بحث منشور في: مجلة "دراسات في المناهج وطرق التدريس" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٨٩) أكتوبر ٢٠٠٣.

بسم الله الرحمن الرحيم

أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل والمدرسة

د/ محمد محمد سالم د/ صالح بن عبدالعزيز النصار

قسم المناهج وطرق التدريس/كلية التربية/ جامعة الملك سعود

ملخص البحث

تبحث هذه الدراسة في دور المنزل، والمدرسة، في تدريس القراءة، مع التركيز على دور المنزل، وأثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل، مثل: القراءة للأطفال، والاستماع إلى قراءتهم، وتدريسهم الحروف الأبجدية، وزيادة وعيهم بمخارج الحروف.

وقد تحدد سؤال الدراسة الرئيس فيما يلي: ما أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة في المنزل والمدرسة من حيث:

مقدار الوقت الذي يقرأ فيه الآباء لأبنائهم في المنزل.

مشاركة الآباء في نشاطات تعليم أبنائهم الوعي بصوت الكلمات.

نشاطات قراءة الحروف في المنزل.

استخدام الأبوين أنواعاً مختلفة من مواد ونشاطات تدريس الحروف الهجائية.

وقد استخدمت الدراسة استبانة هيكلية طُبقت على أولياء أمور أطفال الروضة والمدرسة الابتدائية بمعهد العاصمة النموذجي في مدينة الرياض. وبلغ عدد أفراد العينة (٨٠) من أولياء الأمور تم تصنيفهم إلى طبقتين اجتماعيتين: طبقة وسطى، وطبقة عاملة، وفقاً لمتوسط الدخل الشهري. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

إن المستوى القرائي يتحسن مع تقدم العمر.

إن متوسط الوقت الذي يقضيه آباء أفراد العينة في القراءة لأبنائهم هو ساعة وأربع دقائق في الأسبوع، ويقضي الأبناء إحدى وثلاثين دقيقة (٣١) في الأسبوع في القراءة لآبائهم.

إن معظم الآباء من الطبقتين الوسطى والعاملة يشاركون في تعليم أبنائهم نشاطات الوعي بصوت الكلمات.

إن آباء الطبقة الوسطى هم الأكثر استخداماً للوسائل التي تساعد أبناءهم في تعلم القراءة.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية

الاستعداد للقراءة يبدأ في المنزل:

من الأمور المتفق عليها بين العديد من التربويين أن الجهود الأولى التي يبذلها الأطفال لتعلم القراءة في مراحلهم الأولى لا تتم بين جدران المدرسة وحدها سواء في رياض الأطفال أو في الصفوف الأولية من الدراسة الابتدائية. فالكتب والمجلات والصحف والإعلانات واللوحات الإخبارية والتلفاز والقنوات الفضائية والكمبيوتر والإنترنت التي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من ثقافة الناس قد أسهمت في زيادة خبرات الأطفال عن القراءة بشكل أو بآخر في مرحلة مبكرة من طفولتهم الأولى. كما أن كثيراً من الأطفال يولدون اليوم وآباؤهم ما يزالون في مرحلة طلب العلم في الجامعات والمعاهد، وكأن هؤلاء الأطفال ينحتون أسنانهم فعلاً على حوافي الكتب الدراسية المقررة على والديهم. فقبل أن يبلغ هؤلاء الأطفال سن المدرسة بوقت طويل يكونون قد شاهدوا آباءهم وهم يقرأون، وقد تعرفوا على ما تحتويه منازلهم من كتب ومطبوعات. وتستمر هذه الحال حتى ينزع الآباء إلى شراء الكتب والمطبوعات المعدة خصيصاً لأطفالهم.

وخلال السنوات القليلة الماضية، قامت العديد من المؤسسات المعنية، مثل جمعية بائعي الكتب الأمريكية، وجمعية بائعي كتب الأطفال، وجمعية المكتبات الأمريكية، بتطوير وترويج الأفكار التي تشير إلى أن تعلم القراءة والكتابة literacy تبدأ في المنزل من خلال مساعدة الكبار للصغار على القراءة (Schmits, 1997, P.172). وهذا يعني أن مسئولية تعليم القراءة وتنمية الاتجاه الإيجابي نحوها لا تقع على المدرسة وحدها أو على برنامج القراءة المدرسية وحده بل يتحمل البيت والأبوان جزءاً كبيراً من هذه المسؤولية.

وقد أشار شميتز Schmits (١٩٩٧) أنه قد تم إشعار الآباء بتلك الرسائل التي

تشير إلى أن المدرسة لا تتحمل وحدها مسألة البدء بتدريس القراءة بل إن الأبوين يمكن أن يبدآن تلك العملية مع نمو أطفالهم المبكر حين يحيطونهم بالكتب والقراءة لهم بشكل يومي. ولذلك فإن بناء عادات القراءة في المنزل، مهما كان نوعها، تعد العنصر الرئيس في هذه العملية" (Schmits, 1997, P.172). واستشعار هذه المسؤولية من قبل الأبوين تؤدي إلى نجاح أبنائهم في تعلم القراءة. يقول موجه من منطقة فرجسون – فلورسنت (١٩٨٠) إن المهتمين بموضوع تعليم القراءة للأطفال قد أصبحوا أكثر اقتناعاً بأن نجاح الطفل في تعلم القراءة يتأثر بشكل كبير بالتجارب القرائية التي يمر بها الطفل خلال فترة حياته في مرحلة ما قبل المدرسة (في البيت أو في رياض الأطفال)، وليس بالتجارب المتعلقة بالقراءة التي يمر بها الطفل بعد التحاقه بالمدرسة. ويعتقد ليزمان ودي جونج Lesman and DeJong (١٩٩٨م) أن أحد أهم العوامل التي تؤثر في تهيئة الأطفال لتعلم القراءة والكتابة في المدرسة يتعلق بمسؤولية الأبوين في ربط هؤلاء الأطفال بالكتب ومتعلقاتها، وفي غرس عادات القراءة في نفوسهم منذ سن مبكرة.

من جهة أخرى، أشار بوتلر وكلاي Butler and Clay (١٩٨٢م) إلى أن الباحثين الذين اشتركوا في دراسة تبحث في كيفية تعلم الأطفال للقراءة والكتابة قد حوّلوا اهتمامهم من المدرسة ودورها في ذلك إلى المنزل. إذ يقول الباحثان: "إن هنالك كماً هائلاً من الأبحاث العلمية التي تدعم وجهة النظر القائلة بأن اتصال الطفل بالكتب والمواد المطبوعة في البيت قبل التحاقه بالمدرسة له تأثير كبير على نموه المعرفي بعد التحاقه بها" (Butler and Clay, 1982, p.8). وقد أوضح ريتشاردسون Richardson (١٩٩٨م) إلى أنه عندما يلتحق الأطفال بالمدرسة وهم غير مهيئين لبداية تعلم القراءة، فمن الممكن أن تصبح عملية التعلم محبطة لكل من الأطفال والمدرسين. ويعلق ريتشاردسون على هذا بقوله: "إن هناك اختلافاً بين الأطفال الذين يقرأون في المنزل ويقضي الوالدان بعض الوقت معهم في القراءة لهم والتحدث معهم

ومساعدتهم على تعلم الحروف؛ وبين أولئك الأطفال الذين يذهبون إلى المدرسة بدون إعداد يذكر في المنزل" (ص ١٨).

وقد حاولت إحدى الدراسات تفحصّ العلاقة بين التحصيل في القراءة والميل لها أو الاتجاه نحوها، لدى أربعين من تلاميذ المدرسة الابتدائية والمتوسطة ممن يعانون من ضعف قرائي. وقد كان من نتائج هذه الدراسة أن التحصيل في القراءة كان أكثر ارتباطاً بالاتجاه السلبي نحوها من ارتباطه بعوامل أخرى، مثل المركز الاقتصادي الاجتماعي أو العمر (Roswell, 1967) ٠وفي دراسة تتبعية استمرت ست سنوات أجرتها "دراكن" Durkin (١٩٦٦) لتتبع أثر قراءة الطفل منذ سن مبكرة في حياته– أي حوالي الثالثة من عمره– على تطورها لديه. وكان من بين أهم نتائج تلك الدراسة أن الأطفال يستطيعون أن يقرءوا قبل دخولهم الصف الأول الابتدائي، وقبل أن يتلقوا أي تعليم رسمي للقراءة خصوصاً إذا توفر جو أسري قارئ. وكذلك تبين أن الأطفال الذين قرءوا في سن مبكرة، حصلوا على درجات أعلى في القراءة، من أولئك الذين لم يقرءوا في سن مبكرة خلال سنوات المدرسة الابتدائية كلها.

وقد قام العديد من الباحثين بتفحصّ آثار القراءة في سن مبكرة في إطار مناقشة فائدة تعليم القراءة في رياض الأطفال. ومع أن نتائج هذه الأبحاث ليست متسقة إلا أن ما يهمنا هو أن عدداً قليلاً جداً منها اهتم ببحث أسباب القراءة المبكرة وآليات تطورها. فهناك ندرة في البحوث التي تحاول الإجابة على أسئلة مهمة مثل ما العوامل الأسرية التي تسهم في نجاح القراءة المبكرة؟ وما دور "التفاعل القرائي" واللغوي بين الطفل ووالديه في نجاح أو فشل محاولات الوالدين لتهيئته للقراءة؟

ولقد أكدت نتائج البحوث أن صغار الأطفال لا يتعلمون أن يقرءوا بأنفسهم بل إن والدى الأطفال الذين قرءوا في سن مبكرة، كانوا يقضون قدراً كبيراً من الوقت في التحدث مع أطفالهم والقراءة لهم (Clark, 1976; Durkin, 1966; Wells, 1986) وكان من بين نتائج هذا أن من قرءوا في سن مبكرة من الأطفال تميزوا بأن أسئلتهم كثيرة وكان

الوالدان يأخذان وقتاً كافياً في الإجابة عن تلك الأسئلة. وقد وجدت "داركن" Durkin أن السؤال: "ما هذه الكلمة؟" كان سؤالاً منتشراً جداً بين أولئك الأطفال. ولعل هذا ينقلنا إلى الدور الذي يمكن أن تؤديه الأسرة في تنمية الاستعداد وتعليم الأطفال القراءة.

دور البيئة المنزلية في تعليم الأطفال القراءة:

تعد البيئة المنزلية انعكاساً لما يؤمن به الأبوان من مواقف واتجاهات نحو القراءة والتعلم بصفة عامة. وفي هذا الإطار، أوضح سبيجل Spiegel (١٩٩٤) أن تراكمات نتائج البحوث على مر السنين وفي دول عديدة قد أكدت على الأهمية المتزايدة لتلك البيئات المنزلية على تطوير مهارات القراءة والكتابة. ونتيجة لهذه الأهمية، فقد كشفت عدد من الدراسات عن العلاقة بين نمو مهارات القراءة والكتابة الأولية والبيئة المنزلية التي يعيش فيها الطفل. فمثلاً، بينت بعض الدراسات أن هناك ارتباطاً بين قراءة الكتب في المنزل وبين تطور مهارات النطق، وتعلم مفاهيم الكتابة، والتعود على استخدام اللغة بأشكاله المختلفة، والاتجاهات الإيجابية نحو القراءة والكتابة" (Leseman & De Jong, 1998, p. 294). وقد أشار كراشين (١٩٩٣م) إلى أن عددا من البحوث تدعم وجهة النظر التي تشير إلى أنه عند توفر الكتب وإتاحتها للقراءة، وعندما تكون البيئة المنزلية ثرية بالمطبوعات بأشكالها المختلفة، فإن إقبال الأطفال على القراءة سيحدث بشكل أكبر.

وطبقاً لما أورده سبيجل Spiegel (١٩٩٤م) فإن البيئات المنزلية التي تشجع على القراءة والكتابة لها العديد من العناصر، اثنان من تلك العناصر يتعلقان بأدوات الرسم والكتابة وبالأحداث التي تتم في المنزل. إن النظر إلى مدى وجود أدوات الرسم والكتابة في البيئة المنزلية يساعد على فحص مدى توفر البيئة المناسبة لتعلم القراءة والكتابة. ومن تلك الأدوات التي تساعد على غنى البيئة المنزلية أقلام الرصاص، والورق، الخطابات، ومواد القراءة والكتابة الأخرى مثل الصحف، الكتب، والمجلات

(Spiegel, p. 8). والوعي بأهمية توفر تلك الأدوات والاستخدام الأمثل لها مهم جداً في تنمية مهارات القراءة والكتابة. أشار سبيجل Spiegel إلى أن البحوث الحالية بدأت تركز على الطبيعة الاجتماعية للأحداث المتعلقة بعادات تعلم القراءة والكتابة. وتبرز هذه الأحداث حين يقيم الوالدان نشاطات أو أحداث يقصد بها تعليم الأطفال شيئاً ما عن عادات تعلم القراءة والكتابة. وقد ركزت الأبحاث الأولية على هذه التفاعلات والأحداث الاجتماعية وتوصلت إلى أنها كانت شائعة بشكل عام في حياة الأطفال الذين تعلموا القراءة في سن مبكرة (Spiegel, p.8). وطبقاً لسبيجلSpiegel ، فإن الأطفال يتعلمون الكثير عن عادات تعلم القراءة والكتابة من خلال ملاحظة ما يجري في بيئاتهم مما له علاقة بالقراءة والكتابة، والقراءة للأطفال (أي قراءة الوالدين لأبنائهم) هى أكثر النشاطات المتعلقة بتعلم القراءة والكتابة في المنازل التي يتم بحثها بشكل مستمر. وقد أشارت العديد من البحوث إلى أن القراءة للأطفال ترتبط إيجابياً بمستوى تعلمهم للقراءة،ونمو العادات الصحية المرتبطة بالقراءة منذ وقت مبكر، إضافة إلى زيادة دافعيتهم وتنمية ميولهم نحو القراءة" (Spiegel, 1994, p.81). ومهما تكن البيئة المنزلية غنية بمستلزمات وأدوات القراءة والكتابة فإنها لن تكون مؤثرة بشكل جيد ما لم يكن للوالدين دور إيجابي في تفعيل هذه البيئة الغنية بما ينعكس على نمو مهارات القراءة والكتابة مثل القراءة لهم بشكل دوري.

ويشير كل من "لاب وفلد" Lapp and Flood (١٩٧٨) إلى أنه بالرغم من وضوح دور الأسرة، إلا أنه لابد من التأكيد على أن يقضي الآباء، وقتاً في جهد منظم لتحضير أطفالهم للقراءة، فالأطفال لا يتعلمون القراءة تلقائياً، بل لابد من التمهيد لذلك في وقت مبكر جداً. ويجب أن يقوم شخص بوضعهم على نقطة البداية، ولعل أحد الوالدين أو كلاً منهما هو هذا الشخص.

وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أن الأطفال الذين يشاهدون والديهم يقرءون، أو يقرأ أحد الوالدين لهم، وتتوافر في بيوتهم الكتب والمجلات المختلفة،

ينجحون في مهمات ما قبل القراءة. وقد تبين من سلسلة دراسات دورية Durlein (١٩٦٦) أن وجود نموذج يقرأ في البيت ويقلده الطفل هو أكثر العوامل– التي تنبأت بالنجاح في القراءة– أهمية. كما أشارت دراسة بولوك Bullock (١٩٨٢) إلى أن القراءة للأطفال الصغار تثرى التطور اللغوي لديهم. كما تبين من دراسة شابيرو Chappuro (١٩٧٥) أن قراءة القصص لصغار الأطفال تسهم، إلى حد كبير في تطوير حبهم لها ومهاراتهم فيها. فقد أظهر العديد من البحوث الدور المهم الذي تلعبه الخبرة المبكرة مع الكتب في نجاح الأطفال اللاحق في المدرسة (Clark; Durkin, 1966; Wells, 1986)). فعلى سبيل المثال، وجد ويلز (١٩٨٦) أن مقدار ما قُرِىء للأطفال خلال سنوات ما قبل المدرسة كان أكثر المتغيرات اللغوية ارتباطاً بنجاحهم الأكاديمي في الصف الخامس. ويرى المعلم أن الأطفال سوف يحضرون كتباً إلى البيت وأن على الآباء قراءتها لهم، ومساعدتهم على إكمال تقرير حولها. فاهتمام الوالدين، وانخراطهم في النشاط القرائي لأطفالهم كما تشير دراسة "ارفن" Irvine (١٩٨٢) كان على ارتباط عال جداً بتحديد درجات أطفالهم في كل من اللغة والقراءة والرياضيات.

الآباء والقراء الناجحون:

يؤدي الأباء دوراً مهماً في نمو وتطور مستوى القراءة لدى الأطفال ومساعدتهم على أن يصبحوا قراءً ناجحين. فقد أوضح كل من أندرسون، هيبرت، سكوت، وولكنسونAnderson, Hiebert, Scott & Wilkinson (١٩٨٥م) أن تعلم القراءة يبدأ من المنزل. من ناحية أخرى أنشأت وزارة التعليم الأمريكية ما يسمى بـ "بعثة القراءة" Commission of Reading، وهى عبارة عن مجموعة مكونة من عشرة خبراء قضوا عاماً في مراجعة كل ما أُلف حول القراءة. وقد خلصوا في تقريرهم الذي أطلقوا عليه "حتى نكون أمة قارئه"، إلى أن "الأب (والأم) هو المعلم الأول للطفل في عالم اللغة المكتوبة. وهو المصدر الثري لتعلم الطفل

(Becoming a nation of readers, p. 7).

وقد أوصى التقرير تبعاً لذلك الآباء أن يقرأوا لأطفالهم في سن ما قبل المدرسة ويعلموهم بصورة غير رسمية القراءة والكتابة. فالقراءة للأطفال، ومناقشة القصص والخبرات اليومية معهم، ومساعدتهم على تعلم الحروف والكلمات تتسق مع النجاح العام في القراءة.

وقد أشار سبيجل Spiegel (١٩٩٤) إلى أن الدراسات عن قراءة الأطفال في وقت مبكر قد خلصت إلى أن إيمان الوالدين وطموحاتهما وأفعالهما تؤثر في نمو القراءة والكتابة لدى الطفل (ص ٧٤). ووفقاً لما ذكره سبيجل ، فإن هناك عاملان أساسيان يؤثران في اهتمام الطفل واتجاهه: أولهما هو المناخ المنزلي الذي يحيط بالطفل منذ الميلاد ويحمل رسائل واضحة ومحددة عن قيمة القراءة، أما ثانيهما فهي قدرة الطفل الشخصية على القراءة. ومن هذا المنطلق، فإن البحث في تحصيل الأطفال في القراءة يقترن بما يتوفر من معلومات عن الوالدين ودورهما في تنمية اهتمام الطفل نحو القراءة.

من خلال هذا العرض تظهر صورتان لدور الوالدين في تنمية عادة القراءة والاهتمام بها . الصورة الأولى هي صورة لثقافة القراءة المنزلية التي تجعل الطفل ينغمس في القراءة والكتابة ، الصورة الثانية هي لآباء أولئك القراء الناجحين. إن الوالدين اللذان لهما أطفال يقرأون بشكل جيد ويحبون القراءة كان لهم دور في خلق بيئة قرائية ثرية. هذان الوالدان يقدرون قيمة التعليم بشكل عام والقراءة بشكل خاص، ويأملون أن يكون أطفالهم في نفس المستوى أو أعلى من تقدير القراءة والاستمتاع بها. هذه التوقعات العالية تعكس حب واحترام الوالدين لأطفالهم . كما أن آباء القراء الجيدين حريصون على بذل مجهود أكبر لخلق بيئة غنية بالقراءة ومؤثرة في أطفالهم. ولهؤلاء الآباء الناجحين في غرس حب القراءة في نفوس أطفالهم صفات وميزات يحسن الإشارة إليها والوقوف عند مضامينها.

صفات آباء القراء الناجحين:

لقد عرف سبيجل Spiegel (١٩٩٤م) القراء الناجحين بأنهم " الأطفال الذين أحرزوا درجات عالية في اختبارات التحصيل في القراءة، أو الذين تعلموا القراءة في وقت مبكر من حياتهم، أو الذين أظهروا اهتماماً عالياً بالقراءة كنشاط في وقت الفراغ " (ص ٧٦). وبالنسبة لسبيجل فإن صفات آباء القراء الناجحين يمكن إيجازها فيما يلي:

١- **يغرس آباء القراء الناجحين في نفوس أطفالهم أهمية التعليم:**

وحسب ما يرى سبيجل فإن هذا النوع من الآباء يوصلون لأطفالهم بطريقة أو أخرى توقعاتهم العالية وآمالهم العريضة في المستوى الذين يرغبون أن يصل إليه أطفالهم، ويحاولون جذب انتباه أطفالهم إلى أهمية الاجتهاد في المدرسة، وهم مع ذلك لديهم ثقة عالية في أن أطفالهم سيحققون تلك الآمال.

٢- **يريدون لأطفالهم النجاح:**

فوفقاً لسبيجل Spiegel فإن هناك العديد من نتائج الدراسات في كل من اليابان واسكتلاند وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية التي تشير إلى وجود علاقة قوية بين اهتمام الآباء بنجاح أبنائهم وتقدمهم في مجال القراءة وبين التحصيل في مادة القراءة.

٣- **يفصح الآباء لأبنائهم عن حبهم للقراءة ويحاولون تنمية الشعور بقيمة القراءة وغرس حبها في نفوسهم.**

لقد أشار سبيجل Spiegel (١٩٩٤) في هذا المجال إلى أن هناك العديد من البحوث التي أظهرت علاقة قوية بين استمتاع الآباء بالقراءة وبين إمكانية أن يتعلم الأبناء من آبائهم جراء ذلك كيفية الاستمتاع بالقراءة

٤- **إن هؤلاء الآباء يحبون أولادهم ويحترمونهم، وفي الوقت نفسه فإنهم على استعداد لبذل مزيد من الوقت والجهد والمال لمساعدة أطفالهم على تعلم القراءة والكتابة:**

فوفقاً لإنجهام Ingham (١٩٨١م) فإن " الاتجاه الرئيس الذي يدير كل هذه الخصائص في منزل أولئك القراء الجيدين هو أنهم يشعرون باحترام الآخرين لهم ورعايتهم والفرح بإنجازهم. إضافة إلى ذلك ، نجد أن الآباء الناجحين يمنحون أولادهم وقتاً كافياً للإجابة على أسئلتهم وتلبية احتياجاتهم عند تعلم القراءة والكتابة (Teale, 1987).

٥- **يؤمن آباء القراء الناجحين بأنهم المعلمون الأوائل لأطفالهم:**

فوفقاً لسبيجل Spiegel فإن هناك عدداً قليلاً فقط من أمهات القراء الذين تمكنوا من مهارات القراءة في سن مبكرة (قبل بدء الدراسة الرسمية) يؤمنون بأن تعلم القراءة يجب أن يترك للمدارس، في حين أن العكس صحيح؛ حيث إن نسبة كبيرة من أمهات الأطفال الذين تأخروا في التمكن من مهارات القراءة إلى وقت دخول المدرسة كان لديهم الاعتقاد بأن تعليم القراءة هو من عمل المدرسة فقط.

٦- **يتابع آباء القراء الناجحين عملية تعلم أطفالهم القراءة والكتابة ويعرفون ما يدور داخل المدرسة فيما يتعلق بتدريس القراءة:**

وقد أوضح سبيجل Spiegel إلى أن هناك ارتباطاً قوياً بين القراءة في مراحل مبكرة ومدى اهتمام الأبوين بتقدم مستوى أطفالهم في المدرسة. وقد تبين وفقاً لدراسة أشار إليها سبيجل أن (٩٦%) من آباء الأطفال الذين تعلموا القراءة في مراحل مبكرة على اتصال قوي ووثيق بالمدرسة، في حين أن (٥٦%) من الآباء الذين لم يتعلم أطفالهم القراءة في سن مبكرة كان لديهم ذلك الاهتمام.

٧- **يؤمن آباء القراء الناجحين بأن لهم تأثيراً على تطور ثقافة أطفالهم، ويعون كيفية حدوث هذا التأثير:**

أوضح إنجهام Ingham (١٩٨١م) أن الأبوين الذين لديهم أطفال شغوفون بالقراءة يعتقدون بدون استثناء أنه كان لديهم تأثيراً إيجابياً على نمو وتطور عادات القراءة والكتابة لدى أطفالهم.

مشكلة الدراسة وتحديدها:

من خلال استعراض ما سبق يتبين أن المنزل يأتي في مقدمة المؤسسات الاجتماعية الأكثر تأثيراً في الطفل وتكويناً لشخصيته ٠ فهو المصدر الأول الذي تتكون عن طريقه الصلة بين الطفل والكتاب أو المادة المطبوعة ، وتنشأ بينهما علاقة يتحدد في ضوئها مستقبل الطفل القرائي إلى حد كبير، فالحقائق التي أثبتها البحث العلمي وأيدتها الملاحظة أن الطفل الذي يشب بعيدا عن القراءة في صغره يظل عازفاً عنها كارهاً لها باستثناء حالات شاذة لا تنقض القاعدة قدر ما تثبتها (طعيمه، ١٩٨٢م، ص١٢٠).

ويؤكد بعض الباحثين أن القراءة للأطفال في سنوات ما قبل المدرسة تساعد في إيجاد فهم وإدراك للمادة المطبوعة الأمر الذي يبشر بالتالي بتحقيق تعلم القراءة (Clay, 1979; Stuart, 1995; Tunmer, Herriman& Nesdale, 1988; Wells, 1985).

ويؤكد نصار (٢٠٠١) أن القراءة للمستقبل تبدأ بالقراءة للطفل فهو موضوع المستقبل، وثقافته أساس قرارات المستقبل. فالقراءة للطفل إشباع لميل غريزي لفضيلة حب المعرفة، وحب الاكتشاف، وحب البطولة، وهي فضائل تتفاوت من طفل إلى آخر إلا أن الأطفال يشتركون في حد أدنى لهذه الفضائل الثلاث.

وقد وجد "هويزون وتيزارد" Hewison & Tizard (١٩٨٠) وجود ترابط وثيق بين سن القراءة واستماع الآباء لأطفالهم أثناء قراءتهم بالمنزل. وأوضح "تيزارد وسكوفيلد وهويسون" Tizard, Schofield & Hewison" (١٩٨٢) أن سن القراءة للأطفال يمكن تحسينها بشكل كبير عندما تقوم المدارس بتطبيق برامج جيدة الإعداد، وتوفر الكتب وتشجيع الآباء للاستماع لأبنائهم وهم يقرأون بالمنزل. وقد بحث كل من "اليوت وهويستون" Elliott & Hewison (١٩٩٤) في اختلافات وسائل مساعدة الآباء أثناء

استماعهم للقراءة واقترحا طريقة تؤكد أن الاستيعاب والاهتمام يؤديان إلى زيادة تحسين القدرة على القراءة. فالطفل قارئ بطبعه لأن الطفل فضولي بالغريزة.

ويوجد أيضاً دليل كافٍ من الدراسات التي تشير إلى أن الأطفال الذين يبدأون المدرسة بوعي تام لمهارات مخارج الحروف ويلمون بعض الشيء بأصوات الحروف يصبحون قراءً جيدين (Bryant, Bradley, Maclean& Crossland, 1989; Byrne& Fielding- Barnsley, 1991, 1993, 1995; Share, Jorm, Maclean& Matthews, 1984; Stanovich, Cunningham& Cramer, 1984; Stuart& Coltheart, 1988; Stuart& Masterson,1992)

ويشير كل من "راز وبرايانت" Raz& Bryant (١٩٩٠) إلى أن الروابط الممكنة بين الخلفية الاجتماعية (الطبقية) والوعي بمخارج الحروف لدى الأطفال في سن ٥,٤ سنوات تتضح بجلاء بعد دخول المدرسة، وأن أطفال الطبقة الوسطى ربما يكونوا أفضل بكثير في القراءة من غيرهم حيث يمضي آباء الطبقة الوسطى زمناً أطول في القراءة لأطفالهم ويملكون كتباً أكثر ويذهبون بهم إلى المكتبات أكثر، غير أنه ليس من بينهم هذه العوامل ما يفسر التباين الكبير في درجات إدراك مخارج الحروف. ولهذا يقترح "راز وبرايانت" وجود عوامل أخرى في البيئة المنزلية تؤدي إلى التباينات الطبقية. الملحوظة في الوعي بمخارج الحروف وبالتالي القراءة. وفي ضوء ما سبق تبحث الدراسة الحالية في أثر الاختلافات الاجتماعية بين طبقتين اجتماعيتين هما الطبقة الوسطى والطبقة العاملة في تعلم القراءة بالمنزل والمدرسة. خاصة وأنه لم يتوفر لدى الباحثين دراسات عربية بحثت هذه الاختلافات الطبقية ومن ثم تتمثل مشكلة هذه الدراسة في السؤال التالي:

ما أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة بالمنزل والمدرسة من حيث:

١- مقدار الزمن الذي يتم قضاؤه في القراءة في المنزل؟

٢- مشاركة الآباء في نشاطات تعليم أبنائهم الوعي بصوت الكلمات؟

٣- نشاطات قراءة الحروف بالمنزل؟

٤- استخدام الآباء لأنواع مختلفة من مواد وأنشطة تعلم الحروف الهجائية؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى :

تعرف أثر الاختلافات الاجتماعية في أنشطة تعلم القراءة بالمنزل مثل نشاط القراءة للأطفال، والاستماع إلى قراءتهم ، وتدريس الحروف الأبجدية للطفل وزيادة وعي الطفل بمخارج الحروف عن طريق الكلمات المسموعة.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بما يلي:

١- رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية بمعهد العاصمة النموذجي بمدينة الرياض.

٢- آباء الأطفال الذين هم في سن بداية الدخول للمدرسة والسنتين الأولى والثانية في مدرسة معهد العاصمة النموذجي الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

القراءة:

تعرف اجرائياً في هذه الدراسة بأنها "القدرة على فك الرموز بتحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة".

مرحلة فك الرموز (٥-٧ سنوات):

هي المرحلة الأولى من مراحل تطور القراءة كما حددها يونس (١٩٩٦)؛ وكامي وكاتس Kamhi & Catts (1998). وتتميز هذه المرحلة بتعلم قواعد التطابق بين الصّور الصوتية والصور الخطية، وقد دعاها فرث Frith (١٩٨٥) المرحلة الهجائية أو الصوتية. ولاحظت شول Chall (١٩٨٣) أنه في نهاية هذه المرحلة يكون الأطفال قد أصبحوا أكثر معرفة بطبيعة نظام التهجئة. ومن المتعارف عليه أن تكون الارتباطات بين الحروف الهجائية وأصواتها هي المهمة الأساسية التي تواجه القارئ المبتدئ (Blachman, 1994; Mann, 1994).

طريقة الدراسة:

عينة الدراسة:

تم جمع البيانات اللازمة من ثمانين (٨٠) من آباء الأطفال الذين هم في سن بداية الدخول للمدرسة والسنتين الأولى والثانية في المدرسة الابتدائية لمعهد العاصمة النموذجي بوسط مدينة الرياض وقد تم التعرف على فئتين اجتماعيتين هما: الطبقة الوسطى "Middle Class" والطبقة العاملة "Working Class". وذلك من خلال الوضع الاقتصادي لكلا الفئتين. حيث أفاد رئيس قسم الاجتماع بكلية الآداب جامعة الملك سعود إلى التصنيف التالي المتعارف عليه اجتماعياً.

١- الحاصلون على راتب شهري يقل عن ستة آلاف ريال يمثلون الطبقة العاملة
٢- الحاصلون على راتب شهري يتراوح ما بين ٦-١٢ ألف ريال يمثلون الطبقة الوسطى.
٣- الحاصلون على راتب شهري يزيد على أثنى عشر ألف ريال يمثلون الطبقة العليا.

المشاركون:

تم إرسال استبانات الدراسة إلى آباء الأطفال الذين يدرسون في مرحلتي الروضة والتمهيدي وفي الصفين الأول والثاني الإبتدائي ، حيث بلغ عدد تلك الإستبانات (١٠٠) مائة إستبانة ٠ وللتأكد من صدق الإجابات تم مقابلة معظم هؤلاء الأباء أثناء الإحتفال السنوي للقسم الإبتدائي بمعهد العاصمة النموذجي ، وأدت هذه المتابعة إلى تحقيق معدل مشاركة وصل إلى ٨٦% حيث جمعت البيانات من (٨٠) ثمانين إستبانة لآباء لهم ٨٦ طفلاً في الصفوف الدراسية المستهدفة وبيانات الأطفال موضحة في الجدول رقم (١) وبيانات الآباء في الجدول رقم (٢) ٠

الجدول (١) يبين بيانات الأطفال الذين شارك آباؤهم في الدراسة

	تسلسل الأعمار			
	٤	٥	٦	٧
العينة	١٥	١٨	٢٥	٢٢

الجدول (٢) الطبقة الاجتماعية للآباء المشاركين

الطبقة الاجتماعية		الوسطى	العاملة
		٤٥	٣٥
تسلسل الأعمار	٤	٨	٧
	٥	١٠	٨
	٦	١٤	١١
	٧	١٣	٩

أداة الدراسة*:

تم إعداد استبانة لغرض جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة لتوفير معلومات حول وظيفة الأب والراتب الشهري والزمن الذي يتم إمضاؤه في القراءة للأطفال كل أسبوع، والزمن الذي يتم قضاؤه في الاستماع للطفل وهو يقرأ كل أسبوع، وطبيعة التدريس الأبوي للطفل حول الحروف الهجائية ، والنشاطات الأبوية لزيادة معرفة مخارج الحروف مثل أداء الأناشيد المسجوعة واسم الحرف وصوت الحرف بالإضافة إلى المواد القرائية المستخدمة.

نتائج الدراسة:

تم تحليل البيانات التي تم جمعها من الآباء لمحاولة معرفة ما إذا كانت ستؤدي إلى كشف اختلافات إجتماعية في نوعية النشاطات التي يُعتقد أنها تؤثر على تطور ونمو القراءة لدى الأطفال وقبل مناقشة النتائج كان لابد من التأكد من صدق هذه البيانات التي تم تجميعها وذلك من خلال مقابلة أولياء الأمور شخصياً. كان الانطباع الذي ترسخ لدى مجرى المقابلة هو أن الآباء يأخذون بعض الوقت لمراجعة اجابتهم ويحاولون جادين أن تكون تقديراتهم دقيقة حول الوقت الذي يمضونه في القراءة للأطفال أو عدد الحروف التي يعرف الطفل اسمائها. إستطاع الباحثان أن يستخدما هذه التقديرات كمؤشر لاستجابة الآباء حيث قاما باختبار معرفة الأطفال للأسماء والحروف. فقد زعم ٤٩ من الآباء الذين تم لقاؤهم أن أبنائهم يعرفون أسماء جميع الحروف الهجائية٠ وقد استطاع (٤١) طفلاً من هؤلاء الأطفال فعلاً تسمية الحروف الهجائية بشكل صحيح في حين لم يستطع (٨) أطفال ذلك نظراً لصغر سنهم وأن آبائهم قد بالغوا في معرفتهم لأسماء الحروف أو كانت هناك حالة من سوء تقدير

* انظر ملحق الدراسة.

معرفة الطفل. ووفقاً للبيانات التي تم استقراؤها فقد تكونت قناعة بأن البيانات لم تتأثر بأي مؤشر يمكن أن يؤدي لعدم مصداقيتها أو بطلانها.

هذه الدراسة حاولت الإجابة عن ستة أسئلة تدور حول معرفة الطفل للقراءة ، وهل هناك اختلافات وفقاً للطبقة الاجتماعية لقراءة الآطفال لآبائهم ، وقراءة الآباء لأبنائهم ، وفي معرفة مخارج وأصوات الحروف بالمنزل ، وفي نشاطات قراءة الحروف بالمنزل ، والمواد التعليمية المستخدمة في تعليم الحروف الهجائية ٠

وقد تم تحليل البيانات إحصائياً من خلال مركز البحوث التربوية بكلية التربية– جامعة الملك سعود.

١– معرفة الأطفال القراءة:

الجدول (٣) يبين معرفة الأطفال القراءة من خلال إجابات آبائهم

	تسلسل الأعمار			
	٤	٥	٦	٧
العينة	١٥	١٨	٢٥	٢٢
النسبة المئوية لعدم معرفة القراءة	٨٠	٥٥	٢٨	–
المتوسط الحسابي (باستثناء عدم القراءة)	٤,١	٥,٥٠	٧,٠١	٨,٨٥
الانحراف المعياري	٠,١	٠,٢	١,٣٥	١,٩٨

كما هو موضحاً في الجدول رقم (٣) فإن نسبة عدم معرفة القراءة تتناقص بتقدم العمر ، كما أن العمر القرائي يتحسن بتقدم العمر ٠ يدعم هذه النتيجة ما أكده عدد من الباحثين في جامعة لندن من أن عدم معرفة القراءة تقل بتقدم سن المتعلم (Stauart; Dixon, 1998).

٢– قراءة الآباء لأبنائهم:

تم في هذه الدراسة سؤال الآباء عن مقدار الوقت الذي يقرأون فيه لأبنائهم في الأسبوع الجدول (٤) يوضح كل هذه البيانات. أعطى تحليل "ت" تأثيراً واضحاً للطبقة الاجتماعية. فقد زعم آباء الطبقة الوسطى أنهم يمضون زمناً أطول في القراءة لآبنائهم

أكثر من طبقة العمال. هذا الاختلاف الطبقي كان مؤثراً في بيانات اختبار "ت" عند مستوى دلالة ٠,٠١ لصالح الوسطى بصرف النظر عن سن الطفل أو القدرة على القراءة فالطبقة الاجتماعية هنا من المحددات المهمة للوقت الذي يمضيه الآباء في القراءة لأطفالهم أكثر من قراءة الأطفال لآبائهم في حين لا يوجد ترابط بين الزمن الذي يمضيه الآباء في القراءة للأطفال والزمن الذي يمضيه الأطفال في القراءة للآبائهم كما يشير إلى ذلك الجدول رقم (٥) ٠

الجدول (٤) يبين مقدار الوقت الذي يتم قضاؤه للقراءة في المنزل أسبوعياً من قبل الآباء لأطفالهم

الطبقة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	متوسط الزمن لأفراد العينة ككل
الوسطى	١,٣٨	١,٣٠	٠,٠١	١,٠٤
العاملة	٠,٦٥	٠,٣٧		

ويبين الجدول (٤) أيضاً قيمة الوقت الذي يقضيه أفراد العينة ككل من الآباء في القراءة لأبنائهم حيث يشير إلى (ساعة وأربعة دقائق). وهنا تجدر الإشارة إلى دراسة قدمها نصر العلي بقسم علم النفس بالكلية التربية جامعة الإمارات بعنوان "دور الأسرة في تنمية الاستعداد للقراءة عند الأطفال" ضمن فعاليات الحلقة الدراسية التخصصية نحو مجتمع قارئ: "فلنجعل من الطفل إنساناً قارئاً"، والتي نظمتها دائرة الثقافة والإعلام بالشارقة (١٩٩٠). وقد ذكر العلي ملاحظة انطلقت مما توصلت إليه دراسات حديثة حول كمية الوقت الذي يصرفه الآباء والآمهات في القراءة لأطفالهم ذوي الأعمار (٣-٥ سنوات) في أمريكا حيث تشير نتائج تلك الدراسات إلى أن معدل ما تقضيه الأسرة الأمريكية في القراءة لأطفالها هو دقيقتان فقط في كل يوم من أيام

العمل الأسبوعي، وثلاث دقائق في أيام عطلة نهاية الأسبوع (أي ما يعادل ١٦دقيقة أسبوعياً) ٠ وترد تلك الدراسات مثل هذا الوضع السيء إلى أن معظم الأمهات يذهبن للعمل، وتساءل عن عدد الدقائق أو الساعات التي تصرفها الأسرة في أية دولة عربية في القراءة لأطفالها ؟ ولعل هذا التفاؤل في نتيجة الدراسة الحالية بالقياس بالدراسات الأمريكية– والذي استنكره العلي– قد يكون مرده للمراحل العمرية لعينة الدراسة الحالية المختارة من (٤–٧سنوات) ، أو قد يكون مرد ذلك إلى تميز مدرسة العينة المختارة (معهد العاصمة النموذجي).

٣– قراءة الأطفال لآبائهم:

تم سؤال الآباء عن مقدار الوقت الذي يقرأ فيه الطفل لهم في الأسبوع وإعطاء قيمة متوسطة عن مدة كل فترة قراءة بضرب متوسط عدد الفترات في الأسبوع في متوسط الزمن للفترة الواحدة ليعطي تقديراً لزمن القراءة بالمنزل لكل طفل. الجدول (٥) يوضح المتوسطات والانحراف المعياري ومستوى الدلالة ومتوسط الزمن الذي حدده أفراد العينة لقراءة أطفالهم لهم في الأسبوع ٠

الجدول (٥) يبين مقدار الوقت الذي يقضيه الأطفال في القراءة لآبائهم

الطبقة الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	متوسط الزمن لأفراد العينة ككل
وسطي	٠,٥٢	٠,١٠٤	٠,٧١٥ غير داله	٣١ ق
عاملة	٠,٥١	٠,٠٨٥		

تم تحليل البيانات باستخدام اختبار "ت" ووفقاً للفئات الطبقية حسب أعمار الأطفال التي تم إدخالها كمتغيرات مساعدة فإن الزمن الذي يقضيه الأطفال في القراءة لآبائهم يرتبط بشكل كبير بالفئة العُمرية ٠ في حين أنه لا توجد تأثيرات كبيرة للفئة العمرية في زمن القراءة ٠ وهكذا فإن الآباء في كلتيي الطبقتين يتأثرون بعمر الطفل، ويتوقعون من الأطفال الأكبر أن يمضوا وقتاً أطول في القراءة لهم بالمنزل. واستخدم

التحليل الإحصائي لبحث كفاءة قراءة الأطفال وفقاً لطبقاتهم الاجتماعية مع الزمن الذي يمضيه الأطفال في القراءة بالمنزل كمتغير مساعد. أعطى هذا الأمر تأثيراً مهماً للطبقة الاجتماعية مع عدم وجود تأثير يذكر في زمن القراءة. حيث أظهرت النتائج أن متوسط الزمن الذي يقضيه الأطفال في القراءة لآبائهم في المنزل هو (٣١ دقيقة أسبوعياً).

النتائج التي توصلنا إليها تقارب كثيراً تلك النتائج التي توصل إليها كل من: هانون Hannon (١٩٨٧)، وستورت ودكسون Stuart & Dixon (١٩٩٨) أكثر من نتائج الدراسات السابقة والتي تربط بين تعلم القراءة والقراءة بالمنزل. إلا أن هناك دراسات سابقة قد بحثت في معرفة ما إذا كان الأطفال يقرأون لآبائهم في المنزل دون أن تتعرض تلك الدراسات إلى إعطاء قيمة للزمن الذي يتم قضاؤه في القراءة.

٤- تعليم مخارج وأصوات الحروف في المنزل:

تم سؤال الآباء عن معرفة أبنائهم الأناشيد المسجوعة وتعليمهم الوعي بصوت الكلمات مع إعطاء ثلاث خيارات للإجابة: كثيراً، بعض الشيء، قليلاً. كما هو موضح بالجدول رقم (٦).

جدول (٦) عدد الآباء الذين ذكروا أنهم يشاركون في نشاطات الوعي بصوت الكلمات

الطبقة الاجتماعية	معرفة الكلام المسجوع			النسبة المئوية			مستوى الدلالة
	كثيراً	بعض الشيء	قليلاً				
الوسطى	٣٠	١٠	٥	٦٦,٧	٢٢,٢	١١,١	٠,٠٨٩
العاملة	١٥	١٥	٥	٤٢,٩	٤٢,٩	١٤,٣	غير دالة

ويتضح من الجدول (٦) أن غالبية الآباء من الطبقتين كانت اجابتهم كثيراً لمشاركتهم أبنائهم نشاطات الوعي بصوت الكلمات من خلال الأناشيد المسجوعة ولعل هذه النتيجة تتفق مع طبيعة المرحلة السنية التي دائماً ما يستهويها سماع الأناشيد

المنغمه وهو ما يحرص الآباء عليه غالباً. وتبدو العلاقة بين الوعي الصوتي والقدرة القرائية على أنها علاقة سببية ثنائية الاتجاه (Perfetti, Beck,& Hughes, 1986; Stanovich, 1986) أي أن الوعي الصوتي قد يكون أحد المتطلبات السابقة للنمو القرائي، ونتيجة للخبرة القرائية. وقد دعمت بعض الدراسات (Read, zhang, Nie& Ding, 1986) ذلك، حيث أظهرت أن بعض جوانب الوعي الصوتي قد لا تبدو نتيجة طبيعية لعامل النضج وإنما هي نتيجة لتعلّم حروف الهجاء، إذ بدون هذا التعلم يظل اكتساب الأفراد للوعي بالوحدات الصوتية محدود جداً.

وقد أشارت نتائج دراسة حول معرفة الأطفال الأناشيد والأغاني، وقدرتهم على تقصي وانتاج القوافي إلى أن معرفة الأطفال بالأناشيد في عمر ثلاث سنوات إلى ستة ترتبط بقدرتهم على تتبع القافية (وهذا مقياس للوعي القونيمي) وأظهرت الدراسة أن هذه العلاقة بقيت صحيحة حتى بعد ضبط الفروق في الذكاء والخلفية الاجتماعية (Maclean, Bryant & Bradley, 1987).

وقد استنتج ماكلين ورفاقه (1987, P.280) أن: الآباء يلعبون دوراً مباشراً في تنمية الوعي الصوتي لدى الأطفال بمساعدة الإجراءات اللغوية الروتينية غير الرسمية. وتعد أناشيد الأطفال أحد الأمثلة على الطريقة غير الرسمية التي يستخدمها الوالدان في أغلب الأحيان بصورة ذكية، وذلك لجذب انتباه أطفالهم إلى حقيقة أن الكلمات تتكون من أصوات قابلة للتجزئة.

٥- نشاطات قراءة الحروف في المنزل:

تم سؤال الآباء عما إذا كانوا قد عرفوا أبنائهم الحروف الهجائية وقاموا بتشجيعهم على تعلم أسماء الحروف/ أصوات الحروف. وقد ذكر جميع الآباء أنهم قد بذلوا جهوداً مميزة لتعريف أبنائهم الحروف الهجائية وأنهم قد درسوا الحروف الهجائية سواء أسماء الحروف أو أصواتها لأبنائهم. الجدول (٧) يوضح هذه البيانات.

الطبقة الاجتماعية	تدريس أسماء الحروف		تدريس أصوات الحروف		مستوى الدلالة
	نعم	لا	نعم	لا	
الوسطى	٤٥	–	٤٥	–	٠,٠٠٨
العاملة	٣٥	–	٣٠	٥	

أوضح التحليل الإحصائي باستخدام التكرارات والنسب المئوية ومربع كا^{2} عدم وجود اختلافات اجتماعية مؤثرة في تدريس الآباء أطفالهم تدريس أسماء الحروف، في حين كانت هناك تباينات طبقية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح آباء الطبقة الوسطى في تدريس أصوات الحروف وليس في أسماء الحروف التي يعرفها الأطفال. ومن الملاحظ أن معرفة الأطفال لكل من أسماء الحروف وأصوات الحروف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفئة العمرية كما دلت على ذلك بعض الدراسات والبحوث الحديثة (stuart, & Dixon,1998). واعتماداً عليه فقد أصبح هناك اختلافات ، حيث يعرف أطفال الطبقة المتوسطة المزيد من أصوات الحروف عن أبناء الطبقة العاملة.

ومن المهم بمكان الإشارة هنا إلى أن هناك أدلة تشير إلى أن التدريب على الوعي الصوتي يؤثر إيجابياً على التحصيل القرائي (Bradly & Bryant, 1985) وتتوافر أدلة معقولة بأن الأطفال الذي يفتقرون إلى الوعي الصوتي هم الأكثر احتمالاً لأن يصبحوا قرّاء ضعافاً، وقد بينت العديد من ا لدراسات الأفقية أن الأداء على المهمات التي تقيس الوعي الصوتي في مستوى الروضة، والصف الأول الابتدائي هي متنبئات قوية بالتحصيل القرائي (Mann & Liberman, 1984). وبدون الوعي الصوتي يكون من الصعب فهم العلاقات النظامية بين الحروف وأصواتها. وربما تنعكس مشكلات الوعي الصوتي على عدم قدرة الأطفال على "تجزئة الرموز" Brek the code مما يؤدي إلى ضعف في تعرّف الكلمة واستراتيجيات التهجئة.

ولكن إذا سلمنا بأن الآباء من كلتيي الطبقتين قد قاموا بتدريس أصوات الحروف لأبنائهم فما الذي يفسر تفوق أبناء الطبقة الوسطى في التعلم الأمر الذي يترتب عليه قراءة أجود. من أجل بحث هذا الأمر فقد حاولنا البحث في المواد والنشاطات التي استخدمها الآباء عند تعليم أبنائهم للهجاء.

٦- الأنشطة والمواد التعليمية المستخدمة في تعليم الحروف:

قمنا بعرض (١٢) مادة تعليمية ممن نعتقد أنه متوفر في جميع المكتبات لتعليم الأطفال الحروف الهجائية. وقد ذكر الآباء استخدام مواد مختلفة ومتنوعة في تدريس أطفالهم القراءة (انظر الجدول ٨ التالي).

جدول (٨) يبين التكرارات والنسب المئوية لاستخدام الآباء أنواع مختلفة من مواد ونشاطات تعليم الحروف الهجائية

المواد والنشاطات	الطبقة الوسطى		الطبقة العاملة	
	ت	%	ت	%
كتب حروف الهجاء	٤٥	١٠٠	٣٥	١٠٠
أحرف بلاستيكية أو خشبية، أو مغناطيسية	٣٥	١٠٠	٣٥	١٠٠
عبارات هجائية وصور وأشياء متحركة	٤٠	٨٠	٢٥	٧١
أشرطة فيديو	١٥	٣٣	–	–
مكعبات هجائية	–	–	–	–
أغنيات هجائية	٤٠	٨٨	–	–
أدوات الرسم والكتابة والنسخ	–	–	–	–
بطاقات تشمل على حروف هجائية فسفورية	٤٥	١٠٠	٢٠	٥٧
سبورات	٢٠	١٠٠	٣٥	١٠٠
أدوات تعليم الأطفال العدّ.	٤٥	١٠٠	٢٨	٨٠
القصص المؤلفة للأطفال.	٤٥	١٠٠	٣٠	٨٥

يتضح من الجدول (٨) أن آباء الطبقة الوسطى هم الأكثر استخداماً لمواد تساعد على تعلم القراءة للأطفال من آباء الطبقة العاملة. ويعود ذلك ربما إلى أحد أمرين: أن آباء الطبقة الوسطى يقضون زمناً أكثر في نشاطات حروف الهجاء وبالتالي يستخدمون مواد أكثر تنوعاً، أو أن آباء الطبقة الوسطى أكثر قدرة على شراء تلك المواد التعليمية من آباء الطبقة العاملة ٠

مناقشة النتائج :

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث الاختلافات الناجمة عن الطبقة الإجتماعية (الطبقة الوسطى والطبقة العاملة) في نشاطات تعلم الأطفال في المنزل مما ينعكس على مستوى تحصيل الأطفال في القراءة ٠

وحيث إن القراءة تعد من النشاطات الإدراكية فإننا نفترض أن هذه التباينات الطبقية لابد أن تخفي وراءها تباينات إدراكية. إن البحوث السابقة وخصوصاً ذلك الذي قام به هويزون وزملاؤه Hewison and Colleagues (١٩٨٨) يشير إلى أن النشاطات الإضافية التي توفرها القراءة في المنزل لها تأثيرها على مقدرة الأطفال التحصيلية في القراءة، إلا أن الدراسة الحالية قد يكون لها تأثير في تغيير الممارسات المدرسية مما قد يصبح عُرفاً لدى التلاميذ في إستعارة كتب وقصص من المدرسة لقراءتها في المنزل ، كما يقضون وقتاً أطول في القراءة لآبائهم. في نفس الوقت لم تظهر اختلافات طبقية في مقدار الوقت الذي يقضيه الآباء في الاستماع إلى قراءة أطفالهم ٠ وتشير البحوث العلمية إلى أن التأثيرات المفيدة في مهارة القراءة لدى الأطفال يتم اكتسابها من خلال قراءة الآباء لأطفالهم. في حين أن الدراسة الحالية أظهرت اختلافات طبقية في مقدار الزمن الذي يقضيه الآباء في القراءة لأطفالهم، غير أن هذه الاختلافات لم تؤثر على قراءة الأطفال. فمن الممكن أن يؤثر كثرة التعرض للغة على الفهم القرائي أكثر من تمييز الكلمات أو أنها تؤثر لاحقاً في نمو مهارات القراءة. كذلك فإن الوعي

بأصوات الكلام يعرف بأنه أحد أهم العوامل التي يمكن الاعتماد عليها في توقع نمو القراءة. في الدراسة الحالية ذكر الآباء في كلتيي الطبقتين أن أطفالهم يعرفون الكلام المسجوع بشكل متساوٍ ، وهذه النتيجة لا تثير الاستغراب حيث قامت بعض المدارس بإجراء دراسات ركزت على الكلام المسجوع وكشفت تلك الدراسات عن وجود وعي من الآباء بأهمية السجع في القراءة (Saureen & Dixon, 1999).

كما أن اللعب بالكلمات في صورة ألعاب وأناشيد غنائية يساعد أطفال ما قبل المدرسة على اكتشاف أوجه الشبه بين أصوات اللغة المنطوقة. كما نعتقد أن ذلك قد يساعد الطفل في تعلم أصوات الحروف من خلال تمكينه من تقليد أصوات الكلام الذي يسمعه. وعلى الرغم من أن جميع الآباء قد أفادوا تعليم أبنائهم حروف الهجاء في المنزل بقدر كبير ، فإن تحقيق نتائج أفضل في القراءة لدى أطفال الطبقة الوسطى يمكن أن يكون ناجم عن الوقت الأكبر الذي يقضونه في هذه النشاطات حيث توفر وتنوع المواد المستخدمة والنشاطات. كذلك يتضح من نتائج الدراسة أن آباء الطبقة الوسطى يعرفون الكثير عن وسائل تعليم ا لحروف الهجائية وربما يكون هذا هو السبب في أن الاختلافات الطبقية الملحوظة في تعلم الأطفال القراءة لا ترتبط فقط بمتطلبات الإدراك للمهمة ولكنها تربط أيضاً بالتفاوت في مستوى الدخل، فالأسر الغنية تخرج من المنزل كثيراً وتشتري مواد ووسائل للتعليم بشكل أكبر.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن التوصية بما يلي:

١- ضرورة تغيير الممارسات المدرسية بوضع أسس مرنة لاستعارة الكتب للأطفال لقراءتها في المنزل .

٢- أن توجه المدرسة الآباء بضرورة القراءة للأطفال لإثراء التطور اللغوي لديهم وخاصة آباء الطبقة العاملة ٠

٣- ضرورة تنوع القراءة للطفل بتنوع كتاب الطفل مضموناً وهوية وموضوعاً.

٤- أن توجه المدرسة الأباء بضرورة الاستماع للطفل وهو يقرأ القصة لأنه يتمتع باستماع والديه.

٥- أن توجه المدرسة الآباء لامتلاك الكتب وإنشاء مكتبات منزلية لتطوير الميل القرائي لدى أطفالهم.

٦- أن توجه المدرسة الآباء لاصطحاب أطفالهم إلى مكتبات الأطفال أو أقسام كتب الأطفال في المكتبات العامة وذلك لتنمية الاستقلال في تحصيل المعرفة عندهم.

٧- ضرورة تشجيع كل مبادرة للقراءة عند الطفل.

٨- أن تعمل المدرسة جاهدة على أن يكون الآباء على صلة مستمرة بها ليتعرفوا عادات أطفالهم في القراءة.

٩- أن توجه المدرسة الآباء بضرورة التركيز على تعليم أطفالهم الوعي الصوتي كمتطلب سابق للقراءة.

١٠- أن تهيئ المدرسة الكتب الملائمة وجعلها في متناولهم.

١١- أن توفر المدرسة المواد والوسائل الخاصة بتعليم الأطفال الحروف الهجائية وجعلها في متناولهم خاصة أطفال طبقة العمال.

المراجع

طعيمة، رشدي أحمد. في البيت يتكون الطفل القارئ، مجلة العربي، العدد ٢٧٨، ربيع الأول ١٤٠٢هـ.

العلي، نصر. دور الأسرة في تنمية الاستعداد للقراءة عند الأطفال، مجلة التربية، العدد ٨٣، شوال ١٤١٠هـ.

نصار، عاطف. القراءة وثقافة المستقبل. صحيفة الأهرام، ٦سبتمبر ٢٠٠١م.

يونس، فتحي علي. تعليم اللغة العربية للمبتدئين (الصغار والكبار)، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث، ١٩٩٩.

Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A (1985). Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Binkely, M.R. (1988). Becoming a nation of readers: what parents can do? Washington, DC: U.S. Department of Education.

Blachman, B. (1984), Language analysis skills and early reading acquisition. In G. wallach and K.Butler (Eds.), Language Learning disabilities in schoolage children, 271-287. Baltimore: Williams and wilkins.

Bradley, L., and Bryant, P. (1985). Rhyme and reason in reading and spelling. International Academy for research in learning Disabilities Monograph series, Number 1. Ann Arbor, Mi: University of Michigan Press.

Bryant, P.E., Bradley, L., Maclean, M. & Crossland, J. (1989). Nursery rhymes, phonological skills and reading. Journal of Child Langauge, 16, 407-428.

Bullock, A. (1975) A language for life. A report for the British Government.

Butler, D & Clay, M. (1987). Reading begins at home: Preparing children for reading before they go to school.. New Hampshire: Heinemann.

Butler, D. & Clay, M. (1982). Reading begins at home. New Hampshire: Heinemann.

Byrne, B.& Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young Children. journal of education Psychology, 83,451-455.

Byrne, B.& Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young Children: a one year follow up. journal of educational Psychology, 85,104-111.

Byrne, B.& Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young Children: a 2-and 3-year follow up and a new preschool trial. journal of educational Psychology, 87,488-503.

Chall, J. (1983). Stages of reading development, New York: Mcgraw-Hill.

Chapparo,. J. (1975) A new look at language experience. Reading Research Quarterly

Clay, M. (1979). The Early Detection of Reading difficulties. Portsmouth, NH: Heinemann.

Durkin, D. (1966)Children who read early: two longitudinal studies New York; Columbia University Press.

Frith, u. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.patterson, J. Marshall, and M. Coltheart (Eds.), Surface dyslaexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading, 301-333. Hillsdale. Nj: Earlbaum.

Hannon, P. (1987). A study of the effects of parental involvement in the reaching reading on Children's reading performance. British Journal of Education Psychology, 57,56-72.

Harris, T.L, & Hodges, R.E. (eds.) (1981). A dictionary of reading and related terms. Newark, DE: International Reading Association.

Hewison, J. (1988). The long-term effectiveness of parental involvement in of reading: a follow-up to the Haringey reading project. British Journal of Educational Psychology, 58,184-190.

Hewison, J.& Tizard,J. (1980). Parental involvement and reading attainment. British Journal of Educational Psychology, 50, 209-215.

Ingham, J. (1981). Book and reading development: The Bradfordbook flood experiment. Portsmouth, NH: Heinemann.

Irvine, D. (1982) Parents involvement affects children's cognitive growth. Abany, N.Y. State Department of Education.

Kamhi, G. Alan & Catts, w-Hugh. (1998). Reading Disabilities: A Developmental Language perspective, Allyn & Bacon, a simon & Schuster company.

Krashen, S. (1993). The power of reading. Englewood, Co: Libraries Unlimited, Inc.

Lapp, D., and flood, J. (1978) Teaching reading to every child. New York; Macmillan Publishing Co. Inc.

Leseman, P. & De Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, Cooperation and social- emotional quality predicting early reading achievement. Reading research quarterly, 33 (3), 294-318.

Machlean, M., Bryant, P., and Bradley, L. (1987) Rhymes. Nursery rhymes, and reading in easily childhood. Merrill – Palmer Quarterly, 33.

Mann, V., and Liberman, I.(1984). Phonological awareness and verbal shortterm memory. Journal of Learning disabilities, 17.

Maron, V., and Liberman, I. (1984). Phonological awareness and Verbal short term memory : can they presage early reading problems ? Journal of learning disabilities, 17.

Perfetti, C., Beck, I., and Hughes, C. (1981). Phonemic knowledge and Learning to read. Paper Presented at the meeting of the Society for research in child Development. Boston, MA.

Raz, I.S. & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. British Journal of Developmental Psychology, 8, 209-225.

Read, C., zharg, Y., Nie, H., and Dign, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. Cognition, 24.

Richardson, E. (1998) Encouraging families to read. The educational Digest, 63 (8), 18-22.

Roswell, C. (1967) Change in Attitude toward reading and its relationship to certain variables among children with reading difficulties. Dis. Abs., 1968.

Schmidt, B. (1986). Invest in read-aloud time and collect the interest. (The Hat Transcripts No.2). Lexington, MA: Heath.

Schmits, M. (1997). Family literacy (special issue) Journal of reading, 38(7).

Share, D., Jorm, A., Maclean, R. & Mathews, R. (1984). Sources of individual difference in reading acquisition. Journal of Educational Psychology, 76, 1309-1324.

Spiegel, D.L. (1994). A portrait of Parents of successful readers. In E,H. Cramer & M. Castle (Eds.) Fostering the love of reading: The effective domain in reading education. (pp. 74-87). Newark: International Reading Association.

Stanovich, K., (1986). Mathew effects in reading: some Consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly,21.

Stanovich, K.E., Cunningham, A.E.& Cramer, B.R. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten Children: issues of task comparability. Journal of Experimental Child Psychology, 38, 175-190.

Stuart, M. & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? Cognition, 30, 139-181.

Stuart, M. (1995). Prediction and qualitative assessment of five-and Six-year-old children's reading: a longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 65, 287-296.

Stuart, M.& Dixon, M. (1998). Learning to read at home and at school. British Journal of Educational Psychology, 68, 13-14.

Stuart, M.& Masterson, J. (1992). Patterns of reading and spelling in 10-year-old children related to pre-reading phonological abilities. Journal of Experimental Child Psychology, 54, 168-187.

Stuart, M., Masterson, J.& Dixon, M. (submitted). Factors influencing the development of sight vocabulary in beginning readers. British Journal of Psychology.

Teale, W.H. (1978). Positive environments for learning to read: What studies of early readers tell us. Langauge Arts, 55, 921-932.

Tizard, J., Schofield, W.N. & Hewison, J. (1982). Collaboration between teachers and parents in assisting children's reading. British Journal of Educational Psychology, 52, 1-15.

Trelease, J. (1989). The new read-aloud handbook. England: Penguin Books.

Tunmer, W.E., Herriman, M. L. & Nesdal, A.R. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. Reading Research Quarterly, 23, 134-158.

Wells, G. (1985). Preschool literacy related activities and success in school.. In D.R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds), Literacy, Language and Learning. Cambridge: Cambridge University Press.

بحث منشور في: مجلة "دراسات في المناهج وطرق التدريس" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٨٩) أكتوبر ٢٠٠٣.

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق الدراسة

عزيزي ولي أمر التلميذ / ..... الصف : .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،

هذه الدراسة تبحث في التأثير المنزلي في تعلم أنشطة القراءة بالمنزل والمدرسة مثل القراءة للطفل والاستماع الى قراءة الطفل ، وتعليمه الحروف الأبجدية وزيادة وعيه بمخارج الحروف .

فالمرجو التكرم بالإجابة عن أسئلة هذا الاستفتاء خدمةً للبحث العلمي وأملاً في الرقي بمستوى تحصيل التلاميذ لمهارات القراءة ٠

مقدرين حسن تعاونكم معنا

بيانا ت أساسية :

الوظيفة الحالية: .....

الشهادة العلمية: .....

متوسط الدخل الشهري تقريباً : .....

بحث منشور في: مجلة "دراسات في المناهج وطرق التدريس" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٨٩) أكتوبر ٢٠٠٣.

١- هل يعرف ابنك القراءة ؟

نعم ( ) لا ( )

٢- ما مقدار الوقت الذي تقضيه في القراءة لابنك أسبوعيا ؟

ساعة ( ) ساعتان ( ) أكثر حدد ( ) ؟

٣- ما مقدار الوقت الذي يقضيه ابنك في القراءة لك أسبوعيا ؟

نصف ساعة ( ) ساعة ( ) ساعتان ( ) أكثر ( )؟

٤- هل تشارك ابنك نشاطات تعليمه الوعي بصوت الكلمات من خلال الأناشيد المسجوعة (الإيقاعية) ؟

كثيراً ( ) بعض الشيء ( ) قليلاً ( )

٥- هل تعرف ابنك الحروف الهجائية وتقوم بتشجيعه على تعلم :

أ- أسماء الحروف . نعم ( ) لا ( )

ب- أصوات الحروف . نعم ( ) لا ( )

٦- أي من المواد التعليمية أو النشاطات استخدمتها في تعليم ابنك الحروف الهجائية؟

- كتب حروف الهجاء. ( )
- أحرف بلاستيكية او خشبية او مغناطيسية. ( )
- عبارات هجائية وصور واشياء متحركة. ( )
- ألعاب هجائية ، متاهات و كلمات متقطعة. ( )
- اشرطة فيديو . ( )
- مكعبات هجائية . ( )
- اغنيات هجائية . ( )

ادوات الرسم والكتابة والنسخ ( )

- بطاقات تشتمل على حروف هجائية فسفورية ( )
- سبورات ( )

-أدوات التعليم الأطفال العد ( )

بحث منشور في: مجلة "دراسات في المناهج وطرق التدريس" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٨٩) أكتوبر ٢٠٠٣.

- القصص المؤلفة للأطفال ( )