

أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. "محمد أمين" القضاة

جامعة مؤتة

المملكة الأردنية الهاشمية

د. محمد فرحان القضاة

كلية المعلمين / أبها

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وكشف ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف المجموعة، والجنس، والتفاعل بينهما في أداء الأطفال على اختبار الاستعداد القرائي الكلي وأبعاده الفرعية. تكونت عينة الدراسة من (٦٦) طفلاً وطفلة من أطفال الصف التمهيدي الثاني من روضة البراعم في جرش، تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، وزعوا وفق متغيري الجنس والمجموعة عشوائياً على ثلاث مجموعات هي: المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور)، والمجموعة التجريبية الثانية (القصة)، والمجموعة الضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم بناء برنامج تدريبي في الاستعداد القرائي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة، تم تقسيمه إلى قسمين: تضمن كل منها (١٨) نشاطاً.

كشف تحليل التباين الثنائي المصاحب المتعدد وجود أثر للبرنامج التدريبي في الأبعاد الستة للاستعداد القرائي (تمييز بصري، وتمييز سمعي، وفهم، ومعلومات، وتذكر سمعي، وتذكر بصري) يعزى لمتغير المجموعة، في حين لم يظهر أثر دال إحصائياً لمتغير الجنس أو التفاعل بين المجموعة والجنس على جميع أبعاد اختبار الاستعداد القرائي. كما تبين من النتائج أن المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور) كانت أكثر تأثيراً في أبعاد الاستعداد القرائي (التمييز البصري، والمعلومات، والتذكر البصري) مقارنة مع مجموعة القصة، ولم تظهر فروق دالة بين المجموعتين التجريبيتين على بقية الأبعاد. ونوقشت النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وقدمت التوصيات المناسبة.

مقدمة

تعد القراءة من المهارات الأساسية التي تسعى المدرسة إلى تعليمها للأطفال الذين يلتحقون بها، وحتى تصبح عملية التعلم والتعليم سهلة وميسورة، فلا بد أن يتوافر لدى المتعلمين الاستعداد القرائي المطلوب. من هنا كانت الحاجة ماسة إلى إيجاد اختبارات تعمل على قياس هذا الاستعداد، وتحديد مستواه، إضافة إلى الحاجة إلى وجود برامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة في مرحلة ما قبل المدرسة، خاصة ونحن في بدايات القرن الحادي والعشرين، نواجه تحديات كبيرة تلقي أعباءً ومسؤوليات كبيرة على الأنظمة التربوية عامة، والأنظمة التربوية في الوطن العربي بشكل خاص.

وقد بين علماء النفس الذين اهتموا بدراسة تطور الطفل، أن تعليمه القراءة قبل أن يتوافر لديه الاستعداد القرائي المطلوب، يجعل من عملية التعلم هذه أمراً صعباً، وقد يؤدي ذلك إلى تطوير اتجاهات سلبية عنده نحو ذاته، ونحو المواد الدراسية والمدرسة بشكل عام (Taylor, 1974).

ومن هنا فرياض الأطفال ليست معنية بتعليم القراءة كما هو الحال في المدرسة الابتدائية، ولكن يمكن أن يقتصر دورها على القيام بالتحضيرات الأولية لتعلم القراءة، والتي تسهل للطفل هذه العملية فيما بعد؛ فوضع الكتب المصورة بين أيدي الأطفال، ورواية القصص، والألعاب المختلفة، التي يتم من خلالها الربط الجيد بين الصور والجمال في لعب الأدوار، وبالتدريج تتولد لدى الأطفال الرغبة في تعلم القراءة (حنا والشماس، ١٩٩٥).

وترى بستالوزي (Pastalozi) (كما ورد في قطامي، ١٩٩٠) أن التفكير والاستعدادات ومنها الاستعداد للقراءة تنمو بالتدريب، وذلك عن طريق ما يهيأ للطفل من مواد حسية، وخبرات يتفاعل معها، وينتجها، ويلاحظها، ويعتقد أنه لا ينبغي أن ندفع باستعدادات الأطفال العقلية بعيداً قبل أن يكون قد اكتسب قوة التدريب على أشياء قريبة لها.

فتهيئة الطفل للقراءة بعد أن تتوافر لديه المهارات اللازمة للاستعداد، تعد من العمليات المهمة، التي ينبغي النظر إليها، والاهتمام بها قبل إدخال الطفل في مرحلة القراءة الفعلية، فالطفل الذي يُدفع إلى تعلم القراءة قبل الأوان، ينشأ لديه في الغالب شعور بعدم الثقة بنفسه، وبأنه شخص فاشل، وقد يتعطل في القراءة حتى بعد دخوله المدرسة (الطحان، ٢٠٠٣).

وعموماً فإن أسباب النجاح في القراءة، وفي المواد الدراسية مرهون بإعداد الطفل للقراءة قبل التعرض لها، وعدم إجباره عليها والأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين الأطفال في القدرة على القراءة. وإذا أتقن الأطفال مهارات القراءة خلال هذه المرحلة كتب لهم النجاح والتفوق. ومن هذا المنطلق يجب إعداد الطفل للقراءة قبل دخوله إلى المدرسة الرسمية، من خلال التدريبات والأنشطة المتنوعة في جوانب متعددة ومختلفة في البيت ورياض الأطفال، ومن خلال تفاعله المستمر مع والديه والآخرين؛ وذلك لأن مستوى أداء الطفل في هذه العملية يتوقف على خبراته الماضية بدرجة كبيرة، فالطفل يقرأ مستعيناً بخبراته وقدراته العقلية واللفظية مزاجاً بينها وبين العين أثناء القراءة، وإذا كانت هذه الخبرة متوافرة، واستطاع أن يكتسب عدداً كبيراً من المفاهيم، وأن يستخدم اللغة ويفهمها بدرجة كبيرة، عندها تكون لديه مهارة الاستعداد للقراءة (Tinker, 1971).

ظهر مفهوم الاستعداد للقراءة في البحوث العلمية لأول مرة عام ١٩٢٥، نظراً للحاجة الواضحة للتوافق البدني وفهم اللغة قبل بدء أي نوع من أنواع القراءة (Johnson, 1971). واستخدمت اختبارات الذكاء لتقدير استعداد الطفل للقراءة، حيث كان الاستعداد لتعلم القراءة يتحدد بالعمر العقلي للطفل؛ إلا أن هناك قدرات يحتاج إليها الطفل في القراءة لا تقيسها اختبارات الذكاء. لذلك كان من المهم بناء اختبارات لقياس مدى الاستعداد للقراءة. ومرحلة الاستعداد للقراءة مرحلة مهمة، وتقع عادة ما بين سن الرابعة والسادسة، والغرض منها تنمية الاستعداد للقراءة من خلال تنمية مهارات التحدث، والتزود بمعاني

المفردات، وتحسن القدرة على الكلام بوضوح، وإثارة قدرة الطفل على التفكير الواضح حول الأشياء المألوفة لديه والتدرب على التمييز لما يسمعه أو يقوله وإثارة اهتمامه بالقراءة (Nurss, 1979).

ومهارات الاستعداد للقراءة يجب أن تلقى العناية الكافية؛ لأنها الطريقة المثلى لتحقيق الهدف - مهارات القراءة - ولهذا تلقى اهتماماً متزايداً من بعض التربويين، فهم يرسمون لها الخط السليم في صورة عدد من الأنشطة التي تنمي مهارة القراءة وتغذيها، ومنها التمييز البصري للمتشابه والمختلف من الأشكال والكلمات والحروف، والتمييز بين المتشابه والمختلف من الأصوات، ومشاهدة الصور وتفسيرها، والتعليق على ما فيها، وتزويد الأطفال بالخبرات من خلال الدراما والقصص، والرحلات، وتنمية المحصول اللغوي، وإدراك التسلسل في الأحداث، من خلال قص القصص على الأطفال (حنورة، ١٩٩٠).

والجدير بالذكر أن من أهداف رياض الأطفال في الأردن تنمية الاستعداد للقراءة لدى الأطفال الذين يلتحقون بالرياض من سن (٤-٦) سنوات، ولكن فكرة الاستعداد وطرق القراءة ما زالت غير واضحة في منهج رياض الأطفال في الأردن. وتركز في معظمها على تعليم القراءة والكتابة بالطريقة الفعلية، وتفتقر إلى برامج إعداد الطفل للقراءة، كما تركز على تدريس منهاج الصف الأول الأساسي، نتيجة ضغط الأهالي على المعلمات في مجال إجبارهن على تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ومعرفة الأحرف والأرقام، وضغط مسؤول الروضة على المعلمة في إجبارها على تعليم منهاج يراه هو مناسباً (السرور، ١٩٩٩).

وأوردت السرور (١٩٩٩) في دراستها بعنوان "تقييم تعليم ما قبل المدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية" أن فكرة المنهاج ومفهومه وأهدافه موضوع عائم في غالبية العينة، نتيجة قلة الإشراف، وتدني رواتب المعلمات، وضغط الأهالي على العاملين في الرياض للعمل على تعليم أطفالهم القراءة والكتابة (الأحرف والأرقام)، والتهاون في منح التراخيص، كما أظهرت الدراسة تدنيًا في مجال استخدام اللعب في النشاط الصفّي، أو استخدام استراتيجيات التمثيل أو رواية

القصّة، أو استخدام الموسيقى، وهي من الاستراتيجيات الهامة الأساسية للتعليم في الروضة. كما قلت حركة الأطفال في الصف نتيجة ضيق المكان واستخدام أسلوب التعلم الذي يعتمد على ضبط الأطفال وبقائهم في مقاعدهم، كذلك بدت الضبابية في تسلسل عملية التعليم ومراعاتها لمجالات نمو الأطفال وارتباطها بوحدة تعليمية محددة.

ويرى الباحثان أن مرحلة رياض الأطفال مرحلة إعداد وتهيئة بالنسبة لحياة الطفل الدراسية المقبلة، فتوفر الجو الملائم الذي يلعب دوراً مهماً في تهيئته للقراءة، وتنمي لديه الميل نحوها. ومعنى هذا أنه في مرحلة الروضة يمكن تهيئته للقراءة، ومع بدء المرحلة الابتدائية، حيث يكون الطفل قد بلغ (٦) سنوات من العمر، يبدأ عندها تعليم القراءة. حيث تكون وظائف أعضاء الحس والحركة والجهاز العصبي عند الطفل قد اكتملت، مما يجعله قادراً على القيام بعمل دقيق كعملية القراءة.

ونظراً لانصراف غالبية الأطفال عن القراءة، وعدم الاهتمام بها، وقضاء معظم أوقاتهم وأعينهم موجهة نحو شاشة التلفاز والفيديو، أو اللعب بالأجهزة الإلكترونية التي لا تمدهم بالخبرات التربوية والتعليمية اللازمة، بحيث يتمشى كل هذا مع زيادة حجم المعرفة، التي أصبح الحصول عليها من مستلزمات الحياة في هذا العصر، وما يفرضه علينا من التغيرات التي يشهدها العالم، ونحن في القرن الواحد والعشرين، تتزايد الحاجة إلى إعداد الأطفال للقراءة، وتهيئتهم للحياة المستقبلية، فالطفل العربي بحاجة إلى الاستعداد قبل البدء بتعلم القراءة، وربما كان فقدان هذا النوع من البرامج سبباً من أسباب تأخره، وانصراف الطفل عنها.

وحتى يتمكن الأطفال من التقدم والتعامل مع المعلومات بإيجابية، ولا يجدوا أنفسهم عاجزين عن مواكبة التقدم، يجب وضع برامج مخطط لها وفقاً لأسلوب علمي دقيق، وهذا النوع من الإعداد أصبح ضرورة حتمية؛ حتى تكون

حصول معرفة بالغة الأهمية تجعلهم يواكبون عصرهم ولا يتخلفون عنه، ولا تقف بهم معلوماتهم عند عتبة الماضي.

إن غياب برامج متكاملة لتحقيق تنمية الاستعداد للقراءة، واستدراك النقص في هذا المجال يدعو لتصميم وإعداد مثل هذا النوع من البرامج للأطفال السنة الثانية في رياض الأطفال قبل انتقالهم إلى الصف الأول الأساسي. والأمل أن تستطيع هذه الدراسة تحقيق هذا الهدف.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتبع مشكلة الدراسة من أهمية مرحلة رياض الأطفال في تنمية قدرات الأطفال ومهاراتهم، فرياض الأطفال بما تقدم من أنشطة مختلفة ينبغي أن تساعد الطفل في تنمية مهاراته وقدراته على الاتصال بالآخرين؛ إذ إن أساس التعلم في الروضة قائم على التعلم اللفظي في معظمه، وهذا يتعارض مع فلسفة رياض الأطفال التي ركزت على التعلم من خلال اللعب، وليست مكاناً للتعليم المقصود الرسمي للتعلم عن طريق التلقين. كما أن هناك تدنٍ في استخدام استراتيجيات مهمة في مرحلة ما قبل المدرسة، وبالتحديد استراتيجيات لعب الدور والقصص في تنمية المهارات المختلفة للطفل، وبخاصة مهارة الاستعداد القرائي من خلال برامج تدريبية موجهة تأخذ بالحسبان خصائص أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، ومطالب نموهم وحاجاتهم.

ومن هنا شعر الباحثان بمدى الحاجة إلى دراسة هذه المشكلة، للوقوف على مطالب النمو للطفل في هذه المرحلة، ودرجة استعداده، والمقياس المناسب لمعرفة درجة الاستعداد قبل دخول الطفل المرحلة الأولى من التعلم الرسمي، والعوامل المؤثرة في الاستعداد أو المهارات التي يجب أن يكون الطفل ملماً بها قبل عملية القراءة الفعلية.

وتحدد مشكلة الدراسة في معرفة أثر البرنامج التدريبي الذي يستند

إلى لعب الأدوار والقصة، ويتم تدريب أفراد الدراسة عليه لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة.

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

(١) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في أداء الأطفال على اختبار الاستعداد القرائي الكلي يعزى للمجموعة (تجريبية لعب دور، وتجريبية قصة، والضابطة) أو الجنس أو التفاعل بينهما؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0,05)$ في أداء الأطفال على كل بعد من أبعاد اختبار الاستعداد القرائي يعزى للمجموعة (تجريبية لعب دور، وتجريبية قصة، والضابطة) أو الجنس أو التفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الهدف الأول: معرفة أثر البرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد القرائي لأطفال ما قبل المدرسة.
- الهدف الثاني: تطوير اختبار الاستعداد للقراءة لأطفال ما قبل المدرسة (التمهيدي/ المستوى الثاني) في الأردن

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من حداثتها وأصالتها، إذ لم توجد دراسة في الأردن حسب اطلاع الباحثين على وجه التحديد تناولت لعب الدور والقصة كاستراتيجيتين للتدريب على تنمية الاستعداد القرائي.

وتتزامن هذه الدراسة مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في الأردن، لتطوير المناهج في مرحلة رياض الأطفال بوجه عام، وذلك بفتح صفيين

تابعين لبعض المدارس، يتضمن الصف التمهيدي الأول والثاني. وبدأ هذا فعلاً في بعض المدارس الحكومية في المملكة كمشروع أولي، لكي يواكب التطوير في مجال الطفولة. ولذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى توفير مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي يمكن تطبيقها في مختلف الروضات، وتمكن الأطفال من القيام بعملية التدريب على مهارات الاستعداد للقراءة حيث إن الكتب التي تقدمها مناهج رياض الأطفال في هذا الميدان تكاد تخلو من التدريبات الإثرائية على المهارات المرتبطة بعملية الاستعداد للقراءة. هذا إلى جانب أنها تساعد الطفل على اكتساب الثقة بذاته، واكتساب اتجاهات إيجابية نحو عملية القراءة، بالإضافة إلى أن هذا البرنامج يعد عوناً للمربين وأولياء الأمور، إذ يعد مرشداً لتنمية الاستعداد للقراءة.

وتبرز أهمية أخرى للدراسة تتبثق من اختبار الاستعداد القرائي المطور لهذا الغرض، ويمكن استخدام هذا الاختبار من المرشدين النفسيين وأخصائيي صعوبات التعلم كأداة للتعرف على الأطفال الذين يواجهون مشكلات وصعوبات في الاستعداد للقراءة ومهاراتها.

التعريفات الإجرائية

تتناول الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات تعرف إجرائياً من قبل الباحثين:

- الاستعداد للقراءة: هي مطلب من مطالب النمو في مرحلة ما قبل المدرسة تمكن الطفل من التهيؤ للقراءة وتتطلب عدداً من المهارات منها: التحدث، والاستماع، والمهارات الحركية البصرية، والتمييز السمعي، والتمييز البصري، والميل للقراءة والتذكر والانتباه، وغير ذلك من المهارات، والمثيرات التي تقدم لتهيئة الطفل للقراءة بما يتماشى مع قدراته واستعداداته واستخدام حواسه، ويتم قياس هذه المهارات من خلال اختبار الاستعداد للقراءة، ويتضمن ستة اختبارات فرعية هي: اختبار التمييز البصري، اختبار التمييز السمعي، اختبار الفهم، اختبار المعلومات، اختبار التذكر السمعي واختبار التذكر البصري.

- البرنامج التدريبي: مجموعة من الأنشطة المحددة التي يتبعها المدرب في تهيئة وإعداد الموقف التربوي بقاعة النشاط لمدة زمنية محددة، ووفقاً لتخطيط وتقييم صادق ومحدد، يظهر فيه التكامل المنشود، ويحتوي البرنامج على مجموعة من التدريبات والأنشطة التي تتضمن أنشطة درامية وأخرى قصصية ملائمة لعمر الطفل. واشتمل البرنامج على (٢٤) جلسة للتدريب على مهارات الاستعداد للقراءة من خلال لعب الدور، وعلى (٢٤) جلسة للتدريب على مهارات الاستعداد للقراءة من خلال استراتيجية القصة.

- استراتيجية لعب الدور: هو أحد أشكال اللعب الاجتماعي، ويبدأ بالظهور منذ العام الثالث للطفل، ويتطور بشكل واضح في عمر الروضة (٤-٦) سنوات، حيث يمثل الطفل من خلاله المواقف والأحداث الاجتماعية مشتركاً مع مجموعة من الأطفال في اختيار موضوع اللعب، وتوزيع الأدوار، وتحديد خطوات سير اللعب، وتهيئة الأدوات والمكان المناسب للموضوع، ولعب الدور عبارة عن نشاط داخل الصف أو خارجه يعطي الطفل الفرصة ليمارس اللغة، ونواحي سلوك الدور الفعال، وأن يمثل الطفل رمزياً هؤلاء الذين يود أن يكون مثلهم سواء أكان تمثيلاً لأشخاص أو حيوانات أو أحداث، حيث احتوى البرنامج التدريبي على (١٨) دوراً بواقع (٢٤) جلسة تدريبية، وكل نشاط يتكون من أهداف وأدوات وخطوات تنفيذ وتقييم.

- استراتيجية القصة: هي استراتيجية من الاستراتيجيات التعليمية الأساسية لمرحلة ما قبل المدرسة وتتضمن قصصاً متنوعة؛ لفظية ومصورة وتعبيرية، حيث احتوى البرنامج على (١٨) نشاطاً بواقع (٢٤) جلسة تدريبية. وكل نشاط يتكون من أهداف وأدوات وخطوات تنفيذ وتقييم.

- طفل ما قبل المدرسة: هو الطفل الذي يدرس في الصف التمهيدي الثاني في رياض الأطفال، ويقدر عمره ما بين (٥-٦) سنوات في الدراسة الحالية.

محددات الدراسة

- اقتصرت الدراسة على أطفال روضة البراعم الإسلامية في قرية ساكب في مدينة جرش الذين يدرسون في الصف التمهيدي الثاني ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦) سنوات من الذكور والإناث.
- اقتصرت الدراسة على الأطفال الأسوياء الذين لا يعانون من عيوب جسمية، مثل ضعف السمع أو الإبصار، أو اضطرابات النطق، أو قصور في الجهاز العصبي.
- اقتصر قياس مهارات الاستعداد للقراءة على مهارات: اختبار التمييز البصري، اختبار التمييز السمعي، اختبار الفهم، اختبار المعلومات، اختبار التذكر السمعي، اختبار التذكر البصري.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات التي استخدمت برامج لتنمية الاستعداد القرائي أو بعض مهاراته وقياسه وعلاقته بمتغيرات أخرى:

أجرت الدياسطي (١٩٩١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لأطفال الحضانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٣٦) طفلاً وطفلةً من حضانتين تابعيتين لوزارة الشؤون الاجتماعية في مصر، نصفهم من الفئة العمرية (٤-٥) سنوات، والنصف الآخر من الفئة العمرية (٥-٦) سنوات. واستخدمت الباحثة استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، واختبار الاستعداد للقراءة، وبرنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الاستعداد للقراءة لصالح الإناث، كما توصلت إلى أن هذه السن مناسبة لبدء تعلم مهارات الاستعداد للقراءة.

كما أجرت أمين (١٩٩١) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح

لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً من أطفال رياض الأطفال التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية في القاهرة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية، وتراوحت أعمارهم من (٥، ٤-٦) سنوات متجانسة من حيث السن والذكاء والاستعداد لتعلم القراءة، وكان من أهم أدوات الدراسة اختبار قياس الاستعداد للقراءة، البرنامج المقترح، اختبار رسم الرجل. وأسفرت نتائج الدراسة عن ظهور تحسن كبير في اكتساب وتنمية مهارات الاستعداد القرائي لدى أطفال العينة. كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق طفيفة بين الذكور والإناث نحو اكتساب المهارات ولصالح الإناث.

وقامت سعيد (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لأطفال رياض الأطفال بدولة الإمارات، وتكونت العينة من (٨٠) طفلاً من أطفال الرياض بمنطقة دبي التعليمية، تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات من الذكور والإناث. وقامت الباحثة بتطبيق مقياس الاستعداد للقراءة على عينة الدراسة، ثم قامت بعد ذلك بتطبيق البرنامج المقترح لتنمية الاستعداد للقراءة على المجموعة التجريبية فقط، ولمدة ثلاثة شهور، واحتوى البرنامج مجموعة من الأنشطة التدريبية من دليل رياض الأطفال وأهمها وحدة المهن، ووحدة الحيوانات، ووحدة الخضروات والفواكه. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها حدوث تحسن في الاستعداد للقراءة لدى المجموعة التجريبية. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة بين الذكور والإناث.

أما ديفيدسون (Davidson, 1994)، فقد أجرى دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج لتنمية أحد أبعاد الاستعداد القرائي وهو الإدراك السمعي والحصيلة اللغوية في مرحلة رياض الأطفال. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً (١٨ ذكور، ٢٢ من الإناث)، تم اختيارها عشوائياً من أربع روضات ذوات مستوى اجتماعي اقتصادي متقارب، مقسمة على مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية وثانيهما مجموعة ضابطة، حيث تعرضت المجموعة التجريبية لأنشطة

تنمية مهارات الإدراك السمعي، والحصيلة اللغوية. بينما تعرضت المجموعة الضابطة لبرنامج الروضة العادي، واستخدم الباحث اختبار الإدراك السمعي، واختبار الحصيلة اللغوية. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتفاع درجات أطفال المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي عن المجموعة الضابطة، كما أكدت الدراسة على أهمية الأنشطة التي تساعد في تنمية الإدراك السمعي والاهتمام بنطق الكلمات ونماذج الألفاظ، وتنمية الحصيلة اللغوية؛ لما له كبير الأثر في تعلم الطفل للقراءة والكتابة.

ودراسة ترمبل (Trimble, 1996) هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة للطفل في رياض الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طفلاً تتراوح أعمارهم من (٤-٦) سنوات، ملتحقين بفصول رياض الأطفال، واستغرق تقديم البرنامج مدة (١٢) أسبوعاً، واستخدمت فيه مجموعة من الوسائل المختلفة لتنمية مهارات الاستعداد القرائي لطفل رياض الأطفال. وأسفرت النتائج عن ظهور تحسن في قدرة هؤلاء الأطفال على تمييز الحروف والوعي الصوتي ومدلولات الألفاظ وزيادة وعيهم بالمفاهيم المختلفة. كما بينت النتائج ضرورة الاهتمام بنشاط القصص؛ حيث يعتبر من أهم الأنشطة التي تمكن الطفل من تنمية مهارات الاستعداد للقراءة.

وأجرت خضر (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تصميم اختبار لقياس الاستعداد القرائي لدى أطفال رياض الأطفال من عمر (٥-٦) سنوات في رياض القطاع العام في دمشق، وقياس الاستعداد القرائي لدى الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طفلاً وطفلة. وقامت الباحثة ببناء اختبار للاستعداد القرائي. وأسفرت النتائج عن وجود ضعف في الاستعداد القرائي لدى أطفال رياض القطاع العام في دمشق، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات الأطفال في اختبار التمييز البصري ودرجاتهم في التمييز السمعي، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الأطفال في اختبار المعلومات والفهم. كما بينت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين متوسط درجات

الأطفال الذكور والإناث في اختبار التمييز البصري والسمعي وفي اختبار المعلومات والفهم، ومتوسط درجاتهم في اختبار الاستعداد القرائي الكلي،

وفي دراسة قام بها جستس (Justice, 2003) هدفت إلى تصميم برنامج للنهوض بمستوى تعليم القراءة ومهارات اللغة الشفهية كمهارة من مهارات الاستعداد للقراءة والمهارات الحسية الحركية بالروضة، تكونت العينة من (٤٠) طفلاً وطفلة، مقسمة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، إذ تعرضت المجموعة التجريبية للبرنامج المصمم بهذه الدراسة. وأسفرت النتائج عن حدوث تحسن ملحوظ في مهارات اللغة الشفهية والمهارات الحسية الحركية، والقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت خليل (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية المهارات اللغوية وبعض مهارات الاستعداد للقراءة. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال من سن (٥-٦) سنوات، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتم تحقيق التجانس بين المجموعتين في السن والجنس ومستوى الذكاء. واستخدمت الباحثة برنامجاً في الأنشطة التعبيرية، واختبار رسم الرجل لـ "جودانف"، وقائمة تحليل المهارات اللغوية، واختبار نمو المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. وكان من أهم الاختبارات الفرعية اختبار التمييز البصري والسمعي، واختبار المفردات، واختبار الفهم وبعض الاختبارات اللغوية الأخرى. أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية وجدوى برنامج الأنشطة التعبيرية لتنمية مهارات الطفل في اللغة والاستعداد القرائي. كما أسفرت النتائج عن تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أقرانهم من أطفال الضابطة، وذلك على اختبار نمو المهارات اللغوية. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور في العينة التجريبية ومتوسطات الإناث في نفس المجموعة على اختبار نمو المهارات اللغوية لصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات التي تناولت أثر قصص الأطفال أو لعب الأدوار على الاستعداد القرائي أو أحد أبعاده:

قام إبراهيم (١٩٩١) بدراسة هدفت إلى تصميم برنامج للعب اللغوي يتمكن من خلاله الارتقاء ببعض جوانب الاستعداد (الإدراك السمعي، التعبير اللغوي) لدى طفل السادسة. تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي ممن تتراوح أعمارهم بين (٦-٧) سنوات، وهم في بداية العام الدراسي الجديد قبل تعرضهم لأي خبرة مدرسية، ولم يسبق لهم الالتحاق برياض الأطفال قبل المدرسة، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. كما تم تقسيم التجريبية إلى مجموعتين فرعيتين: مجموعة اللعب اللغوي ومجموعة اللعب التمثيلي. واستخدم الباحث بطارية القدرات النفسية واللغوية، واختبار رسم الرجل، وبرنامج اللعب اللغوي واللعب التمثيلي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة وذلك في أبعاد الاستعداد القرائي (الإدراك السمعي والتعبير اللغوي) بعد تطبيق البرنامج لصالح أطفال المجموعة التجريبية. وبينت الدراسة أهمية اللعب التمثيلي في تنمية مهارة الإدراك السمعي والتعبير اللغوي للطفل.

وأجرى Morrow (1991) دراسة هدفت إلى تنمية الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة عن طريق اللعب من خلال إعداد بيئة النشاط، كما هدفت إلى تنمية القدرات اللغوية لأطفال الروضة عن طريق لعب الأدوار. وتكونت عينة الدراسة من (١٥) طفلاً وطفلة أعمارهم تتراوح ما بين (٤,٥-٥,٥) سنة. وعمل الباحث على إعداد بيئة النشاط بمواد تتعلق بالقراءة والكتابة، واشتركت المعلمة باللعب. كما تم تطبيق ملاحظة قبلية، وملاحظة أثناء اللعب لرصد الكلمات والمفردات التي اكتسبها الأطفال. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن إغناء بيئة الطفل بمواد القراءة والكتابة، واستخدامها في لعب الأدوار كان له أثر في زيادة الكلمات التي اكتسبها الطفل.

كما أجرى ووكر (Walker, 1992) دراسة هدفت إلى معرفة أثر إحاطة الأطفال الذين ينتمون إلى وسط اجتماعي اقتصادي متدنٍ بمواد تتعلق بالقراءة والكتابة من خلال التمثيل ولعب الأدوار. وبلغ عدد أفراد العينة (١٧) طفلاً وطفلة من وسط اجتماعي ثقافي متدنٍ ومعلمة ومساعدة معلمة، وصار إغناء بيئة الأطفال بمواد تتعلق بالقراءة والكتابة، وتم تطبيق ملاحظة قبلية وملاحظة بعدية. أسفرت نتائج الدراسة عن زيادة نسبة اللعب التمثيلي ولعب الأدوار الذي يدور حول موضوعات تتطلب استخدام مواد القراءة والكتابة، كما زادت المفردات عمومًا عند الأطفال بالإضافة إلى زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال.

أما دراسة كامل (١٩٩٤) فقد هدفت إلى دراسة فعالية استخدام القصة الحركية لطفل ما قبل المدرسة في تنمية المهارات الحركية والمهارات اللغوية مثل التمييز البصري، والتمييز السمعي، والمفردات. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طفلاً وطفلة، تم تقسيمهم بشكل عشوائي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم استخدام مقياس للنمو الحركي، ومقياس النمو اللغوي تضمن اختباراً للتمييز البصري، واختباراً للمفردات، واختباراً للتذكر البصري. كما استخدمت الباحثة برنامجاً يحتوي على قصص حركية ومصورة، وأكدت نتائج الدراسة على أن استخدام القصة الحركية كنوع من أنواع القصص يؤدي إلى تنمية المهارات اللغوية والحركية لطفل ما قبل المدرسة، كما أثبتت نتائج الدراسة أن للعب الخيالي والإيهامي أثراً واضحاً في تنمية المهارات اللغوية لطفل ما قبل المدرسة.

وفي دراسة سدوتر (Sdotir, 1996) التي هدفت إلى معرفة أهمية لعب الدور في تنمية الاستعداد لتعلم القراءة، وفي النمو اللغوي عند أطفال الروضة، تكونت العينة من (٦٠) طفلاً وطفلة، تألفت من أربع شعب رياض أطفال للفئة العمرية الثالثة من روضتين، وقسمت إلى تجريبية وضابطة. واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة لسلوك الأطفال، وعمل استبانة ومقابلة للأهل، واستبانة

للمعلمات. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أطفال المجموعة التجريبية أظهروا كفاءة أكبر في مجال مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة، كما زاد التفاعل الاجتماعي بين الأطفال باستخدام طريقة لعب الأدوار.

وقام فيدلر (Vedeler, 1997) بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين اللعب الدرامي وإعداد الطفل للقراءة، وتركيب الجمل، ونطق الكلام، وأثر الألعاب والأنشطة الدرامية في بناء الجملة، والقدرة القرائية فيما بعد لطفل الروضة. وتكونت عينة الدراسة من (٦) أطفال (ثلاثة ذكور، وثلاث إناث)، بلغت أعمارهم ست سنوات، وقام الباحث بملاحظتهم في أحد عشر مجالاً من مجالات الأنشطة التعبيرية التي تعبّر عن الحياة الواقعية للطفل، وتحقق التجانس بين الأطفال في كل من الذكاء والقدرة اللغوية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، واستخدم الباحث شرائط الفيديو لتسجيل المواقف للأطفال في مختلف أركان الروضة، وبعد تحليل محتوى هذه الشرائط، أسفرت نتائج الدراسة عن أهمية اللعب الدرامي بإعطاء الفرصة لتزويد الطفل بالتدريبات لتعلم اللغة، وإعدادهم للقراءة، وتركيب الجمل، ونطق الكلام أكثر من الأنشطة الأخرى.

وأجرى خضر و خليل (١٩٩٩) دراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج للعب الأدوار في تنمية الاستعداد اللغوي لطفل ما قبل المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طفلاً وطفلة، وتم توزيعهم بشكل متكافئ إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وبعد استخدام مقياس الاستعداد اللغوي وهو مقياس مصور بعدد من حروف الهجاء، وبعد التدريب على البرنامج الذي يحتوي على عدد من المسرحيات والأدوار. توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للبرنامج على الاستعداد اللغوي لأطفال الرياض لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي المتعلق بلعب الأدوار.

كما قامت عبد الفتاح (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التحقق من وجود علاقة ارتباطية ما بين بعض أنواع اللعب الرمزي، والمدة التي يستغرقها الأطفال في الاشتراك في هذا اللعب من ناحية، وبين نمو الاستعداد القرائي لهؤلاء

الأطفال من ناحية أخرى. تكونت عينة الدراسة من (٣٧) طفلاً وطفلة، بالمستوى الأول من الروضة؛ تتراوح أعمارهم بين (٤,٥-٥,٥) سنوات. وتم تطبيق مقياس استعداد طفل الروضة للقراءة (المستوى الأول) على أطفال عينة الدراسة (المجموعتين الضابطة والتجريبية)، وتضمن المقياس مهارات اللغة المكتوبة، واللغة الشفهية، ومهارات التمييز البصري، والتآزر السمعي والبصري والحركي، والذاكرة البصرية. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن هناك ارتباطاً ما بين اللعب الرمزي بأشكاله المختلفة، ونمو فهم الطفل للغة كأداة للتواصل بأشكالها المختلفة والاستعداد القرائي.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن غالبيتها أثبتت فاعلية البرامج التدريبية التي استخدمت لتنمية الاستعداد القرائي أو بعض مهاراته، مثل: مهارة التمييز البصري، والتمييز السمعي، والتذكر البصري، والتذكر السمعي، والثروة اللغوية، والانتباه (الدياسطي، ١٩٩١؛ أمين، ١٩٩١؛ سعيد، ١٩٩٤؛ برغوث، ٢٠٠٢؛ خليل، ٢٠٠٣؛ Nelson, 1981; Fugua, 1986; Davidson, 1994)، كما يلاحظ احتواء هذه البرامج على بعض الأنشطة القصصية والدرامية إلى جانب أنشطة أخرى (إبراهيم، ١٩٩١؛ Justice, 2003؛ Pikulski, 1997؛ Trimble, 1996؛ Toliver, 1994).

ويلاحظ تركيز غالبيتها على فعالية طريقة لعب الأدوار والقصة في تنمية الاستعداد القرائي أو أحد أبعاده، وتباينت هذه الدراسات في أسلوب اللعب المستخدم أو احتواء برنامج اللعب المستخدم ضمناً على بعض ألعاب الدور؛ إلا أن المؤشرات تبين أهمية أسلوب لعب الدور في تنمية الاستعداد القرائي لطفل ما قبل المدرسة (Vedeler, 1997؛ Sdotir, 1996؛ Walker, 1992؛ Morrow, 1991؛ Annk, 1986؛ الطواب، ١٩٨٦؛ إبراهيم، ١٩٩١؛ خضر وخليل، ١٩٩٩؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٢).

كما يلاحظ أن هذه الدراسات أجريت في بيئات أجنبية وعربية، سوى ثلاث دراسات أجريت في البيئة الأردنية، فدراسة إبراهيم (١٩٧٥) ركزت على بناء اختبار للاستعداد القرائي لعمر (٦-٧) سنوات، ودراسة محمد (١٩٨٣) ركزت على معرفة

أثر خبرة الروضة على الاستعداد القرائي لدى عينتين من طلبة الصف الأول الذين تعرضوا لخبرة الروضة والذين لم يتعرضوا، في حين ركزت دراسة خريسات (١٩٨٦) على العلاقة بين الوعي اللغوي والاستعداد القرائي والتحصيل في مرحلة متأخرة. مما يؤكد الحاجة إلى مثل هذه الدراسات في الأردن.

عينة الدراسة

اختير أطفال روضة البراعم الإسلامية في قرية ساكب في محافظة جرش كعينة متيسرة. وبلغ عدد الشعب في الصف التمهيدي الثاني الذين تنطبق عليهم الدراسة بحيث يدرسون في الصف التمهيدي الثاني في الروضة، أربع شعب، ولا يعانون من أية عيوب بصرية أو سمعية أو نطقية. تم اختيار ثلاث شعب منها بشكل عشوائي. وبلغ عدد أفراد الدراسة في هذه الشعب الثلاث (٦٦) طفلاً وطفلة، تراوحت أعمارهم بين (٥-٦) سنوات. وتم توزيع الشعب الثلاث عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى مجموعة لعب الدور، والتجريبية الثانية مجموعة القصة، أما المجموعة الثالثة فقد شكلت المجموعة الضابطة. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغير المجموعة والجنس.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس

الجنس	تجريبية أولى (لعب الدور)	تجريبية ثانية (القصة)	مجموعة ضابطة	المجموع
ذكور	١٢	١٠	١٢	٣٤
إناث	١٠	١١	١١	٣٢
المجموع	٢٢	٢١	٢٣	٦٦

أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان هما:

الأولى - اختبار الاستعداد القرائي:

تمت الاستعانة باختبار الاستعداد القرائي من إعداد خضر (١٩٩٦) للبيئة السورية، وقيس قدرات الاستعداد القرائي لدى الطفل من عمر (٥-٦) سنوات وبعد إجراء التعديلات اللازمة عليه أصبح يتكون في صورته الأردنية من ستة اختبارات فرعية تطبق كلها بشكل جماعي، باستثناء فهم معاني المفردات، وهذه الاختبارات هي:

- (١) اختبار التمييز البصري: هو اختبار جماعي يقيس قدرة الطفل على مطابقة المختلف والمتشابه من الأشكال والحروف والكلمات والجمل القصيرة وتمييزها، ويتألف من (٧) أسئلة و(٤٨) فقرة.
- (٢) اختبار التمييز السمعي: وهو اختبار جماعي يقيس قدرة الطفل على تمييز أصوات بعض الكلمات الملفوطة شفويًا وأصوات الحروف التي تبدأ بها هذه الكلمات، وهو مؤلف من سؤالين و(١٦) فقرة.
- (٣) اختبار الفهم: هو اختبار جماعي وفردى يقيس قدرة الطفل على فهم معاني الجمل والمفردات، ويشتمل على سؤالين و(١٤) فقرة، السؤال الأول يتكون من (٩) فقرة وهو جماعي، أما السؤال الثاني فيتكون من (٥) مفردات، وهو اختبار فردي.
- (٤) اختبار المعلومات: وهو اختبار جماعي غير لفظي، يقيس حصيلة الطفل من معلومات سابقة مستقاة من بيئته المحلية، ويشتمل على سؤالين و(١٦) فقرة.
- (٥) اختبار التذكر السمعي: وهو اختبار فردي يقيس قدرة الأطفال على التذكر السمعي، وعلى فهم التعليمات وتنفيذها، وقدرتهم على الانتباه، وتذكر سلسلة من الأرقام، وتذكر جمل قصيرة وطويلة، وهو مؤلف من سؤالين و(١٣) فقرة.

(٦) اختبار التذكر البصري: وهو اختبار جماعي يقيس قدرة الطفل على التذكر البصري، وفهم التعليمات وتنفيذها، وقدرته على الانتباه عن طريق دعوته إلى تذكر صورة الحرف أو المقطع أو الكلمة من بين أربع وحدات ضمن الفقرة الواحدة المكتوبة بالحجم العادي، المشابه لحرف أو مقطع أو كلمة مكتوبة على بطاقة بحجم كبير بعد أن تكون عرضت على الطفل مسبقاً لمدة خمس ثوانٍ، ويتكون هذا الاختبار من سؤال واحد و(١٧) فقرة في صورته النهائية.

ولأغراض الدراسة الحالية؛ تم التحقق من صدق الاختبار في صورته الأولية الأردنية بطريقتين:

- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار بصورته الأولية على اثني عشر محكماً من حملة الدكتوراه المتخصصين في علم النفس التربوي، والطفولة والنمو، والقياس، والمناهج والتدريس، وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم بخصوص وضوح الفقرات ومناسبتها لسن الطفل من عمر (٥-٦) سنوات، ومناسبتها للبيئة الأردنية، ولهدف الدراسة، ووضوح الصياغة واللغة، والزمن المناسب المخصص للاختبار، واعتمدت الدراسة على اتفاق (٨٠) فأكثر من المحكمين لقبول الفقرة وبناءً عليه تم تعديل بعض الفقرات.

- صدق البناء: تم التأكد من صدق البناء للأداة بعد تعديله وإعادة رسومه في ضوء صدق المحكمين، وذلك بحساب معامل ارتباط الفقرة بالبعد ومعامل الارتباط ما بين الفقرة والعلامة الكلية للاختبار على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢١) طفلاً وطفلة من أطفال روضة البراعم في مدينة جرش خارج عينة الدراسة من عمر (٥-٦) سنوات. وتم حذف الفقرات التي كان معامل ارتباطها أقل من (٠,٢٠) بين الفقرة والبعد، والفقرة والعلامة الكلية، ليظهر الاختبار مكوناً من (١٢٤) فقرة، بعد حذف (٢٠) فقرة من الاختبار الكلي البالغ عدد فقراته (١٤٤)، وتراوحت معاملات الارتباط بين البعد والعلامة الكلية بعد حذف الفقرات السابقة ما بين (٠,٧٣ - ٠,٩٢) وهذا مؤشر على أن الاختبار يتمتع بدرجة معقولة من صدق البناء.

- ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاستقرار عن طريق الإعادة (Test-Retest)، وهذه الطريقة تعطي مؤشراً على استقرار نتائج المفحوصين على الاختبار من خلال معامل الثبات المستخرج، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (٢١) طفلاً وطفلة من أطفال المستوى التمهيدي الثاني في روضة البراعم الذين تتراوح أعمارهم بين (٥-٦) سنوات، ثم أعيد تطبيقها على العينة نفسها بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وبلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٩٤)، أما معامل الارتباط ما بين مرتبي التطبيق للاختبارات الفرعية فقد كانت كالتالي: اختبار التمييز البصري (٠,٩٧)، واختبار التمييز السمعي (٠,٨٩)، واختبار الفهم (٠,٩٤)، واختبار المعلومات (٠,٨٤)، واختبار التذكر السمعي (٠,٨٧)، أما اختبار التذكر البصري فقد بلغ (٠,٩٦). وهذه المعاملات عالية وهي مؤشر على مستوى عالٍ من الثبات لأغراض هذه الدراسة.

كما تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون (KR20) للاتساق الداخلي لنفس العينة، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)

معامل ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد الاختبار والاختبار الكلي بطريقة (KR20)

اسم الاختبار الفرعي	معامل الاتساق الداخلي بطريقة (KR20)
١ التمييز البصري	٠,٩٢
٢ التمييز السمعي	٠,٨٠
٣ الفهم	٠,٧٠
٤ المعلومات	٠,٧٢
٥ التذكر السمعي	٠,٨٩
٦ التذكر البصري	٠,٧٩
الكلي	٠,٩٦

نلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات الكلي بلغ (٠,٩٦)، وتراوحت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للأبعاد باستخدام معادلة (KR20) بين (٠,٧٠-٠,٩٢)، مما يشير إلى مستوى مقبول من الثبات لأغراض الدراسة.

- **تصحيح الاختبار:** كل اختبار من الاختبارات الفرعية يصحح بإعطاء علامة إذا وضع الطفل إشارة (×) على الإجابة الصحيحة و(صفر) في حال الإجابة الخاطئة، ما عدا السؤال الثاني من اختبار الفهم وهو فهم معاني المفردات الذي يتضمن ست مفردات، وهو اختبار فردي، ويتم إعطاء كل مفردة العلامة (٢) في حالة معرفة معنى الكلمة من قبل الطفل بعد أن يسأله الباحث، و(١) في حالة أعطى معنى مرادفًا وقريبًا لمعنى الكلمة، و(صفر) في حالة إعادة نفس الكلمة لفظيًا أو عدم معرفة المعنى الصحيح للكلمة، وحسب مفتاح التصحيح الموضوع لهذا السؤال.

وهكذا، يتكون الاختبار الكلي من (١١١) فقرة، والعلامة الكلية للاختبار (١١٧)، ولا يتم تضمين الفقرات التدريبية التي تسبق بعض الاختبارات الفرعية في درجة الطفل على الاختبار الفرعي، كما هو منصوص عليه في دليل الاختبار.

الثانية - البرنامج التدريبي:

الاستراتيجيات المتبعة في البرنامج استخدمت استراتيجيتان هما:

- استراتيجية لعب الدور: وهي إحدى الاستراتيجيات التعليمية التعلمية في مرحلة ما قبل المدرسة، يقوم الطفل من خلالها بتمثيل ولعب أدوار الأشخاص والأشياء المحيطة به الذين يحب أن يصبح مثلهم، والمتوقع أن تنمي مهارات الاستعداد للقراءة من خلال برنامج لعب الدور الذي يشكل الأنشطة المتعلقة بالقسم الأول بالبرنامج.

- استراتيجية القصة: هي إحدى الاستراتيجيات التعليمية التعلمية في مرحلة ما قبل المدرسة حيث يتم عرض القصة على الأطفال من خلال طرق متنوعة سواء لفظية أو مصورة، مع تنوع في نبرة الصوت وتعبيرات الوجه، ومن المتوقع أن تنمي مهارات الاستعداد القرائي من خلال البرنامج القصصي المقترح للأنشطة المتعلقة بالقسم الثاني بالبرنامج.

- **تحكيم البرنامج:** عُرض البرنامج على عشرة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي، والطفولة والنمو، والمناهج والتدريس، ومسرح الطفل. وطلب إليهم إبداء آرائهم حول الأنشطة التدريبية في البرنامج، ومدى ملاءمتها لأن تكون موضوعاً للتدريب على مهارات الاستعداد القرائي، ولل فئة العمرية المستهدفة، والفترة الزمنية اللازمة لكل جلسة، وعدد الجلسات، والصياغة اللغوية. وأخذ الباحثان بتوافق (٧٠٪) من المحكمين فأكثر.

إجراءات الدراسة

تم إجراء الدراسة وفق خمس مراحل هي:
أولاً: توزيع أفراد الدراسة عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور)، والمجموعة التجريبية الثانية (مجموعة القصة)، والمجموعة الثالثة الضابطة.

ثانياً: تطبيق الاختبار القبلي للاستعداد القرائي على جميع المجموعات التجريبية والضابطة، حيث استغرق تطبيق الاختبار لكل مجموعة من (١٤٠-١٥٠) دقيقة، وزعت على ست جلسات، مدة الجلسة الواحدة حوالي (٢٥) دقيقة، والفاصل الزمني بين الجلستين (١٠) دقائق، واستغرقت عملية التطبيق ثلاثة أيام متواصلة، إذ تم التطبيق القبلي بتاريخ ٢٣/١١/٢٠٠٤ واستمر حتى ٢٥/١١/٢٠٠٤.

ثالثاً: تطبيق البرنامج: اشتمل البرنامج التدريبي على قسمين: القسم الأول: برنامج لعب الدور، تضمن (١٨) نشاطاً، مدة كل نشاط (٤٠) دقيقة شاملة التجهيز للنشاط، وخطوات التنفيذ والتقويم. والقسم الثاني: برنامج القصة الذي تضمن (١٨) قصة مصورة ولفظية. أما بالنسبة لمدة النشاط فهي نفس مدة أنشطة لعب الدور لكل حصة. وبلغ عدد الجلسات لكل مجموعة تجريبية (٢٤) جلسة، بواقع أربع جلسات أسبوعياً لكل مجموعة. واستغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع؛ (٤٠) دقيقة لكل جلسة.

رابعاً: تقويم البرنامج: للتأكد من سلامة تطبيق البرنامج، تم الاستعانة باثنين من حملة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي، كمقيمين زائرين

حضرا حوالي ست جلسات من جلسات البرنامج موزعة على النحو التالي؛
جلستين في بداية البرنامج، وجلستين في منتصف البرنامج، وجلستين في نهاية
البرنامج، وتم الاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم.

خامساً: تم تطبيق الاختبار البعدي في الاستعداد القرائي، على جميع
أفراد الدراسة بما في ذلك المجموعة الضابطة، واستغرقت عملية التطبيق ثلاثة
أيام متتالية بمعدل (١٤٠-١٥٠) دقيقة لكل مجموعة، وبنفس إجراءات تطبيق
الاختبار القبلي، وتم التطبيق البعدي بتاريخ ٢٠٠٥/١/٩، حتى ٢٠٠٥/١/١١.

منهج الدراسة

اتبع المنهج التجريبي وفق التصميم التالي:

المجموعات	قبلي	التجربة	بعدي
المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور)	اختبار الاستعداد القرائي	التعرض لبرنامج لعب الدور	اختبار الاستعداد القرائي
المجموعة التجريبية الثانية (القصة)	اختبار الاستعداد القرائي	التعرض للبرنامج القصصي	اختبار الاستعداد القرائي
المجموعة الثالثة (الضابطة)	اختبار الاستعداد القرائي	بدون برنامج	اختبار الاستعداد القرائي

المعالجات الإحصائية

تمت الإجابة عن سؤالي الدراسة من خلال حساب المتوسطات الحسابية
والانحرافات المعيارية للمتغير التابع حسب متغيرات الدراسة، كما تم استخدام
الإحصائيات التالية:

- (١) (2- Way ANOVA) لمعرفة الفروق القبلية، والتكافؤ بين المجموعات الثلاث.
- (٢) (2- Way ANCOVA) لمعرفة الفروق البعدية على الأداة الكلية.
- (٣) (2- Way MANCOVA) لمعرفة الفروق البعدية على أبعاد الأداة.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والمتضمن الأداء الكلي
للأطفال على اختبار الاستعداد القرائي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في أداء الأطفال على اختبار الاستعداد القرائي الكلي يعزى للمجموعة (تجريبية لعب دور، وتجريبية قصة، والضابطة)، أو الجنس، أو التفاعل بينهما؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على اختبار الاستعداد القرائي الكلي البعدي حسب متغيري المجموعة والجنس كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الاستعداد القرائي الكلي البعدي حسب متغيري الدراسة

المجموعة	الجنس	المتوسط	الانحراف	العدد
لعب الدور	ذكر	١٠٤,٦٧	١٠,٨٤	١٢
	أنثى	٩٩,٥٠	١٣,٨٧	١٠
	الكلي	١٠٢,٣٢	١٢,٢٩	٢٢
القصة	ذكر	٩٢,٦٠	١٤,٩٤	١٠
	أنثى	٩٥,٠٠	١٠,٨٢	١١
	الكلي	٩٣,٨٦	١٢,٦٧	٢١
الضابطة	ذكر	٧٠,٢٥	٨,٣٩	١٢
	أنثى	٦٩,٤٥	١٠,٦٠	١١
	الكلي	٦٩,٨٧	٩,٢٩	٢٣
الكلي	ذكر	٨٨,٩٧	١٨,٥٦	٣٤
	أنثى	٨٧,٦٣	١٧,٦٦	٣٢
	الكلي	٨٨,٣٢	١٨,٠٠	٦٦

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستويات كل من متغيري الدراسة (المجموعة والجنس).

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي (2-Way ANCOVA)؛ حيث تم ضبط الفروق القبلية إحصائيًا، ويبين الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي.

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لاختبار الاستعداد القرائي
الكلبي البعدي حسب متغيري الدراسة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٣٧٥٩,٨٠٣	١	٣٧٥٩,٨٠٣	*٥١,١٠٤	٠,٠١
المجموعة	١١٢٧٢,٨٨٦	٢	٥٦٣٦,٤٤٣	*٧٦,٦١١	٠,٠١
الجنس	١,٦٩٦	١	١,٦٩٦	٠,٠٢٣	٠,٠٨٨
المجموعة × الجنس	٤١,٣٩١	٢	٢٠,٦٩٦	٠,٢٨١	٠,٧٥
الخطأ	٤٣٤٠,٧٤١	٥٩	٧٣,٥٧٥		
الكلبي	١٩٤١٦,٥	٦٥			

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة (ف) (٧٦,٦١١)، في حين أنه لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية على اختبار الاستعداد القرائي يعزى لمتغير الجنس والتفاعل ما بين المجموعة والجنس، إذ لم تبلغ الفروق فيها مستوى الدلالة الإحصائية.

ولتحديد مواقع الفروق بين مجموعات الدراسة الثلاث بعد تعديل متوسطاتها الحسابية؛ تم استخدام اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة الثلاث
على الاختبار البعدي للاستعداد القرائي الكلبي

المجموعة	المتوسط المعدل	لعب دور	القصة	الضابطة
لعب دور (تجريبية أولى)	١٠١,٩٠	-	*٨,٨٥	*٣٠,٩٠
القصة (تجريبية ثانية)	٩٣,٠٤	-	-	*٢٢,٠٤
الضابطة	٧٠	-	-	-

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين كل زوج من المقارنات للمجموعات الثلاث، فعند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور) مع المجموعة التجريبية الثانية (القصة) تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور)، إذ بلغ المتوسط الحسابي المعدل لدرجات أفرادها على الاختبار البعدي للاستعداد القرائي الكلي (١٠١,٩٠)، في حين بلغ للمجموعة الثانية (٩٣,٠٤)؛ مما يدل على أن استراتيجية لعب الدور ساهمت في تنمية مهارات الاستعداد القرائي لدى أفراد العينة أكثر من مجموعة القصة.

كذلك عند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور) مع المجموعة الضابطة تبين وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور)، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (٧٠) على الاختبار البعدي للاستعداد القرائي الكلي وهو أقل منه بكثير لدى المجموعة التجريبية الأولى (١٠١,٩٠).

وعند مقارنة المجموعة التجريبية الثانية (القصة) مع المجموعة الضابطة يلاحظ أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الثانية (القصة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل لدرجات أفرادها على اختبار الاستعداد القرائي الكلي (٩٣,٠٤) وهو أعلى منه لدى المجموعة الضابطة والبالغ (٧٠).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والمتضمن أداء الأطفال على الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعداد القرائي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0,05$) في أداء الأطفال على كل بعد من أبعاد اختبار الاستعداد القرائي يعزى للمجموعة (تجريبية لعب دور، وتجريبية قصة، والضابطة) أو الجنس، أو التفاعل بينهما؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات الفرعية البعدية تبعاً لمتغيري الدراسة (المجموعة والجنس)، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات الفرعية البعدية
حسب متغيري الدراسة (المجموعة والجنس)

الاختبار الفرعي	المجموعة	الجنس						الكلية		
		ذكر			أنثى			المتوسط	الانحراف	العدد
		المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد			
اختبار التمييز البصري	لعب الدور	٣٩,٥٨١	٤,٩٤	١٢	٣٧,٠٠	٧,٦٠	١٠	٣٨,٤١	٦,٢٧	٢٢
	القصة	٣٢,٩٠	٦,٧٧	١٠	٣٥,٨٢	٦,١٠	١١	٣٤,٤٣	٦,٤٤	٢١
	الضابطة	٢٧,٢٥	٥,٣٦	١٢	٢٨,٨٢	٥,٥٣	١١	٢٨,٠٠	٥,٣٨	٢٣
	الكلية	٣٣,٢٦	٧,٦١	٣٤	٣٣,٧٨	٧,٢٢	٣٢	٣٣,٥٢	٧,٣٧	٦٦
اختبار التمييز السمعي	لعب الدور	١١,٨٣	٢,١٢	١٢	١١,٤٠	٢,٨٤	١٠	١١,٦٤	٢,٤٢	٢٢
	القصة	١١,٥٠	٢,٦٤	١٠	١١,٧٢	٢,٣٢	١١	١١,٦٢	٢,٤٢	٢١
	الضابطة	٧,٦٧	٠,٨٩	١٢	٧,٧٣	١,٥٦	١١	٧,٧٠	١,٢٢	٢٣
	الكلية	١٠,٢٦	٢,٧٣	٣٤	١٠,٢٥	٢,٨٨	٣٢	١٠,٢٦	٢,٧٩	٦٦
اختبار الفهم	لعب الدور	١٣,٧٥	٢,٤٥	١٢	١٢,٦٠	٢,٥٠	١٠	١٣,٢٣	٢,٤٩	٢٢
	القصة	١٣,٣٠	٢,٤١	١٠	١٢,٦٤	١,٨٦	١١	١٢,٩٥	٢,١١	٢١
	الضابطة	٩,٦٧	٢,٤٦	١٢	٨,٠٠	١,٨٤	١١	٨,٨٧	٢,٣٠	٢٣
	الكلية	١٢,١٨	٣,٠٣	٣٤	١١,٠٣	٣,٠٠	٣٢	١١,٢٦	٣,٠٥	٦٦
اختبار المعلومات	لعب الدور	١٣,٩٢	٢,٢٣	١٢	١٣,٥٠	١,٦٥	١٠	١٣,٧٣	١,٩٦	٢٢
	القصة	١١,٥٠	٢,٤٦	١٠	١٢,٩١	١,٤٣	١١	١٢,٢٤	٢,٥٣	٢١
	الضابطة	٨,٠٠	١,٤١	١٢	٨,١٨	١,٧٢	١١	٨,٠٩	١,٥٣	٢٣
	الكلية	١١,١٢	٣,٢٣	٣٤	١١,٤٧	٣,١١	٣٢	١١,٢٩	٣,١٥	٦٦
اختبار التذكر السمعي	لعب الدور	٩,٥٨	١,٥٦	١٢	٩,١٠	١,٧٣	١٠	٩,٣٦	١,٦٢	٢٢
	القصة	٩,٥٠	٢,١٢	١٠	٨,٦٤	١,٤٣	١١	٩,٠٥	١,٨٠	٢١
	الضابطة	٧,١٧	١,٨٥	١٢	٦,٠٩	١,٩٢	١١	٦,٦٥	١,٩٢	٢٣
	الكلية	٨,٧١	٢,١٣	٣٤	٧,٩١	٢,١٣	٣٢	٨,٣٢	٢,١٥	٦٦
اختبار التذكر البصري	لعب الدور	١٦,٠٠	١,١٣	١٢	١٥,٩٠	١,٤٥	١٠	١٥,٩٥	١,٢٥	٢٢
	القصة	١٣,٩٠	٣,٠٠	١٠	١٣,٢٧	٢,٣٣	١١	١٣,٥٧	٢,٢٦	٢١
	الضابطة	١٠,٥٠	١,٩٣	١٢	١٠,٦٤	٢,٧٧	١١	١٠,٥٧	٢,٣١	٢٣
	الكلية	١٣,٤٤	٣,١٢	٣٤	١٣,١٩	٣,٠٨	٣٢	١٣,٢٢	٣,٠٨	٦٦

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية الخاصة بالاختبارات الفرعية البعدية لمستويات كل من متغيري الدراسة (المجموعة والجنس). واختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين المصاحب المتعدد الثنائي (2-Way MANCOVA)، حيث تم ضبط أثر الاختبار القبلي إحصائياً، والجدول رقم (١٠) يبين نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي.

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد لاختبارات الاستعداد القرائي الفرعية البعدية حسب متغيري الدراسة (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما

الأثر	الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	احتمالية الخطأ
اختبار التمييز البصري القبلي	ويلكس لامبدا	*٠,٦١	٠,٠٠١
اختبار التمييز السمعي القبلي	ويلكس لامبدا	٠,٨٠٤	٠,٠٨٦
اختبار الفهم القبلي	ويلكس لامبدا	٠,٨٨٥	٠,٣٩
اختبار المعلومات القبلي	ويلكس لامبدا	٠,٨٠٩	٠,٠٩٥
اختبار التذكر السمعي القبلي	ويلكس لامبدا	*٠,٧١٨	٠,٠١
اختبار التذكر البصري القبلي	ويلكس لامبدا	٠,٨٥١	٠,٢٢٤
المجموعة	ويلكس لامبدا	*٠,١٩	٠,٠٠١
الجنس	هوتلينج	٠,٨٢١	٠,١٢٤
المجموعة × الجنس	ويلكس لامبدا	٠,٨٣٦	٠,٦٨

يتبين من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، حيث بلغت قيمة اختبار هوتلينج (٠,٨٢١) لمتغير الجنس، وقيمة ويلكس لامبدا (٠,٨٣٦) للتفاعل بين متغيري المجموعة والجنس، في حين وجد فرق ذو دلالة إحصائية على الاختبارات الفرعية البعدية يعزى لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة الاختبار المتعدد (ويلكس لامبدا) (٠,١٩)، وهي دالة إحصائياً.

وللتعرف على الفروق في الأبعاد على الاختبار، تم إجراء تحليل التباين

الثنائي المصاحب للاختبارات الفرعية البعدية للاستعداد القرائي حسب متغيري الدراسة، والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للاختبارات الفرعية البعدية للاستعداد القرائي حسب متغيري الدراسة (المجموعة والجنس)

الاختبار الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	احتمالية الخطأ
اختبار التمييز البصري البعدي	التمييز البصري قبلي	٨٢٨,٥٦٥	١	٨٢٨,٥٦٥	*٣٥,٧٦٧	٠,٠٠١
	المجموعة	٨٢٣,٢٥٧	٢	٤١١,٦٢٩	*١٧,٧٦٩	٠,٠٠١
	الجنس	٢,٨٥٦	١	٢,٨٥٦	٠,١٢	٠,٧٢
	المجموعة × الجنس	٨٩,٣٤٥	٢	٤٤,٦٧٢	١,٩٢٨	٠,١٥
	الخطأ	١٣٦٦,٧٧٤	٥٩	٢٣,١٦٦		
	الكلية	٣١١٠,٧٧	٦٥			
اختبار التمييز السمعي البعدي	التمييز السمعي قبلي	٣٥,٨٧٢	١	٣٥,٨٧٢	*٨,٩٧٨	٠,٠٠٤
	المجموعة	٢٢٥,٢٠٨	٢	١١٢,٦٠٤	*٢٨,١٨٤	٠,٠٠١
	الجنس	٠,٠٤٤	١	٠,٠٤٤	٠,٠١	٠,٩٢
	المجموعة × الجنس	٠,٨٥	٢	٠,٤٢٥	٠,١٠٦	٠,٨٩
	الخطأ	٢٣٥,٧٢٥	٥٩	٣,٩٩٥		
	الكلية	٤٩٧,٦٨٤	٦٥			
اختبار الفهم البعدي	الفهم قبلي	٤٠,٠٥٣	١	٤٠,٠٥٣	*٨,٧٥٥	٠,٠٠٤
	المجموعة	٢٥٥,٣٨٤	٢	١٢٧,٦٩٢	*٢٧,٩١٢	٠,٠٠١
	الجنس	١٦,٥٤١	١	١٦,٥٤١	٣,٦١٦	٠,٠٦٢
	المجموعة × الجنس	٠,١٥	٢	٠,٠٧٥	٠,١٧	٠,٩٨
	الخطأ	٢٦٩,٩٠٩	٥٩	٤,٥٧٥		
	الكلية	٥٨٢,٠٢٣	٦٥			
اختبار المعلومات البعدي	المعلومات قبلي	٣٢,١٣٩	١	٣٢,١٣٩	*٨,٧٦٦	٠,٠٠٤
	المجموعة	٣٧٤,٥٣٥	٢	١٨٧,٢٦٨	*٥١,٠٧٥	٠,٠٠١
	الجنس	٥,٠١٠	١	٥,٠١٠	١,٣٦٦	٠,٢٤
	المجموعة × الجنس	٧,٢٨٣	٢	٣,٦٤٢	٠,٩٩٣	٠,٣٧
	الخطأ	٢١٦,٣٢٣	٥٩	٣,٦٦٦		
	الكلية	١٢١٧,٢٩٣	٦٥			

تابع/ الجدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للاختبارات الفرعية البعدية للاستعداد القرائي حسب متغيري الدراسة (المجموعة والجنس)

الاختبار الفرعي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	احتمالية الخطأ
اختبار التذكر السمعي البعدي	التذكر السمعي قبلي	٥٠,٨٤٢	١	٥٠,٨٤٢	*٢١,٦٤٣	٠,٠٠١
	المجموعة	١٢٥,٣٦٠	٢	٦٢,٦٨٠	*٢٦,٦٨٣	٠,٠٠١
	الجنس	٣,٣٢٨	١	٣,٣٢٨	١,٤١٧	٠,٢٣٩
	المجموعة × الجنس	١,٥٧٦	٢	٠,٧٨٨	٠,٣٢٦	٠,٧١٦
	الخطأ	١٣٨,٥٩٦	٥٩	٢,٣٤٩		
	الكلية	٤٠٢,٨٤	٦٥			
اختبار التذكر البصري البعدي	التذكر البصري قبلي	٢٣,٧١٥	١	٢٣,٧١٥	*٥,٣٤٤	٠,٠٢
	المجموعة	٣١٩,٨٨٦	٢	١٥٩,٩٤٣	*٣٦,٠٤٣	٠,٠٠١
	الجنس	٠,٠٠٣	١	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٠,٩٧٥
	المجموعة × الجنس	٠,٤٩٢	٢	٠,٢٤٦	٠,٠٥٥	٠,٩٤
	الخطأ	٢٦١,٨١٢	٥٩	٤,٤٣٧		
	الكلية	٦٠٥,٨٩٣	٦٥			

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المجموعة على كل الأبعاد الفرعية لاختبار الاستعداد القرائي، في حين لم تبلغ الفروق مستوى الدلالة الإحصائية بالنسبة لمتغير الجنس والتفاعل ما بين المجموعة والجنس، ولتحديد طبيعة الفروق بين مجموعات الدراسة للأبعاد الفرعية، لاختبار الاستعداد القرائي، بعد تعديل متوسطاتها الحسابية؛ تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار سيداك (Sidak)، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٢)

نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة على
أبعاد اختبار الاستعداد القرائي البعدي

الاختبار الفرعي	المجموعة	المتوسط المعدل	لعب دور	قصة	ضابطة
التمييز البصري	لعب دور	٣٧,٣٩٤	-	*٢,٩٦	*٨,٥٧
	قصة	٣٤,٤٢٦	-	-	*٥,٦١
	ضابطة	٢٨,٨١٥	-	-	-
التمييز السمعي	لعب دور	١١,٦٠٨	-	٠,٠١٨	*٣,٨٧
	قصة	١١,٦٢٦	-	-	*٣,٨٩
	ضابطة	٧,٧٣٣	-	-	-
الفهم	لعب دور	١٣,١٧١	-	٠,٢٥	*٤,٢٦
	قصة	١٢,٩٢١	-	-	*٤,٠٠
	ضابطة	٨,٩١١	-	-	-
المعلومات	لعب دور	١٣,٧٠٥	-	*١,٥٠	*٥,٥٨
	قصة	١٢,١٩٦	-	-	*٤,٠٧
	ضابطة	٨,١٢٢	-	-	-
التذكر السمعي	لعب دور	٩,٨٩٠	-	١,٢٢	*٣,٣٩
	قصة	٨,٦٦٤	-	-	*٢,١٧
	ضابطة	٦,٤٩٢	-	-	-
التذكر البصري	لعب دور	١٥,٩٦٦	-	*٢,٤٥	*٥,٣٤
	قصة	١٣,٥١٠	-	-	*٢,٨٨
	ضابطة	١٠,٦٢٥	-	-	-

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين المجموعات الثلاث على كل من الأبعاد التالية:

١ - الاختبار البعدي الفرعي للتمييز البصري: كان هناك فروق بين المجموعة التجريبية (لعب دور) عند مقارنتها مع المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (لعب الدور)، حيث بلغ متوسطها الحسابي المعدل (٣٧,٣٩٤) مقابل (٢٨,٨١٥) للمجموعة الضابطة، كذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (القصة) والمجموعة الضابطة لصالح مجموعة القصة، حيث بلغ متوسطها المعدل (٣٤,٤٢٦) مقابل (٢٨,٨١٥) المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة. كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين لعب الدور والقصة على اختبار التمييز البصري البعدي، لصالح مجموعة لعب الدور حيث بلغ متوسطها المعدل (٣٧,٣٩٤) مقابل (٣٤,٤٢٦) المتوسط المعدل لمجموعة القصة.

٢ - الاختبار البعدي الفرعي للتمييز السمعي: تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة لعب الدور والمجموعة الضابطة ولصالح مجموعة لعب الدور حيث بلغ متوسطها المعدل (١١,٦٠٨) مقابل (٧,٧٣٣) المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، وذلك عند مقارنة مجموعة القصة بالمجموعة الضابطة لصالح مجموعة القصة حيث بلغ متوسطها المعدل (١١,٦٢٦) مقابل (٧,٧٣٣) المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة، في حين لم تظهر فروق دالة بين مجموعة لعب الدور ومجموعة القصة.

٣ - الاختبار البعدي الفرعي للفهم: تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، بين مجموعة لعب الدور والمجموعة الضابطة ولصالح مجموعة لعب الدور، حيث بلغ متوسطها المعدل (١٣,١٧١) مقابل المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة (٨,٩١١)، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية وذلك بمقارنة مجموعة القصة بالمجموعة الضابطة، لصالح مجموعة القصة حيث بلغ متوسطها المعدل

- (١٢,٩٢١) مقابل (٨,٩١١) المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة لعب الدور والقصة.
- ٤ - الاختبار البعدي الفرعي للمعلومات: تبين وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة لعب الدور والمجموعة الضابطة، ولصالح مجموعة لعب الدور وبلغ متوسطها المعدل (١٣,٧٠٥) مقابل (٨,١٢٢) المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة، كما وجدت فروق دالة عند مقارنة مجموعة القصة بالمجموعة الضابطة، لصالح مجموعة القصة، إذ بلغ متوسطها المعدل (١٢,١٩٦) مقابل (٨,١٢٢) للمجموعة الضابطة، وتبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) وذلك عند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور) بالمجموعة التجريبية الثانية (القصة) لصالح مجموعة لعب الدور الذي بلغ متوسطها المعدل (١٣,٧٠٥) مقابل (١٢,١٩٦) لمجموعة القصة.
- ٥ - الاختبار البعدي الفرعي للتذكر السمعي: تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) وذلك عند مقارنة مجموعة لعب الدور بالمجموعة الضابطة، ولصالح مجموعة لعب الدور، إذ بلغ متوسطها المعدل (٩,٨٩٠) مقابل المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة والبالغ (٦,٤٩٢). كما تبين وجود فروق دالة بمقارنة مجموعة القصة بالمجموعة الضابطة ولصالح مجموعة القصة والبالغ متوسطها المعدل (٨,٦٦٤) مقابل (٦,٤٩٢) المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة، ولم تظهر فروق دالة إحصائية على هذا البعد عند مقارنة المجموعتين التجريبيتين لعب الدور والقصة.
- ٦ - الاختبار البعدي الفرعي للتذكر البصري: تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين مجموعة لعب الدور والمجموعة الضابطة ولصالح مجموعة لعب الدور وبلغ متوسطها المعدل (١٥,٩٦٦) مقابل المتوسط المعدل للمجموعة الضابطة والبالغ (١٠,٦٢٥)، في حين وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) عند

مقارنة مجموعة القصة بالمجموعة الضابطة لصالح مجموعة القصة وبلغ متوسطها المعدل (١٣,٥١٠) مقابل (١٠,٦٢٥) للمجموعة الضابطة. وتبين وجود فروق دالة إحصائية أيضاً على هذا البعد عند مقارنة المجموعتين التجريبيتين (لعب الدور والقصة) ولصالح لعب الدور، إذ بلغ المتوسط المعدل لمجموعة لعب الدور (١٥,٩٦٦) مقابل (١٣,٥١٠) المتوسط المعدل لمجموعة القصة.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب (2-Way ANCOVA)، وجود أثر دال إحصائيًا يعزى لمتغير المجموعة ولصالح المجموعتين التجريبيتين، وبين المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور)، والمجموعة التجريبية الثانية (القصة) لصالح مجموعة لعب الدور.

وفيما يتعلق بمتغير المجموعة، يمكن رد تفوق المجموعتين التجريبيتين إلى فاعلية البرنامج الذي استهدف تنمية مهارات الاستعداد القرائي، بقسميه برنامج لعب الدور، والبرنامج القصصي، حيث احتوى كلا القسمين أنشطة متنوعة وجذابة، مزودة بالصور والأدوات، وملائمة للخصائص النمائية لعينة الدراسة، وتم التركيز على استخدام أدوات حسية تتسجم مع مستوى النمو اللغوي والمعرفي للأطفال مثل الصور، والقصص المصورة، وبعض أدوات لعب الأدوار الحقيقية والمصورة، بالإضافة إلى وجود مجسمات لبعض الأدوار والشخصيات في القصة، كما تضمنت بعض الأنشطة في كلا البرنامجين أغاني وألعاباً، موجودة ضمناً في بعض الأنشطة، التي تعتبر أكثر جاذبية للأطفال في هذه المرحلة، مما أسهم في فاعلية البرنامج التدريبي، كما يمكن رد هذه النتيجة إلى طبيعة البرنامج التدريبي بمهامه وأنشطته ومواقفه خاصة برنامج لعب الدور، الذي تضمن العديد من المواقف والأدوار الحياتية التي يواجهها الطفل

ويتعامل معها، مما جعل الأطفال أكثر نشاطاً ودافعية للتعلم خلال جلسات البرنامج التدريبي.

أما الاستراتيجية الثانية فهي استراتيجية القصة، والقصة تحتل مكانة الصدارة في مختلف مراحل الطفولة بالنسبة لفنون أدب الأطفال المختلفة، خاصة قصص البطولة، والمغامرة، والحيوانات، ومن ثم تحتوي على مضمون يستهدف منه تنمية مهارات متعددة، لكون الأطفال في هذه المرحلة النمائية، ميالون إلى هذا النوع من القصص ما بين قصص مصورة، وقصص لفظية، وتنوع من خلال عملية العرض والتقديم، فكانت القصص المقدمة للأطفال في البرنامج التدريبي على درجة عالية من الجاذبية والتشويق، مما ساهم في فاعلية البرنامج.

كما أن الخبرات المتعلمة من خلال البرنامج بما يشمله من أهداف ومحتوى ووسائل وأدوات تقويم مقارنة بالطريقة التي تقدم بها الموضوعات في الروضة، حيث تقدم المفاهيم بطريقة يغلب عليها السرد والتلقين، هذا بالإضافة إلى عدم توافر الأدوات والوسائل اللازمة والمشوقة التي تجعل الأطفال ينجذبون إلى النشاط ويمارسونه بمتعة، الأمر الذي توفر في البرنامج الذي طبق مع أطفال المجموعتين التجريبيتين، كما تضمن البرنامج طرقاً للتقويم تضمنت أسئلة، وتدريباً متعلقة بالنشاط، وكلها طرائق جاذبة، لم تتح ولم تتوافر لأطفال المجموعة الضابطة التي كانت تدرّس بالطريقة العادية، وتعرضت لبرنامج الروضة العادي.

ولعل هذه النتيجة تتفق مع نتائج غالبية الدراسات العربية والأجنبية السابقة التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية مهارات الاستعداد القرائي، (Trimble, 1996; Justice, 2003؛ الدياسطي، ١٩٩١؛ أمين، ١٩٩١؛ سعيد، ١٩٩٤؛ خليل، ٢٠٠٣).

وبالنظر إلى النتيجة التي بينت أن المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور) كانت أكثر المجموعات الثلاث تأثراً بالبرنامج لتنمية الاستعداد القرائي

لدى الأطفال، فإنها تضيف أيضاً إلى نتائج الدراسات السابقة بعداً آخر يتمثل في أهمية استراتيجية لعب الدور في رياض الأطفال واستخدامها لتنمية الاستعداد القرائي، إذ أظهرت فاعلية أكبر من القصة، علماً بأن الدراسات السابقة لم تتناول مقارنة بين الاستراتيجيتين، الأمر الذي جعل الدراسة الحالية إضافة جديدة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أهمية لعب الدور والأنشطة التي استخدمت فيها، حيث يتضمن مضمون دور وتمثيل لهذا الدور، ويقسم الأطفال إلى مجموعتين، مجموعة ممثلين، ومجموعة مشاهدين، ويتبادلون الأدوار، أي كأن لعب الدور هو في الأصل قصة، ويقوم الأطفال بلعب شخصيات تلك القصة، مما يدل على وجود الفعل والعمل، بالإضافة إلى اندماج مجموعة الأطفال وحماسهم في لعب الدور أكثر من القصة. وهذه الاستراتيجية نادرة التطبيق في رياض الأطفال، وطريقة جديدة لم تزل الاهتمام الكافي، وتحتاج إلى بيئات وأجواء تربوية خاصة مجهزة، ومدرّبين على درجة من الخبرة، كما أن المناهج تفتقر لهذه المشاهد التمثيلية. بعكس القصة التي تروى للأطفال من حين لآخر، سواء في البيت أو في الروضة، مما زاد من حماس ودافعية الأطفال إلى لعب الدور. ولعل هذا يتفق مع ما ذكره جويس وزميلته (Joyce & Weil, 1986) أن لعب الدور يطيل فترة الانتباه لدى الأطفال، وينمي مهارة الانتباه لديهم، كما أن الأطفال من خلال لعب الدور، يقومون بإجراء مناقشة جماعية يشترك فيها اللاعبون والمشاهدون، ويتم التوصل إلى استنتاجات وتعميمات في ضوء الخبرة التي اكتسبها الطفل، كما يتفق مع ما ذكره أجليستو (Aglesto, 1991)، بأن لعب الدور يدرّب الأطفال على استخدام تعبيرات الصوت والوجه والجسد، كما يتم اكتساب خبرات جديدة، وكذلك مع ما أشار إليه فلوني (Flennoy, 1992) بأن اختيار مواقف وقصص للتمثيل تدفع الطفل إلى الاستماع إلى القصص الجديدة، والبحث عنها، ومحاولة قراءتها، مما ينمي الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، ويكون الرغبة في القراءة. وتتفق هذه النتيجة مع كافة الدراسات التي تناولت أسلوب لعب الدور وأثره في تنمية الاستعداد

القرائي أو أحد أبعاده (Morrow, 1991; Walker, 1992; Sdotir, 1996; Vedler, 1997؛ خضر و خليل، ١٩٩٩؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٢).

ولكن لا بد من الإشارة إلى الدور الفاعل لهذا البرنامج التدريبي القصصي باستخدام استراتيجية القصة في تنمية الاستعداد القرائي لدى الأطفال، وخاصة عند مقارنتهم مع أطفال المجموعة الضابطة، حيث استفاد الأطفال من استراتيجية القصة وأسلوب العرض واستمتع الأطفال بالاستماع إلى القصص التي تتوع أسلوب عرضها من استخدام الرواية الشفهية وجهاز التسجيل والقصص المصورة، واستخدام الدمى واللوحة الوبرية. واعتمدت القصة على الأسلوب اللغوي الجذاب المشوق الزاخر بالصور الحسية والحوار السلس وملاءمة هذه القصص للخصائص النمائية لأفراد الدراسة، ومخاطبة هذه القصص لبيئة الطفل وخياله وأحلامه، كما أن هذه القصص خاطبت عقول الأطفال وقلوبهم، فتعاطفوا معها. وكان هذا التعاطف من أهم الأسباب التي جعلتهم يندمجون معها، كما تم استخدام بعض الأساليب التوضيحية. مما أيقظ حواس الطفل كي يندمج بالقصة. ولعل هذه النتيجة تتفق مع كافة الدراسات السابقة التي تناولت أثر القصة في تنمية الاستعداد القرائي أو أحد أبعاده (كامل، ١٩٩٤؛ إبراهيم، ١٩٩١).

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية تعزى للجنس، أي أثر البرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة لم يختلف باختلاف الجنس (ذكور، إناث). وهذا يؤكد أن البرنامج التدريبي ناجح وفعال لكلا الجنسين سواء كانوا ذكورا أم إناثا، ولوحظ أثناء تطبيق الاختبار القبلي والبعدي جدية الأطفال في الإجابة على فقراته، وفهمه، وكان كلا الذكور والإناث متحمسين للمشاركة في لعب الدور، والقصة، إضافة إلى أن الأطفال ذكورا وإناثا يتواجدون في الصف نفسه، ومن نفس العمر، والظروف التي أحاطت بالذكور والإناث متشابهة. كما أن هذه النتيجة تبين أن الاستعداد القرائي عملية يقوم بها كل من الذكور والإناث وكلاهما نتاج المجتمع

نفسه، وإلى الفرص المتساوية التي تعطى للذكور والإناث على حد سواء في التعليم. واتفقت نتائج الدراسة التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين على اختبار الاستعداد القرائي الكلي مع بعض الدراسات (أمين، ١٩٩١؛ سعيد، ١٩٩٤؛ خضر، ١٩٩٦).

وفيما يتعلق بأثر التفاعل بين المجموعة والجنس، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية على اختبار الاستعداد القرائي الكلي يعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس، وهذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة التي أظهرت أن الذكور والإناث متشابهون في حجم الاستفادة من البرنامج التدريبي، وبالتالي يبقى التفسير الذي أورد للنتيجة المتعلقة بالجنس قائماً هنا أيضاً.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد (2-Way MANCOVA) وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير المجموعة، بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة على جميع الأبعاد ولصالح المجموعتين التجريبيتين (لعب الدور والقصة) في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين المجموعتين التجريبيتين على اختبار التمييز البصري، واختبار المعلومات، واختبار التذكر البصري ولصالح المجموعة التجريبية الأولى (لعب الدور).

وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعتين التجريبيتين على أفراد المجموعة الضابطة على أبعاد اختبار الاستعداد القرائي الستة وهي: التمييز البصري، والتمييز السمعي، والفهم، والمعلومات، والتذكر السمعي، والتذكر البصري.

ففيما يتعلق ببعد التمييز البصري، تم التدريب على هذه المهارة باستخدام استراتيجيتي لعب الدور والقصة، من خلال استخدام الأدوات والمهمات الأكثر جاذبية وإثارة، كالحصص المصورة، وقراءة القصص، التي لها

تأثير فعال في إثارة انتباه الأطفال واستدامة تركيزهم طيلة الجلسات التدريبية، بالإضافة إلى تزويد بعض الأدوار بالصور المعبرة عن الدور، واستخدام الأدوات الحقيقية والمرسومة على صور، مما كان له الأثر في مساعدة الأطفال على تمييز الصور، والتعبير عنها، وبعض الحروف الواردة في القصص والأدوات، بالإضافة إلى تمييز الأدوات المستخدمة في الأدوار والأحداث. وهذا يتفق مع معظم الدراسات التي تضمنت برامج ودراسات لتنمية هذه المهارة مع مهارات أخرى (الدياسطي، ١٩٩١؛ أمين، ١٩٩١؛ إبراهيم، ١٩٩١؛ كامل، ١٩٩٤؛ خليل، ٢٠٠٣).

وهذا ما تحقق أيضًا بالنسبة لبعد التمييز السمعي، حيث تضمنت بعض الفقرات والأدوار أناشيءًا، وقصصًا ذات الإيقاع والوزن والقافية، وتقليد أصوات الحيوانات، وبعض الأدوات التي لها أصوات معينة ما بين الصوت العالي والمتوسط والمنخفض، وتم استثمار كل هذا من خلال التقويم الموضوع في نهاية كل نشاط، والذي يقيس مدى تحقق الأهداف، كما تضمنت بعض الأدوار والقصص أصواتًا لبعض الحيوانات والطيور، والظواهر الطبيعية مثل صوت الهواء، والماء، والرياح، والنار، والتمييز سمعيًا بين الكلمات المسجوعة والأصوات المتقاربة في النطق، وتمييز الكلمات التي تبدأ بحروف متشابهة، وكذلك التدريب على الاستماع والإنصات إلى القصص والأدوار، وتركيز الانتباه في متابعة أحداث القصة وسير الدور، مثل دور الماء، والهواء، والنجار، والطبيب، وبعض القصص مثل القطعة بسبسة، وصياد السمك، وقصة الميكروب... الخ. وتتفق هذه النتيجة مع مختلف الدراسات العربية والأجنبية التي ركزت على تنمية مهارة التمييز السمعي في برامجها أو دراسات (الدياسطي، ١٩٩١؛ إبراهيم، ١٩٩١؛ أمين، ١٩٩١؛ Trimble, 1996؛ برغوث، ٢٠٠٢؛ خليل، ٢٠٠٣؛ Davidson, 1994؛ كامل، ١٩٩٤).

وبالنسبة لبعد الفهم، فمن خلال انتباه الأطفال للقصص وفهم التعليمات التي كان يطلبها منهم المدرب، وإعادة سرد القصص، والإجابة عن الأسئلة

المتضمنة في كل نشاط، وانتباه الأطفال وتنفيذهم للتعليمات من خلال استراتيجية لعب الدور وفهم الأدوار، والتقيد وتقمص الدور المطلوب، بالإضافة إلى تضمين بعض الأدوار والقصص مواضيع تتطلب الفهم مثل المفاهيم المكانية (فوق، وتحت، ويمين، ويسار، وبجانب، وأمام... الخ)، والصور والمشاهد والمواقف التي تم تقديمها كانت على صلة وثيقة بالبيئات والمواقف الاجتماعية وأدوار حياتية تفاعل معها الأطفال في الروضة، كما تضمن البرنامج أسئلة كانت توجه للأطفال تبدأ بمن، وماذا، وأين، ولماذا. وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارة الفهم كمهارة من مهارات الاستعداد القرائي (خليل، ٢٠٠٣؛ Trimble, 1996).

أما بعد المعلومات فيرجع تحسين المجموعتين التجريبيتين في هذا البعد إلى ما وفره البرنامج بقسميه من قصص مصورة، وأدوار مزودة أيضاً ببعض الصور، والأدوات. وساهم البرنامج أيضاً في زيادة حصيلة الطفل من الخبرة والتي ترجع إلى الأنشطة والتدريبات التي يحتوي عليها البرنامج وتضمنت أنشطة تعريف الصور وذكر مسمياتها، كما تم اكتساب أطفال المجموعة التجريبية معلومات عن المهن المختلفة والأدوات المستخدمة في كل مهنة. كما أن البرنامج ساهم في إكساب أطفال المجموعتين التجريبيتين معلومات، ونمى لديهم القدرة على التفكير المنطقي، وإدراك العلاقات بالمقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لتلك الخبرة. وكل الأدوار والقصص المتضمنة في البرنامج هي عبارة عن حصيلة معلومات وخبرة زوّد بها الطفل، وأدت إلى تنمية هذه المهارة لديه مثل دور المزارع، والنجار، والسفري، ورجل الإسعاف... الخ، وقصة الميكروب، والفيل الذي ينسى كثيراً، والقرد والموز... الخ. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي تضمنت بعد المعلومات والخبرة في برامجها (أمين، ١٩٩١).

أما فيما يتعلق ببعد التذكر السمعي، فيرجع تحسين المجموعتين التجريبيتين في هذه المهارة إلى أثر البرنامج التدريبي بقسميه وتضمن في محتواه وتقويمه، أنشطة لتنمية هذه المهارة من خلال تذكر الأطفال لبعض

الأدوار التي وزعت عليهم، وظهور تحسن ملحوظ من دور إلى دور. كما أن المدرب قدّم للأطفال من خلال الأنشطة لعبة الهمس في بداية كل نشاط، بالإضافة إلى تضمين كل نشاط أنشطة تقويمية، وتتفق هذه النتيجة مع كافة الدراسات التي ركزت على تنمية مهارة التذكر السمعي كمهارة من مهارات الاستعداد القرائي (أمين، ١٩٩١؛ خليل، ٢٠٠٣).

أما مهارة التذكر البصري فيرجع تحسن المجموعتين التجريبيتين إلى أثر البرنامج الذي تضمن أنشطة وألعاباً من خلال استراتيجيتي لعب الدور والقصة، ومن خلال عرض مجموعات من الصور والأشكال المجسمة، وإخفاء أحد الصور والأشكال، وذكر الشيء المخفي، وإغناء بيئة الطفل بالمحسوسات والصور والسؤال عنها، وتكرارها في بعض الأنشطة، وألفة الأطفال مع الصور والأشكال. وتتفق هذه النتيجة على هذه المهارة مع نتائج الدراسات الأخرى التي ركزت على مهارة التذكر البصري (أمين، ١٩٩١؛ الدياسطي، ١٩٩١؛ خليل، ٢٠٠٣).

وبالنظر إلى النتيجة التي أظهرت أن البرنامج التدريبي المتعلق بأنشطة لعب الدور كان أكثر تأثيراً من البرنامج القصصي على بعد التمييز البصري، والمعلومات، والتذكر البصري. فيمكن أن يعزي ذلك إلى أن أسلوب لعب الدور جديد على الأطفال، ولم يتم استخدامه من خلال أنشطة الروضة، مما يجعل هذا الأسلوب مشوقاً ومثيراً لانتباه الأطفال، من خلال الأدوار التي قاموا بلعبها. وعملية الانتباه من العمليات المعرفية التي تسبق عملية الإدراك والتمييز، وإدراك أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والصور والحروف والكلمات، مما جعل الأطفال في مجموعة لعب الدور أكثر اندماجاً وتفاعلاً مع هذا الأسلوب مقارنة مع القصة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه جويس وزميلته (Joyce & Weil, 1986) في أن لعب الدور يطيل فترة الانتباه لدى الطفل، وينمي مهارة الانتباه، الأمر الذي يجعل إدراكه للأشياء والتمييز بينها أسهل، كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدراسات الحديثة التي أكدت أن (٩٠٪) من مدخلاتنا الحسية هي مدخلات بصرية، مما يجعل الطفل يدرك تفاصيل هذه المدخلات والانتباه إليها

مع التدريب (عبد الحميد، ٢٠٠٥). وهذا يتفق مع ما بيّنه عالم التربية الأمريكي المعروف برونر في دراسته عن التفكير من خلال الاستكشاف والإبداع بأن الناس يتذكرون (١٠٪) فقط مما يسمعون، و(٣٠٪) فقط مما يقرأونه، في حين يصل ما يتذكرونه من بين يرونه أو يقومون به إلى (٨٠٪) كما بين أن (٩٠٪) من مدخلاتنا الحسية هي مدخلات بصرية (Lester, 2000).

كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة لعب الدور على مجموعة القصة أيضاً على بعد التمييز البصري، مما يؤكد هذه النتيجة على بعد التذكر البصري، ويلاحظ من خلال عرض النتائج أن أسلوب لعب الدور كان أكثر تأثيراً على بعدي التمييز البصري والتذكر البصري، إذ إن الطفل يستقبل المثيرات الخارجية عن طريق حواسه، وينقلها إلى مراكز الحواس في الدماغ، ومن ثم ينتبه إليها ويدركها خاصة أنه يقوم بالانتباه إليها والممارسة العملية للدور، مما يزيد من إدراكه وتمييزه لها، وهذا بدوره سينعكس على تخزين هذه المعلومات وقدرة الطفل على استدعاء المثيرات البصرية التي سبق تعلمها، وتذكر الكلمات التي سبق أن شاهدها قولاً وعملاً. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه مينتس (Ments, 1983) من أن استراتيجية لعب الدور قد أثبتت فاعلية قصوى في إثارة الدافعية لدى الأطفال، كما أنها تؤهل الأطفال لوضع أنفسهم في مواقف لم يجربوها من قبل، كما أنها تعلم المفاهيم عبر عملية الإقناع، وأن استخدام هذه المفاهيم المتعلمة من خلال لعب الدور يشجع على تمثيلها والاحتفاظ بها.

وأخيراً، فيما يتعلق بالجنس والتفاعل ما بين المجموعة والجنس، أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس والتفاعل ما بين المجموعة والجنس على الأبعاد الستة لاختبار الاستعداد القرائي. وهذا ما ظهر أيضاً على الاختبار الكلي، ومن هنا فإن هذه النتيجة تؤكد النتيجة السابقة على مستوى الاختبار الكلي، وبالتالي يبقى التفسير الذي تم إيرادته للنتيجة المتعلقة بالجنس والتفاعل ما بين المجموعة والجنس في السؤال الأول قائماً هنا أيضاً.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات العربية التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على الاستعداد القرائي على بعض الأبعاد، فقد توصلت دراسة الدياسطي (١٩٩١) ودراسة خليل (٢٠٠٣). ويعود اختلاف نتائج الدراسة بالنسبة لمتغير الجنس مع بعض الدراسات التي أظهرت فروقاً بين الجنسين على بعض الأبعاد، إلى اختلاف عينة الدراسة الحالية مع عينات الدراسات الأخرى، بالإضافة إلى اختلاف طبيعة البرنامج التدريبي، واختلاف المنهجية وأداة الدراسة.

في ضوء النتائج المنبثقة عن هذه الدراسة، تبرز التوصيات التالية:

- ١ - استخدام البرنامج التدريبي المتعلق بالدراسة على عينات أخرى مماثلة من أطفال عمر (٥-٦) سنوات.
- ٢ - تفعيل أسلوب التعلم عن طريق استراتيجية لعب الدور، واستخدامها في تنمية مهارات الاستعداد القرائي، وخاصة مهارة التمييز البصري والفهم والمعلومات.
- ٣ - إجراء مقارنات في فاعلية البرامج المستندة إلى استراتيجيتي لعب الدور والقصة بين الأطفال العاديين، وأطفال صعوبات التعلم.
- ٤ - تطبيق البرنامج التدريبي الذي طوّر في الدراسة من قبل المرشدين والمعلمين وأخصائي صعوبات التعلم في مواجهة مشكلات القراءة المبكرة، وتشخيص الضعف في مهارات الاستعداد القرائي في مرحلة ما قبل المدرسة.
- ٥ - تطوير حقائب تعليمية وعقد ورش تدريبية بهدف تدريب الآباء والمعلمين والمعلمات في رياض الأطفال على تنفيذ أنشطة البرنامج التدريبية، وكيفية تطبيق اختبار الاستعداد القرائي المطور في الدراسة بصورة صحيحة.

The Effect of Training Program Based on Role-Playing and Story-Telling Strategies in Developing Reading Readiness Among Preschool Children

Dr. M. Farhan Alqadat
Teachers' College, Abha, K.S.A

Dr. M. Amin Alqadat
Mo'ata University, H.K.J

ABSTRACT

This study aims at determining the effect of a training program based on 'role-playing' and 'story-telling' strategies in developing reading readiness among pre-school children, as related to children gender or the interaction between group and gender. A sample of (66) children (5-6) years old from Jerash, were randomly assigned to three groups: the first experimental group was (role-playing), the second experimental group (story-telling), and the third group became the control group.

To achieve the goals of the study, the researchers developed a training program divided into two main parts: (18) activities for role playing and another (18) for story-telling strategies

Two way MANCOVA revealed that the training program had a significant effect on children's performance on the six subscales (visual discrimination, auditory discrimination, understanding, information, visual remembrance and auditory remembrance) due to the group variable. However, there were no significant differences on all subscales that can be attributed to gender, or the interaction between group and gender.

Results also showed that the role playing group had more gains on subscales (visual discrimination, information, and visual remembrance) than story group. The results were discussed, and a number of recommendation were cited.

المراجع

- ١ - إبراهيم، أحمد عبد الغني (١٩٩١). أثر برنامج اللعب على بعض جوانب النمو المعرفي لدى عينة من الأطفال في عمر ست سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.
- ٢ - إبراهيم، محمد عبد القادر (١٩٧٥). دراسة تجريبية لوضع اختبار لقياس الاستعداد القرائي لدى الأطفال الأردنيين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ٣ - أمين، إيمان زكي (١٩٩١). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- ٤ - برغوث، رحاب صالح محمد (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٥ - حنا، فاضل والشماس، عيسى (١٩٩٥). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- ٦ - حنورة، أحمد حسن (١٩٩٠). حلقة تخصصية للطفل والقراءة، في دائرة الثقافة والإعلام (محرر). دور القراءة في عملية النمو عند الطفل، الإمارات العربية المتحدة: دائرة الثقافة والإعلام، ص ١٣-٣٥.
- ٧ - خريسات، سليمان عبد الرحمن (١٩٨٦). العلاقة بين وعي الطفل للغة واكتسابه المهارات اللغوية الأساسية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ٨ - خضر، عبد الباسط و خليل، نجوى شعبان (١٩٩٩). فعالية برنامج اللعب الأدوار في تنمية المستوى اللغوي لطفل مرحلة رياض الأطفال. مجلة كلية التربية، المنصورة، ٣٩، ١٩٥-٢٢٨.

- ٩ - خضر، نجوى بدر (١٩٩٦). قياس الاستعداد للقراءة لدى الأطفال من عمر (٥-٦) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- ١٠ - الخطيب، رناد يوسف (١٩٨٦). رياض الأطفال واقع ومنهاج. عمّان: مؤسسة دار الحنان.
- ١١ - خليل، إيمان أحمد (٢٠٠٣). فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- ١٢ - الدياسطي، شيماء محمد عبد الوهاب (١٩٩١). أثر برنامج لتنمية الإدراك السمعي والبصري على الاستعداد للقراءة لدى أطفال الحضانات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- ١٣ - السرور، ناديا (١٩٩٩). التعليم ما قبل المدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية (دراسة ميدانية). دراسات العلوم التربوية، ٢٦(٢)، ٢٦٧-٢٩٣.
- ١٤ - سعيد، فوزية محمد (١٩٩٤). برنامج مقترح للاستعداد للقراءة للأطفال الرياض بدولة الإمارات العربية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- ١٥ - الطحان، طاهرة أحمد (٢٠٠٣). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ١٦ - عبد الحميد، شاكر (٢٠٠٥). عصر الصورة، السلبيات، والإيجابيات. عالم المعرفة، الكويت، ٣١١.
- ١٧ - عبد الفتاح، عزة خليل (٢٠٠٢). الاختلافات في أشكال اللعب الرمزي لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بالاستعداد القرائي. مجلة علم النفس، ١، ٤٧-٨٥.
- ١٨ - قطامي، يوسف (١٩٩٠). تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه. عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- ١٩ - كامل، زكية إبراهيم (١٩٩٤). فعالية استخدام القصة الحركية على النمو

الحركي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، ٢٤، ١٩١-٢٢٠.

٢٠ - محمد، عبد الرحيم عارف (١٩٨٣). أثر خبرة رياض الأطفال على الاستعداد القرائي للأطفال الأردنيين الذين يلتحقون حديثاً بالصف الأول الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- 21 - Aglesto, M. (1991). Role Playing Helps in Active Student. **Forum**, 31(1), 32-34.
- 22 - Davidson, J. M. (1994). The Effects of Phonemic Processes on Word Reading and Spelling. **Journal of Educational Research**, 87(3), 148-149.
- 23 - Flennoy, A. J. (1992). Improving Communication Skills of First Grade Low Achievers through Whole Language Creative Drama and Different Styles of Writing. **ERIC Document No.352599**.
- 24 - Johnson, M. S. (1971). "Reading Readiness". **Encyclopedia of Education**. 7, 368, U.S.A: Macmillan Company and Free Press.
- 25 - Joyce, B. & Weil, M. (1986). **Models of Teaching**. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- 26 - Justice, L. M. (2003). Emergent Literacy Intervention for Vulnerable Preschoolers: Relative Effects of Two Approaches. **American Journal of Speech Language Pathology**, 12(3), 320-323.
- 27 - Lester, P. M. (2000). **Visual Communication Images and Messages**. London: Wads Worth.
- 28 - Ments, M. V. (1983). **The Effective Use of Role-Play: a Handbook for Teachers and Trainers**. London: Kogan Page Ltd.
- 29 - Morrow, W. L. (1991). Promoting Literacy During Play by Designing Early Childhood Classroom Environment. **Reading Teacher**, 44(6), 125-128.
- 30 - Nurss, J. E. (1979). "Assessment of Readiness Reading Research Advances in Theory and Practice". **Mackinnon**, (1), 32-36.
- 31 - Sdotir, E. J. (1996). Dramatic Play and Print. **Children Education**, International Focus Issue.

- 32 - Taylor, J. (1974). **Reading and Writing in the First School**. London: George Allen and Unwin Ltd.
- 33 - Tinker, M. A. (1971). **Preparing Your Child for Reading**. New York: Holt and Winston.
- 34 - Trimble, W. J. (1996). A Program for the Development of Reading Readiness Skills for Kindergarten Students Using a Cross, Age Reading Partner, Other Leachert and Technology. Nova South Eastern University: M. S. Final Report.
- 35 - Vedeler, L. (1997). Dramatic Play a Format for Literate Language. **The British Journal of Educational Psychology**, 76(2), 75-82.
- 36 - Walker, C. (1992). **Socio-Drama Play and Literacy in Head Start Classroom**. USA: Harper and Row.

ملحق

يوضح محتوى أنشطة البرنامج المقترح

الأنشطة	محتوى الأنشطة/ اسم النشاط	عدد الجلسات بواقع (٤٠) دقيقة لكل جلسة
القسم الأول للبرنامج أنشطة لعب الدور	لقاء تمهيدي	١
	١ الطيور	١
	٢ النباتات	١
	٣ الهواء	١
	٤ الراعي والغنم	٢
	٥ الطبيب	٢
	٦ البقال	١
	٧ القائمين على النقل	١
	٨ من أنا؟	٢
	٩ الجدة	١
	١٠ السفري	١
	١١ الأصوات	٢
	١٢ المعلم	١
	١٣ الشرطي	١
	١٤ الماء	٢
	١٥ رجل الإسعاف	١
	١٦ رجل الإطفاء	١
	١٧ النجار	١
	١٨ المزارع	١
القسم الثاني للبرنامج (الأنشطة القصصية)		٢٤
	لقاء تمهيدي	١
	١ قصة حذاء سعيد الجديد	١
	٢ قصة العم سلامة	١

الأنشطة	محتوى الأنشطة/ اسم النشاط	عدد الجلسات بواقع (٤٠) دقيقة لكل جلسة
٣	قصة الميكروب	١
٤	قصة الديك والبومة	٢
٥	قصة الفيل الذي ينسى كثيرًا	٢
٦	قصة البطة مشمش	١
٧	قصة حمادة الشاطر	١
٨	حكاية سلامة مع الحمامة واليمامة	٢
٩	قصة الحروف الأبجدية	١
١٠	قصة حرف (أ) و(ب)	١
١١	قصة القطعة بسبسة	٢
١٢	قصة الغراب والبلبل	١
١٣	قصة الصياد والسمكة	١
١٤	قصة حمامة مفكرة	٢
١٥	قصة الأصدقاء	١
١٦	قصة طبيب الأسنان	١
١٧	قصة القرد والموز	١
١٨	قصة الراعي الصغيرة	١
		٢٤

