# فاعليّة الممارسات الملائمة نمائيًّا في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال المرحلة الأساسيّة الدّنيا في الأردن

*أحلام ابراهيم محمد الحاج حسين، إبراهيم المومني* *

## ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي فاعلية الممارسات الملائمة نمائيًا في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال المرحلة الأساسيّة الدّنيا. اتّبعت الدّراسة منهج دراسة الحالة، إذ اختيرت المجموعة المشاركة قصديا، وضمت ثلاثين طفلا تم تدريسهم باستخدام الممارسات الملائمة نمائيا. وجمعت البيانات باستخدام الأساليب النوعيّة، التي شملت بطاقة الملاحظة، وعينات أعمال الأطفال، ومقابلات الأمهات. وثمّ تحليل البيانات النوعيّة على ثلاث خطوات بدأت بالترميز وتحديد الفئات، ومن ثم توزيع البيانات على الفئات المرتبطة بها، وعقب ذلك عملية توليد الاستنتاجات، أظهرت النتائج فاعليّة الممارسات الملائمة نمائيًّا في تنمية مهارة القراءة. وأوصت بضرورة إيجاد نظامٍ متسقٍ وشاملٍ للإعداد والتّطوير المهنيّ المستمرين في مجال مرحلة الطفولة المبكّرة؛ لضمان أنّ المعلمين في المدارس الابتدائيّة يحصلون على التعليم المتخصص على مستوى الجامعة، والتطوير المهني المستمر والذي يُطلعهم على الممارسات الملائمة نمائيًّا في تعليم القراءة.

**الكلمات الدالة:** الممارسات الملائمة نمائيا، القراءة، المرحلة الأساسية الدنيا.

**المقدمة**

يُعد تعلم القراءة أمرًا حاسمًا لنجاح الطفل في المدرسة وفي وقتٍ لاحقٍ بالحياة. وتزداد أهميته وخاصة مع تقدم وتطور المعرفة البشريّة وتعدّد مصادرها، مما جعل من المستحيل على المؤسسة التربويّة أن تزوّد المتعلّم بكل ما يلزمه من المعارف ومختلف الخبرات في مدة دراسته المحدودة، الأمر الذي جعله السّبيل لتعلّم الإنسان مالم يعلم.

وتؤدي القراءة دورًا مهما في عملية الاتّصال، وخاصة مع تغيّر طرق التّواصل الاجتماعي من اللغة الشفهيّة إلى اللغة المكتوبة، إذ انتشر الاعتماد على البريد الإلكتروني، والفاكس، وبرامج الدّردشة كالفيس بوك، والتويتر، والواتس أب وغيرها من وسائل الاتّصال الحديثة.

وقد تأثّرت الممارسات التعليميّة الخاصّة بالقراءة، وستظل تتأثر تأثرا كبيرا بتفكير علماء النّفس التّربويين وبحوثهم في التّعليم، التي تسعى إلى إيجاد فهمٍ أفضل لكيفية تعلم الأطفال وتطوّر القراءة لديهم، إلى جانب وجهات النّظر البنائيّة الاجتماعيّة التي تسعى إلى إشراك الطلاب بنشاط في عملية التعليم، وتطوير استراتيجيات وعادات التعلم.

ومن هؤلاء المفكّرين جان جاك رسو الذي أكّد حاجة الأطفال للتّعلم بالاكتشاف، واللعب، والنّشاط، والحركة. وبستالوزي الذي دعا إلى تحفيز قدرة الأطفال وتطويرها مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلافات في احتياجاتهم وخصائصهم الفرديّة. وفريدريش فروبيل الذي اعتمد على مبادئ بستالوزي لوضع فلسفته في رياض الأطفال، التي أكّد فيها التّعلم عن طريق اللعب بالمواد المحسوسة، وجون ديوي الذي أكّد أن الأطفال يتعلمون بالتّجارب ذات المغزى بالنسبة إليهم، وبالتّفاعل الاجتماعي في مجتمع يوجّهه المعلّمون (Connelly, 2013).

واستنادًا إلى تلك الأفكار وغيرها ظهرت ممارسات تعليميّة متعددة، إحدى هذه الممارسات الأكثر شهرة، والمصمّمة لمساعدة المعلّمين على فهمٍ أفضل لكيفيّة تعلّم الأطفال للقراءة هي الممارسات الملائمة نمائيًا (DAP) Developmentally Appropriate Practices. وهو مصطلح وضعته الرّابطة الوطنيّة لتعليم الأطفال الصّغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC) للدّلالة على فضلى الممارسات، والبيئات، وأساليب التّدريس الممكنة للأطفال الصّغار.

وتنتج الممارسات الملائمة نمائيا في القراءة عندما يقوم المهنيون باتخاذ القرارات حول رفاه الأطفال وتعليمهم على أساس

---

* وزارة التربية والتعليم، مدرسة عائشة، الأردن. تاريخ استلام البحث 2016/08/18، وتاريخ قبوله 2016/12/23.



© 2019 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

ثلاثة أنواع مهمة من المعلومات هي: (1) ما هو معروف عموما حول نمو الأطفال والتعلم؛ لوضع أهداف قابلة للتحقق ولكنها مثيرة للتحدي في مجال تعلم القراءة، ولتخطيط خبرات التعلم، واختيار استراتيجيات التدريس التي تتوائم مع العمر والخبرة للمتعلمين. (2) نتائج التقييم الجاري للتقدم الفردي للأطفال في القراءة، إذ يستخدم للتخطيط للخطوات القادمة أو تكييف التعليم عندما يفشل الأطفال في إحراز التقدم المتوقع أو الوصول إلى مستويات متقدمة. (3) السياقات الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الأطفال؛ وذلك لمساعدتهم على فهم خبرات التعلم فيما يتعلق بما يعرفونه بالفعل، وهم قادرون على القيام به (Bredekamp, Neuman & Copple,1998).

هذا، وقد وضعت الرّابطة الوطنيّة لتعليم الأطفال الصّغار اثني عشر مبدأً توجيهيًا تشكّل أساسًا للممارسات الملائمة نمائيًا للأطفال في مرحلة الطّفولة المبكّرة التي تمتد من الميلاد حتى سن الثامنة (NAEYC, 2009):

1. عملية التّعلم مترابطة. 2. يحدث النمو في مراحل. 3. الفروق الفردية. 4. تفاعل الأفراد مع البيئة. 5. المزاوجة بين التعلم والاستعداد. 6. يتجه التعلم من البسيط إلى المعقد. 7. العلاقات مهمة. 8. يحدث التعلم في سياقات متعددة. 9. الأطفال هم متعلمون نشيطون. 10. اللعب هو أمر حاسم. 11. التعلم يحتاج فرصة للتحدي. 12. التعلم يحتاج الدوافع الداخلية.

وبهذا توفر الممارسات الملائمة نمائيًا إطارًا، أو فلسفةً، أو منهجًا للعمل مع الأطفال يستند إلى المعرفة التي تتغير دائمًا حول نموّ الطفل، والتّعلم، والفروق الفرديّة، والسّياقات الاجتماعيّة والثقافيّة، وبالتالي فهي ليست جامدة وإنما هي متغيرة وفيها استقرار نسبي وبالتالي لها القدرة على التنبؤ وخاصة في تعليم القراءة لصغار الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

ونظرا لأهمية سنوات الطفولة المبكّرة اتفقت اكبر منظمتين تربويتين وهما اتحاد القراءة الدولي International Reading Association (IRA) والمنظمة الوطنية الأمريكية لتعليم صغار الأطفال NAEYC على اتخاذ موقف مشترك صيغ في بيان رسمي نُشر عام 1989 حول موقفهاما المشترك حول تعليم القراءة للأطفال والممارسات الملائمة لذلك في وقتٍ مبكرٍ؛ وذلك لتوفير التّوجيه لمعلمي الأطفال الصغار في المدارس وبرامج الطفولة المبكرة (بما في ذلك مراكز رعاية الأطفال، ورياض الأطفال) التي تخدم الأطفال منذ الولادة وحتى سن الثامنة.

وكان صدور هذا البيان عبارة عن رد فعل للممارسات الأكاديميّة الرسميّة، التي تعد بنظر هذه المنظّمات المختصّة بتربية الأطفال غير ملائمة نمائيًا وغير فعّالة وخاصة في فترة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال والفصول الأساسيّة الأولى، وقد أكدت بريديكامب وكوبل (Bredekamp & Copple, 1997) الواردتان في لي (Lay, 2005) أنّ التعليم الموجّهة أكاديميًا لا ينتج مهارات تفكير عليا ومهارات حلّ المشكلات المطلوبة في عالم يتقدّم نحو التكنولوجيا، وأشارتا إلى أنّ هذا النمط من التعليم لم يحقق تقدّمًا ملحوظًا في عملية القراءة للفهم.

ويظهر ذلك جليًا من الإحصائيّات العالميّة التي تشير إلى ضعفٍ واضحٍ في القدرة على القراءة، إذ أفاد المركز الوطني لإحصاءات التّعليم National Center For Education Statistics(NCES) (Aud; Wilkinson & Kristapovich, 2013) أن حوالي (32%) فقط من طلبة الصّف الرّابع في الولايات المتحدة الأمريكية يقرؤون بمستوى متقدم، وأن (34%) هم على المستوى الأساسي للقراءة، وأن (34%) دون مستوى القراءة الأساسي.

أما على مستوى الدّول العربيّة، فتشير تقارير التّنمية البشريّة لعام (2013م) والتقرير العالمي لرصد التّعليم للجميع (2012م) إلى أن عدد سكان الدّول العربيّة بلغ (353.8) مليونًا وبلغ معدل الملمين بالقراءة في الفئة العمريّة (15) سنة فما فوق (256.49) مليونا، أي أن عدد الأميين العرب يصل إلى (96.84) مليون أمي منهم (63.58) مليونا من الإناث. والخلاصة بحسب هذه التقارير أن نسبة الأميّة في الوطن العربي تصل إلى (19.73%) من مجموع السّكان وهي بالنّسبة للإناث تصل إلى قرابة (60.60%) والذّكور (39.42%) وهذه الأرقام والنّسب لا تتضمن الأميين في ثلاث دول عربية هي (جزر القمر وجيبوتي والصومال) (المنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم، 2013).

هذه الأرقام تساعدنا في الكشف على أن كثيرا من سياسات التّعليم في الأقطار العربيّة لم تصل إلى المستوى المطلوب، مما يُؤكّد مطلب الإصلاح في مجالات التربيّة والتّعليم المختلفة، ومحاولة الاستفادة من البحوث والتوجّهات التربويّة الحديثة التي أكّدت أن تعليم القراءة ينبغي أن يبنى في ضوء التّصورات النمائيّة، ووفقًا لنمو الأطفال ومعرفتهم (N'Namdi, 2005; Pepper, 2007; Ford, 2014).

هذا، وقد اختبرت العديد من الدراسات العالميّة فاعليّة الممارسات الملائمة نمائيًا في تعليم القراءة، فأفادت الدّراسات الخاصة بتطور اللغة أن البرامج الموجهة نمائيًا حققت نتائج أفضل من الموجّهة أكاديميًا، وسجل شيرمان ومولر Sherman & Mueller,

(1996) في دراستهما الواردة في لي (Lay,2005) بأنّ أفضل تحصيل في القراءة سجّله الأطفال الملتحقون بالبرامج الملائمة نمائيًا من رياض الأطفال وحتّى الصّف الثّاني.

وفي دراسة أجراها لي (Lay, 2005) لتقصي أثر الممارسات الملائمة نمائيًا في التّحصيل الأكاديمي لأطفال الصف الثالث، في مدرسة من مدارس مدينة بروفو بولاية يوتا خلال عامٍ دراسيٍ واحدٍ. حيث تم تقييم مستويات الممارسات الملائمة نمائيًّا في جميع الفصول الدراسية باستخدام الملف الخاص بتقييم برامج الطفولة المبكرة. وبنيت الاختبارات التحصيليّة المستخدمة في هذه الدراسة اعتمادًا على معايير القراءة والكتابة والحساب. وكشفت نتائج الدراسة أن الصفوف الدراسية الملائمة نمائيًا حققت نتائج أكاديمية بمستوى أعلى في جميع الاختبارات التحصيلية، وكان أثر الممارسات الملائمة نمائيًا على القراءة والكتابة أكثر منه على الرّياضيات.

وتقصى نيل (Neel, 2006) أثر تعليم اللغة بطريقةٍ ملائمة نمائيًا على تطوّر اللغة عند أطفال الصّف الأول، تكونت عينة الدراسة من (85) طفلا قسموا إلى خمس مجموعات صغيرة متجانسة اعتمادًا على تحصيلهم في عملية المسح الأوّلي لعمليّة القراءة في تكساس إذ نتج عن ذلك مجموعات علاج ومجموعات إثراء. تلقى الطلبة ساعة يوميا موجهة نحو تعليم اللغة إذ تم استهداف كل طالب بطريقة ملائمة نمائيًّا، استمرت الدّراسة (30) أسبوعًا. أظهرت نتائج الدّراسة أنّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة، إلا أن جميع الأطفال في المجموعة التجريبيّة قد استفادوا من التّعليمات الملائمة بما في ذلك الطلبة الذين بدأوا البرنامج بمستوياتٍ منخفضةٍ إذ وصلوا إلى مستوياتٍ مرتفعةٍ.

وسعت دراسة راشد (2009) لمعرفة فاعلية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بالمعهد الأزهري حيث أعدت الباحثة اختبارا لقياس القدرة على القراءة، تكونت عينة البحث من (70) تلميذا من تلاميذ الصف الثّالث الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة ضمّت (35) تلميذا دُرّست باستخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة، والأخرى ضابطة ضمّت (35) تلميذا درست بالطريقة الاعتياديّة المتّبعة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وتقصّت أبو طعمه (2010) أثر قراءة القصص في تنمية مهارات القراءة المبكرة لدى أطفال الرّوضة، تكون أفراد الدراسة من (106) طفلا وطفلة من رياض الأطفال من مستوى التّمهيدي، منهم (54) طفلة و(52) طفلا تم اختيارهم قصديا من إحدى رياض الأطفال الخاصّة في مديرية الزرقاء، طورت الباحثة اختبار القراءة لتحديد درجة امتلاك الأطفال لمهارات القراءة المبكّرة، وتم التأكد من إجراءات صدقه وثباته. ولتحليل النتائج تم استخدام تحليل التّباين الثّنائي Two-Way Anova، إذ أشارت نتائج الدراسة لأداء أطفال المجموعتين الضّابطة والتجريبيّة على الاختبار البعدي للقراءة المبكّرة إلى وجود فرقٍ دالٍ إحصائيا عند مستوى الدّلالة ($\alpha$ = 05.) بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات أداء المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبيّة.

وأجرت فيليبس (Phillips, 2012) دراسة لفحص العلاقة بين تعرّض أطفال الرّوضة للممارسات الملائمة نمائيا ونجاحهم في مقاييس القراءة، تضمنت الممارسات الملائمة نمائيا المقدّمة للأطفال أربعة عناصر: فرص لاتخاذ القرار، والتجارب المسرحيّة، والتّدريس المقصود، واعتماد نهج متوازن للتدريس. استخدمت عدة مقاييس لنورث كارولينا المعتمدة لقياس نجاح الطلبة بالقراءة تم الحصول على البيانات من وزارة شمال كارولينا للتعليم العام ومعهد فرانك بورتر غراهام لتنمية الطفل، وقد تم تحليل نتائج الدراسة باستخدام نموذج المعادلات البنائيّة إذ دلّت نتائج الدّراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الممارسات الملائمة نمائيا المختارة في هذه الدّراسة والقدرة على القراءة، إلا أن الأغلبيّة السّاحقة من الأطفال الذين تعرضوا للممارسات الملائمة نمائيا حققت نفس أو فوق مستوى الصّف على جميع مقاييس القراءة.

وتوجهت دراسة محمد (2013) لتقصي أثر استراتيجيات التّعلم النّشط في تنمية استعداد طفل الرّوضة للقراءة، اعتمدت الباحثة تصميم المجموعة الواحدة التي تكونت من (120) طفلا من أطفال الرّوضة في إمارة مكّة المكرّمة، أعدّت الباحثة مقياسا خاصا لقياس استعداد أطفال الرّوضة للقراءة والذي تكون من المجالات التالية: مهارات التّمييز السّمعي والسّمعي البصري، ومهارات ما قبل الكتابة، وتأكدت الباحثة من صدقه وثباته. استخدمت الباحثة اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات وتحديد اتجاه الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية. وجدت الدّراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$ = 0.01) ولصالح المجموعة التجريبيّة في مهارات: التّمييز السّمعي والسّمعي البصري، ومهارات ما قبل الكتابة.

وبالاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن الدّراسات العربيّة قد اقتصرت على دراسة أثر إحدى الأنشطة الملائمة نمائيّا فقط كالأنشطة القائمة على الذكاءات المتعددة، أوالألعاب اللغويّة، بينما تعجّ الدّراسات الأجنبيّة بمصطلح الممارسات الملائمة نمائيّا.

وما تختلف فيه هذه الدّراسة عن الدّراسات العربيّة السّابقة هو أنها تأخذ الممارسات الملائمة نمائيا بمعناها الشّمولي والذي يقوم على ثلاثة محاور رئيسة (1) ما هو معروف عن نموّ الطفل والتّعلم. (2) ما هو معروف عن نقاط القوّة والضّعف والمصالح والاحتياجات الخاصّة بكل طفل في المجموعة. (3) معرفة السّياقات الاجتماعيّة والثقافيّة التي يعيش فيها الأطفال. ففلسفة الممارسات الملائمة نمائيّا أوسع وأشمل من مجرد تصميم برنامج أو لعبة تعليميّة. وعليه جاءت هذه الدراسة لتقصي فاعلية الممارسات الملائمة نمائيّا في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال المرحلة الأساسيّة الدّنيا، وهي بذلك تكون الدّراسة العربيّة الأولى– في حدود اطلاع الباحثة– التي تناولت هذا المفهوم.

**مشكلة الدّراسة وأهدافها**

يُمثل ضعف الطلبة في القراءة في الأردن قضيّةً جذرية تؤرّق القادة التربويين وأولياء الأمور على حدٍ سواء، وقد لمست الباحثة ذلك من خلال عملها معلمة في وزارة التربية والتعليم لمدة ثمانِ سنوات؛ إذ لاحظت ضعفا واضحا لدى الأطفال في مهارة القراءة كالاعتماد على التهجئة وعدم القدرة على قراءة مفردات منتزعة من كتبهم المدرسية، ولو أن جميع المفردات مرت بهم، وضعف قدرتهم على فهم المادة الجديدة المقروءة.

وقد أظهرت العديد من الإحصائيّات حجم هذه المشكلة في الأردن، ففي دراسة أجرتها الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية في العام (2012م) شملت ثلاثة آلاف طالب وطالبة، في الفصول الثلاثة الأولى من (156) مدرسةً في المملكة، لمعرفة نقاط الضّعف في نظامنا التّعليمي، أظهرت النتائج وجود ضعفٍ واضحٍ لدى طلبة الصّفين الثاني والثالث الأساسيين في القراءة والحساب (الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، 2012).

هذا وقد كشفت وزارة التربية والتّعليم عن حجم المشكلة حين صرّح وزير التّربية والتّعليم أمام مجلس النواب في العام (2013م) بأن (100) ألف طالب على مقاعد الدّراسة في الفصول الأساسيّة الأولى لا يستطيعون قراءة الحروف العربيّة أو الانجليزيّة، يشكلون نحو (22%) من إجمالي عدد الطلاب في الأردن وفق دراسةٍ وطنية شاملة نفذتها الوكالة الأمريكيّة للتنميّة الدوليّة (الرأي، 2013). ويبدو من الجلي أنّ هذه النّتائج تشير إلى أن الأساليب المستخدمة في وزارة التربية والتعليم غير مناسبة وتعتمد على ممارسات أكاديميّة غير ملائمة نمائيًا، الأمر الذي وجه الباحثة إلى تغيير استراتيجيات التدريس باتباع اساليب تدريس مناسبة نمائياً معتمدة على توجيهات الرّابطة الوطنيّة لتعليم الأطفال الصغار وتقصي فاعليّتها في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال المرحلة الأساسيّة الدّنيا.

**أسئلة الدراسة:**

وعليه تتحدّد مشكلة الدّراسة بالسّؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية الممارسات الملائمة نمائيا في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال المرحلة الأساسية الدنيا؟

**أهمية الدراسة**

تنبع أهميّة هذه الدّراسة من كونها تناولت البحوث والنّظريات في مجال الممارسات الملائمة نمائيًا، وما خرجت به من توجيهات لتعليم القراءة. وعليه فإن هذه الدّراسة تزوّد المعلمين بمخزونٍ معرفيٍ، وإطار نظري يمكنهم من تصميم الخبرات الملائمة نمائيًا، ويساعدهم في إيجاد سياقات تعليمية تعالج عدم التجانس في المستوى النّمائي وأساليب التعلم، والمهارات والخبرات للمتعلّمين داخل البيئة الصفيّة.

وإذ إن المعلمين يعملون في المدارس أو البرامج التي تنظمها السّياسات الإداريّة وكذلك ضمن الموارد المتاحة لهم، توجّهت هذه الدّراسة أيضاً لمديري المدارس والبرامج الذين لهم أدوار حاسمة في تهيئة مناخ داعم للممارسات التعليمية الملائمة نمائيًا، وتوجّهت أيضًا لصانعي السّياسات الذين يتخذون القرار فيما إذا كانت الموارد المتاحة للتّعليم في مرحلة الطفولة المبكّرة ذات جودة.

كما تفيد هذه الدّراسة الآباء والأمهات والأجداد والأشقاء المسؤولين عن تعليم الأطفال ونموّهم؛ إذ تبين لهم الأنشطة والممارسات التي يمكن تنفيذها لتنمية استعداد وقدرة أبنائهم من مختلف المراحل العمريّة في القراءة، وخاصة مع افتقار المؤلفات العربيّة للمادة العلميّة النظريّة التي تلقي الضوء على تضمينات الممارسات الملائمة نمائيًا على الرّغم من شيوع المفهوم في المؤلّفات الغربيّة، إضافة إلى تضمينها في المؤسسات التّعليميّة وخاصة في الولايات المتحدّة الأمريكيّة.

وتُقدم هذه الدّراسة بيانات تجريبيّة حول فاعليّة الممارسات الملائمة نمائيًّا في الفصول الدّراسيّة، وقد تتيح هذه البيانات الفرصة للباحثين لإجراء المزيد من البحوث التي من شأنها تحسين القراءة للأطفال.

**مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائيّة**

- الممارسات الملائمة نمائيًا: مجموعة الإجراءات والأنشطة وأساليب التّدريس التي تم اشتقاقها من البحوث والبيان الخاص بتنمية القراءة بوقتٍ مبكرٍ الصادرعن الرّابطة الوطنيّة لتعليم الأطفال الصّغار والرّابطة الدّوليّة للقراءة.
- القراءة: قدرة طفل الصف الثاني الأساسي على ترجمة الرموز المكتوبة إلى كلمات منطوقة، والربط بين الرمز المكتوب ومدلوله، وقيست قدرته على القراءة وفق مقاييس أعدتها الباحثة لذلك.

**حدود الدراسة ومحدّداتها:**

تتحدد نتائج هذه الدّراسة وتعميمها بالحدود والمحدّدات الآتيّة:

- تناولت الدّراسة عينةً قصديةً من مجتمع الدراسة، وتمثلت بشكل خاص على أطفال الصّف الثاني الأساسي من مدرسة عائشة أمّ المؤمنين الأساسيّة المختلطة التابعة لمديرية لواء ماركا للفصل الدّراسي الأول من التجربة (2015/2014م) مما قد لا يسمح بتعميم نتائج هذه الدّراسة خارج العينة الخاصّة بها.
- من عوامل صدق البيانات النوعيّة تعدّد الباحثين المشاركين في الدّراسة، وقد اقتضت هذه الدّراسة هي أن تقوم الباحثة نفسها في كل مراحلها، فإن نتائجها ستكون محدّدة بقدرة الباحثة على تحديد مصادر البيانات وجمعها وتحليلها، وكذلك على مدى موضوعيتها.

**الطّريقة والإجراءات**

منهج الدّراسة وتصميمها

اعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة Case study والذي يسمح بالتعمق في الظّاهرة ودراستها في سياقها الطبيعي من خلال جمع معلومات مفصّلة، باستخدام مصادر عدة للبيانات، خلال مدة محددة (Harwell, 1979).

الظاهرة هنا هي ضعف أطفال المرحلة الأساسيّة الدنيّا في القراءة، وقد أشار سورس (Sowers, 1996) إلى أن دراسة الحالة النوعية مفيدة لتتبع تطور اللغة في الفصول الدراسيّة. وبالتّحديد سيتمّ الاعتماد على المنهج التّفسيري متعدد الحالات Multiple-explanatory إذ تتمّ دراسة حالات متعددة لتقديم بيانات تتعلق بالسّبب والنّتيجة. (Campbell, 2014) إذ سيتمّ تتبع فاعلية الممارسات الملائمة نمائيا في تنمية مهارة القراءة لدى أطفال المرحلة الأساسيّة الدّنيا، من خلال استخدام الوسائل النوعيّة لجمع البيانات (بطاقة ملاحظة، وعينات القراءة، ومقابلات الأمهات)، ومن ثمّ استخدام الأسلوب الاستقرائي لتحليل البيانات، مما يجعل هذه الدّراسة مستوفية لخصائص البحث النّوعي.

تم جمع بيانات هذه الدّراسة في مدرسة عائشة أم المؤمنين الأساسية المختلطة التابعة لمديريّة تربية وتعليم لواء ماركا من الفصل الأول للعام الدراسي (2015/2014م) وقد تمّ اختيار المدرسة عن قصد كونها مركز عمل الباحثة. وللإجابة عن سؤال الدراسة تم تعيين المجموعة المشاركة قصديا، إذ تكوّنت من ثلاثين طفلا وطفلةً تم تدريسها وفق الممارسات الملائمة نمائياً. كما تمّ إجراء عدة مقابلات مع (23) من امهات الأطفال شكلن ما يقارب (77%) من أمّهات المجموعة المشاركة، وهنّ اللواتي تمكّنت الباحثة من إجراء المقابلة معهن.

**السياق العام للدراسة:**

أتيحت لي فرصة إجراء الدّراسة في مدرسة عائشة أم المؤمنين الأساسيّة المختلطة؛ وذلك لطبيعة عملي فيها كمعلمة منذ عام (2011م). تقع هذه المدرسة في منطقة جبل النصر – حي عدن، وتتبع لتربية لواء ماركا.

مبنى المدرسة هو عقار مستأجر صُمم ليكون مسكنًا يقع على مساحة تقدر ب (800م2) وتضمّ المدرسة ثلاثة طوابق، في الطابق الأرضي غرفة المديرة، والحضانة، والمطبخ، ووحدة صحية للهيئة التعليمية وغرفتان صفيتان، أما الطابق الأوّل فضمّ غرفة سكرتيرة المدرسة، وغرفة المرشدة، وغرفة المعلّمات، ووحدة صحيّة للهيئة التعليميّة وأربع غرف صفيّة، بينما توزّعت باقي الغرف الصفيّة وعددها (12) إضافة إلى وحدتين صحيتين للهيئة التعليميّة في الطابقين الثاني والثالث. هذا، وتتّسم الغرف الصفيّة بضيقها وازدحامها بالطلبة، وتفتقر المدرسة إلى مرافق تعليميّة ذات أهمية كغرفة مصادر التعلم، والمكتبة، ومختبر الحاسوب ومختبر

العلوم. وللمدرسة مدخلان اثنان، وساحتان تبلغ مساحتهما مع بعضهما (620 م2) يُمنع استخدامهما لغير حصص الرّياضة؛ خوفًا من ازدحامهما بالطلبة، ويجتمع الطلبة كلهم في ساحةٍ واحدةٍ للاصطفاف مرتين، المرة الأولى في بداية الدوام، والثانية بعد الاستراحة.

ينتظم في المدرسة (477) طالبًا وطالبة وجميعهم في المرحلة الأساسيّة، إذ إن المدرسة مخصصة للصفوف الأساسيّة من الأول وحتى الخامس. أما كادر المدرسة الإداري والتدريسي فيضم (26) فردًا، (3) منهم إداريون (المديرة، السكرتيرة، والمرشدة النفسية)، أما الكادر التدريسي فيضم (23) معلمة، هذا بالإضافة إلى مراسلةٍ واحدةٍ.

هذا، ويصل عدد أفراد المجموعة المشاركة إلى ثلاثين طفلا يدرسون في غرفةٍ صفيةٍ بمساحة (12م2) (أي بمعدل 40سم لكل طفل)، ويتنافى ذلك مع المعايير العالميّة التي توصي بأن لا تقل المساحة المخصصة لكل تلميذ في الفصول العشر الأولى عن (2م2) (نيفرت، 2006). وتزدحم الغرفة الصفيّة بالمقاعد الدراسيّة إذ تحوي (11) مقعدًا دراسيًا فيجلس ثلاثة أطفال في المقعد الواحد، مما يحد من حركتهم ونشاطهم، ويعيق حركة المعلمة بينهم، وتدرسهم معلمة واحدة، مما يقلل من قدرتها على مراعاة قدرات ومصالح الأطفال المتنوعة، ومتابعة مواطن القوّة والضّعف لديهم، كما يحد ذلك من إمكانية توفير تعليمات فرديّة لهم، و يتنافى هذا مع توصيات الرّابطة الوطنيّة لتعليم الأطفال الصغار التي أشارت إلى أن الحجم الأمثل في الفصول الأولى هو (15-18) طفلا مع مدرس واحد. (Bredekamp, et al., 1998)

من ناحيةٍ أخرى، يضع النظام التعليمي منهاجًا موحدًا لجميع الطلبة، لدرجة أنه تمّ تخصيص مادة علمية لحصص التقوية الخاصة بمعالجة نقاط الضعف لدى الطلبة في مهارات الكتابة والقراءة، وتتم جدولة هذا المنهاج ضمن إطار زمني محدد.

ولتحديد مدى استعداد أفراد المجموعة المشاركة لتعلم القراءة تمت عملية التقييم الأولي باستدعاء الأمّهات وتوزيع الاستبانة الخاصة عليهن، وتم الرجوع أيضا إلى البيانات الإحصائيّة الخاصة بالمدرسة، إذ أشارت البيانات إلى ما يلي:

**أولاً:** بالنسبة إلى خبرات ما قبل المدرسة: تبين أن ما يقارب (57%) من الأطفال لم يلتحقوا ببرامج ما قبل المدرسة،.وأشارت النسب إلى أن (77%) من الأهل لا يقرؤون القصص لأبنائهم، ما يقارب (17%) لا يقومون بتدريس أبنائهم القراءة في البيت.

**ثانيًا:** الصحّة والجندرة: أظهرت استجابات الأمّهات أنّ (13%) من الأطفال قد عانوا من انخفاضٍ في الوزن عند الولادة أو في مرحلة الطفولة المبكّرة، وعانى (10%) منهم من تأخر في النطق، ويعاني ما يقارب (7%) منهم من مشكلةٍ في السمع أو في البصر، ويعاني أحد الأطفال من مشكلةٍ في الدّماغ. هذا ويشكّل عدد الذكور ضعف عدد الإناث إذ تتكون العينة من (20) طفلا، و(10) طفلة.

**ثالثًا:** الحالة الاقتصاديّة الاجتماعيّة: أظهرت البيانات الإحصائية بأن ما يقارب (77%) من الأطفال يقل دخل أسرهم الشّهري عن (500) دينارًا، وأن ما نسبته (10%) منهم يعاني أحد والديه من صعوبةٍ في القراءة.

**رابعًا:** المستوى التعليمي للأم: أشارت البيانات الإحصائية إلى أن (50%) من الأمهات هن دون مستوى الثانوية العامة، ما يقارب (43%) هنّ من حملة شهادة الثانوية العامّة، (7%) فقط يحملن درجة البكالوريوس.

ولتقييم مدى امتلاك أطفال المجموعة المشاركة لمهارات والقراءة الأساسيّة (أصوات الحروف، التحليل، التركيب) تم إجراء اختبار القراءة القبلي، وتحديد الدّرجة المحكّية بالاعتماد على الطرق التحكيميّة، إذ طلب من مجموعة من المتخصّصين والخبراء في مجال القياس والتقويم، ومشرفي المرحلة، ومعلمات الفصول الثلاث الأولى تحديد مستوى الإتقان لكل سؤال من الأسئلة، ومن ثمّ تمّ حساب متوسّط آرائهم للحصول على الحد الأدنى لدرجة الإتقان إذ بلغت لبعض المهارات كما يلي:

- لمهارة نطق أصوات الأحرف (28.5) من أصل (31) درجة.
- لمهارة التحليل (7) درجات من أصل (8) درجات.
- لمهارة التركيب (6) درجات من أصل (9) درجات.

وبعد تصحيح الاختبار أظهرت النتائج بأن ما يقارب (13%) من الأطفال فقط يتقنون أصوات الحروف، وما يقارب (27%) يتقنون مهارة التحليل، وما يقارب (7%) يتقنون مهارة التركيب، ممّا يشير إلى افتقار الأطفال المشاركين إلى المهارات الأساسيّة للقراءة.

بشكل عام، فإن هذه المعطيات جميعها تشير إلى ضعف مستوى استعداد أطفال المجموعة المشاركة للقراءة.

**طرق جمع البيانات:**

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تمّ استخدام ثلاث استراتيجيات لجمع البيانات: بطاقة الملاحظة، وعينات أعمال

الأطفال، ومقابلات الأمهات.

الصدق والثبات: Validity and Reliability

يعتبر الباحث هو الأداة في البحث النّوعي، وبالتالي يعتمد الصدق والثبات في البحث النّوعي على جهد الباحث ومهارته في الحفاظ على سلامة خطوات البحث من طرق جمع البيانات، وتحليلها وتوليد للاستنتاجات.

وقد وضع لينكون وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) الواردان في(Morse, Barrett, Mayan, Olson, & Spiers, 2002) مفاهيم خاصة لتعزيز الموثوقيّة في نتائج البحث النوعي وهي "المصداقية" "credibility"، "والاعتمادية" "dependability"، "وقابلية النقل" "transferability"، وقابلية التأكيد"confirmability"

ينطوي مفهوم "المصداقية" على أن نتائج البحث النوعي مصدقة من قبل المشاركين في البحث، ويؤكد مفهوم "الاعتماديّة" على ثبات البيانات عبر مشاركين مماثلين وظروف مماثلة، في حين يشير مفهوم "قابلية النقل" إلى الدّرجة التي يمكن من خلالها تعميم نتائج البحث النوعي إلى سياقات أخرى، ويتعلق مفهوم "قابليّة التأكيد" بقدرة الباحث على تجنب التحيز، وإثبات أن البيانات تمثل ردود فعل ووجهات نظر المشاركين (Cope, 2014).

ولتحقيق أقصى درجة من الموثوقيّة في البيانات النوعيّة تم الاعتماد على أسلوب التثليث Triangulation إذ جمعت الأدلّة من أفرادٍ مختلفين (الأم، الطالب)، ومن أنواع مختلفة من المعلومات (ملاحظات ميدانيّة، مقابلات)، وباستخدام طرق مختلفة لجمع البيانات (بطاقة الملاحظة، وعينات أعمال الأطفال، والمقابلات)، كما تمّ عرض خطوات جمع المعلومات، وتحليلها والإجابة عن أسئلتها على باحث خارجي يحمل درجة الأستاذية في القياس والتقويم؛ للتأكد من سلامة خطوات جمع المعلومات، وسلامة عملية التحليل ودقة خطواتها.

وللوصول إلى أقصى درجة من "الاعتماديّة" تمت عمليّة الوصف الدقيق للموقع، وربما يساعد ذلك على تعميم النتائج على سياقات مشابهة (Twycross & Shields, 2005). ولضمان "المصداقيّة" تمّ عرض عدد من المقابلات وعددها (4) على الأمهات اللاتي تمت مقابلتهن؛ للتأكد فيما إذا كُنّ يرغبن بتغيير آرائهن، أم أن المقابلات (كما تم تفريغها) تعبر عن آرائهن، ولم يكن هناك اختلاف في وجهة نظرهن. وتمّ اطلاع الأمّهات المشاركات على تأويلات الباحثة وتفسيراتها، والسماح لهن بإبداء الملاحظات والتعديل عليها. كما تمّ عرض الاستنتاجات على باحثٍ خارجي يحمل درجة الأستاذية في مناهج وتدريس اللغة العربيّة، إذ طلب إليه مراجعة ترميز البيانات وتصنيفها والتأكد من مدى ملاءمة المواضيع وتمثيلها، ومدى ارتباط الأفكار المدرجة ضمنها بها، ودقة الاستنتاجات وموضوعيّتها.(Creswell, 2012)

وتمّ التحقق من صحّة النتائج عن طريق "التحقق النظري" وذلك بمقارنة نتائج الدّراسة مع نتائج الدّراسات السّابقة.

**الممارسات الملائمة نمائيًا المطبّقة في هذه الدراسة:**

**أولاً:** إيجاد مجتمع رعاية المتعلمين:

تمت عملية إيجاد مجتمع لدعم تعلم الأطفال، وإثارة دافعيتهم وتحفيزهم لتحقيق أعلى المستويات في القراءة وذلك من خلال دعم الأطفال لبعضهم البعض، إذ تمّ تشكيل المجموعات الصغيرة وتكليفهم بأنشطة القراءة التعاونية، والسماح لهم بمساعدة بعضهم البعض وتقييم اعمالهم على شكل مجموعة وليس بشكلٍ فردي.

كما تمّ إجراء اللقاءات الدّورية الفرديّة والجماعيّة مع الأمّهات بغية تعريفهن بالدور المتوقع منهن، وما يمكن تنفيذه مع الأطفال في المنزل لزيادة قدرتهم على القراءة. وقد تمّ توزيع منشور على الأمّهات بخصوص ذلك.

**ثانيًا:** المنهاج الدراسي:

- تم تقديم منهاج اللغة العربية على شكل تدريبات عمليّة ممتعة كالأنشطة الدراميّة، وأنشطة التركيب والتحليل باستخدام القصّ واللصق.
- تمت الاستفادة من محاولات دمج منهاج الرّياضيات، والتربيّة الإسلامية، والتربية الاجتماعية، والعلوم مع بعضها لإكساب الأطفال المفردات المختلفة.
- تمّ تكليف الأطفال بكتابة جمل أو قصص تتعلق بما يحتاجونه وما يحبون ان يعملوه، وبالأحداث اليوميّة الخاصّة بهم، وتم اعتبار ذلك منهاجًا لتعليمهم القراءة.
- توفير القصص، والجرائد، والصور، والمجلات، والكتب الإضافيّة واستخدامها لإكساب الأطفال مفردات جديدة.
- تمّ توفير الألعاب التعليميّة، التي تسمح للأطفال بالمشاركة النشطة.

- تمّ استخدام الدّروس التعليميّة المحوسبة الخاصّة بتعليم القراءة.

**ثالثًا:** طرق التّدريس:

قامت أنشطة التدريس في جوهرها على القبول والاحترام والتّسامح، والتوجيه من جانب المعلمة. والآتي هي بعض الأنشطة التي تم تنفيذها.

- تنفيذ أنشطة القراءة بصوتٍ عالٍ، وأنشطة القراءة المستقلّة، وأنشطة القراءة المشتركة.
- كتابة رسائل يوميّة للأطفال وقراءتها معهم.
- نشاط اشتقاق الكلمات: في هذا النشاط تم عرض كلمات على الأطفال وتكليفهم بناء كلمات لها نفس الأحرف، مثل (لعب، بلع، علب)، أو (راح، حار).
- نشاط لعبة القافيّة: في هذا النشاط تم عرض بعض الكلمات على الأطفال وتكليفهم إحضار كلمات لها نفس القافية، مثل (قطة، بطة، نقطة، شحطة، لقطة...).
- نشاط صيد الكلمات: تم عرض العديد من البطاقات على الأطفال وتكليفهم التقاط البطاقة المطابقة للكلمة التي تلفظها المعلمة، أو ضدّها.
- نشاط الألغاز اللغويّة، مثل: (لعبة اسم، نبات، حيوان، جماد، بلاد).
- إعطاء الفرصة للأطفال لترديد الآيات القرآنيّة باستخدام القرآن المعلم، وترديد الأناشيد أيضًا.

**رابعاً:** البيئة التعليميّة:

- تمّ عرض اللوحات الغنيّة بالطباعة وتجديدها باستمرار، إضافة إلى تخصيص زاوية للمفردات الجديدة.
- تمّ تصميم مركز خاص بتعليم القراءة، وتوفير المواد الخاصّة كالدّروس المحوسبة والألواح الصّغيرة والقصص، والحروف بأشكالٍ متنوعةٍ، والألوان والطباشير إضافة إلى المعجونة وغيرها.
- تمّ تغيير البيئة التعليميّة باستمرار فبالإضافة إلى الغرفة الصفيّة تم تقديم التوجيهات للأطفال في ساحة المدرسة وممراتها.

**خامساً:** أشكال التّدريس:

وقد تمّ تدريس الأطفال على أشكالٍ عدّةٍ:

- المجموعات الكبيرة: تمّ فيها تزويد الأطفال بتعليمات جماعيّة، تتعلق بالوعي الصّوتي وبعض المهارات ؛وذلك للتأكّد من وصولها للجميع.
- المجموعات الصّغيرة: تمّ تقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات غير متجانسة أحيانًا ومتجانسة أحيانًا أخرى بناءً على نتائج الامتحان القبلي وعلى ملاحظات المعلمة، قسمت المجموعات المتجانسة كما يلي:

– المجموعة الأولى/مجموعة الوعي والاستكشاف: وضمّت الأطفال ذوي المستوى المنخفض والذين التحقوا بالصّف الثاني الأساسي وهم يفتقرون إلى مهارات والقراءة الأساسيّة (أصوات الحروف، التحليل، التركيب) بشكلٍ كبيرٍ. وقد تمّ استخدام وسائل حسية متنوعة لتعريفهم بالحروف وأصواتها، وإشراكهم في كتابة وقراءة بعض المقاطع.

– المجموعة الثانية/مجموعة القراءة المبتدئة: وضمّت الأطفال ذوي المستوى المتوسط، والذين يمتلكون المهارت الأساسيّة للقراءة بمستوى متوسّط. تم استخدام مواد حسّية متنوعة لتنمية الوعي الصوتي لديهم، وإشراكهم في محاولة قراءة بعض الكلمات البسيطة.

– المجموعة الثالثة/مجموعة القراءة المستقلّة والمنتجة: وضمّت الأطفال ذوي المستوى المرتفع، والذين يتقنون المهارات الأساسيّة القراءة. تمّ تزويدهم بالقصص والمواد الإضافيّة المناسبة لهم.

**تحليل البيانات النوعيّة:**

يعرف تحليل البيانات النوعيّة على أنّه عملية تقليص البيانات وتصنيفها لإعطائها معنى، ومن ثمّ تفسيرها. وتمت عملية تحليل البيانات النوعيّة في هذه الدراسة على ثلاث مراحل:

**أولاً:** تحضير وتنظيم البيانات: تم تنظيم البيانات بحسب نوعها، إذ وُضعت جميع المقابلات، وجميع الملاحظات، وجميع العينات كلا على حدة.

**ثانياً:** استكشاف البيانات وترميزها: في هذه الخطوة تمّت عمليّة النظر في البيانات لتجزئتها وتصنيفها. ومن ثمّ تجميع الأجزاء

المترابطة واختزالها في مواضيع عامة تم تحديدها بالاعتماد على نوعين:

- الموضوعات العاديّة: التي اعتمدت على أسئلة الدراسة وأدواتها.
- الموضوعات غير المتوقّعة: التي ظهرت أثناء الدراسة.

**الجدول (1)**

الفئات الرئيسة والأفكار المرتبطة بها

| | |
|---|---|
| الفئة الأولى: الاستعداد للقراءة | 1. تطور مهارات القراءة الأساسية (أصوات الحروف، والتحليل، والتركيب)<br>2. حب القراءة والاهتمام بها. |
| الفئة الثانية: التطور في القدرة على القراءة | 3. تحسن مستوى القراءة.<br>4. توظيف القراءة في الحياة العامة.<br>5. توضيح ما وراء المعرفة. |
| الفئة الثالثة: مظاهر الضعف القرائي | 6. صعوبة قراءة الكلمات الجديدة أو الطويلة.<br>7. التهجئة.<br>8. الخلط بين نطق اللام الشمسية واللام القمرية. |

**ثالثاً:** توليد الاستنتاجات: وفي هذه الخطوة تمّ الاطلاع على ما أنتجته الخطوات السابقة لإعطاء المعنى للبيانات، ونقل الرأي الشّخصي للباحثة، ومقارنة نتائج الدراسة مع الأدب النّظري الوارد أو مع الدّراسات السّابقة، أو كلاهما (Creswell, 2012).

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الرئيس ما الآثار التي ظهرت على قدرة الأطفال في القراءة بعد استخدام بعض الممارسات الملائمة نمائيًّا؟

وللإجابة عن هذا السّؤال تمت متابعة بطاقات الملاحظة وعينات أعمال الأطفال، وإجراء المقابلات مع الأمّهات. إذ أجريت مقابلة (23) أمًّا، شكلن ما يقارب (77%) من الأمّهات، ومن ثمّ تحليل البيانات النوعيّة على ثلاث خطوات بدأت بالترميز وتحديد الفئات، ومن ثم توزيع البيانات على الفئات المرتبطة بها، وعقب ذلك عملية توليد الاستنتاجات. وقد جاءت النتائج المتعلقة بهذا السؤال في ثلاث فئات رئيسة هي:

**الفئة الأولى:** الاستعداد للقراءة:

عززت الممارسات الملائمة نمائيًّا عوامل الاستعداد للقراءة عند الأطفال، فتطورت لديهم مهارات القراءة الأساسية (أصوات الحروف، والتّحليل، والتّركيب). ويظهر الجدول نسبة الأطفال المتقنين لمهارات القراءة الأساسيّة قبل المشاركة وبعدها.

**الجدول (2)**

نسبة الأطفال المتقنين لمهارات القراءة الأساسية قبل وبعد المشاركة

| المهارة | نسبة الأطفال المتقنين قبل المشاركة | نسبة الأطفال المتقنين بعد المشاركة |
|---|---|---|
| أصوات الحروف | 13% | 56.6% |
| مهارة التحليل | 27% | 50% |
| مهارة التركيب | 7% | 53.3% |

وتحدثت إحدى الأمهات عن ذلك:

"ما كان ابني يقرأ جميع الحروف، وكان يخربط بين المتشابه منها مثل (ر، ز) هلا بقرأ ابني جميع الحروف" (أم غيث)

كما نمت الممارسات الملائمة نمائيًّا حب الأطفال للقراءة واهتمامهم بها، وظهر ذلك من خلال محاولاتهم المتكرّرة لقراءة الكلمات التي يبصرونها في كتبهم وفي الغرفة الصفيّة وفي المدرسة وغيرها، فهم لم يكتفوا بما يجدونه في كتب يدرسونها بل أخذوا

يشيرون لي إلى الكلمات المطبوعة حولهم ويقرؤونها، وانتقل هذا السلوك إلى خارج المدرسة، فتحدث ما يقارب (91%) من الأمهات عن اهتمام أبنائهن وحماسهم لقراءة الكلمات عن صفحات الجرائد ولافتات الشوارع وشاشات التّلفاز أيضًا:

"لاحظ زوجي حماس ابنته للقراءة، فهي تتهجئ الكلمات من الجريدة ومن المجلات، وعن علبة السجائر وتقرأها" (أم حنين)

كما أدّى التغيير في الممارسات التدريسية الجديدة أيضًا إلى تعلق الأطفال بالقصص وحبّهم لها، فأصبحوا يطلبون مني قراءتها باستمرار، وأخذوا يقبلون على كتب القصص ويستطلعونها، ومن ثم يختارون ما يعجبهم منها ليقرؤوه في حصص الفراغ. وأشار ما يقارب (65%) من الأمهات إلى ذلك:

"بشتري ابني القصص وبهجي الكلمات الجديدة وبسألني عن معناها" (أم سمير).

**الفئة الثّانية:** التّطور في القدرة على القراءة:

دعمت الممارسات الملائمة نمائيًّا قدرة الأطفال في القراءة، فلاحظت تحسنا واضحا في مستواهم في القراءة، وأشار ما يقارب (91%) من الأمهات إلى ذلك:

"تحسنت قدرة ابني في القراءة، كنت أجيب له قصصً فيها صور كبيرة وجمل قصيرة، هلا صرت أجيب له قصص طويلة وبقدر يقرأها لحاله "(أم خالد).

وتحدّثت أخريات عن تفوق أبنائهنّ في القراءة على إخوتهم الأكبر منهم سنًا:

"تحسنت قدرة ابني في القراءة، وصار يقرأ من كتب أخيه إلي في الصف الرابع"(أم لؤي)

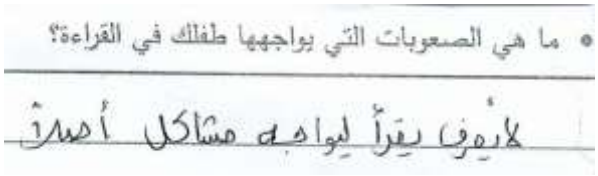
إلا أنّ مستوى التّحسن اختلف باختلاف قدرات الأطفال ومستوياتهم، فبرزت الفروق الفرديّة في القدرة على القراءة بين الأطفال، إذ استطاع الأطفال ذوو المستوى المتدّني قراءة بعض الكلمات البسيطة أو المألوفة:

"صار مستوى ابني رائع، ما كان يقرأ نهائيًا، هلا صار يتهجى الكلمات ويقرأها، وما كان يحضر الكرتون المترجم نهائيًا، هلا بحاول يقرأ الترجمة وبناديني بسرعة عشان أقرأ إلي مو عارف يقرأه " (أم رائد)

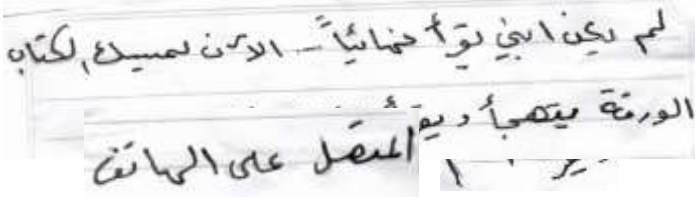
وأظهر الأطفال ذوو المستوى المتوسط قدرةً واضحةً في التّعرف إلى الكلمات الجديدة:

"تحسنت قراءة ابني، ما كان يقرأ الكلمات الجديدة، هلا بتهجى أي كلمة ويقرأها"(أم يزيد)

ويدل على ذلك أيضًا ما أشارت إليه إحدى الأمّهات بداية التجربة ونهايتها:



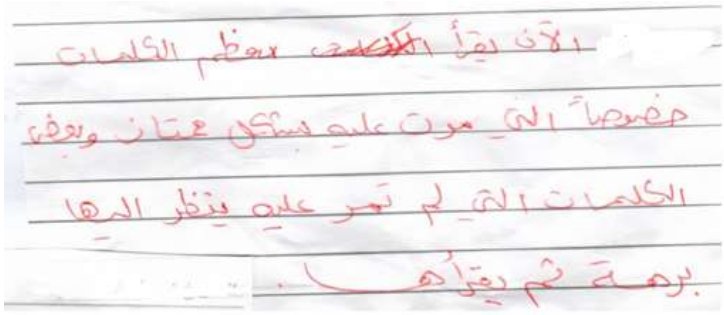

وفي نهاية التجربة:




أما الأطفال ذوو المستوى المرتفع والذين يتميزون بقدرات عالية على التهجئة والتعرف إلى الكلمات، تطورت قدرتهم من التعرف على الحرف وتركيبه مع غيره إلى قراءة الكلمة بسرعة وطلاقة، ومنه ماعلقت عليه إحدى الأمهات بقولها:

"أنا فرحانة كتير؛ لأنني حسيت بتحسن كبير في مستوى رنيم في القراءة، فقد كانت تقرأ ببطء وتتأتئ، هلا زادت سرعتها في القراءة، وصارت تقرأ الكلمات الكبيرة"

ويدل على ذلك ما أشارت إليه إحدى الأمّهات في بداية التجربة ونهايتها:
وفي نهاية التجربة:



وتتفق هذه البيانات مع دراسة يتمان وزملائه (Yeatman, et al., 2012) التي أظهرت أنه وبالرغم من أن إجادة الأطفال للقراءة تزيد من سنة إلى أخرى، إلا أن مهاراتهم بالنسبة إلى أقرانهم لا تتغير بشكلٍ ملحوظٍ، فالأطفال ذوو المستوى الأدنى من المتوسط في بداية العام يبقى مستواهم أدنى من المتوسط في نهايته.

وقد أدّى هذا التّطور الحاصل لدى الأطفال في القدرات القرائيّة إلى العديد من السلوكات لديهم إذ لاحظتُ بدء اعتماد الأطفال على أنفسهم في القراءة، فلاحظتُ محاولاتهم لقراءة الكلمات الجديدة، إذ كانوا يستطلعون الدروس اللاحقة ويحاولون قراءتها.

وتحدثت إحدى الأمهات أثناء اجتماعي بهنّ عن ذلك:

"كان ابني يسألني ما هو البرنامج التالي، هلا بقرأ اسم البرنامج عن شاشة التلفاز لحاله" (أم خالد)

كما تحسن الاستيعاب القرائي لديهم، وظهر ذلك من خلال مناقشتهم لما يقرؤونه إذ كانوا يقومون بطرح الأسئلة حول النّص ومن ثم يجيبون عليها. وأشارت الأمهات أيضًا إلى تطور هذه القدرة :

"تحسنت قدرة ابني في القراءة، وصار قادر على تخيل ما يقرأه"(أم سمير)

وتوجّه الأطفال نحو توظيف القراءة في الحياة اليوميّة.

تحدثت إحدى الأمهات:

"لما نجلس على مائدة الطعام، ولما تسمع بنتي صوت الهاتف الخلوي بتركض عشان تقرأ اسم المتصل وتخبر والدها مين هو" (أم سارة)

وأصبح الأطفال قادرين على توضيح ما وراء المعرفة الخاصّة بالقراءة:

وضّحت الطفلة هيا طريقة قراءتها لكلمة "العلم"

"بحط الألف مع اللام في مخي لأن اللام عليها سكون، بعدين بشبكها مع حرف العين، وبحط حرف الميم مع حرف اللام لأن اللام عليها سكون وبقرأها كلها"

وأشار ما يقارب (18%) من الأمّهات إلى أنه لم يعد لدى أبنائهنّ أي مشكلة تذكر في القراءة:

"لا يعاني ابني من أي مشكلات في القراءة "(أم أسامة)

ويُمكن إرجاع فاعلية الممارسات الملائمة نمائيا وأثرها الإيجابي إلى أنها أتاحت الفرصة للأطفال للتعلم وفق المستوى النمائي لهم، ففي هذه الدراسة تم تقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات: مجموعة الوعي والاستكشاف (الأطفال ذوو المستوى المنخفض)، والمجموعة المبتدئة (الأطفال ذوو المستوى المتوسط)، والمجموعة المستقلة والمنتجة (الأطفال ذوو المستوى المرتفع) وتم تقديم

أنشطة تعليمية ملائمة لكل مجموعة. وقد كانت هذه المجموعات مرنة إذ أنه تم نقل الطفل من مجموعةٍ إلى أخرى عند تحسن أو تدني مستواه بناءً على عمليات التقييم المستمرة؛ مما ساعد على الوصول لجميع الأطفال، وتحقيق التطور لديهم.

هذا، وقد وفّرت البيئة الغنيّة بالمطبوعات كالقصص، والمجلات، والبطاقات، ومجسمات الحروف وغيرها الدعم اللازم لتطوير مهارة القراءة. وأثارت كذلك الأنشطة التعليمية المتنوعة كالألعاب التعليمية، والأنشطة الدرامية، وأنشطة القراءة في العالم الحقيقي كالقراءة عن اللافتات وشاشات التلفاز وعلب العصير، والجرائد وغيرها اهتمام الأطفال ودافعيتهم لتطوير مهاراتهم في تعرف الكلمة وقراءتها، الأمر الذي أدى إلى إقبالهم عليها، وأحدث نموًا متسارعًا في قدراتهم القرائية.

وساعد دمج تعلم القراءة مع الموضوعات الدراسية جميعها مثل الرياضيات والعلوم، بالإضافة إلى الأنشطة المنزلية التي قامت بها الأمهات على انخراط الأطفال في القراءة طوال اليوم، مما مكن الأطفال من تطوير قدرتهم القرائية.

**الفئة الثالثّة:** مظاهر الضّعف القرائي:

على الرّغم من تطوّر قدرة الأطفال في القراءة، إلا أنني لاحظتُ وجود بعض مظاهر الضعف لديهم. وأكد ما يقارب (82%) من الأمّهات ذلك. واختلفت هذه المظاهر بين المجموعات فتجد مجموعة الوعي والاستكشاف صعوبة في قراءة الكلمات الطويلة أو الجديدة:

"بتتقرأ بنتي الكلمات المألوفة، بس بتلاقي صعوبة في قراءة الكلمات الطويلة أو الجديدة" (أم أسعد)

ولا يزال طلبة المجموعة المبتدئة يعتمدون على التهجئة لقراءة الكلمات الجديدة:

"بتقرأ بنتي الكلمات بطريقة صحيحة، بس هي بتعتمد على التهجئة عشان تتقرأها" (أم أحلام)

ويخلط الأطفال في المجموعتين بين نطق اللام القمرية واللام الشمسية :

"يصعب على ابني التمييز بين اللام القمرية واللام الشمسية عند قراءة الكلمات" (أم عبد الحكيم)

وترجع نقاط الضعف هذه إلى أن القراءة عملية معقدة ومتعددة الأوجه تعتمد على اللغة الشفهية والمفردات، والوعي الصوتي، والمعرفة الأبجدية.(Skibbe et al., 2013; Puranik & Lonigan, 2011) ويحتاج تطويرها إلى مدة طويلةٍ، وقد استمرت مدة التطبيق أشهرًا معدودات، ولا تظهر الآثار الإيجابية للممارسات الملائمة نمائيًّا بشكلٍ فوريٍ، وإنما على المدى الطويل (Lay, 2005).

ولا ننسى هنا تأثير الضعف القبلي لدى الأطفال، إضافة إلى الظروف المحيطة كتعليمات وزارة التربية والتعليم كالمنهاج الموحد، والجدول الزمني المرسوم التي حدت من قدرة الباحثة على التركيز على مهارات القراءة بشكل كبير، الأمر الذي أثر على تطور القدرة على القراءة لدى الأطفال.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Pickett) 2002)، (Lay(2005، Ouellette (2006) وأبو طعمة (2010) التي أظهرت نتائجها وجود أثرٍ إيجابيٍ للأنشطة الملائمة نمائيا في قدرة الأطفال على القراءة.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة Neel (2006)، ودراسةPhillips (2012) الكميتين اللتين أظهرتا عدم وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام الممارسات الملائمة نمائيًّا في القدرة على القراءة؛ وقد يرجع ذلك إلى اعتماد الدراستين على الأساليب الكمية في جمع البيانات وقد لا تظهر الآثار الإيجابية للممارسات الملائمة نمائيا إلا باستخدام مؤشراتٍ متعددةٍ(Kumtepe, 2005). أو ربما يرجع ذلك إلى اختلاف مجتمع الدراسة إذ أجريت دراسة نيل (Neel, 2006) في تكساس Texas وأجريت دراسة فيليبس (Phillips, 2012) في منطقة شمال كارولينا North Carolina.

وقد ترتبط البيانات النوعية لهذه الدراسة جزئيا مع نتيجة دراسة Neel (2006) التي أشارت إلى أن جميع الأطفال في المجموعة التجريبية قد استفادوا من التّعليمات الملائمة بما في ذلك الأطفال الذين بدؤوا البرنامج بمستوياتٍ منخفضةٍ إذ وصلوا إلى مستوياتٍ مرتفعةٍ. ودراسة Phillips (2012) التي أشارت إلى أنّ الأغلبيّة السّاحقة من الأطفال الذين تعرّضوا للممارسات الملائمة نمائيًّا حققت المستوى نفسه أو فوق مستوى الصّف على جميع مقاييس القراءة. وهذا يؤكد أن المنهج النوعي هو الأنسب والأقوى في تتبع تطور القراءة عند الأطفال كما أشار لذلك سورس (Sowers,1996).

بناء على ما سبق، وبأخذ السياق العام للمدرسة ومواردها الضعيفة جداً، فإن الأطفال تحسنوا في عملية القراءة كما تشير لذلك ممارستهم ورغبتهم في بذل جهد في قراءة القصص والكلمات الجديدة خلال وجودهم في الغرفة الصفية مما يشير إلى تحسن مفهومهم عن أنفسهم في عملية القراءة بالذات. وأعتقد أن مثل هذه المحاولات تعتبر جيب من جيوب النجاح التي يمكن أن تستفيد منها وزارة التربية والتعليم للتخلص من مشكلة الضعف القرائي لدى أطفال المرحلة الأساسية الأولى.

**التّوصيات:**

- إيجاد نظامٍ متسقٍ وشاملٍ للإعداد والتّطوير المهنيّ المستمرين في مجال مرحلة الطفولة المبكّرة؛ لضمان أنّ المعلمين في المدارس الابتدائيّة يحصلون على التعليم المتخصص على مستوى الجامعة، والتطوير المهني المستمر أثناء الخدمة ضروري لهؤلاء المعلمين كي يطلعوا على الممارسات الملائمة نمائيًّا في تعليم القراءة.
- التركيز على تنمية مهارة القراءة في جميع الأنشطة اليوميّة للأطفال، وتشجيع الأطفال على قراءة المفردات التي يرونها حولهم في كل مكان وفي الموضوعات الدراسية المختلفة.
- تشجيع الأمهات بإيجاد وقت خاص للقراءة لأطفالهن بصوت عال، والاستماع إلى قراءة الأطفال.

## المراجع

**أولاً: المراجع العربية:**


أبو طعمه، دلال. (2010)، أثر قراءة القصص في تنمية مهارات القراءة المبكرة لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستيرغير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

جريدة الرأي، عمان، 100 ألف طالب لا يجيدون القراءة،ع 15755، 23 تشرين ثاني، 2013م.

الدراوشة، طليب. (2007)، أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية البنائية المعرفية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائياً في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

راشد، حنان. (2009)، فاعلية استخدام استراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهري. مجلة القراءة والمعرفة، (88)، 84-28.

محمد، أماني. (2013)، فاعلية برنامج قائم على استراتيجية التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة. مجلة الثقافة والتنمية، (67)، 104-142.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (2013)، بيان المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بمناسبة اليوم العربي لمحو الأمية. مقالة استرجعت بتاريخ 2015/1/3 من: http://www.projects-alecso.org.

نيفرت، إرنست. (2006)، عناصر التصميم والإنشاء المعماري، ترجمة ربيح الحرستاني، بيروت: دار قابس.

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية. (2012)، أداء الطلاب في القراءة والحساب، والممارسات التربوية والإدارة المدرسية في الأردن. نشرة استرجعت بتاريخ 2014/11/22 من: /www.moe.gov.eg.

Aud, S. Wilkinson, F. S. and Kristapovich, P. (2013). The Condition of Education. National Center for Education Statistics, Retrieved on 3/10/2014 from:http://eric.ed.gov/?id=ED542714

Bredekamp, S., Neuman, S. B., and Copple, C., (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children, Retrieved **on** 5/9/2014 from: http://eric.ed.gov/?id= ED420052

Campbell, J. (2014). Introduction to Methods of Qualitative Research, Retrieved on 4/1/2015 from: http://www.jasonjcampbell.org/uploads/Methods_of_Qualitative_Research_and_Inquiry.pdf

Connelly, k.A. (2013). The primary practices questionnaire (PPQ): The development and validation of an instrument measuring teachers'Perceptionsof their implementation of "developmentally appropriate"Responsive practices in the primary grades. Unpuplished Doctor Dissertation, the University of Alabama, Birmingham.

Copple, C. and bredekamp, S. (2006). Basiscs of Developmentally Appropriate practice**,** Washington: NAEYC Publishing.

Creswell, J. (2012). Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research, Fourth Edition. Pearson Education: united States.

Ford, M. (2014). Active Learning Strategies and First Grade Reading Achievement Using the TAKE 10! Program and Istation Assessment Tool: A Correlation Study. Unpuplished Doctor Dissertation, Jones International University, Colorado.

Harwell, M.R. (1979). Research Design in Qualitative/Quantitative/: Mixed Methods. Retrieved on 10/4/2015 from: http://www.sagepub.com/upm-data/41165_10.pdf

IRA & NAEYC. (1998). Continuum of Children's Development in Early Reading and Writing. Retrieved on 21/2/2015 from: https://oldweb.naeyc.org/about/positions/psread4.asp

Janice. M. M., Barrett, M., Mayan, M. Olson, K. and Spiers, J. (2002). Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. International Journal of Qualitative Methods**,** 1(2), 1-19.

Jones, C. D. (2008). The effects of interactive writing instruction on Kindergarten students'acquisition of early reading skills.

Unpuplished Doctor Dissertation. Utah state university, United States.

Kumtepe, A.T. (2005). The effects of developmentally appropriate practicesOn Children's reading development from Kindergarten through third grade**.** Unpuplished Doctor Dissertation, Florida state university, United States.

Lay, S.K. (2005). The effect of developmentally appropriate practice upon academic achievement in the third grade classroom. Unpuplished Doctor Dissertation, Arizona state university, United States.

NAEYC. (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8, Retrieved on 1/10/2014 from: www.Naeyc.org.

NAEYC. (2009). Key Messages of the Position Statement, Retrieved on 21/10/2014 from: www.Naeyc.org.

Neel, J. L. (2006). The effects of differentiated developmentally appropriate instruction of first Grade learners. Unpuplished Doctor Dissertation, Texas A&M University-Commerce, United States.

N'Namdi, K. (2005). Guide to Teaching Reading at the Primary School Level, Retrieved on 4/10/2014 from: http://eric.ed.gov/?id=ED495644**.**

Olson, R. Hulslander, J., Christopher, M., Keenan, J., Wadsworth, S., Willcutt, E., Pennington, P., DeFries, J. (2013). Genetic and Environmental Influences on Writing and their Relations to Language and Reading, Ann Dyslexia, 63(1): 25–43.

Ouellette, G.P. (2006). Pathways to Literacy: A Study of Invented Spelling and Its Role in Learning to Read. Unpuplished Doctor Dissertation, Carleton University, Ottawa, Ontario.

Pepper, S.P. (2007). Teacher Perceptions of Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten Classrooms in North Mississippi. Unpuplished Doctor Dissertation, The University of Mississippi, United states.

Phillips, E.C. (2012). An examination of the relationship between kindergarten Children's access to developmentally appropriate practices and their success on measures of literacy. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill, United states.

Pickett, L. (2002). Literacy Learning through Play in a Primary Classroom. Paper presented at the Annual Head Start National Research Conference, (143). 6th, Washington, DC, June 26-29.

Puranik, C., and Lonigan, C. (2011). From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language. Read Write, 24(5), 567–589.

Skibbe, L., Bindman, S., Hindman, A., Aram, D., and Morrison, F. (2013). Longitudinal Relations between Parental Writing Support and Preschoolers' Language and Literacy Skills. Read Res, 48(4): 387–401.

Sowers, Jayne. (1996). a descriptive study of the development and implementation Of a curriculum for japanese young children Learning english as a foreign language: The integration of developmentally appropriate practice For young children and current practices In teaching english as aSecond language. Unpuplished Doctor Dissertation, Portland state University.

Twycross, A., Shields, L. (2005). Validity and reliability - What's it all about? Part 3 Issues relating to qualitative studies. Paediatric Nursing, 17 (1), 36-36.

Wilkinson, K. (2009). Teacher involvement in reading: encouraging children's interest, motivation and comprehension. Literacy Today, (60), 26-27.

# The Effectiveness of the Developmentally Appropriate Practices in Developing Reading Skills of the Primary Stage Graders

*Ahlam I. Al- Haj Hussein, Ibraheem Momani* *

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the effectiveness of the developmentally Appropriate Practices in developing reading Skills of the basic stage children. The study followed a case study approach, and the sample was thirty students selected intentionally. The data was collected using quantitative methods such as, classroom observation, mother's interviews and collecting some of the children's works. The qualitative data was analyzed in three stages. The first stage was coding, then selecting the themes and finally the distribution of the data on the themes related to it. The results indicated that the developmentally Appropriate Practices were effective in improving children's acquisition of reading skills. The study recommended the necessity to find a coherent and comprehensive system for preparation and professional development that continuous in the field of early childhood to ensure that teachers in the elementary school getting an education specialist at the university level.

**Keywords**: Developmentally Appropriate Practices (DAP), Reading, The basic stage children.

* Ministry of Education, Jordan. Received on 18/08/2016 and Accepted for Publication on 23/12/2016.