

The Level of Reading Pedagogical Knowledge Among First Three Grades Female Teachers in Jordan

Mohammed Ali Alkhawaldeh

Ahed Ahmad Al-Abood

Follow this and additional works at: <https://jeps.squ.edu.om/journal>



Part of the [Curriculum and Instruction Commons](#), [Educational Leadership Commons](#), and the [Educational Psychology Commons](#)

RESEARCH ARTICLE

The Level of Reading Pedagogical Knowledge Among First Three Grades Female Teachers in Jordan

Mohammad Ali Al- Khawaldeh *, Ahed Ahmad Al-Abood

Yarmouk University, Jordan

Abstract

The aim of this study was to investigate the level of reading pedagogical knowledge among first three grades female teachers in Jordan, and determine whether there are statistically significant differences in their knowledge level attributed to variables of qualification, years of experience, and enrollment in the RAMP course. To achieve the objectives of the study, the descriptive method was followed. The study sample consisted of (295) first three grades female teachers from schools affiliated to the Directorate of Education in Jerash Governorate. To achieve the study's objectives, the researcher prepared an objective situational test consisting of (32) multiple-choice questions, equally distributed across four domains: phonological awareness pedagogy, fluency pedagogy, vocabulary pedagogy, and reading comprehension pedagogy. The study results indicated that the average level of knowledge of first-grade teachers of reading pedagogy was moderate. The results also showed statistically significant differences between the average scores of the teachers' knowledge levels in the four individual and combined domains of reading pedagogy, attributed to the variable of enrollment in the RAMP course for those who participated, with no statistically significant differences attributed to the variables of qualification and years of experience. In the light of the study's findings, the researchers recommend to enhance training and professional development programs for the first three grades teachers in the field of reading pedagogy.

Keywords: Reading Pedagogy, First Three-Grade Female Teachers, Level of Knowledge.

How to cite this article: Al- Khawaldeh, M., Al-Abood, A. (2025). The level of reading pedagogical knowledge among first three grades female teachers in Jordan. *Journal of Educational & Psychological Studies*, 19(2), 177-200.

<https://doi.org/10.53543/2521-7046.1537>

Received 30 June 2024; Revised 25 March 2025; Accepted 27 March 2025

Available online 1 April 2025

Corresponding author*:

E-mail address: moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo*

<https://doi.org/10.53543/2521-7046.1537>

2521-7046/© 2025 Journal of Educational and Psychological Studies – Sultan Qaboos University. This is an open-access article under the CC BY 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en>).

مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة

محمد علي الخوالدة* وعهد أحمد العبود

جامعة اليرموك، الأردن

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في مستوى معرفتهن تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بدورة الرامب. تكوّنت عينة الدراسة من (295) معلمة من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي. تكونت أداة الدراسة من اختبار موضوعي تكوّن من (32) فقرة نوع الاختيار من متعدد، موزعة بالتساوي إلى أربع مجالات: بيداغوجيا الوعي الصوتي، وبيداغوجيا الطلاقة، وبيداغوجيا المفردات، وبيداغوجيا فهم المقروء. أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة جاء متوسطاً على الاختبار ككل، ولكل مجال من المجالات. وأظهرت النتائج أيضاً وجود فرق دال إحصائي بين المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة المعلمات ببيداغوجيا القراءة في المجالات الأربعة مجتمعة ومنفردة تعزى إلى متغير الالتحاق بدورة الرامب لصالح الملتحقات بها، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وفي ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بضرورة تعزيز برامج التدريب والتطوير المهني لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مجال بيداغوجيا القراءة.

الكلمات المفتاحية: بيداغوجيا القراءة، معلمات الصفوف الثلاثة الأولى، مستوى المعرفة.

للاستشهاد بهذا المقال: الخوالدة، محمد؛ والعبود، عهد (2025). مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

بيداغوجيا القراءة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 19 (2)، 177-200. <https://doi.org/10.53543/2521-7046.1537>

أُستلم: 30 يونيو 2024؛ عُذّل: 25 مارس 2025؛ قُبِل: 27 مارس 2025

نُشر: 1 أبريل 2025

البريد الإلكتروني للباحث المراسل*: moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

<https://doi.org/10.53543/2521-7046.1537>

المقدمة

وتعرف الكلمات للوصول إلى المعنى المقصود منها، وعمليات عقلية، تتمثل في فهم المادة المكتوبة واستيعابها، وحل المشكلات.

ومن هذا المنطلق، تعد معرفة المعلمين بالقراءة وأساليب تدريسها (بيداغوجيا القراءة) من العوامل الأساسية التي تؤثر بشكل كبير في إكساب الطلبة مهارة القراءة؛ لذا، ينبغي أن يمتلك المعلم خبرات ومهارات متنوعة تُمكنه من تطبيق الممارسات التعليمية الفعالة داخل الصف، إلى جانب قدرته على تعزيز المهارات القرائية لدى الطلبة وتوعيتهم بأهميتها في مختلف المراحل الدراسية، وتنمية تفكيرهم الناقد والتحليلي، وتنمية اتجاهاتهم نحو التعلم (Çakici، 2018). ويمكن مستوى المعرفة المرتفع بالقراءة وتعليمها البحث عن استراتيجيات التدريس الأكثر ملاءمة لتعزيز أداء الطلبة من خلال البحث عن المشكلات التي تواجههم، واختيار الآليات التي تعالجها، وتعزيز اكتسابهم المعارف المرتبطة بالقراءة بكفاءة وفعالية (Arthi & Srinivasan, 2018).

وتتجلى أهمية امتلاك المعلم لمستوى عالٍ من المعرفة بالقراءة وتعليمها لأهميتها في تحسين استراتيجيات التدريس وضمان اكتساب الطلبة لمهارات القراءة بفاعلية، وهو ما يعد بالغ الأهمية في الصفوف الثلاثة الأولى، التي تشكل الأساس لنجاح الطلبة في مسيرتهم التعليمية المستقبلية؛ ففي هذه المرحلة يبدأ تأسيسهم في المهارات الأساسية، وتكوين اتجاهاتهم وميولهم نحو التعلم والتعليم (الجعفرية، 2016).

ويهدف تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن إلى تحقيق عدد من الكفايات وفق أربعة محاور رئيسية، هي: كفاية الوعي الصوتي من خلال التمييز بين أشكال الحروف المتشابهة في الشكل المختلفة في اللفظ، ونطق الحروف الساكنة والمتحركة والمضعفة نطقاً سليماً، ونطق الحروف مع المد الطويل والتنوين نطقاً سليماً، وربط صوت الحرف برسمه واسمه، وتوضيح العلاقة بين الحروف الهجائية وأصواتها المختلفة. وكفاية قراءة الكلمات والجمل وتمثيل المعنى من خلال ربط كلمات وجمل معطاة بالصور الدالة عليها، وقراءة الجمل قراءة جهرية معبرة سليمة، وتحليل الجمل إلى كلمات، والكلمات إلى مقاطع، والمقاطع إلى حروف، وتكوين كلمات ذات معنى من أصوات الحروف والمقاطع، والتمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق المختلفة في الشكل، وأداء الأناشيد مع مراعاة الإيقاع الموسيقي، وقراءة كلمات تحوي ظواهر بصرية، وقراءة العناوين الواضحة من الكتب والقصص واللافتات، وتوظيف الإيماءات المناسبة للمواقف التي يعبر عنها النص، والتحليل الصوتي للكلمات والمقاطع والحروف، والتنغيم الصوتي المناسب المعبر عن المعاني

تعد اللغة وسيلة الإنسان للاتصال والتواصل؛ فيها يعبر عن أفكاره ومشاعره، وهي وسيلته لحفظ التراث، ونقله من جيل إلى جيل آخر، وبها يكتسب العلوم والمعارف والخبرات المتنوعة، التي تجعله قادراً على تنظيم أفكاره؛ مما ينعكس إيجاباً على تفاعله مع الآخرين، وزيادة ثقته بنفسه.

ومن هنا، يهدف تعليم اللغة إلى إكساب المتعلمين مهارات الاتصال اللغوي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وكل مهارة من هذه المهارات تؤثر في الأخرى؛ فالقارئ الجيد مستمع جيد، و كاتب جيد، ومتحدث جيد (مدكور، 2006). وتعد القراءة مهارة رئيسة من المهارات اللغوية، واللينة الأساس في التعلم؛ فهي عامل مهم للنجاح في مختلف ميادين الحياة، يكتسب المتعلم بها أنماط السلوك والتفكير، وتجعله يستمتع بما يقرأ، وينفتح على العلوم الأخرى؛ إذ لا يمكنه الإلمام بهذه العلوم إلا إذا كان يجيد القراءة (أيوب، 2017). وتمكن القراءة الأفراد من مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وهي أمور حيوية للنجاح في جوانب الحياة جميعها؛ ما يجعل من تطوير مهارات القراءة أمراً بالغ الأهمية للأفراد والمجتمعات (Balnig et al., 2024). وتعرف القراءة بأنها: "عملية ذهنية يجري فيها تعرف الرموز المكتوبة، وفهمها؛ فهي عملية يتفاعل فيها القارئ مع اللغة المكتوبة للحصول على معنى" (إحميدة، 2022، ص. 150). ويعرفها العيسوي وآخرون (2005، ص. 165) بأنها: "أسلوب من أساليب النشاط الفكري يتضمن الفهم، والربط، والموازنة، والتنظيم، والاستنباط، والابتكار، وهي القدرة على فك الرموز، وفهمها، والتفاعل معها، واستثمار ما يقرأ في مواجهة المشكلات التي قد تواجه القارئ". ويُعرف كامبل وآخرون (Campbell et al., 2008) القراءة بأنها مجموعة نشاطات المعالجة الإدراكية واللسانية والمعرفية للمعلومة البصرية المكتوبة التي تتيح للقارئ فك الرموز والفهم ضمن مستوى الكلمة والجمله والنص.

ويشير فضل الله (2003) إلى أن القراءة عملية عضوية وعقلية وانفعالية يجري خلالها ترجمة الرموز المكتوبة لتعرفها، ونطقها، وفهمها، ونقدها، والإفادة منها في حل المشكلات. ويرى طعيمة (2004) أن القراءة نشاط يهدف إلى إيصال رسالة من الكاتب إلى القارئ، وفيها يفك القارئ الرموز اللغوية في الصفحة المطبوعة، ويفهم دلالاتها، ويدرك ما وراءها، وبذلك فالقراءة عملية عقلية يستخدم فيها القارئ عقله وخبراته السابقة في فهم الرسالة المكتوبة. مما سبق، يستخلص الباحثان أن القراءة إحدى المهارات اللغوية التي تتضمن عمليات آلية تتمثل في فك الرموز، ونطق أصواتها،

الصوتي، بتعرف الحروف والأصوات المتشابهة والمختلفة في عدد من الكلمات، والتصنيف الصوتي بمعرفة الصوت غير المتناسق مع الأصوات الأخرى، والتجزئة الصوتية بتجزئة الكلمات إلى مقاطع، والحذف الصوتي بحذف صوت من الكلمة للحصول على كلمة جديدة، والإضافة الصوتية بإضافة صوت إلى الكلمة للحصول على كلمة جديدة، والعزل الصوتي بتمييز الصوت الأول أو الثاني أو الثالث... من الكلمة، والاستبدال الصوتي باستبدال صوت بآخر، والمزج الصوتي بمزج المقاطع معا لتكوين كلمة واحدة (Woldmo, 2016).

ولتنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال، ينبغي استكشاف طبيعته بشكل أعمق لتطوير النماذج النظرية المتعلقة به، مع تطبيق تعليم منظم ومحفز للوعي الصوتي في الطفولة المبكرة، زيادة على دعم التطوير المهني المستمر للمعلمين، ومراقبة التقدم بشكل دوري، وضمان توفير موارد تعليمية متكافئة لجميع الأطفال، وتعزيز التعاون بين الباحثين والمعلمين وصانعي السياسات لتطوير نهج موحد في تعليم القراءة المبكرة (Nkurunziza, 2024).

وتستخدم بعض التدريبات لتنمية الوعي الصوتي لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، منها: تعرف أشكال الحروف، وأشكال الكلمات في مواقعها المختلفة، وتعرف أصوات الحروف والتمييز بينها، لا سيما الأصوات المتشابهة في المخارج، وربط شكل الكلمة وصوتها بالمعنى الملائم (الناقة وحافظ، 2002). ويستخدم أيضا تدريبات أخرى، منها: عرض نص يشتمل على عدد من الكلمات موضع التدريب، ومناقشة المعنى العام له مع الطلبة؛ لتعزيز الفهم والتعبير الشفوي، ونطق الكلمات مع نمذجة الخصائص الصوتية، ثم تكرار الطلبة لهذه الكلمات، وربط الاستماع للكلمة بصورتها المكتوبة، مع التأكيد على طريقة النطق، ثم المزاجية بين نطق الكلمة وكتابتها، ثم قراءتها بصوت مسموع، والبدء بإنتاج كلمات تقوم على النمط ذاته، واستنتاج الخصائص التحليلية التركيبية للكلمة (النجار، 2018).

وإلى جانب الوعي الصوتي، فإن الطلاقة القرائية تعد من المكونات الأساسية التي ينبغي لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى التمكن منها؛ إذ تساعد على تدعيم العلاقة بين القراءة الجهرية والصامتة من جهة، وبين الجانب الشفوي للغة والجانب الكتابي من جهة أخرى، بالربط بين الأصوات المنطوقة والرموز الكتابية الدالة عليها، مع الدقة في النطق والتنغيم الصوتي، وحسن التعبير عن المعنى المراد، بالإضافة إلى فهمهم ما يقرؤون، وإفهامه الآخرين (حمدان، 2021).

الأساسية المختلفة في النص. وكفاية فهم المقروء وتحليله من خلال تحديد المعنى العام للجملة المعطاة ومغزاها، وتحديد دلالات الكلمات الجديدة استنادا إلى الصور، واستنتاج ما يدل على مشاعر وردت في النص المقروء، وإجابة أسئلة التذكر، وتحديد أسماء الأماكن والأشخاص، واستنتاج الفكرة العامة في نص القراءة، وتحديد دلالات الكلمات ومعانيها استنادا إلى الترادف والتضاد، والربط بين مكونات ما يجري قراءته، وتحديد التسلسل الزمني للأحداث الواردة في النص، واستنتاج الفكرة الرئيسة لفقرات النص المقروء، واستخلاص المغزى والعبر المتضمنة في النص المقروء، والإجابة عن الأسئلة التعليقية، وإعادة سرد أحداث النص المقروء. وكفاية تذوق المقروء ونقده من خلال إبداء الرأي في السلوكيات أو المواقف الواردة في النص، وتكوين آراء وإصدار أحكام حول مواقف أو سلوكيات شخوص محددة وردت في النص، وتعليل سبب اختياره عبارة أعجبه في النص (البشير وآخرون، 2022).

وحتى يحقق تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى الكفايات اللازمة له، ينبغي التركيز على مكوناته الأساسية (الوعي الصوتي، والطلاقة، والمفردات، وفهم المقروء). ويمثل الوعي الصوتي مكونا أساسيا لمهارة القراءة، ويسهم في إيجاد الوعي لدى الطفل بأصوات اللغة، ومقاطعها، وكلماتها؛ مما ينعكس إيجابا على طاقته القرائية، وفهمه المقروء (النجار، 2018). وتبرز أهمية الوعي الصوتي في تحديد مدى قدرة الطفل على القراءة في السنوات الأولى من المدرسة وسنوات ما قبل المدرسة (عبد العال، 2017)؛ إذ ينبغي أن يكون لديه وعي صوتي بالرموز المكتوبة، ليتمكن من ترجمة هذه الرموز إلى أصوات، بحيث تؤدي إلى تنمية خبراته المرتبطة باللغة الشفهية والمكتوبة (طعيمة والشعبي، 2006)، وتنمية قدرته على ملاحظة الأصوات داخل الكلمات، وتمييزها، والربط بين الحروف وأصواتها داخل الكلمات لتكوين جمل ذات دلالة (Torgesen & Mathes, 2002).

ويعرف الوعي الصوتي بأنه: قدرة القارئ على تحليل الوحدات الصوتية المكونة للكلمة، أو إضافتها، أو تبديلها (جابر وآخرون، 2014). ويعرف أيضا بأنه قدرة القارئ على تحديد الأصوات، وتمييزها، وتغييرها بصرف النظر عن معناها، وعن حجم الكلمة (بابلي، 2009). ويعرف غياسون وفاندكاستيل (Giasson & Vandecasteele, 2011, p. 83) الوعي بالنظام الصوتي للغة، والوعي بالبنية الصوتية للكلمات، والقدرة على ملاحظة الصوت اللغوي في الكلمة، وكيفية تجميع الأصوات في كلمة واحدة ويتكوّن الوعي الصوتي من ثماني مهارات رئيسة، هي: التعرف

مستمرة وممتدة من خلال البيئة المحيطة بالطالب التي تكسبه مهارات جديدة (مصلح والشبول، 2019).

وترتبط أهمية تدريس المفردات بمستوى فهم النص المقروء؛ إذ إن هناك علاقة وثيقة بين سعة القاموس اللغوي للقارئ ومستوى فهمه في أثناء القراءة؛ ففهم المقروء يعتمد على خلفية القارئ وحصيلته من المفردات، وقدرته على تعرفها، واشتقاق معانيها (التل والعلوان، 2005). ويعد دور المعلم ضرورياً في إكساب الطلبة المفردات، والتعرف إلى غير المؤلف منها؛ إذ عليه أن يقلل من استخدام الطريقة المباشرة في تدريس المفردات؛ بل من الأجدي له أن يربط هذه المفردات مع المعرفة السابقة للطلبة؛ لإحداث تفاعل نشط مع الخبرات السابقة، أو وضع غير المؤلف منها في سياقات جديدة وهادفة ليوظفوها في حياتهم اليومية (مصلح، 2019). وتدرس المفردات لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى وفق عدد من الاستراتيجيات، منها: استراتيجية مفاتيح السياق، واستراتيجية المعاني المتعددة، واستراتيجية عائلة الكلمة، واستراتيجية الصفة المضافة، واستراتيجية شبكة المفردات (وزارة التربية والتعليم، 2015).

وإلى جانب ما سبق، يعد فهم المقروء كذلك أحد المكونات المهمة لتدريس القراءة في الصفوف الأولى؛ فهو الغاية الرئيسة للقراءة والعملية الأساسية التي تتمركز حولها جميع مكونات القراءة الأخرى، ففهم المقروء هو ذروة نتاجات القراءة والغاية منها؛ فالانطلاق والبطء في القراءة يتوقف على فهم الطالب لما يقرأ، وهو عامل أساسي في فهم مهارات اللغة الأخرى (عطية، 2014). ويرى عامر (2000) أن فهم المقروء أساس عمليات القراءة؛ فالطالب يسرع في القراءة الجهرية والصامتة إذا كان يفهم معنى المقروء، ويتعثر فيما يجهد معناه، وكذلك قراءة الاستماع لا يجني الطالب منها نفعاً ما لم يفهم ما سمعه. وتعرف عبد الله (2015) فهم المقروء بأنه قدرة القارئ على تحديد المحاور الرئيسة في النص والتفاعل معه، وفهم العلاقات بين مكوناته، وتوضيح الأفكار الرئيسة، والاستعمال الصحيح لها في المواقف الحاضرة والمستقبلية. ويعرف زويرز (Zwiers, 2004) فهم المقروء بأنه القدرة على تحليل المقروء بشكل دقيق، والتركيز على فهم الأفكار الرئيسة والفرعية، والتفكير في معاني الكلمات والعبارات والجمل، وتسلسل الأفكار والصور داخل النص بما يؤدي إلى فهمه. وتضيف سنو (Snow, 2002) (p.11) أن فهم المقروء "عملية استخراج المعنى وبنائه في الوقت ذاته من خلال التفاعل والاقتضاء إلى اللغة المكتوبة". وهناك عدد من الاستراتيجيات التي تستخدم لتنمية فهم المقروء لدى طلبة

ويعرف رازنسكي وآخرون (Rasinski et al., 2016) الطلاقة القرائية بأنها: قدرة القارئ على قراءة النص بسرعة ودقة. وتعرفها عليوة (2018) بأنها ترجمة الرموز الكتابية إلى أصوات مسموعة ومنطوقة نطقاً دقيقاً وبسرعة، إضافة إلى الأداء المُعَبَّر بما يتصل به عن فهم المقروء. ويعرفها ويليس (Willis, 2008) بأنها: القدرة على قراءة النص بسرعة ودقة؛ أي قراءة سريعة وسلسة تقترب من سرعة الكلام، فيقرأ الطلبة المتقنون بشكل صحيح وطبيعي ودون مجهود، ويترجمون النص ذهنياً إلى عبارات ذات معنى.

وللطلاقة القرائية ثلاثة مكونات رئيسة، هي: الدقة القرائية، والسرعة القرائية، والقراءة المعبرة، فتتكون الدقة القرائية من خلال تعويد الطلبة على صحة القراءة وحسن الأداء دون تكلف في أثناء القراءة الجهرية، من خلال إدراكهم معاني النص المقروء، وترابط أفكاره، وتتابعها، وفهمها، وتذوق المقروء، وما يحتويه النص (السيد، 2015). أما السرعة القرائية، فهي السرعة التي يقرأ بها الطالب النص جهراً وصمتاً، وتقاس بعدد الكلمات المقروءة في الدقيقة، وهي إن عدت مكوناً مهماً من مكونات الطلاقة؛ إلا أنها غير لازمة إذا لم تقترن بالفهم (فضل الله، 2006). وفي القراءة المعبرة، ينوع الطالب في طبقات الصوت والتنغيم، والإيقاع عند القراءة، ليوضح المعنى، ويعبر عن مشاعر الكاتب في النص، ويقرأ الجمل والعبارات؛ مراعيًا علامات الترقيم، ويعرف مواطن الوصل والفصل في القراءة (Guthrie, 2017). ولتنمية طلاقة القراءة الجهرية لدى الطلبة، تستخدم بعض الاستراتيجيات، منها: استراتيجية القراءة المتكررة، واستراتيجية قراءة الأقران، واستراتيجية قراءة الشريك، واستراتيجية القراءة الكورالية، واستراتيجية نمذجة الطلاقة.

إضافة لذلك، تعد المفردات كذلك مكوناً مهماً من مكونات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى؛ فهي تتيح للطلبة التعبير والتواصل مع الآخرين، وتنمية مهارات التفكير، وتوثيق العلاقات الاجتماعية والأسرية في المجتمع، وتنمية ملكة التدقيق والبالغة لديهم، لا سيما عندما يحسنون انتقاء الكلمات المناسبة للموقف والسياق ولقدرات المستمعين أو المخاطبين (عبد الباري، 2011). وتبدأ عملية اكتساب المفردات منذ الصغر من بيئة الطفل وأسرته، ثم يجري التوسع في اكتسابها بشكل متدرج في المدرسة، وتعد المفردات أساساً لفهم اللغة واستيعابها، وليست مجرد مكون من مكونات القراءة؛ فلا يمكن الاستغناء عن المفردات اللغوية؛ وإلا تعذر فهم المقروء، لذلك، فإن تنمية اللغة الحقيقية تتحقق من خلال إكساب الطالب مخزوناً من المفردات يمكنه من التعبير عن أفكاره بوضوح وطلاقة، وهذا ضروري؛ لأن تعلم المفردات عملية

دراسة السعدي والحوامدة (2015) للكشف عن مستوى تنور معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي بمفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي، ومعرفة مدى اختلافه باختلاف المستوى العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق اختبار تكون من (25) فقرة على (142) معلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تنور المعلمات مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي كان متوسطاً، وأظهرت النتائج أيضاً اختلاف مستوى التنور باختلاف متغيري المؤهل العلمي لصالح المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، وعدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح المعلمات ذوات الخبرة من (5-أقل من 10 سنوات).

وجاءت دراسة جوردن وآخرين (Jordan et al., 2018) في الولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة المحتوى البيداغوجي المعرفي لمعلمي رياض الأطفال والصف الأول في القراءة، وارتباطهما بخصائص المعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق اختبار معرفة المحتوى القرائي، والمعرفة ببيداغوجيا القراءة على (18) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن لدى المعلمين مستويات متوسطة بمعرفة المحتوى القرائي، ومعرفة متدنية ببيداغوجيا المحتوى القرائي، وأن المعلمين ذوي المؤهلات العلمية العليا، وسنوات الخبرة الطويلة، والذين تلقوا مساقات في القراءة حققوا مستويات أعلى في المعرفة بمحتوى القراءة، والمعرفة ببيداغوجيا محتوى القراءة مقارنة بذوي المؤهلات الدنيا، وسنوات الخبرة الأقل، والذين لم يتلقوا مساقات في القراءة.

وقام مكالب (McCaleb, 2020) في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى معرفة (130) معلماً من معلمي الصفوف الابتدائية بطرائق التدريس المتعددة لتعليم القراءة للطلبة المعرضين لعسر القراءة. ولتحقيق أهداف القراءة، صمم اختبار موضوعي شمل مستوى معرفة المعلمين بمكونات القراءة الخمس: الوعي الصوتي، والصوتيات، والطلاقة، والمفردات، وفهم المقروء. أظهرت النتائج أن المعلمين حققوا مستوى معرفة أعلى في فروع الاختبار الذي تضمن الطلاقة، والمفردات، وفهم المقروء، ومستوى أدنى في الوعي الصوتي، والصوتيات.

وهدف دراسة الزميلي وغريب (2021) في المملكة العربية السعودية التعرف إلى مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي بوصفها مؤشراً للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، طور اختبار تكون من (26) فقرة يقيس مستوى المعرفة في مجالات: الوعي الصوتي،

الصفوف الثلاثة الأولى، منها: استراتيجية التنبؤ، والربط، والتساؤل الذاتي، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص.

مما سبق، يرى الباحثان أن تعليم القراءة في الصفوف الأولى يتطلب التركيز على مكوناته الأساسية: الوعي الصوتي، والطلاقة، والمفردات، وفهم المقروء، وأن معلمات الصفوف الثلاثة الأولى يؤدين دوراً محورياً في تنمية هذه المكونات الأساسية لدى الطلبة؛ فكلما زادت معرفتهم بهذه المهارات وأساليب تدريسها، تمكن من تقديم تدريس أكثر كفاءة وفاعلية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى الطلبة القرائي، ويعزز تطورهم الأكاديمي في المستقبل. ويتوافق ذلك مع دراسة جناد ورستم (2015)، التي أبرزت الأثر الإيجابي لمعلمي الصفوف الأولى في تنمية مهارة القراءة لدى طلبتهم. لذا؛ اهتم الباحثون بالكشف عن مستوى معرفة معلمي هذه المرحلة ببيداغوجيا القراءة، فقد أجرى نصر ومناصرة (2010) في الأردن دراسة هدفت التعرف إلى مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى بمفهوم القراءة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق اختبار الوعي القرائي على (35) معلماً ومعلمة من تخصص معلم الصف، أظهرت نتائجها تدنياً في مدى الوعي لدى المعلمين؛ إذ جاء مدى وعيمهم بمجال توظيف الخبرات السابقة لدى القارئ في المرتبة الأولى، وبمجال المفهوم المعاصر للقراءة في المرتبة الأخيرة.

وهدف دراسة كارلايسل وآخرين (Carlisle et al., 2011) في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف إلى مدى معرفة المعلمين بالقراءة المبكرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق اختبار مهارة تحليل الكلمات، واختبار فهم المقروء على (16439) طالباً جرى تدريسهم بتطوع (1101) معلماً في (138) مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن مدى معرفة المعلمين بالقراءة المبكرة كان متدنياً.

وأجرى الشهراني (2012) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى طلبتهم، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً في مستوى تمكنهم وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت بطاقة ملاحظة على (41) معلماً، أظهرت نتائجها أن مستوى تمكن المعلمين من أساليب تنمية مهارة تعرف المقروء، والنطق به، ومهارة فهم المقروء جاء متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى تمكنهم تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي لصالح درجة البكالوريوس، وعدد سنوات الخبرة لصالح أكثر من (15) سنة وفي الأردن، جاءت

وقطر). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وبناء أداؤها، واختيار المنهج البحثي المناسب؛ إذ شكلت نتائج الدراسات السابقة، وتوصياتها، ومقترحاتها مصدرا مهما لدعم نتائج الدراسة الحالية التي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في مستوى معرفة المعلمين ببيداغوجيا القراءة؛ بهدف توجيه جهود الجهات المسؤولة في تنمية قدرات ومهارات المعلمين في التدريس، والإفادة مما توصلت إليه من نتائج في تقييم مستوى المعرفة لدى المعلمين. وتميزت الدراسة الحالية باستهدافها موضوعا قل بحثه في البيئة التي أجريت فيها الدراسة -في حدود اطلاع الباحثين-، فهي من أولى الدراسات التي استخدمت اختبارا موقفيا موضوعيا يقيس معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مكونات القراءة الأربعة (الوعي الصوتي، الطلاقة، المفردات، فهم المقروء)؛ لذا، يؤمل أن تكون هذه الدراسة إضافة مرجعية للأدب التربوي بشكل عام، ولما سبقها من الدراسات بشكل خاص، ومرجعا للدراسات التي ستبحث في مجالها مستقبلا.

وتأسيسا على ما سبق، ونظرا لخصوصية مرحلة الصفوف الأولى التي يبدأ فيها تأسيس الطالب في المهارات الأساسية، وتكوين اتجاهاته وميوله نحو التعليم والتعلم، وتنامي الدعاوات العالمية والمحلية التي تطالب بضرورة الاهتمام بإعداد المعلم في القرن الحادي والعشرين وتأهيله أكاديميا وبيداغوجيا، جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة بمكوناتها الأربعة: الوعي الصوتي، والطلاقة، والمفردات، وفهم المقروء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تعد الصفوف الثلاثة الأولى أهم مراحل التعليم والمركز الرئيس للمراحل اللاحقة، وتوكل مهمة تعزيز هذه المرحلة إلى معلمات الصفوف الأولى، وتولي نظم التعليم عناية خاصة بتعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، وبدور المعلمة في هذه المرحلة التي يقع على عاتقها عبء كبير ومسؤولية عظيمة في مساعدة الأطفال على التعلم لا سيما تعلم مهارة القراءة (السعدي والحوامة، 2015).

وما يدعم ذلك، ما أوصى به عدد من الدراسات السابقة بضرورة توجيه اهتمام الدراسات على مهارة القراءة واستراتيجيات تدريسها (مبجر وغريب 2003؛ عديلي، 2020؛ مصلح والشبول، 2019؛ الخوالدة، 2020)، ونتائج المسوحات التي أجرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، ونتائج الاختبار الوطني لضبط النوعية (وزارة التربية والتعليم، 2017)، فضلا عن الملاحظات الميدانية

وتدريسه، وقياسه طبق على (299) معلمة. أظهرت النتائج مستوى معرفة متوسطا لدى المعلمات بمهارات الوعي الصوتي المستهدفة.

وأجرت المسيفري (2021) في قطر دراسة هدفت إلى تحديد مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبقت استبانة على (211) معلمة لغة عربية لرياض الأطفال والصفين الأول والثاني. أسفرت نتائج الدراسة عن ضعف امتلاك المعلمات مهارات الوعي الصوتي، ووجود فروق دالة إحصائية في درجة امتلاكهن تعزى إلى عدد سنوات الخبرة، والميل إلى مهنة تدريس الأطفال، وطريقة اكتساب المعرفة حول الوعي الصوتي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، والقسم الذي جرى التخرج فيه.

وقام الزميلي والحساني (2022) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت التعرف إلى مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم الوعي الصوتي ومهاراته وقياسه، والفروق بينهن في ضوء متغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس، ونوع الروضة. ولتحقيق أهداف الدراسة، طبق اختبار تكون من (19) فقرة على (130) معلمة. أظهرت نتائج الدراسة مستوى معرفة متوسطا بمفاهيم الوعي الصوتي لدى المعلمات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفتهن تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ونوع الروضة ومؤخرا، سعت دراسة مبجر وغريب (2023) في المملكة العربية السعودية إلى الكشف عن مستوى المعرفة بمهارات تدريس فهم المقروء المبني على التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعد اختبار مهارات تدريس فهم المقروء، طبق على (53) معلمة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمهارات تدريس فهم المقروء المبني على التدريس الفاعل جاء منخفضا.

يتبين من استعراض الدراسات السابقة (الزميلي والحساني، 2022؛ الزميلي وغريب، 2021؛ السعدي والحوامة، 2015؛ الشهراني، 2012؛ المسيفري، 2021؛ مبجر وغريب، 2023؛ نصر ومناصرة، 2010؛ Carlisle et al., 2011; Jordan et al., 2018; McCaleb, 2020;) أنها اهتمت بالكشف عن مستوى معرفة المعلمين ببيداغوجيا القراءة، وممارساتهم لها بمكوناتها (الوعي الصوتي، والطلاقة، والمفردات، وفهم المقروء)، ودراسات أخرى مقارنة في بيئات متنوعة (الأردن، والولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة العربية السعودية،

القراءة، وتبسيط الضوء على معارف المعلمات وممارساتهن الفعلية لتدريس القراءة وتأتي الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تقديم تغذية راجعة للقائمين على برامج إعداد معلمات الصفوف الثلاثة الأولى حول المعرفة ببيداغوجيا القراءة، ورفع كفاءاتهن المهنية في عملية التدريس، والكشف عن مواطن الضعف ومعالجتها، بما يسهم في تحسين العملية التربوية، وتطويرها. وتبرز الأهمية التطبيقية للدراسة أيضا في تطويرها اختبارا موضوعيا موقفيا للكشف عن مستوى المعرفة ببيداغوجيا القراءة يتمتع بالخصائص السيكمومترية اللازمة؛ مما يدعم الإصلاحات التربوية، ويرقى بمستوى ممارسات تدريس القراءة للصفوف الثلاثة الأولى.

محددات الدراسة

تحدد نتائج الدراسة في الآتية:

المحددات الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2023/2024.

المحددات المكانية: أجريت الدراسة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش في الأردن.

المحددات البشرية: اقتصرَت الدراسة الحالية على عينة متاحة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى وفق العاملين السابقين.

المحددات الموضوعية: تحددت الدراسة بموضوع بيداغوجيا القراءة في أبعاد: بيداغوجيا الوعي الصوتي، وبيداغوجيا الطلاقة، وبيداغوجيا المفردات، وبيداغوجيا فهم المقروء. وتتحدد أيضا بالاختبار الموقفي الموضوعي، وما تحقق له من معاملات صدق وثبات، وجدية المعلمات في الاستجابة له.

التعريفات الإجرائية

اشتملت الدراسة على التعريفات الإجرائية الآتية:

البيداغوجيا: كلمة يونانية تتكون من كلمتين (PED) وتعني الطفل، و (AGOGIE) وتعني القيادة والتوجيه، وهي مجمل الاستراتيجيات والطرائق التي يتبناها المعلم: قصد الإرشاد، وتبسيط المادة المعرفية للمتعلم (جباري، 2021).

بيداغوجيا القراءة: مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن بتدريس القراءة في مجالات: بيداغوجيا الوعي الصوتي، وبيداغوجيا الطلاقة، وبيداغوجيا المفردات، وبيداغوجيا فهم

للمشرفين، وشكاوى أولياء الأمور من تدني المستوى التحصيلي لأبنائهم؛ مما يظهر الحاجة إلى ضرورة الاهتمام بالعوامل التي تؤثر في تعلمهم القراءة، ومنها مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة؛ إذ إن المستوى الجيد للمعلمة، وأداءها التدريسي يساعد بشكل فعال في تحسين المستوى القرائي للطلبة. وتأسيسا على ما سبق، وما جاء في الأدب التربوي من أهمية مهارة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، والاهتمام بمستوى معرفة معلمات هذه المرحلة، والسعي لتطوير أدائهن، وإعدادهن بشكل علمي، والوقوف على واقعهن، انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من ضرورة الكشف عن مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة في مجالاتها الأربعة (بيداغوجيا الوعي الصوتي، وبيداغوجيا الطلاقة، وبيداغوجيا المفردات، وبيداغوجيا فهم المقروء). وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بدورة الرامب؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في مستوى معرفتهن تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بدورة الرامب.

أهمية الدراسة

تأتي الأهمية النظرية للدراسة من الدور الرئيس الذي تشغله الصفوف الثلاثة الأولى موضع الدراسة؛ إذ تعد مرحلة حاسمة ومؤثرة في مراحل التعليم اللاحقة من الناحية العلمية والتربوية، وفي ضوء ما يُقدم للطلاب في هذه المراحل من معارف ومهارات، وما يحصله من تجارب وخبرات، تكون انطلاقة مسيرته في رحاب التربية والتعليم. وتنبع أهميتها النظرية أيضا من موضوعها الذي يتناول مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة الذي يؤمل أن يسهم في دعم القاعدة النظرية للبحوث ذات العلاقة بالدراسات المتخصصة بمستوى المعرفة ببيداغوجيا

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبتها أغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، البالغ عددهن (579) معلمة، حسب سجلات قسم التخطيط التربوي في المديرية، للعام الدراسي 2024/2023. تكونت عينة الدراسة من (295) معلمة ممن أبدین رغبة في المشاركة الطوعية في الدراسة، بنسبة بلغت (50.9%) من المجتمع الأصلي للمعلمات، اخترن من مجتمع الدراسة بالطريقة المتاحة (Available Sample). وجدول (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بدورة الرامب.

أداة الدراسة

للكشف عن مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة، أعد الباحثان اختباراً لهذه الغاية؛ بالرجوع إلى الإطار العام لمناهج اللغة العربية الصادر عن المركز الوطني لتطوير المناهج، ونتائج تدريس مهارة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى، وأدبيات المناهج وطرائق التدريس، لا سيما أدبيات تدريس اللغة العربية، ومهارة القراءة تحديداً، وآراء المختصين في المناهج وطرائق التدريس والطفولة المبكرة، والدراسات السابقة ذات الصلة (الجعافرة، 2019؛ الزميلي وغريب، 2021؛ السعدي والحوامدة، 2015؛ المسيفري، 2021؛ مبجر وغريب، 2023؛ مصلح والشبول، 2019؛ Jordan et al., 2018; Carlisle et al., 2011).

المقروء، التي تحددت بدلالة الدرجة التي حصلن عليها في الاختبار المعد خصيصاً لهذا الغرض، ويتمتع بالخصائص السيكمترية اللازمة.

بيداغوجيا الوعي الصوتي: مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى باستراتيجيات تدريس الوعي الصوتي، التي تحددت بدلالة الدرجة التي حصلن عليها في فقرات الاختبار (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29).

بيداغوجيا الطلاقة: مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى باستراتيجيات تدريس طلاقة القراءة الجهرية، التي تحددت بدلالة الدرجة التي حصلن عليها في فقرات الاختبار (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30).

بيداغوجيا المفردات: مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى باستراتيجيات تدريس المفردات، التي تحددت بدلالة الدرجة التي حصلن عليها في فقرات الاختبار (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31).

بيداغوجيا فهم المقروء: مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى باستراتيجيات تدريس فهم المقروء، التي تحددت بدلالة الدرجة التي حصلن عليها في فقرات الاختبار (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32).

معلمات الصفوف الثلاثة الأولى: المعلمات اللواتي يدرسن الصفوف الأول والثاني والثالث في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش في الأردن في الفصل الأول من العام الدراسي (2023-2024).

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	232	78.6
	دراسات عليا	63	21.4
	الكلية	295	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	170	57.6
	10 سنوات فأكثر	125	42.4
	الكلية	295	100.0
الالتحاق بدورة الرامب	غير ملتحنة	124	42.0
	ملتحنة	171	58.0
	الكلية	295	100.0

الكلية للمقياس بين (0.24-0.88)؛ ما يشير إلى صدق بناء الاختبار. وتراوحت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها بين (0.39-0.88) لفهم المقروء، وبين (0.49-0.74) لبيداغوجيا المفردات، وبين (0.40-0.81) لبيداغوجيا الوعي الصوتي، وبين (0.43-0.76) لبيداغوجيا الطلاقة؛ ما يشير إلى صدق بناء الاختبار (عودة، 2014).

مراجعة الاختبار في صورته النهائية للتحقق من صدق فقرات الاختبار بالصورة النهائية، عرضت على بعض المحكمين في الجولة الأولى؛ بهدف استطلاع آرائهم حول سلامة صياغة عناصر الاختبار، وقد أسفرت هذه الخطوة عن إجماعهم على صلاحية الاختبار للاستخدام في الكشف عن مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة.

ثبات الاختبار للتحقق من تجانس أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار، حسبت معاملات ثبات التجانس الداخلي (كرونيباخ ألفا)، التي تراوحت بين (0.83-0.87) للمجالات الأربعة، و(0.91) للكلية ومعاملات ثبات الإعادة (بيرسون) بإعادة تطبيق الاختبار بعد أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، التي تراوحت بين (0.79-0.83) للمجالات الأربعة، و(0.85) للكلية؛ ما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

الاختبار في صورته النهائية تكون الاختبار في صورته النهائية من (32) فقرة، موزعة بالتساوي إلى أربع مجالات، هي: بيداغوجيا الوعي الصوتي، وتمثله الفقرات (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 28)، وبيداغوجيا الطلاقة وتمثله الفقرات (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30)، وبيداغوجيا المفردات، وتمثله الفقرات (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31)، وبيداغوجيا فهم المقروء، وتمثله الفقرات (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32).

تصحيح الاختبار تستجيب المعلمة لفقرات الاختبار بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من البدائل الأربعة لكل فقرة؛ إذ تعطى الإجابة الصحيحة الدرجة (1)، وتعطى الإجابة غير الصحيحة الدرجة (صفر)، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (صفر-32) درجة.

المعيار الإحصائي لتحديد مستوى معرفة المعلمات ببيداغوجيا القراءة، استخدم المعيار الإحصائي الآتي بناء على النسبة المئوية:

الاختبار في صورته الأولية بناء على ما سبق، توصل الباحثان إلى اختبار مستوى المعرفة ببيداغوجيا القراءة، تكون في صورته الأولية من (30) فقرة نوع الاختبار من متعدد، موزعة إلى أربع مجالات (بيداغوجيا الوعي الصوتي، وبيداغوجيا الطلاقة، وبيداغوجيا المفردات، وبيداغوجيا فهم المقروء).

صدق محتوى الاختبار للتحقق من دلالات صدق الاختبار، عرضت فقراته في صورته الأولية على (13) محكما من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية والإنجليزية وأساليب تدريسهما، والقياس والتقويم التربوي، والتربية الابتدائية والطفولة المبكرة في الجامعات الأردنية، والمشرفين التربويين العاملين في الميدان التربوي؛ وذلك بهدف إبداء آرائهم في فقرات الاختبار من حيث وضوح المعنى، والصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ملاءمتها المجال الذي تتبع له، وإضافة فقرات، أو حذفها، أو دمجها، وأي ملحوظات أخرى يرونها مناسبة.

جرى الأخذ بملاحظات المحكمين التي تضمنت تعديلا في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، واستبدال بعض البدائل بأخرى، حتى يكون البديل مموها بشكل أكبر، وزيادة عدد فقرات الاختبار بواقع فقرتين بحيث أصبح لكل مجال (8) فقرات اختبارية، كما أعيد النظر في ترتيب الإجابة الصحيحة لبعض فقرات الاختبار، وترتيب الفقرات الخاصة لكل مجال، ثم أعيد الاختبار لبعض المحكمين، وطلب إليهم النظر إليه من جديد مع تحكيم الفقرتين المضافتين؛ فأبدوا بعض الملاحظات البسيطة الخاصة بشكل الاختبار. وعليه تكون الاختبار بصورته النهائية من (32) فقرة موزعة بالتساوي إلى مجالات: الوعي الصوتي، والطلاقة، والمفردات، وفهم المقروء.

صدق بناء الاختبار جرى التحقق من صدق بناء الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (30) معلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها؛ لتقدير معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها، ومعامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها.

يتبين من جدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها تراوحت بين (0.53-0.91) لبيداغوجيا فهم المقروء، وبين (0.63-0.81) لبيداغوجيا المفردات، وبين (0.50-0.87) لبيداغوجيا الوعي الصوتي، وبين (0.56-0.83) لبيداغوجيا الطلاقة، وتراوحت معاملات ارتباط الدرجة الكلية للفقرة والدرجة

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية، وتشمل:

- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).
- عدد سنوات الخبرة، وله مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
- الالتحاق بدورة الرامب، وله مستويان (ملتحنة، غير ملتحنة). ودورة الرامب (Reading and Mathematical Project, RAMP) الوطنية الشاملة لوزارة التربية والتعليم في الأردن لتطوير مواد تعليمية جديدة، وتدريب المعلمين، وتشجيع المجتمع والأسرة على تعليم القراءة والحساب، وتبني أدوات فعالة لتقييم الأهداف ومستويات الأداء (وزارة التربية والتعليم، 2017ب)، وهي "برنامج حديث تبنته وزارة التربية والتعليم في الأردن هدفه معالجة الضعف في المهارات الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب) لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى، ورفع كفاءة معلمهم بما ينعكس على مستوى جميع الطلبة بمراعاة خصائصهم و خبراتهم السابقة من خلال تقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة" (الحري، 2020، ص. 108).

ثانياً: المتغير التابع: مستوى معرفة المعلمات ببيداغوجيا القراءة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المعرفة ببيداغوجيا القراءة في المجالات الأربعة، وللإجابة عن السؤال الثاني، استخدم تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA)، وتحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (3-Way MANOVA).

أقل من 60.0 مستوى متدن، من 60.0 – أقل من 80.0، مستوى متوسط، أكثر من 80.0 – 100.0، مستوى مرتفع.

التطبيق النهائي للاختبار طبق الاختبار على معلمات الصفوف الأولى بعد استكمال الإجراءات الرسمية، وجرى تطبيق الاختبار بالتنسيق المسبق مع إدارات المدارس المعنية في مجموعات صغيرة (3 - 5) معلمات ممن أبدین رغبة طوعية في المشاركة، وتقدمت كل منهن للاختبار بشكل فردي تحت إشراف مباشر من الباحثين في قاعة مخصصة. وبعد انتهاء المعلمات من الإجابة، جمعت جميع النسخ التي أظهرت التزام المعلمات بالجدية والدقة في الإجابة؛ مما جعلها جميعها صالحة للتحليل الإحصائي.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبع الباحثان الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- التحقق من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة للخروج بالصورة النهائية لها.
- الحصول على موافقة أخلاقيات البحث العلمي الصادرة عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، مجلس أخلاقيات البحث العلمي على الإنسان رقم (IRB/2023/595).
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، ومن مديرية التربية إلى المدارس المعنية.
- تطبيق أداة الدراسة بصورتها النهائية على أفراد عينتها ورقياً من المعلمات اللواتي أبدین رغبة طوعية في المشاركة.
- جمع استجابات أفراد عينة الدراسة على أدواتها، وتدقيقها، وتفرغها حاسوبياً، ومعالجتها إحصائياً للإجابة عن سؤالي الدراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة.

جدول (2): مؤشرات صدق اختبار مستوى المعرفة ببيداغوجيا القراءة

المجال	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها	معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس	معامل الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمجالها
بيداغوجيا فهم المقروء	4	.61**	.41*	.48
	8	.90**	.53**	.86
	12	.58**	.24*	.46
	16	.53**	.34*	.39
	20	.91**	.54**	.88
	24	.64**	.26*	.52
	28	.80**	.37*	.73
	32	.78**	.49**	.69
بيداغوجيا المفردات	3	.71**	.30*	.59
	7	.77**	.39*	.68
	11	.65**	.54**	.53
	15	.80**	.59**	.73
	19	.74**	.60**	.67
	23	.63**	.62**	.49
	27	.65**	.54**	.53
	31	.81**	.88**	.74
بيداغوجيا الوعي الصوتي	1	.82**	.72**	.75
	5	.78**	.66**	.69
	9	.71**	.64**	.61
	13	.78**	.59**	.69
	17	.87**	.65**	.81
	21	.67**	.44*	.52
	25	.50**	.65**	.40
	29	.69**	.49**	.58
بيداغوجيا الطلاقة	2	.75**	.65**	.66
	6	.67**	.59**	.56
	10	.83**	.59**	.76
	14	.70**	.37*	.57
	18	.56**	.67**	.43
	22	.75**	.58**	.64
	26	.60**	.40*	.44
	30	.56**	.52**	.45

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة

الرقم	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية (%)	مستوى المعرفة
3	بيداغوجيا المفردات	1	5.89	1.43	73.6	متوسط
2	بيداغوجيا الطلاقة	2	5.76	1.41	72.0	متوسط
4	بيداغوجيا فهم المقروء	3	5.75	1.54	71.8	متوسط
1	بيداغوجيا الوعي الصوتي	4	5.37	1.67	67.1	متوسط
-	الكلية	-	22.76	3.88	71.1	متوسط

الدرجة الكلية لكل مجال 8، للاختبار لكل 32

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول الذي ينص على: "ما مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة؟". للإجابة عن هذا السؤال، حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة، وجدول (3) يُبين ذلك.

يتبين من جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة في المجالات الأربعة تراوحت بين (5.37-5.89) وبمستوى متوسط؛ إذ جاء مجال بيداغوجيا المفردات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (5.89)، وانحراف معياري (1.43)، ونسبة مئوية (73.6%)، وبمستوى متوسط، ومجال بيداغوجيا الطلاقة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (5.76)، وانحراف معياري (1.41)، ونسبة مئوية (72.0%)، وبمستوى متوسط، ومجال بيداغوجيا فهم المقروء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (5.75)، وانحراف معياري (1.54)، ونسبة مئوية (71.8%)، وبمستوى متوسط، وأخيراً جاء مجال بيداغوجيا الوعي الصوتي بمتوسط حسابي (5.37)، وانحراف معياري (1.67)، ونسبة مئوية (67.1%)، وبمستوى متوسط. ومع أن معي مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة في الأردن متوسطاً قد يكون مقبولاً تربوياً؛ إلا أنه يتطلب مزيداً من التحسين؛ لتعزيز جودة تدريس القراءة في هذه المجالات، وهناك حاجة إلى جهود إضافية لتحسين هذا المستوى، وضمان توفير تعليم فعال في تعليم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التدريب الذي تتلقاه المعلمات في هذه

المرحلة من التعليم في تدريس القراءة بحاجة إلى مزيد من المعلومات النظرية والتطبيقية اللازمة لتنمية مستوى معرفتهن، فضلاً عن ملاحظة الباحثين عدم إيلاء بعض المعلمات الاهتمام الكافي بما يجري في هذه الدورات من إجراءات؛ إذ قد يكون همهن في الحصول على شهادات حضور بهذه الدورات تعفهن من المسألة لاحقاً، أو قد لا يكون هناك تقييم في نهاية هذه الدورات يكشف عن مستوى معرفة المعلمات بها؛ ما يفقدن الجدوى اللازمة، زيادة على أن تنمية المهارات لا يكون من خلال القنوات الرسمية فحسب، إنما يكون من خلال الخبرة والاطلاع الشخصي، إضافة إلى أن (42%) من المعلمات عينة الدراسة لم يلتحقن بدورة الرامب من قبل، وهذه الدورة قد تكون الوحيدة المتخصصة نسبياً في تنمية مستوى المعرفة قيد البحث وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى أن باقي الدورات التدريبية التي تلتحق بها المعلمات يميل محتواها إلى عموميات التربية، لا إلى خصوصيات منهاج اللغة العربية؛ فيدربن على التدريس بشكل عام، وبما يصلح للمباحث جميعها، في حين ينبغي تدريبهن على تدريس مهارات اللغة العربية، وتنفيذ مواقف حية، ودروس مصغرة؛ فلا ينظر إلى الحاجات التخصصية للمعلم، لينطلق منها، وإنما يطرح ما توافر له الدعم والتمويل، زيادة على اهتمام بعض الدورات التدريبية بالجانب النظري على حساب الجانب التطبيقي؛ فقد لا ترسخ المعرفة اللازمة للمعلمات في أذهانهن بالمستوى المطلوب. وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى ما لاحظته الباحثان من تجاهل بعض المعلمات دليل المعلم الذي يزخر بالمعرفة النظرية والتطبيقية لتدريس مهارة القراءة لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى؛ الأمر الذي يؤثر في مستوى معرفتهن وقدرتهن في تحقيق أقصى إفادة من تدريس القراءة ومهاراتها.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
بيداغوجيا فهم المقروء	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	1.55	بيداغوجيا فهم المقروء
		10 سنوات فأكثر	1.43	
	المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	1.55	
		دراسات عليا	1.52	
	الالتحاق بدورة الرامب	غير ملتحنة	1.43	
		ملتحنة	1.15	
بيداغوجيا المفردات	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	1.41	بيداغوجيا المفردات
		10 سنوات فأكثر	1.43	
	المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	1.44	
		دراسات عليا	1.33	
	الالتحاق بدورة الرامب	غير ملتحنة	1.35	
		ملتحنة	1.43	
بيداغوجيا الوعي الصوتي	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	1.64	بيداغوجيا الوعي الصوتي
		10 سنوات فأكثر	1.69	
	المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	1.64	
		دراسات عليا	1.81	
	الالتحاق بدورة الرامب	غير ملتحنة	1.46	
		ملتحنة	1.75	
بيداغوجيا الطلاقة	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	1.44	بيداغوجيا الطلاقة
		10 سنوات فأكثر	1.36	
	المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	1.44	
		دراسات عليا	1.30	
	الالتحاق بدورة الرامب	غير ملتحنة	1.45	
		ملتحنة	1.30	
الكلية (مجتمعة)	عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	3.66	الكلية (مجتمعة)
		10 سنوات فأكثر	3.92	
	المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	3.78	
		دراسات عليا	4.31	
	الالتحاق بدورة الرامب	غير ملتحنة	2.69	
		ملتحنة	3.78	

جدول (5): نتائج تحليل التباين الثلاثي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة في المجالات الأربعة مجتمعة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	القيمة الاحتمالية
عدد سنوات الخبرة	30.692	1	30.692	2.712	.101
المؤهل العلمي	.101	1	.101	.201	.943
الالتحاق بدورة الرامب	869.778	1	869.778	76.855	.000
الخطأ	3293.291	291	11.317		
الكل المعدل	4431.912	294			

جدول (6): نتائج اختبار (Hotelling's Trace) لأثر عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والالتحاق بدورة الرامب في مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة في المجالات الأربعة

المتغير	القيمة	قيمة F	درجة الحرية	درجة حرية الخطأ	القيمة الاحتمالية	مربع إيتا
عدد سنوات الخبرة	.011	.763	4.000	288.000	.550	.010
المؤهل العلمي	.013	.947	4.000	288.000	.437	.013
الالتحاق بدورة الرامب	.455	32.729	4.000	288.000	.000	.313

جدول (7): نتائج تحليل التباين الثلاثي للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة في المجالات الأربعة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المصدر	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	الإحصائي F	القيمة الاحتمالية
عدد سنوات الخبرة	بيداغوجيا فهم المقروء	2.506	1	2.506	1.543	.215
	بيداغوجيا المفردات	2.202	1	2.202	1.134	.288
	بيداغوجيا الوعي الصوتي	2.194	1	2.194	.818	.367
	بيداغوجيا الطلاقة	.984	1	.984	.528	.468
المؤهل العلمي	بيداغوجيا فهم المقروء	2.728	1	2.728	1.679	.196
	بيداغوجيا المفردات	3.823	1	3.823	1.969	.162
	بيداغوجيا الوعي الصوتي	.053	1	.053	.020	.888
	بيداغوجيا الطلاقة	.008	1	.008	.004	.948
الالتحاق بدورة الرامب	بيداغوجيا فهم المقروء	188.487	1	188.487	116.045	.000
	بيداغوجيا المفردات	18.596	1	18.596	9.579	.002
	بيداغوجيا الوعي الصوتي	29.913	1	29.913	11.151	.001
	بيداغوجيا الطلاقة	35.777	1	35.777	19.185	.000
الخطأ	بيداغوجيا فهم المقروء	472.659	291	1.624		
	بيداغوجيا المفردات	564.949	291	1.941		
	بيداغوجيا الوعي الصوتي	780.595	291	2.682		
	بيداغوجيا الطلاقة	542.659	291	1.865		
المجموع المعدل	بيداغوجيا فهم المقروء	699.932	294			
	بيداغوجيا المفردات	600.529	294			
	بيداغوجيا الوعي الصوتي	822.461	294			
	بيداغوجيا الطلاقة	588.427	294			

معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة، في المجالات الأربعة منفردة ومجموعة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وجدول (4) يبين ذلك.

يتبين من جدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى ببيداغوجيا القراءة في المجالات الأربعة منفردة ومجموعة، وفقاً لمتغيرات: عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والالتحاق بدورة الرامب. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية، استخدم تحليل التباين الثلاثي (3-way ANOVA)، وجدول (5) يبين ذلك.

يتبين من جدول (5) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة، في المجالات الأربعة مجموعة تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ووجود فرق دال إحصائي لمتغير الالتحاق بدورة الرامب لصالح الملتحقين بها. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية في المجالات الأربعة، استخدم تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات (Three way MANOVA)، باستخدام اختبار (Hotelling's Trace)، وجدول (6) يبين ذلك.

أظهرت نتائج اختبار (Hotelling's Trace) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا الرامب تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي (المجالات الأربعة) ووجود فرق دال إحصائي تبعاً لمتغير الالتحاق بدورة الرامب. ولتحديد الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة في المجالات الأربعة منفردة، استخدم تحليل التباين الثلاثي (Univariate Analysis: Follow up ANOVAs)، وجدول (7) يبين ذلك.

يتبين من جدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة، في المجالات الأربعة منفردة تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمات على اختلاف مؤهلاتهن العلمية، وخبرتهن التدريسية يعشن الظروف التدريسية، ويدرسن المناهج، ويخضعن للدورات التدريبية ذاتها، ويقع على عاتقهن القيام بواجبات محددة؛ مما قلل الفروقات بينهن في مستوى معرفتهن ببيداغوجيا القراءة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2012) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى طلبتهم جاء متوسطاً، ودراسة السعدي والحوامدة (2015) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تنور معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي في الأردن مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي جاء متوسطاً، ودراسة مكالب (2020) (McCaleb) التي أظهرت نتائجها أن مستوى معرفة معلمي الصفوف الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية بطرائق التدريس المتعددة لتعليم القراءة للطلبة المعرضين لعسر القراءة جاء متوسطاً. وتجيء النتيجة كذلك متفقة مع دراسة الزميل وغيره (2021) التي أظهرت نتائجها أن مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر في المملكة العربية السعودية بمهارات الوعي الصوتي بوصفها مؤشراً للتعرف إلى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء متوسطاً، ودراسة الزميل والحساني (2022) التي أظهرت نتائجها أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بمفاهيم الوعي الصوتي ومهاراته في الطفولة المبكرة جاء متوسطاً.

فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة نصر ومناصرة (2010) التي أظهرت نتائجها أن مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى بمفهوم القراءة جاء متدنياً، ودراسة كالرايسل وآخرين (Carlisle et al., 2011) التي أظهرت نتائجها أن مدى معرفة المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية بالقراءة المبكرة في تحصيل طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في القراءة جاء منخفضاً، ودراسة جوردن وآخرين (Jordan et al., 2018) التي أظهرت نتائجها أن مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال والصفوف الأولى ببيداغوجيا المحتوى القرائي جاء متدنياً، ودراسة المسيفري (2021) التي أظهرت نتائجها أن مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في قطر مهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي جاء ضعيفاً، ودراسة ميجر وغيره (2023) التي أظهرت نتائجها أن مستوى المعرفة بمهارات تدريس فهم المقروء المبني على التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية كان منخفضاً.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة تعزى إلى متغيرات: المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بدورة الرامب؟". للإجابة عن هذا السؤال، حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى معرفة

والمعايير والتقييمات الخاصة بمهارة القراءة في الصفوف المبكرة على المستوى الوطني، وتطوير مواد تعليمية لكل غرفة صفية، وتشجيع الأسرة على المشاركة في تعليم القراءة والحساب للأطفال في مراحلهم التعليمية المتقدمة (وزارة التربية والتعليم، 2017ب)، زيادة على اهتمام وزارة التربية والتعليم بمتابعة الدورة وتطبيقها وتفعيلها من خلال الزيارات الميدانية للغرف الصفية ومتابعتها، وتزويد المعلمين في الميدان بكافة التسهيلات والمواد اللازمة من أدلة منسقة حسب الدروس ومتوافقة مع سير المنهاج بدرجة تغطي كافة المهارات، وتزويدهم بالكتب الاسترشادية، وعقد الاجتماعات الدورية، وتفعيل الشراكة المجتمعية، وإثراء المعلمين بفيديوهات تعليمية تبين خطوات تطبيق النشاطات اللازمة (الحري، 2020). وما يدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج دراستي (الحري، 2020؛ يغمور وعبيدات، 2022) من الدور الإيجابي لدورة الرامب في تحسين المهارات القرائية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.

جوانب القصور

اقتصرت الدراسة على عينة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، وقد يكون من الممكن توسيع العينة لتشمل مدارس من مناطق مختلفة في الأردن للحصول على صورة أكثر تنوعاً حول المعرفة ببيداغوجيا القراءة.

التوصيات والمقترحات

بناء على النتائج التي جرى التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يلي:

1. توجيه إدارة التدريب في وزارة التربية والتعليم لعمل دورات تدريبية متخصصة لمعلمات الصفوف الثلاثة الأولى تستهدف مكونات القراءة (الوعي الصوتي، والطلاقة، والمفردات، وفهم المقروء) بشكل مستقل.
2. توجيه الباحثين لإجراء دراسات شبه تجريبية للكشف عن أثر استراتيجيات بيداغوجيا الوعي الصوتي، وبيداغوجيا الطلاقة، وبيداغوجيا المفردات، وبيداغوجيا فهم المقروء في تحسين مهارة القراءة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى
3. إجراء دراسات مستقبلية لتشمل معلمات الصفوف الأولى من من مختلف المحافظات الأردنية لتعميم النتائج على مستوى الأردن بشكل أفضل.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مصلح والشبول (2019) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائياً في درجة تطبيق معلمي الحلقة الأساسية الأولى في الأردن استراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، ودراسة المسيفري (2021) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائياً في مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في قطر مهارات إكساب الأطفال مهارات تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ودراسة الزميلي والحساني (2022) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية بمفاهيم الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة الشهراني (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى طلبتهم تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ودراسة السعدي والحوامدة (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تنور معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي في الأردن مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ودراسة جوردن وآخرين (Jordan et al., 2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة معلمي رياض الأطفال والصفوف الأولى في مستوى المعرفة بالمحتوى البيداغوجي القرائي تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ودراسة

المسيفري (2021) التي أظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائياً في مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في قطر مهارات إكساب الأطفال مهارات يعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فرق دال إحصائياً في مستوى معرفة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ببيداغوجيا القراءة تبعاً لمتغير الالتحاق بدورة الرامب لصالح الملتحقات بها في المجالات مجتمعة ومنفردة، وقد يعزى ذلك إلى محتوى دورة الرامب وما تضمنته من استراتيجيات في تدريس القراءة التي أكسبت المعلمات مهارات جديدة أفادتهن في تدريس القراءة، زيادة على أصالة الدورة التي أسهمت بنقله نوعية مهنية للمعلمات بمكوناتها النظري والعملية (مصلح والشبول، 2020)، وتركيزها على تدريب المعلمات على طرائق جديدة وفاعلة للارتقاء بمخرجات التعلم، ودعم تبني السياسات

إقرار مساهمات المؤلفين

إسهام الباحث الأول (أ. د. محمد علي الخوالدة): تمثل دوره في اقتراح عنوان الدراسة وفكرتها، وتحديد الإطار النظري، وتحليل الأدبيات السابقة، وتحديد الفجوات البحثية، وتصميم المنهجية، وتطوير الاختبار، بالإضافة إلى مراجعة النتائج والتأكد من سلامة الاستنتاجات والتفسيرات النهائية، والمراجعة اللغوية الشاملة، وضبط التوثيق والجداول حسب سياسة المجلة.

إسهام الباحث الثاني (أ. عهد أحمد العبود): تمثل دورها في كتابة الإطار النظري، وتحكيم الاختبار بعرضه على المتخصصين، وجمع البيانات من خلال تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى تحليل النتائج الأولية، ومناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها، والتأكد من الترابط المنطقي بين أجزائه، بالإضافة إلى مراجعة الأدبيات لضمان تكامل المحتوى العلمي للدراسة.

إقرار توفر البيانات والمواد

بيانات تطبيق الاختبار على المعلومات التي استخدمت في التحليل الإحصائي كانت متاحة لدى الباحثين.

إقرار الموافقة الأخلاقية والموافقة على المشاركة

جرى ذلك من خلال الحصول على موافقة أخلاقيات البحث العلمي الصادرة عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا في جامعة اليرموك، مجلس أخلاقيات البحث العلمي على الإنسان رقم (IRB/2023/595). والحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش، ومن مديرية التربية إلى المدارس المعنية، وتطبيق أداة الدراسة بصورتها النهائية على أفراد عينتها ورقياً من المعلومات اللواتي أبدين رغبة طوعية في المشاركة.

إقرار تضارب المصالح

يؤكد الباحثان أنه لا يوجد أي تضارب للمصالح يتعلق بهذه الدراسة.

التمويل

لم يتلق الباحثان أي تمويل للقيام بهذا البحث من أي جهة كانت.

المراجع

- إحميدة، فتحي (2022). تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة. دار الفكر.
- أيوب، نداء (2017). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- بابلي، جميل (2009). أثر برنامج تدريبي معرفي في تنمية مهارات الوعي الصوتي على سرعة القراءة والاستيعاب القرائي لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية بدولة قطر [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- البشير أكرم؛ وربابعة، موسى؛ وجابر، ناصر؛ وعيسى، راشد؛ والقداح، محمد؛ وعجاج، منير؛ والعسيلي، فتحي؛ وخطابية، أمانة؛ وحواري، أسعد؛ والحلو، سوزان؛ وأبو غنيم، صبيح (2022). الإطار العام لمناهج اللغة العربية: المعايير والنتائج ومؤشرات الأداء. المركز الوطني لتطوير المناهج. منشورات وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- التل، شادية؛ والعنوان، أحمد (2005). أثر القدرة اللفظية وعدد السياقات في اشتقاق معاني المفردات غير المعروفة والاحتفاظ بها. مجلة دراسات: سلسلة العلوم التربوية، 2 (32)، 338-351.
- جابر، جابر؛ وشعبان، تهاني؛ وبدوي، منى (2014). برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي والإخراج الصوتي وأثره في تحسين مهارة تعرف الكلمة والفهم والنطق لذوي صعوبات تعلم القراءة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة العلوم التربوية، 22(3)، 577-600.
- جباري، إسماعيل (2021). أثر الطرائق البيداغوجية في تدريس اللغة العربية والوسائل التعليمية المستخدمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة ابن خلدون، الجزائر.
- الجعافرة، عبد السلام (2016). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية ومعلماتها للاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة، 4 (13)، 256-284.

تلاميذهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

طعيمة، رشدي (2004). *المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها*. دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي؛ والشعبي، محمد (2006). *تعليم القراءة والأدب: استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع*. دار الفكر العربي.

عامر، فخر الدين (2000). *طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية*. عالم الكتب.

عبد الباري، ماهر (2011). *استراتيجيات تعليم المفردات النظرية والتطبيق*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد العال، نهى (2017). *درجة ممارسة معلمي الصف الأول الأساسي لمهارات الوعي الصوتي وعلاقتها باللغة الشفوية والكتابية لدى طلابهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الأردن.

عبد الله، سامية (2015). *الفهم القرائي: طبيعته- مهاراته- استراتيجياته*. دار الكتاب الجامعي.

عديلي، سامر (2020). *مستوى توظيف معلمي الصفوف الثلاثة الأولى الملتحقين بمبادرة القراءة والحساب (RAMP) لتكنولوجيا التعليم في منطقة الزرقاء الأولى في الأردن*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (27)، 52-70.

عطية، محسن (2014). *استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء*. دار المنهاج للنشر والتوزيع.

عليوة، رحاب (2018). *فاعلية المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات الطلاقة القرائية وأثرها على مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة بنها، مصر.

عودة، أحمد (2014). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. دار الأمل للنشر والتوزيع.

العيسوي، جمال؛ والشيزاوي، عبد الغفار؛ وموسى، محمد (2005). *طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي: بين النظرية والتطبيق*. دار الكتاب الجامعي.

فضل الله، محمد (2003). *الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية*. عالم الكتب.

فضل الله، محمد (2006). *السرعة في القراءة: متغيراتها، وقياسها، وتنميتها: مقالة مرجعية*. مجلة القراءة والمعرفة، 34، 13-49.

الجعافرة، عبد السلام (2019). *درجة تطبيق معلمات الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لمهارات تدريس القراءة الأساسية لمبادرة (RAMP) من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن*. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 20 (3)، 310-322.

جناد، روعة؛ ورستم، هديل (2015). *دور معلمي الحلقة الأولى في تنمية مهارات الفهم القرائي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي الصف الثالث والرابع في مدينة اللاذقية*. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، 37 (5)، 169-187.

الحري، صيتة (2020). *دور مبادرة القراءة والحساب الرامب (RAMP) في تنمية بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (21)، 104-120.

حمدان، محمد (2021). *برنامج قائم على المهام اللغوية لتنمية مهارات الطلاقة القرائية والتحدث الوظيفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة التربية، 5 (192)، 145-218.

الخوالدة، محمد (2020). *درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء وممارستهم لها*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 15 (2)، 331-348.

الزميلي، فاطمة؛ والحساني، سامر (2022). *مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بمفاهيم ومهارات الوعي الصوتي وقياسه في الطفولة المبكرة*. المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي، 12 (34)، 240-267.

الزميلي، فاطمة؛ وغريب، ريم (2021). *مستوى معرفة معلمات الصفوف الأولية ومعلمات غرف المصادر بمهارات الوعي الصوتي كمؤشر للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم*. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 12 (42)، 173-215.

السعدي، عماد؛ والحوامدة، محمد (2015). *تنوّع معلمات رياض الأطفال مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي*. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 29 (2)، 1-27.

السيد، أحمد (2015). *استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي*. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، 73، 13-47.

الشهراني، خليل (2012). *مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى*

المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية
بنى كنانة في الأردن. *المجلة التربوية*، 36 (143)، 157-
199.

Abd Al-Aal, N. (2017). *The degree of first-grade teachers' practice of phonological awareness skills and its relationship with oral and written language skills among their students* [Unpublished Master's Thesis]. Hashemite University, Jordan. (In Arabic).

Abd Al-Bari, M. (2011). *Vocabulary teaching strategies: Theory and practice*. Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution. (In Arabic).

Abdullah, S. (2015). *Reading comprehension: Its nature, skills, and strategies*. Dar Al-Kitab Al-Jami'i. (In Arabic).

Adaily, S. (2020). The level of first-grade teachers' use of educational technology in the RAMP program in the first Zarqa district in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(27), 52-70. (In Arabic).

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.M070320>.

Al- Najjar, E. (2018). *The effect of using the phonemic awareness strategy on developing oral reading skills and reading comprehension among third-grade students* [Unpublished Master's Thesis]. Al-Quds Open University, Palestine. (In Arabic)

Al-Bashir, A., Rababa, M., Jaber, N., Issa, R., Al-Qaddah, M., Ajaj, M., Al-Asili, F., Khataibah, A., Hawari, A., Al-Hilu, S., & Abu Ghunaymah, S. (2022). *The general framework for Arabic language curricula: Standards, outcomes, and performance indicators*. The National Center for Curriculum Development, Publications of the Ministry of Education, Jordan. (In Arabic).

Al-Eisawi, J., Al-Sheizawi, A., & Mousa, M. (2005). *Methods of teaching Arabic in basic education: Between theory and practice*. Dar Al-Kitab Al-Jami'i. (In Arabic).

مبجر، وفاء؛ وغريب، ريم (2023). مستوى المعرفة بمهارات تدريس الفهم القرائي المبني على التدريس الفاعل لدى معلمات صعوبات التعلم بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(12)، 140-122.

مدكور، علي (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي. المسيفري، لطيفة (2021). *مدى امتلاك معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بدولة قطر لمهارات إكساب الأطفال مهارات الوعي الصوتي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قطر، قطر.

مصلح، محمد (2019). أثر استراتيجيات تدريس مفردات اللغة العربية على تعلم طلبة الصف الثالث الأساسي بلواء الرمثا- الأردن في ضوء برنامج الرامب (RAMP). *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 11(29)، 185-176.

مصلح، محمد؛ والشبول، عيبر (2019). درجة تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأساسية الأولى في الأردن لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية في ضوء برنامج الرامب RAMP. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، 14(1)، 127-108.

الناقة، محمود؛ وحافظ، وحيد (2002). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام: مداخله وفنانيته*. مطبعة الإخلاص.

النجار، إناس (2018). *أثر استخدام استراتيجية الوعي الصوتي في تنمية مهارة القراءة الجهرية والاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

نصر، حمدان؛ ومناصرة، يوسف (2010). *مدى وعي معلمي اللغة العربية في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلمها وتعليمها*. منشورات مجمع اللغة العربية الأردني.

وزارة التربية والتعليم (2015). *ملف المعلم لمادة اللغة العربية للروضة والصفوف الأساسية الثلاث الأولى*. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2017أ). *الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم*. عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (2017ب). *نشرة تعريفية ببرنامج القراءة للمدارس ضمن مبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة*. عمان، الأردن.

يغمور، خلود؛ وعبيدات، لؤي (2022). *فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة*

- Al-Naqa, M., & Hafez, W. (2002). *Teaching Arabic language in general education: Its approaches and challenges*. Al-Ikhlas Printing Press. (In Arabic).
- Al-Saadi, I., & Al-Hawamdeh, M. (2015). Kindergarten and first grade teachers' enlightenment of reading and writing readiness concepts. *Mu'tah Journal for Research and Studies*, 29(2), 1–27. (In Arabic).
- Al-Sayed, A. (2015). Using a program based on the social constructivist learning model and its effect on achievement and the development of some life skills among fifth-grade primary students. *Studies in Curriculum and Teaching Methods Journal*, 73, 13-47. (In Arabic).
- Al-Shahrani, K. (2012). *The level of first-grade primary teachers' proficiency in methods for developing reading skills among their students* [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic).
- Al-Tal, S., & Al-Alwan, A. (2005). The effect of verbal ability and the number of contexts on deriving and retaining meanings of unknown vocabulary. *Dirasat: Educational Sciences Series*, 32(2), 338–351. (In Arabic)
- Al-Zumaily, F., & Al-Hassani, S. (2022). The level of kindergarten teachers' knowledge of phonological awareness concepts and skills and its measurement in early childhood. *The Academic Journal for Research and Scientific Publishing*, 12(34), 240–267. (In Arabic).
- Al-Zumaily, F., & Gharib, R. (2021). The level of knowledge of early grade teachers and resource room teachers on phonological awareness skills as an indicator for identifying students with learning disabilities. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 12(42), 173–215. (In Arabic). DOI: [10.21608/sero.2021.206260](https://doi.org/10.21608/sero.2021.206260)
- Al-Harbi, S. (2020). The role of the RAMP (reading and math program) initiative in developing certain reading skills among first three grade students. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(21), 104-120. (In Arabic). <https://doi.org/10.26389/AJSRP.A230120>.
- Aliwa, R. (2018). *The effectiveness of the academic cognitive approach for language learning in developing reading fluency skills and its impact on speaking skills among secondary school students* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Benha University, Egypt. (In Arabic).
- Al-Ja'afrah, A. (2016). The degree of practicing modern trends in teaching Arabic language by teachers of Arabic from their point of view. *Al-Quds Open University Journal*, 4(13), 256-284. (In Arabic).
- Al-Ja'afrah, A. (2019). *The degree to which teachers of the first three basic grades apply fundamental reading teaching skills from the RAMP initiative, from the perspective of educational supervisors in Jordan*. *Zarqa Journal for Research and Humanities Studies*, 20(3), 310-322. (In Arabic). <https://doi.org/10.12816/0057167>.
- Al-Khawaldeh, M. (2020). Arabic teachers rating degree of the importance of pre-reading questions (as an instructional scaffold) on enhancing reading comprehension and their practices of it. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 331-348. (In Arabic). DOI: <https://doi.org/10.53543/jeps.vol15iss2pp331-348>.
- Al-Musayfiri, L. (2021). *The extent to which early childhood teachers in Qatar possess skills for teaching phonological awareness to children* [Unpublished Master's Thesis]. Qatar University, Qatar. (In Arabic).

- Campbell, M., Helf, S., & Cooke, N. (2008). Effects of adding multisensory components to a supplemental reading program on the decoding skills of treatment resisters. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 267-295.
- Carlisle, J., Kelcey, B., Rowan, B., & Phelps, G. (2011). Teachers' knowledge about early reading: Effects on students' gains in reading achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(4), 289-321. DOI: [10.1080/19345747.2010.539297](https://doi.org/10.1080/19345747.2010.539297).
- Fadl Allah, M. (2003). *Contemporary educational trends in teaching Arabic*. Alam Al-Kutub. (In Arabic).
- Fadl Allah, M. (2006). Reading speed: Its variables, measurement, and development: A review article. *Journal of Reading and Knowledge*, 34, 13-49. (In Arabic).
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Guthrie, R. (2017). *Effectiveness of repeated reading and error correction strategies on the reading fluency skills of students with autism spectrum disorder* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Western Kentucky University, USA.
- Hamdan, M. (2021). *A task-based program for developing reading fluency and functional speaking skills among primary school students*. *Journal of Education*, 5(192), 145-218. (In Arabic). DOI: [10.21608/jsrep.2021.221069](https://doi.org/10.21608/jsrep.2021.221069).
- Hmeida, F. (2022). *Developing reading and writing in early childhood*. Dar Al-Fikr. (In Arabic).
- Jabbari, I., (2021). The impact of pedagogical methods in teaching the Arabic language and the educational tools used [Unpublished master's thesis]. Ibn Khaldoun University, Algeria. (In Arabic).
- Amer, F. (2000). *Special teaching methods for Arabic language and Islamic education*. Alam Al-Kutub. (In Arabic).
- Arthi, M., & Srinivasan, R. (2018). Influence of reading comprehension strategies on English language teaching at the tertiary level. *Bodhi International Journal of Research in Humanities, Arts and Science*, 2(3), 2-4.
- Atiya, M. (2014). *Metacognitive strategies in reading comprehension*. Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution. (In Arabic).
- Auda, A. (2014). *Measurement and evaluation in the teaching process*. Dar Al-Amal for Publishing and Distribution. (In Arabic).
- Ayoub, N. (2017). *The impact of employing active learning strategies in light of the (SBTD) program on developing reading comprehension skills among second grade students* [Unpublished Master's Thesis]. The Islamic University, Palestine. (In Arabic).
- Babli, J. (2009). *The effect of a cognitive training program on developing phonological awareness skills, reading speed, and reading comprehension among students with learning disabilities in the elementary stage in Qatar* [Unpublished Doctoral Dissertation]. Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan. (In Arabic).
- Balnig, B., Fuibone, L & Alda, R. (2024). The relationship between reading fluency components and comprehension skills: A descriptive correlational study. *Journal of Education and Innovation*, 26(2), 1-12.
- Çakici, D. (2018). Metacognitive awareness and critical thinking abilities of pre-service EFL teachers. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 116-129. DOI: [10.5539/jel.v7n5p116](https://doi.org/10.5539/jel.v7n5p116)

- Ministry of Education. (2017B). *National assessment for quality control of education*. Amman, Jordan. (In Arabic).
- Mubajir, W., & Gharib, R. (2023). The level of knowledge of teaching reading comprehension skills based on active teaching for learning disabilities teachers in Jeddah City. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(12), 122–140. (In Arabic). <https://doi.org/10.26389/AJSRP.Y091122>.
- Musilh, M. (2019). The effect of Arabic vocabulary teaching strategies on third-grade students' learning in the Ramtha district, Jordan, in light of the RAMP program (RAMP). *Open University of Al-Quds Journal for Educational and Psychological Studies*, 11(29), 176-185. (In Arabic). <https://doi.org/10.33977/1182-011-029-013>
- Musilh, M., & Al-Shboul, A. (2019). The degree of application of first cycle teachers in Jordan of reading comprehension teaching strategies in Arabic in light of the RAMP program. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 14(1), 108–127. (In Arabic). <https://doi.org/10.53543/jeps.vol14iss1pp108-127>
- Nkurunziza, S. (2024). The role of phonological awareness in early reading development. *European Journal of Linguistics*, 3(3), 15-26. <https://doi.org/10.47941/ejl.2051>
- Nusr, H., & Manasrah, Y. (2010). The awareness of Arabic language teachers in the early grades of the concept of reading and the principles of learning and teaching it. *Publications of the Jordanian Academy of the Arabic Language*. (In Arabic).
- Jaber, J., Shaaban, T., & Badawi, M. (2014). A training program based on information processing to develop verbal awareness and phonetic output and its effect on improving word recognition, comprehension, and pronunciation skills for students with reading learning disabilities in the first cycle of basic education. *Journal of Educational Sciences*, 22(3), 577–600. (In Arabic).
- Jannad, R., & Rostom, H. (2015). The role of first cycle teachers in developing reading comprehension skills: A field study on a sample of third and fourth grade teachers in Latakia City. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 37(5), 169–187. (In Arabic).
- Jordan, R., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2018). Kindergarten and first grade teachers' content knowledge of reading and associations with teacher characteristics at rural low-wealth schools. *Teaching and Teacher Education*, 74, 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.002> Get rights and content.
- Madhkor, A. (2006). *Teaching the arts of the Arabic language*. Dar Al-Fikr Al-Arabi. (In Arabic).
- McCaleb, A. (2020). *Understanding classroom teachers' knowledge and practices for teaching reading to students at-risk for dyslexia* [Unpublished Doctoral Dissertation]. University of Arkansas at Little Rock, USA.
- Ministry of Education. (2015). *Teacher's file for Arabic language for kindergarten and the first three basic grades*. Amman, Jordan. (In Arabic).
- Ministry of Education. (2017A). *Informational bulletin on the reading program for schools within the early grades reading and math initiative*. Amman, Jordan. (In Arabic).

- Rasinski, T., Rupley, W., Pagie, D., & Nichols, W. (2016). Alternative text types to improve reading fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178. DOI: [10.12973/iji.2016.9113a](https://doi.org/10.12973/iji.2016.9113a).
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Rand Corporation.
- Tayma, R. (2004). *Linguistic skills: Levels, teaching methods, and difficulties*. Dar Al-Fikr Al-Arabi. (In Arabic).
- Tayma, R., & Al-Sha'bi, M. (2006). *Teaching reading and literature: Different strategies for a diverse audience*. Dar Al-Fikr Al-Arabi. (In Arabic).
- Torgesen, J., & Mathes, P. (2002). *Assessment and instruction in phonemic awareness*. Florida Department of Education, Bureau of Instructional Support & Community Services.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. ASCD.
- Woldmo, R. (2016). *Phonological awareness: An instructional and practical guide for use in the kindergarten classroom*. https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/dld_2018_19/Woldmo_PAGuideKindergarten.pdf
- Yaghmour, K., & Obeidat, L. (2022). The effectiveness of (RAMP) initiative in raising the level of early childhood pupils in the reading skills from teachers' viewpoints at Bani Kenana education directorate in Jordan. *Educational Journal*, 36(143), 157–199. (In Arabic). <https://doi.org/10.34120/0085-036-143-016>.
- Zwiers, J. (2004). *Building reading comprehension habits in grades 6–12: A toolkit of classroom activities*. International Reading Association. Newark, Delaware.