



ISSN 2735-4822 (Online) \ ISSN 2735-4814 (print)



The Reality of Kindergarten Teachers' Use of Reading Comprehension Strategies During Read-Aloud

Master. Rana Mohammad Abdulaziz Al-Ayyar

Early Childhood - College of Education - King Saud University - Saudi Arabia

xranax2008@hotmail.com

Prof. Monirah Abdullah Al-Mansour

Assistant Professor of Early Childhood - College of Education - King Saud University - Saudi Arabia

dr.monirah5@gmail.com

Receive Date :10 March 2025, Revise Date: 25 April 2025,

Accept Date: 28 April 2025.

DOI: [10.21608/buhuth.2025.367183.1837](https://doi.org/10.21608/buhuth.2025.367183.1837)

Volume 5 Issue 4 (2025) Pp. 60 - 98.

Abstract

This study aimed to investigate the extent to which kindergarten teachers implement reading comprehension strategies during read-aloud sessions, and the difficulties they encounter in this practice. To achieve these objectives, a descriptive survey method was employed, and a questionnaire served as the primary data collection instrument, administered to a sample of 203 kindergarten teachers in public schools in Riyadh. The study's findings revealed a high degree of utilization for the reciprocal teaching strategy (mean = 4.13, SD = 0.542) and the mental visualization strategy (mean = 4.07, SD = 0.581). Furthermore, the study indicated that kindergarten teachers experienced a high level of difficulties when implementing these strategies (mean = 3.91, SD = 0.562). Statistical analysis showed no statistically significant differences in participants' attitudes regarding the difficulties faced, based on the number of training courses attended. However, the results indicated statistically significant differences in their degree of strategy implementation based on this variable, with those having attended more than three training courses showing higher implementation. No statistically significant differences were found in participants' attitudes across all study aspects based on years of experience. Finally, the results demonstrated a direct and statistically significant positive correlation between the degree of reading comprehension strategy use and the difficulties encountered by teachers in their implementation during read-aloud sessions.

Keywords: Reading Aloud - Reading Comprehension Strategies – Kindergarten.

واقع ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية

رنا محمد عبد العزيز العيار

ماجستير آداب - الطفولة المبكرة

قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

xranax2008@hotmail.com

د. منيرة عبد الله المنصور

أستاذ مساعد الطفولة المبكرة

قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

dr.monirah5@gmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، والصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، طبقت على عينة من معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بمدينة (الرياض)، بلغ عددهن (203) معلمة، وقد خلصت الدراسة إلى عدد من النتائج؛ أبرزها: أن درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي جاءت بدرجة عالية بمتوسط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.542)، كما جاءت درجة استخدام استراتيجية التصور الذهني بدرجة عالية بمتوسط حسابي (4.07)، وانحراف معياري (0.581)، وجاءت درجة الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية بدرجة عالية بمتوسط حسابي (3.91)، وانحراف معياري (0.562)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي باختلاف متغير الدورات التدريبية، وكانت الفروق لصالح أكثر من ثلاث دورات تدريبية، كما أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة، تبين من النتائج وجود علاقة طردية وذات دلالة إحصائية بين درجة استخدام استراتيجيات الفهم القرائي وبين الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.

الكلمات المفتاحية: القراءة الجهرية - استراتيجيات الفهم القرائي - رياض الأطفال.

المقدمة

تُعدُّ الطفولة هي الفترة المهمة في حياة كل فرد؛ فهي تضع بذور شخصيته الأولى، وينعكس ذلك على ملامحها مستقبلاً؛ إذ إنّ الطفل في هذه المرحلة تكون شخصيته مفاهيم محددة عن ذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، إلى جانب الإيضاح عن نفسه من خلال فكرة، فهذه الفترة لما لها من أهمية تتمثل في النمو الذي يتم عبرها، وهو ما يوضح سبب اهتمام علماء التربية بهذه المرحلة من خلال وضع البرامج والمناهج التربوية التي تتناسب مع طبيعة الطفل، والتي تمكنه من عبور هذه المرحلة إلى مرحلة أعلى من التعليم.

وتُعدُّ القراءة من أهم أدوات المعرفة الإنسانية؛ فهي عملية البناء الثقافي في حياة كل فرد، فتحتل القراءة الأولوية بين مصادر المعلومات التي يتلقاها المتعلم؛ إذ إنّ الدراسات أظهرت أنّ نحو 70% من المعلومات التي تلقاها ويتعلمها الإنسان ترد إليه عن طريق القراءة (محمد ناصر، 2018: 3).

والقراءة لها أنماط عديدة ومتنوعة، ومن ضمنها القراءة الجهرية التي تحتل مكانة متميزة في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، فهي أداة فعالة في عملية التعليم، فعن طريقها تتم عملية المذاكرة والتحصيل الدراسي، وتسهم في النمو العام للتلميذ من نواح متعددة تربوياً ونفسياً واجتماعياً ولغوياً، كما أنها تساعد على ربط المعاني بالرموز المطبوعة، ويُعدُّ النجاح والسيطرة على مهاراتها مؤشراً لتعلم التلميذ تعلمًا مثمرًا (رحاب عبدالشافى، 2018: 229).

وللفهم القرائي دورٌ محوريٌّ في تنمية مهارات تعلم واكتساب اللغة والتفكير، وعلى الأخص التفكير التأملي، ومهارة طرح الأسئلة لدى الأطفال في سنّ الروضة، فهو البنية الأساسية التي ينطلق منها الطفل إلى استيعاب وتعلم كثير من المفاهيم والمهارات المختلفة، وهو عنصرٌ أساسٌ ومهمٌ يجب الاعتماد عليه في مرحلة رياض الأطفال، كما أنّ القراءة تُعدُّ حجر الزاوية لنجاح أطفال الروضة في مهارات حياتهم المستقبلية ومراحل تعليمهم اللاحقة ومواجهة التطورات والتغيرات التكنولوجية السريعة، والحد من المشكلات والصعوبات النمائية التي قد تواجهه، بالإضافة إلى تعزيز العلاقات وبناء الثقة بينه وبين معلمته، والشعور بالطمأنينة والرعاية، وفهم البيئة المحيطة به (شيرين محمد، 2022: 482).

وتُعدُّ استراتيجيات الفهم القرائي إحدى استراتيجيات التعلم الحديثة التي تهدف إلى تطوير وتحسين مخرجات العملية التعليمية، التي أخذت مكانة بارزة في البحث، المتعلقة بالقراءة وتدريسها، وأخذت دوراً مركزياً في الدراسات العلمية عن أثرها في السلوك القرائي، وأثبتت الدراسات كدراسة (سليمة العطوي، 2013)، ودراسة (منال قاسم، 2015)، ودراسة (سالي سلامة، 2016) أنّ استراتيجيات الفهم القرائي تؤدي دوراً إيجابياً في تنمية مهارات الفهم القرائي وتحقيق مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة.

ومع ذلك، نجد أنّ بعض الأطفال يواجهون صعوبات في قراءة النصّ المقروء، كما أشارت دراسة أحمد جاسم (2019) التي عزت هذه الصعوبات إلى نقص كفاءة الطريقة التعليمية التي تعتمدها المدرسة؛ إذ إنّها تفتقر إلى إجادة المقروء وفهمه وإتقان مهاراته والاستفادة منه للارتقاء بالسلم التعليمي؛ لذلك على معلمة الروضة الاعتماد على طرائق واستراتيجيات معاصرة، وتضع حلولاً فعالة لمعالجة ضعف الفهم القرائي.

الأمر الذي يوضح مدى أهمية الدور الذي يقع على عاتق المعلمات في توجيه الأطفال نحو القراءة، وتعليمهم استراتيجيات الفهم القرائي الفعالة، وذلك انطلاقاً من (رؤية السعودية 2030) التي تستهدف بناء اقتصاد معرفي مبتكر، يتطلب الأمر تجهيز الطلاب بمهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك التفكير النقدي، وتحليل المعلومات؛ لتمكينهم من تطوير حلول مبتكرة، والتكيف مع متطلبات المستقبل (إلهام البلال، 2022).

فمعلّمت مرحلة الطفولة المبكرة هنّ الأساس في تنمية المهارات الأساسية للأطفال في هذه المرحلة، ومن هذا المنطلق ينبغي عليهنّ تصميم المواقف التعليمية التي من خلالها تتم ممارسة التفكير التأملي، وخلق جو من التساؤل، وبناء المعرفة على الخبرات السابقة، وتدريب الأطفال على استراتيجيات تنمية مهارات الفهم من خلال القراءة (نايف الزارع، 2015: 407).

وما لذلك من أهمية، يتطلب من المعلّمة اختيار الاستراتيجية المناسبة للاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجيات تنمية الفهم القرائي، فهي كثيرة ومتعددة، واختيار الاستراتيجية يجب أن يتناسب مع مستوى الطفل؛ لذلك يبقى اختيار الاستراتيجية وتوظيفها في مواقف التعلم المختلفة مرتبطاً بكفاءة المعلّمة وقدرتها على شرح وتبسيط هذه الاستراتيجيات للأطفال (عمر بو حملة، 2023: 26).

ومن خبرة الباحثة وتقديمها برنامجاً تدريبياً في عام 2023م، الذي ركز على استراتيجيات الفهم القرائي، وبناءً على ما لمستته الباحثة من قصور وتراجع المعلّمت في تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي وصعوبة في اختيار الاستراتيجيات الملائمة أثناء القراءة الجهرية، ومن هنا تأتي الدراسة الحالية لبحث واقع ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.

مشكلة الدراسة

تؤدي استراتيجيات التدريس دوراً محورياً في اكتساب الأطفال مهارات الفهم القرائي، من خلال المعلّمة وممارستها داخل الصف؛ إذ خلصت دراسة عذاري الختلان (2018) إلى أنّ الأطفال ضعاف الفهم القرائي، والأطفال ذوي المستوى الجيد في الفهم القرائي لا يمكنهم اكتساب سلوكيات القراءة المنظمة بأنفسهم؛ الأمر الذي يحتم على المعلّمة في تدريس الأطفال استخدام الطرق والاستراتيجيات المختلفة والمناسبة ليتمكنوا من فهم المقروء.

وهو ما خلصت له دراسة عبدالقادر سليمان (2021)؛ إذ أشارت إلى أنّ استراتيجيات التدريس الحديثة تؤدي دوراً مهماً في تنمية وتحسين مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال من خلال إثارة دافعيتهم نحو التعلم؛ الأمر الذي يساعد على تحقيق أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية.

إلا أنّه ما زال هناك بعض القصور في مهارات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، وهو ما خلصت إليه دراسة أحمد الأحول (2014)، وذلك يشير إلى وجود تحديات تواجه المعلّمت في تدريس القراءة الجهرية، وأيضاً خلصت دراسة سليمان البقعاوي (2019) إلى وجود ضعف لدى الأطفال في الفهم القرائي، بسبب استخدام طرق وأساليب غير فعّالة في التدريس، التي باتت عقبة في تحقيق عملية القراءة لأهم أهدافها، وهو الفهم القرائي.

كما تشير دراسة أروى القرني (2023) إلى أنّ هناك تفاوتاً واضحاً بين أنواع ممارسات المعلّمت بمدينة (الرياض) أثناء فترة القراءة الجهرية؛ ممّا يدلّ على وجود الاجتهادات الشخصية من قبل المعلّمت لتفعيل فترة القراءة الجهرية دون وجود دليل موحد لهنّ.

ومن خبرة الباحثة وتقديمها برنامجاً تدريبياً بعنوان: (القراءة الجهرية ودور المعلّمة خلال البرنامج اليومي)، يركّز على استراتيجيات الفهم القرائي الذي طُبّق على عدد 20 معلّمة من معلّمت رياض الأطفال في وزارة التعليم بمدينة (الرياض) في المملكة العربية السعودية، وذلك في عام 2023م، وجاء من أبرز نتائج التقييم البعدي للبرنامج التدريبي، التي لفتت نظر الباحثة إلى أنّ هناك قصوراً وضعفاً في مستوى الفهم القرائي لدى الأطفال، وكذلك وجود بعض الصعوبات في تطبيق الاستراتيجيات، وهذا ما أيدته بعض الدراسات السابقة التي تشير إلى وجود قصور وضعف في الفهم القرائي، وأنّ هناك تخوفاً أن يمتدّ هذا الضعف لمراحل متقدّمة، وهو ما خلصت له دراسة بدر القحطاني (2021) من وجود ضعف طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في الفهم القرائي؛ الأمر الذي انعكس على أدائهم في الاختبارات الدولية.

ومع استحداث فترة القراءة الجهرية ضمن فترات البرنامج اليومي في رياض الأطفال، ونظرًا لحدّة موضوع الدّراسة وعدم بحثه مسبقًا على حدّ علم الباحثة؛ لذا فإنّ الموضوع جديرٌ بالاهتمام والبحث والدّراسة حول ممارسات معلّّات رياض الأطفال لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء هذه الفترة، وبناءً على ذلك، فإنّ مشكلة الدّراسة الحالية تتبلور في سؤال رئيس مفاده: ما واقع ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؟

أسئلة الدّراسة

1. ما درجة ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؟
2. ما الصّعوبات التي تواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؟
3. هل توجد فروق بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّري: الدّورات التدريبية، والخبرة العملية؟

أهداف الدّراسة

تهدف الدّراسة الحالية إلى تعرّف واقع ممارسات معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- تعرّف درجة ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.
- الكشف عن الصّعوبات التي تواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.
- تعرّف ما إذا كانت هناك فروق بين استجابات أفراد عيّنة الدّراسة تُعزى لمتغيّري: الدّورات التدريبية، والخبرة العملية.

أهمية الدّراسة

أولاً: الأهمية النظرية

من المأمول أن تُسهم هذه الدّراسة في:

- إثراء المعرفي لمرحلة الطّفولة المبكّرة للطفل؛ كونها مرحلة تكوين شخصيّة الطفل.
- تقديم إضافة علمية نظرية للباحثين في مجال الفهم القرائي واستراتيجيّاته من خلال إطارها النظري.
- تطوير استراتيجيّات تدريس الفهم القرائي؛ من خلال الوقوف على واقع استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي.

- إثراء المكتبة العربية في موضوع الفهم القرائي والقراءة الجهرية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

من المتوقّع أن تُسهم الدّراسة الحالية في:

- تقديم الدّعم والمساعدة في تنمية الفهم القرائي، سواء على الأطفال، أو الجهات التعليمية؛ من خلال تعرّف واقع ممارسة استراتيجيّات الفهم القرائي.
- أن تفيد المسؤولين وصانعي القرار في وزارة التعليم للوقوف على الصّعوبات التي تواجه المعلّّات في تطبيق استراتيجيّات الفهم القرائي ووضع حلول لها.

حدود الدّراسة

- الحدود الموضوعية: واقع ممارسة معلّّات الرّوضة خلال استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؛ إذ ستشمل الدّراسة الحالية معلّّات الرّوضة بمدينة (الرياض).

- الحدود البشرية: عينة من معلمات مرحلة الرّوضة ورياض الأطفال في المدارس الحكومية في مدينة (الرياض).
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1446هـ، الموافق 2024م.
- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في رياض الأطفال الحكومية بمدينة (الرياض).

مصطلحات الدراسة

الفهم القرائي:

يُعرف الفهم القرائي بأنه: «عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ بمحتوى قرائي؛ بغية استخلاصه المعنى العام للموضوع، ويستدلّ على هذه العملية بامتلاك القارئ مجموعة من المؤشرات السلوكية» (عبدالقادر سليمان، 2021: 4).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: عملية عقلية معرفية تشمل مجموعة من المهارات، من خلال تفاعل أطفال الرّوضة مع النص، تتجلى في القدرة على فهم التمييز والاستنتاج.

القراءة الجهرية:

تُعرف القراءة الجهرية بأنها: «عملية تتم من خلالها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة أو مسموعة تعتمد على رؤية العين لتلك الرموز والنشاط الذهني لإدراكها» (رحاب عبدالشافى، 2018: 229).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: تُطق الكلمات بصوت مسموع بحسب قواعد اللغة العربية، مع مراعاة صحة النطق، وسلامة الكلمات، وإخراج الحروف بشكل صحيح.

الاستراتيجية

عرفها محمد السيد (2000: 279) على أنها: فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن بمعنى أنها طرق معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة الإجراءات والأساليب التدريسية المحددة التي تستخدمها معلمات الرّوضة بشكل واع ومقصود أثناء قيامهن بالقراءة الجهرية للنصوص مع الأطفال، بهدف تعزيز فهمهم القرائي للنص المسموع.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: القراءة الجهرية

مفهوم القراءة الجهرية

تُعرف القراءة الجهرية بعدة تعريفات، فمنها -كما أشار إليها (سيتي نور، 2017: 33)- أن القراءة الجهرية هي: «نشاط عقلي يقوم فيه القارئ بترجمة الرموز الكتابية والصور إلى ألفاظ منطوقة وأصوات مسموعة مع ربط تلك الأصوات بمدلولها ومضمونها، وبمعنى آخر: أن يفسّر لغيره الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة المقرّوة، فكانت القراءة الجهرية ليست إلا تفسيراً شفويّاً لما يقرؤه الإنسان».

ونلاحظ أنّ هذا التعريف يركّز على الجانب المعرفي للقراءة الجهرية؛ كترجمة الرموز المكتوبة إلى ألفاظ منطوقة وربطها بمدلولها ومضمونها.

وهي العملية التي تتم فيها «ترجمة الحروف والكلمات إلى أصوات مسموعة وألفاظ منطوقة تختلف باختلاف معانيها، فتؤدي من حيث طبيعة الأداء إلى تذوق موسيقى النص، وقد احتلّت القراءة الجهرية المركز الثاني في ضرورتها للحياة، فالقارئ يحتاج إلى جهد مضاعف عند أدائها، ووقت أطول يتوقف في أثناءها للتنفّس؛ لأنه يراعي مع إدراكه للمعنى...» (مواهب التركي، 2022: 94).

ونلاحظ أن هذا التعريف يركز على الجانب الصوتي للقراءة الجهرية؛ كترجمة الحروف والكلمات إلى أصوات مسموعة، مع مراعاة معانيها وتذوق موسيقى النص، كما يؤكد هذا التعريف أيضاً أهمية القراءة الجهرية، والجهد المبذول فيها.

وبشكل عام، فالقراءة الجهرية هي عملية تواصلية يقرأ فيها الفرد نصاً مكتوباً أمام السامعين (الأطفال)، مستخدماً مهاراته اللغوية والفنية لتوصيل معنى النص المقروء.

أهمية القراءة الجهرية

إنّ القراءة الجهرية هي الأساس في اكتشاف ما يواجهه الأطفال من مشكلات، وكثرة ممارسة الأطفال للقراءة الجهرية تكسبهم قدرًا مناسبًا من حسن الأداء للمقروء والسرعة فيه، وتضيف للمتعلم نوعًا من الرضا الشخصي (نوال المالكي، 2022).

وتساعد القراءة الجهرية على تدريب الأطفال على القراءة الصحيحة، التي تركز على صحة النطق، وضبط مخارج الحروف والإلقاء؛ إذ تُعدّ القراءة الجهرية من أفضل الوسائل لإجادة النطق السليم، وتمثيل المعنى، وتساعد الأطفال على تدريبهم على صحة الأداء، ومراعاة علامات الترقيم من فواصل ونقطة، ومحاولة تصوير نبرة الصوت للحالات الانفعالية، وتعودهم القراءة بصورة سريعة، وتكسبهم الجرأة والشجاعة في مواجهة الجمهور، وتزيل الخجل، وتبعث الثقة في نفوسهم (ربي بسيسو، 2021).

المحور الثاني: استراتيجيات الفهم القرائي

رغم تنوع استراتيجيات الفهم القرائي، فإنها يمكن أن تؤدي دورًا تكامليًا؛ فمنها ما يُستخدم في التعلم التعاوني، أو التعلم بالأقران، أو التعلم الفردي، والتدريب عليها قد أثبت نجاحًا عاليًا في تحسين مهارات القراءة، سواء في المجموعات، أو الأقران، أو التبادلي، أو الفردي، أو غيرها.

ومن النظريات التي تفسّر استراتيجيات الفهم القرائي: نظرية (أوزبل) في التعلم ذي المعنى، فوفقاً للنظرية، فإنّ المعلمة من أهمّ عناصر التدريس الفعّال، وهي: المعلمة، والمتعلم، والمنهج، كما تُعدّ القدرة على تدريس المفاهيم حجر الأساس لتلك المعلمة، وتهدف إلى تقدّم الأطفال العلمي؛ لذلك كان عليها الابتعاد عن الطُرق التقليدية الآلية؛ لما تُحدثه من أثر سلبي على التعليم؛ إذ تقدم المعرفة للمتعلم جاهزة دون عناء، ويقتصر دوره على حفظها وتكرارها؛ ومن ثمّ سرعان ما تتعرض للنسيان وعدم الفهم، وكلما ارتبطت طريقة المعلمة في تدريسها للمفاهيم بالبنية المفاهيمية للمتعلم؛ تحقّق له تعلّم ذو معنى، ولقد أدّى الاهتمام بنمو المفاهيم واكتسابها في العملية التعليمية إلى زيادة وعي التربويين لفهم كيفية مساعدة الأطفال على تعلّمها؛ ممّا أدّى إلى طرح العديد من النماذج والاستراتيجيات فوق المعرفية على عدد من المختصّين في التربية وعلم النفس، وهذه الاستراتيجيات تمثّل المتعلّم بالكفاية اللازمة والقدرة؛ لكي يقوم بالتعليم ذاتيًا للوصول للتعلم ذي المعنى (ميساء مدني، 2015).

استراتيجية التدريس التبادلي

استراتيجية التدريس التبادلي هي: «الاستراتيجية التي يستخدم فيها التلاميذ عمليات التلخيص، والتساؤل، وطلب التوضيح أو الاستيضاح، والتنبؤ، في تعليم كلّ منهم الآخر؛ من أجل فهم النص الذي يقرأون، وتعتمد هذه الاستراتيجية على أنشطة تعليمية تأخذ شكل حوار بين المعلمة والأطفال، أو بين الأطفال بعضهم بعضًا، بحيث يتبادلون الأدوار وفقًا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص)؛ وذلك بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكّم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته» (سليمان البقعاوي، 2019: 40).

استراتيجية التدريس التبادلي هي بمنزلة إجراء تعليمي صُمم لتحسين فهم النص المقروء؛ وذلك من خلال تشجيع الأطفال على العمل معًا لبناء المعنى والفهم، عبر مدى واسع من النصوص.

وفي هذا الصدد، أشارت دراسة محمود الرنتيسي (2021) التي هدفت إلى تعرّف أثر توظيف استراتيجيّة التدريس التبادلي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصفّ الرابع الأساسي، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (64) طالبةً من طالبات الصفّ الرابع الأساسي في مدرسة (زينب الرئيس الأساسية)، وتوصّلت نتائج الدّراسة إلى وجود تأثير كبير لاستراتيجيّة التدريس التبادلي على تنمية مهارات الفهم القرائي.

وكذلك دراسة سليمان البقاوي (2019) التي هدفت إلى فحص أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية مستويات الفهم القرائي لدي تلاميذ الصفّ السادس الابتدائي، واعتمدت الدّراسة على المنهج شبه التجريبي؛ إذ طُبّق على عيّنة تكوّنت من (70) تلميذاً من تلاميذ الصفّ السادس الابتدائي في محافظة (رفحاء) التابعة لمنطقة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية، وتمثّلت أداة البحث في اختبار الفهم القرائي، وخلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيّة التدريس التبادلي، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأثبتت النتائج الأثر الإيجابي لاستراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام، وفي تنمية كلّ مهارة من مهارات الفهم القرائي على أفراد.

استراتيجيّة التصوّر الذهني

إنّ القراءة بصفة عامّة والفهم القرائي بصفة خاصّة هما عمليّة تصوّر ذهني للكلمات والجمل والعبارات والفقرات والأفكار المكوّنة للنصّ القرائي، فالطفل لكي يقرأ قراءة سليمة ويستوعب ما يقرأ لا بدّ أن يمتلك صوراً ذهنية عن الكلمات، بحيث ترتسم في ذهنه عدّة صور؛ منها: الصورة الإملائية، وهي كتابة الكلمة بشكلها الصحيح، والصورة الصوتية، وتعني طريقة نُطق أصوات الكلمة مع مراعاة المعنى المقصود، والصورة الدلالية، وهي معنى الكلمة، سواء كان معجمياً أو سياقياً، والصورة الحسية، وهي الرمز الماديّ الذي ترمز إليه الكلمة في الواقع، وتُسهم هذه الصور في فهم الكلمة بشكل كامل، واستخدامها بدقّة في مختلف المواقف (منال قاسم، 2015).

ومما يوضّح أهميّة استراتيجيّة التصوّر الذهني: دراسة شيرين دسوقي (2022) التي سعّت إلى التحقق من فاعليّة استخدام استراتيجيّة التصوّر الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلّم، وطُبّق البحث على عيّنة مكوّنة من (١٥) طفلاً وطفلةً من أطفال الروضة من (5-6) سنوات، وأتبعت الدّراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة، معتمدةً في ذلك على القياس القبلي والبُعدي، واستخدمت عدداً من الأدوات؛ هي: القدرة العقلية العامّة (أوتيس- لينون) من (5-7) سنوات (إعداد محمد مصطفى كامل، ٢٠٠٩)، ومقياس مهارات الفهم القرائي لأطفال الروضة ذوي صعوبات التعلّم (إعداد داليا سطوح، ٢٠٢٢)، وبرنامج تدريبي قائم على استراتيجيّة التصوّر الذهني (إعداد الباحثة)، وتوصّلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلّم (مجموعة البحث التجريبية) على مقياس مهارات الفهم القرائي (قبلي/ بعدي)، وتطبيق البرنامج القائم على استراتيجيّة التصوّر الذهني لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ رتب درجات أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلّم (مجموعة البحث التجريبية) على مقياس مهارات الفهم القرائي (البُعدي/ التتبّعي) وتطبيق البرنامج القائم على استراتيجيّة التصوّر الذهني.

المنهجية والإجراءات

منهج الدّراسة

في ضوء طبيعة الدّراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، اعتمدت الدّراسة على المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته للدّراسة الحالية، ويعرّف صالح العساف (2016: 211) المنهج المسحي بأنه: استجواب لكل أفراد مجتمع البحث أو عيّنة كبيرة منهم؛ بهدف وصّف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط.

مجتمع الدّراسة

بناءً على مشكلة الدّراسة وأهدافها، فقد تحدّد مجتمع الدّراسة من كلّ معلّّات مرحلة الرّوضة ورياض الأطفال في المدارس الحكومية في مدينة (الرياض)، البالغ عددهنّ (2717) معلّّمة، وفقاً لآخر إحصائية تابعة للإدارة العامّة لتعليم الرياض، للعام 1446هـ، وقد بلغت عينة الدراسة (203) من معلّّات رياض الأطفال في المدارس الحكومية بمدينة الرياض.

أداة الدّراسة

تمّ اختيار الاستبانة أداةً للدّراسة؛ لملاءمتها لمنهج الدّراسة القائم على التحليل والتفسير، وبما يحقّق أهداف الدّراسة بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات؛ الأمر الذي يعين على وصفها وزيادة القدرة على تفسيرها.

أ. صدق الأداة (الاستبانة):

الصدق الظاهري لأداة الدّراسة (صدق المحكّمين):

بعد الانتهاء من بناء أداة الدّراسة، التي تتناول (واقع ممارسات معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية)، تمّ عرضها على عدد من المحكّمين، وعددهم (7) محكّمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة (الملك سعود) كلية التربية قسم الطفولة المبكرة، وعضو من جامعة (الأميرة نورة) كلية التربية قسم الطفولة المبكرة؛ وذلك للاسترشاد بأرائهم، وقد طلب من المحكّمين -مشكورين- إبداء الرّأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وُضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدّراسة.

وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من:

في ضوء ما سبق، تمّ تصميم الاستبانة في صورتها الأولى، واشتملت على جزئين:

- **الجزء الأول:** البيانات الأولية، وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عيّنة الدّراسة، وهي: الدرجة العلميّة، وسنوات الخبرة، و هل طبقت المعلمة برنامج القراءة الجهرية خلال البرنامج اليومي باستخدام استراتيجيات الفهم القرائي، والدّورات التدريبية في مجال استراتيجيّات الفهم القرائي.

- **الجزء الثاني:** ويتكون من (30) عبارة تتناول استراتيجيّات الفهم القرائي وصعوبات تطبيقها، مقسّمة على ثلاثة محاور، وذلك على النحو التالي:

- **المحور الأول:** يتناول درجة استخدام استراتيجيّة التّدرّس التّبادلي، ويتضمّن (10) عبارات.
 - **المحور الثاني:** يتناول درجة استخدام استراتيجيّة التّصوّر الذهني، ويتضمّن (10) عبارات.
 - **المحور الثالث:** يتناول الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، ويتكوّن من (10) عبارات.
- وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبدّاها المحكّمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتّفق عليها المحكّمون؛ من تعديل بعض العبارات، وحذف عبارات أخرى؛ حتى أصبحت الاستبانة في صورته النهائيّة.

جدول (1) معامل اتفاق السادة المحكمين على أداة الدراسة

بنود التحكيم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	معامل الاتفاق
الصياغة اللغوية الصحيحة	7	0	100%
وضوح العبارات	7	0	100%
انتماء العبارات للمحاور	7	0	100%

استخدمت الباحثة طريقة اتفاق المتخصصين البالغ عددهم (7) محكمين في حساب ثبات الملاحظين لتحديد بنود التحكيم التي يتم تنفيذها بشرط أن يسجل كل منهم ملاحظاته مستقلاً عن الآخر، وتم تحديد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق) x 100، وكانت نسبة الاتفاق (100%).

صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ إذ يتم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة.

أولاً: درجة ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية

جدول رقم (2): معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات محور (درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.717	6	**0.770
2	**0.734	7	**0.742
3	**0.578	8	**0.759
4	**0.709	9	**0.670
5	**0.745	10	**0.730

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم: (2) أن جميع عبارات محور (درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي) دالة عند مستوى (0.01)؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.578) إلى (0.770)، وهي معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يُشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول رقم (3): معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات محور (درجة استخدام استراتيجية التصور الذهني) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.785	6	**0.767
2	**0.796	7	**0.795
3	**0.749	8	**0.776
4	**0.687	9	**0.751
5	**0.752	10	**0.696

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم: (3) أن جميع عبارات محور (درجة استخدام استراتيجية التصور الذهني) دالة عند مستوى (0.01)؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.687) إلى (0.796)، وهي معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثانياً: الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية
جدول رقم (4): معاملات ارتباط (بيرسون) لعبارات محور (الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) بالدرجة الكلية للمحور

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.584	6	**0.640
2	**0.606	7	**0.599
3	**0.537	8	**0.706
4	**0.637	9	**0.588
5	**0.654	10	**0.626

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجدول رقم: (4) أن جميع عبارات محور (الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) دالة عند مستوى (0.01)؛ إذ تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.537) إلى (0.706)، وهي معاملات ارتباط جيدة؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة

قامت الباحثة بقياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، والجدول رقم: (5) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة، وذلك كما يلي:

جدول رقم (5): معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	المحور الأول: درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي	10	0.887
2	المحور الثاني: درجة استخدام استراتيجية التصور الذهني	10	0.915
3	أولاً: درجة ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	20	0.944
4	ثانياً: الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	10	0.795
	الثبات الكلي	30	0.906

يوضح الجدول رقم: (5) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (ألفا) (0.906)، وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.795) إلى (0.944)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

أولاً: عرض نتائج البيانات الأولية المتعلقة بخصائص عينة الدراسة

1- المؤهل العلمي:

جدول رقم (6): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
دبلوم أو أقل	22	10.8%
بكالوريوس	154	75.9%
دراسات عليا	27	13.3%
الإجمالي	203	100.0%

2- عدد سنوات الخبرة:

جدول رقم (7): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	14	6.9%
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	54	26.6%
أكثر من 10 سنوات	135	66.5%
الإجمالي	203	100.0%

3- عدد الدورات التدريبية المتعلقة باستراتيجيات الفهم القرائي:

جدول رقم (8): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية المتعلقة باستراتيجيات الفهم القرائي

عدد الدورات التدريبية المتعلقة باستراتيجيات الفهم القرائي	التكرارات	النسبة المئوية
لا يوجد	67	33
أقل من 3 دورات	89	43.8
3 دورات فأكثر	47	23.2
الإجمالي	203	100.0

ثانياً: عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؟

لتعرف درجة ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عينة الدراسة حول (درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، ودرجة استخدام استراتيجية التصور الذهني)، كما تم ترتيب هاتين العبارتين حسب المتوسط الحسابي لكل منهما، وذلك كما يلي:

المحور الأول: درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي

جدول رقم (9): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة

حول درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي

م	الفقرة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	توضّح المعلّمة استراتيجيّة تبادل الأدوار ما بين الأطفال في المجموعات الصغيرة تحت إشرافها من خلال استخدام مهارة التنبؤ والتوضيح والتساؤل والتلخيص أثناء القراءة الجهرية.	3	1.5	8	3.9	29	14.3	115	56.7	48	23.6	3.97	0.820	10
2	تهيئ المعلّمة بيئات تعلم تشجّد تفكير الأطفال للتنبؤ بما يحتويه النّص المقروء من أفكار.	1	0.5	4	2	25	12.3	118	58.1	55	27.1	4.09	0.715	6
3	تتوافق نبرة صوت المعلّمة مع المشاعر والانفعالات الواردة في النّص المقروء.	1	0.5	3	1.5	15	7.4	74	36.5	110	54.2	4.42	0.736	1
4	تقود المعلّمة نقاشات وتساؤلات ذات مستويات مرتفعة من التفكير لاستثارة الأطفال حول النّص القرائي المقدّم لهم.	0	0	5	2.5	27	13.3	100	49.3	71	35	4.17	0.746	3
5	تتيح المعلّمة فُرصًا تعليميّة	0	0	4	2	14	6.9	100	49.3	85	41.9	4.31	0.687	2

م	الفقرة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
	فردية وجماعية لتوضيح الكلمات الصعبة أو المفاهيم التي يصعب إدراكها.													
6	تقدّم المعلمة أنشطة تنمّي مهارة استخلاص المعلومات المهمة واستبعاد غير المهمة في وقتٍ محدّد.	0	0	8	3.9	34	16.7	107	52.7	54	26.6	4.02	0.770	8
7	تقدّم المعلمة للأطفال أمثلةً توضيحيةً ليعرفوا كيفية تبادل الأدوار في العمل لكلّ نشاط تعليمي.	1	0.5	6	3	19	9.4	113	55.7	64	31.5	4.15	0.743	4
8	تذكّر المعلمة الأطفال بشكل مستمر بأنّ استخدام استراتيجية تبادل الأدوار أثناء الأنشطة التعليمية مفيدة في تحسين الفهم والاستيعاب.	0	0	14	6.9	27	13.3	103	50.7	59	29.1	4.02	0.838	9
9	تستخدم المعلمة التقويم لقياس الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس؛ لمعرفة نقاط	1	0.5	12	5.9	26	12.8	103	50.7	61	30	4.04	0.843	7

م	الفقرة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
	القوة والضعف في تنفيذ الاستراتيجية.													
10	تزود المعلمة الأطفال بتغذية راجعة فورية تساعدهم في معرفة ما هو صحيح أثناء تنفيذ استراتيجية تبادل الأدوار.	1	0.5	7	3.4	21	10.3	107	52.7	67	33	4.14	0.774	5
المتوسط الحسابي العام												4.13	- 0.542	

يوضح الجدول السابق أنه بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (4.13) بانحراف معياري (0.542)؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقةً بين أفراد الدّراسة على درجة استخدام استراتيجية التّدرّس التّبادلي؛ ممّا يدلّ على أنّ درجة استخدام معلّّات الرّوضة لاستراتيجية التّدرّس التّبادلي جاءت بدرجة عالية، وبشكلٍ عامّ تختلف هذه النتيجة مع دراسة شناق (2021)، التي أظهرت أنّ ممارسة المعلّّات لاستراتيجيّات ما وراء المعرفة، ومن ضمنها التّدرّس التّبادلي، جاءت بدرجة متوسطة.

ووفقاً لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على درجة استخدام استراتيجية التّدرّس التّبادلي، فإنّ أبرز العبارات التي حصلت على أعلى درجة موافقة وتعكس درجة استخدام استراتيجية التّدرّس التّبادلي كما يراها أفراد عيّنة الدّراسة تتمثّل في العبارات (3، 5، 4)، وهي مرتّبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة على درجة تحقّقها.

إذ جاءت العبارة رقم: (3) التي تنصّ على: (تتوافق نبرة صوت المعلّمة مع المشاعر والانفعالات الواردة في النّص المقروء) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.42)، وبانحراف معياري (0.436)؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقةً بشدّة بين أفراد الدّراسة على أنّ نبرة صوت المعلّمة تتوافق مع المشاعر والانفعالات الواردة في النّص المقروء، وهذا يؤكّد حرص المعلّّات على تقديم النموذج الصّوتي الصّحيح أثناء القراءة الجهرية.

وقد يرجع ذلك إلى وعي المعلّّات بأنّ نبرة الصوت هي أداة قويّة للتأثير على المشاعر والعواطف، فعندما تستخدم المعلّمة نبرة صوت مناسبة للمشاعر الواردة في النّص، فإنّها تخلق جوّاً عاطفياً يساعد الأطفال على الانغماس في القصّة أو الفكرة المطروحة، وأنّ المعلّّات قد تلقين تدريبيّاً كافياً على كيفية استخدام الصوت بشكل فعّال في العمليّة التدريسيّة، وأيضاً قد يرجع ذلك إلى ارتفاع خبرة المعلّّات، الذي كشفت عنه نتائج الدّراسة في الجزء المتعلّق بخصائص أفراد عيّنة الدّراسة.

وهذا ما أوصت به دراسة (ربى بسيسو، 2021) بضرورة تصوير نبرة الصّوت للحالات الانفعالية، وتعوّدهم القراءة بصورة سريعة، وتكسبهم الجرأة والشجاعة في مواجهة الجمهور، وتزِيل الخجل، وتبعث الثقة في نفوسهم.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (منار وزان، 2009)، التي أشارت إلى وقوع العبارة نفسها تقريباً بالمرتبة الرابعة من بين العبارات.

وفي المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، جاءت العبارة رقم: (5) التي تنصُّ على: (تُتيح المعلمة فُرصاً تعليمية فردية وجماعية لتوضيح الكلمات الصعبة أو المفاهيم التي يصعب إدراكها) بمتوسط حسابي (4.31)، وبانحراف معياري (0.687)؛ وهذا يدلُّ على أنَّ هناك موافقةً بشدّة بين أفراد الدِّراسة على إتاحة المعلمة فُرص تعليمية فردية وجماعية لتوضيح الكلمات الصعبة أو المفاهيم التي يصعب إدراكها، وأيضاً قراءتها بسهولة دون تلَعُم.

وقد يرجع ذلك إلى إلمام المعلمات بأهمية أن المتعلّمين يبنون معرفتهم الخاصة من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة بهم، وإلمامهم باستراتيجية التدريس التبادلي التي تؤكّد التعاون بين الأطفال؛ إذ يعمل الأطفال في مجموعات صغيرة لتوضيح المفاهيم لبعضهم بعضاً.

وفي هذا الصّدّد، ترى نظرية (أوزيل)، إحدى النظريات التي تفسّر استراتيجيات الفهم القرائي، أنه كلما ارتبطت طريقة المعلمة في تدريسها للمفاهيم بالبنية المفاهيمية للمتعلّمين تحقّق لهم تعلّم ذو معنى. وعلى صعيد الأساليب الفردية والجماعية التي تؤدّي إلى فهم الكلمات، فإنّ دراسة فردوس الصلاعين (2020) تؤكّد أنّ التعلّم التعاوني من الأمور المهمة جدّاً لتقنية المساندة أو التدعيم في التدريس التبادلي، وكذلك لتقنية التفكير بصوت مرتفع ولما وراء المعرفة؛ وذلك لأنّها تُتيح لكلّ الطلبة المشاركين في تنشيط معارفهم السابقة حول الموضوع، ومحاولة تبادلها مع بعضهم بعضاً؛ مما يُتيح فهماً أكثر عمقاً للموضوع. وفي المرتبة الثالثة، جاءت العبارة رقم: (4) التي تنصُّ على: (تقود المعلمة نقاشات وتساؤلات ذات مستويات مرتفعة من التفكير لاستثارة الأطفال حول النّصّ القرائي المقدم لهم) بمتوسط حسابي (4.17)، وبانحراف معياري (0.746)؛ وهذا يدلُّ على أنَّ هناك موافقةً بين أفراد الدِّراسة على أنّ المعلمة تقود نقاشات وتساؤلات ذات مستويات مرتفعة من التفكير لاستثارة الأطفال حول النّصّ القرائي المقدم لهم. وتعكس هذه النتيجة تفضيل المعلمات للأنشطة التفاعلية التي تشجّع المشاركة الفعّالة للأطفال، بدلاً من الأساليب التقليدية التي تعتمد على الاستماع السلبي؛ لأنّها صُلِب استراتيجيّة التدريس التبادلي. ويرجع ذلك إلى وعي المعلمات بالاعتراف المتزايد بأهمية تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الأطفال منذ سنٍّ مبكّرة، وإدراكهنّ أنّ دورهنّ يتجاوز مجرد نقل المعلومات؛ بل يشمل أيضاً تحفيز الأطفال على التفكير بشكلٍ مستقلٍّ وعميقٍ.

وفي هذا الصّدّد، توضّح دراسة سليمان البقعاوي (2019) أن استراتيجيّة التدريس التبادلي تستند إلى الاتجاه المعرفي في التدريس، الذي يُعطي الطفل المتعلّم أهمية كبيرة ودوراً فاعلاً في التعلّم؛ فهو متعلّم نشيط يسعى إلى ترتيب وتنظيم تعلّمه؛ لفهم الخبرات الجديدة، ويستخدم العمليات العقلية من فهم، وتفسير، وتحليل، واستدلال، واستنتاج.

ووفقاً لتقديرات أفراد عيّنة الدِّراسة على درجة استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي، فإنّ أقل العبارات التي حصلت على درجة موافقة تعكس درجة استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي كما يراها أفراد عيّنة الدِّراسة تتمثّل في العبارات (6، 8، 1)، وهي مرتّبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة على درجة تحقّقها.

إذ جاءت العبارة رقم: (6) التي تنصُّ على: (تقدّم المعلمة أنشطة تنمّي مهارة استخلاص المعلومات المهمة واستبعاد غير المهمة في وقتٍ محدّد) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (4.02)، وبانحراف معياري

(0.770)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على تقديمهن أنشطة تنمي مهارة استخلاص المعلومات المهمة واستبعاد غير المهمة في وقت محدد.

وقد يرجع السبب إلى وقوع هذه العبارة بالمرتبة الثامنة إلى أن هذه المهارة أكثر صعوبة بالنسبة لبعض الفئات العمرية؛ كمرحلة رياض الأطفال، والطُفولة المبكرة، كما قد يرجع أيضًا إلى نقص بعض الأدوات التي تحتاجها تلك الأنشطة، وكذلك قصر وقت الحصّة الدّراسيّة.

ووفقاً لدراسة أحمد نقد الله (2018)، فإن تلخيص المعلومات المهمة من قبل المعلمة يُعدُّ من أهم خطوات استراتيجية التدريس التبادلي؛ لذلك يجب على المعلمة إدراك أهمية هذه الخطوة في استراتيجية التدريس التبادلي؛ لأن إغفال إحدى خطوات الاستراتيجية يؤثر على فاعليتها.

وفي المرتبة التاسعة، جاءت العبارة رقم: (8) التي تنص على: (تذكر المعلمة الأطفال بشكل مستمر بأن استخدام استراتيجية تبادل الأدوار أثناء الأنشطة التعليمية مفيدة في تحسين الفهم والاستيعاب) بمتوسط حسابي (4.02)، وبانحراف معياري (0.838)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على قيامهن بتذكير الأطفال بشكل مستمر بأن استخدام استراتيجية تبادل الأدوار أثناء الأنشطة التعليمية مفيدة في تحسين الفهم والاستيعاب.

وقد يرجع وقوع هذه العبارة بالمرتبة التاسعة إلى اهتمام المعلمة بالجانب العملي دون الجانب النظري للاستراتيجية من خلال الدخول مباشرة في تبادل الأدوار، وهذا قد يرجع إلى عدة عوامل، فمثلاً: قد يكون الوقت ضيقاً بالنسبة للمعلمة؛ ومن ثم يدخلن مباشرة في تطبيق الاستراتيجية، وأيضاً قد تكون المعلمة غير مقتنعة بأهمية الجانب النظري من خلال تذكير الأطفال بأهمية الاستراتيجية، ولكن على كل حال يجب على المعلمة سواء كنّ يواجهن معوقات كضيق الوقت، أو عدم قناعتهم الشخصية بأهمية الجانب النظري، أو قلّة تدريبهن على كيفية شرح الاستراتيجية بشكل مبسط لهذه الفئة العمرية- أن يُعدن النظر في ذلك؛ لأن هذه الخطوة مهمة جداً في مراحل تطبيق الاستراتيجية؛ حتى يعرف الطالب الغاية من تطبيق هذه الاستراتيجية وأهميتها ومراحلها، فهذا يساعد على اقتناع الطالب نفسه بأهمية هذه الاستراتيجية وفائدتها؛ ومن ثم يعطي الاستراتيجية الاهتمام والانتباه الكافي أثناء تطبيقها.

وفي المرتبة العاشرة والأخيرة، جاءت العبارة رقم: (1) التي تنص على: (توضّح المعلمة استراتيجية تبادل الأدوار ما بين الأطفال في المجموعات الصغيرة تحت إشرافها من خلال استخدام مهارة التنبؤ والتوضيح والتساؤل والتلخيص أثناء القراءة الجهرية) بمتوسط حسابي (3.97)، وبانحراف معياري (0.820)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على توضيحين استراتيجيتين تبادل الأدوار ما بين الأطفال في المجموعات الصغيرة تحت إشرافهن من خلال استخدام مهارة التنبؤ والتوضيح والتساؤل والتلخيص أثناء القراءة الجهرية.

وقد يرجع مجيء هذه العبارة في المرتبة الأخيرة إلى قلّة إلمامهن بالمبادئ والأسس النظرية لاستراتيجية التدريس التبادلي، وعدم وعيهم بأهمية تقليص الفجوة بين الجانب النظري والعملي للاستراتيجية، وهذه النتيجة مرتبطة أيضاً بالعبارة السابقة، فمن الواضح أن المعلمة يواجهن شيئاً ما بخصوص شرح الجانب النظري المتعلق بالاستراتيجية للأطفال، وأرجح أن يكون هذا السبب هو ضيق الوقت، والأعباء الملقة على عاتق المعلمة.

لذلك؛ فهذه النتيجة، وكذلك العبارة التي تسبقها- تختلفان مع دراسة محمود الرنتيسي (2021)، التي خلصت إلى أهمية هذه الخطوة المهمة كإحدى خطوات استراتيجية التدريس التبادلي، وهو ما أكدته أيضاً دراسة سليمان البعلوي (2019).

المحور الثاني: درجة استخدام استراتيجية التصور الذهني

جدول رقم (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدّراسة حول درجة استخدام استراتيجيّة التّصوّر الذهني

م	الفقرة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		غير موافق بشدّة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدّة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	تشرح المعلّمة للأطفال كيفيّة استخدام استراتيجيّة التّصوُّر الدّهني في فهم النّصوص المقروءة أثناء القراءة الجهرية.	1	0.5	8	3.9	31	15.3	106	52.2	57	28.1	4.03	0.798	6
2	تقوم المعلّمة بعملية نمذجة أمام الأطفال لكيفية تكوين صور ذهنية حول النّص المقروء أثناء القراءة الجهرية.	2	1	6	3	25	12.3	113	55.7	57	28.1	4.07	0.780	4
3	تستخدم المعلّمة أنشطة بعد القراءة لتحديد الأطفال ذوي القدرات التحليلية.	1	0.5	13	6.4	26	12.8	110	54.2	53	26.1	3.99	0.832	8
4	تطرح المعلّمة مجموعة من الأسئلة لاستثارة الخلفية المعرفية السابقة عن الموضوع المقروء.	1	0.5	3	1.5	16	7.9	113	55.7	70	34.5	4.22	0.693	1
5	تستخدم المعلّمة عدّة أساليب للتّصوُّر الدّهني؛ مثل: الخرائط	2	1	13	6.4	33	16.3	97	47.8	58	28.6	3.97	0.892	9

م	الفقرة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
	الذهنية، والرسومات.														
6	تساعد المعلمة الأطفال على رَبط أفكارهم وصورهم الذهنية بالنَّص المقروء.	0	0	3	1.5	19	9.4	113	55.7	68	33.5	4.21	0.667	2	
7	تشجّع المعلمة الأطفال على مشاركة تصوراتهم الذهنية مع بعضهم بعضًا.	0	0	3	1.5	24	11.8	114	56.2	62	30.5	4.16	0.678	3	
8	تناقش المعلمة الأطفال حول تفضيلهم صورةً ذهنيةً دون أخرى.	1	0.5	8	3.9	26	12.8	115	56.7	53	26.1	4.04	0.770	5	
9	تعرض المعلمة صورًا ذهنيةً حول النَّص المقروء، وتطلب من الأطفال أن يحدّدوا هذا النَّص.	0	0	9	4.4	31	15.3	111	54.7	52	25.6	4.01	0.767	7	
10	تطرح المعلمة بعض التساؤلات ذات مستويات مرتفعة من التفكير تنصب على المهارات موضع القياس.	0	0	13	6.4	31	15.3	110	54.2	49	24.1	3.96	0.807	10	
المتوسِّط الحسابي العام															
-												4.07	0.581	-	

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (4.07) بانحراف معياري (0.581)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على درجة استخدام استراتيجيات التصور الذهني؛ مما يؤكد أن درجة استخدام معلمات الروضة لاستراتيجيات التصور الذهني جاءت بدرجة عالية.

ووفقاً لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام استراتيجيات التصور الذهني، فإن أبرز العبارات التي حصلت على أعلى درجة موافقة وتعكس درجة استخدام استراتيجيات التصور الذهني كما يراها أفراد عينة الدراسة تتمثل في العبارات (4، 6، 7)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة على درجة تحققها.

إذ جاءت العبارة رقم: (4) التي تنص على: (تطرح المعلمة مجموعة من الأسئلة لاستثارة الخلفية المعرفية السابقة عن الموضوع المقروء) بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (4.22)، وبانحراف معياري (0.693)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على طرح أسئلة لاستثارة الخلفية المعرفية السابقة عن الموضوع المقروء.

وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الخطوة تُعد هي الخطوة الأولى من خطوات تطبيق استراتيجيات التصور الذهني؛ لذلك فالمعلمات على دراية كبيرة بهذه الخطوة، فبحسب دراسة عائشة الغامدي (2019)، فإن طرح الأسئلة لاستثارة الخلفية المعرفية أولى مراحل تطبيق استراتيجيات التصور الذهني.

وفي المرتبة الثانية، جاءت العبارة رقم: (6) التي تنص على: (تساعد المعلمة الأطفال على ربط أفكارهم وصورهم الذهنية بالنص المقروء) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.21)، وبانحراف معياري (0.667)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بشدة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على قيامهن بمساعدة الأطفال على ربط أفكارهم وصورهم الذهنية بالنص المقروء، ويجب أن ترتبط المفاهيم التي جرى بناؤها بأفكار وخبرات أخرى؛ وذلك من أجل جعل الأطفال يفكرون.

وقد يرجع إلى أن هذه الخطوة تُعد أيضاً عصب استراتيجيات التصور الذهني، وهو ما يوضح إدراك المعلمات لأهمية قيام الأطفال بالربط بين أفكارهم والصور الذهنية للنص المقروء؛ إذ يعمل هذا الربط على جعل المعلومات أكثر منطقية، كما يعمل على حفظ المعلومات في الذاكرة بشكل طويل المدى.

وفي هذا الصدد، تفسر نظرية (الشفرة الثنائية) ذلك؛ لأن المبدأ الأساس في هذه النظرية هو أن كل الإدراك ينطوي على تفاعل معقد بين اثنين من الرموز العقلية: (الرمز اللفظي، وغير اللفظي)، التي تطبق عند قراءة النص الأدبي، وتزيد من فهمه، فالتفاعل بين اللغة كرمز والصورة ينتج التأثيرات التي نشهدها عند قراءة النص من تفسيرات حقيقية ومجازية.

وهذا يتفق مع دراسة (عذاري الختلان، 2018)، التي أظهرت أن إدراك الأطفال أن الكلمات لها عدة معانٍ تختلف حسب السياق، فربط صورهم الذهنية، وتنظيم المادة المقروءة، يساعدان على فهم النص المقروء.

وفي المرتبة الثالثة، جاءت العبارة رقم: (7) التي تنص على: (تشجع المعلمة الأطفال على مشاركة تصوراتهم الذهنية مع بعضهم بعضاً) بالمرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.16)، وبانحراف معياري (0.678)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على تشجيعهن الأطفال على مشاركة تصوراتهم الذهنية مع بعضهم بعضاً.

وقد يرجع ذلك إلى إدراك المعلمات لأهمية التفاعل الاجتماعي بين الأطفال في عملية التعلم، وخلق بيئة صديقة تشجع على التعاون والتبادل، وأن مشاركة الأفكار والتصورات يساعد الأطفال على بناء فهم أعمق للمفاهيم.

لأن استراتيجيات (تراباسو) تفسر أهمية مشاركة التصورات الذهنية؛ لأن الفهم القرائي وفقاً لهذه النظرية يتم من خلال ثلاث مراحل: مرحلة التمثيلات الداخلية، ومرحلة ترميز الصور داخل عقل القارئ،

وما الذي لدى القارئ من صور ذهنية تمهيداً لتخزينها داخل العقل، فالمرحلة الأخيرة هذه هي ما تقوم به المعلمات من خلال مشاركة التصورات الذهنية لدى الأطفال لمعرفة ما لدى القارئ من تصورات ذهنية. وهذا ما اتفقت عليه دراسة أروى القرني (2023)، وهو أهمية تشجيع المحادثات الموسعة مع الأطفال حول القصة أو ما يرتبط بها من خبراتهم الشخصية، وتشجع مهارة الاستيعاب والتحدث. وكذلك دراسة روعة جناد (2015)، التي تشير إلى أن تعاون المعلمات والأطفال هو مفتاح تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل فعال.

ووفقاً لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة استخدام استراتيجية التصور الذهني، فإن أقل العبارات التي حصلت على أقل درجات موافقة مقارنة بالعبارات الأخرى، وتعكس درجة استخدام استراتيجية التصور الذهني كما يراها أفراد عينة الدراسة تتمثل في العبارات (3، 5، 10)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة على درجة تحققها.

إذ جاءت العبارة رقم: (3) التي تنص على: (تستخدم المعلمة أنشطة بعد القراءة لتحديد الأطفال ذوي القدرات التحليلية) بالمرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي (3.99)، وبانحراف معياري (0.832)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على استخدامهن أنشطة بعد القراءة لتحديد الأطفال ذوي القدرات التحليلية.

وقد يرجع مجيء هذه العبارة في المرتبة الثامنة إلى صعوبة في تحديد الأطفال ذوي القدرات التحليلية بدقة، خاصة في الفصول الكبيرة، أو في ظل ضيق الوقت، كما قد يرجع إلى نقص في التدريب على كيفية استخدام أنشطة ما بعد القراءة لتطوير القدرات التحليلية لدى الطلاب.

لذلك؛ تؤكد الباحثة ضرورة إدراج أنشطة ما بعد القراءة كجزء أساسي من المناهج الدراسية، وتنظيم ورش عمل تدريبية للمعلمات تركز على تصميم وتنفيذ أنشطة ما بعد القراءة الفعالة.

وفي المرتبة التاسعة، جاءت العبارة رقم: (5) التي تنص على: (تستخدم المعلمة عدة أساليب للتصور الذهني، مثل: الخرائط الذهنية والرسومات) بمتوسط حسابي (3.97)، وبانحراف معياري (0.892)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على استخدامهن عدة أساليب للتصور الذهني؛ مثل: الخرائط الذهنية، والرسومات.

وقد يرجع مجيء العبارة السابقة في المرتبة التاسعة إلى قد ضيق الوقت، وأن المعلمات لا يجدن الوقت الكافي لتطبيق هذه الأنشطة.

وهنا تلفت الباحثة انتباه المعلمات إلى أهمية الخرائط الذهنية والرسومات بالنسبة للأطفال، فبعض الدراسات ألفت الضوء على أن أكثر الأطفال المتعلمين يعدون متعلمين بصريين؛ لأن الطفل يتعلم بشكل أفضل عندما تُقدّم المعلومات له بشكل بصري، فقد أظهرت الدراسة التي أجراها (Miftah Z, 2012)، أن من استراتيجيات التعلم التي تناسب طفل الروضة: الخرائط الذهنية؛ لاعتمادها على التعلم البصري، فتساعد الأطفال في التركيز على التعلم المعتمد على الصور وأشكال وألوان التي تتناسب مع ميول واهتمامات الأطفال، فهي تجذب انتباه الطفل أكثر من الطرق الأخرى.

وفي المرتبة العاشرة والأخيرة، جاءت العبارة رقم: (10) التي تنص على: (تطرح المعلمة بعض التساؤلات ذات مستويات مرتفعة من التفكير تنصب على المهارات موضع القياس) بمتوسط حسابي (3.96)، وبانحراف معياري (0.807)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على طرحهن بعض التساؤلات ذات مستويات مرتفعة من التفكير تنصب على المهارات موضع القياس.

وهنا يتّضح بشكل عام من خلال العبارة السابقة أنّ المعلّّات يُظهرن تفوّقاً في العبارات التي تقيس استخدام الاستراتيجية في مرحلة ما قبل القراءة ومرحلة أثناء القراءة، ولكن هناك قصور في مرحلة ما بعد القراءة المتعلقة باستراتيجية التصوّر الذهني؛ لذا يجب التركيز خلال الدّورات التدريبية على هذه الجزئية. وقد يرجع ذلك إلى مجموعة من العوامل المتداخلة التي أسهمت في هذه النتيجة، والتي تتجاوز مجرد نقص التدريب أو ضيق الوقت، فقد تشعر المعلّّات بضغط كبير لإكمال المنهج الدّراسي؛ مما يجعلهنّ يركّزن على توصيل المعلومات بشكل سريع، دون ترك مساحة كافية لعملية التقويم من جرّاء تطبيق الاستراتيجية، فتكتفي المعلّّات بتطبيق الاستراتيجية دون تقييمها، وقد يجدن صعوبة في عملية التقويم؛ لأنّ الطفل في هذه المرحلة يميل إلى التفكير في الأشياء بشكل ملموس، وقد يجد صعوبة على سبيل المثال في فهم العلاقة بين الأفكار الرئيسة والفرعية داخل النّص المقروء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما الصّعوبات التي تواجّه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؟

لتعرّف الصّعوبات التي تواجّه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؛ تمّ حساب التكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد عيّنة الدّراسة، كما تمّ ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلّ منها، وذلك كما يلي: جدول رقم (11): التكرارات والنّسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدّراسة حول الصّعوبات التي تواجّه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية

م	الفقرة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		غير موافق بشدّة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدّة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	قلّة البرامج التدريبية الكافية لاستخدام استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	0	0	7	3.4	19	9.4	90	44.3	87	42.9	4.27	0.770	2
2	انخفاض وجود برامج تدريبية كافية لاستخدام التقنيات التعليمية أثناء القراءة الجهرية	0	0	6	3	24	11.8	88	43.3	85	41.9	4.24	0.775	3
3	قصر زمن فترة القراءة الجهرية يقلّ من إمكانية	11	5.4	52	25.6	38	18.7	61	30	41	20.2	3.34	1.214	10

م	الفقرة	درجة الموافقة										التوسط الحسابي	التحريف المعياري	الرتبة
		غير موافق بشدّة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدّة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
	استخدام استراتيجيّة الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	0	0	9	4.4	25	12.3	79	38.9	90	44.3	4.23	0.833	4
4	كثرة الأعباء الإداريّة والكتابيّة تحدُّ من استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	0	0	9	4.4	25	12.3	79	38.9	90	44.3	4.23	0.833	4
5	قلّة الدافعيّة الذاتيّة لدى المعلّمة تحدُّ من استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي	8	3.9	29	14.3	45	22.2	81	39.9	40	19.7	3.57	1.080	8
6	عدم اقتناع المعلّمة بفاعليّة هذه الاستراتيجيّات في زيادة الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	12	5.9	32	15.8	51	25.1	66	32.5	42	20.7	3.46	1.157	9
7	كثرة أعداد الأطفال داخل الصفّ الدّراسي تحدُّ من تطبيق استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	1	0.5	4	2	11	5.4	62	30.5	125	61.6	4.51	0.734	1
8	عدم وجود دليل إجرائي	0	0	13	6.4	29	14.3	75	36.9	86	42.4	4.15	0.896	5

م	الفقرة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
	يُعلن بتطبيق استراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية													
9	انخفاض قدرة المعلمة على تشخيص العيوب القرائية ومشكلاتها لدى بعض الأطفال	2	1	23	11.3	56	27.6	81	39.9	41	20.2	3.67	0.957	6
10	عدم مناسبة النص المقروء أو المحتوى الدراسي مع مهارات الفهم القرائي ومهارات القراءة الجهرية المطلوب تحقيقها	2	1	24	11.8	49	24.1	91	44.8	37	18.2	3.67	0.940	7
المتوسط الحسابي العام														
												3.91	0.562	-

يتّضح من خلال الجدول رقم: (11) أنّ محور الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية يتضمّن (10) عبارات؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (3.34) إلى (4.51) من أصل (5.0) درجات، وهذه المتوسطات تقع بالفئات الثالثة والرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرّج الخماسي، وتُشير النّتيجة السّابقة إلى أنّ استجابات أفراد الدّراسة حول عبارات المحور تتراوح ما بين (محايد- موافق- موافق بشدّة).

بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.91)، بانحراف معياري (0.562)؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقة بين أفراد الدّراسة على الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؛ ممّا يؤكّد أنّ الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية جاءت بدرجة عالية، ومن أبرز تلك ما الصّعوبات: كثرة أعداد الأطفال داخل الصّفّ الدّراسي تحدّد من تطبيق استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، وقلة

البرامج التدريبية الكافية لاستخدام استراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، وأيضاً انخفاض وجود برامج تدريبية كافية لاستخدام التقنيات التعليمية أثناء القراءة الجهرية.

ووفقاً لتقديرات أفراد عينة الدراسة على الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، فإن أكثر العبارات التي حصلت على أكبر درجات موافقة مقارنة بالعبارات الأخرى، وتعكس الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية كما يراها أفراد عينة الدراسة تتمثل في العبارات (7، 1، 2، 4)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة على درجة تحققها.

إذ جاءت العبارة رقم: (7) التي تنص على: (كثرة أعداد الأطفال داخل الصف الدراسي تحد من تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.51)، وبانحراف معياري (0.734)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقةً بشدة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على أن كثرة أعداد الأطفال داخل الصف الدراسي تحد من تطبيق استراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية من الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية؛ نظراً لعدم استيعاب الأطفال من كثرة الأصوات داخل الصف الواحد.

ولا شك أن هذه المشكلة تؤرق العديد من العاملين في المؤسسات التعليمية، وهي مشكلة ما زالت تحتاج إلى حل جذري، وتعود إلى عدد من الأسباب لعل أهمها هو الزيادة السكانية في المملكة، وكذلك الإقبال الكبير على التعليم من جميع فئات المجتمع السعودي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (محمد الحجيلي، 2009)، و(عثمان منصور، 2016)، التي تشير إلى أن الكثافة العددية للطلاب في الفصول الدراسية تُعد من أهم العوائق التي تواجه المعلمات في تطبيق الممارسات التدريسية البنائية الحديثة.

وفي هذا الصدد تشير دراسة ميادة الباسل (2018) إلى بعض الحلول المقترحة للتغلب على مشكلة كثافة الفصول الدراسية، ومنها هدم ذات الطابق والطابقين لإنشاء مدارس متعددة الطوابق ذات تصميمات تتسع لعدد أكبر من الطوابق والفصول، وبناء مدارس في المناطق القريبة من العمران خارج المدن، مع تيسير مواصلات مجانية أو مدعومة، وتعديل طرق التدريس والمقررات الدراسية والمناهج الدراسية وطرق إعداد المعلمات وتدريبهن، ودراسة جوانب العملية التربوية والتعليمية كافة؛ لمواجهة زيادة كثافة الفصول الدراسية.

أيضاً اقترحت منظمة اليونسكو (2014) عدداً من المقترحات للتعامل مع كثافة الفصول الدراسية، ومن ضمن هذه المقترحات: تدريب المعلمات على التدريس في الفصول ذات الكثافة العددية، وتحفيز المعلمات وشكرهن وتقدير جهودهن وتخفيف الأعباء عنهن، وتجنب إسناد الفصول ذات الكثافة العالية للمعلمات الجدد، والاهتمام بالنواحي الجمالية في الفصول ومرافق المدرسة، وإعداد المعلمة لأوراق العمل اللازمة مسبقاً.

وفي المرتبة الثانية، جاءت العبارة رقم: (1) التي تنص على: (قلة البرامج التدريبية الكافية لاستخدام استراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) بمتوسط حسابي (4.27)، وبانحراف معياري (0.770)؛ وهذا يدل على أن هناك موافقةً بشدة بين أفراد الدراسة من معلمات الروضة على أن قلة البرامج التدريبية الكافية لاستخدام استراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية من الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.

وترى الباحثة ضرورة إقامة دورات تدريبية بناءً على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمات، بناءً على دراسة علمية وليس بشكل عشوائي، وإلزام المعلمات بحضور تلك الدورات التدريبية.

وفي هذا الصدد، ترى نورة البلهيد (2015) أنه على الرغم من أن هناك تزايداً في عدد الدورات وعدد المتدربين، ولكن في مجالات محدّدة وضيق، وكذلك تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات لم يخضع هذا الموضوع لدراسة وافية، ولم تُوضع له خطط أو معايير أو مؤشرات؛ إنما هي وقتية وغير إلزامية في معظم الأحيان، وتركز على جوانب محدّدة من أدوار المعلمة.

وفي المرتبة الثالثة، جاءت العبارة رقم: (2) التي تنصُّ على: (انخفاض وجود برامج تدريبية كافية لاستخدام التقنيات التعليمية أثناء القراءة الجهرية) بمتوسط حسابي (4.24)، وبانحراف معياري (0.775)؛ وهذا يدلُّ على أن هناك موافقةً بشدّة بين أفراد الدّراسة من معلمات الروضة على انخفاض وجود برامج تدريبية كافية لاستخدام التقنيات التعليمية أثناء القراءة الجهرية من الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.

وهذه النتيجة مرتبطة بالنتيجة السابقة، فنقص البرامج التدريبية بشكل عام تدخل من ضمنه البرامج التدريبية لاستخدام التقنيات التعليمية، وحتى نكون منصفين فقد يرجع ذلك إلى حداثة فترة القراءة الجهرية ضمن فترات البرنامج اليومي في رياض الأطفال؛ ممّا يعني أن الوقت لم يكن كافياً لاستحداث البرامج التدريبية لاستخدام التقنيات التعليمية أثناء القراءة الجهرية بشكل خاص، ولكن بشكل عام، فإن المملكة قد أولت اهتماماً كبيراً بالتقنيات التعليمية ودمجها في العملية التعليمية؛ لذلك أرى ضرورة بحث أسباب نقص هذه البرامج التدريبية سواء المتعلقة بالتقنيات التعليمية أو البرامج التدريبية المتعلقة باستراتيجيات الفهم القرائي بشكل عام، خاصّة أن هناك من يُشير إلى أن الاحتياجات التدريبية للمعلمات لا تخضع للدّراسة، ولم تُوضع لها معايير محدّدة كما أشرنا سابقاً.

وفي المرتبة الرابعة، جاءت العبارة رقم: (4) التي تنصُّ على: (كثرة الأعباء الإدارية والكتابية تحدُّ من استخدام استراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) بمتوسط حسابي (4.23)، وبانحراف معياري (0.833)؛ وهذا يدلُّ على أن هناك موافقةً بشدّة من معلمات الروضة بين أفراد الدّراسة على أن كثرة الأعباء الإدارية والكتابية تحدُّ من استخدام استراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية من الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.

وترى الباحثة أنه من الصّورّي تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية الملقاة على عاتق المعلمات إذا ما أردنا أداءاً إبداعياً من قبل المعلمات؛ كالتهيئة، وإعداد الأنشطة الأدائية، واستخدام الوسائل التعليمية، إضافةً إلى الأعمال الإدارية التي تكلفها بها المدرسة، ويمكن ذلك من خلال إعادة النّظر في جميع التقارير التي يُطلب من المعلمات إعدادها والتركيز على التقارير الأكثر أهميّة فقط، كما يمكن الاستعانة بالتكنولوجيا في تيسير الأعمال الإدارية؛ إذ إن ذلك يمكن أن يحدّ من هذه الأعباء.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أحمد عزت (2016)، التي خلصت إلى أن التحدي الأصعب الذي يواجه المعلمات في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة هو الوقت الإضافي والجهد المطلوب لإعادة تصميم مقرّر والتهيئة له، فبعض المعلمات قد يكون لديهنّ أعباء مهنية إضافية، فلا يتوفّر لهنّ وقت كافٍ لاستخدام الاستراتيجية المعتمدة على التبادل والتفاعل والتهيئة أثناء التدريس.

ووفقاً لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، فإنّ العبارات التي حصلت على أقل درجات موافقة مقارنة بالعبارات الأخرى، وتعكس الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية كما يراها أفراد عيّنة الدّراسة تتمثّل في العبارات (5، 6، 3)، وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة على درجة تحقّقها.

إذ جاءت العبارة رقم: (5) التي تنصُّ على: (قلّة الدافعية الذاتية لدى المعلمة تحدُّ من استخدام استراتيجيات الفهم القرائي) بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (3.57)، وبانحراف معياري (1.080)؛ وهذا

يدلّ على أنّ هناك موافقةً بين أفراد الدّراسة من معلّّات الرّوضة على أنّ قلّة الدافعية الذاتية لدى المعلّمة تحدّ من استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي من الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.

وترى الباحثة أنّ هذه النتيجة طبيعيّة؛ نظراً لأنّ النتائج أوضحت أنّ المعلّّات يعانين من كثرة الأعباء الملقة على عاقتهنّ، وفي هذا الصّدّد تُشير فاطمة الصّالحي وريا المنذري (2013) إلى أنّ العبء المهني الرّائد من أهمّ مصادر الضغوط على المعلّمة التي تؤثر على دافعيّتهنّ.

لذلك؛ توصي الباحثة بضرورة البحث عن الآليات التي تزيد من دافعية المعلّّات، على سبيل المثال: يمكن تقديم حوافز ماديّة ومعنويّة للمعلّّات المجتهّدات والمتميّزات في استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، واستراتيجيّات التعلّم النّشيط واستراتيجيّات ما وراء المعرفة بشكل عام؛ الأمر الذي قد يزيد دافعيّتهم نحو استخدام تلك الاستراتيجيّات.

وفي المرتبة التاسعة، جاءت العبارة رقم: (6) التي تنصّ على: (عدم اقتناع المعلّمة بفاعليّة هذه الاستراتيجيّات في زيادة الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) بمتوسّط حسابي (3.46)، وبانحراف معياري (1.157)؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك موافقةً بين أفراد الدّراسة من معلّّات الرّوضة على أنّ عدم اقتناع المعلّمة بفاعليّة هذه الاستراتيجيّات في زيادة الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية من الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.

وترى الباحثة أنّ هذه النّتيجة تُشير إلى وجود شكوك لدى بعض المعلّّات حول فعاليّة الاستراتيجيّات المستخدمة لزيادة الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، وهذه النّتيجة قد تكون أيضاً من أسباب نقص الدافعية لدى المعلّّات، وهذه مشكلة كبيرة على الرغم من وقوعها في المرتبة التاسعة، فإنّها تحتاج إلى إعادة تقييم؛ لبحث أسبابها وسبل التّغلب عليها، فلا يمكن أن تكون المعلّمة في العصر الحالي غير مقتنعة بأهميّة تلك الاستراتيجيّات الحديثة التي أظهرت الدّراسات التربويّة جدواها وأهميّتها في العمليّة التعليميّة.

أيضاً قد يرجع ذلك إلى نقص التدريب، خاصّة أنّ نسبةً بالقليلة من عيّنة الدّراسة لم تتلقَ أيّة دورات تدريبيّة متعلّقة باستراتيجيّات الفهم القرائي، ويمكن التّغلب على هذه المشكلة من خلال توفير الدّعم اللازم للمعلّّات، وتطوير برامج تدريبيّة فعّالة، وتوفير الموارد اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجيّات.

وفي المرتبة العاشرة والأخيرة، جاءت العبارة رقم: (3) التي تنصّ على: (قصر زمن فترة القراءة الجهرية يقلّ من إمكانيّة استخدام استراتيجيّة الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) بمتوسّط حسابي (3.34)، وبانحراف معياري (1.214)؛ وهذا يدلّ على أنّ هناك درجةً محايدةً بين أفراد الدّراسة من معلّّات الرّوضة على أنّ قصر زمن فترة القراءة الجهرية يقلّ من إمكانيّة استخدام استراتيجيّة الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية من الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.

وعلى الرغم من مجيء هذه العبارة في المرتبة الأخيرة في المعوّقات التي تواجه المعلّّات؛ فإنّه لا يجب إغفال هذه النّسبة، وقد يرجع ذلك إلى أنّ استراتيجيّات الفهم القرائي تتطلّب تخصيص وقت كافٍ للتّفكير والتأمّل في النّص، وطرح الأسئلة والمناقشة.

ولذلك؛ ترى الباحثة ضرورة تخصيص وقت كافٍ للقراءة الجهرية في الأنشطة الدّراسيّة، بحيث يُسمَح للأطفال بتطبيق استراتيجيّات الفهم القرائي، كما يجب على المعلّّات التخطيط الدقيق لفترات البرنامج اليومي، وتحديد الوقت المخصّص لكلّ نشاط، بما في ذلك فترة القراءة الجهرية وتطبيق الاستراتيجيّات، كما يجب تدريب المعلّّات على كافيّة إدارة الوقت بشكل فعّال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رحاب عبد الشافي (2018)، التي أشارت إلى أن قصر زمن الفترة وعدم قدرة المعلمة على استغلال وقت الفترة بشكل فعال من أبرز التحديات التي تواجه تعليم القراءة الجهرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيري: الدورات التدريبية، والخبرة العملية؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية

لتعرف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية؛ استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (one way Anova)؛ لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (12): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقاً لاختلاف متغير عدد الدورات التدريبية

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: درجة استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي	بين المجموعات	2.945	2	1.472	5.232	0.006
	داخل المجموعات	56.287	200	0.281		
	المجموع	59.232	202			
المحور الثاني: درجة استخدام استراتيجيات التصور الذهني	بين المجموعات	2.023	2	1.011	3.061	0.049
	داخل المجموعات	66.070	200	0.330		
	المجموع	68.092	202			
درجة ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	بين المجموعات	2.459	2	1.229	4.439	0.013
	داخل المجموعات	55.386	200	0.277		
	المجموع	57.845	202			
الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	بين المجموعات	363.	2	0.182	0.571	0.566
	داخل المجموعات	63.549	200	0.318		
	المجموع	63.912	202			

*فروق دالة عند مستوى (0.05) فأقل.

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (الصعوبات التي تواجه ممارسة معلمات الروضة لاستراتيجيات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية، فقد بلغت قيمة التباين (0.571) عند مستوى (0.566)، وهذه قيمة غير دالة إحصائية؛ مما يدل على عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (الصّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) باختلاف متغيّر عدد الدّورات التدريبية.

وتعني هذه النتيجة أنّ عدد الدّورات التدريبية التي تلقّتها معلّّات الرّوضة لم يؤثّر بشكل ملحوظ على الصّعوبات التي يواجهنها في تطبيق استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، وقد يرجع ذلك إلى أنّ الدّورات التدريبية التي حصلت عليها المعلّّات لم تتناول كيفة التغلّب على المعوّقات التي تواجههنّ أثناء استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، فقد تكون معظم الدّورات التدريبية تركز على كيفة تطبيق الاستراتيجيّات دون التطرّق إلى كيفة التغلّب على الصّعوبات التي قد تُواجه المعلّّات أثناء تطبيق الاستراتيجية.

كما يتّضح من خلال النّاتج الموضّحة بالجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المحور الأول: درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمحور الثاني: درجة استخدام استراتيجية التّصور الذهني، ودرجة ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) باختلاف متغيّر عدد الدّورات التدريبية، فقد بلغت قيم التباين (5.232، 3.061، 4.439) عند مستويات دلالة (0.006، 0.049، 0.013)، وهذه قيم دالة إحصائية؛ ممّا يدلّ على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المحور الأول: درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي، والمحور الثاني: درجة استخدام استراتيجية التّصور الذهني، ودرجة ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) باختلاف متغيّر عدد الدّورات التدريبية.

وتوضّح النّتيجة السابقة أنّ الدّورات التدريبية تؤدّي دوراً حاسماً في تزويد المعلّّات بالمعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق استراتيجيّات الفهم القرائي. ولتحديد صالح الفروق في كلّ فئة من فئات عدد الدّورات التدريبية نحو الاتجاه حول هذا المحور، استخدمت الباحثة اختبار (Scheffe)، وجاءت النّاتج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول رقم (13): نتائج اختبار (Scheffe) للفروق في كلّ فئة من فئات عدد الدّورات التدريبية

محاور الدّراسة	عدد الدّورات التدريبية	ن	المتوسّط الحسابي	لا يوجد	أقل من 3 دورات	3 دورات فأكثر
المحور الأول: درجة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي	لا يوجد	67	4.03		-	*
	أقل من 3 دورات	89	4.10			*
	3 دورات فأكثر	47	4.34	*	*	
المحور الثاني: درجة استخدام استراتيجية التّصور الذهني	لا يوجد	67	3.99		-	*
	أقل من 3 دورات	89	4.03			*
	3 دورات فأكثر	47	4.24	*	*	
	لا يوجد	67	4.0067		-	*

درجة ممارسة معلمات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	أقل من 3 دورات	89	4.0674		*
	3 دورات فأكثر	47	4.2947	*	*

* فروق دالة عند مستوى (0.05) فأقل.

يتّضح من خلال النتائج الموضّحة بالجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (المحور الأول: درجة استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي، والمحور الثاني: درجة استخدام استراتيجيّة التصوّر الذهني، ودرجة ممارسة معلمات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) باختلاف متغيّر عدد الدّورات التدريبية، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضّحة بالجدول أعلاه يتبيّن أنّ الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة التي حصلن على أكثر من (3) دورات تدريبية، وذلك لأنّهنّ حازوا أعلى متوسط حسابي.

وتؤكد هذه النتيجة ما أشرنا إليه من أنّ الدّورات التدريبية تؤدي دوراً حاسماً في تزويد المعلمات بالمعرفة والمهارات اللازمة لتطبيق استراتيجيّات الفهم القرائي، لأنّ الفروق جاءت لصالح من حصلن على أكثر من ثلاث دورات تدريبية، بمعنى أنّ من حصلن على دورات تدريبية أكثر من عينة الدراسة زادت احتمالية استخدامهنّ وإتقانهم لهذه الاستراتيجيّات.

ثانياً: الفروق باختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة

لتعرّف ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لاختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة، استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (one way Anova)؛ لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

جدول رقم (14): نتائج تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة طبقاً لاختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة

المحاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المحور الأول: درجة استخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي	بين المجموعات	0.236	2	0.118	0.400	0.671
	داخل المجموعات	58.996	200	0.295		
	المجموع	59.232	202			
المحور الثاني: درجة استخدام استراتيجيّة التصوّر الذهني	بين المجموعات	0.795	2	0.398	1.182	0.309
	داخل المجموعات	67.297	200	0.336		
	المجموع	68.092	202			
درجة ممارسة معلمات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	بين المجموعات	0.473	2	0.237	0.825	0.440
	داخل المجموعات	57.372	200	0.287		
	المجموع	57.845	202			

الصُّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية	بين المجموعات	1.473	2	0.737	2.359	0.097	غير دالة
	داخل المجموعات	62.438	200	0.312			
	المجموع	63.912	202				

*فروق دالة عند مستوى (0.05) فأقل.

يتّضح من خلال النّاتج الموضّحة بالجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في اتّجاهات أفراد عيّنة الدّراسة حول محاور الدّراسة (المحور الأول: درجة استخدام استراتيجية التّدرّيس التّبادلي، ودرجة استخدام استراتيجية التّصوّر الذّهني، ودرجة ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، والمحور الثاني: الصُّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) باختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة، فقد بلغت قيم التّباين (0,400، 1,182، 0,825، 2,359) عند مستويات دلالة (0,671، 0,309، 0,440، 0,097)، وهذه قيم أكبر من (0,05)؛ ممّا يدلّ على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) فأقل في اتّجاهات أفراد عيّنة الدّراسة حول محاور الدّراسة (المحور الأول: درجة استخدام استراتيجية التّدرّيس التّبادلي، والمحور الثاني: درجة استخدام استراتيجية التّصوّر الذّهني، ودرجة ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية، والصُّعوبات التي تُواجه ممارسة معلّّات الرّوضة لاستراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية) باختلاف متغيّر عدد سنوات الخبرة. وقد يرجع ذلك إلى أنّ المعلّّات -بغض النّظر عن سنوات خبرتهنّ- قد يواجهن عقبات تمنعهنّ من تطبيق استراتيجيّات الفهم القرائي بفعاليّة في فصولهنّ الدّراسيّة، خاصّة أنّ محور الصُّعوبات كان بدرجة عالية، ويمكن أن يرجع ذلك أيضًا إلى التّأثير المتبادل بين المعلّّات، فقد يكون هناك تأثير متبادل بين المعلّّات في المدرسة الواحدة؛ إذ يتبادلن الخبرات والمعرفة؛ ممّا يُسهّم في تقارب ممارساتهنّ. وتتفق هذه النّتيجة مع دراسة دلال الشرفات (2020)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلّّات تبعًا لمتغيّر المؤهل العلميّ وسنوات الخبرة.

توصيات الدّراسة

- بناءً على نتيجة السؤال الأول، تُوصي الدّراسة بضرورة تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية حول كميّة تصميم وتنفيذ أنشطة فعّالة لتطوير مهارة استخلاص المعلومات.
- ضرورة توعية المعلّّات بأهميّة استخدام لغة مبسّطة لشرح أهميّة تبادل الأدوار وكيف يساعدهم على الفهم بشكل أفضل، وأهميّة توضيح المعلّمة لاستراتيجيّة تبادل الأطفال في المجموعات الصّغيرة وتحت إشرافها.
- وبناءً على نتيجة السؤال الثاني، تُوصي الدّراسة بضرورة استخدام مجموعة متنوّعة من أنشطة بعد القراءة لتحديد جوانب مختلفة من التفكير النّقدي.
- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلّّات حول كميّة تحديد الأطفال ذوي القدرات التحليليّة باستخدام أنشطة ما بعد القراءة.
- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلّّات حول كميّة تطبيق مرحلة ما بعد القراءة بشكل عامّ في استراتيجية التّصوّر الذّهني.
- تشجيع المعلّّات على استخدام مجموعة متنوّعة من أساليب التّصوّر الذّهني لتتناسب مختلف المواد والأنشطة الدّراسيّة ومستويات الأطفال.

- تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلّّات حول كيفية استخدام أساليب التّصوّر الذهني المختلفة؛ مثل: الخرائط الذهنية، والرسومات، والتمثيلات المرئية، وغيرها.
- توفير الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لدعم استخدام استراتيجيّات التّدرّيس التّبادلي والتّصوّر الذهني، وغيرها من استراتيجيّات الفهم القرائي.
- تدريب المعلّّات على كيفية طرح الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير، وكيفية طرحها على الأطفال بلغة بسيطة تتناسب مع فئتهم العمرية.
- بناءً على نتيجة السؤال الثالث، تُوصي الدّراسة بضرورة بحث حلول جذرية لمشكلة كثرة أعداد الأطفال داخل الفصول الدّراسية، من خلال إعداد لجان خاصّة لمناقشة هذه المشكلة، بالاستعانة بالخبرات الدّولية في حلّ هذه المشكلة.
- تدريب المعلّّات على كيفية التّدرّيس في فصول ذات كثافة عالية لحين حلّ مشكلة كثافة الأطفال داخل هذه الفصول الدّراسية.
- إعادة النّظر في البرامج التدريبية المقدّمة لاستخدام التقنيات التعليمية أثناء القراءة الجهرية، والوقوف على أسباب انخفاضها في الوقت الذي تهتمّ الوزارة بشكل كبير بالتحوّل الرّقمي في العملية التعليمية؛ لأنّ ذلك يعني أنّ هناك فجوة ما بين السياسة والتّطبيق، أو أنّ حصر الاحتياجات التدريبية للمعلّّات لا يتمّ بشكل علمي وواقعي بناءً على الاحتياجات الفعلية لهنّ؛ لذلك يجب إجراء تقييم شامل لهذه البرامج التدريبية.
- إشراك المعلّّات في تصميم البرامج التدريبية وتحديد الاحتياجات التدريبية الخاصّة بهنّ.
- يجب تخفيف الأعباء الإدارية من على عاتق المعلّّات؛ كاعتماد على التكنولوجيا لتبسيط الإجراءات الإدارية من خلال استخدام برامج إدارة الصفوف الذكيّة لتسجيل الحضور والغياب، وتقييم الأطفال وإدارة المهام؛ ممّا يقلّل من الأعباء الإدارية.
- إعادة النّظر في جميع التقارير التي يُطلّب من المعلّّات إعدادها، والتركيز على التقارير الأكثر أهميّة فقط؛ لتقليل الأعباء من على عاتق المعلّّات.
- تقديم الدّعم المادي والمعنوي المناسب لحجم جهود المعلّّات المتميّزات؛ لزيادة دافعيتهنّ نحو المهنة بشكل عامّ، ونحو استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي.
- بناء الثقة بين هذه الاستراتيجيّات والمعلّّات من خلال الآليات المناسبة؛ كعروض الدّراسات والبحوث العلميّة التي تثبت فعالية هذه الاستراتيجيّات في تحسين الفهم القرائي.
- ضرورة مراعاة ربط استراتيجيّات الفهم القرائي بالمناهج الدّراسية من قبل واضعي المناهج الدّراسية.

مقترحات الدّراسة

- في ضوء النّتائج التي تمّ التوصل إليها، تقدّم الدّراسة بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، التي تأمل أن تُسهم في إثراء الميدان التّربوي في ذلك المجال:
- 1- إجراء دراسة تتناول تفضيلات المعلّّات حول استراتيجيّة معيّنة من استراتيجيّات الفهم القرائي.
 - 2- إجراء دراسة لبحث سبب التغلّب على معوّقات استخدام استراتيجيّات الفهم القرائي أثناء القراءة الجهرية.
 - 3- إجراء دراسات مقارنة بين مختلف استراتيجيّات الفهم القرائي لتحديد أثر كلّ منها على مختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- الأحول، أحمد (2014). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الإرشاد النفسي، مصر*، (37)، 285-352.
- جاسم، أحمد (2019). *أثر استراتيجيّة المقابلة الثلاثية الخطوات في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسّط في مادة المطالعة والنصوص، [رسالة ماجستير، غير منشورة]*، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- عزّت، أحمد (2016). *الاستراتيجية المعتمدة على التبادل والتفاعل وأثرها على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع182، 133-165.*
- نقد الله، أحمد (2018). *فاعلية استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب السنة الثانية في قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة دانكوك، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 19(1)، ص ص 1-19.*
- القرني، أروى (2023). *ممارسات معلمات رياض الأطفال في فترة القراءة الجهرية، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع48، 59-78.*
- البلال، إلهام (2022). *درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 11(1)، 114-137.*
- القحطاني، بدر (2022). *مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصّم وضعاف السّمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 15(2)، ص ص 468-501.*
- الشرفات، دلال (2020). *ممارسات معلمات رياض الأطفال في بناء المهارات اللغوية لدى طلبة، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.*
- بسيسو، ربي (2021). *درجة امتلاك طلبة الصف الثاني والثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم في قضية السلط لمهارات القراءة الجهرية من وجهة نظر معلميهم، [رسالة ماجستير، غير منشورة]*، كلية العلوم التربوية، جامعة الجرش، الأردن.
- عبد الشافي، رحاب (2018). *معوقات تعليم القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بالغردقة، ع2، 226-249.*
- جناد، روعة (2015). *دور معلمي الحركة الأولى في تنمية مهارات الفهم القرائي: دراسة ميدانية على عينة من معلمي الصفّ الثالث والرابع في مدينة اللاذقية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلميّة، 37(5)، ص ص 169-187.*
- سلامة، سالي (2016). *أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، [رسالة ماجستير، غير منشورة]*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- البعاوي، سليمان (2019). *تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35(3)، ص ص 35-56.*

العطوي، سليمة (2013). الفهم القرائي: استراتيجياته وصعوبات تعلمه، دراسات نفسية وتربوية، ع11، ص ص 147 – 160.

نور، سيني (2017). أثر استخدام استراتيجيتي التلخيص والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات التحدث والقراءة الجهرية لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا، [رسالة دكتوراه، غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
دسوقي، شيرين (2022). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التصور الذهني لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات التعلم، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، 23(2)، ص ص 479 – 523.

العساف، صالح (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الغامدي، عائشة (2019). فاعلية استراتيجيات التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35(6)، ص ص 536 – 584.

سليمان، عبد القادر (2021). أثر استراتيجيات الرؤوس المرقمة في الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس في مدارس إمارة أبو ظبي، مجلة الخدمة للاستشارات البحثية، جامعة المنوفية، 23(68)، ص ص 1 – 22.

منصور، عثمان (2016). معوقات استخدام طُرُق التدريس الحديثة في تدريس الرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدينة حائل، المجلة التربوية، الكويت، (30)(118)، مارس، 231-280
الختلان، عذاري (2018). الفروق في الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الفهم القرائي لنوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الابتدائية في الكويت، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

بو حملة، عمر (2023). استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجاً، اللغة العربية، المجلس الأعلى للغة العربية، مج 25، عدد خاص، 25-38.

الصالح، فاطمة ؛ المنذري، ريا ، (2013). أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالاً، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع 35، 75 – 96.

الضالعين، فردوس (2020). أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والتدريس التبادلي على التحصيل في الفهم القرائي لمادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية لواء المزار الجنوبي، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الحجيلي، محمد (2009). واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (3)(4)، أكتوبر، 75 – 106.

السيد، محمد (2000). مصطلحات في المناهج وطرق التدريس، ط2، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- عبد العاطي، محمد ناصر. (2018). أثر استخدام استراتيجيات التدوير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الرننيسي، محمود (2021). أثر توظيف استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(3)، ص ص 113 – 145.
- وزان، منار (2009). القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان.
- قاسم، منال (2015). فاعلية استراتيجيات التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي لنوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، [رسالة ماجستير، غير منشورة] كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- التركي، مواهب (2022). أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عند القراءة الجهرية في حجرة الصف ودور المعلمة في تنمية اتجاه إيجابي نحوها، مجلة البحوث التربوية والنوعية، ع10، ص ص 87 – 121.
- الباسل، ميادة (2018). متطلبات مواجهة مشكلة كثافة الفصول بمدارس التعليم الابتدائي في دمياط، الثقافة والتنمية، ع133، 339 – 380.
- مدني، ميساء (2015). فاعلية استراتيجيات خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم العلمية بمادة الأحياء لطلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية: مدارس القيس بحلقة أم درمان، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان، السودان.
- الزارع، نايف (2015). فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة، مجلة البحث العلمي في التربية، ع16، ص ص 405 – 434.
- المالكي، نوال (2022). مدى ممارسة معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس التبادلي وعلاقتها في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات بمحافظة الخرج، مجلة كلية التربية، ع106، ص ص 201 – 259.
- البلهيد، نورة (2015). واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع162، 699 – 722.
- اليونسكو (2014). قبول التنوع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم. ترجمة: حجازي يسن وحمد بن يوسف، مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية، بيروت، لبنان.
- الأحول، أحمد (2014). فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، (37)، 285-352.
- جاسم، أحمد (2019). أثر استراتيجيات المقابلة الثلاثية الخطوات في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.

- عزّت، أحمد (2016). الاستراتيجيّة المعتمدة على التبادل والتفاعل وأثرها على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانويّة بدولة الإمارات العربيّة المتحدة، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع182، 133-165.
- نقد الله، أحمد (2018). فاعليّة استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب السنة الثانية في قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة دانكوك، *مجلة الدّراسات اللّغوية والأدبية*، 19(1)، ص ص 1-19.
- القرني، أروى (2023). ممارسات معلمات رياض الأطفال في فترة القراءة الجهرية، *مجلة الطفولة والتنمية*، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع48، 59-78.
- البلال، إلهام (2022). درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسيّة في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد وفق رؤية المملكة العربيّة السعوديّة 2030 وعلاقتها ببعض المتغيّرات الديموغرافيّة، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(1)، 114-137.
- القحطاني، بدر (2022). مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصّم وضعاف السّمع في برنامج السنة التأهيليّة وعلاقتها ببعض المتغيّرات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15(2)، ص ص 468-501.
- الشرفات، دلال (2020). ممارسات معلمات رياض الأطفال في بناء المهارات اللّغوية لدى طلبة، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- بسيسو، ربي (2021). درجة امتلاك طلبة الصف الثاني والثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم في قضاة السلط لمهارات القراءة الجهرية من وجهة نظر معلمهم، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الجرش، الأردن.
- عبد الشافي، رحاب (2018). معوقات تعليم القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بالغردقة، ع2، 226-249.
- جناد، روعة (2015). دور معلّمي الحركة الأولى في تنمية مهارات الفهم القرائي: دراسة ميدانية على عيّنة من معلّمي الصفّ الثالث والرابع في مدينة اللاذقية، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلميّة*، 37(5)، ص ص 169-187.
- سلامة، سالي (2016). أثر استراتيجيّة التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلاميّة، غزّة، فلسطين.
- البقعاوي، سليمان (2019). تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيّة التدريس التبادلي، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 35(3)، ص ص 35-56.
- العطوي، سليمة (2013). الفهم القرائي: استراتيجيّاته وصعوبات تعلّمه، *دراسات نفسية وتربوية*، ع11، ص ص 147-160.
- نور، سيتي (2017). أثر استخدام استراتيجيّتي التلخيص والتفكير بصوت عالٍ في تحسين مهارات التحدّث والقراءة الجهرية لدى متعلّمي اللّغة العربيّة في ماليزيا، [رسالة دكتوراه، غير منشورة]، كلية الدّراسات العليا، جامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة، الأردن.
- دسوقي، شيرين (2022). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيّة تصوّر الذّهني لدى أطفال الرّوضة ذوي صعوبات التعلّم، *المجلة العلميّة لكثيّة التربية للطفولة المبكرة*، 23(2)، ص ص 479-523.

- العساف، صالح (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، الرياض، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- الغامدي، عائشة (2019). *فاعلية استراتيجيات التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي*، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 35(6)، ص ص 536-584.
- سليمان، عبد القادر (2021). *أثر استراتيجيات الرؤوس المرقمة في الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس في مدارس إمارة أبو ظبي*، مجلة الخدمة للاستشارات البحثية، جامعة المنوفية، 23(68)، ص ص 1-22.
- منصور، عثمان (2016). *معوّقات استخدام طُرُق التدريس الحديثة في تدريس الرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مدينة حائل*، المجلة التربوية، الكويت، 30(118)، مارس، 231-280.
- الختلان، عذاري (2018). *الفروق في الاستراتيجيات المستخدمة في تدريس الفهم القرائي لنوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الابتدائية في الكويت*، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- بو حملة، عمر (2023). *استراتيجيات تنمية مهارات الفهم القرائي مرحلة التعليم الابتدائي أنموذجاً، اللغة العربية*، المجلس الأعلى للغة العربية، مج 25، عدد خاص، 25-38.
- الصالح، فاطمة ؛ المنذري، ريا ، (2013). *أسباب ضعف الدافعية المهنية لدى معلمي صفوف الحادي عشر والثاني عشر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم في محافظة الباطنة شمالاً، دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع 35، 75-96.
- الضلاع، فردوس (2020). *أثر استراتيجيات التعلم التعاوني والتدريس التبادلي على التحصيل في الفهم القرائي لمادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية لواء المزار الجنوبي*، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
- الحجيلي، محمد (2009). *واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوّقات توظيفها من وجهة نظرهم*، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 3(4)، أكتوبر، 75-106.
- السيد، محمد (2000). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*، ط2، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد العاطي، محمد ناصر. (2018). *أثر استخدام استراتيجيات التدوير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي*، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الرننيسي، محمود (2021). *أثر توظيف استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بغزة*، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(3)، ص ص 113-145.

- وزان، منار (2009). *القراءة الجهرية حسب المستوى التعليمي والخبرة التعليمية في المدارس الخاصة*، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمان.
- قاسم، منال (2015). *فاعلية استراتيجيات التصور الذهني في تنمية الفهم القرائي لنوات صعوبات التعلم من تلميذات الصف الخامس الابتدائي*، [رسالة ماجستير، غير منشورة] كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- التركي، مواهب (2022). أسباب عزوف طالبات المرحلة الثانوية عند القراءة الجهرية في حجرة الصف ودور المعلمة في تنمية اتجاه إيجابي نحوها، *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، ع10، ص ص 87 – 121.
- الباسل، ميادة (2018). متطلبات مواجهة مشكلة كثافة الفصول بمدارس التعليم الابتدائي في دمياط، *الثقافة والتنمية*، ع133، 339 – 380.
- مدني، ميساء (2015). *فاعلية استراتيجيات خرائط المفاهيم في تدريس المفاهيم العلمية بمادة الأحياء لطلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية: مدارس القبس بحلقة أم درمان*، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان، السودان.
- الزارع، نايف (2015). *فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى بعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بجدة*، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ع16، ص ص 405 – 434.
- المالكي، نوال (2022). *مدى ممارسة معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس التبادلي وعلاقتها في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي من وجهة نظر المعلمات بمحافظة الخرج*، *مجلة كلية التربية*، ع106، ص ص 201 – 259.
- البلهيد، نورة (2015). *واقع أدوار معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الدورات التدريبية المقدمة: دراسة ميدانية*، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ع162، 699 – 722.
- اليونسكو (2014). *قبول التنوع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم*. ترجمة: حجازي يسن وحمد بن يوسف، مكتب اليونسكو الإقليمي في الدول العربية، بيروت، لبنان.
- الأحول، أحمد (2014). *فاعلية بعض استراتيجيات التدريس في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية*. *مجلة الإرشاد النفسي*، مصر، (37)، 285-352.
- جاسم، أحمد (2019). *أثر استراتيجيات المقابلة الثلاثية الخطوات في الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة المطالعة والنصوص*، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
- عزّت، أحمد (2016). *الاستراتيجيات المعتمدة على التبادل والتفاعل وأثرها على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة*، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس، كلية التربية، ع182، 133 – 165.
- نقد الله، أحمد (2018). *فاعلية استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب السنة الثانية في قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة دانكوك*، *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، ع19(1)، ص ص 1 – 19.

- القرني، أروى (2023). ممارسات معلمات رياض الأطفال في فترة القراءة الجهرية، *مجلة الطفولة والتنمية*، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع48، 59-78.
- البلال، إلهام (2022). درجة امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة تبوك لمهارات التفكير الناقد وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 11(1)، 114-137.
- القحطاني، بدر (2022). مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصَّم وضعاف السَّمع في برنامج السنة التأهيلية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 15(2)، ص ص 468-501.
- الشرفات، دلال (2020). ممارسات معلمات رياض الأطفال في بناء المهارات اللغوية لدى طلبة، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
- بسيسو، ربي (2021). درجة امتلاك طلبة الصف الثاني والثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم في قضية السلط لمهارات القراءة الجهرية من وجهة نظر معلمهم، [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الجرش، الأردن.
- عبد الشافي، رحاب (2018). معوقات تعليم القراءة الجهرية في المرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية*، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بالغردقة، ع2، 226-249.

English References

- Miftah Z,(2012):Improving Students, Writing Ability At MA Mambaus Sholihion Gresik through Mind Mapping statee Islamic Institute of palangka Raya Indonesia.