ورقة سياسة عامة

مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي
لبحوث السياسة العامة

ورقة سياسة عامة رقم 39 | أغسطس 2020

تحسين إتقان القراءة باللغة العربية: النتائج من «اقرأ»، التدخّل في مرحلة الدراسة المبكرة بهدف مساعدة الطلبة على إتقان مهارات القراءة في إمارة رأس الخيمة

ماكس إيكرت ، إليزابيث ويلسون ، هيلين أبادزي ، سويون جيون

الملخص التنفيذي

على مدى أكثر من عقد، أظهرت التقييمات الدولية أن الطلبة الناطقين بالعربية يسجلون درجات أقل بكثير في القراءة والرياضيات والعلوم من الطلبة من اللغات الأخرى. علاوة على ذلك، وجدت التحليلات على مستوى الدولة قدرات الطلبة على القراءة أوجه قصور كبيرة في الدول الناطقة باللغة العربية، والتي قد تساهم في أداء الطلبة دون المستوى المتوسط في المواد الأخرى والتقييمات الدولية بشكل عام. بالتعاون مع الأخصائية النفسية المعرفي الدكتورة هيلين أبادزي، قامت مؤسسة القاسمي بتصميم وتجريب منهج جديد للصفوف المبكرة لتعليم القراءة العربية، يعتمد على نتائج علم اللغة والعلوم المعرفية. يكشف مقارنة قدرة الطلبة على القراءة بين مجموعة التحكم والتدخل عن تأثير إيجابي كبير للمنهج الجديد، حيث يقوم الطلبة في فصول التدخل بقراءة نصوص أكثر وارتكاب أخطاء أقل من أقرانهم. يؤكد التقرير على أهمية التصميم القائم على الأدلة وتقييم تدريس اللغة العربية ويقترح توسيع البرنامج التجريبي ليشمل عينة أكبر من المدارس في جميع أنحاء دولة الإمارات العربية المتحدة. يجب أن تضمن التقييمات المستقبلية الوقت الذي يقضيه الطالب في القراءة، والنظر إلى العوامل الخارجية التي تؤثر على تعلم مهارات اللغة، مثل مقاييس الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومشاركة أولياء الأمور.

المقدمة

أظهرت تقييمات الطلبة الدولية الواسعة النطاق دوراً بارزاً في تعزيز سياسات التعليم في دول مجلس التعاون الخليجي، مما سمح لواضعي السياسات والباحثين بمقارنة نتائج تعليم محددة بين الدول. تكشف نظرة سريعة على نتائج الأداء الأخير للدول في جميع أنحاء العالم العربي اتجاهين يبعثان على القلق: أولاً، أداء الطلبة في جميع أنحاء العالم العربي أقل بكثير من متوسط الأداء التي حددته منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، وثانيًا، تفاوت مستوى الطلبة بشكل ملحوظ في مادة القراءة.

أثبتت نتائج دراسات العلوم المعرفية بأن سرعة ودقة القراءة أمران حاسمان من أجل فهم الطلاب للنصوص الأكثر تعقيدًا. لذلك، تعتبر عملية إتقان القراءة بطلاقة نقطة انطلاق أساسية لتعزيز أداء الطلبة في جميع المواد الدراسية.

استناداً على ذلك، قامت مؤسسة القاسمي، بالتعاون مع خبيرة علم النفس المعرفي الدكتورة هيلين أبادزي، بتصميم برنامج تدخل في مادة القراءة للطلبة في مرحلة الصف الأول، من خلال الاعتماد على النتائج الأخيرة لبحوث العلوم اللغوية والمعرفية التي تأخذ في عين الاعتبار التعقيدات البصرية الفريدة للنص العربي. تكمن ثمرة هذه الجهود في ابتكار منهج «اقرأ» الذي يمكن تعريفه على أنه عملية تدّخل بسيطة ذات تكاليف منخفضة، يستند على النتائج التجريبية المبكرة، ويسعى إلى مساعدة الطلبة بشكل كبير في المراحل الدراسية المبكرة على إتقان مهارات القراءة باللغة العربية.

تقدم هذه الورقة شرح حول برنامج تجريبي تم تنفيذه في أربعة مدارس ابتدائية خلال العام الدراسي 2018 – 2019 في إمارة رأس الخيمة، دولة الإمارات العربية المتحدة. كما تقوم بتوضيح النتائج التي تم التوصل إليها، ومن ثم يتم رفع بعض التوصيات. النتائج التي تم التوصل إليها كانت إيجابية للغاية وتؤكد بأن تطبيق منهج إقرأ قد يعزز بشكل كبير سرعة القراءة ودقتها لدى الطلبة في المراحل الدراسية الأولى، مما سيكون له تأثير إيجابي محتمل على الأداء العام للطلبة عموماً.

نظرة عامة

منذ أكثر من عقد، وجدت التقييمات الدولية مثل بيسا و تيمز و بيرلز أن مستوى أداء الطلبة الناطقين باللغة العربية أقل بكثير في القراءة والرياضيات والعلوم مقارنة ببقية أقرانهم. في الوقت الذي سجّلت في جميع الدول المشاركة الناطقة باللغة العربية معدلات أقل من المتوسط العالمي، تشير الدراسات على مستوى الدولة عن وجود فجوة مثيرة للقلق استناداً على لغة التدريس، حيث تظهر النتائج أن الطلبة الذين يؤدون الامتحانات باللغة العربية يحققون نتائج منخفضة بشكل ملحوظ.

إمكانية القراءة بطلاقة ليست مجرد مؤشر على مهارات القراءة اللاحقة فحسب لدى الطلبة، بل تعد أيضًا شرط أساسي حاسم لتحقيق النجاح في بقية المواد الدراسية، بما في ذلك مادتي الرياضيات والعلوم. وعليه، يمكن اعتبار مشاكل القراءة بمثابة ضوء تحذير: إذا ظلّت دون معالجة، قد ينجم عن ذلك فجوة إنجاز سلبية واسعة النطاق بين الطلبة الذين يتمكنون من إتقان عملية القراءة بطلاقة مقارنة ببقية زملائهم الذين يعانون من مشاكل في القراءة من حيث سرعة قراءة النص والدقة وفهم المعنى (RTI International، 2017).

في حين أن القارئ الذي يجيد القراءة بطلاقة بإمكانه التعّرف على شكل وأصوات الأحرف على الفور وبسهولة، فإن السرعة الأساسية التي يتمكن الدماغ من خلالها ربط المعلومات وتحويلها إلى مفاهيم أكبر، مثل الكلمات، ضرورية من أجل التفكير النقدي ومعالجة النصوص المعقدة. تشير نتائج البحوث أنه عندما يتمكن القارئين من معالجة النص بمعدل 45 - 60 كلمة تقريبًا في الدقيقة، تصبح العملية تلقائية، مما يتيح لهم المزيد من الوقت للتفكير في المحتوى بدلاً من التركيز على الطريقة التي تتم فيها عملية القراءة (أبادزي ، 2017).

إن مشكلة الأداء المنخفض للطلبة الناطقين باللغة العربية مقارنة بنظرائهم من غير الناطقين بالعربية تظهر عند دراسة نتائج الاختبارات على المستوى المحلي. على سبيل المثال، في تقييم التقدم المحرز في عام 2012 في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدم في القراءة (بيرلز)، سجّل طلبة مرحلة الصف الرابع في المدارس المتوسطة التي تقدم التدريس باللغة العربية، والتي كان لديها أعلى النتائج، ما يقارب من 105 نقطة أقل من طلبة مرحلة الصف الرابع في المدارس المتوسطة الدولية التي تقدم التدريس باللغة الإنجليزية، والتي كان لديها أعلى النتائج. في حين يتطلب التقييم معالجة النصوص التي تحتوي على ما بين 800 – 1000 كلمة، إلا أن الطلبة في الدول العربية غالبًا ما تعلموا فقط معالجة نص يحتوي على ما بين 200 - 400 كلمة في نهاية الصف الثالث. وهذا يؤدي إلى تراجع مستوى مهاراتهم ما يعادل عامين دراسيين مقارنة بالطلبة الآخرين الذين يتلقون التعليم بلغات أخرى في دول أخرى (أبادزي، 2017).

وبالمثل، عند مقارنة نتائج الطلبة في التقييم الدولي للطلاب بيسا للعام الدراسي 2018 في المدارس الإنجليزية والعربية لمرحلة المتوسطة في دولة الإمارات العربية المتحدة، تم ملاحظة وجود اختلافات صارخة بين الدول. فيما يتعلق بمادتي الرياضيات والعلوم، هناك فجوة تقارب 50 نقطة، في حين الفارق في نتائج القراءة بين المتقدمين للاختبار باللغة الإنجليزية مقارنة بالمتقدمين للاختبار باللغة العربية كانت حوالي 100 نقطة. بوجود متوسط 40 نقطة التي تمثل عامًا دراسيًا واحدًا، يكشف هذا الاختلاف عن وجود اختلاف كبير في مهارة القراءة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2009). بالإضافة إلى ذلك، الفجوة بين الإناث والذكور أوسع، حيث تتفوق الإناث على الذكور في مادة القراءة باللغة العربية، كما تتفوق الإناث على الذكور في مادة القراءة باللغة العربية مقارنة باللغة الانجليزية، والنسبة 70 نقطة للإناث مقابل 46 نقطة للذكور بالنسبة للطلبة الناطقين باللغة الإنجليزية.

أحد العوامل الأساسية التي تؤثر على أداء الطلبة الناطقين باللغة العربية في هذه التقييمات الدولية الواسعة النطاق، والتي بالتالي تقدّم تفسير محتمل لأدائهم الأقل من الحد المتوسط، هو عدم تمّكن الطلبة من القراءة بطلاقة. هذا يعني أن الطلبة قد لا يتمكنون من قراءة ومعالجة النصوص المعقدة بدقة أو ببساطة أو قد ينفذ الوقت قبل أن يتمكنون من إكمال المهام التي عليهم إنجازها.

ضمن دراسة عالمية بحثت مادة القراءة في 35 لغة عبر المدارس الابتدائية في 20 دولة، أظهر الباحثون أن نسبة الطلبة الذين يتمكنون من قراءة ما بين 40 - 50 كلمة في الدقيقة بطلاقة وبشكل صحيح أعلى بشكل ملحوظ في البلدان الآسيوية (متوسط 29%) مقارنة بالطلاب في أفريقيا والشرق الأوسط (متوسط 5%) (RTI International، 2017). وبالمثل، تكشف البيانات على مستوى الدولة عن أوجه قصور كبيرة في القراءة في الدول الناطقة باللغة العربية، حيث لا يتمكن سوى فقط 11 % من طلبة الصف الثاني من مصر من قراءة الكلمات بسرعة بطلاقة، و 3 % فقط من الطلاب الأردنيين يصلون إلى

الجدول رقم 1: نتائج بيسا لعام 2018 في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة حسب لغة التدريس

لغة التدريس	الرياضيات		القراءة		العلوم	
	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
اللغة الإنجليزية	454	457	450	496	441	462
اللغة العربية	389	411	352	422	384	421

مستوى الطلاقة، مما يعني إنها تقع خلف دول أخرى مثل كينيا وإثيوبيا (RTI International ،2017). مسالة أخرى التي تستدعي القلق: لقطة للنتائج من درجات الصفر ترسم صورة رهيبة: فحوالي 20% من الطلاب الأردنيين، وما يصل إلى 34% من الطلاب العراقيين في مرحلة الصف الثاني لم يتمكنوا من قراءة كلمة واحدة من نص مخصص للطلبة في مرحلة الصف الأول (RTI International ، 2017).

حظيت الحاجة إلى تحسين الأداء العام للطلاب في هذه التقييمات باهتمام واسع النطاق في جميع أنحاء العالم العربي، ودفعت صانعي السياسات إلى إدراج هذه التصنيفات في صميم استراتيجيات التنمية وجداول الأعمال الوطنية (حكومة الإمارات العربية المتحدة، 2017). إتقان القراءة بطلاقة باللغة العربية مهمة جداً لنجاح الطلبة، وهناك حاجة ماسة لتحديد المزيد من الطرق من أجل تحسين عملية تعليم اللغة العربية، ومع ذلك، لم يتم تناولها بشكل صريح، بالرغم من وفرة الأدلة التي تؤكد وجود فجوة مقلقة للغاية بين الطلبة الناطقين باللغة العربية وبقية أقرانهم حول العالم. تبدأ العديد من هذه الصعوبات بالتركيبة الفريدة للغة العربية، وهذا ما سيتم استكشافه في الأقسام التالية..

خصائص اللغة العربية الفريدة

هناك العديد من التحديات عند تعّلم اللغة العربية. وتشمل هذه، على سبيل المثال لا الحصر «ديجلوسيا»، التي يتم تعريفها على أنها عملية تعليم اللغة العربية بطريقة الفصحى الحديثة (MSA) داخل المدارس، والتعقيد البصري للنص العربي. تقلل هذه التحديات الفريدة من قدرة ة على معالجة أسئلة الامتحانات بسهولة مما يعيق بالتالي تقديم الإجابات بسرعة خلال الوقت المحدد (أبادزي، 2017، أسدي وآخرين، 2017، كارول وآخرين، 2017).

ديجلوسيا – تعليم اللغة العربية بطريقة الفحصى الحديثة

ينظر الطلبة في جميع أنحاء العالم العربي إلى عملية تعّلم اللغة العربية بطريقة الفصحى الحديثة MSA على أنها عملية تعّلم لغة أجنبية (إيفياتار ، و إبراهيم ، 2014)، حتى وإن كانت مادة إلزامية وغالباً لغة التدريس الرسمية داخل المدارس. تختلف مفردات اللغة العربية الفصحى وقواعدها بشكل ملحوظ عن اللهجة العامية، علماً أن اللهجة العامية هي الأكثر استخداما داخل المنزل ومعظم الأوساط الاجتماعية مقارنة باللغة الفصحى. ولكل دولة ومنطقة في العالم العربي الناطقة باللغة العربية العديد من اللهجات العامية أو الإقليمية المحلية، مع نهايات فعل وأسماء، وتعابير، ومفردات، وطريقة نطق، تختلف اختلافًا كبيرًا عن لغة الفصحى (أبادزي ، 2017).

نظرًا لأن الدول العربية تستخدم اللهجات العامية الخاصة فيها كوسيلة مهيمنة للتواصل على المستوى غير الرسمي، يجد الطلبة الصغار الذين لم يتعلموا إلا للهجات العامية، بأن التحول المفاجئ من اللهجة العامية إلى اللغة الفصحى الرسمية، عند بدء عملية التعليم داخل المدارس، مسألة صعبة للغاية. في الوقت الحالي، غالبًا ما لا يتعرض الطلبة بما يكفي للغة العربية الفصحى مما يعيق عملية فهمهم للمحتوى بسبب التعقيدات البصرية وإطار القواعد النحوية، التي يجب عليهم إتقانها في حال التحاقهم بالمدرسة (أبادزي ، 2017).

نظرًا لأن الدول العربية تستخدم اللهجات العامية الخاصة فيها كوسيلة مهيمنة للتواصل على المستوى غير الرسمي، يجد الطلبة الصغار الذين لم يتعلموا إلا للهجات العامية، بأن التحول المفاجئ من اللهجة العامية إلى اللغة الفصحى الرسمية، عند بدء عملية التعليم داخل المدارس، مسألة صعبة للغاية. في الوقت الحالي، غالبًا ما لا يتعرض الطلبة بما يكفي للغة العربية الفصحى مما يعيق عملية فهمهم للمحتوى بسبب التعقيدات البصرية وإطار القواعد النحوية، التي يجب عليهم إتقانها في حال التحاقهم بالمدرسة (أبادزي ، 2017).

التعقيد البصري للنص باللغة العربية

بالإضافة إلى ما يعتبره الطلبة على أنه تعّلم لغة أجنبية جديدة ذات قواعد ومفردات فريدة خلال سنواتهم الأولى في المدرسة، يجد الطلبة أيضًا أن قراءة النص العربي يمثل تحديًا آخر من نوعه. وبالتالي، يمكن أن يؤدي هذا إلى أوقات معالجة بشكل بطيء للأحرف مقارنة بالمتحدثين باللغات الأخرى. في الواقع، تسّلط الدروس المستفادة من علم النفس التنموي والعلوم المعرفية الضوء على وظائف الذاكرة الرئيسية والتعقيدات البصرية للنص العربي التي تحد من إمكانية فك الرموز والاحتفاظ بالمعلومات لفهم النص المكتوب (أبادزي، 2017، أبادزي، و ماتريلي، 2014، بيرفتلي، 2007، بترسون،و بيترسون، 1959).

بالإضافة إلى اشتمال اللغة العربية على 29 حرفًا وثمانية حركات، يمكن أن تكتب بعض الأحرف بأربعة أشكال مختلفة على الأقل اعتمادًا على موقع الحرف داخل الكلمة (انظر الملحق أ). يتم رسم كل حرف في شكل مستقل عند كتابته بمفرده، لكن يتم كتابته في ثلاثة أشكال أخرى عند توصيله بحروف أخرى. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يتغير شكل الحروف العربية بشكل كبير ضمن مخطوطات مختلفة.

من التحديات الأخرى، هو حذف مؤشرات العلة القصيرة من النص المكتوب، الذي يبدأ في العادة ما بين المرحلتين الدراسيتين في الصف الثالث والرابع. من الجدير بالذكر، أن القرّاء المتمرسين يتمكنون من قراءة النص بشكل أسرع بدون حركات، لأنهم يتعاملون مع اللغة الفصحى بشكل متواصل في حياتهم اليومية (أبادزي، 2017؛ طه، 2013)، لكن الحال يختلف مع غير المتمرسين، فعند حذف الحركات من فوق الأحرف ينجم عنه إبطاء عملية القراءة لأن الطلبة يبذلون المزيد من الوقت في محاولة فك الرموز والتنبؤ بما هو مكتوب استناداً إلى الأشكال المحتملة للأحرف داخل الكلمات (أبو ربيعة، ٢٠٠١). تطبع معظم الدول العربية اختبارتيمز و بيرلز بدون استخدام الحركات على الأحرف، على الرغم من حقيقة أن طلبة الصف الثالث والرابع، ربما لا يزالون يتعلمون كيفية قراءة النص بدون حركات على الحروف (أسدي وآخرين، 2017). تؤثر القراءة البطيئة وغير الدقيقة سلبيا على سعة الذاكرة العاملة، وبالتالي قد تؤثر سلبًا على استجابات الطلبة لأسئلة الاختبار.

طرق تدريس اللغة العربية: التحديات التي يواجهها الطلبة

قبل عملية التعليم الرسمية، تم تدريس مادة اللغة العربية عبر جميع دول مجلس التعاون الخليجي من قبل علماء الدين، الذين اعتمدوا على التلاوة، وحفظ الآيات القرآنية والتقنيات الشفوية (ناصر، ٢٠١٧). وفي حين أن الممارسات التي تتمحور حول تعليم الطلبة بهذه الطريقة وضعت الأساس لتعليم اللغة العربية، فقد أظهرت نتائج البحوث الحالية أوجه القصور لنهج التعليم هذا لدى الأطفال، الذي ينجم عنه في الكثير من الأحيان عدم تعلّم الطلبة بالشكل الصحيح والمطلوب وكذلك عدم اهتمامهم بالتعلم (سليم، ٢٠١٨).

مع اكتشاف النفط وتأسيس الدول، تم إدخال التعليم الرسمي عبر دول مجلس التعاون الخليجي في منتصف القرن العشرين. وبالرغم من تشكيل الجهات الحكومية الرسمية ووزارات التربية والتعليم، فإن المناهج الدراسية، خصوصاً اللغة العربية، وطريقة التدريس كانت لا تزال متأثرة بشدة في دول الشرق الأوسط الأخرى، بما في ذلك استيراد المعلمين، وكذلك الكتب النصية المستخدمة في التدريس (ريدج و فرح، 2009)، التي أثرت سلبياً بشكل أكبر على عملية تعليم اللغة العربية.

ترتيب الأحرف

تعتبر اللغة العربية ونصوصها من اللغات العريقة للغاية، وهي من اقدم اللغات التي عرفها التاريخ، مثل الآرامية أو العبرية، والتي أثرت أيضًا على تشكيل الحروف الأبجدية العربية الأولى، وترتيبها. النظام الأصلي، المسمى نظام أبجدي، مشتق من جذوره القديمة، ومع ذلك، تم استبداله بالنظام الهجائي أو الترتيب الأبجدي، الذي يتزامن مع ظهور الدين الإسلامي وتعميم النص القرءاني على نطاق واسع.

فبدلاً من إدخال الحروف التي لا يتغير شكلها، والتي يسهل معالجتها بشكل موضوعي، يقوم الترتيب الأبجدي بجمع الحروف بناءً على تشابهها مع بعضها البعض، وهذه الطريقة تستخدم بشكل كبير في القواميس، والوثائق الرسمية، والمدارس في جميع أنحاء العالم العربي. للمزيد من المعلومات وإجراء مقارنة بين النظامين وترتيب تسلسل الأحرف المستخدم في منهج اقرأ، الرجاء الإطلاع على الملحق أ.

الكتب المدرسية

بسبب الطبيعة اللغوية للغة العربية المذكورة أعلاه، فإن العديد من الطلاب لديهم معرفة ضئيلة أو معدومة حول نظام الفصحى الحديث قبل الالتحاق بالمدرسة. تضيف هذه

الجدول رقم ٢: مقارنة المواد التعليمية الخاصة بمنهاج اقرأ مع المواد التعليمية الخاصة بمنهاج وزارة التربية والتعليم الإماراتية

مواضيع المقارنة	منهج وزارة التربية و التعليم	منهج اقرأ	التفاصيل
اللغة التي تم تدريسها	اللغة العربية الفصحى	اللغة العربية الفصحى	يحتوي منهج اقرأ على بعض التركيبات المكونة من الحروف المستخدمة لتشجيع وممارسة القراءة السريعة
ترتيب الحروف	الحروف الأبجدية	تعتمد على مدى البساطة	يبدأ اقرأ بأحرف ذات أشكال أقل وأبسط
الكلمات التي تم تدريسها	كلمات كاملة ذات مقاطع متعددة	تختلف باختلاف الحروف التي يتم تدريسها	يعرض كتاب وزارة التربية والتعليم حروف لم يتم تدريسها بعد. يقدم كتاب اقرأ تدريجيًا الكلمات بناءً على الحروف التي يتم تدريسها ، وتتزايد كلما زاد عدد الحروف التي يتم تدريسها. يبدأ اقرأ أيضًا في تقديم جمل بسيطة كاملة وفقًا لذلك
استخدام الصور	✓	✗	يركز اقرأ على تسريع القراءة. لم يتم تضمين الصور. يتم استخدام صورة واحدة فقط في بداية الدرس لمساعدة الطلاب على تخمين الحرف
حجم الخط	عادي - حوالي 18	متنوع - يصل إلى 60	يهدف برنامج اقرأ إلى تدريب الطلاب على القراءة بسرعة بأحجام خطوط مختلفة. تساعد الأحجام الكبيرة الأطفال الصغار على التعرف على الحروف أكثر
أحرف العلّه القصيرة و التنوين	معاً	بشكل تدريجي	يقوم برنامج اقرأ بتقديم حروف العلة وتدريب الطلاب على استخدامها بشكل تدريجي

اللغة الأجنبية على الطلاب تحدياً عملياً آخراً عبر جميع المراحل الدراسية. مع ذلك، بدلاً من التركيز على القراءة بطلاقة، وإتقان القراءة بصورة صحيحة، وتطوير مهارات القراءة البحتة للطلبة بالدرجة الأولى، تمزج مناهج تعليم اللغة العربية بين مهام القراءة والكتابة.

توضح الأمثلة المأخوذة من كتب مدرسية من دولة الإمارات العربية المتحدة ومصر التحديات التي يواجهها الطلبة. فمن خلال تحليل أجري على الكتب المدرسية المصرية للصفوف الأولى، تم ملاحظة العديد من المفردات المعقدة، مع ما يصل إلى ستة مقاطع، والتي تم استخدام العديد منها مرة واحدة فقط، بالإضافة إلى مفاهيم لا تتعلق بالتجارب الحياتية للتلاميذ في مرحلة الصف الأول. كما تم ادخال العديد من وآخرين، 2013). وبالمثل، تقدم الكلمات بصورة منعزلة (غوف الكتب المدرسية في دولة الإمارات الحروف الأبجدية التقليدية باستخدام الكلمات الفعلية، ومع ذلك، هذا يعني أن الحروف التي لا تزال غريبة على الطلبة (التي لم يتعلموها بعد)، يتم خلطها مع الأحرف التي تعلموها في بداية عملية التعلّم. بناء على ذلك، لا تعكس الكتب الدراسية تعقيدات النص العربي. بدلاً من ذلك، يجب مراعاة أفضل الممارسات المستندة إلى أدلة من العلوم المعرفية حول العلاقة بين وظائف الذاكرة الرئيسية والقراءة اثناء عملية تعليم الطلبة.

أعضاء هيئة التدريس

في حين أن لغة الفصحى الحديثة هي لغة الكتب المدرسية والتعليم داخل المدارس، فإن استخدام اللغة العربية الفصحى داخل الفصول الدراسية يمثل تحديًا ليس فقط للطلبة، ولكن المعلمين على حد سواء. غالبًا المعلمين الذين قد لا يشعرون بالاستعداد أو الراحة لتقديم دروسهم في لغة الفصحى الحديثة MSA ، يميلون إلى استخدام اللهجة العامية التي يستخدمونها في بلدانهم أثناء تدريسهم للطلاب داخل الصف (الحري،2012). ونظرًا لأن العديد من معلمي اللغة العربية في دول الخليج هم من المغتربين العرب، كما هو الحال بالنسبة لدولة الإمارات العربية المتحدة، فإن هذه المشكلة تعيق عملية إتقان الطلاب السريع للغة الفصحى الحديثة بسبب تقديم مصطلحات جديدة من اللهجات العربية الأخرى أثناء عملية التعليم.

بالإضافة إلى ذلك، هناك اعتقاد شائع في جميع أنحاء العالم الناطق بالعربية أن لغة الفصحى الحديثة MSA صعبة للغاية بالنسبة للأطفال، وبما أنه ليس مفيدًا عمليًا لأنهم لا يستخدمونها في حياتهم اليومية، فلا يجب أن يتعلمونه قبل مرحلة الصف الأول، باستثناء تعلمهم المحدود للغة القرءان الكريم ممن خلال حفظ النص القرآني (أيّاري ،1996). ومع ذلك، تكشف الأبحاث أن الأطفال الذين يتعلمون لغة الفصحى الحديثة MSA في وقت مبكر لديهم فهم أفضل للنصوص القرائية مقارنة بأولئك الأطفال الذين يتعلمون اللغة العربية المنطوقة فقط (أبو ربيعه وطه، ٢٠٠٥). في حين أن الطلبة الذين تعلموا لغة الفصحى بصورة أكبر من خلال بيئتهم المنزلية ومشاركة الوالدين، قد يزيد هذا من تعزيز الفجوات في فهم مادة القراءة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

تصميم برنامج اقرأ

كخطوة أولى نحو إعادة التفكير الكبير والشامل في عملية تعليم مادة القراءة والكتابة باللغة العربية في المراحل الدراسية الأولى، يأخذ برنامج اقرأ بنظر الاعتبار الخصائص الفريدة المذكورة أعلاه للغة العربية. يقوم البرنامج بتعديل الأساليب والموارد المستخدمة لتدريس القراءة باللغة العربية للصفوف المبكرة في المجالات الرئيسية كما هو موضح أدناه.

الكتاب المدرسي وترتيب الأحرف

يعتمد منهج «اقرأ» وكتابه التعليمي الرئيسي على تقنيات بسيطة وفعالة مستنيرة بأدلة من العلوم المعرفية. يقترح البحث أنه لكي يتمكن الطلبة من معالجة النصوص بشكل أسرع، يجب أن تشتمل التعليمات أولاً على ممارسة تعلّم الحروف والكلمات الفردية بشكل أكبر من خلال عملية التكرار، إلى أن تصبح هذه العملية تلقائية (Dehaene، و Cohen ، 2011؛ Saiegh-Haddad، و Joshi ، 2014). هذا بالتالي يساعد الطلبة على القراءة بشكل أسرع، واسترداد المعلومات المهمة، ويمنحهم المزيد من الوقت للتفكير النقدي، مما يساعدهم بالتالي من الحصول في نهاية المطاف على درجات أعلى في التقييمات والاختبارات.

ما يميز منهج اقرأ هو تقديم الحروف العربية بترتيب تسلسلي ابتداء من الحروف التي يسهل معالجتها بصريًا، ومن ثم التقدم في مستوى الصعوبة، مع تجنب تدريس الحروف باستخدام كلمات معقدة متعددة المقاطع غير مألوفة بالنسبة للطلبة. يبدأ الكتاب بتعليم الحروف التي لا تغير شكلها اعتمادًا على الموقع في الكلمة، مثل و ، ر ، ز إلخ، بعد ذلك يتم تدريس الحروف التي تغير أشكالها في الكلمة، التي تكون أصعب على الطلبة معالجتها بصريًا.

على النقيض من المناهج التعليمية المتعارف عليها لتعليم اللغة العربية في المراحل الدراسية الأولى، يتميز كتاب اقرأ بمحتواه الوظيفي البسيط وأحرفه الكبيرة السهلة القراءة، مع تباعد جيد بين الحروف، وعدد قليل من الصور لتجنب تشتيت افكار الطلبة. بالإضافة إلى ذلك، يتعلم الطلبة قراءة كل حرف مع مجموعة من أحرف العلة القصيرة بحيث يصبح التعرف على الأحرف داخل الكلمات عملية تلقائية، وهذا بالتالي يسمح للطلبة بدمج الأحرف الفردية في كلمات كاملة بأسرع وقت ممكن.

يتمكن المعلمين من تدريس منهج اقرأ بأقل قدر من التدريب اللازم، وبأقل قدر من الموارد، حيث لا يحتاجون سوى الكتاب المدرسي ولوحة الكتابة أو جهاز العرض. بعد عملية التدريب ومراجعة الأحرف السابقة التي تعلمها الطلبة، يتم تقديم حرف جديد في كل درس، ويطلب من الطلاب ممارسته داخل الصف. يتبع ذلك ممارسة التمارين التي تجمع بين الحرف الجديد الذي تم تعلمه والحروف التي تم تعلمها في السابق. يُطلب من الطلبة بعد ذلك قراءة النصوص بشكل مستقل بعد عرض درس اليوم على أجهزة العرض أو لوحات التدريس داخل الفصل الدراسي. يشرف المعلم على كل طالب، ويقدم ملاحظات موجزة، ويشجع الجميع على تعزيز عملية التعلّم ومواصلة القراءة.

طيلة العام الدراسي، يتابع الباحثون مستوى تقدم الطلبة من خلال إجراء زيارات داخل الفصول الدراسية وجمع البيانات. يقدم القسم التالي شرح حول تصميم المشروع التجريبي لمنهج اقرأ، وكذلك النتائج التي تم التوصل إليها، ومن ثم تتم مناقشة النتائج والآثار المترتبة على البرنامج فيما يتعلق بقراءة النص بطلاقة.

المشروع التجريبي

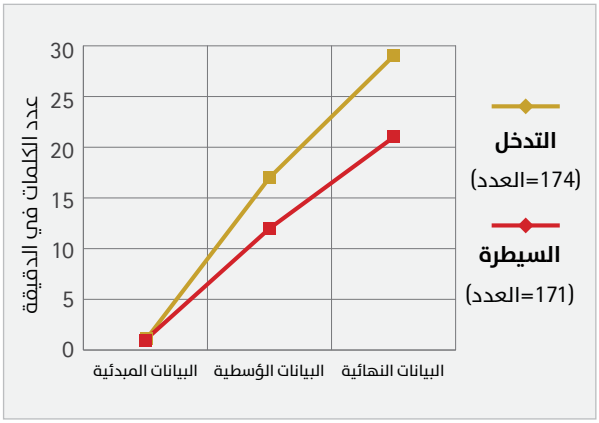
تستند النتائج أدناه إلى برنامج تجريبي تم تنفيذه في أربعة مدارس ابتدائية حكومية في مدينة رأس الخيمة خلال العام الدراسي 2018 - 2019. شاركت كل مدرسة في مجموعتي تدّخل ومجموعتي سيطرة، والتي تضمنت حوالي 350 طالبًا.

تم قياس تقدم الطلبة في بداية السنة الدراسية، وفي منتصفها، ونهايتها، باستخدام نسخة معدلة من أداة تقييم القراءة المبكرة (إقرأ) التي تقيّم طلاقة اللغة العربية للأطفال الناطقين بالعربية، والتي كانت تُستخدم سابقًا في الأردن (RTI International ، 2016). تم تدريس دروس إقرأ من قبل أحد أعضاء هيئة التدريس بمعدل مرتين في الأسبوع لمدة 45 دقيقة لكل جلسة على مدار العام الدراسي الكامل. تم تدريس دروس إقرأ في إطار نظام المدارس الحكومية كدرس تكميلي خلال فترة مخصصة في الأساس للأنشطة اللامنهجية. سمح هذا التصميم لمجموعة التدخل بتلقي دروس اقرأ إضافية من أجل تعلّم اللغة العربية، بينما حصلت مجموعة السيطرة على دروس اللغة عربية الاعتيادية فقط بصورة منتظمة.

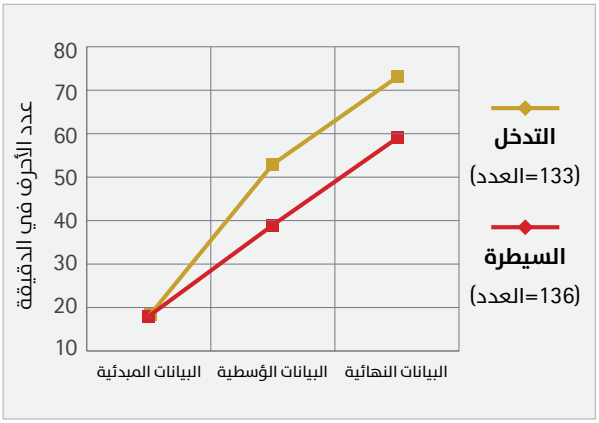
النتائج

عند النظر إلى العدد الإجمالي للحروف والكلمات التي تم تحديدها بشكل صحيح، حقق الطلبة في مجموعة التدخل ومجموعة السيطرة نفس النتائج في الاختبار التمهيدي. حيث تمكنت كلتا المجموعتين من تحديد نفس الأعداد تقريبًا من الأحرف وقراءة نفس العدد من الكلمات، مع فارق بسيط جداً في النتائج بين المجموعتين التي لم يكن لها أي تأثير من الناحية

الشكل رقم 1. متوسط النتائج ما قبل الاختبار ومتوسط النتائج ما بعد الاختبار لمجموعتي التدخل والسيطرة فيما يتعلق بتقييم التحديد الإجمالي الصحيح للأحرف.



الشكل رقم ٢. متوسط نتائج ما قبل الاختبار ومتوسط نتائج ما بعد الاختبار لمجموعتي التدخل والسيطرة حول تقييم إجمالي قراءة الكلمات بصورة صحيحة



الجدول رقم ٣: التوزيع التكراري لإجمالي عدد درجات قراءة الكلمات في مجموعات التدخل والسيطرة

عدد الأخطاء	الأحرف				الكلمات			
	التدخل - العدد=133		السيطرة - العدد=136		التدخل - العدد=174		السيطرة - العدد=171	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
0	69	51.9	57	41.9	76	43.7	54	31.6
1	25	18.8	18	13.2	26	14.9	28	16.4
2	12	9.0	11	8.1	24	13.8	25	14.6
3	9	6.8	13	9.6	19	10.9	16	9.4
4	7	5.3	5	3.7	8	4.6	12	7
5	11	8.3	32	23.5	21	12.1	36	21.1

الإحصائية، كما هو موضح في الجدول رقم 3 في الملحق.

لكن، بدءًا من تقييم منتصف العام الدراسي، كانت نتائج مجموعة التدخل أعلى بكثير من نتائج مجموعة السيطرة في كل من تقييمات تحديد الحروف وقراءة الكلمات. فقد نجح الطلبة في مجموعة التدخل من تحديد 52.8 حرفًا بشكل صحيح، بينما حددت مجموعة السيطرة 39.3 حرفًا في الدقيقة. بالنسبة للنتائج التي منحت على قراءة الكلمات بشكل صحيح، تمكنت مجموعة التدخل من قراءة 16.7 كلمة بشكل صحيح مقارنة بمجموعة السيطرة التي لم تتمكن من قراءة سوى 12 كلمة في الدقيقة.

استمر هذا الاتجاه لغاية تقييم نهاية العام الدراسي، حيث سجلت مجموعة التدخل نتائج أعلى بشكل ملحوظ على تحديد الحروف وقراءة الكلمات بشكل صحيح مقارنة بمجموعة السيطرة، كما هو موضح في الجدول رقم 3. من نص يتكون من 49 كلمة، نجح الطلاب في مجموعة التدخل من تحديد حوالي 29 كلمة بشكل صحيح، في حين نجح الطلبة في مجموعة السيطرة من تحديد ما يقارب من 20 كلمة فقط؛ وهذا يعتبر تحسن نسبي بنسبة 44٪.

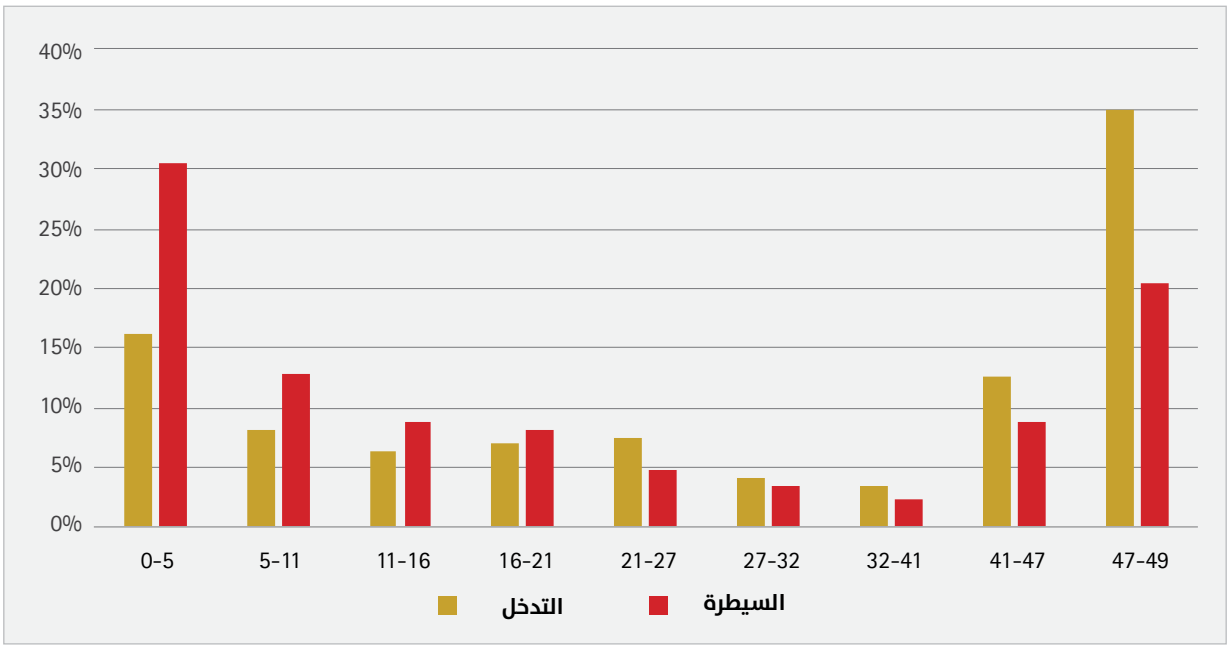
علاوة على ذلك، تُظهر النتائج المدرجة في الجدول رقم 4 أن مجموعة التدخل حاولت تحديد عدد أكبر من الأحرف بصورة أكبر وارتكبت أخطاء أقل مقارنة بمجموعة السيطرة. وعليه، وفقاً إلى تقييم قراءة الكلمات بصورة صحيحة، نجحت مجموعة التدخل من تحقيق ناتج ذات نسبة مئوية أعلى1، مما يشير إلى أن الطلبة في فصول منهج إقرأ تمكنوا من قراءة الكلمات بشكل صحيح بدقة 91.5 في المائة. نظرًا لأن القرّاء الأكثر دقة قادرون على قراءة رموز كلمات النص وتفسيرها بتلقائية أكبر، فإن الدقة المتزايدة ترتبط ايجابياً بزيادة فهم الطلبة وتفسيرهم للنصوص الأكثر تعقيدًا.

في الوقت الذي تظهر فيه النتائج نجاح الطلبة في مجموعتي التدخل والسيطرة من إحراز تقدم كبير وملحوظ، فإن الطلاب الذين استخدموا منهج اقرأ تمكنوا من إحراز تحسنًا أكبر بكثير مقارنة بالطلاب الآخرين، كما هو موضح في الشكلين رقم 1 و 2.

وضّحت نتائج التقييم بأن هناك المزيد من الأدلة التي تؤكد وجود تحّسن كبير في دقة القراءة لدى الطلبة. كما هو موضح في الجدول رقم 5، كانت النسبة المئوية للطلبة الذين لم يرتكبوا أية أخطاء في الدقيقة الواحدة أعلى في مجموعة التدخل مقارنة بالطلبة في مجموعة السيطرة (51.9% مقابل 41.9% بالنسبة للتحديد الصحيح للحروف و 43.7% مقابل 31.6% لقراءة الكلمات بشكل صحيح). وبالمقابل، كانت نسبة الطلبة الذين ارتكبوا أقصى خمسة أخطاء مسموح فيها أثناء التقييم أقل بالنسبة للطلاب في مجموعة التدخل مقارنة بالطلاب في مجموعة السيطرة (8.3% مقابل 23.5% للحروف و 12.1% مقابل 21.1% للكلمات).

من المثير للاهتمام، من خلال الاطلاع على نتائج الطلبة الذين حققوا أقل المعدلات، تم التوصل إلى أن فئة الطلبة الذين اعتمدوا على منهج إقرأ تمكنوا أيضاً من إحراز تقدم أكبر مقارنة بزملائهم الذين اعتمدوا على المنهج المعتاد لتعلم اللغة العربية. عند مقارنة نتائج ما بعد الاختبار فيما يتعلق

الشكل رقم ٣. التوزيع التكراري لإجمالي عدد درجات قراءة الكلمات في مجموعات التدخل والسيطرة



تم تقدير النسبة المئوية لتحديد الحروف بشكل صحيح من خلال قسمة العدد الإجمالي للأخطاء التي حققها الطلبة على العدد الإجمالي للحروف التي حاول الطلبة قراءتها ومن ثم طرح القيمة التي تم الحصول عليها لكل مجموعة من واحد.

بإمكانية قراءة الكلمات بشكل صحيح، بالنسبة للطلبة الذين لم يتمكنوا سابقًا من قراءة كلمة واحدة، نجد أن الطلبة الذين شاركوا في إقرأ أصبحوا الآن قادرين على قراءة أكثر من 11.4 كلمة في المتوسط بشكل صحيح مقارنة من زملائهم في مجموعة السيطرة (29 كلمات بالنسبة إلى أقرأ مقابل 17.6 كلمة بالنسبة لمجموعة السيطرة). كان فرق المجموعة ذات دلالة إحصائية كبيرة ($t298 = 5.21, p < .001$)، وكان حجم تأثيره معتدلاً (Cohen's d = 0.60)

يعرض الشكل رقم 3 التوزيع التكراري للنسبة المئوية لإجمالي عدد الكلمات التي قرأها الطلبة بشكل صحيح لغاية ارتكابهم خمسة أخطاء. كانت نسبة الطلبة الذين لم يحرزوا أي تقدم ولم يحرزوا أية درجة في الاختبار اللاحق أقل من النصف بالنسبة لمجموعة التدخل (8% من الطلبة) مقارنة بمجموعة السيطرة (16% من الطلبة). بشكل عام، كانت نسبة الطلبة في المستوى الأدنى للتوزيع أكبر في مجموعة السيطرة، في حين كانت نسبة الطلبة في المستوى الأعلى أكبر في مجموعة التدخل، مما يوضح أيضًا أن الطلبة المشاركين في برنامج إقرأ تمكنوا من إحراز تقدم أسرع وأكبر مقارنة بأقرانهم في صفوف اللغة العربية المعتادة.

النوع الاجتماعي والحالة الاجتماعية والاقتصادية

شملت إحدى النتائج الإيجابية المشجعة للبرنامج التجريبي عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين معدلات الذكور والإناث. في ضوء اتساع فجوة الأداء بين الجنسين في العديد من المناطق حول العالم، (ريدج، كيبلز، و تشونغ، 2017، OECD، 2015)، يمكن أن تساعد مراقبة المجموعة الأولى هذه من طلبة مرحلة الصف الأول والطلبة الآخرين في برامج مماثلة في توليد البيانات وتقديم نظرة ثاقبة حول أين ومتى تنشأ الفجوة بين الجنسين، وكيف يمكن للتدخلات المستهدفة أن تخفف من آثارها.

تعتبر الحالة الاجتماعية والاقتصادية أيضًا مؤشرًا مهمًا محتملاً لإنجاز الطلاب، حيث يميل الطلاب من الأسر ذات الدخل المنخفض، وخاصة الذكور، إلى تحقيق أداء أسوأ من بقية أقرانهم (ريدج ،كيبلز ، تشونغ ، 2017؛ OECD، 2015). يُظهر التأثير الإيجابي الواضح لمنهج إقرأ في تعزيز مهارات الطلبة ذوي الأداء المنخفض مما يشير إلى أن هذه البرامج يمكن استخدامها استراتيجيًا كإجراء دعم وقائي أو كتدخلات للطلبة في مراحل الدراسة الأولى لتحسين مهاراتهم وتعزيز إتقانهم لمهارات القراءة.

القيود والتحديات

بشكل عام، يقدم البرنامج نتائج واعدة، ويظهر تحسينات أكبر في مساعدة الطلاب على إتقان القراءة باللغة العربية مقارنة بالطلبة في مجموعة السيطرة. خلال فترة نهاية المرحلة التجريبية، كانت نتائج القراءة للطلبة في مجموعة التدخل قابلة للمقارنة أو أعلى من نتائج الطلبة في مرحلة الصف الثاني في دول مثل المغرب أو مصر أو الأردن، والذين كانوا في المتوسط يتمكنون من قراءة ما بين 6 – 16 كلمة في الدقيقة بشكل صحيح (RTI، 2013). ومع ذلك، في مقارنة عالمية، كانت درجات برنامج إقرأ لا تزال منخفضة، لأنه يهدف إلى تعزيز عملية الفهم، حيث يتحتم على الطلبة قراءة ما يقارب من 40 كلمة في الدقيقة بشكل صحيح (أبادزي ، 2011).

بالرغم من تحقيق نتائج واعدة خلال فترة زمنية قصيرة، لا زال برنامج إقرأ ونتائجه المثمرة في مهده. ما لم يتم مواصلة تكرار البحث في المزيد من الفصول الدراسية، يجب أن ينتبه الباحثون والقرّاء إلى حجم العينة الصغير نسبيًا وتجنب إجراء استنتاجات على عامة طلبة المدارس الابتدائية العربية. يجب أخذ المتغيرات الإضافية بنظر الاعتبار، مثل منهج اللغة العربية العادي والتعرض الخارجي للغة الفصحى الحديثة، بالإضافة إلى مقاييس الوضع الاجتماعي والاقتصادي في المستقبل لإثبات التأثيرات على طلاقة القراءة العربية للطلبة بشكل أكثر موثوقية.

بسبب المشاركة الطوعية للمدارس في برنامج إقرأ، لم يشارك الطلبة في فصول التدخل في منهج إقرأ على إنفراد، بدلاً من ذلك، شاركوا في البرنامج بالإضافة إلى مواصلة تعليمهم في فصولهم العربية المعتادة. يجعل تصميم الدراسة هذا من الصعب التمييز بين تأثير برنامج إقرأ مقابل تأثير درس إضافي بسيط، مما يعني أننا لا نستطيع أن نقول على وجه اليقين مدى فعالية التعليم الإضافي المنتظم للغة العربية مقابل برنامج إقرأ.

المحافظة على الوقت أثناء إنجاز المهام هو جانب آخر ينبغي دراسته بشكل أفضل. فبالرغم من أن المشرفين لاحظوا بشكل غير رسمي استخدام المعلمين للكتاب أثناء عملية التدريس، كانت هناك بعض العوامل التي أعاقت الفترة المخصصة للقراءة ومشاركة الطلبة، إلا أنه لم يتم تتبع مقدار الوقت الذي قام فيه الطلبة بالتركيز الفعلي. بشكل عام، فإن طلبة الصف الأول لديهم فترات تركيز قصيرة، ولم يكن من المفاجئ ملاحظة عدم انتباه الطلبة بأمور خارجة عن الدرس وعدم تركيزهم على محتوى الدرس أحياناً أثناء تنفيذ هذا البرنامج التجريبي.

التوصيات

تطوير شراكات وثيقة مع المدارس والوزارات المحلية

اشتملت عملية إنشاء وتنفيذ برنامج «إقرأ» على عملية تعاونية وتكرارية للغاية، والتي اعتمدت من ناحية على الدعم المؤسسي القوي لبحوث التعليم، ومن ناحية أخرى على التزام ودعم المتطوعين والأفراد الذين جربوا الموارد وقدموا ساعات من ردود الفعل العديدة. بفضل شهرة وخبرة مؤسسة القاسمي الواسعة النطاق تم ابرام العديد من الشراكات القوية مع وزارة التربية والتعليم الإماراتية والمدربين المحليين والمدارس، فقد سلّطت الضوء على الحاجة المهمة إلى المشاركة المتعددة لأصحاب المصلحة. هذا ينطبق بشكل خاص على مدراء المدارس، الذين يحتاجون إلى دعم تنفيذ البرنامج والسماح بالتقييمات وتقديم الملاحظات. وقد أظهر المعلمون أيضًا مشاركة قيّمة من خلال مناقشة النتائج، والقضايا، والمشاكل القائمة ووجهات النظر بعد إجراء التقييمات.

سينجم عن توسيع نطاق تنفيذ برنامج «إقرأ» ودعم مبادرات

أخرى مماثلة في جميع أنحاء المنطقة من زيادة التوافق بين المناهج الدراسية مع وزارات التعليم المحلية من حيث المناهج الدراسية لتعزيز عملية التعليم لدى الطلبة. يجب دمج المناقشات حول تفاعل منهج إقرأ مع المنهج الوطني، لاسيما حول قضايا مثل علم الصوتيات أو طريقة تقديم ترتيب الحروف في تحالف واسع يشمل المعلمين وصنّاع السياسات الذين يدعمون الإصلاحات المستندة إلى الأدلة في المستقبل.

توسيع نطاق البرنامج التجريبي ليشمل المزيد من المدارس والمناطق

بناءً على النتائج المشجعة لهذا البرنامج التجريبي، تم توسيع تدريس كتاب إقرأ ليشمل مجموعة سبعة مدارس خلال العام الدراسي 2019 - 2020، بما في ذلك متعلمي اللغة العربية في مدرسة إنجليزية متوسطة خاصة. خلال هذه المرحلة من الوقت، هناك حاجة إلى تعميم استخدام المزيد من البرامج التجريبية في المدارس، ولكن الأهم من ذلك، عبر مختلف الدول الناطقة باللغة العربية، من أجل إنشاء مجموعة كبيرة من البيانات التي يمكن الاعتماد عليها للتحقق من صحة نتائج هذا البرنامج التجريبي.

وجدت نتائج البحوث السابقة الخاصة بأهمية إنشاء معايير لتعليم القراءة والكتابة أن أحجام العينات الأصغر من 200 تنتج بشكل عام نتائج غير موثوق فيها (RTI International 2017). وهذا يعني أن مفتاح نجاح إجراء تقييم موثوق للبرنامج ممكن من خلال توسيع حجم العينة وتجربة المنهج في مجموعة متنوعة من البيئات الجغرافية والثقافية في جميع أنحاء العالم العربي. بالإضافة إلى ذلك، تكرار البحوث التي تسعى نحو تعزيز عملية القراءة والكتابة باللغة العربية للطلبة في المراحل الدراسية الأولى يمكن أن تساهم في بدء حوار حول أفضل الممارسات وكذلك تعزز فعالية منهج اقرأ.

تضمين مقاييس خاصة بمشاركة الوالدين، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والبيئة المنزلية

من المؤشرات المهمة المحتملة لإنجاز الطلبة، يجب أن تأخذ تقييمات البرنامج المستقبلية في الاعتبار تأثير الظروف الفردية للطلبة المتعلقة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية ومشاركة أولياء الأمور. علاوة على ذلك، يجب أن ترصد هذه التقييمات كيفية تأثير كلا العاملين على تعرض الطلاب لنظام الفصحى الحديث ومشاركتهم مع المواد الدراسية. في الوقت الحالي، لا يزال هناك معرفة قليلة للغاية حول العوامل التي تسهم في نجاح الطلبة خارج الفصل الدراسي. يمكن أن يكون تضمين الاستبيانات أو القياسات الأخرى لعوامل مثل حجم الأسرة ودخلها، ومستوى تعليم الوالدين، على سبيل المثال لا الحصر، مفيدًا للتركيز على تأثير برنامج إقرأ وعزل العوامل التي يحتمل أن تكون مربكة.

وضع إرشادات للمعلمين ومنح المزيد من الوقت للطلاب لإنجاز المهام

بالإضافة إلى منهج اقرأ، سيتم توفير دليل المعلم في نهاية هذا العام الدراسي. سيوفر ذلك للمعلمين إرشادات تفصيلية وأدلة للدروس لتسهيل توسيع نطاق البرنامج. كما سيساعد المعلمين في تبني المنهج الجديد وضمان جودة متسقة للتعليم.

ستشمل تصميمات الدراسة التجريبية المستقبلية زيارات أسبوعية إلى الفصول الدراسية، باستخدام نموذج ملاحظة مع أداة بسيطة لقياس الوقت لانجاز المهام، استنادًا إلى نظام المراقبة في الفصول الدراسية Stallings، لالتقاط التباينات في وقت قراءة الطلاب داخل الفصول الدراسية (البنك الدولي، 2015؛ أبادزي، 2007). بالإضافة إلى ذلك، يمكن للمواد التعليمية الخاصة ببرنامج إقرأ استكشاف طرق أفضل لجذب انتباه الطلبة إلى القراءة. على سبيل المثال، تزويد المعلمين بالتمارين التي يقوم فيها الطلبة بالوقوف والتمدد والجلوس على فترات أثناء الفصل الدراسي أو تقصير مدة الدروس والحصول على أكثر من درسين في الأسبوع لزيادة الوقت في إنجاز المهام المطلوبة. يمكن استخدام تكنولوجيا أكثر تعقيدًا، مثل أجهزة تتبع البصريات لقياس مشاركة الطلبة في الدراسات المستقبلية (جانكوفشي و سشوفيلد، 2017).

الآثار المترتبة على التعليم الخاص والطلبة الذين لديهم مشاكل في التعلم

تعاون المشرفين مع المعلمين في جميع المدارس من أجل إعادة إشراك الطلبة ذوي الأداء المنخفض وذوي الاحتياجات الخاصة والذين لديهم مشاكل في التعلم داخل الفصول الدراسية. في إحدى المدارس، قام موظفو مؤسسة القاسمي بالعمل بشكل فردي مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك قاموا خلالها بتسجيل الملاحظات. يمكن تنفيذ برنامج إقرأ على مستوى المجموعة، وأيضًا في سياق كل طالب على حدا بالنسبة للطلبة الذين يواجهون صعوبة، وذلك بمساعدة مساعد داخل الفصل الدراسي أو متطوع من الوالدين، الذي بإمكانه أيضًا التعاون مع الطالب أثناء الممارسة المنزلية.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تساعد تقييمات برنامج إقرأ المدارس على تحديد الطلبة الذين يحصلون على درجات أعلى أو أدنى من أقرانهم. يمكن أن يساعد التقييم الدوري للطلبة المدرجين في منهج إقرأ المعلمين على التعرف على الطلبة الذين يحتاجون إلى عناية وتدّخل، وكذلك مراقبة تقدم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. قد تساعد التدخلات المبكرة للطلبة الذين يعانون من مشاكل في القراءة على مواكبة أقرانهم وتخفيف التحديات كلما زادت مستوى صعوبة المواد الدراسية.

المؤلفون

ماكس إيكرت هو مساعد بحوث في مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي. حصل ماكس على درجة بكالوريوس في البحوث الاجتماعية والسياسة العامة من جامعة نيويورك أبوظبي.

هيلين أبادزي أستاذة في جامعة تكساس في أرلينغتون. كانت أخصائية تربوية في البنك الدولي لمدة 27 عامًا ولديها شهادتي دكتوراه ، واحدة في علم النفس والأخرى في الإدارة التربوية. يستكشف بحثها الحالي تطبيقات علم الأعصاب الإدراكي التي قد تحسن طلاقة القراءة في الصف الأول.

إليزابيث ويلسون هي مديرة البرامج في مؤسسة القاسمي. تركز بحوثها حول كيفية ارتباط شراكات الجامعات الخارجية بالمستويات المحلية والوطنية والعالمية.. وهي حاصلة على درجة الدكتوراه في السياسة التعليمية والإدارة من جامعة مينيسوتا.

سويون جيون باحثة غير مقيمة في مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي. وهي حاصلة على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة أيوا. تتمثل اهتماماتها البحثية في الدافع الأكاديمي للطلاب ورفاههم النفسي بالإضافة إلى أساليب تحفيز أولياء الأمور والمعلمين وتأثيرها على نتائج الطلاب.

شكر و تقدير

يود المؤلفون أن يشكروا د. ناتاشا ريدج و مارفن إرفورث لدعمهما السخي لهذا البحث.

المراجع

Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: Instructional time loss and consequences.* (World Bank Working Paper No. 4376). http://hdl.handle.net/10986/7569

Abadzi, H. (2017). *Improving Arab students' academic achievement: The crucial role of rapid reading and grammar mastery in the early grades* (Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research Policy Paper No. 20). https://doi.org/10.18502/aqf.0047

Abadzi, H., & Martelli, M. (2014, November). *Efficient reading for Arab students: Implications from neurocognitive research* [Paper presentation]. World Innovation Summit for Education. Doha, Qatar.

Abbott, N. (1939). *The rise of the north Arabic script and its Kuranic development, with a full description of the Kuran manuscripts in the Oriental Institute*. The University of Chicago Oriental Institute Publications.

Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing, 13*, 147–157. https://doi.org/10.1023/A:1008133701024

Al-Huri, I. (2012). *The impact of diglossia in teaching and learning Arabic* [Master's thesis, Abou Bekr Belkaid University). Social Science Research Network. http://doi.org/10.2139/ssrn.2358598

Al Zumor, A. W. (2019). Language planning in Saudi Arabia (1927–2019): Arabic and other languages. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences, 23*(4), 409–424. https://doi.org/10.3176/tr.2019.4.02

Arnold, J. K. (1895). The present order of the alphabet in Arabic. *Hebraica*, 11(4), 203–208. https://www.jstor.org/stable/527409

Asadi, I. A., Khateb, A., & Shany, M. (2017). How simple is reading in Arabic? A crosssectional investigation of reading comprehension from first to sixth grade. *Journal of Research in Reading, 40*(S1), S1–S22. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12093

Carroll, K., Al Kahwaji, B., & Litz, D. (2017). Triglossia and promoting Arabic literacy in the United Arab Emirates. *Language, Culture, & Curriculum, 30*(3), 317–332. https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1326496

Dehaene, S., & Cohen, L. (2011). The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Science, 15*(6), 254–262. https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.04.003

Encyclopædia Britannica. (2020). Arabic alphabet. In *Encyclopædia Britannica*. Encyclopædia Britannica, Inc.

https://www.britannica.com/topic/Arabic-alphabet

Eviatar, Z., & Ibrahim, R. (2014). Why is it hard to read Arabic? In E. Saiegh-Haddad, M.R. Joshi (Eds.), Handbook of Arabic literacy (pp.77-96). Springer. https://www.springer.com/gp/book/9789401785440

Farah, S., & Ridge, N. (2009, December). *Challenges to curriculum development in the UAE* (Dubai School of Government Policy Brief No. 16). https://www.mbrsg.ae/home/publications/policy-brief-policy-note/challenges-to-curriculum-development-in-the-uae

Gove, A., Habib, S., Piper, B., & Ralaingita, W. (2013). Classroom-up policy change: Early reading and math assessments at work. *Research in Comparative and International Education*, *8*(3), 373–386. https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.373

Jankovski, C., & Schofield, D. (2017). The eyes have it: using eye tracking technology to assess the usability of learning management systems in elementary schools. *European Journal of Education Studies, 10*(3), 425–458. https://doi.org/10.5281/zenodo.1034181

Nasser, R. (2017). Qatar's educational reform past and future: challenges in teacher development. *Open Review of Educational Research*, *4*(1), 1–19. https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1266693

OECD. (2009). *PISA 2009 Results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices.* https://doi.org/10.1787/9789264229945-en.

OECD. (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, Behaviour, Confidence.* https://doi.org/10.1787/9789264229945-en.

Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, *11*(4), 357–383. https://doi.org/10.1080/10888430701530730

Peterson, L. R., & M. J. Peterson. (1959). Short-term retention of individual verbal items. *Journal of Experimental Psychology, 58*(3), 193–198. https://doi.org/10.1037/h0049234

Ridge, N., Kippels, S., & Chung, B. (2017, September). *The challenges and implications of a global decline in the educational attainment and retention of boys.* World Innovation Summit for Education. https://www.wise-qatar.org/2017-wise-research-boys-education/

RTI International. (2016). *Early grade reading assessment (EGRA) toolkit.* https://learningportal.iiep.unesco.org/en/notice/t1486816404

RTI International. (2017). *All Children Reading – Asia: EGRA Benchmarks and Standards Research Report.* https://shared.rti.org/content/all-children-reading-asia-egra-benchmarks-and standards-research-report

Saiegh-Haddad, E., & Joshi, M. (2014). *Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives.* New York: Springer. https://www.springer.com/gp/book/9789401785440

Selim, N. (2018). Arabic, grammar and teaching: An Islamic historical perspective. *International Journal of Islamic Thought, 13*(2), 80–89. https://doi.org/10.24035/ijit.13.2018.008

Taha, H. Y. (2013). Reading and spelling in Arabic: Linguistic and orthographic complexity. *Theory and Practice in Language Studies, 3*(5), 721–727. https://doi.org/10.4304/tpls.3.5.721-727

UAE Government. (2017). *First-rate education system.* https://www.vision2021.ae/en/national agenda-2021/list/first-rate-circle

World Bank. (2015). *Conducting classroom observations: Analyzing classroom dynamics and instructional time using the Stallings "classroom snapshot" observation system.* (Working Paper No. 97904).

الملحق أ

الجدول أ1: التسلسل الأبجدي

الإسم	ساكن	الحرف الأول	الحرف الوسط	الحرف النهائي
Alif	ا	ا	ـلـ	ا
Ba'	ب	بـ	ـبـ	ب
Jeem	ج	جـ	ـجـ	ج
Dal	د	د	ـدـ	د
Ha'	ه	هـ	ـهـ	ه
Waw	و	و	ـو	و
Zai	ز	ز	ـز	ز
H'a'	ح	حـ	ـحـ	ح
Tta'	ط	طـ	ـطـ	ط
Ya'	ي	يـ	ـيـ	ي
Kaf	ك	كـ	ـكـ	ك
Lam	ل	لـ	ـلـ	ل
Meem	م	مـ	ـمـ	م
Noon	ن	نـ	ـنـ	ن
Seen	س	سـ	ـسـ	س
A'in	ع	عـ	ـعـ	ع
Fa'	ف	فـ	ـفـ	ف
Sad	ص	صـ	ـصـ	ص
Qaf	ق	قـ	ـقـ	ق
Rai	ر	ر	ـرـ	ر
Sheen	ش	شـ	ـشـ	ش
Ta'	ت	تـ	ـتـ	ت
Tha'	ث	ثـ	ـثـ	ث
Kha'	خ	خـ	ـخـ	خ
Thal	ذ	ذ	ـذـ	ذ
Dhad	ض	ضـ	ـضـ	ض
Dha'	ظ	ظـ	ـظـ	ظ

الجدول أ2: التسلسل الهجائي

الإسم	ساكن	الحرف الأول	الحرف الوسط	الحرف النهائي
Alif	ا	ا	ـا	ـا
Ba'	ب	بـ	ـبـ	ـب
Ta'	ت	تـ	ـتـ	ـت
Tha'	ث	ثـ	ـثـ	ـث
Jeem	ج	جـ	ـجـ	ـج
H'a'	ح	حـ	ـحـ	ـح
Kha'	خ	خـ	ـخـ	ـخ
Dal	د	د	ـدـ	ـد
Thal	ذ	ذ	ـذـ	ـذ
Rai	ر	ر	ـرـ	ـر
Zai	ز	ز	ـزـ	ـز
Seen	س	سـ	ـسـ	ـس
Sheen	ش	شـ	ـشـ	ـش
Sad	ص	صـ	ـصـ	ـص
Dhad	ض	ضـ	ـضـ	ـض
Tta'	ط	طـ	ـطـ	ـط
Dha'	ظ	ظـ	ـظـ	ـظ
A'in	ع	عـ	ـعـ	ـع
Ghain	غ	غـ	ـغـ	ـغ
Fa'	ف	فـ	ـفـ	ـف
Qaf	ق	قـ	ـقـ	ـق
Kaf	ك	كـ	ـكـ	ـك
Lam	ل	لـ	ـلـ	ـل
Meem	م	مـ	ـمـ	ـم
Noon	ن	نـ	ـنـ	ـن
Ha'	ه	هـ	ـهـ	ـه
Waw	و	و	ـو	ـو

الجدول أ3: تسلسل اقرأ

الإسم	ساكن	الحرف الأول	الحرف الوسط	الحرف النهائي
Waw	و	و	ـو	ـو
Zai	ز	ز	ـز	ـز
Rai	ر	ر	ـر	ـر
Dal	د	د	ـد	ـد
Thal	ذ	ذ	ـذ	ـذ
Alif	ا	ا	ـا	ـا
Lam	ل	لـ	ـلـ	ـل
Meem	م	مـ	ـمـ	ـم
Ya'	ي	يـ	ـيـ	ـي
Ta'	ت	تـ	ـتـ	ـت
Noon	ن	نـ	ـنـ	ـن
Tha'	ث	ثـ	ـثـ	ـث
Ba'	ب	بـ	ـبـ	ـب
A'in	ع	عـ	ـعـ	ـع
Ghain	غ	غـ	ـغـ	ـغ
Ha'	ه	هـ	ـهـ	ـه
Fa'	ف	فـ	ـفـ	ـف
Qaf	ق	قـ	ـقـ	ـق
Kaf	ك	كـ	ـكـ	ـك
H'a'	ح	حـ	ـحـ	ـح
Jeem	ج	جـ	ـجـ	ـج
Kha'	خ	خـ	ـخـ	ـخ
Seen	س	سـ	ـسـ	ـس
Sheen	ش	شـ	ـشـ	ـش
Sad	ص	صـ	ـصـ	ـص
Dhad	ض	ضـ	ـضـ	ـض
Tta'	ط	طـ	ـطـ	ـط

الملحق ب

الجدول ب1. متوسط درجات تعريف الحرف و الكلمة

الوقت	الأحرف					الكلمات				
	التدخل العدد=133		السيطرة العدد=136			التدخل العدد=174		السيطرة العدد=171		
	M	SD	M	SD	*t (267)*	M	SD	M	SD	*t (343)*
الاختبار الأولي	16.7	26.7	17.7	29.8	-0.29	1.1	5.17	1.1	3.15	-0.09
الاختبار النصفي	52.8	39.6	39.3	38.9	2.83**	16.7	17.45	12	17.3	2.49*
الاختبار النهائي	74.2	36.6	59.3	41.9	3.09**	29.6	19.03	20.6	19.2	4.39***
الاختلاف بين الاختبار الأولي و النهائي	57.5	41.4	41.6	43.4	3.06**	28.5	19.20	19.4	18.7	4.44***

* p < .05, ** p < .01, ***p < .001

الجدول ب2. متوسط أعداد الأحرف و الكلمات التي تم محاولة قراءتها و الأخطاء المرتكبة

العدد	الأحرف					الكلمات				
	التدخل العدد=133		السيطرة العدد=136			التدخل العدد=174		السيطرة العدد=171		
	M	SD	M	SD	*t (267)*	M	SD	M	SD	*t (343)*
مجموع المحاولات	76.29	35.07	62.10	40.33	3.08**	32.31	18.04	23.78	18.49	4.34***
الأخطاء	2.12	2.10	2.76	2.24	-2.43*	2.75	2.19	3.23	2.12	-2.10*

* p < .05, ** p < .01, ***p < .001

تهدف سلسلة أوراق السياسة الخاصة بمؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة إلى نشر بحوث الأفراد و المؤسسات التي تهتم و تركز على تنمية السياسة العامة في العالم العربي. و تعبر النتائج و الاستنتاجات عن آراء أصحابها المؤلفين و تعتبر كمرجع لمؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة.

مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة

تطوير البحوث، ودعم العقول

تقع مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي لبحوث السياسة العامة في رأس الخيمة وهي مؤسسة غير ربحية تأسست في عام ٢٠٠٩ تحت رعاية صاحب السمو الشيخ سعود بن صقر القاسمي، حاكم إمارة رأس الخيمة. وللمؤسسة ثلاث وظائف رئيسية:

- إعلام صانعي السياسات عن طريق إجراء وتكليف البحوث ذات الجودة العالية،
- إثراء القطاع العام المحلي، وخاصة التعليم، من خلال تزويد التربويين وموظفي الحكومة في رأس الخيمة بالمواد اللازمة لإحداث تأثير إيجابي على مجتمعهم،
- بناء روح الجماعة والتعاون والرؤية المشتركة من خلال المشاركة الهادفة التي تعزّز العلاقات بين الأفراد والمؤسسات.

لمعرفة المزيد عن أعمالنا البحثية، والمنح، والأنشطة، والبرامج يرجى زيارة موقعنا:

www.alqasimifoundation.com

مؤسسة الشيخ سعود بن صقر القاسمي
لبحوث السياسة العامة

ص.ب : 12050، إمارة رأس الخيمة، الإمارات العربية المتحدة
الهاتف: 8060 233 7 971+، فاكس: 8070 233 7 971+
البريد الإلكتروني: info@alqasimifoundation.rak.ae
www.alqasimifoundation.com