مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في محافظة الخليل(*)

أ/ حنان سامي الطنطاوي
محاضر أكاديمي في برنامج حضانة ورياض الأطفال
في كلية المهن والعلوم التطبيقية - جامعة الخليل

الباحثة/ شهد محمد نور أبو رجب
باحثة مستقلة ومعلمة حضانة ورياض الأطفال في محافظة الخليل

الباحثة/ رنين فتحي ازعير
باحثة مستقلة معلمة حضانة ورياض الأطفال في محافظة الخليل

الباحثة/ سندس عبد الشكور الزرو
باحثة مستقلة ومعلمة حضانة ورياض الأطفال في محافظة الخليل

*) تاريخ تسليم البحث 10/10/2022 تاريخ قبوله للنشر 12/11/2022
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في محافظة الخليل

أ/ حنان سامي الطنطاوي
محاضر أكاديمي في برنامج حضانة ورياض الأطفال
في كلية المهن والعلوم التطبيقية - جامعة الخليل

الباحثة/ شهد محمد نور أبو رجب
باحثة مستقلة ومعلمة حضانة ورياض الأطفال في محافظة الخليل

الباحثة/ رنين فتحي ازعير
باحثة مستقلة معلمة حضانة ورياض الأطفال في محافظة الخليل

الباحثة/ سندس عبد الشكور الزرو
باحثة مستقلة ومعلمة حضانة ورياض الأطفال في محافظة الخليل

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في محافظة الخليل، وأثر كل من المتغيرات (الخبرة، والمؤهل العلمي)، على عينة قوامها (100) معلمة، وقد تم اختيارهن بطريقة عشوائية، واستخدمت الدراسة اختبارا من نوع الاختيار من متعدد وتكون الاختبار من (20) فقرة، والذي أسهم في ترجمته الخوالدة وآخرون (Khawaldeh et al., 2017).

وأسفرت نتائج الدراسة عن الآتي: إن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية كان متوسطا، وأظهرت النتائج أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الخبرة، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية ولصالح المعلمات اللاتي مؤهلاتهن العلمية بكالوريوس فأعلى. وقد أوصت الباحثات بجملة من التوصيات:

1- توفير البرامج والدورات التدريبية في أثناء الخدمة لتعريف معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، وأهميتها.

2- عقد الدورات التدريبية التي تركز على تنفيذ الدروس والنشاطات والاستراتيجيات العلمية لتنمية اللغة الشفوية في رياض الأطفال أمام المعلمات، وتطبيقها أمامهن من قبل المشرفين التربويين أو المعلمات المتميزات، وتعزيزهن، وتشجيعهن على زيادة معرفتهن بها.

3- إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى، وعلى مراحل دراسية أخرى، كمرحلة الصفوف الأولى؛ للمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، معلمة رياض الأطفال.

level of kindergarten teachers' knowledge of oral language development strategies in Hebron

Hanan Sami Al-Tantawi
MA in Directing and Counseling, Instructor in the College of Professions and Applied Sciences, Department of Nursery and Kindergarten, Hebron University
Shahd Muhammad Nour Abu Rajab
Diploma in Nursery and Kindergarten in the College of Professions and Applied Sciences
Ranin Fathi Mohammed lzghayer
Diploma in Nursery and Kindergarten in the College of Professions and Applied Sciences
Sondos Abd al Shakour Ali Zaro
Diploma in Nursery and Kindergarten in the College of Professions

Abstract:

The study aims to explore the level of kindergarten teachers in oral language development strategies in Hebron Governorate, and the effect of each of the variables (experience, gender, educational qualification), on a sample of (100) teachers, who were chosen randomly. The study has used a multiple-choice test that consists of (20) items, which was translated by (Al-Khawaldeh et al., 2017).

The results of the study have revealed the following: the level of knowledge of kindergarten teachers about oral language development strategies is average. The results also have shown that there are statistically significant differences attributed to the variable of experience, and that there are statistically significant differences in oral language development strategies in favor of the female teachers whose academic qualifications are Bachelor's degree or higher.

The researchers have recommended a number of recommendations.

1- Providing programs and training courses during the service to familiarize kindergarten teachers with strategies for developing oral language

2- Holding training courses that focus on implementing lessons, activities and scientific strategies for developing oral language in kindergarten

3- Conducting future studies dealing with other variables and stages another study, such as the first-grade stage, to compare its results with the results of the current study.

Keywords: Oral Language Development Strategies, Kindergarten**.**

المقدمة:

اتسعت رقعة التعليم ما قبل المدرسة في الآونة الأخيرة اتساعًا في العملية التعليمية على المستويين المحلي والعالمي؛ مما حدا ببعض الدول إلى زيادة الاهتمام بتعليم الطفولة المبكرة، ووضعها أول أولوياتها التربوية، اعتقادا منها بأن تطوير التعليم بشكل عام يرتكز بالدرجة الأولى على تحسين التعليم في هذه المرحلة، لذا وفرت المتطلبات اللازم لهذه المرحلة؛ لمواجهة الاحتياجات المتغيرة للأطفال في مختلف مراحل نموهم.

وتعد السنوات الأولى من عمر الطفل من أهم المراحل العمرية التي تؤثر تأثيرًا مباشرًا في بناء الإنسان؛ فهي مرحلة خصبة، تتفتح فيها معظم قدرات الطفل، واستعداداته، وتعتبر مرحلة مثالية للتعلم، وتحقيق التطور السريع في النمو العقلي واللغوي، فإن النجاح في استثمار السنوات الأولى في تعليم الطفل بطريقة فعالة يؤدي إلى تنشيط العملية التعليمية في المراحل اللاحقة وتكوين المفاهيم والميول والعادات وتعزيزها؛ مما يدعو إلى أن يكون التعليم سهلا ومثيرا في المرحلة الابتدائية (Badran, 2000).

حيث يرى بوي (Bowey, 2015) أن الدراسات التربوية العالمية تؤكد ضرورة وجود برنامج تمهيدي يعطى للطفل قبل دخوله المدرسة، ومن هذا المنطلق ازداد في السنوات الأربع الأولى من القرن الحالي الاهتمام بالتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة، فنهجت وزارة التربية والتعليم خطة شاملة لتوسيع هذا التعليم بإنشاء رياض الأطفال، وتأهيل معلماتها، وتدريبهن بصوة جيدة؛ لإنجاح العملية التعليمية، وتأدية رسالتها المنشودة.

وتؤدي رياض الأطفال بشكل عام دورا مهما وحيويا في تنشئة الطفل، وإكسابه فن الحياة؛ كونها امتداد طبيعيا للأسرة، فهي تهدف إلى التنمية الشاملة والمتكاملة والمتوازنة للأطفال في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية والخلقية واللغوية، والتنشئة الصحية والسليمة، عبر ما توفره من نشاطات فردية وجماعية ونظرية وتطبيقية، من شأنها تنمية قدرة الطفل على التخيل والتفكير والإبداع، وتعويده على النظام، وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة وزملائه الأطفال، وتسعى كذلك إلى تأهيل الطفل تأهيلا سليما وشاملا للالتحاق بالمرحلة الابتدائية؛ حيث لا يستطيع الطفل أن يشعر بالانتقال المفاجئ والسريع من بيته إلى المدرسة، فتترك له الحرية الكاملة في ممارسة نشاطاته، واكتشاف قدراته وميوله وإمكاناته (Murad & Sharif, 2011).

وقد أظهرت كثير من الدراسات أهمية الطفولة المبكرة لدى الأطفال، بحيث تمثل التهيئة في رياض الأطفال مفتاح التعلم الحقيقي الذي يبدو أثره الفعال في بقية المراحل (Al-Kilani, 2005).

ويرى عاشور والحوامدة (Ashour & Al-Hawamdeh, 2009) أنه من بين جوانب النمو المهمة التي تسعى رياض الأطفال إلى تنميتها هو النمو اللغوي، وذلك نظرا للوظائف المهمة التي تقدمها اللغة للفرد، فهي وسيلة اتصاله إلى الآخرين، وقضاء حاجاته، والتعبير عن أفكاره وعواطفه، وأداته للتفكير، لذا فقد أهتم التربويون بتعليم اللغة، وتنمية مهاراتها في المراحل الدراسية المختلفة إلى مستوى يمكنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا: استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة.

ويعتقد أبيض (Abid, 1993) أن النمو اللغوي جزء مهم من النمو العقلي، والتطور المعرفي في رياض الأطفال، فقد كشفت الدراسات والأبحاث عن وجود علاقة تبادلية بين اللغة والنمو العقلي، ذلك أن اللغة تدخل

في العديد من عمليات التفكير لدى الأطفال، فالأطفال يحتاجون اللغة لتسهم في تنظيم الملاحظة الحسية الأولية، وتحديدها وتخزينها، واسترجاعها، ونقلها للآخرين لدى تفاعلهم معهم، فتفكير الطفل ينمو بسرعة متزايدة بفضل اللغة، وبفضل نمو علاقاته الاجتماعية، فسماع الطفل كلام الآخرين (اللغة الشفوية)، أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللغة المكتوبة) يكون باعثًا على التفكير الذي يتبعه تعبير، أي يتبعه لغة، فضلا عن توسيع مداركه وتصوراته للعالم المحيط به.

ولذلك فأن من أهم القضايا التي تواجه التعليم في رياض الأطفال قضية العاملين في مجال الطفولة المبكرة، وهذا يشير إلى أن أهم عامل مؤثر في منهاج ورياض الأطفال هو المعلمة؛ لأنها المنفذ المباشر لأنشطة المنهاج، وجوهر العملية التعلمية، ومهما تحدثنا عن تطوير هذه العملية، فإن معلمة رياض الأطفال تمثل شرطا أساسيا في نجاحها، لذا لا بد من الاهتمام بالممارسات التعليمية لهؤلاء المعلمات، فهي من أهم العوامل المؤدية إلى نجاح التعلم (Ashour & Al-Hawamdeh, 2013).

ولا يخفى على المنشغلين ببرامج الطفولة المبكرة أهمية إعداد معلمة رياض الأطفال، وتزويدها بالكفايات اللازمة للتعامل مع المعرفة من جهة، ومع الأطفال من جهة أخرى، إذ إن طفل الرياض بحاجة إلى معلمة مدركة لخصائص نموه، ومطالبه، ومشكلاته السلوكية والانفعالية والاجتماعية، وقادرة على توفير الخبرات اللازمة لنمو مداركه وحواسه، وقدراته جميعها (Mohammed, 2004).

وعلى هذا الأساس يتطلب ذلك أن تتمتع معلمة رياض الأطفال بمجموعة من المؤهلات، وتحيط بالحقائق الأساسية المتعلقة بالطفولة ونموها، وتمتلك مجموعة من الخبرات والمهارات التي تمكنها من تحويل الأفكار إلى سلوكيات، والاستعدادات إلى قدرات؛ فهي تحمل عبئا ثقيلا، ومسؤولية عظيمة في غرس البذور الأولى للغة في الأطفال (Al-Saadi & Al-Hawamdeh, 2014).

وفي هذا السياق، على معلمات رياض الأطفال أن يهتمين بمهارتي الاستماع والمحادثة لدى الأطفال بشكل أفضل، بتنمية قدراتهم على النطق والتعبير السليمين، وتدريبهم على الانتباه والاستماع، ويعد هذا تهيئة لتعليم القراءة والكتابة، وهو أساس العملية التعليمية والتربوية في هذه المرحلة، ولكن هناك من يشير إلى أن أدوار المعلمات في المراحل الأولى من التعليم تتركز على تعليم مهاراتي القراءة والكتابة على حساب مهارتي هامش مهارتي القراءة والمحادثة، إذ يرون أن هاتين الآخرتين تنموان على هامش مهارتي القراءة والكتابة دون الحاجة إلى تدريب مقصود، وما يترتب على ذلك من ممارسات في أثناء تدريسهن (Mazeed, 2012).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

في الوقت الذي أظهرت فيه الدراسات أهمية اللغة الشفوية (الاستماع والمحادثة) في تنمية الاستعداد القرائي والكتابي للطفل، فإذا دخل الطفل المدرسة، وهو قليل المعرفة باللغة الشفوية، فإنه سيواجه صعوبات محتملة في استعداده القرائي والكتابي، وعلى النقيض من ذلك، فإذا دخلها، وهو متقن لهذا الجانب اللغوي، فسينمو

استعداده القرائي والكتابي بشكل أفضل، ويتمكن من التغلب على المشكلات التي قد تواجهه، فاللغة الشفوية هي الأساس الذي يقوم عليه بناء المهارات الأخرى (Ehri, 2005).

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

وتأسيسًا على ذلك فإن ما يساعد الطفل في تعلمه وجود الكثير من الاستراتيجيات التي تنمي الاستعداد القرائي والكتابي عنده؛ ومنها:

ما يورده قنديل والطحان (Kandil & Attahan, 2014) عدة استراتيجيات، وهي:

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

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

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

4- استراتيجية التخيل الفكري: تقوم المعلمة بطرح الأسئلة التي تثري الخيال الفكري لدى الأطفال، من خلال سؤالهم عن توقعاتهم فيما سيحدث من أحداث، على سبيل المثال: (ماذا يحدث لو أن حيوانا مثل الأسد، أو الأفعى فقد أسنانه عند اصطياده لفريسته؟ وماذا يحدث لو أن الناس ظلوا يرمون القاذورات والقمامة أمام منازلهم؟ فيبدأ الأطفال يتخيلون الأشياء أو المظاهر، ويصفوها، ثم تسجل المعلمة هذه التغيرات الوصفية لتتعرف إلى القدرة اللغوية لديهم).

5- استراتيجية القراءة الحوارية: فعلى العكس من القراءة التقليدية التي يكتفي فيها الأطفال بالاستماع فقط، تأتي القراءة الحوارية التي تتطلب أن تقرأ المعلمة بطريقة من شأنها أن تولد المزيد من التفاعل اللغوي مع الأطفال، فمن خلال طرح الأسئلة، وإشراك الأطفال في أثناء القراءة، فإنهم يواجهون عددا من التحديات، مما يفضي إلى تنمية مهارتهم اللغوية، وخاصة مهارتي الاستماع والمحادثة، وتتضمن استراتيجية القراءة الحوارية ثلاث مراحل هي: ما قبل القراءة وفي أثنائها، وبعدها، ففي مرحلة ما "قبل القراءة" على المعلمة أن تقرأ القصة وحدها قبل القراءة مع الطفل، وتكون فكرة عما تريد أن تتحدث وتسأل عنه، وإعطاء الأطفال لمحة عن القصة باستعراض غلافيها، والصور والرسومات، وفي مرحلة "أثناء القراءة" تكون المعلمة منفتحة على الإجابة عن الأسئلة بأكملها، وعندما يرغب أي طفل في توجيه سؤال ما، عليه التوقف والإجابة، وعلى المعلمة اتباع فضوله، وسؤاله عما يثير اهتمامه، والاستماع إلى إجاباته، وعند إعادة القراءة تظهر القصة، وتشجع الطفل على إخبارها بما يتذكر، وفي مرحلة "ما بعد القراءة" تتحدث المعلمة عن مضمون القصة بعد الانتهاء منها، واستخدام الكلمات الجديدة التي تحتوي عليها؛ لأنه كلما تكرر سماع الطفل لهذه الكلمات، زاد احتمال تذكرها، واستخدامها بنفسه (Whitehurst, 1992).

6- استراتيجية القراءة المشتركة: وهي نشاط تعلمي تشاركي يبنى على خبرات المتعلم وتفاعله مع القصة، وتعطى هذه الاستراتيجية الفرصة لكي تشترك المعلمة والأطفال الذين يجلسون بالقرب من بعضهم بعضا في مجموعة كبيرة في قراءة وإعادة قراءة نص مكتوب بخط كبير، وتؤدي القراءة المشتركة إلى زيادة دافعية الأطفال نحو القراءة، وتنمية مهاراتهم الشفوية، وزيادة حصيلتهم اللغوية، وتهيئتهم لتعلم مهارتي القراءة والكتابة، ولاستراتيجية القراءة المشتركة أشكال متعددة، ولكن الشكل الذي يناسب رياض الأطفال هو القراءة المشتركة بالترديد، إذ يقوم الأطفال بترديد الكلمات والنصوص التي تقرؤها المعلمة بصوت مسموع بشكل فردي أو جماعي (Fisher & Medvic, 2000).

ومما يدعم فعالية استراتيجية القراءة المشتركة في رياض الأطفال، وما توصل إليه لونجان وأنثوني وديار وصامويل (Lonigan & Anthony et at., 1999) في أن استخدام استراتيجية القراءة المشتركة أدت إلى تنمية المهارات الشفوية، وتنمية مهارات فهم المسموع، ومعرفة الكلمات المتشابهة في اللفظ والمختلفة في المعنى للأطفال من سنتين إلى خمس سنوات.

كما تجدر الإشارة إلى أن أدب الأطفال عموما والقصة خصوصا يؤديان دورا مهما في تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال، فهي- أي القصة- تكسب الأطفال مفردات وتراكيب جديدة، وتغني لغتهم، وتجعلهم قادرين على التعبير عن حاجاتهم، وأفكارهم، ومشاعرهم، وتعودهم حسن الاستماع والتلقي، والإصغاء الجيد، وتدربهم على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، ونطق الكلمات نطقا صحيحا (Al-Hawamdeh, 2013).

ومما بين ذلك ما توصل إليه بوفيدا (Poveda, 2008) في أن القصة عملت على تنمية مهارات التفاعل والتواصل لدى الأطفال اللازمة لتعلم مهارتي القراءة والكتابة لاحقا.

وتعد استراتيجية قراءة المعلمة للقصص بصوت مسموع من أهم الاستراتيجيات التي تعزز النمو المعرفي للأطفال، وتبدأ هذه العملية منذ سن مبكرة، بتعريضهم للصور والرسومات المتنوعة، والإشارة إليها، ثم القراءة لهم بصوت مسموع (Morrow, 2009).

ويؤكد ذلك ما توصل إليه سينشال وليفري وسميث وتشانت وكلوتن (Senechal et al., 2001) في أن قراءة القصص للأطفال تسهم في تنمية حصيلتهم من المفردات، حيث كان للاستجابة اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها الكبار في أثناء قراءتهم القصص أثر في ذلك من خلال بناء المهارات المهمة لبزوغ مهارتي القراءة والكتابة.

ويعد مدخل الأناشيد والأغاني من الاتجاهات الحديثة في تنمية مهارات اللغة الشفوية، وينطلق هذا الاتجاه من التأكيد على أهمية الأناشيد، والأغاني باعتبارها ألوانا من ألوان الأدب يستهوي الأطفال، ويعمل على تعزيز خيالهم، وتنميته، وإثارة انفعالاتهم وأحاسيسهم، وإشباع حاجتهم إلى المعرفة والتثقف، ويسهم أيضا في إثارة دافعيتهم وذكائهم وينمي لغتهم وتذوقها الجمالي، ويذكي فيهم حب الاستطلاع (Taima, 2001).

كما أن توظيف الأناشيد والأغاني والقصص في حصص اللغة العربية لدى صغار المتعلمين يحقق أهدافا عدة، أهمها: إفساح المجال أمامهم للتدريب على النطق الصحيح، وتصحيح عيوب النطق والكلام، وتعزيز اللغة السليمة والحوار، واكتساب مفردات جديدة، وتنمية الثروة اللغوية، والتعبير عن أفكارهم بصورة سليمة (Abd Alftah, 2000).

ويؤيد ذلك ما توصل إليه السعدي والحوامدة (Al-Saadi & Al-Hawamdeh, 2015) في أن طريقة التعليم وفق أناشيد الأطفال وأغانيهم أفضت إلى تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى أطفال الصف الأول الأساسي.

وإضافة إلى ما سبق فإن الفنون المسرحية والدراما بأنواعها المختلفة تؤدي دورا فاعلا في تنمية لغة الأطفال وثقافتهم، فهي تساعد في إثراء قدراتهم على التعبير عما يجول بداخلهم، وإكسابهم الثقة بالنفس، وتزويدهم بالأشكال المتعددة من المعرفة والمعلومات، والقضاء على عيوب النطق والكلام لديهم، إضافة إلى تحصيلهم للمفاهيم العلمية والرياضية واللغوية، وتنميتها لديهم، حيث توسع خيالهم، وتشعرهم بالمتعة والبهجة (Abu Moghli & heliat, 2008).

ومما يدل على ذلك ما توصل إليه برويلت (Brouilette, 2011) في أن استخدام فنون المسرح أدى إلى بناء مهارات اللغة الشفوية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من الأطفال، في الصفوف الأولى من رياض الأطفال حتى الصف الثاني الأساسي في ولاية كاليفورنيا.

ويؤكد ذلك ما توصل إليه ذيابات (Thiabat, 2010) في أن استخدام التكنولوجيا بطريقة التوليف بين برامج كسمارت ومسرح الدمى عمل على تنمية ثقافة أطفال الروضة عبر الاختبارات الموقفية في كافة المجالات، ومنها المجال اللغوي.

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

ثانياَ: الدراسات السابقة:

ومما يجدر ذكره أن دراسات متعددة أجريت حول مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات التنمية الشفوية، ستتناول الدراسة الحالية قسما منها، وهي مرتبة بحسب تاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث. فقد هدفت دراسة ياسين (Yassin, 2003) إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال في منطقة مكة المكرمة، وتحديد درجة توافرها في كل معلمة من عينات الدراسة، حيث تكونت الدراسة من (78) معلمة في سبع رياض طبّقت عليهنّ بطاقة ملاحظة، وتكونت من (58) مهارة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمات رياض الأطفال يتمتعن بكفايات شخصية ممتازة وبدرجة عالية، لكن مستوى ادائهنّ للكفايات التدريسية ضعيف، وبحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع المهارات التدريسية كي يصلنّ إلى المستوى المنشود، وأن درجة توافر الكفايات الشخصية لديهن لا تختلف باختلاف التخصص، أو المؤهل العلمي، وأن درجة توافر الكفايات التعليمية الأساسية العامة لديهن لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة، أو عدد الدورات التدريبية التي التحقن بها.

كما قام أبو حرب (Abu Harb, 2005) بدراسة هدفت إلى معرفة الكفايات الأساسية التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في الأردن على تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين من وجهة نظر (48) معلمة ومديرة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث قائمة بالكفايات التدريسية بلغ عددها (85) كفاية، يتوجب على معلمات رياض الأطفال امتلاكها، وأظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمات الماسة لجميع الكفايات التدريسية المطروحة.

وأجرى صابر (Saber, 2005) دراسة أخرى تناولت الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية الابتكارية لدى الأطفال، ومدى توفر هذه الكفايات لديهن، حيث أعدت الباحثة استبانة تحتوي على الكفايات الأساسية لتحقيق أهداف الدراسة، وهي: الأهداف الإجرائية، وإجراءات النشاط، والتقويم في ضوء الأهداف الإجرائية، والطريقة والوسيلة التي تتضمن عددًا من الكفايات الفرعية المرتبطة بها، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبة من الطالبات المعلمات في منطقة جدة في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن الطالبات المعلمات يجدن صعوبة في تحديد الأهداف، وصياغتها، وتحديد المفاهيم الإجرائية، ووجود غموض في مفهوم الوسيلة التعليمية، وأهدافها وخصائصها.

فيما عنيت دراسة لاينش (Lynch, 2010) بالكشف عن تأثير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للعائلة في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول معرفة طلبتهن بالقراءة والكتابة، وإشراكيه الوالدين في تنميتهما عن أطفالهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياسا لمعتقدات المعلمين لمعرفة الأطفال بالقراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (72) معلمة من معلمات رياض الأطفال في كندا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمات نحو معرفة طلبتهن بالقراءة والكتابة تعزى إلى متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي للعائلة، حيث حققت المعلمات اللواتي يدرسنّ الطلبة من ذوي المستوى الاقتصادي

والاجتماعي العالي أعلى من أولئك اللواتي يدرسن الطلبة ذوي المستوى المتدني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات المعلمات نحو إشراكية الوالدين في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لأطفالهم، تُعزى الفروق إلى متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي، لكن بشكل عام أشارت المعلمات إلى أن مشاركة الوالدين في تعليم أطفالهم في مرحلة رياض الأطفال يعد عاملا مهما في نجاحهم في هذه المرحلة.

وسعت دراسة مراد وشريف (Murad & Sharif, 2011) إلى معرفة مدى توافر الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وما إن كانت تختلف تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثان بطاقة ملاحظة طبّقت على (124) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق، وأظهرت النتائج أن معلمات الروضة يتمتعن بقدرٍ وافٍ من الكفايات الشخصية التي تجعلهنّ قادرات على التعامل مع الأطفال بالشكل المطلوب وبما يحقق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأنهن يعانين ضعفاً في بعض الكفايات التعليمية مثل: تقويم الطفل، واستخدام الأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة، والإلمام بخصائص النمو الانفعالي للطفل، وأظهرت أن الكفايات التعليمية للمعلمات تتوافر بشكل أفضل كلما ارتفع مؤهلهن العلمي، وازدادت سنوات خبرتهنّ، والتحقن بالدوراتِ التدريبية.

وأجرى بريستوتش (Prestwich, 2012) دراسة هدفت إلى بناء اختبار لقياس مدى معرفة معلمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، حيث أعدَّ الباحث اختبارا من نوع الاختيار من متعدد تكوّن من (17) فقرة توزعت على ثلاثة مجالات، هي: استراتيجية الانهماك في القراءة الحوارية، واستراتيجية إثراء الحديث المتواصل، واستراتيجية استخدام المفردات المحددة، وقد طبّق الاختبار على عينة تكوّنت من (197) معلمة من معلمات رياض الأطفال في ولاية كولورادو الأمريكية، وقد بينت النتائج أن مستوى معرفة المعلمات باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية جاء متدنياً، كما أظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهن بهذه الاستراتيجيات تُعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية.

كما أجرى العليمات (Al-Olaymat, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي، والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة، وما إذا كان يختلف ذلك باختلاف متغيري جنس الأب، ومؤهله العلمي، ولتحقيق هذا الهدف لجأ الباحث إلى توزيع استبانة مكونة من (35) فقرة، مقسمة إلى ثلاثة مجالات، هي: الاستعداد القرائي، الكتابي، والانفعالي، على (67) من آباء الأطفال الذين يدرسون في إحدى الرياض في مدينة المفرق، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي، والكتابي، والانفعالي كانت متوسطة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارستهم لمهارات الاستعداد القرائي، والكتابي، والانفعالي تُعزى إلى جنس الأب، ومؤهله العلمي، باستثناء مجال الاستعداد الكتابي، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق لصالح الآباء الذين يحملون المؤهل الجامعي.

وسعت دراسة سعادة وأشكناني (Saadeh & Ashkanani, 2013) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط، وما إن كان يختلف باختلاف متغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان بطاقة ملاحظة لعناصر التعلم النشط تكوَّنت من (40) فقرة، وُزعت على (250) معلمة من معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق المعلمات لعناصر التعلم النشط كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيقهن لهذه العناصر تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة لصالح أقل من ثلاث سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

أما دراسة الحوامدة وعاشور (Al-Hawamdeh & Ashour, 2013) فقد هدفت إلى معرفة درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارستهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال، وما إذا كان اختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة يؤثران على ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان استبانة تكونت من (42) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وزعت على (158) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مديريات التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والثانية والثالثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمات لمهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال كانت متوسطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارستهن تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات الحاصلات على درجة بكالوريوس، وإلى متغير سنوات الخبرة، لصالح ذوات الخبرة العالية.

وقام السعدي والحوامدة (Al-Saadi & Al-Hawamdeh, 2014) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى تنوّر معلمات رياض الأطفال والصفوف الأولى بمفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي، ومعرفة ما إن كان مستوى تنوّر تلك المفاهيم يختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان اختبارا من نوع الاختيار من متعدد، تكوّن من (25) فقرة وزعت على (142) معلمة من معلمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وأظهرت النتائج أن مستوى تنوّر المعلمات بمفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي كان متوسطا، وأن مستوى التنوّر يختلف باختلاف المؤهل العلمي ولصالح المعلمات الحاصلات على درجة بكالوريوس، وباختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح سنوات الخبرة من (5) إلى أقل من (10) سنوات.

وهدفت دراسة الخوالدة وآخرون (Khawaldeh et al., 2017) إلى الكشف عن مستوى معرفة رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيري سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وطبق الباحثون اختبارا من نوع اختيار من متعدد تكون من (20) فقرة، وتكونت العينة من (107) معلمات من معلمات رياض الأطفال، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفتهن تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثون اختبارا من نوع اختيار من متعدد، وتكون من (20) فقرة، على عينة

قوامها (107) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية على كل من الاستراتيجيات الثلاثة كان متوسطا، وكما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة الأعلى، وإلى متغير المؤهل العلمي.

وبعد التطرق إلى الدراسات السابقة، يُلاحظ وجود نقطة التقاء بين الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال وكفاياتهنّ اللازمة لتعليم الأطفال، إلا أن الدراسة الحالية تميزت عن تلك الدراسات السابقة في تناولها جُزئيّة مهمة من مهارات الاستعداد اللغوي في رياض الأطفال، وهي مستوى معرفتهن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية لدى الاطفال، وهو جانب لم تتطرق إليه الدراسات السابقة باستثناء دراسة بريستوتش (Prestwich, 2012)، التي طوّر فيها اختبار لقياس معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في الولايات المتحدة الأمريكية، مما ساعد الباحثات في الدراسة الحالية من الاستفادة من هذا الاختبار وتطويره، الأمر الذي جعل منها الدراسة الأولى في فلسطين التي بحثت هذا الموضوع في حدود اطّلاع الباحثات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لاحظت الباحثات في أثناء تدريبهن الميداني لرياض الأطفال انخفاضًا في المستوى اللغوي للأطفال، وخاصة في اللغة الشفوية المتمثلة في مهارتي الاستماع والمحادثة، من خلال ضعف أدائهم في مهارات النطق الصحيح، وإخراج الحروف والأصوات من مخارجها الصحيحة، والتعبير السليم، والانتباه والاستماع. فمهارتا الاستماع والمحادثة هما الوسيلتان الأساسيتان للتعلم في السنوات الأولى، وإن إتقانهما يعد المدخل المنطقي لتعلم المهارات اللغوية، والطفل الذي لم يعد إعدادا لغويا مناسبا في رياض الأطفال، فإنه يعاني في بداية دراسته في الصفوف الأولى عددا من المشكلات المتعلقة باستعداده القرائي والكتابي، وعلى الرغم من الجهود العديدة المبذولة في هذا المجال على مستوى ما قبل المدرسة، والدور الفاعل الذي تؤديه معلمة رياض الأطفال بوصفها الركيزة الأساسية في تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال، تبقى المشكلة قائمة في أن مستوى معرفة هؤلاء المعلمات باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في رياض الأطفال ما يزال غير معروف، مما استوجب تطوير أداة لتشخيص الوضع الحالي لهؤلاء المعلمات، وتحديد مستوى معرفتهن وكفايتهن بذلك، لاتخاذ القرارات التربوية المناسبة بشأنها وبالتحديد، **حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين الآتيين:**

1- ما مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في محافظة الخليل؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى:

1- تحديد معرفة مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في محافظة الخليل.

2- معرفة ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في:

1- لفت انتباه معلمات رياض الأطفال إلى وجود عدد من الاستراتيجيات التي تساعد في تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال.

2- توفيرها المعلومات الميدانية عن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في محافظة الخليل التي تكشف عن جوانب القوة وجوانب القصور في الكفايات المتعلقة بأداء هؤلاء المعلمات، تمهيدا لاتخاذ الإجراءات المناسبة بشأنها.

3- توفيرها أداة لقياس مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية تتمتع بخصائص سيكو مترية جيدة

4- تعد هذه الدراسة الحالية حلقة ضمن سلسلة من الدراسات التي تناولت استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية في رياض الأطفال، وتفتح آفاقاً رحبة للدراسات المستقبلية في هذا المجال.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية باقتصارها على معلمات رياض الأطفال الحكومية، والخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل، حيث تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي الثاني 2021- 2022م، كما يتحدد تعميم نتائج الدراسة بطبيعة أداة الدراسة، وخصائصها السيكو مترية من صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية:

مستوى المعرفة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية: "هو مستوى إلمام معلمات رياض الأطفال بالاستراتيجيات التي تستخدم في تنمية الاستعداد لدى الأطفال، لتنمية مهارتي الاستماع والمحادثة؛ بغية زيادة قدرتهم على الإصغاء والنطق، وزياد حصيلتهم اللغوية، والتعبير اللفظي اللازمة لتعلم مهارتي القراءة والكتابة وتطويرهما لديهم، لتنحو نحو القراءة والكتابة المتعارف عليهما لدى الكبار" (Khawaldeh et al., 2017).

وتعرفه الباحثات إجرائيا: "يقاس بمتوسط درجات أفراد العينة على الاختبار المعد خصيصا لهذا الغرض".

معلمة رياض الأطفال: "هي المعلمة المؤهلة علميا وتربويا التي تكلف رسميا بالعمل في رياض الأطفال لتقديم المعرفة، وتعليم الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات وثمانية أشهر إلى ست سنوات" (Khawaldeh et al., 2017).

الطريقة والإجراءات:

أجرت الباحثات وصفاً كاملاً ومفصلاً لطريقة الدراسة وإجراءاتها لتنفيذ هذه الدراسة، وشمل وصف منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وصدق الأداة وثباتها، والأساليب الإحصائية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي، وهو طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة- سلفاً- بدقة تتعلق بالظواهر الحالية والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة. والهدف من استخدام المنهج الوصفي هو التعرف على "مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية".

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في محافظة الخليل البالغ عددهن (570) معلمة.

عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة مكونة من (100) معلمة من معلمات رياض الأطفال في محافظة الخليل، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، والجدول (1) يوضح خصائص أفراد العينة الديموغرافية:

جدول (1)

يبين خصائص أفراد العينة الديموغرافية

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الخبرة	أقل من 5 سنوات	35	35.0
	من (5-10) سنوات	20	20.0
	أكثر من 10 سنوات	45	45.0
	المجموع	**100**	**100.0**
المؤهل العلمي	دبلوم	65	65.0
	بكالوريوس	35	35.0
	المجموع	**100**	**100.0**

أداة الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثات اختبار استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية لأطفال ما قبل المدرسة الذي ترجمه الخوالدة وآخرون (Khawaldeh et al., 2017) وطوره بريستوتش (Prestwich, 2012)، وتكون الاختبار من (20) فقرة.

صدق الاختبار وبنائه:

للتحقّق من صدق بناء الاختبار، حسبت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالاستراتيجية التي تنتمي إليها، وقيم معاملات ارتباطها باستراتيجيات الاختبار مجتمعة، بحيث لا يقل معامل الارتباط عن (0.3)، وذلك كما هو واضح في الجدول (2).

جدول (2)

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

معامل الارتباط بين الفقرة واستراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية			معامل الارتباط بين الفقرة واستراتيجية المعرفة بإثراء الحديث المتواصل			معامل الارتباط بين الفقرة واستراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المحددة		
رقم الفقرة	(ر) بين الفقرة والدرجة الكلية للاستراتيجية	(ر) بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار	رقم الفقرة	(ر) بين الفقرة والدرجة الكلية للاستراتيجية	(ر) بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار	رقم الفقرة	(ر) بين الفقرة والدرجة الكلية للاستراتيجية	(ر) بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار
1	.569**	.459**	8	.597**	.418**	14	.465**	.461**
2	.471**	.417**	9	.515**	.589**	15	.373**	.411**
3	.713**	.729**	10	.368**	.489**	16	.535*	.427*
4	.372**	.497*	11	.478**	.459**	17	.418**	.375**
5	.635**	.742**	12	.423**	.446**	18	.518**	.489**
6	.612**	.573**	13	.686**	.729**	19	.462**	.391**
7	.588**	.440**				20	.465**	.516**

** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.01$)، * دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً، وتحقق المعيار السابق (0.3).

الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك كما هو موضح في الجدول (3).

الجدول (3)

يبين معامل الثبات لاختبار استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية

المتغير	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
		معامل الثبات
المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	7	0.83
المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل	6	0.77
المعرفة باستخدام المفردات المحددة	7	0.85
استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة	**20**	**0.84**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3) إلى أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاختبار كانت ممتازة، حيث بلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للاختبار (0.84).

تصحيح الاختبار:

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

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

متغيرات الدراسة:

- **المتغيرات التصنيفية:** الخبرة، المؤهل العلمي.
- **المتغير التابع:** مستوى أداء معلمات رياض الأطفال على اختبار استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية.

إجراءات الدراسة:

- تم الرجوع إلى الأدب النفسي المرتبط بمتغيرات الدراسة، الذي ساعد الباحثات إلى تكوين خلفية علمية لموضوع الدراسة.
- قامت الباحثات بتجهيز الاختبار المستخدم لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة.
- تم توزيع الاختبار على (100) معلمة من معلمات رياض الأطفال في محافظة الخليل.

الأساليب الإحصائية:

اعتمدت الباحثات في تحليل بيانات دراستهن بعد تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة، حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية، **SPSS: Statistical Package for Social Sciences, Version (28)**.

وتم استخدام الاختبارات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية.
- اختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة.
- اختبار (ت) (Independent samples T-Test)، لمعرفة الفروق بين متوسطات عينتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) للمقارنة بين المتوسطات أو التوصل إلى قرار يتعلق بوجود أو عدم وجود فروق بين المتوسطات.

- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لإيجاد مصدر الفروق.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية من وجهة نظرهن؟".

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية من وجهة نظرهن؛ وذلك كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية من وجهة نظرهن، مرتبة تنازلياً

الرقم	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	درجة الموافقة
3	المعرفة باستخدام المفردات المحددة	4.90	1.71	70.00	متوسطة
1	المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	4.70	1.24	67.14	متوسطة
2	المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل	4.25	1.23	70.83	متوسطة
استراتيجيات الاختبار مجتمعة		**13.85**	**3.54**	**69.25**	**متوسطة**

يتضح من الجدول (4) أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (13.85) وبنسبة مئوية (69.25%).

ويتبين من الجدول (4) أن استراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المحددة جاءت في المركز الأول، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (4.90) وبنسبة مئوية بلغت (70.0)، تلاها في المركز الثاني استراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (4.70) وبنسبة مئوية بلغت (67.14%)، وجاءت استراتيجية المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل في المركز الثالث، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (4.25) وبنسبة مئوية بلغت (70.83%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تبعاً إلى متغيري (الخبرة، والمؤهل العلمي)؟".

حيثُ انبثق عنه الفرضيات الصفرية من (1-2) على النّحو الآتي:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الخبرة.

لفحص الفرضية الصفرية الأولى، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الخبرة، كما هو موضح في الجدول (5).

جدول (5)

يبين الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الخبرة

المتغير	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	أقل من 5 سنوات	35	3.63	2.03
	من (5-10) سنوات	20	5.80	1.01
	أكثر من 10 سنوات	45	5.49	0.97
	المجموع	**100**	**4.90**	**1.71**
المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل	أقل من 5 سنوات	35	3.46	1.24
	من (5-10) سنوات	20	4.95	0.69
	أكثر من 10 سنوات	45	4.56	1.08
	المجموع	**100**	**4.25**	**1.23**
المعرفة باستخدام المفردات المحددة	أقل من 5 سنوات	35	4.11	1.11
	من (5-10) سنوات	20	5.05	1.05
	أكثر من 10 سنوات	45	5.00	1.26
	المجموع	**100**	**4.70**	**1.24**
استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة	أقل من 5 سنوات	35	11.20	3.45
	من (5-10) سنوات	20	15.80	2.31
	أكثر من 10 سنوات	45	15.04	2.82
	المجموع	**100**	**13.85**	**3.54**

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسّطات الحسابيّة لدرجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تعزى لمتغير الخبرة. وللتحقق من دلالة الفروق، استخدم اختبار تحليل التّباين الأحادي (One Way Anova)، كما هو موضح في الجدول (6).

جدول (6)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للتعرف إلى الفروق بين متوسّطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تبعاً تعزى إلى متغير الخبرة (ن= 100)

المتغير	مصدر التّباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	بين المجموعات	88.38	2	44.19	21.37	0.000
	داخل المجموعات	200.62	97	2.07		
	المجموع	**289.00**	**99**			
المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل	بين المجموعات	36.00	2	18.00	15.49	0.000
	داخل المجموعات	112.75	97	1.16		
	المجموع	**148.75**	**99**			
المعرفة باستخدام المفردات المحددة	بين المجموعات	18.51	2	9.25	6.77	0.002
	داخل المجموعات	132.49	97	1.37		
	المجموع	**151.00**	**99**			
استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة	بين المجموعات	386.04	2	193.02	21.85	0.000
	داخل المجموعات	856.71	97	8.83		
	المجموع	**1242.75**	**99**			

* **دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05)، ** دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)**

تشير النتائج الواردة في جدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير الخبرة، وبهذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية البديلة.

ولإيجاد مصدر الفروق، تم استخدم اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية وذلك كما هو واضح من خلال الجدول (7).

جدول (7)

يبين نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تبعاً تعزى إلى متغير الخبرة

المجال	المقارنات	المتوسط الحسابي	من (5–10) سنوات	أكثر من 10 سنوات
المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية.	أقل من 5 سنوات	3.63	2.17*	1.86*
	من (5–10) سنوات	5.80		0.31
	أكثر من 10 سنوات	5.49		
المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل.	أقل من 5 سنوات	3.46	1.49*	1.10*
	من (5–10) سنوات	4.95		0.39
	أكثر من 10 سنوات	4.56		
المعرفة باستخدام المفردات المحددة.	أقل من 5 سنوات	4.11	0.94*	0.89*
	من (5–10) سنوات	5.05		0.05
	أكثر من 10 سنوات	5.00		
استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة.	أقل من 5 سنوات	11.20	4.60*	3.84*
	من (5–10) سنوات	15.80		0.76
	أكثر من 10 سنوات	15.04		

* الفرق في المتوسطات دال إحصائياً عند (0.05).

تشير المقارنات الثنائية البعدية وفق الجدول (7) إلى أن الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تبعاً تعزى لمتغير الخبرة، ظهرت في استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة وفي الاستراتيجيات منفردة، وقد كانت الفروق بين معلمات رياض الأطفال اللاتي سنوات خبرتهن (أقل من 5 سنوات) من جهة وبين معلمات رياض الأطفال اللاتي سنوات خبرتهن من (5–10) سنوات، و(أكثر من 10 سنوات)، ولصالح اللاتي سنوات خبرتهن من (5–10) سنوات، و(أكثر من 10 سنوات).

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

لفحص الفرضية الصفرية الثانية، استخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Sample t-test) لإيجاد الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

جدول (8)

يبين نتائج اختبار (ت) (Independent– Sample t–test) للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (ن = 100)

المتغير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدّلالة الإحصائيّة
المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية	دبلوم	65	4.69	1.99	2.050	0.043*
	بكالوريوس فأعلى	35	5.29	0.89		
المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل	دبلوم	65	4.00	1.25	2.880	0.005**
	بكالوريوس فأعلى	35	4.71	1.05		
المعرفة باستخدام المفردات المحددة	دبلوم	65	4.62	1.40	0.933	0.353
	بكالوريوس فأعلى	35	4.86	0.85		
استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة	دبلوم	65	13.31	4.00	2.123	0.036*
	بكالوريوس فأعلى	35	14.86	2.20		

* دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.05)/ ** دالّة إحصائيّاً عند مستوى دلالة (0.01)، درجات الحرية = 98.

تشير النتائج الواردة في الجدول (8) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسّطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث ظهرت الفروق في استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة وفي استراتيجيتي (المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل). حيث كانت الفروق في استراتيجيات تنمية اللغة الشفوية مجتمعة لصالح اللاتي مؤهلاتهن العلمية بكالوريوس فأعلى بمتوسط حسابي بلغ (14.86) مقابل (13.31) للدبلوم. وبهذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة.

مناقشة النتائج:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية من وجهة نظرهن؟".

يتضح من الجدول (4) أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية جاء متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي (13.85) وبنسبة مئوية (69.25%).

ويتبين من الجدول (4) أن استراتيجية المعرفة باستخدام المفردات المحددة جاءت في المركز الأول، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (4.90) وبنسبة مئوية بلغت (70.0)، تلاها في المركز الثاني استراتيجية المعرفة بالانهماك في القراءة الحوارية، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (4.70) وبنسبة مئوية بلغت

(67.14%)، وجاءت استراتيجية المعرفة بإثراء الحديث المستمر والمتواصل في المركز الثالث، بمستوى متوسط، وبمتوسط حسابي بلغ (4.25) وبنسبة مئوية بلغت (70.83%).

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة اطلاع معلمات رياض الأطفال على هذه الاستراتيجيات، أو تدني الاهتمام بها في أثناء برامج إعداد الخدمة، وفي أثنائها، فإن أغلب معلمات رياض الأطفال في محافظة الخليل مؤهلهن العلمي ليس ضمن رياض الأطفال.

ويمكن القول أيضا إن ذلك ناتج عن قلة توافر المعلومة لديهن، وإن توفرت المعلومة، فقد لا تستمر نتيجة عدم التطبيق، أو قلته، وقد يعزى ذلك أيضا إلى ضعف توافر البرنامج والدورات التدريبية في أثناء الخدمة لتعريف معلمات رياض الأطفال بأهمية هذه الاستراتيجيات، وتنفيذ الدروس العملية، وتطبيق هذه الاستراتيجيات أمامهن من قبل المشرفين التربويين، أو المعلمات المتميزات، وتعزيزهن، وتشجيعهن على زيادة معرفتهن بها. إضافة على أن ظروف رياض الأطفال قد لا تساعد في معظم الأحيان على استخدام مثل هذه الاستراتيجيات؛ بسبب كثرة أعداد الأطفال في الصف الواحد، وصغر حجم الغرف الصفية؛ مما يقلل من تطبيقهن لمعظم هذه الاستراتيجيات والنشاطات التعليمية المصاحبة لها، إضافة إلى كثرة الواجبات المطلوبة منهن، وقلة الراحة النفسية لهن؛ نظرا لانخفاض المردود المادي الذي يتقاضينه.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بريستوتش (Prestwich, 2012) التي أظهرت نتائجها أن مستوى معرفة معلمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية جاء متدنيا، ومع دراسة صابر (Saber, 2005) التي أظهرت نتائجها ضعف الكفايات الأدائية لدى معلمات رياض الأطفال، ومع دراسة السعدي والحوامدة (Al-Saadi & Al-Hawamdeh, 2014) التي أظهرت نتائجها أن مستوى تنور المعلمات مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي كان متوسطا، ومع دراسة الحوامدة وعاشور (Al-Hawamdeh & Ashour, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال جاءت متوسطة.

وتتفق أيضًا مع دراسة سعادة وأشكناني (Saadeh & Ashkanani, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط لدى معلمات رياض الأطفال جاءت متوسطة، ومع دراسة أبو حرب (Abu Harb, 2005) التي توصلت إلى حاجة المعلمات لجميع الكفايات التدريسية المقترحة.

واتفقت مع دراسة الخوالدة وآخرون (Khawaldeh، et، al, 2017) التي أظهرت نتائجها أن مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية كان متوسطا.

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

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة لمستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الخليل باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال من وجهة نظرهن تبعاً إلى متغيري (الخبرة، والمؤهل العلمي)؟".

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

وقد تعزى الدلالة الإحصائية إلى متغير عدد سنوات الخبرة على كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاث، وعليها مجتمعة إلى أن المعلمات ذوات الخبرة الطويلة في التدريس يصلن إلى درجة من الطمأنينة والثقة بالنفس أكثر من أولئك ذوات الخبرة الأقل، الأمر الذي يمكنهن من استخدام الألعاب اللغوية والنشاطات والاستراتيجيات المتنوعة التي تسهم في تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحوامدة وعاشور (Al-Hawamdeh & Ashour, 2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد للتعلم تختلف باختلاف الخبرة في التدريس، ولصالح سنوات الخبرة الأعلى، وتتفق مع دراسة مراد وشريف (Murad & Sharif, 2011) التي أظهرت نتائجها أن الكفايات التعليمية تتوافر بشكل أفضل للمعلمات، كلما زادت سنوات الخبرة، حيث أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى أن الفروق كانت لصالح المعلمات اللواتي خبراتهن (10 سنوات فأكثر)، وتتفق أيضا ونتيجة دراسة الخوالدة وآخرون (Khawaldeh et al., 2017) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة هؤلاء المعلمات بهذه الاستراتيجيات تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ياسين (Yassin, 2003) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة توافر الكفايات التعليمية لدى المعلمات لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة، ومع دراسة سعادة وأشكناني (Saadeh & Ashkanani, 2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط لدى معلمات رياض الأطفال كانت لصالح عدد سنوات الخبرة الأقل، ومع دراسة بريستوتش (Prestwich, 2012) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة.

ويلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية كانت لصالح أداء أفراد عينة الدراسة ذوات المؤهل العلمي "بكالوريوس فأعلى".

ويمكن تفسير الدلالة الإحصائية إلى متغير المؤهل العلمي على كل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات الثلاث، وعليها مجتمعة بأن المعرفة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية للأطفال تحتاج إلى مستوى تعليمي عال ومقبول، وإلى وقت كاف في متابعة الأطفال، الذي تمثل في المعلمات ذوات المؤهل العلمي "بكالوريوس فأعلى"؛

مما يمنحهن الثقافة المعرفية الكافية في تنمية مهارتي الاستماع والمحادثة لدى الأطفال؛ إذ تتطلب تنمية المهارات اللغوية من المعلمات أن يفهمن طبيعة النمو اللغوي لدى هؤلاء الأطفال في هذه المرحلة؛ لتشخيص المهارات الخاصة، وتطويرها لاحقا.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة السعدي والحوامدة (Al-Saadi & Al-Hawamdeh, 2014) التي أشارت نتائجها إلى أن مستوى تنور المعلمات بمفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي يختلف باختلاف المؤهل العلمي، لصالح المعلمات الحاصلات على درجة "البكالوريوس فأعلى"، وتتفق أيضا مع دراسة الحوامدة وعاشور (Al-Hawamdeh & Ashour, 2013) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد لتعلم الكتابة تختلف باختلاف المؤهل العلمي، ولصالح المعلمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، ومع دراسة مراد وشريف (Murad & Sharif, 2011) التي أظهرت نتائجها أن الكفايات التعليمية تتوافر بشكل أفضل للمعلمات كلما ارتفع المؤهل العلمي، وتتفق ونتيجة دراسة الخوالدة وآخرون (Khawaldeh et al., 2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة هؤلاء المعلمات بهذه الاستراتيجيات تعزى إلى صالح المؤهل العلمي الأعلى، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الفروق كانت لصالح المعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس مقارنة مع المعلمات لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي، ومع دراسة سعادة وأشكناني (Saadeh & Ashkanani, 2013) التي أظهرت نتائجها أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط لدى معلمات رياض الأطفال لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثات بالآتي:

1- توفير البرامج والدورات التدريبية في أثناء الخدمة لتعريف معلمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، وأهميتها.

2- عقد الدورات التدريبية التي تركز على تنفيذ الدروس والنشاطات والاستراتيجيات العلمية لتنمية اللغة الشفوية في رياض الأطفال أمام المعلمات، وتطبيقها أمامهن من قبل المشرفين التربويين أو المعلمات المتميزات، وتعزيزهن، وتشجيعهن على زيادة معرفتهن بها.

3- إجراء دراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى، وعلى مراحل دراسية أخرى، كمرحلة الصفوف الأولى؛ للمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.

المراجع:

المراجع العربية:

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

أبو مغلي، لينا؛ وهيلات، مصطفى. (2008). الدراما والمسرح في التعليم: النظرية والتطبيق. *عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.*

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

بدران، شبل. (2000). اتجاهات حديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة، ط1، *القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.*

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

الحوامدة، محمد؛ والسعدي، عماد. (2015). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى التلاميذ الصف الأول الأساسي، *مجلة دراسات، العلوم التربوية، 42*(1)، 27-62.

الحوامدة، محمد؛ وعاشور، راتب. (2013). درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ممارستهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 9*(1)، 11-40.

الخوالدة، محمد؛ مقابلة، نصر؛ خضير، رائد؛ ياسين، فوزي. (2017). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية، *مجلة دراسات العلوم التربوية، 44*(4)، 241-258.

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

سعادة، جودت؛ وأشكناني، شيماء. (2013). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت، *مجلة دراسات: العلوم التربوية، 40*(4)، 1161-1171.

السعدي، عماد؛ والحوامدة، محمد. (2014). تنور معلمات رياض الأطفال مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 29*(2)، 1-27.

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

طعيمه، رشدي. (2001). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية، *القاهرة: دار الفكر العربي.*

عاشور، راتب؛ والحوامدة، محمد. (2009). فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، *عالم الكتب الحديث: إربد*، الأردن.

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

قنديل، محمد؛ والطحان، طاهرة. (2014). تعلم وتعليم القراءة والكتابة لطفل الروضة، ط2، *عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.*

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

محمد، جاسم. (2004). النمو والطفولة في رياض الأطفال، ط1، *عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.*

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

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

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

References

Brouilette, L. (2011). Building the oral language skills of K-2 English language learners through theater arts. *The California Reader*, *44*(4), 19-29. In Arabic.

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

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

Morrow, l (2009) literacy development in the years: Helping children read and write (5th edition). Boston: Pearson Education, Inc.

Abid, M. (1993). Early Childhood and the New in Kindergarten, 1st Edition, Beirut: *University Foundation for Studies and Publishing.*

Abu Harb, Y. (2005). Teaching competencies required for pre-school teachers in light of the development of curriculum models for the twenty-first century, *a paper presented at the Children and Youth Conference in the Cities of the Middle East and North Africa, held in Dubai, United Arab Emirates from 16-18 May 2005.*

Abu Moghli, L., & hliat, M. (2008). Drama and Theater in Education: *Theory and Application. Amman: Dar Al-Hamid for publishing and distribution.*

Al-Hawamdeh, M., & Al-Saadi, I. (2015). The effectiveness of children's songs in developing oral expression skills for first-grade students, *Journal studies of Educational Sciences, 42*(1), 27-62. In Arabic.

Al-Hawamdeh, M., & Ashour, R. (2013). The degree of appreciation of kindergarten teachers and their practice in developing children's readiness to learn writing skills, *Al-Quds Open University Journal for Research and Studies*, *9*(1), 11-40. In Arabic.

Al-Kilani, H. (2005). Kinetic Education in Kindergartens, *Studies: Educational Sciences 32*(1), 62-74. In Arabic.

Al-Olaymat, H. (2013). The degree of parents' practice of reading, writing and emotional readiness skills among pre-school children, *Al-Manara Journal 19*(1), 105-136. In Arabic.

Al-Saadi, I., & Al-Hawamdeh, M. (2014). Kindergarten teachers enlighten the concepts of reading and writing readiness, Mutah *Journal for Research and Studies, 29*(2), 1-27. In Arabic

Ashour, R., & Al-Hawamdeh, M. (2009). Arabic language arts and methods of teaching between theory and practice, *the modern world of books: Irbid, Jordan.* In Arabic.

Badran, S. (2000). Modern trends in raising a pre-school child, 1st floor, Cairo: *The Egyptian Lebanese House.*

Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. *The Science of Reading: A Handbook*, 155-172.

Hawamdeh, M. (2014). Children's literature, art and childhood, 1st edition, *Amman: Al-Fikr Publishing House for Publishing and Distribution, publishers and distributors.*

Kandil, M., & Attahan, T. (2014). Learning and teaching reading and writing for kindergarten children, 2nd floor, *Amman: Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.* In Arabic.

Khawaldeh, M., Khudair, R., & Yassin, F. (2017). The level of knowledge of kindergarten teachers in Jordan about strategies for developing oral language, *Journal of Educational Sciences Studies, 44*(4), 241-258. In Arabic.

Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, *22*(4), 306-322.

Mazeed, Z. (2012). The effect of an educational program on developing active listening skills for children of Riyadh, *Al-Ustad Magazine, University of Baghdad, 3*(3), 1003-1028. In Arabic.

Mohammed, J. (2004). Growth and Childhood in Kindergartens, 1st Edition, *Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.* In Arabic.

Murad, S., & Sharif, M. (2011). The availability of educational competencies for kindergarten teachers in the light of the principles

of total quality management, "A field study in the city of Damascus", *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies, Series of Arts and Humanities, 33*(4), 137-157. In Arabic.

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

Prestwich, D. T. (2012). *Measuring Preschool Teachers' Perceived Competency and Knowledge of Oral Language Development* (Doctoral dissertation, Walden University).

Saadeh, J., & Ashkanani, S. (2013). The degree to which kindergarten teachers apply the elements of active learning in the State of Kuwait, *Studies: Educational Sciences, 40*(4), 1161-1171. In Arabic.

Saber, H. (2005). Performance competencies for kindergarten teachers to develop creativity in children, a scientific *paper presented to the eleventh meeting of leaders of educational work, the Arab Organization for Education, Culture and Science, recommendations of the second intellectual conference of Arab Ministers of Education, held in Damascus from 30-29 July 2005.* In Arabic.

Senechal, M., Lefebvre, J. A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy, the role of empirical evidence. *Journal of school psychology*, *39*(5), 439-460.

Taima, R. (2001). Children's literature in the primary stage, *Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.*

Thiabat, h. (2010). *The effect of the synthesis between "Kidsmart" programs and puppet theater on the development of the culture of kindergarten children in the Directorate of Education for Irbid First District,* unpublished master's thesis, Yarmouk University, Irbid. In Arabic.

Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers.*

Yassin, N. (2003). Evaluating the skills of kindergarten teachers in the Holy Capital, *Umm Al-Qura Journal for Educational, Social and Human Sciences, 15*(1), 115-150. In Arabic.