تصورات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال بصوت مسموع

د. فتحي محمود إحميدة
أستاذ تربية الطفولة المبكرة المشارك
الجامعة الهاشمية – الأردن

الملخص:

تعد القراءة للأطفال بصوت مسموع من أكثر الوسائل الفعالة لخلق المتعة والسرور نحو القراءة لدى أطفال الروضة. وعلى الرغم من أهميتها فإن عدداً قليلاً فقط من المعلمات يمارسنها في رياض الأطفال. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة بصوت مسموع للأطفال. تكونت عينة الدراسة من 113 معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من ثلاثة مجالات وهي: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في القراءة بصوت مسموع للأطفال، ودرجة تقديرهن لمشاركة الأهل في القراءة للأطفال، وأبرز المشكلات التي تواجههن في تلك الممارسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المعلمات لممارساتهن في القراءة بصوت مسموع للأطفال جاءت متوسطة، بينما كانت تصوراتهن لمشاركة الأهل في القراءة للأطفال متدنية، كما كشفت الدراسة عن بعض المشكلات التي تواجه المعلمات في القراءة بصوت مسموع للأطفال كان أبرزها ضيق الوقت وعدم ملاءمة بناء الروضة لممارسة تلك الإستراتيجية. ولم تظهر الدراسة فروقاً إحصائية في تصورات معلمات رياض الأطفال تعزى للمؤهل العلمي، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال درجة تقديرهن لمشاركة الأهل تعزى للخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة الطويلة. وانتهت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والاقتراحات المتعلقة بمجال الدراسة.

Kindergarten Teachers' Perceptions of Reading Aloud to Children

Fathi M. Ihmeideh
Associate Professor of Early Childhood Education
Hashemite University - Zarqa, Jordan

Abstract

This study aimed at exploring pre-school teachers' perceptions of storybook reading to children. The study's sample consisted of (113) pre-school teachers from Zarqa governorate. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire that consisted of three domains, namely; the degree of teachers' assessment of their practices in storybook reading, their perceptions of parental involvement in reading to children, and the main problems they face regarding this practice. The results revealed that the degree of teachers' assessment of their practices in storybook reading was moderate, whereas it was low on parental involvement in reading to children. Moreover, the results showed that there were a number of problems teachers face regarding this practice such as lack of time and inadequate facilities. The results also revealed that there were no significant differences regarding teachers perception due to qualifications, while there were significant differences due to teaching experiences on parental involvement domain in favor of teachers with long experience. The study ended with a number of suggestions and recommendations.

مقدمة والدراسات السابقة:

تعد القراءة للأطفال بصوت مسموع من أهم المهارات التي تعمل على ارتقاء نموهم المعرفي واللغوي. وتبدأ هذه العملية في سن مبكرة من حياة الطفل من خلال تعريض الأطفال للصور المختلفة والإشارة له إلى الصور المرسومة على صفحات الكتب، ثم القراءة له من كتب القصص المطبوعة (Morrow, 2009).

وقد وجد التربويون في كتب القصص الوسيلة التي تمكنهم من الكشف عن الخيال والتفكير الإبداعي لدى الأفراد في مراحل العمر المختلفة، فمعظم اختبارات الإبداع اللفظية الشهيرة سواء منها تلك المعنية بالإبداع كنتاج أو عملية لدى الأطفال والراشدين تضم في أجزاء منها مهمات قصصية يكون أداء الأفراد عليها مؤشراً على درجة الإبداع لديهم (Meador, 1992; Runco, 2003). وقد أشارت دراسات الطفولة المبكرة بوضوح إلى أثر القصص في تنمية إبداع الأطفال (الحموي، 1996؛ الفرا، 2006)، وتوسيع مدارك الأطفال وزيادة ثروتهم اللغوية (Morrow, 2009)، وتنمية تفكير الأطفال، وزيادة قدرتهم على استيعاب المفاهيم العلمية (المومني، 2003، Cho & Kim, 1998)، وارتفاع تحصيلهم الدراسي (أبو زهري، 2010).

فالقراءة للأطفال من الكتب والقصص بصوت مرتفع، كما تقول (Trelease, 1989)، تعد أكثر الوسائل الفعالة لخلق المتعة والسرور نحو القراءة لدى أطفال الروضة، بالرغم من أن كثيراً من المربين يرون أنه ينبغي تعريض الطفل لتلك القصص قبل وقت طويل من التحاقه بالروضة، أي في السنوات الأولى من ميلاده (Rog, 2001; Brabham & Brown, 2002). فقراءة كتب قصص الأطفال منذ سن مبكرة من حياة الأطفال تعود بالنفع عليهم عندما يلتحقون بالمدرسة، والعكس صحيح. فمثلاً: وجد (Scarborough, Dobrih & Hager, 1991) أن أطفال الصف الثاني الذين حققوا درجات متدنية في القراءة كانوا ممن أتيح لهم الفرص للتعرض إلى خبرة لقصص، والقراءة لهم منها في سنوات ما قبل المدرسة. وقد عدت (Beaty, 2009) قراءة القصة في سنوات الطفولة المبكرة من الدعائم المهمة التي يجب أن تشتمل عليه برامج الروضة.

فعندما يقرأ المعلمون لأطفالهم كتباً أو قصصاً ومجلات أطفال فإنهم يسهمون في تشجيع الأطفال على إظهار سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة كالاهتمام بالكتب والقصص، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها كإدراكهم أن الكتب ممتعة، وتقليبها والتظاهر بقراءتها، فضلاً على تطوير الوعي بالمواد المطبوعة التي سبقت الإشارة إليها عندما يدرك الأطفال أن مصدر القصة ليس في الصور، وإنما المصدر هو الكلام المطبوع المتمثل في الخربشات السوداء التي ينظر إليها القارئ من وقت لآخر، وهذه الخربشات التي تقرأ على كل صفحة إنما هي كلمات منطوقة فيدرك الطفل أن الكلام المطبوع مطابق تماماً للكلام المنطوق كلمة كلمة. بالإضافة إلى ذلك فإن القراءة للأطفال سواء في البيت أو الروضة يعد نشاطاً اجتماعياً يمارس في جو من الحب والحنان، يجلب السعادة لنفس الطفل (Christie, Enz & Vukelich, 1997; Morrow, 2009).

وتشير جوهر (2005) إلى أن قراءة كتب قصص الأطفال تعود بالنفع على الأطفال

في مجالات النمو اللغوي إنتاجاً وفهماً واكتساباً، فضلاً عن دورها في تطوير الشخصية، والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال والكبار. وقد أجرى (Doak, 1988) دراسة حالة هدفت إلى الكشف عن أثر قراءة القصص للأطفال في تسهيل التعلم المبكر للقراءة منذ أيام الولادة الأولى. درس الباحث حالة طفل واحد مستخدماً القصص الشعرية الملونة ذات الجمل القصيرة المكررة، متبعاً أسلوب الملاحظة المباشرة. بدأ الباحث بقراءة القصص للطفل منذ الساعات الأولى من مولده، وتابع قراءة القصة له إلى أن أصبح عمره ثلاث سنوات. أشارت النتائج إلى أن الطفل أظهر سلوكيات القراءة مبكراً، حيث كان يقلّب القصص، ويعي اتجاه الصفحات في نهاية السنة الأولى من عمره، ثم بدأ يقلب الكتب بيديه مقلداً الكبار، إلى أن أصبح يقرأ بضع كلمات في السنة الثالثة من عمره.

وقد أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها كل من (Senechal, LeFerre, Smith-chant & Cloton, 2001) أن قراءة كتب القصص للأطفال تساهم في تعزيز ونمو المفردات لديهم، حيث كان للاستجابة الفاعلة اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها الكبار في أثناء قراءتهم القصص الأثر الكبير في تعزيز اكتساب المفردات لدى أطفالهم من خلال بناء مفردات جديدة وإدراك معاني الكلمات، وهذه مهارات تعد مهمة جداً في بزوغ عملية القراءة والكتابة لدى الأطفال.

وتختلف أهداف قراءة كتب القصص للأطفال في العالم العربي عنه في العالم الغربي، ذلك أن قراءة كتب القصص للأطفال في العالم العربي تعد جزءاً أساسياً في التدريس لتقديم حرف جديد من حروف الأبجدية، أما في الدول الغربية فالهدف يختلف حيث نراهم غالباً ما يقدمون القصص لمشاركة الأطفال فيما يحبونه، أو ليعرضوهم لبعض جوانب ثقافتهم (Mason, Peterman, Powel & Keer, 1989). ولعل هذا مرده أنّ لدى المعلمين وعياً ضمنياً بالقيمة التربوية لقراءة القصص وأهميتها في تنشئتهم الثقافية. ففي دراسة أجرتها (Heath، 1983)، وجدت أن المعلمات لديهن اتجاهات إيجابية نحو قراءة القصص للأطفال، حيث يهدفن إلى إثارة اهتمام الأطفال بكتب معينة، وتعريف الأطفال بلغة الكتاب وفوائده. أما في البيئة العربية، فقد قامت جوهر (2005) بدراسة بهدف الكشف عن اتجاهات معلمات الروضة بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال. وتوصلت إلى أن لدى المعلمات اتجاهات إيجابية نحو استخدام قراءة كتب القصص في التعامل مع الأطفال، والاعتقاد بجدوى تلك القراءة. كما أظهرت المعلمات وعياً بأهمية قراءة الآباء للأبناء.

فلمعلمة رياض الأطفال دور رئيس في توجيه خبرة قراءة كتب القصص ابتداءً من لحظة اختيار كتب قصص الأطفال وفق المعايير الملائمة نمائياً إلى إعدادها، فتقديمها لهم وفق الطرائق المناسبة في قراءة القصص للأطفال (هيبر، 2006). وعليه، فمن المهم أن تمتلك المعلمة اتجاهات إيجابية نحو قراءة القصص للأطفال، وأن تؤمن بدورها في تطوير قدرات الأطفال على التعلم، وأنها ليست ضرباً من الكماليات. وعند قيام المعلمة بالقراءة الجهرية المصورة للأطفال من كتب القصص المختلفة فإنها تسهم في زرع حب القراءة في نفوس الأطفال، وإيجاد الدافعية الداخلية لإنتاج قارئين وكاتبين مبكرين، فضلاً عن مساهمتها في تنمية مهارات القراءة والكتابة (Heroman & Jones, 2010). كما تسهم

تلـك القراءة الجهرية المصورة للأطفال في جعلهم قادرين على تأليف وسـرد ما يتذكرونه من القصة بالاسـتعانة بالصور، وبلغة الكتاب، وقراءة القصة من خلال تذكر الكلمات التي ألفوها في أثناء القراءة الجهرية لهم بصوت مسموع.

وعليه، يستحث (McWilliams, 2005) همم المعلمين إلى قراءة القصص للأطفال، ويبدى دهشته من المعلمين الذين يبررون عدم توظيف القصص في المنهاج التعليمي بضيق الوقت، حيث يشـير إلى أن الواجبات الصفية التي يؤديها الطلبة اليوم سينسونها في الغد، بينمـا مضامين القصة التي تروى لهم ستسـتمر معهم طيلة العمر. كما أن مسـؤولية قراءة كتـب القصص للأطفال لا تقع فقط على كاهل المعلمات، وإنما للوالدين دور كبير في القراءة لأطفالهـم من كتب القصص، وتشـجيع الأطفال علـى بناء علاقة إيجابيـة بينهم وبين كتب القصـص(Hannon, 1995). لذلـك فعلى المعلمات وطاقم الروضـة دور كبير في تبصير الوالدين بأهمية القراءة للأطفال من كتب القصص، ومساعدتهم على لعب دورهم على أكمل وجـه، وجعل قراءة القصص في البيت، وجعلها خبرة يومية روتينية. وفي هذا الصدد أكد (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006) ضـرورة إشـراك الوالدين في قراءة القصص لأطفالهم، وضرورة إطلاعهم على الإسـتراتيجيات التي تسـاعد أطفالهم على القيام بتلك النشاطات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أجرت اليونيسـيف مسحاً شاملاً للممارسـات التعليمية في رياض الأطفال عام 2000، وجاء في التقرير الذي أظهره المسح أن نسبة كبيرة من معلمات رياض الأطفال لا يستخدمن القصص في ممارسـاتهن التعليمية (اليونيسيف، 2000). فالملاحظ للممارسات التعليمية لـدى معلمات رياض الأطفال يجـد غياباً واضحاً في توظيف كتـب قصص الأطفال ورواية القصـة فـي صفوف ريـاض الأطفال، فمن خـلال الزيـارات الميدانيـة التي قام بهـا الباحث لريـاض الأطفال، وجد أن القصـص لا توظف بفاعلية في رياض الأطفال حيث تكتفي بعض المعلمات بالتقديم لحرف الأسـبوع بقصة تكون في الغالب ركيكة وغير طبيعية، ويشترط لاختيارهـا أن تحتوي علـى أكثر عدد من الكلمات التي يبدأ بهـا الحرف المقصود، فضلاً عن غيـر مناسـبتها لنمو الأطفال واهتماماتهـم، وقدرتها على تطوير إبداعهـم وخيالهم. كما أن الكتـب الوحيدة التـي توجد في معظم الصفوف هي الكتب المقـررة (Textbooks) ككتاب العربيـة والرياضيـات والعلوم، وغيرها، أما كتب قصص الأطفال فـلا وجود لها في معظم تلـك الرياض بحجة أن أطفال هذه المرحلة لا يسـتطيعون القراءة، ومن ثَمّ فهم يحرمون من التعرض لخبرة الكتب والقصص في تلك المرحلة المهمة والحساسة من حياتهم.

وأعـدت وزارة التربيـة والتعليـم بالتعاون مع المجلس الوطني لشـؤون الأسـرة عام 2004 المنهـاج الوطنـي التفاعلـي الذي أكد على أهمية ركن الهـدوء أو المكتبة في صفوف الروضـة، وهو المكان الذي تنفذ فيه عادةً فتـرة القصة(Story time) ، وحث المنهاج كذلك معلمات رياض الأطفال على أن يوفروا في ذلك الركن مسـجلاً وسـماعات وأشرطة القصة، وقصصـاً مختلفة ومناسـبة للأطفـال ولموضوعات الوحـدات التعليمية، وقصصـاً كبيرة مصممـة وفق «الكتاب الكبيـر» (Big book)، وصوراً ملونة متنوعـة للمحادثة والتعبير ومجلات الأطفال (أبو طالب والصايغ والسعدي، 2004). ومن أهداف تعلم اللغة وأدبياتها

لدى الأطفال في المنهاج الوطني التفاعلي «الإدراك»، وهو مساعدتهم في فهم اللغة القصص والمحادثة. ولذلك يحدد دور المعلمة بسرد القصص المختلفة لإغناء لغة الأطفال (أبو طالب وآخرون، 2004). ولما كانت وزارة التربية والتعليم لا تلزم رياض الأطفال الخاصة باتباع هذا المنهاج، اتجهت بعض رياض الأطفال الخاصة لاختيار مناهجها مما توفره دور النشر التجارية من كتب لم تُعَدّ في الغالب من قبل متخصصين في مجال الطفولة المبكرة، كما غابت فترة القصة من برنامج معظم تلك الرياض، ومن ثَمّ غابت القصص، وحلت محلها الكتب التجارية المقررة. ونظرا لقلة الدراسات المتوافرة حول تصورات المعلمات نحو ممارساتهن التعليمية في الأردن، وندرة تلك التي تهدف إلى استقصاء تصوراتهن نحو قراءة كتب قصص الأطفال برزت الحاجة إلى إجراء دراسة تستقصي تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب القصص للأطفال بمحافظة الزرقاء، وبيان أبرز المشكلات التي تعوق تنفيذ تلك الفترة المهمة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع قراءة كتب القصص للأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدينة الزرقاء من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:

1. ما تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال في محافظة الزرقاء
2. هل هناك فروق إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال تعزى إلى مؤهلاتهن العلمية ؟
3. هل هناك فروق إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال تعزى إلى خبراتهن التدريسية ؟

مصطلحات الدراسة:

معلمة رياض الأطفال (Kindergarten Teacher): هي المعلمة المؤهلة علمياً وتربوياً، والتي تكلف رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم بالعمل في رياض الأطفال لتقديم المعرفة وتعليم الأطفال الصغار الذين يتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات وثمانية أشهر إلى ست سنوات.

القصة (Story): هي سرد مشوق مترابط لحدث أو أحداث وثيقة الصلة ببعضها البعض، يمر بها شخص أو عدد من الأشخاص باتجاه حل أزمة أو عدد من الأزمات، واجتياز مشكلة واقعية أو خيالية (الفرا، 2006).

قراءة كتب القصص (Storybook Reading): يقصد بها قيام المعلمة بالقراءة من كتاب أو قصة مطبوعة للطفل بصوت مرتفع واضح مسموع تشير به إلى الصور والكلمات الموجودة في الكتاب أو القصة بينما يقوم الطفل بالاستماع إلى ما تقوم المعلمة بقراءته ورؤية ما تشير إليه مع إمكانية مشاركة الطفل في أثناء القراءة من خلال الإجابة عن تعليقات المعلمة أو أسئلتها التي تطرحها في أثناء قراءة القصة أو محاولة تقليد بعض

الكلمات التي تقرأها المعلمة.

محددات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة وفق المحددات الآتية:

- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي، بمدى ملاءمة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي، وهن معلمات رياض الأطفال اللواتي في رياض الأطفال الخاصة التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى للفصل الدراسي الأول من العام 2009/2010. ومن الجدير بالذكر أن اقتصار هذه الدراسة على رياض الأطفال الخاصة في الزرقاء دون الحكومية يعود إلى حداثة رياض الأطفال الحكومية وقلة أعدادها في تلك المحافظة.
- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالأداة التي استخدمت، حيث استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة معلمات رياض الأطفال، وما تحقق لهذه الأداة من صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال الذين يعملون في رياض الأطفال في مديرية التعليم الخاص في الزرقاء للعام الدراسي 2009/2010. وقام الباحث باختيار عينة الدراسة من مجتمعها الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة، بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال (173) معلمة، أي: ما يعادل 10 % من مجموع المجتمع الأصلي للدراسة.

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير استبانة خاصة لقياس تصورات المعلمات نحو قراءة كتب القصص للأطفال، وقد تم تطوير الاستبانة بعد مراجعة شاملة للأدب التربوي المتعلق بقراءة كتب القصص للأطفال، وبعد دراسة استطلاعية قام بها الباحث مع بضع معلمات رياض الأطفال من مجتمع الدراسة، ومن خلال خبرته الميدانية والبحثية في هذا المجال. وبناء على ما توصل الباحث إليه من معلومات، تم تطوير استبانة تكونت من ثلاثة مجالات رئيسة هي:

1. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال، واشتملت على (15) فقرة.
2. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لمشاركة الآباء في قراءة كتب قصص، واشتملت على (8) فقرات.
3. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال، واشتملت على (14) فقرة.

وقد تم تقسيم درجة تقدير معلمات رياض الأطفال إلى ثلاثة مستويات وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها على النحو الآتي: درجة تقدير عالية (من 4 فأكثر)، ودرجة تقدير متوسطة (من 3 إلى 3.99)، ودرجة تقدير قليلة (أقل من 3)، وقد أقر هذا المعيار عدد من المحكمين

المتخصصين في تربية الطفولة المبكرة وأساليب القياس والتقويم.

صدق الأداة وثباتها:

تم عرض الاستبانة أداة الدراسة على اثني عشر عضو هيئة تدريس من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجالات الطفولة المبكرة، وعلم نفس النمو، وعلم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية، وقد أقر المحكمون سلامة الاستبانة ومناسبتها لغايات الدراسة، باستثناء بعض الملاحظات التي أبدوها من حيث الصياغة اللغوية وانتماء بعض الفقرات للمجال التي يناسبها. وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا في حساب درجة الاتساق الداخلي للاستبانة على مجالاتها الثلاثة، حيث بلغ معامل الثبات لمجال تقدير المعلمات لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال (0.78)، ولمجال تصورات المعلمات نحو مشاركة الآباء في قراءة كتب قصص (0.76). ولمجال المشكلات التي تواجه المعلمات في قراءة كتب قصص الأطفال (0.70)، وتعد هذه النسب مقبولة وكافية لأغراض الدراسة.

تحليل النتائج:

قام الباحث بالإجابة عن السؤال الأول من خلال حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل فقرة على حدة، وللمجالات المجتمعة، كما تم أيضاً حساب الرتب لكل فقرة بطريقة كمية، وللإجابة عن السؤال الثاني للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معلمات رياض الأطفال على أداة الدراسة تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (One-Way ANOVA). كما استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية (Scheffe Post-Hoc Test) .

نتائج الدراسة

أولاً - نتائج السؤال الأول:

ما تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة، وهي:

المجال الأول: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال:

اشتمل هذا المجال على (15) فقرة تصف كل واحدة منها درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال. و يوضح الجدول رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات هذا المجال.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير المعلمات

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أقوم بقراءة كتب القصص يومياً للأطفال.	3.80	1.02	متوسطة
2	أحرص على التفاف الأطفال من حولي ليروا جميعاً الصور والكلمات أثناء القراءة.	4.47	1.00	عالية
3	أستخدم كتب القصص كبيرة الحجم في أثناء القراءة للأطفال.	2.69	1.12	قليلة
4	أضع كتب القصص بعد الانتهاء من قراءتها في ركن القراءة أو المكتبة لتكون في متناول الأطفال.	4.03	1.10	عالية
5	أعلق بعض القصص التي أقرأها في الصف بحيث تكون أمام مرأى الأطفال.	3.30	1.24	متوسطة
6	أشجع الأطفال على استعارة كتب القصص من ركن القراءة أو المكتبة.	2.94	1.25	قليلة
7	أكرر قراءة بعض القصص التي يفضلها الأطفال.	2.15	1.31	قليلة
8	أعرّف الأطفال بالمفردات والتعبيرات الجديدة أثناء قراءتي لكتب القصص.	4.48	1.00	عالية
9	أطرح على الأطفال أسئلة تتعلق بشخصيات القصة التي أقرأها.	4.13	1.15	عالية
10	أطرح على الأطفال أسئلة متنوعة حول أحداث القصة بعد انتهائي من قراءتها.	3.14	1.18	متوسطة
11	أشير إلى الكلمات المطبوعة أسفل الصور في أثناء قراءتي القصة.	3.84	1.33	متوسطة
12	أكلف الأطفال بتمثيل القصة بعد أن تقرأ لهم.	4.09	1.20	عالية
13	أكلف الأطفال بمحاولة كتابة ما يريدون كتابته من القصة.	1.94	1.27	قليلة
14	أحرص على اختيار كتب القصص المناسبة لنمو الأطفال.	4.15	1.18	عالية
15	أشجع الأطفال على محاولة قراءة كتب القصص التي تقرأ لهم أو التظاهر بقراءتها.	3.34	1.35	متوسطة
	الكلي	3.50	0.58	متوسطة

يظهـر الجدول (1) أن درجـة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارسـاتهن في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت متوسطة على المجال ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة (3.50) بانحراف معياري مقداره (0.58)، مما يعني أنها متوسـطة بشـكل عام على مجال ممارسـة قراءة كتب القصص للأطفال. وحازت العبارات (2، 4، 8، 9، 12، 14) على درجة تقدير عالية، حيث كانت أعلى درجة تقدير العبارة التي نصت على «أعرف الأطفال بالمفردات والتعبيـرات الجديـدة في أثنـاء قراءتي لكتب القصص»، بمتوسـط حسـابي بلغ (4.48)، وبانحراف معياري مقداره (1.00)، يليها الممارسـة التي نصـت على «أحرص على التفاف الأطفال من حولـي ليروا جميعاً الصور والكلمات في أثناء القراءة»، و«أحرص على اختيار كتب القصص المناسـبة لنمو الأطفال» بمتوسط حسابي بلغ (4.47) و(4.15)، وبانحراف معياري مقداره (1.00) و(1.18) على التوالي. وجاء تقدير المعلمات على خمس ممارسات متوسطاً بمتوسط حسـابي تراوح بين (3.84 – 3.14)، وبانحراف معياري تراوح مقداره بـين (1.33 –1.18) .بينمـا كانـت درجة تقديـر المعلمات لباقـي العبـارات والبالغة أربع فقـرات قليلة، حيث تراوحت متوسـطاتها بـين (2.94–1.94)، وانحرافاتهـا المعيارية بين (1.25 – 1.27). وكانت أدنى درجة للأداء العبارة التي نصت على «أكلف الأطفال بمحاولة كتابة ما يريدون كتابته من القصة»، بمتوسـط حسـابي بلغ (1.94)، وبانحراف معياري مقداره (1.27)، يليها الممارسـة التي نصت على «أكرر قـراءة بعض القصص التي يفضلها الأطفـال»، و«أسـتخدم كتب القصص كبيـرة الحجم في أثنـاء القراءة للأطفال» بمتوسـط حسابي بلغ (2.15) و(2.69) وبانحراف معياري مقداره (1.31) و(1.12) على التوالي.

المجال الثاني: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال نحو مشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال:

ضم هذا المجال (8) فقرات تصف كل واحدة منها تصورات معلمات رياض الأطفال نحو مشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال. و يوضح الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال.

جدول (2) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية ودرجة تقدير المعلمات

الرقم	العبـــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أعتقد أنه من الضروري أن يسهم الآباء في قراءة بعض كتب القصص لأطفالهم في المنزل.	3.68	1.37	متوسطة
2	أعتقد أنه من الضروري تعريف الآباء القصص التي عليهم قراءتها لأطفالهم في المنزل.	2.53	1.56	قليلة
3	أعتقد أنه من الضروري دعوة الآباء لقراءة كتب القصص لأطفالهم في غرفة الصف.	2.41	1.45	قليلة
4	أعتقد أنه من الضروري حضور الآباء فترات أقرأ فيها كتب القصص للأطفال في الصف.	2.44	1.35	قليلة
5	أعتقد أنه من الضروري أن يهتم الآباء بملاحظة أطفالهم أثناء قراءة القصص في المنزل.	3.65	1.37	متوسطة
6	أعتقد أنه من الضروري أن يوفر الآباء لأطفالهم حيزاً في البيت لتزويدهم بكتب القصص والقراءة منها.	3.22	1.43	متوسطة
7	أعتقد أنه من الضروري أن يكون الآباء نموذجاً لأطفالهم من خلال القراءة أمامه وحيث يراهم يفعلون ذلك.	3.38	1.17	متوسطة
8	أعتقد أنه من الضروري تعريف الآباء بأساليب قراءة كتب القصص للأطفال.	2.45	1.44	قليلة
	الكلي	2.97	0.85	قليلة

يشير الجدول (2) إلى أن درجة تقدير المعلمات لمشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت قليلة على المجال ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة التقدير (2.97) بانحراف معياري مقداره (0.58)، مما يعني أنها متوسطة بشكل عام على مجال درجة تقدير المعلمات لمشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال. وجاء أداء المعلمات على العبارات (1، 5، 6، 7) متوسطاً بمتوسط حسابي تراوح بين (3.68 – 3.22)، وبانحراف معياري تراوح مقداره بين (1.37 – 1.43) ، حيث حازت العبارة التي نصت على «أعتقد أنه من الضروري أن يسهم الآباء في قراءة بعض كتب القصص لأطفالهم في المنزل" على أعلى درجة تقدير، بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وبانحراف معياري مقداره (1.37). بينما كانت درجة تقدير المعلمات لباقي العبارات (2، 3، 4، 8) قليلة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (2.53 – 2.41)، وانحرافاتها المعيارية بين (1.45 – 1.56). وكانت أدنى درجة للأداء العبارة التي نصت على «أعتقد أنه من الضروري دعوة الآباء لقراءة كتب القصص لأطفالهم في غرفة الصف»، بمتوسط حسابي بلغ (2.41)، وبانحراف معياري مقداره (1.45)، يليها الأداء الذي نص على «أعتقد أنه من الضروري حضور الآباء فترات أقرأ فيها كتب القصص للأطفال في الصف» بمتوسط حسابي بلغ (2.44)، وبانحراف معياري مقداره (1.35).

المجال الثالث: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال:

احتوى هذا المجال على (14) فقرة تصف كل واحدة المشكلات التي تواجه معلمات رياض

الأطفال في قراءة كتب قصص الأطفال. والجدول رقم (3) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	لا أجد متسعاً من الوقت لقراءة كتب قصص الأطفال يومياً.	4.48	0.84	عالية
2	لا أتمتع بحرية في اختيار ما يناسب الأطفال من كتب القصص.	3.47	1.57	متوسطة
3	لا يوجد في المنهاج ما يطالبني بقراءة كتب القصص للأطفال.	3.97	1.12	متوسطة
4	لا يقبل الأطفال على فترة قراءة القصص (ينصرف الأطفال فور علمهم بأنني سوف أبدأ في قراءة القصص).	2.10	1.03	قليلة
5	لا أجد تعاوناً من الآباء في قراءة كتب القصص لأطفالهم.	2.56	1.29	قليلة
6	يصعب أن يتمكن الأطفال من الاستماع إلى قراءة كتب القصص.	2.64	1.64	قليلة
7	يعتقد الآباء أن تشجيع الطفل على الحركة والنشاط واللعب أهم من القراءة له في هذا العمر.	3.46	1.63	متوسطة
8	لا أجد مساحة كافية لتطبيق فترة قراءة القصص للأطفال.	4.18	1.01	عالية
9	زيادة عدد الأطفال في الغرفة الصفية يحول دون القراءة لهم من كتب القصص.	3.47	1.57	متوسطة
10	صعوبة توافر كتب ملائمة نمائياً للأطفال	3.72	1.16	متوسطة
11	لا تشجعني إدارة الروضة على القراءة للأطفال من كتب القصص.	3.13	1.52	متوسطة
12	قلة عدد الكتب المتوفرة في الروضة.	4.15	1.05	عالية
13	لست على دراية باستراتيجيات قراءة كتب القصص للأطفال.	1.90	1.20	قليلة
14	لا أتمتع بحرية في اختيار ما يناسب الأطفال من كتب القصص.	4.13	1.20	عالية
	الكلي	3.02	0.55	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت متوسطة على المجال ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة (3.02) بانحراف معياري مقداره (0.55)، مما يعني أنها متوسطة بشكل عام على مجال درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال. وحازت العبارات (1، 8، 12) على درجة تقدير عالية، حيث كان أعلى درجة تقدير للمشكلات العبارة التي نصت على «لا أجد متسعاً من الوقت لقراءة كتب قصص الأطفال يومياً»، بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، وبانحراف معياري مقداره (0.84)، يليها العبارة التي نصت على «لا أجد مساحة كافية لتطبيق فترة قراءة القصص للأطفال قلة، و«عدد الكتب المتوافرة في الروضة» متوسط حسابي بلغ (4.18) و(4.15)، وبانحراف معياري مقداره (1.01) و(1.05) على التوالي. وجاء تقدير المعلمات على ست مشكلات متوسطاً بمتوسط حسابي تراوح بين (3.97 – 3.13)، وبانحراف معياري تراوح مقداره بين (1.12 –1.52) .بينما كانت درجة تقدير المعلمات لباقي المشكلات والبالغة أربعاً قليلة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (2.64–1.90)، وانحرافاتها المعيارية بين (1.20 – 1.64). وكانت أقل تلك المشكلات تلك التي نصت على «لست على دراية بإستراتيجيات قراءة كتب القصص للأطفال»، بمتوسط حسابي بلغ (1.90)، وبانحراف معياري مقداره (1.20)، يليها المشكلة التي نصت على «لا يقبل الأطفال على فترة قراءة القصص (ينصرف الأطفال فور علمهم بأنني سوف أبدأ في قراءة القصص) بمتوسط حسابي بلغ (2.10) وبانحراف معياري مقداره (1.03).

ثانياً ـ نتائج السؤال الثاني:

نص سؤال الدراسة الثاني على «هل هناك فروق إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال تعزى إلى مؤهلاتهن العلمية؟». وللكشف عن أثر المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجة أداء معلمات وفقاً للمؤهل العلمي وهو: (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم عالي) على مجالات الاستبانة الثلاثة، كما يتبين في الجدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي على مجالات الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
درجة تقدير المعلمات لممارساتهن في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	0.772	0.386	1.122	0.328
	داخل المربعات	169	58.183	0.344		
	المجموع	171	58.956			
درجة تقدير المعلمات لمشاركة الوالدين في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	2.060	1.030	1.406	0.248
	داخل المربعات	169	123.757	0.732		
	المجموع	171	125.816			
درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	0.058	0.029	0.095	0.909
	داخل المربعات	169	51.745	0.306		
	المجموع	171	51.803			

أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال لقراءة كتب قصص الأطفال في المجالات الثلاثة يمكن أن تعزى إلى مؤهلاتهن العلمية.

ثالثاً ـ نتائج السؤال الثالث:

نص سؤال الدراسة الثالث على «هل هناك فروق إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال تعزى إلى خبراتهن التدريسية؟». وللكشف عن أثر الخبرة التدريسية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجة أداء معلمات وفقاً للخبرة التعليمية وهي: (5 سنوات فأقل، 6 – 9 سنوات، 10سنوات فأكثر) على مجالات الاستبانة الثلاثة، كما يتضح في الجدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي على مجالات الدراسة تبعا لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
درجة تقدير المعلمات لممارساتهن في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	1.869	0.934	2.766	0.066
	داخل المربعات	169	57.087	0.338		
	المجموع	171	58.956			
درجة تقدير المعلمات لمشاركة الوالدين في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	2.476	1.238	1.696	0.186
	داخل المربعات	169	123.340	0.730		
	المجموع	171	125.816			
درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	2.169	1.085	3.693	0.027*
	داخل المربعات	169	49.634	0.294		
	المجموع	171	51.803			

* مستوى الدلالة (0.05).

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالي درجة تقدير المعلمات لممارساتهن في قراءة كتب القصص، ودرجة تقدير المعلمات لمشاركة الوالدين في قراءة كتب القصص تعزى إلى الخبرة التدريسية، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مجال درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص. وللتعرف إلى مصدر هذه الفروق تم إجراء اختبار شفيه للمقارنات البعدية ، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية لمجال درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص	5 سنوات فاقل	3.01		
	6–9 سنوات	3.11		
	10 سنوات فأكثر	3.32	0.306	0.029 *

* مستوى الدلالة (0.05).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي يواجهنها في قراءة كتب القصص، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر)، بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، إذ بلغت فروق المتوسطات (0.306) عند مستوى الدلالة (0.029). وهذا يشير إلى أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ذوات الخبرة التدريسية الطويلة للمشكلات التي يواجهنها في قراءة كتب القصص أعلى من زميلاتهن ذوات الخبرة التدريسية المتوسطة (6 – 9 سنوات) والقصيرة (5 سنوات فأقل).

مناقشة النتائج:

أولاً - درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال:

يتضح من نتائج الدراسة كما جاء في الجدول (1) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت متوسطة، ويرجع الباحث سبب ذلك إلى تطور فهم المعلمات لأهمية قراءة القصص في تطور نمو الأطفال وتعلمهم، فقيام المعلمات بقراءة كتب القصص يومياً للأطفال، وتعليق القصص التي يتم قراءتها في الصف، بحيث تكون أمام مرأى الأطفال، وطرحها أسئلة متنوعة على الأطفال حول أحداث القصة بعد الانتهاء من قراءتها، كما أشارت إليه نتائج الدراسة، من شأنه أن يسهم في تنمية قدرات الأطفال القرائية المبكرة وتطوير قدرتهم على التعلم (Morrow, 2009; Fisher, 1991). وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة جوهر (2005) التي أشارت إلى أن لدى المعلمات اتجاهات إيجابية نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال.

وعلى الرغم من غياب فترة قراءة القصة عن معظم برامج رياض الأطفال الخاصة، التي تنفذ الكتب التجارية التي تقيم وزناً لقراءة القصص للأطفال، فإن المعلمات يلجأن بين الحين والآخر إلى القصص في تقديم المفاهيم العلمية، والحروف الهجائية. كما أن هناك

مـن يقوم بتأليـف القصص وعرضها على الأطفـال. فهذه المحاولات الفرديـة التي تقوم بها المعلمـات أحياناً في قراءة كتب القصص للأطفال قد تعوّض غياب الوقت المنظم لفترة قراءة القصة في البرنامج اليومي.

ومـن العبـارات التـي حـازت على درجـة تقدير عاليـة تلـك المتعلقة بتعريـف الأطفال بالمفردات والتعبيرات الجديدة في أثناء قراءة كتب القصص، والحرص على التفاف الأطفال حول المعلمة ليروا الصور والكلمات في أثناء القراءة، واختيار كتب القصص المناسـبة لنمو الأطفـال. ويمكن أن تفسـر تلك النتيجة بـطبيعـة طريقة التعليم في معظـم رياض الأطفال الخاصـة مـن حيث احتـواء كل حرف جديـد يقدم للأطفال علـى قصة تشـتمل على حروف الحـرف، كمـا تميل معظم معلمـات رياض الأطفال إلى قـراءة القصص للأطفـال، وتعرفهم بمفرداتهـا، واختيار المناسـب منها لنمو الأطفـال. وليس هذا مسـتغرباً لأن معظم المعلمات التي اشتملتهم عينة الدراسة كن من أولئك اللواتي يحملن مؤهلاً في تخصص متعلق بتربية وتعليم الطفل، حيث تشـكل القصة إحدى أهم مداخـل تقديم الخبرات التعليمية في صفوف رياض الأطفال (قنديل وبدوي، 2003).

أمّـا العبـارات التي حـازت على درجة تقدير قليلـة في هذا المجال فهي تلـك التي تعلقت بتكليف الأطفال بمحاولة كتابة ما يريدون كتابته من القصة، وإعادة قراءة بعض القصص التي يفضلها الأطفال، واستخدام كتب كبيرة الحجم في القراءة للأطفال. وتفسر تلك النتيجة بـالاعتقاد الخاطئ الذي تملكه معظم معلمات رياض الأطفال بضرورة تأجيل مرحلة الكتابة حتـى يتقن الطفل القراءة (احميدة، 2009). وهذه نظـرة تقليدية لتعلم الكتابة في صفوف الروضة، فالكتابة تكاد تكون مقتصرة على تشكيل الحروف، وكتابة الكلمات الأكثر تكراراً. ويؤيد هذا التفسير ما توصل إليه (Walmsley & Walmsley, 1996) عندما أشارا إلى أن الكتابة في صفوف الروضة لم تخرج قديماً عن نطاق تشكيل الحروف الهجائية، ونسخها بهدف تحسـين مهارات الخط وآليات الكتابة لدى الأطفال. وثمة سـبب آخر قد تعود إلى أن جـدول المعلمة في رياض الأطفال يكاد يكون مزدحماً، وخاصة أن عليهم الانتهاء من المنهاج في موعد محدد، مما يحد من ممارستهن لإعادة قراءة القصص المفضلة لدى الأطفال.

أمـا عدم توظيـف الكتب الكبيـرة (Big Books) في قراءة قصص الأطفـال فيعود إلى نـدرة وجود تلك الكتب فـي البيئات التعليميـة الأردنية على الرغم من شـيوعها في برامج التعليم المبكر في الدول الغربية. وتعود ندرتها إلى ارتفاع ثمنها مقارنة بالكتب ذات الحجم الاعتيـادي، فضلاً عن ندرة الكتـب الكبيرة في اللغة العربيـة، إذ إن معظم المتوافر منها هي كتـب بالإنجليزية، وتكون في الغالب مسـتوردة من الـدول الغربية وغير مناسـبة للبيئة العربية ثقافياً واجتماعياً.

ثانيـاً. درجـة تقدير معلمات رياض الأطفال نحو مشـاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال:

يتبين من نتائج الدراسة كما جاء في الجدول (2) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لمشـاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت قليلة، ولم تكن هذه النتيجة مستغربة وذلك لأن المشاركة الوالدية في معظم برامج التربية ما قبل المدرسية في الأردن تكاد تكون

معدومة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ihmeideh, Khasawneh, Mahfouz, & Khawaldeh, 2008) التي أشارت إلى أن مشاركة الوالدين في برامج الروضة تواجهها الكثير من العقبات، وتتمثل في رفض الإدارة والمعلمات لمشاركة الوالدين في برامج الروضة. والحق أن المشاركة الوالدية ينبغي أن تكون من العناصر المهمة في برامج الطفولة المبكرة، حيث أكد (Lynch, et al., 2006) ضرورة إشراك الوالدين في قراءة القصص لأطفالهم، وضرورة إطلاعهم على الإستراتيجيات التي تساعد أطفالهم على القيام بتلك النشاطات.

وحازت على درجة تقدير قليلة العبارات التي نصت على «ضرورة دعوة الآباء لقراءة كتب القصص لأطفالهم في غرفة الصف»، و«ضرورة حضور الآباء فترات أقرأ فيها كتب القصص للأطفال في الصف»، و«ضرورة تعريف الآباء بأساليب قراءة كتب القصص للأطفال». ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى عدم قناعة المعلمات بجدوى مشاركة الوالدين. وثمة سبب آخر لذلك كما أشار احميدة وآخرون (Ihmeideh, et al., 2008) يعود إلى أن معظم المعلمات يعددن مشاركة الوالدين في برامجهن التعليمية نوعاً من أنواع التدخل في شؤونهن التعليمية، وخاصة أنهم قد ينظرون إلى الوالدين على أنهم غير مؤهلين للقيام بهذا الدور. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة جوهر (2005) التي أشارت إلى أن المعلمات أظهرن وعياً بأهمية قراءة الآباء للأبناء.

ثالثاً. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال:

أظهرت نتائج الجدول (3) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت متوسطة، وكان أبرز المشكلات التي تواجه المعلمات في قراءة كتب قصص الأطفال تلك المتعلقة بقلة الوقت المخصص لقراءة كتب قصص الأطفال يومياً، وعدم وجود مساحة كافية لتطبيق فترة قراءة القصص للأطفال. وتعود تلك النتيجة إلى ثقل الأعباء التدريسية والإدارية الملقاة على كاهل المعلمات، وهذا أمر لا يجعل لديهن متسعاً من الوقت لتوظيف فترة القصة. كما يعود عدم ملائمة البناء لممارسة نشاط القصة إلى طبيعة الرياض والمتصفة بضيق غرفها الصفية، واكتظاظ الأطفال في تلك الصفوف. ولعل هذا الأمر يعود، كما أشارت النابلسي (1993)، إلى أن النسبة العظمى من رياض الأطفال وخاصة التابعة للقطاع الخاص هي أبنية سكنية مستأجرة لم تصمم في الأساس على أن تكون رياض أطفال، وإنما صممت لتكون منازل سكنية.

من العبارات التي حازت على درجة تقدير قليلة تلك المتعلقة بعدم التمكن من إستراتيجيات قراءة كتب القصص للأطفال، وضعف إقبال الأطفال على فترة قراءة القصص. وتلك نتائج متوقعة لأن معظم المعلمات التي شملتها عينة الدراسة من المتخصصات في تربية وتعليم الطفل، حيث تعرضن في برامج إعدادهم إلى كيفية تقديم القصص وتدريسها للأطفال، وهذا أمر يحول دون مواجهتهن مشكلة في هذا الصدد. كما أن ضعف إقبال الأطفال على فترة قراءة القصص لم تعد مشكلة لدى معظم المعلمات؛ لأن القصص من الفنون المحببة لدى الأطفال.

وأشارت نتائج تحليل التباين في الجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال لقراءة كتب القصص على مجالات أداة الدراسة تعزى

إلـى المؤهل العلمي. وقد يعـود هذا الاتفاق في تصورات معلمات رياض الأطفال لقراءة كتب القصـص باختلاف ما يحملن من مؤهلات علمية إلى أن برامـج إعداد معلمة رياض الأطفال فـي معظـم الجامعات وكليات المجتمع تتشـابه فـي تعريض المعلمات لمسـاقات في القراءة للأطفال، حيث يتعرض الطلبة المعلمون في معظم برامج إعداد معلمي رياض الأطفال على مستوى الدبلوم والبكالوريوس إلى مساقين اثنين يتعلقان بتدريس القصص (أدب الأطفال و تعليم القراءة والكتابة للأطفال)، وهذا أمر يؤدي إلى التقارب في تصوراتهن لقراءة كتب القصص للأطفال.

وأظهـرت نتائج اختبـار تحليل التباين الأحادي وجود فـروق ذات دلالة إحصائية بين تصـورات معلمـات رياض الأطفال لقراءة كتـب القصص على مجال المشـكلات التي تواجه المعلمـات في قـراءة كتـب القصص تعـزى إلى الخبـرة التدريسـية. كما بينـت النتائج أن الفروق كانت بين المعلمات ذوات الخبرة التدريسـية الطويلة (أكثر من عشر سنوات) وبين المعلمات ذوات الخبرة التدريسية القصيرة (5 سنوات فأقل) لصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسـية الطويلة على كل مجال من مجالي الدراسـة. وقد يُرجع الباحث السـبب إلى أن المعلمـات ذوات الخبرة التعليمية الطويلة يتعرضن لزيارات إشـرافية كثيرة ولورش عمل وبرامج تدريبية، وهذا أمر قد ينعكس إيجابياً في التغلب على المشكلات التي تواجهنها.

التوصيات:

فـي ضوء أهداف الدراسـة والنتائـج التي توصلت إليهـا، فإنه يمكن تقـديم التوصيات الآتية:

1. نظـراً لتدني تصـورات معلمات ريـاض الأطفال نحو المشـاركة الوالديـة في قراءة قصـص للأطفـال، فثمـة توصيـة بضـرورة حـث ريـاض الأطفـال علـى مشـاركة الوالدين فـي برامج الروضة من حيـث الإعداد والتنفيذ والتقـويم، واعتبارهم –أي الوالدين– جزءاً لا يتجزأ من برامج الروضة التعليمية. وهذا يقتضي إعداد المعلمات وتبصيرهن بأسـاليب التعامل مع الوالدين وإشراكهم في برامج الروضة وتدريبهم على إستراتيجيات قراءة القصص لأطفالهم، وذلك بعقد دورات تدريبية لهم.
2. لما كانت هذه الدراسـة قد كشفت عن مشـكلات عديدة تواجه المعلمات في قراءة كتب القصص للأطفال، ومعظمها تتعلق بسوء الظروف المحيطة بالروضة، فينبغي على وزارة التربية والتعليم التدخل المباشـر ومراقبة ريـاض الأطفال الخاصة، ووضع معايير صارمة، والتشديد في تطبيقها من حيث نصاب المعلمات والأعباء التي يقمن بهـا، وصلاحية مبانـي الروضة، وأعداد الأطفـال مقابل المعلمات، ومناسـبة الكتب الموجودة في الروضة وغيرها.
3. فـي ضـوء محددات الدراسـة التـي تناولـت محافظة واحـدة من محافظـات المملكة لتطبيق هذه الدراسـة باسـتخدام أداة واحدة وهي الاسـتبانة، فثمة توصية باحثي تربية الطفولة المبكرة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا الخط البحثي في محافظات متعـددة من المملكة باسـتخدام أدوات بحثية أخرى كالملاحظة والمقابلة في الكشـف عن تصورات المعلمات في قراءة كتب قصص الأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

أبـو زهري، إرشـاد (2010). *أثر اسـتخدام المنحى التكاملـي المبني على قصص الأطفال فـي تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي*. **رسالة ماجستير غير منشورة. عَمّان: الجامعة الأردنية.**

أبو طالب، تغريد والصايغ، ليلى والسعدي، شيرين (2004). *المنهاج الوطني التفاعلي– الأسس الحديثة لتربيـة أطفال الروضة وتعليمهم (الإطار النظري)*. **عمّان: وزارة التربية والتعليم والمجلس الوطني لشـؤون الأسرة.**

احميدة، فتحي (2009). أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى طفل الروضة. *مجلة كلية التربية، 26*، **141 – 177.**

جوهر، سـلوى (2005). اتجاهـات معلمات رياض الأطفـال بدولة الكويت نحو اسـتخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة والكتابة. *المجلة التربوية،77* **(20)، 5 – 95.**

الحموي، نهى (1996). *أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة*. **رسالة ماجستير غير منشورة. عَمّان: الجامعة الأردنية.**

الفرا، رلى (2006). *أثر رواية القصة في تنمية الإبداع لدى عينة من أطفال الرابع الأساسي*. **رسالة دكتوراه غير منشورة. عَمّان: الجامعة الأردنية.**

قنديل، محمد، ورمضان بدوي، (2003). أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

المومنـي، إبراهيـم (2003). أثـر قـراءة القصص ومناقشـتها في مدى اسـتيعاب طلبة الصـف الثالث الأساسي للمفاهيم العلمية. *دراسات: العلوم التربوية، 30* **(1)، 14 – 27.**

النابلسـي، هالة (1993). *أثر كل من الجنس وترتيب صف الروضة حسـب طريقـة الأركان التعليمية على النمو اللغوي والحركي عند عينة من أطفال منطقة عَمّان الغربية*. **رسالة ماجستير غير منشورة. عَمّان: الجامعة الأردنية.**

هيبر، جودي (2006). *العمل مع الأطفال* **(مترجم). عَمّان: الأهلية للنشر والتوزيع.**

اليونيسـيف: منظمـة الأمم المتحـدة للطفولـة (2000). *تنميـة الطفولة المبكرة فـي الأردن: تشـكيل الصورة الفسيفسائية*. **عَمّان: منشورات اليونيسيف، مكتب الأردن.**

المراجع الأجنبية:

Beaty, J. (2009). *50 early childhood literacy strategies*. **Ohio: Pearson.**

Brabham, E. & Brown, C. (2002). Effect of teachers' reading–aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 94* **(3), 465-473.**

Cho, B. & Kim, J. (1998). *Literature based science activities in kindergarten through children's picture books*. **Paper presented at Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education International, Tampa, Florida. April, 22-23, 1998.**

Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (1997). *Teaching language and literacy; preschool through the elementary grades*. **New York: Longman**

Doak, D. (1988). *Reading begins at birth*. **Ontario, Canada: T. B. A. Publications ltd**

Fisher, B. (1991). *Joyful learning: A whole language kindergarten*. **portsmouth, NH: Heinemann.**

Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents*. **London: Falmer Press.**

Heath, S. (1983). *Ways with words: Language life, and work in communities and classrooms*. **New York: Cambridge University Press.**

Heroman, C. & Jones, C. (2010). *The creative curriculum for preschool. Literacy*, **(vol.3)., Washington Dc: Teaching Strategies**

Ihmeideh, F., Khasawneh, S., Mahfouz, S., & Khawaldeh, M. (2008). The new workforce generation: understanding the problems facing parental involvement in Jordanian kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood, 9* **(2),161-172.**

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology, 27*, **1-20.**

Mason, J., Peterman, C., Powel, B., & Keer, B. (1989). Reading and writing attempts by kindergarteners after book reading by teachers. In J. Masson (ED.), *Reading and writing connection* **(pp.105-120). Needham Heights, MA: Allyan & Bacon.**

McWilliams, B. (2005). *Effective storytelling: A manual for beginners***. Retrieved October 16, 2009, from: www eldrabarry. net/roos/eest.htm**

Meador, K. (1992). Emerging rainbow: a review of the literature on creativity. *Journal for the Education of the Gifted, 15* **(2), 163-181.**

Morrow, L. (2009). *Literacy development in the early Years: Helping children read and write (5th edition)***. Boston: Pearson Education, Inc.**

Rog, L. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten***. Newark, DE: International Reading Association.**

Runco, M. (2003). Education for creative potential. *Journal of Educational Research, 47* **(3), 317-324.**

Scarborough, H., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Literacy experience and reading disability: Reading habits and abilities of parents and young children. *Journal of Learning Disabilities, 24*, **508-511.**

Senechal, M., LeFerre, J., Smith-chant, B. & Cloton, K. (2001). On reflecting theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39* **(5), 439-460.**

Trelease, J. (1989). Jim trelease speaks on reading aloud to children. *The Reading Teacher, 43*, **200-206.**

Walmsley, S. & Walmsley, B. (1996). *Kindergarten: Ready or not***? Portsmouth, NH: Heinemann.**