

أثر العوامل الأسرية في الإستعداد القرائي لأطفال ما قبل المدرسة

(دراسة ميدانية)

الدكتور محمد حسن فريجات
الدكتور أحمد سليمان عوده
جامعة اليرموك - دائرة التربية

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تلمس أثر العوامل الخارجية الأسرية (ثقافة الوالدين، عمل الوالدين، حجم الأسرة، مستوى السكن، دخل الأسرة، المؤثرات الثقافية) في الإستعداد القرائي للطفل.

ولتحقيق هذا الهدف اختبر أفراد عينة الدراسة من الأطفال الممثلين لمستويات ثقافية واقتصادية واجتماعية مختلفة في عناصر أربعة أساسية للإستعداد القرائي، وهي: المحصول اللفظي، فهم المعاني، التمييز السمعي، التمييز البصري، على نحو ما هو مفصل في ثنايا البحث.

ولدى تحليل البيانات المجتمعة في الدراسة تبين أنه توجد فروق بين الأطفال في مدى استعدادهم القرائي تعزى إلى المتغيرات الأسرية، مما يؤكد ما أفصحت عنه الدراسات والآراء المختلفة من مدى أهمية ثقافة الوالدين وقدرتهم على التفاعل السليم المتنوع مع أطفالهم لغوياً، وتوافر المؤثرات البصرية والسمعية في محصول أطفالهم اللغوي، واستعدادهم القرائي. كما بين التحليل الأثر الإيجابي لكل عامل من عوامل الإستعداد القرائي في العوامل الأخرى منفردة ومجمعة.

وتبين كذلك أن هذه العوامل ترتبط في معظمها ارتباطاً إيجابياً، ودالا إحصائياً، كما أن قدرتها التنبؤية بأداء الأطفال في اختبارات الإستعداد القرائي دالة إحصائياً.

المقصود بالإستعداد القرائي

يعرف «زنتس» (Zintz, 1974, P.394) الإستعداد القرائي بأنه المهارات والقدرات والاتجاهات الضرورية للأطفال لبدأوا تعلم القراءة. ولذلك فالإستعداد القرائي قد يعبر عنه بخبرات ما قبل القراءة، أو نشاطات ما قبل الكتاب الرسمي. أو هو البدء بالقراءة الأولية (تمييز الحروف، والأصوات، وما شابهها). ولا يكتفي «زنتس» بالتوسع في تعريفه للإستعداد القرائي فحسب، بل نراه يعمم استخدام وتوظيف الإستعداد القرائي وتوظيفه ليشمل كل المراحل التعليمية المدرسية؛ إذ يلح على أن يعطي الإستعداد القرائي أهمية قبل كل مرحلة تعليمية جديدة.

ويعرف «هارس» (Drumond, 1979, P.6) الإستعداد القرائي بأنه حالة النضج العام، التي تسمح للطفل بأن يقرأ دون صعوبة. وحالة النضج العام هذه تشمل النضج الجسمي، والإجتماعي، والإنفعالي، واللغوي، والعقلي، بالإضافة إلى الخبرات الشخصية. ويطلب «هارس» بأخذ هذه المكونات جميعها بالإعتبار لدى تشخيص الإستعداد القرائي. وشبيه بهذا التعريف تعريف «دولمان» (Dollman 1979, P.76) وآخرين، وتعريف كواندت (Quandt, 1977, p.45)، حيث ينظر إلى الإستعداد القرائي في هذين التعريفين على أنه تهيئة الطفل للمرحلة الأولى لتعلم القراءة.

وقد حصر «دفي» (Duffy 1972) المهارات والقدرات اللازمة بين يدي القراءة المنظمة في تفصيل وإسهاب. ومن أهم هذه المهارات والقدرات القدرة على التمييز البصري للأشكال، والحروف، والكلمات، والأرقام، والقدرة على التذكر البصري للأشكال، والحروف، والكلمات، والأرقام، والقدرة على التمييز السمعي، كالقدرة على التمييز بين صوتين أو أكثر، والقدرة على محاكاة بعض الأصوات التي يستمع إليها الطفل، مرتبة حسب سماعه لها، والقدرة على تحليل بعض الكلمات التي يستمع إليها إلى مقاطعها الصحيحة، والقدرة على تمييز بدايات ونهايات كلمات وجمل، يستمع إليها مع تمييز أوجه الشبه والاختلاف بينها.

ويرى «كارول» (Connor ed, 1978, P.24) أن من الإستعدادات الرئيسة للقراءة قدرة الطفل على تمييز أوجه الاختلاف ما بين الأنماط اللغوية المسموعة والمرئية، وإدراك ارتباط الأنماط اللغوية المرئية بالمعنى. أما المتطلب الآخر المهم للقراءة، فهو إدراك الطفل أن اللغة تنجزاً إلى ألفاظ ووحدات مشابهة للوحدات التي تمثلها الكلمات في السياق الكتابي. وأن هذه الوحدات تنجزاً بدورها إلى مقاطع وحروف وأصوات.

ولدى محاولتها الإجابة على السؤال: ما الذي يحتاجه الطفل ليتعلم اللغة؟ تقول «دال» (Frosese (ed), (1981 P-12) لابد أن يكون الطفل قد تحصل على معرفة عامة بلغته الأم، من حيث نظام القواعد التي تمكنه من فهم وإنتاج التعبير اللغوي. وأن يكون قد تحصل بطريقة عفوية على القواعد التي تتحكم في الاستخدام الصوتي للغة والإرتباط، ما بين الصوت، والمعنى، والتركييب النحوي للغة. وكذلك على الطفل أن يكون واعيا باستخدام اللغة كوسيلة اتصال بالآخرين.

ولعل «كارول» و«دال» ينطلقان في وجهة نظرهما هذه من النظرية الإدراكية التي يضيف بعض أنصارها عناصر وقدرات أخرى للإستعداد للتعليم اللغوي بشكل عام، من مثل سلامة الذاكرة، والقدرة على الإنتباه، وصنع القرار. وفهم كيفية استخدام المعلومات، والقدرة على تكوين المفاهيم، وتكوين نظرية خاصة بالطفل حول وظيفة اللغة.

أما أنصار المدرسة السلوكية، فيرون أن قدرة الطفل على المحاكاة والتقليد متطلب ضروري للتعليم اللغوي. كما أن البيئة المعززة لسلوك الطفل، وانتاجه اللغوي، ودافعية الطفل للتعليم، مبدآن مهمان للتعليم المنظم للقراءة واللغة.

ويرى «مجاور» (مجاور، ١٩٨٣، ص ٣٥٨) أن هناك نوعين من الإستعداد للقراءة، الإستعداد النفسي، ويتمثل في رغبة المتعلم في التعلم، والإستعداد المعرفي، ويتمثل في مدى اكتساب الطفل لخبرات جديدة كافية للتعلم. ويرى أن من العوامل التي يتضمنها استعداد الطفل وتبنيه للقراءة، قدرة الطفل على التحدث في دقة ومهارة، وقدرته على الإستماع الجيد.

وقد جاء تحديد «رضوان» (رضوان، ص ٤٨) للمؤشرات الدالة على الإستعداد القرائي، ليضيفي مزيدا من الدقة على مفهوم الإستعداد القرائي؛ إذ يرى أن الإستعداد للقراءة يظهر «بتلهف الطفل على النظر إلى الصور، وإلقاء الأسئلة، والإهتمام بالكتب والقصص والإعداد، ومحاولة الكتابة، والقدرة على استرجاع الكلمات التي يسمعها، وحفظ أغنيات الأطفال في سهولة، ورواية خبراته، والإنصات إلى الأحاديث والقصص، والتعليق عليها، والقدرة على الإنتباه والتركيز. فإذا لوحظت هذه الظواهر لدى بعض الأطفال، فإن ذلك يعني أنهم مستعدون للقراءة الرسمية، وإلا أمهلوا حتى تتأتى لديهم هذه الإتجاهات والقدرات».

وعلى الرغم من أن هناك بعض التباين بين التعريفات والمحاولات السابقة لتحديد مكونات الإستعداد القرائي، من حيث التفصيل، أو الإجمال، إلا أنها في فهمها العام

للإستعداد القرائي مقارنة. بيد أن القاريء المتمعن لا يستطيع أن يخرج بفهم دقيق محدد للإستعداد القرائي من خلالها. ولعل ذلك ناجم عن عدم وضوح الحدود لدى الدارسين، سواء من ذكر منهم هنا، أم من لم يذكر، ما بين الإستعداد للقراءة، والقراءة نفسها من ناحية، وما بين الإستعداد العام للتعليم، والإستعداد الخاص بالقراءة من ناحية ثانية، ومن ناحية ثالثة ما بين العوامل المؤثرة في الإستعداد القرائي وعناصر ومكونات الإستعداد نفسه.

وقد يكون من المفيد لتجنب الخلط والبلبلة في فهم الإستعداد القرائي، وتحديد مكوناته، أن يتناول الباحثون نوعين من الإستعداد القرائي :

الإستعداد القرائي العام

وهو مرحلة الإستعداد العام عند الطفل لتعلم القراءة والتعلم بشكل عام. وهنا تأتي العلامات التي أوردها محمد محمود رضوان لتشكيل مكونات الإستعداد العام هذا.

الإستعداد القرائي الخاص

وهنا ينصب الإهتمام على مهارات وقدرات معينة تتعلق بالقراءة، وتكون على شكل مؤشرات على مدى تهيؤ الطفل للبدء ببرنامج قرائي منظم. وتأتي قدرات الطفل على التمييز البصري لأشكال الصور والحروف والكلمات، والتمييز السمعي لأصوات مختلفة، وأصوات الحروف والكلمات، وفهم الكلام المنطوق والمسموع، والتعبير السليم نسبياً عن الفهم، وفي نقل الخبرات والمحادثة والتحاور، تأتي هذه القدرات لتشكيل مكونات الإستعداد الخاص للقراءة.

ونفترض أنه إذا فهم الإستعداد القرائي في هذا الإطار ذي الجانبين، أمكن إبراز العنصر القرائي والتركيز عليه. وأمكن أيضاً استخدام أساليب البحث المناسبة لكل من الجانبين. فالجانب الأول قد تكون الملاحظة والتقدير العام أكثر توافقاً معه. وأما الجانب الآخر، فأسلوب الاختبارات المقننة قد يكون أفعّل في فحصه، وقياسه، وتحديد مده.

وسيتناول بحثنا الجانب الثاني من الإستعداد القرائي بمكوناته الأربعة: المحصول اللفظي، الفهم الوظيفي لمعاني الألفاظ، التمييز السمعي، التمييز البصري، على نحو ما سيأتي تفصيله فيما بعد.

أهمية الإستعداد القرائي وأثره في عملية التعلم والتعليم

لئن نال فهم الإستعداد القرائي اتفاقاً نسبياً ما بين التربويين، فقد تشعبت الأقوال، واختلفت الآراء، في أهمية الإستعداد القرائي، وقوة أثره في عملية التعلم والتعليم. فبينما نجد بعض التربويين يصرون على أن الأطفال الذين يتوفر لهم الإستعداد القرائي، يتمتعون بقدرة فائقة على التفكير، والتذكر، والتركيز، وحب الإستطلاع، والمواظبة، والجدية، والمثابرة، والإعتماد على النفس - وكلها مهمة جداً في دفع العملية التعليمية بالمدسة - نجد بعضهم الآخر يرى أن الإستعداد القرائي، غالباً ما يكون على حساب الصحة النفسية للطفل، وسعادته، ونموه الكلي. (Church, 1986).

ويبدو أن البحوث والدراسات التربوية التي أجريت في مجال الإستعداد القرائي لم تصل إلى نتائج قطعية، لاسيما ما يتعلق بأثر الإستعداد القرائي الآجل في مسيرة الطفل التعليمية. وإذا كانت ثمة دراسات أثبتت أثر الإستعداد في المراحل الأولى لتعلم القراءة، من حيث السرعة، والرغبة في القراءة، إلا أنها أخفقت في إثبات أية فروق جوهرية بين الأطفال الذين مروا بمرحلة الإستعداد، وتجاوزوا الصفوف الثلاثة الأولى الابتدائية. ولعل الآراء المتحفظة حول الإستعداد القرائي، وعدم إستقرار نتائج الدراسات في هذا المجال أدت إلى اتخاذ جانب الحذر، وطرح التساؤلات، فيما إذا كانت النشاطات المتعلقة بالإستعداد القرائي على حساب النشاطات الأخرى، وفيما إذا تعارضت أساليب التعليم المتبعة مع المبادئ التي تحكم التعلم في مراحل التعليم الأولى، وكذلك فيما إذا أدى الإستعداد القرائي إلى تفوق الأطفال على أقرانهم ممن لم يتهيأ لهم الإستعداد (Dollman, 1979).

وهناك أيضاً تساؤل حول الخطر الذي يمكن أن يحيق بالأطفال، الذين يعدون قرائاً من حيث فقدانهم الرغبة في القراءة فيما بعد. ومهما يكن من أمر، ومهما اختلفت الآراء، وتباينت نتائج الدراسات، فهناك إجماع على أن مرحلة الإستعداد القرائي مهمة بين يدي مرحلة القراءة المنظمة الرسمية، وأنها خير مؤشر على جدوى البرنامج القرائي المدرسي. وكذلك ثمة إجماع على أن الأطفال الذين يفدون إلى المدرسة، أول ما يفدون، مختلفون في استعداداتهم، تبعاً لإختلاف خبراتهم. وبيئاتهم الإجتماعية والإقتصادية والثقافية. ومن هنا فالكشف عن مدى استعداد الأطفال لتعلم القراءة يوفر الكثير على المدرسين والأطفال على حد سواء. فالمدرس إذا ما عرف مدى استعداد تلاميذه سهل عليه فرزهم وتحديد الذين يستطيعون منهم البدء في المنهاج المقرر، وغيرهم ممن يحتاجون فترة قد تطول وتقصّر - تبعاً لمستوياتهم المحددة - من التهيئة للبدء في القراءة في وقت متأخر.

والطفل كذلك يوفر عليه الكثير من المعاناة والضيق واليأس، مما يمكن أن ينعكس على مسيرته التعليمية لسنين عديدة قادمة. وفي هذا يقول «رضوان» (رضوان، ص ٢٩) : ومحاولة تعليم الطفل القراءة، قبل أن يتهيأ لها جسمياً وعقلياً وعاطفياً، ليست جهداً ضائعاً فحسب، بل من الجائز أن يترتب على هذه المحاولة كثير من الأمور التي تعوق نمو الطفل، والتي يصعب تلافيها فيما بعد، إذ يكفي القول إن في هذا العمل تثبيطاً لهمة الطفل، وإشعاراً له بالإخفاق، وما زالت خبراته التربوية في بواكيرها. ومن المحتمل أن تخلق فيه كرها للكتاب . . .)

ولعل من المفيد هنا أن نذكر بأن الاستعداد القرائي المتناول في هذه الدراسة هو الاستعداد غير الرسمي للقراءة، الناجم عن خبرات الأطفال الحياتية، وقدراتهم العصبية والفسولوجية، التي تغذيها وترفدها وتثرها البيئة الأسرية للأطفال. وعلى هذا فليس ثمة خلاف في أن مثل هذا الاستعداد يختلف فيه الأطفال، ويتأثرون به، لدى بدئهم بالقراءة الفعلية.

ولعل في غياب خبرة رياض الأطفال، والبرامج التمهيدية للتعلم الرسمي، المنوطة بها لدى الكثيرين من أطفالنا ما يضيف أهمية خاصة على الاستعداد الطبيعي، الذي يحضره الأطفال معهم إلى المدرسة، والذي ربما يحدد مدى نجاح أو إخفاق الأطفال في تعلم القراءة وغيرها من ضروب المعرفة الأخرى.

وفي الصفحات القليلة التالية سنتناول العوامل المؤثرة في الاستعداد القرائي، وأهمية هذه العوامل وتداخلها وأثر بعضها في بعض.

العوامل المؤثرة في الاستعداد القرائي

١ - العوامل الداخلية

يقصد بالعوامل الداخلية العوامل الفطرية التي تطبع الطفل وتتحكم في قدرته على التعلم، مثل النضج العقلي، والكفاية الفيزيائية، كما تشمل كذلك النمو الاجتماعي والإنفعالي واللغوي، بالإضافة إلى أن بعضهم يحسب العمر والجنس متغيرين آخرين يؤثران في الاستعداد القرائي.

فقد أجمعت الدراسات على أن ثمة ارتباطاً ما بين مستوى النضج العقلي للطفل وقدرته على التعلم والتحصيل بعمامة، سواء أكان هذا التعلم في مجال القراءة أم في مجالات المعرفة

الأخرى. على أن الاختلافات الطفيفة في العمر العقلي بين الأطفال لا تؤخر تعلم القراءة، ولا يجب أن تكون مؤشرا على عدم الاستعداد القرائي. «لكن التأخر العقلي الحاد هو الذي يشكل على عدم الاستعداد للقراءة، ولا بد هنا من تقديم برنامج معين؛ لمساعدة الأطفال، ذوي المستويات العقلية المتأخرة على النمو العقلي، قبل البدء بالتعلم». (Dollman, 1979)

ولذلك يعتمد المختصون إلى استخدام بعض الاختبارات النفسية في مجال النضج العقلي والذكاء؛ لكي يستدلوا على مدى استعداد الطفل القرائي وقدرته على تعلم القراءة المنظمة. وقد تستخدم الأساليب الاختبارية غير الرسمية من مثل ملاحظات المدرسين، ومقارنة الأطفال في سلوكهم، واستجاباتهم مع متوسط الأداء العام للسن نفسها.

أما الكفاية الفيزيائية، فالمقصود بها الصحة الجسمية العامة للطفل، من حيث السلامة البصرية والسمعية، والقدرة على التركيز بهما، والخلو من الأمراض المزمنة، وتوافر القدرات والمهارات الحركية العضلية والعصبية. وهذه أيضا عوامل ذات ارتباط وثيق بالقدرة على القراءة، والتعلم بشكل عام.

والنمو الإنفعالي الاجتماعي يشمل تمتع الطفل بالثقة والأمان والإطمئنان والجرأة والانفتاح، والقدرة على التكيف مع البيئة، ومع المستجدات والظروف المختلفة، والقدرة على العمل واللعب مع الآخرين، والرغبة في ذلك، وتمييز آراء الآخرين، وحب الاستطلاع والانتباه والتركيز. وكلما كان نمو الطفل الانفعالي والاجتماعي سليما، وضمن المعايير العامة لسنة، كان ذا قدرة أفضل على تعلم القراءة وغيرها، ورغبته في ذلك متوافرة ودافعة.

ويتوفر النمو اللغوي، حينما تتوفر الثروة اللفظية لدى الطفل، وتتأتى له القدرة على وصف خبراته وعما يجول في نفسه، باستخدام جمل صحيحة مترابطة، وعندما يشارك في المناقشات والأحاديث، ويسرد القصص، في ترتيب منطقي، ويستطيع تفسير الصور والتعبير عنها. والنمو اللغوي ذو صلة مباشرة بحكم طبيعته بقدرة الطفل على تعلم اللغة بفروعها ومهاراتها المختلفة، ورغبة الطفل كذلك في تعلمها. (Drumond, 1979)

وعلى الرغم من أن العمر والجنس قد يكونان متغيرين داخليين إلا أنها وقتيان غير دائمين. ومع أن الكثير من الدراسات يرى أن سن السادسة هي السن التقريبية للتعلم والقراءة، إلا أن الإلحاح والتركيز عليها قد يكونان مضرين، وقد يأتيان على حساب العوامل الأخرى التي سبق ذكرها.

ومن المعروف أن البنات أكثر قدرة على مجازة متطلبات التعلم بشكل عام، بما فيه القراءة من الأولاد في مراحل التعلم المبكرة، إلا أن الفروق ما بين الجنس الواحد أكبر من الفروق ما بين الجنسين. (Burns, 1980, P.35)

٢ - العوامل الخارجية

ويقصد بالعوامل الخارجية المؤثرات البيئية، سواء أكانت على صعيد المجتمع بشكل عام، أم على صعيد الأسرة والبيت بشكل خاص.

فالبيئة الاجتماعية الثرية في وسائل الثقافة المختلفة، التي تنهياً للأطفال، من مثل المنتديات، والمكتبات، وأماكن التسلية، والمسرح، والسينما، والحدائق، وبرامج الرحلات، والزيارات للمرافق الاجتماعية... هذه البيئة لا يمكن أن ينكر أثرها في تنمية استعداد الأطفال للتعلم عامة، ولتعلم القراءة بشكل خاص.

والدراسات التي أثبتت الأثر الإيجابي للبيئة ذات المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي في مستوى استعداد الأطفال التعليمي، ومستوى تفكيرهم، أكثر من أن تعدّ. (Church, 1986)

ولما كانت معظم مجتمعاتنا العربية، بما فيها المجتمع الأردني، تكاد تخلو في معظمها من هذه التسهيلات والوسائل الحياتية المثيرة لخبرات الأطفال واستعداداتهم التعليمية، فإن البيئة الأسرية تشكل المؤثر الأكثر أهمية بين العوامل الخارجية في حياة الطفل ومستقبله التعليمي. فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة، واهتمام الوالدين بتثقيف أبنائهم وتوعيتهم وإثراء معارفهم، والتجهيزات المادية المتوفرة في البيت، وطبيعة البيت الفيزيائية، كلها تلعب أدواراً مهمة في توسيع أو تضيق أفق الطفل الثقافي والنفسي، ودفع أو تأخير استعدادته للقراءة والتعلم على مختلف الأصعدة.

يقول زنتز (Zintz, 1974, PP.393 - 394) إن بعض الفروق الكبيرة في العمق اللغوي ما بين الأطفال الذين يتمتعون ببيئة ثقافية مواتية، والأطفال المحرومين منها ترجع إلى الكيفية التي يتحدث بها الآباء وال كبار لأطفالهم. إذا اقتصر في الحديث للأطفال على لغة محدودة الألفاظ، وذات جل مبتورة، فسيستجيب الأطفال بالطريقة نفسها، وسيفتقرون دائماً إلى الاستخدام اللغوي السليم على غير شاكلة الأطفال الآخرين ممن تيسر لهم ظروف لغوية أفضل... حيث يسألون ويحيون بلغة ثرية بمترادياتها وأنماطها... وهذا لا يمكن أن يتم إلا من خلال بيئة ثقافية جيدة للأسرة، وآباء لا ينقصهم العمق الثقافي، والدراية، وحسن التعامل مع أطفالهم.

ولذلك فإننا نجد أطفال في الخامسة من أعمارهم يتمتعون بمستويات عقلية وفيزيكية وانفعالية، تتفوق كثيرا على الأطفال في السادسة من أعمارهم، نتيجة لهذه الخبرات المذكورة سابقاً.

ويؤكد هذا الرأي دراسات علمية متعددة. فقد وجدت «تشرش» (Church, 1986) أن الأطفال من مستويات اقتصادية واجتماعية عالية يظهرون قدرة على التفكير أعلى بكثير من أقرانهم من مستويات اقتصادية واجتماعية متدنية.

كما وجدت «ود» (Wood, 1986) أن هناك ارتباطاً ما بين توفير الخبرة بالكتب والمواد الثقافية للأطفال في البيئة الأسرية، واكتساب الأطفال للوعي باللغة المكتوبة.

كما أظهرت دراسة «جت» (Jett, 1984) أن مساهمة الوالدين في توفير الخبرات القرائية لأطفالهم حسنت بشكل ملحوظ التحصيل القرائي للأطفال بالمدارس. كما أن الباحثة تؤكد أنها لم تجد أية دراسة من الدراسات المتوفرة تظهر أن مساهمة الآباء في النشاطات القرائية لأبنائهم تؤدي إلى نتائج سلبية في التحصيل.

ويتفق مع هذا «كواندت» (Quandt 1977) عندما يبين أهمية وجود نموذج للأطفال في القراءة من معلمين وأهمية قراءة الكبار للأطفال في تنمية استعدادهم القرائي.

وبالإضافة إلى المستوى الأسري الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأطفال، ومساهمته في إعدادهم للتعليم الرسمي للقراءة، فهناك أيضاً حجم العائلة. ووظيفة الوالدين، وترتيب الطفل في الأسرة. فهذه المتغيرات يفترض أن لها أثراً في استعداد الطفل القرائي أيضاً. ويبدو أن الدراسات الأجنبية أغفلت هذه المؤثرات، وبخاصة حجم العائلة، وترتيب الطفل في أسرته. وقد يعزى ذلك إلى أن حجم الأسرة في المجتمعات الأجنبية صغير جداً بالمقارنة مع الأسرة العربية، مما أبعدهما كمتغيرين فاعلين في مدى استعداد الأطفال للقراءة والتعلم المنظم.

ويبدو أن هذه العوامل تفتقر إلى الدراسات العربية على الرغم من أهميتها في المجتمع العربي نتيجة لكبر حجم الأسرة العربية من ناحية، ونتيجة للفروق الواضحة ما بين دور الرجل والمرأة في الأسرة الواحدة، ودخول المرأة الواسع نسبياً ميدان العمل في الآونة الأخيرة.

وفضلاً عن أهمية دراسة أثر العوامل الخارجية في تنمية وتطوير الاستعداد القرائي لدى الأطفال، لتتال حظهها من الاهتمام من الآباء والمدرسين والتربويين فلهذا العوامل الخارجية أيضاً أثر

بين في تنمية وتطوير العوامل الداخلية المشار إليها سابقا. فمن المعروف أن البيئة الأسرية الغنية بمواردها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والثرية بخبراتها، وفرص التفاعل ما بين الآباء والأبناء تعليميا وتدريبيا واحتراما وتشجيعا وتعزيزا. . . من المعروف أن مثل هذه البيئة تغذي وترشد وتصل وتعدل وتعجل النمو العقلي والإنفعالي والاجتماعي، وحتى الحركي والعصبي للأطفال، مما يساهم، كما أسلفنا، في دفع استعداد الأطفال القرائي، ومدهم بالقدرات والمهارات والاتجاهات الضرورية للإنطلاق المظفر في برنامجهم القرائي، ومسيرتهم التعليمية الطويلة.

ومن هنا يأتي اهتمام هذه الدراسة بهذه العوامل في الأسرة لتلمس مدى أهميتها مجتمعة، كمتغيرات في مدى استعداد الأطفال القرائي قبل دخولهم المدرسة، ولتلمس مدى التفاوت فيما بينها من حيث قوة أثر كل منها في الاستعداد القرائي، ومدى القدرة التنبؤية لكل منها.

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الأطفال في الاختبارات الفرعية المكونة للإستعداد القرائي على مستوى دلالة ٠,٠٥ .

الفرضية الثانية : ترتبط علامات الأطفال في الاختبارات الفرعية للإستعداد القرائي ارتباطا طرديا ودالا إحصائيا بمستوى دلالة ٠,٠٥ .

الفرضية الثالثة : ترتبط القدرات التنبؤية للعوامل الأسرية بأداء الأطفال في اختبار الاستعداد القرائي، وبكل من اختباره الفرعية، ارتباطا طرديا ودالا إحصائيا على مستوى دلالة ٠,٠٥ .

إجراءات اختيار عينة الدراسة

كان عدد الأطفال الذين اشتركوا في عينة الدراسة (١١٠) طفل من أطفال مدينتي إربد وجرش في الأردن، ممن هم في سن ما قبل المدرسة، ولم يدخلوا رياض الأطفال. حيث تراوحت أعمارهم ما بين ٤٨-٦٨ شهراً. وقد روعي أن تكون نصف العينة من الذكور، ونصفها من الإناث، وأن تمثل مستويات ثقافية، واقتصادية - اجتماعية مختلفة، وذلك من خلال تقسيم المدينتين المذكورتين إلى أحياء سكنية، بناء على مظاهر خارجية، قد تدل على المستوى الثقافي والمستوى الاقتصادي - الاجتماعي لسكانها. كما روعي شمول العينة أطفالا

مختلفين بالنسبة للمتغيرات المستقلة للدراسة* وهي

ثقافة الأب، ثقافة الأم، عمل الأم، عمل الأب، حجم الأسرة، مستوى السكن، دخل الأسرة، المؤثرات الثقافية.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن صغر حجم العينة من محددات هذه الدراسة؛ إذ لم يكن من السهل ضمن حدود الإمكانيات البحثية تطبيق اختبار فردي على عدد أكبر من الأطفال، حيث يستغرق اختبار الطفل حوالي ٨٠ دقيقة، يصحبها فترات استراحة.

التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على عدة متغيرات مستقلة، وهي التي تمثل العوامل الأسرية المشار إليها في خلفية الدراسة، وكذلك على عدة متغيرات، وهي الاستعداد القرائي وكل من مكوناته الأربعة (المحصول اللفظي، فهم المعاني، التمييز السمعي، التمييز البصري). وعند الحديث عن أدوات الدراسة سيتضح المقصود بكل من المتغيرات التابعة، أما المتغيرات المستقلة وتعريفاتها الإجرائية، فهي كما يلي:

ثقافة الأب/ الأم: ويقصد به ما حصل عليه كل منهما من تعليم وثقافة عامة، حيث قيست في هذه الدراسة بعدد السنوات الدراسية التي أتمها كل منهما بنجاح.

عمل الأب: ويقصد به مستوى المهنة في تصنيف «درويش» (درويش ١٩٧٦) المهن على أساس ما تمثله من مكانة اجتماعية في المجتمع الأردني، وقد صنفت المهن في سبعة مستويات. وقد أعطى الرقم «٧» لأعلى مستوى، والرقم «١» لأدنى مستوى، وأعطى الرقم «صفر» عندما يكون الأب بلا عمل.

عمل الأم: ويقصد به، إن كانت الأم تعمل أو لا تعمل. وسبب اختلاف تعريف عمل الأم عن التعريف الإجرائي لعمل الأب هو ضيق المدى لوظائف الأمهات بشكل عام.

حجم الأسرة: يقاس هذا المتغير بعدد أفراد الأسرة.

(*) عينة الدراسة هي عينة دراسة ماجستير أجراها حسين راضي، في الجامعة الأردنية، سنة ١٩٨٦ بعنوان (أثر الخلفية الاقتصادية - الاجتماعية، والثقافية للطفل في استعداده القرائي، في سن ما قبل المدرسة)، حيث بحثت في الفروق في الاستعداد القرائي بالنسبة للمتغيرين المذكورين، على أساس أنها متغيران منفصلان ثنائيا بتصميم إحصائي ٢ × ٢ (تحليل تباين) وقد أخذت موافقة الباحث على استخدام البيانات.

مستوى السكن: ويقصد به مدى تعرض الأسرة لأسلوب المدينة واقتنائها للأدوات والتجهيزات البيتية الحديثة مثل (غسالة، طاولة طعام، غرفة ضيوف، ثلاجة، فرن غاز، تلفون، حمام)، ويقاس هذا المتغير بعدد المتوفر منها في المنزل.

دخل الأسرة: ويقصد به المبلغ السنوي الذي يرد للأسرة من الوظيفة أو أي مصدر آخر، حسب تقدير ولي الأمر بالدنانير الأردنية لأقرب ٢٠٠ دينار، وقد استخدم هذا الرقم وحدة قياس.

المؤثرات الثقافية: ويقصد به الوسائل الثقيفية، التي تؤثر في أفراد الأسرة، مثل (راديو، فيديو، تلفزيون، مسجل، جرائد يومية، مجلات للكبار، مجلات للصغار، مكتبة أو نواة مكتبة) وتقاس بعدد المتوفر منها في البيت.

أدوات جمع البيانات وإجراءات تطبيقها

جمعت البيانات على المتغيرات المستقلة المشار إليها في متغيرات الدراسة، باستبيان يتضمن أسئلة عن نوع العمل، والمستوى الثقافي، لكل من الأب والأم وعدد أفراد الأسرة، ودخل الأسرة السنوي لأقرب ٢٠٠ دينار، ومستوى السكن، وحجم المؤثرات الثقافية المشار إليها في متغيرات الدراسة.

أما بالنسبة للمتغيرات التابعة، وهي الاستعداد القرائي بمكوناته الفرعية «المحصول اللفظي، فهم المعاني، التمييز السمعي، والتمييز البصري، فقد استخدم اختبار الاستعداد القرائي الذي أعد فقراته «إبراهيم» (إبراهيم ١٩٧٥) وطوره «الشيخ» (الشيخ، ١٩٨٣). ويتكون هذا الاختبار من أربعة اختبارات فرعية، تشكل مجموعها ١٦٦ فقرة. وفيما يلي وصل هذه الاختبارات.

اختبار المحصول اللفظي: أي المحصول اللفظي من الكلمات، ويتكون من ٢٦ فقرة. يطلب من الطفل في كل فقرة أن يشير بإصبعه إلى الصورة التي تمثل الكلمة المعطاة له من بين أربع صور. وتمثل الكلمات الواردة في هذا الاختبار جوانب مختلفة في حياة الطفل، مثل أعضاء ظاهرة في الجسم، وأثاث البيت وأجزائه وملحقاته، وبعض المأكولات والفواكه والخضار المألوفة.

إختبار فهم المعاني: ويتكون من ٢٨ فقرة. يطلب من الطفل أن يشير بإصبعه إلى صورة من أربع صور، بحيث تتفق هذه الصورة مع الوظيفة أو الصفة المعطاة للطفل.

إختبار التمييز السمعي: أي التمييز بين أصوات الحروف في بداية الكلمة ونهايتها. ويتكون هذا الإختبار من ٦٨ فقرة، ويطلب من الطفل في كل فقرة أن يقارن شفويا بين الصوت الأول في كلمة، والصوت الأول لإسم صورة في الجزء الأول من الإختبار. ثم المقارنة بين الصوت الأخير في كلمة، والصوت الأخير لإسم صورة في الجزء الثاني منه.

إختبار التمييز البصري: ويتكون هذا الإختبار من قسمين، القسم الأول ويتكون من ٢٤ فقرة، تقيس التمييز بين المتشابه والمختلف من المراتب صورا، أو أشكالا، أو حروفا، أو مقاطع، أو كلمات. يطلب من الطفل أن يشير إلى الوحدة المختلفة من بين ثلاث وحدات متشابهة ضمن الفقرة الواحدة، والقسم الثاني يتكون من ٢٠ فقرة، تقيس القدرة على الإدراك البصري للحروف والكلمات، ثم تعرف التطابق والتشابه الموجودين بين حرف أو مقطع، أو كلمة مكتوبة بالحجم العادي. ويطلب من الطفل أن يشير إلى الحرف، أو المقطع، أو الكلمة الواقعة بين أربع وحدات ضمن الفقرة الواحدة بالحجم العادي، والمشابهة لحرف أو مقطع أو كلمة مكتوبة على بطاقة بحجم كبير نسبيا.

لإختبار الإستعداد القرائي ولكل من إختباراته الفردية دلالات صدق وثبات كان قد تم إستخراجها عند تقنينه على البيئة الأردنية. ومن دلالات الصدق المتوفرة في دليل الإختبار الصدق التلازمي مع إختبار معدّ في سوريا من اليونسكو؛ لقياس التحصيل في القراءة، وكانت قيمة المعامل ٦٤، للإختبار الكلي، أما للإختبارات الفرعية، فقد تراوحت ما بين ٢٦، و ٥٧، . بالنسبة لدلالات الثبات فقد استخدمت الطريقة النصفية، وكامل معامل الثبات النصفى المصحح بمعادلة «سبيرمان براون» ٩٤، للإختبار الكلي، بينما تراوحت ما بين ٨٥، و ٩٤، للإختبارات الفرعية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أجريت التحليلات الإحصائية في علامات الأطفال في إختبار الإستعداد القرائي وعلاماتهم في الإختبارات الفرعية المكونة له. وقد تضمن التحليل وصف البيانات بمقاييس النزعة المركزية والتشتت، وكذلك تحليل التباين الأحادي للبيانات المترابطة، ومقارنة المتوسطات بطريقة نيومان - كولز، ثم حساب معاملات الارتباط الثنائية البسيطة، وتحليل

الإنحدار بإدخال جميع المتغيرات مرة، وبطريقة الإنحدار التدريجي مرة أخرى. وقد تناولت هذه التحليلات فرضيات الدراسة على النحو التالي:

الفرضية الأولى

نصت الفرضية الأولى على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الأطفال في الإختبارات الفرعية للإستعداد القرائي». ولفحص هذه الفرضية حسب العلامة المثوية لكل طفل، في كل من الإختبارات الفرعية، ووصفت علاماتهم بإيجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري، بالإضافة إلى أعلى وأدنى علامة في كل اختبار فرعي، كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى أعلى وأدنى علامة في العينة، للعلامات على الإختبارات الفرعية، المكونة لإختبار الإستعداد القرائي

الإختبار الفرعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أعلى علامة	أدنى علامة
المحصول اللفظي	٩٣,٠٨	٧,٩٠	١٠٠	٥٨
فهم المعاني	٧٧,٨٣	١٢,٥٠	١٠٠	٣٦
التمييز السمعي	٧٠,١٢	١٦,٣١	٩٨	١٠
التمييز البصري	٦٢,٢٥	١٦,٧٣	٩٣	٢٢

حيث يلاحظ في العمود الأول من الجدول أسماء الإختبارات الفرعية مرتبة حسب ورودها في إختبار الإستعداد القرائي المقنن على البيئة الأردنية. ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية تقل رقمياً من اختبار فرعي إلى آخر، حيث تراوحت المتوسطات بين ٩٣,٠٨ للمحصول اللفظي، و ٦٢,٢٥ للتمييز البصري، كما يلاحظ العكس بالنسبة لتجانس أداء الأطفال في هذه الإختبارات. حيث يلاحظ أن الأداء أكثر تجانساً في اختبار المحصول اللفظي، وذلك من خلال الانحراف المعياري، أو من خلال أعلى وأدنى علامة (١٠٠، ٥٨) منه في

إختبار فهم المعاني وإختباري التمييز السمعي والتمييز البصري ، اللذين تساويا إحصائيا في مؤشرات تجانس الأداء .

ولعل وجود الإختلاف الضعيف بين الأطفال في محصولهم اللفظي بالمقارنة بالمتغيرات الأخرى (الفهم ، والتمييز السمعي والبصري) يؤكد رأي «زنتز» المشار إليه سابقا ، والذاهب إلى أن الكيفية التي يستخدم فيها الآباء الألفاظ مع أطفالهم هي التي تحدد مدى تأثير المحصول اللفظي ، كمتغير من متغيرات الإستعداد القرائي من جهة ، وتحدد كذلك مدى التباين الحقيقي في تأثير هذا المتغير عن المتغيرات الأخرى .

ولمعرفة فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا أجري تحليل التباين الأحادي للبيانات المترابطة ، ووضعت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم (٢) .

جدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات للعلامات
على الاختبارات الفرعية المكونة لاختبار
الاستعداد القرائي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف
بين الأطفال	٤٧٥٨٦,٣١	١٠٩	٤٣٦,٥٧	
داخل الأطفال				
بين الاختبارات الفرعية	٥٧٠٢٣,٤٨	٣	١٩٠٠٧,٨٣	*١٧٣,٨٩٩
الخطأ للتباين داخل الأطفال	٣٥٧٤٢,٣٣	٣٢٧	١٠٩,٣٠	
المجموع	١٤٠٣٥٢,١٢	٤٣٩		

* ح > ٠,٠٠١ .

ويتضح أن قيمة الإحصائي «ف» دالة إحصائياً على مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ ، وهذا يعني أنه لا يوجد ما يشير إلى قبول فرضية الدراسة . ولمعرفة مصدر الفرق بين المتوسطات الحسابية تم مقارنة هذه المتوسطات بطريقة نيومان - كولز ، ووضعت نتائج المقارنة في الجدول رقم (٣) .

جدول رقم (٣)
نتائج المقارنة بين المتوسطات للعلامات على الاختبارات الفرعية بطريقة
نيومان - كولز (Q)

الاختبار الفرعي	المحصول اللفظي	فهم المعاني	التمييز السمعي	التمييز البصري
المتوسطات	٩٣,٠٨	٧٧,٨٣	٧٠,١٢	٦٢,٢٥
الفروق	٣٠,٨٣	١٥,٥٨	٧,٨٧	
	٢٢,٩٦	٧,٧١		
	١٥,٢٥			
Q المحسوبة	*٣٠,٩٢	*١٥,٦٣	*٧,٨٩	
	*٢٣,٠٣	*٧,٣٤		
	*١٥,٣٠			
Q الحرجة $\alpha=٠,١$	٤,٤٠	٤,١٢	٣,٦٤	
	٤,١٢	٣,٦٤		
	٣,٦٤			

حيث يلاحظ أن جميع قيم Q المحسوبة دالة إحصائية على مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥ ، وذلك عند مقارنة كل قيمة منها بقيمة Q الحرجة ، المقابلة لها في الجدول نفسه . بمعنى أن أداء الأطفال في كل اختبار من الاختبارات الفرعية ابتداء باختبار المحصول اللفظي أعلى إحصائياً من الأداء في الاختبارات الفرعية التي تليه ، حسب الترتيب الوارد في الجدول رقم (١) .

ولعل تدني محصول الطلاب في اختبار التمييز البصري بمقارنته مع الاختبارات الأخرى يعود إلى فقر برامج الأطفال التلفازية إلى المثيرات البصرية ، بالمقارنة بالمثيرات السمعية . وربما يعود ذلك أيضاً إلى فقر بيئة الطفل الأسرية للمثيرات البصرية ، وعدم اهتمام الآباء بتنمية مهارة التمييز البصري عند أطفالهم بصورة منظمة . وربما ينطبق مثل هذا على التمييز السمعي كذلك فعلى الرغم من أن تحصيل الأطفال في اختبارهم أفضل قليلاً من تحصيلهم في اختبار التمييز البصري ، إلا أنه لايزال أقل من سابقه ، الاختلاف ما بين أعلى درجة فيه وأدناها

*ح > ٠,١ .

شاسع . وقد يكون هذا عائدا ، لا إلى افتقار البيت الى المعززات المنظمة للاستخدامات الصوتية الصحيحة فحسب ، بل إلى تعزيز الوالدين للتلفظ الصوتي الخاطئ عند أطفالهم في كثير من الأحيان . وأما الفرق بين المحصول اللفظي وفهم المعاني ، فقد يعود إلى أن الطفل في هذه السن يتحصل على عدد كبير من الألفاظ ، على حساب الاستخدام الوظيفي لهذه الألفاظ في أنماط تعبيرية سليمة . ولذلك فمن واجب الأسرة أن تنمي وتشجع قدرة الأطفال على توظيف الألفاظ التي اكتسبوها في أطر تعبيرية متنوعة ، إذا أرادوا أن يضمنوا للأطفال الاستعداد اللغوي الجيد للقراءة .

الفرضية الثانية

نصت الفرضية الثانية على أن معاملات الارتباط بين علامات الأطفال في الاختبارات الفرعية للاستعداد القرائي طردية ، ودالة إحصائية ، بمستوى دلالة ٠,٠٥ ، وفحص هذه الفرضية حسبت معاملات الارتباط الثنائية البسيطة بين جميع متغيرات الدراسة ، ومن بينها معاملات الارتباط بين العلامات على الاختبارات الفرعية الميينة في الزاوية اليسرى - السفلية ، من مصفوفة معاملات الارتباط في الجدول رقم (٤) .

حيث تشير هذه المعاملات إلى أنها طردية ، ودالة إحصائية على مستوى الدلالة المعتمدة في هذه الفرضية ، وهذا يعني قبول الفرضية . إلا أن هذه المعاملات التي تراوحت بين ٢٦ , و ٦٧ , منخفضة أو متوسطة عمليا ، حسب تصنيف «هنكل ورفاقه» (Hinkle, etal, 1979) . كما يلاحظ أن الاختبارات الفرعية ترتبط ارتباطا طرديا وعاليا نسبيا مع الاستعداد القرائي .

جدول رقم (٤)
مصنوفة معاملات الارتباط الناتجة البسيطة بين المتغيرات المستقلة (العوامل الأسرية) والمتغيرات التابعة (المكونة للاستعداد القرائي)

	(١٣)	(١٢)	(١١)	(١٠)	(٩)	(٨)	(٧)	(٦)	(٥)	(٤)	(٣)	(٢)	
ثقافة الأب (١)	٢٩	٢٨	٢٣	٢٢	١٧*	٥٧	٣٣	٤٠	٤٧-	٧٢	٥٩	٧٠	ثقافة الأب (١)
ثقافة الأم (٢)	٣٥	٣٣	٢٣	٢٨	٢٦	٥٠	٢٤	٤٢	٦٣-	٥٥	٤٦		ثقافة الأم (٢)
عمل الأم (٣)	٣٠	٢٠	٣٠*	٠٩*	١٢*	٢٢*	١٢	٢٢	٣٠-	٣٠			عمل الأم (٣)
عمل الأب (٤)	٣٨	٣٤	٢٥	٢٣	٢٠	٥٥	٤٠	٣٩	٣٨-				عمل الأب (٤)
حجم الأسرة (٥)	*١٥-	١٤-	٢٤*	٠٦*	٠٦*	٣٣**	١٤-	٣٩-					حجم الأسرة (٥)
مستوى السكن (٦)	٢٧	٢٩*	١٥	٢٥	٣٠	٦٤	٤١						مستوى السكن (٦)
دخل الأسرة (٧)	٢٦	٢٦	٢١*	١٧*	٢٤	٤٤							دخل الأسرة (٧)
المؤثرات الثقافية (٨)	٣٨	٤٣	٢٢*	١٩*	٢٣								المؤثرات الثقافية (٨)
المحمول اللغوي (٩)	٦٥	٥٨	٢٦	٦٧									المحمول اللغوي (٩)
فهم المعاني (١٠)	٦٦	٦٢	٣٢										فهم المعاني (١٠)
التمييز السمعي (١١)	٦٧	٤٢											التمييز السمعي (١١)
التمييز البصري (١٢)	٨٢												التمييز البصري (١٢)
الاستعداد القرائي (١٣)													الاستعداد القرائي (١٣)

* معاملات ارتباط غير دالة إحصائياً على مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

وبالإضافة إلى أن هذه المعاملات أهمية في الإشارة إلى صدق التكوين الفرضي لاختبار الاستعداد القرائي، فهي ذات أهمية في لفت أنظار المهتمين بالاستعداد القرائي عند الطفل، بأن أي قدرة من القدرات الفرعية للاستعداد القرائي تعزز قدرته الكلية في هذا المجال. ولكن العلاقة هنا لا تفسر على أنها سببية؛ إذ لا نستطيع القول إن زيادة محصول الطفل اللفظي سيزيد من فهمه لمعاني المفردات وتوظيفها، ولكن يمكن أن نرجح أن العوامل التي تؤثر في المحصول اللفظي للطفل تؤثر بدورها أيضاً في كل من القدرات الفرعية الأخرى للاستعداد القرائي .

الفرضية الثالثة

نصت هذه الفرضية على أن «القدرات التنبؤية للعوامل الأسرية بأداء الأطفال في اختبار الاستعداد القرائي، وبكل من اختباره الفرعية ترتبط ارتباطاً طردياً ودالاً على مستوى دلالة ٠,٠٥» .

ولفحص هذه الفرضية حسب معاملات الارتباط البسيطة بين العوامل الأسرية من جهة، والاختبارات الفرعية المكونة للاستعداد القرائي من جهة أخرى، وذلك لاعتماد القدرة التنبؤية لمغير مستقل على ارتباطه بالمغير التابع من جهة وارتباطه بالمغيرات المستقلة الأخرى، ورصدت في الجدول رقم (٤) المشار إليه سابقاً. حيث تشير معاملات الارتباط بين العوامل الأسرية من جهة، وكل من الاختبارات الفرعية المكونة للاستعداد القرائي من جهة أخرى، إلى أن ٧٢,٥٪ من هذه المعاملات طردية ودالة إحصائياً بمستوى دلالة ٠,٥ و ١٥٪ طردية وغير دالة إحصائياً، بينما كانت نسبة الارتباطات السالبة ١٢,٥٪ وهي معاملات ارتباط حجم الأسرة بكل من الاختبارات الفرعية والاختبار الكلي للاستعداد القرائي. وبالنظر إلى معاملات الارتباط بين العوامل نفسها (في الزاوية العليا - اليمنى من المصفوفة) يلاحظ أن العامل الذي يرتبط ارتباطاً عكسياً مع العوامل الأخرى هم حجم الأسرة، ويبدو أن الزيادة في حجم الأسرة لا تنعكس إيجابياً على مدى الاستعداد القرائي لدى الأطفال، فالعوامل الأخرى من مثل العامل الاقتصادي وثقافة الوالدين يضعفان من قدرة هذا العامل كمتنبئ .

كما حسبت معاملات الانحدار المعيارية لجميع العوامل الأسرية المقترحة في هذه الدراسة كمتغيرات مستقلة على اختبار الاستعداد القرائي، وعلى كل من اختباره الفرعية. حيث يعطي معامل الانحدار للعامل مؤشراً على قدرته التنبؤية، عند وجود جميع العوامل المقترحة في معادلة التنبؤ. وقد رصدت هذه المعاملات مع دلالاتها الإحصائية في الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

معاملات الانحدار المعيارية ورتبتها بناء على دلالاتها الإحصائية لكل من العوامل الأسرية ذات العلاقة
بالاستعداد القرائي وبكل من مكوناته الفرعية (المحصول اللغفي، فهم المعاني، التمييز السمعي، التمييز البصري)
وكذلك الارتباط المتعدد (R) لكل منها، ونسبة التباين المفسر (R^2)

العوامل الأسرية	المحصول اللغفي	الدلالة الاحصائية (والرتبة)	فهم المعاني	الدلالة الاحصائية (والرتبة)	التمييز السمعي	الدلالة الاحصائية (والرتبة)	التمييز البصري	الدلالة الاحصائية (والرتبة)	الاستعداد القرائي	الدلالة الاحصائية (والرتبة)
ثقافة الأب	- ١٤٩	(٥)، ٣٤	- ٣٣	(٨)، ٨٤	١٦٧	(٣)، ٢٩	- ١٥٦	(٥)، ٣٠	٤٨	(٦)، ٧٥
ثقافة الأم	٣٦٤	(١)، ٠٢	٣٨٠	(١)، ٠٢	٠٩٦	(٤)، ٥٤	٢٤١	(٢)، ١١	٢٣٣	(٣)، ١٢
عمل الأم	- ٠٢٩	(٨)، ٧٨	- ٠٧٩	(٦)، ٤٨	١٩٢	(١)، ٠٧	٠٤٦	(٧)، ٦٤	١٨٣	(٢)، ٠٩
عمل الأب	٠٨٨	(٦)، ٥٣	١٤٤	(٥)، ٤١	- ٠٢٧	(٨)، ٨٥	١٥٩	(٣)، ٢٣	٠١٩	(٧)، ٨٨
حجم الأسرة	٢٢٢	(٣)، ٠٦	٢٣٦	(٢)، ٠٥	- ٠٤٤	(٦)، ٧١	١٢٥	(٤)، ٢٨	١٤١	(٤)، ٢٢
مستوى السكن	٢٧٥	(٤)، ٠٤	٢٢٧	(٣)، ٠٨	٠٧٣	(٥)، ٥٦	٠٠١	(٨)، ٩٣	٠١٣	(٨)، ٩٢
دخل الأسرة	١١٥	(٤)، ٢٨	٠٤٣	(٧)، ٦٩	١٣٠	(٢)، ٢٢	٠٥٨	(٦)، ٥٧	١٠٥	(٥)، ٣١
المؤثرات الثقافية	- ٠٥١	(٧)، ٧١	- ١١٦	(٤)، ٤٠	٠٣٤	(٧)، ٨٠	٣١	(١)، ٠٢	٢٤٠	(١)، ٠٧
R	٤١	٠١	٣٩	٠٣	٤١	٠١	٤٩	٠٠	٤٨	٠٠
R^2	١٧	٠١	١٥	٠٣	١٧	٠١	٢٤	٠٠	٢٣	٠٠

رتبت معاملات الانحدار لهذه العوامل حسب دلالاتها الإحصائية. ويشير الرقم بين القوسين بعد قيمة الدلالة الإحصائية للمعامل إلى رتبة العامل بين العوامل الأخرى في قدرته التنبؤية. ثم حسبت معاملات الارتباط الرتبية للقدرة التنبؤية ورصدت في جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

معاملات الارتباط الرتبية للقدرة التنبؤية للعوامل الأسرية بمهارات الاستعداد القرائي

المهارات القرائية	(٢)	(٣)	(٤)	(٥)
المحصول اللفظي (١)	٩٣	٨٣	٨٣	٧٧
فهم المعاني (٢)		٧٧	٨٩	٨٧
التمييز السمعي (٣)			٩٧	٨٦
التمييز البصري (٤)				٩١
الاستعداد القرائي (٥)				

ويلاحظ أن جميع هذه المعاملات إيجابية ودالة إحصائياً. كما أنها تصنف عملياً حسب معيار هنكل ورفاقه السابق الذكر، على أنها ارتباطات عالية. فقد تراوحت بين ٧٧ و ٩٣. وهذا يعني إحصائياً قبول الفرضية، كما يعني من الناحية العملية أن العامل الأهم في التنبؤ بأداء الطفل على اختبار فرعي للاستعداد القرائي يميل إلى أن يبقى الأهم في التنبؤ بالأداء على الاختبارات الفرعية الأخرى، وعلى الاختبار الكلي.

وبالنظر إلى آخر سطرين في الجدول رقم (٥) يلاحظ أن معاملات الارتباط المتعدد (R^2) لجميع العوامل الأسرية بالاستعداد القرائي ككل، وبكل من مكوناته الأربعة دالة إحصائياً. فقد تراوحت هذه المعاملات بين ٤١ و ٤٩. وبالمقابل فقد تراوحت نسبة التباين المشروحة من هذه العوامل بين ١٥ و ٢٤. وعلى الرغم من أنها دالة إحصائياً إلا أن النسبة الكبرى من التباين لم يتم التنبؤ بها من هذه العوامل؟ وأنها قد تعزى إلى عوامل خارجية لم يتم إدخالها من مثل تأثير الرفاق، وعلاقات الأسرة الاجتماعية، أو عوامل داخلية، من مثل الذكاء، والنمو الانفعال، والصحة العامة، التي أشير إليها في خلفية الدراسة.

وبالتطوع فإن التفاعل بين العوامل الخارجية والداخلية يخلق مصاعب في تحديد نسبة مساهمة كل منها على انفراد. ولذلك نوصي هنا بدراسة تتناول عوامل خارجية أكثر شمولاً، تتعلق بمجتمع الطفل، إلى جانب العوامل الداخلية لرسم صورة واضحة، عن الاستعداد القرائي للأطفال، والعوامل المؤثرة في هذا الاستعداد، طالما أن استعداد الطفل القرائي من الجوانب المهمة التي يمكن أن تحدد قدرة الطفل على القراءة والتعلم بشكل عام.

لم تكن جميع معاملات الانحدار في الجدول رقم (٥) دالة إحصائياً؛ إذ يلاحظ أن المعاملات المتعلقة بـ :

ثقافة الأم، ومستوى السكن، دالة إحصائياً بالنسبة للمحصول اللفظي .
ثقافة الأم، وحجم الأسرة دالة إحصائياً بالنسبة لفهم المعاني
عمل الأم فقط بالنسبة للتمييز السمعي .
المؤثرات الثقافية فقط بالنسبة للتمييز البصري

وبالطبع فإن الحديث عن دلالاتها الإحصائية هنا هو في وجود العوامل الأخرى في معادلة التنبؤ، إلا أن تحليل الانحدار المتعدد التدرجي (Stepwise) أفرز العوامل التي تساهم بقدرة تنبؤية دالة إحصائياً، وتستبعد العوامل التي لا تزيد في نسبة التباين المشروح زيادة دالة إحصائياً. وقد وضعت نتائج هذا التحليل في الجدول رقم (٧) .

جدول رقم * (٧)

معاملات الانحدار المعيارية للعوامل الدالة إحصائياً، والناجمة من تحليل الانحدار التدرجي (Stepwise) ذات العلاقة بالاستعداد القرائي، وبكل من مكوناته الفرعية (المحصول اللفظي، فهم المعاني، التمييز السمعي، التمييز البصري)، وكذلك معاملات الارتباط المتعددة (R)، ونسبة التباين المفسر (R^2)

المحصول اللفظي	فهم المعاني	التمييز السمعي	التمييز البصري	الاستعداد القرائي
ثقافة الأب ثقافة الأم عمل الأم عمل الأب حجم الأسرة مستوى السكن دخل الأسرة المؤثرات الثقافية	٣١٠	٣٣٤	٤٣٠	٢٢٩ ٢٢٩ ٣٣٥
R	٣١	٢٨	٣٣	٤٣
R^2	١٠	٠٨	١١	١٩
				٤٥
				٢٠

* جميع البيانات مقربة لرقمين عشرين، عدا معاملات الانحدار المعيارية فمقربة لثلاثة أرقام عشرية .

حيث يلاحظ في هذا الجدول أن مستوى السكن هو العامل الأهم في التنبؤ بالاستعداد المتعلق بالمحصول اللفظي. وثقافة الأم هو العامل الأهم في التنبؤ بالاستعداد المتعلق بفهم المعاني والتمييز السمعي. بينما كانت المؤثرات الثقافية هي الأهم بالنسبة للتمييز البصري. أما بالنسبة للاستعداد القرائي ككل، فكان حجم المؤثرات الثقافية، وعمل الأم هما الأهم (على الترتيب). ومن المعروف أن هذا النوع من التحليل يأخذ بالاعتبار الارتباطات الثقافية البسيطة بين كل عامل من العوامل الخارجية والأداء في الاختبار الفرعي من جهة، وكذلك معاملات الارتباط الثنائية البسيطة بين العوامل الخارجية نفسها من جهة أخرى.

وتبدو هذه النتيجة منطقية في دلالاته، فكلما كانت الأم أكثر وأعمق ثقافة، كانت لغتها أكثر سلامة، وأثرى لفظاً، مما ينعكس على لغة أطفالها إيجابياً لا سيما أن علاقة الأطفال بأمهاتهم في البيئة الأردنية والعربية أوثق منها بآبائهم، وتفاعل الأمهات بأطفالهن أكثر استمراراً وعمقاً وانفتاحاً. وبما أن الأم العاملة هي الأم المتعلمة المثقفة في أغلب الأحيان، فيأتي تأثير عمل الأم الإيجابي في التمييز السمعي للأطفال منطقياً ومتوقفاً كذلك.

وقد يتعارض هذا مع الرأي السائد، وهو أن عمل الأم قد ينعكس سلباً على أطفالها من حيث مستوى تعلمهم وحاجاتهم الانفعالية. وقد لا يكون هذا الرأي واقعياً دائماً. فانقطاع الأم عن أبنائها بعض الوقت قد يؤدي إلى زيادة شوقها لهم، وتعويضها لهم عن غيابها بالتفاعل النوعي، والالتصاق العميق بهم. وأما ما يتعلق بالمؤثرات الثقافية وعلاقتها الإيجابية بالتمييز البصري، فهو أمر معروف أيضاً، وتأتي الدراسة لتؤكد هذا. فالوسائل والتجهيزات التثقيفية مثل التلفاز والفيديو بألوانها، وصورهما، وبرامجهما التعليمية والترفيهية تؤثر في قدرات الأطفال على الدقة في الملاحظة، والتمييز البصري، وتعرف الأشكال والرسومات، وكذلك الحروف والكلمات، والتراكيب اللغوية. هذا فضلاً عما تقوم به الأسرة المقتدرة من أخذ أطفالها في رحلات ومشاهدات خارجية.

ومستوى السكن يرتبط بثقافة الوالدين والبيئة الاجتماعية مما ينعكس أثره الإيجابي أو السلبي على مستوى التحصيل اللغوي للأطفال، وفقاً للتجهيزات المادية المتوفرة، كما وردت في التعريف الإجرائي.

الخلاصة

لقد جاءت نتائج هذه الدراسة معززة حيناً للانطباعات العامة لدى التربويين والمهتمين من الوالدين وغيرهم، حول أثر البيت والبيئة الأسرية في مدى استعداد الأطفال للتعلم بعامة،

وتعلم القراءة بخاصة، لاسيما ما يتعلق منها بالمؤثرات الاقتصادية والثقافية. إلا أن بعض النتائج جاءت لتعارض بعض الانطباعات وتحدوها لاسيما ما يتعلق منها بحجم الأسرة وعمل الأم. فمن المعروف عموماً أن كبر حجم الأسرة يزيد من فرص الطفل في التحدث والتفاعل اللفظي للطفل، وبالتالي اكتساب اللغة المبكر والنمو المتنامي فيها. ومن المعروف انطباعاً أيضاً أن عمل الأم يصرفها عن أبنائها فتقل فرص تفاعلها بهم، وبالتالي تقل فرص الأطفال في التفاعل اللغوي، وتخف دافعيتهم نحو النمو اللغوي بخاصة، والنمو بعمامة. فجاءت نتائج هذه الدراسة لتعارض هذين الانطباعين. ولعل ثمة مسوغات لذلك؛ إذ ربما يقلل حجم الأسرة الكبير من اهتمام الوالدين النوعي بأبنائهم من جهة، والتفاعل اللغوي النوعي بين الأبناء أنفسهم من جهة أخرى، على الرغم من أن حجم التفاعل اللغوي قد يزيد بزيادة حجم العائلة، إلا أن مستوى التفاعل اللغوي ونوعه هما ما يهتمان هنا. وأما ما يتعلق بالأم العاملة، فكما أسلفنا فربما يكون غياب الأم الطويل عن أبنائها دافعاً لها لأن تزيد من اهتمامها النوعي بأبنائها في الفترة التي تقضيها معهم بعد العمل، يضاف إلى هذا ما تتمتع به الأم العاملة من مستوى ثقافي في كثير من الأحيان، مما يترتب على ذلك زيادة الاستعداد للأطفال نفسياً ولغوياً.

إن الباحثين إذ يرجحون أن يجد المهتمون من التربويين والآباء بعض الإفادة مما تكشفته عنه الدراسة من نتائج مرتبطة بأثر العوامل الأسرية في مدى تهيؤ الأطفال للقراءة ليودّ أن يبدأ بعض التحفظ إزاء ضعف الصديق التلازمي للاختبار المطبق في الدراسة. (علماً أن دلالات الصديق الأخرى للاختبار، كالصديق التنبؤي لا غبار عليها). ولأنه لا تتوفر حتى الآن أداة أفضل لقياس الاستعداد القرائي، يوصي الباحثان بضرورة قيام مراكز القياس في الجامعات والمؤسسات التربوية العربية بتطوير اختبارات تتميز بدرجة مقبولة من الثبات والصدق، حتى يؤول استخدامها إلى مزيد من الثقة في النتائج، ولتتسم القرارات المترتبة على هذه النتائج بمزيد من الصلاحية والعملية.

المراجع

- ١ - زين العابدين درويش، «المستوى الاجتماعي والاقتصادي»: محاولة أولية لتقديره على أساس الوضع المهني للفرد في المجتمع المصري، المجلة الاجتماعية القومية، القاهرة، العدد الثاني، أيار، ١٩٧٦.
- ٢ - عبد الرحيم الشيخ. «أثر خبرة رياض الأطفال على الاستعداد القرائي»: (رسالة ماجستير غير منشورة) عمان، الجامعة الأردنية، ١٩٨٣.
- ٣ - محمد صلاح الدين المجاور، «تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته»، الكويت: دار القلم، ط ٤، ١٩٨٣.
- ٤ - محمد عبد القادر إبراهيم، «دراسة تجريبية لوضع اختبار لقياس الاستعداد القرائي لدى الأطفال الأردنيين»، (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمان الجامعة الأردنية، ١٩٧٥.
- ٥ - محمد محمود رضوان، «تعليم القراءة للمبتدئين»، القاهرة: دار مصر للطباعة د.ت.
- ٦ - محمد محمود رضوان، «الطفل يستعد للقراءة»، القاهرة: دار المعارف، ط ٣، د.ت.
7. Burns, Paul C & Roe, Betty D., **Teaching Reading In Today's Elementary Schools**, Boston: Houghton Mifflin Company, 1980.
8. Carrol, John B., **Psycholinguistics And The Study And Teaching of Reading**, In: Connor - Planu, Sussanna, (ed) **Aspects of Reading Education**, Berkeley: McCutchan publishing Corpo, 1978.
9. Church, Carolyn J., **The Relationship Between Early Reading And The USE of Higher Level Thinking Skills**, (Dissertation Abstracts International) Vol. 46, No. 8, Feb. 1986.
10. Dahl, Sandra, **Oral Language And Its Relationship To Success In Reading**, In: Froese, V. & Straw, S., **Research In The Language Arts: Language And Schooling** (eds), Baltimore: University park Press, 1981.
11. Dollman, Martha, et al., **The Teaching Of Reading**, New York: Holt, Rinehart Winston, 1979.
12. Drumond, Don. & Wignell, Edna, **Reading: A source book**, London Heineman Educational Book Ltd, 1979.
13. Duffy, Gerald B., **Systematic Reading Instruction**, New York: Harper & Row Publishers, 1972.
14. Hinkle, D.E. et al., **Applied Statistics For The Behavioral Sciences**, Chicago: Rand - McNally College Publishing Company, 1979.
15. Jett, Elaine B., **Parental Involvement In The Reading Performance Of Kindergarten Children: A Field Study**, (Dissertation Abstracts International) Vol. 45, No. 7, Jan. 1985.

16. Murdoch, John B., **The Effects of Age, Gender, Class Size, And School On Academic Achievement And Social Adjustment In Grade One Through Five**, (Dissertation Abstracts International) Vol. 46, No. 8, Feb. 1986.
17. Quandt, Ivan J, **Teaching Reading: A Human Process**, Chicago: Rend McNally College Publishing Company, 1977.
18. Wood, Dolores, **An Investigation of The Influence of Prior Experience With Meaningful Print on The Acquisition of Print Awareness And story Schema**, (Disertation Abstracts International) Vol. 45, No. 7, Jan. 1985.
19. Zintz, Miles A., **The Reading process**, Dubuque, Iowa: W.M.C. Brown company Publishers, 1974.