درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في إعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال في الروضة

Degree of Kindergarten Teachers' Assessment of their Practices in Creating Learning Environment Conducive to Developing Children's Literacy Skills at Kindergarten

فتحي احميدة

Fathi Ihmeideh

قسم تربية الطفولة، كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

بريد الكتروني: fathi@hu.edu.jo

تاريخ التسليم: (٢٠٠٨/٣/٢٧)، تاريخ القبول: (٢٠٠٨/١٠/٦)

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لإعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة في رياض الأطفال الخاصة في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: البيئة التعليمية الغنية بالمواد المطبوعة، والزوايا التعليمية، ومكتبة الصف، والبيئة الخارجية. وتضمنت عينة الدراسة (٢٥٠) معلمة رياض أطفال من مديرية التعليم الخاص في عمان. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة كانت عالية على مجال البيئة التعليمية الغنية بالمواد المطبوعة، ومتوسطة على مجالي الزوايا التعليمية والبيئة الخارجية، ومتدنية على مجال إعداد مكتبة الصف. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بدرجة الممارسة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الكبيرة، فيما تبين عدم وجود فروق إحصائية تعزى للتخصص. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بضرورة تأهيل معلمات رياض الأطفال بمجال تربية الطفولة المبكرة لتطوير بيئة تعلم مهارتي القراءة والكتابة.

الكلمات المفتاحية: تطوير القراءة والكتابة، البيئة التعليمية، الزوايا التعليمية، البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، البيئة الخارجية، رياض الأطفال.

Abstract

This study aimed at investigating the degree of kindergarten teachers' assessment of their practices in creating learning environment conducive to the development of early literacy in private kindergartens in Jordan. To achieve the research purpose, the researcher designed a questionnaire consisting of (50) items that addressed four domains namely; print-rich environment, learning corners, classroom library and outdoor environment. The study sample consisted of (250) kindergarten teachers from private kindergartens in Amman. Results revealed that the degree of teachers' practices in creating print-rich environments was high, and learning corners and outdoor environment was fair, whereas it was weak on classroom library. Moreover, the results showed that there were significant differences regarding teachers' practices due to qualifications in favor of high qualification, and teaching experience in favor of long experience, while the results showed that there were no significant differences due to specialization. In light of these findings, the researcher recommends qualifying kindergarten teachers in the field of childhood education to help them develop literacy learning environments.

Keywords: Literacy development, learning environment, learning corners, print-rich environment, outdoor environment, kindergartens.

المقدمة والإطار النظري

يعتمد نجاح أي برنامج تربوي على كيفية تصميمه وتنظيمه وإدارته، فإغفال الإعداد الجيد لبيئة التعليم وتنظيمها يجعل المعلمين يواجهون بعض الصعوبات في عملية التدريس. فغالباً يتجاهل المعلمون إعداد وتنظيم البيئة التعليمية عند التخطيط للتدريس، حيث يميل المعلمون إلى التركيز على استراتيجيات التدريس وكيفية إدارة الصف، بينما يولون أهمية قليلة للبيئة التعليمية المادية والبصرية (Physical and visual environment) التي تحدث من خلالها عمليتي التعلم والتعليم (Morrow & McGee, 2005, p.24).

ارتبط الإعداد الدقيق لبيئة الصف المادية بتطوير قدرة الأطفال على القراءة والكتابة (Morrow, 2004)، لذلك فإن خلق بيئة تعليمية قادرة على تطوير قدرة الأطفال القرائية والكتابية تعد من أهم مهام معلمة رياض الأطفال؛ فقديماً تنبه الفلاسفة والمنظرون في ميدان تربية الطفولة المبكرة إلى أهمية البيئة المادية في تطوير التعلم المبكر للقراءة والكتابة (Early literacy development)، حيث فسر كل من بستالوتزي (Pestalozzi) وفروبل

(Froeble) بيئة الحياة الواقعية(Real-life environment) التي يزدهر من خلالها تعلم الأطفال الصغار، وبحث كلاهما أيضاً إعداد المواد اليدوية التي تعزز تطوير القراءة والكتابة (Morrow & McGee, 2005, p.25).

وقد أشارت بعض الدراسات الحديثة إلى أن إثراء بيئة الطفل المادية بالمواد المطبوعة (Print)، وتوفير مواد وأدوات القراءة والكتابة في جميع الزوايا التعليمية، وتشجيع الأطفال على الانتباه إليها واستخدامها وظيفياً يساعد على تطوير تعلم الأطفال المبكر للقراءة والكتابة (Morrow, 2004; Bredekamp & Copple 1997; Christie, Enz, & Vukelich, 1997; Cosgrove, 1992)، كما يُظهر الأطفال في الغرف الصفية المنظمة بعناية استخداماً كبيراً وأكثر إنتاجية للأنشطة اللغوية مقارنة مع أقرانهم الذين يتعلمون في غرف صفية منظمة بطريقة عشوائية (Morrow, 2004).

فأبحاث القراءة التي أجريت في الستينيات من القرن الماضي أشارت إلى أن تطوير مهارات القراءة والكتابة عند الأطفال تبدأ منذ الوقت الذي يبدأون فيه سماع اللغة، وأن الأطفال يظهرون سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة (Early literacy behaviors)، وتعتبر هذه السلوكيات هامة جداً في استمرار تقدمهم نحو تطوير المزيد من مهارات القراءة والكتابة. فهم يدركون مثلاً أن مصدر القصة ليس في الصور، وإنما المصدر هو بالمادة المطبوعة المتمثل في العلامات السوداء التي ينظر إليها القارئ من وقت لآخر، وهذه العلامات السوداء التي تقرأ على كل صفحة إنما هي كلمات منطوقة، فيدرك الأطفال أن الكلام المطبوع يُقرأ في سطور من اليمين إلى اليسار، وتقرأ السطور من أعلى إلى أسفل. كما يبدأون بالرسم والخربشة وكتابة بعض الحروف لإدراكهم بعض المظاهر المميزة للمواد المطبوعة(Durkin,1993; Clay,1982). فحتى تظهر وتتطور سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة هذه، ينبغي خلق بيئة تعليمية غنية بالمواد المطبوعة، وإغراق الأطفال فيها بطريقة وظيفية.

وقد أشارت الأبحاث التربوية التي استقصت إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة إلى أنه من خلال تنظيم المساحة، وترتيب المواد التعليمية في غرفة الصف، استطاع المعلمون خلق بيئة وظيفية (Functional environment) تمارس تأثيراً نشطاً وإيجابياً في التدريس، فضلاً عن تطوير قدرة الأطفال القرائية والكتابية المبكرة في تلك البيئة (Morrow and McGee, 2005. p.27) كما توصلت هذه الأبحاث إلى جملة من العناصر الهامة التي ينبغي أن تحتويها بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة مثل البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، والزوايا التعليمية، ومكتبة الصف، والبيئة الخارجية (Kassow, 2006: Morrow & McGee, 2005; Morrow, 2004; Christie, et al., 1997; Fisher, 1991; Morrow & Rand, 1991)، وهذه العناصر هي:

- **البيئة الغنية بالمواد المطبوعة (Print-rich environment)**

توصلت الدراسات الحديثة إلى أن الصفوف المليئة بالمواد المطبوعة تعتبر من أهم عناصر تطوير مهارتي القراءة والكتابة في برامج الطفولة المبكرة، وخاصة إذا ما تم توجيه الطفل لملاحظة المواد المطبوعة وتشجيعه على قراءتها واستخدامها وظيفياً (Morrow & McGee, 2005; Fisher, 1991; Freeman & Hatch, 1989). إن بيئة اللغة المطبوعة تشير إلى المواد المطبوعة التي تُرى في المحيط المباشر والتي يمكن أن تستخدم في الحياة اليومية كلوحات الإعلانات الملصقة، وملصقات منتجات الطعام، والكتب، والكتابات الجدارية (Kassow, 2006, p.3). وأوضحت الأبحاث أن الأطفال يقومون بقراءة مطبوعات البيئة قبل أن يقرأوا الكتب (Prior & Gerard, 2004). كما أن الطفل يتمكن من قراءة مطبوعات البيئة عندما يعطى الفرص الوفيرة للتفاعل مع المواد المطبوعة واكتشافها وتوظيفها. لذلك ينصح المعلمون بملء غرفة الصف بالإشارات والبطاقات المكتوبة والإشارة إليها، وتشجيع الأطفال على تهجئتها وقراءتها (Christie, et al., 1997, p.123). ويرى ستيورت وبنجامين وماسون (Stewart, Benjamin, & Mason, 1987) عرض حكمة أو رسالة صباحية مطبوعة في بداية اليوم الدراسي كطريقة لتواصل الأطفال مع الكلمة المطبوعة من خلال وضع تلك الحكمة أو الرسالة الصباحية للأطفال على السبورة. وقد تضمن المنهاج الوطني التفاعلي الأردني ما يشير إلى أهمية توفير لوحات مطبوعة للأطفال في غرفة الصف كلوحة الحضور والغياب، ولوحة أيام الأسبوع، والطقس، والتقويم اليومي (المنهاج الوطني التفاعلي، ٢٠٠٤). وإن تعرض الأطفال للكلمة المطبوعة في تلك البيئة يسهم في زيادة وعيهم باللغة المكتوبة، ومن ثم تطوير مهارتي القراءة والكتابة لديهم (احميدة، مقبول للنشر).

- **الزوايا التعليمية (Learning corner)**

تعتبر الزوايا التعليمية إحدى أهم عناصر بيئة تطوير تعلم القراءة والكتابة (Bredekamp and Copple; 1997; Christie, et al., 1997)، إذ يوصي التربويون في هذا الصدد بتنظيم الغرف الصفية وفقاً لنظام الزوايا التعليمية التي تقوم على فلسفة تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض، وتفاعلهم مع المواد والأدوات في البيئة المحيطة بهم بحيث تحتوي غرفة الصف على زوايا القراءة والكتابة (Literacy Corners)، وبحيث تحتوي الزوايا التعليمية الأخرى كزاوية العلوم والرياضيات والفن على مواد وأدوات القراءة والكتابة المختلفة. ويرى عبد الله (١٩٩٧) أن للزوايا التعليمية دوراً كبيراً في تطوير مهارات اللغة لدى الأطفال كزاوية القراءة، وزاوية الكتابة، وزاوية اللعب التمثيلي، وزاوية الرسم، ويشير كذلك إلى أهمية وضع بطاقة تحتوي اسم الزاوية لتعرف الأطفال بها، في حين ترى مورو (Morrow, 2004, P.54) ضرورة تزويد الزوايا التعليمية بلوحة إعلانات لوضع أعمال الأطفال عليها، وضرورة إشراك الأطفال أنفسهم في تصميم تلك الزوايا.

- **مكتبة غرفة الصف (Classroom library)**

إن إنشاء مكتبة في الصف تكون مليئة بشتى ألوان القصص وكتب الأطفال لتقرأ لهم وليشاركوا في قراءتها تغني بيئة تعليم مهارتي القراءة والكتابة في صفوف ما قبل المدرسة (Christie, et al., 1997; Cosgrove, 1992). ففي مكتبة الصف يتم تزويد الأطفال بكتب ملائمة نمائياً، إذ تعتبر المكتبة المكان الملائم لتنفيذ فترة قراءة القصة (Story time) للأطفال. وقد أكدت فيشر (Fisher, 1991) أهمية تجديد الكتب في مكتبة الصف بشكل دوري، وترتيبها بطريقة منظمة، بالإضافة إلى إشراك الأطفال بعملية تصميم تلك المكتبة، وتشجيعهم على استعارة ما يفضلونه من الكتب لتقرأ لهم في المنزل مع والديهم وأفراد أسرتهم (Morrow, 2004, p.55).

- **البيئة الخارجية (Outdoor environment)**

إن إعداد البيئة الخارجية لا يقل أهمية عن إعداد البيئة الصفية الداخلية. فقد أشارت مورو وماكجي (Morrow & McGee, 2005, p.26) إلى أهمية تكييف البيئة الخارجية لتسهم في تطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال من خلال إضافة مواد جديدة تساعد على تنمية تلك المهارات وتكون استكمالاً لأنشطة البيئة الداخلية، وكذلك توظيف المواد المطبوعة في ألعاب الأطفال الخارجية والإشارة إليها وتشجيع الأطفال على قراءتها. فمثلاً يمكن للمعلمة إضافة منطقة لألعاب المرور يلعب فيها الأطفال بالدراجات والسيارات على ممرات مرصوفة ويمكن لها أن تجهز للأطفال أشارات مرور من كرتون أو خشب يتم من خلالها توظيف المواد المطبوعة، بحيث تعمل على تشجيعهم على قراءة الإشارات المرورية مثل (قف، وسر، وانتبه) وأسماء الشوارع (المنهاج الوطني التفاعلي، ٢٠٠٤، ص ١٦٦). وقد أشار كريستي وآخرون (Christie, et al., 1997) إلى أهمية قراءة مواد البيئة الخارجية للأطفال في سن مبكرة مثل (مخرج، وممنوع التدخين، والكلمات الموجودة على لافتات المطاعم والمحلات والأسواق التجارية).

وفي الأردن بدأ الاهتمام بالطفولة المبكرة يتزايد بشكل كبير حيث استُحدثت أقسام رياض الأطفال في مديريات التربية والتعليم في محافظات المملكة كافة، وتم البدء بالتوسع بإنشاء رياض الأطفال الحكومية عام (2003). وفي عام (٢٠٠٤) تم تصميم المنهاج الوطني التفاعلي الذي يحتوي على الأسس الحديثة لتربية الأطفال وتعليمهم، وقد أولى هذا المنهاج عناية خاصة باللغة وأدبياتها وأساليب تنمية مهارتي القراءة والكتابة وفقاً للنظريات التربوية الحديثة، ولكي تكون أساليب تنمية مهارتي القراءة والكتابة فعالة، ينبغي أن تلجأ الروضة لإعداد البيئة التعليمية المناسبة التي يتفاعل الأطفال من خلالها لاكتساب هاتين المهارتين. أشارت مورو وراند (Morrow & Rand, 1991) إلى أن محاولات التعلم المبكر للقراءة والكتابة التي يُظهرها الأطفال ينبغي أن تنمو في بيئة إيجابية تضع الطفل في محور عملية التعلم. ففي هذه البيئة تُقدم اللغة المكتوبة (Written Language) في سياق مترابط وطبيعي ووظيفي وذي معنى، بحيث يتفاعل الطفل مع المواد المطبوعة، والقصص ومواد وأدوات الكتابة، إذ تعمل هذه البيئة على

تزويد الطفل بالفرص الوفيرة لاكتشاف وظائف المواد المطبوعة والرموز المكتوبة، والقيام بالمحاولات الكتابية المبكرة البازغة (Emergent Writing) حتى وإن كان الأطفال غير قادرين على القراءة والكتابة بالطريقة المتعارف عليها (Conventional Way) كالتي يظهرها الأطفال الكبار أو البالغون (Durkin, 1993).

ولأن تنمية مهارات الأطفال القرائية والكتابية في رياض الأطفال تزداد وتنمو في بيئة تعليمية مصممة بعناية لتُعرّض الأطفال لخبرات القراءة والكتابة الحقيقية، فإن الاهتمام بإعداد وتنظيم بيئة تعليمية قادرة على تطوير مهارتي القراءة والكتابة بات أمراً مهماً لدورها المتوقع في إكساب الأطفال هذه المهارات وفقاً للمرحلة العمرية التي يمرون بها. ولما كان إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة أحد أهم أدوار معلمة رياض الأطفال، فإن وعي المعلمة وإدراكها بضرورة خلق بيئة صفية وظيفية تنمي قدرات الأطفال على القراءة والكتابة أمر غاية في الأهمية. ومن هنا برزت الحاجة إلى إجراء دراسة تكشف عن مدى إعداد بيئة تعليمية متعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة في رياض الأطفال في الأردن من خلال بيان درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في إعداد تلك البيئة.

مشكلة الدراسة

بناءً على ما أشارت إليه نتائج وتوصيات بعض البحوث والدراسات من أن تنمية مهارتي الأطفال القرائية والكتابة في مؤسسات الطفولة المبكرة تتوقف على مدى العناية التي يتم ايلاؤها للبيئة المادية التي يتفاعل معها الأطفال، ومن خلال ملاحظة الباحث وخبرته الشخصية في الإشراف الميداني والتعامل مع معلمات رياض الأطفال تباين الاهتمام بإعداد مثل هذه البيئة بين فئة تراعيها وإن كان بشكل غير مقصود وأخرى لا تولى أدنى أهمية لها، فضلاً عن أن الدراسات السابقة التي بحثت واقع التعليم في رياض الأطفال في الأردن، تناولت في جلها قضايا إدراية وتدريسية للتعرف إلى أداء العاملات في رياض الأطفال وكفاياتهن (خوري، ٢٠٠٣)، كما تناولت البرامج والمناهج والطرق التربوية وأساليب التقويم المستخدمة في الرياض، للتأكد من مدى ملاءمتها لأهداف الروضة (السرور، والنابلسي وأبو طالب، ١٩٩٦؛ السرور، ١٩٩٩)، دونما تركيز على دراسة مدى ممارسة المعلمات لإعداد بيئة التعليم التي تنمي مهارات الأطفال القرائية والكتابية، بالرغم من أهميتها الكبيرة. ذلك أن خلق بيئة تعليمية وظيفية من وجهة نظر الطفل تساعده في محاولاته بناء لغته المقروءة، والمكتوبة والمحكية، لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير القراءة والكتابة في رياض الأطفال، وخاصة أن الدراسات العربية التي تناولت هذا الخط البحثي تكاد تكون معدومة، مما يبرز الحاجة إلى الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في تفردها باستقصاء مدى ممارسة المعلمات لإعداد البيئة التعليمية التي تساعد على تطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى طفل الروضة. فهذا الموضوع

قلما طرقه الباحثون في ميدان تربية الطفولة المبكرة للغموض الذي يكتنف مرحلة تربية الطفولة المبكرة في الوطن العربي، ففلسفة هذه التربية وبرامجها وطرائق التعليم فيها بشكل عام، وأهداف تعليم القراءة والكتابة بشكل خاص، ما تزال تشهد جدلاً واسعاً في الميدان التربوي. لذلك يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين في السير على هديها والبناء على نتائجها في إجراء مزيد من الأبحاث التي تتناول بيئة تطوير مهاراتي القراءة والكتابة بالبحث والاستقصاء. كما تأتي أهمية الدراسة الحالية في كونها تسهم في:

١. إعطاء صورة حقيقية وصادقة عن ممارسة معلمات رياض الأطفال الحالية لإعداد البيئة التعليمية المتعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في الأردن لتبصير صناعي القرار التربوي في الأردن بهذه الممارسات ومدى ملاءمتها.

٢. بيان مدى مناسبة الممارسات التي تقوم بها معلمات رياض الأطفال في إعداد البيئة التعليمية الحالية لتطوير مهارات الأطفال القرائية والكتابية، بهدف تقديم مقترحات من شأنها تعزيز الممارسات الملائمة، وتصويب الممارسات غير الملائمة.

٣. تحديد العناصر الأساسية لإعداد البيئة التعليمية المتعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى طفل الروضة، وبيان مدى مراعاة البيئة التعليمية في رياض الأطفال في الأردن لهذه العناصر، وتضمين تلك العناصر في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

٤. وأخيراً، يمكن أن تفيد نتائج هذا البحث مصممي مناهج رياض الأطفال في بيان أهمية البيئة التعليمية في تطوير مهارات القراءة والكتابة، وكذلك تفيد القائمين على برامج إعداد معلمي رياض الأطفال وتبصرهم بأهمية إعداد مثل تلك البيئة.

أهداف الدراسة

نتيجة للاهتمام المتزايد بالتعليم في رياض الأطفال وما تقوم به المعلمة من ممارسات قد تسهم في تطوير تعلم الأطفال إن كانت تلك الممارسات ملائمة نمائياً، تبرز هناك حاجة حقيقية لدراسة الممارسات التي تقوم بها معلمات رياض الأطفال في الأردن. ومن أهم تلك الممارسات، كما أشار إليه الأدب السابق، إعداد البيئة التعليمية، لذلك تأتي هذه الدراسة لاستقصاء درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في إعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال في الروضة. وتحديداً، فإن الدراسة تهدف إلى ما يأتي:

١. الكشف عن مدى الممارسات التي تقوم بها معلمات رياض الأطفال في الميدان فيما يتعلق بتطوير بيئة تعليمية تسهم في مساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم القرائية و الكتابية.

٢. تحديد العوامل التي قد تؤثر على ممارسات المعلمات في إعداد البيئة التعليمية المتعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى طفل الروضة كتخصص المعلمة ومؤهلها العلمي وسنوات خبرتها التعليمية.

٣. تقديم توصيات ومقترحات إلى صناع القرار التربوي في الأردن ومصممي مناهج رياض الأطفال والقائمين على برامج إعداد معلمي رياض الأطفال لإعداد البيئة التعليمية المتعلقة بتطوير مهارات القراءة والكتابة.

وبغية تحقيق تلك الأهداف فإن الدراسة توجه سؤالين رئيسيين هما:

١. ما درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في إعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة؟

٢. هل تختلف استجابات معلمات رياض الأطفال حول ممارساتهن لإعداد بيئة تعليمة متعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص والتفاعل بينهم؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات معلمات رياض الأطفال حول ممارساتهن لإعداد بيئة تعليمة متعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة تعزى إلى:المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، والتفاعل بينهم.

حدود الدراسة

تتحدد هذه الدراسة في الأخذ بنتائجها والقدرة على تعميمها بما يلي:

- الحدود البشرية: اقتصار عينة الدراسة على معلمات رياض الأطفال الذين يعملون فقط في رياض الأطفال الخاصة في محافظة عمان، مما يجعل نتائجها مرتبطة بنوعية العينة المشمولة بالدراسة.
- الحدود الزمانية: تم تحديد الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧ لتطبيق أداة الدراسة، حيث اقتصرت فترة التطبيق على ما يقارب شهرين اثنين فقط من ٢٠٠٧/٢/٧إلى ٢٠٠٧/٤/١١.
- الحدود المكانية: تم اختيار عينة عشوائية من رياض الأطفال الخاصة التابعة لمديرية التعليم الخاص في العاصمة عمان.
- الحدود الإحصائية: اتبعت هذه الدراسة البحث الكمي (Quantitative research) من خلال استخدام أداة واحدة فقط وهي الاستبانة بمجالاتها الأربعة، مما يجعل نتائج هذه الدراسة مرتبطة بنوعية الأداة وما تحقق لها من صدق وثبات.

مصطلحات الدراسة

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

- **بيئة تطوير مهاراتي القراءة والكتابة:** مجموعة من الإجراءات المادية التي تقوم المعلمة بإعدادها وتنظيمها داخل الصف أو خارجه لمساعدة الأطفال على تطوير مهاراتهم القرائية والكتابية، وتحتوي مثلاً على البيئة الغنية بالمواد المطبوعة داخل الصف، ومكتبة الصف وما تحتويه من كتب وقصص ومجلات، وزوايا القراءة والفن والكتابة واللعب التمثيلي، بالإضافة إلى ما يتوافر من مواد مطبوعة في بيئة الروضة الخارجية.
- **البيئة الغنية بالمواد المطبوعة:** وتشير إلى المواد المطبوعة كالملصقات والإشارات واللوحات والبطاقات والتعليمات المكتوبة التي تعلق على جدران الحائط وجميع أشكال المواد المطبوعة المقدمة في سياق وظيفي.
- **درجة الممارسة:** تعني السلوكيات التي تقوم بها معلمة رياض الأطفال أثناء إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة، ويقصد بها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب (المعلمة) في ضوء المقياس المستخدم.

الدراسات السابقة

أجريت دراسات لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، بعضها في دور بيئة تعليم القراءة والكتابة في تطوير مهارات الأطفال القرائية والكتابية المبكرة وأخرى في ممارسات المعلمين في إعداد تلك البيئة. فقد أجرى تايلور وبلم ولونجدون (Taylor, Blum & Longsdon, 1986) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لمعلمي ما قبل المدرسة لخلق بيئة صفية تساعد على التعلم المبكر للقراءة والكتابة عند الأطفال. أجريت الدراسة على ١٣ صفاً من صفوف الروضة، واشتملت عينة الدراسة على (١٢٤) طفلا من أطفال الروضة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون الملاحظة الصفية واختبار الوعي باللغة المكتوبة. وقد تم تقسيم الأطفال إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تعلمت في بيئة غنية بالملصقات واللوحات المطبوعة، وأخرى ضابطة تعلمت في بيئة غير غنية بالمواد المطبوعة. وعند المقارنة بين المجموعتين أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين التحقوا بصفوف غنية بالمواد المطبوعة حققوا في اختبارات الوعي باللغة المكتوبة نتائج أعلى من نظرائهم في الصفوف غير الغنية بالمواد المطبوعة.

وهدفت دراسة نيومان وروسكوس (Neuman & Roskos, 1990) إلى استقصاء أثر تصميم بيئة المواد المطبوعة على نشاطات القراءة والكتابة للأطفال في اللعب التمثيلي. أجريت الدراسة على صفين اثنين من صفوف ما قبل المدرسة يشتملان على ٣٧ طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين أربع إلى خمس سنوات. قام الباحثان بإعادة تصميم البيئة التعليمية لتخدم أهداف دراستهما التي اتبعت أسلوب الملاحظة أداةً للدراسة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن زوايا اللعب

التمثيلي المصممة في صفوف ما قبل المدرسة يمكن أن يعزز الاستعمال الوظيفي للمواد المطبوعة. كما أوصت الدراسة بضرورة احتواء الزوايا التعليمية الأخرى (زاوية العلوم، وزاوية الدراسات الاجتماعية، وزاوية الرياضيات...الخ) على المواد المطبوعة الوظيفية وأدوات القراءة والكتابة.

أما دراسة دفلي (Diffily, 1992) فقد هدفت إلى المقارنة بين ممارسات المعلمين في إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة. اشتملت عينة الدراسة على صفين من صفوف رياض الأطفال يضمان (٣٨) طفلاً، تقوم على تدريسهما معلمتان اثنتان. وتكونت أداة الدراسة من المقابلة والملاحظة، حيث استخدمت المعلمة الأولى الطريقة التقليدية القائمة على التدريس الرسمي المباشر دونما إعداد لبيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة، بينما استخدمت المعلمة الثانية الممارسات الملائمة نمائياً (Developmentally Appropriate Practices) التي من خلالها تم تزويد الأطفال ببيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة. وأظهرت النتائج أن الأطفال في الطريقة التقليدية نظروا إلى الكتابة على أنها عملية نسخ الكلمات والجمل التي تقدمها المعلمة، بينما أظهر الأطفال في بيئة تطوير القراءة والكتابة ميلاً أكثر لتعلم القراءة والكتابة، ونظروا لأنفسهم على أنهم مؤلفو القصص التي يكتبونها، وأنهم كتّاب حقيقيون.

وأجرت النابلسي (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى تبيان أثر ترتيب صف الروضة وتنظيمه حسب طريقة الزوايا التعليمية على النمو اللغوي والحركي للأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً موزعين على أربع روضات؛ روضتان تدرسان وفقاً لطريقة الزوايا التعليمية، وروضتان تدرسان وفقاً للطريقة التقليدية. وقد طبقت الباحثة في نهاية التجربة اختباراً لقياس النمو اللغوي والحركي على الأطفال عينة الدراسة في كلتا الروضتين. وتبين من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطين ولصالح المجموعة التي درست وفقاً لطريقة الزوايا التعليمية.

ومن خلال استعراضهم للدراسات التي تناولت أهمية البيئة التعليمية في تطوير مهارات الأطفال القرائية المبكرة، توصل كريستي وآخرون (Christie, et al., 1997) إلى أن قيام المعلمين بخلق مكتبة غنية بالكتب المتنوعة شكلاً ومضموناً في غرفة الصف ساعد الأطفال على إدراك مصطلحات المواد المطبوعة وتطوير مهارات ما قبل القراءة لديهم، كما أن قيام المعلمات بالقراءة للأطفال يومياً من الكتب المتوافرة في مكتبة غرفة الصف أتاح لمفاهيم الأطفال القرائية النمو، فضلاً عن تطور التفاعل الاجتماعي بينهم. وعربياً أجرت جوهر (٢٠٠٣) دراسة بهدف التعرف إلى اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة والكتابة. تكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) معلمة أجبن عن استبانة لقياس اتجاهاتهن نحو قراءة كتب القصص، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات المعلمات نحو قراءة كتب القصص كانت إيجابية دون أن يتوافر لديهن الوعي بالربط بين قراءة القصص والتعلم المبكر لمهارات الأطفال القرائية والكتابية. كما أشارت النتائج إلى أن المعلمات أظهرن حاجة حقيقية لتوافر زاوية خاصة في صفوفهن للقراءة والكتابة.

وقام تاو وروبنسون (Tao & Robinson, 2005) بدراسة هدفت إلى استقصاء تصورات الطلبة المعلمين لبيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة أثناء فترة المشاهدة خلال برنامج التربية العملية. تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالباً متدرباً، وقد تم تكليف أولئك الطلبة المتدربين بمشاهدة (٣٦) ساعة لخبرات تعليم فنون اللغة للأطفال في مؤسسات التعليم ما قبل المدرسي، والقيام بتسجيل ما تم مشاهدته من خلال صحائف أسبوعية، ووصف كامل لتلك الخبرات بعد انتهاء الفصل الدراسي. واعتمد الباحثان على الطريقة النوعية لاستقصاء ما تم الحصول عليه من المشاهدات والتقارير الوصفية فيما يتعلق بالبيئة الغنية بالمواد المطبوعة. وأظهرت النتائج أن معظم الطلبة المعلمين لم يلاحظوا توظيفاً طبيعياً للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في الصفوف التي تدربوا فيها.

أما دراسة الخالص (٢٠٠٨) فقد هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في فلسطين لمساعدتهن في تصميم البيئة التعليمية وذكاءات الأطفال المتعددة. تكونت عينة الدراسة من روضة واحدة في مدينة القدس. واتبعت الباحثة دراسة الحالة من خلال دراسة حالة أربع معلمات واختيار عشرة أطفال لكل معلمة لتشملهم الدراسة، ووظفت الباحثة أدوات عديدة كالمقابلة والملاحظة وصحائف التأمل واختبار الذكاءات المتعددة. وأظهرت النتائج أثراً إيجابياً للتدريب على التفكير التأملي في تغيير معتقدات المعلمات نحو تحسين ممارساتهن التدريسية وتطوير بيئة تعليمية ملائمة لتعلم الأطفال، كما أدى تطوير المعلمات للبيئة التعليمية إلى تطوير ذكاءات الأطفال المتعددة.

وفي دراسة حديثة قام بها احميدة (مقبول للنشر) لاستقصاء أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً ووالديهم. تم توزيع استبانة على الوالدين لتحديد الأطفال الذين يعيشون في بيئة منزلية غنية بالمواد المطبوعة من أولئك الذين يعيشون في بيئة تفتقر إلى تلك المواد المطبوعة، كما خضع جميع الأطفال لاختبار الوعي باللغة المكتوبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسات الوالدين في توفير بيئة تعليمية غنية بالمواد المطبوعة تراوحت بين المتوسطة والمتدنية، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين يعيشون في بيئة غنية بالمواد المطبوعة أظهروا وعياً باللغة المكتوبة أكثر من أولئك الذين يعيشون في بيئة تفتقر إلى تلك المواد.

تعليق على الدراسات السابقة

يتبين من استقراء معظم الدراسات والأبحاث السابقة أن الموضوع الرئيس الذي تناولته هو أثر إعداد بيئة التعلم المبكر للقراءة والكتابة في تنمية مهارات القراءة والكتابة عند الأطفال، وقد أشارت تلك الدراسات السابقة إلى أن الأطفال الذين وجدوا وتعلموا في بيئة تعليم القراءة والكتابة أظهروا سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة. وقد تمت مقارنة الأطفال الذين تعلموا في بيئة تعليم القراءة والكتابة بأقرانهم الذين تعلموا في بيئة تقليدية. كما تم التعرض إلى عناصر البيئة التعليمية المتعلقة بتطوير مهارات القراءة والكتابة، مثل البيئة الغنية بالمواد المطبوعة والزوايا التعليمية ومكتبة الصف. كما يشير استعراض الأدبيات السابقة إلى حاجة معلمات رياض الأطفال إلى

برامج تدريبية ليتمكن من إعداد البيئة التعليمية على نحو أفضل (الخالص، ٢٠٠٨)، والحاجة إلى تزويدهن بالزوايا التعليمية الخاصة بالقراءة والكتابة (جوهر، ٢٠٠٣)، وإلى توظيف البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة بطريقة طبيعية (Tao & Robinson, 2005)، وإلى الحاجة حث الوالدين وتشجيعهم على توظيف بيئة تطوير القراءة والكتابة في المنزل (احميدة، مقبول للنشر).

وقد استفاد الباحث من الأدب التربوي والدراسات السابقة في تصميم بحثه، وبناء الاستبانة أداة الدراسة وخاصة فيما يتعلق باستخلاص عناصر بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة من الأدب التربوي. ويلاحظ أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في أنها تستقصي مدى إعداد البيئة التعليمية المتعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة من خلال دراسة درجة ممارسة المعلمات لإعداد هذه البيئة، كما تختلف عن تلك الدراسات في الأداة التي اتبعت وهي الاستبانة التي ضمت عناصر بيئة تطوير القراءة والكتابة، وفي البيئة التي طبقت فيها الدراسة وهي البيئة الأردنية التي تفتقر إلى الدراسات المتعلقة بهذا الميدان.

المنهج والإجراءات

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لغايات وصف حقائق تتعلق بموضوع الدراسة الميدانية وتفسيرها بدلالة الحقائق المتوافرة.

مجتمع الدراسة: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات رياض الأطفال اللواتي يعملن في رياض الأطفال الخاصة في عمان للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ والبالغ عددهن (١٧٠٨) وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠٠٦/٢٠٠٧ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (٢٥٠) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة وبنسبة (١٥%) من مجتمع الدراسة والبالغ (١٧٠٨) معلمة، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

المتغير	المؤهل العلمي				سنوات الخبرة				التخصص		
عينة الدراسة	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	ماجستير	المجموع	٥ سنوات فأقل	٦ ـ ١٠	أكثر من ١٠	المجموع	تخصص متتم إلى الطفولة	تخصص غير متتم إلى الطفولة	المجموع
	١٤٤	٩٥	١١	٢٥٠	١٢٤	٧٣	٥٣	٢٥٠	١٥٢	٩٨	٢٥٠
النسبة المئوية	%٥٧,٦	%٣٨	%٤,٤	%١٠٠	%٤٩,٦	%٢٩,٢	%٢١,٢	%١٠٠	%٦٠,٨	%٣٩,٢	%١٠٠

أداة الدراسة: كتوطئة لتصميم أداة الدراسة قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع إعداد البيئة التعليمية المتعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى طفل الروضة. كما قام أيضاً بإجراء مقابلة غير رسمية مع عدد من معلمات رياض الأطفال، حيث وجه لهن بعض الأسئلة التي تتعلق بإعداد البيئة المتعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة. وفي ضوء ما توصل إليه الباحث من معلومات تم تصميم استبانة خاصة بالدراسة مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات على النحو التالي: البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، والزوايا التعليمية، ومكتبة الصف، والبيئة الخارجية. وتضمنت كل فقرة اختبار درجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تعليم القراءة والكتابة وفقاً لأبعاد مقياس خماسي للأداء على النحو التالي: دائماً (٥ درجات)، غالباً (٤ درجات)، أحياناً (٣ درجات)، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة).

صدق الأداة و ثباتها: تم عرض استبانة الدراسة التي تكونت في صورتها الأولية من (٥٤) فقرة على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية في كليتي العلوم التربوية والملكة رانيا للطفولة في الجامعة الهاشمية، حيث طلب إليهم إبداء آرائهم في الأداة من حيث مدى اتساق الفقرات مع المجالات التي صنفت فيها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية والمعنى لهذه الفقرات والكشف عن نواقصها، وإضافة ما يرونه مناسباً من ملاحظات. وقد تم الأخذ بآرائهم من حيث تعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها، و تم حذف ٥ فقرات، وإضافة فقرة واحدة لتتكون الأداة في صورتها النهائية من (٥٠) فقرة. كما جرى التأكد من ثبات الاستبانة بحساب دلالة ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاستبانة الأربعة وللأداة ككل باستخدام معادلة (كرونباخ-ألفا) (Cronbach-Alpha). وتبين أن الاستبانة ومجالاتها تتمتع بمعاملات ثبات مناسبة لهدف إجراء الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم

(٢)، فقد بلغ معامل الثبات للأداة الكلية (٠.٩٣)، وبلغ معامل الثبات للمجال الأول (٠.٧٩)، وللمجال الثاني (٠.٧٥)، وللمجال الثالث (٠.٨٦)، وللمجال الرابع (٠.٧٧).

جدول (٢): معامل الثبات لكل مجال من مجالات بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة ومعامل ثبات الأداة الكلي.

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	البيئة الغنية بالمواد المطبوعة	١٣	٠.٧٩
٢	الزوايا التعليمية	١١	٠.٧٥
٣	مكتبة الصف	١٦	٠.٨٦
٤	البيئة الخارجية	١٠	٠.٧٧
	المجالات مجتمعة	**٥٠**	**٠.٩٣**

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول من سؤالي هذه الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل فقرة على حدة، وللمجالات المجتمعة، كما تم أيضاً حساب الرتب لكل فقرة. وللإجابة عن السؤال الثاني للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معدل استجابات معلمات رياض الأطفال على أداة الدراسة تم استخدام تحليل التباين المشترك الثلاثي (ANCOVA). كما استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية (Scheffe Post–Hoc Test).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في إعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال بتقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارستهن على كل من مجالات الأداة الأربعة، وتم حساب الوسط الحسابي والنسبة المئوية والرتبة لكل ممارسة من ممارسات إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة، وذلك من خلال الدرجات المقاسة على الاستبانة لكل ممارسة (دائماً ، غالباً، أحياناً ، نادراً، أبداً). ولإجراءات تصحيح أداة الدراسة قام الباحث بتقسيم درجة الممارسة إلى خمسة مستويات وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها على النحو التالي: ممارسة متدنية جداً أقل من (٥٠%)، وممارسة متدنية من (٥٠% - ٥٩.٩%)، وممارسة متوسطة من (٦٠%-٦٩.٩%)، و ممارسة عالية من (٧٠%-٧٩.٩%)، وممارسة عالية جداً (٨٠%) فأعلى. واتبع هذا المعيار بعد تحكيمه وإقراره من قبل عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الطفولة والقياس والتقويم. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة. وفيما يأتي عرض لهذه التقديرات تبعاً للمجالات مجتمعة ولكل مجال من مجالات الدراسة الأربعة.

- **ترتب المجالات تبعاً للدرجة الكلية للمجالات**

يبين الجدول رقم (٣) النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة في المجالات الفرعية والدرجة الكلية.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب لدرجة ممارسات المعلمات لمجالات إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة (ن=٢٥٠).

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الرتبة
١	البيئة الغنية بالمواد المطبوعة	٣.٦٥	٧٣	١
٢	الزوايا التعليمية	٣.٢٩	٦٦.٨	٢
٣	البيئة الخارجية	٣.٢٥	٦٥	٣
٣	مكتبة الصف	٢.٩٣	٥٨.٦	٤
	الدرجة الكلية	**٣.٢٩**	**٦٥.٦**	

يشير الجدول رقم (٣) إلى أن النسبة المئوية لدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة على المجالات ككل كانت متوسطة إذ بلغت (٦٥.٦%)، حيث جاءت النسب المئوية للممارسات في مجالي الزوايا التعليمية والبيئة الخارجية متوسطة، إذ بلغت (٦٦.٨% و ٦٥%) على التوالي، في حين جاءت النسبة المئوية للممارسة في مجال البيئة الغنية بالمواد المطبوعة عالية إذ بلغت (٧٣%). وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن إغناء بيئة الروضة بالمواد المطبوعة يتطلب توفير المواد المطبوعة والكتب وأدوات الكتابة والملصقات في غرفة الصف، وهذا بالفعل ما تتبعه معظم رياض الأطفال في الأردن، بيد أن اتباعها ذلك ينبع من انتهاجها منهجاً أكاديمياً بحتاً في تعليم الأطفال أكثر من كونه تهيئة الظروف الوفيرة للأطفال للتكيف مع التعليم في المرحلة الأساسية، وجعلهم قادرين على مواجهة متطلبات التعلم والتعليم في المدرسة لاحقاً. واختلفت هذه النتيجة عمّا توصل إليه تاو وروبنسون (Tao & Robinson, 2005) اللذان وجدا أن بيئات صفوف ما قبل المدرسة تفتقر إلى المواد المطبوعة. ولعل هذا الاختلاف يعود إلى أن دراستهما كانت قائمة على الملاحظة ومعايشة الواقع والتي تكشفه بدقة بدلاً من اعتمادها على سؤال المعلمين عن تقديراتهم الذاتية لممارساتهم.

أما على مجال مكتبة الصف فجاءت نسبة الممارسة متدنية حيث بلغت النسبة المئوية لها (٥٨.٦%). وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدم قناعة معلمات رياض الأطفال بأهمية المكتبة وما تحتويها من كتب و قصص الأطفال في تطوير مهارتي القراءة والكتابة، حيث تجدر الإشارة إلى أن ما تحتويه صفوف رياض الأطفال من كتب لا يتعدى كونها كتباً مقررة ككتب العربية والرياضيات ونحوهما من الكتب التي تهدف إلى تزويد الطفل بالمهارات الأكاديمية تماماً كالتي

يتعرض لها في المدرسة. واختلفت هذه النتيجة عما توصلت إليه أبحاث كريستي وآخرون (Christie, et al., 1997) والتي أشارت إلى أن معلمي رياض الأطفال يقومون بإعداد مكتبات غنية بكتب قصص الأطفال في صفوفهم. وهذا ليس مستعرباً سيما أن المكتبات وكتب الأطفال تعتبر جزءاً أساسياً من بيئة رياض الأطفال التعليمية في الدول الغربية. أما في البلدان العربية فما زال الوعي بأهمية توفير مكتبات وزوايا خاصة بالكتب في غرفة الصف ضعيفاً، ولعل هذا ما أيدته دراسة جوهر (٢٠٠٣) التي أجريت في الكويت، والتي أشارت إلى أن معلمات رياض الأطفال لا يعين أهمية الكتب في تطوير قدرة الأطفال القرائية والكتابية المبكرة، وأنهن أظهرن حاجة للتعرف إلى أساليب قراءة كتب القصص للأطفال.

- **ترتب المجالات تبعاً لكل مجال من مجالات الدراسة الأربعة**

أما فيما يتعلق بدرجة تقدير المعلمات لممارساتهن فيما يتعلق بإعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال في الروضة على كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة فكانت على النحو الآتي:

المجال الأول: البيئة الغنية بالمواد المطبوعة

يبين الجدول رقم (٤) النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة فيما يتعلق بهذا المجال.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب لدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة على مجال البيئة الغنية بالمواد المطبوعة (ن=٢٥٠).

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الرتبة
١	أعرض الحروف الهجائية بشكل بارز في غرفة الصف بأحجام وأشكال مختلفة (خشبية، مغناطيسية، بلاستيكية، لوحات مضيئة أو مطبوعة).	٤.٤٦	٨٩.٢	١
٢	أعرض أسماء الأطفال بشكل بارز في غرفة الصف.	٤.٠٩	٨١.٨	٢
٣	أحرص على ملء غرفة الصف بالإشارات والبطاقات والملصقات المكتوبة.	٤.٠٥	٨١	٣
٤	أوفر في غرفة الصف لوحات مطبوعة مثل: لوحة الحضور والغياب، ولوحة أيام الأسبوع، الطقس والفصول، ولوحة الأعياد الرسمية، والتقويم)	٤.٠٣	٨٠.٦	٤
٥	أعلق على جدران الحائط الكلمات الأكثر تكراراً مما تعلمه الأطفال.	٤.٠١	٨٠.٢	٥
٦	أعرض التعليمات التي على الأطفال اتباعها بشكل مكتوب في غرفة الصف.	٣.٩٢	٧٨.٤	٦
٧	أزود غرفة الصف بأشكال مختلفة من مواد الكتابة مثل: (أوراق، بطاقات، سبورات صغيرة..) وأدوات الكتابة (أقلام رصاص، أقلام شمع، طباشير).	٣.٨٤	٧٦.٨	٧
٨	أشير إلى المواد المطبوعة داخل غرفة الصف وأقرأها للأطفال.	٣.٨٤	٧٦.٨	٧
٩	أوظف مواد البيئة الصفية المطبوعة في حياة الأطفال.	٣.٧٨	٧٥.٦	٨
١٠	أكتب أسماء جميع المواد والأدوات في غرفة الصف لتعريف الأطفال بها.	٣.٣٢	٦٦.٤	٩
١١	أشجع الأطفال على تهجئة و قراءة المواد المطبوعة في بيئة الصف.	٢.٩٦	٥٩.٢	١٠

... تابع جدول رقم (٢)

الرقم	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الرتبة
١٢	أعرض في بداية اليوم الدراسي حكمة أو رسالة صباحية بشكل مطبوع وأقرأها للأطفال.	٢.٩٥	٥٩	١١
١٣	أعرض في غرفة الصف الأعمال الكتابية للأطفال بغض النظر عن محاولاتهم الكتابية غير صحيحة.	٢.٣٠	٤٦	١٢
الدرجة الكلية		**٣.٦٥**	**٧٣**	

يتضح من الجدول رقم (٤) أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة في مجال البيئة الغنية بالمواد المطبوعة تراوحت ما بين عالية جداً وعالية، إذ جاءت الممارسات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) عالية جداً وتراوحت نسبها المئوية بين (٨٩.٢%- ٨٠.٢%)، حيث كانت أعلى درجة للممارسة رقم (١) والمتعلقة بـ "ممارسة عرض الحروف الهجائية بشكل بارز في غرفة الصف بأحجام وأشكال مختلفة"، إذ بلغت نسبتها المئوية (٨٩.٢%)، يليها "عرض أسماء الأطفال بشكل بارز في غرفة الصف" بنسبة مئوية بلغت (٨٩.٢%)، و"ملء غرفة الصف بالإشارات والبطاقات والملصقات المكتوبة بنسبة مئوية بلغت (٨١.٨%). والحق أن تلك الممارسات التي تتعلق بعرض الحروف الهجائية وأسماء الأطفال والملصقات المكتوبة بشكل بارز في غرفة الصف كانت درجتها كبيرة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى حرص إدارة رياض الأطفال على أن تظهر الصفوف بمظهر جذاب، وذلك لاستقطاب ولفت أنظار أولياء أمور الأطفال، وخاصة إذا ما علمنا بأن الغالبية العظمى من رياض الأطفال في المملكة تابعة للقطاع الخاص (UNESCO, 2006)، بالإضافة إلى أن توفير هذه المواد في رياض الأطفال غير مكلف مادياً. فوجود تلك المواد، والتي تعد من تجهيزات الروضة، لا يعني بالضرورة أن المعلمات يحرصن على توفير بيئة غنية بالمواد المطبوعة لتطوير القراءة والكتابة لدى الأطفال. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه مورو (Morrow, 2004) بأنه ليس من الأهمية ملء غرف الصف بالمواد المطبوعة إن لم يتزامن ذلك مع توظيف تلك المواد،وإعطاء الأطفال الفرص الوفيرة لاستخدامها، والإيمان بقدرة الأطفال على تطوير مهاراتهم القرائية والكتابية في تلك البيئة.

كما جاءت درجة تقديرات المعلمات للممارسات (١١، ١٢) متدنية، إذ بلغت النسبة المئوية لممارسة "تشجيع الأطفال على تهجئة وقراءة المواد المطبوعة" (٥٩.٢%)، وممارسة "عرض حكمة أو رسالة صباحية مطبوعة وقراءتها للأطفال" (٥٩%)، في حين حققت الممارسة رقم (١٣) والتي نصت على "عرض الأعمال الكتابية للأطفال في غرفة الصف بغض النظر عن محاولاتهم الكتابية غير صحيحة" أدنى مرتبة بنسبة مئوية بلغت (٤٦%)، وهذه النسبة تمثل

ممارسة متدنية جداً. ويعزو الباحث تدني تلك الممارسات إلى أن بعض معلمات رياض الأطفال في الأردن ينظرن إلى تعلم القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة نظرة تقليدية حيث يتوقعن من الأطفال درجة الإتقان في تعلم هاتين المهارتين، فمحاولات الأطفال المتعثرة في القراءة والكتابة لا تجد القبول والتشجيع من قبل المعلمات، بالإضافة إلى أنهن يحرمن الأطفال من فرص التعرف إلى المواد المطبوعة وقراءة الكتب ومحاولات الكتابة المبكرة متجاهلات حقيقة مفادها أن الأطفال يظهرون سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة إذا ما تعرضوا لبيئة تعليم القراءة والكتابة (Clay, 1982; Durkin, 1993).وتختلف هذه النتيجة عما توصلت إليها موزرفتش (Muzervich, 1999) في دراستها التي أشارت إلى أن المعلمين الذين يتعاملون مع الأطفال على أنهم قراء وكتّاب مبكرون، يمارسون تلك الممارسات السابقة في إعداد بيئتهم التعليمية. فهذه التباين في تلك النتائج مرده أن المعلمات في البيئة العربية عموماً والأردنية خصوصاً يفتقرن إلى المعرفة بمراحل تطوير القراءة والكتابة لدى الأطفال والوعي بالمهارات التي يستطيع الطفل القيام بها من غيرها من المهارات، والسبب في ذلك يعود إلى ضعف برامج إعداد معلمي رياض الأطفال في الجامعات، وقلة الدورات التدريبية والزيارات الإشرافية التي تتعرض لها المعلمات أثناء الخدمة.

المجال الثاني: الزوايا التعليمية

يبين الجدول رقم (٥) النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة فيما يتعلق بهذا المجال.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب لدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة على مجال الزوايا التعليمية (ن=٢٥٠).

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الرتبة
١	أوفر معدات الكتابة (أوراق وأقلام) في كافة الزوايا التعليمية.	٤.٠٨	٨١.٦	١
٢	أوفر ملفات الكتابة لحفظ أعمال الأطفال الكتابية في زاوية الكتابة.	٣.٩٠	٧٨	٢
٣	استخدم الزوايا التعليمية في تطوير مهارات الأطفال القرائية والكتابية.	٣.٨٢	٧٦.٤	٣
٤	أوفر في غرفة الصف جميع الزوايا التعليمية.	٣.٦١	٧٢.٢	٤
٥	أزود الزوايا التعليمية بمختلف أنواعها بمواد مطبوعة.	٣.٤٧	٦٩.٤	٥
٦	أضع في كل زاوية تعليمية بطاقة تحتوي اسم الزاوية لتعريف الأطفال به.	٣.٤٠	٦٨	٦

... تابع جدول رقم (٥)

الرقم	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الرتبة
٧	أزود الزوايا التعليمية بلوحة إعلانات لوضع أعمال الأطفال عليها.	٣.٢٦	٦٥.٢	٧
٨	أعلق تعليمات ورسائل مطبوعة للأطفال داخل الزوايا لتعريفهم بطبيعة العمل.	٣.٠٥	٦١	٨
٩	أشرك الأطفال في تصميم الزوايا التعليمية (مثل اختيار اسم الزاوية وموقعها وموادها التعليمية).	٢.٧٦	٥٥.٢	٩
١٠	أوظف زاوية الحاسوب في تطوير مهارات الأطفال الكتابية.	٢.٤٤	٤٨.٨	١٠
١١	أزود الزوايا التعليمية بالكتب والمجلات والصحف.	٢.٣٦	٤٧.٢	١١
	الدرجة الكلية	**٣.٢٩**	**٦٥.٨**	

يتبين من الجدول رقم (٥) أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة في مجال الزوايا التعليمية تراوحت ما بين عالية ومتوسطة ومتدنية. وجاءت الممارسة رقم (١) المتعلقة بتوفير معدات الكتابة في كافة الزوايا التعليمية عالية جداً وبنسبة مئوية بلغت (٨١.٦%). ويرى الباحث أن السبب قد يرجع إلى أن المعلمات يحرصن على الجانب الأكاديمي البحت في تعليم الأطفال، لذلك فهن يبذلن وقتاً طويلاً في تعليم الأطفال الكتابة والنسخ كروتين يومي داخل غرفة الصف، ويحرصن على توفير معدات وأدوات الكتابة بشكل دائم. ولعل هذا يعكس نظرة تقليدية في تطوير مهارات القراءة والكتابة أكثر من كونها نظرة نمائية تطورية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه بريدكامب وكوبل (Bredekamp & Copple 1997) اللذان أكدا أن على المعلمات أن يبتعدن عن الممارسات غير الملائمة نمائياً والتي تتطلب من الأطفال الكتابة بدون هدف ونسخ نماذج من أعمال المعلمات. فوفقاً لمورو (Morrow, 2004) ينبغي أن يوفر المعلمون والآباء الأدوات والمعدات الكتابية لأطفالهم لاستخدامها منذ سن مبكرة دون إجبارهم على ممارسة الكتابة ما لم يكونوا مستعدين لها. و جاءت الممارسات (٢، ٣، ٤) والمتعلقة بـ: "توفير ملفات الكتابة لحفظ أعمال الأطفال الكتابية في زاوية الكتابة"، و"استخدم الزوايا التعليمية في تطوير مهارات الأطفال القرائية والكتابية"، و"توفير في جميع الزوايا التعليمية غرفة الصف" عالية، إذ تراوحت نسبها المئوية بين (٧٨%-٧٢.٢%). ولعل هذه مرده حرص وزارة التربية والتعليم الأردنيةعلى توافر الزوايا التعليمية في الرياض، وإلزامها رياض الأطفال بتوظيف الزوايا التعليمية في غرفة الصف وفي جميع الخبرات التعليمية. وقد أولى المنهاج التفاعلي الزوايا التعليمية أهمية خاصة، وعدها ممارسة

ملائمة نمائياً في رياض الأطفال (المنهاج الوطني التفاعلي، ٢٠٠٤). واختلفت هذه النتيجة عن دراسة النابلسي (١٩٩٣) التي وجدت غياباً كبيراً للزوايا التعليمية في ممارسات معلمات الروضة، وهذا الاختلاف ربما يعود إلى عامل الزمن بين الدراستين، حيث لم يكن اهتمام في رياض الأطفال في بداية التسعينات مقارنة بالاهتمام الكبير الذي تشهده المملكة هذه الأيام في مجال رياض الأطفال.

وجاءت درجة تقدير المعلمات للممارسات (٥، ٦، ٧، ٨) متوسطة، إذ تراوحت نسبها المئوية بين (٦٩.٤%-٦١%). وبالرغم من إيلاء منهاج رياض الأطفال عناية خاصة للزوايا التعليمية، إلا أن ثمة ممارسات تقليدية تتبع من قبل المعلمات عند إعداد وتوظيف تلك الزوايا، حيث جاءت الممارسة رقم (٩) والمتعلقة بـ: "إشراك الأطفال في تصميم الزوايا التعليمية" متدنية بنسبة مئوية بلغت (٥٥.٢%)، وجاءت كذلك درجة تقديرات المعلمات للممارستين (١٠) و(١١) متدنية جداً، إذ بلغت النسبة المئوية لممارسة "توظيف زاوية الحاسوب في تطوير مهارات الأطفال الكتابية" (٤٨.٨%)، ولممارسة "تزويد الزوايا التعليمية بالكتب والمجلات والصحف" (٤٧.٢%). وربما يرجع السبب إلى أن تطبيق الزوايا لا يزال حديث العهد في رياض الأطفال الأردنية لعدم احتواء الرياض على مساحات واسعة لأسباب اقتصادية، فمعظم الرياض أقيمت في الأصل لغايات السكن (النابلسي، ١٩٩٣). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة جوهر (٢٠٠٣) التي أشارت إلى أن المعلمات في الكويت أظهرت حاجة إلى توافر زوايا خاصة للقراءة والكتابة، وهذا يعود إلى أن توافر زوايا للقراءة والكتابة ليس أمراً مألوفاً في رياض الأطفال العربية. وتختلف أيضاً عن نتائج دراسة نيومان وروسكوس (Neuman & Roskos, 1990) التي أشارت إلى أن المعلمين يوظفون المواد المطبوعة في بعض الزوايا التعليمية وخاصة زاوية اللعب التمثيلي. كما أن عدم توظيف زاوية الحاسوب في الروضة قد يعود إلى أن التعلم عن طريق الحاسوب في رياض الأطفال الأردنية لا يشكل عنصراً أساسياً في عملية التعليم. وهذه النتيجة تختلف عما توصل إليه بكليتنر (Buckleitner, 2008) و كاريوكي وبوركيت (Kariuki & Burkette, 2007)، الذين وجدوا أن الحاسوب يعتبر أداة تعليمية مناسبة للأطفال، وينبغي أن يوظف في الروضة. فسبب التباين بين تلك النتائج ربما يعود إلى أن الحاسوب في صفوف رياض الأطفال يعد وسيلة تعليمية خارجية، وأداة للعب وليس جزءاً من المنهاج والنشاط التعليمي.

المجال الثالث: مكتبة الصف

يبين الجدول رقم (٦) النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة فيما يتعلق بهذا المجال.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب لدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة على مجال مكتبة الصف (ن=٢٥٠).

الرقم	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الرتبة
١	أعرض الكتب في الرفوف بطريقة يشاهد فيها الطفل الغلاف بشكل بارز.	٣.٥٢	٧٠.٤	١
٢	أزود مكتبة الصف بكتب مناسبة لنمو الأطفال واهتماماتهم ورغباتهم.	٣.٤٨	٦٩.٦	٢
٣	أقرأ للأطفال يومياً من كتاب أو قصة داخل مكتبة الصف.	٣.٤٨	٦٩.٦	٢
٤	أتبع ترتيباً منظماً في حفظ كتب مكتبة الصف.	٣.٣٥	٦٧	٣
٥	أوفر مواد وأدوات لعمل القصص والكتب وتجليدها.	٣.٣٠	٦٦	٤
٦	أجدد الكتب في مكتبة الصف بشكل دائم ودوري.	٣.١٩	٦٣.٨	٥
٧	أشجع الأطفال على استعمال المكتبة في أوقات فراغهم.	٣.١٧	٦٣.٤	٦
٨	أوفر كتباً ذات أحجام كبيرة تحتوي على كلام مطبوع مكتوب بخط كبير جداً.	٣.١٥	٦٣	٧
٩	أوفر في مكتبة الصف مجموعة مختلفة ومنوعة من أدب الأطفال (قصص، أناشيد، أشعار).	٢.٨٩	٥٧.٨	٨
١٠	أزود مكتبة الصف بطاولات للاستماع تتضمن قصصاً مسجلة يستمع إليها الأطفال بواسطة سماعات الأذن.	٢.٨٨	٥٧.٦	٨
١١	أشجع الأطفال على قراءة الكتب (التظاهر بالقراءة) لأنفسهم أو للمعلمة أو لزملائهم.	٢.٨٥	٥٧	٩
١٢	أوفر في مكتبة الصف من خمس إلى ثماني كتب لكل طفل.	٢.٧٢	٥٤.٤	١٠
١٣	أزود مكتبة الصف بحيوانات محشوة ودمى... ليقرأ الطفل لها.	٢.٦٨	٥٣.٦	١١
١٤	أشرك الأطفال في تصميم مكتبة الصف.	٢.٦٤	٥٢.٨	١٢
١٥	أزود مكتبة الصف بأدوات لتمثيل القصص مثل مسرح العرائس ولوحات يُلصق عليها العناصر الرئيسية للقصة.	٢.٦١	٥٢.٢	١٣
١٦	أشجع الأطفال على استعارة الكتب والقصص ليقرأها لهم آباؤهم.	١.٩٨	٣٩.٦	١٤
	الدرجة الكلية	**٢.٩٣**	**٥٨.٦**	

يتبين من الجدول رقم (٦) أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة في مجال مكتبة الصف تراوحت ما بين متدنية إلى متوسطة، إذ جاءت الممارسات (٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥) متدنية وتراوحت نسبها المئوية بين (٥٧.٨%-٥٢.٢%). ويلاحظ أن تلك الممارسات تتعلق بتزويد الأطفال بالكتب وتشجيعهم على ممارسة سلوك القراءة والتظاهر بالقراءة وتمثيلها. وتعزى هذه النتيجة إلى عدم وعي معلمات رياض الأطفال بتطور سلوك القراءة عند الأطفال، والذي يبدأ كما أشارت دركن (Durkin, 1993)، بالاهتمام بالكتب، والقراءة للطفل في مرحلة مبكرة من حياته، وتشجيع محاولاته في تقليب صفحات الكتاب والتظاهر بقراءته. فضعف وعي المعلمات بتلك المعرفة بتطور سلوك القراءة عند الطفل ينتج عنه حتماً حرمان الطفل من فرص التعرض للكتب وإظهار سلوكيات القراءة المبكرة. أما الممارسة رقم (١٦) والمتعلقة بـ "تشجيع الأطفال على استعارة الكتب والقصص ليقرأها لهم آباؤهم" فقد جاءت أقل درجات الممارسة بنسبة مئوية بلغت (٣٩.٦%)، وهي ممارسة متدنية جداً. فهذه النتيجة متوقعة لأن قراءة الكتب للأطفال منذ سن صغيرة ممارسة غير مألوفة في البيئة العربية كما أشير إليه سابقاً، وهذا مرده عدم وعي كلا المعلمين والآباء بأهمية هذه الممارسة في تطوير قدرات الطفل القرائية في المستقبل. وهذه النتيجة تختلف عما أشارت إليه مورو (Morrow, 2003) بأهمية السماح لأطفال الروضة باستعارة الكتب لتقرأ لهم في البيت، فالاختلاف بين النتيجتين مرده الاختلاف بين الثقافتين العربية والغربية.

بينما جاءت درجة الممارسة لباقي الممارسات (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) متوسطة إذ تراوحت نسبها المئوية ما بين (٦٩.٦%- ٦٣%) ما عدا الممارسة رقم (١) والتي نصت على "عرض الكتب في الرفوف بطريقة يشاهد فيها الطفل الغلاف بشكل بارز"، حيث جاءت درجة ممارستها عالية بنسبة مئوية بلغت (٧٠.٤%). وقد يعزى ذلك إلى أن مصطلح كتب الأطفال قد يعني لدى معظم المعلمات الكتب المقررة (Textbooks)، وليس كتب القصص أو المجلات، لذلك تحرص المعلمات حقيقة على وضع الكتب المدرسية ذات الصبغة الأكاديمية في رفوف الحائط. أما الممارسات المتعلقة بـ "تشجيع الأطفال على قراءة الكتب أو التظاهر بالقراءة لأنفسهم أو للمعلمة أو لزملائهم"، و"تزويد مكتبة الصف بأدوات لتمثيل القصص كمسرح العرائس ولوحات يُلصق عليها العناصر الرئيسة للقصة"، و"إشراك الأطفال في تصميم مكتبة الصف"، و"تزويد مكتبة الصف بحيوانات محشوة ودمى... ليقرأ الطفل لها"، جاءت درجة تقدير المعلمات لتلك الممارسات متدنية. وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم احتواء صفوف الروضة على مكتبات كما تمت الإشارة إلى ذلك سابقاً، وعدم احتواء رياض الأطفال على المكتبات يعود – في تقدير الباحث- إلى التكاليف المادية التي يترتب عليها إنشاء مثل هذه المكتبات وتزويدها بكتب مناسبة للأطفال، وهذا يختلف عن هدف إنشاء رياض الأطفال في القطاع الخاص الرامي إلى التقليل من النفقات، فضلاً عن الاعتقاد السائد بين معظم معلمات رياض الأطفال بأن الروضة ليست المكان المناسب لتعليم الأطفال القراءة والكتابة بالمعنى الحقيقي، بل للتكيف من أجل تسهيل عملية التعلم للقراءة والكتابة لاحقاً. فقد أكدت ستركلاند و مورو (Strickland & Morrow, 1989) أنه بالرغم من أن أطفال الروضة لن يتمكنوا من القراءة والكتابة المتعارف

عليها كالتي يظهرها الكبار، فإن عدم تعريضهم لخبرات ومحاولات القراءة والكتابة منذ سن مبكرة قد يسهم في إعاقة تطور مهارتي القراءة والكتابة لاحقاً.

المجال الرابع: البيئة الخارجية

يبين الجدول رقم (٧) النتائج التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة فيما يتعلق بهذا المجال.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتب لدرجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة على مجال البيئة الخارجية (ن=٢٥٠).

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية %	الرتبة
١	أكلف الأطفال بتأدية الأناشيد والأغاني في حديقة الروضة أو ساحتها.	٤.٠٤	٨٠.٨	١
٢	أكلف الأطفال بالرسم أو الكتابة في حديقة الروضة أو ساحتها الخارجية.	٣.٧٧	٧٥.٤	٢
٣	أوظف بيئة الروضة الخارجية في تطوير مهارتي الأطفال القرائية والكتابية.	٣.٥٦	٧١.٢	٣
٤	أشير للأطفال إلى المواد المطبوعة في البيئة الخارجية المحيطة بالروضة مثل اسم الشارع، الإشارات المرورية أو أسماء المحلات التجارية.	٣.٤٩	٦٩.٨	٤
٥	أقرأ للأطفال من كتاب أو قصة في حديقة الروضة أو ساحتها الخارجية.	٣.٣٢	٦٦.٤	٥
٦	أشجع الأطفال على قراءة مواد البيئة الخارجية المطبوعة.	٣.١٣	٦٢.٦	٦
٧	أضع أسماء مطبوعة على جميع المواد والأدوات في بيئة الروضة الخارجية لتعريف الأطفال بها (مثل حوض الرمل، الماء،....).	٢.٩٩	٥٩.٨	٧
٨	أوظف المواد المطبوعة في ألعاب الأطفال الخارجية.	٢.٩٤	٥٨.٨	٨
٩	استعمل مسرح الدمى في حديقة الروضة أو ساحتها الخارجية.	٢.٧٩	٥٥.٨	٩
١٠	أملأ البيئة الخارجية (ساحات، ملاعب، حدائق) بالمواد المطبوعة..	٢.٤٨	٤٩.٦	١٠
	الدرجة الكلية	**٣.٢٥**	**٦٥**	

يتبين من الجدول رقم (٧) أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة في مجال البيئة الخارجية تراوحت بين عالية ومتوسطة ومتدنية، فقد حققت الممارسة رقم (١) المتعلقة بـ "تكليف الأطفال بتأدية الأناشيد والأغاني في حديقة الروضة أو ساحتها" 'أعلى نسب هذا المجال وجاءت ممارستها عالية جداً بنسبة مئوية بلغت (٨٠.٨%). فهذه نتيجة متوقعة وذلك لأن الأطفال يتعرضون لتلك الأناشيد في الكتب المقررة والتي تحث الأطفال على تعليمها عن طريق الإيقاع الجمعي، ويؤدون بعضها في الطابور الصباحي. فالأطفال يميلون إلى تلك الأناشيد والأغاني التي تترك في نفوسهم أثراً كبيراً، لذلك نجد أن معظم المعلمات يشجعن الأطفال على تأدية تلك النشاطات سواء داخل غرفة الصف أو خارجها. أما الممارستان (٢، ٣) المتعلقتان بـ "تكليف الأطفال بالرسم أو الكتابة في حديقة الروضة أو ساحتها الخارجية"، و"توظيف بيئة الروضة الخارجية في تطوير مهارات القراءة والكتابة" فقد جاءت ممارستهما عالية إذ بلغت النسبة المئوية لهما (٧٥.٤%، ٧١.٢%) على التوالي. وربما تفسر هذه النتيجة بأن في برنامج بعض رياض الأطفال ما يشير إلى أنشطة خارجية تمارسها المعلمة مع أطفالها بهدف تعزيز تعلمهم سيما أن وزارة التربية والتعليم لا تمنح رياض الأطفال شروط الترخيص ما لم تكن تحتوي على حدائق أو ساحات خارجية، فقراءة القصص للأطفال في تلك الساحات، وتأدية الأناشيد الجماعي أنشطة مألوفة في برامج رياض الأطفال الخاصة الأردنية.

في حين أن الممارسات (٧، ٨، ٩) والمتعلقة بـ: "وضع الأسماء مطبوعة في بيئة الروضة الخارجية"، و"توظف المواد المطبوعة في ألعاب الأطفال الخارجية:، و"استعمال مسرح الدمى في حديقة الروضة أو ساحتها الخارجية" جاءت درجة الممارسة فيها متدنية إذ تراوحت نسبها المئوية بين (٥٩.٨%- ٥٥.٨%)، في حين حققت ممارسة ""ملء البيئة الخارجية (ساحات، ملاعب، حدائق) بالمواد المطبوعة" أقل درجات الممارسة حيث بلغت نسبتها المئوية (٤٩.٦%) وهذه تعد ممارسة متدنية جداً. وقد يرجع السبب في تدني تلك الممارسات إلى أن مفهوم البيئة الخارجية، في أذهان معظم المعلمات، يرتبط بممارسة الأطفال للألعاب الخارجية أو للأنشطة الحركية التي تكون متنفساً للطفل من عناء المهارات الأكاديمية التي يتلقاها في الصف، وهذا ربما يعود إلى عدم وعي المعلمات بأهمية البيئة الخارجية في تطوير تعلم الأطفال بشكل عام وتطوير تعلمهم المبكر للقراءة والكتابة بشكل خاص. فالبيئة الخارجية بما فيها من مثيرات تسهم في عملية تطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال (Morrow & McGee, 2005).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تختلف استجابات معلمات رياض الأطفال حول ممارساتهن لإعداد بيئة تعليمة متعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص والتفاعل بينهم؟

وقد انبثق عن السؤال الثاني الفرضية التالية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات معلمات رياض الأطفال حول ممارساتهن لإعداد بيئة تعليمة متعلقة بتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة تعزى إلى:المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، والتفاعل بينهم.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين المشترك الثلاثي لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجة استجابة المعلمات حسب المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، وماجستير)، وسنوات الخبرة (قصير"من ٥ سنوات فأقل"، ومتوسطة "من ٦-١٠"، وكبيرة "أكثر من ١٠")، والتخصص (منتم إلى تربية الطفولة، وغير منتم إلى تربية الطفولة) على كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة، وعلى الأداة ككل. و الجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): نتائج تحليل التباين المشترك الثلاثي (ANCOVA) لدلالة الفروق في درجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، والتفاعل بين المتغيرات.

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
البيئة الغنية بالمواد المطبوعة	المؤهل العلمي	٢.٨٧	٢	١.٤٣	٣.٧٢	٠.٠٢*
	سنوات الخبرة	٣.٤٥	٢	١.٧٢	٤.٤٨	٠.٠١*
	التخصص	٠.٣٩	١	٠.٣٩	١.٠٢	٠.٣١
	المؤهل× الخبرة	١.٥٢	٣	٠.٥٠	١.٣١	٠.٢٧
	المؤهل×التخصص	٠.٣٤	٢	٠.١٧	٠.٤٤	٠.٦٤
	الخبرة×التخصص	٣.٩٩	٢	١.٩٩	٥.١٧	٠.٠٠*
	المؤهل×الخبرة× التخصص	٢.٤٧	٢	١.٢٣	٣.٢١	٠.٠٤*
	الكلي	٣٤٥٦.٤٥	٢٥٠			
الزوايا التعليمية	المؤهل العلمي	٧.٥٠	٢	٣.٧٥	٨.٥٦	٠.٠٠*
	سنوات الخبرة	٥.٢٠	٢	٢.٦٠	٥.٩٤	٠.٠٣*
	التخصص	٥.٧١	١	٥.٧١	٠.٠١	٠.٩٠
	المؤهل× الخبرة	٠.٤٩	٣	٠.١٦	٠.٣٧	٠.٧٦
	المؤهل×التخصص	٠.٥٧	٢	٠.٢٨	٠.٦٥	٠.٥١
	الخبرة×التخصص	٠.٤٥	٢	٠.٢٢	٠.٥٢	٠.٥٩
	المؤهل×الخبرة× التخصص	٠.٦٦	٢	٠.٣٣	٠.٧٥	٠.٤٧
	الكلي	٢٨١٧.٣٣	٢٥٠			

... تابع جدول رقم (٨)

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
مكتبة الصف	المؤهل العملي	١٦.٨٨	٢	٨.٤٤	١٨.٦٨	٠.٠٠*
	سنوات الخبرة	٩.٩٢	٢	٤.٩٦	١٠.٩٧	٠.٠٠*
	التخصص	٠.٣١	١	٠.٣١	٠.٧٠	٠.٤٠
	المؤهل× الخبرة	١.٢٧	٣	٠.٤٢	٠.٩٤	٠.٤٢
	المؤهل×التخصص	٠.١٠	٢	٥.٠٨	٠.١١	٠.٨٩
	الخبرة×التخصص	١.٠٤	٢	٠.٥٢	١.١٥	٠.٣١
	المؤهل×الخبرة× التخصص	١.١٣	٢	٠.٥٧	١.٢٦	٠.٢٨
	الكلي	٢٣٧٦.٦١	٢٥٠			
البيئة الخارجية	المؤهل العملي	٢.٣٢	٢	١.١٦	٢.٣٥	٠.٩٧
	سنوات الخبرة	٥.٧٢	٢	٢.٨٦	٥.٨٠	٠.٠٠*
	التخصص	٠.٤٥	١	٠.٤٥	٠.٩١	٠.٣٤
	المؤهل× الخبرة	٠.٨٢	٣	٠.٢٧	٠.٥٦	٠.٦٤
	المؤهل×التخصص	١.٨٥	٢	٠.٩٢	١.٨٧	٠.١٥
	الخبرة×التخصص	٠.٦١	٢	٠.٣٠	٠.٦٢	٠.٥٣
	المؤهل×الخبرة× التخصص	٢.١٣	٢	١.٠٦	٢.١٦	٠.١١
	الكلي	٢٧٧٣.٦٠	٢٥٠			
الكلي	المؤهل العملي	٥.٨٩	٢	٢.٩٥	٨.٧٩	٠.٠٠*
	سنوات الخبرة	٥.٦٨	٢	٢.٨٤	٨.٤٧	٠.٠٠*
	التخصص	٠.٢٣	١	٠.٢٣	٠.٧٠	٠.٤٠
	المؤهل× الخبرة	٠.٤٢	٣	٠.١٤	٠.٤٢	٠.٧٣
	المؤهل×التخصص	١.٣٢	٢	٦.٦٤	٠.٠٢	٠.٩٨
	الخبرة×التخصص	٠.٩١	٢	٠.٤٥	١.٣٦	٠.٢٥
	المؤهل×الخبرة× التخصص	١.٢٩	٢	٠.٦٤	١.٩٢	٠.١٤
	الكلي	٢٨١٢.٦٧	٢٥٠			

* دال احصائياً عند مستوى (α= ٠.٠٥).

- **متغير المؤهل العلمي**

فيما يتعلق بأثر متغير المؤهل العلمي على تقدير المعلمات لدرجة ممارساتهن في إعداد بيئة تطوير القراءة والكتابة، يبين الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) على كل من المجالات الثلاثة الأولى (البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، الزوايا التعليمية، مكتبة الصف) وعلى المجالات المجتمعة. ويبين الجدول نفسه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال (البيئة الخارجية). وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية (انظر الجدول رقم ٩)، حيث يبين الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً على مجالي البيئة الغنية بالمواد المطبوعة ومكتبة الصف، وعلى الأداة ككل بين المعلمات الحاصلات على ماجستير وبين الحاصلات على كل من بكالوريوس ودبلوم كلية مجتمع لصالح الحاصلات على ماجستير. والسبب في ذلك قد يعود إلى أن المعلمات الحاصلات على الماجستير قد تعرضن لخبرات تعليمية أثناء دراستهن جعلتهن أكثر وعياً لإعداد وتصميم بيئة تنمية مهارات القراءة والكتابة. وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي أجريت في مجال التعليم ما قبل المدرسة كدراسة سيلفا وآخرين (Sylva, et al., 2003) والتي أشارت إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهلات علمية عليا أقدر على القيام بممارسات تعليمية مناسبة من المعلمين الحاصلين على مؤهلات دنيا.

كما يبين الجدول (٩) نفسه أن هناك فروقاً دالة إحصائياً على مجال الزوايا التعليمية بين المعلمات الحاصلات على ماجستير وبين الحاصلات على دبلوم لصالح الماجستير، كما أن هناك فروقاً بين الحاصلات على بكالوريوس وبين الحاصلات على دبلوم لصالح البكالوريوس، بمعنى أنه كلما زاد المؤهل العلمي كانت ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تعليم القراءة والكتابة أفضل. وهذا يعني أن المعلمات الحاصلات على دبلوم كلية مجتمع كن أقل المعلمات استخداماً للزوايا التعليمية في تطوير مهاراتي القراءة والكتابة، وقد يعود السبب في ذلك إلى ضعف إعدادهن وتدريبهن على استخدام الزوايا التعليمية في مرحلة رياض الأطفال. وإن هذا ليفسر القلق الذي يبديه التربويون من أن الغالبية العظمى من معلمات رياض الأطفال في الأردن يحملن درجة دبلوم كلية مجتمع (UNESCO, 2006). وثمة سبب أخر قد يعزى إلى أن التدريب الذي تتعرض له المعلمات في كليات المجتمع ليس قائماً على اكتساب المهارات اللازمة لتعليم الأطفال في هذه المرحلة. بالإضافة إلى أن هذا التدريب لا يعد المعلمين على إعداد بيئة تطوير القراءة والكتابة وطرائق تطوير تلك المهارات لدى الأطفال.

جدول (٩): نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للمجالات الدالة إحصائيا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	دبلوم كلية مجتمع	بكالوريوس	ماجستير
البيئة الغنية بالمواد المطبوعة	ماجستير	*٠.٥٩	*٠.٦٣	
الزوايا التعليمية	بكالوريوس	*٠.٢٤		
	ماجستير	*٠.٦٠		
مكتبة الصف	بكالوريوس	*٠.٣٤		
	ماجستير	*٠.٩٥	*٠.٦١	
الكلي	**ماجستير**	***٠.٦٥**	***٠.٥١**	

* موقع الفروقات

- **متغير سنوات الخبرة**

أما فيما يتعلق بأثر متغير سنوات الخبرة التدريسية على تقدير المعلمات لدرجة ممارساتهن في إعداد بيئة تطوير القراءة والكتابة، فيبين الجدول رقم (٨) السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) على كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة، وعلى المجالات المجتمعة. وللكشف عن مصدر الفروق تم استخدام اختبار شفيه للمقارنات البعدية (انظر الجدول رقم ١٠)، حيث يبين الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المعلمات ذوات سنوات الخبرة الكبيرة (أكثر من ١٠سنوات) وبين المعلمات ذوات الخبرة القصيرة (٥ سنوات أو أقل) ولصالح المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة على كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة، أما المعلمات ذوات الخبرة المتوسطة (من ٦-١٠) فيبين الجدول رقم (١٠) نفسه أنه لا توجد فروق بينهن. كما يشير الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمات ذوات سنوات الخبرة الكبيرة (أكثر من ١٠ سنوات) وبين كل من المعلمات ذوات الخبرة القصيرة (٥ سنوات أو أقل) والمعلمات ذوات الخبرة المتوسطة (من ٦-١٠) على مجالي مكتبة الصف والبيئة الخارجية وعلى الأداة ككل، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة. وقد يُرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن المعلمات ذوات الخبرة التدريسية الكبيرة يتعرضن لدورات تدريبية وزيارات إشرافية كثيرة، فضلاً عن أن المعلمات ذوات الخبرة التدريسية الكبيرة أقدر على الاستفادة من أخطائهن وخبراتهن التدريسية السابقة في تطوير ممارساتهن التعليمية الجديدة، الأمر الذي قد ينعكس إيجابياً على مجال إعداد بيئة تعليم القراءة والكتابة. فهذه النتيجة تختلف عن دراسة فارتولي (Vartuli, 1999) التي أشارت إلى أن معلمي الأطفال ذوي الخبرة الكبيرة لم يستطيعوا تطوير ممارسات تعليمية مناسبة للأطفال مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الصغيرة. فالتباين بين النتيجتين قد يعزى إلى أن المعلمين حديثي التخرج من الجامعة في الدول الغربية يتعرضون إلى أحدث الممارسات في تعليم الأطفال، لذلك فهم يتفوقون على أصحاب الخبرة، أما في البيئة الأردنية فما

تزال برامج إعداد معلمي رياض الأطفال تقوم على إكساب الطلبة المعلمين ممارسات تقليدية في العمل مع الأطفال. بالإضافة إلى أن كثيراً من المعلمات لا رغبة لهن في دراسة تخصص تربية الطفل والعمل مع الأطفال، فتعليم الأطفال يمارس في بيئاتنا العربية بحكم الوظيفة وليس موهبة ورغبة نابعة من حب الأطفال ومساعدتهم والعمل معهم، فلو كان الأمر كذلك لأصبح دور المعلمة أعظم وأفضل.

جدول رقم (١٠): نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية للمجالات الدالة إحصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	٥ سنوات أو أقل	من ٦ – ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
البيئة الغنية بالمواد المطبوعة	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٣٣*		
الزوايا التعليمية	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٣٦*		
مكتبة الصف	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٤٧*	٠.٣٠*	
البيئة الخارجية	أكثر من ١٠ سنوات	٠.٣٦*	٠.٣١*	
الكلي	**أكثر من ١٠ سنوات**	**٠.٣٨***	**٠.٢٨***	

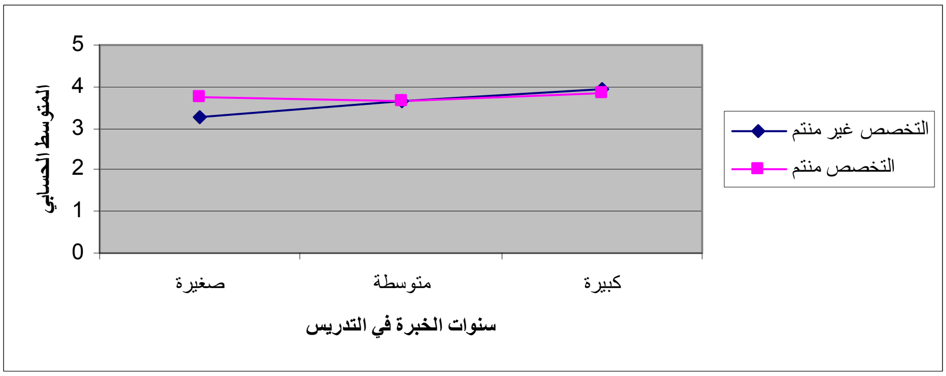
* موقع الفروقات

- **متغير التخصص**

وفيما يتعلق بأثر متغير التخصص فيتضح من الجدول (٨) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠.٠٥) بين درجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة وفقاً لمتغير التخصص على جميع مجالات الدراسة الأربعة، وعلى الأداة مجتمعة. وهذه نتيجة غير متوقعة فهي تختلف عن دراسة فارتولي (Vartuli, 1999) التي أشارت إلى أن المعلمين الحاصلين على مؤهل في مجال تربية الطفولة المبكرة يمارسون ممارسات ملائمة نمائياً من حيث تطوير القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة أكثر من المعلمين غير الحاصلين على مؤهل في هذا المجال. وقد يرجع سبب هذا التقارب في درجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تعليم القراءة والكتابة باختلاف تخصصاتهن إلى أن برامج إعداد معلم الطفل في الكليات والجامعات لا تحتوي خططها الدراسية على مقررات في إعداد تلك البيئة مما جعلهن يتفقن في وجهات نظرهن في هذا المجال مع غير المتخصصات في تربية الطفولة، بالإضافة إلى أن المعلمات باختلاف تخصصاتهن يعشن ظروفاً واحدة من حيث أنهن يعملن في رياض أطفال تابعة للقطاع الخاص، ويتعرضن لدورات تعليمية متشابهة، ويشرف عليهن نفس المشرفين التربويين.

- **التفاعل بين المتغيرات**

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين المتغيرات الثلاثة (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) فيتضح من الجدول رقم (٨) أن لم يظهر هنالك أثر للتفاعل بين هذه المتغيرات إلا على المجال الأول فقط وهو (البيئة الغنية بالمواد المطبوعة)، حيث كان هناك تفاعل بين الخبرة والتخصص من جهة وبين المؤهل العلمي والخبرة والتخصص من جهة أخرى، حيث أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتضمنة في الجدول رقم (٨) أن التفاعل بين الخبرة و التخصص على المجال الأول كان دالاً إحصائياً. وعليه من المفيد وصف ذلك التفاعل من خلال الرسم البياني، والشكل رقم (١) يظهر هذا الرسم.

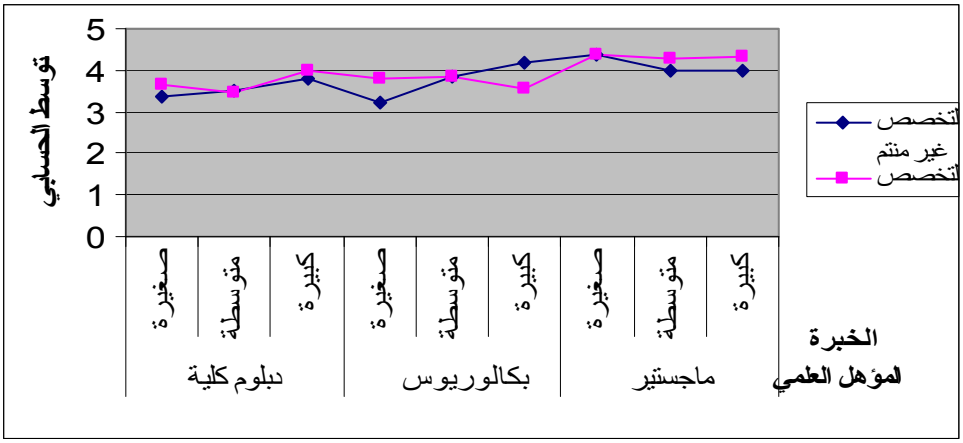


شكل (١): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيري التخصص وسنوات الخبرة على مجال البيئة الغنية بالمواد المطبوعة.

يتضح من خلال رسم التفاعل بين متغيري التخصص وسنوات الخبرة على تقدير المعلمات لممارساتهن في إعداد البيئة الغنية بالمواد المطبوعة أنه بالرغم من وجود فرق كبير بين سنوات الخبرة والتخصص لدى ذوات الخبرة الصغيرة اللاتي يحملن تخصصاً منتمياً للطفولة وغير منتم، فقد كان هذا الفرق بين فئتي التخصص (منتم وغير منتم) أقل وضوحاً لدى ذوات الخبرة المتوسطة والكبيرة؛ إذ إن تقديرات المعلمات ممن يحملن تخصصاً منتمياً لتربية الطفولة لدرجة ممارستهن في إعداد البيئة الغنية بالمواد المطبوعة أعلى ممن لا يحملن ذلك المؤهل. وهذا يعزى إلى أن المعلمات المؤهلات في تربية الطفولة قد تعرضن في دراساتهن إلى مساقات متعلقة بنمو الطفل وتطوره مكنتهن من تطبيق الممارسات الملائمة للأطفال في مجال إعداد البيئة التعليمية بالرغم من قلة خبرتهن التدريسية. كما كان تقدير المعلمات ذوات الخبرة المتوسطة ممن يحملن تخصصات منتمية للطفولة وغير منتمية متساوياً تقريباً، في حين كان تقدير المعلمات ذوات الخبرة الكبيرة ممن يحملن تخصصات غير منتمية للطفولة في إعداد تلك البيئة أعلى من تقدير أولئك اللاتي يحملن تخصصات منتمية للطفولة. وتلك النتيجة قد تفسر بما قد اكتسبته المعلمات

من خبرة تدريسية تفوق العشر سنوات في ميدان تعليم الأطفال في تعديل ممارساتهن الخاطئة، وما تعرضن إليه من زيارات إشرافية ودورات تدريبية ما يكفل أن يطورن ممارسات مناسبة في إعداد بيئة تطوير القراءة والكتابة.

أما فيما يتعلق بالتفاعل بين المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص على المجال الأول، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثلاثي المتضمنة في الجدول رقم (٨) أن هذا التفاعل كان دالاً إحصائياً، ويمكن تمثيل ذلك التفاعل من خلال الرسم البياني. والشكل رقم (٢) يظهر هذا الرسم.



شكل (٢): تمثيل بياني للتفاعل بين متغيرات المؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة على مجال البيئة الغنية بالمواد المطبوعة.

يتضح من خلال رسم التفاعل بين متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة على تقدير المعلمات لممارساتهن في إعداد البيئة الغنية بالمواد المطبوعة أن المعلمات اللواتي يحملن دبلوم كلية مجتمع ولديهن سنوات خبرة قصيرة أو كبيرة في التدريس من ذوات التخصص المنتمي للطفولة المبكرة أظهرن تقديراً أعلى لممارساتهن في إعداد البيئة الغنية بالمواد المطبوعة من المعلمات اللاتي لا يحملن تخصصاً منتمياً للطفولة، في حين كانت تقديرات المعلمات اللاتي يحملن نفس المؤهل العلمي وسنوات خبرة متوسطة متساوية لدى ذوات التخصص المنتمي وغير المنتمي للطفولة. وهذا يؤكد أهمية إعداد المعلمة وتأهيلها في مجال تربية الطفولة المبكرة، إذ إن ذوات التخصص المنتمي للطفولة بصرف النظر عن قلة أو طول سنوات خبراتهن أظهرن تقديرات عالية لممارساتهن في أعداد تلك البيئة.

أما حملة البكالوريوس ممن لديهن سنوات خبرة قصيرة ومتوسطة في التدريس فقد كانت تقديراتهن لممارساتهن أعلى لدى ذوات التخصص المنتمي للطفولة من ذوات التخصص غير المنتمي للطفولة؛ وهذه النتيجة متوقعة بسبب عامل التخصص، في حين كانت تقديرات المعلمات

اللاتي يحملن نفس المؤهل و سنوات خبرة كبيرة أعلى لدى ذوات التخصص غير المنتمي للطفولة من ذوات التخصص المنتمي. وفيما يتعلق بحملة درجة الماجستير ممن لديهن سنوات قصيرة في التدريس فقد كانت تقديراتهن متساوية تقريباً لدى ذوات التخصص المنتمي وغير المنتمي للطفولة، في حين كانت تقديرات المعلمات اللاتي يحملن نفس المؤهل وسنوات خبرة متوسطة وكبيرة أعلى لدى ذوات التخصص غير المنتمي للطفولة من ذوات التخصص المنتمي. وهذه النتيجة يمكن أن تفسر كسابقتها وهو بسبب تعرض المعلمات غير المؤهلات في تربية الطفولة المبكرة لزيارات إشرافية ودورات تدريبية ساعدت في تطوير ممارساتهن في إعداد بيئة تطوير القراءة والكتابة. وثمة سبب آخر يعزى إلى ضعف برامج إعداد معلمي رياض الأطفال في الأردن، حيث أن المعلمات اللواتي يتخصصن في تربية الطفولة لا يتعرضن في مساقاتهن التدريسية في الجامعات إلى مراحل تطور سلوكيات القراءة والكتابة والممارسات التعليمية المناسبة لتطوير مهارتي القراءة والكتابة وبيئة تعلمهما.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة الحالية والنتائج التي أسفرت عنها، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. نظراً لأن نتائج الدراسة قد كشفت عن تدني ممارسات المعلمات اللاتي يحملن درجة دبلوم كلية مجتمع في إعداد البيئة التعليمية لتطوير القراءة والكتابة، فعلى القائمين على برامج تدريب المعلمين وإعدادهم ضرورة رفع مستوى المعلمات العلمي من خلال تأهيل الحاصلات على دبلوم كلية مجتمع ليحصلن على مؤهلات عليا، وذلك بإلحاقهن في الجامعات التي تمنح درجة البكالوريوس في مجال تربية الطفولة المبكرة، كذلك ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات لزيادة وعيهن بأهمية إعداد بيئة تعليم القراءة والكتابة، وإكسابهن مهارات خاصة في إعداد وتنظيم تلك البيئة.

٢. كشفت الدراسة عن قلة استخدام الزوايا التعليمية والمكتبات وكتب الأطفال في إعداد بيئة تعليم القراءة والكتابة، الأمر الذي يقضي بزيادة الإشراف على رياض الأطفال الخاصة من قبل وزارة التربية والتعليم والتأكد بأن الرياض تحتوي المرافق التعليمية الهامة كالزوايا التعليمية والمكتبات وكتب الأطفال بأنواعها المختلفة والساحات الخارجية ضمن المواصفات والمعايير اللازمة لمنح الترخيص.

٣. نظراً لتدني ممارسات المعلمات في إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة ممن يحملن مؤهلات علمية في تربية الطفولة المبكرة فثمة توصية بضرورة إجراء مراجعة الخطط الدراسية لتخصص تربية الطفولة المبكرة في كل من كليات المجتمع والجامعات الأردنية بحيث تشتمل مساقات متخصصة في إعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة، وتطوير

مساقات تطوير مهارتي القراءة والكتابة لتصمم في ضوء النظريات الحديثة في إكساب أطفال ما قبل المدرسة مهارتي القراءة والكتابة.

٤. لما كانت هذه الدراسة أجريت على رياض الأطفال التابعة للقطاع الخاص والتي لا تلتزم باستخدام المنهاج الوطني التفاعلي المستخدم في رياض الأطفال الحكومية والذي يشير إلى كيفية إعداد بيئة تطوير القراءة والكتابة، فثمة توصية موجهة إلى وزارة التربية والتعليم لتوحيد مناهج رياض الأطفال في الأردن كافة، وذلك بإلزام رياض الأطفال الخاصة باعتماد المنهاج الوطني التفاعلي الذي يُطبق في رياض الأطفال الحكومية.

٥. نظراً لأن الدراسة أشارت إلى إغفال إعداد بيئة الروضة الخارجية، فينبغي من المعلمات ومديرات الرياض إيلاء عناية خاصة ببيئة الروضة الخارجية والعمل على إثرائها بالمواد التعليمية المناسبة، وجعل بيئة رياض الأطفال الداخلية والخارجية بيئة تعلمية بصورة دائمة للأطفال في تلك المرحلة.

٦. في ضوء حدود الدراسة التي أشير لها سابقاً، فثمة توصية إلى الباحثين في مجال تربية الطفولة المبكرة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا الخط البحثي كالمقارنة بين بيئة رياض الأطفال الخاصة والحكومية، واستقصاء أثر بيئة تطوير القراءة والكتابة على تطوير مهارات الأطفال القرائية والكتابة، بالإضافة إلى القيام بدراسات تعتمد أدوات بحثية أخرى كالملاحظة والمقابلة في الكشف عن ممارسات المعلمات.

المراجع العربية والأجنبية

- احميدة، فتحي. (مقبول للنشر). "أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال ما قبل المدرسة". مجلة الطفولة العربية.
- الخالص، بعاد. (٢٠٠٨). "أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحى الروائي في تصميم البيئة التعلمية وذكاءات الأطفال المتعددة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- خوري، سوزان. (٢٠٠٣). "الاحتياجات التدريبية للعاملات في رياض الأطفال في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- جوهر، سلوى. (٢٠٠٥). "اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة والكتابة". المجلة التربوية، ٧٧(٢٠). ٥-٩٥.
- السرور، ناديا. (١٩٩٩). "التربية ما قبل المدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية: دراسة ميدانية". دراسات (العلوم التربوية)، ٢٦ (٢). ٢٦٧-٢٩٥.

- السرور، ناديا. والنابلسي، ساهرة. وأبو طالب، تغريد. (١٩٩٦). "تقويم أداء رياض الأطفال في مشروع اليونيسيف التوسعي، دراسة ميدانية". دراسات (العلوم التربوية)، ٢٣(٢). ٣٣٢-٣٥٦.

- عبد الله، عبد الرحيم. (١٩٩١). تعليم اللغة في منهج الطفولة المبكرة. مطابع الصفوة. عمان، الأردن.

- المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم (الإطار النظري).(٢٠٠٤). وزارة التربية والتعليم والمجلس الوطني لشؤون الأسرة. عمان، الأردن.

- النابلسي، هالة. (١٩٩٣). "أثر كل من الجنس وترتيب صف الروضة حسب طريقة الأركان التعليمية على النمو اللغوي والحركي عند عينة من أطفال منطقة عمان الغربية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٧). واقع إنجازات برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة للأعوام ٢٠٠٣/٢٠٠٧. مطابع وزارة التربية والتعليم. عمان، الأردن.

- Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington, DC: National Association for Education of Young Children.

- Buckleitner, W. (2008). "Like taking candy from a baby: how young children interact with online environments: an ethnographic study for consumer reports web watch". Retrieved August 8, 2008, from http://www.consumerwebwatch.org/pdfs/kidsonline.pdf

- Christie, J. Enz, B. & Vukelich, C. (1997). Teaching language and literacy; preschool through the elementary grades. New York: Longman

- Clay, M. (1982). "Research update, learning and teaching writing: a developmental perspective". Language Arts, 59 (1). 65-70.

- Cosgrove, M. (1992). "Inside learning centers". (ERIC Document Reproduction Service No. ED356 875)

- Diffily, D. (1992). "Kindergartns' concepts of authors: comparison between a developmentally appropriate classroom and traditional classroom". (ERIC Document Reproduction Service No.ED 351105).

- Durkin, D. (1993). Teaching them to read. Boston: Allyn and Bacon.
- Fisher, B. (1991). Joyful learning: a whole language kindergarten. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Freeman, E. & Hatch, J. (1989). "Emergent literacy: reconceptualising kindergarten practice". Children Education. 66 (1). 21-24.
- Kassow, D. (2006). "Environmental print awareness in young children". Retrieved December 3, 2007, from www.talaris.org /pdf/ research/EnviroPrintAwareness.pdf
- Kariuki, P. & Burkette, L. (2007). "The effects of teacher mediation on kindergarten students' computer-assisted mathematics learning". A paper presented at the annual conference of the Mid-South Educational Research Association Hot Springs. Arkansas, USA.
- Morrow, L. (2004). Literacy development in the early years: Helping children read and write. Boston: Allyn and Bacon.
- Morrow, L. & McGee, L. (2005). Teaching literacy in kindergarten. London: Falmer Press.
- Morrow, L. & Rand, M. (1991). "Promoting literacy during play by designing early childhood environment". The Reading of Teacher, 44 (6), 396-402
- Muzevich, K. (1999). "Emergent writing in the kindergarten classroom: Teachers' beliefs and practices". Unpublished Ed.D. diss. University of Widener, USA
- Neuman, S. & Roskos, K. (1990). "Play, print, and purpose: enriching play environment of literacy development". The Reading Teachers, 44 (3), 214-221.
- Prior, J. & Gerard, M. (2006). "Environmental pint: meaningful connections for reading instruction". Presentation at Arizona State University's annual Early Childhood Institute, Tempe, AZ, USA.

- Stewart, J. Benjamin, L. & Mason, L. (1987). "An early literacy program: putting research into practice". A paper Presented at the University of Virgin Island.
- Strickland, D. & Morrow, L. (1989). Emergent literacy: young children learn to read and write. Newark, DE: International Reading Association.
- Sylva, K. Melhuish, E. Sammons, P. Siraj-Blatchford, I. Taggart, B. & Elliot, K. (2003). The effective provision of pre-School education (EPPE) project: findings from the pre-School period. London, Queen's Printer.
- Tao, L. Robinson, H. (2005). "Print-rich environments: our pre-service teachers' report of what they Observed in their field experiences". Reading Horizons, 45(4), 349-366.
- Taylor, N. Blum, I. & Longsdon, D. (1986). "The development of written language awareness: environmental aspects and program characteristics". Reading Research Quarterly. (21). 132-149.
- UNESCO. (2006). Jordan: early childhood care and education (ECCE) programmes. UNESCO International Bureau of Education (IBE). Geneva, Switzerland.
- Vartuli, S. (1999). "How early childhood teacher beliefs vary across grade level". Early Childhood Research Quarterly, 14 (4). 489-514.