أثر تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس بيئة الرُّضَّع والفطماء (ITERS-3)

Doi:10.29343/1-94-4

الباحثة: خولة حبيب بخاري

باحثة بقسم دراسات الطفولة - كلية علوم الإنسان والتصاميم - جامعة الملك عبد العزيز- جدة - المملكة العربية السعودية

الملخَّص:

هدفت هذه الدراسةُ إلى الكشف عن أثر تجويد بيئة التواصل اللغوي على الحاضنات، باستخدام مقياس بيئة الرُّضَّع والفُطَماء النسخة الثالثة (ITERS-3)، اتبعت الدراسةُ المنهجَ الإجرائي (Action research)، وتكونت عيّنة الدراسة من فصل الفطماء (سنة- سنتين) في مركز دراسات الطفولة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، واستُخْدِمَ مقياسُ (ITERS-3): بند اللغة والكتب في التقييم القَبْلي والبَعْدي، ثم جرت بينهما عَدة إجراءات لأجل تجويد التواصل اللغوي لدى الحاضنات، تضمَّنت هذه الإجراءاتُ: تقديمَ دورة تدريبية، يليها تطبيق أداة الملاحظة مرتين، وإقامة مجموعتي نقاش مركَّزة للحاضنات، وأظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة بنْد «اللغة والكتب» عند فصْل الفطماء لصالح التقييم البَعْدي، واختُتِمت الدراسةُ البحثية بعدد من التوصيات التي تضمّنت: رفع مستوى الحاضنات، بتجويد مهارات التواصل اللغوي لديهن من خلال إقامة الدورات التدريبية ووُرَش العمل، وتضمين أهم مؤشرات مهارات التواصل اللغوي ضمن نقاط تقييم الحاضنات من قِبَل إدارة الحضانات لتسهيل متابعة الأداء.

الكلمات المفتاحية: الفطماء، التواصل اللغوي، ITERS، الحاضنات، الجودة.

The Effect of Improving Language Communication Environment on Caregivers with Toddlers using (ITERS3)

Khawlah Habeeb Bukhary

FACULTY OF HUMAN SCIENCES AND DESIGN- KING ABDULAZIZ UNIVERSITY- KSA

Abstract:

This research aimed at investigating the effect of improving language communication environment on caregivers using the third edition of Infant-toddler Environment Rating Scale (ITERS3). The study adopted the action research approach, where the study sample comprised toddler classroom (1 year- 2 years) in the Childhood Studies Center, at King Abdulaziz University, in Jeddah. The "Language and Books" subscale of ITERS-3 was used based on pre and post evaluations, whilst several procedures were performed in between for improving the language communication of caregivers. These procedures included: providing a training course, applying the observation tool two times, and using two focus groups. There were statistically significant differences in the mean scores for the "Language and books" subscale of the overall post-evaluation for toddler classroom. The research study concluded with a number of recommendations including: to improve caregivers language communication skills via holding training courses and workshops; and to include the most significant indicators of language communication skills along with the caregiver evaluation points by the administration for easing performance monitoring.

Keywords: toddler; ITERS; language communication; caregiver; quality..

استُلِمَ البحثُ في أكتوبر 2020، وأُجيزَ للنشْر في ديسمبر 2020.

Al toufula.indd 75 4/5/23 2:17 PM

المقدمة:

يتفق علماء نفس الطفل والتربية على أن السنوات الأولى من عمر الطفل مهمة وأساسية للغاية، فهي أسرع السنوات من حيث نموه، وهي القاعدة التي تُبنى عليها شخصيته في المستقبل، فعلى قدر الخبرات المتنوعة التي يتعرض لها تتشكّل قدراته العقلية والمعرفية والمستقبلية.

ولأن مرحلة الطفولة تشهد تطوراً كبيراً في النمو الجسمي والانفعالي ومن ثم اللغوي والذي يتطلّب من الأم اهتماماً بتنميته، إلا أن انشغالها قد يزيد من عبء المهمة الملقاة على كاهل الحاضنات، فصار لزاماً عليهن مواصلة الدور وتفعيل اللغة في جميع المواقف التي يمر بها الطفل، بالحديث معه في أغلب الأوقات، وتشجيع تطور مفرداته وإثرائها، والاستجابة لتواصله ورغباته وإيماءاته، وتحفيزه أيضاً على التواصل، إضافة إلى استخدام الكتب معه، ومحاولة تشجيعه على تصفحها وإيجاد علاقة إيجابية معها، وكلها مهارات أساسية للتواصل اللغوي مع الرضع والفطماء، وتعد كل تلك الممارسات مؤشرات ترفع من جودة الحضانات تبعاً لمقياس تقييم بيئة الرضع والفطماء (The infant Fodder Environment Hams, Clifford, Cryer and Rating Scale (ITERS – 3) (Yazejan, 2017).

وقد كشفت دراسةُ (علال، 2016) أن التواصلَ مع الأطفال من أهمِّ العواملِ التي تُكسِبُهم اللغةَ، فعن طريقها يجري تبادلُ الكثيرِ من المفردات والتراكيب المختلفة، وكلَّما أحيطَ الطفلُ ببيئة ثرية بالتواصل بأفراد يتحدثون معه ويستمعون له انعكسَ ذلك على سرعةِ تعلمه للغة، وتحديدِ مدى استعداده للعديد من أنواع التعلم، ونظرًا لأهمية الحديث مع الطفل بلغة الأم وتأثير ذلك على تعزيز هويته وتكوين لغة تفكيره منذ الصغر، فإنه يتعيَّنُ على الحاضناتِ التواصلُ بلغة عربية جيدة تُثري مفرداتِ الطفل وتقوّي حصيلتَه اللغوية، كما أكدت (منصوري، 2016) أنه يجب على المربّين العنايةُ باللغة الأم في السنوات الأولى من مقتبل العمر.

وقد أشارت دراسةُ (La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014)إلى أن هناك قصورًا واضحًا في مهارات التواصل اللغوي لدى الحاضنات مع الأطفال، ظهَرَ ذلك أثناءَ تقييم 93 حضانة مختلفة للرضَّع والفطماء في كارولينا الشمالية، ونظرًا لأهمية تحسين تلك المهارة لدى الحاضنات فقد أكدت دراسةُ (Helmerhorst, Rik-sen-Walraven, Fukkink, Tavecchio, & Denote-Schaub, 2017) أهميةَ تدريب الحاضنات لتحسين مهارات التواصل مع الأطفال في الحضانات. علاوة على ذلك أكدت دراسةُ (Ahrens, 2009) في نتائجها على أهمية الدورات التدريبية للحاضنات أثناء الخدمة، لِما لها من أثرٍ بالِغٍ وملحوظٍ على زيادة تواصلهم مع الرضَّع والفطماء، وبالتالي زيادة النمو اللغوي لديهم، ففيها يرتفع مستوى الوعي بخصائص هذه المرحلة، ومدى حاجة الرضَّع والفطماء لتحفيزهم على النمو في جميع جوانب النمو المختلفة بما فيها الجانب اللغوي، لذا جاءت هذه الدراسةُ لتسلِّطَ الضوءَ على أهمية تجويد مهارة التواصل اللغوي للحاضنات لتدعيم اللغة الأم عند الفطماء وفقَ معايير أداة تقويم بيئة الرضَّع والفطماء The Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS-3).

1 – مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية الدَّوْرِ المُلقى على الحاضنات إلا أنَّ المُطَّلِعَ على واقع الحضانات يرى ضعفَ الحاضنات من ناحية الاهتمام بتنمية مهارات اللغة، فَجُلُّ تركيزِهم – بالعموم- يقع على الرعاية الجسدية والصحية، وقد بينتْ منظمةُ الصحة العالمية أن التفاعلاتِ بين الطفل والقائم على شؤونه أمرٌ بالغُ الأهمية لاستمرار حياة الطفل وصحته كما الرعاية الصحية الجسدية (World Health Organization ,2004).

وانطلاقًا من اهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتطوير برامج الحضانات والتوسع فيها، وإشارة إلى قرار معالي الوزير رقم (119506) وتاريخ 1436/6/4هـ القاضي بافتتاح حضانات في مقرَّات المدارس الحكومية والأهلية والأجنبية، ووضع التنظيمات الخاصَّة بها، ووفقًا لرؤية 2030 وما جاء فيها من

Al toufula.indd 76 4/5/23 2:17 PM

اهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة وتجويد البيئة التعليمية ضمْنَ محور مجتمعٍ حيويّ بيئته عامرة، وبناءً على دراسة استطلاعية، قامتْ بها مجموعةٌ من طالبات الدراسات العليا في قِسْم دِراساتِ الطفولة عام 1437هـ تحت عنوان واقع تطبيق معايير الجودة في حضانة مركز الطفولة بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، وما جاء فيها من توصيات بأهمية التدريب المستمر للحاضنات حول طبيعة العمل مع الأطفال، ومعرفة الخصائص العمرية لكل مرحلة وكيفية التعامل معها، وتبعًا لدراسة (La Paro et al., 2014) وما ورَدَ فيها من ضعف مهارات التواصل اللغوي لدى الحاضنات، وتأكيدًا على أهمية تدريب الحاضنات لعلاج ذلك القصور كما وَرَدَ في دراسةِ (Helmerhorst et al., 2017)، جاءت هذه الدراسةُ لتحسين بيئة التواصل اللغوي في الحضانة.

بناءً على ذلك فقد حُدِّدَتْ مشكلةُ الدراسةِ في السؤال التالي:

ما أثرُ تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس (ITERS-3)؟

وفي ضوء مشكلة الدراسة يمكن صياغة الفَرَضِ كالتالي:

- توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية في متوسِّط درجات عناصر بنْدِ اللغة والكتب لدى فَصْلِ الفطماء لصالح التقييم البعدي عند مستوى دلالة 0.05.

2 - أهداف الدراسة:

تهدف الدراسةُ الحاليةُ إلى:

1 - معرفة أثر تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس (ITERS-3).

2 - تجويد بيئة التواصل اللغوي باستخدام مقياس (ITERS-3).

3 - أهمية الدراسة:

- توضيح أدوار الحاضنات في تدعيم اللغة مع الأطفال الفطماء من خلال الحديث معهم، وتشجيع تطور مفرداتهم، والاستجابة لتواصلهم، واستخدام الكتب معهم، وأخيرًا تشجيعُ الرضَّع والفطماء على استخدامها.

- تقديم إطار عَمَلٍ عند إقامة برامج تدريبية للحاضنات بهدف رفْعِ مستوى الوعي لديهن بأهمية التواصل اللغوي مع الرضَّع والفطماء.

- تجويد بيئة التواصل اللغوي في الحضانات وفق معايير مقياس بيئة الرضَّع والفطماء بَنْد اللغة والكتب.

4 - مصطلحات الدراسة:

4-1 - التواصل اللغوي:

4-1-1 التعريف الاصطلاحي للتواصل اللغوي: بأنه «الطريقة التي تنتقل الأفكار والمعاني بواسطتها بين الأفراد، بقصْدِ التفاعل والتأثير المعرفي والوجداني، أو تبادل الخبرات والأفكار بينهم» (الطيب، 2009، ص7).

4 - 1 - 2 التعريف الإجرائي للتواصل اللغوي: هو التواصل المتمثل في عناصر بَنْدِ اللغة والكتب في مقياس (ITERS-3)، وهي الحديث مع الرضَّع والفطماء، تشجيع تطور المفردات، الاستجابة لتواصل الأطفال، تشجيع الأطفال على التواصل، إضافة إلى استخدام الحاضنات للكتب، وتشجيع الأطفال على استخدام الكتب.

4 - 1 - 3 كما تُعَرِّفُ الباحثةُ (تجويدَ بيئة التواصل اللغوي) إجرائيًا: بأنه الحصولُ على درجة (5.3) وما فوق، بما يوازي تقدير (مرتفع) لبنْدِ اللغة والكتب في مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3).

Al toufula.indd 77 4/5/23 2:17 PM

4 – 2 الحاضنات:

4 – 2 – 1 التعريف الاصطلاحي للحاضنات: هنَّ «الموظفات العاملات بالحضانة، والمسؤولات عن رعاية الأطفال وتربيتهم» (الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال،1439هـ ص10)، ويُطلَقُ على الحاضنات مُسمَّى (مُقدِّمات الرعاية) «caregivers» في مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3)، وتتبنّى الباحثةُ هذا التعريف لوصْفِ الحاضنات في هذه الدراسة.

5- الإطار النظري:

5-1 تجويد بيئة الفطماء:

إن البيئةَ المصمَّمةَ بشكل جيد تعزِّزُ جميعَ جوانب النمو المختلفة عند الطفل، وحيث إن النموَّ العقليَّ يتسارع في مراحل الطفولة المبكرة فإن كلَّ الخبرات المحيطة بالطفل بما فيها البيئة تؤثر على طريقة نموه، لذلك يجب الاهتمام بإعداد البيئة لتقديم فرصٍ لاكتساب مهارات وتحديات جديدة (Segal, Breffni, Woika, Bardige, & Bardige, 2012).

ويزداد تأثيرُ البيئة كلما ازدادَ الوقتُ الذي يقضيه الطفلُ فيها، وفي المملكة العربية السعودية يقضي الأطفالُ في الحضانة ما يَقرُبُ من 30 ساعة أسبوعيًّا أي بمعدل 6 ساعات يوميًّا كما ورَدَ في الدليل الإجرائي للحضانة ورياض الأطفال (1438/1439هـ) حسب نموذج الخطَّة اليومية.

وبناءً على ذلك فإنه يتوجَّبُ تحسينُ بيئة الحضانات لتصبحَ على مستوى عالٍ من الجودة، لِمَا لهذا التحسين من تأثير إيجابي مباشر على جوانب النمو المختلفة، وعلى الأخصّ التأثير على التطور المعرفي والإنجاز الأكاديمي في المستقبل ممَّا يؤكدُ على آثارها التراكمية (López Boo, Araujo and Tomé, 2016).

ويمكنُ تقسيمُ المناطق المختلفة في البيئة المادية في الحضانة لثلاثة أقسام: مناطق الأعمال الروتينية: (منطقة النوم، منطقة الطعام، منطقة التغيير)، مراكز التعلم: (مركز اللعب الحركي، مركز القراءة والاستماع، مركز البناء، مركز الفنون، مركز اللعب الدرامي)، بالإضافة إلى (البيئة الخارجية).

وبالرغم من أهمية البيئة التي ذُكرتْ آنفًا، إلا أنَّ للحاضنةِ دورًا بالغَ الأهمية في تفعيلها وتقديم الدعم المناسب لتيسير عملية التعلم للأطفال، من خلال استخدام لغة غنية وثرية وقتَ تفاعل الأطفال مع البيئة، فلِكُلِّ مركزٍ أو زاوية في البيئة مفرداتٌ متعلقة به، وكلما تحدَّثَ الطفلُ تردُّ عليه الحاضنةُ بمفردات جديدة وأوصافٍ موسَّعة، كما أنَّ عليها تجديدَ المواد المعروضة أمامَهم، داخل مراكز التعلم وخارجها، فمن شأن هذا إكسابُ الطفل مفرداتٍ جديدة وإحداثُ مستوى أعمق للتعلم، فتختلفُ مواقفُ التعلم باختلاف شكْلِ البيئة ومنظورها، كما على الحاضنة قضاءُ وقتٍ أطول في التفاعل مع الأطفال ومع البيئة من خلال اللعب، ففي اللعب يحصل تبادلٌ للأدوار، ويزيد التفاعلُ الإيجابيُّ بينها وبين الأطفال، ومما سبقَ ذكرُه يتضح أن تفعيلَ الحاضنة للبيئة يرتكز على التواصل اللغوي مع الأطفال، مما يعني انعكاسَ أثرِ تلك العوامل على زيادة النمو اللغوي والمعرفي، وهو الهدفُ المرادُ تحقيقُه (Bullard, 2010).

ولتؤدي الحاضنةُ دورَها المهمَّ على النحو الأكمل فإنها مطالَبَةٌ بأن لا تتوقفَ عن التعلم والتدرب، فتُطَوِّرُ من معرفتها في مجال الرضَّع والفطماء، من خلال الكتب المختصة، والدورات التدريبية، وحضور المؤتمرات، والمشاركة في المنظمات المهنية المختصة بالطفولة المُبكِّرة، وقد أكدت الدراساتُ (Galinsky,1994؛ Azer,1996) أن تدريبَ الحاضنات يرفع من مستوى جودة الحضانات، كما أكدت الدراساتُ (Helmehorst et al., 2017؛ Campbell, Milbourne, Silverman, & Feller, 2005) (Ota, Dicario, Burts, Laird & Gioe, 2006؛ أنَّ الحاضناتِ اللواتي شاركنَ في دورات تدريبية هنَّ الفضلياتُ اهتمامًا ورعايةً بالأطفال، وتميزتِ استجاباتُهنَّ للأطفال

Al toufula.indd 78 4/5/23 2:17 PM

بمناسبتها من الناحية النمائية، وازدادت التصرفاتُ الإيجابيةُ للحاضنات بعد التدريب، وانخفضت التصرفاتُ السلبيةُ في الوقتِ نفسِه.

5-2 التواصل اللغوي:

يكتسب الطفل اللغة في السنوات الأولى من عمره من البيئة المحيطة به، ولكن السؤال المهم هو كيف يكتسبها؟ أبالفطرة أم بالتلقين والتعليم؟ وبالرجوع إلى نظريات اللغة نلاحظ أن الآراء تباينت بين مؤكِّد لوجود الاستعداد الفطري وبين ضرورة التلقين (علال،2016)، وقد أكدت النظرية الثقافية الاجتماعية لصاحبها فيجوتسكي أن اكتساب اللغة لا يعتمد على النضج الداخلي بالدرجة الأولى، وإنما على الاحتكاك بالبيئة الخارجية ودرجة التفاعلات بين الفرد والمجتمع، وجودة النظام الاجتماعي الذي يتمكن به الطفل من التعلم الفعَّال، ونتيجة لذلك فإن اللغة ترفع من مستوى التفكير عند الطفل، باعتبار أن اللغة هي أداة لانتقال المعرفة من وجهة نظَرِ فيجوتسكي (Chaiklin,2003)، وتؤكد دراسة (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network NICHD, 2000) على وجود علاقة وارتباط بين الخبرات التي يتعرض لها الطفل أثناء رعايته وبين النمو اللغوي لديه، حيث أشارت النتائج أنه كلما كان التفاعلُ والتواصل مع الطفل أكبر ارتفعَ أداؤه معرفيًّا ولغويًّا.

5-3 مهارات التواصل اللغوي:

تتمثل مهاراتُ التواصل اللغوي في عناصر بنْدِ اللغة والكتب في مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3)، حيث شملت على الحديث مع الأطفال وتشجيع تطور مفرداتهم، الاستجابة لمحاولاتهم على التواصل ومن ثم تشجيعهم عليه، وأخيرًا استخدام الحاضنات للكتب مع الأطفال، وتشجيعهم أيضًا على استخدامها وسيُشْرَحُ كلٌّ عنصر على حدة فيما يلي (Harms et al. ,2017).

5-3-1 الحديث مع الأطفال:

إن الحديثَ مع الأطفال هو أفضلُ مساهمةٍ لتحسين النمو اللغوي لديهم، فيُستحسَن للحاضنات المبادرة بالحديث مع الأطفال من بدايات شهورهم الأولى، وملء جميع أوقات الأعمال الروتينية مثل وقت الأكل، ووقت التغيير، ووقت النوم بالأحاديثِ والتفاعلات، والاستفادةِ من هذه الفترات التي تأخذ وقتًا طويلًا من البرنامج اليومي في تعزيز النمو اللغوي لديهم، فيُمكِن الحديثُ مع الأطفال منذ لحظة استقبالهم، بالترحيب بهم، والسلام عليهم (Segal et al., 2012).

أشار سويم وواطسون (2015/2011) أن فترةَ إطعام الأطفال هي فترةٌ مهمَّةٌ لابد من استثمارها بتبادل الحوارات والأحاديث الشائقة معهم، ابتداءً من لحظة تجهيز الطعام وتهيئتهم له، ووضعه على الطاولة، مع استمرار الحديث عن الطعام من ناحية طعْمِه ولونه وشكْلِه ودرجة حرارته.

5-3-2 تشجيع تطور المفردات:

يزيد النموُّ اللغويُّ عند الطفل بزيادة الحصيلة اللغوية لديه، فعلى الحاضنات تسميةُ الأشياء من حول الطفل من غير تعميم، فلا يُقال لعبة، بل يجب تسميتها بقطار أو مكعَّبات أو عروسة، ولا يكفي التعليقُ على الأشياء بأسماء الإشارة «انظر إلى هذا»، بل لابد من تحديد أسماء الأشياء بذكْرِ اسمها أو مكانها بالتحديد (العوهلي، 2013).

كما يجب التأكيدُ على الحاضنات بالحديث عن الخبرات الواقعية التي يمرُّ بها الطفلُ من خلال لغة غنية بالمفردات، فإذا ما شعَرَ الطفلُ بالحرارة في الخارج، فإن الحديثَ عن الطقس الحالي وأشعة الشمس القوية والإشارة إليها هو ما يكون أقرب لذهن الطفل، فيتعلم تلك المفردات ويربطها بالموقف الحاصل حينها (سويم وواطسون، 2015/2011).

Al toufula.indd 79 4/5/23 2:17 PM

وقد ركَّزَ هير وسويم (Herr and Swim, 2002) على أهمية تثبيت صورٍ متنوعة وموزعة في بيئة الطفل بحيث تكون في مستوى عينيه، فتتمكن الحاضنة من التعليق على الصورِ التي يشير إليها الطفل، أو تكون قريبة منه بذكْرِ اسمها وصفاتها بأكبر قدْرٍ ممكنٍ من الكلمات، وإخباره بكل ما يرتبط بها من أفكار ومعلومات بسيطة، ومثال ذلك أن تقول: انظر إلى الطائر الأحمر الصغير إنه جالسٌ على شجرة الصنوبر الخضراء، أو الطائر يطير بعيدًا ويحلِّقُ في السماء إنه يبحث عن طعام، هذه الإشارات والكلمات تحفِّزُ الطفلَ على التواصل والمشاركة في الحديث.

5-3-3 الاستجابة لتواصل الأطفال:

تظهَرُ محاولاتُ الأطفال على التواصل بشكل أكبر في الشهر الرابع، عن طريق إصدار الأصوات المختلفة، فعلى الحاضنة الاستجابة لتلك المحاولات بالإنصات ابتداءً، ثم تكرار تلك المقاطع الصوتية، فهذا يحفِّزُ الطفلَ على تبادل التواصل (سويم وواطسون، 2015/2011)، وقد تظهر محاولات الأطفال على التواصل بشكل غير لفظي بحركاتٍ أو إيماءاتٍ أو تعبيراتٍ بالأيدي والعين، والوجه والجسم، مما يعني أهميةَ ملاحظةِ تلك التعبيرات، ومن ثُم فهْمَ مرادها والاستجابة لها فورًا، فقد يمدُّ الطفلُ ذراعيه إلى الأعلى رغبةً في أن يُحمَلَ ويرفع، فتجيب الحاضنة: أتريد أن أحملك؟ وإذا ما استعرضَ الطفلُ لعبتَه أمام الحاضنة فعليها فهْمُ ذلك والتعليقُ عليها وذكْرُ اسمها ووصفها (ماكادو وبوتناريسكيو، 2016/2011).

ويؤكد (نيوجنت، 2013/2011) على أن الاستجابةَ الفوريةَ لضيْق الطفل تُشعِرُه بالأمان والثقة بالمجتمع المحيط به، فالطفل يتعلم من استجابات الكبار لصرخاته وبكائه، وتساعده هذه الاستجاباتُ على إدراك أن لديه القدرةَ على التواصل مع المحيطين به منذ الأشهر الأولى من عمره، ويضيف إلى أنه يجب التنبه للأطفال المستائين والذين يبكون بهدوء، وليس فقط للأطفال المتضجرين بقوة. علمًا بأن شدةَ البكاء من الطفل واستمراريته لا تشجِّع الحاضنات على التفاعل اللفظي الإيجابي معهم مما يُعيقُ تطورَ النمو اللغوي لديهم.

5-3-4 تشجيع الأطفال على التواصل:

يمكن دعْمُ اللغة عند الرضَّع من خلال مبادرة الحاضنات بالحديث ومتابعة التكلم معهم، وتحويل الأصوات التي يصدرونها إلى كلمات متكاملة، والطفل لن يتفوَّه بكلمات واضحة قبل عامِهِ الأول، إلا أنه سيتفاعل بلغته وإيماءاته وأصواته، ومما يساعد الحاضنةَ على متابعة الحديث مع الرضيع سؤالُه أسئلةً بسيطة تفاعلية، فإذا انتهت من إطعام الطفل من الممكن أن تقولَ: «هل أعجبك الجزرُ؟ هيا نغسل أيدينا، هل تحب أن تغسل يديك بالصابون؟ وعليها في المقابل أن تجيبَ عنه بنفسها، وإذا كبر الطفل ربما يتلعثم في إجابته فلابد من أن يُسمحَ له بأن ينهي كلماته التي يرغب في أن يعبِّرَ بها، دون محاولة للتدخل والتعديل والاستعجال في الرد، وبعد أن يُعطى الطفلُ فترةً كافية تبادلُه الحاضنةُ وتردُّ عليه لتؤكد إجابته من خلال التغذية الراجعة، إن إلقاءَ الأسئلة على الطفل والإجابة عنها يعلِّمُ الطفلَ تدريجيًّا فهْمَ كيفية الرد على الاستفهامات المختلفة، فيتشجع على التواصل ومبادلة الحوار مع الكبار (فروست، 2010/2007).

5-3-5 استخدام الحاضنات للكتب مع الأطفال:

عندما يكون الطفلُ منفردًا، أو مع مجموعة صغيرة من أقرانه، في حضْنِ مربيته أو مستلقيًا، كلها أوقات جيدة لأن يُكوِّنَ علاقةً إيجابيةً مع الكتب، فعلى الحاضنة أن تقرأ لأطفالها في كل حال، وتتصفحَ الكتبَ معهم وتشيرَ للصور وتُسمِّيها لهم، مع محاولة ربطِ المفاهيم والصور بما يماثلها في الواقع، فإنْ رأى الطفل صورةَ فراولة في الكتاب ومعه فراولة تقول له: لديك مثلها في يدك انظرْ! مع الاهتمام بالقراءة بصوت مرتفع وتلوين الصوت، حتى يتعوَّدَ الطفلُ على سماع المفردات والتركيز على تغيُّر النبرات، مع قراءة النصِّ كاملًا من البداية وحتى النهاية، إلا في حالة ملل الطفل وعدم رغبته في المتابعة، وتتبع المفردات بالإصبع له دورٌ في

Al toufula.indd 80 4/5/23 2:17 PM

لفْتِ انتباهه للكلمات ومعرفة اتجاه النص عند القراءة، كل ذلك يُكسبه مهارات الاستعداد للقراءة (سويم وواطسون، 2011/2015).

5-3-6 تشجيع استخدام الأطفال للكتب:

إن توفير بيئة غنية بالمواد المطبوعة كالكتب والبطاقات والألواح وغيرها من أكثر ما يشجِّع الأطفال على القراءة، وبالتالي زيادة النمو اللغوي لديهم، كما أن تزويدَ البيئة بأماكن مهيّئة ومريحة يُعينهم على اختيار الكتاب المناسب، ومن ثُمَّ الجلوسِ أو الاستلقاءِ لقراءتهِ وتصفُّحهِ، في مناخ هادئ نسبيًّا مناسبٍ للقراءة، مع مراعاة أن تكون الكتب في متناول يد الطفل حيث يَسهُلُ الوصولُ إليها، فإمَّا أن تكون في رفوفٍ منخفضة، فتُرصّ بحيث يرى الطفل واجهةَ الكتاب، فيَسهُل عليه اختيارُ ما يعجبه، وقد توضع مجموعة من الكتب في سِلالٍ بحيث يستطيع الأطفالُ الرضَّعُ أن يتناولوها عندما يكونون في مرحلة الحَبْوِ، أو تُرَصّ في أكياسٍ شفّافة فيتمكن الأطفال الذين يتعلمون المشيَ من إخراجها بسهولة وتصفحها (Bullard,2010).

6- الدراسات السابقة:

ما دامت الحاضنة على رأس العمل فإنها مطالَبَةٌ بأن لا تتوقفَ عن التعلم، فتطور من معرفتها في مجال الرضَّع والفطماء، من خلال الكتب المختصَّة، والدورات التدريبية، وحضور المؤتمرات، والمشاركة في المنظمات المهنية المختصة بالطفولة المبكِّرة، كما أن برامجَ التدريب من أكثر الأساليب الناجحة في تمكين الحاضنات من أداء أعمالهن بصورة احترافية بشكل عام، ولها أثر بصورة خاصَّة على نمو اللغة لدى الفطماء فقد أشارت دراسة (Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003) إلى أهمية تدريب الحاضنات على استخدام إستراتيجيات دعْمِ اللغة للفطماء، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (16) حاضنة، موزعات على (4) مراكز لرعاية الأطفال بمدينة تورنتو بكندا، واتبعت الدراسةُ المنهجَ التجريبي، بتقسيم العيّنة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واحتوى البرنامجُ التدريبي على ثلاث إستراتيجيات تتَّبعُها الحاضنةُ لتعزِّزَ اللغةَ عند الأطفال، قُدِّمَتْ على مدى (8) جلسات مسائية جماعية، و(6) جلسات فردية، كانت أولى تلك الإستراتيجيات انتظار مبادرة الطفل بالتواصل، للاستجابة له وجهًا لوجه بطريقة لفظية وغير لفظية، ثانيها استخدام مجموعة من الأسئلة والتعليقات لتشجيع الحوار والحديث حول الموضوع نفسه، وآخرها تسمية الأشياء من حول الطفل والتوسيع والتمديد في المفردات، وأسفرت النتائجُ عن تفوّق الحاضنات في المجموعة التجريبية في زيادة المحادثات مع الأطفال، بالإضافة إلى زيادة معدَّل الكلمات خلال الدقيقة الواحدة في وقت القراءة، كما أن الحاضناتِ في المجموعة التجريبية أصبح لديهن مهارةُ استخدام الكتاب كطريقة لزيادة فرص الحديث مع الأطفال، وعدم الاعتماد على النص فقط، كما أن الأطفالَ في المجموعة التجريبية تحدثوا بشكل أكثر مع الحاضنات ومع أقرانهم، وبشكل عام فإن النتائجَ تدعم جدوى هذا النوع من تدريب الحاضنات في برامج الطفولة المبكرة، علمًا بأن أثرَ التدريب للمجموعة التجريبية استمر على مدى (9) أشهر.

كما هدفت دراسةُ (Ahrens, 2009) إلى المقارنة بين تدريب الحاضنات من خلال النمذجة المباشرة (الكوتشنج) وبين التدريب أثناء الخدمة، وأيهما أكثر أثرًا على تحسين التواصل مع الأطفال، اختيرَتْ عينةُ الدراسة من (6) حضانات مختلفة، من عدة مناطق من ولاية نبراسكا في الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث تُخْتارُ حاضنةٌ واحدةٌ وأربعةُ أطفالٍ من الرضَّع والفطماء من كل حضانة، تمت متابعتهم على مدى شهرين ونصف الشهر، استخدمت الدراسةُ المنهجَ شبْهَ التجريبي، بتحديد مجموعة تجريبية مكونة من (11) طفلًا، ومجموعة ضابطة مكونة من (12) طفلًا، عن طريق استخدام عدة مقاييس مختلفة، منها مقياس التفاعل واللغة للحاضنة، ومقياس التواصل المبكِّر للأطفال، كما اعتُمِدَ في تطبيق تلك المقاييس على عدة تسجيلات فيديو للأطفال والحاضنات. وقد أشارت النتائجُ بالعموم إلى مدى أهمية وفائدة التدريب لمقدّمي الرعاية سواء من خلال النمذجة المباشرة أو إقامة الدورات التدريبية أثناءَ الخدمة، وانعكاس ذلك على زيادة تواصلِ مقدمي الرعاية مع الرضَّع والفطماء، وبالتالي ارتفاع مستوى المهارات اللغوية عند الأطفال.

Al toufula.indd 81 4/5/23 2:17 PM

وفي دراسة (Cabell et al., 2015) التي كشفتْ عن مدى تأثير التطوير المهني للمعلمين على زيادة استخدامهم لإستراتيجيات محددة تزيد من أحاديث الأطفال الموسَّعة، فقد سعت الدراسةُ إلى معرفة أثرِ استخدام تلك الإستراتيجيات على زيادة مفردات الأطفال، وقد اقتصرت عيّنةُ الدراسة على 44 فصلًا من فصول الأطفال ذوي الأربع إلى الخمس سنوات في مدرسة من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت الدراسة إلى أهمية استخدام إستراتيجية الأسئلة الاستنباطية مفتوحة النهاية مع الطفل خلال الحوار معه، والتي تهدف إلى إثارته للحصول على الكثير من الكلمات والعبارات، وقد أكدت الدراسةُ في نتائجها أن معدلاتِ استجابةِ الأطفال لهذه النوعية من الأسئلة مرتفعة، مقارنة بالأسئلة التي تحتملُ إجابةً محددة، ولوحظ زيادةُ حصيلة الأطفال من المفردات كلما زادت نسبة استخدام هذه الإستراتيجية، ومثال ذلك أن تسألَ الحاضنةُ: ماذا تلعب؟ وماذا فعلت في إجازة نهاية الأسبوع؟ بدلًا من أن تسألَ: هل تلعب بالسيارة؟ فتكون الإجابة محصورة بنعم أو لا، وأوضحت النتائجُ أن التطويرَ المهنيَّ زادَ من مقدار المحادثات بين المعلمين والأطفال، وارتبطت الأحاديثُ المركّزة بين المعلمين والأطفال بزيادة المفردات عند الأطفال.

ولإلقاء نظرة مركّزة على نوعية التواصل اللغوي الموجود فعليًّا بين الحاضنات والفطماء كشفت دراسة (Hallam et al., 2016) عن عدم استغلال الحاضنات لوقت الطعام في الحديث مع الأطفال، حيث هدفت الدراسةُ إلى تفحُّصِ نوعية التواصل الذي يحدث بين الحاضنات والأطفال خلال وقت الوجبة الرئيسة والوجبة الخفيفة، حيث تكوَّنتْ عيّنةُ الدراسة من (11) طفلًا تتراوح أعمارُهم بين السنة الواحدة والثلاث سنوات، مختارون من ثلاث حضانات مصنفة بأنها عالية الجودة من قِبَل مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS)، في ولاية تِنيسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استُخدمَت بطاقةُ الملاحظة كأداةٍ للتحقق من نوعية التواصل الذي يحصل خلال وقت تناول الطعام بين أفراد العيّنة، وبالرغم من ارتفاع مستوى الجودة في هذه المدارس، إلا أن النتائجَ أظهرتِ انخفاضًا في مستوى التواصل اللغوي الحاصل بين الحاضنات والأطفال، وقد انحصر كلامُ الحاضنات على إعطاء التوجيهات فقط، هل أنهيتَ وجبتَك؟ لديك بقايا طعام على ذقنك، اذهب واجلس على طاولة الطعام، وغيرها من العبارات التوجيهية، ووصف الباحثون الوضعَ بأن غرفةَ الطعام كانت هادئةً والأطفال يأكلون في صمت، وأمضى الأطفال وقتَهم وجهدَهم في إطعام أنفسهم، باستثناء حالتين حدَثَ فيهما تواصلٌ موسَّعٌ، الأولى كانت عند قراءة قصَّة وقت انتظارِ الطعام، والثانية عندما سألت الحاضنةُ عن ألوان الفاكهة المقدَّمة للأطفال، ماعدا ذلك كانت التفاعلاتُ محدودةً جدًّا.

ولتسليط الضوء على بعض المهارات اللغوية التي ينبغي أن تتواصل بها الحاضناتُ أشارت دراسةُ (Han-sen & Alvestad, 2018) إلى أهمية استخدام مسمَّياتِ الأشياء الحقيقية في المواقف التي يتعرَّض الطفلُ لها، حيث شملتْ عيّنةُ الدراسة مراكزَ الحضانات الحاصلة على درجة جيد إلى ممتاز في النطاق الفرعي (الاستماع والتحدُّث) في مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-R)، وقد هدفت الدراسةُ إلى معرفة وجهة نظَرِ الحاضنات في كيفية تعزيز اللغة لدى الرضَّع والفطماء الذين تتراوح أعمارُهم بين (20) و (39) شهرًا، وجرت مقابلةُ ستةٍ منهن في أربعة حضانات مختلفة في النرويج، وقد وَصَفتِ الحاضناتُ كيفيةَ تدريب الأطفال على تعلُّم المفردات من خلال الأنشطة اليومية، فعلى سبيل المثال عند ارتداء الأطفال ملابسَهم قبل خروجهم للعب في الهواء الطَّلْقِ فإن الحاضنات يستغللن هذا الموقف بتسمية أنواع الملابس المختلفة مثل قبعة، قفازات، حذاء. الخ، وفي الوقت نفسه يكررن ما يردِّدُه الأطفالُ من كلمات ويزدْنَ عليها أوصافًا مختلفة، فإذا قال الطفلُ: حذائي، فالحاضنة تكرّر: حذاؤك، هل حذاؤكَ على الرفِّ أو على الأرض أو في سلتك؟ علاوة على ذلك فقد ذكرت الحاضناتُ أنهن يركّزن على تعليم الطفل المفردات والمفاهيم في مواقف متنوعة، فمثلًا عندما ينظرُ الطفلُ من النافذة فيرى شاحنة، فإن الحاضنة تشير إلى الشاحنة بأصبعها وتقول له: شاحنةٌ خرسانةٍ، فيردّ الطفلُ: نعم إنها شاحنةُ خرسانةٍ، فتشرح الحاضنةُ وتقول: هذه الشاحنة جاءت اليومَ لتضخَّ الخرسانةَ لبناء سطح الطابق الأرضي للمنزل المجاور، - وهذا يتوافق مع ما ذكره (Bodrova and Leong, 2007) من أهمية تعلُّم الطفل اللغة من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة- وذكرت إحدى الحاضنات بأن الأطفالَ يطورون مفرداتِهم بشكل سريع في هذه الفترة لذا علينا أن نُمْطِرَهُم باللغة.

Al toufula.indd 82 4/5/23 2:17 PM

وفي دراسة موازية (Hoyne & Egan, 2019) استُعرِضَتْ العواملُ المؤثرةُ والفوائدُ التي تعود على الطفل من خلال مشاركة القراءة معه، وقد خلصت هذه الدراسةُ القائمةُ على مراجعة الأبحاث السابقة إلى أن القراءةَ مهارةٌ أساسية ومهمَّة للنجاح في الحياة، ويبدأ الاستعدادُ لها منذ الولادة، وتؤكد الأبحاثُ أن القراءةَ للطفل منذ عمر مبكر مفيدةٌ لنموه الحالي ونجاحه الأكاديمي اللاحق، وبشكل أخصّ أن هناك علاقاتٍ ارتباطيةٍ بين القراءة المشتركة مع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وبين مهارات القراءة والكتابة والنمو اللغوي في المراحل اللاحقة، كما أشارت الدراسةُ إلى أن تقليبَ صفحات الكتاب ومهارة الاستماع وطرْح الأسئلة وإعادة سرْدِ القصة من الذاكرة جميعها مهارات استعداد للقراءة، ومحركات أساسية للنمو الفعال في الوقت ذاته، إضافة للفوائد الاجتماعية والعاطفية، إذاً كلّ ما يحتاجه الطفلُ هو القراءة معه بانتظام.

وتوافَقَ ذلك مع دراسة Towell et al. (2019) التي استهدفت معرفة أثَرِ القراءة بصوت عالٍ على اكتساب اللغة عند (12) رضيعًا وفطيمًا، تراوحت أعمارُ الأطفال بين (6) أشهر و (22) شهرًا في حضانة تقع جنوب ولاية فلوريدا، تلخّصت فكرةُ البحث في تصفُّح المعلم لكتاب مصوَّرٍ لكل طفل على حدة مع قراءة نصٍّ توضيحي لكل صورة، واستمرت القراءةُ لمدة (10) أسابيع، واستخدمت الدراسةُ العديدَ من الأدوات مثل استبانةٍ للآباء وبطاقة الملاحظة وقوائم متابعة، بالإضافة إلى تسجيلات الفيديو، عملت الدراسةُ على قياسِ طولِ مدةِ تفاعلِ الطفلِ مع المعلمِ أثناءَ القراءةِ، وقياسِ مستوى التفاعلِ لكلِّ طفلٍ على حدة، وكذلك تفاعل المجموعة كلها، كشفت النتائجُ عن تفضيل الأطفالِ للكتب التي تفاعلوا معها بشكلٍ أكثر، كما أبدى الأطفالُ اهتمامًا بالكتب التي تتناولُ موضوعاتٍ مألوفةً بالنسبة لهم.

في ضوء الدراسات السابقة يتبيَّنُ أثرُ تدريبِ الحاضنات على نموِّ اللغة عند الفطماء، كما تم استُعرِضَتْ بعضُ الإستراتيجيات والمهارات اللغوية اللازمة لتجويد التواصل اللغوي عند الحاضنات والتي من شأنها أن ترفعَ مستوى الجودة في الحضانات.

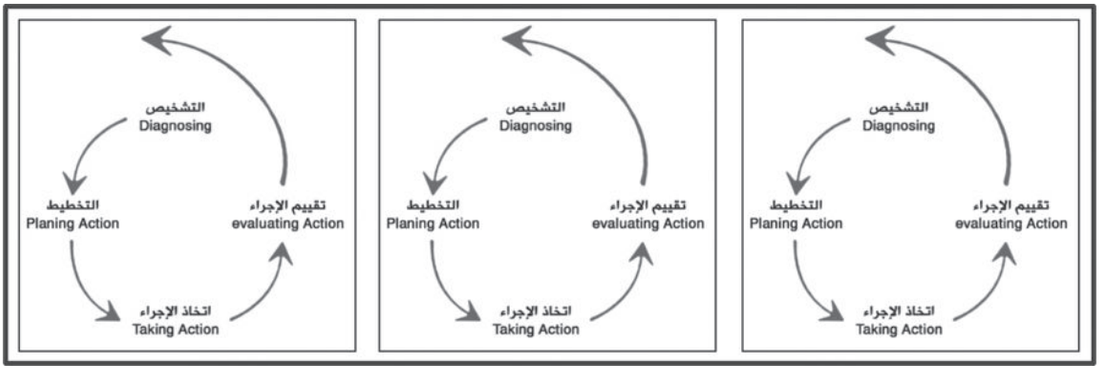
7- منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدِمَ المنهجُ الإجرائيُّ (Action Research)، وهذا المنهج يعتمد على وضْعِ خطَّةٍ لحلِّ المشكلاتِ التي تواجِهُ الباحثَ في الميدان، بغرض تحسين الوضع والأساليب للوصول إلى نتائجَ محددة، ويتم ذلك من خلال تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا وجمْعِ المعلومات عنها، ومن ثم توضع الفروضُ أو التساؤلاتُ والوصول بعدها للنتائج من خلال عدَّةِ أدواتٍ يستخدمُها الباحثُ في بحثه (عبيدات وآخرون، 2014)، وتميل الدراسةُ للبحوث النوعية كونها تعتمد على أداتَي الملاحظة ومجموعات التركيز لتفسير النتائج بشكل أفضل.

غالبًا ما يمارَسُ المنهجُ الإجرائي في الأوساط التربوية كالمدارس، فيقوم به المعلمون والممارسون في الميدان، حيث يسعون لإيجاد حل لمشكلة واقعية، فلذلك لا يسعى المنهج الإجرائي لتعميم النتائج بقدر ما يسعى لحل المشكلة في العيّنة القصدية، ويمرُّ المنهجُ الإجرائي بعدة خطوات تبتدئ بالتشخيص (Diagnosing) فالتخطيط (Planning Action) واتخاذ الإجراء (Taking Action) وآخر الخطوات هو تقييم الإجراء المتَّخَذ (Action Evaluating)، وتتكرر هذه الخطواتُ لتكون سلسلة متواصلة في تنفيذ المنهج الإجرائي، فعلى الباحث تشخيصُ المشكلة التي يتعرَّض لها، ومن ثم التخطيط لحلِّها، وإجراء ذلك الحل فعليًّا، يعقبه تقييمُ الإجراء أو النتيجة التي توصَّل لها الباحثُ، وبذلك يستمر التشخيصُ واتخاذُ الإجراءات والتقييم في عدة دورات متتالية حتى يصلَ إلى الحل الملائم (Herr & Anderson, 2014) ويوضِّح الشكلُ التالي تلك الخطوات.

Al toufula.indd 83 4/5/23 2:17 PM

شكل (1) خطوات المنهج الإجرائي



7-1 عيّنة الدراسة:

اختيرت عيّنةُ الدراسة تبعًا لأسلوب العيّنة القصدية، وتكوَّنت من فصْلٍ واحد للفطماء في مركز دراسات الطفولة بجامعة الملك عبد العزيز، تراوحت أعمارُ الأطفال من سنة وحتى سنتين، وقد بلغ عددُهم (30) طفلًا، ويقوم على شؤونهم (6) من الحاضنات.

تراوحت أعمارُ خمسةٍ من الحاضنات بين (28) إلى (37) عامًا وواحدة بلغ عمرُها (53) عامًا، وتفاوتت مؤهلاتُهن بين المتوسط والبكالوريوس، (3) حاضنات منهن خريجات ثانوي، و (2) حاصلات على درجة البكالوريوس، و(1) خريجة متوسط، وتباينت سنواتُ الخبرة بين (6) سنوات إلى (14) سنة.

يحتوي فصلا الفطماء على منطقة مخصصة لتناول الطعام، ومنطقة مخصصة للتغيير، ومنطقة مخصصة للنوم، كما يوجد العديدُ من الأركان داخل الفصْل مثل: ركن المكعبات، ركن الألعاب التعليمية، ركن المكتبة، الركن الفني، منطقة للعب الحركي الذي يحتوي على ألعاب حركية مختلفة، ومنطقة مخصصة للحلقة وتجمُّع الأطفال.

7-2 أدوات الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة وإجابة عن تساؤلاتها استخدمت الباحثةُ ما يلي:

7-2-1 مقياس بيئة الرضَّع والفطماء النسخة الثالثة:

وصف المقياس: هو مقياس أمريكي مقنَّنٌ لتقييم جودة البيئة عند الرضَّع والفطماء، عُرِّبَ من قِبَلِ الدكتورة نهلة قهوجي (Gahwaji, 2019)، وقد استخدمت الباحثةُ النسخةَ المعرَّبةَ من المقياس بإذنٍ من الباحث الأصلي، تتألف الأداة من (6) بنود رئيسة هي كالتالي: المساحة والأثاث، ممارسات العناية الشخصية، اللغة والكتب، الأنشطة، التفاعل، تنظيم البرنامج، وسيقتصر تطبيقُ الباحثة على البنْد الثالث لِما له من علاقة وطيدة بأهداف الدراسة، يتفرَّع من كلِّ بنْد من البنود عناصرُ مختلفة، ويشتمل كلُّ عنصر على مستويات متدرجة من المؤشرات التي تصِفُ هذا العنصر، رُتِّبَتِ المؤشراتُ تدريجيًّا من (1) إلى (7) حيث يعبِّرُ (1) عن درجة غير كافية و(7) عن مستوى متقدِّم في الأداء.

تطبيق المقياس: يُطَبَّقُ بنْدُ اللغة والكتب من مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3) في التقييم القَبْلي والبَعْدي، وذلك من خلال ملاحظة البيئة بمجملها بما فيها الحاضنات، في مدة زمنية تستغرق حوالي (3) ساعات في مختلف فترات البرنامج الزمني في اليوم الواحد، بالإضافة إلى معاينة الكتب الموجودة في الفصْلِ، بعد ذلك تُحسَبُ درجاتُ كلِّ عنصرٍ من عناصر بنْدِ اللغة والكتب.

Al toufula.indd 84 4/5/23 2:17 PM

ثبات المقياس: يتمتع المقياس العالَمي (ITERS-3) بدرجة ثبات عالية، وطُبِّقَ المقياسُ في المملكة العربية السعودية في دراسة (نور إلاهي، 2019).

تصحيح المقياس: يشتمل المقياسُ على درجات رئيسة هي (1-3-5-7)، ودرجات فرعية هي: (2-4-6)، ولتوضيح درجات العناصر كلًّا على حِدة والتقدير المقابل لها انظر الجدول رقم (1).

جدول (1) تقدير درجات عناصر مقياس (ITERS-3)

التقدير للدرجات الأساسية	درجة العنصر	التقدير للدرجات الفرعية
غير كافٍ	1	
	2	أقرب إلى مقبول
مقبول	3	
	4	أقرب إلى جيد
جيد	5	
	6	أقرب إلى ممتاز
ممتاز	7	

ولأن بنْدَ اللغة والكتب يحتوي على (6) عناصر تُحسَبُ درجةُ البنْدِ بالمعادلة التالية:

درجة بنْدِ اللغة والكتب = مجموع الدرجات للعناصره عدد العناصر.

ثم وضْع التقدير المناسب الموازي للدرجة حسب ما سيأتي ذكرُه في أساليب تحليل البيانات.

7-2-2 أدوات تفسير النتائج:

استخدمت الباحثةُ أداتين لتفسير النتائج هما الملاحظة ومجموعة النقاش المركَّزة:

7-2-2-1 الملاحظة:

استخدمت الباحثة أداةَ الملاحظة بهدف تحديد مستوى استفادة كل حاضنة على حدة، وتكرار تطبيقها لمهارات التواصل اللغوي، وقد أعدت الباحثة بطاقةً للملاحظة، تهدف إلى أن تكون مصدرًا لمحتوى المواقف التي ستُناقَشُ في مجموعات النقاش المركَّزة، علمًا بأن بطاقةَ الملاحظة ستُستخدَمُ على مرتين، المرة الأولى بعد الدورة التدريبية، والثانية بعد مجموعة النقاش المركَّزة الأولى.

تطبيق الملاحظة: لوحظَتْ كلُّ حاضنة من الحاضنات لمدة ساعة كاملة للأربعة عناصر الأولى، في فترة من فترات البرنامج اليومي التالية: (الحلقة-الأركان-التغيير-الطعام)، بالإضافة إلى ربع ساعة لآخر عنصرين لتعلقهما بوقت قراءة الكتب، فتلاحَظُ الحاضنةُ في أي وقت تستخدم فيه الكتاب، مثل وقت الأركان في ركن القراءة أو عند القراءة للطفل في وقت التغيير.

وصف بطاقة الملاحظة: نظرًا لكون مقياس (ITERS-3) يستهدف البيئةَ بأكملها دون الحاضنات بوجه خاص، ولعدم إمكانية كتابة ملاحظات أمام كل مؤشر في المقياس، ولوجود تكرار في موضوع بعض المؤشرات لتتدرج من (نادرًا) وحتى تصبح (غالبًا)، فقد صمَّمت الباحثةُ بطاقةً للملاحظة اعتمادًا على عناصر بنْدِ اللغة والكتب الستة الموجودة في المقياس.

Al toufula.indd 85 4/5/23 2:17 PM

مُدْرَجٌ تحت كل عنصر عددٌ من العبارات المستقاة من مؤشرات عناصر البنْدِ باختيار ما يختص بملاحظة الحاضنات، وإزالة أي مؤشرات لا تتعلق بملاحظتهن كمؤشرات تجويد البيئة المادية، مع دمْجِ تلك المؤشرات التي تشتمل على فكرة واحدة ولها عدة مستويات في عبارة واحدة.

تصحيح بطاقة الملاحظة: تُحسَبُ التكراراتُ أمام العبارات التي تصِفُ سلوكَ الحاضنة، ثم يُوضَع المجموعُ لكل عنصر من العناصر الستة منفردًا، بالإضافة إلى التكرارات للعناصر الستة بمجموعها، ثم مناقشة ما لُوحِظَ نوعيًّا.

4-2-2- 2 - مجموعات النقاش المركَّزة:

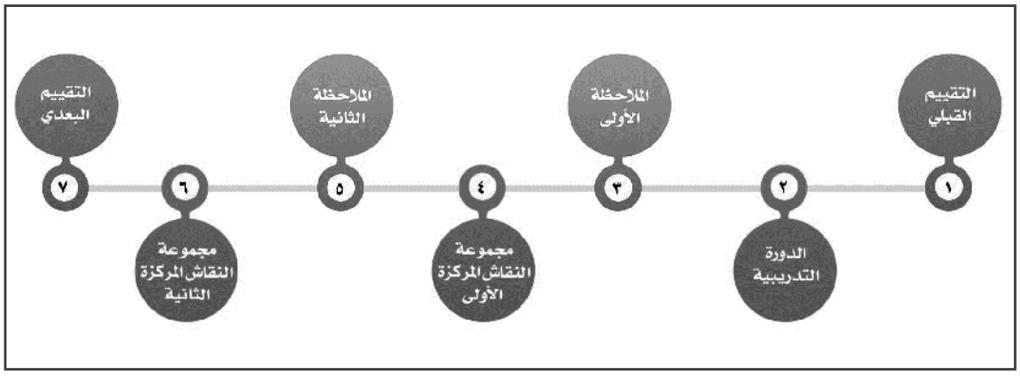
الهدف من مجموعات النقاش المركَّزة: الاجتماع بمجموعة من حاضنات مركز دراسات الطفولة لمناقشة التغيرات الحاصلة بعد الدورة التدريبية، فتُؤكَدُ وتُعزَّزُ نقاطُ القوة المشتركة والخاصة بكل حاضنة من الحاضنات، وتُطرَحُ التساؤلاتُ حول نقاط الضعف المشتركة، ويُتَوَصَّلُ من خلال الأسئلة إلى العديد من الحلول والوسائل لتقوية التواصل اللغوي، مع التأكيد على أهمية التواصل اللغوي مع الرضَّع والفطماء، وكيفية الاستفادة من البيئة المجودة.

وصْف وتطبيق مجموعات النقاش المركَّزة: يُبنى دليلٌ للأسئلة التي ستُطرَحُ خلال النقاش بالرجوع إلى بطاقة الملاحظة واعتمادًا عليها، ويتحقق النقاشُ باختيار نصف العدد من الحاضنات في كل مرة، بالإضافة إلى مُدوِنة لها خلفيةٌ عن موضوع البحث لتسجل جميع الملاحظات والإجابات في ورقة دليل الأسئلة، بالإضافة لوجود جهاز تسجيل لمطابقة الملاحظات المدوَّنَة وكتابة ما فاتَ منها، ويشرع الاجتماعُ بالتأكيد على أهمية مشاركة الجميع في النقاش والإجابة عن الأسئلة المطروحة، ومن ثم يدار النقاشُ من قِبَلِ الباحثة بالانتقال بين أسئلة النقاش في دليل الأسئلة، واختتام النقاش بالسؤال عن وجود استفسارات أو ملاحظات أخرى، والتأكد من اكتمال التدوين والتسجيل، علمًا بأن مجموعةَ النقاش المركَّزة التقتْ مرتين اثنتين.

3-7 إجراءات الدراسة:

امتد تطبيقُ إجراءات الدراسة على مدى أربعة أشهر، ويبيِّنُ الشكلُ التالي (2) مختصرَ إجراءات البحث الأساسية:

شكل (2) مختصر إجراءات الدراسة



Al toufula.indd 86 4/5/23 2:17 PM

طُبِّقَ التقييمُ القَبْلي باستخدام مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3) لبنْدِ اللغة والكتب على العيّنة في مركز دراسات الطفولة، وذلك لمدة يوم، بما يقارب الثلاث ساعات، ورُصِدَتِ الدرجاتُ بعدها مباشرة، تم الإعداد للدورة التدريبية استنادًا إلى جوانب الضعف والقصور عند الحاضنات التي وردت في التقييم القَبْلي، وقد شُرِحَتْ مؤشراتُ عناصر بنْد اللغة والكتب الواردة في المقياس مع إضافة أنشطة تدريبية ومقاطع مصورة تسهِمُ في إيصال المعلومات بشكل أفضل، مع الاعتماد على عرْضِ خصائص النمو اللغوي لجميع المراحل من الميلاد وحتى ثلاث سنوات ابتداءً، كما أُضيفَ محورُ كيفية توظيف مهارات التواصل اللغوي في جميع الفترات الزمنية خلال اليوم الدراسي، ومحور كيفية تجويد البيئة المادية، ومن ثم استثمارها والاستفادة منها، وبالفعل أقيمت الدورة التدريبية لمدة ثلاثة أيام بحضور جميع الحاضنات بمعدل ثلاث ساعات في اليوم.

أُضيفَتْ موادٌّ وكتبٌ وألعابٌ ومطبوعاتٌ في الفصل، بالتنسيق مع إدارة مركز دراسات الطفولة، بهدف إثراء البيئة لإحداث مواقف متنوعة للتواصل، وقد اختيرت المواد بناء على قائمة الألعاب الخاصة بالرضَّع والدارجين (Herr, 2016/2017) وأضيفَ ما ينقصُ المركزَ من تلك الأدوات.

بعد ذلك طُبِّقت أداة الملاحظة لكل حاضنة من الحاضنات على حدة داخل الفصل، بمعدل ساعة وربع لكل واحدة، على مدار أسبوع كامل، وذلك خلال وقت الحلقة والطعام والتغيير والأركان، تلا ذلك تطبيق مجموعة النقاش المركزة الأولى بالاجتماع مع نصف عدد الحاضنات وعددهن (3) بالإضافة لمديرة الرضَّع والبراعم، بغرض نقْلِ حيثيات الاجتماع لبقية الحاضنات، واختيرَتِ الحاضناتُ بناء على مجموع درجات التكرارات في بطاقة الملاحظة، حيث وقع الاختيار على حاضنة من ذوات التكرارات العالية، وحاضنة من ذوات التكرارات المتوسطة، وحاضنة من ذوات التكرارات المنخفضة، وذلك حتى تنتقل الخبرة والفائدة من ذوات التكرارات العالية والمتوسطة إلى ذوات التكرارات المنخفضة، فيحصل بذلك التجويد، طُبِّقَتْ أداةُ الملاحظة للمرة الثانية لكل حاضنة من الحاضنات بنفس طريقة الملاحظة الأولى لمعرفة أثر النقاش الذي حصل في الاجتماع المسبق، طُبِّقَتْ بعدها مجموعة النقاش المركزة الثانية بحضور بقية الحاضنات لمناقشة التطورات والتحسينات التي ظهرت في بطاقة الملاحظة ومعرفة السبب في جوانب القصور ومحاولة الوصول لحلول أخرى.

طُبِّقَ التقييمُ البَعْدي باستخدام مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3) بنْد اللغة والكتب، للكشف عن متوسط الدرجة بعد تطبيق إجراءات الدراسة.

7-4 أساليب تحليل البيانات:

1- لتحليل البيانات إحصائيًّا، استُخدِمَ اختبارُ(ت) للعيّنات المرتبطة (Paired-samples T-Test)، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات بنْد اللغة والكتب للتقييم القَبْلي والبَعْدي لفصْل الفطماء، وذلك باستخدام برنامج (Excel).

2- وُضِعَ تقديرٌ للمتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للبنْد، وترتيبها وفقًا للمعادلة التالية:

وبذلك تكون التقديرات كما هي موضَّحة في الجدول التالي:

Al toufula.indd 87 4/5/23 2:17 PM

جدول (2) تقدير المتوسطات الحسابية لدرجة البند الكلية

التقدير	الدرجة	
	من	إلى
رديء جدًّا	1	1.85
رديء	1.86	2.71
ضعيف جدًّا	2.72	3.57
ضعيف	3.58	4.43
متوسط	4.44	5.29
مرتفع	5.3	6.15
مرتفع جدًّا	6.16	7

3- استُخدِمَتِ التكراراتُ لتحليل البيانات في بطاقة الملاحظة، ثم جُمِعَتِ التكراراتُ في كل بطاقة ملاحظة، وصُنِّفَتْ إلى تكرارات ضعيفة، ومتوسطة، ومرتفعة، ثم حُلِّلَتِ البياناتُ كيفيًّا.

4- تم التحليل الكيفي لبيانات مجموعة النقاش المركزة، الواردة في دليل الأسئلة، حيث صُنِّفَتِ البياناتُ حسب عناصر مقياس (ITERS-3) في بنْد اللغة والكتب، وعُرِفَتِ الأسبابُ الكامنة خلْفَ نقاط القوة والضعف لدى الحاضنات، كما عُرِفَ أثرُ تعديل البيئة والمواد المضافة على الحاضنات.

8- نتائج الدراسة:

تعيَّنتْ مشكلةُ الدراسة في السؤال الرئيس: ما أثرُ تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس (ITERS-3)؟ والإجابة عنه ستتضحُ من خلال التحقق من صحة الفَرَض التالي:

توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في متوسط درجات بنْد اللغة والكتب لدى فصْل الفطماء بعمر السنة لصالح التقييم البَعْدي عند مستوى دلالة 0.05.

للتحقق من صحة الفَرَض، حُسِبَ متوسطُ درجات بنْد اللغة والكتب في التقييم القَبْلي والبَعْدي من مقياس (ITERS-3) لدى فصْل الفطماء، بناء على درجات العناصر الستة الموضحة في الجدول التالي (3).

Al toufula.indd 88 4/5/23 2:17 PM

جدول (3) درجات عناصر بند اللغة والكتب لفصل الفطماء في التقييم القبلي والبعدي

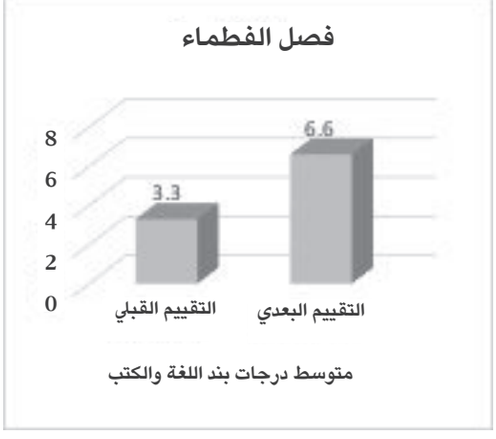
	فصل الفطماء		
	العنصر	التقييم القبلي	التقييم البعدي
بند اللغة والكتب	الحديث مع الأطفال	3	7
	تشجيع تطور المفردات	3	6
	الاستجابة لتواصل الأطفال	5	7
	تشجيعهم على التواصل	3	7
	استخدام الحاضنات للكتب مع الأطفال	4	7
	تشجيع الأطفال على استخدام الكتب	2	6
	متوسط درجات البند	3.3	6.6

بعد ذلك استُخدِمَ اختبار(ت) للعينات المرتبطة (Paired-samples T-Test)، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات التقييم القَبْلي والبَعْدي وظهرت النتائجُ كما في الجدول (4) والشكل (3).

جدول (4) نتيجة اختبار(ت) للعينات المرتبطة لإيجاد الفروق بين متوسط الدرجات في التقييم القبلي والبعدي

فصل الفطماء	التقييم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بند اللغة والكتب	التقييم القبلي	3.3	1.03	10.00	0.001
	التقييم البعدي	6.6	0.52		

شكل (3) التمثيل البياني لتوضيح الفروق بين متوسط درجات بند اللغة والكتب في التقييم القبلي والبعدي



Al toufula.indd 89 4/5/23 2:17 PM

يتبين من جدول (5) وشكل (3) أن متوسطَ درجات بنْد اللغة والكتب لدى فصْل الفطماء في التقييم القَبْلي بلغَ (3.3) بانحراف معياري (1,033)، بينما بلغ متوسطُ الدرجات في التقييم البَعْدي (6.6) بانحراف معياري (0.52)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بنْد اللغة والكتب لدى الفطماء (من السنة الأولى إلى السنتين) لصالح التقييم البَعْدي حيث بلغت قيمةُ ت (10,00)، عند مستوى الدلالة يساوي (0.001) وهي قيمة دالة عند مستوىa ≥0.05.

9- مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من الجدول السابق (3) أن درجة عنصر «الحديث مع الأطفال» في التقييم القَبْلي في مقياس ITERS-3 لفصْل الفطماء بلغت (3) بمستوى «مقبول»، بينما ارتفعت الدرجةُ وجُوِّدَتْ في التقييم البَعْدي لتصبح (7) بمستوى «ممتاز»، ويعود الانخفاضُ النسبي في التقييم القَبْلي إلى أنَّ حديثَ الحاضنات مع الأطفال لا يراعي رغبات اندماج ومزاج الأطفال، ولا يوجد حديثٌ ماتع معظمَ الوقت مثل الأناشيد والكلمات المنغَّمة، فضلًا عن عدم وجود التواصل الفردي مع كل طفل، وقد انحصرت الأحاديثُ في التوجيهات الرسمية وبشكل جماعي، كما كان ظاهرًا حديثُ الحاضنات بعضِهم مع بعض.

وبعد الدورة التدريبية بدأ مستوى الحديث مع الأطفال يتحسَّن تدريجيًّا حتى ارتفعت الدرجةُ لتصبح «ممتاز» في التقييم البَعْدي، فالأناشيد الطفولية والحديث الممتع أصبحا سمةً ظاهرة في المكان، ففي وقت تناول الطعام وحده تُسمَعُ الكثيرُ من المحادثات الممتعة مع الأطفال، فالحاضنة تقرِّب الكرسيَّ للطفل وهي تقول «بيب بيب جاء الكرسي»، وتُنشِدُ إحداهن وهي تطعم أطفالَها «صوصو نام العصفور، صوصو العصفور دار»، وأصبح هناك قُرْبٌ واهتمامٌ من كل طفل بالحديث معه، كما أصبح هناك حديثٌ ظاهرٌ مع الأطفال وقتَ التغيير، علاوة على ذلك أصبحت الحاضناتُ أكثرَ مراعاة لمزاج الأطفال أثناء الحديث، وتؤكد الباحثةُ أن حديثَ الحاضنات مع الأطفال يُسهِمُ في رفع درجة الجودة في مقياس ITERS-3 كما جاء في دراسة (Norris, 2017).

وبالرغم من ارتفاع الدرجة إلى ممتاز إلّا أنَّ هناك حاضنتين لم تتحدثا بشكل كافٍ في التقييم البَعْدي، وهذا ما أشارت إليه دراسةُ (Hallam et al., 2016) بأن مقاييس الجودة وإن أعطت نتائجَ مرتفعة إلا أنها لا تنمُّ بالضرورة عن مستوى مرتفع لجميع الحاضنات كأفراد.

كما يظهر من الجدول (3) أن «عنصر تشجيع تطور المفردات» بلغت درجته في التقييم القَبْلي (3) بما يوازي مقبول، ثم ارتفعت الدرجةُ في التقييم البَعْدي حتى وصلت (6) بمستوى جيد، وتعزو الباحثةُ الضعفَ في التقييم القَبْلي إلى عدم استخدام مسميات الأشياء والمواد معظم الوقت، فتشير الحاضنةُ للطفلة أنْ خذي هذا بدون ذكْرٍ لاسمِ الشيء المطلوب من الطفلة أن تأخذَه، إلا في حالات معدودة، فضلًا عن عدم وجود حديث ومفردات متعلقة بغَير الزمن الحالي، أو وصف للمفردات ومقارنة بينها.

وفي الملاحظة الأولى والثانية ارتفع مستوى تشجيع تطور المفردات بشكل عام، وظهر عند ثلاثة من الحاضنات بشكل بارز جدًّا، وبالرغم من ذلك فقد انعدمَ اهتمامُ الحاضنات بالمقارنات بين المفردات، وكذلك شرْح معاني بعض المفردات والمفاهيم البسيطة للأطفال، فتم التأكيد على ذلك في مجموعة النقاش المركزة الأولى، وعلّقت إحدى الحاضنات على موضوع المقارنة: «من الممكن استخدامُ المرآة لطرْح مفردات مقارنة: «شعري طويل وشعرك قصير، أنتِ بنت وصديقك ولد».

ومما يسترعي الانتباهَ في التقييم البَعْدي أن أغلبَ الحاضنات أصبحن يُسمِّيْنَ الأشياءَ بمسمَّياتها، كما استفدْنَ من البيئة المجهَّزة لديهن، فإحدى الحاضنات كانت تشير إلى الأشكال المرسومة على السجاد الملوَّن وهي تجلس عليه مع خمسةٍ من الأطفال، فتقول لهم: انظروا بيتٌ بجانبه أرجوحة، شجرةٌ لونها أخضر، وسَمَّتْ حاضنةٌ ثالثة كلَّ ألوان ملابس أطفالها وهي تطعمهم، وهذا ما يؤكد أهمية دور الحاضنة في تفعيل البيئة في التواصل مع الأطفال، وبذلك ارتفعت الدرجة إلى (6) بتقدير «جيد» في التقييم البَعْدي.

Al toufula.indd 90 4/5/23 2:17 PM

يتبيَّن من الجدول أيضًا أن درجة «الاستجابة لتواصل الأطفال» في التقييم القَبْلي بلغت (5) فيما يوازي مستوى «جيد» ثم ارتفعت في التقييم البَعْدي لتصبحَ «ممتاز» في درجة (7)، ويُعزى الارتفاعُ النسبي في التقييم القَبْلي إلى اهتمام الحاضنات بالاستجابة لتواصل الأطفال اللفظي وغير اللفظي، وكذلك بالاستجابة عند شعور الأطفال بالضيق أو مجرد الاستياء، كما أن معظم الاستجابات كانت إيجابية، فنستطيع القولَ بأن الأطفال يشعرون بالأمان من خلال تواصل الحاضنات معهم.

ومن الملاحظة الأولى وبعد الدورة التدريبية ارتفع مستوى الاستجابة، فظهَرَ تحسُّنٌ في مؤشر الاستجابة لتواصل الأطفال الحسَّاس؛ ومثال ذلك أن طفلةً رفضت أن تنزل وتتزحلق وهي صامتة تنظر للحاضنة، فنظرت لها الحاضنةُ وقالت: أتريدين مني أن أنتظر؟ ووضعت يدها على خدّها وقالت إذًا سأنتظرك، وكأنها فهمتْ من الطفلة أن لا تستعجلي نزولي وانتظري، بالرغم من هذا التحسن إلا أن تلك المؤشرات لم تظهر إلا عند حاضنتين، مما جعل الباحثةَ تتخذه محورًا مهمًّا في مجموعة النقاش المركزة الأولى، وقد علَّقت إحدى الحاضنات على هذا المحور قائلة: نعم يجبُ عليَّ تجهيزُ الوجبة للطفل وإن لم يحنْ وقتُ الطعام إذا شعرتُ بأنَّ الطفلَ جائعٌ، وقد لوحظ ارتفاعُ وجود هذه المؤشرات عند ثلاثة من الحاضنات، ولذلك تكرر نقاشُها في المجموعة المركزة الثانية، مما أدى إلى ارتفاعٍ في درجة عنصر الاستجابة لتواصل الأطفال في التقييم البَعْدي لتصبحَ (7) بتقدير ممتاز.

يتضح من الجدول أن درجةَ «تشجيع الأطفال على التواصل» بلغتْ (3) بمستوى مقبول في التقييم القَبْلي، بينما ارتفعتْ وتجوَّدتِ الدرجةُ في التقييم البَعْدي حتى وصلتْ (7) بمستوى ممتاز، ويعود الانخفاضُ النسبي في التقييم القَبْلي إلى أن مبادرةَ الحاضنات لتبادل الأحاديث مع الأطفال لم تكن غالبة طوال فترة الملاحظة، كما أن أسئلة الحاضنات الموجهة للأطفال لم تكن عميقة تستفسر عمَّا يحبُّ الطفلُ وعن أسرته وماذا فعلَ في يومه، و أدَّى نقصانُ ذلك إلى عدم وجود أسئلة مقدَّمة من الطفل نفسِه سواء لفظية أو غير لفظية، كما أن طريقة طرْحِ الأسئلة لم تكن ممتعةً للأطفال، فكل الأسئلة كانت بسيطة مثل «أين اللون الأصفر؟ أتريدين تلوين الشجرة؟» كما أن الأسئلة لا يعقبها أيُّ تعليق من الحاضنة.

بعد الدورة التدريبية ظهَرَ في الملاحظة الأولى بشكل بارز جدًّا أن المبادرةَ بتبادل الأحاديث أصبحت سمةً ظاهرة في الفصْل لدى جميع الحاضنات عدا واحدة، كما أن الأسئلة المناسبة التي تُطرح على الأطفال بهدف التواصل معهم أصبحت واضحة للعيان، ومنها: «كيف هو صوت الخروف؟ أتحبين الأحضان؟ أتحبين أن تنامي الآن؟ هل تريدين المزيد من الزبادي؟ هل تحبين هذا العطر أو هذه العودة؟ أين أنفك؟» كما أن جميع المؤشرات ظهرت بشكل واضح في الملاحظتين الأولى والثانية بشكل متساوٍ تقريبًا، كما أنها برزت في وقت التغيير، بعد أن كان هذا الوقت في الغالب شحيحًا بالحديث مع الأطفال، كما ظهرت تلك المؤشرات جميعها في وقت الوجبة، ووقت اللعب في الأركان، مع التأكيد على وجود التلون الصوتي والنبرة الجذّابة وقتَ الحديث، وسؤال الطفل عن حاله ومزاجه، ومع تكرار الأسئلة من الحاضنات اتضحتْ أسئلة الأطفال ففي وقت تناول الطعام، وبعد أن سمَّتِ الحاضنةُ ألوانَ ملابس أطفالها الأربعة وهي تطعمهم، أصبح الطفلُ يشير مرة أخرى إلى كلِّ لباس وكأنه يستفسر عن اللون والحاضنة تجيبه، فتارة يشير إلى بنطالِ صديقه، وتارة يشير إلى قميص صديقته، ومازال يسأل والحاضنة تجيبه.

وقد جاء ذلك متوافقًا مع دراسةٍ (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003) مفادُها أن الحاضناتِ اللاتي انضممْنَ للمجموعة التجريبية وتدربْنَ على إستراتيجيات تشجيع الأطفال على التواصل مثل إستراتيجية طرْح الأسئلة، مما أدى إلى زيادة محادثاتهم مع الأطفال بعكس المجموعة الضابطة.

يتبين من الجدول (3) أن درجةَ عنصر «استخدام الحاضنات للكتب مع الأطفال» بلغت (4) بمستوى «مقبول» في التقييم القَبْلي، بينما ارتفعت حتى تجوَّدت في التقييم البَعْدي لتصبحَ (7) بتقدير «ممتاز»، وتعزو الباحثةُ درجةَ التقييم القَبْلي إلى عدم قراءة النصِّ في الكتب أو حتى قراءة الصور بتسلسل، كما انعدم ظهورُ الأسئلة أثناء استخدام الكتب لتشجيع الأطفال على التفاعل معها، والجدير بالذْكر أن الاهتمامَ الصادرَ بالكتب

Al toufula.indd 91 4/5/23 2:17 PM

لم يكن إلا من حاضنة واحدة، وذلك أن مقياس ITERS-3 يكتفي بظهور المؤشر عند واحدة من الحاضنات كي تُمنحَ الدرجةُ لهذا المؤشر، وقد كانت هناك حاضنتان تستخدمان الكتب ولكن من غير مرورٍ على صفحات الكتاب جميعِها ومن غير حماسٍ ومتعة كافية.

وابتداءً من الملاحظة الأولى بعد الدورة التدريبية أصبح الاهتمامُ متزايدًا باستخدام الكتاب، فالحاضنات أصبحن يستثمرن وقتَ التغيير في القراءة للأطفال، إضافة لوقت الأركان، فوقت قراءة الكتب وقتٌ ممتعٌ وجيدٌ للتفاعل مع الأطفال، ومن الملاحظات الجديرة بالذكْر أن إحدى الحاضنات اختارت كتابَ الفواكه وأشارت إلى صورة الفراولة في الكتاب، ولفتت انتباهَ الطفلة أن انظري هذه فراولة مثل التي في يدك، وهذا ربْطٌ جيدٌ من الحاضنة أن ربطتْ بين الحقيقة والرسم في الكتاب، كما أن تقليدَ أصوات الحيوانات وأصوات المواصلات كان واضحًا أثناء قراءة الكتب، في الجهة المقابلة لوحظ أن هناك خللًا في طريقة الإمساك بالكتاب عند إحداهن، فالكتاب أحيانًا يكون مقلوبًا، أو باتجاه الحاضنة وليس باتجاه الطفل، فتم تداول ذلك في مجموعة النقاش المركزة الأولى، وتم التركيز على أهمية رؤية جميع محتويات الكتاب للأطفال بصورة مريحة لهم، وفي الملاحظة الثانية لوحظ على الحاضنات عدمُ التتبع بالإصبع للنصوص أو الكلمات، فتمت متابعة ذلك في مجموعة النقاش المركزة الثانية، وقد ظهر هذان المؤشرين في التقييم البَعْدي مع ظهور جميع المؤشرات الأخرى لتصبح الدرجة (7) بتقدير ممتاز.

من الجدير بالذكْر أن التقييم البَعْدي كان حافلًا باستخدام الكتب مع الأطفال على فترات شملتْ وقتَ التغيير ووقتَ الأركان وفي الأوقات الانتقالية بين فترات البرنامج اليومي، هذا الاهتمام بالقراءة للأطفال قد يُنبئ بالنجاح الأكاديمي اللاحق كما جاء في دراسة (Hoyne & Egan, 2019) حيث أثبتتْ وجودَ ارتباط بين مهارات القراءة التي يتعرض لها الطفلُ مبكرًا مثل مهارة الاستماع ومهارة طرح الأسئلة وإعادة سرْد القصة وغيرها وبين زيادة النمو اللغوي عند الطفل.

يتبيَّن من الجدول رقم (3) أيضًا أن درجةَ عنصر «تشجيع الأطفال على استخدام الكتب» بلغت (2) بتقدير «غير كافٍ» في التقييم القَبْلي، ثم ارتفعتْ في التقييم البَعْدي لتصبحَ (6) بدرجة «جيد»، ويعود الانخفاض في التقييم القَبْلي إلى عدم إظهار الاهتمام بالأطفال الذين يستخدمون الكتاب باستقلالية، فالأطفال يتناولون الكتب ولكن لا يوجد أيُّ تحفيز أو حتى دعم لهم بكيفية تصفّحها أو تشجيعهم بالإشارة للصور أو التعليق عليها وسؤالهم عنها، بل على العكس يؤمر الأطفالُ أحيانًا بإعادة القصة لمكانها خوفًا من إتلافهم إياها.

ومن الجدير بالذكر أيضًا أنه بعد الدورة التدريبية أُضيفَ صندوقٌ مملوءٌ بالكتب بين طاولات التغيير، وأصبح من السهل على الأطفال تناولُ أحدِ الكتب وتصفحُه أثناء التغيير، وقد نُوقِشَ هذا الموضوعُ في مجموعة النقاش المركزة الأولى، فذكرتْ إحدى الحاضنات بأن الأطفال تفاعلوا بدرجة كبيرة مع تلك الكتب وأصبح الوقت ممتعًا جدًّا بالنسبة لهم.

وحتى أثناء تغيير الحاضنات لبعض الأطفال تجلس الأخريات مع بقية الأطفال بجانب رفوف القصة في الفصْل ويقرأنَ للأطفال بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة، ساعدهن على ذلك كونُ رفوفِ المكتبة موضوعة في طرف سجادة الحلقة، فالمكان واسع وكبير والوصول إلى الكتب بات أسهل، وهناك كراسي لينة تساعد الأطفالَ على الجلوس فيها.

أما في التقييم البَعْدي فيُعزى الارتفاعُ إلى درجة (6) إلى توفّر جميع المؤشرات، عدا عن توفّر أكثر من 20 كتابًا، فقد توفّر 12 كتاباً في متناول الأطفال، بينما رُفعت البقية في صندوق خوفًا من إتلافها، علمًا بأنه نُوقِشَ هذا المحورُ بشكل واضح في مجموعة النقاش المركزة الثانية، وتم تبادل الآراء حول أهمية توفر الكتب، وإن حصل لها بعضُ التلَف أشيرَ إلى كيفية إصلاحها.

وبصورة عامة فإن التقدمَ ملحوظٌ عمومًا في فصْل الفطماء بعدَ الدورة التدريبية، وتحسُّن الحاضنات

Al toufula.indd 92 4/5/23 2:17 PM

واضح، واستجابتهم إيجابية لإجراءات الدراسة، فقد ظهرَ من التقييم القَبْلي أن هذا الفْصل بحاجة إلى تجويد (27) مؤشرًا فقط من أصل (82) مؤشرًا، للوصول إلى درجة ممتاز في بنْد اللغة والكتب في مقياس (ITERS-3)، وهو عدد قليل يبيّن ضآلةَ فجوة التواصل اللغوي مع الفطماء.

وقد يُسهم في ذلك كون الفطماء قَلَّ استخدامُهم للأصوات والهمهمات، وبدأوا في التواصل باستخدام الكلمات، وزيادة المفردات، مما يُحتِّم على الحاضنات زيادة التواصل اللغوي معهم، ومما قد يكون سببًا في استفادة الحاضنات من إجراءات الدراسة -من وجهة نظَرِ الباحثة- أن مؤهلات الحاضنات تجاوزت المرحلة المتوسطة وتراوحت بين الثانوي والبكالوريوس، كما أن عددهن ست حاضنات وهو عدد جيد، وفي الوقت نفسه كانت نسبة غيابهن قليلة.

إن العوامل السابقة الذكْر قد يكون لها دورٌ في الإسهام في تجويد أغلب المؤشرات، فقد ظهَرَ من التقييم البَعْدي أن (25) مؤشرًا تجوَّدَ من أصْلِ (27) مؤشرًا كانت الهدفَ المنشودَ لتحسين جودة فصْلِ الفطماء في التواصل اللغوي، أي أنَّ التقدمَ واضحٌ وجليٌّ.

وبِلُغةِ الأرقام فإنَّ الَبونَ شاسعٌ بين التقييم القَبْلي والتقييم البَعْدي، والتجويد ملحوظ ومشاهد، فقد بلغ متوسطُ درجات البنْد في التقييم القَبْلي (3.3) بما يوازي تقدير (ضعيف جدًّا)، ثم ارتفع وتجوَّدَ إلى تقدير (مرتفع جدًّا) حيث بلغت الدرجةُ (6.6)، وهذه الدرجةُ جاءت متناسبةً مع الملاحظات ومجموعات التركيز.

10- التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثةُ بالتالي:

- تدريب مدربات معتمدات، لتدريب الحاضنات على مهارات التواصل اللغوي في كافة مناطق المملكة العربية السعودية.

- تطوير وإعداد برامج نوعية للحاضنات، للتدريب على مهارات التواصل اللغوي مع الأطفال في ضوء مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3).

- رفع مستوى الحاضنات، بتجويد مهارات التواصل اللغوي لديهن، من خلال إقامة الدورات التدريبية وورش العمل، في مقرات الحضانات الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية.

- اهتمام إدارة الحضانة باختيار حاضنات جيدات، لديهن مهارات التواصل اللغوي مع الأطفال الفطماء بدون عيوب في النطق والعبارة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

سويم، تيري جو وواطسون، ليندا (2015). *الرضَّع والفُطُم*، ترجمة بلقيس إسماعيل داغستاني، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2011).

الطيب، شيباني (2009). *إستراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية*، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد (2014). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمان: دار الفكر.

علال، أمال (2016). *اكتساب اللغة عند الطفل المراحل والنظريات من 0 إلى 6 سنوات*، رسالة ماجستير، جامعة

Al toufula.indd 93 4/5/23 2:17 PM

أبي بكر بلقايد، الجزائر.

العوهلي، لَمَا (2013). *علمني كيف أتواصل، خطوة بخطوة لتطوير مهارات اللغة والتواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال*، دبي، دار مدارك للنشر.

فروست، جو (2010). *خطوات المربية المثالية للعناية بالطفل*، ترجمة: مايا أرسلان، (بيروت: دار العلم للملايين، 2007).

ماكادو، جين وبوتناريسكيو، هيلين (2016). *التدريب الميداني للطالبات- المرشد في التربية العملية في مرحلة الطفولة المبكرة*، ترجمة ندى يوسف الربيعة، عزة خليل عبد الفتاح، جيهان محمد جودة، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

منصوري، لينه (2016). *دراسة مقارنة أحادي وثنائي اللغة لتطور مهارات الوعي بالأصوات في مرحلة رياض الأطفال بجدة*، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز.

نور إلاهي، رغدة (2019). تقييم الجودة باستخدام مقياس بيئة الرضَّع والفطماء النسخة الثالثة (ITERS-3) *في حضانة جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية*. رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

نيوجنت، كيفن (2013). *طفلك يتحدث إليك*، ترجمة: الدار العربية للعلوم ناشرون (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، 2011).

وزارة التعليم (1439). *الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال*، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم.

Herr, J. (2017). *العمل مع الأطفال الصغار*، ترجمة: سهى عبد الرحيم طبال، ساجدة مصطفى عطاري، وسام صلاح أبو سعد (عمان: دار الفكر، 2016)

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ahrens, R. (2009). *Training childcare providers to improve interactions with children: A comparison of in-service training versus direct modeling of desired behaviors*. University of Nebraska at Omaha.

Azer, S. L. (1996). *Working Toward Making a Career of It: A Profile of Career Development Initiatives in* 1996.

Baustad, A. (2010). *Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers*. *University of Northland: Norway*.

Bodrova, E., Leong, D. (2007). *Tools of the mind*. *The Vygotskyan approach to the early childhood education*. New Jersey, Pearson Education, Inc.

Bullard, J. (2010). *Creating environments for learning: Birth to age eight* (p. 512). Merrill.

Al toufula.indd 94 4/5/23 2:17 PM

Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children›s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.

Campbell, P., Milbourne, S., Silverman, C., & Feller, N. (2005). Promoting inclusion by improving childcare quality in inner-city programs. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 65-79.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In Vygotsk's educational theory in cultural context. Kozulin, B. G. A., Ageyev, V. & Miller (Eds.). Cambridge, UK, *Cambridge University Press.: 39-63*.

Gahwaji, N. M. (2019). Quality of Saudi Nurseries: *Application of the Translated Infants and Toddlers Evaluation Rating Scale–Third Edition* (ITERS-3).

Galinsky, E. (1994). The Study of Children in Family Child Care and Relative Care. Highlights of Findings.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology.*

Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher–child interactions during mealtimes: Observations of toddlers in high subsidy childcare *settings*. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 51-59.

Hansen, J. E., & Alvestad, M. (2018). Educational language practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal,* 26(1), 128-141.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale*. *Teachers College Press*.

Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M. A., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W., & Denote-Schaub, M. J. G. (2017, June). Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver–Child Interactions in Dutch Child Care Centers: A Randomized Controlled Trial. *In Child & youth care forum* (Vol. 46, No. 3, pp. 413436-). Springer US.

Al toufula.indd 95 4/5/23 2:17 PM

Herr, J., & Swim, T. (2002). *Creative resources for infants and toddlers*. Cengage Learning.

Herr, K., & Anderson, G. L. (2014). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* .Sage publications

Hoyne, C. & Egan, S.M. (2019). *Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits*. *An Leanbh Og*, 12(1), 77-92.

La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. Early Education and Development, 25(6), 875-893.

López Boo, Florencia, María Caridad Araujo, and Romina Tomé. 2016. *How is Child Care Quality Measured? A Toolkit*. Washington, DC: Inter-American Development Bank. https://publications.iadb.org/

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2000). the relation of childcare to cognitive and language development. *Child Development*, 960-980.

Norris, D. J. (2017). Comparing Language and Literacy Environments in Two Types of Infant–Toddler Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 95-101.

Ota, C., DiCarlo, C. F., Burts, D. C., Laird, R., & Gioe, C. (2006). *The impact of training on caregiver responsiveness*. *Journal of early childhood teacher education*, 27(2), 149-160.

Segal, M., Breffni, L., Woika, M. J., Bardige, B., & Bardige, M. K. (2012). All about Child Care and Early Education: A Trainee's Manual for Child Care Professionals. Pearson Higher Ed.

Towell, J. L., Bartram, L., Morrow, S., & Brown, S. L. (2019). Reading to babies: Exploring the beginnings of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy,* 1468798419846199.

World Health Organization. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children*: A review.

Al toufula.indd 96 4/5/23 2:17 PM