[٤]

برنامج تدريبي لمعلمات الروضة غير المؤهلات لإكسابهن طرق تعليم فنون اللغة للأطفال

إعداد

د. نجوى الصاوي أحمد

مدرس بقسم العلوم التربوية

كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة

برنامج تدريبي لمعلمات الروضة غير المؤهلات لإكسابهن طرق تعليم فنون اللغة للأطفال

د. نجوى الصاوي أحمد*

مقدمة:

من المسلم به أن مُعلمة الروضة هي أحد المحاور الهامة في المنظومة التعليمية التربوية بالنسبة للطفل، ويقع على عاتقها العبء الأكبر في تعليم الأطفال المبادئ والمفاهيم الأساسية للتعلم في هذه المرحلة الهامة من حياتهم، ويعتبر تعليم فنون اللغة العربية ضمن أهم مسئولياتها، فعليها تدريب الطفل وإكسابه فنون اللغة (استماعًا وتحدثًا وقراءة وكتابة)، ويتطلب ذلك أن تتمكن المعلمة من تلك المهارات وطرق تعليمها للأطفال وتقويمها في جميع مراحل التعليم مع القدرة على إدراك المشكلات الخاصة بتعليم الأطفال فنون اللغة وخصوصًا مهارتي القراءة والكتابة بشكل محدد وأن تكون على دراية بأساليب حل تلك المشكلات.

مشكلة البحث:

يعتبر تعليم فنون اللغة الأربع وهي الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة من أهم أهداف مناهج رياض الأطفال، حيث تعتبر مهارتي الاستماع والتحدث المهارتين الأسهل في تدريب الأطفال على اكتسابهما، أما مهارتي القراءة والكتابة فهما المهارتين الأكثر تعقيدًا في تعليمهما

* مدرس بقسم العلوم التربوية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة.

للطفل، ويتم إعداد الطالبة المعلمة في كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة (رياض الأطفال سابقًا) لتعليم الأطفال تلك المهارات من خلال عدد من المقررات أهمها مقرر "إعداد الطفل للقراءة والكتابة" في اللائحة القديمة للكلية وقد أدرج هذا المقرر ضمن مقررات اللائحة الجديدة تحت اسم "تعليم فنون اللغة" وهو مقرر اختياري وليس إجباري بمعنى أن الطالبة التي لن تختار هذا المقرر سوف تتساوى إلى حد ما بعد تخرجها بالمعلمة غير المؤهلة في هذا الشأن.

وهذا هو أحد الأسباب التي أسهمت في الإحساس بمشكلة البحث إضافة إلى ذلك النقص الواضح في أعداد معلمات رياض الأطفال المتخصصات على مستوى جمهورية مصر العربية، ما أدى بالروضات إلى الاستعانة بالمعلمات غير المؤهلات وهذا يؤدي بدوره إلى قصور في أداء مهامهن مع الأطفال خصوصًا مهمة تعليم فنون اللغة ويشير "أحمد حجي" إلى أن واقع التدريب للمعلمين في أثناء الخدمة صوري، وأن عائدة التنموي ضعيف إن لم يكن منعدمًا سواء على المستوى المركزي أو المحلي أو الفني أو الإداري، بما تواجهه من معوقات كنقص القاعات التدريبية والمحاضرين، وعدم وجود نظام لمتابعة المتدربين على المستوى المركزي أو المحلي (أحمد حجي، ٢٠١١: ٣٢٦–٣٢٧)، هذا وقد لاحظت الباحثة من خلال الإشراف على التدريب الميداني لطالبات الكلية أن المعلمات غير المؤهلات في رياض الأطفال يعتمدن في تعليمهن (فنون اللغة) للأطفال على الجهود الذاتية والخبرات المتناثرة وعلى توجيهات إدارة الروضة، وهذا بالطبع لا يكفي لأداء مهمتهن على الوجه الصحيح وهذا ما أكدته دراسة (رحاب صالح، ٢٠٠٢، ٥) بأن

واقع بعض الروضات يشير إلى أن معلمة الروضة تقوم بتعليم الطفل القراءة والكتابة بطريقة تقليدية قبل اكتسابه للمهارات اللازمة والممهدة لذلك مما قد يترتب عليه كراهية الطفل لتعلم القراءة والكتابة، وأنها تجهل كيفية تقديم المفاهيم والمهارات اللغوية المناسبة لطفل الروضة ولا تستخدم الاستراتيجيات والنظريات المرتبطة بطرق تعلمه فنون اللغة بحيث تقتصر على تقديم الحروف الأبجدية فقط علاوة على ذلك فهي لا تستخدم بنك الأنشطة التي قامت وزارة التربية والتعليم بوضعه.

وقد لاحظت الباحثة أنه بالرغم من توافر بعض الوسائل والتقنيات الحديثة مثل (شاشات العرض– جهاز عرض الشفافيات التسجيلات وأفلام الفيديو والحاسوب) ببعض الروضات، إلا أن المعلمات يجهلن توظيف تلك الأجهزة في تعليم الأطفال فنون اللغة، فهن يستخدمن الطرق التقليدية. وهذا ما أكدته العديد من الدراسات حيث أشارت دراسة (Justic & Laura 2003) إلى الدور الإيجابي للأنشطة في تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة، وأن الأطفال إذا لم يظفروا بقدر كاف من مهارات التهيئة لتعلم القراءة والكتابة قبل سن السادسة أو السابعة يكون هناك قصورًا ملحوظًا في أن يتقدموا ويتقنوا القراءة والكتابة بشكل جيد في المراحل التعليمية التالية. وهذا ما أكدته دراسة أحلام عادل (٢٠٠٦) ودراسة Artifield& Wood (2006) والتي أكدت على فاعلية برنامج للأنشطة الحركية في تنمية مهارة التركيز والتآزر البصري اليدوي، ومهارات التناسق والتناغم لأصابع اليد وهي مهارات لازمة للقراءة والكتابة، وقد أوصت دراسة Nielsen.D& Monson) (2009 بضرورة تعاون الآباء مع المعلمات للاستفادة من التقنيات

الحديثة في المنزل والروضة لتنمية الاستعداد للقراءة والكتابة لطفل الروضة. وتذكر (مارجريت) أن بعض العاملين في رياض الأطفال غير مؤهلين في هذا المجال ولذا فإن الأولوية هنا هي تشجيع هؤلاء الأفراد على اكتساب المؤهلات اللازمة. وإذا كانت المعلمات غير مدربات على العمل مع الأطفال تحت سن المدرسة فإنه ينبغي توفير الدورات التدريبية التي تدعم هذه الحاجة وإعادة تدريب المعلمات غير المتخصصات وزيادة عدد الدورات التدريبية التي يتم تنظيمها. وهناك العديد من مجموعات العمل التي تسعى في الوقت الحالي إلى الحصول على مؤهلات أعلى في مجال تعليم الطفولة المبكرة مثل الدبلومات والدراسات التمهيدية والماجستير (مارجريت، ٢٠٠٧، ١٠٨).

ومن خلال إطلاع الباحثة على بعض الدراسات في هذا المجال تبين أن معظم الدراسات كانت تتضمن برامج لتعليم أطفال الروضة فنون اللغة مثل دراسة رحاب صالح برغوث (٢٠٠٢)، ودراسة Justic (2003)، ودراسة نجوى فوزي (٢٠٠٥)، ودراسة Pillow (2005)، ودراسة أحلام عادل (٢٠٠٦)، ودراسة شيخة أحمد (٢٠٠٦)، ودراسة هيام مصطفى (٢٠٠٧)، ودراسة أسماء سيد جمعة (٢٠٠٨)، ودراسة Lim & Cole (2008)، ودراسة رحاب الصاوي (٢٠١١)، ودراسة Himnel& Christiane (2013). ولم تجد الباحثة في حدود إطلاعها برنامجًا موجهًا للمعلمات وقد أوصت تلك الدراسات بضرورة تدريب المعلمات أثناء الخدمة لتحسين فعاليتهن ما ينعكس إيجابيًا على تعليم أطفالهن في الروضة حيث تؤكد دراسة ولاء محمد (٢٠١١) على كفاءة وفاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات معلمة الروضة في تخطيط أنشطة الوقاية الصحية لإكساب طفل الروضة الوعي الوقائي من

بعض الأمراض المعدية. كما كشفت نتائج دراسة سيدة أمين (٢٠١٥) عن فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمات رياض الأطفال المعارف والمفاهيم والمهارات المرتبطة باستخدام طريقة التعلم القائم على البحث.

كما أسفرت نتائج دراسة أمل عبيد (٢٠١٠) عن فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمة الروضة مهارات التفكير التأملي، والتأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي للمعلمات على اكتساب الطفل مهارات التفكير التأملي، كما توصي بإعداد برامج تدريبية للمعلمات من أجل تنمية قدراتهم التأملية.

فإذا كان الحال كذلك بالنسبة للمعلمات المؤهلات فما بالنا بالمعلمة غير المؤهلة التي يعهد إليها بتعليم الأطفال فنون اللغة في تلك المرحلة الهامة من حياة الطفل.

هذا وقد قامت الباحثة بعمل استطلاع رأي للمعلمات غير المؤهلات بهدف التعرف على ما لديهن من معارف في مجال تعليم فنون اللغة للأطفال وبهدف التعرف على وعيهن بمشكلات تعليم القراءة والكتابة على وجه التحديد وكيفية حل تلك المشكلات، وكيفية تقويم فنون اللغة عند الأطفال.

وكان هناك هدفًا آخر لاستمارة استطلاع الرأي وهو فرز وتحديد عينة البحث من خلال ملأ البيانات الخاصة بالمؤهل الدراسي وسنوات الخبرة.

وهل هن بحاجة إلى تدريب في هذا المجال؟ وقد طبق استطلاع الرأي على عدد (٤٤) معلمة من مدرسة المستقبل الخاصة بالكوم

الأخضر، ومدرسة المستقبل الجديدة نهاية شارع الملك فيصل والمدرستان خاضعتان لإدارة الهرم التعليمية وبحساب التكرارات كانت النتيجة أن (٣٣) معلمة أي بنسبة (٨٠%) منهن ليس لديهن أدنى معرفة عن فنون اللغة وطرق تعليمها للأطفال ومشكلاتها وطرق تقويمها، وقد تبين من استطلاع الرأي أيضًا أنهن يعتمدن طرقًا تقليدية ويستخدمن الوسائل العادية (البطاقات والمصورات وبعض اللوحات) وبصورة عشوائية وقليلة الحدوث.

وتبين أيضًا أن المعلمات وإن كن يعرفن بعض المشكلات الخاصة بالقراءة والكتابة إلا أنهن يجهلن طرق حل تلك المشكلات، وقد تبين من نتيجة استطلاع الرأي أن نسبة كبيرة منهن في حاجة إلى برنامج تدريبي في مجال فنون اللغة وطرق تعليمها وطرق تقويمها، وكيفية التغلب على المشكلات الخاصة بها.

وعلى ذلك يحاول البحث الحالي الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما طبيعية البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة غير المؤهلات لإكسابهن طرق تعليم فنون اللغة للأطفال؟

٢- ما فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الروضة غير المؤهلات في إكسابهن طرق تعليم فنون اللغة؟

٣- ما إمكانية استمرار فاعلية البرنامج التدريبي بعد مرور فترة شهر على تطبيقه؟

٤- ما طرق تعليم فنون اللغة للأطفال والواجب إكسابها لمعلمات الروضة غير المؤهلات؟

أهمية البحث النظرية:

تأتي أهمية البحث انطلاقًا من أهمية الدور الذي تقوم به معلمة الروضة في ظل متغيرات العصر التي فرضت أعباءً جديدة عليها إلى جانب مهمة تعليم الطفل وتدريبه على المهارات الأساسية التي تساعده على التعلم. فهي المصدر الرئيس لمعلومات الطفل في الروضة ومسئولة عن كل ما يتعلمه من خلال تخطيط الأنشطة وإعداد البيئة التعليمية المناسبة لهذا التعلم.

وتتلخص أهمية البحث النظرية في:

- تقديم تأصيل نظري عن فنون اللغة ونظرياتها وأهميتها وطرق تعلمها للأطفال.

الأهمية التطبيقية للبحث:

- يقدم البحث برنامجًا تدريبيًا للمعلمات غير المؤهلات لإكسابهن طرق تعليم فنون اللغة يمكن الإفادة منه وتطبيقه في المؤسسات التربوية المعنية. حيث يقدم هذا البرنامج أساليب واستراتيجيات متنوعة لتعليم فنون اللغة وحل مشكلاتها وتقويمها.
- كما يقدم البحث اختبارًا تحصيليًّا للمعلمات غير المؤهلات يفيد في تحديد مستوى المعرفة لديهن في مجال تعليم فنون اللغة.

أهداف البحث:

١. تدريب المعلمات غير المؤهلات على طرق تعليم الأطفال فنون اللغة.

٢. تبصير المعلمات بطرق تقويم الأطفال في مجال فنون اللغة.

٣. تبصير المعلمات بالمشكلات المختلفة الخاصة بتعليم الأطفال فنون اللغة وطرق حلها، وذلك من خلال:

- إعداد اختبارًا تحصيليًا في مجال فنون اللغة وتطبيقه لتحديد ما لدى المعلمات غير المؤهلات من معارف وحقائق خاصة بطرق التعليم والتقويم ومشكلات تعليم فنون اللغة.
- إعداد برنامجًا تدريبيًا للمعلمات غير المؤهلات لإكسابهن طرق تعليم فنون اللغة للأطفال وتطبيق هذا البرنامج للوقوف على فاعليته وكذلك التحقق من استمرار فاعليته.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة غير المؤهلات لإكسابهن طرق تعليم فنون اللغة للأطفال.
- حدود بشرية: وتمثلت في عينة البحث حيث تكونت من ثلاثون معلمة من المعلمات غير المؤهلات في بعض المدارس الخاصة.
- حدود مكانية: تم تطبيق البحث في روضة مدرسة المستقبل الخاصة التابعة لإدارة الجيزة التعليمية.
- حدود زمنية: تم التطبيق خلال العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥) في الفصل الدراسي الثاني في الفترة من ٢٠١٥/٢/١٦ حتى ٢٠١٥/٦/١١م.

مصطلحات البحث الإجرائية:

يتم عرض التعريفات الإجرائية للباحثة والمستخدمة في البحث على النحو التالي:

البرنامج التدريبي: Training program

يعرف البرنامج التدريبي في هذا البحث "بأنه خطة وضعت مسبقًا وتتم في خطوات منظمة محورها المعلمة غير المؤهلة وذلك بهدف إكسابها مزيد من الخبرات المعرفية في مجال تعليم فنون اللغة وطرق تقويمها وطرق حل مشكلاتها ويتم البرنامج في إطار جماعي ويعتمد على فلسفة واضحة وأهداف محددة.

المعلمات غير المؤهلات: Non Professional Teacher

يقصد بهن في هذا البحث "المعلمات الحاصلات على مؤهل جامعي في أي تخصص غير رياض الأطفال، ويقمن بالعمل مع الأطفال في مؤسسات رياض الأطفال الخاصة لمدة لا تقل عن ٥ سنوات.

فنون اللغة: Language Arts

يقصد بها في هذا البحث "الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وطرق تعلمها وطرق تقويمها بالإضافة إلى المشكلات الخاصة بها وكيفية حلها.

إطار نظري ودراسات سابقة:

اعتمدت الباحثة في عرض الإطار النظري على آراء بعض العلماء في مجال تعليم اللغة للأطفال أمثال بياجيه، سكنز، تشومنسكي، ماسلو، ويأتي الإطار النظري في أربع محاور:

- أولاً: معلمة الروضة والتدريب أثناء الخدمة.
- ثانيًا: البرنامج التدريبي.

- ثالثًا: فنون اللغة.
- رابعاً: طرق تعليم القراءة والكتابة للأطفال.

أولاً: معلمة الروضة والتدريب أثناء الخدمة:

معلمة الروضة تقوم بتربية الطفل في مرحلة الروضة وتسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يتطلبها المنهاج مراعية الخصائص النمائية لتلك المرحلة، وتقوم بإدارة النشاط وتنظيمه في غرفة النشاط وخارجها إضافة إلى تمتعها بمجموعة من الخصائص الشخصية والاجتماعية والتربوية التي تميزها عن غيرها من معلمات المراحل العمرية الأخرى (ندى عبد الرحيم محامدة، ٢٠٠٥: ١٧٤) (عاطف عدلي، ٢٠٠٤: ٩٥).

ومعلمة الروضة هي أحد عناصر مقومات العملية التعليمية وتحتاج لتطوير في إعدادها وتطوير دائم في أثناء خدمتها حتى تكون بحق أهم العوامل الحاسمة في تحقيق أهداف السياسات الجديدة التي ترسم لمواجهة الجودة الشاملة. (ياسر الجندي وآخرون ٢٠١٠: ١٢٩)

إن وظيفة المعلمة ليست مقصورة على التعليم بل هي مربية بالدرجة الأولى. ولا يتوقف تأثيرها على الأطفال على مهاراتها الفنية وإتقانها للمواد العلمية، وإنما أيضاً على اتجاهاتها وقيمها ومعتقداتها وميولها الشخصية.

وانطلاقًا من الدور الهام لمعلمة الروضة حيث تعد عنصرًا من أهم عناصر العملية ومدخلاً من أهم مدخلاتها ولهذا يعتمد نجاح العملية التعليمية التربوية على مدى نجاح المعلمة في أداء الدور المنوط بها داخل الروضة، وعلى ما تتمتع به من معارف وحقائق مهنية ومهارات

تربوية تجعلها أكثر مرونة وخبرة في باقي عناصر الموقف التعليمي (المتعلم، الأنشطة)، ولهذا تحتاج معلمة رياض الأطفال إلى برامج تدريبية وتنشيطية أثناء عملها في رياض الأطفال، وتركز على تطوير المهارات أكثر من التركيز على الجانب النظري فقط- وهذا هو أحد أهداف هذا البحث- حيث توفر هذه البرامج التدريبية القاعدة الأساسية والتقنية المطلوبة لاستخدامها كأداة لتحقيق الأهداف المحددة للعملية التدريبية والتعليمية (هدى الناشف، ٢٠٠٣: ١٥) (أمل عبد الفتاح، ٢٠١٤: ١٠٠-١٠١).

ويؤكد "عاطف عدلي" على أن تدريب معلمة الروضة أثناء الخدمة يشكل عنصراً أساسياً في رفع مستواها وضمان استمرار نموها على النحو المتكامل ويتطلب الارتقاء بالمستوى المهني أن يكون الإعداد المهني عملاً ممتداً وموصولاً لا ينتهي بتخرج المعلمة من معاهد الإعداد بل يستمر عن طريق التدريب في أثناء الخدمة لمواكبة التطورات الهائلة ومسايرة العصر (عاطف عدلي، ٢٠٠٧: ٨٣).

وهناك العديد من الاتجاهات الحديثة في تدريب المعلمات أثناء الخدمة ومنها الاتجاه القائم على أساس الكفايات وتطوير أدوار المعلمة، وفي هذا الاتجاه تعتبر الكفاية هي مجموعة من المعلومات والمهارات التي يجب أن يكتسبها الفرد لكي يصبح مؤهلاً لأداء عمل معين بفاعلية، وبرامج تدريب المعلمة القائمة على الكفايات توفر فرص التعليم الفردي للمعلمة وتتيح فرصة التغذية الراجعة حول مدى تقدمها واكتسابها للكفايات (منى جاد، ٢٠٠٥: ٤٧) وتدريب المعلمات في أثناء الخدمة في الروضات لا يكون فعالاً إلا عند إرفاقه بتدخلات أخرى لتحسين نتائج التعلم، من وضع أهداف تربوية واضحة، واستخدام أنشطة تربوية

ومواد تعليمية، بما يؤدي إلى تحسين إنجازات الأطفال بشكل كبير (Walton & Baner, J., 2012: 66).

ومن خلال العرض النظري السابق نلاحظ ما يلي:

- أهمية دور المعلمة بالنسبة للطفل حيث تعتبر أحد أهم المحاور في العملية التعليمية.
- نجاح المعلمة في تأدية دورها لا يتوقف فقط على دراستها ولكن التدريب أثناء الخدمة يلعب دوراً فعالاً في نجاحها.
- تدريب المعلمات لابد أن يكون له أهدافاً واضحة إلى جانب استخدام أنشطة تربوية محددة ويكون متبوعاً بالتقويم حيث يضمن كل هذا نجاح هذا التدريب. وهذا ما أخذته الباحثة بعين الاعتبار عند إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبي.

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

إن التدريب أثناء الخدمة يهيئ الفرصة أمام المعلمة لاكتساب معارف جديدة في مجال عملها، كما يساعدها على اكتساب مهارات جديدة تتطلبها مهنة المعلمة، فالتدريب له دور فعال في تغيير الاتجاهات من خلال اكتساب اتجاهات إيجابية تجاه المهنة مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية، كما أن التدريب أثناء الخدمة يكسب المعلمة آفاقًا جديدة في مجال ممارسة مهنتها وذلك من خلال تبصيرها بمشكلات مهنتها وتحدياتها وأسبابها وكيفية التخلص منها أو التقليل من آثارها على أداء العمل، كما أن التدريب أثناء الخدمة يساعد المعلمة على الانفتاح على الآخرين من الزملاء بهدف التنمية المهنية وذلك من خلال إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام

والنشاطات الجماعية التي تتطلب العمل التعاوني. (السيد شريف، ٢٠٠٩: ١٤٩) (السيد عليوة، ٢٠١٠: ١٢-١٣)، (محمد موسى، ٢٠١١: ٣١-٣٤)، (محمد صالح، ٢٠١٢: ١٧٧).

وتؤكد دراسة (سوسن موافي، ٢٠٠٣) على أن التدريب يشكل ضرورة لازمة في عصر تتطور فيه المعارف والمعلومات والتقنيات تطورًا سريعًا، لذا فقد وضعت التغيرات السريعة الإنسان أمام مهمات وحاجات جديدة لابد من الوفاء بها.

بالإضافة إلى ما أكدته دراسة (نجم الدين، ٢٠٠٩) على أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودوره في تحسين بيئة التعلم حيث أسفرت نتائجها عن أن نجاح التعلم والتعليم يتوقف على المعلم المتدرب على إدارة الوقت وتنظيم البيئة الصفية وتحسينها وجعلها بيئة جذابة واستثارة دافعية المتعلمين وإبداعهم.

وانطلاقًا من أهمية تدريب المعلمات على كل ما هو جديد في مجال تربية الطفل أكدت دراسة (هالة إبراهيم، جنات عبد الغني، علا محمد، ٢٠٠٨) على أهمية تدريب المعلمات لإكسابهن المعلومات والمهارات والاتجاهات الإيجابية حول دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين.

كما توصلت نتائج دراسة (شيماء شندي، ٢٠١٠) إلى أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال على اكتشاف الموهبة عند طفل الروضة حيث أسفرت النتائج عن أهمية استخدام المعلمة الاستراتيجيات الحديثة، توفير البيئة الملائمة، وتفعيل الأركان التعليمية كل هذا يساعدها على اكتشاف المواهب عند الأطفال.

ومما سبق تخلص الباحثة إلى أن عملية تدريب المعلمات هي عملية هامة لمواجهة كل التغيرات في مجال الطفولة، وهذا يدل على أن عملية التدريب مستمرة ولن تتوقف. ما من شأنه أن يرفع مستوى عملية التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلمين الإنتاجية ما يعود بالنفع على الأطفال.

والتدريب أثناء الخدمة هو "نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم، بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما". (حسن شحاته وزينب النجار، ٢٠٠٣: ٧٧)، وهذا ما يهدف إليه البحث الحالي.

وبرامج التدريب في أثناء الخدمة تكون من نوع إعادة تنشيط المعلومات فلابد أن يحتوي التدريب على الأمور التالية:

١- التأمل في المناقشات التي تدور حول موضوع معين (عملية التعلم).
٢- التعريف بأساليب التعليم الجديدة في ضوء معطيات التكنولوجيا الحديثة.
٣- المشاركة في الاستراتيجيات الفعالة.
٤- استخدام الفعاليات التي تطور فهم المعلمة للمعلومات (مصادر المعرفة).
٥- تبادل الخبرات بين المعلمات.
٦- التركيز على التدريب والتعلم كعملية وليس كناتج.
٧- تعريف المعلمة بالطرق التي تجعل الطفل محبًا للمعرفة ومكتشف لها مطبقًا لها في مواقف متعددة.

٨- تعريف المعلمات بمهارات التفكير وكيفية تطويرها (حميد مجيد ٢٠١١: ١٧٠-١٧١).

فالتدريب يقدم معرفة جديدة، ويضيف معلومات متنوعة، ويكسب مهارات وقدرات ويؤثر على الاتجاهات، ويعدل الأفكار ويغير السلوك ويطور العادات والأساليب (خالد طه الأحمد ٢٠٠٤: ١٢٦-١٢٧).

أهداف التدريب في أثناء الخدمة:

ومن أبرز الأهداف الخاصة بالتدريب التربوي في أثناء الخدمة ما يأتي:

- تحسين أداء المعلمة وتطوير قدراتها، مما يجعلها راضية عن عملها؛ ليساعدها ذلك في رفع الروح المعنوية لديها.
- تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين المعلمات.
- تزويد المتدربات بالمعلومات التربوية والمهارات والمستحدثات العلمية والتقنية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات.
- التدريب على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.
- زيادة قدرة المتدربات على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهة مشكلاتهم المستقبلية، والتغلب عليها من ناحية أخرى.
- تفادي الأخطاء في أداء أعمالهن والإقلال منها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال.

- إكساب المتدربات أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراتهن وإمكاناتهن.
- سد الاحتياجات التدريبية للعاملين في مجالات التعليم والقيادات التربوية، عن طريق التدريب في الداخل بواسطة مراكز التدريب التربوي، وكليات التربية، وإقامة الورش التعليمية وغيرها من مؤسسات التدريب.
- سد الاحتياجات التدريبية للعاملين (في مجالات التعليم والقيادات التربوية عن طريق التدريب في الخارج في الجامعات والمؤسسات التعليمية والتدريبية المشهود لها بالتميز في المجالات التربوية والتعليمية).
- رفع كفاية القائمين بمهام التدريب التربوي، عن طريق برامج تدريبية متخصصة (سامي سليمان محاسيس، ٢٠١٠: ٩١).

مما سبق يتضح لنا أن التدريب أثناء الخدمة له أهداف كثيرة علمت الباحثة على تحقيق بعضها من خلال البرنامج التدريبي وبما يتفق وأهداف البحث الحالي.

الطرق والأساليب المستخدمة في التدريب:

تختلف أساليب التدريب باختلاف الأهداف والظروف والمواقف والإمكانات ومستوى المتدربين، كما أن من الأساليب ما هو نظري ومنها ما هو تطبيقي، ومن هنا يلزم تنويع أساليب التدريب في البرنامج ومنها ما يلي:

١- **المحاضرات:** ويجب أن تقتصر على ما له صلة بالاحتياجات التدريبية للأفراد دون تكرار للمفاهيم والمبادئ التربوية العامة التي سبق للمعلمات دراستها في كليات التربية أو البرامج التربوية.

٢- **حلقات المناقشة:** وتعقب بعض المحاضرات وتستهدف تعميق المفاهيم التي تعرض لها المحاضر.

٣- **الندوات:** هي عبارة عن مناقشة جماعية لموضوع أو مشكلة بهدف الوصول إلى حل مناسب لها.

(عصام الدين، ٢٠١٠، ٢٣٨: ٢٤٦)

٤- **الورش التعليمية:** لا تعتمد هذه الطريقة على المحاضرة نظريًا فقط، وإنما على التدريب على مهارة عملية تطبيقية، حيث تعد من أفضل الأساليب لاكتساب المعلمات المتدربات للمهارات المهنية المختلفة، ولذا يجب على الباحثة أن تعطي الفرصة لكل معلمة متدربة الفرصة للمشاركة، وممارسة المهارات الفنية المطلوب اكتسابها.

٥- **لعب الأدوار:** هو أسلوب من أساليب التعليم الحديثة وتتوقف فائدة أسلوب لعب الأدوار على نوعية التمثيل وجودته، والمناقشة التي تلي الأداء والمقترحات، حيث تتاح الفرصة للمعلمة المتدربة بالوقوف في مكان الطفل داخل القاعة وأداء دوره لمعرفة مردود سلوكه. (عتاب مصطفى، ٢٠٠٨، ١٥)

٦- **العمل التعاوني:** وفيه يتم العمل في مجموعات، حيث يتم طلب مهمة ما من المجموعة وعلى أفراد المجموعة تقسيم العمل بينهم واختيار قائد لهم حتى يتم تنفيذ المطلوب منهم.

٧- **طريقة الأركان الأربعة:** يتم تقسيم المجموعة إلى أربع مجموعات فيتطلب من كل مجموعة الوصول إلى حل للمشكلة، فيعطي فترة من الوقت للتفكير. بعد الانتهاء من الوقت المحدد، يتم أخذ فرد واحد من كل مجموعة لإبداء آراء مجموعته بعد الانتهاء يتم اختيار أفضل الحلول.

٨- **طريقة فكر وزاوج وشارك:** يفكر كل فرد داخل المجموعة منفردًا ثم يتزاوجون ليناقشوا أفكارهم، ثم يشتركون في نتائجهم، فهذه الطريقة تجبر كل فرد داخل المجموعة على المشاركة والتفكير والتأمل ووضع حلول للمشكلة، فتستغرق من خمس إلى عشر دقائق حسب سهولة أو صعوبة السؤال أو المشكلة.

٩- **طريقة داخل وخارج الدائرة:** يتم تقسيم المجموعة على دائرتين مختلفتين، نصف المجموعة يقفون في دائرة ووجوههم للخارج بينما النصف الآخر يشكل دائرة حولهم ووجوههم للداخل، يتبادل المجموعة المعلومات حتى يشار إلى الدائرة الخارجية للتحرك في اتجاه واحد بحيث يصبح للمجموعة شركاء جدد مختلفين يتبادلون معهم المعلومات. (رمضان مسعد، ٢٠١٠: ٣٤٧- ٤٦٢)

وقد راعت الباحثة في تطبيقها للبرنامج التدريبي تنوع الأساليب المستخدمة في البرنامج، فلقد استخدمت الباحثة العديد من الأساليب كلعب الأدوار، والحوار والمناقشة، والورش التعليمية، وبعض الاستراتيجيات الأخرى مثل العصف الذهني، حل المشكلات، التعزيز، مما يساعد في تنمية أنماط التفاعل اللفظي المحفزة للإبداع.

ويمكن النظر إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة من خلال النقاط التالية:

١- يكسب التدريب المعلمين معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالعمل مما يطور أدوارهم.

٢- يكسب المعلم ثقة بنفسه وقدرة على العمل دون اعتماد على الآخرين.

٣- يكسب المعلم خبرات جديدة تؤهله إلى الارتقاء وتحمل مسئوليات أكبر قد تكون مسئوليات قيادية (محمد كفاوين، ٢٠١٠: ٢٨٠).

٤- تحديث معلومات ومعارف المعلمين وتنميتها لملاحقة التقدم العلمي في مجال العلوم التربوية.

٥- تنمية الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو قيمة عملهم وأهميته، ونحو العمل مع زملاؤه والتفاعل معهم.

٦- زيادة كفاءة المعلم ورفع مستوى أدائه عن طريق اكتساب المهارات أو الخبرات المهنية والثقافية.

٧- تلافي قصور برامج إعداد المعلم قبل الخدمة (أحمد فهيم، ٢٠١١: ٢٤).

وقام رودولف Rudolph (2002) بدراسة بهدف التعرف على أثر التدريب في أثناء الخدمة على اتجاهات المعلمين وكفاءتهم وفعاليتهم المهنية، حيث توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة كان أهمها أنه توجد فروق جوهرية في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس تعزي إلى برامج التدريب في أثناء الخدمة للمعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية أكثر من غيرهم، كما أشارت إلى التأثير الإيجابي لهذه الدورات في فعالية المعلمين التعليمية والتعلمية.

وتوصلت دراسة شيماء شندي (٢٠١٠) إلى نجاح البرنامج التدريبي وفاعليته في تنمية مهارات معلمة رياض الأطفال في اكتشاف

الأطفال الموهوبين، كما توصي بضرورة تطوير الأنظمة والقوانين ليصبح التدريب أثناء الخدمة متطلبًا أساسيًا لاستمرار المعلمة في مهنتها.

كما أسفرت نتائج دراسة أمل عبيد (٢٠١٠) عن فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب معلمة الروضة مهارات التفكير التأملي، والتأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي للمعلمات على اكتساب الطفل مهارات التفكير التأملي، كما توصي بإعداد برامج تدريبية للمعلمات من أجل تنمية قدراتهم التأملية.

وفي هذا الصدد أيضًا هدفت دراسة يحيى حمود (٢٠١٤) إلى إعداد برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال غير المؤهلات في الجمهورية اليمنية وقياس فاعليته، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج التدريبي في اكتساب معلمات رياض الأطفال غير المؤهلات للمهارات المهنية في ضوء احتياجاتهن التدريبية، كما توصي الدراسة بتزويد البرامج التدريبية للمعلمات بأخر التطورات والاتجاهات الحديثة في مجال التدريب أثناء الخدمة. وهذا ما أخذته الباحثة بعين الاعتبار في البرنامج التدريبي.

ثانيًا: البرنامج التدريبي:

ويعرفه (رشدي طعيمة ومحمد البندري، ٢٠٠٤: ٢٦٩) بأنه: "كل برنامج منظم مخطط، يمكن المعلمات من النمو مهنيًا، بالحصول على مزيد من الخبرات المعرفية والسلوكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم، ويزيد من طاقات المعلمات الإبداعية، ولابد

من هذا التدريب من خطة مسبقة، وأن يتم في إطار جماعي تعاوني، وبموجب فلسفة واضحة، وإستراتيجية وأهداف محددة".

بينما يعرفه (شبل بدران، ٢٠١٠: ١٣) بأنه: "العمليات النمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة، لضمان مواكبة التطوير الذي يطرأ على المنهج، وطرائق التدريس والتعليم، نتيجة التطور الاجتماعي والتقني المستمر".

ويعرفه (عصام الدين هلال، ٢٠١٠: ٢٣٣) أنه: "مجموعة من الأنشطة المخططة والتي تستخدم أساليب مختلفة لتجديد معلومات ومهارات المعلمين، وتزويدهم بكل جديد في الجوانب الأكاديمية، والمهنية، والتربوية، والثقافية، من أجل تحسين أدائهم وزيادة كفاءتهم".

كما يعرف (محمد السيد، ٢٠١١: ٦٩) التدريب Training بأنه "منظومة تتضمن مجموعة من العناصر المرتبطة تبادليًا، والمتكاملة وظيفيًا، والتي تعمل وفق خطة تستهدف التنمية المهنية الشاملة للفرد المتدرب، مما يمكنه من أداء عمله بفاعلية وكفاءة".

التعريف الإجرائي للباحثة:

يعرف البرنامج التدريبي في هذا البحث "بأنه خطة وضعت مسبقًا وتتم في خطوات منظمة محورها المعلمة غير المؤهلة وذلك بهدف إكسابها مزيداً من الخبرات المعرفية في مجال تعليم فنون اللغة وطرق تقويمها وطرق حل مشكلاتها ويتم البرنامج في إطار جماعي ويعتمد على فلسفة واضحة وأهداف محددة.

ثالثًا: فنون اللغة:

١- تعريف اللغة:

يعرف علماء النفس اللغة بأنها: الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها أو خصائصها والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في أذهاننا وأذهان غيرنا بواسطة تأليف كلمات في تركيب خاص (كريمان بدير، إميلي صادق، ٢٠٠٣: ٧). ويذكر (فاروق الروسان، ٢٠٠٠) أن اللغة هي وسيلة أساسية من وسائل الاتصال الاجتماعي، وخاصة في التعبير عن التراث وفهم الآخرين ووسيلة مهمة من وسائل النمو العقلي والمعرفي والانفعالي، ويعرفها على أنها نظام من الرموز المتفق عليها والتي تمثل المعاني المختلفة (Semantic) والتي تسير وفق قواعد معينة (Grammar structure) (فاروق الروسان، ٢٠٠٠، ١٢).

٢- خصائص اللغة:

تتضح لنا خصائص اللغة وذلك من خلال التعريفات السابقة فهي تشير إلى بعض الخصائص الهامة حيث:

- **اللغة سمة إنسانية:** فهي خاصة بالإنسان وحده لأنه قادر على وضع أفكاره في ألفاظ وعبارات مفهومة، تشكل همزة الوصل بينه وبين أفراد المجتمع الذي يعيش بينهم، وبها يعبر عن مطالبه ورغباته وأفكاره ومشاعره.
- **اللغة أصوات:** حيث أن الطبيعة الصوتية هي الأساس فالأصوات هي أول ما يكتسبه الطفل فاللغة أساسها سمعية شفوية، بينما يأتي الشكل المكتوب للغة في المرتبة الثانية في الوجود الإنساني.

- اللغة: سواء كانت شفوية أو كتابية ما هي إلا رموز لأشياء محسوسة أو مجردة، والربط بين الرمز ومدلوله يحتاج إلى تدريب وأن اللغة نظام يخضع له، وهذا النظام يتسع ليشمل مختلف العلاقات بين المكونات المختلفة للغة (محمود الناقة، ٢٠٠٢: ٩٠-٩١).

فنون اللغة والقراءة للأطفال الصغار:

أوصت لجنة القراءة بكاليفورنيا أنه لتحسين إنجاز الطفل في القراءة، والكتابة، يجب أن يحصل على برنامج فنون اللغة الشامل والمتوازن، والذي يتضمن:

١- مادة تعليمية مطبوعة، وبرنامج لغوي شامل، وقوي فيه توازن بين اللغة التحريرية، والشفهية.

٢- برنامج مهارات واضحة، ومرتبة، والذي يتضمن الوعي الصوتي، وترجمة المهارات لتكون مرتبطة بالاحتياجات الملحة للأطفال.

٣- التشخيص المستمر الذي يستفاد منه في التعليم، والتقويم، والذي يؤكد على تفسير السلوكيات المتعلقة بالقراءة والكتابة.

٤- برنامج للتدخل المبكر الذي يعتمد على التعليم الفردي للأطفال لتجنب الفشل في تعلم القراءة والكتابة (عاطف حامد، ٢٠٠٠: ٨٦- ٨٧).

إن الهدف الأساسي لتعليم اللغة هو: أن يكون كل الأطفال قادرين على القراءة، والكتابة في نهاية المستوى الثالث، ولتحقيق هذا الهدف أوصت لجنة القراءة- بكاليفورنيا- أن يقضي ثلث اليوم في مرحلة رياض الأطفال في تعليم القراءة، والكتابة، ونصف اليوم في الصفوف الأولى

في المدرسة الابتدائية؛ كما أوصى الإطار العام لمنهج فنون اللغة، والقراءة بقضاء ساعتين ونصف يوميا في تعليم القراءة، والكتابة في الصفوف الابتدائية الأولى، وبالإضافة إلى ذلك أدركت لجنة القراءة أهمية دور الأسرة، والقائمين على رعاية الأطفال، ومعلمي أطفال ما قبل المدرسة في تعليم القراءة، والكتابة؛ حيث يبدأ الأطفال في اكتساب الأشكال الأولى للغة في المنزل، ويجب أن يشرك المعلمون الآباء في أنشطة تعليم القراءة، والكتابة، حيث وجد أن: الأطفال الصغار الذين تحدث إليهم الكبار بصورة جيدة أصبحوا متفوقين أكاديميًا في المرحلة الابتدائية وبصورة أفضل من الذين كانوا في عناية آباء لديهم قصور في التحدث مع أبنائهم.

وقد بين تقرير تذليل صعوبات القراءة والكتابة للأطفال الصغار أن: الأطفال الذين يوجدون في بيئات تنمي اللغة، وتنمي القدرة على القراءة، والكتابة فإن مهارات القراءة، والكتابة المستقبلية سوف تنمو، ومما يدعم هذه المهارات– أيضًا– برامج أطفال ما قبل المدرسة التي تنمي الجانب الاجتماعي، والوجداني، واللغوي، والمعرفي؛ لذلك يجب أن يصمم التعليم في الروضة لتحفيز التفاعل اللفظي لإثراء مفردات الأطفال اللغوية، وتشجيع الحديث عن الكتب، وتوفير الممارسات التي تمكن الطفل من بناء الكلمات، وتنمية المعرفة حول المواد المطبوعة التي تمكنه من معرفة الحروف، والتعرف عليها لتحقيق الأهداف الأساسية للقراءة الفعالة. (باتريشيا موتيجان وآخر، ٢٠١٠، ٨٨)

لقد وضع برنامج (كل طفل قارئ) قائمة بالمكونات الأساسية لبرنامج قراءة شامل، ومتوازن، واقترح أهدافًا تعليمية وأنشطة لكل صف في مرحلة ما قبل المدرسة وحتى الصف الثالث الابتدائي، كما وضع

الإطار العام لمنهج فنون اللغة/ القراءة والأدلة المناسبة، وقد وجد أن المعلمون الذين لديهم خبرة ومدربين جيدًا ينسجون مكونات جيدة للغة كما في تقارير مريلين آدمز Marilyn Adams حيث قام ببناء منظومة للقراءة تنمو بصورة متشابكة (ينمو مكون من مكون آخر)، كما يؤكد–أيضًا– على أهمية الممارسة لتنمية مهارات تعلم القراءة، والكتابة وحب القراءة، كما يؤكد على أهمية إدراك المعلمين أنه لا توجد طريقة تعليم واحدة فعالة لكل الأطفال، والمعلمون الجيدون هم الذين ينوعون في استراتيجيات التعليم (Davidson & others, 1995: 148).

نخلص من العرض السابق إلى ما يلي:

- تدريب الأطفال في المراحل الباكرة من أعمارهم على مهارات فنون اللغة الأربع يؤدي إلى تحسين القراءة والكتابة في المراحل الابتدائية فيما بعد.
- للأسرة دور حقيقي وفعال في مساعدة أطفالهم في تنمية فنون اللغة الأربع.
- برنامج فنون اللغة لابد وأن يكون شاملاً ومتوازناً.
- لا توجد طريقة واحدة فعالة في تعليم الأطفال فنون اللغة وعلى ذلك لابد للمعلمة أن تكون على وعي وأن تنوع الطرق والاستراتيجيات في تعليم الأطفال فنون اللغة وهذا هو الهدف الرئيس للبحث الحالي.

الاستماع والتحدث:

الاستماع هو: عملية نشطة فيها يترجم العقل اللغة المنطوقة المتحدث بها، والصوت، والإشارات لتكون ذات معنى.

ويعتبر الاستماع أحد الفنون اللغوية المؤثرة في اتصال الطفل بالعالم الخارجي المحيط به وبالآخرين من حوله حيث أنه يستطيع من خلاله اكتساب عدد من المفردات اللغوية وأنماط الجمل والتراكيب والأفكار والمفاهيم. فعن طريق الاستماع يكتسب الطفل ثروته اللفظية عن طريق ربط الصوت والصورة، والصورة والحركة، والصوت والفعل، فالاستماع له مكانة ودور في حياة الطفل وتعليمه حيث يشكل حوالي ٤٥% من النشاط اللغوي الذي يمارسه الفرد يوميًا.

التحدث هو: استخدام الأصوات، واللغة، أو الإشارات للاتصال.

إن مهارات الاستماع والتحدث من العوامل الهامة في النمو الانفعالي، والاجتماعي، والمعرفي للأطفال الصغار، حيث يبني الأطفال الصغار أساس القراءة، والكتابة خلال الاتصال الشفهي في الخبرات اليومية.

والسبب في وجود علاقة موجبة بين الاستماع وفنون اللغة الأخرى هو أن كل فن من هذه الفنون يؤثر في الآخر ويتأثر به.

ويمكن توضيح واستخلاص هذه العلاقة من خلال الاهتمام بالآتي:

- إمداد الأطفال بالمواد التعليمية الشيقة المتعلقة بقراءة الكتب، والتي تجذب الانتباه وتساعد على المحادثات.
- عمل التغيرات اللازمة لمركز اللعب الدرامي ليتلاءم مع موضوعات قاعة النشاط.
- إعطاء الوقت الكافي الذي يساعد على استخدام أشكال اللغة المختلفة بطريقة وظيفية، ويجعل خطاب الأطفال الطبيعي أكثر تميزًا.

- ترتيب حجرة النشاط لتشجيع تعليم اللغة، وتخفيف الضوضاء من القاعة، والتقليل من الأشياء التي تشتت ذهن الأطفال.
- بناء الخبرات التعليمية في ضوء الخبرات اللغوية السابقة في المنزل.
- جدولة أنشطة اللغة الرسمية، والعامية لتنمية حصيلة المفردات اللغوية، والمفاهيم، (على سبيل المثال: مناقشة أسماء الأشياء التي تستخدم في شاطئ البحر مثل القواقع، وألعاب الرمل، والمنشفة، ويتم وضع هذه الأشياء على منضدة الرمل).
- توفير بطاقات اللوحة الوبرية لاستخدامها في عرض القصص المحببة في مكتبة الفصل.
- جدولة أنشطة "انظر واسأل" في وقت أنشطة المجموعة الكلية.
- إثراء المجموعات الصغيرة بالمناقشات لتشجيع المحادثات، ومساعدة المعلمة لتتعرف على أطفالها بصورة أفضل.

القراءة والكتابة:

القراءة عملية فكرية عقلية شديدة التعقيد لارتباطها بالنشاط العقلي والفسيولوجي للإنسان إضافة إلى حاسة النظر وأداة النطق والحالة النفسية، وهي تتجاوز حدود الإدراك البصري للرموز المكتوبة إلى حلها وفهم معانيها، وتقوم على أبعاد متعددة منها التعرف إلى الحروف والكلمات والنطق بها، مع الفهم الدقيق لها ونقدها والربط بين مفردات المادة المقروءة. (عطية محمد عطية وآخرون، ١٩٩٠، ١٠)

أما تعلم الطفل الكتابة يتطلب منه التميز بين الخط الأفقي والرأسي وأيضًا مطابقة الأشكال الهندسية والحروف والكلمات على نماذجها، فيما

يعرف بـ مهارات ما قبل الكتابة (Pre-writing Skills). كل هذا إن لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبة في الكتابة (عوض الله وآخرون، ٢٠٠٣: ١٦٥).

إن القدرتين القرائية والكتابية ضرورتان لنجاح الطفل في مدرسته، وتعدان من أهم الوسائل التعليمية داخل الصف، والتقدم في واحدة منها يقود بالضرورة إلى التمكن من الأخرى.

ولقد أكد القرآن الكريم على أهمية القراءة، بقوله تعالى: {اقرأ} كأول ما تنزل من آي الذكر الحكيم. ونظرًا لأهمية القراءة نرى أن المؤسسات التربوية تسعى جاهدة على تعلم مهارات القراءة والكتابة لدى الطفل منذ مرحلة رياض الأطفال فصاعدًا.

والقراءة عملية معقدة تقوم على تفسير الرموز المكتوبة بالوقوف على أشكال رسم حروفها وأصواتها، وترجمتها إلى ألفاظ، أو كلمات ينطق بها وهي نشاط أساسي تمكن صاحبها من فهم المادة المكتوبة.

والكتابة وسيلة من وسائل الاتصال الحضاري للإنسان، ومن خلالها يعبر الفرد عن أفكاره وخواطره برموز مكتوبة والتمكن منها مرهون بالقدرة على التعبير والإملاء الصحيح والخط الجيد والضبط النحوي لصياغة الجمل والعبارات.

فالقراءة والكتابة تحتاجان إلى استمرارية المران والتدريب عليهما من خلال التوجيه والإرشاد الدائمين؛ للوقوف على مواطن الضعف وتصويبها أولاً بأول. فإن دوام الحفاظ على الكتابة الحرة أسلوبًا ناجعًا لتعليم القراءة والاحتراف بها (عطية محمد عطية مرجع سابق، ١٩٩٠: ٧٥).

والكتابة عملية تتوقف على استعداد الطفل ونضجه العقلي والعضلي والعصبي، وعليه ينبغي تدريبه قبل حمله على الكتابة مبكرًا، خشية أن تتولد لديه اتجاهات سلبية نحوها.

وتعليم الكتابة يجب أن يتم مصاحبًا لعملية القراءة وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة أن تقوم المعلمة بتذليل صعوبات الكتابة عند الأطفال من بداية تعلمهم لها. من خلال تدريبهم على الجلوس بطريقة صحيحة، وقبض القلم بصورة طبيعية، والقدرة على تحريك اليد والضغط بالقلم.

ويذكر مصطفى: يتوقف استعداد الطفل في تعلم مهارات القراءة والكتابة على نضجه من الناحيتين العقلية والجسمية، ويتوقف أيضًا على مدى سهولة المهارة أو صعوبتها لديه، ونلاحظ أن الأطفال في مرحلة الرياض يختلفون في القدرة على استيعاب المهارات الأساسية ولذلك فهم يظهرون اختلافًا واضحًا في الاستعداد للقراءة. (فهيم مصطفى، ٢٠٠٢: ٩)

كما أن نمو المهارات الحركية الدقيقة في مرحلة ما قبل المدرسة تعتمد بشكل أساسي على الخبرة الإيجابية، ولذا لابد أن نتأكد من قوة الأصابع واليد قبل أن يمسك الطفل الورقة والقلم، وذلك من خلال أنشطة تدعم قوة اليد والأصابع التي تمكن الطفل من مسك القلم بشكل صحيح. (Donnette, 2007: 6)

وفي صدد التدريب يذكر (الناصر، ٢٠١٠: ٧٣) أن التدريب على مسك القلم تمهيدًا للكتابة يكون من خلال فريق كامل بالتعاون مع الأهل، وهناك بعض الأنشطة التي تساعده على إنجاز الهدف ومنها: الشخبطة والرسم بالألوان، عمل دوائر ومربعات، رسم الخطوط بجميع أشكالها.

كما يؤكد كل من (Lisa, 2006& Alaa, 2004) على أن الطفل في سن سنتين يقوم بعمل خطوط ودوائر من خلال الشخبطة، ثم في سن ثلاث سنوات يقوم بتقليد الخطوط والدائرة بدون شخبطة، وبدءًا من سن أربع إلى ست سنوات يقوم الطفل بنسخ المربع والمثلث والمعين ونسخ الأرقام حتى تسع والحروف (Alaa, 2004: 100)، (Lisa, 2006: 20).

من العرض السابق يتضح لنا أن القراءة والكتابة المهارتين الأعقد في تعليمهما للأطفال. والمهارتين مرتبطتين ومتداخلتين نظراً للعوامل المشتركة التي تؤثر فيهما سواء كانت عوامل عقلية أو جسمية ونفسية واجتماعية. وعلى ذلك سوف يتم تناولهما بالتفصيل في البرنامج التدريبي، ولم يتم فصلهما في البرنامج إلا بهدف الدراسة فقط.

– علاقة الاستماع بالتحدث:

الاستماع الجيد عامل أساسي في تنمية القدرة على التحدث، فمن الصعب أن ينطق الطفل نطقا صحيحا إلا إذا استمع إلى من ينطق نطقا صحيحا، فمن خلال الاستماع الجيد يتقن الطفل لغة الحديث (فتحي علي يونس، ٢٠٠١: ٣٧).

ويؤثر التقليد اللغوي للطفل على محاكاته للغة وكلام الكبار، حيث تلعب الإحساسات السمعية لدى الطفل دورًا أساسيًا في تمييز الأصوات، فالطفل في تقليده يحاكي ما يصل إليه عن طريق السمع، وتتوقف هذه المحاكاة على وجود قدر السمع لديه، وتتأثر في ارتقائها بما ينال هذه الحاسة من دقة وتهذيب (علي عبد الواحد وافي، ١٩٩٩: ١٨٩–١٩٠).

فالمحاكاة من أبرز الدلائل على ارتباط السماع والكلام، فالطفل يسمع لغته من الصباح إلى المساء واضحة المخارج والمقاطع، وموحدة الاستعمال في ألفاظها وأساليبها وأن ما يسمعه في مراحل حياته الأولى يقع في ذاكرته وإن لم يستفد منه وقت سماعه، لذلك تعد المحاكاة أهم عامل في تعليم اللغة لدى الطفل (صالح الشماع، ٢٠٠٠: ١١٢).

فاللغة لا تعني فردا بمفرده، والطفل يكتسب لغته من الجماعة التي يحيا فيها، وإذا انحرف بعيدا في طريقته أثناء الحديث عن باقي أفراد الجماعة فإنه يتعرض لسوء فهم مقصده أو عدم فهمه على الإطلاق" (ثريا عبد الفتاح، ١٩٩٨، ١١).

٢- علاقة الاستماع بالقراءة:

يعد الاستماع من وجهة نظر المتخصصين والتربويين- أكثر صعوبة من القراءة ففي القراءة قد تكون الكلمة الصعبة إشارة للتوقف، ويمكن بالنظر إلى الجملة كلها أو الصورة المقترنة بالموضوع معرفة معنى هذه الكلمة الصعبة، أما في الاستماع لهذا أمر مستحيل، ففي الاستماع ينبغي أن يتابع المتكلم متابعة سريعة مصحوبة بتحقيق المعنى وذلك لأن الصفحة التي يسمع قراءتها ليست أمامه بحيث يستطيع العودة إليها وإعادة فحص ما تحتويه من أفكار. (فتحي علي يونس، ٢٠٠١: ٦٧)

وقد أكدت بعض الدراسات أن الكلمة الأكثر سهولة في القراءة هي التي سمعت وتكلم بها، فالطفل الذي يبدأ التعلم عن طريق الأذن يتعرض لخبرات واسعة في الاستماع تنمي مفرداته وتراكيبه ومهاراته اللغوية

بشكل أسرع من الطفل الذي لا تتاح له نفس الفرصة، وأنه بدون هذه الخبرات لا يمكن له أن يتعلم القراءة أو على الأقل يتأخر في تعلمها أو يكون تعلمه بطيئًا (فهيم مصطفى، ١٩٩٤: ٨٣).

وهذا ما أشارت إليه دراسة Davidson (1995) والتي أجريت على عينة أطفال في عمر (٥-٦) سنوات، حيث توصلت نتائجها إلى أن للاستماع دورًا فعالاً في تنمية قدرة الطفل على القراءة.

لذلك يمكن القول أن القدرة على الاستماع أساسية في تعلم القراءة، فالاستماع والقراءة متشابهان، فكلاهما يشمل استقبال الأفكار من الآخرين.

٣- علاقة الاستماع بالكتابة:

تعد الكتابة من الفنون اللغوية الأربعة- فهي عملية ضرورية للحياة العصرية وهي التي نقلت المعرفة والفكر والتراث من جيل إلى جيل، ولهذه الأهمية للكتابة أصبح تعليمها وتعلمها يمثل عنصرًا أساسيًا في تعليم اللغة (حسين الطوبجي، ٢٠٠٠: ٣٦).

وتشير سمية أحمد فهمي (١٩٩٣: ٢٧٨) أن من أحد أسباب الخطأ في الرسم الكتابي لدى الأطفال الاستماع غير الجيد، فالاستماع الجيد يتضح في التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع الطفل سماع وكتابة كلماتها كتابة صحيحة، فيفهم الطفل ما يستمع إليه مما يؤدي إلى الربط بين المخارج والمسامع.

ويمكن توضيح العلاقة بين الاستماع والكتابة فيما يلي:

١- إن الاستماع الجيد يمكن من التمييز بين أصوات الحروف، فيستطيع الطفل كتابتها وكتابة كلماتها صحيحة.

٢- إن الاستماع الجيد يساعد على كتابة ما يسمع وتدوينه للاستفادة منه عند الضرورة أو الحاجة إليه.

٣- إن الكاتب الجيد مستمع جيد لأنه يرغب في الإفادة من فكر المتحدثين وآرائهم (فتحي علي يونس، ٢٠٠١: ٣٧).

وبذلك نستخلص ما يلي:

١- الاستماع والتحدث مهارتين مرتبطتين ويؤثر كل منهما في الآخر.

٢- القراءة والكتابة مهارتين مرتبطتين ويؤثر كل منهما في الآخر وهما المهارتين الأعقد في تعلمهما في مهارات اللغة.

٣- لا يمكن الفصل بين المهارات الأربع للغة إلا بهدف الدراسة فقط.

٤- إعداد المعلمة للبيئة التعليمية أمر بالغ الأهمية في إكساب الأطفال مهارات فنون اللغة.

النظريات التي تفسر إكتساب ونمو اللغة عند الطفل:

يختلف العلماء في تفسير الكيفية التي يكتسب بها الطفل اللغة وجاءت النظريات النفسية لتطرح الحلول المناسبة لهذه المسألة، وهناك عدة نظريات فسرت اكتساب اللغة وسوف نتناول عرض بعض النظريات الأساسية في تفسير اللغة والتي يمكن إجمالها كما يلي:

أ- النظرية السلوكية:

تعتبر نظرية التعلم- كما وضعها "سكنر"- أن السلوك اللغوي المتعلم ليس كأي سلوك آخر، إنما هو نتاج لعملية تدعيم إجرائي للسلوك المطلوب وإهمال السلوك غير المرغوب فيه والذي يتم العمل على إطفائه (هدى الناشف، ٢٠٠٣: ٣١).

ولجأ السلوكيون في تفسيرهم للسلوك اللغوي إلى العوامل الخارجية التي تؤثر فيه. فالسلوك اللغوي في نظرهم عبارة عن مثير واستجابة (علي أحمد مدكور، ٢٠٠٧، ٩١).

فاللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق المكافأة والتي تأخذ عدة احتمالات التأييد الاجتماعي، التقبل من الوالدين والآخرين.

وتعتبر النظرية السلوكية أن النمو اللغوي يخضع لمبادئ التعلم وأهمها النمذجة والتقليد والمحاكاة والتدعيم (محمد النوبي، ٢٠١٠، ٤٤).

ب- النظرية المعرفية:

تعود هذه النظرية "لبياجيه" والذي يرى أن النمو اللغوي يسير مع النمو المعرفي حسب مراحل اللغة المتتابعة لمراحل النمو المعرفي التي حددها مع ضرورة وجود الخبرة.

ويعتبر "جان بياجيه" أن النمو المعرفي أساس لحدوث النمو اللغوي، ويعتبر النمو اللغوي تطبيق للنمو المعرفي ويسير في مراحل بالإضافة إلى عالم الخبرة وأن الطفل يكون مفهومًا معرفيًّا عن العالم من حوله قبل التعبير اللغوي بالكلام أي الفهم يسبق التعبير اللغوي، أي يعتمد هذا الاتجاه على الجانب المعرفي والخبرة لتحقيق التواصل اللغوية وتطوره.

وهكذا يهتم أنصار هذه النظرية بالنمو المعرفي كأساس لجوانب النمو الأخرى ومنها اللغة. فهم يرون أنها نتاج مباشر للنمو المعرفي (محمد النوبي، ٢٠١٠، ٥١).

ج- النظرية الفطرية:

تنسب هذه النظرية إلى "تشومسكي" حيث افترض أن الطفل يولد مطبوعًا على قدرة خاصة، تختلف عن جميع المخلوقات الأخرى، لاكتساب أي لغة أو لغات يتعامل معها في مجتمعه بشكل طبيعي، وخالفوا كل من سبقهم ممن قالوا إن اكتساب اللغة يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتعزيز والتكرار؛ لأن هذا القول يعني أن يلتزم الطفل بما يسمعه فقط ويختزنه في الذاكرة ثم يسترجعه عندما يحتاج إلى شيء منه في مناسبة ما.

كما يشير "تشومسكي" إلى أن الأطفال في جميع أنحاء العالم يتعلمون اللغة في نفس السن ويتقدمون فيها بنفس المعدل تقريبًا، وبالتالي تفترض نظريته أن السلوك الإنساني يولد بنظام يمكنه من اكتساب وتطوير الكفاءة اللغوية، ويسمى هذا النظام بالاستعداد الموروث أو الميل الطبيعي الذي يمكن الصغير من التقدم في التعلم لأي معلومات لغوية يجدها ويحولها إلى كفاءة لغوية مقبولة (أنسي قاسم، ٢٠٠٠: ٥٦-٥٧)- (محمد النوبي، ٢٠١٠، ٤٨).

وتعتبر هذه النظرية من النظريات الحديثة في اكتساب اللغة، واتجهت نظرية "تشومسكي" لاكتشاف القواعد التي تحكم البنية العامة للجملة، ويشير "تشومسكي" في نظريته بأن لدى الإنسان المتحدث قدرة عالية على إنتاج أو توليد عدد غير نهائي من الجمل الممكنة في اللغة، من خلالها يتم الفهم والاستيعاب، كما وضع "تشومسكي" بعض القواعد التوليدية الخاصة في إنتاج اللغة، والتي يحدد بها مجموعة الألفاظ التي تتعلق بالمفردات ومجموعة الفونيمات ذات العلاقة بالمفردات (Berninger, 2000: 65).

رابعاً: طرق تعليم القراءة:

يرتبط الاستعداد للقراءة بالطريقة المتبعة في تعليم القراءة ويتم ذلك بعد تنمية المهارات والقدرات اللازمة قبل البدء باستخدام طريقة معينة. ويندرج تعليم القراءة تحت نوعين رئيسيين:

- الطريقة الجزئية: وتعتمد على البدء بتعليم الحروف وأصواتها.
- الطريقة الكلية: وتعتمد على البدء بتعليم الكلمة أو الجملة.

- الطريقة الجزئية:

أ- الطريقة الأبجدية: طريقة البدء بالحروف:

يذكر (رشدي طعيمة وآخر، ٢٠٠٠، ١٣٣) أن هذه الطريقة تقوم على تسلسل الخطوات التالية؛ السابق منها قبل لاحقه:

- يتعلم الطفل أولاً نطق أسماء جميع حروف الهجاء منفصلاً بعضها عن بعض، وكذلك رسمها بصورها المختلفة.
- ثم يتعلم نطق ورسم حروف الهجاء مرة أخرى مع الحركات.
- ثم يتعلم نطق ورسم حروف الهجاء ممدودة بالألف والواو والياء.
- ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقاً مقاطع يتدرب على نطقها ورسمها.
- ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقاً كلمات يتدرب على نطقها ورسمها.
- ثم يكون الطفل مما تعلمه سابقاً جملاً يتدرب على نطقها ورسمها (رشدي طعيمة- محمد السيد مناع، ٢٠٠٠، ١٣٣).

وعيوب هذه الطريقة تتلخص فيما يلي:

- أنها تعني بغير المعنى في تعلم القراءة حيث تركز عند البداية على معرفة الحروف والمقاطع مما لا يحمل للقارئ معنى يجذبه إلى القراءة ويحببه فيها ويؤدي بها غرضاً وظيفياً يشعر به.

- أن المتعلم بها يمل عملية القراءة وينفر منها لشعور، بعدم إشباعها لأي حاجة من حاجاته.
- أن إتمام خطواتها بالصورة السابقة يستغرق وقتاً طويلاً، في حين أن عملية القراءة لا تحتاج إلى معرفة أسماء الحروف وقضاء الوقت الطويل في التركيز عليها نطقاً ورسماً، وإنما هي بحاجة في المقام الأول إلى التعرف على الجمل التامة وإدراك المعاني التي تتضمنها.
- تخالف طبيعة الإنسان من حيث أنه يدرك الكل قبل الجزء، فتعلم الحرف ت وهو جزء– قبل الجملة– وهي كل– يقلب هذه الحقيقة.
- تخالف طبائع الأمور من حيث إن الفكرة– وهي تسبق في وجودها الرمز عموماً– تأتي في ذيل عملية تعليم القراءة بعد التعرف على الرمز الكتابي.

وعلى الرغم من تحمل هذه الطريقة لتلك العيوب السابقة فإن لها ميزة خاصة وهي أنها تعود الطفل على حسن إخراج الحروف من مخارجها وعلى تمييز الحروف والكلمات بعضها من بعض مما لا يجعله يخلط بينها حين القراءة (عطية محمد عطية وآخرون، مرجع سابق، ٤٦–٤٧)– (حابس العواملة، ٢٠٠٤، ١٥٥– ١٥٨).

ب– الطريقة الصوتية:

ويذكر "محمد محمود رضوان" أن هذه الطريقة تقوم على تعلم أصوات الحروف بدلاً من تعلم أسمائها، أي أن الطفل يبدأ تعلم الأصوات التي تحدثها الحروف الهجائية، ثم ينتقل إلى تعلم الصوت الذي ينشأ من اجتماع حرفين ماً، وينظر الطفل إلى الكلمة فينطق سراً بأصوات الحروف صوتاً صوتاً، ثم يمزج هذه الأصوات وينطق أخيراً

بالكلمة كلها. ولهذه الطريقة عيوب، ومن أهم عيوبها أن الحرف في اللغة العربية أعم من صوته بمعنى أنه يشمل على الصوت وزيادة، فالألف تشتمل على ألأصوات أ، ل، ف والطفل الذي يبدأ تعلم القراءة بهذه الطريقة يكون عرضة للخطأ بين الحرف وصوته، كما أن العناية بنطق الصوت يصرف الطفل عن التفكير في معنى ما يقرأ من كلمات أو جمل باعتبارها وحدات لغوية ذات معنى.

وبالرغم من ذلك فإن محاسن هذه الطريقة أنها كسابقتها تساعد الطفل من البداية على التمييز بين الحروف ومن ثم لا يخلط بينها (محمد محمود رضوان، ١٩٧٣، ٨٢).

- الطريقة الكلية:

أ- طريقة الكلمة:

يذكر "محمد محمود رضوان": أن عملية القراءة تقوم على الربط بين الرمز المكتوب والصوت المنطوق، والطريقة المتبعة في التعليم بطريقة الكلمة هي عرض الكلمة ثم تنطق بها المعلمة ويطلب من الأطفال نطقها، وبعد أن تثق أن الأطفال أتقنوا نطق بضع كلمات تكون منها جملاً قصيرة.

ويمكن استعمال بطاقات العرض السريع Flash Cards فتعرض المشرفة بطاقات تحمل كل منها كلمة واحدة، وذلك لتعويدهم على القراءة السريعة الصحيحة، وأيضاً عرض الكلمة مع صورة تمثلها ثم يلعب الأطفال بهذه الصور للتدرب على الربط بين الكلمة والصورة التي تعبر عنها.

ولهذه الطريقة ميزات متعددة فهي تقوم على أساس نفسي سليم، وهي القراءة بالوحدات الكلية وأنها تهيء المتعلم إلى عملية القراءة السريعة وتتيح له فرص تكوين ثروة لغوية من الكلمات.

وهذه الطريقة يوجه إليها النقد التالي وهو أن الطفل الذي يتعلم القراءة بطريقة الكلمة ويعتمد على الشكل العام وحده يلجأ إلى التخمين حينما يعجز عن التعرف على الكلمات حيث يتخذ الأطفال من شكل الحرف الأول في الكلمة علامة يميزون بها الكلمات ويمكن التغلب على هذه المشكلة بأن يتضمن برنامج الإعداد تدريبات للتمييز البصري للكلمات التي تتشابه في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها.

كما يوجه نقد آخر، وهو ان التعلم بطريقة الكلمة يعتمد على الصورة العامة حيث يترك الطفل حراً في النظر إلى الكلمة من غير اتجاه معين تسلكه عيناه.

ويمكن التغلب على هذه المشكلة بحيث يتم تدريب الطفل على حركة العين من اليمين إلى اليسار من خلال السير على الخطوط والسير في متاهات من اليمين إلى اليسار، وكذلك تتبع الطفل للكلمات في أثناء كتابتها، وأيضاً تتبع الطفل للكلمات بالإصبع من اليمين إلى اليسار حيث تكتب هذه الكلمات على ورق خشن (سنفرة) ويسير الطفل بإصبعه على الكلمات ويقرأها باستخدام حاسة اللمس فقط (محمد محمود رضوان، ١٩٧٣، ١٣٢– ١٤٠).

ب– طريقة الجملة:

يذكر "عبد العزيز القوصي" أن هذه الطريقة تمثل التطور النهائي لطريقة الكلمة وتقوم على أساس البدء في تعليم القراءة "بالجملة" باعتبار

أنها وحدة المعنى، ويقوم تعليم القراءة بطريقة الجملة على مبادئ نظرية الجشتالت وهي:

إننا ندرك الأشياء في وحدات كلية ذات معنى، ثم ندركها في مرحلة متأخرة كأجزاء وتفاصيل.

أن الكل أعظم من مجموع أجزائه، وأن الكل يحتوي على خصائص لا يمكن أن توجد في أي جزء من أجزائه، وبالتالي ليس للجزء معنى أو قيمة في ذاته وإنما يكون له معنى وقيمة في ضوء الكل.

أن العناصر أو الأجزاء لا تتميز وتبرز في عملية الإدراك إلا إذا تكررت في صور مختلفة وتشكيلات عديدة متباينة (محمد رضوان، ١٩٧٣، ١٧٩)

ويذكر "رشدي طعيمة" أنه بهذه الطريقة يبدأ الطفل عملية القراءة بنطق الجمل التي تفيد فائدة تامة وتتصل بالوظائف الحيوية بالنسبة له، ومع الزمن والتدريب يقوم الطفل بتحليل الجمل إلى كلماتها، والكلمات إلى حروفها، ويتعرف على الكلمات والحروف ويدرك ما بينها من فروق مما يجعله قادراً على تركيب الجمل والكلمات معتمداً على نفسه، ويصاحب تعليم النطق في هذا كله تعليم الرسم الكتابي.

هاتان الطريقتان يطلق عليهما أحياناً اسم الطرق الكلية، لأن كلتيهما تبدأ بتعليم الكلمة أو الجملة، ويطلق عليهما أيضاً طرق الوحدات المعنوية، ومصدر هذه التسمية أن الطريقتين تعتمدان على وحدة كلية ذات معنى، وقد تسمى هاتان الطريقتان أحياناً بالطرق التحليلية على أساس العملية التي يعتمدان عليها في تعرف الكلمة إلى أصواتها (رشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ١٤٥).

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي:

أنها تساير طبائع الأمور، لأن الفكرة تسبق الرمز صوتاً أو رسماً ولا يمكن أن تؤخذ الفكرة من حرف أو كلمة وإنما تؤخذ دائماً من الجملة، ويقتضي هذا أن يبدأ تعليم القراءة بالجملة.

أنها تساير الطبيعة الإنسانية من حيث إن الإنسان يبدأ بإدراك الكل ثم ينتهي بالتفاصيل، فإذا نظر إلى صورة ما بدت أمامه بكليتها أولاً، ثم تظهر له تفاصيلها بعد ذلك فيتعرف على ما بها من أخطاء وعدد الألوان التي استخدمت فيها ونحو ذلك، وحيث إن الجملة كل فالبدء بتعلمها مساير لطبيعة الإنسان.

أنها تحقق الهدف الرئيس من القراءة بأسرع ما يمكن حيث تركز من البداية على فهم المعاني وارتباط بعضها ببعض، فتعود الطفل من الصغر أن يهتم بمعنى ما يقرا ويبحث عنه، ويساعده على ذلك اتساع مداه القرائي حيث هو لم يعتد الوقوف عند الحروف أو الكلمات بقراءتها مجزأة.

أنها تساعد الطفل على الانطلاق في القراءة حيث هو لم يتعود النطق مجزءاً منذ بداية تعلمه بها.

ومع ذلك فإنها لا تسلم من المآخذ التالية:

أولاً: إنها تحتاج إلى مدرس كفء يستطيع أن يتخذ من سبل النشاط المختلف والتدريبات المتعددة داخل الفصل وخارجه ما يعين التلميذ على تصور رسم الجمل والكلمات والحروف مجردة عن أي ارتباط آخر حتى تسهل عليه قراءة ما لم يصادفه في مواقف التعليم، خصوصاً أن أكثر الحروف العربية تتعدد أشكالها باختلاف مواقعها في

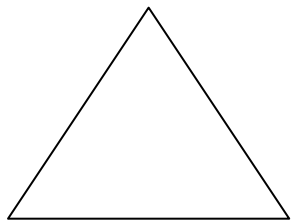
الكلمة بدءاً ونهاية وتوسطاً، وأن اللغة الدارجة تختلف عن لغة الكتابة، وأن الطفل كثيراً ما يخدع المدرس حين يعتمد في القراءة على تصور المعنى دون أن يستنطق الكلمات به، وأن اللغة العربية تحتاج في سلامة القراءة بها إلى الشكل وهو خارج عن بنية الحروف والكلمات (عطية محمد عطية وآخرون، مرجع سابق، ٥٢– ٥٧).

ثانياً: أنها تعوق الطفل في التعرف على رسم الكلمات والحروف من حيث إنها تعني بالمعاني وتوجه الاهتمام إلى الأفكار.

ومن أجل هذا فإن تعليم القراءة بصورة طيبة يستلزم الاستعانة بالطرق المتقدمة جميعها حسب مقتضيات الأحوال وظروف الأطفال وما بينهم من فروق فردية، بحيث تجمع المعلمة ميزات كل منها في نسق متكامل تجعله أساس طريقتها من أجل الوصول إلى قمة الجودة في عملية القراءة.

ويجمل رشدي طعيمة (٢٠٠٦) طرق تعليم القراءة بقوله إن هذه الطرق جميعها تستخدم أيضاً في تعليم القراءة للناطقين بلغات غير العربية، فمن المعلمين من يبدأ مع الدارسين بالحروف ومنهم من يبدأ بالأصوات ومنهم من يبدأ بالكلمة وأخيراً فهناك من يبدأ بالجملة وهو قليل. وفيما يلي عرض موجز عن لك منها مع بيان مبرراتها:

وقبل البدء في عرض كل طريقة على حدة يجب أن نوضح الفرق بين اسم الحرف وصوته ورسمه إن لكل حرف اسماً (الألف، الباء، الذال... الخ) ولكل حرف صوتاً (أَ إِ أُ– ذَ ذِ ذُ... الخ) ولكل حرف رسماً العين في أول الكلمة هكذا عـ وفي وسطها هكذا–عـ وفي آخرها هكذا ع أو–ع ويوضح سيبويه وابن جنى هذا الفرق في الشكل التالي:



الفرق بين اسم الحرف وصوته ورسمه

والآن نعالج بإيجاز خصائص كل طريقة في طرق تعليم القراءة.

أولاً: الطرق الجزئية:

- سميت بذلك لأنها تبدأ بالجزء وتنتهي بالكل، إنها تعلم الدارس القراءة بدءاً بالحروف أو الأصوات، ثم تضمها إلى بعضها البعض لتكون منها كلمات وتكون من الكلمات جملاً ومن الجمل فقرات ومن الفقرات موضوعاً، وهي لذلك تسمى بالطرق التركيبية أيضاً، لأن الفرد يركب الإجراء لتصير كلاً ومن هذه الطرق نعرض لطريقتين:
- طريقة الحروف: وهي من أقدم طرق تعليم القراءة وفيها يبدأ المعلم بتدريب الطالب على قراءة أسماء الحروف (ألف، باء، ثاء، ... الخ) وتأخذ هذه الطريقة عدة أشكال منها:
- تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الألفائي (أ- ب- ت- ث- ج- ح- خ- د- ذ- ر- ز- س- ش- ص- ض- ط- ع- غ- ف- ق- ك- ل- م- ن- هـ- و- ى) وبعد ذلك تنتقل بالمتعلم إلى الرموز بأشكالها مع الحركات (أ- ب- ت... الخ) ثم تكون من هذا كله كلمات (أب- أخ.... الخ) ومن الكلمات جملاً... الخ.

- تعليم أسماء الحروف حسب ترتيبها الأبجدي وليس الألفائي (أ- ب- ج- د/ هـ- و- ز/ ح- ط- ي/ ك- ل- م ن/ س- ع- ف- ص/ ق- ر- ش- ن.. الخ) ثم الرموز بأشكالها مع الحركات، وتنتقل بالدارس بعد ذلك إلى تكوين كلمات فجمل ففقرات... الخ.
- تعليم الأسماء والرموز والحركات من أول الحروف لآخرها (ألف فتحة أ- باء فتحة ب- ألف كسرة إِ- باء كسرة بِ.. الخ) أي تبدأ بالفتحة ثم الكسرة ثم الضمة ثم السكون.
- طريقة الأصوات: وتبدأ بالحرف مع صوته ولا تعني باسمه إلا أخيراً، وقد تأخذ شكلين:
- البدء بالحرف مع صوته مع الحركات كلها (أَ إِ أُ أْ- بَ بِ بُ بْ... الخ).
- البدء بأصوات الحروف جميعها مع حركة واحدة (أ- بَ- تَ- ثَ- جَ... الخ) ثم (إ- بِ- تِ- ثِ- جِ.. الخ) وهكذا.

نستخلص مما سبق:

- الطريقة الجزئية تعتمد على الحروف وأصواتها.
- يمكن تعليم الأطفال بإحدى هاتين الطريقتين أو بهما معاً.
- ليس من الضروري التقيد بالترتيب الألفبائي أو الترتيب الأبجدي للحروف وذلك لتلافي بعض عيوب الطريقة الجزئية.

ثانياً: الطرق الكلية:

وتقف هذه الطرق في مقابل الطرق الجزئية، إذ أنها تبدأ بالكل وتحلله لأجزاء، ولذلك سميت أيضاً بالطرق التحليلية، ومن أكثرها شيوعاً طريقة أنظر وقل ونعرض هنا لثلاث من الطرق الكلية:

طريقة الكلمة: وفيها تعرض على المتعلم كلمات مجردة أو مصحوبة بصور، وينطق المعلم الكلمة ويرددها المتعلم وراءه وبعد تقديم عدد من الكلمات يبدأ المعلم في تجريد الحروف منه ثم يدربه على تكوين كلمات جديدة... وهكذا.

طريقة الجمل: وفيها تعرض على المتعلم جملاً قصيرة ذات معنى ويرددها المتعلم وراء المعلم ثم يحللها إلى كلمات يستخرج الحروف ويجردها ثم يكون منها كلمات... وهكذا.

طريقة المد: وهي وإن كانت تشبه الطريقة الصوتية إلا أنها تبدأ بالحروف الممدودة، أي بكلمات بسيطة فيها حرف من حروف المد مثل رأس، دار، مال، قال، باع، صالون، فول، سو... الخ.

ومن خلال هذه الكلمات تبرز صور بعض الحروف وطريقة نطقها فيجردها المعلم ويبرزها أمام المتعلم ويدربه بعد ذلك على تكوين كلمات أخرى منها. طرق تعليم الكتابة: (رشدي طعيمة، ٢٠٠٦، ١٦٢)

طرق تعليم الكتابة:

سبق أن ذكرنا أن هناك طريقتان لتعليم القراءة هما الطريقة الكلية والطريقة الجزئية وفي تعليم الطفل الكتابة يتبع نفس الطريقة على أن الكتابة تحتاج إلى نضج عضلي تجعلنا نؤخرها حتى يستطيع الطفل التحكم فى حركة الاصابع.

وسوف نذكر الطريقتين بإيجاز لأنه قد سبق شرحهما وتناول المزايا والعيوب الخاصة بكل منهما فيما سبق:

١- الطريقة الكلية:

رائد هذه الطريقة هو "دكرولي" وهذه الطريقة تقوم على أساس ربط الجملة المكتوبة بالأشياء والحقائق التي تدل عليها حتى يتمكن الطفل من فهم ما يقوم بكتابته، وفي هذه الطريقة تحدث المعلمة الطفل عن أشياء محسوسة تضعها أمامه بالتعبير عنها في جمل مفيدة، ثم تحلل الجملة إلى كلماتها، وبذلك يدرك الطفل معنى تلك المفردات ويستطيع تحليلها إلى حروف ثم ينطق بصوت هذه الحروف بمساعدة المعلمة وبعد قراءتها يستطيع كتابة الجملة كاملة ثم كتابة الكلمة ثم كتابة الحرف بعد أن ينطق به، وهذه الطريقة تسير من المحسوس المدرك إلى المعنوي المجرد ويمكن للمعلمة أن تكتب جملاً ينقصها كلمة وتطلب من الأطفال كتابة الكلمة الناقصة (يمكن أن تضع مكان الكلمات الناقص صورة تدل عليها لكي تسهل على الطفل التعرف عليها) كما يمكن أن تكتب جملاً تنقصها بعض الحروف في بعض كلماتها وعلى الطفل إكمال الحروف الناقصة وذلك بعد تعرف الطفل على الجملة كاملة.

٢- الطريقة الجزئية:

وتعتبر "منتسوري" رائدة هذه الطريقة وفيها تقوم المعلمة بكتابة أسماء الأشياء والأشخاص على كروت بحروف كبيرة واضحة.

وعلى الطفل أن ينطق أصوات الحروف ببطء ثم بسرعة فتتصل الحروف ببعضها وتكون كلمات ثم جملاً ويتبع نفس الطريقة في الكتابة حيث يكتب الحروف بعد أن ينطق أصواتها ويصلها ببعضها فيكون كلمة ثم جملة.

وقد اهتدى أحد رجال التربية والتعليم في مصر إلى طريقة مبتكرة سميت "بالطريقة التكاملية" وتعتبر حتى الآن أحدث طريقة لتعليم القراءة والكتابة للأطفال، وتحقق نتائج طيبة وخاصة في مرحلة رياض الأطفال وفي تعليم الكبار وغير الناطقين بالعربية (علي إسماعيل محمد، ١٩٨٥، ٥٤).

تعتمد هذه الطريقة على وسائل بسيطة متوفرة في معظم الروضات والمدارس وتشتمل على السبورة الوبرية وسبورة الفصل وسبورة مغناطيسية (إن وجدت) وألواح خشبية وبطاقات الحروف، ومجموعة من الصور. وقد حرصت هذه الطريقة على تلافي القصور في الطرق التي سبقتها بحيث تعطي دوراً أكبر للمتعلم وتوفر المرونة اللازمة التي تتيح له بأن يستخدم الكلمة التي يتعلمها في عدة جمل، وبذلك تحقق للمتعلم فرصة لتعميم الكلمات المراد تعلم قراءتها وكتابتها مسبقاً بل تتبع من الأنشطة اليومية التي يمارسها الأطفال (هدى الناشف، ١٩٩٦، ٧٠).

والخلاصة فيما يتصل بطرق تعليم القراءة والكتابة أنه ليست هناك طريقة لا يوجد لها مزايا، والمعلمة الماهرة هي التي تستفيد من مزايا كل طريقة، وتختار من بين الطرائق المختلفة ما يناسب المتعلم على اعتبار أن ما يناسب أحد الأطفال قد لا يناسب طفلاً آخر.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات على اختبار فنون اللغة المعرفي قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في اتجاه القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات "عينة البحث" في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار فنون اللغة المعرفي بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة لمناسبته لطبيعة البحث حيث تم (قياس قبلي، بعدي، تتبعي) وتم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

مجتمع وعينة البحث:

اختارت الباحثة عينة البحث بطريقة عمدية للمعلمات بمدارس المستقبل الخاصة التابعة لإدارة الهرم التعليمية. وذلك لوجود علاقة قوية مع المدرسة لأنها تقبل طالبات الكلية للقيام بالتدريب الميداني بها وكذا لوجود عدد من المعلمات غير المؤهلات يسمح بتطبيق البرنامج التدريبي عليهن. وقد تم اختيار المعلمات اللاتي لا تقل مدة الخبرة لهن عن ٥ سنوات وألا تكون حاصلة على مؤهل متخصص في مجال الطفولة (غير مؤهلة) وأن لا تكون قد حصلت على تدريب في مجال تعليم الأطفال فنون اللغة. وبذلك تكونت عينة البحث من (٣٠) معلمة بمدرستي المستقبل (عربي- لغات).

تجانس العينة:

قامت الباحثة بايجاد التجانس بين المعلمات أفراد المجموعة التجريبية من حيث عدد سنوات الخبرة ومعارف فنون اللغة باستخدام اختبار" كا٢" كما يتضح في جدول (١).

جدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات

أفراد المجموعة التجريبية من حيث عدد سنوات الخبرة

ومن حيث المعارف الخاصة بفنون اللغة

(ن = ٣٠)

المتغيرات	كا٢	مستوى الدلالة
عدد سنوات الخبرة	٥.٤	غير دالة
معارف فنون اللغة	١١.٠٦	غير دالة

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من حيث عدد سنوات الخبرة ومن حيث المعارف الخاصة بفنون اللغة مما يشير إلى تجانس هؤلاء المعلمات.

أدوات البحث:

١- اختبار فنون اللغة المعرفي (إعداد الباحثة).

٢- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)

١- اختبار فنون اللغة المعرفي(*):

هدف الاختبار:

الهدف من الاختبار هو قياس ما لدى المعلمات غير المؤهلات من معارف خاصة بفنون اللغة (مهاراتها الأربع، المشكلات الخاصة بها وطرق تعليمها للأطفال).

(*) ملحق رقم (٢) اختبار فنون اللغة المعرفي.

مصادر إعداد الاختبار:

أطلعت الباحثة على وثيقة المعايير الخاصة برياض الأطفال وخصوصًا مجال تعليم الأطفال فنون اللغة كما تم الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات في مجال فنون اللغة من خلال البحوث والدراسات السابقة المحلية والأجنبية ومنها دراسة (سيدة أمين مبارك، ٢٠١٥)- (دينا شوقي، ٢٠١٣)- (شيماء محمد شندي، ٢٠١٣)- (أحلام قطب، زينب محمد، ٢٠٠٨)- (حياة مصطفى، ٢٠٠٧)- (جيهان محمود محمد، ٢٠٠٥)- (مصطفى كامل، ٢٠٠٢). كما تم الاستعانة ببعض المراجع الأجنبية حيث تضمنت إرشادات للوالدين والمعلمات أثناء تعليم الأطفال فنون اللغة مثل دراسة (S.Wonim 2004)- (Butler, D. 1981)- (Martin, T. 1994) -(Meek, M. 1994).

خطوات إعداد الاختبار:

- تم الاطلاع على الإطار النظري وإعداد الصورة المبدئية للاختبار.
- تم عرض الاختبار على السادة الأساتذة المحكمين(*) لإبداء الرأي.
- تم عمل التعديلات وتجريب الاختبار استطلاعيًا.
- تم التوصل للصورة النهائية للمقياس وتم وضع التعليمات وطريقة التصحيح.

وصف الاختبار:

تضمن الاختبار ثلاثة أبعاد تم استخلاصها من الإطار النظري:

- البعد الأول معارف مهارتي الاستماع والتحدث وتتضمن ١٨ عبارة.

(*) ملحق رقم (٣) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

- البعد الثاني معارف مهارتي القراءة والكتابة وتتضمن ٣٤ عبارة.
- البعد الثالث معارف مهارة حل مشكلات القراءة والكتابة وتتضمن ١٢ عبارة. وبذلك يكون عدد عبارات الاختبار ٦٤ عبارة.

وقد تم تطبيق الاختبار استطلاعيًا على عينة من المعلمات عددها (١٠) من مجتمع البحث وغير عينة البحث الأصلية، وفي ضوء هذه التجربة الاستطلاعية تم تعديل بعض العبارات التي كانت تطلب بعض المعلمات استيضاحها وكذلك تم تحديد زمن تطبيق الاختبار حيث تراوح ما بين ٣٥ إلى ٤٥ دقيقة.

حساب الدرجات:

تحصل المعلمة على درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة لكل عبارة من عبارات الاختبار. وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار ٦٤ درجة.

وقد تم تطبيق الاختبار بصورة جماعية على عينة البحث. حيث طلبت الباحثة من المعلمات الإجابة على الاختبار دون مساعدة واعتمادًا على ما لديهن من معلومات في مجال فنون اللغة.

الخصائص السيكومترية لاختبار فنون اللغة المعرفي:

أولاً: معاملات الصدق:

الصدق العاملي:

قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي التحققي لبنود الاختبار بتحليل المكونات الأساسية بطريقة "هوتلنج" على عينة قوامها ١٥٠

معلمة، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عن تشبعات البنود بثلاث عوامل الجذر الكامن لها أكبر من الواحد الصحيح على محك "كايزر" وهى دالة إحصائيًا ثم قامت الباحثة بتدوير المحاور بطريقة "فاريمكس Varimax" وتوضح جداول (٢، ٣، ٤) التشبعات الخاصة بهذه العوامل بعد التدوير.

جدول (٢)

التشبعات الخاصة بالبعد الأول (الاستماع والتحدث)

رقم العبارة	التشبعات
١	٠.٦٦
٢	٠.٥٦
٣	٠.٥٤
٤	٠.٥٣
٥	٠.٥٣
٦	٠.٥٢
٧	٠.٥١
٨	٠.٥٠
٩	٠.٥٠
١٠	٠.٤٩
١١	٠.٤٨
١٢	٠.٤٧
١٣	٠.٤٣
١٤	٠.٤٢
١٥	٠.٤١
١٦	٠.٤٠
١٧	٠.٣٨
١٨	٠.٣٥
الجذر الكامن	٤.٢٨

يتضح من جدول (٢) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٣)

التشبعات الخاصة بالبعد الثاني (القراءة والكتابة)

رقم العبارة	التشبعات
١٩	٠.٤٤
٢٠	٠.٤٣
٢١	٠.٤٣
٢٢	٠.٤٢
٢٣	٠.٤٢
٢٤	٠.٤٢
٢٥	٠.٤١
٢٦	٠.٤١
٢٧	٠.٤٠
٢٨	٠.٤٠
٢٩	٠.٣٩
٣٠	٠.٣٨
٣١	٠.٣٨
٣٢	٠.٣٧
٣٣	٠.٣٦
٣٤	٠.٣٦
٣٥	٠.٣٥
٣٦	٠.٣٤
٣٧	٠.٣٣
٣٨	٠.٣٢
٣٩	٠.٣٢
٤٠	٠.٣٢
٤١	٠.٣١
٤٢	٠.٣١
٤٣	٠.٣١
٤٤	٠.٣١
٤٥	٠.٣١
٤٦	٠.٣١
٤٧	٠.٣١
٤٨	٠.٣٠
٤٩	٠.٣٠
٢٠	٠.٣٠
٥١	٠.٣٠
٥٢	٠.٣٠
الجذر الكامن	٤.٢٦

يتضح من جدول (٣) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

جدول (٤)

التشبعات الخاصة بالبعد الثالث (حل مشكلات القراءة والكتابة)

رقم العبارة	التشبعات
٥٣	٠.٦٤
٥٤	٠.٦٣
٥٥	٠.٦٢
٥٦	٠.٦١
٥٧	٠.٥٩
٥٨	٠.٥٧
٥٩	٠.٤٨
٦٠	٠.٤٧
٦١	٠.٤٦
٦٢	٠.٤٥
٦٣	٠.٤٤
٦٤	٠.٤١
الجذر الكامن	٣.٤٦

يتضح من جدول (٤) أن جميع التشبعات دالة إحصائياً حيث بلغت قيمة كل منها أكبر من ٠.٣٠ على محك جيلفورد.

ثانيا: معاملات الثبات:

معامل الثبات باستخدام معادلة كودر– ريتشاردش.

قامت الباحثة بإيجاد معاملات الثبات لأبعاد اختبار فنون اللغة المعرفي باستخدام معادلة "كودر– ريتشاردسن" وذلك على عينة قوامها "٦٠" معلمة كما يتضح في جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات الثبات باستخدام معادلة كودر – ريتشاردسن

الأبعاد	معامل الثبات
معارف مهارتي الاستماع والتحدث	٠.٨٨
معارف مهارتي القراءة والكتابة	٠.٩١
معارف مهارة حل مشكلات القراءة والكتابة	٠.٨٤
الدرجة الكلية	٠.٩٣

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

٢- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة)(*):

التدريب المستمر للمعلم يمكنه من ملاحقة الجديد في مجال عمله أو من رفع كفاياته، ومن ثم إلى تغيير اتجاهاته نحو نفسه ونحو عمله ومجتمعه بما يسهم في تطوير العملية التربوية ذاتها وتحسينها. (أحمد فهيم ٢٠١١: ٢٣-٢٤)

ولا يجب النظر إلى التدريب أثناء الخدمة على أنه أسلوب لمعالجة أوجه الضعف والقصور في الإعداد قبل الخدمة، بل يجب النظر إليه على أنه جزء مكمل من التربية المستمرة والتكوين المهني للمعلم طيلة ممارسته للمهنة لمدة أطول.

وهذا ينطبق أكثر على المعلمات غير المتخصصات عينة البحث الحالي، حيث يصنف هذا التدريب تحت (التدريب التأهيلي)، والذي يهدف إلى رفع الكفاية للحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة وهو نوع من

(*) ملحق رقم (٤) البرنامج التدريبي للمعلمات سوف يتضمن عرض أسس بناء البرنامج وفلسفته وتخطيط اللقاءات والطرق المستخدمة بالتفصيل.

التدريب يهدف إلى تدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية في مجال التخصص وذلك لرفع مستوى كفاءتهم (محمد سعفان وسعيد طه، ٢٠٠٧: ٨٤).

هذا وقد راعت الباحثة معاير اختيار طرق وأساليب التدريب في البرنامج بما في ذلك خصائص واحتياجات المعلمات والأهداف العامة والخاصة الموضوعة للبرنامج التدريبي والتحديات في مجال العمل ومعارف المتدربات وخبراتهن وحجم المجموعة ومكان التدريب ووضع جدول زمني محدد لتنفيذ البرنامج وكذلك طرق التقويم القبلي والمستمر والتقويم النهائي. بالإضافة إلى ذلك قامت الباحثة بالإطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة والمراجع في مجال البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال ومنها دراسة (هدى الناشف، ٢٠٠٣، ٢٠٠٧)، ودراسة (ولاء حنفي ٢٠٠٦)، (عاطف عدلي، ٢٠٠٧)، ودراسة (ابتهاج محمود طلبة، ٢٠٠٩)، ودراسة (شيماء شندي ٢٠١٣)، ودراسة (مزهجرة عبد الحفيظ ٢٠١٣)، ودراسة (منال بهنس ٢٠١٤)، ودراسة (يحيى حمود ٢٠١٤).

الجدول الزمني للتطبيق:

- تطبيق الأدوات استطلاعياً من (٢٠١٥/٢/١٦ حتى ٢٠١٥/٢/١٨).
- تم إجراء التعديلات.
- إجراء القياس القبلي بمدرستي المستقبل (عربي– لغات) من (٢٠١٥/٢/٢٥ حتى ٢٠١٥/٢/٢٦).
- تطبيق البرنامج من (٢٠١٥/٣/٤ حتى ٢٠١٥/٥/٤).
- القياس البعدي من (٢٠١٥/٥/٦ حتى ٢٠١٥/٥/٧).

• القياس التتبعي بعد مرور شهر تقريباً من (٢٠١٥/٦/١٠ حتى ٢٠١٥/٦/١١).

الأهداف العامة للبرنامج:

١- تعريف المعلمات بفنون اللغة الأربع.

٢- تعريف المعلمات بالعلاقة بين فنون اللغة الأربع.

٣- تدريب المعلمات على كيفية تنمية مهارتي الاستماع والتحدث.

٤- تدريب المعلمات على كيفية تنمية مهارات القراءة والكتابة.

٥- تبصير المعلمات بالمشكلات الخاصة بفنون اللغة.

٦- تدريب المعلمات على طرق حل المشكلات الخاصة بفنون اللغة.

٧- تعريف المعلمات بطرق تعليم فنون اللغة.

٨- تدريب المعلمات على تطبيق طرق تعليم فنون اللغة مع الأطفال.

٩- تدريب المعلمات على طرق تقويم الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال.

١٠- تعريف المعلمات بالاتجاهات العالمية في تعليم الأطفال فنون اللغة.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

بعد تطبيق البرنامج من خلال عدد من اللقاءات(*) تستطيع المعلمة أن:

(*) سوف يتم توضيح الإطار العام وتفاصيل البرنامج في ملحق رقم (٤) الخاص بالبرنامج.

- تذكر فنون اللغة.
- تعدد وظائف اللغة وأهميتها.
- تذكر الفرق بين اللغة الأم واللغة القومية والرسمية.
- تحدد مراحل تطور اللغة.
- تسرد العوامل المؤثرة في النمو اللغوي.
- تشرح العلاقة بين اللغة والفكر.
- تفسر العلاقة بين التحدث والاستماع، القراءة والكتابة.
- تضع تعريفًا لمهارة الاستماع.
- تفرق بين اكتساب اللغة وتعلم اللغة.
- تقترح حلولاً لبعض مشكلات الكلام عند الأطفال.
- تطبق أنشطة لتنمية مهارة الاستماع.
- تطبق أنشطة لتنمية مهارة التحدث.
- تعد قائمة إرشادات للوالدين لتنمية مهارة التحدث والاستماع لدى أطفالهم.
- توضح بالشرح أهمية تعليم القراءة والكتابة للأطفال.
- تسرد العوامل المؤثرة في تعليم الأطفال القراءة والكتابة.
- تذكر خطوات الطريقة الجزئية في تعليم القراءة والكتابة.
- تطبق خطوات الطريقة الجزئية بالأمثلة.
- تذكر خطوات الطريقة الكلية في تعليم القراءة والكتابة.
- تطبق خطوات الطريقة الكلية بالأمثلة.
- تذكر مميزات وعيوب الطريقة الجزئية.
- تذكر مميزات وعيوب الطريقة الكلية.

- تضع قائمة استرشادية للأسرة في مجال تعليم أطفالهم القراءة والكتابة.
- تذكر تعريفًا للتقويم.
- تشرح مفهوم تقويم الاستعداد للقراءة والكتابة.
- تذكر محتويات برنامج القراءة والكتابة المقدم للأطفال.
- تصمم مقياسًا لتقويم مهارات القراءة والكتابة.
- تحدد مهارات القراءة.
- تحدد مهارات الكتابة.
- تعدد مشكلات القراءة والكتابة.
- تضع حلولاً لمشكلات القراءة والكتابة.
- تذكر الاتجاهات العالمية في تعليم الأطفال القراءة والكتابة.
- تصف محتويات مكتبة الطفل.

وتضمن البرنامج التدريبي ستة عشر لقاءًا خلال ثمانية أسابيع بمعدل مرتين في الأسبوع ويتم تقسيم اللقاء إلى جزء نظري يتم فيه شرح الموضوع ويليه جزء تطبيقي تقوم به المعلمات لما جاء بالمحاضرة النظرية ويتم مناقشته وكانت تتراوح مدة اللقاء ما بين ساعتين إلى ساعتين ونصف.

وبذلك تراوحت عدد ساعات البرنامج التدريبي ما بين ٣٢: ٤٠ ساعة إجمالاً.

هذا وقد تضمن البرنامج التدريبي الموضوعات الرئيسية التالية:

١- **اللغة:** تعريفاتها ومهاراتها ووظائفها وأهميتها ومراحل تطورها والعوامل المؤثرة في النمو اللغوي والعلاقة بين اللغة والفكر.

٢- **مهارتي الاستماع والتحدث:** التعريفات والأنشطة التي تنمي تلك المهارات والإرشادات المقدمة للوالدين لمساعدتهم على الإعداد اللغوي المبكر للأطفال.

٣- **مهارتي القراءة والكتابة:** التعريفات- الأهمية- مفهوم الاستعداد للقراءة والكتابة والعوامل المرتبطة بالقراءة والكتابة وطرق تعليم القراءة والكتابة (الطريقة الكلية والجزئية) مهارات القراءة والكتابة- تقويم الاستعداد للقراءة والكتابة.

٤- **المشكلات والاتجاهات:** مشكلات القراءة والكتابة والحلول المقترحة لحل تلك المشكلات في ضوء مهارات القراءة والكتابة. والاتجاهات العالمية لتعليم الأطفال فنون اللغة ودور المكتبة في ذلك.

الطرق المستخدمة في البرنامج التدريبي:

المحاضرة- الحوار والمناقشة- العروض التقديمية- العصف الذهني- تمثيل الأدوار-التدريب العملي بالإضافة إلى ما ورد ذكره سالفًا في الإطار النظري للبحث.

تقويم البرنامج:

استخدمت الباحثة التقويم القبلي والتقويم التكويني والتقويم البعدي والتتبعي على النحو التالي:

- **التقويم القبلي:** واستخدمت فيه الباحثة الاختبار المعرفي للوقوف على ما لدى المعلمات موضع الدراسة من معارف خاصة بتعليم فنون اللغة وهو القياس القبلي (قبل تطبيق البرنامج).

- **التقويم البنائي المستمر**: ويتم أثناء المحاضرات وفي نهاية كل محاضرة عن طريق بعض التطبيقات المناسبة لمحتوى المحاضرة. وذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف الإجرائية بغرض التحسين.
- **التقويم البعدي**: وقد أعادت فيه الباحثة تطبيق الاختبار المعرفي وذلك بعد انتهاء البرنامج التدريبي وذلك للإجابة على تساؤلات البحث عن طريق مقارنة الدرجات في التطبيقين القبلي والبعدي على حد سواء.
- **التقويم التتبعي**: وتم فيه تطبيق الاختبار المعرفي بعد مرور شهر من التطبيق البعدي ويتم مقارنة الدرجات بين التطبيقين للتحقق من استمرارية فاعلية البرنامج.

إجراءات البحث:

١- إعداد الأدوات الخاصة بالبحث من خلال الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة.

٢- عرض الأدوات على السادة المحكمين.

٣- تطبيق الأدوات استطلاعيًا.

٤- إجراء التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين وفي ضوء التجربة الاستطلاعية.

٥- تحديد الروضات التي يتم تطبيق البرنامج بها وتحديد عينة البحث.

٦- التطبيق القبلي للاختبار المعرفي تلاه تطبيق البرنامج التدريبي ثم إعادة تطبيق الاختبار المعرفي بعدياً. وبعد مرور شهر تم إعادة التطبيق مرة أخرى (التتبعي).

٧- تم عمل المعالجات الإحصائية والحصول على النتائج.

٨- تم مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ووجهة نظر الباحثة.

٩- تم عرض التوصيات والبحوث المقترحة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١- اختبار (t.test) لاختبار دلالة الفروق.

٢- طريقة "هوتلنج" للتحليل العاملي وطريقة "فاريمكس" لتدوير المحاور وذلك للتأكد من الصدق العاملي.

٣- معادلة "كودر وريتشاردسن" لإيجاد معامل الثبات.

٤- اختبار "كا٢" لإيجاد التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة:

التحقق من صحة الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على اختبار فنون اللغة المعرفي في اتجاه القياس البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار فنون اللغة المعرفي كما يتضح في جدول (٦).

جدول (٦)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار فنون اللغة المعرفي

(ن = ٣٠)

المتغيرات	الفروق بين القياسين القبلي والبعدي		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
الاستماع والتحدث	٠.٩٣٣	١.٠٨	٤.٧٣١	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
القراءة والكتابة	١٤.٨	١.٩٦	٤١.٥٣	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
حل مشكلات القراءة والكتابة	٥.٨	١.٠٩	٢٩	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي
الدرجة الكلية	٢١.٦	٢.٢٥	٥٢.٥١	دالة عند مستوى ٠.٠١	في اتجاه القياس البعدي

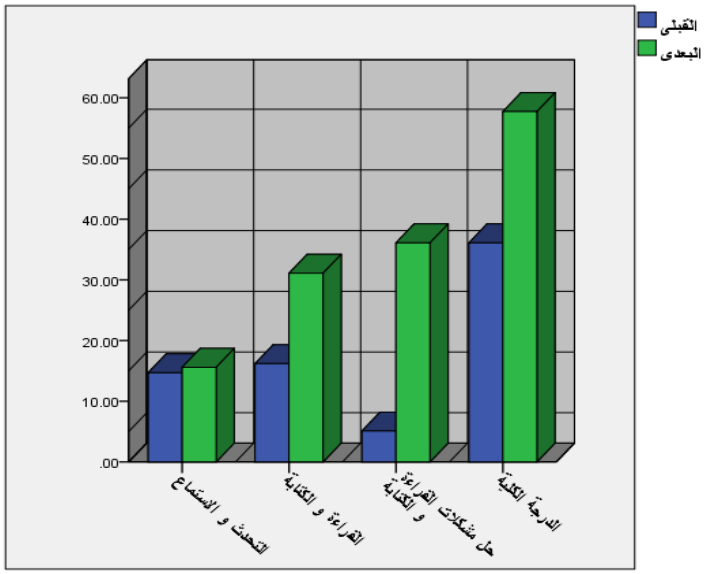
ت= ٢.٤٥ عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

وبالنظر إلى جدول (٦) نجد أن:

هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفراد (عينة البحث) قبل وبعد التجريب لصالح القياس البعدي على اختبار فنون اللغة المعرفي. حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة لكل من (الاستماع والتحدث، والقراءة والكتابة، وحل المشكلات) على التوالي (٤.٧٣١، ٤١.٥٣، ٢٩) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١).

ويوضح شكل (١) الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار فنون اللغة المعرفي.



شكل (١)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار فنون اللغة المعرفي

كما قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار فنون اللغة المعرفي كما يتضح في جدول (٧).

جدول (٧)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار فنون اللغة المعرفي

المتغيرات	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	نسبة التحسن
الاستماع والتحدث	١٤.٧	١٥.٦	%٥.٧٦

القراءة والكتابة	١٦.٢	٣١.١	%٤٧.٩
حل مشكلات القراءة والكتابة	٥.١	٣٦.١	%٥٨.٨
الدرجة الكلية	٣٦.١	٥٧.٧٣	%٣٧.٤٦

التحقق من صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى على اختبار فنون اللغة المعرفى لصالح القيام التتبعي.

وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على اختبار فنون اللغة المعرفي كما يتضح في جدول(٨).

جدول (٨)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعي على اختبار فنون اللغة المعرفي

(ن = ٣٠)

المتغيرات	الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي		ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
	م ف	مج ح ف			
الاستماع والتحدث	٠.١٣٣	٠.٣٤٥	٢.١١٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعي
القراءة والكتابة	٠.١٣٩	٠.٣٤٢	٢.١٦٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعي

حل مشكلات القراءة والكتابة	٠.١٣١	٠.٣٤١	٢.١٠٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعي
الدرجة الكلية	٠.٤٠	٠.١٨٩	٢.١٣٢	دالة عند مستوى ٠.٠٥	في اتجاه القياس التتبعي

ت= ٢.٤٥ عند مستوى ٠.٠١

ت= ١.٦٩ عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمات في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد اختبار فنون اللغة المعرفي (الاستماع والتحدث– القراءة والكتابة– حل مشكلات القراءة والكتابة) في اتجاه القياس التتبعي حيث بلغت قيم (ت) المحسوبة على التوالي (٢.١١٢، ٢.١٦٢، ٢.١٠٢) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠٥) وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار حيث كانت (ت) المحسوبة (٢.١٣٢) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٥) وبذلك تحقق الفرض الثاني.

تفسير النتائج ومناقشتها:

تفسر الباحثة نتائج الفرض الأول والذي يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان ذو فاعلية في إكساب المعلمات غير المؤهلات طرق تعليم فنون اللغة أن الباحثة قد راعت خصائص واحتياجات المتدربات حيث اختارت أساليب تعلم غير تقليدية وقد تنوعت ما بين الحوار والنقاش والعصف الذهني والتطبيقات العملية والعروض التقديمية (الباوربوينت) وتمثيل الأدوار والعمل في مجموعات بالإضافة إلى تكليفات منزلية تقوم بها المتدربات في نهاية اللقاء ويتم عرضها في بداية اللقاء التالي.

كما كان لإحساس المتدربات بأهمية الموضوع ومدى احتياجهن إليه الأثر الكبير في فاعلية البرنامج مما دفعهن إلى الإقبال على

أنشطته وتطبيقاته المتنوعة التي أتاحت لكل متدربة اختيار التطبيق المناسب لها ولإمكانياتها مما خلق جوًا من التنافس بين المعلمات لإخراج أفضل ما لديهن.

وتتفق نتيجة الفرض الأول مع ما جاءت به نظريات التعلم مثل نظرية "ماسلو" للحاجات ونظرية "فيجوتسكي" ونظرية "بياجيه" حيث أشار "ماسلو" إلى أن الحاجة إلى المعرفة وتحقيق الذات أحد الحاجات المهمة للإنسان وهو يسعى دائمًا لإشباعها وأكد على تطور الوظائف العقلية العليا من خلال عمليات التعلم، وأشار "بياجيه" إلى أن البناء العقلي نظام من القدرات العقلية المفتوحة والمتفاعلة التي تنمو من خلال عمليات التفاعل والتعلم التي يتلقاها المتعلم فترفع كفاءة تفكيره ومعارفه. وتمثل هذا في هدف البحث الرئيس وهو إكساب المعلمات معارف خاصة بتعليم فنون اللغة للأطفال.

كما تفسر الباحثة فعالية البرنامج بأن محتواه من مقدمة نظرية عن فنون اللغة الأربعة وتنوع التطبيقات الخاصة بمهارتي الاستماع والتحدث والتطبيقات الخاصة بمهارتي القراءة والكتابة أضاف إلى المتدربات نوعية جديدة من المعلومات وتطبيقاتها في مجال تعليم الأطفال فنون اللغة لم يكنَّ يستخدمنها من قبل. كذلك الحال بالنسبة لمهارة حل مشكلات القراءة والكتابة حيث كان من السهل عليهن سرد تلك المشكلات ولكن كان يصعب عليهن وضع الحلول المناسبة للتغلب على تلك المشكلات ولكن أثناء وبعد تطبيق البرنامج التدريبي إستطعن أن يتعرفن تلك الحلول ويستخدمنها فعليًا مع الأطفال من خلال التدريب على المهارات المرتبطة بتلك الفنون ومراعاة العوامل المؤثرة في كل مهارة.

فتعليم القراءة والكتابة من أهم أهداف الروضة. وكثيرًا ما يحدث تعارض بين المعلمات وأولياء الأمور بخصوص بدء تعليم أطفالهم القراءة والكتابة وكذلك طريقة تعلمهم ولكن هذه الخلافات قلت حدتها بعد تفهم المعلمات لماهية اللغة وفنونها ومراحل نموها وطرق تعلمها ومهارتها وكيفية تقويمها بالنسبة للأطفال فأصبح لدى المعلمة الثقة في نفسها بأن تناقش أولياء الأمور وتقنعهم بالحجة بالطريقة الصحيحة لتعليم أطفالهم ومن هنا كان إحساس المعلمات بأهمية البرنامج التدريبي وأثره بالنسبة لهن.

ويتفق ما سبق والإطار النظري وأسس تصميم البرامج التدريبية من تحديد للأهداف وإعداد المحتوى العلمي للبرنامج والتتابع في عرض المحتوى وتعدد أساليب التدريب وأساليب تقويم البرنامج حيث تنوعت ما بين (قبلي ومرحلي وختامي).

وترى الباحثة أن معرفة المعلمات بطرق تعليم الأطفال فنون اللغة وخاصة (القراءة والكتابة) والتي تتمثل في الطريقة الجزئية والطريقة الكلية بخطواتهما الصحيحة كان له أكبر الأثر في وجود تلك الفروق بين التطبيقين كما ترى الباحثة أن إلمام المعلمات بمهارات فنون اللغة وكيفية تنميتها بل وكيفية تقويمها كذلك خلق لديهن الثقة بالنفس وبقيمة تلك المعلومات التي لم يكن يعرفنها من قبل وأصبح تعليمهن للأطفال مبنيًا على خطوات علمية مرتبة.

هذا وتتفق نتيجة الفرض الأول مع نتيجة دراسات كل من "Marcy" (٢٠٠٣) حيث توصلت إلى أن البرامج التدريبية أدت إلى رفع كفاءة المعلم أثناء تعاملهم مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد التدريب. و"جيهان محمود" (٢٠٠٥) حيث أكدت على فاعلية البرنامج

التدريبي في إكساب معلمة الروضة مهارات الحل الابتكاري للمشكلة وأثره الإيجابي على إكساب الطفل تلك المهارات. وكذلك دراسة "Allen" (٢٠٠٥) فقد أشارت نتائجها إلى التأثير الإيجابي للبرنامج في إكساب معلمات رياض الأطفال مهارات التعامل مع الأطفال الذين يعانون من التوحد وزيادة معدلات تفاعلهن مع هؤلاء الأطفال. كذلك أسفرت نتائج دراسة كل من "هالة إبراهيم وجنات عبد الغني وعلا محمد" (٢٠٠٨) عن فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات المعلومات والاتجاهات الإيجابية لدى المعلمات نحو الدمج. وكذا دراسة "أحلام قطب وزينب محمد" (٢٠٠٨) التي أكدت فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال في إكسابهن طفل الروضة مهارات التعبير والتواصل. ودراسة "Daphne Yolande" (٢٠١٢) التي أوصت بضرورة تطوير برامج التدريب للمعلمين من أجل تعليم مميز وفعال للأطفال. وأكدت دراسة "هند صلاح" (٢٠١٢) على فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات التقويم التربوي لمعلمة رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة. ودراسة "Maria Passivirata" (٢٠١٢) التي أكدت على ضرورة تدريب المعلمين على المهارات السلوكية الأساسية لتشجيع التعبير اللفظي للأطفال الذين يعانون من الصمت الاختياري في بيئة الروضة. وتوصلت دراسة "ليلى رشدي" (٢٠١٣) إلى الدور الفعال للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لمعلمة رياض الأطفال. ودراسة "شيماء شندي" (٢٠١٣) التي أكدت على الدور الفعال للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات معلمة رياض الأطفال على استخدام بعض مبادئ نظرية تريز "Triz" لتنمية الحل الإبداعي للمشكلات عند الأطفال. ودراسة "منال بهنس" (٢٠١٤) التي أكدت على فاعلية البرنامج

التدريبي لمعلمات رياض الأطفال لتطبيق بعض استراتيجيات التعلم النشط. ودراسة "إيمان يوسف" (٢٠١٤) التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي لمعلمات رياض الأطفال في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة المكفوفين.

هذا وقد قامت الباحثة بإيجاد نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي على اختبار فنون اللغة كما يتضح من الشكل رقم (١) والجدول رقم (٧). وقد بلغت نسبة التحسن بالنسبة لأبعاد الاختيار (الاستماع والتحدث، القراءة والكتابة، حل مشكلات القراءة والكتابة) على التوالي (٥.٧٦%، ٤٧.٩%، ٥٨.٨%) ويتضح أن نسبة التحسن بالنسبة (للقراءة والكتابة، حل المشكلات) هي نسبة عالية تقترب من الـ٥٠% والـ٦٠% وهي نسبة مقبولة وذلك بعد تعرض المعلمات للبرنامج.

أما نسبة التحسن بالنسبة لمهارتي (الاستماع والتحدث) والتي لم تتجاوز ٥.٧٦% فهي نسبة ضعيفة وترجع الباحثة ذلك إلى أن مهارتي الاستماع والتحدث من المهارات التي يكتسبها الأطفال بصورة طبيعية وفي المواقف العادية أثناء تعاملهم اليومي– ما لم يكن هناك إعاقات جسمية عند الطفل– وهي من المهارات السهلة التي وإن احتاجت من المعلمة إلى تدخل فإن حجم هذا التدخل لا يكون كبيرًا كما في مهارتي (القراءة والكتابة وحل المشكلات) ولذلك نلاحظ في جدول (٦) أن هناك فروقًا بالفعل بين التطبيق القبلي والبعدي لتلك المهارة ولكنه الفروق ليست كبيرة كما في بعدي (القراءة والكتابة، وحل المشكلات) وهذا ما يؤكد ضعف نسبة التحسن في معارف تلك المهارة (الاستماع والتحدث) والتي يوجد لدى المعلمات الكثير من المعارف عنها كما أظهرت نتائج

هذا البحث أنها (أي المعلمة) تحتاج أكثر إلى التدريب على مهارات (القراءة والكتابة، حل المشكلات).

كما نلاحظ في الجدول رقم (٧) أن نسبة التحسن بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار قد بلغت ٣٧.٣٦% وهي نسبة مقبولة أثرت في عدم زيادتها نسبة التحسن الضعيفة لمهارتي (الاستماع والتحدث).

تفسير الفرض الثاني:

ترجع الباحثة نتيجة الفرض الثاني وهو وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي ترجع هذه النتيجة إلى استمرار فاعلية البرنامج بعد مرور فترة زمنية وذلك لانتقال أثر التعلم وحدوث عملية تعميم لكل ما تدربت عليه المعلمات في المواقف المشابهة التي تصادفهن رغم انتهاء البرنامج التدريبي.

فإتاحة الفرص لهن أثناء التدريب لاستعمال طرق مختلفة للحصول على المعلومات واستخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة مع الأطفال وكذلك عمل التطبيقات. كل ذلك جعلهن يسلكن نفس الطريقة في المواقف المشابهة بعد انتهاء تطبيق البرنامج فأصبحت طريقة الحصول على المعلومة مختلفة. فمن خلال مواقع على شبكة المعلومات أو الرجوع إلى مراجع لتعليم الأطفال فنون اللغة أو حتى بسؤال بعضهن البعض واستعمال طرق أخرى غير المعتادة في تدريب الأطفال وتنمية مهارات فنون اللغة لديهم.

وتأتي تلك النتيجة متوافقة مع مبادئ نظريات التعلم ومع نتائج بعض الدراسات السابقة. وتأتي متوافقة أيضًا مع مشكلة البحث وأهدافه ونتيجة الدراسة الاستطلاعية من أن المعلمات في حاجة إلى التدريب

لتنمية معارفهن في مجال طرق تعليم فنون اللغة. وأن التدريب يؤدي إلى تحقيق هذا الهدف.

خلاصة النتائج:

توصل البحث إلى التحقق من فرضيه فكانت النتيجة:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المعلمات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح بعد التطبق وذلك على أبعاد اختبار فنون اللغة المعرفي.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المعلمات في التطبيقين البعدي والتتبعي في اتجاه القياس التتبعي وذلك على أبعاد اختيار فنون اللغة المعرفي. وبذلك يتم قبول الفرضين.

الإجابة على أسئلة البحث:

وفي ضوء النتائج تستطيع الباحثة الإجابة على أسئلة البحث:

- **السؤال الأول:** ما طبيعة البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة غير المؤهلات لإكسابهن طرق تعليم فنون اللغة للأطفال؟

تم تصميم البرنامج مشتملاً على فلسفة واضحة ومبنياً على أسس علمية وتدرج في تناول فنون اللغة (استماعاً وتحدثاً وقراءة وكتابة) وتناول كيفية حل مشكلات تعلم فنون اللغة وكيفية التقويم مستخدمة مجموعة من الأدوات والوسائل التي تحقق أهداف البرنامج وتم ذلك كله في إطار جدول زمني موضح بالبرنامج.

- **السؤال الثاني:** ما فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات الروضة غير المؤهلات في إكسابهن طرق تعليم فنون اللغة؟

كان البرنامج ذو فاعلية في إكساب المعلمات غير المؤهلات طرق تعليم فنون اللغة حيث وجدت فروقًا إحصائية دالة بين التطبيقين قبل وبعد البرنامج لصالح بعد التطبيق.

- **السؤال الثالث:** هل يستمر تأثير البرنامج التدريبي بعد مرور فترة على تطبيقه؟

استمر تأثير البرنامج بعد مرور شهر من تطبيقه وهذا يدل على التأثير القوي للبرنامج وانتقال أثر التعلم.

- **السؤال الرابع:** ما طرق تعليم فنون اللغة للأطفال والواجب إكسابها لمعلمات الروضة غير المؤهلات؟

تم تدريب المعلمات على الطريقة الجزئية والطريقة الكلية في تعليم الأطفال فنون اللغة وتم تناول خطواتهما بالتفصيل أثناء البرنامج التدريبي وعمل تطبيقات خاصة بكل طريقة.

التوصيات:

في ضوء مشكلة البحث ونتائجه توصي الباحثة بالآتي:

١- اتخاذ إجراءات لتعديل اللائحة الجديدة بالكلية وتضمينها مقرر فنون اللغة كمقرر أساسي وليس اختياري كي يتسنى تدريسه لجميع الطالبات أثناء فترة الإعداد.

٢- تعميم تدريب جميع المعلمات غير المؤهلات وذلك بشكل رسمي من خلال الإدارات التعليمية وذلك بحضورهن برامج تدريبية عن كيفية تعليم الأطفال فنون اللغة.

٣- تقديم دورات تدريبية للمعلمات المؤهلات على فترات للإطلاع على كل جديد في مجال تعليم فنون اللغة.

٤- اهتمام إدارات الروضات بتوفير الإمكانات المادية التي تسهم بشكل مباشر في تنمية فنون اللغة عند الأطفال.

٥- الاستفادة من اختبار فنون اللغة المعرفي لتحديد ما لدى المعلمات غير المؤهلات من معارف حول فنون اللغة ومهاراتها وطرق تعليمها للأطفال وتقويمها.

البحوث المقترحة:

١- برنامج إرشادي للأمهات للتوعية بالطرق الصحيحة لتعليم الأطفال القراءة والكتابة ودور الأسرة في ذلك.

٢- فاعلية كل من الطريقة الجزئية والطريقة الكلية في تعليم الأطفال فنون اللغة (القراءة والكتابة).

٣- برنامج إرشادي للتغلب على مشكلات القراءة والكتابة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والعشرون – الجزء الخامس – السنة الثامنة – أكتوبر ٢٠١٦

المراجع:

- ابتهاج محمود طلبة (٢٠٠٦). برامج طفل ما قبل المدرسة. حورس للطباعة والنشر. القاهرة.
- ابتهاج محمود طلبة (٢٠٠٩). برنامج تدريبي لرفع أداء معلمات رياض الأطفال في ضوء الجودة الشاملة. المؤتمر الدولي الثاني بكلية رياض الأطفال جامعة القاهرة (نحو ثقافة الجودة). جامعة القاهرة.
- أحلام قطب فرج، زينب محمد عبد المنعم (٢٠٠٨). برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على طرق إكساب طفل الروضة مهارات التعبير والتواصل. المؤتمر السنوي السابع. قضايا الطفولة في العقد الثاني لحماية الطفل العربي ورعايته. إبريل ٢٠٠٨. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- أحمد إسماعيل حجي (٢٠١١). تطوير كليات التربية وبرامج إعداد المعلمين: في استراليا والدول الآسيوية والأفريقية. عالم الكتب. القاهرة.
- أحمد المهدي عبد الحليم (١٩٩٩). رؤية جديدة في تعلم اللغة العربية وتعليمها. القاهرة. دار الشروق.
- أحمد فهيم بدر (٢٠١١). تكنولوجيا التدريب عن بعد. السحاب للنشر والتوزيع. القاهرة.
- أسماء سيد جمعة (٢٠٠٨). برنامج تدريبي لطفل الروضة عن العائلة الصوتية للأبجدية العربية وعلاقته باكتساب بعض المهارات القرائية. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- السيد عبد القادر شريف (٢٠٠٦). الكفايات الأدائية للمعلمة كمدخل للجودة الشاملة في رياض الأطفال "بحث ميداني". مجلة

دراسات تربوية واجتماعية. المجلد ١٢. العدد ١٣. كلية التربية. جامعة حلوان.

- السيد عليوة (٢٠١٠). تحديد الاحتياجات التدريبية. الطبعة الثانية. دار إيتراك للطباعة للنشر والتوزيع. القاهرة.
- أنسي محمد أحمد قاسم (٢٠٠١). اللغة والتواصل لدى الطفل. مركز الإسكندرية للكتاب. الإسكندرية- الأزاريطة.
- أمل عبيد مصطفى (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب معلمة الروضة مهارات التفكير التأملي وأثره على اكتساب الطفل تلك المهارات. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- إيفال عيسى (٢٠٠٥). منهج التعليم في الطفولة المبكرة ومكوناته. الناشر دار الكتاب الجامعي. غزة. فلسطين.
- باتريشيا مونيجان نورت، آداج هاند (٢٠١٠). ترجمة/ عاطف حامد زغلول. المرشد إلى تربية الطفولة المبكرة (الحضانة- رياض الأطفال- الصف الأول). الناشر مصر العربية للنشر والتوزيع. القاهرة.
- ثريا عبد الفتاح (١٩٩٨). اللغة والمجتمع. دار المعارف. القاهرة.
- جيهان جودة (٢٠٠١). بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة "دراسة تحليلية". رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- جيهان جودة (٢٠٠٥). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب معلمات الروضة مهارات الحل الابتكاري للمشكلة وتأثيره على اكتساب الطفل لتلك المهارات. رسالة دكتوراه. معهد البحوث التربوية. جامعة القاهرة.

- جيهان محمود محمد (٢٠٠٥). فعالية برنامج تدريبي لإكساب معلمة الروضة مهارات الحل الابتكاري للمشكلة وتأثيره على إكساب الطفل تلك المهارات. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- حابس العواملة (٢٠٠٤). مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال. دار وائل للطباعة والنشر. عمان. الأردن.
- حسن شحاته، زينب النجار (٢٠١١). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط٢. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
- حسين الطوبجي (٢٠٠٠). وسائل الاتصال والتكنولوجيا للتعليم. ط٤. الكويت. دار القلم.
- حميد مجيد المولى (٢٠١١). التعليم في عصر المعلوماتية. دار الكتاب الجامعي. العين. دولة الإمارات العربية المتحدة.
- حياة مصطفى عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية كتاب القصة المصور في تهيئة طفل الروضة للقراءة والكتابة في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- خالد طه الأحمد (٢٠٠٤). إعداد المعلم وتدريبه. منشورات جامعة دمشق.
- خالد طه الأحمد (٢٠٠٥). تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب. دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات العربية المتحدة.
- دينا شوقي عبد الرحمن رمضان (٢٠١٣). برنامج لتنمية بعض مهارات الاستماع لطفل الروضة باستخدام القصص. رسالة ماجستير كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.
- رحاب السيد الصاوي (٢٠١١). برنامج لتنمية الإدراك السمعي والاستعداد القرائي لدى طفل الروضة ذوي صعوبات التعلم.

رسالة دكتوراه. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

- رحاب صالح محمد برغوت (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.
- رشا أحمد أحمد إسماعيل (٢٠١٦). برنامج تدخل مبكر لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال المعاقين عقليًا. رسالة ماجستير. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.
- رشدي طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠٠). تدريس اللغة العربية في التعليم العام. دار الفكر العربي. القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦). المهارات اللغوية "مستوياتها- تدريسها- صعوباتها". دار الفكر العربي. القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة، محمد سليمان البندري (٢٠٠٤). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. دار الفكر العربي. القاهرة.
- رشدي طعيمة، محمد الشعيبي (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة. دار الفكر العربي.
- رمضان مسعد بدوي (٢٠١٠). التعلم النشط. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي. عمان.
- سامي سليمان محاسيس (٢٠١٠). المعلم في رياض الأطفال في الأردن تأهيله ومعايير اختياره (الواقع والمأمول). ورقة مقدمة من المؤتمر الموسم الثقافي الثامن والعشرون لمجمع اللغة العربية الأردني بعنوان

"اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى" (الصفوف الأربعة الأولى من الصف الأول إلى الصف الرابع). ومرحلة ما قبل المدرسة. المملكة الأردنية الهاشمية. الأردن.

- سمية أحمد فهمي (١٩٩٣). دراسة تجريبية للمقارنة بين أثر الكتابة الإملائية والاستماع في التعلم. مجلة التربية الحديثة. العدد الرابع.
- سوسن موافي (٢٠٠٣). دراسة أثر استخدام الإنترنت على تنمية بعض المفاهيم الرياضية والقدرة على التفكير الابتكاري لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات بجدة. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد ٩٠. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. كلية التربية. جامعة عين شمس. القاهرة.
- سيدة أمين مبارك (٢٠١٥). فاعلية برنامج لتدريب المعلمات على استخدام التعلم القائم على البحث في رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- شادية السيد متولي (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية مهارات التواصل اللغوي لدى الأطفال ضعاف السمع باستخدام اللعب. رسالة ماجستير. كلية التربية للطفولة المبكرة. جامعة القاهرة.
- شبل بدران (٢٠١٠). معلمة رياض الأطفال. دار المعرفة الجامعية. الإسكندرية.
- شيخة أحمد عبد الله (٢٠٠٦). فاعلية استخدام بيئة الأركان في تنمية الاستعداد للكتابة والتوافق الاجتماعي لطفل الروضة. رسالة دكتوراه. كلية رياض الأطفال.

جامعة القاهرة.

- شيماء محمد شندي (٢٠١٠). برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على اكتشاف الأطفال الموهوبين. رسالة ماجستير. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- شيماء محمد شندي (٢٠١٣). برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على استخدام بعض مبادئ نظرية تريز (Triz). مجلة الطفولة. العدد (١٣). يناير ٢٠١٣. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- صالح الشماع (٢٠٠٠). اللغة عند الطفل. دار المعارف. القاهرة.
- عاطف عدلي (٢٠٠٤). معلمة الروضة. دار المسيرة. عمان. الأردن.
- عاطف عدلي (٢٠١٧). تطوير برامج تدريب معلمات الروضة في ضوء معايير الجودة المهنية والاحتياجات التدريبية. المؤتمر العلمي التاسع عن تطوير مناهج التعلم في ضوء معايير الجودة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الثالث.
- عبد العزيز القوصي (١٩٤٨). اللغة والفكر. القاهرة. المطابع الأميرية.
- عتاب مصطفى (٢٠٠٨). أثر إعداد وتدريب معلمة رياض الأطفال على نجاحها في عملها. مرصد نساء سورية. www.nesasy.org
- عصام الدين علي هلال (٢٠١٠). إدارة التطوير برياض الأطفال نماذج عربية وعالمية. دار النشر للجامعات. القاهرة.
- عصام الدين علي هلال، محمد إبراهيم المنوفي وآخرون (٢٠١٠).المعلم ومهنة التعليم. مكتبة الأنجلو المصرية.
- عطية محمد عطية، يوسف الحشكلي، رضا محمد أحمد، أنور أبو مغلي، عبد اللطيف النبالي (١٩٩٠). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة. دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.

الأردن.
- علي عبد الواحد وافي (١٩٩٩). نشأة اللغة العربية عند الإنسان والطفل. القاهرة. دار الفكر العربي.
- علي أحمد مدكور (٢٠٠٧). طرق تدريس اللغة العربية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.
- فاروق الروسان (٢٠٠٠). مقدمة في الاضطرابات اللغوية. المملكة العربية السعودية. دار الزهراء للنشر.
- فتحي علي يونس (١٩٩٦). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية. القاهرة. الثقافة للطباعة والنشر.
- فتحي علي يونس (٢٠٠١). تحديات الأمية وخطورة الجهل بالقراءة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. العدد الرابع.
- فهيم مصطفى (٢٠٠٢).تهيئة الطفل للقراءة برياض الأطفال. القاهرة. الدار العربية للكتاب.
- فهيم مصطفى (٢٠٠٨). الطفل ومهارات القراءة الإبداعية. الطبعة الأولي. دار الفكر العربي.
- كاريمان بدير، إيملي صادق (٢٠٠٣). تنمية الموارد اللغوية للطفل. القاهرة. عالم الكتاب.
- كمال زيتون (٢٠٠٨). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية. القاهرة. عالم الكتب.
- ليلى رشدي مصطفى (٢٠١٣). فاعلية برنامج لتنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني للمعلمة وأثره على نمو قدرات الذكاء الوجداني لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- مارجريت إيدينجتون (٢٠٠٧). معلمة رياض الأطفال. ط١. ترجمة خالد العامري. دار الفاروق للاستثمارات الثقافية.

- محمد محمود رضوان (١٩٧٣). الطفل يستعد للقراءة. ط٣. دار المعارف. القاهرة.
- محمد محمود رضوان (١٩٧٣). تعليم القراءة للمبتدئين. أساليبه وأسسه النفسية والتربوية. مكتبة مصر. القاهرة.
- محمد أحمد سعفان، سعيد طه محمود (٢٠٠٧). المعلم إعداده ومكانته وأدواره. دار الكتاب الحديث. القاهرة.
- محمد السيد علي (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة. عمان.
- محمد النوبي محمد علي (٢٠١٠). مقياس اضطرابات اللغة اللفظية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. ط١. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- محمد صالح الإمام، عبد الرؤوف محفوظ إسماعيل (٢٠١٠). التفكير الناقد والإبداعي رؤية معاصرة. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع. الأردن.
- محمد صالح المنيف (٢٠١٢). نظام التوجيه التربوي في المملكة بين التطور والتقويم. بدون ناشر. الطبعة الأولى. السعودية.
- محمد موسى الشريف (٢٠١١). التدريب وأهميته في العمل الإسلامي. دار الأندلس الخضراء. الطبعة الأولى. جدة.
- محمود الناقة (٢٠٠٢). تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته. الجزء الثاني. القاهرة. الأنجلو المصرية.
- محمود عوض الله، مجدي الشحات، أحمد عاشور (٢٠٠٣). "صعوبات التعلم والتشخيص والعلاج". دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمود كفاوين (٢٠١٠). إدارة المؤسسات الاجتماعية. الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات. القاهرة.
- مزهجرة عبد الحفيظ محمد (٢٠١٣). البرامج التدريبية لمعلمات رياض الأطفال ومعوقاتها دراسة تقويمية بمحافظة المنيا. رسالة

ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنيا.

- مصطفى كامل (٢٠٠٢). مقياس الإدراك البصري. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- منال كامل بهنس (٢٠١٤). برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال على تطبيق بعض إستراتيجيات التعلم النشط. مجلة الطفولة. العدد (١٦). يناير ٢٠١٤. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- منى محمد علي جاد (٢٠٠٢). برامج التربية لرياض الأطفال. القاهرة. دار الكتب المصرية.
- منى محمد علي جاد (٢٠١٥). معلمة رياض الأطفال. حورس للطباعة والنشر. القاهرة.
- نبيل حسن (٢٠٠١). الأداء الوظيفي لدى معلمي الأطفال والتربية الخاصة وعلاقته بمتغيرات العملية التعليمية.
- نجم الدين نصر أحمد (٢٠٠٩). مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين ودورها في تحسين بيئة التعلم. مجلة كلية التربية. جامعة الزقازيق. العدد ٦٢.
- نجوى فوزي ديب (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- ندى عبد الرحيم محامدة (٢٠٠٥). التربية البيئية لطفل الروضة. الطبعة الأولى. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- هالة إبراهيم الجرداني، جنات عبد الغني، علا محمد ذكي (٢٠٠٨). برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال حول دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في الروضة. المؤتمر السنوي السابع. قضايا الطفولة

في العقد الثاني لحماية الطفل العربي ورعايته. أبريل ٢٠٠٨. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.

- هدى الناشف (١٩٩٦). إعداد الطفل للقراءة والكتابة. ط١. دار الفكر العربي. القاهرة.
- هدى الناشف (٢٠٠٣). معلمة الروضة. ط١. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.
- هدى الناشف (٢٠٠٣). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة. دار الكتاب الحديث.
- هدى الناشف (٢٠٠٧). تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة. دار الفكر العربي.
- هند صلاح الدين حسن (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام مدخل التقويم الشامل في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى معلمة رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- ولاء حنفي محمد (٢٠١٦). دراسة تقويمية لبرامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- ولاء محمد عطية (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات المعلمة لإكساب طفل الروضة الوعي الوقائي من بعض الأمراض المعدية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية الأطفال. جامعة القاهرة.
- ياسر الجندي وآخرون (٢٠١٠). المعلم ومهنة التعليم. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

- يحيى حمود محمد (٢٠١٤). برنامج تدريبي لمعلمات الروضة غير المؤهلات وأثره على تنمية المهارات المهنية في الجمهورية اليمينية. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.

- يزيد الناصر (٢٠١٠). تدريس القراءة لذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. الرياض. مطابع الحميضي.

- يوسف إبراهيم نبراي (٢٠١٠). الإشراف التربوي. دار الكتاب الجامعي. الإمارات.

- Alaa Shukrallah and others (2004): Prevention, Early Detection and Management of childhood Disabilite This Publication was Produced Within the Framework of Child- Focused Community- Based Rehabilitation Project With A Support Of The European Commission, And Plan International- Egypt. First Edition.

- Allen. H. (2005): "Training Preschool Teacher to Promote Reciprocal Interactions between Children with Autism and their Typical Classmates", Ph.D., University Massachusetts, Dissertation Abstract, vol., 54-068.

- Berninger, W. (2000): "Development of Language by Hand and its Connections with Language by Ear". Mouth and Eye. (in) Topics in Language Disorders. 20 (4), 65-84.

- Butler, D.& Clay, M. (1981): Reading begins at home, Preparing Children for reading before they go to school Portsmouth, NH. Heineman.

-

- **Daphne Yolande (2012): "Teacher Perception of their Initial Traditional or Alternative Teacher Training Program", Ph.D., University of Southern Mississippi, United States.**
- **Davidson, Joseph, R. Marcia& Jenkins, (1995): The effects of phonemic processes and word reading listing and spelling, journal of educational research vlssue3, 148, lof, 3charts.**
- **Donnette E. Davis, (2007): "Developing fine motor skills". St Aiden's homeschool, South Africa. www.staidenshome school.com**
- **Himnel& Christiane (2013): Enhancing Drawing Pictorial Activities In Kindergarten And Preschool Children, V. 22, N.3, P. 181- 188.**
- **Justic & Laura, M. (2003): Emeregent Literacy Intervention For Vlunerable Pre school, Relative Effects Of Two Approaches, Amercan Journal, V.12, N.3, P.320.**
- **Lim, S. & Cole, N. (2008): Facilitating First Language Develoment In Young Korean Children Through Parent Training In Picture Activities Interactions. Bilingual, Research Journal, V.26, N.2, P.367-381.**
- **Lisa A. Kurtz. (2006): "Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism, and other learning disabilities". A guide for parents and professionals by Jessica kingsley publishers London and Philadelphia. P19-22.**
- **Martin, T. and Teather, B. (1994): Readers and Texts in the primary Years, Open University Press, Buckingham.**

- **Marcy, A. (2003): "Attention Education Elementary School Teacher", Knowledge, Training and Rating of Acceptability, Vol. 36, n.2.**
- **Maria Passivirta (2012): "Effect of a Brief Behavioral Training Program for Teachers of Children with Selective Mutism", Ph.D., Hofstra University, united states.**
- **Meek M. (1994): Learning to Read (Second Edition), Bodley Head, London.**
- **Nelson, E. (2009): "Enriching and Increasing Kindergarners, Knowledge Ability to Integrated Across a Standard" Curriculum Dissertations Theses, U.S.A.**
- **Nielsen, Diane& Monson, Diane (2009): Effects Of Literacy Environment On Literacy Development Of Kindergarten Children, The Journal Of Education Research, Washington, V. 89, N. 7, P.59- 71.**
- **Pillow, B.& Flabella, J. (2005): The Role Of Children's Interpretations Pictures And Perceptual Verbs, Child Development, V. 56, N.3, P. 664- 670.**
- **Rudolph, A. (2002): "The Effects of role-Play as A method in Classroom Management Courses on In-service Teachers Attitudes and Effectiveness", Eric, No. Aac3055344.**
- **Swonim, "Kindergarten teacher perception of the Indiana professional standards boards early child hood" (Ph.D. Indian state university, 2004).**
- **Walton & Banerjee, B. (2012): "Understanding Children's Work 2012 Youth Disadvantage in the Labour Market", New York,**

United Nations Department of Economic and Social Affairs.

- Wood, E. And ATfield, L. (2006): Play Learning And The Early Childhood Curriclum, London, Paul Chapamn.