مستوى معرفة مُعلّمات رياض الأطفال في الأردنّ باستراتيجيّات تنمية اللغة الشفويّة

*محمد علي الخوالدة، نصر محمد مقابلة، رائد محمود خضير، محمد فوزي بني ياسين**

ملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى معرفة معلّمات رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفويّة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى معرفتهنّ تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما. ولتحقيق أهداف الدراسة طبّق الباحثون اختبارا من نوع الاختيار من متعدد تكوّن من (20) فقرة، توزّعت على ثلاثة مجالات، هي: استراتيجية الانهماك في القراءة الحوارية، واستراتيجية إثراء الحديث المتواصل، واستراتيجية استخدام المفردات المحدّدة. تكوّنت عينة الدراسة من (107) معلمات من معلمات رياض الأطفال الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، في العام الدراسي 2015/2014. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية على كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاثة، وعلى الاستراتيجيات مجتمعة كان متوسطا. وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة هؤلاء المعلمات بهذه الاستراتيجيات تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، لصالح سنوات الخبرة الأعلى، وإلى متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى أيضا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بينهما.

الكلمات الدالة: مُعلّمات، رياض الأطفال، استراتيجيات، اللغة الشفويّة.

المقدمة

ازداد تعليم ما قبل المدرسة في الآونة الأخيرة اتّساعا في العملية التعليمية على المستويين المحلي والعالمي؛ مما دعا بعض الدول إلى زيادة الاهتمام بتعليم الطفولة المبكرة، ووضعها أول أوليّاتها التربوية؛ اعتقادا منها بأن تطوير التعليم بشكل عام يرتكز بالدرجة الأولى على تحسين التعليم في هذه المرحلة، لذا وفرّت المتطلبات اللازمة لهذه المرحلة؛ لمواجهة الاحتياجات المتغيرة للأطفال في مختلف مراحل نموهم.

وتُعدّ السنوات الأولى من عمر الطفل من أهم المراحل العمرية التي تؤثر تأثيرا مباشرا في بناء الإنسان؛ فهي مرحلة خصبة، تتفتّح فيها معظم قدرات الطفل، واستعداداته، وهي مرحلة مثالية للتعلم، وتحقيق التطور السريع في النمو العقلي واللغوي. وإن النجاح في استثمار السنوات الأولى في تعليم الطفل بطريقة فعالة يؤدّي إلى تنشيط العملية التعليمية في المراحل اللاحقة، وتكوين المفاهيم والميول والعادات، وتعزيزها؛ مما يدعو إلى أن يكون التعليم سهلا ومثيرا في المرحلة الابتدائية (بدران، 2000؛ المبارك ومردان، 1997).

وتؤكّد الدراسات التربوية العالمية ضرورة وجود برنامج تمهيدي يُعطى للطفل قبل دخوله المدرسة، يقدّم فترة تهيؤ واستعداد قبل التعلم، وبقدر ما يكون هناك تنوّع وابتكار فيما يعرض ويمارس في هذا البرنامج، بقدر ما يكون النجاح في مستوى الاستعداد للتعلم (Bowey, 2005). ومن هذا المنطلق، ازداد في السنوات الأربعة الأولى من القرن الحالي الاهتمام بالتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردنّ، فاتّبعت وزارة التربية والتعليم خطة شاملة لتوسيع هذا التعليم بإنشاء رياض الأطفال، وتأهيل معلماتها، وتدريبهنّ. وتجلّى هذا الاهتمام في الرؤية الملكية السامية، في عهد جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين، التي انبثقت عنها أسس خطة التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE)، التي ركزّت على مرحلة الطفولة المبكرة، وإعداد الأطفال للتعلّم في مرحلة رياض الأطفال، مثلما ركزّت على تحسين البيئة الصفية، وإعداد منهاج مخطط له بعناية؛ يعمل على توفير فرص للتطور والتعلم، ويزوّدهم بالمعارف والمهارات والخبرات الضرورية على نحو متكامل في الجوانب النمائية كافّة، إضافة إلى تركيز برنامج التطوير التربوي على رفع الكفاءة المؤسسية التعليمية بتحقيق تنمية مهنية مستمرة

* كليّة التربية، جامعة اليرموك؛ كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن. تاريخ استلام البحث 2015/7/14، وتاريخ قبوله 2015/12/3.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

للعاملين في مجال رياض الأطفال (وزارة التربية والتعليم، 2006).

وتُؤدّي رياض الأطفال بشكل عام دورا مهمًا وحيويا في تنشئة الطفل، وإكسابه فن الحياة؛ كونها امتدادا طبيعيا للأسرة، فهي تهدف إلى التنمية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للأطفال في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية والخلقية واللغوية، والتنشئة الصحية والسليمة، عبر ما توفره من نشاطات فردية وجماعية ونظرية وتطبيقية، من شأنها تنمية قدرة الطفل على التخيّل والتفكير والإبداع، وتعويده على النظام، وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة وزملائه الأطفال. وتسعى كذلك إلى تأهيل الطفل تأهيلا سليما وشاملا للالتحاق بالمرحلة الابتدائية؛ حتى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، فتُترك له الحرية الكاملة في ممارسة نشاطاته، واكتشاف قدراته وميوله وإمكانياته (مراد وشريف، 2011). وقد أظهر كثير من الدراسات أهمية الطفولة المبكرة لدى الأطفال، بحيث تمثل التهيئة في رياض الأطفال مفتاح التعلم الحقيقي الذي يبدو أثره الفعال في بقية المراحل (الكيلاني، 2005؛ Share & Blum, 2005).

ومن بين جوانب النمو المهمة التي تسعى رياض الأطفال إلى تنميتها، النمو اللغوي؛ وذلك نظرا للوظائف المهمة التي تقّدمها اللغة للفرد، فهي وسيلة اتصاله بالآخرين، وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وأداته للتفكير. لذا، فقد اهتم التربويون بتعليم اللغة، وتنمية مهاراتها في المراحل التعليمية كافّة، بحيث يصل المتعلّم في نهاية هذه المراحل إلى مستوى يمكّنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا: استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة (عاشور والحوامدة، 2009).

ويُمثّل النمو اللغوي جزءا مهمًا من النمو العقلي، والتطوّر المعرفي في رياض الأطفال، فقد كشفت الدراسات والأبحاث عن وجود علاقة تبادليّة بين اللغة والنمو العقلي، ذلك أن اللغة تدخل في العديد من عمليات التفكير لدى الأطفال. فالأطفال يحتاجون اللغة لتسهم في تنظيم الملاحظات الحسية الأولية، وتحديدها، وتخزينها، واسترجاعها، ونقلها للآخرين لدى تفاعلهم معهم. فتفكير الطفل ينمو بسرعة متزايدة بفضل اللغة، وبفضل نمو علاقاته الاجتماعية، فسماع الطفل كلام الآخرين (اللغة الشفوية)، أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللغة المكتوبة) يكون باعثا على التفكير، والتفكير يتبعه تعبير، أي يتبعه لغة، فضلا عن توسيع مداركه وتصوراته للعالم المحيط به (أبيض، 1993).

ومن أهم القضايا التي تواجه التعليم في رياض الأطفال قضية العاملين في مجال الطفولة المبكرة، وهذا يشير إلى أن أهم عامل مؤثر في منهاج رياض الأطفال هو المعلمة؛ لأنها المنفّذ المباشر لأنشطة المنهاج، وجوهر العملية التعلمية. ومهما تحدثنا عن تطوير هذه العملية، فإن معلّمة رياض الأطفال تُمثّل شرطا أساسيا في نجاحها. لذا، لا بدّ من الاهتمام بالممارسات التعليمية لهؤلاء المعلمات، فهي من أهم العوامل المؤدية لنجاح التعلم (الحوامدة وعاشور، 2013؛ محاسيس، 2010، Olmstead, 2000). فالعمل مع الأطفال يحتاج إلى معرفة وخبرات ومهارات، خاصة أنه ليس بإمكان أي معلمة أن تنجح بسهولة في تعاملها مع الأطفال. وبذلك تصبح تنمية الاستعداد اللغوي الشامل للطفل أهم شيء ينبغي عليها أن تفعله، مما يتطلّب الاهتمام ببرامج إعدادهنّ، وما يتصل بها من أسس وإجراءات ومفاهيم تربوية لعمليات التهيئة والاستعداد اللغوي.

ولا يخفى على المشتغلين ببرامج الطفولة المبكرة أهمية إعداد معلمة رياض الأطفال، وتزويدها بالكفايات اللازمة للتعامل مع المعرفة من جهة، ومع الأطفال من جهة أخرى، إذ إن طفل الرياض بحاجة إلى معلمة مدركة لخصائص نموه، ومطالبه، ومشكلاته السلوكية والانفعالية والاجتماعية، وقادرة على توفير الخبرات اللازمة لنمو مداركه وحواسه، وقدراته جميعها (محمد، 2004). ويتطلّب ذلك أن تتمتّع معلمة رياض الأطفال بمجموعة من المؤهلات، وتحيط بالحقائق الأساسية المتعلقة بالطفولة ونموها، وتمتلك مجموعة من الخبرات والمهارات التي تمكّنها من تحويل الأفكار إلى سلوكيات، والاستعدادات إلى قدرات؛ فهي تحمل عبئا ثقيلا، ومسؤولية عظيمة في غرس البذور الأولى للغة في الأطفال (الشماس، 2004؛ مصطفى، 2002؛ السعدي والحوامدة، 2014).

وفي هذا الإطار، على معلمات رياض الأطفال أن يعنين بمهارتي الاستماع والمحادثة لدى الأطفال بشكل أفضل، بتنمية قدرتهم على النطق والتعبير السليمين، وتدريبهم على الانتباه والاستماع، ويعد هذا تهيئة لتعلم القراءة والكتابة، وهو أساس العملية التعليمية والتربوية في هذه المرحلة. ولكن هناك ما يشير إلى أن أدوار المعلمات في المراحل الأولى من التعليم تتركّز على تعليم مهارتي القراءة والكتابة على حساب مهارتي الاستماع والمحادثة، إذ يرين أن هاتين الأخيرتين تنموان على هامش مهارتي القراءة والكتابة دون الحاجة إلى تدريب مقصود، وما يترتّب على ذلك من ممارسات في أثناء تدريسهنّ (خضير، 1998؛ مزيد، 2012). في الوقت الذي أظهرت فيه الدراسات أهمية اللغة الشفوية (الاستماع والمحادثة) في تنمية الاستعداد القرائي والكتابي للطفل، فإذا دخل الطفل المدرسة، وهو قليل المعرفة باللغة الشفوية، فإنه سيواجه صعوبات محتملة في

استعداده القرائي والكتابي. وعلى النقيض من ذلك فإذا دخلها، وهو متقن لهذا الجانب من اللغة، فسينمو استعداده القرائي والكتابي بشكل أفضل، ويتمكّن من التغلب على المشكلات التي قد تواجهه، فاللغة الشفوية هي الأساس الذي يقوم عليه بناء المهارات الأخرى (Chall, 1996; Scarborough, 2001; Ehri, 2005).

يُلاحظ مما سبق أهمية اللغة الشفوية في التعلّم اللغوي للطفل، وتنمية استعداده القرائي والكتابي، فهما متطلبان سابقان له، وهما أسبق في التعلم، فكلما كان الطفل متقنا للجانب الشفوي، ساعده ذلك في تعلمه الجانب المكتوب للغة، وبذلك يصل إلى التعلم اللغوي الشامل.

ولمّا كانت اللغة من ضروريات الاتصال، ومن أساسيات التفكير، كان من الضروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطفل قدرا كبيرا من الكلمات والتعبيرات والمفاهيم التي تنمّي محصوله اللفظي، وتنمّي قدراته العقلية باتباع استراتيجيات وأساليب حديثة تركّز على تنمية مهارتي الاستماع والمحادثة لديه؛ باعتبارهما أولى المهارات التي تنمو لدى الطفل في سن مبكرة جدا. ومن هذه الاستراتيجيات ما أورده قنديل والطحان (2014)، وهي: استراتيجية الإثارة والتشويق، واستراتيجية التفاعل الاستماعي، واستراتيجية الحوار والمناقشة، واستراتيجية التخيّل الفكري.

فوفق استراتيجية الإثارة والتشويق تقوم المعلمة بإعداد مجموعة من الوحدات التعليمية المختلفة المألوفة لدى الأطفال، التي تتماشى مع نموهم العقلي والمعرفي واللغوي، كالحيوانات، والفواكه، والخضراوت، ووسائل المواصلات، بحيث تُقدّم وفق وسائل تعليمية محببة للأطفال، تستثير اهتمامهم، وتحفّزهم على المواصلة، وتبعد عنهم الضيق والملل، حيث يدور حوار بين المعلمة والأطفال حول محتوى هذه الوحدات التعليمية بطريقة السؤال والجواب، مثل: من يقول لي ما هذه الصورة؟ ماذا سيحدث؟ هل هذه العبارة صحيحة أم لا؟ وغيرها من الأسئلة التي تجذب انتباه الأطفال.

ووفق استراتيجية التفاعل الاستماعي تدعو المعلمة الأطفال إلى الاستماع جيدا لما سُيقرأ عليهم من المسجل، أو منها ذاتها، والانتباه لما سيقال، ومن ثم الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها حول النص المسموع، وسيحصل الطفل صاحب الإجابة الصحيحة على هدية أو جائزة. وتقرأ المعلمة النص مرات عدة، وتدعو الأطفال إلى الانتباه، وعدم مقاطعتها في أثناء الاستماع، وتقوم في أثناء ذلك بتدوين جميع حركات الأطفال، وتفاعلهم مع الأحداث والأصوات، مثل: تعبيرات الوجه، وحركات الأيدي والأرجل، وحركات الفم، وعلامات الدهشة والاستغراب والحزن والفرح.

وفي استراتيجية الحوار والمناقشة تقوم المعلمة بمناقشة محتوى النص المسموع الذي يتعلّق بإحدى الموضوعات المهمة في حياتهم، وطرح الأسئلة حول الأشخاص الذين ذُكروا في النص، وعددهم، وأسمائهم، وما أفضل الأشياء، وما أضرارها، وغيرها من الأسئلة التي تكشف آراء متعددة بإعطائهم حرية التساؤل والمناقشة؛ حتى تدرّب كل طفل على إبداء رأيه أمام الآخرين، فتنمو لديهم مهارة الطلاقة في الحديث.

أما في استراتيجية التخيّل الفكري فتقوم المعلمة بطرح الأسئلة التي تثري الخيال الفكري لدى الأطفال، من خلال سؤالهم عن توقعاتهم فيما سيحدث من أحداث، على سبيل المثال: ماذا يحدث لو أن حيوانا مثل الأسد، أو الأفعى فقد أسنانه عند اصطياده لفريسته؟ وماذا يحدث لو أن الناس ظلوا يرمون القاذورات والقمامة أمام منازلهم؟ فيبدأ الطفل بتخيّل الأشياء أو المظاهر، ويصفها، ثم تسجّل المعلمة هذه التغيرات الوصفية لتتعرف إلى القدرة اللغوية لديه.

ومن استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال أيضا استراتيجية القراءة الحوارية Dialogic Reading، فعلى العكس من القراءة التقليدية التي يكتفي فيها الأطفال بالاستماع فحسب، تأتي القراءة الحوارية التي تتطلّب أن تقرأ المعلمة بطريقة من شأنها أن تولّد المزيد من التفاعل اللغوي مع الأطفال. فمن خلال طرح الأسئلة، وإشراك الأطفال في أثناء القراءة، فإنهم يواجهون عددا من التحديات، مما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم اللغوية، وخاصة مهارتي الاستماع والمحادثة. وتتضمّن استراتيجية القراءة الحوارية ثلاث مراحل: ما قبل القراءة، وفي أثنائها، وبعدها. ففي مرحلة "ما قبل القراءة" على المعلمة أن تقرأ القصة وحدها قبل القراءة مع الطفل، وتُكوّن فكرة عما تريد أن تتحدث وتسأل عنه، وإعطاء الطفل لمحة عن القصة باستعراض غلافيها، والصور والرسومات. وفي مرحلة "في أثناء القراءة" تكون المعلمة منفتحة على الإجابة عن الأسئلة بأكملها، وعندما يرغب الطفل في توجيه سؤال ما، عليه التوقف والإجابة. وعلى المعلمة اتّباع فضوله، وسؤاله عما يثير اهتمامه، والاستماع إلى إجاباته، وعند إعادة القراءة تُظهر القصة، وتشجّع الطفل على إخبارها بما يتذكّر. وفي مرحلة "ما بعد القراءة" تقوم المعلمة بالحديث عن مضمون القصة بعد الانتهاء منها، واستخدام الكلمات الجديدة التي تحتوي عليها؛ لأنه كلما تكرر سماع الطفل لهذه الكلمات، زاد احتمال تذكرها، واستخدامها بنفسه (Whitehurst, 1992). ومما يبين فاعلية استراتيجية القراءة الحوارية في تنمية المهارات اللغوية للطفل ما توصل إليه برانون ودوكاس وكوليمان وإزرايليسون ووبليام (Brannon, Dauksas, Coleman, Israelson, Williams, 2013) في

أن استخدام استراتيجية القراءة الحوارية أدّى إلى تنمية اللغة التعبيرية لدى أطفال ما قبل المدرسة في عمر ثلاث إلى أربع سنوات، وخاصة في مهارات اكتساب المفردات، وتسمية الصور والأشكال والكلمات، والدقة والإتقان.

وبالإضافة إلى القراءة الحوارية هناك استراتيجية القراءة المشتركة Shared Reading، وهي نشاط تعلّمي تشاركي يُبنى على خبرات المتعلم وتفاعله مع القصة، وتُعطي هذه الاستراتيجية الفرصة لكي تشترك المعلمة والأطفال الذين يجلسون بالقرب من بعضهم بعضا في مجموعة كبيرة في قراءة وإعادة قراءة نص مكتوب بخط كبير. وتؤدّي القراءة المشتركة إلى زيادة دافعية الأطفال نحو القراءة، وتنمية مهاراتهم الشفوية، وزيادة حصيلتهم اللغوية، وتهيئتهم لتعلم مهارتي القراءة والكتابة. ولإستراتيجية القراءة المشتركة أشكال متعددة، ولكن الشكل الذي يناسب رياض الأطفال هو القراءة المشتركة بالترديد Echo Reading، إذ يقوم الأطفال بترديد الكلمات والنصوص التي تقرؤها المعلمة بصوت مسموع بشكل فردي، أو جماعي (Fisher & Medvic, 2000).. ومما يدعم فعالية استراتيجية القراءة المشتركة في رياض الأطفال، ما توصل إليه لونيجان وآنثوني وداير وساموبل (Lonigan, Anthony, Dyer, & Samwel, 1999) في أن استخدام استراتيجية القراءة المشتركة أدّى إلى تنمية المهارات الشفوية، وتنمية مهارات فهم المسموع، ومعرفة الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في المعنى للأطفال من سنتين إلى خمس سنوات.

كما يؤدّي أدب الأطفال عموما والقصة خصوصا دورا مهما في تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال، فهي– أي القصة– تُكسب الأطفال مفردات وتراكيب جديدة، وتُغني لغتهم، وتجعلهم قادرين على التعبير عن حاجاتهم، وأفكارهم، ومشاعرهم، وتعودّهم حسن الاستماع والتلقي، والإصغاء الجيد، وتدربهم على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات نطقا صحيحا (الحوامدة، 2014). ومما يبين ذلك ما توصل إليه بوفيدا (Poveda, 2008) في أن القصة عملت على تنمية مهارات التفاعل والتواصل لدى الأطفال اللازمة لتعلم مهارتي القراءة والكتابة لاحقا.

كما تُعدّ استراتيجية قراءة المعلمة للقصص بصوت مسموع Reading Aloud من أهم الاستراتيجيات التي تُعزّز النمو المعرفي للأطفال، وتبدأ هذه العملية منذ سن مبكرة، بتعريضهم للصور والرسومات المتنوعة، والإشارة إليها، ثم القراءة لهم بصوت مسموع (Morrow, 2009). ويؤكد ذلك ما توصل إليه سينشال وليفيري وسميث وتشانت وكلوتن (Senechal, LeFerre, Smith - chant & Cloton, 2001)، في أن قراءة القصص للأطفال تُسهم في تنمية حصيلتهم من المفردات، حيث كان للاستجابة اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها الكبار في أثناء قراءتهم القصص أثر في ذلك من خلال بناء مفردات جديدة، وإدراك معاني الكلمات، وهذه من المهارات المهمة لبزوغ مهارتي القراءة والكتابة.

ويُعدّ مدخل الأناشيد والأغاني من الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات اللغة الشفوية، وينطلق هذا الاتجاه من التأكيد على أهمية الأناشيد والأغاني باعتبارها ألوانا من ألوان الأدب يستهوي الأطفال، ويعمل على تعزيز خيالهم ، وتنميته، وإثارة انفعالاتهم وأحاسيسهم، وإشباع حاجتهم إلى المعرفة والتثقّف، ويسهم أيضا في إثارة دافعيتهم وذكائهم، وينمّي لغتهم وتذوقهم الجمالي، ويذكي فيهم حب الاستطلاع (طعيمة، 2001؛ Sanders, 2001). ويُحقّق توظيف الأناشيد والأغاني والقصص في حصص اللغة العربيّة لدى صغار المتعلمين أهدافا عدة، أهمها: إفساح المجال أمامهم للتدرب على النطق الصحيح، وتصحيح عيوب النطق والكلام، وتعزيز اللغة السليمة والحوار، واكتساب مفردات جديدة، وتنمية الثروة اللغويّة، والتعبير عن أفكارهم بصورة سليمة (عبد الفتاح، 2000؛ Forest, 2007). ويؤيد ذلك ما توصل إليه الحوامدة والسعدي (2015) في أن طريقة التعليم وفق أناشيد الأطفال وأغانيهم أدّت إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى أطفال الصف الأول الأساسي.

كما تؤدّي الفنون المسرحية والدراما بأنواعها المختلفة دورا فاعلا في تنمية لغة الأطفال وثقافتهم، فهي تساعد في إثراء قدرتهم على التعبير عما بداخلهم، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتزويدهم بالأشكال المتعددة من المعرفة والمعلومات، والقضاء على عيوب النطق والكلام لديهم، إضافة إلى تحصيلهم للمفاهيم العلمية والرياضية واللغوية، وتنميتها لديهم، حيث تُوسّع خيالهم، وتشعرهم بالمتعة والبهجة (بشير، 2009؛ أبو مغلي وهيلات، 2008). ومما يدل على ذلك ما توصل إليه برويلت (Brouillette, 2011) في أن استخدام فنون المسرح أدّى إلى بناء مهارات اللغة الشفوية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من الأطفال، في الصفوف من رياض الأطفال حتى الصف الثاني الأساسي في ولاية كاليفورنيا. ويؤكّد ذلك أيضا ما توصلت إليه الذيابات (2010) في أن استخدام التكنولوجيا بطريقة التوليف بين برامج كدسمارت ومسرح الدمى عمل على تنمية ثقافة أطفال الروضة عبر الاختبارات الموقفية في كافّة المجالات، ومنها المجال اللغوي.

ونظرا للدور المهم والحيوي الذي تقوم به رياض الأطفال في تنشئة الطفل وتعليمه من جهة، ولما تقوم به معلمة رياض الأطفال من دور فاعل في تنمية المهارت المتعددة لأطفال ما

قبل المدرسة من جهة أخرى، فقد اهتم الباحثون بهذه المرحلة، وبيئتها، وطبيعتها، والمتطلبات اللازمة لها، وبمعلماتها، وبممارساتهنّ التعليمية، وبمستوى معرفتهنّ وكفايتهنّ في المهارات والكفايات المختلفة اللازمة في هذه المرحلة، من خلال إجراء دراسات متنوعة في هذا المجال. فقد أجرت ياسين (2003) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة، وتحديد درجة توافرها في كل معلمة من معلمات عينة الدراسة. تكوّنت عينة الدراسة من (78) معلمة في سبع رياض طُبّقت عليهن بطاقة ملاحظة تكوّنت من (58) مهارة. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمات رياض الأطفال يتمتعن بكفايات شخصية ممتازة وبدرجة عالية، وأن مستوى أدائهن للكفايات التدريسية ضعيف، وبحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع المهارات التدريسية كي يصلن إلى المستوى المنشود، وأن درجة توافر الكفايات الشخصية لديهن لا تختلف باختلاف التخصص، أو المؤهل العلمي، وأن درجة توافر الكفايات التعليمية الأساسية العامة لديهن لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة، أو عدد الدورات التدريبية التي التحقن بها

وأجرى أبو حرب (2005) دراسة هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في الأردن في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين من وجهة نظر (48) معلمة ومديرة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث قائمة بالكفايات التدريسية بلغ عددها (85) كفاية، يتوجّب على معلمات رياض الأطفال امتلاكها. أظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمات الماسة لجميع الكفايات التدريسية المقترحة.

وأجرت صابر (2005) دراسة تناولت الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية الابتكارية لدى الأطفال، ومدى توافر هذه الكفايات لديهنّ. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّت الباحثة استبانة تحتوي على الكفايات الأساسية، هي: الأهداف الإجرائية، وإجراءات النشاط، والتقويم في ضوء الأهداف الإجرائية، والطريقة والوسيلة التي تتضمن عددا من الكفايات الفرعية المرتبطة بها. تكوّنت عينة الدراسة من (81) طالبة من الطالبات المعلمات في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة أن الطالبات المعلمات يجدن صعوبة في تحديد الأهداف، وصياغتها، وتحديد المفاهيم الإجرائية، ووجود غموض في مفهوم الوسيلة التعليمية، وأهدافها، وخصائصها.

وأجرت لاينش (Lynch, 2010) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للعائلة في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول معرفة طلبتهنّ بالقراءة والكتابة، وإشراكيّة الوالدين في تنميتهما لدى أطفالهم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياسا لمعتقدات المعلمين لمعرفة الأطفال بالقراءة والكتابة، ولإشراكيّة الوالدين في تنمية هاتين المهارتين لأطفالهم. تكوّنت عينة الدراسة من (72) معلمة من معلمات رياض الأطفال في كندا. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمات نحو معرفة طلبتهن بالقراءة والكتابة تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للعائلة، حيث حقّقت المعلمات اللواتي يدرّسن الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي العالي مستوى أعلى من أولئك اللواتي يدرّسن الطلبة ذوي المستوى المتدني. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمات نحو إشراكيّة الوالدين في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لأطفالهم تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي. وبشكل عام أشارت المعلمات إلى أن مشاركة الوالدين في تعليم أطفالهم في مرحلة رياض الأطفال عامل مهم في نجاحهم في هذه المرحلة.

وأجرى مراد وشريف (2011) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وما إذا كان ذلك يختلف تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة صمّم الباحثان بطاقة ملاحظة طُبقّت على (124) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمات الروضة يتمتعن بقدر واف من الكفايات الشخصية التي تجعلهن قادرات على التعامل مع الأطفال بشكل يرقى بهم إلى المستوى المطلوب، وبما يحقق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأنهن يعانين ضعفا في بعض الكفايات التعليمية، كتلك المتعلقة بتقويم الطفل، واستخدام الأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة، والإلمام بخصائص النمو الانفعالي للأطفال. وأظهرت النتائج كذلك أن الكفايات التعليمية للمعلمات تتوافر بشكل أفضل كلما ارتفع مؤهلهن العلمي، وزادت سنوات خبرتهن، والتحقن بالدورات التدريبية.

وأجرى بريستوتش (Prestwich, 2012) دراسة هدفت إلى بناء أداة لقياس معرفة معلمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية. أعدّ الباحث اختبارا من نوع الاختيار تكوّن من (17) فقرة، توزّعت على ثلاثة مجالات، هي: استراتيجية الانهماك في القراءة الحوارية، واستراتيجية إثراء الحديث المتواصل، واستراتيجية استخدام المفردات المحدّدة. طُبّق الاختبار على عينة تكوّنت من (197) معلمة من معلمات رياض الأطفال في ولاية كولورادو الأمريكية لمعرفة مستوى

معرفتهن بهذه الاستراتيجيات، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهن بهذه الاستراتيجيات تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية جاء متدنيا، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهن بهذه الاستراتيجيات تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية.

وأجرى العليمات (2013) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الآباء، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري جنس الأب، ومؤهله العلمي. ولتحقيق هدف الدراسة طوّر الباحث استبانة مكونة من (35) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: الاستعداد القرائي، والكتابي، والانفعالي، وُزّعت على عينة الدراسة المكونة من (67) من آباء الأطفال الذين يدرسون في إحدى الرياض في مدينة المفرق. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي كانت متوسطة، وبينت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارستهم لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي تعزى إلى جنس الأب، ومؤهله العلمي، باستثناء مجال الاستعداد الكتابي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح الآباء ممن يحملون المؤهل الجامعي.

وقام سعادة وأشكناني (2013) بدراسة هدفت إلى تعرف درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان بطاقة ملاحظة لعناصر التعلم النشط تكوّنت من (40) فقرة طُبّقت على (250) معلمة من معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط كانت متوسطة، وعلى جميع العناصر، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيقهن لهذه العناصر تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة لصالح أقل من ثلاث سنوات، وعدم وجود فروق إحصائية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وأجرى الحوامدة وعاشور (2013) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان استبانة تكوّنت من (42) فقرة موزعة على خمسة مجالات. تكوّنت عينة الدراسة من (158) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مديريات التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والثانية والثالثة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال كانت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارستهن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، وإلى متغير سنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة العالية.

وقام السعدي والحوامدة (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى تنّور معلمات رياض الأطفال والصفوف الأولى مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي، ومعرفة ما إذا كان مستوى تنّور تلك المفاهيم يختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان اختبارا من نوع الاختيار من متعدد تكوّن من (25) فقرة. تكوّنت عينة الدراسة من (142) معلمة من معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تنّور المعلمات مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي كان متوسطا، كما أظهرت النتائج اختلاف مستوى التنّور باختلاف المؤهل العلمي، ولصالح المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، وباختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح سنوات الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات.

بعد استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ أن الدراسة الحالية تلتقي مع هذه الدراسات في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال، وكفاياتهن اللازمة لتعليم الأطفال في الرياض والصفوف الأولى، إلا أنها تميزت عن تلك الدراسات السابقة في تناولها جزئية مهمة من مهارات الاستعداد اللغوي في رياض الأطفال، وهي مستوى معرفتهن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة باستثناء دراسة بريستوتش (Prestwich, 2012)، التي طُوّر فيها اختبار لقياس مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في الولايات المتحدة الأمريكية، مما حدا الباحثين في الدراسة الحالية الإفادة من هذا الاختبار، وتطويره، وتكييفه على البيئة العربية والأردنية، وتطبيقه، الأمر جعل منها الدراسة الأولى في الوطن العربي والأردن التي بحثت هذا الموضوع في حدود اطلاع الباحثين.

مشكلة الدراسة وسؤالاها

لاحظ الباحثون في أثناء زياراتهم الميدانية المتكررة لرياض

الأطفال والصفوف الثلاث الأولى لغايات الإشراف، ومتابعة طلبة التربية العملية انخفاضا في المستوى اللغوي للأطفال، وخاصة في اللغة الشفوية المتمثلة في مهارتي الاستماع والمحادثة، من خلال ضعف أدائهم في مهارات النطق الصحيح، وإخراج الحروف والأصوات من مخارجها الصحيحة، والتعبير السليم، والانتباه والاستماع. فمهارتا الاستماع والمحادثة هما الوسيلتان الأساسيتان للتعلم في السنوات الأولى، وإن إتقانهما يُعدّ المدخل المنطقي لتعلم المهارات اللغوية الأخرى كالقراءة والكتابة، والرافد الأساسي لتنمية الثروة اللغوية كما ونوعا لدى الأطفال فيما بعد (الناقة وحافظ، 2002؛ يونس، 2000).

وقد أكّد تقرير الأطفال في الأردن (2007) تدنيا في مستوى الاستعداد اللغوي لدى الأطفال الأردنيين، حيث أشار إلى أن (38%) من الأطفال في الأردن مستعدون للتعلم، وأن (32%) يتقدمون، وأن (26%) غير مستعدين للتعلم (منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف، 2007). ويُشكّل هذا الوضع مشكلة حقيقية، وعائقا كبيرا أمام البناء اللغوي للأطفال، فالطفل الذي لم يُعدّ إعدادا لغويا مناسبا في رياض الأطفال، فإنه يعاني في بداية دراسته في الصفوف الأولى عددا من المشكلات المتعلقة باستعداده القرائي والكتابي، كما أظهرته نتائج الدراسات في هذا المجال (Foulin, 2005; Bowey, 2005; Shatil & Share, 2000).

وعلى الرغم من الجهود العديدة المبذولة في هذا المجال على مستوى ما قبل المدرسة، والدور الفاعل الذي تؤديه معلمة رياض الأطفال بوصفها الركيزة الأساسيّة في تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال، تبقى المشكلة القائمة في أن مستوى معرفة هؤلاء المعلمات باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في رياض الأطفال ما يزال غير معروف، مما استوجب تطوير أداة لتشخيص الوضع الحالي لهؤلاء المعلمات، وتحديد مستوى معرفتهن وكفايتهن بذلك؛ لاتخاذ القرارات التربوية المناسبة بشأنها. وبالتحديد، حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في:

- لفتها انتباه معلمات رياض الأطفال إلى وجود عدد من الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال.
- توفيرها المعلومات الميدانية عن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في الأردن التي تكشف عن جوانب القوة وجوانب القصور في الكفايات المتعلقة بأداء هؤلاء المعلمات، تمهيدا لاتخاذ الإجراءات المناسبة بشأنها.
- توفيرها أداة لقياس مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية تتمتّع بخصائص سيكومترية جيدة.

التعريفات الإجرائية

مستوى المعرفة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية: هو مستوى إلمام معلمات رياض الأطفال بالاستراتيجيات التي تستخدم في تنمية الاستعداد لدى الأطفال، لتنمية مهارتي الاستماع والمحادثة؛ بغية زيادة قدرتهم على الإصغاء والنطق، وزيادة حصيلتهم اللغوية، والتعبير اللفظي اللازمة لتعلم مهارتي القراءة والكتابة وتطويرها لديهم، لتنحو نحو القراءة والكتابة المتعارف عليها لدى الكبار. ويقاس في هذه الدراسة بمتوسط درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار المُعدّ خصيصا لهذا الغرض.

معلمة رياض الأطفال: هي المعلمة المؤهّلة علميا وتربويا التي تُكلّف رسميا بالعمل في رياض الأطفال لتقديم المعرفة، وتعليم الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات وثمانية أشهر إلى ست سنوات.

حدود الدراسة ومحدّداتها

تحدّدت الدراسة الحالية باقتصارها على معلمات رياض الأطفال الخاصّة التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد في العام الدراسي 2015/2014م. كما يتحدّد تعميم نتائج الدراسة بطبيعة أداة الدراسة، وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استُخدم في الدراسة الحالية المنهج المسحي الوصفي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة. فالمنهج المسحي الوصفي يهدف إلى وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحديدها، والوقوف على واقعها بصورة موضوعية، تُمكّن الباحث من استنتاج علمي لأسبابها. فهذه الدراسة تقوم على الكشف عن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية من

خلال اختبار طُوِّر خصيصا لهذا الغرض، ويمتاز بالخصائص السيكومترية اللازمة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال الخاصّة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة إربد للعام الدراسي 2015/2014م، بلغ عددهنّ (399) معلمة (وزرة التربية والتعليم، 2015)؛ ونظرا لقلة عدد معلمات رياض الأطفال الحكومية، ومحدوديته، مقارنة بعددهنّ في رياض الأطفال الخاصّة، وبعد استشارة ذوي الاختصاص بذلك، فقد استُبعدن من هذه الدراسة. وتكوّنت عينة الدراسة من (160) معلمة في رياض الأطفال، اختُرن بالطريقة العشوائية، استرجع منها (118) ورقة اختبار مكتملة المعلومات الديموغرافية، والاستجابات على الفقرات، استُبعد منها (11) ورقة اختبار لنمطيّة الاستجابة، فأصبح عدد أوراق الاختبار المعتمدة للتحليل الإحصائي (107) أوراق. والجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيريها.

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي

عدد سنوات الخبرة	المؤهل العلمي				المجموع	
	دبلوم		بكالوريوس فأعلى			
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	14	%13.1	35	%32.7	49	%45.8
من 5 – أقل من 10 سنوات	7	%6.5	26	%24.3	33	%30.8
10 سنوات فأكثر	6	%5.6	19	%17.8	25	%23.4
المجموع	27	%25.2	80	%74.8	107	%100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أفاد الباحثون من اختبار استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية لأطفال ما قبل المدرسة، الذي طوّره بريستوتش (Prestwich, 2012)، من خلال استناده إلى الدراسات والاختبارات ذات الصلة (Dail & McGee, 2011; Paulson & Moats, 2010; Christ & Wang, 2010; National Institute for Literacy, 2010; Cunningham, Zibulsky, & Callahan, 2009; Caspe, 2009; Kirkland & Patterson, 2005; Pullen & Justice, 2003; Dickinson & Tabors, 2000; Ezell, Justice, & Parsons, 2000; Emmerson & Neeley, 1998; Oles & Bolvin, 1972).

تكوّن الاختبار بصورته الأوليّة من (25) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، هي: استراتيجية الانهماك في القراءة الحوارية، واستراتيجية إثراء الحديث المتواصل، واستراتيجية استخدام المفردات المحدّدة، ثم قام بعد ذلك بإجراء التحليل العاملي لفقرات الاختبار، حيث جرى على إثره حذف ثماني فقرات، إلى أن أصبح العدد النهائي لفقرات الاختبار (17) فقرة.

وقام الباحثون في الدراسة الحالية بترجمة هذه الفقرات إلى اللغة العربية، حيث أُخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، وقد تمثّل ذلك بالطلب من اثنين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة العربية والإنجليزية ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية، مع مراعاة أهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية ما أمكن. وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، عمد الباحثون إلى الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين من أعضاء هيئة التدريس ثنائيي اللغة أيضا. وقُوّمت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق ثلاثة من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية. وفي حال وُجد فرق في المعنى بين الفقرات في النسختين، لجأ الباحثون إلى إعادة ترجمة تلك الفقرات من الإنجليزية إلى العربية، ومن العربية إلى الإنجليزية، للتثبّت من وجود تقارب حقيقي في المعنى.

صدق الاختبار

أولا: صدق المحتوى: للتحقّق من دلالات صدق المحتوى للاختبار، قام الباحثون في الدراسة الحالية بعرضه بصورته المترجمة على عدد من المحكّمين من المختصين في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الابتدائية، والطفولة المبكرة في جامعة اليرموك، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في فقرات الاختبار من حيث انتماؤها للمجالات، ومدى وضوحها، وسلامتها من حيث المعنى والصياغة، بالإضافة إلى مدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وحذف، أو إضافة، أو تعديل أي فقرة، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة. وقد أُخذ بملاحظات المحكّمين التي تضمنت تعديلا لبعض الصياغات اللغوية،

واستبدال بعض المفردات بأخرى، وزيادة عدد فقرات الاختبار، حيث أشار المحكمّون إلى زيادة عددها ثلاث فقرات تنبثق من مجالات الاختبار ذاته، وجرى على إثره إضافة ثلاث فقرات للاختبار، فقرة واحدة في كل مجال. ثم أُعيد الاختبار بعد ذلك للمحكمين، وطُلب إليهم إبداء آرائهم في الفقرات الثلاثة المضافة، وإبداء الملاحظات التي يرونها مناسبة، إذ تضمنت إعادة النظر في بعض البدائل، وتعديلا للصياغات اللغوية، وقد اعتمد الباحثون في ذلك على إجماع (80%) من المحكّمين. وتكوّن الاختبار بصورته النهائية من (20) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات، هي: استراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، وتمثلها الفقرات من (1–7)، واستراتيجية المعرفة بإثراء الحديث المتواصل، وتمثلها الفقرات من (8–13)، واستراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المحددة، وتمثلها الفقرات من (14–20).

ثانيا: صدق البناء

للتحقّق من صدق بناء الاختبار، حُسبت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباطها باستراتيجيات الاختبار مجتمعة، بحيث لا يقل معامل الارتباط المصحح عن (0.30). والجدول (2) يبين قيم معاملات الارتباط المصحّح.

الجدول (2)

قيم معاملات الارتباط المُصحح لارتباط الفقرة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها وباستراتيجيات الاختبار مجتمعة

معامل الارتباط المُصحح لارتباط الفقرة (باستراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية)			معامل الارتباط المُصحح لارتباط الفقرة (باستراتيجية المعرفة بإثراء الحديث المتواصل)			معامل الارتباط المُصحح لارتباط الفقرة (باستراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المُحددة)		
رقم الفقرة	بالاستراتيجية	الاستراتيجيات مجتمعة	رقم الفقرة	بالاستراتيجية	الاستراتيجيات مجتمعة	رقم الفقرة	بالاستراتيجية	الاستراتيجيات مجتمعة
1	.44	.30	8	.49	.46	14	.52	.47
2	.39	.48	9	.38	.44	15	.47	.39
3	.39	.38	10	.34	.53	16	.38	.61
4	.53	.56	11	.52	.58	17	.35	.45
5	.31	.44	12	.46	.37	18	.52	.50
6	.40	.45	13	.44	.60	19	.31	.36
7	.32	.62				20	.46	.46

يظهر من الجدول (2) أن جميع قيم معاملات الارتباط المصحّح مقبولة، وتحقق المعيار السابق (0.30)، ولذا لم تحذف أية فقرة من فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار

للتحقّق من ثبات الاختبار، طُبّق على عينة استطلاعيّة من المعلمات من خارج عينة الدراسة قوامها (27) معلمة، وقُدّرت معاملات الاتساق الداخلي لكل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاثة، ولاستراتيجيات مجتمعة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ثم أُعيد تطبيقه بعد مرور أسبوعين لتقدير معاملات ثبات الإعادة (الاستقرار) لكل استراتيجية منها، وللاستراتيجيات مجتمعة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لكل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، وللاستراتيجيات مجتمعة

البعد	عدد الفقرات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
استراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	7	0.81	0.74
استراتيجية المعرفة بإثراء الحديث المتواصل	6	0.79	0.70
استراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المُحددة	7	0.82	0.76
استراتيجيات الاختبار مجتمعة	20	0.86	0.80

يظهر من الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للاستراتيجيات الثلاثة تراوحت بين (0.79–0.82)، وللاستراتيجيات مجتمعة بلغت (0.86). ويُلاحظ من الجدول (3) أيضا أن قيم معاملات ثبات الإعادة للاستراتيجيات الثلاثة تراوحت بين (0.70– 0.76)، وللاستراتيجيات مجتمعة بلغت (0.80). كما حُسبت معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تراوحت معاملات الصعوبة بين (0.30–0.63)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.38–0.77). وتُعدّ جميع القيم السابقة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

تصحيح الاختبار

تكوّن الاختبار من (20) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، هي: استراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، ولها (7) فقرات، واستراتيجية المعرفة بإثراء الحديث المتواصل، ولها (6) فقرات، واستراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المحدّدة، ولها (7) فقرات. تستجيب المعلمة على فقرات الاختبار بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من البدائل الأربع لكل فقرة، حيث تُعطى الإجابة الصحيحة الدرجة (واحد)، والإجابة غير الصحيحة الدرجة (صفر)، وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للاختبار بين (صفر) و(20) درجة.

المعيار الإحصائي

لتحديد مستوى المعرفة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية لدى أفراد عينة الدراسة، وكل استراتيجية على حدة، استُخدم المعيار الإحصائي بناء على النسبة المئوية، حيث تدل النسبة المئوية (الأقل من 60.0%) على مستوى معرفة متدن، فيما تدل النسبة المئوية (من 60.0%– أقل من 80.0%) على مستوى معرفة متوسط، والنسبة المئوية (من 80.0%–100.0%) تدل على مستوى معرفة مرتفع.

أولاً: المتغيرات المستقلة (التصنيفية)

- المؤهل العلمي: وله مستويان: (دبلوم، بكالوريوس فأعلى).
- عدد سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5– أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانياً: المتغير التابع: ويتمثّل في مستوى أداء معلمات رياض الأطفال على اختبار استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، استخدم الباحثون التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي المُتعدد (Two Way MANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe') للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينصّ على: "ما مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية؟". للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية الثلاثة (المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، والمعرفة بإثراء الحديث المتواصل، والمعرفة باستخدام المفردات المُحدّدة)، وللاستراتيجيات مجتمعة، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية الثلاثة، وعلى الاستراتيجيات مجتمعة مرتبة تنازليا حسب النسب المئوية

الرتبة الاستراتيجية	الاستراتيجية	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	الرتبة	مستوى المعرفة
3	المعرفة باستخدام المفردات المُحدّدة	7	5.06	1.37	72.2	1	متوسط
2	المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل	6	4.16	1.40	69.3	2	متوسط
1	المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	7	4.46	1.84	63.7	3	متوسط
استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة		20	13.68	3.73	68.4		متوسط

يظهر من الجدول (4) أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية جاء متوسطا، بمتوسط حسابي (13.68 من 20)، وبنسبة مئوية (68.4%)، الواقعة ضمن المعيار الإحصائي (من 60.0– أقل من 80.0) التي تُمثل مستوى معرفة متوسطا، حيث جاءت استراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المحدّدة في المرتبة الأولى، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (5.06 من 7)، وبنسبة مئوية (72.2%)، الواقعة ضمن المعيار الإحصائي (من 60.0– أقل من 80.0)، التي تُمثّل مستوى معرفة متوسطا، تلاها في المرتبة الثانية استراتيجية المعرفة بإثراء الحديث

المتواصل، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (4.16 من 6)، وبنسبة مئوية (69.3%)، الواقعة ضمن المعيار الإحصائي (من 60.0– أقل من 80.0)، التي تُمثّل مستوى معرفة متوسطا. في حين جاءت استراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية في المرتبة الثالثة، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي (4.46 من 7)، وبنسبة مئوية (63.7%)، الواقعة ضمن المعيار الإحصائي (من 60.0– أقل من 80.0)، التي تُمثّل مستوى معرفة متوسطا. ومع أن مستوى معرفة أفراد عينة الدراسة بالاستراتيجيات الثلاثة جاء متوسطا، إلا أن معرفتهنّ بهذه الاستراتيجيات ليست متوافرة لديهنّ بالمستوى المنشود، إذ لم تصل النسبة المئوية لمعرفتهن إلى المستوى المرتفع، وفقا للمعيار المعتمد في هذه الدراسة، وهو (80%).

ويُمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلّة اطلاع معلمات رياض الأطفال على هذه الاستراتيجيات، أو تدني الاهتمام بها في أثناء برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة، وفي أثنائها. ويمكن القول أيضا إن ذلك ناتج عن قلة توافر المعلومة لديهنّ، وإن توفّرت المعلومة، فقد لا تستمر نتيجة عدم التطبيق، أو قلته. وقد يُعزى ذلك أيضا إلى ضعف توافر البرامج والدورات التدريبية في أثناء الخدمة لتعريف معلمات رياض الأطفال بأهمية هذه الاستراتيجيات، وتنفيذ الدروس العملية، وتطبيق هذه الاستراتيجيات أمامهن من قِبل المشرفين التربويين، أو المعلمات المتميزات، وتعزيزهنّ، وتشجيعهنّ على زيادة معرفتهن بها. زيادة على أن ظروف رياض الأطفال قد لا تساعد في معظم الأحيان على استخدام مثل هذه الاستراتيجيات؛ بسبب كثرة أعداد الأطفال في الصف الواحد، وصغر حجم الغرف الصفية؛ ممّا تقلّل من تطبيقهنّ لمعظم هذه الاستراتيجيات والنشاطات التعليمية المصاحبة لها، إضافة إلى كثرة الواجبات المطلوبة منهنّ، وقلة الراحة النفسية لهنّ؛ نظرا لانخفاض المردود المادي الذي يتقاضينه.

وتتفّق هذه النتيجة مع دراسة بريستوتش (Prestwich, 2012) التي أظهرت نتائجها أن مستوى معرفة معلمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية جاء متدنيا، ومع دراسة صابر (2005) التي أظهرت نتائجها ضعف الكفايات الأدائية لدى معلمات رياض الأطفال، ومع دراسة السعدي والحوامدة (2014) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تنّور المعلمات مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي كان متوسطا، ومع دراسة الحوامدة وعاشور (2013) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال جاءت متوسطة. وتتفّق أيضا مع دراسة سعادة وأشكناني (2013) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط لدى معلمات رياض الأطفال جاءت متوسطة، ومع دراسة أبو حرب (2005) التي توصلّت إلى حاجة المعلمات لجميع الكفايات التدريسية المقترحة.

فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة ياسين (2003) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمات رياض الأطفال يتمتّعن بكفايات شخصية بدرجة عالية، ومع دراسة مراد وشريف (2011) التي أظهرت نتائجها أن معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق يتمتّعن بقدر واف من الكفايات الشخصية التي تجعلهنّ قادرات على التعامل مع الأطفال بشكل يرقى بهن إلى المستوى المطلوب.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينصّ على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما؟". للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة، تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة، تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

عدد سنوات الخبرة	المؤهل العلمي				الكلي	
	دبلوم		بكالوريوس فأعلى			
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	7.79	3.02	13.83	2.15	12.10	3.65
من 5– أقل من 10 سنوات	10.14	3.02	14.46	2.35	13.55	3.04
10 سنوات فأكثر	14.17	1.60	17.79	2.07	16.92	2.50
الكلي	9.81	3.71	14.98	2.70	13.67	3.73

يتبيّن من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة، تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما. ولتحديد الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، جرى تطبيق تحليل التباين الثنائي (Two way ANOVA)، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

تحليل التباين الثنائي للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عدد سنوات الخبرة	335.213	2	167.607	*30.303	.000
المؤهل العلمي	390.642	1	390.642	*70.627	.000
عدد سنوات الخبرة × المؤهل العلمي	22.077	2	11.038	1.996	.141
الخطأ	558.638	101	5.531		
المجموع	1306.570	106			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يُلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة، تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة لصالح من كانت تلك الفروق الدالة إحصائيا؛ جرى استخدام اختبار شيفيه (Scheffe') للمقارنات البعدية المبين في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطيْن الحسابيين	
		من 5– أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
		13.55	16.92
أقل من 5 سنوات	12.10	*1.45	*4.82
من 5– أقل من 10 سنوات	13.55		*3.37
10 سنوات فأكثر	16.92		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يُلاحظ من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد عينة الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (من 10 سنوات فأكثر)، مقارنة بأداء عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5– 10 سنوات)، ولصالح (10 سنوات فأكثر)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5– أقل من 10 سنوات)، مقارنة بأداء أفراد الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ولصالح أداء أفراد الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5– أقل من 10 سنوات).

وبالرجوع إلى الجدول (6) يُلاحظ أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة، تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). وقد جاءت هذه الفروق لصالح أداء أفراد عينة الدراسة ذوي المؤهل العلمي "بكالوريوس فأعلى".

ويتبين من الجدول (6) أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة، تُعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.141)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية الثلاثة على حدة (المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، والمعرفة بإثراء الحديث المتواصل، والمعرفة باستخدام المفردات المُحدّدة) تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والجدول (8) يبين ذلك.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية الثلاثة تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي

الاستراتيجية	عدد سنوات الخبرة	المؤهل العلمي				الكلي	
		دبلوم		بكالوريوس فأعلى			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	أقل من 5 سنوات	1.79	1.37	4.46	1.38	3.69	1.83
	من 5– أقل من 10 سنوات	2.57	1.40	5.00	1.36	4.48	1.68
	10 سنوات فأكثر	5.17	0.98	6.16	0.96	5.92	1.04
	الكلي	2.74	1.85	5.04	1.44	4.46	1.84
المعرفة بإثراء الحديث المتواصل	أقل من 5 سنوات	2.50	1.34	4.23	1.03	3.73	1.37
	من 5– أقل من 10 سنوات	3.43	1.51	4.27	1.28	4.09	1.35
	10 سنوات فأكثر	3.83	0.98	5.47	0.84	5.08	1.12
	الكلي	3.04	1.40	4.54	1.19	4.16	1.40
المعرفة باستخدام المفردات المُحددة	أقل من 5 سنوات	3.50	1.22	5.14	1.17	4.67	1.39
	من 5– أقل من 10 سنوات	4.14	1.07	5.19	1.17	4.97	1.21
	10 سنوات فأكثر	5.17	0.98	6.16	1.17	5.92	1.19
	الكلي	4.04	1.29	5.40	1.23	5.06	1.37

يتبيّن من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية الثلاثة (المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، والمعرفة بإثراء الحديث المتواصل، والمعرفة باستخدام المفردات المحددة)، تبعا لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. ولمعرفة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد (Two Way MANOVA)، والجدول (9) يبين ذلك.

يظهر من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة لصالح من تلك الفروق الدالة إحصائيا؛ جرى استخدام اختبار شيفيه (Scheffe') للمقارنات البعدية المبين في الجدول (10).

الجدول (9)

تحليل التباين الثنائي المتعدد لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية الثلاثة، تبعاً لمتغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما

مصدر التباين	الاستراتيجية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
عدد سنوات الخبرة 'Wilks Lambda=0.597 الدلالة الإحصائية=0.000*	المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	81.153	2	40.577	*24.377	.000
	المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل	20.926	2	10.463	*8.002	.001
	المعرفة باستخدام المفردات المُحددة	22.610	2	11.305	*8.393	.000
المؤهل العلمي 's Hotelling Trace=0.745 الدلالة الإحصائية=0.000*	المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	74.115	1	74.115	*44.526	.000
	المعرفة بإثراء الحديث المتواصل	35.397	1	35.397	*27.070	.000
	المعرفة باستخدام المفردات المُحددة	27.103	1	27.103	*20.122	.000
عدد سنوات الخبرة×المؤهل العلمي Wilks' Lambda=0.923 الدلالة الإحصائية=0.234	المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	9.163	2	4.581	2.752	.069
	المعرفة بإثراء الحديث المتواصل	2.985	2	1.492	1.141	.323
	المعرفة باستخدام المفردات المُحددة	1.936	2	.968	.719	.490
الخطأ	المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	168.117	101	1.665		
	المعرفة بإثراء الحديث المتواصل	132.071	101	1.308		
	المعرفة باستخدام المفردات المُحددة	136.041	101	1.347		
المجموع	المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	332.547	106			
	المعرفة بإثراء الحديث المتواصل	191.380	106			
	المعرفة باستخدام المفردات المُحددة	187.691	106			

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

الجدول (10)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

الاستراتيجية	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق بين المتوسطيْن الحسابيين	
			من 5– أقل من 10 سنوات	من 10 سنوات فأكثر
المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	أقل من 5 سنوات	3.69	*0.79	*2.23
	من 5– أقل من 10 سنوات	4.48		*1.44
	10 سنوات فأكثر	5.92		
المعرفة بإثراء الحديث المتواصل	أقل من 5 سنوات	3.73	0.36	*1.35
	من 5– أقل من 10 سنوات	4.09		*0.99
	10 سنوات فأكثر	5.08		
المعرفة باستخدام المفردات المُحددة	أقل من 5 سنوات	4.67	0.30	*1.25
	من 5– أقل من 10 سنوات	4.97		*0.95
	10 سنوات فأكثر	5.92		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)

يتبيّن من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد عينة الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر)، مقارنة بأداء أفراد عينة الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، ومن 5- أقل من 10 سنوات)، ولصالح أداء أفراد عينة الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (10 سنوات فأكثر). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء أفراد عينة الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5- أقل من 10 سنوات)، مقارنة بأداء أفراد عينة الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ولصالح أداء أفراد عينة الدراسة ذوي عدد سنوات الخبرة (من 5- أقل من 10 سنوات).

وقد تُعزى الدلالة الإحصائية لمتغير عدد سنوات الخبرة على كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاثة، وعليها مجتمعة إلى أن المعلمات ذوات الخبرة الطويلة في التدريس يصلن إلى درجة من الطمأنينة والثقة بالنفس أكثر من أولئك ذوات الخبرة الأقل، الأمر الذي يمكنهنّ من استخدام الألعاب اللغوية والنشاطات والاستراتيجيات المتنوعة التي تُسهم في تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحوامدة وعاشور (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد للتعلّم تختلف باختلاف الخبرة في التدريس، ولصالح سنوات الخبرة الأعلى، ومع دراسة مراد وشريف (2011) التي أظهرت نتائجها أن الكفايات التعليمية تتوافر بشكل أفضل للمعلمات كلما زادت سنوات الخبرة، حيث أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى أن الفروق كانت لصالح المعلمات اللواتي خبراتهن (10 سنوات فأكثر). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ياسين (2003) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة توافر الكفايات التعليمية لدى المعلمات لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة، ومع دراسة سعادة وأشكناني (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط لدى معلمات رياض الأطفال كانت لصالح عدد سنوات الخبرة الأقل، ومع دراسة بريستوتش (Prestwich, 2012) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

ويُلاحظ من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$). ومن الجدول (9) يتبين من المتوسطات الحسابية أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية كانت لصالح أداء أفراد عينة الدراسة ذوات المؤهل العلمي "بكالوريوس فأعلى".

ويمُكن تفسير الدلالة الإحصائية لمتغير المؤهل العلمي على كل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات الثلاثة، وعليها مجتمعة بأن المعرفة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال تحتاج إلى مستوى تعليمي عال ومقبول، وإلى وقت كاف في متابعة الأطفال، الذي تمثّل في المعلمات ذوات المؤهل العلمي "بكالوريوس فأعلى"؛ مما يمنحهنّ الثقافة المعرفية الكافية في تنمية مهارتي الاستماع والمحادثة لدى الأطفال؛ إذ تتطلب تنمية المهارات اللغوية من المعلمات أن يفهمن طبيعة النمو اللغوي لدى هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة؛ لتشخيص المهارات الخاصة باللغة أولا، وتوفير بيئة غنية ومشجعة لتنمية هذه المهارات، وتطويرها لاحقا.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة السعدي والحوامدة (2014) التي أشارت نتائجها الى أن مستوى تنّور المعلمات مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي يختلف باختلاف المؤهل العلمي، لصالح المعلمات الحاصلات على درجة "البكالوريوس فأعلى"، ومع دراسة الحوامدة وعاشور (2013) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد لتعلم الكتابة تختلف باختلاف المؤهل العلمي، ولصالح المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، ومع دراسة مراد وشريف (2011) التي أظهرت نتائجها أن الكفايات التعليمية تتوافر بشكل أفضل للمعلمات كلما ارتفع المؤهل العلمي، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الفروق كانت لصالح المعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس مقارنة مع المعلمات اللواتي يحملن درجة الدبلوم. فيما تختلف هذه النتيجة مع دراسة ياسين (2003) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة توافر الكفايات التعليمية لدى المعلمات لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، ومع دراسة سعادة وأشكناني (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط لدى معلمات رياض الأطفال لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، ومع دراسة العليمات (2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

ويُلاحظ من الجدول (10) أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل استراتيجية من استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية تُعزى إلى التفاعل الثنائي بين متغيري عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، حيث كانت قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثون بالآتية:

- توفير البرامج والدورات التدريبية في أثناء الخدمة لتعريف معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، وأهميتها.
- عقد الدورات التدريبية التي تركّز على تنفيذ الدروس والنشاطات والاستراتيجيات العملية لتنمية اللغة الشفوية في رياض الأطفال أمام المعلمات، وتطبيقها أمامهنّ من قِبل المشرفين التربويين، أو المعلمات المتميزات، وتعزيزهنّ، وتشجيعهنّ على زيادة معرفتهنّ بها.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى، وعلى مراحل دراسية أخرى، كمرحلة الصفوف الأولى؛ للمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.

المصادر والمراجع

أبو حرب، ي. (2005). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين. ورقة مقدمة في مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، المنعقد في دبي، الإمارات العربية المتحدة في الفترة 16–18 أيار 2005.

أبو مغلي، ل. وهيلات، م. (2008). الدراما والمسرح في التعليم: النظرية والتطبيق. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

أبيض، م. (1993). الطفولة المبكرة والجديد في رياض الأطفال، ط1، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

بدران، ش. (2000). اتجاهات حديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، ط 1، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

بشير، هـ. (2009). ورشة عمل (مسرح الطفل). تم استرجاعه بتاريخ 20 شباط 2015 من http:// faculty. qu.edu.qa . /hbasheer/1.ppt:

الحوامدة، م. (2014). أدب الأطفال فن وطفولة، ط1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع ناشرون وموزعون.

الحوامدة، م. والسعدي، ع. (2015). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 42 (1)، 27–62.

الحوامدة، م. وعاشور، ر. (2013). درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ممارساتهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلّم الكتابة لدى الأطفال. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 9 (1)، 11–40.

خضير، ر. (1998). أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الذيابات، هـ. (2010). أثر التوليف بين برامج "كدسمارت" ومسرح الدمى في تنمية ثقافة أطفال الروضة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

سعادة، ج وأشكناني، ش. (2013). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 40 (4)، 1161 – 1171.

السعدي، ع. والحوامدة، م. (2014). تنوّر معلمات رياض الأطفال مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 29 (2)، 1–27.

الشماس، ع. (2004). الروضة والمجتمع. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

صابر، ح. (2005). الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية الابتكارية عند الأطفال. ورقة مقدمة إلى اللقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم توصيات المؤتمر الفكري الثاني لوزراء التربية العرب، المنعقد في دمشق من 30–29 تموز 2005.

طعيمة، ر. (2001) . أدب الأطفال في المرحلة الابتدائيّة. القاهرة : دار الفكر العربيّ.

عاشور، ر. والحوامدة، م. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. عالم الكتب الحديث: إربد، الأردن.

عبد الفتاح، إ. (2000) . أدب الأطفال في العالم المعاصر. القاهرة: الدار العربيّة للكتاب.

العليمات، ح. (2013). درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة المنارة، 19(1)، 105– 136.

قنديل، م. والطحان، ط. (2014). تعلم وتعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة، ط2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الكيلاني، هـ. (2005). التربية الحركية في رياض الأطفال. مجلة دراسات: العلوم التربوية 32 (1)، 62–74.

المبارك، أ. ومردان، ن. (1997). تربية رياض الأطفال المعاصرة وتطويرها في الجمهورية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية العظمى، دار الكتب الوطنية: ليبيا.

محاسيس، س. (2010). المعلم في رياض الأطفال في الأردن:

تأهيله ومعايير اختياره (الواقع والمأمول). ورقة عمل مقدمة في الموسم الثقافي لمجمع اللغة العربية الأردني الثامن والعشرين "اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى (الصفوف الأربعة الأولى من الصف الأول حتى الرابع)، ومرحلة ما قبل المدرسة " في الفترة من 26 تشرين الأول– 28 تشرين الأول 2010.

محمد، ج. (2004). النمو والطفولة في رياض الأطفال، ط 1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مراد، س. وشريف، م. (2011). مدى توافر الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة "دراسة ميدانية في مدينة دمشق". مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 33 (4)، 137-157.

مزيد، ز. (2012). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض. مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، 3، 1003-1028.

مصطفى، ف. (2002). تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال. مصر: مكتبة الدار العربية للكتاب.

منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف). (2007). تقرير الأطفال في الأردن، تحليل الوضع.

الناقة، م. وحافظ، و. (2002) . تعليم اللغة العربيّة في التعليم العام مداخله وفنيات. القاهرة : منشورات جامعة عين شمس.

وزارة التربية والتعليم. (2006). الإطار العام للمناهج والتقويم. إدارة المناهج والكتب المدرسية، عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2015). إدارة التخطيط التربوي. عمان، الأردن.

ياسين، ن. (2003). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 15 (1)، 115-150.

يونس، ف. (2000). استراتيجيات تعليم اللغة العربيّة في المرحلة الثانويّة. القاهرة : مطبعة الكتاب الحديث.

Bowey, J. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. Malden, MA: Blackwell Publishing. In M. J. Snowling & C. Hulmes. (Eds.). The science of reading: A handbook (pp. 152- 172). Malden, M A: Blackwell.

Brannon, D., Dauksas, L., Coleman, N., Israelson, L and Williams, T. (2013). Measuring the Effect That the Partners' Dialogic Reading Program Has on Preschool Children's Expressive Language. Creative Education, 4 (9), 14-17.

Brouillette, L. (2011). Building the Oral Language Skills of K-2 English Language Learners Through Theater Arts. The California Reader 44 (4), 19-29.

Chall, J. (1996). Stages of reading development (2nd ed.). Orlando, FL: Harcourt Brace.

Ehri, L. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. Scientific Studies of Reading, 9 (2), 167-188.

Fisher, B., and Medvic, E. (2000). Perspectives on shared reading: Planning and practice. Portsmouth, NH: Heinemann.

Forest, H. (2007). Inside Story: An Arts-Based Exploration of the Creative Process of the Storyteller as a Leader, Ph.D Dissertation, Antioch University, USA.

Foulin, J. (2005). Why is letter- name knowledge such a good predictor of learning to read? Reading and Writing Journal, 18 (2), 129- 155.

Lonigan, C., Anthony, J., Bloomfield, B., Dyer, S., and Samwel, C. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. Journal of Early Intervention, 22, 306–322.

Lynch, J. (2010). Kindergarten teachers' beliefs about students' knowledge of print literacy and parental involvement in children's print literacy development. Alberta Journal of Educational Research, 56 (2), 157-171.

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

Olmstead, P. (2000) Early Childhood Education Throughout the World In: Rout ledge International Companion to Education. ED by: Bob Moon, Sally Brown and Mirian Bn- Peretz. Published: Routledge, 575- 601.

Poveda, C. (2008). Literary voices in interaction in urban storytelling events for children. Linguistics and Education, 19 (1) 37-55.

Prestwich. D. (2012). Measuring Preschool Teachers' Perceived Competency and Knowledge of Oral Language Development. Doctoral dissertation, Walden University.

Sanders, M. (2001). Understanding Dyslexia and the Reading Process: A Guide for Educators and Parents. London: Allyn and Bacon.

Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickenson, Handbook of early literacy (pp. 97-110). New York: Guilford Press.

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

A longitudinal study in Hebrew. Applied Psycholinguistics, 21 (1), 1- 21.

Whitehurst, G. (1992). Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers. Retrieved from http:// www.rea dingrockets. org /article/400/ in 5 May, 2015.

Share, D., and Blum, P. (2005). Syllable splitting in literate and preliterate Hebrew speakers: Onsets and rimes or bodies and codas, Journal of Experimental Child Psychology, 92 (2), 182- 202.

Shatil, E., Share, D., and Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy:

The Level of Kindergartens' Female Teachers Knowledge in Oral Language Development Strategies in Jordan

Mohammed A. Al-khawaldeh, Nassir M. Maqableh, Raed M. Khodier, Mohammed F. Bany Yassin*

ABSTRACT

The study aimed at investigating the level of kindergartens' female teachers knowledge in oral language development strategies in Jordan, and whether would be statistical significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) in their knowledge level due to the variables of teaching experience and qualification, and to the interaction between them. To achieve the aims of the study, a multiple-choice test was administered. The test consisted of (20) paragraphs distributed on three domains; engaging in dialogic reading, promoting extended discourse, and using specific vocabulary strategies. The sample of the study consisted (107) Private kindergartens' female teachers in Irbid, the first directorate of education during academic year 2014/2015. The results of the study revealed that the level of kindergartens' female teachers knowledge in oral language development strategies on each of oral language development strategies, and on the strategies as a whole was moderate. The results also revealed that there were statistical significant differences in their knowledge level due to the variable of teaching experience in the favor of higher one, and to the variable of qualification in the favor of the higher one too, and there were no statistical significant differences due to the interaction between them

Keywords: Kindergartens' Female Teacher, Oral Language.

* Faculty of Education, Yarmouk University; Ajloun University College, Al-Balqa Applied University, Jordan. Received on 14/7/2015 and Accepted for Publication on 3/12/2015.