IUGJEPS
Vol 29, No 4, 2021, pp 409 - 434

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2020-09-01)، تاريخ قبول النشر (2020-11-24)

واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز (Pirls)

اسم الباحث:

د. أمامة محمد الشنقيطي

اسم الجامعة والبلد:

كلية التربية -جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - المملكة العربية السعودية

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: omfal@pnu.edu.sa

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.4/2021/17

الملخص:

هدفت الدراسة إلى، الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز، وتم توظيف المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة. صممت الاستبانة، وبعد التأكد من صدقها وثباتها تم تطبيقها على عينة بلغ قوامها (400) معلمة من مدينة الرياض وجدة وعرعر. وكشفت نتائج الدراسة عن درجات عالية في الممارسات التدريسية الهادفة إلى تنمية المقدرة القرائية حسب إجابات العينة، وهذه النتيجة التي تعارض ما أسفرت عنه التقارير الرسمية عن نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار (بيرلز)، وتحتاج إلى تفسيرها، كما كشفت النتائج من أن هناك فرقاً دالا إحصائياً في الممارسات التدريسية في المستوى الرابع بين معلمات اللغة العربية في مدينة الرياض وجدة وعرعر، لصالح مدينة الرياض. وقد تدفع هذه النتيجة إلى المزيد من التقصي حول أسبابها. وقد أوصت الدراسة بعقد دورات لتدريب المعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة بهدف تنمية مهارات المعلمين في الارتقاء بالمقدرة القرائية لدى طلابهم، مع قياس أثر التدريب. واقترحت إجراء دراسات تربط نتائج الاختبار الدولي في المقدرة القرائية بعدة عوامل منها ما يتعلق بالطالب أو المعلم أو المنهج أو الأسرة والمجتمع.

كلمات مفتاحية: الممارسات التدريسية –معلمات اللغة العربية – المقدرة القرائية – اختبار بيرلز (Pirls) .

The reality of teaching practice for Arabic language teachers in the Kingdom of Saudi Arabia to develop the literacy ability of fourth-grade students according to the Pirls test indicators

Abstract:

The study aimed to uncover the reality of the practices of teaching Arabic language teachers in the Kingdom of Saudi Arabia to develop the reading ability of students according to the Perles test indicators. The descriptive approach was employed, and to achieve the objectives of the study. The questionnaire was designed, and after making sure of its validity and reliability, it was applied to a sample of (400) teachers from Riyadh, Jeddah and Arar. The results of the study revealed high scores in teaching practices aimed at developing the literacy ability according to the sample answers, and this result contradicts what was revealed by the official reports on the results of the participation of the Kingdom of Saudi Arabia in the (Pirls) test, and needs to be interpreted, as the results revealed that there is a difference. Statistically significant in teaching practices at the fourth level among Arabic language teachers in Riyadh, Jeddah and Arar, for the city of Riyadh. This finding may prompt further investigation of its causes. The study recommended holding in-service training courses for teachers with the aim of developing teachers' skills in improving the reading ability of their students, while measuring the impact of training. It suggested conducting studies that link the results of the international test on literacy ability with several factors, including those related to the student, teacher, curriculum, family and society.

Keywords: Teaching Practices - Arabic Language Teacher - Reading ability- Pirls

المقدمة:

نالت القراءة مكانة بارزة في الاتصال؛ نتيجة لوجود علاقة طردية بين أهمية تعلم القراءة ما يسود العالم من ثورة معرفية هائلة في شتى المجالات. وأصبح لتعلمها وتعليمها الصدارة بين فروع اللغة العربية؛ نظرا لإسهاماتها في تربية الجيل تربية متكاملة. (يونس، 2001 م، 16؛ مدكور، 1423هـ، 188)

وتعد القراءة عملية ذهنية معقدة تتطلب استنفار القدرات الوجدانية والعقلية في إجراءات منهجية تتدرج بدءا بالملاحظة والفهم وانتقالا إلى التحليل والتركيب وانتهاء بنقد المقروء والتفاعل معه؛ ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة تدريب المتعلمين على تعبئة مكتسباتهم الوجدانية والمعرفية والمهارية على الارتقاء من فك رموز المقروء إلى بناء المعنى واستكشاف عوالم النص. (أتزكي وكناني ،2017، 207)

ولأن الفهم القرائي هو أساس تعلم المقروء، والاستفادة منه، فقد أصبح محط اهتمام عدد من المؤلفين والباحثين: ففصلوا في تفسيره، وتحديد مستوياته، ومهاراته، وأصبح من أهم أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية؛ بصفتها مرحلة تكوين المهارات وبناء المعرفة(الغامدي،2020، 253 ؛ موسى ،2001 م، 83).

واتفق التربويون على أن الفهم القرائي عملية عقلية معقدة غير قابلة للملاحظة المباشرة؛ حيث إن القارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى، بدءاً من فك الرموز، وانتهاءً بالمستوى الإبداعي (الحيلواني ،2003 م ،142؛ الأدغم ،2004م ،6)

كما يوصف بأنه استراتيجية تتسم بالبنائية، لأنها تتطلب استحضار القارئ لخبراته السابقة وربطها بالمقروء، مستخدما استراتيجياته القرائية وفقاً لطبيعة النص. (المنتشري ،2007م ،41)

وللقراءة في المرحلة الابتدائية (الأساسية) أهمية كبرى؛ حيث ينظر إليها بأنها مستند الفشل الدراسي في هذه المرحلة؛ فاكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة هو سبيل الاستيعاب والفهم القويم، واستنتاج مضامين النص (راشد , 2004م، 183؛ الفقيه،2010، 6).

ومن المؤكد أن الفهم القرائي عملية تشمل الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، وتقويم المعاني، وتنظيم الأفكار في أثناء القراءة، واسترجاع هذه الأفكار من لاستخدامها في الحياة (الجرف، 1423 هـ،17).

وتعد مهارات الفهم القرائي انعكاسًا عمليًا لمهارات التفكير (حبيب الله ،2000 م، 166). حيث أشار فضل الله (2001م، 85) إلى أن مستويات الفهم القرائي هي: المستوى الحرفي، والمستوى التفسيري، والمستوى التطبيقي.

في حين صنف الناقة وحافظ (2002م ،215 –218) مستويات الفهم القرائي إلى: مستوى الفهم المباشر ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم النقدي، ثم مستوى الفهم التذوقي، وأخيرا مستوى الفهم الإبداعي الذي يشمل ابتكار أفكار جديدة.

ومن أهم الجهات الدولية التي اهتمت بالفهم القرائي هي الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي التي تأسست في عام 1958ويرمز لها بالحروف(IEA)، وتركز على إنجازات التعليم في مجال التحصيل العلمي للطلاب والعوامل المتصلة به، حيث تقوم بقياس مدى إتقان الطلاب لمواد الرياضيات، والعلوم، والقراءة؛ وتجري تقييمات بشأن التحصيل والتربية والمواطنة. ومن أهدافها مساعدة الأعضاء المشاركين على تحسين التعليم من خلال تطوير سياسات قائمة على الأدلة، وفهم الممارسات الفعالة (العويضي والقحطاني ،46،1441)

وتشارك أكثر من 40 دولة في دراسة تنمية المقدرة القرائية بيرلز (Pirls) مع اختلاف مستوياتهم الاقتصادية واختلاف ثقافاتهم ولغاتهم ونظم التعليم لديهم، وتعنى بيرلز (Pirls) بقياس مهارات القراءة باللغة الأم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ بهدف معرفة مستواهم في مهارات القراءة المختلفة وتحديد جوانب القوة والضعف، ومن ثم العمل على تطوير مهاراتهم (الزعابية والمحرزي496،2019).

وتستند " بيرلز " (Pirls) إلى إطار شامل يستدعي التأكد من مدى فهم الطلاب لعدد كبير من النصوص المتنوعة لهدفين هما: اكتساب المعلومات واستخدامها، واكتساب الخبرة الأدبية. كما تركّز على التحليل النقدي. فمن خلال القراءة يطلب من الطلاب ممارسة نطاق كامل من المهارات والاستراتيجيات ومنها: استرجاع المعلومات بشكل صريح، والقيام باستدلال واضح ومباشر، والتفسير ودمج الأفكار، وفحص المحتوى وتقييمه (الشنقيطي ،2020، 316).

ويتكون اختبار بيرلز (Pirls) من نصين يناسبان مستوى طلاب الصف الرابع الابتدائي الأول علمي وهو نص معلوماتي، والثاني أدبي يكون قصة أو حكاية واقعية. وعلى الطلاب قراءة كلا النصين والإجابة عن أسئلتهما، ويمنح الطلاب 80 دقيقة (مدة الاختبار) للقراءة والإجابة عن أسئلة النصين. متاح عبر الرابط:

(https://heefa.net/files/PIRLS2011_Framework.pdf)

وتتفق مستويات الكفاية القرائية في دراسة بيرلز (Pirls) مع مستويات الفهم القرائي المرتبطة بعمليات التفكير وهي : عملية التحديد التي تتطلب استدعاء معلومات مذكورة في المقروء ،وعملية التحليل التي يتم فيها استنباط معلومات من النص القرائي ،ثم عملية التقويم التي يقوم فيها القارئ بالحكم على المعلومات والبيانات في المقروء في ضوء مؤشرات محددة ، وأخيرا عملية التطبيق التي يوظف فيها القارئ معلومات النص في مواقف حياتية (أتزكي وكناني ،2017م،210-211)

كما تعمل دراسة بيرلز (Pirls) على تحليل النظم المدرسية، فيتم جمع البيانات من استبيانات موجهة لمديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، ثم تحليلها وتفسير نتائجها؛ لتحديد العوامل المرتبطة بارتفاع معدلات معرفة القراءة.

متاح عبر الرابط (https://heefa.net/files/PIRLS2011_Framework.pdf):

وقد عنيت دراسة بيرلز بفحص أداء المعلمين ودراسة كافة العوامل المؤثرة في مقدرتهم على تنمية القراءة، حيث إن دراسة معايير معلم اللغة العربية ذات أثر كبير تنمية المقدرة القرائية لدى الطلاب، ومن أهمها أن يكون قوة علمية، متسما بالمعرفة العميقة في مجال تخصصه للارتقاء بالعملية التدريسية، خاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم في عصر العولمة (عبد الحميد،2010، 153؛ مدكور ،2014، 35)

كما أشارت البحوث التربوية المتعلقة بدراسات بيرلز إلى أن مهارات المعلم التدريسية ، وقدرته على تطوير كفاياته وخاصة ما يتعلق بكفايات تدريس القراءة ذات أثر فارق في تحصيل المتعلمين الدراسي (أتزكي وكناني ،2017، 218)

؛ لذا فقد أصبح على المعلم أن يطلع على كل جديد في مهنته بما يطوّر مهارته ومعارفه، ويحقق التنمية المستدامة التي تضمن استمرارية إعداد المعلّم لكل جديد في مجال عمله. (المركز العربي للبحوث،2015، 89)

1 -مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يجمع التربويون على أهمية مهارات الفهم القرائي، إلا أن نتائج بعض الدراسات العربية أشارت إلى ضعف أداء معظم المعلمين المرتبط بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلاب، وربما يرجع ذلك إلى عدم معرفة هؤلاء المعلمين بالمهارات، أو عدم وعيهم بها، حيث أكدت هذه الدراسات أن من بين الأسباب الرئيسة لتدني مستوى التلاميذ في القراءة، تدريسها بأسلوب لا يتحدى تفكير التلاميذ، ولا يجذب اهتمامهم، مما أفقدهم الإحساس بأهمية القراءة نفسها (الغامدي2020 ،254؛ أحمد, 2002م ،53؛ الفقيه، 2003, 129).

وفي المملكة العربية السعودية كشفت نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار القراءة الدولي "بيرلز" عام 2011م، عن أن الطلاب لا يجيدون الاستدلال المباشر حول السمات الأساسية للشخصيات ودوافعها ومشاعرها، ولا يستطيعون تفسير الأحداث تفسيرا بسيطا. ولم يجتز ثلثا الطلاب المشاركين المستوى المنخفض من الاختبار؛ ولذا فقد وجهت النتائج إلى ضرورة إعادة النظر في ممارسات تدريس القراءة ومدى الاهتمام بالفهم القرائي الذي يربط خبرات الطلاب بمعنى المقروء.

وفي دراسة الشنقيطي (2020) التي تتبعت فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (pirls) واتجاهاتهن نحوه فقد أوصت الباحثة بضرورة الكشف عن الممارسات التدريسية للمعلمين والتي يمكن ربطها بنتائج الاختبارات الدولية.

وبناء على ما أظهرته نتائج التقارير عن مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبارات القراءة الدولية وما تتضمنه من وصف لتدني مستوى طلابنا وطالباتنا مقارنة بأقرانهم في العالم، وما أكدته نتائج البحوث والدراسات من أثر المعلم في تحصيل المتعلمين ومهاراتهم كدراسة ميوليس ومارتين وفوي (Martin & ، Mullis،2011) التي أكدت أن الاختلاف في نتائج استجابات الطلاب في اختبار بيرلز عائد إلى الاختلاف في المناهج الدراسية وطرق التدريس التي يعتمدها المعلمون، والمنعكسة على مستويات القراءة لديهم.

فقد تبلورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

س1- ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز في المستويات من 1 إلى 4؟

س2-هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستويات في واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز؟

س3-هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز تعزى إلى بعض المتغيرات (المدينة، المعرفة باختبار بيرلز، ووسيلتها)

2-أهمية الدراسة:

يمكن إبراز أهمية الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

أ- الأهمية النظرية: تواكب هذه الدراسة ما تتطلع إليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في إحراز نتائج متقدمة في المسابقات الدولية والاختبارات المعيارية.

ب-الأهمية التطبيقية: إن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة تتمثل في كونها دراسة جديدة في مجالها، وتساعد في الكشف عن ممارسات المعلمين المحققة لنتائج متقدمة لطلابهم في الاختبارات الدولية المعيارية.

3- حدود الدراسة:

أُجريت الدراسة الحالية وفقًا للحدود الآتية:

- الحد المكاني: المملكة العربية السعودية، تناولت معلمات المرحلة الابتدائية في ثلاث مدن في المملكة العربية السعودية وهي :مدينة الرياض، ومدينة جدة ،ومدينة عرعر.
- الحد الزمني: 1441هـ الفصل الدراسي الثاني.
- الحد الموضوعي: تقتصر الدراسة الحالية على الكشف عن ممارسات معلمات اللغة العربية في تدريس مقرر القراءة وفق مستويات اختبار بيرلز (Pirls).

4-مصطلحات الدراسة:

الممارسة لغة: من " مارس" الشَّخصُ الشَّيءَ، وذلك إذا عالجه وزاوله، قام بعمله باستمرار.

الممارسة اصطلاحا: هي نوع من الخبرة المنظمة نسبيا، تتضمن معنى تكرار الاستجابات في مواقف مشابهة .(علي ، 2011 ،72)

التدريس لغة : من درَّس الكتابَ ونحوَه :أي قام بتدريسه، بأن أقرأه وأفهمه للطَّلاب .

التدريس اصطلاحا: هو العملية التي تتولى تعليم المنهج للطلاب وتعلمه ؛من خلال عمليات فرعية متسلسلة ثلاثة هي : التخطيط ثم التنفيذ ، ثم التقويم .(علي ،2011، 91)

وتعرف الممارسة التدريسية إجرائيا بأنها: بأنها العمليات التي تقوم بها معلمات اللغة العربية في أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم لتعليم مقرر لغتي؛ بهدف رفع المقدرة القرائية لدى الطالبات وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز(Pirls).

الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة في العالم(بيرلز)

Progress in International Reading Literacy Study (pirls)

هي دراسة دولية تشرف عليها الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي(iea) ، تهدف إلى بناء معايير ومحكات من أجل المقارنة بين الدول المشاركة في تقييم قدرة طلاب الصف الرابع في مهارات القراءة بلغتهم الأم، وتقيس قدرة القراء الصغار على فهم واستخدام أشكال لغوية متنوعة(**Lenkeit et al,2017**).

5: الدراسات السابقة ذات الصلة:

إن الباحث في الدراسات والبحوث العربية ذات العلاقة بالاختبارات الدولية في القراءة يجد ندرة كبيرة، بينما اهتمت بعض مراكز البحوث والدراسات التابعة لجامعات عالمية مرموقة إلى استكتاب الباحثين في هذا المجال كالتقرير الصادر عن مركز البحوث في جامعة بوسطن والآخر الصادر عن اكسفورد. في الدراسات العربية فنجد دراسة أمامة الشنقيطي (2020) التي طبقت على عينة بلغ عددها (64) معلمة للغة العربية في منطقة الرياض؛ بهدف الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلّمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (PIRLS) واتجاهاتهن نحوه، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تمّ بناء برنامج تدريبي، صُمّم له اختبارٌ قبليٌ وبعديٌ ومقياسٌ للكشف عن اتجاهات العينة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، كما أسفرت عن اتجاهات إيجابية نحو البرنامج التدريبي. وأوصت بعقد سلسلة من الدورات التدريبية الهادفة إلى تنمية مهارات المعلمين في الارتقاء بالمقدرة القرائية. واقترحت إجراء بحوث علمية تلقي الضوء على نتائج الاختبار الدولي في المقدرة القرائية وتربطه بعدة عوامل منها ما يتعلق بالطالب أو المعلم أو المنهج أو الأسرة والمجتمع.

كما أجرت أمل الزعابية والمحرزي (2019) دراسة مشتركة هدفت إلى معايرة بيانات سلطنة عمان في كتيبات اختبار (PIRLS) باستخدام نموذج الاستجابة المتدرجة. وقد استخدم الباحثان اختبار (PIRLS) لعام ٢٠١١ كأداة للدراسة، وطبق على 1344 طالبا وطالبة من طلاب الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان. حيث تم التحقق من افتراضات نظرية الاستجابة للمفردة. وأسفرت النتائج عن تحقق افتراضات نموذج الاستجابة المتدرجة.

وفي عام (2017) نشر أتزكي وكناني دراسة تهدف إلى توصيف المردودية القرائية للمتعلمين المغاربة في ضوء نتائج دراسة بيرلز 2011 من خلال رصد محتوياتها ، مناقشة مرجعيات تقويمات بيرلز المعرفية، ومناقشة العوامل المؤثرة في النتائج على المتعلقة بالأسرة والمعلم والبيئة المدرسية المغربية ، ثم مناقشة سبل استثمار نتائجها في تطوير الأداء القرائي للمتعلمين المغاربة.

وبشأن نتائج مشاركة المغرب فقد نشر الصمدي (2011) دراسة تستقصي أسباب حصول المغرب على المرتبة الأخيرة في التصنيف الدولي في اختبار PIRLS 2011، واستقصى تأثيرات كل من: البيئة، والأسرة، والمدرسة وتطبيقات المناهج في على المقدرة القرائية، وأوصت الدراسة القطاع التربوي بالانطلاق من النتائج في إعادة النظر بجدية في بناء استراتيجيات الفهم عند المتعلمين ، ومعالجة العوامل التي ساهمت في انحدار مؤشرات جودة التعليم في المغرب.

أمـا الدراسـات الأجنبيـة التـي اعتمـدت علـى بيانـات الدراسـة الدوليـة PIRLS فهـي متعـددة ومتنوعـة: منهـا دراسـة راتـري (Ratry,2015)، التي استخدمت بيانات اختبار PIRLS 2011 لطلاب دولة إندونيسيا بهدف الكشف عن تأثير اتجاهات الطالب والعوامل المحيطة به من: الممارسات القرائية داخل المنزل، و خارج المدرسة، وتفاعل استخدام التقنية الحديثة مع مهارات الفهم القرائي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود دلالة إحصائية التأثير للعوامل المحيطة بالطالب على مقدرته القرائية .

وأما دراسة زيمرمان (Zimumierman 2014) فقد اعتمدت بيانات PIRLS2006 ؛ لإجراء مقارنة بين أداء المدارس ذات الإنجاز المرتفع في وذات الإنجاز المنخفض، وكشفت عن وجود تباين بين طرائق التدريس المستخدمة في تدريس الفهم القرائي بين هذه المدارس، كما كشفت النتائج عن وجود فجوة بين أداء المعلمين والمستوى المطلوب.

واستقصت دراسة أجراها كل من: فوي ومارتين وميوليس وستانكو (Stanco,2011 & Mullis، Martin،Foy) الخصائص السيكومترية لاختبار PIRLS 2011 للدول المشاركة في الدراسة الدولية حيث تمت مقارنة كل دولة بالمتوسط العالمي لنتائج الاختبار في عام 2011، وذلك من خلال استجابات الطلاب على المفردات الثنائية والمتعددة الاستجابة.

وأجرى ميوليس ومارتين وفوي (Martin & Foy، Mullis،2011) دراسة عملت إلى الاستفادة من بيانات 34 دولة في اختبارات الدراسة الدولية TIMSS & PIRLS 2011 للتحقق من العلاقة بين القدرة القرائية التي تم قياسها بواسطة اختبارات PIRLS 2011 وكيفية تأثيرها على أداء طلاب الصف الرابع في فهم مسائل الرياضيات والعلوم في اختبارات TIMSS ،وهدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين المقدرة القرائية لدى الطلاب والقدرة على الإجابة مستويات متدرجة الصعوبة من أسئلة اختبار TIMSS.وأكدت النتائج صحة فرضية الدراسة المتعلقة بأن الطلاب ذوي القدرة القرائية العالية في اختبار PIRLS 2011 هم الأفضل في الاستجابة على جميع مفردات اختبار TIMSS بمختلف مستويات صعوبتها، وفسرت الدراسة هذا الاختلاف في نتائج استجابات الطلاب بأنه عائد إلى الاختلاف في المناهج الدراسية وطرق التدريس التي يعتمدها المعلمون، والمنعكسة على مستويات القراءة لديهم.

وفي مجال ممارسات معلمي اللغة العربية التدريسية فقد أجرى الفرا (2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة أهمية وممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المقترحة في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة في ظل مجتمع المعرفة قبل التدريس وفي أثنائه ، وطبق الاستبانة على عينة مكونة من (101) من المعلمين و (95) معلمة و (12) مشرفاً تربوياً و (15) مشرفا للتربية العملية ؛ وأظهرت الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائية في درجة الأهمية لصالح المعلمات، وأنه لا توجد فروق إحصائية في درجة الممارسة بين المعلمين والمعلمات، مما يدل على وعي المعلمين بأدوارهم ،وتطوير ممارساتهم التدريسية.

6- التعليق على الدراسات السابقة:

1- يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها اتسمت بالتنوع في مجتمع الدراسة، مما يوضح إمكانية وتعميم نتائجها، والدراسة الحالية تتفق في الفئة المستهدفة مع دراسة الشنقيطي (2020) ودراسة الفرا (2018) التي طبقت على معلمي اللغة العربية.

2- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الفرا (2018) في اعتمادها على المنهج الوصفي، وندرت الدراسات التي انتهجت المنهج التجريبي كدراسة الشنقيطي 2020.

3- أكدت نتائج الدراسات السابقة كدراسة الشنقيطي (2020) ودراسة الفرا (2018) ودراسة أتزكي وكناني (2017) والصمدي (2014) الحاجة إلى تطوير مهارات المعلمين في مجال مهارات اختبار بيرلز، مما يعني اتفاقها مع الدِّراسة الحالية في الهدف.

4- عززت الدراسات السابقة اتجاه الدِّراسة إلى هذا الموضوع، من خلال اتفاقها على ضعف مخرجات التعليم في القدرة القرائية وفق نتائج الاختبار الدولي بيرلز ، والحاجة إلى البحث في أساليب، وطرق، واستراتيجيات، وبرامج تعالجه، كما استفادت الدِّراسة الحالية من تلك الدراسات في جوانبها كافة؛ فأسهمت تلك الدراسات في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وفي تعرف المراجع

والمصادر العلمية المناسبة، التي يمكن الاستفادة منها في الإطار النظري، أو في مناقشة النتائج، كما تمت الاستفادة من هذه الدراسات في الاطلاع على الأساليب الإحصائية، واختيار المناسب منها للدراسة الحالية.

5-تميزت الدِّراسة الحالية عن جميع هذه الدراسات في كونها الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية التي تستكشف واقع ممارسا معلمات اللغة العربية التدريسية لتنمية المقدرة القرائية وفق مؤشرات بيرلز.

وبصفة عامة فإنه وبالنظر إلى الدراسات السابقة نجد اهتمامًا عالميًا بنتائج الطلاب في المقدرة القرائية ومحاولات بناء الفرضيات التي تربطه بعوامل عديدة، بينما نلمس شح الدراسات العربية في هذا المجال (https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf5)

ويعكس هذا الاهتمام باختبار بيرلز (Pirls)العناية بتعلم القراءة؛ لكون العلاقة بين التحصيل وتمكن الطلاب من مهارات القراءة علاقة تكاملية، ونظرا لكونها من أهم مداخل التربية لإمداد الطلاب بالألفاظ والتراكيب، وتنمية ثروة التلاميذ اللغوية، ومساعدتهم على استخدام اللغة العربية استخداما صحيحا قائما على مهارات التحليل والتفسير. (يونس، 2001 م، 16؛ مدكور، 1423هـ، 188)

ثانياً: إجراءات الدراسة الميدانية.

1-منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج البحثي الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد استخدمت الباحثة في ذلك المنهج الوصفي الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها والعوامل المؤثرة عليها بطريقة كمية أو كيفية في مدد زمنية أو مدد عدة، بحيث يهتم بدراسة حاضر الظواهر والأحداث، ويشمل في كثير من الأحيان عمليات استشراف (تنبؤ) لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها.

2-مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية المرحلة الابتدائية في مدن (الرياض، وجدة، وعرعر) في المملكة العربية السعودية، وقد بلغ عددهم في هذه المدن (90700) معلما، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1440هـ-1441هـ)

3-عينة الدراسة:

استخدمت الباحثة أسلوب العينة العشوائية البسيطة، بمعنى أن الباحثة طبقت أداة دراستها على عينة من مفردات مجتمع الدراسة، وقد وزعت الباحثة الاستبانات على عينة البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (1440هـ-1441هـ)، وبعد التطبيق الميداني حصلت الباحثة على (400) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

خصائص مفردات الدراسة وعينتها:

أ-وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير المدينة: ظهر من توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المدينة: أن ما نسبته 63٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة من مدينة الرياض وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما نسبة 28.2٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة من مدينة جدة، مقابل ما نسبته 8.8٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة من مدينة عرعر.

ب- ويكشف وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز: أن: ما نسبته 57.5٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة لديهن معرفة واطلاع بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، في حين أن نسبة 42.5٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة ليس لديهن معلومات عن الاختبار الدولي بيرلز.

ج- ويكشف وصف عينة الدراسة وفقاً لمتغير وسيلة المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز أن: ما نسبته 52.5٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة معرفتهن بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال جهود الإشراف التربوي والمدرسة وهن الفئة الأكثر من مفردات عينة الدراسة، بينما نسبة 30٪ من إجمالي مفردات عينة معرفتهن بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار

بيرلز من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من وزارة التعليم، وأن 17.5٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال دورات تدريبية في الاختبارات الدولية.

4-أداة الدراسة وإجراءات بنائها:

يقصد بأداة البحث: الوسيلة التي تتم بوساطتها عملية جمع البيانات بهدف اختبار فرضيات البحث أو الإجابة عن تساؤلاته.

اعتمدت الدراسة على الاستبانة؛ للتعرف على واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز

وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين: القسم الأول: البيانات الأولية: التي تتعلق بالمتغيرات المستقلة، والتي تتضمن المتغيرات ذات العلاقة بالبيانات الشخصية والوظيفية لعينة الدراسة، وتشتمل على (المدينة، المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز، وسيلة المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز). أما القسم الثاني من الاستبانة: فشمل مستويات أداء قياس مقدرة المتعلمات القرائية المحددة في الدراسة الدولية بيرلز، صنفت بذات التصنيف في الدراسة الدولية في أربعة مستويات، وهي على النحو الآتي: المحور الأول: الممارسات التدريسية في مستوى الأداء الأول، وتحتوي على عبارتين تمثلان عتبة المعيار الدولي الأدنى ما بين 400-474 نقطة. والمحور الثاني: الممارسات التدريسية في مستوى الأداء الثاني، وتحتوي على (6) عبارات تمثل عتبة المعيار الدولي الأوسط ما بين 475-549. في حين احتوى المحور الثالث على (8) عبارات تمثل الممارسات التدريسية في مستوى الأداء الثالث الذي يمثل عتبة المعيار الدولي الأعلى وتوازيه النقاط 500-625. أما المحور الرابع: فتناول الممارسات التدريسية في عتبة المعيار الدولي المتقدم، وتحتوي على (5) عبارات. ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس، وذلك بإعطاء وزن للبدائل: (أمارسها بكثرة = 5، أمارسها أحياناً = 4، أمارسها نادراً = 3، لا أمارسها = 2، لا أمارسها إطلاقاً =1)، ثم صنفت الباحثة تلك الإجابات إلى خمس مستويات متساوية المدى عن طريق المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (5-1) ÷ 5= (0.80)

5-الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة:

أ-صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري للأداة :(External Validity)

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، وفي ضوء تلك الملحوظات عدلت الباحثة، ثم قامت بكتابة الاستبانة في صورتها النهائية التي طبقت بها.

صدق الاتساق الداخلي: (Consistently Validity Internal)

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

الجدول رقم (1)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الممارسات التدريسية في المستويات من 1- 4

المستوى	رقم العبارة	معامل الارتباط
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الممارسات التدريسية في المستوى الأول	1	**0.834
	2	**0.908
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الممارسات التدريسية في المستوى الأول	3	**0.576
	4	**0.740
	5	**0.450
	6	**0.834
	7	**0.804
	8	**0.846
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	9	**0.766
	10	**0.830
	11	**0.828
	12	**0.816
	13	**0.858
	14	**0.680
	15	**0.842
	16	**0.851
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	17	**0.947
	18	**0.834
	19	**0.845
	20	**0.917
	21	**0.874

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول(1) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المستوى الذي تنتمي له موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل ما يشير إلى صدق محتوى الاستبانة واتساق بنودها.

ب-ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (2)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محـاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الممارسات التدريسية في المستوى الأول	2	0.773
الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	6	0.813
الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	8	0.911

محـاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	5	0.925
الثبات العام	21	0.960

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الثبات لأبعاد ومحاور الدراسة يتراوح بين (0.77) و(0.93) وأن معامل الثبات العام للاستبانة عال حيث بلغ (0.96) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الوثوق بها في التطبيق الميداني للدراسة.

6-الأساليب الإحصائية: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعتها الباحثة، فقد استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS)، ثم استخرجت الباحثة النتائج وفاقاً للأساليب الإحصائية الآتية:

التكرارات والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي الموزون، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري؛ لتحديد استجابات مفردات العينة على كل بند ومستوى. كما استخدمت معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة (الاستبانة) وكل مستوى تنتمي إليه، بالإضافة إلى قياس العلاقة بالسؤال الثاني. واستخدمت معامل الثبات ألفا كرونباخ؛ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة. واختبار ت؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين. واستخدمت تحليل التباين الأحادي؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين. واخيرا اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD)، لتوضيح دلالة الفروق، في إجابات مفردات عينة الدراسة.

ثالثا: تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها.

1-إجابة السؤال الأول: " ما واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز في المستويات من: 1 إلى 4"

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لمؤشرات اختبار بيرلز في المستويات من : (1 إلى 4)، وكذلك المتوسط الحسابي الكلي، وجاءت النتائج كما بالجدول الآتي:

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية لمؤشرات اختبار بيرلز في المستويات من 1 إلى 4

المستويات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
الممارسات التدريسية في المستوى الأول	4.66	0.518	1	أمارسها بكثرة
الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	4.60	0.480	2	أمارسها بكثرة
الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	4.51	0.603	4	أمارسها بكثرة
الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	4.58	0.689	3	أمارسها بكثرة
واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز في المستويات الأربعة	4.57	0.546	أمارسها بكثرة	

أشارت النتائج إلى أن معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية يمارسن تنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز في المستويات من : (1 إلى 4) بكثرة (4.57)، وأن هذا الأمر ظهر في جميع المستويات، وجاء أكثرها ممارسة من قبل معلمات اللغة العربية الممارسات التدريسية في المستوى الأول بمتوسط حسابي (4.66)، تليها الممارسات التدريسية في المستوى الثاني بمتوسط حسابي (4.60)، ثم الممارسات التدريسية في المستوى الرابع بمتوسط حسابي (4.58)، وأخيراً الممارسات التدريسية في المستوى الثالث بمتوسط حسابي (4.51). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج طلاب المملكة العربية

السعودية المعلنة من وزارة التعليم 2017، المتضمنة في ورقة عمل نشرها فريق بحثي من وكالة وزارة التعليم للبنين، والتي كشفت عن قدرة متوسطة على تذكر المعلومات من النص. بينما فشل الطلاب في فهم المغزى وتحليل سلوك الشخصيات في النص.

وتم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لدرجة ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز في المستويات من 1 إلى 4 كما يأتي:

أ- الممارسات التدريسية في المستوى الأول:

الجدول رقم (4)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبنود الممارسات التدريسية في المستوى الأول (ن=400):

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	تحديد موقع واستذكار التفاصيل المذكورة أعلاه	4.80	0.511	الأولي	بكثرة
2	تحديد موقع وإعادة صياغة المعلومات المعلنة صراحة التي تقع في بداية النص	4.53	0.671	الثانية	بكثرة
	المتوسط العام لبنود الممارسات التدريسية في المستوى الأول	4.66	0.518		بكثرة

يتضح من الجدول رقم (4) أن: مفردات عينة الدراسة موافق

ات بكثرة على الممارسات التدريسية في المستوى الأول بمتوسط (4.66 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار "أمارسها بكثرة" في أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة يمارسن بكثرة اثنين من الممارسات التدريسية في المستوى الأول تتمثل في العبارتين رقم (1، 2)، واللتين تم ترتيبهما تنازلياً حسب ممارسة مفردات عينة الدراسة لهما بكثرة كالتالي: جاءت العبارة رقم (1)، وهي: " تحديد موقع واستذكار التفاصيل المذكورة أعلاه " بالمرتبة الأولى من حيث ممارسة مفردات عينة الدراسة لها بكثرة بمتوسط (4.80 من 5). ثم جاءت العبارة رقم (2)، وهي: " تحديد موقع وإعادة صياغة المعلومات المعلنة صراحة التي تقع في بداية النص " بالمرتبة الثانية من حيث ممارسة مفردات عينة الدراسة لها بكثرة بمتوسط (4.53 من 5).

ب- الممارسات التدريسية في المستوى الثاني:

الجدول رقم (5)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبنود الممارسات التدريسية في المستوى الثاني (ن=400):

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
3	استرداد وإعادة صياغة التصرفات والأحداث والمشاعر الصريحة	4.50	0.672	الخامسة	بكثرة
4	القيام باستدلالات مباشرة حول سمات ومشاعر ودوافع الأشخاص الأساسية	4.48	0.671	السادسة	بكثرة
5	تقديم تفسيرات بسيطة تشرح الأسباب	4.73	0.500	الأولي	بكثرة
6	البدء بالتعرف على خصائص اللغة وأساليبها	4.73	0.708	الثانية	بكثرة
7	تحديد موقع أو إعادة صياغة اثنين أو ثلاث من المعلومات المضمنة في النص	4.55	0.706	الرابعة	بكثرة

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
8	استعمال العناوين الفرعية والمربعات النصية والرسوم التوضيحية للعثور على	4.65	0.727	الثالثة	بكثرة
	المتوسط العام لبنود الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	4.60	0.480		بكثرة

يبين الجدول رقم (5) أن: العبارة رقم (5) والتي تنص على " تقديم تفسيرات بسيطة تشرح الأسباب " قد احتلت المرتبة الأولي بمتوسط حسابي (4.73) وانحراف معياري (0.50)، وجاءت العبارة رقم (6) والتي كان نصها " البدء بالتعرف على خصائص اللغة وأساليبها " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.73) وانحراف معياري (0.71)، وقد احتلت العبارة رقم (4) والتي نصت على " القيام باستدلالات مباشرة حول سمات ومشاعر ودوافع الأشخاص الأساسية " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.48) وانحراف معياري (0.67)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المستوى ككل (4.60) بانحراف معياري (0.48) وهو يقابل تقدير الممارسة بكثرة على الممارسات التدريسية في المستوى الثاني.

ج- الممارسات التدريسية في المستوى الثالث:

الجدول رقم (6)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبنود الممارسات التدريسية في المستوى الثالث (ن=400):

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
9	تحديد وتمييز الأحداث المهمة والتفاصيل المضمنة داخل النص	4.70	0.557	الثانية	بكثرة
10	تفسير وشرح العلاقات بين النوايا والتصرفات والأحداث والمشاعر ودعم ذلك بالاستدلال من داخل النص	4.58	0.667	السادسة	بكثرة
11	تفسير وربط أحداث القصة وتصرفات الأشخاص وصفاتهم من عدة مواضع داخل النص	4.78	0.570	الأولي	بكثرة
12	تقييم أهمية الأحداث والتصرفات من خلال كامل القصة	4.63	0.697	الرابعة	بكثرة
13	التعرف على استخدام بعض الخصائص اللغوية مثل (الاستعارة ونبرت الصوت	4.68	0.722	الثالثة	بكثرة
14	تحديد موقع وتمييز المعلومات ذات الصلة ضمن نص مكثف أو جدول معقد	3.97	1.062	الثامنة	أحياناً
15	يقوم بعمل استدلالات حول الصلات المنطقية لتقديم التفسيرات والأسباب	4.15	0.964	السابعة	أحياناً
16	ربط المعلومات النصية والمرئية لتفسير العلاقة بين الأفكار	4.63	0.765	الخامسة	بكثرة
	المتوسط العام لبنود الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	4.51	0.603		بكثرة

يبين الجدول رقم (6) أن: العبارة رقم (11) والتي تنص على " تفسير وربط أحداث القصة وتصرفات الأشخاص وصفاتهم من عدة مواضع داخل النص " قد احتلت المرتبة الأولي بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.57)، وجاءت العبارة رقم (9) والتي كان نصها " تحديد وتمييز الأحداث المهمة والتفاصيل المضمنة داخل النص " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.70) وانحراف معياري (0.56)، وقد احتلت العبارة رقم (14) والتي نصت على " تحديد موقع وتمييز المعلومات ذات الصلة ضمن نص مكثف أو جدول معقد " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (1.06)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد

الدراسة على هذا المستوى ككل (4.51) بانحراف معياري (0.60) وهو يقابل تقدير الممارسة بكثرة على الممارسات التدريسية في المستوى الثالث.

د- الممارسات التدريسية في المستوى الرابع:

الجدول رقم (7)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لبنود الممارسات التدريسية في المستوى الرابع (ن=400):

الرقم	نص العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
17	ربط الأفكار والأدلة عبر النص لفهم الموضوعات العامة	4.75	0.699	الأولي	بكثرة
18	تفسير أحداث القصة وتصرفات الأشخاص لتقديم الأسباب والدوافع والمشاعر والسمات الشخصية من خلال النص الكامل	4.68	0.722	الثانية	بكثرة
19	تمييز وتفسير المعلومات المعقدة والمكونة من أجزاء مختلفة وتقديم الاستدلال اللازم من داخل النص	4.40	0.918	الخامسة	بكثرة
20	ربط المعلومات عبر النص لإيجاد تفسيرات وتوضيح الأهمية وتسلسل الأنشطة	4.63	0.765	الثالثة	بكثرة
21	تقديم الميزات البصرية والنصية وشرح وظائفها	4.45	0.806	الرابعة	بكثرة
	المتوسط العام لبنود الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	4.58	0.689		بكثرة

يبين الجدول رقم (7) أن: العبارة رقم (17) والتي تنص على " ربط الأفكار والأدلة عبر النص لفهم الموضوعات العامة " قد احتلت المرتبة الأولي بمتوسط حسابي (4.75) وانحراف معياري (0.70)، وجاءت العبارة رقم (18) والتي كان نصها " تفسير أحداث القصة وتصرفات الأشخاص لتقديم الأسباب والدوافع والمشاعر والسمات الشخصية من خلال النص الكامل " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.72)، وقد احتلت العبارة رقم (19) والتي نصت على " تمييز وتفسير المعلومات المعقدة والمكونة من أجزاء مختلفة وتقديم الاستدلال اللازم من داخل النص " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.92)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المستوى ككل (4.58) بانحراف معياري (0.48) وهو يقابل تقدير الممارسة بكثرة على الممارسات التدريسية في المستوى الرابع.

2-السؤال الثاني: "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستويات في واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز؟ "

للتعرف على العلاقة بين المستويات في واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتوضيح دلالة العلاقة بين هذه المتغيرات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (8)

معاملات ارتباط بيرسون لتوضيح طبيعة العلاقة بين المستويات في واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز

المستويات	معامل بيرسون	الممارسات التدريسية في المستوى الأول	الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	الممارسات التدريسية في جميع المستويات
الممارسات التدريسية في المستوى الأول	معامل الارتباط		0.637**	0.650**	0.543**	0.688**
	الدلالة الإحصائية		0.000	0.000	0.000	0.000
الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	معامل الارتباط	0.637**		0.893**	0.857**	0.943**
	الدلالة الإحصائية	0.000		0.000	0.000	0.000
الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	معامل الارتباط	0.650**	0.893**		0.923**	0.982**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000		0.000	0.000
الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	معامل الارتباط	0.543**	0.857**	0.923**		0.954**
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000		0.000
الممارسات التدريسية في جميع المستويات	معامل الارتباط	0.688**	0.943**	0.982**	0.954**	
	الدلالة الإحصائية	0.000	0.000	0.000	0.000	

(**) وجود دلالة عند مستوى (0.01)

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة عند مستوى (0.01) بين المستويات في واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز.

3-السؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز تعزى إلى بعض المتغيرات (المدينة، المعرفة باختبار بيرلز، ووسيلتها)؟ "

أ- الفروق باختلاف متغير المدينة:

جدول رقم (9)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف المدينة

المستويات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الممارسات التدريسية في المستوى الأول	بين المجموعات	18.891	2	9.445	42.589	0.000**
	داخل	88.047	397	0.222		
	المجموع	106.938	399			

المستويات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	بين المجموعات	9.021	2	4.510	21.566	**0.000
	داخل المجموعات	83.028	397	0.209		
	المجموع	92.049	399			
الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	بين المجموعات	16.544	2	8.272	25.515	**0.000
	داخل المجموعات	128.706	397	0.324		
	المجموع	145.250	399			
الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	بين المجموعات	8.298	2	4.149	9.093	**0.000
	داخل المجموعات	181.142	397	0.456		
	المجموع	189.440	399			
الممارسات التدريسية في جميع المستويات	بين المجموعات	12.194	2	6.097	22.711	**0.000
	داخل المجموعات	106.579	397	0.268		
	المجموع	118.773	399			

**دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فاقل

ويتضح من الجدول رقم (9): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (الممارسات التدريسية في المستوى الأول، الثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل) باختلاف متغير المدينة.

وتم إجراء تحليل بعدي باستخدام اختبار أقل فرق معنوي " LSD "وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول رقم (10)

المقارنات البعدية على الممارسات التدريسية في المستوى الأول، الثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل " LSD" للفروق بين المدن

المستويات	المدينة	المتوسط الحسابي	الرياض	جدة	عرعر
الممارسات التدريسية في المستوى الأول	الرياض	4.82	–	**	**
	جدة	4.45		–	**
	عرعر	4.20			–
الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	الرياض	4.71	–	**	**
	جدة	4.47		–	*
	عرعر	4.26			–

المستويات	المدينة	المتوسط الحسابي	الرياض	جدة	عرعر
الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	الرياض	4.65	–	**	**
	جدة	4.36		–	**
	عرعر	4.00			–
الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	الرياض	4.67	–	**	**
	جدة	4.50		–	*
	عرعر	4.18			–
الممارسات التدريسية في جميع المستويات	الرياض	4.69	–	**	**
	جدة	4.44		–	**
	عرعر	4.14			–

**دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول رقم (10) ما يلي:

أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين مدن الرياض وجدة وعرعر في الممارسات التدريسية في المستوى الأول، والثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل بين معلمات اللغة العربية لصالح معلمات مدينة الرياض.

أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين مدينتي جدة وعرعر في الممارسات التدريسية في المستوى الأول والثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل بين معلمات اللغة العربية لصالح معلمات مدينة جدة.

وتجد الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع تصوراتها حول نشاطات التعليم وممارسات المعلمات في المدن الثلاث وخبرتها؛ حيث عملت معلمة في مدينة جدة ومارست الإشراف الميداني على طالبات كلية التربية في مرحلة التدريب الميداني في مدينتي الرياض وعرعر ؛ مما اتاح لها المجال للوقوف على بعض الممارسات التعليمية في تلك المدن . حيث تمثل مدينة الرياض أعلى درجات الممارسات التدريسية الرائدة ؛ لكونها العاصمة ومقر الخبرات الرائدة والممارسات الناضجة على أصعدة عديدة ، وقد خصص الموقع الإلكتروني الرسمي لإدارة التعليم في منطقة الرياض صفحة خاصة بالاختبارات الدولية ومنها "بيرلز" وتتضمن تدريبات ونموذج وشروحات موجهة للمعلمين ، كما أطلق المركز الوطني للتطوير المهني للمعلمين في عامي 2019 و 2020 سلسة من الدورات التدريبية للمعلمين في مناطق المملكة العربية السعودية ، ومنها ما اختص بالاختبارات الدولية . كما تحظى مدينة جدة بميزة كبيرة ؛ كونها بوابة الحرمين الشريفين ومقر للريادة التعليمية في المملكة العربية السعودية .

ب- الفروق باختلاف متغير المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز:

جدول رقم (11)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق في متوسطات إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز

المستويات	المعرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
الممارسات التدريسية في المستوى الأول	لدي معرفة واطلاع	230	4.72	0.386	2.310	*0.022
	ليس لدي معلومات عن الاختبار الدولي بيرلز	170	4.59	0.649		
الممارسات التدريسية	لدي معرفة واطلاع	230	4.60	0.521	0.131-	0.895

المستويات	المعرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة
في المستوى الثاني	ليس لدي معلومات عن الاختبار الدولي بيرلز	170	4.61	0.421		
الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	لدي معرفة واطلاع	230	4.46	0.686	2.168-	*0.031
	ليس لدي معلومات عن الاختبار الدولي بيرلز	170	4.59	0.461		
الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	لدي معرفة واطلاع	230	4.51	0.816	2.272-	*0.024
	ليس لدي معلومات عن الاختبار الدولي بيرلز	170	4.67	0.451		
الممارسات التدريسية في جميع المستويات	لدي معرفة واطلاع	230	4.54	0.619	1.401-	0.162
	ليس لدي معلومات عن الاختبار الدولي بيرلز	170	4.61	0.425		

يتضح من الجدول رقم (11) ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز، في المستوى الثاني، وجميع المستويات) باختلاف متغير المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز، في المستوى الأول) باختلاف متغير المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز، لصالح المعلمات اللاتي لديهن معرفة واطلاع.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز، في المستوى الثالث والرابع) باختلاف متغير المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز، لصالح المعلمات اللاتي ليس لديهن معلومات عن الاختبار الدولي بيرلز.

ج-الفروق باختلاف متغير وسيلة المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز:

جدول رقم (12)

نتائج " تحليل التباين الأحادي " (ANOVA Way One) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف وسيلة المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز

المستويات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الممارسات التدريسية في المستوى الأول	بين المجموعات	1.313	2	0.656	2.467	0.086
	داخل المجموعات	105.625	397	0.266		
	المجموع	106.938	339			

المستويات	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	بين المجموعات	2.641	2	1.320	5.862	**0.003
	داخل المجموعات	89.408	397	0.225		
	المجموع	92.049	339			
الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	بين المجموعات	5.895	2	2.948	8.398	**0.000
	داخل المجموعات	139.355	397	0.351		
	المجموع	145.250	339			
الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	بين المجموعات	16.807	2	8.403	19.325	**0.000
	داخل المجموعات	172.633	397	0.435		
	المجموع	189.440	339			
الممارسات التدريسية في جميع المستويات	بين المجموعات	5.954	2	2.977	10.476	**0.000
	داخل المجموعات	112.819	397	0.284		
	المجموع	118.773	339			

**دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فاقل

يتضح من الجدول رقم (12): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (الممارسات التدريسية في المستوى الأول) باختلاف متغير وسيلة المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز.

كما يتضح من الجدول رقم (12): وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (الممارسات التدريسية في المستوى الثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل) باختلاف متغير وسيلة المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز.

وتم إجراء تحليل بعدي باستخدام اختبار أقل فرق معنوي " LSD "وجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول رقم (13)

المقارنات البعدية على الممارسات التدريسية في المستوى الثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل " LSD" للفروق بين وسيلة المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز

المستويات	الوسيلة	المتوسط الحسابي	من خلال دورات تدريبية في	من خلال التعاميم والمنشورات	جهود الإشراف التربوي
الممارسات التدريسية في المستوى الثاني	من خلال دورات تدريبية في الاختبارات	4.43	–		
	من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من	4.65	**	–	

المستويات	الوسيلة	المتوسط الحسابي	من خلال دورات تدريبية في	من خلال التعاميم والمنشورات	جهود الإشراف التربوي
	جهود الإشراف التربوي والمدرسة	4.63	**		–
الممارسات التدريسية في المستوى الثالث	من خلال دورات تدريبية في الاختبارات	4.25	–		
	من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من	4.55	**	–	
	جهود الإشراف التربوي والمدرسة	4.58	**		–
الممارسات التدريسية في المستوى الرابع	من خلال دورات تدريبية في الاختبارات	4.14	–		
	من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من	4.62	**	–	
	جهود الإشراف التربوي والمدرسة	4.70	**		–
الممارسات التدريسية في جميع المستويات	من خلال دورات تدريبية في الاختبارات	4.31	–		
	من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من	4.60	**	–	
	جهود الإشراف التربوي والمدرسة	4.64	**		–

**دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول رقم (13) ما يلي:

أن هناك فرقاً دالا إحصائياً بين المعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من وزارة التعليم، والمعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال دورات تدريبية في الاختبارات الدولية حول الممارسات التدريسية في المستوى الثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل لصالح المعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من وزارة التعليم.

كما كشف الجدول أعلاه أن هناك فرقاً دالا إحصائياً بين المعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال جهود الإشراف التربوي والمدرسة، والمعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال دورات تدريبية في الاختبارات الدولية حول الممارسات التدريسية في المستوى الثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل لصالح المعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال جهود الإشراف التربوي والمدرسة.

وتعكس هذه النتيجة الجهود الكبيرة التي بذلتها وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية وهيئة تقويم التعليم في سبيل رفع الوعي في البيئة التعليمية بالاختبارات الدولية عامة واختبار بيرلز خاصة، وتوجيه جهود المعلمين إلى رفع القدرة القرائية لدى الطلاب؛ كونها مدخلا للفهم والتحصيل والوعي . وقد تنوعت هذه الجهود بدءا بلقاء وزير التعليم في المملكة العربية السعودية الدكتور حمد آل الشيخ الذي واكب توليه مقاليد الوزارة واستدعى فيه القيادات في مناطق التعليم في المملكة العربية السعودية ليؤكد أن الاهتمام بنتائج الطلاب في الاختبارات الدولية من أولويات أعمال التعليم في المملكة العربية السعودية في الفترة ؛ لتكون انعكاسا للجهود الجادة لتحسين مخرجات التعلم ، وانتهاء بدعم الممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية من المعلمين في مختلف المناطق ، وتطوير آليات مراقبة جودة مخرجات التعليم ، وتوفير الفرص التدريبية على ذلك.

4-التعليق على نتائج الدراسة:

تكشف إجابات العينة عن درجات عالية في الممارسات التدريسية الهادفة إلى تنمية المقدرة القرائية، وهذه النتيجة التي تعارض ما أسفرت عنه التقارير الرسمية عن نتائج مشاركة المملكة العربية السعودية في اختبار (بيرلز)، وتفسر الباحثة ذلك بعدم وعي العينة بمستويات الاختبار وبالمؤشرات التي تحقق كل مستوى. ويتفق هذا التفسير مع توصيات دراسة الشنقيطي (2020) بضرورة تقديم برامج تدريبية للمعلمات لزيادة وعيهن بالاختبارات الدولية.

كما كشفت النتائج أن هناك فرقاً دالا إحصائياً بين مدينتي جدة والرياض في الممارسات التدريسية ككل لصالح معلمات مدينة الرياض، وتفسر الباحثة ذلك بتكثيف الجهود في التدريب والتوعية في مدينة الرياض.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز، في المستوى الأول) باختلاف متغير المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز، لصالح المعلمات اللاتي لديهن معرفة واطلاع.

وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مفردات عينة الدراسة حول (واقع ممارسات معلمات اللغة العربية التدريسية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية للطالبات وفق مؤشرات اختبار بيرلز، في المستوى الثالث والرابع) باختلاف متغير المعرفة بمستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز، لصالح المعلمات اللاتي ليس لديهن معلومات عن الاختبار الدولي بيرلز.

كما تبين أن هناك فرقاً دال إحصائياً بين المعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من وزارة التعليم، والمعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال دورات تدريبية في الاختبارات الدولية حول الممارسات التدريسية في المستوى الثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل لصالح المعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال التعاميم والمنشورات الرسمية من وزارة التعليم.

وأن هناك فرقاً دال إحصائياً بين المعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال جهود الإشراف التربوي والمدرسة، والمعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال دورات تدريبية في الاختبارات الدولية حول الممارسات التدريسية في المستوى الثاني، والثالث والرابع والممارسات التدريسية ككل لصالح المعلمات اللاتي تعرفن على مستويات المقدرة القرائية وفق اختبار بيرلز من خلال جهود الإشراف التربوي والمدرسة.

وتكشف هذه الدراسة -بشكل غير مباشر -عن وجود نقص في وعي العينة بمستويات اختبار المقدرة القرائية ،التي تمثل أزمة حقيقة في التعليم في وطننا العربي في الوقت الحالي ،وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات العربية التي تناولت اختبار بيرلز ،حيث كشفت دراسة الصمدي (2014) ودراسة أتزكي وكناني (2017) عن أن نتائج الطلاب المغاربة تدق ناقوس الخطر ، وتستوجب من الجهات القائمة على التعليم بذل جهود مكثفة لبناء استراتيجية الفهم لدى المتعلمين ، وقيام معلمي اللغات بمسئوليتهم العظيمة ودورهم الكبير في معالجة مكون القراءة ،وتكوين المقدرة القرائية وفق المحكات العالمية .

رابعاً: توصيات الدراسة ومقترحاتها.

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يأتي:

-تبني خطة وطنية قائمة على العمل المنهج لتنمية وعي المعلمين بمؤشرات اختبار بيرلز والاختبارات الدولية المشابهة.

-تبني الدراسات التي تنظر إلى المقدرة القرائية كمدخل للفهم والتعلم وجودة الحياة للمتعلمين، وعدم اقتصار جهود تنميتها على تعليم اللغة العربية .

-إجراء البحوث والدراسات التتبعية للكشف عن ممارسات المعلمين والمعلمات وربطها بنتائج الاختبارات الدولية.

-عقد دورات لتدريب المعلمين والمعلمات في أثناء الخدمة بهدف تنمية مهارات المعلمين في الارتقاء بالمقدرة القرائية لدى طلابهم، مع قياس أثر التدريب.

وتقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسات تربط نتائج الاختبار الدولي في المقدرة القرائية بعدة عوامل منها ما يتعلق بالطالب أو المعلم أو المنهج أو الأسرة والمجتمع.
- انطلاق الدراسات والبحوث من الواقع التعليمي في الفصل الدراسي، ومن الممارسات المجتمعية.
- إجراء دراسات تقارن بين ممارسات معلمي اللغات المثلى (العربية كلغة أم والإنجليزية كلغة ثانية) في تنمية المقدرة القرائية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أتزكي، أحمد؛ كناني ،رشيد (2017). *القراءة من منظور الدراسة الدولية بيرلز . دراسات بيداغوجية*. ع. 1، يناير 2017 .ص ص 207-221.

أحمد، جابر أحمد. (2002م). *تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بسوهاج*. القاهرة: جامعة عين شمس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد (77)، كلية التربية ص ص35-74.

الأدغم، رضا أحمد. (2004م). *أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة*. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة المنصورة، ص ص 36-81.

الجرف، ريما سعد. (1423هـ). *دراسات في تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*. الرياض.

الحيلواني، ياسر. (2003م). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. الكويت: الطبعة الأولى مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزعابية ، أمل؛ المحرزي ،عبد الحميد. (2019م). *معايرة اختبار الدراسة الدولية لقياس مدى تقدم القراءة (PIRLS) بسلطنة عمان باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة*. سلطنة عمان: مجلة الدراسات التربوية والنفسية جامعة السلطان قابوس مجلد 13، عدد3، ص ص :496-515.

الزهراني، سعيد محمد. (1424هـ). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة*. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الشنقيطي ، أمامة محمد. (2020م). *فاعلية برنامج تدريبي في توعية معلمات اللغة العربية بالممارسات المثلى لرفع المقدرة القرائية للطلاب وفق معايير الاختبار الدولي للتقدم في القراءة بيرلز (pirls) واتجاهاتهن نحوه*. المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ،العدد7 ، ص ص 940- 975.

الصمدي، محمد سعيد. (٢٠١٤م). *مشاركة الأطفال المغاربة في المباراة الدولية القياس الكفاية القرائية بيرلز PIRLS*. البيداغوجي ،ع 1، ص ص 69 -74.

العدوان، نورة عبد الله. (2000م).*أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طالبات الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في القراءة*. الرياض: رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العساف، صالح حمد. (2000م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ط (2)* . الرياض: مكتبة العبيكان.

العويضي، وفاء؛ القحطاني ، عادل. (1441). *إستراتيجية تطوير مهارات تعلم التلاميذ في ضوء معايير اختبارات التيمس وبيرلز وبيزا*. جدة : مكتبة الملك فهد الوطنية.

الفرا، إسماعيل صالح. (2018). *واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المتجددة في مجتمع المعرفة قبل التدريس وفي أثنائه*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة – شئون البحث العلمي والدراسات العليا، مج26, ع1 ، ص ص 355 –394 .

الفقيه، مشاعل محمد. (2003م). *مفهوم تعليم القراءة لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وواقع تعليمهن القراءة من وجهة نظر المشرفات التربويات*. الرياض: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

الفقيه، مشاعل محمد. (2010 م). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في تدريس مهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات ما وراء المعرفة*. الرياض: رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ،جامعة الملك سعود.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. (2016م). *مستقبليات تربوية: الدور المتغير للمعلم*. الكويت: العدد السادس المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ص ص 10–44.

المنتشري، علي احمد عبد الله. (2007م). *أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط*. أبها: رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

الناقة، محمود كامل؛ وحافظ، وحيد. (٢٠٠٢ م). *تعليم اللغة العربية مداخله وفنياته*. القاهرة: الجزء الأول. كلية التربية جامعة عين شمس

حافظ، حسام الدين. (2001م). *دليلك إلى محركات البحث على شبكة الإنترنت*. القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، ص6.

حبيب الله، محمد. (٢٠٠٠ م). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق.الطبعة الثانية*. عمان: دار عمار.

دومي، حسن؛ الشناق، قسيم. (2008م). *معوقات التعليم الالكتروني في مادة الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلبة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين ، يونيو، ص ص:164–183.

راشد، حنان مصطفى مدبولي. (2004 م). *أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي الأزهري*. المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية التفكير)،كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص 178–222.

زهران، حامد. (1977م). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: عالم الكتب.

طعيمه، رشدي. (1998م). *الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الحميد، أماني حلمي. (2010م، ابريل). *فاعلية تصور مستقبلي لأدوار معلمات اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية طبقا لمعايير الجودة الشاملة والوقوف على اتجاهاتهن نحو تطبيقها*. دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس(157) ص ص125–209.

عبد الرحيم، طلعت. (1988م). *علم النفس الاجتماعي المعاصر*. القاهرة: دار الكتب المصرية.

عبدالباري، حسني. (1999م). *قضايا في تعليم اللغة العربية وتدريسها*. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.

عثمان، محمد الصائم. (1421هـ). *تدريب المعلمين أثناء الخدمة –بعض التجارب المعاصرة*. بيشة: مكتبة الخبتي الثقافية.

عجوة، علي. (2003م). *العلاقات العامة والصورة الذهنية*. القاهرة: عالم الكتب.

علي ، محمد السيد. (2011). *موسوعة المصطلحات التربوية*. عمان : دار المسيرة.

عوض، فائزة السيد. (1995م). *أثر الأسئلة التوجيهية في القراءة الصامتة على تحصيل التلاميذ في القراءة.* . مؤتمر التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين. كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد الثاني. ص ص 224–280.

عوض، فائزة السيد؛ والسيد، سعيد محمدي. (2003 م). *فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي إنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية.* القاهرة: المؤتمر العلمي الثالث. مجلة القراءة والمعرفة. كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص 55 –101.

الغامدي، عائشة سعيد علي. (2020). فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائي . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج. 28، ع. 1، ص ص. 252-281 .

فضل الله، محمد رجب. (٢٠٠١ م). *مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة. دراسة تحليلية.* القاهرة: مجلة القراءة والمعرفة العدد (٧) كلية التربية، جامعة عين شمس ،ص ص 85– 118.

مدكور ،علي أحمد. (2014). *المعايير التي ينبغي توفرها في معلم اللغة العربية* ، منشور ضمن إصدارات مركز الملك عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية ، الإصدار الخامس ، ص ص 215–248.

مدكور، علي أحمد. (١٤٢٣هـ). *تدريس فنون اللغة العربية.الطبعة الثانية.* القاهرة: دار الفكر العربي.

موسى، مصطفى إسماعيل. (2001م). *أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.* القاهرة: المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (دور القراءة في تعليم المواد الدراسية المختلفة) كلية التربية، جامعة عين شمس ص ص 83 –148.

يونس، فتحي. (2001م). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.* القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.

قائمة المراجع المرومنة:

Abdalbari. (1999). Issues in Arabic language education and teaching(in Arabic). Alexandria: Modern Arab Office.

Abdul Hamid, A. H. (2010). The effectiveness of a future vision of the roles of Arabic language parameters in Saudi Arabia according to the overall quality standards and their attitudes toward their application.Studies in curricula and teaching methods(in Arabic). Egyptian Society for Curriculum and Pedagogy p. 125-209.

Abdul Rahim, T. (1988). Contemporary social psychology (in Arabic). Cairo: Egyptian Books House.

Agwa, A. (2003). Public relations and the mental image(in Arabic). Cairo: World of Books.

Ahmed, J. A. (2002). Developing some metacognitive skills for student teachers at the College of Education in Sohag(in Arabic). Cairo: Ain Shams University, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods. Issue (77), College of Education, pp. 35-74.

AL- Naqah, M. K. (2002). Teaching the Arabic language its entries and techniques(in Arabic). Part One. Faculty of Education, Ain Shams University. Cairo.

AL-Adgham, R. (2004 AD). The effect of training on some strategies for reading comprehension among students of the Arabic Language Division at Faculties of Education in their acquisition and use of it in teaching reading (in Arabic). Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Mansoura University, pp. 36-81.

Al-Awaidi, W., & Al-Qhahtani, A. (1441). Strategy to develop student learning skills in light of the criteria for testing of Times, Perles and Pisa (in Arabic). Jeddah: King Fahd National Library.

Al–Eddwan, N. A. (2000). The effect of using cooperative learning in the achievement of higher-grade students in reading(in Arabic). Unpublished Ph.D. thesis. Riyadh: Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University.

Al-Faqih, M. M. (2003). The concept of reading education in Arabic at the primary level and the reality of their reading education from the point of view of the educational supervisors (in Arabic).Unpublished Master's Message. Faculty of Educatin. Riyadh.

Al-Faqih, M. M. (2010). The effectiveness of a proposed training program to develop the performance of Arabic language parameters at the primary level in teaching the skills of reading understanding according to the strategies beyond knowledg (in Arabic)Unpublished Ph.D. Message. Riyadh: Faculty of Education, King Saud University.

Alfra, I. S. (2018). The reality of Arabic language teachers' practice of their renewed roles in the knowledge society before and during instruction. Islamic University Journal of Educational and psychological Studies(in Arabic). Islamic University of Gaza -Scientific Research and Graduate Studies, Maj26, I, pp. 355-394.

Alghamdi, A. .. (2020). Effectiveness of a mental imagery strategy in developing reading and reading skills for sixth-grade students (in Arabic). Journal of the Islamic University for Educational and psychological Studies. Program. 28, p. 1, p. 252-281.

Al-Helwani, Y. (2003). Teaching and assessment of reading skills (in Arabic). First Edition Al Falah Library for Publishing and Distribution. Kuwait.

Ali, M. A. (2011). Encyclopedia of Educational terms (in Arabic). Amman: House of March.

Al-Jarf, R. S. (1423). Studies in reading education in general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia(in Arabic). Riyadh.

Al-Manshari, A. (2007). The effect of using a reciprocal teaching strategy on developing the reading understanding skills of Grade 7 students(in Arabic). Unpublished Master's Message, Faculty of Education, King Khaled University. Abha.

Al-Shankyty, O. M. (2020). The effectiveness of a training program in educating Arabic language teachers about best practices to raise students' reading ability in accordance with the standards of the International Test for Progress in Reading (Pirls) and their attitudes towards it. (in Arabic)The educational magazine, College of Education, Sohag University, Issue 7, pp. 940-975.

Al-Zahrani, S. M. (1424). Evaluating the performance of Arabic language teachers in teaching aloud reading to sixth grade pupils in Jeddah governorate(in Arabic). Unpublished Master Thesis. Makah Al-Mukarramah: Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, Umm Al-Qura University.

Arab Center for Educational Research in the Gulf States. (2016). Educational Futures: The changing role of the Teacher Kuwait: 6th issue(in Arabic), Arab Center for Educational Research for the Gulf States, pp. 10-44.

Assaf, S. H. (2000). The entry into research in the behavioral sciences I (2)(in Arabic). Riyadh: Al-Abikan Library.

Awad, F. A. (1995). The impact of the Guiding Questions on Silent Reading on students' reading. The Conference on Education and the challenges of the Twenty-first century (in Arabic). Faculty of Education, University of Hellwan, vol. II. P. 224-280.2.

Awad, F., & AL-Saeed, M. (2003). The effectiveness of some knowledge-beyond strategies in developing reading understanding producing questions and awareness of what is beyond knowledge in literary texts in high school students (in Arabic). Cairo: Third Scientific Conference. Reading and knowledge magazine. Faculty of Education, Ain Shams University, pp. 55-101.

Domy, H., & Al-Shanaq, Q. (2008). Obstacles to electronic instruction in physics from the point of view of teachers and students (in Arabic). Journal of Educational and psychological Sciences, University of Bahrain, June, pp. 164-183.

Fadlallah, M. R. (2001). Levels of reading comprehension and skills required for questions of Arabic language books at the general education stages in the United Arab Emirates. Analytical study (in Arabic). Cairo: The Journal of Reading and knowledge No7, Faculty of Education, Ain Shams University, pp. 85-118.

Habib Allah, M. (2000). Bases reading and reading understanding between theory and practice.2nd Edition(in Arabic). Amman: Dar Ammar.

Hafiz, H. (2001). Your guide to online search engines (in Arabic). Cairo: Science Books for Publishing and Distribution, p. 6.

Izzaki, A., & Kanani, R. (2017). Reading from the Perspective of International Study Pirls (in Arabic). Pedagogical studies. P. 1, January 2017. pp. 207-221.

Madkor, A. A. (1423). Teaching the Arts of Arabic.2nd edition (in Arabic). Cairo: Arab thought House.

Madkor, A. A. (2014). Standards to be available in Arabic Language Teacher(in Arabic), published in the Publications of King Abdullah Bin Abdul Aziz International Center for Arabic Language Service, 5th Edition, pp. 215-248.

Musa, M. I. (2001). The impact of the beyond-knowledge strategy on improving reading understanding patterns, knowledge awareness, and the production of questions for preparatory students(in Arabic). Cairo: First Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and knowledge (the role of Reading in Teaching different subjects), Faculty of Education, Ain Shams University, pp. 83-148.

Othman, M. A. (1421). In-service teacher training—some contemporary experiences (in Arabic). Beicha: The cultural library of the bibliotheca.

Rashid, H. M. (2004). The effect of using beyond knowledge strategies on developing the skills of reading understanding of Azhari first-grade students.Fourth Scientific Conference of the Egyptian Society for Reading and knowledge (Reading and developing Thinking)(in Arabic). Faculty of Education, Ain Shams University, pp. 178-222.

Samadi, M. S. (2010). The participation of Moroccan children in the international match the measurement of PIRLS reading efficiency (in Arabic). Pidagogi, p 1, p. 69-74.

Taima, R. (1998). The general principles of Arabic language teaching methods for their preparation, development and evaluation(in Arabic). Cairo: Arab thought House.

Younis, F. (2001). Strategies for teaching Arabic at the secondary level(in Arabic). Cairo: Modern Book Press.

Zaabi, A., & Al-Mahrezi, A. (2019). Calibration of the PIRLS test in the Sultanate of Oman using the singular response theory(in Arabic). Sultanate of Oman.

Zahran, H. (1977). Social psychology (in Arabic). Cairo: World of Books.

المراجع الأجنبية:

C. E & ,.Azevedo, Ri Hmelo-Silver .(2006) .*Understanding Why the New Zealand National Literacy Strategy has failed and what can be done about it: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Studly (PIRLS) 2011 and Reading Recovery monitoring reports.complex systems: Some core cha* .The Journal of the learning sciences, 53-61.

I Abd El Hack .(2006) .*The Effectiveness of Using Reciprocal Teaching inImproving Strategic Reading and Reading Comprehension Skills of EFL.*Majors Studies in Curriculum and Instruction N.35-113,1 .

John, Jerrim. Luis, Alejandro. Lopez, Agudo(2020) *The association between homework and primary school children's academic achievement. International evidence from PIRLS and*

Lenkeit ،Jenny ؛ Therese N. Hopfenbeck؛ Shailen Popat .(2017) .*PIRLS for Teachers: A review of practitioner engagement with international large-scale assessment results* .Oxford University Centre for Educational Assessment Report OUCEA/17/1

M. Leno .(2002) .*An extension of the IRT to a network model* .Benazilitarika: 29(1), 59-79.

N & ,.Kitsantas, A Dabbach .(2005) .*Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated* .

P. H Winne .(1997) .*Experimenting to bootstrap self-regulated learning* .Journal of Educational Psychology, 89, 327-353.

P., Martin, 0, Mullis, V, S & ,.Stanco, G, Foy .(2011) .*Metlaods and procedures- recieving the TIMSS and PIRLS 2011 achienerment itein statistics* .Chestnut Hill: Boston College. Retrieved from http:tirssandpirls.bc.edu, 18/12/2016.

R., Cromley, J. G & ,.Seibert, D Azevedo .(2004) .*Does adaptive scaffolding facilitate students' ability to regulate their learning with hypermedia? Contemporary Educational Psychology* ,29 . .370-344

Ratri .S. Y (2015) .*Student factor infl uencing Indonesian student reading literacy based on PIRLS data 2011* .Journal of Education, 1 (1), 24-32.

TIMSS. wileyonlinelibrary.com/journal/ejed

WV, E., Chapman, J. W. Greaney, K, T., Prochnow, J. E & ,.Arrow, A. W. 9. Tunmer .(2013) . *Australiaira Jatrial of Learning Difficulties.*180-139 ,(2)18 .

Zimmerman .L (2014) .*Lessons learnt: Observation of Grade 4 reading comprehension teaching in South African schools across the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 achievement spectrum* .Reading & Writing-Journal of the Reading Association of South Africa, 5. Learning. Instructional Science.540-513.