فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لمساعدة الأهل في تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة وأثره في تقدم الأطفال*

د. فتحي محمود احميدة

كلية الملكة رانيا للطفولة - الجامعة الهاشمية

المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

سعت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لمساعدة الأهل في تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة. ضمت عينة الدراسة ٧٦ طفلا وطفلة موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من ٤٠ طفلاً وطفلة ممن طبق على معلماتهم البرنامج التدريبي لمساعدة الأهل في تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال، وضابطة تكونت من ٣٦ طفلاً وطفلة ممن لم يطبق على معلماتهم البرنامج التدريبي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار القراءة والكتابة المبكرة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس على بعد القراءة المبكرة ولصالح الإناث، بينما لم يكن هناك فرق يعزى للجنس على بعد الكتابة المبكرة. كما لم يكن للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة أثر ذو دلالة إحصائية على كلا البعدين: القراءة المبكرة والكتابة المبكرة. وخلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات الخاصة لتعزيز التعاون بين المعلمات والأهل لتطوير تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة.

المقدمة

تعد تنمية القراءة والكتابة أحد أهم الركائز الأساسية في التعليم، ومن المتطلبات المهمة في النجاح في المدرسة والمشاركة في المجتمعات المتحضرة. وقد

* البحث بدعم مالي من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

أشارت الدراسات إلى أن تدريب الطفل على مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة يقيه من خطر الوقوع ضمن فئة الأطفال المعرضين لصعوبات القراءة والكتابة (برغوت، ٢٠٠٢). ويرى المربون أن من أهم الطرائق التي تعمل على عدم إعاقة تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار تكمن في توسيع خبرات القراءة والكتابة لتمتد خارج أسوار الروضة؛ أي من خلال نقلها إلى البيت وإشراك الأهل في تنميتها (Doyle & Zhanq, 2011).

فالبيت يعد المؤسسة الاجتماعية التربوية والثقافية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، وتتشكل فيها سلوكياته وأفكاره واتجاهاته وحتى أحلامه. كما يُعد البيت أهم مكان لتعليم الأطفال الصغار، والأهل أول معلمي الأطفال وأهمهم بل وأكثرهم تأثيراً عليهم، إذ يلعبون دوراً حاسماً في تعزيز تعلمه وتطوره في تلك السنوات المبكرة من عمره (Sowers, 2000). وعليه فيتطلب من المؤسسات التربوية التي يلتحق بها الطفل خارج بيئته المنزلية أن تفيد من دور الأهل وتبني عليه. أما الروضة فهي البيئة التربوية الثانية التي تعزز قدرة الطفل على التعلم في السنوات المبكرة من عمره، وتزوده بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لترقى بنموه من جميع الجوانب: العقلية والاجتماعية والانفعالية والجسدية، وإن هذا ليفرض على الروضة دوراً كبيراً في إكمال مهمة الأهل في تربية الطفل ورعايته، وإعداده للمرحلة الابتدائية.

وحتى تنجح مؤسسات ما قبل المدرسة في تحقيق أهدافها المنشودة، والانتقال بالطفل من البيت إلى بيئة تعلمية جديدة بأمان وسلامة تقوم بالاستعانة بالأهل، وتدفعهم إلى المشاركة في برامجها وتفيد من خبراتهم (Prior & Gerard, 2007). وتعد مشاركة الأهل الروضة في تربية الأطفال وتعليمهم خطوة على درجة كبيرة من الأهمية في تطوير الخبرات التعلمية لدى الأطفال سواء أكانت تلك الخبرات لغوية أم رياضية أو علمية أو فنية أو اجتماعية. ومن أهم الخبرات التي يتعرض لها الطفل في تلك المرحلة مهارتا القراءة والكتابة، ذلك أن البحوث النفسية والتربوية أشارت إلى أهمية السنوات الخمس الأولى

في نمو هاتين المهارتين وتطورهما، حيث يبدأ الطفل باكتساب المعلومات حول القراءة والكتابة منذ لحظة الميلاد، والمتمثلة بتطوير لغته الشفوية، ووعيه بمصطلحات اللغة المكتوبة الذي يبدأ بالازدياد أثناء مرحلة الطفولة المبكرة مما يمكن الطفل من تطوير لغته المقروءة والمحكية (Morrow, 2011). وممّا يساعد الأطفال على تعلم اللغة المكتوبة في سني حياتهم الأولى انخراطهم في عالمهم بنشاط وتفاعلهم الاجتماعي مع والديهم في مواقف تعلم القراءة والكتابة، حيث يكتشفون المواد المطبوعة بأنفسهم، كما يحاكون والديهم في إظهار سلوكات القراءة والكتابة (Christie, Enz & Vukelich, 2011). فهذه السلوكات، والحالة هذه، هامة جداً في استمرار تقدمهم نحو تعلم المزيد عن القراءة والكتابة.

ويرى المربون أن الأهل يمكن أن يساهموا في نجاح أو فشل تعلم أطفالهم، وأن هذا حدا بالمربين النظر إلى الأهل على أنهم وسائل مهمة في تطوير تعلم أطفالهم، وخاصة فيما يتعلق بتطوير تعلم القراءة والكتابة (Saracho, 2008; Doyle & Zhanq, 2011). فالدور الذي يلعبه الأهل في تطوير القراءة والكتابة لدى أطفالهم ليس بظاهرة حديثة في الأدب التربوي، فقديماً كانت القراءة والكتابة تدرس في البيئات المنزلية (home environments) أكثر من كونها تدرس في المدارس. وتعد ديلوريس ديركن (Delores Durkin) من أوائل الباحثين الذين استقصوا الدور الذي يمكن للأهل أن يلعبوه في تطوير القراءة والكتابة لدى أطفالهم، حيث أجرت ديركن (Durkin, 1966) دراستين، أشارت فيهما بوضوح إلى أن الأطفال الذين تعلموا القراءة مبكراً كانوا ممن تربوا في بيئات يقدر فيها آباؤهم القراءة والكتابة، ويلعبون دوراً حاسماً في نجاح أطفالهم على تعلمهما. ومنذ ذلك الوقت، بدأ الباحثون بشكل تدريجي دراسة طبيعة وأثر المشاركة الوالدية في تطور تعلم هاتين المهارتين لدى الأطفال الصغار (Morrow & McGee, 2005).

وأكدت الدراسات التي أجريت على البيئات المنزلية أن الأطفال الصغار الذين يأتون إلى الروضة من بيئات منزلية يمارس فيها الأهل أنشطة القراءة والكتابة مع أطفالهم، ويقرأون لهم يومياً من القصص والكتب، ويعرضونهم

للمواد المطبوعة، غالباً لا يواجهون صعوبات في تعلم القراءة والكتابة عندما يدخلون المدرسة، فضلاً عن أنهم يصبحون قراء وكتّاب مبكرين، ويظهرون اهتماماً طبيعياً بالكتب والقصص (Durkin, 1993). كما كشف كثير من الدراسات التي استقصت قراءة كتب قصص الأطفال في البيت عن علاقة ارتباطية بين قراءة كتب قصص الأطفال وتطور مهارات بزوغ القراءة والكتابة (emergent literacy skills) بشكل خاص، وتطور لغة الأطفال بشكل عام (Morrow, 2011).

والنتيجة التي خلص إليها عدد كبير من الباحثين -الذين استقصوا تطور القراءة والكتابة لدى الأطفال- أن تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار يمكن أن يتطور من خلال التعاون والتواصل بين البيت والمدرسة (Nutbrown, Hannon, & Morgan, 2005; Doyle & Zhanq, 2011; Taylor, 2011; Sukhram, & Hsu, 2012). فالحاجة إلى تعاون جاد ومتواصل لإنشاء تآلف بين البيت والروضة مطلب هام ليس فقط لتطوير مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال، وإنما لزيادة وتنمية معارف ومهارات الأطفال في جميع الجوانب. فكما يحتاج الأهل إلى المعلمات من أجل الطمأنينة والدعم العاطفي، تحتاج المعلمات إلى الحصول على المعلومات من أفراد الأسرة لتهيئة بيئة تعكس خبرات الأطفال المنزلية. ومن أجل ذلك، تحتاج المعلمة إلى تعرّف خصائص البيئة المنزلية للأطفال وثقافتهم العائلية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا ببناء علاقة تشاركية بين البيت والروضة (هير، ٢٠٠٦).

ويلخص كريستي وزملاؤه (Christie et al., 2011) أهمية تعاون المعلمين مع الأهل في تعليم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة بالقول: "عندما يمد المعلمون أيديهم للأهل ويشكلون شراكة ثنائية، من الممكن أن يتطور اكتساب القراءة والكتابة لدى الأطفال، حيث يستطيع المعلمون المساعدة في الارتقاء بتعليم القراءة والكتابة في المنزل عن طريق توعية الأهل بأهمية دورهم في نمو القراءة والكتابة لدى أطفالهم، وعن طريق تزويدهم بالاستراتيجيات اللازمة لتطور

القراءة والكتابة المبكرة. وبنفس الوقت يستطيع الأهل دعم تعلم القراءة والكتابة الذي تقوم به المدرسة عن طريق مواصلة تقديم المعلومات الهامة عن أطفالهم، ومن خلال تزويد المدرسة بخبرات البيت التي تدعم أنشطة التعلم الصفية". فقد أجرى دويل وزانك (Doyle & Zhanq, 2011) دراسة هدفت إلى استقصاء مشاركة الأهل في برامج تنمية القراءة والكتابة التي تعدّها الروضة. شارك في الدراسة كل من الأهالي وأطفالهم، الذين تراوحت أعمارهم بين ثلاث إلى خمس سنوات، بالإضافة إلى العاملات في الروضة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مساعدة الروضة الأهل في المشاركة في تلك البرامج كان لها أثر كبير في دافعية الأهل نحو الانهماك والمشاركة في أنشطة القراءة والكتابة والمحافظة على المشاركة. كما بينت هذه الدراسة أهمية أخذ العاملات في رياض الأطفال لرأي الأهل في الحسبان عند التخطيط لبرامج القراءة والكتابة في الحسبان.

وتؤكد مورو (Morrow, 2011) أهمية إشراك الروضة للأهل، وجعلهم جزءاً مكملاً لبرامجها التعليمية، والنظر إليهم على أنهم شركاء حقيقيون في تربية وتعليم أطفالهم، كما أشارت إلى أن البحث في دور الأهل مهم في جانبين؛ يتمثل الأول في الكشف عن ممارسات منزلية قد تكون ناجحة في بيئة الروضة التعليمية، بينما يقدم الثاني معلومات عن الدور الحاسم الذي يلعبه البيت في تطوير تعلم الأطفال للقراءة والكتابة وكيفية مساعدتهم لهم. وتجريبياً، أعدت ساراكو (Saracho, 2008) برنامجاً تعليمياً للآباء الذكور لمساعدة أطفالهم في سن الخامسة على تعلم القراءة والكتابة. ضمت عينة الدراسة ٢٥ أباً مع أطفالهم، ونفذ البرنامج في البيئة المنزلية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً لتدخل الأهل في تعليم أطفالهم القراءة والكتابة على تطور تعلمهم لهاتين المهارتين، وخاصة بعد أن تعرض الأهل لأنشطة واستراتيجيات تعليم القراءة والكتابة في هذا البرنامج.

وأكدت دراسة حديثة أجراها كل من سانت كلير وجاكسون و زويباك (St. Clair, Jackson, & Zweiback, 2012) النتيجة السابقة نفسها، حيث أشركوا

أهالي أطفال الروضة في دراستهم - شبه التجريبية - التي هدفت إلى مساعدة الأهل في المشاركة مع أطفالهم في برامج القراءة والكتابة. وتألفت الدراسة من مجموعتين؛ تجريبية ضمت ٢٢ طفلاً من الأهالي الذين اشتركوا في البرنامج التدريبي، و مجموعة ضابطة تألفت من ٢٨ طفلاً ممن لم يشترك أهاليهم في البرنامج التدريبي. وامتدت هذه الدراسة "الطولية" لتتابع الأطفال في الصف الأول الابتدائي. وتوصلت النتائج إلى أنه بانتهاء الصف الأول الأساسي حقق الأطفال الذين التحق أهاليهم بالبرنامج التدريبي درجات عالية ودالة في اختبارات اللغة أكثر من أقرانهم في المجموعة الضابطة.

وفي كندا أجرت سانت-لورينت وجياسون (Saint-Laurent & Giasson, 2005) دراسة استخدمتا فيها برنامجا أسرياً لمساعدة الأهل على تعليم القراءة والكتابة لدى أطفال الصف الأول الابتدائي. وتضمن البرنامج فترة لقراءة كتب القصص يقوم بها الأهل مع أطفالهم، ودعم لأنشطة الكتابة، وأنشطة ممتعة يمارسها الطفل مع أهله تكون استكمالا للأنشطة التي تعرض لها الأطفال في الصف. وقسم الأطفال المشاركين في الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إيجابية في أداء الأطفال في مهارتي القراءة والكتابة. وأكدت الدراسة على أهمية مشاركة الأهل في تعزيز تعلم القراءة والكتابة لدى أطفالهم من جهة، وأهمية دعوتهم من قبل المعلمين للتدخل في تنمية كلتا المهارتين وليس فقط مهارة القراءة.

وفي الولايات المتحدة أعد المركز الوطني للتعلم الأسري (National Center for Family Literacy, 1993) برنامجاً قومياً لإشراك الأهل مع أطفالهم في تعلم القراء والرياضيات. قامت فكرة هذا البرنامج على أن يذهب الأهل الذين لم ينالوا الثانوية العامة مع أطفالهم الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والرابعة إلى الروضة من ثلاثة إلى أربعة أيام أسبوعياً، حيث خضع الأطفال لبرنامج تعليمي خاص بهم، بينما قُدم لَلأهل برنامج خاص بالراشدين لتعلم القراءة والرياضيات والمهارات الوالدية (parental skills). وفي البرنامج الخاص

بالأهل تم تحسين مهاراتهم في القراءة والرياضيات، وكيفية تعليم أطفالهم تلك المهارات، حيث خُصصت ساعة يومياً يشترك فيها الأطفال مع آبائهم في الأنشطة التعليمية. وتوصل البرنامج إلى نتائج إيجابية فيما يتعلق بتطوير قدرات الأهل وأطفالهم القرائية والرياضية.

والحق أن مشاركة الأهل في برامج مراكز الطفولة المبكرة تسهم في :١) تطوير فهمهم لنمو الطفل وتطوره، و ٢) تكسبهم الثقة بدورهم، و٣) تعرفهم خبرات أبنائهم في المركز مما يمكنهم من فهم أطفالهم من خلال ملاحظة الأطفال الآخرين، و٤) تعزز قدرات الأطفال والأهل على التفاعل معاً، و٥) توسع التعليم من المركز ليمتد إلى البيت (هير، ٢٠٠٦). وأشارت مورو(Morrow, 2011) إلى أن مساعدة الأهل في أن يصبحوا نماذج ناجحة في تطوير القراءة والكتابة لدى الأطفال هو أحد أهم مهام معلمات الأطفال، وحتى تنجز هذه المهمة، ينبغي على المعلمات التواصل مع الأهل بشكل مستمر. وقد حدد كريستي وزملاؤه (Christie et al., 2011) نوعين من التواصل مع الأهل، يضم الأول منشورات غرفة الصف التعليمية (مواد تعليمية مصممة لتصف أنشطة تعلم الأطفال أو لتخبر الأهل مباشرةً عن مصطلحات القراءة والكتابة، ويمكن أن تتضمن ملاحظات أسبوعية غير رسمية أو نشرة شهرية رسمية)، ويشتمل الثاني على التفاعل الشخصي (محادثات ثنائية الطابع تزود الأهل والمعلمين بالفرص للمشاركة في المعلومات حول اهتمامات الطفل وحاجاته الفردية. وتتضمن ورش عمل الأهل، واجتماعات الأهل والمعلمين، أو اجتماعات الأطفال والأهل والمعلمين، أو الاتصالات الهاتفية).

وثمة من يرى أن مشاركة الأهل في برامج تربية الطفولة المبكرة يمكن أن يتم بطريقتين؛ تقوم الطريقة الأولى على إشراك الأهل مع أطفالهم بأنشطة ينفذونها في البيت، في حين تعتمد الطريقة الثانية على دعوة الأهل إلى الروضة لتنفيذ بعض الأنشطة، الروضة (Prior & Gerard, 2007). أمَا عيسى (2005) فتأكد أن الأطفال متعلمون متحمسون ونشطون في جميع المجالات التي تشمل

اللغة والقراءة والكتابة، ومن المهم أن يجد المعلمون طرقاً لتوصيل هذه الرسالة إلى الأهل، ويقترح مجموعة من الإجراءات لمساعدة المعلمين على إشراك الأهل في برامج تعليم الأطفال القراءة والكتابة؛ حيث يرى أن معلمي الطفولة المبكرة يستطيعون أن يدعموا أهمية القراءة لكل الأطفال الصغار بتشجيع الأهل على استخدام كتب مصورة مع كتبهم الصغيرة، وأنه عندما يضع الأهل كتباً ثابتة في غرف الأطفال الصغار، أو عندما يلاحظون المعلمين يقرأون على نحو روتيني للأطفال الصغار، فإنهم كذلك قد يشجعون الأطفال على الانغماس في هذا النشاط بالمنزل.

ويرى لينش وأندرسون وشابيرو (Lynch, Anderson, Anderson, & Shapiro, 2006) أنه ينبغي على الأهل الذين يريدون من أطفالهم أن يحققوا نجاحاً في تعلم القراءة والكتابة المبكرة أن يكونوا ملمين بأنشطة القراءة والكتابة التي تقوم بها المدرسة، وأن يكونوا على اطلاع بالاستراتيجيات التي تساعد أطفالهم على القيام بتلك النشاطات. وهذا يتطلب من الروضة أو المدرسة أن تقوم بدورها في تبصير الأهل وتوعيتهم بتلك الأنشطة والاستراتيجيات.

ونظراً لأهمية الدور الذي يمكن للأهل أن يقوموا به في كل من البيت والروضة لتطوير تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة جاءت هذه الدراسة لتبصير الأهل بأهمية دورهم هذا وزيادة وعي المهتمين في مجال تربية الأطفال وتعليمهم بالفائدة الكبيرة التي يمكن جنيها إذا ما تم إشراك الأهل في برامج الروضة، وخاصة فيما يتعلق بتطوير القراءة والكتابة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تلعب البيئة المنزلية دوراً كبيراً في إعداد الأطفال الإعداد الجيد لتعلم مهارتي القراءة والكتابة مبكراً من خلال إثراء تلك البيئة بالأنشطة المتعددة؛ التي يمكن تقديمها لهم لبناء استعدادهم لتنمية التعلم المبكر لمهاراتي القراءة والكتابة في جو ممتع بالنسبة لهم ولآبائهم (عبد الله، ١٩٩٧). فإذا لم يكن الأهل واعين

وملمين بالممارسات التي يجب القيام بها لدعم التعلم المبكر لتلك المهارات، فقد تضيع على الطفل تلك الفرصة الكبيرة لتعلم هاتين المهارتين مبكراً. وقد دار في ميدان التربية وعلم النفس جدل كبير حول متى وكيف يتعلم الطفل القراءة والكتابة، ولم يقتصر هذا الجدل على الفلاسفة والتربويين والمنظرين، بل امتد ليشمل الأهل؛ حيث يرى بعض الأهل أن تعلم القراءة والكتابة يبدأ في المدرسة الابتدائية، عندما يصل الطفل إلى سن السادسة، وبناء عليه فإنهم يفضلون عدم تعليمه هاتين المهارتين إلى أن يصل الطفل ذلك العمر العقلي المناسب، وفريق من الأهل يسعى إلى تدريب أطفالهم على القراءة والكتابة قي سنوات ما قبل المدرسة لإعطائهم بداية متقدمة في اكتساب هاتين المهارتين.

وفي دراسة حديثة أجراها احميدة والدبابنة والبشير (٢٠١٠) لمسح الممارسات التي يقوم بها الآباء في تنمية التعلم المبكر لأطفالهم في القراءة والكتابة في الأردن، أشارت نتائجها إلى أن ممارسة الآباء لتنمية التعلم المبكر لأطفالهم تراوحت بين المتوسطة والضعيفة، وأن ثمة عدم وعي لدى الأهل بالممارسات الملائمة لتنمية التعلم المبكر لأطفالهم في القراءة والكتابة. وعليه، فثمة حاجة حقيقية للبحث عن وسائل فاعلة يمكن خلالها مساعدة الأهل في تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة. كما أشارت نتائج دراسة استطلاعية أخرى قام بها احميدة وخصاونة ومحفوظ وخوالده (Ihmeideh, Khasawneh, Mahfouz, & Khawaldeh, 2008) إلى أن المشاركة الوالدية في برامج رياض الأطفال في الأردن ضعيفة، وأن مستوى التعاون بين معلمة رياض الأطفال والأهل متدن. وهذا يستدعى البحث عن برامج تدريبية تبصر المعلمات بالمعرفة بالطرائق المناسبة للتعاون مع الأهل وتطلعهم على الطرائق الصحيحة لتنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة. وبما أن التعاون الفعّال بين الأهل والروضة يترك أثراً إيجابياً في نمو ورعاية المهارات اللغوية لدى الأطفال، فقد نبعت أهمية الدراسة الحالية وجديتها في الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لمساعدة الأهل على تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة وأثره في تقدم الأطفال، إذ تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ - ما أثر البرنامج التدريبي للمعلمات اللواتي تعاوَنّ مع الأهل في تنمية تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة؟

٢ - هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي للمعلمات اللواتي تعاونّ مع الأهل في تنمية تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة باختلاف جنس الطفل (ذكر وأنثى)؟

٣ - هل يوجد أثر للتفاعل في المجموعة التجريبية بين متغيري الدراسة: المجموعة والجنس؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن أثر البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال لمساعدة الأهل في تنمية تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة.
- معرفة ما إذا كان أثر البرنامج يختلف باختلاف المجموعة وجنس الطفل.

أهمية الدراسة

من المتوقع أن تؤدي هذه الدراسة إلى :

١ - تغيير نظرة القائمين على رياض الأطفال وتوعيتهم بضرورة العمل مع الأهل في تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة، وتعريفهم بأهداف تعلم هاتين المهارتين، وكيفية نموهما وتطويرهما لدى الطفل.

٢ - تدريب معلمات رياض الأطفال على أساليب التعاون مع الأهل، وتذليل كافة العقبات التي تعترض مساعدة المعلمات للأهل في تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة.

٣ - ترسيخ القناعة لدى أهالي الأطفال بأهمية التعاون مع دور رياض الأطفال، وتوحيد أساليب تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة.

٤ - بيان أثر تعاون المعلمات مع الأهل في تطوير قدرة أطفال الروضة القرائية والكتابية.

محددات الدراسة

أجريت هذه الدراسة في ضوء محددات تتطلب مراعاتها عند تعميم النتائج، وهي:

* اشتملت عينة الدراسة على ٧٦ طفلاً من روضة واحدة في محافظة الزرقاء، وهي روضة خاصة تابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى/ قسم التعليم الخاص.
* ارتبطت نتائج الدراسة بطبيعة الأداة التي استخدمت وهي "اختبار القراءة والكتابة" الذي أعده الباحث وما تحقق له من صدق وثبات.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسات عدد من المصطلحات الهامة، وفيما يأتي التعريف الإجرائي الذي وضعه الباحث لكل مصطلح منها:

معلمة رياض الأطفال: هي المعلمة المؤهلة علمياً وتربوياً، والتي تكلف رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم بالعمل في رياض الأطفال لتقديم المعرفة وتعليم الأطفال الصغار الذين يتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات وثمانية شهور إلى ست سنوات.

التعلم المبكر للقراءة والكتابة: ويشمل سلوكيات القراءة والكتابة التي يظهرها الطفل في سني حياته الأولى والتي لا تصل بعد إلى مستوى الاتقان، حيث تشمل سلوكات القراءة المبكرة التعرف إلى الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة ونطق الحروف بأصواتها، والتمييز بين الأصوات المختلفة للكلمات المحكية، والوعي باللغة المكتوبة وخصائصها. في حين تشمل الكتابة المبكرة العلامات التي يضعها الطفل على الورق باستخدام الألوان، أو أقلام الشمع أو أقلام الرصاص، أو أي أدوات أخرى من شأنها أن تترك أثراً مكتوباً على

الأسطح الكتابية كالخربشة، والرسم، وكتابة أشكال تشبه الحروف، أو الهجاء الكتابي المتعارف عليه من كتابة الحروف، والكلمات والجمل.

أطفال الروضة: هم أطفال السنة الثانية من الروضة ممن تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات وثمانية أشهر إلى ست سنوات والمسجلون في رياض الأطفال الخاصة التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم.

منهجية الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي (quasi experimental approach) من خلال تصميم برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال لمساعدة الأهل في تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة. حيث تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية يقوم على تدريسهم المعلمات اللواتي التحقن بالبرنامج التدريبي لمساعدة الأهل في تنمية التعلم المبكر لأطفال الروضة، والأخرى ضابطة، وتشتمل على الأطفال الذين تدرسهم المعلمات اللواتي لم يلتحقن بالبرنامج التدريبي.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: وهو في هذه الدراسة البرنامج التدريبي، وله مستويان: (تدريب على التعاون مع الأهل، عدم تدريب).

المتغير التابع: وهو درجات الأطفال على الاختبار البعدي لتنمية التعلم المبكر للقراءة والكتابة الذي أعده الباحث. ويلخص الشكل أدناه تصميم الدراسة:

(Exp.) G1: $O_1 \times O_2$

(Cont.) G_2: $O_1 - O_2$

حيث (O_1: الاختبار القبلي)، (O_2: الاختبار البعدي)، (x: وجود معالجة)، (- : عدم وجود معالجة).

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال المسجلين في رياض الأطفال الخاصة للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ في محافظة الزرقاء. أما عينة الدراسة فقد ضمت أطفال روضة واحدة من إحدى الرياض المتعاونة مع الجامعة الهاشمية في برنامج التدريب العملي، حيث اختارها الباحث قصدياً لهذا الغرض. وتم سحب العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من الأطفال ممن تراوحت أعمارهم من أربع سنوات وثمانية أشهر إلى ست سنوات، حيث قسمهم الباحث إلى مجموعتين: ضابطة تألفت من ٣٦ طفلاً وطفلة يقوم على تدريسهم معلمتان ممن لم يطبق عليهما البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث، وتجريبية ضمت ٤٠ طفلاً وطفلة ممن طُبق على معلماتهم البرنامج التدريبي. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والمجموعة.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والمجموعة

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	عدد الأطفال
التجريبية	٢٣	١٧	٤٠
الضابطة	١٧	١٩	٣٦
المجموع	٤٠	٣٦	٧٦

البرنامج التدريبي:

أعد الباحث برنامجاً تدريباً لمعلمات رياض الأطفال لمساعدة الأهل في تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة. واشتمل البرنامج التدريبي على المكونات الآتية:

* إرشادات البرنامج.
* أهداف البرنامج.

* محتوى البرنامج، وتضمن الموضوعات التالية: (أهمية التعاون بين الروضة والبيت، دواعي التعاون بين الروضة والبيت، أساليب التعاون بين الروضة والبيت، خصائص نمو طفل الروضة، التحضير لاجتماع الآباء مع المعلمات في الروضة، أهمية التعلم المبكر للقراءة والكتابة في مرحلة الروضة، محتوى خبرة القراءة والكتابة (المهارات اللازمة لتعلمهما)، إعداد وتنفيذ وتقويم خبرات القراءة والكتابة في الروضة).

* أنشطة عملية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة في الروضة، وشملت هذه الأنشطة: (قراءة كتب وقصص الأطفال، كتابة ما يقوله الأطفال، قراءة الكلام المطبوع الموجود في البيئة، المقابلة بين الصور، تغطية الصور عند سماع الأصوات المماثلة لأصوات الحروف الأولى لأسمائها، التعرف إلى الأسماء المقفاة، الانتباه إلى الكتابة الموجودة في البيئة، لوحات الخبرة وكتابة القصص، قائمة المشتريات، كتابة الرسائل للأطفال وكتابة رسائل الأطفال للآخرين). والملحق رقم (١) يوضح بعضاً من هذه الأنشطة.

أداة الدراسة

أعد الباحث (اختبار القراءة والكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة) الذي اشتمل على قسمين: القسم الأول ضم ٢١ فقرة لقياس مهارات القراءة المبكرة (early reading skills)، بينما ضم القسم الثاني ١٤ فقرة لقياس مهارات الكتابة المبكرة (early writing skills). وقد أفاد الباحث من الأدب التربوي ذي العلاقة في تصميم الاختبار (Clay, 1967, 1972; Morrow, 2011). وأعطيت كل فقرة من فقرات الاختبار البالغ عددها ٣٥ فقرة تدريجاً ثنائياً اشتمل على بعدين (يعرف، لا يعرف) لبيان فيما إذا كان الطفل يعرف المهارة المحددة أو لا يعرفها. وتم تدريب المعلمات على كيفية تطبيق الاختبار وتصحيحه، حيث اعتمد في تصحيح الاختبار على إعطاء البعد (يعرف) درجة واحدة، في حين أعطي صفراً للبعد (لا يعرف).

صدق الاختبار: عُرِضَ اختبار القراءة والكتابة المبكرة على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليتي الملكة رانيا للطفولة والعلوم التربوية في الجامعة الهاشمية، وطلب الباحث إليهم إبداء رأيهم من حيث مدى وضوح فقرات الاختبار، وسلامة اللغة، ومناسبة مستوى المهارة لأطفال الروضة. وأقر المحكمون سلامة الاختبار ومناسبته لغايات الدراسة، باستثناء بعض الملاحظات التي أبدوها من حيث الصياغة اللغوية، وحذف بعض الفقرات التي وجدوا فيها تكراراً.

ثبات الاختبار: للتأكد من ثبات الاختبار، تم تطبيقه على عشرين طفلاً من مجتمع الدراسة ولكن من غير عينتها. وتم استخدام معامل ثبات التقدير (rating reliability) بحساب الارتباط بين العلامات المقدرة في التصحيح للمرة الأولى من قبل المصحح، والعلامات المقدرة في التصحيح للمرة الثانية من قبل المصحح نفسه (Intrarater reliability). ولبيان ثبات التقدير استخدم الباحث معادلة كابا (K) التالية:

$$K = \frac{\text{لـ} - \text{لم}}{١ - \text{لم}}$$

حيث إن: لـ : نسبة التكرار الملاحظ.

لم : نسبة التكرار المتوقع.

وبلغت نسبته ٠,٨٧ وتعد هذه النسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

تكافؤ المجموعتين

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في امتلاك مهاراتي القراءة والكتابة المبكرة تم تطبيق (اختبار القراءة والكتابة المبكرة) على الأطفال أفراد المجموعتين كاختبار قبلي، وذلك قبل البدء بالتجربة، وقبل أن يقوم الباحث بتدريب المعلمات على أساليب التعاون مع الأهل. ويبين الجدولان المرقومان ٢ و ٣ المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات

المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار وفقاً لبعديه: القراءة المبكرة والكتابة المبكرة.

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي وفقاً لبعد "القراءة المبكرة"

المجموعة / الجنس	الضابطة			التجريبية			الكلي		
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	١٧	٨,٨٧	١,٥٧	٢٣	٩,٨٢	١,٥٥	٤٠	٩,٤٢	١,٦١
إناث	١٩	١٠,٠٥	٢,٠٤	١٧	٩,٩٤	٢,١٣	٣٦	١٠,٠٠	٢,٠٥
الكلي	٣٦	٩,٥٠	١,٩٠	٤٠	٩,٨٧	١,٨٠	٧٦	٩,٦٩	١,٨٤

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي وفقاً لبعد "الكتابة المبكرة"

المجموعة / الجنس	الضابطة			التجريبية			الكلي		
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	١٧	٦,٤١	١,٨٠	٢٣	٨,٥٦	٢,٠٨	٤٠	٧,٦٥	٢,٢٢
إناث	١٩	٦,٩٤	٢,٢٩	١٧	٧,٨٢	١,٧٤	٣٦	٧,٣٦	٢,٠٧
الكلي	٣٦	٦,٦٩	٢,٠٦	٤٠	٨,٢٥	١,٩٥	٧٦	٧,٥١	٢,١٤

يلاحظ من الجدولين رقمي ٢ و ٣ أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المجموعة التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث على الاختبار القبلي ببعديه: القراءة المبكرة والكتابة المبكرة. وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذا الفرق تم إجراء تحليل التباين الثنائي التفاعل (2- way ANOVA). ويبين الجدولان المرقومان ٤ و ٥ نتائج هذا التفاعل.

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لبعد "القراءة المبكرة"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٧,٢٤	١	٧,٢٤	٢,٦١	٠,١١
الجنس	٠,٠٣	١	٠,٠٣	٠,٠١	٠,٩٠
الجنس× المجموعة	٧,٧٨	١	٧,٧٨	٢,٨٠	٠,٠٩
الخطأ	١٩٦,٧٤	٧١	٢,٧٧		
الكلي	٢٥٦,٠٣	٧٥			

الجدول رقم (٥)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي لبعد "الكتابة المبكرة"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٢,٢٦	١	٢,٢٦	١,١٣	٠,٢٩
الجنس	٠,١٩	١	٠,١٩	٠,٠٩	٠,٧٥
الجنس× المجموعة	٣,٢٠	١	٣,٢٠	١,٥٩	٠,٢١
الخطأ	١٤٢,٢٥	٧١	٢,١٠		
الكلي	٣٤٤	٧٥			

يتضح من الجدولين رقمي ٤ و ٥ أعلاه عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) يعزى للمجموعة أو الجنس أو للتفاعل بين المجموعة والجنس فيما يتعلق بالاختبار القبلي، مما يعزز وجود التكافؤ بين مجموعتي الدراسة.

إجراءات الدراسة

بعد أن تم الحصول على الموافقات الرسمية من قبل وزارة التربية والتعليم، ومن ثم مديرية التعليم الخاص قي مدينة الزرقاء لتطبيق هذه

الدراسة، اختار الباحث الروضة المراد تطبيق الدراسة عليها بالطريقة القصدية. كما قابل الباحث مديرة الروضة والمعلمات، حيث شرح لهن طبيعة الدراسة وأهدافها. وقام الباحث بتصميم برنامج تدريبي متكامل لتزويد المعلمات بالأسس والاستراتيجيات لمساعدة الأهل في تنمية التعلم المبكر لأطفالهم في القراءة والكتابة. وتضمن البرنامج إطار نظري وآخر عملي، احتوى الإطار النظري على أهمية التعاون بين الروضة والبيت ودواعيه وأساليبه وخصائص نمو طفل الروضة، والتحضير لاجتماع الأهل مع المعلمات في الروضة، وأهمية التعلم المبكر للقراءة والكتابة في مرحلة الروضة، محتوى خبرة القراءة والكتابة (المهارات اللازمة لتعلمهما). في حين احتوى إطاره العملي على إعداد وتنفيذ وتقويم خبرات القراءة والكتابة في الروضة، وأنشطة عملية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة في الروضة.

كما تم تدريب معلمتي المجموعة التجريبية اللواتي يقمن بمساعدة الأهل في تنمية تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة، حيث عقدت لهن أربع جلسات تدريبية للتعرف إلى الوسائل التي يمكن من خلالها دعم مشاركة الأهل في برامج الروضة. وبعد أن تم تدريب المعلمات، أجري اختبار قبلي على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم ذلك قبل البدء بتطبيق الدراسة الفعلي.

وبعد ذلك تم تطبيق (التجربة) على العينة التجريبية فقط، حيث تم الاتفاق مع معلمتي المجموعة التجريبية على خطوات التطبيق، حيث قامت المعلمتان بالتواصل مع أولياء الأمور فيما يتعلق بتطوير مهارتي القراءة والكتابة بطرق مختلفة تنوعت فشملت الاتصال الهاتفي وزيارة الأهل الروضة، وعقد اجتماعات وورش عمل، والمراسلات المكتوبة. بينما قامت معلمتا المجموعة الضابطة بالتدريس وفقاً للطريقة الاعتيادية دون اتصال مقصود أو موجه مع الأهل فيما يتعلق بتطوير مهارات أطفالهم القرائية والكتابية. وبعد ثمانية أسابيع من الاتصال والتعاون الجاد بين الأهل ومعلمات المجموعة التجريبية، أجري اختبار بعدي على أفراد عينتي المجموعتين التجريبية والضابطة.

الأساليب الإحصائية

تم في هذه الدراسة استخدام حساب تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA) للتحقق من تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي. كذلك تم استخدام تحليل التباين الثنائي للوقوف على أثر البرنامج التدريبي المعد في تطوير تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة.

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتنص على:

١ - ما أثر البرنامج التدريبي للمعلمات اللواتي تعاوَنّ مع الأهل في تنمية تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة؟

٢ - هل يختلف تأثير البرنامج التدريبي للمعلمات اللواتي تعاونّ مع الأهل في تنمية تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة باختلاف جنس الطفل (ذكر وأنثى)؟

٣ - هل يوجد أثر للتفاعل في المجموعة التجريبية بين متغيري الدراسة: المجموعة والجنس؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار القراءة والكتابة البعدي كل على حدة تبعاً لاختلاف مستوى كل من متغيري الدراسة؛ المجموعة والجنس كما هو موضح في الجدولين المرقومين ٦ و ٧.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي وفقاً لبعد "القراءة المبكرة"

المجموعة / الجنس	الضابطة			التجريبية			الكلي		
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	١٧	١٠,٠٠	١,٦٥	٢٣	١٣,٣٠	٢,٨٠	٤٠	١١,٩٠	٢,٨٨
إناث	١٩	١١,٧٣	١,٩٣	١٧	١٥,٧٦	٢,٧٧	٣٦	١٣,٦٣	٣,٠٩
الكلي	٣٦	١٠,٩١	١,٩٩	٤٠	١٤,٣٥	٣,٠١	٧٦	١٢,٧٢	٣,٠٩

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي وفقاً لبعد "الكتابة المبكرة"

المجموعة / الجنس	الضابطة			التجريبية			الكلي		
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	١٧	٧,٧٦	١,٥٢	٢٣	٩,٤٧	١,٩٩	٤٠	٨,٣٢	٢,٢٤
إناث	١٩	٦,٧٨	١,٥٤	١٧	٨,٩٤	٢,٠٤	٣٦	٢,٠٨	٧,٨٠
الكلي	٣٦	٦,٧٧	١,٥١	٤٠	٩,٢٥	٢,٠٠	٧٦	٢,١٧	٨,٠٧

يلاحظ من الجدولين رقمي ٦ و ٧ أعلاه أن المتوسط الملاحظ لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي لكل من مهارتي القراءة والكتابة كان أكبر من متوسط علامات الذكور في المجموعة الضابطة، وكذلك بالنسبة للإناث. كما يلاحظ أن متوسط علامات المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) كان أكبر من متوسط علامات المجموعة الضابطة. وبهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية لهذا الفرق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA). وتظهر نتائج الجدولين رقمي ٨ و ٩ هذا التحليل.

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لبعد "القراءة المبكرة"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٢١٧,٧٧	١	٢١٧,٧٧	٤٦,٤٥	٠,٠٠
الجنس	٥٤,٩٢	١	٥٤,٩٢	١١,٧١	٠,٠٠
الجنس× المجموعة	٧,٨٧	١	٧,٨٧	١,٦٨	٠,١٩
الخطأ	٣٣٢,٨٢	٧١	٤,٦٨		
الكلي	٧١٧,١٩	٧٥			

الجدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لبعد "الكتابة المبكرة"

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٣٤,٧٤	١	٣٤,٧٤	٢١,٤٩	٠,٠٠
الجنس	٠,٧٦	١	٠,٦٧	٠,٤١	٠,٥٢
الجنس× المجموعة	٠,٣٠	١	٠,٣٠	٠,١٨	٠,٦٦
الخطأ	١١٤,٧٥	٧١	١,٦١		
الكلي	٣٥٣,٥٢	٧٥			

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي الواردة في الجدول رقم (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للقراءة المبكرة، وبمقارنة المتوسطين الحسابيين للمجموعتين يتضح أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن الأطفال (الذكور والإناث) الذين علمتهم معلمات تعرضن للبرنامج التدريبي الذي هدف إلى مساعدة الأهل في تنمية تعلمهم المبكر للقراءة والكتابة حققوا نتائج أعلى في اختبار القراءة المبكرة البعدي من نظرائهم الأطفال الذين علمتهم معلمات لم يتعرضن للبرنامج التدريبي.

كما أشارت نتائج تحليل التباين الثنائي الواردة في الجدول رقم (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين أداء الأطفال في اختبار القراءة المبكرة البعدي وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. أما بالنسبة للتفاعل بين المجموعة والجنس، فيتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) للتفاعل بين المجموعة والجنس.

أما نتائج تحليل التباين الثنائي الواردة في الجدول رقم (٩) فقد أشارت إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للكتابة المبكرة، وبمقارنة المتوسطين الحسابيين

للمجموعتين يتضح أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية شأنها شأن القراءة المبكرة، مما يشير إلى أن الأطفال (الذكور والإناث) الذين علمتهم معلمات تعرضن للبرنامج التدريبي الذي هدف إلى مساعدة الأهل في تنمية تعلمهم المبكر للقراءة والكتابة حققوا نتائج أعلى في اختبار الكتابة المبكرة البعدي من نظرائهم الأطفال الذين علمتهم معلمات لم يتعرضن للبرنامج التدريبي.

وبخلاف نتائج اختبار القراءة المبكرة، لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين أداء الأطفال في اختبار الكتابة المبكرة البعدي وفقاً لمتغير الجنس. كذلك لم يكن هنالك فرق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) للتفاعل بين المجموعة والجنس.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء أطفال المجموعة التجريبية الذين طبق على معلماتهم البرنامج التدريبي لمساعدة الأهل في تنمية تعلمهم المبكر للقراءة والكتابة وأداء أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يطبق على معلماتهم البرنامج التدريبي في اختبار القراءة والكتابة المبكرة لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي تعرضت له معلمات المجموعة التجريبية في مساعدة الأهل على تقدم الأطفال في مهارتي القراءة والكتابة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة سانت- لورينت وجياسون (Saint-Laurent & Giasson, 2005)، ودراسة ساراكو (Saracho, 2008)، ودراسة دويل وزانك (Doyle & Zhanq, 2011)، ودراسة سانت كلير وجاكسون و زويباك (St. Clair et al., 2012) التي أشارت إلى أن تدريب الأهل على مساعدة أطفالهم على تعلم القراءة والكتابة يزيد من قدرة الأطفال على تعلم هاتين المهارتين. وتفسر هذه النتيجة بأنّ للأهل دوراً بالغاً في تطوير قدرة أطفالهم على التعلم، وخاصة بما يتعلق بتعلم القراءة والكتابة، إذا يحرص الأهل على استغلال أي فرصة تتاح لهم من قبل الروضة للمشاركة في تعلم أطفالهم، ويتفق

هذا الطرح مع العديد من الدراسات التي وجدت أن الأهل يمكن أن يطوروا قدرات أطفالهم القرائية والكتابية إذا ما تم تدريبهم وتعريضهم لأساليب تعلم هاتين المهارتين (Hannon, 1998).

فقبل أن تطبق هذه الدراسة لم تكن الروضة تشرك الأهل في برامجها التعليمية، حيث كان يقتصر قدوم الأهل إلى الروضة لإيصال الطفل إلى الروضة وأخذه منها فقط، وأحياناً يأتون لدفع الأقساط المالية، وقليل منهم من يقوم بحضور اجتماع الأمهات والمعلمات لتدارس أمور لها علاقة بالنظافة والرحلات وغيرها من دون إطلاعهم على البرامج التعليمية التي تقدمها الروضة. ولذلك كان الأهل مستثنين في الغالب من المشاركة في الأمور التعليمية، وهذا كان له أثره الواضح على أداء الأطفال في الاختبار القبلي، إذا لم يكن الأداء في المستوى المقبول فيما يتعلق بتطوير مهارتي القراءة والكتابة. وبعد أن تم تدريب المعلمات على أساليب التعاون مع الأهل، وملاحظة ما أبداه الأهل من تعاون مع المعلمات ومساعدتهم لأطفالهم في تعلم هاتين المهارتين سواء في المنزل أو الروضة زاد أداء الأطفال في الاختبار البعدي وتحسنت مهاراتهم القرائية والكتابية. فهذا ليس مستغرباً لأن الأهل حريصون على تعلم أطفالهم، وإذا وجدوا حرصاً من الروضة على إشراكهم في برامجها التعليمية فإنهم سيبذلون قصارى جهدهم في القيام بما يكلفون به من أعمال (Morrow, 2011). وقيام الأهل بذلك، كما ترى سكوت (Scott, 2002)، من شأنه أن يعود بالنفع على الأطفال الذين يمكن أن يستفيدوا كثيرا إذا ما وجدوا معلميهم وآباءهم يعملون معاً من أجل تعليمهم.

ويخطئ المعلمون حقيقة إن ظنوا أن الأهل غير أكفياء ليأخذوا دوراً تعليمياً في المساعدة في تعليم أطفالهم، أو أن ثمة عوائق اقتصادية أو اجتماعية يمكن أن تحول دون إشراكهم. فالأهل - كما أشار معظم المربين - يحتاجون إلى قليل من الدعم والتعزيز والنظر إليهم على أنهم شركاء حقيقيون في تعليم أطفالهم (Morrow, 2011)، وتبصيرهم ببعض الاستراتيجيات اللازمة لتطوير تعلم أطفالهم

(Lynch et al., 2006). وقد خلص هندرسون وبيرلا (Henderson & Berla, 1994) بعد مراجعتهما العديد من الدراسات إلى أن إشراك الأهل في تعليم أطفالهم ومد جسور التعاون بين المعلمين والأهل له آثار إيجابية على تعلم الأطفال بصرف النظر عن مستوى الأهل التعليمي أو مستوى دخلهم.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية في بُعد "القراءة المبكرة" بين أداء الأطفال الذكور والإناث ولصالح الإناث. وتكاد تكون تلك النتيجة متوقعة ذلك أن معظم البحوث النفسية والتربوية أشارت إلى أن اكتساب اللغة وتعلمها يكون أفضل عند الأطفال الإناث من الأطفال الذكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة دنتون وويست (Denton & West, 2002) التي توصلت إلى أن الإناث يتفوقن إنجازاً في تعلم مهارة القراءة في صفوف رياض الأطفال والأول الأساسي. كذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة احميدة (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن الأطفال الإناث كن أكثر تفوقاً في اختبار الوعي باللغة المكتوبة من الأطفال الذكور.

بينما لم تُظهر نتائج تحليل التباين الثنائي أية فروق إحصائية في بُعد "الكتابة المبكرة" بين أداء الأطفال الذكور والإناث. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن تطوير الكتابة، في مرحلة الطفولة المبكرة، لا تحظى باهتمام الأهل ظناً أنها مهارة لا ينبغي أن تعلم في هذه المرحلة المبكرة جداً، وأن أي تعريض لها يعد مضيعة للوقت وإيذاء للأطفال (International Reading Association (IRA) & National Association for Education of Young Children (NAEYC)). وإنّ هذه النظرة الخاطئة إلى الكتابة قد صرفت الانتباه عن أهميتها، ولعل هذا يعود إلى تأثر الباحثين العرب عموماً بنظريات الاستعداد القرائي، التي لا تقيم وزناً لقدرة الأطفال الكتابية ما لم يتقنوا مبادئ القراءة أولاً. فتعلم الكتابة – وفقاً لهذه النظرة – يعدّ عملية صعبة التعلم، وتحتاج إلى تطور حركات العضلات اليدوية الدقيقة، والتنسيق ما بين اليد والعين (Hand-eye coordination)، وإدراك الحروف.

وأخيراً، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدولين رقمي ٨ و ٩ عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين المجموعة والجنس على بعدي الاختبار "القراءة المبكرة" و"الكتابة المبكرة". وربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمات اللواتي قاموا على تعليم الأطفال الذكور والإناث تعرضن للفرص التدريبية ذاتها، كما أن الأطفال الذكور والإناث تعرضوا للفرص التعليمية ذاتها. وأن تأثير البرنامج التدريبي الذي تعرضت له المعلمات لمساعدة الأهل في تطوير تعلم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة، وما تم تقديمه من أنشطة يمارسها الطفل مع والديه في البيت أو الروضة يطول كلا الجنسين ويتلاءم معها. وبناء على ذلك فالطرائق التي قام بها الأهل لمساعدة أطفالهم على تطوير مهاراتهم القرائية والكتابية لا يفضل استخدامها لجنس دون آخر، بل يمكن استخدامها مع كلا الجنسين من الأطفال ذكوراً كانوا أم إناثاً.

التوصيات

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

١ - ضرورة تفعيل شراكة الأهل في تعلم أطفالهم مهارتي القراءة والكتابة لما لذلك من أهمية في دعم وتطوير تعلم هاتين المهارتين.

٢ - ضرورة أن تبني رياض الأطفال برامجها على مشاركة الأهل في برامج الروضة وخاصة فيما يتعلق بخبرات القراءة والكتابة، وهذا يتطلب زيادة وعي معلمات رياض الأطفال بأهمية دور الأهل في دعم تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال.

٣ - تضمين برامج إعداد معلمي رياض الأطفال مساقات تتضمن تدريبهم على أساليب مشاركة الأهل في برامج الروضة بشكل عام، وأساليب تطوير القراءة والكتابة بشكل خاص.

٤ - إجراء دراسات بحثية تستقصي أثر الأهل في تطوير ودعم مهارات أطفالهم القراءة والكتابة تعتمد وسائل بحثية أخرى كالمقابلة والملاحظة.

The Effectiveness of Training Program for Kindergarten Teachers to Help Family Promote Their Children's Early Literacy Development and its Effect on Children's Progress

Dr. Fathi M. Ihmeideh
Queen Rania Faculty for Childhood - Hashemite University
H.K.J

Abstract

The current study aims at investigating the effect of training program for kindergarten teachers to help family promote their children's early literacy development. The study sample consisted of 76 children divided into two groups: the experimental group with 40 children taught by teachers who attended a training program to help family develop their children's early literacy, and the control group with 36 children taught by teachers who did not attend a training program. Results revealed statistical significant difference in early literacy test between the two groups in favour of the experimental group. The results also indicated that there was significant difference on the early reading domain attributed to gender in favour of females, while there was no significant difference on the early writing domain attributed to gender. Moreover, the results revealed no statistical significant difference attributed to the interaction between gender and group for both domains: early reading and early writing. The study concluded by a number of suggestions and recommendations for promoting the relationship between teachers and family to develop children's early literacy.

المراجع

١ - احميدة، فتحي (٢٠٠٩). أثر بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،٥ (١)، ٥٩-٦٩.

٢ - احميدة، فتحي والدبابنة، خلود والبشير، أكرم (٢٠١٠). درجة ممارسة الآباء لأساليب تعلّم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة في مدينة عمان، وعلاقته بالجنس والمستوى التعليمي ومستوى الدخل. **المجلة التربوية**، ٢٤(٩٥)، ٦٤١-٦٨٥.

٣ - عبد الله، عبد الرحيم (١٩٩٧). **تعليم اللغة في منهج الطفولة المبكرة**. عمان: مطابع الصفوة.

٤ - عيسى، إيفال (٢٠٠٥). **منهج التعليم في الطفولة المبكرة ومكوناته**، ترجمة قسم الترجمة والتعريب بدار الكتاب الجامعي. غزّة: دار الكتاب الجامعي.

٥ - مريان، مريم (٢٠٠١). **برامج الطفولة المبكرة- إدارة وتخطيط**. القدس.

٦ - هير، جودي (٢٠٠٦). **العمل مع الأطفال**، ترجمة مركز إيمان للتعلم المبكر. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

7 - Clay, M. (1967). The reading behaviour of five-years-old children: a research report. New Zealand Journal of Educational Studies, 2,11-31.

8 - Clay, M. (1972). **Reading: the patterning of complex behaviour**. London: Heinemann.

9 - Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (2011). **Teaching language and literacy. Preschool through the elementary grades**. Boston, MA: Pearson.

10 - Denton, K. & West, J. (2002). Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade. (NCES 2002125). National Center for Education Statistics. Washington, DC. Retrieved May 7, 2007, from

11 - Doyle, A. & Zhanq, J. (2011). Participation structure impacts on parent engagement in family literacy programs. **Early Childhood Education Journal**, 39 (3), 223-233.

12 - Durkin, D. (1966). **Children Who Read Early**. New York: Teacher's College Press.

13 - Durkin, D. (1993). **Teaching them to read**. Boston: Allyn and Bacon.

14 - Hannon, P. (1998). How can we foster children's early literacy development through parent involvement. In S. Neuman & K. Roskos, **Children achieving best practices in early literacy**. Newark, DE: International Reading Association.

15 - Henderson, A. & Berla, N. (1994). **A new generation of evidence: The family is critical to student achievement**. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

16 - Ihmeideh, F., Khasawneh, S., Mahfouz, S., & Khawaldeh, M. (2008). The new workforce generation: understanding the problems facing parental involvement in Jordanian kindergartens. **Contemporary Issues in Early Childhood**, 9(2),161-172.

17 - International Reading Association (IRA) & National Association for Education of Young Children (NAEYC) (1998). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. **The Reading Teacher**, 52 (2),193-216.

18 - Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. **Reading Psychology**, 27, 1-20.

19 - Morrow, L. (2011). **Literacy development in the early years: helping children read and write**. Boston: Pearson.

20 - Morrow, L. & McGee, L. (2005). **Teaching literacy in kindergarten**. London: Falmer Press

21 - National Center for Family Literacy. (1993). Parents and children together. In **Creating an upward spiral of success** (pp. 6-8).

22 - Nutbrown, C., Hannon, P., & Morgan, A. (2005). **Early literacy work with families: policy, practice and research**. Newbury Park: Sage Publications.

23 - Prior, J. & Gerard, M. (2007). **Family involvement in early childhood education: research into practice**. New York: Thomson.

24 - Saint-Laurent, L. & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. **Journal of Early Childhood Literacy**, 5(3), 253-278

25 - Saracho, O. (2008). A literacy program for fathers: A case study. **Early Childhood Education Journal**, 35, 351-356

26 - Scott, S. (2002). Preschool education: children preparation. Retrieved from <http://www.ctct.essortment.com/preschooleducat_rdej.htm>, Accessed on 4/7/200

28 - Sowers, J. (2000). **Language arts in early education**. Stanford, CT: Delmar Thomson.

29 - St. Clair, L. & Zweiback, R. (2012). Six Years Later: Effect of Family Involvement Training on the Language Skills of Children from Migrant Families. **School Community Journal**, 22(1), 9-19.

30 - Sukhram, D. & Hsu, A. (2012). Developing Reading Partnerships between Parents and Children: A Reflection on the Reading Together Program. **Early Childhood Education, Journal, 40(2), 115-121.**

31 - Taylor, N. (2011). Evaluating the relationship among parents' oral and written language skills, the home literacy environment, and their pre-school children's emergent literacy Skills. Unpublished Ph.D. Dissertation, Georgia State University, USA.

ملحق (١)
عينة لبعض الأنشطة التي تضمنها البرنامج التدريبي

نشاط رقم (١)

موضوع النشاط: كتابة ما يقوله الأطفال.

أهداف النشاط: تطوير فهم ارتباط الكلام المنطوق والكلام المطبوع.

الأسلوب: ورق وقلم رصاص، أو أقلام أخرى ملونة ذات ألوان جذابة.

العرض: تكتب المعلمة ما يقوله الطفل عن أي خبرة من خبراته السابقة، أو عن أي شيء يرغب في التحدث عنه، فيرى أن ما يقوله يمكن أن يحول إلى كتابة.

وبسبب عدم فهم الأطفال العلاقة الدقيقة بين الكلام المكتوب والكلام المكتوب، فإنهم في البداية يتحدثون بسرعة تزيد عن سرعة المعلمة في كتاباتها - ولذا عليها أن تطلب إليهم أن يبطئ في الكلام، وأن تشير إلى ما وصلت إليه من كتابة ما أملاه عليها، بقولها: " أنا الآن كتبت كلمة "زهرة"، هل يمكن أن تكمل لي ما قلته " أنا رسمت زهرة...)، ماذا قلت بعد ذلك؟ فالأطفال بحاجة إلى خبرات متكررة حتى يتعلموا أن يتكلموا بسرعة تساير سرعة المعلمة في كتابتها لما يملونه عليها.

نشاط رقم (٢)

موضوع النشاط: قراءة الكلام المطبوع الموجود في البيئة.

أهداف النشاط: زيادة وعي الأطفال بمصطلحات اللغة المكتوبة.

الأدوات: المواد المطبوعة التي تشير إلى ما في الغرفة الصفية من أشياء، وأسماء الأفراد الموجودين في الغرفة، والكلام المطبوع على علب الطعام أو أغلفة المنتجات الأخرى، والملصقات واللوحات التي يتيسر وجودها في غرفة الصف.

الأسلوب: تشير المعلمة أمام الأطفال إلى الكلمات الموجودة في محيطهم، وتطلب إليهم أن يرددوا ما تقرؤه لهم، وبذلك تتولد لدى الأطفال الرغبة في معرفة الكلمات المطبوعة أو المكتوبة التي يرونها من حولهم، والرغبة في قراءتها. وهذا يتطلب أن تكون الغرفة الصفية مليئة بالمواد المطبوعة.

قد يذكر الأطفال أحياناً بشكل غير دقيق ما يشير إليه سياق الكلام المكتوب، وهذا يعتبر خطوة أولى إيجابية، مثال ذلك، قد تقول كلمتين: "ركن المكتبة"، ولكن قد يقرأها الطفل "الكتب" عندئذ على المعلمة أن تذكر للطفل بأن تخمينه كان جيداً، ولكن ما هو مكتوب يتكون من كلمتين، وليس من كلمة واحدة، وتشير إلى المجموعتين المنفصلتين من الحروف، واللتين يفصل بينهما فراغ، والكلمتان المكتوبتان هنا تقولان "ركن المكتبة".

نشاط رقم (٣)

موضوع النشاط: قائمة المشتريات

أهداف النشاط: تطوير مهارة فهم مصطلحات الكتابة على الورق.

الأدوات: ورق، وقلم.

الأسلوب: عندما تحتاج المعلمة لشراء بعض الأشياء لمشروع في غرفة الصف، مثل شراء ما تحتاجه من أشياء تلزم لمشروع المطبخ، أو عند الحاجة لشراء أشياء للزراعة في الحديقة...الخ. ويمكن أن تشرك الأطفال في وضع قائمة بالاحتياجات اللازمة، وهذا يساعدهم على فهم وظيفة الكتابة من حيث أهميتها في المساعدة على التخطيط لإنجاز الأعمال، وتذكر الأشياء التي تلزم لإنجاز الأعمال، كما تساعدهم على فهم أحد أشكال الكتابة حيث أن شكل القوائم يختلف عن شكل القصص، أو الرسائل.

نشاط رقم (٤)

موضوع النشاط: كتابة الرسائل للأطفال وكتابة رسائل الأطفال للآخرين.

أهداف النشاط: تطوير مهارة فهم مصطلحات الكتابة على الورق.

الأدوات: ورق، وقلم رصاص، ومغلفات رسائل، وطوابع (يمكن أن تكون قديمة ومستهلكة).

الأسلوب: تكتب المعلمة رسائل إلى كل طفل من الأطفال، ويمكن أن تكون قصيرة بحيث يمكن أن تكون عبارة عن ملاحظات لاحظتها على عمل الطفل، أو أن تخبره شيئاً عن نفسها، ثم تقرأ الرسالة مع الطفل الموجهة إليه، ذلك إن عرض الرسائل على الأطفال بمثل هذا الأسلوب يساعدهم على فهم شكل الرسالة وأغراضها.

كما يمكن للمعلمة أن تشجع الأطفال على أن يكتبوا رسائل إليها - وإلى بعضهم البعض، وإلى والديهم، وإلى أصدقائهم الذين يعيشون بعيداً عنهم. وتساعدهم على التفكير في شكل الرسالة عن طريق توجيه أسئلة إليهم، مثل: كيف يجب أن تبدأ الرسالة؟ "كيف يعرف والدك الشخص الذي أرسل إليه الرسالة"؟. "كيف يعرف المكان الذي جاءت من الرسالة؟". وما شابه ذلك من أسئلة تساعد على التفكير في شكل الرسالة.