Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized
Public Disclosure Authorized

النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها

مسار للحد من فقر التعلُّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

لورا غريغوري
هنادا طه تامير
أميرة كاظم
آنا بوني
محمود عبده علي السيد
نادية طيبة

مجموعة البنك الدولي
قطاع التعليم

النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها

مسار للحد من فقر التعلُّم
في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

مجموعة البنك الدولي

© 2021 البنك الدولي للإنشاء والتعمير / البنك الدولي
1818 H Street NW
Washington DC 20433
هاتف: 202-473-1000
موقع الويب: www.worldbank.org

هذه المطبوعة هي نتاج عمل موظفي البنك الدولي مع إسهامات خارجية. ولا تمثّل النتائج والتفسيرات والاستنتاجات الواردة في هذا العمل بالضرورة وجهات نظر البنك الدولي، أو مجلس مديريه التنفيذيين، أو الحكومات التي يمثلونها.

ولا يضمن البنك الدولي دقة البيانات الواردة في هذا العمل أو اكتمالها أو ارتباطها بالوضع الراهن، ولا يتحمل أي مسؤولية عن أي أخطاء أو سهو أو تناقضات في المعلومات، ولا يتحمل أي مسؤولية فيما يتعلق باستخدام، أو عدم استخدام، المعلومات أو الأساليب أو الإجراءات أو النتائج الواردة هنا. ولا تعني الحدود والألوان والمُسمّيات والمعلومات الأخرى المُبيّنة في أي خريطة في هذا التقرير أي حُكمٍ من جانب البنك الدولي على الوضع القانوني لأي إقليم أو تأييد هذه الحدود أو قبولها.

وليس بهذا التقرير ما يشكل أو يعد قيداً على، أو تخلياً عن، الامتيازات أو الحصانات التي يتمتع بها البنك الدولي، فجميعها محفوظ على نحوٍ محدد وصريح.

هذا التقرير صادر أصلاً عن البنك الدولي باللغة الإنجليزية تحت عنوان [Advancing Arabic Language Teaching and Learning: A Path to Reduce Learning Poverty in MENA] في 2021. وفي حالة وجود أي تباين بين النص الأصلي والنص المترجم باللغة العربية، يعتد بالنسخة الأصلية للنص الإنجليزي.

الحقوق والإذن بالطبع والنشر

تخضع محتويات هذا التقرير لحقوق الاستنساخ. ولأن البنك الدولي يُشجِّع على نشر معارفه، فإنه يجوز إعادة نسخ هذا التقرير كلياً أو جزئياً لأهداف غير تجارية ما دام يتضمن نسبته بشكل كامل إلى هذا العمل.

يجب توجيه أي استفسارات عن الحقوق والتراخيص بما في ذلك حقوق التبعية إلى إدارة مطبوعات البنك الدولي على العنوان التالي: The World Bank Group, 1818 H Street NW, Washington, DC 20433, USA؛ فاكس: 202-522-2625؛ بريد إلكتروني: pubrights@worldbank.org

تصميم الغلاف: Cheryl Flood.

المحتويات

تمهيد 5

شكر وتقدير 7

الاختصارات 8

ملخص تنفيذي 9

فقر التعلُّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا 15

علم تعلُّم القراءة 19

العوامل التي تؤثر على نواتج تعلُّم اللغة العربية 22

سمات اللغة العربية 22

الفترة من الولادة حتى الالتحاق بالمدرسة 26

مناهج اللغة العربية والمعايير والتقييم 29

نُهج تعليم اللغة العربية 33

معلِّمو اللغة العربية 35

نصوص اللغة العربية وأدب الأطفال 37

الوقت المخصص لتعليم اللغة العربية 39

التصورات والعوامل الأخرى المتعلقة بتعلُّم اللغة العربية 41

دعم المتعثرين في القراءة 42

الإستراتيجيات والسياسات والمبادرات الوطنية المعنية بتعليم اللغة العربية 45

نهج وطني متعدد الأبعاد للإلمام بمهارات القراءة والكتابة باللغة العربية – الإمارات العربية المتحدة 45

الأخذ باليد والدعم المتواصل للمعلِّمين - نشاط فلسطيني إسرائيلي 47

أنشطة الدعم المُنسَّقة لتعليم القراءة في الصفوف الأولى – الضفة الغربية وقطاع غزة 48

نشاط مشترك بين المجتمع المحلي والمدرسة - هيئة كير الدولية في مصر 49
الاستمتاع بالعربية من خلال منهج جديد - المغرب 49
الممارسة العملية والتعرُّض المتكرر لبناء السرعة والدقة اللغوية – منهج اقرأ 50
الاستفادة من التقارب بين الفصحى واللهجة المحلية – برنامج بيرسون بالعربي 50
حملة شراكة المعلِّمين بناءً على الشواهد - الأردن 51
تطورات أخرى 51
مسار مقترح للحد من فقر التعلُّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا 54
كيف يمكن للبلدان النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها؟ 54
كيف يمكن للتعاون الإقليمي دعم الجهود الوطنية؟ 56
المراجع 57

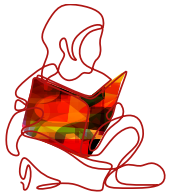
تمهيد

طرح البنك الدولي في أكتوبر/تشرين الأول 2019 مفهوم "فقر التعلُّم" لتسليط الضوء على أزمة التعلُّم التي تشهدها مختلف بلدان العالم: فرغم التحاق غالبية الأطفال بالمدارس، فإن نسبة كبيرة منهم لا تكتسب المهارات الأساسية. وقد تم، بالاشتراك مع معهد اليونسكو للإحصاء، وضع مؤشر فقر التعلُّم، وهو مقياس يحدد نسبة الأطفال الذين لم يحققوا الحد الأدنى من إتقان مهارات القراءة (بما في ذلك المتسرِّبون من التعليم والمتوقع عدم إتقانهم للقراءة). ووفقاً لمؤشر فقر التعلُّم، فإن 53% من الأطفال في سن العاشرة في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل في أنحاء العالم لا يمكنهم قراءة نص بسيط وفهمه، وإن التقدُّم المحرز على صعيد الحد من فقر التعلُّم يسير بوتيرة بطيئة للغاية لا يستطيع معها تلبية طموحات أهداف التنمية المستدامة (البنك الدولي 2019أ). وأطلق البنك الدولي لعملياته هدفاً فرعياً عالمياً جديداً وطموحاً بشأن التعلُّم وهو خفض معدل فقر التعلُّم إلى النصف على أقل تقدير قبل حلول عام 2030. لكن تحقيق هذا الهدف الفرعي أصبح في خطر بسبب جائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيد-19) وما صاحبها من إغلاق للمدارس أجبر البلدان على التركيز على التعليم من بُعد. ولم يتم الوقوف بشكل تام بعد على كامل آثار هذه الجائحة على تعلُّم الطلاب، لكن المؤشرات الأولية تشير إلى حدوث انتكاسة كبيرة (البنك الدولي 2021).

وفي منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تأتي معدلات فقر التعلُّم في المرتبة الثانية بعد منطقة أفريقيا جنوب الصحراء. فهناك 59% من الأطفال ممن هم في سن العاشرة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لا يستطيعون قراءة نص مناسب لأعمارهم وفهمه. وفي هذه المنطقة، تُعد الفجوة بين الجنسين في فقر التعلُّم الأكبر من بين جميع المناطق حيث يزيد احتمال فقر التعلُّم بشكل أكبر بين الفتيان منه بين الفتيات (66% من الفتيان في المنطقة يعانون من فقر التعلُّم مقابل 56% من الفتيات).

ولم تُترجم عشرات السنين من الاستثمار في قطاع التعليم، والنمو المثير للإعجاب في معدلات الالتحاق بالمدارس، والمساواة بين الجنسين في جميع مراحل التعليم تقريباً إلى زيادة في رأس المال البشري والثروة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (البنك الدولي 2019ب)، ورغم تطبيق سلسلة من الإصلاحات، فقد ظل مستوى التعلُّم والمهارات المكتسبة متدنياً في المنطقة. وقد دعا التقرير الرئيسي للبنك الدولي عن التعليم في المنطقة لعام 2019 إلى النهوض بعملية التعلُّم حيث أبرز ضرورة بناء المهارات الأساسية اللازمة للتعلُّم والنجاح في المستقبل، وتحديث الممارسات التربوية والتدريسية، ومعالجة التحديات الناجمة عن الفجوة بين اللهجات العربية العامية واللغة الفصحى المعاصرة (البنك الدولي 2019ب). وأشار هذا التقرير أيضا إلى ضرورة الاستفادة من التكنولوجيا في تحسين أساليب تقديم التعليم، وتعزيز التعلُّم، وزيادة المهارات الرقمية وكلها أمور أصبحت ملحة بسبب جائحة كورونا وما صاحبها من إغلاق للمدارس.

يهدف هذا التقرير إلى تحديد وبحث الأدلة والشواهد حول العوامل المؤدية إلى ارتفاع معدلات فقر التعلُّم في بلدان المنطقة. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه يقترح مساراً لتسترشد به بلدان المنطقة في زيادة فعالية تعليم اللغة العربية وتعلُّمها- والتي تمثل ركيزة أساسية بالنسبة للأطفال في البلدان الناطقة بالعربية. والجمهور الذي يستهدفه التقرير هم الأطراف المعنيون في قطاع التعليم في المنطقة ومن بينهم المسؤولون في وزارات التعليم بمختلف بلدان المنطقة، والمسؤولون عن اتخاذ القرارات التعليمية، والمعلِّمون، والأكاديميون، ومديرو المؤسسات التعليمية، وأولياء الأمور، والمنظمات غير الحكومية بالإضافة إلى موظفي البنك الدولي والمنظمات الشريكة المُكلَّفين بدعم



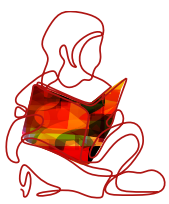
البلدان في جهودها للارتقاء بمستوى التعلُّم ورأس المال البشري. وليس المقصود من التقرير تقديم إستراتيجية ملزمة بشأن تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية لكل بلد نظراً للاختلاف فيما بين بلدان المنطقة وما يتطلبه ذلك من إجراء حوار وطني في كل منها. بل إن التقرير يستخلص من الدراسات ذات الصلة في بلدان المنطقة وغيرها، وكذلك المبادرات المحلية والإقليمية، إرشادات للبلدان للنهوض بتعليم اللغة الفصحى المعاصرة وتعلُّمها. ولهذا، لا يركِّز التقرير على القضايا الأوسع نطاقاً لاستخدام اللغة داخل كل بلد. وفي إطار عملية إعداد التقرير، تم عرض ملخص للشواهد والتوصيات المستخلصة على مجموعة صغيرة من المعلِّمين من بلدين اثنين بالمنطقة تمهيداً لدعوتهم لمناقشة جماعية مركَّزة لاستطلاع الآراء المحلية. وكان هناك إجماع على جدوى النتائج والتوصيات الرئيسية التي عبر عنها المعلّمون، ومن المتوقَّع إجراء المزيد من المناقشات حول الموضوعات المثارة في هذا التقرير حين ترويجه وفي الشهور والسنوات القادمة بما يؤدي إلى تحقيق توافق أكبر في الآراء بين الأطراف المعنية حول أفضل السبل للنهوض بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها.

والتقرير مُنظَّم بحيث يبحث أولاً معدلات فقر التعلُّم في المنطقة ثم ينتقل إلى الشواهد الدولية بشأن علم تعلُّم القراءة والعوامل التي تؤثر على نواتج تعلُّم اللغة العربية. ويتناول التقرير بعد ذلك بعض الإستراتيجيات والسياسات والمبادرات الوطنية المعمول بها بالفعل في تعليم اللغة العربية، كما يقترح مساراً للنهوض بتعليم العربية وتعلُّمها إضافةً إلى اقتراحات لجهود للتعاون الإقليمي يمكن أن تقدِّم المزيد من الدعم لبلدان المنطقة.

شكر وتقدير

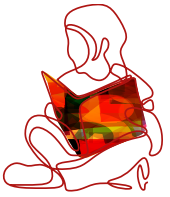
أُعِدَّ هذا التقرير تحت إشراف دانيال ليدرمان نائب رئيس الخبراء الاقتصاديين لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بالبنك الدولي، وأندرياس بلوم مدير قطاع التعليم لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وفريق بقيادة لورا غريغوري ويضم آنا بوني، ومحمود عبده علي السيد، وأميرة كاظم، وهنادا طه تامير، ونادية طيبة.

ويعرب فريق العمل عن امتنانه للأشخاص التالية أسماؤهم لما قدَّموه من إسهامات وتعليقات: بينلوب بندر، ومايكل كروفورد، وماجد حرب، وصايمة مالك، ولويز مفونو، وروبرت بالمر، وخايمي رافائيل دي بينيس بيانكي، وريبيكا رودس. كما استفاد التقرير من المناقشات التي أُجريت مع الزملاء وغيرهم ومن بينهم دينا أبو غيدة، ومحمد عودة، وكاليوبي أزي-هوك، ومايكل درابل، ومارك غريفيث، وهاريت نانيونجو، وباربرا رينولدز، وهلا سرابي، وسميرة نيكاين توفيغيان. ويتقدَّم الفريق بشكر خاص إلى المعلِّمين والمعلمات في مصر والمملكة العربية السعودية الذين شاركوا في المناقشة الجماعية المركَّزة حول مسودة ملخص التقرير. ويستند التقرير إلى بحوث من مختلف بلدان العالم وكذلك تفاعلات المؤلفين مع الأكاديميين والمعلِّمين وواضعي السياسات وأولياء الأمور والطلاب. وأسهم كل من سيرين جويد وكريستين شريدر-كينغ وأشرف سعد الله السعيد بتقديم التوجيه والدعم بشأن أنشطة التواصل والنشر. كما قدَّمت إليزابيث ميكونين الدعم الإداري، وقامت فيكي بومان بأعمال التحرير للتقرير وصممت الغلاف شيريل فلود.



الاختصارات

ALIGNS	مواءمة مستويات التعليم مع الأهداف واحتياجات الطلاب
EAP	شرق آسيا والمحيط الهادئ
ECA	أوروبا وآسيا الوسطى
EGRA	تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى
GCC	مجلس التعاون الخليجي
GER	معدل الالتحاق الكلي
HCI	مؤشر رأس المال البشري
LAC	أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي
IEA	الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي
MENA	الشرق الأوسط وشمال أفريقيا
MSA	اللغة الفصحى المعاصرة
OECD	منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية
PIRLS	الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة
PISA	برنامج التقييم الدولي لمهارات القراءة
SAR	منطقة جنوب آسيا
SDGs	أهداف التنمية المستدامة
TaRL	التدريس على المستوى المناسب
TIMSS	دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم
UDL	التصميم الشامل للتعلُّم



ملخص تنفيذي

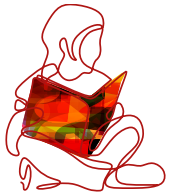
يعاني 59% من الأطفال من فقر التعلُّم في مختلف بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بحيث لا يمكنهم في سن العاشرة قراءة نص مناسب لأعمارهم وفهمه (البنك الدولي 2019أ). وترتفع هذه النسبة إلى 63% في المتوسط في بلدان المنطقة منخفضة ومتوسطة الدخل. ويؤدي عدم القدرة على القراءة بفهم في سن العاشرة إلى قصور في تعلُّم معظم الأطفال في المنطقة وإعاقة تقدُّم بلدانها في مجال تكوين رأس المال البشري. ومن شأن تحسين تعليم اللغة العربية وتعلُّمها أن يعزز مجمل نواتج التعلُّم. ويجدر بالحكومات أن تهتم بذلك اهتماماً شديداً لتحسين نواتج عملية التعليم بشكل عام، ولتراكم رأس المال البشري على المدى الأطول.

ينطق باللغة العربية أكثر من 467 مليون شخص في 60 بلداً حول العالم،[1] وهي اللغة الرسمية أو اللغة الرسمية المشتركة في 25 بلداً. ويمكن اعتبار اللغة العربية سلسلة متصلة من الحلقات، بدءاً من اللغة الفصحى الكلاسيكية، وهي لغة القرآن الكريم، واللغة الفصحى المعاصرة، وصولاً إلى العديد من اللهجات العامية المستخدمة في التواصل اليومي. ولإتقان اللغة العربية، يجب على دارسها والناطق بها إتقان لهجته المحلية واللغة العربية المعاصرة (الفصحى).

وخلافاً للهجات التي يكتسبها الأطفال من المنزل في سن مبكرة، يتم تعلُّم اللغة المعاصرة من خلال التعليم الرسمي (الحوري 2015؛ زغول 1980) ويقتصر استخدامها بشكل شبه كلي على الأدب والوثائق الرسمية ووسائل الإعلام (بما فيها المسموعة) والتعليم. وهي اللغة التي يتم التدريس بها في الفصول الدراسية في عموم البلدان الناطقة بالعربية (من بينها معظم بلدان المنطقة). وبمجرد دخول الأطفال المدرسة، يُتوقَّع أن يبدأ تعليمهم القراءة والكتابة باللغة الفصحى المعاصرة.

ويفرض هذا العديد من التحديات.

أولاً، قبل الالتحاق بالمدرسة يكون مستوى تعرُّض بعض الأطفال للعربية الفصحى (غير العامية) ضئيلاً للغاية؛ فيما قد يسمعها بعضهم الآخر من خلال أفلام الرسوم المتحركة المدبلجة بالفصحى، أو القراءة لهم بها، أو من خلال الاستماع إلى القرآن الكريم في أثناء تلاوته في المنزل (إن وجد). ويكون تعرُّض الأطفال للفصحى محدوداً للغاية قبل بلوغ سن الالتحاق بالمدرسة نظراً لانخفاض معدلات قراءة أولياء الأمور لأطفالهم في المنزل وقلة المشاركة في البرامج الرسمية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. ويفرض طرفا سلسلة اللغة العربية أو طبيعتها الازدواجية (شكلان مختلفان للغة نفسها يستخدمهما في الغالب المتحدثون أنفسهم في مناسبات مختلفة داخل المجتمع المحلي) تحديات أمام الأطفال عند تعلُّمهم القراءة. وتكون درجة التقارب بين اللغة الفصحى واللهجة المحلية أكبر في بعض البلدان منها في غيرها، وبالتالي يتفاوت التأثير من بلد لآخر. ويمكن معالجة هذه التحديات باتخاذ إجراءات هادفة مثل توفير بيئة لغوية ثرية، والتعرُّض المبكر للغة الفصحى، والتدريس عالي الجودة الذي يعتمد على علم تعلُّم القراءة ويستثمر في التقارب (المرتفع في بعض الأحيان) بين الفصحى والمفردات العامية. على أنّ سوء نواتج تعلُّم القراءة والكتابة ناتج عن العديد من الممارسات المتعلقة بتنمية مهارات ما قبل القراءة والكتابة وتعليم اللغة



1 يشمل المتحدثين باللغة الأولى والثانية بناءً على دراسة استمرت 15 عاماً أجراها أولريش أمون من جامعة دوسلدورف، مكتب المراجع السكانية.

العربية وتعلُّمها في مرحلة رياض الأطفال والصفوف الدراسية الأولى. ويؤثر ذلك بالسلب على الأطفال في بداية تعليمهم ويستمر تأثيره طوال مسيرتهم التعليمية وفي حياتهم كبالغين.

وغالباً ما تُهدر الفرص في التخطيط لتعليم اللغة العربية وتقديمها على نحو يساعد على التغلُّب على التحديات الكامنة في الطبيعة الازدواجية للغة. وبشكل عام، يجب تقوية المعرفة التربوية- الممارسات الفضلى في تعليم اللغة العربية للصغار الناطقين بها- وتطبيقها على نحو متسِّق. فعلى سبيل المثال، هناك تقارب كبير بين اللهجات المحلية واللغة الفصحى من حيث المفردات وهو ما يجب الاستفادة منه في تطوير المناهج، ومواد التدريس والتعلُّم، وإعداد المعلِّمين لمساعدة الأطفال على تعلُّم القراءة (كويك وآخرون 2018؛ صايغ حداد وسبولسكي 2014). ويعني عدم وجود تسلُّسل وتخطيط دقيقين في تعليم اللغة أن هذا التقارب والتشابه لا يجري استخدامهما لتكوين جسر ليعبر من خلاله الأطفال من العامية إلى الفصحى. وبالإضافة إلى ذلك، يواجه الأطفال صعوبة في تعلُّم اللغة الفصحى بسبب تدني جودة المواد التعليمية، وسوء تصميم المناهج، وعدم فعالية أساليب التدريس. ويتم تعليم الأطفال القراءة والكتابة بأساليب جامدة (بدرجة تفوق المواد الأساسية الأخرى) مع التركيز على قواعد النحو والصرف والدقة اللغوية، وفي ظل غياب روح المرح والاستفسار اللازمين كي ينخرط الأطفال في تعلُّم القراءة والكتابة (طه تامير 2008).

ولم تُطبَّق بعد النتائج المستخلصة من بحوث علم تعلُّم اللغة (الاستماع والتحدُّث والقراءة والكتابة وتفاعلاتها) في ممارسات تعليم اللغة العربية (مايلز وإهري 2019؛ كينتش وراوسون 2008). فعلى سبيل المثال، يندر تعليم الصوتيات المنهجي (تعليم الأطفال مجموعات من الحروف والأصوات و"نطق" الكلمات) في المدارس بالبلدان العربية رغم أن بحوث علم الأعصاب والتعليم تُظهر باستمرار أهمية ذلك (أبادزي ومارتيلي 2014؛ كاستلز وراستل ونيشن 2018). ورغم إدخال طريقة التدريس المعتمدة على الصوتيات إلى حد ما في كل بلدان المنطقة تقريباً، فإن النُهُج المعتمدة في استخدام كلمات كاملة ما زالت مُتبَعة في العديد من البلدان مع بقاء المفاهيم الخاطئة والممارسات غير الفعالة (صايغ حداد وشيف 2016).

ويُعتبر المعلِّمون أنفسهم، بما في ذلك الكثير من معلِّمي اللغة العربية، نتاج الأسلوب غير الفعّال لتعليم اللغة العربية وغالباً فإنهم أنفسهم لا يشعرون بالراحة في استخدام العربية الفصحى كوسيلة للتدريس. ويشتمل عدد ضئيل من برامج إعداد المعلِّمين بالجامعة على دراسات تربوية لتعليم العربية (يشمل ذلك دراسة تنمية المهارات اللغوية وأساليب تدريس العربية من السنوات الأولى حتى المستويات الأكثر تقدُّماً). ولم يتم إدماج حصص للتدريب على الصوتيات، والتدريب على تعليم القراءة والكتابة في سن مبكرة، وتعليم علم القراءة، وأدب الأطفال في غالبية برامج إعداد المعلِّمين (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية 2019).

وإجمالا، لا يقتني أولياء الأمور في البلدان العربية كتباً للأطفال في المنزل ولا يعتادون على القراءة لأطفالهم كما هو واضح من ردود أولياء الأمور في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 (PIRLS). فعلى سبيل المثال، فبينما تصل نسبة الأطفال الذين يعتاد أولياء أمورهم على القراءة لهم إلى نحو 80% في بعض البلدان ذات الأداء المرتفع، فإن هذه النسبة لا تتعدى ما يتراوح من 20 إلى 25% من الأطفال في بلدان المنطقة (موليس وآخرون 2017). ويبعث ذلك على القلق بالنظر إلى الشواهد التي تبيِّن أن الأطفال يمكنهم الانتقال بسهولة من اللهجة التي تربوا عليها إلى اللغة العربية الفصحى التي يُدرَّس بها في حالة المواظبة على قراءة بعض كتب أدب الأطفال لهم في سن مبكرة (ستال وريتشيك وفاندفير 1990). وهناك بعض الحالات التي قلَّما يتكلم فيها أولياء الأمور

مع أطفالهم الصغار بلهجتهم، مما يعوق تنمية قدرتهم على النطق والكلام. ففي المغرب على سبيل المثال، أفاد 21% من أولياء الأمور بأنهم لم يتكلموا مطلقاً أو بشكل شبه مطلق مع أطفالهم في سن الروضة عن أشياء فعلوها (مقابل متوسط عالمي قدره 4%)، وأفاد 35% بأنهم لم يتكلموا مطلقاً أو بشكل شبه مطلق مع أطفالهم عما قرأوه (مقابل متوسط عالمي قدره 12%)، فيما ذكر 51% أنهم لم يشاركوهم ألعاب الكلمات مطلقاً أو بشكل شبه مطلق (مقابل متوسط عالمي قدره 16%) (موليس وآخرون 2017).

إضافة إلى ذلك، هناك حماس واضح من قبل أولياء الأمور لتعليم أطفالهم لغات أجنبية في سن مبكرة والتي قد تنافس اللغة العربية في وقت الدراسة وأولوياتها. وفي بعض الحالات، يشمل ذلك إلحاقهم بالمدارس التي تُدرِّس باللغات الأجنبية، ليس فقط المدارس الدولية الراقية بل أيضا المدارس الخاصة ذات التكلفة المنخفضة وكذلك مدارس اللغات الحكومية (ذات الرسوم) كما هو الحال في مصر. ويُعزى ذلك إلى تفضيل أسواق العمل لمهارات اللغات الأجنبية وتقدير المجتمع لبعضها (اليونسكو 2019). وقد يُعزى ذلك أيضا (حسبما هو متصوَّر على الأقل) إلى ارتفاع جودة التعليم في مدارس اللغات الأجنبية. وفي بعض الحالات، تم إدخال تعليم اللغات الأجنبية مبكراً في المناهج مع زيادة التعرُّض لها، وهو ما قد يأتي على حساب تعليم اللغة العربية.

وأخيراً، قد لا يكون هناك وعي بمدى خطورة مشكلة تدني نواتج التعلُّم باللغة العربية. وتزيد نسبة من أفادوا بطلاقة لغتهم وحبهم للقراءة في بلدان المنطقة عما هي عليه في البلدان الأخرى (كما يظهر في نتائج برنامج التقييم الدولي للطلاب لعام 2018 التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية)، وترتفع حالات تضخم الدرجات، ولا توجد بشكل عام أنظمة تقييم وطنية تعمل بشكل جيد لتتبُّع أداء الطلاب أو إتاحة النتائج على نطاق واسع أو رصد إستراتيجية وطنية لتعليم القراءة والكتابة (البنك الدولي 2019ب). وقد تسهم هذه العوامل في الفصل بين الاعتقادات بشأن فعالية تعليم اللغة العربية وتعلُّمها والنتائج الفعلية. وفي سياق متصل، توصل تقرير صدر مؤخراً بعنوان "حالة اللغة العربية ومستقبلها" (عن وزارة الثقافة والشباب الإماراتية لعام 2020) إلى أنّ الطلاب يحبون اللغة العربية لكنهم لا يحبون طرق تدريسها.

ويتناول هذا التقرير بالبحث الأدبيات والدراسات لتحديد الثغرات في تدريس اللغة العربية وتعلُّمها في بلدان المنطقة والتي تؤدي إلى ارتفاع معدلات فقر التعلُّم. كما يقدِّم التقرير **مساراً مقترحاً** لتسترشد به البلدان في جهودها الرامية إلى الارتقاء بتدريس اللغة العربية وتعلُّمها، وفيما يلي ملخص لأهم نقاط هذه الخارطة:

1. وضع أهداف محددة وقابلة للقياس الكمّي لنواتج تعلُّم الأطفال للغة العربية على الأمدين القصير والطويل بدعم من أعلى المستويات الحكومية، وربطها بشكل واضح بأهداف السياسات الاجتماعية والاقتصادية للبلدان من خلال إستراتيجية وطنية لتعليم القراءة والكتابة على سبيل المثال.
تشجيع تحقيق هذه الأهداف على نطاق واسع وإقرانها بخطط العمل ذات الصلة لجميع الأطراف الفاعلة الرئيسية بالإضافة إلى الآليات لرصد التقدُّم المحرز نحو بلوغ هذه الأهداف وتقييمه. وتشمل هذه الأطراف الإدارات الحكومية المسؤولة عن التعليم وتنمية الطفولة والتمويل والتخطيط، وكذلك كليات التربية ، ومراكز البحوث، وكليات تدريب المعلِّمين، ومنظماتهم المهنية، والمدرسين، ومطوّري المناهج ومواد تعليم اللغة العربية وتعلُّمها وجميع المواد الدراسية، ومؤلفي أدب الأطفال، ومنتجي المواد الترفيهية للأطفال، والباحثين، وغيرهم. واستخدام وسائل الإعلام لترسيخ الرسائل الرئيسية وإشراك المجتمع بأكمله في جهود الارتقاء بمستوى تعلُّم اللغة العربية.

2. تحديد السمات والمفردات المشتركة بين الفصحى المعاصرة واللهجات العربية العامية وتوظيف ذلك لبناء جسر يمكِّن الأطفال من الانتقال من العامية إلى تعلُّم الفصحى.

تدريس القواسم المشتركة بين العامية والفصحى بوضوح باستخدام مواد موجَّهة لهذا الغرض، وتحديد مدى التقارب بينهما، واستخدام ذلك لدعم تعلُّم الأطفال. ويشمل هذا البدء بالكلمات البسيطة المستخدمة في الفصحى واللهجات العامية، وإبراز الأنماط المشتركة، وتدريس الصوتيات الموجودة في الفصحى بشكل واضح.

3. زيادة تعرض الأطفال المبكّر للغة الفصحى المعاصرة، لاسيما المفردات والوعي الاشتقاقي، مبكراً وبطرق جذابة.

تشجيع أولياء الأمور على زيادة معرفة أطفالهم بالفصحى وتعرُّضهم لها ويشمل ذلك القراءة لهم بها في سن مبكرة. وفي المدارس، تدريس الصوتيات والمفردات والوعي الاشتقاقي للفصحى غير المستخدمة في اللهجات العامية المحلية. وداخل المدارس وخارجها، زيادة اطلاع الأطفال على الأدب المخصص لهم وأفلام الرسوم المتحركة والبرامج التلفزيونية للأطفال باللغة الفصحى وبطريقة ممتعة. وتنفيذ إستراتيجيات لتعزيز تنمية المهارات اللغوية الشفهية مبكراً لدى الأطفال وانخراطهم في أنشطة تعليم القراءة والكتابة وتعلُّم الفصحى، في المدرسة وخارجها، لاسيما للفتيان نظراً لتدني أدائهم الملحوظ في العديد من بلدان المنطقة.

4. وضع معايير تفصيلية للترقي في القراءة بناءً على علم القراءة مع توفير موارد عالية الجودة وملائمة للتعليم والتعلُّم (من بينها الموارد الرقمية)، وأدلة إرشادية للمعلِّمين وتطويرهم مهنياً (والأخذ بيدهم حتى يتقنوا المطلوب)، والتقييمات التشخيصية.

مع التركيز في البداية على الصفوف الأولى من التعليم الرسمي، إدخال طريقة التدريس المعتمدة على الصوتيات لتعليم القراءة، مع إثراء فهم المفردات وفهم المسموع، وتدريس أنماط الكلمات بشكل واضح، وتعزيز مهارات الفهم (خاصةً مهارات التفكير رفيعة المستوى) من خلال إستراتيجيات تعليمية مباشرة وواضحة (مثل قراءة كتب أدب الأطفال يومياً بصوت عالٍ داخل الفصل الدراسي، وإتاحة المزيد من الحرية لاستخدام كلمات الفصحى "القريبة من العامية"، وتوفير بيئة دراسية ثرية بأدب الأطفال المحبب لدى الفتيان والفتيات). ولرصد مدى تقدُّم الأطفال، إدماج الأنشطة في خطط الدروس لمساعدة المعلِّمين على "التحقق من فهم" الطلاب يومياً وتحديد مدى استيعابهم للمفاهيم الجديدة وإجراء تقييمات دورية لمهارات القراءة في الصفوف الأولى. ويجب أن تغطي هذه البداية المُنظَّمة لتعلُّم اللغة العربية المراحل من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر لتعزيز مهارات القراءة والتفكير النقدي رفيعة المستوى.

5. إعادة النظر في برامج إعداد معلِّمي اللغة العربية الجامعية (قبل التعيين) وبرامج التطوير المهني لهم (في أثناء الخدمة) لإضافة أصول تدريس اللغة العربية، وتعزيز الخبرات العملية التدريسية، والتخطيط لتعلُّم الطلاب على نحو فعّال.

تحسين فهم المعلِّمين لمبادئ تعليم اللغة العربية وأساليب التدريس الفعّالة، وقدرتهم على تطبيق هذه الأساليب بما فيها المعتمِدة على الصوتيات، وكذلك مهاراتهم في إدارة التعلُّم ووضع الخطط الخاصة بذلك ومن بينها الإستراتيجيات الواضحة لدعم تعلُّم الفتيان.

6. التأكُّد من امتلاك كل مدرسة برنامجاً قوياً لتعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى مع تخصيص وقت كافٍ لذلك، والتوفيق بين مسؤوليات مديري المدرسة، ودعم المعلِّمين.
تطوير الموارد المدرسية لوضع أهداف تعليمية واضحة لكل طفل وما يقابلها من أدوات الرصد البسيطة للاستعانة بها في المتابعة وضمان تعلُّم كل فرد. وتوفير المواد الأساسية والتدريب لفريق الإدارة والفرق التعليمية في كل مدرسة، ويجب أن تشتمل المواد على مواد تعليمية جذابة لكل طفل وأدلة داعمة لكل معلِّم بالإضافة إلى مواد قرائية تكميلية. كما يجب أن يشمل التدريب أنشطة للتطوير المهني المتواصل لمديري المدارس والمعلِّمين في مجال تعليم القراءة والكتابة بشكل فعّال، وتوجيه المعلِّمين بواسطة أفراد ذوي خبرة من داخل المدرسة أو من خارجها، والإشراف التأهيلي. وتخصيص وقت كافٍ لتعليم القراءة وممارستها، وإعطاء الأولوية لتعليم اللغة العربية لاسيما مهارات القراءة والكتابة. وقد يتطلب ذلك تقليل حجم المواد الدراسية في الصفوف الأولى ودعم تعليم القراءة والكتابة في مختلف المواد.

7. تحديد المتعثرين في القراءة ودعمهم بإجراءات تدخلية مبكرة ومراقبتهم لاسيما في الصفوف الأولى.
تشجيع المعلِّمين على استخدام التقييم التشخيصي لفهم احتياجات الطلاب، وجذب وتحفيز المتعثرين في القراءة من خلال توفير مواد للقراءة مناسبة لمستوى الطلاب ومتوافقة مع اهتماماتهم، وإشراك الآباء وأولياء الأمور. وتأجيل الانتقال إلى النصوص غير المُشكَّلة لحين تطوُّر المستوى بما يناسب ذلك، وتوفير اختيارات في مختلف صفوف النقل. ومواصلة استخدام النصوص المُشكَّلة بالنسبة لمن يحتاجون إلى المزيد من الدعم. والتأكُّد من اشتمال برامج التدخل المبكر على وسيلة للفحص الموجَّه لاستهداف الفئات السكانية الأولى بالرعاية ومن بينها الأطفال ذوو الإعاقة واللاجئون.

ويمكن لفرص المشاركة والتعاون أن تدعم وتقوي الجهود المبذولة بالفعل في مختلف البلدان الناطقة بالعربية. وقد يشمل ذلك، على سبيل المثال، وضع معايير مشتركة لتطوير مواد تدريس اللغة العربية وتعلُّمها، وإنشاء شبكة من كليات التربية للتخصص في أصول تدريس اللغة العربية وإعطاء أولوية لاجندة البحث العلمي.

مسار للحد من فقر التعلُّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

1 وضع أهداف محددة وقابلة للقياس الكمّي لنواتج تعلُّم الأطفال للغة العربية على الأمدين القصير والطويل بدعم من أعلى المستويات الحكومية، وربطها بشكل واضح بأهداف السياسات الاجتماعية والاقتصادية للبلدان من خلال إستراتيجية وطنية لتعليم القراءة والكتابة على سبيل المثال.

2 تحديد السمات والمفردات المشتركة بين اللغة الفصحى المعاصرة واللهجات العربية العامية وتوظيف ذلك لبناء جسر يمكّن الأطفال من الانتقال من العامية إلى تعلُّم الفصحى.

3 زيادة تعرُّض الأطفال المبكّر للغة الفصحى المعاصرة، لاسيما المفردات وقواعد النحو، مبكراً وبطرق جذابة.

4 وضع معايير تفصيلية للترقي في القراءة بناءً على علم تعلُّم القراءة مع توفير موارد عالية الجودة للتعليم والتعلُّم (من بينها الموارد الرقمية)، وأدلة إرشادية للمعلِّمين وتطويرهم مهنياً (الأخذ باليد)، والتقييمات التشخيصية

5 إعادة النظر في برامج إعداد معلِّمي اللغة العربية الجامعية (قبل التعيين) وبرامج التطوير المهني لهم (في أثناء الخدمة) لإضافة أصول تدريس اللغة العربية، وتعزيز الخبرات العملية التدريسية، والتخطيط لتعلُّم الطلاب على نحو فعّال.

6 التأكُّد من امتلاك كل مدرسة برنامجاً قوياً لتعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى مع تخصيص وقت كافٍ لذلك، والتوفيق بين مسؤوليات مديري المدرسة، ودعم المعلِّمين.

7 تحديد المتعثرين في القراءة ودعمهم بإجراءات تدخلية مبكرة ومراقبتهم لاسيما في الصفوف الأولى.

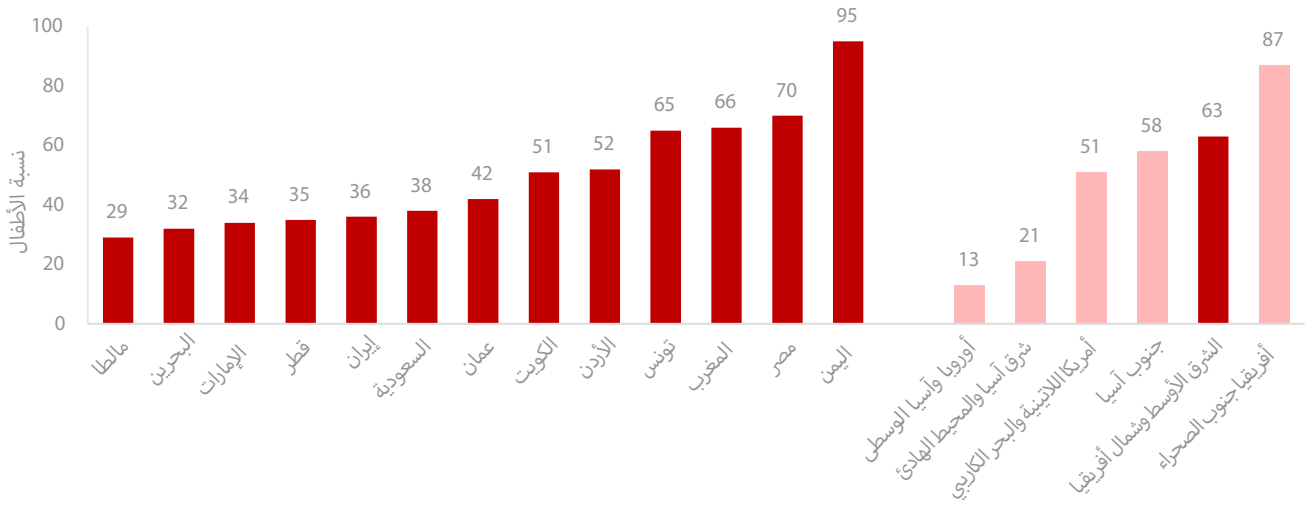
فقر التعلُّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

يُظهر مؤشر رأس المال البشري أن الطفل المولود اليوم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا لن يحقق أكثر من 57% من قدرته الإنتاجية التي كان يمكنه تحقيقها لو تمتع بقدر كامل من التعليم والصحة الجيدة (البنك الدولي 2020). ويُظهر المكوِّن المتعلق بالتعليم في هذا المؤشر أن ضعف التعليم يمثل عقبة رئيسية أمام تكوين رأس المال البشري في بلدان المنطقة سواء من حيث سنوات الدراسة المتوقعة أو درجات الاختبار الموحَّدة. ففي مختلف بلدان المنطقة، يبلغ متوسط سنوات الدراسة المتوقعة 11.6. لكن سنوات الدراسة المعدَّلة بحسب مقدار التعلُّم، حيث تُعدَّل سنوات الدراسة المتوقعة وفقاً لنواتج تعلُّم الطلاب، تبلغ 7.6 مما يشير إلى أن الطلاب في المنطقة تضيع عليهم نحو أربع سنوات دراسية بسبب سوء جودة التعليم .[2]

ويعاني أكثر من نصف (59%) الأطفال في بلدان المنطقة من فقر التعلُّم بحيث لا يمكنهم في سن العاشرة قراءة نص مناسب لأعمارهم وفهمه. ويؤدي ذلك إلى قصور في تعلُّم الأطفال في المنطقة وإعاقة تقدُّم بلدانها في مجال تكوين رأس المال البشري. وعند الاقتصار على بلدان المنطقة متوسطة ومنخفضة الدخل، فيبلغ معدل فقر التعلُّم 63%. ويرتفع هذا المعدل خاصةً في اليمن ومصر والمغرب وتونس (الشكل 1).

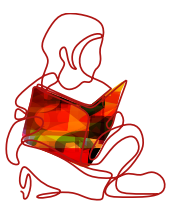
الشكل 1. معدلات فقر التعلُّم، 2016 تقريباً

نسبة الأطفال الذين لم يصلوا إلى مستوى الإتقان في سن متأخرة بالمرحلة الابتدائية



المصدر: قاعدة بيانات البنك الدولي الخاصة بإحصاءات التعليم.

يُحسَب معدل فقر التعلُّم (الشكل 1) باستخدام نتائج التقييمات الدولية للطلاب، لاسيما الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 (PIRLS) في بلدان المنطقة، مع تعديلها لمراعاة النسبة المئوية للأطفال المتسربين من التعليم. وتؤكِّد نتائج التقييمات الوطنية والدولية الأخرى عدم امتلاك الطلاب في المنطقة للمهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب من الصفوف الأولى حتى المرحلة الثانوية. فعلى سبيل المثال، تشير تقييمات

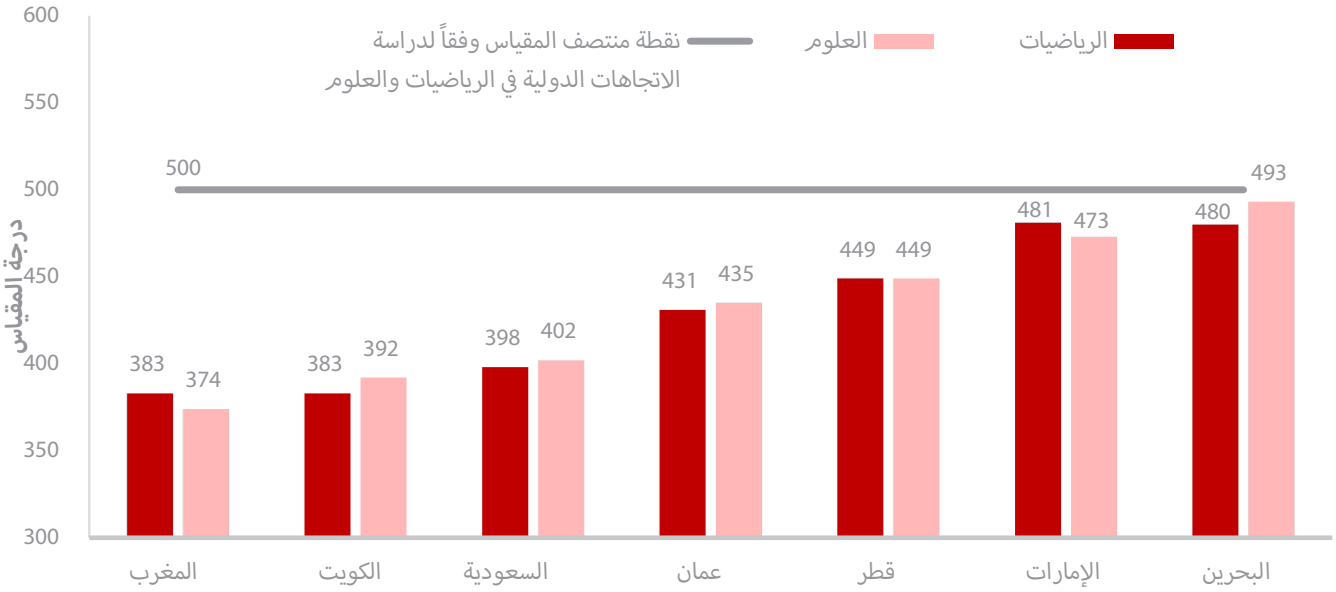


2 تعود البيانات إلى عام 2017 وهي مأخوذة من قاعدة بيانات البنك الدولي الخاصة بإحصاءات التعليم. وتُحسب سنوات الدراسة المعدَّلة بحسب مقدار التعلُّم عن طريق ضرب تقديرات سنوات الدراسة المتوقعة في نسبة درجات الاختبار الموحدة إلى 625.

مهارات القراءة في الصفوف الأولى (EGRAs) التي أُجريت في العديد من بلدان المنطقة إلى أن 52% من الأطفال بالصف الثاني في العراق و67% في المغرب و81% في اليمن لم يستطيعوا الإجابة بشكل صحيح عن سؤال واحد من أسئلة فهم المقروء.[3]

وبخلاف القراءة، تُعد مستويات التعلُّم في المواد الدراسية الأخرى متدنية أيضا في البلدان الناطقة بالعربية. فقد أظهرت نتائج دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) لعام 2019 أن طلاب الصفين الرابع والثامن في البلدان الناطقة بالعربية سجلوا درجات أقل بكثير من نقطة الوسط (أي المتوسط للبلدان المشارِكة في الدراسة لعام 1995) (الشكلان 2 و3). وفي سن الخامسة عشرة، ما زال الأداء في القراءة والرياضيات والعلوم أدنى بكثير من المتوسط السائد في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، كما هو موضَّح في برنامج التقييم الدولي لمهارات القراءة (PISA) لعام 2018 (الشكل 4).

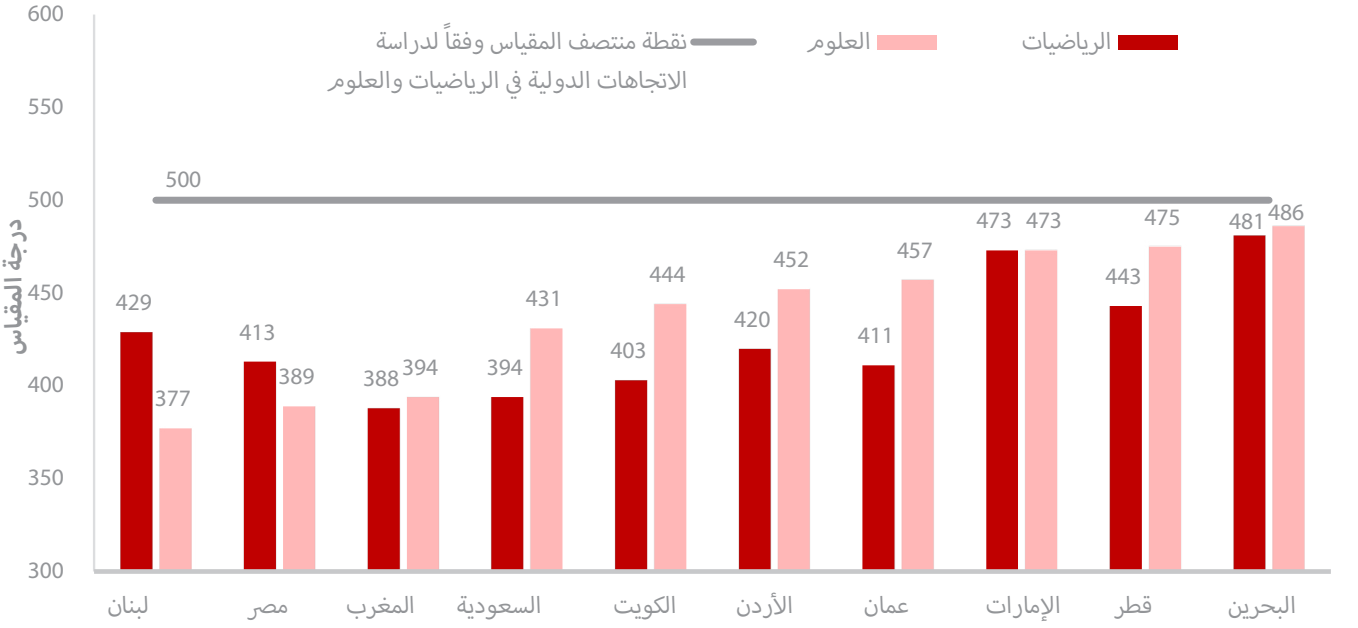
الشكل 2. مستوى تحصيل طلاب الصف الرابع في مادتي الرياضيات والعلوم، دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2019



المصدر: قاعدة بيانات الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي بشأن دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2019

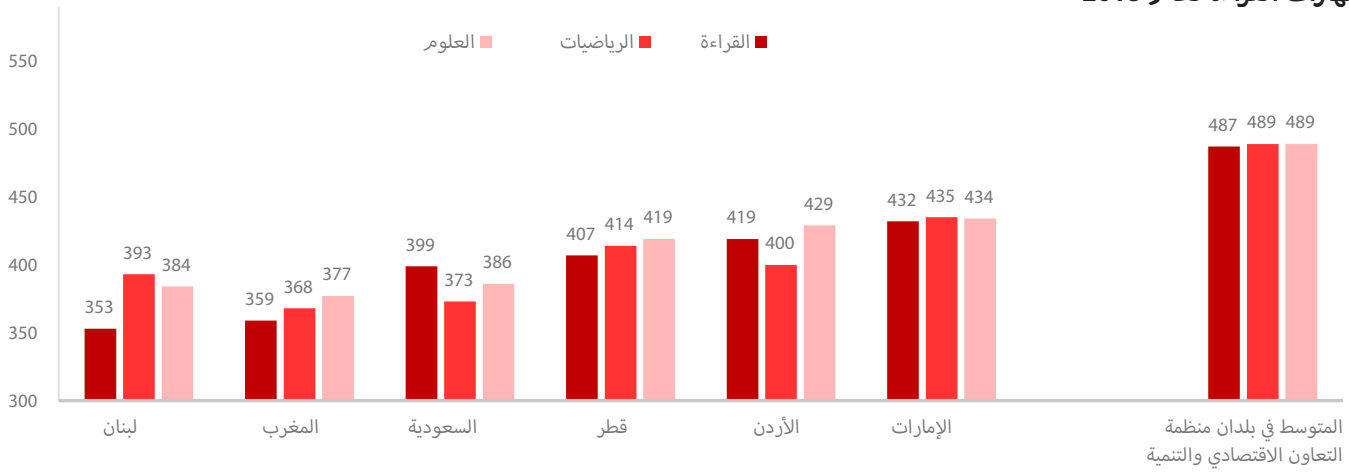
3 البيانات مأخوذة من مقياس القراءة في الصفوف الأولى.

الشكل 3. مستوى تحصيل طلاب الصف الثامن في مادتي الرياضيات والعلوم، دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2019



المصدر: قاعدة بيانات الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي بشأن دراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2019.

الشكل 4. أداء الطلاب في سن الخامسة عشرة في القراءة والرياضيات والعلوم، برنامج التقييم الدولي لمهارات القراءة لعام 2018



المصدر: قاعدة بيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بشأن برنامج التقييم الدولي لمهارات القراءة لعام 2018

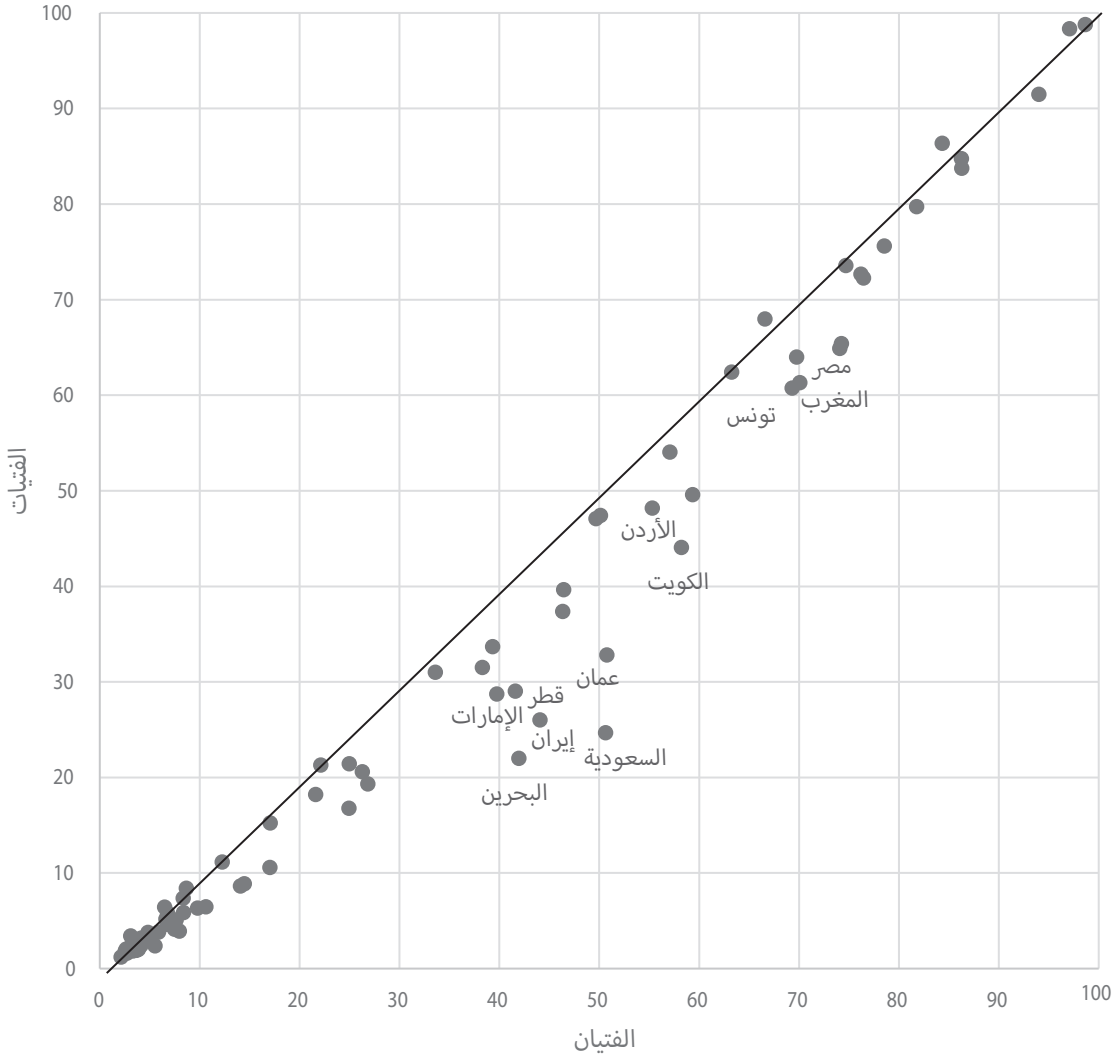
وفي منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تُعد الفجوة بين الجنسين في فقر التعلُّم هي الأكبر من بين جميع المناطق حيث يزيد احتمال فقر التعلُّم بين الفتيان.[4] ففي المتوسط، يكون معدل فقر التعلُّم بين الفتيان أعلى بواقع 10 نقاط مئوية منه بين الفتيات في المنطقة (66% بالنسبة للفتيان مقابل 56% للفتيات). لكن هذا الفارق يبلغ 8 نقاط مئوية في منطقة شرق آسيا والمحيط الهادئ، و4 نقاط في منطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي، و3 نقاط في منطقة أفريقيا جنوب الصحراء، ونقطتين في منطقة أوروبا وآسيا الوسطى، ونقطة واحدة في منطقة

4 لا تُتاح معلومات مصنَّفة حسب النوع لمنطقة جنوب آسيا.

أمريكا الشمالية (تكون النسبة أعلى بين الفتيان في جميع المناطق). وتوجد أكبر الفروق بين الجنسين في دول مجلس التعاون الخليجي وإيران (الشكل 5).

الشكل 5. معدل فقر التعلُّم حسب البلد والنوع، 2016 تقريباً

نسبة الأطفال في سن العاشرة الذين لم يحققوا الحد الأدنى من إتقان القراءة، مع تعديلها لمراعاة المتسرِّبين من التعليم (٪)



المصدر: استناداً إلى بيانات مأخوذة من قاعدة بيانات البنك الدولي الخاصة بإحصاءات التعليم؛ بيانات مشتركة من البنك الدولي ومعهد اليونسكو للإحصاء.

ويُلاحَظ تدني أداء الفتيان في مهارة القراءة بشكل كبير خاصةً في دول مجلس التعاون الخليجي، وكذلك إيران ومصر والأردن، بناءً على نتائج تقييم طلاب الصف الرابع في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة. وبشكل عام، يكون هذا القصور في مهارة القراءة أكبر بين الفتيان في المناطق الريفية (البلدات والقرى والمناطق النائية) منه في المناطق الحضرية (المدن والضواحي والبلدات المتوسطة إلى الكبيرة)، مع تسجيل أكبر الفجوات في المملكة العربية السعودية وإيران وقطر (سيصدر قريباً عن البنك الدولي (أ)).

وفي الأقسام التالية من هذا التقرير، يتم بحث العوامل المرتبطة بارتفاع معدلات فقر التعلُّم في المنطقة مع البدء بمزيج من الدراسات المتعلقة بعلم تعلُّم القراءة.

علم تعلُّم القراءة

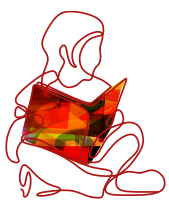
ينبغي أن يكون معظم الأطفال في سن العاشرة، قادرين على قراءة نص مناسب لأعمارهم وفهمه، مع تقديم توجيهات مناسبة. وللقيام بذلك، يحتاج الأطفال إلى إتقان العديد من المهارات والمهارات الفرعية. وفي هذا القسم، يتم تناول مجموعة ثرية من الشواهد البحثية بشأن عملية التعلُّم والتي تنطبق على جميع اللغات الأبجدية. وفي هذا السياق، يبحث القسم التالي المشكلات الخاصة باللغة العربية التي تؤثر على نواتج تعلُّمها.

وهناك مجموعتان من المهارات أساسيتان أياً كانت اللغة: (1) القدرة على فهم الكلام المنطوق، و(2) القدرة على تمييز الكلمات المكتوبة (سيصدر قريباً عن البنك الدولي (ب)). وتبيِّن أهمية هاتين المجموعتين من المهارات مدى الحاجة إلى توفير بيئة لغوية ثرية منذ السنوات الأولى من الطفولة، فالقراءة لا يمكن فصلها عن الاستماع والتحدث (والكتابة لا يمكن فصلها عن هذه الأشياء الثلاثة مجتمعة).

يتعلَّم الأطفال الرضع أصوات لغتهم الأم بسرعة حتى قبل تعلُّم النطق. ويستمر هذا التطوُّر الصوتي ويتطوّر حتى الصفوف الدراسية الأولى. وبعد إكمال العام الأول من عمرهم تقريباً، يستطيع الأطفال فهم الكلمات لكن لا يمكنهم نطقها. وفي العام الثاني من العمر، يزيد حجم مفردات الطفل زيادةً كبيرةً ويستمر ذلك خلال سنوات الروضة وما بعدها، وإن كان يختلف ذلك تبعاً للظروف الأسرية ومدى التعرُّض للغة (سنو، بيرنز، وغريفين 1998). وبعدها، تنمو المعرفة الضمنية بالقواعد النحوية بسرعة بما في ذلك معرفة كيفية ترتيب الكلمات للحصول على معانٍ مختلفة وكذلك معرفة بناء الجملة، وفهم كيفية استخدام اللغة في السياقات الاجتماعية. وتتطور المهارات فوق اللغوية - ليس فقط استخدام اللغة بل أيضا التفكير والتحليل والتلاعب بالكلمات والحكم عليها وفهم بنيتها- من سن الثالثة أو أقل وطوال سنوات الدراسة (سنو، بيرنز، وغريفين 1998).

وتنطبق مهارات التطوُّر اللغوي هذه على جميع الأطفال الذين يتعلَّمون القراءة أياً كانت اللغة التي يتعلَّمونها. وبالنسبة للغات الأبجدية مثل العربية أو الإنجليزية، تكون المهارات المرتبطة بالوعي الصوتي مطلوبةً أيضا ويشمل ذلك الإدراك فوق المعرفي فيما يخص الجوانب السمعية للغة المنطوقة. وإحدى هذه المهارات لها أهمية خاصة وهي الوعي بالأصوات، أي فهم أن الكلمات مُكوَّنة من وحدات صوتية أصغر (فونيمات) وتحديدها والتمييز بينها. ويؤدي عدم تكوين الوعي بالأصوات لدى التلاميذ في رياض الأطفال أو الصف الأول إلى حدوث مشكلات بعد ذلك في تعلُّم القراءة (بلاكمان 2000؛ جويل 1988). ويُعد الوعي الصوتي، شاملاً الوعي بالأصوات، ومعرفة الحروف مؤشرات مهمة على تعلُّم القراءة بغض النظر عن نوع اللغة (موتر وديثيلم 2001).

تؤيد بحوث علم الأعصاب هذه الاستنتاجات بالتوصُّل إلى أنه في اللغات الأبجدية يتم حفظ الكلمات في الذاكرة من خلال الربط بين الصوت والرموز التي تمثله، وليس بحفظ سلاسل كاملة من الحروف (مايلز وإهري 2019). ويحتاج القراء المبتدئون إلى البدء بمعالجة كل حرف من الكلمة لبناء حصيلة من الكلمات التي تمت معرفتها داخل الذاكرة، وهي عملية طويلة تحتاج إلى الدقة قبل أي تفكير في تحقيق السرعة والطلاقة (سيصدر قريباً عن البنك الدولي (ب)).



وتتطلب معرفة الحروف بشكل كامل معرفة أسمائها وكذلك الأصوات المرتبطة بها. وتشمل الأبجدية العربية حروفاً متقاربة في الشكل لا تختلف سوى في مكان وضع النقاط (مثل حروف: ح خ ج). وبالنسبة لجميع الحروف العربية، يحتوي اسم الحرف على صوته ويُشار إلى ذلك بالطبيعة "التصويرية" للحرف. كما تُعد جميع الحروف العربية "صوتية" حيث يبدأ اسم الحرف بصوته، ويسهِّل ذلك على الأطفال الربط بين الحروف وأصواتها (شير 2004؛ تريمان وآخرون 1998). ويزيد اختلاف مواضع الحرف في الكلمة من العدد الإجمالي لأشكال الحروف والأصوات المرتبطة بها التي يحتاج الأطفال إلى تعلُّمها.

تعتمد الأساليب التي تُدرِّس المطابقة بين المنطوق والمكتوب وفك ترميز الكلمات، أي تقسيمها إلى "مقاطع صوتية"، على بناء وعي قوي بالأصوات (الفونيمات). لكن معرفة كيفية فك الترميز لا تؤدي إلى تعلُّم القراءة. فإذا لم تكن لدى القارئ بعض المعرفة المعجمية بالمفردات المناسبة لعمره ولم يكن على دراية باللغة، فإنه لن يستطيع ربط الكلمة بالمعنى وسرعان ما سينساها. ولهذا، فإن معرفة معاني الكثير من الكلمات وكذلك أسماء الأشياء والأحداث التي تواجه الأطفال في حياتهم اليومية تساعدهم على اكتساب المفردات اللازمة ليتمكنوا من القراءة بطلاقة وفهم (ستال وفيربانكس 1986). ولهذا السبب، يُعد فهم الكلام المنطوق شرطاً أساسياً لتعلُّم القراءة. فكلما زاد عدد الكلمات التي يعرفها الطفل، زادت قدرته على الربط بين الكلمات المكتوبة والمنطوقة في أثناء تعلُّم القراءة. وتُعد هذه العلاقة طردية: كلما أكثر الأطفال من القراءة، زادت مفرداتهم اللغوية؛ وكلما زادت هذه المفردات، زادت قدرتهم على القراءة (طه تامير 2009). ولذلك، يجب توفير مجموعة متنوعة من المواد القرائية للقراء المبتدئين (هيدريك وكننغهام 2002). وتزيد المعرفة اللغوية بالاستماع إلى القراءة من شخص آخر؛ وبالتالي فعند إدخال تعليم القراءة التأسيسي والمباشر، فيمكن أن يدعم ذلك الأطفال ذوي المهارات اللغوية المتدنية (ستال، ريتشيك، وفاندفير 1990). وكلما زاد انخراط الأطفال في الأنشطة اللغوية الشفهية، كانت النتائج أفضل ويجب تحديد ذلك كسمة رئيسية في السنوات الأولى من عمر الأطفال وكذلك في مرحلة رياض الأطفال وسنوات الدراسة الأولى من خلال، على سبيل المثال، القراءة الجهرية للقصص، والنمذجة والمحاكاة، والمحادثات، بالإضافة إلى تدريس المفردات والأنشطة العملية بشكل واضح وصريح. ولهذا السبب، تشتمل معظم الإستراتيجيات الجيدة لتعليم القراءة والكتابة على مكوِّن "الاستماع والتحدث" في إطار المنهج الدراسي لبناء هاتين المهارتين بصورة فعّالة. ويمكن أن تمثل التقييمات اللغوية التعبيرية والاستيعابية أداة مهمة في السنوات الأولى لقياس مدى الاستعداد للقراءة. وبالفعل، أظهرت نتائج هذه التقييمات أن الفقر وحده يقلِّص مفردات الطفل عند الالتحاق بالمدرسة بما يمكنه اكتسابه خلال مدة تصل إلى 12 شهراً (الحكومة الأسكتلندية 2012).

تُعد الطلاقة في القراءة مهمة لمعالجة ما تتم قراءته ولفهمه. ويفتقر المتعثرون في القراءة عادةً إلى القدرة على القراءة الشفهية بطلاقة (ألينغتون 1983). ويتطلب ذلك ممارسة عملية من خلال - على سبيل المثال- محاكاة القراءة الطَلِقة للمعلِّم، والانخراط في القراءة الجماعية حيث يتم تعلُّم إستراتيجيات محددة في القراءة، وتكرار قراءة النصوص (سميث 1979؛ ألينغتون 1977؛ كننغهام 1979؛ صامويلز 1979). ويقوم الطلاب الذين لا يجيدون القراءة بطلاقة عادةً بالتركيز كثيراً على فك ترميز الكلمات بدلاً من التركيز على معنى ما تجري قراءته، وهو ما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط واليأس والإرهاق ذهنياً.

الإطار 1. نظام قوس الألوان لتعلُّم القراءة في الصفوف الأولى

يجب أن يتعلَّم الطلاب:

الكثير من الكلمات المنطوقة وكيفية استخدامها (الأحمر)

سماع أصوات الكلمات ونطقها (البرتقالي)

تحويل الأصوات إلى حروف والعكس، وتعلُّم أسماء الحروف. (الأصفر)

فهم كيف تُكوِّن الحروف كلمات وكيف تُكتَب الكلمات بالحروف. (الأخضر)

التعرُّف آليا على الكلمات وأجزاء الكلمات وجذورها. (الأزرق)

قراءة وكتابة سلاسل أطول وأصعب من الكلمات والعبارات والجمل بسلاسة. (النيلي)

فهم معنى النصوص المقروءة وبناء حصيلة معرفية. (البنفسجي)

حب القراءة وممارستها من أجل المتعة والتعلُّم. (قوس الألوان)

المصدر: سيصدر قريباً عن البنك الدولي (ج).

لا يقتصر الفهم على كونه الهدف من القراءة بل يمثل أيضا عملية تشمل، بالإضافة إلى فهم معنى الكلمات، مجموعة معقدة من التصورات الذهنية (كينش وراوسون 2008). ويلزم لفهم أي نص معرفة معنى ما يتراوح من 90 إلى 95% من كلماته (ناجي وسكوت 2000)، وكذلك معرفة إستراتيجيات فهم المقروء واستخدامها مثل تحديد الهيكل التنظيمي للنص (كامل وآخرون 2008). ويساعد تعليم فهم المقروء الطلاب على تعلُّم القراءة، وهو ما يساعدهم بعد ذلك على قراءة المناهج في الصفوف العليا حيث سيصبح المحتوى شديد التعمُّق والتخصص والثراء بالمفردات الأكاديمية والكثافة، مما يتطلب القراءة بطلاقة. وتشمل إستراتيجيات تعليم فهم المقروء تلخيص النص المكتوب أو إعادة سرده، أو إكمال المعلومات الناقصة، أو الإجابة عن أسئلة تتطلب استرجاع المعلومات أو التفكير النقدي رفيع المستوى. ولا تكون هذه الإستراتيجيات التعليمية مناسبة إلا في المرحلة الصحيحة من تطوُّر مهارة القراءة. فعلى سبيل المثال، عندما يُطلَب من قارئ مبتدئ تخمين كلمة ناقصة من السياق، فإن هذا لا يفيد في تعلُّم القراءة كما لو طُلِب منه نطق كلمة معتمداً على معرفته بالصوتيات (كاستلز وراستل ونيشن 2018).

ويمكن قياس مهارات القراءة الفرعية، بما فيها المبيَّنة أعلاه، من خلال تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى الذي وضعه في الأصل معهد آر تي آي إنترناشيونال، في إطار مبادرة "الاستفادة من البيانات التعليمية في اتخاذ القرار" التي أطلقتها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، وتم تعديله وتطبيقه في أكثر من 70 بلداً (غوف ويتربيرغ 2011).

أعدَّ البنك الدولي "نظام قوس الألوان لتعلُّم القراءة في الصفوف الأولى"، في إطار مساعيه لمساعدة البلدان على التصدي لارتفاع معدلات فقر التعلُّم، (الإطار 1). ويهدف هذا النظام إلى توضيح (1) ما يجب أن يتعلَّمه الأطفال لكي يجيدوا القراءة بطلاقة، و(2) كيف ينبغي تنظيم هذا المحتوى. وتتفق الإجـراءات والمهارات المحددة في هذا النظام مع النتائج البحثية بشأن كيفية تعلُّم الأطفال القراءة والطرائق التربوية لتقوية تعليم القراءة والكتابة في أي لغة.

العوامل التي تؤثر على نواتج تعلُّم اللغة العربية

ينطق باللغة العربية أكثر من 467 مليون شخص في 60 بلداً حول العالم،[5] وهي اللغة الرسمية أو اللغة الرسمية المشتركة في 25 بلداً. ومع ارتفاع نسبة صغار السن بين السكان وارتفاع معدلات فقر التعلُّم في البلدان الناطقة بالعربية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، فإن هذا يعني أن هناك ملايين الأطفال لا يحصلون على دعم كافٍ في تعلُّم القراءة. ولهذا، من المهم للغاية إلقاء نظرة فاحصة على العوامل التي تؤثر على نواتج تعلُّم اللغة العربية. ويبدأ هذا القسم من التقرير بتناول جوانب اللغة العربية (مثل قواعد الإملاء والصرف والنحو) التي لها آثار محددة على تعليم العربية وتعلُّمها بين الناطقين بها علاوة على المبادئ العامة المبيَّنة في القسم السابق. وتلي ذلك مناقشة للعوامل الرئيسية الأخرى التي تؤثر على نواتج تعلُّم اللغة العربية ومن بينها فترة الطفولة المبكرة من الولادة حتى الالتحاق بالمدرسة، ومناهج اللغة العربية، وطرق تدريس اللغة العربية، والمعلِّمون، والنصوص وأدب الأطفال، والوقت المخصص لتعليم اللغة العربية، والتصورات بشأن تعلُّمها، ودعم القراء المتعثرين.

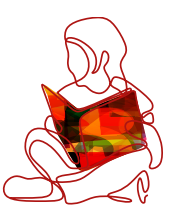
سمات اللغة العربية

يُشار غالباً إلى اللغة العربية بأنها ذات طبيعة ازدواجية لأن لها شكلين مختلفين يتم استخدامهما في مناسبات مختلفة: الشكل الأول، وهو المعروف باللغة الفصحى المعاصرة، رفيع المستوى وتحكمه القواعد ومُوحَّد في مختلف البلدان الناطقة بالعربية؛ والشكل الثاني العامية التي تختلف لهجاتها فيما بين البلدان والمناطق الناطقة بالعربية (فيرغسون 1959). لكن العربية يمكن أيضا اعتبارها سلسلة متصلة من الحلقات بدءاً من اللغة الفصحى الكلاسيكية، وهي لغة القرآن الكريم والشعر الجاهلي، وصولاً إلى العديد من الأنماط الفصحى المبسطة أو عامية المثقفين أو العامية المستخدمة في التواصل اليومي. وتلي الفصحى المعاصرة الفصحى الكلاسيكية في هذه السلسلة، إذ يشير بعض اللغويين إلى أن الأولى (الفصحى المعاصرة) تعود إلى القرن التاسع عشر حيث تم إسقاط بعض التراكيب والاستخدامات اللفظية من الثانية (الفصحى الكلاسيكية) وأُضيفت بعض المفردات الفنية الجديدة تجاوباً مع المراحل الزمنية (فيرستيغ 1997).

وتُستخدَم الفصحى المعاصرة غالباً في الكتابة في مختلف البلدان الناطقة بالعربية، لاسيما في الأعمال الأدبية والوثائق الرسمية ووسائل الإعلام والنصوص التعليمية. ويتم أيضا التحدُّث بها في النشرات الإخبارية المرئية وبعض البرامج التلفزيونية الأخرى مثل أفلام الرسوم المتحركة، والإذاعة، ووسائل التواصل الاجتماعي. لكن اللهجات المحلية هي الأكثر استخداماً في هذه الوسائل الإعلامية المرئية والمسموعة. ولا تُكتسَب الفصحى عادةً من المنزل، بل يتم اكتسابها في الغالب من خلال التعليم الرسمي (الحوري 2015؛ زغول 1980). ولإتقان اللغة العربية، يجب على دارسها والناطق بها إتقان واحدة أو أكثر من اللهجات المحلية وكذلك اللغة الفصحى المعاصرة.

وهناك العديد من اللهجات العامية التي يتم التحدُّث بها في البلدان العربية أو في مجموعات منها، ومن بينها المصرية والخليجية والحسانية والشامية والمغاربية والعراقية والسودانية واليمنية وغيرها. وفي أقصى نهاية هذه السلسلة المتنوعة من اللهجات العامية العربية، تأتي "العربية الإلكترونية" أو "أرابيزي" التي يستخدمها الشباب

5 يشمل المتحدثين باللغة الأولى والثانية بناءً على دراسة استمرت 15 عاماً أجراها أولريش أمون من جامعة دوسلدورف، مكتب المراجع السكانية.



العربي على وسائل التواصل الاجتماعي، وهي لغة مهجنة من لغات ورموز أخرى (داودي 2011). وفي حين لم يطرأ على الفصحى تغيير كبير مع مرور الوقت، فإنّ الأشكال العامية تتكيّف مع المستجدات بصورة سريعة لاسيما من خلال وسائل التواصل الاجتماعي والصحافة والتلفزيون، مما قد يؤدي إلى تزايد الفجوات بين الفصحى والعامية (اليونسكو 2019).

وتختلف الفصحى عن اللهجات العامية لغوياً في عدة نواحٍ مهمة، ويمكن أن يشكِّل هذا "الاختلاف اللغوي" تحديات إضافية أمام الأطفال الذين يتعلَّمون اللغة العربية. فاللغة الفصحى تتكوَّن من نظام نحوي أكثر تعقيداً ومفردات معجمية أكثر ثراءً من اللهجات العامية، ناهيك عن تعقيدات الإملاء واللسانيات الاجتماعية (أبادزي ومارتيلي 2014؛ العيسى 2020؛ أبو الليل وشير وإبراهيم 2014؛ زغول 1980). وقد تشير قواعد التشكيل والنحو المعقَّدة إلى ضرورة بذل المزيد من الجهد لإتقان اللغة بطلاقة، مع تصفية الذهن للعمليات الأخرى مثل الفهم (أبادزي 2017). فعلى سبيل المثال، عند فحص نشاط المخ للمتحدثين بالعربية مقارنةً بالمتحدثين بالإسبانية، بدا أن الاختلافات في الجانبين الأيسر والأيمن من المخ تتعلق بحفظ المعاني المختلفة للنص غير المُشكَّل (الحموري وآخرون 2005). ويشير ذلك إلى أن هناك جوانب في اللغة ذاتها تؤثر على كيفية تعلُّمها وأفضل السبل لتعليمها.

ورغم محدودية تعرُّض الأطفال في السابق للغة الفصحى، فإنه تُقدَّم لهم في أول سنوات الدراسة مجموعة جامدة من القواعد لتعلُّمها. ويتم تشجيعهم على "نسيان" أو ترك ما اعتادوا عليه خلال تعرُّضهم للهجات العامية واستخدامها، كما يتعيَّن عليهم تعلُّم أصوات ومفردات جديدة. ويؤدي ذلك إلى تكوين شعور لدى الأطفال بأنه لا يمكنهم استخدام اللغة الفصحى والابتكار فيها بحرية، وذلك على عكس نظرائهم الذين يتعلَّمون لغات أصلية أخرى (معموري 1998).

وبرغم أن الفصحى هي اللغة المقصود التدريس بها، فإن المعلِّمين والمحاضرين الجامعيين يميلون فعلياً إلى التدريس بالعامية. وعليه، فإن الطلاب يتلقون تعليمهم شفهياً من اللغة بشكل ويقومون بالقراءة والكتابة بشكل آخر (عبد العزيز 1986).

ومع ذلك، يمكن التغلُّب على هذه التحديات التي غالباً ما توصف بأنها ناتجة عن الطبيعة "الازدواجية" للغة العربية. ورغم عدم تربية الصغار على النطق بالفصحى، فإنهم يتعرَّضون لها بشكل غير مباشر في حياتهم اليومية، وهو ما يدعم تعلُّمها عبر التعليم الرسمي في سنوات الدراسة (أولمان 2010). ويحدث ذلك من خلال - على سبيل المثال- وسائل الإعلام المتنوعة، وقراءة الآباء وأولياء الأمور لأطفالهم (رغم قلة ذلك مقارنةً بالبلدان الأخرى)، ومشاهدة أفلام الرسوم المتحركة المدبلجة بالفصحى (رغم أنها أصبحت أقل شيوعاً)، والاستماع إلى القرآن الكريم في أثناء تلاوته في المنزل (حسب الاقتضاء). وعندما يزيد تعرُّض الأطفال للفصحى (شفهياً وسماعياً) خاصةً في السنوات الأولى، يسهُل الانتقال إلى تعلُّم الفصحى في المدرسة (أبو ربيعة 2000؛ فيتلسون وآخرون 1993). وبالتالي، فإن السياسات التي تعزِّز التعرُّض للفصحى مبكراً من خلال، على سبيل المثال، تثقيف أولياء الأمور وزيادة اطلاع الصغار على الوسائط المُعدَّة بالفصحى وتدريب المعلِّمين وتصميم المناهج بناءً على الشواهد من شأنها دعم الانتقال إلى تعلُّم الفصحى، بل اللغة العربية بشكل عام.

ورغم الاختلافات الواضحة، هناك تقارب كبير بين اللهجات العامية والفصحى. ويشمل ذلك التقارب ليس فقط من حيث التطابق التام بين الكلمات، بل أيضا من حيث الكلمات التي لها الجذر نفسه أو أصل مشابه (المشتركات اللفظية). وتزيد درجة التقارب في بعض البلدان عنها في بلدان أخرى. فعلى سبيل المثال، توصلت دراسة بعنوان "المسافة بين المعجم واللهجات العربية"، كويك وآخرون إلى أن اللهجة الفلسطينية تبدو الأقرب إلى الفصحى. وتوصلت دراسة أخرى إلى أن 21% من مفردات الأطفال الناطقين باللهجة الفلسطينية في سن الخامسة تطابقت مع مفردات الفصحى (صايغ حداد وسبولسكي 2014). وأما النسبة المتبقية، فنصفها كان عبارة عن مشتركات لفظية، أي متقاربة جزئياً مع الفصحى، ونصفها الآخر كان كلمات فريدة. ويعني هذا أن نحو 60% من مفردات الأطفال في سن الخامسة كانت مطابقة للفصحى أو شديدة القرب منها. ورغم اختلاف درجة التقارب في البلدان الأخرى وضرورة إجراء المزيد من البحوث لتحديد مقدار التقارب في كل سياق وتأثيره على التعليم والتعلُّم ، فإن هناك بالفعل الكثير من الكلمات المتطابقة تماماً بل شديدة التشابه التي يمكن الاستفادة منها في تعليم الفصحى وتعلُّمها من خلال وضع مناهج مُوجَّهة ومتسلسلة بشكل مناسب. وفي القسمين التاليين "مناهج اللغة العربية والمعايير والتقييم" و"نُهُج تعليم اللغة العربية"، يُناقَش بمزيد من التفصيل موضوع الاستفادة من التقارب بين العامية والفصحى في تعليم الأخيرة وتعلُّمها.

وفي قسم "علم تعلُّم القراءة" أعلاه، تم تسليط الضوء على أهمية تعلُّم القراء المبتدئين (في جميع اللغات الأبجدية) فك ترميز الكلمات مع الاستمرار في بناء فهم الكلام المنطوق. وبالإضافة إلى هذه المبادئ، تتميز اللغة العربية بعدد من الجوانب المحددة التي تؤثر على القراء المبتدئين من بينها علامات التشكيل، والوعي النحوي، والوعي الصرفي (أو الاشتقاقي) كما هو موضَّح أدناه.

وفي اللغة العربية، بينما تمثل الحروف والإعجام (النقاط عليها) الحروف الساكنة والحركات الطويلة في الكلمة، لا يسري ذلك على الحركات القصيرة والسواكن الطويلة بشكل عام. ويعني هذا أن الكلمات المختلفة يمكن أن تكون متطابقة في الحروف، وبالتالي فالتأكُّد من المعنى الصحيح للكلمة في تلك الحالات يتطلب المعرفة بإعراب الجملة أو فهم معناها. ومع ذلك، تُوضع علامات التشكيل في حالات معيَّنة من بينها النصوص المخصصة للأطفال، ولمتعلِّمي اللغة العربية المبتدئين، وفي النصوص الدينية للمساعدة على النطق الصحيح. ويُستخدَم النص "المُشكَّل" في الصفوف الدراسية الأولى لمساعدة الأطفال على قراءة الكلمات وفهمها بصورة صحيحة، فيما يُتوقَّع عموماً استخدام النص "غير المُشكَّل" بدءاً من الصف الرابع تقريباً. وفي هذه المرحلة، يتم الاستغناء عن التشكيل ويتعيَّن على الأطفال الاعتماد على معرفتهم بالنحو والمفردات والصرف والقرائن السياقية للتمكُّن من قراءة الكلمات قراءةً صحيحةً. وأما الأطفال الذين لم يتطوَّروا معرفياً بالقدر المطلوب، فإنهم سيعانون في الانتقال إلى النصوص غير المُشكَّلة.

واهتم الباحثون بتحديد أنسب مرحلة في تطوُّر المتعلِّم المبتدئ لإزالة علامات التشكيل (أبو ربيعة 2000؛ عويني وحزوري 2010؛ طه 2016؛ طه وعزايزة-سيه 2017). وبينما تساعد علامات التشكيل في دقة النطق والفهم، فإنها يمكن أن تبطئ القارئ المتمكِّن لاسيما عند عدم الحاجة إليها (على سبيل المثال، عندما تكون الكلمات واضحة) (حسين 2014؛ مارون وهانلي 2017). ومع ذلك، هناك نقص في البحوث حول الطرائق التي يمكن من خلالها تلبية الاحتياجات الفردية للمتعلِّمين خلال فترة الانتقال من النص المُشكَّل إلى غير المُشكَّل. فلن يكون كل طفل في الصف الرابع أو الخامس مستعداً لقراءة نص بلا تشكيل أو قادراً على التعامل معه في جميع السياقات (كما في النصوص

الطويلة أو الأكثر صعوبة). ويجب أن يتم الانتقال بناءً على المهارات وليس الصف أو السن. وستدعم إتاحة اختيار النص المُشكَّل مبادئ الإستراتيجيات التعليمية الفعّالة المستندة إلى الشواهد مثل التصميم الشامل للتعلُّم، ومواءمة مستويات التعليم مع الأهداف واحتياجات الطلاب، والتدريس على المستوى المناسب.[6] وسيكون من المفيد إجراء المزيد من البحوث بشأن المناهج والإستراتيجيات التربوية الملائمة لدعم جميع الأطفال في التحوُّل إلى النص غير المُشكَّل، وذلك لتوفير الشواهد اللازمة لتجاوز النهج "المُوحَّد المناسب للجميع" والارتقاء بنواتج التعلُّم للطلاب كافة.

وتساعد مهارات الوعي النحوي (بناء الجملة) الأطفال على فك الترميز والفهم، لاسيما في اللغة العربية نظراً للمشكلات المتعلقة بطبيعتها الازدواجية والتحوُّل إلى النص الذي بلا تشكيل. ويرجع ذلك إلى أن فهم موضع الكلمة في الجملة يدل على معناها. ويُعد الاستماع والتحدُّث الوسيلتين الرئيسيتين لتعلُّم الأطفال الوعي النحوي، وهو شيء يقوم به الأطفال يومياً قبل الالتحاق بالمدرسة دون الحاجة إلى حفظ القواعد النحوية. ويمكن أن يفيد التدريس الصريح لبناء الجملة الأطفال في تعلُّم القراءة (عبد الباري 2011). ويُوصف هذا بأنه "نهج يعتمد على الجملة" في تعليم القراءة ويُعد نهجاً شاملاً ومألوفاً في تعلُّم فك الترميز (حلبه 2013)، بدلاً من النُهج التي تركِّز على الكلمات بمفردها أو بمعزل عن السياق. وفي أفضل الأحوال، يمكن اعتبار التدريس الصريح لزيادة المعرفة النحوية عبر الأنشطة اللغوية المصممة جيداً وسيلة مُساعِدة لتعلُّم فك الترميز في بداية القراءة، وليس سبباً لتدريس قواعد النحو المعقدة في لصفوف الأولى (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية 2019).

وهناك مهارة أخرى من المهم أن يكتسبها الأطفال الذين يتعلَّمون الفصحى وهي الوعي الصرفي (أو الاشتقاقي)، أي معرفة أجزاء الكلمات مثل الجذور، وعائلات الكلمات، والسوابق، واللواحق، والأنماط المرتبطة بها. وتساعد هذه المعرفة الأطفال على الربط بين لهجتهم والفصحى، خاصةً وأن اللغة العربية يمكن اعتبارها لغة اشتقاقية وبالنظر إلى مقدار التقارب في الكلمات المتشابهة المشتقة من جذر مشترك. وعندما ينتقل الأطفال إلى الكلمات غير المُشكَّلة، يساعدهم الوعي الصرفي على استرجاع الأصوات اللغوية الناقصة وابتكار كلمات جديدة باستخدام جذور الكلمات (صايغ حداد وغيفا 2008؛ شلهوب عواد وليكلين 2016؛ محفوظي وآخرون 2010). وتم تسجيل فوائد أخرى من بينها تحسين الإملاء وزيادة الطلاقة والفهم (محفوظي وآخرون 2010؛ طه وصايغ حداد 2016). ونتيجةً لذلك، تتفق آراء الباحثين في أن التدريس الصريح للوعي الصرفي يمثل إضافة ضرورية للإستراتيجيات الخاصة بالصوتيات (فك الترميز) (أبو ليل، شير، وإبراهيم 2014؛ مكحول 2016؛ صايغ حداد وشيف 2016؛ طه تامير 2017). وتتعارض هذه النتيجة مع النُهج التي جرى التأكيد عليها في مبادرات القراءة المموَّلة من المانحين ومن جانب هيئات التعليم الحكومية في مختلف بلدان المنطقة (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية 2019).

وتشير هذه النتائج المتعلقة بجوانب محددة من اللغة العربية وآثارها على تعلُّم القراءة وتعليمها إلى ضرورة اعتماد طرق تدريس هادفة وصريحة وجيدة التسلسل تستهدف مهارات محددة (مثل الوعي بالأصوات، والوعي الصرفي، والنحو). ومن الضروري أيضا الاستثمار في الوقت والاهتمام بالمهارات الفرعية المهمة قبل بلوغ الأطفال سن الالتحاق بالمدرسة وفي الصفوف الدراسية الأولى، مثل الفهم السمعي والمفردات المنطوقة من خلال زيادة التعرُّض للفصحى.

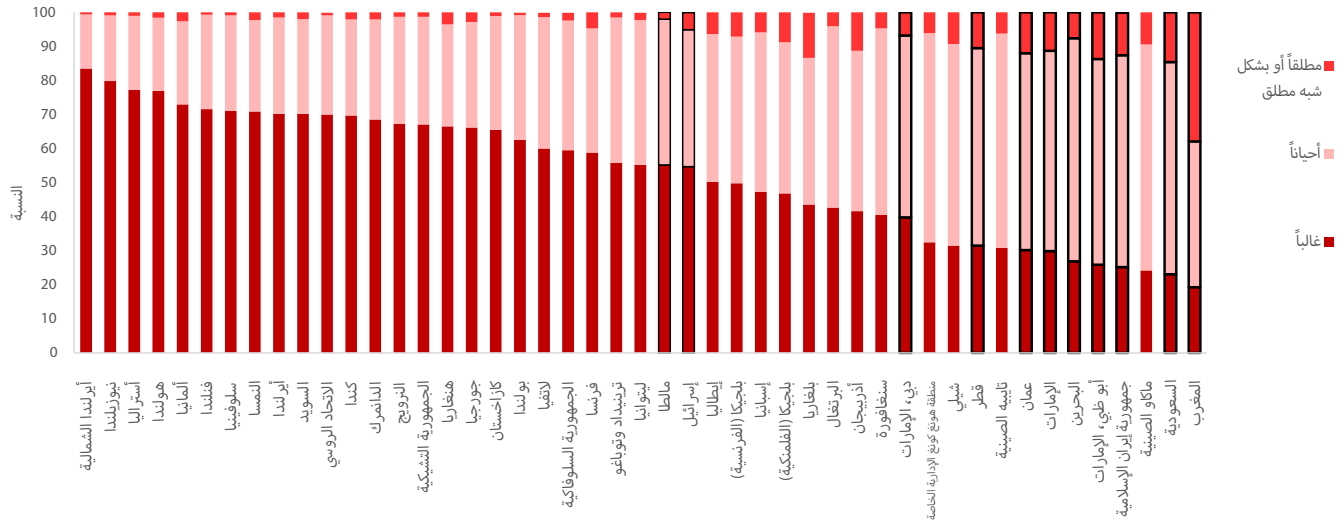
6 http://cast.org؛ هوا وكافنبرغر وسيلبرشتاين 2020؛ http://teachingattherightlevel.org.

الفترة من الولادة حتى الالتحاق بالمدرسة

في ظل الشواهد والأدلة الواردة أعلاه بشأن أهمية تنمية المفردات وفهم الكلام المنطوق قبل تعلُّم القراءة، والتوصُّل إلى أن الأطفال يمكنهم الانتقال بسهولة من اللهجة التي تربوا عليها إلى الفصحى إذا قُرِئ لهم أدب الأطفال في سن مبكرة (أبو ربيعة 2000؛ فيتلسون وآخرون 1993؛ طه تامير 2019)، فمن المُقلِق ضعف ثقافة القراءة للأطفال في المنطقة. وقد أظهرت البحوث أن تجارب تعليم القراءة والكتابة مبكراً، لاسيما في المنزل، لها آثار إيجابية على تنمية المهارات اللغوية للأطفال وتعلُّمهم القراءة والكتابة، وكذلك استعدادهم للالتحاق بالمدرسة بشكل عام. فعلى سبيل المثال، تبيَّن أن 20% من التباين في تنمية مهارة القراءة والكتابة لدى الأطفال بالبلدان العربية ترجع إلى المشاركة الأسرية في تعليم القراءة والكتابة (كورات وآخرون 2014).

ومقارنةً بأولياء الأمور في البلدان الأخرى (الشكل 6)، يقل احتمال مواظبة أولياء الأمور في بلدان المنطقة على قراءة الكتب، إلى جانب القرآن الكريم (إن وجد)، لأطفالهم وهم صغار. ففي بلدان مثل أستراليا وهولندا ونيوزيلندا وأيرلندا الشمالية على سبيل المثال، تصل نسبة الأطفال الذين يواظب آباؤهم أو أولياء أمورهم على القراءة لهم إلى نحو 80%. وفي المقابل، تتراوح هذه النسبة من نحو 20 إلى 25% فقط في بلدان المنطقة. ووُضِعت هذه التقديرات بناءً على أسئلة وُجِّهت لأولياء أمور طلاب الصف الرابع في البلدان المشارِكة في تقييم الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 حول مدى مواظبتهم على القراءة لأطفالهم قبل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية.

الشكل 6. مدى مواظبة أولياء الأمور على قراءة الكتب لأطفالهم قبل الالتحاق بالمرحلة الابتدائية
نسبة طلاب الصف الرابع الذين أفاد أولياء أمورهم بالقراءة لهم غالباً أو أحياناً أو عدم القراءة مطلقاً



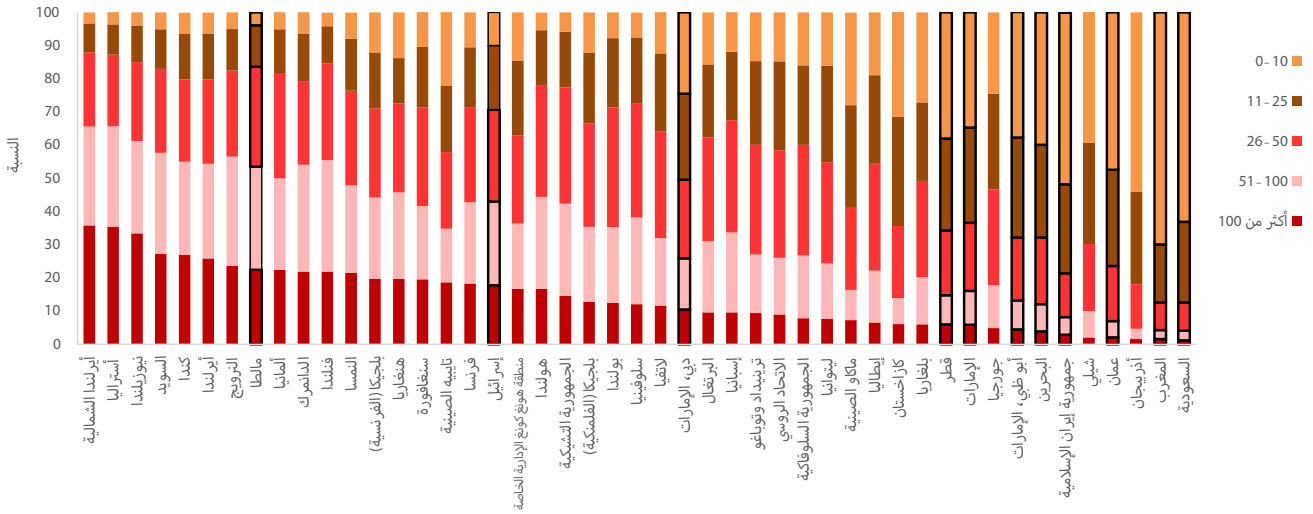
المصدر: الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي.

وثمة مؤشر آخر على قلة القراءة للأطفال في بلدان المنطقة وهو انخفاض مستويات اقتناء كتب أدب الأطفال في المنزل (الشكل 7). ففي المغرب والمملكة العربية السعودية على سبيل المثال، وُجِد أن أكثر من 60% من طلاب الصف الرابع يقتنون أقل من 10 من كتب الأطفال في منازلهم، وهذه النسبة أعلى بكثير من المتوسط، وهو 19%، في البلدان المُشارِكة في تقييم الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016.

وقد يكون عدم إتقان الكثير من أولياء الأمور للفصحى وربما عدم قدرتهم على دعم توفير بيئة لغوية ثرية، أحد أسباب انخفاض مستويات القراءة للأطفال وتدني اقتناء الكتب المخصصة لهم في المنزل ، في ظل فقر التعلُّم في مختلف بلدان المنطقة، لاسيما بالفصحى. وقد يُعزى ذلك أيضا إلى عدم دراية العديد من أولياء الأمور في بلدان المنطقة بفوائد القراءة لأطفالهم لأنهم ربما لم يمروا بذلك مطلقاً حينما كانوا صغاراً مما جعل هذه العادة غير مألوفة لهم من الناحية الثقافية وبالتالي يجب لفت انتباه أولياء الأمور إليها من خلال الحملات الوطنية المتواصلة. وتؤيد هذه الفكرة دراسةٌ أُجريت بين الأمهات الكويتيات توصلت إلى أن الحاصلات منهن على مؤهلات تعليمية عليا يواظبن على الأرجح على الانخراط في أنشطة لتعليم أطفالهن القراءة والكتابة في المنزل (الشطي والصليحي وعبدالله 2019).[7] وتشير الشواهد المتاحة إلى أن الأنشطة المنزلية لتعليم القراءة والكتابة، مثل المواظبة على قراءة قصة عند النوم، ليست من الممارسات الشائعة في المنطقة (انظر، على سبيل المثال، الشطي والصليحي وعبدالله 2019). وهناك سبب آخر وهو الاعتقاد السائد والشائع بين المدرسين والمعلِّمين وأولياء الأمور بأن الفصحى ليست ضرورية في سنوات ما قبل الالتحاق بالمدرسة (أبو ربيعة 2000) وبأنه من الصعب جداً على الأطفال فهم الفصحى، مما يحرمهم من التعرُّض لها. ويؤدي ذلك إلى قلة فرص سماع الأطفال للفصحى وزيادة مفرداتهم منها قبل التحاقهم بالتعليم الرسمي.

الشكل 7. عدد كتب الأطفال في المنزل

نسبة طلاب الصف الرابع الذين أفاد أولياء أمورهم بالعدد المُقتنَى من كتب الأطفال في المنزل



المصدر: الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي.

7 في دول مجلس التعاون الخليجي الأكثر ثراءً، تؤدي الاستعانة بالمربيات الأجنبيات لتربية الأطفال إلى تقليل تعرُّضهم للفصحى بل لأي لهجة عربية.

وحتى مع إغفال الشواهد المتعلقة بالتعرُّض للكتب أو القراءة للأطفال، هناك قلق بشأن تنمية القدرة على النطق والكلام للكثير من الأطفال في مختلف بلدان المنطقة. وهناك بعض الحالات التي قلَّما يتكلم فيها أولياء الأمور مع أطفالهم الصغار، مما يعوق تنمية قدرتهم على النطق والكلام. ففي المغرب على سبيل المثال، أفاد 21% من أولياء الأمور بأنهم لم يتكلموا مطلقاً أو بشكل شبه مطلق مع أطفالهم في سن الروضة عن أشياء فعلوها (مقابل متوسط عالمي قدره 4%)، وأفاد 35% بأنهم لم يتكلموا مطلقاً أو بشكل شبه مطلق مع أطفالهم عما قرأوه (مقابل متوسط عالمي قدره 12%)، فيما ذكر 51% أنهم لم يشاركوهم ألعاب الكلمات مطلقاً أو بشكل شبه مطلق (مقابل متوسط عالمي قدره 16%).[8]

وهناك أيضا نقص في دُور رياض الأطفال والالتحاق بها، وهي مرحلة يمكن، بل ينبغي، فيها تنمية المهارات السابقة لتعلُّم القراءة والكتابة واغتنام الفرصة لزيادة التعرُّض للفصحى. وقد تبيَّن أن الأطفال الذين تعرَّضوا للحوار بالفصحى في مرحلة رياض الأطفال يتمتعون بقدرة أكبر على فهم القصص العربية الأدبية في الصفين الأول والثاني مقارنةً بنظرائهم الذين لم يتعرَّضوا إلا للهجة المحلية (أبو ربيعة 2000). ومنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا بها أدنى متوسط لمعدلات الالتحاق الكلية في مرحلة الطفولة المبكرة أو الحضانة (من الولادة حتى سن عامين) ومرحلة الروضة (من ثلاثة أعوام حتى سن الالتحاق بالمدرسة)، وتليها مباشرةً منطقة أفريقيا جنوب الصحراء (الشكل 8). ففي بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، تبلغ نسبة التحاق الأطفال (معدل الالتحاق الكلي) من الولادة إلى سن عامين بمؤسسات التعليم والرعاية الرسمية 25% في المتوسط، مقابل 49% في منطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي وأكثر من 60% في مناطق جنوب آسيا، وأوروبا وآسيا الوسطى، وشرق آسيا والمحيط الهادئ. وبالمثل، يبلغ معدل الالتحاق الكلي برياض الأطفال 32% في المتوسط بمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، مقابل 62% في منطقة جنوب آسيا، وأكثر من 75% في مناطق أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبي، وأوروبا وآسيا الوسطى، وشرق آسيا والمحيط الهادئ.

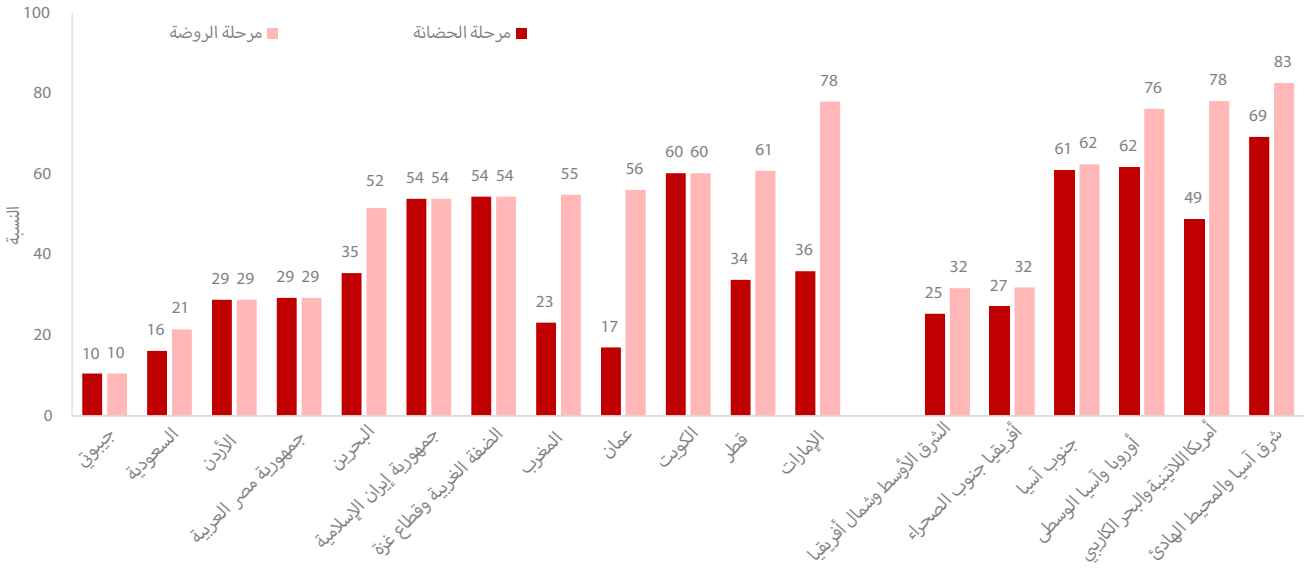
وقد تغيَّرت البرامج التلفزيونية للصغار على مر السنين مما أدى، على سبيل المثال، إلى قلة أفلام الرسوم المتحركة المُقدَّمة بالفصحى وكثرة تقديمها باللغة الإنجليزية أو باللهجات العربية. وكان الهدف من ذلك في بعض الأحيان هو جذب الأطفال بشكل أكبر لأنهم سيكونون أقدر على فهم أفلام الرسوم المتحركة إذا ما قُدِّمت لهم بلهجة يفهمونها. ومع الحاجة إلى زيادة المواد التعليمية والترفيهية للصغار عبر الإنترنت بسبب متطلبات التباعد الاجتماعي في ظل جائحة كورونا، تُعد الفرصة سانحة الآن لتطوير محتوى جديد بالفصحى وتبادله.

وداخل مؤسسات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ومن بينها رياض الأطفال، يجب التأكُّد من دراية المعلِّمين ومقدِّمي الرعاية بالإستراتيجيات ذات الصلة لتعليم القراءة والكتابة المستندة إلى الشواهد. فعلى سبيل المثال، توصَّلت دراسة عن المعلِّمين في مرحلة الطفولة المبكرة بدول مجلس التعاون الخليجي إلى أن المعلِّمين المتمرسين يمكنهم على الأرجح تطبيق هذه الإستراتيجيات شأنهم شأن أصحاب المؤهلات العليا والمؤهلات المتعلقة بالطفولة المبكرة (القريوتي وآخرون 2016).

8 البيانات مأخوذة من قاعدة بيانات الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي.

الشكل 8. معدلات الالتحاق الكلية بمرحلتي الحضانة والروضة، 2019

معدل الالتحاق الإجمالي بمرحلتي الحضانة والروضة، بصرف النظر عن السن، معبراً عنه كنسبة مئوية من السكان في السن الرسمية للالتحاق بهاتين المرحلتين



المصدر: بيانات معهد اليونسكو للإحصاء المأخوذة من قاعدة بيانات البنك الدولي الخاصة بإحصاءات التعليم.

ملاحظة: يمكن أن تتجاوز معدلات الالتحاق الكلية نسبة 100% بسبب قيد الأطفال الذين تخطوا العمر المدرسي المقرر والأطفال الذين لم يبلغوا العمر المدرسي المقرر في سن متأخرة أو مبكرة وإعادتهم الصفوف .والبيانات المبيَّنة تتعلق بأحدث سنة متاحة (في الغالب 2019). وتشير مرحلة الحضانة إلى البرامج الخاصة بالأطفال من الولادة حتى سن عامين، فيما تختص مرحلة الروضة بالأطفال من ثلاثة أعوام حتى بداية الالتحاق بالمرحلة الابتدائية.

وتشهد بعض بلدان المنطقة تزايداً في دُور رياض الأطفال باللغات الأجنبية والإقبال عليها، وهو ما قد يُعزَى إلى القصور أو التأخُّر في توفير التعليم الحكومي في هذه المرحلة. وقد يؤثر ذلك على تعلُّم هؤلاء الأطفال للفصحى حال بلوغهم سن الالتحاق بالمدرسة. كما أن الممارسات الشائعة في مناهج الطفولة المبكرة المأخوذة من البلدان الغربية بدأ إدخالها في بلدان المنطقة، لكن لم تتم بعد دراسة مدى فعالية هذه الممارسات في ظل اختلاف السياق اللغوي والثقافي دراسةً جيدةً (العثمان وآخرون 2015)، مما يشير إلى ضرورة وضع أجندة للبحث في هذا المجال.

مناهج اللغة العربية والمعايير والتقييم

تتشابه بلدان المنطقة بشكل عام في وضع مناهج جميع المواد الدراسية، حيث يتم اعتماد الكتاب المدرسي وإصداره من جانب وزارة التعليم (طه تامير وسبيكر 2018). ويختلف ذلك في العديد من البلدان والمناطق الأخرى حيث يُعد المنهج بمثابة مجموعة من الخبرات يمكن أن يكتسبها الطلاب بعدد من الطرق المختلفة (من بينها الكتاب المدرسي). ومؤخراً، تم التوجُّه نحو وضع معايير للمناهج (بدأ ذلك في الولايات المتحدة في ثمانينيات القرن الماضي)، وهو ما بدأ يكتسب زخماً الآن في بلدان المنطقة. ومن خلال وصف المعايير المنهجية واستخدام أسلوب التدريس القائم على المعايير، يستطيع المعلِّمون نظرياً الاعتماد على أي عدد من الموارد ذات الصلة لمساعدة طلابهم على الوصول إلى المعايير المتوقَّعة. وتكمن الفكرة في الشفافية والاتساق في تحديد النواتج المتوقَّعة لتعلُّم الطلاب أو أدائهم، مما يُمكِّن المعلِّمين من الحكم على مدى تقدُّم الطلاب ونقل ذلك إلى زملائهم وأولياء الأمور

وغيرهم. وبالتالي، يتحوَّل التركيز من مجرد تدريس المحتوى إلى إحراز التقدُّم والإتقان، ومن التركيز على الفصل الدراسي دفعة واحدة إلى مراعاة احتياجات التعلُّم الفردية للطلاب.

ولا يزال يتعيَّن النظر في الكيفية التي تُدمَج بها معايير المناهج أو ستُدمج بها في أنظمة التعليم ببلدان المنطقة التي لطالما نظرت إلى الكتاب المدرسي بوصفه المنهج. وقد وُضِعت معايير لتعليم اللغة العربية في العديد من بلدان المنطقة؛ وفي بعض الحالات تم استخدامها في مجموعة فرعية أصغر من المدارس كالمدارس الخاصة، وفي حالات أخرى لم تتضح بعد كيفية استخدام هذه المعايير أو التخطيط لاستخدامها (الإطار 2). ولا تتوفَّر بعد معلومات عن تجارب المعلِّمين في تطبيق معايير مناهج اللغة العربية في التدريس. ومع ذلك، توصَّلت دراسة طه تامير وسبيكر (2018) إلى أن المعلِّمين الذين يطبِّقون معايير فنون اللغة العربية في عدد صغير من المدارس الخاصة لديهم تجارب إيجابية من حيث تأثير ذلك على التدريس والمشاركة، وإن واجهتهم بعض التحديات المتعلقة بتدبير الموارد والوقت لتحضير الدروس.

الإطار 2. معايير تعليم اللغة العربية

تبنى العديد من بلدان المنطقة فلسفة قائمة على المعايير في العقدين الماضيين، من بينها قطر والإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية ومصر والأردن.

وفي قطر والإمـارات، أُدمِجت معايير المحتوى هذه في المناهج ومؤشرات الأداء التي يُقيَّم الطلاب بناءً عليها، كما تم تطوير معايير المحتوى لجميع المواد الدراسية الأخرى ودمجها. وفي الإمارات، التزمت مكونات مناهج الرياضيات والمناهج اللغوية بالمعايير الأساسية المشتركة في الولايات المتحدة.

وفي البلدان الأخرى، ما زال العمل جارياً على دمج المعايير الجديدة في مختلف جوانب نظام التعليم بما في ذلك تدريب المعلِّمين وتطوير المناهج ومواد التدريس والتعلُّم.

وفي الكثير من هذه البلدان، ما زال المعلِّمون والقادة التربويون في المدارس بحاجة إلى التدريب على النهج القائم على المعايير والتطبيقات العملية داخل الفصول.

المصدر: طه تامير وسبيكر 2018.

في ظل الاضطراب الكبير الناجم عن جائحة كورونا والتحوُّل نحو التعليم عن بُعد على مدى أكثر من عام في العديد من بلدان المنطقة، تم إعداد موارد جديدة للتدريس والتعلُّم عبر الإنترنت وتقديمها عبر فصول افتراضية أو أسلوب التعلُّم غير المتزامن. ورغم تعذُّر تجنُّب فاقد التعلُّم خلال هذه الفترة، فإن تعليق أسلوب المعلِّمين "المعتاد" قد يتيح الفرصة للابتعاد عن الاعتماد على الكتاب المدرسي بوصفه المنهج واستخدام المعايير المنهجية لتمكين الطلاب، على المستويين الفردي والجماعي، من التقدُّم عبر طائفة واسعة من مواد التدريس والتعلُّم الأساسية والإثرائية. وتُظهر تجارب بلدان مثل المملكة العربية السعودية (مع منصة التعلُّم "مدرستي") والإمارات العربية المتحدة (مع منصة "مدرسة") أنه يمكن الاستفادة من التكنولوجيا في تجميع وتنظيم المواد المفيدة التي يمكن للمعلِّمين الاعتماد عليها لإعداد ما يناسب أفهام الطلاب.

يجب أن يراعي منهج اللغة العربية المبادئ العامة لتعلُّمها المستندة إلى الشواهد والاعتبارات الخاصة بتعلمها المبيَّنة أعلاه، مع اتساق التطبيق وسلامة التسلسل. ويشجِّع المنهج (الكتاب المدرسي بشكل رئيسي) حالياً تعلُّم قواعد النحو والإملاء وتثبيتها بطرق جامدة تعتمد على الحفظ والتلقين (طه 2017).

وفيما يلي بعض التعديلات الخاصة بالمناهج التي تتفق مع هذه النتائج:

1. وضع تسلسل واضح لتنمية المهارات الفرعية لكل مرحلة من مراحل تطوُّر الطالب، مع التركيز اللازم والمناسب واعتماد التدريس الصريح. ويشمل ذلك فهم المسموع، والوعي بالأصوات، والمفردات، والطلاقة، واللغة التعبيرية، والفهم.
2. الربط بالمعرفة والمهارات الحالية للأطفال بطرق منها الانتقال تدريجياً من اللهجة المحلية إلى الفصحى من خلال التعريف بالكلمات بشكل تسلسلي والاستفادة من التقارب بين اللهجة المحلية والفصحى في الكلمات المتطابقة تماماً والأخرى المتشابهة. ويعني هذا البدء بكلمات الفصحى السهلة الموجودة بذاتها في اللهجة المحلية، ثم الانتقال إلى كلمات الفصحى المتشابهة في جذورها مع كلمات في اللهجة المحلية في تسلسل منظَّم وهادف.
3. تخصيص قدر كبير من الوقت والأنشطة التي توفِّر للطلاب التعرُّض للفصحى شفهياً وسماعياً.
4. تدريس الصوتيات/فك الترميز (نطق الكلمات)، والوعي الصرفي، والمفردات بشكل صريح وواضح.
5. تخصيص وقت أطول للانتقال من النصوص المُشكَّلة إلى غير المُشكَّلة مع إتاحة الاختيار للمتعلِّمين.

وأحد المجالات التي تتطلب المزيد من البحث هو استخدام "الكلمات البصرية". وهناك بعض الشواهد على أن الكلمات البصرية المختارة بعناية يمكن أن تساعد الأطفال في تكوين الوعي الصرفي وأنها قد تكون إستراتيجية كفئا وفعّالة في بداية تعليم القراءة باللغة العربية (رغم اعتبارها غير مفيدة لمن تخطوا هذه المرحلة) (عويني وحزوري 2010). ومثالياً، تُستخدَم الكلمات البصرية لمساعدة القراء المبتدئين وهي تتكوَّن في الغالب من الكلمات المنطوقة الأولى شائعة الاستخدام للتوازي بين تطوُّر النطق ومهارة القراءة. وتم إعداد قوائم متنوعة للكلمات البصرية بناءً على السياق في البلد المعني منها، على سبيل المثال، قائمة الكلمات البصرية لهنادا طه المتاحة مجاناً.[9] كما أُعدِّت قوائم أخرى في السابق في كل من مصر والمغرب والإمارات العربية المتحدة. لكن نظراً لزيادة التشابه بين البلدان العربية في اللغة الفصحى المكتوبة منها في اللهجات المنطوقة، فسيكون من المفيد تبادل قوائم الكلمات البصرية مع المزيد من الإرشادات والبحوث بشأن أفضل السبل لاستخدامها.

وتُمكِّن تقييمات المهارات الفرعية المتعلقة بتطوير مهارة القراءة لدى الأطفال واضعي السياسات والخطط من تحديد الاحتياجات المتصلة بالتطوير المهني للمعلِّمين ومواد التدريس والتعلُّم، كما تتيح الإبلاغ عن مستوى التقدُّم الفردي (ومتوسط التقدُّم على مستوى المجموعات) بالنسبة لمعايير المناهج المتوقعة. ويشارك العديد من بلدان المنطقة في الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة مما يوفر لها مصدراً ثرياً بالبيانات الدقيقة. وفي الغالب، لم تُشكَّل النصوص المُستخدَمة في هذه الدراسة (ودراسة الاتجاهات الدولية في الرياضيات والعلوم) وربما كانت صعبة على طلاب الصف الرابع (أسدي وخطيب وشاني 2017). وتجدر الإشارة إلى أنه ينبغي على البلدان قبل تطبيق هذه التقييمات الدولية على طلاب الصف الرابع أن تفكر ملياً فيما إذا كان ينبغي تشكيل النصوص أو عدم تشكيلها، أو ما إذا كان ينبغي إتاحة الاختيار للطلاب.

9 https://hanadataha.com/groundbreaking/sight-words/.

ويمكن أن تساعد التقييمات التشخيصية في الصفوف الأولى في توجيه المعلِّمين في أثناء تخطيط الدروس وكذلك دعم الطلاب على المستويين الفردي والجماعي. ويمكن أن تساعد أيضا في اختيار الطلاب المحتاجين إلى تقوية، وقد استخدم العديد من بلدان المنطقة تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى (الإطار 3). وسواء تم استخدام تقييم لمهارات القراءة مُعَدٍّ وطنياً، أو التقييم المذكور بصيغته الحالية أو المُعدَّلة، أو أداة تقييمية متاحة تجارياً، فإن الارتباط بالمعايير المنهجية يساعد في تفسير النتائج.

الإطار 3. تقييم القراءة باللغة العربية في الصفوف الأولى

من الأمور الأساسية أن تعزيز التعلُّم هو التقييم المناسب لتقدُّم الطلاب وتحصيلهم منذ التحاقهم بالتعليم الرسمي وصولاً إلى التخرُّج. ورغم أن أنظمة التعليم في مختلف بلدان العالم باتت تدرك هذا الأمر، فإن الحقيقة هي أنه في العديد من البلدان لا تُتاح بسهولة معلومات أساسية عما يعرفه الطلاب وما لا يعرفونه لمن يمكنهم التعاطي مع ذلك بما يفيد في تعلُّم الطلاب (البنك الدولي 2018). فعلى سبيل المثال، قد يؤدي عدم تقييم مدى تقدُّم الطلاب بصورة كافية إلى تقدُّم المعلِّمين في المناهج قبل إتقان الطلاب للمهارات المطلوبة سابقاً؛ وقد تكون لدى أولياء الأمور معلومات محدودة أو غير دقيقة عن مدى تحصيل أطفالهم، وبالتالي لا يمكنهم معرفة متى يحتاج الطفل إلى دعم إضافي؛ وربما لا تكون وزارات التعليم على دراية بمستويات التحصيل الكلية مقارنةً بالمعايير المتوقعة، أو تحديد ما إذا كانت آخذةً في التحسُّن أو التراجع، أو ما إذا كانت هناك مجموعات معيَّنة من الطلاب بحاجة إلى المزيد من الاهتمام والدعم. ويُعد ذلك مهماً خاصةً في تعلُّم القراءة لأنها تُعد بوابة الأطفال نحو المزيد من التعلُّم والفرص.

وهناك حاجة إلى تنوُّع إستراتيجيات التقييم للتأكُّد من دراية وفهم الأطراف المعنية الرئيسية وقدرتها على اتخاذ اللازم لتمكين الأطفال من إتقان الفصحى، وذلك على النحو التالي:

التقييم التكويني (غير الرسمي) داخل الفصل

يحتاج المعلِّمون إلى معرفة مدى اكتساب طلابهم للمهارات الفرعية التي تشكِّل القدرة على القراءة وفقاً للمعايير المنهجية. ويمكن أن تساعد طرائق التقييم داخل الفصل، مثل طرح الأسئلة الجيدة والاختبارات القصيرة وغير الرسمية والواجبات المنزلية، المعلِّمين في التأكُّد من ذلك والتحقق من مدى صحة ملاحظاتهم وانطباعاتهم. ويمكن لإستراتيجيات طرح الأسئلة الفعّالة أن تجذب الطلاب وتشد انتباههم، وأن تساعدهم على الربط بين ما سبق شرحه بالإضافة إلى تعزيز مهارات التفكير رفيعة المستوى. وتبدأ هذه الأنواع من الأسئلة في الغالب بكلمات مثل "لماذا" أو "كيف" أو "عَلِّل". وغالباً ما يلجأ المعلِّمون الذين يجيدون مهارات طرح الأسئلة إلى تضمين الاختيارات إجابات غير صحيحة، وتجنُّب الإجابة "بنعم" أو "لا"، والتوقُّف قليلاً للسماح بالتفكير، ومتابعة الأسئلة لإظهار الاهتمام والتعمُّق بشكل أكبر، والتفكير ملياً في إجابات الطلاب لتحديد الوتيرة التي يتم بها شرح الدرس وما يتبعه من دروس.

التقييمات التشخيصية واختبارات الفحص

للتحقُّق من اكتساب مهارات القراءة الرئيسية، يمكن استخدام التقييمات التشخيصية المتعمقة أو اختبارات الفحص الموجزة لتنبيه المعلِّمين وأولياء الأمور إلى جوانب تعثُّر الأطفال في القراءة والكتابة. ويمكن تجميع نتائج هذه التقييمات لتوفير المعلومات على مستوى المدرسة والمنطقة والمستوى الوطني. وتُعد تقييمات مهارات القراءة في الصفوف الأولى أحد أمثلة التقييمات التشخيصية والتي جرى تعديلها في العديد من بلدان المنطقة والعالم، وغالباً ما تُستخدم لتحديد مدى فعالية التدخلات المعنية بالقراءة في هذه المرحلة. كما أنها تقدِّم معلومات تفصيلية عن كل مهارة من مهارات القراءة الفرعية، لكن يمكن أيضا تلخيصها "لبيان مستوى القراءة" ككل.[10] وقد أُجريت تقييمات للقراءة في الصفوف الأولى على أساس تجريبي أو على المستوى الوطني في مصر والأردن ولبنان والمغرب والضفة الغربية وقطاع غزة واليمن، مع تنفيذ تقييم كهذا باستخدام التابلت في تونس مؤخراً.

10 انظر، على سبيل المثال، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية-إندونيسيا 2014.

ويمكن أن يمثل اختبار الفحص البسيط بديلاً لهذه التقييمات المتعمقة، حيث يُنفَّذ بشكل غير رسمي في الفصول الدراسية العادية ويقدِّم معلومات "في الوقت المناسب" للمعلِّمين وأولياء الأمور حول مدى تقدُّم الأطفال في تعلُّم القراءة. ويمكن تجميع هذه المعلومات ليسترشد بها المسؤولون عن المناهج وتدريب المعلِّمين والسياسات التعليمية وخلافه. وخلال فترة وجيزة، يمكن استخدام هذه الاختبارات للتحقُّق، على سبيل المثال، مما إذا كان الأطفال يحرزون تقدُّماً كافياً في مهارات الصوتيات مثل القدرة على ربط الأصوات بالحروف ونطق الكلمات البسيطة.[11] ويمكن استخدام النتائج لتحديد من يحتاج من الأطفال إلى دعم إضافي حتى يمكن تقديمه لهم مبكراً قبل التأخُّر في تعلُّم هذه المهارة بالغة الأهمية.

ويجب أن تتوافق التقييمات التشخيصية واختبارات الفحص بشكل وثيق مع المعايير المنهجية ومواد التعلُّم المناسبة لمستوى تطوُّر الطلاب، وأن ينفِّذها المعلِّمون بشكل دوري للوقوف على احتياجات مَن يدرِّسون لهم. وإذا تم توحيد هذه التقييمات والاختبارات، فيمكن تجميع النتائج وتصنيفها لتوفير معلومات مفيدة لمتخذي القرار في قطاع التعليم بما في ذلك المسؤولون عن تدريب المعلِّمين وتطوير المناهج.

تقييمات الطلاب الوطنية والدولية

قامت بعض البلدان بإعداد وتنفيذ تقييمات للغة العربية واسعة النطاق وقائمة على العينات على مستوى المدارس الابتدائية لقياس مستويات تحصيل القراءة على الصعيد الوطني وأحياناً المحلي (على سبيل المثال في الولايات أو المحافظات). وفي منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، لا تُجرَى عادةً هذه التقييمات بصورة منتظمة ولا يتم نشرها. ولا تُنفَّذ في المنطقة بعد التقييمات الوطنية للقراءة القائمة على التعداد مثل التقييم الوطني للتقدُّم التعليمي في الولايات المتحدة أو برنامج التقييم الوطني-معرفة القراءة والكتابة والحساب في أستراليا. ومع ذلك، يشارك عدد متزايد من بلدان المنطقة في تقييمات الطلاب الدولية في القراءة، مثل الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة وبرنامج التقييم الدولي لمهارات القراءة.

نُهج تعليم اللغة العربية

بخلاف المناهج والمعايير والتقييم، يقرر المعلِّمون يومياً الأساليب التي سيتبعونها في جذب الطلاب وشرح الدروس لهم ومتابعتهم للتحقق من تقدُّمهم وفهمهم. وفي بلدان المنطقة، يتم عادةً تعليم الأطفال القراءة والكتابة مع التركيز على قواعد النحو والدقة اللغوية وغياب روح المرح والاستفسار (طه تامير 2019). ويقوم المعلِّمون عادةً بالتصحيح للأطفال عند تعلُّمهم القراءة والكتابة ويُعد أي تغيير في شكل الكلمات أو هجائها غير مقبول (طه تامير 2008). وينتج عن هذا تجريد عملية تعلُّم اللغة من روح الاستكشاف والمرح، وهو ما يؤثر على حب الطلاب لهذه المادة. ويختلف ذلك عن تجربة الأطفال في أنظمة التعليم عالية الأداء حيث يتم التأكيد على التفاعل مع القصص، وتشجيع اللعب بالكلمات، وتعليم القواعد والدقة اللغوية لكن ليس بهذه الطريقة الجامدة التي لا تسمح بمشاركة الأطفال الصغار.

ويندر استخدام الأساليب المعتمدة على الصوتيات ("نطق" الكلمات) في بلدان المنطقة (طه تامير 2019) رغم أن بحوث علم الأعصاب والتعليم تُظهر باستمرار أهمية ذلك (أبادزي ومارتيلي 2014؛ كاستلز وراستل ونيشن 2018). بل إن فكرة تقسيم الكلمات لتعليم التطابق بين الأصوات والرموز والتحقق من الفهم من خلال استخدام الأصوات، وليس الكلمات، هي إما غير معروفة أو تُعد غير مناسبة. ورغم إدخال طريقة التدريس المعتمدة على الصوتيات إلى حد ما في كل بلدان المنطقة تقريباً، فإن النُهُج المعتمدة على استخدام كلمات كاملة ما زالت مُتبَعة مع بقاء

11 انظر، على سبيل المثال، اختبار فحص المنحنى الصوتي للسنة الأولى في المملكة المتحدة: https://www.gov.uk/education/phonics.

المفاهيم الخاطئة والممارسات غير الفعالة، مما يشير إلى ضرورة زيادة الاهتمام بالارتقاء بمواد تثقيف المعلِّمين وتوجيههم ودعمهم. ففي المدارس العربية الإسرائيلية على سبيل المثال، أصبح منهج القراءة الجديد المعتمد على الصوتيات إلزامياً في كل المدارس في عام 2009، لكن يبدو أن ذلك لم يغيِّر بعد الأفكار المسبقة حول أفضل طريقة لتعليم القراءة (صايغ حداد وشيف 2016). وبصورة عامة وبناءً على الشواهد المبيَّنة في الأقسام أعلاه، ينبغي أن يقوم المعلِّمون بتدريس الصوتيات وكذلك الوعي الصرفي والوعي النحوي بشكل صريح.

ومع التدريس الصريح لهذه الأنماط اللغوية – الوعي بالأصوات والوعي الصرفي والمفردات، سيلزم توخي الحذر الشديد للتأكُّد من أنه يجري تدريسها بطريقة تراعي اهتمامات الأطفال وما سبق لهم معرفته، وليس بطرق جامدة تجعلهم يخافون من ارتكاب الأخطاء. كما يجب على المعلِّمين استغلال الفرص لربط تعلُّم الأطفال بخلفياتهم المعرفية من خلال إبراز الكلمات المشتركة بين الفصحى ولهجتهم المحلية والبحث عن كلمات متشابهة جزئياً، وبالتالي الاختلاف عن التدريس باللهجة المحلية.

وفيما يخص ترتيب التعرُّف على الحروف، فلا يبدو أن هناك إجماعاً بعد على الترتيب الأنسب وهو ما سيعتمد عادةً على تكرار الاستخدام في الكلمات الموجودة نمطياً في مواد التدريس والتعلُّم للصفوف الأولى. فعلى سبيل المثال، يختلف ترتيب الحروف الوارد في منهج "اقرأ" الجديد عن ذلك المُستخدَم في سلسلة بيرسون "بالعربي"، فيما يوصي باحثون في المغرب بترتيب الحروف وفقاً لسهولة كتابتها والتعرُّف البصري عليها. ولهذا، سيكون مطلوباً إجراء المزيد من البحوث في هذا المجال.

لطالما كانت طرائق التدريس مُرتكِزة على المعلِّم والالتزام بالكتاب المدرسي دون الاهتمام بالمواءمة بين طريقة التدريس والمنهج المقرر ومستوى التقييم (طه تامير 2008). ونظراً للاعتماد على الكتب المدرسية، فإن الدروس المكتوبة وأدلة ومواد المعلِّمين الأخرى الخاصة بالتعليم التأسيسي، في إطار منهج مصمَّم جيداً وحزمة من المواد لتعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى، قد تكون طرائقَ مفيدة للمساعدة في تحوُّل المعلِّمين إلى منهجيات أكثر فعالية. لكن سيكون من المهم أيضا التطوير المهني للمعلِّمين بطرائق منها بناء المهارات التدريسية كتخطيط الدروس على سبيل المثال.

وعندما عَمِد المعلِّمون إلى استخدام الفصحى داخل الفصل واغتنام الفرص المتاحة لتعريض الأطفال لها قدر المستطاع، تحققت نتائج طيبة (فيتلسون وآخرون 1993). ويميل المعلِّمون حالياً إلى استخدام اللهجات المحلية في شرح السمات اللغوية (طه 2017؛ طه تامير 2008). ويُظهر ذلك عدم ثقة معلِّمي اللغة العربية في الاعتماد على الفصحى في دعم انتقال الأطفال من اللهجة المحلية إلى اللغة الفصحى. بل إن بعض الباحثين سلطوا الضوء على شواهد دولية تشير إلى أن قراءة الأطفال باللهجة التي تربوا عليها تكون أيسر وأكثر كفاءة، داعين إلى تعلَّم الأطفال الناطقين بالعربية القراءة باللهجة المحلية (صايغ حداد وشيف 2016). لكن ذلك سيتطلب تغييرات كبيرة في الاتجاهات والسلوكيات. وإذا كان لا يزال الهدف هو تمكين جميع الأطفال من القراءة بالفصحى بطلاقة وفهم في المرحلة الابتدائية، فإنه يلزم البدء مبكراً في تكوين حصيلة لديهم من مفردات الفصحى وإن كان سيساعد في بلوغ ذلك، كما نوقش آنفاً، الانتقال من اللهجة المحلية إلى الفصحى عبر التعرُّف على الكلمات واستخدامها في تسلسل مُخطَط له بعناية.

ويشمل توفير بيئة لغوية ثرية داخل الفصل إجراء حوار هادف بين المعلِّمين والطلاب وفيما بين الطلاب. لكن لا تتوفر سوى بحوث قليلة عن الحوار والتفاعلات داخل الفصل بين المعلِّمين والطلاب في بلدان المنطقة.

وتوصلت دراسة تقارن بين الفصول الدراسية بمرحلة رياض الأطفال في الإمارات وفنلندا إلى قلة حلقات الحوار التربوي في الأولى عن الثانية (موهونين وآخرون 2020). وأشار معدو الدراسة إلى أن هذا الاختلاف قد يُعزى إلى قلة تدريب المعلِّمين على فوائد الحوار، بما فيه الحوار الذي يبدأه الطفل، كأسلوب تعليمي فعّال.

معلِّمو اللغة العربية

خلصت دراسة تحليلية -أجريت مؤخراً لأحدث الشواهد حول كيفية اجتذاب أفضل المرشحين للعمل بمهنة التدريس ومن ثم كيفية إعدادهم واختيارهم ودعمهم وتحفيزهم إلى مجموعة من الممارسات الجيدة في مختلف السياقات،)واردة بإيجاز في الإطار "4" إلى أن أنجح التدخلات لتحسين تعلُّم الطلاب تعتمد على المعلِّمين. كما أوردت الدراسة أن المعلِّم الناجح يمكنه إحداث فارق كبير في مسار تعلُّم الطالب. وخلال فترة التعليم من بُعد بسبب جائحة كورونا، برزت إلى الواجهة أهمية دور المعلِّمين (سافيدرا 2021؛ اليونسكو 2020). ومع ذلك، لا تتوفر لدى المعلِّمين دائماً المهارات والدعم اللازم لأداء دورهم بفعالية تامة، كما لا تنفِّذ بلدان العالم دائماً مبادئ الممارسات الجيدة المبيَّنة في الإطار "4". وتناسب العديد من هذه المبادئ بصورة خاصة معلِّمي اللغة العربية في مختلف بلدان المنطقة، لاسيما تلك المتعلقة بإعداد المعلِّمين للتدريس ودعمهم في المدارس.

الإطار 4. المعلِّمون الناجحون والطلاب الناجحون:
التوظيف في أهم مهنة بالمجتمع ودعمها
مبادئ الممارسات الجيدة في مختلف السياقات

الهدف	مبادئ الممارسات الجيدة	الاعتبارات الإضافية للبلدان منخفضة الدخل والبلدان المتأثرة بالصراعات
جعل التدريس مهنة جذابة	◦ تحسين المكانة المهنية باستخدام إستراتيجيات التواصل ◦ ربط الرواتب بالمهن المُنافِسة ◦ تفعيل استخدام هياكل الترقي الوظيفي	◦ ضمان صرف الرواتب للمعلِّمين في موعدها ◦ توفير الأمن الوظيفي للمعلِّمين الذين يمكن الاعتماد عليهم وذوي الفعالية
تحسين سياسات شؤون الموظفين	◦ تضمين إجراءات التعيين اختبارات لقياس المعرفة بالمادة الدراسية والقدرة التربوية ◦ استخدام فترات اختبار لتحديد المعلِّمين الأكثر فعالية والإبقاء عليهم ◦ تقدير المعلِّمين ذوي الفعالية وترقيتهم ومكافأتهم ◦ تطبيق إجراءات تتسم بالعدالة والشفافية في تعيين المعلِّمين في المواقع التي تحتاج إليهم ◦ اعتماد نظام قائم على الجدارة في تعيين المعلِّمين والقيادات المدرسية	◦ يجب تضمين عناصر الجدارة في عملية التعيين عندما لا تسمح أنظمة البيانات بإجراء اختبارات شاملة، ◦ تقدير المعلِّمين الجيدين حتى وإن لم يتسنَ تحقيق قيمة مضافة قائمة على الاختبارات ◦ في مناطق اللاجئين، السماح للمعلِّمين الذين هاجروا بتحديث أوراق اعتمادهم ومزاولة التدريس

إعداد المعلِّمين للتدريس في المدارس	◦ التأكُّد من تمكن المعلِّمين من محتوى المادة (المنهج) ◦ تزويد المعلِّمين بالمهارات التربوية العملية ◦ تدريب المعلِّمين على إدارة الفصول الدراسية بفعالية بما فيها الفصول التي تضم طلاباً ذوي مستوى تعلم متباين	◦ التأكُّد من معرفة المعلِّمين على الأقل بالمحتوى المفترض أن يدرِّسوه ◦ التركيز في إعداد المعلِّمين على المهارات العملية
دعم المعلِّمين في المدارس	◦ إدخال التطوير المهني عالي الجودة والعملي للمعلِّمين- وفقاً لاحتياجاتهم- والذي يشمل التركيز على مواد دراسية محددة ◦ تزويد المعلِّمين بأدلة مُنظَّمة خاصة بالدروس ◦ توجيه المعلِّمين بشكل منتظم، مع إمكانية الاستفادة من التكنولوجيا والاستعانة بالقيادات المدرسية القوية	◦ توفير تطوير مهني مكثَّف للمعلِّمين على مراحل وليس بشكل سطحي وسريع لأن التطوير المهني لكل المعلِّمين دفعة واحدة على الأرجح لا يكون فعالاً ◦ يمكن أن تكون لأدلة الدروس شديدة التنظيم والتفصيل قيمة كبيرة خاصةً في البيئات التي تتسم بالمحدودية الخلفية التعليمية للمعلِّمين أنفسهم

المصدر: البنك الدولي 2019ج، الصفحة 38.

ولا يتقن معلِّمو اللغة العربية ومن يتطلعون إلى العمل بهذه المهنة في حالات كثيرة اللغة العربية نفسها إتقاناً كافياً. ولا غرابة في ذلك لأن المعلِّمين أنفسهم نتاج الأسلوب غير الفعّال لتعليم اللغة العربية. ومن المُرجَّح افتقار مُدرِّسي المواد الأخرى إلى التدريب والثقة في التدريس باللغة الفصحى المعاصرة وربما لا يرون استعمالها جزءاً من دورهم. وفي هذه الحالة، قد يلزم أن تعالج برامج إعداد المعلِّمين جوانب القصور لديهم بحيث يشعر الخريجون بثقة كافية في استخدام الفصحى داخل الفصل الدراسي. ويلزم أيضا أن ترسِّخ هذه البرامج لدى المرشحين للتدريس أن كل معلِّم هو معلِّم للقراءة، حيث تُحدد الاحتياجات اللغوية في كل مادة ويتم تدريب المعلِّمين على ملاحظة ودعم تطوُّر مهارة القراءة لدى الأطفال في مادتهم.[12]

وبشكل عام، فرغم تغيُّر السياسات في مختلف بلدان المنطقة واشتراط المزيد منها الحصول على درجة البكالوريوس أو أعلى منها، فإن هذه التغييرات ستستغرق وقتاً حتى يسري تأثيرها داخل الأنظمة القائمة. ففي المغرب على سبيل المثال، هناك 42% فقط من معلِّمي الصف الرابع حاصلون على درجة البكالوريوس أو أعلى منها (البنك الدولي 2019 ب).

ولا يوجد في مختلف بلدان المنطقة سوى عدد قليل للغاية من كليات إعداد المعلِّمين أو كليات التربية المتخصصة في أصول تدريس اللغة العربية أو التي تضم قسماً لتعليمها وتعلُّمها (طه 2017). ويساعد ذلك في تفسير سبب قلة البحوث حول العديد من جوانب تعليم العربية وتعلُّمها. لكنه قد يفسِّر أيضا لماذا يبدو المعلِّمون بوجه عام غير مؤهَّلين لتعليم القراءة والكتابة باللغة العربية بشكل فعّال، كما تُظهره عادةً نتائج تقييمات تعلُّم الطلاب. ويجب أن تشتمل برامج إعداد معلِّمي اللغة العربية بالجامعة على دراسات محددة بشأن تنمية المهارات اللغوية وأساليب تدريس العربية من السنوات الأولى حتى المستويات الأكثر تقدُّماً، مثل دورات في المنحى الصوتي (الفونولوجي) ومهارات تعليم القراءة والكتابة المبكرة وأدب الأطفال. ويمثل هذا مجالاً يمكن أن يساعد فيه التعاون بين كليات التربية وكليات إعداد المعلِّمين بمختلف بلدان المنطقة على بناء الخبرات وتبادل الموارد والبحوث العلمية.

12 انظر، على سبيل المثال، برامج الخطوات الأولى والتخرُّج في إدارة التعليم في غرب أستراليا:
http://det.wa.edu.au/stepsresources/detcms/portal/

وبالنسبة للمعلِّمين الممارسين للمهنة، لم تركِّز دورات التطوير المهني في أثناء الخدمة بشكل عام على بناء فهم لدى المعلِّمين حول تعلُّم اللغة العربية والممارسات القائمة على الشواهد بشأن تعليم أي لغة، والممارسات الفعّالة الخاصة بالعربية تحديداً (طه 2017). وبالتالي، هناك حاجة ملحة إلى تطوير وتحسين تدريب المعلِّمين في أثناء الخدمة وكذلك المواد الإرشادية ونماذج من الدروس المصاحِبة للتدريب. وتشمل النماذج الفعّالة التوجيه والإرشاد وتبادل الممارسات المُطبَّقة وإنشاء مجتمعات مهنية من الممارسين، وكلها أمور تساعد على وضع إستراتيجية مستدامة للتطوير المهني للمعلِّمين.

سيؤثر تكوين كوادر من معلِّمي اللغة العربية المؤهلين جيداً والقادرين على التحوُّل من الأساليب الجامدة غير الفعّالة إلى تدريس الوعي الاشتقاقي وتطبيق إستراتيجيات أكثر فعالية تعزِّز مهارات التفكير رفيعة المستوى تأثيراً غير مباشر على المواد الدراسية الأخرى بالتحوُّل من الحفظ والتلقين إلى ابتكار حلول للمشكلات والتفكير والاستدلال وغيرها من مهارات التفكير العليا.

نصوص اللغة العربية وأدب الأطفال

من المهم تعرُّض الأطفال في السنوات الأولى للفصحى لتكوين حصيلة مفردات لديهم. لكن كما هو وارد في القسم المعنون "الفترة من الولادة حتى الالتحاق بالمدرسة"، تُعد مستويات اقتناء كتب الأطفال في المنزل متدنيةً في مختلف بلدان المنطقة، بالإضافة إلى عدم مواظبة أولياء الأمور في الغالب على القراءة لأطفالهم. ويشير ذلك إلى ضرورة زيادة الوعي لدى أولياء الأمور، وإطلاق حملات مُوجَّهة، وتوفير الكتب، ونشر ثقافة القراءة للأطفال ربما من خلال المكتبات (حيث يمكن ربط خدمات أخرى).

وحالما يصل الأطفال إلى سن الروضة والالتحاق بالمدرسة، يمكن أن يؤدي المعلِّمون دوراً أكبر في تشجيع الأطفال (وأولياء أمورهم) على التفاعل مع الكتب. فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلِّمين المواظبة على القراءة الجهرية للأطفال من كتب مُحبَّبة لهم وتعويدهم على ذلك ليتابعوا القراءة في المنزل. ويُعد تحدي القراءة العربي (حيث قرأ الأطفال ملايين الكتب) مثالاً لكيفية تشجيع الأطفال على القراءة. ومع ذلك، لا تحتوي المكتبات المدرسية في بلدان المنطقة عادةً على مجموعة جيدة من الكتب. فعلى سبيل المثال، أظهرت نتائج الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 أن 73% من طلاب الصف الرابع، وهو المتوسط في جميع البلدان المُشارِكة بالدراسة، كانوا في مدارس تضم مكتبة بها 500 كتاب أو أكثر. لكن هذه النسبة كانت أقل بكثير في بلدان المنطقة؛ فنسبة الأطفال الذين التحقوا بمدرسة بها مكتبة جيدة التجهيز لم تتعدَ 9% في المغرب مقابل 18% في المملكة العربية السعودية.

وبالنسبة لمن هم في بداية تعلُّم القراءة (الكتب المُعدَّة والمُنظَّمة للقراء المبتدئين) والنصوص المخصصة لهم، توجد عادةً معارضة في مختلف بلدان المنطقة لاستخدام اللغة التي يألفها الأطفال عند الالتحاق بالمدرسة حتى وإن تبيَّن أنها مكوَّنة من كلمات فصحى بسيطة (طه تامير 2008) لكن من الممكن تنمية مهارة القراءة لدى المبتدئين باستخدام الكلمات المتطابقة في الفصحى واللهجة المحلية والمألوفة بالفعل للأطفال، مع استخدام تراكيب الجمل الأشد قرباً من تلك التي يستخدمها الصغار، وهو ما بدأ بعض الناشرين في فعله. وللقيام بذلك، يجب على مصممي المناهج والمؤلفين والناشرين تحديد الكلمات المشتركة بين الفصحى واللهجة المحلية وفهم أنواع المفردات اللغوية التي يألفها الأطفال عند الالتحاق بالمدرسة. ويتطلب ذلك التنظيم والإشراف مع ترويج وزارات التربية والتعليم لهذه الأنواع من موارد التدريس والتعلُّم.

ويمكن أن تؤدي بعض السمات المرئية للغة العربية إلى زيادة صعوبة القراءة إذا لم يتم الاهتمام باستخدام أنواع وأحجام الخطوط والمسافات الفاصلة المناسبة للقراء المبتدئين (أبادزي ومارتيلي 2014). وقد يمثل ذلك مشكلة في الحالات التي يستهدف فيها الناشرون ووزارات التربية والتعليم تقليص التكاليف على حساب حاجة التعليم.

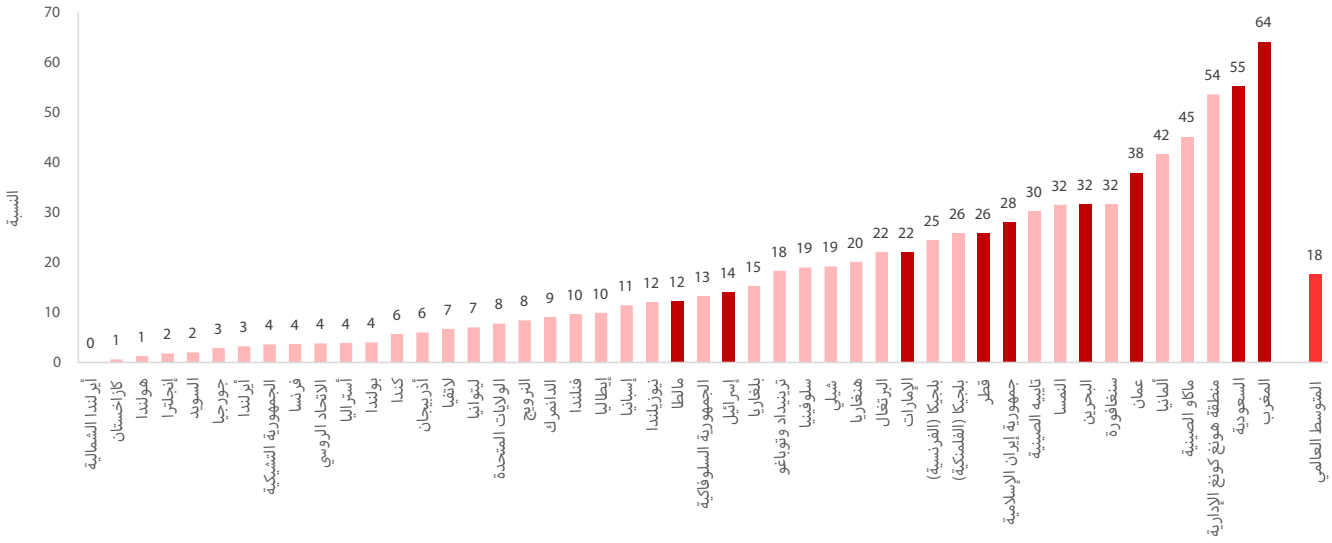
ومع تطوُّر مهارات القراءة لدى الأطفال، من المهم أن تُوفَّر لهم "مواد قرائية ممتعة" تجذبهم وتحفِّزهم على القراءة أكثر، مثل سلسلة الكتب والقصص المصوَّرة والمجلات. ولا يؤدي ذلك إلى تعزيز مهارات القراءة لديهم وتحسينها وبناء المهارات الأخرى رفيعة المستوى مثل الطلاقة والفهم فقط، بل هناك منافع أخرى للقراءة من أجل المتعة؛ فقد تبيَّن أنها أهم مؤشر على نجاح الطفل في المستقبل، بل أهم من الظروف الأسرية أو الخلفية التعليمية لأولياء الأمور أو مستوى دخلهم (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2002). ويمكن للمعلِّمين تعزيز حب الأطفال للكتب داخل الفصل وما يرتبط به من آثار غير مباشرة على حياتهم في المنزل. فالعلاقة بين الطالب والمعلِّم تبيَّن أنها ترتبط ارتباطاً إيجابياً بالرغبة في القراءة (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2002). وعندما يتفاعل الأطفال مع المعلِّمين أو أولياء الأمور أو الأطفال الآخرين حول الكتب، تنمو مهاراتهم الاجتماعية ومهارات التحدُّث لديهم مما يؤدي إلى زيادة التفاعل الاجتماعي وتنمية المهارات اللغوية الشفهية (كلارك ورمبولد 2006). والقراءة من أجل المتعة لها أيضا فوائد صحية من بينها تخفيف الضغوط النفسية وإبطاء معدل ضربات القلب وتقليل التوتر، ويحدث ذلك عند القراءة بصمت لمدة لا تزيد عن ست دقائق (لويس 2009).

لكن في بلدان منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، فنادراً في المتوسط ما يُطلَب من الأطفال في الفصل الدراسي قراءة كتب خيالية طويلة ذات فصول، وذلك على عكس المتوسط في معظم البلدان الأخرى (الشكل 9). فعلى سبيل المثال، أظهرت الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 أنه لم يُطلب من 18% من طلاب الصف الرابع، في المتوسط بمختلف البلدان المُشارِكة في الدراسة، في الفصل مطلقاً أو بشكل شبه مطلق قراءة كتب خيالية مكوَّنة من فصول. لكن هذه النسبة كانت في جميع بلدان المنطقة الناطقة بالعربية أعلى من المتوسط الدولي إذ بلغت 64% في المغرب و55% في المملكة العربية السعودية.[13]

13 تشمل نتائج الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة المدارس الحكومية والخاصة.

الشكل 9. الطلاب الذين لم يُطلَب منهم في الفصل مطلقاً (أو بشكل شبه مطلق) قراءة كتب خيالية مكوَّنة من فصول، 2016

تشمل المطبوعة والرقمية



المصدر: الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي (استبيان المعلِّمين)

تزايدت إصدارات أدب الأطفال في السنوات الأخيرة، وهناك العديد من مؤلفي كتب الأطفال الصغار في العالم العربي. لكن محتوى أدب الأطفال لا يزال ذا طابع تعليمي ولا يوفِّر المتعة المطلوبة (طه تامير وكريديه وبارودي 2020). وسيكون من المفيد العمل مع مؤلفي وناشري كتب الأطفال لتشجيع الممارسات التي يمكن أن تؤدي إلى تقديم قيمة تعليمية أكبر للأطفال متعلِّمي القراءة. ويمكن أن يشمل ذلك تشجيع استخدام مفردات معيَّنة (للأعمار المختلفة) وكذلك الأنماط والسجع على سبيل المثال. ويضطلع المعلمون بدور مهم في مساعدة الطلاب في إيجاد مواد القراءة التي تهمهم، وقد يكون نظام تحديد مستويات النص مفيداً في تحديد مواد القراءة المناسبة لمستوى كل طالب (حرب 2019).

الوقت المخصص لتعليم اللغة العربية

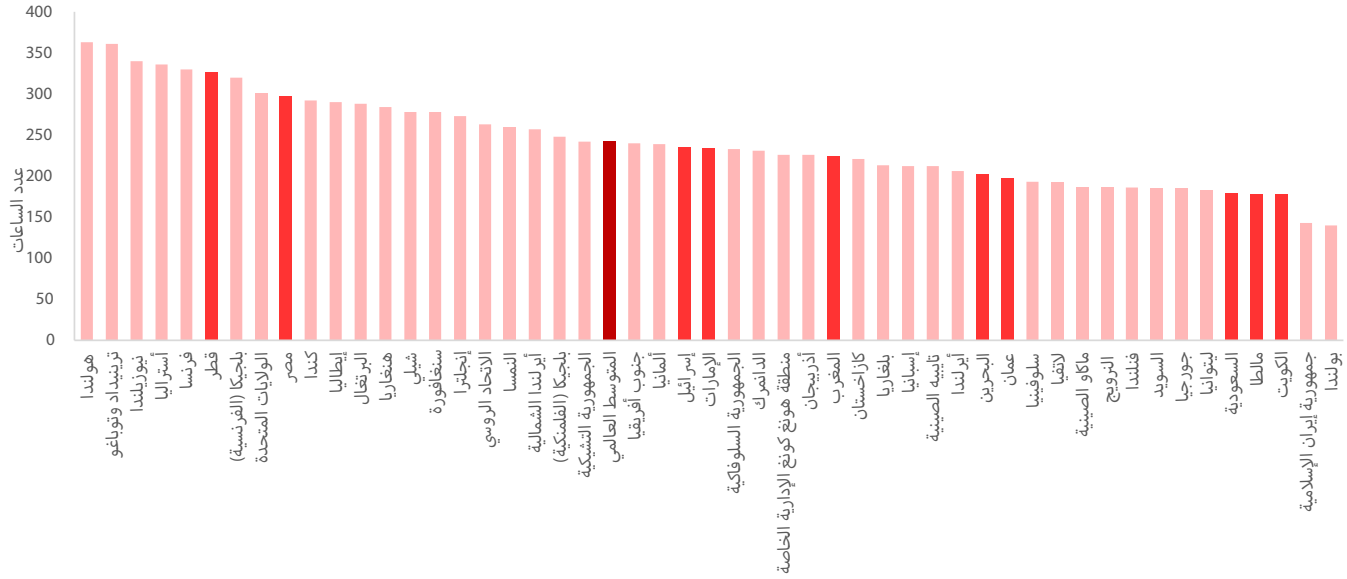
من الضروري تخصيص وقت كافٍ لتعليم اللغة العربية بما في ذلك القراءة. ويحتاج الأطفال، لكي يمكنهم القراءة، إلى ممارستها وكذا المهارات الفرعية المرتبطة بها. ويُعد الوقت المخصص يومياً لأنشطة القراءة والكتابة المعيار في أنظمة التعليم عالية الأداء. بل قد يمثل ذلك أهمية أكبر، في حالة اللغة العربية، نظراً لقواعد التشكيل والنحو المعقَّدة (أبادزي 2017). ومن اللازم إفراد الوقت لإثراء مفردات الأطفال من الفصحى، وتسهيل فهم المنطوق بها، وإشراكهم بفعالية في الأنشطة لتعريفهم بالحروف والأصوات.

ولا تتوفر بيانات رسمية قابلة للمقارنة عن الوقت الذي تخصصه البلدان لتعليم اللغة ويشمل ذلك القراءة والكتابة والاستماع. ومع ذلك، يشتمل تقييم الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة على أسئلة لمديري المدارس يمكن من خلالها حساب المتوسط على مستوى المدارس للإشارة إلى عدد الساعات المخصصة لتدريس اللغة لطلاب الصف الرابع (الشكل 10). ويُظهر ذلك وجود قدر كبير من التفاوت فيما بين بلدان المنطقة لكن الوقت المخصص في جميعها، باستثناء بلدين اثنين، أدنى من المتوسط الدولي للبلدان المُشارِكة في الدراسة (هما قطر ومصر).

وفي المملكة العربية السعودية والكويت على سبيل المثال، يقل الوقت المخصص لتعليم اللغة العربية في الصف الرابع عن نصف الوقت المخصص في البلدان الأعلى ترتيباً في هذا الشأن (هولندا وترينيداد وتوباغو) ويقل بقليل عن ثلاثة أرباع متوسط الوقت في جميع البلدان المُشارِكة في الدراسة لعام 2016.

الشكل 10. عدد الساعات المخصصة لتدريس اللغة لطلاب الصف الرابع سنوياً، 2016

تشمل القراءة والكتابة والتحدُّث والأدب والمهارات اللغوية الأخرى



المصدر: الدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة لعام 2016 التي أجرتها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي بناءً على استبيان لمديري المدارس.

وفي ظل حشو المناهج التعليمية، يجب على الحكومات ومقدِّمي خدمات التعليم الخاص اتخاذ بعض القرارات الصعبة بشأن الحجم النسبي لمنهج كل مادة. لكن نظراً لأن القراءة هي مهارة أساسية وبالغة الأهمية لتعلُّم المواد الأخرى، فإنه يجب التركيز عليها في السنوات الدراسية الأولى. وخلال فترة التعليم من بُعد بسبب جائحة كورونا، اضطرت البلدان إلى إعطاء الأولوية للمحتوى التعليمي وقام العديد منها بذلك بالتركيز على مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية إدراكاً لأهميتها. لكن في بلدان المنطقة، تكون المناهج عادةً مُقسَّمة حسب مجال المادة مع قدر ضئيل من التداخل بينها، ويعني هذا أن تنفيذ المبادرات الناجحة للبلدان الأخرى التي تستفيد من جميع المواد في تعليم مهارات القراءة والكتابة وتقويتها سيكون أكثر صعوبة. وتتطلب كل مادة استعمال القراءة والكتابة، مما يعني أيضا ضرورة تحلي معلِّمي جميع المواد بقدر من المعرفة والدراية بتنمية مهارات القراءة والكتابة.[14] ويمكن الاستفادة من المواد الأخرى، بخلاف دراسة اللغة العربية، في تعزيز المعرفة بالفصحى والقراءة بصورة عامة. وسيستلزم ذلك تدريب معلِّمي تلك المواد على الإكثار من استخدام الحوار داخل الفصل والقراءة الجهرية للتعرُّض للفصحى وخلافه.

وتفرض كثرة المواد والقدرات الجديدة المضافة إلى المناهج وتتابعها ضغوطاً على الوقت المخصص لبناء المهارات الأساسية. فعلى سبيل المثال، أصبح تعليم اللغات الأجنبية، لاسيما الإنجليزية، في السنوات الأولى شائعاً؛ وفي بعض

14 انظر، على سبيل المثال، كريسيّ وديريويانكا 2008؛ همفري 2017؛ و"مواد الخطوات الأولى في تعليم القراءة والكتابة" في غرب أستراليا: http://det.wa.edu.au/stepsresources/detcms/navigation/first-steps-literacy/.

الحالات (لاسيما المدارس الخاصة) تُدرس العربية والإنجليزية معاً بشكل مزدوج. وهناك بعض المؤشرات على أن ذلك قد لا يساعد الأطفال، على الأقل في بعض الحالات، على إجادة أي من اللغتين بدرجة كافية (شميم 2018)، وهو ما قد يرجع إلى قلة الوقت المخصص للتدريس.

وبالنسبة لاستخدام الوقت المُحدَد لتدريس اللغة العربية، ففي العديد من الأنظمة المدرسية بالمنطقة يُقسَّم الجدول الأسبوعي إلى حصص مخصصة للإملاء والنحو والقراءة مما يؤدي على الأرجح إلى التجزؤ في تعلُّم اللغة مع التركيز الشديد على التراكيب اللغوية والنحو، وليس بناء اللغة وممارستها بصورة أكثر شمولاً.

التصورات والعوامل الأخرى المتعلقة بتعلُّم اللغة العربية

تؤثر بعض التصورات عن تعلُّم اللغة العربية، إلى جانب عوامل أخرى، على نواتج التعلُّم. ولا تقتصر العديد من هذه التصورات على نطاق تعليم اللغة العربية وتعلُّمها؛ بل هي أمور تحتاج إلى مزيد من الدراسة. فعلى سبيل المثال، يعتقد البعض أن الثقافات التي يغلُب عليها الطابع الشفهي، كتلك السائدة في البلدان الناطقة بالعربية، قد تلاقي صعوبة أكبر في تشجيع ثقافة القراءة (فريموث 2014). ويرى آخرون أن الشباب أقل استعداداً لتعلُّم العربية ويرغبون على الأرجح في القراءة باللغات الأجنبية لأسباب منها انتشار المحتوى الرقمي بتلك اللغات (اليونسكو 2019). كما يرون أن الفجوة بين الفصحى (التي يعتبرونها لغة جامدة) واللهجات العامية آخذة في الاتساع بسبب عدة عوامل منها وسائل التواصل الاجتماعي ووسائل الترفيه (اليونسكو 2019). وهذه ليست سوى أمثلة قليلة تُضاف إلى تلك الواردة أدناه. وتشير هذه الأمثلة معاً إلى ضرورة تبني إستراتيجيات وطنية شاملة ومتكاملة لتشجيع استخدام اللغة العربية، وزيادة أهميتها في المجتمع، والنهوض بتعليمها وتعلُّمها.

وأحد أهم التصورات هو أن اللغة العربية أقل مادة يحبها الطلاب عادةً (الزيني 2016). وقد يرجع هذا إلى طريقة تدريسها في السابق بالتشديد على الالتزام بقواعد النحو والصرف والدقة اللغوية بصورة جامدة وتقديم ذلك على سماع القصص بالفصحى المعاصرة وقراءتها وممارسة أنشطة ممتعة في أثناء تعلُّم الخصائص النحوية والصرفية للغة العربية. وبالإضافة إلى عدم حب دراسة اللغة العربية، يشعر الطلاب بعدم الثقة في قدراتهم على القراءة وبالتالي لا يستمتعون بالقراءة والكتابة (معموري 1998؛ طه تامير 2019). وفي سياق متصل، توصل تقرير صدر مؤخراً بعنوان "حالة اللغة العربية ومستقبلها" إلى أنّ الطلاب يحبون اللغة العربية لكنهم لا يحبون طرائق تدريسها (وزارة الثقافة والشباب الإماراتية لعام 2020). وفي الإمارات العربية المتحدة، أفاد 70% من المعلِّمين والطلاب بأن تدريس اللغة العربية يدور حول قواعد النحو والصرف، فيما أفاد 67% من الطلاب بأنهم يواجهون صعوبة في تعلُّم هذه القواعد (المكتب التنفيذي لرئيس مجلس الوزراء في دولة الإمارات 2014).

وهناك ضغوط أخرى، من بينها الضغوط الاجتماعية والاقتصادية، في بلدان المنطقة تشجِّع تعلُّم اللغات الأجنبية. ولا يمنع ذلك من تعلُّم اللغة العربية أيضا، لكنه قد يحد هو الآخر من الوقت المخصص لتعلُّمها. وثمة حماس واضح من قبل أولياء الأمور لتعليم أطفالهم لغات أجنبية في سن مبكرة لمساعدتهم على المنافسة في أسواق العمل التي تفضل مهارات اللغات الأجنبية أو لتقدير المجتمع لبعضها. وفي بعض الحالات، يشمل ذلك إلحاق أطفالهم بالمدارس التي تُدرِّس باللغات الأجنبية وحدها أو مع العربية. ويؤثر ذلك ليس فقط على القادرين على تحمُّل مصاريف المدارس الدولية الراقية بل أيضا من يتجهون إلى المدارس الخاصة منخفضة التكلفة وكذلك مدارس

اللغات الحكومية (ذات الرسوم) كما هو الحال في مصر، على سبيل المثال، ورياض الأطفال. وثمة عامل آخر يدفع أولياء الأمور إلى اختيار هذه المدارس وهو ارتفاع جودة التعليم في مدارس اللغات الأجنبية (حسبما هو متصوَّر على الأقل). وفي بعض الحالات، قررت الحكومات إدخال تعليم اللغات الأجنبية مبكراً في المناهج مع زيادة التعرُّض لها، وهو ما قد يأتي على حساب تعليم اللغة العربية.

وأخيراً، هناك مؤشرات على احتمال عدم وعي الحكومات والجمهور بخطورة مشكلة تدني نواتج التعلُّم باللغة العربية في بلدان المنطقة. فعلى سبيل المثال، عند سؤال الطلاب في سن الخامسة عشرة عن مستوى إجادتهم للفصحى ومدى حبهم للقراءة، جاءت درجات التصنيف أعلى في المتوسط في بلدان المنطقة منها في غيرها.[15] ومن المعروف أن تضخُّم الدرجات يمثل مشكلة في بعض بلدان المنطقة حيث يعطي المعلِّمون والمصححون في الاختبارات الوطنية درجات عالية للطلاب؛ ومع عدم وجود آليات للتقويم في مختلف المدارس أو الالتزام بمعايير معيَّنة في الإبلاغ، يقبل أولياء الأمور النتائج بدون معرفة أي شيء آخر. وتبقى الحكومات هي الأخرى على غير دراية بالمشكلة مع عدم وجود أنظمة تقييم وطنية تعمل بشكل جيد لتتبُّع أداء الطلاب أو لرصد معايير تعلُّم اللغة العربية أو عدم وضع إستراتيجية وطنية لتعليم القراءة والكتابة. وقد تسهم هذه العوامل مجتمعة في الفصل بين التصورات بشأن فعالية تعليم اللغة العربية وتعلُّمها والنواتج الفعلية كما تظهره التقييمات الدولية لمستوى تعلُّم الطلاب مثل تقييم مهارات القراءة في الصفوف الأولى، والدراسة الدولية لقياس مدى التقدُّم في القراءة، وبرنامج التقييم الدولي لمهارات القراءة.

دعم المتعثرين في القراءة

يحتاج الطلاب الذين يتعثرون في المراحل الأولى من تعلُّم القراءة بأي لغة إلى التدخل مبكراً كي لا يتخلَّفوا كثيراً ويعجزوا عن مسايرة المنهج الدراسي. ويتطلب ذلك القدرة على تحديد الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية في تعلُّم اللغة والقراءة ودعمهم من خلال التدخلات المبكرة. ويستطيع المعلِّمون تحديد الأطفال المحتاجين إلى مزيد من الدعم خلال تفاعلاتهم اليومية في أنشطة القراءة مع الأطفال ومن خلال الاختبارات التشخيصية. وهناك كم هائل من المعلومات حول الدعم التعويضي لمتعلِّمي القراءة والإستراتيجيات الفعّالة التي يمكن استخدامها داخل الفصل الدراسي لدعم مجموعة واسعة من قدرات القراءة. وخلُصت مؤسسة الوقف التعليمي بالمملكة المتحدة من مراجعتها للإستراتيجيات الفعّالة إلى أربع توصيات شاملة مبيَّنة في الإطار "5".

وفي منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا (أكثر من أي منطقة أخرى)، تكون غالبية، وليس كل، المتعثرين في القراءة من الفتيان كما يتضح من الفروق بين الجنسين في معدلات فقر التعلُّم. وقد حظِيَ تدني أداء الفتيان في بلدان المنطقة باهتمام قليل نسبياً (جها وبويزيارا 2016). ومع ذلك، يتوفَّر كم هائل من المعلومات عن طرائق إشراك الفتيان في أنشطة القراءة مأخوذة من بلدان أخرى والتي ستكون مهمةً بصورة خاصة لبلدان المنطقة نظراً لارتفاع مستوى تدني أداء الفتيان النسبي فيها عن غيرها من المناطق. وبالتالي، هناك حاجة إلى المزيد من البحوث حول دعم المتعثرين في القراءة (بما في ذلك الفتيان) في إطار تعلُّم اللغة العربية في بلدان المنطقة.

15 بناءً على بيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بشأن برنامج التقييم الدولي لمهارات القراءة لعام 2018.

الإطار 5. مساعدة الطلاب المتعثرين في تعلُّم القراءة والكتابة

فيما يلي بعض التوصيات التي تمخضت عنها مراجعة للشواهد بشأن تحسين تعلُّم القراءة والكتابة في الصفوف الأولى:

1. يجب أن تركِّز المدارس أولاً على ضمان تقديم دعم عالي الجودة داخل الفصل لجميع الطلاب. فحتى عندما يكون التدريس داخل الفصل ممتازاً، فمن المرجَّح أن يحتاج عدد صغير، لكنه مهم، من الأطفال إلى دعم إضافي موجَّه لتعلُّم القراءة والكتابة.
2. استخدام تقييم دقيق للقدرات والصعوبات لضمان توافق التدخلات بشكل مناسب مع احتياجات الطلاب.
3. استخدام دروس التقوية الفردية والمُقدَّمة لمجموعات صغيرة والتي يُفضل أن تتضمن تدخلات منظَّمة. وهناك شواهد متسقة على أن هذا النهج يدعم الأطفال المتعثرين في جوانب من تعلُّم القراءة والكتابة.
4. متابعة تقدُّم الأطفال بانتظام أثناء مشاركتهم في الإجراء التدخلي للتأكُّد من نجاح الدعم في تحسين مستوى تعلُّمهم بالفعل.

المصدر: مؤسسة الوقف التعليمي 2020، الصفحة 9.

تتطابق الإستراتيجيات الأكثر فائدة في دعم تعليم الفتيان القراءة مع تلك التي تدعم الفتيات في ذلك. فعلى سبيل المثال، توصَّلت مبادرة أطلقتها إنجلترا بعنوان "رفع مستويات التحصيل لدى الفتيان" واستمرت لأربع سنوات إلى أن الإستراتيجيات، كالواردة أدناه، مفيدة بشكل خاص للفتيان لكنها فعّالة أيضا بالنسبة للفتيات (يانغر وآخرون 2006).

1. القراءة الثنائية حيث يقوم طالب (المُعلِّم وهو قارئ أكثر تفوُّقاً) بتصحيح القراءة لآخر (المتعلِّم) مع إتاحة النقاش المشترك حيث يُتاح المجال للأطفال للتحدُّث وإبداء رأيهم في القراءة وتبادل الأفكار بشأن النص.
2. الإقرار بالأهمية المحورية للتحدُّث والاستماع.
3. الأنشطة الكتابية التي تشجِّع على التعاون في تأليف القصص.
4. تحديد أهداف واقعية وصعبة وتقديم التوجيه لبلوغها.
5. تكوين هوية جماعية أخلاقية للفصل مع التحلي بروح الدعابة وعدم التكلُّف.

وتستغرق هذه الإستراتيجيات وقتاً حتى يتم إرساؤها وتحقق النجاح. وبغض النظر عن الإستراتيجية المُحدَدة، فقد خلُصت المبادرة إلى أن "الأمر يتوقف كليةً وبصورة رئيسية على طرائق التدريس المُلهِمة والإبداعية والمُشوِّقة التي تولِّد الحماس للتعلُّم والتحصيل، وكذلك على روح المدرسة التي تشجِّع على التحصيل وتسهّله بمعناه الأوسع" (يانغر وآخرون 2006، الصفحة 149).

وبالإضافة إلى ذلك، وضع العديد من البلدان مبادرات تركِّز بوجه خاص على قراءة الفتيان مثل مبادرة "نجوم القراءة في الدوري الممتاز" في المملكة المتحدة، وهي عبارة عن تدخُّل قرائي مرن من 10 جلسات يشارك فيه طلاب الصفين الخامس والسادس، بالتعاون مع المعلِّمين والمؤلفين وبما يتماشى مع المناهج الإنجليزية والويلزية، لإتاحة الفرصة لهم لممارسة مهاراتهم في القراءة باستخدام موارد ونصوص متعلقة بكرة القدم. وقد وُجِد أن هذه المبادرة أسهمت في تقدُّم مستوى ثلاثة من كل أربعة أطفال بما يمكن تحصيله خلال ستة أشهر على الأقل وتقدُّم مستوى واحد من كل ثلاثة أطفال بما يمكن تحصيله خلال عام أو أكثر.[16] وبالمثل، قام برنامج "الركل والقراءة" في ألمانيا، الذي استمر لعام واستهدف الفتيان في المرحلة الإعدادية، بالمزج بين التدريب على كرة القدم والقراءة لرفع مستويات الإلمام بالقراءة والكتابة (بروزو 2019).

16 https://plprimarystars.com/resources/reading-stars-pack; https://www.premierleague.com/news/61431.

ويتطلب تشجيع الفتيان على القراءة طوال فترة الدراسة تفكيراً إبداعياً من جانب المعلِّمين وأولياء الأمور، لاسيما بالنسبة للمتعثرين في القراءة وخلال فترة المراهقة (بروزو 2019). وفي دراسة لنتائج خمسة من البلدان المُشاركة في برنامج التقييم الدولي لمهارات القراءة، خلُص بروزو وآخرون (2014) إلى أن الإرشادات الخمسة التالية بشأن سياسة تعليم مهارات القراءة والكتابة وممارستها من شأنها رفع قدرات الفتيان على القراءة.

1. دعم القراءة الواسعة والمنتظمة لمجموعة متنوعة من النصوص المتعلقة بالاهتمامات الفردية للفتيان.
2. دعم استخدام الفتيان للنصوص الرقمية والوسائط البديلة.
3. إشراك الآباء وغيرهم من الرجال البالغين، الذين يمكن الاقتداء بهم، في البرامج المخصصة للفتيان.
4. التركيز على ممارسات الفتيان التي تعزِّز ممارسة القراءة.
5. تحديد الأولويات لتلبية احتياجات الفتيان المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة.

وتحتاج كل هذه الأمور إلى مزيد من البحث والاهتمام في البلدان الناطقة بالعربية، لاسيما تلك التي تعاني من ارتفاع معدلات تدني التحصيل لدى الفتيان. غير أنه يمكن في الوقت ذاته تطبيقها على جميع الأطفال (بما في ذلك الفتيات) في إطار جعل تعلُّم اللغة العربية أكثر متعة وتشويقاً مقارنةً بالممارسات الحالية.

وقد تناول هذا القسم من التقرير عدداً كبيراً من العوامل التي تؤثر على نواتج تعلُّم اللغة العربية في مختلف بلدان المنطقة بالإضافة إلى العوامل المعروف ارتباطها بتعلُّم اللغات بصورة أعم في المناطق الأخرى. وفي القسم التالي، تم تلخيص ومناقشة الجهود اللازمة لمعالجة هذه العوامل من خلال تطوير الإستراتيجيات أو السياسات أو المبادرات الوطنية المعنية بتعليم اللغة العربية.

الإستراتيجيات والسياسات والمبادرات الوطنية المعنية بتعليم اللغة العربية

لا تعتمد سوى قلة من بلدان المنطقة إستراتيجية أو سياسة لغوية على المستوى الوطني لكن معظمها لديها مبادرات، إما مقررة مستقبلاً أو مُنفَّذة حالياً أو نُفِّذت في السابق، لمحاولة تحسين نواتج تعلُّم اللغة العربية. وفي هذا القسم، تمت الإشارة إلى بعض هذه المبادرات بإيجاز ومناقشتها بالنظر إلى العوامل المُحدَدة في القسم السابق والتي تؤثر على نواتج تعلُّم العربية

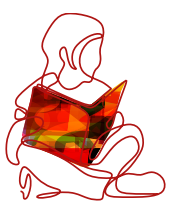
نهج وطني متعدد الأبعاد للإلمام بمهارات القراءة والكتابة باللغة العربية – الإمارات العربية المتحدة

تلقت جهود الحفاظ على اللغة العربية وتحديث أصول تدريسها دفعةً من أعلى المستويات في الإمارات العربية المتحدة. فقد أطلق نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم إمارة دبي العديد من المبادرات المعنية باللغة العربية على المستوى الاتحادي ومستوى حكومة دبي، وخصص الموارد التمويلية والبشرية اللازمة (طه تامير 2019). وقد أثبتت هذه المبادرات فعاليتها وتأييد الجماهير لها ما لفت الأنظار إليها في عموم بلدان المنطقة (أخانيان 2016؛ بيل 2016). وكانت أولى هذه المبادرات في عام 2012 بإطلاق ميثاق اللغة العربية الذي هو بمثابة إطار لجميع السياسات والقوانين المتعلقة بتحديث اللغة العربية والحفاظ عليها. وشمِل هذا الميثاق 13 مبادرة من بينها:

1. التأكيد على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية لدولة الإمارات وعليه تُكتَب بها المراسلات والقوانين والقرارات الرسمية وتكون لغة التخاطب لجميع الجهات الحكومية.
2. تشجيع جميع المدارس الخاصة والمراكز اللغوية على تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
3. توجيه مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث في دولة الإمارات لإثراء اللغة العربية بمصطلحات ومعاجم جديدة، وإجراء البحوث الأكاديمية لإثراء مجال تعليم اللغة العربية وتعلُّمها بما في ذلك ترجمة البحوث الدولية إلى العربية.

أُطلقت مبادرة "بالعربي" في عام 2013 لتشجيع الجمهور على الحفاظ على اللغة العربية باستخدام الفصحى وجعلها لغة التخاطب الرئيسية في وسائل التواصل الاجتماعي (طه تامير 2019). ورغم تأييد هذه المبادرة، فإنه لم يُعرف بعد مدى التزام الشباب بما دعت إليه. كما أُطلِقت مبادرات أخرى ذات صلة في دولة الإمارات من بينها "جائزة اللغة العربية" التي تُمنح لتكريم أصحاب الإسهامات الاستثنائية في مجالات تعليم اللغة العربية وتعلُّمها، والتكنولوجيا، والثقافة، والإعلام، والسياسة اللغوية، والترجمة وغيرها (طه تامير 2019).

وقد صدرت مطبوعتان رئيسيتان. أولهما كتاب "العربية لغة حياة" في عام 2019 والذي عرض طرائق مقترحة لتحديث تعليم اللغة العربية وتعلُّمها بوسائل من بينها تطوير المناهج، ونشر ثقافة القراءة، وإعداد المعلِّمين وتدريبهم، ودور وسائل الإعلام، وتعليم العربية لغير الناطقين بها (المكتب التنفيذي لرئيس مجلس الوزراء في دولة الإمارات 2014). وثانيهما "تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها" (وزارة الثقافة والشباب الإماراتية لعام 2020) (الإطار 6).



الإطار 6. نتائج من تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها

في عام 2020، نشرت وزارة الثقافة والشباب الإماراتية "تقرير حالة اللغة العربية ومستقبلها" الذي يُعد تتويجاً لسلسلة من البحوث النوعية والكمّية المكثفة التي تضمنت مسحاً استقصائياً شمِل أكثر من 5 آلاف طالب جامعي في مختلف التخصصات من 16 بلداً ناطقاً بالعربية، بالإضافة إلى مجموعات للنقاش المتعمِّق، للتحقُّق من الآراء بشأن اللغة العربية وتعليمها وتعلُّمها.

وتوصل التقرير إلى أن طلاب الجامعات العربية يحبون اللغة العربية ويرون أنها جزء لا يتجزأ من هويتهم. لكنهم يعتقدون في العادة بصعوبتها وتراجعها في ظل عصر التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي، وبأنها ليست مفيدة في الحياة المهنية مثل اللغات الأخرى. كما وُجِد أن هناك اعتقاداً سائداً بأن تدريس العربية في المدارس يركِّز على قواعد النحو والصرف.

ومالَ الطلاب إلى القول بأن المناهج والمدارس لا تساعد بشكل جيد على تعلُّم اللغة العربية. ووافق 59% بشدة على أنه ينبغي للحكومات بذل المزيد لتشجيع تعلُّم العربية. ورأت غالبية كبيرة (88%) أن تكنولوجيا التعليم يمكن أن تعزز تعلُّم العربية، فيما رأى 93% أن النصوص الحديثة يمكن أن تساعد في ذلك.

ورأى الطلاب أن تأثير اللغات الأجنبية دافع رئيسي لسوء نواتج تعلُّم اللغة العربية، تليه الممارسات التدريسية والتربوية.

وإجمالاً، كانت الرسالة الرئيسية من هذه الدراسة المتعمِّقة هي وجود حب أصيل للغة العربية بين الشباب، لكن طرائق تدريسها أدت إلى الانفصال عنها والشعور بأنها لغة صعبة تهيمن عليها ضوابط التشكيل وقواعد النحو والصرف.

المصدر: وزارة الثقافة والشباب الإماراتية عام 2020.

وفي عام 2015، تم إطلاق تحدي القراءة العربي في دولة الإمارات بهدف غرس حب القراءة والتعوُّد على ممارستها، مع مشاركة ملايين الأطفال حول العالم في التحدي. وفي عام 2016، أصدرت الإمارات أول "قانون للقراءة" في المنطقة الذي يكرِّس القراءة حقاً متاحاً للجميع. وبموجب هذا القانون، يحصل كل مولود مواطن على ثلاث حقائب معرفية تغطي احتياجاته من مرحلة الرضاعة حتى الرابعة من العمر (سلامة 2016). كما تلتزم جميع المكتبات بالمدارس والجامعات والمكتبات العامة بإثراء مقتنياتها من الكتب وزيادتها على أساس سنوي. وأصبحت جميع "سلع" ومواد القراءة معفاة من الضرائب بمقتضى هذا القانون. وبالإضافة إلى ذلك، تم تخصيص شهر من كل عام للقراءة في الإمارات (طه تامير 2019).

ثانياً، أطلقت هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي برنامج "عِش العربية" في عام 2016، وهو منصة لمعلِّمي المدارس الخاصة التي تمثل الأغلبية في الإمارة لتبادل وتطوير الحلول المبتكرة بشأن تعليم اللغة العربية وتعلُّمها (طه تامير 2019). وبعد ذلك في عام 2017، صدر توجيه لجميع المدارس الحكومية والخاصة بإلزام كل معلِّمي اللغة العربية باستخدام الفصحى في أثناء التحاور مع الطلاب وشرح المنهج. كما تم إلزام المفتشين التربويين بتقييم مدى استخدام المعلِّمين للغة مع إدراك أن استعمال الفصحى يمثل أولوية.

وأخيراً، شهد عام 2017 وضع إستراتيجية وطنية للغة العربية تركِّز على الصفوف من الأول حتى الثالث وتدريب المعلِّمين على الأساليب المعتمِدة على الصوتيات والثرية بالأدب في تعليم القراءة. وفي إطار هذه الإستراتيجية، يجب أن يحتوي الفصل الدراسي على "ركن للقراءة" وأن تشمل أساليب التدريس أربعة أنواع من القراءة- الجهرية

والمشتركة والمُوجَّهة والمستقلة- إلى جانب دراسة الكلمات. وتم تجريب هذه الإستراتيجية بهدف تعميمها على المدارس الحكومية في مختلف أنحاء الإمارات.

ويمثل هذا الاهتمام غير المسبوق باللغة العربية وتعلُّمها في دولة الإمارات مثالاً جيداً لنهج وطني متعدد الأبعاد. والعديد من عناصره مُبشِّراً خاصةً في ضوء العوامل التي جرى تحديدها بوصفها الأهم في تعلُّم اللغة العربية بصورة فعّالة. فعلى سبيل المثال، يتم التركيز على السنوات الأولى، ونشر ثقافة اقتناء الكتب والقراءة، والإلزام باستخدام الفصحى في الحوار داخل الفصل، وتدريب المعلِّمين على الأساليب المعتمِدة على الصوتيات والثرية بالأدب، وكلها أمور تتفق مع الممارسات المستندة إلى الشواهد. وسيستغرق تقييم هذه المبادرات وقتاً، وفي غضون ذلك سيكون من المهم الحفاظ على هذا الزخم لاسيما الجوانب الخاصة بامتلاك رؤية لضمان إعداد المعلِّمين الجدد، وتدريب المعلِّمين الممارسين للمهنة والقيادات المدرسية ودعمهم لإحداث تغييرات حقيقية ودائمة في الطرائق التقليدية لتدريس اللغة العربية.

الأخذ باليد والدعم المتواصل للمعلِّمين - نشاط فلسطيني إسرائيلي

حقق نشاط مدته سبعة أشهر في رياض الأطفال الفلسطينية الإسرائيلية في مناطق ذات أوضاع اجتماعية واقتصادية متدنية نجاحاً كبيراً في زيادة معرفة الأطفال بالحروف وكذلك الوعي الهجائي (الفونولوجي) والوعي الصوتي لديهم (ليفين وآخرون 2008). وتضمَّن هذا النشاط تكوين مجموعات صغيرة متجانسة من أربعة إلى خمسة أطفال مُنظَّمة حسب مستوى المعرفة بالقراءة والكتابة. وتم الاهتمام بكيفية تكوين هذه المجموعات بمراعاة أمور من بينها الصداقات أو التلاؤم والتآلف. وشاركت كل مجموعة في ألعاب لتعليم القراءة والكتابة، مُحدَدة حسب المستوى، لمدة 25 دقيقة أسبوعياً. وشملت هذه الألعاب -على سبيل المثال- الربط بين أشكال الحروف وأسمائها، وتقسيم المقاطع الأولية/النهائية، وتهجئة الكلمات المبتكرة (أنشطة الوعي الصوتي)، وتحويل الحروف إلى أصوات. وقام المعلِّمون بتصحيح أخطاء الأطفال وتشجيعهم طوال الوقت.

وزادت معرفة الأطفال المشاركين في هذا النشاط بالحروف، وكذلك الوعي الهجائي والوعي الصوتي لديهم، زيادة ملحوظة مقارنةً بنظرائهم غير المشاركين. ورجع نجاح هذا الإجراء إلى العوامل التالية:

1. شارك المعلِّمون المنخرطون في هذا النشاط في مجموعات للدراسة المهنية (حيث التقوا بخبراء) وتلقوا توجيهاً مستمراً من خلال مجموعة الدراسة وبشكل فردي. وكان الهدف من هذا التوجيه زيادة معرفتهم بالمادة الدراسية (لأن القراء المبتدئين تواجههم تحديات خاصة مع اللغة العربية) ومعرفتهم التربوية.
2. تم تقسيم الأطفال بعناية في مجموعات متجانسة صغيرة، مما أتاح توجيه مستوى الأنشطة.
3. قُدِّمت للمعلِّمين إرشادات مطبوعة بشأن الأنشطة مع تشجيعهم في الوقت ذاته على تجاوز التعليمات إذا ما لاحظوا أن الأنشطة صعبة أو سهلة للغاية، أو أنها ليست جذابة بدرجة كافية لمجموعة معيَّنة من الأطفال.
4. ركَّزت الأنشطة على مجموعة مُحدَدة جيداً من مهارات القراءة والكتابة، مما أتاح للمعلِّمين والطلاب التركيز عليها.

وتتوافق هذه العوامل توافقاً وثيقاً مع بعض إستراتيجيات التدريس والتعلُّم الفعّالة والموثَّقة جيداً، ومن بينها استخدام التوجيه من أجل التطوير المهني للمعلِّمين، وأهمية مواد الدعم والأدلة الإرشادية عالية الجودة للمعلِّمين (البنك الدولي 2019ج)، وكذلك التدريس لمجموعات صغيرة "على المستوى المناسب".[17]

أنشطة الدعم المُنسَّقة لتعليم القراءة في الصفوف الأولى – الضفة الغربية وقطاع غزة

في سبتمبر/أيلول 2017، أُنشئ برنامج بتمويل من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية لدعم وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية فيما يخص الأنشطة المعنية بالقراءة في الصفوف الأولى، لكن توقف هذا البرنامج الذي كان مخططاً له أصلاً أن يستمر لخمس سنوات في أوائل عام 2019 لعوامل خارج سيطرة القائمين على تنفيذه (معهد آر تي آي إنترناشيونال 2019). ومع ذلك، فقد تحقق الكثير خلال هذا الوقت وتم إرساء قاعدة قوية لاستغلالها في عمليات التطوير المستقبلية، وهو ما يمكن تبادل الدروس بشأنه.

ومن خلال هذا البرنامج، تم دعم المعلِّمين الفلسطينيين بإستراتيجيات وموارد إضافية لمساعدتهم على بناء مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب. وانصب التركيز على تغيير الممارسات المتبعة داخل الفصل الدراسي في تعليم القراءة والكتابة في رياض الأطفال حتى الصف الثاني بالضفة الغربية، وذلك من خلال ثلاثة مكوِّنات هي: (1) المعايير المستندة إلى الشواهد ومراجعة المناهج؛ (2) تحسين أساليب التدريس؛ (3) أنشطة إشراك أولياء الأمور.

وشملت مخرجات البرنامج (المُنجَزة نهائياً وجزئياً) ما يلي:

1. معايير تحديد مستويات الكتب. يمكن استخدامها لتسهيل إعداد الكتب المدرسية أو شرائها؛
2. وحدات تدريب المعلِّمين على تعليم مهارات القراءة والكتابة في الصفوف الأولى؛
3. دليل تصحيح القراءة؛
4. نموذج التطوير المهني في المدارس؛
5. مواد مخصصة لأولياء الأمور لاستخدامها في تعزيز مهارات القراءة لدى أطفالهم (بطاقات الأنشطة)؛
6. تقييم مهارات ما قبل القراءة والكتابة؛
7. مراجعة المعايير؛
8. معايير مرجعية للطلاقة في القراءة الشفهية؛
9. مسرد كلمات لرياض الأطفال حتى الصف الثاني يشتمل على الصوتيات ومُقسَّم حسب الصف؛
10. تقسيم القراء حسب المستوى؛
11. بطاقات للتأكيد على المفردات الفصيحة المناسبة لرياض الأطفال حتى الصف الثاني والمتوافقة مع اللهجة العامية.

وقد ساعدت المعلومات التي جرى جمعها والإبلاغ بها خلال البرنامج في صياغة قرار الحكومة بزيادة الوقت المخصص لتدريس الفصحى داخل الفصول إلى أقصى حد ممكن من خلال إلغاء الواجبات المدرسية المنزلية في الصفوف من الأول إلى الرابع، وإدخال رياض الأطفال تدريجياً في كل مدرسة، وإلزام طلاب الجامعة بقضاء ساعات من الخدمة المجتمعية في توجيه القراء المبتدئين ومساعدة الطلاب بالصفوف الأولى.

واستطاع هذا البرنامج، رغم إيقافه مبكراً، تطوير مجموعة من الموارد المتوافقة مع العديد من العوامل الرئيسية التي حُدِدت على أنها مهمة في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها. ويشمل ذلك تحديد مهارات ما قبل القراءة والكتابة التي

17 http://teachingattherightlevel.org.

يصل بها الأطفال إلى الروضة بحيث يستطيع المعلِّمون تقديم الأنشطة المناسبة، وتوفير مواد قرائية مُنظَّمة جيداً لدعم تقدُّم الأطفال، بالإضافة إلى دعم أولياء الأمور لإثراء أنشطة التعرُّض للفصحى خارج الفصل.

نشاط مشترك بين المجتمع المحلي والمدرسة - هيئة كير الدولية في مصر

لمعالجة مشكلات القراءة والكتابة التي تواجه طلاب الصفوف من الرابع إلى السادس في مصر، نفَّذت هيئة كير الدولية في مصر مشروعين هما: (1) مشروع تحسين مهارات القراءة والكتابة لأطفال المرحلة الابتدائية في مصر بدعم من بنك إتش إس بي سي (2014-2016)، و(2) مشروع "أنا ومدرستي" (2016-2021) بدعم من مؤسسة دبي العطاء. وقد نُفذ هذان المشروعان في 20 و30 مدرسة على التوالي.[18]

واستُخدِم في المشروعين تقييم يقيس 10 مهارات أساسية للقراءة والكتابة تم بناءً عليه تقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات. وبفضل المشروعين، ارتفعت درجات الأطفال بنسبة 80% في المتوسط في تقييم ما بعد النشاط. فمعظم الأطفال في المجموعة الأدنى انتقلوا إلى المجموعة التالية وبعضهم انتقل إلى المجموعة الأولى.

وشمِل هذا النشاط:

1. برنامجاً شاملاً ومتخصصاً لبناء قدرات المعلِّمين والمشرفين والأخصائيين الاجتماعيين والمتطوعين من المجتمع المحلي في مجال تعليم القراءة والكتابة باللغة العربية.
2. أنشطة للأطفال داخل المدرسة وخارجها مثل الأنشطة الإذاعية، وحصص التقوية الأسبوعية لمدة ثمانية أسابيع، والمسابقات بين المدارس، ودعم المكتبات، والتعلُّم من خلال الرياضة والرسم، ومسابقات القراءة من خلال المكتبات وتطبيقات التعلُّم عبر الهاتف المحمول.
3. جلسات توعوية لأولياء الأمور حول المشكلات المتعلقة بالقراءة والكتابة، والتربية الإيجابية، وطرائق متابعة الأطفال ودعمهم.
4. جهوداً للتوعية المجتمعية بهدف زيادة المشاركة لدعم جهود تعليم القراءة والكتابة.

وبالإضافة إلى ما تحقق من تقدُّم في الإلمام بمهارات القراءة والكتابة بفضل هذين النشاطين، فقد لوحظت أيضا تغييرات سلوكية بين الأطفال من بينها زيادة الثقة بالنفس والتحصيل العلمي في المواد الأخرى كالعلوم والدراسات الاجتماعية، وكذلك تغييرات بين أولياء الأمور منها زيادة الثقة في قدرتهم على دعم أطفالهم وفي المدرسة أيضا. كما أصبحت آراء وسلوكيات المعلِّمين تجاه الطلاب أكثر إيجابية.

الاستمتاع بالعربية من خلال منهج جديد - المغرب

في أغسطس/آب 2020، أصدرت وزارة التربية الوطنية في المغرب المسودة الأولى الكاملة لمناهج المرحلة الابتدائية (الصفوف من الأول إلى السادس) والتي احتوت على منهج مُعدَّل للغة العربية. وهذه المسودة هي نتاج ست سنوات من العمل من جانب الوزارة على مشروعها "القراءة من أجل النجاح-البرنامج الوطني للقراءة" بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. وقد شارك في هذا العمل العديد من الخبراء الفنيين في اللغة وأصول تدريسها، والأكاديميين، والمُوجِّهين، والمعلِّمين في مختلف أنحاء البلاد (منظمة شركاء الإبداع الدولية 2020).

18 https://care.org.eg/.

وبدأ هذا العمل بثلاث دراسات تحليلية لأوضاع تعليم القراءة: (1) السياق داخل الفصل الدراسي واتجاهات المعلِّمين ومهاراتهم؛ و(2) أنظمة تدريب المعلِّمين والإشراف عليهم؛ و(3) المناهج ومواد التدريس والتعلُّم. وخلُصت هذه الدراسات إلى أن منهج تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية لا يساعد الطلاب والمعلِّمين على النجاح. ولإيجاد حلول لهذه المشكلة- الاتفاق على كيفية جعل تعلُّم اللغة العربية ممتعاً ومشوِّقاً-، استغرق الأمر وقتاً أطول نظراً لاختلاف وجهات النظر. وقام فريق فني بإعداد إطار للمنهج، شاملاً النطاق والتسلسل، بالتعاون مع وزارة التربية الوطنية والمفتشين ومدرِّبي المعلِّمين الجهويين. ومن خلال تجربة إرشادية تم استخدام المنهج في مجموعة من 90 مدرسة بالإضافة إلى تدريب المعلِّمين على المنهج الجديد وطرائق تدريسه. وساعد هؤلاء المعلِّمون المدربون في تعميمه على مستوى البلاد في عام 2018 عن طريق تدريب غيرهم من المعلِّمين.

وتسببت جائحة كورونا في إيقاف عملية إصلاح المنهج. ورغم ذلك، فقد تم تعميمه في مختلف أنحاء البلاد في العامين الدراسيين 2018-2019 و2019-2020 للصفوف من الأول إلى الرابع، مع استهداف مواصلة التعميم ليشمل الصفين الخامس والسادس.

الممارسة العملية والتعرُّض المتكرر لبناء السرعة والدقة اللغوية – منهج اقرأ

بالاعتماد على علوم الدماغ، تم إعداد منهج "اقرأ" لتدريب طلاب الصف الأول بشكل صريح على فك الترميز ولإتاحة التعرُّض المتكرر لأنماط الفصحى من أجل زيادة سرعة الأطفال ودقتهم اللغوية. والهدف من المنهج هو تصفية الذهن للعمليات الأكثر تقدُّماً اللازمة في تعلُّم اللغة العربية. وهو برنامج منخفض التكلفة ومُكمِّل لمنهج الصف الأول الذي يتطلب أدنى حد من الموارد والتدريب والدعم الخارجي. وتتشابه أساليبه مع برامج القراءة التعويضية باللغات الأخرى حيث يتم التأكيد على تكرار التعرُّض والممارسة العملية. ويولي المنهج اهتماماً خاصاً لجوانب مثل حجم الخط والمسافات الفاصلة بين الكلمات.

ونُفِّذ منهج "اقرأ" في عدد قليل من المدارس في دولة الإمارات ويُظهر نتائج واعدة (ويلسون وآخرون 2020). وعلى مدى عام، تلقت مجموعة التدخل خمسة دروس اعتيادية في اللغة العربية مدة الواحد منها 45 دقيقة ودرسين إضافيين للمدة نفسها باستخدام منهج "اقرأ" (في الوقت الذي كان الأطفال الآخرون يقومون فيه بأنشطة إثرائية)، فيما حصلت المجموعة الضابطة على الدروس الاعتيادية فقط. وفي نهاية العام، استطاع الأطفال في المجموعة الأولى قراءة عدد أكبر، في المتوسط، من الحروف والكلمات بشكل صحيح في الدقيقة الواحدة مقارنةً بالأطفال في المجموعة الثانية. وكان مقرراً البدء في إجراء دراسة تجريبية لتطبيق هذا النهج بطريقتين مُعدَّلتين في الأردن، لكن توقَّف ذلك بسبب إغلاق المدارس في ظل تفشي فيروس كورونا. الطريقة الأولى هي إدماج هذا النهج ضمن الدروس الاعتيادية وتطبيقه على الفصل بأكمله، والثانية هي استخدامه مع مجموعات صغيرة من المتعثرين في القراءة خلال فترات الأنشطة الأسبوعية الحرة.

الاستفادة من التقارب بين الفصحى واللهجة المحلية – برنامج بيرسون بالعربي

قامت د. هنادا طه، أستاذ كرسي اللغة العربية في جامعة زايد، بتطوير برنامج "بالعربي" بالتعاون مع شركة بيرسون وذلك لسد الفجوة القائمة في توفير برامج متكاملة لتعليم القراءة والكتابة بالصفوف الأولى تعمد إلى الربط بين مهارات الأطفال عند الالتحاق بالمدرسة وطريقة التدريس، ومن ثم الاستفادة من التقارب بين الفصحى واللهجةالمحلية

وتعريف الأطفال بتراكيب الجمل والمفردات بما يناسب مستواهم.[19] ويرتكز منهج بالعربي إلى التعلّم المبني على المعايير وأدب الأطفال، ويشمل موارد للمعلِّمين، وكتب للمتعلِّمين، ومنصة رقمية، وكتب إلكترونية وموارد للتعلُّم الإلكتروني، وأدوات للتقييم قائمة على البيانات، بالإضافة إلى التطوير المهني. واعتباراً من عام 2021، تستخدم 20 مدرسة في 11 بلداً برنامج بيرسون "بالعربي" فيما يجري تجريبه في ثلاث مدارس حكومية مستقلة في أبو ظبي.

حملة شراكة المعلِّمين بناءً على الشواهد - الأردن

أطلقت مؤسسة الملكة رانيا عام 2019 حملة تشاركية مع المعلِّمين لسد النقص في الموارد القائمة على الشواهد لدعم ممارسة اللغة العربية داخل الفصول في الصفوف من الأول إلى السادس. وبدأت الحملة بوضع إطار شامل لتعليم المهارات الأساسية للقراءة والكتابة بالعربية وتعلُّمها بالاستناد إلى البحوث الدولية المتعلقة بتعلُّم اللغة الأم. ويشمل هذا الإطار توصيات ملائمة للمعلِّمين وأهدافاً تعليمية محددة لمساعدتهم على التعامل مع الطلاب. وتم إصدار نحو 200 مورِّد في إطار هذه الحملة وجرى تبادل معظمها عبر وسائل التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى الانتهاء مؤخراً من تجميعها وتنظيمها ضمن موقع إلكتروني مخصص.[20]

تطورات أخرى

هناك العديد من مبادرات تعليم اللغة العربية الأخرى التي يتم أو تم التخطيط لها وتنفيذها في بلدان بمختلف أنحاء المنطقة. فعلى سبيل المثال، يجري النظر حاليا في إجراء مشاورات وطنية حول وضع إستراتيجية وطنية لتعليم القراءة والكتابة في الأردن.

ومع ضرورة مواصلة العملية التعليمية من بُعد بشكل طارئ بسبب جائحة كورونا، تسارعت وتيرة الاهتمام بتوفير الموارد الرقمية للطلاب في جميع المراحل. ويمكن الاستفادة من تكنولوجيات التعليم في تعلُّم اللغة بطرائق عديدة شريطة استخدامها بعد دراسة متأنية وتخطيط ومواءمتها مع السياق والمناهج (الإطار 7). وقد تزايدت أعداد التطبيقات الخاصة بتعليم مهارات القراءة والكتابة بالعربية وما قبلها مثل تطبيق "كريم وجنا" الذي أطلقته مؤسسة الملكة رانيا، فيما أثبتت الأدوات التكنولوجية الأخرى التي ربطت المعلِّمين بطلابهم أنها لا تُقدَّر بثمن.[21]

19 https://middleeast.pearson.com/K12/bilarabi.html.

20 https://www.qrf.org/en/educational-resources/resources-arabic-language-teachers.

21 https://karimandjana.com/site/.

الإطار 7. تكنولوجيات التعليم للإلمام بمهارات القراءة والكتابة بالعربية

يؤدي تقدم تكنولوجيات التعليم حالياً إلى تطوير العديد من البرامج والتطبيقات والمواد الرقمية التي يمكنها تحسين مستوى تعليم جميع المواد الدراسية، بما فيها العربية، وتعلُّمها. وقد سرّعت جائحة كورونا وتيرة استخدام المعلِّمين والطلاب لتكنولوجيات التعليم، مع تزايد الاهتمام بالاستثمارات التكنولوجية التي تمكِّن من استمرارية العملية التعليمية إلى جانب إثراء تجارب تعلُّم الطلاب. ويشمل ذلك التكنولوجيات التي تساعد في إتاحة المواد القرائية على نطاق أوسع، والتي تعزِّز التواصل بين المعلِّمين والطلاب، والتي تستخدم في تنظيم مواد وفعاليات التعلُّم سواء داخل الفصل أو من بُعد.

وأصبحت تطبيقات تعليم القراءة والكتابة شائعة وأكثر انتشاراً مع بحث أولياء الأمور والمعلِّمين عن طرائق لتشجيع الأطفال وتحفيزهم على القراءة. وهناك نوعان من هذه التطبيقات؛ الأول يعرِّف الأطفال بالمحتوى الأساسي باستخدام سلسلة من المفاهيم المترابطة لمساعدة الأطفال على اكتساب المهارات. ويشتمل هذا النوع من التطبيقات في الغالب على مؤشرات للتقدُّم لمساعدة المعلِّمين على التحقق من تحسُّن مستوى الطلاب في القراءة والكتابة. ويتيح النوع الثاني فرصاً لممارسة وتثبيت المفاهيم والمهارات الرئيسية مثل دعم ممارسة القراءة في المنزل.

وبالنظر إلى ارتفاع تكاليف الطباعة التقليدية للمواد القرائية، يمكن أن تكون تطبيقات تعليم القراءة والكتابة فعّالة نسبياً من حيث التكلفة. وتتميَّز بعض هذه التطبيقات أيضا باحتوائها على تقنيات مثل تقنية تحويل النص إلى كلام والعكس والتي يمكن أن تفيد بشكل خاص الطلاب ذوي الإعاقات البصرية والكلامية والسمعية. كما يمكن أن توفِّر هذه التطبيقات، بفضل قدرتها الكبيرة على تحليل البيانات، مصدراً ثرياً بالبيانات للمعلِّمين لرصد مدى تقدُّم الطلاب وتحديد أي صعوبات معيَّنة.

وبالنسبة لتعلُّم اللغة العربية، تشمل تطبيقات تعليم القراءة والكتابة الجديدة والشائعة إطعام الوحش، وعنتورة والحروف، وكريم وجنا، وكم كلمة، ونيوز-أو-ماتيك وغيرها.

ومع ذلك، هناك عدة نقاط مهمة يجب مراعاتها قبل استخدام هذه التطبيقات في برامج خاصة بالأطفال. أولاً، هذه التطبيقات عموماً ليست مصممة لتتوافق مع برامج وطنية بعينها، وما ينتج عن ذلك من عدم توافق في التجارب التعليمية للأطفال يمكن أن يسبب تشويشاً لهم. كما أن تصميم الكثير منها لا يراعي معايير جودة التعليم أو تطوُّر نمو الطفل أو لا يتم بناءً على بحوث تطبيقية دقيقة (فالا ولي وليفين 2015). وبالتالي، فإحدى الخطوات المهمة عند اختيار تطبيق كهذا أو تطويره هي تحديد الفئة المستهدفة واحتياجاتها التعليمية بوضوح في مقابل المعايير المنهاجية القائمة.

وتُنشر التطبيقات في الغالب بدون ترجمة مراعية للنواحي الثقافية، مما يعني عدم ملاءمتها للسياق المحلي بنفس قدر ملاءمتها للسياق الذي تم تطويرها فيه. ونتيجةً لذلك، يمكن أن تصبح أقل فائدة وإمتاعاً للأطفال في أحسن الأحوال، بل يمكن أن تسبب لهم تشويشاً في أسوئها. ومن المهم اختبار التطبيقات مبكراً لأن تعريبها (مع مراعاة النواحي الثقافية) يمثل استثماراً مهماً وقراراً ينبغي اتخاذه بعد أن تظهر فعالية التطبيق مع مجموعة متنوعة من المعلِّمين والمتعلِّمين في السياق المحلي.

المصدر: بناءً على عرض إيضاحي باور بوينت لعام 2021 لم يُنشر، فريق تكنولوجيا التعليم بالبنك الدولي.

وفي حين يُعد هذا الابتكار مشجِّعاً، فإنه يبدو أن هناك مشكلة تشترك فيها العديد من بلدان المنطقة وهي عدم توسيع نطاق المبادرات الواعدة في الغالب وبقاء التوجُّه العام لتعليم اللغة العربية إما غير معلن أو غير واضح. وبالنسبة لمعايير اللغة العربية على سبيل المثال، فقد جرى تطويرها في الكثير من البلدان لكنها ليست مربوطة ربطاً واضحاً بالقرارات التدريسية للمعلِّمين، ومواد التدريس والتعلُّم، وتقييمات الطلاب وتقارير عن تقدمهم وتعلمهم. وقد ترجع أسباب أوجه الانفصال هذه إلى عدم وجود دعم وتوجيه صريحين من أعلى المستويات أو الحاجة إلى تطوير القدرات في مستويات الإدارة الوسطى بالحكومة. وقد تكون هناك حاجة إلى توسيع دور ومساهمة الشركاء، بما فيهم شركاء التنمية، لضمان إدماج المبادرات الفعّالة بصورة أعمق ضمن الإستراتيجيات العامة لتعليم اللغة العربية وتعلُّمها. فزيادة مشاركة المؤسسات الرئيسية، مثل كليات التربية بالجامعات المحلية ومعاهد تدريب المعلِّمين ودُور النشر والمعاهد البحثية، ستساعد على الأرجح في ترسيخ الأساليب الجديدة في مختلف أنظمة التعليم. وفي ظل ارتفاع الطلب على موفِّري خدمات تطوير مواد التدريس والتعلُّم ذوي الجودة العالية في المنطقة وقلة الخبراء في أصول تدريس اللغة العربية، سيعود تبادل الموارد المتاحة في صورة المنافع العامة العالمية بفائدة أوسع على عدد أكبر من أطفال المنطقة.

مسار مقترح للحد من فقر التعلُّم في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا

هناك عوامل كثيرة تؤثر على تعلُّم الأطفال للغة العربية في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. ويمكن معالجة العديد من هذه العوامل من خلال إجراء تغييرات في سياسة التعليم والبرامج المتعلقة بذلك. وتُعد هذه التغييرات بالغة الأهمية لكي تتمكَّن بلدان المنطقة من الحد من ارتفاع معدلات فقر التعلُّم. وبالنظر إلى أن 59% من الأطفال ممن هم في سن العاشرة بالمنطقة لا يستطيعون قراءة نص مناسب لأعمارهم وفهمه، فإن هذه الحاجة الملحة واضحة لا غموض فيها.

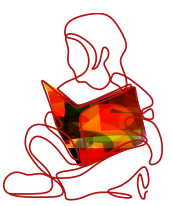
ولمساعدة بلدان المنطقة في مساعيها الرامية إلى القضاء على فقر التعلُّم، تم اقتراح مسار يحدد أهم الإجراءات في هذا الشأن. ويستند هذا المسار إلى (1) التحليلات الواردة في هذا التقرير بما في ذلك معدل فقر التعلُّم؛ (2) العوامل التي تؤثر على نواتج تعلُّم اللغة العربية؛ (3) الدروس المستفادة من الإستراتيجيات والمبادرات الوطنية الناجحة.

كيف يمكن للبلدان النهوض بتعليم اللغة العربية وتعلُّمها؟

1. وضع أهداف محددة وقابلة للقياس الكمّي لنواتج تعلُّم الأطفال للغة العربية على الأمدين القصير والطويل بدعم من أعلى المستويات الحكومية، وربطها بشكل واضح بأهداف السياسات الاجتماعية والاقتصادية للبلدان من خلال إستراتيجية وطنية لتعليم القراءة والكتابة على سبيل المثال.
تشجيع تحقيق هذه الأهداف على نطاق واسع وإقرانها بخطط العمل ذات الصلة لجميع الأطراف الفاعلة الرئيسية بالإضافة إلى الآليات لرصد التقدُّم المحرز نحو بلوغ هذه الأهداف وتقييمه. وتشمل هذه الأطراف الإدارات الحكومية المسؤولة عن التعليم وتنمية الطفولة والتمويل والتخطيط، وكذلك كليات التربية ، ومراكز البحوث، وكليات إعداد المعلِّمين، ومنظماتهم المهنية، والمدرسين، ومطوّري المناهج ومواد تعليم وتعلُّم اللغة العربية وجميع المواد الدراسية، ومؤلفي أدب الأطفال، ومنتجي المواد الترفيهية للأطفال، والباحثين، وغيرهم. استخدام وسائل الإعلام لترسيخ الرسائل الرئيسية وإشراك المجتمع بأكمله في جهود الارتقاء بمستوى تعلُّم اللغة العربية.

2. تحديد السمات والمفردات المشتركة بين اللغة الفصحى المعاصرة واللهجات العربية العامية وتوظيف ذلك لبناء جسر يمكِّن الأطفال من الانتقال من العامية إلى تعلُّم الفصحى.
تدريس القواسم المشتركة بين العامية والفصحى بوضوح باستخدام مواد موجَّهة لهذا الغرض، وتحديد مدى التقارب بينهما، واستخدام ذلك لدعم تعلُّم الأطفال. ويشمل هذا البدء بالكلمات البسيطة المستخدمة في الفصحى واللهجات العامية، وإبراز الأنماط المشتركة، وتدريس المنحى الصوتي الموجود في الفصحى بشكل واضح.

3. زيادة تعرُّض الأطفال للغة الفصحى المعاصرة، لاسيما المفردات والوعي الاشتقاقي ، مبكراً وبطرق جذابة.



تشجيع أولياء الأمور على زيادة معرفة أطفالهم بالفصحى وتعرُّضهم لها ويشمل ذلك القراءة لهم بها في سن مبكرة. وفي المدارس، تدريس المنحى الصوتي والمفردات والوعي الاشتقاقي للفصحى غير المستخدمة في اللهجات العامية المحلية. وداخل المدارس وخارجها، زيادة اطلاع الأطفال على الأدب المخصص لهم وأفلام الرسوم المتحركة والبرامج التلفزيونية للأطفال باللغة الفصحى وبطريقة ممتعة. وتنفيذ إستراتيجيات لتعزيز تنمية المهارات اللغوية الشفهية مبكراً لدى الأطفال وانخراطهم في أنشطة تعليم القراءة والكتابة وتعلُّم الفصحى، في المدرسة وخارجها، لاسيما للفتيان نظراً لتدني أدائهم الملحوظ في العديد من بلدان المنطقة.

4. وضع معايير تفصيلية للترقي في القراءة بناءً على علم تعلُّم القراءة مع توفير موارد عالية الجودة للتعليم والتعلُّم (من بينها الموارد الرقمية)، وأدلة إرشادية للمعلِّمين وتطويرهم مهنياً (والأخذ بيدهم حتى يتقنوا المطلوب)، والتقييمات التشخيصية.

مع التركيز في البداية على الصفوف الأولى من التعليم الرسمي، إدخال طريقة التدريس المعتمدة على المنحى الصوتي لتعليم القراءة، وإثراء فهم المفردات وفهم المسموع، وتدريس أنماط الكلمات بشكل واضح، وتعزيز مهارات الفهم (خاصةً مهارات التفكير رفيعة المستوى) من خلال إستراتيجيات تعليمية مباشرة وواضحة (مثل قراءة كتب أدب الأطفال يومياً بصوت عالٍ داخل الفصل المدرسي، وإتاحة المزيد من الحرية لاستخدام كلمات الفصحى "القريبة من العامية"، وتهيئة بيئة دراسية ثرية بأدب الأطفال المحبب لدى الفتيان والفتيات). ولرصد مدى تقدُّم الأطفال، يجب إدماج الأنشطة في خطط الدروس لمساعدة المعلِّمين على "التحقق من فهم" الطلاب يومياً وتحديد مدى استيعابهم للمفاهيم الجديدة وإجراء تقييمات دورية لمهارات القراءة في الصفوف الأولى. ويجب أن تغطي هذه البداية المُنظَّمة لتعلُّم اللغة العربية المراحل من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر لتعزيز مهارات القراءة والتفكير النقدي رفيعة المستوى.

5. إعادة النظر في برامج إعداد معلِّمي اللغة العربية الجامعية (قبل التعيين) وبرامج التطوير المهني لهم (في أثناء الخدمة) لإضافة أصول تدريس اللغة العربية، وتعزيز الخبرات العملية التدريسية، والتخطيط لتعلُّم الطلاب على نحو فعّال.

تحسين فهم المعلِّمين لمبادئ تعليم اللغة العربية وأساليب التدريس الفعّالة، وقدرتهم على تطبيق هذه الأساليب بما فيها المعتمِدة على المنحى الصوتي، وكذلك مهاراتهم في إدارة التعلُّم ووضع الخطط الخاصة بذلك ومن بينها الإستراتيجيات الواضحة لدعم تعلُّم الفتيان.

6. التأكُّد من امتلاك كل مدرسة برنامجاً قوياً لتعليم اللغة العربية في الصفوف الأولى مع تخصيص وقت كافٍ لذلك، والتوفيق بين مسؤوليات مديري المدرسة، ودعم المعلِّمين.

تطوير الموارد المدرسية لوضع أهداف تعليمية واضحة لكل طفل وما يقابلها من أدوات الرصد البسيطة للاستعانة بها في المتابعة وضمان تعلُّم كل فرد. وتوفير المواد الأساسية والتدريب لفريق الإدارة والفرق التعليمية في كل مدرسة، ويجب أن تشتمل المواد على مواد تعليمية جذابة لكل طفل وأدلة داعمة لكل معلِّم بالإضافة إلى مواد قرائية تكميلية. كما يجب أن يشمل التدريب أنشطة للتطوير المهني المتواصل لمديري المدارس والمعلِّمين في مجال تعليم القراءة والكتابة بشكل فعّال، وتوجيه المعلِّمين بواسطة أفراد ذوي خبرة من داخل المدرسة أو من خارجها، والإشراف التأهيلي. وتخصيص وقت كافٍ لتعليم القراءة وممارستها، وإعطاء الأولوية لتعليم اللغة العربية لاسيما مهارات القراءة والكتابة.

وقد يتطلب ذلك تقليل حجم المواد الدراسية في الصفوف الأولى ودعم تعليم القراءة والكتابة في مختلف المواد.

7. تحديد المتعثرين في القراءة ودعمهم بإجراءات تدخلية مبكرة ومراقبتهم لاسيما في الصفوف الأولى. *تشجيع المعلِّمين على استخدام التقييم التشخيصي لفهم احتياجات الطلاب، وجذب وتحفيز المتعثرين في القراءة من خلال توفير مواد للقراءة مناسبة لمستوى الطلاب ومتوافقة مع اهتماماتهم، وإشراك الآباء وأولياء الأمور. وتأجيل الانتقال إلى النصوص غير المُشكَّلة لحين تطوُّر المستوى بما يناسب ذلك، وتوفير اختيارات في مختلف صفوف النقل. ومواصلة استخدام النصوص المُشكَّلة بالنسبة لمن يحتاجون إلى المزيد من الدعم. والتأكُّد من اشتمال برامج التدخل المبكر على وسيلة للفحص الموجَّه لاستهداف الفئات السكانية الأولى بالرعاية ومن بينها الأطفال ذوو الإعاقة واللاجئون.*

كيف يمكن للتعاون الإقليمي دعم الجهود الوطنية؟

تشمل فرص التبادل والتعاون فيما بين البلدان الناطقة بالعربية ما يلي:

1. وضع معايير مُفصَّلة لتطوير مواد تعليم اللغة العربية وتعلُّمها بحيث تعزِّز استخدام المنحى الصوتي بشكل منظَّم، والطلاقة، والتدريس القائم على الفهم، والتسلسل المناسب لتنمية مهارات القراءة والكتابة.
2. وضع إرشادات لمؤلفي أدب الأطفال والكتب المُوجَّهة للقراء في الصفوف الأولى بشأن اختيار الكلمات واستخدامها لمساعدة القراء المبتدئين. فعلى سبيل المثال، إعداد واستخدام قوائم بالكلمات الشائعة في مختلف البلدان، وتحديد النصوص حسب المستوى، والتأكيد على الأنماط والسجع في حالة المتعلِّمين الصغار.
3. وضع نماذج لخطط الدروس المتاح الاطلاع عليها ونماذج للقراء المبتدئين ولأدلة المعلِّمين ولتدريبهم والتي يمكن تبادلها من خلال المنصات الرقمية وتكييفها حسب السياق المحلي.
4. تكوين شبكة من كليات التربية في مختلف بلدان المنطقة لبناء التخصص في أصول تدريس اللغة العربية. ويمكن لهذه الشبكة النهوض بأجندة تحسين تعليم اللغة العربية وتعلُّمها من منظور بحثي وتطبيقي.
5. إطلاق حملات ترويجية متعددة الأوجه تركِّز على القراءة في المنزل وفي الأماكن الأخرى خارج المدرسة.
6. إعطاء الأولوية لأجندة البحث العلمي لمواصلة تدعيم القاعدة المعرفية عن أصول تدريس اللغة العربية وتكوين فهم مشترك لعلم القراءة والتدريس الفعّال للعربية من أجل الارتقاء بنواتج تعلم الطلاب والحد من فقر التعلُّم.

المراجع

Abadzi, Helen. 2017. "Improving Students' Academic Achievement: The Crucial Role of Rapid Reading and Grammar Mastery in the Early Grades." Policy Paper No. 20. Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research.

Abadzi, Helen, and Marialuisa Martelli. 2014. *Efficient Reading for Arab Students: Implications from Neurocognitive Research."* Paper presented at the World Summit of Innovation in Education (WISE) November 5, 2014. Doha, Qatar.

Abdulaziz, M. H. 1986. "Factors in the Development of Modern Arabic Usage." *International Journal of the Sociology of Language* 62: 11–24.

Abdul Bari, M. S. 2011. "The Holistic Approach to Reading." Retrieved in 2013 from Arab Bureau of Education for the Gulf States: https://www.abegs.org/Aportal/Post/Show?id=10871&forumid=23.

Abu-Leil, Aula Khateeb, David L. Share, and Raphiq Ibrahim. 2014. "How Does Speed and Accuracy in Reading Relate to Reading Comprehension in Arabic?" *Psicológica* 35: 251–276.

Abu-Rabia, S. 2000. "Effects of Exposure to Literary Arabic on Reading Comprehension in a Diglossic Situation." *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 13: 147–157.

Akhanian, M. 2016. "Arabic Language Initiative in the UAE Reaches Millions of Arabs." *Gulf News*. https://gulfnews.com/uae/government/arabic-language-initiative-in-uae-reaches-millions-of-arabs-1.1945198.

Al-Hamouri, Firas, Fernando Maestu, David del Rio, Santiago Fernandez, Pablo Camp, Almudena Capilla, Emilio Garcia, Javier Gonzalez-Marques, and Tomas Ortiz. 2005. "Brain Dynamics of Arabic Reading: A Magnetoencephaligraphic Study." *Cognitive Neuroscience and Neuropsychology* 16 (16).

Al-Huri, Ibrahim. 2015. "Arabic Language: Historic and Sociolinguistic Characteristics." *English Literature and Language Review* 1 (4): 28–56.

Al-Issa, Ali S. M. 2020. "The Language Planning Situation in the Sultanate of Oman." *Current Issues in Language Planning.* doi:10.1080/14664208.2020.1764729.

Allington, R. L. 1977. "If They Don't Read Much, How They Ever Gonna Get Good?" *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 21: 57–61.

Allington, R. L. 1983. "Fluency: The Neglected Reading Goal." *The Reading Teacher* 36 (6): 556–561.

Al-Othman, Hanadi, Eve Gregory, John Jessel, and Azza Khalil. 2015. "Early Literacy Model in a Saudi Arabian Preschool: Implementation in a Different Cultural Context." *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)* 5 (2): 2511–2522.

Al-Qaryouti, Ibrahim A., Fathi M. Ihmeideh, Ghanem J. Al bustami, and Maayyad A. Homidi. 2016. "Evidence-based Strategies to Support Children's Emergent Literacy in the Gulf Cooperation Council (GCC) Countries." *European Journal of Developmental Psychology* 13 (5): 545–562. http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1124038.

Alshatti, Tareq, Nailah Al-Sulaihim, and Fauzia A. Abdalla. 2019. "Home-Based Literacy Practices of Arab Mothers from Kuwait." In Speech, Language and Hearing. In doi:10.1080/205057 1X.2019.1581464.

AlZeny, I. 2016. "A Conversation with One of the World's Most Influential Arabic Teachers." Al-Fanar Media. https://www.al-fanarmedia.org/2016/11/conversation-one-worlds-influential-arabic-teachers/.

Asadi, I. A., A. Khateb, and M. Shany. 2017. "How Simple is Reading in Arabic? A Cross-sectional Investigation of Reading Comprehension from First to Sixth Grade." J*ournal of Research in Reading* 40, S1–S22. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-9817.12093.

Bell, M. 2016. "School Principals Insist Focus is on Improving Arabic Classes. *The National*. https:// www.thenationalnews.com/uae/education/school-principals-insist-focus-is-on-improving-arabic-classes-1.230195.

Blachman, B. A. 2000. "Phonological Awareness." *Handbook of Reading Research*, edited by M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr. 3: 483–502. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brozo, William G. 2019. *Engaging Boys in Active Literacy. Cambridge*, UK and New York, NY: Cambridge University Press.

Brozo, William G., Sari Sulkunen, Gerry Shiel, Christine Garbe, Ambigapthy Pandian, and Renate Valtin. 2014. "Reading, Gender, and Engagement: Lessons from Five PISA Countries." In *Journal of Adolescent and Adult Literacy,* 57 (7).

Castles, Anne, Kathleen Rastle, and Kate Nation. 2018. "Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert." *Psychological Science in the Public Interest* 19 (1): 5–51.

Christie, F., and B. Derewianka. 2008. *School Discourse: Learning to Write Across the Years of Schooling*. London: Continuum.

Clark, Christina, and Kate Rumbold. 2006. *Reading for Pleasure: A Research Overview.* UK National Literacy Trust. https://literacytrust.org.uk/research-services/research-reports/reading-pleasure-research-overview/.

Creative Associates International. 2020. "Successful Arabic Language Curriculum Reform in Morocco." https://www.creativeassociatesinternational.com/insights/successful-arabic-language-curriculum-reform-in-morocco/.

Cunningham, P. 1979. "Beginning Reading Without Readiness: Structured Language Experience." *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 19 (3). https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol19/iss3/8.

Daoudi, A. 2011. "Globalization, Computer-mediated Communications and the Rise of e-Arabic." *Middle East Journal of Culture and Communication* 4 (2): 146–163. https://doi.org/10.1163/187398611X571328.

Education Endowment Foundation. 2020. *Improving Literacy in Key Stage 1: Guidance Report.* https://educationendowmentfoundation.org.uk/tools/guidance-reports/literacy-ks-1/.

Feitelson, Dina, Zahava Goldstein, Jihad Iraqi, and David L. Share. 1993. "Effects of Listening to Story Reading on Aspects of Literacy Acquisition in a Diglossic Situation." *Reading Research Quarterly* 28 (1): 71–79. https://doi.org/10.2307/747817.

Ferguson, Charles A. 1959. "Diglossia" *WORD* 15 (2): 325–340. doi:10.1080/00437956.1959.11659702.

Freimuth, Hilda. 2014. "Challenges to Building a 'Knowledge Society': The Role of Literacy in Promoting Critical Thinking in the UAE." Policy Paper No. 10. Sheikh Saud bin Saqr Al Qasimi Foundation for Policy Research.

Harb, Majed. 2019. "Hanada's Text Leveling System (HTLS) from Text Engagement to Text Engagingness." Academic Journal of Interdisciplinary Studies 8 (2): 272-276.

Gove, A., and A. Wetterberg, eds. 2011. *The Early Grade Reading Assessment: Applications and Interventions to Improve Basic Literacy.* RTI Press. RTI Press Publication No. BK-0007-1109. https://doi.org/10.3768/rtipress.2011.bk.0007.1109.

Hedrick, W. B., and J. W. Cunningham. 2002. "Investigating the Effect of Wide Reading on Listening Comprehension of Written Language." *Reading Psychology 23* (2): 107–126. doi:10.1080/027027102760351025.

Humphrey, S. 2017. *Academic Literacies in the Middle Years: A Framework for Enhancing Teacher Knowledge and Student Achievement.* New York and London: Routledge.

Hussien, A. M. 2014. "Reading Arabic Shallow and Deep Genres: Indispensable Variables to Science of Reading." *Journal of Education and Learning* 3 (1): 60–69.

Hwa, Y., M. Kaffenberger, and J. Silberstein. 2020. "Aligning Levels of Instruction with Goals and the Needs of Students (ALIGNS): Varied Approaches, Common Principles." RISE Insight Series. 2020/022. https://doi. org/10.35489/BSGRISE-RI_2020/022.

Jha, Jyotsna, and Sarah Pouezevara. 2016. "Measurement and Research Support to Education Strategy Goal 1: Boys' Underachievement in Education: A Review of the Literature with a Focus on Reading in the Early Years." Prepared for USAID by RTI International.

Juel, C. 1988. "Learning to Read and Write: A Longitudinal Study of 54 Children from First through Fourth Grades." *Journal of Educational Psychology* 80 (4): 437–447. doi:10.1037/0022-0663.80.4.437.

Halebah, M. 2013. "Methods of Teaching Reading for Beginners: Tenth Lecture. Retrieved in 2013 from Umm Al-Qura University: http://uqu.edu.sa/page/ar/121401.

Kamil, M. L., G. D. Borman, J. Dole, C. C. Kral, T. Salinger, and J. Torgesen. 2008. *Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices: A Practice Guide.* NCEE 2008-4027. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. http://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide8.

Kintsch, W., and K. A. Rawson. 2008. "Comprehension." *The Science of Reading: A Handbook*, edited by M. J. Snowling and C. Hulme, 211–226. Hoboken, NJ: Blackwell Publishing. doi:10.1002/9780470757642.ch12.

Korat, O., D. Aram, S. Hassunha Arafat, H. Hag-Yehiya Iraki, and E. Saiegh-Haddad. 2014. "Mother–Child Literacy Activities and Early Literacy in the Israeli Arab Family." In E. Saiegh-Haddad and M. Joshi (eds.) *Handbook of Arabic Literacy: Insights and Perspectives,* 323–347. Dordrecht: Springer.

Kwaik, Kathrein Abu Kwaik, Motaz Saad, Stergios Chatzikyriakidis, and Simon Dobnik. 2018. "A Lexical Distance Study of Arabic Dialects." *The 4th International Conference on Arabic Computational Linguistics (ACLing 2018)*, UAE.

Levin, I., E. Saiegh-Haddad, N. Hende, and M. Ziv. 2008. "Early Literacy in Arabic: An Intervention Study Among Israeli Palestinian Kindergartners." *Applied Psycholinguistics* 29 (3): 413–436.

Lewis, D. 2009. *Galaxy Stress Research,* Mindlab International, Sussex University, UK.

Maamouri, M. 1998. "Arabic Diglossia and its Impact on the Quality of Education in the Arab Region." A paper presented at The World Bank Mediterranean Development Forum, Marrakech, Morocco (September 3–6).

Mahfoudhi, Abdessatar, Gad Elbeheri, Mousa Al-Rashidi, and John Everatt. 2010. "The Role of Morphological Awareness in Reading Comprehension Among Typical and Learning Disabled Native Arabic Speakers." *Journal of Learning Disabilities* 43 (6): 500–514. doi:10.1177/0022219409355478.

Makhoul, Baha. 2016. "Moving Beyond Phonological Awareness: The Role of Phonological Awareness Skills In Arabic Reading Development." *Journal of Psycholinguistic Research* 46: 469–480. doi:10.1007/s10936-016-9447-x.

Maroun, M., and J. R. Hanley. 2017. "Diacritics Improve Comprehension of the Arabic Script by Providing Access to the Meanings of Heterophonic Homographs." *Reading and Writing* 30 (2): 319–335. doi:10.1007/s11145-016-9677-1.

Miles, Katharine Pace, and Linnea C. Ehri. 2019. "Orthographic Mapping Facilitates Sight Word Memory and Vocabulary Learning." In Kilpatrick, D., R. Joshi, and R. Wagner (eds.) *Reading Development and Difficulties*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_4.

Muhonen, Heli, Eija Pakarinen, Marja-Kristiina Lerkkanen, Lydia Barza, and Antje von Suchodoletz. 2020. "Patterns of Dialogic Teaching in Kindergarten Classrooms of Finland and the United Arab Emirates." *Learning, Culture, and Social Interaction.* 25. Elsevier.

Mullis, I. V. S., M. O. Martin, P. Foy, and M. Hooper. 2017. *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/.

Muter, V., and K. Diethelm. 2001. "The Contribution of Phonological Skills and Letter Knowledge to Early Reading Development in a Multilingual Population." *Language Learning* 51 (2): 187–219. doi:10.1111/1467-9922.00153.

Nagy, W. E., and J. A. Scott. 2000. "Vocabulary Processes." *Handbook of Reading Research*, edited by M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, and R. Barr 3: 269–284. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

OECD. 2002. *Reading for Change: Performance and Engagement Across Countries. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Oweini, Ahmad, and Katia Hazoury. 2010. "Towards a Sight Word List in Arabic." *International Review of Education.* 56: 457–478.

RTI International. 2019. West Bank and Gaza. *USAID Early Grade Reading Final Report.* Research Triangle Park: RTI International.

Saavedra, Jaime. 2021. "The Urgency and Opportunity to Return to Learning." Education for Global Development (blog). January 24, 2021. https://blogs.worldbank.org/education/urgency-and-opportunity-return-learning.

Saiegh-Haddad, E., and E. Geva. 2008. "Morphological Awareness, Phonological Awareness, and Reading in English–Arabic Bilingual Children." *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 21 (5): 481–504. https://doi.org/10.1007/s11145-007-9074-x.

Saiegh-Haddad, E., and R. Schiff. 2016. "The Impact of Diglossia on Voweled and Unvoweled Word Reading in Arabic: A Developmental Study from Childhood to Adolescence." *Scientific Studies of Reading* 20 (4): 311–324. doi:10.1080/10888438.2016.1180526.

Saiegh-Haddad, E., and B. Spolsky. 2014. "Acquiring Literacy in a Diglossic Context: Problems and Prospects." In E. Saiegh-Haddad and M. Joshi (eds.), *Handbook of Arabic Literacy: Insights and Perspectives,* pp. 225–240. Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Salama. S. 2016. "Reading Law Opens a New Chapter in UAE." *Gulf News.* https://gulfnews.com/uae/government/reading-law-opens-a-new-chapter-in-uae-1.1922410.

Samuels, S. 1979. "The Method of Repeated Readings." *The Reading Teacher 32* (4): 403–408. doi:10.1177/002221948301600205.

Scottish Government. 2012. "Growing Up in Scotland: Assessing Contribution and Impact. Executive Summary," June 2012. https://growingupinscotland.org.uk/wp-content/uploads/2015/01/Growing-up-in-Scotland-assessing-impact-final-June-2012.pdf.

Shalhoub-Awwad, Y., and M. Leikin. 2016. "The Lexical Status of the Root in Processing Morphologically Complex Words in Arabic." *Scientific Studies of Reading* 20 (4): 296–310. doi:10.1080/10888438.2016.1180525.

Shamim, Fauzia. 2018. "Language, Identity and Education on the Arabian Peninsula: Bilingual Policies in a Multilingual Context." *Current Issues in Language Planning* 19 (3): 335–339, doi:10.1080/14664208.2018.1444954.

Share, D. L. 2004. "Knowing Letter Names and Learning Letter Sounds: A Causal Connection." *Journal of Experimental Child Psychology* 88 (3): 213–233. doi:10.1016/j.jecp.2004.03.005.

Smith, D. D. 1979. "The Improvement of Children's Oral Reading through the Use of Teacher Modeling." *Journal of Learning Disabilities* 12 (2): 39–42.

Snow, C., M. Burns, and P. Griffin. 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

Stahl, S. A., and M. M. Fairbanks. 1986. "The Effects of Vocabulary Instruction: A Model-Based Meta-Analysis." *Review of Educational Research* 56 (1): 72–110. doi:10.2307/1170287.

Stahl, S. A., M. G. Richek, and R. Vandevier. 1990. "Learning Word Meanings through Listening." Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, Miami Beach, FL, December.

Taha, H. 2016. "The Development of Reading and Spelling in Arabic Orthography: Two Parallel Processes? Reading Psychology" 37 (8): 1149–1161. doi:10.1080/02702711.2016.1193580.

Taha, H. 2017. "Arabic Language Teacher Education." In A. Gebril (ed.), *Applied Linguistics in the Middle East and North Africa. Current Practices and Future Directions* 269–287. USA: John Benjamins Publishing Company.

Taha, H., and E. Saiegh-Haddad. 2016. Morphology and Spelling in Arabic: Development and Interface." *Journal of Psycholinguist Research*. doi:10.1007/s10936-016-9425-3.

Taha, Haitham, and H. Azaizah-Seh. 2017. "Visual Word Recognition and Vowelization in Arabic: New Evidence from Lexical Decision Task Performances." *Cognitive Processing* 18 (4): 521–527.

Taha-Thomure, H. 2009. "AlGhoul, the Phoenix, the Loyal Friend and Reading." In the proceedings of *The Arab Thought Foundation's Conference on Literacy* held in Beirut, Lebanon, Fall 2009.

Taha-Thomure, H. 2017. *Arabic Language Arts Standards and Performance Indicators*. Dammam: Educational Book House Publishing. ISBN: 978-603-8147-32-0.

Taha-Thomure, H., and R. Speaker. 2018. "Arabic Language Arts Standards: Revolution or Disruption?" *Research in Comparative and International Education*. https://doi.org/10.1177/1745499918807032.

Taha-Thomure, Hanada. 2008. "The Status of Arabic Language Today." *Journal of Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues* 1 (3): 186–192.

Taha-Thomure, Hanada. 2019. "Arabic Language *Education in the UAE." In Gallagher, K. (ed.), Education in the UAE: Innovation and Transformation*. Springer. doi:10.1007/978-981-13-7736-5_5.

Taha-Thomure, Hanada, Shereen Kreidieh, and Sandra Baroudi. 2020. "Arabic Children's Literature: Glitzy Production, Disciplinary Content." *Issues in Educational Research* 30 (1).

Treiman, R., R. Tincoff, K. Rodriguez, A. Mouzaki, and D. J. Francis. 1998. "The Foundations of Literacy: Learning the Sounds of Letters." *Child Development* 69 (6): 1524–1540. doi:10.2307/11132130.

Uhlmann, Allon J. 2010. "Arabic Instruction in Jewish Schools and in Universities in Israel: Contradictions, Subversion, and the Politics of Pedagogy." *International Journal of Middle East Studies* 42 (2): 291–309.

UNESCO. 2019. Building Knowledge Societies in the Arab Region: Arabic Language as a Gateway to Knowledge. Paris: UNESCO.

UNESCO. 2020. "How Teachers are Leading Efforts to Ensure Learning Never Stops During COVID-19 Education Disruption" (blog), September 23, 2020. https://en.unesco.org/news/how-teachers-are-leading-efforts-ensure-learning-never-stops-during-covid-19-education.

United Arab Emirates Ministry of Culture and Youth. 2020. *Arabic Language Status and Future Report* (Arabic).

USAID. 2019. "Arabic Literacy and Numeracy State of the Art Conference Desk Review Final Report." Prepared independently by Dr. Helen Boyle on behalf of Social Impact Inc.

USAID Indonesia. 2014. "Indonesia 2014: The National Early Grade Reading Assessment (EGRA) and Snapshot of School Management Effectiveness (SSME) Survey: Report of Findings." https://shared.rti.org/content/indonesia-2014-national-early-grade-reading-assessment-and-snapshot-school-management

Vaala, S., A. Ly, and M. H. Levine. 2015. *Getting a Read on the App Stores: A Market Scan and Analysis of Children's Literacy Apps*. The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop. http://www.joanganzcooneycenter.org/wpcontent/uploads/2015/12/jgcc_gettingaread_exec.pdf.

Versteegh, Kees. 1997. *The Arabic Language*. New York: Columbia University Press.

مجموعة البنك الدولي