البرنامج الدولي لتقييم الطلبة 2018:

استكشاف مواقف الطلبة والمدارس وممارساتهم في الأردن تجاه القراءة

نيسان 2022

Queen Rania Foundation
مؤسسة الملكة رانيا

التقرير من تأليف

سارة العطاري
غالية غاوي

إخلاء المسؤولية

يُعبّر هذا التقرير عن آراء المؤلفين فقط ولا يُعبّر عن آراء مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية أو شركائها، وقد يتضمن هذا التقرير آراءً حول السياسات أو التوصيات بشأن السياسات، لكن لا تتّخذ المؤسسة أي مواقف سياسية مؤسسية.

شُكر وتقدير

يتقدّم مؤلفو هذه الورقة البحثية بجزيل الشكر لأعضاء فريق آر تي آي إنترناشونال بمن فيهم عبير عموري وجو ديستيفانو ومارجريت دوبيك وباتريك فايواد على مساهمتهم وملاحظاتهم القيّمة، بالإضافة إلى أعضاء فريق مؤسسة الملكة رانيا: روبرت بالمر وإميلي راوشنبرغر وتالين سابيلا على دعمهم ومساهماتهم، وأخيرًا، يتقدّم الفريق بجزيل الشكر لسامي دحدح، العضو السابق في فريق مؤسسة الملكة رانيا الذي قدّم الدعم في تصميم وإدارة هذا الجهد البحثي الثانوي.

الاقتباس الموصى به

Al-Atari, S., Ghawi, G. (2022). PISA 2018: Exploring The Attitudes and Practices of Jordan's Students and Schools Towards Reading. Queen Rania Foundation.

الفهرس

المُلخص التنفيذي 4

الخلفيّة 7

هذه الورقة البحثية 8

عيّنة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة 2018 في الأردن 9

النتائج على مستوى المدارس 10

النتائج على مستوى الصفوف والمعلمين 14

النتائج على مستوى الطلبة 25

الملاحظات الختامية 36

المُلخص التنفيذي

تستكشف هذه الورقة التي أُعِدت في إطار إعلام الاستراتيجية الوطنية لتحسين المهارات القرائية في الأردن بيانات مستمدة من البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام 2018 التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مع التركيز على نتائج مبحث القراءة في الأردن. ويُعرِّف البرنامج الدولي لتقييم الطلبة المهارات القرائية على أنّها "فهم النصوص المكتوبة واستخدامها والتأمل فيها والتفاعل معها من أجل تحقيق أهداف الفرد وتطوير معارفه وإمكاناته والمشاركة في المجتمع (OECD, 2012; p.1)".[1]

تُركّز هذه الورقة على البيانات المتعلقة بأنشطة القراءة والموارد المُتاحة للطلبة في الأردن بالإضافة إلى مواقفهم وتصوّرهم الذاتي تجاه القراءة، وترد أدناه النتائج الرئيسة للتحليل، حيث تُصنّف إلى نتائج على مستوى المدارس، وعلى مستوى الصفوف والمعلمين، وعلى مستوى الطلبة، وسيُشار في الملخص التنفيذي إلى الطلبة والمدارس في الأردن، ولكن تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الورقة تقتصر على الطلبة في سنّ 15 عامًا في الأردن ومدارسهم.

النتائج على مستوى المدارس

ترسم البيانات على مستوى المدارس صورة إيجابية بوجه عام عن المدارس في الأردن؛ نظرًا للسياسات المُطبقة لتنظيم عملية تعلّم اللغة والوقت الكافي للحصة وتنفيذ بعض الأنشطة اللامنهجية التي يمكن أن تشجع تعلّم اللغة خارج الصف.

1. يبدو أنّ معظم المدارس في الأردن تُطبق سياسات لتنظيم عملية تعلّم المهارات القرائية، حيث تُظهر إفادات مديري المدارس أنّ تنفيذ السياسات الموحدة، بما فيها المناهج الدراسية والمواد التكميلية، للمباحث اللغوية كان شائعًا في معظم المدارس (85%)، وأشارت نسبة كبيرة من مديري المدارس إلى أنّ ذلك يعود إلى السياسات التي تُطبّقها المديرية/الوزارة.
2. بلغ متوسط وقت حصة اللغة العربية في الأردن 4.4 ساعة في الأسبوع، وهو أطول من متوسط وقت حصة اللغة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (3.7 ساعة في الأسبوع)، ومن المهم الإشارة إلى أنه لا توجد علاقة بين وقت الحصة ونتائج الطلبة في الأردن إذ لم يرتبط كون الحصص أطول بتحقيق الطلبة لنتائج أعلى.
3. أشار أكثر من نصف مديري المدارس إلى أنّ مدارسهم توفّر للطلبة نوادي نقاشية أو أنشطة المناقشة، التي قد تساعد في تعزيز مهاراتهم اللغوية، إلا أنّ ثمة فرصة ضائعة لتعزيز المهارات القرائية من خلال وسائل أخرى، إذ لم يُشِر سوى 33% من مديري المدارس إلى أنّ مدارسهم توفّر نوادي قراءة[2] للطلبة وأشار أقل من 40% من مديري المدارس إلى أنّ مدارسهم تتعاون مع الصحف المحلية.

1 OECD. (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014) : Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Summary), OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/efaa764e-en

2 نادي القراءة هو نشاط يجري في وقت محدد خلال الأسبوع الدراسي حيث يجتمع الطلبة و يناقشوا ويعبّروا عن آرائهم حول كتاب معين

النتائج على مستوى الصفوف والمعلمين

يبدو أنّ الطلبة يتعلمون في الصفوف المُحفِّزة والمُشجِّعة، حيث تشير إفادات الطلبة إلى أنّ معلميهم يتيحون لهم فرصًا للتعبير عن آرائهم، ويقدمون لهم التغذية الراجعة، ويكيّفون عملية التدريس لتلبية احتياجات الطلبة، إلا أنّ ثمة ممارسات أخرى قد لا تكون داعمة بنفس القدر لعملية التعلّم، إذ أشار معظم الطلبة إلى محدودية التمرّن على قراءة النصوص باللغة العربية.

4. أشار أكثر من 60% من الطلبة إلى أنّ معلميهم قد اتخذوا إجراءات لضمان تفاعل طلبتهم وتشجيعهم على المشاركة في الصف، كما يعتقد 80% من الطلبة أنّ المعلمين يوفرون لهم بيئة مريحة للتعبير عن أنفسهم وأفكارهم.

5. تبيّن أنّ الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم يوفرون بيئات صفية تفاعلية ومحفزة ومريحة حققوا نتائج أعلى في مبحث القراءة.

6. أفاد أكثر من نصف الطلبة أنّ معلمي اللغة العربية غالبًا ما يكيّفون الدروس مع متطلبات الصف والمتطلبات الفردية، وهذا يدعم الطلبة في تطوير مهاراتهم القرائية، وقد حقق الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم يكيفون الدروس مع متطلبات الصف نتائج أعلى في مبحث القراءة.

7. أفاد معظم الطلبة أنهم يتلقّون التغذية الراجعة من معلميهم، وأفاد حوالي 20% منهم أنّهم لم يتلقوا أي شكل من أشكال التغذية الراجعة.

8. تشير إفادات الطلبة إلى أنهم ربما لا يقرؤون بما فيه الكفاية في حصة اللغة العربية، حيث أفاد أربعة من كل خمسة طلبة أنّ أطول نص كان عليهم قراءته بلغ 10 صفحات أو أقل.

9. أشار الطلبة إلى مشاركتهم في أنشطة قرائية يمكن اعتبارها تقليدية، إذ أشار أكثر من ثمانية من كل 10 طلبة إلى أنّ معلميهم يطلبون إليهم الإجابة عن أسئلة حول الكتاب أو الفصل بعد قراءته.

النتائج على مستوى الطلبة

كانت البيانات على مستوى الطلبة متناقضة بعض الشيء فمعظم الطلبة يعتقدون أنهم قراء جيدون وأنهم يقرؤون بطلاقة، لكن أفاد الكثير منهم أيضًا إلى أنهم يواجهون صعوبة في الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالنصوص. إلا أنّ البيانات تشير إلى أنّ الطلبة يتمتعون بقدرات الفوق معرفية المتعلقة ببعض مهام القراءة، وهو أمر إيجابي. وكانت التصوّرات تجاه القراءة أيضًا غير متّسقة، حيث وافق الكثير من الطلبة على أنّ القراءة من المباحث المفضلة لديهم، لكنهم وافقوا أيضًا على أنهم لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها. بالإضافة إلى ذلك، أفاد ربع الطلبة بأنهم لم يقرؤوا من أجل المتعة مطلقًا، وأخيرًا، كانت النتائج في قدرة الطلبة على استخدام التكنولوجيا من أجل القراءة والكتابة أيضًا متناقضة بعض الشيء.

10. يعتقد أكثر من ثمانية من كل 10 طلبة أنهم قرّاء جيدون، مع أنّ الطلبة في الأردن حققوا نتائج أقل بكثير من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في مبحث القراءة، وعبّرت الطالبات عن تصوّر ذاتي أعلى في القراءة بالمقارنة مع الطلاب الذكور، وكانت هذه الفجوة أكثر وضوحًا بين طلبة المدارس الحكومية.

11. يبدو أنّ الطلبة يتمتعون بالمهارات فوق المعرفية فيما يتعلق بالاستراتيجيات المستخدمة لتلخيص

النصوص وفهمها وتذكّرها، وكان هذا الأمر واضحًا لأن الطلبة أعطوا تقييمات عالية فيما يتعلق بفائدة الاستراتيجيات التي عدّها الخبراء الاستراتيجيات الأكثر فاعلية في التعامل مع تلخيص النصوص وفهمها وتذكّرها.

12. كانت التصوّرات تجاه القراءة متناقضة؛ إذ وافق معظم الطلبة على أنّ القراءة هي إحدى هواياتهم المفضلة، أفاد الكثير منهم أيضًا بأنهم لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها، وقد حقق الطلبة الذين عبّروا عن آراء أقل تفضيلاً تجاه القراءة متوسط نتائج أقل في مبحث القراءة.

13. أفاد ربع الطلبة أنهم لا يقرؤون من أجل المتعة، وتبيّن أنّ معظم الطلبة الذين يفعلون ذلك (33%) يقرؤون لمدة 30 دقيقة أو أقل في اليوم، وحقق الطلبة الذين أفادوا بأنهم يقضون وقتًا أطول في القراءة متوسط نتائج أعلى في مبحث القراءة.

14. بدا أنّ الكثير من الطلبة يتمتعون بمهارات جيدة في استخدام التكنولوجيا للوصول إلى المحتوى، حيث أشار ستة من كل 10 طلبة إلى أنهم يقرؤون الأخبار عبر الإنترنت أو يبحثون عن المعلومات عبر الإنترنت عدة مرات في اليوم أو الأسبوع، إلّا أنّ ثمة نتائج أخرى مُقلقة كعدم معرفة 20% من الطلبة ماهية البريد الإلكتروني.

النتائج العامة

عند النظر إلى النتائج على مستوى المدارس والصفوف والمعلمين والطلبة، يتّضح أنّ ثمة بعض الممارسات الواعدة التي يمكن أن تدعم تعلّم المهارات القرائية، وتشمل هذه الممارسات تنفيذ السياسات المحددة لدروس اللغة، وتوفير وقت كافٍ للحصة، وممارسات التدريس التكيّفي، وتقديم التغذية الراجعة، والتعلّم في صفوف تفاعلية، إلّا أنّ ثمة نتائج أخرى تشير إلى أنّه يمكن بذل مزيد من الجهود لتعزيز القراءة في الصف وكذلك في منازل الطلبة؛ على سبيل المثال، لم يُشِر سوى عدد قليل جدًا من الطلبة إلى قراءة أكثر من 10 صفحات خلال درس اللغة العربية أو إلى القراءة من أجل المتعة، وأفاد بعض الطلبة بأنهم لا يعرفون ما هي قراءة رسائل البريد الإلكتروني. وعند النظر إلى تحصيل الطلبة في القراءة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة بوجه عام، يتّضح أنّ الطلبة لا يستوفون المعايير المتوقعة، حيث إنّ 40% من الطلبة لم يحققوا الحد الأدنى من مستويات الكفاءة. فهل الممارسات الإيجابية المطبقة حاليًا ليست كافية لتشجيع تعلّم اللغة؟ ما الأمور الأخرى التي ينبغي القيام بها للنهوض بالمهارات القرائية؟ وبالنظر إلى أنّ هذه الورقة وصفية بطبيعتها، من الصعب التأكد من العوامل التي تحدد التحصيل في مبحث القراءة، وسيُدرَس هذا الأمر بمزيد من التفصيل في الورقة النهائية(Ghawi & Dahdah, 2022) [3] حول البرنامج الدولي لتقييم الطلبة، كما تجدر الإشارة إلى أن استنتاجات هذا التقرير مستمدة من بيانات إجابات مديري المدارس والطلبة؛ لذا فإن البيانات تعكس تصوّراتهم لما يحدث في المدارس والصفوف وينبغي تفسيرها بشيء من التحفّظ.

3 Ghawi, G., Dahdah, S. (2022). Determinants of student achievement on PISA 2018: the case of Jordan's public school students. Queen Rania Foundation – Amman.

الخلفيّة

تساهم القدرة على استيعاب المقروء في النجاح في التعليم النظامي (Niklas, Cohrssen & Tayler, 2016)،[4] وتُعد المهارات القرائية شرطًا أساسيًا للنجاح، ليس في التعليم المدرسي فحسب، بل أيضًا في الحياة (Kirsh et al., 2002).[5] كما تحظى القدرة على فهم اللغة واستيعابها في المراحل المبكرة بأهمية بالغة لتحقيق الكفاءة في القراءة مستقبلًا (Niklas et al., 2016)[6] ما يُشكل ضغطًا على المدارس والمعلمين والوزارات وأولياء الأمور للتشجيع على القراءة في المدرسة والمنزل.

يُحقق الأردن نتائج أقل من المعايير الدولية في مبحث القراءة منذ عدة سنوات،[7] والكثير من الطلبة لا يحققون حتى الحد الأدنى من مستويات الكفاءة في تقييمات القراءة الدولية (40%)؛[8] لذا من الضروري فهم الأسباب وراء هذا التحصيل الضعيف وسياق تعلّم اللغة العربية في المدارس، لإيجاد طرق للنهوض بتعلّم الطلبة. يقدم البرنامج الدولي لتقييم الطلبة -وهو تقييم دولي تجريه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية كل ثلاث سنوات للطلبة في عمر 15 عامًا في جميع أنحاء العالم- ثروة من البيانات للوصول إلى فهم أفضل لتحصيل الطلبة في القراءة، ويُقيّم هذا الاختبار عادةً مهارات الطلبة في مباحث القراءة والرياضيات والعلوم، لكنّه يُركز على أحد المباحث بدرجة أكبر في كل دورة، وركّز التقييم في دورته الأخيرة لعام 2018[9] على المهارات القرائية، ما سيُتيح إجراء بحث شامل لطبيعة أنشطة القراءة التي تُنفّذ في المدارس والصفوف في الأردن وفي الحياة اليومية للطلبة.

4 Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The Sooner, the Better: Early Reading to Children. SAGE Open, 6(4).https://doi.org/10.1177/2158244016672715

5 Kirsch, I., De Jong, J., Lafontaine, D., McQueen, J., Mendelovits, J., & Monseur, C. (2002). Reading for change. Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf

6 Niklas, F., Cohrssen, C., & Tayler, C. (2016). The Sooner, the Better: Early Reading to Children. SAGE Open, 6(4). https://doi.org/10.1177/2158244016672715

7 Ghawi, G., Dahdah, S. (2020). PISA 2018: Exploring Jordan's performance. Queen Rania Foundation. Retrieved from: https://www.qrf.org/sites/default/files/2020-10/pisa_2018_exploring_jordans_performance_in_the_2018_cycle_-_qrf.pdf

8 Ibid.

9 أُصدِرت البيانات المستمدة من البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في دورته لعام 2018 على الموقع الإلكتروني لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في كانون الأول 2019.

هذه الورقة البحثية

تم إعداد هذه الورقة في إطار المُنجزات المقدمة إلى اللجنة الاستشارية المعنية بالاستراتيجية الوطنية لتحسين المهارات القرائية في الأردن لتقييم قدرة المنظومة على تحقيق مخرجات تعلّم المهارات القرائية، وتكمل على تحليل سابق أجرته مؤسسة الملكة رانيا حول بيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة لعام 2018،[10] والذي بحث في أداء الطلبة في مدارس الأردن في المباحث الثلاثة للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (القراءة والرياضيات والعلوم)، مقارنةً بالأداء السابق في الدورات السابقة (2006-2018)، كما بحث تحصيل الطلبة تبعًا لخصائص الطلبة والمدارس.

تهدف هذه الورقة إلى استكشاف طبيعة أنشطة القراءة التي تُنفذ في المدارس والصفوف في الأردن، وبيئة التعلّم في صفوف اللغة العربية بالإضافة إلى تصوّرات الطلبة تجاه القراءة وتصوّرهم الذاتي، وأُنجِز ذلك من خلال التحليل الوصفي لبيانات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة المتاحة للجميع والتي جُمِعَت من الموقع الإلكتروني لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.[11] [12] كما استكشِفَتْ نتائج الطلبة في ضوء هذه المتغيرات المختلفة للوصول إلى فهمٍ أفضل للعلاقة بين ممارسات القراءة والتصوّرات والأداء. وعليه، جرى بحث الأسئلة البحثية التالية حول البيانات على مستوى المدارس وعلى مستوى الصفوف/المعلمين وعلى مستوى الطلبة:

على مستوى المدارس

1. هل توجد سياسات أو مبادرات على مستوى المدارس تُعزز القراءة في المدارس في الأردن؟

على مستوى الصفوف والمعلمين

2. ما طبيعة أنشطة القراءة التي تُنفذ في الصفوف في الأردن؟
3. ما الممارسات الشائعة لمعلمي اللغة العربية وفقًا لإجابات الطلبة؟

على مستوى الطلبة

4. ما طبيعة التصوّر الذاتي للطلبة تجاه قدراتهم القرائية؟
5. هل يتمتع الطلبة بوعي فوق معرفي فيما يتعلق باستراتيجيات التعامل مع المهام القرائية؟
6. ما التصوّرات العامة للطلبة تجاه القراءة؟
7. ما نوع أنشطة القراءة التي يؤديها الطلبة خارج المدرسة؟

الأسئلة البحثية الشاملة

8. ما التباينات في نتائج الطلبة بناءً على ما سبق؟

10 Ghawi, G., Dahdah, S. (2020). PISA 2018: Exploring Jordan's performance. Queen Rania Foundation. Retrieved from: https://www.qrf.org/sites/default/files/2020-10/pisa_2018_exploring_jordans_performance_in_the_2018_cycle_-_qrf.pdf

11 https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/

12 ستتناول الورقة النهائية محددات التحصيل في القراءة، بناءً على الورقتين الأولى والثانية.

عيّنة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة 2018 في الأردن

حُدِّدَتْ عيّنة عددها حوالي تسعة آلاف طالب وطالبة في عمر 15 عامًا للمشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في دورته لعام 2018 من المدارس الحكومية وغير الحكومية من شتّى أنحاء المملكة، وشملت المدارس غير الحكومية مدارس خاصة ومدارس تابعة للأونروا، وبلغت نسبة الطلبة المشاركين من المدارس الحكومية تسعة و سبعين بالمائة ومن المدارس غير الحكومية 21% (الجدول 1)،[13] وكان عدد الطلاب والطالبات متكافئًا تقريبًا (51% من الإناث)، بمتوسط عمر 15.9 سنة.

وسيُشار في قسم النتائج من هذه الورقة إلى الطلبة والمدارس في الأردن، ولكن تجدر الإشارة إلى أنّ هذه الورقة تقتصر على الطلبة في سنّ 15 عامًا في الأردن ومدارسهم.

الجدول 1: توزيع الطلبة المشاركين في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في دورته لعام 2018، مقسمين حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي

		النسبة
نوع المدرسة	حكومية	79%
	غير حكومية	21%
النوع الاجتماعي	ذكر	49%
	أنثى	51%
إجمالي عدد الطلبة		**8,963**

13 تشمل المدارس غير الحكومية كلًّا من المدارس الخاصة ومدارس الوكالة (وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين – الأونروا). ولا تحتوي مجموعة البيانات على المعلومات اللازمة لتقسيم المدارس غير الحكومية إلى الفئتين المذكورتين أعلاه.

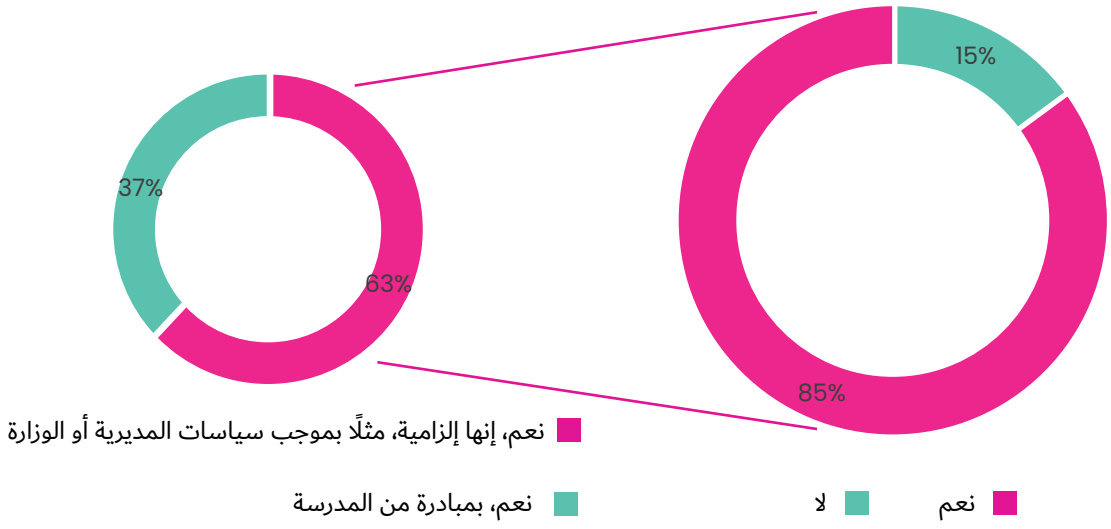
النتائج
على مستوى المدارس

هل توجد سياسات أو مبادرات على مستوى المدارس تُعزز القراءة في المدارس في الأردن؟

معظم المدارس في الأردن لديها سياسات محددة تدعم تنظيم عملية تعلّم المهارات القرائية، مثل تنفيذ سياسات موحدة لمباحث القراءة.

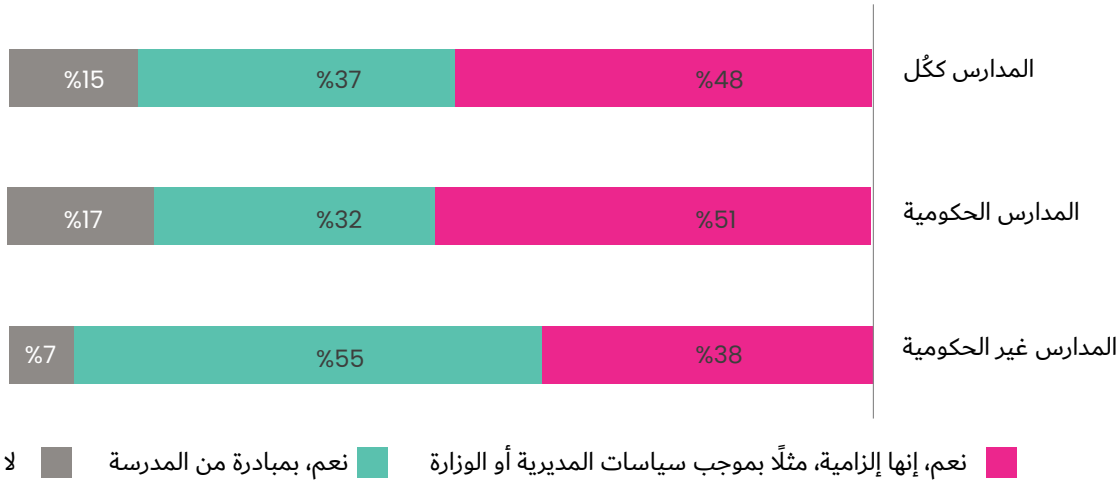
كان تنفيذ السياسات الموحدة لمباحث القراءة أمرًا شائعًا في معظم المدارس في الأردن، وتضمنت السياسات الموحدة وجود منهاج محدد بالإضافة إلى المواد التعليمية ومواد تطوير الموظفين ومواد التدريب، ولم يُشِر سوى 15% من مديري المدارس إلى نقص في السياسات الموحدة لمباحث القراءة في مدارسهم (الشكل 1). معظم المدارس تُطبق هذه السياسات لأنها إلزامية بموجب سياسات الوزارة، وأشار ثلاثة من كل خمسة مديري مدارس ممن أفادوا بوجود سياسات موحدة إلى تنفيذ هذه السياسات لأنها إلزامية بموجب سياسات المديرية/الوزارة، في حين أفاد اثنان من كل خمسة مديري مدارس أنها نُفذت بمبادرة من مدرستهم (الشكل 1).

الشكل 1: إجابات مديري المدارس بشأن تنفيذ السياسات الموحدة لمباحث القراءة



كانت نسبة مديري المدارس غير الحكومية الذين أشاروا إلى وجود سياسات موحدة لمباحث القراءة أعلى بالمقارنة مع مديري المدارس الحكومية؛ 93% مقابل 83% على التوالي (الشكل 2)، وأشار معظم مديري المدارس الحكومية إلى وجود سياسات موحدة لأنها إلزامية، في حين أنّ مديري المدارس غير الحكومية أشاروا إلى تنفيذ هذه السياسات بمبادرة من المدرسة.

الشكل 2: إجابات مديري المدارس بشأن تنفيذ السياسات الموحدة لمباحث القراءة، حسب نوع المدرسة



بدا أنّ متوسط وقت حصة اللغة العربية كافٍ وأطول من متوسط وقت حصة اللغة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، لكنه لم يرتبط بتحصيل الطلبة في الأردن.

بلغ متوسط وقت الحصة 4.4 ساعة في الأسبوع (52 دقيقة في اليوم) حسب إفادات الطلبة، وقد كان أطول قليلاً من متوسط وقت حصة اللغة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ويساوي 3.7 ساعة في الأسبوع[14] (OECD, 2020). وعليه ظهر ارتباط عن عدم وجود علاقة بين وقت الحصة ومتوسط نتائج القراءة في الأردن؛ فقد لا يعني وقت الحصة الأطول بالضرورة أنّ وقت التدريس أطول أو أنّ التدريس أعلى جودة، وقد تشير هذه النتائج إلى أنّ المعلمين ربما لا يستخدمون وقت الصف بصورة فعّالة، و/أو ربما لا يمتلكون المهارات أو المعرفة اللازمة لتنفيذ ممارسات التدريس الجيدة في الصف، وإن كان الوقت متوفرًا للقيام بذلك. في الواقع، أظهر المسح الوطني للمعلّمين في الأردن لعام 2018 أنّ جزءًا كبيرًا من وقت الحصة لا يُقضى في أنشطة التدريس والتعلّم. وأظهرت إفادات المعلمين أنّ 58% من وقت الحصة في المتوسط يُقضى في التدريس والتعلّم بالمقارنة مع المتوسط البالغ 78% في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية[15] (Ghawi & AlQbeilat, 2020)، حيث خُصّص جزء كبير من وقت الحصة للحفاظ على النظام في الصف (25%) والمهام الإدارية (17%)، ومن أجل تبني ممارسات التدريس الجيدة، ينبغي للمعلمين الاستفادة من وقت الصف لتطبيق هذه الممارسات[16] (OECD, 2020)، وينبغي إيلاء الأولوية لبرامج التطوير المهني للمعلمين التي تركّز على تطبيق ممارسات التدريس عالية الجودة واستخدام وقت الحصة بصورة فعّالة.

14 OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ca768d40-en

15 Ghawi, G., AlQbeilat, N. (2020). Jordan's Teachers in a Global Landscape. Ministry of Education – Queen Rania

16 OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

في حين أفاد الكثير من مديري المدارس أنّ مدارسهم تقدم نوادٍ نقاشية يمكن أن تحسّن المهارات القرائية لدى الطلبة، إلا أنّ ثمة طرقًا أخرى يمكن استكشافها لإشراك الطلبة في التعلّم خارج الصف.

أفاد أكثر من نصف مديري المدارس بأنّ مدارسهم تُقدم للطلبة أنشطة لا منهجية تعزز المهارات اللغوية، مثل النوادي النقاشية أو أنشطة المناقشة (الشكل 3)، وتُعدّ هذه النتائج إيجابية، لأن أنشطة المناقشة لها فوائد مختلفة، منها تحسين المهارات القرائية والتفكير النقدي والتواصل لدى الطلبة [17](Akerman & Neale, 2011)، كما أفاد 40% من مديري المدارس بأنّ مدارسهم تعاونت مع المكتبات المحلية، وقد يشكّل هذا التعاون خيارًا جيدًا للمدارس التي ليس لديها مكتبات وتواجه نقصًا في الموارد، إلا أنّ هذا لم ينعكس بالضرورة في السياق الأردني؛ مديرو المدارس الذين أفادوا بأنّ نقص المواد التعليمية (الكتب المدرسية أو معدات تكنولوجيا المعلومات أو المكتبة أو المواد المختبرية) يحدّ من قدرات المدارس "بعض الشيء" أو "كثيرًا" لم يشيروا إلى التعاون مع المكتبات المحلية، وربما تقع المدارس قليلة الموارد في المناطق الأكثر حرمانًا في الأردن، والتي قد لا تتوفر فيها مكتبات محلية، وهو ما يمكن أن يُفسّر هذه النتائج.

علاوة على ذلك، لم يُشِر سوى 33% من مديري المدارس إلى أنّ مدارسهم توفّر نوادي قراءة (الشكل 3)، فلن تساعد نوادي القراءة في التطوير التعليمي للطالب فحسب، بل يمكنها أيضًا تعزيز العلاقات بين الأقران [18](Petrich, 2015)، وكان التعاون مع الصحف المحلية أقل المبادرات المدرسية شيوعًا، حيث إنّ أقل من اثنين من كل عشرة مديري مدارس أفادوا بأنّ مدرستهم تتعاون مع الصحف المحلية.

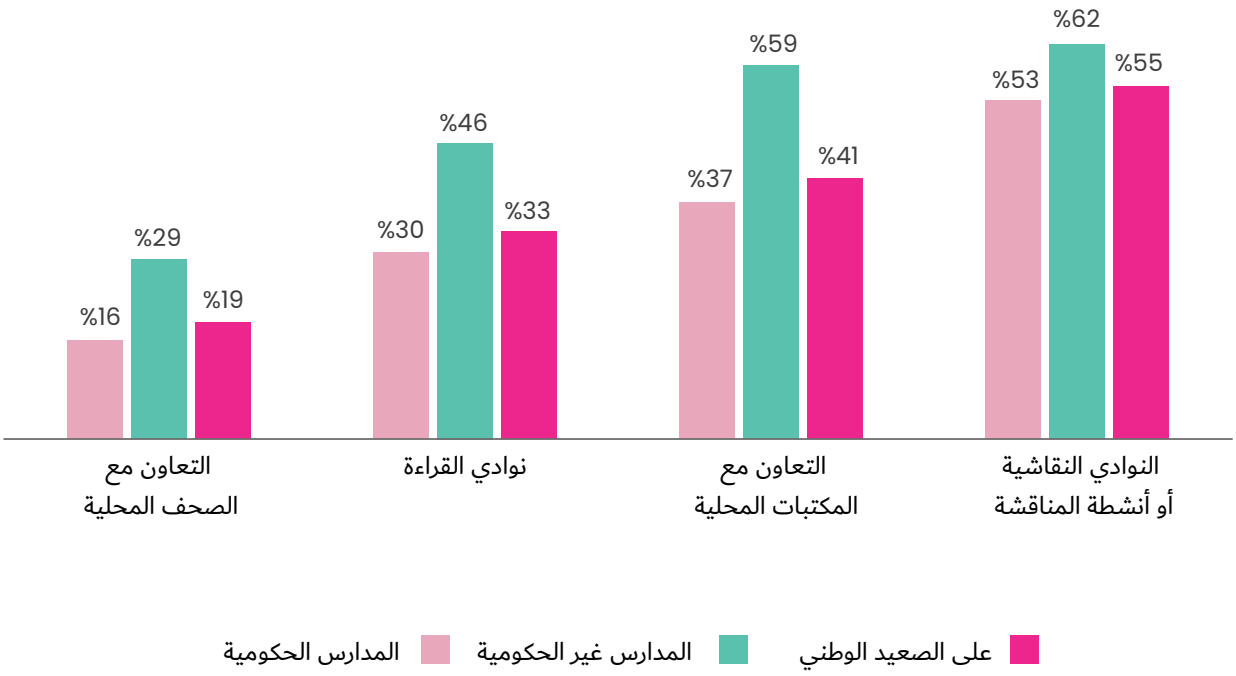
كانت نسبة مديري المدارس غير الحكومية الذين أشاروا إلى أنّ مدارسهم قدمت مبادرات وأنشطة تعزز المهارات اللغوية أعلى بالمقارنة مع مديري المدارس الحكومية، وينطبق ذلك بصفة خاصة على التعاون مع المكتبات المحلية، حيث أشار 59% من مديري المدارس غير الحكومية إلى أنّ مدارسهم تعاونت مع المكتبات المحلية، مقابل 37% من مديري المدارس الحكومية (الشكل 3).

حقق الطلبة الذين أفاد مديرو مدارسهم بأنّ مدارسهم تقدم هذه الأنشطة اللامنهجية متوسط نتائج أعلى في القراءة، وفي حين أنّ هذا الأمر قد يدلّ على أنّ تطبيق هذه المبادرات يحسّن تعلّم الطلبة، إلا أنه قد يرتبط أيضًا بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية للمدرسة، فقد تكون المدارس المزودة بموارد كافية وبنية تحتية جيدة أكثر قدرة على توفير مثل هذه الأنشطة، نظرًا لاعتمادها على المساحات والمواد.

17 Akerman, R., & Neale, I. (2011). Debating the Evidence: An International Review of Current Situation and Perceptions, http://debate.uvm.edu/dcpdf/ESU_Report_debatingtheevidence_FINAL.pdf

18 Petrich, N. (2015). Book Clubs: Conversations Inspiring Community. I.E.: Inquiry in Education, 7(1), 4.

الشكل 3: إجابات مديري المدارس بشأن المبادرات التي قد تطوّر المهارات اللغوية للطلبة، على المستوى الوطني وحسب نوع المدرسة (الحكومية وغير الحكومية)[19]



19 تجدر الإشارة إلى أنّ الأنشطة التالية: النوادي النقاشية/أنشطة المناقشة، والتعاون مع المكتبات المحلية، ونوادي القراءة، والتعاون مع الصحف المحلية، اختيرت من قبل مؤلفي هذه الورقة كمبادرات يمكن أن تطوّر المهارات اللغوية للطلبة.

النتائج على مستوى الصفوف والمعلمين

ما طبيعة أنشطة القراءة التي تُنفذ في الصفوف في الأردن؟

قد لا تكون القراءة جزءًا معتمدًا في الممارسات الصفيّة.

ربما لا يقرأ الطلبة بما فيه الكفاية في حصة اللغة العربية، حيث أشار أربعة من كل خمسة طلبة إلى أنّ أطول نص كان عليهم قراءته بلغ 10 صفحات أو أقل (الجدول 2)، كما أفاد أقل من طالب واحد من كل 10 طلبة بأنه يتعيّن عليه قراءة ما بين 11 و50 صفحة، وأشار خمسة بالمائة فقط من الطلبة إلى أنّهم يقرؤون أكثر من 100 صفحة.

ظهرت نتائج مفاجئة عند النظر في عدد الصفحات التي قُرئت مقابل متوسط نتائج الطلبة؛ ففي بعض الحالات، لوحظ الاتجاه المتوقع بين كمية الصفحات المقروءة وتحصيل الطلبة؛ فالطلبة الذين يقرؤون أكثر حققوا نتائج أعلى في القراءة. على سبيل المثال، حقق الطلبة الذين أفادوا بقراءة صفحة واحدة أو أقل متوسط نتائج بلغ 411، مقارنة بالمتوسط البالغ 442 بين الطلبة الذين أفادوا بقراءة ما بين صفحتين و10 صفحات، إضافة إلى ذلك، فإن الطلبة الذين أفادوا بقراءة ما بين 11 و100 صفحة حققوا متوسط نتائج أقل من الطلبة الذين أفادوا بقراءة ما بين 101 و500 صفحة، وفي حالات أخرى، لوحظ اتجاه عكسي؛ فالطلبة الذين أفادوا بقراءة عدد أقل من الصفحات حققوا متوسط نتائج أعلى في مبحث القراءة من أقرانهم الذين أفادوا بقراءتهم عدد أكبر من الصفحات (الجدول 2). على سبيل المثال، حقق الطلبة الذين قرؤوا ما بين صفحتين و10 صفحات متوسط نتائج بلغ 442، في حين حقق الطلبة الذين أفادوا بقراءة ما بين 51-100 صفحة متوسط نتائج بلغ 391.

من الصعب تحديد السبب وراء هذه النتائج؛ فقد يتمثّل أحد التفسيرات المحتملة في أنّ المعلمين يُكلفون الطلبة ذوي التحصيل المتدني بمهام قراءة أكثر لتحسين مهاراتهم القرائية. ومن ناحية أخرى، قد لا يتناسب مستوى صعوبة النص مع القدرات الفعلية للطلبة، وبالتالي فإنه قد يُطلب من الطلبة قراءة نصوص طويلة، إلا أنّهم قد لا يتمكنون من استيعابها، الأمر الذي قد يكون له انعكاسات على النصوص التي يُطلب من الطلبة قراءتها ضمن الممارسات المدرسية والتدريسية. وعليه، يجدر بحث مستوى النصوص التي يُطلب من الطلبة قراءتها وما إذا كانت تتناسب مع قدراتهم، ليتسنّى للمعلمين تدريس مجموعات مختلفة من المتعلمين في الصف بالمستوى المناسب وتوفير المواد والمهام المناسبة لرفع مستويات التعلّم بين الطلبة (Education Endowment Foundation, 2018).[20]

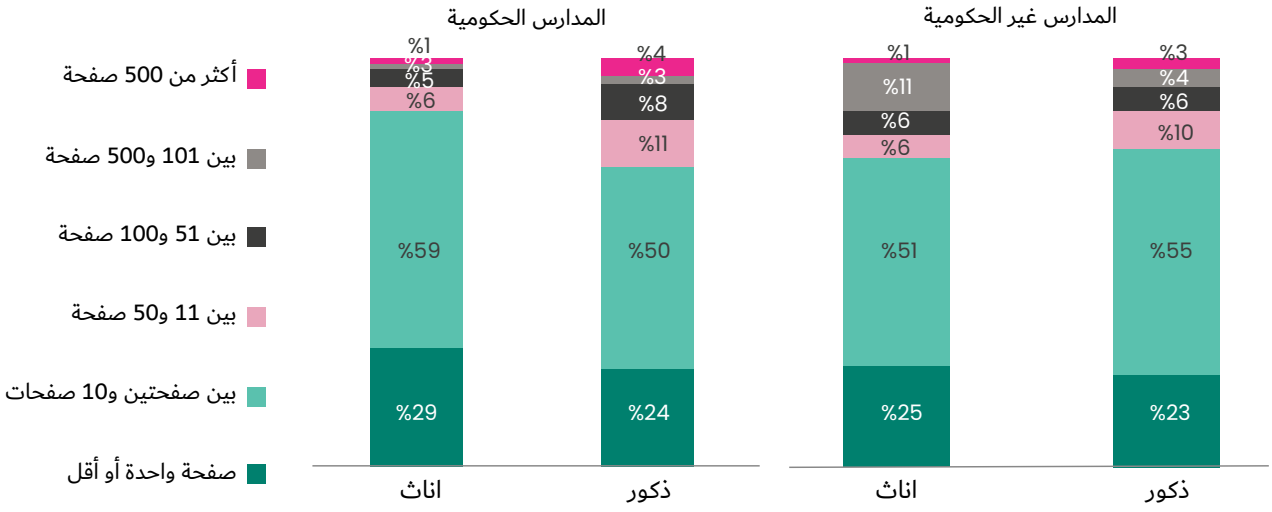
20 Education Endowment Foundation. (2018). Within-class attainment grouping. Teaching and Learning Toolkit. Retrieved from: https://educationendowmentfoundation.org.uk/

الجدول 2: إجابات الطلبة ومتوسط نتائج القراءة حسب أطول عدد من الصفحات كان عليهم قراءتها في حصة اللغة العربية

أطول نص كان عليهم قراءته	نسبة الطلبة	متوسط نتائج القراءة
صفحة واحدة أو أقل	26%	411
بين صفحتين و10 صفحات	54%	442
بين 11 و50 صفحة	8%	389
بين 51 و100 صفحة	6%	391
بين 101 و500 صفحة	3%	429
أكثر من 500 صفحة	2%	377

كانت نسبة طالبات المدارس غير الحكومية اللواتي أشرن إلى قراءة عدد أكبر من الصفحات (أكثر من 50 صفحة) أعلى بالمقارنة مع الطلاب الذكور؛ 18% مقابل 12%، وعلى النقيض من ذلك، كانت نسبة طلاب المدارس الحكومية الذين أشاروا إلى قراءة نصوص أطول أعلى بمقدار الضعف بالمقارنة مع الطالبات؛ 15% مقابل 7% (الشكل 4).

الشكل 4: إجابات الطلبة بشأن أطول عدد من الصفحات كان عليهم قراءتها في حصة اللغة العربية، حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي للطلبة



يتعرض الطلبة لمحتوى قراءة متنوع في المدرسة بدرجات متفاوتة.

كانت نسبة الطلبة الذين أشاروا إلى قراءة النصوص التي تتضمن المخططات/الخرائط والخيال خلال الشهر السابق للمسح هي الأعلى، وأشارت نسبة أقل من الطلبة إلى قراءة النصوص الرقمية بما فيها الروابط، حيث أشار اثنان من كل خمسة طلبة إلى قراءة نص يتضمن المخططات/الخرائط والخيال "عدة مرّات"، مقابل 25% من الطلبة الذين أشاروا إلى قراءة النصوص الرقمية بما فيها الروابط عدة مرّات (الجدول 3)، وتَظهر النصوص إما في تنسيقات متصلة،

أي تكون منظمة في جُمل وفقرات، أو تنسيقات غير متصلة في قوائم وجداول ورسوم بيانية ومخططات (Kirsch and Mosenthal, 1990)،[21] ويمكن أن يضمن التباين في تنسيق النص قدرة الطلبة على فهم واستيعاب النصوص المختلفة ومصادر المعلومات في الصف، وقد يساعد في جعل عملية التعلّم أكثر متعة للمتعلّمين.

في المدارس الحكومية وغير الحكومية، تشير إجابات الطلبة إلى أنّ الطلاب يقرؤون محتوى متنوّعًا بوتيرة أعلى بالمقارنة مع الطالبات، وتتّضح هذه الفجوة بصفة خاصة فيما يتعلق بقراءة النصوص التي تتضمن المخططات/الخرائط حيث إن أكثر من أربعة من كل 10 طلاب أشاروا إلى قراءتها "عدة مرات" بالمقارنة مع ثلاث من كل 10 طالبات، ومع أنّ الطلاب أفادوا بقراءة نصوص متنوعة عدة مرّات، إلّا أنّ هذه الممارسات لا تُترجم إلى تحصيل أعلى، فقد حقق الطلاب متوسط نتائج أقل بـ 51 نقطة من الطالبات في القراءة.

والمثير للدهشة أنّ الطلبة الذين أفادوا بقراءة النصوص التي تضمنت المخططات/الخرائط بوتيرة أعلى حققوا متوسط نتائج أقل في مبحث القراءة من الطلبة الذين لم يقرؤوها بتلك الوتيرة؛ فالطلبة الذين أفادوا بقراءة هذه النصوص عدة مرات حققوا متوسط نتائج بلغ 406، في حين أنّ الطلبة الذين أفادوا بعدم قراءة هذه النصوص على الإطلاق حققوا متوسط نتائج بلغ 435 (الجدول 3). ولوحظت اتجاهات مماثلة بالنسبة للطلبة الذين أفادوا بقراءة النصوص التي تضمنت الجداول أو الرسوم البيانية أو الروابط الرقمية، وقد لا تعني قراءة النصوص بالضرورة أنّ الطلبة يستوعبونها، وقد يكون من المفيد بحث وتيرة قراءة هذه النصوص ومدى استيعاب الطلبة لها في الدورات المستقبلية من البرنامج الدولي لتقييم الطلبة.

الجدول 3: إجابات الطلبة بشأن عدد مرّات قراءة محتوى معين خلال الشهر الماضي في المدرسة، ومتوسط نتائجهم في القراءة

خلال الشهر الماضي، كم مرّة كان عليك أن تقرأ الآتي في المدرسة:		ولا مرّة	مرة واحدة	مرّتان إلى ثلاث مرّات	عدة مرّات
نصوص تتضمن مخططات أو خرائط	متوسط نتائج القراءة	435	423	434	406
	نسبة الطلبة	25%	18%	19%	38%
الخيال (مثل الروايات والقصص القصيرة)	متوسط نتائج القراءة	425	423	422	423
	نسبة الطلبة	18%	19%	25%	38%
نصوص تتضمن جداولًا أو رسومًا بيانية	متوسط نتائج القراءة	434	415	428	413
	نسبة الطلبة	30%	21%	22%	28%
النصوص الرقمية بما فيها الروابط	متوسط نتائج القراءة	433	422	425	408
	نسبة الطلبة	41%	18%	17%	25%

أشار الطلبة إلى مشاركتهم في المهام القرائية التي يمكن اعتبارها تقليدية.

تمثّلت المهمة الأكثر شيوعًا التي أشار الطلبة إلى قيامهم بها بعد قراءة كتاب أو فصل في الإجابة على أسئلة حوله، وأشار أكثر من ثمانية من كل 10 طلبة إلى قيامهم بذلك، كما أفاد 74% من الطلبة بأنّ معلميهم شجعوهم على

21 Kirsch, I. and P.B. Mosenthal (1990), "Exploring document literacy: Variables underlying the performance of young adults", Reading Research Quarterly, 25(1) Wiley, Hoboken, NJ, page 5-30.

اختيار مقطع أعجبهم/لم يعجبهم وشرح السبب، بالإضافة إلى تقديم أفكارهم الشخصية حول الكتاب أو الفصل، ويمكن اعتبار الأنشطة المذكورة أعلاه أكثر تقليدية مقارنة بالأنشطة الأقل شيوعًا التي يؤديها الطلبة، على سبيل المثال، كان النهج المقارن هو الأقل شيوعًا؛ أفاد 55% من الطلبة بمقارنة محتوى الكتاب أو الفصل بتجربة الطالب/ة الشخصية، أو مقارنة الكتاب بالكتب/النصوص الأخرى حول موضوع مشابه (الشكل 5). وتؤكد الأبحاث على أهمية استخدام أساليب التعلّم غير التقليدية (الحديثة). ويشجّع التعليم الحديث الطلبة على التعلّم من التجربة وبناء المعنى من تلك التجربة وليس من الأنشطة الصفيّة العادية (Kamii, 1984).[22]

حقق الطلبة الذين أفادوا بمشاركتهم في أنشطة القراءة التقليدية متوسط نتائج أعلى في القراءة من الطلبة الذين لم يشاركوا في هذه الأنشطة، ومن ناحية أخرى، حقق الطلبة الذين أفادوا بمشاركتهم في أنشطة قراءة أقل تقليدية متوسط نتائج أقل في القراءة من الطلبة الذين لم يشاركوا في هذه الأنشطة، وقد يعود استخدام نُهُج التعلّم التقليدية بطرق فعّالة بالفائدة على تعلّم الطلبة، على سبيل المثال، يمكن لنهج الأسئلة والأجوبة -الذي كان شائعًا بين ممارسات المعلمين في الأردن- تحسين جودة التعليم إذا طُرِحَتِ الأسئلة بطريقة فعّالة يمكن أن تشجّع الطلبة على التفكير النقدي (Tofade, Elsner, & Haines, 2013).[23]

الشكل 5: نسبة الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم يُشجّعونهم على الأنشطة القرائية التالية

22 Kamii, C. (1984). Autonomy: The Aim of Education Envisioned by Piaget. The Phi Delta Kappan, 65(6), 410-415. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/20387059

23 Tofade, T., Elsner, J., & Haines, S. T. (2013). Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. American journal of pharmaceutical education, 77(7), 155. https://doi.org/10.5688/ajpe777155

كانت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى مشاركتهن في أنشطة قرائية متنوعة أعلى عمومًا بالمقارنة مع الطلاب.

كانت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى قيامهن بذِكر الشخصيات الرئيسة وكتابة وصف موجز عنها، والمناقشة في مجموعات صغيرة مع الطلبة الآخرين الذين قرؤوا الكتاب/الفصل نفسه، وطرح أفكار شخصية حول الكتاب/الفصل، والإجابة على أسئلة حول الكتاب/الفصل، واختيار مقطع أعجبهن أو لم يعجبهن أعلى بالمقارنة مع الطلاب؛ فمثلًا، لوحظ وجود فجوة كبيرة فيما يتعلق باختيار الطلبة لمقطع أعجبهم/لم يعجبهم وشرح السبب، وقد أفادت 81% من طالبات المدارس الحكومية بقيامهن بذلك، بالمقارنة مع 66% من الطلاب (الجدول 4).

كانت نسبة الطلاب الذين أفادوا بمشاركتهم في الأنشطة التي يمكن اعتبارها أقل تقليدية أعلى قليلًا من الطالبات؛ على سبيل المثال، كانت نسبة الطلاب الذين أفادوا بمطالبتهم بكتابة ملخص أعلى بالمقارنة مع الطالبات، حيث أفاد 59% و66% من طلاب المدارس غير الحكومية والمدارس الحكومية على التوالي بقيامهم بذلك، بالمقارنة مع 52% و51% من الطالبات.

الجدول 4: نسبة الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم يشجعونهم على الأنشطة القرائية التالية، حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي للطلبة

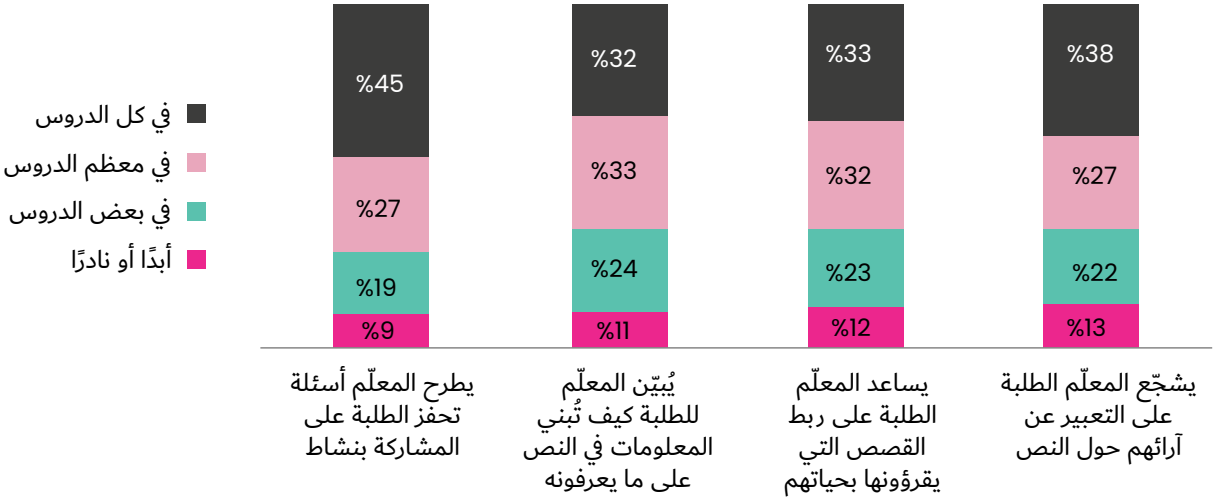
	المدارس غير الحكومية		المدارس الحكومية	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
أجب على الأسئلة حول الكتاب أو الفصل	83%	90%	79%	90%
اختر مقطعًا أعجبك أو لم يعجبك واشرح السبب	69%	76%	66%	81%
قدم أفكارك الشخصية حول الكتاب أو الفصل (مثلًا، هل أعجبك الكتاب، وفي حال أعجبك، فلماذا؟)	72%	79%	66%	79%
تناقش في مجموعات صغيرة مع الطلبة الآخرين الذين قرأوا الكتاب أو الفصل نفسه	59%	65%	64%	68%
اذكر الشخصيات الرئيسية واكتب وصفًا موجزًا عنها	61%	66%	60%	67%
اكتب نصًا متعلقًا بما قرأته	59%	61%	63%	62%
اكتب ملخصًا للكتاب أو الفصل	59%	52%	66%	51%
قارن محتوى الكتاب أو الفصل بتجربتك الشخصية	55%	51%	58%	54%
قارن الكتاب بالكتب أو النصوص الأخرى التي تتناول موضوعًا مشابهًا	54%	55%	59%	52%

ما الممارسات الشائعة لمعلمي اللغة العربية وفقًا لإجابات الطلبة؟

يبدو أنّ الطلبة يتعلمون في بيئات صفيّة تفاعلية.

تشير إجابات الطلبة إلى أنّ معظم المعلمين اتخذوا إجراءات لضمان مشاركة الطلبة وتشجيعهم على المشاركة في الصف، حيث أفاد أكثر من ثلاثة من كل خمسة طلبة بأنّ معلميهم قاموا بالممارسات الآتية في معظم الدروس أو في كل الدروس: تشجيع الطلبة على التعبير عن آرائهم حول النص، ومساعدة الطلبة على ربط القصص التي قرأوها بحياتهم، والبيان للطلبة كيف تُبنى المعلومات في النص على ما يعرفونه، وطرح الأسئلة التي تحفّز الطلبة على المشاركة بنشاط (الشكل 6). وتمثّلت الممارسة الأكثر شيوعًا في طرح المعلمين الأسئلة على الطلبة (بنسبة 72%).

الشكل 6: نسبة الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم يقومون بالممارسات الآتية



لوحظ وجود علاقة بين تصوّرات الطلبة للممارسات التحفيزية والتشجيعية للمعلمين ونتائج القراءة، حيث حقق الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم وفروا بيئات صفيّة مُشجّعة ومُحفّزة متوسط نتائج أعلى في القراءة. على سبيل المثال، حقق الطلبة الذين أفادوا بأن المعلمين يشجعون الطلبة على التعبير عن آرائهم حول النص "في كل الدروس" متوسط نتائج بلغ 431، في حين حقق الطلبة الذين أجابوا بـ "أبدًا أو نادرًا" متوسط نتائج بلغ 372 (الجدول 5).

الجدول 5: نتائج الطلبة في تقييم القراءة حسب عدد مرّات تطبيق الممارسات التالية للمعلمين

كم مرّة في حصة اللغة [العربية] ...	متوسط نتائج القراءة للطلبة الذين أجابوا على هذا السؤال بـ ...			
	أبدًا أو نادرًا	بعض الدروس	معظم الدروس	كل الدروس
يشجّع المعلّم الطلبة على التعبير عن آرائهم حول النص	372	421	433	431
يساعد المعلّم الطلبة على ربط القصص التي يقرؤونها بحياتهم	403	414	426	432
يُبيّن المعلّم للطلبة كيف تُبنى المعلومات في النص على ما يعرفونه	395	419	428	429
يطرح المعلّم أسئلة تحفز الطلبة على المشاركة بنشاط	388	416	428	429

تشير البيانات إلى أنّ نسبة الطالبات اللواتي يَدْرُسنَ عند معلمين يُشجعونهن ويُشركونهن أعلى بالمقارنة مع الطلاب.

كانت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى تشجيع المعلمين لهن على التعبير عن آرائهن حول النص "في معظم الدروس" أو "في جميع الدروس" أعلى بالمقارنة مع الطلاب (75% من طالبات المدارس غير الحكومية و70% من طالبات

المدارس الحكومية، مقابل 64% من طلاب المدارس غير الحكومية و58% من طلاب المدارس الحكومية)، كما كانت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى مساعدة المعلمين لهن في ربط القصص التي يقرأنها بحياتهن أعلى بالمقارنة مع الطلاب (70% من طالبات المدارس غير الحكومية و68% من طالبات المدارس الحكومية، مقابل 65% من طلاب المدارس غير الحكومية و59% من طلاب المدارس الحكومية) (الجدول 6).

الجدول 6: نسبة الطلبة الذين أفادوا بأن معلميهم يقومون بالممارسات الآتية، حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي للطلبة

		المدارس غير الحكومية		المدارس الحكومية	
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
يشجّع المعلّم الطلبة على التعبير عن آرائهم حول النص	**أبدًا أو نادرًا**	15%	6%	21%	7%
	في بعض الدروس	21%	20%	21%	23%
	في معظم الدروس	28%	33%	25%	28%
	في كل الدروس	36%	42%	33%	42%
يساعد المعلّم الطلبة على ربط القصص التي يقرؤونها بحياتهم	**أبدًا أو نادرًا**	11%	9%	16%	10%
	في بعض الدروس	24%	21%	25%	22%
	في معظم الدروس	31%	30%	30%	33%
	في كل الدروس	34%	40%	29%	35%
يُبيّن المعلّم للطلبة كيف تُبنى المعلومات في النص على ما يعرفونه	**أبدًا أو نادرًا**	11%	7%	14%	8%
	في بعض الدروس	22%	23%	23%	26%
	في معظم الدروس	32%	34%	32%	33%
	في كل الدروس	35%	36%	30%	33%
يطرح المعلّم أسئلة تحفز الطلبة على المشاركة بنشاط	**أبدًا أو نادرًا**	9%	5%	13%	7%
	في بعض الدروس	15%	17%	19%	20%
	في معظم الدروس	26%	27%	26%	29%
	في كل الدروس	50%	51%	42%	44%

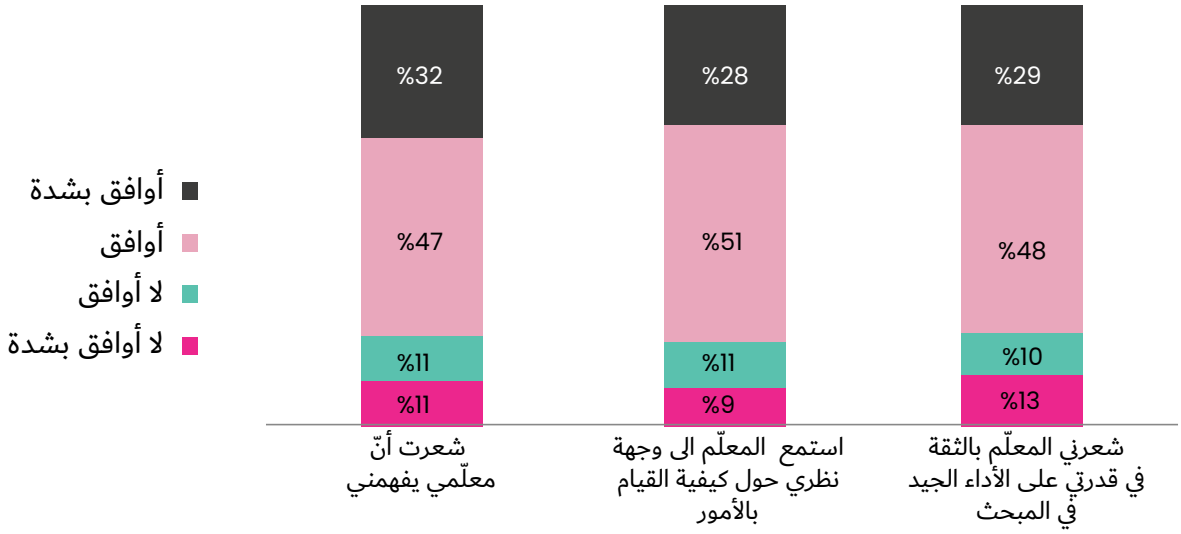
أشار معظم الطلبة إلى أنّ معلمي اللغة العربية يوفرون لهم بيئة مريحة للتعبير عن أنفسهم وأفكارهم.

حوالي أربعة من كل خمسة طلبة "وافقوا" أو "وافقوا بشدة"[24] على العبارات الآتية: "أشعرني المعلّم بالثقة في قدرتي على الأداء الجيد في المبحث"، و"استمع المعلّم إلى وجهة نظري حول كيفية القيام بالأمور"، و"شعرت أنّ معلّمي يفهمني" (الشكل 7)، وكانت نسبة طالبات المدارس الحكومية اللواتي وافقن على العبارات المذكورة أعلاه أعلى عمومًا بالمقارنة مع الطلاب، ولم تُلاحظ هذه التباينات في المدارس غير الحكومية، ما يعني أنّ مناخ الصف يؤثر إيجابًا

24 يُشار إلى هاتين الإجابتين مجتمعتين فيما بعد بـ "وافقوا"

على مخرجات تعلّم الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي (OECD, 2009).[25] في الواقع، أظهرت البيانات عمومًا أنّ الطلبة الذين لديهم تصوّرات أعلى للدعم من المعلمين حققوا متوسط نتائج أعلى في القراءة، وينطبق ذلك بصفة خاصة على استماع المعلمين إلى آراء الطلبة حول كيفية القيام بالأمور.

الشكل 7: موافقة الطلبة أو عدم موافقتهم على العبارات التالية



أفاد معظم الطلبة بأنّ معلمي اللغة العربية غالبًا ما يكيّفون الدروس مع متطلبات الصف والمتطلبات الفردية.

أفاد أكثر من نصف الطلبة أنّ المعلمين غالبًا ما يكيّفون الدروس مع احتياجات طلبة الصف ومعرفتهم، ويقدمون المساعدة الفردية عندما يواجه أحد الطلبة صعوبة في فهم موضوع أو مهمة، أو يغيرون تنظيم الدرس المتعلق بموضوع يجد معظم الطلبة صعوبة في فهمه في عدة دروس أو معظمها (الجدول 7). هذه النتائج إيجابية، حيث تدلّ على أنّ المعلمين يطبّقون التدريس التكيّفي في غرفة الصف، ما يعني أنّه عملية التدريس تتغير وتُعدّل لتناسب الاحتياجات المختلفة للمتعلمين، بعكس نُهُج التدريس التقليدية التي عادةً ما تُلبي احتياجات الطالب العادي في الصف (Lafuente, Peterson, Dumont, & Law, 2018).[26] كما أنه ربما تُستخدم النُهُج التقليدية في عدد كبير من المدارس في الأردن، نظرًا لأنّ أكثر من ثُلث الطلبة أجابوا بـ "في بعض الدروس" أو "أبدًا/نادرًا" بشأن قيام معلميهم بالممارسات المذكورة أعلاه (الجدول 7).

يبدو أنّ طلبة المدارس الحكومية وغير الحكومية يتلقّون التدريس التكيّفي بطرق مماثلة. وبالمثل، لم تُلاحظ تباينات كبيرة على أساس النوع الاجتماعي للطلبة.

لوحظت علاقة بين تصوّرات الطلبة لممارسات التدريس التكيّفي للمعلمين ونتائج القراءة، حيث حقق الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم يكيّفون الدروس مع احتياجات الصف والطلبة متوسط نتائج أعلى في القراءة (الجدول 7). على

25 OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Retrieved from: https:// www.oecd.org/education/school/43023606.pdf

26 Peterson, A., Dumot, H., Lafuente, M., & Law, N. (2018). Understanding Innovative Pedagogies: Key Themes to Analyse New Approaches to Teaching and Learning. OECD working papers. https://doi.org/10.1787/9f843a6e-en.

سبيل المثال، حقق الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم يكيّفون الدروس مع احتياجات طلبة الصف ومعرفتهم في كل الدروس متوسط نتائج بلغ 430، بالمقارنة مع متوسط النتائج البالغ 381 بين الطلبة الذين أفادوا بأنّ معلميهم لا يقومون بذلك أبدًا.

الجدول 7: إجابات الطلبة بشأن عدد مرّات تطبيق ممارسات التدريس التكيّفي من قِبل المعلمين، ومتوسط نتائجهم في القراءة

كم مرّة في حصة اللغة [العربية] ...		أبدًا أو نادرًا	بعض الدروس	عدة دروس	كل الدروس أو معظم الدروس
يُكيّف المعلم الدرس مع احتياجات طلبة صفي ومعرفتهم	متوسط النتائج	381	422	435	430
	نسبة الطلبة	15%	30%	27%	28%
يقدم المعلم المساعدة الفردية عندما يواجه أحد الطلبة صعوبة في فهم موضوع أو مهمة ما	متوسط النتائج	387	413	427	436
	نسبة الطلبة	11%	23%	28%	38%
يُغيّر المعلم تنظيم الدرس المتعلق بموضوع يجد معظم الطلبة صعوبة في فهمه	متوسط النتائج	399	415	432	433
	نسبة الطلبة	17%	23%	27%	33%

أفاد معظم الطلبة بتلقّي التغذية الراجعة من معلميهم، إلّا أنّ طالبًا واحدًا من كل خمسة طلبة تقريبًا أفادوا بأن معلميهم نادرًا ما يفعلون ذلك أو لا يفعلون ذلك أبدًا.

تشير إجابات الطلبة أيضًا إلى أنّ المعلمين ربما لا يقدمون ما يكفي من التغذية الراجعة المتوازنة لطلبتهم، إذ يركّز المعلمون على إبلاغ الطلبة بطرق تحسين أدائهم بدلًا من إعطائهم التغذية الراجعة حول نقاط قوتهم، وقد أفاد ستة من كل 10 طلبة بأنّ معلميهم يخبرونهم بطرق تحسين أدائهم في "عدة دروس" أو "كل الدروس/معظم الدروس"، مقابل خمسة من كل 10 طلبة الذين كانت إجاباتهم مماثلة فيما يخصّ تقديم التغذية الراجعة حول نقاط القوة (الجدول 8)، ولم تُلاحظ أي تباينات في كمية التغذية الراجعة التي يتلقاها الطلبة على أساس نوع المدرسة أو النوع الاجتماعي للطلبة.

لوحظت تباينات طفيفة في نتائج القراءة بين الطلبة الذين أفادوا بتلقّي التغذية الراجعة والطلبة الذين لم يفيدوا بذلك (الجدول 8). وتبيّن أنّ التغذية الراجعة لها أثر ملحوظ على التعلّم، وفي حال لم تُقدّم على نحو دقيق، فقد تؤدي إلى نتائج سلبية، وقد يدلّ ذلك على أنّ المعلمين في الأردن لا يقدمون تغذية راجعة دقيقة أو فعّالة، ولضمان استفادة الطلبة من التغذية الراجعة، ينبغي أن تكون محددة ودقيقة وواضحة (Education Endowment Foundation, 2018).[27]

27 Education Endowment Foundation. (2018). Feedback: Teaching and Learning Toolkit. Retrieved from: https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/generate/?u=https://educationendowmentfoundation.org.uk/pdf/toolkit/?id=131&t=Teaching%20and%20Learning%20Toolkit&e=131&s=

الجدول 8: إجابات الطلبة بشأن عدد مرّات تلقّي التغذية الراجعة من معلميهم، ومتوسط نتائجهم في القراءة

كم مرّة في حصة اللغة [العربية] ...		أبدًا أو نادرًا	بعض الدروس	عدة دروس	كل الدروس أو معظم الدروس
يُقدم لي المعلّم تغذية راجعة حول نقاط قوتي في هذا المبحث	متوسط النتائج	402	423	436	423
	نسبة الطلبة	21%	29%	26%	25%
يخبرني المعلم بالمجالات التي أحتاج إلى التحسّن فيها	متوسط النتائج	422	418	429	423
	نسبة الطلبة	17%	29%	29%	25%
يخبرني المعلّم بالطرق التي يمكنني من خلالها تحسين أدائي	متوسط النتائج	412	424	430	422
	نسبة الطلبة	16%	26%	28%	31%

تدلّ إجابات الطلبة على أنّ المعلمين يعبّرون عن مشاعر إيجابية في الصف.

حوالي 80% من الطلبة وافقوا أو وافقوا بشدة على أنّ "المعلم يُبدي استمتاعه بالتدريس" (الجدول 9)، ومعظم الطلبة (84%) وافقوا أو وافقوا بشدة على أنّه "من الواضح أنّ المعلم يحب التعامل مع موضوع الدرس"، وهذا أمر إيجابي، حيث تشير الأبحاث إلى أنّ اهتمام المعلم بالمبحث الذي يُدرّسه يمكن أن يزيد من دافعية الطالب على التعلّم (Davion, 2017).[28]

أشارت طالبات المدارس الحكومية إلى أنّ معلّميهن يُبدون الحماس والمشاعر الإيجابية تجاه التدريس أكثر بالمقارنة مع معلمي طلاب المدارس الحكومية؛ على سبيل المثال، وافقت 88% من طالبات المدارس الحكومية على أنّ معلّميهن يحبون التعامل مع اللغة العربية، بالمقارنة مع 78% من الطلاب (الجدول 9). وكانت هذه الفجوة في تصوّرات الطلبة للمشاعر الإيجابية للمعلمين أكبر بين طلبة المدارس الحكومية منها بين طلبة المدارس غير الحكومية.

28 Davion, J. (2017). The role of teachers in motivating students to learn. BU Journal of Graduate Studies in Education, 9(1), 2013–2016.

الجدول 9: موافقة الطلبة على الممارسات التالية للمعلمين، حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي للطلبة

	النسبة الإجمالية (المدارس الحكومية وغير الحكومية)	المدارس غير الحكومية		المدارس الحكومية	
		الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
من الواضح بالنسبة لي أنّ المعلّم يحب تدريسنا	77%	78%	78%	72%	81%
تُلهمني حماسة المعلّم	74%	72%	75%	69%	77%
من الواضح أنّ المعلّم يحب التعامل مع موضوع الدرس	84%	85%	87%	78%	88%
أبدى المعلّم استمتاعه بالتدريس	78%	80%	82%	74%	80%

النتائج على مستوى الطلبة

ما طبيعة التصوّر الذاتي للطلبة تجاه قدراتهم القرائية؟

في حين أنّ معظم الطلبة وافقوا على أنهم قرّاء جيدون، أفاد الكثير منهم بأنّهم يواجهون صعوبة في القراءة.

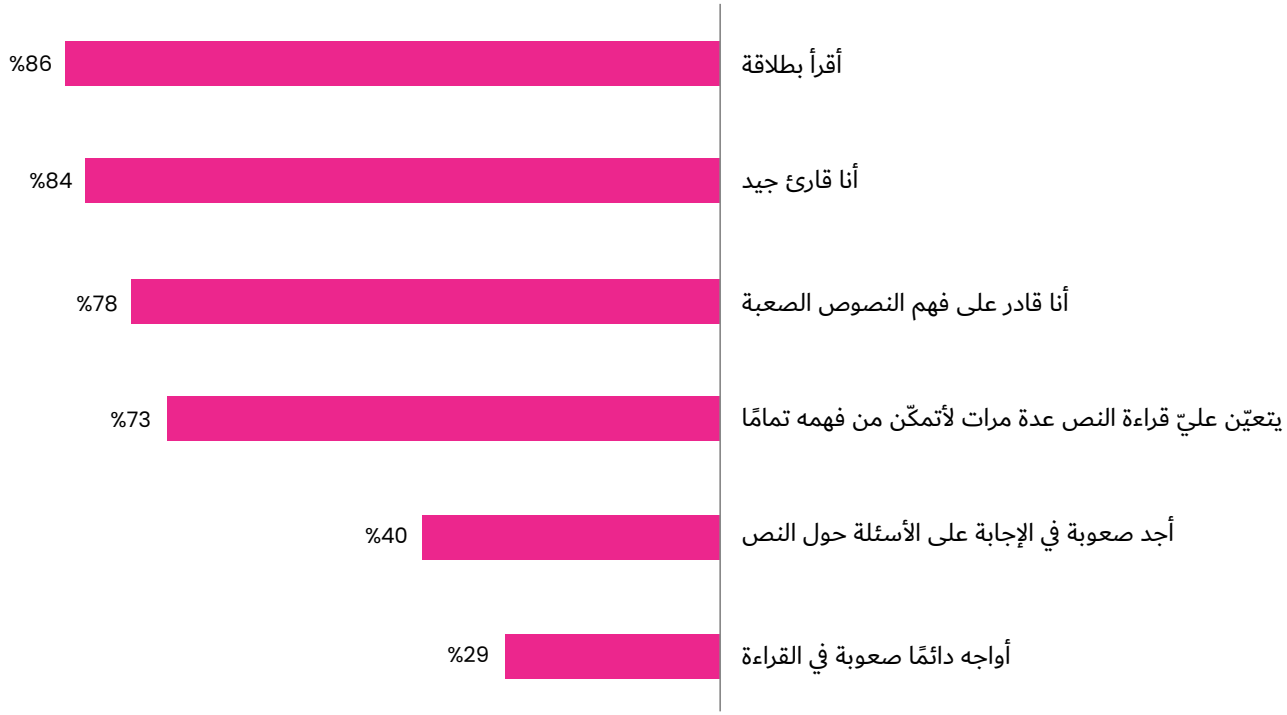
عبّر الطلبة عن تصّور ذاتي عالٍ فيما يتعلق بالقدرات القرائية، حيث وافق أكثر من ثمانية من كل 10 طلبة على العبارات "أقرأ بطلاقة" و"أنا قارئ جيد" (الشكل 8)، ولم يوافق سوى ثلاثة من كل 10 طلبة على أنهم لطالما واجهوا صعوبة في القراءة، مع أنّ النتائج تفيد بأنّ طالبين من كل خمسة طلبة لم يحققوا الحد الأدنى من الكفاءة في القراءة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة. أشار الطلبة إلى تصّور ذاتي عالٍ في مجالات القراءة، إلّا أنّهم عندما سئلوا أسئلة محددة حول استيعاب المقروء، رسمت إجاباتهم صورة مختلفة، حيث وافق سبعة من كل 10 طلبة على أنهم كان عليهم قراءة النص عدة مرات ليتمكنوا من فهمه تمامًا، ووافق طالبان من كل خمسة طلبة على أنّهم وجدوا صعوبة في الإجابة على الأسئلة حول النص (الشكل 8)، غير أنّ 78% من الطلبة وافقوا على أنهم قادرون على فهم النصوص الصعبة، وقد تشير هذه الإجابات التي تبدو متناقضة إلى أنه على الرغم من قدرة الطلبة على فهم النصوص، إلّا أنهم يواجهون صعوبة في ذلك.

تتعارض هذه النتائج المتعلقة بالتصوّر الذاتي عمومًا مع ما هو معروف حول تطوّر اللغة من الأدب النظري، حيث أشارت أبحاث أساسية إلى أنّ طلاقة القراءة تعتبر شرطًا أساسيًا لاستيعاب المقروء، كي يُركّز الطلبة على معنى النص وليس تفكيكه (LaBerge & Samuels, 1974)[29]. غير أنه في حالة الأردن، شعر الكثير من الطلبة أنهم قراء جيدون، لكنهم واجهوا صعوبة في استيعاب النصوص، كما أنّ النتائج الإجمالية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة في مبحث القراءة لم تُظهر أداءً عاليًا، وقد يتمثل أحد التفسيرات في أنّ الطلبة يحفظون أشكال الكلمات ويتعرفون عليها، ولكن لا يمكنهم بالضرورة استيعابها، وقد يكون من المفيد إجراء تقييم مباشر لطلاقة الطلبة في القراءة وارتباطاتها بالاستيعاب في السياق الأردني من أجل فهم المجالات التي يواجه فيها الطلبة صعوبات وذلك بهدف توجيه التدريس والتعلّم بصورة أفضل.

لوحظت علاقة إيجابية بين التصوّر الذاتي للطلبة والنتائج في القراءة؛ على سبيل المثال، حقق الطلبة الذين وافقوا على العبارات المتعلقة بكونهم يقرؤون بطلاقة وقراء جيدين متوسط نتائج أعلى في مبحث القراءة من الطلبة الذين لم يوافقوا على تلك العبارات، حيث حقق الطلبة الذين وافقوا على عبارة "أقرأ بطلاقة" متوسط نتائج بلغ 433 بالمقارنة مع متوسط نتائج الطلبة الذين لم يوافقوا عليها والبالغ 372، كما حقق الطلبة الذين لم يواجهوا صعوبة في القراءة نتائج أعلى في مبحث القراءة.

29 LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6(2), 293–323. doi:10.1016/0010-0285(74)90015-2

الشكل 8: نسبة الطلبة الذين "وافقوا" أو "وافقوا بشدة" على العبارات التالية



عبّرت الطالبات عن تصوّر ذاتي أعلى لقدراتهن القرائية من الطلاب، وكانت هذه الفجوة أوضح بين طلبة المدارس الحكومية.

وافقت تسع من كل 10 طالبات على أنّهن قارئات جيدات، مقابل 77% من الطلاب، كما وافقت 90% من طالبات المدارس الحكومية على أنّهن قادرات على القراءة بطلاقة، مقابل 82% من الطلاب، وكانت نسبة الطلاب الذين وافقوا على أنهم يواجهون دائمًا صعوبة في القراءة أعلى بمقدار الضعف؛ وافق 34% من طلاب المدارس غير الحكومية و41% من طلاب المدارس الحكومية على هذه العبارة، بالمقارنة مع 17% من طالبات المدارس غير الحكومية و20% من طالبات المدارس الحكومية (الجدول 10).

الجدول 10: موافقة الطلبة على العبارات التالية المتعلقة باستيعاب المقروء، حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي للطلبة

	المدارس غير الحكومية		المدارس الحكومية	
	الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
أنا قارئ جيد	80%	84%	77%	91%
أنا قادر على فهم النصوص الصعبة	77%	79%	73%	81%
أقرأ بطلاقة	84%	87%	82%	90%
أواجه دائمًا صعوبة في القراءة	34%	17%	41%	20%
يتعيّن عليّ قراءة النص عدة مرات لأتمكّن من فهمه تمامًا	69%	72%	71%	75%
أجد صعوبة في الإجابة على الأسئلة حول النص	40%	28%	48%	35%

هل يتمتع الطلبة بوعي فوق معرفي فيما يتعلق باستراتيجيات التعامل مع المهام القرائية؟

يمتلك الطلبة معرفة بالاستراتيجيات الأكثر فائدة للتعامل مع المهام المتعلقة بتلخيص النصوص وفهمها وتذكّرها.

فيما يتعلق باستراتيجيات فهم النصوص وتذكّرها، وجد الطلبة أنّ أكثرها فائدة يتمثّل في وضع خط تحت الأجزاء المهمة من النص وتلخيص النص بكلماتهم، وبلغ متوسط نتائج تقييم فائدة الاستراتيجيتين المذكورتين أعلاه - عند تقييمهما على مقياس من 6 نقاط، بحيث يمثل الرقم "1" كونها ليست مفيدة على الإطلاق ويمثل الرقم "6" كونها مفيدة للغاية - 4.6 و4.3 على التوالي (الجدول 11). ووفقًا للتقرير الفني الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية حول فائدة مختلف الاستراتيجيات الموضحة في الشكل 11، فإنّ الاستراتيجيتين المذكورتين أعلاه هما الأكثر فائدة وفاعلية (OECD, 2015).[30] ومن ناحية أخرى، أشار الطلبة إلى أنّ قراءة النص بصوت عالٍ لشخص آخر وقراءة النص بسرعة مرتين هما الاستراتيجيتان الأقل فائدة (بلغ متوسط النتائج 3.8). كما قُيّمت هاتان الاستراتيجيتان على أنهما الأقل فاعلية من قِبل خبراء القراءة بالنسبة للاستراتيجيات الأخرى التي عُرضت على الطلبة.

وجدت طالبات المدارس الحكومية وغير الحكومية معظم الاستراتيجيات أكثر فائدة بالمقارنة مع الطلاب؛ على سبيل المثال، بلغ متوسط نتائج تقييم فائدة استراتيجية وضع خط تحت الأجزاء المهمة من النص 5.1 بالنسبة لطالبات المدارس غير الحكومية و5 بالنسبة لطالبات المدارس الحكومية، بالمقارنة مع المتوسط البالغ 4.3 بالنسبة لطلاب المدارس غير الحكومية و4.1 بالنسبة لطلاب المدارس الحكومية (الجدول 11).

30 OECD. (2015). PISA-based test for schools. Technical Report. Retrieved from: http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PfS_TechReport_CRC_final.pdf

الجدول 11: متوسط نتائج تقييم فائدة الاستراتيجيات المستخدمة لفهم النصوص وتذكّرها على الصعيد الوطني، حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي للطلبة

	تقييم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لفائدة الاستراتيجية المُستخدمة	المجموع	المدارس غير الحكومية		المدارس الحكومية	
			الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
أضع خطًّا تحت الأجزاء المهمة من النص	1	4.6	4.3	5.1	4.1	5
ألخّص النص بكلماتي الخاصة	1	4.3	4.1	4.4	4.1	4.5
بعد قراءة النص، أناقش محتواه مع أشخاص آخرين	1	4.0	3.8	4.3	3.6	4.3
أركّز على أجزاء النص التي يسهل فهمها	2	3.9	3.7	4.2	3.4	4.3
أقرأ النص بسرعة مرتين	2	3.8	3.8	4	3.5	4
أقرأ النص بصوت عالٍ لشخص آخر	2	3.8	3.6	3.6	3.8	3.8

فيما يتعلق بالاستراتيجيات المُستخدمة لكتابة مُلخص، تمثّلت الاستراتيجيتان اللتان قيّمها الطلبة على أنها الأكثر فائدة بالآتي: 1) قراءة النص كاملًا، ووضع خط تحت أهم الجُمل ثم كتابتها بكلمات الفرد الخاصة، و2) التحقق بعناية ما إذا كان المُلخص يتضمن أهم الحقائق في النص، حيث بلغ متوسط نتائج تقييم فائدة الاستراتيجيتين المذكورتين أعلاه 4.5 و4.4 على التوالي (الجدول 12). ووفقًا للتقرير الفني الصادر عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، تُعد هاتان الاستراتيجيتان من الاستراتيجيات الأكثر فائدة التي يمكن للطلبة استخدامها لتلخيص النصوص (OECD, 2015)،[31] ومن ناحية أخرى، أشار الطلبة إلى أنّ نسخ أكبر عدد ممكن من الجمل بدقة هي الاستراتيجية الأقل فائدة (بلغ متوسط النتائج 3.4)، وقد قيّمها خبراء القراءة على أنها استراتيجيات أقل فائدة وفاعلية.

لوحظت اتجاهات مماثلة بالنسبة للاستراتيجيات المُستخدمة لكتابة مُلخص؛ حيث وجدت الطالبات معظم الاستراتيجيات أكثر فائدة بالمقارنة مع الطلاب؛ على سبيل المثال، بلغ متوسط نتائج تقييم فائدة استراتيجية قراءة النص بالكامل، ووضع خط تحت أهم الجُمل ثم كتابتها بكلمات الفرد الخاصة 4.9 بالنسبة لطالبات المدارس غير الحكومية والحكومية بالمقارنة مع المتوسط البالغ 4.3 بالنسبة لطلاب المدارس غير الحكومية و4.1 بالنسبة لطلاب المدارس الحكومية (الجدول 12).

31 OECD. (2015). PISA-based test for schools. Technical Report. Retrieved from: http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/PfS_TechReport_CRC_final.pdf

الجدول 12: متوسط نتائج تقييم فائدة الاستراتيجيات المستخدمة لكتابة المُلخصات، حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي للطلبة

	تقييم منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لفائدة الاستراتيجية المُستخدمة	المجموع	المدارس غير الحكومية		المدارس الحكومية	
			الذكور	الإناث	الذكور	الإناث
أقرأ النص كاملًا، وأضع خطًا تحت أهم الجُمل، ثم أكتبها بكلماتي الخاصة.	1	4.5	4.3	4.9	4.1	4.9
أتحقق بعناية ما إذا كان المُلخص يتضمن أهم الحقائق في النص.	1	4.4	4.3	4.8	3.9	4.7
قبل كتابة المُلخص، أقرأ النص أكبر عدد ممكن من المرات.	2	4.1	3.9	4.4	3.7	4.4
أكتب ملخصًا، ثم أتحقق من أنّ كل فقرة مغطاة في الملخص، لأنه يجب تضمين محتوى كل الفقرات.	1	3.8	3.5	4.2	3.3	4.2
أحاول نسخ أكبر عدد ممكن من الجمل بدقة.	3	3.4	3.3	3.3	3.4	3.5

وفي كلا المجالين - فهم النصوص وتذكّرها وكتابة المُلخصات - لم تُلاحظ أي تباينات في تقييمات الطلبة لفائدة الاستراتيجيات على أساس نوع المدرسة، ولم تُلاحظ التباينات إلّا على أساس النوع الاجتماعي للطلبة، الأمر الذي قد يدلّ على أنّ الطالبات يمتلكن وعيًا أعلى بالاستراتيجيات المرتبطة كذلك بالقدرات فوق المعرفية العالية. يُذكر أنّ القدرات فوق المعرفية هي قدرة الفرد على التفكير في أفكاره واستراتيجياته، وقد أشارت الأبحاث إلى أنّ القدرات فوق المعرفية مرتبطة بأداء الطلبة؛ فكلما ارتفعت، ارتفعت نتائج الطلبة (Mevarech & Kramarski ,2014).[32]

أظهرت الارتباطات بين نتائج القراءة والمؤشرات المركّبة لمتغيرات الاستراتيجيات المُستخدمة لفهم النص وتذكّره وتلخيص النصوص وجود ارتباط إيجابي ضعيف (يبلغ معامل الارتباط 0.183 و0.224 على التوالي)؛ فكلما زادت معرفة الطلبة بالاستراتيجيات، ارتفعت نتائجهم في القراءة؛ لذا ينبغي لمعلمي المراحل الدراسية كلها النظر في تطبيق التدريس المُخصص للاستراتيجيات التي تُسهم في تعزيز المهارات فوق المعرفية لدى الطلبة، الأمر الذي قد يُعزز بدوره تحصيل الطلبة في القراءة، حيث إنّ تأمل الشخص في تعلّمه أمر ضروري للنجاح في المدرسة (Ertmer & Newby, 1996).[33]

32 Mevarech, Z. and B. Kramarski (2014), Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, Retrieved from: https://doi.org/10.1787/9789264223561-en.

33 Ertmer, P.A., Newby, T.J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. Instr Sci 24, 1–24. https://doi.org/10.1007/BF00156001

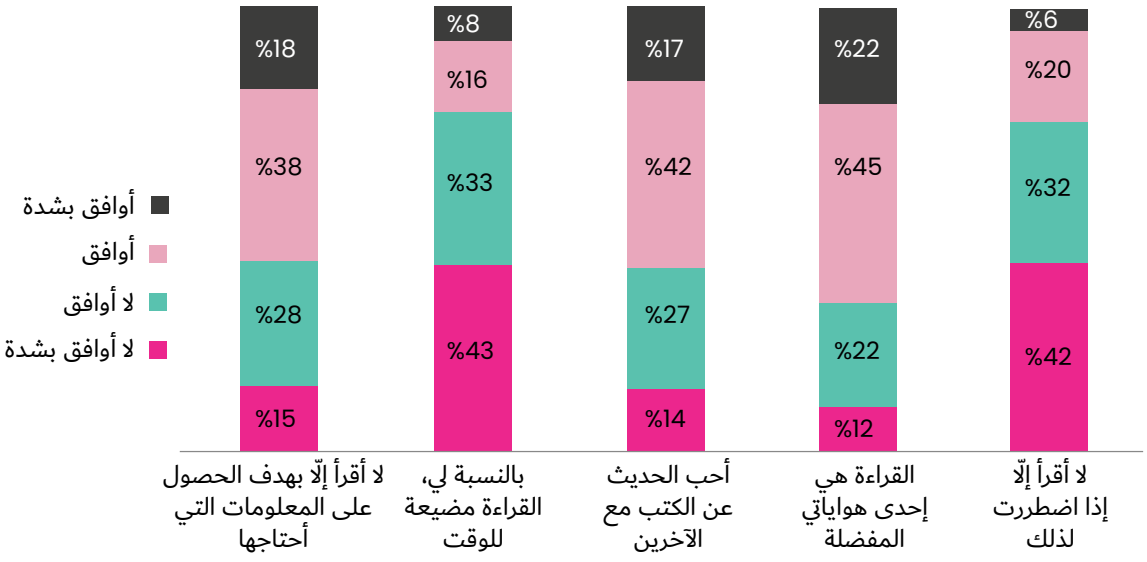
ما التصوّرات العامة للطلبة تجاه القراءة؟

كانت التصورات تجاه القراءة متناقضة؛ في حين وافق معظم الطلبة على أنّ القراءة هي إحدى هواياتهم المفضلة، فقد أشار العديد منهم إلى أنهم لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها.

وافق أكثر من ثلاثة من كل خمسة طلبة على أنّ القراءة هي إحدى هواياتهم المفضلة، ووافق ثلاثة من كل خمسة طلبة على أنهم يستمتعون في مناقشة الكتب (الشكل 9)، إلّا أنّ 56% من الطلبة وافقوا أيضًا على أنّهم لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها، ووافق ربع الطلبة على أنهم لا يقرؤون إلّا إذا اضطروا لذلك وأنّ القراءة مضيعة للوقت. هذه الإجابات متناقضة، ولا ترسم صورة واضحة عن مواقف الطلبة تجاه القراءة، وكشف تحليل آخر أنّ الطلبة الذين لم يوافقوا على العبارة القائلة أنّ القراءة هي إحدى هواياتهم المفضلة وافقوا على العبارة القائلة إنهم لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها (64%)، بالمقارنة مع الطلبة الذين وافقوا على أنّ القراءة هي إحدى هواياتهم المفضلة (52%)، إلّا أنّ أكثر من نصف الطلبة الذين أشاروا إلى أنّ القراءة هي إحدى هواياتهم المفضلة، وافقوا على أنّهم لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها يمثلون نسبة كبيرة من الطلبة أيضًا، وقد تكون هذه الإجابات المتضاربة نتيجة للانحياز للقبول الاجتماعي عند الإجابة على الاستبانة؛ فربما شعر الطلبة بأنهم مضطرون للموافقة على العبارات الإيجابية حول القراءة، بغض النظر عن تصوراتهم الحقيقية، وكانت التصورات تجاه القراءة متشابهة بين طلبة المدارس الحكومية وغير الحكومية.

هذا وقد حقق الطلبة الذين أشاروا إلى أنهم لا يقرؤون إلّا إذا اضطروا لذلك، أو لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها، أو اعتبروا القراءة مضيعة للوقت، متوسط نتائج في القراءة أقل من الطلبة الذين عبّروا عن تصوّرات أكثر إيجابية تجاه القراءة. على سبيل المثال، حقق الطلبة الذين وافقوا على أنهم لا يقرؤون إلّا إذا اضطروا لذلك متوسط نتائج بلغ 407 بالمقارنة مع الطلبة الذين لم يوافقوا على تلك العبارة والذين حققوا متوسط نتائج بلغ 427، بينما حقق الطلبة الذين أشاروا إلى أنّ القراءة هي إحدى هواياتهم المفضلة متوسط نتائج أعلى في القراءة (بلغ متوسط نتائجهم 424 بالمقارنة مع 400 بالنسبة لمن لم يوافقوا على تلك العبارة).

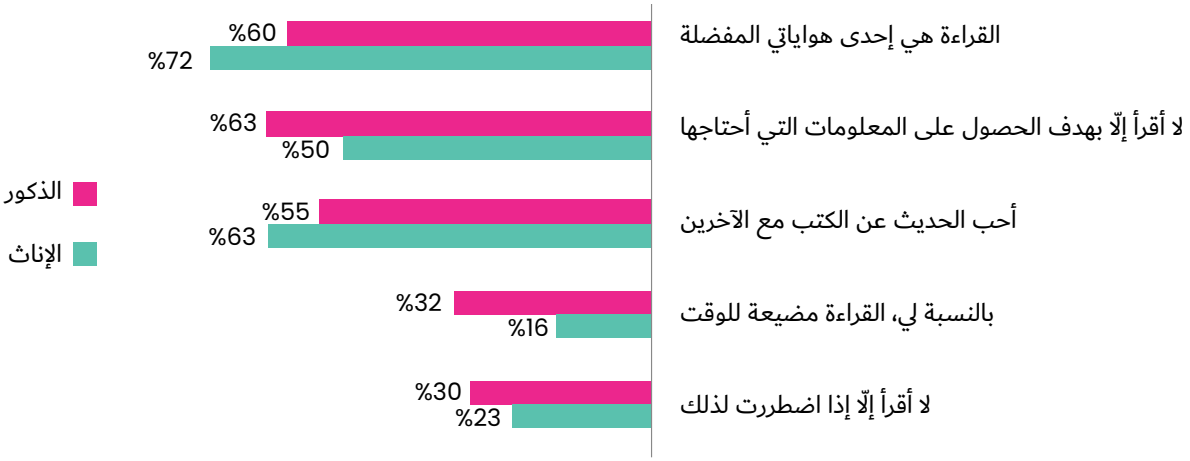
الشكل 9: نسبة الطلبة الذين وافقوا أو لم يوافقوا على العبارات التالية حول القراءة



كانت نسبة الطالبات اللواتي يُقدّرن القراءة أعلى بالمقارنة مع الطلاب.

كانت نسبة الطلاب الذين وافقوا على أنّ القراءة مضيعة للوقت أعلى بمقدار الضعف بالمقارنة مع الطالبات، 32% مقابل 16% على التوالي، كما وافق 63% من الطلاب على أنهم لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها، بالمقارنة مع 50% من الطالبات (الشكل 10)، وكما ذُكر سابقًا، تفوّقت الطالبات على الطلاب في مبحث القراءة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة، ومن الصعب التأكد ما إذا كانت تصورات الطالبات تجاه القراءة أكثر إيجابية لأنهن قارئات أفضل، أو ما إذا كن قارئات أفضل لأنهن يستمتعن بالقراءة أكثر من الطلاب.

الشكل 10: نسبة الطلبة الذين وافقوا أو وافقوا بشدة على العبارات التالية حول القراءة، حسب النوع الاجتماعي للطلبة



ما نوع أنشطة القراءة التي يقوم بها الطلبة خارج المدرسة؟

الكثير من الطلبة لا يقرؤون من أجل المتعة، ومعظم الطلبة الذين يقرؤون من أجل المتعة، يفعلون ذلك لمدة 30 دقيقة أو أقل في اليوم.

أشار طالب/ة من كل أربعة طلبة إلى أنه لا يقرأ من أجل المتعة على الإطلاق، وأشار طالب/ة من كل ثلاثة طلبة إلى أنه يقرأ لمدة 30 دقيقة أو أقل في اليوم، ومن ناحية أخرى، أشار طالب/ة من كل خمسة طلبة إلى أنه يقرأ لأكثر من ساعة في اليوم (الجدول 13). وينطبق ذلك على الطالبات بصورة أكبر، إذ كانت نسبة الطالبات اللواتي أشرن إلى قضاء الوقت في القراءة من أجل المتعة أعلى بمقدار الضعف، حيث إن 24% من طالبات المدارس غير الحكومية و27% من طالبات المدارس الحكومية أشرن إلى أنهن يقرأن لأكثر من ساعة في اليوم، بالمقارنة مع 12% من طلاب المدارس غير الحكومية و14% من طلاب المدارس الحكومية (الجدول 13).

يُعد الاستمتاع بالقراءة عنصرًا أساسيًا في الأداء التعليمي للطفل، وتشمل فوائد القراءة من أجل المتعة تحسين استيعاب النص والقواعد، والمواقف الإيجابية تجاه القراءة، وزيادة المعرفة العامة (Clark and Rumbold, 2006).[34]

الجدول 13: إجابات الطلبة بشأن الوقت الذي يقضونه في القراءة من أجل المتعة على الصعيد الوطني، حسب نوع المدرسة والنوع الاجتماعي للطلبة

	المجموع	المدارس غير الحكومية		المدارس الحكومية	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث
لا أقرأ من أجل المتعة	25%	35%	23%	32%	18%
30 دقيقة أو أقل في اليوم	34%	36%	29%	35%	34%
أكثر من 30 دقيقة إلى أقل من 60 دقيقة في اليوم	20%	17%	23%	19%	21%
ساعة إلى ساعتين في اليوم	13%	6%	14%	8%	18%
أكثر من ساعتين في اليوم	8%	6%	10%	6%	9%

لوحظت علاقة بين الوقت الذي يقضيه الطلبة في القراءة من أجل المتعة والنتائج في القراءة؛ فالطلبة الذين أفادوا بأنهم يقضون وقتًا أطول في القراءة حققوا متوسط نتائج أعلى في مبحث القراءة. على سبيل المثال، حقق الطلبة الذين أفادوا بقضاء أكثر من ساعتين في القراءة يوميًا متوسط نتائج بلغ 444، بالمقارنة مع الطلبة الذين أفادوا بقضاء 30 دقيقة أو أقل يوميًا والذين حققوا متوسط نتائج بلغ 425 (الجدول 14)، وحقق الطلبة الذين أشاروا إلى أنهم لا يقرؤون من أجل المتعة على الإطلاق أقل متوسط نتائج بلغ 417.

34 Clark, C., & Rumbold, K. (2006). Reading for pleasure: A research overview. National Literacy Trust, November, 35. http://www.scholastic.com/teachers/article/collateral_resources/pdf/i/Reading_for_pleasure.pdf

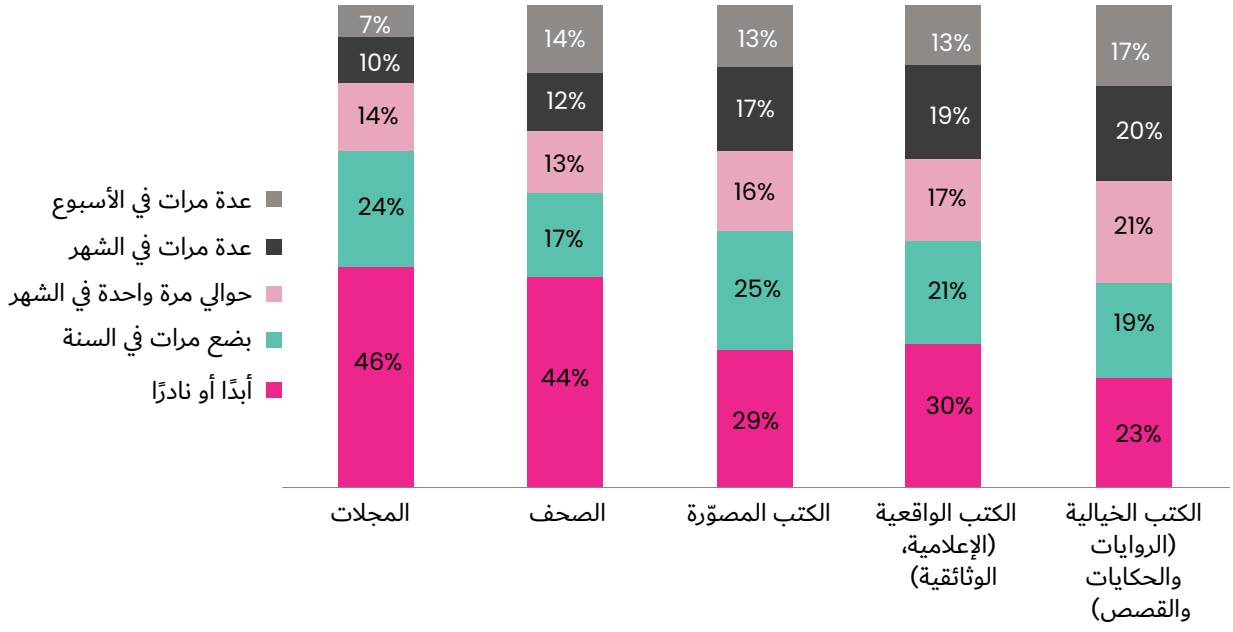
الجدول 14: نتائج تقييم الطلبة في القراءة حسب الوقت الذي يقضونه في القراءة

	متوسط النتائج
لا أقرأ من أجل المتعة	417
30 دقيقة أو أقل في اليوم	425
أكثر من 30 دقيقة إلى أقل من 60 دقيقة في اليوم	432
ساعة إلى ساعتين في اليوم	439
أكثر من ساعتين في اليوم	444

أشار الطلبة في الأردن إلى قراءة الكتب الخيالية، تليها الكتب الواقعية والكتب المصوّرة.

أشار 58% و49% و46% من الطلبة إلى أنهم يقرؤون الكتب الخيالية والواقعية والمصورة، على التوالي، مرة واحدة في الشهر على الأقل بمحض إرادتهم، وليس من أجل المدرسة، ومن ناحية أخرى أشارت نسبة أقل من الطلبة إلى قراءة المجلات والصحف حيث أجاب أكثر من أربعة من كل 10 طلبة بـ "أبدًا أو نادرًا" (الشكل 11). وتأخذ هذه النتائج أهمية بالنسبة للمدارس وصناع القرار للنظر في المحتوى المُقدم في مكتبات المدارس، وهو أمر ضروري حيث تُظهر الأبحاث وجود علاقة إيجابية بين خيارات القراءة والمعالجة المعرفية والتحفيز والصحة على المدى الطويل (Schraw, Flowerday, & Reisetter, 1998).[35]

الشكل 11: نسبة الطلبة الذين أشاروا إلى قراءة المواد التالية بمحض إرادتهم



35 Schraw, G., Flowerday, T., & Reisetter, M. F. (1998). The Role of Choice in Reader Engagement. Journal of Educational Psychology, 90(4), 705–714. https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.4.705

كانت نسبة الطلاب الذين أشاروا إلى أنهم يقرؤون الكتب الواقعية والصحف أعلى بالمقارنة مع الطالبات اللواتي أشرن إلى أنهن يقرأن الكتب الخيالية بنسبة أعلى، وقد أشار 35% من طلاب المدارس غير الحكومية و37% من طلاب المدارس الحكومية إلى أنهم يقرؤون الكتب الواقعية أكثر من مرة في الشهر، مقابل 28% من الطالبات، كما أشار 29% من طلاب المدارس غير الحكومية و33% من طلاب المدارس الحكومية إلى أنهم يقرؤون الصحف، مقابل 18% من طالبات المدارس غير الحكومية و21% من طالبات المدارس الحكومية، ومن ناحية أخرى أشارت 45% من الطالبات إلى أنهن يقرأن الكتب الخيالية، بالمقارنة مع 29% من الطلاب الذكور.

أشار أكثر بقليل من طالبين من كل 10 طلبة إلى أنهم لا يقرؤون الكتب أبدًا أو يقرؤونها نادرًا، وأشار الطلبة الذين يقرؤون إلى أنهم يقرؤون الكتب في شكلها الورقي أو الرقمي بالقدر نفسه تقريبًا.

أشار حوالي ثلاثة من كل 10 طلبة إلى أنهم يقرؤون الكتب بشكل ورقي، وأشار 25% من الطلبة إلى قراءة الكتب على الأجهزة الرقمية، وأشار 23% منهم إلى قراءة الكتب في شكليها الورقي والرقمي بالقدر نفسه. وسيكون من المثير للاهتمام أن نفهم سبب تفضيل بعض الطلبة الشكل الرقمي على الشكل الورقي للكتب، والعكس. فهل تتعلق التفضيلات بتوافر محتوى معين في الشكل الرقمي وليس الورقي؟ أم أنّ التفضيل عشوائي؟ المواصلة في البحث في هذا الأمر قد يساعد مزودي المحتوى على معرفة المحتوى الذي يهتم به الطلبة، والشكل الذي ينبغي نشر المحتوى به.

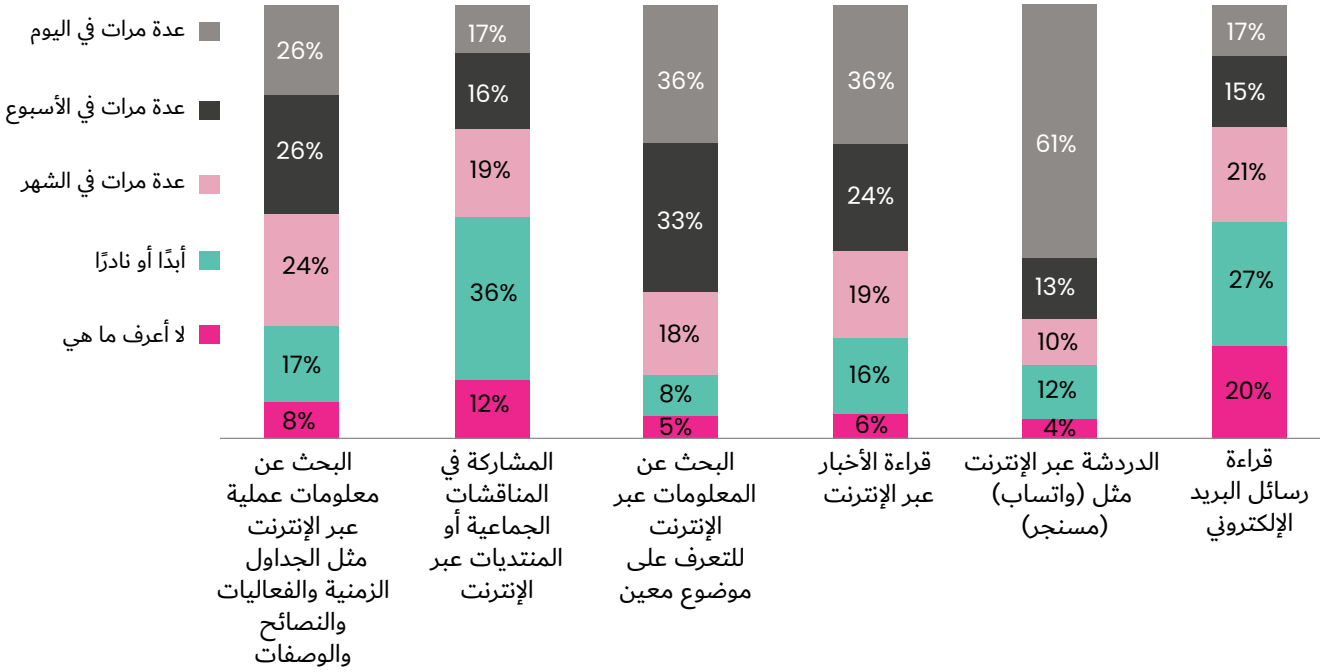
كانت نسبة الطلاب الذين أشاروا إلى أنهم لا يقرؤون الكتب أبدًا أعلى بالمقارنة مع الطالبات (30% مقابل 18% على التوالي)، ولم تُلاحظ أي تباينات كبيرة في تفضيلات الطلبة فيما يتعلق بالشكل الورقي أو الرقمي للكتب التي يقرؤونها على أساس النوع الاجتماعي ونوع المدرسة.

كانت أنشطة الطلاب بالقراءة عبر الإنترنت مرتبطة غالبًا بالدردشة عبر الإنترنت، وأقل ارتباطًا بالمشاركة في المناقشات الجماعية أو المنتديات عبر الإنترنت.

أشار ثلاثة من كل خمسة طلبة إلى أنهم يدردشون عبر الإنترنت "عدة مرات في اليوم" (الشكل 12)، وأشار عدد كبير من الطلبة أيضًا إلى أنهم يقرؤون الأخبار عبر الإنترنت أو يبحثون عن المعلومات عبر الإنترنت للتعرّف على موضوع معين عدة مرات في اليوم أو الأسبوع (أكثر من ثلاثة من كل خمسة طلبة)، كما أشار أكثر من نصف الطلبة إلى أنهم يبحثون عبر الإنترنت عن معلومات عملية عدة مرات في اليوم أو الأسبوع، ومن ناحية أخرى كانت المشاركة في المناقشات الجماعية/المنتديات من أقل أنشطة القراءة عبر الإنترنت شيوعًا؛ حيث أشار 36% من الطلبة إلى أنهم لم يشاركوا فيها أبدًا أو نادرًا ما يشاركون فيها (الشكل 12). وكانت قراءة رسائل البريد الإلكتروني أيضًا غير شائعة بين الطلبة؛ حيث أشار 17% فقط من الطلبة إلى أنهم يقرؤون رسائل البريد الإلكتروني عدة مرات في اليوم، وأشار أكثر من الربع إلى أنهم لم يفعلوا ذلك أبدًا أو نادرًا ما يفعلون ذلك. كما أنّ طالبًا من كل خمسة طلبة لا يعرف حتى ما هي قراءة رسائل البريد الإلكتروني، وهذه النتائج مقلقة بعض الشيء، بالنظر إلى الانتشار الواسع لاستخدام التكنولوجيا والبريد الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين، ومن الجدير بالذكر أن الأردن يعتمد اعتمادًا كبيرًا على موارده البشرية، وينبغي تعريف الطلبة على مثل هذه التقنيات ليكونوا مُهيئين تمامًا لمتطلبات القرن، كما يُعد البريد الإلكتروني وسيلة لتعزيز التفاعلات ودعمها بين الطلبة والمعلمين (Hassini, 2006).[36]

36 Hassini, Elkafi. (2006). Student–instructor communication: The role of email. Computers & Education. 47. 29-40. 10.1016/j.compedu.2004.08.014.

الشكل 12: عدد مرات مشاركة الطلبة في أنشطة القراءة عبر الإنترنت التالية



الملاحظات الختامية

تناولت هذه الورقة أنشطة القراءة التي يشارك فيها الطلبة في الأردن، ومواقفهم تجاه القراءة، وتصوّرهم الذاتي تجاه قدراتهم القرائية، والبيئة التي يتعلمون فيها اللغة العربية. كما بُحِث متوسط النتائج لرصد الاتجاهات في التحصيل بناءً على سمات مختلفة، إلّا أنه نظرًا لأن التحليل كان وصفيًا بطبيعته، لم تُستنبط أي استدلالات سببية. وتجدر الإشارة إلى أن استنتاجات هذا التقرير مستمدة من بيانات إجابات مديري المدارس والطلبة؛ لذا فإن البيانات تعكس تصوّراتهم لما يحدث في المدارس والصفوف وينبغي تفسيرها مع مراعاة ذلك.

بصورة عامة، رسم الطلبة ومديرو المدارس صورة إيجابية عن الممارسات القرائية في المدرسة والصف وعن التصوّرات تجاه القراءة. على سبيل المثال، تُطبق معظم المدارس في الأردن سياسات لتنظيم عملية تعلّم اللغة، كما أنّ متوسط وقت حصة اللغة في الأردن أطول من متوسط وقت حصة اللغة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. بالإضافة إلى ذلك، تدلّ إجابات الطلبة على أنهم يتعلمون في صفوف مُشجعة ومُحفّزة، ويتلقون التغذية الراجعة من معلميهم، كما عبّر الطلبة عن تصّور ذاتي عالٍ فيما يتعلق بالقدرات القرائية وأشاروا إلى أنّ القراءة هي إحدى هواياتهم المفضلة، وبدا أنّ الطلبة يتمتعون بالمهارات فوق المعرفية ويعرفون الاستراتيجيات الأكثر فائدة للتعامل مع بعض مهام القراءة.

لكن في بعض الحالات، رُسمت صورة أقل إيجابية عن الممارسات القرائية في المدرسة والصف وعن تصوّرات الطلبة؛ على سبيل المثال، أشار معظم الطلبة إلى أنّ أطول نص كان عليهم قراءته في حصة اللغة العربية بلغ 10 صفحات أو أقل. ومن الجدير بالذكر أنّ العديد من الطلبة ينظرون إلى القراءة باعتبارها مهمة أو واجب؛ إذْ إنهم لا يقرؤون إلّا بهدف الحصول على المعلومات التي يحتاجونها، وكانت النتائج الأخرى مقلقة أيضًا، حيث أشار 20% من الطلبة إلى أنهم لا يعرفون ما هي رسائل البريد الإلكتروني.

وبناء على ما تقدم فإنّ هذه النتائج تثير السؤال القائل: لماذا لا تنعكس الممارسات الصفية والمدرسية الحالية في تعلّم الطلبة؟ سيُواصل بحث هذا الجانب في ورقة تتناول محددات تحصيل الطلبة في القراءة، التي ستستكشف العوامل التي تؤثر على التحصيل في القراءة وتُفسّرها(Ghawi & Dahdah, 2022).[37]

37 Ghawi, G., Dahdah, S. (2022). Determinants of student achievement on PISA 2018: the case of Jordan's public school students. Queen Rania Foundation – Amman.