



تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة وعلاقتها بممارستهن التدريسية

د. سهام محمد السيد زايد

أستاذ مناهج الطفولة المساعد، كلية التربية بالدوامي، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

البريد الإلكتروني: sehamzaied40@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل وعلاقتها بممارستهن التدريسية، ولتحقيق الهدف من الدراسة أعدت استبانة مكونة من محورين، يتعلق المحور الأول: بتصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم القراءة والكتابة لدى الطفل، أما المحور الثاني: فيتعلق بممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل، وشملت عينة الدراسة (121) معلمة من معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، أظهرت النتائج على مستوى التصورات وجود اتفاق عام مرتفع بين المعلمات حول أهمية عدد من الفلسفات التربوية الخاصة بتعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة، وفي مقدمتها "فلسفة الاستعداد للقراءة" التي حصلت على أعلى متوسطات التقدير، كما كشفت النتائج على مستوى الممارسات عن ميل واضح لدى المعلمات نحو تبني ممارسات تدريسية تركز على هذه الفلسفة. كذلك، أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمات نحو الفلسفات الثلاث (الاستعداد للقراءة، القراءة أولاً، القراءة والكتابة الناشئة) وبين ممارساتهن التدريسية المرتبطة بها. كما بينت النتائج أن المعلمات ذوات سنوات الخبرة الأطول، والحاصلات على مؤهل البكالوريوس، أبدين ميلاً أكبر نحو تبني "فلسفة الاستعداد للقراءة".

الكلمات المفتاحية: تصورات المعلمات، الطفولة المبكرة، مهارتي القراءة والكتابة، الممارسات التدريسية.



Early Childhood Teachers' Perceptions of Literacy Teaching and Learning and Their Relationship to Their Teaching Practice

Dr. Seham Mohammed Al-Sayed Zayed

Assistant Professor of Early Childhood Curriculum, College of Education in Al-Dawadmi, Shaqra University, Kingdom of Saudi Arabia
Email: sehamzaied40@gmail.com

ABSTRACT

The study aimed to explore early childhood teachers' perceptions regarding the teaching and learning of reading and writing skills in children, and the relationship of these perceptions with their instructional practices. To achieve this objective, a questionnaire was developed consisting of two main dimensions: the first focused on teachers' perceptions of teaching and learning reading and writing skills in early childhood, while the second examined their actual instructional practices related to these skills. The study sample comprised 121 early childhood teachers selected randomly. The descriptive-analytical method was employed. The findings revealed a high level of agreement among teachers concerning the importance of several educational philosophies, particularly the "readiness for reading" philosophy, which received the highest average ratings. Moreover, the results indicated a clear tendency among teachers to adopt instructional practices aligned with this philosophy. The study also demonstrated a statistically significant positive correlation between teachers' perceptions of the three educational philosophies (readiness for reading, reading first, and emergent literacy) and their related instructional practices. Additionally, the results showed that teachers with longer years of experience and those holding a bachelor's degree exhibited a stronger inclination toward adopting the "readiness for reading" philosophy.

Keywords: Teachers' perceptions, Early childhood, Reading and writing skills, Instructional practices.



المقدمة:

تُعد اللغة جزءاً أساسياً في حياة الطفل منذ ولادته، حيث تعد وسيلة للتعبير والتواصل، بالإضافة إلى كونها مكوناً محورياً في تشكيل شخصيته وتنمية قدراته المعرفية والاجتماعية، فهي الأداة التي من خلالها، يتفاعل الطفل مع محيطه، ويكتسب المعرفة، ويبني المفاهيم، ويطور تجاربه الحياتية والتعليمية. وتعد اللغة بشكل عام وسيلة جوهرية للتواصل، وتمثل قاعدة أساسية لاكتساب المفاهيم والمهارات المرتبطة بمختلف العلوم، ولهذا تحظى باهتمام كبير من قبل التربويين، لما لها من دور محوري في تعزيز النجاح الأكاديمي للأطفال ودعم نموهم في الجوانب التعليمية المختلفة.

كما يعتبر إتقان الطفل للمهارات اللغوية العنصر الأساس التي يُبنى عليه تعلمه في المراحل التعليمية التالية، وبالتالي يواصل تعليمه، ويواجه الحياة بمتطلباتها المتعددة.

ومن المعروف أن المهارات اللغوية الأساسية هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وهي مهارات متداخلة ومتربطة بحيث يعتمد نمو وتطور وقدرات ومهارات الطفل في جانب منها على تحقيق النمو في جوانبها الأخرى؛ وصولاً إلى التنمية الشاملة والمتكاملة للغة الطفل. (الناشف، 2012)

ولقد حظيت مهارتي القراءة والكتابة المبكرة بالمزيد من التركيز والدعم والاهتمام سواء كان اجتماعياً أو مهنيًا؛ وذلك بسبب أهميتها البالغة في إرساء الأساسيات للنجاح في القراءة وفي الحياة المستقبلية.

وهناك إجماع واسع على أن التمكن من مهارتي القراءة والكتابة بمعناها الواسع، أي فهم المقروء والقدرة على الكتابة، هو بشكل عام شرط لاندماج الفرد في المجتمع من الناحية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، لذا أصبح اكتساب هذه القدرات من الأهداف الوطنية.

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة، فإنها ليست بالمهمة السهلة على الأطفال؛ بل تتم بشكل تدريجي على مدار سنوات مرحلة الطفولة المبكرة، ففي هذه المرحلة يتعرض الطفل أولاً للغة الشفهية ثم يتم توجيهه بعد ذلك إلى بيئة غنية بالمطبوعات التي يقرأ فيها الكبار ويكتبون، وبعد ذلك يكتسب الطفل بشكل تدريجي بعض المهارات التي تشكل الأساس لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة.

ومن أجل فهم الاتجاهات الحديثة لأبحاث القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة والتناقضات التي تحيط بالممارسات التدريسية، فانه من الضروري النظر في التطور التاريخي للأفكار والممارسات المرتبطة بتعليم وتعلم الأطفال لمهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تم استعراض عدة فلسفات تاريخية متداخلة، فضلاً عن العوامل التاريخية والأحداث التي أدت إلى ظهور التناقضات في الممارسات التعليمية، بما في ذلك الفلسفات المختلفة لرجال التربية، وهذا الفهم يساعد في التقييم الفعال للاتجاهات الحديثة في تعليم مهارات القراءة والكتابة، ويكشف عن الأسباب التي تقف وراء هذه الممارسات المتباينة، بالإضافة إلى تأثيرها على تطوير البرامج التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة.

وفي هذا السياق، أصبح فهم الممارسات التدريسية والتناقضات بينها في تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة أمراً ضرورياً لمعرفة جذور هذه الممارسات، وكيف تغيرت بمرور الوقت. من هنا، يرتبط تطور هذه الفلسفات، مثل فلسفة الاستعداد للقراءة والكتابة، وفلسفة القراءة والكتابة الناشئة، وفلسفة القراءة أولاً، بالممارسات التعليمية الحديثة، فهذه الفلسفات تساهم في تشكيل برامج تعليمية مختلفة، مثل البرامج التي تركز على مهارات فك شفرة الكلمات من خلال تعلم الحروف الهجائية، بينما تركز برامج أخرى على أهمية عدم تعلم الطفل في هذه المرحلة وإتاحة الفرصة للعب وتنمية المهارات الاجتماعية.

وتُعد ممارسات معلمات الطفولة المبكرة عاملاً حاسماً في تحديد جودة التعليم في هذه المرحلة، فقد أظهرت العديد من الدراسات أن تصورات المعلمات ومعتقداتهن تجاه تعليم وتعلم مهارات القراءة والكتابة تؤثر بشكل كبير على أساليبهن التدريسية ونجاح الأطفال في اكتساب هذه المهارات؛ على سبيل المثال، أكدت دراسة (الشريعة؛ والحوامدة؛ وأبو دلو، 2021) على العلاقة الإيجابية بين معتقدات المعلمات حول تعليم القراءة وممارساتهن



التعليمية، حيث كان النموذج الصوتي هو الأكثر استخدامًا في تدريس مهارات القراءة. عليه؛ يعد فهم الممارسات التدريسية في الطفولة المبكرة، بالإضافة إلى فحص التناقضات بين الفلسفات المختلفة لتعليم القراءة والكتابة، أمرًا بالغ الأهمية من أجل تحسين جودة التعليم وتحقيق التنمية الشاملة للطفل في مراحل حياته المبكرة. وأشارت دراسة (حبيب، 2019) إلى المعتقدات التربوية لدى الطلبة المطبقين في مجال تعليم القراءة والكتابة، وهدفت إلى توضيح العلاقة بين هذه المعتقدات والممارسات التدريسية للطلبة المطبقين، وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة بين المعتقدات التربوية للطلبة المطبقين وممارساتهم التدريسية، مما قد يعكس التحديات التي يواجهها المعلمون في تطبيق المعتقدات التعليمية بشكل يتناسب مع الممارسات الفعلية داخل الفصول الدراسية. كما تناولت دراسة (الخالدة؛ والشمري، 2017) الكشف عن "تصورات معلمات الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية تجاه النماذج النظرية لتعليم القراءة" وما إذا كانت تصوراتهم تختلف باختلاف التخصص، الجنس، الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي، وأوضحت النتائج أن النموذج السائد لدى المعلمات في تعليم القراءة هو النموذج الصوتي، يليه نموذج المهارات، ثم نموذج منحى اللغة الكلي، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمات بناءً على متغيرات "الجنس، الخبرة التعليمية والمؤهل العلمي"، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائية بين تصوراتهن بناءً على التخصص في النماذج الثلاثة لصالح التخصصات الإنسانية. من جهة أخرى، أفادت دراسة (Sandvik, van Daal, & Ader, 2014) أن المعلمات اللاتي تلقين تدريبًا متخصصًا على مهارات القراءة والكتابة الناشئة كان أداؤهن داخل الفصل الدراسي أكثر تجانسًا، وهو ما يشير إلى أهمية التدريب المتخصص للمعلمين في تحسين التعليم. وفي نفس السياق، أظهرت دراسة (Honig, 2023) والتي هدفت إلى بحث واستكشاف معتقدات معلمي الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة، وأظهرت النتائج أن معلمي الطفولة المبكرة يميلون إلى استخدام الأنشطة القائمة على اللعب لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال، مع إيلاء اهتمام خاص لتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية كجزء أساسي من التعلم. ودراسة (Hafiz, 2021) والتي هدفت إلى التحقيق في معتقدات معلمات رياض الأطفال في السعودية وممارستهن التدريسية، التي كشفت عن أربعة أنماط رئيسية لمعتقدات المعلمين في السعودية بشأن تعليم القراءة والكتابة، وهي التعليم القائم على الحروف الأبجدية، والتعليم القائم على المهارات، والتعلم من خلال القراءة، والتعلم من خلال التجربة العملية، مما يعكس تنوعًا في الأساليب التي تؤثر في كيفية تقديم المهارات اللغوية للأطفال.

كما أظهرت دراسة (Ng & Yeo, 2014) أن معلمين ما قبل المدرسة يمتلكون معتقدات وممارسات تقليدية حول تعليم القراءة والكتابة، ووجدت أن أغلب المعلمات يتبعن استراتيجيات تدريس محدودة ومبنية على الأنماط التقليدية، مما قد يؤثر سلبيًا على تنمية مهارات الأطفال في هذه المرحلة.

وفي هذا السياق، أشارت دراسة (Manosalba Torres & Arancibia Gutiérrez, 2022) إلى تحليل معتقدات معلمي ما قبل المدرسة والتعليم الخاص حول تعليم القراءة والكتابة الناشئة وعلاقتها بالسياقات الاجتماعية والمدرسية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين لديهم معتقدات قديمة وغير مطورة فيما يتعلق بالقراءة والكتابة الناشئة، ويتمثل ذلك الضعف في فهمهم النظري للمفهوم، كما أظهرت الدراسة أيضًا أن بيئات التعلم في الفصول الدراسية تفتقر إلى استراتيجيات تربوية مبنية على البحث العلمي، ويعتمد معظم المعلمين على أساليب تقليدية موجهة من قبل إدارات المدارس، ودون إدراك كامل لأهميتها في نمو القراءة والكتابة الناشئة. ومما سبق نجد أن الدراسات المتنوعة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة تظهر تباينًا في التصورات والممارسات، حيث يفضل بعض المعلمين التركيز على الوعي الصوتي والحروف الأبجدية، بينما يوجه آخرون اهتمامهم إلى اللعب والتفاعل مع النصوص المكتوبة، مما يعكس اختلاف الفلسفات التعليمية. وتتجسد هذه الاختلافات في ثلاث توجهات رئيسية هي: فلسفة الاستعداد للقراءة والكتابة والتي ترى أن الطفل لا يستطيع تعلم القراءة والكتابة؛ إلا عندما يكون مستعدًا لها من حيث النمو والنضج العقلي والجسدي والانفعالي.



والاجتماعي، ويجب أن توفر للطفل استعداد مسبق لها قبل أن يتعلم القراءة والكتابة من خلال أنشطة تمهيدية فقط لا قراءة فعلية حتى يظهر استعداده لها. (Strickland & Morrow, 2000)

بينما تدعو فلسفة القراءة والكتابة الناشئة إلى أن القراءة والكتابة تبدأ لدى الطفل منذ الصغر (الميلاد) وتبنى بشكل تدريجي من خلال التعرض للغة والبيئة الداعمة والتفاعل معهما ولا حاجة لانتظار الاستعداد والنضج، ويجب أن توفر بيئة غنية بالكلمات والكتب وتشجيع الاستماع والتحدث والرسم والكتابة العفوية (Burns, Griffin, & Snow, 1999)، أما فلسفة القراءة أولاً، فتؤكد على تعليم القراءة والكتابة المبني على الأبحاث العلمية ويركز على تعليم مهارات القراءة الأساسية بطريقة منهجية ومنظمة وتعتمد على أن مهارات القراءة يمكن تدريسها بشكل مباشر ومبكر من خلال برامج مدروسة وقائمة على الأدلة من خلال تعليم مكونات القراءة الأساسية مثل (الوعي الصوتي والوعي بالمبدأ الأبجدي والوعي بالمطبوعات وفهم المفردات والطلاقة). (Jackson et al., 2011)

واتفقت الدراسة هنا مع دراسة (احميدة، 2011) والتي هدفت إلى تحليل وجهات النظر المختلفة في ميدان تطوير القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة والتي قادت إلى ظهور وجهة نظر جديدة في تعلم القراءة والكتابة عرفت بمرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال (القراءة والكتابة الناشئة) وأظهرت نتائج الدراسة العناصر الأساسية التي تساعد على تطوير هذا التعلم، كما قدمت تضمينات تربوية عديدة لبزوغ القراءة والكتابة لكل من المعلمين والآباء ومصممي مناهج الطفولة وصانعي القرار التربوي والباحثين.

وبناء على ما سبق، يتضح أن تحسين تعليم مهارات القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة يتطلب موازنة بين هذه الفلسفات، بحيث يتم دمج الأساليب الأكاديمية مع التفاعلية لتوفير بيئة تعلم شاملة تدعم تطور الأطفال أكاديمياً واجتماعياً.

وفي ضوء هذه الفلسفات المتنوعة، تأتي الدراسة الحالية التي تهدف إلى استكشاف "تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة وعلاقتها بممارستهن التدريسية"، لتسليط الضوء على كيفية تأثير هذه التصورات على ممارسات المعلمات التعليمية في هذا المجال.

مشكلة الدراسة وأهدافها:

تتمثل مشكلة الدراسة في غياب الرؤية الفلسفية أو المرجعية الواضحة التي يتم البناء عليها في المناهج والتصميمات التربوية المتعلقة بكيفية تعليم وتعلم الأطفال لمهارتي القراءة والكتابة، مما أدى إلى غموض الفلسفة التعليمية التي يستند إليها تعليم هذه المهارات، كما أن الخلط بين الاتجاهات والمفاهيم المختلفة لتعليم القراءة والكتابة يشكل تحدياً إضافياً، حيث يعكس تبايناً في التصورات حول أفضل الأساليب لتعليم هذه المهارات.

نتيجة لهذا الغموض في الفلسفة المرجعية، ظهرت فجوة واضحة في إعداد المعلم وأدائه في تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة، وهو ما ينعكس على ممارسات معلمات الطفولة المبكرة، هذه الممارسات تتأثر بتصورات المعلمات التي تؤثر بدورها على اختيار المواد والأنشطة والاستراتيجيات التدريسية التي يتبعنها، وبالتالي تؤثر على فعالية تعليم القراءة والكتابة للأطفال، فتصورات المعلمات تشكل من خلال أفكارهن حول كيفية تدريس هذه المهارات، وتؤدي دوراً محورياً في تحديد جودة وكفاءة الممارسات التعليمية المتبعة (الحوادة والشمري، 2017).

وعلى الرغم من ذلك، يدخل المعلمون، سواء كانوا جددًا أو مدربين سابقًا، إلى الفصول الدراسية ولديهم العديد من الافتراضات حول عملية التعليم والتدريس. وقد أظهرت العديد من الدراسات أن معارف وتصورات المعلمين حول التدريس المبكر للقراءة والكتابة لها تأثير كبير على ممارساتهم التعليمية (حبيب، 2019).

ويقوم البحث الحالي بتقصي تصورات معلمات الطفولة المبكرة تجاه تعليم الأطفال مهارتي القراءة والكتابة، وتحليل تأثير هذه التصورات على ممارساتهن التدريسية، في محاولة لفهم كيفية تأثير هذه التصورات بالفلسفات التربوية المختلفة مثل فلسفة الاستعداد للقراءة والكتابة، التي تركز على الإعداد المعرفي المسبق، وفلسفة القراءة أولاً التي تؤكد على تدريس المهارات الأساسية مباشرة، وفلسفة القراءة الناشئة التي تشجع على التعلم من خلال



التفاعل واللعب.

وتتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بممارستهن التدريسية؟
ويتفرع منه التساؤلات التالية:

1. ما تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل؟
2. ما الممارسات التدريسية لمعلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية فيما بين تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل وممارساتهم التدريسية؟
4. هل توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لاختلاف تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل تعزى لمتغيرات (المؤهل الدراسي - عدد سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

- الكشف عن تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل.
- التعرف على ممارسات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل.
- دراسة العلاقة بين تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة وبين ممارساتهن التدريسية.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لتصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة تبعاً لمتغيرات (المؤهل الدراسي - عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

- قد يسهم البحث في تعميق الفهم حول كيفية تعليم وتعلم الطفل لمهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة.
- قد يتيح للباحثين والمهتمين بالتعليم التعرف على التصورات والممارسات الفعالة لتعليم مهارات القراءة والكتابة في السنوات الأولى.
- قد يسهم في إضافة معرفة جديدة حول دور معلمات الطفولة المبكرة في تطوير مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد يسهم في تطوير برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة في الجامعات، من خلال تضمين مقررات حديثة ومتخصصة حول فلسفات تعليم الأطفال لمهارتي القراءة والكتابة.
- قد يساعد في تحديث برامج التدريب في الخدمة لتشمل استراتيجيات تعليمية فعالة ومبنية على أسس نظرية حديثة في تعليم مهارات القراءة والكتابة.
- قد يسهم في بناء منهج تعليمي متكامل لتعليم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة استناداً إلى أسس علمية وتربوية واضحة.



مصطلحات البحث: التصورات

عرفها (غيث، وأسيل، 2000) بأنها: التصورات التي يحملها المعلمون حول الطرق التي يفضلونها في التعلم. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: آراء وأفكار ومعتقدات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة.

الطفولة المبكرة:

يعرفها Oyedjeji, T.(2017) على أنها "فترة حياة الطفل منذ تكوينه وحتى سن الثامنة". وتعرفها الباحثة إجرائياً على أنها: "نطاق يمتد من فترة الولادة إلى عمر ثمان سنوات، وهي الفترة الأكثر أهمية لنمو الطفل ويحتاج فيها إلى الاهتمام الشديد والرعاية المناسبة".

معلمات الطفولة المبكرة:

يعرفها (Gulmez-Dağ, G. 2012) على أنها "المهنية التي تخدم في البيئات المدرسية لتعليم الأطفال الصغار من الرضاعة حتى سن (8) سنوات، وللمساعدة في نموهم في المجالات المعرفية والنفسية والاجتماعية والحركية، فضلاً عن توفير الرعاية والحماية في غياب مقدمي الرعاية الأولية".

مهارات القراءة والكتابة:

تعرف بأنها "القدرات الأساسية التي يكتسبها الطفل في مرحلة رياض الأطفال لتسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة عند دخول المدرسة لاحقاً، وتشمل هذه المهارات: التحدث والاستماع، والتمييز السمعي، والتمييز البصري". (مجد، 2013)

وتعرف الباحثة مهارات القراءة والكتابة إجرائياً بأنها: مهارات اللغة العربية التي يكتسبها الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من قراءة وكتابة؛ للتعرف على الحروف والكلمات ونطقها نطقاً صحيحاً، وتحويلها إلى حروف وكلمات مرسومة لينقلها إلى الآخرين من شكلها اللفظي إلى البصري.

الممارسات التدريسية:

تعرف بأنها "مجموعة النشاطات التدريسية القولية والفعلية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف والتي تتمثل في أربعة جوانب: تحديد الأهداف التدريسية، واختيار الطرق والاستراتيجيات الوسائل وتوظيفها لتحقيق الأهداف، وأساليب الإدارة الصفية". (البطوش، 2017)

التعريف الإجرائي: هي "الأنشطة التي تقوم بها معلمات الطفولة المبكرة لتعليم مهارتي القراءة والكتابة، والتي تتوافق مع التصورات التربوية المستندة إلى الفلسفات المختلفة".

الإطار النظري:

تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة:

تُعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الإنسان، حيث تتشكل خلالها ملامح الشخصية وتتأسس أبعادها المختلفة، ويُعد النمو اللغوي أحد أبرز مظاهر النمو التي حظيت باهتمام الباحثين والتربويين في هذه المرحلة، لما له من علاقة وثيقة ببقية مجالات النمو، إضافةً إلى الوظائف المتعددة التي تؤديها اللغة في حياة الطفل.

وتُشكل مهارتا القراءة والكتابة ركيزة أساسية في بناء شخصية الطفل وتكوينها، لما لهما من دور محوري في تنمية المعارف والخبرات، وتحفيز القدرات الابتكارية والإبداعية، فإتقان الطفل لهاتين المهارتين يساهم في تعزيز حبّه للغة والأدب، ويدفعه نحو التعلم المستمر والاطلاع على العالم من حوله. (مجد، 2019)

وانطلاقاً من أهمية اللغة ومهاراتها، تسعى برامج رياض الأطفال إلى تنميتها، لما لها من دور في تعزيز التواصل والتعبير عن الذات، إلى جانب دورها في تسهيل فهم المفاهيم والأنشطة الأخرى داخل بيئة الروضة. (عاشور والحوامدة، 2009)



وقد أكد "الاتحاد العالمي لتربية الطفولة" Association for Childhood Education International (ACEI) على أهمية السنوات الأولى التي يقضيها الأطفال في رياض الأطفال، باعتبارها فترة حاسمة في نموهم العقلي والانفعالي والاجتماعي والروحي، وقد جاء في أحد بياناته أن الاتحاد "يُدرِك أهمية التربية في مرحلة الروضة، ويُشدّد على البرامج عالية الجودة التي توفر خبرات ملائمة للأطفال لغويًا وثقافيًا ونمائيًا". (Frey & Fisher, 2010)

ولذلك، فقد حرص المربون على تعليم القراءة والكتابة للأطفال منذ دخولهم الروضة، لما لها من أهمية كبيرة في نمو قدراتهم اللغوية والعقلية، ولا شك أن هذا الاهتمام له دور محوري في تأسيس التعلّم المستمر. ويعد السؤال حول متى وكيف يتم تعليم القراءة للمبتدئين من أبرز الأسئلة المثيرة للجدل في مجال تعليم مرحلة الطفولة المبكرة، هذا الجدل يأتي نتيجة للفهم التقليدي بأن الاهتمام بتعليم القراءة والكتابة يعد من الأسس التي يبنى عليها التعليم في المجتمعات الديمقراطية المتقدمة (Strickland & Morrow, 2000). ولفهم تطور فلسفات تعليم القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة، من المهم الإشارة إلى أبرز الفلسفات التي تم تناولت هذا الموضوع، هذه الفلسفات لم تقتصر على كيفية تعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة، بل تناولت أيضًا المبادئ التي تحدد متى يبدأ التعليم وكيفية تنمية مهارات الطفل اللغوية بناءً على قدراته النمائية والطبيعية. وفيما يلي عرض لأهم هذه الفلسفات:

أولاً: فلسفة الاستعداد للقراءة:

على الرغم من وجود اتفاق واسع بين التربويين وصانعي السياسات حول ضرورة وأهمية البداية القوية لتعليم القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أن هناك جدلاً مستمراً حول الكيفية المثلى لتعليم الأطفال هاتين المهارتين. (Nkebe, 2017)

وقد ساد حتى عام (1980) مفهوم "الاستعداد للقراءة" Reading Readiness، حيث تم تبني هذا النهج في كثير من رياض الأطفال لتشكيل الأساس لتعليم القراءة، وقد انقسم التربويون المؤيدون لهذا التوجّه إلى فريقين: الأول يرى أن الاستعداد للقراءة يرتبط بالنضج والنمو والاستعداد، في حين يرى الثاني أن الخبرات التعليمية المناسبة هي التي تهيئ الطفل لهذه المهارة أو تعيق تطورها.

ويُعرّف الاستعداد للقراءة بأنه حالة من التهيؤ الجسمي والعقلي والانفعالي تُسبق تعلّم القراءة، حيث لا يعتمد على الخبرة السابقة، بل يتطلب أيضاً درجة مناسبة من النضج والتدريب. (محمد، 2013) (السليم، 2018) أي أن هناك نقطة معينة في وقت معين يكون الطفل مستعداً فيها للبدء في تعلم القراءة والكتابة، وينبغي على الطفل الوصول إلى مرحلة معينة من النضج الجسمي والعقلي والمعرفي والعاطفي والبدني والإجادة والخبرة السابقة؛ لكي يكون الطفل مستعداً للقراءة.

وتؤكد هذه الفلسفة على أن تدريس القراءة والكتابة لا يمكن أن يتم حتى يصل الطفل إلى مستوى النضج العقلي أو العمر العقلي المناسب (ست سنوات ونصف) أو عند اكتساب الطفل المهارات الأساسية لاجتياز اختبارات القراءة. (Şenol, 2021)

ويشمل هذا الاستعداد عدة مهارات أساسية مثل:

- التمييز البصري: وهو القدرة على تمييز أوجه الشبه والاختلاف بين الصور والأشكال والحروف والكلمات، أي التمييز بين شيء وآخر، وبين كلمة وأخرى، وبين حرف وآخر.
- التمييز السمعي: وهي القدرة على التمييز الشفهي والسماعي بين كلمة وأخرى وصوت وآخر. (العساف، وأبو لطيفة، 2009)
- التمييز السمعي والبصري: وهي القدرة على التعرف على الأشياء التي يراها الطفل وربط الكلمة المكتوبة بنطقها أثناء التدريب على التحليل الصوتي.



- الذاكرة البصرية: ويقصد بها قدرة الطفل على الاحتفاظ بالخبرات المرئية سابقا وما يمر به من خبرات حالية، واستدعاء هذه الخبرات. (محمود، 2024)
 - التعبير اللغوي: وهو قدرة الطفل على التعبير عن حاجاته ومتطلباته بدقة وطلاقة وتتوقف دقة الطفل وطلاقته وسهولة استعماله للغة على مدى تنوع الخبرات التي اكتسبها وربطها بالموقف المراد التعبير عنه. (بدير، وصادق، 2000)
 - التناسق الحركي: وهو يعني قدرة الطفل على القيام بأنشطة التآزر بين حركة العين مع اليد في التعامل مع الأشياء، وكذلك تناسق حركات العين من اليمين إلى اليسار ومن أعلى لأسفل. (الطحان، 2003)
- العوامل المؤثرة في الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة**
يُوجد عدد من العوامل المؤثرة في مدى استعداد الطفل لاكتساب مهارة القراءة، منها:

• العوامل العقلية :

يعد الاستعداد العقلي المناسب لدي الطفل من أهم العوامل التي تساعد على اكتساب عملية القراءة، فقبل أن يبدأ الطفل في تعلم القراءة، فيشترط بعضهم عمرا عمليا قدرة ست سنوات، وهناك دراسات أشارت إلى أن الذكاء العام له علاقة في قدرة الطفل على القراءة المبكرة؛ إضافة إلى عوامل أخرى تزيد من قدرة الطفل على القراءة مثل فهم الكلمات، وقدرة الطفل على تركيز الانتباه وقدرة الطفل على تذكر الكلمات والجمال وفهم معانيها. (عبد المجيد؛ والأحمدي، 2014)

• العوامل الجسمية:

يُعد النمو الجسدي من العوامل الأساسية في استعداد الطفل لتعلم القراءة والكتابة، إذ يتطلب ذلك نمواً متكاملًا للجوانب الإدراكية الحسية، إلى جانب تنمية المهارات الحركية بنوعها: العامة والدقيقة. كما تُعد مهارات التآزر الحركي-البصري من المهارات الضرورية التي ينبغي تنميتها، لما لها من دور كبير في دعم قدرة الطفل على التعلم.

وتتجلى أهمية هذا العامل في صحة الطفل العامة، وسلامة حواسه، ولا سيما حاستي السمع والبصر، إضافة إلى سلامة النطق، وقد أظهرت الدراسات الحديثة وجود ترابط وثيق بين حاسة السمع وسلامة النطق، حيث يؤدي السمع الجيد إلى نطق سليم، والعكس كذلك؛ فالخلل في إحدى الحاستين قد ينعكس سلبيًا على الأداء اللغوي واللفظي للطفل، ويلاحظ أن الطفل الذي يعاني من صعوبات في النطق قد لا يكون لديه إدراك سمعي دقيق، مما يؤثر على قدرته على تمييز الأصوات والكلمات، وعليه؛ فإن عملية القراءة تتطلب تكاملاً وظيفياً بين حاستي السمع والبصر، إلى جانب القدرة على النطق الصحيح، وهو ما يبرز أهمية النمو الجسدي السليم كشرط أساسي لاكتساب مهارات القراءة والكتابة بفعالية. (زمزمي، 2007)

• العوامل الانفعالية:

تؤدي الحالة النفسية للطفل دوراً محورياً في مدى استعداده للتعلم وقدرته على اكتساب مهارات القراءة. إذ أن مشاعر المحبة، والأمان، والاطمئنان، والثقة بالنفس تسهم بشكل فعال في تعزيز عملية التعلم بشكل عام، وتعلم القراءة بشكل خاص (Francis, 2015).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن فلسفة الاستعداد للقراءة تُعد من الاتجاهات التقليدية التي ركزت على تهيئة الطفل لتعلم القراءة والكتابة من خلال تنمية مهارات محددة، مثل الإدراك السمعي والبصري والتمييز بين الحروف. وقد انطلقت هذه الفلسفة من افتراض مفاده أن الطفل لا يكون مستعداً للتعلم إلا بعد بلوغه مستوى معيناً من النمو العقلي والمعرفي. وعلى الرغم من إسهام هذا التوجه في تنظيم الممارسات التعليمية، إلا أنه يُنظر إليه حالياً على أنه محدود، نظراً لاعتماده على نقطة انطلاق موحدة للتعلم، وتجاهله للفروقات الفردية بين الأطفال، فضلاً عن إغفاله لأهمية التعلم الذي يحدث بشكل طبيعي قبل المدرسة من خلال التفاعل اليومي مع اللغة



ثانياً : فلسفه القراءة والكتابة الناشئة:

شهدت العقود الأخيرة تحولاً مفاهيمياً في فهم كيفية تعلّم الأطفال للقراءة والكتابة، حيث تراجعت فلسفة "الاستعداد للقراءة" (Reading Readiness)، ليحل محلها اتجاه أكثر شمولاً يُعرف بـ "القراءة والكتابة الناشئة" (Emergent Literacy)، وقد نشأ هذا الاتجاه نتيجة للقصور الذي أبداه مفهوم الاستعداد في تفسير تطور مهارات اللغة المكتوبة لدى الأطفال (Strickland & Morrow, 2000).

فلم يعد يُنظر إلى تعلّم القراءة والكتابة على أنه يبدأ مع دخول الطفل المدرسة، بل بات يُفهم على أنه عملية نمائية تبدأ في مرحلة مبكرة، وتعتمد على القدرات الطبيعية للتعلّم لدى الطفل، بالإضافة إلى الدور المحوري للبالغين في تهيئة بيئة غنية ومحفزة تتيح فرصاً متعددة للتفاعل اللغوي. ويؤكد هذا الاتجاه أن الأطفال يكتسبون المهارات اللغوية من خلال ملاحظاتهم لسلوكيات البالغين وتفاعلهم اليومي مع اللغة (Septiani & Syaodih, 2021).

وقد صاغت الباحثة ماري كلاي (Marie Clay) هذا المصطلح في سبعينيات القرن الماضي، مشيرة إلى أن الأطفال لا يبدؤون تعلّم القراءة والكتابة عند التحاقهم بالمدرسة فحسب، بل يُظهرون مؤشرات مبكرة على الاستعداد لذلك، كالتعرف على الحروف، وفهم أن للكلمات معاني، والقدرة على "قراءة" الصور في الكتب المصورة. (Nkebe, 2017).

ومع مرور الوقت، أصبح هناك إجماع بين الباحثين على أهمية تهيئة الأطفال لتعلّم مهارات القراءة والكتابة منذ مرحلة ما قبل المدرسة، حتى تحوّلت نظرية "القراءة والكتابة الناشئة" إلى الاتجاه السائد في هذا المجال. (Rohde, 2015).

وطبقاً لهذا المفهوم، يتعلم الأطفال اللغة المكتوبة بطريقة مشابهة لتعلمهم اللغة المنطوقة، من خلال التفاعل والملاحظة ضمن سياقات طبيعية في حياتهم اليومية. فعلى سبيل المثال، يلاحظ الطفل الكلمات المطبوعة على عبوات المنتجات، ويراقب أفراد أسرته وهم يكتبون أو يقرؤون، مما يُعزز فهمه المبكر لوظائف اللغة المكتوبة. (Christie, Enz, & Vukelich, 2007).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن مصطلح "القراءة والكتابة الناشئة" يُعبّر عن مجموعة من المهارات والمعارف التي يكتسبها الطفل منذ الولادة وحتى مرحلة ما قبل الالتحاق بالتعليم المدرسي النظامي، والتي تمهد الطريق لتعلّم القراءة والكتابة الرسمية، ويرتكز هذا المفهوم على التفاعل المبكر مع اللغة المنطوقة والمكتوبة ضمن بيئة الطفل. (Bala, Bala, & Singh, 2024).

وتفترض هذه الفلسفة أن الطفل يكتسب معرفة لغوية مبكرة عبر علاقات متبادلة بين مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، بحيث تؤثر كل مهارة في الأخرى وتتأثر بها، ويحدث هذا النمو ضمن سياقات حياتية واقعية من خلال خبرات ذات دلالة وأهمية للطفل تستدعي استخدام اللغة في مواقف حقيقية، وخاصة من خلال التفاعل الاجتماعي مع البالغين. (Taylor, Pearson, Clark, & Walpole, 2002).

ومن خلال هذه الأنشطة، يبدأ الأطفال في بناء مفاهيمهم الخاصة حول وظائف الطباعة، ويحاولون التعبير عنها عبر محاولات أولية للقراءة والكتابة. وقد تتخذ هذه المحاولات شكل خربشات، أو حروف عشوائية، تتطور لاحقاً إلى رموز لها معنى، وصولاً إلى الكتابة النظامية، وذلك حسب مدى استجابة البيئة لتلك المحاولات (Christie, Enz, & Vukelich, 2007).

ويمثل هذا التحول المفاهيمي من نموذج "الاستعداد" إلى نموذج "الناشئة" إدراكاً علمياً بأن التعلّم يبدأ قبل دخول المدرسة، إذ يتفاعل الأطفال مع اللغة من خلال أنشطة حياتية مثل سرد القصص، أو اللعب بالمكعبات الخاصة بالحروف الهجائية، أو التمييز بين الإشارات والملصقات المحيطة بهم في البيئة. (Author(s), 2001). وقد وثّقت الدراسات التربوية سلوكيات متعددة مرتبطة بالتعلّم اللغوي لدى الأطفال قبل سن المدرسة، مثل الاستماع إلى القصص ومناقشتها، وابتكار قصصهم الخاصة، والهجاء، وكتابة الأسماء، وحتى ابتكار رموز شخصية، وجميعها تمثل مؤشرات مهمة على بدايات القراءة والكتابة. (Kennedy & Mcloughlin, 2022).



كما تسهم تفاعلات الطفل مع الآخرين في تعزيز فهمه للطباعة، والتميز بين الحروف والرسومات، وبين الكلمة والنص، فضلاً عن تنمية وعيه ببنية النصوص وأساليب التعامل مع الكتب. وفي هذا السياق، يؤمن أنصار فلسفة "القراءة والكتابة الناشئة" بأن تعلم اللغة المكتوبة يمثل عملية مستمرة تبدأ منذ الولادة وتتطور تدريجياً، إلى أن يصل الطفل إلى مستوى متقدم من الاستقلال في القراءة والكتابة، ويرى هذا المنظور أيضاً أن كل من القراءة والكتابة يتم تدميها بطريقة متزامنة ومتداخلة ومتراصة لدى الصغار (Anne Van Kleeck & Schuele, 2010).

وقد تأسست هذه الفلسفة على مجموعة من المبادئ التي تتميز بوضوح عن فلسفة الاستعداد، من أبرزها:

- أن تعلم القراءة والكتابة يبدأ في وقت مبكر ويشمل جميع الأطفال.
- أن نمو هذه المهارات يحدث ضمن مواقف حياتية طبيعية تستخدم فيها اللغة لتحقيق أهداف واقعية.
- أن مهارات القراءة والكتابة تتطور بشكل متزامن وتبادلي لدى الأطفال (Saracho & Spodek, 2002).

كما انعكست هذه الفلسفة على أساليب التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تم التأكيد على أهمية خلق بيئات صافية غنية بالمطبوعات، وتوفير فرص متنوعة للأطفال للانخراط في أنشطة لغوية ذات مغزى، مثل اللعب التمثيلي، والقراءة التفاعلية، والقراءة الجهرية، والقراءة بالمشاركة، وغيرها من الأنشطة التي تمكن الطفل من ممارسة القراءة والكتابة ضمن بيئة تعليمية محفزة (Saracho & Spodek, 2002).

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن فلسفة "القراءة والكتابة الناشئة" تشكل تحولاً جوهرياً في فهم عملية تعلم اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث تؤكد على أن تعلم مهارات القراءة والكتابة هو مسار تراكمي يبدأ منذ ولادة الطفل، ويتعزز من خلال التفاعل المتواصل مع البيئة اللغوية والاجتماعية المحيطة، ومن هذا المنطلق، تكتسب تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة أهمية بالغة، إذ تنعكس هذه التصورات على ممارساتهن التدريسية داخل الصف، فالمعلمة الواعية بأسس هذا الاتجاه التربوي ستكون أكثر قدرة على تهيئة بيئة تعليمية غنية ومحفزة تدعم تطور المهارات اللغوية لدى الأطفال بشكل طبيعي وتدرجي، مما يسهم في تعزيز كفاءتهم اللغوية ويؤسس لتعلم مستدام وفعال.

ثالثاً: فلسفة القراءة أولاً :

مع نهاية تسعينيات القرن الماضي، شهدت سياسات تعليم القراءة والكتابة المبكرة عدة تحولات جوهريّة تمثلت في حركات إصلاحية بارزة هدفت إلى تحسين مخرجات تعلم اللغة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أبرز هذه الحركات:

- **حركة المستويات أو المعايير:** جاءت استجابة للتزايد المطرد في التوقعات الأكاديمية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث سعت إلى وضع معايير واضحة ومحددة لما ينبغي أن يتقنه الطفل في كل مرحلة عمرية، بهدف توحيد الرؤى التربوية وضمان جودة المخرجات التعليمية.
- **الحركة الهادفة إلى الوقاية من صعوبات القراءة والكتابة:** والتي اعتبرت أن الفشل في اكتساب مهارات القراءة والكتابة هو أحد أشكال صعوبات التعلم التي يمكن الوقاية منها من خلال التدخل المبكر، وقد ركزت هذه الحركة على أن تعلم هذه المهارات يعد عملية نمائية ديناميكية تنمو في المراحل المبكرة من عمر الطفل، كما أن ما لا يتم اكتسابه في تلك المرحلة يكون من الصعب تعويضه لاحقاً، مما يجعل التدخل المبكر أمراً ضرورياً.
- **ظهور حركة "لا طفل يترك خلف الركب" (No Child Left Behind - 2001)،** مثلت هذه المبادرة نقطة تحول في السياسات التعليمية الأمريكية من خلال برنامج "القراءة أولاً" (Early Reading First)، الذي سعى إلى إعداد الأطفال بشكل شامل لدخول رياض الأطفال عبر تنمية مهاراتهم اللغوية



والمعرفية، لا سيما في مجالي القراءة والكتابة. وقد أولت المبادرة اهتمامًا خاصًا بتحسين البيئة الصفية وتقديم تعليم قائم على نتائج البحوث العلمية، متضمنًا عناصر أساسية مثل: الوعي الصوتي، الوعي بالمطبوعات، فهم المبدأ الأبجدي، التمثيل الصوتي، تنمية المفردات، الطلاقة، والفهم القرائي (Christie, J. F., 2008).

في هذا السياق، بدأ صانعو السياسات التعليمية في أواخر التسعينيات بالتحول نحو نهج علمي قائم على الأدلة في تدريس القراءة المبكرة، متجاوزين الطروحات السابقة التي تبناها مفهوم "القراءة والكتابة الناشئة". وقد نتج عن هذا التحول ظهور ما عُرف بـ "المدخل القائم على البحث العلمي في تدريس القراءة المبكرة" (The Scientifically Based Reading Research Approach to Early Literacy Instruction – SBRR)، والذي أحدث نقلة نوعية في ممارسات التعليم المبكر. استند هذا المدخل إلى نتائج الدراسات التجريبية التي بيّنت أكثر الممارسات التعليمية فاعلية، وتم تطبيقه في تدريس فنون اللغة داخل برامج رياض الأطفال (David K. Dickinson & Susan B. Neuman, 2006).

وفي ضوء فلسفة "القراءة أولاً"، يتضح التحول الملحوظ في توجهات السياسات التعليمية نحو تبني استراتيجيات قائمة على الأدلة العلمية في تعليم مهارات القراءة المبكرة. فقد جاءت هذه الفلسفة استجابةً لحاجة ملحة للحد من فجوات التعلم والوقاية من صعوبات القراءة قبل أن تتفاقم، من خلال إعداد الأطفال مبكرًا وبشكل منهجي لاكتساب مهارات القراءة الأساسية. وتعكس هذه الفلسفة إدراكًا متناميًا بأن تأخر الطفل في القراءة لا يعزى فقط إلى عوامل داخلية تتعلق بقدراته، بل يرتبط أيضًا بجودة البرامج التعليمية المقدمة له. وفي هذا السياق، يُبرز هذا التوجه أهمية عناصر محددة كالمفردات، والوعي الصوتي، والفهم القرائي، ويؤكد في الوقت نفسه على دور المعلمة المحوري في توظيف أساليب تدريسية قائمة على البحث العلمي، بما يضمن دعم تعلم فعال ومستدام للأطفال في السنوات الأولى من التعليم.

الاتجاه العلمي في مجال تدريس القراءة والكتابة: "الدمج بين البحث العلمي وفلسفة القراءة الناشئة:

يُعد البحث القائم على القراءة العلمية (SBRR – Scientifically Based Reading Research) أحد الاتجاهات المحورية في تعليم القراءة والكتابة للأطفال في المراحل المبكرة، وقد برز هذا الاتجاه بشكل واضح ضمن إطار المبادرة التعليمية الأمريكية "لا تترك خلف الركب" (No Child Left Behind)، والتي أكدت على أهمية اعتماد نتائج البحوث العلمية في توجيه طرائق وأساليب تدريس مهارات اللغة، مع التركيز على الدراسات التجريبية ذات الطبيعة الكمية، التي تسهم في تحديد المهارات والمفاهيم الأساسية التي يحتاج الطفل إلى إتقانها ليصبح قارئًا ماهرًا وكاتبًا جيدًا. (JAMES F CHRISTIE, BILLIE JEAN ENZ AND CAROL VUKELICH:2007)

ومن أبرز إسهامات هذا الاتجاه العلمي تحديده لجوانب معرفية ومهارية لغوية أساسية ينبغي أن يمتلكها الطفل للنجاح في تعلم القراءة، مثل اللغة الشفهية – بما فيها المفردات وتطورها – إلى جانب الوعي الصوتي، والإدراك الأبجدي، والوعي بالمطبوعات، وكلها مؤشرات تنبؤية قوية للإنجاز القرائي في المراحل الأولى من التعليم. كما شمل هذا التوجه مفاهيم تتعلق باستخدام المطبوعات، وتقاليده الكتابة (كالكتابة من اليمين إلى اليسار)، وفهم العلاقة بين اللغة المنطوقة والمكتوبة. وقد قدّمت الدراسات العلمية في هذا المجال استراتيجيات تعليمية منهجية وفعالة لتدريس هذه المهارات بشكل منظم وواضح، بما يساهم في تحسين المخرجات التعليمية للأطفال. (Laura M. Justica and Carol Vukelich 2008)

من الإسهامات المهمة كذلك التأكيد على أهمية الدمج بين التوجهات التربوية المختلفة، وخاصة بين مدخل "القراءة والكتابة الناشئة" (Emergent Literacy) ومدخل "البحث العلمي في القراءة" (SBRR). إذ يشير الباحثون إلى أن الجمع بين بيئات تعليمية غنية بالنشاطات اللغوية الطبيعية – كما تقترح فلسفة "الناشئة" – وبين التدريس المباشر للمهارات الأساسية – كما يدعو إليه SBRR – يوفر نموذجًا مثاليًا يعزز تعلم الأطفال بشكل فعال.



ويُعرف هذا النوع من التعليم باسم "التدريس المختلط"، وهو مدخل تكاملي يجمع بين أفضل ما في كل من "القراءة والكتابة الناشئة" و"البحث القائم على القراءة العلمية" (SBRR)، إذ يُوفر للأطفال بيئة تعليمية شاملة تركز على تطوير مهارات القراءة والكتابة بشكل متوازن.

ففي هذا النوع من التدريس، يتم دمج الأنشطة التي تتيح للأطفال التفاعل الطبيعي مع اللغة من خلال أنشطة قرائية وكتابية ذات معنى، مع أساليب تعليمية مباشرة تركز على المهارات الأساسية مثل الطلاقة، الوعي الصوتي، والفهم القرائي، ومن خلال هذه الاستراتيجيات المدمجة، تتاح للأطفال فرص التطور اللغوي والقرائي تدريجيًا بما يتماشى مع مسار نموهم الفردي.

وتقدم برامج "القراءة والكتابة الناشئة" (Emergent Literacy) فرصًا للأطفال لتعلم القراءة والكتابة بناءً على اهتماماتهم، مع دعم من المعلمين، وبطريقة تستند إلى ما يمتلكه كل طفل من معارف سابقة، كما يسمح هذا المدخل بالتعلم وفقًا للسرعة المناسبة لكل طفل، مما يعزز اكتساب اللغة الشفهية والتقدم التدريجي في مهارات القراءة والكتابة.

ومع ذلك، يُشير الباحثون إلى أن هذا النوع من التدريس قد لا يكون كافيًا لجميع الأطفال، إذ قد لا يكون بعضهم مستعدًا للاستفادة الكاملة من الفرص المتاحة فيه، مما يؤدي إلى تقدم ضئيل لدى فئة منهم. وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تدخل تعليمي مباشر يركز على مهارات محددة مثل المفردات، الوعي الصوتي، الحروف الأبجدية، ومفاهيم الوعي بالمطبوعات.

لهذا، يرى المتخصصون أن من المفيد دمج المكونات الأساسية لكلا المدخلين، حيث يتسم مدخل "القراءة والكتابة الناشئة" ببيئات صافية غنية بالمطبوعات، وقراءة القصص، والمشاركة في الكتابة، والمشروعات، والوحدات التعليمية، إلى جانب أنشطة تركز على المعنى. ويُساند هذا المدخل التفاعل الطبيعي مع اللغة، في حين يوفر مدخل "SBRR" تعليمًا مباشرًا منظمًا لمهارات اللغة الأساسية والقراءة والكتابة.

وبالتالي، يُعد التدريس المختلط قيمة مضافة حقيقية في مجال تعليم القراءة والكتابة المبكرة، كونه يجمع بين الجوانب التفاعلية والمعنوية لمدخل "الناشئة"، والجوانب المهارية والعملية للمدخل القائم على البحث العلمي، مما يساهم في توفير تعليم متكامل يستجيب لحاجات الأطفال المختلفة ويعزز فرص نجاحهم في القراءة والكتابة.

جدول (1) يوضح التدريس المختلط بين "فلسفة القراءة والكتابة الناشئة، وفلسفة البحث القائم على القراءة العلمية في تدريس القراءة والكتابة للأطفال"

Scientifically based reading research البحث في القراءة القائمة على العلم:	Emergent literacy القراءة والكتابة الناشئة:	
- تدريس يقوم على المجموعات الصغيرة والكبيرة من خلال: اللغة الشفهية- الوعي بالمطبوعات- المعرفة الأبجدية- الوعي الصوتي- نمو المفردات- الطلاقة- الفهم.	- حجرات دراسية غنية بالمطبوعات.	التدريس المختلط
- فرص لممارسة هذه المهارات أثناء أوقات المراكز التعليمية.	- وحدات ذات موضوعات ومشروعات	
- يهدف إلى تدريس وتعليم يساعد كل الأطفال على تعلم مهارات القراءة والكتابة.	- فرص للتواصل من خلال القراءة والكتابة ذات المعنى، وذلك أثناء أوقات النشاط في المركز.	
	- أنشطة تنمي تعلم القراءة والكتابة بشكل مناسب للنمو الفردي للأطفال.	

(Christie, J. F., Enz, B. J., & Vukelich, C. 2007)

وتؤكد فكرة التدريس المختلط على ما اقترحتة "الجمعية العالمية للقراءة" بأن التدريس القائم على الدليل هو



الأسلوب الأمثل في تدريس القراءة والكتابة. هذا يعني أن التدريس يجب أن يعتمد على الأبحاث العلمية التي تقدم رؤى حول كيفية تعليم القراءة والكتابة بشكل فعال. وتوضح الأبحاث أن هناك تنوعاً في طرق تدريس القراءة والكتابة، وأنه لا توجد طريقة أو برنامج واحد يمكن اعتباره الأكثر كفاءة، لأن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل من خلال تنوع المواد والطرق. وبالتالي، لا يوجد مدخل واحد يمكن اعتباره الأفضل في جميع الحالات. (Gunning, T. G. 2008)

وأشارت المؤسسة القومية لتعليم الصغار "Nancy" إلى نتائج دراسات تؤكد أهمية النظر إلى عدة عوامل عند تشجيع تعلم مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتشمل هذه العوامل:

- يبدأ الطفل تعلم مهارتي القراءة والكتابة في سن مبكرة.
- لا يتعلم الطفل القراءة بشكل تلقائي، وبالتالي فإن التخطيط والتدريس المنظم أمر ضروري.
- يساهم التقويم المستمر لمعرفة الطفل في دعم المعلم لتخطيط التدريس الفعال.
- لا توجد طريقة واحدة أو وسيلة تدريس واحدة تصلح لجميع الأطفال في جميع الأوقات. Oyedeji, T. (2017)

وأكدت الدراسات على أن التدريس الفعال لمهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة يتطلب من معلمات الطفولة المبكرة امتلاك العديد من الأساسيات المعرفية، مثل الفهم العميق للنظام اللغوي والمهارات المتخصصة في تدريس مهارتي القراءة والكتابة. وفي هذا السياق، أظهرت الدراسات الحديثة أهم العناصر التي يجب أن يتضمنها المحتوى التدريسي في هذه المرحلة لمساعدة الأطفال في تطوير مهارات القراءة والكتابة بشكل فعال، وهي:

- **أولاً: مهارة القراءة: وتتمثل في:**
- **القراءة بصوت مرتفع:**
- تُعد من الأنشطة الأساسية في بناء المعارف اللازمة لتحقيق النجاح في القراءة. من خلالها، يقرأ المعلم بصوت مرتفع ليعرض للأطفال كيفية القراءة بطلاقة مع القدرة على التعبير عن المعاني.
- **القراءة بالمشاركة:**
- تعرف القراءة بالمشاركة على أنها "النص الذي يقوم المشاركون جميعاً بالاشتراك في قراءته وذلك للوصول للفهم والمتعة للجميع، فمن خلال القراءة بالمشاركة، أخذ كل من المعلمين والأطفال دوراً في تجربة القراءة، وأهم الجوانب التي تميز القراءة بالمشاركة عن القراءة بصوت مرتفع هو أنه أثناء القراءة بالمشاركة يشارك الأطفال مباشرة في القراءة، أما في أسلوب القراءة بالنموذج يستمع الأطفال فقط لما يقرأ المعلم.
- **القراءة المستقلة:**
- يحتاج الأطفال الصغار إلى تناول المواد الخاصة بالقراءة والكتابة بأيديهم، والحصول على فرص للتواصل مع الأشكال المبكرة المستقلة، ويسمح للطفل بأن يجرب ويستكمل نمو أفكاره عن طريق تظاهره بالقراءة والكتابة. (زايد، 2014)

- **الوعي بالمطبوعات:**
- يعد الوعي بالمطبوعات عاملاً محدداً ومهماً للإنجاز المتعلق بمهارة القراءة في مرحلة الطفولة المبكرة التي يجب أن يتقنها الأطفال، ويكون الأطفال الذين يعيشون في منازل تهتم بالطباعة والمطبوعات من الكتب والقصص أكثر احتمالية لتطوير الوعي بالطباعة والمطبوعات من نظرائهم، ويشير مفهوم الوعي بالمطبوعات إلى معارف الطفل حول أشكال ووظائف المطبوعات.



ولكي يتمكن الأطفال من مهارة القراءة بشكل جيد يجب أن يفهم الأطفال أولاً معنى كلمة كتاب، فيجب أن يدركوا وظيفة وأهمية الغلاف والصفحات، وأن الكلمات في تلك الصفحات هي التي تقرأ وليست الحروف، كما أنهم في هذه المرحلة يجب أن يكونوا قادرين على التمييز بين نماذج النصوص المختلفة والهدف منها على سبيل المثال الخطابات الشخصية / القصص / قائمة طعام / مقالات الصحف. (Bayraktar, 2018)

- الوعي بالنظام الصوتي:

الوعي الصوتي هو القدرة على فهم أن الكلمة هي مجموعة من الأصوات، وهو القدرة على الاستماع والتعرف، والتلاعب بالأصوات، فالوعي الصوتي: هو فهم أن كل كلمة منظومة هي سلسلة من الأصوات ويتضمن القدرة على الاستماع، والتعرف والتلاعب بالأصوات.

وللوعي الصوتي أهمية بالغة في القراءة والكتابة ويعد من الأسس لتعلم اللغة المكتوبة، ويمر الطفل بعدة مراحل فعلية أن يدرك أن الجمل تتألف من كلمات وأنه يستطيع تفكيك الكلمات إلى مقاطع ومن ثم إلى أصوات.

ويعد الوعي بالنظام الصوتي أساساً للمشاركة من قبل الطفل في فك شفرات الكلمات والنصوص، ويحتاج الأطفال لتنمية الوعي بالنظام الصوتي من خلال وحداته الكبرى كالجملة والكلمة والمقاطع، وأيضاً وحداته الصغرى من خلال الوعي بأصغر الوحدات الصوتية في الكلمة وهو الصوت، وكذلك فهم كيفية دمج الأصوات الفردية؛ لبناء الكلمات في اللغة بالإضافة إلى ذلك ينبغي على الأطفال إظهار القدرة على معالجة الوحدات الصوتية في الكلمة لعمل كلمة جديدة، ويعمل الأطفال على التعامل مع الأصوات من خلال خبرات اللعب بالقوافي وعمل الكلمات، هذا ويعد الوعي بالنظام الصوتي من أهم المؤشرات القوية للنجاح في القراءة لدى الأطفال. (M. susan Burns and Robert A. Stechuk 2003)

- المعرفة بالمبدأ الأبجدي:

هو العلاقة بين شكل الحرف وصوته، أو العلاقة بين الأصوات والرموز المكتوبة الممثلة لها، وأن الكلمات تتكون من عدد من الحروف، وتعد المعرفة بالحروف الهجائية من مهارات القراءة المبكرة التي تستخدم للتوقع بالإنجازات اللاحقة للقراءة، وبنهاية مرحلة رياض الأطفال يجب أن يكون الأطفال قادرين على التعرف على جميع الحروف الهجائية وذكر أسمائهم والتعرف على أشكالها في أول ووسط وآخر الكلمة. (International Literacy Association, 2019)

- المفردات:

تعد المفردات جسم اللغة (القاموس) والتي يتم القيام بفهمها من خلال الاستماع الاستقبال أو استخدامها في أثناء التحدث (التعبير) والطفل الذي ينتمي إلى أسرة تواجه مشكلات اقتصادية واجتماعية هو الأقل حظاً في تعلم المفردات مقارنة بالأطفال الذين لديهم مفردات أكثر، ويعمل الأطفال الصغار على تعلم المفردات من الكلمات المسموعة من حولهم وكذلك الكلمات التي تظهر في السياقات الهادفة، ويعمل الأطفال على بناء المفردات من خلال التفاعلات اليومية مع الأقران، والوالدين والمعلمين والأسرة. (Strickland, D. S., & Morrow, L. (M. (Eds.). 2000)

- الفهم القرائي:

هو عملية معقدة تتضمن بناء معنى معقول وواضح من خلال التفكير العميق في المعلومات أو الرسالة الموجهة في النص وربطها بالخلفية المعرفية والخبرات السابقة. (Brown, C. S. (2014)

ويعد الفهم القرائي من أهم مهارات القراءة وهو الهدف الرئيس لها، فالفهم القرائي يعتمد على الطبيعة العقلية التي تقوم على مدى تفاعل المتعلم مع النص، فالنص يحتوي على الرسالة المراد إيصالها للمتعلم، والمتعلم لديه نظام

- معين للفهم.

والفهم القرائي عملية عقلية معقدة تتضمن عدداً من مهارات التفكير، وتتميز هذه العملية بالتفاعل بين القارئ



والنص وبين خبرات القارئ السابقة والمعلومات الجديدة في النص المقروء، كما أن للفهم القرائي مهارات فرعية تختلف في مستوياتها تبدأ من المستوى الحرفي وتنتهي بالمستوى الإبداعي ولا بد للمتعلم من إتقانها لكي يربط الأفكار الجديدة بخبراته ومعلوماته، ويتفاعل معها.

(Kennedy & McLoughlin, 2022)

- الطلاقة:

عندما يلتقي الفهم والتعرف على الكلمات، ونعني بالطلاقة هي القدرة على القراءة بسرعة ووضوح مصاحب لتعبيرات صوتية.

وتبرز أهمية الطلاقة القرائية للمتعلم بمراحل التعليم العام في أنها تعد الجسر الذي يربط بين مهارات فك التشفير decoding skills باعتبارها المستوى الأولى لمهارات القراءة؛ بما تتضمنه من مهارات مثل تمييز الأصوات المختلفة، والربط بين الصوت والرمز الكتابي الدال عليه وتعرف الكلمات والجمل تعرفاً صوتياً وبصرياً ودلالياً، وبين مهارات الدقة القرائية والانطلاق في القراءة بشكل تلقائي أو طبيعي بحيث يستطيع القراءة بمهارة وحرفية عالية تقوم على السهولة والسلاسة في نطق الكلمات والجمل، مع حسن التعبير عنها بصوته والدقة في أثناء القراءة مع تلاشي الأخطاء الناجمة عن القراءة ويقصد بها الأخطاء التي يرتكبها القارئ في أثناء القراءة وتتضمن أخطاء مثل الحذف والإضافة والإبدال، والاستبدال، والتكرار. (عبد الباري، 2011)

- مهارة الكتابة:

في السابق اعتبرت مهارة الكتابة بأنها مهارة صعبة التعلم؛ لأنها تحتاج إلى بعض الشروط لإتقانها مثل تطور في العضلات الدقيقة (والتأزر البصري اليدوي لذلك تم تأجيل تعليمها إلى أن يتقن الطفل مهارة القراءة أولاً). ولكن حديثاً خلصت الدراسات الحديثة التي أجريت على الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى أن الأطفال الصغار يظهرون سلوكيات الكتابة في مرحلة مبكرة من حياتهم ولا ينتظرون إلى إتقان الحروف الهجائية، ولا حتى مهارات القراءة حتى يتمكنوا من الكتابة، وأنه لا يوجد ما يشير إلى أن عملية القراءة تسبق عملية الكتابة. وقد أظهرت الدراسات إلى أن الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة عند تعلمهم مهارة الكتابة يمرون بسلسلة من الخطوات المتطورة التي تبدأ بالخريشة أولاً، فالرسم، ثم صنع أشكال مشابهة للحروف تسمى أشباه الحروف، ثم توليد وحدات الحروف الهجائية المتعارف عليها، فالتهجئة المبكرة إلى الكتابة الرسمية. ويمكن أن تبدأ الكتابة في عمر مبكرة من حياة الطفل كأن تبدأ في السنة الأولى من عمره وتستمر في تتابع متوقع لمن يعيش في بيئة منزلية يمارس أفرادها القراءة والكتابة ويقدر أن تعلمها.

(Casbergue & Strickland, 2016)

وبعد السنة الثانية يلعب الطفل، ويوسع العلامات بشكل بنائي عبر محاولاته الأولية ومحاكاة لغة البيئة المنزلية، وما يوجد فيها من ملصقات ومواد مطبوعة، وفي عمر الأربع والخمس سنوات يصل المتعلم الصغير لفهم طبيعة رموز الكلمة المكتوبة عن طريق التعرض للكتب، ومشاهداته لكتابات الآخرين والتعامل معها، واستكشاف أدوات الكتابة. (Debaryshe, 2023)

وتشير عملية الكتابة وفقاً لمفهوم "القراءة والكتابة الناشئة" لدى الأطفال إلى أي علامة يخطها الطفل بالقلم على سطح الورقة متضمنة الرسم والخريشة "scribble" وخطوط الحروف وأشكال تشبه الحروف والرسائل التي يبتكرها الأطفال بالإضافة إلى الهجاء المبتكر "invented spelling" وعلى الرغم من أن كتابات الأطفال في هذه المرحلة المبكرة لن تكون بالشكل المتعارف عليه الذي يظهره الكبار؛ إلا أن كتابات كهذه يجب ألا تُهمل حيث ينظر إليها على أنها حاسمة في النمو والتطور في تعلم الكتابة لاحقاً، وعليه فإن تأجيل البدء بأنشطة الكتابة المبكرة مع الأطفال الصغار يسهم في ظهور اتجاهات ضد الكتابة. (أحميدة، 2011) ويمكن الإشارة إلى أن مهارات الكتابة تتلخص في الخط والإملاء والتعبير.



تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة:

تعد دراسة تصورات المعلمات عن التعليم مسألة أساسية لفهم ممارساتهن التدريسية. هذه التصورات تحدد أداء المعلمة وتفاعلها مع المواقف الصفية. كما تؤثر تصورات المعلمات بشكل كبير على سلوكهن التدريسي واتخاذ القرارات المتعلقة بالممارسات التعليمية.

وتؤكد الأبحاث أن تصورات المعلمات تؤثر بشكل ملحوظ على طريقة تدريسهن، مما ينعكس بشكل مباشر على مخرجات التعليم. وبذلك، فإن تصورات المعلمات حول كيفية تعلم الأطفال ومهارات القراءة والكتابة تلعب دوراً محورياً في تحفيز نجاح الأطفال في هذه المهارات. (Fives & Buehl, 2016) وتكمن صعوبة دراسة تصورات المعلمات ناتجة في الغالب عن تعدد التعريفات المتعلقة بمفهوم "التصورات"، ولذلك لا بد من تحديد تعريف واضح ودقيق لهذا المفهوم بهدف فهمه بشكل أفضل. وسيتم تناول تصورات المعلمات من خلال مجموعة من المحاور.

ويرى (الخالدة والشمري، 2017) أن التصورات تُعبر عن "أفكار المعلمات وطريقتهن في التفكير". كما عرّفها (إبراهيم، 2016) بأنها "إطار فكري يتكون نتيجة للخبرات الشخصية والمعرفة المهنية، ويستند إليه المعلم في عمليات التخطيط واتخاذ القرارات وتحديد المهام المرتبطة بالمواقف الصفية، ويمكن الاستدلال عليه من خلال أقوال المعلم وسلوكه".

وقد أكدت العديد من الدراسات على الدور الحيوي الذي تقوم به تصورات المعلمات، حيث تمثل مفاهيم أساسية متجذرة لدى الأفراد الذين يدخلون مهنة التعليم. فالتصورات التي تحملها المعلمات حول كيفية تعلم الأطفال تنعكس بشكل مباشر على ممارساتهن التعليمية، إذ إن البحث في تفكير المعلم يفترض بأن الممارسة التعليمية تتأثر بشكل مباشر بما يفكر فيه المعلم. (Giles & Tunks, 2014)

ومن هنا، فإن التصورات والنظريات التي تتبناها المعلمات يمكن أن تظهر بوضوح من خلال ممارساتهن التعليمية، حيث تنعكس كسلوكيات تدريسية تؤثر بشكل مباشر على الأنشطة الصفية، والإجراءات، والمواد المستخدمة. وقد افترض الباحثون أن غالبية المعلمات يتخذن قرارات بشأن تدريسي مهارتي القراءة والكتابة استناداً إلى تصوراتهن الشخصية حول التعليم والتعلم. وتُعد هذه الاتجاهات النظرية بمثابة القاعدة التي تستند إليها المعلمات في بناء منظومة تصوراتهن، والتي بدورها تؤثر في عملية التعليم، وتوجه التخطيط اليومي للأنشطة، واتخاذ القرارات التعليمية. (HAFIZ, 2021)

وبالرغم من تعدد العوامل المؤثرة في عمليات التعليم والتدريس داخل فصول رياض الأطفال، إلا أن تصورات المعلمات حول التدريس حظيت باهتمام متزايد في السنوات الأخيرة، لما لها من تأثير كبير على طبيعة التعليم المقدم للأطفال.

ويمكن فهم تصورات المعلمات حول مهارتي القراءة والكتابة على أنها تمثل ما يفكر فيه المعلم أو يعتقد أنه يعرفه بشأن الطريقة التي يكتسب بها الأطفال مهارات القراءة والكتابة، وما يعتقدونه حول دور المعلم في هذه العملية، وكذلك رؤيتهم لكيفية تطبيق أفضل الممارسات داخل الصف الدراسي. (Giles & Tunks, 2014) ومما سبق يتضح أن تصورات المعلمات تؤثر بشكل مباشر وقوي على ممارساتهن التعليمية، وهو ما ينعكس في نهاية المطاف على نواتج التعلم، وبالتالي، فإن تصورات وممارسات معلمات الطفولة المبكرة تؤدي دوراً جوهرياً في دعم النمو اللغوي للأطفال وتطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة.

الدراسة الميدانية وإجراءاتها:

هدفت الدراسة الميدانية إلى معرفة تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بممارساتهن التدريسية.

منهج الدراسة:

يعد المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وأهدافها، لأنه يعمل على تفسير وتحليل



المعلومات، واستخلاص دلالات تفيد في الوقوف على معرفة تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة، حيث يعرف المنهج الوصفي بأنه "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة". (عبد المؤمن، 2008)

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمات مرحلة الطفولة المبكرة بمحافظة (الغربية)، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (121) معلمة لتمثيل مجتمع الدراسة.

الخصائص الشخصية لعينة الدراسة:

سيتم حساب التكرارات والنسب المئوية لخصائص عينة الدراسة الديموغرافية وفقاً لـ (عدد سنوات الخبرة – المؤهل الدراسي).

جدول رقم (2) توزيع أفراد العينة وفقاً لعدد سنوات الخبرة

م	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات	16	13.2%
2	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	25	20.7%
3	10 سنوات فأكثر	80	66.1%
المجموع		121	100.0%

يتضح من الجدول رقم (2) أن نسبة (13.2%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة أقل من 5 سنوات، ونجد أن نسبة (20.7%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة من 5 إلى أقل من 10 سنوات، بينما نسبة (66.1%) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة 10 سنوات فأكثر.

جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة وفقاً للمؤهل الدراسي

م	المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
1	بكالوريوس	94	77.7%
2	دبلوم خاص	18	14.9%
3	ماجستير	7	5.8%
4	دكتوراه	2	1.6%
المجموع		121	100.0%

يتضح من الجدول رقم (3) أن نسبة (77.7%) من أفراد العينة حاصلات على مؤهل بكالوريوس، بينما نجد أن نسبة (14.9%) من أفراد العينة حاصلات على مؤهل دبلوم عالي، ونسبة (5.8%) من أفراد العينة حاصلات على مؤهل ماجستير، بينما نسبة (1.6%) من أفراد العينة حاصلات على مؤهل دكتوراه.



أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صممت أداة الدراسة في صورة استبانة بغرض التعرف على تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة وعلاقتها بممارستهن التدريسية، واعتمدت الدراسة على استخدام الاستبانة لأنها ترصد الوقائع الفعلية بهدف معرفتها بشكل أعمق، وفي ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، عملت الباحثة على صياغة الاستبانة في شكلها النهائي المكون من (62) فقرة، وكانت على محورين، المحور الأول: يتعلق بتصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم القراءة والكتابة، والمحور الثاني: يتعلق بممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة.

وصف الأداة (الاستبانة):

استخدمت الدراسة "مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي" للتعبير عن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة على هذا النحو: (أوافق بشدة، أوافق، أوافق إلى حد ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، بحيث يتم إعطاء القيمة الوزنية (5) إلى أوافق بشدة، (4) إلى أوافق، (3) أوافق إلى حد ما، (2) إلى لا أوافق (1) لا أوافق بشدة، وجرى تقسيم استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، متوسط، منخفض وذلك بتقسيم مدى الأعداد من (5-1) في ثلاث فئات للحصول على مدى كل مستوى أي $1.33 = 5 - 1$ وعليه تكون المستويات كالآتي: درجة منخفضة من الاستجابة من (1 - 2.33)، ودرجة متوسطة من الاستجابة من (2.34 - 3.67)، ودرجة مرتفعة من الاستجابة من (3.68 - 5) (محمد، 2012) وتكونت الاستبانة في هذه الدراسة من (62) فقرة تتوزع كما يلي: المحور الأول: تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارات القراءة والكتابة = (18) فقرة، موزعة على فلسفات تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة وهي: فلسفة الاستعداد للقراءة، وتمثلها الفقرات (1.2.3.5.6.14)، وفلسفة القراءة أولاً، وتمثلها الفقرات (4.7.8.10.12.13)، وفلسفة القراءة والكتابة الناشئة، وتمثلها الفقرات (9.11.15.16.17.18)، والمحور الثاني: ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة = 44 فقرة، موزعة على فلسفات تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة وهي: فلسفة الاستعداد للقراءة، وتمثلها الفقرات (25.31.32.33.50.51.52.53.57.58.59.60.61.62)، وفلسفة القراءة أولاً، وتمثلها الفقرات (22.23.24.34.35.36.39.41.43.45.46.47.48.54.55)، وفلسفة القراءة والكتابة الناشئة، وتمثلها الفقرات (19.20.21.26.27.28.29.30.37.38.40.42.44.49.56).

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري:

ولحساب الصدق للاستبانة تم الاعتماد على طريقة صدق المحكمين، حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم ستة محكمين من المتخصصين والتربويين، لمعرفة وجهة نظرهم للاستبانة في تحقيق أهدافها ومدى فعاليتها ومدى قياسها لأهدافها، وعدلت الاستبانة في صورتها النهائية بناءً على توجيهات المحكمين الأكثر اتفاقاً حيث كانت فقرات الاستبانة (73) فقرة قبل التعديل و(62) فقرة بعد التعديل.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجات الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما في الجدول التالي:



فيما يلي جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة.

م	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
1	.198*	د1	0.01	10	.287**	د1	0.01
2	.309**	د1	0.01	11	.606**	د1	0.01
3	.396**	د1	0.01	12	.784**	د1	0.01
4	.532**	د1	0.01	13	.192*	د1	0.01
5	.506**	د1	0.01	14	.650**	د1	0.01
6	.425**	د1	0.05	15	.474**	د1	0.01
7	.766**	د1	0.01	16	.508**	د1	0.01
8	.439**	د1	0.05	17	.181*	د1	0.05
9	.484**	د1	0.01	18	.339**	د1	0.01

المحور الثاني: " ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة"

م	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة	م	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
19	.427**	د1	0.01	34	.669**	د1	0.01	49	.524**	د1	0.01
20	.637**	د1	0.01	35	.696**	د1	0.01	50	.515**	د1	0.01
21	.675**	د1	0.01	36	.686**	د1	0.01	51	.696**	د1	0.01
22	.767**	د1	0.01	37	.611**	د1	0.01	52	.432**	د1	0.01
23	.689**	د1	0.01	38	.734**	د1	0.01	53	.832**	د1	0.01
24	.508**	د1	0.01	39	.319**	د1	0.01	54	.403**	د1	0.01
25	.404**	د1	0.01	40	.487**	د1	0.01	55	.628**	د1	0.01
26	.430**	د1	0.01	41	.410**	د1	0.01	56	.754**	د1	0.01



0.01	دال	.726**	57	0.01	دال	.510**	42	0.01	دال	.809**	27
0.01	دال	.828**	58	0.01	دال	.579**	43	0.01	دال	.522**	28
0.01	دال	.688**	59	0.01	دال	.581**	44	0.01	دال	.751**	29
0.01	دال	.726**	60	0.01	دال	.633**	45	0.01	دال	.430**	30
0.01	دال	.730**	61	0.05	دال	.313**	46	0.01	دال	.814**	31
0.01	دال	.752**	62	0.01	دال	.184*	47	0.01	دال	.473**	32
				0.01	دال	.532**	48	0.01	دال	.666**	33

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ، * دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)

يتبين من جدول (4) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول: " تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة " بين (181-784)، أما في المحور الثاني: " ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة " فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (184-832)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارة محاور الاستبانة.

الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة:

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاورها والمجموع الكلي للاستبانة، والجدول التالي يوضح نتائجها:

جدول رقم (5) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين المعدل الكلي لفقرات الاستبانة ومعدل كل محور من محاور الدراسة

م	المحاور	الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
1	المحور الأول: " تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة "	.762**	دال	0.01
2	المحور الثاني: ممارسات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة.	.963**	دال	0.01

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)

من خلال الجدول رقم (5) يتضح بأن معامل الارتباط بين المعدل الكلي لفقرات الاستبانة ومعدل كل محور من محاور الدراسة تتراوح بين (762-963)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة، وأن معاملات الارتباط جميعها بين محاور الاستبيان وبين المجموع الكلي له، دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)،



وهذا يدل على صدق وتجانس محاور الاستبانة.
ثبات الاستبانة:

ولحساب ثبات الاستبانة تم تطبيقها على عينة من (30) معلمة ومشرفة لتمثيل مجتمع الدراسة، وبعد حوالي أسبوعين تم إعادة التطبيق للاستبانة على العينة ذاتها، وأعطت معاملات ثبات مقبولة (0.932)، وتم التأكد من ثبات الاستبانة من خلال طريقة معامل ألفا كرونباخ.

جدول (6) معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

م	المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	المحور الأول: "تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة"	18	.730
2	المحور الثاني: "ممارسات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة"	44	.951
	المجموع	62	.939

يبين الجدول رقم (6) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة كلية بلغت (0.939)، وهي نسبة ثبات مرتفعة، وهذا يؤكد على ثقة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والوثوق بنتائج تطبيقها، وبذلك تكون الباحثة قد تأكدت من صدق وثبات الاستبانة في صورتها النهائية، وأنها صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لجمع البيانات اللازمة.

جدول (7) معامل ثبات ألفا كرونباخ لفقرات كل فلسفة من الفلسفات الثلاث وللفقرات ككل بالمحور الأول.

م	المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	فلسفة الاستعداد للقراءة	6	.811
2	فلسفة القراءة أولاً	6	.702
	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	6	.657
	المجموع	18	.730

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيم معامل الاتساق الداخلي لفقرات فلسفة الاستعداد بلغت (0.811)، وفقرات فلسفة القراءة أولاً بلغت (0.702)، وفقرات فلسفة القراءة والكتابة الناشئة بلغت (0.657)، وفقرات المحور ككل بلغت (0.730)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (8) معامل ثبات ألفا كرونباخ لفقرات كل فلسفة من الفلسفات الثلاث وللفقرات ككل بالمحور الثاني.

م	المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
1	فلسفة الاستعداد للقراءة	14	.625
2	فلسفة القراءة أولاً	15	.794
	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	15	.756
	المجموع	44	.951



يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم معامل الاتساق الداخلي لفقرات فلسفة الاستعداد بلغت (0.625)، وفقرات فلسفة القراءة أولاً بلغت (0.794)، وفقرات فلسفة القراءة والكتابة الناشئة بلغت (0.756)، وفقرات المحور الثاني ككل بلغت (0.951)، وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدمت الدراسة المتوسطات والانحرافات المعيارية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ، وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA).

مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمات الطفولة المبكرة نحو تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة وممارساتهن التدريسية، كذلك الكشف عن العلاقة الارتباطية بين تصورات المعلمات نحو تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة وممارساتهن التدريسية، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء أسئلتها.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول: "ما تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة؟" من وجهة نظر أفراد العينة، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، والمبينة في الجدول (9).

جدول رقم (9) استجابات أفراد عينة الدراسة حول التعرف على تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم القراءة والكتابة

م	الفلسفات ¹	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التقدير
1	فلسفة الاستعداد للقراءة	يتعلم الطفل مهارتي القراءة والكتابة عند بلوغهم سن السادسة أي في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي.	4.43	.815	6	مرتفعة
2	فلسفة الاستعداد للقراءة	يرتبط النضج الجسدي والفكري والعاطفي للطفل ارتباطاً مباشراً بالنجاح في مهارتي القراءة والكتابة.	4.81	.447	2	مرتفعة
3	فلسفة الاستعداد للقراءة	يتعلم الطفل مهارة القراءة أولاً قبل مهارة الكتابة.	4.66	.599	3	مرتفعة
4	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	يكتسب الطفل مهارتي القراءة والكتابة بشكل طبيعي بنفس طريقة الشفهية.	2.80	.909	16	متوسطة
5	فلسفة الاستعداد	تنمو مهارتنا القراءة والكتابة من خلال مهارات منفصلة مثل الطريقة الصوتية وكتابة الحروف.	4.45	.500	5	مرتفعة

¹ تم إدراج الفلسفة الخاصة بكل عبارة في الجدول بعد الانتهاء من الحصول على الردود من قبل المعلمات لتكون استجاباتهم صادقة وبعيدة عن التحيز لفلسفة دون الأخرى.



					للقراءة	
مرتفعة	1	.330	4.87	يجب أن توفر مهارات التمييز البصري والسمعي للطفل لكي يستعد الطفل للقراءة.	فلسفة الاستعداد للقراءة	6
متوسطة	15	1.08	3.03	تنمو مهارتنا القراءة والكتابة من خلال مواقف وخبرات الحياة الحقيقية والتي يتم فيها استخدام القراءة والكتابة لأداء بعض المناشط والأشياء.	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	7
متوسطة	13	1.12	3.33	تنمو مهارتنا القراءة والكتابة بطريقة تبادلية / متزامنة في وقت واحد لدى الطفل.	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	8
مرتفعة	7	1.14	4.20	بيانات الفصل الدراسي الغنية بالمطبوعات تؤثر على تعلم الطفل مهارتي القراءة والكتابة.	فلسفة القراءة أولاً	9
مرتفعة	11	1.21	3.44	القراءة المتعددة للقصص عامل من العوامل المهمة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل.	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	10
مرتفعة	8	.927	4.08	يجب إعداد الطفل في مهارتي القراءة والكتابة المبكرة لتهيئته للدخول الى المرحلة الأولية من التعليم.	فلسفة القراءة أولاً	11
متوسط	14	1.90	3.07	يعد نشاط القراءة بصوت مرتفع للطفل نشاط أساسي في تعلم الطفل لمهارتي القراءة والكتابة.	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	12
مرتفعة	12	1.23	3.42	يجب على معلمة الروضة القيام بنشاط القراءة بالمشاركة مع الأطفال في تنمية مهارتي القراءة والكتابة.	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	13
مرتفعة	4	.754	4.49	يجب أن توجّل نشاط الكتابة كأشياء الرسائل أو التعبير أو محاولات الكتابة الحرة حتى يتعلم الطفل القراءة ويتقنها أولاً.	فلسفة الاستعداد للقراءة	14
مرتفعة	9	1.00	3.99	يجب أن يتم تدريس مهارتي القراءة والكتابة بشكل مباشر ومنهجي للطفل.	فلسفة القراءة أولاً	15
مرتفعة	10	1.09	3.77	يجب إعداد الأطفال الصغار في رياض الأطفال على مهارتي القراءة والكتابة المبكرة لمنع صعوبات القراءة لاحقاً.	فلسفة القراءة أولاً	16
متوسطة	17	.534	2.51	يجب تشخيص صعوبات القراءة المبكرة لدى الأطفال.	فلسفة القراءة أولاً	17
منخفضة	18	.741	2.01	يعتبر الفشل في تعليم القراءة والكتابة جزءاً طبيعياً من عملية التعلم.	فلسفة القراءة أولاً	18

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا المحور



تراوحت بين (2.01 – 4.87)، مما يعكس تفاوتاً في تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة، وتشير هذه النتائج إلى وجود توافق عام عالٍ حول أهمية بعض الفلسفات التربوية في تعليم مهارتي القراءة والكتابة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، خاصة "فلسفة الاستعداد للقراءة"، التي حصلت على أعلى التقديرات واحتلت المرتبة الأولى، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المرتبطة بها (1-2-14-3-5-6) بين (4.43 - 4.87). وقد يعود هذا الميل إلى أن فلسفة الاستعداد تقدم منهجاً متكاملًا يركز على تجهيز الطفل من جميع الجوانب، بما يتماشى مع الاعتقادات التربوية التقليدية التي تركز على النضج الجسدي والنفسي للطفل كشرط أساسي لتعلم القراءة والكتابة، وقد يكون تفضيل المعلمات لهذه الفلسفة ناتجاً عن الإعداد الأكاديمي الذي لم يتم تحديث برامجه لمواكبة التطورات الحديثة في تعليم الطفولة المبكرة، مما يؤدي إلى استمرار الاعتماد على الأساليب التقليدية التي تؤكد على الاستعداد والتحضير المبكر. كذلك، من الممكن أن تعزز السياسات التعليمية الحالية هذه الفلسفة، ما يفسر تمسك المعلمات بها، فقد حصلت عبارة "يجب أن توفر مهارات التمييز البصري والسمعي للطفل لكي يستعد الطفل للقراءة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مرتفع قدره (4.87)، مما يعكس اتفاقاً قوياً بين المعلمات على ضرورة توفير هذه المهارات كأساس لتهيئة الطفل للقراءة، وهذا يتسق مع ما أشارت إليه دراسة رمضان (2018)، التي أكدت على أهمية التركيز على تنمية الإدراك البصري والسمعي، وكذلك تنمية الحصيللة اللغوية لدى الطفل، لما لها من أثر فعال في مساعدة الطفل على إدراك البيئة المحيطة به.

كما حصلت عبارة "يرتبط النضج الجسدي والفكري والعاطفي للطفل ارتباطاً مباشراً بالنجاح في مهارتي القراءة والكتابة" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مرتفع أيضاً قدره (4.81)، مما يعزز فكرة أن الاستعداد الجسدي والنفسي للطفل أمر مهم في هذه المرحلة.

ومن ناحية أخرى حصلت "فلسفة القراءة أولاً" على المرتبة الثانية من حيث تفضيل المعلمات بعد فلسفة الاستعداد للقراءة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المرتبطة بها (9-11-15-16-17-18) بين (2.01 - 4.20)، ويعود ذلك إلى أن هذه الفلسفة تركز على التدريس المنهجي والمباشر لمهارتي القراءة والكتابة، مما يساعد في تهيئة الأطفال بشكل مناسب للدخول في المرحلة الأولية من التعليم، وعلى الرغم من أن بعض العبارات المتعلقة بالفشل في تعليم القراءة وصعوبات القراءة حصلت على متوسطات منخفضة، إلا أن المعلمات ما زلن يفضلن هذه الفلسفة لنهجها الواضح والموجه في تعليم الأطفال.

حصلت عبارة "بيئات الفصل الدراسي الغنية بالمطبوعات تؤثر على تعلم الطفل مهارتي القراءة والكتابة"، على المرتبة السابعة بمتوسط حسابي مرتفع أيضاً قدره (4.20)، مما يشير إلى أن المعلمات يؤمن أيضاً بأهمية فلسفة القراءة أولاً، فهن يدركن أن البيئة التعليمية الغنية بالمطبوعات تحفز الطفل على التفاعل مع مهارات القراءة والكتابة بشكل منهجي، مما يعزز من قدرته على اكتساب هذه المهارات بفاعلية وتهيئته بشكل جيد للتعليم الأساسي.

كما حصلت عبارة "يجب إعداد الطفل في مهارتي القراءة والكتابة المبكرة لتهيئته للدخول إلى المرحلة الأولية من التعليم"، على المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي مرتفع أيضاً قدره (4.08)، مما يعكس وعي المعلمات بأهمية فلسفة القراءة أولاً، وضرورة تهيئة الطفل بشكل مناسب قبل دخوله للمرحلة الابتدائية، وهذا يؤكد اهتمامهن بتأسيس الطفل في مهارات القراءة والكتابة منذ المراحل المبكرة، لضمان نجاحه المستقبلي في التعليم الأساسي وفقاً لهذه الفلسفة.

أما فلسفة القراءة والكتابة الناشئة فقد احتلت المرتبة الثالثة من حيث تفضيل المعلمات بعد فلسفة الاستعداد للقراءة، وفلسفة القراءة أولاً، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المرتبطة بها (4-7-8-10-12-13) بين (2.80 - 3.44)، ويعود هذا إلى أن المعلمات يملن إلى تفضيل الأساليب المباشرة والمنهجية التي تقدمها فلسفة الاستعداد للقراءة وفلسفة القراءة أولاً، مقارنةً بفلسفة القراءة والكتابة الناشئة التي تعتمد بشكل أكبر على



التعلم الطبيعي من خلال مواقف الحياة اليومية. حصلت عبارة " القراءة المتعددة للقصص عامل من العوامل المهمة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى الطفل"، على المرتبة الحادية عشرة بمتوسط حسابي قدره (3.44)، مما يشير إلى أن المعلمات يدركن أهمية هذا الأسلوب في تعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال، فالقراءة المتكررة للقصص تتيح للأطفال فرصاً أكبر للتفاعل مع النصوص، مما يساهم في تحسين قدراتهم اللغوية والقرائية بشكل تدريجي ومتزايد، وهو ما يعكس بشكل واضح مفهوم فلسفة القراءة والكتابة الناشئة.

كما حصلت عبارة " يجب على معلمة الروضة القيام بنشاط القراءة بالمشاركة مع الأطفال في تنمية مهارتي القراءة والكتابة." على المرتبة الثانية عشرة بمتوسط حسابي قدره (3.42)، وهذه العبارة تشير إلى إدراك المعلمات لأهمية المشاركة الفعلية مع الأطفال في أنشطة القراءة، فالمشاركة تعزز من تفاعل الأطفال مع النصوص بشكل أكبر، وتساعد على تطوير مهاراتهم في القراءة والكتابة من خلال التوجيه والدعم المباشر، وهو ما يتماشى مع فلسفة القراءة والكتابة الناشئة التي تركز على التعلم من خلال التفاعل والمشاركة الفعالة. وحصلت عبارة "يكتسب الطفل مهارتي القراءة والكتابة بشكل طبيعي بنفس طريقة الشفهيّة" على المرتبة السادسة عشرة بمتوسط حسابي قدره (2.80)، هذا التقييم يعكس أن فكرة اكتساب الطفل للقراءة والكتابة بالطريقة نفسها التي يكتسب بها اللغة الشفهية قد تكون محل نقاش بين المعلمات، حيث يعتقدن أن الاعتماد على هذا النهج الطبيعي قد لا يكون كافياً لتطوير المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، ويرتبط هذا التوجه بفلسفة القراءة والكتابة الناشئة، التي تركز على أن الأطفال يمكنهم تعلم القراءة والكتابة بشكل طبيعي من خلال تفاعلاتهم اليومية، إلا أن هذا المتوسط المنخفض يشير إلى أن المعلمات قد يفضلن أساليب أخرى أكثر تنظيماً لتطوير تلك المهارات.

من خلال نتائج التحليل السابق لمحور تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة، يتضح أن:

فلسفة الاستعداد للقراءة هي الأكثر أهمية بالنسبة للمعلمات، حيث حصلت العبارات المرتبطة بهذه الفلسفة على أعلى التقييمات، أما فلسفة القراءة أولاً فقد جاءت بتقديرات متفاوتة، حيث حصلت بعض العبارات المرتبطة بها على تقييمات متوسطة إلى مرتفعة، وجاءت فلسفة القراءة والكتابة الناشئة في المرتبة الثالثة بتقييمات متوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن معلمات مرحلة الطفولة المبكرة يركزن في ممارساتهن التدريسية على تطبيق فلسفة الاستعداد للقراءة، حيث تعكس ممارساتهن منهجاً عملياً يهدف إلى تهيئة الأطفال بشكل شامل قبل البدء في تعليم مهارات القراءة والكتابة، ويتم ذلك من خلال التركيز على تطوير مهارات التمييز البصري والسمعي، واستخدام الأنشطة التحضيرية التي تساهم في بناء الأساس اللازم لتعلم هذه المهارات، وتعتمد المعلمات في ممارساتهن على تهيئة بيئة تعليمية منظمة، وتوفير تدريبات تمهيدية تساعد الأطفال على التعامل مع التعلم الأكاديمي بشكل سلس وفعال، هذا النهج لا يعزز من جاهزية الأطفال للتعلم، بل يساهم أيضاً في تقليل التحديات التي قد يواجهها الأطفال لاحقاً في المراحل التعليمية المتقدمة، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (بويل، 2011) التي تشير إلى أن فلسفة الاستعداد للقراءة ما زالت تُعد الفلسفة السائدة لدى معلمات الطفولة المبكرة، حيث تُعتبر مرحلة الاستعداد أساسية لتجهيز الطفل جسدياً وعقلياً قبل بدء تعليمه مهارات القراءة والكتابة، وقد أوضحت الدراسة أن المعلمات يميلن إلى تفضيل هذه الفلسفة بسبب الاعتقادات التقليدية والتجارب الشخصية التي تركز على ضرورة تحقيق نضج الطفل الكامل قبل الخوض في التعليم الأكاديمي، كما يدعم هذه النتائج ما جاء في دراسة (السيد، 2023) ودراسة (عثمان، 2021)، اللتين أكدتا أن معلمات الطفولة المبكرة يُعطين الأولوية لفلسفة الاستعداد كشرط أساسي لتجهيز الأطفال قبل الشروع في تعليمهم القراءة والكتابة، وتدعم هذه الدراسات فكرة أن التحضير الشامل للطفل على



المستوى الجسدي والعقلي والنفسي يساهم بشكل كبير في نجاح عملية التعلم الأكاديمية. من الممكن أن تعزي هذه النتيجة أيضا إلى التجارب الشخصية لعينة الدراسة أثناء مرحلة التعليم الأولي، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Hu, 2021). R) في نتائجها بأن تجارب المعلمين الشخصية كان لها بعض الأثر في معتقداتهم وتعليم الأطفال لمهارات القراءة والكتابة، وقد يرجع تفضيل المعلمات لهذه الفلسفة إلى التأثيرات الثقافية والمجتمعية التي تسهم في تشكيل نظرة المعلمين للتدريس والتعلم، وأكدت على ذلك دراسة (Hafiz, Fatimah, 2021).

للإجابة عن السؤال الثاني: "ما الممارسات التدريسية لمعلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة؟" من وجهة نظر أفراد العينة، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، والمبينة في الجدول (10).

جدول رقم (10) استجابات أفراد عينة الدراسة حول التعرف على ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة

م	الفلسفات	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	مستوى التقدير
19	فلسفة القراءة أولاً	أقوم بتوضيح الفرق للطفل بين الحرف والكلمة والجملة	4.39	.690	22	مرتفعة
20	فلسفة القراءة أولاً	أشجع الأطفال على تحديد وإنتاج الكلمات المنطوقة التي لها نفس القافية.	4.55	.576	17	مرتفعة
21	فلسفة القراءة أولاً	أقوم بتوضيح الحروف الهجائية مسلسلة للطفل ولاسيما المكونة لأسم الطفل.	4.42	.824	21	مرتفعة
22	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	أوضح للطفل أن هدف الطباعة والمطبوعات هو التواصل والتفاعل.	4.38	.819	23	مرتفعة
23	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	أقوم بالتوضيح للطفل عند قراءة القصص أننا نقرأ من أعلى لأسفل وأننا نقرأ من اليمين إلى الشمال.	4.47	.620	20	مرتفعة
24	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	أقوم بالإشارة إلى الكلمات داخل النص أو داخل خريطة الكلمات.	4.63	.806	9	مرتفعة
25	فلسفة الاستعداد للقراءة	أساعد الطفل على مطابقة الأشياء المتشابهة في الشكل	4.78	.412	2	مرتفعة
26	فلسفة القراءة أولاً	أقوم بعد المقاطع الصوتية في الكلمات متعددة المقاطع لإظهار الوعي بالمقاطع كوحدات منفصلة.	3.99	.870	32	مرتفعة
27	فلسفة القراءة أولاً	أقوم بعد الكلمات في الجملة المنطوقة لإظهار الوعي بالكلمات كوحدات منفصلة.	4.02	1.05	31	مرتفعة
28	فلسفة القراءة أولاً	أشجع الأطفال لمعالجة الوحدات الصوتية الفردية في الكلمات من خلال الإضافة - والاستبدال - الحذف، باستخدام مجموعات الكلمات	4.11	1.15	29	مرتفعة



مرتفعة	12	.712	4.60	أقوم بتوضيح التناسق بين الأصوات والحروف المرتبطة بها للطفل.	29	فلسفة القراءة أولاً
مرتفعة	11	.610	4.61	أساعد الأطفال في إظهار الفرق بين الأصوات المختلفة لعمل كلمات.	30	فلسفة القراءة أولاً
مرتفعة	4	.455	4.71	أساعد الطفل على تذكر شيء ناقص في صورة تم عرضها عليه في وقت سابق.	31	فلسفة الاستعداد للقراءة
مرتفعة	7	.587	4.65	أشجع الطفل على تمييز الصورة التي تبدأ بالصوت المسموع.	32	فلسفة الاستعداد للقراءة
مرتفعة	8	.480	4.64	أشجع الطفل على أن يحدد الصورة المختلفة تبعاً للصوت الأول المسموع.	33	فلسفة الاستعداد للقراءة
مرتفعة	9	.483	4.63	أشجع الأطفال على تعلم الكلمات الجديدة للتحديث عن الحياة الخاصة والخبرات الذاتية.	34	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة
مرتفعة	19	.607	4.49	أقوم بالربط بين المفردات والأفكار داخل الكتب وخبرات الحياة.	35	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة
مرتفعة	11	.538	4.61	أشجع الأطفال على عمل توقعات حول أحداث القصة.	36	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة
مرتفعة	18	.633	4.51	أساعد الطفل في قراءة الحروف الهجائية بشكل سريع.	37	فلسفة القراءة أولاً
مرتفعة	8	.480	4.64	أوجه الطفل لقراءة اسمه وبعض الكلمات البسيطة.	38	فلسفة القراءة أولاً
مرتفعة	26	.750	4.23	أشجع الطفل لاستعمال الرموز والرسم لإيصال الأفكار.	39	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة
مرتفعة	30	.979	4.08	أشجع الطفل على القيام بإملائي قصة أو سؤالاً.	40	فلسفة القراءة أولاً
مرتفعة	27	.740	4.20	أشجع الطفل على الكتابة لأغراض متنوعة في مواقف مختلفة.	41	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة
مرتفعة	33	1.09	3.83	أساعد الطفل على استخدام معرفته بأصوات الحروف لعمل الهجاء المخترع بطريقة مستقلة.	42	فلسفة القراءة أولاً
مرتفعة	19	.564	4.49	أشجع الأطفال على كتابة الرسائل كجزء من اللعب.	43	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة
مرتفعة	28	1.18	4.19	أشجع الأطفال بترك مسافة مناسبة ومنتظمة بين الكلمات وبعضها عند الكتابة.	44	فلسفة القراءة أولاً
مرتفعة	16	.729	4.56	أقوم بالقراءة يومياً للطفل من قصة أو	45	فلسفة القراءة



الناشئة والكتابة	كتاب.				
46	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	أقوم بإبراز الأعمال الكتابية للأطفال من خلال عرضها في غرفة الصف حتى لو كانت محاولاتهم الكتابية (تهجئتهم) غير صحيحة.	4.37	.958	24 مرتفعة
47	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	أشجع الأطفال على القراءة بأنفسهم وتظاهرهم بالقراءة واستمع إليهم باهتمام.	4.24	.766	25 مرتفعة
48	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	أشجع الأطفال على محاولة الكتابة المبكرة بشكل هادف مثل كتابة الرسائل والقصص وبطاقات الدعوة وقائمة المشتريات.	4.39	.851	22 مرتفعة
49	فلسفة القراءة أولاً	أشجع الأطفال على رسم وتخطيط الكلمات المنطوقة إلى كلمات مكتوبة.	4.19	.777	28 مرتفعة
50	فلسفة الاستعداد للقراءة	أدرب الطفل على التحكم في حركة اليد والأصابع لإعداده في مهارة الكتابة.	4.68	.466	5 مرتفعة
51	فلسفة الاستعداد للقراءة	أكلف الأطفال لإعادة بالقلم فوق الخطوط المستقيمة والمتعرجة.	4.61	.710	11 مرتفعة
52	فلسفة الاستعداد للقراءة	أدرب الأطفال على رسم جزء ناقص من شكل ثم يملونه.	4.82	.421	1 مرتفعة
53	فلسفة الاستعداد للقراءة	أوظف اللعب بصندوق الرمال لنشاط الكتابة بالأصابع في الرمل.	4.73	.442	3 مرتفعة
54	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	أحرص على الكتابة مع الأطفال وتشجيع الأطفال على ممارسة الكتابة بشكل مستقل.	4.42	.681	21 مرتفعة
55	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة	أحرص على القراءة للأطفال بصوت عال بشكل يوم.	4.57	.814	15 مرتفعة
56	فلسفة القراءة أولاً	أقوم باختيار بعض الكلمات وأسأل الأطفال عن معناها.	4.47	.731	20 مرتفعة
57	فلسفة الاستعداد للقراءة	أقوم بتدريب الطفل على تتبع متاهات بالنظر لتنمية مهارة القراءة عند الطفل.	4.59	.640	13 رتفعة
58	فلسفة الاستعداد للقراءة	أقوم بتدريب الطفل على تمييز الحروف المتشابهة في شكلها.	4.71	.490	4 مرتفعة
59	فلسفة الاستعداد للقراءة	أشجع الأطفال على تمييز الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت.	4.58	.511	14 مرتفعة



مرتفعة	10	.696	4.62	أدرب الأطفال على القبض الصحيح للقلم لكي أنمي مهارة الكتابة عند الطفل.	فلسفة الاستعداد للقراءة	60
مرتفعة	7	.495	4.65	أشجع الأطفال على تحريك القلم فوق الخطوط المنفصلة لكي أنمي مهارة الكتابة عند الطفل.	فلسفة الاستعداد للقراءة	61
مرتفعة	6	.513	4.69	أدرب الطفل على التلوين داخل الحروف المفرغة.	فلسفة الاستعداد للقراءة	62

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة قد تراوحت بين (3.83 – 4.82)، وهو ما يعكس مستوى تقدير يتراوح من متوسط إلى مرتفع، مما يظهر أن هناك توافقاً كبيراً بين المعلمات حول أهمية تبني ممارسات معينة في تعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة، مع التركيز بشكل خاص على فلسفة معينة، حيث تُظهر النتائج أن فلسفة الاستعداد للقراءة كانت الأكثر تفضيلاً بين المعلمات، حيث حصلت العديد من العبارات المرتبطة بهذه الفلسفة على تقييمات مرتفعة واحتلت الترتيب الأول، من حيث تفضيل المعلمات لهذه الفلسفة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المرتبطة بها (25-31-32-33-50-51-52-53-57-58-59-60-62) بين (4.58 - 4.82).

ويتضح ذلك من خلال عبارة "أدرب الأطفال على رسم جزء ناقص من شكل ثم يلونهم"، حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.82)، مما يعكس تأييداً كبيراً من المعلمات لهذه الممارسة التي تهتم بتطوير المهارات الحركية الدقيقة للأطفال، وهي أسلوب يتماشى مع فكرة تجهيز الطفل للكتابة والقراءة من خلال التركيز على أنشطة تفاعلية تساعد في التحكم باليد والقلم، وهذه الأنشطة تنسجم مع فلسفة الاستعداد للقراءة التي تركز على تنمية المهارات اليدوية اللازمة للكتابة.

وحصلت عبارة "أساعد الطفل على مطابقة الأشياء المتشابهة في الشكل" على المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (4.78)، مما يبرز أهمية تطوير الإدراك البصري، وهو عنصر أساسي في فلسفة تهيئة الطفل للقراءة قبل البدء في تعليم الحروف، وهذا النشاط يساعد الطفل على التمييز بين الأشكال والحروف، ويأتي في إطار الاستعداد للقراءة الذي يركز على تدريب الطفل على التعرف على الأنماط البصرية الأساسية.

أما "فلسفة القراءة أولاً" فجاءت في المرتبة الثانية من حيث تفضيل المعلمات بعد فلسفة الاستعداد للقراءة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المرتبطة بها (19-20-21-26-27-28-29-30-37-38-40-42-44-) بين (3.83 - 4.64)، وهو ما يعكس توجه المعلمات نحو التعليم المباشر والمنهجي للقراءة والكتابة، وهذا التفضيل يشير إلى أن المعلمات يفضلن أساليب تعليمية تركز على التدريس المنظم والموجه للأطفال في مراحلهم المبكرة، حيث يتم تعليم مهارات القراءة والكتابة بطرق مباشرة تهدف إلى تحقيق نتائج ملموسة.

حصلت عبارة "أوجه الطفل لقراءة اسمه وبعض الكلمات البسيطة" على المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره (4.64)، وهو ما يعكس اهتمام المعلمات بتقديم أنشطة قراءة مبسطة ضمن فلسفة القراءة أولاً، وقد توافقت هذه الفلسفة مع فلسفة الاستعداد للقراءة في عبارة "أشجع الطفل على أن يحدد الصورة المختلفة تبعاً للصوت الأول



المسموع"، التي حصلت أيضاً على نفس الترتيب. يشير هذا إلى أن المعلمات يمزجن بين استراتيجيات من الفلسفتين، مع التركيز على تعليم مباشر للقراءة إلى جانب تعزيز مهارات التمييز الصوتي، مما يساهم في تقديم نهج تدريسي متكامل يعزز مهارات الطفل اللغوية.

وحصلت عبارة "أساعد الأطفال في إظهار الفرق بين الأصوات المختلفة لعمل كلمات"، التي تنتمي لفلسفة القراءة أولاً، على الترتيب الحادي عشر بمتوسط حسابي قدره (4.61)، وهو ما يشير إلى تركيز المعلمات على تطوير مهارات التمييز الصوتي كجزء من تعلم القراءة، وقد اشتركت معها في نفس الترتيب من فلسفة القراءة الناشئة عبارة "أشجع الأطفال على عمل توقعات حول أحداث القصة"، مما يعكس اهتمام المعلمات بتطوير التفكير التنبؤي والاستدلالي لدى الأطفال، واشتركت معهما من فلسفة الاستعداد للقراءة بذات الترتيب، عبارة "أكلف الأطفال بالإعادة بالقلم فوق الخطوط المستقيمة والمتعرجة"، مما يوضح أن هذه الفلسفات الثلاث تتكامل في تعزيز جوانب مختلفة من تعلم القراءة والكتابة، من خلال التركيز على مهارات الإدراك الصوتي، والتفكير التنبؤي، والمهارات الحركية الدقيقة. هذا التنوع في الأساليب يعكس فهماً شاملاً لدى المعلمات لأهمية تنمية مختلف القدرات اللازمة لتعلم القراءة والكتابة بشكل متكامل.

وتُظهر نتائج تحليل الدراسة أن "فلسفة القراءة والكتابة الناشئة" جاءت في الترتيب الثالث بعد فلسفة الاستعداد للقراءة وفلسفة القراءة أولاً من حيث تفضيل المعلمات واستخدامهن لها في الأنشطة اليومية لتعليم الأطفال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات (22-23-24-34-35-36-39-41-43-45-46-47-48-54-55) المرتبطة بهذه الفلسفة بين (4.20 – 4.63)، مما يشير إلى أن المعلمات يقدّرن جوانب معينة من هذه الفلسفة مثل تعزيز تعلم القراءة والكتابة في سياقات طبيعية وتفاعلية، إلا أنهن قد يملن إلى أساليب أكثر توجيهاً ومنهجية لضمان اكتساب الأطفال المهارات الأساسية بشكل أكثر تنظيماً، يعكس هذا الترتيب توازناً بين استخدام هذه الفلسفة لتعزيز التعلم الطبيعي للقراءة والكتابة وبين الحاجة إلى تدخلات منظمة وموجهة لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.

فقد حصلت عبارة "أقوم بالإشارة إلى الكلمات داخل النص أو داخل خريطة الكلمات" على المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي قدره (4.63). هذه الممارسة تندرج ضمن فلسفة القراءة والكتابة الناشئة، التي تركز على التعلم التفاعلي والطبيعي من خلال التعامل مع الكلمات في سياق واقعي، ومن خلال الإشارة إلى الكلمات في النصوص أو الخرائط، يتعلم الأطفال ربط الكلمات المكتوبة بالمعاني، مما يعزز وعيهم بأن الكلمات المكتوبة تحمل دلالات وقصصاً مرتبطة بالواقع والتجربة.

وحصلت عبارة "أشجع الأطفال على تعلم الكلمات الجديدة للتحدث عن الحياة الخاصة والخبرات الذاتية" على المرتبة التاسعة أيضاً بمتوسط حسابي قدره (4.63). هذه العبارة تركز على تشجيع الأطفال على استخدام مفردات جديدة للتعبير عن حياتهم الشخصية وتجاربهم، وهو ما يُعتبر جزءاً جوهرياً من فلسفة القراءة والكتابة الناشئة التي ترى أن الأطفال يتعلمون القراءة والكتابة بشكل أفضل عندما يكونون قادرين على ربط اللغة بتجاربهم الذاتية، مما يعزز التفاعل والتواصل.

تشير نتائج التحليل إلى أن معلمات الطفولة المبكرة يتفقدن بشكل كبير على أهمية فلسفة الاستعداد للقراءة كأولوية قصوى في تعليم القراءة والكتابة للأطفال، حيث يُنظر إليها كأساس لبناء مهارات القراءة والكتابة من خلال تطوير الاستعداد البدني والعقلي. كما تأتي فلسفة القراءة أولاً في المرتبة الثانية، حيث يتفقدن المعلمات على أهمية تعليم القراءة والكتابة بشكل مباشر ومنهجي لضمان تطوير المهارات الأساسية لدى الأطفال بشكل فعال. أما فلسفة القراءة والكتابة الناشئة فقد جاءت في المرتبة الثالثة، مما يشير إلى أن المعلمات يدركن فائدتها في تعزيز تعلم القراءة والكتابة في بيئات تفاعلية وطبيعية، إلا أنهن يعتبرن أن التدخلات الموجهة والمخططة أكثر فعالية لتحقيق



نتائج ملموسة.

ويمكن تفسير النتائج بأن معلمات الطفولة المبكرة يركزن في ممارساتهن التدريسية على تطبيق فلسفة الاستعداد للقراءة، نظراً لطبيعة هذه الفلسفة التي تتماشى مع قناعاتهن الشخصية وأسلوبهن العملي، وتعتمد هذه الفلسفة على إعداد الطفل بشكل شامل قبل البدء في تعليمه مهارات القراءة والكتابة، وهو ما يوفر بيئة تعليمية منظمة ومدرسة، تُمكن الطفل من التعلم بسلاسة وفعالية، كما يرجع تفصيل المعلمات لفلسفة الاستعداد أيضاً إلى إعدادهن الأكاديمي، حيث يعتمد التدريب الذي تلقينه على الأسس التربوية التقليدية، بالتالي، فإن هذه الفلسفة تتناسب مع قناعات المعلمات وتجاربهن السابقة، وإعدادهن الأكاديمي مما يجعلها الخيار الأنسب في ممارساتهن التدريسية لضمان تطور الأطفال النفسي والجسدي بشكل متوازن ومنظم.

ويتبين أيضاً أن المعلمات يستخدمن جميع الممارسات التعليمية المستندة إلى فلسفة تعليم القراءة بشكل شامل وفعل في مواقف التدريس المختلفة، مما يعكس كفاءتهن العالية في تطبيق هذه الفلسفات المتنوعة. سواء كانت الممارسات مستندة إلى فلسفة الاستعداد للقراءة، أو فلسفة القراءة أولاً، أو حتى فلسفة القراءة والكتابة الناشئة، فإن معلمات الطفولة المبكرة يمتلكن توجهات نظرية واضحة نحو تعليم القراءة والكتابة، وهو ما ينعكس في ممارساتهن التعليمية. هذا التنوع في استخدام الفلسفات يعزز من قدرتهن على تكيف الأساليب التدريسية لتناسب احتياجات الأطفال المختلفة، مما يساهم في تحسين مهارات القراءة والكتابة لديهم بطرق فعالة، وهذا يتفق مع دراسة (الشرعية؛ والحوامة؛ وأبو دلو، 2021) والتي تشير إلى أن المعلمات يستخدمن جميع الممارسات التعليمية المستندة لنماذج تعليم القراءة في مواقف التدريس المختلفة وبكفاءة عالية، وذلك لأن معلمات الطفولة المبكرة يمتلكن توجهات نظرية وتعليمات نحو القراءة بشكل واضح؛ لذا انعكست على ممارساتهن التعليمية. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Cadime, Alves, Mendes, Pinto, & Cruz, 2024)، حيث أظهرت نتائجها أن (المعلمين في ممارساتهم لتعليم القراءة والكتابة يملكون معتقدات شمولية مبنية على منحى اللغة الكاملة) أعلى من معتقدات مسمى تعليم القراءة والكتاب المبني على التدريس المباشر لمهارات القراءة والكتابة، وأن أكثر الممارسات استخداماً في فصول رياض الأطفال هي تلك الممارسات التي تعزز اللغة الشفهية والوعي الصوتي، وأظهرت أيضاً أن المعلمين الذين خضعوا لتدريب مستمر في مجال تعليم القراءة والكتابة المبكرة لديهم معتقدات شمولية أكثر ويطبقون ممارسات تدعم فهم العلاقة بين اللغة الشفهية والمكتوبة بشكل أكبر.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية بين تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهاري القراءة والكتابة لدى الطفل وممارستهن التدريسية؟، تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين تصورات معلمات الطفولة المبكرة نحو تعليم وتعلم مهاري القراءة والكتابة وممارساتهن التدريسية. والجدول (11) يبين ذلك

جدول رقم (11) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات معتقدات المعلمات نحو تعليم وتعلم مهاري القراءة والكتابة وممارساتهن التدريسية.

ممارسات المعلمات التدريسية لتعليم وتعلم مهاري القراءة والكتابة				
م	تصورات نحو تعليم وتعلم مهاري القراءة والكتابة	فلسفة الاستعداد للقراءة	فلسفة القراءة أولاً	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة
1	فلسفة الاستعداد للقراءة.	.504**	.467**	.235**
2	فلسفة القراءة أولاً.	.654**	.582**	.345**
3	فلسفة القراءة والكتابة الناشئة.	.611**	.438**	.432**



1.000	.821**	.582**	.815**	الكلية
-------	--------	--------	--------	--------

يتضح من الجدول رقم (11) وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين تصورات المعلمات نحو الفلسفات الثلاث لتعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة ("فلسفة الاستعداد للقراءة"، "فلسفة القراءة أولاً"، "فلسفة القراءة والكتابة الناشئة") وبين ممارساتهن التدريسية المرتبطة بهذه الفلسفات. هذا يعني أن كلما زادت تقديرات المعلمات لتصوراتهن حول هذه الفلسفات، ارتفعت تقديراتهن لمستوى تطبيقهن لهذه التصورات في ممارساتهن التعليمية. ويشير ذلك إلى وجود علاقة إيجابية قوية ذات دلالة إحصائية بين التصورات النظرية التي تتبناها المعلمات وممارساتهن الفعلية في الصف الدراسي، كما يمكن تفسير هذه النتائج بأن المعلمات يمتلكن تصورات نظرية إيجابية نحو تعليم وتعلم مهارات القراءة والكتابة، وهذه التصورات تنعكس بشكل مباشر على ممارساتهن التدريسية.

وهذا التوافق بين التوجهات النظرية والممارسات التعليمية يشير إلى أن هذه التصورات تشكل إطاراً مرجعياً يوجه سلوكيات المعلمات واختياراتهن في كيفية تدريس مهارات القراءة والكتابة، بمعنى آخر، التصورات النظرية للمعلمات حول التعليم تؤدي دوراً محورياً في تحديد الأساليب والأنشطة التعليمية التي يُمارسها داخل الصف الدراسي، مما يعزز من فعالية التعليم ويجعل الممارسات التدريسية متسقة مع معتقداتهن حول الفلسفات التعليمية، ويتفق هذا مع دراسة (مومني؛ وآخرون، 2016) التي تشير إلى أن تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة في الأردن كانت عالية نسبياً، كما تتفق مع دراسة (العمرى، 2024) والتي هدفت إلى التعرف على ممارسات معلمات رياض الأطفال في تعليم القراءة والكتابة بمدينة الرياض، وكشفت النتائج عن إيمان المعلمات بأهمية تعليم القراءة والكتابة وتأثير ذلك على التعلم في المراحل اللاحقة، وأظهرت أيضاً وجود فجوات في بعض الممارسات، كما تتفق مع دراسة (Barrot, 2015) التي أظهرت نتائجها وجود اتساق بين معتقدات المعلمات وممارساتهن نحو تعليم اللغة الإنجليزية.

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الطراونة؛ وخصاونة، 2018) والتي تشير إلى وجود عدم توافق بين معتقدات معلمات الرياضيات وممارساتهن التدريسية، وأيضاً تختلف مع دراسة (Utami, Nurkamto,) (Suryani, & Gunarhadi, 2019) التي أظهرت أن ممارسات المعلمات لم تكن دائماً متوافقة مع معتقداتهن لتأثرهن ببعض العوامل.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الرابع فرضيات الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة تبعاً لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة – المستوى التعليمي)؟

ولمعرفة الفرق بين إجابات أفراد العينة لمحاوَر الدراسة وفقاً لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة – المستوى التعليمي) قامت الباحثة بتطبيق "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة وكانت نتائج التحليل حول ما تتضمنه محاور الدراسة كما هو موضح بالجدول التالي:

أ- الفروق وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة:

ولتحديد الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح أي فئة من فئات متغير عدد سنوات الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي وكانت النتيجة كما يلي:



جدول رقم (12) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع لمتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوي الدلالة
المحور الأول: " تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة "	57.720	21	2.749	25.847	000
	10.528	99	.106		
	68.248	120			
المحور الثاني: " ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم مهارتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة "	58.748	30	1.958	18.552	000
	9.500	90	.106		
	68.248	120			
الدرجة الكلية	59.792	31	1.929	20.302	000
	8.456	89	.095		
	68.248	120			

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (12) لتحليل التباين الأحادي (One Way) ANOVA أن الفروق في استجابات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية تختلف وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة كما يلي:

بالنسبة للمحور الأول: تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة، بلغت قيمة (ف) (25.847) ومستوى الدلالة (0.000)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين فئات المعلمات حسب عدد سنوات خبرتهن.

بالنسبة للمحور الثاني: "ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة"، بلغت قيمة (ف) (18.552) ومستوى الدلالة (0.000)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين فئات المعلمات حسب عدد سنوات خبرتهن.

بالنسبة للدرجة الكلية للاستبانة، بلغت قيمة (ف) (20.302) ومستوى الدلالة (0.000)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الفئات المختلفة وفقاً لعدد سنوات الخبرة.

بشكل عام، تشير نتائج الدراسة إلى أن معلمات الطفولة المبكرة، لا سيما ذوات سنوات الخبرة الأكبر، يُظهرن ميلاً ملحوظاً نحو تبني فلسفة "الاستعداد للقراءة" (Reading Readiness)، سواء على مستوى



التصورات النظرية أو في الممارسات التدريسية، ويظهر هذا الميل من خلال تفضيلهم للتركيز على تهيئة الطفل معرفيًا، ولغويًا، ونفسيًا قبل الدخول في تعليم مهارات القراءة بشكل مباشر، وهذا التوجه يرجع إلى تراكم الخبرة العملية، ويرتبط أيضاً بشكل وثيق بالإعداد الأكاديمي الذي تلقته بعض المعلمات خلال دراستهن الجامعية، والذي غالباً ما كان يُقَدِّم فلسفة "الاستعداد" كأساس علمي وتقليدي في تعليم القراءة، كما أن القناعة الشخصية للمعلمات لها دور في تعزيز هذا التوجه، حيث تميل المعلمات ذوات الخبرة إلى تبني أساليب يشعرون بأنها تتماشى مع قدرات الأطفال النمائية وتضمن نتائج تعليمية آمنة وفعالة من وجهة نظرهن.

وفي المقابل، يُلاحظ ضعف التوجه نحو فلسفتي "القراءة أولاً" (Reading First) و"القراءة والكتابة الناشئة" (Emergent Literacy)، رغم أنهما يمثلان توجهات حديثة في تعليم القراءة والكتابة. ويُرجع هذا الضعف إلى عدة عوامل، منها: قلة التدريب المستمر على هذه الفلسفات، وضعف انتشارها في البيئة التعليمية أو في المناهج التي تلقتها المعلمات أكاديميًا، إضافة إلى افتقار البعض إلى القناعة بفاعليتها أو ملائمتها للفئة العمرية المستهدفة.

ب- الفروق وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي:

ولتحديد الفروق في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي لصالح أي فئة من فئات متغير المستوى التعليمي، تم استخدام تحليل التباين الأحادي وكانت النتيجة كما يلي:

جدول رقم (13) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل الدراسي

المحور	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوي الدلالة
المحور الأول: " تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة "	29.393	21	1.400	3.703	.000
	37.417	99	.378		
	66.810	120			
المحور الثاني: " ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم مهاراتي القراءة والكتابة من وجهة نظر أفراد العينة "	58.865	30	1.962	22.229	.000
	7.944	90	.088		
	66.810	120			
الدرجة الكلية	59.865	31	1.931	24.750	.000
	6.944	89	.078		
	66.810	120			



يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (13) لتحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، أن الفروق في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل الدراسي كانت كما يلي:

بالنسبة للمحور الأول: تصورات معلمات الطفولة المبكرة حول تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة: بلغت قيمة (ف) (3.703) ومستوى الدلالة (0.000)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين فئات المعلمات حسب المؤهل الدراسي.

بالنسبة للمحور الثاني: ممارسات معلمات الطفولة المبكرة في تعليم وتعلم مهارتي القراءة والكتابة: بلغت قيمة (ف) (22.229) ومستوى الدلالة (0.000)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين فئات المؤهل الدراسي في هذا المحور.

بالنسبة للدرجة الكلية: بلغت قيمة (ف) (24.750) ومستوى الدلالة (0.000)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في الدرجة الكلية استناداً إلى متغير المؤهل الدراسي.

وبشكل عام، تشير نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وفق متغير المؤهل الدراسي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من تصورات وممارسات معلمات الطفولة المبكرة تجاه تعليم مهارات القراءة والكتابة وفقاً للمؤهل الدراسي، حيث تميل المعلمات ذوات مؤهل البكالوريوس بشكل ملحوظ إلى تبني فلسفة "الاستعداد للقراءة" أكثر من فلسفتي "القراءة أولاً" و"القراءة والكتابة الناشئة"، ويبدو أن هذا الميل يُعزى إلى نقص الخبرة أو قلة التدريب المستمر، وأيضاً يرتبط بدرجة كبيرة بالإعداد الأكاديمي الأولي (الجامعي) الذي تلقته هذه الفئة من المعلمات، والذي غالباً ما يتبنى نماذج تعليمية تقليدية تُركّز على تهيئة الطفل قبل تعليمه مهارات القراءة والكتابة، كما أن القناعة الشخصية لها دور في تعزيز هذا التوجه، في المقابل، فإن المعلمات ذوات المؤهلات الأعلى أو التخصصات الدقيقة في الطفولة المبكرة يظهرن توجهاً أكبر نحو تبني الفلسفات الحديثة التي تُركّز على التعلم النشط والتجريبي، وتؤمن بأن الأطفال قادرين على الانخراط في عمليات القراءة والكتابة منذ وقت مبكر، شرط أن تُقدّم بطرق مرنة وتفاعلية تتناسب مع اهتماماتهم وقدراتهم.

التوصيات:

- تحديث البرامج الأكاديمية الخاصة بتأهيل معلمات الطفولة المبكرة لتواكب التطورات الحديثة في تعليم القراءة والكتابة، والابتعاد عن الاعتماد الكامل على فلسفة الاستعداد للقراءة فقط، وذلك من خلال دمج استراتيجيات تعليمية جديدة تتناسب مع احتياجات الأطفال وتطوراتهم.
- توفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمات تركز على تطبيق الفلسفات التعليمية الحديثة في تعليم مهارات القراءة والكتابة، حيث يعزز ذلك قدرة المعلمات على التفاعل بشكل أكبر مع الأطفال واستخدام أساليب تعليمية طبيعية وتفاعلية.
- تنويع استراتيجيات التدريس، وذلك بتشجيع المعلمات على دمج فلسفات متنوعة في تعليم القراءة والكتابة، بما في ذلك "فلسفة الاستعداد للقراءة" و"فلسفة القراءة أولاً"، بالإضافة إلى استراتيجيات التعلم الطبيعي والتفاعلي من خلال فلسفة "القراءة والكتابة الناشئة"، مما يساهم في تقديم بيئة تعليمية متوازنة وشاملة تعزز من مهارات الأطفال.
- إدخال التقنيات التكنولوجية لتعليم مهارات القراءة والكتابة لتعزيز تفاعل الأطفال مع المحتوى التعليمي وجعله أكثر جاذبية، ويمكن أن تساعد هذه الأدوات في تطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة تعتمد على التفاعل والتحفيز.
- إجراء تقييمات دورية لأداء المعلمات فيما يتعلق بتطبيق تصوراتهن حول تعليم القراءة والكتابة، وذلك



لتحديد نقاط القوة والضعف في ممارساتهن وتقديم الدعم اللازم لتحسين الأداء.

- العمل على توفير بيئات صفية غنية بالمطبوعات والوسائل التعليمية التي تعزز تفاعل الأطفال مع مهارات القراءة والكتابة. فالبيئة المحفزة تعتبر عاملاً رئيسياً في تحسين جودة التعليم.

المقترحات:

- إجراء دراسات موسعة تشمل تحليل العوامل المختلفة التي قد تؤثر على ممارسات المعلمات في تعليم مهارات القراءة والكتابة، مثل البيئة المدرسية، واللوائح، والسياسات التعليمية، والدعم الإداري.
- إجراء أبحاث تتناول تأثير الفلسفات التربوية المختلفة على تعلم الأطفال لمهارات القراءة والكتابة، وذلك لتحسين التطبيقات التعليمية المبنية على الأدلة.
- تشجيع المعلمات على تطوير أنفسهن من خلال حضور ورش العمل والدورات التدريبية المتعلقة بتعليم مهارات القراءة والكتابة، بالإضافة إلى تشجيعهن على متابعة الدراسات الأكاديمية المتقدمة.
- إقامة شراكات بين المدارس ومراكز الأبحاث أو الجامعات لتطوير برامج تأهيل متخصصة ومبنية على أفضل الممارسات العالمية في تعليم القراءة والكتابة، مما سيوفر للمعلمات دعماً إضافياً من الخبراء والمختصين.

المراجع

1. إبراهيم، بسام (2016) معتقدات معلمات العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 24(3)، 71-97.
2. إبراهيم، حنان؛ وسيد، أماني؛ وسالم، أيمن (2021). العلاقة بين الذكاء اللغوي وصعوبات القراءة لدى تلاميذ ذو صعوبات التعلم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، مج 66(1)، 52-83.
3. أمحيدة، فتحى (2011) مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال: نظرة جديدة إلى تعلم الأطفال الصغار القراءة والكتابة (دراسة تحليلية). مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 26(4)، 51-82.
4. بدوي، منال؛ وشريف، فاطمة (2007). فعالية الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية مهارات الكتابة العربية لدى أطفال ما قبل المدرسة. سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج 31(3)، صفحة 71-96.
5. بدير، كريم، وصادق، إميلي (2000). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب.
6. البطوش، أحلام (2017) الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك- مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 36(175)، ج2، 423-460.
7. حبيب، أمجد (2019). المعتقدات التربوية لدى الطلبة المطبقين وعلاقتها بممارساتهم التدريسية. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، مج 44(4)، 281 - 297.
8. الخالدة، محمد؛ والشمري، بايق (2017). تصورات معلمات الصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية للنماذج النظرية لتعليم القراءة، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج 13(2)، 153-169.
9. رمضان، دينا (2018). دور معلمة رياض الأطفال في تنمية مهارات الإدراك السمعي البصري لطفل الروضة. مجلة الطفولة، ع 28، 761-793.
10. زايد، سهام (2014). برنامج إعداد الطالبة المعلمة في تخصص رياض الأطفال في المجال اللغوي وفقاً للاتجاهات التربوية المعاصرة، القاهرة: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
11. زمزمي، فضيلة (2007). فعالية برنامج لتنمية مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة لدى طفل ما قبل



12. المدرسة. سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مج 1(1)، 7-51.
13. السيد، جيهان (2023) القصص الرقمية ودورها في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لدى أطفال الروضة، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مج 38(86)، ج 4، 303-333.
14. شحاته، حسن؛ وجاب الله، على؛ وبحيري، عطاء؛ وزغاري، محمد (2018) المهارات اللغوية الوظيفية للزمة للتلاميذ المعاقين عقلياً بمرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج 3(1)، 96-128.
15. الشريعة، ميسون؛ والحوامة، محمد، وأبو دلو، أحمد (2021). العلاقة بين معتقدات معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن نحو تعليم القراءة وممارساتهن التعليمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 30(1)، 139-168.
16. الشمري، خلود؛ والعليمات حمود (2019) درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمهارات الاستعداد اللغوي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج 33(5)، 877-906.
17. الطحان، طاهرة (2003) مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
18. الطراونة، عوض؛ وخصاونة، أمل (2018) معتقدات معلمات الرياضيات وعلاقتها بممارساتهم التدريسية، مجلة العلوم التربوية، مج 45(4)، 290-311.
19. عاشور، راتب؛ والحوامة، محمد (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار عالم الكتب الحديث.
20. عبد الباري، ماهر (2011). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، ع 117، 142-184.
21. عبد الرحمن، سعد؛ ومحمد، إيمان (2002) الاستعداد لتعلم القراءة وتنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال. مصر: مكتبة الفلاح.
22. عبد المجيد، عواطف؛ والأحمدي، رهام (2014) تطبيقات الحاسوب في تنمية مهارات اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية، السودان، مج 15(3)، 179-193.
23. عبد المؤمن، على (2008) البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة 7 أكتوبر. ليبيا: إدارة المطبوعات والنشر.
24. عبد الوهاب، سمير (2002) تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. المنصورة: المكتبة العصرية.
25. عثمان، مؤمن (2021) أثر برنامج ألعاب تعليمية باستخدام الحاسب الآلي في تنمية بعض المهارات الأساسية في القراءة والكتابة للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بدرجة بسيطة، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ع 17، 145-172.
26. العساف، جمال؛ وأبو لطيفة، رائد (2009) مناهج رياض الأطفال، رؤية معاصرة. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
27. العمري، سحر؛ والكثيري، خلود (2024) ممارسات معلمات رياض الأطفال في تعليم القراءة والكتابة، المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، مج 2(2)، 319-348.
28. غيث، إيمان؛ وأسيل، أكرم (2000) تطور تصورات الطلبة المعلمات في تخصص معلم الصف حول التعلم والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة. عمان: جامعة البترا.
29. كدواني، لمياء (2019) بيئة الروضة وعلاقتها ببعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسبوط، مج 10(10)، 293-345.
30. محمد، أماني (2013) فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة



- للقراءة والكتابة. مجلة الثقافة والتنمية، مصر، مج 13(67)، 103-142.
31. العليمات، حمود (2013) درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة المنارة، مج 19(1)، 105-137.
32. محمد، رويدا (2019). فوائد القراءة للأطفال، الوعي الإسلامي الكويت، (646)، 78-97.
33. الصمادي، محارب (2012) تقييم محتوى المنهاج الوطني التفاعلي من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال: في محافظة عجلون. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ع3، 446، 480.
34. محمود، ازدهار (2024) أنماط السيطرة الدماغية وعلاقتها بصعوباتي الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية وصعوبات الكتابة لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. عمان: رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
35. مردان، نجم الدين (2004) سيكولوجية اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة الحضانة ورياض الأطفال)، ط2. القاهرة، مكتبة دار الفلاح للنشر والتوزيع.
36. موسى، مها (2024). أثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج 18(5)، 425-465.
37. مومني، محمد؛ والمومني، إبراهيم؛ وجرادات، سهير؛ والرفاعي، أروى (2016) تصورات معلمات رياض الأطفال لممارساتهن للمهارات التدريسية المتعلقة بتعليم طفل الروضة، مجلة جامعة القدس المفتوحة، مج 1(38)، 11-42.
38. الناشف، هدى (2012) تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

39. Anne van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical perspectives on literacy in early childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(4), 341–
40. Author(s). (2001). Exploring young children's literacy development through play. **Early Child Development and Care*, 167*(1), 103–114.
41. Bala, I., Bala, A., & Singh, A. (2024). Emergent literacy in early years of education. *The International Journal of Indian Psychology*, 12(3), July–September.
42. Barbara K., Funn, Deborah C. Simmons, Edward, J. Kameenui (1999): Emergent Literacy; Synthesis of the research, national center to improve the tools of educators.
43. Barrot, J. S. (2015). A Socio-cognitive-transformative instructional materials design model for second language (L2) pedagogy in the Asia Pacific: Development and validation. *The Asia Pacific Education Researcher*, 24(2), 283-297.
44. Bayraktar, V. (2018). Investigating print awareness skills of preschool children in terms of child and parent variances. *TED Eğitim ve Bilim*, 43(196)
45. Boyle, B. L. (2011). Reading Readiness: Revisiting the Premature Literacy Debate. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(2), 121-143.
46. Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years:



- Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
47. Burns, M. S., Griffin, P., & Snow, C. E. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. National Academy Press.
 48. Cadime, I., Alves, D. R., Mendes, S., Pinto, P., & Cruz, J. (2024). Teachers' beliefs and practices to support emergent literacy development in preschool education: The moderating role of continuous training. *International Journal of Early Childhood*
 49. Carrie I. Cummins, and other (2004): The relationship between teacher literacy beliefs and their instructional practices, A brief review of the literature for teacher educators, *E-journal of teaching and learning in diverse setting*, VI, issue 2, July.
 50. Casbergue, R. M., & Strickland, D. S. (2016). *Reading and writing in preschool: Teaching the essentials*. Guilford Publications
 51. Christie, J. F. (2008). The scientifically based reading research approach to early literacy instruction. In L. M. Justice & C. Vukelich (Eds.), *Achieving excellence in preschool literacy instruction* (pp. 25–40). The Guilford Press.
 52. Christie, J. F., Enz, B. J., & Vukelich, C. (2007). *Helping young children learn language and literacy* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
 53. Christie, J., Enz, B. J., Vukelich, C., & Roskos, K. (2013). **Teaching language and literacy: Preschool through the elementary grades** (4th ed.). Pearson Education.
 54. Contemporary, Olivia A., SARACHO AND BERNARD SPODEK, 2002 perspectives in literacy in early childhood education, *volum 2 international age publishing inc.*
 55. Crawford, S. K., & Roberts, P. A. (2010). Nurturing early childhood teachers as leaders: Long-term professional development. *Dimensions of Early Childhood*, 38(3), 23-28.
 56. DAVID K., DICKINSON AND SUSAN B., NEWMAN 2006: *Handbook of Early literacy research*, v2, Guilford press, New York.
 57. Debaryshe, B. (2023). Supporting emergent writing in preschool classrooms: Results of a professional development program. *Education Sciences*, 13(9), 961.
 58. Fern, N. P., & Jiar, Y. K. (2014). Preschool teachers' beliefs and practices on early literacy instruction. *Sains Humanika**, 2(4), 1-10.
 59. Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' beliefs. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 249–259). Routledge.
 60. Francis, A. (2015). *Reading readiness deficiency in children: Causes and ways*



- of improvement. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 29.
61. Frey, N. & Fisher, D. (2010). "Reading and the Brain: What Early Childhood Educators Need to Know". *Early Childhood Education Journal*, 38(2): p.p103-110.
 62. Gambrell, L., & Mazzoni, S. A. (2001). Emergent literacy: What research reveals about learning to read. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Intervention Field*, 4(3), 406-431.
 63. Giles, R. M., & Tunks, K. (2014). Teachers' thoughts on teaching reading: An investigation of early childhood teachers' perceptions of literacy acquisition. *Early Childhood Education Journal*, 43(6), 523-530. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0672-3>
 64. Gulmez-Dağ, G. (2012). Effectiveness of Early Childhood Teacher Education Programs: Perceptions of Early Childhood Teachers (Unpublished Master thesis). Middle East Technical University.
 65. Gunning, T. G. (2008). *Creating literacy instruction for all students*. Boston, MA: Pearson/A and B.
 66. Hafiz, F. (2021). Investigating Saudi preschool teachers' beliefs toward emergent literacy skills and practices: A mixed methods study (Doctoral dissertation). University of Alabama at Birmingham
 67. Honig, A. S. (2023). *Stories of experience: Texas preschool teachers' early literacy beliefs and practices* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
 68. International Literacy Association. (2019). *Phonological awareness in early childhood literacy development: Position statement and research brief*. International Literacy Association.
 69. Kennedy, C., & McLoughlin, A. (2022). Developing the emergent literacy skills of English language learners through dialogic reading: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 1-16.
 70. Kennedy, C., & Mcloughlin, A. (2022). Developing the emergent literacy skills of English language learners through dialogic reading: A systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 51(2), 1-16.
 71. Laura M. Justica and Carol Vukelich (2008): *Achieving excellence in preschool literacy instruction*, Guilford press.
 72. Lindemer, C. L. (2006). *The development of a rating scale to measure the quality of preschool literacy environments: A validity study* (Doctoral dissertation, University of Akron) .
 73. M. susan Burns and Robert A. Stechuk (2003): *Establishing the basis for*



- improved reading achievement, George Mason university, the mid-atlantic regional education laboratory.
74. Manosalba Torres, C., & Arancibia Gutiérrez, B. (2022). Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 59(1), 1-16.
 75. Ng, P. F., & Yeo, K. J. (2014). Preschool teachers' beliefs and practices on early literacy instruction. Sains Humanika, 2(4), Special Issue on Education. Universiti Teknologi Malaysia.
 76. Nkebe, S. A. (2017). Emergent literacy instruction in acquisition of reading readiness skills among primary school pupils in Ikom Education Zone, Cross River State, Nigeria [Paper]. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=3541752>
 77. Oyedeji, T. (2017). School Organizational Climate as Correlate of Childhood Education. Ife Psychologia, 25(1), 19-40.
 78. Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. SAGE Open, 5(1).
 79. Sandvik, J. M., van Daal, V., & Ader, H. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers beliefs and practices [Image]. Journal of Early Childhood Literacy, 14(1), 28-52.
 80. Sandvik, J. M., van Daal, V., & Ader, H. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. Journal of Early Childhood Literacy, 14(1), 28-52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
 81. Şenol, F. B. (2021). Readiness for reading and writing in pre-school period: Evaluation of classroom environment and practices with teachers' views. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8(1), 432-453.
 82. Septiani, N., & Syaodih, E. (2021). Emergent literacy in early childhood. In Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020) (Vol. 538). Atlantis Press.
 83. Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (Eds.). (1998). What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics (1st ed.). Routledge.
 84. Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (Eds.). (2000) Beginning reading and writing (Language and Literacy Series). International Reading Association. ISBN: 0-8077-3976-6.
 85. Strickland, D. S., & Morrow, L. M. (Eds.). (2000). Beginning reading and writing (Language and Literacy Series). Teachers College Press
 86. Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K., & Walpole, S. (2002). How grade 1



teachers motivate literate activity by their students. *Scientific Studies of Reading*, 6(2), 135–165.

87. Utami, L. Nurkamto, J. Suryani, N. and Gunarhadi (2019) teachers beliefs and Practices in teaching reading: a socio - cognitive perspective. *Int. J. of Adv. Res.* 7 (6). 127-135.