

فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة في الأردن

د. لؤي طالب عبيدات

د. خلود صبحي يغمور

كلية العلوم التربوية - جامعة جدارا

كلية إربد الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية

المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من 320 معلماً ومعلمة. لتحقيق أهداف الدراسة، تم جمع البيانات باستخدام استبانة مكونة من 32 فقرة، موزعة على خمس مهارات رئيسية هي: مهارة الوعي الصوتي، مهارة قراءة أصوات الحروف، مهارة المفردات، مهارة الاستيعاب القرائي، ومهارة الكتابة؛ لقياس فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية، بعد التأكد من صدقها وثباتها. تم استخدام المعالجات الإحصائية. أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة مرتفعة ودالة إحصائية في فاعلية المبادرة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة ككل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الهيئة التعليمية لفاعلية المبادرة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة ككل؛ تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية المبادرة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث لم تصل قيمة "F" لمستوى الدلالة الإحصائية. أوصت الدراسة بالاستمرار في تطبيق مبادرة رامب RAMP لمرحلة الطفولة المبكرة، لما بعد عام 2019. وشمول الطلبة في صفوف أخرى كالرابع والخامس والسادس بهذا النوع من المبادرات، خلال الأندية الصيفية والحصص الإثرائية.

الكلمات المفتاحية: مبادرة RAMP، الوعي الصوتي، أصوات الحروف، المفردات، الاستيعاب القرائي، مهارة الكتابة، المهارات القرائية، الطفولة المبكرة.

مقدمة

تعتبر القراءة من أهم المهارات المكتسبة التي تحقق النجاح والمتعة لكل فرد خلال حياته، وذلك إنطلاقاً من أن القراءة هي الجزء المكمل لحياتنا الشخصية والعملية، وهي مفتاح أبواب العلوم والمعارف المتنوعة، فقد دعا إليها ديننا الحنيف في أول آية نزلت على رسولنا الكريم. بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ: ﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۝ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۝ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ۝ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ۝ عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝﴾. صدق الله العظيم. وقد شهدت العقود القليلة الأخيرة تغييرات جذرية في طرائق تعليم القراءة في العالم، وذلك على خلفية ما توصلت إليه الأبحاث والإثباتات العلمية الأخيرة (Shankwiler & Fowler, 2004: 484)، فقد أظهرت هذه الأبحاث، خلاف النظريات السابقة مثل نظرية جودمان " Reading as a Psycholinguistic guessing game" السابغة كلعبة تخمين لغوية - نفسية". وبين طيبي (2006) أن تطور القراءة في المراحل الأولى يعتمد على قدرات ومهارات لغوية وذهنية- لغوية أساسية، مثل: الوعي الصوتي، معرفة الحروف، التركيب الصوتي والتعرف الدقيق والسريع على الكلمات، فهذه القدرات الأساسية تشكل أساساً مهماً لفهم المقروء، إذ تمكن القارئ المبتدئ من تحويل القدرة على فك الرموز إلى قدرة أوتوماتيكية، وهو ما يتيح له أن يستثمر قدرته الذهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض، أي في فهم ما يقرأ (Stanovich, 2000). وتعتبر القراءة من أهم المهارات الأساسية للغة التي يتعلمها التلميذ في المدرسة، وتكمن أهميتها في كونها تعتبر غاية ووسيلة في الوقت نفسه، غاية لأن كل تلميذ يجب أن يمتلك القدرة على القراءة كمادة مستقلة، ووسيلة لأنها مفتاح فهم ودراسة المواد والمقررات الأخرى، فهي وسيلة الفرد للاتصال وأداته في تحصيل المعرفة، وقد أضحت القراءة في عصرنا ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها، كما أن دورها يظهر حتى خارج المدرسة، فمن خلالها تُغرس القيم وتُكوّن الاتجاهات، وتُنمى الميول، وتُسبغ الحاجات النفسية، لذا فإن العناية بقراءة الطفل من شأنها أن تساعد على أن يعيش حياة فاعلة في ظل شخصية ذات سمات صحية؛ ويحرص كل الآباء حرصاً كبيراً على أن يتعلمها أولادهم (مصطفى ووافية، 2015).

وقد يرى البعض أن الميل نحو القراءة ليس عملية فطرية؛ وإنما هي عادة يجب غرسها في النفوس، كما يجب أن تزرع في الطفل منذ سنواته الأولى، وعندما يشب وينمو وتتأهل فيه هذه العادة النبيلة تصبح واسطته نحو العلم والمعرفة والثقافة (خضر والهاجري، 2012). وعرف (Lankshear & Noble, 2003: 154) القراءة: "بأنها عبارة عن نشاط اجتماعي، حيث يرتبط تعليم القراءة بالعلاقات الاجتماعية والمجتمعية والثقافية بين الطفل ومحيطه". كما قدّم لارسن ومارش (Larson & Marsh, 2005) تعريفاً للقراءة بأنها مهارة يزاولها الإنسان، ضمن نشاط عملي يربط الفكرة بالنص المقروء، فهي لا تقتصر على الأفكار في عقول البشر، كما أنها ليست مجرد نصوص مكتوبة يمكن تحليلها، فهي نشاط إنساني كسائر الأنشطة، يغلب عليه الطابع الاجتماعي، ويحدث عند التفاعل بين الأفراد. وقد بين السليتي (2017: 202) "أن استراتيجيات القراءة في السنوات الأخيرة، أخذت مكانة بارزة في البحث المتعلق بالقراءة وتدريسها، وأثبتت الدراسات العلمية أثرها في السلوك القرائي، وكيفية تدريس الطلبة استراتيجيات قرائية تمكنهم من تحقيق مستويات متقدمة في فهم النصوص المقررة وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة". وبين (Thompson, 2000) أن تلك الاستراتيجيات هي إحدى الإجراءات الفاعلة التي تستخدم لتعليم الطلبة توليد أسئلتهم الخاصة بهم أثناء القراءة في جميع المراحل التعليمية، وذلك من خلال أسلوب ممتع ينطوي على مشاركة فاعلة من جانب الطلبة، بسبب الطبيعة التبادلية في طرح الأسئلة بين المعلم والطلبة، إذ أن طرح الأسئلة من أكثر الأساليب الشائعة في مساعدة الطلبة في فهم المقروء؛ فهو أسلوب يجعلهم قادرين على استخلاص المعنى، وتوسيعه بفاعلية ونشاط، ويجعلهم أكثر تركيزاً على المعنى أثناء القراءة، والتفاعل مع النص المقروء. ويهدف تدريس القراءة في الصفوف الأولى إلى اكتساب عادات التعرف البصري على الكلمات، كالتعرف على الكلمة من شكلها، والتعرف على الكلمة من تحليل بنيتها، وفهم مدلولها، وفهم الكلمة، والجملة، والنصوص البسيطة، وبناء رصيد من المفردات التي تساعد على فهم القطع التي قد تمتد إلى عدة فقرات، وتنمية الرغبة والشوق إلى القراءة والاطلاع، والبحث عن المواد القرائية الجديدة، وسلامة النطق في القراءة الجهرية، ومعرفة الحروف وأصواتها،

ونطقها، وصحة القراءة، والتدريب على علامات الترقيم ووظيفتها في القراءة (السهلي والهواري، 2017).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أظهر المسح الوطني للقراءة والكتابة الذي تم إجراؤه في الأردن عام 2012 بدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، أنَّ معظم الأطفال المسجلين بالصفوف المبكرة في المدارس العامة لا يستطيعون القراءة باستيعاب. وعقب نشر تلك النتائج، بادرت وزارة التربية والتعليم بدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في تنفيذ التدخل التجريبي الرامي إلى تحسين أداء القراءة للصفوف المبكرة. وأظهر المسح الوطني الذي تم إجراؤه في عام 2014 نجاح هذا التدخل التجريبي في تحسين مهارات طلاب الصفوف المبكرة في القراءة. واستجابت وزارة التربية والتعليم لهذا النجاح من خلال مراجعة مناهج (الكتب الدراسية) اللغة العربية للصفوف المبكرة، بالإضافة إلى الالتزام بتعميم نهج هذا التدخل على المستوى الوطني. وعليه، فقد تم تصميم مبادرة القراءة للصفوف المبكرة لترسيخ منهجيات وسياسات وممارسات تعلم القراءة، التي تدعم تطوير وتنمية القراءة باستيعاب، وذلك على المستوى المدرسي والمجتمعي والحكومي. من هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة. وقد جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 - ما فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha=0.05$ بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة

المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة، تُعزى
لمتغيري: الجنس وسنوات الخبرة ؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من خلال:

- 1 - تطبيق معلمي الصفوف المبكرة للأنشطة التي تنم عن امتلاكهم للمهارات اللازمة لتحسين مهارات القراءة لدى الطلبة في صفوفهم، وتمكينهم من إعداد أنشطة عملية لتنمية مهارات القراءة لدى الطلبة، ورفع وعيهم وتقديرهم لأهمية تنمية هذه المهارات في تعزيز إنجازات الطلبة (وزارة التربية والتعليم، 2016).
- 2 - كما تأتي أهمية هذا النوع من المبادرات والتجارب بالنسبة للمشرفين والمشرفات ومديري المدارس، انطلاقاً من الأثر الكبير للزيارات الإشرافية داخل الغرفة الصفية خلال تنفيذ المبادرة، التي كان لها الأثر الكبير على المعلمين والمعلمات وأدائهم، بعد أن تم تزويدهم بالوسائل والأساليب التدريسية المتطورة، وتعزيز الدور الكبير والداعم الذي أبداه أولياء الأمور في نجاح المبادرة.
- 3 - توفير أساليب جديدة للتدريس في الصفوف المبكرة بجميع مدارس المملكة، وعملت على حشد جميع الأطراف ذات العلاقة بما في ذلك المجتمعات المحلية وأولياء الأمور والقطاع الخاص.
- 4 - النجاح الذي حققته من خلال تحسن مستوى أداء الطلبة المستهدفين في القراءة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1 - الكشف عن فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة في الأردن.

2 - الكشف عن تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة فاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة، تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

- **الحد الموضوعي:** تناولت هذه الدراسة فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية في مجال اللغة العربية بمفاهيمها ومهاراتها الفرعية، ولم تتطرق إلى مادة الرياضيات، لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- **الحد المكاني:** تم تطبيق هذه الدراسة على مديرية تربية بني كنانة، للتسهيلات المقدمة من المديرية في تطبيق هذه الدراسة.
- **الحد الزمني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/2018.

التعريفات الإجرائية

- **مبادرة RAMP:** تعرفها وزارة التربية والتعليم (2017) بأنها نشاط لوزارة التربية والتعليم الأردنية، التي من خلالها ستقوم المبادرة بتحقيق الهدف العام الذي وُجدت من أجله، وهو أن يستطيع 55% من طلاب الصفوف المبكرة في المدارس الحكومية الأردنية بحلول العام 2019 القراءة بشكلٍ استيعابيٍّ. وطبقت على طلبة مرحلة الطفولة المبكرة في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية الحكومية. وتم التحدث عن مهارات القراءة والمكونات الأساسية فيها، والمهارات الفرعية الخاصة بكل مهارة على حدة. ويعرّفها الباحثان إجرائياً بأنها برنامج تدريبي للمعلمين على المهارات القرائية: الوعي الصوتي، أصوات الحروف، المفردات، الاستيعاب

- القرائي، الكتابة، اتّبع فيها أسلوب التدريس المباشر الذي تضمن التهيئة، النمذجة، الممارسة الموجهة، التغذية الراجعة، الممارسة المستقلة، وأخيراً التقييم.
- **المهارات القرائية:** هي قدرة الطالب على معرفة أشكال الحروف والكلمات والجمل، والقدرة على تمييز الكلمات ولفظها بصورة صحيحة (الأسطل، 2010) ، وتم تعريفها إجرائياً بأنها: عملية معرفية تتطلب استخلاص المعنى من المادة المكتوبة وتحليل رموزها بصرياً وصولاً إلى إدراك الكلمات والاستيعاب والانتباه والفهم والتذكر والطلاقة.
- **مرحلة الطفولة المبكرة:** وتعرّف إجرائياً بأنها المرحلة الأولى من مراحل التعليم الأساسي، ومدتها أربع سنوات، وتمتد من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الأساسي.
- **المعلمون والمعلمات:** وتعرّف إجرائياً بأنهم الأشخاص الذين تم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم في مدارس مديرية تربية بني كنانة، وتسند إليهم مهمة التعليم من رياض الأطفال وحتى الصف الثالث الأساسي، ومساعدة الطلبة على اكتساب المهارات التعليمية اللازمة للنمو المعرفي، والعقلي، والانفعالي، والأدائي.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أ - الإطار النظري

مبادرة رامب RAMP

تعتبر مبادرة القراءة للصفوف المبكرة RAMP أحد المشاريع الممولة من قبل الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والشراكة مع المؤسسات الآتية: معهد مثلث الأبحاث RTI، وأكاديمية الملكة رانيا لتدريب المعلمين، وشركة الكادر العربي للتدريب CADER ومجموعة نحن نحب القراءة WLR في عام 2012، وبناءً على دراسة المسح الوطني التي قامت بها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID للقراءة للصفوف الثلاثة الأساسية الأولى، وشملت مدارس القطاع الحكومي في الأردن،

وهذفت إلى معرفة أداء طلبة هذه الصفوف في المهارات الأساسية لمادة اللغة العربية، فقد أظهرت النتائج أن 17% من هؤلاء الطلبة فقط يقرؤون باستيعاب. وبناءً على نتائج هذه الدراسة المسحية تم تطبيق برنامج التدخل العلاجي على 40 مدرسة حكومية في المملكة، ويقوم على استثمار الـ 15 دقيقة الأولى من الحصة الصفية لتقديم أنشطة فردية وجماعية لجميع الطلبة بهدف تدريبهم على المهارات الأساسية في القراءة، وقدمت هذه الأنشطة كجزء أساسي من الحصة الصفية وليس بمعزل عنها. استناداً إلى الملف الإرشادي الذي تم تطويره للقراءة والحساب ودليل أنشطة المعلم اليومية ليوّجه المعلم حول كيفية تطبيقه لهذه الأنشطة (وزارة التربية والتعليم، 2016).

وفي عام 2014، تم تنفيذ البرنامج العلاجي التجريبي في الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى وصف الروضة كذلك في 40 مدرسة حكومية في المملكة. وعليه، تم تصميم مبادرة القراءة للصفوف المبكرة لترسيخ منهجيات وسياسات وممارسات تعلم القراءة، التي تدعم تطوير وتنمية القراءة باستيعاب، وذلك على المستوى المدرسي والمجتمعي والحكومي. وانطلق المشروع في كانون الثاني من عام (2015) على مدار خمس سنوات لينتهي في كانون الأول لعام 2019 ليشمل جميع المدارس الحكومية في المملكة برعاية من جلالة الملكة رانيا العبدالله؛ مستهدفاً تلاميذ الصفوف المبكرة في مدارس وزارة التربية والتعليم الصفوف الثلاثة الأولى، وصف الروضة (بهدف تحسين أدائهم في المهارات الأساسية لمادة اللغة العربية. وذلك بتطوير وإعداد المواد التدريبية والملف الإرشادي للمعلم في اللغة العربية، وإعداد البرامج التدريبية لتمكين المعلمين من تطبيق أنشطة روتينية لتطبيق مهارات المبادرة خلال عملهم اليومي داخل الغرفة الصفية، ولتحقيق هدف المبادرة النهائي، وهو رفع أعداد الطلبة الذين يقرؤون باستيعاب إلى 55% مع نهاية البرنامج (وزارة التربية والتعليم، 2017). وتم تقديم دليل تدريبي لمشرفي الصفوف الثلاثة الأولى ورياض الأطفال حول المهارات الأساسية في القراءة وكيفية تقديمها للطلبة بطريقة تؤثر إيجاباً على امتلاكهم لهذه المهارات وقدرتهم على القراءة باستيعاب، وذلك من خلال تناول المهارات الأساسية في القراءة وروتين القراءة في تدريس هذه

المهارات داخل الغرفة الصفية إضافة إلى أداة المسح العامة وكيفية تطبيقها وأداة التقييم الخاصة.

وللوصول للهدف العام وتحقيقه فإن الخطوات التي سيتبعها المعلم تتلخص في (وزارة التربية والتعليم، 2016):

- قياس (فحص) المستوى: من خلال أدوات التقويم يتم قياس مستويات أداء الطلبة لمعرفة المستوى الحالي لهم وتحديد المهارات التي يحتاج إلى تقديم الدعم اللازم ورفع مستوى أدائه وصولاً للهدف المرجو.
- مقارنة النتائج: يتم مقارنة نتائج الاختبار مع مستوى النتيجة المطلوب الوصول إليها.
- اتخاذ القرار: بناء على نتائج تحليل أداة التقويم يتم اتخاذ القرار المناسب للتدخل وتقديم الدعم المناسب.
- النتيجة: أن يصل 80% من الطلبة إلى إتقان المهارات المطلوبة؛ حيث تُعد النتيجة 80% فما فوق مؤشراً لتحقيق الطلبة المستوى المطلوب للمهارة وعدم حاجتهم للدعم، وإذا كانت النتيجة أقل من 80% فهذا مؤشر لعدم تحقيق الطلبة المستوى المطلوب للمهارة وحاجتهم للدعم.

وتم اقتراح آليات لتنفيذ الدعم للطلبة الذين لم يصلوا إلى نسبة 80% في المهارة المطلوبة (وزارة التربية والتعليم، 2017) بتخصيص حصّة من حصص التقوية لتقديم أنشطة الدعم مع جميع الطلبة، وتخصيص خمس عشرة دقيقة في بداية الحصّة لتقديم أنشطة الدعم للطلبة تخصيص خمس عشرة دقيقة في نهاية الحصّة لتقديم أنشطة الدعم للطلبة. ويتم ربط مهارات القراءة بمحتويات المنهاج المدرسي، حيث يقوم المشاركون بدراسة كتاب المنهاج المدرسي في اللغة العربية للصفوف المبكرة لإدراج مهارات القراءة في المبادرة ضمن عناوين الدروس في كل صفٍّ من الصفوف المبكرة. وذلك لمساعدة المعلم على تنفيذ ودعم الدّرس بالأنشطة المناسبة من ملف المعلم للقراءة (وزارة التربية والتعليم، 2017). وتم تحديد مهارات تدريس القراءة الأساسية، بالمهارات التالية (وزارة التربية والتعليم، 2016):

1 - **الوعي الصوتي:** القدرة على الاستماع والتعرف والتلاعب (حذف، إضافة، استبدال) بالأصوات (الصوامت، والصوائت)، وهو متطلب سابق لتعلم الأطفال القراءة؛ لأنه يدرّب المتعلم على كيفية عمل الأصوات في تركيب جمل اللغة، إذ إن كل لغة تقوم على مجموعة من الأصوات أو الفونيمات. وعرفه كل من عبدالكريم وحبّير (2016) بأنه امتلاك مجموعة من المهارات كالقدرة على تحديد الأصوات المنطوقة، والقدرة على التمييز بين الأصوات، والقدرة على تقسيم الكلمات المنطوقة إلى أصوات منفردة، والقدرة على تجميع الأصوات المفردة لتكوين كلمات، والقدرة على تحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، والقدرة على تقسيم الكلمة إلى فونيمات، وهي أصغر وحدة صوتية تستعمل في بناء الكلام وتؤثر فيه.

2 - **قراءة أصوات الحروف:** تعني مطابقة أصوات اللغة المسموعة مع الرموز المكتوبة التي تمثلها. وتتكون من أصوات الحروف مع الحركات القصيرة، وصوت الحرف ممدوداً (بالألف والواو والياء)، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة للحرف، وتحليل الكلمات إلى مقاطع صوتية، ودمج المقاطع الصوتية لتكوين كلمات.

3 - **المفردات:** اللفظ أو الكلمة التي تتكون من حرفين فأكثر، وتدل على معنى، سواء كانت فعلاً أو إسماءً، والمفردات واحدها مفردة. وبالإضافة إلى أن المفردات تحمل المعنى فهي وسيلة للتفكير، وهي حصيلة الكلمات التي يعرفها الفرد في اللغة سواء أكان يستعملها أم لا. وتنمو المفردات عادة وتتطور مع تقدم العمر، فهي الأداة الأساسية للتواصل واكتساب المعلومات. وتتكون استراتيجيات المفردات من مفاتيح السياق، والمعاني المتعددة، وشبكة المفردات، وعائلة الكلمة، والصفة المضافة.

4 - **الاستيعاب القرائي:** عملية بناء المعنى من خلال التفاعل مع النص المكتوب، أو عملية يُنشئ فيها المتعلم فهمه الخاص لما يقرأ. وعرفه شعلان ومحمد (2017) بأنه عملية عقلية بنائية تراكمية تقوم على التفاعل بين الطالب

والنص المراد قراءته حيث يقوم الطالب باستخراج الأفكار الرئيسة والفرعية وتحديد المعنى العام للنص.

5 - الكتابة: ربط الأصوات التي يسمعها بالحروف التي تماثلها باللغة.

وتقوم عملية تدريس مهارات القراءة في مبادرة القراءة على (وزارة التربية والتعليم، 2016):

- مرحلة التدريس المباشر: وهو التهيئة للمهارة، بذكر الهدف منها، كأن يقول المعلم: اليوم سنتعلم صوتاً جديداً هو صوت الميم (م).
- النمذجة: وهي عملية تغيير السلوك نتيجة ملاحظة سلوك الآخرين، وهذه العملية أساسية في معظم مراحل التعلم الإنساني؛ حيث إن تعلم معظم الاستجابات يكون عن طريق ملاحظة الآخرين وتقليدهم، وهي الخطوة الأولى حسب نموذج سلفيا في التدريس.
- الممارسة الموجهة: عملية يتم من خلالها التعلم بالتعاون بين المعلم والطلبة معاً، حيث يتم تكرار خطوات النموذج بمصاحبة الطلبة، وهي الخطوة الثانية حسب نموذج سلفيا في التدريس.
- التغذية الراجعة: بعد الاستماع إلى إجابات الطلبة في الممارسة الموجهة، يقدم المعلم التغذية الراجعة التصحيحية اللازمة للطلبة، وتوجيه تعلمهم.
- الممارسة المستقلة: عملية يتم من خلالها التعلم بين الطلبة بعضهم البعض تحت إشراف المعلم، وهي الخطوة الثالثة حسب نموذج سلفيا في التدريس.
- التقييم الإجرائي: من خلال ملاحظة أداء الطلبة أثناء الممارسة المستقلة، يقوم المعلم بتقييم إجرائي لتدريسه ومدى تمكن الطلبة من تعلمهم للمهارة الجديدة وقدرتهم على دمجها لتصبح جزءاً من بنيتهم المعرفية. ويستحسن هنا أن يوثق المعلم ملاحظات لتساعده على تحديد الإجراءات المناسبة فيما بعد، كأن يقرر مثلاً دعم مجموعة من الطلبة الذين لم يتقنوا المهارة بالشكل المطلوب، بتدريسهم إياها مرة أخرى، بطريقة جديدة.

مفهوم القراءة

مفهوم القراءة نام متجدد، طرأ عليه الكثير من التغيرات والتطورات؛ تبعاً لمراكز الاهتمام، ومقدار الاحتياجات المعرفية والانفعالية، التي يمكن أن تسهم القراءة في تغطيتها وتلبيتها. وعلى ضوء الحاجة إليها، شغلت مكانة متميزة على سلم الأولويات المعرفية والنفسية؛ مما دفع العلماء والباحثين في التربية وعلم النفس، إلى إيلائها أهمية كبيرة، وخاصة في ميدان تعليمها واكتساب مهاراتها، كونها المهارة الأولى في التعليم، التي يستقبل من خلالها المتعلم معارفه وخبراته الدراسية، في اللغة وفي غيرها من المواد الدراسية، ولأن احتياجات المتعلم متنامية، على ضوء التغيرات المتلاحقة، كل ذلك أدى إلى تطور مفهومها، وإضافة مهارات جديدة إليها؛ وهذا ما أدى إلى اتساعها وتعدد مهاراتها. وقد نجم عن هذا الاتساع تباين بين المشتغلين في هذا الميدان، في تحديد مفهوم القراءة، والعناصر التي تشتمل عليها هذه العملية، وفي كم المهارات ونوعها، ويمكن إدراجها تحت فن القراءة، ولبيان حدود هذا المفهوم والمهارات المختلفة للقراءة؛ فإنه من المفيد الإشارة إلى مراحل تطوره، على النحو الآتي (البصيص، 2011):

أولاً- مرحلة نشأة المفهوم: نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيق، حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها، ونطقها، وبهذا المعنى كانت القراءة " مجرد عملية ميكانيكية (آلية) بسيطة؛ تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها؛ أي إنها تركّز على الإدراك البصري للرموز المكتوبة، والتعرف عليها، والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم.

ثانياً- مرحلة الفهم والتفسير: نتيجة شيوع الأخطاء القرائية وكثرتها، وتعود في مجملها إلى قلة الاهتمام بالفهم، ظهر مفهوم جديد للقراءة، بإضافة عنصر " فهم المقروء " إليها، والمتمثل في ترجمة الرموز المكتوبة، والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار، والمعاني، " فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم " (إبراهيم، 2002).

ثالثاً- مرحلة التفاعل والنقد: امتد تركيز القراءة ليشمل المادة المقروءة والقارئ

معاً، وهنا ظهر اتجاه جديد على ضوء التقدم التربوي، وظهور احتياجات خاصة بالقارئ، الذي يمثل الاهتمام به الجانب التقدمي في العملية التربوية، فأضيف عنصر "التفاعل" بين القارئ والنص المكتوب، فالقارئ هنا ليس سلبياً مستقبلاً لما يقرأ، وإنما يتفاعل مع المادة المقروءة، ويتدخل فيها تدخلاً واعياً موجهاً، وبهذا أصبحت القراءة، عملية عقلية فكرية، تشتمل على نطق الرموز، وفهمها، ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وهذا الاتجاه يعد باكورة ظهور "القراءة الناقدة، التي تُحتم على القارئ ألا يكون سلبياً؛ بل يسهم بجهد، وإعمال عقله فيما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه (عبد الباري، 2005).

رابعاً- مرحلة حل المشكلات: على ضوء نمو احتياجات القارئ؛ بدأ الاهتمام بأهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد، فلا أهمية للقراءة التي لا يستفيد منها القارئ؛ إذ لا بد أن تُعينه على حل المشكلات التي يصادفها، في دراسته أو في حياته. فتطور مفهوم القراءة؛ ليشتمل على "توظيف ما يقف عليه القارئ من فهم، وما يستخلصه مما يقرأ، في التغلب على المشكلات، أو مواجهتها، علاوة على الاستفادة به في مواقف حياتية كثيرة، وإذا لم يوظف ما يقرأ في هذه المواقف، لا يُعد قارئاً؛ وهذا المفهوم يستند إلى مبدأ الوظيفية في تعليم القراءة، وربطها بحياة القارئ اليومية.

خامساً- مرحلة الاستمتاع بالقراءة: نتيجة ظهور احتياجات نفسية متعددة، نادى بها علم النفس طويلاً، كمشكلة أوقات الفراغ، والرغبة في استغلالها، والاستمتاع بها، بدأ التركيز على الجوانب الانفعالية من عملية القراءة؛ فأضيف إلى ما سبق معنى جديد، وهو "الاستمتاع بالقراءة"؛ وهذا أدى بدوره إلى ظهور عوامل عاطفية، ترتبط بعملية القراءة، كالميل والرغبة والدافعية، وعلى هذا أصبحت القراءة "عملية عقلية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم، التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتدقيق، وحل المشكلات". مما سبق، يظهر التطور الكبير الذي لحق بمهارات القراءة واتساع مجالاتها، والتي مالت معظم التعريفات السابقة إلى تصنيفها في مستويين (البصيص، 2011):

- أ - مستوى المهارات العقلية الدنيا: فك الرموز وتعرف الكلمات.
- ب - مستوى المهارات العقلية العليا: الفهم والاستنتاج والنقد والتذوق والتقويم.
- وهذه المهارات بنائية تراكمية، تبدأ بالمهارات الأساسية البسيطة، وتتطور تبعاً للمرحلة العمرية، بحيث يتم التدرج في تناول هذه المهارات وإكساب المتعلم ما يلزم منها على ضوء احتياجاته المعرفية والنفسية والاجتماعية.

طرائق تعليم القراءة

تعددت طرائق تعليم القراءة، بسبب مجموعة من العوامل التي دفعت المربين إلى أن يفكروا في أفضل طريقة يتعلم بها الإنسان اللغة، وأيسر سبيل يمكنه من فهم ما يقرأ مع تأديته للمقروء بصورة صحيحة، إلى جانب تعدد طرائق تعليم القراءة، إلا أن هناك طرائق عديدة يشترك فيها الكثير من المعلمين، واستعملت هذه الطرائق في تعليم القراءة للمبتدئين، وتنقسم طرائق تعليم القراءة إلى ثلاث طرائق أساسية هي (فضيلة وطاوس، 2014):

- أ - الطريقة التحليلية؛ ومن فروعها (استبئية، 2010):
- 1 - الطريقة الأبجدية (الحرفية أو الهجائية): وهذه الطريقة من أقدم الطرائق التي استعملت في تعليم القراءة، وكانت تعتمد على تدريس الأطفال أشكال الحروف الهجائية وأسماءها، حيث يكتب المعلم الحروف على لوح أو كتاب، ومن ثمّ يشير إليها واحدة تلو الأخرى، ويذكر اسمها، والتلاميذ يرددون بعده اسمها. مثل أن يقول المعلم (الألف لا شيء فوقها، والباء نقطة من تحتها)... إلخ. وإذا استوعب التلاميذ حروف الهجاء بأسمائها وصورتها، بدأ المعلم في ضم حرفين منفصلين لتتألف منها الكلمة، فالألف تُضم إلى الباء لتكون (أب) والألف إلى الميم لتكون (أم)، ثم يتدرج إلى ثلاثة حروف، وهكذا تكون كلمات أكبر، ومن الكلمات تؤلف جملة قصيرة (فرج، 2005).
- 2 - الطريقة الصوتية: "هذه الطريقة تشبه كثيراً الطريقة الابجدية، إلا أنها تقوم على تعليم الأطفال أصوات الحروف مباشرة بدلاً من أسمائها، فمثلاً عند قراءة كلمة (باب) لا ينظر للحرف الأول على أنه حرف الباء بل إلى

صوت الحرف عند نطقه، وذلك إلى أن يصل إلى تهجئة الكلمة كاملة. كما أن هذه الطريقة تسمى أيضاً بالطريقة الجزئية فهي تبدأ من الجزء إلى الكل، وذلك انطلاقاً من الحرف ثم الكلمة، ومن ثم الجملة " (سهام، 2005: 21-22).

3 - **الطريقة المقطعية:** وتسمى بطريقة الوحدة أيضاً، فهي تعتمد على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة للمبتدئين بدلاً من أسماء الحروف وأصواتها. ويتكون المقطع من حرف صامت، مع آخر صائت، مثل (دا) أو حرف متحرك وآخر ساكن مثل (قَبْ)، وكلمة مقطوع تطلق على الحرف وحركته أيضاً عند البدء بتعليم القراءة (مصطفى، 2005: 61).

ب - **الطريقة الكلية:** ومن أشكالها:

1 - **طريقة الكلمة:** في هذه الطريقة يقوم أولاً المعلم بعرض الكلمة المألوفة لدى التلميذ، ويطلب منه حفظ شكلها، وبعدها يعرض عليه كلمة أخرى. وهكذا، ومن ثم يدخل تلك الكلمة في جملة، وبعد أن يتمكن التلميذ من معرفة مجموعة من الكلمات وأوجه الشبه والاختلاف بينها، يقوم حينئذ بتحليل الكلمة إلى الحروف التي تتألف منها (فرج، 2005).

2 - **طريقة الجملة:** هذه الطريقة تشبه طريقة الكلمة، ولكنها تختلف عنها في تفسير معنى الجملة وليس الكلمة. والجملة هنا تعتبر كوحدة كلية وليس العكس؛ فالكلمة يمكن أن يكون لها أكثر من معنى، ولهذا فالمعلم يضعها داخل جملة ليتضح لنا معناها، والمعلم في هذه الطريقة يبدأ بعرض جملة كاملة، ويطلب من التلاميذ أن يدركوا شكلها ويفهموا معنى تلك الجملة (فرج، 2005).

ج - **الطريقة المزدوجة (التحليلية والتركيبية):** وتميزت هذه الطريقة بأنها (فضيلة وطاوس، 2014):

- 1 - تقدم للأطفال كلمات ذات معنى؛ فهي تمثل وحدات معنوية كاملة للقراءة.
- 2 - تقدّم لهم جملاً سهلة تشترك فيها بعض الكلمات، وبهذا فإنهم ينتفعون بطريقة الجملة.

3 - تقوم بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً؛ وذلك للتعرف على أصوات الحروف وربطها بالرموز.

4 - تعنى بمعرفة الحروف الهجائية (الطريقة الأبجدية).

5 - استطاعت التخلص من كل العيوب التي لحقت الطريقة السابقة.

ومن هنا نرى أن هذه الطريقة تستفيد من كل الطرق سواء كانت من طريقة الكلمة، أو طريقة الجملة، أو الطريقة الصوتية، أو الطريقة الأبجدية.

ب - الدراسات السابقة

في ضوء عدم وجود دراسات ذات صلة مباشرة بهدف الدراسة الحالية، وهو فعالية مبادرة RAMP. ومن خلال مراجعة الأدب التربوي السابق، تم استعراض بعض الدراسات التي تشترك بأحد أهداف الدراسة الحالية. فقد هدفت دراسة (الحوالدة والشمرى، 2017) إلى الكشف عن تصورات معلمي الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، وما إذا كانت تصوراتهم تختلف باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة التعليمية، والتخصص، والمؤهل العلمي. استخدم الباحثان مقياس "ديفورد للتوجهات النظرية لتعليم القراءة". تكون المقياس من 28 فقرة موزعة على ثلاثة نماذج لتعليم القراءة: (النموذج الصوتي، ونموذج المهارات، ونموذج منحى اللغة الكلي). تكونت عينة الدراسة من 344 معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الأولية في السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن النموذج السائد لدى المعلمين في تعليم القراءة هو النموذج الصوتي، يليه نموذج المهارات، ثم نموذج منحى اللغة الكلي. وعدم وجود اختلاف في تصورات المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي، ووجود اختلاف في تصوراتهم باختلاف التخصص في النماذج الثلاثة لصالح ذوي التخصصات الإنسانية. وفي دراسة (شاكر ومحي، 2016) التي هدفت إلى تقويم أداء طالبات الصف الأول متوسط في مهارات القراءة الجهرية، تكونت عينة الدراسة من 50 طالبة من طالبات الصف الأول متوسط في محافظة بغداد. صنفت الباحثتان المهارات للاستبانة الاستطلاعية والاستبانة النهائية بواقع 15 مهارة.

استخرجت الباحثتان الصدق الظاهري والثبات للاستبانتين. عولجت البيانات إحصائياً. بينت نتائج البحث أن عدد مهارات القراءة المتحققة في استمارة الملاحظة 4 مهارات، أما المهارات غير المتحققة، فقد بلغ عددها 11 مهارة. وأجرى السريع (2015) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تصورات معلمي القراءة في الصفوف الأولية من مرحلة التعليم العام لطبيعة العلاقة بين أنشطة تنمية الوعي الصوتي (الفونيمي تحديداً) واكتساب مهارة القراءة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي. واستفتت عينة من 233 معلماً للصف الأول الابتدائي من 89 مدرسة ابتدائية اختيرت عشوائياً من المدارس التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض، وذلك بأداة من تصميم الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المستفتين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي في اكتساب تلاميذ الصف الأول الابتدائي مهارة القراءة راوح بين المهم والمهم جداً. كذلك أظهرت نتائج تحليل الفروقات أن استجابات المعلمين لم تتأثر بخبراتهم التعليمية أو التدريسية.

وقام سليم (2015) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى فاعلية البرنامج التدريبي بمقارنة متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي المباشر. تم إعداد اختبار في مهارات القراءة الجهرية، والبرنامج التدريبي لتعليم مهارات القراءة الجهرية. تم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة على عينة من 40 تلميذاً وتلميذةً من ذوي صعوبات التعلم في مدارس لواء القصر. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي المباشر تعزى إلى البرنامج التدريبي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وفي التطبيق القبلي والبعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيق البعدي تُعزى إلى متغير الجنس. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة الجهرية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل. وهدفت دراسة (الدليمي

وعباس، 2013) إلى بناء برنامج لمهارات القراءة لدى طلبة المرحلة المتوسطة، وتحدد البحث بطلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بابل، وبلغ مجتمع البحث 41931 طالباً و22118 طالبةً، وكانت عينة البحث مكونة من 36 طالباً. أعد الباحثان أداتين، استبانة مفتوحة واختباراً شفويًا. وأظهرت نتائج الاستبانة المفتوحة أن هناك مجموعة من المهارات قد حصلت على مستوى إتقان عال بلغ أعلى درجة، أما نتائج الاختبار الشفوي فقد أظهرت ضعفاً لدى الطلبة جميعاً في مهارات القراءة.

وهدف دراسة (الحربي، 2012) إلى تعرف فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات القراءة المتمثلة في تعرف المقروء ونطقه، وفهم المقروء، والطلاقة القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة، وصمم لذلك عدداً من الأدوات، والمواد البحثية، تمثلت في قائمة المهارات القرائية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وبرمجية الوسائط المتعددة، واختبار المهارات القرائية. وبعد أن تأكد الباحث من صدق أدوات الدراسة، وموادها وقياس ثباتها، شرع في تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ عددها 60 تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمدارس مدينة مكة المكرمة، وبلغ عدد كل مجموعة 30 تلميذاً، وباستخدام عدد من الأساليب والمعالجات الإحصائية، توصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات تعرف المقروء ونطقه، ولمهارة الطلاقة القرائية، ولمهارات فهم المقروء وللمهارات القرائية مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود دلالة عملية لتطبيق برمجية الوسائط المتعددة. أما دراسة (شرهان، 2011)، فقد هدفت تعرّف فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. تم استخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وتم إعداد اختبار قياس مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ودليل معلم. تكونت عينة الدراسة من 61 تلميذاً. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (عينة الدراسة) لصالح التطبيق البعدي.

وقام (Andreaseen & Braten, 2010) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية التدريس بطريقة العرض المباشر في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس. استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذات المجموعتين التجريبية والضابطة. تكونت عينة الدراسة من 103 تلميذاً من التلاميذ الملتحقين بخمسة فصول دراسية، تتبع ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة واقعة بإحدى مدن شمال النرويج، وتوزع أفراد العينة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية. استخدم الباحثان اختبارين تحصيليين؛ أحدهما قبلي وآخر بعدي؛ للتعرف على فاعلية المعالجة التجريبية المستخدمة. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التدريس بالعرض المباشر في تنمية الفهم القرائي. وهدفت دراسة (إبراهيم، 2010) إلى تعرف فاعلية مقرر القراءة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى التلاميذ والتلميذات. وتألّفت عينة هذه الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف الثامن بمرحلة الأساس ومعلمي اللغة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس بمحلية أم درمان. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهداف مقرر القراءة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس تحقق أهداف مرحلة الأساس بالسودان.

أما دراسة (صالح، 2009) فقد هدفت إلى تحديد المهارات القرائية الأساسية المناسبة لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة، والتعرف على درجة ممارسة المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة الأساسية الدنيا في مدارس محافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث أعدت استبانة تضم ثلاثة مجالات، تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددها 141 معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات الصف الأول بالمدارس الأساسية الدنيا التابعة لوزارة التربية والتعليم ولوكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة. توصلت الدراسة إلى أن معظم المهارات القرائية كانت درجة ممارسة الأطفال لها متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة المهارات القرائية الأساسية لدى أطفال الصف الأول الأساسي بالمرحلة

الأساسية الدنيا في مدارس محافظات غزة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، النوع، والجهة التي تتبع لها المدرسة (حكومة - وكالة)، كما بينت أن هناك قصوراً في بعض المهارات القرائية. وهدفت دراسة (أبو جاموس، 2008) إلى تحديد المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمهم ومعلماتهم، وبيان مدى إتقانهم لها. تم استفتاء 29 معلماً ومعلمة من خلال استبانة ضمت في صورتها النهائية 28 مهارة قرائية، كما صممت بطاقة ملاحظة لقياس إتقان التلاميذ القرائي، وتمت ملاحظة 107 تلاميذ وتلميذات. أسفرت الدراسة عن: أن القائمة المتضمنة 28 مهارة قرائية لازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى، وإتقان التلاميذ بدرجة عالية لثلاث مهارات قرائية؛ هي: التمييز بين أشكال الحرف الواحد، والتمييز بين أشكال الحروف، والتمييز بين اللام الشمسية والقمرية، وتدني إتقان التلاميذ لمهارات الفهم القرائي والمتمثلة بفهم معنى الكلمات في ضوء سياق الجملة، وإعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة / أو الكلمة، واختيار المعاني الملائمة للكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة، حيث كانت دون مستوى النجاح المقبول وهو 50%. أما دراسة (Bongratz & Shoemaker, 2002) التي أجريت في شمال إلينوي الأمريكية، ورمت إلى تعرف "أثر برنامج تعليمي قائم على عدد من إستراتيجيات الاستيعاب القرائي، ومن بينها استراتيجية إنتاج الأسئلة الذاتية في تحسين مهارات الفهم القرائي، واتجاهات الطلبة نحو التعليم الاستراتيجي"، وتكونت عينة البحث من 41 طالباً في الصف الثالث المتوسط، و69 طالباً في الصف الرابع المتوسط طُبق عليهم اختبار قبلي في مستوى الاستيعاب القرائي؛ للوقوف على مستوى الطلبة في الاستيعاب. قبل التجربة أجرى الباحثان مقابلات للوقوف على مدى معرفة الطلبة في استراتيجيات الاستيعاب القرائي، واتجاهاتهم نحوها. طبق الباحثان البرنامج التعليمي المكون من ست استراتيجيات بواقع استراتيجية كل ثلاثة أسابيع، ثم طبقا اختباراً بعدياً ومقابلات بعدية. أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستويات الاستيعاب القرائي لدى الطلبة، وأن إستراتيجية الأسئلة الذاتية جاءت في المركز الأول من حيث مجموع العلامات، وأشارت نتائج المقابلات البعدية إلى توظيف

الطلبة استراتيجيات الفهم المستهدفة في مواقف قرائية أخرى، ولا سيما استراتيجية الأسئلة الذاتية.

التعقيب على الدراسات السابقة

يُلاحظ أن جميع الدراسات السابقة تعنى بمهارات القراءة، كدراسة (أبو جاموس، 2008) التي حددت المهارات القرائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى من وجهة نظر معلمين ومعلماتهم. كما يُلاحظ أن جميع هذه الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة للكشف عن متغيراتها، كدراسة (الحوالة والشمري، 2017). ففي العراق أُجريت دراسة (شاكرو ومحي، 2016)، ودراسة (الدليمي وعباس، 2013)، وفي الأردن دراسة (أبو جاموس، 2008)، وفي فلسطين دراسة (صالح، 2009)، وفي السودان دراسة (إبراهيم، 2010)، إلا أن دراسة واحدة فقط استخدمت المنهج شبه التجريبي، وهي دراسة (Andreaseen & Barten, 2010) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استخدام استراتيجية التدريس بطريقة العرض المباشر في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس. وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تعرف الأدب النظري للدراسة الحالية، والتعرف على النتائج التي توصلت لها الدراسات ونقلها إلى المعلمين في الميدان، من أجل الأخذ بها وتطبيقها، وممارستهم لها.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يقوم على تشخيص الوضع الراهن، والكشف عن فاعلية مبادرة رامب RAMP في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية تربية بني كنانة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 320 معلم ومعلمة من معلمي مديرية تربية بني كنانة، تم اختيار جميع المعلمين الذين يدرسون مرحلة الطفولة المبكرة. تم استثناء

30 معلماً ومعلمةً منهم من أجل العينة الإستطلاعية، وتم اختيار العينة لخضوع المعلمين والمعلمات لدورات مكثفة على مهارات المبادرة، الرئيسة والفرعية، وقيامهم بتطبيق مهاراتها على الطلبة داخل الغرفة الصفية، والجدول رقم 1 يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والديموغرافية.

جدول رقم 1

توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الشخصية والديموغرافية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	44	13.8
	انثى	276	86.3
	المجموع	320	100.0
سنوات الخبرة	أقل أو يساوي 5 سنوات	170	53.1
	أكثر من 5 سنوات	150	46.9
	المجموع	320	100.0

يظهر من الجدول رقم 1 ما يلي:

- بالنسبة لمتغير الجنس، يظهر أن عدد الإناث كان الأعلى تكراراً وبلغ 276، بنسبة مئوية 86.3%، بينما الذكور هم الأقل تكراراً وبلغ 44 بنسبة مئوية 13.8%.
- بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، يظهر أن الذين خبرتهم أقل أو تساوي 5 سنوات هم الأعلى تكراراً، وبلغ 170 بنسبة مئوية 53.1، بينما الذين خبرتهم أكثر من 5 سنوات هم الأقل تكراراً، وبلغ 150، بنسبة مئوية 46.9%.

أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير الأداة، والاستعانة بمهارات المبادرة التي تم تدريب المعلمين عليها، وتم تطبيقها على الطلبة، وذلك بعد مراجعة الأدب التربوي السابق والأبحاث ذات العلاقة بمهارات اللغة العربية. وتكونت أداة الدراسة من استبانة شملت مهارات القراءة الرئيسة الخمس، هي:

مهارة الوعي الصوتي 9 فقرات، ومهارة قراءة أصوات الحروف 8 فقرات، ومهارة الاستيعاب القرائي 7 فقرات، ومهارة المفردات 6 فقرات، ومهارة الكتابة 3 فقرات.

صدق الأداة: للتأكد من صدق الأداة عرضت في صورتها الأولية على 10 محكمين من أعضاء هيئة التدريس المختصين بالمنهاج وأساليب تدريسها في بعض الجامعات الأردنية، والمشرفين التربويين، والمعلمين، وطلب من المحكمين إبداء ملاحظاتهم حول فقرات استبانة من حيث السلامة اللغوية، ودرجة تمثيل الفقرة لمجالها، وإضافة فقرات جديدة أو حذف فقرات منها، وفي ضوء ذلك أجريت بعض التعديلات على فقرات الاستبانة، وكان مجموع الفقرات التي انتهت إليها الاستبانة 32 فقرة موزعة على خمس مهارات.

ثبات أداة الدراسة

تم تطبيق معادلة ثبات الأداة (كرونباخ ألفا) على جميع مجالات الدراسة والأداة ككل للعينة الاستطلاعية؛ (ن = 30) من معلمي مديرية تربية بني كنانة، والجدول رقم 2 يوضح ذلك.

جدول رقم 2

معاملات كرونباخ ألفا الخاصة بمجالي الدراسة والأداة ككل

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	الوعي الصوتي	9	0.80
2	قراءة أصوات الحروف	8	0.85
3	المفردات	6	0.75
4	الاستيعاب القرائي	7	0.77
5	الكتابة	3	0.81
	جميع فقرات الاستبانة	33	0.83

يظهر من الجدول رقم 2 أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات الدراسة تراوحت بين 0.75-0.85 كان أعلاها لمجال "قراءة أصوات الحروف"، وأدناها

لمجال "المفردات"، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل 0.83، وجميع معاملات الثبات مرتفعة ومقبولة لأغراض الدراسة.

تصحيح المقياس: تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من 32 فقرة، حيث أُستخدم مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم إعطاء موافق جداً 5، موافق 4، محايد 3، غير موافق 2، غير موافق إطلاقاً 1، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما تم الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالتالي: أقل من 2.33 منخفضة، ومن 2.34-3.66 متوسطة، ومن 3.67 إلى 5.00 مرتفعة.

متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً- المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله فئتان: ذكر، أنثى.
- عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات: أقل أو يساوي 5 سنوات، وأكثر من 5 سنوات.

ثانياً- المتغيرات التابعة:

- المهارات القرائية اللازمة لطلبة مرحلة الطفولة المبكرة ككل: ويمثلها المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس المهارات القرائية ككل.
- المهارات القرائية اللازمة لطلبة مرحلة الطفولة المبكرة: ويمثلها المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مهارة من مهارات المقياس: مهارة الوعي الصوتي، قراءة أصوات الحروف، ومهارة الاستيعاب القرائي، ومهارة المفردات، ومهارة الكتابة.

إجراءات الدراسة

قام الباحثان بالخطوات التالية لتحقيق هذا الهدف: بناء قائمة بمهارات القراءة التي يجب أن يتقنها تلاميذ مرحلة الطفولة المبكرة، تشتمل على 32 فقرة؛

تُمثل كل منها مهارة فرعية؛ موزعة على مهارات القراءة الرئيسية، وهي: مهارة الوعي الصوتي 9 فقرات، ومهارة قراءة أصوات الحروف 8 فقرات، ومهارة الاستيعاب القرائي 7 فقرات، ومهارة المفردات 5 فقرات، ومهارة الكتابة 3 فقرات، وتم اعتمادها لتطوير أداة الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها. وتم التنسيق مع مديرية تربية بني كنانة لإجراء الدراسة على معلمي ومعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، ممن هم على رأس عملهم، والاتفاق على الوقت المناسب لذلك. وبعد ذلك تم توزيع الإستبانة على معلمي ومعلمات مرحلة الطفولة المبكرة، ممن هم على رأس عملهم في مديرية عينة الدراسة، وذلك للكشف عن واقع المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة في مديرية التربية، لتحديد جوانب القصور فيها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية من خلال برنامج الرزم الإحصائية SPSS، حيث تم استخدام التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع مجالات أداة الدراسة، ومعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لجميع مجالات الدراسة ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج الصديق البنائي، واختبار MANOVA للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية، واختبار ANOVA للكشف عن الفروق لإجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة الكلي تبعاً للمتغيرين الفارقين.

عرض النتائج

سيتم عرض نتائج الدراسة بالإجابة عن سؤالها:

السؤال الأول: للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والمقياس ككل، كما تم حسابها لفقرات المجالات والمجال ككل، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول رقم 3

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والمقاييس ككل (ن=320)

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	الوعي الصوتي	4.06	0.46	1	مرتفعة
2	قراءة أصوات الحروف	3.98	0.49	2	مرتفعة
3	المفردات	3.94	0.47	4	مرتفعة
4	الاستيعاب القرائي	3.97	0.46	3	مرتفعة
5	الكتابة	3.75	0.60	5	مرتفعة
	المقياس ككل	3.94	0.30	-	مرتفعة

يظهر من الجدول رقم 3 أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين 3.75-4.06، كان أعلاها للمجال الرابع "الوعي الصوتي" بمتوسط حسابي 4.06 وبدرجة مرتفعة، وأدناها للمجال الخامس "الكتابة" بمتوسط حسابي 3.75 وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل 3.94 وبدرجة مرتفعة. وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات جميع المجالات.

المجال الأول- الوعي الصوتي

جدول رقم 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال والمجال "الوعي الصوتي" ككل (ن=320)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	تمييز الصوت القصير من الصوت الطويل	4.17	0.71	3	مرتفعة
2	يميز الطالب الصوت المرتفع من الصوت المنخفض	4.20	0.83	2	مرتفعة
3	يتلاعب الطالب بالأصوات من خلال استبدال صوت أو أكثر بصوت آخر، مع بقاء الكلمة على نفس الإيقاع	3.96	0.89	7	مرتفعة

تابع / جدول رقم 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال والمجال " الوعي الصوتي " ككل (ن=320)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
4	يدرك الطالب أن الكلمة مكونة من مجموعة من الأصوات المتتالية	3.84	0.89	9	مرتفعة
5	يدمج الطالب الأصوات / المقاطع لتكوين كلمة تعبر عن الصورة	3.98	0.99	6	مرتفعة
6	تمييز الصوت الأول في الكلمة	4.23	0.87	1	مرتفعة
7	يتلاعب الطالب بأصوات الكلمة من خلال حذف صوت منها	3.91	1.00	8	مرتفعة
8	يتلاعب الطالب بأصوات الكلمة من خلال إضافة صوت لها	4.13	0.78	5	مرتفعة
9	يتلاعب بالأصوات من خلال استبدال صوت مكان صوت آخر	4.15	0.81	4	مرتفعة
	المجال " الوعي الصوتي " ككل	4.06	0.46	—	مرتفعة

يظهر من الجدول رقم 4 أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين 3.84-4.23، حيث جاءت الفقرة رقم 6 " تمييز الصوت الأول في الكلمة " بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.23 وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم 4 " يدرك الطالب أن الكلمة مكونة من مجموعة من الأصوات المتتالية " بمتوسط حسابي 3.84 وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال " الوعي الصوتي " ككل 4.06 وبدرجة مرتفعة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة كون مهارة الوعي الصوتي أحد أهم المهارات الأساسية في القراءة في المراحل الأولية، بحيث يدرك الطفل أن كل كلمة عبارة عن مجموعة من الأصوات. ولهذا عندما يخفق الأطفال في إدراك هذا المبدأ، لا يستطيعون تهجئة الكلمات بالطريقة الصحيحة، كما يسهل على الطفل معرفة الكلمات ذات الأصوات المتشابهة والأحرف المتتالية - المتشابهة. عندما يتعلم الولد تصنيف كلمات حسب أصواتها المتشابهة ويتعلم أصوات المقاطع يكون من السهل عليه الانتقال إلى المراحل القادمة. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع

دراسة (السريع، 2015)، ودراسة (الخوالدة والشمري، 2017)، التي بينت أن تقدير المستفتين لأهمية أنشطة الوعي الصوتي ومهارات القراءة جاءت بتقدير عالٍ. في حين اختلفت مع دراسة (صالح، 2009).

المجال الثاني- قراءة أصوات الحروف

جدول رقم 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال والمجال "قراءة أصوات الحروف" ككل (ن=320)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يتعرف الطالب صوت حرف ما في كلمات متعددة.	3.98	0.88	5	مرتفعة
2	يتعرف الطالب صوت حرف ما ممدودا بحروف المد الطويل.	4.03	0.87	4	مرتفعة
3	تمييز الطالب للحركات القصيرة للحرف (الفتحة، الضمة، الكسرة).	3.78	0.97	6	مرتفعة
4	يميز الطالب بين الحركات القصيرة والطويلة للحرف.	4.12	1.12	3	مرتفعة
5	تمييز الطالب الصوت الساكن في الكلمة.	3.73	1.02	8	مرتفعة
6	يميز الطالب بين الفتح والضم والكسر.	4.28	0.61	1	مرتفعة
7	يميز الطالب بين التنوين والنون.	4.19	0.77	2	مرتفعة
8	يقرأ الطالب الحرف المشدد.	3.76	0.83	7	مرتفعة
	المجال "قراءة أصوات الحروف" ككل	3.98	0.49	—	مرتفعة

يظهر من الجدول رقم 5 أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين 3.73-4.28، حيث جاءت الفقرة رقم 6 "يميز الطالب بين الفتح والضم والكسر" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.28 وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم 5 "تمييز الطالب الصوت الساكن في الكلمة" بمتوسط حسابي 3.73 وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "قراءة أصوات الحروف" ككل 3.98 وبدرجة مرتفعة. وقد يُعزى السبب إلى التركيز على معرفة أصوات الحروف من خلال استخدام لغة

الجسد والإيماءات الصوتية، بحيث يكون لكل حرف من حروف المد والحركات حركة معينة باستخدام اليد، والتمييز بين المد الطويل والقصير، كما قد يعزى السبب إلى تحليل الكلمات إلى أصواتها من خلال العد أو التصنيف بحيث يبين عدد أصوات الكلمة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (أبو جاموس، 2008)، التي بينت أن المهارات القرائية لازمة لتلاميذ الحلقة الأساسية الأولى، وجاءت بإتقان التلاميذ للمهارات القرائية بدرجة عالية، واختلفت الدراسة مع دراسة (صالح، 2009) التي توصلت إلى أن معظم المهارات القرائية كانت درجة ممارسة الأطفال لها متوسطة.

المجال الثالث – المفردات

جدول رقم 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال والمجال " المفردات " ككل (ن=320)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يتعرف الطالب على المعنى من خلال استراتيجية مفاتيح السياق.	4.02	1.02	3	مرتفعة
2	يتعرف الطالب على المعنى من خلال استراتيجية المعاني المتعددة.	4.11	0.97	2	مرتفعة
3	يتعرف الطالب على المعنى من خلال استراتيجية شبكة المفردات.	3.69	0.90	5	مرتفعة
4	يتعرف الطالب على المعنى من خلال استراتيجية عائلة الكلمة.	4.14	0.72	1	مرتفعة
5	يتعرف الطالب على المعنى من خلال استراتيجية الصفة المضافة.	3.76	0.87	4	مرتفعة
	المجال " المفردات " ككل	3.94	0.47	—	مرتفعة

يظهر من الجدول رقم 6 أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين 3.69-4.14، حيث جاءت الفقرة رقم 5 "يتعرف الطالب على المعنى من خلال استراتيجية عائلة الكلمة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.14 وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم 4 "يتعرف الطالب على المعنى من خلال استراتيجية شبكة المفردات" بمتوسط حسابي

3.69 وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "المفردات" ككل 3.94 وبدرجة مرتفعة. ويفسر الباحثان النتيجة بأن المعلمين يركزون على الفهم الإجمالي للجملة المسموعة ليُستدل منه على معاني الكلمات وفهمها من سياق الجملة، ومن ثم التعرف على الكلمات ودلالاتها وما ترمز إليه كل كلمة. واختلفت الدراسة مع دراسة (شاكر ومحي، 2016)؛ من حيث قلة المهارات القرائية المتحققة.

المجال الرابع - الاستيعاب القرائي

جدول رقم 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال والمجال "الاستيعاب القرائي" ككل (ن=320)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	يقوم الطالب ببناء المعنى من خلال التفكير بالمعرفة السابقة حول النص.	4.05	0.82	3	مرتفعة
2	يقوم الطالب ببناء المعنى من خلال الصورة والعنوان.	4.09	0.75	2	مرتفعة
3	يكون الطالب قادراً على تكوين صور حسية.	3.98	0.73	4	مرتفعة
4	قدرة الطالب على التنبؤ من خلال الأجزاء التالية من النص.	3.83	0.87	6	مرتفعة
5	قدرة الطالب على طرح الأسئلة حول النص والإجابة عنها.	3.73	0.87	7	مرتفعة
6	قدرة الطالب على إعادة السرد.	3.87	1.07	5	مرتفعة
7	قدرة الطالب على التلخيص.	4.23	0.83	1	مرتفعة
	المجال " الاستيعاب القرائي " ككل	3.97	0.46	—	مرتفعة

يظهر من الجدول رقم 7 أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين 3.73-4.23، حيث جاءت الفقرة رقم 7 "قدرة الطالب على التلخيص" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.23 وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم 5 "قدرة الطالب على طرح الأسئلة حول النص والإجابة عنها" بمتوسط حسابي 3.73 وبدرجة مرتفعة،

وبلغ المتوسط الحسابي للمجال "الاستيعاب القرائي" ككل 3.97 وبدرجة مرتفعة. يعزو الباحثان ذلك إلى أن الاستيعاب القرائي من الموضوعات المهمة في مجال القراءة التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للقراء. كما يعده بعض الباحثين (العلوان والتل، 2010) الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ. ويعد الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه. واتفقت الدراسة مع دراسة (الحربي، 2012). التي بينت إتقان التلاميذ تعرّف المقروء ونطقه، لمهارة الطلاقة القرائية، ولمهارات فهم المقروء وللمهارات القرائية، واختلفت مع دراسة (أبو جاموس، 2008)؛ حيث بينت تدني إتقان التلاميذ لمهارات الفهم القرائي والمتمثلة بفهم معنى الكلمات في ضوء سياق الجملة، وإعطاء أمثلة تفسر معنى الجملة / أو الكلمة، واختيار المعاني الملائمة للكلمات، وتحديد الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة، حيث كانت دون مستوى النجاح المقبول.

المجال الخامس: الكتابة

جدول رقم 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال والمجال "الكتابة" ككل (ن=320)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	قدرة الطالب على تتبع رسم الحرف.	3.83	1.01	1	مرتفعة
2	قدرة الطالب على كتابة كلمات تحتوي الحرف مع حروف سبق دراستها.	3.71	1.02	3	مرتفعة
3	قدرة الطالب على كتابة الجمل.	3.73	0.98	2	مرتفعة
	المجال " الكتابة " ككل	3.75	0.60	—	مرتفعة

يظهر من الجدول رقم 8 أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين 3.71-3.83، حيث جاءت الفقرة رقم 1 "قدرة الطالب على تتبع رسم الحرف" بالمرتبة الأولى بمتوسط

حسابي 3.83 وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم 2 " قدرة الطالب على كتابة كلمات تحتوي الحرف مع حروف سبق دراستها" بمتوسط حسابي 3.71 وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال " الكتابة " ككل 3.75 وبدرجة مرتفعة. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين كانوا القدوة للطلبة في التطبيق أثناء الكتابة، ومن ثم يكتب الطالب مقتدياً بالمعلم، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة لحرص المعلم على تسطير السبورة وعدم الخروج عن السطر أثناء الكتابة، والالتزام بقواعد الكتابة والتقيد بخط النسخ. وقد يُعزى السبب أيضاً إلى أن المعلمين غير متساهلين مع الطلبة بالحرص على قبول الأخطاء الكتابية لدى الطلبة. واتفقت الدراسة مع دراسة (إبراهيم، 2010)، التي بينت أن أهداف مقرر القراءة العربية للصف الثامن بمرحلة الأساس تحقق أهداف مرحلة الأساس.

السؤال الثاني: للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المجالات والكلية تبعاً لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)، تم تطبيق تحليل التباين المتعدد MANOVA للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية في فاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة والمتمثلة - في: الوعي الصوتي، قراءة أصوات الحروف، المفردات، الاستيعاب القرائي، الكتابة؛ تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، وتطبيق تحليل التباين ANOVA للكشف عن الفروق بين المتوسطات في المقياس ككل تبعاً لهذين المتغيرين، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول رقم 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة تُعزى لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	الفئة	المتغيرات	المجال
3.46	0.34	44	ذكر	الجنس	الوعي الصوتي
4.16	0.40	276	أنثى		
4.08	0.46	170	أقل أو يساوي 5 سنوات	سنوات الخبرة	
4.04	0.46	150	أكثر من 5 سنوات		

تابع / جدول رقم 9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة تُعزى لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)

المتغيرات	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال
الجنس	ذكر	44	3.23	0.39	قراءة أصوات الحروف
	أنثى	276	4.11	0.39	
الجنس	أقل أو يساوي 5 سنوات	170	3.97	0.48	سنوات الخبرة
	أكثر من 5 سنوات	150	4.00	0.50	
الجنس	ذكر	44	3.31	0.41	المفردات
	أنثى	276	4.02	0.39	
الجنس	أقل أو يساوي 5 سنوات	170	3.94	0.48	سنوات الخبرة
	أكثر من 5 سنوات	150	3.90	0.45	
الجنس	ذكر	44	3.83	0.41	الاستيعاب القرائي
	أنثى	276	3.99	0.46	
الجنس	أقل أو يساوي 5 سنوات	170	4.00	0.44	سنوات الخبرة
	أكثر من 5 سنوات	150	3.94	0.48	
الجنس	ذكر	44	3.39	0.53	الكتابة
	أنثى	276	3.81	0.60	
الجنس	أقل أو يساوي 5 سنوات	170	3.74	0.60	سنوات الخبرة
	أكثر من 5 سنوات	150	3.77	0.61	
الجنس	ذكر	44	3.45	0.13	الأداة ككل
	أنثى	276	4.05	0.23	
الجنس	أقل أو يساوي 5 سنوات	170	3.98	0.30	سنوات الخبرة
	أكثر من 5 سنوات	150	3.96	0.30	

يظهر من الجدول رقم 9 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات فاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة تُعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، ولمعرفة الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على

جميع مجالات لفاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة، والجدول رقم 10 يبين ذلك.

جدول رقم 10

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق في فاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة تُعزى للمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)

المتغير	النمط	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "f"	الدلالة الإحصائية
قيمة هوتلنج (الجنس)	الوعي الصوتي	18.604	1	18.604	120.547	.0000
Value (0.983)	قراءة أصوات الحروف	29.220	1	29.220	194.143	.0000
F (61.548)	المفردات	19.298	1	19.298	123.361	.0000
Sig (0.000)						
قيمة هوتلنج (سنوات الخبرة)	الاستيعاب القرائي	.916	1	.916	4.416	.0360
Value (0.013)	الكتابة	6.594	1	6.594	19.089	.0000
F (0.799)	الوعي الصوتي	.0930	1	.0930	.6060	.4370
Sig (0.551)	قراءة أصوات الحروف	0.103	1	0.103	.6860	.4080
	المفردات	.1050	1	.1050	.6710	.4130
	الاستيعاب القرائي	0.250	1	0.250	1.203	.2730
	الكتابة	.0580	1	.0580	.1680	.6820
الخطأ	الوعي الصوتي	48.922	317	.1540		
	قراءة أصوات الحروف	47.711	317	.1510		
	المفردات	49.589	317	.1560		
	الاستيعاب القرائي	65.774	317	.2070		
	الكتابة	109.496	317	.3450		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$.

يظهر من الجدول رقم 10:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مجال الوعي الصوتي تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) 120.547 بدلالة إحصائية 0.000، ولصالح الإناث حيث بلغ متوسطهن الحسابي 4.16 بينما بلغ لفئة الذكور 3.46.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مجال قراءة أصوات الحروف تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) 194.143 وبدلالة إحصائية 0.000، ولصالح الإناث؛ حيث بلغ متوسطهن الحسابي 4.11 بينما بلغ لفئة الذكور 3.23.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مجال المفردات تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) 123.361 وبدلالة إحصائية 0.000، ولصالح الإناث؛ حيث بلغ متوسطهن الحسابي 4.02 بينما بلغ لفئة الذكور 3.31.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مجال الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) 4.416 وبدلالة إحصائية 0.036، ولصالح الإناث؛ حيث بلغ متوسطهن الحسابي 3.99 بينما بلغ لفئة الذكور 3.83.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في مجال الكتابة تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) 19.089 وبدلالة إحصائية 0.000، لصالح الإناث؛ حيث بلغ متوسطهن الحسابي 3.81 بينما بلغ لفئة الذكور 3.39.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في جميع المجالات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث لم تصل قيمة "F" لمستوى الدلالة الإحصائية.
- كما تم تطبيق تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق بين المتوسطات في المقياس ككل تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة. والجدول رقم 11 يوضح ذلك.

جدول رقم 11

نتائج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق في " فاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة " ككل تبعاً لمتغيري (الجنس، سنوات الخبرة)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
الجنس	13.844	1	13.844	286.375	0.0000
سنوات الخبرة	0.0220	1	0.022	0.4480	0.5040
الخطأ	15.324	317	0.0480		
المجموع المصحح	29.198	319			

يظهر من الجدول رقم 11 ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في فاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة ككل تبعاً لمتغير الجنس حيث بلغت قيمة (F) 286.375 وبدلالة إحصائية 0.000، ولصالح الإناث؛ حيث بلغ متوسطهن الحسابي 4.05 بينما بلغ لفئة الذكور 3.45. وقد يعزى سبب الفرق لصالح الإناث إلى انشغال المعلمين بأمر آخر غير التعليم، نتيجة الأوضاع المعيشية السيئة؛ مما يجعلهم يهتمون بالأمر الخارجية فقط، ولا يدققون في التفاصيل، وعدم انشغال المعلمات بأمر آخر ومتطلبات غير التعليم جعلهن يعطين اهتماماً أكثر بالمادة التعليمية وخاصة التحضير في البيت وتدريب المهارات القرائية بالشكل المناسب، وكذلك ربما تكون معظم المهارات والأنشطة الواردة في الكتاب لا تحتاج إلى الناحية العملية، فمعظمها يركز على الجانب النظري، وهذا يجعل الاهتمام لدى المعلمات فيها أكثر (بشارات، 2000). ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى أن المعلمات يتميزن بحب العمل في التدريس، والحرص عليه أكثر من المعلمين، فالمعلمة تحس بأن العمل يحقق لها ذاتيتها؛ ولذلك تكون أكثر انغماساً فيه وتفانٍ من أجله، كما أنها تتميز بإحساس مرهف فهي تخشى النقد دائماً، مما يدفعها إلى متابعة كل ما هو جديد، وتحرص على التنمية المهنية المستمرة بحضورها الدورات التدريبية، واتقانها لعملها، والقيام به

على أكمل وجه. وقد تناولت دراسة (الحوالدة والشمري، 2017) متغير الجنس، وبينت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث. واختلفت مع دراسة (سليم، 2015)، ودراسة (صالح، 2009)، التي بينت عدم وجود فروق تُعزى للجنس.

— عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha=0.05$ في فاعلية مبادرة القراءة في تنمية المهارات القرائية لدى طلبة مرحلة الطفولة المبكرة ككل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث لم تصل قيمة "F" لمستوى الدلالة الإحصائية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن المعلمين غالباً ما يكون قد استقر وضعهم، مما قد يجعل لديهم قدرة جيدة على تدريس المهارات وتوصيل المعلومات بسهولة ويسر، كما يعزو الباحثان ذلك إلى أن التدريب على البرامج والخبرة التدريسية تزود المعلمين بالمعلومات اللازمة لتطوير أدائهم بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية الحديثة، وتشكيل كفايات جديدة لديهم لم تكن تتوافر لديهم من قبل، وتم تزويدهم بها والتدرب عليها خلال سنين عملهم، وتحت إشراف إدارة المدرسة والمشرف التربوي المتابع للمعلمين. وتناولت دراسة (الحوالدة والشمري، 2017) متغير سنوات الخبرة، التي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث. واختلفت مع دراسة (صالح، 2009)، التي بينت عدم وجود فروق تُعزى لسنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، توصي الدراسة بما يلي:

- 1 — الاستمرار في تطبيق مبادرة رامب RAMP لمرحلة الطفولة المبكرة، لما بعد عام 2019، لتقصي امتداد الأثر.
- 2 — شمول الطلبة في صفوف أخرى كالرابع والخامس والسادس بهذا النوع من المبادرات، خلال الأندية الصيفية والحصص الإثرائية.
- 3 — زيادة وعي المعلمين بأهمية مهارات المبادرة القرائية، وتبنيها وتطبيقها داخل الغرفة الصفية.

- 4 - تدريب مشرفي ومعلمي اللغة العربية على مبادرة RAMP، وعدم الإكتفاء بمشرفي ومعلمي مرحلة الطفولة المبكرة.

المقترحات

- 1 - إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية مختلفة ومواد أخرى.
- 2 - إجراء دراسات تشخيصية على المهارات الرئيسية: الوعي الصوتي، أصوات الحروف، الاستيعاب القرائي، المفردات، الكتابة؛ كل في دراسة منفردة.
- 3 - القيام بدراسة ممتدة إلى الشق الثاني من المشروع (الرياضيات)، باعتباره مندرجا تحت مهارة القراءة، ويستخدم رموزا ويتضمن عمليات منطقية تربط بين معطياتها وأولوياتها.

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

Dr. Kholoud S. Yaghmour

Irbid College
Al-Balqa Applied University

Dr. Luai T. Obaidat

Faculty of Educational Sciences
Jadara University

H.K.J

Abstract

This study aims to investigate the effectiveness of RAMP initiative in the development of reading skills in early childhood students; as perceived by their teachers, as well as differences attributed to gender and years of experience variables. The study sample consisted of 320 teachers. To achieve the objectives of the study, the data were collected using a 32-item questionnaire covering five major reading skills; namely, (voice awareness, letter-sound, vocabulary, reading comprehension and writing), to explore the effect of this initiative program RAMP on the development of the five reading skills; after validity and reliability were secured. Results showed a statistically significant effect of RAMP initiative on the development of reading skills in early childhood students as a whole. There were statistically significant differences at $\alpha \leq 0.05$ as of reading and numeracy initiative in the development of reading skills in early childhood students; that can be attributed to gender variable in favor of females. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level $\alpha \leq 0.05$ as a whole attributed to years of experience. The study recommended applying RAMP Initiative of early childhood stage after 2019, and include students in other grades such as fourth, fifth and sixth graders, during the summer clubs and enrichment classes.

Keywords: RAMP initiative, Reading Skills, Early childhood stage, Reading comprehension and writing.

References

- Abdulkareem, A. Aziz & Hbaiter, E, Kazim. (2016). Essential vocal awareness skills to teachers of Arabic Language from the teachers of Arabic Language department point of view, (in Arabic). *Al-Qadisiyah for the Humanities*, 19(1), 391-417.
- Abu Jamous, A. (2008). Essential reading skills of first circle of basic stage and the extent of mastering them, (in Arabic). *Journal of Education*, 22(88), 18-116.
- Al-Astal, A. (2010). *Level of reading and writing skills among sixth grade students and its relation to reciting the Holy Quran*, (in Arabic). MA Thesis, Islamic University, Gaza.
- Al-Basis, H. (2011). *Improving reading and writing skills, various strategies of teaching and evaluation*, (in Arabic). Publications of Syrian Public Body for Books, Damascus, Syria.
- Al-Dulaimi, E. & Abbas, S. (2013). Building a program of reading skills among intermediate stage students, (in Arabic). *Al-Qadisiyah Journal for the Humanities*, 16(3), 293-347.
- Al-Harbi, I. (2012). *Effectiveness of using multiple means in improving reading skills among first grade students in Mecca*, (in Arabic). Unpublished MA Thesis, Umm Al Qura University, Mecca.
- Al-Saree, A. (2015). Perceptions of reading teachers of primary grades of the nature of the relation among activities of improving phonemic awareness and acquisition of reading skills, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 27(3), 430-459.
- Alwan, A. & Al-Tall, S. (2010). Impact of the purpose of reading on reading Comprehension, (in Arabic). *Journal of University of Damascus*, 26(3), 367-404.
- Andreassen, R. & Braten, I. (2010). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth grade classrooms. *Learning and Instruction*. (20), 1-18.

- Asr, H. (2005). *Modern trends in teaching Arabic Language in both preparatory and secondary stages*, (in Arabic). Alexandria Book Center, Alexandria, Egypt.
- Bisharat, J. (2000). *Evaluation of chemistry books of the first secondary grade from the science supervisors and teachers' opinions in the northern governorates of Palestine*, (in Arabic). Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, An-Najah National University, Palestine.
- Bongratz, K.M., Bradley, J.C., Fisel, K.L, Orcutt, J.A. & Shoemaker, A.J. (2002). *Improving student comprehension skills through the use of reading strategies*. ERIC: ED471074. Unpublished Master Thesis, Saint Xavier University, Chicago, Illinois.
- Faraj, A. (2005). *Teaching children and primary graders*, (in Arabic). Amman: Dar Al-Massira.
- Fedeela, S. & Tawous, S. (2014). *The school book of Algerian student in the primary stage- The reading book of the fifth year as a model: A critic analytical study*, (in Arabic). M.A. Thesis, Abdel Mira University, Bejaya, Algeria.
- Ibrahim, A. (2002). *The technical supervisor of the Arabic Language teachers*, (in Arabic). ed. 17, Egypt: Dar Al-Ma'arif.
- Ibrahim, M. (2010). *Effectiveness of Arabic Language course in improving the two skills of reading and writing among basic stage students: a field study in State of Khartoum*, (in Arabic). Unpublished PhD Thesis, Sudan University of Science and Technology, Khartoum, Sudan.
- Khidr, A. & Al-Hajiri, S. (2012). *A study about the fact of reading in the house environment of elementary stage students in Qatar, a field study presented within the campaign of the cultural Centre to promote reading among children in Qatar*, (in Arabic). Cultural Center for childhood, Research and Information Department.
- Khawaldeh, M. & Shammari, B. (2017). Perceptions of primary grades teachers in KSA of theoretical models to teach reading, (in Arabic). *Journal of Jordan in Educational Sciences*, 2(13), 153-169. 178.
- Lankshear. C., & Noble. M. (2003). *New Literacies. Changing knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Open University Press. 153-155.

- Larson, J., & Marsh. J. (2005). *Making Literacy Real: Theories and Practices for Learning and Teaching*.
- Ministry of Education, Department of Educational Supervision & Training (2017). *Read a book and understand arithmetic, initiative of reading for early grades, the training guide of basic skills in reading and arithmetic for early grades*, (in Arabic). Amman, Jordan.
- Ministry of Education, Department of Educational Supervision & Training (2016). *Read a book and understand arithmetic, initiative of reading for early grades, the training guide of basic skills in reading and arithmetic for early grade*, (in Arabic). Amman, Jordan.
- Ministry of Education. (2016). *The teacher's portfolio of Arabic Language for pre-school and the first three grade*, (in Arabic). Amman, Jordan.
- Mustafa, G. (2005). *Methods of teaching reading and writing for beginners*, (in Arabic). Amman: Dar Osama.
- Mustafa, M. & Wafia A. (2015). Difficulties of learning reading among primary second- and third-year students, (in Arabic). *Psychological and educational studies*, Laboratory of Psychological and educational practices development, June, (14), 17-31.
- Sahli, H. & Hawari, K. (2017). Effectiveness of cooperative learning in treating some problems of learning reading among the elementary stage female stages, (in Arabic), *Specialized International Journal of Education*, 6(4), 156- 170.
- Saleh, N. Fawzi. (2009). A proposed visualization for improving basic reading skills among children of the first primary grade in the lower basic stage in the schools of the Gaza governorates from the point of view of male and female teachers, (in Arabic). *Journal of Hebron University for Research: Humanities*, 4(2), 253-276.
- Salim, N. (2015). *Effectiveness of a training program in improving reading skills among learning difficulties students in the resources rooms: An empirical study on the third grade students in schools of Educational Al-Qasr Educational Directorate*, (in Arabic). Unpublished PhD Thesis, University of Damascus, Syria.

- Sha'alan, F. & Mohammed A. (2017). Impact of Apulia strategy in reading comprehension among fifth grade literary students in the reading course, (in Arabic). *Journal of Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences*, 33, 459-486.
- Shaker, H. & Mohi, Z. (2016). Evaluation of the first grade achievement in reading aloud skills, (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research*, (49), 54-83.
- Shankweiler, D., & Fowler, A. E. (2004). Questions people ask about the role of phonological processes in learning to read. *Reading and Writing*, 17, 483-515.
- Sherhan, E. (2011). Effectiveness of a suggested program to improve some reading and listening skills in Arabic language among the fifth grade students, (in Arabic). *Educational and social studies*, 17(3), 91-114.
- Siham, D. (2005). *Study and analysis of oral comprehension strategies to children with learning difficulties*, (in Arabic). MA Thesis, Algeria.
- Slaiti, F. (2017). Impact of active teaching strategies in improving comprehension skills and attitudes towards reading among the fourth grade students in Jordan, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 29(2), 197-221.
- Stanovich, K.E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.
- Stetia, S. (2010). *Educational Linguistics*, (in Arabic). Jordan, Irbid: Dar Al-Amal for Publishing and Distribution.
- Thompson, S. (2000). Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies. *Educational Resource Information Center*, (Eric), 372-440.
- Tibi, S. Ortani. 1. (2006). Early interference procedures to prevent failure in Reading, (in Arabic). *The Arab Journal of Special Education*, 8, 147-164.

