الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل

إعداد

د/ سحر فتحي عبد المحسن[١]

مقدمة:

للقراءة والكتابة دور حيوي في إكساب الطفل القيم والاتجاهات الايجابية التي تؤهله للعيش والاندماج داخل المجتمع، كما لهما الدور الأكبر في تنمية استعداده للالتحاق بالمدرسة والتحصيل الاكاديمي، فهما أساس عمليتي التعليم والتعلم، لذا حازا بإهتمام كلٍ من أولياء الأمور والمعلمات والمختصين.

حيث تعد المهارات اللغوية جانباً هاماً من جوانب الاستعداد المدرسي، لذا حظيت بإهتمام كبير نظراً لعلاقتها القوية بالنجاح الأكاديمي اللاحق ولا سيما القراءة.

فالأطفال الذين يتعلمون القراءة بنجاح في السنوات الأولى من المدرسة يكون لديهم استعداد للتعلم بطريقة ممتعة في السنوات القادمة، أما الأطفال الذين يعانون من تعلم القراءة في الصفوف الأولى يكون لديهم صعوبة في مواكبة أقرانهم، وقد يعانوا من انخفاض في تقدير الذات، وفي سن المراهقة هم أكثر عرضة لمغادرة المدرسة قبل اكتساب المهارات التي تؤهلهم للإندماج في المجتمع والنجاح في العمل. (Ministry of Education, 2003, 3)

أما الكتابة فلا تقل أهمية عن القراءة حيث يقترن تعلم الكتابة بتعلم القراءة، فيتعلم الأطفال الصغار بسرعة أن الخطوط والشخبطة تحمل معنى، فتلبية احتياجاتهم من خلال الكتابة أمر مهم بالنسبة لهم، لذا يبدأون في تعديل كتاباتهم لتشبه النص المكتوب الذي يجربونه في بيئتهم، فالكتابة هي أساس القراءة. (Jones, C., & Others, 2010, 327)

فكلاً من مهارتي القراءة والكتابة تركز على المعنى، حيث أن تنمية إحداهما تعزز التقدم في الآخرى، فيتعلم الأطفال القراءة والكتابة بشكل أفضل عند ربط العمليتين. (Ministry of Education, 2005, 1.3)

وقد أثبتت نتائج دراسة "ماتا" Mata, L., (٢٠١١) أن معرفة القراءة والكتابة تظهر في مرحلة مبكرة خلال اتصال الأطفال وتجاربهم بالقراءة والكتابة، وأوصت دراسة عبد الرحمن عبد على العاشمى، إيمان سليم عبد الرزاق (٢٠١٢) ودراسة أحمد صومان (٢٠١٤) بضرورة اهتمام المعلمات بتنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة وتهيئته للحياة المدرسية.

---

[١] مدرس بقسم العلوم التربوية كلية التربية للطفولة المبكرة/جامعة الفيوم

كما أوصت دراسة أماني خميس محمد (٢٠١٣) بضرورة تنوع المعلمة لطرق واستراتيجيات التعلم النشط التي تساعد الطفل على تعلم مهارات القراءة والكتابة وفق قدراته واهتماماته.

أما دراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤) فقد أوصت بضرورة خلق المعلمة لبيئة صفية مناسبة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال وتشجيعهم على ممارستها.

ودراسة واتسون وويلدي ,.Watson, R., & Wildy, H (٢٠١٤) التي اهتمت بالبحث في الممارسات التربوية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة في مجال تعليم القراءة والكتابة للطفل، بينت نتائجها أن المعلمين اللذين عززوا مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال استخدموا نهجًا متمايزًا يركز على الطفل ونهجًا موجهًا من المعلم.

حيث أن قوة ووضوح الممارسات الفعالة التي تقوم بها المعلمات تؤثر على مدى نجاح الأطفال في اكتساب المهارات الضرورية ليصبحوا قراء جيدين وتطوير مجموعة واسعة من مهارات القراءة والكتابة لديهم في وقت مبكر. (Kentucky, L., 2009, 68)

لذا هدف البحث الحالي إلى استقصاء الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال المبتدئات والمتمرسات في الروضات الحكومية والخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل.

مشكلة البحث:

رغم توافر المؤشرات الخاصة بمجال اللغة العربية ضمن مجالات محتوى منهج "حقي ألعب وأتعلم وأبتكر" إلا أنه قد لُوحظ –من خلال قيام الباحثة بالإشراف الميداني– اختلاف ممارسات المعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة والتي استهدفت معرفة الممارسات التي تقوم بها المعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال في الروضات الحكومية والخاصة، تبين اختلاف هذه الممارسات وكان أبرزها: قيام المعلمات بنطق وكتابة الحروف على السبورة وترديدها وكتابتها في كراسات الأطفال كواجب منزلي وإعطاء أمثلة من الكلمات على الحروف (بداية– وسط– نهاية).

في حين أشارت نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة إلى أن تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل تتوقف على الممارسات التي تقوم بها المعلمات لتعزيز هذه المهارات ومنها دراسة: (فتحي محمود إحميدة، ٢٠٠٨)، (عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم، ٢٠١٤)، ودراسة (كنتاكي Kentucky, L.، ٢٠٠٩)، ودراسة (نيومان وكانينغهام .Neuman, S.B., & Cunningham, L ، ٢٠٠٩)، ودراسة (نيومان وآخرونNeumann, M. N., & Others ، ٢٠١١)، ودراسة (واتسون وويلدي ,.Watson, R., & Wildy, H، ٢٠١٤).

وهذا ما دعا الباحثة إلى التفكير لإجراء مثل هذا البحث لاستقصاء الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال المبتدئات والمتمرسات في الروضات الحكومية والخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل، ويمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل؟

أسئلة البحث:

يتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما الممارسات التربوية لمعلمات الروضات الحكومية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل؟
٢. ما الممارسات التربوية لمعلمات الروضات الخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل؟
٣. اختلاف الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل باختلاف نوع الروضة (حكومية/ خاصة)؟
٤. اختلاف الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل باختلاف سنوات الخبرة للمعلمات (المبتدئات/ المتمرسات)؟

أهمية البحث:

١. التعرف على الممارسات التربوية التي تقوم بها معلمات رياض الأطفال لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل، مما يساعد من خلال النتائج في تقديم العديد من التوصيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها.
٢. توضيح مدى مناسبة الممارسات التربوية التي تقوم بها معلمات رياض الأطفال لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل، بهدف تقديم مقترحات تعزز الممارسات الملائمة وتصويب الممارسات الغير ملائمة.
٣. تحديد المحاور الأساسية للممارسات التربوية المتعلقة بتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة لتضمينها في برامج إعداد المعلمات وتدريبهن أثناء الخدمة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. إستقصاء الممارسات التربوية التي تقوم بها معلمات رياض الأطفال لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل.
٢. تحديد المتغيرات التي قد تؤثر على الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل مثل: نوع الروضة (حكومية/خاصة) وسنوات الخبرة (مبتدئات/ متمرسات).

مصطلحات البحث:

مهارات القراءة: تشمل جانبين، الأول: التعرف على أشكال الحروف وأصواتها والقدرة على تكوين كلمات وجمل منها، أما الثاني فهو الإدراكي الذهني الذي يتعلق بفهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بين الجانبين فهما متكاملان. (محمد عليوات، ٢٠٠٧، ٩١)

مهارات الكتابة: تعرف بأنها "قدرة حركية يدعمها إدراك بصري دقيق وتصور ذهني ثابت الشكل ثم تصور عقلي للفكرة يدعمه وعاء لغوي سليم". (إيمان زكي أمين، ٢٠١٣، ٣١٠)

تعرف الممارسات التربوية إجرائيًا في البحث الحالي: بالسلوكيات والإجراءات التي تقوم بها معلمة رياض الأطفال لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل أثناء عملية التعليم والتعلم، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في ضوء الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي.

إطار نظري ودراسات سابقة:

المحور الأول: مهارات القراءة والكتابة:

أوصت لجنة القراءة بكليفورنيا أن يُقضى ثلث اليوم في مرحلة رياض الاطفال لتهيئة استعداد الأطفال للقراءة والكتابة. (باتريشيا مونيغان، نورت واداج هاند، ترجمة: عاطف زغلول، ٢٠١٠، ٨٧)

حيث أشارت نتائج دراسة فورنز وساموليسون Furnes, B., & Samuelsson, S., (٢٠٠٩) إلى أن المهارات المعرفية واللغوية الكامنة وراء القراءة المبكرة والتطور الإملائي متشابهة عبر الأبجديات.

وتشير نتائج دراسة ماتا Mata, L., (٢٠١١) إلى أن أطفال الروضة لديهم حافز عالي للقراءة والكتابة على حد سواء.

وإذا كانت القراءة عملية معقدة ذات جوانب كثيرة منها ما هو حسي ومنها ما هو عقلي، فإن الكتابة أيضًا عملية معقدة تشتمل على مهارات حسية مثل استعمال أدوات الكتابة والسيطرة على حركات الأصابع والذراع واليد ورسم أشكال الحروف ومهارات عقلية مثل تذكر هجاء الكلمات وفهم النظام الذي تسير عليه الجملة في التعبير عن المعاني. (طارق عبد الرؤف عامر، ٢٠١٥، ٢٤٣)

فالقراءة نشاط يتكون من أربعة عناصر: تعرف وفهم ونقد وتفاعل، فهي نشاط عقلي يستلزم تدخل شخصية الانسان بكل جوانبها. (حامد عبد السلام زهران وآخرون، ٢٠٠٩، ٣٦٥)

ويستهدف تعليم القراءة إكساب المتعلمين مهارات آلية تمكنهم من حل الرموز الأبجدية وربطها بأصواتها المعينة لكي تتشكل الكلمات والعبارات والجمل ذات المغزى، فتعليم القراءة يحتاج إلى نوعين من الانتباه: السمعي والبصري، وإلى نوعين من الإدراك: السمعي والبصري، وإلى نوعين من التمييز: السمعي والبصري، أي أن نصف ما يحتاجه تعليم القراءة –نظرياً– استقبال سمعي للوحدات الصوتية، ومن ثم إسقاط هذه المدخلات السمعية على الصورة البصرية للرمز في محاولة للربط بين الصورتين السمعية والبصرية للوحدة الصوتية من خلال اختزالها في الذاكرتين السمعية والبصرية. (محمد جلال الدين سليمان، ٢٠١٢، ٧٣)

أما الكتابة فهي أداة قوية يستخدمها المتعلمين للتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم، وأحكامهم حول ما قرأوه أو شاهدوه أو مروا به، ومع استمرارهم في تطوير الفهم عن عمليات الكتابة؛ فعناصر الكتابة مثل أشكال النص، والأنواع، والأشكال؛ والتقنية تجعلهم قادرين على التعبير عن أنفسهم بشكل أكثر ثقة وفعالية. . (Ministry of Education, 2005, 1.3)

وتعليم الكتابة له أربعة أهداف رئيسية، حددتها وزارة التربية والتعليم في أونتاريو Ministry of Education في:

١. الكتابة بوضوح وبشكل خلاق لنقل رسالة.
٢. توصيل الآراء، والأفكار، والمشاعر، والخبرات.
٣. فهم أن الكتابة عملية تفاعلية.
٤. فهم الأغراض المختلفة، والجمهور، وأشكال الكتابة.(Ministry of Education, 2005, 1.4)

وأشارت دراسة جونز، وآخرون Jones, C., & Others, (٢٠١٠) إلى العلاقة الراسخة بين القراءة والكتابة والاهتمام المتزايد بتعليمهما في وقت مبكر، إلا أن الكتابة غائبة بشكل واضح ولا يعرف الكثير عن طرق تعليمها التي قد تؤثر على النمو المبكر للقراءة (Jones, C., & Others, 2010, 327)، وقامت الدراسة بمقارنة طريقتين لتعليم الكتابة الصفية هما: الكتابة التفاعلية وورش عمل الكتابة لإكساب أطفال الروضة مهارات القراءة المبكرة: (الوعي الصوتي، المعرفة الأبجدية، قراءة الكلمة)، وأظهرت النتائج فعالية الطريقتين على قدم المساواة في تعزيز مهارات القراءة لدى الأطفال في وقت مبكر.

ويستعرض جدول رقم (١) التالي مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في بعض الدراسات العربية والأجنبية:

جدول رقم (١)

مهارات القراءة والكتابة لدى طفل الروضة في بعض الدراسات العربية والأجنبية

م	دراسة	مهارات القراءة	مهارات الكتابة
١.	(عزيزة مبارك العلوني وأخرون، ٢٠١١)	١. اللغة الشفهية (التعبير الشفهي). ٢. التمييز البصري. ٣. الذاكرة البصرية.	-
٢.	(نجوى الصاوي أحمد، عزة عبد المنعم رضوان، ٢٠١٢)	١. مهارة التمييز السمعي. ٢. مهارة التمييز البصري. ٣. مهارة التذكر السمعي والبصري. ٤. مهارة التآزر البصري الحركي. ٥. مهارة إدراك العلاقات المكانية.	
٣.	(أماني خميس محمد، ٢٠١٣)	١. مهارات التمييز البصري والذاكرة البصرية. ٢. مهارات التمييز السمعي والسمعي بصري.	

		٣. مهارات ما قبل الكتابة.
٤.	فوستر، وميلر (Foster, W., & Miller, M., 2007, 175)	١. التعرف على الحروف. ٢. أصوات البداية. ٣. أصوات النهاية. ٤. الكلمات المرئية.
٥.	ماكاروسو وآخرون (Macaruso, P., & Others , 2008, 11)	١. التعرف على أصوات البداية والنهاية في الكلمات. ٢. كلمات القافية. ٣. تقسيم الكلمات إلى مقاطع وأصوات. ٤. دمج المقاطع والأصوات لتكوين كلمات.
٦.	ليفين وآخرون (Levin, I., & Others, 2008, 12-14)	١. تسمية الحروف. ٢. الوعي الأبجدي. ٣. الوعي الصوتي.
٧.	فورنز، وساموبلسون (Furnes, B., & Samuelsson, S., 2009, 280)	١-الوعي بالطباعة. ٤-التسمية السريعة. ٢-الوعي الصوتي. ٥-الذاكرة اللفظية. ٣-قواعد اللغة. ٦-الحصيلة اللغوية.
٨.	جونز وآخرون (Jones, C., & Others, 2010, 327)	١. الوعي الصوتي. ٢. الوعي الأبجدي. ٣. قراءة الكلمة.
٩.	هوانغ، وإنفرنيتزي (Huang, F., & Invernizzi, M., 2012, 433)	١. معرفة الحروف الأبجدية الصغيرة. ٢. معرفة الحروف الكبيرة. ٣. الإملاء.

يتضح من جدول رقم (١) السابق أن مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة شملت مهارات عديدة منها (اللغة الشفهية. الوعي الأبجدي. الوعي الصوتي. مهارات ما قبل الكتابة ... إلخ)، وهي المهارات التي يجب أن تعززها المعلمة من خلال الممارسات التربوية التي تقوم بها.

المحور الثاني: الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال:

معلمة رياض الأطفال من أهم ركائز العملية التعليمية، فهي مصدر توفير الخبرات التي تضمن نجاح الطفل في التحصيل الاكاديمي ولا سيما مهارات القراءة والكتابة بما تقوم به من ممارسات تربوية بهدف اكساب الطفل هذه المهارات.

ولقد تناولت بعض الأبحاث والدراسات السابقة ممارسات المعلمة لإكساب طفل الروضة مهارات القراءة والكتابة ومنها دراسة فتحي محمود إحميدة (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لإعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة في رياض الأطفال الخاصة في الأردن، ووزعت هذه الممارسات على أربعة مجالات هي: البيئة التعليمية الغنية بالمواد المطبوعة، والزوايا التعليمية، ومكتبة الصف، والبيئة الخارجية، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة كانت عالية في مجال البيئة التعليمية الغنية بالمواد المطبوعة،

ومتوسطة في مجالي الزوايا التعليمية والبيئة الخارجية، ومتدنية في مجال إعداد مكتبة الصف. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بدرجة الممارسة تعزى للمؤهل العلمي لصالح المؤهل العلمي الأعلى، وسنوات الخبرة لصالح الخبرة الكبيرة، كما تبين عدم وجود فروق إحصائية تعزى للتخصص، وأوصت الدراسة بضرورة تأهيل معلمات رياض الأطفال لتطوير بيئة تعلم مهارتي القراءة والكتابة.

ودراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤) والتي هدفت إلى التعرف على ممارسات معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت لإكساب الطفل مهارات القراءة والكتابة، واقتصرت ممارسات المعلمة على محورين هما: ممارسات داخل القاعة، وممارسات خارج القاعة، وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات التي تؤديها المعلمة داخل القاعة جاءت في المرتبة الأولى أما الممارسات التي تؤديها المعلمة خارج القاعة جاءت في المرتبة الثانية من وجهة نظر أفراد العينة، أما عن أثر متغيرات الدراسة على استجابات أفراد العينة فقد أشارات النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة تعزي لمتغيري المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات كان أهمها ضرورة خلق المعلمة لبيئة صفية مناسبة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال وتشجيعهم على ممارستها.

أما دراسة واتسون وويلدي Watson, R., & Wildy, H., (٢٠١٤) والتي اهتمت بالبحث في الممارسات التربوية لمعلمي مرحلة الطفولة المبكرة (المبتدئين والمتمرسين) في مجال تعليم القراءة والكتابة، فقد تمثلت الممارسات في أربعة محاور هي: إعدد البيئة المحفزة، المشاركة في القراءة، المعرفة بالطباعة، دعم دور الوالدين، بينت نتائجها أن المعلمين في السنوات الأولى لديهم مسؤولية مشتركة عن التعلم، وتعزيز العلاقات الإيجابية، وتطوير مهاراتهم المهنية باستمرار، وأوصت الدراسة القيادة الداعمة من خلال نموذج التطوير المهني بالتوجيه والتدريب والتغذية الراجعة لتحقيق فعالية كل من المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة.

وفي البحث الحالي تم تناول الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل في البيئة المصرية وفقًا للممارسات التالية: اللغة الشفوية، الوعي بالطباعة، الوعي الصوتي، القراءة المشتركة، دعم دور الوالدين، وفيما يلي تعريف كلاً منها:

١. اللغة الشفوية: Oral Language

تعني قدرة الطفل على إنتاج وفهم اللغة المنطوقة، ويحدث تعلم اللغة الشفوية في فصول رياض الأطفال من خلال توفير المعلمة للفرص التعليمية الرسمية وغير الرسمية حيث يشارك الأطفال في المحادثات أثناء اللعب المستقل ومن خلال التجارب المخططة مع كل من البالغين والأقران، وتوجد هذه الفرص في جميع مجالات المنهج وبطرق متنوعة.

٢. الوعي بالطباعة: Print Awareness

يعني المهام التي تجمع بين المعرفة الأبجدية ومفاهيم الطباعة، حيث يجب على المعلمة توفير المواد التي يمكن للأطفال الوصول إليها واستخدامها لتدعيم الوعي بالطباعة مثل: لوازم الكتابة، الحروف المغناطيسية، الكتب الأبجدية، لوحات وبطاقات، الأشكال والرموز، جهاز كمبيوتر، قراءة الكتب وإنتاجها، الطباعة التي تستخدم بانتظام بطرق ذات مغزى، الرسوم البيانية، لوحة الرسائل، مسميات الصور... إلخ.

٣. الوعي الصوتي: Phonological Awareness

يعني قدرة الطفل على تمييز الأصوات منفصلة داخل الكلمات، ويقترن تعليم الوعي الصوتي بالمعرفة الأبجدية Alphabet Knowledge حيث يجب على المعلمة التأكد من أن الأطفال لديهم معرفة كافية بالحروف لكي يتمكنوا من دمج تعليم الحروف مع تعليمات الوعي الصوتي، كما يقترن تعليم الوعي الصوتي أيضًا بالصوتيات Phonics وهي طريقة تركز على تعليم العلاقة بين الأصوات في الكلمات المنطوقة والرموز المرتبطة بها في الطباعة.

٤. القراءة المشتركة: Shared reading

هي إستراتيجية للقراءة حيث تشارك المعلمة طفلًا أو مجموعة صغيرة من الأطفال في قراءة كتاب قد يقدم مفردات جديدة أو يشجع على التنبؤ ومناقشة الصور وغيرها من التجارب التفاعلية.

٥. دعم دور الوالدين: Supporting Parents' Role

مساعدة المعلمة للوالدين لدعم اللغة وتطوير مهارات القراءة والكتابة لدى أطفالهم، من خلال توفير المعلومات والخبرات والفرص للوالدين للممارسة الموجهة أثناء الاجتماعات والمناسبات الأخرى، حيث يستفيد الأطفال من تعلم الوالدين استراتيجيات بسيطة وفعالة لدعم نموهم. (Kentucky, L., 2009, P18- 54)

اجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليليٍ بما يتناسب مع طبيعة البحث في إستقصاء الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال المبتدئات والمتمرسات في الروضات الحكومية والخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل.

حدود البحث:

الحدود الجغرافية: تم اختيار عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة بمحافظة الفيوم.

الحدود الزمنية: تم تطبيق أداة البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧م.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال المبتدئات والمتمرسات في الروضات الحكومية والخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل.

مجتمع البحث والعينة:

مجتمع البحث: اشتمل مجتمع البحث على جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة بمحافظة الفيوم للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧ والبالغ عددهن (١٢٧٦) وفق إحصائيات وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠١٨/٢٠١٧. (ملحق رقم "١")

عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من (٢٤٨) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة وبنسبة (٢٠%) من مجتمع البحث والبالغ (١٢٧٦) معلمة، ويبين جدول رقم (٢) التالي توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات نوع الروضة وسنوات الخبرة.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات نوع الروضة وسنوات الخبرة

المتغير	نوع الروضة			سنوات الخبرة			
عينة البحث	حكومية	خاصة	المجموع	٥ سنوات فأقل	٦-١٠	أكثر من ١٠	المجموع
	١٤٨	١٠٠	٢٤٨	٥٦	٨٤	١٠٨	٢٤٨
النسبة المئوية	%٥٩,٦٧	%٤٠,٣٢	%١٠٠	%٢٢,٥٨	%٣٣,٨٧	%٤٣,٥٤	%١٠٠

يتضح من جدول رقم (٢) السابق تقارب توزيع أفراد العينة على متغيرات البحث، وإن كانت هناك زيادة قد تبدو واضحة لصالح فئة الحكومية بالنسبة لمتغير نوع الروضة، وللمجموعة التي تزيد سنوات خبرتها عن ١٠ سنوات بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، ويشير كل ما سبق إلى صدق تمثيل عينة البحث لمجتمعه.

أداة البحث: استبانة الممارسات التربوية للمعلمة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل: (إعداد الباحثة)

- **تم اتباع الخطوات التالية في بناء الاستبانة:**

١. تم إعداد قائمة بممارسات المعلمة التربوية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال بناءً على آراء السادة الخبراء والمختصين وعينة من المعلمات.

٢. تم استخلاص قائمة بالممارسات التربوية للمعلمة من الأدب النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث مثل: دراسة (فتحي محمود إحميدة، ٢٠٠٨)، ودراسة (عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم، ٢٠١٤)، ودراسة (كنتاكي Kentucky, L.,، ٢٠٠٩)، ودراسة (نيومان وكانينغهام Neuman, S.B., & Cunningham, L.، ٢٠٠٩)، ودراسة (واتسون وويلدي Watson, R., & Wildy, H.، ٢٠١٤)، كما هو مبين في جدول رقم (٣) التالي:

جدول رقم (٣)

الممارسات التربوية للمعلمة في الأدب النظري والدراسات السابقة

م	دراسة	الممارسات التربوية
١.	(فتحي محمود إحميدة، ٢٠٠٨)	١. البيئة التعليمية الغنية بالمواد المطبوعة. ٢. الزوايا التعليمية. ٣. مكتبة الصف. ٤. البيئة الخارجية.
٢.	(عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم، ٢٠١٤)	١. ممارسات داخل القاعة. ٢. ممارسات خارج القاعة.
٣.	(كنتاكي Kentucky, L.، ٢٠٠٩)	١. الوعي بالطباعة. ٢. اللغة الشفهية. ٣. القراءة المشتركة. ٤. دعم دور الوالدين.
٤.	(نيومان وكانينغهام Neuman, S.B., & Cunningham, L.، ٢٠٠٩)	١. اللغة الشفهية. ٢. الوعي الصوتي. ٣. معرفة الحروف. ٤. الوعي بالطباعة. ٥. دور الوالدين في القراءة والكتابة.
٥.	(واتسون وويلدي Watson, R., &	١. إعدد البيئة المحفزة.

	(Wildy, H., ٢٠١٤)	٢. المشاركة في القراءة. ٣. المعرفة بالطباعة. ٤. دعم دور الوالدين.

٣. تم بناء فقرات الاستبانة بصورتها الأولية والمكونة من (٨٢) فقرة موزعة على خمسة محاور على النحو التالي: اللغة الشفوية، الوعي بالطباعة، الوعي الصوتي، القراءة المشتركة، دعم دور الوالدين، وتضمنت كل فقرة اختبار درجة ممارسة المعلمة المبتدئة والمتمرسة في الروضات الحكومية والخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل وفقًا لأبعاد مقياس ثلاثي للأداء على النحو التالي: أمارس (٣ درجات)، أمارس إلى حد ما (درجتان)، لا أمارس (درجة واحدة).

- **صدق الاستبانة:**

تم عرض الاستبانة على (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين من أساتذة المناهج وعلم النفس، وبناء على ملاحظاتهم واقتراحاتهم حول الصياغة اللغوية لفقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات للمحاور التي وضعت تحتها، وصلاحيتها بشكل عام، فقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات كما هو مبين بجدول رقم (٤) التالي:

جدول رقم (٤)

تعديل صياغة بعض فقرات الاستبانة بناءً على آراء السادة المحكمين

محاور الاستبانة	رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
اللغة الشفوية	٥ ١٣	-أسأل أسئلة مفتوحة النهاية لتشجيع الطفل على استخدام المزيد من المهارات المعقدة. -ألفت نظر الطفل إلى التحدث في جمل تامة.	-أسأل أسئلة مفتوحة النهاية لتشجيع الطفل على استخدام المزيد من مهارات التفكير العليا. -أدرب الطفل على التحدث في جمل تامة.
الوعي بالطباعة	٢٨	-أدرب الطفل على استخدام اللوحات الأساسية في قاعة النشاط.	-أدرب الطفل على استخدام لوحات (الغياب – التقويم اليومي- الطقس...).
الوعي الصوتي	-	-	-
القراءة المشتركة	٤٩ ٥٠	-أقرأ لمجموعة صغيرة من الأطفال أو طفل بمفرده. - أقرأ قراءة تعبيرية.	-أقرأ لجميع الأطفال أو لمجموعة صغيرة أو طفل بمفرده. -أقرأ قراءة معبرة تعتمد على تلوين الصوت وتعبيرات الوجه.
دعم دور الوالدين	٦٥	-ألفت نظر الوالدين إلى أساليب حب الطفل للقراءة.	-أعرف الوالدين بأساليب ترغيب الطفل في القراءة.

كما تم حذف (٧) فقرات من فقرات الاستبانة لوجود تكرار في مجمل صياغتها، أو لعدم مناسبتها للغرض الذي تقيسه الأداة كما هو مبين بجدول رقم (٥) التالي:

جدول رقم (٥)

حذف بعض فقرات الاستبانة بناءً على آراء السادة المحكمين

محاور الاستبانة	الفقرات التي تم حذفها
اللغة الشفوية	–
الوعي بالطباعة	–ألفت نظر الطفل إلى أهمية الكلمات المطبوعة في كتابة إسمه. –أستخدم اليفط المطبوعة كعلامات في الأركان التعليمية.
الوعي الصوتي	–أنطق أسماء الحروف ليسمعها الأطفال. –أطلب من الأطفال التمييز بين الحروف المختلفة.
القراءة المشتركة	–أوفر فرصًا للأطفال للتدريب على الطلاقة في القراءة.
دعم دور الوالدين	–أعلم الوالدين أنواع الأسئلة التي تصلح لطرحها على الأطفال. –أزود الوالدين بمعلومات عن تقدم أبنائهم بصفة مستمرة.

وبذلك أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية المكونة من (٧٥) فقرة موزعة على خمسة محاور تقيس الممارسات التربوية لمعلمات رياض الأطفال لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل، وتراوحت الدرجة الكلية للاستبانة (من٧٥–٢٢٥) درجة. (ملحق رقم "٢")

- **<u>ثبات الإستبانة:</u>**

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٣٦) معلمة من غير عينة البحث الأساسية وينطبق عليها نفس شروط العينة الأصلية، ويوضح جدول رقم (٦) التالي أن جميع قيم معاملات الإرتباط بين مرتي التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين قيم مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ ويمكن الإعتماد عليها.

جدول رقم (٦)

معامل ثبات الاستبانة بطريقة إعادة التطبيق

المحاور	إعادة التطبيق
اللغة الشفوية	**٠,٩٢**
الوعي بالطباعة	**٠,٩٤**
الوعي الصوتي	**٠,٨٦**
القراءة المشتركة	**٠,٩٠**
دعم دور الوالدين	**٠,٩١**
الدرجة الكلية	**٠,٩١**

**** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١**

إجراءات البحث الميدانية (إجراءات التنفيذ):

- تم تحديد قائمة بمجتمع البحث من معلمات رياض الأطفال المبتدئات والمتمرسات بالروضات الحكومية والخاصة في الإدارات السبعة التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الفيوم والبالغ عددهن (١٢٧٦) معلمة طبقًا لآخر إحصائية ٢٠١٧/٢٠١٨.
- تم توزيع عدد (٢٩٥) استبانة بصورتها النهائية والمكونة من (٧٥) فقرة موزعة على خمسة محاور على عينة البحث للإجابة عنها، عاد منها بعد التوزيع (٢٥٦) استبانة، الصالح منها للتعامل الاحصائي (٢٤٨) استبانة باستخدام البرمجية الإحصائية (SPSS).
- تم مناقشة النتائج والخروج بالتوصيات والبحوث المقترحة.

نتائج البحث: تفسيرها ومناقشتها:

تم تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة البحث، وفيما يلي ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج في ضوء أهداف البحث وأسئلته:

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي نص على الآتي:

ما الممارسات التربوية لمعلمات الروضات الحكومية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل؟

للتعرف على الممارسات التربوية لمعلمات الروضات الحكومية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٧) التالي:

جدول رقم (٧)

ممارسات معلمات الروضات الحكومية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل (ن = ١٤٨)

م	محـــــاور الاستبانة	المتوسط المرجح	مجموع التكرارات المرجحة	مجموع الأوزان المرجحة	القوة النسبية	الترتيب
١	**اللغة الشفوية**	٣٠٩,٨٧	٤٦٤٨	١٦١٧	٧٢,٨٥	٣
٢	**الوعي بالطباعة**	٣٣٥,١٣	٥٠٢٧	١٧٨٣	٨٠,٣٤	٢
٣	**الوعي الصوتي**	٤٠٥,٧٣	٦٠٨٦	٢١٧٤	٩٧,٩٣	١
٤	**القراءة المشتركة**	٢٠٤,٨	٣٠٧٢	١٠٧٨	٤٨,٥٧	٤
٥	**دعم دور الوالدين**	١٨٧,٨	٢٨١٧	٩٩٨	٤٤,٩٧	٥
	القوة النسبية للاستبانة ككل				٦٨,٩٣٢	

(*) تم حساب مستوى القوة النسبية لأبعاد الاستبانة على النحو التالى:

أقل من ٥٠% ضعيف القوة من ٥٠% لأقل من ٧٥% متوسط القوة من ٧٥% فأكثر عالى القوة

يتضح من جدول رقم (٧) السابق أن:

- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور اللغة الشفوية توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٤٦٤٨) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (١٦١٧) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٣٠٩,٨٧) وقوة نسبية بلغت (٧٢,٨٥)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور اللغة الشفوية متوسطة القوة، وهذه النتيجة توضح توفير المعلمات قدر المستطاع للفرص التعليمية لتعزيز اللغة الشفوية لدى الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الأدبيات التربوية المؤكدة على ضرورة مشاركة المعلمات للأطفال في المحادثات اليومية. (Kentucky, L., 2009, P33)
- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور الوعي بالطباعة توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٥٠٢٧) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (١٧٨٣) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٣٣٥,١٣) وقوة نسبية بلغت (٨٠,٣٤)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على قوة توافر ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور الوعي بالطباعة، وهذه النتيجة توضح حرص المعلمات على توفير المواد التي يمكن للأطفال الوصول إليها واستخدامها لتدعيم

المهام التي تجمع بين المعرفة بالكتابة الأبجدية ومفاهيم الطباعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة خلق المعلمة لبيئة صفية مناسبة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال وتشجيعهم على ممارستها.

- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور الوعي الصوتي توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٦٠٨٦) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (٢١٧٤) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٤٠٥,٧٣) وقوة نسبية بلغت (٩٧,٩٣)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور الوعي الصوتي عالية القوة، وهذه النتيجة تدل على الحرص الشديد لدى المعلمات على توفير المعرفة الكافية لدى الأطفال بالحروف لكي يتمكنوا من دمج تعليم الحروف مع تعليمات الوعي الصوتي، كما عملت المعلمات على تعليم الأطفال العلاقة بين الأصوات في الكلمات المنطوقة والرموز المرتبطة بها في الطباعة، وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات النظرية التي أكدت على اقتران تعليم الوعي الصوتي بالمعرفة الأبجدية Alphabet Knowledge وأيضًا بالصوتيات Phonics. (Kentucky, L., 2009, P18-20)

- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور القراءة المشتركة توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٢٨١٧) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (١٠٧٨) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٢٠٤,٨) وقوة نسبية بلغت (٤٨,٥٧)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور القراءة المشتركة ضعيفة القوة، وهذه النتيجة توضح ضعف مشاركة المعلمات للأطفال في القراءة، وتتفق هذه النتيجة مع ما كشفت عنه نتائج دراسة (فتحي محمود إحميدة، ٢٠١٤) من وجود مشكلات عديدة تواجه المعلمات في القراءة للأطفال ومعظمها تتعلق بسوء الظروف المحيطة بالروضة مثل كثرة الأعباء التي يقمن بها المعلمات وزيادة أعداد الأطفال مقابل المعلمات وعدم صلاحية مباني الروضة.

- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور دعم دور الوالدين توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٣٠٧٢) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (٩٩٨) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (١٨٧,٨) وقوة نسبية بلغت (٤٤,٩٧)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور دعم دور الوالدين ضعيفة القوة جدًا، وهذه النتيجة تدل على أن مساعدة المعلمة للوالدين لدعم اللغة وتطوير مهارات القراءة والكتابة لدى أطفالهم تكاد تكون معدومة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (فتحي محمود إحميدة، ٢٠١٤)

بضرورة حث معلمات رياض الأطفال على مشاركة الوالدين في برامج الروضة من حيث الإعداد والتنفيذ والتقويم، واعتبارهم جزءًا لا يتجزأ من برامج الروضة التعليمية.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي نص على الآتي:

ما الممارسات التربوية لمعلمات الروضات الخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل؟

للتعرف على الممارسات التربوية لمعلمات الروضات الخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٨) التالي:

جدول رقم (٨)

ممارسات معلمات الروضات الخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل (ن = ١٠٠)

م	محـــاور الاستبانة	المتوسط المرجح	مجموع التكرارات المرجحة	مجموع الأوزان المرجحة	النسبية القوة	الترتيب
١	**اللغة الشفوية**	٢٢٢,٦٧	٣٣٤٠	١١٧٠	٧٨	٣
٢	**الوعي بالطباعة**	٢٣٠,٦٧	٣٤٦٠	١٢٣٦	٨٢,٤٤	٢
٣	**الوعي الصوتي**	٢٧٣	٤٠٩٥	١٤٦٣	٩٧,٥٦	١
٤	**القراءة المشتركة**	٢١٠,٩	٣١٧٣	١١١١	**٧٢,٨٥**	٤
٥	**دعم دور الوالدين**	٢٠٥,٨	٣١٠٩	١٠٨٨	**٦٩,٧٨**	٥
	القوة النسبية للاستبانة ككل				**٨٠,١٣**	

(*) تم حساب مستوى القوة النسبية لأبعاد الاستبانة على النحو التالى:

أقل من ٥٠% ضعيف القوة من ٥٠% لأقل من ٧٥% متوسط القوة من ٧٥% فأكثر عالى القوة

يتضح من جدول رقم (٨) السابق أن:

- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور اللغة الشفوية توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٣٣٤٠) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (١١٧٠) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٢٢٢,٦٧) وقوة نسبية بلغت (٧٨)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور اللغة الشفوية عالية القوة، وهي نتيجة توضح أن المعلمات وفرت الفرص التعليمية الرسمية وغير الرسمية لتعزيز اللغة الشفوية لدى الأطفال، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في الأدبيات التربوية المؤكدة على ضرورة حرص المعلمات على مشاركة الأطفال في المحادثات أثناء اللعب المستقل ومن خلال التجارب المخططة مع كل من البالغين والأقران في جميع مجالات المنهج. (Kentucky, L., 2009, P33)

- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور الوعي بالطباعة توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٣٤٦٠) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (١٢٣٦) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٢٣٠,٦٧) وقوة نسبية بلغت (٨٢,٤٤)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على قوة توافر ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور الوعي بالطباعة، وهذه النتيجة تدل على أن المعلمات وفرت المواد التي يمكن للأطفال استخدامها ودعمت الممارسات التي عززت المعرفة بالكتابة الأبجدية ومفاهيم الطباعة معًا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فتحي محمود إحميدة (٢٠٠٨) ودراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤) التي أوصت بضرورة خلق المعلمة لبيئة صفية مناسبة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال.
- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور الوعي الصوتي توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٤٠٩٥) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (١٤٦٣) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٢٧٣) وقوة نسبية بلغت (٩٧,٥٦)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور الوعي الصوتي عالية القوة بشكل ملحوظ، وهذه النتيجة تدل على قدرة المعلمات على توفير المعرفة الكافية لدى الأطفال بالحروف لكي يتمكنوا من دمج تعليم الحروف مع تعليمات الوعي الصوتي، وكذلك تعليمهم العلاقة بين الأصوات في الكلمات المنطوقة والرموز المرتبطة بها في الطباعة، وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات النظرية التي أكدت على اقتران تعليم الوعي الصوتي بالمعرفة الأبجدية Alphabet Knowledge واقتران تعليم الوعي الصوتي أيضًا بالصوتيات Phonics. (Kentucky, L., 2009, P18-20)
- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور القراءة المشتركة توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٣١٧٣) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (١١١١) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٢١٠,٩) وقوة نسبية بلغت (٧٢,٨٥)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور القراءة المشتركة متوسطة القوة، وهي نتيجة توضح حرص المعلمات قدر المستطاع على مشاركة الأطفال في قراءة كتاب قد يقدم مفردات جديدة أو يشجع على التنبؤ ومناقشة الصور وغيرها من التجارب التفاعلية، ومن الممكن أن تكون الظروف الملائمة المحيطة بالروضات الخاصة قد ساعدت المعلمات لتحقيق ممارسات هذا المحور، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فتحي محمود إحميدة، ٢٠١٤) من وجود العديد من المشكلات التي تعيق المعلمات من القراءة للأطفال مثل كثرة الأعباء التي يقمن بها المعلمات وزيادة أعداد الأطفال مقابل المعلمات وصلاحية مباني الروضة.
- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور دعم دور الوالدين توزعت توزيعًا إحصائيًا وفق مجموع التكرارات المرجحة والذي بلغ (٣١٠٩) ومجموع الأوزان المرجحة والذي بلغ (١٠٨٨) وكذلك المتوسط المرجح والذي بلغ (٢٠٥,٨) وقوة نسبية بلغت (٦٩,٧٨)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على

أن ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور دعم دور الوالدين متوسطة القوة، وهذه النتيجة توضح أن المعلمات حرصن قدر المستطاع على مساعدة الوالدين لدعم اللغة وتطوير مهارات القراءة والكتابة لدى أطفالهم، من خلال توفير المعلومات والخبرات والفرص للوالدين للممارسة الموجهة أثناء الاجتماعات والمناسبات الأخرى، حيث يستفيد الأطفال من تعلم الوالدين استراتيجيات بسيطة وفعالة لدعم نموهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (فتحي محمود إحميدة، ٢٠١٤) بضرورة حث معلمات رياض الأطفال على مشاركة الوالدين في برامج الروضة من حيث الإعداد والتنفيذ والتقويم واعتبارهم جزءًا لا يتجزأ من برامج الروضة التعليمية.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي نص على الآتي:

اختلاف الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل باختلاف نوع الروضة (حكومية/ خاصة) ؟

للتعرف على الإختلاف في الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل حسب نوع الروضة (حكومية/ خاصة)، تم حساب القوة النسبية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٩) التالي:

جدول رقم (٩)

ممارسات معلمات الروضات الحكومية والخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل

م	محـــاور الاستبانة	الحكومية		الخاصة	
		القوة النسبية	الترتيب	القوة النسبية	الترتيب
١	**اللغة الشفوية**	٧٢,٨٥	٣	٧٨	٣
٢	**الوعي بالطباعة**	٨٠,٣٤	٢	٨٢,٤٤	٢
٣	**الوعي الصوتي**	٩٧,٩٣	١	٩٧,٥٦	١
٤	**القراءة المشتركة**	٤٨,٥٧	٤	**٧٢,٨٥**	٤
٥	**دعم دور الوالدين**	٤٤,٩٧	٥	**٦٩,٧٨**	٥
	القوة النسبية للاستبانة ككل	٦٨,٩٣٢		٨٠,١٣	

(*) تم حساب مستوى القوة النسبية لأبعاد الاستبانة على النحو التالى:

أقل من ٥٠% ضعيف القوة من ٥٠% لأقل من ٧٥% متوسط القوة من ٧٥% فأكثر عالى القوة

يتضح من جدول رقم (٩) السابق أن:

- القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور اللغة الشفوية بلغت (٧٢,٨٥)، أما القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الخاصة بلغت (٧٨)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور اللغة الشفوية متوسطة القوة وممارسات معلمات الروضات الخاصة عالية القوة، وهذه النتيجة توضح أن معلمات الروضات الخاصة قادرة على توفير الفرص التعليمية لتعزيز اللغة الشفوية لدى الأطفال بشكل أفضل من معلمات الروضات الحكومية مثل تشجيع الطفل على التعبير عن مشاعره في المواقف المختلفة، وتوظيف المحادثات في السياقات المختلفة أثناء الروتين اليومي باستخدام ألفاظاً وتراكيب جديدة في الكلام، ويمكن إرجاع تلك النتيجة إلى زيادة أعداد الأطفال في الروضات الحكومية التي تصل إلى (٤٥) طفل داخل القاعة في بعض الروضات الحكومية، الأمر الذي يجعل من الصعب توفير المعلمة للفرص التعليمية لتعزيز اللغة الشفوية لدى جميع الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (منال كامل أحمد بهنس، ٢٠٠٧) والتي كشفت نتائجها عن الصعوبات التي تعوق المعلمات من ممارسة الأنشطة التعليمية/التعلمية للأطفال منها: الأعباء الفنية والإدارية للمعلمة، وكثافة القاعات في الروضات.
- القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور الوعي بالطباعة بلغت (٨٠,٣٤)، أما القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الخاصة بلغت (٨٢,٤٤)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الحكومية والخاصة في محور الوعي بالطباعة عالية القوة، وهذه النتيجة توضح حرص معلمات الروضات الحكومية والخاصة على تعريف الطفل بأنواع المواد المطبوعة وتوظيفها أثناء فترات البرنامج اليومي، وتدريبه على كتابة الحروف الأبجدية والكلمات والرسائل البسيطة باستخدام مجموعة من الصور والرموز والحروف والكلمات المألوفة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤) بضرورة خلق المعلمة لبيئة صفية مناسبة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال وتشجيعهم على ممارستها.
- القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور الوعي الصوتي بلغت (٩٧,٩٣)، أما القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الخاصة بلغت (٩٧,٥٦)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات كل من معلمات الروضات الحكومية والخاصة في محور الوعي الصوتي عالية القوة، وهذه النتيجة توضح قيام معلمات الروضات الحكومية والخاصة بتدريب الأطفال على تمييز أوجه التشابه والاختلاف في رسم حروف الهجاء ونطقها، وتدريبهم على تكوين كلمات جديدة من عدة حروف وقراءتها، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى تعرض معلمات الروضات الحكومية والخاصة لدورات تدريبية متشابهة وإشراف تربوي واحد، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة عبد الرحمن عبد

على العاشمى، إيمان سليم عبد الرزاق (٢٠١٢) ودراسة أحمد صومان (٢٠١٤) بضرورة اهتمام المعلمات بتنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة وتهيئته للحياة المدرسية.

- القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور القراءة المشتركة بلغت (٤٨,٥٧)، أما القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الخاصة بلغت (٧٢,٨٥)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور القراءة المشتركة ضعيفة القوة وممارسات معلمات الروضات الخاصة متوسطة القوة، وهذه النتيجة توضح أن أداء معلمات الروضات الخاصة كان أفضل بدرجة معقولة من معلمات الروضات الحكومية لتعزيز القراءة المشتركة لدى الأطفال باختيار الكتب المناسبة وقراءتها لهم قراءة معبرة تعتمد على تلوين الصوت وتعبيرات الوجه، وتدريبهم على قراءة الصور لفهم الأحداث والشخصيات في القصة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فتحي محمود إحميدة، ٢٠١٤) والتي كشفت نتائجها عن مشكلات عديدة تواجه المعلمات في القراءة للأطفال منها: كثرة الأعباء التي يقمن بها المعلمات وزيادة أعداد الأطفال مقابل المعلمات ومدى صلاحية مباني الروضة.
- القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور دعم دور الوالدين بلغت (٤٤,٩٧)، أما القوة النسبية لممارسات معلمات الروضات الخاصة بلغت (٦٩,٧٨)، وهذا التوزيع الإحصائي يدل على أن ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور دعم دور الوالدين ضعيف القوة جدًا وممارسات معلمات الروضات الخاصة متوسطة القوة، وهذه النتيجة توضح أن دعم معلمات الروضات الخاصة لدور الوالدين أقوى من معلمات الروضات الحكومية والمتمثل في تقديم المعلومات والخبرات للوالدين عن أفضل الممارسات المناسبة لطفلهم لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لديه، واعتبار الوالدين مصدرًا أساسيًا للتغذية الراجعة لتقييم دور المعلمة مع الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة (فتحي محمود إحميدة، ٢٠١٤) بضرورة حث رياض الأطفال على مشاركة الوالدين في برامج الروضة من حيث الإعداد والتنفيذ والتقويم، واعتبارهم جزءًا لا يتجزأ من برامج الروضة التعليمية.

تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

والذي نص على الآتي:

اختلاف الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل باختلاف سنوات الخبرة للمعلمات (المبتدئات/ المتمرسات)؟

للتعرف على الإختلاف في الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل حسب سنوات الخبرة للمعلمة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط

ودرجة الثقة وقيمة ومستوى الدلالة لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١٠) التالي:

جدول رقم (١٠)

العلاقة بين سنوات الخبرة وممارسات المعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل

محاور الاستبانة	القيمة / المتغير	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	ر	درجة الثقة	قيمة ومستوى الدلالة
اللغة الشفوية	أقل من ٥ سنوات	١٦,٤٨	٢,٩٣	-٠,٧١٨	٠,٩٥	*٠,٠٣
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٤,٨٥	٣,٥١			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٤,٨١	٣,٥٠			
الوعي بالطباعة	أقل من ٥ سنوات	١٤,٤٨	٣,٠٧	٠,٣٣٢	٠,٩٥	*٠,١٥
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٤,٢١	٢,٠٢			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٣,٣٥	٢,٣٥			
الوعي الصوتي	أقل من ٥ سنوات	١٤,٩٢	٢,٧٠	٠,٠٢٥	٠,٩٥	*٠,٨١
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٤,١١	٢,٧٥			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٤,٠٠	٢,٧٥			
القراءة المشتركة	أقل من ٥ سنوات	١٧,٣١	٢,٧٣	٠,٠٥١	٠,٩٥	*٠,٦٣
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٧,٠٠	٢,٩٥			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٦,٣٣	٢,٤٢			
دعم دور الوالدين	أقل من ٥ سنوات	١٦,٣١	٢,٥٥	٠,٨٦٦	٠,٩٥	*٠,٠٣
	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٥,٣٠	٣,٠١			
	من ١٠ سنوات فأكثر	١٤,٣١	٣,٨٦			

*** دال احصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)**

يتضح من جدول رقم (١٠) السابق أنه:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة ذات دلالة احصائية بين الممارسات الخاصة بمحور اللغة الشفوية وسنوات الخبرة، حيث أن ر= -٠,٧١٨ بمستوى دلالة =٠,٠٣ عند درجة ثقة (٠,٩٥)، وهذا يدل على أنه كلما زادت سنوات الخبرة كانت ممارسات المعلمات في محور اللغة الشفوية أقل، وهو ما يمكن تبريره بأن المعلمات المبتدئات يكون لديهن حماس ودافعية قوية للإستماع إلى الأطفال وتوفير

الفرص التعليمية لهم للمشاركة في المحادثات في جميع مجالات المنهج وبطرق متنوعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة واتسون وويلدي Watson, R., & Wildy, H., (٢٠١٤) من أن المعلمين في السنوات الأولى لديهم مسؤولية مشتركة عن التعلم وتعزيز العلاقات الإيجابية وتطوير مهاراتهم المهنية باستمرار.

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الممارسات الخاصة بمحور الوعي بالطباعة وسنوات الخبرة، حيث أن ر=٠,٣٣٢ بمستوى دلالة = ٠,١٥ عند درجة ثقة (٠,٩٥)، وهو ما يمكن تفسيره بحرص جميع المعلمات على اتباع الممارسات الخاصة بتعزيز مهارات الوعي بالطباعة لدى الأطفال لاعتبارها من الممارسات الأساسية التي تنمي الكتابة الأبجدية ومفاهيم الطباعة معًا، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤) لعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين ممارسات المعلمات لإكساب الطفل مهارات القراءة والكتابة وسنوات الخبرة.
- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الممارسات الخاصة بمحور الوعي الصوتي وسنوات الخبرة، حيث أن ر=٠,٠٢٥ بمستوى دلالة = ٠,٨١عند درجة ثقة (٠,٩٥)، وهو ما يمكن ارجاعه إلى حرص المعلمات كافة على اتباع الممارسات الخاصة بتعزيز مهارات الوعي الصوتي لدى الأطفال بغض النظر عن سنوات الخبرة واعتبار الممارسات الخاصة بمحور الوعي الصوتي من أهم الممارسات التي يجب تنميتها لدى الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤) من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين ممارسات المعلمات لإكساب الطفل مهارات القراءة والكتابة وسنوات الخبرة.
- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الممارسات الخاصة بمحور القراءة المشتركة وسنوات الخبرة، حيث أن ر= ٠,٠٥١ بمستوى دلالة =٠,٦٣ عند درجة ثقة (٠,٩٥)، وهو ما يمكن إرجاعه إلى أسباب عدة منها: أن معظم المعلمات المبتدئات والمتمرسات يعتبرن الممارسات الخاصة بمحور القراءة المشتركة غير أساسية أو صعبة التحقق نظرًا لقلة الوقت وزيادة الأعباء وامكانات الروضة المادية، أو يعتبرنها من مهام الوالدين أكثر من المعلمة، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤) من عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين ممارسات المعلمات لإكساب الطفل مهارات القراءة والكتابة وسنوات الخبرة، لذا أوصت دراسة واتسون وويلدي Watson, R., & Wildy, H., (٢٠١٤) القيادة الداعمة من خلال نموذج التطوير المهني بالتوجيه والتدريب والتغذية الراجعة لتحقيق فعالية كل من المعلمين المبتدئين وذوي الخبرة.
- توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين الممارسات الخاصة بمحور دعم دور الوالدين وسنوات الخبرة، حيث أن ر=٠,٨٦٦ بمستوى دلالة = ٠,٠٣ عند درجة ثقة (٠,٩٥)، وهذا

يدل على أنه كلما زادت سنوات الخبرة كانت ممارسات المعلمات في محور دعم دور الوالدين أفضل، والذي يمكن إرجاعه إلى قدرة المعلمات المتمرسات على التواصل مع الوالدين من خلال توفير المعلومات والخبرات والفرص للوالدين للممارسة الموجهة أثناء الاجتماعات والمناسبات الأخرى نتيجة لتعرضن لدورات تدريبية وزيارات إشرافية كثيرة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فتحي محمود إحميدة (٢٠٠٨) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلق بدرجة ممارسات المعلمة لإكساب طفل الروضة مهارات القراءة والكتابة وسنوات الخبرة لصالح سنوات الخبرة الطويلة.

خلاصة نتائج البحث:

من خلال العرض السابق للأدب النظري وما توصلت إليه الدراسة الميدانية، نعرض النتائج النهائية لأسئلة البحث:

١. ما الممارسات التربوية لمعلمات الروضات الحكومية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل؟

- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور اللغة الشفوية متوسطة القوة.
- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور الوعي بالطباعة عالية القوة.
- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور الوعي الصوتي عالية القوة.
- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور القراءة المشتركة ضعيفة القوة.
- ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور دعم دور الوالدين ضعيفة القوة جدًا.

٢. ما الممارسات التربوية لمعلمات الروضات الخاصة لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل؟

- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور اللغة الشفوية عالية القوة.
- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور الوعي بالطباعة عالية القوة.
- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور الوعي الصوتي عالية القوة بشكل ملحوظ.
- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور القراءة المشتركة متوسطة القوة.
- ممارسات معلمات الروضات الخاصة في محور دعم دور الوالدين متوسطة القوة.

٣. اختلاف الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل باختلاف نوع الروضة (حكومية/ خاصة) ؟

- معلمات الروضات الخاصة قادرة على توفير الفرص التعليمية لتعزيز اللغة الشفوية لدى الأطفال بشكل أفضل من معلمات الروضات الحكومية.
- ممارسات معلمات الروضات الحكومية والخاصة في محور الوعي بالطباعة عالية القوة.
- ممارسات معلمات الروضات الحكومية والخاصة في محور الوعي الصوتي عالية القوة.
- أداء معلمات الروضات الخاصة كان أفضل بدرجة معقولة من معلمات الروضات الحكومية لتعزيز القراءة المشتركة لدى الأطفال.
- دعم معلمات الروضات الخاصة لدور الوالدين أقوى من معلمات الروضات الحكومية.

٤. اختلاف الممارسات التربوية للمعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل باختلاف سنوات الخبرة للمعلمات (المبتدئات/ المتمرسات)؟

- كلما زادت سنوات الخبرة كانت ممارسات المعلمات في محور اللغة الشفوية أقل، أي أن أداء المعلمات المبتدئات أفضل من المتمرسات في محور اللغة الشفوية.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين ممارسات المعلمات (المبتدئات/ المتمرسات) الخاصة بتعزيز محور الوعي بالطباعة لدى الأطفال.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين ممارسات المعلمات (المبتدئات/ المتمرسات) الخاصة بتعزيز محور الوعي الصوتي لدى الأطفال.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين ممارسات المعلمات (المبتدئات والمتمرسات) الخاصة بتعزيز محور القراءة المشتركة للأطفال.
- كلما زادت سنوات الخبرة كانت ممارسات المعلمات في محور دعم دور الوالدين أفضل، أي أن أداء المعلمات المتمرسات أفضل من المبتدئات في محور دعم دور الوالدين.

توصيات البحث:

في ضوء أهداف البحث والنتائج التي أسفر عنها، فإنه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١. نظراً لأن نتائج البحث قد كشفت عن تدني ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور القراءة المشتركة، فعلى وزارة التربية والتعليم تقليل أعداد الأطفال داخل القاعات والتأكد من صلاحية تجهيزات الروضة لممارسة أنشطة القراءة المشتركة مع الأطفال.

٢. كشفت نتائج البحث عن تدني ممارسات معلمات الروضات الحكومية في محور دعم دور الوالدين، فعلى القائمين على برامج تدريب المعلمات وإعدادهن ضرورة رفع مستوى المعلمات العلمي من خلال عقد دورات تدريبية للمعلمات لزيادة وعيهن بأهمية مشاركة الوالدين في برامج الروضة ودعمهم لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى أطفالهم.

٣. نظراً لأن البحث أشار إلى أن أداء معلمات الروضات الخاصة أفضل من معلمات الروضات الحكومية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال، فينبغي على القائمين على الإشراف على معلمات رياض الأطفال الإستفادة من تبادل الخبرات بين المعلمات.

٤. بينت نتائج البحث إرتفاع أداء المعلمات المبتدئات عن المتمرسات في محور اللغة الشفوية وأداء المعلمات المتمرسات عن المبتدئات في محور دعم دور الوالدين، لذا ينبغي على الإشراف التربوي التوجيه والتدريب والتغذية الراجعة من خلال التنمية المهنية المستمرة لتحقيق فعالية كلاً من المعلمات المبتدئات والمتمرسات.

٥. إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بممارسات المعلمات لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال بإستخدام أدوات بحثية أخرى مثل أداة الملاحظة، وتقييم التوجيه التربوي والوالدين لأداء المعلمات.

بحوث ودراسات مقترحة:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، أمكن تقديم البحوث والدراسات المقترحة التالية:

١. تصور مقترح لبيئة الروضة المادية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال.
٢. فعالية برنامج قائم على الزيارات الميدانية في تحسين مهارات معلمات رياض الأطفال لتنفيذ أنشطة القراءة والكتابة لدى الطفل.
٣. فعالية برنامج قائم على المشاركة بين المعلمات والوالدين في تعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة.
٤. دراسة مقارنة بين مستوى مهارات القراءة والكتابة لدى أطفال معلمات رياض الأطفال المبتدئات والمتمرسات.
٥. فعالية برنامج تدريبي في تنمية مهارات معلمات رياض الأطفال لتشجيع القراءة المشتركة لدى الأطفال.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أحمد صومان (٢٠١٤): أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال أو عدمه في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في مدرسة أم حبيبة الأساسية في الأردن. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)**. المجلد ٢٨ (٤). ص٧٩١-٨٣٤.

٢. أماني خميس محمد (٢٠١٣): فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة. **مجلة الثقافة والتنمية**. مصر. ع (٦٧). ابريل ٢٠١٣م. ص١٠٣-١٤٢.

٣. إيمان زكي أمين (٢٠١٣): **مهارات القراءة والكتابة لطفل الروضة**. المملكة العربية السعودية: مكتبة الرشد.

٤. باتريشيا مونيغان، نورت واداج هاند، ترجمة: عاطف زغلول (٢٠١٠): **المرشد إلى تربية الطفولة المبكرة، "الحضانة-رياض الأطفال-الصف الأول"**، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

٥. حامد عبد السلام زهران وآخرون (٢٠٠٩): **المفاهيم اللغوية عند الأطفال "أسسها. مهاراتها. تدريسها. تقويمها"**، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٦. طارق عبد الرؤف عامر (٢٠١٥): **المهارات اللغوية عند الأطفال**. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع. ط١.

٧. عبد الرحمن عبد على العاشمى، إيمان سليم عبد الرزاق (٢٠١٢): أثر الالتحاق بمرحلة رياض الاطفال في تنمية مهارتى القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الاساسية الدنيا فى الأردن. الكويت: **مجلة الطفولة العربية**. المجلد ١٣ .العدد ٥١. ص ٨-٣٠.

٨. عبد الرحيم عبد الهادي عبد الرحيم، عزيزة خضير يتيم (٢٠١٤): ممارسات معلمة رياض الأطفال بدولة الكويت لإكساب الطفل مهارات القراءة والكتابة، **مجلة الطفولة**، جامعة القاهرة: كلية رياض الأطفال، العدد الثامن عشر (سبتمبر ٢٠١٤). ص٤٢٧-٤٥١.

٩. عزيزة مبارك العلوني وآخرون (٢٠١١): برنامج تعليمي الكتروني في تنمية بعض من مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة. **المؤتمر العلمي الثاني لطلاب وطالبات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية**. جامعة طيبة: كلية علوم الأسرة –دراسات الطفولة. ٢٣-٢٦ /٤/١٤٣٢هـ. ص١-٥٧.

١٠. فتحي محمود إحميدة (٢٠٠٨): درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في إعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال في الروضة. **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية**. فلسطين. مج (٢٢). ع (٥). ص١٦٥٣-١٦٨٩.

١١. فتحي محمود إحميدة (٢٠١٤): تصورات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال بصوت مسموع. **مجلة الطفولة العربية**. الكويت. مج ١٥. ع ٥٨. ص٣٥-٥١.

١٢. محمد جلال الدين سليمان (٢٠١٢): **الوعي الصوتي وعلاج صعوبات القراءة "منظور لغوي تطبيقي"**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

١٣. محمد عليوات (٢٠٠٧): **تعليم القراءة لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

١٤. منال كامل أحمد بهنس (٢٠٠٧): تصور مقترح لتحسين واقع إستخدام الممارسات الفعلية للأنشطة في مرحلة رياض الأطفال. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**. جامعة المنوفية: كلية التربية. مج (٢٢) ، ع (٣). ص٩٤-١٢٦.

١٥. نجوى الصاوي أحمد، عزة عبد المنعم رضوان (٢٠١٢): استخدام القصص الالكترونية لتنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لدى أطفال الروضة ذوي اضطراب نقص الانتباة وفرط الحركة، **مجلة الطفولة**، جامعة القاهرة: كلية رياض الأطفال، العدد الثاني عشر (سبتمبر ٢٠١٢)، ص٣٥٩-٣٩٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Foster, W., & Miller, M., (2007): Development of the Literacy Achievement Gap: A Longitudinal Study of Kindergarten Through

Third Grade, **LANGUAGE, SPEECH, AND HEARING SERVICES IN SCHOOLS,** American Speech-Language-Hearing Association, V., 38, P.,173–181.

2. Furnes, B., & Samuelsson, S., (2009): Preschool cognitive and language skill predicting Kindergarten and Grade 1 reading and spelling: a cross-linguistic comparison, **Journal of Research in Reading**, V., 32, Issue 3, p. 275–292.
3. Huang, F., & Invernizzi, M., (2012): The Association of Kindergarten Entry Age with Early Literacy Outcomes, **The Journal of Educational Research**, Taylor & Francis Group, LLC, 105, P. 431–441.
4. Jones, C., & Others, (2010): Comparing Two Methods of Writing Instruction: Effects on Kindergarten Students' Reading Skills, **The Journal of Educational Research,** Taylor & Francis Group, LLC, 103, P. 327–341.
5. Kentucky, L., (2009): **What works: An introductory teacher guide for early language and emergent literacy instruction**, National Center for Family Literacy.
6. Levin, I., & Others (2008): Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners. **Applied Psycholinguistics**, 29, P. 413-436.
7. Macaruso, P., & Others (2008): The Efficacy of Computer Assisted Instruction for Advancing Literacy Skills in Kindergarten Children, **Reading Psychology**, V., 29, Issue 3, P.266-287.
8. Mata, L., (2011): MOTIVATION FOR READING AND WRITING IN KINDERGARTEN CHILDREN, **Reading Psychology**, Taylor & Francis Group, LLC, 32, P. 272–299.

9. Ministry of Education (2003): **A Guide to Effective Instruction in Reading: Kindergarten to Grade 3**, Queen's Printer for Ontario.
10. Ministry of Education (2005): **A Guide to Effective Instruction in Writing: Kindergarten to Grade 3**, Queen's Printer for Ontario.
11. Neuman, S.B., & Cunningham, L. (2009): The impact of professional development on early language and literacy instructional practices, **American Educational Research Journal,** 46(2), P. 532–566.
12. Neumann, M. N., & Others (2011): The role of environmental print in emergent literacy, **Journal of Early Childhood Literacy**, 12 (3), P.231–258.
13. Watson, R., & Wildy, H., (2014): Pedagogical practice of early childhood teachers: Explicit enhancement of students' literacy**, Australasian Journal of Early Childhood**, V., 39, N., 2, June 2014, p. 82-90.