

إتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعليم المبكر للقراءة والكتابة

د. سلوى باقر جوهر

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية الأساسية

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

دولة الكويت

الملخص

تعتبر قراءة كتب القصص للأطفال أحد المجالات الهامة المؤثرة على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة. وفي هذا الإطار جاء البحث محاولة للإجابة عن سؤال رئيسي "هل لدى معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت إتجاهات إيجابية نحو إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب لتنمية تعلمهم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة؟"، وعما إنبثق عنه من أسئلة فرعية.

أعدت الباحثة إستبياناً لقياس إتجاهات المعلمات مكوناً من (٧٧) عبارة موقفية، موزعة على (٧) محاور رئيسية، وأربعة أسئلة مفتوحة. وتشكلت عينة البحث من (٢٤٨) معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية لتمثيل متغيرات العينة (المنطقة التعليمية، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، التدريب). وبعد التطبيق وتفرغ البيانات والمعالجة الإحصائية، أشارت النتائج إلى ما يأتي:

* يتوافر لدى المعلمات إتجاه إيجابي نحو إستخدام قراءة كتب القصص في التعامل مع الأطفال، دون أن يتوفر الوعي بالربط بين هذه القراءة والتعلم المبكر للقراءة والكتابة.

* يتوفر لدى المعلمات الوعي بأهمية قراءة الآباء للأبناء، دون أن ينعكس ذلك

الوعي على مجالات التعاون الممكنة بين المعلمات والآباء فيما يتصل بالقراءة للطفل.

* إختلطت توقعات المعلمات لأثر زيادة إستخدام قراءة القصص ولآفاق التعاون مع الآباء مستقبلاً.

* أكدت المعلمات على الإعتقاد بجدوى قراءة كتب القصص كأسلوب للتعليم المبكر للقراءة.

ومن خلال مناقشة هذه النتائج وتفسيرها أمكن التوصية بما يأتي:

- وضع مقرر تخصصي في كليات إعداد المعلمات حول التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

- إجراء سلسلة من برامج التدريب حول إستخدام قراءة كتب القصص في التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

- دراسة إمكانية توفير ركن خاص للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة في فصول الروضة.

- إجراء سلسلة متكاملة من الدراسات والبحوث حول التوجه الخاص بالتعلم التلقائي المبكر في رياض الأطفال.

مقدمة

من بين أكثر البحوث والدراسات شيوعاً فيما يتعلق بالمنظومة اللغوية، بحوث ودراسات تتناول متى وكيف يتعلم الطفل القراءة والكتابة، وهل يتوقف تعلمه على ما يتلقاه فقط عندما يلتحق بالمدرسة أم أن هناك تعلماً تلقائياً مبكراً يسبق ذلك، وكيف يحدث مثل هذا التعلم، وهل للقصص التي يقرأها الآباء للآبناء أو تقرأها المعلمات للأطفال دوراً في ذلك، وما هي على وجه التحديد أبعاد هذا الدور.

لقد نظر كثير من الباحثين إلى قراءة القصص للأطفال منذ فترة غير قصيرة - باعتبارها أحد أهم الجوانب إستحقاقاً للبحث والدراسة وبإعتبارها أحد المجالات الهامة المؤثرة على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة. والحقيقة

أنه قد تمت دراسة وتوثيق العديد من عوائد قراءة القصص من طرف الآباء والأمهات في البيئة المنزلية عبر السنوات الأخيرة؛ (Chomsky, 1972; Teale & Sulzby, 1986; Wells, 1985).

فضلاً عما تم من توصيف دقيق لما يتبعه الآباء من فنيات قراءة القصص لأبنائهم؛ (Clay, 1979; DeLoache & DeMendoza, 1986; Harkness & Miller, 1982; McCormic & Mason, 1986; Ninio & Bruner, 1978; Bellegrini & Brody, 1990).

ومع ذلك، فإن قليلاً من الدراسات هي التي تعرضت لفنيات و/أو عوائد قراءة القصص في الفصول الدراسية، رغم أنه من الواضح أن العديد من معلمات رياض الأطفال يقدرن هذا العمل ويدمجونه في البرنامج اليومي في فصولهم الدراسية بشكل منتظم، ومن الغريب أن بعضاً من الدراسات التي تم تنفيذها في الفصول الدراسية كشف عن ارتباط سلبي بين الوقت المستغرق في قراءة القصص وإنجاز عملية تعلم القراءة (Rosenshine & Stevens, 1984).

راجع سكاربروه ودوبرتش (Scarborough and Dobrich, 1994) أغلب ما صدر من البحوث التطبيقية الميدانية على مدى العقود الثلاثة الأخيرة حول تأثير قراءة الآباء للأبناء فيما قبل المدرسة، وذلك من خلال عشرين دراسة ارتباطية وإحدى عشر دراسة تداخلية لتحديد العلاقة بين خبرات قراءة كتب القصص للأطفال وإنجازاتهم القرائية في السنوات الأولى للمدرسة، والتمكن من المهارات المرتبطة بالقراءة والكتابة التي تسبق التحصيل الدراسي، وانتهاء إلى القول بأن هناك ارتباطاً متواضعاً بين القراءة للأطفال ونموهم اللغوي ومهاراتهم في تعلم القراءة والكتابة، وأن ما يمكن إرجاعه إلى تأثير القراءة لا يتجاوز (٨٪) تقريباً من التباين في تطور تعلم القراءة والكتابة. وقد إتفق لونيغان (Lonigan, 1994) وكذلك دننج ومايسون وستيوارت (Dunning, Mason, Stewart, 1994) مع نتائج هذه الدراسات. هذا فضلاً عن أن ماير ورفاقه (Mayer et al., 1994) قد تساءلوا حول فائدة قراءة كتب القصص لينتهوا إلى أن الوقت الذي يستغرقه الكبار مع أطفال الروضة في قراءة القصص يرتبط سلباً

مع تحصيلهم، وأنه لا توجد علاقة بين الإثنيين في الصفوف الدراسية الأولى مع تحذيرهم للمعلمات من أن تطغى قراءة القصص على الخبرات التعليمية الأخرى التي يحتاجها الأطفال.

وتبدو هذه النتائج محيرة إذا أخذنا في الاعتبار النتائج السابقة لبحوث القراءة في المنزل والتي تدعم أهمية قراءة القصص للأطفال. إن الأسباب والتفسيرات المحتملة لهذه النتائج المتناقضة لتحثنا على إجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال قراءة القصص في المدرسة، ولعل أهم القضايا التي نواجهها في هذه البحوث يمكن أن تتضمن على سبيل المثال لا الحصر أسئلة مثل:

- هل تتناسب الفنيات الفعالة التي يستخدمها الآباء في مواقف القراءة المنزلية مع مواقف القراءة في مجموعات كبيرة في بيئة المدرسة؟
- هل لدى المعلمات الوعي الكافي وهل هن مستعدات لتطبيق الفنيات المتعددة لقراءة القصص الواردة في الأدبيات؟
- هل يمكن أن تؤثر فنيات قراءة القصص المصممة للإستخدام في الفصل على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة؟
- هل تتفق أساليب فنيات قياس التعلم المبكر للقراءة والكتابة مع أنواع المهارات والقدرات التي يعتقد أنها هامة بالنسبة لقدرة على القراءة فيما بعد؟

الإطار النظري

تزايد إهتمام الباحثين خلال العقود الثلاثة الأخيرة بالأساليب الجديدة لتكوين مفاهيم القراءة والكتابة لدى الأطفال، وانتهت دراسات عدة إلى التعبير عن أن هناك تحولاً من مفاهيم الاستعداد للقراءة إلى مفاهيم التعلم التلقائي المبكر والكتابة. ولقد تطور المفهوم الجديد منذ أوائل الثمانينات حيث أشق جزئياً من بحوث مؤثرة لماري كلاي (Clay, 1967) ومن مراجع متزايدة حول المصطلح في العديد من الكتب والمقالات، وأسهمت بحوث عديدة في إعادة تكوين

المفاهيم حول ما يتعلمه صغار الأطفال حول القراءة والكتابة قبل التحاقهم بالمدرسة دون أن تستخدم المصطلح الجديد لكن مع ترديدها لمفاهيم جديدة مثل الوعي بما وراء اللغة، الوعي بالمواد المطبوعة، القراءة والكتابة قبل المدرسة، الأمر الذي أوجد شعوراً بالحاجة إلى توحيد البحث تحت مسمى أو مصطلح عام يضمها جميعاً. ومن هنا أطلقت تسمية التعلم التلقائي المبكر واكتسبت قوة التداول كمصطلح سواء في مجتمع البحث العلمي أو على مستوى الممارسين وأيضاً على مستوى الصحافة الشعبية.

ويمكن أن نجد المصطلح الآن كمدخل في قواعد البيانات مثل (Eric, Cije)، أو كعنوان لفصل في كتاب مثل "كيف أصبح أمة من القراء" (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985) أو في المراجع الموجهة إلى الباحثين مثل (Teale & Sulzby, 1986)، أو إلى المعلمين مثل (Strickland & Morrow, 1989). كما أن بدأ ظهور مصطلح التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة كعنوان لقسم مستقل في الكتاب السنوي الرابع والثلاثين للمؤتمر الوطني للقراءة في (١٩٨٥) واستمر منذ ذلك الحين وحتى الآن، كما وجهت الدعوات لإجراء مراجعات حول بحوث الموضوع في الكتاب السنوي السادس والثلاثين (Teale, 1987) والفصل الرئيسي لمراجعات البحوث في المؤتمر الثالث عشر للبحوث التربوية (Mason & Allen, 1986). وتظهر الآن المقالات بعنوان "التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة" بشكل منتظم في معظم الدوريات العلمية للعلوم التربوية والنفسية واللغوية والانثربولوجية.

وصفت سولزباي التعلم المبكر بأنه أسلوب جديد لتكوين مفاهيم القراءة والكتابة وقدمت تعريفاً محدداً (١٩٨٩) للمصطلح حين قالت بأنه "سلوكيات القراءة والكتابة التي تسبق القراءة والكتابة المتعارف عليها وتتطور متجهة إليها أو تنحو نحوها".

يهتم مصطلح التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة بالمراحل المبكرة لتطور عملية التعلم، الفترة الفاصلة ما بين الميلاد وحتى يصل الطفل إلى

القراءة والكتابة المتعارف عليها، ويشير المصطلح إلى الاعتقاد بأنه في مجتمع متعلم فإن صغار الأطفال - حتى في عمر السنة الأولى والثانية - يعيشون عملية تعلم القراءة والكتابة، هذا التعلم الذي لم يصل بعد إلى ما هو متعارف عليه من سلوكيات القراءة والكتابة، يكمن خلف السلوكيات التي نفهمها أو نفترض أنها تعلم للقراءة والكتابة ونحن ننظر إلى تعلم القراءة والكتابة على أنها عملية تتم في المنزل أو في مواقف إجتماعية أو في مراكز رعاية الأطفال خارج المنزل أو في مواقف مدرسية مثل برامج (الهيستارت) أو فيما قبل الروضة أو في الروضة.

باختصار فإن منظور التعلم التلقائي المبكر ينتسب شرعياً للمفاهيم المبكرة حول القراءة والكتابة التي يكتسبها الأطفال وإلى السياقات الاجتماعية المتنوعة التي من خلالها يصبح الأطفال قادرين على القراءة والكتابة، وبهذا الشكل تحركت بؤرة تركيز البحوث نحو الأصغر فالأصغر من الأطفال بحيث أصبح من المؤلف أن نرى دراسات حول قراءة وكتابة أطفال الثانية والثالثة والرابعة.

إمتد مصطلح التعلم التلقائي المبكر بالبحوث من القراءة إلى القراءة والكتابة لأن النظريات ونتائج والبحوث أظهرت أن القراءة والكتابة واللغة الشفوية تتقدم في تزامن وترابط في البيئات المتعلمة، وانتقل موقع البحوث من المعامل والفصول الدراسية إلى المنزل والمجتمع لأنه قد اتضح أن كثيراً من التعلم المبكر للقراءة والكتابة ينبع في هذه المواقف غير الرسمية، والأكثر أهمية هو أن توجهات الباحثين قد تحولت، فبدلاً من ملاحظة مفاهيم صغار الأطفال وسلوكياتهم واتجاهاتهم في إطار الاقتران التدريجي من قراءة وكتابة الكبار أو الراشدين، توجه الباحثون الى تفسير من منظور الأطفال حيث يمكن رؤية المفاهيم المبكرة للقراءة والكتابة، والسلوكيات، والاتجاهات كبني يقوم بها الأطفال من خلال تأثيرات بيئات اجتماعية تحيطهم بدرجات متفاوتة من أنشطة القراءة والكتابة.

بدأ التعليم الرسمي للقراءة والكتابة واقعياً في العديد من المدارس وفي العديد من المجتمعات على امتداد القرن العشرين اعتباراً من الصف الأول أي

في حوالى السادسة وكان لرياض الأطفال دور توفير فترة من الإعداد لبقية المسار الدراسى، وحتى الثمانينات، كان الإستعداد للقراءة هو المدخل الذى تستخدمه معظم الروضات لتوفير الأساس الذى يقوم عليه التعليم الرسمى للقراءة والكتابة.

لكن خلال فترة الإستعداد للقراءة عولجت قضية كيف يتم إعداد الأطفال عقلياً للقراءة من خلال منظورين مختلفتين، أحدهما تبناه التربويون الذين اقتصعوا بأن الإستعداد للقراءة ناتج في الأساس عن النضج أو النضج العصبى تحديداً، والآخر تبناه أولئك الذين اعتقدوا أن الخبرات الصحيحة والمناسبة هى التى توجد هذا الاستعداد أو يمكن أن تسرع به.

كانت التضمينات المترتبة على منظور النضج واضحة جلية بالنسبة للتعليم في رياض الأطفال، حيث يعتبر الأطفال الذين لديهم النضج العصبى الكاف كما يقاس بالعمر العقلى طبقاً لاختبار ذكاء أو اختبار معرفى هم أطفال مستعدون لتعلم القراءة، ومن ليس لديه هذا المستوى من النضج فهو غير مستعد لتعليم القراءة. وعلى هذا الأساس فقد كان على معلمة رياض الأطفال أن تطلع معلم الصف الأول على من عبر العتبة الفارقة ومن لازال في حاجة إلى وقت إضافي خلال برنامج القراءة في الصف الأول، وكان على معلم الصف الأول في المقابل أن يراقب بكل دقة النضج العقلى للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة المطلوبة من النمو وعندها فقط يبدأ التعليم الفعلى للقراءة.

أما التربويون الذين تبنوا وجهة النظر الأخرى أى أن الإستعداد للقراءة ناتج من الخبرة، فقد ركزوا على جعل الأطفال مستعدين للقراءة بأسرع ما يمكن بدلاً من مجرد البقاء في حالة انتظار لحدوث النضج، ولذا فقد طبقوا برامج للاستعداد للقراءة؛ أسهم الأطفال في أنشطتها وخاصة الأنشطة الكتابية التى صممت لتنشيط مهارات التمييز البصرى والسمعى، ومهارات التحدث

الصحيح، والإستماع، والتعرف على بعض الحروف الأبجدية وربطها مع أصواتها، ومع ذلك فإن الأطفال لم يكونوا يتعلمون القراءة أو الكتابة ما لم يكملوا مثل هذا البرنامج.

في أواخر الثمانينات واجهت الفكرة القائلة بأن الاستعداد للقراءة هو مطلب مسبق لبداية تعليم القراءة والكتابة تحدياً خطيراً؛ حيث تحرك الباحثون والتربويون والمعلمون نحو مفهوم التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة (Strickland & Morrow, 1989; Teale & Sulzby, 1986) وهو مفهوم يعبر عن ثورة في التفكير حول النمو اللغوي المبكر ترفضه كل من نظرية النضج وكذلك الاستعداد الخبى. لقد حول مفهوم التعليم التلقائي المبكر لقراءة والكتابة الكثير مما كان يظلل على مفهوم الاستعداد للقراءة مقدماً البدائل التالية:

- ١ - يبدأ التعلم الحقيقي للأطفال للقراءة والكتابة في وقت مبكر جداً من حياتهم وليس في عمر الخامسة أو السادسة في المجتمعات المتعلمة.
- ٢ - النمو والتطور في تعلم القراءة والكتابة هو الوصف الصحيح لما كان يعرف باسم الاستعداد للقراءة حيث ينمو الطفل ليس فقط في القراءة بل وأيضاً كقارئ وكاتب. حيث إن القراءة والكتابة واللغة الشفوية تتطور متزامنة ومتراصة وليس في شكل تتابعي.
- ٣ - يقع النمو في تعلم القراءة والكتابة من خلال أنشطة الحياة الواقعية اليومية حتى يتم إنجاز ما هو مطلوب، وعلى هذا الأساس فإن أكساب المعنى أو الغرضية بعداً أساسياً وأمر حاسم بالنسبة لتعلم القراءة والكتابة، وينبغي التأكيد على ذلك في المناهج الدراسية.
- ٤ - يتعلم الأطفال اللغة المكتوبة خلال انخراطهم في عالمهم وليس بمجرد القيام بالأنشطة الكتابية أو أي نمط آخر من التمارين أو التدريبات الأكاديمية.

٥ - هناك مدى أوسع من المعارف والعروض والاستراتيجيات يتضمنها تعلم صغار الأطفال للقراءة والكتابة أكثر مما تؤكد عليه برامج الاستعداد للقراءة.

٦ - رغم أنه يمكن وصف اكتساب الأطفال للقراءة والكتابة في شكل مراحل إلا أن ذلك يحدث للأطفال في معدلات مختلفة وعبر طرق مختلفة ومتنوعة حتى يصل كل منهم إلى القراءة والكتابة المعتادة والمتفق عليها. غير أن برامج الاستعداد للقراءة مثل "أنظر وتابع" لا تأخذ مثل هذا التنوع النمائي في الاعتبار.

وهكذا أصبح التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة هو العدسات التي يفضل أن يرى من خلالها أغلب المعلمين والباحثين وواضعو السياسات التعليمية وأغلب الناشرين للمواد المنهجية تعلم طفل الروضة وما قبل الروضة للقراءة والكتابة. واستمر الجدل الساخن حول العمر الذي يبدأ فيه التعليم الرسمي للقراءة والكتابة لسنوات وسنوات، وحذر التربويون من الآثار السلبية للتعليم المبكر للقراءة والكتابة وبناء عليه فإنه على امتداد الثلاث أرباع الأولى من القرن العشرين تم قبول سن السادسة أو الصف الأول الابتدائي باعتباره الوقت المناسب لتدريس القراءة.

ومع ذلك ففي السبعينات تزايد دمج تعليم القراءة في برامج رياض الأطفال وذلك بتضمينها مفاهيم ومهارات معينة لم يكن يتم التعرض لها في السابق سوى في الصف الأول الابتدائي، وانتقد كثير من معلمي الطفولة المبكرة هذا الدفع لأسفل لمنهج التعليم الابتدائي، ولكن في الثمانينات كانت أغلب رياض الأطفال توفر تعليمًا للقراءة لأطفال الخامسة.

ومع بزوغ عهد التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة في رياض الأطفال أصبحت قضية متى يبدأ التعليم الرسمي للقراءة والكتابة محل نقاش، لأن

التعلم التلقائي المبكر يشير إلى أن التقدم أو النمو في تعليم القراءة والكتابة يبدأ حتى قبل أن يلتحق الطفل بالروضة، وأصبح من المؤكد أنه على رياض الأطفال أن تدخل تعليم القراءة والكتابة في مناهجها.

ورغم أن كثيراً من الأنشطة يمكن أن تسهم في تنمية القراءة والكتابة المبكرة، إلا أنه ليس من بين هذه الأنشطة ما هو أقوى من التفاعل بين الأطفال والكتب؛ حيث تشير الملاحظة الدقيقة لصغار الأطفال أن تعلمهم القراءة والكتابة يزدهر طبقاً لثراء وتنوع مواد القراءة، والقراءة لهم بصوت عال.

والحقيقة أن هذه القراءة المبكرة هي التي تشكل ملامح القراء الناجحين، القراء الذين لا يعرفون فحسب كيف يقرؤون، بل الذين يختارون القراءة للتعلم والمتعة. وتلعب المعلمات ومن يقومون على رعاية الأطفال دوراً حاسماً في حفز الأطفال على المشاركة، وفي التعامل مع الكتب حيث يشرحون مفاهيم هامة، ويشجعون الأطفال على الانتباه لمعاني الأحداث في القصص وينخرطون معهم في استخدام المعلومات التي يتعلمونها بأساليب ديناميكية تبني صلات بين ما وراء الصفحات المطبوعة، وخلال مساعداتهم التعليمية يتعلم المعلمات ومن يقومون على رعاية الأطفال أن الكلمات المكتوبة لها قوة ومعنى واضعين نصب أعينهم هدف تكوين قراء مستقلين ومتعلمين على مدى الحياة.

في عام ١٩٩٨م أعدت الجمعية الدولية للقراءة مع الجمعية الوطنية لتعليم صغار الأطفال ورقة عمل مشتركة حول الممارسات النمائية الصحيحة لمساعدة الأطفال على تعلم القراءة والكتابة (Irn / Naeyc / 1998). وفي هذه الورقة تم إلقاء الضوء على أهمية العناية بالتدريس بالوسائط المتعددة وبالحساسية للسياق الاجتماعي والثقافي لعملية التعليم وبالنماذج النمائية التي يمكن أن تكون عامة للأطفال في العالم كله. وكذلك بالاهتمامات والاحتياجات المتفردة للأطفال.

كما تحاول بحوث الممارسات النموذجية في التعلم المبكر للقراءة والكتابة حالياً أن تضع يدها على أكبر قدر ممكن من أبعاد الأداء الخبير لتصف لنا

التدريس المتميز، ويفحص الباحثون في مثل هذا النوع من البحوث المواقف الحياتية الحقيقية التي تتكامل فيها بنجاح العديد من المتغيرات. وتتشابه نتائج بحوث التدريس النموذجي الفعال في مجملها في كثير من الوجوه. وفيما يلي نعرض لقائمة لبعض نتائج بحوث التدريس النموذجي الفعال والممارسات الفصلية الناجحة (Morrow et al., 1999):

- ١ - استخدام العديد من استراتيجيات التدريس المتنوعة لإثارة الدافعية لتعلم القراءة والكتابة.
- ٢ - قيام المعلمات بإيجاد جو من الإثارة حول ما يجري تعلمه.
- ٣ - وجود توقعات عالية لما يمكن أن يحققه الأطفال.
- ٤ - تكييف عملية التدريس بحيث تلبي الحاجات المتفردة لكل الأطفال.
- ٥ - توفير التوجيه من خلال دروس منظمة جيداً لاكتساب المهارات.
- ٦ - توفير التغذية المرتدة الإيجابية المكثفة للأطفال.
- ٧ - معاملة الأطفال باحترام.
- ٨ - إتاحة الفرص أمام الأطفال لممارسة ما يتعلمون من المهارات.
- ٩ - إثراء بيئة الفصل بمواد القراءة والكتابة مع تيسير وصول الأطفال إليها.
- ١٠ - استخدام بُنى متنوعة للتدريس بما في ذلك العمل مع المجموعة ككل، المجموعات الصغيرة، المواجهة الفردية مع المعلمة.
- ١١ - إتاحة الفرص أمام الأطفال للعمل في استقلال عن المعلمة أو فردياً أو في مجموعات تعاونية.
- ١٢ - التأكيد على تنظيم وإدارة الاستراتيجيات والبنى المتعلمة لتعظيم نمو تعلم القراءة والكتابة.

وفي ضوء ما تقدم من عرض لمفهوم التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لطفل الروضة، وكيف تطور وانتشر، وبدأت العديد من الروضات في دمجه ضمن مناهجها، يصبح من الأهمية بمكان طرح السؤال حول متى وكيف يمكن

الأخذ بهذا المفهوم وتطبيقه في رياض الأطفال بدولة الكويت؟ وهل معلمات رياض الأطفال وهن المسؤولات الحقيقيات عن تنفيذه لديهن من المعارف والاتجاهات والمهارات ما يمكنهن من هذه البداية أم أننا مطالبون أولاً وقبل كل شيء بالإعداد الدقيق لخوض مثل هذه التجربة؟.

الدراسات السابقة

إستهدف عرض الدراسات السابقة في هذا البحث تناول ما أجري من دراسات حول قراءة كتب القصص للأطفال سواء في المنزل أو في الروضة، للتعرف على الأسس النظرية التي قامت عليها هذه الدراسات والمتغيرات التي تعرضت لها وما أسفرت عنه من نتائج، وسوف نعرض ما توفر من هذه الدراسات موزعة على كل من النقاط التالية:

- أهداف قراءة كتب القصص للأطفال.
- أساليب وفتيات قراءة كتب القصص للأطفال.
- قراءة كتب القصص للأطفال كأداة تدخلية.
- عوائد قراءة كتب القصص للأطفال بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة.

الدراسات الخاصة بأهداف قراءة كتب القصص للأطفال:

* طبقاً لتايلور وستركلاند (Taylor and Strickland, 1986, p.x) " يقرأ الآباء لأطفالهم من أجل البهجة المتبادلة التي تحققها القراءة ومن أجل الروابط المشتركة التي تنشأ بينهم وبين محبوبيهم، وهم عندما يقرأون لأطفالهم فإنهم لا يفعلون ذلك بغية تقديم دروس لغوية ومع ذلك فإن كل دروس اللغة يتم حدوثها بالفعل".

* في دراسة أجراها ميسون وزملاؤه (Mason, Peterman, Powell & Kerr, 1989)، وجدوا أن المعلمات مثلن مثل الآباء غالباً ما يقدمن القصص لمشاركة الأطفال فيما يحبونه أو ليعرضوهم لبعض من جوانب ثقافتهم، كما أن قراءة

القصص تستخدم أيضاً كنشاط يتناسب مع أوقات الهدوء. وبالإضافة إلى ذلك فإن كلاً من الآباء والمعلمات غالباً ما يقرأون القصص للأطفال لأن لديهم وعياً ضمنياً بالقيمة التربوية لقراءة القصص أو لأهميتها في تنشئتهم الثقافية.

* أشارت هيث (Heath,1983) أنه على عكس الآباء، فإن المعلمات يقدرن الأهداف التالية لقراءة القصص للأطفال:

- يمكن أن تستخدم قراءة القصص كنشاط إنتقالي.
- تتفهم المعلمات أن قراءتهن أمام الأطفال يمكن أن تؤخذ كنموذج لقراءة الأطفال.
- تكافح المعلمات غالباً من أجل إثارة الإهتمام بكتب معينة أو مجالات معينة فضلاً عن القراءة بشكل عام.
- تأمل المعلمات في تعريف الأطفال بلغة الكتب، إنهن يستخدمن الكتب للمساعدة في تدريس مفاهيم معينة أو كلمات معينة بالإضافة إلى تنمية الإحساس بالقصة لدى الأطفال.

الدراسات الخاصة بأساليب وفنيات قراءة كتب القصص للأطفال:

هناك سلسلة من الدراسات الشارحة والمفسرة التي كشفت عن مدى واسع من الفنيات التي تستخدمها معلمات رياض الأطفال في قراءة القصص ومنها:

* في الدراسة الأولى وجد (Dunning and Mason,1984) أنه بين المعلمات الأربعة اللاتي لاحظنا فنيات تقديمهن للقصص، فإن أطفال معلمة واحدة منهن جاء أدائهم أعلى بفروق دالة إحصائية على مقاييس التذكر الحر مقارنة بأطفال الفصول الثلاثة الأخرى. هذه المعلمة كانت تقرأ القصة وتتبعها بمراجعة مكثفة لمكوناتها وعناصرها في شكل مناقشات وتساؤلات، أما

المعلومات الأخريات فيما أنهن كن يلقين الضوء على تفاصيل القصة أو يقدمن معلومات عن المادة المكتوبة أو يقرأن مباشرة مع قليل أو بدون شرح أو توسع على الإطلاق.

* وفي متابعة تحليلية (Peterman et al., 1985) تم تقييم فنيات تقديم نفس المعلومات الأربعة لقراءة القصص من حيث تأثيرها على إسترجاع الأطفال وقدرتهم على الإجابة عن الأسئلة الإستكشافية وكذلك قدرتهم على قراءة كلمات منسوخة من صفحات القصة المقرؤة. وقد كشف هذا التحليل الكيفي عن أن كل منطقة أو مجال كانت المعلمة تركز عليه كان ينعكس في إستجابات الأطفال، وعلى سبيل المثال فإن المعلمة التي كانت تركز على قراءة المادة المطبوعة كان أطفالها يقرؤون كلمات أكثر من الكلمات المنسوخة من صفحات القصة مقارنة بالأطفال في الفصول الأخرى، وكذلك فإن المعلمة التي كانت تركز على عناصر القصة فإن أداء أطفالها كان أفضل بالنسبة للإسترجاع من الأطفال في الفصول الأخرى.

* كشفت دراسة أخرى عن ست من المعلومات يقرأن ثلاثة أنماط مختلفة من النصوص (تنبؤية، شارحة، قصصية) لأطفال الروضة عن أن فنيات قراءة هذه النصوص للأطفال قد تضمنت أوجه التشابه التالية:

- قبل القراءة يتم ذكر العنوان والأفكار الرئيسية التي يمكن أن يتركز حولها إنتباه الأطفال، وكذلك يتم توصيف الغرض الذي من أجله ينبغي أن يستمع الأطفال للقصة.
- أثناء قراءة القصة، يتم إيضاح أحداث القصة بإستخدام الأسئلة وإعادة الصياغة والسرد.
- عقب قراءة القصة، يتم مناقشة الهدف من الإستماع إليها مع مراجعة لتتابع أحداثها.

فإذا أخذنا هذه النتائج في الاعتبار، فإنه يكون من الواضح أن المعلمات قادرات على تقديم خبرات مؤثرة من خلال قراءتهن للقصص مما يؤثر على تعلم الأطفال القراءة والكتابة. ومن الواضح أيضاً أن هناك مدىً واسعاً من الوعي بأهمية قراءة القصص للأطفال، ومدىً واسعاً من الفنيات المستخدمة في عرض القصص مما يترك أثره على قدرة الأطفال على إعادة سرد القصص وكذلك القدرة على محاولة قراءة كلمات من النص.

ومن اللافت للنظر أن أحد الأسئلة التي لم يتم مواجهتها أو إستكشاف الإجابة عنها كان ما إذا كانت المعلمات بما لديهن من مدى واسع من فنيات قراءة القصص يمكن تدريبهن لتحسين هذه الفنيات حتى يستوعبن تلك التي أثبتت فعاليتها في دراسات سابقة. وقد أجريت دراسة إستطلاعية (Peterman et al., 1987) صممت بهدف تحديد ما يمكن أن تشتمل عليه حقيبة تدريبية وما يمكن أن يوصى به من فنيات قراءة القصص. وبالإضافة إلى ذلك فقد كان لهذه الدراسة هدف ثان تمثل في قياس أثر هذه الفنيات بمجرد التعامل بها على قدرة الأطفال على إعادة سرد القصص والإجابة على الأسئلة الإستكشافية وعلى محاولة قراءة كلمات منسوخة صفحات من كتب القصص.

ورغم أن فترة الدراسة إقتصرت على إسبوعين فقط وأن عدد الأطفال كان قليلاً، (ن=١٦) إلا أن النتائج كشفت عن أن المعلمة يمكنها تعديل فنياتها في قراءة القصص، وأن الفنيات الموصى بها كانت فعالة في ترقية فهم الأطفال للقصة وكذلك قدرتهم على التنبؤ بما تقوله المادة المطبوعة في الصفحات المنسوخة.

تتعامل كثير من فنيات قراءة القصص التي أوردتها الأدبيات تفصيلاً مع التفاعل بين الآباء وأطفالهم خلال قراءة القصص (Ninio and Bruner, 1978; Pelligrini et al., 1985)، وأكثر ما تلقي هذه الدراسات الضوء عليه هو أهمية المشاركة النشطة للأطفال مع الكبار ومع النص. ومن المثير للإهتمام أن معظم الباحثين يشجعون نفس هذا الأسلوب عندما يتقدمون بتوصياتهم سواء للآباء أو للمعلمات. الأمر الآخر المتكرر الذي تتضمنه هذه التوصيات يشير إلى توجيه الأسئلة للأطفال ليطرحوا تنبؤاتهم حول القصة وكذلك ربط خبرات الطفل مع الشخصية الرئيسية في القصة. وتتفق توصيات قراءة القصص للأطفال مع تلك

الموصى بها في كثير من منهجيات قراءة الكتب لتعليم الأطفال فهم ما يقرأون بأنفسهم (Durkin, 1983; Mason, 1986; Pearson, 1982). إن التوصيات المستخلصة حول فنيات قراءة القصص في المنزل يمكن أن يتم نقلها إلى الفصول الدراسية. ويضيف (Mason, 1985b, p.16) إلى أن فنيات قراءة القصص التي تستخدم في الفصل ينبغي أن تستحوذ على إهتمامات الأطفال، وأن يتم تكييفها حتى تسمح بمشاركة أكبر عدد ممكن من الأطفال في مناقشتها وأن توفر طرقاً أكثر إتساعاً ليعبر الأطفال عن ردود أفعالهم إتجاه النص.

والفنيات التالية التي تشير إليها الأدبيات يمكن عرضها في ثلاث تصنيفات رئيسة هي:

١ - فنيات ما قبل القراءة:

- o عرض عنوان القصة على الأطفال مع غلاف الكتاب وسؤالهم عما يتوقعون فيه.
- o عرض الصور وسؤالهم عما يتوقعون بخصوصها.
- o الربط بين أحداث النص وخبرات الأطفال وما يمكن أن يفعلوه في موقف ما.
- o توجيه الأطفال إلى أن الإستماع للقصة إنما يهدف إلى شيء ما.

٢ - فنيات أثناء قراءة القصة:

- o أن يكون القارئ دراماتيكياً ومتحمساً وأن يؤكد على الكلمات الهامة في كل صفحة.
- o أن يمسك بالصفحات بحيث يكون في إمكان الأطفال رؤية الكلمات والصور في وضوح.
- o أن يترك فترات من الصمت ليسمح للأطفال بالحديث عن الصور أو عن أحداث القصة.
- o أن يتابع بإصبعه الكلمات الهامة مما يساعد الأطفال على إكتساب بعض المعارف عليه في القراءة.

٥ أن يقدم نموذجاً لكيفية دراسة صور القصة وكيف تساعد في فهم أحداثها.

٥ أن يلقي الضوء على الأجزاء الهامة التي يتضمنها النص وي طرح حولها أسئلة تتعلق بقواعد القصة.

٣ - فنيات ما بعد قراءة القصة:

٥ متابعة الأسئلة حول هدف القصة بإعادة صياغتها ومناقشة الإجابات حولها.

٥ ربط أحداث القصة بما يمكن أن يعيشه الأطفال في حياتهم.

٥ مناقشة كيف قام الشخص الرئيس في القصة بحل المشكلة ومقارنة توقعاتهم بها.

٥ مناقشة النص بإعادة سرده باستخدام الصور.

٥ تشجيع الأطفال على إعادة قراءة القصة أو طلب إعادة القراءة من المعلمة.

٥ تشجيع الأطفال على تخيل أنفسهم في موقع الشخصية الرئيسة في القصة.

بمراجعة الأدبيات الخاصة بعائد وفنيات قراءة القصص، نلاحظ بوضوح نقص مثل هذه الدراسات فيما يتصل بالروضة أو المدرسة. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة هذه الدراسة وكونها تتجه أكثر للدراسات الكمية التي تعتمد على الأدوات المقننة والتي قد لا تتناسب مع نمط التقدم الذي قد تسفر عنه مواقف قراءة القصص. وعلى سبيل المثال نجد أن كثيراً من هذه الدراسات تركز على فك الرموز أو التعرف على الحروف والكلمات دون أن تلمس التقدم المحتمل في فهم المسموع أو نمو استخدام اللغة الشفوية. والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: هل المعلمات على وعي أو مستعدون لتطبيق مختلف الفنيات الواردة في الأدبيات، وهل يمكن أن تؤثر هذه الفنيات على تعلم الأطفال للقراءة والكتابة؟

الدراسات الخاصة بقراءة كتب القصص للأطفال كأداة تدخلية:

* ومنها على سبيل المثال ما قام بتنفيذه (Feitelson, Kita, and Goldstein, 1986) من دراسات تدخلية حيث قامت المعلمات في الدراسة الأولى التي أجريت في فصول متقابلة في رياض الأطفال في إسرائيل إما بقراءة القصص للأطفال أو تركهم يشاركون في ألعاب جماعية كمجموعة ضابطة. وفي الدراسة الثانية قام مدرسو الصف الأول الإبتدائي إما بالقراءة للأطفال في آخر عشرين دقيقة من اليوم الدراسي أو تزويدهم بواجبات قراءة وكتابة إضافية كإمتداد للمنهج الجاري تنفيذه، وقد كشفت النتائج في الدراستين عن أن فهم القصص والقدرة على إعادة سردها تتأثر بالقراءة بشكل منظم.

* أجرى (McCormick and Mason, 1984, 1986) سلسلة من دراسات التدخل للأطفال من أسر محدودة الدخل. تعاملت المجموعتين الأوليتين مع كتب القصص الخاصة بالقدرة على التنبؤ في مواقف قراءة القصص في المنزل، بينما دمجت المجموعة الثالثة استخدام نفس الكتب على مدى عامين إشملا على فصول من رياض الأطفال وبرنامج الهيدستارت Head Start في هذه الدراسة تلقت المجموعة التجريبية عشر دروس باستخدام نفس الكتب، بينما تلقت المجموعة الضابطة عشر دروس باستخدام كتب مصورة بلا كلمات. وبالإضافة إلى ذلك تم إرسال بعض المواد مع الأطفال إلى منازلهم حيث حمل أطفال المجموعة التجريبية الكتب الصغيرة المستخدمة في الدروس، بينما حمل أطفال المجموعة الضابطة في سنة الهيدستارت Head Start الكتب المصورة ثم أوراق عمل للتمييز البصري خلال سنة إلتحاقهم برياض الأطفال. وقد حققت المجموعة التجريبية (مجموعة قراءة القصص) درجات أعلى من المجموعة الضابطة على مقاييس قراءة القصص، والقدرة على قراءة الكلمات، هذا فضلاً عن تفوق المجموعة التجريبية بفروق دالة إحصائياً في مجال التعرف على أصوات الحروف.

* الدراسة الثالثة التي ترد في الأدبيات حول التدخل بقراءة القصص قامت بها (Morrow, 1984) حيث إشمطت هذه الدراسة على ثلاث مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة واحدة تعرضت كل منها لنمط مختلف من أنماط تقديم القصة في أحد فصول رياض الأطفال، حيث إستمعت المجموعة الضابطة للقصص بدون أن يسبقها أو يعقبها أية مناقشات أو أسئلة، في حين تعرضت المجموعات الأخرى لصيغ بديلة ومختلفة من أنشطة القراءة الموجهة التي يمكن تطبيقها في مواقف يستمع فيها الأطفال للقصة بدلاً من أن يقرأوها بأنفسهم. ورغم أن كلاً من المجموعات الأربعة قد حققت مكتسبات ذات دلالة في قدراتهم على التذكر وعلى إعدادة سرد القصص، إلا أن المجموعات التجريبية الثلاثة قد حققت درجات أعلى بفروق دالة إحصائية وذلك في القياسات البعدية المختلفة.

* واجهت دراسة مورو (١٩٨٤) السؤال الخاص بتأثير كل من الإستراتيجيات المختلفة لقراءة القصص على التعلم المبكر للقراءة والكتابة. إن ما كان ينقص الأدبيات - حتى وقت قريب- قد تمثل في نقص المعلومات حول أنماط وفنيات قراءة القصص التي تتبعها المعلمات مع أطفالهن وأثر هذه الفنيات على تنمية تعلم القراءة والكتابة، غير أن الدراسة المسحية التي أجرتها مورو حول مدارس الحضانة ورياض الأطفال قد أشارت إلى فقدان المناقشات والتساؤلات التي تسبق والتي تعقب قراءة القصص كما أوضحت نفس الدراسة أنه لا يوجد دليل على تزويد الأطفال بإستراتيجيات تنظيمية لفهم المادة أو الموضوع المقروء (Morrow, 1984, 274).

الدراسات الخاصة بعوائد قراءة كتب القصص للأطفال بالنسبة للتعلم المبكر للقراءة والكتابة:

* أوضحت مراجعات (Mason and Allen, 1986) وكذلك (Teale, 1986) الارتباط الموجب بين قراءة القصص والنمو اللغوي وكذلك نمو عملية تعلم القراءة والكتابة. وقد أشارت مراجعات (McCormick, 1983) لبحوث القراءة الجهرية

لأطفال الروضة إلى تأثيراتها الفعالة على النمو اللغوي للأطفال وإهتمامهم بالكتب وإستعداداتهم الدراسية ومقدمة لتعلم القراءة ولإكتسابهم إتجاهات إجتماعية معينة. وأشارت (Cochran-Smith, 1984, 197) إلى أن خبرات أطفال الروضة مع القصص قد يكون لها تأثير هام على تحصيلهم اللاحق في المدرسة وعلى وجه الخصوص على آدائهم في القراءة والكتابة وعلى مكتساباتهم اللغوية وأيضاً على نمو تفكيرهم الإبداعي والتخيلي.

* وقد أعد (Walker and Kuerbitz, 1979) أثناء دراستهم لتأثير القراءة على أطفال الروضة قائمة بالإفتراضات التالية حول فعالية القراءة بالنسبة للأطفال:

- o القراءة للأطفال سوف تنشط مهارات الإستماع لديهم وتساعدهم على نمو لغتهم الشفوية.
- o القراءة للأطفال سوف تستثير إهتمامهم بالكلمة المكتوبة وتتمي إستعدادهم للمشاركة أثناء الدراسة.
- o ينعكس تكرار الوقت المخصص للقراءة على مدى ما يحققه الأطفال من مكتسبات وخبرات.
- o إن الإستماع للقصص يعتقد أنه يساعد الأطفال على فهم الفروق بين اللغة المكتوبة واللغة الشفوية.
- o إن تكرار الإستماع للقصص يوفر للأطفال معرفة بكيفية دمج الأطفال في القصة وكيفية تنظيمها.
- o إن مناقشة القصص يمكن أن توضح كيفية بنائها كما يمكن أن تنشط فهم الأطفال لما يسمعون إليه ويزيد من قدرتهم على إستخدام اللغة الشفوية.

* قدم (DeLoache and DeMendoza, 1986, 24) أدلة على أن بعض الفوائد قد تتضمن التدريب على فقرات من كلمات معينة وصيغ لغوية محددة فضلاً عن المهارات القصصية والتفاعلية.

* أشار (Goldfield and Snow, 1984, 209) "إلى أنه يمكن أن توفر قراءة القصص للأطفال سياقات معينة تساعدهم على تذكر ما إستخدموه وما إحتفظوا به من محادثات حتى يتوسعوا في تكوين سجل محادثاتهم الخاص". كما أكدا على ما سبق أن ذكره أندرسون وتيل واسترادا حول أن قراءة الكتب يمكن أن تساعد الطفل على تعلم آليات القراءة وإدراك العلاقة بين المطبوع والصوت والمعنى والتتابع الكتابي من اليسار إلى اليمين عبر الصفحات المكتوبة.

* وقد رتب (Mason, 1986) العائد الذي قدمه سنو ونينيو على شكل هرمي كالتالي:

- o الكتب للقراءة وليست للتداول.
- o عند قراءة الكتب تكون القيادة والتوجيه للكتاب وعلى الفرد أن يتابعه.
- o الصور ليست أشياء ولكنها تمثيل أو رموز للأشياء.
- o الصور يمكن أن تستخدم لإطلاق المسميات.
- o الصور رغم أنها ساكنة إلا أنها يمكن أن ترمز للأحداث.
- o تقع أحداث الكتب خارج الوقت الحقيقي.
- o تصور الكتب عالماً مستقلاً في الخيال.

* ويمكن أيضاً أن تفيد خبرات قراءة القصص في إكتساب مهارات عديدة في التعرف على الكلمات، وعلى سبيل المثال فإن فهم الأجزاء الرئيسة من قصة قد يساعد الطفل في تعلم ربط الكلمات الواردة في صفحة ما مع الأحداث التي تقع في القصة، وخاصة إذا ما قدمت القصة في مناسبات متعددة (Schickedanz, 1978). وقد أشارت (Clay, 1979) إلى أن الأطفال يتعلمون أن الكلمات المكتوبة يمكن أن تتحول إلى حديث وذلك أثناء قراءة القصة، وأن الكتابة يمكن أن تتحول إلى معاني، وأن هناك رسالة ما تحملها المادة المكتوبة، وأن هناك وحدات لغوية يحتمل أن تكرر مراراً أثناء الكتابة. ويمكن أن يبدأ

الأطفال في تنمية رصيد من الكلمات الكاشفة بالإستماع إلى ومراقبة من يقرأ لهم. "ولأن الأطفال يمكن أن يتنبؤوا بما هو مكتوب في الصفحة فإنه يمكنهم أن يقرأوا السطور حتى ولو لم يكونوا قادرين على التعرف على الكلمات المفردة منعزلة أو في سياقات أخرى" (Bridge,1986).

* وأخيراً، يلخص (Wells, 1985, 253) أهمية القراءة ومناقشة القصص مع الأطفال بالنسبة لتعلمهم القراءة والكتابة على النحو التالي:

"عندما يتم - من خلال المناقشات - ربط القصص بالخبرات الحياتية الخاصة للأطفال، ويتم تشجيعهم على أن يعكسوا أفكارهم وأن يطرحوا أسئلتهم حول الأحداث التي تقع وأسبابها وتتابعاتها ومعانيها، فإنه لا يتم فقط إثراء تمثيلاتهم الداخلية للعالم المحيط بهم، بل وأيضاً وعيهم بالطرق التي يمكن من خلالها إستخدام اللغة وتنشيطها في عمليات تمثيل هذا العالم. ولأن القصص لها خاصية أنها ذاتية السياق وأنها دائمة التمثيل والترميز للعالم المتاح، فإنها توفر للطفل فرصة أن يتعلم بعضاً من الخصائص الأساسية للغة المكتوبة. إن قراءة ومناقشة هذه القصص تساعد الطفل على أن يتعامل مع الإستخدامات الكامنة في لغة الحديث التي يتطلبها المنهج المدرسي".

ومن الجدير بالذكر ونحن بصدد عرض الدراسات السابقة، الإشارة إلى أن تيل وسولزباي قد قدما عرضاً تاريخياً مفصلاً حول البحوث التربوية التي أجريت حول منظور التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لدى صغار الأطفال في فصل المقدمة من كتابهما (Teale and Sulzby,1986)، موضحين أن قراءة كتب القصص قد إستحوذت على مزيد من الإهتمام أكثر من أي مجال آخر، وأن هناك ارتباطاً موجباً بين خبرات الطفولة المبكرة التي يقرأ لها وعوامل مثل نمو الحصيلة اللفظية، مستوى النمو اللغوي فيما قبل القراءة، تشوق الأطفال للقراءة قبل إلحاقهم بالمدرسة، النجاح في بدايات القراءة في المدرسة. وأن الباحثين قد إستمروا في دراسة آثار كتب القصص على الأطفال في إتجاهات أربعة على الأقل، عني أولها بالتعلم بالتلقائي المبكر، وإهتم ثانيها بالتغير

الملاحظ في توسع بحوث قراءة كتب القصص وإمتدادها إلى مواقف جديدة، وتركز ثالثها حول قراءة الطفل المستقلة للكتب في السنوات الباكرة من عمره، أما رابعها فتتمثل في الإستخدام المتكامل لكل من المنهج الوصفي والتصميمات التجريبية معاً.

وترى الباحثة أن هذه المجموعة من الدراسات قد حفلت بما يؤكد أهمية قراءة كتب القصص للأطفال سواء في المنزل أو في الروضة، وبما يثبت تنوع عوائدها سواء في مجالات النمو اللغوي إنتاجاً وفهماً وإكتساباً أو في مجالات الشخصية والتفاعل الإجتماعي بين الأطفال وبين من يتعامل معهم من الكبار، وبما يشير كذلك إلى تباين عوائد هذه القراءة باختلاف طرقها وأساليبها والمواقف المحيطة بها. غير أن جانباً هاماً من الجوانب المؤثرة في قراءة القصة وبالذات في المعلمة التي تتولاها، وهو جانب الإتجاهات المؤثرة في سلوكها لم تتعرض له هذه الدراسات، ولم تحدث أية عملية إستكشاف لهذه الإتجاهات ومداها وشدتها وتأثيرها على سلوك المعلمة قبل وأثناء وبعد القراءة، وعلى تفاعلها ليس فقط مع الطفل ولكن أيضاً مع والديه ومع المواد المقروة له. ومن هنا جاء توجيهنا في هذا البحث كمحاولة لدراسة إتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال وأثره على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

مشكلة البحث

تحددت مشكلة هذا البحث في ضوء ما إنتهينا إليه في عرضنا السالف للدراسات السابقة التي إتضح من خلالها أهمية قراءة القصص للأطفال سواء في المنزل أو في المدرسة والعائد المتزايد الذي يمكن أن ينعكس على أداء الطفل سواء على المستوى التحصيلي أو في مجال نمو شخصيته، والتي إتضح من خلالها أيضاً مدى الحاجة إلى المزيد من الدراسات الرصينة المتعمقة حول إستخدام أسلوب قراءة القصص للأطفال في المواقف المدرسية لتنمية وتنشيط والإسراع بعملية التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

ولما كانت نقطة البداية في هذه المشكلة الممتدة هي التعرف على مدى استخدام معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لأسلوب قراءة القصص للأطفال ومدى ما لديهم من وعي وإستعداد لتطبيق مختلف فنيات قراءة القصص للأطفال وكذلك قدرتهم على التعامل مع أولياء الأمور في هذا المجال، فقد تحددت مشكلة هذا البحث في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"هل لدى معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت إتجاهات إيجابية نحو استخدام قراءة القصص للأطفال كأسلوب لتنمية تعلمهم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة؟"

وإنبثق عن هذا السؤال الرئيس عدد من التساؤلات الفرعية التالية:

- (١) الى أى مدى تستخدم معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت قراءة القصص للأطفال ضمن البرنامج الدراسي اليومي في الروضة؟
- (٢) ما الأساليب التي تستخدمها المعلمة في قراءتها للقصص للأطفال؟
- (٣) ما الأساليب والفنيات التي تقيس بها المعلمة أثر هذه القراءة على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة؟
- (٤) ما أوجه التفاهم والتعاون القائمة فعلياً بين المعلمات والآباء حول قراءة القصص للأطفال في المنزل وكيف يمكن تنمية هذا التعاون مستقبلاً؟
- (٥) ما الآثار التي تلمسها المعلمة لدى الأطفال الذين يقرأ لهم آبائهم القصص في المنزل؟
- (٦) الى أى مدى تختلف إتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة القصص للأطفال طبقاً لمتغيرات التأهيل الدراسي أو عدد سنوات العمل في الروضة أو حضور تدريب تخصصي في الموضوع من عدمه أو ما بين محافظات دولة الكويت الست؟.
- (٧) الى أى مدى ترى المعلمات ضرورة لتدريب متعدد الأوجه لإعدادهن لإستخدام هذا الأسلوب بشكل فعال مستقبلاً، وما هي مقترحاتهن حول مثل هذا التدريب؟.

مصطلحات الدراسة

الاتجاه:

يعرف العديد من الباحثين الاتجاه بأنه ميل نفسي يعبر عنه بتقييم لموضوع معين بدرجة أو بأخرى من التفضيل أو عدم التفضيل. ويشير التقييم إلى الاستجابات التقييمية المعرفية والوجدانية والسلوكية.

الاتجاه نحو استخدام قراءة كتب القصص:

لهدف الدراسة الحالية، يمكن تعريف الاتجاه نحو استخدام قراءة كتب القصص على أنه محصلة إجابات معلمات رياض الاطفال بدولة الكويت على العبارات التي تعبر عن مدى القبول أو الرفض لعملية قراءة القصص والتي يعكسها الأداء على المقياس المستخدم في هذه الدراسة.

رياض الأطفال:

هي مؤسسة تربوية للأطفال قائمة بذاتها وتهدف الى مساعدة أطفال ما قبل سن المدرسة على تحقيق التنمية الشاملة والمتكاملة في المجالات العقلية والبدنية والحركية والوجدانية والاجتماعية والخلقية والدينية. تخضع رياض الاطفال لخطط وبرامج وزارة التعليم وإشرافها الإداري والفني، وتحدد اللائحة التنفيذية مواصفاتها وكيفية انشائها وتنظيم العمل فيها وشروط القبول والالتحاق بها.

القصة:

سرد واقعي أو خيالي لأفعال قد يكون نثرًا أو شعرًا يقصد به إثارة الاهتمام والإمتاع أو تثقيف السامعين أو القراء. ويقول (روبرت لويس ستيفنسون) - وهو من رواد القصص المرموقين: ليس هناك إلا ثلاث طرق

لكتابة القصة؛ فقد يأخذ الكاتب حبكة ثم يجعل الشخصيات ملائمة لها، أو يأخذ شخصية ويختار الأحداث والمواقف التي تنمي تلك الشخصية، أو قد يأخذ جواً معيناً ويجعل الفعل والأشخاص تعبر عنه أو تجسده.

معلمة الروضة:

هي المعلمة التي يتم اعدادها في كليات رياض الاطفال لمدة أربع سنوات دراسية لتأهيلها علميا وتربويا للعمل في روضات الاطفال لتقديم المعرفة وتعليم الأطفال الصغار الذين يتراوح اعمارهم ما بين ثلاث سنوات ونصف الى ست سنوات.

التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة:

التعلم المبكر هو أسلوب جديد لتكوين مفاهيم القراءة والكتابة وتصف سولزباي (١٩٨٩) المصطلح في تعريف محدد بأنه " سلوكيات القراءة والكتابة التي تسبق القراءة والكتابة المتعارف عليها وتتطور متجهة إليها أو تتحو نحوها". باختصار فإن منظور التعلم التلقائي المبكر ينتسب شرعياً للمفاهيم المبكرة حول القراءة والكتابة التي يكتسبها الأطفال وإلى السياقات الاجتماعية المتنوعة التي من خلالها يصبح الأطفال قادرين على القراءة والكتابة.

منهجية البحث

للإجابة عن السؤال الرئيس لمشكلة البحث وما انبثق عنه من تساؤلات فرعية، سوف يتبع هذا البحث المنهج الوصفي للتعرف على واقع ما تمارسه المعلمات بالفعل تجاه قراءة القصص للأطفال والعلاقة بينهما وبين الآباء حول هذا الموضوع وما يتصورنه من تطوير ممكن له، وما يتوقعنه من إنعكاسات على سلوك وعلى أداء الطفل في محاولاته الدؤوبة للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

ويعتمد تنفيذ المنهج الوصفي في هذا البحث على أداة بحثية وعلى عينة عشوائية طبقية وعلى إجراءات تطبيق تتسم بالدقة والموضوعية وعلى تحليل كمي وكيفي للنتائج يسمح بالتعرف الحقيقي على اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة القصة في التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة وذلك على النحو التالي:

أولاً: أداة البحث:

يعتمد إجراء هذا البحث على "مقياس اتجاهات" صممه الباحثة خصيصاً للكشف عن اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة القصص في التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة. وقد تم تصميم المقياس في شكل إستبيان طبقاً لأسلوب ليكرت في قياس الاتجاهات.

تكون المقياس من سبعة وسبعين عبارة، صيغت كل منها بحيث تصور موقفاً من المواقف التعليمية التي تعايشها المعلمة أثناء ممارسة عملها بالروضة سواء مع الأطفال أو مع الآباء، وعلى المعلمة أن تصدر حكماً على كل عبارة إما بالقبول أو الرفض، وللمعلمة أن تسجل حكمها في خانة الإستجابة المعبرة عن وجهة نظرها، والتي تنقسم إلى خمسة مستويات من الإستجابة تبدأ بموافق تماماً، فموافق، فغير متأكد، فلا أوافق، فلا أوافق بتاتاً.

تم بناء عبارات المقياس في إطار سبعة محاور أساسية تغطي في مجملها السؤال الرئيس لمشكلة البحث وتساؤلاته الفرعية، وجاءت المحاور السبعة كما يلي:

- o المحور الأول: واقع استخدام المعلمات حالياً لقراءة كتب القصص للأطفال في الروضة.
- o المحور الثاني: أثر قراءة كتب القصص على تهيئة الأطفال للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

- ٥ المحور الثالث: الأساليب والفنيات المفضلة لدى المعلمات في قراءة كتب القصص للأطفال في الروضة.
- ٥ المحور الرابع: توقعات المعلمات للآثار المترتبة على زيادة استخدام قراءة كتب القصص للأطفال في الروضة.
- ٥ المحور الخامس: واقع تعاون الآباء في قراءة نفس كتب القصص للأطفال في المنزل.
- ٥ المحور السادس: توقعات المعلمات لآفاق التعاون المشترك مع الآباء في قراءة كتب القصص للأطفال.
- ٥ المحور السابع: تصور المعلمات لآثار تكثيف قراءة كتب القصص للأطفال في الروضة وفي المنزل معاً على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال.

توزعت عبارات المقياس وعددها سبع وسبعين عبارة على المحاور المشار إليها بحيث صيغت لكل محور أحد عشرة عبارة تم ترتيبها عشوائياً بحيث لا تأتي العبارات الخاصة بأي من المحاور السبعة متتالية الواحدة بعد الأخرى؛ حرصاً على ألا تؤثر إستجابة أي من المعلمات على عبارة ما في العبارات التالية لها، كذلك على إمكانية كشف الإستجابات المتناقضة وإستبعادها.

وفضلاً عن العبارات التي يتضمنها المقياس وهي من نوع العبارات المغلقة، إشتمل المقياس على أربعة أسئلة مفتوحة وترك للمستجيبات أن يعبرن عن وجهات نظرهن بحرية تامة في القضايا الأربعة المطروحة في هذه الأسئلة.

وقد أرفقت الباحثة بالمقياس رسالة توضح الهدف منه وطريقة الإستجابة على عباراته وجدولاً للبيانات الأساسية التي تعتبر بمثابة متغيرات البحث؛ وهي المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة والتدريب والمنطقة التي تعمل بها المستجيبة.

وتتم بناء مقياس إتجاهات معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت نحو استخدام قراءة القصص كمدخل للتعليم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة، إستناداً إلى ما يلي:

* مناقشة عدد من معلمات رياض الأطفال حول إستخدامهن لقراءة كتب القصص للأطفال من حيث الأهداف والإعداد وأساليب العرض والتوقعات المرتبطة بها، وذلك خلال اللقاءات المباشرة معهن أثناء برامج التربية العملية في مختلف المناطق التعليمية بدولة الكويت.

* مراجعة تقارير التربية العملية سواء للطالبات المتدربات أو المشرفات عليهن أو المشرفات الفنيات في الرياض، وكذلك التقارير الفنية للموجهات الفنيات ومديرات الرياض، بغية التعرف على ما ورد فيها فيما يتصل بإستخدام قراءة القصص في الرياض.

* الإطلاع على عدد من مقاييس (موازين) الإتجاهات، وبخاصة إتجاهات المعلمات، في المراجع والدوريات الأجنبية والعربية، للتعرف على طبيعة وصياغة العبارات الواردة فيها، وأنماط الإستجابة المستخدمة، فضلاً عن إشتراطات تطبيقها.

* التحليل المنطقي التفصيلي لمكونات وجوانب الإتجاه المزمع دراسته من حيث مرتكزاته المعرفية والوجدانية والنزوعية، ومن حيث تأثيره وتأثره بعمليات تعليم وتعلم القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، ومن حيث حاضره ومستقبله.

* جمع كل العبارات الممكنة ذات العلاقة بمضمون الإتجاه وفي مختلف الصيغ المتاحة سواء كانت تقريرية أو إستفهامية، موجبة أو سالبة. ومع مراعاة شديدة الدقة لكل الشروط المطلوب توافرها في هذه العبارات.

* صياغة العبارات المتوافرة بكل الوضوح والبساطة الممكنة ثم بلورتها في مجموعات مترابطة تشكل كل منها محوراً من محاور المقياس، مع تحديد مسميات هذه المحاور.

* مراجعة محاور وعبارات المقياس في شكلها النهائي، ليصل عدد المحاور إلى سبعة، وعدد العبارات إلى ما يزيد قليلاً على مائة، مع إختيار أسلوب الإستجابة الخماسي، نظراً لطول الإستبيان، وتعدد محاوره، ومستوى المستجيبات عليه.

* عرض المقياس، بعد إعداد خطاب أولي يوضح أهدافه ومحتواه وأسلوب الإستجابة على عباراته، على عدد (٣٧) من معلمات رياض الأطفال، اللائي يتفقن في الخصائص والمتغيرات مع عينة البحث، ثم كان إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما ظهر من هذا التطبيق الإستطلاعي من ملاحظات تتصل بالوضوح والتنظيم والإرتباط بين المحاور والعبارات.

* عرض المقياس على مجموعة من الزملاء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساسية، وعلى عدد من الموجهات الأوائل في إدارة رياض الأطفال في المناطق التعليمية، مع رسالة توضح الهدف من البحث وكيفية بناء أدواته، وكان المطلوب منهم تحديد مدى صلاحية عبارات ومحاور المقياس لقياس ما أعدت لقياسه، ثم إجراء التعديلات المطلوبة في إطار المتفق عليه من الملاحظات التي تلقتها الباحثة.

* إعداد المقياس في شكله النهائي، بحيث تكون من (٧٧) عبارة موزعة على (٧) محاور، يتضمن كل منها (١١) عبارة، تم توزيعها توزيعاً عشوائياً، لتجنب أي زيف قد يلحق بالاستجابات، مع المراجعة النهائية للخطاب المرفق موضحاً أهداف الأداة وأسلوب الإستجابة والبيانات الشخصية المطلوبة، فضلاً عن الأسئلة الأربعة المفتوحة وكيفية الإستجابة لكل منها.

ثبات أداة البحث:

من المعروف أن كرونباك قد تمكن من إشتقاق صيغة تصلح لتقدير ثبات درجات مثل هذه الأنواع من الإختبارات والمقاييس. وتؤدي هذه الطريقة إلى معامل إتساق داخلي لبنية الإستبيان Internal Consistency ويمكن تسميته أيضاً

بمعامل التجانس Homogeneity Coefficient وقد أطلق على هذه الصيغة معامل ألفا كرونباك (α)، الذي تساوي قيمته متوسط القيم التقديرية لمعامل ثبات كل من نصفي الاختبار لجميع طرق التجزئة النصفية الممكنة (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ٤٤٤). وقد أشار كرونباك إلى أن هذا المعامل يعد مؤشراً للتكافؤ إلى جانب الإتساق الداخلي والتجانس (Cronbach, 1970; Stanley, 1981). ومن المعروف أنه لا يعطي سوى الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الاختبار (علام، ٢٠٠٠، ١٦٥).

وعلى هذا الأساس تم استخدام معامل ألفا (α) لحساب معامل ثبات الاستبيان الذي أعدته الباحثة وذلك طبقاً لما يوضحه جدول رقم (١) الذي يشير إلى أنه قد تراوحت قيمة معامل ألفا (α) للإرتباط بين المحاور ما بين (٠,٥٧) للمحورين الأول والرابع، و(٠,٧٨) للمحور السابع في حين بلغت قيمته للمحور الثاني والثالث والخامس (٠,٦١، ٠,٦٤، ٠,٦٠) على التوالي، أما المحور السادس فقد كانت قيمة معامل إرتباطه (٠,٧٣). وجميعها قيم مناسبة تدل على معامل ثبات مقبول للإستبيان، كما يوضح الجدول رقم (١) في مجمله إمكانية قبول معامل ألفا بين عبارات الإستبيان كل منها على حدة مع مجموع الإستبيان ككل، وبين محاور الإستبيان مع مجموع الإستبيان ككل، كدليل على ثبات الإستبيان خاصة إذا وضعنا في الاعتبار أن معامل ألفا لا يعطي سوى الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الإستبيان كما أسلفنا.

جدول رقم (١)

بيان معامل (α) لعبارات الإستبيان مع محاورها السبعة،
ولكل محور مع الإستبيان ككل.

رقم البند	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
α	٠,٥٩	٠,٥٩	٠,٦٠	٠,٥٣	٠,٦١	٠,٧١	٠,٧٦
رقم البند	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
α	٠,٥٥	٠,٦٤	٠,٦١	٠,٥٣	٠,٥٩	٠,٧١	٠,٧٧
رقم البند	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
α	٠,٥٢	٠,٥٧	٠,٦٢	٠,٥٨	٠,٦٠	٠,٧٥	٠,٧٦
رقم البند	٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨
α	٠,٥٥	٠,٦٢	٠,٦٦	٠,٥٤	٠,٥٩	٠,٧٠	٠,٧٩
رقم البند	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
α	٠,٥٢	٠,٦٣	٠,٦٤	٠,٥٧	٠,٥٥	٠,٦٩	٠,٧٤
رقم البند	٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢
α	٠,٥٧	٠,٥٩	٠,٦٢	٠,٥٨	٠,٥٦	٠,٦٩	٠,٧٥
رقم البند	٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩
α	٠,٥٧	٠,٥٧	٠,٦٣	٠,٥٥	٠,٥٩	٠,٧٤	٠,٧٥
رقم البند	٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦
α	٠,٥٤	٠,٥٦	٠,٦٤	٠,٥٠	٠,٥٥	٠,٧٠	٠,٧٨
رقم البند	٥٧	٥٨	٥٩	٦٠	٦١	٦٢	٦٣
α	٠,٥٣	٠,٥٧	٠,٦١	٠,٥٢	٠,٥٧	٠,٦٩	٠,٧٧
رقم البند	٦٤	٦٥	٦٦	٦٧	٦٨	٦٩	٧٠
α	٠,٥٠	٠,٥٦	٠,٦١	٠,٥٦	٠,٥٦	٠,٧٠	٠,٧٤
رقم البند	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧
α	٠,٥٤	٠,٥٦	٠,٦٠	٠,٥٧	٠,٥٦	٠,٧٠	٠,٧٦
α للمحور مع الإستبيان ككل	٠,٥٧	٠,٦١	٠,٦٤	٠,٥٧	٠,٦٠	٠,٧٣	٠,٧٨

صدق أداة البحث:

أصدرت لجنة فنية مشتركة من الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA، والجمعية الأمريكية للبحث التربوي AERA، والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي NCME، كتيباً يتضمن معايير الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية وأدلتها، وأكد هذا الكتيب على ثلاثة جوانب من الصدق هي صدق المحتوى والصدق المرتبط بمحك وصدق التكوين الفرضي أو المفهوم (علام، ٢٠٠٠، ١٨٨) ويدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى المقياس للنطاق السلوكي الشامل للسمة المراد الاستدلال عليها، أي أنه يتعلق بمحاولة تحديد مدى كفاية بناء المقياس بحيث تعكس عباراته السلوكيات الدالة على قدرة أو مهارة أو إتجاه معين، لذلك يتطلب هذا الجانب من الصدق دون غيره من جوانب الصدق الأخرى أدلة منطقية وليست إحصائية، فهو يستند إلى منطق مستدير ومهارات تحليلية عالية، معتمداً ليس فقط على واضعه ومن يستشيرهم ولكن أيضاً على الأحكام التقييمية المدققة للخبراء الذين يبذلون جهدهم للمقابلة بين عبارات الأداة والنطاق السلوكي الذي تمثله. وقد أشار كتيب اللجنة المشتركة سالف الذكر إلى إمكانية التحقق من صدق المحتوى بالنسبة لإستبيانات الشخصية والاتجاهات والميول مثلها مثل إختبارات الإستعدادات. لكن لا ينبغي في هذه الحالات الإقتصار على صدق المحتوى إنما يجب الإستناد إلى أدلة أخرى من جوانب الصدق الأخرى حسبما تقول أنستازي (Anastasi, 1976). وطالما أن أفضل الطرق المعروفة حتى الآن هي تلك التي تقوم على إفتراض أن مجموعة العبارات التي تكون الأداة والتي تم إختيارها بدقة وعناية هي أفضل مقياس للإتجاه الذي نقيسه، ومن ثم فإن هذه البنود إذا كانت متناسقة فيما بينها دل ذلك على أنها تقيس نفس الشيء وبمعنى آخر يمكن أن نزعّم صحة أو صدق الأداة (عبد الرحمن ١٩٨٣، ٤٥٤). وإذا سلمنا بذلك يمكن أن تكون طريقة التناسق الداخلي في تحليل البنود عبارة عن حساب معامل الارتباط بين كل بند من البنود والدرجة الكلية للمقياس بإستثناء درجة هذا البند (أبوخطب، ١٩٩١، ٧٧٣). وفي ضوء ما تقدم فقد تحقق لأداة هذا البحث القدر المناسب من الصدق من خلال ما وفرته الباحثة من صدق المحتوى وقد سبق التعرض لذلك

عند الحديث عن خطوات بناء الإستبيان، وأيضاً من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الإستبيان والمجموع الكلي له وذلك حسبما يوضحه جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

مصفوفة معامل بيرسون بين المحاور السبعة
وبعضها البعض والمجموع الكلي لها

مج المحاور السبعة	مج م (٧)	مج م (٦)	مج م (٥)	مج م (٤)	مج م (٣)	مج م (٢)	مج م (١)	
مج م (١)	١	٠,٥٣٣	٠,٣٢٤	٠,٦٨٤	٠,٦٦٠	٠,٦٠٠	٠,٥٠٤	٠,٧٧٦
مج م (٢)	٠,٥٣٣	١	٠,٦١١	٠,٤٩٩	٠,٤٨١	٠,٥٩٤	٠,٦٠٤	٠,٧٥٣
مج م (٣)	٠,٣٢٤	٠,٦١١	١	٠,٣٩٣	٠,٣٩١	٠,٥٨٧	٠,٦٦٢	٠,٦٩٣
مج م (٤)	٠,٦٨٤	٠,٤٩٩	٠,٣٩٣	١	٠,٧٦٠	٠,٦٣٦	٠,٥١٦	٠,٨١٤
مج م (٥)	٠,٦٦٠	٠,٤٨١	٠,٣٩١	٠,٧٦٠	١	٠,٧٠٤	٠,٥٣٣	٠,٨٩١
مج م (٦)	٠,٦٠٠	٠,٥٩٤	٠,٥٨٧	٠,٦٣٦	٠,٧٠٤	١	٠,٨١٤	٠,٨٩١
مج م (٧)	٠,٥٠٤	٠,٦٠٤	٠,٦٦٢	٠,٥١٦	٠,٥٣٣	٠,٨١٤	١	٠,٨٢٩
مج المحاور السبعة	٠,٧٧٦	٠,٧٥٣	٠,٦٩٣	٠,٨١٤	٠,٨٢٥	٠,٨٩١	٠,٨٢٩	١

ويشير الجدول رقم (٢) الخاص بمصفوفة معامل بيرسون بين المحاور السبعة وبعضها البعض والمجموع الكلي لها إلى وجود ارتباط موجب دال عند مستوى (٠,٠١) بين المحاور جميعاً الأمر الذي يؤكد الإتساق الداخلي لبنية الإستبيان بمختلف عباراته ويؤكد أيضاً على تجانس العبارات وصلاحياتها لقياس إتجاهات المعلمات نحو إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال؛ خاصة إذا وضعنا في الاعتبار أنه سبق لنا التحقق من الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه مما يؤكد أنه قد توفرت درجة مناسبة من الصدق والثبات لأداة البحث.

ثانياً: عينة البحث:

تشكلت عينة البحث من عدد من معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت في المناطق التعليمية الست يمثل مجتمع البحث ككل، وتم سحب هذه العينة من قوائم الروضات وكذلك قوائم أسماء المعلمات بحيث تم إختيار ست روضات من كل منطقة تعليمية، وعشرة معلمات من كل روضة أي بواقع ستين معلمة من معلمات الرياض في كل منطقة تعليمية وبمجموع ثلاثمائة وستين معلمة للعينة ككل، وهذا العدد الكلي للعينة يشتمل في داخله على تنوع متغيرات البحث المشار إليها، وقد روعي في تحديد عدد العينة الإمكانيات المتاحة للباحثة، وكذلك أن يسمح حجم العينة بالدراسة المتعمقة لإتجاهات المعلمات والإجابة عن أسئلة البحث الرئيسة والفرعية. وقد واجهت الباحثة بعض المشكلات في سحب الأعداد المطلوبة في كل روضة بسبب إعتذار بعض المعلمات أو إنشغال البعض الآخر في برنامجهن اليومي، مما أسفر عن وصول جملة أفراد العينة فعلياً إلى (٢٧٩) بدلاً من (٣٦٠)، وعند مراجعة الإستجابات التي أمكن الحصول عليها قبل تفريغها إضطرت الباحثة إلى إستبعاد (٤٩) إستبيان نظراً لعدم إستكمال الإستجابات أو نقص البيانات أو تناقض الإستجابات بشكل ظاهر لتصل العينة في النهاية إلى (٢٤٨)، حسبما يوضحه الجدول رقم (٣). ومن الجدير بالذكر أن الباحثة لم تلجأ إلى تحديد نسب معينة لسحب العينة من مجتمع البحث، وذلك إستناداً إلى أن تمثيل فئات العينة بمتغيراتها الأربعة (المنطقة التعليمية، المؤهل العلمي التربوي، سنوات الخبرة، التدريب)، يضمن التشكيل الطبقي العشوائي للعينة وهذا ما قد تحقق بالفعل.

يشير الجدول رقم (٣) الخاص ببيانات عينة البحث وتوزيعها على متغيرات: المنطقة، المؤهل، الخبرة، التدريب، إلى أن العينة في شكلها النهائي قد ضمت (٢٤٨) معلمة، يمثلن محافظات دولة الكويت الست، وكانت أكبر إستجابة من معلمات منطقة مبارك الكبير (٢٣,٤٪) ثم منطقة حولي (١٩,٤٪)، تليها

منطقتا العاصمة والأحمدي (٩، ١٦، ١٪، ١٦، ١٪). وكانت أقل الإستجابات في منطقتي الفروانية والجھراء (٩، ١٢، ٣٪، ١١، ١٪). وتتفق هذه النسب إلى حد كبير مع توزيع المعلمات في مجتمع البحث.

ويشير الجدول رقم (٣) إلى أن أكثر من نصف المعلمات المستجيبات من خريجات رياض الأطفال في كلية التربية الأساسية بنسبة (٨، ٥٧٪)، ومن خريجات رياض الأطفال بجامعة الكويت بنسبة (٦، ٢٠٪)، وأن ما يقرب من ربع العينة (٥، ٢١٪) ممن لديهن مؤهلات أخرى مختلفة بما فيها بعض الجامعات الأجنبية، ويتفق هذا التمثيل إلى حد ما مع توزيع المؤهلات الدراسية بين أفراد مجتمع البحث.

أما عن توزيع عينة البحث طبقاً لمتغير سنوات الخبرة، فإن الجدول يشير إلى أن حوالي ثلث العينة لديهن سنوات خبرة أقل من خمس سنوات بنسبة (٤، ٣٠٪)، وأن أكثر من نصفها لديهن سنوات خبرة تتراوح ما بين خمس إلى عشر سنوات بنسبة (٩، ٥١٪) في حين أن من لديهن أكثر من عشر سنوات خبرة جاءت نسبتهن (٧، ١٧٪) وهذا ما يتفق أيضاً وإلى حد كبير مع توزيع سنوات الخبرة بين أفراد مجتمع البحث.

وأما عن متغير التدريب فقد كشف جدول العينة عن ندرة التدريب فيما يتعلق بقراءة كتب القصص للأطفال حيث لم يسبق أن حضر مثل هذا التدريب (١، ٨٧٪) من المستجيبات.

وتكشف هذه البيانات عن أن عينة البحث جاءت ممثلة طبقياً وعشوائياً لمجتمع البحث.

جدول رقم (٣)

بيانات عينة البحث وتوزيعها على متغيرات:

المنطقة، المؤهل، الخبرة، التدريب.

متغيرات العينة	توزيع المتغير	العدد	النسبة المئوية
المنطقة التعليمية	العاصمة	٤٢	١٦,٩
	حولي	٤٨	١٩,٤
	الفروانية	٣٢	١٢,٩
	الجهراء	٢٨	١١,٣
	الأحمدي	٤٠	١٦,١
	مبارك الكبير	٥٨	٢٨,٤
	المجموع	٢٤٨	١٠٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية رياض أطفال/التربية الأساسية	١٢٩	٥٧,٨
	بكالوريوس تربية رياض أطفال/جامعة الكويت	٤٦	٢٠,٦
	بكالوريوس تربية رياض أطفال/جامعة خارجية	٨	٣,٦
	مؤهلات أخرى	٤٠	١٧,٩
	لم يبين	٢٥	
	المجموع	٢٤٨	١٠٠
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	٧٢	٣٠,٤
	من خمس إلى عشر سنوات	١٢٣	٥١,٩
	أكثر من عشر سنوات	٤٢	١٧,٧
	لم يبين	١١	
	المجموع	٢٤٨	١٠٠
التدريب	حضور تدريب في قراءة القصص للأطفال	٢٩	١٢,٩
	عدم حضور تدريب في قراءة القصص للأطفال	١٨٩	٨٧,١
	لم يبين	٣١	
	المجموع	٢٤٨	١٠٠

ثالثاً: إجراءات التطبيق:

* تم إختيار ثلاثة من مساعدات البحث، اللاتي سبق لهن المشاركة في العديد من البحوث الميدانية وبخاصة في رياض الأطفال. وجرى تدريبهن على تطبيق المقياس من خلال حلقة نقاشية إستمرت على مدى يومين، وإستهدفت إستعراض أهداف البحث ومشكلته وأدواته والتعريف بالعينة وأسس إختيارها، ثم التعرض لمحتوى المقياس عبارة عبارة ومحوراً محوراً بالمناقشة والتحليل، لضمان صحة وسلامة التطبيق في مختلف المناطق التعليمية.

* إخطار مديرات الرياض المختارة، بعد الحصول على تصريح بالتطبيق فيروضاتهن، بموعد الزيارة المرتقبة لمساعدة البحث لكل روضة، مع بيان إجراءات التنفيذ ضمن الإخطار.

* مقابلة مساعدة البحث لمعلمات الرياض في المناطق المحددة لها، حيث جرى تقديم المقياس وبيان أهدافه ومحتواه وأسلوب الإستجابة عليه، مع ترك مطلق الحرية لإستجابة كل معلمة، ومع ترك فرصة زمنية لمدة يوم واحد، لمن تعذر عليهن الإنتهاء من إستكمال الإستجابة في ذات المقابلة.

* إشراف الباحثة على إجراءات التطبيق، حيث رافقت مساعدات البحث أثناء التطبيق في جزء من المناطق المحددة لها، للإطمئنان على صحة وسلامة التطبيق، وإحلال البدائل في حالات إعتذار أو غياب أي من أفراد العينة المختارة.

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

بعد أن تم التفريغ الأولى للبيانات وبعد إستبعاد إستمارات الإستجابات غير الصالحة تم وضع خطة المعالجة الإحصائية بإستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، بحيث أمكن التوصل إلى حساب ما يلي:

أ. الارتباطات:

- بين كل عبارة من عبارات الاستبيان مع مجموع إستجابات المحور الذي تنتمي إليه وفقاً لمعامل (α) .
 - بين كل محور من محاور الاستبيان مع مجموع إستجابات الاستبيان ككل وفقاً لمعامل (α) .
 - بين المحاور السبعة وبعضها البعض باستخدام معامل ارتباط بيرسون.
- وقد أجريت هذه الارتباطات للتحقق من توفر معامل ثبات وصدق مماثل لأداة البحث.

ب. التكرارات والنسب المئوية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لكل أفراد العينة.
- حساب مجموع التكرارات ومجموع النسب المئوية للإستجابات بالموافقة، وكذلك للإستجابات بعدم الموافقة مع إستبعاد قيمة الإستجابات المحايدة (غير متأكد) حرصاً على عدم تأثر تحليل البيانات بها.
- وذلك لإستخدام هذه التكرارات والنسب في الكشف عن مدى توفر الإتجاهات الإيجابية للمعلمات نحو عبارات الاستبيان بمضامينها المختلفة.

ج. الإحصاءات الوصفية:

- حساب المتوسط والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبيان مع كل فئة من فئات العينة.
- تحليل التباين من الدرجة الأولى للمحاور السبعة.
- المقارنات المتعددة لكل فئة من فئات العينة.
- اختبار (t) لفئتي متغير التدريب.

وذلك لإستخدام هذه الإحصاءات للتعرف على ما قد يكون بين فئات العينة من فروق في إستجاباتها على عبارات الإستبيان.

خامساً: نتائج البحث:

تعد نتائج البحث بمثابة لحظة مواجهة بين السؤال أو الأسئلة المطروحة في البحث وما أسفرت عنه جهود الباحث، حيث يمكنه أن يرى بوضوح العلاقة بين أسئلته وما أمكن التوصل إليه من إجابات. ولقد تحدد السؤال الرئيسي في هذا البحث في "هل لدى معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت إتجاهات إيجابية نحو إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب لتنمية تعلمهم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة؟"

وللإجابة عن السؤال الرئيسي للبحث وما انبثق عنه من تساؤلات فرعية، سوف نعرض لأهم النتائج التي أمكن التوصل إليها موزعة على النحو التالي:

- ١ - نتائج الإستجابات الكلية للعينة على عبارات الإستبيان موزعة على المحاور السبعة.
- ٢ - نتائج الإستجابات طبقاً لفئات العينة الأربعة وفي كل من المحاور السبعة.
- ٣ - نتائج الإستجابات على الأسئلة المفتوحة الأربعة.

أولاً: نتائج الإستجابات الكلية للعينة على عبارات الإستبيان موزعة على المحاور السبعة:

يشير الجدول رقم (٤) الخاص باستجابات المعلمات على عبارات المحور الأول "واقع إستخدام المعلمات حالياً لقراءة كتب قصص للأطفال" إلى ما يلي:

* إحتلت العبارات أرقام (٣٦، ٧١، ٢٩) المراتب الثلاث الأولى في أعلى قيم الإستجابات حيث حصلت العبارة "يبدو لي أنه من الأفضل أن أحكي القصة للأطفال بأسلوبي بدلاً من قراءتها لهم من كتب القصص" على موافقة (٢٢٣)

معلمة من المستجيبات بنسبة (٩٢,٢٪) وبمجموع درجات موافقة وصلت قيمتها (١٠٢٥)، في حين كانت عدم الموافقة على هذه العبارة محدودة للغاية من طرف تسع معلمات بنسبة (٣,٧٪)، كما حصلت عبارة "لا يتوفر لي الوقت الكافي لقراءة أكثر من قصة واحدة طوال اليوم الدراسي" على موافقة (١٩٦) معلمة بنسبة (٨٠,٩٪) في حين حصلت العبارة الثالثة "ينصرف الأطفال من حولي فور علمهم بأنني سوف أبدأ في قراءة قصة" على موافقة (١٩٣) معلمة بنسبة (٧٨,٧٪).

* حصلت العبارتان أرقام (٦٤,١٥) على أقل درجات الموافقة من المعلمات، حيث لم تحصل أولهما "لا أتمتع بحرية إختيار ما يناسب الأطفال من كتب القصص" سوى على موافقة (٩٨) معلمة بنسبة (٤٠٪)، وحصلت العبارة الثانية "أتجنب استخدام قراءة كتب القصص في تثبيت المفاهيم المستخلصة من أنشطة الطفل المختلفة في الروضة" على موافقة (٧٣) معلمة بنسبة (٣٠,٤٪)، وكانت العبارتين أقرب إلى عدم الموافقة منهما إلى الموافقة.

* تراوحت الموافقة على باقي عبارات المحور الأول ما بين (٥٧٪-٧١٪) حسبما يتضح من الجدول أعلاه قرين كل عبارة. ومن الجدير بالذكر أن العبارة الأولى في هذا المحور "أحرص على قراءة إحدى القصص يومياً للأطفال" لم تحصل إلا على موافقة ثلثي المعلمات، وإتفقت معها في ذلك العبارة رقم (٢٢)، "ألتزم بقراءة كتب القصص المحددة في المنهج المطور".

* يتضح مما تقدم أن المعلمات المستجيبات على هذا الإستبيان، وإن كن يوافقن على استخدام القصص إلا أنهن يفضلن عرضها بأسلوبهن الخاص وليس بقراءتها من الكتاب، وأنهن لا يجدن الوقت ليقرأن أكثر من قصة واحدة في اليوم، ومنهن من لا تلتزم بقراءة كتب القصص المحددة في المنهج المطور، بالرغم من أنه ليس لديهم حرية إختيار ما يناسب الأطفال من كتب القصص.

جدول رقم (٤)

إستجابات العينة على عبارات الإستبيان - المحور الأول

رقم البند	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة
١	ت	٣٢	١٣٢	٣٩	٣٨	٢٤٢	١٦٤	٣٩
	%	١٣,٢	٥٤,٥	١٦,١	١٥,٧	١٠٠	٦٧,٧	١٦,١
٨	ت	٥٩	١٠٧	٣٢	٣٧	٢٣٩	١٦٦	٤١
	%	٢٤,٧	٤٤,٨	١٣,٤	١٥,٥	١٠٠	٦٩,٥	١٧,٢
١٥	ت	٤٠	٦٨	٣٩	٨٠	٢٤٥	١٠٨	٩٨
	%	١٦,٣	٢٧,٨	١٥,٩	٣٢,٧	١٠٠	٤٤,١	٤٠,٠
٢٢	ت	٨٢	٩٤	٢١	٤٢	٢٤٨	١٧٦	٥١
	%	٣٣,١	٣٧,٩	٨,٥	١٦,٩	١٠٠	٧١,٠	٢٠,٥
٢٩	ت	٧٨	١١٥	١٩	٢٢	٢٤٥	١٩٣	٢٣
	%	٣١,٨	٤٦,٩	٧,٨	٩,٠	١٠٠	٧٨,٧	١٣,٥
٣٦	ت	١٣٣	٩٠	١٠	٨	٢٤٢	٢٢٣	٩
	%	٥٥,٠٠	٣٧,٢٠	٤,١٠	٣,٣٠	١٠٠	٩٢,٢	٣,٧
٤٣	ت	٦٧	٩١	٦٤	١٨	٢٤٠	١٥٨	١٨
	%	٢٧,٩٠	٣٧,٩٠	٢٦,٧٠	٧,٥٠	١٠٠	٦٥,٨	٧,٥
٥٠	ت	٧٤	١٠٠	٤٤	٢٠	٢٤١	١٧٤	٢٣
	%	٣٠,٧٠	٤١,٥٠	١٨,٣٠	٨,٣٠	١٠٠	٧٢,٢	٩,٥
٥٧	ت	٣٢	١٠٢	٤٨	٤٩	٢٣٥	١٣٤	٥٣
	%	١٣,٦٠	٤٣,٤٠	٢٠,٤٠	٢٠,٩٠	١٠٠	٥٧,٠	٢٢,٦
٦٤	ت	٢٥	٤٨	٤٩	٩٦	٢٤٠	٣٧	١١٨
	%	١٠,٤٠	٢٠,٠٠	٢٠,٤٠	٤٠,٠٠	١٠٠	٣٠,٤	٤٩,٢
٧١	ت	٩٤	١٠٢	١٨	٢٥	٢٤٢	١٩٦	٢٨
	%	٣٨,٨٠	٤٢,١٠	٧,٤٠	١٠,٣٠	١٠٠	٨٠,٩	١١,٥
المحور الأول: واقع استخدام المعلمات حالياً لقراءة كتب القصص للأطفال								

يشير الجدول رقم (٥) الخاص بإستجابات المعلمات على عبارات المحور الثاني "أثر قراءة كتب القصص على تهيئة الأطفال للتعليم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة" إلى ما يلي:

* أقرت المعلمات بتأثير قراءة كتب القصص على تهيئة الأطفال للتعليم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة، حيث جاءت إستجاباتهن بالموافقة على عشرة عبارات من أحد عشر عبارة يتكون منها هذا المحور، وحيث تراوحت الموافقة بين (٩٥,٩٪ - ٦٨,٦٪).

* حصلت أربع عبارات على الموافقة بنسبة تزيد عن (٩٠٪) من جملة الإستجابات وهي عبارة رقم (٢)، "يركز الأطفال إنتباههم على متابعة صور القصة أثناء قراءتي لها" (٩٥,٩٪)، والعبارة رقم (٣٧) "يظهر الطفل علامات الفرح إذا ما استطاع ترديد القصة بأسلوبه الخاص" (٩٣,٤٪)، والعبارة رقم (٥٨) "يطرح بعض الأطفال أسئلة تتعلق بشخصيات القصة التي أقرؤها لهم" (٩٣,٣٪)، ثم العبارة رقم (١٦) "ألاحظ أن أغلب الأطفال يرددون القصة بعد قراءتها لهم لعدد من المرات" (٩١,٧٪).

* عبرت المعلمات عن موافقتهن على شمولية تأثير قراءة كتب القصص للأطفال بإستجاباتهن بالموافقة بنسبة (٨٦,٣٪) على العبارة رقم (٥١) "تثري قراءة كتب القصص للأطفال مهاراتهم اللغوية كوحدة كلية متكاملة".

* ظهر إنتباه المعلمات إلى علاقة الأطفال بالكلمات في إجاباتهن على العبارات أرقام (٢٣,٧٢,٦٥,٩,٤٤) حيث جاءت الموافقة بنسبة (٨٣,١٪) على عبارة "تتضمن تعليقات بعض الأطفال ربطاً بين الكلمات والصور المعبرة عن أحداث القصة"، وبنسبة (٨٠,٤٪) على عبارة "لا يهتم الأطفال بمتابعة الكلمات المطبوعة أسفل الصور أثناء قراءتي للقصة"، وبنسبة (٧٠,٣٪) على عبارة "يطرح بعض الأطفال أسئلة تتعلق بعبارات متكاملة وردت في القصة التي أقرؤها لهم"، ثم بنسبة (٧٠,١٪) على عبارة "يسألني الأطفال عن كلمات وردت في القصة التي أقرؤها لهم"، وأخيراً عبارة "يصعب على الأطفال متابعة

الكلمات بأصابعهم أثناء ترديدهم القصة"، حيث جاءت الموافقة عليها بنسبة (٦٨,٦٪).

* العبارة الوحيدة في هذا المحور، والتي لم تحظ بالموافقة وإن إقتربت منها (٤٦,٥٪) كانت العبارة رقم (٣٠) "يندر أن يتعرف الأطفال على بعض الحروف إذا لم أقرأ لهم القصة أكثر من مرة" وفيها تربط الإستجابات بين إمكانية التعرف على الحروف وعدد مرات قراءة القصة للأطفال.

وتكشف الإستجابات على عبارات هذا المحور عن الارتباط بين قراءة القصص على تهيئة الأطفال للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة من خلال ما أظهرته هذه الإستجابات من إدراك المعلمات لتأثير قراءة القصص على متابعة الصور أو الأحداث أو طرح الأسئلة عن الكلمات والحروف.

جدول رقم (٥)

إستجابات العينة على عبارات الإستبيان - المحور الثاني

رقم البند	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة
٢	ت	١٤٦	٩٠	٥	٥	٢٤٦	٢٣٦	٥
	%	٥٩,٣	٣٦,٦	٢	٢	١٠٠	٩٥,٥	٢,٥
٩	ت	٩١	١٠٦	٣٥	١٠	٢٤٥	١٩٧	١٣
	%	٣٧,١	٤٣,٣	١٤,٣	٤,١	١٠٠	٨٠,٤	٥,٣
١٦	ت	٩٠	١٣٢	١٥	٥	٢٤٢	٢٢٢	٥
	%	٣٧,٢	٥٤,٥	٦,٢	٢,١	١٠٠	٩١,٧	٢,١
٢٣	ت	٧١	٩٧	٥٨	١٨	٢٤٥	١٦٨	١٩
	%	٢٩	٣٩,٦	٢٣,٧	٧,٣	١٠٠	٦٨,٦	٧,٧
٣٠	ت	٣٨	٧٤	٧٩	٣٩	٢٤١	١١٢	٥٠
	%	١٥,٨	٣٠,٧	٣٢,٨	١٦,٢	١٠٠	٤٦,٥	٢٠,٨
٣٧	ت	١٣٥	٩١	٩	٥	٢٤٢	٢٣٦	٧
	%	٥٥,٨	٣٧,٦	٣,٧	٢,١	١٠٠	٩٣,٤	٢,٩
٤٤	ت	٧٧	١٢٥	٣٦	٥	٢٤٣	٢٠٢	٥
	%	٣١,٧	٥١,٤	١٤,٨	٢,١	١٠٠	٨٣,١	٢,١
٥١	ت	٩٥	١١٢	٢٧	٦	٢٤٠	٢٠٧	٦
	%	٣٩,٦	٤٦,٧	١١,٣	٢,٥	١٠٠	٨٦,٣	٢,٥
٥٨	ت	٨٥	١٣٧	١٢	٤	٢٣٨	٢٢٢	٤
	%	٣٥,٧	٥٧,٦	٥,٠	١,٧	١٠٠	٩٣,٣	١,٧
٦٥	ت	٥٠	١١٩	٤٠	٢٩	٢٤١	١٦٩	٣٢
	%	٢٠,٧	٤٩,٤	١٦,٦	١٢,٠	١٠٠	٧٠,١	١٣,٢
٧٢	ت	٥٣	١١٢	٥٣	١٦	٢٣٥	١٦٥	١٧
	%	٢٢,٦	٤٧,٧	٢٢,٦	٦,٨	١٠٠	٧٠,٣	٧,٢
المحور الثاني: أثر قراءة القصص على تهيئة الأطفال للتعليم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة								

يشير الجدول رقم (٦) الخاص بالإستجابات على المحور الثالث " الأساليب المفضلة لدى المعلمات في قراءة كتب القصص للأطفال"، إلى ما يلي:

* أظهرت إستجابات المعلمات على عبارات هذا المحور معرفة متقدمة بأساليب وفتيات عرض كتب القصص على الأطفال، وتفضيل أنسب تلك الأساليب والفنيات بنسب موافقة عالية حيث حظيت أربع عبارات بموافقة أكثر من (٩٠٪) من الإستجابات، وثلاث منها على موافقة أكثر من (٨٠٪) من الإستجابات، وثلاث أخرى على ما يدور حول (٧٠٪) من الإستجابات ولم تظهر المعلمات عدم موافقتهم سوى على عبارة واحدة.

* حصلت العبارات أرقام (٥٩،١٧،١٠،٣٨) وهي عبارات، "أطرح على الأطفال أسئلة متنوعة حول أحداث القصة بعد إنتهائي من قراءتها"، "أقوم بتهيئة الأطفال لحسن الإستماع قبل أن أشرع في قراءة القصة"، "أحرص على إتفاف الأطفال من حولي ليروا جميعاً الصور والكلمات أثناء القراءة"، "أحرص على وضع كتب القصص بعد الإنتهاء من قراءتها في ركن القراءة/المكتبة لتكون في متناول الأطفال"، على نسب موافقة (٩٦،٧٪، ٩٥،٨٪، ٩٤،٣٪، ٩٤،٢٪) على التوالي.

* حققت العبارة (٧٣) نسبة موافقة (٨٦،٩٪)، "ألمس أن إتقان وإتاحة الفرصة للتعبير الشفوي يسير جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة والكتابة"، حققت العبارة (٦٦)، "من المفيد أن يرى الأطفال الكتابة من حولهم في الفصل" نسبة موافقة قدرها (٨٦،٧٪)، في حين لم تحصل العبارة رقم (٣)، "أؤكد على بعض الكلمات الجديدة على قاموس الطفل أثناء قراءتي لكتب القصص له" سوى على (٨٠،٨٪).

* العبارات الثلاثة الأقل موافقة في هذا المحور، كانت هي العبارات أرقام (٤٥،٢٤،٥٢) حيث بلغت الموافقة على أولها، "أستخدم كتب القصص كبيرة الحجم التي تسمح بالإشارة بالإصبع إلى الكلمات أثناء القراءة" نسبة (٧١،٧٪)، وعلى ثانيتهما، "لا أهتم بالتوقف عند أي من التعبيرات الجديدة

أثناء قراءتي لكتب القصص" نسبة (٦٩,٥٪)، وعلى ثالثتها، "أحرص على تنمية مهارات الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة مع بعضها البعض دون أن تسبق إحداها الأخرى" نسبة (٦٧,٩٪).

* كانت العبارة رقم (٣١)، "أتوقف عن القراءة قبل نهاية القصة حتى أترك للأطفال فرصة إستكمالها بتوقعاتهم" هي العبارة الوحيدة في هذا المحور التي لم تحظ بإستجابات الموافقة حيث وافقت عليها (٤٥,٩٪) من المعلمات المستجيبات.

ورغم ما توضحه إستجابات المعلمات على عبارات هذا المحور من إلمام بكثير من أساليب وفتيات قراءة كتب القصص للأطفال، إلا أن التأكيد على الكلمات والتعبيرات الجديدة أثناء القراءة، وكذلك التعامل مع تنمية المهارات اللغوية مجتمعة كوحدة كلية متكاملة، كانت موضع تساؤل في هذه الإستجابات.

جدول رقم (٦)

إستجابات العينة على عبارات الإستبيان - المحور الثالث

رقم البند	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة
٣	ت	٩١	١٠٧	٣٦	١١	٢٤٥	١٩٨	١١
	%	٣٧,١	٤٣,٧	١٤,٧	٤,٥	١٠٠	٨٠,٨	٤,٥
١٠	ت	١٥٩	٧٠	١٠	—	٢٣٩	٢٢٩	—
	%	٦٦,٥	٢٩,٣	٤,٢	—	١٠٠	٩٥,٨	—
١٧	ت	١٦٠	٧١	٨	٦	٢٤٥	٢٣١	٦
	%	٦٥,٣	٢٩,٠	٣,٣	٢,٤	١٠٠	٩٤,٣	٢,٤
٢٤	ت	٢٨	١٤١	٣٧	٢٨	٢٤٣	١٦٩	٣٧
	%	١١,٥	٥٨,٠	١٥,٢	١١,٥	١٠٠	٦٩,٥	١٥,٢
٣١	ت	٣٦	٩٧	٣٣	٦٥	٢٣٨	١٣٣	٧٢
	%	١٥,١	٤٠,٨	١٣,٩	٢٧,٣	١٠٠	٤٥,٩	٣٠,٢
٣٨	ت	١٥٨	٧٥	٨	—	٢٤١	٢٣٣	—
	%	٦٥,٦	٣١,١	٣,٣	—	١٠٠	٦٩,٧	—
٤٥	ت	٨٧	٧٨	٢٧	٤١	٢٤٣	١٦٥	٥١
	%	٣٥,٨	٣٢,١	١١,١	١٦,٩	١٠٠	٦٧,٩	٢١,٠
٥٢	ت	٧٠	١٠٢	٣٣	٣١	٢٤٠	١٧٢	٣٥
	%	٢٩,٢	٤٢,٥	١٣,٨	١٢,٩	١٠٠	٧١,٧	١٤,٦
٥٩	ت	١٣٣	٩٣	٨	٥	٢٤٠	٢٢٦	٦
	%	٥٥,٤	٣٨,٨	٣,٣	٢,١	١٠٠	٩٤,٢	٢,٥
٦٦	ت	٧١	١٣٧	٢٣	٧	٢٤٠	٢٠٨	٩
	%	٢٩,٦	٥٧,١	٩,٦	٢,٩	١٠٠	٨٦,٧	٣,٧
٧٣	ت	٩٢	١١٤	٢٤	٥	٢٣٧	٢٠٦	٧
	%	٣٨,٨	٤٨,١	١٠,١	٢,١	١٠٠	٨٦,٩	٢,٩
المحور الثالث: الأساليب المفضلة لدى المعلمات في قراءة كتب القصص للأطفال								

يشير الجدول رقم (٧) الخاص بإستجابات المحور الرابع "توقعات المعلمات لأثر زيادة إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال" إلى ما يلي:

* أبدت المعلمات قدراً من التحفظ النسبي في إستجاباتهم بالموافقة على عبارات هذا المحور، مقارنة بما أظهرته من موافقة على إستجابات المحورين الثاني والثالث، حيث بلغت أعلى موافقة نسبة (٨١,٥ %) وكانت للعبارتين (٣٢,١٨)، "يربط الأطفال أكثر فأكثر بين الصورة والكلمة بتكرار سماعهم لقراءة القصة"، "يردد الأطفال بينهم وبين بعضهم كلمات مما إستمعوا إليه أثناء عرضي للقصة"، وتلى هذا المستوى من الموافقة مباشرة، الموافقة على عبارة رقم (٦٧) "يقبل الأطفال على تداول كتب القصص في ركن القراءة/المكتبة"، بنسبة (٨٠,٥ %).

* ظهرت الموافقة أيضاً وإن كانت بنسبة متوسطة في الإستجابة على العبارات أرقام (٧٤,٦٠,٣٩,٤٦)، حيث بلغت الموافقة على العبارة رقم (٤٦)، "يصعب أن يتمكن الأطفال من الإشارة إلى الكلمات التي أطلبها منهم في القصة" نسبة (٧٢,٦ %)، وعلى العبارة رقم (٣٩)، "أجد أنه ليس من السهل على الطفل أن يشير إلى الحروف التي أطلب منه الإشارة إليها في كتب القصص" نسبة (٧٢,٥ %)، وعلى العبارة رقم (٦٠)، "لا تعتبر قراءة كتب القصص للأطفال مدخلاً مفيداً سوى لمهارتي الإستماع والتحدث" على نسبة (٧٠ %)، وعلى العبارة رقم (٧٤)، "أعتقد أن قراءة القصة لمرة واحدة لا تترك أية أثر على قدرة الطفل على تعلم القراءة والكتابة" نسبة (٦١,٩ %).

* عبرت المعلمات عن الموافقة المحدودة وعدم الموافقة على أربع من عبارات هذا المحور هي عبارات أرقام (١١,٥٣,٤,٢٥)، حيث بلغت نسبة الموافقة على عبارة رقم (٢٥)، "يتلهف الأطفال لمعرفة موقع كلمة معينة من المطبوع تحت الصور كلما عرضتها عليهم" (٣٥,٨ %)، في حين بلغت نسبة عدم الموافقة (٣٦,٦ %)، وبلغت نسبة الموافقة على العبارة رقم (٤)، "لا ترتبط قدرة الأطفال على التعرف على كلمات القصة بعدد مرات قراءتي لنفس القصة لهم" (٣٤,٣ %).

في مقابل نسبة (٤٠,٥%) من عدم الموافقة، وبلغت نسبة الموافقة على العبارة رقم (٥٣)، "لا توجد علاقة بين تنوع القصص التي أختار قراءتها وبين قدرة الأطفال على تنوع تركيباتهم اللغوية".....، في حين بلغت نسبة عدم الموافقة عليها (٤٢,٥%)، أما العبارة رقم (١١)، "لا أتوقع المزيد من إعتياد الأطفال على التعامل مع المواد المطبوعة بزيادة إستخدامي لقراءة كتب القصص"، فقد بلغت الموافقة عليها نسبة (٢٢,٤%) في مقابل نسبة (٤٤,٤%) من عدم الموافقة.

وتكشف الإستجابات على عبارات المحور الرابع عن إختلاط التوقعات لأثر زيادة إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال، فبالرغم من الموافقة على أن تكرار قراءة القصة يؤدي إلى الربط بين الصورة والكلمة وإلى ترديد بعض كلماتها، إلا أن عدم الموافقة قد إقترنت بإرتباط القدرة على التعرف على كلمات القصة وعدد مرات قراءتها، وعدم الإرتباط أيضاً بين تنوع القصص المقروءة وتنوع التركيبات اللغوية للأطفال.

جدول رقم (٧)

إستجابات العينة على عبارات الإستبيان - المحور الرابع

رقم البند	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة
٤	ت	٣٥	٦٣	٦١	٧٨	٥	٨٣	٩٨
	%	١٤,٥	٢٦,٠	٢٥,٢	٣٢,٢	٢,١	٣٤,٣	٤٠,٥
١١	ت	٢٢	٨٥	٨٠	٤٩	٥	٥٤	١٠٧
	%	٩,١	٣٥,٣	٣٣,٢	٢٠,٣	٢,١	٢٢,٤	٤٤,٤
١٨	ت	١١٦	٨٣	٣٠	١٤	١	١٩٩	١٥
	%	٤٧,٥	٣٤,٠	١٢,٣	٥,٧	٠,٤	٨١,٥	٦,١
٢٥	ت	٢٤	٦٢	٦٦	٧٤	١٤	٨٦	٨٨
	%	١٠,٠	٢٥,٨	٢٧,٥	٣٠,٨	٥,٨	٣٥,٨	٣٦,٦
٣٢	ت	٦٣	١٣١	٣٣	١١	—	١٩٤	١١
	%	٢٦,٥	٥٥,٠	١٣,٩	٤,٦	—	٨١,٥	٤,٦
٣٩	ت	٨٢	٩٢	٤٣	١٧	٦	١٧٤	٢٣
	%	٣٤,٢	٣٨,٣	١٧,٩	٧,١	٢,٥	٧٢,٥	٩,٦
٤٦	ت	٤٧	١٢٨	٤٩	١٧	—	١٧٥	١٧
	%	١٩,٥	٥٣,١	٢٠,٣	٧,١	—	٧٢,٦	٧,١
٥٣	ت	٢٤	٤٦	٦٨	٨٩	١٣	٧٠	١٠٢
	%	١٠,٠	١٩,٢	٢٨,٣	٣٧,١	٥,٤	٢٩,٢	٤٢,٥
٦٠	ت	٦١	١٠٧	١٤	٤٣	١٥	١٦٨	٥٨
	%	٢٥,٤	٤٤,٦	٥,٨	١٧,٩	٦,٣	٧٠,٠	٢٤,٢
٦٧	ت	٧٤	١٢٠	٢٨	١٥	٤	١٩٤	١٩
	%	٣٠,٧	٤٩,٨	١١,٦	٦,٢	١,٧	٨٠,٥	٧,٩
٧٤	ت	٦٦	٨٢	٤١	٤٥	٥	١٤٨	٥٠
	%	٢٧,٦	٣٤,٣	١٧,٢	١٨,٨	٢,١	٦١,٩	٢٠,٩
المحور الرابع: توقعات المعلمات لأثر زيادة استخدام قراءة كتب القصص للأطفال								

يشير الجدول رقم (٨) الخاص بإستجابات المعلمات على العبارات الخاصة بالمحور الخامس، "تعاون الآباء/الأمهات في قراءة نفس كتب القصص للأطفال في المنزل"، إلى ما يلي:

* إنفردت عبارة واحدة من عبارات هذا المحور، وهي العبارة رقم (٥)، "أعتقد أنه من الضروري أن يسهم الآباء في قراءة بعض كتب القصص لأطفالهم بالمنزل" بالحصول على موافقة بنسبة (٩٥,٦٪) من جملة الإستجابات.

* تدنت نسب الموافقة بعد العبارة المشار إليها مباشرة لتصل إلى (٧٣,٦٪)، (٦٥,٦٪، ٦٢٪، ٦١,٣٪، ٦٠٪) للعبارات أرقام (١٢,٢٦,٦٨,١٩,٧٥) على التوالي، وهي عبارات، "أعرف أن بعض الآباء يعجزون عن قراءة كتب القصص لأطفالهم في المنزل"، "لا أعتقد أنه من الضروري أن يهتم الآباء بملاحظة أطفالهم أثناء قراءة القصص في المنزل"، "لا يهتم الآباء أثناء قراءتهم لأطفالهم لكتب القصص سوى بحسن إستماع الأطفال لهم"، "لا أستطيع حضور بعض الآباء فترات أقرأ فيها كتب القصص للأطفال في الفصل الدراسي"، "أسعى لتعريف الآباء بالقصص التي أقترح عليهم قراءتها للطفل بالمنزل".

* حصلت عبارة واحدة هي العبارة رقم (٦١)، "ألمس أن بعض الآباء لا يهتمون بتنفيذ ما أوصي به في مجال قراءة كتب القصص لأطفالهم" على ما يمكن إعتباره أدنى درجات الموافقة المقبولة بنسبة (٥٢,٧٪).

* تراوحت نسب الموافقة على العبارات الأربع (٥٤,٣٣,٤٠,٤٧) حول الأربعينات، حيث بلغت (٤٩,٨٪) للعبارة رقم (٤٧)، "يعتقد بعض الآباء أن تشجيع الطفل على الحركة والنشاط أهم من تعرفه على القراءة والكتابة في هذا العمر"، (٤٩,٤٪) للعبارة رقم (٤٠)، "يسألني بعض الآباء عن كتب القصص المفضلة التي يحسن أن تحتويها مكتبة الطفل في المنزل"، (٤٣,٥٪) للعبارة رقم (٣٣)، "أتناقش مع الآباء فيما يطرحون من أسئلة حول ما يجري أثناء قراءتهم القصص لأطفالهم"، ثم (٤٢,٥٪) للعبارة رقم (٥٤)، "يرفض بعض الآباء

التعاون معي في قراءة كتب القصص لأطفالهم بحجة أن هذه مسئوليتي وليس مسئوليتهم".

* تزايدت نسبة الإستجابة (غير متأكد) بشكل ملحوظ في هذا المحور إذ أنه مع إستبعاد العبارة رقم (٥) التي حصلت على أعلى درجة موافقة، نجد أن باقي الإستجابات على عبارات هذا المحور قد تضمنت الموقف الحيادي بأعداد كبيرة (٥٢،٦٨،٧٦،٨٣،٤٥،٦٥،٧٨،٣٠،٣٣،٦٦) وذلك للعبارات أرقام (٧٥،٦٨،٦١،٥٤،٤٧،٤٠،٣٣،٢٦،١٩،١٢) على التوالي.

وتبين إستجابات هذا المحور أن هناك إتفاقاً حول أهمية قراءة الآباء للأبناء في المنزل، لكن هذا الإتفاق لا ينطبق على باقي مجالات التعاون بين المعلمات والآباء، التي أوضحت الإستجابات أنها غير مستساغة أحياناً أو مرفوضة في أحيان أخرى أو ليست لها أهمية في أحيان ثالثة.

جدول رقم (٨)

إستجابات العينة على عبارات الإستیيان - المحور الخامس

رقم البند	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة
٥	ت	١٧٤	٦٢	١٠	١	٢٤٧	٢٣٦	١
	%	٧٠,٤	٢٥,١	٤,٠	٠,٤	١٠٠	٩٥,٦	٠,٤
١٢	ت	٤٥	١٠٣	٦٦	٣١	٢٤٦	١٤٨	٣٢
	%	١٨,٣	٤١,٩	٢٦,٨	١٢,٦	١٠٠	٦٠,٢	١٣,٠
١٩	ت	٣٤	١٢٤	٣٣	٣١	٢٤١	١٥٨	٥٠
	%	١٤,١	٥١,٥	١٣,٧	١٢,٩	١٠٠	٦٥,٦	٢٠,٨
٢٦	ت	٦٠	٨٧	٣٠	٤٨	٢٤٠	١٤٧	٦٣
	%	٢٥,٠	٣٦,٣	١٢,٥	٢٠,٠	١٠٠	٦١,٣	٢٦,٣
٣٣	ت	٢٩	٧٥	٧٨	٤٩	٢٣٩	١٠٤	٧٥
	%	١٢,١	٣١,٤	٣٢,٦	٢٠,٥	١٠٠	٤٣,٥	٢٣,٨
٤٠	ت	٣٧	٨٢	٦٥	٤٤	٢٤١	١١٩	٧٥
	%	١٥,٤	٣٤,٠	٢٧,٠	١٨,٣	١٠٠	٤٩,٤	٢٣,٧
٤٧	ت	٥٤	٦٦	٤٥	٦٤	٢٤١	١٢٠	٧٦
	%	٢٢,٤	٢٧,٤	١٨,٧	٢٦,٦	١٠٠	٤٩,٨	٣١,٦
٥٤	ت	٢٧	٤٥	٨٣	٧٥	٢٣٧	٨٤	٧٢
	%	١٠,٠	١٩,٢	٣٧,١	٣٢,٦	١٠٠	٤٢,٥	٢٩,٢
٦١	ت	٣٧	٨٩	٧٦	٣٣	٢٣٩	١٢٦	٣٧
	%	١٥,٥	٣٧,٢	٣١,٨	١٣,٨	١٠٠	٥٢,٧	١٥,٥
٦٨	ت	٤٧	١٠٣	٦٨	٢٤	٢٤٢	١٤٧	٢٤
	%	١٩,٤	٤٢,٦	٢٨,١	٩,٩	١٠٠	٦٢,٠	٩,٩
٧٥	ت	٧١	١٠٥	٥٢	٩	٢٣٩	١٧٦	١١
	%	٢٩,٧	٤٣,٩	٢١,٨	٣,٨	١٠٠	٧٣,٦	٤,٦
المحور الخامس: تعاون الآباء / الأمهات في قراءة نفس كتب القصص للأطفال في المنزل								

يشير الجدول رقم (٩) الخاص بإستجابات المعلمات على المحور السادس، "توقعات المعلمات للتعاون المشترك مع الآباء/ الأمهات في قراءة كتب القصص للأطفال"، إلى ما يلي:

- * لم تبلغ الموافقة على أي من عبارات هذا المحور إلى (٩٠٪).
- * إحتلت خمس عبارات مترابطة المراتب الخمس الأولى من الموافقة حيث بلغت نسبة الإستجابة بالموافقة على كل منها:
- (٨٧، ٢)٪ للعبارة رقم (١٣)، "ينطلق الأطفال في ترديد محتوى القصص التي تكررت قراءتها لهم في المنزل".
- (٨٥، ١)٪ للعبارة رقم (٦٩)، "يظهر الأطفال الذين تقرأ لهم كتب القصص في الروضة وفي المنزل قدرة مبكرة تعلم القراءة والكتابة".
- (٧٩، ٨)٪ للعبارة رقم (٧٦)، "يردد الأطفال معاني معينة من القصص التي قرأها لهم آباؤهم في المنزل".
- (٧٨، ٦)٪ للعبارة رقم (٢٧)، "يسألني الأطفال عن أشياء لفتت نظرهم في القصص المقروءة لهم في المنزل".
- (٧٥، ٢)٪ للعبارة رقم (٦)، "يطلب مني الأطفال تكرار قراءة نفس القصص التي قرأت لهم في المنزل".
- * حصلت أربع عبارات على نسب موافقة متدنية تراوحت ما بين نصف إلى ثلثي الإستجابات حيث بلغت:
- (٦٦، ٣)٪ للعبارة رقم (٣٤)، "يظهر الأطفال مزيداً من القدرة على التعرف على بعض جمل القصص المقرؤة لهم في المنزل".
- (٦١، ١)٪ للعبارة رقم (٦٢)، "يظهر الأطفال إهتماماً برسم أشكال الحروف بمختلف الوسائل المتاحة لهم في الروضة".

- (٥٦٪) للعبارة رقم (٢٠)، "يندر أن يردد الأطفال كلمات معينة من القصص التي قرأها لهم آبائهم في المنزل".
- (١، ٥٤٪) للعبارة رقم (٤١)، "يندمج الآباء في متابعة ما يجري لأطفالهم في الروضة كنتيجة لتفاعلهم مع أطفالهم أثناء قراءة كتب القصص".
- * أبدت المعلمات المستجيبات عدم الموافقة على عبارتين من عبارات هذا المحور، حيث لم تحصل العبارة رقم (٤٨) سوى على موافقة (٤، ٣٤٪) من جملة الإستجابات، "يقاوم الآباء بشدة فكرة إمكانية إكتساب الطفل مهارات اللغة جميعاً مع بعضها البعض"، في المقابل (٦، ٢٧٪) من عدم الموافقة، كما حصلت العبارة رقم (٥٥) على موافقة بنسبة (٩، ٣٢٪)، "يطلب بعض الآباء مني حضور فترات قراءة القصص في الفصل لمعاونتهم في التعرف على كيفية القراءة لأطفالهم"، في مقابل نسبة (٤، ٤٠٪) من عدم الموافقة.
- * تكررت في هذا المحور (مثلما حدث في المحور الخامس) ظهرت تزايد الإستجابات (غير متأكد) حيث يظهر الجدول رقم (٩) أنها جاءت بأعداد (٣٧، ٢٤، ٤٣، ٣٤، ٥٨، ٧٢، ٩١، ٦٤، ٦٠، ٣٢، ٤٤) لأرقام العبارات (٦، ١٣، ٢٠، ٢٧، ٣٤، ٤١، ٤٨، ٥٥، ٦٢، ٦٩، ٧٦) على التوالي.
- وقد كشفت إستجابات هذا المحور عن أنه رغم شعور المعلمات بالأثر الذي تتركه قراءة الآباء لأبنائهم في المنزل، إلا أنهم غير قادرين على توقع آفاق التعاون بينهم وبين الآباء وما يمكن أن يتضمنه من مجالات أو ما يمكن أن يتركه من آثار.

جدول رقم (٩)

إستجابات العينة على عبارات الإستبيان - المحور السادس

رقم البند	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة
٦	ت	٧٧	١٠٤	٣٧	٢١	٢	١٨١	٢٣
	%	٣٢,٠	٤٣,٢	١٥,٤	٨,٧	٠,٨	٧٥,٢	٩,٥
١٣	ت	١٠٥	١٠٥	٢٤	٧	—	٢١٠	٧
	%	٤٣,٦	٤٣,٦	١٠,٠	٢,٩	—	٨٧,٢	٢,٩
٢٠	ت	٣٤	١٠١	٤٣	٥٦	٧	١٣٥	٦٣
	%	١٤,١	٤١,٩	١٧,٨	٢٣,٢	٢,٩	٥٦,٠	٢٦,١
٢٧	ت	٧٤	١١٧	٣٤	١٧	١	١٩١	١٨
	%	٣٠,٥	٤٨,١	١٤,٠	٧,٠	٠,٤	٧٨,٦	٧,٤
٣٤	ت	٥١	١٠٨	٥٨	١٨	٥	١٥٩	٢٣
	%	٢١,٣	٤٥,٠	٢٤,٢	٧,٥	٢,١	٦٦,٣	٩,٦
٤١	ت	٣٣	٩٨	٧٢	٢٦	١٣	١٣١	٣٩
	%	١٣,٦	٤٠,٥	٢٩,٨	١٠,٧	٥,٤	٥٤,١	١٦,١
٤٨	ت	٣٤	٤٨	٩١	٥٧	٩	٨٢	٦٦
	%	١٤,٢	٢٠,١	٣٨,١	٢٣,٨	٣,٨	٣٤,٣	٢٧,٦
٥٥	ت	٢٣	٥٦	٦٤	٧٤	٢٣	٧٩	٩٧
	%	٩,٦	٢٣,٣	٢٦,٧	٣٠,٨	٩,٦	٣٢,٩	٤٠,٤
٦٢	ت	٤٠	١٠٦	٦٠	٢٧	٦	١٤٦	٣٣
	%	١٦,٧	٤٤,٤	٢٥,١	١١,٣	٢,٥	٦١,١	١٣,٨
٦٩	ت	٨٤	١٢١	٣٢	١	٣	٢٠٥	٤
	%	٣٤,٩	٥٠,٢	١٣,٣	٠,٤	١,٢	٨٥,١	١,٦
٧٦	ت	٥٧	١٣٦	٤٤	٤	١	١٩٣	٥
	%	٢٣,٦	٥٦,٢	١٨,٢	١,٧	٠,٤	٧٩,٨	٢,١
المحور السادس توقعات المعلمات للتعاون المشترك مع الآباء في قراءة كتب القصص للأطفال								

يشير الجدول رقم (١٠) الخاص بإستجابات المحور السابع، "أثر تكثيف قراءة كتب القصص للأطفال على التعلم التلقائي المبكر"، إلى ما يلي:

* بلغت الإستجابة بالموافقة على العبارة رقم (٢٨)، "أشعر بأن الأطفال قد أصبحوا أقدر على فهم أحداث القصة بإزدياد عدد مرات قراءتها لهم"، نسبة (٩١,٤٪) وهي أعلى نسبة موافقة على عبارات هذا المحور.

* تراوحت نسبة الموافقة في الثمانينات على خمسة من العبارات، حيث بلغت:

- (٨٦,١٪) للعبارة رقم (٣٦)، "أعتقد أن قراءة كتب القصص هي المدخل الصحيح لتنشيط التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال".

- (٨٥,٢٪) للعبارة رقم (٢١)، "أشعر بأن الأطفال قد أصبحوا أقدر على التعرف على كلمات القصة بإزدياد عدد مرات قراءتها لهم".

- (٨٤,٩٪) للعبارة رقم (٧)، "أشعر بأن الأطفال قد أصبحوا أكثر إقبالاً على الإستماع لقراءة كتب القصص كلما إزداد إستخدامي لهذا الأسلوب".

- (٨٢,٢٪) للعبارة رقم (٧٧)، "يكتشف الطفل أثناء تعامله مع الكبار حول القصة أن القراءة والكتابة وسيلة إتصال ناجحة".

- (٨١,٥٪) للعبارة رقم (١٤)، "أشعر بأن الأطفال قد أصبحوا أكثر إهتماماً بمضامين القصص كلما توثق التعاون بيني وبين آبائهم حول القراءة".

* جاءت نسبة الموافقة الوسطى ما بين (٧٠,٨٪ - ٥٤,٤٪) خاصة للعبارات أرقام (٥٦,٤٢,٧٠,٣٥)، حيث حققت العبارة رقم (٣٥)، "أعتقد أن قراءة القصة لأكثر من مرة في الروضة وفي المنزل قد مكن الأطفال من معرفة شكل الكثير من الحروف"، نسبة (٧٠,٨٪)، والعبارة رقم (٧٠)، "تبدو على الأطفال إهتمامات متزايدة برسم بعض الكلمات بمختلف الوسائل المتاحة لهم في الروضة" نسبة (٦٥,٧٪)، والعبارة رقم (٤٢)، "أعتقد أن قراءة القصة لأكثر من مرة في الروضة وفي المنزل قد مكن الأطفال من رسم بعض الحروف" نسبة

(٦, ٥٤٪)، والعبارة رقم (٥٦)، "يمكن أن يكتسب الطفل المهارات اللغوية ككل متكامل دون أن تسبق أي منها الأخرى" نسبة (٤, ٥٤٪).

* إنفردت العبارة رقم (٤٩)، "أعتقد أن قراءة كتب القصص لأكثر من مرة في الروضة وفي المنزل قد مكن الأطفال من كتابة بعض الكلمات" بعدم حصولها على موافقة تصل إلى نسبة (٥٠٪) على الأقل، حيث إقتربت الموافقة عليها إلى نسبة (٨, ٤٨٪) فقط.

وقد كشفت إستجابات هذا المحور عن توفر الإعتقاد بأن قراءة القصص من المتوقع أن تؤدي إلى تمكين الأطفال من الإقبال على الإستمتاع بقراءة كتب القصص والإهتمام بمضامينها والتعرف المحدود على تعبيرات وكلمات وحروف فيها مع محاولات يبذلها الأطفال لتشكيل ورسم لبعض الحروف والكلمات.

جدول رقم (١٠)

إستجابات العينة على عبارات الإستبيان - المحور السابع

رقم البند	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً	ن	مج الموافقة	مج عدم الموافقة
٧	ت	١١٣	٩٦	٢٦	٩	٢	٢٠٩	١١
	%	٤٥,٩	٣٩,٠	١٠,٦	٣,٧	٠,٨	٨٤,٩	٤,٥
١٤	ت	٨٥	١١٣	٤٠	٤	١	١٩٨	٥
	%	٣٥,٠	٤٦,٥	١٦,٥	١,٦	٠,٤	٨١,٥	٢,٠
٢١	ت	٨٦	١٢٢	٢٦	٩	١	٢٠٨	١٠
	%	٣٥,٢	٥٠,٠	١٠,٧	٣,٧	٠,٤	٨٥,٢	٤,١
٢٨	ت	١٣١	٩٢	٩	٨	٤	٢٢٣	١٢
	%	٥٣,٧	٣٧,٧	٣,٧	٣,٣	١,٦	٩١,٤	٤,٩
٣٥	ت	٧٥	٩٧	٤٨	٢١	٢	١٧٢	٢٣
	%	٣٠,٩	٣٩,٩	١٩,٨	٨,٦	٠,٨	٧٠,٨	٩,٤
٤٢	ت	٣٦	٩٥	٨٢	٢٠	٧	١٣١	٢٧
	%	١٥,٠	٣٩,٦	٣٤,٢	٨,٣	٢,٩	٥٤,٦	١١,٢
٤٩	ت	٣٧	٨١	٨٥	٣٤	٥	١١٨	٣٩
	%	١٥,٣	٣٣,٥	٣٥,١	١٤,٠	٢,١	٤٨,٨	١٦,١
٥٦	ت	٤٢	٨٧	٦٨	٣٧	٣	١٢٩	٤٠
	%	١٧,٧	٣٦,٧	٢٨,٧	١٥,٦	١,٣	٥٤,٤	١٦,٩
٦٣	ت	٩١	١١٢	٢٦	٧	—	٢٠٣	٧
	%	٣٨,٦	٤٧,٥	١١,٠	٣,٠	—	٨٦,١	٣,٠
٧٠	ت	٥٩	١٠٠	٦٢	١٣	٨	١٥٩	٢١
	%	٢٤,٤	٤١,٣	٢٥,٦	٥,٤	٣,٣	٦٥,٧	٨,٧
٧٧	ت	٨٥	١١٣	٣٨	٤	١	١٩٨	٥
	%	٣٥,٣	٤٦,٩	١٥,٨	١,٧	٠,٤	٨٢,٢	٢,١
المحور السابع: أثر تكثيف قراءة كتب القصص للأطفال على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة								

ثانياً: نتائج الإستجابات لفئات العينة الأربعة في محاور الإستبيان:

كشف تحليل التباين من الدرجة الأولى بين متوسطات إستجابات فئات العينة بمتغيراتها الأربعة (المنطقة التعليمية، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، وكذلك إختبار (t) لمتوسطات إستجابات العينة طبقاً لمتغير التدريب) عن عدم وجود فروق إحصائية دالة بين متوسطات إستجابات فئات العينة على أي من محاور الاستبيان أو عباراته.

ثالثاً: نتائج استجابات أفراد العينة على الأسئلة المفتوحة الأربعة:

كشف تفريغ إستجابات الأسئلة المفتوحة عن عدد من النقاط الهامة التي أبدتها المعلمات منها:

* فيما يتعلق بأهم الملاحظات على الأطفال الذين تقرأ لهم القصص في المنزل والروضة:

- مساعدة الطفل على تنمية تعبيره الشفوي، وقد عبرت المعلمات عن ذلك بذكر الطلاقة والجرأة في الحديث، تنمية الثروة اللغوية، التعبير اللغوي، ثروة لغوية جيدة للطفل، كثرة المشاركة وغيرها، بما مجموعه نسبة (٤٣,٨) % من الإستجابات.

- حول سلوكيات الطفل أثناء القراءة له وعبرت المعلمات عن ذلك بالإشارة إلى حسن الإستماع، الإنتباه الشديد، التركيز على الصور أكثر، سرعة الملاحظة وسرعة الفهم، بما مجموعه إستجابات (٣٤,٨) %.

- حول ما يعقب قراءة القصص للأطفال مثل تعلم سلوكيات من القصة، ترديد القصة بعد سماعها، التمثيل والمحاكاة، طلب تكرار الإستماع للقصة، إظهار الحب الشديد لسماع القصص، بنسبة (١٤,٤) %.

- ظهرت عدة ملاحظات متعلقة بالقدرة على تعلم القراءة والكتابة مثل ترديد كلمات جديدة، نطق الحروف بمخارج سليمة، كتابة بعض الكلمات، كثرة

الأسئلة، لكنها لم تصل في مجموعها سوى إلى نسبة (١٢,٣٪) من جملة الإستجابات.

مما سبق يتضح أن المعلومات ركزن على الربط بين قراءة كتب القصص والتعبير الشفوي للطفل أو سلوكه بأكثر مما ربطن بين قراءة القصص والتعلم المبكر للقراءة والكتابة.

* فيما يتعلق بفائدة توفير ركن خاص للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة في فصول الروضة:

أجمعت المعلومات المستجيبات لهذا السؤال على فائدة إنشاء ركن خاص للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة في فصول الروضة، وأرجعن ذلك لسببين رئيسيين هما:

- مساعدة الطفل على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة، وقد عبرت المعلومات عن ذلك بالقول: التعريف بمبادئ القراءة والكتابة، تسهيل تعليم القراءة والكتابة، توفير فرص للتعلم التلقائي، التهيؤ للمرحلة الابتدائية، التشجيع على القراءة والكتابة، التعود على مسك القلم، الطلاقة اللغوية، الحث على حب المعرفة وغيرها، بما مجموعه (٦٤,٦٪) من مجموع الإستجابات.

- تنمية شخصية الطفل من خلال زيادة إعماده على نفسه، لإستفادة الطفل من كل جديد، للكشف عن الأطفال الموهوبين ومساعدة الإنطوائيين، لإشباع حاجات الطفل للإستكشاف وحب الإطلاع وغيرها، بما مجموعه (٣٥,٤٪) من مجموع الإستجابات.

مما سبق يتضح أن المعلومات يرون في توفير ركن خاص للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة مدخلاً مناسباً للبدء في تعليم طفل الروضة القراءة والكتابة، فضلاً عما يمكن أن يتحقق مصاحباً لذلك من تنمية جوانب شخصية الطفل.

* فيما يتعلق بتدريب المعلمات على استثمار قراءة كتب القصص للأطفال:

تركزت إستجابات المعلمات حول ثلاث نقاط، حققت أولها (٤, ٥٦٪) من مجموع الإستجابات ودارت حول المزيد من تعرف المعلمة على أنسب طرق وأساليب عرض القصة وقراءتها للأطفال وعبرت المعلمات عن ذلك بالقول: سرد القصص بطريقة مفيدة، إكتساب الطريقة الصحيحة للإلقاء، إكتشاف كيفية إكساب الطفل القراءة وغيرها. وحققت ثانياتها (٦, ٢٤٪) ودارت حول ما يمكن أن ينعكس على الطفل نفسه من مثل تنمية خيال الطفل، بيان أهمية القصة لدى الطفل، إكتساب الطفل سلوكيات من القصة، حب الطفل للقصص، تنمية مهارات التحدث والإستماع لدى الطفل. وحققت ثالثها (٠, ١٩٪) ودارت حول ما يمكن أن ينعكس على المعلمة ذاتها من مثل زيادة معلوماتها وثقافتها، ومساعدتها على فهم حاجات الطفل في مرحلة الروضة، كما أنها يمكن أن تفيد المعلمة في حياتها الخاصة.

* فيما يتعلق بطلب إعادة النظر في عمر بداية تعلم القراءة والكتابة:

أجمعت المعلمات المستجيبات على هذا المطلب، وأرجعن ذلك للعديد من الأسباب، كان من أهمها "العمر الصغير أسهل في التعلم، السرعة في مسك القلم والتعلم، السرعة في تخزين المعلومات" بنسبة (٠, ٣٥٪)، "وجود الحاسوب في المنزل، والبرامج الإعلامية المساعدة" بنسبة (٤, ٢٠٪)، "والفروق الفردية بين الأطفال وحب بعضهم للقراءة والكتابة" بنسبة (٦, ١٧٪). فضلاً عن عدد من الأسباب الأخرى المتصلة بالطفل مثل قدرته على الكلام والإستماع ونمو عضلاته الدقيقة والحرص على عدم شعوره بالإحباط وخياله الخصب تصل في مجموعها إلى نسبة (٨, ٢٧٪).

ويتضح مما سبق مدى إهتمام المعلمات بالحصول على تدريب محكم في مجال قراءة القصص للطفل تلبية لإحتياجات محددة يستشعرنها. كما يتضح أيضاً أنهن يوافقن على إعادة النظر في عمر تعليم الطفل القراءة والكتابة للأسباب المبينة سلفاً.

من خلال إستعراض نتائج إستجابات المعلمات على عبارات الإستبيان وأسئلته المفتوحة، يمكن ان نتلخص فيما يلي:

- يتوافر لدى المعلمات إتجاه إيجابي نحو إستخدام قراءة كتب القصص في التعامل مع الأطفال، وإن كن يفضلن عرض القصة بأسلوبهن الخاص، ولا يستخدمنها في تثبيت المفاهيم المستخلصة من أنشطة الطفل المختلفة في الروضة حسبما ورد في الإستجابات على عبارات المحور الأول وكذلك على السؤال المفتوح الأول الخاص بملاحظات المعلمات على الأطفال الذين يقرأ لهم في الروضة وفي المنزل.
- لدى المعلمات وعي وإدراك محدود للإرتباط بين قراءة كتب القصص وتهيئة الأطفال للتعليم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة كما كشفت عن ذلك إستجابات المحور الثاني والسؤال المفتوح الخاص بتوفير ركن للقراءة والكتابة في فصول الروضة.
- تلم المعلمات بكثير من أساليب وفتيات قراءة كتب القصص، وقد أكدت ذلك إستجاباتهن على عبارات المحور الثالث.
- لا توفر المعلمات تأكيداً كافياً على الكلمات والعبارات الجديدة أثناء قراءة القصص حسبما بينت الإستجابات على العبارات أرقام (٣، ٢٤) من المحور الثالث، و (٢٥، ٣٩، ٤٦) من المحور الرابع.
- لا تهتم المعلمات كثيراً بالتعامل مع المهارات اللغوية مجتمعة كوحدة كلية متكاملة حسب العبارات (٤٣) من المحور الأول، (٤٥) من المحور الثالث، و (٦٠) من المحور الرابع.
- إختلطت توقعات المعلمات لأثر زيادة إستخدام قراءة كتب القصص فهي أحياناً تربط وأحياناً لا تربط بين هذه الزيادة والقدرة على التعرف على كلمات القصة وتنوع التركيبات اللغوية، وأكد ذلك إستجابات المحور الرابع.

- توفر الوعي بأهمية قراءة الآباء للأبناء في المنزل طبقاً لإستجابات العبارات (٧٥،٥) من المحور الخامس، (١٣،٢٧،٦٩،٧٦) من المحور الثالث.
- عدم الإهتمام بمجالات التعاون بين المعلمات والآباء فيما يتصل بالقراءة للطفل، بل قد وصل الأمر إلى عدم الإستساغة والرفض أحياناً، ويتضح ذلك من إستجابات المحور الخامس.
- عدم قدرة المعلمات على توقع آفاق التعاون بينهن وبين الآباء في مجال قراءة القصص وما يمكن أن يتركه هذا التعاون من آثار مستقبلاً، ويتضح ذلك من إستجابات المحور السادس.
- التأكيد على الإعتقاد بأن قراءة كتب القصص هي المدخل الصحيح لتشيط التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة، وبأنها يمكن أن تؤدي إلى إقبال الأطفال على الإستمتاع بالقراءة والإهتمام بمضامينها، وقد تأكد ذلك خاصة من إستجابات العبارات (٧٧،٦٣،٧) من المحور السابع.
- ظهر تحليل التباين بين متوسطات إستجابات فئات العينة بمتغيراتها الأربعة (المنطقة التعليمية-المؤهل الدراسي-سنوات الخبرة-التدريب)، عدم وجود فروق إحصائية دالة بين متوسطات إستجابات فئات العينة على عبارات الإستبيان أو محاوره.
- أكدت المعلمات في إجابة الأسئلة المفتوحة على أهمية توفير ركن خاص لتعلم القراءة والكتابة وكذلك على أهمية تدريب المعلمات على إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعلم.
- وافقت المعلمات في الإجابة عن السؤال الرابع المفتوح على ضرورة إعادة النظر في عمر بداية تعلم القراءة والكتابة دون أن يقدمن أسباباً واضحة لهذه الموافقة.

سادساً: مناقشة النتائج:

أسفر تطبيق أداة الحث على عينة البحث عن عدد من النتائج الهامة الجديرة بالمناقشة ومنها:

* "يتوافر لدى معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت إتجاه إيجابي نحو استخدام قراءة كتب القصص في التعامل مع الأطفال"، وتبدو هذه النتيجة أمراً طبيعياً ومتوقفاً لكن البحث أكد وجوده، وذلك بحكم ما تتعرف عليه المعلمة أثناء إعدادها سواء في كلية التربية الأساسية أو كلية التربية بجامعة الكويت. وبحكم متطلبات تنفيذ البرامج المسؤولة عنها. وبحكم التوجهات التي تصدر إليها من إدارة رياض الأطفال. وبحكم متابعة المشرفة الفنية والموجهة الفنية لأعمالها. هذا فضلاً عن أن القصة تعتبر من الأساليب السائدة في الثقافة العربية وفي مختلف وسائل الإعلام الموجهة للأطفال وأيضاً للكبار. ومن ثم فلا غرابة في أن يتوفر لدى المعلمات مثل هذا الإتجاه، وقد عبرن عن ذلك بوضوح في العديد من إستجاباتهن على عبارات الإستبيان.

وترى الباحثة أنه إذا كان إعداد معلمة الرياض في كلية التربية الأساسية أو كلية التربية بجامعة الكويت وكذلك متابعة عملها من طرف مختلف مستويات المسؤولين عن هذا العمل في رياض الأطفال بدولة الكويت، إذا كان هذا الإعداد وهذه المتابعة يوفران للمعلمة ما كشف عنه البحث من إتجاهات إيجابية نحو استخدام قراءة كتب القصص في التعامل مع الأطفال، فإن المطلوب هو أن يتقدم هذا الإعداد وهذه المتابعة نحو الأخذ بالإتجاهات المعاصرة في التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لأطفال الروضة وتحقيق إكتساب المعلمة لمهارات توظيف ما تقوم به فعلياً من قراءة كتب القصص للأطفال بهدف تنشيط التعلم التلقائي المبكر لدى الأطفال والإسراع به ورعايته.

* "لدى المعلمات وعي وإدراك محدود للإرتباط بين قراءة القصص وتهيئة الأطفال للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة"، وتظهر محدودية هذا الوعي والإدراك في عدم تأكيد المعلمات على الكلمات والتعبيرات الجديدة أثناء قراءة

كتب القصص، وكذلك في عدم الإهتمام كثيراً بالتعامل مع المهارات اللغوية - التحدث، الإستماع، القراءة، الكتابة- كوحدة كلية متكاملة. والحقيقة أن هذه النتيجة بالذات تعتبر هي الأهم في البحث بأكمله، ذلك لأنه إذا كان طبيعياً ومتوقعاً أن تستخدم المعلمة قراءة القصة في التعامل مع الأطفال، فإنه من الطبيعي والمتوقع أيضاً أن تستخدمها للإنتقال من نشاط إلى آخر من بين أنشطة اليوم الدراسي في الروضة، أو أن تستخدمها لجذب إنتباه الأطفال إلى موضوع معين، أو أن تستخدمها لإكساب الأطفال سلوكاً معيناً أو تدعيم سلوك آخر أو غير ذلك من الأهداف. أما إستخدام قراءة كتب القصص للأطفال في حالتنا هذه فهو ذلك الإستخدام الذي يوفر الوعي الصوتي، التعرف على الجمل والكلمات والحروف، الإحساس بإتجاهات الكتابة من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل، الإرتباط بين الصور والكلمات، شكل الطباعة على الورق، تداول المطبوعات وأدوات الكتابة في شتى صورها من كتب ومجلات وصحف وأوراق وأقلام وألوان وغيرها، مع الإهتمام بالإسراع باكتساب تلك المهارات التي تمكن الطفل من أن تبزغ لديه إمكانيات القراءة والكتابة.

ولقد أوردت البحوث والدراسات العديد من الأساليب والفنيات التي تستخدمها المعلمات للربط بين قراءة كتب القصص للأطفال وتعلمهم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة، منها مثلاً المراجعة المكثفة لمكونات وعناصر القصة في شكل مناقشات وتساؤلات (Dunning & Mason, 1994)، ومنها أن المعلمة التي كانت تركز على قراءة المادة المطبوعة، كان أطفالها يقرأون كلمات أكثر من الكلمات المنسوخة من صفحات القصة مقارنة بالأطفال في الفصول الأخرى. (Peterman et al., 1987)، ومنها ما أوضحته مراجعات (Teale, 1986, Mason & Allen 1986) حول الإرتباط الموجب بين قراءة كتب القصص ونمو عملية القراءة والكتابة، وما أشارت إليه (Cochran-Smith, 1984) من أن خبرات أطفال الروضة مع القصص المقرؤة لهم، له تأثير هام على تحصيلهم الدراسي اللاحق وبخاصة على ادائهم في القراءة والكتابة وعلى نمو تفكيرهم الإبداعي والتخيلي.

إن ما ظهر لدى المعلمات من اتجاهات نحو استخدام قراءة كتب القصص قد كشف عن إلمامهن بكثير من فنيات وأساليب القراءة لكن المشكلة في توظيفهن هذه الأساليب والفنيات حسبما تشير به البحوث العلمية الرصينة، الأمر الذي يتطلب ضرورة العمل وبسرعة في اتجاهين، أولهما مزيد من البحوث حول ما تعرفه وما لا تعرفه المعلمة من أساليب وفنيات قراءة كتب القصص، وثانيهما تخطيط وتنفيذ ومتابعة القدر الأكبر من البرامج التدريبية حول هذه الأساليب والفنيات حرصاً على الاستفادة من الجهد المبذول في الروضة في مكانه الصحيح.

وتؤكد النتيجة الثانية لهذا البحث على ما أوردناه من تعليق على النتيجة الأولى، حيث هناك تسليم باستخدام المعلمات لقراءة كتب القصص للأطفال، بل وهناك ما يشير إلى أنه لدى المعلمات وعياً ولو محدوداً للإرتباط بين قراءة كتب القصص وتهيئة أطفال الروضة للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة، لكننا مازلنا في حاجة ماسة إلى تزويد المعلمات بما لا يعرفنه من أساليب وفنيات قراءة كتب القصص وكيفية استثمارها ضمن فعاليات التعلم التلقائي المبكر للطفل وبحيث يتم ذلك في كليات إعداد المعلمات وكذلك في برامج التدريب أثناء الخدمة جنباً إلى جنب.

* "يتوافر لدى المعلمات وعي بأهمية قراءة الآباء كتب القصص للأبناء في المنزل، لكن هناك ندرة في الإهتمام بمجالات التعاون بين المعلمات والآباء فيما يتصل بالقراءة للطفل"، أما عن توفر الوعي بأهمية قراءة الآباء للأبناء فقد أظهرته استجابات المعلمات على العديد من عبارات الاستبيان، لكن التساؤل هو ما تأثير هذا الوعي على سلوك المعلمات تجاه التعاون مع الآباء؟ إن بعضهن يرفض، وبعضهن لا يستسيغ، وبعضهن لا يعرف أهمية مثل هذا التعاون. إن الآباء يقرأون كتب القصص لأطفالهم عندما يتوافر لديهم الوعي بالقيمة التربوية لهذه القراءة أو لأهميتها في تنشئة الأطفال الثقافية والاجتماعية (Heath,1988) والمعلمات مسئولات عن الإسهام في توفير هذا الوعي للآباء من

خلال العديد من أساليب التعاون المتاحة مثل تعريف الآباء بما تقرأه المعلمة للأطفال في الفصل الدراسي من كتب القصص، أو دعوة بعض الآباء للحضور إلى الفصل بالتناوب في فترات قراءة القصص، أو تقديم التغذية الراجعة للآباء الذين يقرأون بالفعل لأبنائهم، أو إعداد الحقائق التعليمية بما تحتويه من كتب قصص وأدوات كتابية وألعاب تتصل بالقصة ليعمل فيها الآباء مع الأبناء في المنزل، أو فتح مكتبة الفصل أو حتى مكتبة الروضة ليستعير منها الأبناء وأيضاً الآباء القصص المطلوبة للقراءة للأطفال في المنزل. هذا فضلاً عن الأساليب الجماعية المؤثرة مثل المحاضرات والندوات والمناقشات التي تدور في مجملها حول مدى إستفادة الأبناء من القراءة المزدوجة لهم في المنزل وفي الروضة. وهذه جميعها أساليب وفنيات عرضتها وأكدها بحوث ودراسات عديدة أجمعت في مجملها على ضرورة مواكبة جهود الروضة والمنزل وتضافرهما معاً من أجل حفز وتشجيع الطفل على إكتساب المهارات المطلوبة لتمكينه من التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

* إن معلمات رياض الأطفال مطالبات- كجزء أساسي من مهام عملهن- بضرورة التعرف على المستوى الإجتماعي الإقتصادي لأسرة الطفل المتعلم بما فيها مستوى تعليم الآباء، واللغة المستخدمة في المنزل، ومدى توفر مواد القراءة، وعادات الأسرة القرائية. وقد أسفرت مراجعات (Teale, 1988) لبحوث القراءة المبكرة إلى أن هناك أربعة عوامل منزلية ترتبط بوصول الطفل إلى بداية بزوغ القراءة لديه حددها في توفر مواد قرائية مطبوعة، قيام الكبار بالقراءة للطفل في المنزل، وجود أدوات ومواد الكتابة في متناول يد الطفل، ثم إستجابة أشخاص آخرين في المنزل لأنشطة القراءة والكتابة التي يقوم بها الطفل. أي أن (تيل) وبحوث عديدة أعقبته يبحثون عن كيف يمكن أن يكون تعلم القراءة والكتابة كامناً في الحياة الإجتماعية لكل طفل. ولا شك في أن لمعلمات رياض الأطفال دور محوري في نشر هذا المفهوم وتجديره لدى الآباء. وفي هذا الصدد نود أن نؤكد على مقولة مورو وباراتور، "من الواضح أنه ما لم ننتبه إلى بيئة الأسرة ونحن نناقش تعلم الطفل القراءة والكتابة بإستخدام

القصة، فإن ما نأخذ به من استراتيجيات في الروضة مهما كانت لن تتجح بالكامل ما لم نتعرف على ونؤثر في ما يتوفر لدى الأسرة من القراءة والكتابة" (Morrow & Paratore, 1993, 194) وأن نؤكد أيضاً على ما عرضته بحوث (Clay, 1979; DeLoache & DeMendoza, 1986; McCormic & Mason 1986; Ninio & Bruner, 1978; Pellegrini & Brody, 1990) من توصيف دقيق لما يتبعه الآباء من فنيات قراءة القصص لأبنائهم حتى تكون المعلمات ليس فقط على معرفة بهذه الفنيات بل وأيضاً منسجمات معها ومكملات لها.

* إختلطت توقعات المعلمات لأثر زيادة استخدام قراءة كتب القصص، ولأثر التوسع في مجالات التعاون بين المعلمات والآباء في مجال قراءة كتب القصص للأطفال. والحقيقة أن إستجابات المعلمات على عبارات المحورين الرابع والسادس قد كشفت عن غياب النظرة المستقبلية لدى المعلمات فيما يتعلق بتأثير قراءة كتب القصص. ويرتبط هذا الغياب بمحدودية إدراك هذا الارتباط القائم بين قراءة كتب القصص ويزوغ تعلم القراءة والكتابة الذي أكدته بحوث عديدة. إن المعلمة إذا كانت لا تنتظر لما تتركه قراءة القصص من آثار على تعلم القراءة والكتابة في الحاضر، وإذا كانت لا تستشعر ما يترتب على توثيق العلاقة مع الآباء حالياً، فكيف لها أن تتوقع هذه الآثار مستقبلاً. حقاً إن المعلمة تستخدم قراءة القصص لكن ما نخشاه أن يكون هذا الاستخدام أشبه ما يكون بالأعراف السائدة والأساليب المتفق عليها. إننا في حاجة لأن تستخدم المعلمة قراءة كتب القصص للأطفال بوعي كاف بأهداف هذا الاستخدام وإرتباطه بتعلم القراءة والكتابة، فإن كان ذلك غير متوفر بما يكفى لدى المعلمة حالياً، فإنها مسئولة كليات التربية وإدارة رياض الأطفال ومراكز التدريب في توفير البرامج التعليمية والتدريبية التي توفر لنا معلمة قادرة على تحقيق هذه الأهداف.

* "أكدت المعلمات على إعتقادهن بأن قراءة كتب القصص للأطفال هي المدخل الصحيح للإسراع بيزوغ التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة، وبأنها يمكن أن تؤدي إلى إقبال الأطفال على الإستمتاع بالقراءة والإهتمام بمضامينها." وتأتي

هذه النتيجة متفقة تماماً مع ما قدمته البحوث والدراسات حول عوائد قراءة القصص للأطفال مثل بحوث DeLoache & DeMendoza, 1986; Bridge, 1980, Wells, 1985 ولعل المعلمات بتأكيدهن على إعتبار قراءة كتب القصص مدخلاً مناسباً لتعلم القراءة والكتابة، يكشفن عن إستعدادهن لممارسة المهام والأدوار التى يقتضيها الارتباط بين القصص وتعلم القراءة والكتابة ويكشفن أيضاً عن أنه لديهن الإتجاه لكنهن لم يمتلكن بعد الأدوات التى تمكنهن من ترجمة هذا الإتجاه إلى سلوك واقعى أثناء ممارستهن للعمل مع الأطفال.

* أظهر تحليل التباين بين متوسطات إستجابات فئات العينة عدم وجود فروق إحصائية دالة فى إستجاباتهن على عبارات ومحاور الاستبيان. ويمكن قبول هذه النتيجة ببساطة فى إطار معرفتنا بأن المعلمات يتعرضن لبرنامج إعداد يكاد يكون موحداً فى المصدرين الأساسيين (كلية التربية الأساسية وكلية التربية جامعة الكويت)، وأنهن جميعاً يعملن فى إطار منهج مطور موحد فى مختلف المناطق التعليمية، فضلاً عن أنهن يتعرضن لمتابعة وتقويم سواء من مديرات الروضات أو المشرفات والموجهات الفنيات بإتباع نفس الخطوات والإجراءات والأساليب، الأمر الذى نتوقع معه أن نجد لديهن فى الأغلب والأعم نفس الإتجاهات وأن نجد أن ما قد يكون بينهن من فروق لا يصل إلى مستوى الفروق الإحصائية الدالة.

* "طالبات المعلمات فى الإجابة عن السؤال المفتوح الثانى بتوفير ركن خاص للتعلم المبكر للقراءة والكتابة فى فصول الروضة وتتفق هذه المطالبة مع ما إستشعرته المعلمات من إمكانية إتاحة المزيد من فرص التعلم للأطفال وكذلك فرص التنمية الشخصية لهم، وقد أكدت نتائج البحوث على العوائد المنتظرة من عملية قراءة كتب القصص على تعلم القراءة والكتابة وأيضاً على تنمية شخصية الطفل، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر مراجعات (Cochran Smith, 1984), (Teale, 1986), (Mason & Allen, 1986). كما إهتمت بحوث أخرى مثل بحوث (Peterman et al., 1985, Dunning & بحوث

(Mason, 1984) بدراسة كيفية توفير ركن خاص للقراءة والكتابة وبوصف وتتبع الممارسات الجارية فيه، وبين الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الطفل وأساليب المتابعة التي تقوم بها المعلمة والأدوات المطلوب توافرها خلال فترات عمل محددة في هذا الركن. إن هذه المطالبة تستلزم دراسة متأنية لخطوات وإجراءات وأساليب العمل المطلوبة والآثار المتوخاة، وكذلك دراسة العلاقة بين هذا الركن وبقية الأركان القائمة بالفعل حتى لا يحدث أى نوع من التداخل أو التضارب بين أنشطة الأطفال فيها.

* إهتمت المعلمات في إجابتهن عن السؤال المفتوح الثالث بإبراز مدى حاجتهن إلى التدريب على استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعليم المبكر للقراءة والكتابة. ويبدو هذا الإهتمام متمماً لاعتقاد المعلمات في إمكانية نجاح أسلوب قراءة القصص في التعليم المبكر للقراءة والكتابة في فصول الروضة. فمن المتوقع أن يتم إنشاء مثل هذا الركن دون أن تكون المعلمات قادرات على حسن استثمار الإمكانيات والفرص التي يتيحها في تحقيق تأثير قراءة كتب القصص على تعليم الأطفال القراءة والكتابة. وقد أجرى (Peterman et al., 1987) دراسة إستطلاعية حول حقيبة تدريبية في فنيات قراءة القصص وقياس أثر هذه الفنيات بمجرد التعامل بها على قدرات الأطفال، وقد كشفت النتائج عن أن المعلمة يمكنها الإستفادة وتعديل فنياتها وأساليبها القرائية، وأن الطفل إستفاد في ترقية فهمه للقصة والتنبؤ بما تقوله المادة المطبوعة. لقد أصبح التدريب سياسة عامة تتبناها كافة الدول التي تسعى للتقدم، ومن باب أولى أن نلجأ إلى التدريب في مجال جديد نستكشفه ونحتاج إلى مزيد من المعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة به.

* وافقت المعلمات في إجابتهن عن السؤال المفتوح الرابع على ضرورة إعادة النظر في عمر بداية تعلم القراءة والكتابة. والحقيقة أن هذه الموافقة بدت للباحثة كشيء معلق في الفراغ، لأنها لم تستند إلى أسباب واضحة، لكن في الوقت نفسه يمكن تقدير موقف المعلمات في هذه الإستجابة لقد وقعن في

الغالب تحت تأثير عبارات الإستبيان، أو تحت تأثير بعض الظواهر المتفرقة التى يصادفونها فى حياتهن. لكن أمر إعادة النظر فى عمر بداية تعلم القراءة والكتابة يحتاج إلى دراسات متعمقة فى نظريات الإستعداد للقراءة وعلاقتها بمفاهيم النضج والتطور وكذلك بمفاهيم بزوغ التعلم التلقائى المبكر للقراءة والكتابة Emergent Literacy التى ظهرت ثم انتشرت وسادت فى العديد من دول العالم المتقدمة منذ ما يقرب من ثلاثة عقود، وأيضاً الأساليب والتقنيات المستخدمة فى كل منهما، والواقع الاجتماعى المحيط بهما واختلاف دور المعلمة والروضة والأسرة إستجابة لإختلاف الأهداف والمحتوى والطرق والنتائج.

سابعاً: التوصيات:

- ١ - وضع مقرر تخصصى فى برامج إعداد معلمة رياض الأطفال فى كليات التربية بالكويت حول التعلم التلقائى المبكر للقراءة والكتابة، حيث أصبحت هناك حاجة ملحة أن تكتسب الطالبة معلمة المستقبل المعارف والمهارات والاتجاهات التى تدعم هذا الأسلوب فى أسرع وقت ممكن وبحيث يتضمن هذا المقرر إستخدام قراءة كتب القصص كأسلوب للتعلم وتوثيق العلاقات بين المعلمات والآباء فى هذا المجال، فضلاً عن الإهتمام بالأسس النظرية التى يقوم عليها هذا الإتجاه المعاصر.
- ٢ - إجراء سلسلة من برامج التدريب المتمركزة حول إستخدام قراءة كتب القصص كأسلوب للتعلم التلقائى المبكر للقراءة والكتابة. على أن يراعى فى هذه البرامج - إلى جانب الشروط الأساسية للتدريب من حيث الهدف والتصميم والمحتوى والتقييم وغيرها - الإلمام بأحدث التوجهات المعاصرة فى المجال نظراً لحدثته. وعلى أن يوجه هذا البرنامج إلى المعلمات والمشرفات والموجهات الفنيات ومديرات الروضات.
- ٣ - دراسة إمكانية توفير ركن خاص للتعلم المبكر للقراءة والكتابة فى فصول الروضة، على أن تشمل هذه الدراسة على متطلبات إنشاء الركن

وعلاقته ببقية الأركان، والأنشطة التي يمكن ممارستها فيها، وأساليب وفنيات العمل التي تختار المعلمة من بينها ما يناسبها ويناسب الطفل، ويناسب موضوعات المنهج المطور المقررة.

٤ - إجراء سلسلة متكاملة من الدراسات والبحوث حول التوجه الخاص بالتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة في رياض الأطفال، وحول استخدام قراءة كتب القصص كأسلوب لتحقيق هذا التعلم، على أن تشمل هذه البحوث والدراسات على مختلف جوانب الموضوع من حيث الأساليب والفنيات وطرق العرض، أدوات قياس عوائد وقراءة كتب القصص في الروضة وفي الأسرة، التغيرات التي يمكن أن تطرأ على محتوى المناهج في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، آثار التكبير بتعلم القراءة والكتابة على شخصية الطفل وتفاعلاته الاجتماعية وأيضاً على جوانب نموه العقلية المعرفية والحركية والوجدانية وغيرها.

Kuwaiti Kindergarten Teachers' Attitudes Toward The Importance of Storybook Reading to Emergent Literacy

Dr. Salwa B. Jawhar

Dept. Curricula & Teaching Methods
College of Basic Education, PAAET

Abstract

There has been a great deal of research done on the importance of storybook reading to the development of early language and literacy. Based on that, the present study attempts to answer a focal question, "Do Kuwaiti kindergarten teachers have positive attitudes toward using storybook reading to help children develop their reading and writing skills?". It also aims to answer other sub-questions that arise from it. A survey, consisting of 77 items and 4 open-ended questions, was designed to measure such teachers' attitudes. The sample of the study included 248 teachers who were randomly selected to represent different variables such as the governorate, years of experiences, alumni, and in-service training. Results of the study indicate that:

- * Teachers have positive attitudes toward using storybook reading with children. However, they are not aware of the relationship between storybook reading and emergent literacy.
- * Teachers are aware of the importance of parents' reading to their children. However, they were unaware of ways to develop home-school connection that communicates the importance of reading to children
- * Teachers' expectations vary in regard to the impact of increasing the use of storybook reading, and ways of collaboration with parents in the future.
- * Teachers emphasize on the benefits of storybook reading to early literacy learning.

Based on the findings and the discussion, the following suggestion were made:

- * A course about emergent literacy should be offered by Colleges in which teachers are prepared.
- * Series of training programs about using storybook reading to develop emergent literacy should be conducted.
- * Literacy centers for reading and writing in the kindergarten classrooms should be developed.

المراجع

- ١ - أبو حطب، فؤاد وآمال صادق (١٩٩١). "مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية". القاهرة، الانجلو المصرية.
- ٢ - عبد الرحمن، سعد (١٩٨٣). القياس النفسى. الكويت، مكتبة الفلاح.
- ٣ - علام، صلاح الدين (٢٠٠٠). القياس والتقييم التربوى والنفسى: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة، دار الفكر العربى.
- 4 - Adams, M. (1990). **Beginning to read: Thinking and learning about print**. Cambridge, Ma: MIT Press.
- 5 - Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J., and Wilkinson, I. (1985). **Becoming a nation of readers**. Champaign, IL: Center for the Study of Reading, National Institute of Education, and National Academy of Education.
- 6 - Anastasi, A. (1976). **Psychological testing**, (4th Ed.). NY: Macmillan Publishers.
- 7 - Bridge, C. (1986). "Predictable books for beginning readers and writers". In M. Sampson (Ed.), **The pursuit of literacy: Early reading and writing**. Dubuque, IA: Kendal/ Hunt.
- 8 - Bruner, J. (1983). **"Child's talk"**. New York: Norton.
- 9 - Chomsky, C. (1972). "Stages in language development and reading exposure". **Harvard Educational Review**, 42, 1-33.
- 10 - Clark, M. (1976). **"Young fluent readers"**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 11 - Clay, M. (1967). The reading behavior of five-year old children: a research report. **NewZealand Journal of Educational Studies**, 2, 11-31.
- 12 - Clay, M. (1979). **Reading: The Patterning of Complex Behavior**. Auckland, NewZealand; Heinemann.
- 13 - Clay, M. (1990). **The early detection of reading difficulties**. Portsmouth, NH: Heinemann.

- 14 - Cochran- Smith, M. (1984). **The making of a reader**. Norwood, NJ: Ablex.
- 15 - Cronbach, L. (1970). **Essentials of psychological testing**, (3rd ed.). NY. Harper & Row Publishers.
- 16 - Cullinan, B. (1987). "Whole language and children's literature". **Language Arts**, 69, 420.
- 17 - Cunningham, P. (1995). **Phonics they use: Words for reading and writing**, (2nd ed.). New Harper Collins.
- 18 - DeLoache, J., & DeMendoza, O. (1986). "Joint picturebook interactions of mothers and 1- year- old children". **British Journal of Developmental Psychology**, 5, 111- 123.
- 19 - Dickinson, D. & Keebler, R. (1989). "Variation in preschool teachers book reading styles". **Discourse Processes**, 12, 353- 376.
- 20 - Dunning, D., Mason, J. & Stewart, J. (1994). "Reading to preschoolers: a response to Scarborough and Dobrich and recommendations for future research". **Developmental Review**.
- 21 - Durkin, D. (1966). **Children who read early**. New York: Teachers College Press.
- 22 - Ehri, L. (1986). "Sources of difficulty in learning to spell and read." In M. L. Wolraich & D. Routh (Eds.), **Advances in Development and Behavioral Pediatrics** (Vol. 7, pp. 121- 195) Greenwich, CT: JAI Press.
- 23 - Feiltelson, D., Kita, B., & Goldstein, Z. (1986). "Effects of reading series stories to first graders on their comprehension and use of language". **Research on the Teaching of English**, 20, 339- 356.
- 24 - Heath, S. (1983). **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. New York, Cambridge University Press.
- 25 - Holdway, D. (1984) **The foundations of literacy**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- 26 - IRA/NAEYC. (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. **The Reading Teacher**, 52, 193- 216.

- 27 - Lonigan, C. (1994). "Reading to preschoolers: Is the emperor really naked?". **Developmental Review**, 14, 303- 323.
- 28 - Matrinz, M., & Teale, W. (1987). "The ins and outs of a kindergarten writing program". **The Reading Teacher**, 40 (4), 444- 450.
- 29 - Matrinz, M., & Teale, W. (1988). "Reading in a kindergarten classroom library". **The Reading Teacher**, 41, 568- 573.
- 30 - Matrinz, M., & Teale, W. (1993). "Teacher storybook reading style: A comparison of six teachers". **Research in the Teaching of English**, 27, 175- 199.
- 31 - Mason, J. (1980). "When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies". **Reading Research Quarterly**, 15, 203- 221.
- 32 - Mason, J. & Allen, J. (1986). "A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading". **Review of Research in Education**, 13, 3-47.
- 33 - Mason, J., Peterman, C., Powell, B. & Kerr, B. (1989). "Reading and writing attempts by kindergarteners after book reading by teachers". In J. M. Mason (Ed.), **Reading and writing connections** (pp. 105- 120). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- 34 - McCormick, C. & Mason, J. (1986). "Intervention procedures for increasing interest and knowledge about reading". In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), **Emergent literacy: writing and reading**. (pp. 90- 115). Norwood, NJ: Ablex.
- 35 - Meyer, L., Stahl, S., Wardrop, J., & Linn, R. (1994). "Effects of reading storybooks allowed to children". **Journal of Educational Research**, 88, 69- 85.
- 36 - Morrow, L. (1982). "Relationships between literature programs, library corner designs, and childrens use of literature". **Journal of Educational Research**, 75, 334- 339.
- 37 - Morrow, L. (1985). "Retelling stories: A strategy for improving young childrens comprehension, concept of story structure and oral language complexity". **The Elementary School Journal**, 85, 647- 661.

- 38 - Morrow, L. (1989). **Literacy development in the early years**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- 39 - Morrow, L. (1990). "Preparing the classroom environment to promote literacy during play". **Early Childhood Research Quarterly**, 21, 330- 346.
- 40 - Morrow, L. (1993). **Literacy development in the early years: Helping children read and write**, (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- 41 - Morrow, L. & Paratore, J. (1993). "Family literacy: Perspectives and practices". **The Reading Teacher**, 47(3), 194- 200.
- 42 - Morrow, L., Tracey, D., Woo, D., & Pressley, M. (1990). Characteristics of exemplary first grade instruction. **The Reading Teacher**, 52, 462-476.
- 43 - Ninio, A., & Bruner, J. (1978). "The achievement and antecedents of labeling". **Journal of Child Language**, 5, 1- 15.
- 44 - Pellegrini, A., & Brody, G. (1990). "Joint book reading between black Head Start & their mothers". **Child Development**.
- 45 - Pellegrini, A., & Galada, L. (1982). "The effects of thematic fantasy play training on the development of childrens story comprehension". **American Educational Research Journal**, 19, 443- 449.
- 46 - Pellegrini, A., & Galada, L. (1993)". Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research". **Reading Research Quarterly**, 28, 163- 175.
- 47 - Peterman, C., Dunning, D., Ackerty, C., & Mason, J. (1987). "The effects of story reading procedures collaboratively designed by teacher and researcher on kindergarteners literacy learning". Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- 48 - Scarborough, H. & Dobrich, W. (1994). "On the efficacy of reading to preschoolers". **Developmental Review**, 14, 245- 302.
- 49 - Schickendanz, J. (1978). "Please read that story again". **Young Children**, 33(5), 48- 55.
- 50 - Snow, C. & Goldfield, B. A. (1982). "Building stories: The emergence of information structures from conversation". In D. Tannen (Ed.), **Analyz-**

- ing discourse: Text and talk** (pp. 127- 141). Washington, DC: Georgetown University Press.
- 51 - Snow, C. & Ninio, A. (1986). "The contracts of literacy: What children learn from learning to read books". In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), **Emergent Literacy: Writing and reading** (pp. 116-138) Norwood, NJ: Ablex.
- 52 - Strickland, D., & Morrow, L. (Eds.). (1989). "**Emerging literacy: Young children learn to read and write,**" Newark, DE: International Reading Association.
- 53 - Sulzby, E. (1989). Assessment of writing of childrens language while writing. In L. Morrow, L. & Smith (Eds.), **The Role of Assessment and Measurement in Early Literacy Instruction** (pp. 83-109). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- 54 - Sulzby, E., & Teale, W. (1987). "Young children's storybook reading: Longitudinal study parent- child interaction and childrens independent functioning".(Final report to Spencer Foundation). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- 55 - Sulzby, E., & Teale, W. (1991). "Emergent literacy". In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. Perason (Eds.), **Handbook of reading research** (Vol. II, pp. 727- 757). New York: Longman.
- 56 - Taylor, D. (1983). "**Family literacy: Young children learning to read and write**". Portsmouth, NH: Heinemann.
- 57 - Tayler, D.& Strickland, D. (1986). **Family Storybook Reading**. Exeter, NH: Heinemann.
- 58 - Teale, W. (1986). "Home background and young childrens literacy development". In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), **Emergent literacy: Writing and reading** (pp. 173- 206). Norwood, NJ: Ablex.
- 59 - Teale, W. (1987). **Emergent Literacy: Reading and Writing Development in Early Childhood**. National Reading Conference Yearbook, 36, 45-74.
- 60 - Teale, W. (1988). "Developmentally appropriate assessment of reading and writing in the early childhood classroom". **Elementary School Journal**, 89, 173- 183.

- 61 - Teale, W., & Sulzby, E. (1986). **"Emergent literacy: Writing and reading"**. Norwood, NJ: Ablex.
- 62 - Teale, W., & Sulzby, E. (1989). "Emergent literacy: New perspectives". In D. Strickland & L. Morrow (Eds.), **Emerging literacy: Young children learn to read and write** (pp. 1-15). New York, DE: International Reading Association.
- 63 - Tompkins, G., & Webeler, M. (1983). "What will happen next? Using predictable books with young children". **The Reading Teacher**, 36, 498-502.
- 64 - Vygotsky, L. (1962). **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press.
- 65 - Vygotsky, L. (1978). **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 66 - Wells, C. (1985). "Preschool literacy- related activities and success in school". In D. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), **Literacy, language and learning: The nature and consequence of literacy** (pp. 229-255). Cambridge, Eng.: Cambridge University Press.

الأخت الفاضلة / المحترمة.

روضة..... /

تحية طيبة..... وبعد

فإنني أقوم بإجراء بحث حول "إتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو قراءة كتب القصص كمدخل للتعليم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لدى طفل الروضة". ويعتمد هذا البحث على إستبيان يهدف إلى التعرف على وجهة نظرك كمعلمة من واقع تأهيلك العلمي وخبراتك وممارساتك الميدانية، في مجموعة العبارات التي يتكون منها الإستبيان. المطلوب منك قراءة كل عبارة بأقصى ما يمكنك من دقة والاستجابة لها إما بالموافقة أو عدم الموافقة بوضع علامة (3) في المربع الذي يعبر عن وجهة نظرك. ثم الإجابة عن الأسئلة الأربعة المفتوحة الموجودة في نهاية عبارات الإستبيان.

برجاء التفضل بملء البيانات الخاصة بك في الجزء المخصص لذلك، علماً بأن بياناتك وإستجاباتك لن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي. مع موفور التحية والإحترام والتقدير.

الباحثة

د. سلوى جوهر

كلية التربية الأساسية

الإسم: (إختياري)

الروضة

المنطقة التعليمية.....

المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس تربية رياض أطفال

☐ مؤهلات أخرى (تذكر)

☐ من كلية التربية الأساسية

☐ من جامعة الكويت

☐ من جامعة خارجية (تذكر)

سنوات الخبرة:

☐ أقل من خمس سنوات

☐ من ٥ - ١٠ سنوات

☐ أكثر من ١٠ سنوات

التدريب:

☐ سبق لي حضور تدريب حول قراءة كتب القصص لطفل الروضة

☐ لم يسبق لي حضور تدريب لطفل الروضة

إستبيان "إتجاهات معلمات رياض الأطفال
بدولة الكويت نحو قراءة كتب القصص لطفل الروضة"

م	العبارة	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا بتاتاً
١	أحرص على قراءة إحدى القصص يومياً للأطفال.					
٢	يركز الأطفال إنتباههم على متابعة صور القصة أثناء قراءتي لهم.					
٣	أؤكد على بعض الكلمات الجديدة على قاموس الطفل أثناء قراءتي لكتب القصص له.					
٤	لا ترتبط قدرة الأطفال على التعرف على كلمات القصة بعدد مرات قراءتي لنفس القصة لهم.					
٥	أعتقد أنه من الضروري أن يسهم الآباء في قراءة بعض كتب القصص لأطفالهم بالمنزل.					
٦	يطلب الأطفال مني تكرار قراءة نفس كتب القصص التي قرأت لهم في المنزل.					
٧	أشعر بأن الأطفال قد أصبحوا أكثر إقبالاً على الإستماع لقراءة كتب القصص كلما إزداد إستخدامي لهذا الأسلوب.					
٨	لا أجد ما يكفي من الوقت لقراءة إحدى القصص للأطفال كل يوم.					
٩	لا يهتم الأطفال بمتابعة الكلمات المطبوعة أسفل الصور أثناء قراءتي للقصة.					
١٠	أقوم بتهيئة الطفل لحسن الإستماع قبل أن أشرع في قراءة القصة.					
١١	لا أتوقع المزيد من إعتياد الأطفال على التعامل مع المواد المطبوعة بزيادة إستخدامي لقراءة كتب القصص.					

م	العبارة	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً
١٢	أسعى لتعريف الآباء بالقصص التي أقترح عليهم قراءتها للطفل بالمنزل.					
١٣	ينطلق الأطفال في ترديد محتوى القصص التي تكرر قراءتها لهم في المنزل.					
١٤	أشعر بأن الأطفال قد أصبحوا أكثر اهتماماً بمضامين القصص كلما توثق التعاون بيني وبين آبائهم حول القراءة.					
١٥	لا أتمتع بحرية إختيار ما يناسب الأطفال من كتب القصص.					
١٦	ألاحظ أن أغلب الأطفال يرددون القصة بعد قراءتها لهم لعدد من المرات.					
١٧	أحرص على إلتفاف الأطفال من حولي ليروا جميعاً الصور والكلمات أثناء القراءة.					
١٨	يربط الأطفال أكثر فأكثر بين الصورة والكلمة بتكرار سماعهم لقراءة القصة.					
١٩	لا أعتقد أنه من الضروري أن يهتم الآباء بملاحظة أطفالهم أثناء قراءة القصص في المنزل.					
٢٠	يندر أن يردد الأطفال كلمات معينة من القصص التي قرأها لهم أبائهم في المنزل.					
٢١	أشعر بأن الأطفال قد أصبحوا أقدر على التعرف على كلمات القصة بإزدیاد عدد مرات قراءتها لهم.					
٢٢	ألتزم بقراءة كتب القصص المحددة في المنهج المطور.					
٢٣	يصعب على الأطفال متابعة الكلمات بأصابعهم أثناء ترديدهم للقصة.					

م	العبارة	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً
٢٤	لا أهتم بالتوقف عند أي من التعبيرات الجديدة أثناء قراءتي لكتب القصص.					
٢٥	يتلهف الأطفال لمعرفة موقع كلمات معينة من المطبوع تحت الصور كلما عرضتها عليهم.					
٢٦	لا أستسيغ حضور بعض الآباء فترات أقرأ فيها كتب القصص للأطفال في الفصل الدراسي.					
٢٧	يسألني الأطفال عن أشياء لفتت نظرهم في القصص المقروءة لهم في المنزل.					
٢٨	أشعر بأن الأطفال قد أصبحوا أقدر على فهم أحداث القصة بزيادة عدد مرات قراءتها لهم.					
٢٩	ينصرف الأطفال من حولي فور علمهم أنني سوف أبدأ في قراءة قصة.					
٣٠	يندر أن يتعرف الأطفال على بعض الحروف إذا لم أقرأ لهم القصة أكثر من مرة.					
٣١	أتوقف عن القراءة قبل نهاية القصة حتى أترك للأطفال فرصة إستكمالها بتوقعاتهم.					
٣٢	يردد الأطفال بينهم وبين بعضهم كلمات مما إستمعوا إليها أثناء عرضي للقصة.					
٣٣	أتناقش مع الآباء فيما يطرحون من أسئلة حول ما يجري أثناء قراءتهم للقصص لأطفالهم بالمنزل.					
٣٤	يظهر الأطفال مزيداً من القدرة على التعرف على بعض جمل القصص المقروءة لهم في المنزل.					
٣٥	أعتقد أن قراءة القصة لأكثر من مرة في الروضة وفي المنزل قد مكن الأطفال من معرفة شكل الكثير من الحروف.					

م	العبارة	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً
٣٦	يبدو لي أنه من الأفضل أن أحكي القصة للأطفال بأسلوب بدلي بدلاً من قراءتها لهم من كتب القصص.					
٣٧	يظهر الطفل علامات الفرح إذا ما استطاع ترديد القصة بأسلوبه الخاص.					
٣٨	أطرح على الأطفال أسئلة متنوعة حول أحداث القصة بعد إنتهائي من قراءتها.					
٣٩	أجد أنه ليس من السهل على الطفل أن يشير إلى الحروف التي أطلب منه الإشارة إليها في كتب القصص.					
٤٠	يسألني بعض الآباء عن كتب القصص المفضلة التي يحسن أن تحتويها مكتبة الطفل بالمنزل.					
٤١	يندمج الآباء في متابعة ما يجري لأطفالهم في الروضة كنتيجة لتفاعلهم مع أطفالهم أثناء قراءة كتب القصص.					
٤٢	أعتقد أن قراءة القصة لأكثر من مرة في الروضة وفي المنزل قد مكن الأطفال من رسم بعض الحروف.					
٤٣	لا تظهر على الطفل أية مؤشرات لتعلم القراءة والكتابة قبل إتقانه لمهارات الإستماع والتحدث.					
٤٤	تتضمن تعليقات بعض الأطفال ربطاً بين الكلمات والصور المعبرة عن أحداث القصة.					
٤٥	أحرص على تنمية مهارات الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة مع بعضها البعض دون أن تسبق إحداها الأخرى.					
٤٦	يصعب أن يتمكن الأطفال من الإشارة إلى الكلمات التي أطلبها منهم في القصة.					

م	العبارة	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً
٤٧	يعتقد بعض الآباء أن تشجيع الطفل على الحركة والنشاط أهم من تعرفه على القراءة والكتابة في هذا العمر.					
٤٨	يقاوم الآباء بشدة فكرة إمكانية إكتساب الطفل مهارات الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة جميعاً مع بعضها البعض.					
٤٩	أعتقد أن قراءة القصة لأكثر من مرة في الروضة وفي المنزل قد ممكن الأطفال من كتابة بعض الكلمات.					
٥٠	يعتبر الوقت المحدد لقراءة القصة قيداً على التفاعل بيني وبين الأطفال.					
٥١	تثري قراءة كتب القصص للأطفال مهاراتهم اللغوية كوحدة كلية متكاملة.					
٥٢	أستخدم كتب القصص كبيرة الحجم التي تسمح بالإشارة بالإصبع إلى الكلمات أثناء القراءة.					
٥٣	لا توجد علاقة بين تنوع القصص التي أختار قراءتها وبين قدرة الأطفال على تنويع تركيباتهم اللغوية.					
٥٤	يرفض بعض الآباء التعاون معي في قراءة كتب القصص لأطفالهم بحجة أن هذه مسئوليتي وليس مسئوليتهم.					
٥٥	يطلب بعض الآباء مني حضور فترات قراءة القصص في الفصل لمعاونتهم في التعرف على كيفية القراءة لأطفالهم.					
٥٦	يمكن أن يكتسب الطفل المهارات اللغوية ككل متكامل دون أن تسبق أي منها الأخرى.					
٥٧	يطالبني الأطفال بترك الأنشطة والتحول بسرعة إلى قراءة كتب القصص.					

م	العبارة	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً
٥٨	يطرح بعض الأطفال أسئلة تتعلق بشخصيات القصة التي أقرؤها لهم.					
٥٩	أحرص على وضع كتب القصص بعد الإنتهاء من قراءتها في ركن القراءة / المكتبة لتكون في متناول الأطفال.					
٦٠	لا تعتبر قراءة كتب القصص للأطفال مدخلاً مفيداً سوى لمهارتي الإستماع والتحدث.					
٦١	ألمس أن بعض الآباء لا يهتمون بتنفيذ ما أوصي به في مجال قراءة كتب القصص لأطفالهم.					
٦٢	يظهر الأطفال إهتماماً برسم أشكال بعض الحروف بمختلف الوسائل المتاحة لهم في الروضة.					
٦٣	أعتقد أن قراءة كتب القصص هي المدخل الصحيح لتنشيط التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال.					
٦٤	أتجنب استخدام قراءة كتب القصص في تثبيت المفاهيم المستخلصة من أنشطة الطفل المختلفة في الروضة.					
٦٥	يسألني الأطفال عن كلمات وردت في القصة التي أقرؤها لهم.					
٦٦	من المفيد أن يرى الأطفال الكتابة من حولهم في الفصل.					
٦٧	يقبل الأطفال على تداول كتب القصص في ركن القراءة/المكتبة.					
٦٨	لا يهتم الآباء أثناء قراءتهم لأطفالهم لكتب القصص سوى بحسن إستماع الأطفال لهم.					

م	العبارة	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق بتاتاً
٦٩	يظهر الأطفال الذين تقرأ لهم كتب القصص في الروضة وفي المنزل قدرة مبكرة على تعلم القراءة والكتابة.					
٧٠	تبدو على الأطفال إهتمامات متزايدة برسم بعض الكلمات بمختلف الوسائل المتاحة لهم في الروضة.					
٧١	لا يتوفر لي الوقت الكافي لقراءة أكثر من قصة واحدة طوال اليوم الدراسي.					
٧٢	يطرح بعض الأطفال أسئلة تتعلق بعبارات متكاملة وردت في القصة التي أقرأها لهم.					
٧٣	ألمس أن إتقان وإتاحة الفرصة للتعبير الشفهي يسير جنباً إلى جنب مع تعلم القراءة والكتابة.					
٧٤	أعتقد أن قراءة القصة لمرة واحدة لا يترك أية آثار على قدرة الطفل على تعلم القراءة والكتابة.					
٧٥	أعرف أن بعض الآباء يعجزون عن قراءة كتب القصص لأطفالهم في المنزل.					
٧٦	يردد الأطفال معاني معينة من القصص التي قرأها لهم أبائهم في المنزل.					
٧٧	يكشف الطفل أثناء تعامله مع الكبار حول القصة أن القراءة والكتابة وسيلة إتصال ناجحة.					

- من أهم ما ألاحظه على الأطفال الذين تقرأ لهم كتب القصص في الروضة والمنزل ما يلي:

.....

- قد يكون من المفيد توفير ركن خاص للتعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة في فصول الروضة وذلك للأسباب التالية:
.....
- مطلوب تدريب معلمات رياض الأطفال على استثمار قراءة كتب القصص وذلك لأن:
.....
- أقترح أن يعاد النظر في عمر بداية تعلم القراءة والكتابة وذلك للأسباب التالية:
.....

