

أثر استخدام الركن اللغوي على مساعدة أطفال الروضة بدولة الكويت في اكتساب مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة

د. سلوى باقر جوهر

قسم المناهج وطرق التدريس (رياض الأطفال)

كلية التربية الأساسية - دولة الكويت

الملخص

استهدف البحث دراسة أثر إنشاء ركن للتعلم المبكر للقراءة والكتابة في أحد فصول رياض الأطفال بدولة الكويت على تنمية مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة لدى الأطفال. وانطلق البحث من منظور بزوغ التعلم المبكر للقراءة والكتابة الذي يشير إلى أن الأطفال يمكنهم تعلم مهارات القراءة والكتابة في فترات زمنية أسبق بكثير من تلقيهم التعليم الرسمي للقراءة والكتابة في المدرسة.

اعتمد البحث على المنهج التجريبي حيث تم قياس أثر المتغير المستقل "إنشاء ركن للتعلم المبكر للقراءة والكتابة" على المتغير التابع "مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة"، وذلك في مجموعتين من الأطفال إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وبعد عزل المتغيرات الوسيطة في المجموعتين مثل العمر، الذكاء، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، مستوى النمو اللغوي للطفل، وباستخدام مجموعة من الاختبارات التي أعدتها الباحثة.

كشفت نتائج البحث عن تفوق ملحوظ للمجموعة التجريبية في مجال الإنتاج القصصي، وصف الصور، تعريف الكلمات، الفهم، المفردات، قراءة القصص المصورة، التعرف على بعض الحروف والكلمات. وتوضح النتائج في مجملها تطور اكتساب الطفل لمهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة من خلال معاشته لأنشطة الركن التعليمي، الأمر الذي مكن الباحثة من التقدم بعدد من التوصيات التي انصبت حول تعميم التجربة وإعداد المعلمين وتدريبهم مع توفير المستلزمات المادية والعلمية لإنشاء ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة.

المقدمة

يتفق الجميع على اعتبار مرحلة الطفولة المبكرة أهم مراحل النمو اللغوي للطفل، ففيها تكتسب تعبيرات الطفل وضوحاً ومعنى وتصبح أكثر قابلية للفهم، حيث يسعى الطفل جاهداً للتعبير عن نفسه والشعور بذاته من خلال أدائه لبعض المهام المفيدة. ويتزايد النمو اللغوي للطفل بتقدمه في العمر مع ملاحظة اختلاف البيئات والمراحل والظروف المحيطة (الضبع، ٢٠٠١؛ سليمان، ٢٠٠٣؛ عبد الرحمن و محمد، ٢٠٠٢؛ عبد الله، ٢٠٠٠).

كما يتفق الجميع على أن استثارة لغة الطفل بالإثراء البيئي والتفاعل اللفظي يعتبر مدخلاً وظيفياً نشطاً لنموه العقلي المعرفي وثقته في نفسه واستقلاليته. وأكدت بحوث عديدة أن الطفل يتعلم اللغة في سنوات عمره الأولى بمعدلات أسرع مما يستطيع تحقيقه في المراحل التالية (بدير، ٢٠٠٤؛ رضوان، ٢٠٠٠؛ كرم الدين، ٢٠٠٤). ولذا أطلق كثير من الباحثين على هذه المرحلة من عمر الطفل "العصر الذهبي للغة"، حيث يستطيع الطفل أن يتعلم الكلمات الجديدة وأن يردد ما يسمعه وأن يتعلم التحدث ويسعد بطرح الأسئلة.

وتؤكد البرامج الخاصة بتسمية المهارات اللغوية للأطفال على أهمية إكسابهم المفردات وعلى إنماء قدراتهم ومهاراتهم المعرفية وعلى استثارة مشاعرهم خلال انخراطهم في ممارسات الاستماع والتحدث فضلاً عن تفاعلهم الاجتماعي وبناء العلاقات مع الآخرين تحريراً لهم من التمرکز حول الذات وحتى يتعلموا قبول وجهات نظر الآخرين؛ (البج، ٢٠٠٢؛ الناشف، ٢٠٠١؛ مصطفى، ٢٠٠٢). ومن هنا نرى أن تعليم الطفل المهارات اللغوية وبخاصة إكسابه مهارات القراءة والكتابة تحتل أولوية بالنسبة لاهتمامات المعنيين بالقضايا التربوية.

وأولت البحوث في العقود الثلاثة الأخيرة مزيداً من الاهتمام حول التعلم المبكر للقراءة والكتابة عبر منظور اللغة المتكاملة باعتبارها فلسفة تتركز حول كيفية تعلم الأطفال واستراتيجيات التدريس المناسبة لهم. ورغم الجدل الواسع

الذي دار حول متى نبدأ تعليم القراءة والكتابة، ورغم مواقف منظري النضج ومنظري الاستعداد الخبيري، فإن القائلين بفلسفة اللغة المتكاملة والتعلم المبكر للقراءة والكتابة أرسوا مجموعة من النقاط التي أشارت إليها نتائج بحوثهم حول بداية تعليم القراءة والكتابة وكيفية تطويرها من اللغة الشفوية إلى اللغة المكتوبة بشكل مترام ومترابط وليس في شكل تتابعي.

وعلى هذا الأساس، تزايد ابتداء من السبعينات دمج تعليم مبكر للقراءة والكتابة في برامج رياض الأطفال، وذلك لتضمينها مفاهيم ومهارات لم يكن يتم التعرض لها في السابق سوى في الصف الأول الابتدائي.

استحوذ التعلم المبكر للقراءة والكتابة والشروط المسبقة لتوفر القدرة على القراءة والكتابة على انتباه الباحثين والمعلمين معاً. ويأتي في مقدمة هذه الشروط اكتساب اللغة، فهم وظائفها واستخداماتها، ممارسة التحدث بها، التعامل مع مطبوعاتها، نمو مفاهيم "الكتاب"، الإحساس بالقصة وكذلك تفهم الاستخدام الاجتماعي للطباعة. وصاحب هذه الاهتمامات اعتقاد بأن هذه الخبرات اللغوية يمكن أن تؤدي بشكل طبيعي لإحداث القراءة والكتابة وأن لكل من المنزل والمدرسة دور حيوي حاسم في الوصول إلى هذه الشروط باعتبارهما مسئولين عن التنمية المبكرة للاتجاهات الإيجابية نحو القراءة والكتابة.

كما كشفت دراسات عديدة عبر العقود الثلاثة الأخيرة عن أن الخبرات المبكرة للأطفال مع القصص لها تأثيرها الإيجابي نحو القراءة ونحو تعلم القراءة، وأن الخبرات المبكرة مع الكتب ساعدت الأطفال على التراكم المعرفي مع ماله من أهمية بالنسبة للتعلم مستقبلاً، وأدت إلى التوسع في اكتساب واستخدام المفردات وكذلك استخدام بنى لغوية أكثر اكتمالاً فضلاً عن مهارات التفكير النقدي، وعن تنشيط الإحساس بالذات كمستخدم كفاء للغة (البج، ٢٠٠٢؛ الشاروني، ٢٠٠٢؛ عبدالله، ٢٠٠٠؛ مصطفى، ٢٠٠٢).

وتتعرض الأدبيات الخاصة بالخبرات المبكرة في مجال القراءة لأربعة افتراضات على درجة من الأهمية (Romatowski, 1993). أولها أن النجاح في

معظم المواد الدراسية يعتمد على كفاية القراءة. وثانيها أن فهم المقروء في أي موضوع يعتمد على الخبرات المسبقة مع مفاهيم الكتابة. وثالثها أنه كلما زاد المخزون من مفردات اللغة، زادت قدرة القارئ على التعامل مع الكتابة. أما الافتراض الرابع فيأتي كنتيجة طبيعية للافتراضات الثلاثة السابقة ليقرر أن التفكير في إرساء أساسيات القراءة والكتابة يتيح المزيد من فرص الأطفال لتكوين المفاهيم، واكتساب المفردات، وإقامة علاقات موجبة مع القراءة والكتابة.

وهكذا أصبح من الواضح أن مهارات الاستعداد الدراسي الحيوية التي نتوقع أن يدخل الأطفال الروضة مزودين بها تتضمن ما هو أكثر من معرفة بعض الحروف والألوان والأشكال والأعداد. ومع أن الأفكار التقليدية حول تجهيز الآباء ومراكز ما قبل المدرسة الأطفال للدراسة أكدت باستمرار على هذه المهارات، إلا أن الأطفال قد تزايدت لديهم مثل هذه الاستعدادات وأصبح في إمكاننا الآن القول بأنه رغم أهمية هذه المهارات المدرسية إلا أنها ليست كافية وأن هناك عناصر أخرى لها أهميتها في اكتساب تعلم القراءة والكتابة، وأنه لكي ينجح القارئ المبتدئ فإنه سوف يكون في حاجة إلى مهارات في التعرف على الحروف، تقسيم أو تجزئة أصوات الكلام، التعرف على الكلمات لكي يكون قادراً على رسم خريطة للحروف وليضعها في المكان المناسب من الوحدات الصوتية وليجمع الجزئيات في كلمات وليصل الكلمات المنطوقة بمعانيها. ولكل من هذه المهارات أهميتها الحيوية في تعلم القراءة والكتابة (Snow, 1995).

الإطار النظري للبحث

تزايد اهتمام 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. وتطور المفهوم الجديد منذ أوائل الثمانينات حيث أشتق 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)، وكعنوان لفصل في كتاب مثل "كيف أصبح أمة من القراء" (Anderson, Hiebert, 1985) أو في المراجع الموجهة إلى الباحثين مثل (Teale & Sulzby, 1986)، أو إلى المعلمين مثل (Strickland & Morrow 1989). كما 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 منظم في معظم الدوريات العلمية للعلوم التربوية والنفسية واللغوية والانثربولوجية.

وصف تيل وسولزباي التعلم المبكر بأنه أسلوب جديد لتكوين مفاهيم القراءة والكتابة، وقد عرفا المصطلح على أنه سلوكيات القراءة والكتابة التي تسبق القراءة والكتابة المتعارف عليها وتتطور متجهة إليها أو تنحو نحوها (Teale & Sulzby, 1989).

يهتم مصطلح التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة بالمرحلة 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 اجتماعية أو في مراكز رعاية الأطفال خارج المنزل أو في مواقف مدرسية مثل برامج الهيدستارت أو ما يكافؤه من برامج أو فيما قبل الروضة أو في الروضة (Teale & Sulzby, 1986; 1989).

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.

وامتد مصطلح التعلم التلقائي المبكر بالبحوث من القراءة فقط إلى القراءة والكتابة معاً 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 بعد أن 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 إلى 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 و في العديد من المجتمعات على امتداد القرن العشرين اعتباراً من الصف الأول أي

في حوالي السادسة، وكان لرياض الأطفال دور توفير فترة من الإعداد لبقية المسار الدراسي، وحتى الثمانينات، كان الاستعداد للقراءة هو المدخل الذي تستخدمه معظم الرياض لتوفير الأساس الذي يقوم عليه التعليم الرسمي للقراءة والكتابة.

لكن خلال فترة الاستعداد للقراءة عولجت قضية كيف يتم إعداد الأطفال عقلياً للقراءة من خلال منظورين مختلفين، أحدهما تنباه التربويين الذين اقتنعوا بأن الاستعداد للقراءة ناتج في الأساس عن النضج أو النضج العصبي تحديداً والآخر تنباه أولئك الذين اعتقدوا أن الخبرات الصحيحة والمناسبة هي التي 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 العصبي الكافي كما يقاس بالعمر العقلي طبقاً لاختبار ذكاء أو اختبار معرفي هم أطفال مستعدون لتعلم القراءة، ومن ليس لديه هذا المستوى من النضج فهو غير مستعد لتعلم القراءة (سليمان وآخرون، ٢٠٠١)، 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 العقلي للأطفال حي يصلوا إلى المرحلة المطلوبة من النمو وعندها فقط يبدأ التعليم الفعلي للقراءة.

أما التربويون الذين تنبوا وجهة النظر الأخرى أي أن الاستعداد للقراءة ناتج من الخبرة فركزوا 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 التي صممت لتنشيط مهارات التمييز البصري والسمعي، ومهارات التحدث الصحيح، والاستماع، التعرف 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 كلا من نظرية النضج وكذلك الاستعداد الخبري. لقد حول مفهوم التعلم 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. إن القراءة والكتابة واللغة الشفوية تتطور متزامنة ومترابطة وليس في شكل تنافسي.
- ٣ - يقع النمو في تعلم القراءة والكتابة من خلال إطار أنشطة الحياة الواقعية اليومية حتى يتم انجاز ما هو مطلوب وعلى هذا الأساس فإن إكساب المعنى أو الغرضية يعد أساساً وأمراً حاسماً 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 والإستراتيجيات 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 و متنوعة حتى يصل كل منهم إلى القراءة والكتابة المعتادة والمتفق عليها. غير أن برامج الاستعداد للقراءة مثل "انظر 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 وواضعى 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 الثلاثة 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 لمناهج التعليم الابتدائي، ولكن في الثمانينات كانت أغلب رياض الأطفال توفر تعليمًا للقراءة لأطفال الخامسة.

ومع بزوغ عهد التعليم 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 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 تعلم 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، و يفحص 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 لاستثارة الدافعية لتعلم القراءة و الكتابة.
- 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 تلبى 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 بنى 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 الإستراتيجيات والبنى المتعلمة لتعظيم نمو تعلم القراءة و الكتابة.

في ضوء ما تقدم من عرض لمفهوم التعلم التلقائي البكر للقراءة والكتابة لطفل الروضة، وكيف تطور وانتشر، بدأ العديد من الرياض في دمجها ضمن مناهجها، وأصبح من الأهمية بمكان طرح السؤال حول متى وكيف يمكن الأخذ بهذا المفهوم وتطبيقه في رياض الأطفال بدولة الكويت، وهل المعلمات وهن المسؤولات الحقيقيات عن تنفيذه لديهن من المعارف والاتجاهات والمهارات ما يمكنهن من هذه البداية، أم أننا مطالبون أولاً وقبل كل شيء بالإعداد الجيد الدقيق لخوض مثل هذه التجربة، وهذا ما دفع الباحثة للتوقف بمزيد من الدقة

أمام مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة قبل أن تقدم على تحديد مشكلة البحث وأسئلته وفروضه وحدوده فضلاً عن منهجيته وإجراءاته.

الدراسات السابقة

تم حصر واستعراض العديد من الدراسات والبحوث المتعلقة بنشأة وتطور مفهوم التعلم المبكر للقراءة والكتابة على امتداد العقود الثلاثة الأخيرة التي شاعت فيها الكتابة حول الموضوع سواء في المراجع أو الدوريات الأجنبية، وقد أمكن تصنيف ما يرتبط بالبحث الحالي من دراسات في ثلاثة محاور تتعلق أولاًها بالأسس النظرية التي يقوم عليها التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة لدى طفل الروضة مثل دراسات (Strickland & Morrow, 1989; Teale & Sulzby, 1986; Mason & Allen, 1986; Yaden, Smolkin & Conlin, 1989).

ويتعلق المحور الثاني بالدراسات الخاصة بالأركان التعليمية من حيث المحتوى وإستراتيجيات العمل وأدوار المعلمة والطفل وخاصة منها ما يتعلق بركن تعلم القراءة والكتابة مثل دراسات (Morrow, 1990; Rivlin & Weinstein, 1984; Weinstein & Mignano, 1996; Morrow, 1997; Ingraham, 1997; Isbell, 1995; Pattillo & Vangham, 1992).

أما المحور الثالث فيتركز حول الدراسات الخاصة بتقييم مدى استفادة الطفل من معاشته لبرنامج وأنشطة ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة وخاصة ما يكتسبه من مهارات التعلم مثل دراسات (Crain, 1992) حول ما أخذ به فيجوتسكي باعتباره رائداً لإحدى المحاولات الطليعية لإحداث التكامل بين المنظور البيئي والمنظور النمائي، ودراسات (Bodrova & Debora, 1996; Nations & Alonso, 2001).

أ - دراسات خاصة بالأسس النظرية للتعلم المبكر للقراءة والكتابة:

* أجرى الباحثان راثن وهوكن دراسة بعنوان "تعليم القراءة والكتابة في رياض الأطفال: الأنشطة التعليمية الفاعلة، ومن يستفيد منها" (Rathbun & Hauken, 2003). قامت الدراسة على تحليل البيانات

المستخلصة من الدراسة الطولية للطفولة المبكرة ورياض الأطفال في العام الدراسي (١٩٩٨-١٩٩٩) للإجابة عن الأسئلة التالية: ما الأنشطة التعليمية التي يغلب استخدامها في تعليم القراءة لدى طفل الروضة؟ من هم الأطفال الذي يتاح لهم فرصة المشاركة في العديد والمتنوع من هذه الأنشطة؟ وإلى أي مدى ترتبط مكتسبات الأطفال القرائية مع الأنشطة التعليمية المتاحة في رياض الأطفال. وقد تشكلت عينة ممثلة من (٢٢٧٨٢) طفلاً موزعين على (١٢٧٧) روضة حيث طبق عليهم تقييم فردي على مرحلتين في مجالات القراءة والحساب والمعارف العامة، في خريف (١٩٩٨) ثم في ربيع (١٩٩٩)، كما طلب من المعلمات الاستجابة على مجموعة من الاستبانات حول أنفسهن وحول الأطفال وحول الفصول الدراسية وباستخدام الإحصاءات الوصفية أمكن التوصل إلى توصيف دقيق لكافة الأنشطة القرائية التي عايشها الأطفال في مختلف برامج رياض الأطفال، وكيف تمايزت هذه البرامج استجابة لخصائص الأطفال والبيئات المدرسية، وباستخدام تحليل الانحدار الخطي أمكن التوصل إلى العلاقة بين الطفل والأسرة والمكتسبات القرائية في برنامج الروضة. وقد انتهت الدراسة إلى تأكيد أهمية تعرض الأطفال للعديد من أنشطة القراءة خلال تواجدهم في الروضة، وإلى وجود ارتباط بين تكرار تعرض الطفل لهذه الأنشطة وما يكتسبه من مهارات القراءة.

* اختبرت هذه التجربة ما إذا كان أطفال الروضة الذين تعلموا تجزئة الكلمات إلى فونيمات إما بمراقبة الإشارات واضحة النطق أو بتداول المكعبات يمكنهم أن يستفيدوا بزيادة قدرتهم على القراءة والهجاية. وقد تم توزيع الأطفال المبتدئين في القراءة الذين يمكنهم استخدام الهجاية الإختراعية الجزئية لكنهم لا يستطيعون تفكيك كلمات جديدة، إلى ثلاثة مجموعات بطريقة عشوائية: مجموعة المعالجة الفمية التي تتعلم وضع الصور التي تصف تتابع النطق بالكلمات، مجموعة المعالجة الأذنية التي تتعلم وضع المكعبات التي تصف تتابع الأصوات وتكوينها كلمات، المجموعة الثالثة وهي المجموعة

الضابطة التي لم تتلق أي من المعالجتين السابقتين. وكشفت النتائج عن أن كلا من أسلوبَي تعلم الوعي بالفونيمات كان له تأثير في تعليم التجزئة الصوتية وفي تنشيط قدرة الأطفال على تهجئة الأصوات في الكلمات حتى لو لم يسبق لهم التدريب على هذه الحروف، غير أن التعليم بالنطق الواضح هو وحده الذي حفز عمليات تمكن الأطفال من قراءة الكلمات، وقد يرجع ذلك -حسب رأي الباحثين- إلى أن الوعي بالإشارات واضحة النطق تسهل عمل الوصلات المتعلقة برسم الكلمات التي تيسر للأطفال التعرف على الكلمات المكتوبة وتأمين مكان لها في الذاكرة.

* ناقش هاني (Haney, 2002) المعاني المحتملة التي تتيحها مهارات كتابة الاسم في مواجهة الكثير من الأسئلة الهامة حول مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة حيث يظهر الأطفال اهتماماً بالغاً بطباعة أسمائهم. يثير البحث أسئلة هامة مثل هل يعكس تطور كتابة الاسم تطورات هامة أخرى في المهارات المعرفية، ماذا يقدم كتبة الاسم من استبصارات في تعلم الأطفال مفاهيم القراءة والكتابة، إمكانية استخدام كتابة الاسم كمؤشر يكشف عن الأطفال الذين يواجهون مخاطر صعوبات القراءة ثم الإمكانيات التي تتيحها الأنشطة المنظمة التي تستخدم كتابة الاسم لتيسير عملية تنمية التعلم المبكر للقراءة والكتابة. وأكد هاني (p.104) على وجود دعم نظري وعملي يوفره كتابة الاسم كأداة لمزيد من فهم نمو تعلم القراءة والكتابة لدى صغار الأطفال. كما أشار إلى أن هناك الكثير من التساؤلات التي ينبغي مواجهتها إذ ربما تكون كتابة الاسم أبكر الخبرات التي يعايشها الطفل مع الكتابة والطباعة وأحد أكثر هذه الخبرات معنى، فضلاً عن أنها تتيح الكثير من الفرص التعليمية بسبب التعرض المتكرر للاسم شفويًا وتحريريًا.

* تشير ماري جالنجو ورفاقها (Jalongo et al., 2002) إلى أن الكتب بلا كلمات - أي الكتب المصورة التي تعتمد على الصور لتقديم قصة ما- تعتبر مصدراً ممتازاً لمعلومات الأطفال، وتستعرض من خلال البحث مبررات استخدام الكتب

المصورة، مع تقديم تتابع نمائي لعرض القصص من خلال الصور وطرح إستراتيجية عامة ومدى واسع من الأنشطة القائمة على الكتب التي لا تحتوي على النصوص، وتوصيات للآباء والعائلات حول قيمة الكتب المصورة. يبدأ البحث بتعريف الكتب المصورة بأنها تلك الكتب التي تحكي الصور فيها كل شيء، وأيضاً تلك التي يرد فيها الحد الأدنى من الكلمات مثل كتب ذات كلمة واحدة أو جملة أو عبارة واحدة، أو تلك التي يرد فيها كلمات ذات أصوات أو حروف معينة، مع التأكيد على أن الكتب المصورة تقدم تنوعاً فريداً من المجالات والقيمات ومستويات الصعوبة.

ويبرر فريق البحث استخدام الكتب المصورة لأنها تنمي لدى الأطفال سلوك تداول الكتب وأنها تتناسب تماماً مع عناصر القوة لدى الأطفال، وتتكيف مع احتياجاتهم الخاصة وتحفزهم لرواية القصص بصيغ متنوعة، كما أنها تدعم تكامل المنهج، فضلاً عن أنها ترتبط نمائياً وبشكل يتناسب تماماً مع مستوى نمو الطفل.

وتكشف البحوث المسحية عن معوقات الاستخدام الفعال للكتب المصورة والتي تمثلت في أن بعض المعلمات يعتبرونها غير مألوفة نسبياً ولا يعرفن كيفية اختيار أنسبها للأطفال وأن قليلاً من المعلمات وُضعن في اعتبارهن إمكانية دعم الكتب المصورة لتعلم الأطفال القراءة والكتابة، وأن كثيراً من المعلمات وأمناء المكتبات عارضن فكرة الكتب بلا كلمات، فضلاً عن أن مكتبات المدارس بل والمكتبات العامة تخلو من هذا النوع من الكتب.

وفيما يلي عرض لخطوات تكوين قصة بواسطة طفل أو مجموعة أطفال باستخدام الكتب المصورة:

١ - قدم الكتاب المصور كنوعية خاصة من الكتب الأدبية.

٢ - نمذج عملية الانتقال من صورة إلى صورة حتى المرور بكل الصور، ثم أعرض على الأطفال كيف قمت باختراع القصة أو الحوار من صفحة إلى صفحة.

- ٣ - تخير كتاباً آخر وانظر في جميع صوره ودع الأطفال يشاركونك في هذه العملية.
- ٤ - ارجع إلى بداية الكتاب وادع الأطفال وشجعهم على تكوين قصة واكتب تعليقاتهم أولاً بأول.
- ٥ - اقرأ وراجع القصة ككل واسأل الطفل (أو الأطفال) إذا كان يريد إضافة شيء جديد.
- ٦ - قدم مجموعة من الكتب المصورة وادعوا الأطفال لاختيار إحداها وتكوين قصة مع شريك أو مجموعة أو فردياً.
- ٧ - انسخ عدد من نسخ القصة وضعها في مكتبة الفصل.

* تصف كاتلين ساوندي في دراستها (Soundy, 2003) تطور تعلم الأطفال القراءة والكتابة عبر المستويات المبكرة لبرامج مدرسة شديدة الارتباط بمنهاج مونتيسوري وعبر العديد من البحوث الكيفية لاستعمال الأطفال للغة الشاملة في سياقات ذات معنى. وتمكنت من خلال ما قدمته من توصيف من أن تضع يدها على خبرات الأطفال في بيئة مصممة على أساس فكر مونتيسوري ومع أدواتها التعليمية الخاصة، بالإضافة إلى مواد وفنون لغوية تقليدية من بين تلك التي تتوافر في الفصول الدراسية التقليدية. وأسفرت النتائج عن بيئة ثرية لتعلم القراءة والكتابة يستطيع من خلالها الأطفال فهم العلاقات القوية التي تربط بين الفكر والمكتسبات التي يتيحها تعلم القراءة والكتابة. كما دعمت النتائج أيضاً اثنين من المستخلصات التربوية الهامة تتمثل أولاهما في أن السنوات الأولى من عمر الطفل هي الوقت المناسب للمبادرة باكتساب المهارات اللغوية ومهارات تعلم القراءة والكتابة. وتتمثل ثانيتهما في أن المعلمة جيدة الإعداد والتي تعمل في بيئة جيدة التجهيز تنير طريق الطفل في إبحاره على الطريق الذي يختاره بنفسه لتعلم القراءة والكتابة وخاصة في الفترة من ثلاث إلى ست سنوات. (Soundy, 2003, p.131).

* تلعب المعلمات دوراً حاسماً في إرساء البيئة اللفظية وغير اللفظية في فصول رياض الأطفال، حيث يمكن استخدام أدب الأطفال كمحرك أساسي لتنشيط فهم الأطفال لما يلي:

- ١ - كيف تتحدث المعلمة للأطفال.
- ٢ - كيف تسمح المعلمة للأطفال بأن يتحدثوا لبعضهم البعض بأساليب إيجابية وداعمة أو بأساليب سلبية.
- ٣ - كيف تساعد المعلمة الطفل على أن يتحدث إلى نفسه حول تعلمه وحول مساهمته في الفصل.

وتلعب البيئة اللفظية التي ترسيها المعلمة دوراً قوياً في التعريف بمعايير لما هو مقبول داخل الفصل.

* تمثل السؤال الرئيسي في دراسة ميسي (Massey, 2004) حول كيف يمكن أن يسهم حديث المعلمة مع الأطفال في تنمية اللغة الشفوية للطفل وبالتالي كيف يؤثر على اكتسابه مهارات تعلم القراءة والكتابة. وتشير ميسي في إجابتها على هذا السؤال (p.227) بأن الكبار يلعبون دوراً محورياً في اكتساب الأطفال اللغة الشفوية، حيث يتعلم الأطفال كيف تسير المحادثات من خلال الملاحظة والتفاعل مع الكبار الضالعين في فنون اللغة. وخلال هذه التفاعلات يتعلم الأطفال الجوانب الاجتماعية للمحادثة مثل انتظار الطفل حتى يحين دوره في الحديث، الانتباه للشريك المتحدث، كما أنهم يتعلمون أيضاً المزيد من القواعد والمفردات وتتاح للمعلمة في رياض الأطفال أن تحدثهم خلال مسار العمل في اليوم الدراسي وخلال وقت الحلقة النقاشية، خلال وقت اللعب، خلال وقت تناول الوجبة الغذائية وخلال الأركان، وخلال الوقت المخصص لقراءة الكتب.

* وتستطيع المعلمة أن تدمج الأطفال في محادثات تعرضهم لتحديات معرفية متتالية. يمكن أن تشتمل على شروح وتفسيرات، على قصص شخصية، على ألعاب إيهامية، على تحليل للخبرات، وعلى مشاركة في الآراء والأفكار، وحتى تتجح المعلمة في ذلك عليها أن تحرص على أن تكون في متناول كل طفل

يحدثها في أي من المواقف المشار إليها وأن يكون لديها التخطيط المناسب لما يحدث بينها وبين الطفل من تفاعل.

ب - دراسات خاصة بركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة:

* عرضت أليانا هندرسون (Henderson, 1996) ما طبقتة عبر عدة سنوات من أركان القراءة التي أطلقت عليها "ركن القراءات المختارة"؛ وهي أركان صممت لتوفر للأطفال فرصة اختيار الأنشطة التي تدعم مهارات القراءة لديهم، كما أنها تسمح لهم بحرية الحركة، وبأن يسهم كل طفل بالطريقة التي تتناسب مع مستوى نموه. وأشارت هندرسون إلى أنها كانت تقوم - أثناء الوقت المخصص للقراءات المختارة - بالعمل مع مجموعات صغيرة بأسلوب القراءة الموجهة أو تعقد لقاءً خاصاً بأحد الأطفال أو تتحول لملاحظة الأطفال أثناء العمل ولتستثمر فرصة ارتجال الأنشطة المناسبة أثناء تجوالها.

نظمت هندرسون الوقت المخصص للقراءات المختارة في فترة بعد الظهر، وفي انفصال عن الأوقات المخصصة للأركان المعتادة في رياض الأطفال، حيث يختار الطفل من الأجندة المصورة ويعمل منفرداً أو مع شريك لمدة تتراوح ما بين (١٥-٢٠) دقيقة، وفي نهاية الفترة تقرر الباحثة جرساً إشارة لوقت التنظيف ثم العودة إلى الدائرة حيث يكرس الوقت لمشاركة الأطفال في مناقشة ما أنجزوه.

ومن بين النقاط التي أوصت هندرسون بضرورة مراعاتها عند إنشاء ركن القراءة ما يلي:

- تحديد الاختيارات المتاحة والمناسبة للأطفال (مثل الشرائط المسجلة بالقصص، الحروف المغناطيسية، قراءة اللافتات المعلقة في الفصل، كتابة اللافتات المعلقة في الفصل، إعداد وتصنيع الكتب، القراءة مع صديق، الكتب الكبيرة، الاستماع وغيرها).
- إعداد خريطة بالمكان وكيفية توزيع الأنشطة - أو الأركان الفرعية - خلاله.

- توفير الأدوات والمواد اللازمة للعمل.
 - عمل مجموعتين من اللوحات، توضع إحداها داخل الركن، وتعلق الأخرى حيث يراها الأطفال عند الاختيار.
 - * أشارت ساراكو (Saracho, 2004) إلى تدعيم نتائج البحوث للصلات التي تربط بين بدايات تعليم القراءة وحدثها في سياق طبيعي حيث تسود ممارسات اكتساب المهارات الاستخدام المحدد للغة، وأكدت على أن هذه العملية يمكن بسهولة مع المبتدئين في تعلم القراءة على أن تقدم للأطفال أثناء ألعابهم. وطبقاً للمجلس القومي للبحوث فإنه يمكن أن تشجع المعلمات النمو اللغوي وتعلم القراءة باستخدام التعليم القائم على اللعب وفق الشروط التالية:
 - السماح بالوقت الكافي والمساحات المناسبة للعب داخل الفصل الدراسي.
 - توفير المواد والمصادر اللازمة.
 - تنمية الخلفية المعرفية المتاحة للأطفال حول مواقف اللعب.
 - لعب دور الجسر في إعادة وتكرار السرد الدرامي للقصص.
 - الاندماج مع الأطفال في مواقف اللعب لتوجيه انتباههم من خلال النمذجة والتفاعل.
- وأوضحت ساراكو (p.201) أن اكتساب الأطفال وتعلمهم القراءة والكتابة يبرز عندما توفر لهم خبرات اللعب فهماً حول أهداف وخصائص المادة المطبوعة ويحدث ذلك عندما يمارسون الألعاب اللغوية ويفكرون فيها، وعندما يحللون معاني ما يتعلمون يتوصلوا إلى ما تحمله المطبوعات من معنى.
- وتكونت العينة من خمس معلمات والأطفال في فصولهم الدراسية، تراوحت خبراتهن من (٢-١١) سنة، ولدى كل منهن درجة البكالوريوس في التربية مع ترخيص بالعمل في رياض الأطفال، وكان المطلوب منهن إحداث التكامل بين اللغة ومفاهيم القراءة والكتابة في ألعاب الأطفال التلقائية. وتم ملاحظة ورصد وتسجيل أعمال المعلمات وتفاعلاتهن مع الأطفال على مدى خمسة شهور، وتحليل البيانات أمكن التوصل إلى وصف وتصنيف الأدوار التالية

للمعلمات : دور المشارك - دور المحفز - دور المراقب - دور من يقدم القصة - دور قيادة مجموعة المناقشة - دور المرشد التعليمي - دور المتحن.

* عرضت جونفيا نيتي (Gonfiantini, 2001) مبررات اختيارها لأسلوب الطريقة المتوازنة في التعليم المبكر للقراءة والكتابة في رياض الأطفال باعتبارها مدخلاً دائرياً متكاملاً لتدريس فنون الاتصال، وقدمت وصفاً مفصلاً لهذه الطريقة مع عرض للمبادئ الأساسية التي يقوم عليها البرنامج، وقائمة تبين أهم عناصره، وهي تنقسم إلى البنود الرئيسية في القراءة والكتابة والنمو اللغوي، حيث ناقشت في بنود القراءة، القراءة بصوت، القراءة بالمشاركة، القراءة الموجهة، حلقات القصص أو الأدب، القراءة المستقلة وأخيراً القراءة مع زميل. وناقشت في بنود الكتابة، نمذجة الكتابة، الكتابة المشتركة، الكتابة التفاعلية، الكتابة الموجهة، الكتابة البنائية المنظمة ثم الكتابة المستقلة مع التأكيد على أن هذه العناصر جميعها تعرض منفصلة بغرض الوضوح فقط، في حين أنها تتسبب في طبيعتها في كل متكامل تتأثر أجزاؤه جميعها ببعضها البعض. وناقشت الباحثة أيضاً الخبرات اللغوية وأركان تعلم القراءة والكتابة باعتبارهما عناصر أساسية في البرنامج المتوازن، موضحة أن الأركان تتيح الوقت والمساحة اللازمة لكي يمارس الطفل بمفرده أو في مجموعات صغيرة المهارات المطلوبة، كما أنها تتيح للمعلمة فرصة توجيه المجموعات الصغيرة في القراءة والكتابة (p.17).

وأشارت جونفيا نيتي إلى استخدامها أركاناً متنوعة في فصلها الدراسي ينتقل بينها الأطفال خلال الأسبوع ومن بين هذه الأركان، ركن جيوب البطاقات، ركن الاستماع، ركن المكتبة، ركن الكتب الكبيرة، ركن الحروف الأبجدية المغناطيسية، ركن الأناشيد والأشعار، ركن الكتابة، ركن الطباعة أو تكوين الحروف، ركن الألعاب اللغوية.

* أجرت راين سبرلنج ودارلين هيد دراسة (Sperling & Head, 2002) حول اتجاهات ومهارات القراءة المبكرة وكيف تتطور، وخاصة في ضوء ما أوردته

بحوث سابقة عن تزايد هذه الاتجاهات أو تناقصها في مواقف معينة. تكونت عينة الدراسة من (٤١) طفلاً، واشتمل البرنامج على فترات من القراءة الموجهة وأخرى من القراءة الحرة، كما استخدمت المعلمات أساليب اللغة الشاملة، أنشطة الكتابة اليومية، حرية اختيار أنشطة اللعب في وقت الأركان مع نوع من التأكيد على الصوتيات وبعض المهارات القرائية الأخرى أثناء تنفيذهم للبرنامج. وتم تطبيق اختبارين للوعي الصوتي لبيان تعرف الأطفال على الأصوات الأولية المختلفة للحروف؛ احتوى كل منها على عشر كلمات أمام كل منها ثلاثة اختيارات قدمت للطفل بصوت مرتفع وفرياً. وطبق أيضاً مقياس اتجاهات القراءة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بشكل فردي حيث يستجيب الطفل بتلوين أحد الوجوه الثلاثة الباسم أو المحايد أو العابس. أعقب ذلك اختبار تمييز الوزن الإيقاعي للكلمات، وأخيراً طبق اختبار للتعرف على الحروف ثم الكلمات.

أوضحت نتائج الدراسة (p.233) قليلاً من التناقص في اتجاهات الأطفال نحو القراءة في حين أنها أكدت على تزايد ملحوظ في مهارات القراءة وخاصة التعرف البصري على الكلمات.

* أشارت بولين زيس (Zeece, 2003) إلى أن أحد أهم الأسس التي يعتمد عليها في تنمية قدرات الأطفال على تعلم القراءة والكتابة هو الاستخدام الفعال للغة الشفوية وأن تعرض الطفل للأدب ذي النوعية الجيدة وفي سياقات ذات معنى ومن خلال الخبرات المحسوسة يوفر له المعاني حول الكلمات (الدلالة) ونطق الكلمات (الصوتيات) والأسلوب الذي تنقل به اللغة المعنى خلال بنية معينة (نظام وقواعد الكلام) والأساليب المتعارف عليها والثقافية التي تحدث من خلال الاتصال مع الآخرين (الوظيفية). ومع ذلك فإن مجرد تعرض الطفل قد لا يكون كافياً في كل الأحوال وحتى يزيد الكبار من فعالية التعلم المبكر للقراءة والكتابة يمكنهم الأخذ باستراتيجيات تساعد الأطفال على التوقع وتنشيط خلفياتهم المعرفية وأن يقيموا علاقات وأن يتبعوا مسار مجموعة من الصور وأن يتبنوا هدفاً يدفعهم للقراءة.

إن جولة سريعة في المكتبة أو في محل لبيع الكتب أو في ركن دافئ مريح من أركان القراءة في أحد الفصول الدراسية سوف يؤكد لنا الفكرة القائلة بأن الطفل سوف يبادر إلى بعض الاختبارات من خلال فحصه للأغلفة والصور والكتب. ويمكن أن نطرح على الطفل عندئذ أسئلة عما يفكر فيه حول هذه القصة أو تلك، وهل يمكنه أن يخبرنا عن شيء عنها، وعما يستخلصه من عنوانها، وما تشير به المصورات من إحياءات حولها. وبعض المشاركة في قراءة القصة يندمج الأطفال في محاولاتهم للتعرف عما إذا كانت توقعاتهم صحيحة.

* أشارت يانج (Yang, 2000) إلى ما دافع عنه فيجوتسكي من أن انخراط المعلمة بفعالية في تعبيرات الأطفال عما يخططون للقيام به من أنشطة وأعمال وعن تقييمهم لألعابهم وإنجازاتهم يفتح الباب لتنمية العمليات العقلية لديهم، إذ أنه خلال التبادل اللفظي بين المعلمة والأطفال سيتدخل الأطفال الأدوات النفسية اللازمة للتفكير وينقلون من التنظيم اعتماداً على الغير إلى التنظيم الذاتي أو اعتماداً على أنفسهم. وانطلاقاً من منظور فيجوتسكي، وضعت الباحثة برنامجاً للتخطيط والتقييم اللفظي، وهو نموذج تعليمي قابل للتطبيق يمكن استخدامه في التوقيت المخصص للعب الحر وكذلك في الأركان التعليمية عامة وأركان التعلم المبكر للقراءة والكتابة خاصة، ومع تضمين النموذج إستراتيجيات التدريس التي يمكن الأخذ بها في تطبيق النموذج.

ج - دراسات خاصة بتقييم مدى استفادة الأطفال من ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة:

* يهدف دليل المتصل النمائي للغة المكتوبة لأطفال الروضة وحتى الصف الثاني إلى توفير معلومات تساعد الآباء والمعلمين وغيرهم من المعنيين بتعليم صغار الأطفال على تطوير وتحسين كفاياتهم في مجال اللغة المكتوبة. وتساعد المعلومات التي يوفرها هذا الدليل في تقييم نمو الطفل عبر متصل للغة المكتوبة، وكمصدر للمعلومات عن الكفايات والمؤشرات التي نتوقع أن يتعلمها

الطفل إبتداءً من الروضة وحتى الصف الثاني الابتدائي، وتعرض هذه المؤشرات قائمة بسلوكيات محددة تظهر بشكل نمطي لدى الأطفال في أعمار معينة. ويشير الدليل إلى أن مهارات الكتابة تنمو وتصبح أكثر توافقاً كلما استخدمها الأطفال في أهداف ذات معنى وكلما عرضت على قراء متنوعين. من بين ما تضمنه هذا الدليل كفايات ومؤشرات اللغة المكتوبة لطفل الروضة وهي كالتالي:

- مؤشرات خاصة بالأطفال فيما بين (٤-٥) سنوات: يحاول نسخ كلمات، يبدأ ظهور الإحساس باتجاه الكتابة، يملئ عناوين وكلمات وقصص، يستخدم ما يشبه الحروف عشوائياً ليكتب رسالة، يتحقق من أن العلامات والرموز يحمل كل منا معنى مختلف، يكتب إسماً وقليلاً من الحروف، يقرأ كتابته الخاصة.
- مؤشرات خاصة بالأطفال فيما بين (٥-٦) سنوات: يكتب و/أو يشارك في سلوكيات الكتابة، يرسم ويكتب إشارات ومسميات وملاحظات، ينسخ كتابة موجودة في البيئة المحيطة، يؤلف أو يكون كلمات تتناسب مع أهداف مختلفة، يملئ معلومات قصة، يفهم معاني لغة مكتوبة، يدرك نفسه كفرد قادر على الكتابة.
- الكفايات للأطفال فيما بين (٥-٦) سنوات: يستخدم كلمات جديدة في حديثه الخاص أو كتابته الخاصة، يستخدم كلمات لتسمية أحداث أو للتعبير عنها في سياقات بسيطة ومتنوعة، يستخدم كلمات تصف اللون والحجم والموقع في سياقات متنوعة، يستخدم أنماطاً متنوعة من الجمل مثل الاستهتام أو أجزاء من الجمل للتعبير عما يريد، يكتب و/أو يشارك في سلوكيات الكتابة، تنمو لديه إستراتيجيات ومهارات الهجاية سواء المؤقتة أو المتفق عليها، يكتب معظم حروف الأبجدية، يحلل أصوات الكلمات ويكتب الحروف الساكنة السائدة.

* اختبرت دراسة كامنسكي (Kaminsiki, 1996) صدق وثبات وحساسية مقاييس تجريبية تم وضعها في ثلاثة من مجالات التعلم المبكر للقراءة والكتابة وهي:

الوعي بأصوات الكلام، اكتساب المفردات، الطلاقة في تسمية الحروف. وقد صممت هذه المقاييس للتعرف على الأطفال الذين يواجهون صعوبة في اكتساب مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة ولتقييم مدى فاعلية التدخل لمساعدة هؤلاء الأطفال. طبقت المقاييس على (٢٨) طفلاً في الروضة، (٤٠) طفلاً في الصف الأول الابتدائي، وأوضحت النتائج تمتع المقاييس بخصائص سيكومترية دقيقة بالنسبة لأطفال الروضة الذين لم يصلوا بعد إلى مستوى القراءة المتعارف عليها، في حين لم تحقق نفس المستوى بالنسبة لأطفال الصف الأول الابتدائي الذين وصلوا بالفعل إلى مستوى القراءة المتعارف عليها.

* تناولت كريس في بحثها (Cress, 2004) أهمية استخدام "المعايير" كعناصر أساسية في المنهج، مشيرة إلى أن دور التقييم هو أحد مجالات دمج المعايير في برامج رياض الأطفال. وركزت الباحثة على إعداد معلمة رياض الأطفال لتقييم معارف الأطفال حول المعايير من خلال العمل في الأركان وفي البرنامج اليومي للعمل في بيئة الروضة، معتبرة أن العلامات في إمكانهن استخدام هذه المعارف لتطوير إستراتيجيات تقييم جديدة بالثقة تعتمد نمطياً على الأنشطة التي تحدث خلال العمل في الأركان أو خلال العمل في المجموعات. أكدت كريس على أن المعايير تعتبر حالياً جزءاً من البنية التربوية المعاصرة وأن مسؤولية العلامات لا تتمثل فقط في تقديم وتدريب هذه المعايير بطريقة تتناسب مع الأطفال في فصولهم الدراسية بالروضة، ولكن أيضاً أن يقمن بتقييم المعايير دون الحاجة إلى عرقلة انسياب العمل مع الأطفال في فصول الروضة بطريقة تتناسب مع مستوياتهم النمائية.

* كشفت جيرالين جاكوبس (Jacobs, 2004) عن وجود ونمو التفكير فيما وراء المعرفة لدى أطفال الروضة أثناء اندماجهم في عمليات الكتابة. وتم إجراء الدراسة في بيئة تزرع بالكتب واللغة والمطبوعات، وقامت الباحثة بإجراء مقابلة مرتين شهرياً مع كل طفل على حدة عقب انتهائه من الكتابة لتطرح عليه أسئلة تساعده على أن يتأمل في تفكيره وإستراتيجياته وما استخدمه منها أثناء

عملية الكتابة. استخدمت الباحثة أيضاً التقارير التراكمية والملاحظة والملفات الفردية الخاصة بما يكتبه كل طفل وذلك لاستكمال قائمة الفصل، وقد أكدت مقابلات الأطفال ما لديهم من نمو فيما وراء المعرفة، وأنهم كانوا قادرين على تقديم استجابات صحيحة على الأسئلة التي تتطلب منهم أن يتحدثوا عن تفكيرهم وأن يتعرفوا على الإستراتيجيات التي ساعدتهم في الكتابة.

* أجرت هيشيما وسولزباي (Hieshima & Sulzby, 1985) تطويراً لإجراءات الاستشارة التي كانت تستخدمها سولزباي في دراسات حول القراءة البازغة لكتب القصص حتى يمكن معالجة النقاط التالية:

- كيف تطرح كلمات الاستشارة المستخدمة توقعات لدى الطفل فيما يتعلق بلغته وسلوكه؟
- كيف يؤثر الدور الذي يلعبه الفاحص على التفاعل بين الطفل والفاحص؟
- كيف يؤثر الدعم والتشجيع ووقت الانتظار على درجة مشاركة الطفل وعلى التفاعل بينه وبين الفاحص؟

وأدت دراسات سولزباي حول سلوكيات القراء المبتدئين إلى طرح العديد من التساؤلات حول اللغة المنطوقة أو الشفوية وذلك للتعلم في دراسة نمو اللغة المكتوبة، وكان من الواضح أن سولزباي على وعي بأهمية التقييم والتنمية المستمرة لمناهجها البحثية، الأمر الذي دفعها لاستخدام التصميم التجريبي لتختبر وتحقق من منطقتها الكامن وراء طرحها لمفاهيم التعلم المبكر للقراءة والكتابة. وكلما تقدمت البحوث في مجال التعلم المبكر للقراءة والكتابة فإنه لا بد من الاهتمام بتلك التساؤلات الهامة للوصول إلى مزيد من الفهم الصحيح والاستخدام الدقيق لمناهج البحث المناسبة.

مشكلة البحث

تتبع مشكلة هذا البحث، في إطار ما تقدم عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة، وما تم بيانه من مفاهيم التعلم التلقائي المبكر للقراءة

والكتابة لدى أطفال الروضة، من أهمية التدخل التربوي الذي يتمثل في إنشاء ركن للتعليم المبكر للقراءة والكتابة، يتم فيه التفاعل مع ما لدى الطفل من خبرات وقدرات، كما يتم فيه التخطيط لاستخدام الألعاب التربوية والقصص والأغاني وغيرها من الأنشطة التي يمكن أن تسهم في إكساب الطفل النمو العقلي والحسي والاجتماعي، وصولاً إلى المهارات اللغوية الأساسية المتمثلة في الاستماع والتحدث والاتصال والفهم والقراءة والكتابة. وعلى هذا الأساس فإن مشكلة هذا البحث تتحدد في محاولة التعرف على الأثر الذي يترتب على إنشاء ركن تعليمي مستقل تتركز أنشطته حول مساعدة الأطفال على التعلم التلقائي المبكر للقراءة والكتابة.

أسئلة البحث

تبنى البحث الحالي سؤالاً رئيسياً محددًا هو " ما أثر استخدام الركن اللغوي على مساعدة أطفال الروضة في دولة الكويت في اكتساب مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة؟ وانبثق عن هذا التساؤل الرئيسي ثلاثة من الأسئلة الفرعية هي:

- ١ - ما الفروق التي يمكن قياسها في مستوى قدرة أطفال المجموعة التجريبية على الاستخدام الوظيفي للغة والتعلم المبكر للقراءة والكتابة فيما قبل وبعد تعرضهم لبرنامج وأنشطة ركن القراءة والكتابة؟
- ٢ - ما الفروق التي يمكن قياسها في مستوى قدرة أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على الاستخدام الوظيفي للغة والتعلم المبكر للقراءة والكتابة بعد تعرض أطفال المجموعة التجريبية لبرنامج وأنشطة ركن القراءة والكتابة، ودون أن يتعرض أطفال المجموعة الضابطة سوى للبرنامج المعتاد في الروضة؟
- ٣ - ما الفروق التي يمكن قياسها في مستوى قدرة أطفال المجموعة الضابطة على الاستخدام الوظيفي للغة والتعلم المبكر للقراءة والكتابة في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث؟

فروض البحث

في ضوء ما سبق عرضه في الإطار النظري والدراسات السابقة وفي إطار الأنشطة والفعاليات التي نتوقع ممارستها في ركن التعليم المبكر للقراءة والكتابة، تبني البحث الحالي الفروض الإحصائية التالية:

- ١ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في اختبار مستوى النمو اللغوي.
- ٢ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في اختبار التعرف على الكلمات سابقة الدراسة.
- ٣ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في اختبار التعرف على الكلمات الجديدة.
- ٤ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستوى النمو اللغوي.
- ٥ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على الكلمات سابقة الدراسة.
- ٦ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على الكلمات الجديدة.
- ٧ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستوى النمو اللغوي.

- ٨ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على الكلمات سابقة الدراسة.
- ٩ - لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التعرف على الكلمات الجديدة.

حدود البحث

تقتصر نتائج هذا البحث على الأطفال الذين تشكلت منهم عينة البحث، وعلى بعض مجالات النمو اللغوي (السرد القصصي، وصف الصور، تعرف على الكلمات، الفهم، المفردات) وبعض مجالات التعلم المبكر للقراءة والكتابة (قراءة القصص المصورة، التعرف على الحروف والكلمات) التي تضمنتها أدوات البحث، أي أنها تعتبر بمثابة نتائج أولية استطلاعية، ويحتاج تعميم نتائج هذا البحث إلى إعادة التطبيق على عينة عشوائية طبقية تمثل كل الأطفال الملتحقين برياض الأطفال بدولة الكويت، وعلى أن يتم التوسع في إعداد أدوات البحث بحيث تشمل الاختبارات على كافة مجالات النمو اللغوي وكافة مجالات التعلم المبكر للقراءة والكتابة على أن تراعى شروط التقنين والصدق والثبات والحساسية لكل أداة من هذه الأدوات قبل التطبيق.

أهداف البحث

- ١ - تصميم وإنشاء ركن للتعلم المبكر للقراءة والكتابة في أحد فصول روضة من رياض الأطفال بدولة الكويت.
- ٢ - استحداث برنامج لأنشطة الركن لمساعدة الأطفال على اكتساب وتنمية مهاراتهم اللغوية خاصة في الاستماع والتحدث والاتصال اللفظي واكتساب المفردات وصولاً إلى مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة.
- ٣ - وضع وتنفيذ الإستراتيجيات والأساليب والفنيات اللازمة لتحقيق أهداف البرنامج المستحدث.

٤ - تحديد مدى كفاءة وفعالية الركن والبرنامج والإستراتيجيات المستخدمة في مساعدة الأطفال على اكتساب مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة.

أهمية البحث

تستند أهمية هذا البحث إلى أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها والمهارات التي يبحث فيها، ومن المتوقع أنه بإنجاز هذا البحث يمكن أن تتحقق الفوائد التالية:

- ١ - الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات الجارية منذ أكثر من ثلاثة عقود حول التعلم المبكر للقراءة والكتابة للوصول إلى معايير صادقة ومناسبة لمناهج التدخل التربوي في الطفولة المبكرة وتجريبها تمهيداً لتعميمها على مناهج الروضة في دولة الكويت.
- ٢ - تقديم نموذج قائم على أساس علمي رصين لتصميم ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة لطفل الروضة، مزود ببرنامج متكامل وأنشطة متنوعة، وكذلك باستراتيجيات وأساليب التنفيذ، وذلك للمرة الأولى على المستوى المحلي والإقليمي والعربي.
- ٣ - بناء وتغريب عدد من أدوات القياس المقننة في مجالات لغة الطفل في عمر الروضة وبخاصة في مجال الاستماع، والتحدث، واكتساب المفردات، والوعي والتمييز الصوتي للحروف والكلمات وغيرها.
- ٤ - سد جزء من فجوة القصور في بحوث البرامج التعليمية التي تستهدف تنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العربي.

خطة ومنهجية البحث

يتحدد المتغير المستقل في هذا البحث في تعريض مجموعة من الأطفال لمعيشة ركن تعلم القراءة والكتابة في مقابل مجموعة أخرى لا تتعرض سوى لبرنامج الروضة المتفق عليه.

يتحدد المتغير التابع في هذا البحث في الفروق بين أداء أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مختلف أدوات القياس وعلى الاختبارات القبلية والبعدية الخاصة بالاستخدام الوظيفي للغة ومهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة.

وفيما يلي عرض لإجراءات انتقاء وبناء أدوات البحث وكذلك اختيار عينته والتدريب على تطبيقه.

في مجال بناء وانتقاء أدوات البحث:

لعل أدق المشكلات التي يواجهها البحث الحالي هي كيفية التوصل إلى بناء أدوات مناسبة لقياس ما لدى الطفل من معارف ومهارات واتجاهات تتصل بتعلمه القراءة والكتابة سواء فيما قبل تعرضه لمعيشة برنامج وأنشطة ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة أو أثناءه أو فيما بعده. وقد استلزم ذلك الإطلاع المتأن على أهم ما صدر في هذا الصدد من بحوث ودراسات وكذلك الإطلاع على ما تم التوصل إليه من أدوات القياس وشروط استخدامها وكيفية تطبيقها أساليب رصد نتائجها وتحليلها.

وتمثلت نقطة البداية في هذا الإطلاع فيما أصدره المجلس القومي للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية في تقريره المتميز (١٩٩٨) بعنوان "مواجهة صعوبات القراءة لدى صغار الأطفال" وما أصدرته الرابطة الدولية للقراءة بالتعاون مع الرابطة القومية لتعليم صغار الأطفال بعنوان "كيف تقرأ وكيف تكتب: الممارسات النمائية المناسبة لصغار الأطفال"؛ حيث أوصت هذه التقارير بالانتباه إلى حزمة من إنجازات القراءة التي يمكن بواسطتها قياس ما لدى الطفل من معارف ومهارات واتجاهات وخاصة في مجالات نمو الوعي الصوتي، فهم مبادئ الأبجدية، نمو التمييز البصري للمفردات، قراءة الكلمات بواسطة خريطة تربط بين أصوات الكلام وأجزائه ثم تحقيق الطلاقة والفهم.

وفي هذا الإطار، تم الإطلاع على أدوات قياس مثل:

- Home Literacy Environment Index (HLEI).
- Concept of Print Test.
- Linguistic Awareness in Reading Readiness Test (LARR).
- Lipa Logo Test.
- Mow-Motorcycle Test.
- Identification of Written Language Test (IWLT).
- Story Retelling Task.
- Sand, Stone, An Observation Survey of Early Literacy Achievement.
- Hally Kay Yopp.
- Reading, Writing, Developmental Continuum.

وفي ضوء ما تم استخلاصه من هذه الأدوات، أمكن تصميم مجموعة من بطاقات الملاحظة والتقارير التراكمية والملفات والسجلات الدائمة تم استخدامها في البحث الحالي؛ بعد اتخاذ ما يلزم من إجراءات التحقق من الثبات والصدق لكل منها. كما تم إجراء تطبيق استطلاعي لكل منها. وقد أعدت الباحثة مجموعة من الاختبارات التي يمكن أن تكشف عن مستوى النمو اللغوي للطفل وعن ما لديه من مهارات التعلم المبكر في القراءة والكتابة، وفيما يلي عرض موجز لهذه الاختبارات وكيفية رصد درجات الطفل على كل منها:

١ - اختبار مستوى النمو اللغوي للطفل (قامت الباحثة بتعريبه عن اختبار اللغة الشفوية (Snow, 1995)): صممت المهام الخمسة التي تضمنها الاختبار وهي: الإنتاج القصصي، وصف الصور، تعريف الكلمات، الفهم، المفردات لتقييم تحليل اللغة الشفوية وتم تطبيقها ورصد درجاتها على النحو التالي:

١ - الإنتاج القصصي: تطلب المعلمة من الطفل أن ينظر إلى ثلاث لوحات تصور أسرة تلهو في أحد الأماكن الخلوية (البر) بطائرة ورقية، وتعرض

اللوحة الثالثة صور طفل صغير من أطفال هذه الأسرة وهو يسقط من على شجرة متوسطة الارتفاع كان قد تسلقها. تسمح المعلمة للطفل بأن ينظر إلى اللوحات الثلاثة متتابعة حسبما يريد، ثم تسأله أن يضع اللوحات جانباً قبل أن يحكي لها قصة تدور حول ما رآه في هذه اللوحات. (يمنح الطفل درجة من خمسة (١-٥) حسب وضوح الكلمات والجمل وعناصر القصة).

٢ - وصف الصور: تقدم المعلمة للطفل لوحة ذات ألوان براقعة تعرض خيمة السيرك وتطلب منه أن ينظر بدقة للصورة ثم تسأله أن يصف لها ما يراه. (يمنح الطفل درجة من خمسة (١-٥) حسب عدد الكلمات وما تتضمنه من صفات وأفعال وأماكن وبصفة خاصة لكلمات ذات الصلة مثل: سيرك، خيمة، تذكرة، مهرج).

٣ - تعريف الكلمات: تطلب المعلمة من الطفل أن يحدد المقصود بكلمات معينة مثل دراجة- طائر- ساعة- كلب- زهرة- قدم- غترة- سكين- مظلة- مسمار. (يمنح الطفل نصف درجة على كل كلمة يستطيع أن يحدد معناها).

٤ - الفهم: تقرأ المعلمة للطفل قصة من القصص المألوفة المتداولة في الفصل، ثم تطرح عليه خمسة من الأسئلة المعدة مسبقاً حول أشخاص وأحداث وعناصر القصة. (يمنح الطفل درجة عن كل إجابة صحيحة على أي من الأسئلة الخمسة).

٥ - المفردات: تعرض المعلمة على الطفل عشرة من الصور لأفراد وحيوانات ونباتات ومباني ومواد، وتطلب منه أن يسمي ما يراه في الصور. (يمنح الطفل نصف درجة عن كل إجابة صحيحة لأي من الصور العشرة).

ويلاحظ في المهام الخمسة أن تلتزم المعلمة بتشجيع الطفل وتقبل أي إجابة تصدر عنه دون أن تردعه لخطأ أو للابتعاد عن المطلوب وأن توضح له باستمرار أن يحاول مرة وأكثر وأن لديه الوقت.

٢ - اختبار قراءة كتب القصص المصورة (قامت الباحثة بتعريبه عن النسخة المبسطة من اختبار سولزباي لقراءة كتب القصص): الكويت، علم، صيف، شتاء، ربيع، خريف، حج، صلاة، زكاة، سور.

٣ - اختبار التعرف على الحروف والكلمات التي سبق أن تعرض لها مثل الطفل في دراسته للخبرات التي يشتمل عليها برنامج الروضة (من إعداد الباحثة): أبراج، هاتف، رسالة، حديقة، بحر، غوص، سيارة، جزيرة، حقل، ناقلة.

(لكل كلمة في الاختبارين درجة واحدة نصفها للتعرف على الحروف والنصف الآخر لنطق الكلمة)

في مجال اختيار عينة البحث :

استلزم التصميم التجريبي لخطة البحث الحالي اختيار مجموعتين من الأطفال، تتعرض إحدهما للمتغير المستقل في هذا البحث وهو معاشية ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة ببرنامجه وأنشطة المتنوعة على امتداد فترة زمنية محددة، وتعرف هذه المجموعة باسم المجموعة التجريبية، ولا تتعرض المجموعة الأخرى من الأطفال سوى للبرنامج اليومي المعتاد في أي روضة من رياض الأطفال في دولة الكويت وتعرف هذه المجموعة باسم المجموعة الضابطة.

وحتى تتم المقارنة بين متوسط أداء أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالمتغير التابع الذي تحدد في الاستخدام الوظيفي للغة ومهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة، فقد تم عزل المتغيرات الوسيطة ذات العلاقة بموضوع البحث وتحددت طبقاً لخطة البحث في العمر، مستوى الذكاء، مستوى النمو اللغوي، ثم المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسرة الطفل.

وللتحقق من عزل المتغيرات، اختارت الباحثة إجراء ما يلي :

- تطبيق اختبار "رسم الرجل" الذي عربته وقتنته على البيئة الكويتية الإدارة العامة للخدمة الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية بدولة الكويت.

- تطبيق اختبار مستوى النمو اللغوي للطفل من تعريب الباحثة.
- تصميم بطاقة بيانات للتعرف على المستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرة الطفل تشتمل على العمر والتعليم والعمل والدخل لكل من الأب والأم فضلاً عن عدد الأخوة.
- أما عن عمر الطفل فيتم حساب عمر الأطفال في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

ومن خلال هذه الإجراءات والمعلومات يتم التحقق من تكافؤ المجموعتين المختارتين قبل الشروع في تعرض المجموعة التجريبية لركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة وفيما يلي عرض للبيانات الخاصة بعمر الطفل الزمن والعقلي ومستوى نموه اللغوي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي لأسرته حسبما يتبين من الجدولين رقمي (١) و(٢).

جدول رقم (١) بيانات المجموعة التجريبية: العمر الزمني، العقلي ومستوى النمو اللغوي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

بيانات الطفل		مستوى النمو اللغوي										المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة		
العمر بالشهور	الدرجة في رسم الرجل	العمر العقلي	الإنتاج القصصي	وصف الصور	تعريف الكلمات	الفهم	المفردات	المجموع	تعليم الأب	تعليم الأم	عمل الأب	عمل الأم	دخل الأسرة	
٥٩	٦	٥	١	٢	١	١	١	٦	٢	٢	٢	٢	٢	١
٦١	١٢	٧	١	١	١	١	١	٥	٣	٢	٣	٣	٣	٢
٥٨	٤	٤	٠	١	٠	٠	١	٢	١	١	٥	٤	١	٣
٦٠	١٤	٨	١	٢	٠	٢	٢	٧	٢	١	١	٤	١	٤
٦٣	١٤	٨	١	١	١	١	١	٥	٢	٢	٣	٣	٣	٥
٦٢	٩	٦	٠	١	٠	١	٢	٤	٣	٢	٢	٢	٢	٦
٦٠	٦	٥	١	٠	٠	١	١	٣	٣	٣	٣	٢	٢	٧

تابع/ جدول رقم (١) بيانات المجموعة التجريبية: العمر الزمني، العقلي
ومستوى النمو اللغوي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

	بيانات الطفل			مستوى النمو اللغوي							المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة			
	العمر بالشهور	الدرجة في رسم الرجل	العمر العقلي	الإنتاج القصصي	وصف الصور	تعريف الكلمات	الفهم	المفردات	المجموع	تعليم الأب	تعليم الأم	عمل الأب	عمل الأم	دخل الأسرة
٨	٦٤	١٦	٩	٢	٢	١	٠	١	٦	١	٢	٣	٣	٣
٩	٦٢	١٦	٩	١	٢	١	١	٢	٧	٣	٣	٣	٣	٣
١٠	٦١	١٤	٨	١	١	١	٠	٢	٥	٢	١	٥	٤	١
١١	٦٦	١٨	١٠	٢	٢	١	١	١	٧	٢	٢	٣	٣	٣
١٢	٥٩	٤	٤	١	٠	٠	٠	١	٢	٢	٢	٢	٤	٢
١٣	٦٣	١٢	٧	٢	١	٠	١	١	٥	٣	٣	٣	٣	٢
١٤	٦٧	٢٠	١١	٢	٢	١	١	٢	٨	٣	١	١	٤	١
١٥	٦١	٦	٥	٠	١	٠	١	٢	٤	١	٢	٢	٢	١
١٦	٦٤	١٦	٩	١	٢	١	١	١	٦	٣	٢	٣	٣	٣
١٧	٦٠	٢٢	١٢	١	٢	١	٢	٢	٨	٢	٣	٣	٣	٣
١٨	٦٣	٩	٦	٠	٠	٠	١	١	٢	٣	٣	٢	٤	١
١٩	٦٥	١٦	٩	٢	١	٠	١	٢	٦	٢	٢	٢	٤	٢
٢٠	٥٨	٤	٤	٠	٠	٠	١	١	٢	٣	٣	٣	٢	٢
٢١	٦٢	١٨	١٠	١	٢	١	٢	٢	٨	٣	٢	٣	٣	٣
٢٢	٦٣	١٤	٨	١	١	٠	١	١	٤	٣	١	١	٤	١
٢٣	٦١	١٦	٩	٢	٢	٠	١	٢	٧	١	٢	٣	٣	٣
٢٤	٦١	١٨	١٠	٢	١	١	٠	١	٥	٣	٢	٢	٣	٢
٢٥	٦٦	١٤	٨	٢	٢	١	١	٢	٨	٣	٣	٣	٣	٣
٢٦	٦٢	٢٠	١١	٢	٣	١	٢	٣	١١	٢	٢	٣	٢	٢

تابع/ جدول رقم (١) بيانات المجموعة التجريبية: العمر الزمني، العقلي
ومستوى النمو اللغوي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

بيانات الطفل		مستوى النمو اللغوي							المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة			
العمر بالسنين	الدرجة في رسم الرجل	العمر العقلي	الإنتاج القصصي	وصف الصور	تعريف الكلمات	الفهم	المفردات	المجموع	تعليم الأب	تعليم الأم	عمل الأب	عمل الأم
٢٧	٦٣	١٢	٧	١	١	٠	١	٥	٣	٣	٢	٢
٢٨	٥٩	٦	٥	٠	٠	٠	١	٢	٣	٣	٣	٣
٢٩	٦٣	١٦	٩	١	٢	٠	١	٥	١	٢	٢	٢
٣٠	٦١	١٨	١٠	١	٢	١	١	٧	٣	٣	٣	٣
٣١	٦٠	٢٠	١١	٢	٢	١	٢	٨	٢	١	٥	٤
٣٢	٦٢	١٤	٨	١	٠	٢	٢	٦	٣	٣	٣	٣
المجموع		١٩٧٩						١٧٦				
المتوسط		٦١,٨٤						٥,٥٠				
الانحراف		٢,٢٧						٢,١٦				

دخل الأسرة:

عمل:

تعليم:

١: أقل من ٥٠٠ دينار

١: حريف

١: متوسط فأقل

٢: ٥٠٠-١٠٠٠ دينار

٢: خاص

٢: ثانوي وما في مستواه

٣: أكثر من ١٠٠٠ دينار

٣: مهني

٣: جامعي فأعلى

٤: ربة منزل

٥: متقاعد

يشير الجدول رقم (١) الخاص ببيانات أطفال المجموعة التجريبية إلى ما يلي:

- تتراوح أعمار أطفال هذه المجموعة ما بين (٥٨-٦٧) شهراً بمتوسط (٦١,٨٤) وانحراف معياري (٢,٢٧).

- بلغ مجموع درجات الأطفال على مستوى النمو اللغوي (١٧٦) وتراوح المدى ما بين درجتين إلى أحد عشر درجة وبمتوسط قدره (٥,٥٠) وانحراف معياري (٢,١٦).
- أوضح الجدول مستويات تعليم الأب والأم، عمل الأب والأم، وكذلك مستوى دخل الأسرة حسب الموضح أعلاه وطبقاً للرموز المبينة أسفل الجدول.

جدول رقم (٢) بيانات المجموعة الضابطة: العمر الزمني، العقلي ومستوى النمو اللغوي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

	بيانات الطفل			مستوى النمو اللغوي							المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة			
	العمر بالشهور	الدرجة في رسم الرجل	العمر العقلي	الإنتاج القصصي	وصف الصور	تعريف الكلمات	الفهم	المفردات	المجموع	تعليم الأب	تعليم الأم	عمل الأب	عمل الأم	دخل الأسرة
١	٦٢	١٤	٨	٢	١	١	٢	٢	٨	٣	٣	٣	٣	٣
٢	٦٤	١٦	٩	١	٠	١	١	٢	٥	٢	١	٥	٤	٢
٣	٦٠	١٤	٨	١	١	٠	١	٢	٥	٣	٣	٣	٣	٣
٤	٦١	٩	٦	٢	١	٠	١	١	٥	١	٢	٢	٢	٢
٥	٦٤	٦	٥	١	٢	١	٢	١	٧	٣	٣	٣	٣	٣
٦	٦٠	١٤	٨	١	١	٠	٠	١	٣	٣	٣	٢	٢	٢
٧	٥٩	١٦	٩	١	٠	٠	٠	١	٢	٢	٢	٣	٢	٢
٨	٦١	٤	٤	١	٠	٠	٠	١	٢	٣	٣	٣	٣	٣
٩	٥٨	١٢	٧	١	١	١	١	٢	٦	٣	٢	٢	٣	٢
١٠	٦١	٦	٥	١	٢	٠	٠	١	٤	١	٢	٣	٣	٣
١١	٦٢	١٤	٨	٢	٢	١	١	٠	٦	٣	٣	١	٤	١
١٢	٦٠	١٨	١٠	١	٢	٠	٢	٢	٧	٣	٢	٣	٣	٣
١٣	٦٠	١٦	٩	٢	١	٠	٠	١	٤	٣	٣	٣	٢	٢
١٤	٦٢	٢٠	١١	٢	٢	١	١	٢	٨	٢	٢	٢	٤	٢

تابع/ جدول رقم (٢) بيانات المجموعة الضابطة: العمر الزمني، العقلي ومستوى النمو اللغوي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة

بيانات الطفل				مستوى النمو اللغوي						المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة			
العمر بالسنين	الدرجة في رسم الرجل	العمر العقلي	الإنتاج القصصي	وصف الصور	تعريف الكلمات	الفهم	المفردات	المجموع	تعليم الأب	تعليم الأم	عمل الأب	عمل الأم	دخل الأسرة
١٥	٦٠	١٤	٨	١	١	٠	١	٣	٣	٣	٢	٤	١
١٦	٦٣	١٨	١٠	٢	١	٠	٢	٦	٣	٣	٣	٣	٣
١٧	٦٢	١٦	٩	١	٢	١	٢	٧	٣	٢	٣	٣	٣
١٨	٦٧	٢٠	١١	٢	٢	١	٢	٨	١	٢	٢	٢	١
١٩	٦١	١٨	١٠	٢	١	١	١	٥	٣	١	١	٤	١
٢٠	٦٠	١٦	٩	٢	١	٠	٢	٦	٣	٣	٣	٣	٢
٢١	٥٨	٤	٤	١	٠	٠	١	٢	٣	٣	٣	٤	٢
٢٢	٦٥	١٨	١٠	٢	١	٢	٢	٩	٢	٢	٣	٣	٣
٢٣	٦٣	٩	٦	٢	٢	١	١	٧	٢	١	٥	٤	١
٢٤	٦٠	٢٢	١٢	٣	١	٢	٢	١٠	٣	٣	٣	٣	٣
٢٥	٦٤	٢٠	١١	٢	٢	٢	٢	١٠	١	٢	٣	٣	٣
٢٦	٦١	١٦	٩	١	٢	٠	١	٥	٣	٣	٣	٢	٢
٢٧	٦٦	١٤	٨	٢	١	٠	١	٥	٣	٢	٢	٢	٢
٢٨	٦٣	١٢	٧	١	١	٢	١	٧	٢	٢	٣	٣	٣
٢٩	٥٩	٩	٦	١	٠	٠	١	٣	٢	١	١	٤	١
٣٠	٦٦	١٤	٨	١	٠	١	١	٥	١	١	٥	٤	١
٣١	٦٢	١٢	٧	٢	١	٠	١	٦	٣	٢	٣	٣	٣
٣٢	٦٤	٩	٦	٢	١	٠	١	٤	٢	٢	٢	٢	٢
المجموع	١٩٧٨							١٨٠					
التوسط	٦١,٨١							٥,٦٣					
الانحراف	٢,٢٨							٢,١٥					

- يشير جدول رقم (٢) الخاص ببيانات أطفال المجموعة الضابطة إلى:
- تتراوح أعمار أطفال هذه المجموعة ما بين (٥٨-٦٧) شهراً بمتوسط (٨١, ٦١) شهراً وانحراف معياري (٢٨, ٢).
 - بلغ مجموع درجات أفراد الأطفال على اختبار مستوى النمو اللغوي (١٨٠) وتراوح المدى ما بين (٢-١٠) درجة، وبمتوسط قدره (٦٣, ٥) درجة وانحراف معياري (١٥, ٢).
 - أوضح الجدول مستويات تعليم الأب والأم، عمل الأب والأم، وكذلك مستوى دخل الأسرة، حسب الموضح أعلاه وطبقاً للرموز الموضحة آنفاً.
 - وباستخدام اختبار t للفروق بين المتوسطات للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالعمر العقلي تبين أنها بلغت (٠, ٠٥٢٢) وهي غير دالة، وفيما يتعلق بمستوى النمو اللغوي تبين أنها بلغت (٠, ٢٢٧) وهي غير دالة أيضاً حيث تبلغ (t) الجدولية (٢, ٠٤) مما يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتان في العمر العقلي ومستوى النمو اللغوي، فضلاً عما يوضحه الجدولان (١)، (٢) من تكافؤ فيما يتعلق بالعمر الزمني والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة.

تدريب المعلمات المشاركات في إجراء البحث :

في إطار الاستعداد للعمل مع المجموعتين التجريبية والضابطة تم اختيار أربع معلمات بواقع معلمتين لكل مجموعة وجرى إعداد برنامج تدريبي يشتمل على قسمين رئيسيين من محتويات التدريب، القسم الأول ويتركز التدريب فيه على ماهية الأركان التعليمية وكيفية إعدادها وتصميمها وتأثيرها واستراتيجية العمل فيها خاصة فيما يتعلق بركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة مع التأكيد على الممارسة الفعالة لفنون اللغة المتكاملة من حيث الأساليب وتنظيم الوقت والعوامل البيئية التي تساعد على تنشيط التعلم المبكر للقراءة والكتابة. ويتركز القسم الثاني من التدريب حول إجراءات وأساليب التقييم مثل :

- استخدام التقارير التراكمية وقوائم الملاحظة ومقاييس التقدير.
 - تنظيم ملف تعلم القراءة والكتابة لأحد صغار الأطفال.
 - تقييم معرفة الأطفال بملامح المواد المطبوعة.
 - تقييم الوعي بأصوات الحروف والكلمات.
 - تقييم سلوك القراءة عند الطفل.
 - تقييم سلوك الكتابة عند الطفل.
- ولإكساب التدريب مزيداً من الفعالية، وحرصاً على الوصول بالبرنامج المقترح للتدريب إلى أقصى درجات النجاح الممكنة، تم استخدام البطاقات واللوحات وكذلك أدوات القياس التي صممها الباحثة فعلياً مع مجموعة من الأطفال بمثابة التطبيق الاستطلاعي لخطة وإجراءات البحث ولإدخال التعديلات المناسبة على كل منها تمهيداً لتطبيقها النهائي، وتم ذلك تفصيلاً وفقاً للخطوات التالية:
- ١ - الاجتماع بالمعلمات لمناقشة فكرة البحث والأسس العلمية التي بني عليها البحث. الهدف من ذلك هو التأكد من إلمام المعلمات بأساسيات القراءة والكتابة المبكرة وأهميتها وتنمية شعورهم الايجابي نحو هذا المشروع لضمان تفاعلهم وإبداعهم.
 - ٢ - تدريب المعلمات على كيفية إعداد البيئة الغنية بالمطبوعات الهادفة وكيفية إعداد الركن اللغوي بأثاثه ومواده وأدواته وأنشطته عن طريق تزويدهم بالصور ونماذج للفصول الأجنبية.
 - ٣ - تدريب المعلمات على كيفية استخدام وممارسة الأنشطة التعليمية التي تتضمن القراءة والكتابة ذات المعنى بالنسبة للأطفال وبصورة يومية مثل: "خبر اليوم" - "سؤال اليوم" - "أيام الأسبوع" - "حالة الطقس" - "مسئولياتي" - "قوانين المختبر اللغوي" - "حائط الكلمات" - "اختيار الأركان

التعليمية" - "مذكراتي". وكان التدريب عن طريق الشرح باستخدام صور لهذه الأنشطة وعن طريق بعض الأمثلة من خلال أشرطة الفيديو.

٤ - تدريب المعلمات على كيفية تطبيق الاختبارات ورصد النتائج وكتابة التقارير التراكمية. من خلال تقديم الاختبار القبلي قبل البدء بتطبيق البحث. متضمناً البحث عرض الحروف الأبجدية وكلمات الخبرة المقرر تدريسها في رياض الأطفال بدولة الكويت على الأطفال لقياس مدى معرفتهم. والجدير بالذكر أن الكلمات التي استخدمت في الاختبار هي من دليل معلمة رياض الأطفال الصادر من وزارة التربية والمفروض تدريسها للأطفال من قبل المعلمة وهذه الكلمات (كما وردت في دليل معلمة رياض الأطفال): صيف - شتاء - ربيع - خريف - حج - صلاة الله - زكاة - علم - كويت - سور - أبراج - فاكس هاتف - رسالة - حقل - ناقلة - بحر - غوص - جزيرة.

٥ - قامت الباحثة بزيارة المعلمات مرتين في الأسبوع لضمان سير التدريب بالاتجاه الصحيح ومتابعة عمل المعلمات وتقديم ما يلزم من مشروع وعروض ونمذجة استعداد لتطبيق البحث.

٦ - وفرت الباحثة الألعاب اللغوية المستخدمة في البحث للمعلمات. كما قدمت المعلمات بعض الألعاب اللغوية التي يمكن توظيفها في البحث وذلك بعد أن اطلعت الباحثة عليها.

٧ - قامت الباحثة بشرح كل من الألعاب التربوية من حيث الهدف من اللعبة وعدد الأطفال الذين يمكن أن يشاركوا باللعب بها وكيفية استخدامها.

٨ - تزويد الركن بكل مستلزماته من أثاث وأدوات وتجهيزات ومواد.

٩ - تدريب المعلمات المشاركات في البحث على إجراءات وأساليب التقييم وكيفية استخدام الركن، واستمرت الباحثة بتدريب وتزويد المعلمات بالإرشادات والتوجيهات طوال فترة البحث.

بالإضافة إلى ما تقدم، حرصت الباحثة على أن توفر لمعلمات فصل

المجموعة التجريبية تفهماً أعمق لطبيعة الأركان التعليمية عامة وركن تعلم القراءة والكتابة خاصةً وذلك من خلال التعرف بها ومناقشة المبادئ الأساسية التي تستند إليها وكذلك الاستراتيجيات والأساليب المحققة لأهدافها. وتضمن ذلك النقاط الآتية:

ركن تعلم القراءة والكتابة:

تعتبر أركان تعلم القراءة والكتابة من العناصر الهامة لنجاح أي برنامج متوازن لتعلم القراءة والكتابة، لكنها لا تستطيع في حد ذاتها أن تعلم الأطفال. إنها توفر لهم فرصة للممارسة وتنمية المهارات والإستراتيجيات التي اكتسبوها خلال العمل الجماعي، وخلال العمل في مجموعات صغيرة. يتقدم التعليم باستمرار ويصبح ذا معنى في سياق البرامج المتوازنة التي توفر عناصرها إطاراً من الدعم يدفع المتعلم للتوصل إلى إستراتيجيات القراءة والكتابة واستعمالها بشكل متطور، ويشتمل مدخل البرامج المتوازنة في تعلم القراءة والكتابة على الإستراتيجيات التالية:

- * القراءة للأطفال معهم وبهم.
 - * الربط بين القراءة والكتابة.
 - * تقديم نصوص مناسبة للقراء.
 - * المشاركة في القصص ذات الجودة فضلاً عن المواد غير القصصية.
 - * دعم القراء بنصوص تتحدى قدراتهم.
 - * نمذجة إستراتيجيات التحليل والفهم.
 - * نمذجة إستراتيجيات التفكير والكتابة.
 - * التكامل بين القراءة، الكتابة، الاستماع، والتحدث.
- وتتفيداً لهذه الإستراتيجيات، يمكن الأخذ بأي من الأنشطة التي تشتمل عليها ورشتا عمل القراءة والكتابة، وذلك على النحو التالي.

أنشطة ورشة عمل القراءة:

القراءة بصوت للأطفال: إن قراءة المعلمة للأطفال بشكل يومي تقدم لهم نموذجاً في الطلاقة وتساعدهم على بناء الفهم القائم على الاستماع، حيث لا يتحمل الأطفال مسؤولية التركيز على آليات القراءة مما يسمح لهم بالاستمتاع بالنص. ويمكن أن تتم القراءة بصوت لمجموعة صغيرة، أو لطفل مفرد.

القراءة المشتركة: تعكس القراءة المشتركة مواقف القراءة في وقت ما قبل النوم عندما يتفاعل القارئ والطفل مع النص. أما في الفصل الدراسي فإن المعلمة تتفاعل مع الأطفال من خلال تفاعلهم مع النص الذي لا يستطيعون قراءته لأنفسهم، وهذا الدعم يسمح بمشاركة نشطة من خلال ما تتمذجه المعلمة بوضوح أثناء القراءة ويكون متاحاً للأطفال الوصول بأبصارهم إلى النص سواء باستخدام الكتب الكبيرة أو البطاقات أو أجهزة العرض العلوي أو غيرها. وتتم القراءة المشتركة لمجموعة صغيرة أو طفل مفرد.

القراءة الموجهة: توفر القراءة الموجهة لمجموعة صغيرة من الأطفال فرصة التحدث، التفكير، التساؤل من خلال النص، حيث يمسك كل طفل بنسخة من النص، وتستمر القراءة من طرف الأطفال بينما تتحدث المعلمة كفرد من أفراد المجموعة، ودور المعلمة هنا أن تتحقق من الارتباط الصحيح بين الأطفال والنص وذلك لتجديد الدعم والتحديات والاحتياجات ذات العلاقة بالنص.

القراءة المستقلة: تحدث القراءة المستقلة في كل مراحل نمو القراءة، حيث يتحمل المتعلم المسؤولية كاملة، وحيث يعرف لمن يلجأ طلباً للمساعدة، عندما يصعب عليه الفهم والاستمرار في القراءة. تحدث القراءة كاملة بمعرفة الأطفال، وتوفر لهم فرصة التدريب على الطلاقة في القراءة.

أنشطة ورشة عمل الكتابة:

الكتابة النمذجة (طبقاً لنموذج): تحدث الكتابة النمذجة في الوقت الذي

يلاحظ فيه الأطفال ويستمعوا للمعلمة وهي تفكر وتتحدث وتكتب عن أي أمر من الأمور، وبينما هي تكتب، تتحدث أو تفكر بصوت مسموع حول الإستراتيجيات وحول ما هو متفق عليه، حول اللغة وحول أفكار معينة. مثل هذا الموقف يضع المعلمة في مكان المؤلف، وعندما تمسك القلم وتشرع في الكتابة حول ما كانت تتحدث عنه تحدث الكتابة المنمذجة أمام الأطفال جميعاً.

الكتابة المشتركة: تشجع الكتابة المشتركة المعلمة والأطفال على أن يتعاونوا معاً في كتابة جزئية بسيطة. يتشارك الأطفال في الأفكار وتقوم المعلمة بتسجيلها وتناقش معهم حول تلك الأفكار وحول اللغة وحول الكتابة. تمسك المعلمة بالقلم وتسجل مساهمات الأطفال. تحدث الكتابة المشتركة مع مجموعة صغيرة من الأطفال أو مع طفل بمفرده.

الكتابة التفاعلية: تقوم الكتابة التفاعلية على نفس عناصر الكتابة المشتركة فيما عدا عنصر واحد، حيث يشترك الأطفال مع المعلمة في مسك القلم، وحيث تطلب المعلمة مساعدتها في كتابة حرف أو كلمة أو جملة (حسب المستوى). وقد تحدث الكتابة التفاعلية مع الفصل ككل ولكنها تكون أكثر فعالية مع المجموعات الصغيرة.

الكتابة الموجهة: تحدث الكتابة الموجهة عقب الدروس الجماعية، حيث يخصص وقت ليمارس فيه الأطفال التدريب على المهارات ومحاولة تطبيق الإستراتيجيات التي نمذجتها المعلمة، وأثناء محاولاتهم الكتابة تقدم المعلمة الدعم والتوجيه سواء فردياً أو خلال مجموعات صغيرة.

الكتابة المستقلة: تسمح الكتابة المستقلة للأطفال أن يخبروا الكتابة في حرية وأن يكتسبوا الطلاقة فيها على أن توفر لهم مصادر دعم مثل قوائم كلمات أو كلمات حائطية أو قواميس، وعلى أن نعلمهم بوضوح متى وكيف يمكنهم استخدام هذه المصادر.

وحدد بريان كامبورن (Cambourne, 1988) مجموعة من الشروط التي

ينبغي توافرها حتى يندمج الأطفال في مواقف التعلم من خلال الأركان التعليمية ويتمكنوا من اكتساب المهارات الجديدة وهي: الانغماس (Immersion)، العرض (Demonstration)، التوقع (Expectation)، التوظيف (Employment)، الاقتراب (Approximation)، المسؤولية (Responsibility)، الاستجابة (Response)، وهذه الشروط تهيئ الأركان لجذب الأطفال ودمجهم في فنون اللغة في الفصل الدراسي وفيما يلي عرض موجز لكل شرط من هذه الشروط السبعة.

شروط كامبرون	كيفية التطبيق في ركن تعلم القراءة والكتابة
الانغماس: إحاطة الطفل بمعلومات حول موضوع ما	❖ توفير بيئة غنية بمطبوعات من الكلمات والمسميات حول الفصل الدراسي. ❖ إحاطة الأطفال بالكتب والحديث/الكلام عن الكتب ❖ تشجيع الأطفال على أن يتحدثوا لبعضهم البعض أثناء ممارستهم للمهارات والإستراتيجيات
العرض: دعم المتعلم بعروض ذات معنى لكل مهمة من المهام الجديدة	❖ تقديم نموذج لكل نشاط قبل البدء بممارسته داخل الركن ❖ شرح كل مهمة من حيث: ما، لماذا، كيف ❖ نمذجة العملية وكذلك الناتج ❖ الرجوع لتقديم العروض كلما دعت الحاجة إلى ذلك
التوقع: تهيئة المتعلم ليتوقع أنه باستطاعته إنجاز المهمة	❖ تصميم العمل بالركن بحيث يكون داعماً ومتحدياً في نفس الوقت ❖ توقع حدوث التعلم ❖ التعرف على ما يمكن أن ينجزه الأطفال
التوظيف (الاستخدام): حاجة المتعلم لوقت يمارس فيه المهارات المرغوبة، وليتخذ القرارات حول المهام التي تساعد على التعلم	❖ الربط بين دروس اللغة وخبرات الركن ❖ توفير أقصى ما تستطيع من فرص للممارسة وتطبيق المهارات والإستراتيجيات ❖ المشاركة في تحديد الهدف من كل نشاط
الاقتراب: مخاطرة المتعلم بمحاولة تعلم شيء جديد	❖ توقع حاجة الأطفال للكثير من فرص الممارسة ❖ حث الأطفال على تداول اللغة دون توقع السيطرة الفورية عليها في الأركان ❖ تقدير العملية وليس فقط الناتج النهائي ❖ وضع أمثلة/نماذج داخل الأركان لدعم تعلم الأطفال

شروط كامبرون	كيفية التطبيق في ركن تعلم القراءة والكتابة
المسئولية: تحمل الطفل مسئولية اتخاذ قرارات حول ما يتعلمه	❖ تهيئة الأركان حتى يتخذ الطفل فيها قرارات ذات معنى حول القراءة والكتابة ❖ المشاركة في تحمل المسئولية بالنسبة للتعلم الجديد حتى يكتسب الأطفال فهماً لما يتعلمون ❖ السماح بالاختيار خلال العمل في الأركان ❖ تقديم نمذجة لما يمكن أن يتوقعه الأطفال في استخدامهم للأركان
الاستجابة: حاجة الطفل للتغذية المرتدة حول أدائه لمهمة جديدة	❖ تقديم التغذية المرتدة حول التعلم والأنشطة التي يتم التوصل إليها في الأركان ❖ حث الأطفال على الاستجابة الإيجابية لعمل الأقران ❖ تشجيع الأطفال وتقديم المعلومات لهم حول نتائج أعمالهم ❖ الاستجابة الإيجابية البناءة

وعلى أساس مما تم الإعداد له سواء في بناء الأدوات واختيار العينة وتدريب المعلمات على أساليب العمل وتطبيق أدوات البحث على عينته تحت إشراف الباحثة، جرى التطبيق الفعلي وأسفر عن النتائج التي نعرضها فيما يلي.

نتائج البحث

نعرض فيما يلي للبيانات التي أسفر عنها تطبيق أدوات البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك على النحو التالي:

- درجات المجموعة التجريبية في اختبارات مستوى النمو اللغوي (التطبيق البعدي) واختبارات قراءة القصة المصورة والتعرف على الكلمات سابقة الدراسة، والتعرف على الكلمات الجديدة (التطبيق القبلي والبعدي).

- درجات المجموعة الضابطة في اختبارات مستوى النمو اللغوي (التطبيق البعدي) واختبارات قراءة القصة المصورة والتعرف على الكلمات سابقة الدراسة، والتعرف على الكلمات الجديدة (التطبيق القبلي والبعدي).

علماً بأن المعالجة الإحصائية لهذه البيانات اشتملت على حساب المجموع، المتوسط، الانحراف المعياري ثم إجراء المقارنة بين متوسطات الأداء على الاختبارات المشار إليها سواء بين المجموعة التجريبية والضابطة أو بين التطبيق القبلي والبعدي باستخدام اختبار (t) لحساب الفروق بين المتوسطات.

أولاً - نتائج المجموعة التجريبية:

جدول رقم (٣) الدرجات والمتوسط والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في اختبارات: مستوى النمو اللغوي، القصة المصورة، الكلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة

التطبيق القبلي			مستوى النمو اللغوي						التطبيق البعدي		
القصة المصورة	الكلمات المدروسة	الكلمات الجديدة	الإنتاج القصصي	وصف الحور	تعريف الكلمات	الفهم	المفردات	المجموع	القصة المصورة	الكلمات المدروسة	الكلمات الجديدة
١	٣	١	٢	٢	١	١	٢	٨	٢	٤	٣
١	٣	٠	١	١	١	٢	٢	٧	١	٥	١
١	٣	٠	٢	٢	١	١	٢	٨	٢	٣	٢
١	٤	١	٢	١	١	٢	٣	٩	٣	٧	٢
٢	٤	١	٢	٢	٢	٣	٢	١١	٣	٦	٣
١	٥	٢	١	٢	٢	٢	٣	١٠	٢	٦	٤
٢	٢	٠	٢	١	٢	١	٢	٨	٢	٣	٢
٢	٦	١	٣	٣	٢	٢	٣	١٣	٤	٧	٢
١	٤	٠	٢	١	٣	٢	٢	١٠	٣	٦	١
٢	٥	١	٢	٣	٢	٢	٣	١٢	٣	٥	١
٣	٥	٢	٣	٢	٢	٢	٣	١٢	٤	٨	٣
١	٢	٠	١	١	١	٢	٢	٧	٢	٣	١
١	٣	١	٣	٢	١	٢	٢	١٠	٢	٥	٢
٣	٦	٢	٣	٤	٣	٣	٤	١٧	٣	٧	٢
١	٢	٠	٢	١	٢	١	٢	٨	٢	٤	١
٢	٤	١	٢	٣	٢	٢	٣	١٢	٣	٦	٣
٢	٦	٢	٣	٤	٣	٣	٤	١٧	٤	٧	٤
١	٢	٠	١	٢	١	١	٢	٧	١	٣	٢
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٢	١١	٢	٣	٢

تابع/ جدول رقم (٣) الدرجات والمتوسط والانحراف المعياري للمجموعة التجريبية في اختبارات: مستوى النمو اللغوي، القصة المصورة، الكلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة

التطبيق البعدي				التطبيق القبلي				مستوى النمو اللغوي						
الكلمات الجديدة	الكلمات المدروسة	القصة المصورة		الكلمات الجديدة	الكلمات المدروسة	القصة المصورة		المجموع	المفرادات	الفهم	تعريف الكلمات	وصف المحور	الإنتاج القصصي	
٢	٣	١		٠	١	١		٦	٢	١	١	١	١	٢٠
٢	٨	٤		١	٧	٣		١٧	٣	٤	٣	٣	٤	٢١
٣	٥	٢		١	٣	١		١٠	٣	٢	٢	٢	١	٢٢
٢	٤	٣		٠	٢	٢		١٣	٢	٣	٢	٣	٣	٢٣
٣	٧	٤		١	٥	٢		١٦	٢	٤	٣	٣	٤	٢٤
٢	٦	٣		١	٤	١		١١	٢	١	٣	٢	٣	٢٥
٤	٨	٤		٢	٦	٢		١٦	٤	٢	٣	٤	٣	٢٦
١	٥	٢		١	٣	١		١٠	٢	٢	٢	٢	٢	٢٧
١	٥	١		٠	٢	١		٧	٢	١	١	٢	١	٢٨
٢	٤	٢		٠	٢	١		٨	٢	١	١	٢	٢	٢٩
٥	٨	٤		٣	٦	٣		١٥	٣	٣	٣	٣	٣	٣٠
٢	٩	٤		٣	٥	٢		١٦	٤	٣	٢	٣	٤	٣١
١	٤	١		٠	٢	١		٥	٣	٢	١	١	٢	٣٢
٧٣	١٧٤			٣١	١١٩			٣٤٧						المجموع
٢,٢٨	٥,٤٤			٠,٩٧	٣,٧٢			١٠,٨٤						المتوسط
١,٠١	١,٧٧			٠,٩٥	١,٦١			٣,٤٨						الانحراف

يشير جدول رقم (٣) الخاص بالدرجات والمتوسط والانحراف المعياري لأطفال المجموعة التجريبية في اختبارات: مستوى النمو اللغوي، القصة المصورة، التعرف على الكلمات سابقة الدراسة، التعرف على الكلمات الجديدة إلى:

- ارتفاع أداء الأطفال بشكل ملحوظ بعد معاشيتهم لبرنامج ركن القراءة والكتابة عما كان عليه الأداء في الاختبار القبلي، حيث تراوحت الدرجات بين (١٧-٥) درجة وبلغ مجموعها (٣٤٧) درجة، بمتوسط (١٠,٨٤) درجة وإنحراف معياري (٣,٤٨).
- بلغ عدد الأطفال الذين لم يتجاوزوا المستوى الأول فقط من مستويات قراءة القصة في التطبيق القبلي (١٧) طفلاً، والمستوى الثاني (١١) طفلاً، والمستوى الثالث (٤) أطفال، ولم يصل أي من الأطفال إلى المستويين الرابع والخامس.
- في التطبيق البعدي لاختبار قراءة القصة تحسن الأداء ليصل أطفال المستوى الأول إلى (٥) والمستوى الثاني (١١) ويرتفع المستوى الثالث إلى (٨) ويصل (٨) أطفال إلى المستوى الرابع لأول مرة، ودون أن يحقق أي من الأطفال مستوى القراءة المتعارف عليها والمطلوبة للمستوى الخامس.
- تراوحت درجات اختبار التعرف على الكلمات التي سبق دراستها في التطبيق القبلي بين (٧-١) درجات، بمجموع (١١٩) درجة، ومتوسط (٣,٧٢)، وإنحراف معياري (١,٦١)، في حين أنها في التطبيق البعدي تراوحت بين (٩-٣) درجات، بمجموع (١٧٤) درجة، ومتوسط (٥,٤٤) درجة، وإنحراف معياري (١,٧٧).
- تراوحت درجات اختبار التعرف على الكلمات الجديدة في التطبيق القبلي بين (٣-١) درجات، بمجموع (٣١) درجة، ومتوسط (٠,٩٧)، وإنحراف معياري (٠,٩٥١)، في حين أنها في التطبيق البعدي تراوحت بين (٥-١) درجات، بمجموع (٧٣) درجة، ومتوسط (٢,٢٨) درجة، وإنحراف معياري (١,٠١).

ثانياً - نتائج المجموعة الضابطة:

جدول رقم (٤) درجات والمتوسط والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة في اختبارات:
مستوى النمو اللغوي، القصة المصورة، الكلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة

التطبيق القبلي			مستوى النمو اللغوي						التطبيق البعدي		
القصة المصورة	الكلمات المدروسة	الكلمات الجديدة	الإنتاج القصصي	وصف المحور	تعريف الكلمات	الفهم	المفردات	المجموع	القصة المصورة	الكلمات المدروسة	الكلمات الجديدة
١	٢	١	١	١	١	١	٢	٧	١	٢	٢
١	٤	١	١	٢	١	١	١	٦	١	٥	١
١	٣	١	٠	١	٠	٠	٢	٥	١	٢	١
٢	٤	١	١	١	١	١	١	٦	٢	٤	٠
١	٣	١	١	١	١	٢	٢	٩	١	٤	٠
١	٤	١	١	٢	١	٠	١	٥	١	٤	١
١	٢	١	٠	١	٠	٠	١	٢	١	٣	٢
٢	٥	٢	١	١	٠	٠	١	٣	١	٥	١
١	٣	١	١	١	٢	١	١	٧	٢	٣	٠
٢	٢	٢	٠	٠	٠	١	٣	٣	١	٣	٢
١	٣	١	١	١	١	١	٢	٧	٣	٤	١
٢	٦	٢	٢	٢	١	١	١	٧	٢	٦	٢
٢	٥	٢	١	١	١	١	١	٥	٢	٤	٢
٢	٤	٢	١	٢	٢	١	٣	٩	١	٥	٣
١	٢	١	٠	٠	٠	٠	٣	٢	١	٣	٣
١	٣	١	١	٢	١	١	٤	٥	٢	٤	٢
١	٧	١	٢	١	١	٠	٦	٦	٤	٦	١
١	٢	١	٢	١	١	١	٥	٧	٣	٥	٣
١	٣	١	١	١	١	٢	٣	٨	٣	٣	١
١	٢	١	١	١	١	١	٢	٦	١	٢	٢
٢	٤	٢	١	١	١	١	٢	٦	١	٤	٣

تابع/ جدول رقم (٤) الدرجات والمتوسط والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة في اختبارات: مستوى النمو اللغوي، القصة المصورة، الكلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة

التطبيق القبلي			مستوى النمو اللغوي						التطبيق البعدي		
القصة المصورة	الكلمات المدروسة	الكلمات الجديدة	الإنتاج القصصي	وصف المحور	تعريف الكلمات	الفهم	المفردات	المجموع	القصة المصورة	الكلمات المدروسة	الكلمات الجديدة
١	٢	١	٢٢	١	٠	١	١	٣	١	٢	١
٣	٦	٢	٢٣	٢	٢	١	٣	١١	١	٥	٢
١	٢	١	٢٤	٢	١	١	٢	٨	١	١	٠
٢	٢	٠	٢٥	٣	١	١	٢	٩	١	٢	٢
٢	٥	٢	٢٦	٢	١	١	٢	٨	١	٣	٢
١	٤	١	٢٧	١	٢	٠	٢	٥	١	٥	٣
١	٥	١	٢٨	١	٠	٠	٢	٤	١	٥	٢
٢	٦	١	٢٩	٢	١	١	١	٦	٢	٧	٣
١	٣	٠	٣٠	٠	٠	١	١	٣	١	٢	٢
٢	٤	١	٣١	١	١	١	١	٥	١	٥	٤
٢	٥	٢	٣٢	٢	١	١	١	٦	٢	٣	١
	١١٧	٣٧	المجموع					١٨٩		١٢١	٥٣
	٣,٦٦	١,١٦	المتوسط					٥,٩١		٣,٧٨	١,٦٦
	١,٤٢	٠,٧٩	الانحراف					٢,١٤		١,٤١	٠,٩٩

يشير جدول رقم (٤) الخاص بالدرجات والمتوسط والانحراف المعياري للمجموعة الضابطة في اختبارات: مستوى النمو اللغوي، القصة المصورة، الكلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة إلى :

- ارتفع أداء الأطفال نسبياً خلال الفترة الزمنية المخصصة لتطبيق التجربة عما كان عليه الأداء في الاختبار القبلي، وتراوح الدرجات بين (٢-١١) بمجموع (١٨٩) وبمتوسط (٥,٩١) وإنحراف معياري (٢,١٤).

- في التطبيق القبلي لاختبار قراءة القصة، توقف عند المستوى الأول (١٩) طفلاً، ووصل إلى المستوى الثاني (١٢) طفلاً، ولم يصل إلى المستوى الثالث سوى طفل واحد، ولم يصل إلى المستويين الرابع والخامس أي من الأطفال.
- في التطبيق البعدي لاختبار قراءة القصة تزايد أطفال المستوى الأول ليصل عددهم إلى (٢٠) طفلاً، وبلغ أطفال المستوى الثاني (٧) أطفال، والمستوى الثالث (٤) أطفال، ولم يحقق سوى طفل واحد المستوى الرابع.
- تراوحت درجات اختبار التعرف على الكلمات التي تعرض لها الطفل ضمن خبرات برنامج الروضة في التطبيق القبلي بين (٢-٧)، بمجموع (١١٧)، ومتوسط (٣,٦٦)، وانحراف معياري (١,٤٣)، في حين أنها في التطبيق البعدي تراوحت بين (٢-٧)، بمجموع (١٢١)، ومتوسط (٣,٧٨)، وانحراف معياري (١,٤١).
- تراوحت درجات اختبار التعرف على الكلمات الجديدة في التطبيق القبلي بين (٣-١)، بمجموع (٣٧)، ومتوسط (١,١٦)، وانحراف معياري (٠,٧٩)، في حين أنها حققت تقدماً ملحوظاً في التطبيق البعدي لتتراوح بين (١-٤)، بمجموع (٥٣)، ومتوسط (١,٦٦)، وانحراف معياري (٠,٩٩).

ثالثاً - الفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي:

جدول رقم (٥-١) قيمة (t) ودلالاتها للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة لاختبارات: مستوى النمو اللغوي، كلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة

الاختبار	المجموعة التجريبية قبلي × بعدي		المجموعة الضابطة قبلي × بعدي	
	قيمة t	الدلالة	قيمة t	الدلالة
مستوى النمو اللغوي	٧,٣٧٥	٠,٠٠٠١	٠,٥٢٢	٠,٦٠٣٤
الكلمات سابقة الدراسة	٤,٠٦٦	٠,٠٠٠١	٠,٣٣٨	٠,٧٣٦٥
الكلمات الجديدة	٥,٣٤٤	٠,٠٠٠١	٢,٢٣٣	٠,٠٥٩٢

يشير جدول رقم (٥-أ) الخاص بقيمة (t) ودلالاتها للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات: مستوى النمو اللغوي، كلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة إلى:

- بلغت قيمة (t) بالنسبة للفروق بين المتوسطات في الأداء لاختبار مستوى النمو اللغوي في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (٢٧٥, ٧) وهي دالة عند مستوى α (٠, ٠٠٠١) ولصالح التطبيق البعدي طبقاً للمتوسطات السابق عرضها في جدول (٣).

- بلغت قيمة (t) بالنسبة للفروق بين المتوسطات في الأداء لاختبار التعرف على الكلمات السابق دراستها في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (٠٦٦, ٤) وهي دالة عند مستوى α (٠, ٠٠٠١) ولصالح التطبيقين البعدي طبقاً للمتوسطات السابق عرضها في جدول رقم (٣).

- بلغت قيمة (t) بالنسبة للفروق بين المتوسطات في الأداء لاختبار التعرف على الكلمات الجديدة في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (٣٤٤, ٥) وهي دالة عند مستوى α (٠, ٠٠٠١) ولصالح التطبيق البعدي طبقاً للمتوسطات السابق عرضها في جدول رقم (٣).

- في حين أنه بالنسبة للمجموعة الضابطة وفي التطبيقين القبلي والبعدي للاختبارات الثلاثة المشار إليها، بلغت قيمة (t) (٠, ٥٩٢-٠, ٣٣٨-٠, ٥٢٢) على التوالي وهي غير دالة بالنسبة لأي منها.

جدول رقم (٥-ب) قيمة (t) ودلالاتها للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة لاختبارات: مستوى النمو اللغوي، كلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة

المجموعة الاختبار	مستوى النمو اللغوي		الكلمات سابقة الدراسة		الكلمات الجديدة	
	قيمة t	الدلالة	قيمة t	الدلالة	قيمة t	الدلالة
التجريبية × الضابطة (قبلي)	٠,٢٤١٣	٠,٨١	٠,١٥٧٦	٠,٨٧٥٣	٠,٨٦٩٩	٠,٣٨٧٧
التجريبية × الضابطة (بعدي)	٦,٨٢٦	٠,٠٠٠١	٤,١٥٠	٠,٠٠٠١	٢,٤٨	٠,٠١٠٠

- يشير جدول رقم (٥-ب) الخاص بقيمة (t) ودلالاتها للفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات: مستوى النمو اللغوي، كلمات سابقة الدراسة، الكلمات الجديدة إلى:
- بلغت قيمة (t) بالنسبة للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مستوى النمو اللغوي (٠,٢٤١٣)، واختبار الكلمات السابق دراستها (٠,١٥٧٦)، واختبار الكلمات الجديدة (٠,٨٦٩٩) وجميعها غير دالة.
 - بلغت قيمة (t) بالنسبة للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستوى النمو اللغوي (٦,٨٢٦) وهي دالة عند مستوى α (٠,٠٠٠١) ولصالح المجموعة التجريبية طبقاً للمتوسطات السابق عرضها في الجدولين رقمي (٣) و(٤).
 - بلغت قيمة (t) بالنسبة للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكلمات السابق دراستها (٤,١٥٠) وهي دالة عند مستوى α (٠,٠٠٠١) ولصالح المجموعة التجريبية طبقاً للمتوسطات السابق عرضها في الجدولين رقمي (٣) و(٤).
 - بلغت قيمة (t) بالنسبة للفروق بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكلمات الجديدة (٢,٤٨٠) وهي دالة عند مستوى α (٠,٠٠٠١) ولصالح المجموعة التجريبية طبقاً للمتوسطات السابق عرضها في الجدولين رقمي (٣) و(٤).

مناقشة النتائج

أولاً: تبنى البحث الحالي تسعة من الفروض الإحصائية، منها ثلاثة فروض (١، ٢، ٣) تتناول المقارنة بين أداء أطفال المجموعتين التجريبية التي عايشت ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة ومارست أنشطته، وأداء المجموعة الضابطة التي عايشت البرنامج المعتاد لأي روضة من رياض الأطفال في دولة

الكويت. وجاء رفض الفروض الثلاثة في ضوء نتائج البحث، حيث كشفت هذه النتائج عن ارتفاع مستوى أداء المجموعة التجريبية بشكل ملحوظ وبفروق إحصائية دالة سواء في مستوى النمو اللغوي (الإنتاج القصصي أو السردي، وصف الصور، تعريف الكلمات، الفهم، المفردات)، أو في عدد الحروف والكلمات التي أمكن التعرف عليها من بين عشرة كلمات سبق أن تعرض لها الأطفال في برنامج الروضة، أو في عدد الحروف أو الكلمات التي أمكن التعرف عليها من بين عشرة كلمات جديدة لم يسبق للطفل التعرض لها. فضلاً عما حققه أطفال المجموعة التجريبية من تحسين في مستوى أدائهم على اختبار قراءة القصة المصورة بمراحلها الخمسة (جدول رقم ٣).

وتتفق هذه النتائج تماماً مع ما أشارا إليه (Rathbun & Hauken, 2003) في دراسة بعنوان "تعليم القراءة والكتابة في رياض الأطفال" وبخاصة في الإشارة إلى مدى الارتباط بين مكتسبات الأطفال القرائية مع الأنشطة التعليمية المتاحة في رياض الأطفال. ومع ما أشارت إليه أيضاً (Massey, 2004) حول أهمية حديث المعلمة مع الأطفال في تنمية اللغة الشفوية للطفل وكيف تؤثر بالتالي على اكتساب مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة.

أما (Henderson, 1996) فإن بحثها يؤكد على نتائج بحثنا الحالي في إشارته إلى أن تصميم أركان القراءة والكتابة يهدف في الأساس إلى توفير فرص للأطفال لاختيار الأنشطة التي تدعم القراءة لديهم، كما تسمح لهم بحرية الحركة، وبأن يساهم كل طفل بالطريقة التي تتناسب مع مستوى نموه.

وفيما يتعلق بتحسين مستوى أداء المجموعة التجريبية في اختبار قراءة القصة المصورة، فإن ذلك يتماشى مع ما أشارت إليه (Jalongo et al., 2002) حين أكدت إلى أن هذا النوع من الكتب يعتبر مصدراً ممتازاً لمعلمات رياض الأطفال لما تقدمه من تنوع فريد من المجالات ومستويات الصعوبة ولأنها تنمي لدى الأطفال سلوك تناول الكتب وتتكيف مع احتياجاتهم الخاصة وتحفزهم للحديث

بصيغ متنوعة، فضلاً عن ارتباطها النمائي بشكل يتناسب تماماً مع مستوى نمو الطفل.

وجدير بالذكر أن نتوقف أمام ما أشارت إليه (Saracho, 2004) حول توصية المجلس القومي للبحوث التي تنص على أن المعلومات يمكنهن تشجيع النمو اللغوي والتعلم المبكر للقراءة والكتابة باستخدام التعليم القائم على اللعب في الأركان حيث يسمح بالوقت الكافي والمساحات المناسبة مع توفير المواد والصادر اللازمة والاندماج مع الأطفال في مواقف اللعب مما يوفر لهم فهماً حول خصائص المادة المكتوبة وما تحمله من معاني.

ويبقى بعد ذلك أن نشير إلى دليل المتصل النمائي للغة المكتوبة لأطفال الروضة (Brumback, 2001) لنوضح أن المؤشرات والكفايات التي تضمنها الدليل وإن كانت تنحو نحو الكتابة أكثر من تركيزها على القراءة على عكس الاختبارات التي اعتمدنا عليها في البحث الحالي تلك التي تنحو نحو القراءة أكثر منها الكتابة، إلا أن النتائج تتفق مع كثير من المؤشرات والكفايات التي عرضها الدليل المشار إليه.

ثانياً: كشفت نتائج هذا البحث فيما يتعلق بمقارنة أداء أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث في الفروض الثلاثة (٦،٥،٤) عن تقدم ملحوظ سواء في مستوى النمو اللغوي، أو في قراءة القصص المصورة، أو في التعرف على الحروف والكلمات وبحيث أمكن رفض الفروض الثلاثة جميعها.

ويتفق هذا التقدم مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، كما يؤكد الأسس النظرية التي يقوم عليها مفهوم التعلم المبكر للقراءة والكتابة، ويكفي في هذا الصدد مراجعة بحوث (Teale & Sulzby, 1986; Strikland & Morrow, 1989; Teale, 1987; Mason & Allen, 1986) وي طرح هذا التقدم سؤالاً بالغ الأهمية حول

الأسباب التي تحول دون استفادة أطفال الروضة الآخرين من ما هو مثل ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة ومن ثم تحقيقهم هذا المستوى المستهدف.

إن انتظار وصول الأطفال إلى مستوى معين من النضج العصبي والعقلي يؤهلهم لتعلم القراءة والكتابة، أو انتظارهم لما تستثيره لديهم برامج الاستعداد الخبري من تأهيل لتعلم القراءة والكتابة أو ترديد مقولات سابقة حول ضرورة قصر تعليم القراءة والكتابة على عمر السادسة أو التحاق الطفل بالمرحلة الابتدائية، كل ذلك في حاجة أن نعيد النظر فيه ليس فقط في ضوء الدراسات السابقة الأجنبية التي أجريت في بيئات وظروف تعليمية مغايرة لما نعيشه، بل في ضوء نتائج هذا البحث الذي أجري على أطفال كويتيين وبمعرفة معلمات كويتيات وفي بيئة تعليمية كويتية.

ثالثاً: أكدت نتائج البحث فيما يتعلق بمقارنة أداء أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث في الفروض الثلاثة (٩،٨،٧) على قبول الفروض الثلاثة، حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين متوسطات أداء أطفال المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار مستوى النمو اللغوي أو التعرف على الحروف والكلمات التي سبق دراستها أو الجديدة.

وتدعم هذه النتائج ما سبق التعرض له من تميز متوسطات أداء أطفال المجموعة التجريبية في الاختبارات جميعاً، كما تكشف عن أن أداء أطفال المجموعة الضابطة لم يتحسن سوى بقدر محدود للغاية في مجال قراءة القصص المصورة، وأيضاً في مجال التعرف على الكلمات الجديدة وإن كان لم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وتوضح النتائج أيضاً أن الأطفال في حاجة إلى برامج جديدة تنشط ما لديهم من قدرات وتدفعهم لتحقيق التقدم الذي أحرزه أقرانهم في ظل وجود ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة بما يتيح من أنشطة وفعاليات.

توصيات البحث

فتحت نتائج هذا البحث الباب على مصراعيه للتفكير جدياً في أنه قد آن الأوان لأخذ موضوع التعلم المبكر للقراءة والكتابة مأخذ الجد ويدعونا ذلك لأن نعمل على تحقيق التوصيات التالية:

* ضرورة البدء في التخطيط لتعميم تجربة إنشاء ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة في كل فصل من فصول رياض الأطفال بدولة الكويت، ويستلزم ذلك بدايةً إعادة التجربة على عينة عشوائية طبقية تمثل كل أطفال رياض الأطفال بدولة الكويت، وتشمل كل مهارات التعلم المبكر للقراءة والكتابة، وعلى ضوء ما تسفر عنه التجربة يمكن التخطيط على أسس علمية رصينة لدمج ركن للتعلم المبكر للقراءة والكتابة في مناهج رياض الأطفال بدولة الكويت الأمر الذي لم يعد يحتمل الانتظار أكثر من ذلك، وسبقنا في تطبيقه العديد من الدول المتقدمة بل والدول النامية منذ ما يزيد على ثلاثة عقود.

* الإسراع بتضمين مناهج إعداد معلمة رياض الأطفال في كليتي التربية الأساسية وكلية التربية بجامعة الكويت مقررأ دراسياً حول التعلم المبكر للقراءة والكتابة في رياض الأطفال لتزويد معلمات المستقبل بالأسس النظرية والتطبيقات العملية التي تمكنهن من تحمل المسؤولية لتنفيذ ما يتطلبه تعميم التجربة من معارف واتجاهات ومهارات.

* إعداد برامج التدريب المناسبة لتهيئة معلمات رياض الأطفال وأجهزتها الفنية على المستوى المركزي والمناطق والإدارات التعليمية ذات العلاقة للقيام بمسؤولياتهن في تعميم التجربة.

* إعداد دراستين مستقلتين إحداهما عن مستلزمات ركن التعلم المبكر للقراءة والكتابة، والثانية عن البرنامج التفصيلي للعمل في هذه الأركان.

The Effects of Creating a Literacy Corner in a Kuwaiti Kindergarten Classroom in Helping Children Acquire Emergent Literacy Skills

Dr. Salwa B. Jawhar

College of Basic Education
PAAET, State of Kuwait

Abstract

This research explores the effects of creating a literacy corner in a kindergarten classroom as a way in helping kindergarten children develop basic literacy (reading and writing) skills. The framework of this study is based on the emergent literacy perspective, which indicates that children can learn reading and writing long before formal instruction at school. The focus of the study is to better understand the development of literacy skills among kindergarten children in Kuwait and its relation to literacy activities in the classroom.

Using an experimental design study, two groups of children in two different classrooms participated in this study. In the experimental group children were taught in the literacy corner while the control group were not. Pre-test, and post tests were applied on both groups.

The results of the study showed that children in the experimental group developed basic literacy (reading and writing) skills, and performed better than children in the control group in terms of reading picture books, making stories, describing pictures, definitions and understanding, new vocabulary, and letter and word recognition. Several recommendations were provided concerning generalizing the experiment, teacher training program, and providing educational materials and tools for the literacy corner.

المراجع

- البجه، عبد الفتاح (٢٠٠٢). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشاروني، يعقوب (٢٠٠٢). كيف نقرأ لأطفالنا. الحلقة الدراسية لمشروع اقرأ لطفلك الهيئة العامة المصرية للكتاب، ٣-١٠.
- الضبع، ثناء (٢٠٠١). تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناشف، هدى (٢٠٠١). استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- بدير، كريم (٢٠٠٤). استراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.
- رضوان، فوقية (٢٠٠٠). كيف نعد طفل الروضة لتعلم القراءة. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- سليمان، السيد عبد الحميد (٢٠٠٣). سيكولوجية اللغة والطفل. القاهرة: دار الفكر العربي.
- سليمان، نايف والشناوي، محمد والحموز، محمد والبكري، أمل (٢٠٠١). أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة. عمان: دار الصفاء.
- عبد الرحمن، أسعد ومحمد، إيمان (٢٠٠٢). مكتبة لتعلم القراءة: تنميته وقياسه في مرحلة الرياض. الكويت: مكتبة الفلاح.
- عبد الله، عبد الرحيم (٢٠٠٠). تعليم اللغة: في منهج تربية الطفولة المبكرة في المنزل والروضة والمدرسة. الكويت: مكتبة الفلاح.

- كرم الدين، ليلي (٢٠٠٤). اللغة عند طفل ما قبل المدرسة: نموها السليم وتنميتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهم (٢٠٠٢). تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- 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.
- Bodrova, E. and Deborah, J. (1996). **Tools of the mind: The Vygotsyan approach to early childhood education**. EngewoodCiffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brumback, E. (2001). **Written language developmental continuum: Preschool-second grade**. North Carolina State Department of Public Instruction.
- Cambourne, B. (1988). **The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom**. New York: Ashton Scholastic.
- Castiglioni-Spalten, M.; & Ehri, L. (2003). Phonemic awareness instruction: Contribution of articulatory segmentation to novice beginners' reading and spelling. **Scientific Studies of Reading**, 7(1), 25-52.
- Clay, M. (1967). The Reading Behavior of Five-year Old Children: A Research Report. **NewZealand Journal of Educational Studies**, 2,11-31.
- Crain, C. (1992). From Listening to Reading: Phonological Processes in Comprehension. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24, 1992).
- Cress, S. (2004). Assessing standards in the "Real" kindergarten classroom. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 32, No. 2.
- Gonfiantini, L. (2001). Balanced literacy in kindergarten class. Educational Resources Information Center (**ERIC**).

- Haney, M. (2002). Name writing: A window into the emergent literacy skills of young children. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 30, No. 2, Winter.
- Henderson, A. (1996). Kindergarteners “choose” to read. **The Reading Teacher**, Vol. 49, No. 7, April.
- Hieshima, J. and Sulzby, E. (1985.). Products Vs. Process: The relevance of methodology in the elicitation of storybook re-enactments from young children. Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference 35th, San Diego, Ca, Dec.
- Ingraham, P. (1997). **Creating & Managing Learning Centers: A Thematic Approach**. Crystal Springs Books (ED404024).
- Isbell, R. (1995). **The Complete Learning Center Book: An Illustrated Guide for 32 Different Early Childhood Learning Centers**. Gryphon House, Inc.
- Jacobs, G. (2004). A classroom Investigation of the Growth of metacognitive awareness in kindergarten children through the writing process. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 32, No. 1, August.
- Jalongo, M. et al. (2002). Using wordless picture books to support emergent literacy. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 29, No. 3, Spring.
- Kaminski, R.; and Good, R. (1996). Toward a technology for assessing basic early literacy skills. **The School Psychology Review**, Vol. 25, No. 2.
- 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.
- Massey, S. (2004). Teacher-child conversation in the preschool classroom. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 31, No. 4, Summer.
- Morrow, L. (1989). **Literacy development in the early years**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

- Morrow, L. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. **Early Childhood Research Quarterly**, 21, 330- 346.
- Morrow, L.; Tracey, D.; Wood, D.& Pressley, M. (1999). Characteristics of Exemplary First-grade Literacy Instruction. **The Reading Teacher**, 52 (5), 462-476.
- National Reading Panel (1998). Report of the National Reading Panel: Report of the Subgroups. National Institute of Child Health and Human Development (on-line report). Available: www.nichd.nih.gov/publications/nrp/intro.htm
- Nations, S. and Alonso, M. (2001). **Primary literacy centers: Making reading and writing STICK**. Maupin House Publishing, Inc.
- Pattillo, J. and Vangham, A. (1992). **Learning Centers for Child-Centered Classrooms**. NEA Early Childhood Education Series. ED344675.
- Rathbun, A.; & Hausken, E. (2003). Reading and writing instruction in kindergarten: How often and who receives it? Educational Resources Information Center (ERIC).
- Riviin, L. and Weinstein, C. (1984). Educational issues, school setting, and environmental psychology. **Journal of Environmental Psychology**, 4, 347-364.
- Romatowski, J. et al. (1993). **Literacy in young children: Results from a three year school project**. Reading Improvement.
- Saracho, O. (2004). Supporting Literacy-Related Play: Roles for teachers of young children. **Early childhood Education Journal**, Vol. 31, No. 3, Spring.
- Sheila, V. (1991). Assessment of emergent literacy: Story reading. **The Reading Teacher**, Vol. 44, No. 7, March.
- Snow, C. et al. (1995). SHELL: Oral language and early literacy. Skills in kindergarten and first-grade children. **Journal of Research in Childhood Education**, Vol. 10, No. 1.

- Soundy, C. (2003). Portraits of exemplary Montessori practice for all literacy teachers. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 31, No. 2, Winter.
- Sperling, R.; & Head, D. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 29, No. 4, Summer.
- Stanulis, R.; & Manning, B. (2002). The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 30, No. 1, Fall.
- Strickland, D.; & Morrow, L. (Eds.) (1989). **Emerging literacy: Young children learn to read and write**. Newark, DE: International Reading Association.
- Teale, W. (1987). **Emergent Literacy: Reading and Writing Development in Early Childhood**. National Reading Conference Yearbook, 36, 45-74.
- Teale, W.; & Sulzby, E. (1986). **Emergent literacy: Writing and reading**. Norwood, NJ: Ablex.
- 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.
- Weinstein, C. and Mignano, A. (1996). **Elementary classroom management**. New York: McGraw-Hills.
- Yaden, D.; Smolkin, L. and Conlin, J. (1989). Preschoolers' Questions about Pictures, Print Conventions, and Story Text during Reading Aloud at Home. **Reading Research Quarterly**, 24 (2), 188-214.
- Yang, O. (2000). Guiding children's verbal plan and evaluation during free play. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 28, No. 1.
- Zeece, P. (2003). Using literature to support prereading strategies. **Early Childhood Education Journal**, Vol. 30, No. 3, Spring.