دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى

عماد السعدي* وعطاف منسي**

تاريخ تسلم البحث 2011/1/17 تاريخ قبوله 2011/8/17

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى (4-9) سنوات في ضوء متغيرات المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وجنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل. ولتحقيق هدف الدراسة جمعت البيانات بتطبيق مقياسيَ التعليم الأسري والميول القرائية على عينة مؤلفة من 746 طفلاً وطفلة من تلاميذ ما قبل المدرسة والصفوف الثلاثة الأولى ووالديهم، في المدارس المختلطة التابعة لمديرية تربية إربد الأولى.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى كانت متدنية، وأن لاختلاف "المستوى الدراسي للطفل" أثرًا دالاً إحصائياً في درجة الميول القرائية، ولصالح "الصفوف الثلاثة الأولى"، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في الميول القرائية تعزى لاختلاف "جنس الطفل"، وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين "جنس الطفل والمستوى الدراسي للطفل. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين متغيرات التعليم الأسري (الأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، والمرحلة الدراسية) من جهة، ومتغير الميول القرائية من جهة أخرى. وإلى وجود مساهمة نسبية ذات دلالة إحصائية "للأنشطة، وللمستوى الدراسي للطفل، وللأدوات، وللمستوى التعليمي لوالد الطفل، ولعدد أطفال الأسرة، ولربط البيت بالمدرسة" في التنبؤ بالميول القرائية. (**الكلمات المفتاحية:** التعليم الأسري، الميول القرائية، أطفال الروضة، الصفوف الأولى).

The Role of Family Literacy in Developing Children's Reading Interests in Kindergarten and the First Three Classes

Imad Sa`di, *Faculty of Education, Yarmouk University.*
Etaf Mansi, *Researcher in Education.*

Abstract*: This study aimed at exploring the role of family literacy in the development of reading interests of children in light of some variables. The sample of the study consisted of 746 kindergarten and elementary schoolchildren, studying in public schools at Irbid First Directorate of Education and their parents. Family Literacy Scale consisting of 48 items and Reading Interest Scale consisting of 30 items were developed and utilized to achieve the study purposes.*

The results revealed a moderate level of the role of family literacy in developing children's reading interests. Parent's beliefs about reading ranked first, followed by instruments (tools), whereas activities came third, and home-school connection fourth.

*Although the results revealed a low degree of reading interests, statistically significant differences in reading interests due to the child study level were found in favor of the first three classes, whereas no statistically significant differences due to either child gender or the interaction between child gender and study level were found. Results also revealed significant positive correlation between all family literacy domains and domains of "instruments, activities, parent's beliefs about reading, home-school connection and fathers' and mothers' educational level, family income, family size and child's study level" with reading interests, in addition to a relative significant contribution of "activities, child's study level, tools, parents' educational level, family size, home-school connection" in predicting reading interest. (****Keywords****: Family literacy, reading interests, kindergarten, elementary school).*

مقدمة: شهدت الحياة الأسرية، لعدة عقود مضت، تغيرات ملحوظة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وترسخ الاعتقاد السائد بأن العملية التربوية تبدأ من الأسرة ثم يبدأ بعد ذلك دور المدرسة، وتتبعها الروافد الأخرى من وسائل إعلام وثقافة وسياسة وغيرها بالتأثير إيجاباً أو سلباً في تعليم الطفل؛ التي يتبدى حينها انسجامها وتكاملها أو اختلافها وتنافرها مع الدور التربوي الذي يقوم به كل من البيت والمدرسة في هذا المجال. إن التعليم الأسري جهد تربوي ضروري في الطفولة المبكرة، والفكرة الأساسية لمنهج التعليم الأسري هي "أن الوالدين هم المعلمون الأوائل لأطفالهم، والمعلمون الذي يبقون للأطفال لأطول وقت ممكن" (Morrow, 1995 P. 6). فالأسرة هي العنصر الأقوى في تشكيل حياة الطفل (Reader and Sowers, 2002).

ويعد دور الوالدين وأفراد الأسرة مهماً في تطوير مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول القرائية لأطفالهم. إذ توصل الباحثون (Anderson, Hierbert, Scott and Wilkinson, 1985) إلى أن للتعليم الأسري دورًا كبيرًا في تنمية مهارات القراءة والكتابة والميل إليهما، وبخاصة عندما ينهمك أفراد العائلة في القراءة لأطفالهم أو القراءة معهم، بالإضافة للتفاعل المشترك بين الوالدين والأبناء. وتوفر بيئة التعليم الأسري ستة مصادر لتنمية مهارات القراءة والكتابة في وقت مبكر في محيط العائلة Hess and Holloway, (1984; Saracho, 2002)، هي:

1. أهمية القراءة: يقوم الوالدان بالقراءة أمام أطفالهم لتحفيزهم على القراءة.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
** باحثة في وزارة التربية والتعليم الأردنية.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

2. الضغط من أجل تحقيق الإنجاز: يفرض الوالدان توقعاتهم المتعلقة بما يرغبون أن يحققه أبناؤهم بما يتعلق بالقراءة والكتابة ومبادراتهم وميولهم.
3. مدى توفر أدوات القراءة واستخدامها: يقدم الوالدان خبرات قرائية تعلّميّة في البيت تشتمل على أدوات القراءة والكتابة الخاصة بالأطفال.
4. القراءة بمصاحبة الأطفال (القراءة التشاركية): يقوم الوالدان بالقراءة بمصاحبة أطفالهم في البيت، وكذلك يستمعون لهم ويساعدونهم عندما يقرأون.
5. فرص التفاعل اللفظي: يتفاعل الوالدان مع أبنائهم بالقراءة بطرق عدة في البيئة المنزلية.
6. الخبرات المكتسبة: يكتسب الأطفال الخبرات القرائية من خلال مراقبة الراشدين وهم يقرأون.

وقد توصل جريفس (Griffis, 2003) إلى أن الوقت التفاعلي للوالدين والطفل هو المفتاح للتعليم الأسري الناجح؛ فخلال هذا الوقت يحصل الوالدان على فرصة للقراءة مع أطفالهم، وممارسة المهارات التي تعلموها سابقاً. وعادة ما يكون هذا العنصر التفاعلي نشاطاً متعلقاً بالتعليم مثل قراءة قصة بشكل مشترك، ويصل الأطفال عندما يقرأ لهم أفراد الأسرة أو الوالدين القصص الماتعة ويستجيبون لتساؤلاتهم المتعلقة بالقراءة ، نتيجة مفادها أن المادة المطبوعة ذات معنى. وهو ما يؤكده ساراشو (Saracho, 2002) الذي أشار إلى أن نوعية التفاعل بين أفراد الأسرة والأطفال مهمة في تنمية الميول القرائية لديهم. ولأن معظم الدراسات التي أجريت كانت على أطفال في بيوت غربية غير عربية، فقد شكل ذلك حافزاً كبيراً للباحثين، في محاولتهما دراسة ما توصلت اليه الدراسات حول صفات الأسر التي يمارس أطفالها القراءة في عمر مبكر في البيئات العربية.

يرتكز مفهوم التعليم الأسري على أساس مفاده أن تنمية القدرة على القراءة وعلى فهم المقروء تبدأ في الأسرة؛ فالأطفال الذين ينشأون في بيئة تتوافر فيها الكتب وتهيىء فرصاً كبيرة للقراءة، ينمو لديهم الميل للقراءة وقد يصبحون قرّاء جيدين محبين للقراءة في وقت مبكر. أما الذين ينشأون دون دعم أسري للقراءة فليسوا كذلك؛ إذ ينظر التربويون إلى القراءة التشاركية التي تتم بين الطفل ووالديه على أنها "محاولة لضم المنزل والمدرسة عن طريق التركيز على نشاطات التعلم المشتركة بين الوالدين وأطفالهما" (Pahl and Kelly, 2005).

يُعد مصطلح التعليم الأسري (Family Literacy) مفهومًا مركبًا، ويمكن اختصاره بمواصفات التعليم الأسري التي نشرتها الجمعية الدولية للقراءة، بعنوان "التعليم الأسري: وجهات نظر جديدة"، (Paratore and Tracey, 1997; Morrow, 1995) المشار إليهم في (Morrow, 2004) التي مفادها أن التعليم الأسري:

- يشتمل على كيفية ممارسة الوالدين، والأطفال، وباقي أعضاء الأسرة التعليم في البيت، وفي المجتمع.
- يحدث بصورة طبيعية في أثناء المعيشة اليومية، ويساعد كلاً من البالغين والأطفال على إنجاز أعمالهم.
- يمكن تضمينه رسومات وكتابات تساعد أثناء القراءة والكتابة، على تبادل القصص والأفكار وتدوين الملحوظات، وإرسال رسائل لتوصيل الخطابات، والاحتفاظ بالسجلات، وتحضير اللوائح، واتباع إرشادات مكتوبة، أو تساعد على تقاسم قصص وأفكار خلال المحادثة، وخلال القراءة والكتابة.
- يقوم به الوالدان عن قصد، أو قد يحدث عفوياً، عندما يقوم أحد الوالدين والأطفال بتأدية مهامهم اليومية.
- تبدأ أنشطته أحياناً خارج حدود البيت في مؤسسات تربوية مختلفة؛ مثل المدرسة أو المكتبة العامة أو دور العبادة. وتهدف هذه الأنشطة إلى دعم اكتساب مهارات تعلم القراءة وتطويرها؛ من خلال قراءة القصص، وإكمال الواجبات المدرسية، وكتابة التقارير البسيطة.

ويعد استقرار الأسرة عاملاً مشجعاً للطفل على التعلم؛ إذ يؤثر التعليم الأسري في تنمية الميل للقراءة والكتابة ولتعلم مهاراتهما (Leichter, 1984) بثلاث طرق، هي:

1. تفاعل الأفراد: من خلال تجارب التعليم التشاركية بين الطفل ووالديه.
2. البيئة الطبيعية: التي تشمل مواد التعلم والأدوات المتاحة في منزل الطفل.
3. المناخ التحفيزي: ويتضمن العلاقات بين الأفراد، وبخاصة علاقات الوالدين ومواقف الوالدين تجاه تعلم القراءة.

تشير الدراسات إلى العلاقة القوية بين قراءة الوالدين والميول القرائية لدى الأطفال، وتظهر أن الأطفال الذين توافرت لديهم نشاطات ومواد قرائية أسرية أكثر امتلكوا ميولاً قرائية بدرجة أعلى من أولئك الذين لم تتوافر لديهم (Anderson, 2000; Jordan, Snow and Porche, 2000; Stainthrop and Hughes, 2000; Saracho, 1997).

وأظهرت دراسة هيس وهولوي (Hess and Holloway, 1984; P. 93) المتعلقة بالبيئة الأسرية ومهارات القراءة أن: "أداء الأطفال للقراءة وميلهم إليها، مرتبط بكمية القراءة التي يقدمها الوالدان لهم، وبنوعية المواد التي يقرأونها لهم، وبدرجة تقديرهم للقراء. وباجتماع هذه العوامل يمكن للوالدين أن يؤثروا في أطفالهم ويساعدوهم على اكتساب مهارات القراءة، وتطوير مهاراتها، والميل إليها. وبغض النظر عن الحالة الاقتصادية، فإن العائلات تستطيع أن توفر بيئة تعليمية غنية تعزز حب الأطفال للقراءة وميلهم إليها؛ لأن نجاح المدرسة يمكن أن يتحقق للأطفال بدءاً من البيت (Anderson, 2000).

وأوضحت دراسة لانسي وبيجن (Lancy and Begin, 1992) كيفية جعل قراءة الأطفال أكثر طلاقة، عندما ينظر الوالدان للقراءة بايجابية، ويدركان وأطفالهما أن القراءة نوع من المتعة، فيقرأون القصص بطريقة تركز على المعنى بدلاً من توجيه الأطفال

لفك الرموز، وهم أيضاً يطرحون الأسئلة ويبتدعون الفكاهة خلال القراءة. ويتفق جولدنبيرغ وريس وجاليمور (Goldenberg, Reese and Gallimore, 1992) مع لانسي وبيجن فيما أشارا إليه من أنه يمكن للوالدين أن يتعلموا الصبر والانتظار إلى أن يعطي أطفالهم الإجابات عن الأسئلة المطروحة وأن يستخدموا أسلوب التفكير السياقي بدلاً من التفكير على مستوى الكلمة، وأن يقرأوا القصص بأساليب تمثيلية، فالوالدان قدوة في القراءة لأطفالهم؛ فهم يتحدثون معهم، ويستمعون إليهم ويشركونهم في مجموعة متنوعة من النشاطات التفاعلية.

ويُعد مفهوم الميول القرائية من المفاهيم المتعددة الأبعاد؛ فقد عرف ويلسون (Wilson, 1971, P.17) الميول القرائية بأنها "تنظيمات وجدانية لدى الفرد تشير إلى اهتمامه بالمواد المكتوبة وتجعله يشترك في مناشط إدراكية أو أدائية ترتبط بها، ويشعر بقدر من الارتياح في ممارسته لها". كما عرفها ديشانت وسميث (Dechant and Smith, 1977, p.76)، المشار إليهما في القرشي، 1985) بأنها "استجابات متعلمة تعبر عن الاهتمام بممارسة القراءة، ونتاج تفاعل بين الحاجات النفسية ووسائل إشباعها"، وعدّا الميول القرائية مفهوم مركب يتكون من عدة مستويات تشمل: حب الاستطلاع والاهتمام والارتباط الوجداني بموضوع القراءة، وتتكامل هذه المستويات الثلاثة لتكوين الميول القرائية.

وبناءً عليه، فإن الميول القرائية هي استجابات تدفع صاحبها إلى ممارسة القراءة في أي تخصص بارتياح ورغبة بغض النظر عن نوع الاهتمام. وهكذا يظهر أن الميول القرائية سابقة للاهتمامات أو التفضيلات القرائية، فالإنسان في الغالب يهوى القراءة بوصفها نشاطاً عاماً، ثم تتسع مداركه وقدراته، وتزيد مهاراته، وتبدأ اهتماماته القرائية بالبروز مع التقدم في العمر ويصبح لديه ميولاً لبعض الموضوعات.

وقد أثبتت معظم الدراسات التي بحثت أهمية الميول والاهتمامات القرائية، وما تعود به على المتعلم بخاصة؛ فقد ذكر القرشي (1985) أن إهمال الميول القرائية والاهتمام بالمهارات فقط؛ يتسبب في تنشئة أجيال من المتعلمين الأميين تعرف كيف تقرأ ولكنها لا تقبل على القراءة.

ويشير علماء النفس إلى أن الميول مهمة في عملية التعلم والميول. وهناك عوامل عدة تؤثر في اكتساب الميول مثل الأسرة أو البيئة التي ينشأ فيها الطفل، وكذلك الوسط الثقافي المحيط به، ولذلك كان من الضروري إيجاد نوع من الميول لدى الطفل أثناء عملية التعلم، التي يمكن أن تُستثار من خلال تفاعل الفرد مع الحاجات الأساسية اللازمة له، ومع الوسائل التي يستخدمها الفرد في إشباع تلك الميول، فالطفل الذي تتوافر لديه الميول القرائية هو الذي تُشبع القراءة حاجاته، وإحساسه بذاته وتقديره إياها وتقدير الآخرين إياه، وتحقق له الفضول والشغف وحاجته إلى التفوق والنجاح. وتُعد الميول بمثابة القوة الفاعلة التي توجه اهتمامات الفرد بالمناشط أو بالأشياء والموضوعات، وهي كذلك تحدد ما إذا كان الطفل قارئاً أم لا، وإلى أي مدى سيقرأ، وما إذا كان شغوفاً بمجال معين من مجالاتها (محمد، 1996).

وتتعدد الوسائل التي تساعد على تنمية الميول القرائية لدى الأطفال، وتتحدد هذه الوسائل في قيام الأسرة، والمدرسة، والمكتبات، ووسائل الإعلام، بدور متميز في تثقيف الطفل. ويتمثل دور هذه المؤسسات التثقيفية وعلى رأسها الأسرة، في مجموعة من الإجراءات والأمور التي ينبغي مراعاتها، وتركز الدراسة الحالية على الإجراءات التي تتعلق بالأسرة ويتوجب عليها القيام بها.

كثيراً ما يعتمد ما يتعلمه الطفل في المدرسة على ميوله أكثر من ذكائه. ويبدو ذلك جلياً في التحصيل الأفضل للطفل في المواد التي يحبها ويميل إليها وفي اختياره لأنشطة وقت الفراغ. ومع ذلك، لا يمكن تعريف الميل بأنه اهتمام أو تفضيل، إن تفضيل شيء ما على آخر - بوجود خيارات مختلفة – يعد قضية سلبية نسبياً لأنه لا يعني بالضرورة بأن الفرد سيبذل جهده لإيجاد الأشياء التي يفضلها، بينما يعد الميل ذو طبيعة ديناميكية نشطة فلا يختار الفرد ما يقرأ فقط بل إنه يختار هدفه ويخلق الإمكانيات لتحقيقه؛ فالميل وسيلة للإنجاز في القراءة، وللاستمتاع بها، ولتدبر معانيها، ونقد نصوصها، وهو مولد لجميع النشاطات القرائية الاختيارية (Damberger. 1975).

تعد مرحلة الطفولة من أفضل المراحل العمرية وأخصبها لتنمية الميول القرائية لدى الأفراد، وهي القاعدة الأساسية التي تبدأ منها وتقوم عليها تنمية الميول القرائية لدى التلاميذ. بل إن عزوف الكبار عن القراءة مرده بالدرجة الأولى إلى أن عملية تنمية الميول القرائية لم تتم أثناء الطفولة، ذلك أن خلق العلاقة الحميمية بين الطفل والكتاب هي خير وسية لتنمية القراءة والشغف بها والإقبال عليها.

وتتعدد الوسائط التربوية التي تعمل على تنمية ميول الأطفال للقراءة وتجعلهم يقبلون عليها بحب وشغف، ومن أهمها: المنزل، والمدرسة، والمكتبات، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية، ولكل وسيط من هذه الوسائط دوره الواضح في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال (شحاته وإبراهيم، 1987).

وتركز الدراسة الحالية على المنزل وسيطاً لتنمية الميول القرائية لدى الأطفال؛ إذ يشير شحاته وإبراهيم (1987). إلى أن المنزل يُعد المركز الأول لتكوين الميول القرائية وتنميتها لدى الأطفال، فهو الذي يعزز في الطفل الميول المبكرة للقراءة، ولابد من أن يصبح الوالدان داخل المنزل قدوة الطفل وأنموذجه؛ لأن تنمية الميول القرائية لدى الأطفال يحتاج إلى أن يميل الوالدان نفسيهما إلى القراءة فيقبلون عليها، ويحترمون الكتاب، ويقدرون العلم والعلماء، وينشئون المكتبات المنزلية، ويحكون لأبنائهم عما يقرؤون؛ ذلك لأن سلوكهما الفعلي أقوى تأثيراً من الدعوة النظرية إلى القراءة.

ومن الأمور التي تعيق الأسرة في تعهد أطفالها وتربيتهم، الأوضاع الاقتصادية الصعبة التي تمر بها غالبية الأسر في الوطن العربي، والتي تسعى بكل جهدها إلى توفير الأمور الأساسية للأسرة من مأوى، وطعام، وشراب وملبس، بحيث يصعب معه أن تشتري لأطفالها ما تعتقد أحياناً بأنه من الكماليات كالكتب والقصص، حتى لو كانت هذه القصص رخيصة الثمن، فكيف يكون الحال إذا كانت كتب وقصص الأطفال مرتفعة الثمن؟ كما هو الحال في عالمنا العربي بخاصة وفي بلدان العالم الثالث بعامة. أضف إلى ذلك عدم ملاءمة البيت لمتطلبات الطفولة من توفير مكان مخصص للقراءة يحتوي على طاولة وكراسي ورفوف للكتب، يلجأ إليه الصغار لتحضير دروسهم وواجباتهم المدرسية وقضاء وقت فراغهم في مطالعة الكتب والقصص والمجلات (احميده، 2008).

تتأثر دافعية الأطفال للقراءة والنجاح في المدرسة بالمستوى التعليمي لآبائهم. فهناك أثر مباشر للبيئة الأسرية والاجتماعية في التطور المعرفي، واكتساب المعرفة بالقراءة والكتابة عند الأطفال، وحسب برنامج وزارة التربية والتعليم الأمريكية " America Reads" فإن عامل التوقع الوحيد الأكثر دلالة لتعليم القراءة والكتابة وتنمية الميول القرائية هو مستوى تعليم الأم، فكلما زاد المستوى التعليمي للأم زاد احتمال أن تقرأ لأطفالها (Darling, 2004).

وقد قام الباحثان بمراجعة الأدب التربوي للوقوف على أبرز النتائج التي تم التوصل اليها في هذا المجال؛ اذ كشفت دراسة بل (Bell, 1999) عن الجوانب النوعية لقراءة الكتب التفاعلية المشتركة بين أطفال الروضة الذين بدأوا للتو بالقراءة مع ذويهم، وبحثت بالتحديد في خصائص قراءة الكتب التفاعلية، ومدى ارتباطها بخصائص محددة لدى الطفل، مثل الميول القرائية، والمهارات القرائية؛ وقد تمت ملاحظة (70) والداً ووالدة في بيوتهم خلال تفاعلات القراءة المشتركة مع أطفالهم، وأشارت النتائج إلى أن التقارير الوالدية حول وتيرة نشاطات القراءة المشتركة في البيت لم تظهر ارتباطا ملحوظًا مع مقاييس معرفة القراءة والكتابة، كما أشارت النتائج إلى أن الوالدين يلعبون دورًا مهمًا في تنمية ميول أطفالهم القرائية.

أما أحميدة (2008) فقد استقصى في الأردن أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة. تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً ممن تراوحت أعمارهم ما بين ثلاث الى أربع سنوات، بالإضافة إلى والديهم. تم توزيع استبانة على الوالدين لتحديد الأطفال الذين يعيشون في بيئات منزلية غنية بالمواد المطبوعة من أولئك الذين يعيشون في بيئات تفتقر إلى المواد المطبوعة، وخضع جميع الأطفال لاختبار الوعي باللغة المكتوبة. أظهرت نتائج الدراسة ممارسات متفاوتة للوالدين في توفير بيئات غنية بالمواد المطبوعة تراوحت بين المتوسطة والمتدنية، كما أن الأطفال الذين يعيشون في بيئات غنية بالمواد المطبوعة أظهروا وعياً باللغة المكتوبة أكثر من اولئك الذين يعيشون في بيئات تفتقر إلى المواد المطبوعة.

وأجرى ماكتاكرت (McTaggart, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير ميول الأطفال القرائية المسبقة وبيئة التعلم الأسري في تطوير ميولهم القرائية اللاحقة، وفي تطور مهارات القراءة والكتابة لديهم. وقد جمعت البيانات للمرة الأولى لهذه الدراسة الطولية عندما كان الأطفال في مرحلة الروضة، وتم جمع البيانات في المرة الثانية في ربيع عام (2003) عندما كان الأطفال في الصف الثاني وفي الصف الثالث. شارك في هذه الدراسة (65) طفلاً (من أصل 110) مع ذويهم، وأظهرت النتائج أن ميول الأطفال القرائية تعد منبئاً لميولهم اللاحقة عند الصف الثالث، كما أشارت إلى وجود مساهمة نسبية لمتغيرات التعليم الأسري وللمهارات الصوتية في التنبؤ بالميول القرائية.

وكان هدف الدراسة التي أجراها جونسون (Johnson, 2007) الكشف عن فعالية نموذج ويكر (Waker) للمشاركة الوالدية في تفسير نتائج الأطفال في مرحلة الروضة، من خلال دمج المتغيرات التي تمثل جميع مكونات هذا النموذج، والتي تتضمن معرفة طبيعة الوالدين، وإحساس الوالدين بالكفاءة، وتصوّرات الوالدين للفرص المدرسية العامّة، ودعوات المعلّم المحددة للتدخّل، ومتطلبات الوقت والجهد، ومهارات المعرفة المدركة، ونشاطات التعليم الأسري العامة المتعلقة بالقراءة وبالكتابة حيث استخدمت الدراسة بيانات السنة الأولى من دراسة طولية امتدت ثلاث سنوات اشتملت على (76) مركزاً لرعاية الطفولة في ولاية أوكلاهما؛ إذ أعطي الآباء والمعلمون مجموعة من استبانات التقارير الذاتية، بينما أعطي الأطفال مقياس تقييم الخطوات المبكّرة نحو مفاهيم معرفة القراءة والكتابة. ثم استخدمت الانحدارات الهرمية لدراسة أسئلة البحث الثلاثة الخاصة بالنموذج وتصرف الطفل نحو التعلم والميول القرائية ومعرفة مفهوم المطبوع. أظهرت النتائج أن النموذج فاعل جداً وأن المهارات الوالدية المحسوسة تعد مساهمة نسبية مهمة في الميل للتعلم، كما أشارت النتائج إلى أن تدخلات المعلّم تسهم بشكل مهم في ميول الأطفال القرائية، وأظهرت النتائج أخيراً أن لإحساس الأطفال بالكفاءة دورًا كبيرًا جداً في النموذج في تطور مفهوم المواد المطبوعة لديهم.

يتبين مما سبق أن موضوع التعليم الأسري هو موضوع ذو أهمية واضحة في تنمية ميول الأطفال في شتى المجالات ويحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة، وبخاصة في البيئة العربية. ولم يتمكن الباحثان في حدود علمهما من العثور على دراسة تناولت التعليم الأسري أو حاولت الكشف عن قوة العلاقة الإرتباطية بين دور الوالدين في التعليم الأسري ومستوى الميول القرائية لدى أطفالهم بشكل مباشر في الأردن بخاصة وفي الوطن العربي بعامة، أو أي دراسة في التعليم الأسري ومستوى الميول القرائية باختلاف المستوى التعليمي للوالدين، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أطفال الأسرة، والجنس، والمستوى الدراسي للطفل. كما لم يقف الباحثان

على دراسة عربية بحثت في عناصر التعليم الأسري وأيها هو الأكثر تنبؤًا وتأثيرًا في تطوير مستوى الميول القرائية لدى الأطفال. وقد تفردت كل دراسة من الدراسات السابقة التي عثرا عليها بجانب واحد من الجوانب المتعلقة بالميول القرائية، أما الدراسة الحالية فقد تناولت جميع الجوانب التي تتعلق بهذه الميول.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة هذه الدراسة من ملاحظة الباحثين الأسرية والميدانية بخصوص صدود الأطفال عن القراءة وعدم ميلهم إليها. ومع أن للأسرة بوصفها مدرسة الطفل الأولى، أهمية كبيرة في توفير بيئة غنية بأدوات التعليم الأسري ومواده وأنشطته الفاعلة التي تُسهم في تنمية ميول الأطفال القرائية، لا يُلحظ أن هذا الجانب يلقى اهتماماً كافياً لدى معظم الأسر العربية؛ إذ يشير تقرير منظمة اليونسكو وتقرير التنمية البشرية العربي إلى أن الوقت المخصص للقراءة عند الطفل العربي لا يزيد على (6) دقائق يوميًا وهو رقم مذهل مقارنة بالوقت الذي يقضيه أطفال الدول الغربية [1].

وتأتي هذه الدراسة لتقف على واقع الحال وتُحدد دور الأسرة في تنمية ميول الأطفال القرائية، بغية إيجاد جيل متمكن من طرق القراءة واستراتيجياتها، وممتلك لمهاراتها المختلفة، ومستعد للبحث عن المعلومة أنى وجدها، وبخاصة في عصر الثورة المعلوماتية وما أنتجته من مواد قرائية إلكترونية. هذا الواقع التربوي وضع الباحثان أمام تساؤل مفاده: ما دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال؟ وبالتحديد؛ فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى تقديرات الوالدين لدور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية للأطفال في مرحلتي رياض الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى؟
2. ما مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة، والصفوف الثلاثة الأولى؟
3. هل يختلف مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى باختلاف جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والتفاعل بينهما؟
4. ما قدرة متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أطفال الأسرة، وجنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة) في التنبؤ بالميول القرائية لدى أطفال الروضة، والصفوف الثلاثة الأولى؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

1. تثير تفكير الوالدين لتنمية الميول القرائية لدى أبنائهم في سن مبكرة.
2. تكشف عن بعض المتغيرات والعوامل الأسرية التي تؤثر في الميول القرائية لدى الأطفال؛ للتعامل معها بشكل يعزز ميولهم نحو القراءة.
3. تضيف موضوعاً ذا أهمية خاصة إلى محتويات المكتبة العربية وبخاصة مع ندرة الدراسات العربية المتخصصة في هذا المجال.
4. تحدد أي متغيرات التعليم الأسري هي الأكثر تنبؤًا في ميول الأطفال القرائية.

التعريفات الإجرائية

يمكن تعريف مصطلحات الدراسة الحالية على النحو الآتي:

- التعليم الأسري: هو مجموعة الممارسات الأسرية التعليمية التي تهيىء الفرصة للأطفال لتطوير ميولهم القرائية، ليصبحوا قرّاءً متميزين في وقت مبكر. ويتمثل مستوى التعليم الأسري في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الوالدان على مقياس التعليم الأسري المتعلقة بمتغيرات الدراسة التالية: المستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أطفال الأسرة، والأدوات والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة.

- الميول القرائية: هي استجابات تظهر اهتمام الطفل بالمواد القرائية، بحيث توفر له رغبة حقيقية في ممارسة القراءة بغض النظر عن محتوى هذه القراءة، وتجعله يشترك بمناشط حركية ترتبط بها وتشعره بقدر من الارتياح عند ممارستها، سواء أكان ذلك اهتماماً أم رغبة في مجال معين. ويتمثل مستوى الميول القرائية في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل على مقياس الميول القرائية المستخدم في هذه الدراسة.

- المستوى الدراسي للطفل: هو المستوى الدراسي الذي يدرس فيه الطفل في الفصل الأول من العام الدراسي 2010/2009 في المدارس المختلطة في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، ويتألف من مستويين، هما: ما قبل المدرسة (4- أقل من6) سنوات، والصفوف الثلاثة الأولى (6 - 9) سنوات.

محددات الدراسة

تتحدد هذه الدراسة في اقتصارها على:

1. الأطفال الذين يدرسون في رياض الأطفال، وفي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وتتراوح أعمارهم ما بين (4-9) سنوات، مما يحول دون تعميم نتائجها على فئات أخرى

(1) Retrieved November 11, 2010 form: http://www.annabaa.org/nbanews/70/154.htm

2. آباء وأمهات الأطفال الذين وافقوا على المشاركة في هذه الدراسة. مما يحول دون تعميم نتائجها على أسر أخرى ممن لم يوافق أباؤهم وأمهاتهم على المشاركة.
3. الأداتين المستخدمتين فيها، وهما مقياس التعليم الأسري ومقياس الميول القرائية؛ مما يحول دون تعميم نتائجها فيما لو استخدمت أدوات أخرى تتمتع بخصائص سيكومترية مختلفة، وأخضعت بياناتها لمعالجات وأساليب إحصائية مغايرة.

منهجية الدراسة واجراءاتها

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ ما قبل المدرسة، وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى ووالديهم، ممن تتراوح أعمارهم (4-9) سنوات ويدرسون في المدارس المختلطة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2010/2009)، والبالغ عددهم (25415) تلميذاً وتلميذة منهم (12524) تلميذاً و(12891) تلميذةً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (746) طفلاً وطفلةً ووالديهم، وهم من الأطفال الذين تطوع أباؤهم وأمهاتهم للمشاركة في هذه الدراسة ولحضور اجتماعات أولياء الأمور داخل المدرسة ووافقوا على التعاون مع الباحثين وتيسير إجراءات هذه الدراسة. ويبين الجدول 1 توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات الدراسة.

الجدول 1 توزيع أفرد عينة الدراسة حسب متغيراتها

العينة	المتغير	المستوى/الفئة	العدد	النسبة
الآباء والأمهات	المستوى التعليمي لوالد الطفل	أمي لا يقرأ ولا يكتب	18	%2.4
		توجيهي فما دون	273	%36.6
		بكالوريوس	374	%50.1
		دراسات عليا	81	%10.9
	المستوى التعليمي لوالدة الطفل	أمي لا يقرأ ولا يكتب	15	%2.0
		توجيهي فما دون	355	%47.6
		بكالوريوس	297	%39.8
		دراسات عليا	79	10.6
	مستوى دخل الأسرة	300 فما فوق	225	%30.2
		499-301	271	%36.3
		1000-500	159	%21.3
		1001 فأكثر	91	%12.2
	عدد أطفال الأسرة	3-1	194	%26.0
		6-4	354	%47.5
		7 فأكثر	198	%26.5
الأطفال	جنس الطفل	ذكر	467	%62.6
		انثى	279	%37.4
	المرحلة الدراسية	ما قبل المدرسة	242	%32.4
		المرحلة الأساسية الدنيا	504	%67.6
		الكلي	746	%100.0

أداتا الدراسة

ترتكز االدراسة الحالية في جمعها للبيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة على الأداتين الآتيتين:

أولا: مقياس التعليم الأسري Family Literacy Scale

قام الباحثان بإعداد "مقياس التعليم الأسري" وتطويره، حيث تكون بصورته الأولية من (79) فقرة موزعة على (5) مجالات، وتم الاعتماد في صياغة مفردات محتواه على الأدب النظري وعلى الدراسات السابقة ذات العلاقة (Hall, 2008; Crawford and Zygouris, 2006; Buckner,2004; Daniels, 2004; Saracho,2002; Stainthrop and Hughes, 2000).

صدق المقياس

تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين، هما:

1. صدق المضمون Content Validity

للتحقق من صدق المضمون للمقياس، ومناسبة فقراته لأغراض هذه الدراسة؛ قام الباحثان بعرضه بصورته الأولية على لجنة من المحكمين المتخصصين في تربية الطفل والتربية الابتدائية وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس، في جامعة اليرموك، وبلغ عددهم (17) محكماً، وطلب الباحثان منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس وقد اجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظاتهم، وتم حذف (17) فقرة بسبب تكرار مضمونها بفقرات أخرى أو عدم دقتها أو انتمائها لأي مجال من المجالات التي يتألف منها المقياسي.

2. الصدق التمييزي Discriminative Validity

بهدف التحقق من قدرة فقرات المقياس على التمييز التي تعد مؤشرًا على صدق بناء المقياس وجودة فقراته قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (69) أباً وأماً من خارج عينة الدراسة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه مع المقياس ككل، حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة للمقياس؛ ولا يكفي توافر أحدهما دون الآخر، والمعياران هما: وجود دلالة إحصائية لإرتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك مع العلامة الكلية للمقياس، وألاّ تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، أو مع العلامة الكلية للمقياس عن (0.20) (DeVellis, 2003, P. 98).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس بصورته الأولية، والمكون من (48) فقرة تم حذف (14) فقرة وتكون المقياس بصورته النهائية من (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات*.

ثبات مقياس التعليم الأسري

تم التأكد من ثبات المقياس بتطبيقه على عينة مكونة (69) أباً وأماً من خارج عينة الدراسة بطريقتين، هما:

1. الاختبار - إعادة الاختبار Test-Re test

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (69) أمًا وأبًا بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Re test) بفاصل زمني مدته أسبوعين بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وحُسب معامل ارتباط (بيرسون) بين التطبيقين لمجالات المقياس وللمقياس ككل، ويبين الجدول 2 معاملات الثبات المتحصل عليها.

2. الاتساق الداخلي Internal Concestency

تم حساب ثبات التجانس بطريقة الاتساق الداخلي، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على المجالات والمقياس جميعه، وكانت قيم معاملات الثبات على النحو المبين في الجدول 2.

الجدول 2 معامل ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لمقياس التعليم الأسري

رقم المجال	المجال	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة	عدد الفقرات
1	الأدوات	0.79	0.90	7
2	الانشطة	0.91	0.82	11
3	اعتقادات الوالدين عن القراءة	0.82	0.70	19
4	ربط البيت بالمدرسة	0.86	0.84	11
	المجموع الكلي	0.94	0.88	48

يتضح من الجدول 2 أن أداة الدراسة تتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية وكافية لأغراض الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح مقياس التعليم الأسري

كانت فقرات المقياس من نوع ليكرت الخماسي التدريج (5-point Type Likert Scale)، حيث تتم الإجابة عنها بأن يحدد المُستجيب درجة ممارسة السلوك المتضمن في الفقرة تجاه أطفاله بهدف تنمية الميول والمهارات القرائية والكتابية لديهم، ومثالها الفقرة الثانية من مجال الأنشطة التي مفادها: "أقرأ لطفلي بعض الملصقات المعلقة على الجدران أوالأعمدة". ويتم تحويل الاستجابات وفقًا للدرجات التي يختارها المستجيب، كما يلي: دائمًا وتُعطى (5) درجات، وغالبا وتُعطى (4) درجات، وأحياناً وتُعطى (3) درجات، ونادراً وتُعطى درجتان (2)، وأبداً وتُعطى درجة واحدة (1)، ويعكس التدريج.في الفقرات السالبة وهي (7،11) من مجال اعتقادات الوالدين. وبما أن المقياس يتكون من (48) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص، هي (240)، وأدنى درجة (48). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية على مستوى الفقرة الواحدة، باستخدام العلاقة الآتية:

[عدد فئات التدريج - 1 / عدد فئات التدريج] =
3/(1-5) = 3/4 = 1.33

وعليه، فإن درجة التقدير، بعد تقريب القيم إلى خانتين عشريتين، تتحدد وفق المعيار الإحصائي الآتي:

(1.00 – 2.32) = درجة تقدير متدنية.
(2.33 – 3.66) = درجة تقدير متوسطة.
(3.67 – 5.00) = درجة تقدير عالية.

ثانيا: مقياس الميول القرائية Reading Tendency Scale

قام الباحثان بتطوير مقياس الميول القرائية للأطفال، استناداً إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي تضمنت تحليل مفهوم

* لمزيد من الاطلاع يطلب المقياس من الباحثين.

الميول القرائية إلى أبعاده المختلفة (Fischer, 2004; Rowe,1991; Schmitt, 2009؛ شحاتة وإبراهيم، 1987). وتم الاستناد في بناء هذا المقياس إلى مقاييس طورها باحثون آخرون (Schmitt, 2009; Hildebrandt, 2010; Anne-Marie, 2006; Chen, 2009; Saracho, 1997).

صيغت فقرات المقياس بصورته الأولية، وبلغ عددها (42) فقرة، وقد طلب من المفحوص الإشارة إلى صورة الوجه الذي يعبر عن مدى حبه لما ورد في الفقرة؛ لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع شعوره الشخصي، وذلك على النسق المبين في الفقرة الآتية من المقياس:

20	أحب شراء الألعاب المقروءة			

صدق مقياس الميول القرائية

استخدم الباحثان الطرق الآتية لحساب صدق هذا المقياس:

1. صدق المضمون Content Validity

للتحقق من صدق المضمون للمقياس، ومناسبة فقراته، قام الباحثان بعرضه على لجنة من المحكمين المتخصصين في تربية الطفل والتربية الابتدائية وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم والمناهج وطرق التدريس في جامعة اليرموك، الذين بلغ عددهم (17) محكماً، وبعد الاطلاع على أراء المحكمين، تم الاحتكام في قبول أو تعديل أو حذف فقرات المقياس إلى نسبة اتفاق بين المحكمين قيمتها (80% فما فوق). وبناءً عليه، فقد تم حذف (11) فقرة، وتعديل صياغة فقرتين من الناحية اللغوية؛ وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (31) فقرة. وقد أجمع المحكمون على صلاحية المقياس في تحقيق الغاية التي وضع من أجلها، وهي "قياس الميول القرائية للأطفال".

2. الصدق التمييزي Discriminative Validity

بهدف التحقق من قدرة فقرات المقياس على التمييز، التي تعد مؤشرًا على صدق بناء المقياس وجودة فقراته، قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (69) تلميذاً وتلميذةً من خارج عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة، وتم حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المقياس ككل، حيث تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة للمقياس؛ ولا يكفي توافر أحدهما دون الآخر، والمعياران هما:

أ. وجود دلالة إحصائية لارتباط الفقرة بالعلامة الكلية للمقياس.

ب. ألا تقل قيمة معامل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، أو مع العلامة الكلية للمقياس عن (0.20) (DeVellis, 2003, P. 98).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياس بصورته الأولية والمكون من (31) فقرة تم استبعاد فقرة واحدة ذات الرقم (30) وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (30) فقرة*

ثبات مقياس الميول القرائية

للتأكد من ثبات المقياس، استخدم الإجراءان الآتيان:

1. الاختبار - إعادة الاختبار Test-Retest

طبق الباحثان المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (69) طفلاً وطفلةً مرتين بفاصل زمني أسبوعين بين التطبيقين، وتم بعدها حساب معامل ارتباط (بيرسون)، وبلغ (0.94) وهو يشير الى معامل استقرار مرتفع ومناسب لغايات هذه الدراسة.

2. الاتساق الداخلي Internal Concestancy

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس (التجانس) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) للوقوف على الاتساق الداخلي للمقياس، وبلغت قيمته الكلية على المقياس ككل (0.94). وهي قيمة مرتفعة وكانت كافية لغايات هذه الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس

تكون مقياس الميول القرائية بصورته النهائية من (30) فقرة، حيث يضع المفحوص إشارة على صورة الوجه الذي يعبر عن شعوره الشخصي تجاه الفقرة، على تدريج يتكون من (3) درجات وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الثلاثي التدريج، بحيث تعطى الصورة التي تشير إلى الوجه السعيد (3) درجات، وتُعطى التي تشير إلى الوجة العادي (2) درجة، وتُعطى درجة واحدة إلى الصورة التي تشير إلى الوجة المنزعج. وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة، فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها التلميذ أو المفحوص هي (90) درجة، وأدنى درجة هي (30). وبما أن المقياس يتكون من (30) فقرة؛ فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب أو المفحوص هي (90)، وأدنى درجة (30). وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية على مستوى الفقرة الواحدة، باستخدام العلاقة الآتية:

[عدد فئات التدريج - 1 / عدد فئات التدريج] =

3/(1-3) = 3/2 = 0.67

وعليه، فإن درجة التقدير تتحدد، لأقرب خانتين عشريتين، وفق المعيار الإحصائي الآتي:

(1.00 – 1.66) = درجة تقدير متدنية.

(1.67 – 2.33) = درجة تقدير متوسطة.

(2.34 – 3.00) = درجة تقدير عالية.

* لمزيد من الاطلاع يطلب المقياس من الباحثين

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بالإجراءات الآتية:

1. الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية تربية إربد الأولى لتسهيل مهمة تطبيق أدوات الدراسة في المدارس التابعة لها.
2. تحديد عينة الدراسة المكونة من تلاميذ ما قبل المدرسة وتلميذاتها، وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى وتلميذاتها، وأولياء أمورهم، بعد الرجوع إلى سجلات مديرية تربية إربد الأولى.
3. تدريب فريق بحث من طلبة دكتوراة التربية في جامعة اليرموك، والبالغ عددهم (13) طالباً وطالبةً، أوكلت لهم مهمة مساعدة الباحثين في تطبيق أدوات الدراسة، بإشراف الباحثين، مع من تبقى من أفراد العينة.
4. توزيع بطاقات دعوة للوالدين لحضور اجتماعات أولياء الأمور داخل المدرسة، بوساطة أطفالهم، وضّح فيها الباحثان أهداف الدراسة، وطلبا منهم تحديد ما إذا كانت لديهم رغبة للمشاركة في هذه الدراسة، وحضور الاجتماعات المتعلق بها أم لا، حيث تم توزيع (1000) بطاقة، وذلك وفق برنامج الباحثين والفريق الذي تم تدريبه وما تقتضيه ظروف أفراد عينة الدراسة والمدرسة، وقد تم استعادة (857) بطاقة ممن يرغبون بالمشاركة بهذه الدراسة.
5. تنسيق أوقات عقد اجتماعات أولياء الأمور للراغبين بالمشاركة، وتحديد ظروف عقد الاجتماعات وأماكنها، وكان عدد الذين حضروا الاجتماعات (326) أباً وأماً.
6. توزيع مقياس التعليم الأسري على الوالدين من عينة الدراسة أثناء الاجتماعات، موضحين لهم الإرشادات الضرورية اللازمة للإجابة عن فقرات مقياس الدراسة، والرد على الأسئلة المطروحة التي تتعلق بأمور توضيحية تعبئة فقرات المقياس، ولقد تراوحت الفترة الزمنية لكل إجتماع من (30-45) دقيقة.
7. تطبيق مقياس الميول القرائية على الأطفال الذين أجاب والدوهم عن مقياس التعليم الأسري، ثم تمت المطابقة بين كل طفل ووالديه؛ بغية تحديد العلاقة بين التعليم الأسري والميول القرائية لدى الأطفال.
8. استكمال عينة أفراد الدراسة ممن وافقوا على المشاركة بالدراسة، ولم يتمكنوا من حضور اجتماعات أولياء الأمور بالتواصل مع عدد منهم من خلال زيارتهم في منازلهم، وقد أجرى الباحثان (37) مقابلة مع أولياء الأمور، ومن ثم طبقا مقياس الميول القرائية على أطفالهم في المدرسة.
9. إرسال مقياس التعليم الأسري مع الأطفال إلى أولياء أمورهم الأطفال ممن وافقوا على المشاركة بالدراسة ولم يتمكنوا من حضور الاجتماعات، وتعذر على الباحثين الوصول إلى منازلهم وذلك لغرض استكمال عينة الدراسة. لذا طلب الباحثان منهم إعادتها معهم وبلغ عددهم (383) أباً وأماً، وتم بعدها تطبيق مقياس الميول القرائية على أطفالهم في المدرسة.
10. تصنيف البيانات بعد تطبيق أدوات الدراسة على كامل العينة، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل، وتم استبعاد المقاييس التي لم تستكمل الشروط؛ إما لعدم ذكر الجنس أو المستوى الدراسي للطفل أو مستوى دخل الأسرة أو عدد أطفال الأسرة أو المستوى التعليمي لأحد الوالدين أو وضع أكثر من إجابة على الفقرة والتي بلغ عددها (111) نموذجاً، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة الذين تم تطبيق الدراسة عليهم (746) طفلاً وطفلة ووالديهم، وتم تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول الذي مفاده "ما مستوى تقديرات الوالدين لدور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية للأطفال في مرحلتي رياض الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى؟" تم حساب المتوسطات الحسابية لتقديرات الوالدين في عينة الدراسة من الآباء والأمهات وتحديد درجة التقدير، على كل مجال من مجالات مقياس التعليم الأسري وعلى الفقرات ككل، ويبين الجدول 3 المتوسطات الحسابية لتقديرات الوالدين ودرجاتها على كل مجال من مجالات المقياس وعلى فقراته جميعها.

الجدول 3 تقديرات أفراد عينة الدراسة دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية للأطفال

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	3	اعتقادات الوالدين عن القراءة	2.71	0.41	متوسطة
2	1	الأدوات	2.50	0.66	متوسطة
3	2	الأنشطة	2.14	0.45	متدنية
4	4	ربط البيت بالمدرسة	1.87	0.65	متدنية
		دور الوالدين ككل	2.26	0.38	متدنية

* الدرجة القصوى (5)

يتضح من الجدول 3 أن درجات تقدير أفراد عينة الدراسة (الآباء والأمهات) دور التعليم الأسري في تنمية الميول القرائية للأطفال تراوحت ما بين متدنية على المجالين الثاني والرابع ومتوسطة على المجالين الأول والثالث. وكانت درجة تقديرهم على الأداة ككل متدنية. وقد يعني ذلك أن الوالدين لا يقومون بممارسات التعليم الأسري التي تنمي الميول القرائية لأطفالهم على أتم وجه أو أنهم لا يقومون بها البتة. ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن الوالدين يعبرون عن طموحات يأملون تحقيقها وليس بالضرورة عن ممارسات يقومون بها، فقد يقوم الوالدان في المنزل بنشاطات قرائية وكتابية ذاتية، قلما يكون الهدف المباشر منها أن يراهم أطفالهم وهم يقرؤون أو يحملون الكتاب، أو لكي يكونوا قدوة وأنموذجًا لهم، وقد يكون عمل الوالدين وانشغالهم في تأمين دخل للأسرة من العوامل التي أسهمت في هذه النتيجة. وقد تؤدي هذه الممارسات غير المقصودة إلى إكساب الأطفال ميولاً قرائية دون توجيه يُذكر، وقد تكون معززة بإتاحة الفرصة للأطفال لكي يكتشفوا الكتب ويستطلعوا صورها، ويتصفحوا المجلات وإعلاناتها، ويتساءلوا عنها وعن غاياتها وعما جاء فيها.

ويبدو أن الوالدين يعتقدون أن تلك الممارسات عادية لأطفالهم ولا يعيرونها الأهمية اللازمة، ومنهم من يُعِد نفسه غير معني بتنمية ميول الأطفال القرائية وأنها مسؤولية المدرسة؛ فيمكن أن تكون المواد القرائية والكتابية متوافرة في بيئاتهم، غير أنهم قد يجهلون أهمية توظيفها في تنمية ميول أطفالهم القرائية، هذا من جهة. أما من الجهة الأخرى؛ فقد يهتم الآباء والأمهات بشكل كبير في تعليم أطفالهم ويحرصون على مساعدتهم، وعلى تنمية ميولهم القرائية، لكنهم يفتقرون إلى المعرفة والمهارة حول كيفية القيام بذلك على أتم وجه.

ويتضح أن بيئات التعليم الأسري لأولئك الاطفال تخلو من ممارسات أنشطة القراءة المبكّرة، على الرغم من أهميتها في هذه المرحلة، ولعل ما يدعم ذلك حصول المجال الثاني "الأنشطة"، على متوسط حسابي (2.14) ودرجة تقدير "متدنية"، فكثير من الناس لا يقرأون على الرغم من أنهم متعلمون؛ إذ إن ممارسة القراءة والتعود عليها وجعلها جزءاً من حياة الإنسان أمر مطلوب في العصر الحاضر السريع تطوره، ومع أن بعضهم يملكون مكتبات ضخمة في بيوتهم إلا أنها لا تعدو أن تكون جزءاً من (ديكور) البيت أو تصميمه، ومظهرَ فخر وترف ليس أكثر، وهو ما يؤكده تقرير منظمة اليونسكو المشار إليه آنفاً.

يتبين من نتائج الدراسة أن ما يوفره الغالبية العظمى من الآباء والامهات الذين شاركوا في هذه الدراسة لأطفالهم في البيئة المنزلية؛ يُعد خبرات متواضعة في بناء بيئة التعليم الأسري. فبعض الآباء والأمهات يقومون بالفعل بتوفير أدوات معينة على القراءة، مثل: القرطاسية، ومساحة في غرفة الطفل يضع فيها كتبه وأدوات الكتابة الخاصة به، وجهاز حاسوب، ولوح مغناطيسي يكتب عليه، ومجلات أطفال محببه له، ومكعبات وملصقات. ومع ذلك، لم تصل ميول أطفالهم القرائية إلى المستوى المطلوب، ذلك أن تلك المواد لم توظف بفاعلية في تنمية تلك الميول.

كما يؤثر دخل الأسرة ومستواها التعليمي الجيد تأثيراً إيجابياً في دور الوالدين في التعليم الأسري؛ فكلما زاد دخل الأسرة ومستواها التعليمي، زاد معه دور الوالدين المتعلق بتمكين الأطفال من مهارات القراءة المختلفة، التي تؤثر في تنمية ميولهم القرائية وتعززها. فهناك مجموعة من الآباء والأمهات يهتمون بتعليم الأطفال، ويريدون مساعدتهم، ولكن كثيراً ما ينشغلون في العديد من الاحتياجات الأكثر إلحاحاً؛ مثل: المشاكل المالية، والأسرية؛ إذ يُعد المستوى الاقتصادي من المحددات المهمة للوقت الذي يقضيه الوالدان في القراءة لأطفالهم، وهو ما أكدته استجاباتهم عن فقرات مقياس التعليم الأسري. وهناك عامل أخر قد يؤثر في التعليم الأسري وهو عدد الأطفال في الأسرة الواحدة؛ فقد أظهرت خصائص العينة المعروضة في الجدول 1 أن (74%) من الأسر لديها (4) أطفال فأكثر وأن (26.5%) منها لديهم (7) أطفال فأكثر، ومع انشغال الوالدين باحتياجات الأسرة، كما أشير سابقًا، وبهذا العدد الكبير من الأطفال تغدو الأسرة عاجزة عن إيجاد الوقت الكافي والملائم لتنمية ميول الأطفال القرائية.

أما على مستوى المجالات فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئياً مع دراسة كلٍ من (Waddell, 1996; Stainthrop and Hughes, 2000; Saracho, 2002; Pahl and Kelly; 2005) التي بُني على أساسها مقياس التعليم الأسري، فقد جاء مجال "اعتقادات الوالدين عن القراءة" بالمرتبة الأولى، وبدرجة تقدير متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى القيود التي تفرضها أحياناً قيم الوالدين ومعتقداتهم عن القراءة، وتحول دون توفير عناصر التعليم الأسري؛ من أدوات، وممارسة للأنشطة القرائية، وتواصل بين البيت والمدرسة. بل يمكن الإشارة أيضًا إلى أن قراءة الكتب التفاعلية في المنزل تعتمد ببساطة على قيم الوالدين ومعتقداتهم القرائية. فغالباً ما يوجد في البيوت التي تُمارس فيها القراءة التشاركية بشكل متكرر والدان يقدران التعليم، وهم أنفسهم يقرؤون بشكل متكرر ويقدمون أشكال التحفيز الفكري الأخرى للأطفال.

وقد أكد بعض الآباء والأمهات أنهم "يعتقدون بأن القراءة مع أطفالهم تقربهم منهم". ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن القراءة تعمق العلاقة بين الكبار والصغار؛ فقراءة الطفل مع والديه تتم في وسط علاقات عاطفية مشبعة، حيث تتسم القراءة التفاعلية بعدة عوامل سلوكية، مثل: الجلوس جنباً إلى جنب مع وضع الكتاب أمام الكبير، مع ما يرافق ذلك من الابتسامات والضحك والمرح، والتواصل البصري، والاتصال الجسدي (Hall, 2008).

وجاء بالمرتبة الثانية مجال "الأدوات" وبدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى الاهتمام الكبير الذي يحظى به الأطفال بشكل عام؛ إذ يوفر الوالدان الكثير من أدوات القراءة والكتابة الورقية أو

الالكترونية لأطفالهم بصرف النظر عن وعي والديهم بكيفية توظيف هذه الأدوات وخصوصاً بالنسبة لذوي الدخل المرتفع. فقد وجد الباحثون أن الأطفال الذين قرأ لهم والدوهم في مرحلة مبكرة كانت الكتب متوافرة لديهم باستمرار.

أما مجال "الأنشطة" فقد جاء بالمرتبة الثالثة، وبدرجة تقدير متدنية. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الكثير من الآباء تنقصهم المهارات القرائية والكتابية حتى لو كانت لديهم اعتقادات مرتفعة عن القراءة، ولديهم القدرة على توفير الأدوات، فالكثير من الآباء يُحضرون أدوات التعليم، وخصوصاً من ذوي الدخل المرتفع، ولا يحسنون استخدامها وتوظيفها في تنمية ميول أطفالهم القرائية. وقد يكون العامل المساهم في ظهور تدني مستوى الميول القرائية لدى العديد من عوائل الأطفال ذات الحالة الاقتصادية المتدنية هو قلة الخبرات التشاركية الفعالة المبكرة بين الوالدين وأطفالهم.

وأما "مجال ربط البيت بالمدرسة" فقد جاء بالمرتبة الرابعة، وبدرجة تقدير متدنية. وقد يعزى ذلك إلى إخفاق المدرسة في بناء جسور من الثقة والعلاقة المتينة مع أولياء الآباء والأمهات، أضف إلى ذلك الدور الشكلي الذي يلعبه مجلس الأباء والأمهات الذي لا يتجاوز حدود الاجتماعات الروتينية والقرارات التي لا ترى النور أبدًا. وقد تُعزى النتيجة إلى أن أولياء الأمور ربما يعتقدون أن دورهم قد انتهى بمجرد التحاق أطفالهم بالمدرسة، فهي المسؤولة عن تربية أطفالهم وتعليمهم، بمعزل عن الأسرة على الرغم من أن المدرسة هي امتداد للبيت والأسرة، وهذا الاعتقاد ناجم عن فهم الوالدين أدوارهم بوصفهم أولياء أمور أطفالهم؛ ذلك أن لدى العديد من الآباء والأمهات مفاهيم خاطئة عن القراءة، مثل اعتبار القراءة لأغراض الامتحانات والحصول على تحصيل مرتفع، فيهملون مشاعر الأطفال وانفعالاتهم، ولا يزورون المدرسة، مع أن الزيارة تعزز شعور الطفل بأنه موضع اهتمام والديه، وتلفت انتباه القائمين على العملية التعليمية في المدرسة وتوجههم نحو إعطاء الطفل دورًا في أنشطتها القرائية فتعزز ميله القرائي، وتشعره بالمتعة أثناء القراءة، فالتواصل مع المدرسة، جنبًا إلى جنب مع توفير بيئة منزلية غنية بممارسات الأنشطة القرائية والكتابية؛ يعزز ميل الطفل للقراءة ويحفزه معنوياً لتنمية هذا الميل وتطويره ورفع درجته.

يجب ألاّ نغفل أن التغير الاجتماعي والاقتصادي المتسارع، قد ألقى بظلاله على العملية التعليمية الأسرية؛ إذ إن ارتفاع تكاليف الحياة، وخروج المرأة إلى ميادين العمل المختلفة لمساعدة رب الأسرة في توفير احتياجاتها، وبخاصة المادية منها، يعد سببًا رئيسًا في تقاعس الآباء والأمهات عن متابعة أبنائهم والتواصل مع المدرسة (Warner, 1991).

نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني الذي مفاده "ما مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى؟" تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال، على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة المتعلقة بالميول القرائية وعلى الفقرات ككل، ويبين الجدول 4 تلك المتوسطات وانحرافاتها المعيارية ودرجة تقديرها.

الجدول 4 المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة (الأطفال) على مقياس الميول القرائية، مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
30	أحب قراءة القصص المضحكة.	1.86	0.85	متوسطة	1
5	أحب قراءة أفراد أسرتي لي.	1.85	0.86	متوسطة	2
23	أحب تلوين الحروف والكلمات.	1.75	0.87	متوسطة	3
2	أحب النظر إلى الكتب.	1.72	0.86	متوسطة	4
6	أحب قراءة معلمي / معلمتي لي.	1.71	0.88	متوسطة	5
10	أحب تكرار القصة التي قرأها أفراد أسرتي لي.	1.70	0.78	متوسطة	6
26	أحب مجلات الأطفال.	1.68	0.83	متوسطة	7
13	أحب تركيب الحروف على اللوح المغناطيسي.	1.67	0.83	متوسطة	8
11	أحب أخذ قصتي المفضلة في الرحلات.	1.66	0.78	متدنية	9
29	أحب قصص المغامرات.	1.65	0.75	متدنية	10
24	أحب قصص الحيوانات.	1.63	0.78	متدنية	11
25	أحب القراءة من الحاسوب.	1.62	0.75	متدنية	12
27	أحب القصص الدينية.	1.60	0.80	متدنية	13
28	أحب حفظ سور القرآن الكريم.	1.60	0.77	متدنية	14
19	أحب النظر إلى الصور وقراءة المكتوب حولها.	1.57	0.83	متدنية	15
4	أحب القراءة مع أصدقائي.	1.54	0.76	متدنية	16
21	أحب لحظات إنهائي قصة قرأتها.	1.52	0.70	متدنية	17

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التقدير	الرتبة
12	أحب توافر كتب كثيرة في غرفتي	1.49	0.71	متدنية	18
16	أحب القراءة لأصدقائي.	1.49	0.74	متدنية	19
17	أحب طلب معلمي / معلمتي القراءة أمام زملائي.	1.45	0.69	متدنية	20
18	أحب أن يحين وقت قراءتي.	1.44	0.68	متدنية	21
9	أحب الذهاب مع والديّ إلى مكتبة الأطفال.	1.43	0.71	متدنية	22
3	أحب شراء قصة أو كتاب.	1.42	0.70	متدنية	23
8	أحب القراءة لأفراد أسرتي.	1.41	0.67	متدنية	24
20	أحب شراء الألعاب المقروءة.	1.36	0.60	متدنية	25
22	أحب الذهاب إلى المدرسة.	1.35	0.70	متدنية	26
7	أحب هدية معلمي / معلمتي كتاباً مقروءاً.	1.34	0.63	متدنية	27
15	أحب إخبار والدّي عما قرات في المدرسة.	1.34	0.64	متدنية	28
1	أحب القراءة.	1.33	0.60	متدنية	29
14	أحب ألعاب الأحرف والكلمات.	1.29	0.59	متدنية	30
	الفقرات ككل	1.55	0.40	**متدنية**	

* الدرجة القصوى (3)

يتضح من الجدول 4 أن المتوسطات الحسابية لتقديرات الأطفال لميولهم القرائية تراوحت بين (1.86) وبدرجة تقدير متوسطة على الفقرة رقم (30) التي مفادها "أحب قراءة القصص المضحكة"، و(1.29) وبدرجة تقدير متدنية على الفقرة رقم (14) التي مفادها "أحب العاب الأحرف والكلمات". ويتضح من الجدول ذاته أيضًا أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الميول القرائية جميعها بلغ (1.55) بانحراف معياري (0.40) وبدرجة تقدير متدنية.

يمكن عزو النتائج المتعلقة بانخفاض درجة الميول القرائية لدى تلاميذ ما قبل المدرسة وتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى إلى تأثر الأطفال بمفاهيمهم الذاتية ومستويات قدراتهم القرائية، وتأثرهم أيضاً بالانماط السلوكية للوالدين، وأعضاء الأسرة، وبالحالة الاقتصادية والاجتماعية التي تهيىء الفرصة لتطوير الميول القرائية لدى التلاميذ.

كما يمكن عزو ذلك الى قلة توافر الكتب المتاحة في المنزل، وعدم وجود التوجيه والتشجيع الكافيين من جانب الوالدين والمعلمين والمدرسة؛ إذ إن عدد الكتب المتوافرة في المنزل يوفر فرصة الاختيار للطفل ويساعد على تنمية ميوله القرائية، ويساعد الوالدين على تنميتها.

إن الوالدين اللذين لهما أطفال يقرأون بشكل جيد ويحبون القراءة - كان لهما دور مهم في إيجاد بيئة قرائية ثرية. هذان الوالدان يقدران قيمة التعليم بشكل عام والقراءة بشكل خاص، ويعملان على أن يكون أطفالهم في نفس المستوى أو أعلى من حيث تقدير القراءة والاستمتاع بها، هذه التوقعات العالية تعكس حب الوالدين واحترامهم لأطفالهم، كما أن الوالدين الذين يقرؤون جيداً وبانتظام حريصون على بذل مجهود أكبر لإيجاد بيئة غنية بالقراءة ومؤثرة في أطفالهم.

وقد يعزى إنصراف الأطفال عن القراءة إلى عدم اهتمام الآباء والأمهات بتوفير مكتبة منزلية تشجع الأطفال على الميل نحو القراءة مما قد يشير إلى أن درجة وعيهم بأهمية المكتبات المنزلية في تلبية رغبات الأطفال القرائية؛ غير مرتفعة. وفي ضوء هذه النتائج يرى الباحثان أن إغفال دور المكتبات الصفية والمنزلية يمكن أن يؤثر سلباً في تطوير الميول القرائية لدى أطفالهم، ويؤدي ذلك بدوره إلى عدم تعزيز خبرات الأطفال، وبخاصة أولئك الذين يبدون ميولاً إيجابية نحو القراءة. وقد يعزى ذلك إلى ضعف قدرة الوالدين على فهم الموضوعات القرائية ومضامينها التربوية، وعدم تقديم حوافز معنوية لأطفالهم، وعدم إشراك الأطفال في المسابقات الثقافية، وكثرة الواجبات المنزلية، وعدم توافر مكتبات مدرسية كافية.

نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث الذي مفاده: "هل يختلف مستوى الميول القرائية لدى أطفال الروضة والصفوف الثلاثة الأولى باختلاف جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والتفاعل بينهما؟" حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على جميع فقرات مقياس الميول القرائية، وحسب متغيّريّ (جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل)، ويبين الجدول 5 تلك المتوسطات وانحرافاتها المعيارية.

الجدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الميول القرائية، وحسب متغير (جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل)

جنس الطفل	المستوى الدراسي للطفل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	ما قبل المدرسة	154	1.39	0.31
	الصفوف الثلاثة الأولى	313	1.65	0.41
	الكلي	467	1.57	0.40
أنثى	ما قبل المدرسة	133	1.38	0.30
	الصفوف الثلاثة الأولى	146	1.65	0.41
	الكلي	279	1.52	0.38
الكلي	ما قبل المدرسة	287	1.39	0.30
	الصفوف الثلاثة الأولى	459	1.65	0.41
	الكلي	746	1.55	0.39

يتضح من الجدول 5 وجود فروق ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على مقياس الميول القرائية حسب متغيري جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل. ويبين الجدول 6 نتائج تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) الموظف للوقوف على الدلالة الإحصائية لتلك الفروق.

الجدول 6 نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات لاستجابات أفراد عينة الدراسة (الأطفال) على مقياس الميول القرائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.00525	1	0.00525	0.03747	0.847
المستوى الدراسي للطفل	11.54234	1	11.54234	82.44720	0.000
الجنس× المستوى الدراسي	0.00020	1	0.00020	0.00145	0.970
الخطأ	103.87761	742	0.14000		
المجموع	115.42540	745			

يتضح من الجدول 6 ما يأتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على مقياس الميول القرائية تعزى لمتغير جنس الطفل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على مقياس الميول القرائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطفل، ولصالح الأطفال الذين يدرسون في الصفوف الثلاثة الأولى.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من الأطفال على مقياس الميول القرائية تعزى للتفاعل بين متغيري جنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل.

ويمكن عزو الفروق الدالة إحصائياً في مستوى الميول القرائية التي ظهرت لصالح تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى إلى تأثير المدرسة في هذا المستوى الدراسي، إذ إنها تعمل على تنمية اهتمام الطفل بالمواد القرائية؛ مما قد يزيد من وعيه باللغة المكتوبة، ومن احتمالات تعرضه للكتب المدرسية بخاصة والمواد المقروءة بعامة، وبالتالي زيادة ميله إلى القراءة، أما في مرحلة رياض الأطفال فقد يأخذ التركيز على استعداد الأطفال وتكيفهم مع البيئة الدراسية حيزًا أكبر من اهتمام المربين فيها. وقد ترد نتيجة ازدياد الميول القرائية لدى الطفل بارتفاع مستواه الدراسي، إلى الزيادة المضطردة لنضج الطفل اللغوي والعاطفي والاجتماعي؛ إذ تقوى لديه مهارة التعبير الشفوي، ومهارة التمييز البصري، والتذكر البصري، والتمييز السمعي.

وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس الطفل ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تشير إلى أن الإناث، وبخاصة في مراحل الطفولة المبكرة، يكنّ أكثر ميلاً للقراءة من الذكور، فغالباً ما تنشغل الإناث في القراءة في سن مبكرة عن السن الذي ينشغل فيه الذكور بها. وكذلك لم تكن الفروق دالة فيما يتعلق بالتفاعل بين جنس الطفل ومستواه الدراسي؛ إذ تظهر الدراسة أنه لا تختلف ميول الأطفال نحو القراءة في كون الطفل ذكرًا أو أنثى في مستوى دراسي، وقد يعزى ذلك إلى أن الاهتمام القرائي في هذه الصفوف يكون للأطفال جميعهم بغض النظر عن جنسهم وفي أي مستوى دراسي كانوا، وبخاصة أن الفروق البيئية والتكيفية بين الأطفال بسبب الجنس قد

قلت كثيرًا عما كانت عليه في القرن الماضي، ولم يتبقى منها غير الفروق الفسيولوجية التي تلعب دورًا بيّنًا في بعض جوانب النمو.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

وللإجابة على السؤال الرابع الذي مفاده "ما قدرة متغيرات الدراسة (المستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أطفال الأسرة، وجنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة) في التنبؤ بالميول القرائية لدى أطفال الروضة، والصفوف الثلاثة الأولى؟" حُسِبت مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة والميول القرائية، ويبين الجدول 7 ذلك.

الجدول 7: مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة والميول القرائية

	المستوى التعليمي لوالد الطفل	المستوى التعليمي لوالدة الطفل	مستوى دخل الاسرة	عدد أطفال الأسرة	جنس الطفل	المستوى الدراسي للطفل	الادوات	الانشطة	اعتقادات الوالدين عن القراءة	ربط البيت بالمدرسة	الميول القرائية
المستوى التعليمي لوالد الطفل											
المستوى التعليمي لوالدة الطفل	-0.037										
مستوى دخل الاسرة	0.062	0.084*									
عدد أطفال الأسرة	-0.023	-0.172**	-0.169**								
جنس الطفل	0.009	-0.034	0.027	0.010							
المستوى الدراسي للطفل	-0.023	0.146**	-0.018	-0.078*	-0.146**						
الأدوات	0.120**	0.195**	0.331**	-0.169**	-0.093*	0.031					
الانشطة	0.140**	0.213**	0.455**	-0.240**	-0.022	0.168**	0.481**				
اعتقادات الوالدين عن القراءة	-0.021	0.138**	0.212**	-0.163**	0.024	0.065	0.220**	0.345**			
ربط البيت بالمدرسة	0.110**	0.205**	0.457**	-0.267**	-0.008	0.071	0.228**	0.534**	0.206**		
الميول القرائية	0.195*	0.151*	0.183*	-0.043	-0.054	0.326*	0.354*	0.428*	0.166*	0.272*	

يتضح من الجدول 7 وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متغيرات (الأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، والمستوى الدراسي للطفل) من جهة، ومتغير الميول القرائية من جهة أخرى، حيث بلغ أعلاها (0.43) بين متغير الأنشطة والميول القرائية، وأدناها (0.15) بين متغير المستوى التعليمي لوالد الطفل والميول القرائية. مما يدل على أنه كلما زادت الأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين عن القراءة، وربط البيت بالمدرسة، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، والمستوى الدراسي للطفل؛ زادت الميول القرائية.

كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise)، الذي يُستخدم لتحديد أي من المتغيرات التي أدخلت في المعادلة تمكننا من التنبؤ بالميول القرائية، إذ كان هناك متغير تابع واحد هو الميول القرائية، وعشرة متغيرات متنبّئة هي: متغيرات (المستوى التعليمي لوالد الطفل، والمستوى التعليمي لوالدة الطفل، ومستوى دخل الأسرة، وعدد أفراد الأسرة، وجنس الطفل، والمستوى الدراسي للطفل، والأدوات، والأنشطة، واعتقادات الوالدين بالقراءة، وربط البيت بالمدرسة). وقد تم استخدام مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) للدخول في المعادلة، ومستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.10$) للخروج منها. ويبين الجدول 8 نتائج التحليل المتعلقة بقدرة المتغيرات المستقلة على التنبؤ بالميول القرائية، وفيما يأتي عرض لذلك.

الجدول 8 نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي المتعلقة بقدرة المتغيرات المستقلة العشرة على التنبؤ بالميول القرائية

المتنبئات	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الانحدار المعياري	التباين المفسر (R^2)	التغير في (R^2)	قيمة ت	الدلالة الاحصائية
الثابت	0.004					
الأنشطة	0.205	4280.	0.183	0.183	5.782	0.000
المستوى الدراسي للطفل	0.230	0.284	0.249	0.066	9.149	0.000
الأدوات	0.127	0.212	0.283	0.034	6.045	0.000
المستوى التعليمي لوالد الطفل	0.077	0.136	0.302	0.019	4.390	0.000
عدد أطفال الأسرة	-0.053	-0.098	0.309	0.007	3.060	0.002
ربط البيت بالمدرسة	0.054	0.088	0.314	0.005	2.412	0.016

يتضح من الجدول 8 أن ستة متغيرات على الترتيب (الأنشطة، والمستوى الدراسي للطفل، والأدوات، والمستوى التعليمي لوالد الطفل، وعدد أطفال الأسرة، وربط البيت بالمدرسة) هي التي تفسر التباين في الميول القرائية، وقد فسرت هذه المتغيرات مجتمعةً ما نسبته (31.4%) من التباين في الميول القرائية. ويتضح أيضًا أن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في الميول القرائية كان متغير (الأنشطة)، حيث فسر ما نسبته (18.3%) من التباين في الميول القرائية، تلاه متغير (المستوى الدراسي للطفل) الذي فسر فوق وإضافة لما فسره متغير الأنشطة، ما نسبته (6.6%) من التباين، وتلاه متغير (الأدوات) الذي فسر فوق وإضافة لما فسره متغيرا الأنشطة والمستوى الدراسي للطفل، ما نسبته (3.4%) من التباين. وجاء متغير (ربط البيت بالمدرسة) بالمرتبة الأخيرة؛ فقد فسر، فوق وإضافة لما فسرته المتغيرات الخمسة التي سبقته، ما نسبته (0.5%) من التباين. وجميع هذه النسب ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

ويعزو الباحثان قدرة متغير "الأنشطة"على التنبؤ في الميول القرائية ؛ إلى أن الأطفال الذين يشاهدون والديهم وهم يقرأون، أو يقرأ أحد الوالدين لهم، وتتوافر في بيوتهم الكتب والمجلات المختلفة، ينجحون في مهمات ما قبل القراءة. فوجود نموذج يقرأ في البيت ويقلده الطفل هو من العوامل المهمة في تنمية الميول القرائية لدى الأطفال. كما أن قراءة القصص للأطفال، بوصفه نشاطاً أسرياً، تثري التطور اللغوي لديهم، وتسهم إلى حد كبير في تطوير ميولهم نحوها ومهاراتهم فيها. فقد أشار ويلز (Wells, 1986) أن مقدار ما قرئ للأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة كان أكثر المتغيرات اللغوية ارتباطاً بنجاحهم الأكاديمي في صفوف المدرسة. فاهتمام الوالدين، وانخراطهم في النشاط القرائي لأطفالهم كما تشير دراسة أرفن (Irvine, 1982)، له قدرة عالية على التنبؤ في التمكن من القراءاة ومهاراتها المختلفة. فمع قيام الوالدين بالحديث والغناء والقراءة للأطفال تتهيأ خلايا دماغ الأطفال إلى التعليم وبالتالي يميلون إلى القراءة (Reader and Sowers, 2000).

كما جاء متغير المستوى الدراسي للطفل بالمرتبة الثانية في تفسير التباين للميول القرائية حيث فسر ما نسبته (6.6%) من التباين في الميول القرائية ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه كلما ارتفع المستوى الدراسي للطفل ازداد نضجه، وتطورت مهارات القراءة والكتابة لديه، وازداد مخزونه اللغوي، وكلما تقدم الطفل بالعمر تتبلور ميوله وتتجه إلى اهتمامات قرائية معينة.

ويمكن تفسير النتيجة المتعلقة بالأدوات والتي فسرت ما نسبته (3.4%) من التباين في الميول القرائية إلى أن ندرة الكتب في البيت هي المعوق الأكبر لتعليم القراءة والكتابة وتنمية الميل إليها. حيث أن أطفال الأسر الأكثر فقراً نادراً ما يزورون المكتبة، وكثيراً ما يمرر الآباء الذين لا يحبون القراءة ولا يمارسونها دائرة الأمية إلى أطفالهم، ولا يوظفون، حتى ما يتوفر لديهم من كتب، في تنمية ميول أطفالهم القرائية.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن متغير ربط البيت بالمدرسة، فسر ما نسبته (0.5%) من الميول القرائية، حيث جاء بالمرتبة الأخيرة، ويعزى ذلك إلى أن القراءة والكتابة التي تتم ممارستها في غرفة الصف قد تكون ذات أهمية لبعض الأطفال خارج المدرسة لذا يجب التعامل والنظر إلى معرفة الأسرة بممارسات التعليم الأسري للقيام بعملية الربط بين البيت والمدرسة. حتى تكون نشاطات الأسر داعمة وليست معوقة ومحبطة.

أظهرت هذه الدراسة أن العديد من الآباء والأمهات الذين يعملون على تعزيز بيئة البيت ويدعمون وتؤيد الميول القرائية لأطفالهم؛ شارك معظمهم في تعليم أطفالهم وتنمية ميولهم القرائية عن طريق الحضور إلى المدرسة، وأداء مهام في البيت لمساعدة المعلم، وحضور اجتماعات أولياء الأمور. بينما ظهر أن بعض الآباء والأمهات لا يميلون لدعم نجاح أطفالهم في المهمات التي تتطلبها المدرسة بهذه الطرق. وقد أشار بعض هؤلاء أثناء مقابلتهم أن معظم الوقت لديهم مستهلك في توفير الضروريات لأطفالهم ولا يتبقى إلا القليل منه للمساعدة في المهمات التي تتطلبها المدرسة، وأنهم يحملون ذكريات سلبية عن خبراتهم المدرسية، ويرون أن المدرسة مكان غير مريح، وبعض الآباء والأمهات يعتقدون أن المعلمين هم السلطة المطلقة، ويعتقد الباحثان أن وجهة النظر هذه واسعة الانتشار بين الآباء والأمهات.

وعليه، فإن وجود هذه المتغيرات مجتمعة، إذا أخذت بعين الإعتبار في أذهان الوالدين والقائمين على العملية التعليمية التعلمية ومخططي السياسات التربوية، سيكون لها مساهمة وأثراً مشتركاً أكثر بكثير مما لو كانت هذه المتغيرات منفردة في زيادة مستوى الميول القرائية لدى الأطفال؛ لأن كلاً منها يسهم نسبياً في زيادة فرص ممارسة التعليم الأسري.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أظهرتها هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. توعية آباء وأمهات الأطفال وتدريبهم على آليات تنمية الميول القرائية لأبنائهم، وزيادة التفاعل بينهم وبين المدرسة لتصبح ذات صلة وثيقة بالمجتمع، والتركيز على الأنشطة القرائية التي يقدمها البيت والمدرسة لما لها من قدرة تنبؤية في الميول القرائية.
2. إجراء دراسات بحثية مماثلة ومتممة تستقصي أثر الوضع الاجتماعي مثل التفكك الأسري وحالات الطلاق والعنف الأسري في تدني مستوى دور الوالدين في التعليم الأسري، ومستوى الميول القرائية لدى الأطفال، والانتقال إلى بيئة صفوف هذه المراحل، وبحث خصائص المناخ الصفي والمدرسي، وخصائص دور المعلمين في تنمية الميول القرائية مما سيساعد في تحديد مستوى الميول القرائية لدى الأطفال بدقة.
3. استخدام مقياسَيّ التعليم الأسري والميول القرائية وتقنينهما، والإفادة منهما في دراسات لاحقة على عينة أوسع، والتنبيه إلى أهمية إعارة الميول القرائية اهتمام الوالدين والمدرسة سواء بسواء.

وتقترح الدراسة ما يأتي:

1. تأسيس مكتبة خاصة للأطفال في ركن من البيت وفي غرفة الصف على أن تناسب الكتب والقصص التي تحتويها أعمار الأطفال ورغباتهم، وحاجاتهم، ومرحلتهم النمائية. وتوفير الكتب والمجلات للأطفال على صعيد البيت والمدرسة في موضوعات يهتمون بها، وتعويدهم على زيارة المكتبات، والاشتراك في الأنشطة القرائية والمسابقات المختلفة.
2. إنتاج نشرات مدرسية توعوية توزع على أولياء الأمور تتعلق بأهمية الميول القرائية وتحث على تنميتها لدى الأطفال.

المراجع

أحميدة، فتحي. (2008). أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة في الأردن. **مجلة الطفولة العربية**، 10 (38). الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية: الكويت.

شحاته، حسن وإبراهيم، فيولت. (1987). **الميول القرائية لدى أطفال المرحلة الإبتدائية، في الحلقة الدراسية الإقليمية** (محرر). الحلقة الدراسية الإقليمية لعام 1987 حول الندوة العلمية للطفل القارئ (ص 37 – 153). القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

القرشي، عبد الفتاح. (1985). الميل للقراءة لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالكويت: دراسة لبعض المتغيرات. **المجلة التربوية**، 2 (7)، 89-106.

محمد، فهيم. (1996). **ميول الأطفال القرائية**، التربية، 119، 247-260.

Anderson, R., Hiebert, E., Scott, J. and Wilkinson, I. (1985). Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading. Washington, DC: *The National Institute of Education*.

Anderson, S. (2000). How Parental Involvement Makes a Difference in Reading Achievement. *Reading Improvement*, 37(2), 61-86.

Anne–marie, L .(2006). *Attitudes to Reading: An Investigation Across the Primary Years*. Sydney: Australain Catholic University, School of Education.

Bell, M. (1999). *Shared Book Reading in Kindergarten: Nature and Outcomes*. Retrieved January 8, 2010, from http://www.nlc-bnc.ca/ obj/s4/f2/ dsk2/ ftp 02/NQ35784.pdf.

Buckner, B. (2004). *Against the Odds: Literacy Success in Rural, Low–Income Families*, DAI–A, 65/06, p.2137.

Chen, S. (2009). Functions of Reading and Adults Reading Interest. *Function of reading*, 1(2), 108-116.

Crawford A. and Zygouris-Coe, V. (2006). All in the Family: Connecting Home and School with Family Literacy. *Early Childhood Edcuation Journal*, 33(4), 261-267.

Damberger, R. (1975). *Promoting the Reading Habit. Reports and papers on mass communication*, No.72. Paris: Unesco Retrieved February 7, 2009 from unesdoc. unesco. org/images /0001/000134/013412eo.pdf

Daniels, J. (2004). *Literate Behaviors in African American Families: A Multiple, Perspective*, DAI – A, 65/63, p.827.

Darling, S. (2004). *Family Literacy Meeting. the Needs of at-Risk Families*. Call The family Literacy, 84(2), 18-21.

DeVellis, R. (2003). Scale Development Theory and Application. 2nd ed., *Applied Social Research*

Awakening to Literacy (pp. 38-50). Heinemann: Portsmouth, NH.

McTaggart, J. (2004). *The role of children's interest and home literacy environment in the development of early literacy skills*. Ottawa: National Library of Canada = Bibliothèque nationale du Canada. Retrieved 15 July 2008 from source. www. collectionscanada. gc.ca/ obj/ s4/ f2/ dsk4/ etd/ MQ90675. PDF

Morrow, L. (2004). Family Literacy: Home and School Working together. *Reading Today*, 21(3), 6-9.

Morrow, L. (1995). *A Survey of Family Literacy in the United States*. Newark: International Reading Association.

Pahl, K. and Kelly, S. (2005). *Family Literacy as a third space between home and school: Some case studies of Practice*. UKIA literacy, PP. 91-110.

Reader, P. and Sowers, K. (2002). *Family Literacy it Tasks a Village*. Reading Motivation the Bottom Line ،Library Talk November, December 2002.

Rowe, K. (1991). The Influence of Reading Activity at Home on Students' Attitudes Towards Reading, Classroom Attentiveness and Reading Achievement: An Application of Structural Modeling, *British Journal of Educational Psychology*. 61, (1), 19-35.

Saracho, O. (1997). *Introduction: A family literacy themed issue, Early Child Development and Care*, 127-128,1-2.

Saracho, O. (2000). *Literacy Development in The Family Context*. Early Child Development and Care, 165, 107-114.

Saracho, O. (2002). *Family Literacy: Exploring Family practices*. Early child Development and care, 172 (2). PP. 113-122.

Schmitt, E. (2009). *Four case Studies the Reading Attitudes and Practices of teachers and Students in second grade*. Bowing Green, Ohio: Bowling Green State University. Retrieved 9 March 2008, from source. rave. ohiolink. edu/etdc/view?acc/. 5fnum= bqsu1 2378/3672.

Stainthrop, R. and Hughes, D. (2000). Family Literacy Activities in the Homes of Successful Young Readers. *Journal of Research in Reading*, 23 (1), 41-54.

Waddell, C. (1996). *The Family lamp: A case Study of storybook Readin*, AAC MM04261, MAI 34/03, P.959.

Warner, I, (1991*). Parents in Touch: District Leadership For Parent Involvement*. Phi Delta Kappan, 72(5), 372-375.

Wells, G. (1986). *Preschool literacy related activities and success in school. In D.R. Olson, N*. Torrance *Methods Series*, Vol. 21, California: Sage Publications, Inc.

Fischer, R. (2004). *A Naturalistic study of Urban Children's CurOasity, Engagement and Persistence during shared Books Rading and Teenage Mothers*, DAI – A, 65/64, p.1244.

Goldenberg, C., Reese, L. and Gallimore, R. (1992). Effects of Literacy Materials From School on Latino Children's Home Experiences and Early Reading Achievement. *American Journal of Education,* 100(4), 497536.

Griffis, J. (2003). Family Literacy Programs in School Libraries: Helping Parent's Become Their Child's Best Teacher. *Library Media Connection*, 22(1), 30-34.

Hall, S.. (2008). *Children's emergent literacy what is the Role of The Home literacy Environment*. ProQuest LLC 789E. Eisenhower parkway Ann Arbor, M1 48106-1346.

Hess, R. and Holloway, S. (1984). Family and school as Educational Institutions. In: R Parke (Ed.), *Review of Child Development Research: The Family*, Vol. 7 (P.179-22). University of Chicago Press: Chicago.

Hildebrandt, D. (2010). Reading Interest Inventory: "But There's Nothing Good to Read (In the Library Media Center)". *The Journal of library Media Specialists in Michigan*, Fall, P. 34-47. Retrieved February, 10, 2010, from http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/yalsa/teenreading/tipsenc/reading_interest_survey.pdf.

Irvine, D. (1982). *Parents Involvement Affects Children's Cognitive Growth*. Abany, N.Y. State: Department of Education.

Johnson, J. (2007*). Family and Child Care Influences on Parent Involvement and Child Literacy Outcomes*. Unpublished Dissertation, Oklahoma State University, United States. ProQuest Dissertations and Theses: No. AAT 1443035. Retrieved January 13, 2010, from http://proquest.umi.com/pqdlink? did=1313918231andFmt=7andclientI d=79356andRQT=309andVName=PQD.

Jordan, G., Snow, C. and Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.

Lancy, D. and Begin, C. (1992) *The Role of Parents in Supporting Beginning Reading*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research Association ،San Francisco, CA, April.

Leichter, H. (1984). *Families as environments for literacy. In: H. Goelman and A. Oberg (Eds.),*

and A. Hildyard (Eds), Literacy, Language and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilson, P. (1971). *Interest and Discipline in education*. London: Routledge and kegan Paul.