

أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة

د. فتحي محمود احميدة

كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية، الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة، والتعرف إلى أشكال الكتابة المبكرة التي يظهرونها واتجاهاتهم نحو أنشطة الكتابة اليومية. ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع البحث النوعي من خلال ملاحظة 20 طفلاً ومقابلاتهم، تم اختيارهم من روضة واحدة في محافظة الزرقاء بالطريقة العشوائية البسيطة، كما تم تحليل عينة من كتاباتهم قبل تنفيذ أنشطة الكتابة اليومية وبعدها. وأظهرت النتائج تطوراً في سلوك الكتابة المبكرة لديهم بعد تعرضهم إلى أنشطة الكتابة اليومية، كما أظهرت النتائج تغيراً في اتجاهاتهم نحو الكتابة التي أصبحت سلوكاً محبباً لديهم، حيث عدوها عملية سهلة تشعرهم بالفرح عند ممارستها. كما أشارت النتائج إلى ظهور أشكال مختلفة من أشكال الكتابة المبكرة لديهم ممن تعرضوا لأنشطة الكتابة اليومية. وانتهت الدراسة بتقديم بعض من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الكتابة المبكرة، أنشطة الكتابة اليومية، التهجئة المبكرة، الكتابة المتعارف عليها، أطفال الروضة.

المقدمة والإطار النظري

لقد أصاب الفهم لتطور الكتابة في الطفولة المبكرة خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين ، تغييرات كبيرة ما زالت موضع نقاش ، وخلاف في الأوساط التربوية. فقد انشغل التربويون طيلة العقود الماضية بالبحث عن أفضل أساليب تعليم الأطفال الصغار مهارة القراءة ، متجاهلين في الوقت ذاته تطور الكتابة، التي ظلوا يعدونها مهارة صعبة التعلم، وتحتاج إلى تنمية العضلات الدقيقة ، والتآزر البصري اليدوي. ونتيجة لهذا الاعتقاد، أصبح تعلم القراءة مطلباً سابقاً لتعلم الكتابة التي بات البدء بتعلمها حكراً على أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا، وحُرم أطفال الروضة، وما قبل المدرسة نتيجة لذلك من فرص التعرض لخبرات الكتابة المبكرة، حتى وإن وجدت الكتابة في صفوف ما قبل المدرسة فلم تخرج عن نطاق تشكيل

الحروف الهجائية، ونسخها بهدف تحسين مهارات الخط وآليات الكتابة لدى الأطفال (Walmsley & Walmsley. 1996).

وأكدت الأبحاث التربوية المتقدمة في مجال النمو اللغوي أنّ الأطفال الصغار ، وبعد أن يكتسبوا مهارتي الاستماع والتحدث، تبدأ القراءة والكتابة بالتطور التدريجي الديناميكي لديهم (Justice, 2007). وتعدّ الدراسات التي قام به الباحثون في بداية الستينيات من القرن الماضي ، بداية لثورة كبيرة في ميدان تطور الكتابة المبكرة، لأن أطفال ما قبل المدرسة الذين اشتركوا في دراسات ريد (Read, 1975, 1971)، وتشومسكي (Chomsky, 1971)، وكلاي (Clay, 1975) لم يتلقوا تعليمًا رسميًا للقراءة، ومع ذلك فقد عرفوا بعض أسماء الحروف الهجائية. وظهرت تهجئة الأطفال الكتابية المبكرة المتطورة لتعكس فهمهم النامي أو المفتوح لنظام الكتابة. وقد أيدت الدراسات التجريبية والوصفيّة المتعاقبة نتائج هذه الدراسات، وخلصت إلى أن الأطفال الصغار في تعلمهم الكتابة يمرون عبر سلسلة من مراحل التهجئة الانتقالية المتطورة في تعلم كتابة الكلمات (Edwards, 2003). وقد أشارت سويرز (Sowers, 2000, p.246) إلى أن الكتابة - وهي ما يشار إليها بالعلامات التي توضع على الورق - يمكن أن تبدأ في وقت مبكر جداً في حياة الطفل، كأن تبدأ مثلاً في الشهر الحادي عشر من ميلاده، وتستمر في تتابع متوقع لمن يعيش منهم في بيئة منزلية يمارس أفرادها القراءة والكتابة، ويقدرّون تعلمهما.

إنّ تمييز مراحل الكتابة عبر ملاحظة سلوكيات الأطفال، تعدّ على درجة كبيرة من الأهمية لمربي الطفولة المبكرة. وأكدت سولزباي (Sulzby, 1992) بعد مراجعتها للأدب التربوي أن الأطفال الصغار يظهرون القدرة على الكتابة بأشكال مختلفة قبل أن يتطوروا في كتاباتهم لتقترب من كتابة الراشدين ، أو ما يسمى بالكتابة المتعارف عليها (Conventional Writing). وأكدت كذلك مورو (Morrow, 2005) أن تعلم الأطفال للكتابة يتم بالطريقة ذاتها التي يتعلمون بها القراءة، إذ يتعلمونها بالتجربة والاكتشاف، ومحاولات الصواب والخطأ؛ فالأطفال الصغار يجربون محاولات مختلفة في عملية الكتابة، فيستخدمون الأحرف والرموز لتزيين رسوماتهم، ويخلطون بين الكتابة والرسم. فالتعلم المبكر للكتابة، والحالة هذه، يبدأ من خلال المواقف العائلية، وتجارب الحياة الواقعية في إطار العائلة حين يلاحظ الأطفال الصغار والديهم ، وأفراد عائلتهم يمارسون سلوكيات الكتابة.

ولقد اصطلح على تعريف الكتابة تقليدياً بالقدرة على وضع علامات على الورق لتمثيل رموز من نوع ما في لغة محددة، ويعبر بهذه الرموز عن معنى من خلال استعمال ملائم للنحو والتراكيب اللغوية المتعارف عليها، بيد أن الملاحظ لهذا التعريف يلحظ أنه يشير إلى تطور الأطفال في الكتابة بانتهاء الصف الثاني ، أو الثالث الابتدائي، لكنه لا يتضمن خبرات الطفل المبكرة وتطور الكتابة في سنوات طفولتهم الأولى (Sowers, 2000). فسلوكيات الكتابة المبكرة لدى الأطفال الصغار - شأنها شأن القراءة - يمكن أن تلاحظ قبل وقت طويل من اكتسابهم القدرة الرسمية على الكتابة. وتستنهض سولزباي (Sulzby, 1992, p.293) في هذا الصدد هم التربويين بالقول: "لقد كان محبطاً و مدمراً الافتراض الذي يزعم بأن الأطفال الصغار لا يستطيعون الكتابة أو التأليف ما لم يتقنوا ميكانيكيات الكتابة، وأن الطريقة الوحيدة التي ينبغي أن يكتبوا من خلالها هي الإملاء المتعارف عليه، أو التهجئة المتعارف عليها".

ونتيجة لإظهار الأطفال الصغار سلوكيات الكتابة المبكرة (Early writing behaviours) منذ سنوات حياتهم الأولى أصبح يستخدم في أدبيات الطفولة المبكرة مصطلح "Emergent writing"، وهو ما يشار إليه بالعربية بـ "تفتح الكتابة" ليصف سلوكيات الأطفال الأولية في الكتابة التي تسبق عملية الكتابة المتعارف عليها، وتتطور هذه السلوكيات لتتحو نحو الكتابة المتعارف عليها من رسم وخربشة ، وما يخطه الأطفال على الأسطح الكتابية باستخدام الألوان وأقلام الشمع والعلامات، أو أي أدوات أخرى من شأنها أن تضع علامات على الورق (Justice, 2007). ولا تحمل علامات الأطفال هذه بداية أي تمثيل للرموز، بيد أنها تعدّ لغزاً مثيراً لديهم فيما بعد لأنها تبدأ بالظهور "بشكل سحري"، وبعد السنة الثانية يلعب الطفل ، ويوسع العلامات بشكل بنائي عبر محاولاته الأولية محاكاة لغة البيئة المنزلية، وما يوجد فيها من ملصقات، ومواد مطبوعة وغيرها، وفي عمر الأربع والخمس سنوات يصل المتعلم الصغير لفهم طبيعة رموز الكلمة المكتوبة عن طريق التعرض للكتب، ومشاهداته لكتابات الآخرين، والتعامل معها، واستكشاف أدوات الكتابة، إذ إنّ الكتابة كالقراءة تتطلب خبرات سابقة بالكتب والمواد المطبوعة و تستلزم وقتاً، وممارسة للإتقان (Sowers, 2000). وأكدت سولزباي (Sulzby, 1992) أهمية توفير الفرص الوفيرة والأنشطة اليومية في الروضة للأطفال ليكتبوا وليشاركوا كتاباتهم. وقد أشارت الدراسات إلى أن أنشطة الكتابة اليومية تساهم بدرجة كبيرة في تطوير الكتابة المبكرة (Pierce, 2003). وينبغي على معلمات رياض الأطفال التخلي عن فكرة أن الأطفال الصغار لا يمكنهم الكتابة في تلك المرحلة، وأن الحل الأفضل هو الانتظار حتى يصلوا إلى مستوى معين من النضج، فبهذه الطريقة يحرم الأطفال من فرص التعرّض إلى محاولات الكتابة المبكرة. لذلك تأتي

أهمية أنشطة الكتابة اليومية لتعرض الأطفال لفهم عملية الكتابة والهدف منها ، وتزويدهم بالفرص الوفيرة ليعبروا عن مشاعرهم بالرسم والخريشة والكتابة بصرف النظر عن مستوى الصحة الكتابية التي يحققونها. ويمكن لهذا أن يتحقق من خلال توفير بيئة غنية بالمواد المطبوعة (Print-rich environment) بدلاً من طريقة جلوس الأطفال في المقاعد والكتابة في كراسات الخط ، ذلك أن دفع الأطفال باتجاه الكتابة المتعارف عليها ليس بالأمر المفيد في تلك المرحلة المبكرة من حياتهم. وقد أكد الباحثون في مجال تربية الطفولة المبكرة أن الأطفال بحاجة إلى التشجيع والدعم، لا إلى الدفع أو الإكراه على الكتابة، فمثلاً عندما تعرف المعلمة بأن طفلاً يستطيع أن يكتب بشكل مقروء، ولكنه لا يزال يخربش أو يستخدم مجموعة حروف غير صوتية، فيمكن للمعلمة هنا أن تشجع الطفل بالقول: "تعجبني قصتك... إنها عظيمة؟"، أو "هل تعتقد أنك تستطيع كتابتها لأتمكن من قراءتها أيضاً؟، وماذا كتبت؟ أو هلا قرأت لي ما كتبت؟" (Lesiak, 1997, p.153).

وعلى الرغم من أن الراشدين ربما لا يمكنهم أن يقرأوا كتابات الأطفال في تلك المرحلة، فإن الأطفال يستطيعون قراءة كتاباتهم للراشدين. وعليه، فينبغي أن تثق المعلمة بقدرة الأطفال الكتابية، وتشجعهم على الكتابة، وتقبل محاولاتهم الكتابية المبكرة، حتى لو كانت غير صحيحة أو غير مفهومة، كما عليها أن تتعامل معهم على أنهم أشخاص بإمكانهم الكتابة (Fisher, 1991). ويقتراح سولزباي وتايل وكمبريلز (Sulzby, 1989, p.77) في هذا الصدد نصائح لتشجيعهم على الكتابة، وهي تقبل أشكال كتابة الأطفال المستعملة، والطلب إليهم الكتابة بطريقة بسيطة وواضحة (اكتب قصة، اكتب حرفاً)، وتكليفهم بقراءة ما يكتبونه.

وثمة وسائل عديدة يمكن من خلالها تطوير الكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة، من أهمها ركن الكتابة، الذي يعد من المراكز الهامة في صفوف ما قبل المدرسة؛ لما له من أثر جلي في تطور الكتابة لدى الصغار (Martinez & Teale, 1987). ويمكن أن يوظف ركن الكتابة ليستفيد منه الأطفال في ممارسة عملية الكتابة اليومية (Lesiak, 1997). كما ترى مورو (Morrow, 2005) فإن الكتابة ينبغي أن تمارس بشكل يومي ليس فقط في ركن الكتابة، وإنما ينبغي أن تؤدي في أركان الصف المختلفة كركن الرياضيات، واللعب التمثيلي، فمثلاً يمكن للأطفال أن يكتبوا قائمة المشتريات، أو نسخة من وصفة الطعام في ركن المطبخ أو البيت، أو كتابة أسمائهم عندما يقومون باستعارة الكتب لقراءتها في البيت. ويقترح تايل (Teale, 1988) وجود مكتب بريد في غرفة الصف لتشجيع الأطفال على كتابة الملاحظات والرسائل. ومن الأهمية أيضاً عند

تعليم الأطفال الكتابة أن يكون هناك ارتباط بعملية القراءة من خلال جعل الأطفال يقرأون ما يكتبونه أو الكتابة على الأشياء التي تكون جزءاً من القصة التي تقرأ لهم.. كما يقترح مارتينو وتايل (Martinez & Teale, 1987) أن تعرض على الأطفال في البداية أوراق غير مخططة لأنها لا تقيد الأطفال باتباع طريقة معينة في الكتابة، وأن يتم الانتقال إلى الأوراق المخططة بعد أن يقوم الأطفال بالكتابة على الخطوط في سطور منتظمة. وثمة من يرى أهمية تقديم رسالة مكتوبة على لوحة إعلانات خاصة بهذا الغرض في غرفة الصف وشرحها للأطفال، وعلى الرغم من أن معظم الأطفال قد لا يستطيعون قراءة الرسالة، بيد أن تعريضهم لتلك المواد المطبوعة يساهم في تطوير قدراتهم على محاكاة عملية الكتابة، فضلاً على إدراك خصائص اللغة المكتوبة (Martinez & Teale, 1987).

وصنفت سولزباي (Sulzby, 1985, p. 461) كتابة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة إلى ست فئات رئيسة محدرة في الوقت نفسه من اعتبار هذه الفئات انعكاساً للتسلسل التطوري للطفل. وهذه الفئات هي:

- 1- **الكتابة من خلال الرسم:** يستخدم الطفل الرسم للإشارة إلى الكتابة، ويحاول الطفل إنجاح العلاقة بين الرسم والكتابة، دونما إرباكهما، إذ يرى الطفل الرسم أو الكتابة كوسيلة اتصال لرسالة محددة وذات معنى. ويمكن للأطفال الذين يشاركون في الكتابة من خلال الرسم قراءة رسوماتهم وكأنها تحمل كلمات مكتوبة. فلا يقصد بالرسم هنا رسم أشكال متسقة ومنتظمة، وإنما رسم خطوط متقطعة، وغالباً ما تكون عشوائية.
- 2- **الكتابة من خلال الخربشة:** يخربش الطفل ظناً أنه يكتب، وغالباً ما يبدو وكأنه يكتب ويخربش من اليمين على اليسار (اتجاه الكتابة في اللغة العربية)، إذ يحرك الطفل قلمه كما يفعل الراشد، وتحاكي خربشة الطفل هذه كتابة الراشد.

- 3- **الكتابة من خلال صنع أشكال مشابهة للحروف:** تبدو الأشكال في كتابة الطفل لأول وهلة كالحروف، ومع ذلك، تظهر الملاحظة القريبة أنها تبدو فقط مثل الأحرف، ولكنها ليست أحرفاً، بل مجرد أشكال مختلفة.
- 4- **الكتابة من خلال توليد وحدات تم تعلمها مسبقاً أو سلاسل الحروف:** يستخدم الطفل السياقات المتعلمة من الأحرف من مصادر مختلفة مثل اسمه، ويغير الطفل أحياناً تسلسل الأحرف، أو يكتب الأحرف نفسها بطرائق مختلفة، أو يولد أحرفاً جديدة بالطريقة العشوائية.

- 5- **الكتابة من خلال التهجئة المبتكرة:** يظهر الأطفال مبدئياً العديد من المستويات للألفاظ المبتكرة، ويخلق الأطفال تهجئتهم الخاصة بالكلمات عندما لا يصلون للتهجئة المتبعة أو المتعارف عليها التي يظهرها الراشدون. ففي اللفظ المبتكر الذي يخترعه الأطفال، قد يمثل حرف ما مجموعة من المقاطع وأحياناً لا تفصل

بين الكلمة والكلمة مساحة معقولة. وكلما نضجت كتابة الطفل، تشابهت كلماته مع الكتابة المتعارف عليها، وقد يضيف الطفل أو يلغي حرفاً أو أكثر.

6- الكتابة من خلال اللفظ المتعارف عليه . يكتب الطفل هنا بالطريقة المتعارف عليها، والتي تشبه كتابة الراشد.

ويتوقع أن يحقق معظم الأطفال تقدماً في إظهار أشكال الكتابة المتقدمة هذه فقط إذا سُمح لهم بتجريب محاولات الكتابة بأنفسهم، أو إذا سُمح لهم والداهم أو معلمهم بالكتابة قبل أن يعرفوا جميع حروف الأبجدية، وأصواتها أو كيفية كتابتها بالشكل المتعارف عليه (Walmsley & Walmsley, 1996). وبالتالي، ينبغي على معلمات رياض الأطفال التعرف إلى خصائص تطور الكتابة هذه، ومساعدة الوالدين على فهمها، وتذكير الوالدين بإظهار التقدير والإعجاب بالمواد المطبوعة التي يبتكرها أطفالهم بأنفسهم، ويحضرونها إلى البيت (Martinez, 1995).

ويتى دايسون (Dyson, 1981) أنه ليس بالضرورة البدء مع الأطفال بفهم مبادئ الأبجدية حتى يتسنى لهم الكتابة. ففي البداية لن تبدو كتابات الأطفال مشابهة للكتابة التقليدية، على العكس من ذلك ستبدو كتاباتهم كالحرايش (Walmsley & Walmsley, 1996). فالخربشة (Scribbling) ينبغي أن تُقَرَّر وتقبل وتشجع في بداية مرحلة الكتابة (Kane, 1982). ولأن الخربشة تعد شكلاً من أشكال الكتابة، فلا يوجد طفل في الروضة غير قادر على الكتابة (Walmsley, Camp & Walmsley, 1992). وعندما يطلب من الأطفال أن يبينوا كيف يكتب الراشدون، فليهم يستعملون الخربشة، كما يرسم الأطفال في هذه المرحلة، بيد أن رسوماتهم هذه تشير إلى كتاباتهم، ذلك أن رسوم الأطفال تعدّ اتصال الأفكار أكثر من كونها صوراً أو خطوطاً (Dyson, 1988). ويتكلم الأطفال في الغالب عن رسوماتهم وصورهم، وإن هذا الكلام يمكن أن يساعدهم في تركيز أفكارهم، وتوسيعها حول ما يقومون برسمه (Oken-Wright, 1998). ويمكن أيضاً أن تشرك الحروف والرموز في كتاباتهم، غير أنه من المحتمل أن تربط هذه الحروف مع الأصوات التي يحاول الأطفال صنعها (Walmsley & Walmsley, 1996).

وعلى الرغم أن الأطفال لا يميزون بداية الكتابة من الرسم (Morrow, Strickland & Woo, 1998)، غير أنهم في النهاية قادرون على التفريق بين الاثنين، وتنعكس محاولاتهم الأولى في الخربشة والرسم على تطور سلوكياتهم في الكتابة لاحقاً (Clay, 1975). وبشكل عام عند دخول الطفل العادي الروضة يكون قادراً على كتابة اسمه سواء الاسم الكامل أو الاسم الأول فقط، وإن هذا هو الحد الأدنى من

مهاراته في اللغة المكتوبة كما تشير سولزباي وآخرون (Sulzby et al., 1989). وفي نفس الاتجاه فقد أشارت دايسون (Dyson, 1984) إلى أن أول حرف أو كلمة مكتوبة يخطها الطفل بشكل متعارف عليه تكون عادة اسمه وأسماء الأشياء التي يعرفونها، والتي تعكس أجزاء مهمة في بيئاتهم. وفي هذا الصدد ترى كلاي (Clay, 1975) أنه نادراً ما يتعلم الأطفال أي كلمة قبل أن يحاولوا كتابة بعض أسمائهم. فيمكن للأطفال، والحالة هذه، أن يستخدموا عدداً من الأشكال الستة للكتابة السابقة الذكر في أي عمل كتابي يكلفون به. بالإضافة إلى ذلك، يتحرك الأطفال غالباً إلى الأمام أو إلى الخلف أثناء استخدامهم تلك الأشكال، فليس بالضرورة أن ينتقل الأطفال خلال هذه الأشكال بطريقة نمائية وفقاً لتقدمهم في كل مرحلة (Sulzby, et al., 1989). فالأطفال لا يتخلون مبكراً عن أي شكل من أشكال الكتابة بشكل جماعي، حتى عندما يصبحون قادرين على ابتكار نماذج أكثر نضجاً ومقروئية. فهم يختارون ما شاء لهم من الأشكال التي تعينهم بشكل أفضل في كل موقف كتابي (Schickedanz, 1986). و ينتج اللقّاب الصغار خليطاً من الحروف الحقيقية، والحروف الزائفة (حروف تشبه الحروف) مثل (سرس للإشارة إلى حرف هـ، و للإشارة إلى حرف س)، والابتكارات عندما لا تزال معرفتهم بالمواد المطبوعة محدودة مثل (باط للإشارة إلى كلمة "بطة"، وثعب للإشارة إلى كلمة "تعلب") (Clay, 1975). وفي محاولات الأطفال الصغار لاكتشاف الكتابة وتجريبها قد يحرزون العديد من محاولات النجاح والإحباط. فكلا المحاولتين أمر شائع، ويساعد في إحراز التقدم في كتابة خطوط من الحروف إلى التهجئة المبكرة إلى الكتابة المتعارف عليها إلى مستويات عالية من القراءة والكتابة (Sulzby et al., 1989).

و تحدث التهجئة المبكرة (Invented spelling) عادة عندما يكتب الأطفال ما يستطيعون لفظه بسهولة من خلال تطبيق ما يعرفونه من أصوات وحروف على كتابتهم (Dailey, 1991). وتحتاج معلمة الروضة إلى تعلم أقصى ما تستطيع عن تهجئة الأطفال المبكرة التي تنتج من خلال التعرض الطبيعي للمواد المطبوعة (Strickland & Morrow, 1989). ولما كانت تهجئة الأطفال متطورة فلا ينبغي للمعلمة أن تتوقع كتابة كاملة وصحيحة، فعلى العكس من ذلك عليها أن تركز على قدرات الأطفال البازغة للإنشاء خلال الكتابة (Strickland & Morrow, 1989). وفي مرحلة الطفولة المبكرة، لا يستخدم جميع الأطفال التهجئة المبكرة، ذلك أن أكثر أنواع الكتابة التي يستخدمونها هي الخربشات والرسومات وخطوط من الأحرف غير الأبجدية، ومن الممكن أن يستخدم الأطفال في كتاباتهم مطبوعات البيئة المحيطة بهم (Environmental Print)، أو أن يستخدموا أحرفاً زائفة (أشكال يصنعونها) (Sulzby, et al., 1989).

ويميل أطفال الروضة لاستخدام التهجئة المبكرة أو التهجئة المتعارف عليها (Conventional spelling) ليكتبوا كلمات قصيرة أو مألوفة، أو ليتوسعوا في كتابات تبدو أقل نضجاً. وإنّ هذا يتحقق من خلال أنشطة الكتابة اليومية التي لا تسهم فقط في تطور الكتابة واتجاهها نحو الكتابة المتعارف عليها، وإنما في تطور القراءة أيضاً. ففي دراسة قامت بها بيرس (Pierce, 2003) بهدف التعرف إلى أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى الأطفال، أشارت نتائجها بأن أطفال الروضة إذا ما شجّعوا على الكتابة بشكل يومي، وعلى استخدام التهجئة المبكرة، فإنهم سيصلون إلى الصف الأول الابتدائي بقدرة عالية على القراءة.

ومن الجدير ذكره أن الأطفال يعون بأن تهجئتهم المبكرة لا تتوافق مع معايير الراشدين (Strickland & Morrow, 1989). ففي الغالب يكتب الأطفال حرفاً واحداً، وأحياناً يكون الحرف الأول الذي يسمعون، ليمثلوا به كلمة كاملة، فمثلاً قد يكتب الأطفال حرف (ع) للإشارة إلى كلمة "عصفور"، ويبدأ الأطفال التهجئة المبكرة باستخدام استراتيجية كتابة الصوت الذي يسمعون (Haley-James, 1982)، ففي محاولة الأطفال كتابة كلمة "بقرة" - مثلاً - يقوم الأطفال بكتابتها بنفس الطريقة التي ينطقونها، وهي "باقرا" أو "بقرا"، وقد يكتبها بعضهم "باقارا". بالإضافة إلى ذلك، يمضي الأطفال أثناء التهجئة المبكرة وقتاً طويلاً في التفكير حول العلاقات بين الرمز والصوت الذي سيرمزون به (Green, 1990).

ويمكن للمعلمات مساعدة الأطفال ليتطوروا في عملية التهجئة هذه من خلال تشجيعهم على تهجئة الكلمات بالطريقة التي يفكرون أنها تكتب بها من خلال محاكاة نماذج التهجئة بشكل صحيح، وتعرضهم لعدد مختلف من المواد المطبوعة، لأن هذا الأمر، وفقاً لما يردده جرين (Green, 1990)، يعدّ أكثر فائدة من مجرد مطالبة الأطفال بحفظ قائمة من الكلمات وكتابتها. وكذلك ينبغي أن يُشجع الأطفال ليختبروا الكتابة، وليبتكروا تهجئتهم الخاصة (Strickland & Morrow, 1989). فمواجهة الأطفال بالنقد لما يرتكبونه من أخطاء في التهجئة قد يولد لديهم خوفاً من الخطأ في التهجئة، ونتيجة لذلك سيكتب الأطفال بطريقة أقل، وأقل أيضاً ملتزمين فقط بالكلمات التي يعرفونها (Dailey, 1991). وقد أشارت كلاي (Clay, 1982) إلى أن المعلمين الذين يقبلون التهجئة المبكرة يجدون أطفالهم ينتجون كميات كبيرة من الكتابة في السنوات المبكرة.

يتضح من ملاحظات الباحثين السابقة أن سلوكيات الكتابة المبكرة التي يظهرها الطفل تبدو وكأنها معقدة. ولعل هذا ما دفع بعض الباحثين ومنهم (Sulzby, 1989) إلى القيام بدراسات طويلة تعتمد على عينات كبيرة، وعلى صفوف متعددة، بهدف الكشف عن تلك السلوكيات. ففي دراسة قامت بها سولزباي

(Sulzby, 1989) على خمسة صفوف رياض الأطفال، حيث تمت دعوة الأطفال ليكتبوا بطريقتهم الخاصة بعد مناقشة ونمذجة تمت بينهم وبين المعلمة، وكانت الخريشة والرسومات وأشكال تشريح الحروف، والتهجئة المبتكرة و الكتابة المألوفة أبرز الأشكال الكتابية التي قام بها الأطفال. فخلال تلك الدراسة اتجه الأطفال بشكل تدريجي نحو الكتابة المتعارف عليها، وبانتهاء الصف الأول الأساسي كتب جميع الأطفال بالطريقة المتعارف عليها، وهي الكتابة التي تكون مقروءة بشكل واضح من الراشدين. وهذا يدل على أن أطفال الروضة، وأطفال الصف الأول قادرين على الكتابة عندما يطلب منهم الكتابة بشكل يومي، وكذلك يكونون قادرين على قراءة كتاباتهم، وأن الباحثين والمعلمين يستطيعون تفسير سلوكيات الكتابة البازغة هذه، بغية الوصول إلى فهم أفضل عن كيفية تطور الكتابة لدى الأطفال

وفي البيئة العربية عموماً، والأردنية على وجه الخصوص، فلما درس الباحثون تطور القدرة الكتابية لدى الأطفال الصغار. ولعل هذا مرده إلى تأثر الباحثين العرب عموماً بنظريات الاستعداد القرائي، التي لا تقيم وزناً لقدرة الأطفال الكتابية ما لم يتقنوا مبادئ القراءة أولاً. فتعلم الكتابة - وفقاً لهذه النظرة- يعدّ عملية صعبة التعلم، وتحتاج إلى تطور حركات العضلات اليدوية الدقيقة، والتنسيق ما بين اليد والعين (Hand-eye coordination)، وإدراك الحروف، لذلك جاءت معظم الدراسات العربية لتبحث في تطور هذه المهارات لدى الأطفال وقياسها، عن طريق اختبارات الاستعداد للكتابة (أحمد، 1991؛ خليل، 2003). وعلى الرغم من أهمية هذه المهارات في مجال تعلم الكتابة، إلا أن الدراسات العربية لم تبحث سلوكيات الكتابة المبكرة التي يظهرها الأطفال، كالرسم والخريشة وكتابة حركات تشكل الحروف، والتهجئة المبكرة، وكتابات الأطفال الحرة وغيرها من السلوكيات المهمة في تطور الكتابة.

وفد أشار الملحم (2001) إلى أن ثمة شكوى متزايدة بين المعلمين وأولياء الأمور في الأردن من عدم قدرة الأطفال على التعامل مع مهارات اللغة محادثة واستماعاً و قراءة وكتابة، وخاصة في الصفوف الدنيا. فضعف قدرة الأطفال الكتابية ربما يعود إلى أن الأطفال لا يتعرضون في برامج الروضة إلى أنشطة وخبرات تشجع تطور الكتابة، وقد يعود أيضاً إلى ضعف وعي معلمات رياض الأطفال بأهمية البدء مبكراً في أنشطة الكتابة المبكرة من جهة، وعدم إلمامهم بمراحل الكتابة المبكرة التي يظهرها الطفل، والمستجدات في ميدان تطوير الكتابة المبكرة من جهة أخرى. وتجدر الإشارة إلى أن تأجيل البدء بأنشطة الكتابة المبكرة مع الأطفال الصغار يسهم في ظهور اتجاهات معادية نحو الكتابة، والتي يمكن أن تتطور لدى الأطفال فيما بعد (Randolph & Robertson, 1995)، ويعيق عملية تطوير القراءة (Sulzby, 1992). لذلك تظهر أهمية

البدء مبكراً في تعريض الأطفال لأنشطة الكتابة اليومية في الروضة. لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن سلوكيات الكتابة المبكرة التي يظهرها الأطفال في البيئة الأردنية إذا ما تم تعريضهم لأنشطة الكتابة اليومية في صفوف الروضة، واتجاهاتهم نحو عملية الكتابة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال ملاحظة الباحث الميدانية للممارسات التي تتبعها معلمات رياض الأطفال في الأردن ، يتضح أن تلك الممارسات تكشف عن نظرة تقليدية في تعليم الأطفال الكتابة، تلك النظرة التي تقوم على التقليل من قدرة الأطفال على الكتابة في تلك السن المبكرة، ولا تؤيد محاولات الأطفال المبكرة لإظهار كتاباتهم الأولية. فالكتابة - وفقاً لتلك المحاولات التقليدية - تؤدي لعملية لا يتعرض لها الطفل إلا بعد إتقانه عملية القراءة، ويكون في الغالب هدفها إتقان كتابة الحروف وتشكيلها بطريقة صحيحة، وتحسين جودة خط الأطفال من خلال الممارسة والتكرار والنسخ. فتلك الأساليب التي تمارس في رياض الأطفال لا تعكس الممارسات الملائمة نمائياً فيما يتعلق بتطور القدرة الكتابية للأطفال الصغار، التي ينبغي النظر إليها من وجهة نظر الأطفال أنفسهم لا من وجهة نظر الراشدين. حيث ينبغي النظر إلى الأطفال الصغار بوصفهم كاتبين مبكرين يمارسون الكتابة الوظيفية والهادفة والممتعة (Fisher, 1991)، وأن تعريضهم إلى أنشطة الكتابة يومياً تسهم في مساعدتهم على إظهار سلوكيات الكتابة المبكرة، والتي يمكن أن تتطور، إذا ما روعيت الممارسات الملائمة نمائياً، لتتحو نحو الكتابة المتعارف عليها والتي يظهرها الكبار (Morrow, 2005; Christie, 1997; Enz, & Vukelich, 1997). لذلك تأتي هذه الدراسة لتبحث في أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1- ما مدى فاعلية أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة ؟
- 2- ما أشكال الكتابة المبكرة التي يظهرها الأطفال الذين يتعرضون لأنشطة الكتابة اليومية ؟
- 3- ما اتجاهات الأطفال نحو سلوك الكتابة ؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها في تصديها لموضوع مهم في ميدان تربية الطفولة المبكرة، فقلما تم دراسته في البيئات العربية. ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة فيما يتوصل إليها من نتائج تفيد في إعادة التفكير في تطوير الكتابة في رياض الأطفال في الأردن، والتخلي عن النظرة التقليدية نحو تطوير الكتابة في

المراحل المبكرة، وأن تقدم مجموعة من المقترحات التي من شأنها الإسهام الفعلي في تطوير الكتابة، والبحث عن طرائق أكثر نجاعة في تطوير كتابة الأطفال الصغار، ومساعدتهم لتتحو محاولاتهم الكتابية نحو الكتابة المتعارف عليها التي يظهرها الواشدون، مضافة إلى المكتبة العربية خطاً جديداً من الخطوط البحثية في برامج الطفولة المبكرة. و يؤمل كذلك أن تمهد هذه الدراسة الطريق لدراسات بحثية أخرى تستقصي تطور الكتابة في الطفولة المبكرة في البيئات العربية.

حدود الدراسة

- يتحدد هذا البحث في الأخذ بنتائجه والقدرة على تعميمها بما يأتي:
- اشتملت عينة الدراسة على 20 طفل روضة واحدة في م حافظة الزرقاء، وهي روضة حكومية عادية تابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى.
 - ارتبطت نتائج الدراسة بطبيعة الأدوات التي استخدمت وهي (الملاحظة ، والمقابلة ، وتحليل كتابات الأطفال).
 - أنجزت الدراسة في فصل دراسي كامل، وهو الفصل الأول من العام الدراسي 2007/2008.

مصطلحات الدراسة

- ورد في هذه الدراسات عدد من المصطلحات، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لكل منها:
- **الكتابة المبكرة:** هي العلامات التي يضعها الطفل على الورق باستخدام الألوان، أو أقلام الشمع أو أقلام الرصاص، أو أي أدوات أخرى من شأنها أن تترك أثراً مكتوباً على الأسطح الكتابية كالخربشة، والرسم، وكتابة أشكال تشبه الحروف، أو الهجاء الكتابي المبتكر، أو الهجاء الكتابي المتعارف عليه من كتابة الحروف، والكلمات والجمل.
 - **أنشطة الكتابة اليومية:** هي مجموعة من الخبرات التي تقوم المعلمة بإعدادها، ويقوم الأطفال بتنفيذها بقصد مساعد في تطوير سلوكيات الكتابة المبكرة لديهم، وتنفذ هذه الأنشطة داخل غرفة الصف وتشمل كتابة مواد البيئة الصفية المطبوعة، والكتابة الحرة، والكتابة الوظيفية، (كالرسائل و بطاقات الدعوات)، والكتابة الإبداعية (كالقصص) والتي يمكن ان تؤدي بأشكال الكتابة المختلفة كالخربشة والرسم والهجاء الكتابي المرتجل أو المتعارف عليه.

- **التهجئة المبتكرة:** هي التهجئة التي تنتج من محاولات الأطفال الأولية في الكتابة لضم الأصوات بالحروف. ففي اللفظ الذي يبتكره الأطفال، قد يمثل حرف ما مجموعة من المقاطع، وأحياناً لا تفصل بين الكلمة والكلمة مساحة معقولة، حيث يمكن للأطفال -مثلاً- كتابة كلمة "هاذا" بدلاً من كلمة "هذا"، أو كلمة "قالام" بدلاً من "قلم"، أو كتابة الحرف "ط" ليشير إلى كلمة "بطة".
- **الكتابة المتعارف عليها:** وهي الكتابة التقليدية التي يكتبها الراشدون. وتقول سولزباي في تعريف الكتابة المتعارف عليها "يكتب الطفل بطريقة تقليدية (متعارف عليها) عندما يطلب منه أن يكتب نصاً يمكن أن يُقرأ بالطريقة التقليدية من شخص متعلم راشد" (Sulzby, 1992, p.295).

طريقة الدراسة وإجراءاتها

سعت هذه الدراسة إلى تعرف أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة، واتجاهات الأطفال نحوها. واتبعت الدراسة الحالية طريقة البحث النوعي (Qualitative Research) باستخدام دراسة الحالة (Case Study) لتحقيق هذا الغرض. وفيما يلي عرض للطريقة والإجراءات التي تم اتباعها لتحقيق أهداف الدراسة.

أفراد الدراسة

اختار الباحث روضة واحدة للأطفال في محافظة الزرقاء، حيث تم اختيارها بطريقة قصدية بوصفها روضة حكومية عادية تعكس واقع رياض الأطفال وتجسده. وتحتوي الروضة على أربعة صفوف رياض أطفال، وحتى يتمكن الباحث من جمع البيانات بطريقة شاملة وعميقة، تم اختيار عشرين طفلاً من صفين اثنين بالطريقة العشوائية البسيطة ممن تراوحت أعمارهم من أربع سنوات وسبعة أشهر إلى خمس سنوات، لتطبيق هذه الدراسة عليهم موزعين في شعبتين تقوم على تدريبهم معلمتان حاصلتان على شهادة جامعية في تخصص تربية الطفل، وخبرة تدريسية تتراوح بين 3-6 سنوات.

أدوات الدراسة

وظفت في هذه الدراسة الأدوات التالية:

الملاحظة: استخدمت في هذه الدراسة الملاحظة المُحكَّمة (Structured observation)، وذلك بهدف التعرف إلى أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير سلوكيات الكتابة المبكرة لدى الأطفال. ولتحقيق هذا الغرض، تم استخدام مقياس تطور الكتابة في الطفولة المبكرة الذي أعدته مورو (Morrow, 2005) لرصد سلوكيات

الكتابة المبكرة. وقد قام الباحث بتعريب هذا المقياس الذي كان مخصصاً لقياس سلوكيات الكتابة الإنجليزية. وبعد أن تم تعريبه، عُرض المقياس على مترجم مختص بالترجمة من الإنجليزية إلى العربية للتحقق من صحة التعريب، وتم الأخذ بملاحظاته من حيث اعتماد بعض المصطلحات كالتهجئة المبتكرة، واللفظ المتعارف عليه وغيرهما. بعد ذلك قام الباحث بتكييف المقياس ليتلاءم وطبيعة الكتابة العربية، حيث تم تعديل سلوك "الكتابة من اليسار إلى اليمين" ليصبح "الكتابة من اليمين إلى اليسار" وفقاً لطبيعة الكتابة العربية، كما تم حذف العبارات التي تشير إلى كيفية استخدام الحروف الصغيرة (Small letter) والحروف الكبيرة (Capital letters)، وتم استبدالهم بعبارة "يستخدم أشكال الحروف بالشكل الصحيح". وبعد تكييفه للعربية عُرض المقياس على مختص باللغة العربية للتحقق من ملاءمته لنظام الكتابة في العربية. بعد ذلك تم تكييف المقياس ليتلاءم والبيئة الأردنية من خلال عرضه على محكمين تربويين، للتحقق من ملاءمته للبيئة الأردنية وخصائص الأطفال، حيث تم الإفادة من ملاحظاتهم في حذف بعض العبارات التي تكررت في المقياس، مثل دمج عبارتين في عبارة واحدة "يستخدم الرسم للكتابة والرسم"، وحذف كلمة الطفل من جميع عبارات المقياس، وحذف عبارة "يستخدم الخربشة من أجل الرسم والكتابة" إلى "يستخدم الخربشة من أجل الكتابة". وبعد أن تم تعريب المقياس وتكييفه للبيئة الأردنية، تم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من خمسة أطفال من مجتمع الدراسة، ومن غير عينة الدراسة. حيث تمت قراءة مجموعة قصص مطبوعة لهم، وتم تكليفهم -بعد أن تقرأ كل قصة- بمحاولة كتابتها. وقد تمت ملاحظة نسبة كبيرة من سلوكيات الكتابة المبكرة المتضمنة في المقياس.

2- المقابلة: استخدمت في هذه الدراسة المقابلات شبه الـ مُحكَمَة (Semi-structured interviews)، باعتبارها وسيلة محورية تسمح لأفراد الدراسة بالتعبير عن أفكارهم واتجاهاتهم، كما أن المقابلة شبه المحكمة تمتاز بمرونتها في طرح الأسئلة، والبناء على إجابات أفراد الدراسة في طرح أسئلة أكثر عمقاً. وقد هدفت المقابلة في هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الأطفال نحو عملية الكتابة قبل التجريب وبعده. وتم إعداد صحيفة المقابلة التي اشتملت بدايةً على خمسة عشر سؤالاً حول اتجاهات الأطفال نحو عملية الكتابة. وعرضت أسئلة المقابلة على عدد من المحكمين، حيث تم الإفادة من ملاحظاتهم، وتم تعديل بعض الأسئلة من حيث الصياغة اللغوية، كما تم الأخذ برأي المحكمين، حيث اقترح بعض المحكمين إعطاء الأطفال بعض البدائل عند الإجابة عن بعض أسئلة المقابلة، وخاصة السؤالين الثامن والتاسع. كما أجريت مقابلات تجريبية

(Piloting) مع خمسة أطفال من غير عينة الدراسة، وبناء على نتائج المقابلات عدلت صياغة أسئلة المقابلة لتخرج بصورتها النهائية في اثني عشر سؤالاً (ملحق 1).

3- تحليل عينات من كتابات الأطفال: تم تحليل عينة من كتابات الأطفال قبل تعرضهم لأنشطة الكتابة اليومية وبعده. وقد هدفت المقابلة في هذه الدراسة إلى البحث عن مظاهر تطور الكتابة المبكرة لدى الأطفال وأشكالها. وقد تم الإفادة من الأدب التربوي في تحديد وحدة التحليل، حيث اشتملت وحدة التحليل على أشكال الكتابة المبكرة الستة التي يظهرها الأطفال في الطفولة المبكرة، وهي الكتابة من خلال: الرسم، والخربشة، وكتابة كلمات أو أشكال تشبه الحروف، وتوليد وحدات تم تعلمها مسبقاً أو سلاسل الحروف، والتهجئة المبتكرة، والكتابة المتعارف عليها (Dailey, 1991; Sulzby, 1985; Sowers, 2000). وعُرضت وحدة التحليل على المحكمين أنفسهم بهدف الإفادة من ملاحظاتهم، وقد أجاز جميع المحكمين وحدة التحليل، حيث لم تكن هناك ملاحظات تستوجب التعديل أو الإضافة. وبهذا اعتمدت وحدة التحليل كأداة لتقييم كتابات الأطفال قبل التجريب وبعده.

صدق أدوات الدراسة

استخدم الباحث طريقة التثليث (Triangulation) لجمع البيانات بثلاثة طرائق مختلفة للتحقق من صدق العمليات وصحة البيانات. ويستخدم التثليث في البحوث النوعية عادة كطريقة بديلة في الوصول إلى مستوى أفضل من الصدق والثبات. وقد أكد كوهين و مانيون وموريسون (Cohen, Manion, & Morrison, 2000) أنه بتثليث البيانات يمكن التحقق من صدق البيانات مثل: الأخذ بآراء الخبراء، واعتماد وسائل عديدة في جمع البيانات، والطلب إلى الآخرين إبداء آرائهم في تحليل البيانات وتفسيرها. وعليه، فقد استخدم الباحث عدة أنواع من الصدق وهي:

- 1- صدق المحكمين: حيث عرض مقياس مورو المطور لتطوير الكتابة، وأسئلة المقابلة، ووحدة التحليل على ثلاثة مختصين في الطفولة المبكرة، وثلاثة مختصين في أساليب تدريس اللغة العربية، وثلاثة مختصين في علم النفس التربوي، ومختصة واحدة في مناهج رياض الأطفال. وعدلت فقرات المقياس وأسئلة المقابلة بناء على ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم، كما أشير إليه سابقاً. بينما لم يشمل وحدة التحليل أي تعديل.
- 2- جُمعت البيانات من أدوات متعددة هي: الملاحظة والمقابلة وتحليل عينات من كتابات الأطفال.

3- تم عرض البيانات بعد تحليلها على عضوتي هيئة تدريس في قسم تربية الطفل في الجامعة الهاشمية، وطلب إليهما إبداء الرأي في التحليل، وعدل الباحث في تفسير النتائج بناء على اقتراحاتهما.

إضافة إلى ذلك فقد تم التعامل مع كل طفل على حده، حيث عُد كل طفل من أطفال العينة حالة بذاتها، وتم متابعة تطوره ونموه في الكتابة من خلال رصد سلوكياته وفقاً للمقياس، وقورنت مع مقابلته، وتحليل ما قام بكتابته. فتشابه البيانات التي يتم الحصول عليها من تلك المصادر المتعددة دليل على اتساق جمع البيانات وصدق تحليلها.

إجراءات الدراسة

اتبع في تطبيق الدراسة الإجراءات الآتية:

- 1 - بعد الحصول على إذن الجهة الرسمية المعنية (مديرية تربية الزرقاء الأولى)، تم زيارة الروضة المختارة، وعقد اجتماع مع طاقمها، وتم إخبارهم بأهداف الدراسة.
- 2 - قامت مساعدتنا البحث بوضع ملاحظات صفية قبل توظيف أنشطة الكتابة اليومية لملاحظة سلوكيات الكتابة المبتدئة لدى الأطفال العشرين عينة الدراسة، وبواقع ست ملاحظات لكل طفل حيث تم حضور حصص صفية لأفراد عينة الدراسة بواقع عشرين حصّة صفية قبل تعريض الأطفال لأنشطة الكتابة اليومية. وقد تم تدريب مساعدتي البحث على إجراء تلك الملاحظات، حيث كانت مساعدة البحث ترصد تطور سلوكيات المبكرة باستخدام صحيفة الملاحظة، وهي عبارة عن مقياس مورو المعدّل.
- 3 - تم مقابلة كل طفل من أفراد عينة الدراسة مقابلة فردية واحدة قبل توظيف أنشطة الكتابة اليومية . والحقيقة إن مقابلة الأطفال ليست بالعمل اليسير لدى الباحثين في مجال الطفولة المبكرة، وذلك لصعوبة التعبير عن مشاعر الأطفال وأفكارهم دون خوف أو تردد. لذلك تم استخدام البطاقات المصورة والدمى، وصور المشاعر "فرح وحزن" أثناء توجيه أسئلة المقابلة للأطفال، وذلك لصعوبة سؤال الأطفال الصغار وأخذ البيانات منهم. وجرّت المقابلات في غرفة الإدارة بعد أن تم الحصول على موافقة أولياء أمور الأطفال لإجراء المقابلة لأطفالهم، وبعد سؤال الأطفال أنفسهم فيما إذا كانوا

- يرغبون بإجراء المقابلة أم لا، حيث عبر جميع الأطفال عن موافقتهم على إجراء المقابلة التي استمرت ما بين 20-25 دقيقة في زمن منقطع.
- 4- تم جمع عيّنات من كتابات الأطفال قبل تعرضهم لأنشطة الكتابة اليومية.
- 5- تم إعداد بيئة الصف المادية لتعريض الأطفال لفرص الكتابة اليومية، وتم الاتفاق مع المعلمتين المختارتين على توظيف أنشطة الكتابة اليومية، حيث عقد الباحث لهما أربعة لقاءات تدريبية من 9/12-2008/9/16 للتعرف إلى كيفية إعداد أنشطة الكتابة اليومية، وتوظيفها مع الأطفال في غرفة الصف (انظر الملحق 2).
- 6- تم رصد ملاحظات صفية من مساعدتي البحث بعد توظيف أنشطة الكتابة اليومية، وبالطريقة نفسها التي اتبعت أثناء رصد الملاحظات قبل التجريب.
- 7- تم مقابلة كل طفل من أفراد عينة الدراسة مقابلة فردية واحدة بعد توظيف أنشطة الكتابة اليومية.
- 8- جمعت عيّنات من كتابات الأطفال بعد تعرضهم لأنشطة الكتابة اليومية.
- 9- تم تحليل البيانات الناتجة من أدوات الدراسة الثلاث.

تحليل البيانات

تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات الدراسة المختلفة، حيث حلت الملاحظات وعينات من كتابات الأطفال باستخدام المقياس الثلاثي الذي يتضمن: دائماً (3 درجات)، أحياناً (2 درجات)، أبداً (1). واحتسب المتوسط الحسابي لكل سلوك من سلوكيات الكتابة المبكرة لكل طفل على حده، وجمع الأطفال الذين زادت لديهم سلوكيات الكتابة، واحتسبت النسبة المئوية للزيادة. فإذا كانت من 60% فأكثر، فيعد ذلك مؤشراً على دور أنشطة الكتابة اليومية التي تعرض لها الأطفال، وذلك استناداً إلى آراء المحكمين. وتم تحليل عينات من كتابات الأطفال بطريقة نوعية قبل تطبيق أنشطة الكتابة اليومية، وبعدها وفقاً لأداة التحليل ذات الأبعاد الستة للبحث، وجمعت التكرارات والنسب المئوية للكشف عن سلوكيات الكتابة المبكرة لدى الأطفال. كما حلت المقابلات بطريقة نوعية استقرائية لتوليد معنى لما أجاب عنه الأطفال. وتسهيلاً للتحليل حلل الباحث استجابة كل سؤال على حده. وقد صنفت استجابات الأطفال ضمن أبعاد معينة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مدى فاعلية أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة ؟
للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء ست ملاحظات لكل طفل من أطفال العينة في أنشطة عديدة ومتنوعة قبل إجراء أنشطة الكتابة اليومية وبعدها. وتم رصد سلوكيات الأطفال في الكتابة المبكرة ب استخدام مقياس مورو (Morrow, 2005). واستخرجت المتوسطات الحسابية لكل سلوك من سلوكيات الكتابة المبكرة قبل تطبيق الأنشطة الكتابية اليومية وبعدها، ورصدت التغيرات التي أحدثتها الأنشطة في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة. ورُمز للتغير في السلوك بالآتية:

(+) تعني زيادة في تطور سلوك الكتابة المبكرة.

(—) تعني نقصاً في تطور سلوك الكتابة المبكرة.

(/) تعني عدم وجود أي تغيير في سلوك الكتابة المبكرة.

يتضح من الجدول (1) أن أربعة عشر سلوكاً من مجموع سلوكيات الكتابة المبكرة التسعة عشرة قد تطورت لدى الأطفال العشرين بعد تطبيق أنشطة الكتابة اليومية كما يتبين من الجدول (1)، حيث زادت نسبة تلك السلوكيات عن 60%. في حين قلت خمسة سلوكيات من سلوكيات الكتابة المبكرة عن تلك النسبة المذكورة كما تشير نتائج الجدول ذاته.

ويلاحظ أن أكثر سلوكيات الكتابة المبكرة التسعة عشرة الواردة في الجدول بعد تطبيق أنشطة الكتابة اليومية قد زادت لدى 14 طفلاً من أفراد العينة، ونسبة بلغت (70%)؛ وهذه السلوكيات هي: الاكتشاف باستخدام أدوات الكتابة، والتفريق بين الكتابة والرسم، واستخدام النقاط في الأماكن المناسبة، ووضع فراغ مناسب بين الكلمات. وأظهر 13 طفلاً أربع سلوكيات أخرى من سلوكيات الكتابة المبكرة، ونسبة بلغت (65%)، وهي: مشاركة الآخرين في كتابة عمل جماعي، محاولة كتابة قصص، واستخدام أحرف تم تعلمها وكتابتها بطريقة عشوائية، واستخدام أشكال الحروف بصورة صحيحة. كما تطورت خمس سلوكيات من سلوكيات الكتابة المبكرة عند (12) طالباً، ونسبة بلغت (60%)، وهذه السلوكيات هي: محاولة الكتابة بشكل مستقل لنقل معنى، والكتابة لأغراض وظيفية، ورسم أشكال تشبه الحروف، واستخدام ألفاظ مبتكرة للكتابة، وكتابة اللفظ بالطريقة المتعارف عليها. وبلغ عدد الأطفال الذين أظهروا سلوك الكتابة من اليمين إلى اليسار 11 طفلاً، ونسبة بلغت (55%). أما سلوك استخدام الرسم للكتابة والرسم فقد ظهر

جدول (1) مقياس تطور الكتابة المبكرة لدى الأطفال

الطفل	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	عدد الزيادة	النسبة المئوية للزيادة
سلوك الكتابة																						
1	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	14	70%
2	-	/	+	/	/	/	/	/	+	+	+	+	+	+	+	+	/	+	/	/	9	45%
3	+	+	+	/	/	+	-	+	+	+	+	/	+	+	+	+	/	+	+	-	14	70%
4	/	/	/	+	+	+	+	/	+	+	/	+	+	+	+	+	+	+	+	/	12	60%
5	/	/	+	/	/	/	/	/	+	/	+	+	/	+	/	/	+	+	+	/	8	40%
6	-	+	+	+	/	+	+	/	+	+	+	+	+	-	+	+	+	/	-	+	13	65%
7	/	/	+	/	-	+	/	+	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	13	65%
8	/	/	+	+	+	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	12	60%
9	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	10	50%
10	/	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	14	70%
11	/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	5	25%
12	/	/	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	12	60%
13	/	/	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	13	65%
14	-	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	12	60%
15	+	+	+	+	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	12	60%
16	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	/	+	-	11	55%
17	/	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	14	70%
18	+	/	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	13	65%
19	/	/	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	/	14	70%

+ تعني زيادة.

— تعني نقصاً.

/ تعني عدم وجود أي تغيير.

لدى 10 أطفال، وبنسبة بلغت (50%). يليه سلوك إملاء القصص أو الجمل أو الكلمات التي يرغب الطفل في كتابتها، إذ بلغ عدد الأطفال الذين أظهروا هذا السلوك 9 طلاب، وبنسبة بلغت (45%)، فيما جاء في المرتبة الأخيرة سلوك استخدام الخريشة من أجل الكتابة الذي لوحظ لدى خمسة أطفال، وبنسبة بلغت (25%).

السؤال الثاني: ما أشكال الكتابة المبكرة التي يظهرها الأطفال الذين يتعرضون لأنشطة الكتابة اليومية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ ملاحظة كتابات الأطفال قبل تطبيق أنشطة الكتابة اليومية وبعدها، وتحليل مجموعة من عينات الأطفال الكتابية بغية التوصل إلى أشكال الكتابة المبكرة التي يظهرها الأطفال كما في الجدول (2).

جدول (2) أشكال الكتابة المبكرة التي أظهرها الأطفال قبل تطبيق أنشطة الكتابة اليومية وبعدها

الرقم	سلوك الكتابة	قبل الأنشطة اليومية		بعد الأنشطة اليومية	
		النسبة	عدد الأطفال*	النسبة	عدد الأطفال
1	الكتابة من خلال الرسم	45%	9	55%	11
2	الكتابة من خلال الخريشة	75%	15	25%	5
3	الكتابة من خلال كتابة أشكال تشبه الحروف	40%	8	60%	12
4	الكتابة من خلال توليد وحدات تم تعلمها مسبقاً أو سلاسل الحروف	35%	7	65%	13
5	الكتابة من خلال التهجئة المبتكرة	40%	8	60%	12
6	الكتابة المتعارف عليها	40%	8	60%	12

* عدد الأطفال = 20

يلاحظ من الجدول (2) أن معظم الأطفال عينة الدراسة طوروا جميع أشكال الكتابة المبكرة بعد تطبيق أنشطة الكتابة اليومية، وبنسب مختلفة ما عدا الكتابة من خلال الخريشة التي قلت بعد تطبيق أنشطة الكتابة اليومية حيث بلغ عدد الأطفال الذين طوروا ذلك السلوك خمسة

أطفال، من بين عشرين طفلاً وبنسبة بلغت (25%) (انظر الشكل 1). يليه الكتابة من خلال الرسم التي لم تحظ بتطور ملحوظ، إذ تطورت فقط لدى أحد عشر طفلاً وبنسبة بلغت (55%) (انظر الشكل 2).



شكل 2: الكتابة من خلال الرسم


شكل 1: الكتابة من خلال الخربشة

أما أكثر أشكال الكتابة تطوراً لدى الأطفال فكانت الكتابة من خلال توليد وحدات تم تعلمها مسبقاً، أو سلاسل الحروف حيث زادت عند ثلاثة عشر طفلاً وبنسبة بلغت (65%) (انظر الشكل 3)، يليها الكتابة من خلال كتابة أشكال تشبه الحروف، والتهجئة المبتكرة، والكتابة المتعارف عليها حيث زادت عند ثلاثة عشر طفلاً، وبنسبة بلغت (60%). (انظر الأشكال 4، 5، 6).



شكل 4: كتابة من خلال توليد وحدات تم تعلمها مسبقاً

شكل 3: الكتابة من خلال كتابة أشكال تشبه الحروف

	
<p>شكل 6: الكتابة المتعارف عليها كتابة جملة " باسل .. عيد سعيد "</p>	<p>شكل 5: الكتابة من خلال التهجئة المبتكرة كتابة كلمة "شاي"</p>

السؤال الثالث: ما اتجاهات الأطفال نحو سلوك الكتابة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء مقابلة فردية مع الأطفال عينة الدراسة قبل أن يتعرضوا لأنشطة الكتابة اليومية وبعد أن تعرضوا لها. وفيما يلي عرض لنتائج هاتين المقابلتين:

أولاً: نتائج المقابلة القبليّة

تراوحت إجابات الأطفال بين من عبّر عن استطاعته الكتابة ومن لا يستطيع، ولم تخرج الأشياء التي عبر الأطفال عن استطاعتهم كتابتها عن كلمات محدودة تشير إلى أسماء زملائهم في الصف، أو معلمتهم أو حتى كتابة أسمائهم. والقليل منهم من أشار إلى كلمات منفردة كانوا قد تعرضوا لها في دروسهم السابقة. يقول أحد الأطفال:

" أكتب: ماما رفيده، يوسف، يزن، مصباح، جرس "

وقد عبر (17) طفلاً من مجموع (20) طفلاً أن الكتابة سهلة؛ لأن المعلمة تكتب لهم الكلمات في الدفتر وهم يقومون بكتابة ما تكتبه المعلمة. غير أن ثلاثة منهم أشاروا إلى أن الكتابة

صعبة، وهم لا يحبونها، وقد عزت طفلة السبب في ذلك إلى ضعف مقدرتها على الكتابة، حيث تقول:

"ما بحب أكتب في الصف، كل مرة بكتب ويتطلع غلط، غلط. مرة ثانية بكتب يتطلع كمان غلط" ولم يلحظ وجود أركان مخصصة للكتابة في غرف الصف قبل تطبيق أنشطة الكتابة

اليومية، حيث كان الأطفال يميلون إلى ركن اللعب والمكعبات. وعند سؤال الأطفال فيما إذا كانوا يمارسون سلوك الكتابة في البيت، أشار معظمهم بأنهم يكتبون في البيت الحروف، وأن أمهم هي من تساعدهم في تلك العملية. يقول أحد الأطفال:

"أنا بكتب في البيت حرف (الإو)، وحرف (الإف) عشر مرات، مرات بكتبهم مع ماما ومرات لحالي"

ولم يختار أي من الأطفال ممارسة سلوك الكتابة عندما طلب اليهم أن يشارروا إلى السلوكيات التي يحبونها أكثر من مجموعة بدائل: قراءة كتاب، أو اللعب بالألعاب، أو شراء ملابس جديدة. حيث كانت تفضيلاتهم منصبة بشكل كبير على اللعب بالألعاب، وشراء ملابس جديدة. ولم يبد معظم الأطفال شعوراً بالفرح أو السرور عندما تطلب منهم المعلمة الكتابة في غرفة الصف، حيث أشار ثمانية أطفال فقط من مجموع 20 طفلاً أنهم يشعرون بسرور عندما تطلب منهم معلمتهم الكتابة، في حين لم يبد الأطفال الآخرون (عدد 12 طفلاً) أيّاً من علامات السرور أو الفرح، واكتفى معظمهم القول بأنهم يكتبون كل ما تطلبه المعلمة منهم، يقول أحد الأطفال:

"أنا بكتب كل إشي تطلبه المس مني"

في حين كانت إجابة طفلة أخرى صريحة واضحة حين قالت:

"ما بكون مبسوبة لما بكتب"

ثانياً: نتائج المقابلة البعدية

أظهرت مقابلة الأطفال البعدية تغييرات في اتجاهاتهم نحو سلوك الكتابة، فأظهر معظمهم حباً للكتابة ورغبة في ممارستها. وأشار معظمهم أن بإمكانهم الكتابة. وخرجت الكتابة من حدود كتابة الحروف، وأسماء الأشخاص أو الأشياء التي يعرفونها إلى كتابتهم للقصص، والرسائل والجمال. يقول عدد منهم:

أحمد: أه بحب الكتابة. وكل يوم بنكتب أشياء كثيرة حلوة".

ميس: أنا بكتب كل إشي.... شو أكتب لك؟

فادي: المس بتخلينا نكتب كل إشي. مرة كتبت قصة (الثعلب الحزين) كلها"

وعلى الرغم من إشارة 17 طفلاً في المقابلة البعيدة بأن الكتابة عملية سهلة، فقد تطورت اتجاهات جميع الأطفال الآخرين حيث أشاروا إلى أن الكتابة عملية سهلة، بل وأضاف بعضهم وصفاً آخر لها، إذ وصفها سبعة أطفال بـ "الحلوة". حيث أسهمت الكتابة المبكرة في زيادة ثقة الأطفال بقدراتهم الكتابية، وتغيير في اتجاهاتهم نحوها. يقول بعضهم: أسامة: "الكتابة سهلة، وحلوة.... بحبها لأنني بلون في الكتابة" نهى: "سهلة كثير"

إسراء: حلوة، كل يوم أنا وعمار بنكتب في ركن الكتابة"

وقد عبر 13 طفلاً من أفراد عينة الدراسة العشرين عن تفضيلهم لركن الكتابة، وعدوه من أحب الأركان إليهم؛ لأنهم فيه يلونون ويرسمون ويكتبون. وأشار تسعة أطفال إلى أنهم يشعرون بالسرور عندما يرون أعمالهم الكتابية معروضة في ذلك الركن. يقول بعضهم:

رهف: "هذا أكثر ركن بحبه (أشارت إلى صورة ركن الكتابة)... لأنو حلو

وبعلق فيه رسماتي كلها"

ساجدة: "بكون كثير مبسوبة لما ماما رفيده بتعلق رسماتي في ركن الكتابة"

محمد: "هذا (أشار إلى صورة ركن الكتابة)، علشان بكتب فيه... ويرسم"

كذلك تطورت اتجاهاتهم نحو الكتابة في البيت فلم تعد الكتابة بنظرهم ذلك السلوك الذي يطالبون فيه بنسخ مجموعة من الحروف أو الكلمات لعدد معين من المرات في دفاتر الكتابة. فقد أصبحت كتابة القصص نشاطاً محبباً لدى الأطفال، يمارسونه مع ذويهم في البيت، وكذلك يكتبون ما يحيط ببيئة منازلهم من مواد مطبوعة. وهذا مرده إلى تشجيع الأطفال لفعل ذلك، وإعطائهم أنشطة كتابية يستكملونها في البيت بمشاركة الأهل. يقول بعض الأطفال:

ميس: "مستنا بتخلينا نحكي لماما قصة اليوم وماما إيتكتبها لنا

في البيت لما نحكيها إياها"

مراد: "في البيت بكتب القصة مع ماما، ويعلقها في البيت "

إيناس: " بكتب كل إشي في البيت لما أروح من الروضة "

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل عدّ عدد من الأطفال (ثمانية أطفال) سلوك الكتابة من أحب الأشياء إليهم عندما طلب إليهم أن يسيروا إلى ما يحبونه أكثر من مجموعة بدائل. وبالرغم من أن عدد الأطفال الذين فضلوا الكتابة على غيرها من المناشط اليومية في الحياة قليل مقارنة مع الأنشطة التي يمارسونها في حياتهم، بيد أن تفضيلهم للكتابة يعد تطوراً في اتجاهاتهم حيث أنّ أحداً في المقابلة القبلية لم يعبر عن تفضيله لنشاط الكتابة. يقول طفلان منهم:

معاذ: "أكثر إشي بحبوا الكتابة "

سهاد: " أكثر إشي بحبوا هذا (أشارت الطفلة إلى صورة طفل يكتب) "

وقد عبر الأطفال في المقابلة البعيدة عن المشاعر التي تنتابهم عندما تطلب إليهم المعلمة ممارسة سلوك الكتابة. وبينما أشاروا إلى أنهم يفرحون عندما تطلب منهم المعلمة الكتابة لأن أعمالهم تعلق في الصف، وبسبب الهدايا التي تقدم للأطفال أثناء ممارستهم الكتابة، عبرت طفلة واحدة فقط عن كرهها للكتابة لأن أمها تعاقبها إن لم تكتب بسرعة. وتقول طفلتان:

ياسمين: " بفرح..... كل إشي ألعاب وهدايا في هدي الروضة وبنضل نكتب "

هديل: " بفرح لما تخلينا المس نكتب، بس عادل بضل يوخذ القلم مني "

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مدى فاعلية أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى أطفال الروضة، والتعرف إلى أشكالها التي يظهرها الأطفال، واتجاهاتهم نحو سلوك هذه الكتابة. وبغية تحقيق أهداف الدراسة وظف الباحث جملة من الأدوات وهي: الملاحظة والمقابلة وتحليل عينات من كتابات الأطفال، وقد حلت البيانات بالطريقة النوعية. وفيما يأتي مناقشة النتائج وفق أسئلة الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج تحليل الملاحظات التي رصدت لكل طفل قبل تطبيق أنشطة الكتابة اليومية، وبعدها تطوراً في سلوكيات الكتابة المبكرة لدى الأطفال عينة الدراسة. وقد حققت السلوكيات التالية أعلى تطوراً لدى الأطفال، وبنسبة بلغت (70%)، وهذه السلوكيات هي: الاكتشاف باستخدام أدوات الكتابة، والتفريق بين الكتابة والرسم، واستخدام النقاط في الأماكن المناسبة، ووضع فراغ مناسب بين الكلمات. ويفسر هذه بنمو قدرة الأطفال على التحليل والوعي بالوحدات اللغوية الخطية، ذلك أنهم قد ألفوا اللغة المكتوبة، ومصطلحاتها لكثرة ما تعرضوا إليه من خبرات كتابية وقرائية على حد سواء، فأصبحوا يميزون بين اللغة المكتوبة والرسم، وكذلك أصبحوا على وعي بوظائف النقاط التي توضع على الحروف، وبالحدود التي تفصل بين الكلمات، وهذا ما عكسه معظم الأطفال في كتاباتهم. وتؤيد هذه النتيجة ما توصل إليه ولمسلي و (Walmsley & Walmsley, 1996) للذان وجدا أن إعطاء الأطفال الفرص الوفيرة لتجريب الكتابة بأنفسهم من شأنه أن يساعدهم على التقدم في أظهار سلوكيات الكتابة المبكرة.

وتطورت كذلك لدى 13 طفلاً سلوكيات الكتابة المبكرة التي حلت في المرتبة الثانية، وبنسبة بلغت (65%)، وهي: مشاركة الآخرين في كتابة عمل جماعي، ومحاولة كتابة القصص، واستخدام أحرف تم تعلمها وكتابتها بطريقة عشوائية، واستخدام أشكال الحروف بصورة صحيحة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات مورو، و كريستي وآخرون، وفيشر (Morrow, 2005, Christie et al., 1997; Fisher, 1991) من أن الكتابة اليومية في رياض الأطفال تسهم في مساعدتهم على كتابة القصص، وتطوير أشكال مختلفة من الكتابة. وقد يعزو الباحث السبب في ذلك إلى الجدية التي أبدتها المعلمات في تعريض الأطفال لخبرات الكتابة اليومية، وكذلك اهتمام الأطفال في الاستجابة لتلك الأساليب الجديدة في الكتابة التي لم يعتادوا عليها من قبل، حيث كان الأطفال يكتفون بنسخ عدد من الأحرف والكلمات المحددة لعدد معين من المرات.

وأظهرت النتائج تطوراً في سلوكيات الكتابة بشكل مستقل، ولأغراض وظيفية، ورسم أشكال تشبه الحروف، واستخدام ألفاظ مبتكرة، و كتابة اللفظ بالطريقة المتعارف عليها. واتفقت هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة بيرس (Pierce, 2003)، التي أشارت إلى تغير فهم الأطفال

لعملية الكتابة، بعد أن كانت مقتصرة على كتابة نسخ وكتابة كلمات منفصلة لا رابط بينها. وقد يعزى التطور في سلوك الكتابة إلى التغير في فهم الأطفال لعملية الكتابة بأنها تعبير عما يشعرون به على الورق، وليس نسخ وإملاء وحدات لغوية وإتقان رسمها، وهكذا فإن التشجيع على رسم الحروف والكلمات بغض النظر عن الدقة والصحة الكتابية دفعت الأطفال إلى إعطاء محاولات كتابية مستقلة، حيث تفجرت طاقاتهم الكتابية، وتنوعت من كتابة الرسائل، إلى الكتابة بشكل مستقل، إلى التهجئة الكتابية المبتكرة، وثمة من أخذ يعبر بالقلم مستخدماً الكتابة المتعارف عليها، تلك الكتابة التي يظهرها الكبار.

وبينت النتائج كذلك انخفاضاً في تطور سلوك إملاء القصص أو الجمل أو الكلمات التي يرغب الطفل بكتابتها، إذ بلغ عدد الأطفال الذين تطور لديهم هذا السلوك تسعة أطفال، وبنسبة بلغت (45%)، وربما يعزى السبب في ذلك إلى رغبة الأطفال في تجريب محاولة الكتابة بأنفسهم دون أن يطلبوا من المعلمة أن تكتب لهم، لزيادة ثقتهم بالقدرة على الكتابة بالرغم أن كتاباتهم لما تصل بعد إلى مستوى المقروئية. وفي هذا الصدد تؤكد فيشر (Fisher, 1991) أن الأطفال يحتاجون إلى التشجيع والثقة بأعمالهم الكتابية لتزداد ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على تطوير أعمالهم الكتابية. وقد أيدت هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج مقابلة الأطفال حيث كان لديهم ثقة بقدرتهم على الكتابة التي عدوها سلوكاً سهلاً محبباً.

أما سلوك استخدام الخربشة من أجل الكتابة فقد لوحظ فقط عند خمسة أطفال بعد تطبيق أنشطة سلوكيات الكتابة المبكرة، وبنسبة بلغت (25%). وهذا أمر متوقع، وذلك لأن الخربشة قد أخذت بالتراجع ليحل محلها أشكال أخرى من الكتابة أكثر تطوراً ككتابة الحروف والكلمات والتهجئة المبتكرة والمتعارف عليها. وهذا ما أكدت عليه دراسات (Dyson, 1981; Kane, 1982; Walmsley, et al, 1992; Sulzby, 1992) التي وجدت أن الخربشة تبدأ بالظهور كأولى أشكال الكتابة المبكرة، ثم تختفي تدريجياً متى أدرك الطفل الغرض من الكتابة. Dailey, 1991 Sowers, 2000

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج تحليل عينة من كتابات عينة الدراسة قبل تطبيق أنشطة الكتابة اليومية، وبعدها تطوراً في جميع أشكال الكتابة التي حددتها سولزباي (Sulzby, 1992) وغيرها من الباحثين مثل سويرز (Sowers, 2000) ودالي (Dailey)، وبنسب مختلفة ما عدا الكتابة من خلال الخربشة التي قلت بعد تطبيق أنشطة الكتابة اليومية. وربما يعزى ذلك إلى ما تمت الإشارة إليه سابقاً بأن الأطفال قد تفهموا الغرض من الكتابة حيث استبدلت خربشاتهم بأشكال مختلفة. كما أن الكتابة من خلال الرسم لم تحظ بتطور ملحوظ إذ تطورت فقط لدى أحد عشر طفلاً، ولعل ذلك مرده إلى أن الأطفال قد بدأوا التمييز بين الرسم والكتابة، وهذا ما أيدته الملاحظة التي أظهرت أن نسبة كبيرة منهم فرفوا بين الكتابة والرسم. وتجدر الإشارة إلى أن الأطفال يفرقون عادة بين الرسم والكتابة، عندما يصلون إلى فهم طبيعة الرموز المكتوبة، ويتعرضون للكتب ومشاهدة كتابة الآخرين (Sowers, 2000)، نتيجة لأنشطة الكتابة اليومية التي تعرض لها الأطفال عينة الدراسة.

أما أكثر أشكال الكتابة تطوراً لدى الأطفال، فكانت الكتابة من خلال توليد وحدات تمّ تعلمها مسبقاً، أو سلاسل الحروف حيث زادت عند ثلاثة عشر طفلاً وبنسبة بلغت (65%)، يليه الكتابة من خلال التهجئة المبتكرة، والكتابة المتعارف عليها بنسبة بلغت (60%). فهذه النتيجة متوقعة، ذلك أن تعريض الأطفال لأنشطة الكتابة، وتقبل محاولاتهم الكتابية، وتشجيعها بصرف النظر عن تهجئتهم الصحيحة، وعدم إجبارهم على ممارسة سلوك الكتابة بدون هدف أسهم في زيادة سلوكيات الكتابة المبكرة لتتحو نحو الكتابة المتعارف عليها. ويؤيد هذا الطرح معظم باحثي الكتابة المبكرة (Morrow, 2005; Edwards, 2003; Oken-Wright, 1998; Sulzby, 1992; Clay, 1975).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت نتائج المقابلات التي أجريت مع الأطفال قبل تطبيق أنشطة الكتابة اليومية، وبعدها تطوراً في اتجاهاتهم لتتحو نحو حب الكتابة، والشعور بالفرح عند ممارستها. ففي المقابلة القبلية لم يظهر معظم الأطفال اتجاهات إيجابية نحو الكتابة، حيث عبر بعضهم عن عدم القدرة على الكتابة، واقتصرت كتاباتهم على كلمات محدودة تشير إلى أسماء زملائهم في الصف، أو

معلمتهم، أو حتى كتابة أسمائهم. وربما يعزى ذلك إلى الممارسات التقليدية التي كان يتعرض لها الأطفال في تعليم الكتابة، حيث كانت الكتابة مقتصرة على تشكيل الحروف، وكتابة الكلمات الأكثر تكراراً، كما أن الأطفال كانوا ينسخون عدداً كبيراً من الكلمات دون هدف أو وظيفة، أو معنى بغية تحقيق أهداف غير مطلوبة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة كالدقة، والسرعة، والجمال. فهذه، والحالة هذه، نظرة تقليدية إلى تطور الكتابة المبكرة، ويؤيد هذا التفسير ما توصل إليه ولمسلي و ولمسلي (Walmsley & Walmsley, 1996) عندما أشارا إلى أن الكتابة في صفوف ما قبل المدرسة لم تخرج قديماً عن نطاق تشكيل الحروف الهجائية، ونسخها بهدف تحسين مهارات الخط وآليات الكتابة لدى الأطفال.

ومما يجدر قوله أنه في المقابلة القبلية لم يتعرف الأطفال إلى ركن الكتابة، لعدم وجوده في خبراتهم الصفية اليومية. وهذا يعزى إلى ضعف تقدير المعلمات لأهمية هذا الركن قبل تطبيق الأنشطة. أما بعد أن تم تدريب المعلمات على كيفية توظيفه، وما أبدينه من جدية في تطبيق أنشطة الكتابة اليومية في هذا الركن، أظهرت نتائج المقابلات البعدية تفضيل الأطفال لركن الكتابة، الذي عدوه من أحب الأركان إليهم. ولم تكن تلك النتيجة مفاجئة، ذلك أن الأطفال في هذا الركن قد أتاحت لهم الفرص الوفيرة لتجريب سلوك الكتابة ضمن أنشطة الكتابة اليومية. ويدعم ذلك ما كشف عنه مارتينز وتايل (Martinez & Teale, 1987) من أن توافر ركن الكتابة في غرف صفوف رياض الأطفال كان له الأثر الكبير في تطور تعلم الأطفال المبكر للكتابة.

وأظهرت نتائج المقابلة القبلية عدم تفضيل الأطفال ممارسة سلوك الكتابة عندما طلب إليهم أن يشيروا إلى يحبونه أكثر شيء يحبونه من مجموعة بدائل معطاة كقراءة كتاب، أو كتابة شيء ما، أو اللعب بالألعاب، أو شراء ملابس جديدة. حيث كانت تفضيلاتهم منصبة بشكل كبير على اللعب بالألعاب، وشراء ملابس جديدة. وربما يعود هذا إلى الممارسات التقليدية التي كانت المعلمات تتبعونها قبل تطبيق أنشطة الكتابة اليومية، حيث كان يجبر الأطفال على كتابة أشياء لا تعني لهم شيئاً مثل نسخ الأحرف والكلمات، أو الكتابة بدقة تامة على السطر في الوقت الذي يكون التناسق الحسي الحركي عند الأطفال غير مكتمل، مما قد يؤذيهم ويعرضهم للتوتر، ومن ثم كره عملية الكتابة التي لا تقبل، ولا تشجع ما لم تكن صحيحة متقنة. ولهذه الأسباب أيضاً لم يبد معظم الأطفال شعوراً بالفرح أو السرور عندما تطلب المعلمة منهم الكتابة في عرفة الصف. وقد

اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه سولزباي (Sulzby, 1992) التي أكدت أن دفع الأطفال باتجاه الكتابة، وإجبارهم على ممارستها بالطريقة المتعارف عليها (التقليدية) قد لا يخدم الهدف من تطوير الكتابة في الطفولة المبكرة، وقد يولد أثراً سلبياً لدى الأطفال. أما في المقابلة البعدية فقد بدت الصورة مغايرة تماماً، حيث أظهرت تغييرات في اتجاهاتهم نحو سلوك الكتابة، فأظهر معظم الأطفال حُباً للكتابة، ورغبة في ممارستها. كما أشار معظمهم إلى أن بإمكانهم الكتابة، حيث حرجت الكتابة من حدود كتابة الحروف، وأسماء الأشخاص أو الأشياء التي يعرفونها إلى كتابتهم للقصص والرسائل والجمال. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما أصاب فهم الأطفال من تغيير إيجابي في عملية الكتابة (Sowers, 2000)، حيث أصبح ينظر إلى الكتابة على أنها نشاط هادف ذو معنى، وأصبح الأطفال يكتبون لهدف وغاية ومعنى. وتتفق هذه النتيجة مع طرح باكبان (Baghban, 1984) الذي أشار إلى أن الأطفال يبدأون حب عملية الكتابة، والاستمتاع بها بمجرد فهمهم أن تلك الإشارات والرموز التي يكتبونها، ذات معنى.

وأظهرت نتائج مقابلة الأطفال تطوراً في اتجاهاتهم نحو الكتابة التي لم تعد نشاطاً صعباً، على العكس من ذلك فقد عد جميع الأطفال الكتابة عملية سهلة، بل وأضاف معظمهم لها وصفاً آخر إذ وصفت بـ "الحلوة". وقد يرجع الباحث السبب في ذلك إلى الثقة التي اكتسبها الأطفال جراء ممارستهم تلك السلوكيات، حيث كان ينظر إليهم أثناء تأديتهم لنشاط الكتابة على أنهم كتّاب بصرف النظر فيما إذا كانت محاولاتهم الكتابية صحيحة أم لا. واتفقت هذه النتيجة مع دراسات فيشر (Fisher, 1991) على أطفال ما قبل المدرسة التي أكدت أن الأطفال يكوّنون اتجاهات إيجابية عن القراءة والكتابة عندما تنتظر إليهم المعلمة على أنهم قراء وكتّاب حقيقيون، وتتعامل معهم بناء على هذا الافتراض.

وأشارت نتائج المقابلة البعدية إلى أن بعض الأطفال عدوا سلوك الكتابة من أحب الأشياء إليهم عندما طلب إليهم أن يشرحوا إلى أكثر شيء يحبونه من مجموعة بدائل قدمت لهم. كذلك تطورت اتجاهاتهم نحو الكتابة في البيت فلم تعد الكتابة بنظرهم ذلك السلوك الذي يطالبون فيه بنسخ مجموعة من الحروف أو الكلمات لعدد معين من المرات في دفاتر الكتابة. فقد أصبحت كتابة القصص نشاطاً محبباً لدى الأطفال يمارسونه مع ذويهم في البيت، وكذلك يقومون بكتابة المواد المطبوعة الموجودة في بيئتهم المنزلية. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مورو (Morrow,

(2005) التي رأت أن الكتابة عملية اجتماعية يمكن للأهل أن يلعبوا دوراً حاسماً في تطويرها. وهذا مرده إلى تشجيع الأطفال على ذلك، وإعطائهم أنشطة كتابية يستكملونها في بيوتهم بمشاركة الأهل، وهكذا أصبح الأطفال ينظرون إلى الكتابة على أنها جزء من الروتين اليومي، وأنها بالإضافة إلى كونها نشاطاً تعليمياً إلا أنها تعدّ كذلك نشاطاً اجتماعياً يمارس في البيت والروضة. وأخيراً أظهرت نتائج المقابلة البعيدة تطوراً في المشاعر التي تنتاب الأطفال عندما تطلب إليهم المعلمة ممارسة سلوك الكتابة، حيث عبروا أنهم يفرحون عندما تطلب منهم المعلمة الكتابة. وهذه النتيجة تعزى إلى ما أصاب فهم الأطفال من تغيير في مفهوم الكتابة ومؤشراتها السلوكية، وقد يعزى أيضاً إلى قبول المعلمات لمحاولات الأطفال الكتابية المبكرة، وتشجيعها، والثقة بالأطفال وكتاباتهم.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

- توسيع المساحة التي تعطى لأنشطة الكتابة اليومية في برنامج الروضة، بحيث تتضمن تعريض الأطفال للفرص الوفيرة لممارسة عملية الكتابة، ككتابة القصص، والرسائل، ووصفات الطعام وغيرها، مع النظر إلى الأطفال الصغار على أنهم كتاب حقيقيون.
- زيادة وعي معلمات رياض الأطفال بتنمية الكتابة المبكرة لدى الأطفال من خلال إلحاقهن بدورات تدريبية، وورش عمل في هذا المجال.
- إعادة النظر في الأنشطة الكتابية التي يعتمد عليها المنهاج الوطني التفاعلي الذي يطبق في رياض الأطفال الحكومية، وتشجيع الأنشطة الوظيفية التي تعكس النمو الطبيعي المتفتح للقراءة والكتابة، والحد ما أمكن من تلك الأنشطة الكتابية التي تطالب الطفل بنسخ وحدات لغوية معينة لا رابط بينها.
- تجهيز غرف صفوف الروضة بجعل ركن الكتابة أحد الأركان الرئيسة في صفوف رياض الأطفال، وتوظيف عملية الكتابة في الأركان التعليمية الأخرى.
- إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، تهدف إلى:
 - استقصاء أثر أنشطة الكتابة اليومية في تقدم الطفل في القراءة.
 - استقصاء أثر البيئة المنزلية في تطور الكتابة المبكرة لدى الأطفال.
 - إجراء دراسات طويلة تتعرف تطور سلوك الكتابة لدى الأطفال.

المراجع

- أحمد، فائقة. (1991). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للكتابة عند الأطفال من سن 4-6 سنوات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- خليل، إيمان. (2003). فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- الملحم، أحمد. (2001). أثر خبرة رياض الأطفال على تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- Baghban, M. (1984). *Our daughter learns to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47(6), 296-299.
- Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (1997). *Teaching language and literacy; Preschool through the Elementary Grades*. New York: Longman.
- Clay, M. (1975). *What did I write?* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1982). Research update, learning and teaching writing: A developmental perspective. *Language Arts*, 59 (1), 65-70.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research in methods in education*. London: Routledge.
- Dailey, K. (1991). Writing in kindergarten: helping parents understand the process. *Children Education*, 67 (3), 170-175.
- Dyson, A. (1981). Oral language: The rooting system for learning to write. *Language Arts*, 58(7), 776-784.
- Dyson, A. (1984). "N spell my grandmamma": fostering early thinking about print. *The Reading Teacher*. 38(4), 262-270.

- Dyson, A. (1988). Negotiating among multiple worlds. The space/time dimensions of young children's composing. *Research in the Teaching of English*, 22, 355-390.
- Edwards, L. (2003). Writing instruction in kindergarten: examining an emerging area of research for children with writing and reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (2),136-148.
- Fisher, B. (1991). *Joyful learning: a whole language kindergarten*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Green, C. (1990). *Assessing kindergarten children's writing*. Dimensions, 18(2),14-18.
- Haley-James, S. (1982). When are children ready to write? *Language Arts*, 59(5),458-463.
- Justice, L. (2007). *Clinical approaches to emergent literacy intervention: emergent and early literacy*. San Diego: Plural Publishing.
- Kane, F. (1982). Thinking, drawings-writing, reading. *Childhood Education*. 58, 292-297.
- Lesiak, J. 1997. Research based answers to questions about emergent literacy in kindergarten. *Psychology in the School*, 34(2),143- 159.
- Martinez, M. (1995). *Young children as explores of language. Articles for professional development*. New York: Scholastic.
- Martinez, M. & Teale, W. (1987). The ins and outs of a kindergarten writing program. *The Reading Teacher*, 40,444-451.
- Morrow, L. (2005). *Literacy development in the early Years: Helping children read and write*. Boston: Allyn and Bacon.
- Morrow, L., Strickland, D., & Woo, D. (1998). *Literacy Instruction in half and whole-Day kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.
- Oken-Wright, P. 1998. Transition to writing: drawing as a scaffold for emergent writers. *Young Children*, 53(2),76-81.

- Pierce, L. (2003). *The great debate continued: Does daily writing in kindergarten lead to invented spelling and reading?* Unpublished Ed.D. Dissertation. University of North Texas, USA.
- Randolph, L. & Robertson, K. (1995). Early childhood and writing. *Teaching Pre K-8*, 25 (5), 76-77.
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Read, C. (1975). *Children's categorizations of speech sound in English*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Schickedanz, J. (1986). *More than the ABC's: the early stages of reading and writing*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Sowers, J. (2000). *Language arts in early education*. Stamford, CT: Delmar Thomson.
- Strickland, D. & Morrow, L. (1989). *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E. (1989). Assessment of writing and of children's language while writing. In L. Morrow & J. Smith. *The role of assessment and measurement in early literacy instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Sulzby, E. (1992). Research Directions: Translations from emergent literacy to conventional writing. *Language Arts*, 42, 530-531.
- Sulzby, E. Teale, W. & Kamberelis, G. (1989). Emergent writing in the classroom: home and school connections. In D. Strickland, D. & Morrow, L. *Emergent literacy: Young children learn to read and write*. Newark, DE: International Reading Association.

- Teale, W. (1988). Writing in the early childhood classroom. *Reading Today*, 6(2),20.
- Walmsley, S., Camp, A. & Walmsley, B. (1992). *Teaching kindergarten: a developmentally appropriate approach*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Walmsley, S. and Walmsley, B. (1996). *Kindergarten: ready or not?* Portsmouth, NH: Heinemann.

The Effect of Daily Writing Activities on Developing Kindergarten Children's Early Writing

Dr. Fathi Mahmoud Ihmeideh

Queen Rania Faculty for Childhood, Hashemite University, Zarqa

ABSTRACT

This study aimed to investigate the effect of daily writing activities on developing kindergarten children's early writing, identify their writing forms and investigate their attitudes towards the daily writing activities. To achieve the objectives of the study, qualitative research was utilized making use of classroom observation and interviews with (20) kindergarteners randomly selected from one state kindergarten from Zarqa governorate. Pre- and post samples of the children's daily writing activities were also analyzed. Results indicated that early writing behaviours of children who were exposed to daily writing activities have developed significantly. Moreover, children's attitudes towards writing have changed favourably as they enjoyed writing and viewed it as an easy and pleasurable process. The results also revealed that children who were extensively exposed to the daily writing activities produced different forms of early writing. The study ended by offering a number of recommendations.

Keywords: Early writing, Daily writing activities, Invented spelling, Conversational writing. Kindergarten children

الملحق (1)

صحيفة مقابلة الأطفال

اسم الطفل:.....

العمر:.....

- 1 - هل تستطيع أن تكتب؟
- 2 - ما الأشياء التي تستطيع أن تكتبها؟ ما الأشياء التي لا تستطيع أن تكتبها؟
- 3 - ما رأيك في الكتابة؟ هل الكتابة صعبة أم سهلة؟
- 4 - هل تحب أن تكتب؟ ولماذا؟
- 5 - كيف تشعر عندما تقوم بالكتابة؟
- 6 - ما أكثر ركن تحبه في الصف؟
- 7 - هل تكتب في البيت؟ هل تكتب مع ماما أو مع بابا أو مع أخوتك؟
- 8 - ما أكثر ما ترغب به: أ- قراءة كتاب ب- كتابة شيء ما ج- لعبة جديدة د- ملابس جديدة
- 9- كيف تشعر عندما تكتب؟ أ- جيد ب- لا بأس ج- سيء
- 10- أي نوع من الكتاب أنت؟ أ- إنني كاتب جيد ب- لا بأس بي ككاتب ج- لست كاتباً جيداً.
- 11- كيف تشعر عندما تطلب منك المعلمة القيام بالكتابة؟
- 12- كيف تشعر بعد أن تكتب شيئاً ما؟

الملحق (2) وصف لأنشطة الكتابة اليومية

- أنشطة مخططة لتطوير مهارة تعلم المظاهر المميزة للكتابة، وأصوات الحروف (مثل: نشاط الحروف الملموسة، نشاط تغطية الحروف، نشاط حروف في اسمي، نشاط الحاسوب).
- أنشطة مخططة لتطوير مهارة كتابة الحروف والكلمات (مثل: نشاط الانتباه إلى المواد المطبوعة الموجودة في البيئة، نشاط اكتب وامسح، نشاط الكتابة ذات المعنى، نشاط الكتابة في ركن اللعب التمثيلي).
- أنشطة مخططة لتطوير مهارة فهم طريقة كتابة الكلمات (مثل: نشاط البطاقات التي تبين محتويات غرفة الصف، نشاط لوحات الخبرة وكتابة القصص، نشاط كتابة الأطفال).
- أنشطة مخططة لتطوير مهارة فهم مصطلحات الكتابة على الورق (مثل: نشاط قراءة الكلمات الموجودة في البيئة، نشاط قراءة القصص، نشاط قراءة ما يكتبه الآخرون، نشاط جريدة الصف، نشاط لغة الخبرة).
- أنشطة مخططة لتطوير مهارة فهم أشكال الكتابة المختلفة وتوظيفها (مثل: نشاط قائمة المشتريات، نشاط كتابة رسائل للأطفال، نشاط رسائل الأطفال للآخرين، نشاط كتابة دعوات).