المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 1، 2009، 59- 69

أثر بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة

فتحي احميدة*

تاريخ تسلم البحث 2008/5/20 تاريخ قبوله 2009/2/9

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة ببيئة الصف التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (88) طفلاً وطفلة موزعين على مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (47) طفلاً وطفلة درسوا في بيئات صفية غنية بالمواد المطبوعة، وضابطة تكونت من (41) طفلاً وطفلة درسوا في بيئات تقليدية تفتقر إلى المواد المطبوعة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الوعي باللغة المكتوبة لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، بينما لم يكن للتفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة أثر ذو دلالة إحصائية. وفي ضوء نتائج الدراسة يوجه الباحث توصيات خاصة لتطوير البيئات الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في صفوف رياض الأطفال. (**الكلمات المفتاحية:** المواد المطبوعة، اللغة المكتوبة، البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، اختبارالوعي باللغة المكتوبة، أطفال الروضة).

The Effect of Print-Rich Classroom Environment on Developing Kindergarten Children's Awarenes of Written Language

Fathi Ihmeideh, *Queen Rania Faculty for Childhood, Hashemite University, Zarqa, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating the effect of print-rich classroom environment on developing kindergarten children's awareness of the written language as compared to traditional environment. The study sample consisted of (88) kindergarten children. The sample was divided into two groups, the experimental group with (47) children taught in a print-rich classroom environment and the control group with (41) children taught in a traditional environment with no print materials. Results revealed statistical significant difference ($\alpha = 0.05$) in the written language awareness test between the two groups in favour of the experimental group. The results also indicated that there was significant difference attributed to gender in favour of females. In addition, the results revealed no statistical significant difference attributed to the interaction between gender and group. In light of the study findings, the researcher suggests a number of recommendations for improving print-rich environments at kindergarten classrooms. (**Keywords**: Print, Written awareness, Print-rich environment, Written language awareness test, Kindergarten children.).*

المقدمة والإطار النظري

يكاد لا يخلو جزء من عالمنا الحالي إلا وتوجد فيه المواد المطبوعة (Print) كاللوحات، والإعلانات الملصقة، وملصقات منتجات الطعام، والكتب، وشعارات المطاعم والوجبات السريعة المكتوبة، وشواخص المرور، وأسماء الشوارع، ومواقف الباصات، والملابس، والكتابات التي تظهر في وسائل الإعلام المقروءة كالصحف والمجلات، والمرئية كالتلفاز والفضائيات، والانترنت (Manning, 2004). ويشهد الأطفال، منذ سني حياتهم الأولى، وجود تلك المواد المطبوعة في بيئاتهم، كما يلاحظون التفاعل الذي يتم بين تلك المواد وأفراد أسرتهم أو الأشخاص الآخرين (Hall, 1987). كما يبدأ الأطفال الصغار في مرحلة الطفولة المبكرة بالتفاعل مع تلك المواد، ويمكن أن يلاحظ الآباء، الذين يوفرون المواد المطبوعة في منازلهم، أطفالهم وهم يشيرون إلى تلك المواد، ويتعرفون إليها، ويدركونها (Durkin, 1993; Kassow, 2006).

إن وعي الطفل باللغة المكتوبة يمكن أن يبدأ قبل أن يدخل الطفل الروضة (Sowers, 2000)، ويظهر هذا الوعي عندما يدرك الأطفال الكلمات المطبوعة والرموز المألوفة، وعندما يظهرون فهماً ومعرفة بأن المواد المطبوعة تنقل رسالة ذات معنى، وعندما يحاولون أن يجدوا معنى للعالم المحيط بهم (Kassow, 2006). فقبل أن يتعلم الأطفال القراءة يظهرون معرفة بخصائص المواد المطبوعة. فهم يبدأون بمعرفة كيفية مسك الكتاب وتقليبه على نحو صحيح، ويعون اتجاهات الكلام المطبوع، وأنه يُقرأ في سطور من اليمين إلى اليسار، وتقرأ السطور من أعلى إلى أسفل، فضلاً عن إدراكهم للاختلاف بين الصور والكلمات، فمصدر القصة عند الطفل لا يتمثل في الصور وإنما المصدر هو الكلام المطبوع المتمثل في العلامات السوداء التي ينظر إليها القارئ من وقت لآخر، وهذه العلامات السوداء التي تُقرأ في كل صفحة ترتبط بالكلمات المنطوقة (Durkin, 1993). فالدراسات التي أجريت على الأطفال الذين أظهروا وعياً مبكراً باللغة المكتوبة (written language) وجدت أنهم كانوا يعيشون في بيئات منزلية تتوافر فيها المواد المطبوعة (Morrow and McGee, 2005).

* كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، اربد، الأردن.

وقد تزايد اهتمام الباحثين بالعلاقة بين تفاعل الأطفال ببيئة المواد المطبوعة وإظهارهم سلوكات القراءة والكتابة المبكرة. فبيئة اللغة المطبوعة توجد في بيئة الطفل الطبيعية، حيث تظهر في عدة سياقات وأشكال، ويمكن أن تساعد الأطفال على اكتساب مصطلحات اللغة المكتوبة، وتنمية مهاراتهم القرائية والكتابية منذ سنوات طفولتهم المبكرة، كما يمكن أن تجنب الأطفال صعوبات القراءة التي قد تظهر لديهم لاحقاً عند دخولهم المدرسة (Eades, 2002; Fingon, 2005).

وقد وجدت كلاي (Clay, 1993)، التي تعد من أوائل الباحثين الذين درسوا أثر المواد المطبوعة في تطوير سلوكات القراءة والكتابة المبكرة، أن الأطفال يكتشفون تفصيلات المواد المطبوعة في بيئاتهم كاللافتات، وعلب حبوب الطعام، وإعلانات التلفاز. كما أشارت دركن (Durkin, 1993) إلى أن ثمة أسباباً عديدةً وراء إظهار الأطفال الصغار سلوكات القراءة المبكرة، وأهمها تعزيز الآباء لتعلم الأطفال المبكر للقراءة وتشجيعها، من خلال قراءة القصص والكتب ومجلات الأطفال لأطفالهم في المنزل، وتعريضهم للمواد المطبوعة، والإشارة إليها وقراءتها لهم، والإجابة عن تساؤلاتهم التي تتعلق بالقراءة والكتابة. وتنبه المربون لأهمية توافر مثل هذه المطبوعات في صفوف رياض الأطفال، وتوصلوا إلى أن إغناء بيئة الطفل الصفية بالمطبوعات، وإحاطتهم بالكتب والقصص والمجلات وتوظيفها في غرفة الصف يمكن أن تزيد من قدرة الطفل على إظهار سلوكات القراءة والكتابة والوعي بمصطلحات اللغة المكتوبة (Neuman and Roskos, 1990).

فالصفوف التي تعزز تطور الوعي باللغة المكتوبة لدى الأطفال تكون غنية بالمواد المطبوعة الوظيفية التي يمكن للأطفال مشاهدتها بسهولة. وقد أشارت سكيكدنز (Schickedanz, 2003) إلى أنه يمكن أن تعدّ الصفوف غنية بالواد المطبوعة إذا كانت تشتمل على إشارات تنقل تعليمات وتوجيهات وظيفية مثل: (يرجى الهدوء)، (يرجى وضع المواد في مكانها بعد استعمالها)، وبطاقات معنونة بـ (الأعمال اليومية) و (لوحة الحضور) و(التقويم الشهري)، وملصقات للتعريف بالأركان التعليمية والمواد التعليمية، ولوحات إعلانات مثبتة بشكل بارز في الغرفة يمكن أن تستخدم للتواصل مع الأطفال في الكتابة، ومطبوعات الحائط التي تعرض أسماء الأطفال والكلمات الأكثر تكراراً مما تعلمه الأطفال، وكلمات التهجئة الجديدة، والكلمات البارزة، والكلمات التي تمثل الوحدات الصوتية التي تم تدريسها للأطفال، ولوحات الحروف الهجائية والأناشيد والكتب والأشعار. ويحث الباحثون، ومنهم رتشي وجيمس- سزانتن وهاوز (Ritchie, James-Szanton, and Howes, 2003)، المعلمين على استخدام تلك المواد المطبوعة داخل غرفة الصف مع الأطفال وتشجيعهم على مشاهدتها، والإشارة إليها، وتوجيههم إلى قراءتها، واستخدامها داخل عرفة الصف في كتاباتهم.

ومن الجدير بالذكر في هذا الصدد أن الأطفال الذين يتعلمون في البيئات الصفية الغنية بالمواد المطبوعة لن يحققوا الأهداف المنشودة من تلك البيئات ما لم يعطوا الفرص الوفيرة المتكررة لمشاهدة تلك المواد المطبوعة، واستخدامها وتجريبها واختبارها، من خلال تعلمهم وظائف واستعمالات هذه المواد (Neuman and Roskos, 1993). كما أن تغيير تلك البيئات من وقت لآخر يلعب دوراً هاماً في زيادة دافعية الأطفال، وفهمهم لهدف القراءة والكتابة وخصائص اللغة المكتوبة (Loyns,1998). وبينت كل من نيومان وروسكوس (Neuman and Roskos, 1990) أن تغيير البيئات يؤدي إلى ظهور سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة. كما تؤكد ستركلاند و مورو (Strickland and Morrow, 1989) ضرورة قيام المعلمين بمشاركة الأطفال قراءة الكتب الكبيرة داخل الصف، وجعلها خبرة روتينية يومية، والإشارة إلى الكلام المطبوع الذي تحتويه هذه الكتب إما بأصابعهم أو بمؤشر خاص. فالكتب الكبيرة تحمل رسالة واضحة جلية للأطفال مفادها أن الكلام المطبوع، وليس الصور، هو الذي يحمل معنى القصة. فالبيئة الغنية بالمواد المطبوعة، والحالة هذه، تحمل رسالة هامة؛ وهي أن دمج خبرات القراءة والكتابة بالخبرات التعليمية الأخرى، وتطوير تعلم الطفل للغة المكتوبة يعد جزءاً متكاملاً من الأنشطة اليومية.

ويرى باحثون آخرون مثل كريستي وإنز وفاكلتش (Christie, Enz and Vukelich,1997) أهمية أن تكون مواد بيئة الصف المطبوعة من المحيط الذي يعيش فيه الأطفال، ومن الكلمات الأكثر تكراراً وألفة لديهم مثل (ملصقات علب الطعام والمشروبات الغازية، وإشارات المرور، وأسماء الشوارع، والمحال التجارية) كما يؤكد أولئك الباحثون أن يحرص المعلمون على جمع تلك الملصقات وجعلها متوافرة في الصف بتعليقها على الجدران أو على جداول خاصة، وتكليف الأطفال بمحاولة تهجئتها وتشجيعهم على نسخها.

وقد أشارت مورو (Morrow, 2004) إلى أن مواد البيئة المطبوعة غالباً ما تكون نادرة الوجود في غرفة الصف. و في هذا الصدد يستصرخ كريستي وزملاؤه (Christie et al.,1997) همم المعلمين بمضاعفة جهودهم ليجعلوا هذا النوع من المطبوعات متوافراً للأطفال، ويقترحوا مجموعة استراتيجيات يمكن استخدامها لجلب مطبوعات بيئة العالم اواقعي (real-world environmental print) إلى غرفة الصف، كأن تطلب المعلمة إلى الأطفال إحضار عينات من مطبوعات البيئة من البيت، وتعليق أجزاء مختارة منها على لوحة إعلانات خاصة، وتكليف الأطفال بجمع أجزاء مختارة من مطبوعات البيئة ووضعها في ملف لعمل كتاب خاص لمطبوعات البيئة، أواصطحاب الأطفال في نزهة مشياً على الأقدام إلى مناطق مجاورة للروضة، والطلب إليهم الانتباه إلى مطبوعات البيئة المحيطة بهم؛ والإشارة إليها وتشجيع الأطفال على محاولة تهجئتها وقراءتها.

وبينت الدراسات التجريبية أن هناك أثراً للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى الأطفال. ففي دراسة أجرتها جودمان (Goodman, 1984) على بيئات تعلّم القراءة والكتابة، أظهرت نتائجها أن الأطفال الصغار الذين تعلموا في بيئات غنية بالمواد المطبوعة في طفولتهم يظهرون وعياً كبيراً باللغة المكتوبة. فقد ميّز الأطفال بين الحروف والصور الموجودة في الكتب والقصص، وأظهروا وعياً بالمواد المطبوعة الموجود في

سياق وظيفي وطبيعي في بيئاتهم، كما كانوا قادرين على قراءة شواخص المرور، وأسماء الشوارع. وتؤكد تلك النتائج أن الكلمات الأولى للأطفال يمكن أن تقرأ بطريقة تلقائية إذا ما تم إغراقهم ببيئة غنية بالمواد المطبوعة التي يمكن أن تستخدم بانتظام على نحو هادف ووظيفي.

وأجرى تايلر وبلم و لونجسدون (Taylor, Blum and Longsdon,1986) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي لمعلمي رياض الأطفال لمساعدتهم على خلق بيئة غنية بالمواد المطبوعة. وقد تم توزيع الأطفال إلى مجموعتين؛ مجموعة تجريبية تعلمت في بيئة مليئة بالمواد المطبوعة، وأخرى ضابطة تعلمت في بيئة غير مليئة بالمواد المطبوعة. واستخدم الباحثون إجراءات نوعية لتطوير فئات من معروضات اللغة المطبوعة احتوى معظمها على استعمالات وظيفية كالملصقات، والقوائم أوالجداول، والتوجيهات، والبرامج اليومية، والرسائل. وعند المقارنة بين المجموعتين، أشارت النتائج إلى أن الأطفال الذين التحقوا بصفوف مليئة بالمواد المطبوعة حققوا وعياً أكبر باللغة المكتوبة من نظرائهم الذين درسوا في الصفوف غير المليئة بالمواد المطبوعة.

أما نيومان وروسكوس (Neuman and Roskos, 1993)فقد درستا بيئة تعلم الأطفال المطبوعة من خلال إعداد بيئة مطبوعة تعزز تعلم الطفل بمساعدة من الكبار ودعمهم. تكونت عينة الدراسة من (138) طفلاً وطفلة ممن تراوحت أعمارهم ما بين الثالثة والخامسة، ووالديهم الذين تلقوا تدريباً للمشاركة في تفاعل الطفل مع المواد المطبوعة. وأظهرت النتائج أن ركن اللعب الغني بالمواد المطبوعة ساهم في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، حيث تبين أن إدراك مواد البيئة المطبوعة يَنتج من تفاعل الأطفال مع الكبار الذين يشجعون فضول الأطفال الطبيعي لمعرفة تلك المواد، واكتشافها، وتجريبها، وتوجيه خبراتهم التعليمية.

وبالمقابل، فثمة دراسات أشارت إلى أنه لا يوجد أثر للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي اللغوي لدى الأطفال. فقد أجرى مكماهان وهاو ونايت (McMahon, Howe and Knight, 1996) دراسة هدفت إلى استقصاء العلاقة بين البيئة الغنية بمواد القراءة والكتابة، ومعرفة أطفال ما قبل المدرسة بمصطلحات اللغة المطبوعة. تكونت عينة الدراسة من (78) طفلاً وطفلة ممن هم في سن الرابعة موزعين على ثمانية مراكز ما قبل المدرسة (مراكز رعاية الطفل، وصفوف مدرسية لا تطبق مناهج دراسية)، وطبقت في تلك الدراسة أداتان؛ أداة لقياس مصطلحات اللغة المطبوعة، وقائمة مؤشرات بمواد القراءة والكتابة، للإشارة إلى كمية مواد القراءة والكتابة المتوافرة في كل مركز ونوعيتها. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين علامات الأطفال في مقياس مصطلحات اللغة المطبوعة وقائمة المؤشرات، وبالتالي فلم يكن هناك أثر للبيئة الغنية بمواد القراءة والكتابة في تطوير معرفة أطفال ما قبل المدرسة بمصطلحات اللغة المطبوعة.

كما لم يجد وايتهرست ولونجان (Whitehurst and Lonigan, 1989) علاقة مباشرة بين قدرة الأطفال على قراءة مطبوعات البيئة، والقدرة على التعرف إلى الكلمات لاحقاً. وأجرى ديكنسون وسنو (Dickinson and Snow, 1987) دراسة بهدف التعرف إلى العلاقة بين مهارات ما قبل القراءة واللغة الشفوية وبين مطبوعات البيئة لدى أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من (33) طفلاً وطفلة. وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين مطبوعات البيئة ومهارات ما قبل القراءة واللغة الشفوية، حيث تبين أن القدرة على إدراك العلامات والملصقات الموجودة في البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في سن مبكرة لم يؤدِ إلى تطور بعض مهارات القراءة لدى الأطفال. كما توصل جودال (Goodall, 1984) إلى أن قراءة مواد البيئة المطبوعة يمكن أن تعد أدنى درجة من درجات التسلسل الهرمي لمهارات معرفة الكلمة.

يتضح من الأدب النظري أن ثمة تضارباً في أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة ومصطلحاتها، فبالرغم من أن نتائج بعض الدراسات أيدت وجود أثر تلك البيئة في تطور وعي الأطفال باللغة المكتوبة، لم يَبْرُز ذلك الأثر للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في دراسات قام بها باحثون آخرون. فتضارب نتائج البحوث الغربية، والحالة هذه، بأثر تلك البيئات في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، يُبرز الحاجة إلى إجراء دراسة تستقصي أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة في بيئة أخرى مغايرة تماماً عن البيئة الغربية ثقافياً واجتماعياً.

وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بالبيئة الغنية بالمواد المطبوعة في الدول الغربية ليس بالأمر الحديث، لأن ثمة وعياً لدى المعلمين والآباء في الدول الغربية بأهمية تعريض الأطفال لتلك البيئة في سن مبكرة من حياتهم، بفضل برامج المشاركة الوالدية (parental involvement) التي تبصر الوالدين والمعلمين بأهمية إغناء البيئة المنزلية والصفية بالمواد المطبوعة (Christie et al., 1997). غير أن إعداد البيئة الغنية بالمواد المطبوعة ليس مألوفاً في البيئات التعليمية العربية، لقلة وعي المعلمين بأهمية تلك البيئات ودورها في نمو الأطفال اللغوي، فضلاً عن أن البحوث التي استقصت أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة عربياً ومحلياً تكاد تكون معدومة، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، التي تهدف إلى استقصاء أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، الأمر الذي قد يؤدي إلى تبصير المهتمين في مجال الطفولة المبكرة بأهميتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة. فبالرغم من إيلاء المنهاج الوطني التفاعلي لرياض الأطفال في الأردن أهمية كبرى لتعلم الأطفال القراءة والكتابة، وكيفية تفهمهم وإدراكهم للغة المكتوبة، وتحديد المفاهيم التي يحتاجونها لمساعدتهم على حب القراءة والكتابة (أبو طالب، والصايغ، والسعدي، 2004)، إلا أن المنهاج قد أغفل بيان الطريقة التي يمكن للطفل من خلالها تعلم اللغة المكتوبة وإدراكها، ولعل من

أهمها إعداد بيئة غنية بالمواد المطبوعة. فالملاحظ لواقع رياض الأطفال في الأردن يلمح غياباً كبيراً لمثل تلك البيئات في صفوف رياض الأطفال.

فمن خلال زيارات الباحث المتكررة لرياض الأطفال، لاحظ أن صفوف رياض الأطفال تفتقر إلى المواد المطبوعة الوظيفية، وأن ما يتواجد في الصفوف هو عبارة عن لوحات الحروف الهجائية بالعربية أو الإنجليزية أو لوحات الأرقام، وبعض الوسائل المتناثرة بشكل غير وظيفي في أرجاء الصف ورفوف للكتب المقررة، بالإضافة إلى أن المعلمات لا يشجعن الأطفال على التعامل مع المواد المطبوعة كاللوحات والكتب أو القصص بحجة أن الأطفال غير قادرين أو مستعدين للقراءة في تلك المرحلة. فمحاورة الباحث غير الرسمية للمعلمات كشفت أن غياب تلك المواد من البيئة الصفية مرده عدم معرفة المعلمات بأهمية تلك المواد ودورها في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، وبالتالي تطوير مهاراتهم القرائية والكتابية. لذلك نبعت الحاجة لإجراء دراسة في البيئة الأردنية لبيان أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، لتسهم في زيادة معرفة المعلمات وفهمهن لدور تلك البيئات في تعلم الأطفال.

وكما اتضح من استعراض الأدب التربوي السابق، فقد كان هناك تضارب في نتائج البحوث في أثر تلك البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في تطور وعي الأطفال باللغة المكتوبة، ونظراً لعدم معرفة أثر هذه البيئات على الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال رياض الأطفال في البيئات العربية، فقد وجد الباحث أن ثمة حاجة حقيقية لإجراء هذه الدراسة لمعرفة ذلك الأثر، حيث لم تجر أية دراسة عربية أصيلة- في حدود علم الباحث- تناولت أثر بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة في تطور وعي الأطفال باللغة المكتوبة عربياً. فتأتي هذه الدراسة لتضيف إلى المكتبة العربية خطاً جديداً من الخطوط البحثية في برامج الطفولة المبكرة. إذ حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

هل يختلف مستوى الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة باختلاف المجموعة (مجموعة تم تدريسها في بيئة غنية بالمواد المطبوعة (تجريبية)، مجموعة تم تدريسها في بيئة عادية (ضابطة))، والجنس والتفاعل بينهما؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضيات الآتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير المجموعة (مجموعة تم تدريسها في بيئة غنية بالمواد المطبوعة (تجريبية)، مجموعة تم تدريسها في بيئة عادية (ضابطة)).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة يعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث).
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة يعزى للتفاعل بين المجموعة والجنس.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في تفردها باستقصاء ميدان لم يسبق أن تم تناوله بالدراسة والبحث في البحوث التربوية العربية بالرغم من أهميته الكبيرة في صفوف ما قبل المدرسة، كما تمت الإشارة إليه سابقاً. ويتوقع الباحث أن تزيد هذه الدراسة من معرفة معلمات رياض الأطفال بأهمية البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في صفوف ما قبل المدرسة، وكيفية إعدادها وتوظيفها على نحو فاعل لتحقيق الفائدة المرجوة منها. كما يتوقع الباحث أن يؤدي البحث في أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة إلى لفت أنظار مصممي مناهج رياض الأطفال إلى تصميم الخبرات التعليمية المبنية على المواد المطبوعة في البيئات الصفية. ويأمل كذلك الباحث أن يجد القائمون على برامج إعداد معلمي تربية وتعليم الطفل في هذا المجهود البحثي ما يدعوهم للتغيير فعلاً في برامج تعليم اللغة في الطفولة المبكرة، من حيث الاهتمام بتدريب الطلبة المعلمين على إعداد وتطوير وتوظيف بيئات المواد المطبوعة. كما يؤمل أن تكون هذه الدراسة بداية لدراسات بحثية لاحقة تتناول هذا الخط البحثي من مختلف جوانبه.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في ضوء محددات تحتاج إلى المراعاة خلال تعميم النتائج، وهي:

- اقتصرت عينة هذه الدراسة على أطفال روضة واحدة من مستوى (التمهيدي) تابعة للقطاع الخاص في مدينة عمان، اختيرت بالطريقة المتيسرة، لذا ينبغي الحذر من تعميم النتائج عند اختيار أطفال ذوي خصائص مغايرة أو مناطق مختلفة من المدن الأردنية.
- تتحدد هذه الدراسة بالأخذ بنتائجها والقدرة على تعميمها في الأداة التي استخدمتها (اختبار الوعي باللغة المكتوبة)، وما تحقق لتلك الأداة من صدق وثبات، وعليه يجدر أن نحذر عند تعميمها إذا استخدمت أدوات بحثية أخرى.
- إن الاختلاف في خصائص المعلمات اللواتي قمن بتدريس الأطفال في هذه الدراسة، وما يوجد بينهن من فروق فردية في السمات الشخصية، والخبرة التدريسية تعد من العوامل التي تحد من القدرة على تعميم نتائج هذه الدراسة.
- تتحدد هذه الدراسة في اقتصارها على طريقة واحدة لتطوير الوعي باللغة المكتوبة وهي (توظيف البيئة الغنية بالمواد المطبوعة)، لذا ينبغي الحذر من تعميم النتائج عند توظيف طرائق واستراتيجيات أخرى لتطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة.
- اعتمدت الدراسة مفهوماً معيناً للوعي باللغة المكتوبة، لذا يجدر أن نحذر عند تعميمها إذا ما اعتمد مفهوم آخر للوعي باللغة المكتوبة.

مصطلحات الدراسة:

بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة (Print-rich classroom environment): وهي المواد المطبوعة الموجودة بغرفة الصف المادية، وتشير في هذه الدراسة إلى الملصقات والإشارات واللوحات و القوائم والرسائل والبطاقات و التوجيهات والتعليمات المكتوبة التي تعلق على جدران الحائط، والكتب والقصص والمجلات التي تعرض في غرفة الصف، و جميع أشكال الكلام المطبوع المعروض داخل الصف في سياق وظيفي وذي معنى.

الوعي باللغة المكتوبة (Written language awareness): هو القدرة على تعرف وتمييز الكلام المكتوب أو المطبوع في المحيط، ومعرفة خصائص اللغة المكتوبة. ويشير في هذه الدراسة إلى قدرة الطفل على إدراك أن الكلمات المطبوعة تقرأ و تكتب من اليمين إلى اليسار (في حالة اللغة العربية) ومن أعلى إلى أسفل، وأن الكلمات المطبوعة تحمل معنى، وأن اللغة المكتوبة ترتبط باللغة المنطوقة، وإدراك الاختلاف بين الحرف والكلمة، ووظائف المسافات بين الكلمات، مقاساً بالعلامة التي حصل عليها الطفل في اختبار الوعي باللغة المكتوبة الذي أعده الباحث وفقاً للتدريج الثنائي (يعرف، لا يعرف).

التصميم التجريبي للدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تقوم على المقارنة بين مجموعتين؛ إحداهما ضابطة تم تدريسها في بيئة صفية اعتيادية لا تحتوي على المواد المطبوعة، والأخرى تجريبية درست في بيئة صفية غنية بالمواد المطبوعة التي وظفت في عملية تدريس الأطفال. ونظراً لكون الدراسة تقوم على مقارنة أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة والبيئة الصفية الاعتيادية في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة، فإن المتغير المستقل فيها هو البيئة الصفية ولها مستويان:

- البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة (Print-rich environment).
- البيئة الصفية غير الغنية بالمواد المطبوعة (Non-print rich environment).

أما المتغير التابع فهو الدرجات التي يحصل عليها الأطفال على اختبار الوعي باللغة المكتوبة الذي أعده الباحث وفقاً للتدريج الثنائي (يعرف (1)، لا يعرف (0))، ويلخص الشكل أدناه تصميم الدراسة:

(Exp.) G1: $O_1 \times O_2$

(Cont.) G2: $O_1 - O_2$

حيث:

(O_1: الاختبار القبلي)،

(O_2: الاختبار البعدي)،

($\times$: وجود معالجة)،

(- : عدم وجود معالجة).

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من أربع إلى خمس سنوات في رياض الأطفال الخاصة للعام الدراسي 2008/2007 في محافظة عمان، والبالغ عددهم حوالي (99008) طفلاً وطفلة موزعين على (561) دار رياض أطفال (وزارة التربية والتعليم، 2007). أما عينة الدراسة فقد اختيرت بالطريقة المتيسرة (Available sample)، لقربها ولسهولة الوصول إليها، وتعاون طاقمها مع الباحث، حيث أبدت العاملات في تلك الروضة رغبة حقيقية في إجراء تلك الدراسة في روضتهن، الأمر الذي سيترتب عليه تغيير لبيئة بعض الصفوف المادية، وتدريب لبعض المعلمات. واختيرت أربع شعب عشوائياً من بين شعب تلك الروضة الست. وتم اللجوء إلى التعيين العشوائي، فوزعت تلك الشعب الأربع عشوائياً إلى مجموعتين؛ مجموعة ضابطة تضمنت شعبتين اثنتين، وأخرى تجريبية احتوت على شعبتين.

ويبين الجدول (1) توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة.

الجدول (1) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمجموعة

المجموعة	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	عدد الأطفال
التجريبية	28	19	47
الضابطة	22	19	41
المجموع	50	38	88

أداة الدراسة:

تم بناء اختبار للوعي باللغة المكتوبة تكون من (20) فقرة لقياس الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة. وتم الرجوع إلى الدراسات البحثية السابقة ذات العلاقة بوعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة (Clay,1967; 1972; Goodman, 1984; 1986; Taylor et al., 1986; Morrow, 2004). كما تمت الإفادة من الأدب التربوي النظري المتصل، وخاصة مقياس ماريا كلاي (Clay, 1967) الذي حدد مجموعة من مصطلحات الوعي باللغة المكتوبة التي يظهرها أطفال ما قبل المدرسة كالوعي باتجاهات اللغة المكتوبة (الكتابة من اليسار إلى اليمين أو من أعلى إلى أسفل)، والوعي بوظيفة اللغة المكتوبة بأنها تنقل معنى وترتبط باللغة المحكية، والوعي بالحرف والكلمة وإدراك خصائصهما والتمييز بينهما. وكذلك وضعت بعض فقرات الاختبار في ضوء المقابلات التي أجراها الباحث مع معلمات رياض الأطفال، حيث طلب إليهن تحديد المهارات الأكثر تكراراً التي يظهرها الأطفال فيما يتعلق بالوعي باللغة المكتوبة، وقد حددت المعلمات بعضاً من هذه المهارات كالتمييز بين أشكال الحرف الواحد، ومصطلح الحرف الأول والحرف الأخير، وتمييز الأطفال للحروف الموجودة في أسمائهم، وإدراكهم للكلمات التي يتكرر استخدامها في القصص

المكتوبة مثل كلمة "بابا"، و"ماما"، و"بطة"، و"أرنب"..الخ. كما وضعت بعض فقرات الاختبار بناءً على خبرة الباحث في هذا الميدان.

وقد هدف الاختبار إلى تحديد مستوى الوعي اللغوي لدى أطفال الروضة من خلال قياس المهارات الرئيسة الآتية:

- الوعي باتجاه طريقة قراءة النص باللغة العربية (من اليمين إلى اليسار ومن أعلى إلى أسفل).
- الوعي بكيفية مسك الكتاب وتقليبه بالطريقة الصحيحة.
- الوعي بمصطلح الحرف والكلمة.
- الوعي بتمييز أشكال الحرف الواحد (في أول الكلمة، ووسطها، وآخرها)، وتمييز الحرف عن غيره من الحروف.
- الوعي بالكلمات الأكثر تكراراً وشيوعاً التي يتعرض لها الطفل.
- الوعي بشكل اللغة المكتوبة (وظائف الفراغ بين الكلمات، والكتابة على سطر منتظم، والفرق بين الصور والكلام المطبوع، ووجود علامات ترقيم).

تكوّن الاختبار من (20) فقرة تقيس مستوى وعي أطفال الروضة باللغة المكتوبة بناء على مهارات الوعي باللغة المكتوبة التي تمت الإشارة إليها سابقاً، وقد أعطيت كل فقرة من تلك الفقرات تدريجاً ثنائياً (dichotomous) (يعرف، لا يعرف). وقام الباحث بتدريب المعلمات على إجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه. ولتطبيق الاختبار تجلس المعلمة مع كل طفل بشكل فردي، وتكلفه الاستجابة لكل فقرة من فقرات الاختبار، ويكون مع المعلمة كتاب مطبوع ونماذج كتابية لتكليف الأطفال بالإشارة إليها لملاحظة وعيهم باللغة المكتوبة من عدمه، كما تقوم المعلمة بعد سؤالها الطفل عن كل فقرة من فقرات الاختبار بملاحظة أدائه لتلك المهارات، ووضع التقديرات المناسبة له وفقاً للتدريج الثنائي (يعرف، لا يعرف). ولإجراءات تصحيح الاختبار أعطي البعد (يعرف) درجة واحدة، في حين أعطي البعد (لا يعرف) صفراً، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار من (20). واتبع هذا المعيار بعد أن حكمّه وأقرّه عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الطفولة والقياس والتقويم.

اختبار الوعي باللغة المكتوبة: الصدق والثبات

أ- الصدق الظاهري للاختبار:

تم عرض اختبار الوعي باللغة المكتوبة على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم تربية الطفل في الجامعة الهاشمية، وطلب إليهم إبداء رأيهم من حيث مدى وضوح الفقرات، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية، إضافة إلى حكمهم على مدى صلاحية الفقرات في قياس الوعي باللغة المكتوبة، وقد اتفق 80% منهم على جميع العبارات الواردة في الاختبار على أنها تقيس ما أعدت لقياسه، مع تعديل في صياغة ثلاث عبارات من حيث الصياغة اللغوية، وإضافة كلمة "الطفل" إلى كل فقرة، وتحويل الاختبار من ثلاثي التدريج إلى ثنائي التدريج بحذف بُعد "غير متأكد" من تدريج الاختبار.

ب- ثبات الاختبار:

للتحقق من ثبات الاختبار، تم تطبيقه على شعبة من طلبة الصف التمهيدي تكونت من (35) طفلاً وطفلة من مجتمع الدراسة، ومن غير عينة الدراسة. ومن خلال الملاحظات التي سجلتها المعلمات اللواتي طبقن الاختبار في المرة الأولى على أطفال تلك الشعبة، تم تصنيف هؤلاء الأطفال إلى مجموعتين "أطفال لديهم وعي باللغة المكتوبة"، و"أطفال ليس لديهم وعي باللغة المكتوبة"، وقد تمّ استخدام الإجراء نفسه في المرة الثانية مع الأطفال أنفسهم، والمعلمات أنفسهن. وهكذا توافر لكل طفل تقويمان، حيث تم رصد عدد مرات الاتفاق (اتفاق المقدّر أو المصحح في تصحيح أداء الأطفال على اختبار الوعي باللغة المكتوبة في كلا المرتين)، وعدد مرات الاختلاف، وتم استخدام معامل ثبات التقدير أو التصحيح (Rating or Scoring Reliability) بحساب الارتباط بين العلامات المقدرة في التصحيح للمرة الأولى من قبل المصحح، والعلامات المقدرة في التصحيح للمرة الثانية من قبل المصحح نفسه (Intrarater Reliability) (عودة، 1993). ولبيان ثبات التقدير أو التصحيح، تم استخدمت معادلة كابا (K) التالية:

$$K = \frac{\text{ل- لم}}{\text{1 - لم}}$$

حيث أن ل: نسبة التكرار الملاحظ.

لم: نسبة التكرار المتوقع.

وقد بلغت نسبته 0.8، وهي نسبة مقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات التكافؤ

أولاً: فيما يتعلق بالمعلمات

قامت أربع معلمات ممن يحملن دبلوم كلية مجتمع متوسط في تخصص تربية الطفل بتدريس الشعب الأربع. اثنتان تدرّسان شعبتي المجموعة التجريبية، والأخريان تدرّسان شعبتي المجموعة الضابطة. وقد كانت خبراتهن التدريسية متقاربة، إذ تراوحت من أربع إلى ست سنوات.

ثانياً: فيما يتعلق بالأطفال

- يعيش جميع الأطفال المشاركين في الدراسة في بيئات ثقافية، واقتصادية، واجتماعية متقاربة في مدينة عمان وفقاً للبيانات التي تم الحصول عليها من إدارة الروضة. كما أن الباحث لم يلحظ تبايناً ظاهراً في هذه البيئات.
- تقارب أعمار الأطفال، إذ تراوحت الأعمار من أربع سنوات وثلاثة أشهر إلى خمس سنوات وثمانية أشهر.
- للتحقق من تكافؤ المجموعتين في مستوى الوعي باللغة جرى تطبيق اختبار الوعي باللغة المكتوبة على أفراد المجموعتين كاختبار قبلي (Pre-test)، وذلك قبل البدء بالتجربة وتجهيز شعب المجموعة التجريبية ببيئة صفية غنية بالمواد المطبوعة. ويبين الجدول 2 المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية

لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي باللغة المكتوبة القبلي.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي باللغة المكتوبة القبلي

المجموعة / الجنس	الضابطة			التجريبية			الكلي		
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	22	8.63	1.61	28	9.89	1.49	50	9.34	1.66
إناث	19	10.15	2.03	19	9.31	1.97	38	9.73	2.02
الكلي	41	9.34	1.95	47	9.65	1.71	88	9.51	1.82

يلاحظ من الجدول 2 أن هناك فرقاً ظاهرياً بين المجموعة التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث على اختبار الوعي باللغة المكتوبة القبلي. وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذا الفرق تم إجراء تحليل التباين الثنائي التفاعل (2-way ANOVA). ويبين الجدول 3 نتائج هذا التحليل.

الجدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجموعة	2.56	1	2.65	0.85	0.36
الجنس	3.74	1	3.74	1.21	0.27
الجنس× المجموعة	23.62	1	23.62	7.62	*0.00
الخطأ	260.40	84	3.10		
الكلي	289.98	87			

يتضح من الجدول 3 عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى للمجموعة أو الجنس فيما يتعلق بالاختبار القبلي، مما يعزز وجود التكافؤ بين مجموعتي الدراسة على اختلاف جنسهما. أمّا فيما يتعلق بالتفاعل بين المجموعة والجنس، فتبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى تداخل عاملي المجموعة والجنس بحيث جعل هناك فروقاً ناتجة عن مزج أو تداخل هذين العاملين معاً، غير أن هذا لا ينفي كون المجموعتين متكافئتين، لعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية راجع إلى المجموعة أو الجنس.

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث في تطبيق الدراسة الحالية الإجراءات الآتية:

1- تجهيز صفوف المجموعة التجريبية بالمواد المطبوعة التي اختلفت عن صفوف المجموعة الضابطة التي كانت تفتقر إلى المواد المطبوعة. وقد أشرف الباحث نفسه على إعداد البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة بالتعاون مع مديرة الروضة والمعلمات، حيث اشتملت تلك البيئة الصفية على جملة من العناصر التي تم تحديدها بالرجوع إلى الأدب التربوي ذي العلاقة، وهذه العناصر هي:

- لوحات تحتوي على مواد مطبوعة مثل (لوحة الحضور والغياب، لوحة أيام الأسبوع، لوحة الطقس، لوحة الأيدي المساعدة، لوحة أعياد الميلاد، لوحة المشروع، لوحة الحروف الهجائية، لوحة التقويم....الخ).
- ملصقات مطبوعة تحتوي على (أسماء الأطفال، أسماء الأركان التعليمية، أسماء الأثاث وكافة موجودات الغرفة الصفية معلقة على أثاث الغرفة).
- كتب وقصص و مجلات الأطفال موجودة في مكتبة خاصة في الصف إضافة إلى رفوف متفرقة تحتوي على كتب باختلاف أحجامها وأنواعها، تم عرضها في مكان بارز للأطفال.
- تعليمات وتوجيهات مثل (يرجى المحافظة على نظافة الغرفة، يرجى إعادة المواد إلى مكانها بعد استعمالها، امش، لا تركض...الخ).
- لوحة إعلانات لأعمال الأطفال المكتوبة، و لوحة لوضع الرسالة الصباحية المطبوعة.
- ملفات لأعمال الأطفال الكتابية.
- قصص كبيرة الحجم وأناشيد مطبوعة ذات حجم كبير معلقة على جدران الغرف الصفية.
- كلمات الحائط المطبوعة التي تشتمل على الكلمات الأكثر تكراراً واستعمالاً لدى الأطفال، وكلمات بيئة الأطفال المألوفة لديهم.

2- تدريب معلمتي المجموعة التجريبية اللواتي سيقمن بتدريس الأطفال على توظيف المواد المطبوعة في عملية التعليم، حيث عقد الباحث لهما ثلاثة لقاءات تدريبية للتعرف إلى كيفية استعمال تلك المواد وتوظيفها مع الأطفال في غرفة الصف.

3- إجراء اختبار قبلي، قبل البدء بتطبيق الدراسة، على أفراد عينتي المجموعتين التجريبية والضابطة.

4- تطبيق الدراسة على العينة التجريبية والاتفاق مع المعلمتين على خطوات التطبيق، حيث قامت المعلمات بتدريس الأطفال في المجموعة التجريبية في بيئة صفية غنية بالمواد المطبوعة، و تم تعريضهم لتلك البيئة وتوظيف موجوداتها، بينما قامت المعلمات في المجموعة الضابطة بتدريس الأطفال في بيئة صفية تقليدية تفتقر إلى المواد المطبوعة. وقد استمر التطبيق ثمانية أسابيع من (2007/10/7- 2007/11/29).

5- إجراء اختبار بعدي على أفراد عينتي المجموعتين التجريبية والضابطة.

المعالجة الإحصائية:

تم حساب تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA) للتحقق من تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي. كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للوقوف على أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة مع بيئة الصف الاعتيادية، وإلى معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف جنس الطلبة. وللإجابة عن هذه التساؤلات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار الوعي باللغة المكتوبة البعدي تبعاً لاختلاف مستويي كل من متغيري الدراسة؛ المجموعة والجنس كما هو موضح في الجدول 4.

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الوعي باللغة المكتوبة البعدي

المجموعة / الجنس	الضابطة			التجريبية			الكلي		
	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور	22	9.40	1.43	28	13.85	2.59	50	11.90	3.09
إناث	19	11.15	1.57	19	15.10	2.55	38	13.13	2.89
الكلي	41	10.21	1.72	47	14.36	2.62	88	12.43	3.05

يلاحظ من جدول 4 أن المتوسط الملاحظ لعلامات الذكور في المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط علامات الذكور في المجموعة الضابطة، وكذلك بالنسبة للإناث. كما يلاحظ أن متوسط علامات المجموعة التجريبية (ذكور وإناث) كان أكبر من متوسط علامات المجموعة الضابطة. وبهدف الكشف عن الدلالة الإحصائية لهذا الفرق، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2-way ANOVA). وتظهر نتائج الجدول 5 هذا التحليل.

الجدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي لأداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المجموعة	390.43	1	390.43	84.73	*0.00
الجنس	47.46	1	47.46	10.30	*0.00
الجنس× المجموعة	1.34	1	1.34	0.29	0.59
الخطأ	387.06	84	4.60		
الكلي	811.59	87			

تشير نتائج تحليل التباين الثنائي الواردة في الجدول 5 إلى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الوعي باللغة المكتوبة، وبمقارنة المتوسطين الحسابيين للمجموعتين يتضح أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أن الأطفال (الذكور والإناث) الذين تعلموا في البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة، وتعرضوا إلى خبرات تلك البيئة أظهروا وعياً أكبر باللغة المكتوبة من الأطفال (الذكور والإناث) الذين تعلموا في بيئة صفية تفتقر إلى المواد المطبوعة.

كما تشير نتائج تحليل التباين الثنائي الواردة في الجدول 5 إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين وعي الأطفال في اختبار الوعي باللغة المكتوبة وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث. أما بالنسبة للتفاعل بين المجموعة والجنس، فيتضح من الجدول 5 عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) للتفاعل بين المجموعة والجنس.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة التي درست في بيئة تعليمية تقليدية تفتقر إلى المواد المطبوعة، والمجموعة التجريبية التي درست في بيئة تعليمية وظفت من خلالها المواد المطبوعة في اختبارالوعي باللغة المكتوبة لصالح المجموعات التجريبية، مما يشير إلى فاعلية توظيف البيئات الصفية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة مقارنة بالبيئات التي تفتقر إلى المواد المطبوعة. وتختلف هذه النتيجة عن دراسة ديكنسون وسنو (Dickinson and Snow, 1987)، ودراسة ماكماهان وآخرون (McMahan et al., 1996) الذين توصلوا إلى أنه لم يكن هناك أثر للبيئة الغنية بمواد القراءة والكتابة في تطوير وعي الأطفال بمصطلحات اللغة المطبوعة. بينما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة جودمان (Goodman, 1984)، ودراسة تايلور وآخرون (Taylor et al., 1986) التي أظهرت تطوراً في وعي الأطفال باللغة المكتوبة الذين تعرضوا إلى بيئات غنية بالمواد المطبوعة أكثر من أولئك الذين درسوا في بيئات تفتقر إلى المواد المطبوعة. ويمكن تفسير ذلك بما للبيئة الغنية بالمطبوعات من أثر ملموس في زيادة وعي الأطفال باللغة المكتوبة، إذ تحمل المواد المطبوعة مغزى للطفل يقدم في سياق طبيعي لقراءة مواد وخبرات تعليمية مع عبارات مألوفة للأطفال (Neuman and Roskos, 1993)، وبالتالي تزيد من وعيهم باللغة المكتوبة ومصطلحاتها (Clay, 1972; Durkin, 1993; Kassow, 2006; Loyns,1998; McGee and Richgels,2004).

فالأطفال الذين شملتهم هذه الدراسة لم يعتادوا على هذا النوع من البيئات لا في منازلهم ولا في صفوفهم؛ فقبل أن تطبق التجربة اعتاد الأطفال على بيئة تعليمية تخلو من المطبوعات، وإن كانت تحتوي أصنافاً أخرى تجذب اهتمامهم غير المواد المطبوعة مثل (الزينة، البالونات، صور لرسوم متحركة محببة للأطفال، صور الأطفال..الخ). فوجود المواد المطبوعة في غرفة الصف، وتوظيفها يمكن أن يؤدي إلى انجذاب الأطفال إلى تلك البيئة المليئة بالمواد المطبوعة وزيادة تفاعلهم بها. وينسجم ذلك مع طرح مورو (Morrow, 2004) بأن الأطفال إذا ما وجدوا في بيئة غنية بالمواد المطبوعة، فإنهم ينجذبون إلى المواد المطبوعة فيها ويتفاعلون معها، ويشكل اهتمام الراشدين بمحاولات الأطفال التعرف إلى المواد المطبوعة ومحاولة قراءتها دعماً إيجابياً لهم .

إن الملاحظ لمعظم البيئات التعليمية في صفوف رياض الأطفال في الأردن يلحظ غياباً واضحاً للبيئة الغنية بالمواد المطبوعة بالرغم من أهميتها في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة كما أشارت إليه نتائج هذه الدراسة. فتزيين الغرفة الصفية بالرسوم المتحركة والصور الزاهية والبالونات مختلفة الألوان، من شأنه أن يجذب انتباه الأطفال ويحببهم ببيئة الصف، غير أنه لا يشكل بديلاً عن توافر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة وتوظيفها، وتشجيع الأطفال على التفاعل مع تلك البيئة وعناصرها. وإن هذا ليدعو المعلمين إلى التخلي عن وجهات النظر التقليدية التي ترى أن الطفل لا يستطيع أن يقرأ المواد المطبوعة إلا بعد أن يحقق مستوى معيناً من النضج، وبالتالي يحرم الطفل من فرص التعرض للمواد المطبوعة والكتب والقصص في سن مبكرة من حياتهم. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل من ستركلاند و مورو (Strickland and Morrow, 1989) بأن المعلمين الذين لا يقدّرون تطور القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، لا يعرضون أطفالهم إلى بيئات تعلم القراءة والكتابة التي تكون مليئة بالمواد المطبوعة والقصص ومواد وأدوات الكتابة.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في الجدول 5 وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اختبار الوعي باللغة المكتوبة بين درجة وعي الذكور والإناث ولصالح الإناث. ويرجع الباحث السبب وراء ذلك إلى أن ألعاب الإناث وممارساتهن تعتمد في الغالب على المحادثة، بينما يعتمد الأطفال الذكور على اللعب التنافسي، وهذا يؤدي إلى كثرة استفسار الإناث عن المواد المطبوعة في بيئة الصف والسؤال عن محتوياتها والمناقشة حولها مما يزيد من وعيهن بها. فاكتساب اللغة وتعلمها يكون أفضل عند الإناث من الأطفال الذكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة دنتون وويست (Denton and West, 2002) التي توصلت إلى أن الإناث يتفوقن إنجازاً في تعلم مهارة القراءة في صفوف رياض الأطفال والأول الأساسي. فبعد مراجعتهما لعدد كبير من الدراسات التي بحثت الفرق بين الجنسين في تعلم الأطفال اللغة، ووعيهم بها، خلص هيربرت وستيبيك (Herbert and Stipek, 2005, p.281) إلى القول: " إذا كان ثمة فرق بين الذكور والإناث في اكتساب اللغة وتعلمها، فإن ذلك الفرق يعزى في الغالب لمصلحة الإناث".

وقد أصبح تقليداً في الدراسات النفسية والتربوية التي تستقصي تعلم اللغة وتعليمها التوصل إلى تفوق الإناث على الذكور في مجال اكتساب و تعلم اللغة الشفوية والمكتوبة. وقد تمت دراسة الأسباب وراء هذه الظاهرة بالبحث والاستقصاء طيلة عقود خلت، وتوصلت أبحاث الدماغ إلى أن المناطق المسؤولة عن اللغة في الدماغ تكون أكثر نشاطاً وفاعلية عند الإناث، كما توصل علماء النضج العصبي إلى نتائج مثيرة للدهشة تفيد بأن الذكور والإناث يعتمدون على مناطق مختلفة في الدماغ عندما يقومون بمعالجة اللغة على نحو دقيق (Wolinsky, 2008).

وأخيراً، أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي في جدول 5 عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين المجموعة والجنس. وربما يرجع ذلك إلى أن الأطفال الذكور والإناث تعرضوا للفرص التدريبية والتعليمية ذاتها، وأن تأثير تعليم الأطفال من خلال بيئة غنية بالمواد المطبوعة من تعريضهم لموجودات البيئة وتوظيفها، وتفاعل الأطفال معها، وإشراكهم في قراءة المواد المطبوعة، وما تقدمه من خبرات وظيفية ذات معنى، يطول كلا الجنسين ويتلاءم معها. وعليه، فطريقة تقديم الخبرات التعليمة للأطفال في بيئة غنية بالمواد المطبوعة لا يفضل استخدامها لجنس دون آخر، بل يمكن استخدامها، والحالة هذه، مع كلا الجنسين.

التوصيات:

على هدي نتائج هذه الدراسة واستنتاجاتها، يوصي الباحث بما يأتي:

1- تصميم بيئات غنية بالمواد المطبوعة في صفوف رياض الأطفال، بوصفها وسيلة مساعدة لزيادة وعي الأطفال باللغة المكتوبة وتطوير القدرة على التعلم المبكر للقراءة والكتابة لاحقاً.

2- عقد دورات وورشات عمل تدريبية لمساعدة المعلمين في التعرف إلى كيفية تصميم وتوظيف البيئات التعليمة الغنية بالمواد المطبوعة في برامج الرياض.

3- أن يعمل واضعو مناهج رياض الأطفال تصميماً للخبرات التعليمية المبنية على المواد المطبوعة في البيئات الصفية.

4- تضمين برامج إعداد معلمي رياض الأطفال مساقات تتضمن تدريبهم على إعداد البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة وتطويرها وتوظيفها.

5- إجراء المزيد من الدراسات البحثية في مجال البيئة الصفية الغنية بالمواد المطبوعة. ويُقترح إجراء الدراسات الآتية:

أ. دراسات تتبع المنهجية نفسها التي اتبعتها هذه الدراسة، وتطبق على الأطفال في رياض الأطفال الخاصة والحكومية للكشف عن الفرق في إعداد البيئة المطبوعة بين رياض الأطفال الخاصة والحكومية.

ب. دراسات تستقصي فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال في إعداد البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، وأثره في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة باتباع وسائل بحثية أخرى كالمقابلة والملاحظة.

ج. دراسات طولية تستهدف أثر البيئة الغنية بالمواد المطبوعة في رياض الأطفال في تطور القدرة القرائية والكتابية لدى الأطفال لاحقاً في صفوف المرحلة الأساسية الدنيا (الصف الأول والثاني والثالث).

المصادر والمراجع

أبو طالب، تغريد والصايغ، ليلى والسعدي، شيرين.(2004). *المنهاج الوطني التفاعلي- الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم (الإطار النظري)*. عمان: وزارة التربية والتعليم والمجلس الوطني لشؤون الأسرة.

عودة، أحمد. (1993). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد: دار الأمل.

وزارة التربية والتعليم. (2007). *واقع إنجازات برنامج تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة للأعوام 2003/2007*. عمان، الأردن.

Christie, J., Enz, B. and Vukelich, C. (1997). *Teaching language and literacy; preschool through the elementary grades*. (1st Ed). New York: Longman.

Clay, M. (1967). The reading behaviour of five-years-old children: a research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2,11-31.

Clay, M. (1972). *Reading: the patterning of complex behaviour*. (2nd Ed). London: Heinemann.

Clay, M. (1993). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Denton, K. and West, J. (2002). *Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade*. (NCES 2002125). National Center for Education Statistics. Washington, DC. Retrieved May 7, 2007, from http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002125

Dickinson, D. and Snow, C. (1987). Interrelationships among pre-reading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly, 2*,1-25.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. (6th Ed). Boston: Allyn and Bacon.

Eades, S. (2002). *The relationship between socioeconomic variables and reading readiness as measured by the screening of reading readiness instrument*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's University, USA.

Fingon, J. (2005). The words that surround us. *Teaching pre K-8*, 35(8), 54-55.

Hall, N. (1987). *The emergence of literacy*. (1st Ed). Portsmouth, NH. Heinemann.

Herbert, J. and Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3),276-295.

Goodall, M. (1984). Can four year olds "read" words in the environment? *Reading Teacher,* 37(6), 478-482.

Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith. (Eds.), *Awakening to literacy*. (pp.102-109). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale and E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 1-14). Norwood, NJ: Ablex

Kassow, D. (2006). *Environmental print awareness in young children*. Retrieved December 3, 2007, from www.talaris.org/pdf/research/EnviroPrintAwareness.pdf

Loyns, G. (1998). Why reading is not a natural process. *Educational Leadership*, 55(6),14-18.

Manning, M. (2004). A world of words. *Teaching Pre K-8, 34*(7),78-79.

Schickedanz, J. (2003). Engaging pre-schoolers in code learning: Some thoughts about pre-school teachers' concerns. In D. Barone and M. Morrow (Eds.), *Literacy and young children: Research-based practices* (pp.121-139). New York: Guilford.

Sowers, J. (2000). *Language arts in early education*. (1st Ed). Stamford, CT: Delmar Thomson.

Strickland, D. and Morrow, L. (1989). *Emergent literacy: young children learn to read and write*. (1st Ed). Newark, DE: International Reading Association.

Taylor, N., Blum, I. and Longsdon, D. (1986). The development of written language awareness: environmental aspects and program characteristics. *Reading Research Quarterly*, 21,132-149.

Whitehurst, and Lonigan, C. (1989). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

Wolinsky, H. (2008). *Why are girls better at language than boys? Answer is in how the brain processes data*. Retrieved, January 8, 2008, from www.chicagotribune.com/features/lifestyle/health/chi0401health_brains_rapr.

Morrow, L. (2004). *Literacy development in the early years: helping children read and write*. (5th Ed). Boston: Allyn and Bacon.

Morrow, L. and McGee, L. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. (1st Ed). London: Falmer Press.

Neuman, S. and Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: enriching play environment of literacy development. *The Reading Teachers*, 44(3), 214-221.

Neuman, S, and Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal,* 30(1), 95-122.

McMahon, R., Howe, M., and Knight, H. (1996). *The effect of a literacy-rich environment on children's concepts about print*. A paper presented at the Annual International Study Conference of the Association of Childhood Education International, Minneapolis, April, 10-13, 1996.

Ritchie, S., James-Szanton, J. and Howes, C. (2003). Emergent literacy practices in early childhood classrooms. In C. Howes (Ed.), *Teaching 4 to 8-year-olds* (pp.71-92). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.