DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol15iss2pp331-348

درجة تقدير معلّميّ اللغة العربيّة أهميّة أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليميّة) في تنمية فهم المقروء وممارساتهم لها

محمد علي الخوالدة*
جامعة اليرموك، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠٢٠/١٠/٣٠ قُبل بتاريخ: ٢٠٢٠/١٢/١

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء، وممارساتهم لها، وما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيًا تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما. ولتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحث مقياسًا لدرجة تقدير أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تكوّن من ١٧ فقرة، ومقياسًا لممارساتهم لها، تكوّن من ٨ فقرات، طُبّقا على ١٥٥ معلمًا من معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء جاءت مرتفعة، وممارساتهم لها جاءت بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة تقدير المعلمين أهمية هذه الأسئلة وممارساتهم لها تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، ومتغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات.

كلمات مفتاحية: فهم المقروء، السقّالة التعليمية، نشاطات ما قبل القراءة، أسئلة ما قبل القراءة، معلمو اللغة العربية.

Arabic Teachers Rating Degree of the Importance of Pre-reading Questions (as an Instructional Scaffolder) on Enhancing Reading Comprehension and their Practices of it

Mohammed A. Al- Khawaldeh*
Yarmouk University, Jordan

Abstract: The study aimed at investigating Arabic teachers rating degree of the importance of pre-reading questions (as an instructional scaffolder) on enhancing reading comprehension and their practices for it, and whether there were statistical significant differences due to their qualification and teaching experience. To achieve the aims of the study, the researcher prepared a rating degree of the importance of pre-reading questions on enhancing reading comprehension scale consisted of 17 items, and their practices scale, consisted of eight items, administered on 155 Jordanian basic stage Arabic teachers. The results of the study revealed that the teachers rating degree of the importance of pre-reading questions (as instructional scaffolder) on enhancing reading comprehension was high, and their practicing degree was moderate. The results also revealed statistical significant differences in the rating degree of the importance of questions and their practices due to the qualification in the favor of higher studies, and teaching experience in the favor of 10 years and more.

Keywords: Reading comprehension, instructional scaffolder, pre-reading activities, pre-reading questions, Arabic teachers.

*moh.alkhawaldeh@yu.edu.jo

خلفيّة الدراسة وأهميّتها

يهدف التعليم اللغوي إلى تمكين الطلبة من المهارات اللغوية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، ومساعدتهم في اكتساب ممارساتها الصحيحة، بالتدرج في تعلمها، وصولاً إلى مستوى يؤهّلهم استخدام اللغة لمواصلة تعليمهم في المراحل الدراسية اللاحقة.

وتُعدّ مهارة القراءة إحدى أدوات كسب المعرفة لدى الفرد؛ فهي تمكّنه من الاتصال المباشر بالآخرين، وتسهم في تكوين شخصيته بجوانبها المختلفة؛ فالقراءة عملية عقلية نمائية معقدة، تتضمن مجموعة من العمليات، كالانتباه، والإدراك، والوعي، والذاكرة، وهي ليست نشاطاً لتعرّف الرموز المكتوبة فحسب، بل هي نشاط اجتماعي أيضاً (مقدادي وعاشور، ٢٠١٩).

ويُعدّ فهم المقروء Reading Comprehension الغاية الرئيسة من القراءة التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها المتعلمين؛ ليرقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، فيعدّ قارئاً يمتلك مهارات القراءة التي تؤهّله ليكون على درجة من الوعي والفهم للمقروء، والقدرة على فهم غرض الكاتب، وتحليله؛ لإصدار أحكام موضوعية حيال ما يقرؤه، في ضوء ما يتصف به من سمات تسهم في الفهم المناسب للمقروء (السيد، ٢٠٠٤). ويتضمّن فهم المقروء ثلاثة مكونات أساسية، هي: تنشيط المعرفة السابقة، والتفاعل مع النص المقروء، والمعالجة الاستراتيجية له، وهي مكوّنات مركبة ومتداخلة؛ ففهم المقروء عملية تفكير عالية المستوى تتطلب استدعاء المعرفة السابقة ذات الصلة بالموضوع المقروء؛ لاستنتاج الأفكار الرئيسة والداعمة من النص، وما يحويه من معانٍ (العموش والجهني، ٢٠١٦).

ومن المنظور البنائي، فإن فهم المقروء عملية تعلم نشطة يبني فيها القرّاء المعنى بربط معرفتهم السابقة بالمعرفة الجديدة؛ بما يتيح لهم الفرصة بأن يصبحوا قرّاء نشطين ومستقلين (Nguyen & Nguyen, 2017). ويُعدّ المنظور البنائي Constructivism من الاتجاهات الحديثة في التعليم، ويعني قيام المتعلم ببناء معرفته بنفسه بالإفادة من خبراته السابقة، ويؤكد الدور النشط للمتعلم بوجود المعلم الميسر، والمسهل، والموجه، والمساعد في بيئة مساعدة على التعلم (حبيب، ٢٠١٥).

وقد ظهر عدد من الاستراتيجيات التعليمية التي تستند إلى المنظور البنائي في التعليم، تسعى إلى مساعدة المتعلم في بناء معرفته بنفسه، بتوظيف خبراته السابقة، وربطها بالجديدة، وترى أنه من الضروري تدخّل شخص آخر في الأوقات المناسبة لمساعدته في إنجاز مهمة، أو عمل كُلّف به. وتُعدّ السقّالات التعليمية من الاستراتيجيات التي تؤكّد ديناميّة المتعلمين وتفاعلهم في المواقف التعليمية؛ إذ تُقدّم المهمات التعليمية لهم وفق إمكاناتهم، واستعداداتهم، وخلفياتهم المعرفية السابقة (بلبكاي وبريعم، ٢٠١٨).

والسقّالات التعليمية Instructional Scaffolders إحدى تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية "لفيجوتسكي" التي تشير إلى عملية التعلم التي يستطيع فيها المتعلمون إكمال مهماتهم بوساطة الدعم الذي يحصلون عليه من الآخرين الأكثر معرفة (Wood et al., 1976). ويرى فيجوتسكي (٢٠٠٤) في نظريته أنّ التعلم يحدث بالتفاعل الاجتماعي؛ فالمتعلم لا يتعلم بصورة مستقلة عن الآخرين، بل بمشاركته الأكثر منه معرفة. ويرتبط مصطلح السقّالات التعليمية بشكل وثيق بمصطلح "منطقة النمو الأقرب" (Zone of Proximal Development, ZPD) التي تشير إلى "المسافة بين المهمات التعليمية التي لا يستطيع المتعلم القيام بها وحده، والمهمات التي يستطيع القيام بها بمساعدة الآخرين الأكثر معرفة" (Vygotsky, 1978, p. 86).

وفي السقّالات التعليمية، تُقدّم المساعدة المؤقتة للمتعلم على شكل تلميحات أو إرشادات؛ بقصد إكسابه المهارات والقدرات التي تمكّنه من مواصلة تعلمه، يُترك بعدها ليكمل بقية تعلمه معتمداً على قدراته الذاتية (Azih & Nwosu, 2011). وتتيح استراتيجية السقّالات التعليمية للمتعلمين إنجاز المهمات التعليمية، وتمنحهم فرصة من التميز، وتقلّل من فشلهم وإحباطهم،

وتمنحهم الحرية في توظيف قدراتهم الإبداعية (Wright, 2018).

ولتنمية فهم المقروء، لا بدّ من توفير البيئة الصفية التي تنشّط معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، وتثير دوافعهم واهتماماتهم في حصة القراءة، وتجنب الفتور والملل الذي قد يصاحبها؛ إذ يعتمد الفهم الفعّال للمقروء على قدرتهم في الوصول إلى هذه المعارف والخبرات (Brown, 2007; Melki et al., 2014).

وما يؤكّد أهمية المعرفة السابقة للقارئ في تنمية فهم المقروء، ما توصّلت إليه نتائج الدراسات أن المعرفة السابقة للقارئ جزء مهم في عملية القراءة تتيح له فهم ما يقرؤه، وبناء المعنى منه (Alhaisoni, 2017; Lyngfelt, 2017; Patterson et al., 2018). وما توصّلت إليه نتائج الدراسات المحلية، كدراسة عبد اللطيف والحداد (٢٠٠٤) التي أظهرت أن للخبرة السابقة في الموضوع المقروء أثراً في تحسين فهم المقروء لدى طالبات المرحلة الأساسية، وتحصيلهنّ العام في اللغة العربية، ودراسة عمرو والناطور (٢٠٠٦) التي أظهرت أن لتنشيط المعرفة السابقة أثراً في تحسين فهم المقروء لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وفي هذا الإطار، يرى جيبونز (Gibbons, 2002) أنه من الضروري استخدام نشاطات القراءة التي تمكّن الطلبة من فهم ما يقرؤونه من جهة، واستخدام استراتيجيات التفاعل مع النص من جهة أخرى؛ مما يقلّل العبء الواقع عليهم في عملية بناء المعنى. ونشاطات ما قبل القراءة Pre-reading Activities إحدى نشاطات تعليم مهارة القراءة القائمة على السقّالات التعليمية، تهدف إلى إعداد الطلبة وتحضيرهم قبل قراءة النص؛ فهي تنشّط معرفتهم السابقة ذات الصلة بموضوعه، وتجسّر الفجوة بين المعلومات التي يمتلكونها أصلاً والمعلومات ذات الصلة بالنص الجديد، ومن هذه النشاطات: عرض الصور والأشكال، والنقاشات، وتعليم المفردات، والمعاينة، وعمل التنبؤات، وطرح الأسئلة (Hong & Nguyen, 2019).

وأسئلة ما قبل القراءة Pre-reading Questions إحدى نشاطات ما قبل القراءة ترتبط بنظرية من أعلى إلى أسفل في تفسير القراءة (Ajideh, 2003). وترى هذه النظرية أنّ المعارف والخبرات التي يستحضرها القارئ لفهم النص المقروء أكثر أهمية من النص ذاته؛ إذ تبدأ القراءة وفق هذا المنظور بالقارئ وليس بالنص؛ فالقراءة عملية بناء المعنى، وليست اهتماماً بالإشارات البصرية والمثيرات في النص فحسب (Reutzel & Cooter, 1996).

وتؤدّي أسئلة ما قبل القراءة إلى تنمية فهم المقروء لدى الطلبة لا سيّما عندما يواجهون صعوبة في فهمه؛ إذ تعمل على تنشيط بناهم المعرفية ومعارفهم السابقة، وإثارة اهتماماتهم، وتنمية دوافعهم، والتنبؤ بما سيواجهونه في النص، وتقييم خبراتهم ومعارفهم ومفرداتهم السابقة، وتنميتها، وزيادة التفاعل بينهم وبين المعلم من جهة، وزملائهم من جهة أخرى (Brown, 2007). وحتى تحقّق أسئلة ما قبل القراءة الفائدة المرجوة منها، ينبغي للمعلمين التدرب عليها؛ ومعرفة أغراضها (Davoudi & Sadeghi, 2015).

ووفقاً لـهارمر (Harmer, 2015)، فإن هناك أربعة أغراض رئيسة لأسئلة ما قبل القراءة، هي: أسئلة فهم المعنى العام للنص، وأسئلة تعرّف المعلومات المحددة، وأسئلة تعرّف التفصيلات، وأسئلة تأكيد التنبؤات بوضع القارئ فروضاً، أو صوغه تنبؤات عمّا سيكون عليه النص؛ مما يضع أمامه هدفاً، ويضمن تركيزه في أثناء القراءة؛ لتأكيد هذه التنبؤات أو دحضها.

وقد يواجه المعلم بعض المعيقات في استخدام أسئلة ما قبل القراءة، لعلّ أبرزها: أن تنفيذها يستلزم كثيراً من الوقت، لا سيّما إذا كان لديه مشكلات في إدارة الصف، فضلاً عن محدودية الثروة اللغوية من المفردات لدى الطلبة التي قد تؤثر في استخدام هذه الأسئلة، وبالتالي في فهم المقروء لديهم (Israel & Duffy, 2009).

مما سبق، يخلص الباحث إلى أن أسئلة ما قبل القراءة إحدى نشاطات ما قبل القراءة؛ تُطرح قبل قراءة الطلبة النص لتسهيل فهمهم له، بتنشيط

معارفهم وخبراتهم السابقة ذات الصلة بالنص المقروء، وتنمية اهتماماتهم، واتجاهاتهم، ودوافعهم نحو القراءة؛ بما ينعكس إيجابا على البيئة الصفية.

وبمراجعة الأدب السابق، وجد الباحث بعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، فقد أجرى سنجنجواتي ونجوين (Sunggingwati & Nguen, 2013) في أندونيسيا دراسة حالة هدفت إلى الكشف عن ممارسات معلمي المدارس الثانوية أسئلة ما قبل القراءة. تكوّنت عينة الدراسة من ثلاثة معلمي لغة إنجليزية في ثلاث مناطق مختلفة من ولاية "ساماراندا". ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المقابلات، والملاحظات الصفية، وتحليل المحتوى. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون أسئلة ما قبل القراءة لتقديم الموضوع للطلبة، واستدعاء خبراتهم السابقة، وأن الأسئلة التي يطرحونها من المستوى المتدني، وأنهم يواجهون تحديات في طرح أسئلة المستوى العالي، ويحتاجون المساعدة في صوغها.

وجاءت دراسة ميلكي وآخرين (Melki et al., 2014) بهدف الكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية في أندونيسيا أسئلة ما قبل القراءة في النصوص الوصفية، ومستوى فهم المقروء لدى طلبتهم، وتعرّف آرائهم في استخدامهم لها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، واختبار فهم المقروء، ومقابلة ثلاثة معلمين، و٢٦ طالباً من الصف الثامن الأساسي. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين أسئلة ما قبل القراءة جاءت مرتفعة، وأن مستوى فهم المقروء لدى الطلبة باستخدامها جاء متوسطا، وأن آراءهم نحو استخدام المعلمين لها جاءت إيجابية.

وفي سلطنة عُمان، أجرى الجهوري والحميدي (Al-Jahwari & Al- Humaidi, 2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن إدراكات معلمي اللغة الإنجليزية لدور المعرفة السابقة في فهم المقروء، والاستراتيجيات التي يستخدمونها في تنشيطها، وأبرز المشكلات التي تواجههم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، وبطاقة الملاحظة، والسؤال المفتوح، والمقابلات شبه المقننة. تكونت عينة الدراسة من ٨٢ معلماً من معلمي الصفين السابع والثامن الأساسيّن في محافظة شمال الباطنة. أظهرت نتائج الدراسة اتفاقاً كبيراً لدى المعلمين على أهمية المعرفة السابقة في تنمية فهم المقروء، وأنهم يستخدمون مجموعة من الاستراتيجيات في تنشيطها، أبرزها: العصف الذهني، والمعينات البصرية، وطرح الأسئلة، وأن هناك بعض المشكلات التي يواجهونها، مثل: المستوى القرائي للطلبة، وتحضيرهم غير الكافي للنص المقروء، ونقص المصادر اللازمة.

وأجرى كاكتشي (Çakıcı, 2016) في تركيا دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية لاستخدام استراتيجيات تعليم القراءة، باستخدام مقياس استراتيجيات تعليم القراءة في مرحلة ما قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها، طُبّق على ٤٤ معلم لغة إنجليزية من المرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أبدوا معتقدات قوية لأهمية هذه الاستراتيجيات في تعليم القراءة، ولكنهم يستخدمونها قبل القراءة وفي أثنائها بدرجة أكبر. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً في معتقدات المعلمين لاستخدام هذه الاستراتيجيات تُعزى إلى متغيري الجنس، ونوع المدرسة.

وأجرى سالم (Salem, 2017) في جمهورية مصر العربية دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى وعي معلمي اللغة الإنجليزية باستراتيجيات السقّالات التعليمية، وما إذا كانوا يستخدمونها في تنمية فهم المقروء لدى طلبتهم، أم في تقييم أدائهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، والمقابلات، وبطاقة الملاحظة، طبقت على ٩٤ معلم لغة إنجليزية في محافظة الإسكندرية. أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى وعي المعلمين باستراتيجيات السقّالات التعليمية، وأنهم يستخدمونها في تقييم أداء الطلبة، وليس في تنمية فهم المقروء.

وأجرى محمد وإبراهيم (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام في السودان مفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة،

استخدمت استبانة تكونت من ٥٠ فقرة، طبقت على ٢٠٠ معلم ومعلمة من المرحلة الأساسية والثانوية بمحليّة أم درمان. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم جاءت مرتفعة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارستهم لها تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح ذوي المؤهل الأعلى، ومتغير سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأطول.

وفي فيتنام، أجرى هونج ونجيون (Hong & Nguyen, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها لأهمية أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، والملاحظات الصفية، والمقابلات شبه المقننة، طبقت على ٦٤ معلمًا من تسع مدارس ثانوية في منطقة "ميكنج دلتا". أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أظهروا معتقدات قوية لأهمية أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء؛ فهم يستخدمونها لإثارة انتباه الطلبة للنص، واستدعاء خبراتهم السابقة، ومراجعة المفردات، والتنبؤ بالمحتوى، وشرح المعلومات، وتفسيرها.

وجاءت دراسة البلوشي (٢٠١٩) في سلطنة عُمان لتعرّف درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت استبانة استهدفت ١٧٨ معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة العربية في ثلاث محافظات تعليمية. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم مرتفعة، ووجود فرق دال إحصائيا في درجة توظيفهم لها يُعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق تُعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية.

وأجرى أناكتوتوتي وهواي (Anaktototy & Huwae, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنواع نشاطات ما قبل القراءة التي يستخدمها معلمو اللغة الإنجليزية، وتصوراتهم لها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، وبطاقة الملاحظة، والمقابلات، طبقت على ٣٣ معلم لغة إنجليزية من ١١ مدرسة ثانوية في أندونيسيا. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يستخدمون النشاطات الآتية على التوالي: طرح الأسئلة، وعمل التنبؤات، وتعرف بنية النص، والمعاينة، وقراءة المقدمة والنهاية، والقراءة التمشيطية، وكتابة الخبرات الشخصية والملخصات، وأنهم يميلون إلى تنفيذ نشاط طرح الأسئلة؛ إذ يمكن استخدامه تقريبًا في مختلف النصوص القرائية، ويرى غالبيتهم أن نشاط ما قبل القراءة مهم لتنمية فهم المقروء، وتعزيز دافعية الطلبة واستعداداتهم للقراءة.

ومؤخرًا، أجرى مصلح والشبول (٢٠٢٠) في الأردن دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي الحلقة الأساسية الأولى استراتيجيات تدريس فهم المقروء في ضوء برنامج "الرامب". تكوّنت عينة الدراسة من ١٥٠ معلمًا ومعلمة، طبقت عليهم استبانة تكونت من ٢٤ فقرة، وزعت إلى ثلاثة مجالات، هي: المعرفة باستراتيجيات فهم المقروء، وتطبيقها، وانعكاسه على الطلبة. أظهرت النتائج أن درجة معرفة المعلمين باستراتيجيات تدريس فهم المقروء وتطبيقها جاءت مرتفعة، وأن انعكاس تطبيقها على الطلبة جاء إيجابيًا. وأظهرت نتائج الدراسة أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة معرفة المعلمين باستراتيجيات تدريس فهم المقروء وتطبيقها تُعزى إلى متغيري الجنس، وسنوات الخبرة.

يُلحظ من الدراسات السابقة أنها هدفت إلى الكشف عن درجة توظيف معلمي اللغة العربية النظرية البنائية في تدريسهم بشكل عام، كما في دراستي (البلوشي، ٢٠١٩؛ محمد وإبراهيم، ٢٠١٧)، وأهمية أسئلة ما قبل القراءة واستخدامها (Hong & Nguyen, 2019; Melki et al., 2014; Sunggingwati & Nguen, 2013)، وأنواع نشاطات ما قبل القراءة، وتصورات المعلمين وممارساتهم لها (Anaktototy & Huwae, 2020)، وأهمية المعرفة السابقة ودورها في تنمية فهم المقروء، والاستراتيجيات المستخدمة في تنشيطها (Al-Jahwari & Al- Humaidi, 2015)، والسقّالات التعليمية التي تستخدم في تنمية فهم المقروء،

كما في دراسة (Salem, 2017)، ومعتقدات المعلمين لاستخدام استراتيجيات تعليم القراءة (Çakıcı, 2016)، ودرجة تطبيق معلمي الحلقة الأساسية الأولى استراتيجيات تدريس فهم المقروء (مصلح والشبول، ٢٠٢٠). ويُلحظ من الدراسات السابقة أيضاً أنها أجريت في بيئات متنوعة (أندونيسيا، وسلطنة عمان، وتركيا، ومصر، والسودان، وفيتنام، والأردن). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، وتأكيد أهميتها، وبناء أداتيها، ومنهجيتها، ومناقشة نتائجها.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الهدف الذي سعت إليه الدراسات السابقة؛ إلا أنها انمازت عنها في كشفها عن درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء، وممارساتهم لها؛ فدراسات (Al-Jahwari & Al- Humaidi, 2015; Anaktototy & Huwae, 2020; Çakıcı, 2016; Hong & Nguyen, 2019; Melki et al., 2014; Salem, 2017; Sunggingwati & Nguen, 2013) أُجريت على معلمي اللغة الإنجليزية. ودراستا (محمد وإبراهيم، ٢٠١٧؛ البلوشي، ٢٠١٩)، وإن أجريتا على معلمي اللغة العربية، إلا أنهما كشفتا عن درجة تطبيقهم مبادئ النظرية البنائية في تدريسهم بشكل عام، ودراسة مصلح والشبول (٢٠٢٠)، وإن أُجريت في الأردن، إلا أنها اختصت بمعلمي الحلقة الأساسية الأولى من جهة، وتطبيقهم استراتيجيات فهم المقروء في ضوء برنامج "الرامب"، من جهة أخرى؛ مما يجعل الدراسة الحالية الأولى التي تُجرى في هذا الميدان في البيئة العربية في حدود اطلاع الباحث.

مشكلة الدراسة

جاءت فكرة الدراسة الحالية من خلال تدريس الباحث طلبة الدراسات العليا (غالبيتهم من المعلمين) في جامعة اليرموك مساقات: نظريات تعلم اللغة وتعليمها، ومهارات اللغة العربية، ونماذج تعليم مهارات اللغة العربية، وإشرافه على معلمي المدرسة النموذجية، وطلبة التربية العملية؛ إذ لحظ عدم إيلاء هؤلاء المعلمين الاهتمام الكافي بأسئلة ما قبل القراءة في تدريسهم مهارة القراءة؛ وما يترتب على ذلك من ضعف في استدعاء معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، وتنشيطها، وتدني تفاعلهم وإشراكيتهم في النص المقروء، وبالتالي ضعف فهم المقروء لديهم. وما يدعم فكرة الدراسة، المسح الوطني الخاص بمبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة (RAMP) الذي أجرته وزارة التربية والتعليم الأردنية عام ٢٠١٩ الذي أسفرت نتائجه عن استمرارية ضعف طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في فهم المقروء الذي ينعكس بدوره على أدائهم في المراحل التعليمية اللاحقة، وما توصلت إليه نتائج الدراسات العربية والمحلية في ضعف المقروء لدى الطلبة بمستوياته المختلفة في مختلف المراحل الدراسية (الحوامدة، ٢٠١٥؛ القحطاني، ٢٠١٨؛ الشوابكة، ٢٠١٨؛ عمار وأسعد، ٢٠١٩).

ومما تجدر إشارته أن فهم المقروء يعتمد بشكل رئيس على الخلفية المعرفية للقارئ ومخزونه من المفردات التي يطلق عليها "المخططات المعرفية"؛ إذ تساعده في بناء المعنى من النص المقروء (French et al., 1995). وفي ضوء التوجه الحديث للتعلم الذي أشار إليه فيجوتسكي، فإن القراءة مهارة اجتماعية تتطلب مشاركة القارئ، وتفاعله، وإشراكيته الفاعلة (Reza & Mahmood, 2012). وحتى يحقق تدريس القراءة الأهداف المرجوة منه، يحتاج المتعلمون إلى مساعدة المعلم ودعمه؛ لفهم النصوص القرائية واستيعابها (Clark & Graves, 2005).

وفي هذا الإطار، يؤكّد أبراهام (Abraham, 2002) أن المعلمين بحاجة إلى استخدام نشاطات ما قبل القراءة لتنشيط البنى والمخططات المعرفية للطلبة من خلال مساعدتهم في تحديد معارفهم السابقة حول موضوع النص، ويمكن القيام بذلك بمناقشة العناوين الرئيسة والفرعية، والصور، وتحديد بنية النص، والمعاينة، وطرح الأسئلة. وأسئلة ما قبل القراءة إحدى نشاطات ما قبل القراءة، تُنشّط بنى الطلبة ومخططاتهم المعرفية السابقة، وتثير اهتمامهم، وتنمي دافعيتهم لتعلم القراءة (Brown, 2007). وبناء على ما تقدّم، تولّدت الرغبة لدى الباحث في الكشف عن درجة تقدير معلمي اللغة العربية في الأردن أهمية أسئلة

ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء، وممارساتهم لها. وتحديداً، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- **ما درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؟**
- **هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تعُزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟**
- **ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؟**
- **هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟**

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تُقدّم الدراسة خلفية نظرية عن فهم المقروء، والسقّالات التعليمية، ونشاطات ما قبل القراءة، وأسئلة ما قبل القراءة التي من شأنها إفادة المعلمين والباحثين في هذا الميدان. ومن الناحية التطبيقية، تُسهم الدراسة في تحسين أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مهارة القراءة، وبالتالي تجويد تعلم الطلبة بما يحقق النتاجات التعليمية المرغوبة، وإعطاء صورة واضحة عن أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء، وتنمية وعي المعلمين والطلبة بأهميتها في تدريس القراءة، وربطها بمستوى فهم المقروء في مختلف المراحل الدراسية، وتبصير القائمين على تأليف كتب اللغة العربية وتطويرها في الأردن بأهمية هذه الأسئلة في تنمية فهم المقروء، وتدريب معلمي اللغة العربية على كيفية توظيفها. وتأتي أهمية الدراسة أيضاً في تناولها موضوعاً جديداً تفتقر إليه المكتبة العربية؛ لذا يؤمّل أن تشكّل هذه الدراسة إضافة علمية وعملية لسد بعض الفراغ في استراتيجيات تدريس فهم المقروء، والتمهيد لدراسات مستقبلية أخرى.

مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

فهم المقروء: عملية عقلية تستهدف الحصول على المعنى وبناءه؛ إذ يقوم القارئ بتفسير المادة المقروءة بناءً على خلفيته المعرفية وخبراته السّابقة بتفاعله مع النص، وهو عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي أكثر من اعتمادها على الإدراك الحسي؛ لذا يتطلب التركيز، والانتباه، والتحليل، والاستنتاج، والربط، والنقد، وإصدار الأحكام (Chebaani & Tomas, 2011).

السقّالة التعليمية: المساعدة المؤقتة التي تقدم للمتعلم على شكل تلميحات أو إرشادات من ذوي الخبرة؛ بقصد إكسابه المهارات والقدرات التي تمكنه من مواصلة تعلمه، يُترك بعدها ليكمل بقية تعلمه معتمداً على قدراته الذاتية (Azih & Nwosu, 2011).

أسئلة ما قبل القراءة: إحدى نشاطات ما قبل القراءة، وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم على الطلبة قبل قراءة النص؛ من أجل تنشيط بناهم المعرفية السابقة، وزيادة اهتماماتهم، وتنمية دوافعهم، والتنبؤ بما سيواجهونه في النص (Brown, 2007).

درجة تقدير الأهمية: الدرجة التي حصل عليها معلم اللغة العربية في الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية على مقياس درجة تقدير أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء الذي أُعدّ لهذه الغاية، ويتصف بالخصائص السيكومترية اللازمة.

درجة الممارسة: الدرجة التي حصل عليها معلم اللغة العربية في الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية على مقياس درجة ممارسة أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم

المقروء الذي أُعدّ لهذه الغاية، ويتصف بالخصائص السيكومترية اللازمة.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة في:

- اقتصارها على عينة من معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١.
- أداتيها: مقياس درجة تقدير أهمية أسئلة ما قبل القراءة بوصفها سقّالة تعليمية في تنمية فهم المقروء، ومقياس درجة ممارسة أسئلة ما قبل القراءة بوصفها سقّالة تعليمية في تنمية فهم المقروء، وما توافر لهما من دلالات صدق وثبات.
- درجة موضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداتي الدراسة.
- المنهج المستخدم فيها، وهو المنهج الوصفي المسحي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعيّنتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في الحلقة الثانية من المرحلة الأساسية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا، في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١. وتكوّنت عينة الدراسة من ١٥٥ معلماً، اُختيروا عشوائيّاً بما يضمن تمثيل العينة لمجتمعها. ويعرض جدول ١ توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيريها.

جدول ١

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيريها

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	٩٥	٦١،٣
	دراسات عليا	٦٠	٣٨،٧
	الكلي	١٥٥	١٠٠،٠
سنوات الخبرة	١٠ سنوات فأقل	٨١	٥٢،٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٤	٤٨،٠
	الكلي	١٥٥	١٠٠،٠

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعدّ الباحث أداتين (الأولى) مقياس درجة تقدير معلمي اللغة العربيّة أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء، تكوّن في صورته الأولية من ٢٠ فقرة، و(الثانية) مقياس درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء، تكوّن في صورته الأولية من ١٠ فقرات. وقد أفاد الباحث في إعدادهما من الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة (Anaktototy & Huwae, 2020; Harmer, 2015; Hong & Nguyen, 2019; Sunggingwati & Nguen, 2013).

دلالات صدق المقياسين

صدق المحتوى

للتحقّق من صدق محتوى المقياسين، عُرضا بصورتهما الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصّصين في مناهج اللغة العربيّة والإنجليزيّة وأساليب تدريسهما، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، في جامعة اليرموك، والمشرفين التربويين والمعلمين في الميدان؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات المقياسين من حيث وضوح معناها، وصياغتها اللغوية، وإضافة فقرات، أو حذفها، أو دمجها، وأية ملحوظات أخرى يرونها مناسبة. وجرى الأخذ بملحوظات الأساتذة المحكمين التي تضمنت تعديلاً في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف بعضها الآخر، إلى أن أصبحا في صورتهما

النهائية يتكوّنان من ١٧ فقرة، و٨ فقرات على التوالي.

مؤشرات صدق البناء

للتحقق من الاتساق الداخلي (صدق البناء) للمقياس الأول، حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، التي تراوحت قيمها بين ٠،٣٤٠ – ٠،٨٣٨، وتراوحت للمقياس الثاني بين ٠،٢٨٥ - ٠،٧١١، وجميعها أكبر من ٠،٢٠. كما حسبت معاملات الارتباط المصحح بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، واُعتمد معيار ألّا تقل قيمة معامل الارتباط المصحح عن ٠،٢٠؛ إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس الأول ككل بين ٠،٢٧٧ - ٠،٨٠٤، وللمقياس الثاني بين ٠،٢٣٢ - ٠،٨١٨، وعُدّ جميعها مقبولاً لأغراض الدراسة الحالية.

ثبات المقياسين

للتحقق من ثبات المقياسين، حسبت قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)؛ فبلغت ٠،٩٠ للمقياس الأول، و٠،٨٨ للمقياس الثاني، وتشير هذا القيم إلى جودة بناء الأداتين وصلاحيتهما لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياسين

للاستجابة لفقرات المقياس الأول، اعتُمد تدريج ليكرت الخماسي، على النحو الآتي (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة، وقليلة، وقليلة جداً)، وتُعطى الأوزان ١،٢،٣،٤،٥ على التوالي. ولتحديد درجة تقدير الأهمية، اعتمد المعيار الآتي بناء على الأوساط الحسابية (من ١،٠٠- أقل من ١،٨٠ درجة أهمية متدنية جداً، ومن ١،٨٠- أقل من ٢،٦٠ درجة أهمية متدنية، ومن ٢،٦٠- أقل من ٣،٤٠ درجة أهمية متوسطة، ومن ٣،٤٠- أقل من ٤،٢٠ درجة أهمية مرتفعة، ومن ٤،٢٠ – ٥،٠٠ درجة أهمية مرتفعة جداً).

وللاستجابة لفقرات المقياس الثاني، اعتُمد تدريج ليكرت الخماسي، على النحو الآتي (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وأبداً)، وتعطى الأوزان ١،٢،٣،٤،٥ على التوالي. ولتحديد درجة الممارسة، اُعتمد المعيار الآتي بناءً على الأوساط الحسابية) من ١،٠٠- أقل من ١،٨٠ درجة ممارسة متدنية جداً، ومن ١،٨٠- أقل من ٢،٦٠ درجة ممارسة متدنية، ومن ٢،٦٠- أقل من ٣،٤٠ درجة ممارسة متوسطة، ومن ٣،٤٠- أقل من ٤،٢٠ درجة ممارسة مرتفعة، ومن ٤،٢٠ – ٥،٠٠ درجة ممارسة مرتفعة جداً).

متغيرات الدراسة

شملت الدراسة المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقّلة

المؤهل العلمي، وله فئتان: بكالوريوس فما دون، دراسات عليا.

سنوات الخبرة، وله فئتان: ١٠ سنوات فأقل، أكثر من ١٠ سنوات.

ثانيا: المتغيرات التابعة: درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة بوصفها سقّالة تعليمية في تنمية فهم المقروء، وممارساتهم لها.

المعالجات الإحصائيّة

للإجابة عن السؤالين الأول والثالث، حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤالين الثاني والرابع، استخدم تحليل التباين الثنائي Two- Way ANOVA.

عرض نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء، وجدول ٢ يبين ذلك.

يتبين من جدول ٢ أن درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء جاءت مرتفعة، بوسط حسابي ٣،٥٨١، وانحراف معياري ٠،٧٢٦؛ إذ جاءت فقرة واحدة بدرجة مرتفعة جداً، و١٢ فقرة بدرجة مرتفعة، وثلاث فقرات بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة متدنية.

جدول ٢

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سؤّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١٦	تتيح للطلبة التنبؤ بالنص المقروء	٤،٢٣٢	٠،٧٠١	مرتفعة جدا
٢	١٥	تربط النص المقروء بواقع الحياة	٤،١٠٣	٠،٧٥٧	مرتفعة
٣	١٣	تساعد الطلبة في تحديد الهدف من قراءة النص	٤،٠٥٢	٠،٧٨٠	مرتفعة
٤	١	تزيد إشراكية الطلبة في النص المقروء	٣،٩٦٨	١،٠٦٦	مرتفعة
٥	٩	تُوجّه الطلبة لفهم النص المقروء خطوة بخطوة	٣،٨٦٥	٠،٩١٩	مرتفعة
٦	١١	تُنشّط الخبرات السابقة للطلبة ذات الصلة بالنص المقروء	٣،٧٨٧	٠،٨٤٥	مرتفعة
٧	٦	تُقلّل من قلق الطلبة وتوترهم عند قراءة النص	٣،٧٧٤	١،٠٧٨	مرتفعة
٨	١٠	تُدخل الطلبة في أجواء النص القرائي شيئًا فشيئًا	٣،٧٦١	١،٠٠٧	مرتفعة
٩	٢	تجعل الطلبة أكثر اهتمامًا بالنص المقروء	٣،٧٣٦	١،٣٢٤	مرتفعة
١٠	٣	تزيد فضول الطلبة لمتابعة قراءة النص	٣،٦٧٧	١،١٣٩	مرتفعة
١١	٥	تثير دافعية الطلبة وحماسهم للنص المقروء	٣،٥٢٩	١،٠٧٧	مرتفعة
١٢	٤	تُنمّي ثقة الطلبة بأنفسهم في حصة القراءة	٣،٥١٦	١،٩١٨	مرتفعة
١٣	١٢	تنمّي روح التعاون والمشاركة بين الطلبة وزملائهم والمعلم	٣،٤١٩	١،٤٩٠	مرتفعة
١٤	٧	تُنمّي مهارات التفكير لدى الطلبة	٣،٣٨٧	١،٢٦٦	متوسطة
١٥	٨	تُحبّب الطلبة بحصة القراءة وحصص اللغة العربية	٣،١٨١	١،٢٧٧	متوسطة
١٦	١٧	تكشف معرفة الطلبة بمعاني المفردات التي يعرفونها من قبل	٢،٦٥٨	١،٣٨٨	متوسطة
١٧	١٤	تُعوّض محدودية المعرفة اللغوية لدى الطلبة	٢،٢٢٦	١،٠٦٠	متدنية
		الكُلي	٣،٥٨١	٠،٧٢٦	مرتفعة

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائيا في درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سؤّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سؤّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء وفقًا لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وجدول ٣ يبين ذلك.

يتبين من جدول ٣ وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سؤّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؛ تبعًا لاختلاف مستويات متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، استخدم تحليل التباين الثنائي، وجدول ٤ يبين ذلك.

جدول ٣

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سؤّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	فئات المتغير	الإحصائي	الكلي للمقياس
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	الوسط الحسابي	٣،٤٣٥
		الانحراف المعياري	٠،٧٩٨
	دراسات عليا	الوسط الحسابي	٣،٨١١
		الانحراف المعياري	٠،٥٢٤
سنوات الخبرة	١٠ سنوات فأقل	الوسط الحسابي	٣،٣٩٧
		الانحراف المعياري	٠،٧١٩
	أكثر من ١٠ سنوات	الوسط الحسابي	٣،٧٨٢
		الانحراف المعياري	٠،٦٨٣

يتبين من جدول ٤ وجود فروق دالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا، ومتغير سنوات الخبرة، لصالح أكثر من ١٠ سنوات، وعدم وجود فرق دال إحصائياً يعزى إلى التفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص *على* **"ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؟". للإجابة عن هذا السؤال،** حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء، وجدول ٥ يبين ذلك.

يتبين من جدول ٥ أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء جاءت متوسطة، بوسط حسابي ٣،٢٥١، وانحراف معياري ٠،٧٨٣؛ إذ جاءت ثلاث فقرات بدرجة مرتفعة، وثلاث فقرات بدرجة متوسطة، وفقرتان بدرجة متدنية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟". للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؛ تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وجدول ٦ يبين ذلك.

جدول ٤

تحليل التباين الثُنائي لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط المربعات	قيمة الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	٢،٧٤٤	١	٢،٧٤٤	٥،٧١١	٠،٠١٨
سنوات الخبرة	٣،٤١٨	١	٣،٤١٨	٧،١١١	٠،٠٠٨
المؤهل العلمي * سنوات الخبرة	٠،٠٥٨	١	٠،٠٥٨	١،٠٢١	٠،٧٢٩
الخطأ	٧٢،٥٦٦	١٥١	٠،٤٨١		
المجموع المعدل	٧٨،٧٨٦	١٥٤			

جدول ٥

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء

الرتبة	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٧	أطرح الأسئلة التي تتيح للطلبة التنبؤ بالنص من خلال الصورة	٤،٠٧٧	٠،٨٧٢	مرتفعة
٢	٦	أطرح الأسئلة التي تتيح للطلبة التنبؤ بالنص من خلال العنوان	٣،٩٨٧	٠،٩٤٧	مرتفعة
٣	٥	أطرح الأسئلة التي تستدعي الخبرات السابقة للطلبة	٣،٤٩٧	١،١٤٢	مرتفعة
٤	٨	أطرح الأسئلة التي تسأل عن أشياء محددة في النص	٣،٣٨١	١،٢٣٤	متوسطة
٥	٣	أطرح الأسئلة التي تختبر فهم المعنى العام للنص	٣،٣٢٩	١،٢٤٤	متوسطة
٦	١	أطرح الأسئلة التي تكشف عن معرفة الطلبة بالمفردات التي يعرفونها أصلاً	٣،٣٢٣	١،٢٠٦	متوسطة
٧	٤	أطرح الأسئلة التي تسأل عن تفصيلات في النص المقروء	٢،٣٤٢	٠،٩٩٠	متدنية
٨	٢	أطرح الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة	٢،٠٧١	٠،٧٣١	متدنية
		الكُلي	٣،٢٥١	٠،٧٨٣	متوسطة

يتبين من جدول ٦ وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؛ تبعاً لاختلاف مستويات متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وللتحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، اُستخدم تحليل التباين الثنائي، وجدول ٧ يبين ذلك.

يتضح من جدول ٧ وجود فروق دالة إحصائياً بين الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة ممارستهم أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا، ومتغير سنوات الخبرة، لصالح أكثر من ١٠ سنوات، والتفاعل بين متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؟". أظهرت نتائج هذا السؤال أن درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء جاءت مرتفعة. وقد يُعزى ذلك إلى أهمية هذه الأسئلة في تعلم مهارة القراءة وتعليمها؛ فهي تساعد في تنمية فهم المقروء لدى الطلبة لا سيّما عندما يواجهون صعوبة في فهمه؛ إذ تعمل على تنشيط بناهم المعرفية ومعارفهم السابقة، وزيادة اهتماماتهم، وتنمية دوافعهم، والتنبؤ بما سيواجهونه في النص، وتقييم معارفهم وخبراتهم ومفرداتهم السابقة، وتنميتها، وزيادة التفاعل بينهم وبين المعلم من جهة، وزملائهم من جهة أخرى (Brown, 2007).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Anaktototy & Huwae, 2020; Çakıcı, 2016; Hong & Nguyen, 2019) التي أبدى فيها المعلمون

جدول ٦

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	فئات المتغير	الإحصائي	الكُلي للمقياس
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	الوسط الحسابي	٣،٠٣٧
		الانحراف المعياري	٠،٧٩٣
	دراسات عليا	الوسط الحسابي	٣،٥٩٠
		الانحراف المعياري	٠،٦٣٧
سنوات الخبرة	١٠ سنوات فأقل	الوسط الحسابي	٣،٠٢٩
		الانحراف المعياري	٠،٧٧٧
	أكثر من ١٠ سنوات	الوسط الحسابي	٣،٤٩٣
		الانحراف المعياري	٠،٧١٨

جدول ٧

تحليل التباين الثُنائي لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط المربعات	قيمة الإحصائي F	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	٦،٣٢٢	١	٦،٣٢٢	١٢،٥١٠	٠،٠٠١
سنوات الخبرة	٥،٦١٣	١	٥،٦١٣	١١،١٠٦	٠،٠٠١
المؤهل العلمي * سنوات الخبرة	٢،٦٣٧	١	٢،٦٣٧	٥،٢١٨	٠،٠٢٤
الخطأ	٧٦،٣١٣	١٥١	٠،٥٠٥		
المجموع المعدل	٩٠،٥٨٨	١٥٤			

أهمية لنشاطات وأسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء، ودراسة الجهوري والحميدي (Al-Jahwari & Al- Humaidi, 2015) التي أظهرت اتفاق المعلمين على دور المعرفة السابقة في تنمية فهم المقروء، فيما تختلف مع نتيجة دراسة سالم (Salem, 2017) التي أظهرت تدني مستوى وعي المعلمين باستراتيجيات السقّالات التعليمية في تنمية فهم المقروء.

وفيما يتعلق بفقرات المقياس، جاء أعلى تقدير للفقرة ١٦ التي تنص على "تتيح للطلبة التنبؤ بالنص المقروء"، بوسط حسابي ٤،٢٣٢، وانحراف معياري ٠،٧٠١، وبدرجة تقدير مرتفعة جداً. وقد يُعزى ذلك إلى أهمية مهارة التنبؤ في القراءة التي تساعد الطلبة في المشاركة بفعالية في القراءة، وزيادة مستوى اهتمامهم، وتشجيعهم على قراءة، أو إعادة قراءة أجزاء من النص لفهمه بشكل أفضل، وتذكر الحقائق حول الشخصيات والأحداث، وتوفيرها طريقة لمراقبة فهمهم المقروء؛ فعندما يتعلمون مهارات التنبؤ، يفهمون ما يقرؤونه على نحو أفضل، ويحتفظون به لفترات زمنية أطول (Robb, 1996).

وجاء أقل تقدير للفقرة ١٤ التي تنص على "تُعوّض محدودية المعرفة اللغوية لدى الطلبة"، بوسط حسابي ٢،٢٢٦، وانحراف معياري ١،٠٦٠، وبدرجة تقدير متدنية. وقد يُعزى ذلك إلى أن أسئلة ما قبل القراءة قد لا تعوّض محدودية المعرفة اللغوية للطلبة بالشكل المطلوب بقدر تنشيطها معارفهم السابقة، وربطها بالجديدة، فضلاً عن أن الوقت المخصص لأسئلة ما قبل القراءة محدود، وأن تعويض المعرفة اللغوية يحتاج وقتاً أطول، وبالتالي تُعوّض باستراتيجيات وطرائق أخرى تستخدم في المراحل اللاحقة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فرق دال إحصائياً بين الوسطين الحسابيين لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء يُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة من حملة الدراسات العليا في التخصصات التربوية التي درسوا فيها مساقات متقدمة في علم النفس التربوي، ونظريات التعلم والتعليم، وأساليب تدريس المهارات اللغوية بما فيها القراءة؛ مما جعلهم يقدّرون أهمية هذه الأسئلة في تنمية فهم المقروء، ودور المعرفة السابقة، والأهمية المترتبة على استخدامها في فهم المقروء.

وأظهرت النتائج أيضاً وجود فرق دال إحصائياً بين الوسطين الحسابيين لدرجة تقدير معلمي اللغة العربية أهمية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء، يُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح أكثر من ١٠ سنوات. وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة وصلوا إلى مرحلة من الاستقرار النفسي والوظيفي؛ مما دفعهم إلى تنمية أنفسهم مهنيا بمتابعة ما توصّلت إليه البحوث والدراسات في مجال تعليم القراءة، والإفادة من تراكم خبراتهم في البحث عن الاستراتيجيات والطرائق التي يمكن بها تنمية فهم المقروء لدى الطلبة؛ مما شكّل لديهم مخزوناً معرفياً نظرياً جعلهم يقدّرون أهمية هذه الأسئلة في تنمية فهم المقروء، أكثر من أقرانهم ذوي سنوات الخبرة الأقل.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على "ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء؟". أظهرت نتائج هذا السؤال أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء جاءت متوسطة. وقد يعزى مجيء درجة ممارسة المعلمين هذه الأسئلة بدرجة متوسطة، وأقل من درجة تقديرهم أهميتها إلى أن المعلم قد يواجه بعض المعيقات في ممارستها، لعل

أبرزها: أنها تستلزم من المعلم كثيراً من الوقت لتنفيذها، لا سيّما إذا كان يواجه مشكلات في إدارة الصف، فضلاً عن محدودية الثروة اللغوية من المفردات لدى الطلبة التي قد تؤثر في استخدام هذه الأسئلة (Israel & Duffy, 2009). وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة الجهوري والحميدي (Al-Jahwari & Al- Humaidi, 2015) التي أشارت إلى أن المستوى القرائي للطلبة، وتحضيرهم غير الكافي للنص المقروء، ونقص المصادر اللازمة جميعها يؤثر في تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلبة، واستخدام استراتيجياتها. وتختلف مع نتيجة دراسة ميلكي وآخرين (Melki et al., 2014) التي أظهرت أن استخدام المعلمين أسئلة ما قبل القراءة جاء بمستوى مرتفع، ودراستيّ البلوشي (٢٠١٩)، ومحمد وإبراهيم (٢٠١٧) اللتين أظهرتا أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية النظرية البنائية في تدريسهم جاءت مرتفعة، ودراسة مصلح والشبول (٢٠٢٠) التي أظهرت أن درجة تطبيق معلمي الحلقة الأساسية الأولى استراتيجيات فهم المقروء جاءت مرتفعة.

وفيما يتعلق بفقرات المقياس، جاء أعلى تقدير للفقرة ٧ التي تنص على "أطرح الأسئلة التي تتيح للطلبة التنبؤ بالنص من خلال الصورة"، بوسط حسابي ٤،٠٧٧، وانحراف معياري ٠،٨٧٢، وبدرجة مرتفعة. وقد يُعزى ذلك إلى أن استخدام الصورة يفيد الطلبة في التنبؤ بأحداث النص؛ فعندما ينظرون إلى الصورة فإنهم يحاولون تخمين ما تدل عليه، ثم يبدؤون قراءة النص للتأكد من تخميناتهم وتنبؤاتهم حولها، وهذا يزيد إشراكيتهم في النص المقروء (Harmer, 2015).

وجاء أقل تقدير للفقرة ٢ التي تنص على "أطرح الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة"، بوسط حسابي ٢،٠٧١، وانحراف معياري ٠،٧٣١، وبدرجة ممارسة متدنية. وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي اللغة العربية قد يميلون إلى طرح أسئلة ما قبل القراءة ذات المستويات الدنيا والوسطى؛ لضمان مشاركة أكبر عدد من الطلبة في الإجابة عنها، بخلاف الأسئلة ذات المستوى العالي التي قد يستجيب لها الطلبة المتميزون فقط، فضلاً عن أن المعلمين في مرحلة ما قبل القراءة يركّزون قدر الإمكان على تنشيط معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، ثم يطرحون الأسئلة ذات المستوى العالي في أثناء القراءة وبعدها؛ لأن هذا المستوى من الأسئلة وإجاباته يتطلبان كثيراً من الوقت، لا سيّما إذا كان عدد الطلبة في الصف الواحد كبيراً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سنجنجواتي ونجوين (Sunggingwati & Nguen, 2013) التي أظهرت أن الأسئلة التي يطرحها المعلمون من المستوى المتدني، وأنهم يواجهون تحديات في طرح أسئلة المستوى العالي، ويحتاجون المساعدة في صوغها.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على "هل توجد فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتفاعل بينهما؟".

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود فرق دال إحصائياً بين الوسطين الحسابيين لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة ممارساتهم أسئلة ما قبل القراءة (بوصفها سقّالة تعليمية) في تنمية فهم المقروء يُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح الدراسات العليا. وقد يعزى ذلك إلى ما يتعرض له طلبة الدراسات العليا في أثناء دراستهم من مناقشات وندوات داخل قاعات الدرس، تنعكس إيجابا على ممارساتهم الصفية؛ أي أنهم يستثمرون معرفتهم بنظريات التعلم وطرائق التدريس بتطبيقها في الغرفة الصفية أكثر من ذوي المؤهل الأقل، فضلا عن تلقيهم تأهيلاً نفسياً وتربوياً ومهنياً أكسبهم جملة من الكفايات والممارسات التدريسية الحديثة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد وإبراهيم (٢٠١٧) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائياً في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم يعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح ذوي المؤهل الأعلى، فيما تختلف مع دراسة البلوشي (٢٠١٩) التي لم تُظهر فرقاً دالاً إحصائياً في

درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية يُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وأظهرت النتائج أيضا وجود فرق دال إحصائياً بين الوسطين الحسابيين لتقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة ممارساتهم أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء يعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح أكثر من ١٠ سنوات. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة أكثر معرفة وإلماماً بأساليب التدريس؛ لما حصلوا عليه من خبرة وتوجيهات بمشاركتهم في الندوات والورشات التدريبية، فقد تزودوا على امتداد سنوات خبرتهم بالأساليب والطرائق التعليمية التي تدربوا عليها، وحولوها إلى ممارسات عملية داخل الغرفة الصفية تتوافق ونظريات التعلم والتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد وإبراهيم (٢٠١٧) التي أظهرت وجود فرق دال إحصائياً في درجة ممارسة اللغة العربية مفاهيم النظرية البنائية في تدريسهم يُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأطول، فيما تختلف مع دراسة مصلح والشبول (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فرق دال إحصائياً في تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استراتيجيات تدريس فهم المقروء يُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ودراسة البلوشي (٢٠١٩) التي لم تُظهر فرقاً دالاً إحصائياً في درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية يُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

التوصيات

- توعية معلمي اللغة العربية بضرورة توظيف أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء لدى الطلبة.
- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية حول كيفية توظيف أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء لدى الطلبة.
- إجراء دراسات أخرى مستقبلية على عينات أخرى تتناول متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات شبه تجريبية للكشف عن فاعلية أسئلة ما قبل القراءة في تنمية فهم المقروء لدى الطلبة.

المراجع
References

بلبكاي، جمال؛ وبريعم، سامية (٢٠١٨). استراتيجيات الدعائم التعليمية (Scaffolding) ودورها في علاج صعوبات تعلم القراءة في المرحلة الابتدائية: صعوبة التمييز بين (ال) الشمسية و(ال) القمرية نموذجا. *مجلة الرواق*، *٤* (١)، ٥٦-٦٩.

البلوشي، مريم. (٢٠١٩). درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية في ممارساتهم التدريسية بسلطنة عمان من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية*، *٣٣* (١٣٢)، ١٣١-١٦٤.

حبيب، رباح. (٢٠١٥). *واقع استخدام ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة غزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الأزهر.

الحوامدة، محمد. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارة القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *١١* (٢)، ١١٣-١٢٧.

السيد، محمود. (٢٠٠٤). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. دار طلاس.

الشوابكة، ابتسام. (٢٠١٨). *أثر برنامج تدريسي قائم على النظرية التفاعلية الاجتماعية في الاستيعاب القرائي والتحدث في اللغة العربية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

عبد اللطيف، جمانة؛ والحداد، عبد الكريم. (٢٠٠٤). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، *١٩* (١)، ٩٥-١٣٢.

عمار، سام؛ وأسعد، داليا. (٢٠١٩). مستوى تمكن تلاميذ الصف السادس الأساسي من مهارات القراءة الناقدة: دراسة ميدانية في محافظة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين، سلسلة الآداب والعلوم الاجتماعية، ٤١* (٤)، ٢١١-٢٣٢.

عمرو، منى؛ والناطور، ميادة. (٢٠٠٦). أثر تنشيط المعرفة السابقة على الاستيعاب القرائي لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدينة عمان. *مجلة دراسات، سلسلة العلوم التربوية، ٣٣* (١)، ١١٣-١٣٣.

العموش، إبراهيم؛ والجهني، عبد الله. (٢٠١٦). أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في علاج الضعف في مهارات فهم المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١١* (١)، ١-١٤.

فيجوتسكي، ليف. (٢٠٠٤). *منطقة النمو الممكنة : مقاربة جديدة (ترجمة: وسيم الكردي).* مركز القطان. (الكتاب الأصلي منشور عام ١٩٧٨).

القحطاني، سعيد. (٢٠١٨). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية، ١٧٧*، ٥٨٠-٦٢٠.

محمد، علي؛ وإبراهيم، إلهام. (٢٠١٧). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في السودان للنظرية البنائية في التدريس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨١*، ٣٣٥-٣٦٨.

مصلح، محمد؛ والشبول، عبير. (٢٠٢٠). درجة تطبيق معلمي ومعلمات الحلقة الأساسية الأولى في الأردن لاستراتيجيات تدريس الاستيعاب القرائي في اللغة العربية في ضوء برنامج الرامب RAMP. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٤* (١)، ١٠٨-١٢٧.

مقدادي، محمد؛ وعاشور، راتب. (٢٠١٩). *المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها*. دار المسيرة.

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (٢٠١٩). *نتائج المسح الوطني الخاص بمبادرة القراءة والحساب للصفوف المبكرة* (RAMP). عمان، الأردن.

Balbakay, J., & Ibriam, S. (2018). Scaffolding strategies and its role in treating learning reading difficulties: Difficulties in differentiating between (Al) alshamsiah and (Al) alqamariah as a model. *Alriwaq Journal, 4* (1), 56-69. (In Arabic)

Al- Bulushi, M. (2019). To what extent the principles of constructivism theory are employed by Arabic language teachers in their teaching strategies from their point of view. *Educational Journal, 33* (132), 131-164. (In Arabic)

Habeeb, R. (2015). *Reality of using constructivist learning practices among teachers of basic education Gaza province* [Unpublished master thesis]. Al- Azhar University. (In Arabic)

Al- Hawamdeh, M. (2015). The effectiveness of a strategy based on teaching thinking in developing the critical reading skills of fifth-grade students. *Jordanian Journal in Educational Sciences, 11* (2), 113-127. (In Arabic)

Al- Sayyed, M. (2004). *In Arabic language teaching methods. Dar Tlass*. (In Arabic)

Al- Shawabkeh, I. (2018). *The effect of instructional program based on socio-interactive theory in reading comprehension and speaking in Arabic language among ninth basic grade female students* [Unpublished doctoral dissertation]. Jordanian University. (In Arabic)

Abdel- Latif, J., & Al- Hadad. A. (2004). The effect of background knowledge in reading comprehension in Arabic language of the tenth grade students, *Mu'tah for research and studies, humanities and social sciences series, 19* (1), 95-132. (In Arabic)

Ammar, S., & Assad, D. (2019). The degree of mastering critical reading skills for six grades students: A case Study in lattakia schools. *Tishreen University Journal, Arts and Social Sciences Series, 41* (4), 211-232. (In Arabic)

Amro, M., & Al- Natour, M. (2006). The effect of activating the previous knowledge on the reading comprehension in a sample of students with learning disabilities in Amman city. *Dirasat Journal, Educational Sciences Series, 33* (1), 113- 133. (In Arabic)

Alamoush, I., & Aljahni, A. (2016). Impact of reciprocal teaching in developing middle school students' reading comprehension skills amongst 9th grade students in the Saudi governorate of Qurayat. *Teebah University Journal for educational Sciences, 11* (1), 1-14. (In Arabic)

Vygtosky, L. (2004). *The zone of proximal development: New approach*. (Translation: Wesam Al- Kurdi). Alqattan Center (Original book published in 1978). (In Arabic)

Al- Qahtani, S. (2018). Evaluation of reading comprehension level among Arabic language students at King Khalid University. *Faculty of Education Journal, 177*, 580-620. (In Arabic)

Mohammed, A., & Ibrahim, E. (2017). The extent of constructivism theory by the Sudanese teachers of Arabic. *Arabic Studies in Education & Psychology, 81*, 335-368. (In Arabic)

Mosleh, M., & Alshaboul, A. (2020). The Degree of application of teachers in the first basic seminar in Jordan for teaching strategies to teach reading comprehension in Arabic in the light of RAMP program. *Journal of Educational and Psychological Studies- Sultan Qaboos University, 14* (1), 108-127. https://doi.org/10.24200/jeps.vol14iss1pp108-127(In Arabic)

Miqdadi, M., & Ashour, R. (2019). *Reading and writing skills: Its teaching methods and strategies*. Dar Almasirah. (In Arabic)

Jordanian Ministry of education. (2019). *The results of national survey of reading and mathematics project (RAMP) of early grades*. Amman: Jordan. (In Arabic)

Abraham, P. (2002). Skilled reading: Top-down, Bottom-up. *Filed Notes, 10* (2), 1–28. https://www.sabes.org/sites/default/files/resources/fn102.pdf

Ajideh, P. (2003). Schema theory-based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix, 3* (1), 1-14. doi=10.1.1.537.8964&rep=rep1&type=pdf

Alhaisoni, E. (2017). Prior knowledge in EFL reading comprehension: Native and nonnative EFL teachers' perceptions, classroom strategies and difficulties encountered. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 5* (1), 30-41. http://dx.doi.org/10.20431/2347-3134.0501004

Al-Jahwari, Y., & Al-Humaidi, S. (2015). Prior knowledge in EFL reading comprehension: Omani teachers' perspectives & classroom strategies. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 4* (1), 169-181. URL: http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.1p.169

Anaktototy, K., & Huwae, M. (2020). Assessing teacher's perception in the use of pre-reading activities in EFL classroom. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra, 4* (2), 236-246. https://doi.org/10.26858/eralingua.v4i2.12532

Azih, N., & Nwosu, B. (2011). Effects of instructional scaffolding on the achievement of male and female students in financial accounting in secondary schools in Abakaliki Urban of Ebonyi State, Negria. *Current Research Journal of Social Sciences, 3* (2), 66-70. https://maxwellsci.com/print/crjss/v3-66-70.pdf

Brown, H. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents.

Çakıcı, D. (2016). EFL teachers' beliefs about the use of reading strategies. *Journal of Language and Linguistic Studies, 12* (2), 183-194. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1117972.pdf

Chebaani, F., & Tomas, A. (2011). Reciprocal teaching and self-monitoring of strategy use effects reading comprehension. *Psicothema, 1*(23), 38-45. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21266140/

Clark, K., & Graves, M. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The*

Reading Teacher, 58 (6), 570-580. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.6

Davoudi, M., & Sadeghi, N. (2015). A systematic review of research on questioning as a high-level cognitive strategy. *English Language Teaching, 8* (10), 76-90. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n10p76

French, J., Ellsworth, N., & Amoruso, M. (1995). *Reading and learning disabilities*. Garland publishing Inc.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. NH: Heinemann.

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Longman: Pearson Education Limited.

Hong, T., & Nguyen, H. (2019). Teacher beliefs and practices of scaffoldings students' reading comprehension through questioning at prereading stage. *European Journal of Foreign Language Teaching, 4* (2), 72- 92. doi: 10.46827/EJFL.V0I0.2511

Israel, S., & Duffy, G. (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. Routledge.

Lyngfelt, A. (2017). Reading in your first and second language. On the use of prior knowledge when processing fictional texts at school. *Social Sciences and Education Research Review, 4* (2), 78-99. https://ideas.repec.org/a/edt/jsserr/v4y2017i2p78-99.html

Melki, E., Septi, A., & Tanjung, F. (2014). Teacher's use of pre-questioning techniques to reading comprehension achievement of descriptive text at second year students SMPN 2 PASAMAN. *Beranda, 3* (6), 1-14. https://ejurnal.bunghatta.ac.id/index.php/JFKIP/article/download/3576/3071

Nguyen, H., & Nguyen, N. (2017). Summarizing strategies: Potential tool to promote English as a foreign language (EFL) students' reading comprehension at a vocational school, Vietnam. *European Journal of Education Studies, 3* (8), 51-72. https://zenodo.org/record/834902#.YEIpFU7ivIU

Patterson, A., Roman, D., Friend, M., Osborne, J., & Donovan, B. (2018). Reading for meaning: The foundational knowledge every teacher of science should have. *International Journal of Science Education, 40* (3), 291-307. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1416205

Reutzel, D., & Cooter, R. (1996). *Teaching children to read: From basals to books.* OH: Merrill/Prentice- Hall Publishing Company. ISBN 0-02-399573.

Reza, Gh., & Mahmood, D. (2012). Sociocultural theory and reading comprehension: The scaffolding of readers in an EFL context. *International Journal of Research studies in Language Learning, 2* (3), 67-80. doi: https://doi.org/10.5861/ijrsll.2012.183

Robb, L. (1996). Reading clinic: Use predictions to help kids think deeply about books. *Instructor, 106* (3), 61-63. https://eric.ed.gov/?id=EJ568107

Salem, A. (2017). Scaffolding reading comprehension skills. *English Language Teaching, 10* (1), 97-111. doi: 10.5539/elt.v10n1p97

Sunggingwati, D., & Nguyen, H. (2013). Teachers' questioning in reading lessons: A case study in Indonesia. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 10* (1), 80-95. https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v10n12013/sunggingwati.pdf

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry, 17* (2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Wright, V. (2018). Vygotsky and a global perspective on scaffolding in learning mathematics. In: Zajda J. (Ed.) *Globalization and education reforms*. Springer.