحلة السنية والعمر العقلي لتلاميذ كل صف من هذه الصفوف بحيث تتآزر جميعها –دون أن تتطابق– لتحقيق أهداف البرنامج.
- كذلك نتج من تحليل محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية اختلاف النسب العامة لمجموع تكرارات توافر هذه المعايير؛ حيث إن أكثر المستويات المعيارية توفُّرًا هو المعيار: (ارتباط محتوى برنامج القرائية بتنمية مهارات الفهم القرائي) بنسبة ٢٦,٠١%، يليه المعيار: (توظيف برنامج القرائية لمهارات الوعي الصوتي بمستوياته المختلفة.) بنسبة ٢٢,٢٩% ، ثم المعيار: (تنمية محتوى برنامج القرائية لجانب المفردات وزيادة الحصيلة اللغوية) بنسبة ١٩,٨٣%، ثم المعيار: (تأكيد محتوى

برنامج القرائية على تحقق مهارات الطلاقة اللغوية وتنميتها) بنسبة مئوية بلغتْ ١٨,٧٦%، وجاء المعيار: (تأكيد محتوى برنامج القرائية على تنمية مهارات المبدأ الألفبائي) بأقل نسبة توفُّر بلغتْ ١٣,١٠%.

وتفسر الدراسة الحالية سبب تركيز محتوى برنامج القرائية على توظيف مهارات الوعي الصوتي بمستوياته المختلفة بأن ذلك راجعٌ إلى اعتماد البرنامج للطريقة الصوتية كآلية أولى ومدخلٍ رئيس لتحقيق أهداف البرنامج وتمكين التلاميذ من اكتساب مهارات القراءة والكتابة وتنميتها خاصةً وأن مهارات الوعي الصوتي ذات فائدة بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات في تعلم القراءة، أو المعرضين لحدوث مشكلات قرائية في المستقبل، كما أنه أكثر فاعلية في المراحل المبكرة.

- توفُّر المستويات المعيارية للمنهج ببرنامج القرائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية يرجع –في رأي الباحثة– إلى حسن تخطيط مسئولي البرنامج والقائمين عليه في وضع منظومةٍ للبرنامج معتمدةٍ على مرجعية من المعايير المتسقة مع المستويات المعيارية للمنهج بصفة عامة ولمنهج اللغة العربية بصفة خاصة، وعدم ارتكانهم إلى تبني الطريقة الصوتية المقدمة من الوكالة الأمريكية تبنيًا حرفيًا بعيدًا عن طبيعة اللغة العربية، كما يرجع ذلك أيضًا إلى انتقال أثر الدورات التدريبية المكثفة التي حصل عليها معلمي اللغة العربية ومعلماتها من خلال وحدات القرائية بالإدارات التعليمية المختلفة، وكذلك أثر المتابعات الميدانية من قِبل منسقي القرائية ومسئوليها وموجهي اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى بما ساهم في تحسين الممارسات القرائية بمجالات فلسفة البرنامج وأنشطته وطرقه وتقويمه.

وتفسر الباحثة سبب حصول مجال طرق تعليم وتعلم برنامج القرائية على أعلى نسبة توفُّر إلى اعتماد البرنامج على مخزونٍ وفيرٍ من طرق وإستراتيجيات تميزت بالثراء والتنوع الكبيرين، خاصةً وأن الشق الأكبر من الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمين والمعلمات على برنامج القرائية تركزت على طرق تعليم وتعلم برنامج القرائية وإستراتيجياته التدريسية، كما يرجع إلى إدراك معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية لأهمية هذه الطرق والإستراتيجيات التدريسية المستخدمة لتنمية وتحسين مهارات القراءة

والكتابة؛ مما يعكس رضا هؤلاء المعلمين عن هذه الإستراتيجيات وفعاليتها في تحقيق أهداف البرنامج.

بينما ترجع أسباب عدم توفر المستويات المعيارية للمنهج بمجالي: (أهداف برنامج القرائية، مصادر المعرفة والتكنولوجيا) إلى أنه أهداف برنامج القرائية لم تراعي التوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية من جهةٍ، وبين الجانبين النظري والعملي من جهة ثانيةٍ، كذلك يرجع عدم توفر المستويات المعيارية للمنهج بأهداف برنامج القرائية إلى عدم تناسب تلك الأهداف مع الموارد المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها وعدم توفير بدائل إجرائية تضمن حسن تحقيق تلك الأهداف على أرض الواقع، ومن نماذج ذلك مثلا أن تفعيل التعلم النشط بآلياته وتحديداته التي تنص عليها أهداف برنامج القرائية وبما يتطلبه من متابعة دقيقة لمجموعات العمل النشط داخل البيئة الصفيَّة لا يتناسب مع كثير من المدارس التي تعاني من نظام الفترتين (الصباحية والمسائية) وبالتالي قلة نصيب فترة اللغة العربية، والمعاناة الواضحة من تكدس الفصول بما يصعب معه العمل داخل مجموعات بهذا التحديد الدقيق الذي يتطلبه البرنامج وتنص عليه النشرات الخاصة بالتفعيل.

وأما عدم توفر المستويات المعيارية للمنهج بمجال: (مصادر المعرفة والتكنولوجيا) فترجع الباحثة أسبابه إلى عدم تعدد مصادر المعرفة والتكنولوجيا ببرنامج القرائية وعدم تنوعها ما بين مواد مطبوعة وغير مطبوعة، فالمصادر الإلكترونية شبه مختفية ببرنامج القرائية داخل المدارس المصرية، كما أنه أثناء تنفيذ برنامج القرائية لم تتم مراعاة الإمكانات المادية والبشرية للمدارس المصرية ولم يتم تكثيف الجهود لتهيئة بيئة تعلُّم ثرية تسهم في جودة إدارة الموقف التعليمي والتعلُّمي، ومن ثمَّ فلم تندمج مصادر المعرفة والتكنولوجيا ببرنامج القرائية مع بقية عناصر البرنامج كالأنشطة وطرق التدريس أو تتكامل معها.

خامسًا: توصياتُ الدراسةِ ومقترحاتُها

قدمت الدراسة الحالية –في ضوء ما توصلت إليه من نتائج– بعض التوصيات أبرزها بما يلي:

- **إعادة هيكلة المصطلحات الخاصة والمستخدمة في برنامج القرائية بحيث لا تتعارض مع مسلمات اللغة العربية ومعطياتها من قواعدَ نحْويةٍ وصرفيةٍ ولسانيةٍ.**

- **ضرورة اهتمام القائمين على وضع برنامج القرائية بمراجعة وتطوير الأطر الرئيسة لبرنامج القرائية وفلسفته وأنشطته وإستراتيجياته ومحتواه ووسائل التقويم الخاصة به بشكل يعكس بصورةٍ أكبر المستوياتِ المعياريةَ للمنهج بصفة عامةٍ ولمنهج اللغة العربية بصفةٍ خاصةٍ**
- **ضرورة الاهتمام بإعادة هيكلة مصادر المعرفة والتكنولوجيا الخاصة ببرنامج القرائية بشكل يتناسب مع البيئة المصرية وإمكاناتها وبحيث ترتبط بالمستويات المعيارية للمنهج.**
- **إعادة بناء الأدلة الإرشادية لبرنامج القرائية بصورة تتناسب بمعدل أكبر مع المستويات المعيارية للمنهج تمهيدًا لتدريب المعلمين على تدريس البرنامج وفقًا لها وتقييم التلاميذ في ضوئها.**
- **تدريب معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية –قبل انخراطهم في تطبيق برنامج القرائية وأثناء التطبيق– على تدريس البرنامج في ضوء المستويات المعيارية لمنهج اللغة العربية، خاصة المعلمين الجدد ممن يلتحقون بمهنة التدريس.**
- **بناء وإعداد برامج تدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية تهدف إلى تدريب التلاميذ على استخدام المستويات المعيارية في برنامج القرائية، والحكم على أداء التلاميذ القرائي واللغوي في ضوئها.**

كما تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات المستقبلية والتي من شأنها أن تكمل الدراسة الحالية وتعمق من نتائجها، ومنها ما يلي:

- **تصور مقترح لتطوير برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج**
- **فاعلية الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية الميل نحو القراءة وعلاج صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**
- **فاعلية الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة ببرنامج القرائية في التغلب على صعوبات القراءة لدى طلاب المرحلة الإعدادية**
- **تقويم برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية لمادة اللغة العربية**

- **تقويم البرامج التدريبية الخاصة ببرنامج القرائية في شقيّه الوقائي والعلاجي المقدمة لمعلمي اللغة العربية وتقديم تصور مقترح لتطويرها**
- **تقويم الأنشطة الصفية واللا صفية ببرنامج القرائية في ضوء أهداف البرنامج والمعايير القومية للتعليم**

سادسًا: تصور مقترح لتطوير برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وما أظهرته من جوانب ضعف تحتاج للمعالجة وجوانب قوة تحتاج للإثراء، تقدم الدراسة تصورًا مقترحًا لتطوير برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج ، وذلك على النحو الآتي:

- **المجال الأول: فلسفة برنامج القرائية**

لتطوير فلسفة برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. **ضرورة تقديم الجهاتِ المسئولةِ عن تنفيذ برنامج القرائية رؤيةً واضحةً عن الأسس التي بُني عليها برنامج القرائية بوصفه أحد المبادرات التنموية التي جاءت حصيلة التعاون بين وزارة التربية والتعليم المصرية مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، والمراحل التي مر بها ابتداءً وتطويرًا ، وتوضيح ذلك في الدورات التدريبية للبرنامج.**
٢. **ضرورة مراعاة فلسفة برنامج القرائية للتكامل بين مهارات اللغة العربية وعدم الفصل بينها، وتحديد أولوية الاهتمامات التربوية والتعليمية في المجتمع المصري، وكذلك الاهتمام بالذكاءات المتعددة للمتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم بما يلبي حاجات المجتمع المصري في عصر المعرفة.**
٣. **ضرورة زيادة اهتمام فلسفة برنامج القرائية بالذكاءات المتعددة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية، ومراعاة الفروق الفردية بينهم.**

- **المجال الثاني: أهداف برنامج القرائية**

لتطوير أهداف برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. ضرورة مراجعة أهداف برنامج القرائية بحيث تراعي التوازن بين الجوانب: المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة وترتبط بصورة أكبر مع طبيعة اللغة العربية وتكامل مهاراتها قراءةً وكتابةً وتحدثًا واستماعًا

٢. ضرورة تأكيد أهداف برنامج القرائية الهُويَّة الوطنية والعربية، والنسق القيمي للمجتمع، وتلبية احتياجات التلاميذ ومستوياتهم النمائية، وكذلك التركيز على الأداءات الحقيقية لهم.

٣. ضرورة العمل على تناسب أهداف برنامج القرائية مع الموارد المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها وتوفير بدائل إجرائية تضمن حسن تحقيق تلك الأهداف على أرض الواقع.

- **المجال الثالث: محتوى برنامج القرائية**

لتطوير محتوى برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. التركيز على توظيف مهارتي التحدث والاستماع إلى جانب مهارتي القراءة والكتابة ضمانًا للتكامل بين مهارات اللغة وفنونها.

٢. استمرار اعتماد الطريقة الصوتية بالبرنامج وخاصة التركيز على توظيف مهارات الوعي الصوتي بمستوياته المختلفة لما في ذلك من فائدة جليّة في تمكين التلاميذ من اكتساب مهارات القراءة والكتابة وتنميتها.

٣. ضرورة تضمين محتوى برنامج القرائية مهارات البحث عن الفكر وتنظيمها واختيار المفردات اللغوية المناسبة للموضوع المقدَّم.

- **المجال الرابع: طرق التعليم والتعلُّم في برنامج القرائية**

لتطوير طرق التعليم والتعلُّم ببرنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. مراعاة التوظيف الجيد لإستراتيجيات القرائية وتضمينها داخل متون كتب التلاميذ بما يتناسب مع طبيعة المهارة المقدمة، فمن الملاحظ أن إستراتيجيات القرائية تركز بشكل كبير على إستراتيجيات الفهم القرائي والحصيلة المفرداتية ، لكنها تهمل بشكل واضح توظيف إستراتيجيات تدعم بقية مهارات اللغة العربية كإستراتيجيات الكتابة والتحدث.

٢. ضرورة تأكيد طرق تعليم وتعلُّم برنامج القرائية على مبدأ التكامل بين فروع اللغة العربية ومهاراتها المختلفة، وعدم الفصل بينها عند الممارسات الإجرائية لمحاور التعلم.

٣. ضرورة العمل على توفير طرق تعليم وتعلُّم برنامج القرائية للتلاميذ لفرص حقيقية لممارسة اللغة وتعلُّم مهاراتها المختلفة سواءً بشكل فردي أو جماعي، وعدم اقتصار ذلك على البيئة الصفية.

- **المجال الخامس: الأنشطة التعليمية والتعلُّمية في برنامج القرائية**

لتطوير الأنشطة التعليمية والتعلُّمية في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١- ضرورة تنويع الأنشطة التعليمية والتعلُّمية ببرنامج القرائية وعدم اقتصارها على مهارات القراءة.

٢- مراعاة أن تتناسب الأنشطة ببرنامج القرائية مع الإمكانات المتاحة بالمدرسة والبيئة، وتهيئة فرصٍ لتفاعل التلميذ مع البيئة تفاعلًا ملائمًا.

٣- تضمين أنشطة برنامج القرائية حصيلة تدريبية تمكِّن التلاميذ من التعبير عن الصور والأحداث تعبيرا دقيقًا، بما يثري الجانب الشفهي والتعبيري لدى التلاميذ.

- **المجال السادس: مصادر المعرفة والتكنولوجيا في برنامج القرائية**

لتطوير مصادر المعرفة والتكنولوجيا في برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. ضرورة العمل على تعدد مصادر المعرفة والتكنولوجيا ببرنامج القرائية وتنوعها، وعدم الاقتصار على المصادر التقليدية وحدها كأوراق العمل والكتيبات، بل يجب مراعاة التنويع ما بين المواد المطبوعة وغير المطبوعة والإلكترونية.

٢. مراعاة الإمكانات المادية والبشرية للمدارس المصرية وتكثيف الجهود لتهيئة بيئة تعلُّم ثرية تسهم في جودة إدارة الموقف التعليمي والتعلُّمي.

٣. تفعيل تكنولوجيا التعليم في برنامج القرائية من خلال توسيع الاهتمام بمصادر المعرفة والتكنولوجيا به لتواكب التطور المتسارع في المعرفة العلمية، وتعزيز استخدام الأساليب المتعددة للحصول على المعرفة والاستخدام الجيد لها.

- **المجال السابع: تقويم برنامج القرائية**

لتطوير تقويم برنامج القرائية بالصفوف الثلاثة الأولى من الحلقة الابتدائية في ضوء المستويات المعيارية للمنهج توصي الدراسة الحالية بما يلي:

١. **ضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية لوزارة التربية والتعليم لمتابعة مخرجات التعلم في برنامج القرائية والتأكد من تمكن التلاميذ من المهارات التي اكتسبوها.**
٢. **مراعاة شمولية التقويم في برنامج القرائية لكافة جوانب التعلم وتنوع أساليبه وأدواته بحيث تشمل عملية التقويم كافة مدخلات البرنامج وعملياته ومخرجاته مع تركيز أساليب التقويم على وضع التلاميذ في مواقف أداء فعلية للمهارات اللغوية.**
٣. **العمل على ضمان توافر آليات ميسرة لعمليات التقويم في برنامج القرائية تتسم بالوضوح والعلانية، وتتناسب مع نواتج التعلم المستهدفة، وكذلك وضع قواعد محددة ومعلنة في عملية تقويم برنامج القرائية للتعامل مع الحالات الخاصة والمواقف الطارئة كالمرض والغياب والتأخير والغش.**

المراجع

بدوي أحمد محمد الطيب (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاهات المعلمين نحو هذه الإستراتيجيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد ٦٧، ١٧٣- ٢١٤.

حسين بشير محمود (٢٠٠٨). "المستويات المعيارية مدخل لنشر ثقافة الجودة وإصلاح التعليم قبل الجامعي". المؤتمر العلمي العشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "مناهج التعليم والهوية الثقافية". القاهرة، يوليو ٢٠٠٧، ١٤٥٨-١٤٧٠.

حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي (٢٠٠٧). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. الأردن. عمان. دار المسيرة.

خالد محمد محمود النجار (٢٠١٠). قياس مستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير القومية لتعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة. مصر. العدد ١٠٢. أبريل ٢٠١٠، ١٣٤-١٧٠.

راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي(٢٠١٣). المهارات القرائية والكتابية. طرائق تدريسها وإستراتيجياتها. عمان. دار المسيرة. ط٣.

علاء الدين حسن إبراهيم سعودي (٢٠٠٤). "تقويم أهداف تعليم اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في ضوء المستويات العالمية لتعليم اللغات". رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة عين شمس.

فتحي علي يونس (٢٠١٠). الأمور التي ينبغي توافرها في تأليف كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد ١١٠. كلية التربية. جامعة عين شمس، ٢٢-٣٤.

فريد عبد الرحمن أحمد البيدق (٢٠١٦) . في القرائية. القاهرة: دار الكتب المصرية.

محمود جلال الدين سليمان (٢٠١٢) برامج التدخل المبكر لمنع الفشل القرائي. القراءة الوقائية. القاهرة. عالم الكتب.

مصطفى بن محمد الغلاييني (ت ١٣٦٤هـ/ ١٩٤٤م). جامع الدروس العربية. تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي (١٩٨٦م) . ج١. ط١٨. المكتبة العصرية بصيدا. بيروت.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (مارس ٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية للمنهج. القاهرة. رئاسة مجلس الوزراء.

متاح على الرابط: https://naqaae,org/sup/Quality-html

تاريخ الزيارة: ١٣ سبتمبر ٢٠١٧م

وحيد السيد إسماعيل حافظ (٢٠٠٥). المستويات المعيارية لمهارة التحدث وتقويم أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوئها. مجلة كلية التربية بكفر الشيخ. جامعة طنطا. العدد السادس، ١-٦٠

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر. مشروع إعداد المعايير القومية. المجلد الأول. القاهرة. مطابع الأهرام التجارية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٣). التقييم الأساسي لمهارات القراءة في الصف الثالث الابتدائي. مارس ٢٠١٣.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). التقييم القومي الثاني لمهارات القراءة بالصف الثالث الابتدائي بمصر.

المراجع الانجليزية :

Catherine S. (2002). Reading for Understanding Toward an R&D Program in Reading Comprehension (Available on: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf Published 2002 by RAND

Indiana Academic Standards (2019). Indiana Department of Education (Available on: https://www.doe.in.gov/standards

Reeves, D. (2019). Study Guide for: 101 More Questions & Answers about Standards, Assessment, and Accountability. Advanced Learning Press 101 More Questions & Answers about Standards, Assessment, and Accountability Study Guide (Available on: www.MakingStandardsWork.com (800) 844-6599

Zemelman, S., Daniels, H. & Hyde, A. (2005). *Best Practice, Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*. Heinemann; 3rd edition.