جامعة، المجلد 24 العدد 1 (2021): 38-1

مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تِجاه الآليّة الوزاريّة لفحص القراءة والكتابة

كرام عويسات[1] وهيفاء مجادلة[2]

ملخّص

نظرًا إلى أهميّة مجالَي القراءة والكتابة؛ تمّ تصميم آليّات وأدوات هدفت إلى فحص وتقييم هذين المجالَين. في إسرائيل، تمّ تطوير آليّة وزاريّة رسميّة لفحص القراءة والكتابة للصّفّين الأوّل والثّاني بُغية تمكين معلّمات ومعلّمي اللّغة العربيّة من رصد تمكّن تلاميذ تلك الصّفوف من مهارات القراءة والكتابة في اللّغة العربيّة (راما، 2008).

تهدف الدراسة الحاليّة إلى فحص مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه الآليّة الوزاريّة لفحص القراءة والكتابة. من أجل ذلك تمّ تمرير استبانتين لـ 200 معلّمة: الاستبانة الأولى مُرّرت لـ 100 معلّمة من معلّمات الصّفوف الأولى، فحصت مواقفهنّ تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الخاصّة بالصفّ الأوّل، والاستبانة الثّانية مُرّرت لـ 100 معلّمة من معلّمات الصّفوف الثّانية، فحصت مواقفهنّ تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الخاصّة بالصفّ الثّاني.

أظهرت نتائج الدراسة أنّ مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة إيجابيّة؛ وأنّ آليّة فحص القراءة والكتابة للصّفوف الأولى والثّانية تُحقّق، من وجهة نظر المعلّمات، أهداف المنهج التّعليميّ بدرجة متوسّطة إلى عالية، كما أنّها تُحقّق الأهداف التي وُضعت لها بدرجة عالية. أظهرت النّتائج أيضًا عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى ومعلّمات الصّفوف الثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة. وكذلك لم تكن فروقات في مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه تحقيق الأداة للمنهج وتجاه تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها. ولكن كانت فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية من تحقيق الأداة للمنهج تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة، وفي المواقف من الأداة عامة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

كلمات مفتاحيّة: مواقف المعلّمات؛ الآليّة الوزاريّة لفحص القراءة والكتابة، التلاميذ العرب في إسرائيل.

[1] مدرسة القدس.

[2] أكاديمية القاسمي.

المقدّمة

تُعَدُّ القراءة والكتابة من أهم المهارات الحياتيّة (نصر، 2014)، حيث تُنمّي فكر الإنسان ومشاعره، وتُثري خبراته الحياتيّة المختلفة (بطرس، 2009). لذا فإنّ العمل على تنميتها ضرورة من أجل تقدّم الأفراد والمجتمعات، فهي ركيزة أساسيّة في شتّى المجالات المعرفيّة. وتُعدّ القراءة والكتابة من أهمّ محاور منظومة اللّغة العربيّة. لذا فهما يقعان في جوهر أهداف منهج التربية اللّغويّة للمرحلة الابتدائيّة، الذي يُركّز على أن يكون التلاميذ قادرين على قراءة، فهم، تفسير وتقييم نصوص من أنواع مختلفة، وكتابة نصوص سليمة لغويًّا لمتلقّين مختلفين، ولأغراض مختلفة (وزارة التّربية والتّعليم، 2009، 13).

يُواجه التّلاميذ العرب في إسرائيل صعوبات كبيرة في اكتساب وتطوير القراءة والكتابة منذ جيل الطفولة. والتحدّي الأبرز الذي يواجهه الطّفل في اكتسابه للقراءة باللّغة العربيّة المعياريّة، أنّه يقرأ أصواتًا مختلفة عن تلك التي يُوظّفها في لغته المحكيّة؛ ممّا يصعب عليه اكتسابها؛ لأنّ عمليّة الاكتساب تحتاج إلى تمييز الصّوت وتشخيصه وتمثيله، فإذا صعب ذلك صعب ربط الصّوت بالحرف، ومن ثم القراءة والكتابة (صايغ-حداد، 2009؛ عزايزة، 2008). وقد أكّدت النّتائج الدّوليّة لامتحان البيزا (PISA) للعام (2018) أنّ أداء التّلميذ العربيّ في مهارات التنوّر القرائيّ (في لغة الأمّ) متدنٍّ، وأبرزت النّتائج الفجوة بين التّلاميذ العرب واليهود في التّنوّر القرائيّ ومهارات القراءة لصالح اليهود (OECD, 2019).

ظهرت آليّة فحص القراءة والكتابة المعتمدة في الصّفوف الأولى والثّانية في المدارس العربيّة في أعقاب التّغيير الحاصل في طرائق تعليم القراءة، وذلك باستبدال الطّريقة الكُليّة التي تعتمد تعليم اللّغة كوحدة واحدة، بالطّريقة الصوتيّة. كما جاءت تلك الآليّة نتيجةً للتحوّلات الطارئة على نظريّات القراءة (راما، 2008).

تمّ اعتماد آليّة فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل سنة 2009، وفحص القراءة والكتابة للصفّ الثّاني سنة 2016 من قِبَل الهيئة الوطنيّة للقياس والتقييم في التّعليم في إسرائيل (RAMA, National Authority for Measurement and Evaluation in

Education)، وذلك بهدف رصد مدى تمكّن التلاميذ في الصّفوف الأولى والثّانية من مهارات القراءة والكتابة في اللّغة العربيّة، والكشف المبكّر عن شريحة التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في التمّكّن من اللّغة المكتوبة، بغية ملاءَمة برامج تعليميّة مناسبة لهم، ومتابعة تقدّمهم (راما، 2008).

تهدف هذه الدراسة إلى رصد مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من الآليّة الوزاريّة المعتمدة رسميًّا لفحص القراءة والكتابة، والوقوف على درجة اهتمامهنّ بتوظيف هذه الآليّة في عملهنّ، وفحص مدى اختلاف وجهة نظرهنّ من استخدام الآليّة، تبعًا لسنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ. وقد جاءت الدراسة لتجيب عن السؤال المركزيّ:

ما مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تِجاه الآليّة الوزاريّة لفحص القراءة والكتابة؟

الإطار النظريّ

القراءة

ليست القراءة عمليّة ميكانيكيّة تقوم على مجرّد التعرّف إلى الحروف والكلمات والنّطق بها فحسب؛ بل هي عمليّة مُركّبة تشمل عناصر ذهنيّة، إدراكيّة، وجدانيّة وحركيّة، يتمّ خلالها تفسير المعنى، وتشمل الفهم الصّريح، والاستنتاج، والفهم الضمنيّ أي فهم ما بين السّطور، والتذوّق، والتّحليل ونقد المقروء، وإبداء الرأي فيه (البجة، 2005؛ البصيص، 2011؛ Snowling, 2001). كما تتضمّن القراءة تفاعل القارئ مع ما يقرأ، وتغيير سلوكه وحلّ مشكلاته بموجبها (عبد الباري، 2010).

تتضمّن القراءة فكّ الشيفرات والرّموز في بادئ الأمر، ومن ثمّ القدرة على فهم الكلمات أو الرموز التي تمّ فكّ شيفرتها (Kamps, et al 2008). وهذا ما يُفسّر عجز بعض التّلاميذ عن مواصلة قراءة نصّ ما في حال عدم نجاحهم في فكّ شيفرة كلماته وفهم معانيه (Wilson, Martens, et al, 2004).

تعليم القراءة

يشير النصّار (2005) إلى مراحل خمس لتعلّم القراءة وفقًا للتقسيم العُمريّ: (1) مرحلة الاستعداد لتعلّم القراءة وهي مرحلة الرّياض (4-6) سنوات، وفيها يتمّ تهيئة الطّفل لتعلّم القراءة. (2) مرحلة البدء في تعلّم القراءة وتستغرق هذه المرحلة الصفّ الأوّل الابتدائيّ وفيها يتمّ التدريب أساسًا على مهارتي النّطق والتعرّف. (3) مرحلة تنمية المهارات الأساسيّة في تعلّم القراءة، وتستغرق هذه المرحلة الصفّين الثّاني والثّالث من المرحلة الابتدائيّة، وفيها يتمّ التّدريب على مهارات التعرّف والفهم والنّطق والسّرعة وما يرتبط بها من مهارات فرعيّة. (4) مرحلة القراءة في المجالات العلميّة أو مرحلة القراءة الواسعة، وفيها يتمّ تدريب التلاميذ على القراءة في مجالات العلوم المختلفة. تستغرق هذه المرحلة الصّفوف الرابع والخامس والسادس. (5) مرحلة صقل ومراجعة جميع المهارات التي تمّ تدريب التلاميذ عليها. تستغرق هذه المرحلة الصّفوف السابع والثامن والتاسع. ووظيفة هذه المرحلة محاولة الارتقاء بمستوى مهارات القراءة، ومحاولة تنمية المهارات التي لم تأخذ حظها من التنمية سابقًا.

ثمّة اتّجاهان رئيسيّان في تعليم القراءة، أحدهما يعتمد على تعليم القراءة من الجزء إلى الكلّ، والآخر يرى أنّ تعليم الطّفل القراءة والكتابة عن طريق الكلمات والجُمل أفضل من تعليمه الحروف، باعتبار أنّ الحرف لا مدلول له، والعقل البشريّ ينتقل بطبيعته من إدراك الكلّ إلى إدراك الجزء (الكندري، 2004). وقد حوّل هذا التّغيير في النّهج، من الكلّ إلى الجزء، طريقة تعليم قراءة الكلمات إلى الطّريقة التركيبيّة بدلًا من الطّريقة التّحليليّة (راما، 2008).

يمكن تقسيم مستويات القراءة إلى ثلاثة مستويات: المستوى المعياريّ؛ وفقه يقرأ التلميذ قراءة ذاتيّة (إتقان القراءة بنسبة 95%، والإجابة عن أسئلة الفهم بنسبة 90%)، المستوى التعليميّ والذي يحتاج فيه التلميذ لتوجيه ومساعدة في القراءة (إتقان القراءة بنسبة 90%، والإجابة عن أسئلة الفهم بنسبة 70%)، مستوى الإخفاق يحتاج تعليمًا خاصًّا

وتدريسًا علاجيًّا (إتقان القراءة بنسبة 90%، والإجابة عن أسئلة الفهم بنسبة أقلّ من 70%) (حسناء، 2019).

يُشير منهج التربية اللّغويّة (2009) إلى أهميّة أن يقوم تعليم القراءة على تحويل المعرفة إلى مهارة أوتوماتيكيّة يستعملها الطفل في قراءة كلّ كلمة دون أن يكون بحاجة إلى الاعتماد على النصّ، عوضًا عن تعليم الحروف كمجال معرفة فقط.

صعوبات القراءة

تقع صعوبات القراءة (Dyslexia) ضمن المصطلح العامّ "صعوبات التعلّم" الذي يشمل الكثير من الاضّطرابات التي تنتج عن وجود اضطرابات داخليّة في الجهاز العصبيّ غالبًا، وتتعلّق هذه الصّعوبات بالاستماع، التكلّم، القراءة، الكتابة، التفكير، أو القدرات الرياضيّة (Karimi Lichahi, Akbari, Hoseinkhanzadeh, Asadi Majreh, 2021). يتمّ تحديد أنواع الصّعوبات ونسبة كلّ منها لدى تلاميذ المدارس في جميع أنحاء العالم من كلّ عام، ويُعدّ عسر القراءة الأكثر شيوعًا بينها حول العالم (Sofologi, Kougioumtzis, Efstratopoulou, Skoura, Sagia, Karvela, Myrto, Makri, Bonti, 2021)

من أهمّ العوامل المؤدّية إلى صعوبات القراءة: (1) عوامل تعود إلى المعلّم، كعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائيّة لدى التّلميذ، وعدم التنويع في الأنشطة وطرائق تعليم القراءة؛ (2) عوامل تعود إلى النُّظم والظروف المدرسيّة والمناهج والكتب المدرسيّة، كتعليم نصوص قرائيّة بعيدة عن واقع التلميذ ما قد يُشعره بالنّفور والجفاء؛ (2) عوامل تعود إلى التّلميذ ومن أهمها إهماله، شحّ دافعيّته للقراءة واهتمامِه بها، ضعف مخزونه اللّغويّ ما يُصعّب عليه فهمه للمفردات الصّعبة وقراءتها؛ (3) عوامل فسيولوجيّة، وبدنيّة ووراثيّة، وما يتعلّق بالقدرات العقليّة؛ (4) عوامل مرتبطة بالظّروف الأسريّة، الاقتصاديّة، البيئيّة والاجتماعيّة (البلوشي، 2021، نصر، 2014؛ אחישר, 2012؛ Deena, Habeebullah, Israth, 2021).

وفقًا لجمعيّة صعوبات التعلّم (SLD)؛ فإنّ صعوبات القراءة تتعلّق بثلاثة محاور: دقّة قراءة الكلمات، معدّل طلاقة القراءة، وفهم المعنى (Martini & et al, 2021). ووفقًا للدّليل التشخيصيّ الإحصائيّ للاضطرابات العقليّة (DSM)؛ فإنّ صعوبات القراءة تكمن في: صعوبة في القراءة (سريع، بطيء، يبذل جهدًا...)؛ صعوبة في فهم ما يُقرأ (قد يقرأ بطلاقة ولكن لا يفهم المعنى من وراء الكلمات)؛ صعوبات في الإملاء (كتبديل أو حذف حرف)؛ صعوبات في التعبير الكتابيّ (كعدم تنظيم الفقرات أو أخطاء في علامات الترقيم...)؛ صعوبات في فهم البيانات الرقميّة (كسوء فهم الكميّة والعدد والعلاقة بين الأعداد...)؛ صعوبات في التفكير الرياضيّ (كعدم القدرة على تطبيق النظريّات والمفاهيم...) (Ruiz, 2021).

الكتابة

تُعدّ الكتابة إحدى مهارات التعلّم الهامّة والإنتاجيّة المكتسبة، وهي مهارة اتّصال تنتج عن نشاط ذهنيّ يقوم على التفكير. وتحتلّ الكتابة مكانة عالية في هرم تعلّم المهارات والقدرات اللّغويّة، حيث تأتي من ناحية الاكتساب بعد مهارات الاستيعاب والتحدّث (خديم، 2021). وتتضمّن الكتابة مهارات وقدرات عديدة تتمثّل في: الانتباه، التمييز البصريّ، الإدراك، التذكّر، التفكير، والتآزر البصريّ-الحركيّ (صقر وأبو قورة، 2011).

ورد في منهج التربية اللّغويّة (2009، 28) أنّ "الكتابة تعني القدرة على استعمال اللّغة بشكل سليم بحدود المفردات الملائمة للمرحلة العمريّة، وبأسلوب واضح، متسلسل، منطقيّ يستوفي الأهداف الوظيفيّة أو الابداعيّة. فهي حصيلة ما اكتسبه التّلميذ من تدرّب على الاستماع والقراءة والتكلّم والمعرفة اللّغويّة، وبواسطتها يتمكّن التّلاميذ من كتابة نصوص لعدّة أغراض، للتّعبير عن أفكارهم وانطباعاتهم، لإقناع الآخرين بحجج وآراء مختلفة حول موضوع أو قصّة، للإرشاد أو الإخبار وما إلى ذلك، في شتّى الموضوعات وفي مختلف المناسبات ولمتلقّين مختلفين".

يتضمّن تطوّر الكتابة مرحلتين: الأولى من الولادة وحتى سنّ الثلاثة، إذ يبدأ الأطفال باكتشاف شكل الكتابة من خلال "الخربشة". الثّانية من سنّ 3 إلى سنّ 6 سنوات، وفيها

تتطوّر لديهم ضبطهم للخربشة بشكل مُطرد ليتحوّل إلى أشياء محدّدة يسمونها بأسمائها فتكتسب الخربشة شيئًا فشيئًا مواصفات الحرف المطبوع (جبايب، 2011).

من خلال الكتابة يعرض التّلميذ ما تعلّمه، ويكشف عن مدى فهمه له، ويعبّر عن قدراته ومواهبه في مجالات كثيرة تتطلّب التّعبير الكتابيّ. كما أنّ الكتابة تساعد الفرد على التّعبير عمّا يدور في نفسه وخواطره خاصّة في المواقف التي لا يتيسّر فيها الكلام (نصر، 2014).

تعليم الكتابة

تُشير النظريّات والمداخل الحديثة إلى حدوث تغيير جوهريّ على تعليم مهارة الكتابة، فبعد أن كان التركيز على ناتج الكتابة، أصبح على العمليّة الكُليّة للكتابة (Graves, 1994). يتعلّم الأطفال الكتابة من خلال النّماذج المتكرّرة التي يشاهدونها، ومن خلال رؤيتهم لكتابة الآخرين وهي تُقرأ لهم، وأيضًا من خلال إملاء الأطفال لمواضيعهم الخاصّة بمساعدة المعلّم (صومان، 2014).

تؤكّد دراسة جراهام وبارتليت (Graham & Bartlet, 2018) على أنّ لإتقان التلميذ للقراءة دورًا كبيرًا في إتقان الكتابة. فعند مقارنتهم لمهارات الكتابة لدى التلاميذ قاموا بقراءة نصّ وأتقنوا قراءته، وتلاميذ آخرين سمعوا النص دون قراءته، بيّنت النّتائج أن التلاميذ الذين قرأوا النصّ وأتقنوا قراءته كان مستوى الكتابة لديهم أفضل من التلاميذ الذي استمعوا للنص ولم يقرأوه.

صعوبات الكتابة

صُنّفت صعوبة الكتابة (dysgraphia) كمرتبة ثانية بعد صعوبة القراءة (Dyslexia) (خديم، 2021). فالكتابة عمليّة ذهنيّة معقّدة تحتاج إلى العمل بتناسق على العديد من الأمور معًا، فالشخص الذي يكتب عليه أن يتابع الحروف وحركات العضلات الدقيقة، والصياغة السليمة، والأفكار والروابط، والقواعد اللّغويّة، والتآزر بين العين واليد وغيرها،

وغالبًا ما يكون مصحوبًا باضطرابات أخرى مثل صعوبة في القراءة أو اضطراب في الذاكرة أو ضعف في عضلات الأصابع أو اضطراب تناسب حركيّ بصريّ وغيرها؛ ممّا يجعل عمليّة الكتابة أصعب (ن.م، 2021).

تتعلّق صعوبات الكتابة بعوامل ثلاثة: العوامل المعرفيّة العقليّة، العوامل النيوروسيكولوجيّة (النفس-عصبيّة)، والعوامل البيئيّة (رمضانيّ، 2020; Wong, 1987). تختلف أنماط صعوبات الكتابة لدى الطلّاب، وقد يجتمع أكثر من نمط وشكل لدى طالب واحد. وترتبط صعوبات الكتابة بعدّة مهارات، التي يُشكّل انخفاضها عائقًا أمام الطالب في التقدّم بمجال الكتابة، منها: صعوبة في رسم وتكوين الحروف أثناء الكتابة، كتابة غير مقروءة، خطأ إملائيّ في كتابة الكلمات، نسخ الكلمات وكتابتها بشكل غير دقيق، كتابة كلمات وجمل دون تماسك وترابط أو تسلسل منطقيّ، صعوبة استخدام الفراغ عند الكتابة، صعوبات التهجئة، فضلًا عن تأثير اضطراب عسر الكتابة على المهارات الحركيّة الدقيقة (رمضانيّ، 2020؛ Yanjana & Kuma, 2020; Graham & Harris, 1989).

لصعوبات الكتابة عدّة مظاهر أساسيّة من أبرزها: كتابة الجملة أو الكلمات أو الأحرف بطريقة معكوسة من اليسار إلى اليمين، كتابة أحرف الكلمات بترتيب غير صحيح حتى عند نسخها، الخلط في الكتابة بين الأحرف المتشابهة، عدم الالتزام بالكتابة على الخطّ بشكل مستقيم، وتشتّت الخطّ وعدم تجانسه في الحجم والشّكل (الزيّات، 1998؛ محمود، 2007؛ וינגורד, 1998).

واقع القراءة والكتابة لدى تلاميذ المجتمع الفلسطينيّ-العربيّ في إسرائيل

تُشير دراسات صايغ-حدّاد (Saiegh-Haddad, 2004, 2005, 2007, 2009) التي فحصت التحدّيات اللّغويّة في اكتساب وتطوّر القراءة في اللّغة العربيّة في المجتمع الفلسطينيّ-العربيّ في إسرائيل، إلى أن التّلاميذ العرب يواجهون صعوبة كبيرة في اكتساب وتطوير القراءة والكتابة من جيل الطفولة. فأول تحدٍّ يواجهه الطفل اكتسابه للقراءة باللّغة العربيّة المعياريّة والتي تحتوي على أصوات غير موجودة في لغته-أي لغة الطفل المحكيّة. عدم وجود هذه

الأصوات في لغة الطّفل يصعّب عليه اكتسابها لأنّ عمليّة الاكتساب تحتاج إلى تمييز الصوت وتشخيصه وتمثيله فإذا صعب ذلك صعب ربط الصوت بالحرف ومن ثم القراءة والكتابة. ويصعب على الطّفل أيضًا التمّييز بين الأصوات المفخمة كالظاء والصاد والطاء والأصوات المرققة التي تقابلها. وتُجمل صايغ-حداد (2009) الصعوبات الصوتية التي قد يواجهها الطفل في خمس نقاط: الإدراك السمعيّ، الصعوبة في التمّثيل الفونولوجي، صعوبة في لفظ الصوت، صعوبة في ربط الصوت بالحرف الذي يمثله وصعوبة في ربط الحرف بالصّوت الذي يمثّله.

والتحدّي الأبرز الذي يواجهه الطّفل في اكتسابه للقراءة باللّغة العربيّة المعياريّة، أنّه يقرأ أصواتًا مختلفة عن تلك التي يُوظّفها في لغته المحكيّة؛ ممّا يصعب عليه اكتسابها؛ لأنّ عمليّة الاكتساب تحتاج إلى تمييز الصّوت وتشخيصه وتمثيله، فإذا صعب ذلك صعب ربط الصّوت بالحرف، ومن ثم القراءة والكتابة (صايغ-حداد، 2009؛ عزايزة، 2008).

وفي دراسة له حول القراءة وفهم المقروء في المدرسة العربيّة أشار عزايزة (2008) إلى أن التّلميذ العربيّ في سنوات دراسته الأولى يواجه عدّة صعوبات ومشاكل فيما يتعلّق بالتعرّف على الكلمات، قراءتها وفهمها. وقد عزا ذلك إلى طبيعة المجتمع العربيّ الذي يأتي منه التّلميذ.

النّتائج الدّوليّة لامتحان البيزا (PISA) للعام (2018) تشير إلى أنّ أداء التّلميذ العربيّ متدنٍّ في مهارات التنوّر القرائيّ (في لغة الأم)، حيث وقفت عند المرتبة (40) في التّنوّر القرائي، وتبُرز الفجوة بين التلاميذ العرب واليهود لصالح اليهود بفارق (144) درجة في التّنوّر القرائيّ ومهارات القراءة (OECD, 2019).

تبرز أهمية نتائج الدراسة الحاليّة وفحص القراءة والكتابة الوزاريّ بالتّحديد نظرًا للصّعوبات الخاصة التي يواجها أبناء المجتمع العربيّ خلال اكتسابهم للقراءة والكتابة. فالتّلاميذ العرب يواجهون صعوبة كبيرة في اكتساب وتطور القراءة والكتابة، بسبب احتواء اللّغة العربيّة المعيارية على أصوات غير مألوفة من اللّغة المحكيّة.

بالإضافة إلى تأثيرات الازدواجيّة اللّغويّة التي تفرض منظومة لغويّة مكوّنة من المعياريّة والمحكيّة، تنجم صعوبات القراءة لدى التلاميذ العرب والفجوة الكبيرة بينهم وبين اليهود من الصّعوبات الاقتصاديّة والاجتماعيّة التي يعيشونها والتي لا تساعد في عمليّة اكتساب القراءة والكتابة، حيث إنّها لا تمكّن من بذل الجهود في سبيل تحقيق هذه الغايات (عزايزة، 2008). عدا عن أنّهم لا يحظون بالمساواة مع المجتمع اليهودي، لا سيّما على مستوى التّربية والتّعليم والموارد الثقافيّة والخدمات التّربويّة (ذياب ودعّاس، 2013؛ Arar and Abu-Asbah, 2013; Abu-Saad, 2008; Arar, 2012). ووفقًا لكاستل (Kaestle, 1991)؛ فإنّ عدم المساواة في مكانة المجموعات العرقيّة المختلفة مقارنة بالمجموعة المهيمنة في المجتمع يفسّر الفروق في القراءة.

آليّات وبرامج لفحص وتقييم القراءة والكتابة

يُشكّل التقييم (Assessment) مركّبًا جوهريًّا وثابتًا في عمل المعلّم. فهو آليّة مهمّة لجمع المعلومات بطريقة منهجيّة حول أداءات التلاميذ، ووسيلة فعّالة لتخطيط العمليّة التعليميّة من جهة، ولملاءمتها مع حاجات التلاميذ من جهة أخرى (Mc Afee, Leong & Bodrova, 2004). ويُعدّ التقييم عنصرًا مهمًّا في العمليّة التعليميّة إذ من خلاله يدرك المعلّم مدى ما أحرز من نجاح (العبيدي، 2012؛ McAfee, Leong & Bodrova, 2004; Wiliam, 2011). لكي يحقّق التقييم غايته يجب أن يبدأ مع بداية العمليّة التعليمية ويرافقها في جميع خطواتها، حيث من المهمّ اعتباره جزءًا لا يتجزأ من سيرورة التعلّم والتدريس (تعليم-تعلّم-تقييم)، وبذلك لا يكون التّقييم لنتائج التعلّم فقط. تقييم كهذا يهدف إلى أن يخطّط المعلّمون والتّلاميذ عملهم وأن يختبروا مدى إنجاز الغايات، وأن يُحدّدوا نقاط القوّة ونقاط الضّعف من أجل إجراء التّعديلات اللّازمة (وزارة التربية والتّعليم، 2009).

فحص القراءة والكتابة الوزاريّ يعتمد على نوعَيْن من أنواع التقييم: التقييم التّشخيصيّ والتقييم الختاميّ. التقييم التشخيصيّ يتمّ قبل التعليم أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه، والهدف من هذا التقييم هو تحديد نقاط القوّة والضّعف لدى التّلاميذ. يتضمّن التقييم

التشخيصيّ نوعَيْن من التقييم هما التقييم القبليّ/التمهيديّ، والتقييم البنائيّ/التكوينيّ (أبو علام، 2001). يكون التقييم التكوينيّ ناجعًا في حال توفرّت به الشّروط التّالية (1) إجراء تحليل لنتائج التقييم، وتشخيص دقيق للصّعوبات التي يواجها التلميذ في تعلّمه. (2) وضع برنامج عمل يشمل خطوات تدريسيّة عمليّة في سبيل معالجة الصعوبات التي ظهرت في أداء التلميذ. (3) رفع دافعيّة التلميذ نحو التعلّم وتجنيده كشريك فعّال من أجل تحسين تعلّمه. أمّا التقييم الختامي فيأتي في نهاية برنامج تعليميّ معيّن بهدف إعطاء تقديرات للطلاب تبيّن مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمّنه الأهداف العامة للمقرّر (عقل، 2002).

لأهميّة مجالَي القراءة والكتابة؛ ثمّة اهتمام بتصميم وإعداد أدوات وخطط وبرامج تدخّل بهدف تعزيز القراءة والكتابة لتلاميذ الطفولة المبكرة، أو لرصد مدى تمكّن التلاميذ من هاتين المهارتين. وقد أكّدت دراسات عديدة (Lonigan, 2015; Nielsen & Friesen 2012; Marr, Algozzine, Algozzine, & Helf, 2012; National Early Literacy Panel, 2008) أنّ برامج التدخّل اللّغويّة ذات الجودة، والتي يتمّ تنفيذها في مرحلة الطفولة المبكرة، وتُمرّر بطريقة تدريجيّة، تُسهم-بشكل كبير- في تعزيز التّحصيل اللّغويّ والإنجازات التحصيليّة لجميع الأطفال، ومن ضمنهم ذوي صعوبات القراءة والكتابة. مثل هذه البرامج فعّالة وتكتسب أهميّة بالغة بشكل خاص في مرحلة الطفولة المبكرة، لما لها من تأثير، إذ بإمكانها أن تساعد في منع الفشل في اكتساب القراءة في المستقبل (Nicholson, 2005; Serry & Oberklaid, 2015).

أجريَت دراسات فحصت مدى فاعليّة أنشطة تدريبيّة وبرامج مختلفة لتحسين الكتابة لدى تلاميذ عاديّين، وتلاميذ ذوي اضطراب عسر الكتابة. وقد أكّدت النتائج أثرًا إيجابيًّا في استخدام تلك البرامج والأنشطة على تقدّم التلاميذ في الكتابة (بلحاسن، 2020؛ Beh & Ganapathy, 2021). كما أجريت دراسات فحصت مدى تأثير أدوات وبرامج على تحسين جودة القراءة وسرعتها وفهم المفردات وبعض المهارات المتأثّرة بتحسّن القراءة. وأظهرت النتائج أنّ الأدوات والبرامج حسّنت بشكل ملحوظ من أداء التلاميذ في القراءة، كما

تعزّزت ثقتهم بالنفس في مجال الكتابة والتحدّث أيضًا، وبالتالي ازدادت دافعيّتهم تجاه التعلّم (Magallanes, 2021, Poetra, 2021).

في 2017، أطلقت مؤسّسة الفكر العربيّ وبالتعاون مع شركة "ديغلوسيا" الأميركيّة، أداة التقييم "مُبكّر" لمهارات القراءة بالعربيّة، التي هدفت إلى تعزيز وتقييم مهارات القراءة والكتابة المُبكّرة لدى المتعلّمين الصغار. وتُتيح للمعلّمين والإداريّين جمع البيانات الخاصّة بالتلاميذ وتسجيلها وتحليلها بطريقةٍ منهجيّة، وذلك من أجل توجيه أساليب التعليم وتطوير استراتيجيّات تدخّل خاصّة وفعّالة، كونها تقوم برصد التقدّم التدريجيّ، مهمّة تكوين سجلّ جارٍ لمتابعة تقدّم كلّ تلميذ في تحقيق المعايير القياسيّة لمهارات ما قبل القراءة والقراءة المبكرة (انظر: موقع مؤسّسة الفكر العربيّ).

آليّة فحص القراءة والكتابة للصّفّين الأوّل والثّاني

جاء الفحصان المخصّصان للصّفوف الأولى والثّانية نتيجة للتحوّلات التي طرأت على نظريّات القراءة، والتّغييرات الحاصلة في طرائق تعليم القراءة (راما، 2008، 4).

فحص القراءة والكتابة في الصفّ الأوّل هو آليّة "تمّ تطويرها من أجل تمكين معلّمات ومعلّمي اللّغة العربيّة من رصد درجة تُمكّن تلاميذ الصفّ الأوّل من مهارات القراءة والكتابة في اللّغة العربيّة، من أجل استكشاف التّلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التمكّن باللّغة المكتوبة، ملاءمة برامج تعليميّة مناسبة لهم ومتابعة تقدّمهم على فترة زمنيّة طويلة (ن.م. 4).

يُوجّب الفحص تقييم مستوى التّحصيل لكلّ تلميذ ابتداءً من الصفّ الأوّل وخلال المراحل المختلفة لاكتساب القراءة والكتابة باللّغة العربيّة. والمهارات المفحوصة في هذا الفحص هي: الوعي الصوتيّ، قراءة المقاطع، قراءة كلمات مألوفة وغير مألوفة، قراءة جهريّة لنص، الفهم القرائيّ، فهم الاستماع، كتابة كلمات-إملاء (ن.م.)

تمّ تطوير الفحص في السُّلطة القطريّة للقياس والتقييم في التربية (راما) بالتّعاون مع قسم التّعليم الابتدائيّ في الإدارة التربويّة ومع إدارة المعارف العربيّة ومركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة وقسم المفتّشين المركّزين في السكرتارية التربويّة. وقد أُعدّ الفحص وفق

النظريّات الحديثة في مجال تطوّر مهارات القراءة والكتابة في المراحل الأولى لاكتسابها، وذلك من خلال مراعاة المميّزات الخاصّة للغة العربيّة وتأثيراتها على اكتساب اللّغة العربيّة كلغة أمّ. كذلك كما تمّ تطوير الفحص بما يتلاءم مع المنهج التّعليميّ للتربية اللغويّة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، وبما هو متوقّع أن يكتسبهُ التلميذ من مهارات القراءة والكتابة حتّى نهاية الصفّ الأوّل. أعدّ الفحص للتمّرير بشكل فرديّ، وهو يحتوي على تسع مهمّات تفحص جوانب مختلفة من مهارات القراءة والكتابة (ن.م. 4-5).

تحتوي حقيبة فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل على أربع كرّاسات: 1) كرّاسة المهمّات الفرديّة وتشمل خمس مهمّات: الوعي الصوتيّ، قراءة المقاطع، قراءة كلمات مألوفة وغير مألوفة، قراءة جهريّة لنصّ، فهم المسموع؛ 2) كرّاسة المهمّات الصفّية وتشمل مهمّتين: فهم المقروء، كتابة كلمات-إملاء؛ 3) كرّاسة التوثيق لأداء التّلميذ في المهمّات الفرديّة والصفّيّة؛ 4) كرّاسة المرشد للمعلّمة (راما، 2016).

أمّا فحص القراءة والكتابة للصفّ الثّاني فيأتي استمرارًا لفحص القراءة والكتابة في الصفّ الأوّل ومكمّلًا له، ويهدف إلى متابعة تطوّر سيرورة اكتساب أسس اللّغة لدى التلاميذ في عامهم التّعليميّ الثّاني في المدرسة الابتدائيّة. يهدف الفحص إلى تمكين معلّمي اللّغة العربيّة من متابعة رصد تمكّن تلاميذ الصفّ الثّاني من المهارات الأساسيّة في مجالَي القراءة والكتابة في اللّغة العربيّة (ن.م.)

تحتوي حقيبة فحص القراءة والكتابة للصفّ الثاني على خمس كراسات: 1) كراسة المهمّات الفرديّة وتشمل ثلاث مهمّات: الوعي الصوتيّ، قراءة كلمات مألوفة وغير مألوفة، قراءة جهريّة لنصّ، فهم المقروء بمستوى الجملة؛ 2) كرّاسة التّوثيق لأداء التّلميذ في المهمّات الفرديّة؛ 3) كرّاسة المهمّات الصفّيّة وتشمل خمس مهمّات: فهم المقروء لنصّ إخباريّ، فهم المقروء لنصّ قصصيّ، الإملاء، المعرفة اللّغويّة والتّعبير الكتابيّ؛ 4) كراسة توجيهات لإجراء مهمّة الإملاء (الفحص الصفّي): تشمل هذه الكرّاسة جمل الإملاء وتعليمات خاصّة لإجراء المهمّة في الصفّ؛ 5) كرّاسة المرشد للمعلّمة (راما، 2016).

في دراسة قام بها مركز "راما" للقياس والتقييم (קיסר-שוגרמן ורז, 2007) لتقييم مجريات تطبيق فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل تبيّن أنّ أكثر من 80% من المعلّمات متمّكنات من فهم نتائج فحص القراءة والكتابة، في حين أن قرابة 60% من المعلّمات يستخدمن هذه النتائج من أجل تخطيط وحدات تعليميّة صفيّة وفرديّة. أشارت نسبة من المعلّمات المشاركات في البحث إلى أنّه في أعقاب استخدامهنّ لفحص القراءة والكتابة أصبحن يُركّزن على بعض المواضيع التي لم يُركّزن عليها سابقًا، وأصبح لديهنّ اهتمّام أكبر بالتّلاميذ المستصعبين. وما يقارب 20% من المعلّمات قمن بتغيير طرائق التدريس التي يستخدمنها في تعليم القراءة والكتابة. كما تبيّن، أنّ الغالبيّة العظمى من المعلّمات يدعمن الاستمرار في استخدام فحص القراءة والكتابة، حيث إنّ 26% منهن يرين بإبقاء الفحص على ما هو عليه، و 69% يدعمن استمرار استخدام الفحص مع إجراء تعديلات عليه وعلى شروط تنفيذه. فقط 5% من المعلّمات يرين بإيقاف استخدام هذا الفحص والسّبب الذي أشرن إليه هو وجود فحوصات أخرى أفضل، وأن هذا الفحص يسبّب الكثير من الضغوطات، ويضيع أوقاتًا ثمينة.

باستثناء الدراسة التقييميّة السابقة لآليّة فحص القراءة والكتابة؛ لا توجد، بحدود علم الباحثتين، بحوث رصدت تقييم المعلّمين لهذه الآليّة المعتمدة رسميًّا، والذي يتوجّب على جميع معلّمي ومعلّمات الصفوف الأولى والثانية اعتمادها وتوظيفها.

على ضوء ما سبق، ولأهميّة مجالي القراءة والكتابة من جانب، وأهميّة الآليّة المعتمدة لفحصهما من جانب آخر، ونظرًا إلى شحّ البحوث الحديثة التي فحصت مدى نجاعة هذه الآليّة من وجهة نظر المعلّمات، تهدف الدراسة الحاليّة إلى فحص مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه أداة تقييم القراءة والكتابة الوزاريّة. كما تهدف إلى الوقوف على الفروقات بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه الأداة، وفحص تلك الفروقات في مواقف المعلّمات تبعًا لسنوات الخبرة والمؤهّل العلميّ. وبهذا، تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال المركزيّ: ما مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه فحص القراءة والكتابة

الوزاريّ؟ وعلى الأسئلة الفرعيّة المنبثقة عنه: (1) ما مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من درجة تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها؟ (2) ما مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من درجة تحقيق الأداة للمنهج؟ (3) هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه أداة تقييم القراءة والكتابة الوزاريّ؟ (4) هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من درجة تحقيق الأداة للمنهج؟ (5) هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من درجة تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها؟ (6) هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بمواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه أداة تقييم القراءة والكتابة الوزاريّ تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة؟ (7) هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بمواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه أداة تقييم القراءة والكتابة الوزاريّ تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ؟ تطمح الدراسة بإجابتها عن الأسئلة السابقة أن يكشف عن درجة نجاعة أداة تقييم القراءة والكتابة المعتمد وزاريًّا من خلال رصد مواقف المعلّمات من ذلك.

منهجيّة الدراسة

عيّنة الدراسة

تضمّنت عيّنة الدراسة 200 معلّمة من معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية. تمّ اختيار العيّنة بطريقة العيّنة المتيسّرة العشوائيّة. في مجموعة معلّمات الصّفوف الأولى، 55% من المعلّمات صاحبات لقب أوّل (معلّمة مؤهّلة)، 39% مع شهادة لقب أوّل (بكالوريوس) و 6% صاحبات لقب ثانٍ (ماجستير). من حيث عدد سنوات الخبرة: 14% من المعلّمات عملن أقلّ من 5 سنوات، 36% عملن بين 5 و 10 سنوات، 35% عملن بين 10 و 15 سنة، و15% عملن أكثر من 15 سنة (انظر جدول رقم 1).

في مجموعة معلّمات الصّفوف الثّانية، 64% من المعلّمات مع شهادة معلّمة مؤهّلة، 29% مع شهادة بكالوريوس و 7% مع شهادة ماجستير. من حيث عدد سنوات الخبرة، 5%

من المعلّمات عملن أقلّ من 5 سنوات، 22% عملن بين 5 و 10 سنوات، 32% عملن بين 10 و 15 سنوات، و41% عملن أكثر من 15 سنة. (انظر جدول رقم 1).

جدول رقم 1: توزيع معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية وفقًا للمؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة

		معلّمات الصّفوف الأولى	معلّمات الصّفوف الثّانية
المؤهّل العلميّ	معلّمة مؤهّلة	55%	%64
	بكالوريوس	39%	%29
	ماجستير	6%	%7
سنوات الخبرة	أقلّ من 5 سنوات	14%	%5
	بين 5 و 10 سنوات	36%	%22
	بين 10 و 15 سنة	35%	%32
	أكثر من 15 سنة	15%	%41

منهج الدراسة وأدواتها

اعتمدت الدراسة المنهج الكمّيّ الوصفيّ، بالاعتماد على استبانة فحصت مواقف معلّمات الصّفوف الأولى تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة. واستبانة أخرى فحصت مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة. تضمّنت كلّ استبانة قسمين: الأوّل شمل أسئلة ديمغرافيّة حول المتغيّرات المستقلّة وهي: سنوات الخبرة (أقلّ من 5 سنوات، بين 10- 5، بين 15- 10، أكثر من 15)، والمؤهّل العلميّ (معلّم مؤهّل، بكالوريوس، ماجستير، آخر). القسم الثّاني فحص مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه فحص القراءة والكتابة الوزاريّ. شملت الاستبانة الخاصّة بمعلّمات الصّفوف الأولى 46 فقرة، في حين اشتملت الاستبانة

الخاصّة بمعلّمات الصّفوف الثّانية على 58 فقرة. تمّ تدريج الإجابات في الاستبانتين على سلّم خماسيّ الاستجابة: من 1 (بتاتًا) حتى 5 (بشكل تام).

كلا الاستبانتين فحصت ثلاثة مجالات لمواقف المعلّمات من الأداة:

المجال الأوّل: مواقف المعلّمات من تحقيق الآليّة للمنهج. شمل هذا المجال 20 فقرة في استبانة معلّمات الصّفوف الأولى، و 37 في استبانة معلّمات الصّفوف الثّانية. تمّت صياغة الفقرات بناءً على منهج التّربية اللّغويّة العربيّة وذلك وفقًا للتّحصيلات المرحليّة المطلوبة في منهج التربية اللّغويّة للمرحلة الابتدائيّة. هذه التحصيلات المرحليّة تشمل أربعة مجالات: الاستماع، التكلّم، القراءة، الكتابة ومجال المعرفة اللّغويّة. وهي تحدّد ما على التّلميذ أن يعرف وأن يكون قادرًا على تنفيذه في أعقاب الممارسة والتعلّم في المراحل العمريّة المختلفة (وزارة التربية والتّعليم، 2009).

المجال الثّاني: مواقف المعلّمات من تحقيق الآليّة للأهداف التي وُضعت لها. يشمل هذا المجال 5 فقرات تمّت كتابتها بناءً على أهداف تقييم القراءة والكتابة (طه، 2008).

المجال الثالث: مواقف المعلّمات من آليّة الفحص عامّة. يشمل 16 فقرة تمّت كتابتها بناءً على الاتّجاهات العامة نحو استخدام تقويم بديل. اعتمدت الباحثتان على استبانة العليان (2014) التي تفحص اتّجاهات معلّمي الرياضيّات بالمرحلة المتوسّطة نحو استخدام التّقويم البديل في تقويم تعلّم الرياضيّات. تحتوي الاستبانة على 34 فقرة، تمّ اختيار 16 فقرة منها المناسبة للدّراسة الحاليّة، مع استبدال "التقييم البديل" بِـ" آليّة فحص القراءة والكتابة".

فيما يتعلّق بدرجة الثّبات الخاصّة باستبانة الصّفوف الأولى، تمّ احتساب درجة الثّبات لكلّ مجال من المجالات الثلاثة على حدة وكذلك درجة الثّبات العامّة. درجة ثبات كرونباخ ألفا للمجال الأوّل (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج) عالية جدًا (α=0.97). درجة ثبات كرونباخ ألفا للمجال الثّاني (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها) عالية جدًا كذلك (α=0.98). درجة ثبات كرونباخ ألفا للمجال الثالث (مواقف المعلّمات من الأداة عامة) عالية جدًا (α=0.75) (بعد أن تمّ حذف ادّعاء

رقم 44). درجة الثّبات العامة (من نوع كرونباخ ألفا) لاستبانة المواقف تجاه فحص القراءة والكتابة التي مُرّرت لمعلّمات الصّفوف الأولى عالية جدًا (α=0.96).

أمّا فيما يتعلّق بدرجة الثّبات لاستبانة الصّفوف الثّانية، فقد تمّ احتساب درجة الثّبات لكلّ مجال من المجالات الثلاثة على حدة وكذلك درجة الثّبات العامّة. درجة ثبات كرونباخ ألفا للمجال الأوّل (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج) عالية جدًا (α=0.98). درجة ثبات كرونباخ ألفا للمجال الثّاني (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها) عالية جدًا كذلك (α=0.98). درجة ثبات كرونباخ ألفا للمجال الثالث (مواقف المعلّمات من الأداة عامّة) عالية جدًا (α=0.8). درجة الثّبات العامة (من نوع كرونباخ ألفا) لاستبانة المواقف تجاه فحص القراءة والكتابة التي مُرّرت لمعلّمات الصّفوف الثّانية عالية جدًا (α=0.98). (انظر جدول رقم 2).

جدول رقم 2: درجات الثّبات للمجالات المختلفة في استبانة الصّفوف الأولى والثّانية

		استبانة الصّفوف الأولى	استبانة الصّفوف الثّانية
درجة الثّبات	المجال الأوّل	0.97	0.98
	المجال الثّاني	0.98	0.98
	المجال الثالث	0.75	0.8
	العامّة	0.96	0.98

من أجل توحيد سلالم القياس، تمّ عكس العلامات في الأسئلة 20، 35، 36، 39، 40، 41، 42، و44 في الاستبانة الأولى، والأسئلة 50، 51، 55، 56، 57، و58 في الاستبانة الثّانية، نظرًا لأنّها مصوغة بشكل مقلوب (عكسيّ) (انظر جدول رقم 3).

جدول رقم 3: الأسئلة التي تمّ عكسها في الاستبانَتَين

	الأسئلة التي تمّ قلبها
الاستبانة الأولى	20، 35، 36، 39، 40، 41، 42، و44
الاستبانة الثّانية	50، 51، 55، 56، 57، و58

إجراءات الدراسة

تمّ إجراء الدراسة الحاليّة في مدارس ابتدائيّة في المجتمع الفلسطينيّ-العربيّ في إسرائيل. تمّ تحكيم الاستبانتين من قبل مرشدات وزاريّات. قبل توزيع الاستبانتين تمّ تعديل بعض الفقرات. استبانة الصفّ الأوّل قبل التحكيم كانت المجالات كالآتي: المجال الأوّل 20 فقرة بقيت كما هي، المجال الثّاني 5 فقرات تمّ زيادة فقرة، المجال الثالث 17 فقرة تمّ زيادة فقرة. استبانة الصفّ الثّاني قبل التّحكيم كانت المجالات كالآتي: كان المجال الأوّل 37 فقرة بقيت كما هي، المجال الثّاني 5 فقرات بقيت كما هي، المجال الثّالث 16 فقرة بقيت كما هي. بعد التحكيم، بعض الأسئلة تمّ صياغتها من جديد لتتلاءم مع أهداف الدراسة، بعد تحكيم أدوات الدراسة وفحص الصّدق والثّبات للاستبانتين، تمّ تحويل الاستبانتين إلى استبانات مُحَوْسبة وتمريرها لمعلّمات يعلّمن في صفوف أولى وثانية في مدارس ابتدائيّة رسميّة. تمّ إدخال المعطيات التي تمّ جمعها إلى برنامج الحزم الإحصائيّة SPSS لمعالجتها.

بالإضافة إلى برنامج الحُزم الإحصائيّة SPSS لمعالجة البيانات؛ استعانت الدراسة بالاختبارات الإحصائيّة التالية: معامل الثّبات كرونباخ ألفا؛ استخراج المعدّلات والانحرافات المعيارية؛ اختبار "ت" (t-test) للمقارنة بين مجموعتين مستقلّتين؛ تحليل التباين الأحاديّ (One Way Anova) للمقارنة بين أكثر من مجموعتين.

النّتائج

هدفت الدراسة الحاليّة إلى فحص مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة. من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة المركزيّ "ما مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّ"؛ تمّ احتساب المعدّل العام لمجال "مواقف المعلّمات من الأداة عامّة" في الاستبانتين. نظرًا إلى أنّ سلّم الاستجابة يتراوح من 1 إلى 5 ونقطة الوسط مساوية لـ 3، فإنّ العلامات فوق نقطة الوسط، وعليه فإن مواقف معلّمات الصّفوف الأولى تجاه الأداة كانت إيجابيّة (M=3.29, SD=0.48)، ومواقف معلّمات الصّفوف الثّانية كذلك تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة تميل إلى الجانب الإيجابيّ (*M*=3.43, *SD*=0.58). (انظر جدول رقم 4).

جدول رقم 4: المعدّلات والانحرافات المعياريّة لمواقف المعلّمات في الاستبانتين

المتغيّر	المعدّل	الانحراف المعياريّ
معلّمات الصّفوف الأولى	3.29	0.48
معلّمات الصّفوف الثّانية	3.43	0.58

من أجل فحص السّؤال الفرعيّ الأوّل "ما مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من درجة تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها"؛ تمّ احتساب معدّل المجال الثّاني (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها) في الاستبانتين. لأنّ العلامات فوق نقطة الوسط، فإن مواقف معلّمات الصّفوف الأولى من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها تميل إلى الجانب الإيجابيّ (*M*=3.48, *SD*=0.9)، ومواقف معلّمات الصّفوف الثّانية كذلك تجاه تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها تميل إلى الجانب الإيجابيّ (*M*=3.79, *SD*=1.07). (انظر جدول رقم 5).

جدول رقم 5: المعدّلات والانحرافات المعياريّة لمواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف في الاستبانتين

المتغيّر	المعدّل	الانحراف المعياريّ
معلّمات الصّفوف الأولى	3.48	0.9
معلّمات الصّفوف الثّانية	3.79	1.07

للإجابة عن السّؤال الفرعيّ الثّاني: "ما مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من درجة تحقيق الأداة للمنهج"؛ تمّ احتساب معدّل المجال الأوّل (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج) في الاستبانتين. اتّضح أنّ مواقف معلّمات الصّفوف الأولى من تحقيق الأداة للمنهج تميل إلى الجانب الإيجابيّ (M=3.63, SD=1.02)، ومواقف معلّمات الصّفوف الثّانية كذلك تميل إلى الجانب الإيجابي (M=3.44, SD=0.85). (انظر جدول رقم 6).

جدول رقم 6: المعدلات والانحرافات المعياريّة لمواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج في الاستبانتين

المتغيّر	المعدّل	الانحراف المعياريّ
معلّمات الصّفوف الأولى	3.63	1.02
معلّمات الصّفوف الثّانية	3.44	0.85

من أجل الإجابة عن السّؤال الفرعيّ الثّالث: "هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه فحص القراءة والكتابة الوزاريّ"؛ تمّ احتساب المعدّلات العامة للاستبانتين والمعدّلات في المجالات الثلاثة المختلفة (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج، مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها، ومواقف المعلّمات من الأداة عامة). جميع العلامات في استبانة الصّفوف الأولى فوق نقطة الوسط بقليل. هذا يعني أنّ أداة الصّفوف الأولى تُحقّق المنهج التّعليميّ بدرجة

متوسطة إلى عالية (*M*=3.48, *SD*=0.9)، كما أنّها تحقّق الأهداف التي وُضعت لها بدرجة عالية (*M*=3.63, *SD*=1.02)، ومواقف المعلّمات تجاه الأداة تميل إلى الجانب الإيجابيّ (*M*=3.29, *SD*=0.48). العلامة الكليّة لاستبانة الصّفوف الأولى فوق نقطة الوسط بقليل (*M*=3.46, *SD*=0.75)، وعليه فإنّ مواقف معلّمات الصّفوف الأولى تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة تميل إلى الجانب الإيجابي (انظر جدول رقم 7).

جدول رقم 7: المعدّلات والانحرافات المعياريّة للمتغيّرات المتعلّقة في استبانة الصّفوف الأولى

المتغيّر	المعدّل	الانحراف المعياريّ
المجال الأوّل	3.48	0.90
المجال الثّاني	3.63	1.02
المجال الثالث	3.29	0.48
عام	3.46	0.75

كذلك فإنّ جميع العلامات في استبانة الصّفوف الثّانية فوق نقطة الوسط بقليل. ما يعني أنّ أداة الصّفوف الثّانية تحقّق كذلك المنهج التّعليميّ بدرجة متوسطة إلى عالية (*M*=3.44, *SD*=0.85)، كما أنّها تحقّق الأهداف التي وُضعت لها بدرجة عالية (*M*=3.79, *SD*=1.07). ومواقف المعلّمات تجاه الأداة تميل إلى الجانب الإيجابيّ (*M*=3.43, *SD*=0.58). العلامة الكليّة لاستبانة الصّفوف الثّانية فوق نقطة الوسط بقليل (*M*=3.56, *SD*=0.75)، وعليه فإنّ مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية كذلك تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة تميل إلى الجانب الإيجابيّ (انظر جدول رقم 8).

جدول رقم 8: المعدّلات والانحرافات المعياريّة للمتغيّرات المتعلّقة في استبانة الصّفوف الثّانية

المتغيّر	المعدّل	الانحراف المعياريّ
المجال الأوّل	3.44	0.85
المجال الثّاني	3.79	1.07
المجال الثّالث	3.43	0.58
عام	3.56	0.75

هذه النّتائج تدلّ على أنّه لا توجد فروقات ملحوظة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة.

كان السّؤال الفرعيّ الرّابع: "هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من درجة تحقيق الأداة للمنهج؟ من أجل الإجابة عنه تمّ مقارنة المعدلات في المجال الأوّل (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج) بين استبانة الصّفوف الأولى والثّانية. على أثر هذه المقارنة، تبيّن أنه لا يوجد فرق ملحوظ في المواقف من تحقيق الأداة للمنهج بين معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية، حيث إنّ أداة الصّفوف الأولى تحقّق المنهج التّعليميّ بدرجة متوسّطة إلى عالية (M=3.48, SD=0.9)، كما أنّ أداة الصّفوف الثّانية تحقّق المنهج التّعليميّ بدرجة متوسّطة إلى عالية (M=3.44, SD=0.85).

للإجابة عن السّؤال الفرعيّ الخامس: "هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية من درجة تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها"؛ تمّ مقارنة المعدّلات في المجال الثّاني (مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها) بين استبانة الصّفوف الأولى والثّانية. على أثر هذه المقارنة، تبيّن أنّه لا يوجد فرق ملحوظ في المواقف من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها بين معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية،

حيث إنّ أداة الصّفوف الأولى تحقّق الأهداف التي وُضعت لها بدرجة عالية (M=3.63, SD=1.02)، كما أنّ أداة الصّفوف الثّانية تحقّق الأهداف التي وُضعت لها بدرجة عالية (M=3.79, SD=1.07).

من أجل الإجابة عن السّؤال الفرعيّ السّادس ونصّه: "هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بمواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه فحص القراءة والكتابة الوزاريّ تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة"؛ تمّ إجراء اختبارات التباين أحاديّة الجانب (Anova). الاختبارات التي أجريت على استبانة الصّفوف الأولى أظهرت أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الأولى تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة ($p>0.05$)، كما لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة ($p>0.05$)، ولا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة ($p>0.05$).

الاختبارات التي أجريت على استبانة الصّفوف الثّانية أظهرت وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية من تحقيق الأداة للمنهج تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة ($F(3,96)=3.52, p<0.05$)، حيث إنّ المعلّمات ذوات أقلّ سنوات خبرة (حتى 5 سنوات)، أظهرن موافقة عالية مع تحقيق الأداة للمنهج (M=3.98, SD=0.57)، يليهنّ المعلّمات ذوات أكثر سنوات خبرة (أكثر من 15 سنة) (M=3.67, SD=0.77)، بعدها المعلّمات مع سنوات خبرة متوسّطة: من 5 حتى 10 سنوات (M=3.38, SD=0.98) ومن 10 حتى 15 سنة (M=3.12, SD=0.78)، حيث أظهرن موافقة متوسّطة مع تحقيق الأداة للمنهج. الا أنّه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة ($p>0.05$)، ولا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلّمات تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة ($p>0.05$).

من أجل الإجابة عن السّؤال الفرعيّ السّابع ونصّه: "هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بمواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه فحص القراءة والكتابة الوزاريّ تُعزى

لمتغير المؤهّل العلميّ"؛ تمّ اجراء اختبارات التباين أحاديّة الجانب (Anova). الاختبارات التي أجريت على استبانة الصّفوف الأولى أظهرت أنّه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الأولى تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ ($p>0.05$)، كما لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ ($p>0.05$)، ولا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ ($p>0.05$).

كما أنّ الاختبارات التي أجريت على استبانة الصّفوف الثّانية أظهرت أنّه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية تُعزى لمتغير المؤهّل العلميّ ($p>0.05$)، كما لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للمنهج تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ ($p>0.05$)، ولا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف المعلّمات من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ ($p>0.05$).

نقاش وتلخيص

أوضحت نتائج الدراسة الحاليّة أنّ مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة تميل إلى الجانب الإيجابيّ، دون وجود فروقات ملحوظة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه الآليّة. وأنّ آليّة الفحص للصّفوف الأولى والثّانية تُحقّق أهداف المنهج التّعليميّ بدرجة متوسّطة إلى عالية، كما أنّها تُحقّق الأهداف التي وُضعت لها بدرجة عالية.

كما بيّنت الدراسة وجود فروقات في مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية من تحقيق الآليّة للمنهج تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، الا أنّه لم تظهر فروقات في مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه تحقيق الآليّة للأهداف التي وُضعت لها، وفي مواقفهنّ من الآليّة عامّة تُعزى لمتغيّر الخبرة. ولم تظهر فروقات في مواقف معلّمات الصّفوف الأولى تجاه تحقيق الآليّة للمنهج تُعزى لمتغيّر الخبرة. كذلك لم يتمّ إيجاد فروقات في مواقف المعلّمات تجاه تحقيق الآليّة للمنهج وتجاه تحقيقها للأهداف التي وُضعت لها، وفي المواقف من الأداة عامّة تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ.

وفقًا لسؤال الدراسة المركزيّ، لمعلّمات الصّفوف الأولى والثّانية مواقف إيجابيّة تجاه فحص القراءة والكتابة الوزاريّ، وأظهرت النتائج أنّ مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية إيجابيّة تجاه تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها، ومواقفهنّ تجاه تحقيق الأداة للمنهج أيضًا إيجابيّة. كما أنّ مواقفهنّ من تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها تميل إلى الجانب الإيجابيّ، ينطبق ذلك أيضًا على مواقفهنّ من تحقيق الأداة للمنهج إذ تميل إلى الجانب الإيجابيّ.

نظرًا إلى أنّ فحص القراءة والكتابة الوزاريّ يسير وفقًا لنهج التقييم التكوينيّ، فهو يُساعد عمليًّا في تحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في اكتساب المهارات المطلوبة في القراءة والكتابة، ثمّ بناء خطط ملائمة لهم؛ وكلّ هذا يمكنه أن يُفسّر المواقف الإيجابية لدى المعلّمات تجاه هذا الفحص. كما قد تُفسّر المواقف الإيجابيّة للمعلّمات بأنّ توفُّر هذه

الآليّة بيد المعلّمة يتيح لها فحص تلاميذها بصورة فرديّة على مدار السنة، ممّا يسهّل عليه متابعة تقدّمهم فرديًّا والعمل على تطويرهم في المهارات القرائيّة والكتابيّة.

تنسجم هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة التقييميّة التي أجْرِيت لتقييم مجريات تطبيق فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل، والتي أظهرت أنّ الغالبيّة العظمى من المعلّمات يدعمن الاستمرار في توظيف آليّة فحص القراءة والكتابة، حيث إنّ 26% منهن يرين بإبقاء الفحص على ما هو عليه، و 69% يدعمن استمرار استخدامه مع إجراء تعديلات عليه وعلى شروط أدائه (קיסר-שוגרמן ורז, 2007). وهذا يتلاءم مع نتائج الدراسة الحاليّة التي كشفت عن مواقف إيجابيّة للمعلّمات تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة.

أظهرت النّتائج أنّه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائيّة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة. يُفسّر ذلك بأنّ فحص القراءة والكتابة للصفّ الثّاني يُعدّ استمرارًا لفحص القراءة والكتابة في الصفّ الأوّل ومكمّلًا له، ويهدف إلى متابعة تطوّر سيرورة اكتساب أسس اللّغة لدى التلاميذ في عامهم التّعليميّ الثّاني في المدرسة الابتدائيّة (وزارة المعارف، 2010)، وعليه لم يتمّ إيجاد فروقات ملحوظة في الدراسة الحاليّة بين مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّة.

أمّا نتيجة الدراسة التي أظهرت وجود فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية من تحقيق الأداة للمنهج تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، حيث إن المعلّمات ذوات أقلّ سنوات خبرة (حتى 5 سنوات)، أظهرن موافقة عالية مع تحقيق الأداة للمنهج، أكثر من المعلّمات ذوات سنوات خبرة أكثر. الا أنّه لم يتمّ إيجاد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها وفي مواقف المعلّمات من الأداة عامة تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة، ولم يتمّ ايجاد فروقات في مواقف معلّمات الصّفوف الأولى تجاه تحقيق الأداة للمنهج تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة أثّرت بالأساس على مواقف معلّمات الصّفوف الثّانية تجاه تحقيق الأداة للمنهج، وليس على مواقفهنّ تجاه تحقيق الأداة للأهداف التي وُضعت لها ولا على مواقفهن العامّة. ما قد يشير بالعموم إلى مواقف متشابهة تجاه أغلب الأمور المتعلّقة بالآليّة وتحقيقها للأهداف. وقد يمكن تفسير كون المعلّمات ذوات أقلّ سنوات خبرة مع أعلى درجة موافقة بالنّسبة لتحقيق الأداة للمنهج نظرًا لأن المعلّمات المبتدئات جاهزات ومؤهّلات لاستقبال مثل هذه الآليّات والأدوات لتطوير وتحسين سيرورة العمليّة التربويّة.

أمّا نتيجة الدراسة المتعلّقة بفحص مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية وفق متغيّر المؤهّل العلميّ. فقد أظهرت الدراسة أنّه لم يتمّ إيجاد فروقات ذات دلالة إحصائيّة في مواقف معلّمات الصّفوف الأولى والثّانية تجاه تحقيق الآليّة للمنهج وتجاه تحقيق الآليّة للأهداف التي وُضعت لها وفي المواقف من الأداة عامة تُعزى لمتغير المؤهّل العلميّ. وقد يُفسَّر ذلك بأن جميع المعلّمات، بغضّ النظر عن تطبيق آليّة الفحص، قد مررن بتأهيل من خلال ورشات ودورات مخصّصة لتوضيح الآليّة وكيفيّة تنفيذها. عمليّة التأهيل شموليّة ضمّت: توضيح الحاجة إلى الآليّة، كيفيّة العمل بها، كيفيّة الاستعانة بها، كيفيّة بناء خطة عمل صفّيّة فردية بأعقاب الفحص ومتابعة التلاميذ، إعداد لانتقال التلميذ إلى الصفّ الثاني (طه، 2008)؛ وهذا قد يُفسّر عدم وجود فروقات بين مواقف المعلّمات تبعًا للمؤهّل العلميّ.

تبرز أهمية نتائج الدراسة الحاليّة والوقوف على مواقف المعلّمات تجاه الآليّة الوزاريّة المعتمدة رسميًّا لفحص القراءة والكتابة بالتّحديد نظرًا للصّعوبات الخاصّة التي يواجها أبناء المجتمع العربيّ خلال اكتسابهم للقراءة والكتابة، لأسباب مختلفة، ليس فقط ما يتعلّق منها بالازدواجية التي تُشكّل عقبة أمام اكتساب المهارات القرائية الأساسيّة (وزارة التربية والتعليم، 2009)، وإنما تنضاف إليها صعوبات اقتصاديّة واجتماعيّة خاصّة بالمجتمع العربيّ، والتي قد تعرقل عمليّة اكتساب القراءة والكتابة كالنقص الكبير في الموارد الثقافيّة والخدمات التّربويّة (ذياب ودعّاس، 2013؛ عزايزة، 2008؛ Abu-Saad, 2008; Arar, 2012 Arar and Abu-Asbah, 2013; كما تشير النتائج الدّوليّة لامتحان البيزا (2018) إلى وجود

فجوة كبيرة في تحصيلات القراءة بين المجتمعين العربيّ واليهوديّ، حيث إن المجتمع العربيّ أقلّ بكثير، وذلك يرجع كما يبدو إلى الفجوة الاجتماعية والاقتصادية ما بين الوسطين العربيّ واليهودي. وبالتّالي فإنّ أهميّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّ تتضاعف في سياق المجتمع العربيّ في إسرائيل، لكونه أداة مساعدة في عمليّة التقييم واكتساب مهارات القراءة والكتابة، وهذا يمكنه أن يساهم في تفسير المواقف الإيجابيّة تجاه فحص القراءة والكتابة الوزاريّ.

إنّ المواقف الإيجابيّة للمعلّمات تجاه آليّة فحص القراءة والكتابة للصّفوف الأولى والثانية، وفقما أظهرت نتائج الدراسة الحاليّة، أهميّة بالغة، فهي قد تؤثّر على نجاعتهنّ في العمل، وكذلك على درجة الجودة والنجوعة في تنفيذ الفحص، ما قد يؤثّر إجمالًا على عمليّة وسيرورة تطوير القراءة والكتابة لدى التلاميذ.

على ضوء تلك النتائج، توصي الدراسة الحاليّة بتوسيع وتطوير استخدام آليّة فحص القراءة والكتابة الوزاريّ كأداة تقييم، كأن يتمّ بناء وتصميم آليّات فحص للقراءة والكتابة للمراحل العمريّة المتقدّمة، كتلاميذ الصفوف الثالثة والرابعة. بغية تحقيق الفائدة التي تُحقّقها هذه الآليّة. وتوصي الدراسة أيضًا بإجراء بحث موسّع على عيّنة أكبر، وفحص نقاط القوّة ونقاط بحاجة إلى تحسين في الآليّة من أجل العمل على تنجيعها لتحقيق الأهداف المرجّوة منها على النّحو الأفضل.

المراجع

البجة، ع. (2005). *أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها*. عمّان: دار الكتاب الجامعيّ.

البصيص، ح. (2011). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيّات متعدّدة للتدريس والتقويم*. دمشق: منشورات الهيئة العامّة السوريّة للكتاب.

بطرس، ب. (2009). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلّم*. عمّان: دار المسيرة.

بلحاسن، آ. (2020). *فاعليّة أنشطة تدريبيّة للإدراك البصريّ في تحسين الكتابة عند تلاميذ ذوي عسر الكتابة*. مذكّرة لنيل درجة الماستر في الأرطفونيا-جامعة العربيّ بن مهيدي.

البلوشي، أ. (2021). برنامج لعلاج صعوبات التعلّم في القراءة وأثره على التحصيل الدراسيّ وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة في سلطنة عُمان، *دراسات عربيّة في التربية وعلم النفس، 137*، 198-238.

جبايب، ع. (2011). صعوبات تعلّم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلّمي الصف الأول الأساسي. *مجلّة جامعة الأزهر بغزة، 13*(1-A)، 1-34.

حسناء، ش. (2019). *فعاليّة برنامج علاجي باللّعب في التخفيف من عسر القراءة والكتابة عند الطفل*. مذكّرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس العياديّ-جامعة أمّ البواقي.

خديم، م. (2021). عسر الكتابة لدى التلميذ في مراحل تعلّمه الأولى-دراسة في ضوء اللّسانيّات العصبيّة. *مجلّة التحبير، 3*(3)، 68-81.

ذياب، خ.، دعاس، ر. (2013). جهاز التّربية والتّعليم العربيّ في إسرائيل، فجوات مستمرّة في ظلّ المطالبة بالعدل الاجتماعيّ. *الكرمة، 8+9*، 7-43.

راما، (2008). *فحص القراءة والكتابة للصفّ الأوّل: مرشد المعلّم*. تل أبيب: راما السُّلطة القطريّة للقياس والتّقييم في التّربية.

راما، وزارة التربية والتعليم والإدارة التربويّة. (2016). *فحص القراءة والكتابة للصفّ الثاني: مرشد المعلّم*. تل أبيب: راما.

رمضاني، أ. (2020). *فاعليّة برنامج تدريبيّ لتنمية مهارات الإدراك البصريّ لعلاج ذوي عسر الكتابة*. مذكّرة لنيل شهادة ماستر في التربية الخاصّة-جامعة الشهيد حمد لخضر.

الزيّات، ف. (1998). *صعوبات التعلّم، الأسس النظريّة والتشخيصيّة والعلاجيّة*. سلسلة علم النّفس المعرفيّ، 4. دار النشر للجامعات.

صايغ-حداد، إ. (2009) التحدّيات اللّغويّة في اكتساب وتطور القراءة في اللّغة العربيّة. في: *مبادرة لتنمية احتياطي الدراسة والتطوير لتدريس اللّغة العربيّة كلغة أم في إسرائيل* (ص18-19). القدس: المجمع العلميّ الوطنيّ الإسرائيليّ للعلوم والآداب.

صومان، أ. (2014). أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانيّة، 28(4)*، 791-834.

صقر، س.، أبو قورة، ك. (2011). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك البصريّ على صعوبات الكتابة لدى تلاميذ الصفّ الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. *مجلّة كلّيّة التربية*، مج 21، ع2: 13-224.

عبد الباري، م. (2010). *سيكولوجيّة القراءة وتطبيقاتها التربويّة*. عمّان: دار المسيرة.

العبيدي، ع. (2012). أسباب تدنّي مستوى القراءة والكتابة في المدارس الابتدائيّة من وجهة نظر المشرفين والمشرفات التربويّين في محافظة بغداد في العراق. *مجلّة البحوث التربويّة والنفسيّة (32)*، 107-144.

عزايزة، خ. (2008). *القراءة وفهم المقروء في المدرسة العربيّة*. الكليّة العربيّة للتربية، حيفا.

عقل، أ. (2002). *تطوير تقويم أداء الطلاب*. بيروت: دار النهضة العربيّة.

الكندري، ل. (2004). *تشجيع القراءة*. الكويت: المركز الإقليميّ للطفولة والأمومة.

مؤسّسة الفكر العربيّ، استرجع في 20.09.2021 من: https://arabthought.org)

محمود، أ. (2007). *بعض سمات الشخصيّة والمهارات الاجتماعيّة لدى الأطفال من ذوي صعوبات التعلّم*. دراسة ماجستير، جامعة بيروت العربية.

النصّار، ص. (2005). *اتّجاهات معلّمي الصّفوف الأوّليّة نحو القراءة للتّلاميذ*. الرياض: جامعة الملك سعود.

نصر، م. (2014). *فاعليّة استخدام التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفّ الثاني الابتدائيّ في مقرّر اللّغة العربيّة*. دراسة ماجستير. كليّة التربية بالجامعة الإسلاميّة بغزّة.

وزارة التربية والتعليم. (2009). *منهج تعليميّ-التربية اللّغويّة العربيّة: لغة، أدب، ثقافة للمرحلة الابتدائيّة*. القدس: مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة.

אחישר, מ. (2012). *קשיי קריאה והבחנות תפיסתיות*. ירושלים: האוניברסיטה העברית.

וינגורד, ב. (1998). *ליקויי למידה -הקניית כתיבה – תיאוריה, זיהוי קשיים, דרכי טיפול*. הוצ' אח.

קיסר-שוגרמן, א. ורז, ט. (2007). *הערכת תהליך ההטמעה של מבדק קריאה וכתיבה בכיתות א'* - סיכום השנה השנייה. תל-אביב: ראמ"ה.

Abu-Saad, I. (2008). Present absent: The Arab school curriculum in Israel as a tool for deeducating indigenous Palestinians. *Holy Land Studies*, *7*(1), 17-43.

Arar, K. (2012). Israeli education policy since 1948 and the state of Arab education in Israel. *Italian Journal of Sociology of Education 1*(4): 113–145.

Arar, K., Abu-Asbah, K. (2013). Not just location: Attitudes and functioning of Arab local education administrators in Israel. *International Journal of Educational Management 27*(1): 54–73.

Beh, M. E. & Ganapathy, M. (2021). The English Teacher, 50(1), 33-45.

Blachman, A. (2000). Phonological Awareness. In: L., Kamil, B., Rosenthal, D., Pearson & R. Barr (Eds) Handbook of Reading. Vo.3, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Deena, A., Habeebullah, M., Israth, U. (2021). Reading and its Problems Faced by Learners of Arabic Language: The Students of Department of Islamic Studies of South Eastern University as a Sample. *Promoting Faith Based Social Cohesion through Islamic and Arabic Studies.*

Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heineman.

Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Cognitive training: Implications for written language. In J. N. Hughes & R. J. Hall (Eds.), *Cognitive-behavioral psychology in the schools: A comprehensive handbook* (pp. 247–279). The Guilford Press.

Graham, S., Liu, X., Bartlett, B. (2018). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. Review of Educational Research, 88 (2), 243-284.

Kamps, D. et al. (2008). Effects of small-group reading instruction and curriculum differences for students most at risk in kindergarten: Two year results for secondary- and tertiary-level interventions. Journal of Learning Disabilities, 41(2), pp. 101-114.

Kaestle, C. F. (1991). *Literacy in the United States*. New Haven: Yale University Press.

Krashen, S., & Von, D. (2002). Is There a decline in the reading romance Knowledge Quest, 30 (3), 11-17.

Karimi Lichahi R, Akbari B, Hoseinkhanzadeh AA, Asadi Majreh S. (2021). The effect of a multidimensional intervention program (sensory-motor

integration training for child and parent) on reading attitudes and performance of students with dyslexia. J Child Ment Health; 8 (2):1-17.

Lonigan, C. J. (2015). Literacy Development. In: Lerner, R. M., Liben, L. S., & Mueller, U. (Eds). Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes (Vol. 2). John Wiley & Sons, pages: 763-805.

Magallanes, D. (2021). Getting through that invisible word: Lessons from struggling readers. *Tap chi khoa Hoc Tan Trao*, 20. Pp. 6-17

Marr, M. B., Algozzine, B., Algozzine, K., & Helf, S. (2012). An Examination of Kindergarten Core-Reading Instruction in the United States. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, *2*(1), 80.

Martini, S., Schiltz, C., Fischbach, A., Ugen, S. (2021). *Identifying math and reading difficulties of multilingual children: Effects of different cut-offs and reference groups*. De Gruyter

Mc Afee, O., Leong, D.J., & Bodrova, E. (2004). Basics of Assessment. Washington: National Society for the Education of Young Children.

National Early Literacy Panel (2008). Foundation towards reading and writing (in Hebrew) Available from

http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/38A88D0A-2380-4220-A6E5-21279F8D3780/68787/Tashtit_0175.pdf.

Nicholson, T., & Ng, G. L. (2006). The case for teaching phonemic awareness and simple phonics to preschoolers. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), Handbook of Orthography and Literacy (pp. 637-648). New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Nielsen, D. C. & Friesen, L. D. (2012). A study of the effectiveness of a small-group intervention on the vocabulary and narrative development of at-risk kindergarten children. *Reading Psychology*, *33*(3), 269-299.

OECD. (n.d.). Retrieved in 22.09.2021, from: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm

Ruiz, I. (2021). Evaluation and Psychoeducational Intervention of Learning Disabilities: A Case Study. *Universal Journal of Educational Research*, 9(9), 1699-1712.

Saiegh-Haddad, E. (2004). The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context. *Applied Psycholinguistics, 25*, 495-512.

Saiegh-Haddad, E. (2005). Correlates of reading fluency in Arabic: Diglossic and orthographic factors. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *18*, 559-582.

Saiegh-Haddad, E. (2007a). Linguistic constraints on children's ability to isolate phonemes in Arabic. *Applied Psycholinguistics, 28*, 605-625.

Serry, T. A., & Oberklaid, F. (2015). Children with reading problems: Missed opportunities to make a difference. *Australian Journal of Education*, *59*(1), 22-34.

Snowling, M. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia, 7*, 37-46.

Sofologi, M., Kougioumtzis, G., Efstratopoulou, M., Skoura, E., Sagia, S., Karvela, S., Myrto, P., Makri, E., Bonti, E. (2021). Specific Learning Disabilities and Psychosocial Difficulties in Children. *Advising Preservice Teachers through Narratives from Students with Disabilities*.

Wong, B. Y. (1987). How do the results of metacognitive research impact on the learning disabled individual? Learning Disability Quarterly, 10(3), 189–195. https://doi.org/10.2307/1510491

Wiliam, D. (2011). Formative assessment: Definitions and relationships. Institute of Education, University of London.

Wilson, G. P.; Martens, P.; Arya, P.; Altwerger, B. (2004). Readers, instruction, and the NRP. Phi Delta Kappan, 86(3), pp. 242-246.

Yanjana, S., P., Kuma, M. (2020). Behavioral Intervention with Fine Motor Training for Dysgraphia in School Going Children. *International Journal of Current Research and Review*. 12 (18). Pp. 180-187.

The Attitudes of First and Second Grade Female Teachers towards the Ministerial Mechanism for the Reading and Writing Skills Examination

Keram Awesat & Haifaa Majadly

Due to the importance of reading and writing skills in the educational process; several mechanisms and tools have been designed to examine and evaluate these skills. In Israel, a formal ministerial mechanism has been developed to enable Arabic Language teachers to monitor the ability of first and second grade pupils to read and write in Arabic (Rama, 2008).

The current study aims to examine the attitudes of first and second grade female teachers towards the ministerial mechanism for the reading and writing exams. Accordingly, two questionnaires were passed among 200 female teachers: the first questionnaires were passed among 100 first-grade female teachers to examine their attitudes towards the mechanism used for first-grade reading and writing skills examination, while the second questionnaires were passed among 100 second-grade female teachers to examine their attitudes towards the mechanism used for second-grade reading and writing skills examination.

The results of this study show that the attitudes of first and second grade female teachers towards the ministerial mechanism for the reading and writing skills examination are positive. The study found that this mechanism attains its main goals at a high degree plus it achieves the objectives of the educational curriculum at a medium to a high degree. The results also show that there were no significant statistical differences between the attitudes of first-grade female teachers and second-grade female teachers towards the mechanism of reading and writing skills examination. In addition, there were no significant statistical

differences between the attitudes of first and second grade female teachers towards the mechanism's ability to attain the educational curriculum objectives and achieve its main goals. However, the research found significant statistical differences between the second-grade female teachers' attitudes about the mechanism's ability to achieve the educational curriculum's objectives. This was due to differences in the teachers' years of experience in the field. Moreover, there were also significant statistical differences found between the second-grade female teachers' attitudes about the mechanism in general. This was due to differences in the teachers' academic qualifications.